

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική & Πράξη στην Ειδική Αγωγή

ΤΟΜΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ



ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

ΠΑΠΑΝΗΣ ΕΥΣΤΡΑΤΙΟΣ

ΓΙΑΒΡΙΜΗΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ

ΜΥΤΙΛΗΝΗ 2011

ISBN: 978-960-7475-48-0

Επιμέλεια: Ευστράτιος Παπάνης & Παναγιώτης Ε. Γιαβρίμης

ΕΡΕΥΝΑ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ
Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, 8-10 Οκτωβρίου 2010

Εκδότης: ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ: Πρόγραμμα «Συμβουλευτική και Μεθοδολογία Ψυχολογικής Έρευνας.

© Copyright 2011: Πρόγραμμα Συμβουλευτικής και Μεθοδολογίας Ψυχολογικής Έρευνας

ISBN: 978-960-7475-48-0

.....
Απαγορεύεται η αναδημοσίευση και γενικά η αναπαραγωγή και μετάδοση, εν όλω ή εν μέρει, έστω και μιας σελίδας, του παρόντος βιβλίου με οποιονδήποτε τρόπο (μηχανικό, ηλεκτρονικό, φωτοτυπικό κ.λπ.) χωρίς αναφορά στο βιβλίο.



**ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΟΣ ΣΤΑΘΜΟΣ
ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ**



**Εταιρεία Ειδικής
Παιδαγωγικής
Ελλάδος**



**Κέντρο Ανθρωπίνων
Δικαιωμάτων (ΚΕ.Α.ΔΙΚ.)
Πανεπιστημίου Κρήτης**



**Εθνικό
Κέντρο
Δημόσιας
Διοίκησης &
Αυτοδιοίκησης**

**«Εργαστήριο Πολιτικών και Κοινωνικών Θεσμών του τμήματος Κοινωνιολογίας,
Πανεπιστημίου Αιγαίου»**

&

**«Εργαστήριο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής και Επικοινωνίας του τμήματος
Περιβάλλοντος, Πανεπιστημίου Αιγαίου»**

ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

***«Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική &
Πράξη στην Ειδική Αγωγή»***

ΑΘΗΝΑ 8-10 Οκτωβρίου

Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης & Αυτοδιοίκησης

Πειραιώς 211, Ταύρος

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Με τον παρόντα ηλεκτρονικό τόμο ολοκληρώνεται το τρίπτυχο των ερευνητικών άρθρων για την αναπηρία και την ειδική αγωγή, το οποίο προέκυψε μέσα από τις διδακτικές και ερευνητικές προσπάθειες των διδασκόντων και των καταρτιζομένων στα προγράμματα της ειδικής αγωγής του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Έμφαση δόθηκε στην ανάδειξη του καθημερινού αγώνα, που λαμβάνει χώρα στα νηπιαγωγεία, τα δημοτικά και γυμνάσια της Ελλάδας από δασκάλους και καθηγητές ειδικής αγωγής. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί μέσα από τη ανάλυση περιπτώσεων κατέθεσαν στο συλλογικό αυτό τόμο την εμπειρία τους, την φαντασία τους και τις τεχνικές που χρησιμοποιούν για την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών με αναπηρίες μέσα σε ένα θεσμικό πλαίσιο που αφήνει το δάσκαλο αβοήθητο τόσο επιστημονικά όσο και διδακτικά. Μέσα στις σελίδες του τόμου αυτού παρουσιάζεται η καθημερινή πρακτική ως υπόδειγμα, το οποίο, αν και πολλές φορές δεν πληροί τα ακαδημαϊκά κριτήρια της έρευνας, εντούτοις αποδεικνύεται αποτελεσματικότερο και αυθεντικότερο, επειδή ακριβώς ξεφεύγει από τις θεωρητικές προσπελάσεις των εννοιών της αναπηρίας και της ειδικής αγωγής. Οι τεχνικές που χρησιμοποιούν και οι παρατηρήσεις σου, οι έρευνες δράσης διαθέτουν νατουραλιστική αξιοπιστία, στοιχείο που δεν μπορεί κανείς να βρει στα πειράματα και στις ακαδημαϊκές μελέτες.

Τίθεται λοιπόν το ερώτημα της ασυμβατότητας μεταξύ της θεωρίας και της πράξης, η οποία ταλανίζει το γνωστικό πεδίο και το οποίο αν είχε απαντηθεί ικανοποιητικά, θα διασκέδαζε τις αμφισβητήσεις και την αμφιβολία. Ο αναγνώστης με διεισδυτική ματιά θα κατανοήσει την πρακτική διάσταση των εννοιών του κοινωνικού αποκλεισμού, της ένταξης, της ενσωμάτωσης, των παιδαγωγικών μεθόδων, αλλά και των συναισθηματικών εκφάνσεων ή των ευρωπαϊκών και εθνικών θεσμών που διέπουν το προς μελέτη πεδίο. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην εισαγωγή των νέων τεχνολογιών και στη δικτύωση των υποστηρικτικών δομών. Μέσα από την ενότητα της επαγγελματικής κατάρτισης αναδύεται η αγωνία των δασκάλων και των γονέων για τη διασφάλιση μίας σταθερής πορείας στο μετεκπαιδευτικό βίο των μαθητών, ενώ αναζητείται η γεφύρωση του χάσματος μεταξύ γενικής και ειδικής αγωγής. Οι θεματικές του τόμου αυτού γίνονται περισσότερο επίκαιρες μετά την πλήρη κατάρρευση του κράτους πρόνοιας στην Ελλάδα, τις περικοπές στα οικονομικά των σχολείων και την κρατική αποδοχή της αποικιοκρατικής αντίληψης του ΔΝΤ. Είναι σίγουρο ότι μετά την εφαρμογή των εξαγγελθέντων μέτρων τα

περισσότερα άρθρα του τόμου αυτού θα φαντάζουν ως πολυτέλεια. Η πρόνοια μεταφέρεται σε γονείς και εκπαιδευτικούς, ενώ χρέος των ακαδημαϊκών είναι να συστηματοποιούν τις προσπάθειες και τους κόπους των απασχολουμένων στην ειδική αγωγή, καθώς και να διαχέουν τα αποτελέσματα των δράσεων τους.

Τα κείμενα που εμπεριέχονται σε αυτό τον τόμο των πρακτικών επιλέχθηκαν από κριτική επιτροπή αποτελούμενη από τους: Παπάνη Ε., Επίκουρο Καθηγητή, Γιαβρίμη Π., Λέκτορα και Ζώρα Κώστα, Καθηγητή.

Κλείνοντας, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά για την πολύτιμη συμβολή τους, όλους τους συγγραφείς, οι οποίοι εργάστηκαν μεθοδικά στη συγγραφή του τόμου αυτού, επισημαίνοντας παράλληλα το υψηλό επίπεδο κειμένων, τα οποία βασίζονται σε εμπεριστατωμένες επιστημονικές μελέτες.

Οι επιμελητές έκδοσης
Παπάνης Ευστράτιος, Επίκουρος Καθηγητής
Γιαβρίμης Παναγιώτης, Λέκτορας

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΙΔΙΚΗΣ, ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΩΝ ΔΟΜΩΝ

	Σελ.
<i>Οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών της τυπικής τάξης για το ρόλο του Τμήματος Ένταξης και για το δικό τους ρόλο στην ένταξη παιδιών με ιδιαιτερότητες στο Δημοτικό σχολείο.</i>	2
Ειρήνη Μπιλανάκη & Ελένη Τραγουλιά	
<i>Πως η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων με παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορεί να αποτελέσει θετικό παράγοντα εξέλιξης στην ανάπτυξη και πρόοδο τους.</i>	14
Θάλεια Μαρκουλάκη	
<i>Εκπαίδευση και απόψεις Ελλήνων δασκάλων γενικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συνεκπαίδευση των παιδιών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού και των συμμαθητών τους τυπικής ανάπτυξης.</i>	30
Ελένη Χατζηζήση	
<i>Λογοτεχνία, γλώσσα και αναπηρία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Συμβολή στη θεωρία της κοινωνικής κατασκευής της αναπηρίας.</i>	43
Μαίρη Μαργαρώνη	
<i>Η διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη. Ο ρόλος της συνεργασίας του ψυχολόγου και του ειδικού παιδαγωγού.</i>	56
Νικολέτα Χάδου & Γεωργία Χάδου	
<i>Η Σχέση (συνεργασία-επικοινωνία) του Γενικού και Ειδικού Νηπιαγωγείου με τους Γονείς και η Γονεϊκή Εμπλοκή στην Εκπαιδευτική Διαδικασία: μια μελέτη περίπτωσης νηπιαγωγείων της περιοχής Ν. Ηρακλείου Αττικής.</i>	68
Αλέξανδρος Παναγιωτάκης & Παναγιώτης Ζεγκίνογλου	
<i>Η αποτίμηση της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης και η ανάδυση των χαρακτηριστικών που απαρτίζουν τη φυσιογνωμία τους.</i>	83
Σωτηρία Τζιβινίκου & Κουτσοκώστα Βασιλική	
<i>Οι αντιλήψεις του προσωπικού για την ανατροφοδότηση του στα ειδικά σχολεία.</i>	100
Πέτρος Χρυσοστομίδης & Αδαμαντία Ψαλλιδάκου	

Πετώντας προς το λόγο με το Δαίδαλο και τον Ίκαρο. 114

Ειρήνη Τερζάκη & Χαρίκλεια Χριστιανού

Υποστηρικτικές Δομές για άτομα που κινδυνεύουν από Κοινωνικό Αποκλεισμό:
Η Περίπτωση των Α.μ.Ε.Α. στην περιφέρειας Πελοποννήσου. 124

Δημήτριος Γεωργιάδης & Αικατερίνη Περδικούρη

Στάσεις δασκάλων ως προς την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές
ανάγκες στο γενικό σχολείο και η ετοιμότητά τους να εργαστούν συνεργατικά. 135

Αλεξία Πέννα

ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ & ΕΙΔΙΚΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ (Α)

Γονεϊκότητα και αναπηρία: Τα άτομα με νοητική υστέρηση ως γονείς. 150

Γιολάντα Δήμου

Νοητική Υστέρηση: Προσδοκίες Γονέων και Συμβουλευτική. 162

Ιφιγένεια Βισώκαλη

Αναγκαιότητα εφαρμογής προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για
μαθητές με νοητική υστέρηση.

Ισιδώρα-Σοφία Βασιλειάδου 178

ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ

Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κανονικές σχολικές τάξεις:
Διδασκαλία και μάθηση. 191

Μαρία Βαστάκη

Μνήμη, μάθηση και διαθεματική εκπαιδευτική παρέμβαση σε παιδιά με
προβλήματα λόγου στο τμήμα ένταξης του νηπιαγωγείου. 206

Σοφία Χατζηγεωργιάδου

Η κοινωνική διάσταση της ένταξης, η εφαρμογή ενός προγράμματος
κοινωνικής συνύπαρξης. 222

Ηλίας Βασιλειάδης & Δέσποινα Κυριατσούλη

Ένταξη και Αποκλεισμός στο Ελληνικό Σχολικό Πλαίσιο: Ερευνητική Μελέτη των
Απόψεων Γονέων και Δασκάλων. 243

Ιωάννα Καπελλάκη

ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Σχεδιασμός και υλοποίηση προγράμματος ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης με στόχο τη βελτίωση του αμφίπλευρου κινητικού συντονισμού των άνω άκρων και ειδικότερα της δεξιότητας χρήσης ψαλιδιού των παιδιών με νοητική καθυστέρηση. 259

Βασιλική Κουτσομπίνα

Ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις σε δύο περιπτώσεις επιλεκτικής αλαλίας στο Δημοτικό Σχολείο: Μία ψυχοδυναμική συστημική προσέγγιση. 273

Ηλίας Κουρκούτας & Κωνσταντίνα Γκίκα

Μεθόδευση ένταξης μαθητών με τραυλισμό στη διδακτική διαδικασία στο Δημοτικό Σχολείο: Μία μελέτη περίπτωσης διδακτικής και λογοθεραπευτικής παρέμβασης. 288

Ιωάννης Φύκαρης, Άννα Μποβολή & Φανή Τσεντικίδου

Πρόγραμμα Παρέμβασης για τη βελτίωση του αφηγηματικού λόγου παιδιού πρώτης σχολικής ηλικίας με ψυχοκινητική ανωριμότητα, προβλήματα λόγου και ομιλίας. 301

Σοφία Χατζηγεωργιάδου

Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις- Προγράμματα και παροχές για τους ΥΨΙΜ (Υψηλών ικανοτήτων μαθητές). 316

Καραγιάννη Ελένη

Προοπτικές παρέμβασης ειδικών παιδαγωγών στην αυτοτραυματική συμπεριφορά ατόμων με αναπτυξιακές διαταραχές. 330

Κωνσταντίνος Ντίνας, Ελένη Παρλάτζα, Μαρία Ζαχείλα, Χρυσούλα Μαστοροδήμου, Βελησσαρία Μπόνια, Αγγελική Μιχαλαρέα, Ευάγγελος, Ευσταθίου, Ευθυμία Καλένη, Βάγια Θεοχάρη & Αυγέρη Λαμπρινή

Διδακτικές προσεγγίσεις, στρατηγικές και προσαρμογές του αναλυτικού προγράμματος για την αντιμετώπιση των δυσκολιών ανάπτυξης του γραπτού λόγου. Μελέτη περίπτωσης εκπαιδευτικής παρέμβασης. 340

Σωτηρία Τζιβνίκου

Αναπτύσσοντας, κινητοποιώντας και βελτιώνοντας δεξιότητες: η εφαρμογή μαθησιακού προγράμματος σε ομάδα τμήματος του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Ηρακλείου Αττικής. 356

Κωνσταντίνα Πηλείδου

Η βιβλιοθεραπεία στην ειδική αγωγή. 373

Γεωργία Φέλιου & Γεώργιος Κωνσταντινίδης

Η Νοηματική Γλώσσα στην Εκπαίδευση των Κωφών μαθητών – Η διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. 385

Ειρήνη Ανδρικοπούλου

Σχεδιασμός, ανάπτυξη και αξιολόγηση έντυπου διδακτικού υλικού με χρήση και τροποποίηση του μοντέλου West – Λιοναράκη – μοντέλο σχεδιασμού διδακτικού υλικού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση- για την εκπαίδευση ατόμων με μέτρια και ελαφριά νοητική υστέρηση. Μια μελέτη περίπτωσης εφαρμοσμένη στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας και του εργαστηρίου Φυτικής Παραγωγής στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Καλαμάτας. 397

Μαρία-Σωτηρία Κόκκινου & Αναστασία Χατζή

Γνωστικο-συμπεριφορικά προγράμματα για τη θεραπεία του άγχους σε παιδιά και εφήβους με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές: ανάπτυξη και αποτελεσματικότητα τους. 409

Όλγα Ζηκοπούλου, Γρηγόρης Σίμος & Βάγια Παπαγεωργίου

ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Στρατηγικές ανάγνωσης από μαθητές του δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες στην κατανόηση λογοτεχνικών κειμένων. 422

Κωνσταντίνος Μαστροθανάσης & Αθηνά Γελαδάρη

Μαθητές με «Διπλή Ιδιαιτερότητα». Εντοπισμός και προτάσεις υποστήριξης ενός χαρισματικού μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες. 437

Γεωργία Λιόντου, Χρυσάνθη Σαρίδου & Βασιλεία Παπαδοπούλου

Συγκριτική μελέτη μεθόδων πρώτης ανάγνωσης στην εκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα όραση. 451

Παναγιώτης Ζεγκίνογλου & Μαρία Τζενάκη

Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών της Α/θμιας για τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ). 463

Ευδοκία Κουραντζή

Δυσκολίες κατά τη διαδικασία αναγνωστικής κατανόησης. 477

Ιωάννα Βάμβουκα

ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗΣ, ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ, ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθήτρια με μαθησιακές δυσκολίες: Διδακτική αξιολόγηση και παρέμβαση. 496

Μαρία Σιομπότη & Ελένη Σαμσάρη

Οι Πραγματολογικές Ικανότητες σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. 509

Χαρίκλεια Αναστασοπούλου & Κυριακή Δημοπούλου

Παιδικό ιχνογράφημα: μέσο έκφρασης και αξιολόγησης. Παρουσίαση παιδικών σχεδίων. 522

Ελευθερία Μπερδεκλή

Η σεξουαλική κακοποίηση παιδιών με αναπηρία: Ανίχνευση και ειδικές τεχνικές παρέμβασης. 537

Θεοδόσιος Πιλήσης

WORKSHOP ΝΕΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΩΝ

Δυσλεξία και εκμάθηση ξένης γλώσσας. 547

Ιωάννα Μενεσελίδου

Συμβουλευτική γονέων με σύνδρομο Asperger. 559

Χριστίνα Αλεξάκη

Κοινωνική αλληλεπίδραση σε μια τάξη με αυτισμό: η προτίμηση σε ένα γνωστικό αντικείμενο ως ενισχυτής της αλληλεπίδρασης δασκάλου-μαθητή. 572

Ελένη Μπαλδιμτσή

Σεξουαλικότητα και ΑμεΑ 586

Κωνσταντίνα Χαρισίου & Βασιλική Πλατιώτη

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ

Η Αυτορρυθμιζόμενη Μάθηση στην Υπηρεσία των Τεχνολογιών Web 2.0: Η Λύση στο Όραμα της Εκπαίδευσης για ΟΛΟΥΣ ή Μια Ακόμα Χαμένη Ευκαιρία; 603

Παναγιώτης Τσάκαλης

Τηλεργασία και άτομα με ειδικές ανάγκες 618

Θεοδώρα Αισώπου & Αλίκη Αντωνοπούλου

Η χρήση του Διαδικτύου στην Κοινότητα των Κωφών: μια έμφυλη προσέγγιση σχετικά με τον τρόπο και το σκοπό χρήσης του Διαδικτύου από ενήλικες Κωφούς 631

Ζαχαρένια Καραθανάση

Η Γνωσιακή Συμπεριφοριστική Θεραπεία και οι Τ.Π.Ε. ως αρραγές πλαίσιο στήριξης μαθητών με νοητική ανωριμότητα για την αντιμετώπιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων. 643

Ευγενία Κατσένη & Αλέξιος Μαστρογιάννης

ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ειδικής αγωγής και η Σύμβαση του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία: νέες προκλήσεις. 661

Ανδρέας Δημόπουλος

Τα προγράμματα σπουδών στα τμήματα ειδικής αγωγής των διδασκαλείων. 668

Όλγα Βουλγαρίδου & Ευτυχία Γεωργιάδου

Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι παράγοντες που το προκαλούν και ο ρόλος των Σχολικών Συμβούλων Ειδικής Αγωγής. 690

Ελισάβετ Παπαδοπούλου & Αλεξάνδρα Φραγκούλη

Παρουσίαση ευχάριστων δραστηριοτήτων στην ξένη γλώσσα για το δημοτικό σχολείο, με διαπολιτισμικό χαρακτήρα. 704

Ολυμπία Μαραγκού & Μακρής Ιωάννης

Χαρισματικά παιδιά: «μια αλήθεια για λίγους στην ελληνική πραγματικότητα». Μελέτη περίπτωσης ενός χαρισματικού παιδιού. 717

Ευαγγελία Ματζίρη, Μάρθα Χουτζίδου, Βασιλική Πλατιώτη & Κωνσταντίνος Χαρισίου

Κριτική προσέγγιση του θεσμικού πλαισίου στην Ελλάδα για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες. Απόψεις και προοπτικές 730

Ευθυμία Σωμαρά & Αθηνά Ανδριώτη

ΔΙΑΧΥΤΗ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ / ΑΥΤΙΣΜΟΣ ΥΨΗΛΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ

Σχολική οργάνωση και αποτελεσματικές πρακτικές συνεκπαίδευσης για μαθητή με αυτισμό: Ένα παράδειγμα. 748

Αθανάσιος Μπούρας, Σοφία Κουκουβίνου & Κωνσταντίνα Πηλείδου

Στρατηγικές Παρέμβασης σε παιδιά με ΔΑΔ –ΦΑ.

Παρασκευή Ντούλια

763

ΕΙΔΙΚΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ & ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Η συμβουλευτική γονέων κωφών υπό το πρίσμα της Χριστιανικής Ηθικής. Μια αναφορά στο: «Περί κενοδοξίας και όπως δει τους γονέας ανατρέφειν τα τέκνα» του Ιερού Χρυσοστόμου. 790

Ιωάννης Καραμούζης

Η προσαρμοστικότητα των παιδιών στη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό: συμβουλευτική προσέγγιση. 798

Ιωάννης Μακρής & Ολυμπία Μαραγκού

Αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς και πρόληψη υποεπίδοσης στη σχολική μονάδα- ο ρόλος της συμβουλευτικής. 812

Ελευθερία Μπιλανάκη

Ο ρόλος και η συμβολή της Συμβουλευτικής και του επαγγελματικού Προσανατολισμού για την Ομαλή ένταξη των ΑμΕΑ στην αγορά εργασίας. 821

Θεόδωρος Ρηγόπουλος & Δημήτριος Γεωργιάδης

**ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΙΔΙΚΗΣ, ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΩΝ ΔΟΜΩΝ**

Οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών της τυπικής τάξης για το ρόλο του Τμήματος Ένταξης και για το δικό τους ρόλο στην ένταξη παιδιών με ιδιαιτερότητες στο Δημοτικό σχολείο

Ειρήνη Μπιλανάκη

Ειδική Παιδαγωγός

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Τμήμα ΦΚΣ

Πανεπιστήμιο Κρήτης

Email: irinibil@gmail.com

Ελένη Τραγουλιά

Διδάκτωρ Ειδικής Αγωγής

Διδάσκουσα στο Διδασκαλείο δασκάλων

Ειδικής Αγωγής Πανεπιστήμιο Κρήτης

Email: etragoulia@yahoo.gr

Περίληψη

Σήμερα, τα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ) αποτελούν την αρτιότερη πρόταση για την προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης στα ελληνικά, τυπικής κατεύθυνσης σχολεία. Η παρούσα μελέτη εξετάζει τη λειτουργία των ΤΕ και την αποτελεσματικότητά τους όσον αφορά την προώθηση ίσης εκπαίδευσης για όλους. Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στο πώς ικανοποιούνται οι ανάγκες των μαθητών, στην έλλειψη συνεργασίας και μηχανισμών συντονισμού, καθώς και στους παράγοντες που τα προκαλούν. Επιπρόσθετα, εξετάζονται και ερμηνεύονται οι αντιλήψεις των δασκάλων της τυπικής τάξης για τα ΤΕ, μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Με την ολοκλήρωση της έρευνας, προτείνεται η αναδόμηση των παγιωμένων απόψεων των εκπαιδευτικών, η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας μέσω επιμόρφωσης ή μέσω ενός δασκάλου-συντονιστή. Εξίσου σημαντική προβάλλει η ανάγκη αναδιαμόρφωσης των αυστηρά, ακαδημαϊκά προσανατολισμένων αναλυτικών προγραμμάτων, για κατάλληλη εκπαίδευση όλων των μαθητών. Από τη στιγμή που η Πολιτεία υιοθετήσει συγκεκριμένη πολιτική βούληση για την εισαγωγή υποστηρικτικών δομών για τους ενταξιακούς δασκάλους, όπως τη στελέχωση των σχολείων με διεπιστημονικές επιτροπές, θα υπάρξει αισιοδοξία για το μέλλον των ΤΕ, ως θεσμού.

Λέξεις-κλειδιά: Ένταξη, Ιδιαιτερότητες, Τμήματα Ένταξης, Αντιλήψεις δασκάλων τυπικής τάξης

1.Εισαγωγή

Το συγκεκριμένο άρθρο αναφέρεται σε μια πιλοτική μελέτη κατά την οποία διερευνώνται οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών της *τυπικής* τάξης του Δημοτικού σε ό,τι αφορά την ένταξη μαθητών με ιδιαιτερότητες. Η ένταξή τους στο σχολείο της γειτονιάς αποτελεί πρωταρχικό βήμα για την αποδοχή τους ως ισότιμα και ενεργά μέλη στη ζωή της κοινότητας και κατ' επέκταση της κοινωνίας, προσφέρει πρότυπα κατάλληλης για την ηλικία τους κοινωνικής συμπεριφοράς, αυξάνει τις πιθανότητες ανάπτυξης νέων δεξιοτήτων και βελτιώνει την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Βλάχου, 2000:67. Tilstone, 2000). Παράλληλα, η συνύπαρξη μαθητών με και χωρίς *ιδιαιτερότητες* οδηγεί σε θετικά αποτελέσματα για την γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη όλων των παιδιών καθώς μαθαίνουν να κατανοούν, να αποδέχονται, να σέβονται τη διαφορετικότητα και να απορρίπτουν το στιγματισμό και τον κοινωνικό αποκλεισμό (Tilstone, 1998).

Σε πολλές από τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί επισημαίνονται τα ακαδημαϊκά και κοινωνικά οφέλη που επιφέρει ένα ενταξιακό περιβάλλον. Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών είναι ποικίλα και σύνθετα. Ο Geoff Lindsay (2003) συγκεκριμένα, επιχειρώντας μια κριτική θεώρηση των ερευνών που ως τότε είχαν διεξαχθεί, αναφέρει ότι υπάρχει έλλειψη σαφών αποδείξεων για την ακαδημαϊκή πρόοδο μαθητών που φοιτούν σε ενταξιακά περιβάλλοντα και καταλήγει πως υπάρχουν δυσκολίες στην εφαρμογή της ενταξιακής πολιτικής και θα πρέπει να συνεξετάζονται τα δικαιώματα των παιδιών με ιδιαιτερότητες και οι παράγοντες επιτυχίας της εκπαίδευσής τους ανά περίπτωση ένταξης. Επιπλέον έρευνες εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στην αποτελεσματικότητα της ενταξιακής εκπαίδευσης μέσα από τη διερεύνηση των αντιλήψεων και των απόψεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Τα αποτελέσματα των ερευνών καταδεικνύουν τον ανεπαρκή ρόλο του θεσμού των τμημάτων ένταξης (Βλάχου, 2004), την ανάγκη για χρήση στρατηγικών διδασκαλίας ως μέσο ενίσχυσης του θεσμού του τμήματος ένταξης (Φίκα, 2008), καθώς και την σημασία εδραίωσης της συνδιδασκαλίας ως εναλλακτική μέθοδος που ανταποκρίνεται ικανοποιητικότερα στα παιδιά με ιδιαιτερότητες. (Παντελιάδου & Λαμπροπούλου, 1997. Ρήγα 1997. Κυπριωτάκης, 2000. Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006. Σούλης, 2008).

Συνακόλουθα με τα παραπάνω, η ενταξιακή εκπαίδευση φαίνεται να χρήζει σοβαρής ανάλυσης ως προς την συμβολή της στην γνωστική και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη παιδιών με και χωρίς *ιδιαιτερότητες*. Στην ελληνική πραγματικότητα και στη λογική της

ένταξης ιδρύθηκε και λειτουργεί στα πλαίσια του τυπικού σχολείου από το Μάρτιο του 2000, το μοντέλο των Τμημάτων Ένταξης (Τ.Ε.) (Ν. 2817/2000).

Καθώς το εγχείρημα της ένταξης είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, υφίσταται σοβαρή ανάγκη να διερευνηθούν ερωτήματα όπως το πώς γίνεται αντιληπτή η ένταξη παιδιών με ιδιαιτερότητες στο Δημοτικό σχολείο από τους δασκάλους της τυπικής τάξης, ποια τα προβλήματα που προκύπτουν κατά τη συνεργασία των εμπλεκόμενων πλευρών (εκπαιδευτικοί, γονείς, εξειδικευμένοι συνεργάτες, Διευθυντές, Σχολικοί Σύμβουλοι, ΚΕΔΔΥ), τι ελλείψεις εμφανίζουν τα τμήματα ένταξης τόσο σε θέματα υποδομής-εποπτικού υλικού, όσο και σε διάρθρωση-οργάνωση-στήριξη του έμψυχου δυναμικού, σε ποιο βαθμό ικανοποιούνται οι ανάγκες των μαθητών και τέλος ποιες είναι οι εναλλακτικές μορφές μεθόδων που είναι οι δάσκαλοι διατεθειμένοι να υιοθετήσουν για να συμβάλλουν οι ίδιοι σε μια επιτυχή ενταξιακή εκπαίδευση. Τα παραπάνω αποτελούν τις θεματικές της παρούσας μελέτης και απαντώνται σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών της τυπικής τάξης.

Σχετικά με την ορολογία, υιοθετούμε τον όρο *τυπική τάξη* αντί των όρων γενική, κανονική ή συνηθισμένη τάξη που έχουν χρησιμοποιηθεί ευρύτατα, με το σκεπτικό ότι οι παραπάνω όροι, σημασιολογικά, δεν ανταποκρίνονται στις ιδιότητες των παιδιών που φοιτούν σε αυτές τις τάξεις. Έτσι, δεν μιλάμε για γενικά ή κανονικά ή συνηθισμένα παιδιά, αλλά για *τυπικά* αναπτυσσόμενα παιδιά. Ο τελευταίος αυτός όρος βρίσκεται σε πλήρη αντιστοιχία και δίνει νόημα και περιεχόμενο στον όρο *τυπική τάξη*.

Καταλήξαμε δε στον όρο *παιδιά με ιδιαιτερότητες*, αντί του όρου *παιδιά με ειδικές ανάγκες* που είναι συνηθέστερος και έχει γίνει ευρέως αποδεκτός για παιδιά με δυσκολίες, εκτιμώντας πως προϋδεάζει αρνητικά και παραπέμπει στο ειδικό σχολείο, τη στιγμή που προωθούμε την ιδέα της ένταξης για ένα μεγαλύτερο αριθμό παιδιών με σοβαρότερες πια δυσκολίες, μέσα στο τυπικό σχολείο. Ο όρος *ιδιαιτερότητες* είναι περισσότερο συμπεριληπτικός και δεν περιορίζει σε συγκεκριμένη ομάδα παιδιών, αλλά αναφέρεται σε όλα τα παιδιά με εμπόδια στη μάθηση (Κουρκούτας, 2008: 82).

2. Η έρευνα

2.1. Δείγμα

Η παρούσα μελέτη είναι πιλοτική. Δείγμα της αποτέλεσαν δεκαπέντε 15 εκπαιδευτικοί Α/θμιας εκπαίδευσης που εργάζονται στην τυπική τάξη σε σχολεία της Κρήτης (11 σχολεία στους νομούς Χανίων, Ηρακλείου, Ρέθυμνου και Λασιθίου) όπου στο τμήμα τους υπήρχαν παιδιά με ιδιαιτερότητες και φοιτούσαν στο Τ.Ε. του σχολείου.

2.2.Ερευνητικά ερωτήματα

Συνοπτικά τα ερευνητικά ερωτήματα εστιάζουν στη διευκρίνιση της ομάδας των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως παιδιά με ιδιαιτερότητες εκ μέρους των εκπαιδευτικών της τυπικής τάξης, στην κατανόηση της ένταξης ως εκπαιδευτικής διαδικασίας στο τυπικό σχολείο καθώς και στην διερεύνηση της συμβολής των δασκάλων της τυπικής εκπαίδευσης στη διαδικασία αυτή. Επιπλέον μέσα από τα ερωτήματα στόχος ήταν να διερευνηθεί η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαδικασία της συνδιδασκαλίας και να εξετασθεί κατά πόσο ο θεσμός του ΤΕ με τον παρόντα τρόπο λειτουργίας του φαίνεται να καλύπτει τις αρχές της σύγχρονης ενταξιακής εκπαίδευσης.

2.3.Μέθοδος-Ανάλυση Δεδομένων

Η μέθοδος που επιλέχθηκε ήταν η ημι-δομημένη συνέντευξη (Ιωσηφίδης, 2003: 39-50). Η συνέντευξη ήταν προσωπική, διάρκειας κατά μέσο όρο 45' λεπτών και αποτελούνταν από 25 ερωτήματα κλειστού και ανοιχτού τύπου που επέτρεπαν την εις βάθος διερεύνηση των αντιλήψεων, στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση παιδιών με ιδιαιτερότητες στο τυπικό σχολείο. Παρά τον αριθμητικό περιορισμό του δείγματος ο οποίος και μας στερεί την δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων, η ανάλυση των δεδομένων οδήγησε σε ασφαλή και αξιόλογα συμπεράσματα για το συγκεκριμένο δείγμα.

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν, απομαγνητοφωνήθηκαν, κωδικοποιήθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν σε θεματικές ενότητες οι οποίες αναλύθηκαν και εξετάστηκαν διεξοδικά (Robson, 2000). Στο παρακάτω υποκεφάλαιο και σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας απαντώνται και ερμηνεύονται τα ερευνητικά ερωτήματα.

2.4. Παρουσίαση Δεδομένων

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων αλληλεξαρτώνται και καταδεικνύουν την σημασία που κατέχουν οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών αλλά και την αναγκαιότητα της συνεργασίας των διαφορετικών φορέων σε ό,τι αφορά την αποτελεσματική εκπαίδευση παιδιών με ιδιαιτερότητες.

Απευθύνοντας το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι τα παιδιά με ιδιαιτερότητες προσλαμβάνονται από τους εκπαιδευτικούς ως εκείνα τα παιδιά που παρουσιάζουν Μαθησιακές Δυσκολίες, Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα, προβλήματα συμπεριφοράς και παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά

γλωσσικά/πολιτισμικά περιβάλλοντα. Σε μια ερμηνευτική προσπάθεια των απαντήσεων των εκπαιδευτικών της τυπικής τάξης, διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ενημερωμένοι ικανοποιητικά για την κατηγορία των παιδιών που δύνανται να φοιτήσουν σε Τ.Ε., καθώς επίσης πολλοί μαθητές τους φοιτούσαν στο ΤΕ χωρίς επίσημη διάγνωση. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί της τυπικής τάξης δεν έχουν πρόσβαση σε ατομικές καταγραφές προόδου των μαθητών τους από τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής με αποτέλεσμα να μην γνωρίζουν επίσημα τις διαγνώσεις τους αλλά και τις ιδιαιτερότητές τους σε σχέση με την μαθησιακή διαδικασία.

Σε ό,τι αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με την αντίληψη της ένταξης ως εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι εκπαιδευτικοί της τυπικής τάξης ως επί το πλείστον απάντησαν ότι η ένταξη συνεισφέρει στην γνωστική και συναισθηματική εξέλιξη των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς και μαθησιακές δυσκολίες αποκλείοντας την πιθανότητα η ένταξη να βοηθά στην πρόοδο παιδιών με πιο σοβαρές δυσκολίες όπως αυτισμό ή νοητική υστέρηση. Ερμηνεύοντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της τυπικής τάξης, διαφαίνεται η αντίληψη ότι τα παιδιά με σοβαρές δυσκολίες δεν προοδεύουν καθώς αποκαλύπτεται η αντίληψη ότι στο σχολείο μπορούν να φοιτούν μαθητές που μπορούν να ανταποκριθούν γνωστικά στις απαιτήσεις που το εκπαιδευτικό σύστημα θέτει. Ως εκ τούτου τα παιδιά με πιο σοβαρές δυσκολίες φαίνεται να αποκλείονται ακόμη και από την φοίτηση στο Τ.Ε.

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα το οποίο σχετίζεται με την συμβολή των ίδιων των εκπαιδευτικών της τυπικής τάξης και άρα με τον ρόλο τους στην ένταξη των παιδιών με ιδιαιτερότητες, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της τυπικής τάξης δεν θεωρούν αρμοδιότητά τους την ένταξη παιδιών με ιδιαιτερότητες. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δεν ενημερώνονται ως προς την πορεία προόδου των παιδιών και ούτε έχουν πρόσβαση στον ατομικό τους φάκελο. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της τυπικής τάξης αναφέρουν ότι επιφορτίζονται με το μεγαλύτερο μέρος της ευθύνης των μαθητών αυτών, μια και τις περισσότερες διδακτικές ώρες βρίσκονται μέσα στη σχολική αίθουσα. Ωστόσο, δεν τροποποιούν (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004) το πρόγραμμα ανάλογα με τις ανάγκες τους αλλά διαφοροποιούν τις εργασίες, μειώνοντας τον αριθμό τους, αφού οι απαιτήσεις τους από τα παιδιά είναι μειωμένες στο γνωστικό τομέα. Προτεραιότητά τους είναι η συναισθηματική τους ισορροπία και μεριμνούν για την αποφυγή στιγματισμού τους. Συνεργάζονται με τους συναδέλφους της τυπικής τάξης και ζητούν στήριξη από το Σχολικό Σύμβουλο. Κυρίως όμως τους δείχνουν στοργή και αγάπη, συναισθήματα που προωθούν τη γενικότερη αποδοχή τους. Σε μια ερμηνευτική προσπάθεια των απαντήσεων γίνεται εμφανής η αναντιστοιχία

διδασκαλίας και κάλυψης των αναγκών των παιδιών στην τάξη. Εντούτοις, προσπαθώντας να είμαστε δίκαιοι προς τον πληθυσμό της έρευνας, είναι αναγκαίο να ειπωθεί ότι η διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού ρόλου των εκπαιδευτικών της τυπικής αγωγής με στόχο την προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης δεν είναι ευθύνη μόνον των εκπαιδευτικών της τυπικής τάξης, αλλά κατανέμεται εξίσου στον εκπαιδευτικό του Τ.Ε., στην Διεύθυνση του σχολείου, στους Συμβούλους τόσο της τυπικής όσο και της ειδικής αγωγής και σε φορείς όπως τα ΚΕΔΔΥ. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της τυπικής τάξης φάνηκε η ελλιπής συνεργασία μεταξύ των φορέων, γεγονός που εμφανώς εμποδίζει την κατανόηση του ρόλου τους και μειώνει την αποτελεσματική συμβολή τους στην επίτευξη των στόχων της ενταξιακής εκπαίδευσης (Lacey, 2000) .

Συνακόλουθα με τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί της τυπικής τάξης στην ερώτηση αν υπάρχει συνεργασία ανάμεσα σε κείνους και τους εκπαιδευτικούς του Τ.Ε. απάντησαν ότι έχουν μεγάλη ανάγκη να εδραιωθεί μια αποτελεσματική συνεργασία μέσα από την οποία να ενημερώνονται για τις ιδιαίτερες δυσκολίες των παιδιών, να συναξιολογούν και να σχεδιάζουν από κοινού το πρόγραμμα διδασκαλίας. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναδύεται προβληματισμός για την ασυνέπεια μεταξύ των αντιλήψεων και της πρακτικής. Φαίνεται να υπάρχει μετατόπιση ευθυνών προς τον εκπαιδευτικό του Τ.Ε. για την έλλειψη συνεργασίας και παράλληλα αποποίηση των δικών τους ευθυνών. Εντούτοις, οι δάσκαλοι τυπικής και ειδικής είναι συνυπεύθυνοι για την αποσπασματική και αυτόνομη λειτουργία των δυο κλάδων της αγωγής. Η απουσία της συνεργασίας είναι αποτέλεσμα πολλαπλών παραγόντων και ειδικά όταν πολύπλοκα συστήματα όπως οι σχολικές μονάδες καλούνται να εδραιώσουν ένα αποτελεσματικό συνεργατικό περιβάλλον (Lacey, 2000). Η συνεργασία στην ενταξιακή εκπαίδευση προϋποθέτει την ισότιμη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων πλευρών όπως προαναφέρθηκε, που μπορεί να υλοποιηθεί στην πράξη με τη μέθοδο της συνδιδασκαλίας, ως μίας εναλλακτικής μεθόδου που μπορεί να οδηγήσει στον από κοινού σχεδιασμό και συναξιολόγηση κάθε παρέμβασης, έτσι ώστε να καλυφθούν οι γνωστικές, κοινωνικές και ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες των παιδιών.

Στη διερεύνηση της συνδιδασκαλίας ως εναλλακτικής μεθόδου διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί της τυπικής τάξης ανταποκρίθηκαν θετικά με την έννοια ότι θεωρούν την διαδικασία αποτελεσματική για την κάλυψη των ιδιαίτερων αναγκών των παιδιών. Οι περισσότεροι δήλωσαν ότι θα ήταν ικανοποιημένοι να ακολουθείται συνδιδασκαλία η οποία μπορεί να οδηγήσει σε ουσιαστική διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Ωστόσο, παρά τη θετική στάση τους, θέτουν ως προϋπόθεση για την εφαρμογή της συνδιδασκαλίας τον καθορισμό της ως υποχρεωτικής πρακτικής των εκπαιδευτικών μέσα

από συγκεκριμένη πολιτική του κράτους, έτσι ώστε να μην επαφίεται στην ατομική διάθεση των εκπαιδευτικών. Μέσω της συγκεκριμένης πολιτικής θεωρούν ότι θα επιμορφωθούν συστηματικά για τον τρόπο εφαρμογής της μεθόδου.

Τέλος, ως προς το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε στην αποτελεσματικότητα του θεσμού του Τ.Ε. σχετικά με την προώθηση των αρχών της ενταξιακής εκπαίδευσης, οι δάσκαλοι της τυπικής τάξης αναφέρονται στα σοβαρά προβλήματα που καθιστούν το θεσμό αναποτελεσματικό. Στο τμήμα ένταξης δεν καλύπτονται οι ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες των παιδιών. Πρόοδος σημειώνεται μόνο στο μαθησιακό τομέα, με αργούς ρυθμούς, ανάλογα με τις δυνατότητες των μαθητών. Τα παιδιά αφήνουν την τάξη τους, το φυσικό τους χώρο, με σοβαρή πιθανότητα να υποστούν κάποιο στιγματισμό, ή και να μην επανενταχθούν ξανά. Ο δάσκαλος του Τ.Ε. είναι ανεπαρκής στο ρόλο που αναλαμβάνει τόσο απέναντι στα παιδιά, μια και δεν διαθέτει πάντα την απαραίτητη εξειδίκευση και δεν προβαίνει σε συχνές επαναξιολογήσεις, όσο και απέναντι στους ίδιους, αφού δεν τους ενημερώνει για την πρόοδο των μαθητών τους. Είναι ωστόσο σημαντικό ότι αναγνωρίζουν ως περιοριστικούς παράγοντες για τη δουλειά του, την έλλειψη υποστηρικτικών δομών προς εκείνον καθώς και δυσκολίες στη συνεργασία με εμπλεκόμενους φορείς. Τέλος, επισημαίνουν ότι οι υφιστάμενες χαλαρές πρακτικές των Τμημάτων, όπως εγγραφή στο Τμήμα παιδιών που δεν έχουν διαγνωστεί από τα Κέντρα Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης, δημιουργούν επιπρόσθετα προβλήματα. Με άλλα λόγια κρίνουν πως ο θεσμός είναι ανεπαρκής με τον τρόπο που λειτουργεί. Παρόλα αυτά επιθυμούν τη διατήρησή του και δικαιολογούν την αντίφαση στην οποία υποπίπτουν, ισχυριζόμενοι ότι είναι θέμα καλύτερης οργάνωσης και προάσπισης του θεσμού από την ίδια την Πολιτεία.

Όλα τα παραπάνω πρέπει να ιδωθούν υπό το πρίσμα μιας σημαντικής παραμέτρου: οι δάσκαλοι του δείγματος μιλούν για τη λειτουργία Τμημάτων στα οποία φοιτούν μαθητές με ήπιες δυσκολίες και συγκεκριμένα με Μαθησιακές Δυσκολίες, Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα, προβλήματα συμπεριφοράς, παιδιά από διαφορετικά γλωσσικά/πολιτισμικά περιβάλλοντα. Σε διαφορετική περίπτωση, πιθανόν να μην έκαναν λόγο για την απομάκρυνσή τους από την τυπική τάξη.

3. Συζήτηση

Η ανάλυση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων έδειξε ότι οι δάσκαλοι της τυπικής τάξης θεωρούν πως τα παιδιά που έχουν ανάγκη να φοιτήσουν σε τμήματα ένταξης είναι αυτά με Μαθησιακές Δυσκολίες, με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής -

Υπερκινητικότητα, προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς και τα αλλόγλωσσα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ελληνική γλώσσα, εφόσον δε λειτουργεί Τμήμα Υποδοχής. Έτσι το τμήμα ένταξης αποτελεί στη σκέψη τους θεσμό στήριξης των «αδύναμων» μαθησιακά μαθητών όπου παιδιά με πιο σοβαρές δυσκολίες δεν έχουν θέση αλλά άπτονται ιατρικής ή ψυχολογικής παρέμβασης. Με αυτόν τον τρόπο το τμήμα ένταξης φιλοξενεί παιδιά που δεν ανήκουν στην κατηγορία των παιδιών που ορίζονται από το νόμο ως παιδιά με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», με αποτέλεσμα να στερούνται την ευκαιρία ένταξής τους στο τυπικό σχολείο.

Επιπλέον, καταδείχτηκε ιδιαίτερα σημαντικό για το σχεδιασμό κατάλληλης παρέμβασης από τον ειδικό παιδαγωγό να υπάρχει έγκυρη και έγκαιρη αξιολόγηση για όλα τα παιδιά που εγγράφονται στο Τ.Ε.

Σημαντικό εύρημα της έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι οι δάσκαλοι της τυπικής τάξης δεν αποδέχονται ως ρόλο τους την ένταξη των παιδιών με ιδιαιτερότητες. Αντιλαμβάνονται το ρόλο τους σε σχέση με αυτά τα παιδιά πολύ περιορισμένα και όχι ως ισότιμο και αδιαφοροποίητο ρόλο με εκείνον του ενταξιακού δασκάλου. Δεν αισθάνονται συνυπεύθυνοι με κείνον για την κάλυψη των μαθησιακών αναγκών των μαθητών τους. Τους δίνουν αγάπη και φροντίζουν να μην περιθωριοποιούνται στο σχολικό περιβάλλον. Ικανοποιούν τις συναισθηματικές και κοινωνικές τους ανάγκες, αλλά δεν προβαίνουν σε ουσιαστική τροποποίηση της διδασκαλίας τους, προσφέροντας εξατομικευμένη προσέγγιση και προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους εποπτικό υλικό. Δεν έχουν πρόσβαση στο φάκελό τους ή στις αξιολογήσεις της προόδου τους στο τμήμα ένταξης, γιατί θεωρούν πως ο δικός τους ρόλος έχει εξαντληθεί στην τάξη. Νιώθουν υπεύθυνοι για τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Δουλεύουν με το μέσο όρο των μαθητών της τάξης τους, δεδομένου της ποσότητας της ύλης και της πίεσης του χρόνου όπως αυτά ορίζονται από τα Αναλυτικά Προγράμματα.

Σε αυτή τη βάση η συνεργασία μεταξύ των δασκάλων τυπικής και ειδικής αγωγής, αναδεικνύεται σε μείζον θέμα. Οι δάσκαλοι της τυπικής τάξης κρίνουν πως οι ενταξιακοί δάσκαλοι είναι αρμοδιότεροι και πρέπει να κατέχουν τα ουσιαστικά προσόντα για να είναι αποτελεσματικοί στο ρόλο τους έξω από την τάξη και μέσα στο Τ.Ε. Οι δυο κλάδοι της αγωγής λειτουργούν αυτόνομα, ανάλογα με τα προσόντα και επωμίζονται τις ευθύνες στο μερίδιο που τους αναλογεί.

Συνεκδοχικά, διατηρούν επιφυλάξεις για την εφαρμογή της μεθόδου της συνδιδασκαλίας. Τους αγχώνει η παρουσία ενός άγνωστου συναδέλφου και προτιμούν να λειτουργούν πίσω από «πόρτες κλειστές». Δεδομένου επίσης ότι τους είναι εντελώς άγνωστος ο τρόπος εφαρμογής της, διστάζουν να την υιοθετήσουν. Παρόλα αυτά διάκινεται

θετικά προς αυτήν την προοπτική και φαίνεται να αντιλαμβάνονται τις ωφέλειες που θα προκύψουν για κείνους και για τα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να προτιμούν τις σταδιακές αλλαγές που συνοδεύονται από επιμόρφωση και πολιτική βούληση προκειμένου να τις υλοποιήσουν.

Η φοίτηση στα Τ.Ε. κρίθηκε σημαντική καθώς οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι υπάρχει πρόοδος έστω και σε βάθος χρόνου, παρά το γεγονός ότι δεν καλύπτονται οι ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες των παιδιών.

Σε ό,τι αφορά τα παιδιά που φοιτούν στο Τ.Ε. έχουν στην ουσία απο-ενταχθεί από τις τάξεις τους καθώς διδάσκονται έξω από αυτές με ελάχιστες εξαιρέσεις που κατόπιν συχνής επαναξιολόγησης μπορεί να οδηγηθούν σε επανένταξη.

Οι εκπαιδευτικοί της τυπικής τάξης προτείνουν τα παιδιά να διδάσκονται στο τμήμα ένταξης τις ώρες που δεν διεξάγονται μέσα στην τυπική τάξη δραστηριότητες που προάγουν τη συμμετοχή στην ομάδα, τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση. Τέτοιες δραστηριότητες διευκολύνουν τη σύναψη φιλικών σχέσεων για τους μαθητές των Τ.Ε. οι οποίοι φάνηκαν να έχουν υποστεί κάποιο διαπροσωπικό στιγματισμό/αποκλεισμό.

Ανεπαρκής όμως φαίνεται και ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου Ειδικής Αγωγής στο πρόσωπο ενός μόνο ατόμου σε ολόκληρο το νησί.

4. Προτάσεις

Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι η επιτυχημένη ένταξη δεν αποτελεί μια εύκολη διαδικασία ούτε όμως και ουτοπία. Προϋποθέσεις μιας επιτυχούς ενταξιακής εκπαίδευσης φαίνεται να αποτελούν η σύγχρονη κτιριακή υποδομή, το μόνιμο εποπτικό υλικό, η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αποδόμηση παγιωμένων αντιλήψεων και την αναδόμηση νέων για τους μαθητές με ιδιαιτερότητες καθώς και στην ανάληψη αναβαθμισμένων ρόλων.

Προϋπόθεση επίσης αποτελούν η εξειδίκευση για την εξατομικευμένη προσέγγιση κάθε μαθησιακού στυλ με ιδιαίτερες αδυναμίες αλλά και ξεχωριστές δυνατότητες, η θετική στάση όλης της σχολικής κοινότητας απέναντι στο θεσμό των Τ.Ε., η ουσιαστική συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων πλευρών, η στελέχωση -ανά συγκροτήματα σχολείων- με εξειδικευμένους συνεργάτες (σχολικό ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό, λογοθεραπευτή).

Σημαντικά θεωρούνται το άνοιγμα των σχολείων στην κοινότητα και η εμπλοκή των γονέων, η λειτουργία «δικτύων έρευνας» (Ainscow, 2007) στα σχολεία με δράσεις όπως βιντεοσκοπημένες διδασκαλίες και η συνεργασία με το Πανεπιστήμιο. Η θέσπιση δομών στήριξης από την Πολιτεία και η αναθεώρηση/ενίσχυση των υπαρχόντων (ΚΕΔΔΥ,

Σχολικός Σύμβουλος).

Ιδιαίτερη αξία φαίνεται να έχει η αναδιαμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος με την έννοια της παροχής ελευθερίας στους εκπαιδευτικούς στην ευελιξία χρόνου για τη διδασκαλία τους, στην τροποποίηση της ύλης ανάλογα με τις ατομικές ανάγκες των μαθητών τους, στην επιλογή των διδακτικών εγχειριδίων, στην εισαγωγή εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών, την μείωση φαινομένων θυματοποίησης, την απόκτηση δεξιοτήτων από τους μαθητές ανάλογα με τα προσόντα και τις κλίσεις τους.

Ξεχωριστή θέση στη σχολική μονάδα οφείλει να κατέχει η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων από τους ίδιους με τη μορφή εσωτερικής επιμόρφωσης ή με την καθοδήγηση δασκάλου-συντονιστή (Lacey, 2001, 2003).

Η καθιέρωση υποχρεωτικής διάγνωσης για κάθε μαθητή που εγγράφεται στο ΤΕ και η τακτική επαναξιολόγηση των μαθητών που φοιτούν στο ΤΕ για επανένταξή τους στην τάξη είναι προστατευτικοί παράγοντες για την επανένταξη των μαθητών που αρχικά ενισχύθηκαν στο ΤΕ.

Τέλος, η εισαγωγή της μεθόδου της συνδιδασκαλίας με νομοθετική ρύθμιση, θα προωθήσει ουσιαστικά τις ενταξιακές πρακτικές.

Τόσο οι ερμηνείες, όσο και οι προτάσεις της παρούσας μελέτης θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην εδραίωση της αντίληψης ότι η εκπαίδευση είναι μία και απευθύνεται ίσα, σε όλους τους μαθητές, με και χωρίς ιδιαιτερότητες.

Βιβλιογραφία

Allan, J. (2006). The repetition of Inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 10:2-3, 121-133

Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 5-15.

Βλάχου, Α. (2000). Κοινωνική και σχολική ένταξη: Η κοινωνική ταυτότητα της αναπηρίας στα πλαίσια δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ μαθητών σχολικής ηλικίας. Στο : Α. Κυπριωτάκης , *Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με Ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα. Πρακτικά συνεδρίου Ειδικής Αγωγής. 12-14 Μαΐου 2000* , (σελ. 55-74). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής ΠΤΔΕ.

Βλάχου, Α. Διδασκάλου, Ε. Μπέλιου, Β. (2004). Η αναγκαιότητα δομών στήριξης και συνεργασίας για τη βελτίωση των τμημάτων ένταξης - Οι απόψεις των ειδικών παιδαγωγών.

Στο Μ. Ζαφειροπούλου & Γ. Κλεφτάρας, *Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία του Παιδιού* (65-101). Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2004). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις. Πράξη*. Τομ. Β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Κουρκούτας, Η.(2008). Από τον «Αποκλεισμό στην Ψυχοπαιδαγωγική της Ένταξης» - Προβληματισμοί και προοπτικές σε σχέση με την ένταξη και συνεκπαίδευση παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες. *Σύγχρονη κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*, 79-120.

Κυπριωτάκης, Αντώνης και συνεργάτες. (2000). Στάσεις και ετοιμότητα του προσωπικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μπροστά στη νέα τάση ένταξης και ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Στο: Α. Κυπριωτάκης, *Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με Ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα. Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής. 12-14 Μαΐου 2000* (σελ.341-356). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής ΠΤΔΕ.

Lacey, P.(2000). Multidisciplinary Work, Challenges and Possibilities. In H. Daniels, *Special Education Reformed, Beyond Rhetoric* (pp.35-46). London & New York: Falmer Press.

Lacey, P. (2001). *Support Partnerships: Collaboration in Action*. London: David Fulton Publishers.

Lacey, P. (2003). Effective Multi-Agency Work. In C. Tilstone & R. Rose, *Strategies to Promote Inclusive Practice*. London: Routledge Falmer.

Lindsay, Geoff. (2003). Inclusive education: a critical perspective. *In British Journal of Special Education – Volume 30- Number 1*

Padeliadou, S. & Lampropoulou, V. (1997). Attitudes of special and regular education teachers towards school intergration. *European Journal of Special Needs Education*, 12(2), 173-183.

Robson, C. (2000). *Η Έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα : Gutenberg

Ρήγα, Βαλεντίνη. (1997). Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες . Στο: Ευφ. Τάφα, *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα συμπεριφοράς και μάθησης*, (σελ.260-294). Αθήνα: Ελλ. Γράμματα.

Σούλης, Σπυρίδων-Γεώργιος. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους. Από την έρευνα στην πράξη Παιδαγωγική της Ένταξης*. Τόμος Β, Αθήνα: Gutenberg

Tilstone, C. Lani, F.& Rose, R. (1998). *Promoting Inclusive Practice*. London – New York: Routledge.

Tilstone, C. Lacey, P.Porter, J. & Robertson, C.(2000). *Pupils with Learning Difficulties in Mainstream School*. London: David Fulton

Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 10:4, 379-394.

Πως η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων με παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορεί να αποτελέσει θετικό παράγοντα εξέλιξης στην ανάπτυξη και πρόοδό τους

Θάλεια Μαρκουλάκη

Φιλολόγος, Μ.Α. Ειδική Αγωγή (University of Birmingham)

E-mail: thaliam8@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα απεικονίζει τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονέων με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσον αφορά την συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Πραγματοποιήθηκε στην Κρήτη (2006), όπου ερωτηματολόγια δόθηκαν σε γονείς και εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και δόθηκε έμφαση τόσο τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνεργάζονται όσο και στην ποιότητα της σχέσης τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η πλειοψηφία των σχέσεων σχολείου-οικογένειας νοσεί από έλλειψη σεβασμού, κατανόησης και επικοινωνίας εξαιτίας λανθασμένων αντιλήψεων, ανεπαρκούς κατάρτισης και έλλειψη εμπειρίας καθώς επίσης και της αδυναμίας του εκπαιδευτικού συστήματος να προσαρμοστεί στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες έκαναν ορισμένες προτάσεις σχετικά με την ανάπτυξη και βελτίωση της σχέσης σχολείου-οικογένειας. **Λέξεις-κλειδιά:** γονείς, εκπαιδευτικοί, συνεργασία σχολείου-οικογένειας, παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

1 Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η μελέτη της σχέσης σχολείου-οικογένειας, με τα χαρακτηριστικά της και τις ιδιαιτερότητες της, έχει συγκεντρώσει το ενδιαφέρον των επιστημόνων. Η έννοια της συνεργασίας (home-school partnership) μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών ενισχύεται από σημαντικά ερευνητικά στοιχεία, που έχουν συγκεντρωθεί με το πέρασμα των χρόνων, για να καταδείξουν την συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ της συνεργασίας αυτής και της προόδου των παιδιών (Armstrong 1995. Bastiani & Wolfendale 2000. Beveridge 2005. Coleman 1998. Gascoigne 1995. Hornby 2000. Hornby & Stakes 2000).

Ενώ υπάρχει η παραδοχή ότι όλοι γνωρίζουμε τι σημαίνει ο όρος «συνεργασία», ο τρόπος που αντιλαμβάνεται ο καθένας την ουσιαστική έννοια της λέξης διαφέρει αρκετά. Επομένως είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε πως υπάρχουν πολύ διαφορετικές αντιλήψεις και πεποιθήσεις τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Στόχος αυτής της ερευνάς, είναι αφ' ενός να εξαλειφτούν οι εσφαλμένες αντιλήψεις, ώστε να διευκρινιστούν οι ρόλοι των συμμετεχόντων και αφ' ετέρου να ενθαρρυνθούν αμφότεροι, μέσω μιας «συνεργατικής και διαρκώς εξελίξιμης σχέσης» (Hornby 2000) να καλύψουν αποτελεσματικότερα τις ανάγκες των παιδιών.

Όταν η ευθύνη μοιράζεται εξίσου και γίνεται «από κοινού προσπάθεια», όπως επισημαίνει η Dillon (1996), όπου εκπαιδευτικός και μαθητής αλληλοϋποστηρίζονται και συγχρόνως οι γονείς συμμετέχουν ενεργά καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας, τα ποσοστά της αποτυχίας μειώνονται σημαντικά.

2 Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας

2.1 Σχέσεις σχολείου-οικογένειας

«Δεν έχει σημασία πόσο καλοπροαίρετοι μπορούμε να είμαστε απέναντι σε εκείνους που μελετάμε-δεν έχει σημασία αν εκφράζουμε την ανησυχία μας σχετικά με την ανεξαρτησία τους ή την πρόοδο τους, το θέμα είναι, πως δεν είμαστε σε θέση να κατανοήσουμε την ζωή τους, μέσα από την δική τους οπτική» (Shotter 1993, σ. 48)

Ενώ η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών συμμαρτίζει την άποψη πως η ποιότητα των σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας καθορίζει την εξέλιξη ενός παιδιού, η «έννοια» της συνεργασίας, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής, αποδεικνύεται σύνθετη και συχνά προβληματική (Bastiani & Wolfendale 2000. Dale 1996. Gascoigne 1995. Wolfendale 1989). Σύμφωνα με την Beveridge (2005) είναι εξαιρετικά δύσκολο να κατηγοριοποιηθούν οι σχέσεις αυτές, μιας και κάθε σχέση είναι μοναδική και όπως αναφέρει η Gascoigne (1995) «διαφορετικά άτομα θα έχουν διαφορετικές δεξιότητες, επιδιώξεις, γνώσεις και εμπειρίες» (σελ.45). Ως εκ τούτου, έχει μεγάλη σημασία να διευκρινίσουμε τον όρο «συνεργασία» πριν προβούμε σε οποιαδήποτε συζήτηση σχετικά με την εφαρμογή της.

Υπάρχουν διαφορετικές εκδοχές όσον αφορά τον όρο «συνεργασία». Ωστόσο έχει επικρατήσει μια συμφωνία σχετικά με κάποιες βασικές ιδιότητες που χαρακτηρίζουν τον όρο αυτό. Σύμφωνα με τον Hornby (2000) και τον Gorman (2004) η ιδέα της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας θα πρέπει να διακατέχεται από ένα

αμοιβαίο αίσθημα υποστήριξης και σεβασμού, να αναγνωρίζει την σπουδαιότητα της ουσιαστικής συμμετοχής και των δυο πλευρών, μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας σχεδιασμένο για τα παιδιά. Οι Friend & Cook (1996) έκαναν μια προσπάθεια να προσδιορίσουν τα συστατικά ενός επιτυχημένου μοντέλου συνεργασίας:

- Αμοιβαία υποστήριξη και σεβασμός μεταξύ των συνεργαζομένων
- Αναγνώριση κοινής ευθύνης στις επιτυχίες αλλά και στις αποτυχίες
- Σχεδιασμός προγράμματος εντός πλαισίου εφαρμογής, προσαρμοσμένο στο επίπεδο του παιδιού
- Αναγκαιότητα παρέμβασης με κοινούς στόχους και επιδιώξεις.

Παρά την συμφωνία εκπαιδευτικών και γονέων σε θεωρητικό επίπεδο, παρουσιάζονται αρκετές δυσκολίες κατά την υλοποίηση ισορροπημένων συνεργασιών (Wolfendale and Bastiani 2000). Στην ειδική αγωγή, η ασυμφωνία ανάμεσα στις προσδοκίες του σχολείου και της οικογένειας αποτελεί πηγή συγκρούσεων, οδηγεί στην αποξένωση, στην έλλειψη κατανόησης και της μειωμένης ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα της οικογένειας (Phtiaka 2001).

Επιπλέον δυσκολίες, μπορούν να δημιουργηθούν είτε εξαιτίας της έλλειψης επαρκών γνώσεων και εμπειρίας από μέρος των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών, είτε σύμφωνα με τον Βασιλείου (1998), Καλαντζή-Αζίζη (1999) και Gorman (2004), επειδή οι γονείς νιώθουν αποκομμένοι από την εκπαίδευση των παιδιών τους, μιας και οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τις ανησυχίες τους. Άλλες έρευνες εστιάζουν στο ρόλο του πατέρα (Ναζίρη 1994), και της δυναμικής που αναπτύσσεται μέσα σε μια οικογένεια από την πρώτη «επαφή» της οικογένειας με τα νέα δεδομένα (τρόπος ενημέρωσης, στάση των προσώπων που ενημερώνουν) καθώς και της σχεσιοδυναμικής της οικογένειας (σχέσεις γονέων, αδερφών) (Furieux 1988, Gascoigne 1995, Dale 1996, Carpenter 1997, Κυπριωτάκης 1997, Παρασκευόπουλος 1999, Seligman 2000, Beveridge 2005).

Ένα ακόμα δεδομένο, που κατά το Στασινό (1991) θέτει εμπόδια τόσο στην ανάπτυξη της επικοινωνίας όσο και στην δημιουργία πλαισίου ασφάλειας και εμπιστοσύνης, είναι η γενικότερη δυσαρέσκεια που επικρατεί και από τις δυο πλευρές, σχετικά με τις συνθήκες που επικρατούν στην Ελλάδα, στον χώρο της

ειδικής αγωγής (δομές, πρόγραμμα σπουδών, κλπ). Το έργο των εκπαιδευτικών που δουλεύουν με παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες και καθημερινά έρχονται αντιμέτωποι με δυσκολίες, ευθύνες και προβλήματα, μέσα σε ένα περιβάλλον και ένα σύστημα τόσο αφιλόξενο για τους ίδιους αλλά κυρίως για τα παιδιά, δυσχεραίνεται παρά διευκολύνεται με αποτέλεσμα να επηρεάζεται και η σχέση σχολείου-οικογένειας (Στασινός 1991, Δανασσής-Αφεντάκης 1992).

Συνεπώς για να ανατραπεί το σκηνικό και να επιτευχθεί μια ισορροπημένη συνεργασία θα πρέπει να υιοθετηθεί μια ολιστική λογική, η όποια θα συνδέει αφενός το σχολείο με την οικογένεια και αφετέρου όλους τους συσχετιζόμενους παράγοντες (Souter 2001). Η οικοσυστημική θεωρία προϋποθέτει την συνεργασία όλων όσων εμπλέκονται στη σωματική, ψυχική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού καθώς επίσης αναβαθμίζει τον ρολό των γονέων, οι οποίοι καλούνται αφού ενημερώσουν και ενημερωθούν σωστά, να υποστηρίξουν και να συναποφασίσουν το κατάλληλο πρόγραμμα παρέμβασης (Armstrong 1995, Gascoigne 1995, Dale 1996, Beveridge 2005).

3 Ερευνητική Μεθοδολογία

3.1 Το δείγμα και η διαδικασία συλλογής υλικού

Αυτό το ερευνητικό project πραγματοποιήθηκε, κατά την διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών στον τομέα της Ειδικής Αγωγής (Πανεπιστήμιο του Birmingham), στην Κρήτη το 2006, με ερωτηματολόγια που δόθηκαν τόσο σε γονείς όσο και εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και δόθηκε έμφαση τόσο στους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες συνεργάζονται στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης όσο και στην ποιότητα της συνεργασίας τους. Πιο συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα που πρόέκυψαν ήταν τα εξής:

- Γνωρίζουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί πώς να ικανοποιούν τις απαιτήσεις των παιδιών με ειδικές ανάγκες;
- Ποια η στάση γονέων και εκπαιδευτικών απέναντι στην διαφορετικότητα-στις δυσκολίες των παιδιών με ειδικές ανάγκες;
- Πως η συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσει θετικά την ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες;
- Κάτω από ποιες συνθήκες η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα;

Η έρευνα όπως προαναφέρθηκε, έγινε στην Κρήτη, όπου δόθηκαν 100 ερωτηματολόγια (πενήντα σε γονείς και πενήντα σε εκπαιδευτικούς) και στους τέσσερις νόμους (Ηράκλειο, Χανιά, Ρέθυμνο, Λασιθί). Η Κρήτη είναι μια σχετικά μικρή, αγροτική-νησιωτική περιοχή με μικρή αγορά και φυσικούς πόρους. Ένας ιδιαίτερα σημαντικός περιορισμός της έρευνας ήταν επομένως, το γεγονός ότι γονείς και εκπαιδευτικοί προέρχονταν από ένα μέρος της χώρας και είναι πιθανό σε άλλες περιοχές να υπάρχουν διαφορετικές αντιλήψεις. Αυτός ήταν και ο λόγος που δεν θέλησα να περιοριστώ μόνο σε σχολεία ειδικής αγωγής, μιας και ολόκληρο το νησί έχει 9 ειδικά δημοτικά σχολεία και 2 ειδικά γυμνάσια. Επέλεξα τυχαία σχολεία τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης, δημόσια και ιδιωτικά, ώστε να εξασφαλιστεί μια πιο αντιπροσωπευτική εικόνα. Παράλληλα αποφάσισα να υιοθετήσω τον ορισμό που δίνεται από το «dyslexia friendly school» βάσει του οποίου: «οποιαδήποτε δυσκολία εμφανίζουν τα παιδιά στην εκπαίδευση πρέπει να ερμηνεύεται ως μαθησιακή ιδιαιτερότητα και όχι ως μαθησιακή δυσκολία» (Fawcett & Reid 2004, σ. 224).

Αν και οι αρχικές αντιδράσεις των εκπαιδευτικών στην έρευνα ήταν αρνητικές, το ποσοστό ανταπόκρισης όπως και η ποιότητα των απαντήσεων ήταν αιφνιδιαστικά υψηλή. Πενήντα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε εκπαιδευτικούς και συμπληρώθηκαν τα εικοσιοκτώ (56%). Όλοι οι εκπαιδευτικοί, που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια, είχαν μαθητές στην τάξη τους, που αντιμετώπιζαν ιδιαιτερότητες-δυσκολίες στη μάθηση. Στις ίδιες σχολικές μονάδες, οι εκπαιδευτικοί προσέγγισαν πενήντα οικογένειες αφού πρώτα τους ενημέρωσαν για τη φύση της έρευνας. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε γονείς παιδιών ηλικίας έξι έως δεκαοκτώ ετών, χωρίς να ερωτηθούν εάν τα παιδιά τους αντιμετώπιζαν δυσκολίες, μιας και σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό όλα τα παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες-ιδιαιτερότητες στη μάθηση, που όμως μπορούν να αντιμετωπιστούν εάν προσαρμοστεί το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών στις ανάγκες τους και στο επίπεδο τους και όχι το αντίθετο (Fawcett & Reid 2004). Μοιραστήκαν πενήντα ερωτηματολόγια, με την ελπίδα, ότι έστω τα μισά θα επιστρεφόταν. Τελικά σαράντα τρία (87%) ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν και προς έκπληξη μου, ένα ποσοστό (46%), ήταν από γονείς που τα παιδιά τους αντιμετώπιζαν ιδιαιτερότητες στην μάθηση. Αξίζει να σημειωθεί, πως παρά το γεγονός ότι τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στους γονείς, χωρίς να υπάρχει περιορισμός ή διευκρίνιση για το ποιος από τους δυο θα το συμπλήρωνε, όλα εκτός από ένα συμπληρώθηκαν από μητέρες.

Σε αυτή την έρευνα χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικά όσο και ποιοτικά δεδομένα, μιας και όπως αναφέρουν οι Silverman (1993) και Wellington (2000), η μια μέθοδος συμπληρώνει την άλλη. Πιο συγκεκριμένα, επέλεξα να συγκεντρώσω ποιοτικά δεδομένα για να παρουσιαστεί μια πιο καθαρή εικόνα των στάσεων και των αντιλήψεων γονέων και εκπαιδευτικών σχετικά με την υλοποίηση επιτυχημένων συνεργασιών, ενώ ποσοτικά δεδομένα συλλέχτηκαν για να σχηματιστεί μια αντικειμενική εικόνα της μεταξύ τους σχέσης. Στους συμμετέχοντες επιδόθηκαν ερωτηματολόγια, τα όποια συμπλήρωσαν μόνοι τους, και περιείχαν ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου. Ο λόγος που επιλέχτηκε ο συνδυασμός αυτός, σχετίζεται με την ιδιαιτερότητα του θέματος. Δηλαδή, με τις ερωτήσεις ανοικτού τύπου δίνεται η ευκαιρία στους συμμετέχοντες να εκφράσουν τις σκέψεις τους (Herbert 1990). Ωστόσο, στην προκειμένη περίπτωση, ενδεχομένως κάποιοι γονείς να μην ήθελαν να απαντήσουν ευθέως ή να απαντούσαν όπως συνηθίζει η πλειοψηφία να απαντάει χωρίς όμως οι ίδιοι να συμφωνούν απαραίτητα με την απάντηση που έδωσαν. Οι άνθρωποι δεν είναι πάντα πρόθυμοι να μιλήσουν για ότι τους προβληματίζει και αφορά την προσωπική-οικογενειακή τους ζωή, πόσο μάλλον όταν πρόκειται για ένα τόσο ευαίσθητο θέμα όσο τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών τους. Χρησιμοποίησα όμως και ερωτήσεις ανοικτού τύπου μιας και ζήτησα από τους γονείς να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με την φύση της σχέσης σχολείου-οικογένειας, όπως επίσης και κάποιες προτάσεις τους για βελτιώσεις που θα ήθελαν να γίνουν στο μέλλον.

Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τους στόχους της έρευνας, την χρήση των δεδομένων, τα οφέλη που μπορούν να προκύψουν χωρίς όμως να ασκηθεί πίεση για τη συμμετοχή τους ή για τις απαντήσεις τους σε συγκεκριμένες ερωτήσεις. Πληροφορήθηκαν επιπλέον ότι τα στοιχεία δεν θα χρησιμοποιηθούν πουθενά αλλού χωρίς την άδεια τους. Τέλος δεν χρειαζόταν να συμπληρώσουν το όνομα τους στα ερωτηματολόγια, προκειμένου να διατηρηθεί η ανωνυμία τους.

3.2 Μέσα συλλογής δεδομένων

Το ενδιαφέρον της παρούσας έρευνας εστιάζεται στις στάσεις και στις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονέων παιδιών που αντιμετωπίζουν ειδικές-ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες σχετικά με το πώς επηρεάζει η μεταξύ τους συνεργασία την πρόοδο και την ανάπτυξη των παιδιών. Τα ερωτηματολόγια ήταν διαιρεμένα σε δυο ενότητες. Η πρώτη ενότητα αφορούσε το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον ενώ η

δεύτερη ενότητα αφορούσε τη σχέση σχολείου-οικογένειας. Στους παρακάτω πίνακες (Πίνακας 1,2) παρουσιάζεται η δομή των δυο ερωτηματολογίων:

Πίνακας 1: Η δομή του ερωτηματολογίου που δόθηκε στους γονείς

Ενότητα Α	Ενότητα Β
Οικογενειακό Περιβάλλον	Συνεργασία Σχολείου- Οικογένειας
Γονεϊκές στάσεις σχετικά με τις ανάγκες των παιδιών (ερωτήσεις 1-4)	Το παιδί και η σχέση σχολείου-οικογένειας (ερωτήσεις 1-4)
Σχεσιοδυναμική της οικογένειας (ερωτήσεις 5-13)	Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας (ερωτήσεις 5-8)
	Περαιτέρω προτάσεις (ερωτήσεις 9-11)

Πίνακας 2: Η δομή του ερωτηματολογίου που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς

Ενότητα Α	Ενότητα Β
Σχολικό Περιβάλλον	Συνεργασία Σχολείου- Οικογένειας
Οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ανάγκες των παιδιών (ερωτ. 1-11)	Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας (ερωτήσεις 1-10)
	Περαιτέρω προτάσεις (ερωτήσεις 11-12)

Η ανάλυση των δεδομένων θα πραγματοποιηθεί μέσα από μια παρουσίαση των κυριότερων περιγραφικών αποτελεσμάτων, όπου αρχικά θα αναγνωριστούν και θα συγκριθούν οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, ώστε να επισημανθούν οι μεταξύ τους ομοιότητες και διαφορές. Τα ευρήματα που θα καταδείξουν κάποια συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών, ενδεχομένως να αποτελέσουν τη βάση για την κατασκευή ενός σχεδίου για περαιτέρω βελτιώσεις.

3.3 Αποτελέσματα και Συζήτηση

Η πρώτη θεματική ενότητα από κάθε ερωτηματολόγιο αντικατοπτρίζει τη στάση γονέων και εκπαιδευτικών σχετικά με τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών.

3.3.1 Οικογενειακό περιβάλλον

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως από τα πενήντα ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν στους γονείς, είκοσι από αυτά (46%) είχαν συμπληρωθεί από γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όλοι τους μοιάζουν να αντιδρούν θετικά στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών τους. Πιο συγκεκριμένα όλοι φαίνεται να δείχνουν κατανόηση και να καταβάλουν προσπάθεια, έτσι ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά τους να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους. Επιπλέον, δεκαοκτώ από αυτούς (58%) επεσήμαναν ότι κάθε φορά που προκύπτει κάποιο πρόβλημα, ζητάνε συμβουλές από τον εκπαιδευτικό ή από επαγγελματίες του χώρου και ταυτόχρονα προσπαθούν να παραμένουν καλά ενημερωμένοι σχετικά με τις ανάγκες των παιδιών τους (μέσω σεμιναρίων, συμβουλευτικής, κλπ).

Ωστόσο, είκοσι πέντε (80%) από αυτούς υπογράμμισαν την σημασία που έχει η σχεσιοδυναμική της οικογένειας στην εξέλιξη των παιδιών τους. Οι παρακάτω παράγοντες, θεωρούν, πως επηρεάζουν αρνητικά και δυσχεραίνουν τις σχέσεις τους:

- Απουσία γονέα (συνήθως του πατέρα), σε περίπτωση διαζυγίου ή θανάτου, ή εξαιτίας επαγγελματικών υποχρεώσεων (52%)
- Το υπερβολικό ενδιαφέρον των συγγενών τους, όπως παππούδες και γιαγιάδες ή θείες (40%)
- με τα αδέρφια (7%).

Οι απαντήσεις που δόθηκαν υπογράμμισαν την σημασία που έχει η υιοθέτηση μιας ολιστικής λογικής, που προϋποθέτει την συνεργασία όλων όσων εμπλέκονται με την σωματική και ψυχική ανάπτυξη του παιδιού. Σε αυτό το σημείο, δεν θα πρέπει να ξεχνάμε, πως κάθε οικογένεια έχει μια ιστορία να αφηγηθεί, με θέματα που λέγονται και με αλλά που δεν λέγονται. Όπως υποστηρίζει ο Carl Rogers (Ιωσηφίδη & Ιωσηφίδης 2002) για να καταλάβουμε τα πρώτα, πρέπει να μάθουμε το πλαίσιο που δημιούργησαν τα δεύτερα. Επομένως η σχέση του ζευγαριού ή οι διαφωνίες που μπορεί να υπάρχουν μεταξύ των αδελφών όπως επίσης «η παρέμβαση τρίτων προσώπων» (the extended family) επηρεάζουν άμεσα την εξέλιξη του παιδιού.

Δεν είναι τυχαίο το γεγονός πως η μια και μοναδική συμμετοχή ενός πατέρα σε αυτή την έρευνα αποτέλεσε την εξαίρεση στον κανόνα. Το 52% σημειώνει, πως συνήθως ο πατέρας «απουσιάζει» είτε κυριολεκτικά είτε μεταφορικά από την καθημερινότητα του παιδιού. Όπως αναφέρει ο Τσιάντης (1991) όμως, είναι σημαντικό να αναγνωριστεί από όλους τους εμπλεκόμενους η σημασία του ρόλου και της ουσιαστικής παρουσίας του πατέρα αφού σύμφωνα με τις Δραγώνα & Ναζίρη (1995) η συνεχιζόμενη έκθεση ενός παιδιού στις σοβαρές συγκρούσεις των γονέων του, είτε εντός γάμου είτε στα πλαίσια διαρκούς ανταγωνισμού μετά το διαζύγιο, προκαλεί σοβαρό κίνδυνο για την ψυχική του υγεία και ανάπτυξη.

Παράλληλα σύμφωνα με το (40%) η παρουσία «τρίτων προσώπων», όπως η γιαγιά ή ο παππούς, δυσχεραίνουν συνήθως παρά διευκολύνουν τις ενδοοικογενειακές σχέσεις. Όπως προαναφέρθηκε, η δυναμική που αναπτύσσεται μέσα σε μια οικογένεια καθώς και το πλαίσιο των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στην οικογένεια και το κοινωνικό περιβάλλον μπορούν να δημιουργήσουν προβλήματα (Κυπριωτάκης 1997. Παρασκευόπουλος 1999. Beveridge 2005. Seligman 2000).

Οι απαντήσεις που δόθηκαν στο επόμενο θέμα της ενότητας που σχετίζεται με τις ενδοοικογενειακές σχέσεις (ερωτήσεις 5-13), επιβεβαίωσαν την αλληλεπίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη και πρόοδο των παιδιών, αφού δεκαεννέα από αυτούς (61%) θεωρούν ότι οι επιθυμίες των παιδιών τους θα πρέπει να συμβαδίζουν με τις δικές τους προσδοκίες. Οι απόψεις τους για το συγκεκριμένο θέμα έδειξαν, πως η στάση απέναντι στις δυνατότητες των παιδιών τους χαρακτηρίζεται από υψηλές προσδοκίες, οι οποίες όμως δεν είναι απαραίτητο ότι αντιστοιχούν στο επίπεδο και στις πραγματικές ικανότητες των παιδιών τους.

Αντιθέτως δώδεκα γονείς (39%), φαίνεται να συζητήσουν με το παιδί τους, όταν προκύπτουν προβλήματα, για να του παρέχουν την κατάλληλη βοήθεια, ώστε να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους. Επιπλέον, τους επιτρέπουν να κάνουν τις επιλογές τους χωρίς να παρεμβαίνουν, καθοδηγώντας και υποστηρίζοντας τα.

Οι γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απαιτούν μεγαλύτερη στήριξη και καθοδήγηση από τους άλλους γονείς (Hornby 1995. Hornby & Stakes 2000). Για τον λόγο αυτό, θα πρέπει οι ίδιοι, να έχουν μια ολοκληρωμένη εικόνα σχετικά με τις πραγματικές δυνατότητες του παιδιού τους. Στην εικόνα αυτή, θα συμβάλλουν όλοι όσοι σχετίζονται με την σωματική, γνωστική και ψυχική ανάπτυξη του παιδιού και αφού ενημερωθούν σωστά, όλοι οι συμβαλλόμενοι θα πρέπει να είναι

σε θέση να αναγνωρίσουν την κοινή ευθύνη στις επιτυχίες αλλά και στις αποτυχίες (Beveridge 2005. Dale 1996).

3.3.2 Σχολικό περιβάλλον

Όσον αφορά, την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών (ερωτήσεις 1-11), όλοι τους απάντησαν θετικά στο ερώτημα «Θεωρείτε ότι αντιμετωπίζει κάποιος από τους μαθητές σας οποιαδήποτε ιδιαίτερη-ειδική εκπαιδευτική ανάγκη». Ωστόσο, οι απαντήσεις τους στις υπόλοιπες ερωτήσεις αυτής της θεματικής ενότητας ήταν απογοητευτικές. Δεκαοκτώ (64%) από αυτούς πιστεύουν ότι δεν γνωρίζουν πώς να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών τους και, δυστυχώς, αποφεύγουν να συνεργάζονται με άλλους επαγγελματίες ή με συναδέλφους, ώστε να παρέχουν στα παιδιά την κατάλληλη στήριξη.

Η έλλειψη επαρκών γνώσεων και εμπειρίας από μέρος των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών δημιουργεί δυσκολίες τόσο στην μαθησιακή διαδικασία όσο και στην συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Όπως όμως ο Seligman (2000) επισημαίνει «το πρώτο βήμα είναι η αναγνώριση των προβληματικών συμπεριφορών που παρέχουν σε γενικές γραμμές το κίνητρο για την αλλαγή» (Seligman 2000, σ. 36).

Παραδόξως το υπόλοιπο των εκπαιδευτικών (39%), ακόμη και αν νομίζουν ότι γνωρίζουν πώς να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών τους, είτε από προσωπική εμπειρία (63%) ή επειδή έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών (37%), θεωρούν ότι δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών τους. Ωστόσο, όλοι είναι πρόθυμοι να ζητήσουν βοήθεια, σε περίπτωση που δεν είναι σε θέση να παρέχουν οι ίδιοι την ανάλογη υποστήριξη και καθοδήγηση. Πιο συγκεκριμένα αυτά είναι μερικά παραδείγματα συνεργασίας:

- Συζητάνε με συναδέλφους και επαγγελματίες και ανταλλάσσουν απόψεις σχετικά με τις ανάγκες κάθε παιδιού (48%)
- Συζητάνε με τους γονείς, έτσι ώστε να είναι καλά ενημερωμένοι για τις δυνατότητες και τις ανάγκες του παιδιού (41%)
- Ζητάνε από το ΚΕΔΔΥ καθοδήγηση και υποστήριξη, έτσι ώστε αφού οι ιδιαιτερότητες-δυσκολίες του παιδιού εντοπιστούν, στη συνέχεια να αντιμετωπιστούν σωστά (11%).

Όπως αναφέρει η Phtiaka (2001) στην ειδική αγωγή, η ασυμφωνία ανάμεσα στις προσδοκίες του σχολείου και της οικογένειας αποτελεί πηγή συγκρούσεων. Οι Hornby & Stakes (2000) προτείνουν ένα αποτελεσματικό μοντέλο συνεργασίας, όπου ο εκπαιδευτικός είναι πρόθυμος να δεχτεί τους γονείς, να τους ενημερώσει για τα θέματα που φαίνεται ότι τους απασχολούν και να τους ενθαρρύνει να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους. Για αυτό ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αποδεχτεί τη σημασία της γονεϊκής γνώσης και πείρας όσον αφορά την ανάπτυξη του παιδιού δεδομένου ότι «η επικοινωνία μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου είναι ζωτικής σημασίας, ανεξάρτητα από το ποσοστό της ενεργής συμμετοχής της οικογένειας» (Tilstone & συνεργάτες 2000, σ.65).

3.3.3 Συνεργασία σχολείου-οικογένειας

Η επόμενη ενότητα σε κάθε ερωτηματολόγιο, εξετάζει αφενός τις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την έννοια της συνεργασίας και αφετέρου τις συνθήκες που επηρεάζουν την σχέση σχολείου-οικογένειας.

Παρόλο που η στάση τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών ήταν θετική απέναντι στο θέμα της συνεργασίας, όλοι έδειξαν πως αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την υλοποίηση ισορροπημένων και λειτουργικών σχέσεων. Ένας εκπαιδευτικός επεσήμανε πως: «οι έννοιες «σχολείο» και «οικογένεια» είναι αλληλένδετες, δεδομένου ότι το σχολείο πρέπει να θεωρείται, συνέχεια της οικογένειας»(σχόλιο εκπαιδευτικού).

Πιο συγκεκριμένα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υπογράμμισε την σπουδαιότητα των ακόλουθων στοιχείων:

- Θα πρέπει να υπάρχουν συχνές και προσωπικές επαφές μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων, όπου οι γονείς θα ενημερώνονται σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους, τις στρατηγικές διδασκαλίας, καθώς και τον τρόπο παροχής βοήθειας και υποστήριξης στο σπίτι
- Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενημερώνεται για τυχόν προβλήματα ή δυσκολίες των μαθητών του, όπως προβλήματα υγείας, την σχέση με τους γονείς και τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας, ή οποιαδήποτε άλλο ζήτημα ψυχολογικής ή γνωστικής φύσεως

- Τέλος, στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός ή οι γονείς χρειάζονται περαιτέρω υποστήριξη και καθοδήγηση, να συμβουλευονται τους αντίστοιχους επαγγελματίες

Οι γονείς εξέφρασαν παρόμοιες απόψεις σχετικά με την έννοια της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. Θεωρούν πως πρέπει από κοινού να έχουν ενεργή συμμετοχή ώστε σταδιακά να θεμελιωθεί η υπευθυνότητα και η εμπιστοσύνη, να ενισχυθεί η ενσυναίσθηση και να φτάσουν στην αυτοπραγμάτωση.

Αν και σε θεωρητικό επίπεδο, οι απόψεις των συμμετεχόντων παρουσιάζουν απόλυτη ομοιομορφία, φαίνεται να έχουν δυσκολίες στην εφαρμογή ισορροπημένων σχέσεων. Το 71% των εκπαιδευτικών που συμμετείχε στην έρευνα αντιμετωπίζει προβλήματα με τους γονείς των μαθητών τους. Ειδικότερα επισημαίνουν ότι: «για να γίνει πραγματικότητα μια επιτυχημένη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας θα πρέπει οι συμβαλλόμενοι να είναι πρόθυμοι να προσπαθήσουν. Αλλά οι γονείς συνήθως δεν είναι έτοιμοι να ακούσουν και δεν θέλουν να αποδεχθούν το πρόβλημα του παιδιού τους» (σχόλιο εκπαιδευτικού). Οι εκπαιδευτικοί συχνά απογοητεύονται που κάποιοι γονείς δεν ανταποκρίνονται θετικά, δίνοντας έτσι την εντύπωση ότι δεν ενδιαφέρονται για την πρόοδο των παιδιών τους (Cairney & Munsie 1992. Coleman 1998. Gorman 2004. Seligman 2000). Ωστόσο, συνήθως άλλοι είναι οι λόγοι για τους οποίους αντιδρούν με αυτόν τον τρόπο, όπως οι απαιτήσεις της καθημερινότητας, άλλα προβλήματα ή ανησυχίες που σχετίζονται με την οικογένεια (Gascoigne 1995. Gorman 2000). Επιπλέον, όπως η Dale (1996) αναφέρει οι γονείς δεν είναι ποτέ έτοιμοι να δεχτούν ότι τα παιδιά τους αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες ανάγκες και, κατά συνέπεια, μια τέτοια διάγνωση τους προκαλεί έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις. Όπως Gorman (2004) αναφέρει, όλοι οι γονείς επιθυμούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους, αλλά χρειάζονται μια «πρόσκληση» για να βρουν την δύναμη.

Οι γονείς (74%), εκφράζουν την απογοήτευσή τους από το ότι : "ενώ οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι θετικά προδιατεθειμένοι για τη συμμετοχή των γονέων, συνήθως αντιδρούν με διστακτικότητα ή απροθυμία» (σχόλιο γονέα). Στην Ελλάδα, το σχολείο παίζει το ρόλο ενός αγγελιοφόρου, που επικοινωνεί με την οικογένεια, όταν έχουν προκύψει προβλήματα συνήθως περιμένοντας από τους γονείς να παρέμβουν και να κατευνάσουν την κρίση χωρίς περαιτέρω εξηγήσεις (Καλαντζή-Αζίζη 1999). Επιπλέον όταν ανακλύπτουν δυσκολίες έχουν την τάση να ρίχνουν το φταίξιμο στους άλλους. Πιο συγκεκριμένα, δεκαοκτώ (58%) γονείς έχουν απαντήσει,

ότι σε περίπτωση που δεν είναι ικανοποιημένοι με την πρόοδο του παιδιού τους, συνήθως θεωρούν ότι ο δάσκαλος ή το εκπαιδευτικό σύστημα ευθύνονται.

Αντιστοίχως, είκοσι (71%) εκπαιδευτικοί απάντησαν πως οι γονεϊκές αντιδράσεις στις χαμηλές επιδόσεις των παιδιών ή σε αρνητικές συμπεριφορές χαρακτηρίζονται συνήθως από δυσαρέσκεια, εμπάθεια ή ακόμα και θυμό. Η Dale (1996) επισημαίνει, πως σε περίπτωση που είτε ο γονέας ή ο εκπαιδευτικός, είναι απρόθυμοι ή ανίκανοι να συνάψουν σχέση συνεργασίας λόγω αντιτιθέμενων συμφερόντων, απόψεων ή προτεραιοτήτων, τότε η συνεργασία μπορεί να αποδειχθεί μια «συγκρουσιακή σχέση». Όμως σύμφωνα με τον Seligman (2000): «Οι γονείς δεν είναι εχθροί, ενδιαφέρονται, ανησυχούν και είναι ευθύνη του σχολείου, να επιδιώξει την υποστήριξη και τη δέσμευση τους»(σ. 27).

3.3.4 Προτάσεις για περαιτέρω βελτιώσεις

Στην τελευταία θεματική ενότητα οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να εκφράσουν τις προτάσεις τους για την ανάπτυξη ή την βελτίωση της σχέσης σχολείου-οικογένειας.

Πιο συγκεκριμένα εκπαιδευτικοί πρότειναν ότι:

- Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν την ευκαιρία να παρακολουθούν σεμινάρια σχετικά με τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών και να συνεργάζονται με επαγγελματίες, για να παρέχουν την κατάλληλη στήριξη και καθοδήγηση (45%).
- Στην σχέση σχολείου-οικογένειας θα πρέπει να καλλιεργείται ένα κλίμα κατανόησης και εμπιστοσύνης έχοντας ως στόχο την πρόοδο των παιδιών(35%).
- Είναι απαραίτητο να γίνουν κάποιες μεταρρυθμίσεις και ουσιαστικές αλλαγές στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα(αναλυτικό πρόγραμμα, δομές, κλπ) (20%).

Αντίστοιχα οι γονείς επεσήμαναν ότι :

- Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενδιαφέρονται περισσότερο για την αντιμετώπιση των αναγκών των παιδιών, από το να εστιάζουν στη μετάδοση της γνώσης (67%).
- Το σχολείο θα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές, ώστε να κινητοποιεί το ενδιαφέρον τους και να διασφαλίζει την τακτική επικοινωνία με τους γονείς (19%).

- Οι γονείς θα πρέπει να είναι πιο πρόθυμοι και χωρίς προκαταλήψεις να συνεργάζονται με το σχολείο και με άλλους επαγγελματίες, προκειμένου να επιτευχθεί ο κοινός τους στόχος (14%).

4 Συμπεράσματα

Η παρούσα ερευνητική μελέτη ασχολήθηκε με το θέμα της συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχολεία γενικής αγωγής στην Κρήτη. Πιο συγκεκριμένα, ερωτηματολόγια επιδόθηκαν σε γονείς και εκπαιδευτικούς για να εξεταστεί το πώς αντιλαμβάνονται τη μεταξύ τους σχέση και να διατυπωθούν προτάσεις για περαιτέρω βελτιώσεις. Αρχικά προσδιορίστηκαν τα βασικά συστατικά ενός επιτυχημένου μοντέλου συνεργασίας που περιελάμβανε: αμοιβαία υποστήριξη και σεβασμό, αναγνώριση κοινής ευθύνης, παρέμβαση με κοινούς στόχους και επιδιώξεις (Friend & Cook 1996).

Αν και οι συμμετέχοντες δείχνουν να αναγνωρίζουν την σημασία του παράγοντα «συνεργασία» στην εξέλιξη των παιδιών, από τις απαντήσεις τους προέκυψε πως οι παρούσες συνθήκες δεν ευνοούν ισορροπημένες σχέσεις. Η έλλειψη κατανόησης, η μειωμένη ενσυναίσθηση, οι εσφαλμένες αντιλήψεις και πεποιθήσεις και κυρίως η γενικότερη δυσaréσκεια που επικρατεί και από τις δυο πλευρές, όσον αφορά τις συνθήκες στο χώρο της εκπαίδευσης φαίνονται να δυσχεραίνουν την επικοινωνία και να δημιουργούν προβλήματα. Επιπλέον περά από τους ενδοσχολικούς και ενδοοικογενειακούς παράγοντες, οι συμμετέχοντες υπογράμμισαν τη σημασία που έχουν οι αλληλεπιδράσεις με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

5 Βιβλιογραφία

Δραγώνα, Θ. & Ναζίρη Δ. (1995). *Οδεύοντας προς την πατρότητα-Εξιχνίαση μιας παραγνωρισμένης πορείας*. Αθήνα: Εξάντας

Ιωσηφίδη, Π. & Ιωσηφίδης, Ι (2002). *Η προσωποκεντρική προσέγγιση του Carl Rogers στο Ποταμιάνος, θεωρίες προσωπικότητας και κλινική πρακτική*, (5η Εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Καλαντζή – Αζίζη, Α. (1999). *Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία στο χώρο του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κυπριωτάκης, Α. (1997). *Σχολική ένταξη: γενικές προϋποθέσεις και ο ειδικός ρόλος των γονιών*. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα.

- Μουδατσάκη Δ. (1995). *Οικογένεια και παιδί*. Ηράκλειο
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1999). *Νοητική Καθυστέρηση*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Στασινός, Δ. (1991). *Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg
- Τσιάντης Ι. (1991). *Ο ρόλος του πατέρα*. Στο: Τσιάντης Γ. Ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας. Αθήνα: Καστανιώτης
- Armstrong, D. (1995). *Power and partnership in education: parents, children and special education*, London: Routledge
- Bastiani, J. & Wolfendale, S.(ed.) (2000). *The contribution of parents to school effectiveness*. London: David Fulton
- Beveridge, S. (2005). *Children, families and schools: developing partnerships for inclusive education*. Oxon: Routledge Falmer
- Coleman, P. (1998). *Parent, student and teacher collaboration: the power of three*. London: Paul Chapman
- Cairney, T. & Munsie, L. (1992). *Beyond Tokenism-Parents as Partners in Literacy*. Australia: Shortrun Books
- Dale, N. (1996). *Working with families of children with special needs- Partnership and Practice*. London: Routledge
- Dillon, J. (1997). *Becoming a teacher: issues in secondary teaching*. Buckingham: Open University Press
- Fawcett, A. & Reid, G. (eds) (2004). *Dyslexia in context: research, policy and practice*. London: Whurr Publishers
- Friend, M. & Cook, L. (1996). *Interactions-Collaboration Skills for School Professionals*, (2nd Ed.). Longman
- Furneaux, B. (1988). *Special parents*. Open University Press, Milton Keynes
- Gascoigne, E. (1995). *Working with parents as partners in SEN*. London: David Fulton
- Gorman, J. C. (2004). *Working with challenging parents of students with special needs*. Thousand Oaks, London: Corwin Press
- Hornby, G. (1995). *Working with parents of children with special needs*. London: Cassell
- Hornby, G. (2000). *Improving parental involvement*. London: Cassell
- Hornby, G & Stakes, R. (2000). *Meeting special needs in Mainstream Schools-A practical Guide for Teachers*, (2nd Ed.). David Fulton Publishers

Phtiaka, H. (2001). *Special Education and Home-School 'Partnership'*. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 6(2): 141-167, Cyprus.

Seligman, M. (2000). *Conducting effective conferences with parents of children with disabilities*. London: Guilford Press

Silverman, D. (1993). *Interpreting qualitative data: methods for analysing talk text and interaction*. London: Sage

Tilstone, C., Lacey, P., Porter, J. and Robertson C. (2000). *Pupils with learning difficulties in mainstream schools*. London: David Fulton Publishers Ltd

Wellington, D.J. (2000). *Educational research: contemporary issues and practical approaches*. London: Continuum

Wolfendale, S. (ed.) (1989). *Parental Involvement- Developing Networks Between School, Home and Community*. London: Cassell Education

Εκπαίδευση και απόψεις Ελλήνων δασκάλων Γενικής Αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συνεκπαίδευση των παιδιών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού και των συμμαθητών τους τυπικής ανάπτυξης.

Χατζηζήση Ελένη

Φιλόλογος Ειδικής Αγωγής

MA in Special Education (Inclusion and Disability Studies)

Email: elhatzizisi@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα έχει μελετηθεί η συνεκπαίδευση παιδιών με ΕΕΑ (Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες) και των συμμαθητών τους τυπικής ανάπτυξης (Avramidis & Kalyva, 2007. Zoniou- Sideri & Vlachou, 2006). Ωστόσο, το θέμα αυτό δεν έχει διερευνηθεί πιο συγκεκριμένα όσον αφορά στα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, αν και στον πρόσφατο νόμο για την Ειδική Αγωγή (Ν3699/ 2008) η φοίτηση των παιδιών αυτών στο γενικό σχολείο επισημαίνεται ιδιαίτερα. Έτσι με την παρούσα έρευνα επιδιώκεται να διερευνηθούν ζητήματα σχετικά με την εκπαίδευση και τις απόψεις των Ελλήνων δασκάλων Γενικής Αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά στη συνεκπαίδευση των παιδιών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού και των συμμαθητών τους τυπικής ανάπτυξης.

Στην έρευνα αξιοποιήθηκαν ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι αν και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί χρήσιμες στρατηγικές για να διευκολυνθεί η διαδικασία της συνεκπαίδευσης, δεν ακολουθεί ωστόσο κάποιο εκπαιδευτικό ή συμπεριφορικό πρόγραμμα σχεδιασμένο συγκεκριμένα για τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι, όπως έδειξε η έρευνα, η πλειονότητα των δασκάλων δεν έχει εκπαίδευση στο να δουλεύει με παιδιά με ΕΕΑ και πιο συγκεκριμένα με παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Τέλος προέκυψε πως οι δάσκαλοι υποστηρίζουν την ιδέα της συνεκπαίδευσης αλλά υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις.

Λέξεις κλειδιά: Συνεκπαίδευση, εκπαίδευση, φάσμα του αυτισμού, εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συνεκπαίδευση ή όπως αναφέρεται από ορισμένους μελετητές ως *ένταξη* ή *ενσωμάτωση* αφορά στις προσπάθειες εκείνες που αποσκοπούν στην κοινή φοίτηση των μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ στο ίδιο σχολικό πλαίσιο (Zigmond, 2003). Στην παρούσα έρευνα προτιμήθηκε και χρησιμοποιήθηκε ο όρος συνεκπαίδευση γιατί δηλώνει με ακρίβεια το αναφαίρετο δικαίωμα κάθε παιδιού να αποτελεί ενεργό μέλος της σχολικής κοινότητας, να συμμετέχει ισότιμα σε όλες τις εμπειρίες και ευκαιρίες μάθησης που προσφέρει το σχολείο, να αντιμετωπίζεται με σεβασμό και να έχει πλήρη πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο όμως οφείλει να διαμορφώνεται με τέτοιον τρόπο, ώστε να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και ικανότητες του κάθε παιδιού (Farrell, 2004).

1.1 Στοιχεία προηγούμενων ερευνών

Η έρευνα των Μαντορουλίου και Padelidou (2000) φανέρωσε την ανάγκη περαιτέρω εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (και της Γενικής και της Ειδικής Αγωγής) στο φάσμα του αυτισμού ώστε να κατανοήσουν πλήρως τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των παιδιών και να είναι έτοιμοι να δουλέψουν αποτελεσματικά μαζί τους.

Στην έρευνα των Zoniou- Sideri και Vlachou (2006) παρουσιάζει ενδιαφέρον το γεγονός ότι οι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία διδασκαλίας σε παιδιά με ΕΕΑ στην τάξη του γενικού σχολείου και δεν είχαν ξεκάθαρη εικόνα για το πραγματικό μήνυμα της συνεκπαίδευσης. Επίσης η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε ότι σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, η εκπαίδευση των παιδιών με ΕΕΑ αποτελεί έργο των δασκάλων Ειδικής Αγωγής. Ωστόσο, οι απαντήσεις τους ήταν ανάλογες με τα χρόνια διδακτικής τους εμπειρίας (οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια διδασκαλίας ήταν περισσότερο πρόθυμοι να εργαστούν με παιδιά με ΕΕΑ).

Όπως προκύπτει από την έρευνα των Avramidis και Kalyva (2007), οι δάσκαλοι που είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία σε τάξεις γενικών σχολείων όπου φοιτούσαν παιδιά με ΕΕΑ, ένιωθαν πιο έτοιμοι και πιο σίγουροι, σε σχέση με τους συναδέλφους τους, να διδάξουν ακόμη και σε παιδιά με πιο σοβαρές παθήσεις και αντιμετώπιζαν πιο θετικά την ιδέα της συνεκπαίδευσης. Επιπλέον, τα αποτελέσματα της έρευνας φανέρωσαν την έλλειψη εμπειρίας πολλών δασκάλων σε πρακτικές συνεκπαίδευσης, την περιορισμένη γνώση και εκπαίδευσή

τους στον τομέα της Ειδικής Αγωγής και όπως αποκαλύφθηκε από τις δηλώσεις των δασκάλων, αυτά αποτελούν τα μεγαλύτερα εμπόδια σε μία επιτυχή συνεκπαίδευση.

Σημαντικό εύρημα της έρευνας των Batsiou, Bebetos, Panteli και Antoniou (2008) ήταν ότι όσο περισσότερη διδακτική εμπειρία και γνώση είχαν οι εκπαιδευτικοί στην Ειδική Αγωγή, τόσο πιο πρόθυμοι ήταν να ενημερωθούν για τον τομέα αυτό, τόσο περισσότερη αυτοπεποίθηση ένιωθαν και τόσο πιο θετικοί ήταν απέναντι στην ιδέα της συνεκπαίδευσης.

Η έρευνα των Lampropoulou και Padelidou (όπως παρατίθεται σε Batsiou et al., 2008) που διενεργήθηκε σε 9 τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, αποκάλυψε την περιορισμένη ακαδημαϊκή εκπαίδευση των φοιτητών σε θέματα Ειδικής Αγωγής. Μόνο το 2% των μαθημάτων του προγράμματος σπουδών αποτελούσαν μαθήματα Ειδικής Αγωγής.

Τέλος, η έρευνα της Koutsouki (όπως παρατίθεται σε Batsiou et al., 2008), έδειξε ότι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί δεν ένιωθαν έτοιμοι και επαρκώς εξοπλισμένοι όσον αφορά στην εκπαίδευσή τους για να στηρίζουν πρακτικές συνεκπαίδευσης και επιπλέον θεωρούσαν ότι η δουλειά με παιδιά με ΕΕΑ είναι ιδιαίτερα δύσκολη και απαιτεί πολύ χρόνο και αποφασιστικότητα.

2.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας, ακολουθήθηκε μία μικτή μέθοδος μέσω ερωτηματολογίων και ημι-δομημένων συνεντεύξεων ώστε να συλλεγούν και να αναλυθούν τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά δεδομένα. Η διαμόρφωση των ερωτήσεων της συνέντευξης βασίστηκε στα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων και τα τελικά συμπεράσματα της έρευνας προέκυψαν από τα αποτελέσματα και των ερωτηματολογίων και της συνέντευξης-μοντέλο διαδοχικής μικτής μεθόδου (Mertens, 2005) .

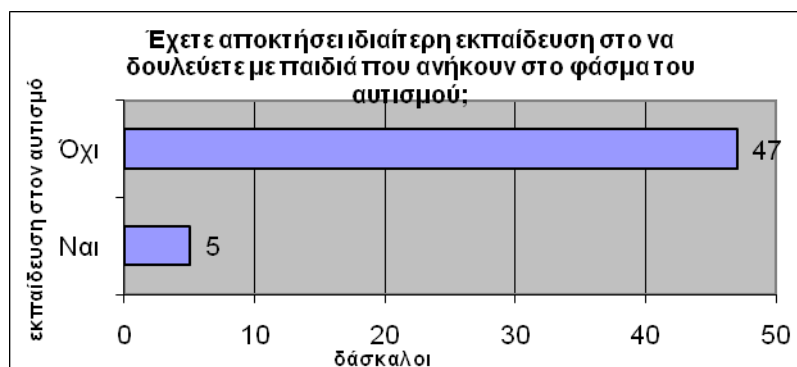
Για να εξασφαλιστεί επαρκές δείγμα, έγινε τυχαία επιλογή 12 νομών ώστε να διασφαλιστεί η μη προκατειλημμένη επιλογή των συμμετεχόντων (Davies, 2004) και διανεμήθηκαν 80 ερωτηματολόγια στους δασκάλους γενικών σχολείων, οι οποίοι είχαν στις τάξεις τους παιδί που ανήκει στο φάσμα του αυτισμού. Επιστράφηκαν συμπληρωμένα 52 (v= 65%), ερωτηματολόγια. Οι 37 των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες και οι 15 άντρες. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι 12 νομοί αντιπροσωπεύουν τα 5 από τα 9 Ελληνικά γεωγραφικά διαμερίσματα.

Από τους 52 δασκάλους που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, έγιναν συνεντεύξεις με 6 από αυτούς και όχι περισσότερους καθώς τα αποτελέσματα που προέκυπταν ήταν κατά μεγάλο ποσοστό επαναλαμβανόμενα.

3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1 Αριθμός δασκάλων με ή χωρίς εκπαίδευση στο να δουλεύουν με παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού

Διάγραμμα 1



Μόνο το 9,6 % (ν=5) των συμμετεχόντων δασκάλων είχε εκπαίδευση στο να δουλεύει με παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού.

Ζητήθηκε από τους 6 συμμετέχοντες στη συνέντευξη να απαντήσουν γιατί κατά τη γνώμη τους, όπως προέκυψε από τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων, είναι ελάχιστοι εκείνοι οι δάσκαλοι Γενικής Εκπαίδευσης που έχουν ειδικευτεί στο να δουλεύουν με παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Κι οι 6 απάντησαν ότι δεν υπάρχει ισχυρό κίνητρο και συστηματική προσπάθεια από την κυβέρνηση ή το Υπουργείο Παιδείας έτσι ώστε οι δάσκαλοι να αποκτήσουν την κατάλληλη εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, όλοι επισήμαναν το γεγονός ότι δεν γίνονται αρκετά σεμινάρια σχετικά με το φάσμα του αυτισμού αλλά ακόμα και όταν γίνονται, δεν είναι υποχρεωτική η παρακολούθηση και επαφίεται στη θέληση και προθυμία των δασκάλων να συμμετέχουν.

Επιπλέον, σύμφωνα με μια άλλη άποψη:

Σεμινάρια διοργανώνονται κυρίως σε μεγαλύτερες πόλεις (πχ. πρωτεύουσα ή συμπρωτεύουσα) και έτσι είναι δύσκολο τις περισσότερες φορές για τους δασκάλους από την επαρχία να συμμετέχουν.

Μία άλλη δασκάλα δήλωσε:

Ακόμη και όταν παίρνουμε μέρος σε σεμινάρια, κερδίζουμε μόνο σε θεωρητική και όχι σε πρακτική γνώση, που είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη δουλειά μας με παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού.

Οι δάσκαλοι που συμμετείχαν στη συνέντευξη υποστήριξαν επίσης ότι στις βασικές τους σπουδές δεν είχαν εκπαιδευτεί στο να δουλεύουν με παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού ή γενικότερα στην Ειδική Αγωγή πέρα από λίγα μαθήματα επιλογής.

Και οι 6 συμμετέχοντες της συνέντευξης ανέφεραν επίσης πως αναγνωρίζουν την αδυναμία τους να αντεπεξέλθουν αποτελεσματικά σε καταστάσεις που προκύπτουν σε μία τάξη Γενικής Αγωγής, όπου φοιτούν παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Για τον λόγο αυτό προσπαθούν μόνοι τους, με κίνητρο την ευαισθησία τους, να είναι αποτελεσματικοί στη δουλειά τους διαβάζοντας σχετικά βιβλία ή αντλώντας πληροφορίες από το διαδίκτυο.

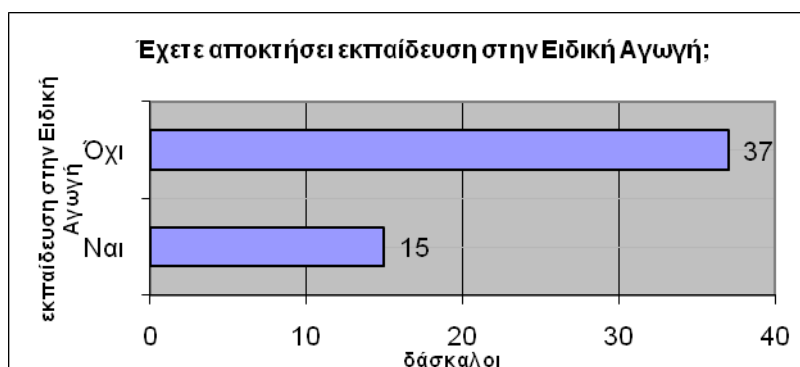
Μία ακόμη ενδιαφέρουσα άποψη που προέκυψε ήταν η παρακάτω:

Είναι κυρίαρχη η πεποίθηση μεταξύ των δασκάλων Γενικής Αγωγής ότι τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού και φοιτούν στο γενικό σχολείο, είναι πολύ λίγα και η εκπαίδευσή τους είναι ευθύνη των ειδικών σχολείων και των δασκάλων Ειδικής Αγωγής. Επομένως για ποιο λόγο να εκπαιδευτούμε;

Όταν οι συμμετέχοντες στη συνέντευξη ρωτήθηκαν για το πώς η εκπαίδευσή μπορεί να τους βοηθήσει στη δουλειά τους με παιδιά που ανήκουν το φάσμα του αυτισμού, υποστήριξαν πως είναι πολύ σημαντική καθώς έτσι θα έχουν γνώση για τις ανάγκες των παιδιών, τις δυσκολίες και τις δυνατότητές τους και θα μάθουν πώς να προσεγγίσουν το παιδί και πως να ανταποκρίνονται επαρκώς στις ανάγκες τους.

3.2 Αριθμός δασκάλων με ή χωρίς εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή

Διάγραμμα 2



Από τους 52 δασκάλους, η πλειοψηφία (v=37) δεν είχε εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή.

Επίσης, σε σχετική ερώτηση για το αν οι δάσκαλοι, με βάση την εκπαίδευσή τους διαχειρίζονται με αυτοπεποίθηση αποκλίνουσα συμπεριφορά που εμφανίζουν τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, οι απαντήσεις φανερώνουν μεγάλη διακύμανση των απόψεων. Από το σύνολο των 52 δασκάλων, 14 απάντησαν θετικά, 21 αρνητικά ενώ 17 δεν είχαν ξεκάθαρη στάση.

Αυτό προέκυψε και από τις απαντήσεις στη συνέντευξη. Μια δασκάλα δήλωσε:

Αισθάνομαι ανέτοιμη: δεν ξέρω πως ακριβώς να αντιδράσω όταν προκύπτει μία δύσκολη κατάσταση στην τάξη. Πρέπει να το παραδεχτώ ότι δεν νιώθω έτοιμη.

Ωστόσο, σύμφωνα με μια άλλη δασκάλα:

Θα μπορούσα να πω ότι διαχειρίζομαι με αυτοπεποίθηση δύσκολες συμπεριφορές που προκύπτουν στην τάξη μου, όπου φοιτά παιδί που ανήκει στο φάσμα του αυτισμού. Χρειάστηκε όμως μεγάλο χρονικό διάστημα για να αποκτήσω την απαραίτητη εμπειρία και να το καταφέρω.

3.3 Απαντήσεις των δασκάλων στις ακόλουθες προτάσεις που αφορούν στο αν θα ακολουθούσαν συγκεκριμένες στρατηγικές για να δημιουργήσουν ένα κατάλληλο περιβάλλον συνεκπαίδευσης όπου θα διατελεστεί αποτελεσματικά η διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης.

3.3.1. Προετοιμασία των άλλων παιδιών στην τάξη με ενημέρωσή τους για το φάσμα του αυτισμού

Η πλειοψηφία των δασκάλων ($n=37$) απάντησε πως θα ακολουθούσε οπωσδήποτε τη στρατηγική αυτή. Ωστόσο, έγινε φανερό και από τις 6 συνεντεύξεις ότι, αν και η στρατηγική αυτή υποστηρίζεται θεωρητικά, στην πράξη δεν ακολουθείται απόλυτα. Αναφέρθηκε και από τους 6 συμμετέχοντες ότι δεν μιλούν στα υπόλοιπα παιδιά της τάξης συγκεκριμένα για το φάσμα του αυτισμού αλλά γενικά για την έννοια της διαφορετικότητας, την αποδοχή, το σεβασμό και την αγάπη που πρέπει να επιδεικνύουν απέναντι σε παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες .

3.3.2. Ιδιαίτερη προσπάθεια για να συμμετέχει το παιδί που ανήκει στο φάσμα του αυτισμού σε όλες τις δραστηριότητές μέσα στην τάξη

Περίπου οι μισοί συμμετέχοντες ($n=24$) απάντησαν πως σίγουρα θα μπορούσαν να ακολουθήσουν τη στρατηγική αυτή. Όπως προέκυψε και από τις συνεντεύξεις, η στρατηγική αυτή είναι σημαντική γιατί, όπως απάντησαν και οι 6 συμμετέχοντες, η έννοια της συνεκπαίδευσης έγκειται στην προσπάθεια του σχολείου να προσαρμοστεί στις ανάγκες του παιδιού και ως εκ τούτου πρέπει να γίνει συστηματική προσπάθεια από το σχολείο για να συμμετέχει το παιδί πλήρως σε όλες τις δραστηριότητες της τάξης.

Ένας δάσκαλος ανέφερε:

Τροποποίησα λίγο το μάθημα σύμφωνα με τις ανάγκες του παιδιού που ανήκει στο φάσμα του αυτισμού. Συγκεκριμένα, επειδή μπορεί να ακολουθήσει τα υπόλοιπα παιδιά στις ορθογραφικές ασκήσεις, τις κάνουμε στην αρχή του μαθήματος όταν δεν είναι κουρασμένος.

3.3.3. Εμπλοκή των γονέων στον σχεδιασμό της σχολικής καθημερινότητας του παιδιού τους

Και αυτή η στρατηγική υποστηρίχτηκε από την πλειοψηφία των δασκάλων ($n=30$). Το αποτέλεσμα αυτό ενισχύθηκε και από τις απαντήσεις που δόθηκαν στις συνεντεύξεις.

Μία δασκάλα σχολίασε:

Αυτή η στρατηγική είναι πολύ σημαντική καθώς οι γονείς είναι το πιο σημαντικό κύτταρο στη ζωή του παιδιού, γνωρίζουν ακριβώς τις ανάγκες του και γι αυτό τον λόγο είναι πολύ βασικό να τους εμπλέκουμε στο σχεδιασμό της σχολικής καθημερινότητας του παιδιού τους. Οι γονείς είναι πρόθυμοι να ανταλλάζουν πληροφορίες και συμβουλές με το προσωπικό του σχολείου.

Ωστόσο, μια άλλη δασκάλα επισήμανε:

Η μητέρα του παιδιού είναι τόσο αγχωμένη που δεν εμπιστεύεται τους δασκάλους. Έτσι δεν μπορώ να συνεργαστώ μαζί της, δεν μπορώ να της ζητήσω να συμμετέχει στον σχεδιασμό της σχολικής καθημερινότητας της κόρης της. Απλά εμποδίζει το έργο μας.

3.3.4. Επίβλεψη του παιδιού στα διαλείμματα και στην ώρα του φαγητού

Η γενικότερη ομοφωνία της πλειοψηφίας των δασκάλων ($n=29$) για τη σπουδαιότητα της συγκεκριμένης στρατηγικής, προέκυψε και από τις συνεντεύξεις. Ενδεικτικά αναφέρθηκε: *Το βλέμμα μου είναι πάνω της συνέχεια, σε περίπτωση που χρειαστεί κάτι ή προκληθούν προβλήματα από τη συμπεριφορά της. Πάντα όμως από μία απόσταση έτσι ώστε να μην αισθάνεται ότι είναι υπό παρακολούθηση.*

3.3.5. Στενή επίβλεψη του παιδιού στη διαδικασία μάθησης και κατανόησης των γνωστικών αντικειμένων

Λίγο λιγότεροι από τους μισούς δασκάλους ($n=22$) δήλωσαν πως θα μπορούσαν να ακολουθήσουν τη συγκεκριμένη στρατηγική. Είναι ενδιαφέρον ότι σύμφωνα με τις απόψεις των δασκάλων στη συνέντευξη, αυτή δεν είναι μία σημαντική και αναγκαία στρατηγική διότι το παιδί νιώθει ότι είναι υπό επιτήρηση.

Ενδεικτικά:

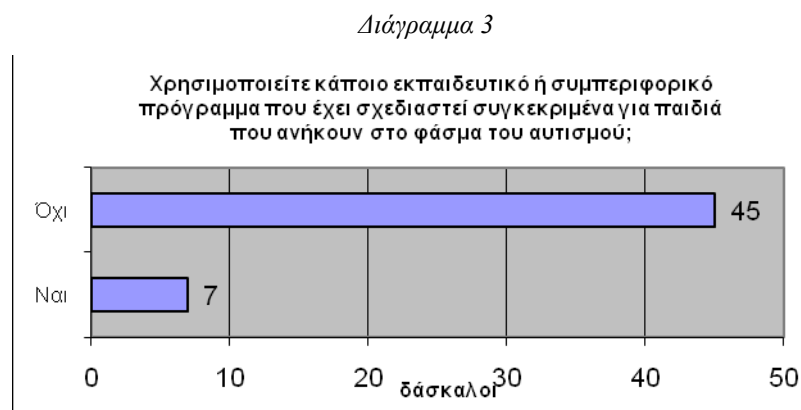
Παρόλο που το μυαλό μου είναι συνέχεια σ' αυτόν, προσπαθώ να του αφήνω τον χώρο του.

3.3.6. Προσαρμογή της διδασκαλίας με εισαγωγή εποπτικών μέσων, αποφυγή περισπασμών, ανάθεση κατορθωτών εργασιών, επιπλέον χρόνο στο παιδί για την ολοκλήρωση εργασιών, πρόσθετη βοήθεια με πρακτική εξάσκηση

Μία σημαντική μερίδα των δασκάλων ($n=30$) υποστήριξε τη στρατηγική αυτή, κάτι που ενισχύθηκε και από τις απαντήσεις που δόθηκαν στις συνεντεύξεις. Δηλώθηκε χαρακτηριστικά:

Το σχολικό πρόγραμμα και οι δραστηριότητες αναπαριστώνται με εικόνες για να είναι πιο ξεκάθαρες. Ακόμη, της αφήνω επιπλέον χρόνο για να ολοκληρώσει τις εργασίες της, που προσαρμόζονται στις δυνατότητές της.

3.4 Χρησιμοποίηση κάποιου εκπαιδευτικού ή συμπεριφορικού προγράμματος που να έχει σχεδιαστεί συγκεκριμένα για τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού



Το Διάγραμμα αποκαλύπτει ότι η πλειοψηφία των δασκάλων 86,5 % (v=45) δεν ακολουθεί κάποιο εκπαιδευτικό ή συμπεριφορικό πρόγραμμα που να έχει σχεδιαστεί συγκεκριμένα για παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού.

3.5 Απαντήσεις των δασκάλων σχετικά με το ποια κατά τη γνώμη τους είναι η πιο κατάλληλη αλλαγή για να υποστηριχθεί η αποτελεσματική συνεκπαίδευση στο γενικό σχολείο.

Πίνακας 1

Πιθανές αλλαγές	Δάσκαλοι
Περισσότερη γνώση / εκπαίδευση/ εξειδίκευση στο φάσμα του αυτισμού	32
Αμεσότερη στήριξη (διδασκαλία ένας προς έναν)	14
Περισσότερη κατανόηση/ αποδοχή από τους συμμαθητές	0
Περισσότερο ενδιαφέρονσες κοινωνικές δραστηριότητες και ευκαιρίες	2
Καταλληλότερο σχολικό περιβάλλον	4

Όπως απεικονίζεται στον πίνακα, οι περισσότεροι από τους δασκάλους (v=32) απάντησαν πως η περισσότερη γνώση, εκπαίδευση και εξειδίκευση των δασκάλων στο

φάσμα του αυτισμού αποτελεί την πιο σημαντική και αναγκαία αλλαγή έτσι ώστε η συνεκπαίδευση των παιδιών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού και των συμμαθητών τους τυπικής ανάπτυξης να είναι επιτυχής.

Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να εξηγήσουν την απάντησή τους. Συγκεκριμένα, εκείνοι που υποστήριξαν τη γνώση και εξειδίκευση στο φάσμα του αυτισμού ως την πιο σημαντική αλλαγή που πρέπει να γίνει, το στήριξαν λέγοντας ότι μόνο έτσι οι δάσκαλοι θα είναι επαρκώς εξοπλισμένοι και θα νιώσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση για να ανταποκριθούν καλύτερα και επαρκέστερα στις ανάγκες των παιδιών.

3.6 Υποστήριξη ή όχι της ιδέας της συνεκπαίδευσης

Οι συμμετέχοντες στη συνέντευξη, ρωτήθηκαν εάν υποστηρίζουν ή όχι την ιδέα της συνεκπαίδευσης στο γενικό σχολείο για τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Όλοι τους γενικά φάνηκε να υποστηρίζουν θεωρητικά την συνεκπαίδευση αλλά δήλωσαν ότι αυτό μπορεί να επιτευχθεί στην πράξη μόνο υπό προϋποθέσεις.

Ενδεικτικά οι απαντήσεις που προέκυψαν:

Η συνεκπαίδευση μπορεί να είναι επιτυχής μόνο εάν οι δάσκαλοι εξοπλιστούν επαρκώς με γνώση και επίσης η συνεκπαίδευση θα έπρεπε να συνιστάται μόνο για τα παιδιά με ήπιας μορφής δυσκολίες, καθώς μόνο τα παιδιά αυτά μπορούν να ανταποκριθούν με ικανοποιητικό βαθμό στις απαιτήσεις ενός σχολείου Γενικής Αγωγής και να ωφεληθούν από αυτό.

Η παρουσία ενός δασκάλου παράλληλης στήριξης στην τάξη του γενικού σχολείου είναι απαραίτητη αλλιώς δεν μπορώ να ανταποκριθώ στις ανάγκες του παιδιού που ανήκει στο φάσμα του αυτισμού αλλά την ίδια στιγμή και στις ανάγκες των υπόλοιπων παιδιών.

Εάν οι κινήσεις της κυβέρνησης συνδυαστούν με τη βοήθεια των δασκάλων και των γονιών, τότε τα προβλήματα θα περιοριστούν πολύ και θα γευτούμε τους καρπούς της συνεκπαίδευσης στην πράξη.

4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

4.1 Εκπαίδευση των δασκάλων στο να δουλεύουν με παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού ή στην Ειδική Αγωγή.

Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι η πλειοψηφία των δασκάλων δεν έχει αποκτήσει εκπαίδευση στο να δουλεύει με παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού ή γενικότερα στην Ειδική Αγωγή. Έτσι εξηγείται το γεγονός ότι ενώ είναι πρόθυμοι να ακολουθήσουν αρκετές χρήσιμες στρατηγικές με σκοπό να δημιουργηθεί ένα κατάλληλο περιβάλλον συνεκπαίδευσης και στην πράξη ακολουθούν πολλές από αυτές, προκύπτει επίσης από την

έρευνα ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι δεν ακολουθούν κάποιο εκπαιδευτικό ή συμπεριφορικό πρόγραμμα το οποίο να έχει σχεδιαστεί συγκεκριμένα για τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Αυτό αποτελεί εμπόδιο σε επιτυχείς πρακτικές συνεκπαίδευσης. Προηγούμενες έρευνες επίσης δείχνουν ότι πολλοί Έλληνες εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής δεν έχουν εκπαίδευση στον τομέα Ειδικής Αγωγής (Avramidis & Kalyva, 2007. Mavropoulou & Padelidou, 2000).

4.2 Αίτια για την έλλειψη εκπαίδευσης

Οι συμμετέχοντες στη συνέντευξη απάντησαν ότι η έλλειψη εκπαίδευσης των δασκάλων Γενικής Αγωγής στο να δουλεύουν με παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, οφείλεται κυρίως στη μη συστηματική και δομημένη προσπάθεια από την κυβέρνηση και το Υπουργείο Παιδείας για τη διοργάνωση σεμιναρίων στην Ειδική Αγωγή, όπως επίσης στην ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα Ειδικής Αγωγής στην βασική τους εκπαίδευση αλλά και στην αντίληψη που επικρατεί σε αρκετούς δασκάλους Γενικής Αγωγής ότι η εκπαίδευση των παιδιών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, αποτελεί ευθύνη των ειδικών σχολείων και των δασκάλων Ειδικής Αγωγής. Προηγούμενες έρευνες (Koutsouki, όπως παρατίθεται σε Batsiou et al., 2008. Lampropoulou & Padelidou, όπως παρατίθεται σε Batsiou et al., 2008. Zoniou- Sideri & Vlachou, 2006) υποστήριξαν επίσης τα άνω ευρήματα ως αίτια για την ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής στην Ειδική Αγωγή.

4.3 Σπουδαιότητα της εκπαίδευσης

Όπως αναδείχτηκε από τις απόψεις των δασκάλων στην παρούσα έρευνα, η εξειδίκευση των δασκάλων Γενικής Αγωγής και η απόκτηση περαιτέρω γνώσεων σε θέματα Ειδικής Αγωγής αποτελεί την πιο ουσιαστική αλλαγή που πρέπει να γίνει για μία ουσιαστική συνεκπαίδευση. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα επεξήγησαν την απάντησή τους δηλώνοντας ότι η σωστή εκπαίδευση θα τους βοηθήσει να νιώσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και να ανταποκριθούν επαρκέστερα στις ανάγκες των παιδιών, να συνεισφέρουν στη γνωστική και κοινωνική τους πρόοδο και να αντιμετωπίσουν ουσιαστικά τα προβλήματα που προκύπτουν σε μία τάξη Γενικής Αγωγής όπου φοιτά παιδί που ανήκει στο φάσμα του αυτισμού. Με τον τρόπο αυτό θα συμβάλλουν πιο δραστικά σε μία επιτυχημένη διαδικασία συνεκπαίδευσης. Η σπουδαιότητα της εκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή των Ελλήνων εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής υποστηρίχθηκε και από την προηγούμενη έρευνα (Avramidis & Kalyva, 2007. Batsiou et al., 2008) όπου είναι εμφανές πως όταν οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής έχουν

αποκτήσει εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή, νιώθουν πιο έτοιμοι για τη δουλειά τους και είναι πιο πρόθυμοι στο να ενημερωθούν για πρακτικές που θα συντελέσουν σε μια αποτελεσματική συνεκπαίδευση των παιδιών με ΕΕΑ και των συμμαθητών τους.

4.4 Υποστήριξη ή όχι της διαδικασίας της συνεκπαίδευσης

Η σπουδαιότητα της εκπαίδευσης των δασκάλων στην Ειδική Αγωγή φανερώθηκε επίσης και από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στη συνέντευξη για το εάν υποστηρίζουν ή όχι τη διαδικασία της συνεκπαίδευσης. Ενώ όλοι λοιπόν απάντησαν πως θεωρητικά διάκινται θετικά απέναντι σε μια τέτοια διαδικασία, τόνισαν πως πρέπει να τεθούν κάποιες προϋποθέσεις, έτσι ώστε η συνεκπαίδευση να είναι επιτυχής και στην πράξη. Υπογράμμισαν για παράδειγμα την ανάγκη εκπαίδευσης των δασκάλων και υποστήριξαν τη φοίτηση στο γενικό σχολείο μόνο παιδιών με ήπιας μορφής δυσκολίες, για να μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες τους. Επίσης αναφέρθηκαν στην σπουδαιότητα της ύπαρξης δασκάλων παράλληλης στήριξης στην τάξη Γενικής Αγωγής έτσι ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες των παιδιών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού αλλά και των συμμαθητών τους. Επισήμαναν τέλος, τη σπουδαιότητα της συνεργασίας μεταξύ της κυβέρνησης, των δασκάλων και των γονέων για μια πιο επιτυχή και ομαλή διαδικασία συνεκπαίδευσης, καθώς μόνοι τους οι δάσκαλοι ένιωθαν αδύναμοι να ανταποκριθούν σε μία τέτοια κατάσταση. Οι έρευνες επίσης των Avramidis & Kalyva, 2007 και Batsiou et al., 2008 φανέρωσαν τη θετική στάση των δασκάλων απέναντι στη συνεκπαίδευση για παιδιά με ΕΕΑ. Ωστόσο περισσότερο θετικοί ήταν όσοι είχαν μεγαλύτερη εμπειρία στη δουλειά με παιδιά με ΕΕΑ και εκπαίδευση σε θέματα Ειδικής Αγωγής.

5. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η παρούσα έρευνα μελέτησε τις απόψεις των δασκάλων σχετικά με τη συνεκπαίδευση των παιδιών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού και των συμμαθητών τους τυπικής ανάπτυξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Παρόλο που η έρευνα έδειξε ότι η πλειοψηφία των δασκάλων ακολούθησε σημαντικές στρατηγικές για να διευκολυνθεί η διαδικασία της συνεκπαίδευσης, προέκυψε ότι οι δάσκαλοι δεν εφαρμόζουν κάποιο εκπαιδευτικό ή συμπεριφορικό πρόγραμμα ειδικά σχεδιασμένο για παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Αυτό θα μπορούσε να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι η πλειοψηφία τους δεν έχει εκπαιδευτεί στο να δουλεύει με τα παιδιά αυτά ή γενικότερα με παιδιά με ΕΕΑ. Τέλος, όπως φανερώθηκε από τις συνεντεύξεις, οι δάσκαλοι υποστηρίζουν την ιδέα της συνεκπαίδευσης αλλά επισημαίνουν πως για να επιτευχθεί στην πράξη πρέπει να τεθούν

προϋποθέσεις όπως για παράδειγμα η εκπαίδευση των δασκάλων και η παρουσία δασκάλου παράλληλης στήριξης στην τάξη.

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε, πως η έλλειψη εκπαίδευσης επιβάλλει την ανάγκη για άμεσες ενέργειες από τους αρμόδιους φορείς και τους εμπλεκόμενους παράγοντες να ενισχύσουν και να ενθαρρύνουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής στην Ειδική Αγωγή. Για παράδειγμα η συνεργασία μεταξύ σχολείων Γενικής και Ειδικής Αγωγής είναι ένα σημαντικό βήμα για να βελτιωθεί η δουλειά των δασκάλων Γενικής Αγωγής και ως αποτέλεσμα να επιτευχθεί η διαδικασία της συνεκπαίδευσης. Η σπουδαιότητα μιας τέτοιου είδους συνεργασίας έχει επισημανθεί και από την προηγούμενη έρευνα (Baker, 2007).

Η μελλοντική έρευνα μπορεί να διερευνήσει περαιτέρω το θέμα της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα εξετάζοντας το κι από άλλες πλευρές (πχ. απόψεις δασκάλων παράλληλης στήριξης, γονέων, σχολικών συμβούλων, παιδιών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού αλλά και των συμμαθητών τους), ώστε οι δάσκαλοι να καταστούν ικανοί να προωθήσουν πιο αποτελεσματικά τη διαδικασία της συνεκπαίδευσης, η οποία έτσι θα γίνει πιο ουσιαστική και επωφελής για όλους τους μαθητές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.
- Baker, J. (2007). The British Government's strategy for SEN: Implications for the role and future development of special schools. *Support for Learning*, 22 (2), 72-77.
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P. & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201-219.
- Davies, G. (2004). Research design and implementation & data analysis. In: M. Cardwell, L. Clark, & C. Meldrum (3rd Ed.), *Psychology* (pp.214-245). London: Collins.
- Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας (2008). *Νόμος 3699 Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

- Farrell, P. (2004). School psychologists: Making inclusion a reality for all. *School Psychology International*, 25, 5-19.
- Mavropoulou, S. & Padeliadou, S. (2000). Greek teachers' perceptions of autism and implications for educational practice: A preliminary analysis. *Autism*, 4(2), 173-183.
- Mertens, D. M. (2005). Research and evaluation in education and psychology: *Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*, (2nd Ed.). London: Thousand Oaks.
- Zigmond, N. (2003). Where Should Students with Disabilities Receive Special Education Services? Is One Place Better Than Another? *The Journal of Special Education*, 37(3), 193-199.
- Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (4-5), 379-394.

Λογοτεχνία, γλώσσα και αναπηρία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Συμβολή στη θεωρία της κοινωνικής κατασκευής της αναπηρίας

Μαργαρώνη, Μαίρη

Φιλολόγος – Κοινωνική Ανθρωπολόγος – Ειδική Παιδαγωγός

1^ο Ευρωπαϊκό Σχολείο Βρυξελλών

Email: mary.margaroni@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση διαπραγματεύεται το θέμα της αναπηρίας μέσα από το τρίπτυχο γλώσσα – λογοτεχνία – εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, εξετάζει τη γλώσσα που χρησιμοποιείται για το θέμα της αναπηρίας, και κατ' επέκταση τις αναπαραστάσεις που κατασκευάζονται για τα άτομα με αναπηρία, σε έργα που διδάσκονται στο Δημοτικό μέσα από τα τρία νέα Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων. Διαπιστώνεται ότι στα δύο πρώτα ανθολόγια δεν υπάρχει καμιά αναφορά στη θεματική της αναπηρίας, ενώ δύο μόνο λογοτεχνικά κείμενα του τρίτου ανθολογίου (Ε΄-ΣΤ΄ τάξη) ασχολούνται με τη συγκεκριμένη θεματική, θίγοντας διάφορες κοινωνικές πτυχές της αναπηρίας, όπως –μεταξύ άλλων– οι διαδικασίες αξιολόγησης με βάση τα εκάστοτε κοινωνικά κριτήρια και τις κοινωνικές κατασκευές σχετικά με το «φυσιολογικό» ή μη σώμα, η κριτική τόσο στην πολιτική όσο και στη δημοσιογραφική αντιμετώπιση της αναπηρίας, η κριτική στην αφάνεια και εν γένει στη μη ορατότητα των ατόμων με αναπηρία μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Τέλος, μέσα από τη λεπτομερή ανάλυση της γλώσσας που χρησιμοποιείται στα συγκεκριμένα λογοτεχνικά έργα, διαφαίνεται η βαθιά διείσδυση αξιολογικών πεπιστευμένων και παραδοχών στο χώρο του κοινωνικού ασυνείδητου και συλλογικού φαντασιακού, σύμφωνα με τις οποίες ο κόσμος προσλαμβάνεται αυθαίρετα μέσα από δύο αντιθετικές κατηγορίες των ανθρώπων («κανονικοί» – «μη κανονικοί»), αναπαράγοντας με τον τρόπο αυτό διακρίσεις και απαξιώσεις.

Λέξεις κλειδιά: στερεότυπα, κοινωνικές αναπαραστάσεις, δημόσια διαχείριση της αναπηρίας, διαμόρφωση στάσεων και νοοτροπιών

Εισαγωγή

Η παρούσα εισήγηση διαπραγματεύεται το θέμα της αναπηρίας μέσα από το τρίπτυχο γλώσσα – λογοτεχνία – εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιώντας την ερευνητική μέθοδο της ποιοτικής (και επικουρικά της ποσοτικής) ανάλυσης περιεχομένου (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, 1997: 196-197, Γεμτός, 1987: 334), εξετάζει τη γλώσσα που χρησιμοποιείται για το θέμα της αναπηρίας, και κατ' επέκταση τις αναπαραστάσεις που κατασκευάζονται για τα άτομα με αναπηρία, σε έργα που διδάσκονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μέσα από τα τρία νέα Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων (Α.Λ.Κ.). Καθώς ο ρόλος της λογοτεχνίας είναι σημαντικός για την ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι στα προβλήματα ζωής (Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ., 2006: 57), είναι σαφές ότι ο τρόπος ενασχόλησης και προσέγγισης της θεματικής της αναπηρίας, μέσα από τη διδασκόμενη λογοτεχνία, συμβάλλει στη συν-διαμόρφωση στάσεων των τωρινών μαθητών και μελλοντικών ενήλικων πολιτών και στην κινητοποίησή τους για ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσης.

Ως υπόθεση εργασίας θεωρώ ότι, παρά τη χρήση της λογοτεχνίας ως σημαντική κοινωνική κριτική στη δημόσια διαχείριση της αναπηρίας και παρά τη χρήση ιδιαίτερων αφηγηματικών τεχνικών στα υπό εξέταση Α.Λ.Κ. για την ανάπτυξη της κοινωνικής ενσυναίσθησης των μαθητών απέναντι στην αναπηρία, αφενός το γεγονός ότι η συγκεκριμένη θεματική καταλαμβάνει ελάχιστο χώρο στα εν λόγω σχολικά εγχειρίδια λογοτεχνίας, που –ως βασικό εκπαιδευτικό υλικό της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης– αποτελούν μέρος ενός επίσημου, δημόσιου λόγου, και αφετέρου η χρήση μιας γλώσσας που συχνά αντανakλά και αναπαράγει τα κυρίαρχα στο συλλογικό φαντασιακό στερεότυπα για την αναπηρία, συμβάλλουν και προωθούν κοινωνικές κατασκευές για αυτήν που χαρακτηρίζονται από διακρίσεις και απαξιώσεις.

Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής κατασκευής της αναπηρίας, οι διαδικασίες παρατήρησης και αξιολόγησης γίνονται με βάση τα εκάστοτε κοινωνικά κριτήρια σχετικά με το αποδεκτό και «φυσιολογικό» σώμα (Μακρυγιάννη, 2004: 16). Στη λογική αυτή το σώμα δεν μπορεί να θεωρηθεί τύπος κοινωνικά ουδέτερος. Η Davis (1997: 53-54) αναλύει κριτικά τη διαλεκτική σχέση ανάμεσα στο «φυσιολογικό» και το «μη φυσιολογικό» σώμα, εξετάζοντάς τη σε συνάρτηση με τις επικρατούσες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες, τους κοινωνικούς θεσμούς και τις παγιωμένες πρακτικές, τους ποικίλους επιστημονικούς λόγους και τεχνικές, και σε συνάρτηση με ένα σύνολο σημασιοδοτήσεων που σε καμιά περίπτωση δεν είναι φυσικά δοσμένο. Με άλλα λόγια, στο σχήμα αυτό η απόδοση ή η στέρηση αξίας από το σώμα θεωρείται κοινωνικά καθορισμένη. Επίσης, σύμφωνα με την Douglas (2006: 93), κάθε πολιτισμός επιτελεί μια πράξη διαχωρισμού των σωμάτων σε

«καλά» και «κακά», σε «κανονικά» και «μη». Το διαχωρισμό αυτόν τον αντιλαμβάνονται όλα τα μέλη μιας κοινωνίας, τα οποία, όντως, γνωρίζουν το «κακό», «μη κανονικό» σώμα, το σώμα που «διαφέρει», από το κοινωνικά κατασκευασμένο και κοινωνικά παραδεκτό σώμα ως «καλό» και «κανονικό». Πράγματι, καθένας έχει μια εικόνα ενός «ολοκληρωμένου» σώματος, αλλά επίσης και μια εικόνα μιας «σωματικής απόκλισης». Έτσι, σύμφωνα με τον Jantzen (1974, παρατίθεται στο Ζιώνου-Σιδέρη, 2004: 17-20), η αναπηρία, σε τελική ανάλυση, δεν είναι τίποτε άλλο παρά μια κοινωνική κατασκευή: «Η αναπηρία δεν μπορεί να θεωρείται ένα φυσικό φαινόμενο. Γίνεται φανερό και αρχίζει να υπάρχει ως αναπηρία μόνο από τη στιγμή που κάποια γνωρίσματα και χαρακτηριστικές εκδηλώσεις των γνωρισμάτων ενός ατόμου συγκριθούν προς τις εκάστοτε αντιλήψεις για το ελάχιστο των υποκειμενικών και των κοινωνικών ικανοτήτων. Με το να διαπιστωθεί πως ένα άτομο, με βάση τα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα, δεν ανταποκρίνεται στις παραπάνω αντιλήψεις, γίνεται η αναπηρία φανερή. Υπάρχει ως κοινωνικό φαινόμενο από αυτή τη στιγμή και μόνο.»

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι, εφόσον η αναπηρία θεωρείται κοινωνικό και ιδεολογικό κατασκεύασμα, τότε και η γλώσσα που τη θεματίζει και την περιγράφει δεν μπορεί να είναι τίποτε περισσότερο από ιδεολογική αποτύπωση της συγκεκριμένης κατασκευής, μια και, όντως, η γλώσσα δεν είναι κοινωνικά αθώα. Αντίθετα, όπως υποστηρίζει η Φραγκουδάκη (1987: 23-24), ένα σύνολο συμπληρωματικών νοημάτων που δίνουν στις λέξεις η παράδοση, τα κοινωνικά πιστεύω και οι ρυθμίζοντες την επικοινωνία κοινωνικοί κανόνες, μεταδίδονται με τις πιο απλές φράσεις ή με την επιλογή ακόμη και μιας λέξης. Η γλώσσα μεταδίδει πολυάριθμες κοινωνικές πληροφορίες και μηνύματα και αναδεικνύεται με αυτόν τον τρόπο σε έναν από τους κατεξοχήν φορείς ιδεολογίας, που αξίζει να ερευνηθεί ως τέτοιος σε βάθος.

1. Ποσοτικά δεδομένα

Αν και, σε αντίθεση με τα προηγούμενα Α.Λ.Κ. που χρησιμοποιούνταν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, τα καινούργια συμπεριλαμβάνουν στο περιεχόμενό τους τη θεματική της αναπηρίας, εντούτοις αξίζει να εστιάσουμε στα εξής δύο σημεία: α. Και στα τρία νέα λογοτεχνικά ανθολόγια, προβάλλονται, μέσα από την επιλογή διάφορων λογοτεχνικών κειμένων, άλλοτε άμεσα και άλλοτε έμμεσα, σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, κατά κόρο, ιδεώδη που παραπέμπουν στη σωματική και πνευματική ευεξία, όπως λ.χ. η νοητική και κινητική ικανότητα ενός ατόμου (πρβλ. ενδεικτικά Α.Λ.Κ, Γ' και Δ' τάξης, 12, 15, 16, 23, 35, 39, 57, 59, 73-74, 77, 78, 84, 104, 144, 159, 166 και ΑΛΚ, Ε' και ΣΤ' τάξης, 95, 125). β. Ως εκ τούτου, τα λογοτεχνικά κείμενα που έχουν την αναπηρία είτε ως βασική είτε ως

δευτερεύουσα θεματική παραμένουν λιγοστά. Στη συνέχεια εξετάζεται το κάθε Α.Λ.Κ. χωριστά.

Το Α.Λ.Κ. της Α΄ και Β΄ τάξης δεν περιλαμβάνει κείμενα που θίγουν το θέμα της αναπηρίας ή που προβάλλουν άτομα με ανηπυρία σε πρωταγωνιστικούς ή δευτερεύοντες ρόλους. Τα δύο μοναδικά κείμενα, που θίγουν το θέμα της διαφορετικότητας (Φραγκιά, Μ., *Ξ... όπως ξιφίας*, 35-36, με πρωταγωνιστή έναν ξιφία που είναι στεναχωρημένος, καθώς, όπως ο ίδιος παραπονιέται, «όλοι στο σχολείο με κοροϊδεύουν για τη μεγάλη σουβλερή μου μύτη! Με φωνάζουν μυτόγκα και δε θέλουν να παίζω μαζί μου, γιατί φοβούνται, λένε, πως θα τους χτυπήσω»), και Ηλιόπουλος, Β., *Ο τελευταίος ιππόκαμπος*, 76-77, με πρωταγωνιστή τον Τριγωνοψαρούλη, «το σοφό ψάρι που είναι διαφορετικό απ' όλα τα άλλα εξαιτίας του σχήματός του, αλλά που πάντα βρίσκει λύσεις για όλα τα δύσκολα»), μιλούν γενικότερα για την αυτοαξία της αποδοχής του «διαφορετικού» μέσα σε έναν κόσμο που είναι *de facto* ποικιλόμορφος.

Στο Α.Λ.Κ. της Γ΄ και Δ΄ τάξης επίσης δεν εντοπίζονται κείμενα που να ασχολούνται με ζητήματα αναπηρίας ή με άτομα με αναπηρία. Πέρα από δύο κείμενα που ασχολούνται γενικά με κάποια ιατρικά ζητήματα (Ροντάρι, Τ., *Ο μαύρος ήλιος*, 130-131, όπου διακωμωδούνται οι γιατροί για τις υπερβολικές, εκφοβιστικές και συχνά λανθασμένες διαγνώσεις τους σε ζητήματα ασθενειών, και Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, Λ., *Η αιμοδοσία*, 135-137, όπου θίγεται το θέμα της παιδικής αρρώστειας και της ανάγκης λήψης αίματος), δεν υπάρχει κανένα κείμενο που να άπτεται –έστω και κατά προσέγγιση– ζητημάτων αναπηρίας ή ειδικών αναγκών.

Το πρώτο Α.Λ.Κ. που ουσιαστικά ασχολείται με τη θεματική της αναπηρίας και περιλαμβάνει λογοτεχνικά κείμενα με πρωταγωνιστές άτομα, και συγκεκριμένα παιδιά, με αναπηρία, είναι αυτό της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης. Πρόκειται για το έργο της Ψαράυτη, Λ., *Ο Θωμάς*, 69-73, με θέμα έναν εικοσάχρονο νέο με νοητική καθυστέρηση και ειδικές επιδόσεις στο τρέξιμο, οι οποίες του επιτρέπουν να συμμετέχει στους Ειδικούς Ολυμπιακούς Αγώνες, και το έργο της Αλεξίου, Έ., *Η Βαγγελίτσα*, 105-107, με θέμα τη νοητική καθυστέρηση ενός κοριτσιού με ειδικό ταλέντο στο τραγούδι και τη σχολική του ένταξη.

Ως εκ τούτου, στη συνέχεια της παρούσας εργασίας ασχολούμαι αναλυτικά με τα λογοτεχνικά κείμενα της Ψαράυτη και της Αλεξίου, και εξετάζω αφενός τη λειτουργία των συγκεκριμένων έργων ως ουσιαστική κοινωνική κριτική στο θέμα της δημόσιας διαχείρισης της αναπηρίας και τη χρησιμοποίηση ιδιαίτερων αφηγηματικών τεχνικών για την ανάπτυξη της κοινωνικής ενσυναίσθησης των μαθητών απέναντι στην αναπηρία, και αφετέρου τη χρήση της γλώσσας, η οποία συχνά δεν είναι τίποτε περισσότερο από μια αντανάκλαση

κυρίαρχων στο συλλογικό φαντασιακό στερεότυπων για την αναπηρία, και η οποία γλώσσα συμβάλλει με τη σειρά της στην αναπαραγωγή τους και ταυτόχρονα στη βαθύτερη εγκαθίδρυσή τους στις κοινωνικές νοοτροπίες.

2. Ποιοτικά δεδομένα

2.1. Η χρησιμοποίηση της λογοτεχνίας ως μέσο για την αλλαγή στάσεων και νοοτροπιών απέναντι στην αναπηρία

2.1.1. Λογοτεχνία και κοινωνική κριτική στη δημόσια διαχείριση της αναπηρίας

Κυρίως το διήγημα της Ψαραύτη αποτελεί κριτική τόσο στην πολιτική αντιμετώπιση της αναπηρίας όσο και στην αντιμετώπιση του θέματος από το χώρο των μέσων μαζικής ενημέρωσης (Μ.Μ.Ε.). Ο λόγος που χρησιμοποιείται και στις δύο περιπτώσεις είναι άμεσος και χωρίς περιστροφές.

Όσον αφορά το χώρο της πολιτικής, ο λόγος εστιάζει στην ουσιαστική αδιαφορία των πολιτικών προσώπων, που οδηγεί στην παντελή αδράνειά τους (στην έλλειψη έστω και στοιχειώδους πρωτοβουλίας για δράση), η οποία φαίνεται πως δεν καλύπτεται από την κενότητα των εκάστοτε λόγων τους: *«Τη μέρα των αγώνων το γήπεδο ήταν κατάμεστο από γονείς, συγγενείς, φίλους, δάσκαλους, εκπαιδευτές. Μόνον ο υπουργός δεν ήρθε. Έστειλε όμως ένα φλύαρο μήνυμα «συμπαράστασης» γεμάτο υποσχέσεις».*

Όσον αφορά το χώρο των Μ.Μ.Ε., ο κριτικός λόγος της μητέρας του Θωμά και αφηγήτριας του έργου εστιάζει και πάλι στην αδιαφορία των τελευταίων για οποιαδήποτε ενασχόληση με το θέμα της αναπηρίας και για τυχόν θετική προβολή των ατόμων με αναπηρία: *«Δε βρέθηκε όμως ούτε ένας δημοσιογράφος να πει δυο λόγια, ούτε μια κάμερα να δείξει έστω και για λίγα λεπτά τους αγώνες των παιδιών μας, τη μεγάλη χαρά και τον ενθουσιασμό τους.»* Η χρήση των συνεχών αρνήσεων (ούτε ένας δημοσιογράφος ... ούτε μια κάμερα), η χρήση αριθμητικών ή ποσοτικών προσδιορισμών μικρού ποσοτικού μεγέθους (δυο λόγια, μια κάμερα, έστω και για λίγα λεπτά) σε αντίθεση με τη χρήση ουσιαστικών με ή χωρίς ποσοτικούς προσδιορισμούς, που δηλώνουν βασικές σημασιολογικές ιδιότητες μόχθου και συναισθημάτων (τους αγώνες των παιδιών μας, τη μεγάλη χαρά και τον ενθουσιασμό τους), είναι ενδεικτικές της διάστασης μεταξύ της άξιας προσπάθειας των ατόμων με αναπηρία και της απαξίωσης που βιώνουν από το δημοσιογραφικό κόσμο.

Επιπλέον, το διήγημα της Ψαραύτη αποτελεί έναν ύμνο όχι μόνο στην ετερότητα με άξονα το δίπολο «άτομο με ή χωρίς αναπηρία» αλλά και στην κάθε είδους διαφορετικότητα, καθώς, ανταποκρινόμενο στις επιταγές του ολυμπιακού πνεύματος, συνενώνει τα παιδιά με δεσμούς φιλίας ανεξαρτήτως οποιωνδήποτε επιμέρους χαρακτηριστικών: *«Μένουμε στους*

φοιτητικούς ξενώνες του Πανεπιστημίου και τρώγαμε καθημερινά στη μεγάλη τραπεζαρία, όλοι μαζί, αθλητές και συνοδοί απ' όλο τον κόσμο, άσπροι, μαύροι, κίτρινοι. Όλα τα παιδιά έγιναν φίλοι απ' την πρώτη κιόλας μέρα. Κουβέντιαζαν με τη γλώσσα της καρδιάς που δε γνωρίζει πατρίδες και σύνορα, αυτήν την υπέροχη γλώσσα της αγάπης, που ξέρουν και τη μιλούν όσοι έχουν άδολες ψυχές.» Από τα παραπάνω διαφαίνεται η έμμεση αλλά απόλυτη αντίθεση ανάμεσα στη «γλώσσα της καρδιάς» και στη «γλώσσα του στόματος». Η πρώτη είναι παγκόσμια, *«δε γνωρίζει πατρίδες και σύνορα»*. Η δεύτερη, θέτοντας όρια και περιορισμούς, στιγματίζει και απορρίπτει: Έτσι, αν «η γλώσσα του στόματος», δεν εμπνέεται από τις αξίες και τα ιδανικά της αγάπης, «η γλώσσα της καρδιάς» είναι η προσωποποίηση της αγάπης. Υπηρετεί τις αρχές της οικουμενικότητας και προϋποθέτει *«άδολες ψυχές»*, οι οποίες, όμως, αποτελούν μάλλον γενικό ζητούμενο παρά γενική πραγματικότητα.

Για το λόγο αυτό, άλλωστε, υποστηρίζει έμμεσα και δεξιολογικά η Ψαραύτη, υπάρχει η απαξίωση ή, στην «καλύτερη» περίπτωση, η αδιαφορία του κοινωνικού συνόλου απέναντι στα άτομα με αναπηρία, *σα να επρόκειτο για «αόρατα» σώματα, γεγονός που καταγγέλεται από τη συγγραφέα. Με αυτόν τον τρόπο, εξηγείται και η απορία της μητέρας-αφηγήτριας μπροστά στην κοσμοσυρροή στο στάδιο τη μέρα των Ειδικών Ολυμπιακών Αγώνων: «Όταν μπήκαμε στο στάδιο, σάστισα. Αλήθεια, όλοι αυτοί οι άνθρωποι, περισσότεροι από πενήντα χιλιάδες, είχαν έρθει για να δουν αγώνες παιδιών, πνευματικά καθυστερημένων; Δυσκολευόμουν να το πιστέψω.»* Ο προσεκτικά επιλεγμένος λεξιλογικός συνδυασμός για την έμμεση και προσεκτική αποτύπωση του απρόσμενου (*σάστισα, όλοι αυτοί, περισσότεροι από πενήντα χιλιάδες, αγώνες παιδιών, πνευματικά καθυστερημένων;*), καταλήγει σε μια ρητή παραδοχή και ειλικρινή εκμυστήρευση (*Δυσκολευόμουν να το πιστέψω.*). Η αριστοτεχνική αυτή λεξιλογική και εκφραστική κλιμάκωση των σκέψεων και των συναισθημάτων της μητέρας-αφηγήτριας αποτελεί μια κραυγαλέα αποκάλυψη της αφάνειας και της μη ορατότητας των ατόμων με αναπηρία στο κοινωνικό σύνολο: Τα άτομα με αναπηρία παραβλέπονται, δεν είθισται να είναι ορατά, δεν τους αντιλαμβάνεται κανείς, τα μάτια της πλειοψηφίας τα προσπερνά. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο αναφοράς, η χρήση του ρήματος *βλέπω* αποκτά ιδιάζουσα σημασία στο συγκεκριμένο απόσπασμα: *«Όλοι αυτοί οι άνθρωποι είχαν έρθει στο στάδιο, για να δουν αγώνες παιδιών, πνευματικά καθυστερημένων.»* Την απορία της μητέρας-αφηγήτριας επιχειρεί να διαλευκάνει ο φίλος-προπονητής του γιου της: *«Ο κόσμος εδώ αγαπάει και σέβεται κάθε άνθρωπο αδικημένο, αναγνωρίζει ότι έχει κι αυτός το δικαίωμα στη ζωή, στη χαρά, στην ευτυχία.»* Η εξήγηση που δίνει, εστιάζοντας σε ένα νοητό γεωγραφικό διαχωρισμό (*εδώ, σε αντιπαράθεση με ένα νοούμενο εκεί, δηλαδή σε μας*), είναι μάλλον ανεπαρκής και αγνοεί τη μακρά αμερικανική ιστορία των διακρίσεων. Ωστόσο,

δικαιολογείται, καθώς εξυπηρετεί περισσότερο λογοτεχνικές συμβάσεις παρά ιστορικούς σκοπούς.

Επιπλέον, το συγκεκριμένο διήγημα –απόλυτα ενταγμένο μέσα στο ολυμπιακό πνεύμα του έντιμου αγώνα και της αλληλοβοήθειας– κλείνει με τη βοήθεια που προσφέρει ο Θωμάς σε έναν τραυματισμένο συναγωνιστή του, γεγονός που τον καθυστερεί στον αγώνα του και του στερεί, έτσι, την τυπική νίκη, τον αναδεικνύει, ωστόσο, ήρωα στα μάτια των χιλιάδων θεατών: *«Σείστηκε το στάδιο από τα χειροκροτήματα. Οι θεατές, όρθιοι, χτυπούσαν τα χέρια τους ρυθμικά, ανέμιζαν τις σημαίες, φώναζαν «μπρά-βο μπρά-βο». Εγώ άκουγα μόνο. Δεν μπορούσα πια να δω τι γινόταν από κει και ύστερα. Τα μάτια μου είχαν θαμπώσει από τα δάκρυα. Ήθελα να σηκωθώ και να φωνάξω σ' όλο εκείνο το πλήθος που παραληρούσε από ενθουσιασμό: Είναι το παιδί μου αυτό, ο Θωμάς μου, εγώ τον γέννησα και είμαι η πιο περήφανη κι ευτυχισμένη μάνα στον κόσμο... Η φωνή μου όμως δεν έβγαине, μόνο τα μάτια μου έτρεχαν βρύσες.»* Στο σημείο αυτό έχουμε διπλή ηρωοποίηση του «πνευματικά καθυστερημένου» Θωμά, αφενός από το ζητωκραυγάζον πλήθος, αφετέρου από τη μητέρα του. Η πρώτη ηρωοποίηση είναι εξωστρεφής, κραυγαλέα, θορυβώδης. Αποτυπώνεται γλωσσικά με αντίστοιχο τρόπο, δηλαδή με λέξεις και εκφράσεις, που φέρουν έντονη τη σημασιολογική ποιότητα της βοής και του θορύβου (*σείστηκε το στάδιο, χειροκροτήματα, όρθιοι θεατές χτυπούσαν τα χέρια τους ρυθμικά, φώναζαν «μπρά-βο μπρά-βο», πλήθος που παραληρούσε από ενθουσιασμό*). Η δεύτερη ηρωοποίηση είναι εσωστρεφής, σιωπηλή, συνεσταλμένη, και ανάλογη είναι και η γλώσσα που επιλέγεται για την αποτύπωσή της: *άκουγα μόνο, τα μάτια μου είχαν θαμπώσει από τα δάκρυα, η φωνή μου όμως δεν έβγαине, μόνο τα μάτια μου έτρεχαν βρύσες.*

Πάντως, μέσα και από τους δύο τρόπους ηρωοποίησης του Θωμά, η Ψαραύτη πετυχαίνει την ανατροπή της πεπατημένης οδού και των δεδομένων σχετικά με την αναπηρία: Αφενός, ένα άτομο με νοητική καθυστέρηση γίνεται ήρωας χιλιάδων ανθρώπων, έστω και αν λειτουργούν συλλογικά (ως μάζα) και για περιορισμένη χρονική διάρκεια. Αφετέρου, στο στόμα μιας μητέρας παιδιού με νοητική καθυστέρηση τοποθετούνται λόγια γονέων για τα «καταξιωμένα» παιδιά τους: *«Είναι το παιδί μου αυτό, ο Θωμάς μου, εγώ τον γέννησα και είμαι η πιο περήφανη κι ευτυχισμένη μάνα στον κόσμο...»*. Το γεγονός ότι πρόκειται για χιλιοειπωμένες, και συνεπώς τετριμμένες, εκφράσεις που ανήκουν στο εκφραστικό ρεπερτόριο των ευτυχισμένων και περήφανων γονέων, προσδίδει στα συγκεκριμένα λόγια διαχρονική και οικουμενική ισχύ. Παράλληλα κατατάσσει τη συγκεκριμένη μητέρα-αφηγήτρια στην κατηγορία των *περήφανων κι ευτυχισμένων μανάδων στον κόσμο*, γεγονός που επίσης ανατρέπει προσλήψεις και εννοιολογήσεις για γονείς παιδιών με αναπηρία.

2.1.2. Η ανάπτυξη της κοινωνικής ενσυναίσθησης μέσα από επιλεγμένες αφηγηματικές τεχνικές

Η βασικότερη αφηγηματική τεχνική που χρησιμοποιείται και στα δύο υπό εξέταση λογοτεχνικά έργα, η οποία –μεταξύ άλλων– φαίνεται να έχει ως στόχο την ανάπτυξη της κοινωνικής ενσυναίσθησης των μαθητών αναφορικά με την αναπηρία και τα άτομα με αναπηρία, είναι η τρίπτυχη τεχνική της «θέσης – αντίθεσης – σύνθεσης», η οποία, άλλωστε, ως πεμπτουσία της διαλεκτικής, αποτελεί ένα βασικό μηχανισμό διαφοροποίησης της σκέψης και αναδιάρθρωσης των κοινωνικών σχέσεων.

Ας τη δούμε αναλυτικά στο λογοτεχνικό απόσπασμα, *Η Βαγγελίτσα*, το οποίο προέρχεται από το έργο της Αλεξίου, *Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή*, και το οποίο, όπως αναφέρθηκε, εστιάζει στο θέμα της νοητικής καθυστέρησης ενός κοριτσιού και στην αντιμετώπισή του από τη δασκάλα του.

Στο συγκεκριμένο έργο, παρατηρούμε αρχικά ότι ένα συνοπτικό σημείωμα, που κατέχει θέση προλόγου, εισαγάγει τον αναγνώστη στην ιστορία που εκτυλίσσεται στο κύριο μέρος: *«Η Βαγγελίτσα, ένα ορφανό κοριτσάκι, δυσκίνητο, δειλό και περιορισμένων δυνατοτήτων, είναι παραμερισμένη από τους συμμαθητές της, που άλλοτε την κοροϊδεύουν και άλλοτε τη λυπούνται. Η μόνη που επιμένει να βλέπει τη Βαγγελίτσα ίδια με τα άλλα παιδιά είναι η δασκάλα της, που καταβάλλει συνεχώς προσπάθειες για τη βελτίωσή της, χωρίς όμως κανένα αποτέλεσμα.»* Με λόγο λιτό και άμεσο, η αφηγήτρια περιγράφει τη Βαγγελίτσα ως *κοριτσάκι δυσκίνητο, δειλό και περιορισμένων δυνατοτήτων*. Μέσα από τη συγκεκριμένη περιγραφή, εξηγείται η συμπεριφορά των άλλων παιδιών, που συνειδητοποιούν την «ετερότητα» της Βαγγελίτσας, απέναντί της: *άλλοτε κοροϊδία και άλλοτε λύπηση*. Η ξεχωριστή στάση της δασκάλας απέναντι στη Βαγγελίτσα (*ισότιμη, φιλόπονη*) υπογραμμίζεται άμεσα, όπως επίσης και η αναποτελεσματικότητα των προσπαθειών της. Το κυρίως κείμενο ουσιαστικά κεντά τους χαρακτήρες των πρωταγωνιστών και των δευτεραγωνιστών πάνω στον καμβά της εισαγωγής: Η Βαγγελίτσα με τον ήλιο να *«της χρυσίζει τα ολόξανθα μαλλιά»*, τα παιδιά που δεν παίζουν τη Βαγγελίτσα, *«γιατί δεν ξέρει να παίζει και τους χαλνά τα παιγνίδια»*, η δασκάλα που *«πόσες φορές δεν ξόδευε και τη μισή ώρα του μαθήματος για λόγου της!»* Ως το σημείο αυτό, παρουσιάζεται η βασική «θέση» της ιστορίας, δηλαδή η «προβληματική» κατάσταση της Βαγγελίτσας λόγω της αναπηρίας της.

Στη συνέχεια, στο δεύτερο μισό του κυρίως κειμένου, έχουμε τη δραματική κορύφωση του διηγήματος, όταν η δασκάλα ανακαλύπτει το ειδικό ταλέντο του κοριτσιού, το τραγούδι. Η δραματική αυτή κορύφωση αποτυπώνεται με την έκπληξη της δασκάλας μπροστά σε αυτήν την απρόσμενη ανακάλυψη: *«Δεν μπορούσε η δασκάλα να πιστέψει ούτε τ'*

αυτιά της ούτε τα μάτια της. Αυτό το περίφημο τραγούδι έβγαινε από το λαρύγγι της Βαγγελίτσας! Και να μην το ξέρει τόσον καιρό! Μα μήπως άνοιγε και ποτέ το στόμα της; Για να πει ένα «ναι» έπρεπε όλη η τάξη να της δίνει κουράγιο.» Στην εξωτερίκευση των συγκεκριμένων σκέψεων της δασκάλας, εντοπίζουμε διάφορες επιμέρους αφηγηματικές τεχνικές, όπως τη χρήση περιγραφικών αντιθέσεων και την αποτύπωση των έντονων συναισθηματικών διακυμάνσεων με τη χρήση των αντίστοιχων σημείων στίξης (απανωτά θαυμαστικά και ερωτηματικά). Σε αυτό το δεύτερο στάδιο της πλοκής, εντοπίζεται η «αντίθεση», η οποία περιλαμβάνει μία «ξεχωριστή» περίπτωση, κατά την οποία το παιδί με αναπηρία καταφέρνει και διακρίνεται «παρά» την αναπηρία.

Μάλιστα δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη χρονική διάσταση πριν-μετά γύρω από ένα νοητό άξονα του σημαντικού-αποκαλυπτικού τώρα: η στιγμή της ανακάλυψης του τραγουδιού της Βαγγελίτσας ή αντίστοιχα η προαναφερθείσα ηρωική πράξη του Θωμά στο στάδιο: «Από κείνη τη μέρα πήρε η Βαγγελίτσα άλλη θέση ανάμεσα στα παιδιά. Δεν ήτανε πια το χειρότερο παιδί, που δεν έχει καμιά χάρη πάνω του. Από τώρα κι έπειτα ξεπερνούσε κι αυτή τις άλλες σε κάτι. Στο μάθημα της ωδικής προσκαλιότανε πάντα πρώτη να πει τη μουσική φράση που διδασκότανε, και γρήγορα επιβλήθηκε. Ποιος θα το τραγουδήσει αυτό πρώτος; Η Βαγγελίτσα! Φώναζαν όλα τα παιδιά μαζί. Εκείνη σηκωνότανε. Στη φυσιογνωμία της χυνόταν ένα φως, άγνωστο ως τότε, και δυνατά, δίχως να διστάζει, άρχιζε και δεν ελάθευε ποτέ. Μα και τι τραδούδι ήταν εκείνο! Σου άγγιζε τα φύλλα της καρδιάς, Και τα παιδιά, που έχουν διαβολεμένο κριτήριο, φώναζαν μόλις τελείωνε: Να χαρείτε, κυρία, αφήσετέ την να το πει άλλη μια φορά!» Όντως, η χρονική στιγμή που προκαλεί αλλαγή στην πρόσληψη του παιδιού με αναπηρία και της ίδιας του της αναπηρίας από τον περιβάλλοντα κόσμο και τον κοινωνικό του περίγυρο, φαίνεται να αποτελεί σημείο αφετηρίας για κάτι το ξεχωριστό στη μετέπειτα ζωή του («Από κείνη τη μέρα πήρε η Βαγγελίτσα άλλη θέση ανάμεσα στα παιδιά.»), το οποίο αποτυπώνεται με μια γλώσσα σχεδόν μυστικιστική: «Στη φυσιογνωμία της χυνόταν ένα φως, άγνωστο ως τότε. [...] Μα και τι τραδούδι ήταν εκείνο! Σου άγγιζε τα φύλλα της καρδιάς.» Πρόκειται για το τρίτο και τελευταίο μέρος του τρίπτυχου δομικού σχήματος, τη «σύνθεση», η οποία αποτελεί ένας είδος λύσης, με την έννοια της συμφιλίωσης και της άνευ όρων αποδοχής της αναπηρίας.

Έτσι, τα συγκεκριμένα λογοτεχνικά έργα της Ψαραύτη και της Αλεξίου, πέρα από την αισθητική αξία που έχουν ως τέτοια, τίθενται κατεξοχήν στην υπηρεσία της διάπλασης και γαλούχησης των παιδιών με αρχές που προωθούν την κοινωνική ισότητα και την αποδοχή της «ετερότητας».

2.2. Η διπλή λειτουργία της γλώσσας σχετικά με την αναπηρία: αντικατοπτρισμός και αναπαραγωγή στερεοτύπων

Ωστόσο, πέραν του ότι η θεματική της αναπηρίας, όπως προαναφέρθηκε, εμφανίζεται με φειδώ στα υπό εξέταση λογοτεχνικά ανθολόγια, γεγονός που παραπέμπει σε μια απαξίωση για την ενασχόληση με τη συγκεκριμένη θεματική, η γλώσσα που χρησιμοποιείται συχνά για την αναπηρία αφενός αντικατοπτρίζει και αποτυπώνει αρνητικές κοινωνικές αναπαραστάσεις που υπάρχουν για αυτήν, και αφετέρου λειτουργεί ως μηχανισμός διαιώνισης και αναπαραγωγής στερεοτύπων για την αναπηρία που λειτουργούν αξιολογικά και απαξιωτικά για τα άτομα με αναπηρία. Μέσα από μια λεπτομερή ανάλυση της χρησιμοποιούμενης γλώσσας στα συγκεκριμένα λογοτεχνικά έργα, διαπιστώνουμε: α. ένα είδος γλωσσικής διχοτόμησης, που δεν είναι τίποτε άλλο από ένα είδος αυθαίρετων εννοιολογικών διχοτομήσεων σύμφωνα με το καρτεσιανό μοντέλο, β. την απανωτή χρήση καταχρηστικού αντί κυριολεκτικού λόγου στις αναφορές για την αναπηρία και γ. το δανεισμό γλωσσικών στοιχείων από το φυτικό κόσμο για στερεοτυπικές απαξιωτικές δηλώσεις για άτομα με αναπηρία.

Ας δούμε κάποια ενδεικτικά παραδείγματα από το διήγημα της Ψαραύτη. Ήδη στην εισαγωγή, ο Θωμάς παρουσιάζεται από τη μητέρα του σύμφωνα με το καρτεσιανό περιγραφικό μοντέλο της διαίρεσης του ανθρώπου σε σώμα και πνεύμα, τα οποία βρίσκονται σε διαμετρική διάσταση μεταξύ τους: όμορφο σώμα (σύμφωνα με τα κυρίαρχα δυτικά αισθητικά και πολιτισμικά κριτήρια για την ομορφιά) – καθυστερημένο πνεύμα: «*Κι όμως ο Θωμάς δεν ήταν πια παιδί. Σε δυο μήνες έκλεινε τα είκοσι, παλικάρι ψηλόλιγνο, ξανθό, με γαλάζια μάτια σαν ήρεμες θάλασσες. Μόνο το μυαλό του δε μεγάλωσε, έμεινε όπως ήταν στα πρώτα παιδικά του χρόνια. Γιατί ο Θωμάς γεννήθηκε πνευματικά καθυστερημένος.*» Ο αυθαίρετος αυτός κοινωνικός διαχωρισμός επίσης αποτυπώνεται γλωσσικά, όταν, στη συνέχεια του διηγήματος, γίνεται λόγος για τα «κανονικά» παιδιά, τα οποία προφανώς αντιπαρατίθενται στα «μη κανονικά» παιδιά: «*Η Μαρίνα ήταν ο «έρωτας» του Θωμά. Όταν την έβλεπε να μιλάει με τ' άλλα αγόρια, έσκαγε απ' τη ζήλια του. Είδε κι έπαθε ο Γεράσιμος να τον στρώσει. Χίλια δυο μικροπράγματα που τα κανονικά παιδιά τα έκαναν με ευκολία, ήταν βουνό για το Θωμά.*» Η χρήση του όρου *κανονικά παιδιά* καταδεικνύει απαξιωτικές συλλογικές αναπαραστάσεις για την αναπηρία, οι οποίες όχι μόνο απλά αποτυπώνονται γλωσσικά, αλλά επιπλέον διαιώνίζονται και αναπαράγονται ανεπαίσθητα, μέσα από την ανάγνωση τόσο αξιόλογων και σημαντικών λογοτεχνικών έργων.

Επιπλέον, η χρήση εισαγωγικών για την περιγραφή του αισθήματος του Θωμά για τη Μαρίνα («έρωτας»), δηλαδή η χρήση καταχρηστικού αντί κυριολεκτικού λόγου, επίσης

παραπέμπει σε μια –αν όχι απαξιωτική, τουλάχιστον– όχι ισότιμη περιγραφή και αξιολόγηση του συγκεκριμένου αισθήματος: Ο έρωτας ενός ατόμου με αναπηρία δεν μπορεί να έχει τις ίδιες ή ανάλογες ποιότητες με τον έρωτα ενός ατόμου χωρίς αναπηρία. Έτσι, αν ο τελευταίος είναι ο «πραγματικός» έρωτας, ο πρώτος δεν μπορεί να είναι παρά μια αποτυχημένη ή –στην καλύτερη περίπτωση– αστεία απομίμησή του, εξού και η χρήση του καταχρηστικού λόγου (Μαργαρώνη, 2010).

Επίσης, στο κύριο μέρος του διηγήματος, η εστίαση της αφήγησης σε κάποιες λεπτομέρειες της ιστορίας, όπως λ.χ. στην κοροϊδευτική αντιμετώπιση του Θωμά από άλλους στο γήπεδο, μας δίνει την ευκαιρία να διερευνήσουμε καλύτερα την παραγωγή και τη χρήση της γλώσσας για το θέμα της αναπηρίας. Η προσφώνηση του Θωμά από κάποιο άλλο παιδί στο γήπεδο, «*καλώς τα βλίτα*», δεν είναι τίποτε άλλο παρά η αποτύπωση της χρήσης μιας ευρείας λεξιλογικής γκάμας από τον κόσμο των φυτών ή/και των ζώων για τη δήλωση χαμηλών νοητικών δεξιοτήτων (λ.χ. «κάποιος έχει μυαλό κουκούτσι», «έχει άχυρα στο κεφάλι του», «έχει μυαλό κότας», «είναι μπούφος»). Πρόκειται για ευρέως διαδεδομένες γλωσσικές μεταφορές, κατά τις οποίες η γλώσσα δανείζεται στερεοτυπικά στοιχεία από τον ζωικό και φυτικό κόσμο για να τα μεταφέρει εξίσου στερεοτυπικώς επαναλαμβανόμενα στον κόσμο των ανθρώπων. Τα *βλίτα* είναι προφανώς όντα που δεν εγγράφονται καν στο πλαίσιο της ανθρώπινης κοινότητας. Αντίθετα, ταξινομούνται στην κατηγορία των φυτών και εξοβελίζονται αυθαίρετα από την κοινωνία των ανθρώπων και την κυρίαρχη πολιτισμική ιδεολογία. Επιπλέον, ο υβριστικός αυτός λόγος ανήκει στην τάξη των «πράξεων εγκατάστασης και παύσης» (Austin, 1975: 26-27), μέσω των οποίων ένα άτομο, ενεργώντας στο όνομά του ή στο όνομα μιας ομάδας, γνωστοποιεί σε κάποιον, συνήθως κυριαρχούμενο, ότι έχει την τάδε ή τη δείνα ιδιότητα, καθιστώντας του έτσι γνωστό ότι η μοναδική αναμενόμενη από αυτόν συμπεριφορά είναι η συμμόρφωση προς την κοινωνική ουσία που του αποδόθηκε με τον τρόπο αυτόν (Bourdieu, 1999: 152). Η προσφώνηση του Θωμά ως *βλίτου* σηματοδοτεί την απαίτηση της συνέχισης της συμπεριφοράς του τελευταίου ως τέτοιου.

Αντί επιλόγου

Ολοκληρώνοντας την παρούσα εργασία, ας συνοψίσουμε τα βασικότερα συμπεράσματα. Τα λιγοστά έργα του Α.Λ.Κ. των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού που έχουν ως θεματική τους την αναπηρία και τα άτομα με αναπηρία λειτουργούν ως σημαντική κοινωνική κριτική στη δημόσια διαχείριση της αναπηρίας και χρησιμοποιούν ιδιαίτερες αφηγηματικές τεχνικές για την καλλιέργεια της κοινωνικής ενσυναίσθησης των μαθητών απέναντι στην αναπηρία. Εντάσσονται πλήρως σε ένα πνεύμα γενικότερης αισιοδοξίας αλλά

και ευγνωμοσύνης απέναντι στη ζωή που αναδύεται από τα υπό εξέταση λογοτεχνικά ανθολόγια και που δε θα μπορούσε να αποδοθεί καλύτερα από τα λόγια του Κωστή Παλαμά σε ένα ποιητικό του απόσπασμα-ύμνο για τη ζωή στο Α.Λ.Κ. των δύο τελευταίων τάξεων (45): «Ζωή! Δεν είναι τίποτε γλυκύτερο στον κόσμο απ' την πεντάμορφη ζωή, την ηλιοφωτισμένη! Ζωή, κι αν έρχεσαι γοργά κι από χαρές γεμάτη, κι αν έρχεσαι με βάσανα και μ' έγνοιες και μ' αρρώστιες [...] χαρά σ' εσέ, δόξα σ' εσέ κι αγάπες και τραγούδια!» Μέσα σ' ένα τέτοιο πνεύμα χαράς και συμφιλίωσης με τη ζωή, φαίνεται να προωθείται τόσο η ιδέα της ανάγκης για την κοινωνική αποδοχή της αναπηρίας όσο και η σημασία της ανάδειξης άλλων σημαντικών πλευρών των ατόμων με αναπηρία πέρα και πάνω από αυτήν.

Ωστόσο, η γλώσσα και οι λόγοι για την αναπηρία φαίνεται συχνά να αντανακλούν και να αναπαράγουν τα επικρατή στις συλλογικές νοοτροπίες στερεότυπα για την αναπηρία, όπως η πρόσληψη της αναπηρίας ως «παρέκκλιση» ή ως αντίποδας από το «κανονικό» και η τοποθέτηση των ατόμων με αναπηρία στα «κατώτερα» στρώματα της κοινωνικής αξιολογικής κλίμακας.

Θεωρώ ότι ουσιαστική λύση για τον εξοβελισμό ή τουλάχιστον τον περιορισμό της διαιώνισης τέτοιων απαξιωτικών αξιολογήσεων και νοοτροπιών, θα ήταν αφενός η ουσιαστικότερη και εντατικότερη ενασχόληση με τη θεματική της αναπηρίας στο χώρο της εκπαίδευσης. Έτσι τα άτομα με αναπηρία δε θα παρέμεναν μονίμως «αόρατα» και περιθωριοποιημένα, ενώ –με την ενστάλλαξη καινούργιων νοοτροπιών– θα αντιμετώπιζονταν σε βάση ισοτομίας. Αφετέρου θα ήταν ιδιαίτερη αρωγή μια προσεγμένη και «πολιτικά ορθή» χρήση της γλώσσας αναφορικά με ζητήματα της αναπηρίας, καθώς είναι κοινώς αποδεκτό ότι η γλώσσα δεν αποτυπώνει απλά πραγματικότητες αλλά συμβάλλει επίσης καθοριστικά στη διαμόρφωσή τους.

Βιβλιογραφία

Austin, J. L. (1975). *How to do Things with Words. The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955*, (2nd Ed.). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Bourdieu, P. (1999). *Γλώσσα και συμβολική εξουσία* (μτφ. Καψαμπέλη, Κ.). Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Γεμτός, Π. (1987). *Μεθοδολογία των κοινωνικών επιστημών. Μεταθεωρία και ιδεολογική κριτική των επιστημών του ανθρώπου* (τόμ. 1). Αθήνα: Παπαζήση.

Davis, L. (1997). *Nude Venuses, Medusa's Body and Phantom Limbs. Disability and Visibility*. Στο: David M. & Sharon S. (Eds.): *The Body and Physical Difference. Discourses on Disability* (pp. 9-28). Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. για το μάθημα της Γλώσσας του Δημοτικού. Προσπελάστηκε στις 25 Σεπτεμβρίου 2010 στο <http://11dim-evosm.thess.sch.gr/downloads/ps/glossa.pdf>

Douglas, M. (2006). Καθαρότητα και κίνδυνος: μια ανάλυση των εννοιών της μιαιρότητας και του ταμπού (22^η έκδ.), (μτφ. Χατζούλη, Α.). Αθήνα: Πολύτροπον.

Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (γενική εποπτεία Φίλιας, Β.) (1997). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών* (Κοινωνιολογική Βιβλιοθήκη). Αθήνα: Gutenberg.

Ζιώνου-Σιδέρη, Α. (2004). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*, (4^η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μακρυγιώτη, Δ. (2004). Εισαγωγή. Στο: Μακρυγιώτη, Δ. (επιμ.): *Τα όρια του σώματος. Διεπιστημονικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Νήσος.

Μαργαρώνη, Μ. (2010). Ο λόγος για την αναπηρία στα νέα εγχειρίδια Γλώσσας του Δημοτικού: Πτυχές της Κοινωνιογλωσσολογίας και της Ιδεολογίας της Γλώσσας στην εκπαιδευτική πράξη. Στο: *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά 7^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*, Ρέθυμνο, 19-21 Νοεμβρίου 2010 (υπό δημοσίευση).

Φραγκουδάκη, Α. (1987). *Γλώσσα και Ιδεολογία. Κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*, (3^η έκδ.). Αθήνα: Οδυσσέας.

Η Σχέση (συνεργασία-επικοινωνία) του Γενικού και Ειδικού Νηπιαγωγείου με τους Γονείς και η Γονεϊκή Εμπλοκή στην Εκπαιδευτική Διαδικασία: μια μελέτη περίπτωσης νηπιαγωγείων της περιοχής Ν. Ηρακλείου Αττικής.

Χάδου Νικολέτα

Νηπιαγωγός,

MSc. Πανεπιστημίου Αιγαίου – Ρόδος,

E-mail: n.chadou@gmail.com

Χάδου Γεωργία

Ψυχολόγος,

MSc. Πανεπιστημίου Coventry, Ηνωμένο Βασίλειο

E-mail: g.chadou@gmail.com

Περίληψη

Το αντικείμενο μελέτης της εργασίας μας είναι η διερεύνηση των πτυχών εφαρμογής των σύγχρονων επιστημονικών αντιλήψεων αναφορικά με το ζήτημα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες. Ουσιαστικότερα, επιχειρείται να απαντηθεί: Στη σημερινή *δημόσια* εκπαίδευση α) αν υφίσταται αμφίδρομα θετική, ουδέτερη ή αρνητική συμπεριφορά των συμμετεχόντων παραγόντων-συντελεστών (γονεϊκή εμπλοκή), β) μεταξύ των γενικής και ειδικής αγωγής σχολείων, σε ποιο βαθμό ανάπτυξης κυμαίνεται η γονεϊκή εμπλοκή των εκπαιδευτικών και των εκτός σχολείου δρώντων παραγόντων. Στα πλαίσια αυτών γίνεται επισκόπηση πλαισίων (θεωρητικό, θεσμικό και ερευνητικό) και συστημική τοποθέτηση των εξής: ερευνητικό ερώτημα, μέθοδος και σχέδιο διερεύνησης, ευρήματα, συζήτηση-προτάσεις, συμπεράσματα-αποτελέσματα.

Λέξεις κλειδιά: οικογένεια, σχολείο γενικής και ειδικής αγωγής, γονεϊκή εμπλοκή, συνεργασία

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Στον κόσμο της παγκοσμιοποιημένης σημερινής κοινωνίας αδιάκοπα συντρέχουν ραγδαίες αλλαγές σε οικονομικο-τεχνολογικά και κοινωνικο-πολιτικά επίπεδα που επιφέρουν τη γέννηση αλληλουχίας προκλήσεων, επαγωγικά και αλυσιδωτά επηρεάζουν το Εκπαιδευτικό Σύστημα και το ωθούν να αντιδράσει. Η *αμφίδρομη αλληλεπίδραση μεταξύ κοινωνίας και εκπαιδευτικού οργανισμού* χαρακτηρίζεται πολύ ουσιαστική και αναγκαία. Ακόμη, η ίδια η ύπαρξη και η ανάπτυξη της κοινωνίας και των εκπαιδευτικών οργανισμών στενά και καθοριστικά εξαρτάται από το βαθμό *συνεργασίας-εμπλοκής* της κοινότητας στη ζωή των εκπαιδευτικών οργανισμών της οποίας βασικοί πόλοι στήριξης και πρωταγωνιστές τυγχάνουν οι ομάδες *γονείς και εκπαιδευτικοί των γενικών ή ειδικών εκπαιδευτικών μονάδων* (Καραγιάννη, 2009, Παπαδογιάννη, 2005).

Η *συνεργασία* των δύο θεσμών (σχολείου-οικογένειας) αποτελεί καθοριστική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της υλοποίησης των εκπαιδευτικών στόχων, επειδή η ανατροφή και η εκπαίδευση των παιδιών είναι μια ουσιαστική λειτουργία του σχολείου αλλά και της οικογένειας (Κουφάκη-Πρέπη, 1997, Παπαδογιάννη-Χριστοδούλου, 1987, Τσιμπιδάκη, 2007). Η γνήσια συνεργασία των δύο φορέων διαπαιδαγώγησης επιφέρει την επίτευξη των στόχων, την επιτυχία και προς τούτο οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται τη βοήθεια των γονέων και οι γονείς τη στήριξη των εκπαιδευτικών. Σήμερα, σε αντίθεση με τις παλαιότερες αντιλήψεις, όλο και περισσότεροι συμφωνούν στην ανάγκη στενής, ειλικρινούς συνεργασίας σχολείου-οικογένειας και ενθαρρύνουν την εμπλοκή των γονέων ή αλλιώς την γονεϊκή εμπλοκή [επικρατέστερος όρος που χρησιμοποιείται για την περιγραφή ενός ευρέως φάσματος συμπεριφορών πρακτικών και γνώσεων των γονέων σε σπίτι και σχολείο που στοχεύουν την ενίσχυση της διαδικασίας της μάθησης (Τσιμπιδάκη, 2007)] στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η συνεργασία γονέων-σχολείου λοιπόν, επηρεάζει πολύ θετικά την εκπαιδευτική διαδικασία (γονεϊκή εμπλοκή) και κρίνεται αναγκαίο να προωθηθεί σε όλα τα επίπεδα (χώρας, νομαρχίας, δήμου-κοινότητας, σχολείου, τάξης) καθώς προκύπτουν οφέλη σε: α) μαθητές (επηρεάζει τη σχολική επίδοση, την ολόπλευρη ανάπτυξη και ολοκλήρωσή του, συμβάλλει στην ομαλή κοινωνικοποίησή του, βοηθά στην διασφάλιση της συναισθηματικής ασφάλειας και σταθερότητας), β) *γονείς* (βοηθά στην συλλογή σημαντικών πληροφοριών που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα, την προσωπικότητα, τον χαρακτήρα και τις συνήθειες του παιδιού), γ) *εκπαιδευτικούς* (βοηθά στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού του έργου, διευκολύνει την αποτελεσματική υλοποίηση του προγράμματος του νηπιαγωγείου μέσω project, προωθεί την ομαδοσυνεργατική μεθοδολογική προσέγγιση της

μάθησης) και δ) *ποιότητα παρεχόμενης εκπαίδευσης*. (Μπρούζος, 1998, 2002 & 2008, Παπάζογλου, 1984, Παπαϊωάννου-Νταχάρη, 1977, Σπετσιώτου-Μέλλιου, 1999).

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφοροι τύποι γονεϊκής εμπλοκής από τους οποίους ευρέως αποδεκτό είναι το μοντέλο της Joyce Epstein που κάνει λόγο για: ενημέρωση των γονέων μέσω του σχολείου, βοήθεια του σχολείου στο σπίτι, εθελοντική εργασία των γονέων, βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία του παιδιού, συμμετοχή σε θέματα διοίκησης του σχολείου, συνεργασία με την κοινότητα-τοπικούς φορείς (Γεωργίου, 2000, Μπρούζος, 1998&2002, Νόβα-Καλτσούνη, 2004).

Τόσο η οικογένεια και όσο και το νηπιαγωγείο, ως φορείς κοινωνικοποίησης, έχουν αμοιβαία εξάρτηση μεταξύ τους. Πλήθος ερευνών άλλωστε έχει δείξει ότι κυρίως με την συμμετοχή των γονέων και του γενικότερου οικογενειακού περιβάλλοντος κατά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας προκύπτουν θεαματικά αποτελέσματα πρώιμης παιδαγωγικής υποστήριξης στην ανάπτυξη των παιδιών (Κάτσικας, 1995, Μουσούρου, 1989&1996, Πανταζής, 1991, Συμεού, 2003).

Αναμφισβήτητα όμως, σημαντικές επιδράσεις ασκούνται στο παιδί με την είσοδό του στο νηπιαγωγείο, καθώς η ύπαρξη διαφορετικών βιωμάτων, προσανατολισμών και προτύπων όσον αφορά την αγωγή της συμπεριφοράς, τις αξίες και τη διαμόρφωση συναισθηματικών σχέσεων προκαλούν μια ασταθή κατάσταση και εσωτερικά ψυχολογικά προβλήματα στο παιδί. Προκειμένου όμως, να ελαχιστοποιηθούν σημαντικά τα προβλήματα-εμπόδια μάθησης που δημιουργούνται από αυτή την αντίφαση των δύο περιβαλλόντων (σχολείου και οικογένειας), δημιουργήθηκαν κατάλληλα μοντέλα προσχολικής αγωγής που επιδιώκουν την διασύνδεση εμπειριών του παιδιού στο νηπιαγωγείο και στην οικογένεια μέσω της συνεργασίας των δύο θεσμών. (Πανταζής, 1991). Συγκεκριμένα, αναπτύχθηκαν σταδιακά τα εξής μοντέλα επικοινωνίας για τη σχέση σχολείου-οικογένειας τα οποία επιτρέπουν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό την συνεργασία: το σταδιακό, το οργανισμικό, το οικοσυστημικό, το σφαιρικό, το κοινωνικό και το πολιτικό (Γεωργίου, 2000). Αντίστοιχα θεωρητικά μοντέλα αλληλεπίδρασης στην ειδική αγωγή είναι: του ειδικού, της μεταμόσχευσης, το καταναλωτικό, της ισχυροποίησης και της διαπραγμάτευσης (Τσιμπιδάκη, 2007).

Παρά την αναγκαιότητα της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας παιδιού-ατόμου με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες [«Άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων» (Τσιμπιδάκη, 2007, σ.σ. 35-36)] εξαιτίας της σημαντικής συμβολής της οικογένειας στην εκπαιδευτική διαδικασία, του κυρίαρχου ρόλου που

διαδραματίζει και της ανάγκης στήριξής της, εμφανίζονται ποικίλα εμπόδια και προβλήματα στην εμπλοκή της. Όπως είναι φυσικό, τα εμπόδια μπορούν να πηγάζουν από όλους τους εμπλεκόμενους δηλαδή την οικογένεια, το σχολείο, τους επαγγελματίες ειδικής αγωγής αλλά και από το ειδικό και επιστημονικό προσωπικό (Τσιμπιδάκη, 2007).

Αναλυτικότερα, η οικογένεια μπορεί σύμφωνα με τους Γεωργίου (2000) και Τσιμπιδάκη (2007) να δημιουργήσει προβλήματα για τους παρακάτω λόγους:

- ✓ Έλλειψη εμπειρίας των γονέων σε θέματα συνεργασίας με τους ειδικούς σε μια βάση ισοτιμίας.
- ✓ Έλλειψης εμπιστοσύνης στους ειδικούς.
- ✓ Προσωπικών αρνητικών εμπειριών του παρελθόντος στο σχολικό περιβάλλον.
- ✓ Απροθυμία των γονέων να συμμετέχουν ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία (πιθανοί λόγοι: έλλειψη εμπιστοσύνης, καθημερινή κούραση, άγχος, πίεση, υπεραπασχόληση στην εργασία τους).
- ✓ Διαφορετικών συναισθηματικών πιέσεων που δέχονται και βιώνουν από την σύγχρονη κοινωνία όπως η αίσθηση της απομόνωσης και διάφορες άλλες ψυχολογικές προκλήσεις.
- ✓ Πολλαπλών αναγκών των γονέων που είτε έρχονται σε δεύτερη μοίρα είτε αγνοούνται τελείως. Στην περίοδο εκείνη, οι γονείς έχουν ανάγκες: α) υποστήριξης και καθησυχασμού, β) πρακτικής βοήθειας, γ) πληροφόρησης, δ) να μιλήσουν σε κάποιον, ε) να αντιμετωπιστούν ως άτομα με δικαιώματα και όχι ως απλά οι γονείς ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες, ζ) να βρουν χρόνο να κάνουν ένα διάλλειμα για να ανακουφιστούν από τις διαρκείς ευθύνες απέναντι στο παιδί τους, η) οι σύζυγοι ή οι σύντροφοι για προσωπικό χρόνο προκειμένου να τον χρησιμοποιήσουν σε κοινωνικές επαφές, θ) να διδαχθούν πώς θα κάνουν κάτι αποτελεσματικό για να βοηθήσουν το παιδί τους στην πράξη.

Από την άλλη πλευρά, οι ειδικοί μπορούν με βάση την Τσιμπιδάκη (2007) να αντιμετωπίσουν προβλήματα στη σχέση σχολείου και οικογένειας για τους ακόλουθους λόγους:

- ✓ Έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας σε διαδικασίες συνεργασίας με τους γονείς.
- ✓ Έλλειψης διαλόγου.
- ✓ Έλλειψης κατάρτισης σε θέματα συνεργασίας.
- ✓ Έλλειψης αντιμετώπισης της αδυναμίας των εκπαιδευτικών να συμφιλιωθούν με την έννοια των γονέων ως συνεργάτες-βοηθοί στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- ✓ Έλλειψης εμπιστοσύνης στο μοίρασμα δεξιοτήτων και γνώσεων.
- ✓ Υπερβολικής προβολής της πείρας τους απέναντι στους γονείς.
- ✓ Υιοθέτησης αυταρχικές στάσεις απέναντι στους γονείς.

- ✓ Υιοθέτησης μιας συγκεκριμένης διδακτικής.
- ✓ Απαίτησης υπερβολικών πραγμάτων για τις δυνατότητες και δυνάμεις των γονέων.

Στα πλαίσια λοιπόν της εποικοδομητικής τους συνεργασίας, τα δύο εμπλεκόμενα μέρη (γονείς και εκπαιδευτικοί) οφείλουν να τροποποιήσουν τις τυχόν υπάρχουσες ανταγωνιστές αντιλήψεις και προσδοκίες τους που προκαλούν εμπόδιο στη σχέση τους προκειμένου από κοινού να βοηθήσουν τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να εξελιχθούν ομαλά. Συχνά, οι στάσεις που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι σε γονείς με άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι: α) Γονείς ως ευάλωτοι πελάτες, β) Γονείς ως ασθενείς, γ) Γονείς ως υπεύθυνοι για την κατάσταση του παιδιού τους, δ) Γονείς ως λιγότερο νοήμονες από τους εκπαιδευτικούς, ε) Γονείς ως αντίπαλοι (Πολυχρονοπούλου, 2004, Τσιμπιδάκη, 2007). Αντίστοιχα, οι στάσεις των γονέων απέναντι στους εκπαιδευτικούς είναι: α) Άγχος σχετικά με την επίσκεψη στο σχολείο, β) Αίσθημα ενοχής και ευθύνης, γ) Αποφυγή καίριων ερωτήσεων για το πρόβλημα, δ) Επιφυλακτικότητα και παρερμηνεία στη στάση των εκπαιδευτικών (Πολυχρονοπούλου, 2004, Τσιμπιδάκη, 2007).

Προς την επίλυση αυτών των στάσεων, οι εκπαιδευτικοί από την μια πλευρά οφείλουν να αποδεχτούν ότι η συνεργασία σχολείου-οικογένειας δεν έχει μόνο πληροφοριακό χαρακτήρα και ότι δεν υπάρχει λόγος να διατηρήσουν μια απόσταση ασφαλείας από αυτούς. Οι γονείς από την άλλη, οφείλουν να μπορούν να κάνουν ρεαλιστικές εκτιμήσεις για τις δυσκολίες του παιδιού τους και να προσπαθούν με τις παρεχόμενες πληροφορίες τους να βοηθήσουν το εκπαιδευτικό έργο ώστε να αντιμετωπίσει τη δυσκολία του παιδιού τους με τον καλύτερο δυνατό τρόπο (Τσιμπιδάκη, 2007).

Γενικά, τα παραπάνω προβλήματα ή οι διαταραχές στην επικοινωνία μπορούν να αντιμετωπιστούν από τους μετέχοντες (γονείς, εκπαιδευτικούς) ακολουθώντας την παρακάτω διαδικασία που βασίζεται κυρίως στον διάλογο (Ζούμα, 1999, Μπρούζος, 1998, 2002, 2008): 1) Αρχική επαφή, 2) Έλεγχος των στάσεων, 3) Μετάδοση πληροφοριών, 4) Έλεγχος αποδοχής, 5) Αξιολόγηση της δυναμικής της οικογένειας, 6) Εισαγωγή στρατηγικής, 7) Περίληψη, επιβεβαίωση και 8) Εφαρμογή στη πράξη.

2. Θεσμικό πλαίσιο

Η Ελληνική νομοθεσία τα τελευταία χρόνια με τους νόμους 1566/1985 [αναφέρεται στη δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Ανδρέου, 1999, Παντίδης, 1995)] και 2817/2000 εκσυγχρονίζεται και εναρμονίζεται με την ευρωπαϊκή πολιτική στα πλαίσια της οποίας: α) παρέχονται δικαιώματα στους γονείς σε ποικίλα επίπεδα και β) οι γονείς εμπλέκονται ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία με ποικίλους ρόλους και τρόπους

(Τσιμπιδάκη, 2007). Ειδικότερα, οι γονείς ή οι έχοντες τη γονική μέριμνα έχουν κατοχυρωμένα τα δικαιώματα:

- ✓ Επιλογής και παραπομπής του παιδιού τους σε αξιολόγηση.
- ✓ Λήψης πληροφόρησης της επίσημης διάγνωσης και λήψης της τελικής απόφασης για τη φοίτηση του παιδιού τους σε ανάλογη σχολική μονάδα ειδικών αναγκών.
- ✓ Συμμετέχουν στη συμπλήρωση του οικογενειακού ιστορικού, την κατάρτιση και την εφαρμογή προγραμμάτων συμβουλευτικής-εκπαίδευσης της οικογένειας.

Παρά τα παραπάνω η Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν συμβαδίζει με τη βούληση και τη στόχευση του νομοθετικού πλαισίου. Παρατηρούνται καθυστερήσεις στην έκδοση αποφάσεων, εγείρονται ποικίλες και ίσως αθεμελίωτες προσφυγές, μόλις μικρά ποσοστά παιδιών με ειδικές ανάγκες εκπαιδεύονται στα ειδικά σχολεία που δεν διαθέτουν κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο, κατάλληλες υποδομές και ανάλογα εξειδικευμένο προσωπικό. Ακόμη, σημαντική προσφορά στην ειδική αγωγή πρέπει να διαδραματίζουν τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ). Όμως ο θεσμός πάσχει, δεν λειτουργεί επιτυχημένα όπως πάσχει γενικότερα και η δημόσια οργάνωση της χώρας μας, δεν υπάρχει ουσιαστική και αποτελεσματική συνεισφορά. (Τσιμπιδάκη, 2007).

3. Ερευνητικό πλαίσιο

Τα υπάρχοντα επιστημονικά δεδομένα (θεωρητικό πλαίσιο) για το υπό κρίση θέμα μας είναι εκτενή και ελήφθησαν υπόψη μας προκειμένου να διερευνηθεί η δυνατότητα εμπλουτισμού των προγενεστέρων τεκμηριωμένων αποτελεσμάτων-προσθήκης νέας γνώσης προς την κατεύθυνση της αξιοποίησης μιας έγκυρης και επικαιροποιημένης πληροφόρησης σχετικής με το βαθμό θετικής ή αρνητικής γονεϊκής εμπλοκής στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής, του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και της ανάπτυξης εκπαιδευτικών μονάδων.

Θεωρούμε ότι κάθε επικαιροποιημένη πληροφόρηση για τα διαμορφούμενα επίπεδα γονεϊκής εμπλοκής ή άλλων εξελίξεων στη σχολική μονάδα είναι παράγοντες σημαντικής σπουδαιότητας και μεγίστης χρησιμότητας. Επίσης, θεωρούμε ότι η ορθή και έγκυρη μέτρηση της προηγούμενης πληροφόρησης είναι καθοριστικής σημασίας ζήτημα.

3.1. Ερευνητικό ερώτημα

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκε η κλιμάκωση των επιπέδων ανάπτυξης-συμμετοχής των δρώντων παραγόντων στη γονεϊκή εμπλοκή του γενικής και του ειδικής αγωγής σχολείου.

3.1.1. Μέθοδος και σχέδιο διερεύνησης

Λήφθηκαν υπόψη "η κλίμακα μέτρησης της γονεϊκής εμπλοκής" του Γεωργίου 2000, τα σχετικά ερωτηματολόγια του Μπάμπαλη και συνθετικά συντάχθηκαν δύο διαφορετικοί τύποι ερωτηματολογίων: α) για γονείς και β) για νηπιαγωγούς. Συλλέχθηκαν: α) 14 ερωτηματολόγια από γονείς και β) 3 ερωτηματολόγια από νηπιαγωγούς ανά σχολική μονάδα. Με τη δημοσκοπική μέθοδο μικτής προσέγγισης έγινε αποτίμηση των παραμέτρων ποιοτικά και ποσοτικά.

3.1.2. Ευρήματα. Τα εξαχθέντα συμπεράσματα για κάθε ομάδα δειγμάτων περιλαμβάνουν την ποσόστωση των θετικών κριτηρίων προς τα αρνητικά (Θ/Α). Προέκυψε ο ακόλουθος πίνακας 1:

Πίνακας 1.

Απεικόνιση της ποσοστιαίας διακύμανσης θετικών και αρνητικών συμπεριφορών ομάδων γονέων και νηπιαγωγών Γενικής και Ειδικής Αγωγής.

ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ	ΔΕΙΓΜΑ	N		ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΘΕΤΙΚΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΑΡΝΗΤΙΚΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ
ΓΕΝΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	ΓΟΝΕΙΣ	14		92,86	7,14
	ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ		3	81,82	18,18
ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	ΓΟΝΕΙΣ	14		85,71	14,29
	ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ		3	63,64	36,36
ΣΥΝΟΛΟ		N1=28	N2=6	100	100

Αναλυτικότερα:

Οι Νηπιαγωγοί του Σχολείου Γενικής Αγωγής συγκεντρώνουν ποσοστό θετικής συμπεριφοράς 81,82% και ποσοστό αρνητικής συμπεριφοράς 18,18% και άρα διαφαίνεται θετική συμπεριφορά για τις Νηπιαγωγούς του Σχολείου Γενικής Αγωγής. Αντίστοιχα, οι Νηπιαγωγοί του Σχολείου Ειδικής Αγωγής έχουν 63,64% (θετική) και 36,36% (αρνητική) και επίσης διαφαίνεται θετική συμπεριφορά για τις Νηπιαγωγούς του Σχολείου Ειδικής Αγωγής. Επομένως, η συμπεριφορά των δύο ομάδων Νηπιαγωγών γενικής και ειδικής αγωγής αξιολογείται θετική γεγονός που συνάδει-συμφωνεί με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος και τη θεσμοθετημένη εκπαιδευτική πολιτική περί γονεϊκής εμπλοκής. Επίσης, διαφαίνεται ότι οι Νηπιαγωγοί επιδιώκουν τη συνεργασία και την γονεϊκή εμπλοκή στο

σχολείο στα επίπεδα που αναφέρει το θεωρητικό και θεσμικό πλαίσιο με μικρές διαφοροποιήσεις μεταξύ τους.

Οι γονείς του Σχολείου Γενικής Αγωγής συγκεντρώνουν θετική συμπεριφορά σε ποσοστό 92,86% και ποσοστό αρνητικής συμπεριφοράς 7,14% και άρα φαίνεται να έχει θετική συμπεριφορά για τους Γονείς του Σχολείου Γενικής Αγωγής. Αντίστοιχα, οι Γονείς του Σχολείου Ειδικής Αγωγής έχουν 85,71% (θετική) και 14,29% (αρνητική) και επίσης παρουσιάζεται να έχει θετική συμπεριφορά για τις Γονείς του Σχολείου Ειδικής Αγωγής.

Επομένως διαπιστώνεται ότι η συμπεριφορά των δύο ομάδων Γονέων αξιολογείται θετική γεγονός που έχει έτσι στοχευθεί από το ισχύον θεσμικό πλαίσιο. Επίσης, αποτελεί γενικής αποδοχής στόχο για όλους τους εμπλεκόμενους πρωταγωνιστές και συνάδει συμφωνεί με τα συγκλίνοντα αποτελέσματα προηγούμενων σχετικών ερευνών αναφορικά με τις διαστάσεις της σχέσης της γονεϊκής εμπλοκής στα εκπαιδευτικά δρώμενα που ανάλογα με την ποιότητά της επηρεάζουν το παιδί θετικά (που είναι το επιδιωκόμενο από όλους τους συντελεστές) αρνητικά ή καθόλου.

Οι συμπεριφορές των δύο ομάδων Γονέων έχουν μεν συγκλίνουσα θετική σχέση με μικρή απόκλιση σε σύγκριση με τις τελικές συγκεντρωτικές αποτιμήσεις για κάθε μονάδα χωριστά αλλά διαφέρουν ποιοτικά μεταξύ τους. Το γεγονός συμφωνεί με τα συμπεράσματα προηγούμενων ερευνών που έχουν επισημάνει τα προβλήματα-εμπόδια και λοιπούς παράγοντες που επιδρούν κατά διαφορετικούς τρόπους και ασκούν διαφορετικές επιδράσεις, μεταβάλλουν ποικιλότροπα τα επίπεδα συνεργασίας-γονεϊκής εμπλοκής.

Οι Γονείς επικοινωνούν, συνεργάζονται με τις Νηπιαγωγούς, συμμετέχουν και γενικά εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στις υπόλοιπες δράσεις του σχολείου.

Συγκρίνοντας τα ποσοστά της θετικής συμπεριφοράς των γονέων και των νηπιαγωγών στο Σχολείο Ειδικής Αγωγής διαπιστώνεται ότι οι γονείς έχουν υψηλότερα ποσοστά και επιδιώκουν περισσότερο τη συνεργασία.

Στην περίπτωση σύγκρισης των ποσοστιαίων αναλογιών θετικής και αρνητικής συμπεριφοράς των γονέων και των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής δεν παρατηρούνται μεγάλες διαφοροποιήσεις.

Γενικά παρατηρήθηκε ότι υπάρχει εσωτερική διαφοροποίηση των επιπέδων συνεργασίας στη σύγκριση Σχολείων Γενικής και Ειδικής Αγωγής, κατά συνέπεια θα πρέπει ίσως να ληφθούν βελτιωτικά μέτρα και να γίνουν οι απαραίτητες αλλαγές. Επίσης φαίνεται να υπάρχει ταύτιση των αποτελεσμάτων της έρευνας με τα συγκλίνοντα συμπεράσματα της βιβλιογραφίας. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με τις συγκλίνουσες απόψεις προηγούμενων ερευνητών ότι οι κύριοι παράγοντες που επηρεάζουν αμφίδρομα τη σχέση Νηπιαγωγών και

Γονέων πρέπει να συνεργάζονται στα βέλτιστα δυνατά επίπεδα για να υπάρξει ωφέλεια για όλους.

4. Συζήτηση-Προτάσεις, Συμπεράσματα, Αποτελέσματα

Η σχέση αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται μεταξύ της σχολικής μονάδας του νηπιαγωγείου και της κοινωνίας είναι ουσιαστική και αναγκαία. Η συμμετοχή της κοινότητας στα *δρώμενα της σχολικής μονάδας* αλλά και της σχολικής μονάδας στα *δρώμενα της κοινότητας* μέσα από θεσμοθετημένα όργανα είναι στενή και καθοριστικής σημασίας για την ύπαρξη και την ανάπτυξή τους. Βεβαίως είναι προφανές ότι οι συνθήκες και τα προβλήματα στην ειδική αγωγή είναι ιδιαίτερα αρνητικά σε σύγκριση με αυτά της γενικής αγωγής. Συγκεκριμένα διαπιστώνονται τα εξής:

✓ Η αναγκαιότητα συνεργασίας σχολείου-γονέων είναι θεμελιώδους σημασίας καθώς προκύπτουν οφέλη για τους *μαθητές, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, την κοινωνία γενικότερα* και την *ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης* (Μπρούζο, 1998,2002,2008, Κάτσικα, 1995, Καούρη, 1992).

✓ Η επιτυχία στη διαπαιδαγώγηση και τη σχολική πορεία εξαρτάται από τη *γνήσια συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων* (Γεωργίου, 2000, Γκουρκούτα, 2004, Δοδοντσάκη, 2000, Μπρούζο, 1998, 2000,2008).

✓ Η *ενεργή και εντατική συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών* στοχεύει στη μείωση του αυστηρού διαχωρισμού μεταξύ σχολικής και εξωσχολικής ζωής.

✓ Η συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών αποτελεί τον *ακρογωνιαίο λίθο των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων ενός σχολείου* (Γεωργίου, 2000, Νόβα-Καλτσούνη, 2004).

✓ Απαραίτητο είναι ο εκπαιδευτικός να *αναλαμβάνει την πρωτοβουλία συνεργασίας* και να αναζητά νέους τρόπους προσέγγισης των γονέων (Γεωργίου, 2000, Γαβριηλίδου&Ψάλτη, 1996).

✓ Από τη συμπεριφορά γονέων-εκπαιδευτικών επηρεάζεται *καθοριστικά το επίπεδο διακύμανσης της γονεϊκής εμπλοκής*.

✓ Έρευνες αποκαλύπτουν ότι τα *πιο αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα* (για 3-8 ετών) είναι εκείνα που εμπλέκουν τους γονείς στις διαδικασίες μάθησης των παιδιών τους (Δαφέρμου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη, 2006).

✓ Επιτακτική ανάγκη λοιπόν είναι η *συνεχής και ποιοτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών* (Γεωργίου, 2000, Λέντα, 2007, Τσιμπιδάκη, 2007).

Προκειμένου λοιπόν να επιτευχθεί μια ουσιαστική και αποτελεσματική συνεργασία σχολείου-οικογένειας προτείνονται και συνάγονται τα παρακάτω:

- ✓ Ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας όλων των εμπλεκομένων
- ✓ Προγραμματισμός, καλή οργάνωση με ευρύτητα περιεχομένου και ποικιλία δυνατοτήτων εμπλοκής μετά από επικοινωνιακό διάλογο
- ✓ Θεσμοθέτηση εξειδικευμένων διατάξεων για την εφαρμογή των προγραμμάτων
- ✓ Συνεργασία του σχολείου με σχολικούς ψυχολόγους οι οποίοι θα συμμετέχουν στην διαδικασία γονεϊκής εμπλοκής
- ✓ Διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προκειμένου να δραστηριοποιηθούν για την κατά το δυνατόν εντονότερη ανάπτυξη της συνεργασίας-σχέσης γονεϊκής εμπλοκής
- ✓ Ευαισθητοποίηση, ενημέρωση και εκπαίδευση των γονέων σε καλά οργανωμένες σχολές γονέων για τις τρέχουσες καινοτόμες δράσεις
- ✓ Γονείς και εκπαιδευτικοί να υιοθετήσουν μια νέα παιδαγωγική προσέγγιση και να γεφυρώσουν το χάσμα τους μέσα από την ανταλλαγή εμπειριών ζωής και μάθησης.
- ✓ Αμοιβαίος σεβασμός και κατανόηση.
- ✓ Πλήρη συνεργασία και καθοδήγηση.
- ✓ Υποστήριξη, ενθάρρυνση και ενίσχυση του ρόλου των γονέων από εκπαιδευτικούς και ειδικούς.
- ✓ Στήριξη του εκπαιδευτικού έργου.
- ✓ Από κοινού συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.
- ✓ Αναγνώριση της αξίας των παιδιών και της μοναδικότητας της οικογένειας.
- ✓ Αναγνώριση της ισότητας στη σχέση γονέων, εκπαιδευτικών αλλά και ειδικών.

Προκύπτει ότι: α) Στο σημερινό περιβάλλον όλοι οι εμπλεκόμενοι παράγοντες οφείλουν να συνεισφέρουν τα μέγιστα για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. β) Απαιτείται ενημέρωση, ευαισθητοποίηση, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των γονέων ώστε να αναπτύσσουν και να διατηρούν αποτελεσματική συνεργασία που σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις αλληλεπιδρά αμφίδρομα θετικά.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.

Γαβριηλίδου, Μ., Ψάλτη, Α. (1995). Συνεργασία γονιών-σχολείου: πραγματικότητα ή ουτοπία για την Ελλάδα; *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 85, 71-75.

Γαβριηλίδου, Μ., Ψάλτη, Α. (1996). *Συνεργασία γονιών-σχολείου: πραγματικότητα ή ουτοπία για την Ελλάδα; Σύγχρονη εκπαίδευση*, 86, 57-60.

Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γκουρκούτα, Κ. (2004). Σχολείο και οικογένεια: μια σχέση αυτονόητη. *Σύγχρονο νηπιαγωγείο*, 41, 38-46.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ε., (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί. Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Δοδοτσάκης, Γ. (2000). Συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 113, 89-100.

Ζούμα, Ε. (1999). Η συνεργασία νηπιαγωγείου και οικογένειας στη θρησκευτική αγωγή των νηπίων. *Σχολείο και ζωή*, 5, 203-209.

Καραγιάννη, Θ. (2009). *Η γονεϊκή εμπλοκή στη μάθηση παιδιών σχολικής ηλικίας: μια βιογραφική-αφηγηματική προσέγγιση*. Διπλωματική έρευνα, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Σχολική Ψυχολογία-Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Καραγιάννη, Θ. (2009). Η γονεϊκή εμπλοκή στη μάθηση. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 75, 104-107.

Κάτσικας, Χ. (1995). Οικογένεια και σχολική επίδοση. *Νέα παιδεία*, 74, 67-77.

Καούρης, Γ. (1992). Η ετοιμότητα των γονέων για συνεργασία με το σχολείο. *Ανοιχτό σχολείο*, 40, 20- 24.

Κουφάκη-Πρέπη Ε.(1997). Οικογένεια, Παιδί και Εκπαιδευτικές αξίες. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 96-97.

Λέντα, Θ. (2007). *Επικοινωνία σχολείου και οικογένειας*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Μουσούρου, Λ. (1989). *Κοινωνιολογία σύγχρονης οικογένειας*. Αθήνα: Gutenberg.

Μουσούρου, Λ. (1996). *Κοινωνιολογία σύγχρονης οικογένειας*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπαμπάλης, Θ. (2003). *Παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών: ψυχοκοινωνική προσαρμογή στην οικογένεια και το σχολείο: σύγκριση με μαθητές από πυρηνικές οικογένειες*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Μπούζος, Α. (1998). *Ο Εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης* (2η έκδ.). Αθήνα: Λύχνος.

Μπούζος, Α. (2000). *Ο Εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης* (2η έκδ.). Αθήνα: Λύχνος.

Μπούζος, Α. (2002). Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξής της. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 15, 97-135.

- Μπρούζος, Α. (2008). *Σχολείο και οικογένεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2004). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: δυνατότητες και περιορισμοί. *Επιστήμες της αγωγής*, 4, 21-33.
- Πανταζής, Σ. (1991). Ειδική εκπαίδευση των νηπιαγωγών για καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 59, 32-39.
- Παντίδης Στ.(1995). Το δικαίωμα εμπλοκής των γονέων και κηδεμόνων στην εκπαιδευτική πραγματικότητα του σύγχρονου σχολείου. *Νέα Παιδεία*, 74.
- Παπαδογιάννη-Χριστοδούλου, Κ. (1987). Ψυχοπαιδαγωγικές διαδικασίες μέσα στην οικογένεια που επηρεάζουν την πορεία του μαθητή στο σχολείο. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 37, 53-60.
- Παπάζογλου, Μ. (1984). *Σχέσεις σχολείου-οικογένειας*. Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Παπαϊωάννου-Νταχάρη, Ε. (1977). Βοηθοί στη δουλειά μας. *Σύγχρονο νηπιαγωγείο*, 4, 349-353, 396-398.
- Παπαδοπούλου, Μ. (2005). Μετάβαση: Ένας όρος κλειδί στις σχέσεις σχολείου-οικογένειας. *Θέματα ειδικής αγωγής*, 27, 3-12.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2004). Συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας παιδιών με διαταραχές όρασης: προβλήματα και μέθοδοι αντιμετώπισής τους. *Εκπαίδευση και Επιστήμη*, 1, 35-49.
- Σπετσιώτου-Μέλλιου, Ε. (1999). Ο μαθητής, ο γονέας και ο διδάσκων. *Τα εκπαιδευτικά*, 49-50, 128-136.
- Συμεού, Α. (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-113.
- Τσιμπιδάκη, Α., (2007). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο. Μια σχέση αλληλεπίδρασης*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Ευχαριστίες

Εκφράζουμε τις ευχαριστίες μας προς όλους τους υπεύθυνους φορείς των εκπαιδευτικών μονάδων, τους γονείς, τα μέλη της οικογένειάς μας καθώς και όλους τους συγγενείς και φίλους που μας ενθάρρυναν να συνεχίσουμε το εκπαιδευτικό μας έργο.

Η διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη. Ο ρόλος της συνεργασίας του ψυχολόγου και του ειδικού παιδαγωγού

Παναγιωτάκης Αλέξανδρος,

Ψυχολόγος, 1^ο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου

alexpanag7@yahoo.com

Ζεγκίνου Παναγιώτης

Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

pzezin@gmail.com

Περίληψη

Στη μελέτη μας αυτή θα γίνει παρουσίαση των σύγχρονων ερευνητικών δεδομένων σε διεθνές και εθνικό επίπεδο σχετικά με την εμφάνιση και τη συχνότητα των προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών που φοιτούν στα γενικά σχολεία. Γίνεται αναφορά στα κυριότερα θεωρητικά μοντέλα αντιμετώπισης προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών στις σχολικές τάξεις και προτείνονται συγκεκριμένες στρατηγικές αντιμετώπισης τους.

Αρχικά θα αναδειχθεί ο ρόλος του σχολείου στην αντιμετώπιση και πρόληψη τους και της συμβολής του όχι μόνο στη μάθηση, αλλά και στη θετική ανάπτυξη και προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών. Επικεντρωνόμαστε σε πρώιμες, ολιστικές, ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που συμβάλλουν στην ένταξη, αναδεικνύοντας το ρόλο της συνεργασίας και της υποστηρικτικής σχέσης του ψυχολόγου και του παιδαγωγού μέσα στο σχολικό πλαίσιο.

Μέσα από τη μελέτη μας διατυπώνονται προτάσεις, στρατηγικές και αποτελεσματικές δράσεις και αναδεικνύεται η παιδαγωγική και η ψυχολογική διάσταση για την αντιμετώπιση και τη μείωση των προβληματικών συμπεριφορών στα σύγχρονα σχολεία.

Λέξεις Κλειδιά: (προβληματικές συμπεριφορές, πρόληψη, αντιμετώπιση)

Εισαγωγή

Το σχολείο αποτελεί ένα από τους βασικούς παράγοντες στην επίλυση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών (Kaufmann, 2001). Μέσα στο σχολικό περιβάλλον

οι μαθητές μεταφέρουν συναισθηματικές φορτίσεις και προσωπικά προβλήματα από το οικογενειακό τους περιβάλλον, τα οποία συχνά εκφράζονται μέσω αρνητικών συμπεριφορών που γίνονται εντονότερες, όταν παρεμποδίζουν τη διαδικασία μάθησης και τις σχέσεις με τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για να χαρακτηριστεί μια συμπεριφορά προβληματική θα πρέπει να έχει σημαντικές επιπτώσεις είτε στο ίδιο το παιδί, είτε στο περιβάλλον του, ή και στα δυο. Οι επιπτώσεις που ενδέχεται να έχει μια προβληματική συμπεριφορά στο παιδί μπορεί να είναι η ανεπαρκής ανάπτυξη των γνωστικών και των κοινωνικών δεξιοτήτων του, η μειωμένη επίδοση, η βίωση δυσάρεστων συναισθημάτων και η χαμηλή αυτοεκτίμηση. Στο επίπεδο της τάξης η παρουσία του δημιουργεί συχνά πρόκληση τραυματισμών και ζημιών και διατάραξη σχολικής ζωής (Γαλανάκη, 2004, Cooper, 1999, Ημέλλου, 2003, Χρηστάκης, 2001).

Με τον όρο *προβλήματα συμπεριφοράς*, στην παρούσα εργασία αναφερόμαστε σε μορφές συμπεριφοράς των μαθητών που δημιουργούν στους εκπαιδευτικούς δυσκολίες ή που απαιτούν επιπλέον προσοχή και βοήθεια για την αντιμετώπισή τους, πέρα από τη συνήθη ψυχοπαιδαγωγική ρουτίνα της τάξης (Laing & Chazan, 1987, Πούλου, 2000α, Πούλου 2000β, Πούλου, 2002β). Αν και κατά καιρούς, έχουν χρησιμοποιηθεί διαφορετικοί όροι για την περιγραφή των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών, οι περισσότεροι από τους ερευνητές συμφωνούν με την άποψη ότι τα *προβλήματα συμπεριφοράς* αναφέρονται σε κάθε μορφή συμπεριφοράς, που απαιτεί επιπρόσθετη προσοχή από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και κάθε είδους βοήθεια από αυτούς (Πούλου, 2000β). Με βάση τις έρευνες οι προβληματικές συμπεριφορές θεωρούνται ως αποτέλεσμα των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ του περιβάλλοντος και του παιδιού (οικογένειας, σχολείου) και όχι αποκλειστικά ως απλή έκφραση δυσλειτουργιών από την πλευρά του μαθητή. Υπάρχει αρκετή δυσκολία για ένα πιο ακριβή και λεπτομερή προσδιορισμό του όρου *προβλήματα συμπεριφοράς*, αφού δέχεται σύμφωνα με πλήθος μελετών τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό (Kauffman, 1989, Χατζηχρήστου & Horf, 1991, Παπαστάμου & Μαντόγλου, 1995, Μπίμπου – Νάκου, 2000, Πούλου, 2000α, Πούλου, 2002β, Γαλανάκη, 2004) επιδράσεις από τη δύναμη της κυρίαρχης κουλτούρας. Αυτή διαφοροποιείται ανάλογα με το εθνοπολιτισμικό πλαίσιο, από τις εκάστοτε αντιλήψεις για τη «φυσιολογική» και «προβληματική» συμπεριφορά και από το διαφορετικό τρόπο προσέγγισης των προβλημάτων. Ανάλογα με τη θεώρηση συμπεριφορά που θεωρείται ήπια κι ανεκτή σ' ένα συγκεκριμένο πλαίσιο αντιμετωπίζεται ως σοβαρή κι αποκλίνουσα σ' ένα άλλο πλαίσιο.

Ο όρος προσεγγίζεται διαφορετικά από τους ψυχολόγους, από τους εκπαιδευτικούς, ή από τους γονείς (Χρηστάκης, 2001). Στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επιδρούν, έμμεσα ή

άμεσα, τα προσωπικά χαρακτηριστικά τους, όπως η ηλικία, η διδακτική εμπειρία, το εκπαιδευτικό επίπεδο, το φύλο τους και το επίπεδο μόρφωσης και επιμόρφωσης (Χατζηχρήστου & Hopf, 1991, Borg & Falzon, 1993, Χρηστάκης, 2001, Γαλανάκη, 2004). Οι αντιλήψεις, οι στάσεις και οι ερμηνείες που κάνει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη για τους μαθητές του αντανakλούν στη συμπεριφορά του επηρεάζουν και αλληλεπιδρούν με τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές του κάθε μαθητή, αλλά δεν τις προκαλούν (Καλαντζή-Αζίζι, 1999). Κατά συνέπεια η οποιαδήποτε παρέμβαση που επιχειρείται δεν είναι δυνατό να επιδιώκει μόνο την αλλαγή της προβληματικής συμπεριφοράς, αλλά στην αλλαγή του πλαισίου που αυτή εμφανίζεται.

Επομένως οι προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών δεν μπορούν να εξεταστούν μεμονωμένα ως «αυτόνομες διαταραχές και ψυχοφυσιολογική δυσλειτουργία, χωρίς να γίνεται αναφορά στην γενικότερη ψυχική οργάνωση του παιδιού, στις παραμέτρους και συνθήκες εκδήλωσης της και κυρίως στο ρόλο του οικογενειακού και σχολικού πλαισίου» (Κουρκούτας, 2005), αλλά σε σχέση με τον ιδιαίτερο ρόλο που αυτή έχει στην ψυχική λειτουργία των παιδιών (Ιεροδιακόνου, 2005).

Παρόλα αυτά έχουν προταθεί συγκεκριμένα κριτήρια, τα οποία βοηθούν στον προσδιορισμό και την αξιολόγηση των προβλημάτων συμπεριφοράς.

Συστήματα ταξινόμησης προβλημάτων συμπεριφοράς

Σύμφωνα με το ιατρικό μοντέλο διεθνώς, υπάρχουν δύο συστήματα ταξινόμησης των σοβαρών προβλημάτων συμπεριφοράς:

α) το σύστημα ταξινόμησης Ψυχιατρικών Διαταραχών, το οποίο περιλαμβάνεται στο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (Diagnostic and Statistical Manual, (DSM) American Psychiatry Association), στο οποίο οι διαταραχές διαγωγής, η εναντιωτική /προκλητική διαταραχή και η υπερκινητικότητα/σύνδρομο ΔΕΠΥ, θεωρούνται οι πιο συνηθισμένες μορφές προβλημάτων συμπεριφοράς στην πρώτη σχολική ηλικία (APA, 1998) και

β) το σύστημα ταξινόμησης Ψυχιατρικών Διαταραχών το οποίο περιλαμβάνεται στη Διεθνή Στατιστική Ταξινόμηση των Νόσων και των Σχετικών με την Υγεία Προβλημάτων του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (Classification of Diseases /ICD/ of the World Health Organization), (WHO, 1993). Τα προβλήματα συμπεριφοράς σύμφωνα με το ICD-10 χωρίζονται σε διαταραχές υπερκινητικού τύπου, σε διαταραχές διαγωγής, σε μικτές διαταραχές διαγωγής και συναισθήματος και σε διαταραχές του συναισθήματος με έναρξη ειδικά κατά την παιδική ηλικία. Οι διαταραχές υπερκινητικού τύπου περιλαμβάνουν και

προβλήματα στην προσοχή τα οποία μπορεί να συνυπάρχουν και με διαταραχές διαγωγής. Όμως τα προκλητικά-εναντιωτικά προβλήματα που αναφέρονται ως ξεχωριστή διαταραχή στο DSM-IV-TR, στο ICD-10 ταξινομούνται στις διαταραχές διαγωγής. Επιπλέον το ICD-10 αναγνωρίζει τη συνύπαρξη των διαταραχών διαγωγής με την κατάθλιψη κ.λ.π. Οι διαταραχές αυτές είναι δυνατό να εμφανίζονται ταυτόχρονα όλες μαζί ή σε διαφορετικούς συνδυασμούς μεταξύ τους (Burke & συν., 2002).

Εκπαίδευση των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς

Μαθητές που εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς και φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι οποίοι δεν έχουν δεχθεί κάποια εξειδικευμένη ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση είναι πιθανό να αναπτύξουν κατά την ενήλικη ζωή διαταραχές προσωπικότητας, αντικοινωνικές τάσεις, αλλά και διάφορες άλλες ψυχικές και διαπροσωπικές δυσκολίες (Κουρκούτας, 2007). Τα τελευταία χρόνια στο επίπεδο της αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς των διαφόρων ομάδων παιδιών, έχουν εφαρμοστεί διεθνώς διάφορα προγράμματα ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων και τεχνικών. Ως ιδιαίτερα σημαντικά θεωρούνται εκείνα που υλοποιούνται και αφορούν μαθητές που παρουσιάζουν προβλήματα προσαρμογής με αυξημένο κίνδυνο να περιθωριοποιηθούν (Ogden, 2002, Weare & Gray, 2003).

Η επιτυχία της κάθε παρέμβασης εξαρτάται από αρκετούς παράγοντες που έχουν άμεση σχέση με τη διάρκεια της παρέμβασης, το είδος του προβλήματος του παιδιού, την ποιότητα, την ένταση, τις δυναμικές και μορφές της συνεργασίας που αναπτύσσει η οικογένεια και το σχολείο (Clough & Nutbrown, 2005). Επίσης, εξαρτάται από το βαθμό συμμετοχής των εμπλεκόμενων στους στόχους της παρέμβασης. Σ' αυτό το πλαίσιο η παρακολούθηση, η καταγραφή και η εφαρμογή του σχεδίου παρέμβασης, αναδεικνύονται σε κρίσιμα θέματα. Τα προγράμματα μπορεί να περιλαμβάνουν εργασία και χρήση συγκεκριμένων τεχνικών στην αίθουσα συμβουλευτικής, στην τάξη, στο σπίτι των γονέων ή ακόμη και σε κάποιο δρόμο της γειτονιάς. Η αντιμετώπιση ποικίλλει ανάλογα με τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εμφανίζονται τα προβλήματα και ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία του παιδιού. Ο ρόλος του ψυχολόγου σ' όλες αυτές τις περιπτώσεις είναι ιδιαίτερα σημαντικός.

Πέρα από τις ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις που εφαρμόζονται στο παιδί μέγιστη σημασία έχει η συμβουλευτική και συναισθηματική υποστήριξη του εκπαιδευτικού. Είναι γνωστό ότι ένα από τα βασικά άγχη των εκπαιδευτικών αποτελεί η αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών. Σε έρευνα του πρώτου των ερευνητών το 2007 σχετικά με το

εργασιακό στρες σε δείγμα εκατόν είκοσι τριών (123) εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε ότι στο (68,3%) των εκπαιδευτικών τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών τους προκαλούν υψηλά επίπεδα εργασιακού στρες. Τα στοιχεία αυτά επιβεβαιώνονται από παλαιότερες έρευνες σχετικά με την επίδραση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών για την πρόκληση εργασιακού άγχους (Kyriakou & Sutcliffe, 1977, 1978, 1979, Κάντας, 2001).

Οι εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευση των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς χρειάζονται ιδιαίτερες γνώσεις, καθώς πρέπει να χειριστούν τις περισσότερες φορές παιδιά με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όπως η ανυπακοή, η επιθετικότητα, η υπερκινητικότητα κ.λ.π. Από τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην έρευνα που αναφέρθηκε διαφαίνονται ελλείψεις στην εκπαίδευση τους σε σχέση με τη διαχείριση των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Επίσης, το 68,3% των εκπαιδευτικών έχει προσδοκίες υποστήριξης από εξωτερικούς φορείς που ωστόσο πιστεύουν ότι στην παρούσα κατάσταση δεν υποστηρίζονται επαρκώς από αυτούς. Ως τέτοιους φορείς αναφέρουν τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ., τους Σχολικούς Σύμβουλους και τις άλλες συμβουλευτικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες, ενώ επισημαίνουν (63,4%) την έλλειψη ειδικού υποστηρικτικού προσωπικού, όπως του Ψυχολόγου στο σχολείο.

Μοντέλα αντιμετώπισης προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών στη σχολική τάξη.

Σύμφωνα με τη σύγχρονη θεώρηση μία συμπεριφορά που χαρακτηρίζεται ως προβληματική είναι αναγκαίο να αντιμετωπιστεί σε διάφορα επίπεδα άμεσα και μακροχρόνια. Η οποιαδήποτε παρέμβαση πρέπει να είναι εξειδικευμένη και εξατομικευμένη και να βασίζεται αποκλειστικά στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, καθώς και στο οικογενειακό και ατομικό ιστορικό του παιδιού. Αρχικά η πρόληψη των προβλημάτων συμπεριφοράς έχει ως αφετηρία το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού και την παρέμβαση σε συνιστώσες που ενοχοποιούνται για τη δημιουργία τους. Μέσα στο σχολικό πλαίσιο η πρόληψη μπορεί να γίνει από τους εκπαιδευτικούς σε επίπεδο τάξης και σε επίπεδο σχολείου. Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα παρουσιάζει ελλείψεις στον τομέα της πρόληψης.

Στο σχολικό περιβάλλον το ενδιαφέρον επικεντρώνεται καθυστερημένα και αφού τα προβλήματα βρίσκονται σε εξέλιξη. Έρευνες στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη στάση τους απέναντι στα παιδιά με προβληματικές συμπεριφορές έχουν δείξει ότι ενδιαφέρονται και ανησυχούν κυρίως για τις συμπεριφορές επιθετικής μορφής. Επιζητούν βοήθεια επίσης για την αντιμετώπιση αντιδραστικών συμπεριφορών κατά την εκτέλεση δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, καθώς και για τις

διασπαστικές και ενοχλητικές συμπεριφορές που διαταράσσουν την καθημερινή εργασία της τάξης. Στην προσοχή τους βρίσκονται και οι συμπεριφορές που εμφανίζουν έλλειψη ενδιαφέροντος του μαθητή για τις δραστηριότητες του σχολείου (Herbert, 1989). Ακόμα οι εκπαιδευτικοί *«αδυνατούν να αντιληφθούν τα κίνητρα και τη δυναμική των προβληματικών συμπεριφορών, όταν αυτές έχουν έναν έντονο και συστηματικό χαρακτήρα, ενώ σε περιπτώσεις που διακρίνουν σκοπιμότητα στις παρενοχλητικές συμπεριφορές, είναι πολύ πιθανόν να εκδηλώσουν αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις»* (Κουρκούτας, 2007). Όλες οι έρευνες συγκλίνουν στη σημαντικότητα του παράγοντα των απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών και στην κρισιμότητα του ρόλου τους για την παρέμβαση.

Υπάρχουν πολλές θεωρίες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών στη σχολική τάξη και ανάλογα με τις θεωρίες που επικρατούσαν κάθε φορά διαμορφώθηκαν μοντέλα, τα οποία διακρίνονται κυρίως στις παρακάτω μορφές:

α) Μοντέλα της συντελεστικής συμπεριφοριστικής προσέγγισης, τα οποία χωρίζονται σε δυο ομάδες. Στην πρώτη ομάδα εντάσσονται οι τεχνικές που έχουν ως στόχο την αύξηση της συχνότητας εμφάνισης μιας επιθυμητής συμπεριφοράς (π. χ. με τη χρήση υλικών αμοιβών, επιδοκιμασιών, επαίνων), ενώ στη δεύτερη ομάδα, κατηγοριοποιούνται οι τεχνικές για τη μείωση συχνότητας εμφάνισης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς (π.χ. με τη χρήση ποινών, στερήσεων προνομίων) (Bear, 1998, Ματσαγγούρας, 2000).

β) Μοντέλα της γνωστικοσυμπεριφοριστικής ή κοινωνικοσυμπεριφοριστικής προσέγγισης, τα οποία μέσω της ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων κινητοποιούν το παιδί προς την ενεργητική συμμετοχή του κατά τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση θεωρούνται σημαντική η αυτοπαρατήρηση, η αυτοενίσχυση και η αυτενέργεια του παιδιού (Bandura, 1973, Κολιάδης, 1997, Ματσαγγούρας, 2000). Τα εφαρμοζόμενα προγράμματα παρέμβασης θεωρούνται απαραίτητα για την πρόληψη και την αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων και προβλημάτων διαπροσωπικών σχέσεων στα σχολεία, ενώ μέσω αυτών οι μαθητές εξασκούνται στην ερμηνεία πληροφοριών προερχόμενων από διαφορετικές πηγές πληροφόρησης, στη λήψη αποφάσεων, λαμβάνοντας υπόψη τους τη στενή αλληλεπίδραση μεταξύ συναισθημάτων, σκέψης και συμπεριφοράς.

γ) Μοντέλα της ψυχοδυναμικής προσέγγισης, τα οποία είναι αντίθετα με κάθε μορφή αυταρχικής αγωγής. Τα μοντέλα αυτά δίνουν ιδιαίτερη σημασία στα εσωτερικά κίνητρα που οδηγούν τον μαθητή σε μια προβληματική συμπεριφορά, ενώ θεωρούν τη βία αναποτελεσματική. Σύμφωνα μ' αυτά η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών οφείλεται στην έλλειψη ικανοποίησης βασικών ψυχολογικών αναγκών τους. Σε πρώτη φάση οι εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευση του παιδιού (εκπαιδευτικός και ψυχολόγος) αναζητούν τα

κίνητρα του μαθητή που τον οδηγούν σε μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά και σε επόμενη μέσα από συζητήσεις με το παιδί, προσπαθούν να το βοηθήσουν να καταλάβει τους λόγους που συμπεριφέρεται με τον ανεπιθύμητο τρόπο. Στη συνέχεια, ο ψυχολόγος, ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής καταστρώνουν από κοινού σχέδιο δράσης για τη βελτίωση της συμπεριφοράς, στο οποίο περιλαμβάνονται και οι απαιτούμενες κυρώσεις ως συνέπεια της συμπεριφοράς κι όχι ως μέσο τιμωρίας (Ματσαγγούρας, 2000).

δ) Μοντέλα της ανθρωπιστικής κατεύθυνσης, σύμφωνα με την οποία ο μαθητής πρέπει να είναι ενεργητικός και δραστήριος και να αναλαμβάνει ο ίδιος την ευθύνη για τη διαπροσωπική του επικοινωνία (Golstein & McGinnis, 1997, Ματσαγγούρας, 2000). Το σχολείο κατά την προσέγγιση αυτή έχει διαμεσολαβητικό ρόλο μεταξύ της γνώσης και του παιδιού, βοηθώντας το έτσι να κατανοεί τις ανάγκες του και να μην είναι μόνο απλή πηγή πληροφόρησης και μετάδοσης γνώσεων. Στα πλαίσια του σχολείου η ανθρωπιστική προσέγγιση προτείνει:

- ✓ την ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιών,
- ✓ τη διαμόρφωση κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών – εκπαιδευτικού και έκφρασης συναισθημάτων και
- ✓ τη χρήση από τον εκπαιδευτικό δεξιοτήτων προσεκτικής παρατήρησης κι ενεργητικής ακρόασης των μαθητών (Μαλικιώση – Λοΐζου, 2001).

Στη κατεύθυνση αυτή ανήκει το μη κατευθυνόμενο μοντέλο του C. Rogers (1969), κατά το οποίο ο μαθητής ενθαρρύνεται από τον εκπαιδευτικό να εκφράζει ελεύθερα τα συναισθήματά του.

Ο ρόλος του ψυχολόγου είναι σημαντικός για την κατανόηση και υλοποίηση αυτών των μορφών παρεμβάσεων και για τις δύο πλευρές εκπαιδευτικό και μαθητή.

Συμπερασματικά

Οι παρεμβάσεις στο σχολικό πλαίσιο μπορούν να έχουν συμβουλευτικό περιεχόμενο να είναι ομαδικές ή ατομικές. Είναι δυνατό να απευθύνονται και στον περιβάλλον του παιδιού, εκπαιδεύοντας το σε τεχνικές τροποποίησης συμπεριφοράς, βοηθώντας το να λειτουργήσει καλύτερα μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο. (Maag, 2002). Επιτυχή ψυχοκοινωνικών και ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβατικά προγράμματα στο σχολικό περιβάλλον που έχουν αξιολογηθεί από εμπειρικές έρευνες περιλαμβάνουν τρεις κατηγορίες που έχουν ως στόχο:

α) να αναπτύξουν τις ψυχοκοινωνικές διαπροσωπικές δεξιότητες των παιδιών (επίλυσης κοινωνικών /διαπροσωπικών προβλημάτων και διαχείρισης διαπροσωπικών και ενδοπροσωπικών συγκρούσεων),

(β) να πετύχουν τη μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς και

(γ) να ελέγξουν και να περιορίσουν την εμφάνιση αρνητικών συναισθημάτων (π.χ. προγράμματα διαχείρισης θυμού), που θεωρούνται το υπόβαθρο για την εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών, αλλά και των διαπροσωπικών προβλημάτων (Burke & συν., 2002. Rutter & συν., 1998).

Στα αποτελέσματα διεθνών ερευνών αναφέρονται ως οι πιο αποτελεσματικές παρεμβάσεις, οι έγκαιρες, δηλαδή παρεμβάσεις από την πρώτη σχολική ηλικία, με συμβουλευτικό προσανατολισμό και τεχνικές εκπαίδευσης σε διαπροσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες. Το αποτέλεσμα τους είναι η δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη, η ικανοποίηση των ψυχικών αναγκών του παιδιού και η εμπλοκή εκπαιδευτικών, γονέων και συνομηλίκων (McMillan, 1992, Rutter & συν., 1998).

Συγκριτικά με το παρελθόν σήμερα έχουν γίνει βελτιώσεις στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών. Όμως υπάρχουν σημαντικότερες ελλείψεις σε θεσμικό και ατομικό επίπεδο όπως η έλλειψη ουσιαστικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, η έλλειψη συμβουλευτικών, διεπιστημονικών ομάδων και η έλλειψη γνώσεων των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων διαχείρισης τους. Οι ελλείψεις αυτές δημιουργούν στους εκπαιδευτικούς αισθήματα *«επαγγελματικής ανασφάλειας και μη ικανοποίησης από το επάγγελμα τους λόγω της αδυναμίας επίλυσης των προβλημάτων δυσλειτουργίας των σχολικών μονάδων»* (Παντελιάδου & Νικολαραίζη 2000: 186).

Σύμφωνα με τους Fink & Janssen (1993) για να καταφέρουν να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί στις αυξημένες απαιτήσεις που προκαλούνται εξαιτίας της ένταξης μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς στο «γενικό» σχολείο είναι απαραίτητο *«οι ατομικές στρατηγικές χειρισμού αγχογόνων καταστάσεων, καθώς και οι δεξιότητες διαχείρισης του στρες να αποτελούν μέρος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών»* (Χατζηχρήστου, 2005). Η αναγκαιότητα για επιμόρφωση και συμβουλευτική, των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη, έχει ήδη τεκμηριωθεί από έρευνες (Saleh, 1997, Bruder, 1997, Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000, Μαλικιώση – Λοΐζου, 2003,) ενώ την ιδιαίτερη ανάγκη διεπιστημονικής παρέμβασης και υποστήριξης εκπαιδευτικών, που εργάζονται σε σχολικές μονάδες, όπου εφαρμόζονται προγράμματα αντιμετώπισης προβλημάτων συμπεριφοράς και ένταξης, έχουν πιστοποιήσει πλήθος διεθνών και ελληνικών

ερευνών (Saleh, 1997, Giangreco, 1997, Bruder, 1997, Καλαντζή – Αζίζι, Α. & Μπεζεβέγκης, Η., 2000).

Οι σύγχρονες θεωρήσεις υποστηρίζουν ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι «εκπαιδευτικά» ή και «οικογενειακά» προβλήματα. Απαραίτητο είναι να αντιμετωπίζονται εκεί όπου εμφανίζονται δηλαδή στο σχολείο με εκπαιδευτικές παρεμβάσεις συγχρόνως με το σπίτι – οικοσυστημική προσέγγιση (Καλαντζή Αζίζι, 1985). Η διασύνδεση των διαγνωστικών και συμβουλευτικών κέντρων με τις εκπαιδευτικές μονάδες είναι άμεση προτεραιότητα. Ιδιαίτερα όσον αφορά την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο η έλλειψη ψυχολόγων αναδεικνύεται σε σημαντικό θέμα. Ο ψυχολόγος ως μέλος της σχολικής κοινότητας, έχει τη δυνατότητα να υποστηρίξει τους μαθητές με ποικίλους τρόπους και στα δύο περιβάλλοντα οικογενειακό και σχολικό. Με την έγκαιρη υποστηρικτική του παρέμβαση στο σχολικό χώρο αντιμετωπίζονται ευκολότερα τα προβλήματα χωρίς να χρειαστεί η απομάκρυνση του παιδιού από το περιβάλλον του και η παραπομπή του σ' άλλες υπηρεσίες (Παπά, 2001). Ο ψυχολόγος είναι εκείνος που μέσα από τη συμβουλευτική συνεργασία με τον εκπαιδευτικό θα τον βοηθήσει να *«εργαστεί πιο αποτελεσματικά και θετικά με τα παιδιά σε ατομικό ή σε ομαδικό επίπεδο»* (Μαλικιώτου-Λοΐζου, 1999: 304). Στο ίδιο συμπέρασμα αναφέρεται η Χατζηχρήστου (Hatzichristou, 1998), η οποία τονίζει *«οι έμμεσες ψυχολογικές υπηρεσίες και η διαλεκτική συμβουλευτική θα μπορούσαν ν' αποτελέσουν το βασικό μοντέλο για τη μελλοντική παροχή σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών στο ελληνικό δημόσιο σχολείο»*.

Επίσης, σημαντική είναι η συμβολή του ψυχολόγου στην κατανόηση του εκπαιδευτικού για την αναγνώριση των δυσλειτουργικών προφίλ συμπεριφοράς των παιδιών. Η εποικοδομητική συνεργασία μεταξύ τους μπορεί να γίνει σε πολλαπλά επίπεδα, όπως να συνεισφέρει στην επικοινωνία του δασκάλου με το παιδί και στην καλύτερη ένταξη του στην ομάδα του σχολείου. Ένας σημαντικός ρόλος του σχολικού ψυχολόγου είναι η σύνθεση και η παροχή πληροφοριών σχετικά με τους αναπτυξιακούς μηχανισμούς του παιδιού και την ενημέρωση οικογένειας και σχολείου για τα διάφορα πλαίσια που είναι υπεύθυνα για την προαγωγή της υγιούς ανάπτυξης των παιδιών.

Η υποστηρικτική συνεργασία των εκπαιδευτικών με ψυχολόγους για την επεξεργασία των αρνητικών συναισθηματικών αντιδράσεων τους και η επιμόρφωση σε θέματα αντιμετώπισης προβλημάτων συμπεριφοράς παιδιών μπορούν να τους βοηθήσουν σημαντικά να διαχειριστούν κρίσεις στο σχολείο (Durlak, 1995, Pianta, 1999). Έρευνες έχουν αποδείξει *«ότι οι εκπαιδευτικοί που δέχονται συμβουλευτική υποστήριξη αποδεικνύονται περισσότερο ικανοί να θέσουν όρια και να αναπτύξουν σταθερές στρατηγικές αντιμετώπισης παιδιών με προβλήματα»* (Κουρκούτας, 2007).

Τέλος η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συμβάλει στην ανάπτυξη συμβουλευτικών δεξιοτήτων, απαραίτητη προϋπόθεση για τις αποτελεσματικές παρεμβάσεις της ειδικής αγωγής και κλινικής ψυχολογίας (Pianta, 1999). Μέσω της παρακολούθησης συμβουλευτικών προγραμμάτων οι εκπαιδευτικοί καλλιεργούν δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση, η ενεργητική ακρόαση, η ικανότητα αντίληψης από του εσωτερικού λόγου του παιδιού, πέρα από τις αντιδράσεις του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- American Psychiatric Association (APA). (1998). Fact sheet: Violence and mental illness. Washington. DC: Author.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. Englewood Cliffs N. J: Prentice Hall.
- Bear, G. (1998). School discipline in the United States: Prevention, correction and long – term social development”, in *School Psychology Review*, 27 (1), 724 – 742.
- Borg, M. & Falzon, J. (1989). Primary school teachers’ perceptions of pupils undesirable behaviours. In *Educational Studies*, 15, 251 – 260.
- Bruder, M. – B., (1997). Η εξασφάλιση της έγκαιρης παρέμβασης και της ειδικής προσχολικής εκπαίδευσης σε προσχολικά κέντρα της τοπικής κοινότητας. Χαρακτηριστικά μιας αποτελεσματικής παροχής υπηρεσιών. Στο Ε. Τάφα, (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και Συμπεριφοράς*, (σελ. 130 – 153). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Burke, J. D., Loeber, R. & Birmaher, B. (2002). Oppositional defiant disorder and conduct disorder: A review of past 10 years, part II. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41, 1275-1293.
- Clough, P., & Nutbrown, C. (2004). Inclusion and Development in the Early Years: Making Inclusion Conventional? *Foreword in Child Care in Practice*, 11, (2), 99-102.
- Cooper, P. (1999) *Understanding and supporting children with emotional and behavioural difficulties*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Durlac, J. A. (1995). *Scholl-based prevention programs for children and adolescents*. London: Sage Publications.
- Fink, A. H. & Janssen, K. N. (1993). Competencies for teaching children with emotional behavioral disabilities. *Preventing School Failure*, 37 (2), 11-15.

- Giangreco, M. F. (1997). Key lessons learned about inclusive education: Summary of the 1996 Schonell memorial lecture. In *International Journal of Disability*, 44 (3), 193 – 206.
- Golstein, A. P. & McGinnis, E. (1997). Skillstreaming the adolescent: New strategies and perspectives for teaching pro – social skills. Champaign: Research Press.
- Hatzichristou, C., (1998). Alternative school psychological services: Development of a databased model. *School Psychology Review*.
- Herbert, M. (1989β). Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας. Τόμος Β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Herbert, M., (1989α). Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας. Τόμος Α'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kauffman, J. (1989, 4th ed.). Characteristics of behaviour disorders of children and youth. Columbus. Ohio: Merrill Publishing Company.
- Kauffman, J. M. (2001). Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth, (7th edition). Columbus: Merrill Prentice Hall.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1977). Teacher stress: A review. *Educational Review*, 29, 299-306.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1979). A note of teacher stress and locus of control. *Journal of Occupational Psychology*, 52, 227-228.
- Laing, A. & Chazan, M. (1987). Teachers' strategies in coping with behaviour difficulties in First Year Junior School Children. Department of Education: University College of Swansea.
- Mag, J. W. (2002). A contextually based approach for treating depression in school -age children. *Intervention in School and Clinic*, 37, 149-155.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). Classroom management that works. Research-based strategies for every teacher. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ogden, T. (2002). The prevention and management of behaviour difficulties in school: research and practice. In J. Visser, H. Daniels, & T. Cole (Eds.), *Emotional & Behavioural Difficulties in Mainstream Schools* (pp.75-89). Oxford: Elsevier Sciences.

- Pianta, R. (1999). Enhancing relationships between children and teachers. Wasington: American Psychological Association.
- Rogers, C. (1969). Freedom to learn. Englewood Cliffs: N. J., Prentice – Hall.
- Rutter, M., Giller, H. & Hagell, A. (1998). Antisocial behavior by young people. New York: Cambridge University Press.
- Saleh, L. (1997). Ο θετικός ρόλος των δασκάλων στη συνεκπαίδευση. Στο Τάφα, Ε. (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*, (σελ. 55 – 70). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Weare, K. & Gray, G. (2003). What Works in Promoting Children's Emotional and Social Competence and Well-being? London: Department of Education and Skills. World Health Organization.
- WHO, (1993). Ταξινόμηση ICD-10 ψυχικών διαταραχών και διαταραχών της συμπεριφοράς. Βήτα: Ιατρικές Εκδόσεις.
- Γαλανάκη, Ε. (2004). Δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών και των εφήβων: Ορισμός, ιδιαιτερότητες, διάκριση από την ομαλή συμπεριφορά. Στο Α. Καλαντζή – Αζίζι, & Μ. Ζαφειροπούλου, (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ημέλλου, Ο. (2003). Ήπιες δυσκολίες μάθησης. Προσεγγίσεις στο γενικό σχολείο. Αθήνα: Ατραπός.
- Ιεροδιακόνου, Χ. Σ. (2005). Ψυχολογικά προβλήματα στα παιδιά. Θεσσαλονίκη: Μαστορίδης.
- Καλαντζή – Αζίζι, Α. (1985). Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο του σχολείου. Αθήνα.
- Καλαντζή – Αζίζι, Α. (1999). Μαθησιακά προβλήματα του παιδιού στο σχολείο και η αντιμετώπισή τους με τη μέθοδο της τροποποίησης της συμπεριφοράς. Στο Δ. Στασινός (Επιμ.), *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου. Η εμπειρία της Ευρώπης*, (σελ. 255 – 271). Αθήνα: Gutenberg.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1999). Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο: Οικοσυστημική προσέγγιση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α. (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*, (σελ. 217-230). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κάντας, Α. (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*, (σελ. 217-230). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραδήμας, Ε., Καλαντζή-Αζίζι, Α., Κόλλια, Η., Ρούση-Βέργου, Χ., Γεωργίου, Ε., Τσίλια, Α. Μ. Τζάβελου, Ε. & Γλυκού, Μ. (2004). Προγράμματα διαχείρισης του στρες σε παιδιά, εφήβους και εκπαιδευτικούς. Στο Μ. Ζαφειροπούλου, & Γ. Κλεφτάρας (Επιμ.), *Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία του παιδιού*, (σελ. 395-434). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καφέτσιος, Κ. (2008). Τύποι δεσμού και προβληματικές συμπεριφορές: μία προσέγγιση από τη θεωρία επεξεργασίας πληροφοριών. Στο Η. Κουρκούτας & J. P. Chartier (Επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές. Στρατηγικές παρέμβασης*, (σελ.23-36). Αθήνα: Τόπος.
- Κολιάδης, Ε. (1996). Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Τόμος Α΄. Συμπεριφοριστικές θεωρίες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κολιάδης, Ε. (1997). Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Τομ. Β. Κοινωνικογνωστικές θεωρίες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουρκούτας, Η. (2007). Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά: Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουρκούτας, Η. (2007). Χαρακτηριστικά λειτουργίας και τρόποι αντιμετώπισης των παιδιών με επιθετικές μορφές συμπεριφοράς στο πλαίσιο του σχολείου και της τάξης. Στο Ε. Μακρή-Μπότσαρη (Επιμ.), *Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης*, (σελ. 171-190). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Κουρκούτας, Η. (2008). Οικοσυστημικές προσεγγίσεις στην κλινική ψυχολογία και την ειδική αγωγή: αρχές παρεμβάσεων σε ατομικό, οικογενειακό και σχολικό επίπεδο για την ενσωμάτωση παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και διαταραχές. Στο Η. Κουρκούτας & J. P. Chartier (Επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές. Στρατηγικές παρέμβασης*, (σελ. 37-81). Αθήνα: Τόπος.
- Μαλικιώση – Λοίζου, Μ. (2003). Αντιλήψεις νηπιαγωγών που εκπαιδεύτηκαν σε δεξιότητες επικοινωνίας και συμβουλευτικής για τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών τους. Στο *Ψυχολογία*, 10 (4), 481 – 496.
- Μαλικιώτη-Λοίζου, Μ. (1999). Συμβουλευτική Ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η σχολική τάξη. Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος. Αθήνα: εκδ. ιδίου.

- Μπίμπου – Νάκου, Ι. (2000). Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ψυχολογία. Μια πρώτη προσέγγιση. Το παράδειγμα των αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη “δύσκολη” συμπεριφορά των παιδιών στο σχολείο. Στο *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 101 – 102, 2000, 265 – 282.
- Παντελιάδου Σ. & Πατσιοδήμου Μ. (2000). Απόψεις και κίνητρα των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωσή τους στην ειδική αγωγή. Στο *Πρακτικά του VI Συνεδρίου «Σύγχρονη έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Παντελιάδου, Σ. & Νικολαραίζη, Μ. (2000). Ανάγκες επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή: Μια ποιοτική ερευνητική προσέγγιση. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής. Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα*, (τομ. 1, σελ. 184-205). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Παπά, Β., (2001). Συμβουλευτικοί σταθμοί: Δομές στήριξης εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών. Εισήγηση στην ημερίδα: «*Αγωγή Υγείας στο σύγχρονο σχολείο*» ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ.
- Παπαστάμου, Σ. & Μαντόγλου, Α. (1995). Κοινωνικές Αναπαραστάσεις. Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Πούλου, Μ. (2000α). Συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες: Μια «ειδική» κατηγορία ειδικής αγωγής. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά συνεδρίου ειδικής αγωγής. Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην ενωμένη Ευρώπη σήμερα*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Πούλου, Μ. (2000β). Πως σκέφτονται, αισθάνονται και αποφασίζουν οι δάσκαλοι για τους μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πούλου, Μ. (2002α) Απόψεις δασκάλων για το ρόλο του σχολικού ψυχολόγου. Στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 34/ 2002, 140 – 155.
- Πούλου, Μ. (2002β). Το φαινόμενο των συναισθηματικών και συμπεριφορικών Δυσκολιών. Στο *Επιστήμες της Αγωγής*, 3/ 2002.
- Χατζηχρήστου, Χ. & Hopf, D. (1991). Προβλήματα συμπεριφοράς και σχολικής επίδοσης μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών. Στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 14 – 15/91, 106 – 143.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2005). Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Βιβλίο για τον Εκπαιδευτικό Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεματική ενότητα: Αντιμετώπιση Αγχογόνων Καταστάσεων. Αθήνα: Τυποθητώ-Γιώργος Δάρδανος.
- Χατζηχρήστου, Χ., (2004). Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χρηστάκης, Κ. (2005). Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία. Εκτίμηση πρόληψη, καταγραφή, αντιμετώπιση. Αθήνα: Ατραπός.

Η αποτίμηση της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης και η ανάδυση των χαρακτηριστικών που απαρτίζουν τη φυσιογνωμία τους

Σωτηρία Τζιβνίκου Ph.D.

Προϊσταμένη Β' ΚΕΔΔΥ Θεσσαλονίκης

Κολοκοτρώνη 22 3^{ος} όροφος

54630 Σταυρούπολη

2310603383 - 2310666130 – 6977296920

e-mail: sotitzivi@hotmail.com

Βασιλική Κουτσοκώστα Msc

Σχολική Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής

10^{ης} Εκπαιδευτικής Περιφέρειας

Κολοκοτρώνη 22 1^{ος} όροφος

54630 Σταυρούπολη

2310643054 – 6932078323

e-mail.com: vaspag@yahoo.gr

Περίληψη

Τα τμήματα ένταξης (ΤΕ) στην Ελλάδα θεσμοθετήθηκαν με τον ν.2817/2000, υλοποιώντας τις διακηρύξεις της Salamanca, υιοθετώντας έτσι την προσέγγιση του inclusion, η οποία ενισχύθηκε με τον ν. 3699/2008. Μια δεκαετία μετά, η παρούσα εργασία μελετά τις παραμέτρους της λειτουργίας των ΤΕ, τόσο από την πλευρά της ειδικής αγωγής όσο και από την πλευρά της γενικής εκπαίδευσης, με στόχο τον εντοπισμό των βασικών προβλημάτων λειτουργίας και την αναζήτηση αποτελεσματικών προτάσεων για τη βελτίωση του θεσμού στην κατεύθυνση του inclusion.

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 89 ειδικοί παιδαγωγοί ΤΕ και 10 σχολικοί σύμβουλοι γενικής εκπαίδευσης. Από τα ευρήματα προκύπτει ότι παρά τις δυσκολίες λειτουργίας, τα ΤΕ θεωρούνται πολύ σημαντικά κυρίως ως προς τη διαχείριση των δυσκολιών των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.

Ωστόσο η λειτουργία των ΤΕ δεν επέφερε αλλαγή της φιλοσοφίας του σχολείου, και δεν βοήθησε στη προσαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος ώστε αυτό να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες εκπαίδευσης όλων των μαθητών. Από τα

παραπάνω αναδύεται η φυσιογνωμία των ΤΕ, η οποία τείνει περισσότερο προς την έννοια του integration, χωρίς ωστόσο να είναι ανέφικτη η αλλαγή και η προσέγγισή της προς την έννοια του inclusion, δημιουργώντας έτσι ένα αποτελεσματικό σχολείο για όλους, ένα πραγματικά νέο σχολείο.

Λέξεις κλειδιά: Τμήμα ένταξης, inclusion, integration, ΚΕΔΔΥ.

1. Εισαγωγή

Μετά τη διακήρυξη της Salamanca (UNESCO, 1994), σχετικά με τις ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στην Ελλάδα ψηφίζονται οι νόμοι 2817/2000 και 3699/2008 περί ειδικής αγωγής- εκπαίδευσης, με βασικούς πυλώνες της νέας αντίληψης, τα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ). Μια δεκαετία μετά, ο θεσμός έχει σημαντική ανάπτυξη κυρίως στα νηπιαγωγεία και τα δημοτικά σχολεία. Στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ο θεσμός υπολείπεται κυρίως ποσοτικά, ενώ αναζητά ακόμα τη φυσιογνωμία του.

Έγιναν πολλές έρευνες για τα επιμέρους χαρακτηριστικά του θεσμού (Ζώνιου 2000; Barbas et al. 2006; Κουρκούτας 2009; Κοντοπούλου, Τζιβινίκου 2004). Ωστόσο δεν έχει αποσαφηνιστεί αν τα χαρακτηριστικά και εν τέλει η φυσιογνωμία που αυτά έχουν συγκροτήσει είναι προς τη κατεύθυνση της διακήρυξης της Σαλαμάνκα και της inclusive εκπαίδευσης, όπως ήταν η αρχική επιδίωξη.

Η παρούσα εργασία μετά τη βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικά με την τυπολογία της σχολικής ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, διερευνά τα χαρακτηριστικά και την φυσιογνωμία των ΤΕ στην Ελλάδα, αναζητώντας τον τύπο ένταξης που κατατείνουν.

Ως προς την ορολογία, οι επιστήμονες στην Ελλάδα δεν έχουν υιοθετήσει μία κοινά αποδεκτή απόδοση των όρων «inclusion» και «inclusive» εκπαίδευση (Ζώνιου, 2000, DfES 2004, Τζουριάδου, 2006). Για να μην εμπλακούμε σε μια επιστημολογική συζήτηση, η οποία ξεπερνά τους στόχους της παρούσας εργασίας, οι όροι αυτοί θα χρησιμοποιούνται αμετάφραστοι.

2. Βιβλιογραφική επισκόπηση

Η αποστασιοποίηση από το ιατρικό μοντέλο, αλλά και η κριτική της ειδικής-περιοριστικής εκπαίδευσης, συνετέλεσαν στη δημιουργία του κινήματος του integration, που υποστήριξε σθεναρά την τοποθέτηση των παιδιών σε «λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον», ανεξάρτητα από την προσδοκία και τη δυνατότητα της πλήρους ένταξης του κάθε μαθητή με ειδικές ανάγκες (Thomas 1997). Έτσι, κατά την ενσωμάτωση-integration των παιδιών με δυσκολίες στο γενικό σχολείο, αυξάνονται οι ευκαιρίες συμμετοχής, το σχολείο είναι

προσανατολισμένο στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών του, δίνοντάς τους την δυνατότητα να αναπτύξουν το δυναμικό τους, επιζητώντας υποστήριξη από ειδικούς επαγγελματίες.

Από την άλλη, το inclusion προτείνει την πλήρη συμμετοχή του παιδιού με δυσκολίες στο γενικό σχολείο, το οποίο είναι προσανατολισμένο στη συνολική αλλαγή του, προς όφελος όλων των μαθητών, ζητώντας μόνο την άτυπη υποστήριξη των ειδικών και των εξειδικευμένων δασκάλων (DfES 2004).

Πολλοί ορισμοί έχουν δοθεί για το inclusion και την inclusive εκπαίδευση. Όλοι κατατείνουν στην αναγκαιότητα αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να γίνει ευπροσάρμοστο και ικανό να ανταποκριθεί σε κάθε μαθητή, αντί του να αλλάξουμε τον μαθητή έτσι ώστε αυτός να προσαρμοστεί στο ανελαστικό εκπαιδευτικό σύστημα (EENET, 2010). Οι Pirrie, et al. (2006) δίνουν ανάγλυφα τις βασικές διαφοροποιήσεις του inclusion-ένταξη σε σχέση με το integration-ένταξη και την ξεχωριστή ειδική εκπαίδευση.

Πίνακας 1: τυπολογία της σχολικής ένταξης

Ειδικό σχολείο Segregation	Ενσωμάτωση Integration	Σύγκλιση Inclusion
Επικεντρωμένο στην παροχή ειδικών υπηρεσιών	Επικεντρωμένο στις ειδικές ανάγκες	Επικεντρωμένο στα δικαιώματα
Εδραιωμένο το Ιατρικό μοντέλο για τις ειδικές ανάγκες	Υπό αίρεση το Ιατρικό μοντέλο για τις ειδικές ανάγκες	Υπό εδραίωση ένα κοινωνικό μοντέλο για τις ειδικές ανάγκες
Κατηγοριοποίηση	Εξατομικευμένη προσαρμογή	Προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος
Προώθηση των ειδικών θεραπειών	Προώθηση των ίσων ευκαιριών αντιμετώπισης	Προώθηση της υποστήριξης για όλους
Έμφαση στη σπουδαιότητα της ειδικής εκπαίδευσης	Έμφαση στα οφέλη που προκύπτουν για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες	Έμφαση στα οφέλη που προκύπτουν για όλους τους μαθητές
Κατηγοριοποίηση της διαφορετικότητας	Διαχείριση της διαφορετικότητας	Αποδοχή της ποικιλότητας
Τονίζοντας την ατομικότητα	Εξατομικεύοντας το σύστημα	Ενοποιώντας το σύστημα
Άγχος για τα εισερχόμενα παιδιά στο σύστημα	Άγχος για τη διαδικασία	Άγχος για τα αποτελέσματα

Στην προώθηση του inclusion συνεισφέρουν σημαντικά πολιτικές και εκπαιδευτικές πρακτικές που αφενός εμπλέκουν τους γονείς στην διαδικασία εκπαίδευσης των παιδιών τους, αφετέρου ενθαρρύνουν και προτρέπουν όλους τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν την ευθύνη για όλους τους εκπαιδευόμενους, εντάσσοντας στην καθημερινότητά τους διδακτικές προσεγγίσεις και μεθόδους, προσαρμογές του προγράμματος, και στρατηγικές ώστε να απαντούν ικανοποιητικά στις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών.

Ωστόσο, δεν είναι λίγες οι φωνές κριτικής στο πλήρες inclusion, κυρίως ως προς τις δυσκολίες ριζικής αναδόμησης της οργάνωσης και των παγιωμένων τρόπων λειτουργίας των

σχολείων, αλλά και αλλαγής σε νοοτροπίες, και πρακτικές, σε μακρο-, μικρο-συστημικό και ατομικό επίπεδο (Κουρκούτας, 2009).

Εξάλλου, ο ιδεαλισμός και η ρητορική του inclusion αν και υποστηρίζει ότι είναι εφικτή η αποτελεσματική εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, αυτό δεν αντικατοπτρίζεται στην πραγματικότητα, αφού δεν επιφέρει τις απαραίτητες βελτιώσεις των παροχών στα σχολεία και πολλοί εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται ικανοί ή πρόθυμοι να το υλοποιήσουν (Hornby 2001). Για να αναπτυχθεί η ιδέα του inclusion πρέπει να γίνουν συζητήσεις ανάμεσα στους βασικούς παράγοντες του σχολείου, αντιπαραθέσεις και ερωτήσεις σχετικά με την έννοια, την φύση και την κατεύθυνση και τον τρόπο υλοποίησής του (O'Brien 2001).

Επιπλέον, σύμφωνα με τη Warnock (2005) «υπάρχει αυξανόμενη μαρτυρία, ότι το ιδανικό του inclusion, με την έννοια ότι όλοι ακόμα και οι μαθητές με σοβαρές διαταραχές εντάσσονται στο γενικό σχολείο, «δεν δουλεύει» (Warnock 2005, σελ. 32). Επίσης στη Μ. Βρετανία αναπτύσσεται ο προβληματισμός ότι δεν καταβάλλονται αρκετές προσπάθειες για τις προσαρμογές του προγράμματος και των διδακτικών μεθόδων και πρακτικών ώστε να δοθούν ευκαιρίες ανάπτυξης των βασικών δεξιοτήτων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (OFSTED 2004).

Από έρευνες στην Ελλάδα φαίνεται ότι η θεσμοθέτηση των τμημάτων ένταξης δημιούργησε αισθήματα ικανοποίησης στους γονείς επειδή υπάρχει ένας χώρος υποδοχής των παιδιών τους στα πλαίσια του «κανονικού σχολείου» (Κοντοπούλου, Τζιβινίκου, 2002). Η διαδικασία στηρίζεται σε δύο βασικά κριτήρια: α) τη δυνατότητα του παιδιού να συμμετέχει σε κάποιο βαθμό στην εκπαιδευτική διαδικασία που γίνεται μέσα στη τάξη και β) τη δυνατότητα του παιδιού να συμμορφώνεται στους βασικούς κανόνες συμπεριφοράς που ρυθμίζουν τη λειτουργία της ομάδας/τάξης (Barbas, et al. 2006).

Σε έρευνα των Κοντοπούλου κá (2007), καταγράφεται ένα αρκετά θετικό κλίμα στα ΤΕ, σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών. Αν θεωρηθεί ότι αυτό είναι ένας δείκτης αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου (Ματσαγγούρας 2002, Πασιαρδή 2001), αποτελεί σημαντική ένδειξη της ικανοποιητικής λειτουργίας των ΤΕ. Στη δημιουργία του κλίματος αυτού συμβάλλει θετικά η αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, η κοινή εμπλοκή τους στα εκπαιδευτικά δρώμενα και η συνεργασία που έχουν μεταξύ τους. Άλλωστε, όπως προκύπτει από άλλες επιστημονικές έρευνες, η καλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών συμβάλλει σημαντικά στην επιτυχία της ένταξης (Katsiyannis, et al. 1995).

Στο θετικό ισοζύγιο μπορούμε να προσθέσουμε και τη μαθητοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία που εφαρμόζεται στα ΤΕ, η οποία, από άποψη διδακτικής μεθοδολογίας,

είναι η ενδεδειγμένη και συμβάλλει στη δημιουργία θετικού αποτελέσματος, δίνοντας στους μαθητές την ευκαιρία να βιώσουν την επιτυχία και τους κινητοποιεί περαιτέρω (Πατσάλης 2008).

Φαίνεται λοιπόν ότι το inclusion είναι πολύ περισσότερο από τύπος σχολείου, είναι αποτελεσματική διδασκαλία /μάθηση για όλους.

3. Μεθοδολογία

3.1. Υπόθεση της έρευνας

1. Τα ερευνητικά ερωτήματα που αναδύθηκαν τόσο από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, όσο και από την επαγγελματική εμπειρία των ερευνητριών ήταν τα εξής:
2. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των ΤΕ που μορφοποιήθηκαν μετά από την 10ετή λειτουργία τους στην Ελλάδα;
3. Ποια είναι η φυσιογνωμία των ΤΕ όπως αυτή συγκροτείται με βάση τα παραπάνω χαρακτηριστικά;
4. Η φυσιογνωμία αυτή προσομοιάζει προς την έννοια του integration ή του inclusion;
5. Τελικά υπάρχει διαφορά μεταξύ της ρητορικής που έχει αναπτυχθεί στη βιβλιογραφία και αποτυπώθηκε στο νομοθετικό πλαίσιο και της εκπαιδευτικής πραγματικότητας όπως τη βιώνουν οι εκπαιδευτικοί;

Η υπόθεση της έρευνας είναι ότι τα χαρακτηριστικά και η φυσιογνωμία των ΤΕ στην Ελλάδα τείνει προς το integration, γεγονός που αποκλίνει από την διακηρυγμένη και νομοθετημένη θέση της πολιτείας για εφαρμογή και υλοποίηση του inclusion (Salamanca 1994).

Η εργασία αυτή είναι εμπειρική-αναλυτική έρευνα η οποία έχει ως στόχο την εξήγηση και την πρόβλεψη, θεωρώντας ότι «γνώση» είναι αυτό το οποίο αποδεικνύεται ή επιβεβαιώνεται από τα δεδομένα της εμπειρίας με τη χρήση στατιστικών μεθόδων που διασφαλίζουν την αξιολογική ουδετερότητα των ερευνητών.

Έτσι, δεδομένων των ιδιοτήτων/ρόλων των ερευνητριών της παρούσας εργασίας και της επαγγελματικής εμπλοκής τους στα θέματα της λειτουργίας των Τμημάτων Ένταξης, καταβλήθηκε προσπάθεια να διατηρηθεί η ουδετερότητά τους, για την διασφάλιση της αντικειμενικότητας, της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των ευρημάτων που θα προέκυπταν.

Για την διασφάλιση όλων αυτών, επιλέχθηκε η τεχνική της τριγωνοποίησης στη συλλογή δεδομένων (Καμπίτσης 2004). Για τον λόγο αυτό διερευνήθηκε η λειτουργία των ΤΕ από την οπτική των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής. Η οπτική των γονιών αν και βασική παράμετρος δεν διερευνήθηκε και αυτό αποτελεί σημαντικό περιορισμό της έρευνας.

Ωστόσο η οπτική αυτή έχει σε βάθος διερευνηθεί σε άλλη εργασία (Κοντοπούλου Τζιβινίκου 2004).

3.2. Υποκείμενα της έρευνας

Υποκείμενα της έρευνας ήταν όλοι οι ειδικοί παιδαγωγοί των ΤΕ Α/θμιας και Προσχολικής εκπαίδευσης στη Δυτική Θεσσαλονίκη, καθώς και οι σχολικοί σύμβουλοι γενικής εκπαίδευσης που είχαν την ευθύνη της παιδαγωγικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης των σχολείων όπου εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής.

Στους πίνακες που ακολουθούν, γίνεται η περιγραφή των ειδικών παιδαγωγών που έλαβαν μέρος στην έρευνα:

Πίνακας 2. Υποκείμενα έρευνας

Πίνακας : Βαθμίδα που υπηρετούν		
Βαθμίδα	N	Ποσοστό
Προσχολική	24	27 %
Α/θμια	65	73 %

Πίνακας 3. Μορφωτικό επίπεδο υποκειμένων

Μορφωτικό υπόβαθρο	N	Ποσοστό
Μεταπτυχιακό/διδακτορικό στην ειδική αγωγή	16	18%
Διδασκαλείο ειδικής αγωγής	50	56,2%
Πτυχιούχος Τμήματος Ειδικής Αγωγής	19	21,3%
Άλλο πτυχίο (ΤΕΦΑΑ, Νοσηματικής κλπ)	5	5,6%

3.3. Διαδικασία

Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στις δυο ομάδες των υποκειμένων από τις δυο ερευνήτριες, στη διάρκεια συναντήσεων όπου η συμπλήρωσή τους έγινε με τη βοήθεια και τις διευκρινήσεις που δίνονταν άμεσα.

Στην πρώτη ομάδα των ειδικών παιδαγωγών από τους 100 που συμμετείχαν στις συναντήσεις, επέστρεψαν συμπληρωμένο το ερωτηματολόγιο 89 άτομα. Έτσι ποσοστό επιστροφής ήταν πολύ μεγάλο 89%.

Στην δεύτερη ομάδα των σχολικών συμβούλων από τους 12 δέχτηκαν και επέστρεψαν συμπληρωμένο το ερωτηματολόγιο 10. Τελικό ποσοστό επιστροφής 80%.

3.4. Εργαλεία έρευνας

Δημιουργήθηκαν δύο ερωτηματολόγια για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Η κατασκευή των ερωτηματολογίων αυτών στηρίχθηκε στην εξής διαδικασία:

- Εκτενής βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικά με τα θέματα της ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και με τις διαφορετικές προσεγγίσεις στα θέματα αυτά, από την οπτική της ειδικής και γενικής εκπαίδευσης.
- Καταγραφή των θεμάτων που αναδύθηκαν στα νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία της Δυτικής Θεσσαλονίκης από την λειτουργία τμημάτων ένταξης και προσωπικές συνεντεύξεις ανοιχτές και άτυπες με τα θέματα αυτά που έγιναν με την ευθύνη των ερευνητριών στα πλαίσια του επαγγελματικού τους έργου.
- Πιλοτική έρευνα. Αφού καταρτίστηκαν τα αρχικά ερωτηματολόγια, δόθηκαν αντίστοιχα σε τέσσερις (4) ειδικούς παιδαγωγούς και έναν (1) σχολικό σύμβουλο, και οι απόψεις τους ελήφθησαν υπόψη στη τελική διαμόρφωση των εργαλείων ως προς το περιεχόμενο, τη δομή τη χρήση της γλώσσας, και το πόσο «φιλικά» είναι.

3.4.1. Δομή

Τα ερωτηματολόγια τόσο των ειδικών παιδαγωγών όσο και των σχολικών συμβούλων περιλάμβαναν έξι (6) ενότητες, σχετικά παρόμοιες:

1^η ενότητα: Δημογραφικά στοιχεία

2^η ενότητα: υποστήριξη μαθητών στο ΤΕ ατομικά ή κατά ομάδα

3^η ενότητα: σχεδιασμός διδασκαλίας στο ΤΕ

4^η ενότητα: αξιολόγηση μαθητή και εκπαιδευτικού προγράμματος υποστήριξης

5^η ενότητα: διδακτικές προσεγγίσεις στο ΤΕ

6^η ενότητα: ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής μέσα στο γενικό σχολείο (θέματα συμβουλευτικής προς συναδέλφους του, ευαισθητοποίησης κλπ)

4. Στατιστική Ανάλυση

Για τη στατιστική ανάλυση του ερωτηματολογίου των ειδικών παιδαγωγών χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό λογισμικό πακέτο SPSS 17.0. Αφού έγιναν οι κατάλληλες κωδικοποιήσεις, ώστε τα δεδομένα να είναι στατιστικά επεξεργάσιμα, έγιναν αναλύσεις περιγραφικής στατιστικής για μη παραμετρικά δεδομένα, δημιουργήθηκαν σερ πολλαπλών απαντήσεων και έγινε στατιστική ανάλυση αυτών και έγινε στατιστική εκτίμηση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Χρησιμοποιήθηκε η διαδικασία crosstabulation για να ελεγχθεί η υπόθεση της ομοιογένειας και της ανεξαρτησίας, με βάση τις μεταβλητές μεταπτυχιακές σπουδές και βαθμίδα των εκπαιδευτικών (δάσκαλοι-νηπιαγωγοί).

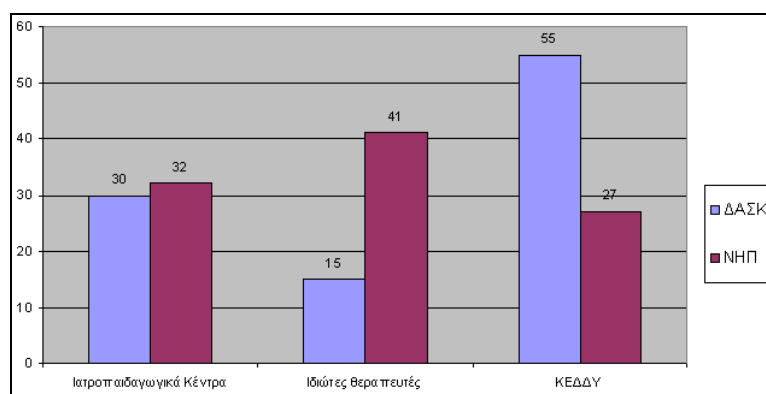
Τέλος έγινε ποιοτική ανάλυση των καταγραφών στις ανοιχτές ερωτήσεις. Η μελέτη του ερωτηματολογίου των σχολικών συμβούλων έγινε κυρίως με ποιοτική ανάλυση λόγω του μικρού αριθμού των συμμετεχόντων και της δομής του εργαλείου.

5. Αποτελέσματα

5.1. Ειδικοί παιδαγωγοί/εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής

Στην ερώτηση αν συνεργάζονται με φορείς εκτός σχολείου το σύνολο των ερωτώμενων απάντησε καταφατικά. Στην ερώτηση με ποιους συγκεκριμένους φορείς συνεργάζονται απάντησαν οι περισσότεροι (46%) ότι συνεργάζονται με το ΚΕΔΔΥ έναντι των Ιατροπαιδαγωγικών (31%). Εδώ παρουσιάζεται διαφοροποίηση των δασκάλων (55%) έναντι των νηπιαγωγών (27%) ως προς τη συνεργασία με το ΚΕΔΔΥ, η οποία όμως δεν είναι στατιστικά σημαντική. Επίσης οι νηπιαγωγοί επιλέγουν να συνεργαστούν περισσότερο με ιδιώτες θεραπευτές (41%) έναντι των δασκάλων (15%), το οποίο είναι στατιστικά σημαντικό.

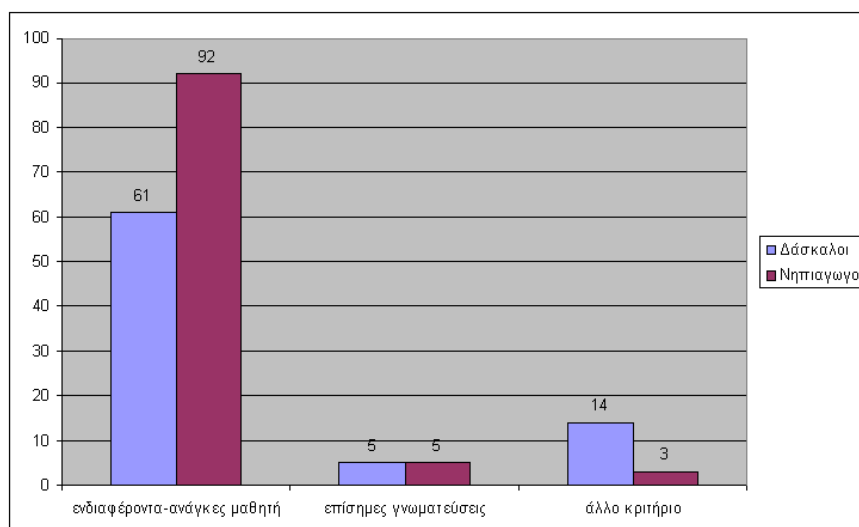
Διάγραμμα 1. Συνεργασία με φορείς



Στην ίδια ερώτηση, εκτιμήθηκε η ομοιογένεια των απαντήσεων ως προς τις ομάδες “κάτοχοι μεταπτυχιακών και μη κάτοχοι μεταπτυχιακών”. Φαίνεται ότι η ομάδα των μεταπτυχιακών επιλέγει πιο συχνά να συνεργαστεί με το ΚΕΔΔΥ έναντι των άλλων διαγνωστικών φορέων, ωστόσο αυτή η διαφορά δεν είναι σημαντική.

Ως προς τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, το σύνολο των ερωτώμενων απαντά θετικά. Τα κριτήρια που επιλέγουν για τον σχεδιασμό είναι οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή/μαθητών (84%), ενώ μόνο το 5% επιλέγει να σχεδιάσει τη διδασκαλία με βάση την επίσημη διάγνωση.

Διάγραμμα 2. Σχεδιασμός διδασκαλίας



Ως προς τις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, το σύνολο των ερωτώμενων αναφέρει ότι χρησιμοποιεί εναλλακτικές μεθόδους. Σχετικά με τις μεθόδους αυτές, οι ερωτώμενοι έδωσαν πολλές διαφορετικές απαντήσεις, οι οποίες ομαδοποιήθηκαν και κωδικοποιήθηκαν ώστε να μελετηθούν στατιστικά. Έτσι οι ερωτώμενοι αναφέρουν ως εναλλακτικές μεθόδους τη χρήση Η/Υ και λογισμικών, (30%), διάφορα εποπτικά μέσα (23%), την ομαδοσυνεργατική και διαφοροποιημένη (20%), και τις παραδοσιακές μεθόδους (27%). Παρατηρείται ομοιογένεια στις απαντήσεις, με τους μεταπτυχιακούς να χρησιμοποιούν λιγότερο τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους, έναντι των παραδοσιακών και του Η/Υ.

Πίνακας 4. Εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας

	Δάσκαλοι	Νηπιαγωγοί	μεταπτυχιακοί	Όχι μεταπτυχιακοί	ΣΥΝΟΛΟ
Η/Υ & λογισμικά	33%	21%	40%	28%	30%
άλλες (διάφορα εποπτικά)	24%	23,5%	30%	22%	23%
σύγχρονες (ομαδοσυνεργατική, διαφοροποιημένη παραδοσιακές	18%	23,5%	7%	23%	20%
	25%	32%	23%	28%	27%

Όλοι οι ερωτώμενοι δηλώνουν ότι θέτουν τους εκπαιδευτικούς στόχους ανά μαθητή και ανά ομάδα μαθητών. Στην ερώτηση με ποια κριτήρια τίθενται οι στόχοι αυτοί, απάντησαν κυρίως με βάση τη γνωμάτευση (28%), σε συνεργασία με την οικογένεια (21%) και σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τυπικής τάξης (27%).

Πίνακας 5. Εκπαιδευτικοί στόχοι

	Δάσκαλοι	Νηπιαγωγοί	μεταπτυχιακοί	Όχι με μεταπτυχιακούς	ΣΥΝΟΛΟ
Στόχοι με βάση γνωμάτευση	28,7	26,6	30,1	23,8	28,1
Στόχοι σε συνεργασία με οικογένεια	19,7	23,4	17,6	26,2	20,7
Στόχοι σε συνεργασία με τυπική τάξη	28,7	21,9	29,4	26,2	26,9
Στόχοι σε συνεργασία με εξωτερικούς φορείς	6,2	9,4	5,1	9,5	7,0
Στόχοι βάσει της άτυπης αξιολόγησης	12,9	10,9	13,2	11,9	12,4
στόχοι με βάση τα ευδιωρήματα	3,9	7,8	4,4	2,4	5,0

Επίσης, όλοι απαντούν ότι προβαίνουν σε αξιολόγηση των παιδιών στην αρχή της φοίτησης τους στο ΤΕ. Τα κριτήρια αξιολόγησης που χρησιμοποιούν είναι κυρίως άτυπα (κατασκευασμένα συνήθως από τους ίδιους) (37%), λίστες δεξιοτήτων (18%) που θα μπορούσαν να θεωρηθούν και αυτές ως άτυπα κριτήρια, και παρατήρηση του μαθητή (16%).

Πίνακας 6. Κριτήρια αξιολόγησης

	ΣΥΝΟΛΟ
Άτυπα κριτήρια	36,8 %
Μέρη στοθμισμένων τεστ όπως Αθηνά	10,5%
Λίστες δεξιοτήτων	17,5 %
Παρατήρηση μαθητή	15,8 %
Άλλες	7,0%
Πληροφορίες από δάσκαλο τάξης	3,5%
Βάση γνωμάτευσης ΚΕΔΔΥ	8,8%

Η αξιολόγηση γίνεται από τους περισσότερους (76%) σε τακτά διαστήματα. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης τα καταθέτουν στον ατομικό φάκελο του μαθητή και τα αξιοποιούν συνήθως για να θέσουν τους εκπαιδευτικούς στόχους (57%) και να διαμορφώσουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα (29%), ενώ δεν χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μεθόδων (9%) και την ανατροφοδότησή τους (6%).

Επίσης, οι περισσότεροι (88%) αναφέρουν ότι οι στρατηγικές μάθησης είναι μέρος της διδασκαλίας τους στο ΤΕ. Οι αποτελεσματικότερες κατά την άποψή τους για τις επιμέρους ομάδες δυσκολιών/διαταραχών των μαθητών είναι οι γνωστικές/μεταγνωστικές στρατηγικές (16%) και ενίσχυση μνήμης με επανάληψη (16%).

Από τις απαντήσεις προκύπτει ότι οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν ως προς τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών. Έτσι για τους μαθητές με νοητική υστέρηση επιλέγουν να προσαρμόζουν τους εκπαιδευτικούς στόχους

(30%), τις πολυαισθητηριακές μεθόδους (20%), την ενίσχυση της μνήμης (17%) και την δραματοποίηση (16%).

Πίνακας 7. Στρατηγικές και ΝΥ

Πίνακας Στρατηγικές για τη Νοητική Υστέρηση					
	Δάσκαλοι	Νηπιαγωγοί	μεταπτυχιακοί	Όχι μεταπτυχιακοί	ΣΥΝΟΛΟ
προσαρμογή εκπαιδευτικών στόχων	29,2	31,3	42,9	28,1	29,7
Πολυαισθητηριακή μέθοδος	22,9	12,5	28,6	19,3	20,3
ενίσχυση μνήμης - επανάληψη	16,7	18,8	28,6	15,8	17,2
δραματοποίηση	14,6	18,8	,0	17,5	15,6
Στρατηγικές για την κατανόηση προφορικού λόγου	4,2	12,5	,0	7,0	6,3

Για τα παιδιά με αυτισμό επιλέγουν teach/makaton (42%), τις κοινωνικές ιστορίες (17%) και την πολυαισθητηριακή μέθοδο (12%).

Πίνακας 8. Στρατηγικές και αυτισμός

Πίνακας Στρατηγικές για τον Αυτισμό					
	Δάσκαλοι	Νηπιαγωγοί	μεταπτυχιακοί	Όχι μεταπτυχιακοί	ΣΥΝΟΛΟ
TEACCH / MAKATON	40,0	47,1	36,4	42,4	42
κοινωνικές ιστορίες / κοινωνικές δεξιότητες	20,0	5,9	27,3	15,2	17
πολυαισθητηριακή μέθοδος	10,0	17,6	9,1	12,1	12

Ωστόσο για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δίνουν κυρίως μεμονωμένες απαντήσεις, ενώ οι βασικές στρατηγικές όπως η ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης επιλέγεται μόνο από το 11%, και η ενίσχυση των γνωστικών/μεταγνωστικών δεξιοτήτων και της μνήμης από το 16%.

Πίνακας 9. Στρατηγικές και ΜΔ

Πίνακας Στρατηγικές για τις Μαθησιακές Δυσκολίες					
	Δάσκαλοι	Νηπιαγωγοί	μεταπτυχιακοί	Όχι μεταπτυχιακοί	ΣΥΝΟΛΟ
υποστήριξη αυτοπροσανατολισμού	7,6	12,5	11,1	7,7	8%
διάφορες μεμονωμένες απαντήσεις	50,0	37,5	22,2	52,3	49
ενίσχυση φωνολογικής επίγνωσης	12,1	,0	,0	12,3	11%
γνωστικές - μεταγνωστικές δεξιότητες	9	3	55,6	10,8	16%
ενίσχυση μνήμης - επανάληψη	16,7	12,5	11,1	16,9	16%

Οι ερωτώμενοι δηλώνουν ότι ως αποτελεσματικότερη μέθοδο ένταξης των παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο είναι η παράλληλη στήριξη (30%).

Πίνακας 10. Αποτελεσματικοί τρόποι ένταξης στον αυτισμό

Πίνακας: Αποτελεσματικότεροι τρόποι ένταξης των παιδιών με αυτισμό

	Δάσκαλοι	Νηπιαγωγοί	μεταπτυχιακοί	Όχι με μεταπτυχιακοί	ΣΥΝΟΛΟ
συμμετοχή σε κόπια και μόθ ήματα με βάση τη βαρύτητα αυτισμού	12,8	4,3	,0	12,9	11,0
δομημένη μόθηση	7,0	17,4	12,5	8,6	9,2
Παράλληλη Στήριξη	27,9	30,4	43,8	25,8	28,4
διάφορες άλλες ασκήσεις	24,4	21,7	12,5	25,8	23,9
Κοινωνικές ιστορίες	11,6	4,3	6,3	10,8 ?	10,1
τηλέμα ένταξης	7,0	17,4	18,8	7,5	9,2
συνεργασία δασκάλων γενικής - ειδικής αγωγής	7,0	4,3	6,3	6,5	6,4
ειδικό σχολείο	2,3	,0	,0	2,2	1,8

Σχετικά με την κατανομή του ωρολόγιου προγράμματος, οι ερωτώμενοι, κατά δήλωσή τους, δίνουν προτεραιότητα φοίτησης και τις περισσότερες διδακτικές ώρες στο ΤΕ στα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς (37%), γενικευμένες δυσκολίες μάθησης στα πλαίσια νοητικής ανωριμότητας (37%), αυτισμό (13%), ενώ ένα μέρος αυτών (11%) επιλέγει να δίνει προτεραιότητα στην φροντιστηριακού τύπου υποστήριξη στα μαθήματα και μόνο ελάχιστοι (3%) δίνουν προτεραιότητα στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Στα θέματα συμβουλευτικής, φαίνεται ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί θεωρούν σημαντικό μέρος του ρόλου τους την ενημέρωση, συμβουλευτική και ευαισθητοποίηση των συναδέλφων τους της γενικής αγωγής, αλλά και των άλλων μαθητών του σχολείου για θέματα ειδικής αγωγής.

Πίνακας 11. Συμβουλευτική

Πίνακας: συμβουλευτική

	ΣΥΝΟΛΟ
Είμαι μέρος του ρόλου σας να συμβουλευέτε για προβλήματα μάθησης	86,4
Είμαι μέρος του ρόλου σας να συμβουλευέτε για προβλήματα συμπεριφοράς	89,8
Οι συνάδελφοί σας ζητούν συμβουλή για προβλήματα μάθησης	68,2
Οι συνάδελφοί σας ζητούν συμβουλή για προβλήματα συμπεριφοράς	85,2
• Πόσο συχνά: καθημερινά	19,3
• Πόσο συχνά: κάθε εβδομάδα	28,4
• Πόσο συχνά: κάθε μήνα	18,2
• Πόσο συχνά: σπάνια	28,4
Ενημερώνετε τον σύλλογο διδασκόντων για θέματα ειδικής αγωγής	68,2
Ενημερώνετε τον σύλλογο για λειτουργία ΤΕ	69,3
Ευαισθητοποιείτε τον σύλλογο διδασκόντων	68,2

Γενικά, φαίνεται ότι τα αποτελέσματα παρουσιάζουν ομοιογένεια ως προς το μορφωτικό επίπεδο και την βαθμίδα εκπαίδευσης των ερωτώμενων και όπου παρουσιάζονται διαφορές, αυτές δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

5.2. Σχολικοί Σύμβουλοι γενικής εκπαίδευσης

Παρά τον μικρό αριθμό των απαντημένων ερωτηματολογίων, είναι πολύ σημαντική η συμβολή τους στην οικοδόμηση της σφαιρικής εικόνας της φυσιογνωμίας των ΤΕ, αφού οι

απόψεις των Σχολικών Συμβούλων είναι απόρροια της εμπειρίας τους από τα ΤΕ, όπου υπηρετούν όλοι οι ειδικοί παιδαγωγοί που αποτελούν το δείγμα της παρούσας έρευνας. Η ανάλυση των ερωτηματολογίων των Σχ. Συμβ. αναδεικνύει την σύγκλιση των απόψεών τους ως προς τα ΤΕ, με ιδιαίτερο χαρακτηριστικό ότι τα θεωρούν σημαντικά και πολλές φορές απαραίτητα για την διαχείριση και υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στα σχολεία των περιοχών ευθύνης τους. Επιπλέον, επισημαίνουν τις συνήθως κακές συνθήκες υλικοτεχνικής υποδομής, χωρίς ωστόσο αυτό να αναιρεί την αποτελεσματικότητά τους. Πολύ σημαντικό εύρημα είναι η κοινή πεποίθησή τους ότι υπάρχει συνεργασία των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής εκπαίδευσης, τόσο στη βάση της αλληλοενημέρωσης σε θέματα κοινού ενδιαφέροντος όσο και για την επιλογή κοινών εκπαιδευτικών στόχων για την πρόοδο των μαθητών τους.

6. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Τα ευρήματα από την επεξεργασία των στοιχείων των ειδικών παιδαγωγών αναδεικνύουν ότι υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των παιδαγωγών, τόσο στον τρόπο που δομούν το εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα όσο και στο ευρύτερο πλαίσιο εργασίας τους. Έτσι, ενώ διαμορφώνονται κάποια βασικά χαρακτηριστικά, αυτά δεν συγκροτούν ενιαία φυσιογνωμία για το σύνολο των ΤΕ, τουλάχιστον αυτών που έχουν διερευνηθεί. Ωστόσο, τα ευρήματα των Σχολικών Συμβούλων δείχνουν ότι αυτοί έχουν συναφείς απόψεις σχετικά με τα ΤΕ. Σημαντικό επίσης εύρημα αποτελεί ότι η ύπαρξη ή όχι μεταπτυχιακών σπουδών και επιμορφώσεων δεν επιφέρει σημαντικές διαφοροποιήσεις, άρα το θέμα της περαιτέρω επιμόρφωσης πρέπει να ιδωθεί με γνώμονα την αποτελεσματική παρέμβαση στην εκπαιδευτική πράξη.

Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι συνεργάζονται με φορείς εκτός σχολείου, οι δάσκαλοι κυρίως με το ΚΕΔΔΥ, οι νηπιαγωγοί κυρίως με τους ιδιώτες θεραπευτές των μικρών μαθητών τους, και τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα. Το εύρημα αυτό είναι συναφές με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Κοντοπούλου, Τζιβινίκου 2002, Κοντοπούλου κά. 2004). Η συνεργασία αυτή βέβαια, όταν αναλύονται έμμεσα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, φαίνεται ότι δεν καλύπτει όλο το εύρος των ενεργειών που θα μπορούσαν να συμβάλλουν σε αύξηση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης.

Ένα από τα σχετικά σημαντικά ευρήματα είναι το πώς σχεδιάζεται η διδασκαλία στα ΤΕ. Έτσι, ενώ οι μαθητές έχουν περάσει από διαγνωστικές διαδικασίες, διεπιστημονικής προσέγγισης και έτσι έχει δημιουργηθεί ένας μεγάλος και αξιοποιήσιμος αριθμός πληροφοριών για το προφίλ του μαθητή, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του και πως αυτά

εντάσσονται στο πλαίσιο της κατηγορίας των ειδικών αναγκών που αυτός ανήκει, όλο το υλικό αυτό μένει αναξιοποίητο αφού οι εκπαιδευτικοί δεν το αξιοποιούν ως βάση στον σχεδιασμό της διδασκαλίας τους. Έτσι οι εκπαιδευτικοί από τη μια δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν ελάχιστα τις επίσημες διαγνώσεις (5%), από την άλλη επιζητούν ένταση της εργασίας από τους διαγνωστικούς φορείς με την μετακίνησή τους στα σχολεία και την κατάρτιση εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Σε παρόμοια ερώτηση σχετικά με το πώς θέτουν τους εκπαιδευτικούς στόχους, διαφοροποιούν τις απαντήσεις τους, επιλέγοντας να στηριχθούν περισσότερο στις διαγνώσεις αυτές (28%), ωστόσο και αυτό υπολείπεται πολύ από το να αξιοποιούνται σε σημαντικό βαθμό. Εδώ βέβαια προκύπτει η ανάγκη να διερευνηθεί αν οι πληροφορίες που δίνουν οι διαγνωστικοί φορείς είναι αξιοποιήσιμες, κυρίως εντοπίζοντας προβλήματα στον τρόπο παρουσίασης και τη δομή της διάγνωσης/γνωμάτευσης.

Από τα ευρήματα, επίσης, προκύπτει ότι σημαντικός εκπαιδευτικός χρόνος δίνεται στην άτυπη αξιολόγηση των μαθητών, με σκοπό το να τεθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι και να δομηθεί το πρόγραμμα, και όχι την αξιολόγηση και ανατροφοδότηση σχετικά με το πρόγραμμα αυτό και τις τυχόν αλλαγές που είναι απαραίτητες να γίνουν.

Επιπλέον, τα ευρήματα σχετικά με τις εναλλακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται, αλλά και τις στρατηγικές που εντάσσουν στη διδασκαλία τους, εντείνουν την αίσθηση της πολυδιάσπασης της φυσιογνωμίας των ΤΕ. Εδώ εμφανίζεται ανάγλυφα η ανάγκη διαφοροποίησης στο τρίπτυχο, βασικές σπουδές εκπαιδευτικών, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, συστηματική καθοδήγηση και υπηρεσιακή υποστήριξη από τους αρμόδιους φορείς, σχολικούς συμβούλους, ΚΕΔΔΥ κλπ. Αυτό επιτείνεται από τη δυσκολία που παρατηρείται στη διαφοροποίηση των στρατηγικών ανά κατηγορία εκπαιδευτικών αναγκών, π.χ. παρατηρείται ομοιογένεια στρατηγικών που χρησιμοποιούνται στη νοητική υστέρηση και στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Η έκπληξη παρατηρείται στον αυτισμό, όπου οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται πιο ενημερωμένοι, επιλέγοντας τις κατάλληλες στρατηγικές, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με την γενική αίσθηση. Ίσως βέβαια, αυτό να έχει οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στο να αναζητήσουν επιπλέον γνώση και ενημέρωση.

Για τον αυτισμό επίσης, τα ευρήματα δείχνουν ότι τόσο από την πλευρά της ειδικής αγωγής όσο και από την πλευρά της γενικής εκπαίδευσης, προτάσσεται ως καλύτερη μέθοδος ένταξης η παράλληλη στήριξη. Ωστόσο για την παράλληλη στήριξη δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που να στηρίζουν την άποψη αυτή και χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Ένα ακόμα εύρημα που επιβεβαιώνει την επικρατούσα αίσθηση είναι ότι προτεραιότητα στη φοίτηση στα ΤΕ δίνεται στους μαθητές που παρουσιάζουν προβλήματα

συμπεριφοράς και γενικευμένες δυσκολίες στα πλαίσια νοητικής ανωριμότητας, έναντι του αυτισμού. Βέβαια αυτό δείχνει την τάση απομάκρυνσης από τη γενική τάξη παιδιών που είτε διαταράσσουν είτε απέχουν σημαντικά από την προαπαιτούμενη ετοιμότητα για να παρακολουθήσουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της γενικής τάξης. Το εύρημα αυτό βρίσκεται στην κατεύθυνση της κριτικής που έχει ασκήσει η Warnock (2005) ότι δεν μπορεί να εφαρμοστεί το full inclusion για τους μαθητές με πολύ σοβαρές δυσκολίες.

Τέλος, στα θέματα συμβουλευτικής, τα ευρήματα δείχνουν ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί θεωρούν μέρος του ρόλου τους, το οποίο μάλιστα υποστηρίζουν στην πράξη, την παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης στους συναδέλφους τους τόσο για την ευαισθητοποίηση, όσο και διαχείριση εκ μέρους τους προβλημάτων μάθησης και συμπεριφοράς των μαθητών τους.

Από την άλλη οι Σχολικοί Σύμβουλοι θεωρούν ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των ειδικών παιδαγωγών και των δασκάλων γενικής εκπαίδευσης κατά την οποία τίθενται κοινοί εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους, ωστόσο αυτό δεν επιβεβαιώνεται από τα ευρήματα των ειδικών παιδαγωγών, οι οποίοι τη συνεργασία την ορίζουν κυρίως ως ενημέρωση των συναδέλφων τους σε θέματα ειδικής αγωγής, ενώ οι κοινοί εκπαιδευτικοί στόχοι εξακολουθεί να είναι ζητούμενο. Από τα ευρήματα αυτά αναδύεται μια βασική πτυχή της φυσιγνωμίας των ΤΕ που κατατείνει στο integration.

Προσπαθώντας να εντάξουμε στη τυπολογία των Pirrie, et al. (2006), τα ΤΕ φαίνεται να έχουν τα χαρακτηριστικά τους να προσομοιάζουν με αυτά του integration, τα οποία απέχουν πολύ από το να προσεγγίσουν το inclusion.

Συνοψίζοντας και απαντώντας στα ερευνητικά ερωτήματα, φαίνεται ότι τα ΤΕ έχουν χαρακτηριστικά που δεν είναι κοινά. Η φυσιγνωμία που συγκροτείται από τα επιμέρους χαρακτηριστικά τείνει σαφώς προς το integration. Τέλος, στην Ελλάδα όπως και σε άλλες χώρες, το inclusion επέφερε μεγάλες αλλαγές στο νομοθετικό επίπεδο, ακόμα και στο επίπεδο της ρητορικής των παραγόντων της εκπαίδευσης, αυτό όμως δεν επέφερε την αντίστοιχη ποιοτική αναμόρφωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

7. Βιβλιογραφία

Ainscow, M., Booth, T. and Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion* (Abingdon, Routledge).

Barbas G., Birbili M., Stagiopoulos P., Tzivinikou S. (2006). "Factors affecting the process of integration in Greek nursery schools" in *European Journal of Special Needs Education*, 21 (2), 217–226.

DfES (2004). *Removing Barriers to Achievement*. Annesley: DfES.

Dunst, C. J. (2002). "Family-centered practices: Birth through high school" in *Journal of Special Education*, 36, 139-147.

European Agency for Development in Special Needs Education. (2003). *Αρχές Κλειδιά της Ειδικής Αγωγής*. Retrieved 1/10/1010 from www.european-agency.org

Katsiyannis, A., Conderman, G., & Franks, D. J. (1995). "State practices on inclusion: A national review" in *Remedial and Special Education*, 16, 279-287.

O'Brien, T (ed.) (2001). *Enabling Inclusion: Blue Skies... Dark Clouds?* London: TSO.

OFSTED (2004). *SEN and Disability: Toward Inclusive Schools*. London: OFSTED.

Pirrie, A., Head, G., Brna P. (2006). *Mainstreaming Pupils with Special Educational Needs: an evaluation*. The SCRE Centre, Faculty of Education, University of Glasgow.

Warnock, M. (2005). *Special Educational Needs: A New Look*. London: Philosophy of Education Society of Great Britain.

EENET (2010): Retrieved 1/10/1010 from http://www.eenet.org.uk/what_is_ie.php

Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (2003). *Συμμετοχική Εκπαίδευση και Πρακτικές στη Σχολική Τάξη (Συνοπτική Αναφορά)*. Εκδότης: Cor J.W. Meijer, Διαχειριστής του προγράμματος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής Επιμέλεια κειμένου: Peter Walther-Muller.

Ζώνιου-Σιδέρη Αθηνά (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καμπίτσης Χρήστος (2004). *Η έρευνα στις αθλητικές επιστήμες – Στατιστική ανάλυση – Αξιολόγηση*. Εκδόσεις: Τσιαρτσιάνης Α. & Σια Ωραιόκαστρο.

Κοντοπούλου Μελανθία., Τζιβινίκου Σωτηρία & Τζιβινίκος Θωμάς (2007). *Το σχολικό κλίμα στα τμήματα ένταξης προσχολικής αγωγής*. Πρακτικά του συνεδρίου «Η Ευρωπαϊκή Διάσταση της Ειδικής Αγωγής. Ανάδυση μιας άλλης φυσιολογίας». Θεσσαλονίκη: University Studio Press

Κοντοπούλου, Μελανθία, Τζιβινίκου, Σωτηρία (2004). «Κριτική Θεώρηση ενός 'Νέου' Θεσμού στο χώρο της Ειδικής Αγωγής: Η οπτική των γονιών», στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 38, 110-126

Κουρκούτας, Ηλίας, (2009). «Από τον αποκλεισμό στην ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές σε σχέση με την ένταξη και συνεκπαίδευση παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες» στο *ΣΚΕΨΥ*, 2, 57-100.

Ματσαγγούρας, Ηλίας (2000). *Η Σχολική τάξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πατσάλης, Χρήστος (2008). «Ο θεσμός της ενσωμάτωσης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ελληνική εκπαιδευτική Πραγματικότητα» στο *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 9, - Μάιος 2008.

**Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός σε συνάρτηση με
τους τομείς Αυτοαντίληψης Μαθητών
με Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές Σχολικών Ικανοτήτων και Μαθητών
Γενικού Πληθυσμού.**

Ψαλλιδάκου, Θ. Αδαμαντία

Δρ. Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας Παν/μίου Αθηνών, Ειδική Παιδαγωγός,
Msc Εκπ/σης και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων- Ειδικής Αγωγής (ΤΕΑΠΗ-Πανεπιστήμιο
Αθηνών),
Μηθύμνης 40, Κορυδαλλός 18120, τηλ. 210.4953601, 6977434141,
Email: psallidakoua@yahoo.gr

Χρυσοστομίδης, Ε. Πέτρος

Msc «Εκπ/ση και Ανθρώπινα Δικαιώματα- Ειδική Αγωγή» (ΤΕΑΠΗ-Πανεπιστήμιο
Αθηνών), Msc «Σπουδές στην Εκπαίδευση» (ΕΑΠ), Ειδικός Παιδαγωγός Α/θμιας Εκπ/σης.
Μηθύμνης 40, Κορυδαλλός 18120, τηλ. 210.4953601, 6977434485,
Email: chrisospetros@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μελέτη διερεύνησης της διαφοροποίησης των μαθητών με Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές των Σχολικών Ικανοτήτων και μαθητών Γενικού Πληθυσμού, σχετικά με τους τομείς Αυτοαντίληψης και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό τους. Οι εκατό μαθητές (πρώτη ομάδα) προσήλθαν στο Κοινοτικό Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής Βύρωνα του Πανεπιστημίου Αθηνών κι έλαβαν διαγνώσεις Ε.Α.Δ.Σ.Ι. (ICD 10). Η ομάδα ελέγχου απαρτίστηκε από εκατό μαθητές Γενικού Πληθυσμού, χωρίς Ε.Α.Δ.Σ.Ι. και ερευνήθηκαν στο σχολείο τους. Αναφορικά με τους μαθητές της πρώτης ομάδας, αξιολογήθηκε η νοημοσύνη με τη χρήση του WISC III και ακολούθησε Ψυχοπαιδαγωγική Εκτίμηση, προκειμένου να προκύψουν διαγνώσεις διαταραχών. Σε όλους τους μαθητές πραγματοποιήθηκε η χορήγηση του Ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ III για την αξιολόγηση των τομέων αυτοαντίληψης και το ερωτηματολόγιο CDMT για τη διερεύνηση του επαγγελματικού προσανατολισμού τους. Ο βαθμός συγκεκριμένων τομέων αυτοαντίληψης, συμπεριλαμβανομένης της αυτοεκτίμησης, των μαθητών με διάγνωση Ε.Α.Δ. είναι

χαμηλότερος από τους υπόλοιπους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Η επιλογή επαγγέλματος, επίσης, διαφοροποιείται για τους συγκεκριμένους μαθητές, καθώς παρατηρείται η προτίμησή τους σε τεχνικά επαγγέλματα και η απόρριψη ιατρικών και εκπαιδευτικών επαγγελμάτων που στηρίζονται στη χρήση γραπτού λόγου.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές Σχολικών Ικανοτήτων, Τομείς Αυτοαντίληψης, Επαγγελματικός Προσανατολισμός.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός είναι το σύνολο ποικίλων διαδικασιών που πραγματοποιούνται κατά τρόπο οργανωμένο και συστηματικό από άτομα με ειδική κατάρτιση, με σκοπό την υποβοήθηση του ατόμου για να πάρει μόνο του τις πιο κατάλληλες για τον εαυτό του αποφάσεις, όσον αφορά τη σχολική και την επαγγελματική κατεύθυνση που θα ακολουθήσει (Κασσωτάκης, 1995, 1999. Υ.Π.Ε.Π.Θ./Π.Ι., 1994). Συγκεκριμένα, η αυτογνωσία, η γνώση δηλαδή που έχει το άτομο για τη συμπεριφορά, τις στάσεις, τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τα συναισθήματά του (Μαλικιώση-Λοΐζου, 1994) κατέχει σημαίνοντα και ιδιαίτερα κρίσιμο ρόλο καθ' όλη τη διάρκεια της συμβουλευτικής διαδικασίας (Neil, 1975).

Ειδικότερα, ο όρος αυτοαντίληψη αναφέρεται σε αξιολογήσεις του εαυτού σε συγκεκριμένους τομείς, ενώ ο όρος αυτοεκτίμηση χρησιμοποιείται προκειμένου να δηλωθεί η αξία και η εικόνα, η σφαιρική αξιολόγηση του εαυτού ενός ατόμου (Dusec & Harter, & Whiteseess, 2001. McIntyre, 2003). Η γνώση που έχει το άτομο για τη συμπεριφορά, τις στάσεις, τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τα συναισθήματά του (Μαλικιώση-Λοΐζου, 1994) κατέχει σημαίνοντα και ιδιαίτερα κρίσιμο ρόλο καθ' όλη τη διάρκεια της συμβουλευτικής διαδικασίας του Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Neil, 1975).

Ο όρος Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αναφέρεται στις δυσκολίες στη μάθηση με περιορισμένο εύρος αιτιών (Παπαδάτος, 2005) χωρίς να συνυπάρχουν νευρολογικές νόσοι ή διαταραχές, αισθητηριακά ελλείμματα, αναπηρίες ή νοητική καθυστέρηση. Σύμφωνα με τη Διεθνή ταξινόμηση ICD-10 (1992) του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας, οι Μαθησιακές Δυσκολίες ορίζονται ως Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές Σχολικών Ικανοτήτων. Ειδικότερα, Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές της Ομιλίας και της Γλώσσας (του λόγου), (F80), οι Ειδικές Διαταραχές της Άρθρωσης (F 80.0), η Διαταραχή στην Έκφραση της Γλώσσας (του λόγου), (F 80.1), η Αντιληπτική Διαταραχή της Γλώσσας (του λόγου), (F80.2), η Ειδική Διαταραχή της Ανάγνωσης (F81.0), η Ειδική Διαταραχή του Συλλαβισμού (F81.1),

η Ειδική Διαταραχή των Αριθμητικών Ικανοτήτων (F81.2), η Μεικτή Διαταραχή των Σχολικών Ικανοτήτων (F81.3) και οι Μεικτές Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές (F83) εμφανίζονται στη νηπιακή ή παιδική ηλικία, λόγω βλάβης ή καθυστέρησης της ανάπτυξης λειτουργιών που συνδέονται με τη βιολογική ωρίμανση του κεντρικού νευρικού συστήματος και σημειώνουν σταθερή πορεία.

2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Η ερευνητική ανασκόπηση σε διεθνές επίπεδο του Επαγγελματικού Προσανατολισμού των ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες διαπιστώνει ότι αν και τα άτομα αυτά έχουν παρόμοια επαγγελματικά ενδιαφέροντα με τους υπόλοιπους (Cumplings & Maddux, 1987), εντούτοις οι επαγγελματικές τους προτιμήσεις σχετίζονται άμεσα με τη χαμηλή αντίληψη των ίδιων για τις δυνατότητές τους και τις χαμηλές τους προσδοκίες για επαγγελματική αποκατάσταση (Minskoff & συν., 1989).

Εμπειρική μελέτη του Ingesson (2007) επιβεβαιώνει ότι οι εμπειρίες των δυσλεξικών ατόμων στα σχολικά και φοιτητικά τους χρόνια επιφέρουν αποδεδειγμένα αρνητικές επιπτώσεις στην αυτοαντίληψη και στην αυτοεκτίμησή τους, λόγω της εκφραζόμενης, και σε άλλη έρευνα (Burns, 1982), πεποίθησής τους ότι οι ίδιοι δεν μπορούν να ορίσουν τη μάθηση και το μέλλον τους (Morgan, & Rooney, 1997).

Αναφορικά με τις επαγγελματικές προτιμήσεις των ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες, διαπιστώνεται η απασχόληση σε χειρωνακτικές εργασίες, σε επαγγέλματα σχετικά με την ανθρώπινη επικοινωνία, όπως διοίκηση επιχειρήσεων ή νοσηλευτική (Taylor & Walter, 2003). Αρκετοί επιλέγουν τη διδασκαλία ως επάγγελμά τους (Adelman & Vogel, 2003. Wertheim & συν., 1998) και σημειώνουν συχνά επιτυχία ως ελεύθεροι επαγγελματίες (Brown & Gerber, 1994). Κάποιοι άλλοι ακολουθούν επιτυχημένη επαγγελματική πορεία στο στρατό, στις επιχειρήσεις ή αποκτούν διδακτορική διατριβή (Adelman & Vogel, 1993. Rogan & Hartman, 1976).

Μεταξύ των επαγγελματικών επιλογών των δυσλεξικών ατόμων, υψηλό ποσοστό εμφανίζουν οι χειρωνακτικές και τεχνολογικές εργασίες ή εργασίες σχετικές με την ανθρώπινη επικοινωνία, όπως διοίκηση επιχειρήσεων ή νοσηλευτική (Taylor & Walter, 2003).

Σκοπός πρόσφατης έρευνας στην Ελλάδα (Ρότσικα & συν., 2007) ήταν να διερευνήσει το ποσοστό επιτυχίας των μαθητών που παρουσιάζουν Ειδική Αναπτυξιακή Διαταραχή στις πανελλαδικές εξετάσεις και τις δυνατότητες εισαγωγής τους στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το ποσοστό επιτυχίας των δυσλεξικών μαθητών στις πανελλαδικές εξετάσεις, παρά την προφορική εξέταση στην οποία υποβλήθηκαν, ήταν 39,76%, σημαντικά χαμηλότερο από αυτό του συνόλου των υποψηφίων, που ήταν 65,36%.

Επίσης, στη μεγάλη τους πλειοψηφία οι δυσλεξικοί μαθητές πέτυχαν σε σχολές θετικής/τεχνολογικής κατεύθυνσης. Συγκεκριμένα, το 58,08% εισήχθη σε ΤΕΙ, το 39,92% σε ΑΕΙ και το 2,99% σε σχολές αστυνομών/αστυφυλάκων.

3. Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Κοινοτικό Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής Βύρωνα του Πανεπιστημίου Αθηνών για τους εκατό (100) μαθητές της Ομάδας μελέτης με Ε.Α.Δ.Σ.Ι. (Ομάδας Α) και στο 2^ο Γυμνάσιο Καλλιπόλης Πειραιά για τους εκατό (100) μαθητές της Ομάδας ελέγχου του Γενικού Πληθυσμού (Ομάδας Β).

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση του Επαγγελματικού Προσανατολισμού των μαθητών των τριών τάξεων του Γυμνασίου με Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές Σχολικών Ικανοτήτων και των μαθητών του Γενικού Πληθυσμού των αντίστοιχων τάξεων.

Οι επιμέρους στόχοι αφορούσαν στη διερεύνηση της διαφοροποίησης των μέσων όρων στις δέκα κλίμακες ικανοτήτων του ερωτηματολογίου Π.Α.Τ.Ε.Μ. μεταξύ των μαθητών των Ομάδων Α και Β, στην ανάδειξη της διαφοροποίησης των ικανοτήτων των μαθητών των Ομάδων Α και Β σε σχέση με τους συνομηλίκους τους και στην ανάδειξη των επαγγελματικών επιλογών, σε συνάρτηση με την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση των μαθητών.

4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Για την υλοποίηση της έρευνας, πραγματοποιήθηκε στην Ομάδα Α διαγνωστική διαδικασία που περιλάμβανε αρχικά τον ψυχολογικό έλεγχο με το ψυχομετρικό εργαλείο Wechsler Intelligence Scale III (WISC III). Από τη χρήση του ανωτέρω εργαλείου προέκυψε φυσιολογικός δείκτης νοημοσύνης (80 χαμηλός φυσιολογικός– 109 μέσος φυσιολογικός) των μαθητών. Ακολούθησε Ψυχοπαιδαγωγική εκτίμηση (Σακελλαρίου, 2006) των μαθητών της Ομάδας Α για τη διερεύνηση των Ε.Α.Δ.Σ.Ι. κατά την οποία αξιολογήθηκαν η εκτίμηση της γραπτής διατύπωσης και του περιεχομένου ιδεών, η χρήση αριθμών, αριθμητικών πράξεων και η επίλυση προβλημάτων. Προέκυψαν Διαγνώσεις Ε.Α.Δ.Σ.Ι., με βάση τη διεθνή ταξινόμηση Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας ICD 10, οι οποίες προαναφέρθηκαν.

Η διαδικασία ολοκληρώθηκε με τη χορήγηση στις δύο Ομάδες (Α και Β) συγκεκριμένου Ερωτηματολογίου σε ατομικό επίπεδο, το οποίο περιλάμβανε το Ερωτηματολόγιο αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης «Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου ΙΙΙ» (Harter, S. 1985, Manual for the Self-Perception Profile For Children, Μακρή-Μπότσαρη Ε. 2001, ΠΑΤΕΜ ΙΙΙ) και μέρος του Ερωτηματολογίου του Προσωπικού Επαγγελματικού Προφίλ του CDMT (Career Decision Making Tool, America's Career Research Network – ACRN).

Η ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου (Ταγκάλου Α., 2009) έδωσε ικανοποιητικούς δείκτες προσαρμογής για τον ελληνικό πληθυσμό. Μελετήθηκε η εσωτερική συνέπεια μεταξύ των ερωτημάτων και έγινε έλεγχος της δομικής τους εγκυρότητας.

5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οι ερευνώμενοι μαθητές των Ομάδων Α και Β ήταν 12 ως 15 ετών και φοιτούσαν στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου. Οι περισσότεροι ήταν αγόρια σε ποσοστό 64%, ενώ τα κορίτσια έφταναν το ποσοστό 36%. Οι μαθητές με Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές Σχολικών Ικανοτήτων παρουσίαζαν μεγαλύτερη διαφορά από την Ομάδα Β αναφορικά με το φύλο, αφού τα αγόρια αποτελούν το 70% και τα κορίτσια το 30% του συνόλου τους. Παρόλα αυτά, δε διαπιστώθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά στην κατανομή του φύλου ανάμεσα στις δύο Ομάδες μαθητών (έλεγχος με χ^2 , p value>0.05).

Πίνακας 1. Φύλο μαθητών

ΦΥΛΟ Ν (%)	ΜΑΘΗΤΕΣ ΟΜΑΔΑΣ Α	ΜΑΘΗΤΕΣ ΟΜΑΔΑΣ Β	ΣΥΝΟΛΟ
Αγόρια	70 (70.00)	58 (58.00)	128 (64.00)
Κορίτσια	30 (30.00)	42 (42.00)	72 (36.00)
Σύνολο	100 (100.00)	100 (100.00)	200 (100.00)

Το επίπεδο της γενικής νοητικής λειτουργίας των εξεταζόμενων μαθητών της Ομάδας Α, βάσει της επίδοσής τους στις δοκιμασίες, κυμαίνεται μεταξύ χαμηλού φυσιολογικού και ανώτερου φυσιολογικού. Ειδικότερα, ο λεκτικός δείκτης νοημοσύνης εμφανίζει τις τιμές 73-119 και ο πρακτικός δείκτης 76-124.

Η μέση τιμή του γενικού, του λεκτικού και του πρακτικού δείκτη νοημοσύνης των ερευνώμενων μαθητών της ομάδας Α παρατίθεται στον ακόλουθο πίνακα.

Πίνακας 2. Δείκτης Νοημοσύνης μαθητών Ομάδας Α

ΔΕΙΚΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΟΜΑΔΑΣ Α	Ν	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	ΕΛΑΧΙΣΤΗ	ΜΕΓΙΣΤΗ
Λεκτικός δείκτης	100	94.08	11.15	70	128
Πρακτικός δείκτης	100	94.3	11.14	74	124
Γενικός δείκτης	100	93.55	11.26	72	125

Ο δείκτης νοημοσύνης των εκατό (100) μαθητών του Γενικού Πληθυσμού της Ομάδας Β (ομάδας ελέγχου), από την οποία εξαιρέθηκαν όσοι είχαν διάγνωση Ειδικών Αναπτυξιακών Διαταραχών, δε μετρήθηκε. Οι εν λόγω μαθητές αναμένεται ότι έχουν φυσιολογικό δείκτη νοημοσύνης (80-119).

Στον επόμενο Πίνακα, αναφέρονται οι διαγνώσεις Διαταραχών των μαθητών της Ομάδας Α. Οι περισσότεροι μαθητές εμφανίζουν Διαταραχή στην έκφραση της γλώσσας (του λόγου) (F80.1) και ακολουθούν όσοι έχουν Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές Σχολικών Ικανοτήτων (F81.0) και Ειδική Διαταραχή του συλλαβισμού (F81.1).

Πίνακας 3. Διαγνώσεις διαταραχής μαθητών Ομάδας Α

ΔΙΑΓΝΩΣΕΙΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΟΜΑΔΑΣ Α	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	(%)
F.41.1	1	1.00
F.80	8	8.00
F.80.1	22	22.00
F.80.2	14	14.00
F.80.8	1	1.00
F.81.0	20	20.00
F.81.1	19	19.00
F.81.2	1	1.00
F.82.0	8	8.00
F.83.0	2	2.00
F.90.0	3	3.00
F.93.0	1	1.00
Σύνολο	100	100.00

Στον παρακάτω Πίνακα, παρουσιάζονται οι βαθμοί των μαθητών της Ομάδας Α στην κλίμακα 0-20, για τα σχολικά μαθήματα των Αρχαίων Ελληνικών, των Νέων Ελληνικών, της Ιστορίας, των Μαθηματικών, της Φυσικής και της Χημείας, όπως καταγράφηκαν από τους ίδιους και επιβεβαιώθηκαν από τους ελέγχους προόδου τους. Οι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου

δε διδάσκονται Φυσική και Χημεία, οπότε δε σημειώνουν βαθμολογία στα αντίστοιχα μαθήματα.

Πίνακας 4. Βαθμοί μαθητών Ομάδας Α

ΒΑΘΜΟΙ	N	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	ΕΛΑΧΙΣΤΗ	ΜΕΓΙΣΤΗ
Αρχαία Ελληνικά	100	12.14	2.093	8	17
Νέα Ελληνικά	100	13.12	1.991	9	17
Ιστορία	100	13.34	2.734	7	19
Μαθηματικά	100	13.09	2.825	7	19
Φυσική	59	12.77	2.498	7	18
Χημεία	59	12.67	2.602	4	16
Σύνολο	100	12.85	1.906	8.666	17.333

Οι μαθητές της Ομάδας Β κατέγραψαν τη χαμηλότερη βαθμολογία στο μάθημα της Φυσικής, όπως φαίνεται από τις μέσες τιμές των διδαχθέντων μαθημάτων.

Πίνακας 5. Βαθμοί μαθητών Ομάδας Β

ΒΑΘΜΟΙ	N	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	ΕΛΑΧΙΣΤΗ	ΜΕΓΙΣΤΗ
Αρχαία Ελληνικά	100	16.03	2.779	8	20
Νέα Ελληνικά	100	16.2	2.416	10	20
Ιστορία	100	16.53	3.039	9	20
Μαθηματικά	100	15.57	3.121	9	20
Φυσική	67	14.7	2.834	8	20
Χημεία	67	15.44	3.036	8	20
Σύνολο	100	15.84	2.492	9	19.75

Οι μαθητές της Ομάδας Α παρουσιάζουν χαμηλότερη βαθμολογία σε όλα τα μαθήματα, σε σχέση με τους μαθητές της Ομάδας Β. Ο στατιστικός έλεγχος επιβεβαίωσε τη σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο Ομάδες σε όλα τα μαθήματα (έλεγχος με Shapiro Wilk test: κανονική κατανομή, t test για Νέα και Φυσική, p value<0.05 και έλεγχος με Shapiro Wilk test: μη κανονική κατανομή, Mann Whitney test για Αρχαία, Ιστορία, Μαθηματικά, Χημεία p value<0.05).

Στο ερωτηματολόγιο Π.Α.Τ.Ε.Μ. ΙΙΙ που δόθηκε προς συμπλήρωση, για όλους τους μαθητές των δύο Ομάδων (200) καταγράφηκαν οι τιμές των δύο παρακάτω Πινάκων.

Πίνακας 6. Τομείς ΠΑΤΕΜ για ομάδα Α

ΤΟΜΕΙΣ ΠΑΤΕΜ ΙΙΙ ΓΙΑ ΟΜΑΔΑ Α	Ν	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	ΕΛΑΧΙΣΤΗ	ΜΕΓΙΣΤΗ
Γενική σχολική ικανότητα	100	2.36	.587	1	3.6
Σχέσεις με τους συνομηλίκους	100	2.998	.610	1.4	4
Σχέσεις με τους γονείς	100	2.714	.593	1	4
Ικανότητα στα Μαθηματικά	100	2.526	.806	1	4
Αθλητική Ικανότητα	100	3.016	.706	1.4	4
Φυσική εμφάνιση	100	2.594	.568	1	3.8
Ικανότητα στα γλωσσικά μαθήματα	100	2.304	.533	1	3.4
Διαγωγή – συμπεριφορά	100	2.726	.599	1.2	4
Στενοί φίλοι	100	3.142	.683	1	4
Αυτοεκτίμηση	100	2.74	.467	1.3	5.1

Πίνακας 7. Τομείς ΠΑΤΕΜ για ομάδα Β

ΤΟΜΕΙΣ ΠΑΤΕΜ ΙΙΙ ΓΙΑ ΟΜΑΔΑ Β	Ν	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	ΕΛΑΧΙΣΤΗ	ΜΕΓΙΣΤΗ
Γενική σχολική ικανότητα	100	2.832	.677	1.2	4
Σχέσεις με τους συνομηλίκους	100	2.83	.603	1.6	4
Σχέσεις με τους γονείς	99	2.67	.554	1.6	3.6
Ικανότητα στα Μαθηματικά	100	2.71	.883	1	6.4
Αθλητική Ικανότητα	100	2.73	.786	1	4
Φυσική εμφάνιση	100	2.638	.502	1.2	3.6
Ικανότητα στα γλωσσικά μαθήματα	100	2.674	.536	1.2	3.6
Διαγωγή – συμπεριφορά	100	2.74	.940	1.2	10
Στενοί φίλοι	99	2.99	.642	1	4
Αυτοεκτίμηση	100	2.77	.363	1.7	3.6

Ο στατιστικός έλεγχος επιβεβαίωσε τη σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες αναφορικά με τη Γενική σχολική ικανότητα, όπου οι μαθητές της Ομάδας Β εμφανίζουν υψηλότερη τιμή, και τις Σχέσεις με τους συνομηλίκους, όπου υπερέχουν οι μαθητές της Ομάδας Α (έλεγχος με t test, p value<0.05).

Στον Πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι επιλογές σπουδών κι επαγγέλματος, ανά Ομάδα μαθητών. Οι μαθητές της Ομάδας Β δεν ξέρουν, σε ποσοστό 32%, τι επάγγελμα θα επιλέξουν, ενώ οι μαθητές της Ομάδας Α προτιμούν (ποσοστό 16%) το επάγγελμα του φανοποιού/μηχανικού αυτοκινήτων.

Πίνακας 8. Επιλογή πιο δημοφιλών σπουδών- επαγγελματιών μαθητών

ΕΠΙΛΟΓΗ ΠΙΟ ΔΗΜΟΦΙΛΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ-ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ Ν %	ΜΑΘΗΤΕΣ ΟΜΑΔΑΣ Α	ΜΑΘΗΤΕΣ ΟΜΑΔΑΣ Β	ΣΥΝΟΛΟ
Δεν ξέρω	10 (10.00)	32 (32.00)	42 (21.00)
Χειριστής ηλεκτρονικών υπολογιστών	9 (9.00)	9 (9.00)	18 (9.00)
Μαθηματικός/δάσκαλος/Φιλολόγος/ Καθηγητής Αγγλικών/Φυσικός	5 (5.00)	15 (15.00)	20 (10.00)
Φανοποιός/μηχανικός αυτοκινήτων/ηλεκτρολόγος	16 (16.00)	2 (2.00)	18 (9.00)
Ένοπλες Δυνάμεις / Αστυνομία	12 (12.00)	3 (3.00)	15 (7.50)
Αρχιτέκτων/ πολιτικός μηχανικός/ μηχανολόγος	4 (4.00)	6 (6.00)	8 (4.00)
Αισθητικός/ κομμωτής	8 (8.00)	3 (3.00)	11 (5.50)
Γιατρός /κτηνίατρος/ φαρμακοποιός	0 (0.00)	7 (7.00)	7 (3.50)
Διοίκηση επιχειρήσεων /οικονομολόγος	1 (1.00)	2 (2.00)	3 (1.50)
Ψυχολόγος	2 (2.00)	4 (4.00)	6 (3.00)
Γυμναστής	8 (8.00)	2 (2.00)	6 (3.00)
Μουσικός	4 (4.00)	2 (2.00)	6 (3.00)
Δικηγόρος	3 (3.00)	3 (3.00)	6 (3.00)
Νοσηλεύτης/φυσικοθεραπευτής	6 (6.00)	2 (2.00)	8 (4.00)
Σεφ/Ζαχαροπλάστης	4 (4.00)	1 (1.00)	5 (2.50)
Σχεδιαστής ρούχων/Διακοσμητής/ γραφίστας/φωτορεπόρτερ	4 (4.00)	3 (3.00)	5 (2,50)
Λογιστής	3 (3.00)	1 (1.00)	4 (2.00)
Ηθοποιός/τραγουδιστής/μουσικός/ μοντέλο/τηλεπαρουσιαστής	1 (1.00)	3 (3.00)	4 (2.00)
Σύνολο	100 (100.00)	100 (100.00)	200 (100.00)

Οι μαθητές κλήθηκαν να περιγράψουν αν σε συγκεκριμένες ικανότητες βρίσκονται στο μέσο όρο ή κάτω ή πάνω από αυτόν, σε σχέση με τους φίλους και τους συμμαθητές τους. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές Σχολικών Ικανοτήτων εμφανίζουν υψηλότερα την ικανότητα στην επικοινωνία από τους μαθητές του Γενικού Πληθυσμού.

Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στην ικανότητα στα Μαθηματικά ανάμεσα στις δύο Ομάδες (έλεγχος με χ^2 , p value<0.05). Οι μαθητές της Ομάδας Β σε υψηλότερο ποσοστό από την Ομάδα Α βρίσκονται στο μέσο όρο.

Πίνακας 9. Ικανότητα στα Μαθηματικά σε σχέση με φίλους και συμμαθητές

ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ ΚΑΙ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ	ΜΑΘΗΤΕΣ ΟΜΑΔΑΣ Α	ΜΑΘΗΤΕΣ ΟΜΑΔΑΣ Β	ΣΥΝΟΛΟ
Κάτω από το Μέσο Όρο	26 (26.00)	12 (12.00)	38 (19.00)
Στο Μέσο Όρο	35 (35.00)	49 (49.00)	84 (42.00)
Πάνω από το Μέσο όρο	39 (39.00)	39 (39.00)	78 (39.00)
Σύνολο	100 (100.00)	100 (100.00)	200 (100.00)

Οι δύο Ομάδες μαθητών δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερη διαφορά αναφορικά με την ικανότητά τους στον προσανατολισμό και στην ικανότητα στην επιστήμη (έλεγχος με χ^2 , p value>0.05).

Ο στατιστικός έλεγχος επιβεβαίωσε ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά αναφορικά με την ικανότητα στην αρχηγία ανάμεσα στις δύο Ομάδες (έλεγχος με χ^2 , p value>0.05).

Οι μαθητές της Ομάδας Α που αντιλαμβάνονται την ικανότητά τους στην τέχνη πάνω από το μέσο όρο σε σχέση με τους φίλους και συμμαθητές τους, είναι περισσότεροι (σε ποσοστό 52%) από την Ομάδα Β (σε ποσοστό 38%).

Πίνακας 10. Ικανότητα στην Τέχνη σε σχέση με φίλους και συμμαθητές

ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΤΕΧΝΗ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ ΚΑΙ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ	ΜΑΘΗΤΕΣ ΟΜΑΔΑΣ Α	ΜΑΘΗΤΕΣ ΟΜΑΔΑΣ Β	ΣΥΝΟΛΟ
Κάτω από το Μέσο Όρο	19 (19.00)	25 (25.00)	44 (22.00)
Στο Μέσο Όρο	29 (29.00)	37 (37.00)	66 (33.00)
Πάνω από το Μέσο όρο	52 (52.00)	38 (38.00)	90 (45.00)
Σύνολο	100 (100.00)	100 (100.00)	200 (100.00)

Η διαφορά των δύο ομάδων που διαπιστώνεται στον ακόλουθο πίνακα (υψηλότερο ποσοστό Ομάδας Α στο μέσο όρο ή πάνω από το μέσο όρο), δεν επιβεβαιώνεται ως στατιστικώς σημαντική (έλεγχος με χ^2 , p value>0.05).

Πίνακας 11. Ικανότητα στην Άθληση σε σχέση με φίλους και συμμαθητές

ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΑΘΛΗΣΗ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ ΚΑΙ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ	ΜΑΘΗΤΕΣ ΟΜΑΔΑΣ Α	ΜΑΘΗΤΕΣ ΟΜΑΔΑΣ Β	ΣΥΝΟΛΟ
Κάτω από το Μέσο Όρο	12 (12.00)	17 (17.00)	29 (14.50)
Στο Μέσο Όρο	40 (40.00)	38 (38.00)	78 (39.00)
Πάνω από το Μέσο όρο	48 (48.00)	45 (45.00)	93 (46.50)
Σύνολο	100 (100.00)	100 (100.00)	200 (100.00)

Σύμφωνα με το στατιστικό έλεγχο, δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στην ικανότητα στη μηχανική ανάμεσα στις δύο Ομάδες (έλεγχος με χ^2 , p value>0.05).

6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης διαπιστώνουν ότι η βαθμολογία των μαθητών σχετίζεται με τη διάγνωση των Ειδικών Αναπτυξιακών Διαταραχών Σχολικών Ικανοτήτων. Η χαμηλότερη βαθμολογία στα σχολικά μαθήματα των μαθητών με Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές Σχολικών Ικανοτήτων, σε σχέση με το Γενικό Πληθυσμό, επιδρά στη χαμηλή τους αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση.

Οι τομείς αυτοαντίληψης όπως η Σχολική επίδοση, οι τομείς της Γενικής σχολικής ικανότητας, της Ικανότητας στα μαθηματικά και τα φιλολογικά μαθήματα, της Φυσικής εμφάνισης, της Διαγωγής-συμπεριφοράς και της Αυτοεκτίμησης των μαθητών με Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές Σχολικών Ικανοτήτων βρίσκονται σε χαμηλότερο επίπεδο από τους μαθητές του Γενικού Πληθυσμού.

Αντίθετα, τομείς όπως η Αθλητική ικανότητα, οι Σχέσεις με τους Συνομήλικους και τους Στενούς φίλους των μαθητών με Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές Σχολικών Ικανοτήτων κυμαίνονται σε ψηλότερο επίπεδο από το αντίστοιχο των μαθητών του Γενικού Πληθυσμού.

Οι αυξημένες Ικανότητες των μαθητών με Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές Σχολικών Ικανοτήτων αναφέρονται στην επικοινωνία, στην τέχνη, στην άθληση, στη μηχανική και στην επιστήμη. Αντίθετα, οι μαθητές του Γενικού Πληθυσμού παρουσιάζουν περισσότερο αναπτυγμένες τις Ικανότητες στα μαθηματικά, στην αρχηγία και στον προσανατολισμό.

Οι Επαγγελματικές προτιμήσεις των μαθητών με Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές Σχολικών Ικανοτήτων άπτονται τεχνικών, στρατιωτικών και εκπαιδευτικών (επάγγελμα

γυμναστή) επαγγελματιών που δεν απαιτούν τη χρήση γραπτού λόγου και καλλιτεχνικών επαγγελματιών που δεν προϋποθέτουν πτυχίο Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος. Οι μαθητές του Γενικού Πληθυσμού προτιμούν εκπαιδευτικά (επαγγέλματα δάσκαλου, φιλόλογου, μαθηματικού) και ιατρικά επαγγέλματα, αν και οι περισσότεροι δεν ξέρουν ποιο επάγγελμα θα επιλέξουν.

Η θεσμική ισχυροποίηση του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού είναι απαραίτητη ήδη από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όχι με τη μορφή αυτοτελούς μαθήματος, αλλά ως κουλτούρας που θα διατρέχει όλα τα σχολικά μαθήματα μέσα από την ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως τη λήψη αποφάσεων, την απόκτηση δεξιοτήτων προσαρμογής και συνεργασίας, την αναζήτηση πληροφοριών, την απόκτηση γενικών κι επαγγελματικών αξιών.

Ειδικά για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, είναι επιβεβλημένη η ενίσχυση της αυτοεικόνας τους, η εστίαση στις δυνατότητες και η εμπιστοσύνη στις ικανότητες τους, η επισήμανση των όποιων αδυναμιών με σκοπό τη στοχευμένη αντισταθμιστική αγωγή και την ανάπτυξη όλων των ικανοτήτων τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Κασσωτάκης, Μ. (1995). Η άνιση συμμετοχή των δύο φύλων στη Μέση Τεχνική Εκπαίδευση και το Ενιαίο Λύκειο, ΥΠ.Π.Κ./Γενική Γραμματεία Ισότητας/ Κέντρο Ερευνών για θέματα Ισότητας, Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών. *Πρακτικά Συνεδρίου*. Αθήνα, 27-35.

Κασσωτάκης, Μ. (1999). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μακρή-Μπότσαρη, Εύη. (2001). *Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου ΙΙΙ (ΠΑΤΕΜ ΙΙΙ): Ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης μαθητών Γυμνασίου*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Παπαδάτος, Γ. (2005). *Θέματα Μαθησιακών Δυσκολιών και Δυσλεξίας*. Κέντρο Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ρότσικα, Β. Βλασσοπούλου, Μ. Ρογκάκου, Ε. Πολίτου, Π. Δρεμέτσικα, Α. & Αναγνωστόπουλος, Δ.Κ. (2007) Οι δυνατότητες πρόσβασης των μαθητών με «δυσλεξία» στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. *Ψυχιατρική*, 18 (2), 143-149.

Σακελλαρίου, Κατερίνα. (2006). *Η αναγνωστική ικανότητα παιδιών ηλικίας 7-8 ετών, μαθητών της Β' τάξης δημοτικού, που εμφανίζουν δυσκολίες στη σχολική μάθηση (Έρευνα)*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία.

Στεφανής, Κ. Σολδάτος, Κ. & Μαυρέας, Β. (1992). *Ταξινόμηση ICD-10 Ψυχικών Διαταραχών της Συμπεριφοράς. Κλινικές περιγραφές και οδηγίες για τη διάγνωση*. Αθήνα: Βήτα.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (1994). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: ελληνικά γράμματα.

Υ.Π.Ε.Π.Θ./Π.Ι. (1994). *Μελέτη για την ανάπτυξη του Σχολικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού*. Αθήνα (ανέκδοτη εργασία).

Ταγκάλου, Α. (2009). *Διερεύνηση του επαγγελματικού προσανατολισμού σε μαθητές/τριες της Στ' τάξης του Δημοτικού σχολείου που φοιτούν σε τμήματα Γενικής και Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή. Π.Τ.Δ.Ε., Παν/μιο Αθηνών.

Adelman, P.B. & Vogel, S.A. (1993). Issues in the employment of adults with learning disabilities. *Learning disability Quarterly*, Vol. 16, n.3. pp.219-232.

Adelman, P.B. & Vogel, S.A. (2003). Life-style issues of adults with learning disabilities. In S. A. Vogel, G. Vogel, V. Sharoni & Dahan, O. (Eds.), *Adults with learning disabilities: Higher education and beyond*. Baltimore, MD: York Press.

Bachman, J.G. & O' Malley, P. (1977). Self-esteem in young men: a longitudinal analysis of the impact of educational and occupational attainment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 365-380.

Barnes, M.E. & Farrier, S. (1985). A longitudinal study of the self-concept of low-income youth. *Adolescence*, 20, 119-205.

Brown, D.S. & Gerber, P.J. (1994). Employing people with learning disabilities. *Learning Disabilities in Adulthood*. Stoneham, MA: Butterworth-Heinemann, 194-203.

Burns, R.B. (1982). *Self- Concept development and education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Dusec, J.B. & McIntyre, J.G. (2003). Self-concept and self-esteem development. In G. Adams & M. Berzonsky (eds.) *Blackwell handbook of adolescence*. Madlen, MA: Blackwell.

Esser, G. Wyschkon, A. & Schmidt, M.H. (2001). What happened to the children with specific reading and spelling disability? 17 years later. *Psychology*. 27, 432-435.

Esser, G. Wyschkon, A. & Schmidt, M.H. (2002). Long-term outcome in 8-year-old children with specific reading retardation: Results at age 25-years. *Psychology*. 31, 235-242.

Gerber, P.J. Schnieders, A. Paradise, L. Reiff, H. Ginsberg, R. & Popp, P. (1990). Persisting Problems of adults with learning disabilities: Self- Reported Comparisons from their school-age and adult years. *Journal of Learning Disabilities*, 23 (9), 570-573.

Gilroy, D.E. (1991). *Dyslexia and Higher Education*. Bangor: University of Wales Dyslexia Unit.

Hagell, A. (1995). The social psychology of illiteracy: An attributional Perspective. Unpublished PhD Thesis, University of London, αναφέρεται από Maughan B., Yule W. Reading and other learning disabilities, chapter 36 στο M. Rutter, E. Taylor, L. Hersov (eds.) *Child and Adolescent Psychiatry*, 3rd edition, Blackwell.

Harter, S. & Whiteseal, N. (2001). What we have learned from Columbine: The impact of self-esteem on suicidal and violent ideation among adolescents. Paper presented at the Meeting of the society for *Research in Child Development*, Minneapolis.

Ingesson S. G. (2007). Growing Up with Dyslexia. Interviews with Teenagers and Young Adults. *School Psychology International*. 28(5). 574-591.

Magajna L. Kavkler, M. & Ortar- KriZaj M. (2003). Adults with self-reported learning disabilities in Slovenia: Findings from the international adult literacy survey on the incidence and collates if learning disabilities in Slovenia. *Dyslexia*. 229-251.

Minskoff, E. Hawks, R. Steidle, E.F. & Hoffmann, J.F. (1989). A homogeneous group of persons with learning disabilities: Adults with severe learning disabilities in vocational rehabilitation. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 521-528.

Morgan, E. & Rooney, M. (1997). Can dyslexic students be trained as teachers? *Support for Learning*. 12. 28-31.

Neil, T.C. (1975). Turning muddy problems into clear solutions. *Personnel and Guidance Journal*. 54. 139-142.

Rogan, L. & Hartman, L. (1976). *A follow-up study of learning disabled children of adults* (Final Report, Project No. 443CH600100). Washington, DC: Bureau of Education of the Handicapped, U.S. Department of Health, Education and Welfare.

Taylor, K.E. & Walter J. (2003). Occupation choices of adults with and without symptoms of dyslexia. *Dyslexia* 9. 117-185.

Wertheim, C. Vogel S.A. & Brulle A.R. (1998). *Students with learning disabilities in teacher education programs*. Annals of dyslexia.

ΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ

<http://www.acrnetwork.org/cdmt/idn/makechoice.htm>

<http://www.acrnetwork.org/cdmt/idn/review.htm>

<http://www.acrnetwork.org/cdmt/idn/abilities.htm>

<http://www.acrnetwork.org/cdmt/deciding.htm>

Πετώντας προς το λόγο με το Δαίδαλο και τον Ίκαρο.

Δρ. Χαρίκλεια Χριστιανού

Λογοθεραπεύτρια, Διδάσκουσα Διδασκαλείου Νηπιαγωγών Π.Τ.Π.Ε Πανεπιστημίου Κρήτης

e-mail: christianoucharoula@gmail.com

Ειρήνη Τερζάκη

Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

e-mail: terzeir@gmail.com

Περίληψη

Σύμφωνα με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου, ένας απ' τους τρόπους που αυτή αναπτύσσεται είναι και η επαφή του παιδιού με τη λογοτεχνία. Το πιο δημοφιλές λογοτεχνικό είδος για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας είναι το παραμύθι. Για να πετύχει η συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απαιτούνται συγκεκριμένοι στόχοι, οι οποίοι στη συνέχεια διαφοροποιούνται ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε παιδιού. Βασικό ρόλο στην παραπάνω διαδικασία αποτελούν τα εργαλεία τα οποία επιλέγει να χρησιμοποιήσει ο κάθε εκπαιδευτικός.

Στα πλαίσια της διαθεματικής και πολυαισθητηριακής προσέγγισης στο νηπιαγωγείο επιλέχθηκε ένας μύθος που ενισχύει με παιχνιδώδη τρόπο τη γλωσσική ανάπτυξη, η οποία αποτελεί βασικό στόχο για όλα τα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα βοηθεί στην ανάπτυξη του λεξιλογίου (παθητικού και ενεργητικού) και στην κατανόηση εντολών-οδηγιών, στην ανάπτυξη της γλωσσικής επικοινωνίας, στην εξάσκηση της ακουστικής προσοχής και οπτικοακουστικής μνήμης, στην εξάσκηση της συνειρμικής σκέψης και στη σημασιολογική και γραμματική ανάπτυξη.

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες βελτιώνουν την πολυσύνθετη γνωστική λειτουργία της αντίληψης, δημιουργώντας ένα περιβάλλον, που κεντρίζει το ενδιαφέρον του παιδιού, εφόσον δεν απέχει από τα ενδιαφέροντά του, και του επιτρέπει ν' αναδείξει τις ικανότητές του, ώστε να θεμελιώσει τις βάσεις για την κατάκτηση του γραπτού λόγου.

Λέξεις Κλειδιά: Ανάπτυξη λεξιλογίου, γλωσσική επικοινωνία, Σημασιολογική και γραμματική ανάπτυξη, πολυαισθητηριακή προσέγγιση στο νηπιαγωγείο

Η ανάπτυξη της γλώσσας αποτελεί την πιο σύνθετη γνωστική ικανότητα. Είναι ένα σημαντικό μέσο μεταβίβασης σύνθετων πληροφοριών από το ένα άτομο στο άλλο και συμβάλλει στη συνολική ανάπτυξη του ατόμου. Δεδομένου ότι η κατάκτηση διαφόρων δεξιοτήτων πραγματοποιείται κατά την προσχολική ηλικία, γίνονται τα τελευταία χρόνια προσπάθειες να ενισχύσουν το παιδί της προσχολικής ηλικίας με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, λαμβάνοντας υπόψη διάφορες αναπτυξιακές παραμέτρους. Αυτές οι παράμετροι σχετίζονται με:

- την *αισθητηριακή και ψυχοκινητική ανάπτυξη*, όπου μέσω των αισθητηρίων οργάνων και της κίνησης δίνεται η δυνατότητα να γίνουν αντιληπτά τα διάφορα ερεθίσματα του περιβάλλοντος (Παρασκευόπουλος, 1994. Τρούλη, 2003),
- τη *γνωστική ανάπτυξη*, που αφορά στην αφαιρετική ικανότητα, στην ικανότητα κατανόησης συμβόλων και στην ικανότητα λογικής σκέψης,
- τη *γλωσσική ανάπτυξη* που αφορά στη φωνολογική επίγνωση, στη φωνολογική μνήμη, στην ικανότητα άρθρωσης και
- τη *συναισθηματική ανάπτυξη* και τη θέληση και ετοιμότητα του παιδιού για μάθηση (Klicpera, Gasteiger-Klicpera, 1995. Knauf, Kormann, Umbach, 2006).

Ειδικότερα για την ανάπτυξη του λόγου και της ομιλίας δίνεται κυρίως βαρύτητα στη φωνολογική επίγνωση, στην πρόσληψη και παραγωγή λεξιλογίου, στην αντίληψη χρονικής-λογικής αλληλουχίας μιας ιστορίας και στη μορφο-συντακτική πρόσληψη και παραγωγή, λαμβάνοντας υπόψη την εξάσκηση βασικών δεξιοτήτων που ανήκουν:

- στην *ακουστική αντίληψη* (π.χ. διάκριση ήχων, ακουστική διάκριση λέξεων ή προτάσεων),
- στην *απτικο-κινησθητική αντίληψη* (όλα τα ερεθίσματα που δεχόμαστε μέσω της αφής ή αδρής και λεπτής κίνησης),
- στη *συνεργασία πολλών αισθήσεων μαζί* (όρασης, αφής, ακοής, όσφρησης, γεύσης) και
- στην *οπτική αντίληψη* (π.χ. διάκριση αντικειμένων ή προσώπων) (Ayres, 1998, 2004. Knauf, Kormann, Umbach, 2006. Σακελαρίου, 2007: 68-82. Wiedenmann, 2000. Χριστιανού, 2005. Zilcher, 1998.).

Η ανάπτυξη του λεξιλογίου παίζει σημαντικό ρόλο στη γλωσσική ανάπτυξη. Η κατανόηση λέξεων αποτελεί προϋπόθεση για την κατανόηση προτάσεων και κειμένου ώστε ακόμα και τα παιδιά που δυσκολεύονται, να μπορούν να βελτιωθούν σύντομα. Η κατανόηση είναι μια συνεχής συνδυαστική διαδικασία, η οποία γίνεται επιτυχής όταν το περιεχόμενο είναι κατάλληλο των γνωστικών ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των παιδιών. Βασικό θεμέλιο λίθο της γλωσσικής κατανόησης αποτελεί η κατανόηση συνειρμικά δομημένων

γεγονότων και περίπλοκων διηγημάτων, ο οποίος ξεκινά να δομείται από την προσχολική κιάλας ηλικία και συνεχίζει να εξελίσσεται συνεχώς σε όλη την διάρκεια της σχολικής περιόδου.

Μια συστηματική παρατήρηση της γλωσσικής κατανόησης των παιδιών επιτυγχάνεται τόσο σε επίπεδο λέξης, όσο και σε επίπεδο πρότασης και κειμένου. Είναι σημαντική η παρατήρηση της γλωσσικής κατανόησης:

- Σε *επίπεδο λέξης*, που αφορά στον αριθμό των λέξεων που κατέχει το παιδί, στο νοηματικό τους περιεχόμενο σε κάθε περίπτωση και κάθε γραμματική μορφή στην οποία παρουσιάζονται, όπως πληθυντικός αριθμός, παρελθοντικοί ή μελλοντικοί χρόνοι κ.ά., και
- Σε *επίπεδο πρότασης*, που αφορά στην κατανόηση προτάσεων με τις ήδη γνωστές λέξεις αλλά σε διαφορετική γραμματική μορφή και στην επεξεργασία των πληροφοριών που λαμβάνονται από την πρόταση (Amorosa, Noterdame, 2003. ISB, 2008).

Για την κατανόηση προτάσεων, είναι απαραίτητη η σύλληψη πολλών πληροφοριών και γραμματικών εναλλαγών. Η δυνατότητα αναπαράστασης γεγονότων και η ικανότητα να μπαίνω στη θέση του άλλου, είναι αποτέλεσμα των παραπάνω ικανοτήτων, καθώς και ένα σημαντικό κριτήριο ωριμότητας της κοινωνικό-συναισθηματικής ανάπτυξης.

Σύμφωνα με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002: 12), ένας απ' τους τρόπους που αναπτύσσεται η γλώσσα είναι και η επαφή του παιδιού με τη λογοτεχνία. Προσπαθεί να βάλει τα θεμέλια μιας σωστής ανάγνωσης με τις προαναγνωστικές διαδικασίες, λαμβάνοντας πάντα υπόψη αισθησιοκινητικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές αρχές, οι οποίες βασίζονται στην ευαίσθητη περίοδο της παιδικής ηλικίας, ώστε να:

- αντιληφθούν τα παιδιά τη μετατροπή του προφορικού λόγου σε γραπτό,
- να κατακτήσουν τη σωστή δόμηση του προφορικού λόγου, και
- να προσεγγίσουν σε πρώιμο στάδιο τη συντακτική, γραμματική και σημασιολογική δομή της γλώσσας μέσα από ποικίλες δραστηριότητες (Fuessenich, Geisel, 2008).

Το πιο δημοφιλές λογοτεχνικό είδος για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας είναι το παραμύθι. Στα πλαίσια της διαθεματικής και πολυσυναισθηματικής προσέγγισης στο νηπιαγωγείο επιλέχθηκε ένας μύθος που ενισχύει με παιχνιώδη τρόπο τη γλωσσική ανάπτυξη, η οποία αποτελεί βασικό στόχο για όλα τα παιδιά. Επιλέχθηκε ο συγκεκριμένος μύθος επειδή είναι ο πιο προσιτός από την μυθολογία του τόπου μας και μπορούμε να αναπτύξουμε πολλές δεξιότητες στα παιδιά: π.χ. εξάσκηση της λεπτής και αδρής κίνησης, ανάπτυξη συμβολικού παιχνιδιού κ.ά.

Πιο συγκεκριμένα, δίνεται βαρύτητα:

- στην *ανάπτυξη του λεξιλογίου* (παθητικού και ενεργητικού) και στην κατανόηση εντολών-οδηγιών, π.χ. το ουσιαστικό «βασιλιάς» (όπου γίνεται και η αντίστοιχη κατασκευή της κορώνας και το συμβολικό παιχνίδι με την κάπα) και την εντολή «βάλε την κορώνα του βασιλιά πάνω στο κεφάλι σου»,
- στην *ανάπτυξη της γλωσσικής επικοινωνίας* με το συμβολικό παιχνίδι, π.χ. κάνοντας το βασιλιά ή το πουλί,
- στην *εξάσκηση της ακουστικής προσοχής και ακουστικής αντίληψης με τη βοήθεια οπτικών ερεθισμάτων*, π.χ. ακουστικά: αέρας που φυσάει, φτερούγισμα, κύματα θάλασσας, ένα χτύπημα από τύμπανο για να βγει ο βασιλιάς, βάρκα με κουπιά με τη βοήθεια των αντίστοιχων εικόνων και φύλλων εργασίας,
- στην *εξάσκηση της συνειρμικής σκέψης*, βάζοντας τις εικόνες στη σειρά και λέγοντας τη δική τους ιστορία και στη *σημασιολογική ανάπτυξη*, εμβαθύνοντας στο εννοιολογικό περιεχόμενο των λέξεων που εμπεριέχονται στον μύθο.
- στη *γραμματική ανάπτυξη*, αφήνοντας κενά στην αφήγηση του μύθου ώστε να συμπληρώσουν μόνα τους τη σωστή λέξη στο σωστό αριθμό, πτώση ή πρόσωπο (...ταξίδεψαν σε ξένους...(τόπους), ...της όμορφης...(ζωής), ή δουλεύοντας τη δομή της πρότασης όταν τον αφηγούνται τα ίδια τα παιδιά.

Βασικός στόχος της επεξεργασίας αυτού του μύθου ήταν η χρήση του μέσα σε τμήματα συνεκπαίδευσης με προτεινόμενες δραστηριότητες οι οποίες να βελτιώνουν την πολυσύνθετη γνωστική λειτουργία της αντίληψης, δημιουργώντας ένα περιβάλλον, που να κεντρίζει το ενδιαφέρον του παιδιού, εφόσον δεν απέχει από τα ενδιαφέροντά του, και να του επιτρέπει ν' αναδειξεί τις ικανότητές του. Είναι ευνόητο βέβαια, ότι για να πετύχει η συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απαιτούνται συγκεκριμένοι στόχοι, οι οποίοι στη συνέχεια διαφοροποιούνται ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε παιδιού. Βασικό ρόλο στην παραπάνω διαδικασία αποτελούν τα εργαλεία τα οποία επιλέγει να χρησιμοποιήσει ο κάθε εκπαιδευτικός.

Αρχικά, ο μύθος σχεδιάστηκε για να χρησιμοποιηθεί σε δίγλωσσα παιδιά. Για να μπορέσει όμως να χρησιμοποιηθεί σε τμήματα ένταξης χρειάστηκε να διαφοροποιηθεί και να απλοποιηθεί, ώστε να γίνει κατανοητό και από παιδιά με ιδιαιτερότητες. Το υλικό μας αφορά κυρίως παιδιά με «ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές», με ελαφριά ή μέτρια νοητική υστέρηση και με κινητικά προβλήματα.

Βασικές αρχές σύμφωνα με τις οποίες έγινε ο σχεδιασμός του μύθου:

- Φτιάχτηκαν δέκα εικονογραφημένες καρτέλες για να κεντρίσουν το ενδιαφέρον και την προσοχή των παιδιών και να χρησιμοποιηθούν περαιτέρω ως παιχνίδι.
- Το κείμενο διαφοροποιήθηκε και απλοποιήθηκε, δηλαδή όλες οι πληροφορίες δόθηκαν σε απλή γλώσσα και με λογική σειρά.
- Παιδιά με δυσκολίες στη γλωσσική κατανόηση κουράζονται εύκολα. Γι' αυτό τα εννοιολογικά περιεχόμενα κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής ώρας συνδέθηκαν μεταξύ τους με τη βοήθεια των εικόνων και τέθηκαν υποθέσεις για την πιθανή εξέλιξή τους.
- Ακολουθήθηκαν στρατηγικές επεξεργασίας κειμένου για την κατανόησή του με τη βοήθεια ερωτήσεων και την έμφαση στο λεξιλόγιο.
- Φτιάχτηκαν φύλλα εργασίας με απεικόνιση λεπτομερειών του μύθου για καλύτερη εμπέδωση και εξάσκηση διαφόρων δεξιοτήτων.

Σκοπός μιας υποστηρικτικής γλωσσικής παρέμβασης είναι η δημιουργία της γνώσης γύρω από τις μεμονωμένες λέξεις και τη χρήση τους. Για την ανακάλυψη των λέξεων είναι απαραίτητη η επαφή μαζί τους, η διαφοροποίηση τους και η ένωση τους με άλλες.

Μέσω της εμπειρίας και της μαθησιακής διαδικασίας κατακτούν τα παιδιά τα αισθητηριακά χαρακτηριστικά των αντικειμένων, π.χ. χρώμα ή σχήμα. Τα παιδιά μαθαίνουν μέσω της κίνησης τις λέξεις που τη συνοδεύουν ή την περιέχουν. Η χρήση πολλών διαφορετικών τρόπων δίνει στη λέξη τη δυνατότητα να γίνει γνώση με αποτέλεσμα να είναι σίγουρη η απομνημόνευση της και η ανάσυρση της από το λεξικό (Lauer, 2001). Γι' αυτό προτείνονται πολλοί τρόποι προσέγγισης μιας λέξης. Τα διαφορετικά περιβάλλοντα (π.χ. συμβολικό παιχνίδι, καρτέλες και φύλλα εργασίας) βοηθούν στην εμβάθυνση της έννοιας, όσο το δυνατό γίνεται.

Στα παιδιά είναι σημαντικό να δίνονται όσο το δυνατό περισσότερες μη λεκτικές πληροφορίες όπως μίμηση, χειρονομίες σε όποιες έννοιες ήταν αυτό δυνατό, επειδή αυτό διευκολύνει την κατανόηση. Εξίσου σημαντική είναι η ανάδειξη της χρησιμότητας της γλώσσας ως ανταλλαγής πληροφοριών και δημιουργίας κατάλληλων αντιδράσεων με τη βοήθεια συμβολικού παιχνιδιού. Η ανταλλαγή ρόλων θεωρείται απαραίτητη, επειδή σε μερικά παιδιά δεν είναι ξεκάθαρη η χρήση της γλώσσας ως πομπού και δέκτη.

1. Για την ανάπτυξη του λεξιλογίου και της κατανόησης των εντολών:

- Οι ενέργειες και οι δραστηριότητες συνοδεύονται λεκτικά. Τίθενται ερωτήσεις συνεχώς ώστε να επεξηγείται η έννοια των λέξεων και διευκρινίζονται οι πιθανοί συνδυασμοί.
- Οι νέες λέξεις συνοδεύονται με κινήσεις των χεριών.
- Δημιουργήθηκαν φύλλα εργασίας που βοηθούν στην εμπέδωση του λεξιλογίου.

-Είναι σημαντική η εντατική εξάσκηση με τις εικόνες, οι οποίες απεικονίζουν το περιεχόμενο προτάσεων και των λέξεων. Γίνεται η επεξήγηση των αντίστοιχων εικόνων με τις ανάλογες λέξεις και προτάσεις.

-Περαιτέρω, για πιο προχωρημένα παιδιά, μπορούν να συμπληρωθούν κενά προτάσεων με λέξεις ή να φτιαχτούν με λέξεις αστείες προτάσεις.

Η χρήση συγκεκριμένων ερωτήσεων δίνουν τη δυνατότητα για συστηματική επεξεργασία σε σημασιολογική γνώση και σε εμβάθυνση εννοιών, π.χ. το πουλί:

-Τι σου θυμίζει;

-Μπορείς να το περιγράψεις; (περιγραφή)

-Τι άλλο μοιάζει με αυτό ή είναι σαν αυτό; (παρόμοιες έννοιες).

- Ξέρεις κάτι ιδιαίτερο για αυτό; (υπόνομα, επιμεριστικές έννοιες).

-Τι κάνει αυτό; Πού το βλέπουμε; Το έχεις δει; (λειτουργία).

-Που υπάρχει αυτό; Πού μπορείς να το βρεις; (εντοπισμός).

-Πως είναι αυτό; (χαρακτηριστικά).

-Πως ονομάζεται ένα μέρος του; (ονομασία μέρους από το όλο).

-Έχεις κάποια εμπειρία με αυτό; (συναισθηματική σύνδεση).

-Μπορείς να το ζωγραφίσεις; Μπορείς να το φανταστείς; (εικονικός συνειρμός).

-Μπορείς να μου το δείξεις με μια χαρακτηριστική κίνηση; (κινητικός συνειρμός).

2. Για την ανάπτυξη της γλωσσικής επικοινωνίας:

Προτείνονται παιχνίδια περιγραφής όπως:

-«Μαντεύω τις εικόνες»: Προτάσεις με τις αντίστοιχες εικόνες, τις οποίες τις διαβάζουμε και το παιδί καλείται να μαντέψει σε ποια εικόνα ή ιστορία εικόνων αναφερόμαστε.

-«Παράλογες προτάσεις»: Δίνονται ερωτήσεις παράλογες σε εικόνες που το παιδί έχει μπροστά του και το παιδί απαντάει με ένα «ναι» ή με ένα «όχι», π.χ. «ο βασιλιάς σκάβει;».

-«Μαντεύω λέξεις 1»: Περιγραφή λέξεων και πολλές εναλλακτικές απαντήσεις τις οποίες μπορεί να διαλέξει το παιδί, π.χ. «Είναι ζώο, ζει στη θάλασσα, είναι έξυπνο και το αγαπούν όλοι οι άνθρωποι. Είναι καρχαρία ή δελφίνι;»

-«Μαντεύω λέξεις 2»: Σύμφωνα με την περιγραφή πρέπει να μαντέψουμε την έννοια για την οποία μιλάμε, π.χ. «Είναι στον ουρανό και ζεσταίνει όλη τη γη. Τι είναι;»

3. Για την ακουστική προσοχή και ακουστική αντίληψη:

Προτείνεται εξάσκηση σε:

-ακουστικές ακολουθίες (λέξεις ή προτάσεις),

- διαφοροποίηση ήχων και ήχων που ακούγονται ταυτόχρονα (αντίληψη μορφής-πλαισίου),
- σύνδεση φθόγγων και δημιουργία μιας λέξης, και
- συμπλήρωση φθόγγων που λείπουν στις λέξεις (Lauer, 2001).

Πιο συγκεκριμένα:

- αναγνώριση μεμονωμένων ήχων,
- διαφοροποίηση συγκεκριμένων ήχων μέσα από πολλούς διαφορετικούς,
- μέγεθος των λέξεων, όπου ζητείται από το παιδί να βρει ποια από τις δύο λέξεις που ακούει είναι η μεγαλύτερη και η μικρότερη,
- διάκριση λέξεων που ακούγονται ψιθυριστά μαζί με διάφορους ήχους,
- ανάλυση των λέξεων σε συλλαβές,
- διάκριση του συντομότερου σε διάρκεια ήχου,
- αντιστοιχία της μουσικής με τα συναισθήματα (διαφορετική μουσική για τη χαρά, τη λύπη και το θυμό), και

4. Για την εξάσκηση της συνειρμικής σκέψης και σημασιολογικής ανάπτυξης.

Η *σημασιολογική ανάπτυξη* πραγματοποιείται με τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, την εννοιολογική κατανόηση των λέξεων, τη συσχέτισή τους με έννοιες άλλων λέξεων και τη δημιουργία προτάσεων σύμφωνα με το εννοιολογικό περιεχόμενο των λέξεων, και τη δημιουργία ιστοριών με τη σωστή χρονική σειρά (π.χ. το νησί, με τον εννοιολογικό του προσδιορισμό, την αντιπαράθεση του με τη στεριά και τα μέσα μεταφοράς με τα οποία μπορούμε να προσεγγίσουμε ένα νησί) (Πρώιου, 2008: 231-275).

Επίσης είναι σημαντικό όταν ένα παιδί γνωρίζει τη λέξη και μπορεί να τη χρησιμοποιήσει σωστά σε διαφορετικές καταστάσεις (πραγματολογική συνειδητοποίηση).

5. Για τη γραμματική ανάπτυξη.

Σωστή επανάληψη των προτάσεων προϋποθέτει γραμματική και εννοιολογική επεξεργασία της πρότασης. Το παιδί πρέπει να έχει αποκτήσει γλωσσικές ικανότητες, διαφορετικά δεν μπορεί χωρίς γλωσσική επεξεργασία της πρότασης να επαναλάβει προτάσεις με 6-10 λέξεις.

Η γραμματική ανάπτυξη στο συγκεκριμένο μύθο πραγματοποιείται:

- Με τη βοήθεια ερωτήσεων πάνω στις εικόνες: Εδώ εξετάζεται η σωστή θέση του ρήματος, η χρήση σωστής δευτερεύουσας πρότασης, των εμπρόθετων προσδιορισμών και των επιρρημάτων. Π.χ. «Γιατί θυμώνει ο βασιλιάς;» «Επειδή.....».

-Με τη γραμματική κατανόηση: Παρουσιάζονται στο παιδί τέσσερις εικόνες. Λέγεται μία πρόταση και το παιδί πρέπει να διαλέξει τη σωστή εικόνα. Εξετάζονται προτάσεις με παρελθοντικούς χρόνους, μέλλοντες, βοηθητικά ρήματα, παθητική φωνή, εμπρόθετους και επιθετικούς προσδιορισμούς, π.χ. «Ο Ίκαρος πέφτει στη θάλασσα. Τι έκανε πριν να πέσει στη θάλασσα;»

-Με την αναγνώριση και διόρθωση των γραμματικών λαθών των προτάσεων: Το παιδί καλείται να διορθώσει ένα λάθος σε κάθε πρόταση, είτε αυτό είναι λάθος θέση μιας λέξης, είτε λάθος κλίση ή γένους, π.χ. «Ο Δαίδαλος και ο Ίκαρος πετάει προς τον ήλιο».

Στα παιδιά με δυσκολία στη δομή της πρότασής τους λαμβάνονται υπόψη γραμματικές δομές που προσφέρονται στο παιδί και έπονται των παιδικών εκφράσεων (Dannenbauer, 2002: 123-203):

-*Διόρθωση λανθασμένων εκφράσεων*: Παρόλο που το παιδί μπορεί να εκφραστεί με λάθη στη δομή της πρότασης, δε ζητάμε από το παιδί να την επαναλάβει σωστά, αλλά αυτή γίνεται αποδεκτή ως περιεχόμενο και δίνεται απάντηση με τη σωστή έκφραση ώστε να αποτελέσει παράδειγμα προς μίμηση. Είναι ένας τρόπος που οι γονείς χρησιμοποιούν ενστικτωδώς και ακολουθεί τη γλωσσική ανάπτυξη. Π.χ. Π: «Τα πουλιά πετάει», Ε: «Ναι, έχεις δίκιο, πετούν τα πουλιά».

-*Αυτοδιόρθωση μιμούμενοι το παιδί*: Ο εκπαιδευτικός μιμούμενος το παιδί μπορεί να επαναλάβει την πρόταση που είπε το παιδί και να τη διορθώσει αμέσως. Π.χ. Π: «..όλοι ο άνθρωπος δούλευαν ...», Ε: «..όλοι ο άνθρωπος δούλευαν, α, όχι! Όλοι οι άνθρωποι δούλευαν...»

-*Expansion* (εξάπλωση): Αυτή η τεχνική χρησιμεύει περισσότερο στα παιδιά τα οποία αφαιρούν λέξεις από τις προτάσεις τους. Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να ολοκληρώσει τις προτάσεις ενσωματώνοντας την έκφραση του παιδιού στη δική του. Π.χ.: Π: «θέλω χτίσεις παλάτι», Ε: «θέλω να χτίσεις το παλάτι».

-*Extension* (προέκταση, παράταση): Αυτή η τεχνική χρησιμεύει περισσότερο σε παιδιά που δεν ελέγχουν ακόμη τέλεια τη γραμματική δομή της πρότασης. Π.χ. Π.: «θέλω να χτίσεις το παλάτι» Ε: «θέλω να χτίσεις το ωραιότερο παλάτι!»

Ο μύθος μας με την τελική του μορφή δεν έχει ακόμα εφαρμοστεί. Είναι μια πρόταση που σκοπεύουμε να εφαρμόσουμε άμεσα και τα αποτελέσματα της εφαρμογής να παρουσιαστούν σε επόμενο συνέδριο.

Η ανάπτυξη της γλώσσας από την τυπική της πλευρά είναι ένα σημαντικό βήμα στο μακρύ δρόμο της γνώσης και της επικοινωνίας. Σκοπός της πρέπει να είναι πάντα η επικοινωνία, ώστε να μη χάνεται η σημασία του λόγου.

Βιβλιογραφία

- Ayres, A. J. (1998). *Bausteine der kindlichen Entwicklung*. Berlin, Heidelberg, N.York: Springer Verlag.
- Ayres, A. J. (2004). *Sensory Integration and the child* (2nd edition.). Los Angeles: Western Psychological Services.
- Dannenbauer, Fr. M. (2002). Grammatik. In Bauergartner, Fuessenich (Hrsg), *Sprachtherapie mit Kindern. Muenchen*, (pp. 123-203). Basel: Ernst Reinhardt Verlag,.
- Fuessenich, I. & Geisel, C. (2008). *Literacy im Kindergarten. Vom Sprechen zur Schrift*. Muenchen, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- ISB Staatsinstitut fuer Schulqualitaet und Bildungsforschung Muenchen – Abteilung Grund-, Haupt- und Foerderschulen (Hrsg) (2008). *Aufbau von Sprachkompetenz. Multimediale Fortbildungsbausteine*. Muenchen.
- Klicpera, Christian/ Gasteiger-Klicpera, Barbara (1995). *Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Foerderung*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Knauf, T. & Kormann, P. & Umbach, S. (2006). *Wahrnehmung, Wahrnehmungstoerungen und Wahnehmungsfoerderung im Grundschulalter*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lauer, N. (2001). *Zentral-auditive Verarbeitungstoerungen im Kindesalter*, (2. Aufl). Stuttgart/ N. York: Georg Thieme Verlag.
- Πρώιου, Χ. (2008). Στάδια σημασιολογικής και λεξιλογικής ανάπτυξης. Στο: Νικολόπουλος Δημήτρης (Επιμ.): *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές* (σελ. 231-275). Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Τρούλη, Κ. (2003). *Η ψυχοκινητική αγωγή ως προϋπόθεση και μέσο βελτίωσης της γραφοκινητικής δεξιότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Ρέθυμνο: Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Σακελαρίου, Γ. (2007): Η αξιολόγηση των γλωσσικών δυσκολιών του γραπτού λόγου σε παιδιά και εφήβους ως μέρος μιας διευρυμένης διαδικασίας προσέγγισης του θέματος στην κλινική λογοπεδική πρακτική. Στο: Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών: *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της Σχολικής Μάθησης* (σελ. 68-82). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Wiedenmann, M. (Hrsg) (2000). *Sprachfoerderung mit allen Sinnen*, (2. Aufl.) Weinheim, Basel: Belz Verlag.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων* (σελ. 1-14). Αθήνα.

Χριστιανού, Χ. (2005). *Διαταραχές στην οπτική και ακουστική αντίληψη και οι επιπτώσεις τους στη γλωσσική εξέλιξη του παιδιού. Ανίχνευση και θεραπευτική αντιμετώπιση σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας*. Ρέθυμνο: Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Zilcher, R. (1998). *Optische und akustische Wahrnehmungsfoerderung sprachentwicklungsverzoeegerter Kinder im Leselernprozess*. Wuerzburg: Edition von Freisleben.

Υποστηρικτικές Δομές για άτομα που κινδυνεύουν από Κοινωνικό Αποκλεισμό: Η Περίπτωση των Α.μ.Ε.Α. στην περιφέρεια Πελοποννήσου

Δρ. Γεωργιάδης Δημήτριος,
Ψυχοπαιδαγωγός
e.mail. georgiadis.dimitrios@gmail.com

Δρ. Περδικούρη Αικατερίνη,
Μηχανικός Η/Υ, Εκπαιδευτικός
e.mail. perdikur@ceid.upatras.gr

Περίληψη

Τα άτομα με ειδικές ανάγκες (Α.μ.Ε.Α.) είναι μία σημαντική κατηγορία του πληθυσμού, που αντιμετωπίζει συχνά προβλήματα στιγματισμού, αδιαφορίας ή ακόμα άνισης μεταχείρισης από το κοινωνικό τους περιβάλλον. Ο αποκλεισμός τους όμως από την αγορά εργασίας, θεωρείται ως μια από τις κύριες αιτίες του κοινωνικού αποκλεισμού και συγκαταλέγεται μεταξύ των προβλημάτων που απασχολούν όλο και περισσότερο την Ευρωπαϊκή Ένωση και τα κράτη μέλη.

Αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι ο αποκλεισμός διαφορετικών πληθυσμιακών ομάδων, στην περίπτωσή μας Α.μ.Ε.Α., τόσο από την αγορά εργασίας, όσο και ευρύτερα από τη συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι, εντείνεται συνεχώς τις τελευταίες δεκαετίες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να παρατηρούνται ολοένα και περισσότερα φαινόμενα διάσπασης του ενεργού πληθυσμού (μεταξύ ενταγμένων και αποκλεισμένων από την αγορά εργασίας), ρατσισμού, ξενοφοβίας και εγκληματικότητας.

Για το σκοπό αυτό, τα κράτη μέλη έλαβαν μια σειρά από νομοθετικά μέτρα προστασίας των Α.μ.Ε.Α.

Η Ελλάδα, ακολουθώντας τις οδηγίες της Ε.Ε. έλαβε μια σειρά νομοθετικών μέτρων άσκησης κοινωνικής φροντίδας και μέριμνας για τα Α.μ.Ε.Α.. Οι νομοθετικές αυτές ρυθμίσεις παρότι αίρουν τους αποκλεισμούς, τα εμπόδια και τις δυσκολίες κοινωνικής ένταξης των Α.μ.Ε.Α. Παρέχοντας μια σειρά από διευκολύνσεις και άλλα ευεργετήματα, που αφορούν τομείς όπως η εκπαίδευση, και η απασχόληση. Δυστυχώς, δεν έχουν αναπτυχθεί

ακόμα εκείνες οι δομές οι οποίες θα βοηθήσουν στην ομαλή ένταξη στην εκπαίδευση και ειδικότερα στην απασχόληση.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι (α) η αποσαφήνιση του ρόλου ενός συμβούλου επαγγελματικού προσανατολισμού ο οποίος εργάζεται με Αμ.Ε.Α. και, (β) η διερεύνηση των δυσκολιών ένταξης και επανένταξης των Α.μ.Ε.Α. στην αγορά εργασίας μέσα από μια έρευνα που πραγματοποιήσαμε κατά το προηγούμενο ακαδημαϊκό έτος στην περιφέρεια Πελοποννήσου.

Λέξεις κλειδιά: Άτομα με Ειδικές Ανάγκες, Επαγγελματική Συμβουλευτική

1.Εισαγωγή

Σήμερα η δυνατότητα επιλογής και συμμετοχής όλων των μελών της κοινωνίας στις δραστηριότητές της θεωρείται ως αυτονόητο δικαίωμα των μελών της. Όμως τουλάχιστον μέχρι πρόσφατα, φαίνεται ότι, οι κοινωνικές πολιτικές του κράτους να έχουν αγνοήσει αυτή την αρχή για κάποιους συνανθρώπους μας. Αν λάβουμε υπόψη μας και τις αλλαγές στην κατάσταση της αγοράς εργασίας παρατηρούμε μια ιδιαίτερα μειονεκτούσα κατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Από την επισκόπηση της πλούσιας βιβλιογραφίας μπορούμε βάσιμα να υποθέσουμε ότι στη σύγχρονη κοινωνία αναπτύσσονται συχνά μηχανισμοί αποκλεισμού και απομόνωσης που προκύπτουν από στάσεις και κουλτούρες, σύμφωνα με τις οποίες μια κοινωνική ομάδα εντάσσεται στη θέση του ξένου – του περιθωριακού με αποτέλεσμα, τα στερεότυπα να μετατρέπονται σε κοινωνικά πρότυπα ή ακόμα και σε κοινωνικές αξίες.

Η αναπηρία, μέχρι τουλάχιστον πρόσφατα, πλέον αντιμετωπιζόταν ως μια κατάσταση που δεν ανταποκρίνεται στα ισχύοντα πρότυπα και έτσι θεωρείται ως πρόβλημα, δηλαδή ως απόκλιση. (Τζούδα & Κατσίλλης, 2001: 715-734).

Πράγματι, η απουσία της σωματικής και της πνευματικής υγείας θεωρείται τόσο για το οικογενειακό περιβάλλον απόλυτη αποτυχία που φέρει στους κόλπους της ένα μειονεκτικό άτομο, όσο, και για το άτομο αυτοενοχή. Είναι φυσικό λοιπόν το πλαίσιο αυτό να οδηγεί στη διαμόρφωση προκαταλήψεων, που επηρεάζουν τη συμβίωση, διαμορφώνοντας μια κοινωνία που στηρίζεται στην αρχή της απόρριψης του δικαιώματος στη διαφορετικότητα (Νικολαΐδου, 1999: 421-447).

Τα παραπάνω θα μπορούσαν βάσιμα να επιβεβαιωθούν εάν λάβουμε υπόψη μας την επίσημη άποψη του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου σύμφωνα με την οποία είναι λάθος να

ορίζονται οι ειδικές ανάγκες ως πρόβλημα του ατόμου. Αντίθετα τονίζεται ότι οι ειδικές ανάγκες προκύπτουν από την αλληλεπίδραση της μειονεξίας και της κοινωνίας, η οποία δημιουργεί εμπόδια στην ένταξη και στην κατανόηση (Τζούδα & Κατσίλλης, 2001: 715-734). Υπάρχουν πολλοί ορισμοί σχετικά με την αποσαφήνιση του όρου αναπηρία. Σύμφωνα με τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών (1975) ως «ανάπηρο άτομο» σημαίνει κάθε άτομο ανίκανο να επιβεβαιώσει από μόνο του, ολικά ή μερικά, τις αναγκαιότητες για μια κανονική ατομική και κοινωνική ζωή, εξαιτίας μειωμένων σωματικών ή πνευματικών δυνατοτήτων που έχει εκ γενετής ή όχι. Ενώ, σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (1980), αναπηρία είναι το αποτέλεσμα οργανικών ή περιβαλλοντολογικών αιτίων που δημιουργούν ένα σύνολο εμποδίων σε σημαντικές περιοχές της ζωής, όπως η αυτοεξυπηρέτηση, η απασχόληση, η εκπαίδευση, η ψυχαγωγία και η γενικότερη κοινωνική συμμετοχή. Βάσει του παραδοσιακού / ιατρικού μοντέλου, η αναπηρία ορίζεται ως η σωματική, νοητική, αισθητηριακή ή ψυχολογική απόκλιση από αυτό που θεωρείται φυσιολογικό. Η προσέγγιση αυτή τοποθετεί τα προβλήματα που συνοδεύουν την αναπηρία στο ίδιο το άτομο, αφού υποστηρίζει ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία στην καθημερινή τους ζωή είναι φυσικό επακόλουθο των δικών τους λειτουργικών περιορισμών, αγνοώντας παντελώς την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον. Η διαχείριση του προβλήματος επικεντρώνεται αποκλειστικά και μόνο στην ιατρική αποκατάσταση. Στην περίπτωση που η αποκατάσταση δεν είναι εφικτή η κοινωνική απομόνωση των ατόμων με αναπηρία θεωρείται αναπόφευκτη και η φιλανθρωπία μοναδική λύση. Το μοντέλο αυτό κυριάρχησε στο σχεδιασμό πολιτικής για την αναπηρία για πολλά χρόνια, παρέχοντας τη θεωρητική τεκμηρίωση για την εφαρμογή πολιτικών (π.χ. ιδρυματοποίηση) που είχαν ως αποτέλεσμα την αποκοπή των ατόμων με αναπηρία τις κοινωνικές δραστηριότητες, οδηγώντας τα στον κοινωνικό αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση, καταστρατηγώντας ουσιαστικά τα ανθρώπινα και ατομικά δικαιώματά τους. Βάσει του κοινωνικού μοντέλου, η αναπηρία αντιμετωπίζεται ως ένα πρόβλημα που δημιουργεί η ίδια η κοινωνία. Η προσέγγιση αυτή υποστηρίζει ότι τα προβλήματα που συνοδεύουν την αναπηρία είναι συνέπεια της αδυναμίας της κοινωνίας να λάβει υπόψη της τις ανάγκες των ατόμων με αναπηρία, δίνοντας παράλληλα έμφαση στη «διαφορά», στις «εύλογες προσαρμογές», στον «καθολικό σχεδιασμό» («Design for All»), «στα δικαιώματα». Επιπρόσθετα, θεωρεί ότι η αναπηρία είναι μια «κοινωνική κατασκευή» (Ε.Σ.Α.με.Α, 2008).

Τα παραπάνω μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η αναπηρία είναι μια κατάσταση που είτε υπήρχε εκ γενετής, είτε είναι επίκτητη. Η αναπηρία είναι μια λειτουργική βλάβη η οποία δυσκολεύει τη ζωή του ανάπηρου ατόμου. Τέλος, φαίνεται ότι οι κοινωνικές αντιλήψεις που

έχουμε για τα άτομα που βρίσκονται σε συνθήκες αναπηρίας δεν είναι ομοιογενείς (Τζούδα & Κατσίλλης, 2001: 715-734).

Από την επισκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας μπορούμε βάσιμα να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα ότι η κοινωνική πολιτική για τα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι περιορισμένη. Μέχρι πρόσφατα τα μέτρα από την κύρια μορφή προστασίας και κοινωνικής βοήθειας στόχευαν στην κάλυψη των καταστάσεων έκτακτης ανάγκης, όπως τα θύματα πολέμου, ατυχημάτων ή οι πρόσφυγες σεισμού. Τα μέτρα για την εισοδηματικής συντήρησης για τους ανθρώπους με φυσικές ή διανοητικές ανάγκες χαρακτηρίζονται από ποικιλομορφία και πολυπλοκότητα. Δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο σχέδιο αναφορικά για τα άτομα αυτά. Υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα ευεργετημάτων και ωφελειών που ισχύουν για διαφορετικές κατηγορίες σε άτομα με ειδικές ανάγκες (Τσομπανόγλου, Κορρές & Γιαννοπούλου, 2005: 145-236).

2.ΑμεΑ και πολιτικές ένταξης - ενσωμάτωσης

Στη σημερινή σύγχρονη κοινωνία με την εμπορευματοποίηση των πάντων, το σύστημα αξιών των σύγχρονων πολιτών μετριέται σύμφωνα με τη δυνατότητα παραγωγής. Οι άνθρωποι που βρίσκονται σε συνθήκες αναπηρίας, όντας ελάχιστα ενταγμένοι στη διαδικασία παραγωγής, θεωρούνται άνθρωποι μειωμένης αξίας. Πιο συγκεκριμένα, η συμβολή κάθε ανθρώπου στο κοινωνικό γίγνεσθαι προϋποθέτει τη δυνατότητα συμμετοχής στην οικονομική ζωή κατά το μέτρο που του επιτρέπουν τα προσόντα που οφείλει και είναι εφικτό να αποκτήσει. Σύμφωνα με στοιχεία του Διεθνούς Οργανισμού Εργασίας, ο δείκτης ανεργίας των ανθρώπων με αναπηρία είναι διπλάσιος ή τριπλάσιος από εκείνο των ατόμων που δεν έχουν αναπηρία. Σκοπός της σημερινής κοινωνικής οπτικής και Ευρωπαϊκής Κοινωνικής Πολιτικής, είναι η οικονομική ένταξη και η κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρία στο κοινωνικό σύνολο (Τζούδα & Κατσίλλης, 2001: 715-734). Όταν λοιπόν μιλάμε για κοινωνική ένταξη και κοινωνική ενσωμάτωση, δεν εννοούμε απλώς την είσοδο στις θεσμικά ή πολιτιστικά καθιερωμένες δομές της κοινωνίας, (προσαρμογή – αφομοίωση) αλλά, αναφερόμαστε στην ισότιμη συμμετοχή και συνεργασία στις δομές και της μορφές ζωής της κοινωνίας. Για να επιτευχθεί ο παραπάνω σκοπός κρίνεται απαραίτητη η εκπαίδευση και η επαγγελματική κατάρτιση, απασχόληση και τέλος ίση μεταχείριση. Όμως έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια και σχετίζονται με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες καταλήγουν όλες στο συμπέρασμα ότι δεν

προσφέρονται οι ίδιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε σχέση με τον υγιή πληθυσμό (Jonsson, 1996).

3.Ο Ρόλος του Επαγγελματικού Συμβούλου

Η επαγγελματική συμβουλευτική γενικά ορίζεται ως η επιστημονική βοήθεια που παρέχεται στο άτομο, με στόχο να αποκτήσει γνώσεις και εμπειρίες που αφορούν τη διερεύνηση του εαυτού του, την κατανόηση της αγοράς εργασίας και των παραγόντων που την επηρεάζουν, τη γνώση του ρόλου που παίζει ο ελεύθερος χρόνος στη ζωή του ατόμου, την απόκτηση των δεξιοτήτων και την πρόσκτηση των πληροφοριών του είναι απαραίτητες για την επιτυχία στην εργασία και στη ζωή, τη λήψη ορθών αποφάσεων και τις τεχνικές εξεύρεσης εργασίας και μετάβασης από το χώρο της εκπαίδευσης στην αγορά εργασίας. Με αυτή την έννοια ο επαγγελματικός προσανατολισμός αποτελεί μια εξελικτική διαδικασία και λειτουργεί προληπτικά, καθώς μαθαίνει στο άτομο συμπεριφορές που προλαμβάνουν λανθασμένες επιλογές και οδηγούν στην επαγγελματική ωρίμαση.

Η γενική αυτή στοχοθέτηση που εμπεριέχεται στον ορισμό της επαγγελματικής συμβουλευτικής προφανώς αφορά και τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Εκείνο, όμως, που πρέπει να προσεχτεί στην περίπτωση αυτή είναι οι ιδιαιτερότητες των διαφόρων ομάδων ατόμων με ειδικές ανάγκες, καθώς και η υστέρηση της ελληνικής κοινωνίας όσον αφορά την αλλαγή στάσεων στο θέμα αυτό. Είναι απαραίτητο να συμπεριλάβει κανείς στους γενικούς στόχους και κάποιους επιμέρους στόχους που να απαντούν στις δυσκολίες που προκύπτουν από τις προαναφερθείσες μεταβλητές.

Ένα μοντέλο επαγγελματικής συμβουλευτικής μπορεί να περιλαμβάνει τους εξής γενικούς στόχους: αξιολόγηση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, επαγγελματική εξερεύνηση και επιλογή, επαγγελματική κατάρτιση, τοποθέτηση και παρακολούθηση.

Είναι φανερό ότι ως προς τους στόχους, τα προγράμματα επαγγελματικής συμβουλευτικής για άτομα με ειδικές ανάγκες δε διαφοροποιούνται από τα αντίστοιχα προγράμματα για ανθρώπους χωρίς αναπηρίες. Βέβαια, οι μέθοδοι, οι διαδικασίες και οι στρατηγικές αξιολόγησης συχνά πρέπει να τροποποιούνται, για να είναι κατάλληλες για τα άτομα αυτά, ανάλογα με το είδος της αναπηρίας.

Τα κοινά χαρακτηριστικά στην προσωπικότητα των ατόμων με ειδικές ανάγκες ξεκινούν από περιορισμούς σε τρία επίπεδα: (α) Περιορισμένες πρώιμες εμπειρίες, όπως λιγότερες ευκαιρίες για εξερεύνηση του περιβάλλοντος, περιορισμένη αντίληψη των επαγγελματικών ευκαιριών. (β) Αδυναμία στο επίπεδο λήψης απόφασης: τα παιδιά με

αναπηρίες έχουν λιγότερες ευκαιρίες να ασκηθούν στη λήψη αποφάσεων, καθώς άλλοι παίρνουν συνήθως αποφάσεις γι' αυτά (π.χ. γονείς, γιατροί, δάσκαλοι). (γ) Χαμηλό αυτοσυναισθημα, στο οποίο συντελούν οι αρνητικές στάσεις και τα πρότυπα του περιβάλλοντος (Ζαχαροπούλου, 2000: 20-30).

Οι περιορισμοί αυτοί οδηγούν σε σοβαρά προβλήματα που δεν είναι αποτέλεσμα μόνο της ίδιας της αναπηρίας, αλλά και εμποδίων που σχετίζονται με το κοινωνικό πλαίσιο.

Τα άτομα με ειδικές ανάγκες: δεν έχουν επαρκή εκπαιδευτική και επαγγελματική πληροφόρηση, με αποτέλεσμα να μη γνωρίζουν τις υπηρεσίες και τα είδη επαγγελματικής κατάρτισης ούτε και τις ευκαιρίες της αγοράς εργασίας για άτομα με ιδιαιτερότητες σαν τις δικές τους, δεν έχουν γνώση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους (ικανότητες, ενδιαφέροντα, δεξιότητες, αξίες κλπ), γεγονός που έχει αρνητικές συνέπειες στις επαγγελματικές τους επιλογές, στερούνται δεξιοτήτων λήψης απόφασης και μετάβασης στην αγορά εργασίας, υστερούν ως προς την ικανότητα χειρισμού του γραφειοκρατικού μηχανισμού, συχνά έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση και τους λείπει η διεκδικητικότητα, αντιμετωπίζουν προκαταλήψεις εκ μέρους των πιθανών εργοδοτών, δεν είναι ενημερωμένα γύρω από το εργατικό δίκαιο, υποφέρουν από ανεργία (Cornoldi & Vianello 1996).

Οι περιορισμοί και τα προβλήματα αυτά επιβάλλουν εξατομικευμένη προσέγγιση των ατόμων με ειδικές ανάγκες τόσο από τον σύμβουλο, όσο και από το γενικότερο υποστηρικτικό πλαίσιο. Ο κύριος στόχος είναι να βοηθηθούν τα άτομα αυτά να ενταχθούν ή να επανενταχθούν στην κοινωνία, όχι μόνο στηρίζοντας τα ίδια, αλλά και ευαισθητοποιώντας ή εκπαιδεύοντας και το άμεσο κοινωνικό τους περιβάλλον (οικογένεια, σχολείο, φίλους), ώστε να τα αποδεχθεί και να τα εντάξει στους κόλπους του. Επόμενο βήμα της διαδικασίας αυτής είναι το έμμεσο περιβάλλον με κύρια έμφαση στην αγορά εργασίας (Σιδηροπούλου, 1999: 104-114. Ζαχαροπούλου, 2000: 20-30).

Οι σύμβουλοι που ασχολούνται με τα άτομα με ειδικές ανάγκες εκτός από τις δυσκολίες που προαναφέραμε και οι οποίες συνδέονται με τη φύση των προβλημάτων κάθε υποομάδας έχουν να αντιμετωπίσουν και μία ακόμη πρόσθετη δυσκολία. Η προκατάληψη του εργοδοτικού κόσμου που σχετίζεται με αρνητικές στάσεις που το σύνολο της κοινωνίας έχει σχηματίσει μια συγκεκριμένη αντίληψη για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και αποφεύγει οποιαδήποτε μετακίνηση σε σχέση με αυτή την αρχική αντίληψη. Έτσι, τα άτομα με ειδικές ανάγκες γενικά θεωρούνται ανίκανα για εργασία, με μη ελκυστικά χαρακτηριστικά που θα επηρεάσουν αρνητικά την «εικόνα» της επιχείρησης και θα δημιουργήσουν προβλήματα στις σχέσεις των εργαζομένων μεταξύ τους, αλλά και στις σχέσεις με τους πελάτες της επιχείρησης (Passerini & Tomatis, 1992). Η αντίληψη αυτή έχει όλα τα χαρακτηριστικά

του αρνητικού στερεοτύπου. Υπάρχει μία εσφαλμένη εικόνα, η οποία παρεμβάλλεται ανάμεσα σε εμάς και την πραγματικότητα και μας εμποδίζει να κατανοήσουμε όλες τις διαστάσεις της πραγματικότητας αυτής.

Συνοψίζοντας θα μπορούσαμε να πούμε πως καθήκον του συμβούλου είναι: να ευαισθητοποιήσει την κοινή γνώμη για το θέμα έτσι, ώστε να δημιουργηθούν προϋποθέσεις αλλαγών ακόμα και σε νομοθετικό επίπεδο, να στηρίζει πολλαπλώς τα άτομα με ειδικές ανάγκες που θα ενταχθούν σε εργασιακούς χώρους, να πληροφορήσει και να στηρίζει τους εργοδότες που παρά τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις επιλέγουν άτομα με ειδικές ανάγκες προκειμένου να εργαστούν στην επιχείρησή τους.

Ο επαγγελματικός σύμβουλος οφείλει να προσδιορίσει το επαγγελματικό προφίλ του πελάτη του μετά από συνεργασία με τον ίδιο, με το οικογενειακό, συγγενικό και φιλικό περιβάλλον του, με την αξιολόγηση και αξιοποίηση προηγούμενων εκθέσεων κλπ. και με την παρατήρηση της οργανωμένης κοινωνικής δραστηριότητάς του (Fine & Glasser, 2008). Να δημιουργήσει ένα κατάλογο πιθανών εργοδοτών με βάση τη συμβατικότητα των εργασιακών χώρων με το επαγγελματικό προφίλ του πελάτη, τη γεωγραφική θέση του εργασιακού χώρου σε σχέση με την κατοικία του πελάτη και το επίπεδο κυκλοφοριακής αγωγής του. Να επικοινωνήσει με του εργοδότες προκειμένου να διερευνήσει την πιθανότητα πρόσληψής τους. Και τέλος να υποστηρίξει τον πελάτη του μέχρι ότου αυτός αισθανθεί ασφαλής (Ζαχαροπούλου, 2000: 20-30).

4.Μεθοδολογία έρευνας

Στο πλαίσιο των παραπάνω θεωρητικών αναζητήσεων ως εργαλείο ελέγχου, των υποθέσεων εργασίας της έρευνας, επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα (δειγματοληπτική έρευνα και τυποποιημένο ερωτηματολόγιο). Η ποσοτική έρευνα, παρόλο που έχει σταθερή και δύσκαμπτη δομή και ο σχεδιασμός της, επιδέχεται ελάχιστες αλλαγές μετά την έναρξή της, έχει ως βασικό της γνώρισμα, τη σύνδεση δύο ή περισσότερων χαρακτηριστικών για μεγάλο αριθμό περιπτώσεων, αναδεικνύοντας τις γενικές τάσεις που εμφανίζονται στο δείγμα. Αυτός, άλλωστε, ήταν και ο βασικός λόγος, για τον οποίο επιλέξαμε την ποσοτική έρευνα, γιατί μας παρείχε τη δυνατότητα να προσεγγίσουμε μεγάλο μέρος του πληθυσμού και έτσι να ελέγξουμε τις υποθέσεις εργασίας μας. Τα ερωτηματολόγια, διανεμήθηκαν σε άτομα με σωματική και κινητική αναπηρία που κατοικούν στην Περιφέρεια Πελοποννήσου της οποίας τα κοινωνικά χαρακτηριστικά την οικονομική – επαγγελματική θέση, το

εκπαιδευτικό επίπεδο ενδιαφερόμαστε να μελετήσουμε. Η έρευνά μας περιλαμβάνει όλους τα άτομα που είναι εγγεγραμμένα στους καταλόγους παραπληγικών/Παράρτημα Ν. Κορινθίας και Σπάρτης (110 άτομα).

Τέλος, επισημαίνουμε τη θετική ανταπόκριση των μελών του συλλόγου στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, γεγονός το οποίο συναρτάται ευθέως και με το πολύ χαμηλό ποσοστό μη απάντησης των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου.

Μετά τη συγκέντρωση και την πρώτη ανάγνωση των ερωτηματολογίων, έγινε αφαίρεση των ερωτηματολογίων, στα οποία δεν είχαν απαντηθεί όλες οι ερωτήσεις. Ακολούθησε, η προετοιμασία των δεδομένων και η μηχανογραφική επεξεργασία τους (στο στατιστικό πακέτο S.P.S.S. 17). Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε κατηγοριοποίηση των απαντήσεων. Καταβλήθηκε προσπάθεια, ώστε η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων να ανταποκρίνεται στο περιεχόμενο των απαντήσεων, που δόθηκαν και να έχουν μια γενική ποιοτική και ποσοτική αξία (Γεωργιάδης, 2010).

5.Ευρήματα - Σχόλια

Γενικά Χαρακτηριστικά: Στο δείγμα, το μεγαλύτερο ποσοστό είναι άνδρες (58%). Οι ηλικίες τους κυμαίνονται από 18 έως 60 έτη. Ο μέσος όρος ηλικίας είναι τα 36 χρόνια. Το 30% είναι έγγαμοι, ενώ το 67% είναι άγαμοι, και ένα 3% χωρισμένοι.

Εκπαιδευτικό Επίπεδο. Η εκπαίδευση που έχουν αποκτήσει τα άτομα με ειδικές ανάγκες βρίσκεται σε πολύ χαμηλά επίπεδα. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία έχουν κατακτήσει μικρότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες σε σχέση με τους νεώτερους που έχουν τελειώσει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ ένα 10% έχει τελειώσει κάποιο τριτοβάθμιο ίδρυμα.

Απασχόληση. Όπως διαπιστώθηκε από την έρευνα οι περισσότεροι είναι άνεργοι ή συνταξιούχοι λόγω συνθηκών αναπηρίας. Από τα ευρήματα της έρευνας μπορούμε βάσιμα να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα ότι η οικονομική τους κατάσταση δεν είναι πολύ καλή. Οι περισσότεροι λαμβάνουν επίδομα, προνοιακού τύπου, από το κράτος (76%) και «βολεύονται», με αποτέλεσμα η διάθεσή τους για εύρεση εργασίας να μην είναι η αναμενόμενη. Αξίζει να αναφερθεί ότι αυτοί που εργάζονται σε εργασία ανάλογη της εκπαίδευσης και των προσόντων που έχουν αποκτήσει μέσω της εκπαιδευτικής τους διαδρομής το ποσοστό είναι ελάχιστο (3%).

Προβλήματα. Ένα από τα κυριότερα προβλήματα που προέκυψαν από την στατιστική ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας είναι το ζήτημα της αρχιτεκτονικής δόμησης των

πόλεων στις οποίες ζουν (Κόρινθος, Σπάρτη). Δυσκολία στη χρήση των μέσων μαζικής μεταφοράς. Δυσκολίες στην πρόσβαση σε δημόσιες υπηρεσίες. Έτσι οι αναστολές για έξοδο αυξάνονται. Τέλος, οι αντιλήψεις τους, για τον τρόπο που αντιμετωπίζονται από τον κοινωνικό τους περίγυρο είναι θετικές. Αν και υπάρχουν αρκετά προβλήματα και προκαταλήψεις που είναι απόρροια μη εμπειρίας, μη πληροφόρησης, παρόλα αυτά τα ίδια τα άτομα γνωρίζουν να μάχονται και να διεκδικούν τη θέση που δικαιωματικά τους ανήκει στην κοινωνία. Τα παραπάνω μας οδηγούν στη διαπίστωση ότι αν και τα ίδια τα άτομα πιστεύουν στις ικανότητές τους, δεν διαθέτουν το κατάλληλο βήμα έτσι ώστε οι άλλοι (ο «υγιής πληθυσμός») να λάβουν γνώση των ικανοτήτων τους και να τους δώσουν την ευκαιρία που επιζητούν.

Τα συμπεράσματα στα οποία μας οδηγούν τα παραπάνω ευρήματα, φαίνεται ότι σηματοδοτούν τους κυριότερους παράγοντες που περιορίζουν την επαγγελματική ένταξη και την κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Ο ρόλος λοιπόν ενός επαγγελματικού συμβούλου θεωρούμε ότι είναι ουσιαστικός. Ο σύμβουλος ο οποίος εργάζεται με άτομα με ειδικές ανάγκες οφείλει να έχει ως στόχο τη βελτίωση της απασχολησιμότητάς τους, καθώς και των όρων και συνθηκών εργασίας τους. Τέλος, ευαισθητοποίηση και ενημέρωση της κοινής γνώμης και ιδιαίτερα των τοπικών φορέων και των εργοδοτών για τα άτομα αυτά και τις δυνατότητές τους.

Βιβλιογραφικές Πηγές

Bellelli, G. (1995). *Sapere e Sentire: Emozioni, conoscenza e vita quotidiana*. Napoli: Liguori Editore.

Canevaro, A. & Chierigatti, A. (1999). *La Relazione di Aiuto*. Roma: Carocci.

Cornoldi, C. & Vianello, R. (1996). *Metacognizione, Disturbi di Apprendimento e Handicap*. Bergamo: Edizioni Junior.

Γεωργιάδης, Δ. (2010). Συμβουλευτική της Σταδιοδρομίας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.). *Παιδαγωγικός Λόγος*, 2 (υπό έκδοση).

Ε.Σ.Α.με.Α, (2008). *Η Κοινωνία τοποθετείται για την Αναπηρία και απαιτεί τη λήψη μέτρων για την προστασία των ατόμων με αναπηρία, από τις διακρίσεις και τον αποκλεισμό*. Ετήσια Έκθεση. Ανακτήθηκε στις 5 Φεβρουαρίου του 2010 από http://www.esaea.gr/files/documents/3rdDec_2008.pdf

European Commission. (2007). *DG Employment, Social Affairs and equal Opportunities Men and Women with Disabilities in the EU: Statistical Analysis of the LFS Ad Hoc Module and the EU-SILC*. Final Report.

Fine, S. & Glasser, P. (2008). *Η Επιβιοθητική Συνέντευξη κατά την Πρώτη Συνεδρία: Η Εμπλοκή του Πελάτη και η Εγκαθίδρυση Εμπιστοσύνης* (μτφ. Αθαναστοπούλου Ε. Κατσιβαρδά Κ.). Αθήνα: Gutenberg.

Ζαχαροπούλου, Α. (2000). *Η Επαγγελματική Συμβουλευτική των ατόμων με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Κέντρο Έρευνας και Επιμόρφωσης.

Jonsson, T. (1996) *Inclusive Education. Interregional Programme for Disabled People*. Geneva: UNDP.

Κάντας, Α. & Χαντζή, Α. (1991): *Ψυχολογία της Εργασίας. Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης: Στοιχεία Συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κοσμίδου- Hardy, X. & Γαλανουδάκη- Ράπτη, Αθ. (1996). *Συμβουλευτική Θεωρία και Πρακτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Ασημάκη.

Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (1996). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολαΐδου, Β. (1999). Ο Αποκλεισμός Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες από τον Ελληνικό Αστικό Χώρο. Στο: Καραντινός, Δ. Μαράτου-Αλιπραντή, & Λ. Φρονίμου (εκδ), *Διαστάσεις του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Ελλάδα* (σσ.421-448). ΕΚΚΕ: Αθήνα.

Νούτσος, Μιχ. (2006). Τα αίτια της αρνητικής στάσης της κοινωνίας έναντι των αναπήρων και η αδιαφορία της πολιτείας για την αποβολή τους. *Συμμετοχή*. 4, 8-9.

Σιδηροπούλου- Δημακάκου, Δ. (2005). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Διδακτικές Σημειώσεις για τους φοιτητές του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας*. Αθήνα: Τομέας Ψυχολογίας.

Σιδηροπούλου- Δημακάκου, Δ. (1999). Επαγγελματική Συμβουλευτική και Προσανατολισμός για Μαθητές με Ειδικές Ανάγκες. *Νέα Παιδεία*, 90, 104-114.

Στασινός, Δ. (2001). *Η Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα: Αντιλήψεις, Θεσμοί, Πρακτικές, Κράτος και Ιδιωτική Πρωτοβουλία (1906-1989)*. Αθήνα: Gutenberg.

Passerini, W. Tomatis, A. (1992). *Tutto cio' che le Persone e le Organizzazioni devono sapere prima di Comunicare e per Comunicare meglio Uomini ed Imprese*. Franco Angeli: Roma. Σιδέρη –Ζώνου, Α. (2000). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξη τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τζούδα, Β. Κασιόλλης, Ι. (2001). Συμμετοχή ή Αποκλεισμός; Μελέτη για τις Συνθήκες Ζωής, την Οικονομική θέση των Ατόμων με Κινητική Αναπηρία. Στο Θ. Πάκος

(εκδ), *Κοινωνία των 2/3: Διαστάσεις του Σύγχρονου Κοινωνικού Προβλήματος* (σσ.717-734). Αθήνα.

Τσομπανόγλου, Γ. Κορρές, Γ. (2005). Κοινωνική Πολιτική για τα Άτομα με Ειδικές Ανάγκες στην Ελλάδα. Στο Γ. Τσομπανόγλου, Γ. Κορρές, Ι.Γιαννοπούλου (εκδ), *Κοινωνικός Αποκλεισμός και Πολιτικές Ενσωμάτωσης* (σσ.145-236). Αθήνα: Παπαζήσης.

Ιστότοποι:

<http://www.disabled.gr>: Αναπηρία Τώρα, *Ηλεκτρονικό Περιοδικό*.

<http://www.who.int/en/>: Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας

<http://www.pasipka.gr>: Πανελλήνιος Σύλλογος Παραπληγικών και Κινητικά Αναπήρων

Στάσεις δασκάλων ως προς την ένταξη παιδιών με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο και η ετοιμότητά τους να εργαστούν συνεργατικά

Δρ. Αλεξία Πέννα

Ειδική Εκπαιδευτικός

Email: alex-penna@hotmail.com

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν η παρουσίαση των στάσεων δασκάλων γενικής και ειδικής εκπαίδευσης ($n = 421$) ως προς την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, τις συνεργατικές ενταξιακές μορφές οργάνωσης σχολικών μονάδων και την ετοιμότητα των δασκάλων να εργαστούν σε αυτές. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας οι δάσκαλοι αποδέχονται τις προτεινόμενες συνεργατικές μορφές οργάνωσης σχολικών μονάδων. Επίσης διακρίνουν σημαντικά πλεονεκτήματα vs. μειονεκτήματα για τους δασκάλους και τους μαθητές με την εφαρμογή του Συστήματος Δύο Δασκάλων στις συνήθεις τάξεις του γενικού σχολείου κατά την ένταξη. Εντούτοις δεν αισθάνονται έτοιμοι να εργαστούν σε αυτές. Οι στάσεις των δασκάλων ως προς την ένταξη και την ετοιμότητά τους να εργαστούν σε αυτή διαφοροποιούνται με βάση την ειδικότητά τους, η οποία παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωσή τους.

Λέξεις Κλειδιά: στάσεις δασκάλων ως προς την ένταξη, ετοιμότητα, συνεργασία δασκάλων.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (εεα) στο γενικό σχολείο είναι μία εκπαιδευτική μεταρρυθμιστική διαδικασία. Η υπερνίκηση των διαχωριστικών δομών στην εκπαίδευση προς όφελος της κοινής ζωής και μάθησης μαθητών με και χωρίς εεα συνδέεται άμεσα με ποικίλες δομικές αλλαγές στο σχολείο (Ζώνιου-Σιδέρη και οι συνεργάτες της, 2004: 23. Eberwein, 1988: 145. Krawitz, 1994: 106).

Κύριος στόχος της ένταξης είναι όλα τα παιδιά με εεα να φοιτούν σε σχολεία, τα οποία βρίσκονται στον τόπο κατοικίας ή στην ευρύτερη περιοχή διαμονής τους (αρχή της τοπικότητας, Prinzip der Regionalisierung). Μια άλλη σημαντική αρχή, η οποία διέπει την

ενταξιακή εκπαιδευτική πράξη είναι η αρχή της μεταβίβασης των ικανοτήτων (Prinzip der Kompetenztransfer). Στην ένταξη είναι απαραίτητο να εφαρμόζεται η ανταλλαγή και η αμοιβαία οικειοποίηση ικανοτήτων των συναδέλφων διαφορετικών ειδικοτήτων στο πλαίσιο της προετοιμασίας, της διεξαγωγής, της αξιολόγησης της κοινής εργασίας. Με βάση αυτό το πλαίσιο διαμορφώθηκαν, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, ποικίλες μορφές οργάνωσης της συνεργασίας δύο δασκάλων, ενός δασκάλου γενικής και ενός δασκάλου ειδικής εκπαίδευσης στην ενταξιακή τάξη (Σύστημα Δύο δασκάλων, εφεξής: ΣΔΔ).

Ο αποτελεσματικός προγραμματισμός, η εφαρμογή της ένταξης και η ετοιμότητα των δασκάλων να εργαστούν στην ένταξη σχετίζεται με ένα πλαίσιο προϋποθέσεων σε επίπεδο κατάρτισης, κοινωνικής υποστήριξης και εξοπλισμών (Dumke & Eberl, 2002: 73). Οι δάσκαλοι της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης είναι αναγκαίο να ενημερωθούν για την ένταξη και τις θεμελιώδεις αρχές της, να διευκρινίσουν ενεργά τις στάσεις και τις όποιες σημαντικές διαφωνίες τους, διότι αυτοί είναι οι άνθρωποι, οι οποίοι θα διδάξουν (Galis-Allan & Tanner, 1995: 6).

Η μελέτη των στάσεων και της ετοιμότητας των δασκάλων ως προς την ένταξη παιδιών με εεα στο γενικό σχολείο αποτελεί αντικείμενο συνεχούς διερεύνησης στη διεθνή βιβλιογραφία. Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν η παρουσίαση των στάσεων Ελλήνων δασκάλων γενικής και ειδικής εκπαίδευσης ($n = 421$) ως προς την ένταξη παιδιών με εεα στο γενικό σχολείο, συνεργατικές ενταξιακές μορφές οργάνωσης σχολικών μονάδων και την ετοιμότητα των δασκάλων να εργαστούν σε αυτές.

Επιθυμούμε να απαντήσουμε σε ερωτήματα τα οποία πραγματεύονται τη γενική στάση των δασκάλων ως προς την ένταξη, την αποδοχή τους για τους μαθητές με εεα, τις στάσεις σχετικά με τη δυνατότητα ένταξης διαφορετικών τύπων ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Διερευνώνται επίσης ο βαθμός ετοιμότητας των δασκάλων να διδάξουν στην ένταξη σε κομβικά σχολεία με το ΣΔΔ καθώς και οι παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωση της ετοιμότητάς τους.

2. Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ

Η έλλειψη προηγούμενων ελληνικών ερευνών, οι οποίες εξετάζουν τις στάσεις και την ετοιμότητα των δασκάλων ως προς την ένταξη, δε μας επιτρέπει να διατυπώσουμε ακριβείς υποθέσεις. Παρόλα αυτά σύμφωνα με την ξενόγλωσση βιβλιογραφία οι Έλληνες δάσκαλοι αναμενόταν:

α) να προτιμούν κυρίως την ένταξη μαθητών με ήπιες μορφές ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Dumke, Krieger & Schäfer, 1989. Larrivee & Cook, 1979).

β) να εκδηλώνουν αίσθημα αποδοχής για όλους τους μαθητές με εεα (Dumke, Eberl, Venker & Wolff-Kollmar, 1997).

γ) ότι θα αναγνωρίζουν δυσκολίες στην ένταξη για ορισμένους τύπους ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και ότι δε θα θεωρούν δυνατή την ένταξη μαθητών με σοβαρές εεα (Dumke & Eberl, 2002. Dumke, Krieger & Schäfer, 1989).

δ) ότι θα αποδεχθούν την ένταξη σε κομβικά σχολεία δίχως αυτό να σημαίνει ότι είναι έτοιμοι να εργαστούν στις τάξεις των κομβικών σχολείων με το ΣΔΔ.

ε) ότι θα υπάρχει σχέση μεταξύ ετοιμότητας των δασκάλων να εργαστούν στην ένταξη σε κομβικά σχολεία και στην αποδοχή του μοντέλου αυτού καθώς και στην ετοιμότητά τους να εργαστούν με το ΣΔΔ.

στ') Τέλος αναμενόταν ότι στη διαμόρφωση της ετοιμότητας των δασκάλων θα επιδρούν ορισμένοι παράγοντες (Eberl, 2000), όπως η ειδικότητα και ο τύπος των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

3. ΜΕΘΟΔΟΣ

Στην έρευνα συμπεριλήφθηκαν με τυχαία δειγματοληψία 76 Δ.Σ. γενικής δημόσιας εκπαίδευσης καθώς επίσης και 10 από τα 15 Ειδικά Δ.Σ. του αστικού συγκροτήματος της Θεσσαλονίκης (93.5%, $n = 391$). Διανεμήθηκαν συνολικά 675 ερωτηματολόγια, τα οποία κάλυπταν το 16.9% του συνολικού πληθυσμού. Από αυτά επιστράφηκαν συμπληρωμένα 421 ερωτηματολόγια. Οι επιστροφές ανήλθαν στο 62.4%. Το δείγμα απαρτίστηκε από 421 δασκάλους, εκ των οποίων 362 εργάζονταν στη γενική και 59 στην ειδική εκπαίδευση, με ποσοστό 86% και 14% αντίστοιχα.

Από τους 421 δασκάλους το 56.7% ($n = 238$) ήταν γυναίκες, ενώ το 43.3% ($n = 182$) άνδρες. Το σύνολο των δασκάλων είχε ανώτατη εκπαιδευτική μόρφωση τεταρτοετούς φοίτησης. Το 30% ($n = 125$) περίπου μετεκπαιδεύτηκε σε Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης και μόνο ένα ποσοστό 7.2% ($n = 30$) παρακολούθησε Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών. Όσον αφορά στην κατάρτιση των δασκάλων σε θέματα Ειδικής Αγωγής διαπιστώθηκε ότι μόνο ένα ποσοστό 48.9% ($n = 196$) δασκάλων παρακολούθησε μαθήματα Ειδικής Αγωγής κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.

3.1. Το εργαλείο

Ερευνητικό εργαλείο της έρευνας αποτέλεσε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο διαμορφώθηκε στην έρευνα των Dumke, Krieger & Schäfer και στηρίχθηκε στη διεθνή βιβλιογραφία. Το

ερωτηματολόγιο αυτό αποδόθηκε στα Ελληνικά και τροποποιήθηκε. Αποτελείται από 29 ερωτήσεις και περιλαμβάνει 135 μεταβλητές.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η διαμόρφωση των στάσεων και της ετοιμότητας των δασκάλων όσον αφορά στην ένταξη σε κομβικά σχολεία με την εφαρμογή του ΣΔΔ.

Εξετάστηκε η «γενική στάση των δασκάλων απέναντι στην ένταξη» με τρεις προτάσεις: α) «Όλοι οι μαθητές, με εεα και χωρίς εεα, πρέπει να φοιτούν στο γενικό σχολείο. Τα Ειδικά Σχολεία πρέπει μακροπρόθεσμα να καταργηθούν». β) «Οι μαθητές με εεα ήπιας μορφής μπορούν να φοιτούν στο γενικό σχολείο. Για τις βαριές μορφές εεα είναι απαραίτητα τα ανάλογα Ειδικά Σχολεία». γ) «Όλοι οι μαθητές με εεα θα πρέπει να υποστηρίζονται στα Ειδικά Σχολεία».

Το αίσθημα αποδοχής διερευνήθηκε με την ερώτηση: «Πιστεύετε ότι εσείς οι ίδιοι πρόκειται να αντιμετωπίσετε με αίσθημα αποδοχής μαθητές με εεα»; Οι δυνατότητες απάντησης ήταν: α) «Ναι». β) «Ανάλογα με την περίπτωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών». γ) «Όχι».

Η Δυνατότητα ένταξης με βάση τον τύπο ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών διερευνήθηκε με 13 μεταβλητές (Πίνακας 1), οι οποίες απαρτίζονταν από διαφορετικούς τύπους και από ορισμένους διαφορετικούς βαθμούς σοβαρότητας ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Η αξιολόγηση έγινε με μία τρίβαθμη κλίμακα: «δυνατή», «υπό όρους δυνατή» ή «μη δυνατή».

Παρουσιάστηκε η μορφή μίας ενταξιακής συνεργατικής οργάνωσης σε κομβικά σχολεία. Ένας δάσκαλος γενικής και ένας δάσκαλος ειδικής εκπαίδευσης διδάσκουν σε κάθε τάξη τους. Το δυναμικό των τάξεων ανέρχεται στους δέκα πέντε μαθητές, εκ των οποίων το πολύ πέντε είναι μαθητές με εεα [10+(4-5)]. Η διδασκαλία να διεξάγεται συνεργατικά με το ΣΔΔ. Ο βαθμός αποδοχής της αξιολογήθηκε με την κλίμακα: 1= «πάρα πολύ αποδεκτό», 2= «πολύ αποδεκτό», 3= «αρκετά αποδεκτό», 4= «μετά δυσκολίας αποδεκτό», 5= «καθόλου αποδεκτό».

Στη συνέχεια μελετήθηκε η ετοιμότητα των δασκάλων να εργαστούν στην ένταξη σε κομβικά σχολεία καθώς και η ετοιμότητά τους να εργαστούν με το ΣΔΔ. Η ετοιμότητα και στις δύο περιπτώσεις εκτιμήθηκε με την αξιολογική κλίμακα: 1= «είμαι απόλυτα έτοιμος/η», 2= «έτοιμος/η», 3= «δεν είμαι σίγουρος/η», 4= «ανέτοιμος/η», 5= «εντελώς ανέτοιμος/η».

Τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του ΣΔΔ εξετάστηκαν με επτά προτάσεις για την κάθε περίπτωση, οι οποίες αναγράφονται στους Πίνακες 3 και 4.

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1. Γενική στάση των δασκάλων ως προς την ένταξη

Το μεγαλύτερο ποσοστό των δασκάλων (79.8%, $n = 331$) επιθυμούσε τη φοίτηση των μαθητών με εεα σε διαχωριστικές δομές. Ένα ποσοστό 6.7% ($n = 28$) εκτιμούσε ότι όλοι οι μαθητές θα πρέπει να εντάσσονται σε γενικά σχολεία, ενώ το 13.5% ($n = 56$) επιθυμούσε τη φοίτηση όλων των μαθητών με εεα αποκλειστικά στα Ειδικά Σχολεία. Οι δάσκαλοι αυτοί χαρακτηρίζονται στη βιβλιογραφία ως μετριοπαθείς μεταρρυθμιστές, μεταρρυθμιστές και παραδοσιακοί δάσκαλοι αντίστοιχα.

4.2. Αίσθημα αποδοχής των δασκάλων για τους μαθητές με εεα

Οι δάσκαλοι απάντησαν καταφατικά «Ναι» στο ερώτημα σχετικά με το αίσθημα αποδοχής τους για τους μαθητές με εεα με ένα ποσοστό 51.5% ($n = 216$). Ένα πολύ υψηλό ποσοστό 47.3 % απάντησε «ανάλογα με την περίπτωση των εεα» ($n = 198$). Μόνο ένα ποσοστό 1.2 % ($n = 5$) απάντησε αρνητικά.

4.3. Δυνατότητα ένταξης μαθητών με βάση τον τύπο και το βαθμό σοβαρότητας των εεα

Σύμφωνα με μία πρώτη στατιστική εκτίμηση οι δάσκαλοι θεωρούσαν αφενός «δυνατή» την ένταξη μαθητών με «Μαθησιακές Δυσκολίες» και «Δυσλεξία», αφετέρου «μη δυνατή» την ένταξη μαθητών με «Κώφωση», «Τύφλωση» και «Αυτισμό». «Υπό όρους δυνατή» εκτιμούσαν την ένταξη μαθητών με τους υπόλοιπους τύπους εεα (Πίνακας 1).

Με τη βοήθεια της πολυδιάστατης Ανάλυσης των Κυρίων Συνιστωσών (PCA) και με την παράλληλη περιστροφή Varimax των τριών πρώτων κύριων αξόνων διαμορφώθηκαν τρεις Κύριες Συνιστώσες, οι οποίες επεξηγούν το 56.7% της ολικής διακύμανσης της ανάλυσης (Πίνακας 2). Διαμορφώθηκαν τρεις κύριοι παράγοντες:

Πρώτος Κύριος Παράγοντας:

«**Σημαντικός βαθμός δυσκολίας στην ένταξη**» (Συνιστώσα πρώτου βαθμού δυσκολίας, άξονας 2). Περιλαμβάνει τέσσερις μεταβλητές: «Μαθησιακές Δυσκολίες», «Δυσλεξία», «Οργανικά Προβλήματα» και «Προβλήματα Συμπεριφοράς», (16.3%).

Δεύτερος Κύριος Παράγοντας:

«**Πολύ σημαντικός βαθμός δυσκολίας στην ένταξη**» (Συνιστώσα 2^{ου} βαθμού δυσκολίας, άξονας 3). Περιλαμβάνει τους τύπους «Ν.Υ.- Εκπαιδεύσιμοι» και «Ν.Υ.- Ασκήσιμοι», (12.6%).

Πίνακας 1: Δυνατότητα ένταξης και τύποι εεα

	N	Μέσος	-95% O.E.	+95% O.E.	T.A.	Δ.Γ. N	Δ.Γ. %
Μαθησιακές Δυσκολίες	407	1.5	1.5	1.6	0.56	12	2.8
Δυσλεξία	407	1.4	1.4	1.5	0.54	12	2.8
Οργανικά Προβλήματα	373	1.8	1.8	1.9	0.59	46	10.9
N.Y. Εκπαιδευσιμοι	379	1.8	1.8	1.9	0.56	40	9.5
N.Y. Ασκήσιμοι	341	2.2	2.1	2.2	0.65	78	18.5
Προβλήματα Συμπεριφοράς	395	1.9	1.8	2.0	0.62	24	5.7
Προβλήματα Ακοής	382	2.1	2.0	2.1	0.64	37	8.8
Κώφωση	368	2.5	2.5	2.6	0.59	51	12.1
Προβλήματα Όρασης	388	2.2	2.1	2.2	0.64	31	7.4
Τύφλωση	368	2.6	2.6	2.7	0.54	51	12.1
Διαταραχές Λόγου	387	1.8	1.8	1.9	0.58	32	7.6
N.Y. Σύνδρομο Down	357	2.5	2.4	2.5	0.63	62	14.7
Αυτισμός	347	2.6	2.6	2.7	0.55	72	17.1

Αξιολόγηση Κλίμακας: 1= δυνατή, 2= υπό όρους δυνατή, 3= μη δυνατή.

Τρίτος Κύριος Παράγοντας:

«**Πάρα πολύ σημαντικός βαθμός δυσκολίας στην ένταξη**» (Συνιστώσα 3^{ου} βαθμού δυσκολίας, άξονας 1). Περιλαμβάνονται οι μεταβλητές: «Προβλήματα Ακοής», «Κώφωση», «Προβλήματα Όρασης», «Τύφλωση», «Διαταραχές Λόγου», «N.Y.- Σύνδρομο Down», και «Αυτισμός», (27.8%).

4.4. Η αποδοχή της ένταξης σε κομβικά σχολεία

Εν μέρει θετική στάση κρατούσαν οι δάσκαλοι και αποδέχονταν «αρκετά» την ένταξη σε κομβικά σχολεία ($n= 414$, $M.T.= 3.0$, $T.A.= 1.12$, $\pm 95\% O.E^*= 2.9-3.1$). ($\pm 95\% O.E. = \pm 95\%$ Όρια Εμπιστοσύνης, κατώτερο και ανώτερο όριο εμπιστοσύνης με 95% ακρίβεια).

4.5. Ετοιμότητα για την ένταξη σε κομβικά σχολεία και για το ΣΔΔ

Η ανάλυση έδειξε επίσης ότι οι δάσκαλοι «δεν ένιωθαν σίγουροι» ότι είναι «έτοιμοι» να εργαστούν σε τάξεις ενταξιακών κομβικών σχολείων ($n= 412$, $M.T. = 3.0$, $A.T. = 1.05$, $\pm 95\% O.E. = 2.9-3.1$). Παρόμοια «δεν αισθάνονταν σίγουροι» ότι είναι «έτοιμοι» να διδάξουν με το ΣΔΔ ($n= 410$, $M.T. = 2.9$, $A.T. = 1.05$, $\pm 95\% O.E. = 2.8-3.0$).

Πίνακας 2: Συντελεστές συσχέτισης των τριών πρώτων αξόνων στην Ανάλυση Κύριων Συνιστωσών (PCA) με τους τύπους εεα

Τύποι ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών	Πάρα πολύ σημαντικός βαθμός δυσκολίας στην ένταξη K9_III	Σημαντικός βαθμός δυσκολίας στην ένταξη K9_I	Πολύ σημαντικός βαθμός δυσκολίας στην ένταξη K9_II
	Αξονας 1	Αξονας 2	Αξονας 3
Μαθησιακές Δυσκολίες	0.087	0.750	-0.017
Δυσλεξία	0.059	0.687	0.050
Οργανικά Προβλήματα	0.097	0.510	0.216
N.Y., Εκπαιδευσιμα	0.85	0.271	0.810
N.Y., Ασκήσιμα	0.075	-0.020	0.887
Προβλ. Συμπεριφοράς	0.109	0.579	0.041
Προβλ. Ακοής	0.647	0.411	-0.065
Κώφωση	0.856	0.135	0.006
Προβλ. Όρασης	0.705	0.305	-0.145
Τύφλωση	0.834	-0.016	0.041
Διαταραχές Λόγου	0.479	0.354	0.234
N.Y. , Σύνδρομο Down	0.728	0.065	0.175
Αυτισμός	0.682	-0.027	0.180
Διακύμανση (λ)	3.613	2.114	1.639
Διακύμανση %	27.8	16.3	12.6

4.6. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του ΣΔΔ

Οι δάσκαλοι θεωρούσαν ως σημαντικότερα πλεονεκτήματα του ΣΔΔ: α) την αποτελεσματικότερη διδασκαλία (23.4 %), β) την ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ των δασκάλων (19.6%) και γ) το ότι η συνεργασία των δασκάλων λειτουργεί ως πρότυπο για τους μαθητές (18.5%).

Πίνακας 3: Πλεονεκτήματα του Συστήματος Δύο Δασκάλων

N _A =407	N	A %
Οι μαθητές δε φεύγουν από την τάξη διδασκαλίας	126	16.7
Αποτελεσματικότερη διδασκαλία	177	23.4
Βελτιώνονται οι σχέσεις των μαθητών μέσα στην τάξη	113	14.9
Ανταλλαγή εμπειριών σε θέματα διδασκαλίας	148	19.6
Η συνεργασία λειτουργεί ως πρότυπο για τους μαθητές	140	18.5
Κανένα πλεονέκτημα	11	1.5
Δε γνωρίζω	41	5.4
Σύνολο	756	100.0

Αντίστοιχα αναδείχθηκαν ως σημαντικότερα μειονεκτήματά του: α) τα πιθανά προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης των μαθητών (29.9%), β) η έλλειψη κοινών διδακτικών στρατηγικών (15.4%) και τα προβλήματα προσδιορισμού αρμοδιοτήτων μεταξύ των δασκάλων (15.1%) (Πίνακες 3 και 4).

Πίνακας 4: Μειονεκτήματα του Συστήματος Δύο Δασκάλων

N _Δ =407	N	A %
Προβλήματα μεταξύ δασκάλων κατά τον προσδιορισμό αρμοδιοτήτων	100	15.1
Προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης των μαθητών	198	29.9
Συγκρούσεις εκπαιδευτικών λόγω διαφορετικής προσωπικότητας	84	12.7
Δυσκολίες μαθητών να αφομοιώσουν δύο προσωπικότητες	83	12.5
Έλλειψη κοινών διδακτικών στρατηγικών	102	15.4
Κανένα μειονέκτημα	45	6.8
Δε γνωρίζω	51	7.7
Σύνολο	663	100.0

N_Δ= Συνολικό δείγμα, N= αριθμός αποκρίσεων σε κάθε κριτήριο. A%= ποσοστιαία συμμετοχή των αποκρίσεων (N*100/Σύνολο).

4.7. Σχέση ετοιμότητας των δασκάλων να εργαστούν στην ένταξη σε κομβικά σχολεία με τις παραμέτρους υλοποίησης της

Οι συσχετίσεις της ετοιμότητας των δασκάλων να εργαστούν στην ένταξη σε κομβικά σχολεία με την αποδοχή τους γι' αυτή και με την ετοιμότητά τους να εργαστούν με το ΣΔΔ έδωσαν συντελεστές συσχέτισης r κατά Pearson, οι οποίοι ανήλθαν σε $r = +0.87$ ($p < 0.001$) (ισχυρή θετική συσχέτιση) και $r = +0.63$ ($p < 0.001$) (ικανοποιητική θετική συσχέτιση) αντίστοιχα. Οι παραπάνω συσχετίσεις δείχνουν ότι όσοι δάσκαλοι είναι έτοιμοι να διδάξουν σε κομβικά σχολεία, αποδέχονται πολύ αυτή την ενταξιακή μορφή εργασίας και αισθάνονται έτοιμοι να διδάξουν με το ΣΔΔ.

4.8. Σχέση ετοιμότητας για το ΣΔΔ και των πιθανών πλεονεκτημάτων vs. μειονεκτημάτων του

Όσοι δάσκαλοι πίστευαν ότι «δεν υπάρχει κανένα μειονέκτημα στο ΣΔΔ» δήλωσαν ότι «είναι έτοιμοι» να διδάξουν με το ΣΔΔ ($M.T. = 1.8$). Αντίθετα όσοι δήλωσαν ότι «δεν υπάρχει κανένα πλεονέκτημα» «δεν είναι έτοιμοι» να εργαστούν με το ΣΔΔ ($M.T. = 4.4$). Αμφιταλαντεύονταν μεταξύ ετοιμότητας και έλλειψης σιγουριάς όσοι θεωρούσαν ότι με το

ΣΔΔ γίνεται «αποτελεσματικότερη η διδασκαλία», ότι «βελτιώνονται οι σχέσεις των μαθητών μέσα στην τάξη» και ότι «η συνεργασία λειτουργεί ως πρότυπο για τους μαθητές» (Πίνακας 5).

Πίνακας 5: Σχέση ετοιμότητας για το Σύστημα Δύο Δασκάλων και των πιθανών πλεονεκτημάτων vs. μειονεκτημάτων του

	Ετοιμότητα για το ΣΔΔ	Απάντηση	Μέση τιμή	- 95%	+ 95%	N
Πλεονεκτήματα ΣΔΔ	Παραμονή μαθητών στην τάξη	NAI	2,9	2,7	3,0	125
	Αποτελεσματικότερη διδασκαλία	NAI	2,4	2,2	2,5	177
	Βελτίωση σχέσεων μαθητών	NAI	2,7	2,5	2,9	113
	Ανταλλαγή εμπειριών	NAI	3,0	2,9	3,2	148
	Συνεργασία πρότυπο για μαθητές	NAI	2,7	2,5	2,8	141
	Κανένα πλεονέκτημα	NAI	4,4	3,7	5,1	10
Μειονεκτήματα ΣΔΔ	Προβλήματα αρμοδιοτήτων	NAI	2,8	2,6	3,0	98
	Προβλήματα συγκέντρωσης	NAI	3,1	2,9	3,2	200
	Συγκρούσεις προσωπικοτήτων	NAI	2,8	2,5	3,0	83
	Δυσκολίες αφομοίωσης προσωπικοτήτων	NAI	3,1	2,9	3,2	87
	Έλλειψη διδακτικών στρατηγικών	NAI	3,0	2,8	3,3	102
	Κανένα μειονέκτημα	NAI	1,8	1,5	2,0	44

Κλίμακα Αξιολόγησης K11B: 1= είμαι απόλυτα έτοιμος/η, 2= έτοιμος/η, 3=δεν είμαι σίγουρος/η, 4= ανέτοιμος/η, 5= εντελώς ανέτοιμος/η.

4.9. Παράγοντες επίδρασης στην ετοιμότητα των δασκάλων να διδάξουν σε κομβικά σχολεία

Κατά τη διερεύνηση παραγόντων επίδρασης στην ετοιμότητα των δασκάλων για την ένταξη σε κομβικά σχολεία, εφαρμόστηκε το μοντέλο της Διαβαθμισμένης λογιστικής παλινδρόμησης (Ordinal logistic regression), το οποίο υπάγεται σε μια ευρύτερη ομάδα εφαρμογών γνωστών ως «Γενικευμένα Γραμμικά Πρότυπα» (Generalized Linear Models),

αντί του κλασικού μοντέλου της ποσοτικής παλινδρόμησης. Το μοντέλο της Διαβαθμισμένης λογιστικής παλινδρόμησης εκφράζει τους συντελεστές των ανεξάρτητων μεταβλητών ως λόγους πιθανοτήτων έκβασης, οι οποίοι οδηγούν σε ποσοτική έκφραση των αποτελεσμάτων, όταν υπάρχουν κατηγορικές μεταβλητές, πράγμα που αδυνατεί να εκφράσει το μοντέλο της ποσοτικής παλινδρόμησης (Πετρίδης, 2000).

Εξαρτημένη μεταβλητή θεωρήθηκε η «ετοιμότητα των δασκάλων για την ένταξη σε κομβικά σχολεία». Ως ανεξάρτητες λήφθηκαν η «γενική στάση απέναντι στην ένταξη», το «αίσθημα αποδοχής», «οι τρεις Κύριες Συνιστώσες με τους τύπους εεα» καθώς και η «ειδικότητα».

Η στατιστική σημαντικότητα των ανεξάρτητων μεταβλητών εξετάστηκε με τη μέθοδο της προοδευτικής απόρριψης των μεταβλητών (Πετρίδης, 2000: 227), η οποία οδήγησε στην έξοδο δύο μεταβλητών. Ο έλεγχος χ^2 της καλής προσαρμογής του Pearson έδωσε τιμή 906,0 με 928 βαθμούς ελευθερίας και το πηλίκο αυτών τιμή 0,975, η οποία προσεγγίζει ικανοποιητικά την μονάδα και έτσι το μοντέλο θεωρείται επαρκές ($p = 0,691$).

Οι στατιστικές συγκρίσεις ανάμεσα στις κατηγορίες των ανεξάρτητων μεταβλητών έγιναν με κατηγορία αναφοράς το 2 για τη μεταβλητή «αίσθημα αποδοχής» (Απάντηση 2= ανάλογα με την περίπτωση των εεα). Για την ειδικότητα οι συγκρίσεις πραγματοποιήθηκαν με κατηγορία αναφοράς την κατηγορία 1 (Απάντηση 1= «δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης». Και στις δύο περιπτώσεις οι συγκρίσεις έγιναν με τη διαβάθμιση 1 της εξαρτημένης μεταβλητής «ετοιμότητα των δασκάλων να εργαστούν σε κομβικά σχολεία» (Διαβάθμιση 1= «απόλυτα έτοιμος»).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι:

- α) Οι δάσκαλοι, οι οποίοι αποδέχονται τους μαθητές με εεα, πρόκειται να εμφανίσουν 2.35 φορές μεγαλύτερη ετοιμότητα να διδάξουν στην ένταξη σε κομβικά σχολεία, από ό,τι οι δάσκαλοι οι οποίοι αποδέχονται τους μαθητές με εεα ανάλογα την περίπτωση των εεα τους ($A.P.E. = 2.35, Z = 3.27, p = 0.001$).
- β) Οι «δάσκαλοι ειδικής εκπαίδευσης» εμφανίζουν 2.7 φορές μεγαλύτερη ετοιμότητα να εργαστούν στην ένταξη σε κομβικά σχολεία από ό,τι οι δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης ($A.P.E. = 2.7, Z = 2.88, p = 0.004$).
- γ) Οι δάσκαλοι αισθάνονται περισσότερο «απόλυτα έτοιμοι» να διδάξουν στην ένταξη σε κομβικά σχολεία με μαθητές με εεα, οι οποίες πιστεύουν ότι παρουσιάζουν «πάρα πολύ σημαντικό βαθμό δυσκολίας στην ένταξη». ($A.P.E. = 0.63 < 1, Z = -3.56, p = 0.000$). Οι μικρότερες τιμές συνιστώσας εκφράζουν μεγαλύτερη απόλυτη ετοιμότητα.

δ) Παρόμοια, οι δάσκαλοι αισθάνονται περισσότερο «απόλυτα έτοιμοι» να διδάξουν σε κομβικά σχολεία στην ένταξη με μαθητές με εεα, οι οποίες θεωρούν ότι παρουσιάζουν «σημαντικό βαθμό δυσκολίας στην ένταξη», ($A.I.E. = 0.70 < 1$ $Z = -2.86$ $p = 0.004$).

*Πίνακας 6: Παράγοντες επίδρασης στην ετοιμότητα των δασκάλων για την ένταξη σε κομβικά σχολεία
Διαβαθμισμένη Λογιστικής Παλινδρόμησης*

Μεταβλητή	Συντελεστής	Τυπικό σφάλμα	Z τιμή	p	Λόγος πιθανοτήτων έκβασης	-95%	+95%
Αίσθημα αποδοχής των μαθητές με εεα <i>Κατηγορία 1 /κατηγορία αναφοράς 2</i>	0.856	0.262	3.27	0.001	2.35	1.41	3.94
Ειδικότητα <i>Κατηγορία 2/ Κατηγορία αναφοράς 1</i>	0.992	0.344	2.88	0.004	2.70	1.37	5.30
Πάρα πολύ σημαντικός βαθμός δυσκολίας στην ένταξη Σ K9_III	-0.464	0.130	-3.56	0.000	0.63	0.49	0.81
Σημαντικός βαθμός δυσκολίας στην ένταξη Σ K9_I	-0.353	0.123	-2.86	0.004	0.70	0.55	0.89

Μέθοδος χ^2 DF χ^2/DF p*

Pearson 906.00 928 0.975 0.691

*Τιμή $p > 0.05$ δηλώνει μη στατιστική σημαντικότητα και άρα ισχύει η καλή προσαρμογή των στοιχείων του μοντέλου. Επίσης τιμές του πηλίκου χ^2/DF που προσεγγίζουν τη μονάδα ειδοποιούν για την καλή προσαρμογή των στοιχείων.

Τα αποτελέσματα αυτά οφείλονται κυρίως στους δασκάλους ειδικής εκπαίδευσης. Πράγματι στη διαβάθμιση 1= «απόλυτα έτοιμος» αντιστοιχούσαν 15 δάσκαλοι ειδικής και 18 δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης. Το ποσοστό αυτών των δασκάλων, αν αναχθεί στο σύνολο του δείγματος, μετατρέπεται σε 25.9% και 5.1% αντίστοιχα.

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Το μεγαλύτερο ποσοστό, τα $\frac{3}{4}$ περίπου, των δασκάλων του δείγματος κρατά μία μετριοπαθή στάση απέναντι στο θεσμό της ένταξης. Η στάση των ελλήνων εκπαιδευτικών ως

προς την ένταξη συμβαδίζει με τη στάση συναδέλφων τους (Krawitz, Theis-Scholz & Thuemmel, 1996: 280-281. Willand, 2000: 270).

Τα αποτελέσματα δεν επαληθεύουν την αρχική μας υπόθεση ότι οι δάσκαλοι εν γένει πρόκειται να εκδηλώσουν αισθήματα αποδοχής για όλους τους μαθητές με εεα. Αποκλίνουν από τα ευρήματα άλλων ερευνών, στις οποίες καταγράφηκε ένα πολύ υψηλό ποσοστό των δασκάλων, οι οποίοι και αποδέχονται τους μαθητές με εεα (Dumke, Eberl, Venker & Wolff-Kollmar, 1997: 19-20. Eberl, 2000: 255). Η αποδοχή, οι φόβοι και τα πιθανά αισθήματα απόρριψης των ελλήνων εκπαιδευτικών για τους μαθητές με εεα είναι αναγκαίο μελλοντικά να διερευνηθούν διεξοδικά.

Τα ευρήματα που προαναφέρθηκαν επιβεβαιώνουν την υπόθεση ότι ο τύπος και ο βαθμός σοβαρότητας των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών επηρεάζουν την εκτίμηση των δασκάλων σχετικά με τη δυνατότητα ένταξης των μαθητών με εεα. Η στάση των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας ως προς την ένταξη με βάση τον τύπο των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών συμβαδίζει με τα δεδομένα άλλων ερευνών (Dumke, Krieger & Schäfer, 1989).

Οι δάσκαλοι κρατούν εν μέρει θετική στάση και αποδέχονται αρκετά την ένταξη σε κομβικά σχολεία παρόλα αυτά αμφιβάλλουν και δεν αισθάνονται σίγουροι ότι είναι έτοιμοι να διδάξουν στην ένταξη σε κομβικά σχολεία και με το ΣΔΔ. Οι Έλληνες δάσκαλοι, όπως αναμενόταν, δεν αισθάνονται έτοιμοι πιθανότατα, διότι δεν έχουν την κατάλληλη κατάρτιση και δεν είναι εξοικειωμένοι με συνεργατικές μορφές διδασκαλίας, το ΣΔΔ και τις αρχές του.

Η θετική στάση των δασκάλων όσον αφορά στην ετοιμότητά τους να εργαστούν στην ένταξη σε κομβικά σχολεία, συσχετίζεται θετικά τόσο με την αποδοχή αυτής της μορφής ένταξης, με την εφαρμογή του ΣΔΔ καθώς και τα πλεονεκτήματά του.

Τα αποτελέσματα συμβαδίζουν με τα ευρήματα άλλων μελετών (Dumke, Krieger & Schäfer, 1989: 119. Eberl, 2000: 255), σύμφωνα με τα οποία η αποδοχή των δασκάλων για τους μαθητές με εεα ανήκει στους πολύ σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες για την ετοιμότητα στην ένταξη σε κομβικά σχολεία. Επίσης η εκτίμηση της δυνατότητας ένταξης με βάση τον τύπο των εεα επιδρά, όπως διαπιστώθηκε και σε άλλες έρευνες στην ετοιμότητα των δασκάλων.

Τέλος οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής, οι οποίοι είναι περισσότερο καταρτισμένοι από ό,τι οι δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης, επιλέγουν πιο συχνά να διδάξουν στην ένταξη και να εργαστούν με συνεργατικές μορφές διδασκαλίας (Austin, 2001: 253. Huber, 2000: 42).

Οι παράγοντες επίδρασης στην ετοιμότητα των δασκάλων να εργαστούν στην ένταξη σε κομβικά σχολεία, ενισχύουν την αναγκαιότητα υλοποίησης των βασικών προϋποθέσεων για την πραγματοποίηση της ένταξης.

Κλείνοντας επιθυμώ στο σημείο αυτό να ευχαριστήσω τον κ. Δημήτρη Πετρίδη, καθηγητή Στατιστικής του ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, για τις εξειδικευμένες στατιστικές αναλύσεις.

Βιβλιογραφία

- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Καραγιάννη, Π., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. & Σπανδάγου, Η. (2004). Εκπαιδευτική Πολιτική και Ένταξη. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 26, 23-35.
- Πετρίδης, Δ. (2000). *Εφαρμοσμένη στατιστική στην τεχνολογία τροφίμων*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτική Όμηρος.
- Austin, V. (2001). Teachers' Beliefs About Co-Teaching. *Remedial and Special Education*, 22 (4), 245-255.
- Dumke, D., Krieger, G., & Schäfer, G. (1989). *Schulische Integration in der Beurteilung von Eltern und Lehrern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Dumke, D., Eberl, D., Venker, S., & Wolff-Kollmar, S. (1997). *Weiterentwicklung sonderpädagogischer Förderung im Urteil von Lehrern. Untersuchung zur Umsetzung der VO-SF. Nr 15*. Bonn: Copyright bei den Verfassern.
- Dumke, D., & Eberl, D. (2002). Bereitschaft der Grundschullehrer zum gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49 (1), 71-83.
- Eberl, D. (2000). *Gemeinsamer Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern in der Beurteilung von Schulleitern und Lehrern. Eine Untersuchung an Grund- und Sonderschulen in Nordrhein Westfalen*. Bonn: Verlag M. Wehle. Witterschlick.
- Eberwein, H. (1988). *Behinderten und Nichtbehinderten lernen gemeinsam*. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Grüne Reihe.
- Galis- Allan S. & Tanner, K. (1995). Inclusion in Elementary Schools: A Survey and Policy Analysis. In: *Education Policy Analysis Archives*, 3 (15), 12 Oktober, (1-22). ISSN 1068-2341.
- Huber, B. (2000). *Team-Teaching. Bilanz und Perspektiven. Eine empirische Untersuchung im Kärntner Volksschulbereich/ Integrationsklassen (Schuljahr 1998/99) zur Thematik / Problematik der Zusammenarbeit im Zweierteam*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Krawitz, R. (1994). Integration und integrative pädagogische Praxis. In G. Hansen & S. Roland (Eds), *Sonderpädagogik Konkret. Ein praxisnahes Handbuch in Schlüsselbegriffen* (pp. 104-110). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krawitz, R., Theis-Scholz, M., & Thümmel, I. (1996). Schulprofile rheinlandpfälzischer Grundschulen mit Integrationsklassen. Eine Erhebung im Rahmen des Schulversuchs Gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne Beeinträchtigung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 7, 277-281.
- Larrivee, B., & Cook, L. (1979). "Mainstreaming: a study of variables affecting teacher Attitude". *Journal of special Education*, 13, 315-324.
- Wilfert de Icaza, K. (1999). *Schulische Integration Behinderter in Deutschland und Spanien: ein empirischer Beitrag zur komparativen Sonderpädagogik* Münchener Beiträge zur Sonderpädagogik, Band 21. München: Peter Lang.
- Willand, H. (2000). "Vorstellung und Wünsche von Grundschullehrern bezüglich integrativer Förderung lernbehinderter und erziehungsschwieriger Schüler,,". *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 51 (7), 266-272.

**ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ & ΕΙΔΙΚΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ
ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ**

Γονεϊκότητα και αναπηρία: τα άτομα με νοητική υστέρηση ως γονείς

Δήμου, Γιολάντα

Ειδική Παιδαγωγός

MSc, PhD Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας Παν/μίου Αθηνών

Email: jolandadimou@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διαχείριση της γονεϊκότητας από τους αναπήρους έχει αποτελέσει περιορισμένο πεδίο έρευνας στη διεθνή βιβλιογραφία. Ωστόσο, οι υπάρχουσες μελέτες αναδεικνύουν την ύπαρξη κρίσιμων κοινωνικών παραγόντων και μεταβλητών που μειώνουν την γονεϊκή ικανότητα και αφορούν στην απουσία υποστήριξης από το προνοιακό, κοινωνικό και οικογενειακό σύστημα και στην οικονομική αστάθεια και φτώχεια των αναπήρων. Η γονεϊκή ικανότητα των αναπήρων αυξάνεται, όταν αντιμετωπίζεται ως διαδικασία που συνοδεύεται από κοινωνική υποστήριξη και εκπαίδευση σε δεξιότητες για την άσκησή της.

Στο παρόν άρθρο διαπραγματεύεται το φαινόμενο της γονεϊκής ικανότητας των αναπήρων. Συγκεκριμένα, το ιστορικό πλαίσιο και τις κυρίαρχες ιδεολογίες για τη γονεϊκότητα, τα διαθέσιμα εμπειρικά δεδομένα, τους παράγοντες που αυξάνουν τη γονεϊκή ικανότητα των αναπήρων, καθώς και αυτούς που την περιορίζουν και τέλος, οι παρεμβάσεις και τα εκπαιδευτικά μοντέλα που έχουν προταθεί για την αύξηση της γονεϊκής ικανότητας.

Λέξεις Κλειδιά: αναπηρία, γονεϊκότητα, γονεϊκή ικανότητα

1. Εισαγωγή

Η γονεϊκότητα των αναπήρων (parenting of disabled) αποτελεί ένα φαινόμενο, το οποίο δεν έχει μελετηθεί επαρκώς στη διεθνή βιβλιογραφία, καθώς συνιστά μία πολυδιάστατη θεματική που αναδεικνύει κοινωνικές και ιδεολογικές αντιθέσεις για την αναπηρία, καθώς και ζητήματα διαφύλαξης ανθρωπίνων δικαιωμάτων και νομιμοποίησης της ιδιότητας του πολίτη (Booth & Booth, 1993 . Pixa-Kettner, 1998 . Young & Quibell, 2000).

Οι αιτίες για την περιορισμένη γνώση και διερεύνηση του φαινομένου ανάγονται στην παράδοση της κοινωνικής έρευνας, η οποία θεμελιώθηκε από το ιατρικό μοντέλο της αναπη-

ρίας και εστιάστηκε στα ελλείμματα της γονεϊκής ικανότητας των αναπήρων και στις αρνητικές συνέπειες για τα παιδιά (Olsen & Clarke, 2003). Η γονεϊκότητα θεωρείται «πρόβλημα», όταν συνδέεται με την αναπηρία, καθώς η νοητική υστέρηση συσχετίζεται παραδοσιακά με κοινωνική αποστέρηση, παραμέληση και κακοποίηση παιδιού (Olsen & Clarke, 2003).

Οι μελέτες που πραγματοποιήθηκαν για τη γονεϊκότητα την τελευταία δεκαετία του προηγούμενου αιώνα, θεωρούνται «νεώτερες», καθώς εστιάζουν στο μοντέλο της «κοινωνικής κατασκευής της αναπηρίας» (Olsen & Clarke, 2003: 3) και αναδεικνύουν την ικανότητα των αναπήρων για γονεϊκότητα, όταν αυτή αντιμετωπίζεται ως διαδικασία που συνοδεύεται από κοινωνική υποστήριξη και εκπαίδευση σε δεξιότητες (Pixa-Kettner, 1996). Επίσης, οι νεότερες μελέτες καταδεικνύουν τις οικονομικές και κοινωνικές δομές που κατασκευάζουν τον αποκλεισμό των ανάπηρων γονέων από τα οφέλη του συστήματος παροχής υπηρεσιών και εκπαίδευσης (Olsen & Clarke, 2003). Υπό την κοινωνική προοπτική η γονεϊκότητα των αναπήρων συνιστά ένα διευρυμένο πεδίο της έρευνας και της πρακτικής, καθώς και των πολιτικών της αναπηρίας (Prangenberg, 2006).

2. Ιστορική επισκόπηση

Το φαινόμενο της γονεϊκότητας των αναπήρων έχει μία μακρά ιστορική και κοινωνική παράδοση, καθώς η διαδικασία σχηματισμού της αναφέρεται στο κίνημα της ευγονικής, το οποίο βασίστηκε στην ιδεολογία της βιολογικής κατωτερότητας των αναπήρων (Prangenberg, 2006). Σύμφωνα με τα προτάγματα της ευγονικής, οι ανάπηροι όφειλαν να μην τεκνοποιούν, προκειμένου να μην μεταβιβαστούν ελαττωματικά γονίδια και δημιουργηθεί μια δεύτερη γενιά αναπήρων που θα οδηγούσε στην «πτώση της ανθρωπότητας» (Rhodes, 1993: 5). Οι σύγχρονες κυρίαρχες κοινωνικές αντιλήψεις και πεποιθήσεις για τη γονεϊκότητα των αναπήρων προσδιορίζονται σε μεγάλο βαθμό από την επίδραση της ευγονικής, καθώς καθορίζει πολιτικές και νομοθεσίες αποκλεισμού από το δικαίωμα της γονεϊκότητας και εφαρμόζονται συνήθως, από υπηρεσίες για την προστασία των παιδιών (Heinz-Grimm, 1996 . McGaha, 2002 . Walter, 1996). Σύμφωνα με τους McConnell και Llewellyn (2002), η αναπηρία στο σύγχρονο δυτικό πλαίσιο συνιστά ένα φτωχό προγνωστικό παράγοντα για γονεϊκότητα.

Ο Prangenberg (2006) αναφέρει ότι οι κεντρικές παραδοχές για τη γονεϊκότητα των αναπήρων κατασκευάζονται από κυρίαρχους μύθους που αποτελούν στερεοτυπικές γενικεύσεις και παρερμηνείες, οι οποίες ωστόσο, καθορίζουν τη συζήτηση. Σε αυτούς συμπεριλαμβάνονται: α) τα παιδιά των ανάπηρων γονέων είναι ή θα γίνουν επίσης «καθυστερημένα», β) ο αριθμός των παιδιών σε οικογένειες αναπήρων είναι πάνω από το μέσο όρο υψηλός, γ) οι ανάπηροι γονείς διαθέτουν ελλιπή και ανεπαρκή γονεϊκή ικανότητα. Ο συγκεκριμένος μύθος

διαχωρίζεται σε δύο σκέλη σύμφωνα με τον οποίο οι ανάπηροι γονείς, είτε κακοποιούν τα παιδιά τους, είτε τα παραμελούν, και δ) οι ανάπηροι γονείς δεν είναι σε θέση να κατακτήσουν γονεϊκές δεξιότητες.

Ωστόσο, οι συγκεκριμένοι μύθοι δεν αποδίδουν την πραγματικότητα για τη γονεϊκότητα των αναπήρων, καθώς υφίστανται στοιχεία στην πρόσφατη διεθνή βιβλιογραφία που καταρρίπτουν τις κυρίαρχες προϋδεάσεις και αντιλήψεις της γενετικής προοπτικής και των συνεπειών της (Llewellyn, 1995 . McGaha, 2002 . Pixa-Kettner, 1996 . Sanders, 2006).

3. Ερευνητικά δεδομένα

Οι ανάπηροι γονείς αποτελούν έναν πληθυσμό αθέατο και παραμελημένο, ο οποίος δεν μπορεί να εντοπιστεί ή να υπολογιστεί με ακρίβεια και αξιοπιστία, εξαιτίας της έλλειψης έγκυρων εμπειρικών δεδομένων από επιδημιολογικές μελέτες στις κοινότητες (Olsen & Clarke, 2003). Οι εκτιμήσεις για τον αριθμό των ανάπηρων γονέων διαφέρουν σε σημαντικό βαθμό, καθώς σημαντικό ποσοστό αυτών δεν είναι καταγεγραμμένο στις υπηρεσίες, ενώ οι ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει διαφοροποιημένους ορισμούς για τη «νοητική υστέρηση» και διαφορετικούς τρόπους για τον υπολογισμό τού αριθμού τους (Booth et al., 2005). Ο πληθυσμός των ανάπηρων γονέων είναι άγνωστος και πιθανόν μη αναγνωρίσιμος (Booth & Booth, 1993), οι δημοσιεύσεις για τις οικογένειες είναι περιορισμένες και λείπουν ποιοτικά δεδομένα για την διαχείριση της γονεϊκότητας από τους αναπήρους (Pixa-Kettner, 1998). Οι ερευνητές του φαινομένου αποδέχονται ότι το φαινόμενο υποεκπροσωπείται, καθώς οι ανάπηροι γονείς είναι περισσότεροι από τους επισήμως καταγεγραμμένους και υφίστανται οι «γκρίζοι» αριθμοί (Elvish et al., 2006).

Οι πρώτες έρευνες για τη γονεϊκότητα αναλήφθηκαν κυρίως στις ΗΠΑ κατά τη δεκαετία του '60 σε ιδρύματα και νοσοκομεία, ενώ ήταν αναδρομικές από τη δεκαετία του '20, περιγραφικές και ποσοτικές (McConnell et al., 2008). Η μελέτη των Whitman και των συνεργατών του (1986) στο St. Louis των ΗΠΑ είναι η πρώτη, η οποία κατέγραψε τα ποσοστά των ανάπηρων γονέων στην κοινότητα και βρίσκει 402 ανάπηρους γονείς με 1096 παιδιά. Οι αναδρομικές έρευνες δείχνουν ότι το φαινόμενο δεν είναι νέο και πιθανόν να ήταν περισσότερο διαδεδομένο κατά το παρελθόν, καθώς οι σύγχρονες αντιλήψεις για την αναπηρία το αναγνώρισαν και το ανέδειξαν ως ερευνητικό πεδίο (Booth & Booth, 1993). Τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών δεν θεωρούνται αντιπροσωπευτικά του φαινομένου, καθώς αναφέρονται σε ιδρυματοποιημένους ανάπηρους που δεν διέμεναν στην κοινότητα, δεν διέθεταν γονεϊκό πρότυπο και υποτιμούσαν την πραγματική συχνότητα της γονεϊκότητας των γυναικών, ενώ υποβάθμιζαν αυτή των ανδρών (Llewellyn, 1990).

Οι νεότερες έρευνες επικεντρώνονται σε τέσσερις κύριους άξονες και εξετάζουν τα θέματα της κληρονομικότητας και την αναπηρία στις οικογένειες, το μέγεθος της οικογένειας, τη γονεϊκή ικανότητα και εκπαίδευση των γονέων και την κακοποίηση του παιδιού (Tymchuk, 1992).

Οι έρευνες της Llewellyn (1995) και του McConnell και των συνεργατών του (2003) στην Αυστραλία, της Pixa-Kettner (1996) και της Grimm (1996) στη Γερμανία, της Ehlers-Flint (2002) και του Bakken και των συνεργατών του (1993) στις Ηνωμένες Πολιτείες, του Aunos και των συνεργατών του (2008) στον Καναδά και των Booth & Booth (1993) στην Αγγλία εξετάζουν τη διαχείριση της γονεϊκότητας από τους ανάπηρους με ποιοτικές, εθνογραφικές και βιογραφικές προσεγγίσεις. Οι συγκεκριμένες έρευνες χρησιμοποιούν διαφοροποιημένα δείγματα, μεθοδολογία και στόχους, ωστόσο διερευνούν την εμπειρία της γονεϊκότητας των αναπήρων και αναφέρονται στα ποιοτικά χαρακτηριστικά των οικογενειών, στη γονεϊκή σχέση, στις γονεϊκές συμπεριφορές και στην εκπαίδευση των ανάπηρων γονέων σε υποστηρικτικές και κοινωνικές δεξιότητες.

Η επισκόπηση των παραπάνω ερευνών καταδεικνύει τα εξής σημαντικά στοιχεία: α) Οι ανάπηροι γονείς δεν σχηματίζουν μία ομογενοποιημένη ομάδα με κοινή βιογραφική πορεία και οικογενειακή παθολογία, καθώς τα χαρακτηριστικά των οικογενειών και οι περιβαλλοντικές συνθήκες ποικίλλουν ανά περίπτωση, β) Η εμπειρία της γονεϊκότητας και η ανατροφή των παιδιών διατηρεί περισσότερες ομοιότητες παρά διαφορές με τις οικογένειες του γενικού πληθυσμού και του ίδιου κοινωνικού υπόβαθρου, καθώς δεν συνιστά «ειδική» κατηγορία, αλλά τείνει να αντικατοπτρίζει άλλες «ομάδες κινδύνου» (αλκοολικοί, ψυχικά ασθενείς, κτλ.), γ) Οι οικογένειες των αναπήρων διατηρούν θετικά χαρακτηριστικά και τα στοιχεία δείχνουν, ότι οι ανάπηροι αναπτύσσουν συναισθηματικό δεσμό και θετική σχέση με το παιδί, καθώς και θετική τοποθέτηση ως προς τη γονεϊκότητα, δ) Η γονεϊκή επάρκεια αποτελεί μία κοινωνικά κατασκευασμένη προσέγγιση από τις αξιολογικές κρίσεις των κοινωνικών κανονιστικών προτύπων και των εφαρμογών τους από επίσημους οργανισμούς και τους αντιπροσώπους τους, ε) Τα παιδιά ανάπηρων γονέων δεν είναι σε μεγαλύτερο ποσοστό κληρονομικά επιβαρυνμένα από αυτά του γενικού πληθυσμού, ενώ οι παρατηρούμενες ελλείψεις κατά την ανάπτυξη σχετίζονται με ανεπαρκείς περιβαλλοντικές συνθήκες, στ) Τα περισσότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ανάπηροι γονείς δεν αποδίδονται σε γονεϊκή ανεπάρκεια, αλλά απορρέουν από τη φτώχεια, την κοινωνική απομόνωση, την έλλειψη υποστήριξης, την κακομεταχείριση και την καταπάτηση δικαιωμάτων, ζ) Το πλαίσιο της κοινωνικοποίησης και ανατροφής των αναπήρων καθορίζει την ανατροφή των παιδιών τους, καθώς οι ανάπηροι συχνά δεν διαθέτουν κατάλληλα γονεϊκά πρότυπα και την εμπειρία μίας συνήθους οικογενεια-

κής ζωής, ενώ ετεροκαθορίζονται σε σημαντικό βαθμό ή βιώνουν εμπειρίες σεξουαλικής βίας και απουσία προετοιμασίας για την ενηλικίωση, η) Η κοινωνική απομόνωση, τα περιορισμένα κοινωνικά δίκτυα και η έλλειψη υποστήριξης συμβάλλουν σημαντικά στα καθημερινά προβλήματα, θ) Η στάση των επαγγελματιών μπορεί να λειτουργήσει διττά και να αποτελέσει πηγή υποστήριξης και καθοδήγησης ή αιτία αναστάτωσης και ταλαιπωρίας και ι) Η επαγγελματική παρέμβαση με ασυνέπεια κατασκευάζει κατάφωρες ανισότητες στους όρους πρόσβασης των ανάπηρων γονέων από τους οποίους έχει αφαιρεθεί η επιμέλεια των παιδιών, καθώς κατ' αυτόν τον τρόπο παραβιάζονται τα δικαιώματα πολιτών των ανάπηρων γονέων.

Η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρει υψηλά ποσοστά απομάκρυνσης των παιδιών από τους ανάπηρους γονείς (40-60%) και αυτά τα ποσοστά είναι τα υψηλότερα ανάμεσα σε ομάδες γονέων υψηλού κινδύνου (McConnell & Llewellyn . Pixa-Kettner, 1996). Επίσης, οι μελέτες έχουν αποτύχει να αποδώσουν την προσωπική εμπειρία και τις απόψεις των ανάπηρων ανδρών, καθώς και τις ανταμοιβές/ικανοποιήσεις και τις απαιτήσεις της πατρότητας (Booth & Booth, 1993).

4. Η γονεϊκή ικανότητα των αναπήρων

Σύμφωνα με τους Booth και Booth (1993), υφίστανται δύο προοπτικές θεώρησης της γονεϊκότητας των αναπήρων, αυτή του προσανατολισμού στην ανεπάρκεια (deficiency orientation) και αυτή της προοπτικής στην ικανότητα (capacity perspective). Οι κυρίαρχες κοινωνικές αντιλήψεις για τη γονεϊκή ικανότητα των αναπήρων προσδιορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τον προσανατολισμό στην ανεπάρκεια, η οποία καθορίζεται από τις πολιτισμικές αναπαραστάσεις για την αναπηρία, αλλά και για την παιδική ηλικία (Young et al., 1997). Οι εκτεταμένες διακρίσεις εις βάρος των αναπήρων και οι κοινωνικές ανισότητες στις οποίες είναι εκτεθειμένοι μειώνουν την κατανόηση για την ικανότητα της γονεϊκότητάς τους και του τρόπου που αυτή επιτελείται (McGaha, 2002). Η γονεϊκή ικανότητα των αναπήρων συνιστά προσαρμοστική ικανότητα, η οποία εξαρτάται από το ειδικό πλαίσιο στο οποίο διαβίει η οικογένεια και σε αυτή τη διαδικασία συμβάλλουν πολιτισμικοί και κοινωνικοί παράγοντες, καθώς η αξιολόγηση των γονεϊκών ικανοτήτων δεν είναι ανεξάρτητη από την εκάστοτε κοινωνική και πολιτισμική ομάδα, τις αξίες και τις νόρμες της (Pixa-Kettner & Sauer, 2006). Επιπρόσθετα, η έννοια της γονεϊκής ικανότητας δεν είναι καθορισμένη με σαφήνεια και οι ανάπηροι γονείς εκτιμώνται σε σχέση με τα πρότυπα γονέων της μεσαίας τάξης (Tymchuk, 1992).

Από τη διεθνή ερευνητική βιβλιογραφία φαίνεται ότι η ομάδα των ανάπηρων γονέων αντιμετωπίζει δυσανάλογους κινδύνους και εμπόδια σε σχέση με το γενικό πληθυσμό κατά

την ανατροφή των παιδιών, αλλά και από τις δυσχέρειες που δημιουργούνται από τις ιδιαίτερες ανάγκες υποστήριξής τους (Sanders, 2006). Οι γονείς με νοητική υστέρηση αποτελούν την πλέον ευάλωτη ομάδα γονέων σε μία κοινότητα (McConnell & Llewellyn, 2000). Ωστόσο, η γονεϊκή ικανότητα δεν συνδέεται με το επίπεδο νοημοσύνης των ανάπηρων γονέων, αλλά με περιβαλλοντικούς, οικογενειακούς και ατομικούς παράγοντες (Aunos et al., 2003). Οι παράγοντες κινδύνου βρίσκονται σε συσχέτιση μεταξύ τους, αλληλεπιδρούν και μειώνουν τη γονεϊκή επάρκεια των αναπήρων (Pixa-Kettner & Sauer, 2006).

Ως σημαντικοί παράγοντες κινδύνου που επιβαρύνουν την ικανότητα και τη διαχείριση της γονεϊκότητας από τους αναπήρους αναφέρονται οι εξής: α) Οικονομικοί παράγοντες: οι ενήλικες ανάπηροι έχουν διπλάσιες πιθανότητες να διαβιούν σε οικογένειες με χαμηλό εισόδημα σε σχέση με το γενικό πληθυσμό. Η εμπειρία της οικονομικής ανισότητας και φτώχειας εκφράζεται επίσης στην επαγγελματική τους απασχόληση, καθώς συχνά είναι άνεργοι ή εργάζονται συνήθως σε χειρωνακτικά και χαμηλής ειδίκευσης επαγγέλματα (Ehlers-Flint, 2002 . McConnell et al., 2008). Το χαμηλό εισόδημα συνδυάζεται με τα πρόσθετα κόστη ανατροφής που ορισμένοι ανάπηροι γονείς επιβαρύνονται, λόγω των ιδιαίτερων αναγκών υποστήριξής τους, όπως δαπάνες για αγορά εξοπλισμού ασφαλείας, αυξημένο κόστος ελεύθερου χρόνου, κτλ., β) Συνθήκες στέγασης: ο υπερπληθυσμός, οι κακές υλικές συνθήκες στέγασης, η στέγαση σε ακατάλληλα οικήματα συσχετίζονται με το χαμηλό εισόδημα και μπορούν να έχουν ιδιαίτερες συνέπειες για τους ανάπηρους γονείς (Morris & Wates, 2006), γ) Υποβαθμισμένες κοινότητες: οι οικογένειες αναπήρων διαβιούν στις φτωχότερες κοινότητες, που συχνά δεν διαθέτουν υγειονομικές και κοινωνικές υπηρεσίες και είναι περισσότερο πιθανό να έχουν κακή σωματική υγεία, καθώς και μακροχρόνιες ασθένειες πέραν της αναπηρίας. Το στρες το οποίο προκαλείται από περιβαλλοντικούς κινδύνους, η εγκληματικότητα και οι αντικοινωνικές συμπεριφορές, η φτώχεια και η στέρηση υλικών αγαθών περιορίζουν σημαντικά τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου των παιδιών (Morris & Wates, 2006), δ) Διακρίσεις και αρνητικές κοινωνικές στάσεις: οι ανάπηρες γυναίκες αντιμετωπίζουν αρνητικές κοινωνικές στάσεις σε σχέση με την εγκυμοσύνη και τη γονεϊκότητά τους. Οι αρνητικές αντιδράσεις έχουν αναφερθεί μεταξύ επαγγελματιών, μελών της οικογένειας και της κοινότητας. Οι ανάπηροι γονείς εκτίθενται σε παρενοχλήσεις και εκφοβισμούς εις βάρος τους, λόγω της αναπηρίας και αυτή η εμπειρία γίνεται περισσότερο κοινή και συνηθισμένη μετά την τεκνοποίηση. Τα παιδιά των αναπήρων εκτίθενται επίσης, σε αυτές τις συμπεριφορές διακρίσεων (Booth & Booth, 1997). Υφίστανται ενδείξεις για αρνητικές απαντήσεις σε ιδιαίτερες ανάγκες υποστήριξης κατά τον προγεννητικό έλεγχο ή κατά τα αιτήματα για γονεϊκή μέριμνα, οι οποίες οφείλονται σε προκαταλήψεις του προσωπικού υγειονομικής περίθαλψης, καθώς οι

επαγγελματίες συχνά προδικάζουν μελλοντική παιδική παραμέληση και κακοποίηση. Οι άκαμπτες απόψεις των επαγγελματιών και οι αρνητικές στάσεις αποτελούν εμπόδια για τους αναπήρους που αναζητούν υποστήριξη από τις κοινωνικές υπηρεσίες περίθαλψης. Παράλληλα, οι ανάπηροι είναι απρόθυμοι να προσεγγίσουν τις υπηρεσίες από το φόβο και την απειλή των επαγγελματιών για απομάκρυνση των παιδιών τους από τις αρχές προστασίας ιδιαίτερα, όταν τα παιδιά είχαν απομακρυνθεί στο παρελθόν (Aunos et al., 2003 . Tarleton et al., 2006). Η προσπάθεια αποφυγής της χρήσης των κοινωνικών υπηρεσιών από τους αναπήρους συμβάλλει στην αμφισβήτηση της γονεϊκής ικανότητας των αναπήρων από τις υπηρεσίες (Tarleton et al., 2006). Επίσης, η έλλειψη σαφήνειας και σταθερότητας ανάμεσα σε διαφορετικούς επαγγελματίες για την ίδια οικογένεια και στο τι συνιστά «καλή» γονεϊκότητα και οι αντικρουόμενες οδηγίες και κατευθύνσεις δημιουργούν σύγχυση στους ανάπηρους γονείς, ε) Έλλειψη πληροφοριών: οι κοινωνικο-οικονομικές στερήσεις των αναπήρων συνδέονται με έλλειψη ενημέρωσης για τις κοινωνικές και εθελοντικές υπηρεσίες και την πρόσβαση στις πληροφορίες γι' αυτές. Η κοινωνική απομόνωση που δημιουργείται από τη φτώχεια, τις διακρίσεις και την επικοινωνιακή αναποτελεσματικότητα, οδηγούν σε ελλιπή ενημέρωση για τις ανεπίσημες πηγές πληροφοριών (Morris & Wates, 2006). Επίσης, οι ανάπηροι χρησιμοποιούν ελάχιστα υπηρεσίες υποστήριξης, καθώς δεν ικανοποιούν τις ιδιαίτερες ανάγκες τους.

5. Η αύξηση της γονεϊκής ικανότητας

Οι πρακτικές για τον περιορισμό των παραγόντων κινδύνου απαιτούν συντονισμένες παρεμβάσεις στις πολιτικές για την αναπηρία, στο νομικό σύστημα και στο σύστημα υγειονομικών και κοινωνικών υπηρεσιών, στις οικογένειες των αναπήρων και στους ατομικούς παράγοντες. Οι παρεμβάσεις, οι οποίες στοχεύουν σε θεσμικές και οργανωτικές αλλαγές στα περιβάλλοντα, παράγουν περισσότερο βιώσιμα και διαρκή αποτελέσματα από τις αλλαγές και παρεμβάσεις σε ατομικό επίπεδο (Swerissen & Crisp, 2004). Οι παρεμβάσεις που στοχεύουν στα οργανωτικά και θεσμικά πλαίσια είναι αναγκαίες και προαπαιτούμενες, προκειμένου να συμπληρώσουν τις παρεμβάσεις σε ατομικό επίπεδο μέσω προγραμμάτων (McConnell et al., 2008).

Ο McConnell και οι συνεργάτες του (2008) και ο Tarleton και οι συνεργάτες του (2006) προτείνουν οργανωτικές παρεμβάσεις στο σύστημα υπηρεσιών, όπως την αποκέντρωση των υπηρεσιών, την αναδιανομή των οικονομικών πόρων, την καθιέρωση επίσημων κατευθυντικών οδηγιών, τη συμπληρωματική επιμόρφωση των επαγγελματιών, τη συνεργασία μεταξύ των υπηρεσιών για τον εντοπισμό των ανάπηρων γονέων από τις κοινωνικές υπη-

ρεσίες και την ανάπτυξη πρωτόκολλων και διαδικασιών ανάμεσα σε υγειονομικές και κοινωνικές υπηρεσίες. Επίσης, προτείνουν τακτικούς υγειονομικούς ελέγχους των γονέων, μεταγεννητικούς των παιδιών και πρόσθετη υποστήριξη από επισκέπτες υγείας για την κατανόηση των θεμάτων υγείας.

Οι παράγοντες κινδύνου για τη γονεϊκή επάρκεια των ανάπηρων μπορούν να μειωθούν με την κατάλληλη υποστήριξη από τις υπηρεσίες και με την προσαρμογή της ενίσχυσης στα ιδιαίτερα είδη αναγκών (McConnell et al., 2008). Η παροχή υπηρεσιών στους ανάπηρους γονείς πρέπει να διαρκεί καθ' όλη την περίοδο της ανάπτυξης του παιδιού και να προσαρμόζεται στις αλλαγές που συμβαίνουν με την πάροδο του χρόνου. Η εξατομικευμένη και κατάλληλη υποστήριξη σύμφωνα με τις ανάγκες της κάθε οικογένειας, συμβάλλει στην ποιότητα της υποστήριξης (Llewellyn & McConnell, 2002). Οι ανάπηροι γονείς έχουν ανάγκες που εκτείνονται σε ευρεία βάση και περιλαμβάνουν συνήθως, κάλυψη καθημερινών αναγκών, βοήθεια κατά τις εργασίες στο σπίτι, διαχείριση συμπεριφορών, ασφάλεια των παιδιών, συμμετοχή σε ομάδες γονέων, κατανόηση του λόγου των επαγγελματιών, βοήθεια κατά τη μεταφορά και τις μετακινήσεις, βοήθεια για τη γραφειοκρατία, διαχείριση οικονομικών, διαχείριση της παρενόχλησης και προστασία εαυτού (Tarleton et al., 2006).

Η υποστήριξη οφείλει να είναι ολιστική και να συμπεριλαμβάνει το κοινωνικό πλαίσιο, τον αντίκτυπο από το υποβαθμισμένο και φτωχό περιβάλλον και την κοινωνική απομόνωση των οικογενειών (Tarleton et al., 2006). Ο Aunos και οι συνεργάτες του (2003) δείχνουν ότι ανάπηρες μητέρες που διατηρούσαν την επιμέλεια των παιδιών τους είχαν μεγαλύτερη συμμετοχή σε δραστηριότητες στην κοινότητά τους, σχετικά ικανοποιητικό εισόδημα (ετήσιο εισόδημα άνω των 10.000 δολαρίων) και λάμβαναν περισσότερες ειδικές υπηρεσίες, σε σχέση με ανάπηρες μητέρες που τους αφαιρέθηκε η επιμέλεια.

Την τελευταία δεκαετία οι κοινωνικές παρεμβάσεις έχουν επεκταθεί για την αντιμετώπιση άλλων παραγόντων κινδύνου, συμπεριλαμβανομένης της κοινωνικής απομόνωσης των γονέων, και της συνακόλουθης απομόνωσης των παιδιών (Sanders, 2006). Στη μελέτη των Booth και Booth (2003) αξιολογήθηκε η μάθηση που υποστηρίζεται από ένα πρόγραμμα παρεμβάσεων, οι οποίες αποσκοπούσαν στην επέκταση των δικτύων υποστήριξης των ανάπηρων μητέρων και στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αυτοσυνηγορίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μητέρες απέκτησαν μεγαλύτερη αίσθηση ελέγχου στη ζωή τους, καλύτερη εικόνα εαυτού, μεγαλύτερη εμπιστοσύνη και αυτοπεποίθηση στις ικανότητές τους, ενημερότητα των αναγκών, κατανόηση του τρόπου λήψης βοήθειας από ένα ευρύτερο δίκτυο υποστήριξης και πρόσβαση σε πόρους.

Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων γονεϊκών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων καθημερινής ζωής αυξάνεται, όταν σχεδιάζονται ειδικά για γονείς με νοητική υστέρηση (McConnell et al., 2008). Τα προγράμματα που εκπαιδεύουν ανάπηρους γονείς, όπως π.χ. το πρόγραμμα “The Parental Skills Model” (McCaw & Sturmey, 1993, 1995) περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων, όπως βρεφική φροντίδα, ασφάλεια στο σπίτι, αντιμετώπιση καταστάσεων έκτακτης ανάγκης, αναγνώριση και ανταπόκριση με έγκαιρο και κατάλληλο τρόπο στα συμπτώματα των παιδικών ασθενειών, αλληλεπίδραση γονέα-παιδιού κατά το παιχνίδι, λήψη αποφάσεων και αντιμετώπιση προβληματικής ανατροφής και κοινωνικών καταστάσεων (Feldman, 2004). Η εκπαίδευση σε δεξιότητες και γνώσεις οφείλει να εφαρμόζεται στο σπίτι.

Οι εμπειρίες γονεϊκότητας και οι ανάγκες υποστήριξης των ανάπηρων γονέων διαφοροποιούνται κατά φύλο. Η βιβλιογραφία αποτυγχάνει να διαφοροποιήσει τις ανάγκες, καθώς η έρευνα εστιάζεται συχνότερα στις εμπειρίες των μητέρων, ενώ η ειδική υποστήριξη των πατέρων εξακολουθεί να παραμένει «αόρατη» (Sanders, 2006). Η δημιουργία ομάδων γονέων στις κοινωνικές υπηρεσίες συνεισφέρει στην υποστήριξη και αυξάνει το κοινωνικό δίκτυο, το αυτοσυναισθημα και τα ποσοστά επιτυχίας μετά από πληροφόρηση, ενώ δίνει τη δυνατότητα να εκπαιδευτούν ανάπηροι και των δύο φύλων με αποτέλεσμα τη μείωση του άγχους στη σχέση γονέων-παιδιού (Aunos et al., 2003).

Βιβλιογραφία

- Aunos, M., & Goupil, G., & Feldman, M. (2003). Mothers with Intellectual Disabilities Who Do or Do Not Have Custody of Their Children. *Journal on Developmental Disabilities*, 10(2), 65-80.
- Aunos, M., & Feldman, M., & Goupil, G. (2008). Mothering with intellectual disabilities: Relationships between social support, health and well-being, parenting and child behaviour outcomes. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 21, 320–330.
- Bakken, J., Miltenberger, R., & Schauss, S. (1993). Teaching Parents with Mental Retardation: Knowledge versus Skills. In: J. Blacher & B. Baker (Eds), *Families and Mental Retardation* (pp. 247-256). Washington: AAMR (American Association on Mental Retardation).
- Booth, T., & Booth, W. (1993). Accentuate the positive: a personal profile of a parent with learning difficulties. *Disability, Handicap and Society*, 8(4), 377-392.

- Booth, T., & Booth, W. (1993). Parenting with Learning Difficulties: Lessons for Practitioners. *Br. J. Social Wk*, 23, 459-480.
- Booth, T., & Booth, W. (1997). *Exceptional childhoods, unexceptional children*. London: Family Policy Studies Centre.
- Booth, T., & Booth, W. (2003). Self advocacy and supported learning for mothers with learning difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 7, 165–193.
- Booth, T., & Booth, W., & McConnell, D. (2005). Care proceedings and parents with learning difficulties: comparative prevalence and outcomes in an English and Australian court sample. *Child and Family Social Work*, 10, 353-360.
- Ehlers-Flint, M. (2002). Parenting Perceptions and Social Supports of Mothers with Cognitive Disabilities. *Sexuality & Disability*, 20(1), 29-51.
- Elvish, J., & Hames, A., & English, S., & Wills, C. (2006). Parents with learning disabilities: An audit of referrals made to a learning disability team. *Learning Disability Review*, 11(2), 26 – 33.
- Feldman, M. (2004). Self-Directed Learning of Child-Care Skills by Parents with Intellectual Disabilities. *Infants and Young Children*, 17(1), 17-33.
- Grimm, B. (1996). Elternschaft geistigbehinderter Menschen. In: J. Walter (Eds), *Sexualität und geistige behinderung* (pp. 299-304). Heidelberg: Edition Schindele.
- Heinz-Grimm, R. (1996). Rechtliche Aspekte des Sorgerechtes der Elternschaft von Menschen mit geistige Behinderung. In: J. Walter (Eds), *Sexualität und geistige behinderung* (pp. 318-342). Heidelberg: Edition Schindele.
- Llewellyn, G. (1990). People with intellectual disability as parents: perspectives from the professional literature. *Australian and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 16(4), 369-80.
- Llewellyn, G. (1995). Relationships and Social Support: Views of Parents with Mental Retardation/Intellectual Disability. In: J. Blacher & B. Baker (Eds), *Families and Mental Retardation* (pp. 349-363). Washington: AAMR (American Association on Mental Retardation).
- Llewellyn, G. (1995). Relationships and Social Support: Views of Parents with Mental Retardation/Intellectual Disability. *Mental Retardation*, 33(6), 349-363.
- Llewellyn, G., & McConnell, D. (2002). Mothers with learning difficulties and their support networks. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46(1), 17-34.
- McConnell, D., & Llewellyn, G. (2000). Disability and Discrimination in Statutory Child Protection Proceedings. *Disability and Society*, 15(6), 883-895.

- McConnell, D., & Llewellyn, G. (2002). Stereotypes, parents with intellectual disability and child protection. *Journal of Social Welfare and Family Law*, 24(3), 297–317.
- McConnell, D., & Llewellyn, G., & Mayes, R., & Russo, D. (2003). Developmental profiles of children born to mothers with intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28(2), 122-134.
- McConnell, D., & Matthews, J., & Llewellyn, G., & Mildon, R., & Hindmarsh, G. (2008). “Healthy Start”. A National Strategy for Parents with Intellectual Disabilities and their Children. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 5(3), 194-202.
- McGaha, C. (2002). Development of Parenting Skills in Individuals with Intellectual Impairment: an epigenetic explanation. *Disability and Society*, 17(1), 81-91.
- Morris, J., & Wates, M., (2006). *Supporting disabled parents and parents with additional support needs*. Great Britain: Social Care Institute for Excellence.
- Olsen, R., & Clarke, H. (2003). *Parenting and Disability: disabled parents experiences of raising children*. Bristol: The Policy Press.
- Olsen, R. & Clarke, H. (2003). “Invisibility and Exclusion”. In: R. Olsen & H. Clarke (Eds), *Parenting and Disability: disabled parents’ experiences of raising children* (pp. 1-27). Bristol: The Policy Press.
- Pixa-Kettner, U. (1996). Elternschaft von Menschen mit geistiger Behinderung. In: J. Walter, (Eds), *Sexualität und geistige behinderung* (pp. 305-317). Heidelberg: Edition Schindele.
- Pixa-Kettner, U. (2006). *Tabu oder Normalität?*. Heidelberg: Heidelberg: Edition Schindele.
- Pixa-Kettner, U. (2006). „Einleitung“. In: U. Pixa-Kettner (Eds), *Tabu oder Normalität?* (pp. 9-17). Heidelberg: Edition Schindele.
- Pixa-Kettner, U., & Sauer, B. (2006). Elterliche Kompetenzen und die Feststellung von Unterstützungsbedürfnissen in Familien mit geistig behinderten Eltern. In: U. Pixa-Kettner (Eds), *Tabu oder Normalität?* (pp. 219-247). Heidelberg: Edition Schindele.
- Prangenberg, M. (2006). „Zur Geschichte der internationalen Fachdiskussion über Elternschaft von Menschen mit einer geistigen Behinderung“. In: U. Pixa-Kettner (Eds), *Tabu oder Normalität?* (pp. 25-45). Heidelberg: Edition Schindele.
- Rhodes, R. (1993). Mental Retardation and Sexual Expression: An Historical Perspective. In: R. Mackelprang, D. Valentine (Eds), *Sexuality and Disabilities. A Guide for Human Service Practitioners* (pp. 1-22). Binghamton: Haworth Press.
- Sanders, D. (2006). Risiko- und Schutzfaktoren im Leben der Kinder von Eltern mit geistige Behinderung. In: U. Pixa-Kettner (Eds), *Tabu oder Normalität?* (pp. 161-192). Heidelberg: Edition Schindele.

- Swerissen, H., & Crisp, B. (2004). The sustainability of health promotion interventions for different levels of social organization. *Health Promotion International*, 19, 123-130.
- Tarleton, B., & Ward, L., & Howarth, J. (2006). *Finding the right support: A review of issues and positive practice to support parents with learning difficulties and their children*. London: The Baring Foundation.
- Tymchuk, A. (1992). Predicting adequacy of parenting by people with mental retardation. *Child Abuse & Neglect*, 16(2), 165-178.
- Whitman, B., & Graves, B., & Accardo, P. (1987). The mentally retarded parent in the community: an epidemiological study. *J Ment Defic.*, 91(6), 636-638.
- Walter, J. (1996). Sexuelle Partnerschaft, Kinderwunsch und Elternschaft geistigbehinderter Menschen. In: J. Walter (Eds), *Sexualität und geistige behinderung* (pp. 290-296). Heidelberg: Edition Schindele.
- Young, D., & Quibell, R. (2000). Why Rights are Never Enough: rights, intellectual disability and understanding. *Disability and Society*, 15(5), 747-764.
- Young, S., & Young, B., & Ford, D. (1997). Parents with a Learning Disability: research issues and informed practice. *Disability and Society*, 12(1), 57-68.

Νοητική Υστέρηση: Προσδοκίες Γονέων και Συμβουλευτική

Βισώκαλη, Ιφιγένεια

Δασκάλα Ειδικής Αγωγής, , M. Sc. Ειδικής Αγωγής & Ψυχολογίας

ifigenia44@yahoo.gr

Περίληψη

Έχοντας ένα παιδί με νοητική υστέρηση, οι γονείς πρέπει να αναθεωρήσουν τις προσδοκίες τους σχετικά με το παιδί και το ρόλο τους ως γονείς, ή να διαμορφώσουν καινούριες, ώστε να ικανοποιήσουν παράλληλα τις ανάγκες του παιδιού και τις δικές τους. Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να φωτίσει το ρόλο της Συμβουλευτικής από ειδικούς στη διαμόρφωση νέων προσδοκιών από τους γονείς, και να εξάρει τη σημασία που έχουν αυτές τόσο στην πρόοδο και αποδοχή του παιδιού όσο και στην εξισορρόπηση των αναγκών της οικογένειας. Εξετάστηκε δείγμα 55 γονέων παιδιών με Ν. Υ. από 9 ειδικά σχολεία του λεκανοπεδίου της Αττικής, με χρήση αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου. Διερευνήθηκε ο ρόλος των ειδικών στη διαμόρφωση ρεαλιστικών προσδοκιών και στο είδος της αποδοχής του παιδιού (αποδοχή από τους ίδιους, αποδοχή από τους άλλους, ολοκληρωμένη αποδοχή) στους γονείς που παρακολούθησαν πρόγραμμα συμβουλευτικής (πάνω από 5 συνεδρίες). Το είδος της αποδοχής του παιδιού εξετάστηκε και ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων (χαμηλό, μέσο, υψηλό). Τέλος, μελετήθηκε ο βαθμός προσδοκίας των γονέων στους τομείς εξέλιξης επαγγελματική αποκατάσταση και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και αποδεκτών συμπεριφορών, σε σχέση με το πόσο συνεργάστηκαν με τους ειδικούς.

Λέξεις κλειδιά: νοητική υστέρηση, προσδοκίες γονέων, συμβουλευτική, αποδοχή.

1. Προσδοκίες

«Η έννοια της προσδοκίας διαμορφώνει τη βάση για ολόκληρη σχεδόν τη συμπεριφορά. Οι προσδοκίες μπορούν να οριστούν ως πεποιθήσεις για μια μελλοντική κατάσταση ή υπόθεση. Ως τέτοιες, οι προσδοκίες αναπαριστούν το μηχανισμό με τον οποίο εμπειρίες και γνώσεις του παρελθόντος χρησιμοποιούνται για την πρόβλεψη του μέλλοντος». (Olsen, Rose & Zanna, 1996:211)

Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό, οι προσδοκίες αφορούν υποκειμενικές προβλέψεις για το μέλλον, οι οποίες επηρεάζουν τις πεποιθήσεις, τη γνώση και την εμπειρία

ενός ατόμου. Μπορούν επίσης να επηρεάσουν τη συμπεριφορά του ατόμου κατά την κοινωνική αλληλεπίδρασή του με τους άλλους (Tajfel & Fraser, 1978, όπως αναφέρεται από Russell, 2003). Η αξία της δουλειάς μέσω μιας διαδικασίας προσδιορισμού και αναθεώρησης των προσδοκιών είναι ότι ένα άτομο θα κερδίσει γνώση, καθώς θα αναθεωρήσει αυτές που δεν έχουν εκπληρωθεί και πιθανόν να τις τροποποιήσει στο φως των νέων του εμπειριών. Μέσω της ανάπτυξης και της αναθεώρησης των προσδοκιών, το άτομο κερδίζει μια καλύτερη κατανόηση των προσωπικών του εμπειριών (Olsen, Rose & Zanna, 1996).

1.1. Προσδοκίες γονέων παιδιών με νοητική υστέρηση

Οι προσδοκίες των γονέων για τα παιδιά τους αντανακλούν τις ανάγκες τους για αυτοεκτίμηση, η οποία ενισχύεται από την επιτυχή εκτέλεση του γονεϊκού ρόλου και των γονεϊκών ευθυνών. Τα κριτήρια μέτρησης της ικανότητας και αξίας των γονέων στην ανατροφή του παιδιού τους με νοητική υστέρηση συγκεκριμένα, είναι η συμπεριφορά και η απόδοση του διανοητικά ανάπηρου παιδιού. Εν μέρει, οι προσδοκίες διαμορφώνονται από τον τρόπο κατανόησης των γονέων των νοητικών περιορισμών του παιδιού. Η εκτίμηση του παιδιού από την άλλη μεριά από τους επαγγελματίες ειδικούς είναι στην καλύτερη περίπτωση μια εκπαιδευτική αξιολόγηση σε ένα πολυδιάστατο πρόβλημα, με αποτέλεσμα να μπορεί να προβλέψει την εξέλιξη του παιδιού με μία γενική έννοια. Αυτό όμως σημαίνει ότι μπορεί να υπάρξουν φορές που η εξέλιξη του παιδιού να αποκλίνει από την αρχική πρόγνωση, προς το καλύτερο ή το χειρότερο. Αυτό μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα μη ρεαλιστικές ελπίδες, σύγχυση και απογοήτευση από τους γονείς. Επίσης, αν υπάρχουν μεγάλα κενά μεταξύ των εκτιμήσεων, οι γονείς και οι ειδικοί μπορεί να μη συμβαδίζουν με την πραγματική λειτουργικότητα του παιδιού και την ετοιμότητά του για νέες εμπειρίες (Schild, 1982).

1.1.1. Η αναθεώρηση των προσδοκιών

Γίνεται φανερό από τα παραπάνω πόσο μεγάλη σημασία έχει για τους γονείς, και ιδιαίτερα για τους γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες, να εξερευνούν, να διατυπώνουν και να αναθεωρούν τις προσδοκίες που έχουν για τα παιδιά τους, παράλληλα με την ικανοποίηση των αναγκών τους. Ερχόμενοι σε επαφή με τους ειδικούς, βοηθούνται ώστε να ορίσουν τις προσδοκίες για τα παιδιά τους και να τις αναθεωρήσουν αν χρειαστεί, αφού τις αντιπαραβάλλουν με τις αντίστοιχες των ειδικών. Πρόκειται για μια διαδικασία που θα τους βοηθήσει να κατανοήσουν καλύτερα κάθε νέα κατάσταση, να κατανοήσουν το παιδί και τις επιπτώσεις της αναπηρίας του και να ενισχύσουν τη σχέση που αναπτύσσουν με τους

ειδικούς που είναι υπεύθυνοι για τη εκπαίδευση και τη φροντίδα του παιδιού τους (Russell, 2003).

Οι Goodnow και Collins (1990) θεωρούν ότι οι ιδέες των γονέων δεν αλλάζουν αυτόματα με την παρουσίαση νέων πληροφοριών. Οι αντιδράσεις των γονέων στην ασυμφωνία με την γνώμη των επαγγελματιών σε σχέση με το παιδί τους είναι είτε η αλλαγή των προσδοκιών, είτε η αγνόηση των πληροφοριών ή τέλος η αλλαγή της ομάδας των ειδικών που απευθύνονται. Οι γονείς των παιδιών με αναπηρίες μπορεί να αντιδράσουν με έναν παρόμοιο τρόπο, όταν οι προσδοκίες τους δεν επιβεβαιώνονται από τους ειδικούς.

2. Ο ρόλος της συμβουλευτικής

Προσφέροντας στους γονείς ευκαιρίες και υποστήριξη για να αναλογιστούν τα δεδομένα, η κατανόησή τους μπορεί να ενισχυθεί. Πολλοί επαγγελματίες ειδικοί που δουλεύουν με οικογένειες το διάστημα που ακολουθεί τη διάγνωση, συστήνουν στους γονείς συμβουλευτική, καθώς αυτή θα παρέχει τις ευκαιρίες στους γονείς να σκέφτονται διαφορετικά και να διαμορφώνουν τις προσδοκίες για τα παιδιά τους και τους ίδιους, κάθε φορά που συλλέγουν νέες πληροφορίες ή έρχονται αντιμέτωποι με καινούριες εμπειρίες (Madhavan & Narayan, 1992).

2.1. Αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των δύο μερών

Για να λειτουργήσει η συμβουλευτική με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο, θα πρέπει να καλλιεργηθεί σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα σε γονείς και ειδικούς. Αυτό προϋποθέτει ειλικρίνεια, διάθεση για επικοινωνιακό άνοιγμα και έλλειψη καχυποψίας στη σχέση μεταξύ γονέων και ειδικών, ώστε να αποφευχθούν αρνητικές εκτιμήσεις και ανεπιβεβαίωτες προσδοκίες από την πλευρά των γονέων κυρίως. Η Dale (1996) προτείνει ότι οι ειδικοί που δουλεύουν με γονείς παιδιών με αναπηρίες θα πρέπει να τους ενθαρρύνουν να συζητούν τις ιδέες και τις προσδοκίες τους, για να παίξουν έναν πιο ενεργό ρόλο στη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ τους. Εισηγείται ένα μοντέλο συνεργασίας βασισμένο στη διαπραγμάτευση, η οποία μπορεί να δώσει την ευκαιρία στους γονείς να σκεφτούν νέες καταστάσεις και πιθανά μελλοντικά σενάρια, ώστε να αναθεωρήσουν προσδοκίες και να προγραμματίσουν ανάλογα.

Είναι σημαντικό, λοιπόν, να εδραιωθούν αμοιβαία κανάλια επικοινωνίας ανάμεσα στα δύο μέρη. Έτσι, οι πληροφορίες που θα παρέχονται στους γονείς θα είναι αληθινές και οι προσδοκίες που θα έχουν ο ένας από τον άλλο αλλά και οι δύο από το παιδί θα ανταλλάσσονται και θα συζητούνται. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με συχνή επαφή των δύο

μερών, η οποία θα δώσει την ευκαιρία στους γονείς για ενεργό εμπλοκή στο πρόγραμμα εκπαίδευσης. Από την άλλη, η υιοθέτηση νέων, πιο ρεαλιστικών προσδοκιών από τους γονείς των παιδιών με αναπηρίες συντείνει, στην καλύτερη κατανόηση της αναπηρίας και των δυσκολιών που απορρέουν από αυτή (Russel, 2003).

3. Άλλοι στόχοι της συμβουλευτικής

Η Συμβουλευτική γονέων, όμως, παιδιών με αναπηρία έχει κι άλλους στόχους, που έχουν σχέση με την αντιμετώπιση των αναγκών τόσο των γονέων όσο και των παιδιών τους (Τσιάντης & Μανωλόπουλος, 1989). Ο Hornby (1994, σελ.331) θεωρεί ότι οι ειδικοί πρέπει να επικεντρωθούν σε τέσσερις τομείς: α) να συζητήσουν με τους γονείς τη διάγνωση της αναπηρίας ή τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με έναν ευαίσθητο και επικοινωνιακό τρόπο, β) να παρέχουν πληροφορίες σχετικά με την αναπηρία, τις διαθέσιμες υπηρεσίες και την ανάπτυξη του παιδιού, γ) να παρέχουν συναισθηματική στήριξη και βοήθεια στους γονείς ώστε να κατανοήσουν τα συναισθήματά τους, τις προσδοκίες τους και τις αντιδράσεις τους, και δ) να φέρουν τους γονείς σε επαφή με άλλους ανθρώπους που είναι σε παρόμοια θέση με αυτούς. Άλλοι ερευνητές επεκτείνονται και στην ευδοκίμηση όλων των μελών της οικογένειας (Cuningham & Davis 1985a, όπως αναφέρεται από Callias, 1997).

Οι γονείς, λοιπόν, έχουν ανάγκη να γνωρίζουν τι δεν πάει καλά με το παιδί τους (διάγνωση), τι επιφυλάσσει το μέλλον (πρόγνωση), γιατί δημιουργήθηκαν τα προβλήματα (αιτιολογία), και τι μπορεί να γίνει ως προς τα θέματα αυτά (θεραπεία, εκπαίδευση και φροντίδα). Για να δοθούν απαντήσεις σε αυτά τα ερωτήματα, απαραίτητη προϋπόθεση είναι όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα-μια ακριβής εκτίμηση των τρεχόντων προβλημάτων του παιδιού και μια σωστή ερμηνεία των ευρημάτων.

3.1. Προβλέψεις ειδικών και ρεαλισμός προσδοκιών

Οι γονείς, συνήθως, θέλουν να μάθουν τη διάγνωση και τις επιπλοκές στο μέλλον. Ωστόσο, δεν είναι πάντα δυνατό να γίνουν μακροπρόθεσμες προβλέψεις, ειδικά για πολύ μικρά παιδιά, καθώς τα εργαλεία αξιολόγησης παρέχουν επισφαλή ευρήματα από τη μια μεριά, αλλά ακόμη και διότι πολλές ψυχολογικές δεξιότητες αναπτύσσονται αργότερα και δεν μπορούν να προβλεφθούν από νωρίς. Οι γονείς όμως, πάντα βρίσκονται σε αγωνία να γνωρίσουν τι επιφυλάσσει το μέλλον. Έχουν ανάγκη να έχουν προσδοκίες για τα παιδιά τους που να είναι κοντά στην πραγματικότητα (ρεαλιστικές) και να μην τρέφουν φρούδες ελπίδες. Το μακροπρόθεσμο μέλλον εξαρτάται τόσο από τη φύση των διαταραχών του παιδιού, όσο και από το ποια εκπαίδευση και θεραπεία είναι διαθέσιμες για τα επόμενα χρόνια. Οι γονείς

μπορεί να βρουν ότι δεν τους παρέχεται βοήθεια ή ότι είναι ανεπαρκές το να τους πουν ότι το μέλλον δεν μπορεί να προβλεφθεί με βεβαιότητα. Το τελευταίο μπορεί να τους οδηγήσει σε μια ψευδαίσθηση και σε δημιουργία λανθασμένων προσδοκιών για το παιδί τους. Γι' αυτό το λόγο είναι καλύτερο ο ειδικός να είναι τίμιος σχετικά με αυτό, παρά να γίνει παραπλανητικός όντας είτε υπερ-απισιόδοξος ή υπερ-αισιόδοξος σχετικά με το μακροπρόθεσμο μέλλον. (Cunnigham & Davis 1985a, όπως αναφέρεται από Callias, 1997).

3.1.1. Εκπαίδευση παιδιών και εξισορρόπηση αναγκών οικογένειας

Η συμβουλευτική επίσης βοηθά τους γονείς στο να ενημερωθούν ως προς τη θεραπεία, την εκπαίδευση και τη φροντίδα που χρειάζεται το παιδί τους. Ενώ είναι σχετικά σπάνιο να παραχθεί ιατρική αγωγή και θεραπεία, είναι απαραίτητο να δοθεί στο παιδί η κατάλληλη εκπαίδευση, όσο υψηλός και αν είναι ο βαθμός καθυστέρησης. Η εκπαίδευση έχει ανάγκη να εστιαστεί στην ανάπτυξη και την αυτονομία, τόσο σε ότι αφορά την τυπική εκπαίδευση όσο και στη βασική αυτοεξυπηρέτηση. Όσο δύσκολο και αν είναι αυτό σε σοβαρές περιπτώσεις, πρέπει να γίνει κατανοητό στους γονείς ότι η εκπαίδευση δεν γίνεται μόνο για το παιδί αλλά και για τους ίδιους. Καθώς το παιδί κερδίζει έδαφος στους διάφορους τομείς της εκπαίδευσης, διευκολύνεται και η δική τους ζωή. (Baker, Landen & Kasmina, 1991).

Τέλος, η ανακουφιστική φροντίδα στα πλαίσια της Συμβουλευτικής συνίσταται στο να αφιερώνουν οι γονείς και τα αδέρφια των παιδιών με νοητική υστέρηση χρόνο στον εαυτό τους. Για να πραγματοποιηθεί όμως κάτι τέτοιο, είναι αναγκαίο και οι αρμόζουσες υπηρεσίες της κοινότητας να προσφέρουν υποστηρικτική βοήθεια σε παιδαγωγικά θέματα, ψυχαγωγία και συχνά μοιρασμένη φροντίδα. Οι έρευνες δείχνουν ότι στις οικογένειες που προσφέρθηκε υποστήριξη αντεπεξέρχονται καλύτερα από κείνες που τους έλειψε (Crmic κ.ά., 1983. Morgan 1988, όπως αναφέρεται από Callias, 1997). Έτσι, η εξισορρόπηση των αναγκών της οικογένειας είναι πιο πιθανό να συντελέσει στην αποδοχή του παιδιού και της αναπηρίας του από όλη την οικογένεια και κατά επέκταση από τον κοινωνικό της περίγυρο.

4.Ερευνητικό μέρος

Στην παρούσα έρευνα το αρχικό δείγμα μας περιλάμβανε 73 γονείς παιδιών με νοητική υστέρηση. Ύστερα από την αποδελτίωση των χορηγούμενων ερωτηματολογίων της έρευνας ο τελικός αριθμός των γονέων που ζητήθηκε να αποτυπώσουν την γνώμη τους διαμορφώθηκε σε 55, κυρίως λόγω κακής συμπλήρωσης ή ελλιπούς συμπλήρωσης των ερωτήσεων του αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου που χορηγήθηκε για την συλλογή των

δεδομένων της έρευνας. Αυτό περιλάμβανε: α) δημογραφικά στοιχεία των παιδιών (ηλικία, φύλο και βαθμό νοητικής υστέρησης) καθώς και των γονιών των παιδιών που πήραν μέρος στην έρευνα (μορφωτικό επίπεδο), β) τις προσδοκίες των γονιών των παιδιών με νοητική υστέρηση για τα παιδιά τους και γ) ερωτήσεις προς τους γονείς των παιδιών σχετικά με την υποστηρικτική συμβουλευτική που πιθανόν έλαβαν από ειδικούς για την αντιμετώπιση των προβλημάτων των παιδιών τους, καθώς και για τους τομείς που μπορεί να βοηθήθηκαν (Πίνακες 1,2,3,4: Παραδείγματα ερωτημάτων του ερωτηματολογίου).

Σε προηγούμενη μελέτη μας είχαμε εξετάσει τις προσδοκίες των γονέων ως προς τα ειδικά χαρακτηριστικά της έρευνας-επίπεδο νοητικής υστέρησης-λειτουργικότητα του παιδιού και είδος των δεξιοτήτων που αναμένεται να αναπτύξει το παιδί-και τα συμπεράσματα συζητήθηκαν ως προς τις ανωτέρω μεταβλητές σε πέντε (5) τομείς εξέλιξης: α) τελειώνοντας το ειδικό σχολείο, β) επαγγελματική αποκατάσταση, γ) αυτονομία, δ) κοινωνικές δεξιότητες, και ε) δημιουργία οικογένειας.

Πίνακας 1: Ερώτημα για το μορφωτικό επίπεδο γονέων

Εσείς ως γονείς:	
Έχετε πτυχίο ανώτατης εκπαίδευσης (Α.Ε.Ι.)	
Έχετε πτυχίο ανώτερης εκπαίδευσης (Τ.Ε.Ι.)	
Είστε απόφοιτοι Λυκείου	
Είστε απόφοιτοι Τεχνικής Επαγγελματικής Σχολής	
Είστε απόφοιτοι τριτάξιου Γυμνασίου	
Είστε απόφοιτοι Δημοτικού	
Κατέχετε κάποιον άλλο τίτλο- Ποιον;	

Πίνακας 2: Ερώτημα για τη συνεργασία με ειδικούς

Είχατε συνεργασία με κάποιον ειδικό (ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό, παιδοψυχίατρο) για περισσότερες από 5 συνεδρίες για να συζητήσετε θέματα που αφορούν τη διαπαιδαγώγηση, την εκπαίδευση και κοινωνικοποίηση, την αυτονομία, την επαγγελματική αποκατάσταση και γενικά τη μελλοντική εξέλιξη του παιδιού σας;
Ναι
Όχι

Πίνακας 3: Ερώτημα για τη ρεαλιστικότητα ή μη των προσδοκιών

Αν συνεργαστήκατε με διάφορους ειδικούς...βοηθηθήκατε ώστε οι προσδοκίες σας να είναι πιο ρεαλιστικές;
Ναι
Όχι

Πίνακας 4: Ερώτηση για τους τομείς βοήθειας μετά το πρόγραμμα συμβουλευτικής

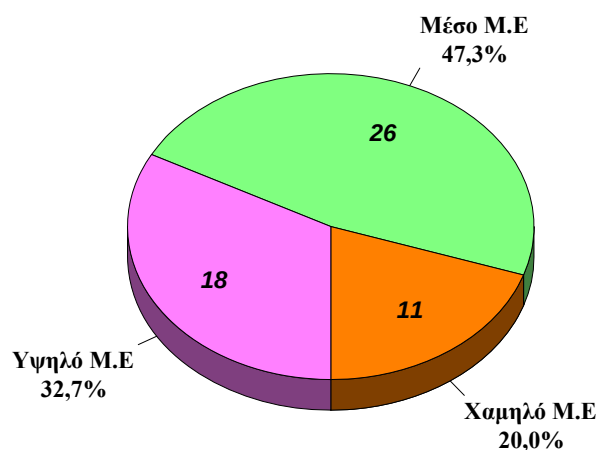
Σε ποιους τομείς σας βοήθησε το πρόγραμμα συμβουλευτικής που κάνατε για το παιδί σας;	
Στην καλύτερη ενημέρωση στα πλαίσια της εκπαίδευσης στο σπίτι και εκτός σπιτιού, στο να δεχθείτε καλύτερα το πρόβλημα του παιδιού σας	
Τήρηση ισορροπιών στην οικογένεια, αποδοχή παιδιού από το οικογενειακό περιβάλλον, καθώς και από το ευρύτερο περιβάλλον	
Όλα τα παραπάνω	
Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις	

5.Περιγραφική προσέγγιση

Σε ότι αφορά στο μορφωτικό επίπεδο των γονιών των παιδιών με νοητική υστέρηση που πήραν μέρος στην έρευνα μας, 11 (20%) είχαν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (λίγες τάξεις ή απόφοιτοι του δημοτικού), 26 (47,3%) είχαν μέσο μορφωτικό επίπεδο (απόφοιτοι γυμνασίου

– λυκείου ή τεχνικής επαγγελματικής σχολής), και 18 (32,7%) είχαν υψηλό μορφωτικό επίπεδο (απόφοιτοι ανώτερης ή ανώτατης σχολής, δηλαδή ΤΕΙ ή ΑΕΙ), (Σχήμα 1).

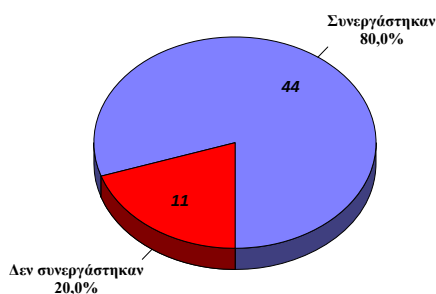
Σχήμα 1: Κατανομές συχνότητας (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των 55 γονιών των παιδιών με νοητική υστέρηση ως προς το μορφωτικό τους



επίπεδο

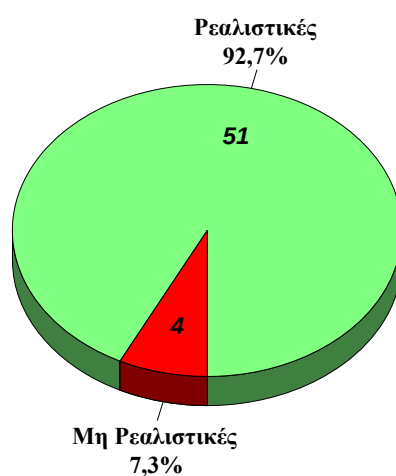
Σε ότι αφορά στη συνεργασία που είχαν οι γονείς των παιδιών με ειδικούς σχετικά με τη διαπαιδαγώγηση, την εκπαίδευση, την κοινωνικοποίηση, αυτονομία και επαγγελματική αποκατάσταση (περισσότερες από πέντε συνεδρίες), 44 γονείς (80%) έλαβαν βοήθεια, ενώ 11 γονείς (20%), όχι, (Σχήμα 2).

Σχήμα 2: Κατανομές συχνότητας (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των 55 γονιών των παιδιών με νοητική υστέρηση ως προς τη συνεργασία με Ειδικούς



Σχετικά με το γεγονός αν οι γονείς των παιδιών με νοητική υστέρηση που συνεργάστηκαν με ειδικούς σε ότι αφορά στη βοήθεια που θα μπορούσαν να παρέχουν στο παιδί τους, 51 (92,7%) δήλωσαν ότι οι προσδοκίες τους έγιναν πιο ρεαλιστικές, πιο κοντά στην πραγματικότητα, σε αντίθεση με 4 γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα μας που δήλωσαν το αντίθετο, (Σχήμα 3).

Σχήμα 3: Κατανομές συχνότητας (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των 55 γονιών των παιδιών με νοητική υστέρηση ως προς τις ρεαλιστικές τους προσδοκίες για τα παιδιά τους



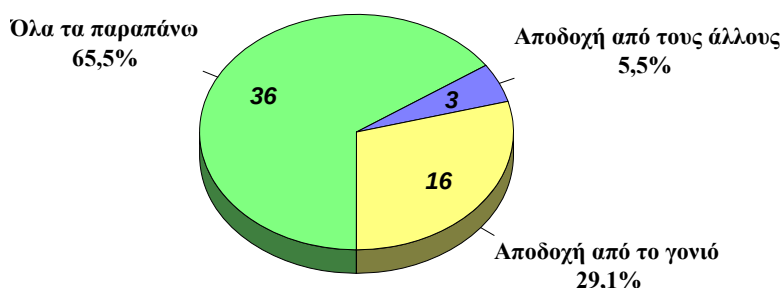
Τέλος, σε ότι αφορά στους τομείς που βοηθήθηκαν οι γονείς των παιδιών με νοητική υστέρηση που έλαβαν συμβουλευτική βοήθεια σχετικά με τα παιδιά τους, (Σχήμα 4):

16 γονείς (29,1%) δήλωσαν ότι βοηθήθηκαν στο να αποδεχθούν οι ίδιοι το πρόβλημα του παιδιού τους και να αναγνωρίσουν ότι το παιδί τους χρειάζεται ένα πλαίσιο ειδικής εκπαίδευσης, τόσο στο ειδικό σχολείο όσο και στο σπίτι,

3 γονείς (5,5%) δήλωσαν ότι βοηθήθηκαν στο να αποδεχτεί η οικογένεια τους, (ώστε να καταφέρουν να κρατήσουν την ισορροπία στην οικογένεια), καθώς και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, (συγγενείς, φίλοι, κ.λ.π.), το πρόβλημα του παιδιού τους,

και 36 γονείς (65,5%), δήλωσαν όλα τα παραπάνω, δηλαδή ότι βοηθήθηκαν και στο θέμα της αποδοχής από τους ίδιους, αλλά και στην αποδοχή από την οικογένεια και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Σχήμα 4: Κατανομές συχνότητας (απόλυτες και σχετικές συχνότητες των 55 γονιών των παιδιών με νοητική υστέρηση ως προς τους τομείς βοήθειας της συμβουλευτικής που έλαβαν



6.Συγκρίσεις μέσων όρων διαφορικών ομάδων

Οι βασικές διαφορικές μεταβλητές του δείγματός μας είναι:

✚ το μορφωτικό επίπεδο των γονιών των παιδιών με νοητική υστέρηση (χαμηλό, μέσο, υψηλό),

✚ Ο βαθμός συνεργασίας και ρεαλιστικότητας των προσδοκιών των γονιών των παιδιών με νοητική υστέρηση που παρακολούθησαν πρόγραμμα συμβουλευτικής.

✚ οι τύποι αποδοχής που αναδύθηκαν μετά την βοήθεια που παρείχε το πρόγραμμα συμβουλευτικής που παρακολούθησαν οι γονείς των παιδιών, (αποδοχή και καλύτερη ενημέρωση για τους ίδιους, αποδοχή από τους άλλους, όλα τα προηγούμενα).

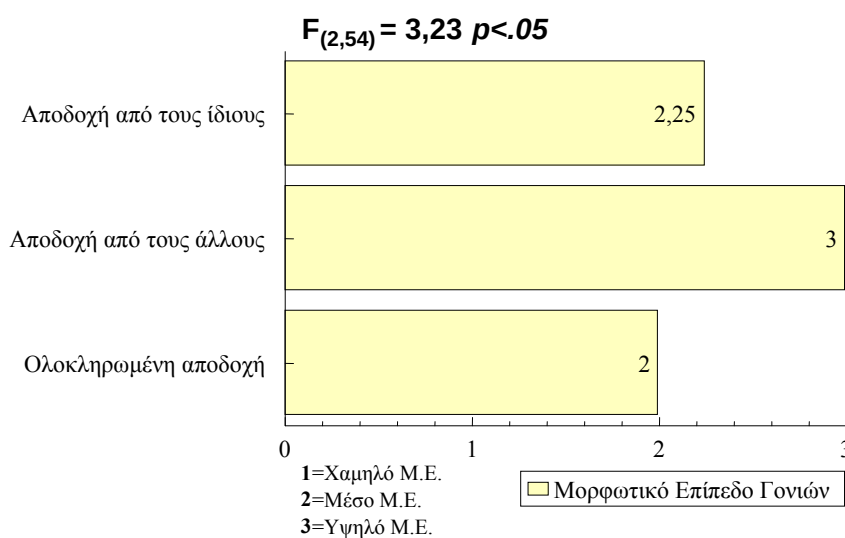
Οι διάφορες συγκρίσεις μέσων όρων έγιναν σε διερευνητική βάση μέσω ανάλυσης διακύμανσης. Αρχικά εξετάσαμε τις διαφορές μέσων όρων του τύπου αποδοχής με βάση το πρόγραμμα συμβουλευτικής που παρακολούθησαν οι γονείς των παιδιών με νοητική υστέρηση, ως προς το μορφωτικό τους επίπεδο. Οι διαφορές που βρήκαμε ήταν στατιστικά σημαντικές, ($F_{(2,54)} = 3,23, p < .05$), (Σχήμα 5).

Συγκεκριμένα, βάση των απαντήσεων που έδωσαν οι γονείς που πήραν μέρος στην έρευνά μας, διακρίναμε τρεις τύπους αποδοχής: α) αποδοχή από τους ίδιους τους γονείς, β) αποδοχή από τους άλλους (συγγενείς και κοινωνικό περίγυρο), και γ) ολοκληρωμένη αποδοχή (και από τους ίδιους τους γονείς αλλά και από τους άλλους). Το μορφωτικό επίπεδο

των γονιών (Μ.Ε), όπως ήδη έχουμε αναφέρει παραπάνω εξετάζεται ως προς τρία επίπεδα: α) χαμηλό Μ.Ε., (με τιμή 1), β) μέσο Μ.Ε., (με τιμή 2), και γ) υψηλό Μ.Ε., (με τιμή 3).

Ανασκόπηση του σχήματος 5, δείχνει ότι οι γονείς που το μορφωτικό τους επίπεδο είναι υψηλό (Μ.Ο=3) είναι εκείνοι που δηλώνουν ότι το πρόγραμμα συμβουλευτικής που παρακολούθησαν τους βοήθησε στην αποδοχή του παιδιού τους από τους άλλους (συγγενικά πρόσωπα, φίλοι, κοινωνικός περίγυρος). Οι γονείς που το μορφωτικό τους επίπεδο είναι μέσο προς υψηλό (Μ.Ο=2,25), δήλωσαν ότι το πρόγραμμα συμβουλευτικής που παρακολούθησαν τους βοήθησε στην αποδοχή του παιδιού τους από τους ίδιους, δηλαδή, τους παρείχε καλύτερη ενημέρωση σχετικά με τις υπηρεσίες που παρέχονται για τα πλαίσια εκπαίδευσης του παιδιού τους και πώς μπορούν να το εκπαιδεύουν στο σπίτι, καθώς και στο πώς να δεχτούν το πρόβλημα του παιδιού τους καλύτερα οι ίδιοι. Τέλος, οι γονείς με μέσο μορφωτικό επίπεδο (Μ.Ο=2), δήλωσαν ότι το πρόγραμμα συμβουλευτικής που παρακολούθησαν τους βοήθησε στην ολοκληρωμένη αποδοχή του παιδιού τους, δηλαδή και από τους ίδιους, αλλά και από τους άλλους.

Σχήμα 5: Κατανομή μέσων όρων μορφωτικού επιπέδου των γονιών των παιδιών με νοητική υστέρηση, ως προς τους τύπους αποδοχής, με βάση το πρόγραμμα συμβουλευτικής που παρακολούθησαν



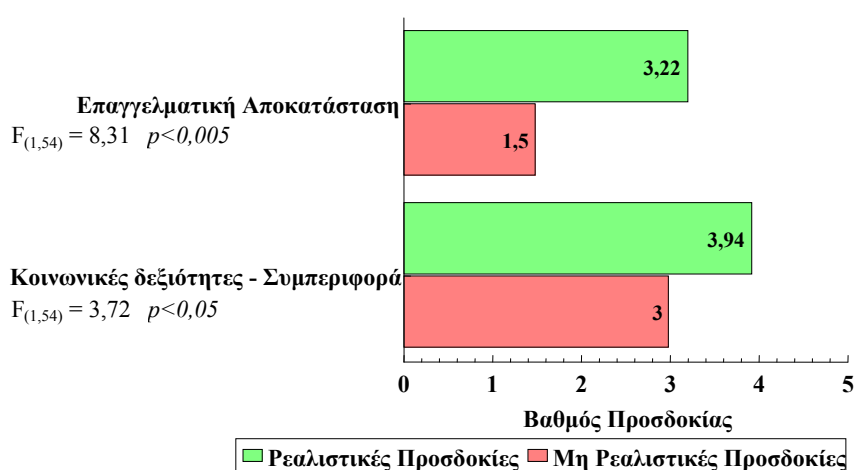
Τέλος, στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσων όρων παρατηρήθηκαν σε ότι αφορά στο: α) μορφωτικό επίπεδο των γονιών των παιδιών με νοητική υστέρηση, ($F_{(1,54)}=3,35 \quad p < .05$), β) τις προσδοκίες τους για επαγγελματική αποκατάσταση, ($F_{(1,54)}=8,31 \quad p < .005$), και γ) τις προσδοκίες τους για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και αποδεκτών συμπεριφορών, ($F_{(1,54)}=3,72 \quad p < .05$), ως προς το βαθμό συνεργασίας και ρεαλιστικότητας των

γονιών που παρακολούθησαν πρόγραμμα συμβουλευτικής σχετικά με τα παιδιά τους, (Σχήμα 6).

Σε ότι αφορά στο βαθμό προσδοκιών των γονιών των παιδιών με νοητική υστέρηση, σχετικά με την επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών τους και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και αποδεκτών συμπεριφορών, ως προς το βαθμό ρεαλιστικότητας των προσδοκιών τους αυτών, επισκόπηση του σχήματος 6, δείχνει ότι υψηλότερους μέσους όρους προσδοκιών για τα παιδιά τους έχουν οι γονείς που βοηθήθηκαν από τα προγράμματα συμβουλευτικής που παρακολούθησαν, ώστε να έχουν ρεαλιστικότερες προσδοκίες από τα παιδιά τους, τόσο σε ότι αφορά στην επαγγελματική τους αποκατάσταση (Μ.Ο=3,22), όσο και για τις κοινωνικές τους δεξιότητες και συμπεριφορές (Μ.Ο=3,94).

Αντίθετα, οι γονείς των παιδιών με νοητική υστέρηση που δεν συνεργάστηκαν με ειδικούς και δεν απέκτησαν ρεαλιστικότερη άποψη για το μέλλον των παιδιών τους, τόσο στην επαγγελματική τους αποκατάσταση, όσο και στις κοινωνικές δεξιότητες και συμπεριφορές, παρουσίασαν χαμηλότερους μέσους όρους βαθμού προσδοκιών για τα παιδιά τους, (Μ.Ο=1,5 και Μ.Ο=3, αντίστοιχα).

Σχήμα 6: Κατανομή μέσων όρων του βαθμού προσδοκίας των γονέων σε τομείς εξέλιξης για τα παιδιά τους ως προς το βαθμό ρεαλιστικότητας των προσδοκιών τους



7.Συζήτηση

Η ανάλυση και εκτίμηση των αποτελεσμάτων της έρευνας θα μπορούσε ίσως να μας δώσει μια εικόνα για το πώς σκέφτονται οι γονείς των παιδιών με νοητική υστέρηση στην

ευρύτερη περιοχή της Αττικής σχετικά με την αποδοχή της κατάστασης των παιδιών τους καθώς και με το αν και πώς υποστηρίζονται από τις υπηρεσίες της συμβουλευτικής.

Η ολοκληρωμένη αποδοχή του παιδιού (γονείς, φίλοι, συγγενείς, κοινωνικός περίγυρος) φαίνεται ότι επηρεάζεται θετικά από τα προγράμματα συμβουλευτικής, καθώς οι περισσότεροι γονείς της έρευνάς μας απάντησαν ότι το πρόγραμμα συμβουλευτικής τους βοήθησε στο να αποδεχτούν το παιδί τόσο οι ίδιοι όσο και οι άνθρωποι που τους περιβάλλουν. Το εύρημα αυτό υποστηρίζεται και από τη βιβλιογραφία, καθώς οι περισσότεροι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι γονείς χρειάζονται εξειδικευμένη συμβουλευτική και καθοδήγηση, η οποία διευκολύνει την προσαρμογή του γονέα στην αναπηρία του παιδιού και τους βοηθά να εκφράσουν όποιες άλλες ανησυχίες έχουν (Βασιλείου, 1998. Davis & Rushton, 1991. Hornby & Murray, 1983. Menolascino & Coleman, 1980. Palit & Chatterjee, 2006).

Το ζήτημα της αποδοχής όμως σχετικά με τους τρεις τύπους αποδοχής που αναδύθηκαν (αποδοχή από τους ίδιους τους γονείς, αποδοχή από τον κοινωνικό περίγυρο και ολοκληρωμένη αποδοχή) εξετάστηκε και ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Έχει βρεθεί ότι το μορφωτικό επίπεδο σχετίζεται θετικά με τη διάρκεια συνεχούς παρακολούθησης των παιδιών με νοητική υστέρηση σε προγράμματα εκπαίδευσης που εκπονούνται στο σπίτι υπό την επίβλεψη ειδικών (Narayan, Madhavan & Prakasam, 1993). Τα ευρήματά μας έδειξαν ότι οι γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο βοηθήθηκαν περισσότερο από το πρόγραμμα συμβουλευτικής στην αποδοχή του παιδιού από τους άλλους. Αυτό ίσως να σημαίνει ότι οι ίδιοι, λόγω καλύτερης ενημέρωσης και μεγαλύτερης εμπλοκής στην κατάσταση του παιδιού, να είχαν ήδη αποδεχθεί το πρόβλημα. Από την άλλη μεριά, οι γονείς με μέσο προς υψηλό μορφωτικό επίπεδο, βοηθήθηκαν περισσότερο στην αποδοχή του παιδιού από τους ίδιους, πράγμα που μπορεί να σημαίνει ότι μέχρι τη στιγμή που ξεκίνησαν το πρόγραμμα, δε φρόντισαν από μόνοι τους να ενημερωθούν κατάλληλα για τις υπηρεσίες που παρέχονται για τα πλαίσια εκπαίδευσης του παιδιού καθώς και για το πώς μπορούν οι ίδιοι να το εκπαιδεύουν στο σπίτι. Τέλος, το ότι οι γονείς με μέσο μορφωτικό επίπεδο βοηθήθηκαν από το πρόγραμμα συμβουλευτικής στην ολοκληρωμένη αποδοχή του παιδιού τους, δηλαδή τόσο από τους ίδιους όσο και από τους άλλους, ίσως να σημαίνει ότι μέχρι τότε δεν είχαν την κατάλληλη ενημέρωση, γνώση ή τις ευκαιρίες να γνωρίσουν καλύτερα την κατάσταση του παιδιού τους (η ερμηνεία των ευρημάτων στο σημείο αυτό είναι καθαρά υποκειμενική, καθώς στην αναζήτησή μας δε βρέθηκε σχετική βιβλιογραφία, ελληνική ή ξενόγλωσση).

Όσον αφορά τα ευρήματά μας σχετικά με το ότι οι γονείς επηρεάζονται μετά από το πρόγραμμα συμβουλευτικής ώστε να έχουν προσδοκίες που είναι ρεαλιστικές (σύμφωνες

δηλαδή με το νοητικό δυναμικό του παιδιού και κατ' επέκταση πιο κοντά στην πραγματικότητα), οι διεθνείς έρευνες υποστηρίζουν κάτι τέτοιο. Συγκεκριμένα, η έρευνα της Russel (2003), αναφέρει ότι οι γονείς τείνουν να αναθεωρούν τις προσδοκίες τους όταν έρχονται σε επαφή με τους ειδικούς, καθώς βλέπουν την κατάσταση του παιδιού τους μέσα από διαφορετικό πρίσμα, πιο αντικειμενικό από τη δική τους, προσωπική γνώμη. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι προσδοκίες τους να γίνονται ρεαλιστικότερες και ηπιότερες, γιατί λαμβάνουν υπόψη τους και άλλους παράγοντες στη διαμόρφωσή τους. Άλλη έρευνα επισημαίνει ότι οι αντιλήψεις και οι προσδοκίες των γονέων παιδιών με νοητική υστέρηση μπορούν να δεχθούν ισχυρή επίδραση από την παρέμβαση των επαγγελματιών. Ειδικά όσον αφορά τις προσδοκίες, παρατηρήθηκε-μετά την παρέμβαση- μείωση του ποσοστού των γονέων που πίστευαν ότι το παιδί θα θεραπευτεί τελείως και θα θεωρείται φυσιολογικό και αύξηση του αριθμού των γονέων που πίστευαν στην ανάγκη για ειδική εκπαίδευση και ανάπτυξη του λόγου (Madhavan και Narayan, 1992).

Όπως μπορεί να γίνει εύκολα κατανοητό, η παραπάνω επεξεργασία στις προσδοκίες αφορά όλους τους τομείς της ανάπτυξης του παιδιού: τόσο τις κοινωνικές δεξιότητες και τη συμπεριφορά (κοινωνική επάρκεια) όσο και την επαγγελματική αποκατάσταση, που σχετίζεται άμεσα με την κοινωνική επάρκεια, η οποία αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες της ένταξης του ατόμου στην παραγωγική διαδικασία (Πολυχρονοπούλου, 2004).

Μετά από τα παραπάνω, μπορεί εύκολα κάποιος να αντιληφθεί τη χρησιμότητα και την αναγκαιότητα των προγραμμάτων συμβουλευτικής στους γονείς των παιδιών με νοητική υστέρηση, που συντελεί στην αναθεώρηση και αναδιαμόρφωση των προσδοκιών τους, στο να διασφαλίζεται μια σωστή συνεργασία γονέα και ειδικού, στην αποδοχή του παιδιού από τους ίδιους τους γονείς και στη συμμετοχή τους στην εκπαίδευσή του και τέλος, στην αποδοχή του παιδιού από τον κοινωνικό περίγυρο και την κοινωνία γενικότερα.

Βιβλιογραφία

Baker, BL., Landen, SJ. & Kasmina, KJ., (1991). Effects of Parent Training on Families of Children with Mental Retardation: Increased Burden or Generalized Benefit? *American journal of Mental Retardation*, 96 (2), 127-136.

Βασιλείου, Γ.Ε. (1998). *Τα εκπαιδεύσιμα νοητικά καθυστερημένα παιδιά και έφηβοι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Callias, M. (1997). Δουλεύοντας με γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες (μετ. Ε. Θεοδωροπούλου-Καλογήρου, Μ.Καϊλα). Στο: Καϊλα, Μ., Πολεμικός, Ν., Φιλίππου, Γ.

(Επιμελητές έκδοσης). *Άτομα με ειδικές ανάγκες*. (σελ. 140-149). Τόμος Α΄ Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Dale, N. (1996). *Working with Families of Children with Special Needs-partnership and practice*. London: Routledge.

Davis, H. & Rushton, R. (1991). Counselling and Supporting Parents of Children with Developmental Delay: a Research Evaluation. *Journal of Mental Deficiency Research*, 35 (2), 89-112.

Goodnow, J. & Collins, W. (1990). *Development According to Parents- the nature, sources and consequences of parents' ideas*. Hove: Laurence Erlbaum.

Horby, G. & Murray, R. (1983). Group Programmes for Parents of Children with Various Handicaps. *Child: Care, Health and Development*, 9 (4), 185-198.

Hornby, G. (1994). Counseling in Child Disability. Skills for Working with Parents. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 22, 331-334, 2000.

Madhavan, T., Narayan, J. (1992). Impact of Intervention on the Parental Perceptions and Expectations of their Mentally -Retarded Children. *Indian Journal of Social Work*, 53 (2), 191-201.

Menolascino, FJ. & Coleman, R. (1980). The pilot Parent Programme: helping Handicapped Children through their parents. *Child Psychiatry and Human Development*, 11(1), 41-48.

Narayan, J., Madhavan, T. & Prakasam, B.S. (1993). Factors Influencing the Expectations of Parents for their Mentally Retarded Children. *Journal of Intellectual Disability Research*, 37, 161-168.

Olsen, J., Roese, N. & Zanna, M. (1996). Expectancies. In Higgins, E., & Kruglanski, A. *Social Psychology-handbook of basic principles* (p. 211). London: Guilford Press.

Palit, A., Chatterjee, A.K. (2006). Parent-to-parent Counselling-A Gateway for Developing Positive Mental Health for the Parents of Children that Have Cerebral Palsy with Multiple Disabilities. *International Journal of Rehabilitation Research*, 29(4), 281-28.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2004). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα (αυτοέκδοση).

Russell, F. (2003). The Expectations of Parents of Disabled Children. *British Journal of Special Education*, 30(3), 144-149.

Schild, S. (1982). Beyond Diagnosis: Issues in Recurrent Counselling of Parents of the Mentally Retarded. *Social Work in Health Care*, 8(1), 81-93.

Τσιάντης, Γ., Μανωλόπουλος Σ.(1989). *Σύγχρονα Θέματα παιδοψυχιατρικής Τόμος Γ΄*.
Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Αναγκαιότητα εφαρμογής προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε μαθητές με νοητική υστέρηση

Ισιδώρα-Σοφία Βασιλειάδου

Ψυχολόγος

Email: isidoravas@live.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί απαραίτητο μέρος της συνολικής εκπαίδευσης των μαθητών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στόχος είναι η συνειδητοποίηση της αλληλεπίδρασης του ανθρώπου με το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον. Στο πλαίσιο λοιπόν, των ίσων ευκαιριών στη μάθηση, δεν θα μπορούσαμε να αποκλείσουμε τους μαθητές με νοητική υστέρηση.

Βάση των χαρακτηριστικών των ατόμων με νοητική υστέρηση, η περιβαλλοντική εκπαίδευση στοχεύει, αφενός να αισθανθούν τη χαρά της δημιουργικότητας, ερχόμενοι σε επαφή με τη φύση, και αφετέρου βιώνοντας πρωτόγνωρα συναισθήματα να ωριμάσουν ψυχολογικά και να ανακαλύψουν κάποιες δεξιότητες που διαθέτουν. Παράλληλα, ενισχύει την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθησή τους και μέσω κατάλληλων ερεθισμάτων ίσως οδηγηθούν σε καινούριους τομείς, όσον αφορά την επαγγελματική τους αποκατάσταση.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναλύσουμε, τόσο την αναγκαιότητα εφαρμογής περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων για άτομα με νοητική υστέρηση, όσο και τις προοπτικές και δυσκολίες που τη συνοδεύουν.

Πιο συγκεκριμένα, θα αναφερθούμε στην υπάρχουσα νομοθεσία που προνοεί για τις συγκεκριμένες δραστηριότητες και θα παρουσιάσουμε κάποια προγράμματα που πραγματοποιούνται στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Στοχεύουμε να αναδείξουμε, ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι όχι μόνο αναγκαία, αλλά ταυτόχρονα απλή στην εφαρμογή της, υπό τη προϋπόθεση ύπαρξης κατάλληλων υποδομών, γνώσης, κατάρτισης και θέλησης.

Λέξεις-κλειδιά: περιβαλλοντική εκπαίδευση, νοητική υστέρηση, εκπαιδευτικά προγράμματα

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση, αποτέλεσμα συνεχιζόμενων κοινωνικών φαινομένων, θεωρείται πλέον αναπόσπαστο και ουσιώδες τμήμα της παιδείας του κάθε πολίτη. Συμβάλλει

στη δημιουργία πολιτών με γνώσεις γύρω από τα περιβαλλοντικά ζητήματα, ενεργοποιεί την κοινωνική δράση και συντελεί σε μια θετικότερη στάση και συμπεριφορά απέναντι στο περιβάλλον. Επιβάλλεται λοιπόν, να ενισχύεται όσο το δυνατόν νωρίτερα σε όλες τις δομές και τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Από την περιβαλλοντική εκπαίδευση συνεπώς, δεν γίνεται να εξαιρεθούν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες. Η συνεισφορά της είναι τεράστια, αφού αφενός ενισχύει την προσαρμογή στο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον και αφετέρου ενδυναμώνει την υπευθυνότητα και την αυτονομία αυτών των παιδιών.

2. ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ

Ο ορισμός ειδικές ανάγκες αναφέρεται σε πολλές κατηγορίες μαθητών. Συγκεκριμένα ορίζονται ως μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ν.3699/2008, Κεφ.Α , άρθρο 3): «...όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης...». Οι μαθητές με νοητική υστέρηση αποτελούν το 14,9% των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008).

Μιλώντας για νοητική υστέρηση, αναφερόμαστε σε μια γενική νοητική ικανότητα κάτω από το μέσο όρο, που συνοδεύεται από ελλείψεις στην προσαρμοστική συμπεριφορά (αυτοεξυπηρέτηση, ζωή μέσα στο σπίτι, κοινωνικές δεξιότητες, αυτό-καθοδήγηση, λειτουργικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, ψυχαγωγία, υγεία-ασφάλεια, χρήση κοινοτικών υπηρεσιών/ πόρων, εργασία, επικοινωνία) και εκδηλώνεται κατά τη διάρκεια της εξελικτικής περιόδου του ατόμου (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2010).

Ο ορισμός αυτός αναθεωρήθηκε το 1992 από τους Luckasson et al.. Στην αναθεώρηση έχει δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στις δυνατότητες του ατόμου, στο περιβάλλον στο οποίο ζει και εργάζεται και τέλος στο λειτουργικό επίπεδο, το οποίο επιτυγχάνεται μέσα σ' αυτά τα περιβάλλοντα. Δεν επικεντρώνεται στο δείκτη νοημοσύνης αλλά σε επίπεδα υποστήριξης: α) το διαλειμματικό, όποτε κρίνεται αναγκαίο, β) το περιορισμένο, είναι διαρκείας με χαμηλή ένταση και περιορισμένο αριθμό προσωπικού, γ) το εκτεταμένο, και δ) το διάχυτο, δηλαδή εφ' όρου ζωής, με περισσότερο προσωπικό και υψηλή ένταση (Polloway, 1997).

Μετά από πολλές έρευνες έχει διαπιστωθεί, πως οι αιτιολογικοί παράγοντες της νοητικής υστέρησης είναι αρκετοί και σίγουρα υπάρχουν ακόμη περισσότεροι, οι οποίοι

παραμένουν άγνωστοι. Υπάρχουν εγγενείς και περιβαλλοντικοί παράγοντες, χωρίς όμως να μπορούμε να τους ταξινομήσουμε σε κατηγορίες και να αποφανθούμε ποιος παράγοντας ακριβώς, και σε πιο βαθμό προκάλεσε τη νοητική υστέρηση (Παρασκευόπουλος, 1980).

Ειδικότερα, γίνεται ένας διαχωρισμός ανάμεσα στα προγεννητικά, τα περιγεννητικά και μεταγεννητικά αίτια.

Όσον αφορά τα προγεννητικά υπάρχουν α) οι κληρονομικοί παράγοντες, β) οι χρωμοσωμικές ανωμαλίες (σύνδρομο Down, σύνδρομο Klinefelter, σύνδρομο Turner), γ) οι ασθένειες της εγκύου (λοιμώξεις, ερυθρά, ιλαρά), δ) οι ανωμαλίες μεταβολισμού (PKU), ε) η ασυμβατότητα του Rh του αίματος της μητέρας με αυτό του εμβρύου, ζ) η ανοξία, η) οι τραυματισμοί της εγκύου, θ) η κακή διατροφή, και ι) οι δηλητηριάσεις από μόλυβδο. Στα περιγεννητικά συγκαταλέγονται α) η ανοξία, β) οι τραυματισμοί και η αιμορραγία του εγκεφάλου, και γ) η πρόωρη γέννηση. Ενώ στα μεταγεννητικά αίτια, α) οι μολυσματικές ασθένειες, β) τα ατυχήματα, γ) ο υψηλός πυρετός, δ) οι μεταβολικές ανωμαλίες, και ε) οι ψυχοκοινωνικοί παράγοντες, όπως ιδρυματοποίηση, στερημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον, συναισθηματική αποστέρηση (Χρηστάκης, 2006).

Σε μια προσπάθεια ταξινόμησης των παιδιών με νοητική υστέρηση, παρουσιάστηκαν συγκεκριμένα προβλήματα, όπως η διακύμανση του δείκτη νοημοσύνης, η αδυναμία ταξινόμησης των αιτιών, αλλά και οι διατομικές και ενδοατομικές διαφορές αυτών των παιδιών. Παρόλα αυτά έπρεπε να ξεπεραστούν οι δυσκολίες και να βρεθεί κάποιος τρόπος κατάταξης, ώστε να μπορέσουν να βοηθηθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Το πιο διαδεδομένο σύστημα ταξινόμησης βασίζεται στη μέτρηση της γενικής νοητικής λειτουργίας, ο διαχωρισμός δηλαδή, γίνεται βάση του δείκτη νοημοσύνης. Από 50-55 έως 70 ΔΝ μιλάμε για ελαφριά (ήπια) νοητική υστέρηση, που αποτελούν σχεδόν το 85% του πληθυσμού. Από 35-40 έως 50-55 ΔΝ έχουμε μέτρια νοητική υστέρηση, με ποσοστό 10% του πληθυσμού. Από 20-25 έως 35-40 ΔΝ αναφερόμαστε στη βαριά (σοβαρή) μορφή, που απαρτίζει περίπου το 3-4% του πληθυσμού. Κάτω από 20 ή 25 ΔΝ θεωρείται βαθιά νοητική υστέρηση, που αποτελεί το 1-2% του πληθυσμού. Τέλος βρίσκουμε κάποιες περιπτώσεις (νοητική υστέρηση απροσδιόριστης βαρύτητας), όπου υφίσταται πιθανότητα νοητικής υστέρησης, αλλά δεν μπορεί να επιβεβαιωθεί λόγω αδυναμίας μέτρησης της νοημοσύνης με τη χρήση σταθμισμένων τεστ. (Παπάνης, Γιαβρίμης, Βίκη, 2007).

Κάθε «κατηγορία» εμφανίζει και τα δικά της συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Η διάγνωσή των παιδιών με ελαφριά νοητική υστέρηση σπάνια γίνεται στην προσχολική ηλικία (αν και ήδη παρουσιάζουν κάποιες δυσκολίες), αλλά με την έναρξη φοίτησής τους στο δημοτικό σχολείο. Η φυσική και κινητική τους κατάσταση είναι λίγο πιο χαμηλή, αλλά δεν

υπάρχουν σημαντικές διαφορές στο ύψος και το βάρος σε σχέση με τα τυπικής ανάπτυξης παιδιά. Πιθανόν να παρουσιάσουν ελαφρές διαταραχές του λόγου ή της ομιλίας, αλλά καταφέρνουν να προσαρμοστούν κοινωνικά, ώστε να μπορούν να είναι ανεξάρτητοι μέσα στην κοινωνία. Επίσης επιτυγχάνουν επαγγελματικές δεξιότητες, στις οποίες όμως μπορεί να χρειάζονται επίβλεψη και βοήθεια. (Πολυχρονοπούλου, 1995).

Αντίθετα τα παιδιά με μέτρια νοητική υστέρηση έχουν εμφανή εξωτερικά χαρακτηριστικά (ύψος, βάρος, σωματική διάπλαση, χαρακτηριστικά προσώπου) και η διάγνωση μπορεί να γίνει από τη βρεφική ή πρώτη παιδική ηλικία. Η κινητική τους ικανότητα είναι φτωχή και χαρακτηρίζεται από προβλήματα τόσο στην αδρή, όσο και στη λεπτή κινητικότητα. Αν και καταφέρνουν να κατακτήσουν τις στοιχειώδεις σχολικές δεξιότητες, έχουν προβλήματα στην άρθρωση, φτωχό λεξιλόγιο, τηλεγραφικό λόγο, χαμηλό επίπεδο κατανόησης εννοιών, φτωχή ακουστική διάκριση, και προβλήματα στη γραμματικο-συντακτική δομή. Όσον αφορά τον κοινωνικό τομέα επιτυγχάνουν κάποιο βαθμό κοινωνικής υπευθυνότητας, αποκτούν δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, προσαρμόζονται στις απαιτήσεις του σπιτιού ή της γειτονιάς, και συνεργάζονται ως ένα βαθμό. Μπορούν να εργαστούν κάτω από επίβλεψη σε προστατευμένα εργαστήρια ή στην ανοικτή αγορά εργασίας.

Στη βαριά νοητική υστέρηση έχουμε εμφανή εξωτερικά χαρακτηριστικά, τα οποία συνήθως συνοδεύεται από σοβαρά προβλήματα, όπως εγκεφαλική παράλυση, απώλεια ακοής ή όρασης, συναισθηματικές διαταραχές. Η φυσική και η κινητική τους ανάπτυξη χαρακτηρίζεται από σοβαρότατα προβλήματα σε όλα τα επίπεδα, ενώ ο λόγος τους είναι στοιχειώδης και συνοδεύεται από προβλήματα άρθρωσης. Στόχος των εκπαιδευτικών τους προγραμμάτων είναι η κοινωνική τους προσαρμογή σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον.

Στη βαθιά νοητική υστέρηση, τα περισσότερα παιδιά έχουν νευρολογικό πρόβλημα και τα εκπαιδευτικά προγράμματα στοχεύουν, όπως και στη βαριά μορφή, στην κοινωνική προσαρμογή σε ελεγχόμενο περιβάλλον, με μεγαλύτερες βέβαια δυσκολίες (Πολυχρονοπούλου, 1995).

Σε γενικές γραμμές τα χαρακτηριστικά που επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη μάθηση και την κοινωνική συμπεριφορά είναι οι ανεπάρκειες στην αντίληψη και κατανόηση, στην προσοχή και μνήμη, στην επεξεργασία πληροφοριών και λύση προβλημάτων, αλλά και οι δυσκολίες στις κοινωνικές δεξιότητες και στις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης. Αξίζει να επισημάνουμε όμως, πως αυτές οι δυσκολίες διαφοροποιούνται από παιδί σε παιδί, διότι εξαρτώνται από τον τύπο, την ένταση, την πολυπλοκότητα και τις ιδιαιτερότητες σε επίπεδο συμπεριφοράς και προσωπικότητας του παιδιού.

3. ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η διαμόρφωση της περιβαλλοντικής συνείδησης θα πρέπει να ξεκινά από την προσχολική ηλικία, ώστε τα παιδιά να σχηματίσουν εξ αρχής μια υπεύθυνη καθημερινή συμπεριφορά απέναντι στον κόσμο που τους περιβάλλει.

Σημαντικός σταθμός και θεμελιώδης λίθος για την εδραίωση και ανάπτυξη του θεσμού της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, θεωρείται ο νόμος 1892/90. Συγκεκριμένα αναφέρει, ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί τμήμα των προγραμμάτων των σχολείων της Β/θμιας Εκπαίδευσης και εφαρμόζεται αναλόγως και στα σχολεία της Α/θμιας Εκπαίδευσης, σύμφωνα με σχετική Υπουργική Απόφαση του '91. Αναλυτικότερα το άρθρο 11 της παραγράφου 3 έχει ως εξής: «Σκοπός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του, να ευαισθητοποιηθούν για τα προβλήματα που συνδέονται με αυτό και να δραστηριοποιηθούν με ειδικά προγράμματα, ώστε να συμβάλλουν στη γενικότερη προσπάθεια αντιμετώπισής τους. Με αποφάσεις του Υπουργού Παιδείας καθορίζεται το πλαίσιο και ο τρόπος εφαρμογής και χρηματοδότησης ειδικών προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Σε κάθε Δ/νση Δ.Ε μπορεί να αποσπάται για τρία χρόνια ένας εκπαιδευτικός με απόφαση του οικείου Νομάρχη, ως Υπεύθυνος Π.Ε. Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των υπευθύνων Π.Ε καθορίζονται με αποφάσεις του Υπουργού Παιδείας που δημοσιεύονται στην εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Με όμοιες αποφάσεις μπορούν να ιδρύονται Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και να καθορίζονται οι στόχοι τους καθώς και ο τρόπος στελέχωσης και λειτουργίας τους» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010).

Ως βασικές αρχές καθορίστηκαν «το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, ο προσανατολισμός στη μελέτη πρόληψης ή επίλυσης περιβαλλοντικών θεμάτων/προβλημάτων, η διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση του θέματος/προβλήματος, η άμεση δράση σε τοπικό επίπεδο με στόχο μακροχρόνια αποτελέσματα σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο και η ευαισθητοποίηση στην ορθολογική χρήση των φυσικών πόρων και την «ορθή χρήση» της τεχνολογίας. Επίσης η ανάδειξη συνεργασίας, καλλιέργειας αξιών και δημιουργίας νέων προτύπων, στάσεων και συμπεριφορών ατόμων, ομάδων και κοινωνιών απέναντι στο περιβάλλον, οι ίσες ευκαιρίες για την οικοδόμηση γνώσεων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων που απαιτούνται για την προστασία του περιβάλλοντος, η έμφαση στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών με συζήτηση-αντιπαράθεση απόψεων, η έρευνα, η κριτική και δημιουργική επεξεργασία και δράση και η εστίαση της προσοχής στην αειφόρο ανάπτυξη του περιβάλλοντος» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003).

Στηριζόμενοι λοιπόν, στην νομοθεσία και τις βασικές αρχές, διαμορφώθηκαν οι εκπαιδευτικοί στόχοι της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Η ταξινόμηση των στόχων γίνεται σε τρεις μεγάλους τομείς : α) τον γνωστικό, β) τον ψυχοκινητικό και γ) τον συναισθηματικό (Krathwohl, Bloom & Masia, 1964. Krathwohl, 2002).

Στο γνωστικό τομέα επωφελούνται οι μνημονικές λειτουργίες και η προσοχή, αναπτύσσονται οι διανοητικές ικανότητες και η κριτική σκέψη, επιδιώκουν την ανακάλυψη των σχέσεων ανάμεσα στα γεγονότα και την κατανόηση σε όσο γίνεται μεγαλύτερο βαθμό του περιβάλλοντός τους. Όσον αφορά τον ψυχοκινητικό τομέα βελτιώνονται οι κινητικές δεξιότητες (αδρή και λεπτή κινητικότητα, συντονισμός κινήσεων) και ο προσανατολισμός στο χώρο και χρόνο. Στο συναισθηματικό τομέα, μέσα από την περιβαλλοντική εκπαίδευση διαμορφώνονται ενδιαφέροντα, στάσεις, αξίες, ενισχύεται το αυτοσυναίσθημα και η ικανότητα προσαρμογής και συνεργασίας. Όπως είναι φυσικό μεγαλύτερη βαρύτητα δίνεται στον τελευταίο τομέα, αφού η συνειδητοποίηση και γνώση ενός φυσικού οικοσυστήματος σχετίζεται άμεσα με την κατανόηση του τρόπου λειτουργίας ενός κοινωνικού συστήματος (Bloom, 1956).

Παρόλα αυτά κατά τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για παιδιά με νοητική υστέρηση, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και συγκεκριμένοι παράμετροι, όπως είναι τα ιδιαίτερα γνωστικά, συμπεριφοριστικά, ψυχοκινητικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά αυτών των μαθητών, αλλά και οι υποκειμενικοί τους περιορισμοί. Πρέπει να παρέχεται η δυνατότητα επιλογής διαφορετικών μαθησιακών περιβαλλόντων, ώστε να αυξηθεί η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών. Να προτιμάτε η εκτός τάξης ή/και σχολείου εκπαίδευση, έχοντας πάντα κατά νου να επιλέγονται χώροι, οι οποίοι να είναι εύκολα προσβάσιμοι και προσπελάσιμοι. Επίσης να χρησιμοποιούνται ευέλικτες διδακτικές μέθοδοι και τρόποι παρουσίασης και μετάδοσης του υλικού, όπως η οπτικοποίηση, η χρήση ψηφιακού υλικού, η σύνδεση εννοιών-αισθήσεων, διδασκαλία σε πραγματικές συνθήκες και η χρήση project. Γενικά να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στις παιδαγωγικές μεθόδους που θα επιλεγούν, ώστε να ανταποκρίνονται και να συμβαδίζουν με το ηλικιακό, νοητικό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο των παιδιών. Περαιτέρω, να δίνεται έμφαση τόσο στην αυτοτέλεια, στην κατάκτηση λειτουργικών δεξιοτήτων και στη προσωπική δοκιμή, όσο και στην ευχαρίστηση μέσω της δραστηριότητας. Τα θέματα να είναι συγκεκριμένα, παρέχοντας άμεσες εμπειρίες και όπου υπάρχει η δυνατότητα τα παιδιά να έρχονται σε επαφή με διάφορα επαγγέλματα, ενισχύοντας έτσι την ομαλή ένταξη στην επαγγελματική εκπαίδευση (Αντωνάτου, 2006).

Ωστόσο είναι ανάγκη, να υπογραμμιστούν και τα προβλήματα που μπορεί να

προκύψουν κατά την συμμετοχή των παιδιών με νοητική υστέρηση στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, είτε αυτά είναι περιβαλλοντικά, είτε είναι κοινωνικά. Στην πρώτη κατηγορία δύναται να εμφανιστούν προβλήματα εξαιτίας του φυσικού περιβάλλοντος (π.χ. προσπελασιμότητα χώρων), εξαιτίας του ανθρώπινου (π.χ. δυσκολίες με την πρόσβαση στα υλικά διδασκαλίας), ή/και του μαθησιακού περιβάλλοντος (δυνατότητα πρόσβασης στις πληροφορίες και την επικοινωνία με το δάσκαλο και τους συμμαθητές). Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν τα προβλήματα στάσεων (στάσεις/αντιλήψεις/προκαταλήψεις απέναντι στην συγκεκριμένη αναπηρία, τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τους συμμαθητές) και τα θεσμικά/οργανωτικά, στα οποία συγκαταλέγεται ο χρόνος που διατείνεται για την περιβαλλοντική εκπαίδευση αλλά και ο τρόπος με τον οποίο γίνεται (Scruggs & Mastropieri, 1996).

4. ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Αντιλαμβανόμαστε, βάση των παραπάνω, πόσο σπουδαίο ρόλο παίζει η περιβαλλοντική εκπαίδευση, όχι μόνο στην ανάπτυξη προσωπικών ευθυνών, αλλά και στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων. Μέσα από την παρατήρηση της διαφορετικότητας των ειδών που συνυπάρχουν στο περιβάλλον, δύναται να κατανοήσουν την διαφορετικότητα των ατόμων μιας κοινωνίας και έτσι να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση τους.

Συνεπώς, έχοντας αναφερθεί στην σπουδαιότητα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αξίζει να παρουσιαστούν κάποιες δραστηριότητες, οι οποίες χωρίς ιδιαίτερο κόπο και χρόνο μπορούν να φέρουν τα παιδιά πιο κοντά στο περιβάλλον και τις αρχές προστασίας του. Ένας από τους κύριους σκοπούς της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι η ενδυνάμωση της αντίληψης του παιδιού, ώστε να ευαισθητοποιηθεί ως προς τη φύση, με σκοπό να του ανοιχτούν νέοι ορίζοντες, καινούριες προοπτικές.

Μια από τις θεμελιώδεις «θεωρίες», στις οποίες βασίζεται η περιβαλλοντική εκπαίδευση νοητικά υστερημένων παιδιών είναι η «βασικοκυτταρική» διέγερση (Basal stimulation). Η αντίληψη για το σώμα, αλλά και το γύρω περιβάλλον δημιουργείται μέσω της αφής (αγγίζω, χαιδεύω, τσιμπάω, χτυπάω κ.τ.λ.). Η αφή συνεπώς χρησιμοποιείται ως κύρια μέθοδο επικοινωνίας (Nydahl & Bartoszek, 2000).

Έχοντας ως βάση αυτή τη θεωρία, η ενεργοποίηση των αισθήσεων των παιδιών σε οποιοδήποτε περιβάλλον, είναι εφικτή κατασκευάζοντας εύκολα *κουτιά δραστηριοτήτων* με φυσικά και μη φυσικά υλικά. Μέσω της αφής ή της παρατήρησης, δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να δουν, να αγγίξουν, να μυρίσουν το υλικό και έπειτα να θέσουν ερωτήματα και να συζητήσουν γύρω από αυτό.

Άλλη μια ενδιαφέρουσα και εύκολα οργανώσιμη δραστηριότητα είναι η κατασκευή κάδου ανακύκλωσης. Αφού προηγηθεί επεξήγηση και ενημέρωση για την πληθώρα των σκουπιδιών από τις συσκευασίες, μπορούμε να κατασκευάσουμε τον δικό μας «Μπλε Κάδο» ανακύκλωσης, ντύνοντας με μπλε αυτοκόλλητο ένα μεγάλο χαρτόκουτο. Έτσι ξεκινάμε πρόγραμμα ανακύκλωσης στο σχολείο, κάνοντας διαχωρισμό των συσκευασιών από τα υπόλοιπα σκουπίδια. Επιπλέον, μπορούμε να μεταφέρουμε μαζί με τα παιδιά, τα υλικά που έχουμε διαχωρίσει στους αντίστοιχους μπλε κάδους που βρίσκονται κοντά στο σχολείο. Με αυτό τον τρόπο, τα παιδιά ίσως μπορέσουν να κατανοήσουν λίγο καλύτερα κάποιες έννοιες, όπως εξοικονόμηση ενέργειας, ελαχιστοποίηση των απορριμάτων, προστασία της φύσης.

Εντούτοις, αυτή η δραστηριότητα, υπάρχει η δυνατότητα να εμπλουτιστεί, αξιοποιώντας οποιοδήποτε από τα ήδη χρησιμοποιημένα υλικά μας. Είναι δυνατόν με λίγη φαντασία, και διάθεση να μετατρέψουμε τα άδεια κεσεδάκια από γιαούρτια σε ένα μικρό φυτώριο, τα ρολό από το χαρτί υγείας να γίνουν μολυβοθήκη, ένα άδειο γυάλινο βάζο να μετατραπεί σε ένα υπέροχο κηροπήγιο, μια χαρτοσακούλα να μεταμορφωθεί σε μια κούκλα για κουκλοθέατρο. Με αυτό τον τρόπο ελέγχεται και συντονίζεται η λεπτή κινητικότητα, διεγείρετε η φαντασία, και ταυτόχρονα γίνεται προσπάθεια να περάσει στα παιδιά το μήνυμα, πως κάποια αγαθά μπορούν να ξαναχρησιμοποιηθούν (Νικητέα, 2009)

Αξίζει να περιγραφεί και ένα παράδειγμα δραστηριότητας εσωτερικού χώρου από το εξωτερικό (Γερμανία). Ονομάζεται Play Beach και αποτελεί ένα χώρο παιχνιδιού διαμορφωμένο με βάση τη φύση και έχοντας λάβει υπόψη τις δυνατότητες και δυσκολίες των παιδιών με νοητική υστέρηση. Κατά τη διάρκεια σχεδιασμού του αποστασιοποιήθηκαν συνειδητά από το μοντέλο των παιδικών χαρών. Αποτελεί έναν κόσμο εξάσκησης και μάθησης, όπου με τη βοήθεια των υπευθύνων ισχυροποιείται η δυνατότητα λήψης αποφάσεων, αλλά και η αυτογνωσία. Επίσης εξασκείται η αντίληψη των αισθήσεων, όπως και η αισθησιοκινητική και ο συντονισμός του σώματος. Το «τοπίο» του Play Beach συνθέτουν ζεστές και μαλακές επιφάνειες από άμμο, "λάμπες υπερύθρων", που θερμαίνουν το χώρο, και νερό που ρέει από πηγές, συντριβάνια και καταρράκτες. Επιπλέον, υπάρχει ένα ρυάκι, το οποίο μέσα από σχηματισμούς που δημιουργούνται από πέτρες καταλήγει σε μια πισίνα, όπως και γέφυρες και τούνελ για να περάσεις πάνω από το νερό. Ανα τακτά χρονικά διαστήματα ακροφύσια (μπεκ) ψεκάζουν νερό, για αυτό και τα παιδιά είναι καλό να φοράνε μαγιό. Φυσητήρες παράγουν ζεστό αέρα, οι οποίοι στεγνώνουν και ανακατεύουν τα μαλλιά τους. Όσο πιο ψηλά σκαρφαλώνουν στις πέτρες, οι οποίες βρίσκονται διασκορπισμένες σε όλο το χώρο, τόσο η θερμοκρασία κατεβαίνει. Ο χώρος παρέχει τεχνητό φως, όταν δεν επαρκεί το φως της ημέρας, αλλά και «ουρανό με αστέρια», ώστε να κατανοήσουν, πως η

φωτεινότητα του ουρανού εξαρτάται από τον αριθμό των αστεριών που φέγγουν. Το περιβαλλόν είναι διαμορφωμένο με απλό και εύκολα κατανοητό τρόπο, ώστε τα παιδιά να αισθανθούν ασφάλεια και ζεστασιά εξερευνώντας το χώρο (Balke, 2004).

Μιλώντας όμως, για περιβαλλοντική εκπαίδευση, δεν αναφερόμαστε μόνο στις μονοήμερες εκδρομές, τις εκπαιδευτικές επισκέψεις σε διάφορα μουσεία ή απλές δραστηριότητες, αλλά και σε εκπαιδευτικά προγράμματα διαρκείας, τα οποία βέβαια απαιτούν και τον ανάλογο σχεδιασμό και οργάνωση.

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν κάποια τέτοια προγράμματα, τα οποία έχουν πραγματοποιηθεί τόσο στην Ελλάδα, όσο και σε χώρες του εξωτερικού.

Ξεκινώντας από τα πολύ απλά και εύκολα εφαρμόσιμα, όπως η επαφή και γνωριμία φυτών και δέντρων που ευδοκιμούν στο κοντινό περιβάλλον, και τα επαγγέλματα που σχετίζονται με αυτά.. Φυτεύοντας αρχικά, διάφορα φυτά σε γλάστρες ομορφαίνουμε την τάξη ή το σχολείο. Ακόμα, με μια πιο οργανωμένη προσπάθεια, μπορούμε να προβούμε σε δεντροφύτευση, είτε στο σχολικό χώρο ή ακόμα καλύτερα στην ευρύτερη περιοχή σε συνεργασία με το δασαρχείο, αν βέβαια υπάρχει αυτή η δυνατότητα. Τα παιδιά θα έρθουν σε άμεση επαφή με φυσικά υλικά, όπως το χώμα, το νερό, τα κλαδιά, φύλλα και φλοιούς δέντρων, θα χρησιμοποιήσουν εργαλεία για να φυτέψουν τα φυτά και δέντρα, θα μάθουν να παρατηρούν, θα γνωρίσουν επαγγέλματα, όπως του κηπουρού, του δασάρχη. Παράλληλα, χρησιμοποιώντας τους καρπούς των δέντρων και των φυτών μπορούν να δώσουν τροφή στα πουλιά και άλλα ζώα. Σημαντικό θα ήταν να πραγματοποιηθεί και μια εκδρομή στο δάσος, αν η δενδροφύτευση δεν έχει γίνει ήδη εκεί. Με αυτό τον τρόπο, έχουν την ευκαιρία να αγγίζουν, να μυρίσουν όλα όσα μας «δίνει» το δάσος, να ακούσουν τους ήχους του και να δούν ίχνη ζώων. Να περισυλλέξουν αντικείμενα, τα οποία θα κατατάξουν στην τάξη (π.χ. ποια θεωρούνται φυσικά υλικά του δάσους και ποια όχι), αλλά και με τα οποία μπορούν να κατασκευάσουν με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών φωλίες, ταιίστρες και ποτίστρες για τα πουλιά. Ως εκ τούτου, θα υπάρξει μια συνέχεια στο πρόγραμμα, αφού θα υφίσταται η δυνατότητα να ανατρέξουν σε αυτά που έχουν περισυλλέξει και κατασκευάσει, και συγχρόνως θα μπορούν να επιστρέφουν στο μέρος όπου πραγματοποιήθηκε η δραστηριότητα (π.χ. να επισκεφτούν το δάσος ξανά μια άλλη εποχή του χρόνου, ώστε να αντιληφθούν τις αλλαγές). Κάτι παρόμοιο μπορεί να γίνει και σε άλλα περιβάλλοντα, όπως σε μια παραλία, σε κάποιο ποτάμι ή κάμπο (Μπεκιαρίδου, 2005. Τρίμη, 2005).

Ένα εξίσου πολύ ενδιαφέρον περιβάλλον για εκπαίδευση παρέχει «Ο κήπος των αισθήσεων». Παράδειγμα ενός τέτοιου κήπου είναι η τεράστια έκταση 15.000τ.μ, με 66 σταθμούς, που υπάρχει κοντά στη Χαϊδελβέργη της Γερμανίας. Η εγκατάσταση αυτή

δημιουργήθηκε ειδικά για άτομα με νοητική υστέρηση, δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Βασίστηκε στις απόψεις της θεραπευτικής και παιδαγωγικής θεωρίας, ότι η μάθηση στην ύπαιθρο συντελεί στην εκπαίδευση μέσω εμπειρίας. Ο καθένας από τους 66 σταθμούς είναι διαμορφωμένος με τέτοιο τρόπο, ώστε να ενσωματώνεται στον φυσικό του περίγυρο. Οι επιμέρους σταθμοί, ως σύνολο, προάγουν την αντίληψη, την καλλιτεχνική έκφραση και την επικοινωνία. Ταυτόχρονα, εξασκείται η ακοή, η όραση, η όσφρηση, η αφή, η γεύση, η ισορροπία και κίνηση. Χρησιμοποιώντας το παιχνίδι, αναπτύσσεται η ενεργητική και παθητική λογική και η αντίληψη του σώματος. Εκτός από τα θέματα της αισθητηριακής εμπειρίας, της κίνησης και του παιχνιδιού, υπάρχει και ο κήπος της περιέργειας, της χαράς, της λύπης, της φαντασίας και της κρίσης, καθώς και ένας διάδρομος της σιωπής, ως τόπος ανάπαυσης. Κεντρικό σημείο του κήπου των αισθήσεων είναι ένας λαβύρινθος. Η τέχνη αξιοποιείτε σκόπιμα, ως μέσο επιλεγμένης επικοινωνίας σε όλη την εγκατάσταση. Με τέτοιου είδους project γίνεται προσπάθεια μέσα από ευκαιρίες μάθησης και περιπέτειας στο φυσικό περιβάλλον, τα παιδιά με νοητική υστέρηση να αντιληφθούν καλύτερα κάποιες βασικές αρχές της ζωής, όπως την αρμονική συνύπαρξη με τη φύση ή την θετική αλληλεπίδραση με την πολυμορφία που παρέχει η φύση. Ακόμη επιτυγχάνουν να ανακαλύψουν και να εξερευνήσουν τις προσωπικές τους δυνατότητες, αλλά και τα όριά τους. Αυξάνεται η αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση τους, και το κυριότερο η επιτυχία και διασκέδαση που τους προσφέρει η συγκεκριμένη εγκατάσταση συμβάλλει στην διεύρυνση της ποιότητας ζωής τους (Balke, 2004).

5. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Με όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, έγινε μια προσπάθεια να αναδειχθεί η σημασία αυτού του είδους προγραμμάτων για τα παιδιά με νοητική υστέρηση. Όχι μόνο εκπαιδεύονται με ρεαλιστικό τρόπο, αναδεικνύονται οι δυνατότητες τους, καλλιεργούνται οι κοινωνικές τους δεξιότητες, αλλά επιπλέον διευκολύνεται η κοινωνικοποίηση τους και ευαισθητοποιείται η τοπική κοινωνία, δίνοντας έτσι την ευκαιρία για μια ομαλή ένταξη τους.

Βέβαια κατανοούμε, ότι πολλά από τα προγράμματα που παρουσιάστηκαν ίσως εμφανίζουν δυσκολίες στην εφαρμογή τους, λόγω έλλειψης οικονομικών πόρων, γραφειοκρατικών θεμάτων ή ακόμα και εξαιτίας της έλλειψης κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Παρόλα αυτά, θεωρούμε πως με τις απαραίτητες τροποποιήσεις, με την κατάλληλες προσαρμογές στα υπάρχοντα δεδομένα, αλλά πάνω από όλα με θέληση από όλους τους συμμετέχοντες, η περιβαλλοντική εκπαίδευση των παιδιών με νοητική υστέρηση, μπορεί να γίνει πραγματικότητα.

Τελειώνοντας αξίζει να τονιστεί, πως σύμφωνα με τον Χρυσafiδης (1998), το σχολείο μπορεί να παίζει σε μεγάλο βαθμό το παιδευτικό του ρόλο, αν μετασχηματιστεί από «γκέτο» που είναι στην παραδοσιακή του μορφή, σε μια ζωντανή κοινωνική ομάδα, ενταγμένη στην ίδια ζωή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). *Definition of Intellectual Disability*. Retrieved on 21 July from http://www.aaid.org/content_100.cfm?navID=21

Balke, A. (2004). *Umweltbildung mit geistig behinderten Jugendlichen und Erwachsenen –Rahmenprinzipien, Situation und Aussichten*. Abgerufen am 28 July 2010 aus

Bloom, B. (1956). *“Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain”*. NY: David McKay Co,

http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/31depps_Peribalontikis.pdf

Krathwohl D., Bloom B. & Masia B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: Handbook II: Affective domain*. New York: David McKay Co.

Krathwohl, D.R. (2002). *A revision of bloom's taxonomy: An overview. Theory into Practice*, 41 (4), 212-218.

Nydahl, P. & Bartoszek, G. (Hrsg. 2000). *Basale Stimulation*, 3. Aufl., München, Urban & Fischer

Polloway, E.A. (1997). Developmental principles of the Luckasson et al. (1992) AAMR Definition of Mental Retardation: a retrospective. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, XX, 174-178.

Scruggs, T.E. & Mastropieri, M.A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: a research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1)

www.Diplomarbeit_ABalke_0404.pdf

Αντωνάτου Χ., (2006). *Η βιωματική προσέγγιση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης από την οπτική της ειδικής αγωγής: Η υλοποίηση σχολικών προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε ειδικό σχολείο*. Εισήγηση στο 2^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε Ειδικό σχολείο. Αθήνα 15-17 Δεκεμβρίου 2006

Μπεκιαρίδου Α., (2005). *Η Περιβαλλοντική εκπαίδευση στην ειδική αγωγή*. Εισήγηση στο 1^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Ισθμός Κορίνθου, 23-25 Σεπτεμβρίου 2005

Νικητέα, Γ. (2009). *Η περιβαλλοντική εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία*.

Ανακτήθηκε στις 23 Αυγούστου 2010 από <http://ecoview.gr/perivallontikh-ekpaideysh-proscholikh-hlikia/>

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών προγραμμάτων σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Υ.Α. 21072β/Γ2, Φ.Ε.Κ. τεύχος β', αρ. φύλλου 304/13-3-2003.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2008). 2008 - Ν. 3699/2008 - ΦΕΚ. 199 -Α- 2-10-2008 'Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές ανάγκες'. Ανακτήθηκε στις 10 Αυγούστου 2010 από www.pi-schools.gr/special_education_new/index_gr.htm

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 12 Αυγούστου 2010 από ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Παπάνης Ε., Γιαβρίμης Π., Βίκη Α. (2007). *Ειδική Αγωγή, Επαγγελματικός Προσανατολισμός Ατόμων με Αναπηρίες και Αποασυλοποίηση*, Ίδρυμα Κοινωνικής Πρόνοιας «Θεομήτωρ» Αγιάσου-Λέσβου, Δούκας & ΣΙΑ ΟΒΕΕ

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1980). *Νοητική καθυστέρηση: Διαφορική διάγνωση, αιτιολογία – πρόληψη, ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πολυχρονοπούλου Στ. (1995). *Παιδια και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*, Γραφικές Τέχνες, Αθήνα

Τρίμη Έ. (2005). *Τέχνη και περιβάλλον: Εικαστικές εφαρμογές σε μικρά παιδιά*. Συμπεριλαμβάνεται στο Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται.... Επιμέλεια Α.Δ. Γεωργόπουλος, Gutenberg, Αθήνα

Χρηστάκης Κ.Γ. (2006). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή*. Τόμος Α', Εκδόσεις Άτραπος.

Χρυσαφίδης Κ. (1998). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*, Gutenberg, Αθήνα

**ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ
ΕΝΤΑΞΗ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ**

Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κανονικές σχολικές τάξεις: Διδασκαλία και μάθηση

Μαρία Βαστάκη

MSc, Δασκάλα Ειδικής Αγωγής του 9^{ου} Δ. Σχ. Ηρακλείου Αττικής, Υπότροφος του ΙΚΥ

e-mail: siamp-vast@ath.forthnet.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η μετακίνηση του μαθητή από την τάξη ήταν διαδεδομένη πρακτική τη δεκαετία του 1970. Ταυτόχρονα προηγμένα κράτη όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής με νομοθετικές ρυθμίσεις καθιέρωσαν την ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις κανονικές τάξεις. Στην Ελλάδα όμως η ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν παρουσιάζει αξιόλογη πρόοδο.

Πολιτικοκοινωνικοί, νομικοί και παιδαγωγικοί λόγοι συνηγορούν στην καθιέρωση της συνεκπαίδευσης. Προτείνεται μια ολιστική, αρμονική και ουσιαστική προσέγγιση στη διδασκαλία όλων των μαθητών. Αρχικά επιχειρείται αποσαφήνιση των όρων ένταξη, ενσωμάτωση, συνεκπαίδευση. Στη συνέχεια παρουσιάζεται τι ισχύει σήμερα στην ειδική αγωγή (μέθοδοι, προγράμματα, περιβάλλον). Γίνεται αναφορά στα είδη της συνεκπαίδευσης, στους λόγους που την καθιστούν αναγκαία, καθώς και στους στόχους της. Παρουσιάζονται τα κριτήρια επιλογής του μοντέλου της συνεκπαίδευσης, ο ρόλος του δασκάλου στη διαδικασία της συνεκπαίδευσης, διάφορες τεχνικές και στρατηγικές διδασκαλίας και τέλος επιχειρείται η παρουσίαση διαφόρων κριτηρίων επιτυχίας κι αξιολόγησης της συνεκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την ιδέα της συνεκπαίδευσης αλλά αναζητούν τρόπους εφαρμογής μιας καλής συνεκπαίδευσης. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι είναι υπέρ της μερικής συνεκπαίδευσης κι αυτό από φόβο για την έλλειψη υποδομής που υπάρχει, το ακατάλληλο αναλυτικό πρόγραμμα, την ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τις δυσκολίες που συνεπάγεται η συνεκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: ολιστική διδασκαλία, συνεκπαίδευση, δάσκαλος, έλλειψη υποδομής

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες καθιερώθηκε σε διάφορες προηγμένες χώρες με νομοθετικές ρυθμίσεις. Έτσι έχουμε στις ΗΠΑ κατά τις αρχές της δεκαετίας του 1970 λόγω των διαφόρων δημοσιεύσεων για την ελλειμματική παροχή εκπαίδευσης στα παιδιά με ειδικές ανάγκες να ψηφιστεί από το Κογκρέσο η Εκπαιδευτική Πράξη για τα μειονεκτικά παιδιά (Νόμος 94-142/1975), προκειμένου να εξασφαλιστεί η δωρεάν και κατάλληλη εκπαίδευσή τους, δηλαδή τα παιδιά αυτά να εκπαιδεύονται στις κανονικές τάξεις με μόνη εξαίρεση εκείνα που εμφανίζουν σοβαρές μορφές σωματικής και πνευματικής αναπηρίας. Στη συνέχεια η περίφημη έκθεση της Επιτροπής Warnock (1978) πάνω στην οποία βασίστηκε ο αγγλικός νόμος περί ειδικής αγωγής το 1981 έγινε πηγή έμπνευσης για όλη σχεδόν την Ευρώπη.

Η Έκθεση Warnock σε συνδυασμό με τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα στην Ισπανία (UNESCO 1994) θεωρούνται, μαζί με τις διακηρύξεις του Ο.Η.Ε. για τα δικαιώματα των παιδιών, από τα σημαντικότερα κείμενα για το παιδί και τον άνθρωπο που διατυπώθηκαν στον 20ο αιώνα και έγιναν αποδεκτά στη νομοθεσία της πλειοψηφίας των πολιτισμένων κρατών της γης. Οι τρεις αυτές ιστορικές κινήσεις για την κοινωνική ένταξη και ειδικότερα για την εκπαίδευση των αναπήρων εμβαθύνουν στην αρχή «εκπαίδευση για όλους».

«Εκπαίδευση για όλους» σημαίνει συνεκπαίδευση (inclusive education) των παιδιών και νέων με και χωρίς αναπηρία και αποτελεί φιλοσοφική παραδοχή, η οποία στηρίζεται σε βασικές αρχές της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας, αλλά και αναφαίρετο δικαίωμα κάθε προσώπου που ζει σε μια σύγχρονη δημοκρατική κοινωνία.

Η κατάσταση στην Ελλάδα όσον αφορά τη συνεκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν έχει προχωρήσει αρκετά. Βέβαια από το 1981 με το Νόμο 1143/81 «περί ειδικής εκπαίδευσης...» προχωρήσαμε στο Νόμο 1566/85, ο οποίος δίνει έμφαση στις διαδικασίες ένταξης στο κανονικό σχολείο των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και καταφέραμε με το Νόμο 2817/2000 «για την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες...» να επιτύχουμε έστω και με πολλά προβλήματα ακόμη στο κοινό εκπαιδευτικό μας σύστημα τη συμβίωση των παιδιών αυτών με τα άλλα παιδιά και τη φοίτησή τους στα σχολεία της Γενικής και Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

Λειτουργούν διάφορα σχήματα εκπαίδευσης ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως:

- ειδικά σχολεία δημόσια και ιδιωτικά

- παράλληλες τάξεις μέσα στο κανονικό σχολείο
- φροντιστηριακές τάξεις μέσα στο κανονικό σχολείο
- ειδικές τάξεις (παλαιότερα) τμήματα ένταξης (σήμερα) μέσα στο κανονικό σχολείο
- τάξεις πλήρους συνεκπαίδευσης, ελάχιστες βέβαια, που ενέταξαν μαθητές από το (Κέντρο Αποκατάστασης Τυφλών ΚΕΑΤ), όπως το 35ο Δ. Σχ. Πειραιά
- κέντρα ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης για νέους με ειδικές ανάγκες
- προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας που λειτουργούν με βάση το Νόμο 1824/1988 και με την οικονομική υποστήριξη του ΕΠΕΑΕΚ και αφορούν την προσχολική και υποχρεωτική εκπαίδευση, καθώς και προγράμματα πρόσθετης διδακτικής στήριξης που αφορούν τη λυκειακή εκπαίδευση.

Ο εκπαιδευτικός κόσμος αποδέχεται την ιδέα της συνεκπαίδευσης αλλά αναζητά τρόπους εφαρμογής μιας καλής συνεκπαίδευσης. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι είναι υπέρ της μερικής συνεκπαίδευσης κι αυτό από φόβο για την έλλειψη υποδομής που υπάρχει, το ακατάλληλο αναλυτικό πρόγραμμα, την ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τις δυσκολίες που συνεπάγεται η συνεκπαίδευση.

1 Τι είναι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Είναι μια κατηγορία παιδιών που για λόγους φυσικής, νοητικής ή μαθησιακής υστέρησης αντιμετωπίζουν αυξημένες δυσκολίες μάθησης και με την παρουσία τους στην «κανονική» τάξη διευρύνουν την ανομοιογένειά της. Με άλλα λόγια, στην κατηγορία αυτή ανήκουν οι «αδύνατοι» μαθητές, οι ελαφρώς υστερούντες νοητικώς και οι μαθητές με προβλήματα όρασης, ακοής, προσοχής μνήμης, σκέψης, συμπεριφοράς και κίνησης που κατά κανόνα απαρτίζουν τον πληθυσμό του «αδύνατου» παράλληλου τμήματος, της ειδικής τάξης και του ειδικού σχολείου. Δεν περιλαμβάνονται οι βαριές περιπτώσεις νοητικής, συναισθηματικής και σωματικής απόκλισης, επειδή έχουν ανάγκη ειδικών εγκαταστάσεων και εξειδικευμένου προσωπικού. Στις μέρες μας τίθεται και το ερώτημα αν σε αυτή την κατηγορία παιδιών πρέπει να συμπεριληφθούν και τα «χαρισματικά» ή προικισμένα παιδιά καθώς επίσης και οι παλιννοστούντες, οι αλλοδαποί και οι τσιγγάνοι (Δράκος, 1998: 109).

2 Αποσαφήνιση των όρων ένταξη, ενσωμάτωση, συνεκπαίδευση

Κατά καιρούς έχουν χρησιμοποιηθεί διάφοροι όροι για να δηλώσουν τη φιλοσοφία της σχολικής ενσωμάτωσης όπως:

- Integration, αγγλικός όρος και ταυτίζεται με την «ενσωμάτωση» που χρησιμοποιούμε στην Ελλάδα.
- Normalization, σκανδιναβικός όρος που σημαίνει ομαλοποίηση του ατόμου που ενσωματώνεται.
- Mainstreaming, αμερικάνικος και καναδέζικος όρος που σημαίνει την ένταξη του παιδιού στο κύριο ρεύμα του γενικού πληθυσμού.
- Στην Ελλάδα έχουν χρησιμοποιηθεί οι όροι «ένταξη» και «ενσωμάτωση». Ο όρος «ένταξη» υποδηλώνει την έννοια της «φιλοξενίας» των «ειδικών» παιδιών στην τάξη των «κανονικών» ή απλώς την τοποθέτησή τους στην κοινή τάξη. Στην ένταξη εξετάζεται ο βαθμός ετοιμότητας του μαθητή για ένταξη στην κανονική τάξη, δηλαδή βλέπει τα πράγματα από τη σκοπιά του εντασσόμενου μαθητή. Με τον όρο «ενσωμάτωση» προϋποτίθεται η ένταξη ως αυτονόητη προηγούμενη ενέργεια με επιπλέον ότι το παιδί γίνεται αποδεκτό από τα άλλα παιδιά στην ομάδα και συμμετέχει ισότιμα στις δραστηριότητές της (Χρηστάκης, 2002: 50). Επίσης χρησιμοποιείται ο όρος «συνεκπαίδευση» (Τάφα, 1997: 102), που δηλώνει την ανάγκη συνύπαρξης και εκπαίδευσης όλων των κατηγοριών στον ίδιο χώρο και με τον ίδιο τρόπο. Οι υποστηρικτές του όρου αναφέρουν ότι οι μέχρι τώρα γνωστοί όροι ελέγχουν ή υποδηλώνουν την ετοιμότητα του μαθητή με διαφορετικές ικανότητες να ενταχθεί στην κανονική τάξη, ενώ η συνεκπαίδευση εξετάζει την ετοιμότητα της τάξης να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών με και χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες. Το βασικό πλεονέκτημα της συνεκπαίδευσης είναι ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κοινωνικοποιούνται και με τη σωστή διδασκαλία φτάνουν στα υψηλότερα επίπεδα των ικανοτήτων τους κι έτσι αποκτούν αυτοπεποίθηση και αισθάνονται ενεργοί πολίτες αυτού του κράτους.

Η πρακτική των παράλληλων τμημάτων ή τμημάτων ένταξης ξεχωρίζει κατά κάποιο τρόπο τους «αδύνατους» μαθητές από τους υπόλοιπους του κανονικού σχολείου, ενώ η πρακτική της ενσωμάτωσης εντάσσει στην κανονική τάξη όχι μόνο μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και με αυξημένα σωματικά και κινητικά προβλήματα, προβλήματα όρασης, ακοής και συμπεριφοράς. Αποδέχεται ειδικά προγράμματα και ιδρύματα μόνο για περιπτώσεις με βαριές αποκλίσεις.

3 Σύγχρονες τάσεις στην ειδική αγωγή, ενσωμάτωση

Οι σημαντικότερες τάσεις οι οποίες ισχύουν σήμερα στην ειδική αγωγή είναι:

- Η τάση για αποκατηγοριοποίηση: Οι κατηγορίες δε μας βοηθούν πια να κατανοήσουμε τα προβλήματα των παιδιών με ειδικές ανάγκες.
- Οι δυσκολίες της μάθησης αποδίδονται όχι στο παιδί αλλά στην εκπαίδευση.
- Ενιαίο σχολείο (inclusive school) ή ένα σχολείο για όλους.

3.1 Παράγοντες που οδήγησαν στην ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες

Οι κυριότεροι παράγοντες οι οποίοι οδήγησαν στην ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι οι ακόλουθοι:

- Ο σκοπός της ειδικής αγωγής είναι να ενσωματωθεί ο μαθητής στην κοινωνία, τη ζωή και την απασχόληση. Κάτι τέτοιο πρέπει να γίνει από την αρχή στη γενική τάξη, ώστε να αναπτυχθούν αισθήματα φιλαλληλίας και με αυτό τον τρόπο να οδηγηθεί ο κόσμος προς το καλύτερο.
- Η μελέτη των ατομικών διαφορών και η αξιοποίηση των πορισμάτων τους προέκυψαν στην εκπαιδευτική πράξη.
- Το υψηλό κόστος του ειδικού σχολείου.
- Η στάση της κοινωνίας ως προς τη διαφορετικότητα.
- Η πίεση των γονέων.

3.2 Στόχοι της σχολικής ενσωμάτωσης

- η ομαλοποίηση (normalization), που τα υγιή παιδιά θα σταματήσουν να βλέπουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες με προκατάληψη
- η κοινωνικοποίηση (socialization), η οποία θα επιτευχθεί μέσα από ένα «ανοιχτό σχολείο», όπου τα παιδιά θα αναπτυχθούν σωστά ως ενήλικοι, ώστε να μπορούν να βρουν δουλειά

4 Διαδικασία της σχολικής ενσωμάτωσης

Η διαδικασία της σχολικής ενσωμάτωσης ακολουθεί την εξής πορεία:

- Επιλογή του παιδιού.
- Επιλογή του σχολείου και της τάξης που θα ενταχθεί το παιδί.
- Προετοιμασία του παιδιού που πρόκειται να ενταχθεί.

- Προετοιμασία των γονέων.
- Διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών.
- Εξασφάλιση υποστήριξης του παιδιού και των εκπαιδευτικών.
- Αξιολόγηση της πορείας του παιδιού και της τάξης και ανατροφοδότηση.

4.1 Ο ρόλος του δασκάλου στη διαδικασία της ενσωμάτωσης

Σίγουρα η σχολική ενσωμάτωση φορτίζει το δάσκαλο της τάξης με άγχος και πρόσθετες υποχρεώσεις. Για να μπορέσει να ανταπεξέλθει πρέπει:

- Να έχει διαμορφώσει θετική στάση απέναντι στην ιδέα της ενσωμάτωσης, πιστεύοντας στο δικαίωμα για μόρφωση όλων ανεξαιρέτως των παιδιών.
- Να αγαπά τα παιδιά και να προσφέρει τις υπηρεσίες του για χάρη τους.
- Να θέλει να συνεργάζεται με τους γονείς των παιδιών και τους γνώστες των ειδικών θεμάτων, ώστε στόχος του να μην είναι μόνο η επιτυχία στα μαθήματα, αλλά η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών αυτών.
- Να θέλει από μόνος του να αποκτήσει ανάλογες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να μπορεί να αντιμετωπίσει προβλήματα που θα του παρουσιαστούν και ν' ασκήσει αποτελεσματικότερα το διδακτικό του έργο.
- Να αποβάλλει τυχόν προκαταλήψεις για τα ειδικά παιδιά, γιατί εκτός από κάποιες ιδιαιτερότητες δε διαφοροποιούνται από τα άλλα παιδιά και ότι σε αυτά εφαρμόζονται οι ίδιες θεωρίες διδασκαλίας και μάθησης.
- Να γνωρίζει ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες δεν συμπεριφέρονται απειλητικά ή προκλητικά απέναντί του αλλά αντίθετα είναι εξαρτημένοι από αυτόν όσον αφορά την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων.
- Να έχει υπομονή και επιμονή σε ό,τι κάνει.

4.2 Τεχνικές διδασκαλίας κατά την ενσωμάτωση

Ο δάσκαλος που ασχολείται με τη συνεκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να έχει μια αυστηρή δομή και οργάνωση της διδασκαλίας του, οι εργασίες που θα τους αναθέτει να είναι σύντομες και πολυαισθητηριακές. Να λαμβάνει υπόψη του το επίπεδο των μαθητών αυτών, όπως κάνει και για τους υπόλοιπους μαθητές του. Συγκεκριμένα:

- Να επιλέγει συγκεκριμένο μαθησιακό έργο, το οποίο θα αποτελείται από συγκεκριμένες απλές εργασίες (π.χ. ανάγνωση απλού κειμένου χωρίς λάθη) πάντα στα πλαίσια των δυνατοτήτων τους.

- Να συνάπτει συμβόλαιο με τους μαθητές, ως υπόσχεση για την εκτέλεση των εργασιών τους ή την τήρηση της προτεινόμενης συμπεριφοράς τους και την παροχή αμοιβών ή προνομίων για τη σωστή στάση τους από το δάσκαλο. Το συμβόλαιο πρέπει να δίνεται με μέτρο και για σύντομο χρόνο για να αναπτυχθούν σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας μεταξύ των μαθητών και του δασκάλου.

- Να διαπραγματεύεται την αμοιβή, δηλαδή να μην την προσφέρει αυθαίρετα αλλά σε συνεννόηση με το μαθητή, γιατί σημασία έχει η ποιότητα της ενίσχυσης και όχι η ποσότητά της. Μπορεί να χρησιμοποιήσει υλικές ή ηθικές αμοιβές ανάλογα το επίπεδο που βρίσκεται το παιδί.

- Να χρησιμοποιεί σχολικό εξατομικευμένο πρόγραμμα.

Η προσαρμογή της διδασκαλίας στην «κανονική» τάξη πρέπει να γίνεται με βάση το εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας, το οποίο συμπεριλαμβάνει:

- καταγραφή των στοιχείων του μαθητή
- αξιολόγηση παρούσας εκπαιδευτικής κατάστασης του μαθητή
- συγκρότηση ομάδας κατάρτισης του προγράμματος, η οποία αποτελείται από το δάσκαλο, τον αξιολογητή από τα Κέντρα Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) και από το Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής της αντίστοιχης Περιφέρειας.

- διατύπωση μακροπρόθεσμου στόχου
- διατύπωση βραχυπρόθεσμου στόχου (Χρηστάκης, 2002: 51)
- Να χρησιμοποιεί ομαδική διδασκαλία, ώστε να αναπτύσσονται η αλληλοκατανόηση και ο αμοιβαίος σεβασμός, να συμμετέχουν ισότιμα τα μέλη στην ομάδα και να ελαττώνεται ο ανταγωνισμός.

- Να βρίσκει τρόπους για να διευκολύνει το έργο του (σαφήνεια και ακρίβεια στους στόχους του, ακριβή προσδιορισμό εργασίας και χρόνου περάτωσής της, βοηθητικά βιβλία, ενεργοποίηση των μαθητών της τάξης, χρήση υπολογιστών, οργάνωση του φυσικού περιβάλλοντος της τάξης κ.ά.).

- Να δώσει βάρος στην ψυχολογική προετοιμασία των μαθητών της τάξης του, ώστε να δεχτούν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με αγάπη και φιλικά συναισθήματα. (Τριλιανός, 2003: 233–236).

5 Τύποι μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στρατηγικές διδασκαλίας κατά τη συνεκπαίδευση

Οι δυσκολίες των «ειδικών» μαθητών που φοιτούν στις κανονικές τάξεις συνοψίζονται στις κατηγορίες:

1. παιδιά με σωματικές και κινητικές αναπηρίες (φυσικές βλάβες)
2. παιδιά με προβλήματα όρασης
3. παιδιά με προβλήματα ακοής
4. παιδιά με νοητική υστέρηση
5. παιδιά με συναισθηματικές κι αναπτυξιακές διαταραχές
6. παιδιά με διαταραχές του λόγου και
7. παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

Για τα παιδιά με σωματικές και κινητικές αναπηρίες:

Στην κατηγορία αυτή ανήκουν μαθητές με δυσμορφίες, με έλλειψη των άνω και κάτω άκρων, με ορθοπεδικές ασθένειες, με νευρολογικές διαταραχές (επιληψία, εγκεφαλική παράλυση), με ενδοκρινικές διαταραχές (διαβήτης), με αγγειακές και αναπνευστικές παθήσεις (καρδιοπάθειες, άσθμα). Οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν πολλές και σοβαρές ανάγκες, παρόλο που μπορεί να μην υστερούν σε σχολική επίδοση από τους κανονικούς μαθητές. Χρειάζονται ειδικά μηχανικά μέσα (ειδικές καρέκλες, στηρίγματα), λαμβάνουν φαρμακευτική αγωγή που μπορεί να αδυνατούν να την λάβουν μόνοι τους, δεν μπορούν από μόνοι τους να χρησιμοποιήσουν την τουαλέτα, επιβάλλονται συχνά σε χειρουργικές επεμβάσεις και χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής.

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει:

- Να απομακρύνει κάθε εμπόδιο που δυσχεραίνει τη μετακίνησή τους.
- Να εξοικειώνεται με τα μηχανικά μέσα και τη χρήση τους.
- Να συνεργάζεται με τις υπηρεσίες υγείας, για να είναι ενήμερος για το πρόβλημα, ώστε να μπορεί να παράσχει τις πρώτες βοήθειες.
- Να αναθέτει σε δυο τρεις υγιείς μαθητές να ειδοποιούν το διευθυντή του σχολείου, αν συμβεί κάτι έκτακτο και να τους ενημερώνει να προσκομίζουν τα απαραίτητα μέσα για μια πρώτη αντιμετώπισή τους.
- Να ενθαρρύνει τους μαθητές να εκτελούν οποιαδήποτε εργασία είναι ικανοί να καταφέρουν.

- Να τους επιτρέπει να εγκαταλείπουν νωρίτερα την τάξη, ώστε να αποφεύγουν το συνωστισμό κατά την έξοδο όλων των παιδιών.
- Να προετοιμάζει ειδικές μαθησιακές δραστηριότητες που θα αποβλέπουν στην τόνωση της αυτοϊδέας τους.

Για τα παιδιά με προβλήματα όρασης:

Τα παιδιά με προβλήματα όρασης διακρίνονται στα τυφλά (με οπτική οξύτητα 20/200) και στα μερικώς βλέποντα (με οπτική οξύτητα μεταξύ 20/70 με 20/200). Τα παιδιά με προβλήματα όρασης είναι ακριβώς όπως όλα τα παιδιά, μόνο που δεν μπορούν να δουν κανονικά και χρειάζονται βοήθεια.

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει:

- Να τα βάζει να κάθονται σε θέσεις με καλή οπτική γωνία.
- Να χρησιμοποιεί δραστηριότητες που να στηρίζονται σε άλλες αισθήσεις.
- Να χρησιμοποιεί μαγνητόφωνο.
- Να χρησιμοποιεί έντυπο υλικό με μεγάλα γράμματα (για τους μερικώς βλέποντες).
- Να χρησιμοποιεί το σύστημα Braille.
- Να χρησιμοποιεί ομιλούντα βιβλία.
- Να χρησιμοποιεί ανάγλυφους χάρτες.
- Να ενθαρρύνει τους μαθητές να χρησιμοποιούν την όραση που διαθέτουν.
- Να προτρέπει τους μαθητές σε προφορική έκφραση των σκέψεών τους.

Για τα παιδιά με προβλήματα στην ακοή:

Τα παιδιά με προβλήματα στην ακοή διακρίνονται σε κωφά και βαρήκοα. Κωφό λέγεται το παιδί που έχει σοβαρή ή καθολική απώλεια ακοής και στα δυο αυτιά (η ακουστική βλάβη είναι πάνω από 90 dB) και επικοινωνεί συνήθως μέσω της νοηματικής γλώσσας. Βαρήκοο λέγεται το παιδί που έχει ελαφρά, σοβαρή ή καθολική απώλεια ακοής στο ένα ή και στα δυο αυτιά (η ακουστική βλάβη είναι από 35 dB έως 90 dB) και επικοινωνεί μέσω του ακουστικού καναλιού συχνά με τη χρήση ακουστικών βαρηκοΐας. Έχει συνήθως ευδιάκριτη ομιλία.

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει:

- Να τα βάζει να κάθονται στην κατάλληλη θέση, ώστε να είναι κοντά στον ομιλητή.

- Να μεριμνά, ώστε να υπάρχει φως στο πρόσωπο του ομιλητή, για να διευκολύνεται η χειλεανάγνωση.
- Να έχει ενημερώσει όλους πως η ομιλία τους πρέπει να είναι καθαρή, αργή και μέτρια σε ένταση.
- Να έχει φροντίσει να περιοριστούν οι θόρυβοι στην τάξη, γιατί το κυριότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι κωφοί και βαρήκοοι μαθητές (που φορούν ακουστικά βαρηκοΐας) είναι ο θόρυβος.
- Να έχει τροποποιήσει το φυσικό περιβάλλον της τάξης π.χ. η διάταξη των θρανίων σε ημικύκλιο διευκολύνει τον κωφό μαθητή να έχει οπτική επαφή με όλους τους συμμαθητές του και με το δάσκαλο ή να κάθεται στο δεύτερο θρανίο κατά προτίμηση για να μπορεί να γυρίζει την πλάτη του, ώστε να παρακολουθεί τους συμμαθητές του (μια περιστρεφόμενη καρέκλα θα διευκόλυνε πολύ).
- Να τραβά την προσοχή του μαθητή με ένα άγγιγμα ή νόημα και να βεβαιώνεται συχνά ότι ο κωφός μαθητής τον παρακολουθεί.
- Να χρησιμοποιεί οπτική παρουσίαση των θεμάτων (διαφανοσκόπιο, προτζέκτορας, διαδραστικός πίνακας, φωτοτυπίες, κ.ά.).
- Να χρησιμοποιεί προβολή ταινιών με υπότιτλους, αφού προηγηθεί περίληψη του θέματος, ώστε να μπορέσει ο μαθητής να το παρακολουθήσει.
- Να κάνει συχνές επαναλήψεις.
- Να διδάσκει στους μαθητές γνωστικές και γλωσσικές στρατηγικές που θα τους βοηθήσουν να κατανοήσουν το κείμενο (προβλέψεις, συγκρίσεις, αντιθέσεις, αλληλουχίες, αναφορές κ.ά.).
- Να φροντίζει να υπάρχουν στην τάξη αρκετές πηγές πληροφόρησης σε γραπτή και εικονική μορφή.
- Να τοποθετεί στην τάξη ειδικά οπτικά σήματα, που θα ειδοποιούν τους κωφούς μαθητές σε περίπτωση κινδύνου (Λαμπροπούλου & Χατζηκακού & Βλάχου, 2003: 14-18).

Για τα παιδιά με νοητική υστέρηση:

Παιδιά με νοητική υστέρηση χαρακτηρίζονται τα παιδιά με δείκτη νοημοσύνης κάτω από 70 μονάδες και με δυσκολίες προσαρμογής σε κοινωνικές καταστάσεις. Η νοητική καθυστέρηση διαβαθμίζεται σε τρεις κατηγορίες την ελαφρά νοητική υστέρηση και περιλαμβάνει παιδιά με Δ.Ν.50 ή 55 έως 70 , τη μέτρια, η οποία περιλαμβάνει παιδιά με

Δ.Ν.35 ή 40 έως 50 ή 55 και τη σοβαρή που περιλαμβάνει παιδιά με Δ.Ν. 35 ή 40 κα κάτω. Τα παιδιά της πρώτης κατηγορίας μπορούν να ενσωματωθούν σε κανονικές τάξεις, αφού τους παρέχεται ειδική βοήθεια.

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει:

- Να περιορίζει την ύλη.
- Να ασχολείται με τη διδασκαλία βασικών δεξιοτήτων (ανάγνωση, γραφή, πρακτικές υγιεινής, κοινωνικές δεξιότητες).
- Να παρουσιάζει τη νέα γνώση τμηματικά με συγκεκριμένα παραδείγματα και επαναλήψεις.
- Να παρουσιάζει τρόπους, «κώδικες», οι οποίοι θα διευκολύνουν το μαθητή να μάθει.
- Να περιορίζει τους ερεθισμούς που διασπούν την προσοχή τους.
- Να συγκεκριμενοποιεί τις έννοιες που διδάσκει π.χ. διδάσκει την έννοια «δύο».

Πρέπει να παρουσιάσει δύο μολύβια, δύο βιβλία, δύο τετράδια κ.λπ.

- Να χρησιμοποιεί ελκυστικά βοηθήματα.

Για τα παιδιά με συναισθηματικές κι αναπτυξιακές διαταραχές:

Τα παιδιά με συναισθηματικές κι αναπτυξιακές διαταραχές δεν μπορούν να αναπτύξουν διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο τόσο με τους συμμαθητές τους όσο και με τους δασκάλους τους και διακατέχονται από φοβίες και προβλήματα προσαρμογής στο σχολείο. Επίσης παρουσιάζουν επιθετική συμπεριφορά, διάσπαση προσοχής, απομονώνονται, δυσκολεύονται στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων και διακατέχονται από αθυμία και κατάπτωση.

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει:

- Να φροντίζει για τη σύναψη συμβολαίου με στόχο την εκδήλωση αποδεκτών μορφών συμπεριφοράς και να ενισχύει την προσπάθεια αυτή.
- Να δημιουργεί αφίσες με εικόνες που να προτρέπουν στη σωστή συμπεριφορά.
- Να έχει υπομονή, ανεκτικότητα κι αταλάντευτη επιμονή στην τήρηση των όρων.
- Να υποδεικνύει τους σωστούς τρόπους έκφρασης των συναισθημάτων τους.
- Να τους προτρέπει να εργάζονται σε απομονωμένους χώρους.
- Να συνεργάζεται με τους ειδικούς γιατρούς σε θέματα υπερκινητικότητας.

Για τα παιδιά με διαταραχές λόγου:

Τα παιδιά με διαταραχές του λόγου είναι τα παιδιά που ο λόγος τους αποκλίνει από τον κανονικό και δημιουργείται πρόβλημα προφορικής επικοινωνίας, αφού δεν μπορούν να εκφραστούν σωστά και κατανοητά. Διαταραχές τέτοιου είδους αναφέρονται στην άρθρωση των λέξεων (πρόσθεση, αντικατάσταση, παράλειψη, διαστροφή φθόγγων), στη φωνή (ποιότητα, τόνος, μεγαλοφωνία) και στο τραύλισμα (επιμήκυνση, επανάληψη φθόγγων, διστακτικότητα στην προφορά τους).

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει:

- Να παρουσιάζει πρότυπα σωστού προφορικού λόγου και να τα ενισχύει για να τα χρησιμοποιούν.
- Να εστιάζει την προσοχή τους σε όσα λένε και όχι στο «πώς» τα λένε.
- Να καλλιεργεί την αυτοπεποίθησή τους.

Για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες:

Σ' αυτή την κατηγορία ανήκουν τα παιδιά τα οποία δυσκολεύονται ν' αποκτήσουν δεξιότητες όπως ανάγνωση, κατανόηση περιεχομένου ανάγνωσης, γραπτή έκφραση, προφορική έκφραση κατανόηση προφορικού λόγου, ορθογραφία, μαθηματικές πράξεις και μαθηματική λογική. Οι μαθησιακές δυσκολίες συνοδεύονται από τα συμπτώματα υπερκινητικότητας, ερεθιστικότητας, ανωριμότητας και δυσκολίας για επικέντρωση της προσοχής και ανάκλησης εμπειριών στη μνήμη. Επιζητούν την άμεση ενίσχυση και πολλές φορές τα χαρακτηρίζουν διακυμάνσεις της σχολικής επίδοσής τους, η οποία σε μερικές γνωστικές περιοχές είναι αρκετά υψηλή, ενώ σε άλλες κάτω του μετρίου.

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει:

- Να έχει μεγάλη υπομονή και επινοητικότητα, ώστε να χρησιμοποιεί διαφορετικούς τρόπους μετάδοσης της γνώσης σ' αυτούς.
- Να διασπά τη νέα γνώση σε μικρότερα τμήματα.
- Να κάνει συχνές ανακεφαλαιώσεις της ύλης, για να παρακολουθεί την επίδοσή τους και να τους ανατροφοδοτεί.
- Να αναθέτει σε μερικούς «κανονικούς» μαθητές την επίβλεψη και καθοδήγηση της άσκησης των παιδιών αυτών.
- Να χρησιμοποιεί συχνά οπτικοακουστικά μέσα (μαγνητόφωνο, video, ηλεκτρονικούς υπολογιστές).

- Να τους αφιερώνει αρκετό χρόνο για την εκτέλεση εργασιών.
- Να συνεργάζεται με τους δασκάλους προηγούμενων τάξεων, το δάσκαλο της ειδικής αγωγής και άλλους συναδέλφους, ώστε να βρεθεί η κατάλληλη διδακτική τεχνική.

Βασική προϋπόθεση για τις τέσσερις πρώτες είναι οι μαθητές να μην παρουσιάζουν άλλες σοβαρές δυσκολίες ή ανεπάρκειες.

Για τους μαθητές των κατηγοριών αυτών, προκειμένου να ενταχθούν στην κοινή τάξη, ελέγχεται και εξατομικεύεται το είδος και ο βαθμός των δυσκολιών που εμφανίζουν τόσο στη μάθηση όσο και στην κοινωνική τους προσαρμογή.

6 Αποτελέσματα της σχολικής ενσωμάτωσης

Με τη σχολική ενσωμάτωση προκύπτουν:

- καλύτερες επιδόσεις στα παιδιά με ειδικές ανάγκες:
 - ❖ στη γλωσσική ανάπτυξη
 - ❖ στην κοινωνική προσαρμογή
 - ❖ στη συναισθηματική σταθερότητα
 - ❖ στην ακαδημαϊκή μάθηση
- καλύτερες επιδόσεις στα παιδιά χωρίς ειδικές ανάγκες:
 - ❖ στη γνώση των ατομικών διαφορών
 - ❖ στην αναγνώριση και την αποδοχή
 - ❖ στη βελτίωση της κοινωνικής συνείδησης
 - ❖ στην αλλαγή στάσης και αποδοχής

Η επιτυχία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα υποστήριξης που τους παρέχεται. Καθώς τα παιδιά με πιο σύνθετες ανάγκες εισέρχονται στα τοπικά σχολεία, αυξάνονται οι απαιτήσεις ως προς την επιστημονική και επαγγελματική κατάρτιση των ατόμων που τα υποστηρίζουν.

Συστήνεται η εκπαίδευση εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση μαθητών. Συγκεκριμένα η εν γένει εκπαίδευση των δασκάλων να στρέψει το ενδιαφέρον της και στον τομέα των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών, καθώς και η παροχή επιμόρφωσης των δασκάλων σε τακτά χρονικά διαστήματα, ώστε να εκσυγχρονίζουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και την κατανόησή τους ως προς τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Δράκος, Γ. (1998). *Ειδική Παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας*. Αθήνα: Περιβολάκι & Ατραπός
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000α). «Η εξέλιξη της Ειδικής Εκπαίδευσης. Από το ειδικό στο γενικό σχολείο». Στο: *Ατομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους, Πρακτικά Επιμορφωτικών Σεμιναρίων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ζώνιου, Α.-Σπανδάγου, Η. (2005). *Εκπαίδευση και τύφλωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Λαμπροπούλου, Β.-Χατζηκακού, Κ.-Βλάχου, Γ. (2003). *Η ένταξη και η συμμετοχή των κωφών/βαρήκοων μαθητών σε σχολεία με ακούοντες μαθητές*. Πάτρα: αυτοέκδοση
- Mason, H.-Mc Call, S. (2005). *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης – η πρόσβαση στην εκπαίδευση* (επιμ. Ζώνιου-Σιδέρη Α. Ντεροπούλου-Ντέρου Ε.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Σχολική Τάξη*, τ. Α'. Αθήνα: αυτοέκδοση
- Νόμος 1143/31-3-1981. «Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων», τ. Α' ΦΕΚ 80
- Νόμος 1566/30-9-1985. «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 167
- Νόμος 2817/14-03-2000. «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις», τ. Α' ΦΕΚ 78
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*, τ. Α'. Αθήνα: Ατραπός
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*, τ. Β'. Αθήνα: Ατραπός
- Σπετσιώτης, Ι. (2003). *Πρώιμη Παιδαγωγική-Εκπαιδευτική παρέμβαση*. Αθήνα: Ωρίων
- Στασινός, Δ. (1991). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg
- Τάφα, Ε. (1997). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Τριλιανός, Α. (2003). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας*, τ. Β'. Αθήνα: αυτοέκδοση
- Χαρούπιας, Α. (1997). *Ειδική Εκπαίδευση, Θεωρία και Πράξη*, τ. Α'. Αθήνα: Ατραπός & Περιβολάκι

Χρηστάκης, Κ. (2002). Εισαγωγή στις επιστήμες της ειδικής αγωγής. Φάκελος σημειώσεων του μαθήματος στο ΜΔΔΕ

Μνήμη, μάθηση και διαθεματική εκπαιδευτική παρέμβαση σε παιδιά με προβλήματα λόγου στο τμήμα ένταξης του νηπιαγωγείου

Σοφία Χατζηγεωργιάδου

Νηπιαγωγός -Ψυχολόγος

Υποψ. Διδ. ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ

Email: chatzig@eled.auth.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία στόχος μας είναι να διαπραγματευτούμε την εκπαιδευτική εφαρμογή των εμπειρικών ευρημάτων της λειτουργίας της μνήμης. Η προτεινόμενη διαθεματική παρέμβαση αφορά στην ενσωμάτωση παιδιών με προβλήματα λόγου, σε κοινωνικό επίπεδο, αλλά και σε επίπεδο ημερήσιου αναλυτικού προγράμματος, στο τμήμα ένταξης του νηπιαγωγείου. Γνωρίζουμε ότι κάθε παιδί έχει διαφορετική προηγούμενη γνώση και εμπειρία, καθώς και δικούς του τρόπους προσέγγισης της μάθησης (Μπαμπλέκου, 2003). Η θεωρία του Vygotsky (1978) κάνει ιδιαίτερη αναφορά στη διαλεκτική ερμηνεία της ανάπτυξης του παιδιού, ενώ, η μάθηση αντιμετωπίζεται πλέον ως κοινωνικό φαινόμενο (Bryan, 1998. Κολιάδης, 1997). Η έννοια της βιωματικής διδασκαλίας (Χρυσοφίδης, 1994) και της διαθεματικότητας κυριαρχεί στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το Νηπιαγωγείο, αλλά και το Πλαίσιο των Αρχών του Αναλυτικού Προγράμματος της Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην ολιστική αντίληψη της γνώσης. Με τη βιωματική, διαθεματική προσέγγιση της γνώσης από τα παιδιά, η μάθηση μετατρέπεται σε μια δημιουργική και γεμάτη νόημα διαδικασία. Για το σχεδιασμό της εφαρμογής που καταγράφουμε στο πρακτικό κομμάτι της εργασίας μας στηριχθήκαμε στις ψυχοπαιδαγωγικές τοποθετήσεις του Vygotsky. Θεωρούμε ότι το πλαίσιο τούτης της θεωρίας, μπορεί να ενσωματώσει με τον καλύτερο τρόπο στην ειδική παιδαγωγική, τα ευρήματα των ερευνών της μνήμης.

Λέξεις κλειδιά: μνήμη, μάθηση, προβλήματα λόγου, διαθεματική παρέμβαση

1. Μνήμη και μάθηση

Είναι γενικά αποδεκτό ότι τόσο η μνήμη, όσο και η μάθηση είναι υποθετικές, θεωρητικές κατασκευές. Είναι οι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος και μπορούν να θεωρηθούν ως αλληλένδετες και διαπλεκόμενες λειτουργίες στο γνωστικό σύστημα του ανθρώπου (Anderson, 2000. Βακάλη–Μάνιου, 1995). Μπορεί να λεχθεί ότι η μάθηση επικεντρώνεται στις σχετικά μόνιμες αλλαγές, τόσο στην έκδηλη συμπεριφορά (συμπεριφορική άποψη) του ατόμου όσο και στην εσωτερική–γνωστική δομή του, δηλαδή στον τρόπο με τον οποίο μετασχηματίζονται οι νοητικές αναπαραστάσεις (γνωστική άποψη). Η μνήμη από την άλλη μεριά επικεντρώνεται στην κωδικοποίηση, στη μακρόχρονη διατήρηση, καθώς και στην ανάσυρση και χρήση των πληροφοριών, δηλαδή της εμπειρίας που προέρχεται από τη μάθηση (Κολιάδης, 2002). Μολονότι οι έννοιες της μάθησης και μνήμης αλληλοπηρεάζονται στο γνωστικό σύστημα του ανθρώπου, η επιστημονική μελέτη τους έχει συνδεθεί με διαφορετικές σχολές και πεδία στο χώρο της ψυχολογίας (Anderson, 1995).

Ένα στοιχείο, στο οποίο δόθηκε ιδιαίτερη σημασία, κατά τη γνωστική διερεύνηση της μάθησης ήταν η επίδραση των κινήτρων. Τα κίνητρα αφορούν στους δυναμικούς παράγοντες της ανθρώπινης συμπεριφοράς, τους παράγοντες που αλληλεπιδρούν με τους γνωστικούς κατά τη διαμόρφωση και εκδήλωση της δράσης (Ευκλείδη, 1997α). Τα κίνητρα διακρίνονται σε εξωτερικά και εσωτερικά. Τα εσωτερικά κίνητρα οδηγούν το άτομο να επιτελέσει μια δραστηριότητα χωρίς να αποσκοπεί στην επίτευξη κάποιας εξωτερικής αμοιβής. Η δραστηριότητα από μόνη της είναι επιβραβευτική. Έρευνες έχουν δείξει ότι η εξωτερική αμοιβή είναι δυνατό να υποσκάψει τα εσωτερικά κίνητρα (Ευκλείδη, 1997α).

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Glover & Bruning (όπως αναφέρεται σε Κολιάδη, 1997) υπάρχουν οκτώ βασικές αρχές που απορρέουν από τη γνωστική ψυχολογία και συνδέονται με τη μάθηση και τη διδασκαλία στη σχολική πράξη. Οι αρχές αυτές είναι:

- Οι μαθητές* είναι ενεργητικοί αποδέκτες των πληροφοριών.
- Οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών επηρεάζουν τις γνωστικές τους διαδικασίες.

* Για την αποφυγή των διπλών τύπων «μαθητής/τρια» και «μαθητές/τριες» που ενδεχομένως να είναι κουραστική, στο κείμενο οι λέξεις «μαθητής» και «μαθητές» αναφέρονται και στα δύο γένη.

- Η μάθηση επιτυγχάνεται, όταν η πληροφορία που δέχεται ο μαθητής έχει νόημα και σημασία.
- Το «πώς» μαθαίνουν οι μαθητές είναι εξίσου σπουδαίο με το «τι» μαθαίνουν.
- Οι γνωστικές λειτουργίες γίνονται αυτοματικές λειτουργίες με την επανάληψη.
- Οι μεταγνωστικές ικανότητες των μαθητών μπορούν να εξελιχθούν μέσω της διδασκαλίας.
- Τα εσωτερικά κίνητρα, δηλαδή η εσωτερική κινητοποίηση του μαθητή, είναι πολύ πιο αποτελεσματικά για τη μάθηση παρά τα εξωτερικά κίνητρα.
- Υπάρχουν σημαντικές ατομικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές ως προς τις ικανότητες τους να επεξεργάζονται τις πληροφορίες.

Πέρα από αυτές τις αρχές θα θέλαμε να προσθέσουμε και κάποια ευρήματα από τις διαπολιτισμικές έρευνες στη μνήμη (Mistry, 1997) που αφορούν στην ανάπτυξη της μνημονικής λειτουργίας. Από τις έρευνες αυτές φάνηκαν τα εξής :

- Οι μνημονικές δεξιότητες αναπτύσσονται με στόχο την επίλυση πρακτικών προβλημάτων που διαφέρουν σύμφωνα με την συγκεκριμένη κατάσταση και το πολιτισμικό πλαίσιο.
- Η μνημονική επίδοση θα πρέπει να εξετάζεται σε σχέση με την εξοικείωση στο πειραματικό υλικό.
- Η ερμηνεία που αποδίδεται από το άτομο για το υπό διερεύνηση έργο είναι πολύ σημαντική.
- Η σχέση των στόχων του έργου με πολιτισμικά σημαντικές δραστηριότητες είναι σημαντικός παράγοντας επιτυχία ή αποτυχίας σε αυτό.

Είναι γεγονός ότι η έρευνα στη μνήμη τα τελευταία χρόνια προσπαθεί να αντιμετωπίσει τη μνήμη ως κοινωνικό φαινόμενο. Η θεωρία μάθησης του Vygotsky κάνει ιδιαίτερη αναφορά στη διαλεκτική ως μέσο ερμηνείας της ανάπτυξης του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τον Vygotsky, η ανθρώπινη μάθηση προϋποθέτει συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και μια διαδικασία με την οποία τα παιδιά εξισώνονται με τη διανοητική ζωή των γύρω τους (Vygotsky, 1978). Η σημαντικότερη ίσως συμβολή στην διαδικασία της μάθησης αποτελεί η "Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης". Η ZEA είναι η απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό επίπεδο διανοητικής ανάπτυξης, όπως αυτό έχει προσδιοριστεί από δοκιμασίες επίλυσης

προβλημάτων και το επίπεδο της δυνητικής ανάπτυξης, όπως μπορεί να προσδιοριστεί μέσα από την επίλυση προβλημάτων με την καθοδήγηση του ενηλίκου ή τη συνεργασία με τους συνομήλικους (Vygotsky, 1978). Σύμφωνα με τον Vygotsky, η έννοια της Ζ.Ε.Α. επιτρέπει να διατυπώσουμε ένα νέο αξίωμα, δηλαδή ότι: μόνη αξιόλογη μάθηση είναι εκείνη που ξεπερνά το υπάρχον επίπεδο ανάπτυξης.

2. Δομές και λειτουργίες της μνήμης.

Οι δομές είναι ο τρόπος με τον οποίο είναι οργανωμένο το γνωστικό σύστημα και περιλαμβάνουν τα μνημονικά αποθέματα από τα οποία διέρχονται και υφίστανται επεξεργασία τα πληροφοριακά ερεθίσματα, για να μετασχηματιστούν σε γνώσεις, δηλαδή στην αισθητηριακή, στη βραχύχρονη και στη μακρόχρονη μνήμη. Με τον όρο λειτουργίες, εννοούμε το σύνολο των ενσυνείδητων διεργασιών, σύμφωνα με τις οποίες προσλαμβάνονται, μετασχηματίζονται και αλλάζουν τα πληροφοριακά ερεθίσματα σε συμβολικές αναπαραστάσεις και καθορίζουν την έκδηλη συμπεριφορά του ανθρώπου (Κολιάδης, 2002). Η μελέτη της μνήμης πολλές φορές προσεγγίζεται με το διαχωρισμό της σε τρεις φάσεις: την κωδικοποίηση, την αποθήκευση και την ανάπλωση (ή ανάσυρση) (Μπαμπλέκου, 2003).

Κατά την κωδικοποίηση, οι πληροφορίες εισέρχονται στο μνημονικό σύστημα με ορισμένες τεχνικές ή τρόπους. Κατά την αποθήκευση, οι κωδικοποιημένες πληροφορίες μεταφέρονται με διάφορους τρόπους στη μακρόχρονη μνήμη. Μέσω αυτής της διαδικασίας το άτομο μπορεί να συγκρατήσει και να διατηρήσει διαθέσιμες τις κωδικοποιημένες πληροφορίες για αρκετό χρονικό διάστημα. Τέλος, στη φάση της ανάπλωσης ανασύρουμε τις πληροφορίες που θέλουμε από τη μακρόχρονη μνήμη, για να τις χρησιμοποιήσουμε. Το άτομο ανασύρει τις αρχειοθετημένες και καταχωρημένες πληροφορίες, για να τις χρησιμοποιήσει για την επίλυση κάποιου προβλήματος.

Η γνώση ταξινομείται σε διάφορες κατηγορίες στη μακρόχρονη μνήμη. Σύμφωνα με τον Tulving, η μνήμη διακρίνεται σε σημασιολογική και επεισοδιακή (Μπαμπλέκου, 2003). Η σημασιολογική μνήμη περιέχει τη γενική μας γνώση για τον κόσμο, ενώ, η επεισοδιακή μνήμη αναφέρεται στην ανάμνηση συγκεκριμένων γεγονότων και εμπειριών από τη ζωή του ατόμου. Άλλοι ερευνητές προτιμούν τη διάκριση της μνήμης σε δηλωτική και μη δηλωτική (ή διαδικαστική) (Μπαμπλέκου, 2003). Η δηλωτική μνήμη αφορά κάθε είδος γνώσης για γεγονότα, ενώ η διαδικαστική περιλαμβάνει τη σταδιακή γνώση για το πώς αποκτάται μια δεξιότητα ή

πως διεκπεραιώνεται ένα έργο. Διάφορα μοντέλα επιχειρούν να εξηγήσουν τον τρόπο με τον οποίο αποθηκεύεται η γνώση στη μακρόχρονη μνήμη, καθώς θα πρέπει να ακολουθεί μια μορφή οργάνωσης, έτσι ώστε να ταξινομείται και να καθίσταται εύκολη η ανάσυρση της σε μικρό χρονικό διάστημα.

Όσον αφορά στην προσωρινή συγκράτηση και επεξεργασία των πληροφοριών που είναι αναγκαίες για τη διεκπεραίωση ενός γνωστικού έργου, εμφανίστηκε ο όρος εργαζόμενη μνήμη (E.M.) ως εναλλακτική σύλληψη της βραχύχρονης μνήμης (Μπαμπλέκου, 2003). Κατέχει κεντρικό ρόλο στις γνωστικές λειτουργίες και είναι η δομή που ευθύνεται για την προσωρινή συγκράτηση και επεξεργασία των πληροφοριών που απαιτούνται για τη διεκπεραίωση ενός γνωστικού έργου. Υπάρχει σημαντικός αριθμός μοντέλων που αφορούν στη δομή και τη λειτουργία της. Το γνωστότερο είναι το μοντέλο των Baddeley και Hitch (1974). Σύμφωνα με αυτό, η εργαζόμενη μνήμη περιλαμβάνει τρεις δομές, α) ένα κεντρικό σύστημα ελέγχου (central executive) β) ένα υποσύστημα φωνολογικού κυκλώματος (phonological loop) και γ) ένα υποσύστημα οπτικοχωρικής αποτύπωσης (visuo-spatial sketch pad). Τα τελευταία χρόνια, ο Baddeley (2000) παρουσίασε μια αναθεωρημένη μορφή του αρχικού μοντέλου εισάγοντας ένα νέο υποσύστημα, τον καταγραφέα επεισοδίων (episodic buffer). Στόχος του είναι η ενσωμάτωση πληροφοριών από τα δύο υποσυστήματα (φωνολογικό κύκλωμα και οπτικο-χωρική αποτύπωση) και τη μακρόχρονη μνήμη και η μετατροπή τους σε μνημονικά επεισόδια με συνοχή.

Η E.M. αποδεικνύεται ως ευέλικτη και δυναμική δομή που μπορεί να ανταποκρίνεται σε μια πληθώρα γνωστικών έργων. Η συμβολή της εντοπίζεται στις εξής γλωσσικές λειτουργίες: απόκτηση λεξιλογίου, ανάγνωση, κατανόηση κειμένου, αναγνώριση λέξεων (Μπαμπλέκου, 2003). Είναι, λοιπόν, φανερός ο ρόλος της E.M. στις συνθήκες και στα έργα που αντανakλούν τις σχολικές απαιτήσεις και δραστηριότητες.

3. Νοητικές αναπαραστάσεις και δημιουργική σκέψη

Ο ανθρώπινος νους έχει την ικανότητα να παράγει νέα γνώση με βάση διαδικασίες συμπερασμού, πράγμα που επιτρέπει τη λύση προβλημάτων χωρίς τις άμεσες δεσμεύσεις της πραγματικότητας (Ευκλείδη, 1992). Ένα σημαντικό μέρος της ανθρώπινης σκέψης περιλαμβάνει το χειρισμό των νοητικών αναπαραστάσεων, όπου με συνδυασμό και ανασυνδυασμό τους φτάνουμε σε νέες ιδέες. Ένας τρόπος για να αναπαραστήσουμε τις πληροφορίες είναι να τις ομαδοποιήσουμε σε έννοιες. Αυτό

γίνεται βάσει κάποιων ομοιοτήτων τους (κοινών χαρακτηριστικών ή βάσει προτύπου) (Hayes, 1997).

Τα νοητικά σχήματα και τα νοητικά σενάρια -αντίστοιχα των σχημάτων στην περίπτωση των βιωματικών επεισοδίων με ακολουθία γεγονότων π.χ. φαγητό σε εστιατόριο, αγορά από κατάστημα (Ευκλείδη, 1992)- αποτελούν τρόπους κωδικοποίησης με σημασιολογικό τρόπο ενός ευρύτερου συνόλου δομημένων και σύνθετων πληροφοριών, δηλαδή ενός αρκετά εκτεταμένου πεδίου δηλωτικής και διαδικαστικής γνώσης (Κολιάδης, 2002). Τα σχήματα και σενάρια παίζουν σημαντικό ρόλο στην κατανόηση, αναδόμηση και ανάσυρση των πληροφοριών, καθώς το άτομο κατά τη διαδικασία αναπαραγωγής των πληροφοριών ενεργοποιεί τα προϋπάρχοντα γνωστικά σχήματά του (Κολιάδης, 2002).

Συγκεκριμένα, το αφηγηματικό σχήμα 'story schema' αποτελεί τη νοητική δομή που περιλαμβάνει το σύνολο των προσδοκιών για τον τρόπο με τον οποίο θα εκτυλιχθεί η ιστορία (Mandler, 1984). Βάσει, λοιπόν, του αφηγηματικού σχήματος 'story schema', οργανώνεται η γνώση για τη δομή των ιστοριών και διευκολύνεται η κατανόηση, η παραγωγή και αναπαραγωγή μιας ιστορίας (Mandler, 1984). Σε προγράμματα παρέμβασης που αφορούσαν στη βελτίωση της αφηγηματικής παραγωγής παιδιών με διαταραχές λόγου (Hayward, & Schneider, 2000. Νάνου, 2005) ή με ήπια καθυστέρηση (Χατζηγεωργιάδου, & Αρβανιτίδου, 2008) και χρησιμοποιήθηκε ως κύριο μέσο η διδασκαλία των συστατικών της γραμματικής των ιστοριών, τα αποτελέσματα της τελικής αξιολόγησης έδειξαν ότι η αφηγηματική παραγωγή των παιδιών που συμμετείχαν βελτιώθηκε αισθητά. Γενικά η αφήγηση ιστοριών αποτελεί ένα επικοινωνιακό πλαίσιο στο οποίο οι γλωσσικές ανταλλαγές του παιδιού με τον παιδαγωγό αποκτούν νόημα, ενώ παράλληλα παρέχεται η δυνατότητα παρέμβασης σε όλα τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης (μορφολογία, σύνταξη, φωνολογία, σημασιολογία, πραγματολογία) (Hoffman, 2009. Ukrainetz, 2006).

Η γραμματική των ιστοριών 'story grammar', αποτελεί ένα σύστημα κανόνων με στόχο την περιγραφή των πληροφοριών που παρουσιάζονται στις γραπτές ή προφορικές ιστορίες. Η δομή των ιστοριών που ταυτίζεται με τη γραμματική των ιστοριών (story grammar) έχει ως εξής:

- Ένα αρχικό γεγονός το οποίο κινητοποιεί τον πρωταγωνιστή να αντιληφθεί το πρόβλημα που απαιτεί επίλυση.
- Μια συναισθηματική αντίδραση του πρωταγωνιστή.

- Ένα σχέδιο επίλυσης του προβλήματος.
- Μια δράση σε σχέση με το σχέδιο.
- Μια συνέπεια που δηλώνει αν επιτεύχθηκε ο στόχος και
- Ένα τέλος που περιλαμβάνει μελλοντικά σχέδια (Mandler, 1984).

Έχει φανεί ότι η ανάλυση και οργάνωση των πληροφοριών στις ιστορίες με τη μέθοδο της γραμματικής των ιστοριών βελτιώνει την αφηγηματική ικανότητα του παιδιού όσον αφορά στην κατανόηση, την παραγωγή και αναπαραγωγή ιστοριών (Hayward & Schneider, 2000. Χατζηγεωργιάδου & Αρβανιτίδου, 2008. Χατζηγεωργιάδου, 2010). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονίσουμε ότι στην περίπτωση των παιδιών με προβλήματα λόγου σημαντικό ρόλο παίζει η ικανότητα του παιδαγωγού να καθορίσει τη ΖΕΑ της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού ώστε να τη χρησιμοποιήσει επαρκώς κατά την παρέμβαση (Schneider, & Watkins, 1996). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί σε μεγάλο βαθμό μέσω μιας εμπειριστατωμένης αξιολόγησης της αφηγηματικής ικανότητας του παιδιού, πριν την εφαρμογή της παρέμβασης. Ο παιδαγωγός κάνει διάγνωση του βάθους της ζώνης και δομεί μια ακολουθία δραστηριοτήτων, ελαττώνοντας προοδευτικά την προσωπική του συμβολή και αυξάνοντας τη συμβολή του παιδιού (Kozulin, 1990).

Τα είδη αναπαράστασης που προαναφέρθηκαν, κωδικοποιούν σημασιολογικά χαρακτηριστικά χωρίς να διατηρούν στοιχεία της μορφής ή της χωρικής δομής των αναφερομένων τους. Ως γνωστόν, οι οπτικές πληροφορίες είναι εξίσου σημαντικές για το γνωστικό σύστημα, ιδιαίτερα, οι πληροφορίες για τη διάταξη και την κατεύθυνση στο χώρο (Ευκλείδη, 1992). Η μονάδα αναπαράστασης των οπτικών πληροφοριών είναι η νοερή εικόνα (νοερή εικονική αναπαράσταση) (Ευκλείδη, 1992). Οι νοερές εικόνες διατηρούν την πληροφορία για τη μορφή και τη σχετική θέση των πραγμάτων στο χώρο, ενώ η κωδικοποίησή τους προϋποθέτει πληροφορίες σχετικά με το μέγεθος, το σχήμα, τον προσανατολισμό και τη θέση του αντικειμένου στο χώρο. Εξάσκηση της νοερής εικονικής αναπαράστασης μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω puzzles, ζωγραφικής απεικόνισης αντικειμένων από μνήμης, κατασκευές στο χαρτί και στο χώρο (Ευκλείδη, 2001).

Τελικά, όλες οι ιδέες, οι εικόνες και οι πληροφορίες που φέρνουμε στη συνείδηση σχετικά με τον κόσμο ή ανεξάρτητα από αυτόν αποτελούν τη σκέψη μας. Η σκέψη, λοιπόν, είναι μια νοητική εμπειρία, ενώ, οι γνώσεις και οι πληροφορίες προσδιορίζουν το νόημα της. Παράλληλα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι και μια

ακολουθία νοερών διαδικασιών που κατευθύνονται προς ένα στόχο και η κύρια εκδήλωση τους είναι η λύση προβλημάτων (Ευκλείδη, 1997β).

Τέλος, ένας ξεχωριστός τομέας διερεύνησης της σκέψης αφορά στην επίλυση προβλημάτων με έναν ιδιαίτερο τρόπο ή προβλημάτων στα οποία δεν υπάρχει μόνο μία λύση, αλλά πολλές, και ονομάζεται δημιουργική σκέψη (ή αποκλίνουσα). "Είναι το κλειδί του ανθρώπου προς το άγνωστο" (Ευκλείδη, 1997β) και ως εκ τούτου θα πρέπει να μας απασχολεί και σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Η καλλιέργεια της δημιουργικότητας συνεισφέρει στην προαγωγή και ανανέωση των τεχνών, της επιστήμης και της τεχνολογίας, ενώ αντιθέτως η γενικευμένη παιδεία συντελεί στη συντήρηση των υπαρχόντων επιτευγμάτων (Ευκλείδη, 2001).

4. Παράδειγμα πρακτικής εφαρμογής.

Ανάγοντας τα πιο πάνω ευρήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία, ζητούμενο είναι οι μαθητές να επιδίδονται σε έργα μάθησης για την αξία που αυτά έχουν και που μπορεί να μην είναι άμεσα ορατή στους ίδιους. Είναι επίσης σημαντικό, να γνωρίζουμε πως μπορούν να διδαχθούν στα παιδιά στρατηγικές μάθησης και αυτορρύθμισης της μαθησιακής τους διαδικασίας. Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου: *"Η συμμετοχή των παιδιών σε δημιουργικές - καλλιτεχνικές δραστηριότητες, με την κατάλληλη παιδαγωγική αξιοποίηση, μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά τόσο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας τους όσο και στην υποστήριξη της μαθησιακής τους προσπάθειας και της συνολικής τους ανάπτυξης"* (Δαφέρμου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη, 2006: 389).

Με τη βιωματική, δημιουργική και πολύπλευρη προσέγγιση της γνώσης από τα παιδιά, η μάθηση αποκτά νόημα, σημασία και πρακτική αξία. Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το Νηπιαγωγείο, αλλά και το Πλαίσιο των Αρχών του Αναλυτικού Προγράμματος της Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) δίνεται έμφαση στην ολιστική αντίληψη της γνώσης. Αξιοποιούνται το ενδιαφέρον, οι ιδέες και οι βιωμένες εμπειρίες των παιδιών στη διαδικασία της μάθησης.

Κάθε μαθητής έχει διαφορετική προηγούμενη γνώση και εμπειρία, καθώς και δικούς του ρυθμούς και τρόπους προσέγγισης της μάθησης. Με τον τρόπο αυτό αναπτύσσονται οι γνωστικές ικανότητες των παιδιών, ενώ παράλληλα, προσεγγίζονται οι ρυθμοί μάθησης των παιδιών μεταξύ τους. Τα παιδιά που διαθέτουν ικανότητες χαμηλότερου επιπέδου μπορούν με τη βοήθεια των

συμμαθητών τους να καταφέρουν πολλά περισσότερα από όσα μόνοι τους. Η αντιπαράθεση διαφορετικών πληροφοριών και εμπειριών και η πορεία μέσα από αυτές τις αντιθέσεις, μπορεί να αποδειχθεί μια εξαιρετικά γόνιμη διαδικασία, για το παιδί, αλλά και για τον παιδαγωγό. Πέρα, λοιπόν, από το εξατομικευμένο πρόγραμμα, τα παιδιά με προβλήματα λόγου πρέπει να ωθούνται να συμμετέχουν σε ομαδικές οργανωμένες δραστηριότητες, κατάλληλα τροποποιημένες.

Στο ΔΕΕΠΣ για το νηπιαγωγείο, ως θεματικές προσεγγίσεις αναφέρονται οι διερευνήσεις θεμάτων, που επιλέγει και προτείνει ο/η νηπιαγωγός. Αυτός/η έχει σχεδιάσει την πορεία και έχει προσδιορίσει τη χρονική διάρκεια και τους μαθησιακούς στόχους που θα επιδιώξει να κατακτήσουν τα παιδιά (Δαφέρμου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη, 2006). Δίνεται, λοιπόν, εξαιρετική έμφαση στις μαθησιακές επιδιώξεις που θέτει ο εκπαιδευτικός. Οι οργάνωση δραστηριοτήτων που συνδέονται με διαφορετικούς αναπτυξιακούς τομείς γύρω από το ίδιο θέμα δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα:

- να αντιληφθούν τη σφαιρική διάσταση της γνώσης,
- να συνδέσουν μεταξύ τους διαφορετικές εμπειρίες και
- να ασκηθούν στην αναπαράσταση φαινομένων του περιβάλλοντος τους (Helm, & Katz, 2002. Χατζηγεωργιάδου, Μακρή, & Στεφανοπούλου, 2010).

Από την άλλη, κάθε μαθητής έχει διαφορετική προηγούμενη γνώση και εμπειρία, καθώς και δικούς του/της ρυθμούς και τρόπους προσέγγισης της μάθησης. Οι μικροί μαθητές μπορούν να μαθαίνουν ερευνητικά και κριτικά επιλύνοντας πραγματικά προβλήματα, που έχουν αξία για τους ίδιους ή για την κοινωνία στην οποία ζουν. Έτσι μεταφέρουν προηγούμενες γνώσεις και τις εφαρμόζουν πρακτικά σε κάτι που έχει νόημα για τους ίδιους. Η δυνατότητα για αυτοέκφραση με διαφορετικούς τρόπους και μέσα, διεγείρει το ενδιαφέρον τους, προσφέρει ποικιλία ερεθισμάτων και εμπλουτίζει τις γνωστικές δυνατότητες τους.

Μια γενική οδηγία θα ήταν η λειτουργία των παιδιών σε ομάδες μεικτών ικανοτήτων, κατά την εφαρμογή των διαφόρων δραστηριοτήτων, που προτείνονται στη συνέχεια. Με τον τρόπο αυτό ενθαρρύνουμε την αλληλεπίδραση μεταξύ τους, αξιοποιώντας τη λειτουργία της ΖΕΑ στο πλαίσιο της ομάδας (Vygotsky, 1978). Ταυτόχρονα δίνουμε την ευκαιρία στα παιδιά, να επεξεργαστούν μεταξύ τους τις πληροφορίες γύρω από το θέμα και να αυτενεργήσουν. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Vygotsky, η ανθρώπινη μάθηση προϋποθέτει αλληλεπίδραση με τη κοινωνική

πραγματικότητα και μια διαδικασία με την οποία τα παιδιά εξισώνονται με τη διανοητική ζωή των γύρω τους (Vygotsky, 1978). Η ανάπτυξη του παιδιού αναφέρεται ως μια πολύπλοκη διαλεκτική διαδικασία. Χαρακτηρίζεται από περιοδικότητα και ασυμμετρία στην εμφάνιση διαφόρων λειτουργιών, μεταμόρφωση ή ποιοτικό μετασχηματισμό μιας μορφής από την άλλη, αλληλοπλοκή εξωτερικών και εσωτερικών παραγόντων και διαδικασίες προσαρμογής (Vygotsky, 1978).

Θεωρούμε σημαντικό όταν ολοκληρώνεται κάθε δραστηριότητα να συγκεντρώνονται οι εργασίες των ομάδων και με κάποιον τρόπο κάθε μία να παρουσιάζει στις υπόλοιπες τα αποτελέσματα της δουλειάς της. Όταν τα παιδιά ομαδοποιούν και οργανώνουν το πληροφοριακό υλικό π.χ. σε σχήματα ή σχεδιαγράμματα, υποβοηθούνται στην μνημονική ανάσυρση τους (Κολιάδης, 2002).

Θέμα: Τα ζώα του δάσους

Εισαγωγή στο θέμα:

Τα ζώα είναι ένα δημοφιλές θέμα για τα παιδιά. Μέσα από την ενασχόληση μας με αυτό μπορούμε να εμπλουτίσουμε το λεξιλόγιο, τις γνώσεις τους, την κινητική και δραματική τους έκφραση. Εισάγουμε τα παιδιά στο θέμα με μια σχετική ιστορία, για παράδειγμα "Η κυρα-κουκουβάγια ζαχαροπλάστισσα".

1. Αφήγηση ιστορίας

Στόχος:

- Εξάσκηση στην αφήγηση με τη γραμματική των ιστοριών.
- Εμπλουτισμός λεξιλογίου και γνώσεων σε σχέση με τα ζώα του αγροκτήματος (εμφάνιση, φωνές, τροφή και σπίτι).

Υλικά: Πλαστικά ζωάκια ή κάρτες με τα ζώα με την τροφή κάθε ζώου και το σπίτι του, που υπάρχουν στην ιστορία. Κασέτα ή CD με τις φωνές των ζώων.

Αφηγούμαστε στα παιδιά μια ιστορία με ζώα. Κατά τη σημασιολογική επεξεργασία της, η ιστορία να γίνει η αφορμή για πλήθος δραστηριοτήτων. Μπορούμε να την παραλλάξουμε προσθέτοντας ότι ζώο επιθυμούμε, με τη βοήθεια των παιδιών. Για παράδειγμα στην ιστορία "Η κυρα-κουκουβάγια ζαχαροπλάστισσα" μπορούμε να ζητήσουμε από κάθε παιδί να προσθέσει το ζώο που τους αρέσει στην ιστορία *"Ήταν μια κρύα χειμωνιάτικη μέρα όταν το τηλέφωνο στο ζαχαροπλαστείο της κυρίας κουκουβάγιας άρχισε να κτυπά επίμονα. Η κυρία κουκουβάγια σήκωσε το ακουστικό και πήρε μια μεγάλη παραγγελία. Ο δήμαρχος του δάσους η μεγάλη αρκούδα της παρήγγειλε είκοσι τούρτες σοκολάτα, είκοσι κέικ με φρούτα και διακόσμια τσουρέκια.*

Όλα αυτά τα γλυκά θα μοιράζονταν στα ζώα του δάσους στην μεγάλη γιορτή του δάσους.

Ο δήμαρχος όμως ξεχάστηκε να τα παραγγείλει νωρίς, για να έχει χρόνο η κουκουβάγια να τα προετοιμάσει. Η γιορτή ήταν το ίδιο βράδυ και όλα τα γλυκά θα έπρεπε να ετοιμαστούν πολύ γρήγορα. Η κουκουβάγια φοβήθηκε ότι δεν θα προλάβει και στεναχωριόταν πολύ.

Τη στιγμή που σκεφτόταν το πρόβλημα της μπήκε στο μαγαζί της η φίλη ης η πέρδικα. Αφού άκουσε το πρόβλημα της κουκουβάγιας, πέταξε γρήγορα στο δάσος και φώναξε όλα τα ζώακια να βοηθήσουν στην προετοιμασία.

Σε λίγη ώρα όλα τα ζώακια έφτασαν στο ζαχαροπλαστείο της κουκουβάγιας και φόρεσαν τις ποδιές τους. Ήρθε ο λύκος φουντωτός και γκριζωπός (πως φωνάζει ο λύκος παιδιά;). Μετά πέταξε στο μαγαζί της κουκουβάγιας ο κούκος (πως πετάει και πως φωνάζει ο κούκος;) κτλ. ”

Συζητούμε για τα ζώα που αναφέρονται στην ιστορία:

- Δείχνουμε τις εικόνες με τα ζώα και τα παιδιά τις αναγνωρίζουν.
- Ακούμε τις φωνές τους από την κασέτα και τις μιμούμαστε.
- Φτιάχνουμε με τα παιδιά την αφίσα "Χάρτης της ιστορίας". Αυτή παρουσιάζει την πλοκή και τους ήρωες με τη σειρά που αναφέρονται στην ιστορία. Επαναλαμβάνουμε την ιστορία και ζητούμε από τα παιδιά να δείχνουν τα ζώα και να μιμούνται τις φωνές τους κάθε φορά που αναφέρονται σε αυτά.
- Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες και κάθε ομάδα μιμείται φωνητικά ένα ζώο.

2. Δραματοποίηση ιστορίας

Στόχος: Εξάσκηση στην κινητική και δραματική έκφραση.

Χωρίζουμε τα παιδιά σε ζεύγη και κάθε ζευγάρι είναι ένας χαρακτήρας της ιστορίας (προσθέτοντας τα ζώα που επιθυμούμε) π.χ. η κουκουβάγια, ο αρκούδος, ο λύκος, ο κούκος, η πέρδικα κτλ. Επαναλαμβάνουμε την ιστορία με την ίδια μορφή, μόνο που τα παιδιά μιμούνται τους χαρακτήρες της ιστορίας π.χ. τις φωνές των ζώων, την κίνηση τους.

Παράλληλα σε εξατομικευμένο επίπεδο, για το παιδί που παρουσιάζει προβλήματα στο λόγο, μπορούμε να οργανώσουμε δραστηριότητες βασισμένες στην ιστορία:

- Να μας αφηγηθεί την ιστορία, με και χωρίς οπτική υποστήριξη,

- Να ζωγραφίσει ότι το εντυπώσιασε και να μας το περιγράψει,
- Να παίξει την ιστορία με κούκλες στο κουκλοθέατρο,
- Να παίξουμε επιτραπέζια παιχνίδια αντιστοίχισης, για παράδειγμα ζώο-με τα μικρά του, ζώο-με την τροφή του, ζώο-με το σπίτι του.

Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν είτε κατά τη διάρκεια της παραμονής του παιδιού στο τμήμα ένταξης, είτε στα πλαίσια μιας μικρής ομάδας ξεχωριστά από το σύνολο της τάξης, στις ελεύθερες δραστηριότητες..

3. Ακουστική διάκριση

Στόχος: Εξάσκηση στην ακουστική διάκριση.

Υλικά: Κασέτα ή CD με φωνές ζώων και κάρτες με εικόνες ζώων.

Ακούμε τους ήχους από τις φωνές των ζώων και με τη σειρά κάθε παιδί ονομάζει το ζώο που άκουσε και εντοπίζει την κάρτα με την εικόνα του ζώου.

4. Παιχνίδι παντομίμας με τις κάρτες των ζώων.

Δίνουμε σε κάθε παιδί από μία κάρτα με ένα ζώο. Θα πρέπει να μιμηθεί τη φωνή και την κίνηση του και οι υπόλοιποι πρέπει να μαντέψουν ποιο ζώο είναι.

5. Επίσκεψη στο ζωολογικό κήπο ή σε κατάστημα ζώων.

Στόχοι:

- Να παρατηρήσουν τα ζώα μέσα σε πραγματικές συνθήκες και να συνομιλήσουν με τους ανθρώπους που τα φροντίζουν (κοινωνική μάθηση).
- Να επεκτείνουν τις γνώσεις τους, κάνοντας υποθέσεις, συγκρίσεις, διαπιστώσεις.
- Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους.

Α΄ ΦΑΣΗ: Εισαγωγική συζήτηση στη τάξη

Κουβεντιάζουμε με τα παιδιά για τα ζώα, ανιχνεύουμε τις γνώσεις τους και επαναλαμβάνουμε ότι έχουμε μάθει στις προηγούμενες δραστηριότητες, κάνοντας ερωτήσεις όπως: «πού μπορούμε να δούμε ζώα;», «έχετε πάει σε κατάστημα ζώων/ζωολογικό κήπο κτλ.;», «τι ζώα είδατε;», «ποιοι δουλεύουν μέσα;» (ανιχνεύουμε τις υπάρχουσες γνώσεις και δεν σπεύδουμε να δώσουμε απαντήσεις).

Καταγράφουμε σ' ένα μεγάλο χαρτί τις απαντήσεις των παιδιών και το κρεμάμε στο φελλοπίνακα. Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε σύμβολα/εικόνες ώστε να διευκολύνουμε τα παιδιά στην αναγνώριση των ζητημάτων που θέτονται. Δημιουργούμε ένα εξωτερικό μνημονικό βοήθημα και με τον τρόπο αυτό τους

διδάσκουμε με πρακτικό τρόπο τη σημασία της χρήσης σημάτων στην ανάκληση πληροφοριών (Μπαμπλέκου, 2003). Έπειτα ρωτούμε αν θέλουν να επισκεφτούν ένα ζωολογικό κήπο/ αγρόκτημα/ κατάσταση ζώων και επεκτείνουμε την ερώτηση ως εξής: «τι νομίζετε ότι θα δούμε εκεί;», «τι θα θέλατε να μάθουμε;» «τι θα ήθελε ο καθένας να ρωτήσει αυτούς που δουλεύουν εκεί;». Γράφουμε τις ερωτήσεις των παιδιών σ' ένα χαρτί και το παίρνουμε μαζί μας στην επίσκεψη.

Β' ΦΑΣΗ: Πραγματοποίηση επίσκεψης

Παρατηρούμε την ταμπέλα (αν πάμε σε κατάσταση ή στο ζωολογικό κήπο) Παρατηρούμε το χώρο, τους ανθρώπους που δουλεύουν εκεί και τους πελάτες ή επισκέπτες.

Κατευθύνουμε την προσοχή των παιδιών προς τα ζώα και την ταξινόμηση τους στο χώρο σε κλουβιά. Εντοπίζουμε ότι σε κάθε κλουβί υπάρχει διαφορετικό είδος ζώου. Παρατηρούμε τις ταμπέλες και προσπαθούμε να διαβάσουμε τα ονόματα των ζώων.

Παρατηρούμε τους ανθρώπους που βρίσκονται μαζί μας πως φέρονται π.χ. δεν ταΐζουν τα ζώα τα παρατηρούν προσεκτικά και από μακριά χωρίς να τα ενοχλούν, φέρονται με ευγένεια χωρίς να φωνάζουν, να τρέχουν γιατί θα τρώμαζαν τα ζώα.

Βάζουμε τα παιδιά στη διαδικασία να ανακαλέσουν από τη μνήμη τους τις πληροφορίες για την εμφάνιση και τη διατροφή των ζώων. Σχολιάζουμε ότι τα άλλα ζώα είναι χορτοφάγα, άλλα φυτοφάγα, άλλα είναι ξύπνια κατά τη διάρκεια της ημέρας και άλλα κατά τη διάρκεια της νύχτας.

Τέλος, ζητούμε πληροφορίες από τον υπεύθυνο του ζωολογικού κήπου ή τον καταστηματούχο: π.χ. σχετικά με το ωράριο και τις μέρες λειτουργίας, από πού φθάνουν τα ζώα, γιατί χωρίζουν τα ζώα ανά είδος κτλ (καθοδηγούμαστε και από το χαρτί με τις ερωτήσεις των παιδιών που είχαμε καταγράψει στη τάξη).

Γ' ΦΑΣΗ: Επιστροφή στο σχολείο

Ζωγραφική αναπαράσταση ή κατασκευή με πηλό του αγαπημένου μας ζώου και του χώρου που επισκεφθήκαμε.

Στόχος:

- Καλλιέργεια νοερής εικονικής αναπαράστασης.
- Εξάσκηση οπτικής αντίληψης μέσω ταξινόμησης με βάση το είδος και το μέγεθος (2 κριτήρια).
- Επίλυση προβλημάτων σε σχέση με την κατασκευή

- Μνημονική εξάσκηση μέσω της ανάκλησης τις προϋπάρχουσες γνώσης και χρήσης της σε νέες συνθήκες

Μετά την επίσκεψη και τη συλλογή πληροφοριών, ελέγχουμε αν απαντήθηκαν οι ερωτήσεις που είχαμε καταγράψει και συγκρίνουμε τις αρχικές μας υποθέσεις, για το τι θα βλέπαμε σ' ένα κατάστημα ζώων ή ζωολογικό κήπο με τις νέες γνώσεις. Γεννιέται η επιθυμία να φτιάξουμε μια κατασκευή στη τάξη μας που να απεικονίζει τον χώρο που επισκεφθήκαμε. Ωθούμε τα παιδιά να ανακαλέσουν από μνήμης την επίσκεψη.

Θέτουμε το πρόβλημα και ενθαρρύνουμε τις προτάσεις των παιδιών. Μπορούμε να κατασκευάσουμε ένα ζωολογικό κήπο ή ένα κατάστημα ζώων σε τρισδιάστατη μορφή (μακέτα) με πηλό ή με την τεχνική του κολλάζ. Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες, κάθε μία μπορεί να φτιάξει ένα κομμάτι της κατασκευής και στο τέλος μπορούμε να ενώσουμε τις κατασκευές σε ένα ενιαίο σύνολο. Για παράδειγμα, μια ομάδα ζωγραφίζει ζώα ή κατασκευάζει με πηλό το ζώο που επιλέγει (σκύλος), άλλη ομάδα άλλο ζώο ή κλουβιά, άλλη ομάδα τα σπιτάκια των ζώων κτλ.

Βιβλιογραφία

- Anderson, J. (1995). *Learning and Memory*. New York : John Wiley & Sons, Inc.
- Anderson, J. (2000). *Cognitive psychology and its implications*. (5th ed.). New York: Worth Publishers.
- Baddeley, A. (1996). The concept of working memory. In S. E. Gathercole (Ed.), *Models of short - term memory*, (pp. 1-27). Erlbaum (UK): Taylor & Francis Ltd.
- Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in Cognitive Science*, 4 (11), 417-423.
- Baddeley, A., & Hitch, G. (1974). Working memory. In G. A. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation*, Vol. 8, (pp. 47-89). New York: Academic press.
- Βακάλη-Μάνιου, Μ. (1995). *Ψυχολογία : Μάθηση Μνήμη Λήθη*. Θεσσαλονίκη : Art of Text.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Ευκλείδη, Α. (1992). *Γνωστική ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: University Press.

- Ευκλείδη, Α. (1997α). *Ψυχολογία κινήτρων*. (2^η εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ευκλείδη, Α. (1997β). *Ψυχολογία της σκέψης*. (2η εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ευκλείδη, Α. (2001). *Μαθήματα Γνωστικής Ψυχολογίας στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών*. Τ.Ε.Π.Α.Ε., Α.Π.Θ.
- Hoffman, La Vae (2009). Narrative language intervention intensity and dosage. Telling the whole story. *Topics in Language Disorders*, 29(4), 329-343.
- Hayward, D., & Schneider, P. (2000). Effectiveness of teaching story grammar knowledge to preschool children with language impairment. An exploratory study. *Child Language Teaching and Therapy*, 16, 3, 255-284, (30).
- Helm, J. H., & Katz, L. (2002). *Μέθοδος Project και Προσχολική Εκπαίδευση. Μικροί ερευνητές*. Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Γ' Τομος. Γνωστικές Θεωρίες*. Αθήνα.
- Κολιάδης, Ε. (2002). *Γνωστική Ψυχολογία. Γνωστική Νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη. Δ' Τόμος. Μοντέλο Επεξεργασίας Πληροφοριών*. Αθήνα.
- Kozulin, A. (1990). *Vygotsky 's Psychology. A Biography of Ideas*. Harvester Wheatsheat, New York.
- Mistry, J. (1997). The development of memory in childhood. In N. Cowan (Ed.), *The Development of Memory in Childhood*. Hove : Psychology Press.
- Μπαμπλέκου, Ζ. (2003). *Η ανάπτυξη της μνήμης : Γνωστική διαδρομή στην παιδική ηλικία*. Αθήνα : Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδάνος.
- Νάνου, Α. (2005). *Εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου μέσω στρατηγικών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που παρουσιάζουν αναπτυξιακές διαταραχές λόγου*. Διδακτορική διατριβή Παιδαγωγική Σχολή Τ. Ε. Π. Α. Ε., Α.Π.Θ.
- Schneider, P., & Watkins, R. V. (1996). Applying Vygotskian developmental theory to language intervention. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 27(2), 157–170.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (1996). *Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής*. Προεδρικό Διάταγμα.
- Ukrainetz, T. A. (Ed.). (2006). *Contextualized language intervention: Scaffolding pre-K-12 literacy achievement*. Eau Claire, WI: Thinking Publications.
- Vygotsky, L. (1978). *Νους και κοινωνία: Η Ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών*. (Επιμ. Εκδ. Σ. Βοσνιάδου, 1997). Αθήνα : Gutenberg.

- Χατζηγεωργιάδου, Σ. (2010). Πρόταση παιδαγωγικής παρέμβασης για τη βελτίωση του λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας στην περιοχή της αφήγησης. Εφαρμογή εμπειρικών ευρημάτων από το ερευνητικό πεδίο της Γνωστικής Ψυχολογίας. Ηλεκτρονική μορφή. Στο: Στο: Η. Βασιλείου, Γ. Κοσμόπουλος, Ζ. Κρόκου, Α. Μουταβελής, Π. Ορφανός (Επιμ. CD) *Πρακτικά 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής, "Η Ειδική Αγωγή ΑΦΕΤΗΡΙΑ εξελίξεων στην Επιστήμη και στην Πράξη*, σελ. 591-608. Εκδόσεις Γρηγόρη, ISBN: 978-333-633-4.
- Χατζηγεωργιάδου, Σ., & Αρβανιτίδου, Β. (2008). Πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης για τη βελτίωση της αφηγηματικής παραγωγής παιδιού προσχολικής ηλικίας με ήπια καθυστέρηση και προβλήματα λόγου. Στο: *Η προσχολική εκπαίδευση του 21ου αιώνα: πρωτοβουλίες, εμπειρίες, προοπτικές* Δόμνα-Μίκα Κακανά/ Γιώτα Σιμούλη (Επιμ.), σελ. 319-417. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Χατζηγεωργιάδου, Σ., Μακρή, Ν., & Στεφανοπούλου, Θ. (2010). Σχεδιασμός θεματικής προσέγγισης μιας έννοιας ("ρούχα") υπό το πρίσμα των εμπειρικών ευρημάτων της Γνωστικής Ψυχολογίας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 181-197.
- Χρυσafίδης, Κ. (1994). *Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Η κοινωνική διάσταση της ένταξης, η εφαρμογή ενός προγράμματος κοινωνικής συνύπαρξης.

Ηλίας Βασιλειάδης

Ψυχολόγος Ψυχοθεραπευτής,
Msc Σχολικής Εξελικτικής Ψυχολογίας.
Υποψήφιος Διδάκτορας Α.Π.Θ.
E-Mail: liasbasileiadis@yahoo.gr

Δέσποινα Κυριατσούλη

Λογοθεραπεύτρια

Περίληψη

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση δείχνει πως οι στάσεις των μαθητών απέναντι στα συνομήλικα άτομα με νοητική αναπηρία είναι ιδιαίτερα αρνητικές. Στους μαθητές γυμνασίου μάλιστα οι αρνητικές στάσεις εμφανίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι σε κάθε άλλη ηλικιακή ομάδα. Στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση της τυχόν διαφοροποίησης των στάσεων των μαθητών γυμνασίου απέναντι στους συνομήλικους εφήβους με νοητική αναπηρία μετά από τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα κοινωνικής συνύπαρξης. Τα προγράμματα κοινωνικής συνύπαρξης είναι δομημένα προγράμματα που διεξάγονται από δασκάλους ή κοινωνικούς επιστήμονες με βασικό στόχο τους την κοινωνική αλληλεπίδραση, την άρση των προκαταλήψεων και την αλλαγή των στάσεων απέναντι στους μαθητές με αναπηρίες. Το δείγμα αποτέλεσαν 193 μαθητές και μαθήτριες της Β΄τάξης Γυμνασίου δημόσιων σχολείων της Θεσσαλονίκης στους οποίους χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο στάσεων Chedoke – Mc Master Attitudes Toward Children with Handicaps (CATCH). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές και μαθήτριες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα κοινωνικής συνύπαρξης είχαν θετικότερες στάσεις απέναντι στα άτομα με νοητική αναπηρία μετά το τέλος του προγράμματος. Τα αποτελέσματα συζητιούνται στα πλαίσια εφαρμογής παρόμοιων προγραμμάτων σε ευρύτερο δείγμα μαθητών/τριών.

Λέξεις κλειδιά: Στάσεις, Ένταξη μαθητών με αναπηρίες, Προγράμματα κοινωνικής συνύπαρξης.

1.Εισαγωγή

Οι στάσεις απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες έχουν ερευνηθεί διεξοδικά, (βλέπε ενδεικτικά, Beck, Fritz, Keller και Dennis, (2000), όπως και τους Nikolaraizi και de Reybekiel, (2001.). Τα αποτελέσματα των περισσότερων ερευνών δείχνουν ότι οι στάσεις απέναντι στα Α.μ.ε.α δεν είναι και τόσο θετικές, με αποτέλεσμα η ένταξή τους στο σχολικό πλαίσιο και ευρύτερα στην κοινωνία να μην είναι και τόσο ομαλή (Kraus, 1995). Τονίζεται ιδιαίτερα η σημαντικότητα των στάσεων των συνομηλίκων απέναντι στα α.μ.ε.α.. Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των συνομηλίκων συνδέονται άμεσα με την κοινωνικοποίηση, τη συναισθηματική υγεία και με τη γενικότερη αποδοχή των α.μ.ε.α. (Gilmore & Farina, 1989). Οι αρνητικές στάσεις των συνομηλίκων αναγνωρίζονται ως ο κυριότερος παράγοντας της κοινωνικής απομόνωσης των α.μ.ε.α. (Simeonsson et al., 2001), γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (Nowicki & Sandieson, 2002. Mc Dougall, De wit, King, Miller, & Killip, 2004). Οι αρνητικές στάσεις των συνομηλίκων απομονώνουν τα α.μ.ε.α.. Το στίγμα και η απόρριψη συνδέονται με τη λειτουργικότητα και την αυτοαποτελεσματικότητα, οι οποίες επηρεάζονται αρνητικά (Nowicki, 2005. Krajewski & Flaherty, 2000). Ακολούθως, οι αρνητικές στάσεις συσχετίζονται θετικά με τον εκφοβισμό (bullying) (Llewellyn, 2000).

Ο παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει περισσότερο την διαμόρφωση των στάσεων στο σχολικό πλαίσιο είναι η ποιότητα της προηγούμενης επαφής. Οι προηγούμενες εμπειρίες συνδέονται με τη διαμόρφωση στάσεων. Η «ποιότητα», το είδος των προηγούμενων εμπειριών είναι ο παράγοντας που επηρεάζει τη «φορά» των στάσεων. Η «φιλοσοφία» του σχολείου, παράγοντας που διαμορφώνει τις εμπειρίες των παιδιών συνδέεται με τις στάσεις που αναπτύσσουν οι μαθητές απέναντι στα α.μ.ε.α.. Το σχολείο που είναι προσανατολισμένο στην ανθρώπινη επικοινωνία και επαφή, προάγει περισσότερο τις θετικές στάσεις σε σύγκριση με το σχολείο, που είναι προσανατολισμένο στην επίδοση και έχει ακαδημαϊκούς κυρίως στόχους (Mc Dougall et al, 2004). Ως θετική εμπειρία στο σχολικό πλαίσιο, που προάγει και τις θετικές στάσεις, χαρακτηρίζεται, τόσο το κλίμα, όπου υπάρχει η δυνατότητα να αναδυθούν αυτά που «μπορεί να κάνει» ένα α.μ.ε.α., όσο και η επικέντρωση στη σχολική «δουλειά» και τις δραστηριότητες που καταφέρνουν και τα πιο «αργά» παιδιά (Nowicki & Sandienson, 2002). Με άλλα λόγια, αν οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι η «φιλοσοφία» του σχολείου προάγει τη μάθηση και την κατανόηση για όλους τους μαθητές και όχι τον ανταγωνισμό και το κυνήγι της

πρωτιάς, οι στάσεις τους είναι πιο θετικές (Mc Dougall et al., 2004). Η εμπλοκή σε κοινές δραστηριότητες, οι κοινοί στόχοι και η ισότιμη αντιμετώπιση στο σχολικό πλαίσιο συντελούν στην ομαλότερη κοινωνική ένταξη (Maras & Brown, 2000).

2. Προγράμματα συνύπαρξης.

Τα προγράμματα συνύπαρξης είναι δομημένα προγράμματα που διεξάγονται από δασκάλους ή κοινωνικούς επιστήμονες. Συνήθως έχουν εβδομαδιαία βάση και διαρκούν μία με δύο διδακτικές ώρες. Συμμετέχουν μαθητές των γενικών σχολείων και σε μικρότερο ποσοστό μαθητές α.μ.ε.α. (Mu & Siegel, 2000). Σε γνωστά προγράμματα όπως το «special friend» ή «to peer buddy» ο βασικός στόχος είναι η κοινωνική αλληλεπίδραση, η άρση των προκαταλήψεων και η αλλαγή των στάσεων (Hughes, Copeland, Wehmeyer, Argan, Cal & Hwang, 2002). Στη διάρκεια των προγραμμάτων όλα τα παιδιά καλούνται να συμμετέχουν από κοινού τόσο σε ακαδημαϊκές όσο και σε «εξωσχολικές» δραστηριότητες της καθημερινότητας (Hughes et al., 2002).

Διαχρονική έρευνα δείχνει ότι οι στάσεις μαθητών γυμνασίου που συμμετείχαν σε προγράμματα συνύπαρξης, παρέμειναν σταθερά θετικότερες, σε σχέση με τους μαθητές που δεν είχαν ανάλογη εμπειρία (Carter, Copeland & Breen, 2001). Μάλιστα συγκρίνοντας τις στάσεις μαθητών γυμνασίου το 1988 και το 1998 (όπως αναφέρθηκε και παραπάνω), φαίνεται ότι τα προγράμματα συνύπαρξης επηρεάζουν θετικά τις αντιλήψεις των μαθητών για τα α.μ.ε.α (Krajewski et al., 2002).

Τα προγράμματα συνύπαρξης εφαρμόζονται κυρίως σε μαθητές γυμνασίου (Mu et al, 2000). Ωστόσο, οι πλέον πρόσφατες έρευνες τονίζουν τη σημαντικότητα εφαρμογής προγραμμάτων συνύπαρξης από το νηπιαγωγείο (Nowicki, 2005). Η συνύπαρξη από το νηπιαγωγείο βοηθάει να έρθουν τα νήπια σε επαφή, να καλλιεργηθεί η «εμπάθεια», η αποδοχή και να ευαισθητοποιηθούν όλα τα παιδιά απέναντι στις ευθύνες και τις υποχρεώσεις που έχουν για το συνάνθρωπό τους (Nikolaraizi & de Reybekiel, 2001). Η βασικότερη «ωφέλεια» από τα προγράμματα συνύπαρξης στις πιο μικρές ηλικίες είναι η συναισθηματική εμπλοκή που προσφέρεται σε όλα τα παιδιά, καθώς και η δυνατότητα να «δουν» τις ανάγκες και τις επιθυμίες του κάθε συμμαθητή τους (Beck et al., 2000).

Για τα προγράμματα που υλοποιούνται με μαθητές γυμνασίου, ιδιαίτερα σημαντικό είναι το πλαίσιο εφαρμογής και η «φιλοσοφία» του προγράμματος

(Nowicki & Sandieson, 2002). Τα προγράμματα συνύπαρξης ανάλογα με τις δεξιότητες, στις οποίες επικεντρώνονται, επηρεάζουν και τις στάσεις απέναντι στα α.μ.ε.α.. Για παράδειγμα, αν επικεντρώνονται σε ακαδημαϊκές δεξιότητες, είναι αναμενόμενο η συμβολή των α.μ.ε.α να είναι μικρή άρα και οι στάσεις απέναντί τους όχι τόσο θετικές. Αντίθετα αν τα προγράμματα επικεντρώνονται στη συναισθηματική επαφή, οι συνομηλικοί μαθητές έχουν τη δυνατότητα να «δουν »και άλλες πλευρές των α.μ.ε.α, να αντιληφθούν ότι υπάρχουν τομείς στους οποίους τα καταφέρνουν εξίσου καλά με τους υπόλοιπους. Έτσι, όλοι οι μαθητές επικοινωνούν μεταξύ τους με διαφορετικούς, εναλλακτικούς τρόπους, δοκιμάζοντας και διευρύνοντας τα προσωπικά τους όρια στην επικοινωνία και την επαφή. Η συνύπαρξη, λοιπόν, βοηθάει στην αλλαγή στάσεων, κυρίως όταν επικεντρώνεται σε ζητήματα που αφορούν όλα τα παιδιά. Ζητήματα καθημερινά «πρακτικά» και όχι αναπαράγοντας την κυρίαρχη κουλτούρα για την επιτυχία και τη λήψη υψηλών βαθμών (Mu et al, 2000). Για την αλλαγή των στάσεων είναι προτιμητέα η διαλεκτική, μέσα από το παιχνίδι (Cook & Semmel, 1997), ενεργητική επαφή (Beck & Fritz, 2003). Ο κύριος στόχος των προγραμμάτων συνύπαρξης οφείλει να είναι η κινητοποίηση, η ενίσχυση της λειτουργικότητας όλων των μαθητών η ισότιμη συμμετοχή, το μοίρασμα και η συνεργασία (So-Kum Tang et al., 2000). Μεγαλύτερη επιτυχία των προγραμμάτων είναι, μετά το τέλος της παρέμβασης, τα παιδιά να μπορούν να «βλέπουν» όχι α.μ.ε.α αλλά συν-ανθρώπους (Hughes et al., 2002).

3.Η παρούσα Έρευνα

Βασική θέση της έρευνας είναι πως η διαδικασία της ουσιαστικής αποδοχής των ατόμων με ειδικές ανάγκες από τους συνομηλίκους τους στο σχολικό πλαίσιο και ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι ελλιπής (Mc Dougal et al., 2004). Στη χώρα μας οι έρευνες για τις στάσεις των συνομηλίκων απέναντι στα α.μ.ε.α. είναι λιγοστές. Εξετάζουν κυρίως τις στάσεις των μαθητών στην πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης (νηπιαγωγείο, δημοτικό) (Nikolarazi et al., 2005. Αγαλιώτης & Καλύβα, 2005). Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουν είναι κοινό. Η απλή «τοποθέτηση» παιδιών με ειδικές ανάγκες σε κοινό πλαίσιο με τα παιδιά των γενικών σχολείων δε συνδέεται με την αλλαγή στάσεων, την ενεργοποίηση και την αποδοχή. Οι στάσεις φαίνεται να αλλάζουν τόσο στα πλαίσια των τμημάτων ένταξης, όσο και στα πλαίσια προγραμματισμένης συνύπαρξης, όταν η «φιλοσοφία» που τα διέπει

προάγει την κινητοποίηση, την ενίσχυση της λειτουργικότητας, το μοίρασμα, την ισότιμη συμμετοχικότητα, τη συνεργασία .

Η παρούσα έρευνα εξετάζει το αν διαφοροποιούνται οι στάσεις των συνομηλίκων απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες μετά από τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα συνύπαρξης. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα συνύπαρξης διεξήχθη την ακαδημαϊκό έτος 2005-2006 στο σχολείο στο οποίο συστεγάζονται το 4^ο ειδικό σχολείο Θεσσαλονίκης και το 30^ο Γυμνάσιο Γενικής Αγωγής.

Πιο συγκεκριμένα ,οι επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν οι εξής :

Πρώτον, να εντοπίσει αν οι στάσεις των μαθητών του γυμνασίου απέναντι στα συνομήλικα α.μ.ε.α, όταν δεν συμμετέχουν σε προγράμματα συνύπαρξης ή δεν αλληλεπιδρούν συστηματικά με α.μ.ε.α , είναι θετικές , ουδέτερες ή αρνητικές. Αναμένεται να επιβεβαιωθεί η υπόθεση ότι οι μαθητές του γυμνασίου έχουν αρνητικές στάσεις απέναντι στα συνομήλικα α.μ.ε.α, όταν δεν συμμετέχουν σε προγράμματα συνύπαρξης ή δεν αλληλεπιδρούν συστηματικά μαζί στο ίδιο σχολικό πλαίσιο.

Δεύτερον, να διαπιστώσει τη «φορά» των στάσεων των συνομηλίκων που αλληλεπιδρούν στον ίδιο σχολικό χώρο με α.μ.ε.α. Υποθέτουμε ότι οι στάσεις των συνομηλίκων που απλά αλληλεπιδρούν στο ίδιο σχολικό πλαίσιο θα παραμείνουν σταθερά αρνητικές απέναντι στα α.μ.ε.α. πριν και μετά την παρέμβαση.

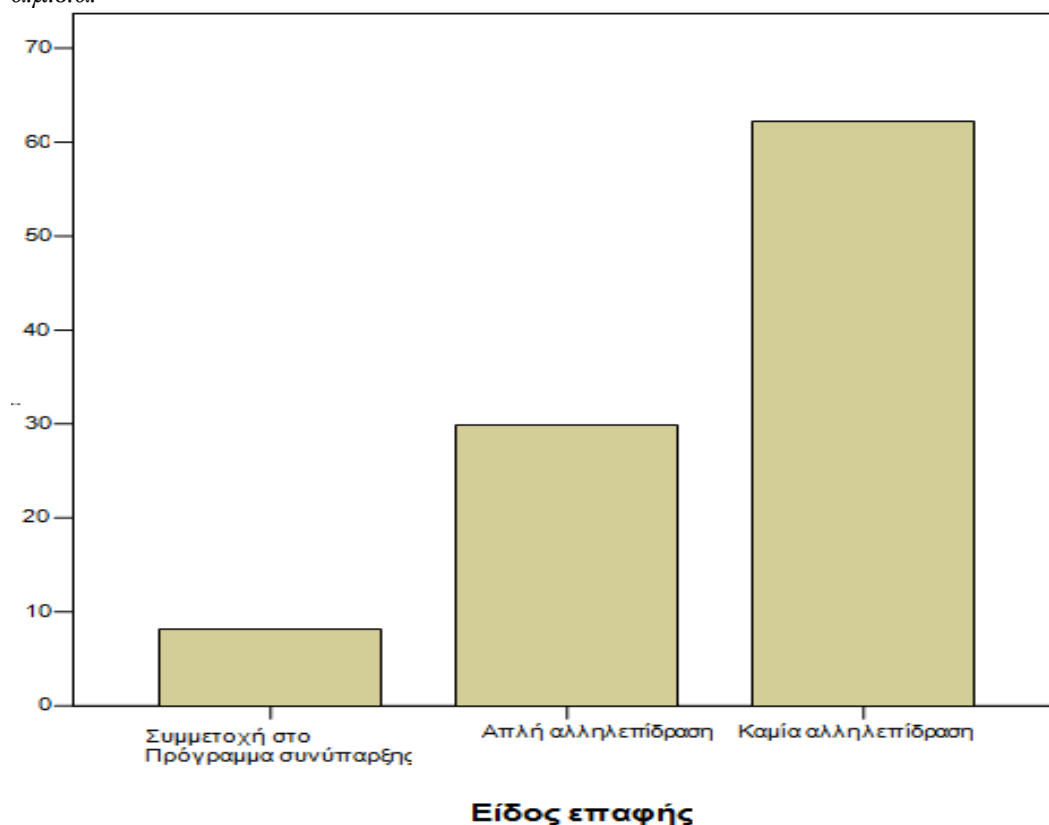
Τρίτον, να ελέγξει αν υπάρχει αλλαγή των στάσεων των μαθητών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα συνύπαρξης απέναντι στα συνομήλικα α.μ.ε.α. .Αναμένεται να επιβεβαιωθεί η υπόθεση ότι οι μαθητές του γυμνασίου που συμμετείχαν στο πρόγραμμα συνύπαρξης έχουν θετικότερες στάσεις απέναντι στα α.μ.ε.α. μετά το τέλος του προγράμματος συνύπαρξης.

3.1.Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 193 μαθητές της β' τάξης Γυμνασίου από σχολεία της Θεσσαλονίκης. Συγκεκριμένα, οι μαθητές του 30^{ου} Γυμνασίου οι οποίοι συμμετείχαν στο πρόγραμμα συνύπαρξης ήταν 16, ποσοστό 8,1%. Οι μαθητές του 30^{ου} Γυμνασίου των οποίων μετρήθηκαν οι στάσεις τους χωρίς να συμμετέχουν στο πρόγραμμα συνύπαρξης ήταν 59, ποσοστό 29,8% των συμμετεχόντων. Τέλος, οι μαθητές που δεν είχαν επαφή, τουλάχιστον καθημερινή στο σχολικό πλαίσιο, αποτέλεσαν το 62,1% του δείγματος, 118 υποκείμενα, και προέρχονταν από σχολείο

της Ανατολικής Θεσ/νίκης (Γυμνάσιο Βασιλικών). Η κατανομή των υποκειμένων με βάση τον παράγοντα «είδος επαφής» παρουσιάζεται και στο Σχήμα 1.

Σχήμα 1. Κατανομή των υποκειμένων με βάση τον παράγοντα «Είδος επαφής» με α.μ.ε.α.



Η διαφορά στην αναλογία των ποσοστών και το μέγεθος του δείγματος οφείλετε στο γεγονός ότι στο πρόγραμμα συνύπαρξης συμμετείχε μόνο ένα τμήμα της β' τάξης γυμνασίου του 30^{ου} Γυμνασίου (16 μαθητές) και επιπλέον οι υπόλοιποι μαθητές της Β τάξης Γυμνασίου του 30^{ου} Γυμνασίου δεν ξεπερνούσαν τους 60. Συνεπώς και οι συμμετέχοντες που προέρχονταν από σχολείο της Ανατολικής Θεσ/νίκης δε θα μπορούσαν να υπερβαίνουν κατά πολύ το μισό του δείγματος. Η ποσοστιαία αναλογία των συμμετεχόντων με βάση το φύλο ήταν μοιρασμένη : 41,4% ήταν τα αγόρια, 58,6% ήταν τα κορίτσια.

3.2. Μέθοδος συλλογής δεδομένων και εργαλείο μέτρησης (CATCH).

Η μέθοδος που επιλέχθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα για τη μέτρηση των στάσεων των συνομηλίκων απέναντι στα α.μ.ε.α είναι εκείνη της αυτοαναφοράς μέσω ερωτηματολογίου, η οποία χρησιμοποιείται διεθνώς περισσότερο από κάθε

άλλη μέθοδο για την αποτίμηση των στάσεων των εφήβων (Antonak & Livnveh, 2000). Η μέθοδος του ερωτηματολογίου προτιμήθηκε από εκείνη της συνέντευξης ως περισσότερο πρακτική και ως πιο κατάλληλη για τη συλλογή δεδομένων από πολλά άτομα σε μικρό χρονικό διάστημα. Οι στάσεις μετρήθηκαν με το Chedoke – Mc Master Attitudes Toward Children with Handicaps (CATCH), ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε και χορηγήθηκε για πρώτη φορά το 1985 (Rosenbaum, Armstrong & King, 1986a) και από τότε χορηγείται συστηματικά διεθνώς. (Mc Dougall et al., 2004 . Blockberger, Armstrong, O'Connor, & Freeman, 1993).

Το Chedoke – Mc Master Attitudes Toward Children with Handicaps (CATCH), είναι το εργαλείο για τη μέτρηση των στάσεων (Rosenbaum, Armstrong & King, 1986a). Έχει ειδικά σχεδιαστεί για παιδιά των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού και των πρώτων τάξεων του Γυμνασίου. Όπως αναφέρουν οι Mc Carthy και Light (2005) η εσωτερική συνέπεια της κλίμακας είναι ιδιαίτερα υψηλή (ο συντελεστής εσωτερικής συνέπειας Cronbach είναι ίσος με 0,90 ενώ και ο δείκτης επανειλημμένου ελέγχου (test – retest) είναι ικανοποιητικός ($\alpha=0,73$) μετά από ένα μήνα). Σε ανάλογες διαπιστώσεις κατέληξαν και άλλοι ερευνητές που χρησιμοποίησαν την κλίμακα (π.χ Mc Dougall et al., 2004 . Blockberger et al., 1993). Η εγκυρότητα εννοιολογικής δομής (Rosenbaum, Armstrong & King 1986a) έγινε με κριτήριο τις διαφορές φύλου και την «ποιότητα» των εμπειριών με α.μ.ε.α (Armstrong, Rosenbaum, & King, 1987). Η κλίμακα εξετάζει τις στάσεις των παιδιών για όλα τα συνομήλικα άτομα με ειδικές ανάγκες, το πώς οι στάσεις διαφοροποιούνται σε σχέση με το φύλο, τις προηγούμενες εμπειρίες και τη συμμετοχή σε προγράμματα παρέμβασης (Rosenbaum, Armstrong & King, 1986b).

Το CATCH είναι κλίμακα αυτοαναφοράς αποτελούμενη από 36 item (φράσεις)-δηλώσεις. Οι συμμετέχοντες δίνουν τις απαντήσεις σε μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου likert από 1= δεν ισχύει καθόλου για μένα έως 5=ισχύει πολύ για μένα. Ο μέσος όρος συμπλήρωσης είναι 25 λεπτά. Οι απαντήσεις βαθμολογούνται από 0 μέχρι 4 και πολλαπλασιάζονται με το 10 έτσι οι βαθμοί κυμαίνονται από το 0 μέχρι το 40 που είναι και ο μεγαλύτερος βαθμός και χαρακτηρίζει τη θετικότερη στάση. Για τα αρνητικά item (φράσεις)-δηλώσεις πριν τη βαθμολόγηση γίνεται αντιστροφή.

Παρόλο που το CATCH σχεδιάστηκε με βάση την τρισδιάστατη θεωρία των στάσεων του Τριάντη (Triandis, 1971), ωστόσο οι στατιστικές αναλύσεις δείχνουν ότι βαρύνουσα σημασία έχει η συνολική διάσταση για τις στάσεις, όπως προκύπτει από

τη συμπλήρωση όλης της κλίμακας. Ερευνητές αναφέρουν πως πρόκειται για αξιόπιστο και έγκυρο εργαλείο που αξιολογεί τις στάσεις των υποκειμένων κυρίως συνολικά (Rosenbaum et al., 1986. Armstrong et al., 1987. Beck et al., 2000. Mc Carthy and Light, 2005).

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης η κλίμακα μεταφράστηκε και αποδόθηκε στα ελληνικά. Ο συντελεστής εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας α του Cronbach βρέθηκε ίσος με 0,96 – τιμή ανάλογη με αυτή που καταθέτουν πρόσφατες συναφείς έρευνες, ενώ στην ανάλυση παραγόντων (factor analysis) ο κύριος παράγοντας «φορτίζει» σε ποσοστό 66,4 %.

3.3. Διαδικασία.

Η έρευνα διεξήχθη κατά το ακαδημαϊκό έτος 2005-2006 στο πλαίσιο του προγράμματος «ομάδα συνύπαρξης» που πραγματοποιείται εδώ και 4 χρόνια στο σχολικό συγκρότημα όπου συστεγάζονται το 4^ο Δημοτικό σχολείο ειδικής αγωγής και το 30^ο Γυμνάσιο γενικής εκπαίδευσης. Στο πρόγραμμα συμμετέχουν οι έφηβοι μαθητές του 4^{ου} Δημοτικού σχολείου ειδικής αγωγής και οι μαθητές ενός τμήματος της β' Γυμνασίου του 30^{ου} Γυμνασίου. Σε όλους τους συμμετέχοντες (N=193) χορηγήθηκε πριν την έναρξη του προγράμματος συνύπαρξης (Οκτώβριος 2005) το ερωτηματολόγιο στάσεων (CATCH) σε ώρες σχολικών μαθημάτων. Το CATCH δόθηκε προς συμπλήρωση σε κάθε τμήμα κατά τη διάρκεια μιας σχολικής ώρας. Πρώτα διαβάζονταν, από τον ερευνητή, δυνατά οι 36 δηλώσεις και δίνονταν σαφείς οδηγίες και επεξηγήσεις για τον τρόπο συμπλήρωσης και στη συνέχεια οι μαθητές απαντούσαν στο ερωτηματολόγιο. Οι καθηγητές των τμημάτων ήταν παρόντες κατά την διαδικασία, χωρίς όμως να εμπλέκονται σε αυτήν. Κατά τη χορήγηση δεν παρουσιάστηκαν προβλήματα και οι μαθητές έδειχναν να κατανοούν πλήρως τη διαδικασία. Ζητήθηκαν και κάποια βιογραφικά στοιχεία ως «αριθμός ταυτότητας» για την επαναληπτική μέτρηση. Η δεύτερη μέτρηση έγινε με όλους τους συμμετέχοντες το Μάιο του επόμενου έτους με το τέλος του προγράμματος συνύπαρξης ακολουθώντας την ίδια διαδικασία.

3.4. Η ομάδα συνύπαρξης.

Στην ομάδα συνύπαρξης συμμετείχαν 16 μαθητές του 30^{ου} Γυμνασίου, 5 μαθητές του 4^{ου} δημοτικού σχολείου ειδικής αγωγής, 10 φοιτητές του τμήματος ψυχολογίας και ο συντονιστής – εμψυχωτής ψυχολόγος. Το πρόγραμμα διεξαγόταν

σε αίθουσα του σχολείου, σε ένα ειδικά διαμορφωμένο δωμάτιο με στρώματα και μαξιλάρια, ένα σάκο του μποξ και έναν καθρέπτη διπλής όψης που καλύπτει σε μήκος τη μια πλευρά του δωματίου. Στην πίσω πλευρά του καθρέπτη βρισκόταν το γραφείο του ψυχολόγου και της κοινωνικής λειτουργού, από το οποίο μπορούσε κανείς να παρακολουθήσει τα δρώμενα στο προαναφερόμενο δωμάτιο. Έγιναν 12 συναντήσεις από το Οκτώβριο του 2005 έως και τον Μάιο του 2006 κάθε δεύτερη Πέμπτη και κάλυπτε 2 διδακτικές ώρες (3^η και 4^η ώρα).

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν η μη κατευθυντική παρεμβατικότητα του Michel Lobrot.

4.Αποτελέσματα και συζήτηση.

4.1.Περιγραφικά αποτελέσματα και έλεγχος αξιοπιστίας.

Στον Πίνακα 1 δίνονται οι μέσοι όροι, οι κεντρικές τιμές, οι επικρατούσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις της βαθμολογίας όλων των υποκειμένων τόσο συνολικά σε όλο το ερωτηματολόγιο των στάσεων όσο και στις επιμέρους κλίμακες τον Οκτώβριο του 2005, δηλαδή πριν την εφαρμογή του προγράμματος συνύπαρξης. Δεδομένου ότι το εύρος της βαθμολογίας είναι 0 – 40 και για τη συνολική κλίμακα, αλλά και για τις υποκλίμακες, η βαθμολογία του συνολικού δείγματος θεωρείται, σύμφωνα με τα κριτήρια των Rosenbaum et al. (1986α) κατά μέσο όρο χαμηλή για τις στάσεις των συνομηλίκων απέναντι στα α.μ.ε.α.

Πίνακας 1. Μέσοι όροι (Μ.Ο), κεντρικές τιμές, επικρατούσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α) της συνολικής κλίμακας των στάσεων και των επιμέρους υποκλιμάκων για το συνολικό δείγμα, πριν την εφαρμογή του προγράμματος συνύπαρξης.

<i>Στάσεις</i>	<i>Μ.Ο</i>	<i>Κεντρική τιμή</i>	<i>Επικρατούσα τιμή</i>	<i>Τ.Α</i>
Συνολική	12,63	14,17	14	5,87
Γνωστική	13,47	13,33	13	5,82
Συναισθηματική	12,44	14,58	14	6,71
Συμπεριφορική	11,96	14,17	14	5,58

N=193

Η αξιοπιστία του Chedoke – Mc Master Attitudes Toward Children with Handicaps (CATCH) και των τριών υποκλιμάκων του, εκτιμήθηκε με βάση το δείκτη εσωτερικής συνέπειας alpha του Cronbach και κρίθηκε ικανοποιητική. Στο Πίνακα 2 δίνονται σε αντιπαραβολή οι τιμές του συντελεστή α για το δείγμα της παρούσας έρευνας και για το δείγμα της έρευνας των Rosenbaum et al. (1986).

Να σημειωθεί εδώ ότι , εφόσον στην έρευνα εκείνη οι τιμές του συντελεστή α είχαν διορθωθεί με βάση το τύπο Spearman-Brown(Mc Carthy & Light, 2005), η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και στην παρούσα έρευνα προκειμένου οι τιμές να είναι συγκρίσιμες. Παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει ιδιαίτερη διαφορά στις τιμές του α για τα δύο δείγματα, γεγονός που φανερώνει τη διαχρονικότητα της κλίμακας. Η ομοιότητα των τιμών μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι παρόλο που τα δύο δείγματα έχουν διαφορετικό μέγεθος (σχεδόν τριπλάσιο το δείγμα των Rosenbaum et al.,1986b), ωστόσο καλύπτουν ίδιες κατηγορίες ηλικιών (μαθητές γυμνασίου)

Πίνακας 2. Τιμές του συντελεστή εσωτερικής συνέπειας α για το δείγμα τις παρούσας έρευνας και για το δείγμα των Rosenbaum et al. (1986b).

<i>Κλίμακες</i>	<i>Παρούσα έρευνα</i>	<i>Rosenbaum et al.(1986)</i>
Συνολική	.96	.90
Γνωστική	.69	.65
Συναισθηματική	.81	.74
Συμπεριφορική	.95	.91

4.2.Διερεύνηση των ερευνητικών υποθέσεων - Αλλαγή στάσεων και πρόγραμμα συνύπαρξης.

Για τον έλεγχο των υποθέσεων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ποικίλες μέθοδοι στατιστικής ανάλυσης ,όπως ο έλεγχος ισότητας δύο τιμών, η ανάλυση διακύμανσης και η πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης .

Ελέγχθηκε αν οι στάσεις των μαθητών του γυμνασίου απέναντι στα συνομήλικα α.μ.ε.α είναι αρνητικές και διαφοροποιούνται ανάλογα με το είδος της επαφής που αναπτύσσουν. Με άλλα λόγια, ελέγχθηκε εάν οι αρνητικές στάσεις απέναντι στα συνομήλικα α.μ.ε.α διαφοροποιούνται μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης.

Για τον παραπάνω λόγο, έγιναν μια σειρά από στατιστικές αναλύσεις. Πρώτα, ελέγχθηκε αν οι στάσεις διαφοροποιούνται πριν και μετά την παρέμβαση ανάλογα με το είδος της επαφής (με τρεις στάθμες : συμμετοχή στο πρόγραμμα συνύπαρξης, απλή αλληλεπίδραση με α.μ.ε.α, καμία αλληλεπίδραση με α.μ.ε.α.) που έχουν τα παιδιά του γυμνασίου με τα συνομήλικα α.μ.ε.α. . Εφαρμόστηκε διπλή μικτή ανάλυση διακύμανσης (Διπλή μικτή ANOVA) στις δύο ανεξάρτητες μεταβλητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η αλληλεπίδραση μεταξύ των τριών συνθηκών και η μεταβολή με το χρόνο είναι στατιστικά σημαντικές ($F_{2,192} = 602,91$, $p=00$). Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης συνολικά.

Πίνακας 3. Πίνακας Ανάλυσης διακύμανσης(ANOVA) για μικτή διπλή ανάλυση για τον παράγοντα «είδος επαφής», πριν και μετά την παρέμβαση.

Πηγή διακύμανσης		Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσο τετράγωνο	Λόγος F
ΠαράγωνΜεταξύ τωνυποκειμένων		2320,68	2	1160,38	17,80*
ΣφάλμαΜεταξύ τωνυποκειμένων		12522,78	192	65,22	
Παράγων	Ανάμεσα	2043,58	1	2043,59	1005,16*
σταυποκείμενα					
Σφάλμα	Ανάμεσα	390,354	192	2,03	
σταυποκείμενα					
Αλληλεπίδραση		2451,55	2	1225,78	602,91*

*Στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο .00.

Από τα παραπάνω αποτελέσματα φαίνεται πως υπάρχει διαφοροποίηση των στάσεων πριν και μετά την παρέμβαση. Για να ελέγξουμε αν η διαφοροποίηση των στάσεων απέναντι στα συνομήλικα α.μ.ε.α. είναι πριν ή μετά την παρέμβαση εφαρμόσαμε τη μέθοδο της ανάλυσης διακύμανσης με έναν παράγοντα-απλή ANOVA(one-way ANOVA), στον παράγοντα είδος επαφής (με τρεις στάθμες : συμμετοχή στο πρόγραμμα συνύπαρξης, απλή αλληλεπίδραση με α.μ.ε.α, καμία αλληλεπίδραση με α.μ.ε.α), τόσο στα δεδομένα μας πριν την παρέμβαση, όσο και στα δεδομένα μας μετά την παρέμβαση.

Τα αποτελέσματα από την ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα πριν την παρέμβαση δεν ήταν στατιστικά σημαντικά ($F_{2,192} = 0,02$, $p = .98$). Συνεπώς, οι στάσεις των μαθητών ήταν ίδιες πριν από την παρέμβαση και δεν διαφοροποιούνταν σημαντικά.

Τα αποτελέσματα, όμως από την εφαρμογή της ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα μετά την παρέμβαση ήταν στατιστικά σημαντικά ($F_{2,192} = 70,70$, $p = .00$), γεγονός που σημαίνει πως οι στάσεις κάποιων μαθητών μετά την παρέμβαση είχαν διαφοροποιηθεί. Τα αποτελέσματα των δύο one-way ANOVA παρουσιάζονται και στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4. Μέσοι όροι (Μ.Ο),τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α), τιμές κατανομής F και επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας για τον παράγοντα «είδος επαφής».

Στάσεις	Μ.Ο (μέσοι όροι)	Τ.Α(Τυπικές αποκλίσεις)	F	p
Πριν	12,63	5,78	0,02	.98
Μετά	14,37	7,62	70,70	.00*

N=193, βαθμοί ελευθερίας =2,192 *Βρέθηκε στατιστικά σημαντικό

Για να διαπιστώσουμε ποια ομάδα συμμετεχόντων διαφοροποίησε τις στάσεις της απέναντι στα α.μ.ε.α μετά και την ολοκλήρωση της παρέμβασης, εφαρμόσαμε τον έλεγχο Scheffe. Ο έλεγχος Scheffe έδειξε ότι οι στάσεις της ομάδας υποκειμένων που συμμετείχε στο πρόγραμμα συνύπαρξης (στάθμη : συμμετοχή στο πρόγραμμα συνύπαρξης) διέφερε τόσο από την ομάδα υποκειμένων που προαυλιζόνταν στον ίδιο χώρο με τα συνομήλικα α.μ.ε.α (στάθμη : απλή αλληλεπίδραση) $p = .00$, όσο και από τα παιδιά που δεν είχαν συστηματική επαφή με α.μ.ε.α (στάθμη : καμία αλληλεπίδραση με α.μ.ε.α) $p = .00$. Επίσης, δεν εντοπίστηκαν άλλες σημαντικές διαφορές από τον συγκεκριμένο έλεγχο. Προκύπτει, λοιπόν, από τις παραπάνω στατιστικές αναλύσεις ότι οι στάσεις των μαθητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα συνύπαρξης διαφοροποιήθηκαν μετά το τέλος του προγράμματος. Αντίθετα, οι στάσεις των υπόλοιπων συμμετεχόντων παρέμειναν σταθερές.

Τέλος, για να ελέγξουμε το είδος των στάσεων (θετικές, ουδέτερες ή αρνητικές) των μαθητών τόσο πριν την παρέμβαση, όσο και μετά το τέλος της εφαρμογής του προγράμματος συνύπαρξης, υπολογίσαμε τους μέσους όρους (Μ.Ο) των βαθμολογιών στο ερωτηματολόγιο των στάσεων για κάθε μία από τις τρεις ομάδες. Στον Πίνακα 6 δίνονται οι μέσοι όροι (Μ.Ο) και οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α) της βαθμολογίας στο ερωτηματολόγιο στάσεων των τριών πληθυσμιακών ομάδων του δείγματος κατανεμημένων ανάλογα με το είδος της επαφής που είχαν με τα α.μ.ε.α. (συμμετοχή στο πρόγραμμα συνύπαρξης, απλή αλληλεπίδραση με α.μ.ε.α, καμία αλληλεπίδραση με α.μ.ε.α).

Πίνακας 5. Μέσοι όροι (Μ.Ο) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α), της βαθμολογίας στην κλίμακα των στάσεων για τις τρεις στάθμες του παράγοντα «είδος επαφής» πριν και μετά την παρέμβαση.

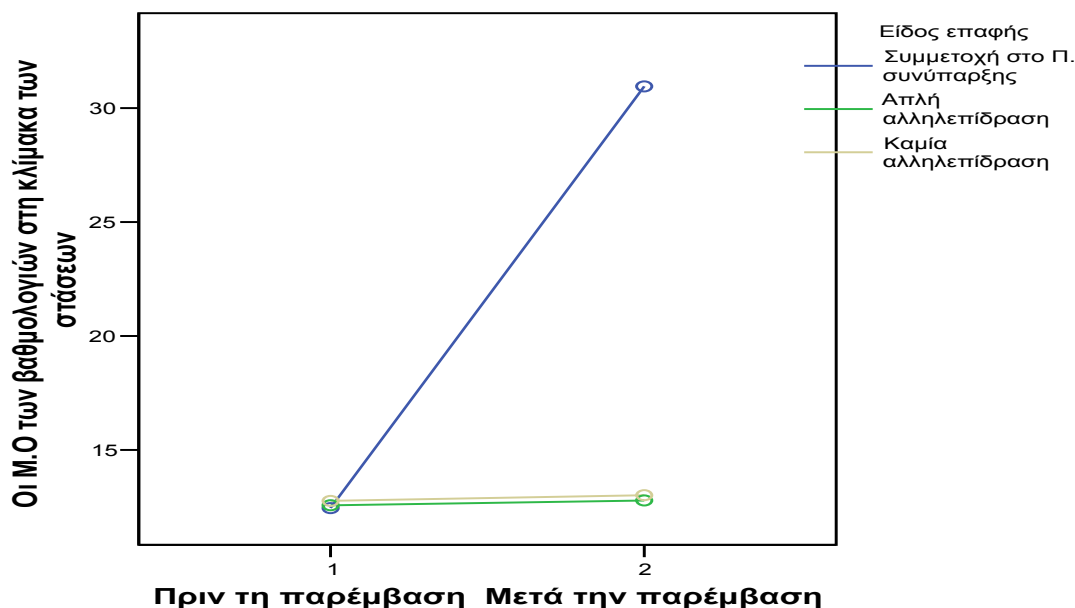
Είδος επαφής	Πρόγραμμα Συνύπαρξης $N=16$		Απλή αλληλεπίδραση $N=59$		Καμία Αλληλεπίδραση $N=118$	
	Μ.Ο	Τ.Α	Μ.Ο	Τ.Α	Μ.Ο	Τ.Α
Πριν	12,45	2,35	12,57	2,62	12,69	7,07
Μετά	30,95	2,50	12,83	2,60	12,94	7,10

$N=193$

Από τον Πίνακα 5 βλέπουμε ότι οι μέσοι όροι των στάσεων πριν την παρέμβαση ήταν και στις τρεις ομάδες χαμηλοί. Φαίνεται, λοιπόν, πως οι στάσεις των μαθητών απέναντι στα συνομήλικα α.μ.ε.α είναι γενικά αρνητικές. Αντίθετα στις

μετρήσεις μετά την παρέμβαση οι μέσοι όροι των στάσεων είναι στην ομάδα συνύπαρξης πολύ πιο θετικές σε αντίθεση με τις άλλες δύο ομάδες όπου παραμένουν σταθερά αρνητικές. Οι παραπάνω διαπιστώσεις αποτυπώνονται ιδιαίτερα παραστατικά στο ακόλουθο σχήμα (Σχήμα 2).

Σχήμα 2. Η διαφοροποίηση των Μ.Ο στη βαθμολογία των υποκειμένων στη κλίμακα των στάσεων πριν και μετά την παρέμβαση για τον παράγοντα «Είδος επαφής με α.μ.ε.α».



Να σημειωθεί εδώ ότι τα αποτελέσματα πρέπει να ερμηνευτούν με προσοχή, λόγω της άνισης κατανομής των υποκειμένων ανά στάθμη της μεταβλητής « είδος επαφής» αν και η τιμή του p ($= .000$) εξασφαλίζει πολύ χαμηλό επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας και άρα ενισχύει κατά πολύ την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Επιβεβαιώνεται, λοιπόν, η υπόθεση ότι οι μαθητές του γυμνασίου έχουν αρνητικές στάσεις απέναντι στα συνομήλικα α.μ.ε.α. όταν δεν συμμετέχουν σε προγράμματα συνύπαρξης ή δεν αλληλεπιδρούν συστηματικά μαζί στο ίδιο σχολικό πλαίσιο.

Επίσης, επαληθεύεται ότι οι στάσεις των συνομηλίκων που απλώς αλληλεπιδρούν στον ίδιο σχολικό πλαίσιο θα παραμείνουν σταθερά αρνητικές, απέναντι στα α.μ.ε.α. πριν και μετά την παρέμβαση.

Τέλος, προκύπτει πως οι μαθητές του γυμνασίου που συμμετείχαν στο πρόγραμμα συνύπαρξης έχουν θετικότερες στάσεις απέναντι στα α.μ.ε.α. μετά το τέλος του προγράμματος συνύπαρξης.

5.Σύνοψη αποτελεσμάτων – συζήτηση.

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έδωσε αρκετά στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα. Παρακάτω θα επιχειρηθεί η ερμηνεία, η αποτίμηση αλλά και ο συσχετισμός τους με τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών.

Εκτιμώντας καταρχήν επιμέρους τα παρόντα ευρήματα μπορούμε να ισχυριστούμε ότι παρέχουν στήριξη στις ερευνητικές υποθέσεις που διατυπώθηκαν στην παρούσα έρευνα.

Συγκεκριμένα, η πρώτη υπόθεση, ότι δηλαδή οι στάσεις των μαθητών του γυμνασίου απέναντι στα συνομήλικα α.μ.ε.α. όταν δεν συμμετέχουν σε προγράμματα συνύπαρξης ή δεν αλληλεπιδρούν συστηματικά, παραμένουν σταθερά αρνητικές, επιβεβαιώνεται. Οι πολλοί χαμηλοί μέσοι όροι στην κλίμακα των στάσεων τόσο στην πρώτη μέτρηση όσο και στην επαναληπτική (βλ. αποτελέσματα) φανερώνουν ότι και οι μαθητές των γυμνασίων στην Ελλάδα, όπως και σε άλλες κοινωνίες, (Mc Dougall et al., 2004) είναι αρνητικοί στην επαφή και την αλληλεπίδραση με α.μ.ε.α.. Οι αρνητικές στάσεις συνδέονται με την απόρριψη, το στίγμα και την κοινωνική απομόνωση (Simeonsson, Carlson, Huntington, McMillen, & Brent, 2001). Η συνηθισμένη στάση απέναντι στην αναπηρία (νοητική, σωματική) είναι μια στάση περιθωριοποίησης της διαφοράς και των ίδιων των ατόμων. Τα συναισθήματα που κυριαρχούν είναι ο οίκτος, η λύπη, η αδιαφορία, η περιέργεια, ο φόβος και η θλίψη. Άμεσα συνδεδεμένες είναι και οι στάσεις που αναπτύσσουν οι συνομήλικοι, στάσεις αποφυγής, κοροϊδίας, αποδοκιμασίας και περιφρόνησης καθώς και σε μικρότερο βαθμό συμπόνιας και συμπάθειας (Μπιτζαράκης, 1983).

Επίσης, οι μαθητές του δείγματός μας ήταν έφηβοι, γεγονός που επηρεάζει ιδιαίτερα τις στάσεις τους και απέναντι στα α.μ.ε.α.. Το έντονο ενδιαφέρον για την εικόνα του εαυτού κατά τη συγκεκριμένη αναπτυξιακή περίοδο επηρεάζει αρνητικά τις στάσεις για την αναπηρία (Weirserbs & Gottlied, 1992). Οι έφηβοι περιγράφουν και κατηγοριοποιούν τον εαυτό τους με κριτήριο διάφορα χαρακτηριστικά όπως η ακαδημαϊκή ικανότητα, η αθλητική ικανότητα, η ικανότητα στην εργασία, η κοινωνική ικανότητα, οι στενές φιλίες, η ερωτική έλξη και συμπεριφορά (Harter, 1990a, 1990b). Δυσκολεύονται, ωστόσο, να κατατάξουν τους συνομήλικους α.μ.ε.α με βάση τα παραπάνω χαρακτηριστικά, γεγονός που συμβάλει στην περιθωριοποίηση και απομόνωση των αναπήρων. Επιπλέον, η βαρύτητα που αποκτά η παρέα των συνομηλίκων (Hymel, 1986.) καθώς και η τάση να επιλέγουν για φίλους άτομα που

θεωρούν ότι είναι σαν και αυτούς (Cairns & Cairns, 1994) μεγαλώνουν την αρνητικότητα απέναντι στους συνομηλίκους που μειονεκτούν.

Φαίνεται λοιπόν, πως το εύρημα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνει την τάση όλων των εφήβων απέναντι στα συνομήλικα α.μ.ε.α. Οι έφηβοι που δεν αλληλεπιδρούν συστηματικά με α.μ.ε.α. αναπτύσσουν αρνητικές στάσεις και είναι ιδιαίτερα επιφυλακτικοί. Η παραπάνω θέση επιβεβαιώνεται συστηματικά και από τα σύγχρονα ερευνητικά ευρήματα (Beck, Fritz, Keller & Dennis, 2000. Nikolarazi & de Reybekiel, 2001). Οι νέοι αντιπαθούν και αποφεύγουν τους ανάπηρους ως κάτι «ξεκομμένο» από την κοινωνική πραγματικότητα.

Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση που προέβλεπε ότι οι στάσεις των συνομηλίκων που απλά αλληλεπιδρούν στον ίδιο σχολικό χώρο με α.μ.ε.α θα παρέμεναν σταθερά αρνητικές, επιβεβαιώθηκε. Εντύπωση προκαλεί το εύρημα της έρευνας πως οι Μ.Ο. των στάσεων τόσο των εφήβων που δεν έχουν καμία επαφή με τα α.μ.ε.α., όσο και των εφήβων που αλληλεπιδρούσαν, είναι σχεδόν ίσοι. Ιδιαίτερα χαρακτηριστικό είναι το Σχήμα 3 στο οποίο απεικονίζονται οι Μ.Ο. των στάσεων όλων των συμμετεχόντων στην έρευνα. Οι Μ.Ο. των στάσεων των εφήβων που δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα συνύπαρξης παρέμειναν αμετάβλητοι μετά την παρέμβαση και σχεδόν συμπίπτουν. Στην διεθνή βιβλιογραφία δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην «ποιότητα» της αλληλεπίδρασης (Mc Dougall et al, 2004). Η αλληλεπίδραση που βασίζεται σε βασικές αρχές επικοινωνίας, κατανόησης και αλληλοβοήθειας, συνδέεται με την αλλαγή των στάσεων απέναντι στα α.μ.ε.α (Nowicki & Sandienson, 2002). Στην ελληνική πραγματικότητα όμως δεν φαίνεται να ισχύει κάτι τέτοιο, δε τηρούνται οι παραπάνω αρχές τουλάχιστον στις σχέσεις των συνομηλίκων μαθητών, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την παρούσα έρευνα.

Κατά τη διάρκεια ενός ακαδημαϊκού έτους οι μαθητές μοιράζονταν την ίδια αυλή και τους ίδιους σχολικούς – κοινόχρηστους χώρους, έχοντας συνήθως απλά την επίβλεψη κάποιου καθηγητή ή φύλακα. Στην πραγματικότητα δεν υπήρχε επαφή-επικοινωνία. Η έλλειψη ολοκληρωμένου προγραμματισμού για την ένταξη των α.μ.ε.α (Nikolarazi, 2005) οδηγεί στη γκετοποίηση των σχολικών χώρων και στη μετατροπή του επιβλέποντα καθηγητή σε διαιτητή-δικαστή. Ενώ, λοιπόν, οι μαθητές προαυλίζονται τις ίδιες ώρες λειτουργούν ως δύο διαφορετικές ομάδες, άμεσο αποτέλεσμα της κυρίαρχης κουλτούρας του σχολείου στην Ελλάδα, που προάγει τον ατομικισμό, τον ανταγωνισμό και τη ποσοτικοποίηση συμπεριφορών και επιδόσεων (Πούρκος, 1997).

Ο Μπιτζαράκης, ενισχύοντας το παραπάνω εύρημα, αναφέρει (1983) πως παρά τις μεγάλες διακηρύξεις περί δικαιωμάτων και κοινωνικής συμμετοχής στην εποχή μας και στην κοινωνία μας, από τους αρχαίους ακόμα πολιτισμούς, έχουμε κληρονομήσει τη μη ανεκτικότητα απέναντι στη δυσμορφία και σε ό,τι ξεφεύγει από το γενικώς παραδεκτό μοντέλο. Για τη σημερινή κοινωνία, τα άτομα με ειδικές ανάγκες μπορούν να συνυπάρχουν αρκεί να έχουν από μόνα τους τη δυνατότητα της κοινωνικής ενσωμάτωσης, διαδικασία μάλλον ιδιαίτερα δύσκολη. Φαίνεται, λοιπόν, πως η επικέντρωση σε ακαδημαϊκές δεξιότητες, στη λήψη υψηλών βαθμών και στη πειθαρχία επηρεάζει το κλίμα του σχολείου (Mc Dougall et al., 2004) που δεν είναι προσανατολισμένο τόσο στη μάθηση και την ανθρώπινη επικοινωνία και δεν προάγει την άρση των προκαταλήψεων (Nowicki & Sandienson, 2002).

Επαληθευτικέ, επίσης, η υπόθεση για τη θετική αλλαγή των στάσεων των μαθητών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα συνύπαρξης απέναντι στα συνομήλικα α.μ.ε.α. Η εντυπωσιακή διαφορά του μέσου όρου (Μ.Ο) πριν και μετά την παρέμβαση δείχνει πως η φιλοσοφία, η μεθοδολογία και ο τρόπος εφαρμογής του προγράμματος ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματικοί, λαμβάνοντας υπόψη ότι τα άτομα που συμμετείχαν στην παρέμβαση είχαν τα ίδια χαρακτηριστικά με τους μαθητές που άπλα αλληλεπιδρούν στο ίδιο σχολικό πλαίσιο (κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο, καταγωγή, φύλλο). Η σημασία της φιλοσοφίας κάθε προγράμματος παρέμβασης αποτελεί το «βαρόμετρο» για την αλλαγή των στάσεων απέναντι στα α.μ.ε.α. (Nowicki & Sandieson, 2002). Η φιλοσοφία του προγράμματος παρέμβασης που εφαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα ταιριάζει στα βασικά χαρακτηριστικά της με την φιλοσοφία που κρίνεται διεθνώς ότι προάγει την αλλαγή των στάσεων και την αποδοχή των α.μ.ε.α.

Ως επιτυχή, προγράμματα, σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, αξιολογούνται τα προγράμματα που επικεντρώνονται στη συναισθηματική επαφή, στη διεύρυνση των προσωπικών ορίων, στην επικοινωνία και την επαφή. Η συνύπαρξη, λοιπόν, βοηθάει στην αλλαγή των στάσεων κυρίως όταν επικεντρώνεται σε ζητήματα που αφορούν όλα τα παιδιά, ζητήματα καθημερινά «πρακτικά», όπως άλλωστε και στο πρόγραμμα συνύπαρξης της παρούσας έρευνας. Η παραπάνω θέση επιβεβαιώνεται από πολλά ερευνητικά δεδομένα. (Hughes, Copeland, Wehmeyer, Argan, Cal, Hwang, 2002. Beck & Fritz, 2003. Mc Dougall et al., 2004).

Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα της Τιβηκέλη (2005). Η συγκεκριμένη έρευνα διεξήχθη στο πλαίσιο του προγράμματος συνύπαρξης του 4^{ου}

Ειδικού σχολείου και του 30^{ου} Γυμνασίου την ακαδημαϊκή χρόνια 2004-2005. Παρόλο που ο προσανατολισμός της έρευνας ήταν διαφορετικός εντούτοις τα ευρήματα σχετικά με τις στάσεις των εφήβων απέναντι στα α.μ.ε.α. είναι αποκαλυπτικά. Η παραπάνω έρευνα δείχνει πως οι στάσεις των μαθητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα συνύπαρξης άλλαξαν και έγιναν θετικότερες. Στις αυτοαναφορές τους οι μαθητές αναφέρουν την «αλλαγή κλίματος» κατά την διάρκεια διεξαγωγής του προγράμματος σε σύγκριση με το κυρίαρχο κλίμα στο σχολείο. Οι συμμετέχοντες μαθητές τονίζουν την διαφορετική οπτική με την οποία έρχονται σε επαφή με τα α.μ.ε.α., μια επαφή που την διέπει ο σεβασμός, η ισοτιμία, και η ανάληψη της προσωπικής ευθύνης. Επιβεβαιώνετε λοιπόν και η τρίτη ερευνητική υπόθεση. Οι στάσεις των μαθητών απέναντι στα α.μ.ε.α. αλλάζουν όταν συμμετέχουν σε προγράμματα συνύπαρξης με ξεκάθαρο προσανατολισμό και φιλοσοφία.

Τα αποτελέσματα συζητιώνται στα πλαίσια εφαρμογής παρόμοιων προγραμμάτων σε ευρύτερο δείγμα μαθητών/τριών.

6.Επίλογος

Παρακάτω προτείνονται κατευθύνσεις και διατυπώνονται ερωτήματα που θα μπορούσαν να καθοδηγήσουν την εκπόνηση μελλοντικών ερευνών σε σχέση με τις στάσεις και τον τρόπο που αντιμετωπίζονται τα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Μια ερευνητική προοπτική που θα έδινε πολύτιμες πληροφορίες για το θέμα αυτό είναι η συγκριτική μελέτη των στάσεων απέναντι στα α.μ.ε.α.. Ελάχιστες είναι οι μελέτες που συγκρίνουν προγράμματα συνύπαρξης τα οποία εφαρμόζονται με την ενεργό συμμετοχή α.μ.ε.α. Με βάση τη σύγκριση σε επιμέρους τομείς της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων θα είχαμε τη δυνατότητα να ενισχύσουμε τις παρεμβάσεις με νέες μεθόδους και να δοκιμαστούν νέες τεχνικές. Παράλληλα, ακόμα λιγότερες είναι οι μελέτες που προσεγγίζουν τις στάσεις απέναντι στα συνομήλικα α.μ.ε.α. αναπτυξιακά. Επικεντρώνοντας τις έρευνες και στην αναπτυξιακή πορεία των στάσεων, θα μπορούσαμε να σχεδιάσουμε παρεμβάσεις για την αλλαγή τους, αλλά και να επιχειρήσουμε προβλέψεις για τη διαμόρφωση των στάσεων συγκεκριμένων πληθυσμιακών ομάδων.

Ένα ερώτημα που σχετίζεται άμεσα με το προηγούμενο είναι το πώς επηρεάζονται οι στάσεις των εφήβων απέναντι στα α.μ.ε.α. από τις αντιλήψεις των σημαντικών άλλων, δηλαδή, των γονέων και των καθηγητών. Τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα μας οδηγούν στο να λάβουμε σοβαρά υπόψη μας το ευρύτερο

κοινωνικό πλαίσιο, όπως και τις διαμορφωμένες αντιλήψεις των ίδιων των α.μ.ε.α. Φαίνεται ότι βαρύνουσα σημασία για την αλλαγή των στάσεων απέναντι στα α.μ.ε.α. έχει, στο βαθμό που είναι επιτρεπτή, η ανάληψη της προσωπικής ευθύνης από τα ίδια τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Συνεπώς, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης, όπως και η προώθηση ενός γενικευμένου μοντέλου με σκοπό τη βελτίωση και αλλαγή των στάσεων είναι η λογική συνέπεια της ενασχόλησης με το ζήτημα σε ερευνητικό επίπεδο.

Ένα άλλο πεδίο ιδιαίτερου ενδιαφέροντος είναι η επίδραση της αλλαγής των στάσεων στη συμπεριφορά των εφήβων μετά το τέλος της συμμετοχής σε κάποιο πρόγραμμα συνύπαρξης και την πάροδο ενός μεγάλου χρονικού διαστήματος (follow up). Η επαναξιολόγηση, όχι μόνο των στάσεων, αλλά και της γενικότερης διαμορφωμένης αντίληψης για την αναπηρία, ως στάση ζωής πλέον, αποτελεί μια σημαντική παράμετρο για την οποία δεν έχουν διεξαχθεί ιδιαίτερες έρευνες. Για τον παραπάνω λόγο απαιτούνται τόσο ειδικευμένοι ερευνητές όσο και εξειδικευμένα εργαλεία μέτρησης.

Βιβλιογραφία

Αγαλιώτης Ι. & Καλύβα Ε.(2005). Η στάση παιδιών με φυσιολογική ανάπτυξη απέναντι στην ένταξη ενός παιδιού με κινητικά προβλήματα .Στο : *10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας*. Ιωάννινα, 1-4 Δεκεμβρίου.

Antonak,R F.,& Livnveh, H. (2000).Measurement of attitudes towards persons with disabilities .*Disability and Rehabilitation*,22, 211-224.

Armstrong, R., Rosenbaum, P., & King, S. (1987). A randomized controlled trial of a ‘buddy’ programme to improve children’s attitudes toward the disabled. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 29, 327-336.

Cairns, R., & Cairns, B. (1994). *Lifelines and risks: Pathways of youth in our times*. Cambridge: Cambridge University Press.

Beck, A.R.& Fritz-Verticchio,H.(2003). The Influence of Information and Role-Playing Experiences on Children's Attitudes Toward Peers Who Use AAC . *American Journal of Speech-Language Pathology* ,12, 51-60.

Beck, A., Fritz-Verticchio, H., Keller, A., & Dennis, M. (2000). Attitudes of school-aged children toward their peers who use AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 16, 13-26.

Blockberger, S., Armstrong, R., O'Connor, A., & Freeman, R. (1993). Children's attitudes toward a nonspeaking child using various augmentative and alternative communication techniques. *Augmentative and Alternative Communication*, 9, 243-250.

Carter, E., Copeland, S. & Breen, C. (2001). Differences between high school students who do and not volunteer to participate in a peer interaction Program *The Association for Persons with Severe Handicaps*, 4, 229-239.

Cook, B. & Semmel, M. (1997). Peer acceptance of integrated students with disabilities as a function of severity of disability and composition. A preliminary report. In: *Meeting of the American Education Research Association*. Chicago Press.

Gilmore, J.L. & Farina, A. (1989). The social reception of mainstreamed children in the regular classroom. *Journal of Mental Deficiency Research*, 33, 301-311.

Harter, S. (1990a). Issues of the development of the self-concept of children and adolescents. In A. Lagreca (Ed.), *Through the eyes of a child*. Boston: Allyn and Bacon.

Harter, S. (1990b). Self and identity development. In S.S. Feldman & G. R. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Hughes, C., Copeland, S., Wehmeyer, M., Argan, M., Cal, X. Hwang, B. (2002). Increasing social interaction between general education high school students and school students and their peers with mental retardation. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 14, 387-402.

Hymel, S. (1986). Interpretations of peer behaviour: Affective bias in childhood and adolescence. *Child Development*, 57, 431-445.

Krajewski, J., & Flaherty, T. (2000). Attitudes of high school students towards individuals with mental retardation. *Mental Retardation*, 38, 154-162.

Krajewski, J., Hyle, M. & O'Keefe, M. (2002). Teen attitudes toward individuals with mental retardation from 1987 to 1998. Impact of respondent gender and school variables. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37, 27-39.

Kraus S.J. (1995). Attitudes and the prediction of behaviour: a meta-analysis of the empirical literature. *Journal of Personality and Social Psychology* 21, 58-75.

Llewellyn, A. (2000). Perceptions of mainstreaming : A systems approach. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 42, 106-115.

Maras P., & Brown, R. (2000). Effects of different forms of school contact on children's attitudes toward disabled and non-disabled peers. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 337-351.

Mc Carthy, J. & Light, J. (2005). Attitudes toward individuals who use argumentative and alternative communication: Research review. *Augmentative and Alternative Communication*, 21, 41-55.

Mc Dougall, J., De wit, D., King, G., Miller, L. & Killip, S. (2004). High school-aged youths' attitudes toward their peers with disabilities: the role of school and student interpersonal factors. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51, 287-313.

Μπιτζαράκης, Π. (1983). Για μια προσπάθεια προσέγγισης και κατανόησης των γονέων που έχουν παιδιά με δυσκολίες και προβλήματα στην ανάπτυξη και αντιμετώπισή τους. *Επειδή η διαφορά είναι δικαίωμα*, 3, 23-28.

Mu, K. & Siegel, E. (2000). Peer interactions and sociometric status of high school students with moderate or severe disabilities in general education classrooms. *The Association for Persons with Severe Handicaps*, 25, 142-152.

Nikolarazi, M., Kumar, P., Favazza, P., Sideridis, G., Koulousiou, D. & Riall, A. (2005). A cross-cultural examination of typically developing children's attitudes toward individuals with special needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52, 101-119.

Nikolarazi, M., & de Reybekiel, N. (2001). A comparative study of children's attitudes towards deaf children, children in wheelchairs and blind children in Greece and in the U.K. *European Journal of Special Needs Education*, 16, 167-182.

Nowicki, E. (2005). A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes towards disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 10, 1365-2788.

Nowicki E. A. & Sandieson R. (2002). A meta-analysis of children's attitudes toward individuals with intellectual and physical disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education* 49, 243-66.

Πούρκος, Μ. (1997). *Ο ρόλος του πλαισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία, την εκπαίδευση και την κοινωνικο-ηθική μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.

Rosenbaum, P., Armstrong, R., & King, S. (1986a). Children's attitudes toward disabled peers: A self-report measure. *Journal of Pediatric Psychology*, 11(4), 517-530.

Rosenbaum, P., Armstrong, R., & King, S. (1986b). Improving attitudes toward the disabled: A randomized controlled trial of direct contact versus kids-on-the-block. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 7, 302-307.

Simeonsson, R., Carlson, D., Huntington, G., McMillen, J., & Brent, J. (2001). Students with disabilities : a national survey of participation in school activities. *Disabilities and Rehabilitation*, 23, 49-63.

So-Kum Tang, C., Davis, C., Wu, A. & Oliver, C. (2000). Chinese children's attitudes toward mental retardation. *Journal of Developmental and Physical Disability*, 12, 73-87.

Τιβικέλη, Α.(2005). *Καταγραφή ομάδας συνύπαρξης εφήβων μαθητών του 4^{ου} Δημοτικού σχολείου ειδικής αγωγής, του 30^{ου} Γυμνασίου γενικής αγωγής Θεσ-νικης και των φοιτητών του τμήματος ψυχολογίας του Α.Π.Θ.* Διπλωματική εργασία, Α.Π.Θ., Τμήμα Ψυχολογίας.

Triandis, H. C. (1971). *Attitudes and attitude change*. New York: John Wiley and Sons.

Weirserbs, B. & Gottlieb, J. (1992). Perceived risk as factor influencing attitudes toward physically disabled children. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 4, 341-352.

Ένταξη και Αποκλεισμός στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο: Ερευνητική Μελέτη των Απόψεων Εκπαιδευτικών και Γονέων

Καπελλάκη Ιωάννα

Φιλολόγος, MA Special Educational Needs, UK

Αναπληρώτρια στο Ειδικό Γυμνάσιο Ηρακλείου Κρήτης

e-mail: iwannakapellaki@hotmail.com

Περίληψη

Υπάρχει η υπόθεση ότι οι αντιλήψεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων αποτελούν σημαντικούς παράγοντες οι οποίοι μπορούν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά την υλοποίηση την πολιτικής της ένταξης. Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών έχουν διερευνήσει αυτά τα δύο στοιχεία και η παρούσα μελέτη, στηριζόμενη σε προηγούμενα ευρήματα, εξετάζει τις αντιλήψεις κάποιων εκπαιδευτικών και γονέων στην Ελλάδα ως προς την ένταξη.

Λέξεις- κλειδιά: ένταξη, αποκλεισμός, ελληνικό σχολικό πλαίσιο, ερευνητική μελέτη, γονείς, εκπαιδευτικοί, Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

1. Εισαγωγή

Η ένταξη δεν είναι μια νέα έννοια. Κατά τα τελευταία είκοσι χρόνια, έχει συζητηθεί και αναλυθεί σε μεγάλο βαθμό ως η απαίτηση για ίσα δικαιώματα των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαίδευση. Στις σύγχρονες κοινωνίες, παρά τις διαφορές στο πολιτισμό, τη γλώσσα, την παράδοση, τον τρόπο ζωής και σκέψης, η ένταξη και κυρίως ο αποκλεισμός αποτελεί μεγάλη ανησυχία για πολλούς γονείς, δασκάλους και παιδιά που ενδέχεται να έχουν βιώσει την απόρριψη στο σχολείο τους ή έχουν δει να συμβαίνει σε ένα στενό φίλο ή συγγενή. Η επιτυχής υλοποίηση της ένταξης στον τομέα της εκπαίδευσης θα μειώσει τον αποκλεισμό και θα προκαλέσει μία κοινωνική αλλαγή, πιο θετική για τα περιθωριοποιημένα μέλη της κοινωνίας.

Το θέμα της παρούσης εργασίας προήλθε από προσωπικό ενδιαφέρον για την πολιτική της ένταξης και των εφαρμογών της στην ελληνική κοινωνία. Η ένταξη βρίσκεται στην ημερήσια διάταξη της νέας εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας και μια εξερεύνηση των

στάσεων και αντιλήψεων των ανθρώπων που εμπλέκονται άμεσα στη νέα αυτή πολιτική είναι ο κύριος σκοπός της παρούσης μελέτης.

2. Στάσεις Εκπαιδευτικών και Γονέων απέναντι στην Εκπαίδευση για όλους (inclusive education)¹

Οι στάσεις, οι πεποιθήσεις, και τα πρότυπα συμπεριφορών εκφράζονται σε διάφορους οργανισμούς, όπως είναι το σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές ως μέλη ενός τέτοιου οργανισμού αποτελούν τους σημαντικότερους παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την πρόοδο διάφορων εκπαιδευτικών πρακτικών. Η εκπαίδευση για όλους είναι μια τέτοια εκπαιδευτική πράξη, η αποτελεσματικότητα της οποίας εξαρτάται από τους ανθρώπους που την εφαρμόζουν, δηλαδή από τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές. Ωστόσο, τα άτομα αυτά είναι μέλη μιας ευρύτερης κοινότητας, της κοινωνίας. Οι αντιλήψεις, οι πεποιθήσεις και οι αξίες τους αντικατοπτρίζονται στην κοινωνία, επηρεάζουν και επηρεάζονται από αυτήν και, συνεπώς, διαμορφώνουν τις πρακτικές. Το σχολείο είναι ο μικρόκοσμος της κοινωνίας και ό,τι συμβαίνει μέσα σε αυτό αντικατοπτρίζει το τι πρόκειται να συμβεί έξω από αυτό, δηλαδή στην κοινότητα. Ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμούς (inclusive school) θα μπορούσε να σημαίνει μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς και αντίστροφα. Μεταξύ των δασκάλων, των γονέων και των μαθητών υπάρχει μια ισχυρή σχέση και μία τριγωνική αλληλεπίδραση²: Οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν τους μαθητές και τους γονείς, οι γονείς επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και με τη σειρά τους οι μαθητές επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Σε αυτό το σημείο, θα υπάρξει μια ανάλυση των ερευνών που εξετάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται ως το βασικό στοιχείο για την επιτυχή εφαρμογή της πολιτικής της ένταξης (Αβραμίδης & Norwich, 2002, Hornby, 1999). Έχουν τεθεί στο επίκεντρο του διεθνούς ενδιαφέροντος και έχουν διεξαχθεί πολυάριθμες μελέτες εξετάζοντας τη στάση τους και αναλύοντας τις αντιλήψεις τους για τις συνέπειες της εκπαίδευσης για όλους (inclusive education). Υπάρχουν πολλές μελέτες που έχουν εστιάσει είτε σε εκπαιδευτικούς της κανονικής είτε της ειδικής εκπαίδευσης και εξετάζουν αν είναι θετικοί ή αρνητικοί προς τις νέες πολιτικές. Σε μια ανασκόπηση (Scruggs & Mastropieri, 1996), είκοσι οκτώ ερευνών που είχαν δημοσιευθεί από το 1958 έως 1995 διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών υποστήριζαν την έννοια της ένταξης και ήταν πρόθυμοι να την εφαρμόσουν, ενώ μία ουσιαστική μειονότητα ισχυριζόταν ότι τα κανονικά σχολεία θα είχαν

¹ Ο όρος «inclusive education» μεταφράζεται ως Εκπαίδευση για όλους

² Αναλύεται στο κεφάλαιο: «Πρόσθετες εκτιμήσεις»

αρνητική επιρροή προς τα παιδιά με ΕΕΑ. Στην έρευνα των Αβραμίδης και Norwich (2002), εξετάστηκαν οι παράγοντες που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στην αποδοχή ή την απόρριψη της πρακτικής της ένταξης. Οι παράγοντες εντός του παιδιού, όπως είναι η σοβαρότητα και το είδος της αναπηρίας του ήταν οι πλέον σημαντικοί για την αποδοχή του σε κανονικές τάξεις, με την αναλογία αυξάνοντας τη σοβαρότητα της αναπηρίας, να μειώνεται ο βαθμός της αποδοχής. Περιβαλλοντικοί παράγοντες, όπως η διαθεσιμότητα των υπηρεσιών υποστήριξης και του ανθρώπινου δυναμικού ήταν επίσης σημαντικοί για μια πιο θετική στάση των εκπαιδευτικών.

Οι γονείς αποτελούν έναν άλλο σημαντικό παράγοντα που μπορεί να καθορίσει το αποτέλεσμα μιας πολιτικής χωρίς αποκλεισμούς, καθώς παίζουν σημαντικό ρόλο στις «αναπτυξιακές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες των παιδιών τους» (Duhaney & Salend, 2000). Η δική τους "υποστήριξη και συμμετοχή είναι σημαντική για την επιτυχία οποιασδήποτε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης" (Palmer κ.α. 2001:468). Μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2000 (Duhaney & Salend, 2000) έδειξε ότι οι γονείς των παιδιών χωρίς ΕΕΑ, ήταν γενικά θετικοί προς την ένταξη, με μερικούς όμως γονείς να ανησυχούν για την αποτελεσματικότητα της ένταξης για τα παιδιά τους. Οι γονείς των παιδιών με ΕΕΑ, υποστήριζαν την ένταξη και αναγνώριζαν τα κοινωνικά της οφέλη. Ωστόσο, εξέφρασαν ορισμένες ανησυχίες σχετικά με τη διαθεσιμότητα εξειδικευμένου προσωπικού. Μια άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1999 (Kasari κ.α.) έδειξε ότι οι μεταβλητές όπως η διάγνωση, η ηλικία και η τρέχουσα εκπαιδευτική προσέγγιση επηρέασε τη στάση των γονέων παιδιών με αυτισμό και σύνδρομο Down για το ιδανικό εκπαιδευτικό περιβάλλον του παιδιού τους. Ειδικότερα, οι γονείς των παιδιών με σύνδρομο Down ήταν θετικοί σε μια πλήρη ένταξη ως το ιδανικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενώ οι γονείς των παιδιών με αυτισμό ήταν υποστηρικτές ενός ενταξιακού προγράμματος μερικής απασχόλησης. Μια άλλη μελέτη (Palmer et. Al. 2001) έδειξε ότι οι γονείς των παιδιών με σοβαρές αναπηρίες υποστήριζαν την ένταξη λόγω κοινωνικών πεποιθήσεων αλλά εξέφραζαν ανησυχίες για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης.

Εν ολίγοις, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς μπορούν να συμβάλλουν καθοριστικά στην επιτυχία των πρακτικών της εκπαίδευσης για όλους. «Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την κατανόηση της σχολικής αποτυχίας, την αποδοχή της διαφορετικότητας και των πρακτικών της ένταξης μπορούν να επηρεάσουν το βαθμό εφαρμογής της τελευταίας (Carrington, 1999). Επίσης, οι στάσεις των γονέων επηρεάζουν την επιτυχία των πρακτικών της ένταξης. Η συνεργασία τους με το προσωπικό του σχολείου μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία και την υποστήριξη ενταξιακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και να ενισχύσει

την εκπαιδευτική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού τους. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, θα υπάρξει αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των πρακτικών της ένταξης και διατύπωση νέων προτάσεων για τις πρακτικές αυτές (Giangreco et.al, 1993, Ryndak et.al., 1995 παρατίθενται στη Duhaney & Salend, 2000).

3. Μεθοδολογία

3.1 Δείγμα και διαδικασία συλλογής υλικού

Η παρούσα ερευνητική μελέτη διεξήχθη στο Ηράκλειο της Κρήτης, με τη μέθοδο των τηλεφωνικών συνεντεύξεων, οι οποίες έγιναν ατομικά και ηχογραφήθηκαν μέσω υπολογιστή. Δεδομένων των ηθικών θεμάτων, στάλθηκε ένα γράμμα σε όλους τους συμμετέχοντες, το οποίο εξηγούσε το σκοπό της έρευνας, καθώς κι ένα αντίγραφο των ερωτήσεων. Όσα ονόματα φαίνονται είναι ψευδώνυμα. Οι συνεντεύξεις είχαν ημι-δομημένη μορφή με ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου.

Στόχοι της έρευνας ήταν:

- Να εξεταστούν οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών και γονέων παιδιών με ΕΕΑ για το θέμα της ένταξης στην Ελλάδα.
- Η προσωπική επιθυμία για μια βαθύτερη κατανόηση των στάσεων και των αξιών τους
- Μια ευκαιρία για ανάλυση της έννοιας της ένταξης μέσα από τα μάτια αόσων σχετίζονται άμεσα με το θέμα.

Το δείγμα ήταν ευκαιριακού τύπου και συλλέχθηκε με τη μέθοδο snowball: Έγινε επαφή με δύο άτομα τα οποία μετά τις συνεντεύξεις τους χρησιμοποιήθηκαν ως πληροφοριοδότες για να προκύψουν άλλες επαφές και αυτό συνέβη με κάθε συμμετέχοντα.

Τα δείγματα ήταν 2:

α) Εκπαιδευτικοί (10): προέρχονταν από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και 2 ήταν της Ειδικής Αγωγής

β) Γονείς (10) : είχαν όλοι παιδιά με ΕΕΑ.

Οι ερωτήσεις:

- Συντάχθηκαν διαφορετικά για την κάθε ομάδα αλλά τα θέματα που αναλύονται είναι τα ίδια.
- Οργανώθηκαν έτσι ώστε να καλύψουν τα αποτελέσματα

προηγούμενων ερευνών σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες που έχουν πειραματιστεί στις πρακτικές της ένταξης περισσότερα χρόνια απ' ότι στην Ελλάδα.

Πίνακας 1. Ερωτήσεις Εκπαιδευτικών

Ερωτήσεις	Θέματα	Σκοπός	Σχετικές έρευνες
1	έτη διδασκαλίας, βαθμίδα, μάθημα, τύπος σχολείου, διδακτική εμπειρία παιδιού με ΕΕΑ	Αν αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν τη στάση τους προς την ένταξη	Forlin 1995 (Avramidis&Norwich 2002), Leyser et.al. (Zambelli&Bonni, 2004)
2	Συζήτηση του όρου «ένταξη»	Αν γνωρίζουν την έννοια, πως την ορίζουν	Lewis & Doorlag, 1991 (Zambelli&Bonni, 2004)
3	Ένταξη παιδιών με ΕΕΑ	Γιατί πρέπει να εντάσσονται ή όχι στα κανονικά σχολεία	Zambelli& Bonni, 2004
4	Ένταξη όλων των τύπων παιδιών με ΕΕΑ	Αν είναι υπέρ ή όχι της ένταξης μόνο συγκεκριμένων τύπων ΕΕΑ	Forlin, 1995, (Avramidis& Norwich 2002), Bowman, 1986
5	Συζήτηση για την full inclusion	Αν την υποστηρίζουν ή όχι και γιατί	Coates, 1989 (Avramidis& Norwich 2002)
6	Θετικά ή αρνητικά σημεία στην τάξη από την ένταξη παιδιών με ΕΕΑ	Να φανεί αν είναι θετικοί στη θεωρία και αρνητικοί στην πράξη	Avramidis et. al., 2000 (Zambelli& Bonni, 2004)
7	Συζήτηση για την αυτοπεποίθηση τους στην διδασκαλία	Ποιοι παράγοντες τους κάνουν να νιώθουν σίγουροι ώστε να διδάξουν παιδιά με ΕΕΑ	Avramidis & Norwich, 2002
8	Προτάσεις για μια επιτυχημένη ένταξη	Σύλλογή των προσωπικών τους απόψεων για την επιτυχημένη ένταξη	Vaughn et. al. 1996 (Avramidis & Norwich, 2002)

Πίνακας 2. Ερωτήσεις Γονέων

Ερωτήσεις	Θέματα	Σκοπός	Σχετικές έρευνες
1	Επάγγελμα γονέα, ηλικία παιδιού, τι του αρέσει να κάνει, φύση της διαταραχής	Να νιώσει άνετα και να συλλεχθούν χρήσιμες πληροφορίες για το παιδί	Kasari et.al. 1999
2	Ανθρώπινα Δικαιώματα, κοινωνική/ εκπαιδευτική ένταξη	Αν γνωρίζει τα δικαιώματα του παιδιού του	Palmer et.al., 2001
3	Αν προτιμά ειδικό ή κανονικό σχολείο	Οι λόγοι των επιλογών του και οι επιθυμίες του	Elkins et.al., 2003
4	Αν το παιδί του είχε εμπειρία από ενταξιακό πρόγραμμα	Αν είναι θετικός ή αρνητικός στην ένταξη	Giangrego et. al. 1991, Miller et.al.,1992 (Elkins et.al., 2003)

Ερωτήσεις	Θέματα	Σκοπός	Σχετικές έρευνες
5	Σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα	Αν είναι ικανοποιημένος και ποιες οι ανησυχίες	Lowenbraun&Affleck, 1990 (Elkins et.al., 2003)
6	Ιδανικό εκπαιδευτικό σύστημα	Ποιες είναι οι επιθυμίες του και οι πραγματικές του σκέψεις για την ένταξη	McDonell, 1987, (Elkins et.al., 2003)
7	Συμβουλές προς νέους γονείς με παιδί με ΕΕΑ	Επιθυμίες και ανησυχίες που μπορεί να αντιμετωπίσει στην αρχή της διάγνωσης και προτιμούσε να είχε αποφύγει	Larson& Lakin, 1991, (Elkins et.al., 2003)

4. Παρουσίαση στοιχείων και ερμηνεία

Η ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και γονέων παιδιών με ΕΕΑ ήταν ποιοτική. Οι απαντήσεις και των 2 δειγμάτων χωρίστηκαν σε 4 υποκατηγορίες:

4.1 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

α) Προφίλ των εκπαιδευτικών

Το προφίλ των εκπαιδευτικών ενισχύει την κατανόηση και την αξιολόγηση των απαντήσεών τους.

Πίνακας 3. Προφίλ Εκπαιδευτικών

Εκπ/κός	Έτη Δ/λίας	Σχολική Βαθμίδα	Μάθημα	Εμπειρία παιδιών με ΕΕΑ	Στάση προς την ένταξη
Μαρία	15	Δημοτικό	Γυμναστική	Παιδιά με ΔΑΔ	Π. θετική
Γιάννης	14	Γυμνάσιο	Γυμναστική	Παιδιά με ΔΑΔ	Π. θετική
Κατερίνα	2	Δημοτικό	Όλα τα μαθήματα	Παιδιά με ΕΜΔ	Θετική
Άννα	3	Λύκειο	Γερμανικά	Παιδιά με ΕΜΔ και ΝΣ	Θετική θεωρητικά
Μιχάλης	2	Δημοτικό	Όλα τα μαθήματα	Παιδιά με ΕΜΔ	Μάλλον αρνητική
Ειρήνη (Ε.Α.)	18	Νηπιαγωγείο		Παιδιά με ΝΣ και ΔΑΔ	Π. θετική
Γιώργος	23	Λύκειο	Μαθηματικά	Παιδιά με ΚΑ	Μάλλον αρνητική
Πάνος (Ε.Α.)	22	Δημοτικό	Όλα τα μαθήματα	Παιδιά με ΕΔΜ	Π. θετική
Ελένη	10	Γυμνάσιο	Γερμανικά	Παιδιά με ΕΜΔ και ΚΑ	Θετική θεωρητικά
Κώστας	13	Νηπιαγωγείο		Παιδιά με ΔΑΔ	Αρνητική

*β) Απόψεις για την ένταξη σε θεωρητικό επίπεδο**Ερωτήσεις 2 – 5*

Ερώτηση 2: Όσοι είχαν θετική στάση προς την ένταξη την περιέγραψαν ως τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά με ΕΕΑ μπορούν να συνυπάρξουν με τα άλλα παιδιά στο ίδιο σχολείο και στην ίδια τάξη. Ο Κώστας ανέφερε πως τα παιδιά με ΕΕΑ έχουν τα ίδια δικαιώματα με τα «κανονικά παιδιά και πρέπει να μάθουν να ζουν με αυτά.» Μία λεπτομερής περιγραφή από τον Πάνο ήταν: «Ένταξη είναι η προσαρμογή των εκπαιδευτικών και μαθησιακών αναγκών ενός παιδιού το οποίο δεν έχει την ικανότητα να παρακολουθήσει ένα κανονικό σχολείο με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να μπορεί να το παρακολουθήσει. Μέσα στα πλαίσια των ατομικών ικανοτήτων και αναγκών του». Η Ειρήνη και η Μαρία ανέφεραν ότι η ένταξη στο σχολείο σημαίνει ένταξη στην κοινωνία οπότε είναι απαραίτητη για μια πιο αρμονική ζωή. Επίσης, η Άννα τόνισε την ανάγκη για ατομική διδασκαλία μέσα στο κανονικό σχολείο. Από την άλλη, ο Κώστας δεν υποστηρίζει τον όρο και δεν πιστεύει ότι υπάρχει κάτι θετικό στην ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ.

Ερωτήσεις 3 και 4: Όσοι ήταν θετικοί, υποστήριζαν την ένταξη μόνο των ελαφρών τύπων ΕΕΑ. Ο Πάνος, η Ειρήνη και η Μαρία, ανέφεραν πως αν αλλάξει το παρόν εκπαιδευτικό σύστημα τότε μπορούν όλοι οι τύποι ΕΕΑ να ενταχθούν σε κανονικά σχολεία. Ο Μιχάλης ανέφερε πως δεν μπορούν όλα τα παιδιά με ΕΕΑ να ενταχθούν, δεν θα τα αποδεχτούν τα υπόλοιπα παιδιά και η διδασκαλία θα είναι πολύ αργή και δύσκολη τόσο για το δάσκαλο όσο και για τους μαθητές. Άλλοι εκπαιδευτικοί (Γιώργος, Άννα, Κατερίνα, Γιάννης και Κώστας) ανέφεραν πως το μάθημα και η ηλικία του παιδιού είναι σημαντικοί παράγοντες ώστε να μην μπορεί να επιτευχθεί ένταξη για όλους τους τύπους ΕΕΑ.

Ερώτηση 5: 3 εκπαιδευτικοί πίστευαν στο full inclusion. 4 εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι μπορούν να ενταχθούν μόνο για τα πρακτικά μαθήματα όπως γυμναστική, μουσική και καλλιτεχνικά ενώ στα υπόλοιπα να διδάσκονται ατομικά και 3 εκπαιδευτικοί δεν πίστευαν στην ένταξη ούτε στα θετικά αποτελέσματα που μπορεί να επιφέρει.

*γ) Απόψεις για την ένταξη σε πρακτικό επίπεδο**Ερωτήσεις 6,7*

Ερώτηση 6: 4 εκπαιδευτικοί (Ειρήνη, Γιάννης, Γιώργος, Μαρία) βρίσκουν μόνο θετικά σημεία στην ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ για τα παιδιά αυτά. Για το Γιώργο, το αρνητικό σημείο είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που δεν μπορούν να δεχτούν τα παιδιά αυτά. Ο Πάνος, η Κατερίνα και ο Κώστας ανέφεραν πως οι πρακτικές δυσκολίες για το παιδί με ΕΕΑ οφείλονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που είναι διαμορφωμένο να δέχεται

μόνο τους άριστους και να απορρίπτει όσους δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του. Οι δυσκολίες για τον εκπαιδευτικό προκύπτουν από την έλλειψη γνώσεων και εξειδικευμένης εκπαίδευσης. Η Άννα, ο Μιχάλης και η Ελένη ισχυρίστηκαν πως όσο κι αν ο εκπαιδευτικός το επιθυμεί δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών, λόγω του περιορισμένου χρόνου και του μεγάλου αριθμού των μαθητών. Το μόνο θετικό που τόνισαν ήταν η αλληλεπίδραση που θα έχουν τα παιδιά με ΕΕΑ με τα υπόλοιπα παιδιά.

Ερώτηση 7: Κανείς δε νιώθει σίγουρος για να διδάξει παιδιά με ΕΕΑ λόγω περιορισμένης ή ανύπαρκτης εξειδίκευσης και έλλειψη στήριξης του κράτους.

δ) Προτάσεις για μια επιτυχημένη ένταξη

Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών είναι διαφορετικές, όμως όλες μαζί συνθέτουν το πάζλ της επιτυχημένης ένταξης:

- Κατάλληλη κτιριακή υποδομή
- Ποικιλία διδακτικών υλικών και μεθόδων
- Ομαλή συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων παιδιών με ΕΕΑ
- Αποδοχή του διευθυντή και του προσωπικού του σχολείου της διαφορετικότητας και των αναγκών των μαθητών
- Εξειδικευμένο προσωπικό, όπως ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, ειδικοί παιδαγωγοί
- Μικρός αριθμός μαθητών στην τάξη
- 2 εκπαιδευτικοί σε κάθε τμήμα με τη μορφή συνδιδασκαλίας

4.2) ΓΟΝΕΙΣ

Πίνακας 4. Προφίλ γονέων και των παιδιών τους

Γονείς	Επάγγελμα	Ηλικία παιδιού	Τύπος αναπηρίας	Σχολείο
Αθηνά	Ιδ. υπάλληλος	10 ετών	Νοητική Υστέρηση	Ειδικό σχολείο
Αντώνης	Μουσικός	13 ετών	ΔΑΔ	Ειδικό Σχολείο
Μαρίνα	Εκπ/κός	13 ετών	ΔΑΔ	Ειδικό σχολείο
Νίκη	Γεωλόγος	15 ετών	Asperger	Ειδικό σχολείο
Φώτης	Δημ. Υπάλληλος	10 ετών	ΔΑΔ	Ειδικό σχολείο
Κατερίνα	Ιδιωτ. Υπάλληλος	8 ετών	Νοητική Υστέρηση	Ειδικό Σχολείο
Μάριος	Εκπ/κός	11 ετών	Κινητική αναπηρία	Ειδικό σχολείο
Στέφανος	Δημ. Υπάλληλος	12 ετών	Νοητική Στέρηση	Ειδικό σχολείο
Γιωργία	Δημ. Υπάλληλος	13 ετών	ΔΑΔ	Ειδικό σχολείο

β) Η ένταξη σε θεωρητικά πλαίσια

Ερώτηση 2: Όλοι οι γονείς γνώριζαν τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία. Η Αθηνά παραδέχτηκε πως όταν ήταν η ώρα να πάει η κόρη της στο δημοτικό, οι δάσκαλοι την πίεζαν να πάει στο ειδικό σχολείο πάρα το γεγονός ότι είχε το δικαίωμα να επιλέξει. Εκείνη τη περίοδο, δε γνώριζε τα δικαιώματα του παιδιού της ώστε να αποφύγει την πίεση που της ασκούσαν και μετανιώνει γι' αυτό.

Ερώτηση 3: Όλοι συμφώνησαν πως πρέπει να υπάρχουν ειδικά σχολεία αλλά σχεδόν όλοι επιθυμούσαν τα παιδιά τους να βρίσκονται στα κανονικά σχολεία. Συγκεκριμένα η Γεωργία είπε: «...τα παιδιά στα ειδικά σχολεία θα πρέπει να διαχωρίζονται σύμφωνα με τις ανάγκες τους και το βαθμό αναπηρίας τους...» Ο Αντώνης ανέφερε πως θα πρέπει να εντάσσονται σε κανονικά σχολεία τουλάχιστον για τις ηλικίες 6 έως 12 ετών. Συγκεκριμένα είπε: «...Θα ήθελα το παιδί μου να είναι σε μία κανονική τάξη γιατί θα αλληλεπιδρά και θα μιμείται τα κανονικά παιδιά...». Η Νίκη πρότεινε να λειτουργούν τα ειδικά σχολεία προπαρασκευαστικά για το παιδί ώστε να ενταχθεί αργότερα σε ένα κανονικό σχολείο. Ο Φώτης συμφώνησε να λειτουργούν ειδικά σχολεία αλλά πρέπει οπωσδήποτε να υπάρχει εξειδικευμένο προσωπικό.

γ) Σημερινό και Ιδανικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

Ερώτηση 4: Όλα τα παιδιά είχαν εμπειρία ενταξιακού προγράμματος στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό, εκτός από το παιδί του Φώτη. Η Νίκη ήταν απογοητευμένη από τα δημόσια σχολεία, τους δασκάλους και τα υπόλοιπα παιδιά. Είπε: «Ο γιος μου παρακολούθησε μέχρι τα επτά του χρόνια ένα κανονικό νηπιαγωγείο, αλλά οι δάσκαλοι εκεί υποβάθμιζαν το παιδί μου... ήταν το «μαύρο πρόβατο» ... Θυμάμαι μια μέρα που πήγα εκεί... έκλαψα πολύ εκείνη την ημέρα... τη στιγμή που τον άφησα στην τάξη, τα υπόλοιπα παιδιά σε μικρές ομάδες άρχισαν να γελάνε με το παιδί μου, να του φωνάζουν και να το κοροϊδεύουν... ήταν μια έκπληξη για μένα .. Παιδιά του νηπιαγωγείου! ... δεν υπήρχαν θετικά πράγματα για το γιο μου εκεί... Αντίθετα, τον πανικόβαλλαν και τον καταπίεζαν...» Επίσης, δεν είναι ευχαριστημένη από το σημερινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο ειδικό σχολείο και είπε πως «...σε περίπτωση που πας ξαφνικά να δεις τι γίνεται, θα δεις τα μισά παιδιά να είναι έξω και να μην κάνουν τίποτα...» Ο Φώτης, ο Μάριος και η Αθηνά τονίζουν ότι δεν υπάρχει κάποιο ουσιαστικό πρόγραμμα στα ειδικά σχολεία.

Ερώτηση 5: Ο Αντώνης και η Μαρίνα είναι απόλυτα ικανοποιημένοι από το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα. Όμως, όλοι συμφωνούν πως χρειάζεται εξειδικευμένο εκπαιδευτικό

και βοηθητικό προσωπικό και προτείνουν ότι το ιδανικό εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να συνδυάζει την εκπαίδευση με την ψυχαγωγία.

δ) Συμβουλές προς τους νέους γονείς που έχουν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
Σύμφωνα με τους συγκεκριμένους γονείς, οι νέοι γονείς με παιδιά με ΕΕΑ θα πρέπει να:

- Μάθουν για τα δικαιώματα του παιδιού τους και ποιές είναι οι εκπαιδευτικές τους επιλογές.
- Είναι υπομονετικοί και να έχουν θάρρος γιατί κανείς δεν θα καταλάβει ποτέ το πρόβλημά τους.
- Προσπαθήσουν να κατανοήσουν τι συμβαίνει στο παιδί τους
- Συμβουλευτούν τους ειδικούς
- Βρουν το δρόμο της επικοινωνίας με το παιδί τους και με αυτόν τον τρόπο να το προσεγγίσουν
- Αποδεχθούν τη διαταραχή του παιδιού τους, ότι είναι διαφορετικό από την πλειοψηφία και να μην αισθάνονται ντροπή γι' αυτό.
- Επικεντρωθούν στην εκπαίδευση του παιδιού τους και να του παρέχουν όλες τις υπηρεσίες για την πρόοδό του.

5.Συζήτηση

Σύμφωνα με την εμπειρία του ερευνητή για την ελληνική πραγματικότητα στα σχολεία, το εκπαιδευτικό σύστημα και την κουλτούρα της χώρας, ήταν αναμενόμενο ότι οι απαντήσεις που δόθηκαν για την ένταξη σε θεωρητικό επίπεδο, θα ήταν διαφορετικές από ότι σε πρακτικό. Οι εκπαιδευτικοί ήταν προφανώς διστακτικοί στην ιδέα της ένταξης κι ενώ ήταν πιο θετικοί στην θεωρία, τα πρακτικά προβλήματα που εξέφρασαν έδειξαν τις πραγματικές ανησυχίες και την αληθινή τους στάση απέναντι στην ένταξη. Αυτό επιβεβαιώθηκε και από τη μελέτη που διεξήχθη από τις Ζώνιου-Σιδέρη&Βλάχου (2006). Η κοινή αίσθηση της κατανόησης της ένταξης και της αναπηρίας από τους εν λόγω εκπαιδευτικούς μπορούν να αναλυθούν σε τρία επίπεδα:

1. Αναγνωρίζουν την ανάγκη για ισότητα και δικαιοσύνη στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά

2. Είναι δύσκολο να δεχτούν όλους τους τύπους ΕΕΑ σε κανονικά σχολεία. Δεν μπορούν να φανταστούν ένα παιδί με αυτισμό ή άλλη σοβαρή διαταραχή, να ενταχθεί στο σχολείο τους

3. Αναφέρονται με οίκτο στα παιδιά με ΕΕΑ. Το θεωρούν προσωπική τους τραγωδία και δικό τους πρόβλημα. Ο Μιχάλης είπε: «Τα παιδιά αυτά είναι ειδικές περιπτώσεις τα οποία θα νιώθουν καλύτερα στο ειδικό σχολείο γιατί το προσωπικό τους πρόβλημα δεν θα είναι έντονο και δεν θα φαίνονται τόσο διαφορετικά από τα υπόλοιπα παιδιά... Θα ξεχνάνε τα προβλήματά τους και δε θα θεωρούν τους εαυτούς τους ειδικές περιπτώσεις... Σε ένα κανονικό σχολείο οι άλλοι μαθητές θα τους φέρονται ρατσιστικά και θα τους είναι δύσκολο να δεχτούν τη διαφορετικότητα των παιδιών με ΕΕΑ...» Η Άννα ανέφερε πως «το παιδί δεν θα μπορεί να ακολουθήσει το ρυθμό των άλλων παιδιών στην τάξη και θα είναι δύσκολο και για τον ίδιο το δάσκαλο να διδάξει...Το παιδί με ΕΕΑ θα παρατηρήσει τη διαφορετικότητα του με την υπόλοιπη τάξη και θα νιώθει άβολα...»

Επιπλέον, αναμενόταν ότι οι εκπαιδευτικοί της ΕΑ θα είναι πιο θετικοί στην ένταξη και αυτό επαληθεύθηκε από τα δεδομένα. Ένα εντυπωσιακό στοιχείο ήταν ότι δύο καθηγητές ήταν τόσο διχασμένοι που δεν μπορούσαν να αποφασίσουν αν υποστηρίζουν την ένταξη ή όχι. Ο Μιχάλης με δύο χρόνια εμπειρίας στο δημοτικό σχολείο και ο Γιώργος με είκοσι τρία χρόνια εμπειρίας στη διδασκαλία των Μαθηματικών στο Λύκειο. Μια πιθανή εξήγηση που δόθηκε για τη στάση τους είναι η περιορισμένη και αντίστοιχα η εκτεταμένη διδακτική τους εμπειρία. Ο Μιχάλης λόγω της έλλειψης επαρκούς διδακτικής εμπειρίας δεν ήταν τόσο σίγουρος για το πώς να οργανώσει τις μεθόδους διδασκαλίας, ενώ ο Γιώργος, μετά από τόσα χρόνια, δεν μπορούσε να αλλάξει τον τρόπο σκέψης και διδασκαλίας του, ώστε να εντάξει τα παιδιά με ΕΕΑ στην τάξη του. Τέλος, για όλους τους καθηγητές, με εξαίρεση της Ε.Α., η έλλειψη γνώσης αποτελεί το κυριότερο εμπόδιο για την αποδοχή και την εφαρμογή της ένταξης.

Οι γονείς των παιδιών με ΕΕΑ χαρακτηρίζονται κυρίως από απογοήτευση για το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα και τη νομοθεσία για τα άτομα με αναπηρία. Μερικοί γονείς έχουν αρνητικά συναισθήματα σε μεγαλύτερο βαθμό, λόγω των προσωπικών τους εμπειριών.

Σε γενικές γραμμές, αισθάνονται δυσαρέσκεια για τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στα σχολεία και τη στάση της κοινωνίας απέναντι στα παιδιά τους. Παρατήρησαν ότι υπάρχουν πολλοί νόμοι που δεν έχουν ακόμη τεθεί σε εφαρμογή. Ο Φώτης φαίνεται να έχει τα πιο αρνητικά συναισθήματα για το κράτος και τους νόμους. Συγκεκριμένα λέει: «Η ελληνική πραγματικότητα είναι εντελώς απογοητευτική ... Κανείς δεν ενδιαφέρεται

πραγματικά να κάνει κάτι για να αλλάξει την κατάσταση για τα παιδιά με ΕΕΑ ... Στο επίπεδο των κυβερνητικών ανακοινώσεων όλα φαίνεται ότι πηγαίνουν καλά, αλλά στο επίπεδο της πράξης τίποτα νέο συμβαίνει ... Το μόνο πράγμα που κάνουν είναι να μας δημιουργούν την ψευδαίσθηση ότι κάτι θα αλλάξει και μετά αισθάνεσαι απογοητευμένος από την πραγματικότητα Σας περιγράφω την κατάσταση με μελανά χρώματα, επειδή κάποιος που ασχολείται για περισσότερο από δεκαπέντε χρόνια με τα ζητήματα αυτά ξέρει καλύτερα από τους άλλους το τι συμβαίνει στην πραγματικότητα ...» Η Νίκη ανέφερε ότι «τα παιδιά μας, δεν ήρθαν σε αυτόν τον κόσμο, προκειμένου να θεωρούνται ως χαμένες περιπτώσεις.... ούτε τα ειδικά σχολεία θα πρέπει να θεωρούνται ως ο «Κεάδας» όπου θα πρέπει αν πεταχτούν...»

Ο Αντώνης και η Μαρία είναι οι μόνοι γονείς που εκφράζουν θετική και αισιόδοξη στάση για το μέλλον των παιδιών τους. Συγκεκριμένα, ο Αντώνης είναι ικανοποιημένος με την πρόοδο του γιου του: «...Ο μοναδικός στόχος γι αυτόν είναι δουλειά, δουλειά, δουλειά και δεν κατηγορώ κανέναν, αν ο γιος μας είναι κλεισμένος στον εαυτό του ...»

Αναμενόταν ότι οι γονείς θα ήταν περισσότερο απογοητευμένοι παρά ευχαριστημένοι με την ελληνική κατάσταση. Δεν πρέπει να ξεχνάμε τις προσωπικές εμπειρίες των γονέων και τον τύπο της σοβαρότητας των αναγκών του παιδιού τους.

6. Πρόσθετες Εκτιμήσεις

Η ένταξη στην εκπαίδευση επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, αλλά οι πιο σημαντικοί είναι οι άνθρωποι που σχετίζονται άμεσα με τη διαδικασία. Αυτοί είναι οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και τα παιδιά..

Μεταξύ αυτών των τριών ομάδων υπάρχει μια ισχυρή τριγωνική σχέση καθώς οι αντιδράσεις και η συμπεριφορά της μιας ομάδας επηρεάζει τις άλλες δύο.



Για παράδειγμα: αν ο δάσκαλος στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης είναι αρνητικός προς την ένταξη ενός παιδιού με ΕΕΑ στην τάξη του, τότε αυτόματα θα δημιουργεί ένα αρνητικό κλίμα στην τάξη το οποίο θα το αντιλαμβάνονται οι υπόλοιποι μαθητές και δεν θα

αποδέχονται το νέο μέλος στην τάξη. Πηγαίνοντας στο σπίτι θα μεταφέρουν το αρνητικό κλίμα στους γονείς τους οι οποίοι με τη σειρά τους θα παραπονούνται στον δάσκαλο.

Λαμβάνοντας υπόψη την παραπάνω τριγωνική σχέση πολλές υποθέσεις μπορούν να γίνουν. Όμως, το ζήτημα δεν είναι το ποιές ή πόσες υποθέσεις μπορούμε να κάνουμε, αλλά να εστιάσουμε και να διερευνήσουμε αυτή τη τριγωνική σχέση. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων με τους καθηγητές κατάλαβα πόσο σημαντικό ήταν για τους περισσότερους οι αντιδράσεις των παιδιών της τάξης απέναντι στα παιδιά με ΕΕΑ. Έτσι, όσοι δεν διέθεταν επαρκείς γνώσεις για τις πρακτικές της ένταξης ή δεν ήταν πεπεισμένοι για την επιτυχία της, είχαν ως κύριο επιχείρημα τις αντιδράσεις των υπολοίπων παιδιών. Για παράδειγμα, η Ελένη είπε "... Θυμάμαι στο διάλειμμα ότι πολλοί μαθητές ήταν γύρω από το παιδί αυτό και γελούσαν μαζί του και αυτή η κατάσταση με κάνει να μην αισθάνομαι τόσο σίγουρη για την εφαρμογή της ένταξης σε ένα γενικό σχολείο ...» Η Κατερίνα ανέφερε ότι «... τα άλλα παιδιά θα χάσουν το ενδιαφέρον τους για μάθηση, όταν θα ακούν τα ίδια πράγματα πολλές φορές λόγω των παιδιών με ΕΕΑ ...» Ο Μιχάλης παρατήρησε ότι «... τα παιδιά συχνά μιλάνε με πολύ σκληρά λόγια και συμπεριφέρονται με ρατσιστικό τρόπο προς τα παιδιά που φαίνονται διαφορετικά ...»

Ο βαθμός της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές ίσως δεν είναι δυνατόν να μετρηθεί με αριθμούς, αλλά η σχέση αυτή θα πρέπει να ενθαρρύνει μία μελλοντική έρευνα που θα επικεντρώνεται σε αυτήν την αλληλεπίδραση, θα αφουγκραστεί και θα καταγράψει τις ανάγκες των ανθρώπων αυτών, τις επιθυμίες, τους φόβους και τις ανησυχίες τους με στόχο τη μείωση των εμποδίων της επιτυχούς ένταξης.

7.Συμπεράσματα

Ο κύριος στόχος αυτής της μελέτης ήταν η διερεύνηση της στάσης ορισμένων Ελλήνων εκπαιδευτικών και γονέων για τις πρακτικές της ένταξης, όπως αυτές έχουν οργανωθεί στην Ελλάδα μέχρι στιγμής. Δεν υπήρχε σκοπός τελικών συμπερασμάτων ή γενικεύσεων για τον ελληνικό πληθυσμό, αλλά μια ευκαιρία για ανάλυση και συζήτηση της σημερινής ελληνικής κατάστασης.

Οι περιορισμοί που δεν επιτρέπουν τις γενικεύσεις ήταν:

- Ο μικρός αριθμός και το είδος του δείγματος καθώς και το είδος της έρευνας ώστε να μελετηθεί ένα τόσο ευρύ κοινωνικό και εκπαιδευτικό ζήτημα όπως η ένταξη.
- Το δείγμα προέρχεται μόνο από ένα συγκεκριμένο τμήμα της χώρας

- Δεν εξετάστηκε η στάση των παιδιών με ή χωρίς ΕΕΑ με δεδομένο ότι τα παιδιά αποτελούν επίσης σημαντικό παράγοντα για την επιτυχία των πρακτικών της ένταξης.

Ο βαθμός της μεροληψίας ήταν μειωμένος λόγω του ότι ο ερευνητής στηρίχθηκε σε πολλές προηγούμενες και πρόσφατες αξιόπιστες μελέτες. Επίσης, τα ερωτήματα και οι απαντήσεις οργανώθηκαν και αναλύθηκαν σύμφωνα με παρόμοιες μελέτες που έχουν διεξαχθεί πρόσφατα και στο παρελθόν.

Ως συμπέρασμα αυτής της εργασίας είναι ότι η επιτυχία της ένταξης εξαρτάται από πολλούς παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται έντονα μεταξύ τους: Η νομοθεσία, οι πόροι και οι υποδομές, το κράτος, οι τοπικές αρχές καθώς και οι άνθρωποι που εμπλέκονται άμεσα με αυτή: Οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά. Οι παράγοντες αυτοί είναι σαν τα δαχτυλίδια μιας αλυσίδας. Αν η ένταξη είναι η αλυσίδα και οι παράγοντες αυτοί τα δαχτυλίδια της, τότε αυτή δεν μπορεί να επιτευχθεί πλήρως, όταν ένα από αυτά σπάσει.

Βιβλιογραφία

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teacher's attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, (2), 129-147.

Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3, (3), 257-268.

Duhaney & Salend (2000). Parental Perceptions of Inclusive Educational Placements in Mitchell, D. (2005). *Contextualizing Inclusive Education, Evaluating old and new perspectives*. Oxfordshire: Routledge.

Elkins, J. et.al. (2003). Parents' attitudes to inclusion of their children with special needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3, (2), 122-129.

Hornby (1999). Inclusion or Delusion: Can one size fit all?, *Support for Learning*, 14, (4), 152-157.

Kasari, C. et.al. (1999). Parental Perspectives on Inclusion: Effects of Autism and Down Syndrome. *Journal of autism and developmental Disorders*, 29, (4), 297-305.

Palmer, D. et.al. (2001). Taking Sides: Parent Views on Inclusion for Their Children with Severe Disabilities. *The Council for Exceptional Children*, 67, (4), 467-484.

Scruggs & Mastropieri (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research Synthesis in Mitchell, D. (2005). *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating old and new perspectives*. Oxfordshire: Routledge.

Zambelli, F. et.al.& Bonni (2004). Beliefs of teachers in Italian schools concerning the inclusion of disabled students: a Q-sort analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 19, (3), 351-366.

**ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ
ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ**

Σχεδιασμός και υλοποίηση προγράμματος ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης με στόχο τη βελτίωση του αμφίπλευρου κινητικού συντονισμού των άνω άκρων και ειδικότερα της δεξιότητας χρήσης ψαλιδιού παιδιών με νοητική καθυστέρηση.

Δρ. Βασιλική Κ. Κουτσομπίνα

Ψυχολόγος, Διδάκτωρ Ειδικής Αγωγής Παν/μίου Ιωαννίνων

e-mail: vkoutsom@cc.uoi.gr

Περίληψη

Στόχος της παρούσας ερευνητικής μελέτης αποτελεί τόσο ο εντοπισμός των δυσκολιών στην περιοχή της λεπτής κινητικότητας όσο και ο σχεδιασμός και εφαρμογή ενός ψυχοπαιδαγωγικού προγράμματος παρέμβασης. Ο στόχος μας επιτυγχάνεται μέσα απ' τη μελέτη περίπτωσης του Νίκου, ενός παιδιού με ελαφρά νοητική καθυστέρηση Χρονολογικής Ηλικίας (Χ.Η) 7 ετών και 7 μηνών και Δείκτη Νοημοσύνης (Δ.Ν):57 σύμφωνα με την Κλίμακα Εκτίμησης Νοημοσύνης για Παιδιά WISC III. Το κατά προτεραιότητα πρόβλημα του Νίκου, όπως φάνηκε απ' την αξιολόγηση των λεπτών αντιληπτικο-κινητικών του δεξιοτήτων, εστιάστηκε στον αμφίπλευρο κινητικό συντονισμό των δύο χεριών του και πιο συγκεκριμένα στη χρήση ψαλιδιού. Το εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης που σχεδιάστηκε, έχοντας ως πρωτεύων διδακτικό στόχο το σωστό χειρισμό του ψαλιδιού και το ακριβές κόψιμο περιγραμμάτων σχεδίων, βασίστηκε στη μέθοδο ανάλυσης έργου. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, χρονικής διάρκειας 4 μηνών, ολοκληρώθηκε με επιτυχία. Ο Νίκος κατάφερε να χειρίζεται πολύ καλά το ψαλίδι και να κόβει με ακρίβεια γεωμετρικά σχήματα και μια ποικιλία άλλων αγαπημένων του σχεδίων.

***Λέξεις κλειδιά:** νοητική καθυστέρηση, λεπτές αντιληπτικό-κινητικές δεξιότητες, αμφίπλευρος συντονισμός των άνω άκρων, πρόγραμμα παρέμβασης.*

1. Εισαγωγή

Ο αμφίπλευρος κινητικός συντονισμός αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά και τις δύο πλευρές του σώματος

ταυτόχρονα με ένα συντονισμένο τρόπο, κατά τη διάρκεια εκτέλεσης μιας δραστηριότητας (Bruni, 2006. Μούκα, 2004). Είναι γεγονός ότι οι περισσότερες καθημερινές δραστηριότητες, όπως οι δραστηριότητες αυτοεξυπηρέτησης, απαιτούν τη συντονισμένη χρήση των δύο χεριών, το ένα σε ρόλο εκτελεστή και το άλλο σε ρόλο βοηθού (Bruni, 2006). Ο Hammond (2002) αναφέρει ότι χρησιμοποιούμε τα χέρια μας ασύμμετρα, με το κυρίαρχο χέρι να παίζει συνήθως ένα ρόλο επιδέξιου χειρισμού μέσα από μια γρήγορη αλληλουχία εναλλασσόμενων κινήσεων (οι οποίες απαιτούν χωρο-χρονικό συντονισμό) και το μη κυρίαρχο χέρι να παίζει συνήθως ένα σταθεροποιητικό ρόλο.

Οι πιο δύσκολες αμφίπλευρες δραστηριότητες είναι εκείνες όπου το κάθε χέρι εκτελεί διαφορετικές κινητικές πράξεις με ένα συντονισμένο και συμπληρωματικό τρόπο την ίδια χρονική στιγμή (Gabbard, 1992). Αυτό απαιτεί τον προγραμματισμό ή τον κινητικό σχεδιασμό διαφορετικών αλλά συμπληρωματικών δράσεων των δύο χεριών. Αυτή η ικανότητα περιλαμβάνει τον έλεγχο των δράσεων των δύο χεριών την ίδια χρονική στιγμή (Pehoski, 1995). Τέτοιου είδους δραστηριότητες αποτελούν π.χ. το δέσιμο των κορδονιών, το μοίρασμα των χαρτιών, το κόψιμο με το ψαλίδι. Για παράδειγμα, στο κόψιμο με το ψαλίδι το χέρι “βοηθός” τοποθετεί και προσαρμόζει το χαρτί στριφογυρίζοντάς το, έτσι ώστε το κυρίαρχο χέρι να μπορεί να ευθυγραμμίσει το ψαλίδι με το χαρτί για να κόψει το σχήμα με ακρίβεια (Bruni, 2006).

Η κατάκτηση του ασύμμετρου αμφίπλευρου ελέγχου συνδέεται στενά με την ημισφαιρική πλευρίωση και την καθιέρωση της προτίμησης χεριού (Bruni, 2006. Gabbard, 1992), ένα θεμελιώδες χαρακτηριστικό των καθημερινών μας δραστηριοτήτων (Hammond, 2002). Το προτιμώμενο χέρι (σε δεξιόχειρες) ελέγχεται από ένα νευρωνικό μηχανισμό διαφορετικό από αυτόν ο οποίος ελέγχει το μη προτιμώμενο χέρι. Το κυρίαρχο χέρι εκτελεί περισσότερο πολύπλοκες κινητικές αλληλουχίες με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και με λιγότερη μεταβλητότητα, αναφορικά με το εύρος και την ταχύτητα κίνησης, συγκριτικά με το μη κυρίαρχο χέρι (Hammond, 2002). Σύμφωνα με τον Bogaerts και τους συνεργάτες του (2003) η ταυτόχρονη κίνηση των δύο μελών του σώματος επιτυγχάνεται ευκολότερα όταν ομάδες ομόλογων μυών κι όχι ανταγωνιστών συν-δραστηριοποιούνται εγείροντας συμμετρικές κινήσεις προς την ίδια κατεύθυνση αναφορικά με τους διαμήκεις άξονες του σώματος. Στο σημείο αυτό, δεν θα πρέπει να παραληφθεί ο σπουδαίος ρόλος της

οπτικής επανατροφοδότησης στην απόκτηση καινούριων προτύπων αμφίπλευρου συντονισμού.

Η ανάπτυξη του αμφίπλευρου συντονισμού των άνω άκρων ξεκινά απ' τη βρεφική ηλικία, η αμφίπλευρη όμως χρήση των χεριών αρχίζει να αναδύεται απ' την ηλικία των 2,5 ετών (Exner, 2005). Σ' αυτή την ηλικία το παιδί είναι έτοιμο να συλλάβει ένα αντικείμενο στο κάθε χέρι και να τα φέρει μαζί στο μέσον του σώματος, όπου τα χέρια συναντιούνται. Στην προσχολική ηλικία, τα παιδιά χρησιμοποιούν τα χέρια τους μ' ένα πιο συντονισμένο τρόπο και μέσα απ' αυτή τη διαδικασία βαθμιαία αναπτύσσεται η προτίμηση χεριού όπως, σύμφωνα με τον Njiokiktjien και τους συνεργάτες του (2007), δείχνουν οι περισσότερες ερευνητικές μελέτες. Η έρευνα της Ayres (1978) έδειξε ότι μεταξύ των 4-6 ετών βελτιώνεται σημαντικά ο συντονισμός των άνω άκρων σε απλά κινητικά έργα και η μεγαλύτερη πρόοδος σημειώνεται μεταξύ των 5-6 ετών. Περίπου στην ηλικία των 6 ετών, αφού το παιδί έχει εγκαταστήσει την πλευρίωσή του, αποκτά πλήρως συμμετρικό και ασύμμετρο αμφίπλευρο έλεγχο (Gabbard, 1992). Παράλληλα, τα ερευνητικά ευρήματα των Fagard & Corroyer (2003) ενισχύουν την άποψη ότι ο συγχρονισμός των χεριών βελτιώνεται πολύ κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας (Elliott & Conolly, 1974. Fagard, Morioka, & Wolff, 1985. Wolff, Kotwica, & Obregon, 1998). Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί μέσω μιας περισσότερο αποτελεσματικής δια-ημισφαιρικής επικοινωνίας η οποία αφορά τη διασύνδεση ομολόγων μυών κατά τη διάρκεια της ταυτόχρονης αμφίπλευρης εκτέλεσης. Με την αύξηση της ηλικίας ο συντονισμός βελτιώνεται εξαιτίας ενός καλύτερα ελεγχόμενου αριστερού χεριού (Njiokiktjien και συν., 2007).

Η κατάκτηση της δεξιότητας του αμφίπλευρου ελέγχου των άνω άκρων ακολουθεί την εξής αναπτυξιακή πορεία: Το παιδί ξεκινά από ένα πρώιμο στάδιο ακατέργαστων αμφίπλευρων κινήσεων, οι οποίες τείνουν να αποκτήσουν συμμετρία με την καθιέρωση του προτιμώμενου άκρου. Με την ανάπτυξη της προτίμησης χεριού αποκτάται ένας βελτιωμένος αμφίπλευρος έλεγχος, ο οποίος καταλήγει στη διαφοροποίηση του ρόλου των χεριών και παρατηρείται στους περισσότερους τύπους ασύμμετρου αμφίπλευρου συντονισμού (Gabbard, 1992).

2. Επιδόσεις των νοητικά καθυστερημένων σε έργα αμφίπλευρου κινητικού συντονισμού των άνω άκρων

Τα άτομα με νοητική καθυστέρηση είναι πιο αργά, λιγότερο ακριβή και η επίδοσή τους παρουσιάζει περισσότερες διακυμάνσεις σε έργα συγχρονισμού σε όλα

τα επίπεδα της δυσκολίας του έργου, σε σύγκριση με άτομα χωρίς νοητική καθυστέρηση (Bruininks & Bruininks, 1977. Shinkfield, Sparrow & Day, 1997). Οι δυσκολίες τους στην αμφίπλευρη εκτέλεση έργων, έχουν άμεσο αντίκτυπο στη δυνατότητα εκτέλεσης των δραστηριοτήτων της καθημερινής ζωής (Carmeli και συν., 2008).

Στην ερευνητική μελέτη των Bruininks & Bruininks (1977) διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με ελαφρά νοητική καθυστέρηση ηλικίας 6-13 ετών έδειξαν περισσότερα ελλείμματα στην εκτέλεση κινητικών έργων τα οποία απαιτούσαν ταυτόχρονο αμφίπλευρο συντονισμό διαφορετικών μερών του σώματος, σε σύγκριση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους.

Κατά παρόμοιο τρόπο, τα αποτελέσματα της έρευνας των Mohan, Singh & Mandal (2001) στην οποία πήραν μέρος 20 άτομα με ελαφρά νοητική καθυστέρηση μέσης Χ.Η: 17 ετών, έδειξαν ότι τα άτομα με νοητική καθυστέρηση υπολείπονται σημαντικά σε σχέση με τα άτομα της ομάδας ελέγχου στην αμφίπλευρη μεταφορά των κινητικών δεξιοτήτων απ' το μη προτιμώμενο (αριστερό) χέρι στο προτιμώμενο (δεξί) χέρι. Έχουν δηλαδή ένα σημαντικό έλλειμμα στη μεταφορά πληροφοριών απ' το ένα πλευρικό μισό στο άλλο. Έχοντας υπόψη μας τη νευροανατομική άποψη (προσέγγιση) ότι το σημείο το οποίο είναι υπεύθυνο για τη δια-ημισφαιρική μεταφορά είναι το τυλώδες σώμα (Hoptman & Davidson, 1994), μπορούμε να υποθέσουμε ότι τα άτομα με νοητική καθυστέρηση υποφέρουν από κάποιο είδος βλάβης στη συγκεκριμένη περιοχή, η οποία επηρεάζει την αμφίπλευρη μεταφορά μιας δεξιότητας, καταλήγοντας σε φτωχή αμφίπλευρη ολοκλήρωση.

Η μη τυπική πλευρίωση ή η έλλειψη ενός ξεκάθαρα προτύπου πλευρίωσης έχει βρεθεί ότι αποτελεί χαρακτηριστικό των ατόμων με νοητική καθυστέρηση (Arnold και συν., 2005. Mohan, Singh, & Mandal, 2001). Τα δεδομένα της έρευνας του Carmeli και των συνεργατών του (2008) υποστηρίζουν ότι η προτίμηση χεριού δεν είναι εμφανής ακόμα και σε ενήλικες με ελαφρά νοητική καθυστέρηση. Τα άτομα που ανήκουν στη συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα δεν παρουσιάζουν λειτουργική διαφοροποίηση μεταξύ των χεριών (π.χ. μια αμφίπλευρη συμμετρία) κατά τη διάρκεια απλών κινητικών λειτουργιών και επομένως, δε σημειώνουν καλύτερες επιδόσεις χρησιμοποιώντας το ένα χέρι έναντι του άλλου. Τα αποτελέσματα της μελέτης του Mohan και των συνεργατών του (2001) υποστηρίζουν ότι η δυσκολία στο να καθιερωθεί ένα κανονικό πρότυπο πλευρίωσης στα νοητικά καθυστερημένα

άτομα οφείλεται στη μειωμένη αμφίπλευρη οργάνωση, άποψη η οποία στηρίζεται απ' τους αναπτυξιακούς θεωρητικούς (Berman, 1971. Lenneberg, 1969).

3. Η μελέτη περίπτωσης του Νίκου

Ο Νίκος είναι ένα παιδί Χ.Η: 7 ετών και 8 μηνών. Είναι αρκετά μικροκαμωμένος. Υπολείπεται σε ύψος και σε βάρος σε σχέση με τους συνομηλίκους του. Έχει μία αδερφή 5,5 ετών. Ο πατέρας και η μητέρα του δεν εργάζονται. Φοιτά στην Β' τάξη του δημοτικού σχολείου και παρακολουθεί μαθήματα στο Τμήμα Ένταξης εδώ και 1 έτος περίπου.

3.1. Μέσα συλλογής πληροφοριών

- Αξιολόγηση του νοητικού δυναμικού του παιδιού με την Ελληνική Κλίμακα Νοημοσύνης για Παιδιά WISC III.
- Μελέτη προσωπικού φακέλου του μαθητή ο οποίος περιείχε: α) γνωμάτευση του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. β) κοινωνικό ιστορικό γ) διαμορφωτική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού δ) ετήσια εκπαιδευτική αξιολόγηση.
- Με στόχο τον εντοπισμό των δυνατών και αδύνατων σημείων του παιδιού στην περιοχή της λεπτής κινητικότητας, χορηγήθηκε η συστοιχία δοκιμασιών λεπτών αντιληπτικο-κινητικών δεξιοτήτων του ερευνητή.

Σύμφωνα με τη γνωμάτευση του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και την ατομική διαγνωστική αξιολόγηση που διεξήχθη απ' τον ίδιο τον ερευνητή, το νοητικό δυναμικό του Νίκου υπολείπεται του μέσου όρου των παιδιών της ηλικίας του και κατά συνέπεια ακολουθεί πιο αργούς ρυθμούς μάθησης. Η γνωμάτευση του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αναφέρει ότι: *“Παρουσιάζει ήπια νοητική ανωριμότητα. Προτείνεται η εγγραφή και φοίτηση του Νίκου στο Τμήμα Ένταξης του σχολείου του”*.

Πιο συγκεκριμένα:

- Γενικός Δείκτης Νοημοσύνης (Δ.Ν): 57
- Νοητική Ηλικία (Ν.Η): 4 έτη και 4 μήνες
- Λεκτικός Δείκτης Νοημοσύνης: 66
- Πρακτικός Δείκτης Νοημοσύνης: 59

3.2. Εκτίμηση λεπτών αντιληπτικο-κινητικών δεξιοτήτων του παιδιού

Με στόχο τον εντοπισμό των δυσκολιών του Νίκου στην περιοχή της λεπτής κινητικότητας, χορηγήθηκε απ' την ίδια την ερευνήτρια μια συστοιχία δοκιμασιών λεπτών αντιληπτικο-κινητικών δεξιοτήτων. Η διάρκεια χορήγησής της ήταν 65 λεπτά.

Η συστοιχία έργων διερευνά λεπτομερειακά τους παρακάτω προαπαιτούμενους παράγοντες για την εκτέλεση λεπτών κινήσεων:

- Οπτικο-κινητική ολοκλήρωση
- Αμφίπλευρο συντονισμό των άνω άκρων
- Ακρίβεια
- Στόχευση
- Επιδεξιότητα
- Ταχύτητα των άνω άκρων

Για την κατασκευή της συστοιχίας δοκιμασιών στηριχθήκαμε σε διεθνή σταθμισμένα τεστ ψυχοκινητικών ικανοτήτων των οποίων η αξιοπιστία και εγκυρότητα έχουν ελεγχθεί.

3.3. Προφίλ ενδοατομικής αξιολόγησης του μαθητή

Δυνατά σημεία

- Αντιγράφει σταυρό, κύκλο, σκάλα.
- Σχεδιάζει αναγνωρίσιμη ανθρώπινη φιγούρα.
- Στοχεύει με το μολύβι του στο κέντρο μικρών κύκλων.
- Απελευθερώνει με ευκολία αντικείμενα μέσα σε σχισμές ή /και τρύπες.

Αδύνατα σημεία

- Δεν αντιγράφει τετράγωνο, τρίγωνο, ρόμβο και άλλα πιο πολύπλοκα σχέδια που απαιτούν συνδυασμούς γεωμετρικών σχημάτων, όπως τετράγωνο με σταυρό στη μέση (παράθυρο), σπίτι, παγωτό.
- Δυσκολεύεται να τραβήξει κάθετες γραμμές μεταξύ δύο οριζοντίων, με ακρίβεια, χωρίς να προεξέχουν.
- Δυσκολεύεται να ενώσει κουκκίδες με επιτυχία.
- Δεν μπορεί να χρωματίσει με ξυλομπογιές χωρίς να βγαίνει απ' τα όρια του σχεδίου.
- Δυσκολεύεται να περάσει το μολύβι μέσα από διαδρομές λαβυρίνθων, χωρίς να ακουμπά τα τοιχώματά τους.
- Παρουσιάζει πολύ μεγάλη δυσκολία στο κόψιμο ευθειών, ελικοειδών, τεθλασμένων και σπирάλ γραμμών, γεωμετρικών σχημάτων, και ποικίλων άλλων σχεδίων πάνω στην έντονη μαύρη γραμμή.
- Δυσκολεύεται να περάσει γρήγορα χάντρες σε κορδόνι.
- Δυσκολεύεται να τυλίξει νήμα σε καρούλι με ευκολία.

- Δυσκολεύεται να περάσει κλωστή ή κορδόνι μέσα από τρύπα.
 - Δυσκολεύεται να τοποθετήσει μικρά αντικείμενα το ένα πάνω στο άλλο με ακρίβεια.
 - Δυσκολεύεται να κουμπώσει και να ξεκουμπώσει κουμπιά.
 - Αδυνατεί να τσαλακώσει χαρτί μόνο με το ένα μόνο χέρι, χωρίς τη βοήθεια του άλλου.
 - Περνώντας το κορδόνι μέσα από τρύπες, δυσκολεύεται πάρα πολύ να ``ράψει`` χαρτόνι.
 - Δυσκολεύεται να περάσει συνδετήρες σε σκληρό χαρτί (κανσόν).
 - Δεν διπλώνει το χαρτί ακριβώς στη μέση.
 - Αδυνατεί να τοποθετήσει αντικείμενα ταυτόχρονα με τα δύο χέρια σε ένα μικρό κουτί.
 - Δυσκολεύεται να ανοιγοκλείσει τις παλάμες του ρυθμικά.
- Συνοπτικά, ο Νίκος,
- Έχει αποκτήσει πολύ καλή ικανότητα στόχευσης.
- Αλλά,
- Δεν έχει αναπτύξει καλό οπτικο-κινητικό συντονισμό ματιού-χεριού και γραφοκινητικές δεξιότητες. Η γραφή του είναι δυσανάγνωστη.
 - Παρουσιάζει δυσκολία στον αμφίπλευρο συντονισμό των δύο χεριών του. Το κυρίαρχο χέρι (δεξί) εκτελεί πιο γρήγορες κινήσεις απ' το αριστερό. Όταν τα δύο χέρια πρέπει να συγχρονιστούν για να εκτελεστεί μια συνεχής κίνηση η οποία εμπεριέχει ρυθμό, η δυσκολία είναι εμφανής.
 - Οι κινήσεις του παρουσιάζουν ελλιπή συντονισμό, ακρίβεια και επιδεξιότητα.
 - Η ταχύτητα εκτέλεσης των έργων είναι μειωμένη.

4. Οργάνωση και εφαρμογή εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος

4.1. Ακριβής προσδιορισμός διδακτικής προτεραιότητας (Πρωτεύων διδακτικός στόχος)

Με βάση την ανίχνευση των δυνατοτήτων και αδυναμιών του Νίκου ως προς τις λεπτές κινητικές του δεξιότητες, και τη διερεύνηση των ενδιαφερόντων του (του αρέσει πολύ το χρωμάτισμα, το κόψιμο σχεδίων και η κατασκευή κολλάζ),

σχεδιάστηκε το εξατομικευμένο διδακτικό πρόγραμμα το οποίο βασίστηκε στη μέθοδο της ανάλυσης έργου (Χρηστάκης, 2002: 139).

Το κατά προτεραιότητα πρόβλημα, όπως φάνηκε απ' την αξιολόγηση των λεπτών κινητικών του δεξιοτήτων, εστιάζεται στον αμφίπλευρο συντονισμό των δύο χεριών του και πιο συγκεκριμένα στη σωστή χρήση του ψαλιδιού και το ακριβές κόψιμο περιγραμμάτων σχεδίων.

4.2. Δεξιότητα χρήσης ψαλιδιού

Η δεξιότητα χρήσης ψαλιδιού εντάσσεται σε σχέση με τον ψυχοκινητικό τομέα στη λεπτή κινητικότητα, επειδή πρόκειται για χρήση εργαλείου το οποίο μπορεί να είναι τόσο ακριβές, όσο το χέρι και τα δάχτυλα που το ελέγχουν (Καρτασίδου, 2004: 114). Αν και ο πειραματισμός του παιδιού με το ψαλίδι αρχίζει σε πολύ μικρή ηλικία (Bruni, 2006:106), η χρήση ψαλιδιού είναι μια δεξιότητα που μπορεί να αποκτήσει το παιδί μετά την ηλικία των 5 ετών (Bissell και συν., 1988: 21). Αποτελεί μια περίπλοκη δεξιότητα, καθώς απαιτεί τελειοποίηση πολλών κινήσεων (Landy & BurrIDGE, 1999: 112). Σύμφωνα με τους Bruni (2006:106), Landy & BurrIDGE (1999:112), για να κόψει το παιδί κάτι αποτελεσματικά, χρειάζεται να έχει αποκτήσει: α) αμφίπλευρο συντονισμό των δύο χεριών β) σταθερότητα κορμού, ώμου, αγκώνα και καρπού γ) κιναισθητική ενημερότητα δ) επιδεξιότητα χεριού και δακτύλων ε) συντονισμό ματιού-χεριού στ) ανοιγο-κλείσιμο χεριού καθώς και μια ποικιλία κινήσεων των δακτύλων, δεξιότητες απαραίτητες για το κράτημα και το χειρισμό του ψαλιδιού.

Μόλις το παιδί αρχίσει να χρησιμοποιεί το ψαλίδι και το χαρτί χρειάζεται να κατακτήσει βήμα – βήμα την αναπτυξιακή πρόοδο του κοψίματος.

Η εξήγηση που δόθηκε στο παιδί όταν ξεκίνησε το πρόγραμμα: Νίκο, θα σε βοηθήσω να μάθεις να κόβεις σωστά με το ψαλίδι τα σχέδια που σου αρέσουν!

4.3. Καταγραφή I^{ov} διδακτικού προγράμματος

Περιοχή: Σχολική Ετοιμότητα

Γενική ενότητα: Ψυχοκινητικότητα

Πίνακας 1.

Όνομα: Νίκος Ημ.Εναρξης: 5-10-2007 Ημ.Λήξης: 12-10-2007 Διάρκεια παρέμβασης: 7 ημέρες Συχνότητα: κάθε μέρα Χρόνος: 15 λεπτά	Μακροπρόθεσμος διδακτικός στόχος: Ο Νίκος να αναπτύξει τον αμφίπλευρο συντονισμό των δύο χεριών του. Μεσοπρόθεσμος διδακτικός στόχος: 2.1.5 Να κόβει σχέδια με το ψαλίδι (Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2009: 17). Βραχυπρόθεσμος διδακτικός στόχος: Να εξοικειωθεί και να χειρίζεται σωστά το ψαλίδι.

Οδηγίες:

1. Πιάσε το ψαλίδι και κοίτα τα δύο ανοίγματα.
2. Κράτα το ψαλίδι με το ένα χέρι πάνω στη βίδα του, κοίταξε τα ανοίγματα και πέρνα τον αντίχειρα και το μεσαίο δάκτυλο μέσα σ' αυτά.
3. Άνοιξε και κλείσε το ψαλίδι στον αέρα.
4. Προσπάθησε να κόψεις αυτό το σχοινί.
5. Κόψε κομματάκια αυτή τη λωρίδα πλαστελίνης.
6. Κόψε κομματάκια αυτό το καλαμάκι.
7. Κάνε ψαλιδιές όπου θες πάνω σ' αυτό το κομμάτι κανσόν.

Βήματα στο στόχο:

1. Πιάνει το ψαλίδι με το μη κυρίαρχο χέρι και εστιάζει στα δύο ανοίγματα (1/1).
2. Κρατά το ψαλίδι με το μη κυρίαρχο χέρι στο σημείο το οποίο ενώνονται οι δύο λεπίδες, εστιάζει στα δύο ανοίγματα του ψαλιδιού, και περνά τον αντίχειρα και το μεσαίο δάκτυλο μέσα στα δύο ανοίγματα (2/2).
3. Ανοίγει και κλείνει το ψαλίδι στον αέρα (3/3).
4. Αφού εκτελέσει τα βήματα 1,2 προσπαθεί να κόψει με το ψαλίδι ένα σχοινί το οποίο κρέμεται απ' το τραπέζι (3/3).
5. Αφού εκτελέσει τα βήματα 1,2 κόβει σε κομματάκια λωρίδες από πλαστελίνη (3/3).
6. Αφού εκτελέσει τα βήματα 1,2,5 κόβει σε κομματάκια καλαμάκια (4/4)
7. Αφού εκτελέσει όλα τα προηγούμενα βήματα, ψαλιδίζει ελεύθερα κανσόν (7/7).

Πίνακας 2.

Καταγραφές		
Διδάχθηκε	Εμπεδώθηκε	Ελέγχθηκε

Κριτήριο επιτυχίας: 7/7.

Αμοιβή: Ένα αγαπημένο του αυτοκόλλητο κάθε φορά που εκδηλώνει 2 συνεχείς επιτυχίες.

Συμπεριφορά: Έχει εξοικειωθεί και χειρίζεται πολύ καλά το ψαλίδι.

Παρατηρήσεις / Σχόλια:

4.4. Καταγραφή 2^ο διδακτικού προγράμματος

Περιοχή: Σχολική Ετοιμότητα

Γενική ενότητα: Ψυχοκινητικότητα

Πίνακας 3.

Όνομα: Νίκος	Μακροπρόθεσμος διδακτικός
Ημ. Έναρξης: 15-10-2007	στόχος: 2.1.5. Να αναπτύξει
Ημ.Λήξης: 12-2-2008	δεξιότητες λεπτής κινητικότητας
Διάρκεια παρέμβασης:	(Υ.Π.Ε.Π.Θ-Π.Ι., 2009:13-17).
περίπου 3 ½ μήνες	Μεσοπρόθεσμος διδακτικός
Συχνότητα: κάθε μέρα	στόχος: Να αναπτύξει αμφίπλευρο
Χρόνος: 15 λεπτά	συντονισμό των άνω άκρων.
	Βραχυπρόθεσμος διδακτικός
	στόχος: Να κόβει σχέδια με το
	ψαλίδι (Υ.Π.Ε.Π.Θ-Π.Ι., 2009:
	17).

Μέσα-Υλικά:

1. Ψαλίδι

2. Χαρτί

Οδηγίες:

1. Ψαλίδισε αυτό το χαρτί.

2. Κόψε αυτή τη λωρίδα χαρτιού.

3. Κόψε αυτό το κομμάτι χαρτιού στη μέση.

4. Κόψε ακριβώς πάνω σ' αυτή την ευθεία γραμμή.

5. Κόψε ακριβώς πάνω σ' αυτή τη ζικ-ζακ γραμμή.

6. Κόψε ακριβώς πάνω σ' αυτή την καμπυλωτή γραμμή.

7. Κόψε ακριβώς πάνω στην έντονη μαύρη γραμμή του ημικυκλίου.

8. Κόψε ακριβώς αυτό τον κύκλο.

9. Κόψε με προσοχή αυτό το κουλουριασμένο φίδι.

10. Κόψε με προσοχή αυτά τα σχέδια.

Βήματα στο στόχο:

1. Ψαλιδίζει χαρτί (1/1).

2. Κόβει κατά πλάτος μιας στενής λωρίδας χαρτιού (1/1).
3. Ψαλιδίζει, κόβει κατά πλάτος μιας στενής λωρίδας χαρτιού, κόβει κομμάτι χαρτιού στη μέση (3/3).
4. Κόβει ευθεία γραμμή (1/1).
5. Κόβει τεθλασμένη γραμμή (1/1).
6. Κόβει ευθεία, τεθλασμένη, ελικοειδή γραμμή (3/3).
7. Κόβει ημικόκλιο.
8. Κόβει κύκλο.
9. Κόβει όλους τους προαναφερθέντες τύπους γραμμών και σπирάλ (9/9).
10. Κόβει όλα τα γεωμετρικά σχήματα κι οποιοδήποτε περίπλοκο σχέδιο (10/10).

Πίνακας 4..

Καταγραφές		
Διδάχθηκε	Εμπεδώθηκε	Ελέγχθηκε

Κριτήριο επιτυχίας: 10/10

Αμοιβή: Ένα αγαπημένο του αυτοκόλλητο κάθε 3 συνεχείς επιτυχίες.

Συμπεριφορά: Χειρίζεται πολύ καλά το ψαλίδι και κόβει τα αγαπημένα του σχέδια

Παρατηρήσεις / Σχόλια:

4.5. Αξιολόγηση της παρέμβασης-Αποτελεσματικότητα του προγράμματος

Τα αποτελέσματα από την εξέλιξη της εφαρμογής του πειραματικού προγράμματος, υπήρξαν ικανοποιητικά. Ο Νίκος κατάφερε να χειρίζεται πολύ καλά το ψαλίδι και να κόβει με ακρίβεια γεωμετρικά σχήματα και μια ποικιλία άλλων αγαπημένων του σχεδίων, τα οποία στη συνέχεια έκανε κολλάζ. Για τη βελτίωση του συντονισμού των χεριών του χρειάζεται δομημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, με τη συμμετοχή του παιδιού σε ποικίλες δραστηριότητες που ενισχύουν προς την κατεύθυνση αυτή. Πιο αναλυτικά:

5. Δραστηριότητες για την ανάπτυξη του αμφίπλευρου συντονισμού των άνω άκρων

- Πέρασμα χαντρών μέσα από κορδόνι
- Σχίσσιμο χαρτιού με εγκοπές
- Κούμπωμα και να ξεκούμπωμα κουμπιών

- Τύλιγμα νήματος σε καρούλι
- Βίδωμα και ξεβίδωμα μπουκαλιών
- Τοποθέτηση συνδετήρων σε χαρτί
- Παλαμάκια
- Ανακάτεμα υλικών σε μπολ
- Παιχνίδια με τουβλάκια ή άλλες κατασκευές
- Δίπλωμα χαρτιού στη μέση
- Ράψιμο χαρτονιού με κορδόνι
- Χτύπημα χαντρών μαζί

6. Διαπιστώσεις- Παρατηρήσεις

- Για τη διατήρηση των αποτελεσμάτων της ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης προτείνεται η συνέχιση του προγράμματος στο σπίτι. Το ημερήσιο πρόγραμμα που ακολούθησε σχεδιάστηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορεί να εφαρμόζεται και στο φυσικό χώρο του παιδιού, το σπίτι, με την εμπλοκή του γονιού στο ρόλο του συνεκπαιδευτή. Για την υλοποίηση του παραπάνω στόχου η μητέρα δέχθηκε να βοηθά στην περαιτέρω εξάσκηση του Νίκου στη χρήση του ψαλιδιού.
- Οι στόχοι που θέτουμε πρέπει να είναι απλοί, κατανοητοί και σύμφωνοι με τις δυνατότητες και αδυναμίες του παιδιού.
- Απαραίτητη προϋπόθεση είναι όχι μόνο η συνεργασία με το παιδί, αλλά και με το δάσκαλο της τάξης, όπως επίσης και με τον γονέα ή κηδεμόνα του παιδιού.
- Πολύ σημαντικό είναι να κερδίσουμε την εμπιστοσύνη του παιδιού και να καταλάβει ότι θέλουμε να το βοηθήσουμε για να συνεργαστεί μαζί μας (προσέγγιση κινήτρου).

Βιβλιογραφία

- Arnold, G., Boone, K.B., Lu, P., Dean, A., Wen, J., Nitch, S., McPherson, S. (2005). Sensitivity and specificity of finger tapping test scores for the detection of suspect effort. *Clinical Neuropsychology*, 19 (1), 105-120.
- Ayres, A. (1978). *Southern California Sensory-Motor Integration Test Manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Berman, A. (1971). The problem of assessing cerebral dominance and its relation to intelligence. *Cortex*, 7, 372-386.

- Bissell, J, Fisher, J, Owens, C, & Polcyn, P, (1988). *Sensory-Motor Handbook—A Guide for Implementing and Modifying Activities in the Classroom*. Torrance, California: SII Publishers.
- Bogaerts, H., Buekers, M., Zaal, F., Swinnen, S. (2003). When visuo-motor incongruence aids motor performance: the effect of perceived motion structures during transformed visual feedback on bimanual coordination. *Behavioral Brain Research*, 138, 45-57.
- Bruininks, V & Bruininks, R. (1977). Motor proficiency of learning disabled and nondisabled students. *Perceptual and Motor Skills*, 44, 1131-1137.
- Bruni, M. (2006). *Fine Motor Skills for Children with Down Syndrome. A Guide for Parents and Professionals*. U.S.A: Woodbine House, Inc.
- Carmeli, E., Bar-Yossef, T., Ariav, C., Levy, R., Liebermann, D.G. (2008). Perceptual-motor coordination in person with intellectual disability. *Disability Rehabilitation*, 30 (5), 323-329.
- Case-Smith, J., & Pehoski, C. (1992). *Development of Hand Skills*. U.S.A: American Occupational Therapy.
- Elliott, J.M., & Connolly, K.J. (1974). Hierarchical structure in skill development. In: K.J. Connolly & J. Bruner (Eds.), *The Growth of Competence* (p.p. 135-138). New York: Academic Press.
- Exner, C. (2005). Development of hand skills. In: J. Case-Smith (Ed.), *Occupational Therapy for Children*. U.S.A: Elsevier Mosby.
- Fagard, J., Morioka, M., & Wolff, P.H. (1985). Early stages in the acquisition of a bimanual motor skill. *Neuropsychologia*, 23, 535-543.
- Fagard, J., Corroyer, D. (2003). Using a continuous index of laterality to determine how laterality is related to interhemispheric transfer and bimanual coordination in children. *Developmental Psychobiology*, 43, 44-56.
- Gabbard, C. (1992). *Lifelong motor development*. U.S.A: Mc Graw-Hill, Inc.
- Hammond, G. (2002). Correlates of human handedness in primary motor cortex: a review and hypothesis. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 26, 285-292.
- Hoptman, M.J. & Davidson, R.J. (1994). How and why do the two cerebral hemisphere interact? *Psychological Bulletin*, 116, 195-199.
- Καρτασίδου, Α. (2004). *Μάθηση μέσω Κίνησης. Θεωρητικές Προσεγγίσεις & Εκπαιδευτικές Εφαρμογές της Ψυχοκινητικής στην Ειδική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

- Landy, M.J., & Burridge, R.K., (1999). *Ready to Use: Fine Motor Skills & Handwriting Activities for Young Children. Teaching, Remediation, and Assessment*. U.S.A: The Center for Applied Research in Education.
- Lennenberg, E.H. (1969). On explaining language. *Science*, 164, 635-643.
- Mohan, A., Singh, P.A. & Mandal, K.M. (2001). Transfer and interference of motor skills in people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45 (4), 361-369.
- Μούκα, Μ. (2004). Διαταραχές λεπτής κινητικότητας. Αισθητικοαντιληπτικές διαταραχές. Εργοθεραπεία σε παιδιά με κινητική αναπηρία. Στο *Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ: ΠΡΟΣΒΑΣΗ-Η υποστηρικτική τεχνολογία στην εκπαίδευση των ατόμων με σοβαρά κινητικά προβλήματα*.(σ.3-30).
- Njiokiktjien, C., De Sonnevile, L., Hessels, M., Kurgansky, A., Vildavsky, V., Vranken, V. (2007). Unimanual and bimanual simultaneous fingertapping in schoolchildren: Developmental aspects and hand preference-related asymmetries. *Laterality*, 2 (2), 117-135.
- Pehoski, A. (1995). Object manipulation in infants and children. In: A. Henderson & C. Pehoski (Eds), *Hand Function in the Child. Foundations for Remediation*. U.S.A: Mosby-Year Book, Inc.
- Shinkfield, A., Sparrow, W.A., Day, R.H. (1997). Visual discrimination and motor reproduction of movement by individuals with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 102 (2), 172-181.
- Wolff, P.H., Kotwica, K., & Obregon, M. (1998). The development of interlimb coordination during bimanual finger tapping. *International Journal of Neuroscience*, 93, 7-27.
- Χρηστάκης, Κ. (2002). *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Υ.Π.Ε.Π.Θ.–Π.Ι (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. α) Προφορικός λόγος β) Ψυχοκινητικότητα γ) Νοητικές Ικανότητες δ) Συναισθηματική Οργάνωση*. Βιβλίο για το δάσκαλο. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Υ.Π.Ε.Π.Θ.–Π.Ι. (2009). *Ψυχοκινητικότητα. Βιβλιοτετράδιο για το Μαθητή. Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Γενική και λεπτή κινητικότητα- Προσανατολισμός στο χώρο – Ο ρυθμός και ο χρόνος – Πλευρίωση*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις σε μία περίπτωση εκλεκτικής αλαλίας στο Δημοτικό Σχολείο: Μία ψυχοδυναμική συστημική προσέγγιση

Κουρκούτας, Ηλίας

Αναπληρωτής Καθηγητής
ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Email: hkourk@edc.uoc.gr

Γκίκα, Κωνσταντίνα

Ειδική Παιδαγωγός
Πανεπιστήμιο Κρήτης
Email: konsta70@yahoo.gr

Περίληψη

Η εκλεκτική αλαλία, λόγω της ιδιαίτερης φύσης των συμπτωμάτων, συνιστά μια πρόκληση για εκπαιδευτικούς, γονείς και ειδικούς στο μέτρο που δεν έχει διαπιστωθεί και δεν μπορεί να υποστηριχτεί μία ερμηνεία οργανικής προέλευσης, ενώ παράλληλα δημιουργεί σοβαρά προβλήματα και κινδύνους στην ένταξη και στην κοινωνικοποίηση των συγκεκριμένων περιπτώσεων παιδιών στο σχολικό πλαίσιο. Στην παρούσα μελέτη θα αναφερθούμε, μέσα από μία ποιοτική εθνογραφική προσέγγιση σε μία περίπτωση παιδιού του Δημοτικού Σχολείου, το οποίο παρουσίασε τη συγκεκριμένη διαταραχή για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα. Σκοπός της μελέτης είναι να αναδείξει, με βάση μία ψυχοδυναμική συστημική θεωρητική προσέγγιση, τις ψυχολογικές και οικογενειακές παραμέτρους, οι οποίες θεωρείται ότι συνέβαλαν στη διαμόρφωση και διατήρηση των συγκεκριμένων συμπτωμάτων, ενώ παράλληλα θα αναλυθεί ο ρόλος του σχολείου και η στάση των εκπαιδευτικών της τάξης, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αυτοί οι χειρισμοί συνέβαλαν στην επιδείνωση ή επίλυση των επικοινωνιακών δυσλειτουργιών του συγκεκριμένου παιδιού.

Λέξεις κλειδιά: *Εκλεκτική αλαλία, ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση, ψυχοδυναμική-συστημική προσέγγιση, ένταξη*

1. Εισαγωγή

Η εκλεκτική αλαλία, λόγω της ιδιαίτερης φύσης των συμπτωμάτων, συνιστά μια πρόκληση για εκπαιδευτικούς, γονείς και ειδικούς, στο μέτρο που δεν έχει διαπιστωθεί και δεν μπορεί να υποστηριχτεί με βεβαιότητα μία ερμηνεία οργανικής προέλευσης (Nowakowski et al., 2009). Η συγκεκριμένη συμπεριφορική δυσλειτουργία δημιουργεί παράλληλα, σοβαρά προβλήματα και κινδύνους στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και ένταξη του συγκεκριμένου παιδιού στο σχολικό πλαίσιο. Στην παρούσα μελέτη θα αναφερθούμε, μέσα από μία ποιοτική (κλινική και εθνογραφική) προσέγγιση στην περίπτωση παιδιού του Δημοτικού Σχολείου, το οποίο παρουσίασε τη συγκεκριμένη διαταραχή για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα και η οποία δέχτηκε τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις μιας Ειδικής Παιδαγωγού. Μέσα από την παρουσίαση των χαρακτηριστικών του ατομικού προφίλ του παιδιού, της οικογενειακής του δυναμικής, των στοιχείων της παρέμβασης και την ερμηνεία των συγκεκριμένων δεδομένων, θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε τους περιορισμούς των ψυχοπαιδαγωγικών και ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων. Περιορισμοί που ισχύουν όταν αυτές οι παρεμβάσεις δεν αποτελούν μέρος ενός ευρύτερου ολιστικού σχεδίου παρέμβασης που να συνδυάζουν και την ατομική συμβουλευτική του παιδιού, ενώ από την άλλη, δεν συνοδεύονται από μία σαφή κατανόηση των αιτιολογικών παραγόντων και δεν στοχεύουν στην ενδότερη ψυχική δυναμική που στηρίζει και διατηρεί τις συγκεκριμένες συμπτωματικές αντιδράσεις. Με αφορμή, επομένως, την περίπτωση του συγκεκριμένου παιδιού γίνεται προσπάθεια να προταθεί ένα συνθετικό μοντέλο κατανόησης και παρέμβασης σε περιπτώσεις μαθητών με **εκλεκτική αλαλία**.

Ολοκληρώνοντας, θα επισημαίναμε, επομένως, ότι ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να προτείνει, με βάση τη ψυχοδυναμική συστημική θεωρία (αλλά και στοιχεία άλλων προσεγγίσεων) ένα νέο συνθετικό μοντέλο παρέμβασης. Ένα μοντέλο που θα συνδυάζει τις ψυχοπαιδαγωγικές με τις ατομικές συμβουλευτικές-κλινικές και οικογενειακές παρεμβάσεις και θα στοχεύει στην ανάλυση όλων των ψυχικών, οικογενειακών και εκπαιδευτικών-κοινωνικών παραμέτρων, οι οποίες θεωρείται ότι συνέβαλαν στη διαμόρφωση και διατήρηση των συγκεκριμένων συμπτωμάτων. Ως προς τη θεωρητική του βάση, είναι ολιστικό-συνθετικό, στο μέτρο που προσπαθεί να συνδέσει ατομικά (ψυχοδυναμική προσέγγιση) και οικογενειακά χαρακτηριστικά (συστημική προσέγγιση) με στοιχεία-παραμέτρους από τα ευρύτερα εκπαιδευτικά και κοινωνικά πλαίσια (οικολογική προσέγγιση). Ως προς τις χρησιμοποιούμενες τεχνικές, το μοντέλο παραμένει συνθετικό, στο μέτρο που ενσωματώνει και ευρύτερες ψυχοκοινωνικές και ψυχοπαιδαγωγικές (ενίσχυσης δεξιοτήτων και αυτο-συναισθήματος), και συμπεριφορικές και ψυχοδυναμικές (επίλυσης εσωτερικών

συναισθηματικών και οικογενειακών συγκρούσεων, μηχανισμών άμυνας) τεχνικές. Παράλληλα, λαμβάνεται υπόψη ο ρόλος του σχολείου και η στάση των εκπαιδευτικών της τάξης, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αυτοί οι χειρισμοί μπορεί να συμβάλουν στην επιδείνωση ή επίλυση των επικοινωνιακών δυσλειτουργιών και των γενικότερων ψυχοκοινωνικών δυσκολιών του συγκεκριμένου παιδιού.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η καταγραφή των δεδομένων της μελέτης, ως προς το περιεχόμενο, τη φύση των παρεμβάσεων, των χαρακτηριστικών της οικογένειας και του σχολείου, καθώς και της ψυχοκοινωνικής και μαθησιακής εξέλιξης του παιδιού έγινε με ένα συστηματικό και εξαντλητικό τρόπο. Τα στοιχεία αυτά είναι διαθέσιμα, αλλά είναι αδύνατον να παρουσιαστούν με αναλυτικό τρόπο στο συγκεκριμένο άρθρο, λόγω οικονομίας χώρου. Η αδυναμία παρουσίασης των πλήρων στοιχείων της μελέτης αντανακλάται και στον τρόπο θεμελίωσης των ερμηνευτικών σχημάτων και του μοντέλου, ο οποίος, αναπόφευκτα, έχει ένα ελλειπτικό και θεωρητικό χαρακτήρα.

2. Χαρακτηριστικά της εκλεκτικής αλαλίας και υφιστάμενα ερμηνευτικά μοντέλα

Σε όλα τα ψυχιατρικά εγχειρίδια, η εκλεκτική αλαλία περιγράφεται ως μια σπάνια ψυχολογική ψυχική διαταραχή στα παιδιά, αλλά και σε ενήλικες. Παιδιά και ενήλικες με την διαταραχή αυτή, ενώ είναι πλήρως ικανοί για παραγωγή λόγου και κατανόηση της γλώσσας, παρουσιάζουν ανικανότητα να μιλήσουν σε συγκεκριμένες περιπτώσεις (Nowakowski et al., 2009). Έτσι, ενώ μπορούν να λειτουργούν κανονικά σε άλλους τομείς της συμπεριφοράς και της μάθησης, φαίνεται ότι στο χώρο του σχολείου αποσύρονται, αν και μερικοί από αυτούς τους μαθητές είναι σε θέση να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες, χωρίς όμως παραγωγή λόγου και επικοινωνίας γενικότερα (Ψάλτη, 2004). Παράλληλα, συχνά, παρατηρείται ένας «διαχωρισμός» (split) στην χρήση της γλώσσας, εφόσον, με βάση τις μαρτυρίες των γονέων, αλλά και ερευνητικές παρατηρήσεις, αυτά τα παιδιά μπορεί να μιλούν στο σπίτι ή σε κάποιους άλλους συγκεκριμένους χώρους και περιπτώσεις, αλλά να παραμένουν ερμητικά σιωπηλά στο σχολείο και την τάξη.

Τα κυριότερα χαρακτηριστικά της εκλεκτικής αλαλίας είναι τα ακόλουθα (APA, 1994, Krysanski, 2003): επίμονη άρνηση για ομιλία, διάρκειας τουλάχιστον ενός μήνα, προβλήματα στην ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού και στις κοινωνικές του σχέσεις, η άρνηση ομιλίας δεν οφείλεται σε έλλειψη γνώσεων και σε διαταραχές της επικοινωνίας (π.χ. τραυλισμό), σε αυτισμό, σχιζοφρένεια ή άλλη ψυχωτική διαταραχή. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα παιδιά με «εκλεκτική αλαλία» αποτελούν μια ετερογενή ομάδα, γεγονός που δυσκολεύει τη διάγνωση και την αντιμετώπιση της διαταραχής (Anstendig, 1998).

Τα παιδιά με εκλεκτική αλαλία μπορεί να παρουσιάζουν και διάφορες άλλες μορφές προβληματικής συμπεριφοράς, όπως αυξημένο άγχος, υπερβολική συστολή, φοβικές και αποφευκτικές τάσεις, κοινωνική απομόνωση και εσωστρέφεια, παρορμητική συμπεριφορά, αντιδραστικότητα και αρνητισμό, υπερβολική προσκόλληση, ξεσπάσματα θυμού, ενώ φαίνεται να παρουσιάζουν και μειωμένες ψυχοκοινωνικές δεξιότητες (Giddan et al 1997, Greenspan & Wieder, 2006, Krysanski, 2003· Nowakowski et al., 2009, Porjes 1992).

Παρά την ποικιλία των συνοδών συμπτωματικών αντιδράσεων και των επιμέρους ιδιοσυγκρασιακών και οικογενειακών χαρακτηριστικών, η εκλεκτική αλαλία είχε, στο παρελθόν, σχεδόν αποκλειστικά, συνδεθεί με την κοινωνική ή αγχώδη διαταραχή (Krysanski, 2003). Νεώτερα, όμως, δεδομένα δείχνουν ότι η εκλεκτική αλαλία δεν μπορεί να θεωρηθεί ως μία απλή παραλλαγή της κοινωνικής αγχώδους διαταραχής (Yeganeh et al., 2003). Στο πλαίσιο του ψυχοδυναμικού ερμηνευτικού μοντέλου, η εκλεκτική αλαλία συνδέεται με ανώριμους μηχανισμούς διαχείρισης συγκεκριμένων οικογενειακών βιωμάτων και με έντονα αμφιθυμικά συναισθήματα ή φαντασιώσεις (άγχος, επιθετικότητα, ναρκισσιστικές φαντασιώσεις, κλπ.). Σε κάθε περίπτωση είναι χαρακτηριστική η αδυναμία του παιδιού να χειριστεί εσωτερικά και εξωτερικά σύνθετα βιώματα, καταλήγοντας να χρησιμοποιεί παλινδρομικούς μηχανισμούς άμυνας (Greenspan & Wieder, 2006).

Είναι, από την άλλη, σημαντικό να επισημανθεί ο εξελικτικός και αλληλεπιδραστικός χαρακτήρας των συνοδών προβληματικών αντιδράσεων, καθώς και του «πυρηνικού» συμπτώματος της εκλεκτικής αλαλίας. Αυτό σημαίνει ότι η αδυναμία του παιδιού να λειτουργεί επικοινωνιακά και συμπεριφορικά, όπως τα άλλα παιδιά, στα σχολικά και κοινωνικά πλαίσια, του προκαλεί μακροπρόθεσμα πιέσεις και αποκλεισμούς (περιθωριοποίηση, στιγματισμό, αρνητικές αντιδράσεις δασκάλων, σχόλια, κλπ.), καθώς και ψυχικές εντάσεις, με αποτέλεσμα την εκδήλωση επιπρόσθετων αντιδραστικών ή άλλων δυσλειτουργικών συμπεριφορών και την ενίσχυση του «πυρηνικού συμπτώματος». Διαχρονικά, επίσης, αυξάνονται οι κοινωνικές ελλείψεις του, λόγω των περιορισμένων επαφών και συναναστροφών. Επιπροσθέτως, η αδυναμία κατάλληλων χειρισμών από το περιβάλλον, οι αρνητικές ή άλλες στρατηγικές πίεσης και η αδυναμία κατανόησης και αντιμετώπισης των βαθύτερων αιτιών της εκλεκτικής αλαλίας, προφανώς, επιδεινώνει την πυρηνική συμπτωματική αντίδραση (αλαλία). Ο αλληλεπιδραστικός χαρακτήρας των συμπτωμάτων των παιδιών έχει επισημανθεί από την εξελικτική ψυχοπαθολογία (Sameroff & Gutmann, 2004). Αυτό σημαίνει ότι επιβάλλονται σύνθετα και όχι απλοϊκά μοντέλα ερμηνείας της συγκεκριμένης διαταραχής.

Η συχνότητα με την οποία εμφανίζεται η εκλεκτική αλαλία είναι σχετικά μικρή και υπολογίζεται ανάμεσα στο 0.7% και στο 2% περίπου του παιδικού πληθυσμού, παρόλο που νεότερα δεδομένα δείχνουν πολύ μεγαλύτερα ποσοστά (Elizur & Perednik, 2003).

Διάφορα ερμηνευτικά και θεωρητικά σχήματα έχουν αναπτυχτεί για να εξηγήσουν και να προτείνουν αντίστοιχες παρεμβάσεις στην περίπτωση της εκλεκτικής αλαλίας (Hultquist, 1995). Μεταξύ αυτών είναι οι ακόλουθες κλασσικές θεωρητικές προσεγγίσεις: οικογενειακή, συμπεριφορική και ψυχοδυναμική προσέγγιση. από πολλούς δίνεται μία πολυπαραγοντική ερμηνεία του συμπτώματος, η οποία διαφέρει από περίπτωση σε περίπτωση (Cohan et al. 2006, Nowakowski et al., 2009).

Ως προς τις κλασσικές οικογενειακές και συστημικές θεωρίες, αυτές προτείνουν το παιδικό σύμπτωμα ως έκφραση μίας ανεπύλυτης οικογενειακής σύγκρουσης ή δυσλειτουργίας, την οποία το παιδί δεν μπορεί να διαχειριστεί ή να εκφράσει διαφορετικά και την εκφράζει μέσα από μία συμπτωματική αντίδραση. Το είδος της συμπτωματικής αντίδρασης εξαρτάται, βεβαίως, από τα ατομικά χαρακτηριστικά, την ιδιοσυγκρασία και τους μηχανισμούς άμυνα του παιδιού και της οικογένειας, καθώς και τη δυναμική της οικογένειας, αλλά και το είδος του προβλήματος.

Η μη λεκτική συμπεριφορά των παιδιών αντιμετωπίζεται ως μαθημένη αντίδραση από τη συμπεριφορική προσέγγιση. Υποστηρίζεται ότι η άρνηση για ομιλία είναι η στρατηγική που χρησιμοποιούν αυτά τα παιδιά για να εκβιάσουν ή να πετύχουν προσωπικούς στόχους και ανάγκες σε σχέση με το περιβάλλον τους (Porjes 1992). Η συγκεκριμένη συμπεριφορά των παιδιών ενισχύεται έμμεσα, τόσο από τις αντιδράσεις των άλλων, όσο και από τις επιπτώσεις που έχει η «σιωπή» τους στα ίδια (π.χ. μείωση του φόβου και του άγχους) (Hultquist, 1995· Porjes 1992). Από πολλούς δίνεται μία πολυπαραγοντική ερμηνεία του συμπτώματος, η οποία διαφέρει από περίπτωση σε περίπτωση (Ducote, 2005, Nowakowski et al., 2009).

3. Το νέο συνθετικό (συστημικό-ψυχοδυναμικό) μοντέλο ερμηνείας και παρέμβασης

Οι αρχές και το θεωρητικό υπόβαθρο του μοντέλου έχουν παρουσιαστεί αναλυτικά σε άλλες δημοσιεύσεις (βλ. π.χ. Κουρκούτας, 2007, Kourkoutas, 2007). Πολύ συνοπτικά αναφέρουμε ότι οι βασικές αρχές που διέπουν την οικοσυστημική ψυχοδυναμική προσέγγιση είναι οι ακόλουθες:

- έμφαση στην ανάλυση των σχέσεων στην οικογένεια, των γονικών στάσεων και συμπεριφορών, της οικογενειακής συναισθηματικής δυναμικής και των προσκολλήσεων του παιδιού στους γονείς, των φανερών ή αφανών προτύπων σχέσης (αγχωτικών, φοβικών,

επιθετικών, αποφευκτικών, αντιδραστικών, διεκδικητικών, ανταγωνιστικών κλπ.) και αλληλεπίδρασης με τον έξω κόσμο.

- διερεύνηση των σχέσεων με τα άλλα αδέλφια και της θέσης ή του ρόλου του παιδιού στην οικογένεια (π.χ. σε πολλές περιπτώσεις αντιμετωπίζεται ως το παιδί «μωρό», το «αδύναμο» παιδί, το παιδί «θύμα» ή πιο συχνά το παιδί «πρόβλημα», γεγονός που το καθλώνει σε προβληματικές ή παλινδρομικές και ανώριμες συμπεριφορές)
- διερεύνηση βασικών οικογενειακών γεγονότων –πρόσφατων ή παρελθόντων- που μπορεί να είχαν ένα τραυματικό χαρακτήρα και να διαμόρφωσαν, σε μεγάλο βαθμό, τις άμυνες ή στρατηγικές του παιδιού, καθώς και τα συναισθήματα ή τις αναπαραστάσεις του «έξω κόσμου»
- διερεύνηση των ατομικών χαρακτηριστικών του παιδιού, των φοβιών του επίπεδου άγχους και των μηχανισμών διαχείρισης του άγχους και των διαπροσωπικών κοινωνικών ζητημάτων, των μηχανισμών άμυνας, των μαθησιακών του ικανοτήτων, των ψυχοκοινωνικών του δεξιοτήτων, κλπ.
- έμφαση στη διερεύνηση της ενδοψυχικής δυναμικής του παιδιού (έμφαση στην αξία των συναισθημάτων και αναπαραστάσεων της εσωτερικής και εξωτερικής πραγματικότητας, που έχει διαμορφώσει το παιδί και που παράγουν συμπεριφορές, στάσεις και στρατηγικές αντίδρασης)
- σύνδεση των συμπτωμάτων με προσωπικά βιώματα, συναισθήματα, αντιλήψεις (εσωτερική ψυχική δυναμική) και γεγονότα στο σχολείο ή σε άλλα πλαίσια.
- εργασία με βάση την υπόθεση ότι οι συμπτωματικές συμπεριφορές των παιδιών εκφράζουν αρνητικά ή μη επεξεργάσιμα συναισθήματα και τάσεις (π.χ. κατάθλιψη, θυμό, φθόνο, ανταγωνισμό, ανάγκη για αγάπη, επιθετικότητα, κλπ.), τα οποία το παιδί δεν λεκτικοποιεί και δεν εκφράζει με τους κοινούς αποδεκτούς τρόπους και τα οποία συνδέονται με βασικά πρόσωπα αναφοράς και σχέσεις ζωής του παιδιού.
- παρέμβαση στις βαθύτερες αιτίες και στην εξάλειψη των (ατομικών/ περιβαλλοντικών) παραγόντων κινδύνου/αρνητικών παραγόντων που επιδεινώνουν το πρόβλημα.
- προσέγγιση των συμπτωμάτων μέσα από μία εξελικτική και αλληλεπιδραστική οπτική, με την έννοια ότι αυτά διατηρούνται και επιδεινώνονται, λόγω ακατάλληλων παρεμβάσεων και χειρισμών. Αυτό απαιτεί πλήρη διερεύνηση και αξιολόγηση των στάσεων και των χειρισμών από την πλευρά του στενού περιβάλλοντος του παιδιού.
- συνδυασμός ατομικών και οικογενειακών (π.χ. συμβουλευτική γονέων), αλλά και συστημικών (π.χ. σχολείο, εκπαιδευτικός τάξης, κλπ.) παρεμβάσεων.

- συνδυασμός εκπαιδευτικών, ψυχοπαιδαγωγικών και κλινικών στρατηγικών, σύνθεση διαφόρων τεχνικών, ανάλογα με την περίπτωση (ατομικών, ομαδικών, συμπεριφορικών, γνωστικών, εκπαιδευτικών, κλπ.), με αφετηρία τη ψυχοσυναισθηματική δυναμική και τους παράγοντες που σχετίζονται με την εκδήλωση και παγιοποίηση του προβλήματος
- συνεργατική και υποστηρικτική εργασία των ειδικών με τους εκπαιδευτικούς.

Στην περίπτωση της εκλεκτικής αλαλίας, η βασική υπόθεση εργασίας, από ψυχοδυναμικής σκοπιάς, είναι η ακόλουθη: πρόκειται, σε κάποιες, τουλάχιστον, περιπτώσεις, για ένα μηχανισμό, ο οποίος προστατεύει ένα ευάλωτο παιδί από ένα απειλητικό κόσμο ή πιο συγκεκριμένα το παιδί κόβοντας τους δεσμούς και την επικοινωνία με τον έξω κόσμο, διασφαλίζει μία «εύθραυστη» και «ευάλωτη» εικόνα εαυτού. Το παιδί, με αυτόν τον τρόπο, αποφεύγει να εκφράζει τις ανάγκες ή επιθυμίες του ή να διεκδικεί μία θέση επί ίσους όρους στον κοινωνικό χώρο και, ουσιαστικά, αποφεύγει να εκθέτει τον εαυτό του σε ματαιώσεις, διασφαλίζοντας, με αυτόν τον τρόπο, ακέραια την εικόνα του εαυτού. Μακροπρόθεσμα, όμως, αυτή η εικόνα εαυτού αμφισβητείται από τους άλλους, στο μέτρο που οι άλλοι δεν αποδέχονται τη συγκεκριμένη παρεκκλίνουσα συμπεριφορά και το παιδί αρχίζει να βιώνει συναισθηματικές εντάσεις και συγκρούσεις, γεγονός που προφανώς αυξάνει το άγχος και τις ήδη υπάρχουσες δυσλειτουργίες ή οδηγεί στην εκδήλωση αντιδραστικών και παλινδρομικών συμπεριφορών (π.χ. ξεσπάσματα θυμού, αντιδραστικές συμπεριφορές, άρνηση συνεργασίας, θλίψη και κλάματα, εσωστρέφεια, κλπ.) και σε μεγαλύτερη κοινωνική απομόνωση. Το παιδί εγκλωβίζεται, κατά συνέπεια, σε ένα φαύλο κύκλο εκατέρωθεν αρνητικών αντιδράσεων. Η εύθραυστη εικόνα εαυτού μπορεί να βασίζεται σε πραγματικά αρνητικά βιώματα και να εκφράζει και σοβαρές ελλείψεις στην επικοινωνία, αλλά και καταθλιπτικές τάσεις, σε κάποιες περιπτώσεις. Μπορεί όμως να στηρίζεται και σε φανταστικές αντιδράσεις του παιδιού απέναντι σε συγκεκριμένα γεγονότα ή συμπεριφορές των γονέων, αλλά και σε μία προσπάθεια το παιδί να διατηρήσει αλώβητη μία «μεγαλειώδη», παιδοκεντρική εικόνα εαυτού (το παιδί στο επίκεντρο του κόσμου), κάτι που αμφισβητείται με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο ή με την έλευση άλλων αδελφών. Η εγκατάλειψη της παιδικής αυτοεικόνας σημαίνει ωρίμανση και είσοδο σε πλαίσια πιο απαιτητικών και συχνά ματαιωτικών σχέσεων και καταστάσεων, που ένα παιδί μπορεί να μην είναι έτοιμο ή να αρνείται να αντιμετωπίσει.

Σοβαρά οικογενειακά γεγονότα (έντονη φτώχεια, ανεργία, ασθένεια, μετακινήσεις, θάνατος συγγενούς, εγκατάλειψη από γονέα, κλπ.) ή κακές συμπεριφορές των γονέων (π.χ. συγκρούσεις επιθετικότητα μεταξύ ζεύγους ή στα αδέλφια ή και ευρύτερες ενδοοικογενειακές συγκρούσεις), συχνά, όμως, και φαινομενικά ανώδυνα ή συνηθισμένα γεγονότα (π.χ. έλευση

ενός παιδιού), μπορεί να βιωθούν από τα παιδιά με τραυματικό τρόπο, χωρίς να το αντιληφθούν οι γονείς. Τα παιδιά αδυνατούν να επεξεργαστούν συναισθηματικά και γνωστικά τις επιπτώσεις των βιωμάτων αυτών. Όταν τα παιδιά δεν μπορούν να ξεπεράσουν ή να επεξεργαστούν τα έντονα και επίπονα συναισθήματα που δημιουργούνται από επώδυνες καταστάσεις και βιώματα στην οικογένεια τείνουν να τα εκδραματίζουν (acting out), να τα εκφράζουν με άσχημες ή αρνητικές συμπεριφορές (από επιθετικότητα και επιθετικά ξεσπάσματα μέχρι μαθησιακή πτώση και άρνηση συμμετοχής στην τάξη, σχολική φοβία, απομόνωση, εσωστρέφεια, σωματικές δυσλειτουργίες, διαταραχές ενούρησης, ύπνου, κλπ.) (Κουρκούτας, 2007, Walker, 1995).

Από την άλλη, είναι σημαντικό να μην υποτιμηθεί ο συγκαλυμμένος επιθετικός χαρακτήρας της εκλεκτικής αλαλίας. Πρέπει να τονισθεί ότι από ψυχοδυναμικής άποψης, η εκλεκτική αλαλία μπορεί να θεωρηθεί και ως μία παθητική-συγκαλυμμένη μορφή επιθετικότητας, στο μέτρο που συνιστά άρνηση επαφής και επικοινωνίας με τον άλλο, στη συνηθισμένη και αποδεκτή, τουλάχιστον, μορφή –μέσω του λόγου- (άρνηση να «δώσει» το παιδί στον άλλο τα λόγια που του ζητά). Η άρνηση επικοινωνίας μπορεί να παραπέμπει, επομένως, σε μία αντιδραστική παθητική μορφή επιθετικότητας ενάντια σε ένα γονέα που έφερε ένα άλλο παιδί στον κόσμο, που συγκρούεται ή είναι επιθετικός με τον/τη σύζυγο, που φέρεται άσχημα, που παραμελεί, κλπ.. Σε αυτή, επομένως, την περίπτωση μπορεί να συνδέεται με βιώματα –φανταστικά ή πραγματικά- εγκατάλειψης, παραμέλησης και να εκφράζει συναισθήματα τιμωρίας των γονέων. Το παιδί με αυτόν τον έμμεσο αρνητικό τρόπο παραμένει στο επίκεντρο όλων, εξασφαλίζει την ενασχόληση μαζί του και διεκδικεί αυτά που θεωρεί ότι δικαιούται. Από την άλλη η συμπεριφορά αυτή συνιστά και μία στρατηγική ελέγχου του γονέα, αφού στην πλειονότητα των περιπτώσεων οι γονείς προσκολλούνται στο παιδί και προσπαθούν να του κάνουν όλα τα χατίρια ή να το πλησιάσουν με διάφορους τρόπους. Δεν είναι τυχαίο ότι πολλοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν σε αυτές τις περιπτώσεις ότι «το παιδί το κάνει «επίτηδες» ή από «πείσμα» ή ότι είναι «παραχαϊδεμένο». Διαισθάνονται τον εναντιωματικό και ελεγκτικό χαρακτήρα της συμπεριφοράς του, αλλά δεν κατανοούν ότι για το παιδί αποτελεί μία στρατηγική επιβίωσης, δεν αφορά τον πρόσωπο τους, ενώ παράλληλα είναι ένας μηχανισμός άμυνας και διαχείρισης της πραγματικότητας (στο μέτρο που το παιδί δεν διαθέτει άλλους), και ο οποίος έχει ένα μη συνειδητό χαρακτήρα, ενώ, από την άλλη, σχετίζεται με τους γονείς.

Σε κάθε περίπτωση η ανάλυση και κατανόηση της οικογενειακής δυναμικής μας βοηθά να κατανοήσουμε καλύτερα τις αντιδράσεις του παιδιού και να διαμορφώσουμε τις παρεμβάσεις σε ατομικό επίπεδο (Steinhausen & Juzi, 1996), σε επίπεδο οικογένειας

(συμβουλευτική γονέων) και σε επίπεδο σχολείου (συμβουλευτική εκπαιδευτικών) ώστε να αποφευχθούν οι ακατάλληλοι χειρισμοί και οι αρνητικές στρατηγικές (π.χ. εμπλοκή σε ένα είδος πολέμου με το παιδί, λόγω της πεποίθησης ότι το παιδί το κάνει «επίτηδες» ή επιβολή τιμωριών, κλπ.).

4. Θεωρητικά και τεχνικά χαρακτηριστικά της μεθοδολογικής προσέγγισης

Σε μεθοδολογικό επίπεδο η παρούσα μελέτη εντάσσεται στο πλαίσιο των κριτικών ποιοτικών προσεγγίσεων που δίνουν, κυρίως, έμφαση σε υποκειμενικές παραμέτρους, στην ανάδειξη και διερεύνηση νοημάτων, βιωμάτων και συναισθηματικών παραγόντων του παρόντος και του παρελθόντος, που συνήθως παραμένουν ελάχιστα διερευνημένα από το κλασσικό θετικιστικό μοντέλο (Willing, 2008). Πρόκειται, ουσιαστικά για μία κλινική-εθνογραφική μελέτη που εντάσσεται στο πλαίσιο της κριτικής θεωρίας, στο πλαίσιο της οποίας τα ζητήματα της υποκειμενικότητας και της συναισθηματικής εμπλοκής του ερευνητή-συμμετέχοντος δεν εξετάζονται με τον ίδιο τρόπο, όπως στο θετικιστικό μοντέλο (Quicke, 2008). Θα μπορούσε, επίσης, να χαρακτηριστεί και ως έρευνα δράσης, στο μέτρο που συνιστά μία ερευνητική παρέμβαση με μετασχηματιστικό χαρακτήρα (Quicke, 2008). Σε αναλογία με την έρευνα δράσης, ο βασικός ερευνητής ενεπλάκη με ένα τρόπο συμμετοχικό-αλληλεπιδραστικό, προσπαθώντας, με την παρέμβαση του, να μετασχηματίσει τα δεδομένα της πραγματικότητας (τη ψυχολογική και επικοινωνιακή κατάσταση του παιδιού), ενώ υπήρχαν και συνεχείς επεμβάσεις σε επίπεδο οικογένειας και σχολείου, με σκοπό πάντα αλλαγές στη στάση τους, ενώ τα νέα δεδομένα οδηγούσαν στην επαναδιαπραγμάτευση της παρέμβασης του ερευνητή-παιδαγωγού.

Η μελέτη περίπτωσης, όταν αναπτύσσεται με βάση δεδομένα μακροχρόνιων ψυχοπαιδαγωγικών ή και συμβουλευτικών παρεμβάσεων, δεδομένα καταγεγραμμένα με ένα όσο το δυνατό πιο πιστό και έγκυρο τρόπο και με τη συμβολή εξωτερικών παρατηρητών-κριτών ή κλινικών εποπτών, μπορεί στη συνέχεια να δώσει ένα υλικό σημαντικό για ανάλυση και ανάδειξη πολλών και ουσιαστικών παραμέτρων του υπό διερεύνηση φαινομένου. Στη συγκεκριμένη μελέτη, ο βασικός στόχος δεν είναι η αξιολόγηση ενός προσχεδιασμένου προγράμματος, αλλά η ανάδειξη των εμποδίων και των περιορισμών, καθώς και τα θετικά σημεία των συγκεκριμένων ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων με σκοπό το σχεδιασμό ενός νέου ερμηνευτικού και παρεμβατικού μοντέλου για τα παιδιά με ιδιαιτερότητες.

5. Ιστορικό της περίπτωσης και των οικογενειακών χαρακτηριστικών

Η Δέσποινα σήμερα είναι 11 χρονών και φοιτά στη Ε΄ τάξη του Δημοτικού. Η παρέμβαση έγινε πριν 5 χρόνια. Εξωτερικά είναι ένα φυσιολογικό παιδί. Πολύ καλή ανάπτυξη και φροντισμένη από το σπίτι. Έχει άλλη μια μικρότερη αδελφή 6 ετών, την οποία και ζηλεύει έντονα, με βάση όλα τα στοιχεία. Η μητέρα της είναι αλλοδαπή, από τη Σερβία, πτυχιούχος Πανεπιστημίου, αλλά δεν εξασκεί το επάγγελμα κι ο πατέρας Έλληνας. Στο νηπιαγωγείο ήταν γενικώς πιο «εσωστρεφής» και «διστακτική» σε σχέση με τα παιδιά. Με τη γέννηση όμως της μικρής αδελφής της και την ταυτόχρονη είσοδο της στην Α΄ δημοτικού έγινε πιο εμφανές ως πρόβλημα η δυσκολία επικοινωνίας με όποιο τρόπο στο σχολικό χώρο. Από τη πρώτη μέρα της εισόδου της στο σχολείο έδειξε αποστροφή, φόβο και έντονα άγχη αποχωρισμού. Δεν ξεκολλούσε από τη μητέρα της και αρνιόταν πεισματικά να καθίσει στη γραμμή με τα άλλα παιδιά και στη συνέχεια να μπει στην τάξη της. Για αρκετό καιρό, η μητέρα τη συνόδευε στην τάξη και στη συνέχεια καθόταν στην αυλή του σχολείου. Στην τάξη η Δέσποινα ήταν τελείως παθητική, δεν έκανε τίποτα απολύτως. Δεν έγραφε, ούτε συμμετείχε σε καμία δραστηριότητα. Δεν μιλούσε, δεν ενοχλούσε και σχεδόν συνέχεια ήταν ξαπλωμένη στο θρανίο. Στα διαλείμματα καθόταν στο παγκάκι της αυλής αμίλητη, ακίνητη με σκυμμένο το κεφάλι. Δεν έτρωγε, ούτε πήγαινε τουαλέτα στο σχολείο. Όταν την πλησίαζαν τα παιδιά ή άλλοι δάσκαλοι μαζευόταν φοβισμένη. Τα παιδιά της τάξης της αλλά και των άλλων τάξεων, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος άρχισαν να την κοροϊδεύουν.

Η δασκάλα της προσπάθησε να την βοηθήσει με διάφορους τρόπους πιστεύοντας ότι θα της κέντριζαν το ενδιαφέρον και θα την ενεργοποιούσαν αλλά χωρίς αποτέλεσμα. Στη σχολική κοινότητα θεωρούσαν ότι η μαμά την είχε πολύ χαϊδεμένη και γι αυτό ήταν προσκολλημένη πάνω της. Αφού η κατάσταση αυτή συνεχίστηκε κλήθηκαν οι γονείς στο σχολείο για ενημέρωση. Ήρθε η μητέρα, η οποία αφού ενημερώθηκε για τη συμπεριφορά της Δέσποινας, αρνήθηκε να δεχτεί την ύπαρξη προβλήματος επιμένοντας ότι στο σπίτι ήταν ιδιαιτέρως ζωνρή, μιλούσε, ήταν χαρούμενη, έπαιζε και τραγουδούσε και ότι έκανε μόνη της τις εργασίες της. Στο σχολείο ίσως να ήταν λίγο ντροπαλή στην αρχή, όπως δήλωσε η μητέρα. Ο πατέρας δεν είχε μεγάλη εμπλοκή.

Γενικώς η εικόνα που είχαν σχηματίσει τόσο η δασκάλα της όσο και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου ήταν, ότι επρόκειτο για ένα κακομαθημένο παιδί που κάνει πείσματα. Μετά από πολλές πιέσεις και την παρέμβαση του Σχολικού Συμβούλου έγινε παραπομπή της στο ΚΕΔΔΥ. Η διάγνωση του ΚΕΔΔΥ ανέφερε **εκλεκτική αλαλία και άγχος αποχωρισμού**. Οι γονείς άρχισαν πλέον και οι ίδιοι να αντιλαμβάνονται ότι τα πράγματα ήταν περισσότερο σοβαρά, έτσι επισκέφθηκαν κάποιο ψυχολόγο, ο οποίος τους συμβούλεψε να κάνουν υπομονή και παρακολουθώντας την εξέλιξη της, θα ενεργούσαν ανάλογα. Η

δασκάλα της στην αρχή έκανε προσπάθειες ένταξης της και συμμετοχή της αλλά βλέποντας ότι η συμπεριφορά της ήταν συνέχεια της προηγούμενης χρονιάς, παραιτήθηκε των προσπαθειών της, δεδομένου ότι είχε μια δύσκολη τάξη και δεν ήξερε με ποιο άλλο τρόπο να αντιμετωπίσει την περίπτωση της Δέσποινας. Έτσι από ένα σημείο και μετά, όπως ήταν λογικό, η Δέσποινα άρχισε να μένει πίσω και γνωστικά.

Η παρουσία της ήταν ανύπαρκτη στο σχολείο. Οι σχολικές εργασίες γίνονταν στο σπίτι με τη δασκάλα αλλά οι ώρες που αφιερώνονταν δεν ήταν αρκετές για να καλύψουν την ύλη της τάξης της.

Έτσι και η Β' τάξη κύλησε χωρίς καμιά βελτίωση αντίθετα τα πράγματα χειροτέρεψαν διότι πλέον το σχολείο ήταν για τη Δέσποινα ένα μεγάλο βάρος. Τα παιδιά δεν την έπαιζαν και συνεχώς την κορόιδευαν.

Η εμπλοκή της Ειδικής Παιδαγωγού η οποία διήρκεσε χρόνια και η οποία έκανε χρήση πολλών εναλλακτικών ψυχοπαιδαγωγικών μεθόδων, βοήθησε το παιδί σε ένα μεγάλο βαθμό να εξελιχτεί μαθησιακά, να έχει μία σταθερή συμπεριφορική πορεία, μεγαλύτερη συμμετοχή στην τάξη, να αποφεύγει τη θυματοποίηση από τους άλλους, αλλά και τον εγκλωβισμό σε «αυτιστικές μορφές» συμπεριφοράς, στο βαθμό που ο κίνδυνος μεγαλύτερης απομόνωσης, αλλά και εκδήλωσης καταθλιπτικών ή άλλων δυσλειτουργικών συμπεριφορών ήταν έντονος. Η Ε.Π. δούλεψε πέρα από το σύμπτωμα, δεν εστιάστηκε σε αυτό, δεν εγκλωβίστηκε σε αντιπαραθέσεις και καταστροφικές συγκρούσεις και προσέγγισε τη Δ. με ένα τρόπο ευαίσθητο και αποφασιστικό. Από την άλλη, η Δ. μέσα από το σύμπτωμα της κατάφερε να κινητοποιήσει την Ειδική Παιδαγωγό και να αποκτήσει μία καλή σχέση μαζί της, χωρίς, όμως, να εγκαταλείψει τη συμπτωματική της συμπεριφορά.

6. Επίλογος-Συμπεράσματα

Στη συγκεκριμένη περίπτωση προφανώς υπήρχε μία συγκαλυμμένη εναντίωση και επιθετικότητα σε σχέση με τους γονείς που εκφραζόταν με μία αγχωτική και ελεγκτική προσκόλληση στη μαμά και σε μία αδυναμία ομαλής κοινωνικοποίησης και συμμετοχής στις δραστηριότητες των υπόλοιπων παιδιών. Δεν γνωρίζουμε, με σαφήνεια, τα βαθύτερα αίτια αυτής της συμπεριφοράς, στα οποία θα έπρεπε να εστιάσει η παρέμβαση.

Με βάση τα διαθέσιμα κλινικά δεδομένα και στο πλαίσιο του ψυχοδυναμικού ερμηνευτικού παραδείγματος, υποστηρίζουμε ότι η απουσία μίας συστηματικής οικογενειακής ψυχολογικής-συμβουλευτικής παρέμβασης, η οποία θα διασφάλιζε την κατανόηση, μέσα από τη διερεύνηση της οικογενειακής δυναμικής (π.χ. του ρόλου του πατέρα, της σχέσης του ζεύγους, τη χρήση της γλώσσας της μητέρας και την επίπτωση της

στις επικοινωνιακές δεξιότητες του παιδιού και κυρίως της επίπτωσης της έλευσης ενός δεύτερου παιδιού στην ψυχολογία του κοριτσιού) και των αιτιών που προκάλεσαν την αλαλία, συνιστά έναν από τους βασικούς παράγοντες μη έγκαιρης διευθέτησης του προβλήματος. Η εμπλοκή της Ε.Π. είχε ένα θεραπευτικό -ως ένα βαθμό- χαρακτήρα, ως προς τη μη επιδείνωση των συμπτωμάτων και τη διασφάλιση μίας κάποιας μορφής κοινωνικότητας, μέσα από τη σταθερή και μακροχρόνια σχέση της με το κορίτσι. Παρέμενε, όμως, μη επαρκής για την συνολική διευθέτηση του προβλήματος. Απουσίαζε, ουσιαστικά, η ατομική συμβουλευτική, με βάση την οποία θα αναδεικνύονταν οι συγκαλυμμένες επιθυμίες, ανάγκες, συγκρούσεις, καθώς και τα επίπονα βιώματα και συναισθήματα του παιδιού σε σχέση με την οικογένεια. Η ατομική συμβουλευτική, θεωρητικά, θα το βοηθούσε να τα λεκτικοποιήσει και να απεγκλωβιστεί από τα συμπτώματα του και το φαύλο κύκλο των αρνητικών αλληλεπιδράσεων με τους άλλους στο πλαίσιο του σχολείου. Η συμβουλευτική των εκπαιδευτικών, θα βοηθούσε επιπλέον, να αποκτήσουν αυτοί μία καλύτερη εικόνα της διαταραχής και της ψυχολογίας του κοριτσιού και κατά συνέπεια να αποφύγουν τις αρνητικές και άστοχες παρεμβάσεις που επιδείνωσαν το πρόβλημα.

Πιο συγκεκριμένα, ως προς το σχολείο, οι χειρισμοί στην καλύτερη περίπτωση ήταν ανεπαρκείς και αποσπασματικοί –π.χ. προσπάθειες πλησιάσματος από κάποιες δασκάλες- και στη χειρότερη, αρνητικοί και ακατάλληλοι –π.χ. συγκαλυμμένη εναντίωση και επιθετικότητα απέναντι στο παιδί-. Πολλές φορές, οι συνηθισμένες προσπάθειες που κάνουν οι εκπαιδευτικοί για να βοηθήσουν τους μαθητές τους να προσαρμοστούν στο σχολικό περιβάλλον, έχουν τα αντίθετα αποτελέσματα στις περιπτώσεις αλαλίας. Οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει την ικανότητα να προσεγγίζουν και να δημιουργούν μια ζεστή σχέση με τους πιο συγκρατημένους και ντροπαλούς μαθητές τους, μέσα από την ενθάρρυνση και την ανταπόκριση στις προσπάθειες των παιδιών για λεκτική επικοινωνία. Οι τεχνικές, όμως, που χρησιμοποίησε η δασκάλα της Δέσποινας, θέλοντας να τη βοηθήσει, ώστε να επικοινωνήσει με το δικό της ρυθμό και τρόπο, δεν απέδωσαν. Είναι προφανές ότι, σε κάποιες περιπτώσεις διαταραχών, οι ψυχοπαιδαγωγικές τεχνικές δεν είναι επαρκείς, όταν δεν συνδυάζονται και με εξειδικευμένες παρεμβάσεις από ψυχολόγους, οι οποίοι έχουν αξιολογήσει και κατανοήσει τη δυναμική της συγκεκριμένης διαταραχής.

Η διαμόρφωση ενός ολιστικού –κλινικού και ψυχοπαιδαγωγικού- σχεδίου παρέμβασης που θα εμπλέκει γονείς, μαθητή με διαταραχές και εκπαιδευτικούς αποτελεί μία από τις βασικές συνιστώσες των επιτυχημένων παρεμβάσεων για παιδιά με ιδιαίτερες δυσκολίες-διαταραχές στο πλαίσιο του σχολείου (Κουρκούτας, 2007, Sameroff & Gutmann, 2004 Weare, 2005). Τα ολιστικά ψυχοδυναμικά συστημικά μοντέλα μπορούν να εντάξουν στα

προγράμματα παρέμβασης, μαζί με τις εκπαιδευτικές και ψυχοκοινωνικές στρατηγικές, διαφορετικού τύπου και προσανατολισμού, όπως είναι οι γνωστικές-συμπεριφορικές τεχνικές, που φαίνεται ως ένα βαθμό να δουλεύουν με τους εφήβους με εκλεκτική αλαλία (Cohan et al., 2006, Sameroff & Gutmann, 2004). Σε κάθε περίπτωση, η εξειδικευμένη παρέμβαση μέσα από την παρουσία ψυχολόγων στα σχολεία, καθώς και η διεπιστημονική εποπτεία και υποστήριξη των δασκάλων συνιστούν τα απαραίτητα στοιχεία για την επιτυχημένη έκβαση της ένταξης αυτών των μαθητών (Borger et al., Giddan et al., 1997, Powell & Dalley, 1995).

Βιβλιογραφία

- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual for mental disorders* (4th ed.). Washington, DC: Author.
- Anstendig, K. (1998). Selective Mutism: A review of the literature by treatment modality 1980-1996, *Psychotherapy*, 35,3, 381-391
- Borger, G. W., Bartley, D. L., Armstrong, N., Kaatz, D., & Benson, D. (2007). The Importance of a Team Approach in Working Effectively with Selective Mutism: A Case Study, *Teaching Exceptional Children Plus*, 4, 2, 2-11
- Elizur, Y, & Perednik, R. (2003). Prevalence and description of selective mutism in immigrant and native families: A controlled study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42, 1451-1459.
- Giddan, J. J., Ross, G. J., Sechler, L. L., & Becker, B. R. (1997). Selective mutism in elementary school: multidisciplinary interventions. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 28 (2), 127 – 133.
- Cohan, S., L., Chariva, D. A., & Stein, M. B. (2006). Practitioner Review: Psychosocial interventions for children with selective mutism: A critical evaluation of the literature from 1990–2005, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 11, 1085-1097
- Greenspan, S. I. & Wieder, S. (2006). *Infant and Early Childhood Mental Health. A Comprehensive Developmental Approach to Assessment and Intervention*. Arlington, VA: APP
- Ducote, D. J. (2005). When to Intervene in Selective Mutism: The Multimodal Treatment of a Case of Persistent Selective Mutism. Retrieved online August, 7, <http://gradworks.umi.com/31/83/3183016.html>
- Hultquist, A. M. (1995). Selective mutism: Causes and interventions. *Journal of Emotional and*

Behavioral Disorders, 3(2), 100-107

- Κουρκούτας, Η. (2007). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά: Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kourkoutas, E. (2007). Combinaison des approches psychodynamiques et écosystémiques: Interventions auprès des enfants à des troubles de conduite. In FFPP (Ed.), *Psychologie & Psychopathologie de l'enfant* (pp. 98-103). Paris: Dunod.
- Krysanski, V. L. (2003). A brief review of selective mutism literature, *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 137(1), 29-40
- Nowakowski, M. E., Schmidt, L. A., Cunningham, C. E., & McHolm, A. E. (2009). Language Development in Special Populations: the Case of Selective Mutism. In M. A. Reed (Ed.). *Children and language: Development, impairment and training* (pp. 191-206). New York: Nova Sciences
- Porjes, M., (1992). Intervention with the selectively mute child. *Psychology in the Schools*, 32, 114-123
- Powell, S. & Dalley, M. (1995). When to intervene in selective mutism: The multimodal treatment of a case of persistent selective mutism, *Psychology in the Schools*, 32, 2, 114-123
- Quicke, J. (2008). *Inclusion and psychological intervention in schools. A critical autoethnography*. London: Springer
- Sameroff, A.J. & Gutmann, L.M. (2004). Contributions of risk research to the design of successful interventions. In P. Allen-Mears & M.W. Fraser (Eds), *Intervention with children and adolescents: An interdisciplinary perspective* (pp. 9-26). Boston: Pearson.
- Steinhausen, H. C. & Juzi, C. (1996). Elective mutism: an analysis of 100 cases. *Journal of American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 35(5), 606-614
- Yeganeh, R., Beidel, D.C., Turner, S.M., Pina, A.A., & Silverman, W.K. (2003). Clinical distinctions between selective mutism and social phobia: An investigation of childhood psychopathology, *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42(9), 1069-1075.
- Walker, H. M. (1995). *The Acting-Out Child: Coping with Classroom Disruption*. (2nd ed.). Longmont, CO: Sopris West
- Weare, K. (2005). Taking a positive, holistic approach to the mental and emotional health and well-being of children and young people. In C. Newnes & N. Radcliffe (Eds), *Making and breaking children's lives* (pp. 115-122). Ross-on-Wye: PCCCS Books
- Willing, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology: Advantages in theory and method* (2nd ed.). Buckingham, Uk: Open University Press

Ψάλτη, Α. (2004). Παιδιά με εκλεκτική αλαλία: η σιωπηλή μειονότητα της σχολικής τάξης, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 37, 86-102

Μεθόδευση ένταξης μαθητών με τραυλισμό στη διδακτική διαδικασία στο Δημοτικό Σχολείο: Μία μελέτη περίπτωσης διδακτικής και λογοθεραπευτικής παρέμβαση

Δρ Φύκαρης, Ιωάννης

Λέκτορας (υπό διορισμό), Πανεπιστημίου Ιωαννίνων,

Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης,

e-mail: ifykaris@sch.gr

Μποβολή, Άννα MSc.

Λογοθεραπεύτρια του Ειδικού Σχολείου Κατερίνης,

e-mail: abo@freemail.asda.gr

Τσεντικίδου, Φανή

Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου Καλλιθέας Πιερίας

Περίληψη

Ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών αντιμετωπίζει δυσκολίας της ροής του λόγου, κατά την πορεία της γλωσσικής τους ανάπτυξης, με συνέπεια να βιώνουν δυσάρεστες εμπειρίες στο σχολείο, τη στιγμή που φαίνεται ότι η ανάλογη προσέγγιση στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να λειτουργήσει εξαιρετικά εποικοδομητικά.

Στην κατεύθυνση αυτή κινείται η μελέτη περίπτωσης, που παρουσιάζεται ακολούθως, με βασικό στόχο την ανάδειξη των δυνατοτήτων διδακτικής και λογοθεραπευτικής παρέμβασης σε μαθήτρια Στ' τάξης Δημοτικού Σχολείου με τραυλισμό, κυρίως σε ό,τι αφορά τη βελτίωση της ροής του λόγου της, τη συμμετοχή της στη διδακτική διαδικασία, με συνοδευτική ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και του αυτοσυναίσθημάς της.

Η κύρια μεθόδευση της παρέμβασης επικεντρώθηκε αρχικά στην παρατήρηση και αξιολόγηση της μαθήτριας, κατά τη διδακτική διαδικασία, στο γνωσιακό αλλά και στο επικοινωνιακό πεδίο. Ακολούθως πραγματοποιούνταν «ένας προς ένας» εξατομικευμένη παρέμβαση σε άλλο χώρο από την τάξη της. Στη συνέχεια οι λογοθεραπευτικές τεχνικές, που καλλιεργούνταν στην εξατομικευμένη παρέμβαση, επιδιώκονταν να εφαρμοστούν κατά τη συμμετοχή της στη διδακτική διαδικασία της τάξης, καθώς και σε όλη την υπόλοιπη κοινωνική δραστηριοποίησή της.

Κεντρική διαπίστωση από τη συγκεκριμένη Μελέτη Περίπτωσης είναι ότι ο τραυλισμός δεν αποτέλεσε εμπόδιο στη σχολική επιτυχία της μαθήτριας. Αντίθετα, υπήρξαν ουσιαστικά οφέλη στην αντιμετώπιση της δυσκολίας της και, μάλιστα, σε πολύ σημαντικό βαθμό.

Λέξεις κλειδιά: τραυλισμός, συνεργασία, αντιμετώπιση, διδακτική παρέμβαση

1. Πρόλογος

Η παρούσα εισήγηση εστιάζει στη διερεύνηση του τραυλισμού, μέσω μιας μελέτης περίπτωσης μαθήτριας με τραυλισμό του Δημοτικού Σχολείου. Στόχοι της εισήγησης είναι να αναδείξει τη δυνατότητα της συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκομένων παραγόντων, τη δυναμική της λογοθεραπευτικής παρέμβασης στην κοινωνική ένταξη μαθητών με τραυλισμό στο σχολικό περιβάλλον για την ύπαρξη και το είδος των ευκαιριών έκφρασης λόγου, τόσο κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας όσο και σε άλλες εκδηλώσεις, με την ταυτόχρονη ενίσχυση και των υπολοίπων συμμαθητών στην αποδοχή των τραυλιζόντων μαθητών.

2. Ορισμός του τραυλισμού

Σύμφωνα με το DSM-IV (2000) ο τραυλισμός χαρακτηρίζεται ως «διαταραχή της φυσιολογικής ροής και της ρυθμικής διαμόρφωσης της ομιλίας, η οποία είναι δυσανάλογη για την ηλικία του ατόμου».

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, ορίζει τον τραυλισμό ως «διαταραχή στο ρυθμό της ομιλίας, κατά την οποία το άτομο γνωρίζει ακριβώς τι θέλει να πει, αλλά εκείνη τη στιγμή δεν είναι σε θέση να το πει, εξαιτίας μιας ακούσιας επαναληπτικής επιμήκυνσης ή παύσης ενός φθόγγου (WHO, 1992).

3. Ερευνητικές προσεγγίσεις για τον τραυλισμό

Ο τραυλισμός εκδηλώνεται περίπου στο 1% του γενικού πληθυσμού. Μπορεί να εκδηλωθεί οποιαδήποτε στιγμή, κατά την παιδική ηλικία. Συνηθέστερη ηλικία έναρξης είναι μεταξύ 2 και 5 ετών, οπότε και εμφανίζονται οι πρώτες προτάσεις στην ομιλία του παιδιού και ειδικότερα, όταν υπάρχει ραγδαία ανάπτυξη του προφορικού λόγου (Bloodstein, 1995, Yairi, 1997). Ωστόσο, τα συμπτώματα διαφοροποιούνται με το πέρασμα του χρόνου, με αποτέλεσμα ο τραυλισμός ενός παιδιού προσχολικής ηλικίας να διαφέρει από αυτόν του παιδιού σχολικής ηλικίας, του εφήβου ή του ενήλικα. Επιπλέον, η πορεία του τραυλισμού

μπορεί να είναι επιδεινούμενη με κατεύθυνση προς την εδραίωση του τραυλισμού ή βελτιωμένη με κατεύθυνση προς την υποχώρηση.

Η συχνότητα εκδήλωσης του τραυλισμού φαίνεται να διαφοροποιείται στα δύο φύλα σε αναλογία 3:1 σε βάρος των αγοριών ηλικίας 6-7 ετών και έως 5:1 σε εφήβους ηλικίας 12-13 ετών (Bloodstein, 1995). Ως πιθανή αιτία της διαφυλικής διαφοροποίησης καταγράφεται η ταχύτερη γλωσσική ανάπτυξη (περίπου 6 μήνες νωρίτερα) των κοριτσιών συγκριτικά με τα αγόρια (Yairi, 1997).

4. Βασικά χαρακτηριστικά του τραυλισμού

Στις περισσότερες περιπτώσεις, ο λόγος ενός ατόμου που τραυλίζει παρουσιάζει ανάμεικτα στοιχεία σε λέξεις ή φράσεις, που εκφέρονται είτε με δυσκολία είτε με φυσιολογική ροή. Σε ορισμένες, ωστόσο, συνθήκες, όπως στο τραγούδι, ο λόγος των ατόμων που τραυλίζουν μπορεί να εξομαλύνεται εντελώς. Σε άλλες περιπτώσεις το άτομο που τραυλίζει μπορεί να μιλάει με απολύτως φυσιολογική ροή για ώρες, ημέρες, εβδομάδες ή ακόμη και μήνες και στη συνέχεια να αρχίσει ξανά να τραυλίζει.

Υπάρχουν έντονες διαπροσωπικές αλλά και ενδοπροσωπικές διαφορές στη συχνότητα εκδήλωσης των στιγμών τραυλισμού. Η συχνότητα αυτή διαφοροποιείται σημαντικά τόσο μεταξύ των ατόμων που τραυλίζουν όσο και στο ίδιο το άτομο, καθώς επηρεάζεται συνήθως από τις συνθήκες τις οποίες χρειάζεται να μιλήσει. Επίσης, η διάρκεια των στιγμών τραυλισμού μπορεί να ποικίλλει από δέκατα του δευτερολέπτου έως μερικά λεπτά (Bloodstein, 1995).

Κατά τη διάρκεια των στιγμών τραυλισμού η παραγωγή του λόγου χαρακτηρίζεται από «φαινόμενα δισταγμού», όπως: επανάληψη τμήματος ή ολόκληρης της λέξης, στιγμιαία παύση πριν από μια λέξη, χρήση ηχητικών στοιχείων (όπως «εεε...»), πριν από μια λέξη ή διακοπή της ροής του λόγου, προκειμένου ο ομιλητής να διορθώσει μια λέξη που πρόφερε λανθασμένα.

Τα κυριότερα χαρακτηριστικά του τραυλισμού ως μορφές λεκτικής συμπεριφοράς, που γίνονται συνήθως αντιληπτές από τον ακροατή είναι τα ακόλουθα:

- Επαναλήψεις μεμονωμένων φθόγγων, συλλαβών και λέξεων (Van Riper, 1982).
- Δυσρυθμίες ή αλλιώς τονική μορφή τραυλισμού.
- Παύσεις λόγου.

- Εμβολές φθόγγων, συλλαβών, λέξεων ή φράσεων όπως «και» «εεε...», οι οποίες δεν αλλοιώνουν το νόημα της πρότασης, αλλά διαφοροποιούν λέξεις, στις οποίες ο ομιλητής γνωρίζει ότι θα «κολλήσει» (Van Riper, 1982).

Σύμφωνα, επίσης, με μελέτες τα βασικά χαρακτηριστικά των λέξεων στις οποίες εκδηλώνεται συνηθέστερα ο τραυλισμός αφορούν στον αρχικό ήχο της λέξης, τη γραμματική της σημασία, τη θέση της στην πρόταση και το μήκος της (Van Riper, 1982).

Υπάρχουν εκτεταμένες έρευνες που αποδεικνύουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά λέξεων, στις οποίες είναι πιθανότερα να εκδηλωθεί ο τραυλισμός. Έχει, δηλαδή, διαπιστωθεί ότι συνήθως εμφανίζεται σε συγκεκριμένες λέξεις ή σε φθόγγους μέσα στις λέξεις. Οι περισσότεροι γλωσσικοί παράγοντες που ευνοούν την εκδήλωση τραυλισμού επηρεάζουν επίσης την εκδήλωση «φαινομένων δισταγμού» στο λόγο των ατόμων που δεν τραυλίζουν (Yairi, 1997).

Άλλες έρευνες έδειξαν ότι το 90% των στιγμών τραυλισμού εκδηλώνεται στον πρώτο ήχο των λέξεων. Επιπλέον, ο τραυλισμός εκδηλώνεται συχνότερα στις πρώτες συλλαβές των πολυσύλλαβων λέξεων και σχεδόν ποτέ στις τελευταίες. Τέλος, ο τραυλισμός εκδηλώνεται συχνότερα σε συλλαβές που τονίζονται σε σχέση με τις συλλαβές που δεν τονίζονται (Yairi, 1997).

Διαπιστώνεται, ακόμη, πως όλα τα άτομα που τραυλίζουν δεν δυσκολεύονται εξίσου στα ίδια σύμφωνα ή φωνήεντα, ενώ ερευνητικά διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν άτομα, τα οποία τείνουν να τραυλίζουν περισσότερο σε λέξεις οι οποίες αρχίζουν από φωνήεν (Yairi, 1997).

Η γραμματική λειτουργία της λέξης είναι ένας άλλος παράγοντας, που επηρεάζει την εκδήλωση τραυλισμού. Έχει παρατηρηθεί ότι στον πληθυσμό των ενηλίκων και των παιδιών σχολικής ηλικίας οι στιγμές τραυλισμού είναι πιθανότερο να εκδηλωθούν σε λέξεις περιεχομένου όπως: ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα και επιρρήματα σε σχέση με λειτουργικές λέξεις όπως άρθρα, προθέσεις, αντωνυμίες και συνδέσμους. Παρατηρήθηκε, επίσης, ότι ο τραυλισμός εκδηλώνεται στις περιπτώσεις όπου το άτομο θεωρεί τη λεκτική επικοινωνία ιδιαίτερα σημαντική και προσπαθεί να μην τραυλίσει (Van Riper, 1982).

Εκτός των γλωσσικών παραγόντων στο άτομο που τραυλίζει εμφανίζονται και μη λεκτικά χαρακτηριστικά, τα οποία εμφανίζονται σε γενικές γραμμές συχνότερα στις περιπτώσεις των ενήλικων και των μεγαλύτερων παιδιών και λιγότερο στα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (Van Riper, 1982). Στα χαρακτηριστικά αυτά περιλαμβάνονται: αποφυγή βλεμματικής επαφής, συνεχές άνοιγμα και κλείσιμο των βλεφάρων, πίεση των χειλιών μεταξύ τους και διάφορες σπασμωδικές κινήσεις (τικ) των μυών του προσώπου, της κεφαλής και των χεριών. Συχνά εμφανίζονται νευροφυτικά

συμπτώματα, όπως: κοκκίνισμα, εφίδρωση, δυσκολίες αναπνοής με σμίκρυνση του χρόνου εκπνοής και αύξηση του χρόνου εισπνοής.

5. Θεραπευτικές προσεγγίσεις

A. Θεραπεία της συμπεριφοράς

Στην θεραπευτική αντιμετώπιση του τραυλισμού ο Van Riper έθεσε 2 βασικούς στόχους. Ο πρώτος αφορούσε τη μείωση τόσο του φόβου που προκαλούσε ο τραυλισμός στο άτομο όσο και της προσπάθειας αποφυγής του. Ο δεύτερος στόχος αναφέρονταν στην υποχώρηση των συμπτωμάτων του τραυλισμού με τη σταδιακή τροποποίηση αυτής της συμπεριφοράς, με αξιοποίηση μεθόδων που βασίζονταν στην επιστημονική μελέτη του τρόπου εκδήλωσης του τραυλισμού. Σύμφωνα με τον Van Riper (1982), ο τραυλισμός είναι σε μεγάλο βαθμό μεμαθημένη συμπεριφορά και εξελίσσεται, κυρίως, ως αποτέλεσμα των προσπαθειών του ατόμου να αποφύγει να τραυλίζει και των έντονων συναισθημάτων ματαιώσης που ακολουθούν την εκδήλωσή του. Στα πλαίσια αυτής της θεραπείας βασικός στόχος είναι να καθοδηγείται το άτομο όχι στο να μην τραυλίζει αλλά στο να τραυλίζει με πιο «φυσιολογικό» τρόπο, ώστε να απαλλάσσεται από αρνητικές εκδηλώσεις και συμπτώματα του τραυλισμού.

B. Γνωσιακή –Συμπεριφορική θεραπεία

Η προσέγγιση αυτή αποτελεί τη βασική αρχή των σύγχρονων μεθόδων αντιμετώπισης του τραυλισμού. Βασίζεται στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, στις θεωρίες αυτο-αποτελεσματικότητας και στη γνωσιακή θεωρία. Σύμφωνα με τον Rustin et al, (1995) η προσπάθεια θεραπευτικής αντιμετώπισης του τραυλισμού προσανατολίζεται σε μια διαφορετική προοπτική, η οποία επικεντρώνεται στο άτομο ως σύνολο και ως σκεπτόμενο όν, που αντιλαμβάνεται τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και διαμορφώνει τη συμπεριφορά του ενεργητικά, ανάλογα με τον τρόπο που αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει τα ερεθίσματα.

Οι κυρίαρχες θεραπευτικές μέθοδοι για παιδιά σχολικής ηλικίας χωρίζονται σε δύο βασικές κατηγορίες: 1. Σε αυτές που στοχεύουν στη βελτίωση της λεκτικής ευχέρειας (fluency-shaping) και 2. Σε αυτές που στοχεύουν στην τροποποίηση των συμπτωμάτων του τραυλισμού (stuttering modification) (Bloodstein, 1995). Ταυτόχρονα, γίνεται προσπάθεια μείωσης των αρνητικών στάσεων και αντιδράσεων του παιδιού απέναντι στον τραυλισμό (Guitar, 1998, Ryan et al, 1995).

6. Μεθοδολογική προσέγγιση της παρουσιαζόμενης Μελέτης Περίπτωσης

6.1. Το προφίλ του «υποκειμένου» μελέτης

Η Μαρία από την έναρξη της ομιλίας της παρουσίασε φαινόμενα τραυλισμού. Την περίοδο μελέτης φοιτούσε στην Στ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου (11 χρονών) με κύριες συμπεριφορικές αντιδράσεις την άρνηση να πει μάθημα μπροστά στους συμμαθητές της, να συμμετέχει σε προφορικές μαθησιακές διαδικασίες και προτιμούσε να κάνει το μάθημα του σχολείου στο σπίτι.

Παρακολούθησε βραχύχρονο πρόγραμμα λογοθεραπείας στην Α' Δημοτικού, το οποίο διέκοψαν οι γονείς της. Έχει άλλα 2 αδέλφια υψηλών επιδόσεων τόσο στο σχολείο όσο και στις κοινωνικές εκδηλώσεις, που δεν παρουσιάζουν πρόβλημα τραυλισμού.

Από την πλευρά της η Μαρία περιγράφει τον εαυτό της ως καλή μαθήτριά, της αρέσει να ζωγραφίζει και να έχει φίλους. Θέλει να γίνει «πολυλογού» και το προσπαθεί. Βιώνει έντονο άγχος, όταν είναι να πει μάθημα και πιστεύει πως οι άλλοι την βλέπουν ως «χαζή», δεν της δίνουν χρόνο να μιλήσει ή να απαντήσει. Μερικές φορές, θα ήθελε να εξηγήσει την προσπάθειά που κάνει για να καταλάβουν τόσο οι εκπαιδευτικοί της όσο και οι φίλοι της πως είναι να έχεις τραυλισμό.

Η Μαρία έλαβε διαγνωστική έκθεση από Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο. Στην αρχική αξιολόγηση η ροή λόγου της χαρακτηρίστηκε από επανάληψη και μπλοκάρισμα σε επίπεδο φωνήματος, λέξης και συλλαβής, με συχνότητα στο 80% των λέξεων που λέει (80 μπλοκαρίσματα στις 100 συλλαβές). Κατά τη διάρκεια της ομιλίας απομάκρυνε το βλέμμα από το συνομιλητή κοιτώντας προς τα κάτω. Συχνά παρατηρούνταν παύσεις και αποφυγή προφορικής έκφρασης. Όσον αφορά την κατανόηση των δεξιοτήτων του προφορικού και γραπτού λόγου βρίσκονταν στα φυσιολογικά όρια για τη ηλικία της.

Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας αξιολόγησης, συστήθηκε παρακολούθηση λογοθεραπευτικού προγράμματος με έμφαση στην διδακτική διαδικασία (Creemers, 1994, Good and Brophy, 2000, Johnson and Johnson, 1991, 1994, Moor, 1995). Για το λόγο αυτό συντάχθηκε εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (ΕΕΠ).

6.2. Διάρκεια παρέμβασης

Το ΕΕΠ συγκροτήθηκε σε συνεργασία των Σχολικών Συμβούλων Γενικής και Ειδικής Αγωγής, ειδική λογοθεραπεύτρια και τον εκπαιδευτικό της Μαρίας, ενώ οι γονείς της ενημερώθηκαν πλήρως για αυτό. Το ΕΕΠ διήρκεσε 18 μήνες. Ξεκίνησε στις αρχές του τελευταίου τριμήνου της Ε' Δημοτικού. Αρχικά οι συναντήσεις γίνονταν σε ξεχωριστό χώρο,

2 φορές την εβδομάδα από 45 λεπτά. Ακολουθούσαν 2 ώρες παρακολούθηση και υποστήριξη στο σχολικό πλαίσιο. Κάθε 15 μέρες πραγματοποιούνταν συναντήσεις της λογοθεραπεύτριας ξεχωριστά με τους γονείς και έπειτα με τον εκπαιδευτικό. Η χρονική διάρκεια αυτών των συναντήσεων καθοριζόταν ανάλογα με τις τρέχουσες εξελίξεις και τις ανάγκες που εμφανίζονται.

6.3 Μεθόδευση και οργάνωση ένταξης

6.3.1. Λειτουργική παρέμβαση στο χώρο της λογοθεραπείας

Η λογοθεραπεύτρια αρχικά συζήτησε τις δυσκολίες της μαθήτριας με τον εκπαιδευτικό και τους Σχολικούς Συμβούλους. Ακολούθησε συνεργασία με τους γονείς, όπου συζητήθηκε η συχνότητα και οι τύποι τραυλισμού που παρατηρήθηκαν σε δυο ή περισσότερες καταστάσεις, τα συναισθήματα της μαθήτριας και οι τοποθετήσεις για τις δυσκολίες του τραυλισμού στην επικοινωνία και στη διαδικασία του μαθήματος.

Από τον εκπαιδευτικό της Μαρίας ζητήθηκαν επιπλέον πληροφορίες σχετικά με το πότε η Μαρία τραυλίζει. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε παρατήρηση-αξιολόγηση της μαθήτριας σε ποικίλες καταστάσεις στο πλαίσιο του σχολείου, όπου και διερευνήθηκε: η προφορική της ανάγνωση, πώς απαντά στις ερωτήσεις, προφορική αξιολόγηση, πώς παρουσιάζει τις προφορικές παρατηρήσεις της, καθώς και η αλληλεπίδρασή της με τους συμμαθητές στην ώρα του διαλείμματος.

Παρατηρήθηκε, ακόμη, πώς εκπαιδευτικοί και συνομήλικοι αντιδρούν στον τραυλισμό της μαθήτριας, καθώς και πώς ανταποκρίνεται η ίδια. Τα στοιχεία σχετικά με τις αντιλήψεις και τα συναισθήματά της, των γονέων και των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκαν στον καθορισμό των χαρακτηριστικών του τραυλισμού της και αξιοποιήθηκαν περαιτέρω στην ανάπτυξη των στρατηγικών παρέμβασης.

Οι στόχοι της παρέμβασης καταγράφηκαν ως εξής:

- Να δημιουργηθεί μια σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ μαθήτριας-λογοθεραπεύτριας, με σκοπό να ερευνήσει τα συναισθήματα και τις αντιλήψεις της και να κάνει τις αλλαγές στη λεκτική συμπεριφορά.
- Να υποστηριχθεί στη βελτίωση της αυτοεικόνας, με ενίσχυση της αυτοπεποίθησής της.
- Να βοηθηθεί στη μείωση των κινήσεων του προσώπου, που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια των στιγμών τραυλισμού.

-Να εκπαιδευτεί στην ανάπτυξη και χρήση της ευχέρειας του λόγου μέσω των λογοθεραπευτικών στρατηγικών, αρχικά στο χώρο θεραπείας και στην συνέχεια στην τάξη και στο σπίτι.

Η μαθήτρια αρχικά εκπαιδεύτηκε στη σταδιακή αύξηση της έκτασης και της πολυπλοκότητας του λόγου με στόχο την ευχέρεια του λόγου μέσω του συστηματικού χειρισμού της πολυπλοκότητας του λόγου. Έγινε ρύθμιση και έλεγχος αναπνοής όπου η μαθήτρια διδάχτηκε αναπνευστικές ασκήσεις για την ομαλή λειτουργία της αναπνοής στην εκφορά του λόγου και παράλληλα διδάχθηκε αρχικά να μειώσει τον ρυθμό ομιλίας και σταδιακά να φτάσει στο φυσιολογικό ρυθμό. Με την εκμάθηση της μείωσης του ρυθμού ομιλίας της διευκολύνθηκε στο συντονισμό των οργάνων παραγωγής λόγου και του αναπνευστικού συστήματος, προκειμένου να επιτευχθεί λεκτική ευχέρεια. Στόχος ήταν όσο αυξάνεται ο ρυθμός ομιλίας να αυξάνεται και το ποσοστό ευχέρειας. Ακολούθως εκπαιδεύτηκε για την εδραίωση απαλών επαφών των οργάνων άρθρωσης και αυτό γιατί η μαθήτρια ασκούσε υπερβολική πίεση στη γλώσσα, τα χείλη και τη σιαγόνα όταν συνέβαινε να μπλοκάρει.

Πέρα από τις τεχνικές βελτίωσης της λεκτικής ευχέρειας τονίστηκε και η βελτίωση της επικοινωνίας. Έχει αποδειχθεί πως από μόνη της η λεκτική ευχέρεια δεν βελτιώνει την επικοινωνία. Για αυτόν το λόγο η ανάπτυξη δεξιοτήτων αποτελεσματικής επικοινωνίας εφαρμόστηκε, ώστε να βελτιωθεί η βλεμματική επαφή με το συνομιλητή της.

Η τροποποίηση των αντιλήψεων που αφορούν στην εικόνα που έχει η μαθήτρια για τον εαυτό της ως ομιλήτρια, η αύξηση της αυτοεκτίμησης και η θεώρηση του τραυλισμού στα πλαίσια της ιδιαίτερης ιδιοσυγκρασίας αποτέλεσαν βασικούς τομείς παρέμβασης κατά τη θεραπευτική αντιμετώπιση του τραυλισμού. Η συμβουλευτική προσέγγιση για την ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στην ομιλία κρίθηκε αναγκαία για τη συνολική ολοκλήρωση της προσπάθειας βελτίωσης της ευχέρειας του λόγου. Δημιουργήθηκε ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στη λεκτική επικοινωνία και στον τρόπο ομιλίας. Τα συναισθήματα, οι στάσεις οι αντιλήψεις και τα πιστεύω της μαθήτριας επηρέαζαν τη ροή του λόγου της. Έτσι αξιοποιήθηκαν τεχνικές, όπως: επίλυση προβλημάτων, παιχνίδι ρόλων, γνωστική προσέγγιση των στάσεων και αντιλήψεων, που βοήθησαν τη μαθήτρια να αντιμετωπίσει τις αρνητικές αντιδράσεις των συμμαθητών της.

Οι τεχνικές που εφαρμόστηκαν «1:1», στον ξεχωριστό χώρο λογοθεραπείας, χρησιμοποιήθηκαν και στο χώρο της τάξης καθώς και στο σπίτι.

6.3.2. Ενδοοικογενειακή λειτουργία του ΕΕΠ

Οι γονείς συμμετείχαν ενεργητικά στην εφαρμογή των τεχνικών για την αντιμετώπιση των αντιλήψεων της Μαρίας (χαμηλή αυτοεκτίμηση, αρνητική αυτοεικόνα) και τα συναισθήματά της (φόβος, άγχος, ενοχή, ντροπή) αλλά και των δικών τους με σκοπό να επιτευχθεί η αύξηση της αυτοεικόνας της Μαρίας και της αυτοεκτίμησής της. Οι γονείς υποστηρίχθηκαν στην αποδοχή του προβλήματος της Μαρίας και στην εξασφάλιση μιας συναισθηματικής σχέσης μεταξύ αυτών και της Μαρίας, χωρίς εκδηλώσεις υπερπροστατευτισμού. Καθοδηγήθηκαν στο σωστό τρόπο αντιμετώπισης δυσκολιών της μαθήτριας στην ευχέρεια του λόγου και στην τροποποίηση στοιχείων της συμπεριφοράς τους, όπως το να μη μιλάνε γρήγορα, να κρατούν βλεμματική επαφή, να δίνουν χρόνο, να μην αγχώνονται, να δίνουν σημασία στο περιεχόμενο και όχι στον τρόπο λεκτικής επικοινωνίας τους. Για την καλύτερη πορεία του προγράμματος και την αναπροσαρμογή του, τους δόθηκαν οδηγίες για τον τρόπο αξιολόγησης στο σπίτι. Τέλος, επισημάνθηκε όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Guitar (1998) στους γονείς ότι είναι αναγκαίο να ενεργούν ως γονείς και όχι ως θεραπευτές.

6.3.3. Λειτουργία του ΕΕΠ στο χώρο της τάξης και το είδος της συνεργασίας με τον εκπαιδευτικό

Δίνοντας έμφαση στην διδακτική μεθοδολογία, η λογοθεραπεύτρια έδωσε οδηγίες στον εκπαιδευτικό για τη στάση του απέναντί στη Μαρία, τη σχέση εμπιστοσύνης που πρέπει να αναπτυχθεί, το κλίμα κατανόησης και αποδοχής, τη συναισθηματική ασφάλεια και συμπαράσταση.

Για να υποστηρίξει τη μαθήτρια αλλά και για να συμβάλει στη μεταφορά των τεχνικών στο χώρο του σχολείου για τη βελτίωση της ευχέρειας του λόγου της μαθήτριας, ο εκπαιδευτικός ενημερώθηκε λεπτομερώς, προκειμένου να κατανοήσει το μηχανισμό εκδήλωσης του τραυλισμού, καθώς επίσης και τους παράγοντες που τον επηρεάζουν. Στη συνέχεια, μέσα στην τάξη ακολουθούσε τις βασικές αρχές της λεκτικής επικοινωνίας και τις αρχές της υποστήριξης θετικών στάσεων και συναισθηματικής καθοδήγησης.

Οι συμβουλές που δόθηκαν στηρίχθηκαν στο να μην αντιδρά με αρνητικό τρόπο στην εκδήλωση των συμπτωμάτων του τραυλισμού π.χ. λέγοντας «μίλα αργά» ή να διορθώνει συνέχεια μέσα στην ώρα του μαθήματος, αλλά η αντιμετώπιση της στιγμής που τραυλίζει η μαθήτρια γινόταν με ήρεμο και, όσο το δυνατόν, φυσιολογικό τρόπο. Για παράδειγμα κατά την διάρκεια του μαθήματος τίθονταν μικρές ερωτήσεις και όχι συνεχείς για να έχει χρόνο να απαντήσει.

Εξαιτίας των χρονικών περιορισμών της διδασκαλίας γινόταν προετοιμασία αρχικά πριν τη διδασκαλία, στο χώρο λογοθεραπείας σχετικά με τις απαντήσεις ή την προφορική εξέταση και στη συνέχεια εφαρμοζόταν στην τάξη. Αυτό συνεχίστηκε κατά τους πρώτους μήνες της παρέμβασης και σταδιακά μειωνόταν. Η προετοιμασία που γινόταν πριν βοήθησε, ώστε να διεξαχθεί το μάθημα στο σωστό χρονικό πλαίσιο και με την συμμετοχή όλων των μαθητών λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες ορισμένων από αυτών. Κατά τη διάρκεια της απάντησης ούτε ο εκπαιδευτικός ούτε οι συμμαθητές συμπλήρωναν αυτό που προσπαθούσε να πει η μαθήτρια, αλλά περίμεναν υπομονετικά να ολοκληρώσει. Δεν τη διέκοπταν, όταν μιλούσε και δημιουργούνταν προϋποθέσεις, ώστε ο κάθε μαθητής να περιμένει την σειρά του για να μιλήσει. Οι μικρές (λίγων δευτερολέπτων) παύσεις κατά τη λεκτική επικοινωνία προκειμένου να δοθεί περιθώριο να πάρει το λόγο η μαθήτρια αποδείχθηκαν χρήσιμες. Δεν δινόταν έμφαση στον τρόπο ομιλίας αλλά στην απάντηση, με στόχο η ομιλία να μην αποτελεί αντικείμενο ανησυχίας και πίεσης χρόνου.

Ο εκπαιδευτικός καθοδηγήθηκε με στόχο να προσαρμόσει τον τρόπο επικοινωνίας και τη στάση του απέναντι στον τραυλισμό της μαθήτριας. Χρειάστηκε να δοθεί προσοχή στη μη λεκτική επικοινωνία του εκπαιδευτικού, όπως: ο τόνος της φωνής, η έκφραση του προσώπου, οι κινήσεις του σώματος που μπορεί να μεταδώσουν άγχος και αποδοκιμασία. Ο εκπαιδευτικός καθοδηγήθηκε, ώστε ο ρυθμός ομιλίας του να είναι αργός. Η δομή και το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούσε ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη ήταν τέτοιου βαθμού πολυπλοκότητας που να μην δημιουργεί αυξημένη πίεση. Διατηρούσε βλεμματική επαφή κατά την επικοινωνία με την μαθήτρια, γιατί η αποφυγή δημιουργούσε μηνύματα ανησυχίας ή απογοήτευσης.

Επιπλέον, του εξηγήθηκαν οι καταστάσεις που προκαλούν άγχος στη μαθήτρια και δόθηκαν ανάλογες οδηγίες. Δηλαδή, εάν ζητηθεί ξαφνικά να απαντήσει μια ερώτηση ή εάν υπάρχει αναμονή αδικαιολόγητη για να ερωτηθεί ή να απαντήσει ή να διαβάσει ήταν στοιχεία που προκαλούσαν άγχος στην μαθήτρια.

Δόθηκε, επίσης, προσοχή στη συναισθηματική στήριξή της, όταν η μαθήτρια τραύλιζε, στηρίζοντας την ώστε να μη δείχνει άρνηση. Επιπλέον, καθοδηγήθηκε ο εκπαιδευτικός να δίνει ευκαιρίες εκτός μαθήματος για συναισθηματική έκφραση, π.χ στο διάλειμμα, μετά τη λήξη του σχολικού προγράμματος ή σε άλλες εκδηλώσεις. Επιπρόσθετα, αποφεύγονταν οι υπερβολικές απαιτήσεις και προσδοκίες («πες μας αφού ξέρω ότι μπορείς») αλλά ούτε και μειωμένες. Οι προσδοκίες ήταν ξεκάθαρες στη μαθήτρια για να μην αισθάνεται ότι πρέπει να καταβάλει μεγαλύτερη προσπάθεια να μιλήσει καλύτερα. Δινόταν ιδιαίτερη προσοχή στον εκπαιδευτικό για τον τρόπο που επεσήμανε τα λάθη. Αντίθετα, η

μαθήτρια ενθαρρύνονταν τακτικά για τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης, που αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση, προκειμένου να συντηρείται η αισιοδοξία και να αισθάνεται ικανή να ανταπεξέλθει στις αυξημένες απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος αλλά και περιβάλλοντος.

7. Αποτίμηση - αποτελέσματα

Βραχυπρόθεσμα η μελέτη ήταν αποτελεσματική στη μείωση του ποσοστού των μπλοκαρισμάτων τραυλισμού. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι υπήρξαν βελτιώσεις στο λόγο της μαθήτριας όσο και στην αυτοεικόνα της, που διατηρήθηκαν μέχρι την ολοκλήρωση του ΕΕΠ. Καταδείχθηκε, έτσι, ο ρόλος που διαδραμάτισε στη μακροπρόθεσμη αποτελεσματικότητα του προγράμματος η πολυεπίπεδη παρέμβαση.

Ιδιαίτερα θετική διαπίστωση ήταν ότι η μαθήτρια επέτυχε σταδιακά συντήρηση της ευχέρειας του λόγου της και αυξήθηκε η απόδοσή της τόσο στο ακαδημαϊκό όσο και στο κοινωνικό επίπεδο.

Η συμμετοχή της μαθήτριας στο πρόγραμμα παρουσίασε δυσκολίες αλλά είχε και σημαντικά οφέλη. Όσον αφορά τη μαθησιακή/επικοινωνιακή της απόδοση εκτέθηκε σε διαφορετικές πραγματικές συνθήκες στο πλαίσιο του σχολείου και στην τάξη, όπου κλήθηκε να ανταποκριθεί σε συγκεκριμένα καθήκοντα. Η ικανότητά της να ελέγχει και να επικοινωνεί σε πολύπλοκες προτάσεις καθώς και σε προφορική εξέταση μέσα στην τάξη (δηλαδή να λειτουργεί σε περισσότερα και πιο πολύπλοκα επικοινωνιακά-μαθησιακά μοτίβα) βελτιώθηκε σημαντικά. Σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό της έδειχνε να αναλαμβάνει περισσότερες πρωτοβουλίες σε σχέση με την προφορική συμμετοχή της στη μαθησιακή διαδικασία, ένιωθε μεγαλύτερη ευθύνη, αυτοπεποίθηση και θάρρος να συμμετέχει σε ομαδικές εργασίες λεκτικής επικοινωνίας (π.χ. προφορική ανακοίνωση εργασίας).

Η όλη διαδικασία του προγράμματος ένταξης δημιουργούσε άγχος και φόβο στη μαθήτρια αλλά εξομαλύνθηκαν με κατάλληλους χειρισμούς από τους εμπλεκόμενους στην συγκρότηση του ΕΕΠ. Η Μαρία έδειχνε μεγαλύτερη συγκέντρωση και προσπάθεια στην ομαλή ευχέρεια του λόγου, ίσως επειδή συνειδητοποίησε ότι η ομάδα και το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου επιθυμούσαν να δουλέψουν μαζί της για τη βελτίωση της ευχέρειας του λόγου.

Σχετικά με την κοινωνική συμπεριφορά της Μαρίας παρουσιάστηκαν κάποια ιδιαίτερα σημεία. Συγκεκριμένα, στην αρχή του προγράμματος όταν την πείραξε ένας συμμαθητής της αναστατώθηκε και «κλείστηκε» στον εαυτό της. Ωστόσο, όσο προχωρούσε

το ΕΕΠ άρχισε να αναπτύσσει τρόπους διαχείρισης τέτοιου είδους κοινωνικών προκλήσεων ή άλλων παρόμοιων.

Ένα άλλο θετικό σημείο ήταν η προσπάθεια ενεργής συμμετοχής των γονέων. Ενώ αρχικά μετέδιδαν την ανησυχία και την απογοήτευση τους στην Μαρία κάνοντας την να νιώθει άσχημα, εξελικτικά τόσο οι αντιλήψεις τους όσο και οι αντιδράσεις τους βελτιώθηκαν και προσαρμόστηκαν στις ανάγκες της Μαρίας.

Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι ενώ αρχικά η μαθήτρια παρουσίαζε δισταγμό και τάση αποφυγής καταστάσεων, σταδιακά προσαρμόστηκε και αποδέχθηκε τη συμμετοχή της σε κοινωνικές και σχολικές δραστηριότητες. Κατανόησε ότι η προσπάθεια συμμετοχής, εφόσον γίνεται οργανωμένα, είναι μια θετική εμπειρία.

Επιπλέον, οι συνεχείς εναλλαγές επικοινωνίας με διαφορετικά πρόσωπα, ενώ στην αρχή την αποσυντόνιζαν με αρνητικές επιπτώσεις στην ευχέρεια λόγου, στην πορεία αποτέλεσαν κίνητρα εκδήλωσης λόγου.

Διαπιστώθηκε, ακόμη, ότι ορισμένοι αστάθμητοι και τυχαίοι παράγοντες είχαν σημαντική επίδραση στην απόδοση και τη συμπεριφορά της.

Αξιοσημείωτο είναι ότι η μαθήτρια στην αρχή της εφαρμογής του ΕΕΠ είχε μια αυστηρή υποκειμενική εκτίμηση. Παρά τη σημαντική μείωση του ποσοστού τραυλισμού και τη βελτίωση στην εκτίμηση φυσικότητας πέρα από τη φάση καθιερώσεων και μεταφοράς επεξεργασίας, η υποκειμενική εκτίμησή της για τη ροή του λόγου της παρέμεινε αυστηρή, πιθανόν εξαιτίας της διαχρονικά μεμαθημένης της συμπεριφοράς.

Όσον αφορά το σχολικό χώρο και τον εκπαιδευτικό σημαντικό ρόλο φαίνεται να είχε το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός της ήταν ένα πρόσωπο αποδεκτό για τη Μαρία. Έτσι εξοικονομήθηκε πολύτιμος χρόνος, ο οποίος διαφορετικά θα είχε διατεθεί στην εδραίωση της αμοιβαίας εμπιστοσύνης.

Μία επιπρόσθετη διαπίστωση είναι ότι η λειτουργία των εμπλεκόμενων παραγόντων στη θεραπευτική και εκπαιδευτική παρέμβαση είναι αναγκαίο να χαρακτηρίζεται από ευελιξία, κοινές αποφάσεις, κάτι που απαιτεί συνεχή ανατροφοδότηση και προσπάθεια. Μέσα από την προσπάθεια συνεργασίας φάνηκε ότι πραγματοποιήθηκαν σημαντικές αλλαγές στη ζωή της μαθήτριας με τραυλισμό. Ακόμη, δόθηκε η ευκαιρία ευαισθητοποίησης και των υπολοίπων εκπαιδευτικών του σχολείου, όπως και των συμμαθητών της Μαρίας, οι οποίοι σταδιακά απέκτησαν την ανάλογη «ωριμότητα» αντιμετώπισης της κατάστασης του τραυλισμού της.

8. Βιβλιογραφία

- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, (4th Ed). Text Revision, Washington: DC.
- Bloodstein, O. (1995). *Handbook on Stuttering*, (5th Ed). USA: Singular Publishing Group.
- Creemers, B. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Guitar, B. (1998). *Stuttering: An integrated approach to its nature and treatment*, (2nd Ed). Baltimore: Williams & Wilkins.
- Good, T. & Brophy, J. (2000). *Looking in classroom*. New York: Harper and Row.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1991). Classroom instruction and cooperative learning. In H. Waxman & H. Walberg (Eds.), *Effective teaching: Current research* (pp. 136-44). Berkeley: Mc Cutchan.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1994). *Learning together and alone*. Boston: Allyn & Bacon.
- Moore, K. (1995). *Classroom teaching skills*. New York: McGraw-Hill.
- Rustin, L. & Cook, F. (1995). Parental involvement in the treatment of stuttering. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 26,127-137.
- Ryan, B. & Van Kirk Ryan, B. (1995). Programmed Stuttering Treatment for Children: comparison of two established programs through transfer, maintenance and follow up. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 61-75.
- Van Riper, C. (1987). *The nature of stuttering*. New Jersey: Prentice-Hall.
- World Health Organization, (1992). *Ταξινόμηση ICD-10 ψυχικών διαταραχών και διαταραχών συμπεριφοράς* (μετ. Στεφανής, Κ., Σολδάτος, Κ., Μαυρέας). Αθήνα: ΒΗΤΑ Ιατρικές Εκδόσεις.
- Yairi, E. (1997). Disfluency characteristics of childhood stuttering. In R. F. Curlee & G. M. Siegel (Eds), *Nature and treatment of stuttering: new directions* (pp24-48).USA: Allyn & Bacon.

Πρόγραμμα Παρέμβασης για τη βελτίωση του αφηγηματικού λόγου παιδιού πρώτης σχολικής ηλικίας με ψυχοκινητική ανωριμότητα, προβλήματα λόγου και ομιλίας.

Σοφία Χατζηγεωργιάδου

Νηπιαγωγός-Ψυχολόγος

Υποψ. Διδ. ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ

Email: chatzig@eled.auth.gr

Περίληψη

Η παρέμβαση στον αφηγηματικό λόγο δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά με προβλήματα λόγου να οργανώσουν παράλληλα τη σκέψη και το λόγο τους (Gillam, Hoffman, Marler, Jeffrey, & Wynn-Dancy, 2002. Gillam, Loeb, Hoffman, Bohman, Champlin, Thibodeau, Widen, Brandel, & Freil-Pati, 2008. Hayward & Schneider, 2000. Hoffman, 2009. Johnston, 2008. Χατζηγεωργιάδου, & Αρβανιτίδου, 2008). Βάσει αυτών, διαμορφώθηκε και εφαρμόστηκε το παρόν πρόγραμμα παρέμβασης σε παιδί πρώτης σχολικής ηλικίας με ψυχοκινητική ανωριμότητα και προβλήματα λόγου και ομιλίας. Βασικός σκοπός ήταν να βελτιωθεί η αφηγηματική ικανότητα του παιδιού, σύμφωνα με το αναπτυξιακό μοντέλο του Applebee (1978). Η στρατηγική που διδάχθηκε ήταν η γραμματική των ιστοριών (story grammar) (Mandler, 1984). Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος των κατευθυνόμενων ερωτήσεων που αντιστοιχούν στη δομή ανάλυσης της γραμματικής των ιστοριών με άμεση διδασκαλία, καθώς και οι αρχές εξάσκησης της μνημονικής ικανότητας: η οργάνωση του υλικού, η επεξεργασία του υλικού και η εξάσκηση της ανάπλασης (Hayes, 1997). Η εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης διήρκεσε τέσσερεις μήνες. Όπως έδειξε η τελική αξιολόγηση, οι στόχοι που τέθηκαν εξαρχής εκπληρώθηκαν. Όχι μόνο, ο αφηγηματικός λόγος του παιδιού εξελίχθηκε κατά ένα στάδιο (από το 1^ο στο 2^ο στάδιο ανάπτυξης), αλλά, εμφανέστατη ήταν και η συνολική βελτίωση στο λεξιλόγιο, στη σύνταξη και στη σημασιολογία του λόγου.

Λέξεις κλειδιά: αφήγηση, παρέμβαση, προβλήματα λόγου, αφηγηματική ικανότητα

1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση στην αφήγηση των παιδιών με γλωσσικές διαταραχές θεωρείται, τα τελευταία χρόνια, ως το καταλληλότερο πλαίσιο παρέμβασης τόσο στην προσχολική, όσο και στην πρώτη σχολική ηλικία (Gillam, Hoffman, Marler, Jeffrey, & Wynn-Dancy, 2002. Gillam, Loeb, Hoffman, Bohman, Champlin, Thibodeau, Widen, Brandel, & Freil-Pati, 2008. Hoffman, 2009. Johnston, 2008. Paul-Brown, 1992). Γενικά:

A) Η ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω της αφήγησης είναι πιο φυσικός και πιο ρεαλιστικός τρόπος από την εξάσκηση σε λέξεις και προτάσεις (Paul-Brown, 1992).

B) Η αφήγηση συνδέεται με καθημερινές επικοινωνιακές λειτουργίες τόσο στο σχολικό, όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον, ενώ έχει άμεση σχέση με τη σχολική επίδοση (Νάνου, 2005).

Γ) Η αφήγηση ιστοριών αποτελεί ένα επικοινωνιακό πλαίσιο, στο οποίο οι γλωσσικές ανταλλαγές του παιδιού με τον παιδαγωγό αποκτούν νόημα, ενώ παρέχεται η δυνατότητα παρέμβασης σε όλα τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης (μορφολογία, σύνταξη, φωνολογία, σημασιολογία, πραγματολογία) (Hoffman, 2009. Ukrainetz, 2006).

Σύμφωνα με τον Applebee (1978), ο αφηγηματικός λόγος ακολουθεί αναπτυξιακή πορεία κατά τη διάρκεια της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Βάσει της υπόθεσης ότι οι ιστορίες συντίθενται από ένα σύνολο συστατικών, ο Applebee μελέτησε τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά προσχολικής ηλικίας οργανώνουν τα συστατικά αυτά στις ιστορίες τους. Προσδιόρισε 6 αναπτυξιακά στάδια, τα οποία αποτελούν βήματα προς την κατάκτηση της ολοκληρωμένης αφήγησης και είναι τα εξής:

- ✓ Ασύνδετες μικροδομές,
- ✓ Ακολουθίες,
- ✓ Αρχικές αφηγήσεις,
- ✓ Μη επικεντρωμένες αφηγήσεις,
- ✓ Επικεντρωμένες ιστορίες,
- ✓ Ολοκληρωμένες αφηγήσεις.

Η παρέμβαση στις αφηγηματικές δεξιότητες δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να οργανώσουν τη σκέψη και το λόγο τους. Έχουν καταγραφεί συγκεκριμένες

τεχνικές που αφορούν στην εξάσκηση της αφηγηματικής λειτουργίας και περιλαμβάνουν:

- ακρόαση ιστοριών, εξάσκηση στην παραγωγή ιστοριών και στην περιγραφή προσωπικών εμπειριών (Gillam et al., 2002. Gillam et al., 2008. Johnston, 2008. Paul-Brown, 1992).
- εκπαίδευση σε στρατηγικές πρόβλεψης, επεξεργασίας και επίλυσης προβλημάτων (Νάνου, 2005).
- ακρόαση ιστοριών και διδασκαλία της γραμματικής των ιστοριών (story grammar) για την ανάλυση και αναπαραγωγή τους (Hayward, & Schneider, 2000. Hoffman, 2009. Χατζηγεωργιάδου, & Αρβανιτίδου, 2008).

Η γραμματική των ιστοριών (story grammar), αποτελεί ένα σύστημα κανόνων με στόχο την περιγραφή των πληροφοριών που παρουσιάζονται στις γραπτές ή προφορικές ιστορίες. Οι κανόνες αυτοί περιγράφουν τις μονάδες – συστατικά από τις οποίες αποτελείται μια ιστορία. Παρουσιάζουν δε τη δομή των μονάδων – συστατικών της ιστορίας, καθώς και την οργάνωσή τους, δηλαδή, τη διαδοχή με την οποία παρουσιάζονται μέσα σε αυτή (Mandler, 1984). Η δομή των ιστοριών που ταυτίζεται με τη γραμματική των ιστοριών έχει ως εξής:

- ✓ Ένα αρχικό γεγονός το οποίο κινητοποιεί τον πρωταγωνιστή να αντιληφθεί το πρόβλημα που απαιτεί επίλυση.
- ✓ Μια συναισθηματική αντίδραση του πρωταγωνιστή.
- ✓ Ένα σχέδιο επίλυσης του προβλήματος.
- ✓ Μια δράση σε σχέση με το σχέδιο.
- ✓ Μια συνέπεια που δηλώνει αν επιτεύχθηκε ο στόχος και
- ✓ Ένα τέλος που περιλαμβάνει μελλοντικά σχέδια (Mandler, 1984).

Το αφηγηματικό σχήμα (story schema) αποτελεί τη νοητική δομή που περιλαμβάνει το σύνολο των προσδοκιών που έχουμε για τον τρόπο με τον οποίο θα εκτυλιχθεί η ιστορία (Mandler, 1984). Βάσει, λοιπόν, του αφηγηματικού σχήματος, οργανώνεται η γνώση για τη δομή των ιστοριών και διευκολύνεται η κατανόηση, η παραγωγή και αναπαραγωγή μιας ιστορίας (Mandler, 1984). Επί παραδείγματι, στις ιστορίες και στα παραμύθια, μολονότι η διήγηση δεν περιέχει ακριβείς χρονικές πληροφορίες, αυτές συμπληρώνονται από τα ενεργοποιημένα σχήματα των ιστοριών (Κολιάδης, 2002). Επίσης, η ενεργοποίηση των σχημάτων των ιστοριών επιτρέπει στο άτομο να κάνει προβλέψεις και να εξάγει συμπεράσματα για την πορεία εξέλιξης της ιστορίας (Stein & Policastro, 1984). Έχει φανεί ότι η ανάλυση και οργάνωση των

πληροφοριών στις ιστορίες με τη μέθοδο της γραμματικής των ιστοριών βελτιώνει την αφηγηματική ικανότητα του παιδιού, όσον αφορά στην κατανόηση, την παραγωγή και αναπαραγωγή ιστοριών (Hayward & Schneider, 2000. Χατζηγεωργιάδου & Αρβανιτίδου, 2008. Χατζηγεωργιάδου, 2010).

Σε προγράμματα παρέμβασης που αφορούσαν στη βελτίωση της αφηγηματικής παραγωγής παιδιών με διαταραχές λόγου (Hayward, & Schneider, 2000) ή με ήπια καθυστέρηση (Χατζηγεωργιάδου, & Αρβανιτίδου, 2008), όπου χρησιμοποιήθηκε ως κύριο μέσο η διδασκαλία των συστατικών της γραμματικής των ιστοριών, η αφηγηματική παραγωγή των παιδιών βελτιώθηκε αισθητά.

Η εκπαίδευση, λοιπόν, στην αφήγηση στα παιδιά του Νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου μπορεί να επικεντρωθεί στη διδασκαλία μεθόδων – στρατηγικών:

α) της γραμματικής των ιστοριών,

β) οργάνωσης του αφηγηματικού λόγου από την πλευρά της δομής, της λογικής αλληλουχίας και της συνοχής, μέσω της ενεργοποίησης των αφηγηματικών σχημάτων (Χατζηγεωργιάδου, 2010).

Για να επιτευχθεί, όμως, η ενσωμάτωση νέων πληροφοριών στις υπάρχουσες γνωστικές δομές απαιτείται ενεργητική επεξεργασία τους. Τα μικρά παιδιά σπάνια αποφασίζουν αυθόρμητα για περαιτέρω επεξεργασία των παρεχόμενων πληροφοριών (Μαναβόπουλος & Καρακίτσιος, 1999). Σε επίπεδο προσχολικής και πρώτης σχολικής αγωγής, ιδιαίτερα χρήσιμη είναι η μέθοδος των κατευθυνόμενων ερωτήσεων που αφορούν στη γραμματική των ιστοριών, στο πλαίσιο της έμμεσης διδασκαλίας (indirect instruction). Έρευνες έχουν καταδείξει ότι η εκπαίδευση γονέων στη χρήση ερωτήσεων, που αφορούσαν στην κατανόηση της δομής της ιστορίας (ποιος, που, πότε, γιατί), είχε ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της ποιότητας των αφηγήσεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Peterson, Jesso, & McCabe, 1999. Peterson & McCabe, 2004. Nelson, 2007).

Πραγματοποιείται, ουσιαστικά, εφαρμογή της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης, μέσω της οποίας συναντάται η συμπεριφορά και η σκέψη παιδιού και του/της παιδαγωγού (Vygotsky, 1978). Η ZEA είναι η απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό επίπεδο διανοητικής ανάπτυξης, όπως αυτό έχει προσδιοριστεί από δοκιμασίες επίλυσης προβλημάτων και το επίπεδο της δυνητικής ανάπτυξης, όπως μπορεί να προσδιοριστεί μέσα από την επίλυση προβλημάτων με την καθοδήγηση του ενηλίκου ή τη συνεργασία με τους συνομήλικους (Vygotsky, 1978). Ο καθορισμός αυτής της

ζώνης για ένα παιδί με προβλήματα λόγου είναι πολύ σημαντικός γιατί η ενεργής συμπεριφορά του παιδιού μπορεί να είναι πολύ περιορισμένη (Schneider & Watkins, 1996). Ο παιδαγωγός – ενήλικος κάνει διάγνωση του βάθους της ζώνης και δομεί μια ακολουθία δραστηριοτήτων, ελαττώνοντας προοδευτικά την προσωπική του συμβολή και αυξάνοντας τη συμβολή του παιδιού (Kozulin, 1990).

Το πρόγραμμα παρέμβασης, λοιπόν, που προτείνεται έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- ✓ Αφορά στην εξάσκηση της αφηγηματικής λειτουργίας.
- ✓ Οι ιστορίες που επιλέγονται στηρίζονται στους κανόνες της γραμματικής των ιστοριών.
- ✓ Οι ιστορίες παρουσιάζονται λεκτικά και οπτικά.
- ✓ Ο ρόλος του/της παιδαγωγού είναι καθοδηγητικός, με εφαρμογή της ΖΕΑ.

2. Αρχική Αξιολόγηση

Η Τ. ήταν έξι ετών και φοιτούσε σε Τμήμα Ένταξης Νηπιαγωγείου για πρώτη σχολική χρονιά. Φοίτησε τρία χρόνια σε ιδιωτικό παιδικό σταθμό. Ήταν ελληνικής καταγωγής και είχε δύο μικρότερα αδέρφια. Οι γονείς ζήτησαν την παραμονή του παιδιού τους στο νηπιαγωγείο γιατί "ήταν ανώριμη". Φάνηκε ότι το παιδί στο σπίτι ζωγράφιζε ή έπαιζε με κούκλες μόνο του, παρότι οι γονείς επέμεναν ότι ασχολούνταν πολύ μαζί της.

Η Τ. αξιολογήθηκε από ψυχολόγο, λογοπεδικό και ειδική παιδαγωγό στο αρμόδιο ΚΕΔΔΥ και σύμφωνα με τη διάγνωση τους ήταν παιδί με *"ψυχοκινητική ανωριμότητα, προβλήματα λόγου και ομιλίας"*. Εξαιτίας αυτών των αδυναμιών της δεν μπορούσε να συμμετέχει ισότιμα στις δραστηριότητες του σχολείου, δυσκολευόταν δε ιδιαίτερα στην ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων με τους συνομήλικους της, καθώς και στη συμμετοχή της στα παιχνίδια μαζί τους.

Για την αξιολόγηση των ψυχογλωσσικών της ικανοτήτων εφαρμόστηκε το Ερωτηματολόγιο Ψυχογλωσσικών Ικανοτήτων (Τζουριάδου, 2008), το οποίο αξιολογεί τη γενική ψυχογλωσσική-γνωστική ικανότητα και παράλληλα βοηθά στον καθορισμό ενδοατομικών διαφορών. Αν ένα παιδί σε κάποια περιοχή συγκεντρώνει το 50% της βαθμολογίας, δηλαδή, 7 και πάνω ερωτήσεις θετικές, τότε ενδέχεται να έχει μαθησιακές δυσκολίες, στη συγκεκριμένη περιοχή.

Τα αποτελέσματα έδειξαν διαφορά μεταξύ Ακουστικής και Οπτικής Διόδου. Αναλυτικά, οι βαθμολογίες του παιδιού στα επιμέρους τεστ ήταν οι εξής:

- ✓ ακουστική πρόσληψη (8) - οπτική πρόσληψη (3)
- ✓ ακουστική συσχέτιση (7) - οπτική συσχέτιση (2),
- ✓ ακουστική μνήμη (8) - οπτική μνήμη (5),
- ✓ έκφραση με λόγο (8) - έκφραση με κινήσεις (5),
- ✓ γραμματική ολοκλήρωση (6) - οπτική ολοκλήρωση (5),
- ✓ ακουστική ολοκλήρωση και συγκεκριασμός γλωσσικών φθόγγων (6).

Για την αξιολόγηση της αφηγηματικής ικανότητας του παιδιού χρησιμοποιήθηκαν το αναγνωριστικού τύπου *Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Αφηγηματικής Ικανότητας* (Χατζηγεωργιάδου, 2010), καθώς και τα διερευνητικά εργαλεία που κατασκευάστηκαν από τη Νάνου (2005), στα πλαίσια της διδακτορικής διατριβής της. Τα τελευταία περιελάμβαναν δύο λογικές σειρές από εικόνες που αντιστοιχούσαν σε δύο ιστορίες επίλυσης προβλημάτων. Η αρχική αφήγηση παρατίθεται στη συνέχεια:

Μια φορά ήταν ένα κοριτσάκι πήρε να βάλει το γράμμα μέσα στο κουτί. Δεν φτάνει να βάλει το κουτί μέσα στο γράμμα. Τον Αϊ Βασίλη.. να φέρει μια κούκλα. Πάει πάνω στη ρόδα και δεν το έφτασε. Είναι πάνω στο ντουβάρι και κλαίει δεν μπορεί να το βάλει μέσα στο κουτί. Έπεσε το καπέλο του κάτω και δεν μπορεί να το βάλει.... Το γράμμα για τον Αϊ Βασίλη....ένα παιδάκι πατούσε με τα χέρια πάνω στο ντουβάρι ..πατούσε πάνω στο κεφάλι του και το έβαλε μέσα.

Χρησιμοποιώντας το ερωτηματολόγιο φάνηκε ότι τα χαρακτηριστικά της αφήγησης του παιδιού συμπίπτουν με το 1ο στάδιο ανάπτυξης της αφηγηματικής ικανότητας, τις "Προαφηγήσεις". Η ιστορία που αφηγήθηκε το παιδί είναι ένας σωρός από προτάσεις χωρίς ουσιαστική συνοχή μεταξύ τους. Το παιδί ανέφερε ότι παρατήρησε και το εντυπωσίασε και κατά την αφήγηση χρησιμοποίησε χρόνο ενεστώτα. Σε ορισμένες περιπτώσεις που έκανε χρήση παρατατικού χρόνου (π.χ. *ένα παιδάκι πατούσε με τα χέρια πάνω στο ντουβάρι, πατούσε πάνω στο κεφάλι του και το έβαλε μέσα*) η προσπάθεια του ήταν ανεπιτυχής από άποψη λογικής συνέχειας και οργάνωσης της ιστορίας. Η Τ. φάνηκε να περιγράφει κάθε εικόνα ξεχωριστά, χωρίς να μπορεί ουσιαστικά να πραγματοποιήσει αιτιολογικές συνδέσεις, που να δημιουργούν μια λογική ακολουθία και νοηματική συνοχή μεταξύ τους.

3. Πρόγραμμα παρέμβασης με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης

3.1 Η διάρκεια

Η εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης διήρκεσε τέσσερις μήνες. Περιλάμβανε 22 συνεδρίες διάρκειας 40', με συχνότητα 2 φορές την εβδομάδα.

3.2 Στόχοι του προγράμματος

Σκοπός του προγράμματος παρέμβασης ήταν να βελτιωθεί η αφηγηματική λειτουργία του λόγου του παιδιού, με απώτερο στόχο την ανέλιξη της στο επόμενο στάδιο, σύμφωνα με το αναπτυξιακό μοντέλο του Applebee (1978).

4. Σχεδιασμός της παρέμβασης

4.1. Στρατηγικές και διδακτικές τακτικές

Η βασική στρατηγική που διδάχτηκε ήταν η ανάλυση των ιστοριών μέσω της γραμματικής των ιστοριών 'story grammar'. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος των κατευθυνόμενων ερωτήσεων που αντιστοιχούν στη δομή ανάλυσης της γραμματικής των ιστοριών 'story grammar', στο πλαίσιο της έμμεσης διδασκαλίας 'indirect instruction'. Με τη χρήση των συστατικών της γραμματικής των ιστοριών, το παιδί διδάχθηκε να εντοπίζει τα δομικά συστατικά της ιστορίας και τη διαδοχή τους, ενεργοποιώντας το αφηγηματικό σχήμα 'story schema'. Μας ενδιέφερε να αναπτύξει το παιδί τη δεξιότητα να ανιχνεύει σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος, μεταξύ γεγονότων-συναισθημάτων και συμπεριφοράς-συναισθημάτων. Στα πλαίσια της δομής κάθε συνεδρίας, εφαρμόζονταν οι αρχές εξάσκησης της μνημονικής ικανότητας: η οργάνωση του υλικού, η επεξεργασία του υλικού και η εξάσκηση της ανάπλασης (Hayes, 1997).

4.2. Η δομή του προγράμματος παρέμβασης

Ξεκινώντας την εφαρμογή του προγράμματος είχαμε σχεδιάσει τέσσερις συνεδρίες για ιστορίες με πέντε εικόνες και τέσσερις για ιστορίες με τέσσερις εικόνες. Στην πορεία όμως εντοπίσαμε τη μεγάλη δυσκολία του παιδιού να αντιληφθεί τις λεκτικές πληροφορίες, χωρίς παράλληλη οπτική υποστήριξη και για το λόγο αυτό αυξήσαμε τις συνεδρίες των δύο πρώτων σταδίων από οκτώ σε δώδεκα.

Ένα δεύτερο σημείο του προγράμματος που διαφοροποιήθηκε ήταν η διάρκεια της κάθε συνεδρίας. Λόγω της δυσκολίας του παιδιού να συγκεντρωθεί σε μία δραστηριότητα για περισσότερο από 20' λεπτά, αυξήσαμε τη διάρκεια των συνεδριών σταδιακά. Σύμφωνα με το αρχικό σχέδιο το παιδί θα άκουγε δύο φορές

την αφήγηση από την παιδαγωγό. Από την πρώτη κιόλας συνεδρία, εντοπίσαμε τη δυσκολία του παιδιού να εστιάσει την προσοχή του για περισσότερο από 20' οπότε πραγματοποιούσαμε μία μόνο αφήγηση.

Έτσι, λοιπόν, σύμφωνα με τους στόχους του προγράμματος το πρόγραμμα χωρίστηκε σε πέντε στάδια:

1. Αναπαραγωγή ιστοριών με την υποστήριξη πέντε εικόνων (έξι συνεδρίες).
2. Αναπαραγωγή ιστοριών με την υποστήριξη τεσσάρων εικόνων (έξι συνεδρίες).
3. Αναπαραγωγή ιστοριών με τρεις εικόνες (τρεις συνεδρίες).
4. Αναπαραγωγή ιστοριών με μία εικόνα (δύο συνεδρίες).
5. Δημιουργία και αφήγηση ιστοριών, που προκύπτουν από σειρά εικόνων, ως οπτικό ερέθισμα (τρεις συνεδρίες).

Στο πρώτο και δεύτερο στάδιο το παιδί άκουγε και αναπαρήγαγε ιστορίες με την υποστήριξη πέντε και τεσσάρων εικόνων. Οι στόχοι στο στάδιο αυτό, οι οποίοι ταυτίζονταν με τους δύο πρώτους επιμέρους στόχους του προγράμματος, ήταν οι εξής:

A) το παιδί να αναγνωρίσει ότι κάθε ιστορία περιλαμβάνει συγκεκριμένα συστατικά (χωρο-χρονικό πλαίσιο, πρωταγωνιστής, πρόβλημα, επίλυση).

B) το παιδί να αναπαράγει ιστορίες που έχει ακροαστεί με την υποστήριξη οπτικού υλικού.

Στο τρίτο και στο τέταρτο στάδιο, το παιδί άκουγε και αναπαρήγαγε ιστορίες με την υποστήριξη οπτικών ερεθισμάτων, τα οποία προοδευτικά μειώνονταν (από τρία σε ένα οπτικά ερεθίσματα). Στόχος στα συγκεκριμένα στάδια ήταν να απελευθερωθεί το παιδί από τα οπτικά ερεθίσματα κατά την ακρόαση της αφήγησης. Ο στόχος του τελευταίου σταδίου, που ταυτίζονταν με τον τρίτο επιμέρους στόχο του προγράμματος παρέμβασης, ήταν η εκπαίδευση του παιδιού στην ελεύθερη αφήγηση ιστοριών που στηρίζονταν σε σειρά εικόνων, χρησιμοποιώντας τη δομή της γραμματικής των ιστοριών.

4.3 Η δομή της διδασκαλίας σε κάθε συνεδρία

Ακολουθώντας τις αρχές εξάσκησης της μνημονικής ικανότητας που προαναφέραμε, η διδασκαλία σε κάθε συνεδρία, ακολουθούσε τέσσερις φάσεις:

- α) οργάνωση, β) επεξεργασία, γ) ανάπλαση, δ) έλεγχος.

Θεωρούμε ότι έτσι μπορεί να επιτευχθεί καλύτερη κατανόηση της ιστορίας, των συστατικών και των σχέσεων που παρουσιάζονται, καθώς, το παιδί μαθαίνει να οργανώνει, να επεξεργάζεται και να αναπαράγει το περιεχόμενο μιας ιστορίας. Αρχικά, οργανωνόταν το οπτικό υλικό με την βοήθεια της αφήγησης. Οι εικόνες παρουσιάζονταν η μία μετά την άλλη και διευθετούνταν στη σωστή σειρά από την παιδαγωγό, ενώ παράλληλα γινόταν ομαδοποίηση των πληροφοριών.

Στη συνέχεια, πραγματοποιούνταν επεξεργασία των στοιχείων της ιστορίας, μέσω μιας σειράς συγκεκριμένων ερωτήσεων κατανόησης, που στηρίζονταν στις κάρτες που χρησιμοποίησαν στο πρόγραμμα παρέμβασης τους οι Hayward & Schneider (2000). Οι ερωτήσεις αυτές αφορούσαν στο «Πότε;» «Ποιος + Τι κάνει;» «Τι συμβαίνει;» «Ποιος + συναισθήματα + δράση». Ζητούνταν από το παιδί να ζωγραφίσει με μορφή συμβόλων σε ξεχωριστές κάρτες τις απαντήσεις του, στις πιο πάνω ερωτήσεις. Με τον τρόπο αυτό το παιδί κατέγραφε τις νοερές αναπαραστάσεις του και ταυτόχρονα, ενισχυόταν η ενεργητική συμμετοχή του, η οποία αποτελεί βασική διδακτική αρχή προώθησης της ενεργοποιημένης μάθησης (Κολιάδης, 2002). Οι ζωγραφίες του παιδιού αντιστοιχούσαν σε εξωτερικά μνημονικά βοηθήματα (Μπαμπλέκου, 2003) και λειτουργούσαν ως δείκτες για τη διευκόλυνση της μνημονικής καταγραφής των βασικών συστατικών της ιστορίας, όπως περιγράφεται βάσει της γραμματικής των ιστοριών.

Τέλος, πραγματοποιούνταν εξάσκηση στην ανάπλαση μέσω αναπαραγωγής της ιστορίας και ελέγχου της αφήγησης.

4.4 Το υλικό της παρέμβασης

Το εκπαιδευτικό υλικό αφορούσε έξι ιστορίες πέντε εικόνων, έξι ιστορίες τεσσάρων εικόνων, τρεις ιστορίες τριών εικόνων και δύο εικόνες/οπτικές νύξεις, οι οποίες συνοδεύονταν από ανάλογο κείμενο. Για τις τρεις τελευταίες συνεδρίες χρησιμοποιήθηκαν τρεις ιστορίες οκτώ εικόνων, οι οποίες παρότι συνοδεύονται από κείμενο, ζητήσαμε από το παιδί να τις αφηγηθεί ελεύθερα.

5.Τελική αξιολόγηση της αφηγηματικής δεξιότητας του παιδιού - Συμπεράσματα.

Η ιστορία που αφηγήθηκε το παιδί κατά την τελική αξιολόγηση παρατίθεται στη συνέχεια:

Μια φορά και ένα καιρό το κοριτσάκι μπήκε μέσα στα νερά να κάνει μπάνιο....και ξύπνησε το αγοράκι...τον μπαμπά...κοιτάζουνε τους σωλήνες η κυρία, καθαρίζει η κυρία και ο μπαμπάς μετά...καθαρίζει τα νερά ο μπαμπάς και το κοριτσάκι ρίχνει νερό στον κουβά και ρίχνει έξω τα νερά.....δεν μπορούνε να πλύνουνε πιάτα γιατί χάλασαν οι σωλήνες...μιλάει σε ένα κύριο για να κάνει τα νερά, η κυρία κουβαλάει την τσάντα και του δίνει λεφτά...μετά ο μπαμπάς φτιάχνει τους σωλήνες...εργαλεία να τα πάρει για να φτιάξει τους σωλήνες να πλύνουνε πιάτα,...τον δίνει λεφτά.... Να πληρώσει και τον χαιρετάει...μετά το αγοράκι βλέπει εκείνο είναι εργαλείο...βλέπει το εργαλείο που του έπεσε...καρφί.....το ξέχασε ο κύριος και το άφησαν εκεί πέρα και το αγοράκι «Τι είναι εκείνο;» λέει «Τι είναι εκείνο κάτω; Ποιος το πήρε; Ποιος το άφησε εκεί κάτω;» και έζησαν αυτή καλά και εμείς καλύτερα.

Η ανάλυση της ιστορίας που αφηγήθηκε το παιδί έγινε με το μοντέλο που εισάγει το ερωτηματολόγιο μας. Σύμφωνα με αυτό, η αφηγηματική ικανότητα της Τ. συμπίπτει με το 2ο στάδιο ανάπτυξης. Η ιστορία που αφηγήθηκε το παιδί χρησιμοποιεί τον τρόπο οργάνωσης της «μη επικεντρωμένης αφήγησης». Οργανώνεται γύρω από ένα θεματικό κέντρο που απέσπασε την προσοχή του παιδιού και στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι «η πλημμύρα». Το θέμα αναπτύσσεται με τη συλλογή αλληλοσυμπληρωματικών γεγονότων (το κοριτσάκι αντιλαμβάνεται την πλημμύρα, ξύπνημα του μπαμπά, η προσπάθεια για να καθαρίσουν, το τηλεφώνημα στον υδραυλικό, η επιδιόρθωση, το ξεχασμένο εργαλείο). Τα γεγονότα συνδέονται με το θεματικό κέντρο άμεσα βάσει σχέσεων και όχι βάσει μιας εξωτερικής αντιληπτικής ομοιότητας, ούτε μιας επιφανειακής χρονικής διαδοχής. Ουσιαστικά, παρουσιάζονται γεγονότα, δίχως να υπάρχει βασική πλοκή.

Το παιδί φαίνεται να μπορεί να συμπεράνει ότι τα συναισθήματα και τις σκέψεις των ανθρώπων σχετίζονται με τα γεγονότα. Ωστόσο, η κατανόηση αυτή φαίνεται να είναι μονομερής από τη σκέψη στο γεγονός («Δεν μπορούνε να πλύνουνε πιάτα γιατί χάλασαν οι σωλήνες») και από το γεγονός στη σκέψη («το ξέχασε ο κύριος και το άφησαν εκεί πέρα και το αγοράκι «Τι είναι εκείνο;» λέει «Τι είναι εκείνο κάτω; Ποιος το πήρε; Ποιος το άφησε εκεί κάτω;»»). Μέσω αυτής της οργάνωσης, φαίνεται πως το παιδί έχει κατανοήσει την κατάσταση που αφηγείται και έχει καλύτερο έλεγχο των σχέσεων που εμπεριέχονται σε αυτήν. Εντοπίζονται και παρουσιάζονται οι πρώτες αμοιβαίες σχέσεις αιτιότητας, ανάμεσα στη σκέψη και στα εξωτερικά γεγονότα. Ενδιαφέρον είναι ότι το παιδί για πρώτη φορά δίνει λόγο στους ήρωες της

ιστορίας του λεξικοποιώντας πράξεις και σκέψεις τους, χρησιμοποιώντας ευθύ λόγο (*«Τι είναι εκείνο κάτω; Ποιος το πήρε; Ποιος το άφησε εκεί κάτω;»*).

Στη συγκεκριμένη ιστορία επιτυγχάνει να περιγράψει περιφραστικά, αν και ατελώς, μια λέξη που δεν γνωρίζει (κύριος που κάνει τα νερά-υδραυλικός). Παρουσιάζει μικρή βελτίωση στο λεξιλόγιο, παρόλα αυτά, συνεχίζει να υπολείπεται σημαντικά στον τομέα αυτό σε σχέση με την ηλικία της. Συνεχίζει να παρατηρείται ασυνέπεια στη χρονική ακολουθία των γεγονότων με τη μορφή κακής χρήσης των χρόνων στα ρήματα, στοιχείο που όπως είναι γνωστό συνδέεται με την αδυναμία των παιδιών με προβλήματα λόγου να κατανοήσουν αφηρημένες έννοιες, όπως η έννοια του χρόνου. Παρόλα αυτά η συντακτική δομή των προτάσεων που σχηματίζει το παιδί παρουσιάζει βελτίωση, ενώ το νόημα τους παρουσιάζεται πιο ολοκληρωμένο. Η ιστορία παρουσιάζει αφηγηματική πλαισίωση, ενώ, κατά διαστήματα χρησιμοποιούνται κειμενικοί δείκτες για την σύνδεση των γεγονότων της ιστορίας (*«μετά...καθαρίζει τα νερά ο μπαμπάς»*, *«μετά το αγοράκι βλέπει εκείνο είναι εργαλείο»*).

Για έναν ενδελεχή έλεγχο της επιτυχίας των στόχων του προγράμματος αξιολογούμε κάθε φάση σχεδιασμού του προγράμματος ξεχωριστά. Η πρώτη φάση του προγράμματος αφορούσε στην αξιολόγηση του παιδιού και αυτό επιτεύχθηκε:

- μέσω παρατήρησης του παιδιού μέσα στην τάξη και δυναμικής αξιολόγησης του
- με τη χρήση διερευνητικών εργαλείων (Ερωτηματολόγιο Ψυχογλωσσικών Ικανοτήτων και κριτήρια αξιολόγησης της αφηγηματικής λειτουργίας),
- με τη συλλογή πληροφοριών από τους ειδικούς που εργάζονται με το παιδί τα τελευταία χρόνια (ειδική νηπιαγωγό).

Στη φάση αυτή πραγματοποιήθηκαν οι απαραίτητες επαφές με τους γονείς του παιδιού μέσω της ειδικής νηπιαγωγού του τμήματος ένταξης. Μέσω των γονέων συλλέξαμε πληροφορίες για το ιατρικό ιστορικό, την οικογενειακή κατάσταση, και τα προσωπικά στοιχεία του παιδιού. Θεωρούμε ότι η φάση αυτή ολοκληρώθηκε επιτυχώς, καθώς, συλλέξαμε όλα τα στοιχεία που κρίναμε απαραίτητα για την διαμόρφωση του προφίλ του παιδιού για το οποίο θα σχεδιάζαμε το πρόγραμμα παρέμβασης. Εντοπίσαμε το πρόβλημα στο λόγο του παιδιού, καθώς και τις ψυχογλωσσικές ιδιαιτερότητές του και βάσει αυτών καθορίσαμε τον σκοπό της παρέμβασης. Η συνεργασία με τους γονείς αναμέναμε να είναι πιο συγκροτημένη και

συνεπής. Όμως η σχέση μας μαζί τους δεν προχώρησε, πέρα από την απαραίτητη ανταλλαγή πληροφοριών.

Στη δεύτερη φάση σχεδιασμού του προγράμματος σημαντικό ρόλο έπαιξε η βιβλιογραφική έρευνα για την κατασκευή ενός θεωρητικού πλαισίου. Η διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης είναι ένα από τα στοιχεία που στη φάση αυτή μας προβληματίσε. Στη συγκεκριμένη περίπτωση οι τέσσερις μήνες που διήρκεσε το πρόγραμμα παρέμβασης κρίνονται ως το ελάχιστο δυνατό όριο και αυτό αποτελεί ένα βασικό μειονέκτημα, καθώς αμφισβητείται η μονιμότητα των αποτελεσμάτων του.

Η τρίτη φάση του προγράμματος αφορούσε στην εφαρμογή του. Όπως προαναφέραμε, το πρόγραμμα παρέμβασης εφαρμόστηκε στο χώρο του νηπιαγωγείου που φοιτούσε το παιδί, μετά από συνεννόηση με τις νηπιαγωγούς της τάξης και τους γονείς. Στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο υπήρχε ξεχωριστός χώρος (γραφείο νηπιαγωγών) τον οποίο χρησιμοποιούσαμε για τις συνεδρίες. Ο θόρυβος όμως και η αναστάτωση που προκαλούσε η ύπαρξη άλλων 40 παιδιών στο χώρο του νηπιαγωγείου ήταν αναπόφευκτη. Ένα στοιχείο που βοήθησε πολύ στην εφαρμογή του προγράμματος ήταν η συνεργασία με τις νηπιαγωγούς της τάξης. Ειδικά, μέσω της νηπιαγωγού του τμήματος ένταξης επιτεύχθηκε η επαφή με τους γονείς και εδραιώθηκε η σχέση εμπιστοσύνης με το ίδιο το παιδί. Αυτοί άλλωστε είναι και οι σημαντικότεροι παράγοντες επιτυχίας ενός προγράμματος παρέμβασης.

Η τελευταία φάση του σχεδιασμού του προγράμματος στηρίχθηκε στις ιστορίες που κατασκευάστηκαν για την αξιολόγηση της αφηγηματικής ικανότητας από τη Νάνου (2005) και στο *Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Αφηγηματικής Ικανότητας* (Χατζηγεωργιάδου, 2010). Στο σημείο αυτό, ενδιαφέρουσες ήταν οι παρατηρήσεις των νηπιαγωγών τάξης. Παρατήρησαν ότι η συμμετοχή του παιδιού είχε αυξηθεί αρκετά, στις οργανωμένες δραστηριότητες, καθώς και στις ομαδικές δραστηριότητες κοινωνικού χαρακτήρα. Χαρακτηριστικά ανέφεραν ότι παρατήρησαν αύξηση στις κοινωνικές ανταλλαγές και στην αλληλεπίδραση του παιδιού με τους συμμαθητές του.

Τελικά, το παιδί φαινόταν να απολαμβάνει τη διαδικασία και συμμετείχε ευχάριστα καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Η αποκλειστική ενασχόληση ενός ενήλικα με την ίδια της δημιουργούσε πολύ θετικά συναισθήματα. Σύμφωνα δε με τις νηπιαγωγούς, το παιδί επανερχόταν στην τάξη μετά από κάθε συνεδρία φανερά ευχαριστημένο, με αυξημένη αυτοπεποίθηση και αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας.

Βιβλιογραφία

- Applebee, A. (1978). *The child's concept of a story*. Chicago: ILL, University of Chicago Press.
- Gillam, R., Hoffman, L. V., Marler, J., & Wynn-Dancy, L. (2002). Sensitivity to increased task demands: Contribution from data-driven and conceptually driven information processing deficits. *Topics in Language and Disorder*, 22(3), 30-48.
- Gillam, R., Loeb, D., Hoffman, L.V., Bohman, T., Champlin, C., Thibodeau, L., Widen, J., Brandel, J., & Freil-Pati, S. (2008). The efficacy of Fast ForWord language intervention in school age children with language impairment: a randomized controlled trial. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51(1), 97-119.
- Hayes, N. (1997). *Ψυχολογία : Μνήμη και Λήθη*. (Επιμ. Α. Κωσταρίδου-Ευκλείδη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hayward, D., & Schneider, P. (2000). Effectiveness of teaching story grammar knowledge to preschool children with language impairment. An exploratory study. *Child Language Teaching and Therapy*, 16, 3, 255-284, (30).
- Hoffman, L. V. (2009). Narrative language intervention intensity and dosage. Telling the whole story. *Topics in Language Disorders*, 29(4), 329-343.
- Johnston, J. (2008). Narratives twenty-five years later. *Topics in Language Disorders*, 28(2), 93-98.
- Κολιάδης, Ε. (2002). *Γνωστική Ψυχολογία. Γνωστική Νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη. Δ' Τόμος. Μοντέλο Επεξεργασίας Πληροφοριών*. Αθήνα.
- Kozulin, A. (1990). *Vygotsky's Psychology. A Biography of Ideas*. Harvester Wheatsheat, New York.
- Μαναβόπουλος, Κ., & Καρακίτσος, Α. (1999). Ευαισθητοποίηση των παιδιών του νηπιαγωγείου για το παιδί με ειδικές ανάγκες. Στο εκπαιδευτικό υλικό για τον Β' κύκλο ημερίδων με θέμα: *Μέθοδοι Πρώιμης Παρέμβασης (Ομάδα εργασίας από το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Α.Π.Θ)*.
- Mandler, J. (1984). *Stories, scripts, and scenes: Aspects of schema theory*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Μπαμπλέκου, Ζ. (2003). *Η ανάπτυξη της μνήμης: Γνωστική διαδρομή στην παιδική ηλικία*. Αθήνα : Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδάνος.

- Νάνου, Α. (2005). *Εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου μέσω στρατηγικών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που παρουσιάζουν αναπτυξιακές διαταραχές λόγου*. Διδακτορική διατριβή Παιδαγωγική Σχολή Τ. Ε. Π. Α. Ε. Α.Π.Θ.
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds: Experience, meaning, and memory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Paul-Brown, D. (1992). *Preschool language intervention in the classroom: rational and organizational structure*. In Vogel, S.(Ed), *Educational alternatives for students with Learning Disabilities*. New York, Springer Verlag.
- Peterson, C., Jesso, B., & McCabe, A. (1999). Encouraging narratives in preschoolers: An intervention study. *Journal of Child Language*, 26, 49–67.
- Peterson, C., & McCabe, A. (2004). Echoing our parents: Parental influences on children's narration. In M. W. Pratt & B. H. Fiese (Eds.), *Family stories and the life course: Across time and generations* (pp. 27–54). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schneider, P., & Watkins, R. V. (1996). Applying Vygotskian developmental theory to language intervention. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 27(2), 157–170.
- Stein, N., & Policastro, M. (1984). The concept of a story: a comparison between children's and teacher's viewpoints. In: H. Mandler, N. Stein, & T. Trabasso (Eds), *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Τζουριάδου, Μ. (2008). Ερωτηματολόγιο Ψυχογλωσσικών Ικανοτήτων. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Τομέας Ψυχολογίας και Ειδικής Αγωγής, ΑΠΘ.
- Ukrainetz, T. A. (Ed.). (2006). *Contextualized language intervention: Scaffolding pre-K-12 literacy achievement*. Eau Claire, WI: Thinking Publications.
- Vygotsky, L. (1978). *Νους και κοινωνία: Η Ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών*. (Επιμ. Σ. Βοσνιάδου, 1997). Αθήνα : Gutenberg.
- Χατζηγεωργιάδου, Σ. (2010). Πρόταση παιδαγωγικής παρέμβασης για τη βελτίωση του λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας στην περιοχή της αφήγησης. Εφαρμογή εμπειρικών ευρημάτων από το ερευνητικό πεδίο της Γνωστικής Ψυχολογίας. Ηλεκτρονική μορφή. Στο: Στο: Η. Βασιλείου, Γ. Κοσμόπουλος, Ζ. Κρόκου, Α. Μουταβελής, Π. Ορφανός (Επιμ. CD) *Πρακτικά 2ο Πανελλήνιο*

Συνέδριο Ειδικής Αγωγής, "Η Ειδική Αγωγή ΑΦΕΤΗΡΙΑ εξελίξεων στην Επιστήμη και στην Πράξη, σελ. 591-608. Εκδόσεις Γρηγόρη, ISBN: 978-333-633-4.

Χατζηγεωργιάδου, Σ., & Αρβανιτίδου, Β. (2008). Πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης για τη βελτίωση της αφηγηματικής παραγωγής παιδιού προσχολικής ηλικίας με ήπια καθυστέρηση και προβλήματα λόγου. Στο: Δόμνα-Μίκα Κακανά/ Γιώτα Σιμούλη (Επιμ.), *Η προσχολική εκπαίδευση του 21ου αιώνα: πρωτοβουλίες, εμπειρίες, προοπτικές*, σελ. 409-417. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις- Προγράμματα και παροχές για τους ΥΨΙΜ (Υψηλών ικανοτήτων μαθητές).

Καραγιάννη, Ελένη

Εκπαιδευτικός Π.Ε, Υποψήφια Διδάκτορας, Τομέας Παιδαγωγικής, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Email: eleni8kar@yahoo.gr

Περίληψη

Οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι (υψηλών ικανοτήτων) μαθητές είναι μια ετερογενής ομάδα και γι' αυτό οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις θα πρέπει να περιλαμβάνουν μεγάλο εύρος εναλλακτικών επιλογών, σχεδιασμένων να προσφέρουν σε αυτούς τους ξεχωριστούς μαθητές τα απαραίτητα εχέγγυα για να ενεργοποιήσουν τις δυνατότητές τους, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες κλίσεις και ικανότητές τους και διαμορφώνοντας το κατάλληλο περιβάλλον. Η διδασκαλία ανάλογα με το ρυθμό, τις ικανότητες, τις προτιμήσεις και τις ανάγκες του κάθε μαθητή, αποτελεί την πρώτη παιδαγωγική απάντηση. Καθίσταται λοιπόν αναγκαίο, ταυτόχρονα με τη συνεργασία των γονέων και την κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, να καλλιεργηθεί καθετί που προωθεί τους ρυθμούς των ΥΨΙΜ, με την απαραίτητη **διαφοροποίηση** της διδασκαλίας δεδομένου, ότι σπάνια ένα παιδί είναι χαρισματικό σε όλα τα πεδία της δραστηριότητάς του. Τα προγράμματα διαφοροποίησης μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κύριες κατηγορίες που δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους αλλά, σε πολλές περιπτώσεις, αλληλεπικαλύπτονται. Αυτές είναι: η επιτάχυνση, ο εμπλουτισμός και η ευέλικτη ομαδοποίηση.

Λέξεις Κλειδιά: Υψηλών Ικανοτήτων Μαθητές, Διαφοροποίηση Διδασκαλίας, Εκπαιδευτικές Παροχές.

1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση, είναι απαραίτητο να στοχεύει στην εξασφάλιση, για όλους τους μαθητές, προωθημένης διανοητικής και ψυχολογικής, κοινωνικής και συναισθηματικής «άνθησης» (Daerpen, 2003:24). Οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι (υψηλών ικανοτήτων) μαθητές είναι μια ετερογενής ομάδα και γι' αυτό οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις θα πρέπει να περιλαμβάνουν μεγάλο εύρος εναλλακτικών επιλογών σχεδιασμένων να προσφέρουν σε

αυτούς τους ξεχωριστούς μαθητές τα απαραίτητα εχέγγυα για να ενεργοποιήσουν τις δυνατότητές τους, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες κλίσεις και ικανότητές τους και διαμορφώνοντας το κατάλληλο περιβάλλον. Πολλοί επιστήμονες, κατά καιρούς, έχουν προτείνει πολλούς στόχους και εκπαιδευτικά προγράμματα για τους Μαθητές Υψηλών Ικανοτήτων (ΥΨΙΜ), όχι πάντα με θετικά αποτελέσματα (Paroutsaki, 2006:35).

Με την παραδοχή ότι οι άνθρωποι διαφέρουν μεταξύ τους και αυτές οι διαφορές επιτρέπουν την ελευθερία, τη δημοκρατία και την ηθική απαίτηση για ίσα δικαιώματα και ίση μεταχείριση, υπογραμμίζεται ότι η *εξατομίκευση* της διδασκαλίας ανάλογα με το ρυθμό, τις ικανότητες, τις προτιμήσεις και τις ανάγκες του κάθε μαθητή, αποτελεί την πρώτη παιδαγωγική απάντηση και απαιτεί έναν άλλο τύπο σχολείου, σε μια εποχή όπου η αυξανόμενη απόσταση ανάμεσα στα προτεινόμενα από το σχολείο μοντέλα και αυτά που προβάλλονται από την κοινωνική πραγματικότητα, αποτελεί πηγή δυσaréσκειας και σχολικής άρνησης για το επίπεδο των προσφερόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Bleandonu, 2004 :102).

Καθίσταται λοιπόν αναγκαίο, ταυτόχρονα με τη συνεργασία των γονέων και την κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, να καλλιεργηθεί καθετί που προωθεί τους ρυθμούς των ΥΨΙΜ, με την απαραίτητη *διαφοροποίηση* (Webb,1994), δεδομένου ότι σπάνια ένα παιδί είναι ΥΨΙΜ σε όλα τα πεδία της δραστηριότητάς του. Τα προγράμματα διαφοροποίησης μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κύριες κατηγορίες που δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους αλλά, σε πολλές περιπτώσεις, αλληλεπικαλύπτονται. Αυτές είναι: η επιτάχυνση, ο εμπλουτισμός και η ευέλικτη ομαδοποίηση. Επιπλέον η διεθνής πραγματικότητα έχει καταγράψει διάφορες προβλεπόμενες παροχές προς τους ΥΨΙΜ οι οποίες, σε γενικές γραμμές συνίστανται σε: α. Εξωσχολικές παροχές, β. Παροχές της εκπαιδευτικής περιφέρειας και γ. Εσωσχολικές παροχές.

Είναι επίσης σημαντικό να διακρίνουμε, μεταξύ των διαφόρων μέτρων, εκείνα που απευθύνονται ειδικά στους ΥΨΙΜ και εκείνα που κατευθύνονται σε αυτούς που παρουσιάζουν ταλέντο σε διάφορους τομείς (αθλητισμός, καλλιτεχνική έκφραση κ.ά.).

2. Η διαφοροποίηση

Η διαφοροποίηση, όπως προαναφέρθηκε, είναι μια ευέλικτη στρατηγική, τόσο οργανωτική, όσο και παιδαγωγική και επιτρέπει στην ίδια τάξη, σε κάθε μαθητή να εργάζεται επιτυγχάνοντας στόχους που έχουν σχέση με τις ιδιαίτερές του ανάγκες (Κοσσυβάκη, 1998:269).

Τα διαφοροποιημένα προγράμματα για τους ΥΨΙΜ ποικίλουν και μπορεί να περιλαμβάνουν τροποποιήσεις και προσαρμογές σε όλους τους προαναφερόμενους τομείς, σε συνδυασμό ή μεμονωμένα. Υπάρχουν εν προκειμένω διαφοροποιήσεις που αφορούν : α. διδακτικές προσαρμογές, οι οποίες επικεντρώνονται στη μάθηση και τη διδασκαλία, β. διοικητικούς διακανονισμούς, που αφορούν το οργανωτικό μέρος της διδασκαλίας και της μάθησης (χρόνος, χώρος, ομαδοποιήσεις), και γ. περιβαλλοντικούς παράγοντες, που σχετίζονται με περιβαλλοντικές προσαρμογές (ψυχολογικό κλίμα της τάξης), δηλαδή τα συναισθηματικά στοιχεία του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Passow, 1979:4107). Γενικά όμως, για ένα τέτοιο πρόγραμμα έχουν καθιερωθεί τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

α. Διαφοροποίηση στη διδακτική ύλη προκειμένου να προωθούνται υψηλές γνωστικές διεργασίες, μέσω ποιοτικής προσθήκης-επέκτασης (εισαγωγή καινοτομιών, νέων τομέων: προωθημένα μαθήματα, εκπαίδευση σε άλλη γλώσσα, δυνατότητα ακρόασης σε ανώτερη τάξη, κ.λπ.), εμβάθυνσης (πιο εμπεριστατωμένη μελέτη σε ορισμένους τομείς) και περιπλοκής των συνηθισμένων προγραμμάτων σπουδών (ανάπτυξη οριζόντιων ικανοτήτων όπως η παρατήρηση, η σύνθεση, η ανάλυση κ.ά.). Τα εν λόγω μέτρα μπορούν να λειτουργήσουν σε κανονικές τάξεις, σε ομάδες ενδιαφερόντων εκτός τάξης και εκτός σχολείου και επιτρέπουν την απάντηση στις ανάγκες της πρόκλησης, που προέρχεται από ένα αναβαθμισμένο επίπεδο δυσκολίας και της περιέργειας που αισθάνεται το παιδί.

Β. Διδακτικές στρατηγικές προσαρμοσμένες στο ρυθμό μάθησης των ΥΨΙΜ, οι οποίες μπορεί να ανάγονται σε εγγραφή στις διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης σε μικρότερη ηλικία, γρήγορη υπέρβαση τάξεων, συμπύκνωση του χρόνου ολοκλήρωσης του προγράμματος¹ ή ακόμη και στην παρακολούθηση επιπλέον μαθημάτων, δεν προϋποθέτουν τροποποιήσεις σε ότι αφορά τα προγράμματα ή τις μεθόδους διδασκαλίας, ενώ επιδιώκεται αποκλειστικά ο ταχύτερος ρυθμός απόκτησης γνώσεων. Για να είναι επιτυχής αυτή η λύση θα πρέπει να γίνονται σεβαστά τα κριτήρια με βάση τα οποία πραγματοποιήθηκε η επιλογή της (προφανής επιθυμία και ταλέντο, επαρκής ωριμότητα), να επιλέγεται για την πραγματοποίησή της ένας μεταβατικός χρόνος (για παράδειγμα η μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση), να ευαισθητοποιούνται μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικοί και να εξετάζεται ο καταλληλότερος, για το μαθητή, τρόπος ενσωμάτωσής του στο νέο περιβάλλον (Daepfen, 2003: 24).

Γ. Προσαρμογή των παιδαγωγικών μεθόδων, με τη λογική ότι θα λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες όλων των μαθητών. Άλλα ζητούμενα που θα πρέπει να ικανοποιούνται είναι η

¹ Όπως για παράδειγμα η ολοκλήρωση ενός προγράμματος δύο ετών σε ένα κ.ά.

ανάπτυξη της αυτονομίας, η εξατομίκευση της διδασκαλίας, η ποικιλία των μεθόδων διδασκαλίας (ελεύθερη εργασία σε ομογενή γκρουπ, εξατομικευμένα σχέδια εργασίας) και η χρήση μέσων διδασκαλίας (εισαγωγή της τεχνολογίας, χρήση Ηλεκτρονικών Υπολογιστών κ.λπ.). Επιπλέον ολόκληρη η τάξη είναι δυνατό να επωφεληθεί από τις γνώσεις του ΥΨΙΜ μέσω παρουσιάσεων ειδικών θεμάτων, ενώπιον όλων των συμμαθητών του ή της υποβοήθησης των πιο αδύναμων μαθητών.

Δ. Ειδικές ομαδοποιήσεις των εν λόγω παιδιών. Πρόκειται περί προσωρινών ή μόνιμων ομαδοποιήσεων, στις κανονικές ή σε ειδικές τάξεις, οι οποίες βασίζονται περισσότερο στην ομογένεια των γνώσεων, παρά της ηλικίας. Πολλοί ερευνητές έχουν καταδείξει ότι το αποτέλεσμα της περιθωριοποίησης που προξενεί η ομαδοποίηση είναι αντίρροπο προς την κοινωνικο-συναισθηματική στήριξη, τη διανοητική διέγερση, και τη σχολική υποκίνηση που προξενεί (Daerpen, 2003:23).

Τα προγράμματα διαφοροποίησης μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κύριες κατηγορίες που δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους αλλά, σε πολλές περιπτώσεις, αλληλεπικαλύπτονται. Αυτές είναι: η επιτάχυνση, ο εμπλουτισμός και η ομαδοποίηση (Passow, 1979).

2.1. Η επιτάχυνση

Η επιτάχυνση περιλαμβάνει κάθε διδακτικό ή διοικητικό διακανονισμό που βοηθάει το μαθητή να προοδεύσει γρηγορότερα και να ολοκληρώσει τον κύκλο της εκπαίδευσής του σε λιγότερο χρόνο ή σε μικρότερη ηλικία από το προβλεπόμενο. Υπάρχουν δύο γενικά τύποι επιτάχυνσης. Ο πρώτος απαντάται στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση (πρόωρη εγγραφή στο σχολείο, υπερπήδηση τάξεων) και ο δεύτερος απαντάται σε όλους τους κύκλους σπουδών (σύμπτυξη των ακαδημαϊκών ετών- telescoping) (Lautrey et Vignaud, 2006:222, Παναγιώτου, 1993). Η επιτάχυνση σημαίνει πολύ περισσότερα από την υπερπήδηση τάξεων και την πρόωρη εγγραφή στο σχολείο. Περιλαμβάνει προωθημένα μαθήματα, σχολικούς συμβούλους και ειδικούς δασκάλους, και μπορεί να παρέχει ένα κατάλληλο πρόγραμμα που απευθύνεται στις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών που ακαδημαϊκά ξεχωρίζουν. Όπως είναι φυσικό, δε θα γινόταν αύξηση της ταχύτητας προόδου των μαθητών χωρίς να ληφθεί υπόψη το περιεχόμενο διδασκαλίας και μάθησης. Το παιδί που μεταπηδά σε άλλη τάξη εμπλουτίζει παράλληλα τα περιεχόμενα του προγράμματός του (Bleandonu, 2004:100). Ο πρωταρχικός σκοπός αυτής της κατηγορίας είναι να επιταχύνει την εκπαιδευτική εξέλιξη των νεαρών επαγγελματιών ώστε αυτοί να είναι στο δημιουργικό τους αποκορύφωμα στην ηλικία μεταξύ 20-30 ετών.

Μερικές κοινές στρατηγικές για την επιτάχυνση περιλαμβάνουν πρόωρη ένταξη στις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες, υπερπήδηση τάξεων, επιβράχυνση-σύμπτυξη (telescoping) τριών ακαδημαϊκών χρόνων σε δύο. Άλλες εκδοχές της επιτάχυνσης είναι η απονομή τίτλων σπουδών κατόπιν εξετάσεων (χωρίς παρακολούθηση) και η επιταχυνόμενη εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Το αίτημα για επιτάχυνση μπορεί να υποβληθεί από την οικογένεια των ΥΨΙΜ ή από την παιδαγωγική ομάδα που παρακολουθεί το παιδί. Η απόφαση για την υιοθέτηση της επιτάχυνσης λαμβάνεται μετά από εξέταση ενός συνόλου αποφασιστικών πληροφοριών σχετικά με την ικανότητα του μαθητή να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του κύκλου που θα επακολουθήσει. Το πιο σύνηθες είναι το παιδί να εξετάζεται από το σχολικό ψυχολόγο ως προς τη διανοητική του ικανότητα, χωρίς το ίδιο να έχει επίγνωση αυτής της διαδικασίας. Είναι αξιοσημείωτο πάντως ότι στη Γαλλία, που εφαρμόζεται το μέτρο της επιτάχυνσης, το ποσοστό των παιδιών που επωφελούνται από αυτή και φοιτούν σε ιδιωτικά σχολεία είναι διπλάσιο από αυτό των προερχόμενων από δημόσια σχολεία (Lautrey et Vrignaud, 2006:222). Δεν έχει, ωστόσο, μελετηθεί αν αυτό το αποτέλεσμα οφείλεται στο γεγονός ότι το κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών που φοιτούν σε ιδιωτικά σχολεία είναι πιο αναβαθμισμένο σε σχέση με το αντίστοιχο των δημοσίων, όπου παρατηρείται μεγαλύτερη ετερογένεια, ή στην ικανοποίηση των απαιτήσεων των οικογενειών των ΥΨΙΜ που φοιτούν σε ιδιωτικά σχολεία, λόγω του προβαλλόμενου κύρους και της οικονομικής δύναμης.

Όσον αφορά τη γενικευμένη εφαρμογή της επιτάχυνσης έχουν εκφραστεί κατά καιρούς διάφορα επιχειρήματα, που εκκινούν από διαφορετικές αντιλήψεις για τη φύση της εκπαίδευσης και τα αποτελέσματά της στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου, που είτε την υπερθεματίζουν είτε την καταγγέλλουν (Passow, 1979:4105).

2.2. Εμπλουτισμός

Ο όρος *εμπλουτισμός* χρησιμοποιείται με δύο έννοιες στη βιβλιογραφία για την εκπαίδευση των ΥΨΙΜ. Η επιλογή και οργάνωση των μαθησιακών εμπειριών σύμφωνα με τη φύση και τις ανάγκες των προικισμένων παιδιών είναι η πρώτη έννοια που του αποδίδεται, ενώ η δεύτερη αφορά τις τροποποιήσεις και προσαρμογές στη διδακτική ύλη που πραγματοποιείται για τους ΥΨΙΜ εντός της κανονικής, ανομοιογενούς τάξης. Η βασική αρχή των προγραμμάτων εμπλουτισμού είναι, λαμβάνοντας υπόψη την ταχύτητα των ρυθμών μάθησης των ΥΨΙΜ, να προτείνουν δραστηριότητες που δεν προβλέπονται στα σχολικά προγράμματα, αλλά που αποδεικνύονται χρήσιμες για την καλλιέργεια των δυνατοτήτων τους στην κατεύθυνση της δημιουργικότητας, της κοινωνικοποίησης, της καλλιτεχνικής

ευαισθησίας, της πραγμάτωσης ενός προσωπικού σχεδίου εργασίας κ.ά. (Lautrey et Vrignaud, 2006: 231, Παναγιώτου, 1993)).

Τα μοντέλα εμπλουτισμού έχουν επικριθεί κατά καιρούς, επειδή δίνουν έμφαση στην επέκταση του παραδοσιακού περιεχομένου μάθησης, παρά στην προσαρμογή του ώστε να γίνει πιο κατάλληλο για τους ΥΨΙΜ. Ο εμπλουτισμός μπορεί να πάρει τις μορφές: εμπλουτισμού τάξης, ειδικών τάξεων σε ειδικά σχολεία, τιμητικών τάξεων, μαθημάτων ή σεμιναρίων, συνδρομής συμβούλων, ανεξάρτητης μελέτης και προγραμμάτων έρευνας, οργανωμένων καλοκαιρινών μαθημάτων σε κατασκηνώσεις ή συναφείς εγκαταστάσεις στη διάρκεια των διακοπών κ.λπ. (Bauer & Shea, 1989:285). Μια απλή έκφανση επίσης του εμπλουτισμού είναι η προσφορά μαθημάτων έξω από το χρόνο και τις εγκαταστάσεις του σχολείου. Αυτή η δυνατότητα συνάδει περισσότερο σε σχολικά συστήματα που διαχωρίζουν τη μέρα σε δύο μέρη (η κανονική εκπαίδευση το πρωί και οι εμπλουτισμένες δραστηριότητες το απόγευμα) (Bleandonu, 2004: 100). Ειδικότερα, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, πραγματοποιείται σε κύκλους μαθημάτων και είναι συμφυής με τροποποιήσεις που αφορούν τη διαχείριση της τάξης. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση καταγράφεται σε συγκεκριμένες διατάξεις οι οποίες προορίζονται για κάθε επίπεδο και κάθε τύπο αναγκών ή επιλογών (διαθεματικές εργασίες, διαδικασίες ανακάλυψης, πακέτα προωθημένων διδασκαλιών, καλλιτεχνικά εργαστήρια, ευρωπαϊκοί τομείς κ.ά.) (Lubart, 2006:226).

Υπάρχει μεγάλη ποικιλία προγραμμάτων εμπλουτισμού, τα οποία προσφέρουν στους μαθητές ευκαιρίες διευρυμένης μάθησης και εμπειρίας, σε διάφορα αντικείμενα, πολλές φορές και κατόπιν επιλογής του μαθητή. Η βιβλιογραφία συνήθως αντιπαραθέτει τον εμπλουτισμό στην επιτάχυνση σα να πρόκειται για διαφορετικές δράσεις, ενώ στην ουσία είναι αλληλεπικαλυπτόμενες, αφού η επιτάχυνση προσφέρει τα μέσα για τον εμπλουτισμό και αντίστοιχα, ο εμπλουτισμός με την έννοια του πλάτους και του βάθους, είναι συνακόλουθος της επιτάχυνσης.

Σε μερικές περιφέρειες του εξωτερικού δεν υιοθετούνται ούτε η επιτάχυνση ούτε ο εμπλουτισμός για τους μαθητές που είναι προικισμένοι ή ταλαντούχοι αλλά μια σύνθεση δράσεων, προκειμένου να μεγεθυνθούν τα μαθησιακά οφέλη. Σημειώνεται επίσης ότι πολλές χώρες, όπως στην περίπτωση της Γαλλίας (Lautrey et Vrignaud, 2006:220), αν και παρουσιάζονται αντιδραστικές στη ρητή λήψη μέτρων, προσφέρουν συχνά μέτρα, προσαρμοσμένα στους ΥΨΙΜ μολονότι δεν εξαγγέλλονται ανοιχτά προς αυτή την κατεύθυνση. Ο Clasen (Clasen, 1979:357) πρότεινε τις ακόλουθες στρατηγικές για τους εκπαιδευτικούς των κανονικών τάξεων, ώστε υιοθετώντας τις, να ανταποκριθούν στις ανάγκες των ΥΨΙΜ που φοιτούν στις τάξεις τους:

- * Να επιταχύνουν ατομικά τους ΥΨΙΜ επιτρέποντάς τους την προωθημένη μελέτη ή τη χρήση προωθημένων υλικών.
- * Να επιτρέπουν στους μαθητές να εξερευνούν περιοχές του Curriculum σε μεγαλύτερο βάθος, με μεγαλύτερη περιπλοκή ή σε υψηλότερο επίπεδο αφαίρεσης.
- * Να σχεδιάζουν δραστηριότητες εμπλουτισμού που διαθέτουν το στοιχείο της πρόκλησης για τις ιδιαίτερες ικανότητες και δεξιότητες των ΥΨΙΜ.
- * Να υποβοηθούν τους μαθητές να ανακαλύψουν τις ιδιαίτερες δυνατότητές τους.

2.3.Η ομαδοποίηση

Η *ομαδοποίηση* λειτουργεί στη βάση της κατανομής των παιδιών σε ειδικές ομάδες με γνώμονα την ικανότητα, την επίδοση, τη δεξιότητα, τα ενδιαφέροντα ή το κίνητρο. Οι ομάδες δημιουργούνται: α. για να μειώσουν το εύρος των ατομικών διαφορών, β. να παράσχουν πιο έντονες, εκτεταμένες ή επιταχυνόμενες εμπειρίες, γ. να προσφέρουν περισσότερες ευκαιρίες στους μαθητές για ανταλλαγή ερεθισμών μέσα από την αλληλεπίδραση ικανοτήτων, επιτευγμάτων, ενδιαφερόντων και κρίσεων, και δ. να αξιοποιηθεί εξειδικευμένο προσωπικό και πηγές.

Οι ομαδοποίηση πραγματοποιείται σε ειδικές τάξεις ή τμήματα, ειδικά σχολεία ή σχολεία που λειτουργούν εντός άλλων σχολείων, εντός της παραδοσιακής τάξης, σε ειδικά σεμινάρια ή σε ευκαιρίες για αυτόνομη μελέτη (Παναγιώτου, 1993). Μια μορφή ομαδοποίησης αποτελούν οι τάξεις προετοιμασίας που λειτουργούν σε μεγάλα σχολεία, στη βάση επιλογής, οι οποίες χωρίς να απευθύνονται ρητά στους ΥΨΙΜ, είναι έκφανση ομαδοποίησης των μαθητών που παρουσιάζουν αυξημένη επίδοση, προκειμένου οι τελευταίοι να λάβουν πιο ολοκληρωμένη εκπαίδευση, με πιο γρήγορους ρυθμούς μάθησης (Lautrey et Vignaud, 2006:231). Γενικά οι ομαδοποιήσεις είναι δυνατό να ταξινομηθούν ως ακολούθως:

2.3.1. Ομαδοποιήσεις σε τάξεις κατά επίπεδο.

Οι αλλιώς επονομαζόμενες ειδικές τάξεις αποτελούν την πιο ριζοσπαστική εκπαιδευτική λύση για τους ΥΨΙΜ, δεδομένου ότι οι τελευταίοι αναλώνουν το μεγαλύτερο μέρος του σχολικού τους χρόνου σε ομογενείς ομάδες. Το πρόγραμμα που διδάσκονται οι μαθητές αυτών των τάξεων παραμένει αμετάβλητο. Το επίπεδο των μαθητών αξιολογείται συνήθως στην αρχή της σχολικής χρονιάς με τη χρήση τεστ νοημοσύνης ή σταθμισμένων τεστ γνώσεων. Οι ειδικές τάξεις έχουν εγείρει ποικίλες επιφυλάξεις και κριτική, με τη λογική ότι στις σύγχρονες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες που το σχολείο

πασχίζει να ενσωματώσει, στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό, τα παιδιά με μειονεξίες μέσα στις κανονικές τάξεις, θα ήταν αδόκιμο να αποσύρει από αυτές τα παιδιά με υψηλές ικανότητες (Bleandonu, 2004:1002). Οι σχολικές εγκαταστάσεις που προσφέρουν μια ειδική παιδαγωγική για τους ΥΨΙΜ υπάγονται στην πλειονότητά τους στον ιδιωτικό τομέα και κυρίως μέσα σε κολλέγια.

2.3.2. Ομαδοποιήσεις εντός τάξης.

Οι τάξεις υποδοχής (cluster) (Ματσαγγούρας, 2008) ομαδοποιούν τους ΥΨΙΜ σε μια κανονική τάξη προτείνοντας διαφορετικές παιδαγωγικές μεθόδους και συμπληρώνοντας τα άλλα, ειδικά για τους ΥΨΙΜ, προγράμματα, εφόσον υπάρχουν (Winebrenner & Devlin, 2001:6). Οι τάξεις είναι ετερογενείς, αλλά ο κάθε εκπαιδευτικός διαμορφώνει, στα πλαίσια της τάξης, υποομάδες διαφορετικού επιπέδου για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία συγκεκριμένων μαθησιακών αντικειμένων (γλώσσα, μαθηματικά, ιστορία κ.λπ.), οι οποίες, θα πρέπει να σημειωθεί, ότι επιτρέπουν να ικανοποιούνται τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες όλων (εάν η οργάνωση επιτρέπει να κατανέμονται, εντός των ομάδων των ΥΨΙΜ και μαθητές χαμηλότερης δυναμικότητας, σε συγκεκριμένο σχήμα) (Winebrenner & Devlin, 2001:4) Σε μια αίθουσα διδασκαλίας είναι επίσης δυνατό να συνυπάρχουν ξεχωριστές υποομάδες ΥΨΙΜ και ατόμων με ειδικές δυσκολίες και ανάγκες. Σύμφωνα με αυτό τον τρόπο ομαδοποίησης δημιουργούνται ομάδες 3-6 ατόμων παρόμοιας επίδοσης, σε περιοχές ενδιαφέροντος, οι οποίες επιτρέπουν στους ΥΨΙΜ να συνεργαστούν με μαθητές της ίδιας δυναμικότητας με αυτούς, τη στιγμή που το πρόγραμμα της τάξης παραμένει αμετάβλητο.

Μια τέτοια οργάνωση προϋποθέτει την ευαισθητοποίηση, την ευελιξία και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών, δεδομένης της αδιάκοπης προσαρμογής του παιδαγωγικού σχεδιασμού που απαιτείται.

Είναι αλήθεια πάντως ότι ο εκπαιδευτικός, σε πρακτικό επίπεδο έχει λιγότερο φόρτο όταν έχει να σχεδιάσει μαθησιακές δραστηριότητες, οι οποίες θα καλύπτουν τις απαιτήσεις μιας ομάδας με παρόμοιες ιδιαιτερότητες και όχι μεμονωμένων μαθητών (Winebrenner & Devlin, 2001:3).

Ο εκπαιδευτικός, επίσης θα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές να εμπλακούν στη μάθηση και να εκφράσουν το μαθησιακό τους κεκτημένο, και επίσης να παρέχει ευκαιρίες, για γρηγορότερο ρυθμό στην προσέγγιση του νέου μαθησιακού υλικού, διερευνητικής μάθησης και ευέλικτης ομαδοποίησης για όλη την τάξη, δεδομένου ότι θα πρέπει να υπάρχει εναλλαγή των μελών των υποομάδων.

Οι μαθητές, υπό αυτές τις συνθήκες αισθάνονται μεγαλύτερη άνεση όταν συνεργάζονται με συμμαθητές παρόμοιου επιπέδου με τους ίδιους και είναι πρόθυμοι να αναλάβουν εργασίες που διαθέτουν το στοιχείο της πρόκλησης ενώ ο δάσκαλος δε νιώθει την πίεση της απαίτησης για σχεδιασμό διδασκαλιών που θα καλύπτουν πληθώρα μεμονωμένων αναγκών. Ωστόσο, είναι δυνατό να του ασκηθεί πίεση, εκ μέρους κάποιων γονιών, για ένταξη των παιδιών τους σε υποομάδες ΥΨΙΜ (Winebrenner & Devlin, 2001:7-8).

2.3.3.Ομαδοποιήσεις μεταξύ των τάξεων.

Οι τάξεις εξακολουθούν να είναι ετερογενείς αλλά σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές κατά τη διάρκεια της εβδομάδας, διασπώνται για να παρακολουθήσουν ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, π.χ. φυσικές επιστήμες. Οι εν λόγω ομάδες δεν είναι οργανωμένες με γνώμονα το επίπεδο απόδοσης, αλλά οργανώνονται σε σχέση με το επίπεδο στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο (Lubart, 2006: 231).

Σημειώνεται ότι και το *εταιρικό σχήμα* ανάμεσα σε δύο άτομα είναι μια μορφή ομαδοποίησης και μάλιστα λειτουργεί με πολύ εποικοδομητικό τρόπο στις περιπτώσεις εκείνες των ΥΨΜ που αντιμετωπίζουν σχολικές δυσκολίες, είτε σε ακαδημαϊκό, είτε σε κοινωνικό επίπεδο. Το εταιρικό σχήμα λειτουργεί σε μαθητές διαφορετικής επίδοσης και είναι αποτελεσματικό, επειδή, δεδομένης της τάσης των ΥΨΙΜ να προτιμούν τις δεξιότητες που σχετίζονται με τη δηλωτική γνώση εις βάρος της διαδικαστικής, υποβάλλονται στην ανάγκη, έχοντας απέναντί τους τον «εταίρο» τους να εξηγήσουν και να ιεραρχήσουν τις ιδέες τους προκειμένου να τις επικοινωνήσουν (Audibert, 2005). Κάτι τέτοιο βελτιώνει τη διαδικαστική γνώση λόγω των διαρκών επαναλήψεων και των διαφορετικών τρόπων και προσαρμογών με τους οποίους επιχειρείται η εξήγηση π.χ. που αφορά τη λύση ενός προβλήματος. Ακόμη, η αίσθηση της ευθύνης για τη μάθηση του εταίρου και η προς τούτο ενθάρρυνση και ενίσχυση του ηθικού του, η ανάπτυξη των ικανοτήτων συμπαράστασης και υποβοήθησης, η δυνατότητα ταχύτερης συναισθηματικής εναρμόνισης με την αντίδραση του άλλου, αποτελούν παράγοντες επαναξιολόγησης και επανεκτίμησης της αυτοεικόνας και των δύο άμεσα εμπλεκόμενων και της ωρίμασης που κάτι τέτοιο συνεπάγεται (Δανασσής-Αφεντάκης, 1992:279).

3. Διάφορα μοντέλα και στρατηγικές γενικής παρέμβασης

Στο σημείο αυτό θα ήταν χρήσιμο να αναφερθεί ότι τα τελευταία χρόνια, στην εκπαίδευση, σε παγκόσμιο επίπεδο, έχουν υιοθετηθεί διάφορες στρατηγικές και μοντέλα παρέμβασης που αποσκοπούν στην ανάπτυξη των διανοητικών ικανοτήτων και ταλέντων και

λειτουργούν επ' ωφελεία όλων των μαθητών και όχι μόνο των ΥΨΙΜ (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999).

Τα μοντέλα αυτά αναφέρονται ως ακολούθως:

- Williams (1970). Στηρίζεται στις διαδικασίες σκέψης και συναίσθησης, επιδιώκει τη λύση πραγματικών προβλημάτων και προτείνει δεκαοκτώ στρατηγικές, οι οποίες, ανάλογα με τον προσανατολισμό των δραστηριοτήτων ταξινομούνται σε ερευνητικές, καθαρά γνωστικές και ευρηματικές.
- Treffinger (1975). Αποσκοπεί στην ενίσχυση της ικανότητας του μαθητή να αυτοκατευθύνει τη μάθησή του, σε τέσσερα στάδια.
- Τριάδας Εμπλουτισμού Renzulli (1977). Περιλαμβάνει τρεις τύπους εμπλουτισμού που ενσωματώνονται στο ήδη εφαρμοζόμενο διδακτικό μοντέλο της σχολικής τάξης. Ο πρώτος τύπος προσφέρει γενικές ερευνητικές δραστηριότητες, ο δεύτερος εφαρμόζεται με ομαδικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες οι οποίες προάγουν την αναλυτική, κριτική, δημιουργική και αξιολογική σκέψη και την εξειδίκευση στη συλλογή πληροφοριών και την έρευνα και ο τρίτος τύπος ειδικεύεται στους εξαιρετικά προικισμένους μαθητές, ενόψει πραγματικών προβλημάτων σε ατομική ή ομαδική βάση.
- Για τη δομή της νοημοσύνης Guilford (1967, 1977). Πρόκειται για μια μάλλον σύνθετη θεωρία της ευφυΐας, βασισμένη σε 150 συνδυασμούς 5 νοητικών διεργασιών, 6 προϊόντων και 5 υλικών.
- Ιεραρχίας πολλαπλών ταλέντων Taylor (1978). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο οι μαθησιακές δραστηριότητες πρέπει να ενισχύουν την ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ικανοτήτων, της δημιουργικότητας, της επικοινωνίας, της διορατικότητας, της οργάνωσης, της λήψης αποφάσεων και της αξιολόγησης.
- Περιστρεφόμενο Αναγνώρισης Renzulli et al. (1981). Πρόκειται για έναν πλήρη οδηγό προγραμματισμού διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων στη βάση του μοντέλου της Τριάδας Εμπλουτισμού.
- Εμπλουτισμού σε τρία στάδια Feldhusen & Kollof (1981). Στοχεύει στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης και την ανάπτυξη ερευνητικών ικανοτήτων σε τρία στάδια. Στο πρώτο εφαρμόζονται από το μαθητή ασκήσεις πάνω στη δημιουργική, κριτική και λογική σκέψη, στο δεύτερο γίνεται επεξεργασία ασκήσεων που απαιτούν πιο σύνθετη σκέψη και στο τρίτο ο μαθητής προκαλείται να αναλύσει, να συγκεντρώσει τα δεδομένα και να παρουσιάσει τη λύση ενός προβλήματος.

- Πυραμίδα Cox et al. (1985). Σε αυτό οι «ικανοί» μαθητές (πάνω από το μέσο όρο) συγκεντρώνονται σε μια συνηθισμένη αίθουσα διδασκαλίας, οι «πιο ικανοί» διδάσκονται σε ειδικές τάξεις πλήρους απασχόλησης και οι «πλέον ικανοί» φοιτούν σε εσωτερικά σχολεία.
- Αυτόνομου μαθητή Betts (1985). Πλήρης οδηγός προγραμματισμού με σκοπό την «προσαρμογή» του περιεχομένου και του σκοπού των Α.Π. στις ικανότητες και ανάγκες των ΥΨΙΜ.
- Πολλαπλών εκδοχών Renzulli (1988). Πέντε οδηγοί προγραμματισμού διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων.

3.1. Παρεχόμενες Υπηρεσίες που αφορούν τους ΥΨΙΜ

Η διεθνής πραγματικότητα έχει καταγράψει διάφορες προβλεπόμενες παροχές προς τους ΥΨΙΜ (Bauer & Shea, 1989. Passow, 1982), οι οποίες, σε γενικές γραμμές συνίστανται σε:

- ✓ Εξωσχολικές παροχές, όπως είναι η μεταφορά ενός μαθητή σε άλλο σχολείο που δίνει τη δυνατότητα, μέσω εξειδικευμένων προγραμμάτων, να αναπτυχθούν συγκεκριμένα ταλέντα και κλίσεις, η αφιέρωση μέρους της σχολικής εβδομάδας σε κάποιον άλλο εκπαιδευτικό φορέα.
- ✓ Παροχές της εκπαιδευτικής περιφέρειας, όπως είναι η απονομή υποτροφιών, η δημιουργία ειδικών τμημάτων, η ίδρυση κέντρων μουσικής, αθλημάτων ή ξένων γλωσσών, η πρόσληψη «περιφερόμενων» δασκάλων, που μετακινούνται από τάξη σε τάξη ή από σχολείο σε σχολείο, η πρόσληψη καλλιτεχνών για να επιδείξουν, διδάξουν ή να οργανώσουν σύντομα σεμινάρια στα σχολεία, διάθεση περιφερειακών πηγών με το κατάλληλο προσωπικό (ειδικοί επαγγελματίες), δημιουργία Συμβουλευτικής Υπηρεσίας για τους ενδιαφερόμενους γονείς, εκπαιδευτικούς, μαθητές κ.λπ. (απάντηση ερωτήσεων, παροχή πληροφοριών, υποβοήθηση στη διαδικασία αναγνώρισης, παροχή επιμόρφωσης για τους δασκάλους και τους διοικητικούς αναφορικά με τους ΥΨΙΜ).
- ✓ Εσωσχολικές παροχές, οι οποίες περιορίζονται στο σχολικό κτιριακό συγκρότημα και όπως προαναφέρθηκε σχετίζονται με μορφές ομαδικών οργανώσεων, ατομική ενίσχυση του μαθητή και τροποποιήσεις- παρεμβάσεις στο υφιστάμενο Α.Π.

4. Επίλογος

Από τα προαναφερόμενα συνάγεται ότι οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που αφορούν στους ΥΨΙΜ διαθέτουν μια μεγάλη ποικιλία στη σύλληψη, στο σχεδιασμό, στην υλοποίηση και την εφαρμογή τους και προϋποθέτουν τόσο την ευαισθησία και την ειδική εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών που τα υιοθετούν όσο και την σε βάθος εκτίμηση και μελέτη

αυτών που τα εκπονούν και τα επιλέγουν. Θα πρέπει ωστόσο να υπογραμμιστεί ότι καμιά από τις παραπάνω παρεμβάσεις διεθνώς δεν αποτελεί πανάκεια για την εκπαίδευση των ΥΨΙΜ και δεν εφαρμόζεται κατ' αποκλειστικότητα, αλλά τίθεται διαρκώς στη βάση της αξιολόγησης για την αποτελεσματικότητά της.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

Δανασσής-Αφεντάκης, Α. (1992). *Θεματική της Παιδαγωγικής Επιστήμης: Παιδαγωγική Ανθρωπολογία, Παιδαγωγική Ηθική*, τ.Γ., Αθήνα.

Δανασσής-Αφεντάκης, Α.(1997) *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική: Σύγχρονες Τάσεις της Αγωγής*, τ. Γ, Αθήνα.

Δενδρινού, Β. (2001). «Διδασκαλία της μητρικής Γλώσσας», στο Α.Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, Α. (1999) *Τα χαρισματικά παιδιά στην εκπαίδευση*, Αλεξανδρούπολη.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Εκπαιδεύοντας Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.

Παναγιώτου, Μ.(1993). «Εμπλουτισμός του Σχολικού Προγράμματος για την αντιμετώπιση των χαρισματικών παιδιών», Εισήγηση στο Παιδαγωγικό Συμπόσιο με θέμα: Παιδιά με ιδιαίτερες ικανότητες. Το Εκπαιδευτικό μας σύστημα καλύπτει τις ανάγκες τους; 22-23 Μαΐου 1993, *Ανοιχτό σχολείο*, 44 (Αύγουστος- Οκτώβριος) .

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2004)

Οδηγός για μαθητές με ιδιαίτερες Νοητικές Ικανότητες και Ταλέντα.

Μεταφρασμένη

Freeman, J. (1993). « Η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με ιδιαίτερες ικανότητες», Εισήγηση στο Παιδαγωγικό Συμπόσιο με θέμα: Παιδιά με ιδιαίτερες ικανότητες. Το Εκπαιδευτικό μας σύστημα καλύπτει τις ανάγκες τους; 22-23 Μαΐου 1993, *Ανοιχτό σχολείο*, 44(Αύγουστος- Οκτώβριος) ,σ.28-34.

Herbert M. (1998). *Ψυχολογικά προβλήματα της παιδικής ηλικίας*, τ. Β, επιμ. Ι. Παρασκευόπουλος, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Passow, A.H. (1982). Προικισμένα παιδιά. *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, σ.4101- 4109.

Simonton, Dean Keith. (2003) *Ποιοι γίνονται μεγάλοι της ιστορίας και γιατί*, μτφρ. Χ. Μόρφος, Έσοπτρον, Αθήνα.

Span, P. (1993). Αυτορυθμιζόμενη μάθηση σε παιδιά υψηλών ικανοτήτων. Εισήγηση στο Παιδαγωγικό Συμπόσιο με θέμα: Παιδιά με ιδιαίτερες ικανότητες. Το Εκπαιδευτικό μας σύστημα καλύπτει τις ανάγκες τους; 22-23 Μαΐου 1993, *Ανοιχτό σχολείο*, 44 (Αύγουστος-Οκτώβριος), σ.28-33.

Ξενόγλωσση

Audibert, S.C. (2005). Le Tutorat Entre Pairs: Un Accompagnement au Benefice des Eleves Tuteurs Intellectuellement Precoces, *ESQUISSE*, 39-40, Fevrier- Mars.

Bates, D. (2007). Why History Matters? Report of the *conference held at the Institute of Historical Research*, 12-13 February www.history.ac.uk.

Bauer, A. & Shea, T. (1989) *Teaching Exceptional Students in Your Classroom*, Allyn and Bacon.

Besancon, M. et Peters, W. (2006). Sous-realisation chez les enfants a haut potentiel: approaches, conseils et solutions. Dans *Enfants exceptionnels*, coor. Lubart, T., Breal.

Bleandonu, G. (2004). *Les enfants intellectuellement precoces*, PUF.

Borland, J. (1997). Rethinking Curriculum, Instruction, and Assessement in Gifted Education at the End of the Millennium” keynote address at the *Second National Curriculum Network Conference*,. Center for Gifted Education College of William and Mary, cfge.wm.edu/curriculum.htm.

Clasen, R. (1979). Models for the Educational Needs of Gifted Children in a Multicultural Context, *The Journal of Negro Education*: 48(3), 357-363, summer.

Daeppen, K. (2003) Les surdoues interrogent l’ ecole, *deux points*: “ ouvrez les guillemets, 19 (6),(pp 22-25), juin.

Feldhusen, J. & Feldhusen, H. (2004). The Room Meeting for G/T Students in an Inclusion Classroom. *Gifted Child Today*, 27(2), Spring.

Lautrey, J. et Vrignaud, P. (2006). Modes de scolarisation des enfants intellectuellement precoces. Dans *Enfants exceptionnels*, coor. Lubart, T. Breal,.

Lubart, T. et Jouffray, C. (2006). Concepts, definitions et theories. Dans *Enfants exceptionnels*, coor. Lubart T. Breal.

Winebrenner, S & Berger, S. (1994) *Providing Curriculum Alternatives to Motivate Gifted Students*, ERIC Digest E524. Ανακτημένο από www.eric.ed.gov. στις 25-4-2008.

Winebrenner, S & Devlin, B. (2001). *Cluster Grouping of Gifted Students: How to Provide Full-Time Services on a Part-Time Budget*, ERIC Digest E607. Ανακτημένο από το www.eric.ed.gov στις 20-4-08.

Προοπτικές παρέμβασης ειδικών παιδαγωγών στην αυτοτραυματική συμπεριφορά ατόμων με αναπτυξιακές διαταραχές.

Ντίνας, Μ. Κωνσταντίνος

Ειδικός παιδαγωγός PhD, Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Γιάννουλης Λάρισας

Email: ntinask@tellas.gr,

Παρλάτσα, Ελένη

Ειδική παιδαγωγός, Τμήμα Ένταξης, Δημοτικό Σχολείο Ιτέας Καρδίτσας

Email: elenpar0@gmail.com

Ζαχέιλα, Μαρία

Ειδική παιδαγωγός, 1ο Δημοτικό Σχολείο Τσαριτσάνης Λάρισας

Email: mzacheil@gmail.com

Μαστοροδήμου, Χρυσούλα

Ειδική παιδαγωγός, Τμήμα Ένταξης, 39ο Δημοτικού Σχολείου Λάρισας

Email: chrissamast@gmail.com

Μπόνια, Βελισσαρία

Ειδική παιδαγωγός, Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Φαρσάλων

Email: thastamoulis@hotmail.com

Μιχαλαρέα, Αγγελική

Ειδική παιδαγωγός, Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Λάρισας

Email: jmoras@gmail.com

Ευσταθίου, Ευάγγελος

Ειδικός παιδαγωγός, ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Καρδίτσας

Email: efstathiou@sch.gr

Καλένη, Ευθυμία

Ειδική παιδαγωγός, Τμήμα Ένταξης 4^{ου} Δημοτικού Σχολείου Σταυρούπολης Θεσσαλονίκης

Email: efikaleni@gmail.com

Θεοχάρη, Βάγια

Ειδική παιδαγωγός, Τμήμα Ένταξης Δημοτικού Σχολείου Άνω Σύρου

Email: vagiati@gmail.com

Αυγέρη, Λαμπρινή

Ειδική παιδαγωγός, Τμήμα Ένταξης 1^{ου} Δημοτικού Σχολείου Παροικιάς Πάρου

Email: lamrini.avg@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία αναφέρεται στα αποτελέσματα έρευνας η οποία διεξήχθη στην κεντρική και στη βόρεια Ελλάδα με δείγμα 97 ειδικών παιδαγωγών. Στόχος της έρευνας ήταν να εξακριβώσει κατά πόσον οι ειδικοί παιδαγωγοί προσεγγίζουν την παρέμβαση στην αυτοτραυματική συμπεριφορά μέσα από το πρίσμα της αντιδραστικής ή της δημιουργικής προοπτικής. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι τόσο τα κριτήρια που επηρεάζουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων όσο και οι προτιμήσεις των ειδικών παιδαγωγών στην παρέμβαση αναφέρονται στη δημιουργική προοπτική παρέμβασης. Οι επιπτώσεις της έρευνας για τον σχεδιασμό εμφανούς επιμόρφωσης αναφέρονται συνοπτικά.

Λέξεις κλειδιά: αυτοτραυματική συμπεριφορά, ειδικοί παιδαγωγοί, παρέμβαση, κριτήρια.

1.Εισαγωγή

Η αυτοτραυματική συμπεριφορά (ΑΤΣ) είναι το πιο ακραίο πρόβλημα συμπεριφοράς των ατόμων με αναπτυξιακές διαταραχές και η μεγαλύτερη πρόκληση για κάθε εργαζόμενο στον χώρο της ειδικής αγωγής. (Iwata, κ.α., 1982).

Η ΑΤΣ εκδηλώνεται συνήθως με τις παρακάτω μορφές συμπεριφορών: σκίσιμο του δέρματος, γροθιές σε διάφορα σημεία του σώματος, δάγκωμα των νυχιών με υπερβολική ένταση και συχνότητα, τριχοθηλομανία, επαναλαμβανόμενο ξύσιμο συγκεκριμένου σημείου του σώματος, τριγμοί οστών (Rojahn, 1994), επαναλαμβανόμενοι εμετοί, σκουπιδοφαγία. Η ΑΤΣ δεν περιλαμβάνει: το τρύπημα αυτιών και τα τατουάζ, την υπερδοσολογία φαρμάκων ή τη δηλητηρίαση, την κατάχρηση ουσιών, τις τροφικές δυσλειτουργίες, τον αυτοτραυματισμό με σκοπό την αυτοκτονία (Favazza, 1998). Οι μαθητές που εμπλέκονται σε ΑΤΣ, συχνά παρουσιάζουν, εκτός από σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, οπτικές ή ακουστικές δυσλειτουργίες, διαταραχές ύπνου, δυσχέρεια στην ομιλία, την επικοινωνία και / ή την κινητικότητα (Kiernan, 1993). Ο αυτοτραυματισμός, η κοινωνική διαταραχή, τα ξεσπάσματα θυμού και η επιθετικότητα αναφέρονται ως οι δυσκολότερες διαταραχές (Male, 2003).

Ο όρος αυτοτραυματισμός αναφέρεται σε όλες εκείνες τις επιθετικές συμπεριφορές που εκδηλώνει ένα άτομο προς τον ίδιο του τον εαυτό και μπορούν να προκαλέσουν φυσικές βλάβες χωρίς να έχει ωστόσο σκοπό την αυτοκαταστροφή (Bachman, 1972. Carr, 1977. Murphy & Wilson, 1985). Σύμφωνα με τον Favazza (1996) η ΑΤΣ περιγράφεται μερικές

φορές ως «εσκεμμένος αυτοτραυματισμός», «αυτοακρωτηριασμός», «κόψιμο» ή «μη αυτοκτονικός αυτοτραυματισμός» ενώ χαρακτηρίζεται ως μια συμπεριφορά που επαναλαμβάνεται συχνά και με τον ίδιο ρυθμό και προκαλεί στο άτομο που την επιδεικνύει σωματική βλάβη (Fee & Matson, 1992). Ο Smeijsters (2001) υποστηρίζει ότι ο αυτοτραυματισμός είναι «ένα περίπλοκο σύμπλεγμα από συμπτώματα πολλαπλής προέλευσης». Οι Jeffrey και Warm (2002) ορίζουν την ΑΤΣ σαν άμεσο και εσκεμμένο αυτοτραυματισμό του ατόμου. Τέλος οι Kahan και Pattison (1983) αναφέρονται σε μια άμεση, εσκεμμένη καταστροφή ή μεταβολή του σωματικού ιστού χωρίς ενσυναίσθητη αυτοκτονική πρόθεση αλλά έχοντας σαν αποτέλεσμα σοβαρό τραυματισμό του σώματος. Για την αποφυγή των ψυχογενών αποκλίσεων δίνοντας έμφαση στις συνέπειες της ΑΤΣ (Schroeder, κ.α., 1980). Οι Tate και Baroff (1966) εισήγαγαν τον όρο ΑΤΣ ως πιο αντικειμενικό και ουδέτερο.

Οι Guess και Carr (1991) θεωρούν ότι τόσο ο κοινωνικός αποκλεισμός όσο και η φυσική διέγερση είναι παράγοντες που καθορίζουν την εκδήλωση αυτοτραυματισμών. Η χρόνια αποστέρηση, η κακοποίηση στο παρελθόν σχετίζονται αιτιολογικά με την ΑΤΣ. Διάφορες νευροφυσιολογικές μελέτες δίνουν έμφαση σε διαταραγμένη ισορροπία νευροδιαβιβαστικών ουσιών όπως στο σύνδρομο Lesch-Nyhan. Υπάρχουν και ατομικά χαρακτηριστικά, όπως η παρουσία αυτισμού, σωματικές και αισθητηριακές μειονεξίες καθώς και άλλα σύνδρομα (π.χ. Smith-Magenis και Gilles de la Tourette) που επίσης σχετίζονται με την ΑΤΣ.

Η έρευνα στην αιτιολογία της ΑΤΣ κατέδειξε ότι αυτή υπόκειται σε οργανικούς παράγοντες (πχ. κούραση, ασθένεια, βιοχημικές δυσλειτουργίες), αισθητηριακούς (πρόσληψη ενίσχυσης από τις αισθήσεις) ή επικοινωνιακούς (μηχανισμός πρόκλησης προσοχής ή αποφυγής δραστηριοτήτων) (Carr, 1977). Στην ουσία η ΑΤΣ μπορεί να επιτελεί μια πολύτιμη λειτουργία για το άτομο που δεν έχει άλλα μέσα να προσλάβει ενίσχυση από το περιβάλλον, να εκφράσει τις επικοινωνιακές του ανάγκες του ή την κατάσταση στην οποία βρίσκεται..

2. Προοπτικές συμπεριφοριστικής παρέμβασης

Διακρίνονται δύο προοπτικές. Η αντιδραστική, με την έννοια του «αντιδρώ» στο πρόβλημα και προσπαθώ να το καταστείλω με κάθε μέσο, και η δημιουργική, με την έννοια ότι στοχεύω στη δημιουργία ικανοτήτων που θα καταστήσουν άσκοπη την προσφυγή στη συμπεριφορά πρόβλημα αφού οι ανάγκες του ατόμου θα ικανοποιούνται με τη χρήση κοινωνικοεκπαιδευτικά αποδεκτών συμπεριφορών που θα επιτελούν την ίδια λειτουργία με την ΑΤΣ. Στην πρώτη προοπτική θέτοντας ως πρώτιστο στόχο την εξάλειψη της ΑΤΣ

κινδυνεύουμε μαζί με την εξάλειψη της μορφής να εξαλείψουμε και την πολύτιμη λειτουργία που επιτελεί για το άτομο. Στη δεύτερη προοπτική προσπαθούμε να αλλάξουμε τη μορφή της συμπεριφοράς διατηρώντας την πολύτιμη λειτουργία της.

Η αντιδραστική προοπτική προσεγγίζει την ΑΤΣ ως αποκλίνουσα συμπεριφορά η οποία εμποδίζει τη μάθηση και είναι υπεύθυνη για το περιβαλλοντικό περιορισμό του μαθητή (Evans & Meyer, 1985. Freschi & Dileo, 1982). Η επιλογή παρέμβασης αντανακλά μια τελεολογική συλλογιστική στην οποία ο σκοπός αγιάζει τα μέσα με κυρίαρχο κριτήριο την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης και τις εμπειρικές ενδείξεις για την επιτυχία της παρέμβασης στο κλινικό περιβάλλον.

Είναι γνωστή επίσης ως *άμεσος προγραμματισμός*, διότι η παρέμβαση αποσκοπεί στην άμεση εξάλειψη της ΑΤΣ ή *μοντέλο ετοιμότητας για μάθηση*, διότι αναμένεται ότι η εξάλειψη της ΑΤΣ θα κάνει το μαθητή έτοιμο να μάθει (Evans & Meyer, 1985. Meyer & Evans, 1989). Χρησιμοποιούνται και οι όροι *παραδοσιακή τροποποίηση ή διαχείριση της συμπεριφοράς* και *βίαια αντιμετώπιση της συμπεριφοράς*.

Η τιμωρία είτε ως ακραία (π.χ. ηλεκτρικό σοκ, αρωματική αμμωνία) είτε ως μετρία (time-out, κοινωνική εξάλειψη) διαχείριση των συνεπειών κατακυριεύσε στο παρελθόν την παρέμβαση για την καταστολή της ΑΤΣ λόγω της ταχύτητας των αποτελεσμάτων της. Σκοπός της είναι να απομακρύνει μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά από το ρεπερτόριο του μαθητή με την παρουσίαση ενός ερεθίσματος που μειώνει την ευκαιρία απάντησης ή με την παρουσίαση ενός βίαιου ερεθίσματος όταν συμβαίνει η συμπεριφορά (Walters & Grusec, 1977). Οι εφαρμογές της όχι μόνο διακινδυνεύουν την σχέση ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή, αλλά μειώνουν το κύρος και την αξιοπρέπεια και των δύο, υποβαθμίζοντας τους δασκάλους σε τιμωρούς και τους μαθητές σε παθητικούς δέκτες παρέμβασης. Τα αποτελέσματα της έχουν περιορισμένη διάρκεια, ο μαθητής υποτιμάται, ενώ η κοινωνικοεκπαιδευτική εγκυρότητα των αποτελεσμάτων είναι αμφίβολη. Αποδίδοντας εκ των προτέρων την αντίσταση των παιδαγωγών στην εφαρμογή τέτοιων παρεμβάσεων σε ηθικές προκαταλήψεις οι οπαδοί της αντιδραστικής προοπτικής ακολουθούν μια πατερναλιστική πολιτική επιμόρφωσης προσπαθώντας να απελευθερώσουν (*sic*) τους δασκάλους από τις επιρροές ηθικών αρχών και αξιών ώστε κινούμενοι σε ένα κλίμα άκρατου εμπειρισμού να επιλέγουν παρέμβαση με άξονα μόνο την δραστηκότητά της και την αποτελεσματικότητά της στην εξάλειψη της ΑΤΣ (Ντίνας, 2007, 2009).

Η εποικοδομητική-δημιουργική προοπτική προσανατολίζεται στη δημιουργία θετικών εναλλακτικών προς το πρόβλημα συμπεριφορών και θεωρεί υπεύθυνο το περιβάλλον για τον αποκλεισμό του μαθητή. Αυτή η προοπτική αντιμετωπίζει τους μαθητές ως ενεργούς

συμμέτοχους και τους ειδικούς παιδαγωγούς ως αυτόνομους επαγγελματίες, ικανούς δηλαδή για τη λήψη αφηρημένων αποφάσεων στη βάση των αρχών και των αξιών τους, που θα εστιάσουν στη διατήρηση της πολύτιμης για το άτομο λειτουργίας της ΑΤΣ τροποποιώντας τη μορφή της και χτίζοντας λειτουργικά ανταγωνιστικές και κοινωνικοεκπαιδευτικά έγκυρες συμπεριφορές που επιτελούν την ίδια λειτουργία με την ΑΤΣ (Carr κ.α., 2002, Ντίνας, 2009). Αυτή η προοπτική εκφράζεται με την Θετική Συμπεριφοριολογική Στήριξη ή Υποστήριξη Θετικής Συμπεριφοράς η οποία είναι διακριτός κλάδος της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης της Συμπεριφοράς και έχει ως πρώτιστο στόχο την ανάπτυξη της ποιότητας ζωής του ατόμου και ως δευτερεύοντα την εξάλειψη της συμπεριφοράς (Carr, 1997).

Τα κριτήρια επιλογής για δημιουργικές παρεμβάσεις είναι η αξιοπρέπεια των ατόμων, η διατηρησιμότητα των αποτελεσμάτων των παρεμβάσεων, η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων σε άλλα σχολικά περιβάλλοντα, η κοινωνική και εκπαιδευτική εγκυρότητα και η συμβατότητά τους με την αρχή της ομαλοποίησης και τις προσωποκεντρικές αξίες (Carr, κ.α., 2002).

Ωστόσο οι απόψεις των ειδικών παιδαγωγών παραμένουν αδιερεύνητες καθώς θεωρείται δεδομένο ότι αυτοί επηρεάζονται από τα ίδια κριτήρια με τους ερευνητές προσεγγίζοντας την ΑΤΣ από μια προοπτική αξιών και δικαιωμάτων του μαθητή (Donnellan, κ.α., 1985). Παρόλα αυτά έμφαση δίνεται στην ρητορική της δημιουργικής παρέμβασης διότι θεωρείται ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί τείνουν προς την αντιδραστική προοπτική λόγω της μακρόχρονης επιρροής της (LaVigna & Donnellan, 1986). Η παρεχόμενη επιμόρφωση θα μπορούσε να είναι πιο αποτελεσματική αν είχε οριστεί τι ακριβώς πρέπει να αλλάξει στην θεώρηση – άποψη των ειδικών παιδαγωγών. Για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει να γνωρίζουμε την πραγματική άποψη των εκπαιδευτικών ώστε να σχεδιαστεί κατάλληλη και εμφανής επιμόρφωση στις ανάγκες τους.

Τόσο η αντιδραστική όσο και η δημιουργική προσέγγιση έχουν ως αφετηρία τους την ίδια πατερναλιστική βάση που θεωρεί δεδομένες τις απόψεις, τις στάσεις και τα κριτήρια που διαμορφώνουν τις απόψεις των ειδικών παιδαγωγών χωρίς να διαφοροποιεί τους εκπαιδευτικούς από τους ερευνητές. Έτσι η επιμόρφωση αναλώνεται στην αλλαγή μιας υποτιθέμενης στάσης αντί να αναφέρεται στις ανάγκες και προτεραιότητες των ειδικών παιδαγωγών.

Λαμβάνοντας υπόψη τους παράγοντες αυτούς πραγματοποιήθηκε και η δική μας έρευνα, για τις στάσεις των ειδικών παιδαγωγών και τα κριτήρια που επηρεάζουν την επιλογή παρέμβασης.

3.Υποθέσεις

Με βάση τα δεδομένα και τα πορίσματα της βιβλιογραφικής έρευνας διαμορφώθηκαν οι ακόλουθες υποθέσεις:

1. Η στάση των ειδικών παιδαγωγών της ειδικής αγωγής αντικατοπτρίζει τη δημιουργική και όχι την αντιδραστική προοπτική.

Στατιστική Υπόθεση: $Y_0 = X_{\text{δείγματος για παρέμβαση}} = 1,50$

$Y_1 = X_{\text{δείγματος για παρέμβαση}} < 1,50$

2. Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής επηρεάζονται από κριτήρια της δημιουργικής και όχι της αντιδραστικής προοπτικής.

Στατιστική Υπόθεση: $Y_0 = X_{\text{δείγματος για κριτήρια}} = 1,50$

$Y_2 = X_{\text{δείγματος για κριτήρια}} < 1,50$

3. Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής απορρίπτουν την τιμωρία.

Στατιστική Υπόθεση: $Y_0 = X_{\Delta} = X_A$

$Y_3 = X_{\Delta} > X_A$

4.Μέθοδος

Η συγκέντρωση στοιχείων βασίστηκε στη χρήση ερωτηματολογίου που αποτελείται από δεκατρείς ερωτήσεις. Από αυτές οι τρεις συγκεντρώνουν δημογραφικά δεδομένα για τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας στην ειδική αγωγή, τις σπουδές και το επίπεδο εμπειρίας των ειδικών παιδαγωγών με την αυτοτραυματική συμπεριφορά. Οι υπόλοιπες ερωτήσεις διερευνούν τις απόψεις και τις στάσεις των ειδικών παιδαγωγών ειδικής αγωγής στην αυτοτραυματική συμπεριφορά (ΑΤΣ), την παρέμβαση, τη προτίμησή τους για στρατηγικές παρέμβασης και τα κριτήρια που θεωρούν σημαντικά για την επιλογή παρέμβασης.

5.Δείγμα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το Δεκέμβριο του 2009. Μοιράστηκαν ερωτηματολόγια από τα μέλη της ερευνητικής μας ομάδας σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που εργάζονται σε Ειδικά Σχολεία, Τμήματα Ένταξης, Ε.Ε.Ε.Ε.Κ και ΚΕ.Δ.Δ.Υ. των νομών Λάρισας, Καρδίτσας, Μαγνησίας, Τρικάλων, Κοζάνης και Θεσσαλονίκης. Συνολικά μοιράστηκαν 100 ερωτηματολόγια και συγκεντρώθηκαν 97. Μετά από την επεξεργασία των δημογραφικών δεδομένων προέκυψαν τα παρακάτω:

Ως προς την *εμπειρία* των ενενήντα εφτά (97) ειδικών παιδαγωγών του δείγματος στην *ειδική αγωγή*, 43 άτομα (44,3%) έχουν 1-5 χρόνια διδακτικής εμπειρίας, 25 άτομα (25,8%) έχουν 6-10 χρόνια διδακτικής εμπειρίας, 13 άτομα (13,4%) έχουν 11-15 χρόνια

διδασκτικής εμπειρίας, 6 άτομα (6,2%) έχουν 16-20 χρόνια διδασκτικής εμπειρίας, 8 άτομα (8,2%) έχουν 21-25 χρόνια διδασκτικής εμπειρίας, 1 άτομο (1%) έχει 26-30 χρόνια διδασκτικής εμπειρίας και 1 άτομο (1%) έχει 31-35 χρόνια διδασκτικής εμπειρίας.

Ως προς το *επίπεδο σπουδών* 21 έχουν βασικές σπουδές στην εκπαίδευση, 40 (41,2%) έχουν μετεκπαιδευτεί στην ειδική αγωγή, 24 (24,7%) είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στην εκπαίδευση και 2 (2,1%) Διδακτορικού.

Ως προς το *βαθμό επαφής* 49 (50,5%) έχουν στενή επαφή, 20 (20,6%) έχουν μακρινή επαφή, 19 (19,6%) έχουν ακαδημαϊκή επαφή, ενώ 9 (9,3%) δεν έχουν καμία επαφή.

6.Αποτελέσματα

Από τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων με *t* τεστ ενός δείγματος προέκυψε ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί εκφράζονται από τη δημιουργική προοπτική τόσο στη στάση τους απέναντι στον μαθητή, την ΑΤΣ και την προτεραιότητα παρέμβασης. Ο μέσος όρος του δείγματος (1.19) είναι πιο κοντά στον δημιουργικό πόλο (1) παρά στον αντιδραστικό (2) και στατιστικά σημαντικός από τον αναμενόμενο μέσο όρο (1.5) της μηδενικής υπόθεσης (sig. 0.000, SD.81, N97).

Παρόμοια όσον αφορά τα κριτήρια που επηρεάζουν την επιλογή παρέμβασης ο μέσος όρος του δείγματος (1.41) είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετικός από τον 1.5 της μηδενικής υπόθεσης (sig. 0,000, SD .47, df 96 N 97). Τέλος όσον αφορά την στάση των συμμετεχόντων στην τιμωρία προέκυψε ότι ο μέσος όρος 1,38 είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετικός από τον αναμενόμενο 1.5 της μηδενικής υπόθεσης (sig. 0.000, SD .52, df 96 N 97).

Όσον αφορά τις επιλογές παρέμβασης οι συμμετέχοντες στη συντριπτική τους πλειοψηφία απορρίπτουν την ακραία τιμωρία, αποδέχονται την μέτρια τιμωρία (π.χ. time-out, κοινωνική εξάλειψη) ως μέσο μείωσης της συμπεριφοράς για την παροχή του απαραίτητου χρόνου για την ενδυνάμωση ανταγωνιστικών συμπεριφορών, τις μη τιμωρητικές μεθόδους ελέγχου κρίσεων και την διαφορική ενίσχυση άλλης συμπεριφοράς. Επίσης αναγνωρίζουν τη σημασία της δημιουργίας εμπλουτισμένου και θετικού περιβάλλοντος για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της ΑΤΣ ενώ θεωρούν ως πρώτη προτεραιότητα τη διδασκαλία ικανοτήτων ώστε να καταστεί άσκοπη η προσφυγή στην ΑΤΣ. Όμως 32 από τους συμμετέχοντες θεωρούν πιθανή τη χρήση της φυσικής δέσμευσης ενώ 18 είναι έτοιμοι να αποδεχθούν την εφαρμογή ακραίας τιμωρίας. Πιθανόν η θέαση ακραίων μορφών ΑΤΣ που θέτουν σε κίνδυνο τη ζωή του ατόμου και / ή η αδυναμία ελέγχου της να οδηγεί στην αποδοχή τέτοιων παρεμβάσεων.

Από τις διασταυρώσεις δεν προέκυψε διαφορά σε σχέση με την εμπειρία ή το επίπεδο

σπουδών. Προέκυψε όμως διαφορά ανάμεσα στους έχοντες στενή επαφή με την ΑΤΣ και στους έχοντες περιορισμένη επαφή. Οι έχοντες στενή επαφή τείνουν περισσότερο προς την υποστηρικτική λογική της τιμωρίας και στην αποδοχή πιο δραστικών παρεμβάσεων. Πιθανόν τα αρνητικά συναισθήματα που η θέαση της ΑΤΣ προκαλεί να οδηγούν τους έχοντες στενότερη επαφή στην αποδοχή πιο δραστικών παρεμβάσεων.

7.Συζήτηση

Το σημαντικότερο εύρημα αυτής της έρευνας είναι ότι δεν χρειάζεται να αναλωθεί η επιμόρφωση σε πατερναλιστικού χαρακτήρα πρακτικές για να αλλάξει την προοπτική των δασκάλων την οποία πολλοί ερευνητές πιθανολογούν ως αντιδραστική λόγω της μακρόχρονης επιρροής της παραδοσιακής τροποποίησης της συμπεριφοράς σε δημιουργική. Αναμφίβολα προκύπτει ότι τόσο στον τρόπο που αντιλαμβάνονται την ΑΤΣ όσο και στον τρόπο που αντιμετωπίζουν τον μαθητή οι ειδικοί παιδαγωγοί εκφράζονται από τη δημιουργική προοπτική. Επίσης τα κριτήρια που επηρεάζουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι αυτά της δημιουργικής προοπτικής (π.χ. κοινωνική και εκπαιδευτική εγκυρότητα της προτεινόμενης παρέμβασης, συμβατότητα της παρέμβασης με την αρχή της ομαλοποίησης, αξιοπρέπεια του μαθητή, ανάπτυξη λειτουργικών ικανοτήτων) και όχι αυτά της αντιδραστικής (π.χ. δραστικότητα της παρέμβασης, ταχύτητα αποτελέσματος). Αυτό συνιστά οικονομία χρόνου για την επιμόρφωση και ξεκάθαρη στοχοθέτηση.

Κατ' ουσία η επιμόρφωση θα πρέπει να δώσει έμφαση στην ανάπτυξη των τεχνικών ικανοτήτων ανάλυσης της συμπεριφοράς ώστε ιδιαίτερα οι ειδικοί παιδαγωγοί που έχουν στενή επαφή με την ΑΤΣ να είναι σε θέση να αναλύουν τη λειτουργία της ΑΤΣ, να εφαρμόζουν λειτουργικά εμφανή και κοινωνικοεκπαιδευτικά έγκυρη παρέμβαση. Επίσης να ενδυναμώνει συναισθηματικά τους παιδαγωγούς εκείνους που έχοντας στενή επαφή με την ΑΤΣ πιθανόν να έχουν βιώσει αρνητικά ερεθίσματα και απογοήτευση.

Περαιτέρω έρευνα χρειάζεται επίσης για να αξιολογήσει τον βαθμό που η επιμόρφωση που σχετίζεται με τις πραγματικές προοπτικές των δασκάλων οδηγεί σε παρεμβάσεις υψηλότερης ποιότητας από εκείνες της επιμόρφωσης που λαμβάνει τις προοπτικές των παιδαγωγών ως δεδομένες και αναλώνεται στην αλλαγή στάσεων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Bachman, J. A. (1972). Self-injurious behavior: A behavioral analysis. *Journal of Abnormal Psychology*, 80, 211-224.

Carr, E. G. (1977). The motivation of self-injurious behavior. A review of some

hypotheses. *Psychological Bulletin*, 84, 800-816.

Carr, E. G. (1997). The evolution of applied behavior analysis into positive behavior support. *Jash*, 22, 208-209.

Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R.H., Koegel, R.L., Turnbull, A.P., Sailor, W., Anderson, J., Albin, R.W., Koegel, L.K., & Fox, L. (2002). Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4, 4-16.

Donnellan, A. M., Mesaros, R. A., & Anderson, J. L. (1985). Teaching students with autism in natural environments: What educators need from researchers. *The Journal of Special Education*, 18, 505-517.

Evans, I. M. & Meyer, L. H. (1985). *An Educative Approach to Behaviour Problems. A Practical Decision Model for Interventions with Severely Handicapped Learners*. Baltimore: P.H. Brookes.

Favazza, A. (1996) *Bodies Under Siege: Self-Mutilation and Body Modification in Culture and Psychiatry*. Baltimore: The Johns Hopkins Press.

Favazza, A. (1998). The coming of age of self-mutilation. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 186, 259-268.

Fee, V., & Matson, J. (1992). Definition, classification, and taxonomy. In J. K. Luisseli, J. L. Matson, & N.B. Singh (Eds.), *Self injurious behaviour. Analysis, assessment, and treatment*. New York: Springer –Veriag.

Freschi, D. F. & Dileo, P. D. (1982). Treatment of self-abusive behaviors using positive intervention with an autistic boy. *Exceptional Children*, 49, 77-78.

Guess, D. & Carr, E. (1991). Emergence and maintenance of stereotypy and self-injury. *American Journal on Mental Retardation*, 96, 299-319.

Iwata, B. A., Dorsey, M. F., Slifer, K. J., Bauman, K. E., & Richman, G. S. (1982). Toward a functional analysis of self injury. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 2, 3-20.

Jeffery, D. & Warm, A. (2002). A study of service providers' understanding of self-harm. *Journal of Mental Health*, 11, 295-303.

Kahan, J. & Pattison, E. (1983). The deliberate self-harm syndrome. *American Journal of Psychiatry*, 140, 867-872.

Kiernan, C. (1993). Future directions for research and service development for people with learning disabilities and challenging behaviour. In C. Kierna (ed.). *Research to Practice? Implications of Research on the Challenging Behaviour of People with Learning Disability*. Clevedon: BILD.

LaVigna, G., & Donnellan, A. M. (1986). *Alternatives to Punishment: Solving Behavior Problems with Non-Aversive Strategies*. New York: Irvington Publishers.

Male, D. (2003). Challenging behaviour: the perceptions of teachers of children and young people with severe learning disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3, 162-171.

Meyer, L. H., & Evans, I. M. (1989). *Nonaversive Intervention for Behavior Problems. A Manual for Home and Community*. Baltimore: Paul Brookes.

Murphy, G., & Wilson, M. (1985). *Self-Injurious Behaviour*. Kidderminster: BIMH.

Ntinas, K. M. (2009). British Special teachers' perspectives on matters of intervention towards self – injurious behavior. *The British Journal of Development Disabilities*, 55, 109, 129 -143

Rojahn, J. (1994). Epidemiology and topographic taxonomy of self injurious behaviour. In T. Thompson & D. Gray (Eds.), *Destructive bahaviour and developmental disabilities*. Thoudand Oaks, CA: Sage.

Schroeder, S. R. Mulick, J. A. & Rojahn, J. (1980). The definition, taxonomy, epidemiology, and ecology of self-injurious behavior. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 10, 417-432.

Smeijsters, H. (2001). Die musiktherapeutische Behandlung der Autoagression bei geistig Behinderten mit Autismus. *Musiktherapeutische Umschau* 22, 204 – 223

Tate, B. G. & Baroff, G. S. (1966). Aversive control of self-injurious behavior by conditioning procedures. *Behavior Therapy*, 4, 281-287.

Walters, G. C., & Grusec, J. E. (1977). *Punishment*. San Francisco: W. H. Freeman.

Ντίνας, Κ. (2007). *Προοπτικές παρέμβασης ενάντια στην αυτοτραυματική συμπεριφορά ατόμων με αναπτυξιακές διαταραχές*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

**Διδακτικές προσεγγίσεις, στρατηγικές και προσαρμογές του
αναλυτικού προγράμματος για την αντιμετώπιση των δυσκολιών
ανάπτυξης του γραπτού λόγου. Μελέτη περίπτωσης
εκπαιδευτικής παρέμβασης**

Σωτηρία Τζιβνίκου Ph.D.

Προϊσταμένη Β' ΚΕΔΔΥ Θεσσαλονίκης

Κολοκοτρώνη 22 3^{ος} όροφος

54630 Σταυρούπολη

2310603383 - 2310666130 – 6977296920

e-mail: sotitzivi@hotmail.com

Περίληψη

Η ανάπτυξη της γραφής είναι ένα δύσκολο και απαιτητικό έργο που απαιτεί πολλαπλές διεργασίες. Συχνά οι μαθητές δεν έχουν επαρκές ρεπερτόριο με τις κατάλληλες στρατηγικές, ώστε να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου. Η στρατηγική της αυτορυθμιζόμενης ανάπτυξης της γραφής (Self-Regulated Strategy Development-SRSD), τεκμηριώνεται από τη βιβλιογραφία ως μια αποτελεσματική στρατηγική στη διδασκαλία της γραφής.

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στη μελέτη περίπτωσης μιας τάξης Δ' Δημοτικού, όπου στα πλαίσια της υποστήριξης ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες, η προαναφερόμενη στρατηγική (SRSD), ενσωματώθηκε στη διδασκαλία της γλώσσας και προσφέρθηκε σε όλους τους μαθητές. Η υιοθέτηση της διδακτικής προσέγγισης της διδασκαλίας με χρήση κινήτρων, και η αποενοχοποίηση του λάθους έδωσε την ευκαιρία σε όλους αλλά κυρίως στον μαθητή με ΜΔ να συμμετέχει στις διαδικασίες χωρίς, την συνήθη γι' αυτόν, απειλή της πιθανής αποτυχίας. Το γράψιμο είχε πραγματικό σκοπό και προοριζόταν προς πραγματικό ακροατήριο και έδωσε την ευκαιρία στους μαθητές να το δουν ως μια διαδικασία αποτελούμενη από συγκεκριμένα στάδια ως το τελικό κείμενο, η οποία είναι βέβαια δύσκολη και απαιτητική, ωστόσο μπορεί να γίνει το μέσο για μάθηση, διασκέδαση και αυτοέκφραση. Η αποτελεσματικότητα του προγράμματος υποστήριξης ελέγχθηκε με πριν και μετά την παρέμβαση αξιολόγηση.

Λέξεις κλειδιά: μαθησιακές δυσκολίες, ανάπτυξη γραπτού λόγου, στρατηγικές

1. Εισαγωγή

Η ανάπτυξη της γραφής είναι ένα δύσκολο και απαιτητικό έργο που απαιτεί πολλαπλές διεργασίες. Ο γράφων από τη μια πρέπει να διαχειρίζεται και να εφαρμόζει τους κανόνες και τους μηχανισμούς της γραφής, ενώ ταυτόχρονα πρέπει να επικεντρώνεται και σε άλλα σημαντικά θέματα, όπως η οργάνωση του γραπτού, η μορφή, οι στόχοι, οι προσδοκίες του αποδέκτη και η αξιολόγηση της επικοινωνίας του συγγραφέα και του αναγνώστη. Επιπλέον, η γραφή απαιτεί έντονη αυτοκαθοδήγηση και έλεγχο της προσοχής, ένα εκτενές ρεπερτόριο από γνωστικές διαδικασίες και στρατηγικές για τον σχεδιασμό, την παραγωγή και τον έλεγχο.

Έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου, αφού δεν έχουν επαρκές ρεπερτόριο με τις κατάλληλες στρατηγικές για να ξεπεράσουν τα εμπόδια που παρουσιάζονται στη διαδικασία αυτή (Applebee et al., 1994).

Στο σχολείο, συνήθως δίνεται έμφαση σε συγκεκριμένους τύπους γραπτού λόγου, τις εκθέσεις με συγκεκριμένη δομή, ενώ πολλοί δάσκαλοι εξακολουθούν να επικεντρώνουν τη διόρθωση των γραπτών στα ορθογραφικά ή γραμματικά λάθη εν γένει σε βάρος της έκφρασης των ιδεών των μαθητών.

Επιπλέον, παρέχεται μικρή καθοδήγηση στους μαθητές με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, για την εκτέλεση των γραπτών εργασιών. Το μεγαλύτερο μέρος της ανάπτυξης της γραφής επαφίεται στην ανάγνωση άλλων κειμένων και στην προσπάθεια δημιουργίας παρόμοιων έργων. Έτσι το πρώτο γραπτό είναι και το τελικό γραπτό, διαβάζεται μόνο από τον δάσκαλο, ο οποίος κυρίως σημειώνει τα λάθη στην ορθογραφία και τη δομή. Αυτή η έλλειψη συστηματικής καθοδήγησης σε συνδυασμό με τις δυσκολίες του μαθητή, την ελλειμματική προσοχή, την έλλειψη οργάνωσης και τους χαμηλούς στόχους, συχνά συμβάλλουν στην χαμηλή ποιότητα γραπτού λόγου.

Έχει βρεθεί ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν πέντε βασικές δυσκολίες στη γραφή: (α) τη δημιουργία περιεχομένου (β) την οργάνωση της δομής του κειμένου (γ) τη διατύπωση των στόχων και τον σχεδιασμό υψηλότερου επιπέδου ώστε να ικανοποιεί τους στόχους (δ) τη γρήγορη και αποτελεσματική εκτέλεση των μηχανισμών της γραφής και (ε) την αναθεώρηση του κειμένου και τον επαναπροσδιορισμό στόχων (Scardamalia & Bereiter, 1986, στο Harris, Graham & Mason, 2003).

Τα παραπάνω δεδομένα επιδεινώνονται ιδιαίτερα στον μαθητικό πληθυσμό με μαθησιακές δυσκολίες (Gersten & Baker, 2001). Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν συχνά μεγαλύτερη δυσκολία στη γραφή από τους συνομηλίκους

συγκεκριμένα, οι μαθητές αυτοί παράγουν γραπτό λόγο σύντομο, με μικρή συνοχή που γενικά είναι ποιοτικά κατώτερος, από τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Φαίνεται ότι δεν έχουν αποτελεσματική γνώση της διαδικασίας της γραφής, παρουσιάζουν έλλειψη ιδεών, δεν έχουν στρατηγικές για τον σχεδιασμό, την παραγωγή, την οργάνωση και την αναθεώρηση-έλεγχο του τελικού κειμένου (Graham & Harris, 2002).

Μια σημαντική επιστημονική εργασία, η μετα-ανάλυση των Graham, & Perin, (2007) αναφέρεται σε 11 διδακτικές τεχνικές της γραφής οι οποίες, είναι αποτελεσματικές στο να βοηθούν τους μαθητές να αναπτύσσουν τις δεξιότητες γραφής τους και ευρύτερα τη μάθησή τους. Οι στρατηγικές ανάπτυξης του γραπτού λόγου είναι οι ακόλουθες με σειρά αποτελεσματικότητας:

1. Στρατηγικές ανάπτυξης γραφής
2. Η περίληψη
3. Η συνεργατική γραφή
4. Η προσανατολισμένη στο αποτέλεσμα γραφή
5. Η χρήση υπολογιστή (με το πρόγραμμα word processing)
6. Η δομή πρότασης
7. Η έμφαση στις δραστηριότητες προγραφής
8. Η ανάλυση έργου
9. Έμφαση στις διαδικασίες γραφής
10. Μελέτη μοντέλων γραφής
11. Η γραφή ως μέσο/εργαλείο μάθησης συγκεκριμένου υλικού

Μια από τις πιο αποδεκτές ως προς την αποτελεσματικότητά τους τεχνική (Baker, et al. 2009), η οποία εντάσσεται στην πρώτη ομάδα των 11 παραπάνω τεχνικών είναι η στρατηγική της αυτορυθμιζόμενης ανάπτυξης της γραφής (Self-Regulated Strategy Development - SRSD).

Η αυτορυθμιζόμενη μάθηση αναφέρεται σε συγκεκριμένους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές αναλαμβάνουν τον έλεγχο της μάθησής τους. Είναι μια πολυδιάστατη διεργασία, που προϋποθέτει συντονισμό και αλληλεπίδραση μεταξύ προσωπικών (γνωστικών, θυμικών και βουλητικών) συμπεριφορικών και περιβαλλοντικών στοιχείων (Zimmerman 1998. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005). Οι Schunk και Zimmerman (1998) ορίζουν την αυτορυθμιζόμενη μάθηση ως τη μάθηση που συντελείται σε μεγάλο βαθμό υπό την επίδραση αυτο-παραγόμενων σκέψεων, συναισθημάτων, στρατηγικών και συμπεριφορών του μαθητή, οι οποίες είναι προσανατολισμένες στην επίτευξη των στόχων.

Οι έρευνες δείχνουν ότι με την υιοθέτηση της στρατηγικής SRSD βελτιώνεται η ποιότητα, το μέγεθος και η δομή του γραπτού κειμένου. Πολλές φορές, και αυτό συναρτάται με την διδασκαλία, παρατηρούνται βελτιώσεις στον σχεδιασμό, την αναθεώρηση, το περιεχόμενο και τους μηχανισμούς γραφής. Ερευνητικά ευρήματα υποστηρίζουν ότι οι βελτιώσεις αυτές έχουν παρατηρηθεί τόσο σε μαθητές χωρίς όσο και σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, γεγονός που καθιστά τη στρατηγική αυτή κατάλληλη για να εφαρμοστεί σε τάξεις μικτής δυναμικότητας (De La Paz 1999. De La Paz et al, 2000). Ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι όπως σε όλες τις τάξεις του γενικού σχολείου, έτσι και στις τάξεις μικτής δυναμικότητας, η διδασκαλία συχνότερα απευθύνεται σε όλη τη τάξη, φαίνεται ωστόσο ότι είναι πιο αποτελεσματική όταν γίνεται σε μικρές ομάδες, σε ζευγάρια μαθητών ή εξατομικευμένα (Vaughn et al 2001).

2. Στόχοι και σκοποί της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει αν είναι εφικτή και αποτελεσματική η εφαρμογή ενός προγράμματος εκπαιδευτικής παρέμβασης για την υποστήριξη μαθητή με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες μέσα στην «κανονική» τάξη. Ως βασική στρατηγική επιλέχθηκε η στρατηγική της αυτορυθμιζόμενης ανάπτυξης της γραφής (SRSD) με στόχο:

- Να βοηθήσει τόσο τον συγκεκριμένο μαθητή όσο και τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης να αναπτύξουν βασικές γνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές που σχετίζονται με τη γραφή, όπως ο σχεδιασμός, η πρώτη συγγραφή, η αναθεώρηση και η τελική συγγραφή.
- Να βοηθήσει στην ανάπτυξη θετικών συμπεριφορών ως προς τη γραφή και τον εαυτό τους ως δημιουργών γραφής.

3. Υπόθεση εργασίας

Η ερευνητική υπόθεση της εργασίας είναι η εξής: είναι εφικτή η υποστήριξη ενός μαθητή με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες μέσα στην «κανονική» τάξη (χωρίς την υποστήριξη από ειδικό παιδαγωγό) με την υιοθέτηση κατάλληλων διδακτικών προσεγγίσεων και της στρατηγικής της αυτορυθμιζόμενης ανάπτυξης της γραφής (SRSD), αξιοποιώντας το θεσμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο το οποίο επιτρέπει και ενθαρρύνει τις προσαρμογές του αναλυτικού προγράμματος.

4. Μεθοδολογία έρευνας

Η παρούσα εργασία είναι μελέτη περίπτωσης μιας τάξης Δ' Δημοτικού, με ιδιαίτερη αναφορά σε συγκεκριμένο μαθητή με ήπιες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, εντοπισμένες κυρίως στην παραγωγή γραπτού λόγου. Μελετήθηκε η διαδικασία υποστήριξης του μαθητή μέσα στην «κανονική» τάξη, χωρίς εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, με την υιοθέτηση στρατηγικών και προσαρμογών του προγράμματος της γλώσσας για όλους τους μαθητές.

Η έρευνα είναι ποιοτική, ωστόσο χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικές μετρήσεις επίδοσης του μαθητή πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος για να προσδιοριστεί η πρόοδος του συγκεκριμένου μαθητή. Μελετήθηκε επίσης, αν οι προσαρμογές του προγράμματος ήταν θετικές για τους υπόλοιπους μαθητές. Η διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης ήταν πέντε μήνες (Ιανουάριος - Μάιος 2010). Εφαρμόζονταν μια (1) φορά την εβδομάδα επί 2ωρο.

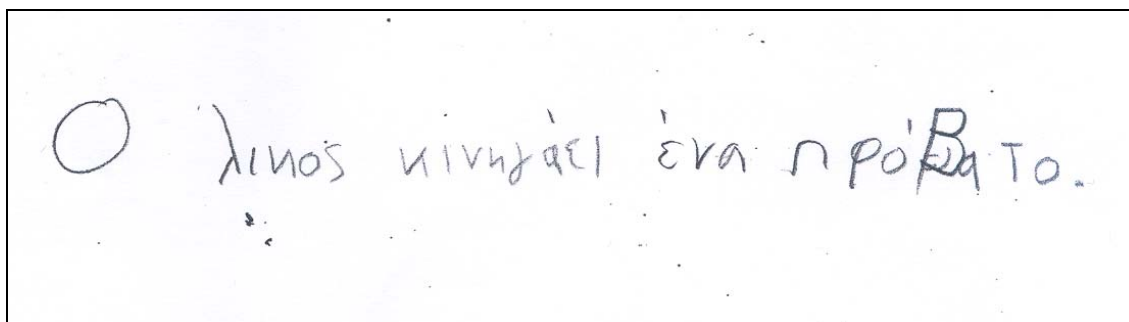
4.1. Υποκείμενα της έρευνας

4.1.1. Ο μαθητής: Ο μαθητής Χ, ήταν 8 ετών και 10 μηνών. Σύμφωνα με επίσημη διεπιστημονική αξιολόγηση, παρουσιάζει ήπιες δυσκολίες στη μάθηση, οι οποίες εντάσσονται στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία, αφού φαίνεται ότι αυτές είναι πρωτογενείς – μη αναμενόμενες με βάση το νοητικό του δυναμικό, την μη ύπαρξη ιατρικών και αισθητηριακών προβλημάτων, το υποστηρικτικό κοινωνικό περιβάλλον από το οποίο προέρχεται και την επαρκή εκπαίδευση που λαμβάνει.

Στις δυνατότητές του περιλαμβάνεται το καλό νοητικό δυναμικό (IQ 110 χωρίς διαφορά μεταξύ λεκτικού-πρακτικού), η οικογένεια που αξιολογείται ως υποστηρικτική, η μικρή εμπειρία σχολικών δυσκολιών και ως εκ τούτου απουσία εμπειρίας σχολικής αποτυχίας και τέλος τα εξωσχολικά του ενδιαφέροντα.

Βασικές του αδυναμίες είναι η φτωχή μνήμη, ελλείμματα στην προσοχή, και η φτωχή γραφή.

Εικόνα 1: Δείγμα γραφής του μαθητή



Επιπλέον παραιτείται εύκολα, δεν αξιοποιεί το νοητικό του δυναμικό, και η οικογένεια αν και υποστηρικτική, είναι προσανατολισμένη στο μαθησιακό αποτέλεσμα και τελικά την επίδοση.

Ως προς το μαθησιακό ύψος/στιλ, ο μαθητής αξιολογήθηκε (VAK - Chislett & Chapman 2005) και βρέθηκε ότι είναι κιναισθητικός/ακουστικός τύπος. Ανάμεσα στα κυριότερα ενδιαφέροντά του είναι ο αθλητισμός.

4.1.2. Η ομάδα των μαθητών της τάξης: Η τάξη περιελάμβανε 28 μαθητές, 13 κορίτσια και 15 αγόρια, ηλικίας 8,5-9,5 ετών, και ήταν μικτής δυναμικότητας. Σύμφωνα με την περιγραφή του δασκάλου, η ομάδα παρουσίαζε δυσκολίες τόσο στις επιδόσεις στις γνωστικές περιοχές του προγράμματος όσο (και κυρίως) στη συμπεριφορά. Γενικά, ο δάσκαλος διέθετε αρκετό διδακτικό χρόνο στην διαχείριση προβλημάτων τάξης, οι μέθοδοι που χρησιμοποιούσε ήταν παραδοσιακές, με κυρίαρχη τη μετωπική διδασκαλία, και διδακτικά μέσα και υλικά, σχεδόν αποκλειστικά, τα σχολικά εγχειρίδια.

5. Διαδικασία

Αρχικά αξιολογήθηκε ο μαθητής Χ από επίσημο διαγνωστικό, διεπιστημονικό φορέα και οι δυσκολίες του διαγνώστηκαν ως ήπιες ειδικές μαθησιακές. Λόγω έλλειψης υποστηρικτικού πλαισίου στο σχολείο, επιλέχθηκε η υποστήριξη του μαθητή να γίνει μέσα στην «κανονική» τάξη, από τον δάσκαλο της τάξης και την υποστήριξη της ερευνήτριας, με συγκεκριμένες προσαρμογές και στρατηγικές που θα εφάρμοζε ο δάσκαλος της τάξης για όλους τους μαθητές.

Κατά τη διαδικασία αυτή, ο δάσκαλος, με την καθοδήγηση της ερευνήτριας, δημιούργησε ένα υποστηρικτικό και θετικό κλίμα στη τάξη, όπου δόθηκαν στους μαθητές κίνητρα συμμετοχής, αλληλοϋποστήριξης και συνεργασίας εργαζόμενοι είτε όλοι μαζί είτε σε μικρές ομάδες ή ζευγάρια (Vaughn et al 2001). Προτάθηκε η χρήση της ιδεοθύελλας τόσο ως τεχνικής ανάπτυξης του περιεχομένου, όσο και ως στρατηγικής ενίσχυσης της αυτοεικόνας και της αυτοεκτίμησης του μαθητή. Δόθηκε έμφαση στην αποενοχοποίηση του «λάθους», με στόχο να δοθεί η ευκαιρία σε όλους αλλά κυρίως στον μαθητή με ΜΔ να συμμετέχει στις διαδικασίες χωρίς, την συνήθη γι' αυτόν, απειλή της πιθανής αποτυχίας.

Το πρόγραμμα παρέμβασης, είχε στόχο τη συγγραφή κειμένων, τα οποία ήταν βασισμένα στα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή ή ομάδας μαθητών και απευθύνονταν προς πραγματικό ακροατήριο. Στόχος ήταν να δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές να δουν το γράψιμο

ως μια διαδικασία, η οποία είναι βέβαια δύσκολη και απαιτητική, ωστόσο μπορεί να γίνει το μέσο για μάθηση, διασκέδαση και αυτοέκφραση.

Για τη συγγραφή των κειμένων (ανάπτυξη γραφής) υιοθετήθηκε η στρατηγική της αυτορρυθμιζόμενης ανάπτυξης της γραφής (SRSD) (Harris, Schmidt, & Graham, 1998). Η στρατηγική αυτή παρέχει τη δυνατότητα προσαρμογής της διδασκαλίας στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του μεμονωμένου μαθητή (εξατομίκευση διδασκαλίας). Βασίζεται στη συνεργατική μάθηση (δασκαλομαθητική συνεργασία – διαμαθητική συνεργασία), ενώ δίνεται έμφαση στην επίτευξη του εκπαιδευτικού στόχου και όχι στον χρόνο που αναμένεται να «βγει» η ύλη. Το σημαντικότερο χαρακτηριστικό δε είναι ότι η παρέμβαση μπορεί να ξεκινήσει νωρίς, προτού παγιωθούν οι δυσκολίες των μαθητών.

Στη διδασκαλία της στρατηγικής αυτής ο δάσκαλος παίζει πρωτεύοντα ρόλο στο να βοηθήσει τους μαθητές να καταλάβουν το νόημα και την αποτελεσματικότητα της αυτορρύθμισης και της χρήσης στρατηγικών γραφής. Ωστόσο, ενώ ο δάσκαλος είναι ο εμπνευστής, δίνεται έμφαση στην αυτόνομη και ανεξάρτητη χρήση της στρατηγικής και των διαδικασιών αυτορρύθμισης. Δηλαδή, οι μαθητές μαθαίνουν πότε, που και πως εφαρμόζουν αυτές τις διαδικασίες. Έτσι, σταδιακά μετατοπίζεται η υπευθυνότητα της χρήσης της στρατηγικής και των διαδικασιών αυτορρύθμισης από τον δάσκαλο στον μαθητή.

Η στρατηγική αναλύεται σε πέντε στάδια. 1^ο στάδιο: Ανάπτυξη βασικής γνώσης. 2^ο στάδιο: Συζήτηση. 3^ο στάδιο: Μοντελοποίηση της διαδικασίας. 4^ο στάδιο: η υποστήριξη. 5^ο στάδιο: ανεξάρτητη συγγραφή ιστορίας. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να περνούν από το ένα στάδιο στο άλλο με τον δικό τους ατομικό ρυθμό και η διδασκαλία σε κάθε στάδιο να συνεχίζεται έως ότου ο μαθητής είναι έτοιμος να περάσει στο επόμενο στάδιο.

6. Αξιολόγηση του προγράμματος

Η αξιολόγηση του προγράμματος στηρίχθηκε στους εξής άξονες:

- Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή πριν και μετά την εφαρμογή του μαθήματος από τον δάσκαλο της τάξης, με εργαλείο αξιολόγησης που κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια για την παρούσα έρευνα
- Ημιδομημένη συνέντευξη του δασκάλου σχετικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος τόσο ως προς τον συγκεκριμένο μαθητή όσο και ως προς τους άλλους μαθητές
- Ημιδομημένη συνέντευξη της μητέρας του μαθητή σχετικά με την επίδραση του προγράμματος στην επίδοσή του και σε επιμέρους δεξιότητες όπως επικέντρωση προσοχής, αύξηση των κινήτρων και του μαθησιακού ενδιαφέροντος

7. Περιορισμοί έρευνας

Αρκετοί είναι οι περιορισμοί της έρευνας αυτής, οι οποίοι κυρίως σχετίζονται με τη φύση της, ως εμπειρικής έρευνας.

- Έτσι η εφαρμογή του προγράμματος έγινε σε συνθήκες πραγματικής λειτουργίας σχολείου και τάξης, όπου τα αποτελέσματα συναρτώνται με πολλαπλές αιτίες, καθώς η τάξη αποτελεί ένα σύνθετο, πολυπαραγοντικό πλαίσιο, με αλληλεπιδραστικές δυναμικές σχέσεις μεταξύ των παραγόντων αυτών. Από την άλλη, η σχολική επίδοση του μαθητή εξαρτάται τόσο από τους εκπαιδευτικούς παράγοντες, όσο και από τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού, τα οποία και πάλι αναπτύσσονται μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο της οικογένειας και της ευρύτερης κοινωνίας. Έτσι είναι δύσκολη η απομόνωση ενός ή μερικών παραγόντων που σχετίζονται με την βελτίωση της επίδοσης του μαθητή.
- Άλλος περιοριστικός παράγοντας ήταν το γεγονός ότι η εφαρμογή του προγράμματος έγινε από τον δάσκαλο της τάξης με την εξωτερική καθοδήγηση της ερευνήτριας, όταν εκείνος θεωρούσε ότι χρειάζονται προσαρμογές και όχι μετά από συνεχή αξιολόγηση και άμεση αναπροσαρμογή.
- Επίσης περιοριστικός παράγοντας ήταν το γεγονός ότι η ομάδα της τάξης, χαρακτηριζόταν από τον δάσκαλο ως «γενικά δύσκολη και μεγάλη» και έτσι, σύμφωνα πάντα με τον δάσκαλο λειτουργούσαν με παραδοσιακό τρόπο, χωρίς ευελιξία και προσαρμογές προγράμματος.
- Συνοπτικά, ο μεγαλύτερος περιοριστικός παράγοντας ήταν η άρρητη διδασκαλία, η οποία δεν αξιοποιούσε το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο, και χρειάστηκε η έρευνα να προβεί σε μεγάλες αναπροσαρμογές της τάξης, για τις οποίες δεν υπήρχαν οι κατάλληλες συνθήκες. Συγκεκριμένα, δεν εφαρμοζόταν η ομαδοσυνεργατική μάθηση και η διαφοροποιημένη διδασκαλία, δεν υποστηριζόταν η διαθεματικότητα, και υπήρχε μεγάλη προσκόλληση στο σχολικό εγχειρίδιο.

8. Αποτελέσματα

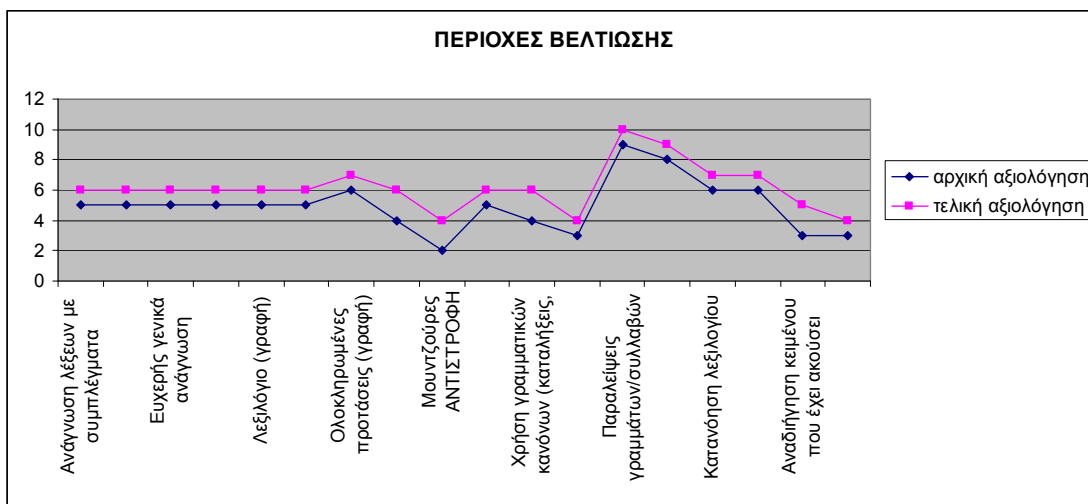
Από την στατιστική ανάλυση των δύο αξιολογήσεων του μαθητή (πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση) προέκυψε ότι ο μαθητής μετά το πρόγραμμα της εκπαιδευτικής παρέμβασης για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου, παρουσίασε μικρή βελτίωση σε όλους τους τομείς ανάγνωσης και γραφής. Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τις περιοχές όπου καταγράφηκαν σχετικές βελτιώσεις στην επίδοση του μαθητή. Οι σημαντικότερες βελτιώσεις αναφέρονται στην καλύτερη χρήση των γραμματικών κανόνων, μειώνοντας έτσι τα γραμματικά λάθη, στην γενική εικόνα των γραπτών του αφού μείωσε αισθητά τις

μουντζούρες και τα σβησίματα, ενώ παρατηρήθηκε και βελτίωση των δεξιοτήτων αναδιήγησης απλού κειμένου, το οποίο δεν ήταν άμεσος στόχος του προγράμματος.

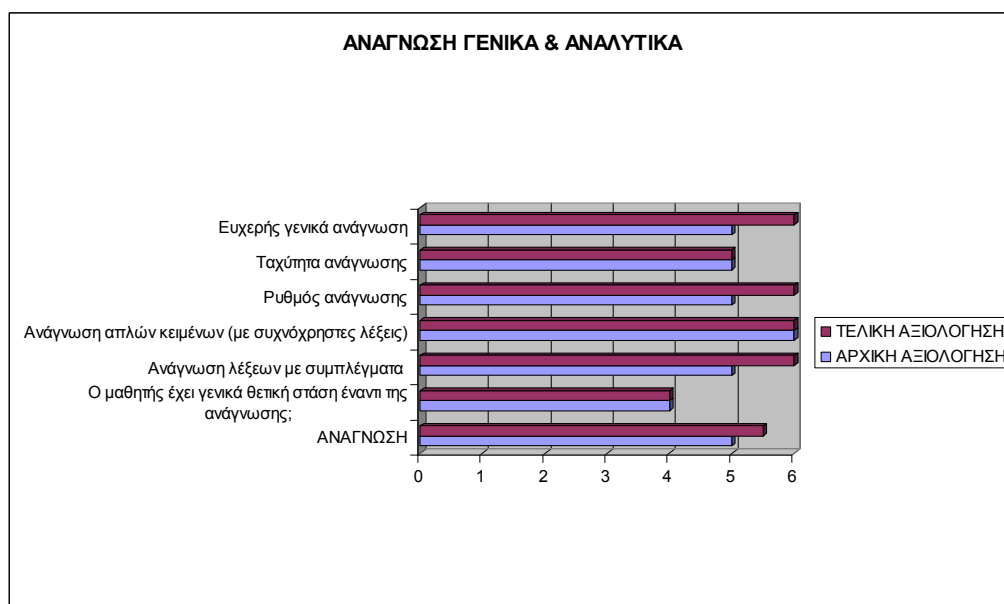
Πίνακας 1: Δεξιότητες που βελτιώθηκαν

ΠΕΡΙΟΧΕΣ ΠΟΥ ΒΕΛΤΙΩΘΗΚΑΝ		
	ΑΡΧΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	ΤΕΛΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
Ανάγνωση λέξεων με συμπλέγματα	5	6
Ρυθμός ανάγνωσης	5	6
Ευχερής γενικά ανάγνωση	5	6
Ιδέες (γραφή)	5	6
Λεξιλόγιο (γραφή)	5	6
Γράφει όπως μιλάει	5	6
Ολοκληρωμένες προτάσεις (γραφή)	6	7
Σβησίματα ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΗ	4	6
Μουντζούρες ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΗ	2	4
Γενική εικόνα	5	6
Χρήση γραμματικών κανόνων (καταλήξεις, χρόνοι ρημάτων)	4	6
Χρήση συντακτικού	3	4
Παραλείψεις γραμμάτων/συλλαβών ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΗ	9	10
Αντικαταστάσεις γραμμάτων/συλλαβών/λέξεων ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΗ	8	9
Κατανόηση λεξιλογίου	6	7
Κατανόηση κειμένου με απλή δομή	6	7
Αναδιήγηση κειμένου που έχει ακούσει	3	5
Αναδιήγηση κειμένου που έχει διαβάσει (χαμηλόφωνη ανάγνωση)	3	4

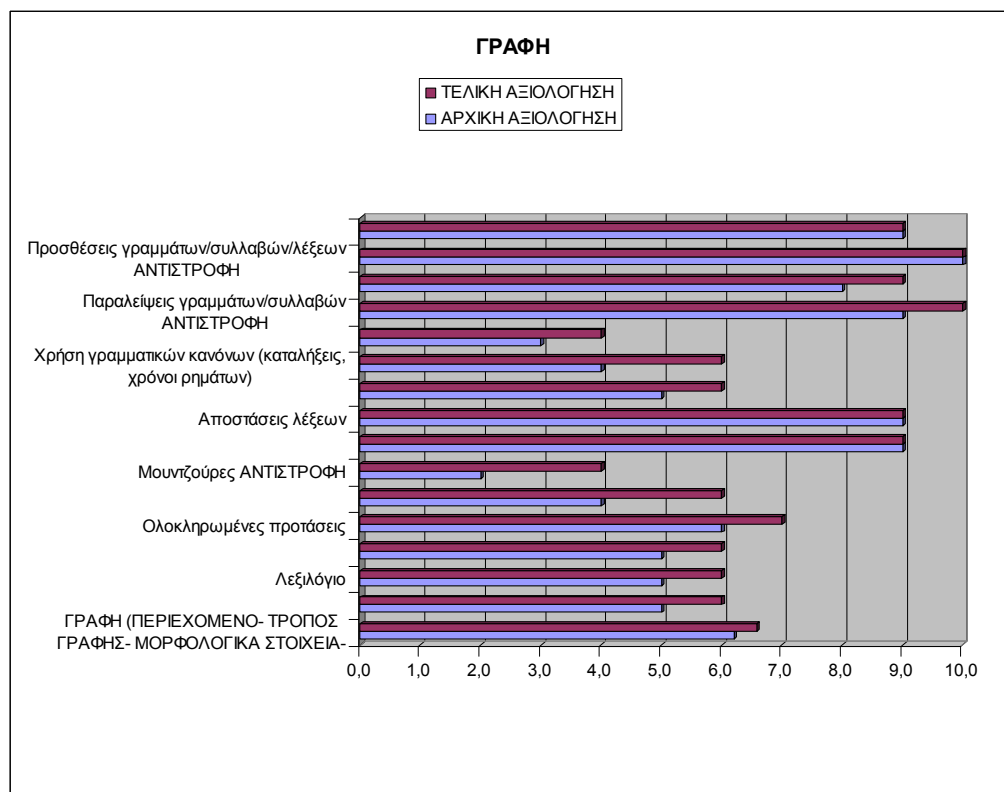
Διάγραμμα 1: Σχηματική αναπαράσταση των περιοχών που βελτιώθηκαν



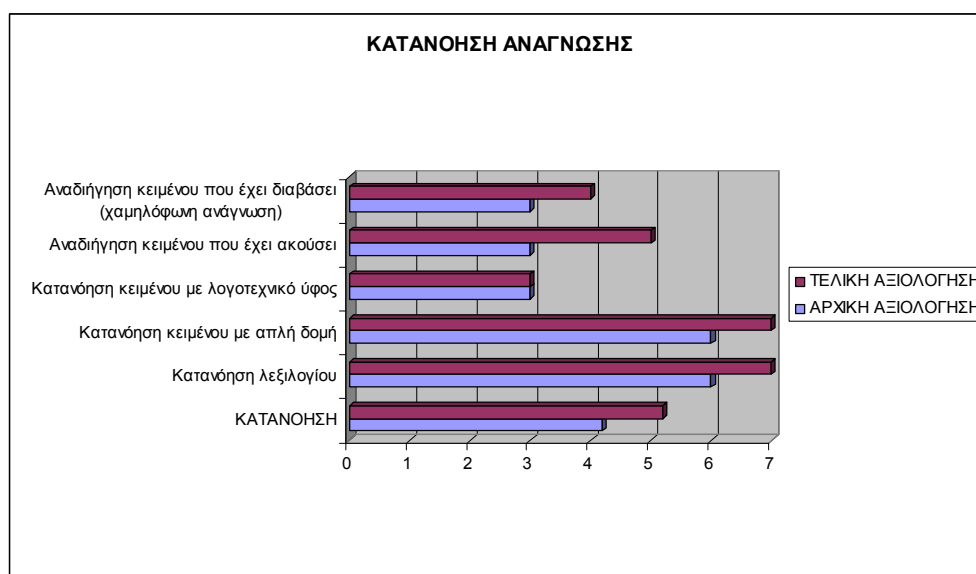
Διάγραμμα 2: Η ανάγνωση πριν και μετά το πρόγραμμα



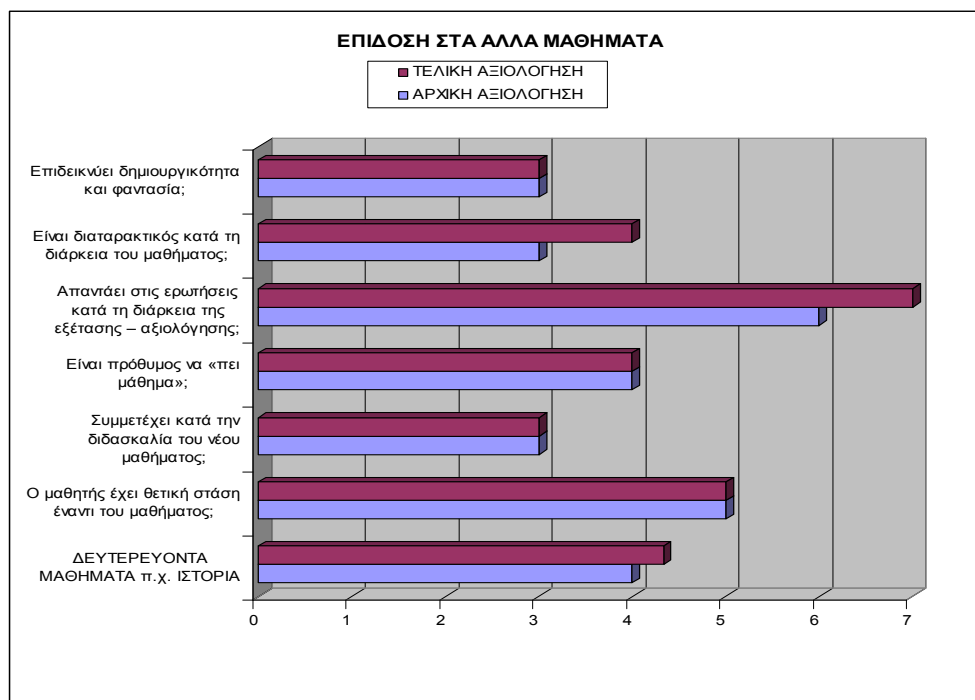
Διάγραμμα 3: Η γραφή πριν και μετά το πρόγραμμα



Διάγραμμα 4: Η κατανόηση πριν και μετά το πρόγραμμα



Διάγραμμα 5: Η επίδοση σε άλλα μαθήματα πριν και μετά το πρόγραμμα



Από την ανάλυση της συνέντευξης του δασκάλου προέκυψε ότι ο μαθητής παρουσίασε βελτίωση της συνολικής εικόνας του ως προς το ενδιαφέρον που επέδειξε για τα θέματα με τα οποία ασχολήθηκε στο πρόγραμμα, αύξησε την συμμετοχή του στις διαδικασίες της τάξης, και φάνηκε να παίρνει ικανοποίηση από τη βελτίωση της επίδοσής του τόσο σε επιμέρους τομείς όσο και συνολικότερα. Ιδιαίτερα στις διαδικασίες της ιδεοθύελλας, ο μαθητής αύξησε τη συμμετοχή του, και φαινόταν να είναι απαλλαγμένος από τον φόβο του πιθανού λάθους. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός σημείωσε ότι υπήρχαν και έμμεσα αποτελέσματα, τα οποία σχετίζονταν με την βελτίωση των σχέσεων δασκάλου-μαθητή, αλλά και μαθητή προς μαθητές. Ο δάσκαλος επίσης ανέφερε ότι το πρόγραμμα βοήθησε όλους τους μαθητές της τάξης. Λειτουργήσε ως κίνητρο αύξησης της συμμετοχής τους, της συνεργασίας, και του ενδιαφέροντος για το τελικό προϊόν, την εφημερίδα της τάξης τους.

Από τη συνέντευξη – αξιολόγηση της μητέρας προέκυψε ότι ο μαθητής δεν παρουσίασε μεγάλη διαφοροποίηση στην επίδοσή του, ωστόσο υπήρξε αύξηση του ενδιαφέροντος που επεδείκνυε για τα μαθήματά του στο σπίτι. Σημαντική παρατήρηση της μητέρας ήταν ότι η πρόοδος που παρουσίασε ο μαθητής ήταν μεγαλύτερη στις πρώτες εβδομάδες του προγράμματος, ενώ προς το τέλος του προγράμματος φάνηκε να ατονεί το ενδιαφέρον του. Βέβαια, στο τέλος του προγράμματος η μητέρα κατέγραψε μια βελτίωση στη γραφή του παιδιού, απροσδιόριστου μεγέθους, αφού δεν έγιναν σχετικές μετρήσεις.

9. Συζήτηση

Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για μαθητές με ήπιες ή σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες υλοποιούνται συνήθως από εκπαιδευτικούς με ειδικευση στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση, και είναι κυρίως εξατομικευμένες, αφού είναι προσαρμοσμένες στις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών που καλούνται να υποστηρίξουν.

Ωστόσο, η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και άλλες δυσκολίες μάθησης, φοιτούν στο γενικό σχολείο, δημιουργώντας έτσι τις τάξεις μικτής δυναμικότητας. Η διαχείριση των τάξεων αυτών είναι δύσκολη και συχνά οι δάσκαλοι της γενικής τάξης επικαλούνται την επιβάρυνση που δέχονται οι υπόλοιποι μαθητές τόσο από την μείωση του διαθέσιμου χρόνου διδασκαλίας (αφού οι μαθητές με δυσκολίες απορροφούν περισσότερο διδακτικό χρόνο απ' ό,τι ο μέσος μαθητής) όσο και από την μείωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, λόγω των πιθανών προσαρμογών του προγράμματος.

Η παρούσα εργασία διερευνά το ερώτημα αν είναι εφικτή η υποστήριξη ενός μαθητή με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, χωρίς την παρουσία εξειδικευμένου δασκάλου και εξατομικευμένου προγράμματος, και μάλιστα όχι απλά χωρίς επιβάρυνση των υπολοίπων μαθητών, αλλά προς όφελος της ποιότητας της εκπαίδευσής τους. Διερευνά δηλαδή, την υπόθεση ότι είναι εφικτή η υποστήριξη όλων των μαθητών στις τάξεις μικτής δυναμικότητας όπως υποστηρίζεται από τους Vaughn et al (2001), με την υιοθέτηση κατάλληλων διδακτικών προσεγγίσεων και στρατηγικών.

Από τα ευρήματα προκύπτει ότι επιβεβαιώνεται η υπόθεση, αφού το πρόγραμμα παρέμβασης συνέβαλε στο να παρατηρηθεί πρόοδος τόσο στον μεμονωμένο μαθητή όσο και στο σύνολο των μαθητών. Τα ευρήματα αυτά είναι συναφή με τα ευρήματα παρόμοιων ερευνών (Mason, et al. 2006. Harris et al. 2003).

Ο μαθητής της παρούσας έρευνας, χρειάζονταν πιο εκτενή, δομημένη και συγκεκριμένη διδασκαλία από τους συμμαθητές του για να μπορέσει να αναπτύξει τις δεξιότητες, στρατηγικές (συμπεριλαμβανομένων των ακαδημαϊκών, κοινωνικών, και των στρατηγικών αυτο-ρύθμισης) και τελικά να μάθει. Ωστόσο, η διδασκαλία σε ομάδες όμοιας δυναμικότητας, οι προσαρμογές της διδασκαλίας στο επίπεδο ετοιμότητας της κάθε ομάδας και ο εμπλουτισμός του προγράμματος με την στρατηγική της αυτορρυθμιζόμενης ανάπτυξης της γραφής (SRSD), βοήθησε όλους τους μαθητές να βελτιώσουν τις βασικές γνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές που σχετίζονται με τη γραφή, όπως ο σχεδιασμός, η πρώτη συγγραφή, η αναθεώρηση και η τελική συγγραφή. Επίσης τους βοήθησε στην ανάπτυξη θετικών συμπεριφορών ως προς τη γραφή.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι είναι όλες αυτές οι τεχνικές ήταν συμπληρωματικές και δεν υποκατέστησαν την επίσημη διδασκαλία της γραφής, τα ολοκληρωμένα προγράμματα εκμάθησης γραφής και ανάγνωσης και τα σχολικά εγχειρίδια. Ο εκπαιδευτικός με τη βοήθεια της ερευνήτριας πειραματίστηκε στη μίξη και το συνταίριασμα διαφορετικών τεχνικών και στρατηγικών για να βρεθεί η πιο αποτελεσματική τόσο για τον συγκεκριμένο μαθητή όσο και για τις ατομικές και ιδιαίτερες ανάγκες όλων των μαθητών.

Με το πέρας του προγράμματος, ο δάσκαλος εξακολούθησε να χρησιμοποιεί τα διδακτικά εργαλεία που απέκτησε, και η τάξη να εργάζεται με τον ζήλο και το μεράκι που επέδειξε κατά την υλοποίηση του προγράμματος. Από την διασταλτική ερμηνεία των ευρημάτων, φαίνεται ότι ένας συνηθισμένος και μάλλον παραδοσιακός δάσκαλος, με την κατάλληλη καθοδήγηση μπορεί να μετατραπεί σε έναν εμπνευσμένο δάσκαλο, συμβάλλοντας σημαντικά στην γνωστική ανάπτυξη όλων των μαθητών στις δύσκολες συνθήκες μιας τάξης μικτής δυναμικότητας. Αυτό δεν σημαίνει ότι αναζητάμε «ήρωες της εκπαίδευσης» και δεν υποκαθιστά την ανάγκη για εξειδικευμένα και εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης και υποστήριξης. Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών με επιτυχίες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, απαιτούν μια ουσιαστική και ενορχηστρωμένη προσπάθεια τόσο από το σχολείο όσο και από την οικογένεια σε βάθος χρόνου. Η ενεργοποίηση όλων των θεσμών (της διοίκησης, των σχολικών συμβούλων, των υποστηρικτικών δομών πχ. ΚΕΔΔΥ) και ο συντονισμός της δράσης τους μπορούν να δημιουργήσουν ένα πλέγμα υποστήριξης για τον εκπαιδευτικό της τάξης, τους μαθητές και ολόκληρη τη σχολική κοινότητα, για να μπορέσει το σχολείο να μετεξελιχθεί στο νέο, αποτελεσματικό σχολείο.

10. Βιβλιογραφία

Applebee, A., Langer, J., Mullis, I., Latham, A., & Gentile, C. (1994). NAEP 1992: *Writing report card*. Washington, DC: US Government Printing Office.

Baker, Scott K.; Ketterlin-Gelller, Leanne R.; Chard, David J.; Apichatabutra, Chanisa; Doabler, Chr (2009). Teaching writing to at-risk students: the quality of evidence for self-regulated strategy development. *Council for Exceptional Children*. Vol. 75, No. 3, pp. 303-318.

Chislett, V. & Chapman, A. (2005). *VAK learning styles self-test*. Retrieved 10

De La Paz, S. (1999). Teaching writing strategies and self-regulation procedures to middle school students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 31, 1-16.

De La Paz, S., Owen, B., Harris, K. R., & Graham, S. (2000). Riding Elvis' motorcycle: Using self-regulated strategy development to PLAN and WRITE for a state exam. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15(2), 101-109.

Gersten, R., & Baker, S. (2001). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: A meta-analysis. *Elementary School Journal*, 101, 251-272.

Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Harris Karen R., Graham Steve, Mason Linda H. (2003). Self-Regulated Strategy Development: Writing Instruction for Students With Disabilities. *Focus on Exceptional Children*. Retrieved 1 October 2010 from

http://bsnpta.org/geeklog/public_html/article.php?story=SRDS.

Harris, K. R., & Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation*. Cambridge, MA: Brookline Books.

Harris, K. R., Schmidt, T., & Graham, S. (1998). Every child can write: Strategies for composition and self-regulation in the writing process. In K. R. Harris, S. Graham, & D. Deshler (Eds.), *Advances in teaching and learning*. Vol. 2: Teaching every child every day: Learning in diverse schools and classrooms (pp. 131-167). Cambridge: Brookline Books.

Institute of Education Sciences (2004). *The NAEP Writing Achievement Levels*. Retrieved 1 Sept, 2010, from <http://www.nces.ed.gov/nationsreportcard/writing/achieve.asp>

Mason, Linda H.; Synder, Katie Hickey; Sukhram, Diana P.; Kedem, Yore (2006). TWA+PLANS strategies for expository reading and writing: effects for nine fourth-grade students. *Exceptional Children*. Retrieved 1 Sept, 2010, from <http://www.thefreelibrary.com/TWA+%2bPLANS+strategies+for+expository+reading+and+writing%3a+effects...-a0151393080>. ISSN: 0014-4029

October 2010 from www.businessballs.com.

Reid, Robert; Lienemann, Torri Ortiz (2006). Self-regulated strategy development for written expression with students with attention deficit/hyperactivity disorder. *Exceptional Children*. Retrieved 1 Sept, 2010, from <http://www.thefreelibrary.com/Self-regulated+strategy+development+for+written+expression+with...-a0151393079>

Sawyer, R. J., Graham, S., & Harris, K. R. (1992). Direct teaching, strategy instruction, and strategy instruction with explicit self-regulation: Effects on learning disabled students' composition skills and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 84, 340-352.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1986). Written composition. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 778-803). New York: MacMillan. Cited in Harris Karen R., Graham Steve, Mason Linda H. (2003). Self-Regulated Strategy Development: Writing Instruction for Students With Disabilities. *Focus on Exceptional Children*. Retrieved 18 Sept, 2010, from http://bsnpta.org/geeklog/public_html/article.php?story=SRDS.

Smith, F. (1994). *Understanding Reading*. Fifth Edition. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Sperling, M., & Freedman, S.W. (2001). Review of writing research. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 370–389). Washington, DC: American Educational Research Association.

Steven Graham, Karen R. Harris, and Lynn Larsen (2001) Prevention and Intervention of Writing Difficulties for Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16, (2), 74–84.

Vaughn Sharon, Hughes Marie Tejero, Watson Moody Sally, and Elbaum Batya (2001). Instructional Grouping for Reading for Students with LD. *Implications for Practice. Intervention in School and Clinic*, 36 (3), pp.131-137.

Αναπτύσσοντας, κινητοποιώντας και βελτιώνοντας δεξιότητες: η εφαρμογή μαθησιακού προγράμματος σε ομάδα τμήματος του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Ηρακλείου Αττικής.

Πηλείδου Κωνσταντίνα

Διδάκτωρ του Τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας ΑΠΘ

Δασκάλα Ειδικής Αγωγής

Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου Αττικής,

Email: dinapileidou@yahoo.gr

Περίληψη

Ο σχεδιασμός του μαθησιακού προγράμματος σε τμήμα τριών αγοριών και τριών κοριτσιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η συνολική παιδαγωγική παρέμβαση στηρίχτηκε στις δυνατότητες, στις εμπειρίες, στα ενδιαφέροντα, στις δυσκολίες και στη διαφορετικότητα των μελών της ομάδας, επιδιώκοντας την ανάπτυξη και κινητοποίηση βασικών σχολικών δεξιοτήτων και την επαφή με μαθησιακές δραστηριότητες που στοχεύουν στην αποκωδικοποίηση και οικειοποίηση του φυσικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος. Παράλληλα, επιδιώχθηκε η ανάπτυξη των γλωσσικών δυνατοτήτων και της κοινωνικής επικοινωνίας μέσω της καθημερινής και βάσει προγράμματος ελεύθερης ή καθοδηγούμενης άσκησης - εξάσκησης προφορικού λόγου και διήγησης. Η επεξεργασία του προσφερόμενου μαθησιακού υλικού σε μικρά διακριτά τμήματα (ανάλυση έργου) και η προσαρμογή, τροποποίηση και διαφοροποίηση των ενδεικνυόμενων αναλυτικών προγραμμάτων κρίθηκαν ως απαραίτητες μεθοδολογικές παρεμβάσεις, με σκοπό την εξασφάλιση κατάλληλων συνθηκών πρόσβασης, συμμετοχής και επιτυχίας μάθησης. Η αξιολόγηση της τριετούς εφαρμογής του προγράμματος επισημαίνει ότι τέτοιου είδους παρεμβάσεις δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές και στις μαθήτριάς μας να επικοινωνούν μέσα από τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους, να οργανώνουν καλύτερα τις δραστηριότητές τους, να βελτιώνουν την κατανόηση και να ενδιαφέρονται για την απόδοσή τους μέσα στη σχολική τάξη, καταβάλλοντας αξιόλογη προσπάθεια ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του μαθησιακού προγράμματος προκειμένου να κατακτήσουν τις προσφερόμενες γνώσεις.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: εκπαίδευση, πρόγραμμα, κινητοποίηση βασικών σχολικών δεξιοτήτων, κοινωνική επικοινωνία

Εισαγωγή

Η σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα αντιπροσωπεύεται επίσημα και θεσμοθετημένα από το εκπαιδευτικό σύστημα που εφαρμόζεται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, το οποίο θεωρητικά οφείλει να δομείται με βάση τις αρχές της ποιότητας της διδασκαλίας, της ευελιξίας των προγραμμάτων σπουδών, του εκσυγχρονισμού- υπό την έννοια του εμπλουτισμού, της ανανέωσης και ανατροφοδότησης- και του σεβασμού στις ατομικές διαφορές και ανάγκες. Η εφαρμογή των αξιωμάτων της «Εκπαίδευσης που συμπεριλαμβάνει όλους» και η παραδοχή ότι η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες δεν είναι μια διαδικασία στατική, αλλά διαμορφώνεται, εξελίσσεται και μεταβάλλεται δημιουργικά, αποτελούν πλέον στην εποχή μας το γενικό θεωρητικό υπόβαθρο κάθε παιδαγωγικής παρέμβασης (Barnes, 2007, Booth et al., 1992, Lynch & Irvine, 2009, Melber, 2004, Polloway et al., 2007, UNESCO, World Educational Forum 2000).

Η εκπαίδευση και η διδασκαλία θεωρούνται ως προετοιμασία για τη ζωή με την προϋπόθεση ότι η απόκτηση χρήσιμων δεξιοτήτων και γνώσεων θα διασφαλίσουν ποιότητα ζωής στο μέλλον. Σε ορισμένες περιπτώσεις, αν όχι σε όλες, θεωρούνται ότι λειτουργούν ως «θεραπευτική παρέμβαση», όταν εστιάζουν στην ανάπτυξη της σκέψης. Οι έρευνες των τελευταίων δεκαετιών αναφέρονται στις μαθησιακές ικανότητες των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τεκμηριώνοντας ότι υπάρχουν δυνατότητες εκπαιδευτικής, επαγγελματικής και κοινωνικής ένταξης στο βαθμό που υφίσταται η κατάλληλη εκπαιδευτική παρέμβαση, η οποία όταν είναι εξειδικευμένη, εντατική και εστιάζει στις ιδιαίτερες δυσκολίες των μαθητών και μαθητριών αποτελεί την πιο σημαντική πηγή βελτίωσης. Αυτό συμβαίνει, γιατί ένα επαρκές και λειτουργικό πρόγραμμα εκπαίδευσης υποστηρίζει την κατάκτηση βασικών κοινωνικών, επικοινωνιακών και γνωστικών δεξιοτήτων, στοχεύοντας στην ανεξαρτησία, στη γενίκευση και στην αξιοποίηση της γνώσης σε καθημερινές καταστάσεις της κοινωνικής ζωής. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα που εφαρμόζουν προγράμματα παιδαγωγικής παρέμβασης και πιο συγκεκριμένα τα Ειδικά Δημοτικά Σχολεία αποτελούν χώρο εκπαίδευσης, μάθησης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όπου το ζητούμενο είναι οι σύγχρονες συνθήκες εκπαίδευσης και η υλοποίηση μιας συστηματικής, επιστημονικής και κατάλληλης εκπαίδευσης των παιδιών που φοιτούν σε αυτά. Σε αυτό το γενικό πλαίσιο εντάσσεται και η δική μας παρέμβαση σε ομάδα έξι παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που αποτελούν ένα από τα τμήματα του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Ηρακλείου Αττικής (ΑΠΣ για μαθητές με ελαφρά και μέτρια νοητική καθυστέρηση, 2004, ΑΠΣ για μαθητές με αυτισμό, 2003, Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003, Koegel & Koegel, 1995, Olson et al., 2007, Παπαγεωργίου, 2009, Volkmar et al., 1999, Wilder & Williams, 2001: 268-278).

1. Η ομάδα μας

Η ομάδα μας αποτελείται από έξι παιδιά ηλικίας 10-11 χρόνων, από τα οποία δύο κορίτσια και ένα αγόρι λειτουργούν στο πλαίσιο της ψυχοκινητικής καθυστέρησης (ΨΚΚ) με ελαφριά και μέτρια νοητική καθυστέρηση, ενώ δύο αγόρια και ένα κορίτσι παρουσιάζουν διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή (ΔΑΔ) στο αυτιστικό φάσμα. Η τελευταία εμφανίζει καθυστέρηση γνωστικών λειτουργιών και γλωσσική διαταραχή, και τα δύο αγόρια παρουσιάζουν την εικόνα παιδιών που λειτουργούν σε ορισμένους τομείς γνωστικά στο πλαίσιο της μέσης φυσιολογικής νοημοσύνης με άνιση, ωστόσο, ανάπτυξη δεξιοτήτων που είναι χαρακτηριστικό της αυτιστικής διαταραχής και δημιουργεί πρόσθετες δυσκολίες επικοινωνίας και προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον¹. Τα δύο από τα έξι παιδιά είχαν παρακολουθήσει πρόγραμμα νηπιαγωγείου γενικής αγωγής, τρία φοίτησαν σε τμήμα ένταξης νηπιαγωγείου γενικής αγωγής και ένα παρακολούθησε πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης σε παιδικό σταθμό. Για ένα από τα έξι παιδιά η σχολική χρονιά 2009-2010 ήταν η πέμπτη χρονιά φοίτησης, για τρία ήταν η τέταρτη και για δύο η τρίτη. Η ομάδα συγκροτήθηκε με τη σύνθεση που έχει μέχρι σήμερα τη σχολική χρονιά 2007-2008 και η συγκεκριμένη παιδαγωγική παρέμβαση άρχισε μετά τα Χριστούγεννα του 2007, έχοντας ως αφετηρία την αρχή ότι μαθητές και μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν τη δυνατότητα να προοδεύσουν, όταν υπάρχει σωστή διάγνωση, συστηματική καθοδήγηση, σχεδιασμός και αξιολόγηση της εργασίας τους (ΑΠΣ για μαθητές με ελαφρά και μέτρια νοητική καθυστέρηση, 2004, ΑΠΣ για μαθητές με αυτισμό, 2003).

1.1. Γενικά και ειδικά χαρακτηριστικά της ομάδας

Όλα τα παιδιά χρησιμοποιούσαν και χρησιμοποιούν τον προφορικό λόγο ως μέσο καθημερινής επικοινωνίας και συνδιαλλαγής με αρκετές δυσκολίες, ωστόσο, στην άρθρωση, στην εκφορά λέξεων, στη σύνταξη και χρήση σωστά δομημένων προτάσεων, με εξαίρεση έναν μαθητή (ΔΑΔ), ο οποίος έχει ευκρινή και επαρκώς αναπτυγμένο προφορικό λόγο και εντάχθηκε στο συγκεκριμένο τμήμα μετά από ανεπιτυχή φοίτηση στην Πρώτη Τάξη.

Τα παιδιά ήρθαν στο σχολείο μας με ένα ικανοποιητικό επίπεδο αυτοεξυπηρέτησης, αναφορικά με δραστηριότητες καθημερινότητας όπως η ένδυση, απόδυση, πρόσληψη φαγητού και χρήση τουαλέτας. Τα πέντε από τα έξι παιδιά είχαν σχετικώς καλή λεπτή και αδρή κινητικότητα, οπτικοκινητικό συντονισμό σε ικανοποιητικό

¹ Η ψυχολόγος του σχολείου, Σ. Κουκουβίνου, έχει κάνει αξιολόγηση του γνωστικού δυναμικού των δύο παιδιών με βάση την ψυχομετρική κλίμακα WISC iii.

επίπεδο, ενώ όλα ήταν σε θέση να εκτελέσουν απλές ή σύνθετες εντολές και να λειτουργήσουν μέσα σε επιθυμητά όρια, όταν αυτά είναι εμφανή.

Οι ιδιαίτερες αναπτυξιακές και ψυχοκινητικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, έτσι όπως προσδιορίστηκαν από την ιατρική και παιδαγωγική διάγνωση-αξιολόγηση, αλλά και τα ειδικά χαρακτηριστικά κάθε παιδιού οδήγησαν αρχικά στη συγκρότηση δύο υποομάδων, ώστε να σχεδιαστεί η παιδαγωγική παρέμβαση και να προσδιοριστούν οι στόχοι της· στη μία εντάχθηκαν τα τρία παιδιά με ψυχοκινητική καθυστέρηση και στην άλλη τα παιδιά με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή. Εμφανείς ήταν οι διαφορές στις δεξιότητες επικοινωνίας και κοινωνικής συναλλαγής, όπως άλλωστε αναμενόταν, καθώς τα παιδιά με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή παρουσίαζαν μεγαλύτερες δυσκολίες σε αυτούς τους τομείς από τα παιδιά με ελαφριά και μέτρια νοητική καθυστέρηση, τα οποία ήταν από την αρχή πρόθυμα, χαρούμενα και αντιμετώπισαν θετικά τη συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες. Την ίδια στιγμή η διαφοροποίηση των μελών των δύο υποομάδων αναφορικά με το γνωστικό και νοητικό δυναμικό υπήρχε, αλλά δεν αξιολογήθηκε ως αρνητικός παράγοντας για την οργάνωση και λειτουργία του τμήματος, τουλάχιστον σε μία πρώτη φάση. Οι διαφορές σε αυτές τις περιπτώσεις είναι δεδομένες και απαιτείται πολύς χρόνος, ευελιξία και ένα ευρύ φάσμα στρατηγικών από την πλευρά των εκπαιδευτικών και του σχολείου για να λειτουργήσουν συνθετικά, εκτιμώντας και επικυρώνοντας ταυτόχρονα την ατομικότητα του καθένα και της καθεμιάς (Booth et al., 1992, Weston, 1992: 6-9).

Κοινό χαρακτηριστικό όλων των παιδιών είναι η δυσκολία συγκέντρωσης, η διάσπαση της προσοχής και οι πολλαπλές μαθησιακές δυσκολίες. Προβληματική συμπεριφορά εμφανίζουν ένας μαθητής με περιορισμένη ικανότητα διαχείρισης του άγχους του, εκρήξεις θυμού και άρνησης του σχολικού περιβάλλοντος και μία μαθήτρια με δυσκολία προσέγγισης και διαπροσωπικής επικοινωνίας, που την οδηγεί σε ήπιες επιθετικές πράξεις με χαρακτηριστικά στερεοτυπίας και ψυχαναγκασμού (και οι δύο με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή).

2. Εκπαιδευτικοί Στόχοι και Διδακτική Μεθοδολογία

Η επιλογή του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος πραγματοποιήθηκε με βάση την αναγκαιότητα για την αποτελεσματική οργάνωση και λειτουργία του τμήματος, το οποίο παρακολουθούσαν έξι παιδιά. Ο σχεδιασμός της παρέμβασης στηρίχτηκε στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τον Αυτισμό και την ελαφρά και μέτρια νοητική υστέρηση. Η διαμόρφωση των εκπαιδευτικών στόχων και της διδακτικής μεθοδολογίας καθορίστηκαν από το γνωστικό και νοητικό δυναμικό των παιδιών,

τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα και τις δυσκολίες που παρατηρούνταν τόσο σε επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας και δεξιοτήτων όσο και σε επίπεδο κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας. Το ερώτημα σε αυτές τις περιπτώσεις είναι πώς μπορεί να γίνει η διαχείριση των ατομικών διαφορών μέσα στη σχολική τάξη, ώστε να λειτουργήσει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα με στόχο την κάλυψη των αναγκών όλων των παιδιών. Κι αυτό προκύπτει, γιατί, όπως ήδη αναφέρθηκε, η μία υποομάδα των παιδιών (ΔΑΔ) είχε περισσότερες δυσκολίες στον τομέα της επικοινωνίας και γενικότερα των κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά και μεγαλύτερη δυναμική αναφορικά με την πρόσληψη και εμπέδωση βασικών σχολικών γνώσεων, ενώ η άλλη (ΨΚΚ) παρουσίαζε μικρότερες δυσκολίες στον τομέα της κοινωνικής επαφής και συνδιαλλαγής και πιο περιορισμένες δυνατότητες στον τομέα της ανάπτυξης των γνωστικών λειτουργιών. Επομένως, αυτό που θεωρήθηκε από την αρχή ως βασική αρχή της παρέμβασής μας ήταν η υιοθέτηση ρεαλιστικών εκπαιδευτικών στόχων σχετικά τη δυναμική της ομάδας, σε συνδυασμό με την επίτευξη δημιουργικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών, ώστε οι δυσκολίες και οι δυνατότητες της καθεμιάς και του καθένα να λειτουργήσουν προς όφελος ατομικό ή ομαδικό, με δεδομένο ότι οι αντικειμενικές σχολικές συνθήκες ευνοούσαν περισσότερο την ομαδική διδασκαλία, μέσω της εφαρμογής κατάλληλα διαφοροποιημένου προγράμματος, και την κατά περίπτωση χρήση εξατομικευμένης διδακτικής προσέγγισης για κάθε παιδί (διδασκαλία ένας- προς-έναν) (ΑΠΣ για μαθητές με ελαφρά και μέτρια νοητική καθυστέρηση, 2004: 17, ΑΠΣ για μαθητές με αυτισμό, 2003: 345).

Προκειμένου να ανταποκριθούμε στις αναγκαιότητες που προέκυπταν από τη λειτουργία του συγκεκριμένου τμήματος καθορίσαμε γενικούς εκπαιδευτικούς στόχους για την κατάκτηση βασικών ακαδημαϊκών και κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από το σχεδιασμό και την εφαρμογή μαθησιακού προγράμματος, καθώς τα παιδιά είχαν ικανοποιητικό επίπεδο ανάπτυξης προαπαιτούμενων δεξιοτήτων. Το πρόγραμμα αρχικά περιελάμβανε διδασκαλία Πρώτης Γραφής και Ανάγνωσης, ενώ στη συνέχεια εντάχθηκαν κι άλλα γνωστικά αντικείμενα όπως τα Μαθηματικά, η Μελέτη του Περιβάλλοντος και η Μυθολογία, δεδομένης, βέβαια, της θετικής αξιολόγησής του στο τέλος της πρώτης χρονιάς εφαρμογής. Η διάκριση των μαθημάτων δεν αφορούσε το ωρολόγιο πρόγραμμα, αλλά το γνωστικό αντικείμενο, αφού και μέσα από το γλωσσικό μάθημα μπορούσαμε να προσεγγίσουμε τα άλλα μαθήματα. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί μας στόχοι επικεντρώθηκαν στα παρακάτω σημεία:

- Στην προσαρμογή, εμπέδωση και αναμονή της καθημερινής σχολικής ρουτίνας, παραμένοντας στο θρανίο και παρακολουθώντας την εξέλιξη του προγράμματος.

- Στην ανάπτυξη και καλλιέργεια προφορικών γλωσσικών δεξιοτήτων και αποτελεσματικής επικοινωνίας.
- Στη δημιουργία και ανάπτυξη διαπροσωπικών και φιλικών σχέσεων.
- Στη δημιουργία συνθηκών για την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης, αυτοεκτίμησης και υπευθυνότητας.
- Στην κατάκτηση της γραφής και ανάγνωσης ως μορφή επικοινωνίας.
- Στην καλλιέργεια της πρακτικής σκέψης και της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων καθημερινής ζωής.

Με αυτό το πλαίσιο γενικών και ειδικών εκπαιδευτικών στόχων θεωρήσαμε ότι είναι δυνατόν να ωθήσουμε και να βοηθήσουμε τα παιδιά μας να οικοδομήσουν «γέφυρες επικοινωνίας» με το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον που ζουν και θα ζήσουν στο μέλλον. Να ανακαλύψουν τις δυνατότητές τους, με προσωπική προσπάθεια για σχολική βελτίωση-απόδοση, και να κατακτήσουν γνώσεις και δεξιότητες χρήσιμες και απαραίτητες για όλους.

Στην προσπάθειά μας να ανταποκριθούμε στην ποικιλία των ατομικών εκπαιδευτικών αναγκών και δυνατοτήτων της ομάδας υιοθετήσαμε βασικές διδακτικές στρατηγικές γενικών ψυχοπαιδαγωγικών μεθόδων, όπως είναι η ομαδική διδασκαλία και η διδασκαλία ένας-προς-έναν. Το ημερήσιο πρόγραμμα ακολουθούσε μία συγκεκριμένη δομή και στις δύο περιπτώσεις. Η διδακτική μεθοδολογία για την κάλυψη των διδακτικών μας στόχων είχε αναφορές στο συμπεριφοριστικό μοντέλο για την τροποποίηση ανεπιθύμητων συμπεριφορών, στην ανάλυση έργου για την ανάπτυξη γνωστικών λειτουργιών και δεξιοτήτων και στην ομαδοσυνεργατική ερευνητική προσέγγιση για τη δημιουργία κλίματος κοινωνικής μάθησης (ΑΠΣ για μαθητές με ελαφρά και μέτρια νοητική καθυστέρηση, 2004: 17, ΑΠΣ για μαθητές με αυτισμό, 2003: 345-367).

Σε επίπεδο ομαδικής διδασκαλίας εφαρμόστηκε η ανάλυση έργου. Το διδακτικό υλικό παρουσιαζόταν σε μικρά διακριτά τμήματα μέσα από μία σειρά διαδοχικών βημάτων. Παράλληλα, εφαρμόστηκαν οι διδακτικές στρατηγικές γνωστές ως «τέχνασμα παρακώλυσης ενεργειών», «εσκεμμένο λάθος» «παράλειψη» και «επιλογή» αποτελεσματικές για την ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων. Προκειμένου να κινητοποιήσουμε μαθησιακά τους μαθητές και τις μαθήτρές μας, κατά την εφαρμογή εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος εφαρμόσαμε κύκλο συστηματικής διδασκαλίας σε τέσσερα βήματα (συγκέντρωση προσοχής-οδηγία και παρουσίαση ερεθίσματος-σωστή ή λάθος απάντηση-επιβράβευση ή διόρθωση), μεθοδολογία που προσφέρει στο μαθητή και στη μαθήτριά με

ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τη δυνατότητα αλληπάλληλων ευκαιριών για άσκηση σε ποικίλες δεξιότητες.

Μεγάλη συμβολή στην ομαλή εφαρμογή του προγράμματος μας είχε και η οργάνωση του χώρου στην αίθουσα διδασκαλίας και η αποσυμφόρησή της από πολλά οπτικά ερεθίσματα. Δημιουργήθηκαν χώροι ομαδικής και εξατομικευμένης διδασκαλίας ή εργασίας, καθώς και χαλάρωσης ή παιχνιδιού. Κατόπιν παρότρυνσης και συστηματικής εξάσκησης ο χώρος ομαδικής διδασκαλίας λειτούργησε περισσότερο και πιο αποτελεσματικά, διότι με τον καιρό τα παιδιά προτιμούσαν να κάθονται και να συν-εργάζονται στο θρανίο τους παρά με τους συμμαθητές ή τις συμμαθήτριά τους.

3. Η Υλοποίηση της παιδαγωγικής παρέμβασης

Η πρώτη φάση της παρέμβασής μας υλοποιήθηκε από τον Ιανουάριο του 2008 μέχρι τη λήξη της σχολικής χρονιάς. Αντικειμενικές συνθήκες επέβαλαν την αλλαγή της εκπαιδευτικού που μέχρι τότε είχε αναλάβει την ομάδα. Προκειμένου να γίνει ομαλά η μετάβαση οι δύο εκπαιδευτικοί συνυπήρχαν για διάστημα δύο εβδομάδων μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, πρακτική η οποία βοήθησε πολύ στην εξοικείωση των παιδιών με το νέο πρόσωπο της δασκάλας τους και στην αποδοχή των αλλαγών που ακολούθησαν σε επίπεδο οργάνωσης χώρου και προγράμματος διδασκαλίας. Οργανώθηκε ένα καθημερινό πρόγραμμα κατά το οποίο τα βήματα ανάπτυξης και εξέλιξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας ήταν συγκεκριμένα και ακολουθούσε το ένα το άλλο:

- Η αναγγελία της ημέρας, του μήνα, της ημερολογιακής χρονιάς με την επίδειξη κατάλληλου διδακτικού υλικού (πλαστικοποιημένες καρτέλες ταύτισης, ημέρας, μήνα, χρονιάς και εποχής) και την τοποθέτησή του στον ανάλογο πίνακα γινόταν απαρέγκλιτα καθημερινά και σηματοδοτούσε την αρχή του ημερήσιου προγράμματος. Οι καρτέλες περιείχαν το όνομα της ημέρας και εικόνες που υπενθύμιζαν στα παιδιά το ημερήσιο πρόγραμμα ή χαρακτηριστικά του κάθε μήνα (Εικόνα 1.) (για παράδειγμα, στην καρτέλα της Πέμπτης υπήρχε η εικόνα από ένα κολυμβητήριο, γιατί κάθε Πέμπτη τα παιδιά επισκέπτονταν το γειτονικό κολυμβητήριο στο πλαίσιο του μαθήματος της Γυμναστικής).

- Ακολουθούσε η προφορική εξάσκηση και επικοινωνία μέσω λεκτικής καθοδήγησης και προτροπής κατά την εφαρμογή της δραστηριότητας «Διηγούμαι τα νέα μου», στην οποία τα παιδιά και η δασκάλα αναφέρονταν μέσα από συγκεκριμένες ερωτήσεις στο τι είχαν κάνει την προηγούμενη μέρα μετά το σχολείο και τι ήταν αυτό που τους ευχαρίστησε ή τις στενοχώρησε. Ιδιαίτερη προσοχή δινόταν στην εξάσκηση της βραχυπρόθεσμης μνήμης των παιδιών σχετικά με καθημερινές δραστηριότητες ρουτίνας

(είδος φαγητού, απογευματινών μαθημάτων, ψυχαγωγίας κτλ). Η εγκυρότητα ή μη των απαντήσεων-πληροφοριών ελεγχόταν μετά από επικοινωνία της εκπαιδευτικού με τους γονείς. Ορισμένες φορές η δραστηριότητα αυτή συνοδευόταν και από φωτογραφικό υλικό που αφορούσε γονείς, αδέρφια, κατοικίδια, ή επίδειξη αγαπημένων παιχνιδιών, αντικειμένων ή βιβλίων.

- Μετά τη δραστηριότητα «Διηγούμαι τα νέα μου» ακολουθούσε η ομαδική διδασκαλία με την παρουσίαση-επίδειξη και επεξεργασία του μαθησιακού υλικού (Εικόνα 2), που αφορούσε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, ολοκληρώνοντας με αυτόν τον τρόπο το πρώτο δίωρο του προγράμματος μέχρι το πρώτο διάλειμμα².

- Καθημερινά αφιερωνόταν ένα δεκάλεπτο πριν την έναρξη του πρώτου διαλείμματος που περιελάμβανε επίσκεψη στις τουαλέτες, πλύσιμο χεριών, μετάβαση στην τραπεζαρία και κατανάλωση του προγεύματος.

- Μετά το πρώτο διάλειμμα, στο δεύτερο δίωρο, εφαρμόζοταν κατά περίπτωση εξατομικευμένη διδασκαλία και επεξεργασία του διδακτικού υλικού, είτε στην τάξη είτε στο εργαστήριο των υπολογιστών, καθώς στο πρόγραμμά μας υπήρχαν και άλλου είδους παιδαγωγικές-θεραπευτικές παρεμβάσεις στις οποίες συμμετείχαν ατομικά τα μέλη της ομάδας μας (λογοθεραπεία, εργοθεραπεία, ψυχολογική υποστήριξη) και έτσι μειωνόταν ο αριθμός των παιδιών, απαραίτητη προϋπόθεση για εφαρμογή διδασκαλίας ένας-προς-έναν.

- Κατά την τελευταία ώρα του ημερήσιου προγράμματός μας, όταν αυτή δεν καλυπτόταν από τα μαθήματα της μουσικής ή της γυμναστικής, οι δραστηριότητές μας αφορούσαν την εικαστική αγωγή, την ακρόαση διήγησης, τη συναρμολόγηση παιχνιδιών παζλ κτλ., και γενικότερα δραστηριότητες χαλάρωσης και ψυχαγωγίας.

Το παραπάνω πλαίσιο καθημερινού προγράμματος λειτούργησε θετικά και αποτελεσματικά αναφορικά με τους στόχους που είχαμε θέσει αρχικά και εφαρμόστηκε με τις αναγκαίες διαφοροποιήσεις και τις δύο επόμενες σχολικές χρονιές (2008-2009, 2009-2010), αυξάνοντας σταδιακά το χρόνο παραμονής μέσα στην τάξη και το χρόνο διδασκαλίας και επεξεργασίας του μαθησιακού υλικού, καθώς τα παιδιά είχαν προσαρμοστεί και εκδήλωναν την επιθυμία να συμμετέχουν πιο ενεργητικά στο μάθημα. Αντιδράσεις άρνησης είχαμε κατά διαστήματα από έναν μαθητή (ΔΑΔ) που αντιμετώπιστηκαν, προσαρμόζοντας τις δραστηριότητές μας, έτσι ώστε να συμμετέχει μερικώς, ή δημιουργώντας κίνητρα συμμετοχής μέσα από τη στρατηγική τροποποίησης συμπεριφοράς, σύμφωνα με την οποία ο

² Το ημερήσιο πρόγραμμα του σχολείου ακολουθεί την κατανομή των ωρών διδασκαλίας και διαλειμμάτων του Δημοτικού Σχολείου Γενικής Αγωγής με το οποίο συστεγάζεται.

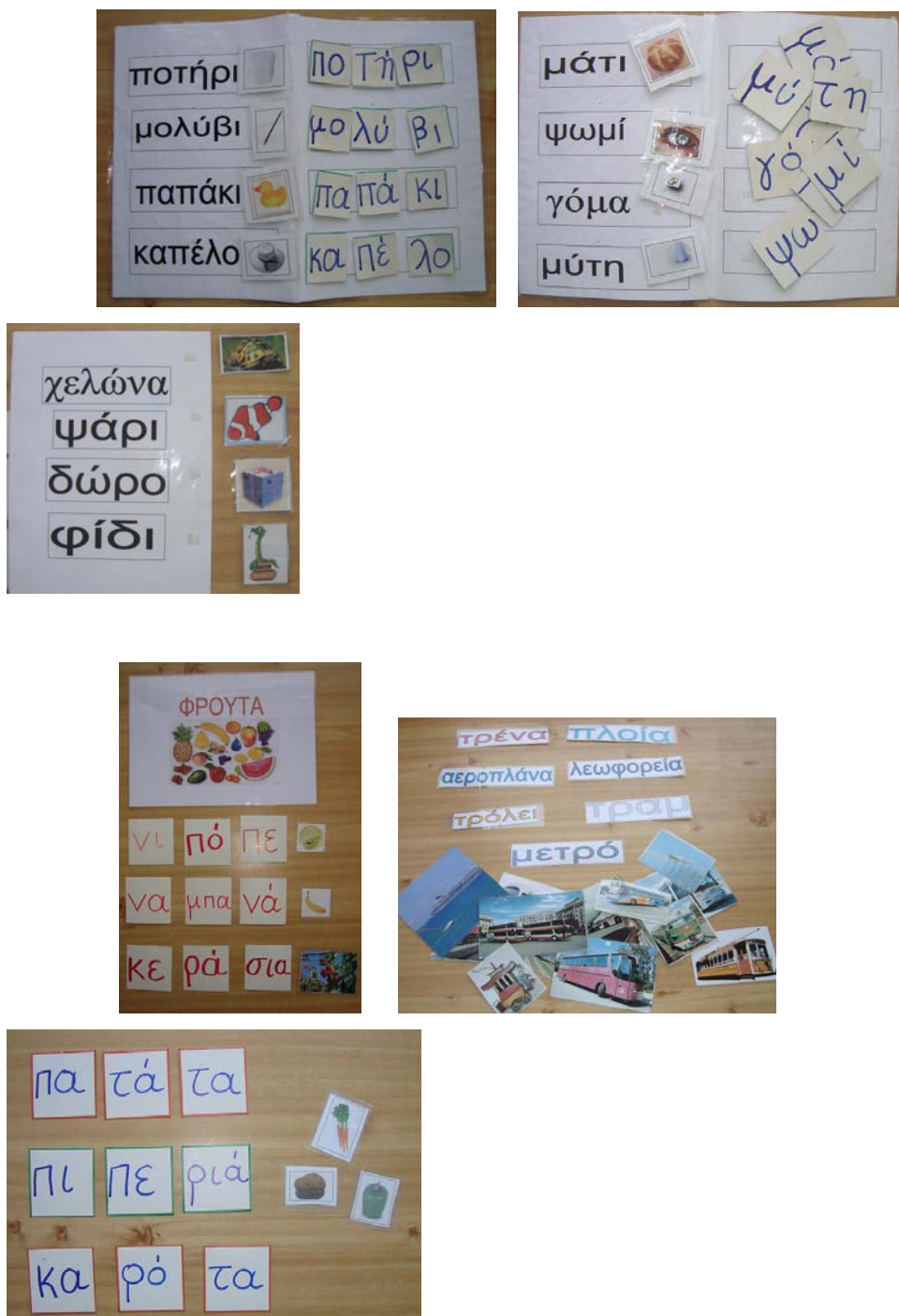
μαθητής οφείλει να συμμετέχει σε μια δραστηριότητα προκειμένου να αμειφθεί μετά την ολοκλήρωσή της ή να στερηθεί ορισμένα προνόμια σε αντίθετη περίπτωση (ΑΠΣ για μαθητές με αυτισμό, 2003: 382-383, Bregman et al., 2005: 897-924).

Εικόνα 1. Πλαστικοποιημένες καρτέλες ταύτισης ημερομηνίας και εποχής.



Εικόνα 2. Πρωτότυπο πλαστικοποιημένο διδακτικό υλικό.





Το εκπαιδευτικό-διδακτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης περιλαμβάνει σχολικά εγχειρίδια, εκπαιδευτικό λογισμικό (τα παιδιά είναι σε θέση να χειρίζονται υπολογιστή), εποπτικό υλικό, φύλλα εργασίας, εκπαιδευτικά-παιδαγωγικά παιχνίδια και τετράδια εργασίας για εξάσκηση στο σπίτι. Κατά την πρώτη φάση της εφαρμογής του προγράμματος δημιουργήθηκε πρωτότυπο εποπτικό υλικό που αποτελούνταν από πλαστικοποιημένες κάρτες επίδειξης, αναγνώρισης, ταύτισης και εξάσκησης. Κατά το δεύτερο και τρίτο χρόνο της παρέμβασής μας χρησιμοποιήσαμε με

αναγκαίες τροποποιήσεις και παραλείψεις περιεχομένων το σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας Πρώτης Δημοτικού σε συνδυασμό με το συνοδευτικό εκπαιδευτικό λογισμικό του Π.Ι., καθώς και τα βιβλία της σειράς «Γεια σας» (1^ο και 2^ο τεύχος βιβλίο μαθητή) για την ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στην Α/θμια εκπαίδευση, αλλά και πρωτότυπο εκπαιδευτικό υλικό ή βοηθητικό εκπαιδευτικό υλικό που κυκλοφορεί ευρέως. Για τα γνωστικά αντικείμενα των Μαθηματικών και της Μελέτης του Περιβάλλοντος χρησιμοποιήθηκε εν μέρει το πρώτο τεύχος των Μαθηματικών της Πρώτης Δημοτικού, το πρώτο και δεύτερο τεύχος των Μαθηματικών για την Πρώτη Δημοτικού του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου, πρωτότυπο εκπαιδευτικό υλικό και τα βιβλία της σειράς «Το μικρό μου λεξικό» για την ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στην Α/θμια εκπαίδευση. Χρήσιμο στάθηκε και το βιβλίο Ιστορίας της Τρίτης Δημοτικού, από όπου αντλήσαμε πληροφορίες και εκπαιδευτικό υλικό για την Ελληνική μυθολογία, αγαπημένο θέμα των παιδιών.

Η εξάσκηση των παιδιών στο μαθησιακό υλικό σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο περιελάμβανε πρωτότυπο διδακτικό υλικό και φύλλα εργασίας που συμπληρώνονταν κατά τη διάρκεια του μαθήματος στην τάξη και παρόμοια φύλλα εργασίας για το σπίτι τα οποία συγκεντρώνονταν σε ένα τετράδιο αρχικά και στη συνέχεια σε δύο. Η εργασία στο σπίτι ολοκληρωνόταν με βοήθεια στις περισσότερες των περιπτώσεων. Τα ίδια τετράδια αποτελούσαν και τετράδια επικοινωνίας με τους γονείς (Jenson et al., 1994: 538-548).

4. Αξιολόγηση και αποτελέσματα του προγράμματος

Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας και της λειτουργικότητας του εκπαιδευτικού προγράμματος γινόταν στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς με την κατάθεση των εκπαιδευτικών αξιολογήσεων για κάθε παιδί. Στη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος οι μαθητές/τριες κατέκτησαν το βασικό μηχανισμό της ανάγνωσης με διαφορετικούς ρυθμούς και σε διαφορετικά επίπεδα, όπως ήταν άλλωστε αναμενόμενο. Τρία από τα έξι μέλη της ομάδας (ΔΑΔ) μπορούν να διαβάζουν και να κατανοούν άγνωστα κείμενα οργανωμένα σε μικρές παραγράφους με απλή δομή, αντλώντας πληροφορίες από αυτά, και τρία παιδιά (ΨΚΚ) μπορούν να διαβάζουν και να κατανοούν μικρά λεκτικά σύνολα.

Παράλληλα οι μαθητές/τριες είναι σε θέση πλέον να ακούσουν με προσοχή και να κατανοήσουν μία διήγηση, όταν αυτή έχει σχέση με τα ενδιαφέροντά τους και τις εμπειρίες τους, εντοπίζοντας σχετικές εικόνες και σύμβολα, δεξιότητα η οποία αναπτύχθηκε τόσο μέσα από το γλωσσικό μάθημα όσο και από τα γνωστικά αντικείμενα της Μελέτης του Περιβάλλοντος και της Μυθολογίας. Ειδικότερα, στην περίπτωση της Μυθολογίας (θεοί του

Ολύμπου, Ηρακλής, Θησέας, Αργοναύτες, Τρωικός πόλεμος), οι εικόνες απεικόνισης των διαφόρων επεισοδίων αποτέλεσαν το βασικό ερέθισμα για την άντληση των ακουστικών πληροφοριών που είχαν προηγηθεί και λειτούργησαν πολύ αποτελεσματικά, καθώς τα παιδιά μπορούσαν να διαβάσουν τα σύντομα επεξηγηματικά κείμενα κάτω από αυτές, να παρατηρήσουν τις εικόνες και να ανακαλέσουν στη μνήμη τους αυτά που είχαν ακούσει.

Στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος επιχειρήθηκε και επιτεύχθηκε η απομνημόνευση και απαγγελία μικρών απλών έμμετρων κειμένων-ποιημάτων από τα παιδιά, καθώς και η δραματοποίηση μικρών ρόλων που υπήρχαν στο μαθησιακό υλικό.

Αναφορικά με τον γραπτό λόγο, όλα τα παιδιά είναι σε θέση να αντιγράψουν λέξεις και προτάσεις ή να γράψουν μικρές ή μεγαλύτερες προτάσεις με υπαγόρευση ή και από μνήμης, με το μολύβι και τα μαγνητικά γράμματα, ενώ όλα γνωρίζουν να γράφουν το όνομά τους ή μεμονωμένες λέξεις και στον υπολογιστή. Κατανοούν ότι με τον γραπτό λόγο είναι σε θέση να μεταφέρουν μηνύματα, δηλαδή να επικοινωνήσουν (Εικόνα 3). Μία από τις μαθήτριάς μας χρησιμοποιεί τον γραπτό λόγο σε συνδυασμό με την ιχνογράφηση, δίνοντας τίτλο ή ερμηνεύοντας το θέμα που ζωγραφίζει (Εικόνα 4).

Εικόνα 3. Κείμενο γραπτού μηνύματος μαθήτριας σε απόντα μαθητή.



Εικόνα 4. Ο γραπτός λόγος ως μέσο έκφρασης, και ερμηνείας



Η απόδοση των παιδιών σχετικά με τους αριθμούς και τις μεταξύ τους σχέσεις ποικίλλει, καθώς οι δυσκολίες σε αυτόν τον τομέα είναι μεγαλύτερες. Ένα παιδί (ΔΑΔ) μπορεί να μετρά τους αριθμούς από το 1-100 και άλλα δύο (ΔΑΔ) από το 1-50. Δύο παιδιά (ΨΚΚ) μετρούν μέχρι το 10 και ένα (ΨΚΚ) μέχρι το 20. Όλα τα παιδιά αναγνωρίζουν τα αριθμητικά σύμβολα 1-10, ενώ τρία παιδιά (ΔΑΔ) μπορούν να διαβάσουν και να γράψουν τους αριθμούς με σύμβολα ως το 20-30, να ταυτίζουν το γραπτό σύμβολο με την ποσότητα,

να αναγνωρίζουν τα σύμβολα της πρόσθεσης και να υπολογίζουν αθροίσματα μέσα στην πρώτη δεκάδα. Από τα τρία παιδιά με ψυχοκινητική καθυστέρηση, ένα κάνει προσθέσεις μέσα στη δεκάδα και δύο μπορούν να κάνουν προσθέσεις μέσα στην πεντάδα. Επίσης, αναγνωρίζουν, ταυτίζουν και ονομάζουν τα σχήματα του κύκλου, τριγώνου, τετραγώνου και ορθογωνίου παραλληλογράμμου.

Η προφορική επικοινωνία αναπτύχθηκε μέσα από καθημερινή, καθοδηγούμενη, λεκτική δραστηριότητα «Διηγούμαι τα νέα μου», εκπαιδεύοντας τα παιδιά να ακούν αυτά που λέγονται, να περιμένουν τη σειρά τους για να μιλήσουν, να ενδιαφέρονται για την προσωπική ζωή των άλλων, να ζητούν πληροφορίες από τον συνομιλητή τους, να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και να επιδιώκουν τις διαπροσωπικές σχέσεις. Με τον καιρό έγινε τόσο ευχάριστη και αναγκαία η συγκεκριμένη δραστηριότητα και τα παιδιά είχαν προσαρμοστεί πλήρως με την καθημερινότητα, που η εσκεμμένη παράλειψή της οδηγούσε στη διαμαρτυρία ή στην υπενθύμιση για την πραγματοποίησή της.

Καταλήγοντας, θεωρούμε ότι τέτοιου είδους παρεμβάσεις δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές και στις μαθήτριάς μας:

- να επικοινωνούν μέσα από τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους,
- να οργανώνουν καλύτερα τις δραστηριότητές τους,
- να βελτιώνουν την κατανόησή τους,
- να καταβάλλουν αξιόλογη προσπάθεια, ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του μαθησιακού προγράμματος,
- να ενδιαφέρονται για την απόδοσή τους μέσα στη σχολική τάξη,
- να βιώνουν αισθήματα χαράς, όταν έρχονται στο σχολείο.

5. Συμπέρασμα

Η σύντομη και συνοπτική παρουσίαση του εκπαιδευτικού μας προγράμματος επισημαίνει ότι η συνολική παιδαγωγική παρέμβαση στηρίχτηκε στην οργάνωση ενός ασφαλούς και προβλέψιμου περιβάλλοντος με σταθερές και καθημερινές ρουτίνες, στην εφαρμογή συγκεκριμένων διδακτικών μεθοδολογιών και στη χρήση διαφόρων διδακτικών υλικών και εγχειριδίων³. Η ύπαρξη ασφαλούς και σταθερού περιβάλλοντος δεν αφορούσε μόνο το περιβάλλον της σχολικής τάξης, αλλά τη σχολική πραγματικότητα στο σύνολό της.

³ Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονίσουμε τις δυσκολίες που αντιμετωπίσαμε λόγω της απουσίας διδακτικών εγχειριδίων και διδακτικού υλικού του Υπουργείου Παιδείας και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την εφαρμογή μαθησιακού προγράμματος σε μαθητές και μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε ορισμένες περιπτώσεις, ωστόσο, χρησιμοποιήσαμε κατά περίπτωση το ανάλογο εκπαιδευτικό λογισμικό.

Κι αυτό σημαίνει ότι υπήρξε αμέριστη συμπαράταξη και συνεργασία με τη διοίκηση και το υπόλοιπο ειδικό, εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό του σχολείου μας, όπως και με το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών μας. Η προσπάθειά μας να κινητοποιήσουμε μαθησιακά τα παιδιά ανταποκρινόταν και στις προσδοκίες των γονέων οι οποίοι, όπως όλοι οι γονείς, έχουν την επιθυμία να βλέπουν τα παιδιά τους να προοδεύουν στην προσπάθειά τους να αποκτήσουν βασικές και απαραίτητες κοινωνικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες.

Η εκπλήρωση των ειδικών εκπαιδευτικών στόχων που θέσαμε στην αρχή του προγράμματος βρίσκεται σε εξέλιξη, δεδομένου ότι ο αναγκαίος χρόνος για τέτοιου είδους παρεμβάσεις ποτέ δεν είναι αρκετός. Η εκπαιδευτική παρέμβαση θα συνεχιστεί, εστιάζοντας περισσότερο στην ανάπτυξη της πρακτικής σκέψης και της ικανότητας επίλυσης καθημερινών προβλημάτων.

Πιστεύουμε, ωστόσο, ότι η πιο σημαντική συνέπεια της εφαρμογής του συγκεκριμένου προγράμματος είναι η δημιουργία ομαδικού πνεύματος μέσα στην τάξη. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε ότι τα παιδιά μοιράζονται μεταξύ τους, τόσο κατ' ιδίαν όσο και στο πλαίσιο ομαδικών δραστηριοτήτων, τις επιθυμίες τους, τους φόβους, τις χαρές και γενικά τα συναισθήματά τους (Pinto et al., 2009). Έχουν αναπτύξει διαπροσωπικές σχέσεις και εκδηλώνονται μέσα από αυτές, προσπαθώντας να δώσουν λύση σε προβλήματα καθημερινότητας. Για παράδειγμα, η αυθόρμητη δήλωση ενός μαθητή με δυσκολία διαχείρισης άγχους, συχνές εκρήξεις θυμού και άρνησης του σχολικού περιβάλλοντος (ΔΑΔ) κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας «Διηγούμαι τα νέα μου» της άσχημης διάθεσής του, πυροδότησε το ενδιαφέρον των παιδιών για την κατάστασή του σε μια προσπάθεια να τον βοηθήσουν, συμπάσχοντας και προτείνοντας λύσεις στο πρόβλημά του. Σε αυτό το απλό και καθημερινό περιστατικό βρίσκουμε το μαθητή μας να εκφράζει το συναίσθημά του, να αναγνωρίζει τη δυσαρέσκειά του και την πηγή της, σημαντικό γεγονός για τον ίδιο, και να συναντά μαζί με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριάς του τη δυσεύρετη και δύσβατη για τα παιδιά μας οδό της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επαφής.

Βιβλιογραφία

Barnes, M. (2007). Where There's a Will There Are Ways to Close the Achievement Gap for Children With Special Education Needs. In: 2007. *Ontario Education Research Symposium*, 18-19 January 2007 (pp.21-29). Retrieved 10 October 2010 from

Booth, T., Swann, W., Masterton, M. & Potts, P. (1992). *Learning for all 1: Curricula for Diversity in Education*. London: Routledge & Open University.

Bregman, D. J., Zager, D. & Gerdtz, J. (2005). Behavioral interventions. In F.R. Volkmar, R. Paul, A. Klin. & D. J. Cohen (Eds), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders, Assessment, Interventions, and Policy*, (pp.897-924). New York: Willey John & Sons.

Jenson, R. W., Sheridan, M. S., Olympia, D. & Andrews, D. (1994). Homework and Students with Learning Disabilities and Behavior Disorders: A Practical, Parent-Based Approach. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 538-548.

Koegel, L. R. & Koegel, L. K. (1995). *Teaching Children with Autism: Strategies for Initiating Positive Interactions and Improving Learning Opportunities*. Brooks-Baltimore.

Lynch, L. S. & Irvine, N. A. (2009). Inclusive education and best practice for children with autism spectrum disorder: an integrated approach. *International Journal of Inclusive Education*, 13: 8, 845-859.

Melber, L. (2004). Inquiry for everyone: Authentic science experiences for students with special needs. In: *TEACHING Exceptional Children Plus* (1), 2. Retrieved 10 October 2010 from <http://escholarship.bc.edu/education/tecplus/>

Olson, L. J., Platt, M. J. & Dieker, A. L. (2007). *Teaching children and adolescents with special needs*. Prentice Hall.

Pinto, P., Simpson, C., & Bakken. P. J. (2009). Research-based instructions to increase communication skills for students with severe disabilities. *International Journal of Special Education*, 24:3, 99-109. Retrieved 10 October 2010 from

Polloway, A. E., Patton, R. J., & Serna, L. (2007). *Strategies for teaching learners with special needs*. Pearson Merrill Prentice.

Volkmar, F., Cook, E. H., Pomeroy J., Realmuto, G & Tanguay, P. (1999). Practice Parameters for the Assessment and Treatment of Children, Adolescents, And Adults With Autism and Other Pervasive Developmental Disorders. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 38, 32S-54S. Retrieved 10 October 2010 from <http://www.jaacap.com>

Weston, P. (1992). A Decade for Differentiation. *British Journal of Special Education*, 19:1, 6-9.

Wilder, A. A. & Williams, J. P. (2001). Students with severe learning disabilities can learn higher order comprehension skills. *Journal of Educational Psychology*, 93, 268-278.

World Education Forum, Dakar, Senegal, 26-28 April 2000. *Education for all 2000, Assessment, Thematic Studies. Inclusion in Education: The Participation of Disabled Learners*. Paris. UNESCO (doc. ED.2001/WS/24). Retrieved 10 October 2010 from

Ευρωπαϊκός Φορέας για την ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (2003). *Αρχές Κλειδιά της Ειδικής Αγωγής Συστάσεις για τους Υπεύθυνους Χάραξης πολιτικής και Λήψης Αποφάσεων*. A. Watkins (Ed) (2003). Retrieved 10 October 2010 from www.european-agency.org

Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής (2003). *Η Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη*. C. Meijer, V. Soriano & A. Watkins (Eds) (2003). Retrieved 10 October 2010 from www.european-agency.org

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Αναλυτικά Προγράμματα σπουδών για παιδιά με αυτισμό*. Αθήνα. Retrieved 10 October 2010 from <http://www.pi-schools.gr>

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004). *Αναλυτικά Προγράμματα σπουδών για παιδιά με ελαφρά και μέτρια νοητική καθυστέρηση*. Αθήνα. Retrieved 10 October 2010 from <http://www.pi-schools.gr>

Παπαγεωργίου, Β. (2009). *Θεραπευτικές προσεγγίσεις των διαταραχών του Φάσματος του αυτισμού*. Retrieved 10 October 2010 from

<http://www.edu.gov.on.ca/eng/research/symposium.html#2007>

<http://www.internationaljournalofspecialeducation.com/issues.cfm>

http://www.specialeducation.gr/files/pro_autism.doc

http://www.unesco.org/education/efa/efa_2000_assess/studies/inclusion_summary.shtml

Η βιβλιοθεραπεία στην ειδική αγωγή

Γεωργία Φέλιου

Σύμβουλος Ψυχικής Υγείας - Βιβλιοθηκονόμος

Αρτάκης 169, 171 23 Νέα Σμύρνη

geofel01@yahoo.com

Γεώργιος Κωνσταντινίδης

Δάσκαλος 5^{ου} Δ.Σ. Καματερού, Μακεδονίας 32, 134 51 Καματερό

eizenheim81@yahoo.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η παρουσίαση της εφαρμογής της βιβλιοθεραπείας στην ειδική αγωγή. Αρχικά δίνεται ένα θεωρητικό πλαίσιο της βιβλιοθεραπείας και της σχέσης της με τη ψυχοθεραπεία. Στη συνέχεια εξετάζουμε τη βιβλιοθεραπεία ως εργαλείο στα χέρια του ειδικού δασκάλου και του δασκάλου γενικής αγωγής που συνεκπαιδεύει παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη σημασία της παιδαγωγικής σχέσης που συμβάλλει καθοριστικά στην αποτελεσματικότητα της βιβλιοθεραπείας. Τέλος, γίνεται μια σύγκριση της βιβλιοθεραπείας με την προσωποκεντρική παιδαγωγική και με την προσωποκεντρική διδασκαλία (με παράδειγμα αναφοράς το Σχεσιοδυναμικό Μοντέλο Διδακτικής Εργασίας -ΣΜΟΔΕ- του καθηγητή Κοσμόπουλου).

Λέξεις κλειδιά: Βιβλιοθεραπεία, παιδαγωγική σχέση, ψυχοθεραπεία, προσωποκεντρική διδασκαλία

Η βιβλιοθεραπεία είναι ένα χρήσιμο εργαλείο δουλειάς τόσο στην ψυχοθεραπεία όσο και στην εκπαίδευση. Στο άρθρο αυτό θα δούμε εν συντομία τη βιβλιοθεραπεία στο χώρο της ψυχοθεραπείας και θα μελετήσουμε το πλαίσιο στο οποίο μπορεί να εφαρμοστεί στη γενική και την ειδική αγωγή.

1. Σύντομη Ιστορία

Η παλαιότερη καταγραφή που καταδεικνύει τη σπουδαιότητα της ανάγνωσης στην ψυχική ισορροπία του ατόμου έρχεται από την αρχαία βιβλιοθήκη της Θήβας στις οποίες την είσοδο υπήρχε η επιγραφή «Ψυχής Ιατρείον». Η λέξη πρωτοχρησιμοποιήθηκε το 1916 στην Αμερική από ένα πάστορα, τον Samuel Clothors. Το 1920 μία βιβλιοθηκονόμος η Sadie Peterson Delaney χρησιμοποίησε βιβλία για να βοηθήσει βετεράνους του πολέμου να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες τους. Αργότερα ξεκίνησαν να ασχολούνται με τη βιβλιοθεραπεία γιατροί και ψυχολόγοι όπως ο ψυχίατρος William Menninger το 1937 και η ψυχολόγος Caroline Shrodes το 1950. Πολλοί άλλοι τόσο από το χώρο της βιβλιοθηκονομίας όσο και από το χώρο της ψυχιατρικής, της ψυχολογίας και της συμβουλευτικής αλλά και από το χώρο της εκπαίδευσης άρχισαν να ασχολούνται όλο και περισσότερο με το θέμα. Ως το 1970 είχαν ήδη δημιουργηθεί αρκετές κατηγορίες και τύποι βιβλιοθεραπείας. Είχε μεγάλη άνθηση στις δεκαετίες 70-80. Το ενδιαφέρον για τη βιβλιοθεραπεία αναζωπυρώθηκε τα τελευταία 10 χρόνια (Jones, 2006. Briggs & Pehrsson, 2008).

2. Ορισμός και είδη της βιβλιοθεραπείας

Η βιβλιοθεραπεία μπορεί να οριστεί ως η χρήση μιας ευρείας γκάμας οπτικοακουστικού υλικού στη συμβουλευτική. Το υλικό μπορεί να είναι λογοτεχνικό ή μη λογοτεχνικό και να περιλαμβάνει βιβλία, μπροσούρες, ιστοσελίδες, ηχογραφήσεις και ταινίες.

Υπάρχουν πολλοί διαχωρισμοί και τύποι βιβλιοθεραπείας όπως:

Η αναγνωστική βιβλιοθεραπεία. Είναι η απλή ανάγνωση ως αυτόαρκτης λειτουργία. Η επικοινωνιακή βιβλιοθεραπεία ή βιβλιοθεραπεία αλληλεπίδρασης η οποία στηρίζει την άποψη ότι η απλή ανάγνωση δεν αρκεί και χρειάζεται να ακολουθήσει ένας γόνιμος διάλογος με αφορμή την ανάγνωση του βιβλίου. Η κλινική βιβλιοθεραπεία απευθύνεται σε ανθρώπους που έχουν ήδη κάποιο πρόβλημα. Τέλος η προληπτική βιβλιοθεραπεία που λειτουργεί ως διαδικασία πριν εμφανιστεί ένα πρόβλημα και στοχεύει στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και αυτογνωσίας του ατόμου (Παπαδοπούλου, 2004).

Άλλος διαχωρισμός είναι: (Brewster, 2009):

- Βιβλιοθεραπεία αυτοβοήθειας: είναι η χρήση βιβλίων αυτοβοήθειας στη συμβουλευτική.
- Δημιουργική βιβλιοθεραπεία: είναι η χρήση λογοτεχνίας, ποίησης για τη βελτίωση της ψυχικής υγείας και της ευημερίας.
- Ανεπίσημη βιβλιοθεραπεία: είναι η χρήση δημιουργικών τεχνικών βιβλιοθεραπείας με μη δομημένο τρόπο συμπεριλαμβανομένων των ομάδων ανάγνωσης.

Τέλος υπάρχει και ένας άλλος διαχωρισμός από τους Lambropoulos και Spengler (2005) οι οποίοι μιλούν για α) «λογοτεχνοθεραπεία» (literatherapy) συνδυάζοντας τις λέξεις λογοτεχνία και θεραπεία και αναφέρονται σε υψηλής ποιότητας κείμενα που δεν έχουν γραφτεί από ειδικούς του κλάδου της ψυχολογίας, β) βιβλιοθεραπεία με πιο εξειδικευμένο υλικό. Εδώ εμπίπτουν αρκετά βιβλία αυτοβοήθειας και γ) ειδικά επιστημονικά εγχειρίδια.

3. Βιβλιοθεραπεία και Ψυχοθεραπεία

Αν και πολλοί ψυχοθεραπευτές ασκούν τη βιβλιοθεραπεία, δεν υπάρχει εκπαίδευση σ' αυτόν τον τομέα. Γι' αυτό ίσως και χρησιμοποιείται περισσότερο από πιο πεπειραμένους συμβούλους. Θεραπευτές από όλες τις προσεγγίσεις φαίνεται να προτείνουν βιβλία στους θεραπευόμενούς τους με εξαίρεση ίσως τους ψυχοδυναμικούς θεραπευτές οι οποίοι δεν το συνηθίζουν ιδιαίτερα (Adams & Pitre, 2000).

Η προσέγγιση που χρησιμοποιεί με συστηματικό τρόπο τη βιβλιοθεραπεία είναι η γνωσιακή-συμπεριφοριστική. Θεωρούν οι θεραπευτές αυτής της προσέγγισης ότι τόσο τα απλά αλλά ποιοτικά βιβλία αυτοβοήθειας όσο και τα επιστημονικά εγχειρίδια με στόχο τη θεραπεία ενισχύουν στο άτομο την αίσθηση αποτελεσματικότητας, δίνουν βήμα-προς-βήμα οδηγίες, δίνουν εναλλακτικούς τρόπους μάθησης, ενισχύουν την αίσθησή τους ότι είναι υπεύθυνοι για την αλλαγή τους και επιταχύνουν τη θεραπεία (Kramer, 2009).

Η βιβλιοθεραπεία προσφέρει πληροφόρηση, αυξάνει την ενόραση, πυροδοτεί συζητήσεις, επικοινωνεί αξίες, μειώνει την αίσθηση της απομόνωσης και παράγει λύσεις. Συνίσταται συνήθως ως επικουρική θεραπεία. Κατ' αρχάς ενδείκνυται περισσότερο για άτομα που έχουν ελάχιστης έως μέτριας σοβαρότητας ψυχικές διαταραχές. Επίσης είναι μια πολύ καλή επιλογή για τις αγροτικές και απομακρυσμένες περιοχές. Οι θεραπευτές χρησιμοποιούν αυτή τη μέθοδο συνήθως σε περιπτώσεις ελαφριάς με μέτριας κατάθλιψης, γηριατρική κατάθλιψη, πένθος, αλκοολισμό, διατροφικές διαταραχές (όπως βουλιμία και υπερφαγία), αγχώδεις διαταραχές (συμπεριλαμβανομένου του πανικού) και σεξουαλικές δυσλειτουργίες (Adams & Pittre, 2000).

Αν και σε γενικές γραμμές υπάρχει ένα θετικό κλίμα όσον αφορά τη βιβλιοθεραπεία και τα βιβλία αυτοβοήθειας, έχουν εκφραστεί ταυτόχρονα και πολλοί προβληματισμοί: μερικά βιβλία ακολουθούν κάποια κλισέ που δεν συνάδουν με τα εμπειρικά δεδομένα. Επίσης τείνουν να έχουν τη νοοτροπία του 'ενός νούμερου για όλα τα μεγέθη (one-size fits all) κάτι που φυσικά δεν ισχύει. Μερικοί αναγνώστες βλέπουν τις πληροφορίες που υπάρχουν στα βιβλία ως θέσφατα. Αυτό μπορεί να αποβεί επικίνδυνο καθώς καμιά φορά οι πληροφορίες

που παρέχονται είναι ανακριβείς και χωρίς βιβλιογραφικές αναφορές και το έργο μπορεί να μην είναι σύγχρονο ή ακόμα και σχετικό με το πρόβλημα (Kramer, 2009).

Τέλος, οι προτροπές μερικών βιβλίων αυτοβοήθειας να ανταπεξέλθουμε στις δυσκολίες με ενεργό τρόπο μπορεί να είναι αρνητική διότι καμιά φορά αυτό που χρειάζεται είναι να αποδεχτούμε μια κατάσταση. Αν δεν γίνει αυτό, μπορεί να ρίχνουμε στον εαυτό μας το φταίξιμο για κάτι που είναι πάνω από τις δυνάμεις μας. Επίσης μπορεί να υπεραισιοδοξούμε ή να δούμε πολύ ανάλαφρα θέματα πολύ σοβαρά.

Η βιβλιοθεραπεία δεν ενδείκνυται σε άτομα με γνωστικά προβλήματα (όπως δυσκολία στη συγκέντρωση, κακή μνήμη). Αντενδείκνυται σε άτομα με χαμηλό αλφαριθμητισμό ή με μαθησιακές δυσκολίες. Αν ο αναγνώστης είχε κακές εμπειρίες στο σχολείο και η βιβλιοθεραπεία του θυμίζει σχολική εργασία, δεν θα συνεργαστεί εύκολα. Άλλο ζήτημα είναι η σοβαρότητα της διαταραχής, όπως περιπτώσεις σοβαρής κατάθλιψης. Αν ο πελάτης είναι πολύ αμυντικός ή έχει μεγάλη αντίσταση, η βιβλιοθεραπεία μπορεί να βοηθήσει με την προϋπόθεση να είναι μη κατευθυντική. Επίσης, αν ο πελάτης νομίζει ότι ο θεραπευτής με αυτή τη μέθοδο δεν θεωρεί το πρόβλημά του αρκετά σοβαρό μπορεί να μη συνεργαστεί. Οι αγχώδεις τύποι συχνά δεν αποδίδουν με αυτήν τη μέθοδο. Τέλος, είναι απαραίτητη η καλή επιλογή της βιβλιογραφίας και η σωστή καθοδήγηση από μέρος του θεραπευτή (Briggs & Pehrsson, 2008).

Οι ανθρωπιστικές προσεγγίσεις βλέπουν το θέμα της βιβλιοθεραπείας στην ψυχοθεραπεία με ένα λιγότερο δομημένο τρόπο. Χαρακτηριστική είναι η θέση μερικών υπαρξιστών θεραπευτών οι οποίοι δεν υποστηρίζουν ιδιαίτερα την ιδέα να «συνταγογραφούνται» βιβλία αντί για φάρμακα για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης. Ούτε συμφωνούν με το να ασχολούμαστε με το τι διαβάσει ο πελάτης μόνο αν είναι στο πλαίσιο άσκησης. Το θέμα είναι να εξερευνήσουμε το πώς, με ποιους τρόπους συνδέεται το άτομο με τον κόσμο. Η ιδέα της επιστημονικής βιβλιοθεραπείας από τη μια δίνει στο άτομο δυνατά εργαλεία για να δουλέψει ακόμα καμιά φορά χωρίς τη βοήθεια ειδικού από την άλλη βάζει την έννοια της παθολογίας από την πίσω πόρτα, πράγμα που δεν συμβαδίζει με πολλές ανθρωπιστικές προσεγγίσεις. Η υπαρξιστική άποψη προτείνει να βλέπουμε τί διαβάσει ο πελάτης ως μια διάσταση του τρόπου που προσλαμβάνει το παρελθόν του, που υπάρχει στο παρόν του και που φαντάζεται το μέλλον του. Η ανάγνωση είναι ένας από τους τρόπους που ο άνθρωπος αναλογίζεται την ύπαρξή του (du Plock, 2005).

4. Η βιβλιοθεραπεία στην ειδική αγωγή και στη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες

Η ιδέα της αξιοποίησης της βιβλιοθεραπείας στην εκπαίδευση κερδίζει ολοένα και περισσότερο έδαφος τα τελευταία χρόνια. Αυτή η τάση συνδέεται με τη μετάβαση από το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας στο μαθητοκεντρικό μοντέλο. Επίσης, συνδέεται με την προσπάθεια των εκπαιδευτικών για την υγιή ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών σε ένα σχολείο που θα νοιάζεται όχι μόνο για τις γνώσεις (το κεφάλι), αλλά και για την καρδιά (συναισθήματα).

Ο ειδικός παιδαγωγός ή ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής μπορεί να αξιοποιήσει τη βιβλιοθεραπεία θέτοντας πολλούς και διαφορετικούς στόχους. Υπενθυμίζουμε πως εννοούμε ως βιβλιοθεραπεία τη συνάντηση με τη χρήση μιας ευρείας γκάμας υλικού. Το υλικό μπορεί να είναι βιβλία, μπροσούρες, ιστοσελίδες, ηχογραφήσεις ή ταινίες.

Αντιλαμβανόμαστε, ακόμα, το έργο του εκπαιδευτικού, τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής, όχι μόνο ως διδασκαλία γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και ως ένα έργο ψυχοπαιδαγωγικό, δυνάμει ψυχοθεραπευτικό. Ο εκπαιδευτικός δρα διευκολυντικά στην ανάπτυξη του προσώπου του μαθητή (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003). Δάσκαλος και σύμβουλος αποτελούν δύο όψεις του ίδιου νομίσματος (Κοσμόπουλος, 1996). Μέσα σε αυτή την ψυχοπαιδαγωγική βρίσκει λόγο ύπαρξης η βιβλιοθεραπεία.

Οι βασικές περιοχές της συμβουλευτικής δραστηριότητας του εκπαιδευτικού είναι α) ο συντονισμός διαδικασιών μάθησης, με την έννοια της μάθησης να αποσκοπεί στη μάθηση του εαυτού του μαθητή, των συναισθημάτων του. Η μάθηση συνδέεται άρρηκτα με την ανάπτυξη ικανοτήτων επικοινωνίας και την ενσυναίσθηση. β) Η συμβουλευτική σε θέματα εκπαιδευτικού και επαγγελματικού προσανατολισμού, γ) η διευκόλυνση των διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο και δ) η συμπαράσταση στο μαθητή, που έχει να κάνει με το να είναι ο εκπαιδευτικός δίπλα στο μαθητή στις απαιτήσεις και στις προκλήσεις που εμφανίζονται, ανάλογα με την ηλικία που βρίσκεται ο μαθητής (Μπρούζος, 1999). Η βιβλιοθεραπεία μπορεί να συνδράμει σημαντικά στις παραπάνω περιοχές της συμβουλευτικής δραστηριότητας του εκπαιδευτικού.

Η βιβλιοθεραπεία μπορεί να εφαρμοστεί είτε από τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής, ο οποίος σχεδόν πάντα σήμερα συνεκπαιδεύει παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες, ή από τον ειδικό παιδαγωγό ή και από τους δύο μαζί. Οι άξονες του μπορεί να είναι οι εξής: 1) Μπορεί να βοηθήσει το παιδί με ειδικές ανάγκες σε σχέση α) με τον εαυτό του, να νιώσει μεγαλύτερη αυτοαποδοχή, να αποκτήσει περισσότερη αυτοπεποίθηση, να αισθανθεί αισιοδοξία ή ακόμα και πως δεν είναι ο μοναδικός που νιώθει ορισμένα συναισθήματα, όπως πιθανόν μία

μειονεξία, ή αντιμετωπίζει ορισμένα προβλήματα, όπως της περιθωριοποίησης (εξηγούμε παρακάτω πώς λειτουργεί αυτή η ψυχοθεραπευτική διαδικασία). Επιπλέον, μπορεί να του δώσει την ευκαιρία να εκφράσει καταπιεσμένα συναισθήματα (π.χ. θυμό ή παράπονα). Με ένα πρόγραμμα βιβλιοθεραπείας μπορεί να εκπαιδευτεί στην επίλυση προβλημάτων με το να δει πώς χειρίζεται μία δύσκολη κατάσταση ο ήρωας με τον οποίον ταυτίζεται ή να δει ποια ενδιαφέροντα έχει ο ήρωας αυτός και να εμπνευστεί σε θέματα εκπαιδευτικού και επαγγελματικού προσανατολισμού (Forgan, 2002). Έρευνες που έχουνε επίσης διεξαχθεί δείχνουν και την απόκτηση μιας υψηλότερης συναισθηματικής νοημοσύνης σε παιδιά με ειδικές ανάγκες που συμμετείχαν σε τέτοιο πρόγραμμα (Strang, 2002). β) Με τους συμμαθητές του: μέσα από ένα βιβλιοθεραπευτικό πρόγραμμα και το συνακόλουθο διάλογο οι συμμαθητές του παιδιού με ειδικές ανάγκες ίσως αναθεωρήσουν κάποια αρνητικά στερεότυπα που μπορεί να έχουνε για το συμμαθητή τους και να τον δούνε από άλλη οπτική γωνία. γ) Με τους γονείς του: οι γονείς μέσα από την παροχή κάποιου πληροφοριακού υλικού που θα λάβουνε από το βιβλιοθεραπευτή εκπαιδευτικό (ή μέσα από ένα λογοτεχνικό βιβλίο που θα διαβάσουν ή από μια συνιστώμενη κινηματογραφική ταινία που θα δούνε ή ένα ντοκιμαντέρ) και από τη συζήτηση που θα ακολουθήσει, μπορεί να αποδεχτούνε περισσότερο την ειδική ανάγκη του παιδιού τους ή να υιοθετήσουν ένα διαφορετικό τρόπο αντιμετώπισής του και έτσι εκείνο να λάβει περισσότερη εκτίμηση και στήριξη. Όπως και κάθε απόπειρα συμβουλευτικής, έτσι και αυτή, χρειάζεται ιδιαίτερη λεπτότητα και προσοχή στους χειρισμούς (Χρηστάκης, 2000). δ) Με το δάσκαλό του ή άλλους εκπαιδευτικούς του: ο ειδικός παιδαγωγός μπορεί να εφαρμόσει ένα βιβλιοθεραπευτικό πρόγραμμα που είναι πολύ πιθανό να βοηθήσει και στη σχέση του παιδιού με το δάσκαλό του ή τους άλλους εκπαιδευτικούς του, είτε αυτό θα περιλαμβάνει την παροχή πληροφοριακού υλικού ή ενός λογοτεχνικού βιβλίου ή την από κοινού παρακολούθηση μιας ταινίας, καθώς δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις εκπαιδευτικών που δεν έχουνε κάποια προηγούμενη γνώση σε ζητήματα ειδικής αγωγής ή έχουνε αλλά δεν αποδέχονται τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μία βιβλιοθεραπευτική παρέμβαση μπορεί να έχει επίδραση στην άποψη και στις γνώσεις των εκπαιδευτικών για το παιδί και να το αντιμετωπίζουν με διαφορετικό τρόπο.

2) Μπορεί να βοηθήσει τους συμμαθητές του παιδιού με μία ειδική ανάγκη να αναθεωρήσουν την άποψή τους και να ωφεληθούν και οι ίδιοι, μέσα από την αποδοχή ενός παιδιού διαφορετικού, αφού αυτό προαπαιτεί συναισθηματική διεύρυνση, η οποία συμπορεύεται με την αυτοαποδοχή. Σε κοινωνικό επίπεδο, αποτελεί τη βάση για μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

3) Βοηθάει τους γονείς, με τον τρόπο που αναφέρθηκε νωρίτερα.

4) Βοηθάει τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν καλύτερα το παιδί με ειδικές ανάγκες, να καταλάβουν πώς βλέπει αυτό τον κόσμο, από τη δική του σκοπιά, και έτσι να μπορέσουν να σταθούν σωστότερα στο πλευρό του.

Μία βιβλιοθεραπευτική συνάντηση μες στη σχολική τάξη, κατά το Forgan (2002), έχει τέσσερα στάδια: 1) το προαναγνωστικό, κατά το οποίο γίνεται η επιλογή του βιβλίου με βάση τα χαρακτηριστικά των παιδιών, την ηλικία τους, τα ενδιαφέροντά τους, την πρότερη γνώση των παιδιών και το θέμα που έχει στο μυαλό του ο εκπαιδευτικός. Πολύ σωστά η Ανδρουτσοπούλου (υπό έκδοση) επισημαίνει το ότι κάποια από τα βασικά κριτήρια με βάση το οποίο θα επέλεγε ένα βιβλίο για βιβλιοθεραπεία με παιδιά θα ήταν το να μην ήταν πολωτικό (με τον κλασικό διαχωρισμό καλών και κακών ανθρώπων κτλ), να μην εξηγούσε τα κοινωνικά φαινόμενα με γραμμικό τρόπο, να προωθεί την ιδέα πως ο καθένας αντιλαμβάνεται διαφορετικά τα πράγματα και ότι το άτομο δεν ταυτίζεται με το πρόβλημά του. 2) Το στάδιο που λαμβάνει χώρα η ανάγνωση, 3) η συζήτηση μετά την ανάγνωση και 4) κάποιες επιπλέον δραστηριότητες με αφορμή το βιβλίο.

Τα στάδια από τα οποία περνάει ένα παιδί στη βιβλιοθεραπεία είναι: αρχικά της αναγνώρισης της ταύτισης των συναισθημάτων του με αυτά του ήρωα ή ορισμένων κοινών πλευρών που έχει με τον ήρωα του βιβλίου. Ο δάσκαλος μπορεί διακριτικά να διευκολύνει αυτή τη διαδικασία. Στη συνέχεια ακολουθεί η προβολή του αναγνώστη στον ήρωα, είτε με την ταύτιση ή με την απόρριψη. Έπειτα, ακολουθεί η εξωτερίκευση και η κάθαρση, όπου έχουμε μια εξωτερίκευση των συναισθημάτων, μία αυθόρμητη αποσυμπίεση. Τέλος, έχουμε εσωτερίκευση και ενοποίηση, κατά την οποία υπάρχει μία συναισθηματική εγρήγορση των κινήτρων και μία ενοποίηση της εμπειρίας (Παπαδοπούλου, 2004).

Αφού ολοκληρώσαμε μία ευσύνοπτη παρουσίαση της δυνατότητας εφαρμογής βιβλιοθεραπείας στη γενική και στην ειδική αγωγή, θα αναφερθούμε στο μείζον ζήτημα της παιδαγωγικής σχέσης στη βιβλιοθεραπεία.

5. Η παιδαγωγική σχέση στη βιβλιοθεραπεία στη γενική και ειδική αγωγή

Σημαντικότατο κομμάτι στη διαδικασία της βιβλιοθεραπείας είναι αυτό του διαλόγου που ακολουθεί μετά την ανάγνωση. Στο τμήμα αυτό παίζει πολύ σημαντικό ρόλο η ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης που έχει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του.

Ασφαλώς το κάθε παιδί έχει μία προϋπάρχουσα σχέση με τη γνώση και τη νοηματοδοτεί με τον δικό του τρόπο, όπως θα μας πουν και οι φαινομενολόγοι. Στη διαδικασία της ερμηνείας, όμως, και της στάσης που θα έχει το παιδί απέναντί της, παίζει σημαντικό ρόλο το είδος της σχέσης που έχει με το δάσκαλο, αφού η σχέση με τον πομπό του

μηνύματος επηρεάζει την ερμηνεία του μηνύματος (Βασιλόπουλος, Κοσμόπουλος & Κωνσταντινίδης, 2004), ειδικά εάν μιλάμε για τα παιδιά των μικρών τάξεων του δημοτικού σχολείου. Αν δε διευκολύνει κάποιος την επαφή με το κείμενο, αν δεν το συζητήσει μαζί τους, είναι δύσκολο να νιώσουν ψυχολογικό όφελος μόνο με την ανάγνωση. Σε αυτό το σημείο και ειδικά στο διάλογο που ακολουθεί μετά υπεισέρχεται ο παράγοντας της παιδαγωγικής σχέσης.

Η καλλιέργεια μιας υγιούς παιδαγωγικής σχέσης συνδέεται στενά με την προσωπικότητα του παιδαγωγού: ο παιδαγωγός πρέπει να διαθέτει αυτογνωσία, να έχει μία προσωπική θεωρία την οποία να τη γνωρίζει και να γνωρίζει και τις καταβολές της. Είναι σημαντικό να έχει ο ίδιος εμπειρία συμβουλευτικής ως συμβουλευόμενος, ώστε να μπορεί να σταθεί στην ψυχοπαιδαγωγική σχέση στη βιβλιοθεραπεία με αυτογνωσία και με εμπειρία στις διανθρωπίνες σχέσεις των μικρών ομάδων (Κωνσταντινίδης & Βασιλόπουλος, υπό έκδοση). Μόνο έτσι θα μπορεί να κρατήσει την απαραίτητη απόσταση που χρειάζεται, θα μπορέσει να χειριστεί τυχόν μεταβιβάσεις/ αντιμεταβιβάσεις, αλλά θα καταλαβαίνει και τα στάδια από τα οποία περνάει η ομάδα - τάξη. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει επίσης, σε ένα γενικότερο επίπεδο στάσεων, να έχει οικειοποιηθεί, να έχει κάνει κομμάτι του εαυτού του τις τρεις βασικές ροτζεριανές στάσεις: την ενσυναίσθηση (του να μπορείς να μπεις στη θέση του άλλου και να νιώθεις όπως νιώθει), την άνευ όρων αποδοχή του άλλου (το να σέβεται το δικαίωμα του άλλου στη διαφορετικότητα, να τα αποδέχεται την αξία του ως ανθρωπίνου προσώπου, ακόμα και αν δε συμφωνείς ή δεν αποδέχεται όλες τις απόψεις-αποφάσεις του) και τη συμφωνία με τον εαυτό και την αυθεντικότητα (που σημαίνει ειλικρίνεια του δασκάλου με τον εαυτό του και με τους άλλους) (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003). Όλα αυτά συνυπάρχουν με την ταυτόχρονη επιθυμία για όντως διάλογο, νοούμενο ως μία εξόδιο κίνηση αγάπης, ως μία σχέση Εγώ-Συ κατά τον Buber και με μία αγαπητική οντοθέσια που κινείται προς τα πάντα γύρω του (Vassilopoulos & Kosmopoulos, 2009).

6. Τα προσωποκεντρικά μοντέλα διδασκαλίας σε σχέση με τη βιβλιοθεραπεία - το παράδειγμα του ΣΜΟΔΕ

Μία από τις σύγχρονες σχολές ψυχοπαιδαγωγικής σκέψης είναι η προσωποκεντρική παιδαγωγική, η οποία προέρχεται από την προσωποκεντρική θεωρία του Carl Rogers.

Ο Rogers διατύπωσε τις θέσεις του για ένα σχολείο που θα καλλιεργεί εξίσου τις διανοητικές και τις συναισθηματικές ανάγκες του παιδιού (Rogers, 1993). Προτείνει όχι μια δασκαλοκεντρική διδασκαλία αλλά μια διευκόλυνση της μάθησης που θα στηρίζεται στην ποιοτική σχέση δασκάλου - μαθητή (Μπρούζος, 2004). Η προσωποκεντρική παιδαγωγική

αντιτίθεται στην παραδοσιακή διδασκαλία, όταν κατ' αυτή ο εκπαιδευτικός είναι κάτοχος της γνώσης - εξουσίας και ο μαθητής ένας παθητικός δέκτης που δέχεται τη γνώση. Οι μαθητές είναι αντικείμενα που λειτουργούν καλύτερα όντας μόνιμα ή περιοδικά σε κατάσταση φόβου. Δεν υπάρχει εμπιστοσύνη, ούτε οι μαθητές αντιμετωπίζονται ολόπλευρα. Αντίθετα, κατά την προσωποκεντρική διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός μοιράζεται την ευθύνη της μαθησιακής διαδικασίας με τα παιδιά. Δημιουργεί ένα διευκολυντικό κλίμα μάθησης, αξιοποιούνται και άλλες πηγές γνώσης εκτός από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (Rogers, 1983 .Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003)

Με βάση την προσωποκεντρική διδασκαλία έχουν προταθεί πολλά μοντέλα διδασκαλίας, όπως το μοντέλο διδακτικής της συνεκτικής (synectics) που καλλιεργεί ιδιαίτερα τη δημιουργικότητα και την επίλυση προβλημάτων (Gordon Prince), το μαθητοκεντρικό μοντέλο του Cornelius White (2010) κ.α. Παρόμοια φιλοσοφία έχει και το ΣΜΟΔΕ (Σχεσιοδυναμικό Μοντέλο Διδακτικής Εργασίας) του Κοσμόπουλου, του οποίου η σκέψη συναντήθηκε με αυτή του Rogers, στα τέλη της δεκαετίας του 1970, με τη στήριξη της διατριβής του πρώτου με θέμα την αγαπητική παιδαγωγική του Pestalozzi.

Λόγω του περιορισμένου χώρου αναφέρουμε μόνο επιγραμματικά τα στάδια του ΣΜΟΔΕ (Κοσμόπουλος, 1995 .Αθανασόπουλος & Κοσμόπουλος, 2010): Α' στάδιο: ο δάσκαλος προσαρμόζεται στην τάξη και στο παιδί. Ο δάσκαλος προσέχει την αρχική στάση του έναντι των παιδιών, τον χαρακτηρίζει ο σεβασμός εμπιστοσύνη, η ελευθερία και η υπευθυνότητα. Διερευνά τη σχεσιοδυναμική ικανότητα όλων των εμπλεκομένων, ενημερώνεται για παιδιά και κάνει μια πρώτη εκτίμηση των μορφωτικών δυνατοτήτων και αναγκών. Ανιχνεύει τα μαθησιακά ενδιαφέροντα των παιδιών. Β' στάδιο: ο δάσκαλος διευκολύνει το παιδί στην προσπάθειά του να έλθει σε άμεση μαθησιακή σχέση με το διδακτικό αγαθό. Διευκολύνει την προσωπική έρευνα από μέρους του παιδιού, επιτρέπει λάθη και δυσκολίες, βοηθά το παιδί στην κατάστρωση του δικού του σχεδίου εργασίας, το παιδί ανακαλύπτει ή συνθέτει το μορφωτικό αγαθό και εάν δεν ανακαλύψει κάτι, αναζητείται η πηγή λάθους στα προηγούμενα στάδια, το παιδί απευθύνεται στο δάσκαλο για βοήθεια ή αξιολόγηση, **ο μαθητής περνάει με τη βοήθεια της σχέσης του με το δάσκαλο στη σχέση του με το μαθησιακό αγαθό** (η υπογράμμιση δική μας), ο μαθητής ελέγχει την εγκυρότητα των δεδομένων του με τη βοήθεια του δασκάλου του και πειραματίζεται στην κοινωνική ζωή και πράξη.

Γ' στάδιο: το παιδί μένει σε σχέση με το μαθησιακό αγαθό και αποσύρεται: ο δάσκαλος βαθμιαία αποστασιοποιείται, ο μαθητής αποκτά προσωπική σχέση με το μαθησιακό αγαθό (ίσως και σχέση ζωής), ο δάσκαλος παραμένει ως τεχνικός μορφωτικής

μεθοδολογίας, ο μαθητής ασκείται στη σπουδή της τέχνης της μάθησης, η μαθησιακή διαδικασία συνοδεύεται από αξιολογήσεις τις οποίες έχει αιτηθεί ο μαθητής. Ο μαθητής νιώθει ασφάλεια, ανεξαρτητοποιείται και φεύγει και ο δάσκαλος από κοινού με το μαθητή συμπορεύονται και μαθητεύουν στην Αλήθεια.

Η προσωποκεντρική διδασκαλία, με παράδειγμα αναφοράς το ΣΜΟΔΕ του Κοσμόπουλου ομοιάζει με τη βιβλιοθεραπεία, όπως περιγράφηκε στην προηγούμενη υποενότητα ως προς τα εξής: 1. Το έναυσμα είναι οι μορφωτικές και ψυχικές ανάγκες του μαθητή και η προς μετάδοση γνώση ανταποκρίνεται στις ανάγκες ακριβώς αυτές του μαθητή 2. Ο δάσκαλος (γενικής ή ειδικής αγωγής) και στις δύο περιπτώσεις έχει ρόλο διευκολυντικό, ως γεφυροποιός μεταξύ μαθητευομένου και γνώσης. Η λογική είναι μαθητοκεντρική. 3. Ο δάσκαλος και στις δύο περιπτώσεις είναι συμβουλευτικός ψυχοπαιδαγωγός και υπηρετεί τη θεραπευτική παιδαγωγική. 4. Είναι διαλεκτικός, ως προς την ουσία του και όχι ως προς την απλή πραγματοποίηση μιας συζήτησης, που σημαίνει πως κινείται αγαπητικά στο μαθητή, κτίζοντας μια σχέση Εγώ - Συ κατά Buber και όχι Εγώ- Αυτό, ενώ ταυτόχρονα είναι ανοικτός και μη κατευθυντικός ως προς τη διδακτική του στάση. Βασικό ρόλο παίζει και στις δύο περιπτώσεις η παιδαγωγική σχέση. 5. Απαιτείται και στις δύο περιπτώσεις ο δάσκαλος να έχει αυτογνωσία και βασική ψυχοπαιδαγωγική - συμβουλευτική κατάρτιση, θεωρητική και βιωματική. 6. Τελικός στόχος είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και το να κατασταθεί αυτόνομο και αυτοδιαχειριζόμενο μέσα από την προσωπική του δουλειά, από τον προσωπικό του στοχασμό. Ένα ειδοποιό στοιχείο μεταξύ των δύο είναι το ότι η βιβλιοθεραπεία αξιοποιεί θεραπευτικά εργαλεία που αφορούν το λόγο (γραφτό ή προφορικό), ενώ το ΣΜΟΔΕ εφαρμόζεται σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα (π.χ. στη γυμναστική, φυσική κ.α.).

Γενικότερα θα μπορούσαμε να πούμε πως ο κοινός παρονομαστής και στις δύο περιπτώσεις είναι η προσωποκεντρική και σχεσιοδυναμική οντοθεσία του εκπαιδευτικού. Εάν ο εκπαιδευτικός εφαρμόσει είτε τη βιβλιοθεραπεία ή το ΣΜΟΔΕ, θα επέλθει το ίδιο αποτέλεσμα αρκεί να κινηθεί προσωποκεντρικά, κατ' ουσίαν και όχι κατ' όνομα.

7. Συμπερασματικά

Κλείνοντας αυτή τη σύντομη παρουσίαση για τη βιβλιοθεραπεία στην ειδική αγωγή, διαπιστώνουμε το ότι μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα ωφέλιμη για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες σε γενική και ειδική αγωγή αλλά και για τους υπόλοιπους που αποτελούν το περιβάλλον τους. Η εμπειρία δε αυτή ως ένα κοινό ταξίδι δασκάλου- μαθητή ωφελεί και το δάσκαλο που την εφαρμόζει. Επίσης, παρουσιάζοντας την προσωποκεντρική παιδαγωγική και το ΣΜΟΔΕ έγινε πρόταση για ένα διάλογο μεταξύ των βιβλιοθεραπευτών και των

προσωποκεντρικών παιδαγωγών, αφού οι δύο μέθοδοι συγκλίνουν σε πολλά σημεία, εάν μιλάμε για μια βιβλιοθεραπεία με προσωποκεντρικά στοιχεία.

Βιβλιογραφία

Adams, S.J. & Pitre, N.L. (2000). Who uses bibliotherapy and why? A survey from an underserved area. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 45, 645-649.

Brewster, L. (2009). Reader development and mental wellbeing: The accidental bibliotherapist. *APLIS*, 22, 13-16. Ανασύρθηκε στις 5 Ιουνίου 2010 από τη βάση δεδομένων PsycARTICLES.

Briggs, C.A. & Pehrsson, D-L. (2008). Use of bibliotherapy in the treatment of grief and loss: A guide to current counseling practices. *Adultspan Journal*, 7, 32-42. Ανασύρθηκε στις 5 Ιουνίου 2010 από τη βάση δεδομένων PsycARTICLES.

Cornelius-White, J.H.D.- Harbaugh A. (2010). *Learner - centered instruction, building relationships for student success*. Sage: Thousand Oaks.

du Plock, S. (2005). 'Silent therapist' and 'the community of suffering': Some reflections on bibliotherapy from an existential-phenomenological perspective. *Existential Analysis*, 16, 300-309.

Forgan, J. W. (2002). Using bibliotherapy to teach problem solving. *Intervention in School and Clinic*, 38, 75-82.

Jones, J.L. (2006). A closer look at bibliotherapy. *Young Adult Library Services Fall*, 24-27.

Kramer, K. (2009). Using self-help bibliotherapy in counseling. *University of Lethbridge*. Ανασύρθηκε στις 7 Ιουνίου 2010 από το <http://www.uleth.ca/dspace/bitstream/10133/762/1/kramer,%20karin.pdf>.

Lambropoulos, G.K. & Spengler, P.M. (2005). Helping and change without traditional therapy: Commonalities and opportunities. *Counselling Psychology Quarterly*, 18, 47-59. Ανασύρθηκε στις 5 Ιουνίου 2010 από τη βάση δεδομένων PsycARTICLES.

Rogers, C.R.(1983). *Freedom to learn* for the 80s. Charles Merrill: Columbus.

Strang, H.R. (2002). Bibliotherapy in the classroom: Using literature to promote the development of emotional intelligence. *Childhood Education*, 79, 74-80.

Vassilopoulos, St.P. & Kosmopoulos, A.B. (2009). Education as relationship between persons. *The Person - Centered Journal*, 16, 1-2.

Αθανασόπουλος, Π. & Κοσμόπουλος, Αλ. (2010). Ψηλάφηση της ουσιαστικής και βαθιάς εκπαιδευτικής επίδρασης της παιδαγωγικής σχέσης που επιτυγχάνεται στη διαδικασία του ΣΜΟΔΕ. Στο Α.Β. Κοσμόπουλος-Βασιλόπουλος, Σ.Φ. (επιμ.), *Η παιδαγωγική σχέση διδάσκοντος- διδασκόμενου* (σ. 259-283). Αθήνα: Γρηγόρης.

Ανδρουτσοπούλου, Αθηνά (υπό έκδοση). Βιβλιοθεραπεία και παιδική λογοτεχνία: Επαναπροσδιορισμός των στόχων από την αφηγηματική ψυχοθεραπευτική σκοπιά. Στο *Ο κόσμος της παιδικής λογοτεχνίας: Μελέτη και έρευνα της παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Νέοι Ορίζοντες.

Βασιλόπουλος, Σ.Φ., Κοσμόπουλος, Α.Β. & Κωνσταντινίδης, Γ.Κ. (2005). Τα πρόσωπα εν σχέσει τείνουν να μοιράζονται ένα κοινό σημασιολογικό πλαίσιο αναφοράς: αναλύοντας το σχεσιοδυναμικό πλαίσιο αναφοράς. *Αρέθας*, 3, 25-36.

Κοσμόπουλος, Α.Β. (1995). *Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κοσμόπουλος, Α.Β. (1996). Σύμβουλος και δάσκαλος: Δυο όψεις του ίδιου νομίσματος; Στο *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, 38-39, 102-109.

Κοσμόπουλος, Αλ. & Μουλαδούδης, Γρ.(2003). *Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωνσταντινίδης, Γ. & Βασιλόπουλος, Σ. (υπό έκδοση). Χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί ψυχοθεραπεία ή/ και συμβουλευτική; Στο *Πρακτικά του Επιστημονικού Συνεδρίου της ΑΣΠΑΙΤΕ «Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα»*.

Μπρούζος, Α. (1999). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού*. Αθήνα: Λύχνος.

Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική συμβουλευτική: Θεωρία, έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Παπαδοπούλου, Σ. (2004). *Η συναισθηματική γλώσσα: Βιβλία που μιλούν σε μαθητές που σιωπούν*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Χρηστάκης, Κ. (2000). *Ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στο δημοτικό σχολείο, θεωρητική και πρακτική εφαρμογή*. Αθήνα: Ατραπός.

Η Νοηματική Γλώσσα στην Εκπαίδευση των Κωφών μαθητών - Η διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Ειρήνη Γ. Ανδρικοπούλου

Φιλολόγος (Γυμνάσιο Κωφών-Βαρηκόων Αργυρούπολης)

Υποψήφια Διδάκτωρ Παν/μίου Πατρών

Διερχόμενη Ε.Ν.Γ.

E-mail: rena_andrikopoulou28@yahoo.gr

Περίληψη

Για τα κωφά παιδιά είναι πολύ σημαντικό, εκτός από το να κατακτήσουν τη Νοηματική Γλώσσα, να μάθουν και την προφορική γλώσσα της χώρας στην οποία ζουν. Οι Έλληνες Κωφοί χρησιμοποιούν την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ), αλλά παρουσιάζουν μεγάλα και σοβαρά προβλήματα στην κατανόηση και παραγωγή της ελληνικής προφορικής γλώσσας (τόσο στην ομιλία όσο και στον γραπτό λόγο). Όσο μεγαλύτερη είναι η απώλεια της ακοής τους, τόσο πιο μεγάλες είναι και οι δυσκολίες τους στο να επικοινωνήσουν με το περιβάλλον τους, όταν αυτό αποτελείται κύρια από ακούοντες. Δεν αποκτούν ποτέ ακουστική εσωτερική γλώσσα, έτσι δεν έχουν πρόσβαση στην ομιλούμενη γλώσσα και στην ακουστική πληροφόρηση που έχει κάθε ακούον παιδί και που φαίνεται απαραίτητη προϋπόθεση για την κατάκτηση της ομιλούμενης γλώσσας.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται ενδεικτικές δραστηριότητες στην σχολική αίθουσα για την κατάκτηση της ομιλούμενης γλώσσας από Κωφούς και βαρήκοους μαθητές μέσω των γλωσσικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο και το Λύκειο (Νεοελληνική Γλώσσα & Κείμενα Ν.Ε. Λογοτεχνίας).

Λέξεις-κλειδιά: Κωφός-βαρήκοος μαθητής, Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, μέθοδοι επικοινωνίας, σχολικές δραστηριότητες

Εισαγωγή

Τα τελευταία είκοσι χρόνια έχει ξεκινήσει μία περίοδος ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα και αισιόδοξη για την Κοινότητα των Κωφών¹. Υπάρχει μια μεγαλύτερη ευαισθησία για τα

¹ οι Baker και Padden (1980) (στο Λαμπροπούλου, 1999α) έχουν δώσει τον παρακάτω ορισμό, τον οποίο υιοθετούμε στην παρούσα εργασία: υποστηρίζουν ότι η κοινότητα των Κωφών περιλαμβάνει τους Κωφούς και τους βαρήκοους που μοιράζονται μια κοινή γλώσσα, έχουν κοινές εμπειρίες, αξίες και κοινό τρόπο αλληλεπίδρασης του ενός με τον άλλον και με τους ακούοντες.

θέματα των αναπήρων γενικότερα και ειδικότερα για τα θέματα των Κωφών² και τη Νοηματική Γλώσσα (ΝΓ). Οι εκπαιδευτικοί έχουν αρχίσει να γίνονται πιο δεκτικοί και ελαστικοί στη χρήση της ΝΓ, να επιδιώκουν να τη γνωρίσουν και να τη χρησιμοποιήσουν. Διερμηνείς έχουν κάνει την παρουσία τους και την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ) ορατή μέσα από τα δελτία ειδήσεων στην ελληνική τηλεόραση και μέσα από διάφορες κοινωνικές εκδηλώσεις και επιστημονικές συναντήσεις. Πολλοί ακούντες δείχνουν όλο και περισσότερο ενδιαφέρον για την εκμάθηση της Νοηματικής. Υπάρχει ένας μεγάλος και αυξανόμενος αριθμός ακούντων ανθρώπων, που δεν περιορίζεται μόνο σε γονείς και συγγενείς Κωφών, που άρχισε να ενδιαφέρεται για την εκμάθηση της γλώσσας. Αποτέλεσμα αυτής της εξέλιξης είναι η απαίτηση για ακριβή και πληρέστερη γνώση της Νοηματικής Γλώσσας.

Οι έρευνες των Νοηματικών γλωσσών άρχισαν τη δεκαετία του 1960 στην Αμερική αλλά και σε ευρωπαϊκές χώρες από γλωσσολόγους που ήθελαν να εξετάσουν αν ο τρόπος που επικοινωνούν οι Κωφοί έχει κάποια κοινή δομή και αν αυτή η δομή είναι γλωσσολογική δομή. Οι έρευνες σε Νοηματικές Γλώσσες άλλων χωρών (Σουηδία, Αγγλία, Ολλανδία κ.ά.) αφορούν σε όλα τα επίπεδα της γλώσσας (φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό και πραγματολογικό). Οι εξελίξεις στις έρευνες των Νοηματικών Γλωσσών σε άλλες χώρες αξιοποιούνται τόσο στην εκμάθηση της γλώσσας σε κωφούς μαθητές και ακούντες σπουδαστές όσο και στην εκπαίδευση Κωφών και Βαρήκοων με την σύνταξη και χρήση Αναλυτικών Προγραμμάτων. Η έρευνα δηλαδή, των Νοηματικών Γλωσσών εκτός από τη γλωσσολογική προσέγγιση των επιστημόνων σε αυτή καθαυτή τη γλώσσα, βοήθησε επιπρόσθετα στην εκπαίδευση των χρηστών της, Κωφών και ακούντων. Αντίθετα στη χώρα μας η έρευνα της ΕΝΓ είναι ακόμα σε περιορισμένο επίπεδο.

Ένα από τα φλέγοντα θέματα στην εκπαίδευση των Κωφών-Βαρήκοων μαθητών είναι αυτό της χρήσης της Νοηματικής Γλώσσας και πιο συγκεκριμένα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευσή τους, δηλαδή στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, στα γλωσσικά μαθήματα.

Ο Moores, ένας από τους κορυφαίους επιστήμονες της εκπαίδευσης των κωφών, έχει συνοψίσει τα κυριότερα προβλήματα του κλάδου σε τρία βασικά ερωτήματα:

² υιοθετούμε τον κοινωνιολογικό/ψυχολογικό ορισμό του James Woodward (1972) σύμφωνα με τον οποίο ο πληθυσμός των κωφών διαφοροποιείται με τα παρακάτω κριτήρια: διακρίνονται σε αυτούς με ακουστική απώλεια (κωφοί – με πεζό το πρώτο γράμμα), που είναι μια μεγάλη μερίδα πληθυσμού που για διάφορους λόγους έχουν χάσει την ακοή τους (η πλειοψηφία από αυτούς σε γεροντική ηλικία). Αυτοί επικοινωνούν με την ομιλούμενη γλώσσα, έχουν εκπαιδευτεί κύρια σε σχολεία ακούντων, έχουν ταυτότητα ακούντος ανθρώπου και είναι ενταγμένοι στην κοινωνία των ακούντων. Οι Κωφοί (με κεφαλαίο το πρώτο γράμμα) είναι ένα συγκεκριμένο σύνολο ανθρώπων που ανήκουν στην Κοινότητα των Κωφών, ταυτίζονται με τους άλλους Κωφούς και μοιράζονται κοινή κουλτούρα και κοινή γλώσσα. Δεν είναι δηλαδή η ακουστική απώλεια το κύριο κοινό χαρακτηριστικό τους, αλλά όπως άλλες πολιτισμικές ομάδες, έχουν κοινές εμπειρίες, κοινή γλώσσα και κοινούς τρόπους ζωής που μεταφέρονται από γενιά σε γενιά (Λαμπροπούλου, 1999α).

- 1) πως διδάσκουμε-πώς πρέπει να διδάσκουμε δηλαδή τα κωφά παιδιά
- 2) πού διδάσκουμε-πού πρέπει να διδάσκουμε τα κωφά παιδιά και
- 3) τι διδάσκουμε-τι πρέπει να διδάσκουμε τα κωφά παιδιά

Η πρώτη ερώτηση έχει να κάνει με τη μέθοδο επικοινωνίας στο σχολείο, στην τάξη, στο μάθημα, στο σπίτι. Είναι μία από τις θεμελιώδεις ερωτήσεις του κλάδου, που στο παρελθόν απασχόλησε πολύ και συνεχίζει να απασχολεί τους εκπαιδευτικούς.

Η δεύτερη ερώτηση αναφέρεται στο σχολικό πλαίσιο που θα πρέπει να εκπαιδεύονται τα κωφά παιδιά: ειδικά σχολεία, ειδικές τάξεις, τμήματα ένταξης, συνεκπαίδευση και άλλα.

Η τρίτη ερώτηση αναφέρεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Παραδοσιακά, το Αναλυτικό Πρόγραμμα των κωφών μαθητών ήταν αφιερωμένο στα γλωσσικά μαθήματα και στα ειδικά μαθήματα επικοινωνίας, δηλαδή: ομιλία, χειλεανάγνωση, ακουστική. Τα τελευταία χρόνια οι εκπαιδευτικοί έχουν αναθεωρήσει τις προτεραιότητές τους δίνοντας αρκετή σημασία και στα υπόλοιπα σχολικά μαθήματα (μαθηματικά, φυσική, τέχνες, ιστορία και άλλα). Έμφαση έχει δοθεί επίσης στον λεγόμενο γραμματισμό, την ανάγνωση δηλαδή και τη γραφή (Λαμπροπούλου, 1999c).

Στην εκπαίδευση των κωφών παιδιών ο δάσκαλος έχει δύο επιλογές: είτε να επικεντρώσει την προσοχή του στην «κώφωση» των μαθητών του είτε να επικεντρώσει την προσοχή του στις δυνατότητές τους και να αναζητήσει τρόπους αξιοποίησης αυτών των δυνατοτήτων στη διδασκαλία του. Οποιαδήποτε, όμως στάση και αν υιοθετήσει, θα πρέπει πάντα να έχει ως στόχο την παροχή ποιοτικής και ισότιμης με τα ακούοντα παιδιά εκπαίδευσης.

Η πρόκληση, λοιπόν, για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται με κωφούς μαθητές είναι να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν απαιτητικά και «κατάλληλα» για τους μαθητές τους προγράμματα εκπαίδευσης.

Σχετικά με τις Νοηματικές Γλώσσες πρέπει σε αυτό το σημείο να αναφέρουμε ότι:

- Η Ευρωπαϊκή Ένωση (1988) αναγνώρισε τις νοηματικές γλώσσες των κρατών-μελών ως επίσημες γλώσσες των κοινοτήτων Κωφών της Ένωσης
- Ε.Ν.Γ. : αναγνωρισμένη ως επίσημη γλώσσα της ελληνικής κοινότητας των Κωφών με τον Ν.2817/2000.
- Αυτή η αναγνώριση παρέχει πλεονεκτήματα στη διερμηνεία, τη διδασκαλία και φυσικά την έρευνα της γλώσσας.

Στη συζήτηση που γίνεται για την εκπαίδευση των κωφών, το θέμα της «γλώσσας», του τρόπου επικοινωνίας έχει μπερδευτεί με το θέμα της «μεθόδου» διδασκαλίας και αυτό

οφείλεται κυρίως στην άρνηση μίας μεγάλης μερίδας ακουόντων γονέων και εκπαιδευτικών να αποδεχθούν τη Νοηματική Γλώσσα ως φυσική γλώσσα των κωφών μαθητών, από την οποία απλά και για λόγους οικονομίας θα πρέπει να ξεκινά η εκπαίδευση των τελευταίων. Για τον λόγο αυτό, όταν χρησιμοποιούμε τον όρο «μέθοδος» στην εκπαίδευση των κωφών παιδιών, αναφερόμαστε στη «μέθοδο επικοινωνίας», τη γλώσσα δηλαδή που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία, τη γλώσσα που χρησιμοποιείται ως «εργαλείο» και όχι στη «μέθοδο» με την έννοια της στρατηγικής που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός για τη διδασκαλία ενός γνωστικού αντικειμένου. Έτσι, όταν μιλάμε για τις «μεθόδους» που έχουν χρησιμοποιηθεί και χρησιμοποιούνται ακόμη στην εκπαίδευση των κωφών μαθητών, εννοούμε κάτι τελείως διαφορετικό από αυτό που είναι γενικά γνωστό με βάση την παιδαγωγική επιστήμη και πιθανώς γνωρίζουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί.

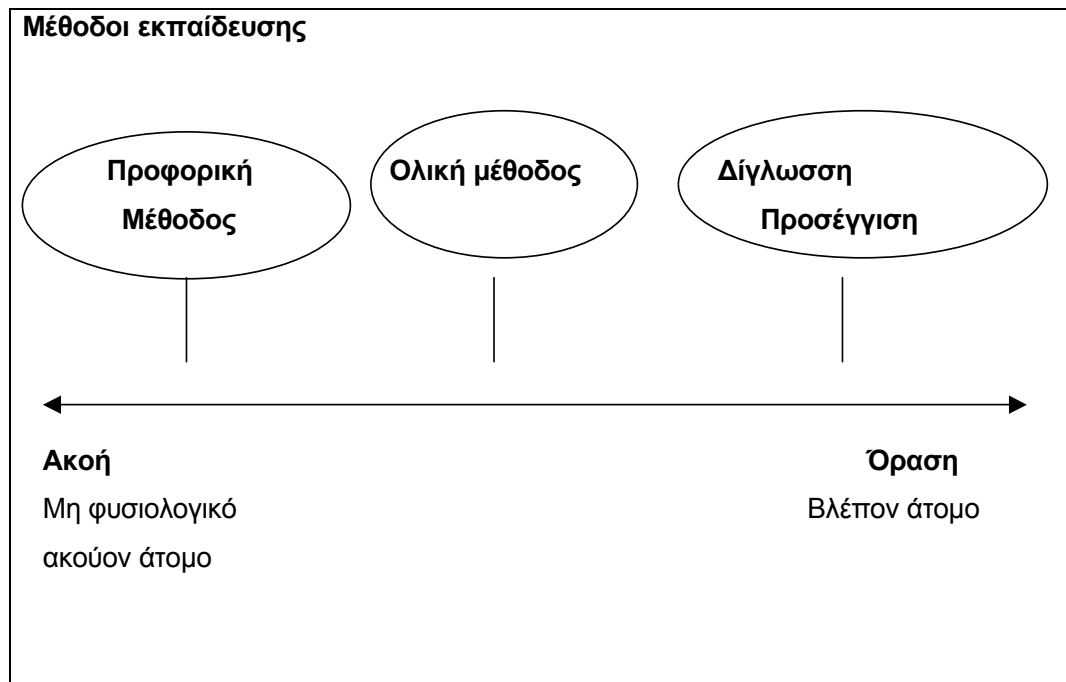
Ποιές μέθοδοι επικοινωνίας χρησιμοποιούνται λοιπόν στην εκπαίδευση των κωφών παιδιών;

Μιλάμε για την προφορική μέθοδο, τη μέθοδο της ολικής επικοινωνίας και τη μέθοδο που έχει αναπτυχθεί με βάση τη δίγλωσση-διπολιτισμική προσέγγιση.

Αυτές οι μέθοδοι σχετίζονται: με τον τρόπο επικοινωνίας που οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να επικοινωνήσουν με τους κωφούς μαθητές τους και με το ποια γλώσσα – ομιλούμενη ή Νοηματική-χρησιμοποιείται ως μέσο διδασκαλίας και επίσης διδάσκεται συστηματικά αποτελώντας τον κύριο στόχο της εκπαίδευσης.

Αναμφισβήτητα, όλες οι παραπάνω μέθοδοι έχουν ως στόχο την εκμάθηση της γλώσσας της ευρύτερης κοινότητας των ακουόντων, άρα της ομιλούμενης γλώσσας, αλλά υπάρχουν βασικές διαφοροποιήσεις, οι οποίες αφορούν: α) στο αν ο κύριος σκοπός τους είναι η ανάπτυξη ομιλίας ή η ανάπτυξη της γραπτής μορφής της γλώσσας της ευρύτερης κοινότητας και β) στον τρόπο που κάθε μία μέθοδος από αυτές προσεγγίζει το κωφό άτομο.

Έτσι, αν δημιουργήσουμε ένα γραμμικό συνεχές και στην αριστερή του πλευρά τοποθετούσαμε την «ακοή» και στη δεξιά την «όραση», τότε θα φτιάχναμε το ακόλουθο σχεδιάγραμμα:



με το οποίο θα μπορούσαμε να δώσουμε μία εικόνα σχετικά με το που βρίσκεται η έμφαση για κάθε μία από τις τρεις μεθόδους που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση των κωφών παιδιών και για τον τρόπο που κάθε μία από αυτές προσεγγίζει τον κωφό μαθητή.

Οι προϋποθέσεις για να μιλάμε για ένα περιβάλλον ευνοϊκό για τους κωφούς μαθητές μας είναι: α) όταν στο περιβάλλον αυτό αξιοποιούμε την «οπτική» φύση των παιδιών, παρέχοντας έτσι την περισσότερη δυνατή πρόσβαση στην επικοινωνία και β) όταν μπορεί να ενισχύει την εκμάθηση της Νοηματικής Γλώσσας, ώστε να έχουμε την καλύτερη ποιοτικά και ποσοτικά αλληλεπίδραση μαθητών με εκπαιδευτικούς.

Όταν μιλάμε για επικοινωνική επάρκεια, μιλάμε α) για ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει τη χρήση Νοηματικής Γλώσσας, β) που δίνει κίνητρα για την επικοινωνία από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Χρόνια τώρα οι εκπαιδευτικοί κωφών παιδιών, που δε γνώριζαν Νοηματική, απέφευγαν συζητήσεις με τους μαθητές τους στον χώρο του σχολείου, την ώρα των διαλειμμάτων κτλ. Συζητήσεις που όλοι έχουμε υπ' όψιν μας στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης με τους μαθητές μας: για μία αξιόλογη ταινία στο σινεμά, ένα ποδοσφαιρικό ντέρμπυ κ.τλ. Μιλάμε για επικοινωνιακή επάρκεια, όταν στη γλώσσα των μαθητών μου: δείχνω τρόπους, δίνω πληροφορίες, ψάχνω, όταν - ως μαθητής - ασχολούμαι με δραστηριότητες που με ενδιαφέρουν **στη γλώσσα μου**.

Είναι ωφέλιμο να έχουμε πάντα στο μυαλό μας ότι από τη στιγμή που τα κωφά παιδιά διαθέτουν μία γλώσσα, μέσω αυτής της γλώσσας, μπορούν να μάθουν τα πάντα.

Με τη χρήση, λοιπόν, της δικής τους γλώσσας, της Νοηματικής οι κωφοί μαθητές μπορούν: α) να συμμετέχουν σε κάθε μαθησιακή διαδικασία, όσο περίπλοκη και αν είναι, β) να ενθουσιάζονται με τη μάθηση και να τους ικανοποιεί και γ) να εξελιχθούν σε λαμπρούς επιστήμονες

Τα τελευταία χρόνια ενθαρρύνεται η χρήση δίγλωσσου εκπαιδευτικού προγράμματος για τους κωφούς μαθητές. Οι Κωφοί που μιλούν τη δική τους οπτική γλώσσα με άνεση και είναι σε θέση να διαβάσουν γραπτά κείμενα μιας προφορικής γλώσσας είναι δίγλωσσοι, ακόμα και αν δυσκολεύονται στην ομιλία (Czubek, 2003). Σ' ένα δίγλωσσο πρόγραμμα έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής επάρκειας των μαθητών στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Διδάσκεται επίσης η ανάγνωση και η γραφή στην Ελληνική γλώσσα.

Ένα καλό δίγλωσσο πρόγραμμα περιέχει τα παρακάτω:

1. Εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας
2. Δημιουργία περιβάλλοντος με δύο κουλτούρες και πρόσβαση στην πολιτισμική κοινότητα των Κωφών
3. Έκθεση στην μητρική γλώσσα και τη γλώσσα της ευρύτερης κοινωνίας
4. Ρεαλιστικά, ενδιαφέροντα και καλά δομημένα μαθήματα
5. Εκπαιδευμένοι δάσκαλοι και κατάλληλα υλικά
6. Συνεχής αξιολόγηση του προγράμματος και τροποποιήσεις όπου χρειάζεται (Λαμπροπούλου, Χατζηκακού & Βλάχου, 2003)

Ας ρίξουμε τώρα μια σύντομη ματιά στα γλωσσικά μαθήματα στην εκπαίδευση των κωφών παιδιών. Θα πρέπει να θυμόμαστε συνεχώς ότι πολλά κωφά και βαρήκοα παιδιά φτάνουν στο σχολείο με φτωχές προηγούμενες γλωσσικές εμπειρίες και χαμηλό γλωσσικό υπόβαθρο, με αποτέλεσμα να συναντούν σοβαρές δυσκολίες.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση πολλά είναι τα μοντέλα διδασκαλίας της γραπτής γλώσσας. Αυτό που θα μπορούσε να θεωρηθεί κατάλληλο για την εκπαίδευση των κωφών μαθητών είναι το μοντέλο της κατευθυνόμενης ανάγνωσης. Αυτό το μοντέλο είναι το πιο ευρέως διαδεδομένο. Τα στάδια εφαρμογής του μοντέλου είναι τα ακόλουθα:

α) αρχικά, το στάδιο προετοιμασίας ανάπτυξης εννοιών: σε αυτό το στάδιο γίνονται ασκήσεις προετοιμασίας (για παράδειγμα, νέου λεξιλογίου), ώστε να δημιουργηθούν οι αναγκαίες προϋποθέσεις για τη μελέτη του νέου κειμένου

β) στη συνέχεια, το στάδιο ανάπτυξης οπτικού λεξιλογίου: ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει λέξεις που οι μαθητές γνωρίζουν με στόχο να τις αναγνωρίζουν άμεσα ολικά. Οι μαθητές θα πρέπει να νοηματίσουν το Νόημα που αντιστοιχεί στην έννοια της λέξης που παρουσιάζεται. Η δημιουργία ενός τέτοιου λεξιλογίου που οι μαθητές αναγνωρίζουν με

ταχύτητα και άνεση είναι ιδιαίτερα σημαντική, γιατί στρατηγικές ανάγνωσης λέξεων όπως η φωνητική ανάλυση μπορεί να αποδειχθούν τελείως αναποτελεσματικές.

γ) στο επόμενο στάδιο, αυτό της καθοδηγούμενης ανάγνωσης ο εκπαιδευτικός χωρίζει το κείμενο σε μέρη για σιωπηλή ανάγνωση. Τα μέρη αυτά για τα κωφά παιδιά μπορεί να είναι απλά μία πρόταση ή μία παράγραφος, ανάλογα με το επίπεδο των παιδιών. Για αναγνώστες σχετικά προχωρημένους μπορεί να είναι μεγαλύτερες ενότητες. Για καθεμία από τις ενότητες που οι μαθητές καλούνται να διαβάσουν γίνονται τα ακόλουθα βήματα: γ (1) στόχος ενότητας: ο εκπαιδευτικός θέτει ένα στόχο με τη μορφή ερώτησης ή δήλωσης που οι μαθητές καλούνται να αναζητήσουν στο απόσπασμα που πρόκειται να διαβάσουν, γ(2)σιωπηλή ανάγνωση: οι μαθητές μπορούν να διαβάσουν σιγανά αρθρώνοντας τις λέξεις ή να τις νοηματίσουν στον εαυτό τους, γ(3) ερωτήσεις: ο εκπαιδευτικός επανέρχεται στην ερώτηση στόχο της ενότητας και πιθανά απευθύνει και επιπλέον ερωτήσεις στους μαθητές, γ(4) ομαδική ανάγνωση με υποστηρικτική χρήση νοημάτων: ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να εντοπίσουν στο κείμενο το σημείο που περικλείει την απάντηση στην ερώτηση στόχο και να ζητήσει από κάποιον να το διαβάσει για όλους.

δ) στο στάδιο της συζήτησης, όταν η καθοδηγούμενη ανάγνωση έχει ολοκληρωθεί, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προκαλέσει συζήτηση ως προς το κεντρικό θέμα της ιστορίας, καθοδηγώντας τους μαθητές σε πιο σύνθετα είδη σκέψης.

ε) στο επόμενο στάδιο, αυτό των ασκήσεων επεξεργασίας δίνονται ασκήσεις ανάπτυξης δεξιοτήτων βελτίωσης της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών, όπως ασκήσεις οπτικού, νέου λεξιλογίου, ασκήσεις για τον έλεγχο της γνώσης της σημασίας λέξεων, ασκήσεις που σχετίζονται με τη δομή του κειμένου κ.τλ. και τέλος,

στ) στο στάδιο επέκτασης και εμπλουτισμού παρέχονται στους μαθητές επιπλέον δραστηριότητες που στόχο έχουν να επεκτείνουν την κατανόησή τους σχετικά με το θέμα που έχουν επεξεργαστεί, όπως δραματοποιήσεις (στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας, δηλαδή στα Αρχαία από μετάφραση: οδύσσεια α' γυμνασίου, Ιλιάδα, β' γυμνασίου, Ελένη του Ευριπίδη, γ' γυμνασίου και άλλα), εικαστικές εργασίες, αναζήτηση και ανάγνωση σχετικών πηγών, ανάθεση μικρών εργασιών (projects) και άλλα.

Πέρα από την οργανωμένη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής, μέσω της Νοηματικής Γλώσσας, άλλες στρατηγικές που θα μπορούσαν να προταθούν-ανεξάρτητα από το μοντέλο διδασκαλίας ανάγνωσης και γραφής που έχει υιοθετήσει ο εκπαιδευτικός, είναι αυτές που αφορούν στην ανάπτυξη λεξιλογίου και την κατανόηση της δομής των κειμένων-ιστοριών (Marschark, Lang & Albertini, 2002).

Μία από τις μεγαλύτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι κωφοί μαθητές σχετίζεται με την εκμάθηση και κατάκτηση νέου λεξιλογίου. Ο εκπαιδευτικός είναι ωφέλιμο να επινοήσει και να χρησιμοποιήσει πολλές εναλλακτικές πρακτικές προκειμένου να καταφέρει να εμπλουτίσει το λεξιλόγιο των μαθητών του με τρόπο συστηματικό. Μία ενδιαφέρουσα πρακτική είναι η εύρεση ισοδύναμων ή αντίθετων λέξεων και φράσεων μεταξύ των δύο γλωσσών, γλωσσικά παιχνίδια, όπως κουίζ, κρεμάλα, σκράμπλ, σταυρόλεξα, εκμάθηση παροιμιών ανέκδοτων και άλλα (Λαμπροπούλου, 2001).

Σχετικά με την κατανόηση των κειμένων μπορεί να συμβάλλουν σημαντικά πρακτικές όπως: η δημιουργία σχεδιαγράμματος ή πίνακα πλοκής της ιστορίας, η αναδιήγησή τους από τους μαθητές, η αναδημιουργία μίας ιστορίας με ζωγραφιές, παράδειγμα σε συνεργασία με τον καθηγητή των εικαστικών και άλλα.

Πολύ σύντομα ας δούμε μερικές ενδεικτικές δραστηριότητες:

Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας: Πριν την ανάγνωση ενός κειμένου, ο εκπαιδευτικός δείχνει στα παιδιά τον τίτλο και ζητάει από τα παιδιά να σκεφτούν ποιο μπορεί να είναι το πιθανό περιεχόμενο του κειμένου

- Κατά την ανάγνωση του κειμένου, ο εκπαιδευτικός σταματά σε κάποια σημεία για να παροτρύνει τα παιδιά να κάνουν προβλέψεις για το περιεχόμενο που ακολουθεί ή για το τέλος της ιστορίας.
- Μετά την ανάγνωση του κειμένου, ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να εντοπίσουν τους χαρακτήρες, συζητούν για τα συναισθήματα που τους προκαλεί το κείμενο, καθώς και για τις περιστάσεις κάτω από τις οποίες αισθάνονται παρόμοια

Νεοελληνική Γλώσσα, β' γυμνασίου: τα παιδιά παροτρύνονται να διαβάσουν διαφορετικά κείμενα. Ακολουθεί συζήτηση σχετικά με τα διαφορετικά είδη του γραπτού λόγου και τα χαρακτηριστικά που τα διαφοροποιούν (χρήση πίνακα)

- Τα παιδιά παρακολουθούν αφήγηση ιστορίας ή περιγραφή γεγονότος στην Ε.Ν.Γ. Μετά ο εκπαιδευτικός δίνει τη γραπτή απόδοση της ιστορίας. Ακολουθεί σύγκριση των δύο γλωσσών, με σκοπό τη συνειδητοποίηση των λειτουργικών διαφορών τους

Προτεινόμενα διαθεματικά σχέδια εργασίας:

1. Εφημερίδα: η επιλογή μπορεί να περιλαμβάνει εφημερίδες που εκδίδονται από Σωματεία Κωφών, ώστε να έρθουν σε επαφή με θέματα που απασχολούν την Κοινότητα των Κωφών
2. Θέατρο: η επιλογή των έργων μπορεί να περιλαμβάνει έργα Ελλήνων & ξένων Κωφών & ακουόντων συγγραφέων

3. Τουριστικός Οδηγός: μπορεί να περιλαμβάνει πληροφορίες για την τοποθεσία & τον τρόπο λειτουργίας των Σωματείων Κωφών (πχ. Κοινωνικές & πολιτιστικές δραστηριότητες) σε διαφορετικές χώρες.
 4. Λεξικό ονομάτων: μπορεί να συμπεριλάβει τη γραφή του ονόματος με το δακτυλικό αλφάβητο, καθώς και τα νοηματικά τους ονόματα. Γίνεται έρευνα να ερμηνεύσουν την προέλευση/ετυμολογία των ονομάτων τους
 5. Λέξεις & Φράσεις σε διαφορετικές γλώσσες: ανάλογα με το γλωσσικό τους επίπεδο τα παιδιά μπορούν να συμμετάσχουν σε παιχνίδια αναζήτησης λέξεων στην Ε.Ν.Γ. & στον γραπτό λόγο κ.ά.
- Η **ομαδοσυνεργατική** μέθοδος διδασκαλίας ενδείκνυται στα γλωσσικά μαθήματα
 - Τα παιδιά ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε ομάδα, γεγονός που τους δίνει ασφάλεια να εκφράζουν την άποψή τους
 - **Χρήση σε όλες τις δραστηριότητες οπτικών ερεθισμάτων**: υπογράμμιση, χρωματισμός (καταλήξεων, άρθρων, αύξησης παρελθοντικών χρόνων στα ρήματα κ.ά.)
 - Καταγραφή στον πίνακα μίας πρότασης, εξήγηση ποιο είναι το ονοματικό μέρος της πρότασης & ποιο το ρηματικό. Αντιστοίχιση Υποκειμένου-Ρήματος, Ασκήσεις εντοπισμού της σειράς του ονοματικού και ρηματικού μέρους της πρότασης σε ερωτηματικές & καταφατικές προτάσεις (Ν.Ε. Γλώσσα, β' γυμνασίου)
 - Για την παραγωγή ολοκληρωμένου κειμένου: εικόνες, περιγραφή τους, πλαγιότιτλοι, σύνθεση κειμένου

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να θέτει πάντα υπ' όψιν των μαθητών του ότι το γράψιμο ενός κειμένου είναι η έκφραση κάποιων ιδεών πάνω στο χαρτί., αλλά όχι τυχαία, χωρίς συστηματικό τρόπο και χωρίς προγραμματισμό. Πριν οι ιδέες μας φτάσουν να διατυπωθούν σε μία πρώτη τους εκδοχή χρειάζεται ένας προγραμματισμός. Να αναγνωριστεί ένας στόχος, να επιλεγθεί ένα θέμα γραφής, ένας αποδέκτης, ένα είδος γραφής που θα ακολουθηθεί. Το ότι η πρώτη γραφή είναι δοκιμαστική είναι κάτι που θα πρέπει να καλλιεργηθεί ως ιδέα συστηματικά, ιδιαίτερα στους κωφούς μαθητές που συχνά έχουν να μεταπηδήσουν από μία γλώσσα σε μία άλλη (Marschark, Spencer, 2003).

Πώς λοιπόν μπορώ να διδάξω τους μαθητές μου με τρόπους που να τους θυμίζει παιχνίδια και να μην τους προκαλεί ανία;

- Ο εκπαιδευτικός παροτρύνει τα παιδιά να γράψουν κείμενα που απευθύνονται σε διαφορετικό κοινό & έχουν διαφορετικούς στόχους: ηλεκτρονικά μηνύματα, ημερολόγιο, προσκλήσεις, αγγελίες κ.ά.
 - Σχεδιάζω αστερισμούς λέξεων
 - Καθορίζω την πρώτη φράση ενός κειμένου
 - Γράφω σ' ένα είδος εντελώς ασυνήθιστο για το θέμα μου
 - Υπάρχει ένα απλό δημιουργικό ερωτηματολόγιο , τις απαντήσεις του οποίου πρέπει οι μαθητές μας να εξασφαλίσουν στο κείμενο που παράγουν. (Κοϊντιλιανός):
1. Ποιός;
 2. Τί;
 3. Πότε;
 4. Πού;
 5. Πώς;
 6. Γιατί;
 7. Πόσο;

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι μπορούμε να έχουμε θετικά αποτελέσματα, όταν δίνουμε κίνητρα για γραφή, περιβαλλοντικά ερεθίσματα, όταν δηλαδή η σχολική μας τάξη είναι ένα πλούσιο περιβάλλον για την έκθεση των μαθητών σε γραπτή γλώσσα: βιβλία, καρτέλες, φράσεις, ημερολόγια, πίνακες δραστηριοτήτων είναι μερικοί από τους τρόπους με τους οποίους μπορούν οι μαθητές να ενεργοποιηθούν για την καλλιέργεια και την ανάπτυξη του γραπτού λόγου. Όταν αξιοποιούμε εν τέλει την όραση των μαθητών μας, όταν οι μαθητές μας βλέπουν ότι κι εμείς προγραμματίζουμε, θέτουμε στόχους, και αναθεωρούμε.

Μπορούν ν' αξιοποιηθούν:

- Χρήση τεχνολογίας (τηλεόραση, βίντεο, η/υ, επιδιασκόπιο): προσφέρει πολλαπλές οπτικές δυνατότητες για την αναζήτηση πληροφοριών, την απόκτηση & τον εμπλουτισμό των εμπειριών, την καλλιέργεια πολλών δεξιοτήτων
- Χρήση και επέκταση παραγωγής λογισμικών προγραμμάτων που έχουν σχεδιαστεί με κριτήριο τις ανάγκες του κωφού παιδιού (πχ. Η Γλώσσα μου)
- Χρήση λογισμικών που απευθύνονται σε ακούοντα παιδιά & που μπορούν να αποτελέσουν ένα σημαντικό μέσο για τη διδασκαλία ανάγνωσης & γραφής στα κωφά παιδιά

Γιατί αναφέρουμε όλα αυτά;

1. Υπάρχουν **απεριόριστες** ευκαιρίες μάθησης της γλώσσας μέσω της Ε.Ν.Γ.

2. Δεν ωφελεί να περιορίζουμε τις επιλογές των κωφών μαθητών μας
3. Δεν ωφελεί να δημιουργούμε στους κωφούς μαθητές μας ανία, πριν τους δοθεί η ευκαιρία για μάθηση
4. Ωφελεί να «επιτρέψουμε» στους μαθητές μας να είναι Κωφοί

Σε ό, τι αφορά, τέλος, στην αξιολόγηση, θα λέγαμε ότι

- (πρέπει να) γίνεται με τις μεθόδους που προτείνονται στη γενική εκπαίδευση
- (πρέπει να) λαμβάνεται υπόψη το γλωσσικό επίπεδο των κωφών μαθητών
- η έμφαση (πρέπει να) δίνεται στην γραπτή αξιολόγηση ή στην αξιολόγηση μέσα από τη γλώσσα στην οποία το παιδί έχει ολοκληρωμένη πρόσβαση (Ε.Ν.Γ. ή γραπτός λόγος) (Livingston, 1997).

Κλείνοντας, είναι ωφέλιμο να έχουμε πάντα υπ' όψιν μας ότι οι κωφοί μαθητές μπορούν να εκπαιδευτούν & να πετύχουν υψηλή εκπαιδευτική πρόοδο

- ✓ όταν τους δοθεί η ευκαιρία ν' αναπτύξουν τις ικανότητές τους,
- ✓ όταν το πρόγραμμα δίνει ίσες ευκαιρίες σε όλους,
- ✓ όταν οι εκπαιδευτικοί έχουμε υψηλά κίνητρα & υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές & την εργασία τους.

Βιβλιογραφία

Czubek, Tom, (2003). *Δίγλωσση Εκπαίδευση και Γραμματισμός μέσω της Νοηματικής Γλώσσας*, Προφορική Εισήγηση στο Σεμινάριο Εξειδίκευσης στην Εκπαίδευση Κωφών και Βαρήκοων, Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ-ΥΠ.Ε.Π.Θ., Αθήνα

Λαμπροπούλου Βενέττα, (1999α). *Η Κοινωνία και οι Κωφοί, Κοινότητα και Κουλτούρα Κωφών*, Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.-ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Πανεπιστήμιο Πατρών-Π.Τ.Δ.Ε.-Μονάδα Αγωγής Κωφών

Λαμπροπούλου Βενέττα, (1999β). *Εκπαίδευση και Κωφό παιδί*, Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.-ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Πανεπιστήμιο Πατρών-Μονάδα Αγωγής Κωφών.

Λαμπροπούλου Βενέττα, (2001). *Δίγλωσση-Διπολιτισμική Εκπαίδευση και Κωφό παιδί*, στο Λαμπροπούλου Β. (Επιμ.) Πολιτισμικές και Εκπαιδευτικές Ανάγκες του Κωφού Παιδιού, Πανεπιστήμιο Πατρών-Π.Τ.Δ.Ε.-Μονάδα Αγωγής Κωφών

Λαμπροπούλου Βενέττα, Χατζηκακού Κίκα, Βλάχου Γιώτα, (2003). *Η Ένταξη και η Συμμετοχή των Κωφών/Βαρήκοων Μαθητών σε σχολεία με ακούοντες μαθητές*. Πανεπιστήμιο Πατρών-Μονάδα Αγωγής Κωφών

Livingston, Susan, (1997). *Rethinking the Education of Deaf Students*. USA Heinemann, Portsmouth, NH.

Marschark Marc, Lang G. Harry, Albertini A. John, (2002). *Educating Deaf Students*. Oxford University Press

Marschark Marc, Spencer Paul, (2003). *Deaf Studies, Language, and Education*. Oxford University Press

«Η χρήση και τροποποίηση του μοντέλου West-Λιοναράκη (μοντέλο σχεδιασμού διδακτικού υλικού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση) για το σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την αξιολόγηση εντύπου υλικού στην εκπαίδευση ατόμων με μέτρια και ελαφριά νοητική στέρηση. Μια μελέτη περίπτωσης εφαρμοσμένη στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας και του εργαστηρίου Φυτικής Παραγωγής στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Καλαμάτας».

Μαρία-Σωτηρία Κόκκινου

φιλόλογος, εκπαιδευτικός Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Καλαμάτας - Med in Special Educational Needs,
e-mail: markokkinou@yahoo.gr

Αναστασία Χατζή

θεολόγος- τεχνολόγος γεωπόνος εκπαιδευτικός Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Καλαμάτας. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης:
Σπουδές στην εκπαίδευση,
e-mail: dion20@sch.gr.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. (Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης) και ο χώρος της Ειδικής Αγωγής εν γένει, παρουσιάζουν πολλές αδυναμίες και προβλήματα. Ενδεικτικά, αναφέρουμε ότι υπολειτουργούν καθώς εμφανίζουν ανεπάρκεια τόσο σε υλικοτεχνικές υποδομές όσο και σε κατάλληλα επιμορφωμένο προσωπικό. Επιπλέον, η σχεδόν παντελής απουσία εκπαιδευτικού υλικού στις μονάδες αυτές έχει ως αποτέλεσμα την έντονη διαφοροποίηση του περιεχομένου και των στόχων διδασκαλίας. Οι παραπάνω συνθήκες θέτουν σε αμφισβήτηση την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης αλλά και την αντικειμενική αξιολόγηση των μαθητών των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., δεδομένου ότι δεν εφαρμόζεται το ίδιο Αναλυτικό Πρόγραμμα σε όλες τις σχολικές μονάδες.

Ως εκ τούτου, κρίθηκε απαραίτητη η ανάπτυξη διδακτικού υλικού με σκοπό να προκύψει ένα σχετικά ομοιογενές περιεχόμενο σπουδών, το οποίο θα αποτελέσει «σημείο αναφοράς» για τους εκπαιδευτικούς των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. της χώρας. Το υλικό αυτό δημιουργήθηκε με βάση το μοντέλο West-Λιοναράκη, ένα από τα σημαντικότερα μοντέλα σχεδιασμού διδακτικού υλικού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στη συγκεκριμένη

περίπτωση, η εφαρμογή του επιχειρήθηκε στη διδακτική ενότητα «Η ελιά» στο πλαίσιο του εργαστηρίου Φυτικής Παραγωγής και του μαθήματος της Γλώσσας, στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Καλαμάτας.

Λέξεις κλειδιά: ειδική αγωγή, δημιουργία διδακτικού υλικού, μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική υστέρηση, μοντέλο West- Λιοναράκη.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι γεγονός πως από το 1990 η Ειδική Αγωγή φαίνεται ότι μπαίνει σε μια καινούρια εποχή έντονων διεκδικήσεων για ριζοσπαστικές αλλαγές, τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην κοινωνία (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2005: 6). Η στροφή αυτή, που κατά κύριο λόγο οφείλεται στην αλλαγή του τρόπου που αντιμετωπίζει η κοινωνία την αναπηρία και όχι στις ανάγκες των ατόμων με αναπηρία, έχει άμεσο αντίκτυπο στην εκπαίδευση των τελευταίων. Τα τελευταία δηλαδή χρόνια ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση των ατόμων με ειδικές επαγγελματικές ανάγκες με απόρροια την ίδρυση των ΕΕΕΕΚ. Τα εργαστήρια αυτά παρότι αριθμούν ήδη 10 χρόνια λειτουργίας, παρουσιάζουν σειρά προβλημάτων και αποτελούν ‘τον αδύναμο κρίκο’ της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Είναι χαρακτηριστικό ότι σύμφωνα με το Α.Π.Σ. των ΕΕΕΕΚ (2004) τα τελευταία χρόνια δεν έχουν αναπτυχθεί κατάλληλα αναλυτικά προγράμματα που να ανταποκρίνονται στο σύνολο των ειδικών αναγκών των μαθητών. Εάν αναλογιστεί κανείς ότι τα αναλυτικά προγράμματα *“αποτελούν την πυξίδα που προσανατολίζει την καθημερινή διδακτική πράξη, οργανώνοντας τον προγραμματισμό και τη διαδικασία της διδασκαλίας”* (Βέικου και συνεργάτες, 2008) διαφαίνεται το μέγεθος της δυσχέρειας του εκπαιδευτικού να επιτελέσει το έργο του. Επιπροσθέτως, η έλλειψη συγγραμμάτων και εν γένει εκπαιδευτικού υλικού οδηγεί στη διαφοροποίηση του περιεχομένου και των στόχων διδασκαλίας στις διάφορες μονάδες ειδικής αγωγής. Εάν προσθέσει κανείς και την έλλειψη επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών μένει να διαπιστωθεί πως η αυτενέργεια από μέρους τους αποτελεί τη μόνη λύση. Συνεπώς μέσα σ’ αυτό το κλίμα ανασφάλειας, πρόθεση μας υπήρξε η δημιουργία ευέλικτου διδακτικού υλικού, κατάλληλου για την ειδική αγωγή και συγκεκριμένα για τα ΕΕΕΕΚ.

1. ΕΠΙΛΟΓΗ ΜΟΝΤΕΛΟΥ

Το μοντέλο, που θεωρήθηκε ως καταλληλότερο στην παρούσα περίπτωση είναι το West-Λιοναράκη. Αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα μοντέλα σχεδιασμού και δημιουργίας διδακτικού υλικού στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και έχει χρησιμοποιηθεί

στην πράξη στη συγγραφή εκπαιδευτικού υλικού σε διάφορα προγράμματα του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

Οι μορφές του σχεδιαζόμενου διδακτικού υλικού –σύμφωνα με το προαναφερόμενο μοντέλο- μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις δέσμες (Λιοναράκης, 2001: 42-50):

α) πρώτη δέσμη: κείμενο, προκείμενα, μετακείμενα,

β) δεύτερη δέσμη: διακείμενα, επικείμενα, παρακείμενα, περικείμενα και

γ) τρίτη δέσμη: πολυκείμενα και πολυαντικείμενα.

Κάθε μια από τις μορφές αυτές διαφοροποιείται με σαφήνεια από τις υπόλοιπες και εξυπηρετεί συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους (Κουτσούμπα & Γκιόσος, 2003: 658-659). Ειδικότερα:

α) πρώτη δέσμη: το **κείμενο** αποτελεί τον κύριο κορμό του εκπαιδευτικού υλικού. Πρέπει να χαρακτηρίζεται από κατανοητή ροή λόγου, πάντα σε σχέση με το ακροατήριο προς το οποίο απευθύνεται, αρτιότητα, επιστημονικότητα και να διέπεται από προσωποκεντρικό ύφος. Τα **προκείμενα** περιλαμβάνουν: περιεχόμενα, ερμηνευτικούς τίτλους, κεφάλαια και ενότητες, λέξεις-κλειδιά, προσδοκώμενα αποτελέσματα, διαγνωστικά τεστ κλπ. και σκοπό έχουν να εισάγουν το σπουδαστή στη λογική των νέων στοιχείων που περιέχονται στο βασικό κείμενο. Ταυτόχρονα αποτελούν το «συνδετικό κρίκο» των προϋπαρχουσών γνώσεων με τα νέα γνωστικά δεδομένα. Τα **μετακείμενα** περιλαμβάνουν συνόψεις κεφαλαίων και ενοτήτων, περιλήψεις, παραπομπές, βιβλιογραφία, οδηγό για περαιτέρω μελέτη κλπ. Αποτελούν ένα μηχανισμό ελέγχου του σπουδαστή απέναντι στη νέα γνώση (Λιοναράκης, 2001: 42-45).

β) δεύτερη δέσμη: τα **διακείμενα** σκοπό έχουν την εναρμόνιση της προηγούμενης γνώσης και εμπειρίας του σπουδαστή με αυτή που αποκτά κατά την πορεία της μελέτης του. Περιλαμβάνουν συμπεράσματα, συνόψεις, περιλήψεις, δραστηριότητες, ασκήσεις αυτοαξιολόγησης, μηχανισμούς ανατροφοδότησης, κατανόησης και εφαρμογής των νέων δεδομένων. Τα **επικείμενα** έχουν επεξηγηματικό, ερμηνευτικό και υποστηρικτικό ρόλο. Αποτελούνται από διασαφηνίσεις, ορισμούς, γλωσσάρια, συνδετικά κείμενα και βρίσκονται διάσπαρτα σ' όλη την έκταση του κειμένου. Τα **παρακείμενα** είναι μη γλωσσικά ή ημι-γλωσσικά μέρη όπως: φωτογραφίες, γραφήματα, εικόνες, σχήματα, τυπογραφικές ιδιαιτερότητες κλπ. και υποστηρίζουν την επιστημονική ανάπτυξη των κειμένων. Τα **περικείμενα** είναι κείμενα διασπαρμένα σε όλο το διδακτικό υλικό και περιλαμβάνουν παραδείγματα, μελέτες περίπτωσης, παράλληλα κείμενα κλπ. για αναλυτικότερη εμβάθυνση του κυρίως κειμένου (Λιοναράκης, 2001: 45-47) .

γ) τρίτη δέσμη: Τα **πολυαντικείμενα** αναφέρονται στο οπτικοακουστικό υλικό σε διάφορες μορφές, όπως: πολυμέσα, κασέτες βίντεο και ήχου, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και

γενικότερα στη χρήση ηλεκτρονικών μέσων για τη μεταφορά και υποστήριξη της διδακτικής πράξης. Τα **πολυκείμενα** συνιστούν μηχανισμό επιμόρφωσης, επικοινωνίας και πληροφόρησης και περιλαμβάνουν στοιχεία που θα αποτελέσουν τις κατευθυντήριες γραμμές-οδηγίες για την εκπόνηση εργασιών, τα κριτήρια αξιολόγησης αυτής, τα αναλυτικά σχόλια που θα λάβει ο σπουδαστής από το διδάσκοντα και γενικότερα τις έντυπες μορφές επικοινωνίας (Λιοναράκης, 2001: 47-49).

2. ΚΑΤΑΛΛΗΛΟΤΗΤΑ ΜΟΝΤΕΛΟΥ

Η επιλογή του συγκεκριμένου μοντέλου δεν έγινε τυχαία καθώς εξυπηρετεί συγκεκριμένους παιδαγωγικούς στόχους που τίθενται και στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση σηματοδότησε μια νέα εποχή στον εκπαιδευτικό χώρο και ουσιαστικά ήρθε για να καλύψει κενά και αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος (Χαβάκης & Αναστασιάδης, 2007: 1). Μοντέλα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης όπως αυτό των West & Lionarakis παρουσιάζουν σειρά από προτερήματα που καθιστούν την μεταφορά τους σε άλλα διδακτικά περιβάλλοντα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα. Σε αυτού του τύπου την εκπαίδευση, αυτός που διδάσκει δεν είναι παρά το διδακτικό υλικό, συνεπώς το τελευταίο αποτελεί το κύριο εργαλείο στη διαδικασία της μάθησης. Κάτι τέτοιο βέβαια σημαίνει πως το υλικό πρέπει να παρωθεί τον μαθητή να εμπλακεί στη διαδικασία της μάθησης. Ως τρόποι παρώθησης στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση χρησιμοποιούνται η κίνηση, τα χρώματα, τα animation. Πέραν αυτών των χαρακτηριστικών, το υλικό σύμφωνα με τον Βουλγαρέλη (2008: σελ. 35) θα πρέπει να είναι προσιτό, αλληλεπιδραστικό, να επιτελεί εμψυχωτικό ρόλο και να παρέχει τη δυνατότητα αυτοαξιολόγησης και αυτονομίας στη μελέτη του μαθητή. Θα πρέπει συνεπώς τα δεδομένα να παρουσιάζονται με τρόπο σαφή και παραστατικό, οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στην όλη διαδικασία και παράλληλα να αναπτύσσουν τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες.

Το ερώτημα που εύλογα τίθεται ύστερα από όλα αυτά είναι το κατά πόσο ένα τέτοιο μοντέλο θα ταίριαζε στην εκπαίδευση παιδιών με ελαφριά και μέτρια νοητική υστέρηση. Χωρίς να επεκταθούμε ιδιαίτερα σε ειδικές λεπτομέρειες της εκπαίδευσης των μαθητών αυτών, θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε στο ερώτημα θίγοντας κάποια ζητήματα ακροθιγώς. Ανατρέχοντας στη θεωρία και συγκεκριμένα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για μαθητές με Ελαφριά και Μέτρια νοητική υστέρηση (2004) θα διαπιστώσουμε πως οι μαθητές αυτοί έχουν μειωμένη προσοχή και συγκέντρωση, παρουσιάζουν δυσκολίες στη αντίληψη και τη μνήμη, έχουν περιορισμένες ικανότητες συλλογισμού και λύσης προβληματικών καταστάσεων και έχουν δυσκολίες στο συνδυασμό, στη μεταφορά και στη γενίκευση των

πληροφοριών και της γνώσης που τους παρέχεται. Από την εμπειρία μας στο χώρο αυτό, και πέραν αυτών των γενικών χαρακτηριστικών, διαπιστώσαμε, το προφανές μεν που το ξεχνάμε εύκολα δε, ότι δηλαδή κάθε παιδί έχει τις δικές του ιδιαίτερες ανάγκες. Και πώς πέρα από αδυναμίες, τα παιδιά αυτά εμφανίζουν δυνατότητες που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν με το κατάλληλο διδακτικό υλικό.

Ως τέτοιο μπορεί να θεωρηθεί το μοντέλο West-Lionarakis. Το γεγονός ότι πρόκειται για ένα δομημένο πρόγραμμα διευκολύνει ιδιαίτερα τους μαθητές καθώς κατανοούν ευκολότερα δεδομένα που τίθενται με συγκεκριμένη δομή. Παραταύτα, η αυστηρή δομή του δεν αναιρεί την ευελιξία του, προσφέροντας έτσι τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιήσει το κατάλληλο διδακτικό μέσο ανάλογα με την περίπτωση. Για παράδειγμα, η δημιουργία μιας διαθεματικής ενότητας στηριζόμενης στο συγκεκριμένο μοντέλο με συνεργασία δύο ή και περισσότερων εκπαιδευτικών θα μπορούσε να βοηθήσει τους μαθητές στη ευκολότερη μεταφορά και γενίκευση της παρεχόμενης γνώσης. Η εικονογράφηση επιπρόσθετα, σε συνδυασμό με τη δυνατότητα παραγωγής ήχου και κίνησης (σε ηλεκτρονική μορφή) θα ενίσχυε την ελκυστικότητα του, κεντρίζοντας την προσοχή και βελτιώνοντας τη μνήμη των μαθητών. Τέλος, η διαμεσολάβηση του υπολογιστή στις περιπτώσεις που το διδακτικό υλικό παρουσιάζεται μέσω αυτού θα έδινε την δυνατότητα στους μαθητές να εξοικειωθούν με την τεχνολογία τη στιγμή που κάτι τέτοιο υπαγορεύεται από το ψήφισμα της 6^{ης} Φεβρουαρίου 2003 για την ηλεκτρονική προσβασιμότητα και βελτίωση της δυνατότητας πρόσβαση των ΑΜΕΑ στην κοινωνία των γνώσεων (Δελλασούδας, 2005: 193). Μία πρόσβαση που θα μπορούσε να διευκολυνθεί, εφόσον το συγκεκριμένο μοντέλο λειτουργήσει και ως εργαλείο συνεχιζόμενης μάθησης για τους μαθητές. Κάτι τέτοιο απαιτείται να διερευνηθεί περαιτέρω καθώς ελάχιστα πράγματα έχουν γίνει προς το παρόν στο ζήτημα της διά βίου μάθησης των ΑΜΕΑ.

3. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΥΛΙΚΟΥ

Η σχεδίαση και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού είναι μια αρκετά δύσκολη υπόθεση γιατί η ποιότητα του παραγόμενου υλικού καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα της εκπαίδευσης (Keegan, 2000: 19). Η Βέικου και οι συνεργάτες της (2008) αναφέρουν ότι βασικά κριτήρια ποιότητας του διδακτικού υλικού είναι η επιστημονική και παιδαγωγική εγκυρότητα, η ανταπόκριση στο επίπεδο των μαθητών, η αντιστοιχία του με τους διατυπωμένους στόχους της διδασκαλίας, η δημιουργία κινήτρων μάθησης, η προώθηση εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων, η αποφυγή προκαταλήψεων, η αισθητική πληρότητα καθώς και η ευκολία στην πρόσβαση και στη χρήση του. Δεδομένης της

προσπάθειας μας να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις αυτές προχωρήσαμε στις κάτωθι τροποποιήσεις με σκοπό να ανταποκρίνεται πληρέστερα στις ανάγκες των μαθητών ενός Ειδικού Εργαστηρίου:

- Δόθηκε έμφαση σε εκπαιδευτικές επισκέψεις, δραστηριότητες και πρακτικές ασκήσεις με συνακόλουθη καταγραφή οδηγιών και εμπειριών με τη βοήθεια και των μαθητών.
- Αφαιρέθηκαν τα Πολυκειμένα και ο Οδηγός Μελέτης, λόγω της συνεχούς αλληλεπίδρασης διδάσκοντα-διδασκομένων.
- Δημιουργήθηκε διδακτικό υλικό τόσο σε έντυπη όσο και σε ηλεκτρονική μορφή με δυνατότητα επιλογής ή και συνδυασμό αυτών για μία ποικιλόμορφη και ευέλικτη διδασκαλία.

ΕΙΚΟΝΑ 1:

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

1) Μπορείς να εξηγήσεις τη σημασία της κάθε λέξης κοιτάζοντας τις φωτογραφίες;

- **Ελαιόλαδο**
- **Ελαιόπανο**
- **Ελαιώνας**
- **Ελαιοτριβείο**

2Η ΔΕΣΜΗ: ΔΙΑΚΕΙΜΕΝΑ (ΑΣΚΗΣΗ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ)

2) Μπορείς να βρεις κι άλλες λέξεις με πρώτο συνθετικό το ελαία; π.χ. ελαιοπυρήνας

2Η ΔΕΣΜΗ: ΔΙΑΚΕΙΜΕΝΑ (ΑΣΚΗΣΗ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ)

3) Ξέρεις τι σημαίνουν οι παρακάτω φράσεις;

- Χρόνια πολλά σαν την ελιά
- Λάδωσε το αντεράκι μας
- Μου βγήκε το λάδι
- Ρίχνω λάδι στη φωτιά

2Η ΔΕΣΜΗ: ΠΕΡΙΚΕΙΜΕΝΑ (ΣΧΟΛΙΟ ΜΕΛΕΤΗΣ)

ΣΧΟΛΙΟ: Η λέξη ΕΛΙΑ μπορεί να σημαίνει

- 1) Δέντρο
- 2) Καρπός

2Η ΔΕΣΜΗ: ΠΑΡΑΚΕΙΜΕΝΑ (ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ)

ΕΙΚΟΝΑ 2:

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ

1^Η ΔΕΣΜΗ: ΚΥΡΙΩΣ ΚΕΙΜΕΝΟ

ΠΕΡΙΟΧΕΣ ΠΟΥ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΤΑΙ
Η ΕΛΙΑ

• Η ελιά είναι το δέντρο που καλλιεργείται περισσότερο απ' όλα τ' άλλα στη χώρα μας. Η Ελλάδα είναι η τρίτη χώρα σε όλον τον κόσμο σε παραγωγή λαδιού και επιτραπέζιων ελιών.

• Με την καλλιέργεια της ελιάς απασχολείται περίπου το 1/3 του αγροτικού πληθυσμού της χώρας, ενώ σε πολλές περιοχές το ελαιόλαδο αποτελεί το αποκλειστικό εισόδημα των αγρών.

• Ελαιώνες υπάρχουν στην Πελοπόννησο, στη Στερεά Ελλάδα, στα νησιά του Αιγαίου, του Ιονίου και την Κρήτη. Στη Θεσσαλία, στη Μακεδονία στη Χαλκιδική. Η Μυτιλήνη, η Κέρκυρα, η Καλαμάτα, η Άμφισσα, τα Μέγαρα, η Χαλκιδική φημίζονται για τους ελαιώνες τους.

**2^Η ΔΕΣΜΗ: ΠΕΡΙΚΕΙΜΕΝΑ
(ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ)**

ΑΣ ΠΑΙΞΟΥΜΕ!

• Τοποθετήστε στο χάρτη 5 περιοχές που γίνεται καλλιέργεια της ελιάς.

• Δείτε την επόμενη διαφάνεια, όταν τελειώσετε.



4. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Μετά τη δημιουργία του διδακτικού υλικού και πριν την τελική χρήση του, έγινε αξιολόγηση, προκειμένου να διαπιστωθεί η αρτιότητα και η επιστημονικότητά του καθώς και ο βαθμός ανταπόκρισής του στις ανάγκες της εκπαίδευσης παιδιών με ελαφριά και μέτρια νοητική υστέρηση. Η αξιολόγηση αποτελεί επιβεβλημένη ενέργεια για όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα και τις εκπαιδευτικές διαδικασίες (Rogers, 1998: 294), ιδιαίτερα δε για την αποτίμηση της καταλληλότητας και αποτελεσματικότητας των διδακτικών μεθόδων και του διδακτικού υλικού προκειμένου αφ' ενός να διασφαλιστεί η καλύτερη κατά το δυνατόν εκπαιδευτική ποιότητα και αφ' ετέρου η επένδυση των χρημάτων να παρέχει το πλέον βέλτιστο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα (Holmberg, 1995: 239. Μακράκης, 1998-1999: 252). Η αξιολόγηση περιλαμβάνει τα εξής επιμέρους στάδια:

- τον αναλυτικό σχεδιασμό
- τη διεξαγωγή και συγκεκριμένα τη συλλογή, ανάλυση, επεξεργασία και ερμηνεία των δεδομένων και
- την εξαγωγή συμπερασμάτων (Καραλής, 1999:145-146).

Είδος και πηγές αξιολόγησης

Στο διδακτικό υλικό έγινε διαμορφωτική αξιολόγηση, γιατί στόχος ήταν ο εντοπισμός προβλημάτων και αδυναμιών, προκειμένου να γίνουν στη συνέχεια αναγκαίες διορθώσεις και τροποποιήσεις (Καραλής, 1999: 128-133. Rogers, 1998: 294-295).

Δείγμα: α) Δέκα εκπαιδευτικοί Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. (γεωπόνους και φιλόλογοι), επειδή θεωρήθηκαν η πιο κατάλληλη ομάδα προκειμένου να κρίνουν την επιστημονική επάρκεια του υλικού, αλλά και την συμβατότητά του με τις ανάγκες της εκπαίδευσης παιδιών με μέτρια και ελαφριά νοητική υστέρηση, δεδομένου ότι οι ίδιοι έχουν προσωπική εμπειρία ως διδάσκοντες και β) οκτώ μαθητές του Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Καλαμάτας, οι οποίοι διδάσκονται το μάθημα της Γλώσσας και το εργαστήριο Φυτικής Παραγωγής, για να διαπιστωθεί αν και σε ποιο βαθμό το διδακτικό πακέτο είναι σαφές, προσιτό, φιλικό και αλληλεπιδραστικό. Πρόκειται για μια προσπάθεια πιλοτικής εφαρμογής του υλικού (Μακράκης, 1998-1999: 34) σε μια ομάδα, η οποία παρουσιάζει παρόμοια μορφωτικά χαρακτηριστικά με τους εκπαιδευόμενους προς τους οποίους απευθυνόμαστε.

4.1 ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Αρχικά καθορίστηκε ο βασικός στόχος της αξιολόγησης, ο οποίος ήταν: η διερεύνηση της συμβατότητας και καταλληλότητας του εκπαιδευτικού υλικού με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της εκπαίδευσης παιδιών με μέτρια και ελαφριά νοητική υστέρηση. Επιχειρήθηκε δηλαδή, η αποτίμηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού υλικού βάσει συγκεκριμένων αξόνων και κριτηρίων (Μακράκης, 1998-1999: 253-257).

Άξονες αξιολόγησης

Οι κύριοι άξονες βάσει των οποίων σχεδιάστηκε η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού ήταν οι εξής:

1. Πόσο είναι κατανοητό, σαφές και ελκυστικό για τον εκπαιδευόμενο.
2. Σε ποιο βαθμό παρέχει στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα να επιτύχουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.
3. Σε ποιο βαθμό προάγει την ανατροφοδότηση, την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία των εκπαιδευομένων.
4. Σε ποιο βαθμό καλύπτεται το γνωστικό αντικείμενο και
5. Πόσο ευχάριστα ήταν τα βιώματα των μαθητών από τη συμμετοχή τους στην όλη διαδικασία.

4.2 ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

Για κάθε άξονα τέθηκαν επιμέρους κριτήρια, τα οποία οδήγησαν στην δημιουργία ερωτημάτων (Μακράκης, 1998-1999: 259-261). Έτσι για παράδειγμα για την αξιολόγηση του πρώτου άξονα τα κυριότερα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τα εξής:

- α) ο βαθμός ύπαρξης φιλικού τρόπου γραφής

- β) ο βαθμός κατανόησης και σαφήνειας της γλώσσας
- γ) η επάρκεια ύπαρξης σχημάτων, εικόνων, πινάκων και γενικότερα παρακειμένων (Λιοναράκης, 2001: 47) καθώς και η αξιολόγηση της βοήθειας που παρέχουν αυτά για την καλύτερη κατανόηση και εμπέδωση του εκπαιδευτικού υλικού
- δ) η συμβολή του συνοδευτικού υλικού σε ηλεκτρονική μορφή, στην απόκτηση δεξιοτήτων και στην αύξηση του ενδιαφέροντος για μάθηση
- ε) ο βαθμός ύπαρξης ερμηνευτικών σχολίων, υποσημειώσεων κλπ.

Ως καταλληλότερο μεθοδολογικό εργαλείο για την παρούσα αξιολόγηση θεωρήθηκε η δομημένη συνέντευξη (με ερωτήσεις κλειστού αλλά και ανοιχτού τύπου) για τους εξής λόγους:

1. ο αριθμός των ερωτώμενων είναι σχετικά μικρός
2. επιτυγχάνεται η απάντηση του συνόλου των ερωτηματολογίων και
3. παρέχεται η δυνατότητα επεξήγησης ή επαναδιατύπωσης ερωτημάτων, τα οποία ενδεχόμενα χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης (Faulkner και συν. 1999: 70-75. Μακράκης, 1998-1999: 288-290).

Κάποια ερωτήματα που αφορούσαν την επιστημονική εγκυρότητα του διδακτικού υλικού απαντήθηκαν μόνο από τους εκπαιδευτικούς. Επίσης ερωτήματα που αφορούσαν την ανάλυση του 5^{ου} άξονα αξιολόγησης –βιώματα των μαθητών από την επαφή τους με το συγκεκριμένο υλικό- απαντήθηκαν μόνο από τους μαθητές.

4.3 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ - ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΕΙΣ ΥΛΙΚΟΥ

Αφού καταγράφηκαν τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων έγινε ανάλυση και ερμηνεία αυτών. Οι τροποποιήσεις που προτάθηκαν ελήφθησαν υπόψη με αποτέλεσμα την αναδιαμόρφωση και τη δημιουργία της οριστικής μορφής του εκπαιδευτικού υλικού. Συγκεκριμένα:

1. Το εκπαιδευτικό πακέτο αξιολογήθηκε σε υψηλό βαθμό ως σαφές, κατανοητό και ελκυστικό για τους εκπαιδευόμενους. Θετικά ήταν τα σχόλια για τη συμβολή εικόνων, σχημάτων, πινάκων, τυπογραφικών ιδιοτεροτήτων και γενικά παρακειμένων στην κατανόηση και μελέτη του υλικού. Οι εισαγωγικές παρατηρήσεις κάθε υποενότητας κρίθηκε ότι συνδέουν επαρκώς προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες των εκπαιδευομένων με αυτές που πρόκειται να ακολουθήσουν.
- 2) Τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, που υπάρχουν στην αρχή κάθε υποενότητας, κρίθηκαν ότι είναι σαφή, ώστε να γνωρίζει ο εκπαιδευόμενος από την αρχή της μελέτης του τι πρέπει να επιτύχει και ότι συνδέονται στενά με το κείμενο, τις λέξεις κλειδιά και τις ασκήσεις

αυτοαξιολόγησης. Ο αριθμός των ασκήσεων αυτοαξιολόγησης και των δραστηριοτήτων που παρατίθενται στο υλικό θεωρήθηκε ικανοποιητικός.

3) Το εκπαιδευτικό υλικό κρίθηκε ότι προάγει σημαντικά την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία. Ως ιδιαίτερα θετική αξιολογήθηκε η συμβολή του συνοδευτικού ηλεκτρονικού υλικού, -που δημιουργήθηκε μετά από πρόταση εκπαιδευτικών και μαθητών- το οποίο συνδέεται με το έντυπο υλικό έτσι ώστε να αποτελεί ένα ενιαίο οργανικό σύνολο.

4) Το γνωστικό αντικείμενο αξιολογήθηκε ότι καλύπτεται επαρκώς σε σχέση με τον πληθυσμό προς τον οποίον απευθύνεται. Η γνώση που παρέχεται θεωρήθηκε ως επιστημονικά έγκυρη. Η αξιολόγηση του άξονα αυτού έγινε μόνο από τους εκπαιδευτικούς.

5) Η εμπλοκή των μαθητών με το υλικό ήταν μια αποδοτική και ευχάριστη εμπειρία. Τους άρεσε ιδιαίτερα ότι δούλεψαν μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή, η εναλλαγή δραστηριοτήτων-ασκήσεων, η συνεργασία μεταξύ τους, οι πρακτικές ασκήσεις καθώς και η ευκαιρία που τους δόθηκε να αξιολογήσουν τις απαντήσεις τους οι ίδιοι. Επίσης εκφράστηκαν πολύ θετικά για το γεγονός ότι είχαν τη δυνατότητα να μελετήσουν το έντυπο υλικό και το συνοδευτικό CD και έξω από το χώρο του σχολείου, όπως για παράδειγμα να δουλέψουν μόνοι τους στο σπίτι.

Οι κυριότερες τροποποιήσεις αφορούσαν:

α) Πρόταση δημιουργίας του υλικού και σε ηλεκτρονική μορφή, η οποία υλοποιήθηκε. Έτσι δόθηκε η δυνατότητα ταυτόχρονης χρήσης του υλικού σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή με αποτέλεσμα τη δυνατότητα απόκτησης δεξιοτήτων και την προαγωγή της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευομένων

β) θεωρήθηκε ότι θα βοηθούσε η παράθεση γλωσσάριου στο οποίο θα μπορούσαν να ανατρέχουν οι μαθητές ανά πάσα στιγμή και

γ) η υποενότητα με τίτλο: «Συγκομιδή του καρπού της ελιάς» θεωρήθηκε από τους περισσότερους μαθητές ότι παρουσιάζει προβλήματα κατανόησης. Για το λόγο αυτό ξαναγράφηκε και δόθηκε εκ νέου για αξιολόγηση, όπως και όλα τα σημεία του υλικού στα οποία επήλθαν τροποποιήσεις.

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η δημιουργία διδακτικού υλικού για τους μαθητές των Ε.Ε.Ε.Κ. αποτελεί κατά την άποψή μας επιβεβλημένη ενέργεια, που τελικό στόχο έχει την επίλυση ή την άμβλυνση των προβλημάτων που παραθέσαμε στην εισαγωγή. Για τους λόγους αυτούς σχεδιάσαμε και αναπτύξαμε διδακτικό υλικό, το οποίο αξιολογήθηκε και αντιμετωπίστηκε θετικά και από τους εκπαιδευτές και από τους εκπαιδευόμενους. Η ενέργεια αυτή θα μπορούσε να

αποτελέσει το έναυσμα για δημιουργία διδακτικού υλικού για όλα τα μαθήματα στο χώρο των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. προκειμένου να διευκολυνθεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον το υλικό αυτό θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για την υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης –πεδία στα οποία ελάχιστα πράγματα έχουν γίνει μέχρι σήμερα- παιδιών με μέτρια και ελαφριά νοητική υστέρηση.

Βιβλιογραφικός πίνακας

Faulkner, D., Swann, J., Baker, S., Bird, M. and Carty, J. (1999) «*Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον. Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας*» (μτφ. Ραυτοπούλου Α.) Πάτρα: Ε.Α.Π.

Holmberg, B. (1995) «*Theory and Practice of Distance Learning*», (2nd Ed) London and New York: Routledge.

Keegan, D. (2000). «*Οι βασικές αρχές της Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*». Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rogers, A. (1998) «*Η εκπαίδευση ενηλίκων*», (2nd Ed), (μτφ. Παπαδοπούλου Μ. & Τόμπρου Μ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βέικου, Χ., Βαρέση, Ε. & Πατούνα, Α. (2008) «*Παιδαγωγικό πλαίσιο: Περιεχόμενο σπουδών και διδακτική πράξη*». Ανακτήθηκε 22 Οκτωβρίου 2010 από το δικτυακό τόπο: <http://www.pi-schools.gr>.

Βουλγαρέλης, Α. (2008) Τίτλος διπλωματικής εργασίας: «*Σχεδιασμός, ανάπτυξη και αξιολόγηση έντυπου και συνοδευτικού ψηφιακού υλικού με την μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην ενότητα Εμβαδά της Ευκλείδειου Γεωμετρίας Β' τάξης Γενικού Λυκείου*», Ανακτήθηκε 12 Οκτωβρίου 2010 από το δικτυακό τόπο: <http://edu.antthais.net/docs/pdf/sem2008/yliko.pdf>.

Δελλασούδας, Λ. (2005) «*Εισαγωγή στην Ειδική Παιδαγωγική, Σχολική Ένταξη Μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Από τη θεωρία στην πράξη*» Αθήνα: Ατραπός

Καραλής, Θ. (1999) «Σχεδιασμός και διεξαγωγή της αξιολόγησης» στο Δ. Βεργίδης και Θ. Καραλής *Εκπαίδευση ενηλίκων. Τόμος Γ. Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων* (σελ. 145-154). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Καραλής, Θ. (1999) «Τυπολογίες και μοντέλα αξιολόγησης» στο Δ. Βεργίδης και Θ. Καραλής *Εκπαίδευση ενηλίκων. Τόμος Γ. Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων* (σελ. 128-135). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κουτσούμπα, Μ. & Γκίος, Ι. (2003). «Μια θεωρητική προσέγγιση για το σχεδιασμό διδακτικού υλικού στην ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση», στο Α. Λιοναράκης (επιμ.) *Πρακτικά εισηγήσεων 2^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου για την ανοικτή*

και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Πάτρα 27, 28-30 Μαρτίου 2010 (σελ. 654-661) Αθήνα: Προπομπός

Λιοναράκης, Αντώνης (2001). «Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού», στο Α. Λιοναράκης (επιμ.) *Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση* (σελ. 33-52). Αθήνα: Προπομπός.

Μακράκης, Β. (1998-1999) «Αξιολόγηση συστημάτων ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης» στο Δ. Βεργίδης, Α. Λιοναράκης, Α. Λυκουργιώτης, Β. Μακράκης και Χ. Ματραλής *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Τόμος Α. Θεσμοί και λειτουργίες* (σελ. 246-261). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Ματραλής, Χ. (1998-1999) «Το έντυπο υλικό στην εκπαίδευση από απόσταση» στο Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης, Χ. Ματραλής και Χ. Παναγιωτακόπουλος *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Τόμος Γ. Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες* (σελ. 21-49). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Υ.Π.Ε.Π.Θ. (2004) «*Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης & Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.)*» Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Υ.Π.Ε.Π.Θ. (2004) «*Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών & Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης για μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική υστέρηση*». Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Χαβάκης, Γ. & Αναστασιάδης, Π. (2007). «Σχεδιασμός Ανάπτυξη και Αξιολόγηση Έντυπου Υλικού με τη Μεθοδολογία της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στο Κεφάλαιο “Μέτρα στη Στατιστική-Μέτρα Θέσης” από τα Μαθηματικά Γ’ Ενιαίου Λυκείου» εισήγηση στο: 4^ο Πανελλήνιο συνέδριο για την παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση. Σύρος, 4-6 Μαΐου 2007.

Γνωστικο-Συμπεριφορικά προγράμματα για τη θεραπεία του άγχους σε παιδιά και εφήβους με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές: Αποτελεσματικότητα και τροποποιήσεις

Ζηκοπούλου, Όλγα

Ψυχολόγος/ Υποψ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Email: zikop_olga@yahoo.gr

Σίμος, Γρηγόρης

Ψυχίατρος/ Επίκουρος Καθηγητής Αναπτυξιακής Ψυχοπαθολογίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής

Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Email: gsimos@uom.gr

Παπαγεωργίου Βάγια Α.

Παιδοψυχίατρος/ τ. Καθηγήτρια Παιδοψυχιατρικής

E-mail: vpapage@gmail.com

Περίληψη

Αρκετές είναι οι έρευνες που μέχρι σήμερα έχουν αποδείξει την αποτελεσματικότητα των γνωστικο-συμπεριφορικών προγραμμάτων στη διαχείριση των συμπτωμάτων του άγχους σε παιδιά και εφήβους με ΔΑΔ και Αγχώδεις Διαταραχές. Τα γνωστικο-συμπεριφορικά προγράμματα που αναφέρονται στη σύγχρονη βιβλιογραφία αναδεικνύουν ορισμένες βασικές τεχνικές που είναι αποτελεσματικές για τα παιδιά με ΔΑΔ. Μερικές από αυτές αφορούν τη χρήση οπτικών βοηθημάτων, τα δομημένα και οργανωμένα φύλλα εργασιών, την απλοποίηση των γνωστικών ασκήσεων με τη χρήση καταλόγων και πινάκων, τις κοινωνικές ιστορίες και τα παιχνίδια ρόλων. Βασικές, επίσης, τροποποιήσεις είναι η συχνή επανάληψη, η ενσωμάτωση στη θεραπεία των ιδιαίτερων ενδιαφερόντων του παιδιού, η άμεση εμπλοκή των γονέων και η προσαρμογή του υλικού στην αναπτυξιακή ηλικία του παιδιού. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι αρκετά από αυτά τα προγράμματα αποδείχθηκαν αποτελεσματικά όχι μόνο στη μείωση των συμπτωμάτων του άγχους αλλά και στη βελτίωση σε παραμέτρους όπως η επικοινωνία, οι

διαπροσωπικές σχέσεις, ή η κατανόηση της προοπτικής του άλλου. Στο παρόν άρθρο θα αναλυθούν εκτενώς οι παραπάνω τροποποιήσεις, θα συζητηθούν επιπρόσθετες προσαρμογές και θα παρουσιαστούν τα δεδομένα της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων αυτών.

Λέξεις κλειδιά: Γνωστικο-Συμπεριφορική Θεραπεία, Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές, Άγχος, Τεχνικές

1. Εισαγωγή

Παρά τις πολλές έρευνες που έχουν αποδείξει την αποτελεσματικότητα της Γνωστικο-Συμπεριφορικής Προσέγγισης (ΓΣ) στη θεραπεία του άγχους σε παιδιά με τυπική ανάπτυξη (Kendall, Flannery-Schroeder, Panichelli-Mindel, Southam-Gerow, Hein, & Warman, 1997), λίγες είναι οι έρευνες που έχουν μελετήσει την αποτελεσματικότητά της σε παιδιά με Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού (ΔΦΑ). Ο μικρός αυτός αριθμός μπορεί να οφείλεται στις αρχικές ερευνητικές υποθέσεις που διατυπώθηκαν οι οποίες υποστήριζαν ότι τα παιδιά με ΔΦΑ, εξαιτίας σημαντικών ελλειμμάτων στη Θεωρία του Νου (Baron-Cohen, 2001), δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν συναισθήματα και σκέψεις, τόσο τα δικά τους όσο και των άλλων. Επίσης, ο συγκεκριμένος και άκαμπτος τρόπος σκέψης, η δυσκολία κατανόησης της προοπτικής του άλλου και τα ελλείμματα στην αναγνώριση των συναισθημάτων και στην κατανόηση των κοινωνικών κανόνων (Attwood, 1998α: 112-129, 1998β: 28-66), που αποτελούν κύρια χαρακτηριστικά των παιδιών αυτών, τα καθιστούσε κακούς υποψήφιους για συμμετοχή σε ΓΣ προγράμματα.

Ωστόσο, οι πιο πρόσφατες έρευνες υποστηρίζουν ότι τα παιδιά με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας/ Σύνδρομο Asperger (ΑΥΛ/ΣΑ) μπορούν να αναγνωρίσουν τόσο τις δικές τους σκέψεις, όσο και τις σκέψεις των άλλων (Happé, 1995), τις προθέσεις και τα συναισθήματα των άλλων, δυσκολεύονται όμως να χρησιμοποιήσουν αυτή την πληροφορία κατάλληλα (Bowler, 1992). Πιο συγκεκριμένα, οι έρευνες που μελετούν τον τρόπο επεξεργασίας πληροφοριών και το γνωστικό προφίλ των παιδιών με ΑΥΛ/ΣΑ δείχνουν ότι η ικανότητά τους για αφηρημένη σκέψη παρουσιάζει μεν ελλείμματα, αλλά δεν απουσιάζει (Minshew, Meyer, & Goldstein 2002). Ακόμα, πρόσφατα δεδομένα δείχνουν ότι τα παιδιά με ΑΥΛ έχουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν τις σκέψεις τους που αντανakλούν τη συναισθηματική τους διάθεση και άρα μπορούν να εμπλακούν και να ολοκληρώσουν τη γνωστική δουλειά της ΓΣ προσέγγισης (Chalfant, Franklin, & Rapee, 2004). Επίσης, έχει βρεθεί ότι τα παιδιά με ΔΦΑ παρουσιάζουν παρόμοιο στυλ επεξεργασίας πληροφοριών με τα παιδιά που έχουν αγχώδεις διαταραχές. Πιο

συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη «θεωρία της κεντρικής συνοχής» (central coherence theory) (Frith, 1989) τα παιδιά με ΔΦΑ είναι ιδιαίτερα επιλεκτικά στον τρόπο με τον οποίο επεξεργάζονται πληροφορίες και εστιάζουν σε μικρές, μεμονωμένες, λεπτομέρειες, παρά στο σύνολο (Morgan, Maybery, & Durkin, 2003). Αυτός ο επιλεκτικός τρόπος σκέψης και επεξεργασίας πληροφοριών αντιμετωπίζεται με τις γνωστικές ασκήσεις και δεξιότητες που προτείνει η ΓΣ προσέγγιση. Είναι λοιπόν πιθανό ότι τα παιδιά με ΑΥΛ μπορούν να κατανοήσουν το γνωστικό τρόπο δουλειάς και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της ΓΣΘ, εφόσον όμως γίνουν και οι απαραίτητες τροποποιήσεις που θα ανταποκρίνονται στο ιδιαίτερο γνωστικό προφίλ και στις ανάγκες των παιδιών αυτών (Attwood, 2004).

Βασικός σκοπός της ΓΣΘ είναι να βοηθήσει το άτομο να αναγνωρίσει και να αλλάξει τα λανθασμένα πρότυπα σκέψης του για να μπορέσει να αλλάξει το συναίσθημα και τη συμπεριφορά του. Στόχος της ΓΣΘ είναι να μάθει στο άτομο πώς να σκέφτεται πάνω στις σκέψεις του και να το βοηθήσει να κατανοήσει το πώς η ερμηνεία που δίνει σε ένα συγκεκριμένο γεγονός επηρεάζει το πώς αισθάνεται και ενεργεί. Η ΓΣΘ συνήθως περιλαμβάνει εκπαίδευση σε δεξιότητες που αφορούν (1) την αλλαγή των αυτόματων σκέψεων με τη χρήση της αυτο-ομιλίας, (2) την αύξηση των ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων, (3) κατάλληλες στρατηγικές για τον έλεγχο των σωματικών συμπτωμάτων, όπως η χαλάρωση, η σωματική άσκηση και οι ασκήσεις αναπνοής, (4) την αυτοενίσχυση, (5) την έκθεση και την εξάσκηση σε ποικίλα πλαίσια (Stallard, 2003). Στην πρόσφατη έρευνά τους οι Chorpita και Daledein (2009) μελέτησαν 322 τυχαιοποιημένες κλινικές μελέτες με ένα σύνολο 615 θεραπευτικών πρωτοκόλλων για την αντιμετώπιση των ψυχικών διαταραχών σε παιδιά και συγκέντρωσαν τις πιο διαδεδομένες τεχνικές που χρησιμοποιούνται για την αντιμετώπιση των αγχώδων διαταραχών σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Από την κατάταξη των τεχνικών αυτών ανάλογα με τη συχνότητα χρήσης τους, προέκυψε ότι οι πέντε πιο συχνά χρησιμοποιούμενες τεχνικές είναι αυτές της έκθεσης, της χαλάρωσης, της γνωστικής δουλειάς, της μίμησης προτύπου και της ψυχοεκπαίδευσης του παιδιού.

2. Γνωστικο-Συμπεριφορικά Προγράμματα για παιδιά με ΔΦΑ και Αγχώδεις Διαταραχές

Ο σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να κάνει μία σύντομη παρουσίαση όλων των ΓΣ προγραμμάτων που έχουν χρησιμοποιηθεί σε παιδιά με ΔΦΑ και συνοσηρές αγχώδεις

διαταραχές και να εστιάσει στις τροποποιήσεις και στις προσαρμογές που είναι απαραίτητες προκειμένου να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητά τους.

Όπως ήταν φυσικό, η εφαρμογή της ΓΣΘ στα αγχώδη προβλήματα των Διαταραχών του Φάσματος του Αυτισμού, ξεκίνησε (και συνεχίζει) διερευνητικά με αναφορές και μελέτες περιπτώσεων (case reports), για να συνεχίσει με πιο οργανωμένα πρωτόκολλα και ομάδες ασθενών. Μέχρι τώρα, έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές μελέτες περίπτωσης και πειραματικές έρευνες. Στις τελευταίες, οι συμμετέχοντες τοποθετούνταν τυχαία είτε στην ομάδα που ξεκινούσε αμέσως την παρέμβαση, είτε έμπαιναν σε λίστα αναμονής. Μετρήσεις με σταθμισμένα εργαλεία και κλινικές συνεντεύξεις πραγματοποιούνταν πριν και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης.

Αναφορικά με τις μελέτες περίπτωσης, δύο ήταν αυτές που πραγματοποιήθηκαν με παιδιά με ΑΥΛ/ΣΑ και Ψυχαναγκαστική-Καταναγκαστική Διαταραχή (ΨΚΔ) (Lehmkuhl, Storch, Bodfish, & Geffken, 2008. Reaven & Hepburn, 2003). Οι μελέτες αυτές βασίστηκαν στο πρόγραμμα των March και Mulle (1998) στο οποίο και έγιναν οι απαραίτητες τροποποιήσεις. Στην πρώτη έρευνα συμμετείχε ένα κορίτσι 7 ετών με ΣΑ και πραγματοποιήθηκαν 14 συνεδρίες, ενώ στη δεύτερη συμμετείχε ένα αγόρι 12 ετών με ΑΥΛ και πραγματοποιήθηκαν 10 συνεδρίες. Τα αποτελέσματα και των δύο μελετών έδειξαν σημαντική μείωση στα ΨΚ συμπτώματα, γεγονός που αποδεικνύει την αποτελεσματικότητα της ΓΣΘ στη θεραπεία της ΨΚ Διαταραχής σε παιδιά με ΔΦΑ.

Επίσης, σε μία άλλη μελέτη περίπτωσης των Greig και MacKay (2005) με ένα δωδεκάχρονο αγόρι που παρακολούθησε ΓΣ πρόγραμμα παρέμβασης για συμπτώματα άγχους, βρέθηκε ότι μετά την ολοκλήρωση της θεραπείας, παρατηρήθηκαν κλινικά σημαντικές αλλαγές στις μετρήσεις του άγχους, της κατάθλιψης και του στρες και βελτίωση της κοινωνικής του επάρκειας.

Τέλος, οι έρευνες των Sze και Wood (2007, 2008) εφάρμοσαν το πρόγραμμα «The Building Confidence FCBT» (Wood, Drahota, & Sze, 2008) σε παιδιά με ΔΦΑ και με παραπάνω από μία συνοσηρές αγχώδεις διαταραχές. Ειδικότερα, στην πρώτη μελέτη συμμετείχε ένα κορίτσι 11 ετών με ΑΥΛ, Άγχος Αποχωρισμού, Γενικευμένη Αγχώδη Διαταραχή (ΓΑΔ) και ΨΚΔ, ενώ στη δεύτερη ένα αγόρι 10 ετών με ΣΑ, ΓΑΔ και Κοινωνική Φοβία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, μετά την ολοκλήρωση της θεραπείας, τα παιδιά δεν πληρούσαν πλέον τα κριτήρια των αγχωδών διαταραχών, ενώ παρατηρήθηκαν και σημαντικές αλλαγές στις κοινωνικές δεξιότητες, στην επικοινωνία και στη λειτουργικότητά τους σε διάφορα πλαίσια.

Αναφορικά με τις πειραματικές μελέτες που χρησιμοποίησαν οργανωμένα πρωτόκολλα και ομάδες ασθενών η Sofronoff και οι συνεργάτες της (Sofronoff, Attwood, & Hinton, 2005) εφάρμοσαν μία σύντομη (6 δίωρες συναντήσεις) ΓΣ παρέμβαση για τη μείωση των συμπτωμάτων του άγχους σε παιδιά ηλικίας 10-12 ετών με ΣΑ. Στην έρευνα συμμετείχαν 71 παιδιά και εφαρμόστηκαν δύο τύποι παρέμβασης. Στον πρώτο τύπο συμμετείχαν μόνο τα παιδιά, ενώ στο δεύτερο τύπο συμμετείχαν τα παιδιά και οι γονείς τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική μείωση του άγχους και των κοινωνικών ανησυχιών των παιδιών και για τις δύο ομάδες παρέμβασης αμέσως μετά την ολοκλήρωση της θεραπείας, καθώς και έξι εβδομάδες μετά στην επαναξιολόγηση. Ωστόσο, ο δεύτερος τύπος παρέμβασης είχε σαν αποτέλεσμα στατιστικά μεγαλύτερη μείωση του άγχους. Όπως ήταν αναμενόμενο, στην ομάδα των παιδιών που ήταν στη λίστα αναμονής δεν παρατηρήθηκε καμία αλλαγή. Επίσης, η έρευνα έδειξε ότι γονείς ανέφεραν όχι μόνο μείωση τους άγχους και περισσότερο αποτελεσματική διαχείρισή του, αλλά και βελτίωση των φιλικών και διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών. Η συγκεκριμένη έρευνα είναι πολύ σημαντική, γιατί εκτός από την αποτελεσματικότητα της ΓΣΘ αποδεικνύει και πειραματικά τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής στη θεραπευτική διαδικασία.

Η έρευνα του Chalfant, και των συνεργατών του (Chalfant, Rapee & Carroll, 2007) πραγματοποιήθηκε σε 47 παιδιά ηλικίας 8-13 ετών με ΑΥΛ/ΣΑ και αγχώδεις διαταραχές (Άγχος Αποχωρισμού, ΓΑΔ, Διαταραχή Πανικού). Το πρόγραμμα αποτελούσε μία ειδική προσαρμογή του προγράμματος “Cool Kids” των Lyneham, και των συνεργατών του (Lyneham, Abbott, Wignall, & Rapee, 2003). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, το 71.4% των συμμετεχόντων δεν πληρούσε πλέον τα κριτήρια της αγχώδους διαταραχής, με βάση τις αναφορές των γονέων, των παιδιών και των δασκάλων. Θετικά αποτελέσματα ως προς τη μείωση του άγχους των παιδιών επιβεβαίωσε και η ανάλογη έρευνα του Οοί και των συνεργατών του (Ooi, Lam, Sung, Tan, Goh, Fung, Pathy, Ang, & Chua, 2008), στην οποία επίσης παρατηρήθηκε μείωση του στρες στους γονείς και στους δασκάλους.

Την εμπλοκή των γονέων στη θεραπεία ενθάρρυνε και η Reaven και οι συνεργάτες της (Reaven, Blakeley-Smith, Nichols, Dasari, Flanigan, & Hepburn, 2009) καθώς στις 12 εβδομαδιαίες συνεδρίες που πραγματοποιήθηκαν αφιερώνονταν χρόνος στην ομάδα, στο κάθε παιδί μόνο του, καθώς και στο παιδί μαζί με τους γονείς. Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε ήταν βασισμένο σε διάφορα ΓΣ προγράμματα και τροποποιήθηκε για να προσαρμοστεί στις ανάγκες του πληθυσμού με ΑΥΛ (π.χ. «Coping Group: Fighting Worry and Facing Fears», Reaven,

Hepburn, Nichols, Blakeley-Smith, & Dasari, 2005 κ.α.). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά, με βάση τις αναφορές των γονέων τους παρουσίασαν σημαντική μείωση στη σοβαρότητα των συμπτωμάτων του άγχους. Ωστόσο, αντίστοιχη μείωση δεν επιβεβαιώθηκε από τις αναφορές των παιδιών.

Παρόμοια, οι έρευνες του Wood και των συνεργατών (Wood, Drahota, Sze, Van Dyke, Decker, Fujii, Bahng, Renno, Hwang, & Spiker, 2009α. Wood, Drahota, Sze, Har, Chiu, & Langer, 2009β) εφάρμοσαν μία τροποποιημένη έκδοση του προγράμματος Building Confidence CBT (Wood & McLeod, 2008). Η δουλειά με τους γονείς εστίαζε σε τρόπους ενίσχυσης του παιδιού κατά τις ασκήσεις της έκθεσης, στο πώς να ανταμείβουν το παιδί και πώς να χρησιμοποιούν τις δεξιότητες επικοινωνίας για να προωθούν την ανεξαρτησία και την αυτονομία του στην καθημερινότητά του. Το πρόγραμμα περιελάμβανε ασκήσεις για την αναγνώριση του συναισθήματος, γνωστική αναδόμηση και σταδιακή έκθεση στην πραγματικότητα. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την αποτελεσματικότητα του προγράμματος στη μείωση των συμπτωμάτων του άγχους, αλλά και στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Εκτός από τη συμμετοχή των γονέων, παρατηρείται ότι τα διάφορα προγράμματα δίνουν έμφαση και στην εκπαίδευση των συμμετεχόντων σε κοινωνικές δεξιότητες. Ήδη, στις έρευνες που αναφέρθηκαν παραπάνω, μέρος του υλικού στόχευε στην ενίσχυση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων του παιδιού, προοδευτικά όμως αυτή η προσέγγιση αρχίζει να γίνεται πιο οργανωμένη, πιο συστηματική και πιο στοχευμένη. Πιο συγκεκριμένα, οι δύο έρευνες του White και των συνεργατών του (White, Ollendick, Scahill, Oswald, & Albano, 2009. White, Albano, Kasari, Ollendick, Klin, Oswald, & Scahill, 2010) βασίστηκαν σε νέα προγράμματα (το Multi-Component Integrated Treatment-MCIT και το Multimodal Anxiety and Social Skills Intervention- MASSI, αντίστοιχα) τα οποία περιελάμβαναν (1) ατομικές συναντήσεις (2) ομαδικές συναντήσεις και (3) συμμετοχή και εκπαίδευση των γονέων. Τα προγράμματα αυτά περιελάμβαναν ξεχωριστές ενότητες για τη δημιουργία και διατήρηση σχέσεων και για την προώθηση κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω της μίμησης προτύπου, της ανατροφοδότησης και της κοινωνικής ενίσχυσης. Τα αρχικά αποτελέσματα ήταν αρκετά ενθαρρυντικά, καθώς παρατηρήθηκε μείωση στα συμπτώματα του άγχους και αύξηση στην κοινωνική επάρκεια των παιδιών. Ωστόσο, οι ερευνητές τονίζουν ότι κάτι τέτοιο χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση.

3. Βασικές Τροποποιήσεις των Γνωστικο-συμπεριφορικών Προγραμμάτων

Σε όλες τις παραπάνω έρευνες, έγιναν τροποποιήσεις στην παραδοσιακή μορφή των προγραμμάτων της ΓΣΘ, έτσι ώστε αυτά να μπορέσουν να ανταποκριθούν στο ιδιαίτερο γνωστικό προφίλ και στις ανάγκες των παιδιών με ΔΦΑ. Στην έρευνα των Chorpita και Daledein παρουσιάστηκαν οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται περισσότερο στα παιδιά με ΔΦΑ, ανεξαρτήτως της παρουσίας ή μη συνοσηρού άγχους. Οι έξι πιο συχνά χρησιμοποιούμενες τεχνικές βρέθηκε να είναι η εκπαίδευση σε δεξιότητες επικοινωνίας, η μίμηση προτύπου, η εκπαίδευση σε κοινωνικές δεξιότητες, ο προσδιορισμός στόχων, η ψυχοεκπαίδευση των γονέων και η ενίσχυση/έπαινος από την πλευρά του θεραπευτή. Οι τεχνικές αυτές, όπως είναι προφανές, ανήκουν κυρίως στο χώρο της γνωστικής συμπεριφορικής θεραπείας, και είναι επίσης προφανές ότι για πληθυσμούς όπως αυτόν των παιδιών με ΔΦΑ, οι παραπάνω τεχνικές απαιτείται να τροποποιηθούν αναλόγως. Στην αντιμετώπιση των αγχωδών διαταραχών σε παιδιά με ΔΦΑ, έχουν μέχρι σήμερα προταθεί διάφορες τροποποιήσεις της τυπικής ΓΣΘ, μερικές από τις οποίες θεωρούνται εξαιρετικά σημαντικές και θα πρέπει να τις λαμβάνουν υπόψη όσοι δουλεύουν με αυτόν τον πληθυσμό. Εδώ θα παρουσιαστούν οι πιο σημαντικές:

1. Αύξηση του αριθμού και της χρονικής διάρκειας των συνεδριών, καθώς λαμβάνεται υπόψη η ανάγκη των παιδιών αυτών για συχνή και συνεχή επανάληψη και πολλές ευκαιρίες εξάσκησης (Beebe & Risi, 2003: 369-399. Chalfant et al., 2007)

2. Προσαρμογή του υλικού στο αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού (Beebe & Risi, 2003. Lehmkuhl et al., 2008), απλοποίηση του πληροφοριακού υλικού και των γνωστικών ασκήσεων και προσοχή στη γλώσσα που χρησιμοποιείται

3. Η χρήση πιο συγκεκριμένων, δομημένων και οπτικών μεθόδων, ιδιαίτερα όταν εισάγονται νέες έννοιες και ιδέες (Attwood, 1999. Sofronoff et al., 2005). Ειδικότερα, σημαντική είναι η χρήση οπτικών βοηθημάτων και γραπτών φύλλων εργασίας μαζί με λίστες πολλαπλών επιλογών, η χρήση εικόνων, ζωγραφιών και διαγραμμάτων, η δημιουργία και χρήση κοινωνικών ιστοριών και Συνομιλιών με Κόμικς και τα παιχνίδια ρόλων. Αυτές οι τεχνικές μπορούν να διευκολύνουν την αναγνώριση των συναισθημάτων και άλλων αφηρημένων εννοιών, την κατανόηση της ενσυναίσθησης και την καλύτερη αντίληψη και ανταπόκριση σε ποικίλες κοινωνικές καταστάσεις (Chalfant et al., 2007. Moree & Davis, 2010. Reaven et al., 2009. Sze & Wood, 2007. 2008).

4. Εστίαση στις δυνατότητες, τα talέντα και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των παιδιών (Attwood, 1999) με σκοπό την ενίσχυση του κινήτρου, του ενδιαφέροντος, της προθυμίας και της συμμετοχής του παιδιού στη θεραπεία, αλλά και τη διευκόλυνση της αλληλεπίδρασης με το θεραπευτή (Reaven et al., 2009. Sofronoff et al., 2005. Sze & Wood, 2007. 2008. Wood et al., 2009α).

5. Άμεση συμμετοχή των γονέων στη θεραπευτική διαδικασία και ψυχοεκπαίδευση (Chorpita & Daleiden, 2009. Puleo & Kendall, 2010) για την ενίσχυση της γενίκευσης, αλλά και τη διατήρηση των θεραπευτικών αποτελεσμάτων. Η σημασία της γονεϊκής εμπλοκής αποδείχθηκε και πειραματικά (Sofronoff et al., 2005), ενώ τονίστηκε και από πολλούς άλλους ερευνητές. Μερικοί μάλιστα ερευνητές προτίμησαν να συμπεριλάβουν τους γονείς στις θεραπευτικές συνεδρίες του παιδιού (Reaven & Hepburn, 2003. Lehmkuhl et al., 2008. Sze & Wood, 2007. 2008), κάποιoi άλλοι επέλεξαν οι γονείς να κάνουν τις δικές τους ξεχωριστές συνεδρίες με το θεραπευτή, παράλληλα με αυτές του παιδιού (Chalfant et al., 2007), ενώ άλλοι αποφάσισαν να συνδυάσουν τις παραπάνω προσεγγίσεις εξασφαλίζοντας συνεδρίες μόνο για το παιδί, συνεδρίες για το παιδί και τους γονείς μαζί, καθώς και συνεδρίες για τους γονείς χωριστά (Reaven et al., 2009. Wood et al., 2009β).

6. Εκπαίδευση σε κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες για την ενίσχυση της κοινωνικής επάρκειας των παιδιών. (Chorpita & Daleiden, 2009. Sze & Wood, 2007. White et al., 2009, 2010). Με άλλα λόγια, εκτός από την εστίαση στο σύμπτωμα του άγχους που θα κληθεί να θεραπεύσει η ΓΣΘ είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη και να τεθούν στην ιεραρχία των δυσκολιών και τα ιδιαίτερα προβλήματα και ελλείμματα που παρουσιάζει το άτομο με ΔΦΑ (Moree & Davis, 2010).

7. Ιδιαίτερη έμφαση στη συναισθηματική εκπαίδευση, στη χαλάρωση (Sofronoff et al. 2005) και στην εξάσκηση μέσω έκθεσης (συμπεριφορική πρόβα) (Chalfant et al., 2007. Reaven & Hepburn, 2003).

4. Συμπέρασμα

Το γενικό συμπέρασμα, λοιπόν, που προκύπτει είναι ότι η ΓΣ προσέγγιση είναι μία πολλά υποσχόμενη θεραπεία του άγχους στα παιδιά με ΔΦΑ, εφόσον όμως γίνουν οι απαραίτητες τροποποιήσεις και προσαρμογές. Το επίσης σημαντικό στοιχείο που προκύπτει είναι ότι τα θεραπευτικά προγράμματα δεν συμβάλλουν μόνο στη μείωση των συμπτωμάτων του άγχους,

αλλά έχουν να επιδείξουν θετικά αποτελέσματα στη βελτίωση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων και στην ενίσχυση των δεξιοτήτων προσαρμογής, σε κύρια δηλαδή χαρακτηριστικά του αυτισμού, βελτιώνοντας τη γενική κλινική εικόνα και λειτουργικότητα των παιδιών (Sze & Wood, 2008). Η προσπάθεια δημιουργίας νέων θεραπευτικών πρωτοκόλλων και ο συστηματικός έλεγχος της αποτελεσματικότητάς τους παραμένει ένα ανοιχτό θέμα που θα προσφέρει σημαντικά στοιχεία στην κλινική πράξη και κατ' επέκταση θα βοηθήσει στην προώθηση της ποιότητας ζωής του πληθυσμού αυτού και των οικογενειών τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Attwood, T. (1998α). Cognition. In: T. Attwood, *Asperger's Syndrome* (pp. 112-129). London: Jessica Kingsley.
- Attwood, Tony (1998β). Social Behavior, In: T. Attwood, *Asperger's Syndrome* (pp. 28-66). London: Jessica Kingsley.
- Attwood, T. (1999). *Modifications to cognitive behaviour therapy to accommodate the cognitive profile of people with Asperger's syndrome*. Tony Attwood's website. Retrieved March, 2009 from <http://www.tonyattwood.com.au/paper2.htm>.
- Attwood, T. (2004). Cognitive behavior therapy for children and adults with Asperger's Syndrome. *Behavior Change*, 21 (3), 147-161.
- Baron-Cohen, S. (2001). Theory of mind and autism: A review. *Special Issue of the International Review of Research of Mental Retardation*, 23, 169.
- Beebe, D.W., & Risi, S. (2003²). Treatment of adolescents and young adults with high-functioning autism or Asperger syndrome. In M. A. Reinecke, F. M. Dattilio, & A. Freeman (Eds), *Cognitive therapy with children and adolescents: A casebook for clinical practice* (pp. 369-399). New York: Guilford.
- Bowler, D.M. (1992). "Theory of Mind" in Asperger's syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33 (5), 877-893.
- Chalfant, A.M., Rapee, R., & Carroll, L. (2007). Treating Anxiety Disorders in children with high functioning autism spectrum disorders: A controlled trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(1), 1842-1857.

Chorpita, B.F., & Daleiden, E.L. (2009). Mapping evidence-based treatments for children and adolescents: application of the distillation and matching model to 615 treatments from 322 randomized trials. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77 (3), 566–579.

Frith, U. (1989). A new look at language and communication in autism. *British Journal of Disorders of Communication*, 24 (2), 123-150.

Greig, A., & MacKay, T. (2005). Asperger's Syndrome and cognitive behaviour therapy: New applications for educational psychologists. *Educational and Child Psychology*, 22 (4), 4-15.

Happé, F.G.E. (1995). The role of age and verbal ability in the theory of mind task performance of subjects with autism. *Child Development*, 66, (3), 843–855.

Kendall, P.C., Flannery-Schroeder, E., Panichelli-Mindel, S.M., Southam-Gerow, M., Hein, A., & Warman, M. (1997). Therapy for youths with anxiety disorders: A second randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65 (3), 366–380.

Lehmkuhl, H.D., Storch, E.A., Bodfish, J.W., & Geffken, G.R. (2008). Brief report: exposure and response prevention for obsessive compulsive disorder in a 12-year-old with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38 (5), 997-981.

Lyneham, H.J., Abbott, M.J., Wignall, A., & Rapee, R.M. (2003). *The Cool Kids family program—therapist manual*. Sydney: Macquarie University.

March, J., & Mulle, K. (1998). *OCD in children and adolescents: A cognitive-behavioral treatment manual*. New York: The Guilford Press.

Minshew, N.J., Meyer, J., & Goldstein, G. (2002). Abstract reasoning in autism: A dissociation between concept formation and concept identification. *Neuropsychology*, 16 (3), 327–334.

Moree, B.N., & Davis, T.E. (2010). Cognitive-behavioral therapy for anxiety in children diagnosed with autism spectrum disorders: Modification trends. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4 (3), 346-354.

Morgan, B., Maybery, M., & Durkin, K. (2003). Weak central coherence, poor joint attention, and low verbal ability: Independent deficits in early autism. *Developmental Psychology*, 39 (4), 646–656.

Ooi, Y.P., Lam, C.M., Sung, M., Tan, W.T.S., Goh, T.J., Fung, D.S.S., Pathy, P., Ang, R.P., & Chua, A. (2008). Effects of cognitive-behavioural therapy on anxiety for children with high-functioning autistic spectrum disorders. *Singapore Medicine Journal*, 49 (3), 215-220.

Puleo, C.M., & Kendall, P.C. (2010). Anxiety disorders in typically developing youth: autism spectrum symptoms as a predictor of cognitive-behavioral treatment. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, DOI 10.1007/s10803-010-1047-2.

Reaven, J.A., Blakeley-Smith, A., Nichols, S., Dasari, M., Flanigan, E., & Hepburn, S. (2009). Cognitive-Behavioral group treatment for anxiety symptoms in children with high-functioning autism spectrum disorders. a pilot study. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 4 (1), 27-37.

Reaven, J., & Hepburn, S. (2003). Cognitive-behavioral treatment of obsessive-compulsive disorder in a child with Asperger syndrome. *Autism*, 7 (2), 145-164.

Reaven, J., Hepburn, S., Nichols, S., Blakeley-Smith, A., & Dasari, M.. (2005). *Coping group: Fighting worry and facing fears: an unpublished treatment manual for children with ASD and anxiety disorder*. Unpublished manuscript, University of Colorado at Denver and Health Sciences Center.

Sofronoff, K., Attwood, T., & Hinton, S. (2005). A randomized controlled trial of a CBT intervention for anxiety in children with Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46 (11), 1152–1160

Stallard, P. (2003). *Think good-feel good: A cognitive behaviour therapy workbook for children and young people*. Chichester: John Wiley & Sons.

Sze, K.M., & Wood, J.J. (2007). Cognitive behavioral treatment of comorbid anxiety disorders and social difficulties in children with high-functioning autism: a case report. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 37 (3), 133-143.

Sze, K.M., & Wood, J.J. (2008). Enhancing CBT for the treatment of autism spectrum disorders and concurrent anxiety. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 36 (4), 403–409.

White, S.W., Albano, A.M., Johnson, C.R., Kasari C., Ollendick, T., Klin, A., Oswald, D., & Scabil, L. (2010). Development of a cognitive behavioral intervention program to treat anxiety and social deficits in teens with high-functioning autism. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 13 (1), 77-90.

White, S.W., Ollendick, T., Scabil, L., Oswald, D., & Albano, A.M. (2009). Preliminary efficacy of a cognitive-behavioral treatment program for anxious youth with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39 (12), 1652-1662.

Wood, J.J., Drahota, A., Sze, K., Har, K., Chiu, A., & Langer, D.A. (2009α). Cognitive behavioral therapy for anxiety in children with autism spectrum disorders: a randomized, controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50 (3), 224-234.

Wood, J.J., Drahota, A., Sze, K., Van Dyke, M., Decker, K., Fujii, C., Bahng, C., Renno, P., Hwang, W-C, & Spiker, M. (2009β). Brief report: effects of cognitive behavioral therapy on parent-reported autism symptoms in school-age children with high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39 (11), 1608-1612.

Wood, J. J., & McLeod, B. M. (2008). *Child Anxiety Disorders: a treatment manual for practitioners*. New York: Norton.

Wood, J.J., Drahota, A., & Sze, K.M. (2007). *Cognitive behavioral therapy for anxiety and social problems in children with autism: Intervention manual*. Unpublished treatment manual developed at the University of California, Los Angeles.

ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Στρατηγικές ανάγνωσης από μαθητές του δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες στην κατανόηση λογοτεχνικών κειμένων

Μαστροθανάσης, Κωνσταντίνος

Δάσκαλος, Προϊστάμενος Δημοτικού Σχολείου Καλλιθέας

Διεύθυνση Π.Ε. Βοιωτίας

Email: komastroth@sch.gr

Γελαδάρη, Αθηνά

Δασκάλα, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Email: athinageladari@yahoo.gr

Περίληψη

Η ανάγνωση αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία, σκοπός της οποίας είναι η κατανόηση των πληροφοριών του γραπτού λόγου. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα στην αναγνωστική κατανόηση, ένα μέρος του οποίου οφείλεται στον περιορισμένο αριθμό ή την ανεπαρκή χρήση των στρατηγικών ανάγνωσης.

Σκοπός της έρευνας είναι η ποιοτική και η ποσοτική διερεύνηση των στρατηγικών και των διαδικασιών κατανόησης λογοτεχνικών κειμένων, στη μητρική γλώσσα. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση αντιμετωπίζουν ποικίλες δυσκολίες, προσεγγίζουν απαγωγικά το γραπτό λόγο και υιοθετούν ευρύτερα ορισμένες στρατηγικές για την διεκπεραίωση της κατανόησης.

Λέξεις κλειδιά: ανάγνωση, κατανόηση, στρατηγικές, μαθησιακές δυσκολίες

1. Εισαγωγή

Η ανάγνωση συνδέεται με την κατάκτηση του γραπτού λόγου και θεωρείται μία από τις σημαντικότερες ικανότητες προς εκμάθηση για τη γλωσσική διδασκαλία. Παράλληλα, συσχετίζεται με τη μετέπειτα ακαδημαϊκή επίδοση και συνδυάζεται με πολλές άλλες αναπτυξιακές προκλήσεις στη ζωή του παιδιού. Τρεις είναι οι βασικές συνιστώσες της: η

ακρίβεια, δηλαδή η φωνολογική και ορθογραφική επεξεργασία του γραπτού λόγου, η ευχέρεια, η οποία περιέχει την ικανότητα αυτόματης και γρήγορης ανάγνωσης ενός γραπτού μηνύματος και η αναγνωστική κατανόηση, η οποία ορίζεται ως διαδικασία ερμηνείας και εξαγωγής νοήματος (Harrison, 2004). Ειδικότερα, για την επιτυχή έκβαση της τελευταίας, έχει διαπιστωθεί πως είναι απαραίτητος ο συντονισμός ορισμένων βασικών και ανώτερων διεργασιών που στοχεύουν στην πρόσληψη, την επεξεργασία, τη συγκράτηση και την αξιοποίηση των σημασιολογικών δομών (Πόρποδας, 2002).

Η εκμάθηση της ανάγνωσης εξαρτάται από αρκετές γνωστικές δεξιότητες. Έρευνες έχουν καταδείξει ότι η φωνολογική επίγνωση αποτελεί έναν ισχυρό παράγοντα που μπορεί να προβλέψει την πρόοδο και να υποβοηθήσει την εκμάθηση της ανάγνωσης (Castles & Coltheart, 2004). Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά την εκμάθησή της είναι η βραχυπρόθεσμη μνήμη, η λεξική πρόσβαση, η ικανότητα αυτόματης κατονομασίας αντικειμένων και ο ρυθμός ομιλίας (Snowling, et al., 1997). Τέλος βασική προϋπόθεση για την επιτυχή διεκπεραίωση της κατανόησης αποτελεί η υιοθέτηση κατάλληλων στρατηγικών καθώς και η ευέλικτη χρήση τους, από την πλευρά του αναγνώστη (Geladari, et al., 2010. McNamara, 2007).

Οι μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση προκύπτουν όταν τα διαφορετικά ελλείμματα στην οπτικοαντιληπτική ή στην ακουστικοφωνητική επεξεργασία εμποδίζουν την αναπτυξιακή πορεία των συστημάτων του λόγου και καθιστούν αναποτελεσματική τη διαχείριση των νοητικών σχημάτων του ατόμου (Hammill, 1990). Πολλοί από αυτούς τους μαθητές, βιώνουν δυσκολίες στο επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης και τις δεξιότητες αναγνώρισης λέξεων, αποκωδικοποίησης και αναγνωστικής ευχέρειας (McCray, 2001. Μπότσας, 2007). Επιπλέον φαίνεται ότι οι ανεπαρκείς δεξιότητες αναγνώρισης λέξεων και η χαμηλή αναγνωστική ευχέρεια των μαθητών με χαμηλό επίπεδο στην ανάγνωση συνδέεται με σοβαρές ελλείψεις στην αναγνωστική κατανόηση (Geladari & Mastrothanasis, 2010. Morris, et al., 1996). Τα παιδιά με οπτικοαντιληπτικά ελλείμματα εμφανίζουν δυσκολίες από το στάδιο της αποκωδικοποίησης, αφού προσπαθούν να απομνημονεύσουν ολόκληρες λέξεις προκειμένου να αντισταθμίσουν τις φωνολογικές τους δυσκολίες. Δευτερογενώς, οι δυσκολίες αυτές μεταφέρονται στο μορφοσυντακτικό και στο εννοιολογικό σύστημα του λόγου. Σε παιδιά στα οποία η διαταραχή προέρχεται από γλωσσική ανεπάρκεια, ενώ είναι εφικτή η αποκωδικοποίηση, η εμπλοκή του εννοιολογικού και του μορφοσυντακτικού συστήματος στην αναγνωστική διαδικασία, δημιουργεί προβλήματα στην αναγνωστική κατανόηση (Παντελιάδου, 2000. Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες τείνουν να έχουν μικρότερη επίγνωση της κειμενικής δομής, δυσκολεύονται στην εξαγωγή των βασικών ιδεών που μεταφέρει το κείμενο, δεν μπορούν να ανακαλέσουν το νόημά του και αδυνατούν να εντοπίσουν τις σημαντικές λεπτομέρειες που αναφέρονται (Jitendra, et al., 2000). Επιπλέον, δυσκολεύονται να αποκωδικοποιήσουν γρήγορα και με ακρίβεια, δεσμεύουν σημαντικές γνωστικές πηγές υπερφορτώνοντας την αδύναμη μνήμη τους, περιορίζοντας την ανάγνωση στην αποκωδικοποίηση του κειμένου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να σταματούν συχνά για να προφέρουν μια λέξη συλλαβιστά ή γράμμα προς γράμμα και να επαναλαμβάνουν μέρη του κειμένου για να κατανοήσουν (Archer et al., 2003. Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Παρατηρούνται, επίσης, ελλείμματα σε όλο το φάσμα της μεταγνώσης, τα οποία δεν επιτρέπουν στους μαθητές τη μετάβαση από την κυριολεκτική στη συμπερασματική κατανόηση. Τέλος, ένα μέρος των δυσκολιών οφείλεται στον περιορισμένο αριθμό ή την ανεπαρκή και άκαμπτη χρήση των στρατηγικών ανάγνωσης (Wong, 2004). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αποτυγχάνουν να μεταφέρουν αυτόματα τις στρατηγικές που έχουν μάθει σε περιστάσεις διαφορετικές από αυτές που έχουν εξασκηθεί (Day & Zajakowski, 1991).

Οι στρατηγικές ανάγνωσης έχουν οριστεί από πολλούς ερευνητές ως συγκεκριμένες νοητικές διεργασίες και ενέργειες που εφαρμόζονται από τους μαθητές συνειδητά ή αυτόματα με σκοπό την αποκωδικοποίηση ενός κειμένου, την κατανόησή του και τη δόμηση του νοήματος (Almasi, 2003). Όταν οι μαθητές συναντούν προβλήματα στην κατανόηση χρησιμοποιούν τις στρατηγικές ώστε να τα υπερβούν. Μελέτες πεδίου ανέδειξαν δύο είδη στρατηγικών ανάγνωσης, τις επαγωγικές (top-down) και τις απαγωγικές (bottom-up), αντίστοιχα του τρόπου με τον οποίο ο αναγνώστης προσεγγίζει το γραπτό λόγο (Nattinger & DeCarrio, 2001). Οι στρατηγικές που συγκαταλέγονται στην κατηγορία της ανοδικής προσέγγισης (bottom-up) είναι λειτουργίες χαμηλού επιπέδου επεξεργασίας πληροφοριών. Στην περίπτωση αυτή, ο αναγνώστης για να κατανοήσει ένα κείμενο εστιάζει στο επίπεδο της πρότασης και των λέξεων. Αντίθετα, στην κατηγορία της καθοδικής προσέγγισης (top-down) συμπεριλαμβάνονται διεργασίες υψηλού νοητικού επιπέδου. Αυτές ξεκινούν από τις μεγαλύτερες μονάδες της γραπτής έκφρασης ή από όλο το κείμενο και έχουν στόχο να ενεργοποιήσουν τις πραγματολογικές και γλωσσικές γνώσεις, τις υποθέσεις και τις προβλέψεις του αναγνώστη αναφορικά με τη μορφή και το περιεχόμενο, συμβάλλοντας έτσι στην κατανόηση.

Οι στρατηγικές ανάγνωσης έχουν ταξινομηθεί σε διάφορα μοντέλα, με πιο διαδεδομένο αυτό της Oxford (2001). Η ταξινόμηση της Oxford (1990) περιλαμβάνει δύο

ευρύτερες ομάδες: τις άμεσες (direct) και έμμεσες (indirect) στρατηγικές, οι οποίες με τη σειρά τους διαχωρίζονται σε έξι υποομάδες. Στις έμμεσες στρατηγικές του συστήματος αυτού εντάσσονται οι μεταγνωστικές στρατηγικές, οι οποίες βοηθούν τους μαθητές να συστηματοποιήσουν τη μάθησή τους, οι συναισθηματικές στρατηγικές που συνδέονται με τις συναισθηματικές και ψυχολογικές ανάγκες του μαθητή (αυτοπεποίθηση, η αντιμετώπιση του φόβου ή του άγχους), ενώ οι κοινωνικές στρατηγικές οδηγούν σε ενισχυμένη αλληλεπίδραση με τη γλώσσα που μαθαίνουν οι μαθητές. Στις άμεσες στρατηγικές συγκαταλέγονται οι γνωστικές στρατηγικές, οι νοητικές δηλαδή στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές για να εξάγουν νόημα από τη μάθησή τους, οι μνημονικές στρατηγικές που αφορούν στην αποθήκευση των πληροφοριών, και οι αντισταθμιστικές στρατηγικές, οι οποίες βοηθούν τους μαθητές να υπερβούν τα γνωστικά κενά και να συνεχίσουν την επικοινωνία (Oxford, 2001).

2. Η έρευνα

Στην παρούσα έρευνα βασικός στόχος είναι η διεύρυνση των γνώσεων σχετικά με τις διαδικασίες και τις στρατηγικές ανάγνωσης μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν για το σκοπό αυτό διαμορφώθηκαν ως εξής:

- α) Πώς προσεγγίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ένα λογοτεχνικό κείμενο, όταν σκοπός τους είναι η κατανόησή του;
- β) Ποιες δυσκολίες συναντούν κατά την ανάγνωση;
- γ) Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν οι μαθητές για την κατανόηση των λογοτεχνικών κειμένων και κατά πόσο αυτές χρησιμοποιούνται αποτελεσματικά;

Οι συμμετέχοντες της έρευνας, 30 στον αριθμό, επιλέχθηκαν από ένα ευρύτερο σύνολο Ελλήνων μαθητών που φοιτούσαν σε τμήματα ένταξης γενικών τάξεων του δημοτικού σχολείου (βλ. πίνακα 1).

Πίνακας 1: Οι συμμετέχοντες της έρευνας

		ΤΑΞΗ ΦΟΙΤΗΣΗΣ		
		Πέμπτη τάξη	Έκτη τάξη	Σύνολο (%)
ΦΥΛΟ	Αγόρια	8	14	22 (73,3%)
	Κορίτσια	3	5	8 (26,7%)
	Σύνολο (%)	13 (43,3%)	17 (56,7%)	30 (100,0%)

Η μέση ηλικία τους κυμάνθηκε κατά μέσο όρο στα 10 έτη και 11 μήνες ($T.A.=0,62$), ενώ οι 22 από αυτούς ήταν αγόρια και οι 8 κορίτσια. Επίσης, οι 13 μαθητές φοιτούσαν στην πέμπτη τάξη και οι 17 στην έκτη. Οι ίδιοι είχαν διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση από Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.).

2.1. Μεθοδολογία

Για την ταυτοποίηση των διαδικασιών και στρατηγικών που υιοθετούν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων, χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία τα πρωτόκολλα προφορικών αναφορών και οι ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις (Afflerback, 2000. Nunan, 1992)

Σε κάθε μαθητή δοθήκαν δύο αφηγηματικά κείμενα, μεταξύ 190-220 λέξεων και τρεις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις κατανόησης λεξιλογίου και κειμένου, για το κάθε ένα. Αρχικά ζητήθηκε από τους μαθητές να αναγνώσουν το κείμενο με σκοπό να το κατανοήσουν. Παράλληλα με αυτό, τους ζητήθηκε να εξωτερικεύουν αυτά που σκέφτονται κατά την ανάγνωση των κειμένων και να υποδεικνύουν στους ερευνητές τις δυσκολίες τους όποτε αντιμετώπιζαν κάποιο πρόβλημα.

Στη συνέχεια ακολούθησαν ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις για τη συλλογή επιπλέον πληροφοριών αναφορικά με την αναγνωστική συμπεριφορά και τις στρατηγικές που υιοθετήθηκαν για την διεκπεραίωση της ανάγνωσης και της αντιμετώπισης των δυσκολιών.

Τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις και τις προφορικές εξωτερικεύσεις αφού απομαγνητοφωνήθηκαν, αναλύθηκαν ποιοτικά (Creswell, 2008). Η μείωση των λεκτικών δεδομένων περιλάμβανε κωδικοποίηση με χρήση περιγραφικών ή εννοιολογικών ονομάτων, διαμορφώνοντας ατομικούς πίνακες δεδομένων, οι οποίοι περιείχαν θεματικούς άξονες, κατηγορίες και κωδικούς (Strauss & Corbin, 1990). Στη συνέχεια δημιουργήθηκαν συγκριτικοί πίνακες δεδομένων, συνολικά για όλους τους μαθητές, οι οποίοι και σχολιάστηκαν.

Από την ποιοτική ανάλυση των λεκτικών αναφορών προέκυψαν τριάντα έξι (36) κωδικοί που εντάχθηκαν σε δέκα (10) κατηγορίες. Στη συνέχεια ομαδοποιήθηκαν σε τρεις βασικούς θεματικούς άξονες, που αφορούν την αναγνωστική διαδικασία, τις δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές και τη χρήση στρατηγικών για την διεκπεραίωση του στόχου την κατανόησης και την υπερπήδηση των φραγμών στην ανάγνωση.

Για να καθοριστεί ο βαθμός αξιοπιστίας της κατηγοριοποίησης μεταξύ των ερευνητών, χρησιμοποιήθηκαν διαδοχικά οι δείκτες Scott's Pi (p), Cohen's kappa (Ck),

Krippendorff's alpha (α) και Fleiss' kappa (F_k) τόσο για κάθε μεταβλητή, όσο και συνολικά για όλα τα δεδομένα, όπου καταδείχτηκε υψηλός βαθμός αξιοπιστίας (Μέσος όρος δεικτών= 0.81).

Για την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων, τόσο οι άμεσες όσο και οι έμμεσες στρατηγικές που προέκυψαν κατηγοριοποιήθηκαν από μηδέν έως δύο με βάση την ανεπαρκή (0), τη σχετικά ικανοποιητική (1) και την ικανοποιητική-επαρκή χρήση τους (2) σύμφωνα με την αναφερόμενη συχνότητα χρήσης τους από τους μαθητές. Οι δυσκολίες στην ανάγνωση κατηγοριοποιήθηκαν από ένα έως δύο, ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας που συνάντησαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης.

3. Αποτελέσματα

3.1. Διαδικασία ανάγνωσης

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, στο σύνολό τους, υιοθετούν την ανοδική προσέγγιση στην ανάγνωση και την κατανόηση των κειμένων (βλ. πίνακα 2). Οι περισσότεροι ξεκινούν με την αποκωδικοποίηση του συμβολικού συστήματος της γλώσσας, διαβάζοντας ένα προς ένα τα γράμματα και τις συλλαβές, με σκοπό τη σύνθεση αυτών των στοιχείων και την αναγνώριση των λέξεων (19 αναφορές). Όπως αναφέρει ένας από τους συμμετέχοντες: «Με μπερδεύουν τα γράμματα και τα διαβάζω ένα-ένα» (μαθητής 22).

Πίνακας 2: Κατηγορίες και κωδικοί σχετικοί με τη διαδικασία ανάγνωσης.

Κατηγορίες	Κωδικοί	Ερμηνεία Κωδικών	Αναφορές
Α. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ			
Απαγωγική προσέγγιση	ΑΝΑΓΡΓΡ	Ανάγνωση γράμμα-γράμμα	19
	ΑΝΑΛΕΞΛΕΞ	Ανάγνωση λέξη-λέξη	18
	ΑΝΑΠΡΠΡ	Ανάγνωση πρόταση-πρόταση	8
Επανάληψη ανάγνωσης	ΕΠΑΑΝΑΛΕΞΚΑΤ	Επανάληψη ανάγνωσης λέξεων για την κατανόησή τους	18
	ΕΠΑΑΝΑΠΡΚΑΤ	Επανάληψη ανάγνωσης πρότασης για την κατανόησή της	11

Μια άλλη ομάδα μαθητών διαβάζει το κείμενο λέξη προς λέξη, με σκοπό την κατάκτηση του νοήματος σε επίπεδο πρότασης (18 αναφορές). Λόγω της χαμηλής αναγνωστικής ικανότητας, η διαδικασία αυτή γίνεται με αργούς ρυθμούς. Χαρακτηριστικό

παράδειγμα η αναφορά ενός μαθητή που υποστηρίζει «*Η κυρία μου 'χει πει να διαβάζω προσεκτικά μία μία τις λέξεις για να καταλάβω...Εγώ το κάνω αυτό*» (μαθητής 2). Ορισμένοι μαθητές, διαβάζουν, επίσης, με αργό ρυθμό, μία-μία τις προτάσεις με μικρό αριθμό λέξεων και προσπαθούν να κατανοήσουν το νόημα τους (8 αναφορές). Ένας μαθητής σχολιάζει: «*Διαβάζω πρόταση-πρόταση. Νομίζω θα καταλάβω τι λέει*» (μαθητής 9).

Αρκετοί μαθητές ακολουθούν την αλληλοδραστική προσέγγιση (interactive) των κειμένων, σε επίπεδο προτάσεων και λέξεων, είτε όταν διαβάζουν το κείμενο μόνο μία φορά, είτε όταν επαναλαμβάνουν την ανάγνωσή του. Από την μία, δηλαδή, η λέξη ή η πρόταση διαβάζεται ώστε να αποκωδικοποιηθούν τα στοιχεία της ελληνικής γλώσσας και να γίνουν αντιληπτές οι λέξεις και από την άλλη, διαβάζεται για την οριοθέτηση της λειτουργίας των λέξεων μέσα στις φράσεις. Χαρακτηριστικά: «*Όταν την ξαναδιαβάζω (την πρόταση) σκέφτομαι τι λένε οι λέξεις που διάβασα όλες μαζί*» (μαθητής 30). Όπως παρατηρείται, η επανάληψη της ανάγνωσης εφαρμόζεται μόνο σε επίπεδο λέξεων (18 αναφορές) και σε επίπεδο προτάσεων (11 αναφορές).

3.2. Δυσκολίες ανάγνωσης

Αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές σε λεξιλογικό επίπεδο, φαίνεται ότι η κατανόηση των σύνθετων (17 αναφορές) και των πολυσύλλαβων λέξεων (16 αναφορές) επηρεάζει σημαντικά την κατανόηση του κειμένου.

Πίνακας 3: Κατηγορίες και κωδικοί σχετικοί με τις δυσκολίες ανάγνωσης

Κατηγορίες	Κωδικοί	Ερμηνεία Κωδικών	Αναφορές
B. ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ			
Σε επίπεδο λέξεων	ΠΡΛΕΞ	Προφορά λέξεων	14
	ΑΓΝΛΕΞ	Άγνωστες λέξεις	12
	ΠΟΛΛΕΞ	Πολυσύλλαβες λέξεις	16
	ΣΥΝΘΛΕΞ	Σύνθετες λέξεις	17
	ΚΑΤΣΗΛΕΞ	Κατανόηση σημασίας λέξης	9
Σε επίπεδο κειμένου	ΚΑΤΑΠΠΡ	Κατανόηση σημασίας απλών προτάσεων	4
	ΚΑΤΣΗΣΥΝΘΠΡ	Κατανόηση σημασίας σύνθετων & επανξιμένων προτάσεων	13
	ΚΑΤΟΥΚΕΙΜ	Κατανόηση της ουσίας του κειμένου	28

Παράλληλα με αυτό, ένα μικρότερο ποσοστό μαθητών αναφέρει δυσκολίες είτε σε μικρό (42,9%), είτε σε μεγάλο βαθμό (57,1%) στην προφορά των λέξεων (14 αναφορές). Χαρακτηριστικά: «Δεν μπορώ να διαβάσω όλες τις λέξεις καλά. Με δυσκολεύουν και δεν μπορώ να τα πω σωστά» (μαθητής 6). Τροχοπέδη αποτελούν, επίσης, οι άγνωστες λέξεις (12 αναφορές) που συναντούν οι μαθητές και δυσχεραίνουν το στόχο της ανάγνωσης, ενώ ορισμένοι ανέφεραν δυσκολίες στην κατανόηση ορισμένων λέξεων που πιθανόν έχουν ξαναδιαβάσει (βλέπε πίνακα 3,4).

Πίνακας 4: Ποσοστά δυσκολίας κατά την ανάγνωση

Κατηγορίες	Κωδικοί	Λίγο (%)	Πολύ (%)	M.O.	T.A.
B. ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ					
Σε επίπεδο λέξεων	ΠΡΛΕΞ	42,9	57,1	1,57	0,51
	ΑΓΝΛΕΞ	33,3	66,7	1,67	0,49
	ΠΟΛΕΞ	31,2	68,8	1,69	0,48
	ΣΥΝΘΛΕΞ	41,2	58,8	1,59	0,51
	ΚΑΤΣΗΛΕΞ	55,6	44,4	1,44	0,53
Σε επίπεδο κειμένου	ΚΑΤΑΠΠΡ	50,0	50,0	1,50	0,58
	ΚΑΤΣΗΣΥΝΘΠΡ	30,8	69,2	1,69	0,48
	ΚΑΤΟΥΚΕΙΜ	7,1	92,9	1,93	0,26

Σε επίπεδο κειμένου σχεδόν το σύνολο των μαθητών ανέφερε ότι αδυνατεί να κατανοήσει την ουσία του κειμένου. «Δεν κατάλαβα τι λέει το κείμενο» (μαθητής 30) τονίζει με έμφαση ένας μαθητής. Μάλιστα, ο βαθμός δυσκολίας είναι αρκετά μεγάλος (92,9%). Μεγάλες δυσκολίες (69,2% σε μεγάλο βαθμό και 30,8% σε μέτριο βαθμό) αναφέρονται, επίσης, στην κατανόηση των σύνθετων ή των επαυξημένων προτάσεων (13 αναφορές) ενώ ορισμένοι δήλωσαν προβλήματα κατανόησης σε επίπεδο απλών προτάσεων (4 αναφορές).

3.3. Χρήση αναγνωστικών στρατηγικών

Για την ταξινόμηση των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες, χρησιμοποιήθηκε η ταξινόμηση της Oxford (1990), καθώς πρόκειται ίσως για “την πιο περιεκτική ταξινόμηση των στρατηγικών εκμάθησης” (Ellis, 1994: 539). Οι κατηγορίες στις οποίες διακρίναμε τις αναγνωστικές στρατηγικές είναι οι άμεσες (μνημονικές, γνωστικές και αντισταθμιστικές) και οι έμμεσες στρατηγικές (μεταγνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικού τύπου).

3.3.1. Άμεσες στρατηγικές

Σύμφωνα με τα δεδομένα, οι συμμετέχοντες υιοθέτησαν μια ποικιλία μνημονικών, γνωστικών και αντισταθμιστικών στρατηγικών για να ξεπεράσουν τους περιορισμούς και να επιτύχουν την αναγνωστική κατανόηση του κειμένου (πίνακας 5).

Πίνακας 5: Κατηγορίες και κωδικοί σχετικοί με τις άμεσες στρατηγικές

Κατηγορίες	Κωδικοί	Ερμηνεία Κωδικών	Αναφορές
Γ. ΑΜΕΣΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ			
Μνημονικές στρατηγικές	ΧΡΕΙΚ	Χρήση εικονογράφησης	30
	ΣΥΛ	Συλλαβισμός	27
	ΠΡΟΤΥΑΝΑ	Προσαρμογή ρυθμού ανάγνωσης	26
	ΥΠΟΝΟΗΣΥΜ	Υπόθεση νοήματος από συμφραζόμενα	13
	ΕΝΠΡΓ	Ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης	6
Γνωστικές στρατηγικές	ΕΞΝΟΠΡ	Εξαγωγή νοήματος ανά πρόταση	6
	ΑΝΑΕΝΤΠΛ	Ανάγνωση για εντοπισμό πληροφοριών	8
	ΧΡΤΙΤ	Χρήση τίτλων & επικεφαλίδων	14
	ΧΩΡΛΕΞ	Χωρισμός λέξεων	26
	ΥΠΟΓΡ	Υπογράμμιση	11
	ΕΠΑΝΑ	Επανάληψη ανάγνωσης	23
	ΧΡΛΕΞΚ	Χρήση λεξικού	2
Αντισταθμιστικές στρατηγικές	ΠΑΡΔΥΣΣΗ	Παράλειψη δύσκολων σημείων	19
	ΧΡΔΕΙΚ	Χρήση δείκτη	15

Αναλυτικότερα, η χρήση της εικονογράφησης (30 αναφορές), ο συλλαβισμός των λέξεων του κειμένου (27 αναφορές) και η προσαρμογή του ρυθμού ανάγνωσης (26 αναφορές) είναι κάποιες από τις συχνότερα χρησιμοποιούμενες μνημονικές στρατηγικές για την κατανόηση του κειμένου. Επιπρόσθετα, η στρατηγική της εικασίας του νοήματος των λέξεων από τα συμφραζόμενα της πρότασης χρησιμοποιείται από αρκετούς μαθητές (17 αναφορές),

ενώ ελάχιστοι ενεργοποιούν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους για να δομήσουν το νόημα του κειμένου («ξέρω για τι μιλάει και προσπαθώ να το θυμηθώ...» μαθητής 22).

Από την ποσοτική ανάλυση των μνημονικών στρατηγικών (πίνακας 6), φαίνεται ότι η χρήση της εικονογράφησης (ικανοποιητική χρήση από το 73,3%) και ο συλλαβισμός των λέξεων του κειμένου (ικανοποιητική χρήση από το 66,7%) χρησιμοποιούνται αποτελεσματικά από τους μαθητές, ενώ η στρατηγική κατά την οποία ο μαθητής μαντεύει το νόημα από τα συμφραζόμενα (ανεπαρκής χρήση από το 53,8%) και η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης για την κατανόηση του νοήματος (ανεπαρκής χρήση από το 66,7%) δεν χρησιμοποιούνται ικανοποιητικά κατά τη διάρκεια εφαρμογή τους.

Πίνακας 6: Ποσοστά χρήσης άμεσων στρατηγικών στην ανάγνωση

Κατηγορίες	Κωδικοί	Ανεπαρκής (%)	Σχετικά Ικανοποιητική (%)	Επαρκής (%)	Μ.Ο.	Τ.Α.
Γ. ΑΜΕΣΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ						
Μνημονικές στρατηγικές	ΧΡΕΙΚ	6,7	20,0	73,3	1,67	0,61
	ΣΥΛΛ	3,7	29,6	66,7	1,63	0,57
	ΠΡΡΥΘΑΝΑ	7,7	57,7	34,6	1,27	0,60
	ΥΠΟΣΥΜΦ	53,8	38,5	7,7	0,54	0,67
	ΕΝΠΡΓ	66,7	33,3	0,00	0,33	0,52
Γνωστικές στρατηγικές	ΕΞΝΟΠΡ	50,0	50,0	0,00	0,50	0,55
	ΑΝΑΕΝΤΠΗΗ	37,5	50,0	12,5	0,75	0,77
	ΧΡΤΙΤ	28,6	42,9	28,6	1,00	0,78
	ΧΩΡΛΕΞ	38,5	34,6	26,9	0,92	0,80
	ΥΠΟΓΡ	45,5	45,5	9,1	0,64	0,67
	ΕΠΑΝΑ	30,4	65,2	4,3	0,74	0,54
	ΧΡΛΕΞΚ	50,0	50,0	0,00	0,50	0,71
Αντισταθμιστικές στρατηγικές	ΠΑΡΔΥΣΣΗ	52,6	26,3	21,1	0,68	0,82
	ΧΡΔΕΙΚ	0,00	13,3	86,7	1,87	0,35

Αναφορικά με τις γνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από τους μαθητές φαίνεται ότι ο χωρισμός των λέξεων (26 αναφορές) και η επανάληψη της ανάγνωσης, χρησιμοποιούνται ευρέως για την κατανόηση σε επίπεδο προτάσεων.

Σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν τις επικεφαλίδες ή τους τίτλους (14 αναφορές) και υπογραμμίζουν (11 αναφορές) συνήθως λέξεις, προκειμένου να κατανοήσουν. Παρατηρείται ότι περίπου οι μισοί συμμετέχοντες προσπαθούν να δομήσουν

το νόημα της κάθε πρότασης ξεχωριστά (6 αναφορές), ενώ πολύ συχνά επαναλαμβάνουν συνειδητά την ανάγνωση σε επίπεδο λέξεων ή προτάσεων (23 αναφορές), για να κατανοήσουν καλύτερα και να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες τους. Χαρακτηριστικά αναφέρεται: «*Όποια λέξη με δυσκολεύει την ξαναδιαβάζω πολλές φορές*» (μαθητής 5). Λίγοι ανέφεραν ότι καθώς διαβάζουν προσπαθούν να εντοπίσουν πληροφορίες σχετικά με το νόημα (8 αναφορές) ενώ υπάρχουν δύο αναφορές σχετικά με τη χρήση λεξικού για την κατανόηση των άγνωστων λέξεων («*Αν δεν ξέρω μια λέξη μπορώ να τη βρω στο λεξικό*» μαθητής 14).

Από την ποσοτική ανάλυση φαίνεται ότι οι γνωστικές στρατηγικές που υιοθετήθηκαν δεν συνέβαλαν ικανοποιητικά στην κατανόηση του κειμένου (βλέπε πίνακα 6).

Σχετικά με τις αντισταθμιστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από τους μαθητές για να καταπολεμήσουν τις δυσκολίες τους, φαίνεται ότι προσπερνούν ότι δεν καταλαβαίνουν, προκειμένου να μην μπερδευτούν (19 αναφορές), ενώ αρκετοί, χρησιμοποιούν το δάχτυλό τους, όπως αναφέρουν, για να «*μην χάσουν το νόημα*» (15 αναφορές).

Η ποσοτική ανάλυση για τη χρήση των αντισταθμιστικών στρατηγικών δείχνει ότι οι μαθητές δεν χρησιμοποιούν αποτελεσματικά την στρατηγική παράλειψης δύσκολων σημείων (αναποτελεσματική χρήση το 52,6%). Αντίθετα η χρήση του δείκτη, για να μην μπερδεύονται, χρησιμοποιείται ικανοποιητικά από το 86,7% όσων την δήλωσαν.

3.3.2. Έμμεσες στρατηγικές

Από την ανάλυση των δεδομένων φανερώνεται η χρήση κάποιων έμμεσων στρατηγικών, δηλαδή ορισμένων μεταγνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών στρατηγικών για την κατάκτηση του νοήματος και την διεκπεραίωση της ανάγνωσης (πίνακας 7).

Η διόρθωση των αναγνωστικών λαθών (16 αναφορές) είναι η πιο συχνή μεταγνωστική στρατηγική όταν τα λάθη γίνουν αντιληπτά («*Όταν κάνω λάθος όταν διαβάζω το λέω σωστά αμέσως*», μαθητής 29) ενώ μόνο λίγοι αναφέρουν ότι αξιολογούν τον εαυτό τους (8 αναφορές) με κριτήρια την ποιότητα της προφοράς και το βαθμό εξαγωγής νοήματος. Χαρακτηριστικά: «*Όταν διαβάζω κάτι καλά και το καταλαβαίνω, σκέφτομαι ότι γίνομαι καλύτερος*» (μαθητής 16). Ελάχιστοι δηλώνουν ότι ανατροφοδοτούνται για να επιτύχουν την κατανόηση («*όταν το διαβάζω λέω στον εαυτό μου να προσπαθήσω να το διαβάσω καλά γιατί αρχίζω να καταλαβαίνω τις λέξεις*», μαθητής 25).

Πίνακας 7: Κατηγορίες και κωδικοί σχετικοί με τις έμμεσες στρατηγικές

Κατηγορίες	Κωδικοί	Ερμηνεία Κωδικών	Αναφορές
Δ. ΕΜΜΕΣΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ			
Μεταγνωστικές στρατηγικές	ΔΙΟΡΛΑΘ	Διόρθωση λαθών	16
	ΑΥΤΑΞ	Αυτοαξιολόγηση	8
	ΑΝΑΤΡ	Ανατροφοδότηση	6
Κοινωνικές στρατηγικές	ΔΙΕΥΣΥΜ	Διευκρίνιση από συμμαθητή	17
	ΔΙΕΥΕΚΠ	Διευκρίνιση από εκπαιδευτικό	10
	ΕΠΙΒΕΚΠ	Επιβεβαίωση από εκπαιδευτικό	9
	ΕΠΙΒΣΥΜ	Επιβεβαίωση από συμμαθητή	8
Συναισθηματικές στρατηγικές	ΑΥΤΟΕΝΘ	Αυτοενθάρρυνση	12
	ΜΕΙΑΓΧ	Μείωση άγχους	21

Σχετικά με τις κοινωνικές στρατηγικές παρατηρείται ότι η συνηθέστερη ενέργεια που χρησιμοποιείται κατά την αναγνωστική διαδικασία είναι αυτή της διευκρίνισης από τον εκπαιδευτικό (10 αναφορές) «λέω στο δάσκαλο να μου πει...» (μαθητής 23) ή από κάποιον συμμαθητή (17 αναφορές). Μερικές φορές μάλιστα, οι μαθητές αναφέρουν ότι επιβεβαιώνουν τα λεγόμενα τους ή την αναγνωστική τους απόδοση από τον εκπαιδευτικό (*Πρωτάω μερικές φορές το δάσκαλο να μου πει κάτι αν το διάβασα καλά*», μαθητής 23), ενώ οχτώ μαθητές ισχυρίζονται ότι μπορεί και να ζητούσαν επιβεβαίωση από κάποιο συμμαθητή τους.

Πίνακας 8: Ποσοστά χρήσης έμμεσων στρατηγικών στην ανάγνωση

Κατηγορίες	Κωδικοί	Ανεπαρκή (%)	Σχετικά Ικανοποιητική (%)	Επαρκή (%)	Μ.Ο.	Τ.Α.
Δ. ΕΜΜΕΣΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ						
Μεταγνωστικές στρατηγικές	ΔΙΟΡΛ	56,3	31,3	12,5	0,56	0,73
	ΑΥΤΑΞ	87,5	12,5	0,00	0,13	0,35
	ΑΝΑΤΡ	83,3	16,7	0,00	0,17	0,41
Κοινωνικές στρατηγικές	ΔΙΕΥΣΥΜ	41,2	23,5	35,3	0,94	0,90
	ΔΙΕΥΕΚΠ	60,0	30,0	10,0	0,50	0,71
	ΕΠΙΒΕΚΠ	55,6	33,3	11,1	0,56	0,73
	ΕΠΙΒΣΥΜ	50,0	37,5	12,5	0,63	0,74
Συναισθηματικές στρατηγικές	ΑΥΤΟΕΝΘ	58,3	33,3	8,3	0,50	0,67
	ΜΕΙΑΓΧ	81,0	19,0	0,00	0,19	0,40

Τέλος, αναφορικά με συναισθηματικές στρατηγικές, οι περισσότεροι δηλώνουν ότι προσπαθούν να μειώσουν το άγχος τους κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης με διάφορους τρόπους (21 αναφορές), ενώ μερικοί δηλώνουν ότι αυτοενηθαρρύνονται προκειμένου να ανταπεξέλθει στον αναγνωστικό του στόχο («Θα προσπαθώ να διαβάσω καλά και να καταλαβαίνω για να μου λέει μπράβο η δασκάλα», μαθητής 23).

Η ποσοτική ανάλυση για τη χρήση των έμμεσων στρατηγικών στην ανάγνωση καταδεικνύει ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τις μεταγνωστικές, τις κοινωνικές και τις συναισθηματικές στρατηγικές που υιοθετούν (βλέπε πίνακα 8).

4. Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της έρευνας συμπεραίνουμε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση αντιμετωπίζουν ποικίλες δυσκολίες και αδυνατούν να κατανοήσουν το γραπτό λόγο. Προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες τους και να ανταπεξέλθουν στον αναγνωστικό τους στόχο, προσεγγίσουν απαγωγικά τα κείμενα και χρησιμοποιούν ορισμένες στρατηγικές, πολλές φορές αναποτελεσματικά. Μάλιστα, η χρήση των στρατηγικών εστιάζεται κυρίως σε επίπεδο προτάσεων και λέξεων, ενώ παρατηρείται αναποτελεσματική χρήση των μεταγνωστικών στρατηγικών στην ανάγνωση.

Βιβλιογραφία

- Afflerback, P. (2000). Verbal reports and protocol analysis. In M. Kamil, P. Monstethal, D. Pearson, R. Barr (Eds), *Handbook of Reading Research* (pp.163-179). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Almasi, J. (2003). *Teaching strategic processes in reading*. New York: Guilford Press.
- Archer, A., Gleason, M. & Vachon, V. (2003). Decoding and fluency: foundation skills for struggling older readers. *Learning disability quarterly*, 26, 89-101.
- Castles, A. & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read?. *Cognition*, 91, 77-111.
- Creswell, J. (2008). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.

- Day, J. & Zajakowski, A. (1991). Comparisons of Learning Ease and Transfer Propensity in Poor and Average Readers. *Journal of Learning Disabilities*, 24 (7), 421-426.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Geladari, Ath., Griva, E. & Mastrothanasis, K. (2010). A record of bilingual elementary students' reading strategies in Greek as a second language. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3764-3769.
- Geladari, Ath. & Mastrothanasis, K. (2010). A record of poor bilingual readers' approaches to narrative texts and strategy use in L2. *The International Journal of Learning*, 17(7), 151-164.
- Hammill, D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 74-84.
- Harrison, C. (2004). *Understanding reading development*. London: Sage Publications.
- Jitendra, A., Hoppes, M. K. & Xin, Y. P. (2000). Enhancing Main Idea Comprehension for Students with Learning Problems: The Role of a Summarization Strategy and Self-Monitoring Instruction. *The Journal of Special Education*, 34 (3), 127-139.
- McCray, A., Vaughn, Sh. & Neal, L. V. (2001). Not all students learn to read by third grade: Middle school students speak out about their reading disabilities. *The Journal of Special Education*, 35 (1), 17-30.
- McNamara, D. (2007). *Reading comprehension strategies: theories, interventions, and technologies*. New York: Routledge.
- Morris, D., Ervin, C. & Conrad, K. (1996). A case study of middle school reading disability. *The Reading Teacher*, 49 (5), 368-377.
- Nattinger, J. & DeCarrio, J. (2001). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher should know*. New York: Newbury House Publishers.
- Oxford, R. (2001). Language learning strategies. In R. Carter, D. Nunan (Eds), *The Cambridge guide to speakers of other languages* (pp. 66-72). Cambridge: Cambridge University Press.
- Snowling, M., Hulme Ch. & Nation, K. (1997). A connectionist perspective on the development of reading skills in children. *Trends in Cognitive Science*, 1, 88-91.

- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. London: Sage Publications.
- Wong, B. (2004). *Learning about Learning Disabilities*. San Diego: Academic Press.
- Μπότσας, Γ. (2007). *Μεταγνωστικές διεργασίες στην αναγνωστική κατανόηση παιδιών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: «Μεταγινώσκειν», κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Γράφημα
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Μαθητές με «Διπλή Ιδιαιτερότητα». Εντοπισμός και προτάσεις υποστήριξης ενός χαρισματικού μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες.

Λιόντου, Γεωργία

Ψυχολόγος, ΚΕΔΔΥ Ρόδου,

Email: gfliontou@gmail.com.

Σαρίδου, Χρυσάνθη

Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ΚΕΔΔΥ Ρόδου,

Email: saridou@rhodes.aegean.gr.

Παπαδοπούλου, Βασιλεία

Κοινωνική λειτουργός, Αν. Προϊσταμένη ΚΕΔΔΥ Ρόδου

Email: mail@kday.dod.sch.gr

Περίληψη

Οι χαρισματικοί μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάγνωση, στην ορθογραφία, στα μαθηματικά ή στην οργάνωση, φαίνεται συχνά ότι μειονεκτούν διπλά κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων. Η φύση των μαθησιακών τους προβλημάτων σχετίζεται κυρίως με κινητικά, γνωστικά ή συμπεριφορικά προβλήματα. Το εκπαιδευτικό σύστημα και οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών επικεντρώνουν τη διδασκαλία στην επανόρθωση των εν λόγω αδυναμιών αφήνοντας ταυτόχρονα λίγα περιθώρια στα διάφορα ταλέντα να αναδυθούν. Το γεγονός αυτό μπορεί να προκαλέσει απογοήτευση, απομόνωση και άγχος στους μαθητές, και να οδηγήσει σε σχολική αποτυχία. Οι ερευνητές περιγράφουν τους χαρισματικούς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες –γνωστοί στη διεθνή βιβλιογραφία ως μαθητές με «διπλή ιδιαιτερότητα»- ως παράδοξο λόγο της φαινομενικής αντίφασης των όρων. Κύριο χαρακτηριστικό στους μαθητές αυτούς είναι η σημαντική ανακολουθία μεταξύ των δυνατοτήτων και των αδυναμιών τους. Ένας οξυδερκής δάσκαλος μπορεί να εντοπίσει την ασυμφωνία μεταξύ των δύο αυτών περιοχών αλλά δε γνωρίζει τι ακριβώς πρέπει να κάνει. Υπάρχουν ωστόσο εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες αυτών των μαθητών, οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν από το δάσκαλο της γενικής τάξης. Η παρούσα εργασία στοχεύει στην παρουσίαση μιας μελέτης περίπτωσης ενός

χαρισματικού μαθητή με δυσλεξία, όπου θα σκιαγραφηθούν διάφορες εκφάνσεις της στάσης του μαθητή απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις Κλειδιά: χαρισματικότητα, μαθησιακές δυσκολίες, διπλή ιδιαιτερότητα.

1. Εισαγωγή

Η οροθέτηση της χαρισματικότητας αναφέρεται ως μια σύνθετη ανθρώπινη κατάσταση η οποία καλύπτει μεγάλο εύρος ικανοτήτων και ιδιοτήτων. Αν και ένας περιεκτικός ορισμός της χαρισματικότητας είναι σχεδόν ανέφικτος, το πλαίσιο μέσα στο οποίο ο ορισμός αυτός δημιουργείται μπορεί, και ταυτόχρονα πρέπει να αναφέρεται τόσο σε μια διαδικασία, όσο και σε στοιχεία-κλειδιά της χαρισματικότητας, στην παροχή για τα χαρισματικά άτομα καθώς επίσης και στην εκπαίδευση αυτών (Cohen, 1988).

Μολονότι η Freeman (1998) αναφέρει ότι υπάρχουν πάνω από εκατό ορισμοί της χαρισματικότητας, ένας γενικός ορισμός που έχει δοθεί από τον Möns (1992) είναι ο ακόλουθος: «Χαρισματικότητα είναι η ατομική ικανότητα για εξαιρετικές επιδόσεις σε έναν ή παραπάνω τομείς». Η ίδια υποστηρίζει ότι τα χαρισματικά και ταλαντούχα άτομα είναι εκείνα τα οποία επιδεικνύουν εξαιρετικά υψηλού επιπέδου επίδοση, είτε σε μια ποικιλία τομέων είτε σε έναν περιορισμένο χώρο, καθώς επίσης εκείνα τα άτομα των οποίων η δυναμική προς την τελειότητα δεν έχει ακόμα αναγνωριστεί από "τεστ" ή ειδικούς.

Δεν υπάρχει καμία αμφιβολία πως οι χαρισματικοί μαθητές έχουν από μόνοι τους ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αυτό γιατί κάποιοι από αυτούς έχουν ειδικά ταλέντα, αλλά σπάνια αυτά ταυτίζονται με τα στερεότυπα που πολύ άνθρωποι έχουν για τη χαρισματικότητα. Κατά κοινή ομολογία, η περίπτωση που απαιτεί περισσότερη ενασχόληση από την πλευρά των εκπαιδευτικών είναι αυτή των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών που στην πράξη, δηλαδή στο σχολείο, παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις λόγω αναγνωρισμένης μαθησιακής δυσκολίας (Τσιάμης, 2006).

Με τον όρο μαθησιακές δυσκολίες αναφερόμαστε σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικής ικανότητας. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους τέτοιες. Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με

άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές ή η ανεπαρκής / ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων» (Hammill, 1990). Οι μαθησιακές δυσκολίες περιλαμβάνουν τη δυσλεξία, τη δυσγραφία, τη δυσορθογραφία, τη δυσαριθμησία και μη-λεκτικές δυσκολίες όπως η δυσπραξία (Kokot, 2003).

Αν και κάποιοι ερευνητές αναφέρουν ότι η διπλή ιδιαιτερότητα σχετίζεται με μια κατάσταση ασυγχρονίας (Montgomery, 2003) ένας ευρύτερος ορισμός των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα θα μπορούσε να περιλαμβάνει τα ακόλουθα:

«... χαρισματικά παιδιά που έχουν ταυτόχρονα κάποια αδυναμία, ιδιαίτερα μαθησιακή, αναπτυξιακή και κοινωνικο-οικονομική. Η «διπλή ιδιαιτερότητα» μπορεί να περιλαμβάνει: αυτιστικό σύνδρομο, αναπτυξιακή καθυστέρηση στην ομιλία, τη γλώσσα και τον κινητικό συντονισμό, εναντιωματική- παραβατική συμπεριφορά, γενικευμένο άγχος καθώς και διατροφικές διαταραχές. Οι χαρισματικοί μαθητές μπορεί να έχουν επίσης κάποια ειδική μαθησιακή διαταραχή ή ΔΕΠ/Υ» (Colangelo & Assouline, 2000, σελ. 605).

Καθώς καμία μαθησιακή διαδικασία δεν πραγματοποιείται στο κενό, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή λαμβάνει χώρα. Κάποιοι ερευνητές περιλαμβάνουν το στερημένο πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνει ο μαθητής ως μέρος της «διπλής ιδιαιτερότητας» καθώς τέτοια περιβάλλοντα αναγνωρίζεται ότι επηρεάζουν την επίδοση και την αυτοεικόνα του μαθητή και σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να αποτελέσουν και τον αιτιακό παράγοντα δημιουργίας μαθησιακών ή συμπεριφορικών προβλημάτων.

Πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι για να χαρακτηριστεί ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες, θα πρέπει η επίδοσή του να είναι αρκετά χαμηλότερη από τη μέση επίδοση των συμμαθητών της τάξης του (Baum, 1994). Επομένως, ένας εξαιρετικά ευφυής μαθητής που, λόγω κάποιας μαθησιακής δυσκολίας, πασχίζει και εν τέλει πετυχαίνει υψηλές βαθμολογίες στο σχολείο, είναι πιθανό να περνά απαρατήρητος από τους εκπαιδευτικούς και τελικά να μη δέχεται τις απαραίτητες υπηρεσίες από τις κατάλληλες για τις δυσκολίες του υποστηρικτικές δομές της Ειδικής Αγωγής (Τ.Ε). Οι Dix & Schafer (1996) υπολογίζουν ότι σε ποσοστό 5-10% του πληθυσμού των χαρισματικών έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Αναφέρεται δε ότι περίπου 10% παιδιών με υψηλή νοημοσύνη διαβάζουν σε επίπεδο 2-3 χρόνων χαμηλότερο από τη χρονολογική τους ηλικία και σε ποσοστό 30% υπάρχει ουσιαστική διαφορά μεταξύ της νοητικής τους ηλικίας και της ικανότητας ανάγνωσης (Winner, 1996).

Καθίσταται επομένως επιτακτική η ανάγκη του έγκαιρου καταρχήν εντοπισμού των μαθητών αυτών στο γενικότερο πληθυσμό και κατά δεύτερο της δημιουργίας αυτού που ο Neu (2003:158) αναφέρει ως διπλά διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο: «...θα αναγνωρίζει και θα καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών που επιδεικνύουν δύο αντικρουόμενα σύνολα μαθησιακών χαρακτηριστικών δημιουργώντας μια ισορροπία μεταξύ της ανάπτυξης των δυνατοτήτων των μαθητών και της αντιστάθμισης των μαθησιακών ελλειμμάτων τους».

2. Χαρακτηριστικά των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα

Οι χαρισματικοί μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν χαρακτηριστικά τόσο των μαθητών με υψηλές νοητικές ικανότητες όσο και αυτών που έχουν κάποια μαθησιακή δυσκολία (LaFrance, 1997). Οι περισσότεροι ερευνητές (Barton & Starnes, 1989· Baum, 1994· Silverman, 1989· Suter & Wolf, 1987· Tannenbaum & Baldwin, 1983· Wolf & Gysi, 1981) υποστηρίζουν ότι υπάρχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, θετικά και αρνητικά, που καταγράφονται ως συμπεριφορές από τους μαθητές αυτούς, ορισμένα από τα οποία φαίνονται στον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 1. Δυνατότητες & αδυναμίες μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα

Δυνατότητες	Αδυναμίες
• Έχουν ιδιαίτερες ικανότητες ή ταλέντα • Υψηλά δημιουργικοί • Ικανοί για λογική -αφαιρετική σκέψη, λύση προβλημάτων και μαθηματικό συλλογισμό • Απολαμβάνουν μεγάλο εύρος ενδιαφερόντων • Περιέργεια • Ιδιαίτερη αίσθηση του χιούμορ • Καλή οπτική μνήμη • Ικανότητα να αντιλαμβάνονται αναλογίες & μεταφορές • Προχωρημένο λεξιλόγιο • Καλή ακουστική κατανόηση • Προχωρημένες αναλυτικές ικανότητες	• Η μαθησιακή δυσκολία δυσκολεύει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις • Δυσκολία σε δραστηριότητες που απαιτούν απομνημόνευση & ακολουθίες • Χαμηλή αυτοεκτίμηση • Εύκολα αποσπάται η προσοχή τους & βιώνουν ματαιώσεις • Φωνολογικά και ορθογραφικά προβλήματα • Στοιχεία κακογραφίας • Φτωχές οργανωτικές ικανότητες • Χαμηλές επιδόσεις κάτω από πίεση χρόνου • Μπορεί να οδηγηθούν σε σχολική αποτυχία • Τελειομανείς • Δεν ολοκληρώνουν τις εργασίες τους

Συγκεκριμένα η Silverman (1989) πρότεινε μια σειρά εναλλακτικών στρατηγικών αξιολόγησης οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς ούτως ώστε να

αναγνωρίσουν ένα μαθητή με διπλή ιδιαιτερότητα. Γνωρίζοντας τα χαρακτηριστικά αυτά και αναγνωρίζοντας τη σημασία του έγκαιρου εντοπισμού, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς μπορούν να επικεντρώσουν τις προσπάθειές τους στην ανάπτυξη κατάλληλων και εξατομικευμένων προγραμμάτων.

3. Μελέτη περίπτωσης

3.1 Ψυχολογική εκτίμηση

Η Α. είναι ένα κορίτσι 12 ετών. Παρουσίασε δυσκολίες από την αρχή της φοίτησής της στο σχολείο. Σύμφωνα με τη γνώμά της παρουσιάζει ειδική μαθησιακή δυσκολία (Δυσλεξία) με στοιχεία Δ.Ε.Π.-Υ. Συγχρόνως, παρατηρούνται συναισθηματικές δυσκολίες.

Σύμφωνα με την ψυχομετρική αξιολόγηση (WISC III), η γενική νοημοσύνη της κυμαίνεται στο ανώτατο επίπεδο με Γενικό Δ.Ν.= 132, Λεκτικό Δ.Ν.=129, ο οποίος κατατάσσεται σε ανώτερο επίπεδο και Πρακτικό Δ.Ν.= 127, οποίος κατατάσσεται επίσης σε ανώτερο επίπεδο. Ο Γενικός Δ. Ν. βρίσκεται 2,1 τυπικές αποκλίσεις πάνω από το μέσο όρο και αντικατοπτρίζει το 2% του πληθυσμού. Μεταξύ των επιδόσεων στις πρακτικές υποκλίμακες δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. Οι επιδόσεις, όμως στις λεκτικές υποκλίμακες παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική ανομοιογένεια (8 τυπικών βαθμών) και, κατά συνέπεια, η λεκτική κλίμακα δε μετρά ένα ενιαίο σύνολο γνωστικών λειτουργιών.

Συγκεκριμένα, η χαμηλότερη επίδοση της Α. σημειώθηκε στην υποκλίμακα «Πληροφορίες» (10), η οποία αξιολογεί το εύρος των γενικών γνώσεων. Βρίσκεται σε επίπεδο μέσου όρου και δεν πρόκειται για μια σημαντικά χαμηλή επίδοση αναφορικά με τις επιδόσεις παιδιών τυπικού πληθυσμού αλλά για μια χαμηλή επίδοση αναφορικά με το δικό της μέσο όρο επιδόσεων. Η υψηλότερη επίδοσή της εντοπίζεται στην υποκλίμακα που εκτιμά τη λογική αφαιρετική σκέψη («Ομοιότητες»: 18) . Η ικανότητα αυτή βρίσκεται δύομισι τυπικές αποκλίσεις πάνω από το μέσο όρο των επιδόσεων συνομήλικων παιδιών που ανήκουν σε τυπικό πληθυσμό, δηλαδή βρίσκεται σε επίπεδο ευφυΐας (Μόττη-Στεφανίδη, 1999). Η επίδοση στην υποκλίμακα «Λεξιλόγιο» βρίσκεται επίσης σε επίπεδο ευφυΐας υπερβαίνοντας το μέσο όρο κατά δύο τυπικές αποκλίσεις (16) και φανερώνει ότι διαθέτει πλούσιο λεξιλόγιο και ικανότητα ερμηνείας των λέξεων. Επίσης, στο ίδιο υψηλό επίπεδο βρίσκονται οι γνώσεις της σχετικά με τους κοινωνικούς κανόνες και η κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας («Κατανόηση»: 15). Ακόμη, διαθέτει αναπτυγμένη ικανότητα για νοητικούς αριθμητικούς υπολογισμούς, αφού η υποκλίμακα «Αριθμητική» βρίσκεται σε επίπεδο ανώτερο

φυσιολογικό (13). Επαρκής κρίνεται η ακουστική βραχύχρονη μνήμη της, η οποία βρίσκεται στο μέσο όρο («Μνήμη Αριθμών»: 10).

Οι πρακτικές δεξιότητες που αφορούν στην αντίληψη και στο οπτικοχωρικών –μη λεκτικών- ερεθισμάτων αξιολογήθηκαν ως επί το πλείστον σε επίπεδο ευφυΐας. Συγκεκριμένα, μπορεί να διακρίνει με ιδιαίτερη άνεση σημαντικές από ασήμαντες λεπτομέρειες («Συμπλήρωση εικόνων»: 14), κατανοεί με ευκολία τις σχέσεις αλληλουχίας σε οπτικά μη λεκτικά ερεθίσματα («Σειροθέτηση»: 16), διαθέτει τις ικανότητες ανάλυσης-σύνθεσης και προσανατολισμού στο χώρο («Κύβοι»: 15) και μπορεί να προβλέψει άνετα τις σχέσεις μέρους- όλου σε άγνωστα ερεθίσματα με συγκεκριμένη μορφή («Συναρμολόγηση»: 15). Ο οπτικοκινητικός της συντονισμός αξιολογήθηκε μισή τυπική απόκλιση κάτω από το μέσο όρο («Κωδικοποίηση»: 9) και αποτελεί το αδύναμο σημείο της ως προς τις επιδόσεις της στις πρακτικές υποκλίμακες. Γενικά, μπορεί να εργαστεί υπό την πίεση χρόνου σε πρακτικές δραστηριότητες σχεδιάζοντας κατάλληλα τις κινήσεις της.

Συμπερασματικά, ως προς τις επιδόσεις της στις διάφορες ψυχομετρικές δοκιμασίες, οι πιο χαμηλές είναι η Αριθμητική και οι: Πληροφορίες, Μνήμη Αριθμών και Κωδικοποίηση. Σύμφωνα με τον Wechsler (1991), οι επιδόσεις στις υποκλίμακες Αριθμητική, Κωδικοποίηση και Μνήμη Αριθμών απαρτίζουν τον παράγοντα «Ελευθερία από Περίσπαση» και μετρούν την ικανότητα του παιδιού να χειρίζεται ερεθίσματα που απαιτούν σειροθετική επεξεργασία.

Οι υποκλίμακες που αποτελούν τον παράγοντα «Ελευθερία από Περίσπαση» καθώς και η υποκλίμακα Πληροφορίες, η οποία αντικατοπτρίζει τη γνώση που αποκτιέται στο σχολείο, είναι οι τέσσερις κλίμακες με τις χαμηλότερες επιδόσεις σε παιδιά με δυσλεξία (Sattler, 1982). Ταυτόχρονα, η χαμηλή τους επίδοση μπορεί να αποτελέσει ένδειξη για Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/ Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) ή ακόμη και διαταραχή συναισθήματος, χωρίς όμως, να επιτρέπει τη διαφορική διάγνωση για κάποια από αυτές τις διαταραχές (Kaufman, 1994).

Ως προς τη συναισθηματική της κατάσταση, φαίνεται ότι δεν εκφράζει εύκολα το συναίσθημα ή το εκφράζει εκλογικεύοντας. Τουλάχιστον κατά τη διάρκεια της εξέτασης, φάνηκε η δυσaréσκεια της για τις σχολικές υποχρεώσεις και για την πίεση που νιώθει από τους γονείς σχετικά. Φαίνεται κουρασμένη από την εμπλοκή της σε συναντήσεις διάγνωσης και υποστήριξης από ειδικούς. Ωστόσο, η κοινωνική της συμπεριφορά είναι ασυνήθιστη. Έχει φίλους αλλά όχι κολλητούς και παρουσιάζει τάσεις απομόνωσης. Δεν έχει κίνητρα να ασχοληθεί με εξωσχολικές δραστηριότητες που απαιτούν πνευματική προσπάθεια, γιατί

δείχνει κουρασμένη και δεν εισπράττει ευχαρίστηση από αυτή διαδικασία, αν και πριν μερικά χρόνια την ευχαριστούσε η επιτυχία σε τέτοιου είδους δραστηριότητες.

3.2 Εκπαιδευτική εκτίμηση

Σύμφωνα με μια αδρή εκτίμηση της επίδοσης και των δεξιοτήτων της σε επίπεδο μαθησιακής συμπεριφοράς προκύπτουν τα ακόλουθα:

Όσον αφορά στην ανάγνωση η αποκωδικοποιητική της ικανότητα σε επίπεδο γραφημικής-φωνημικής αντιστοίχισης κρίνεται μέτρια ενώ στην ανάγνωση κειμένου παρατηρούνται δυσκολίες στο αναγνωστικό βίωμα. Σε περιπτώσεις λάθους και για να πετύχει τη σημασιολογική ορθότητα του κειμένου, χρησιμοποιεί στρατηγικές αυτοδιόρθωσης γεγονός που υποδηλώνει ότι παρακολουθεί την πορεία κατανόησής της.

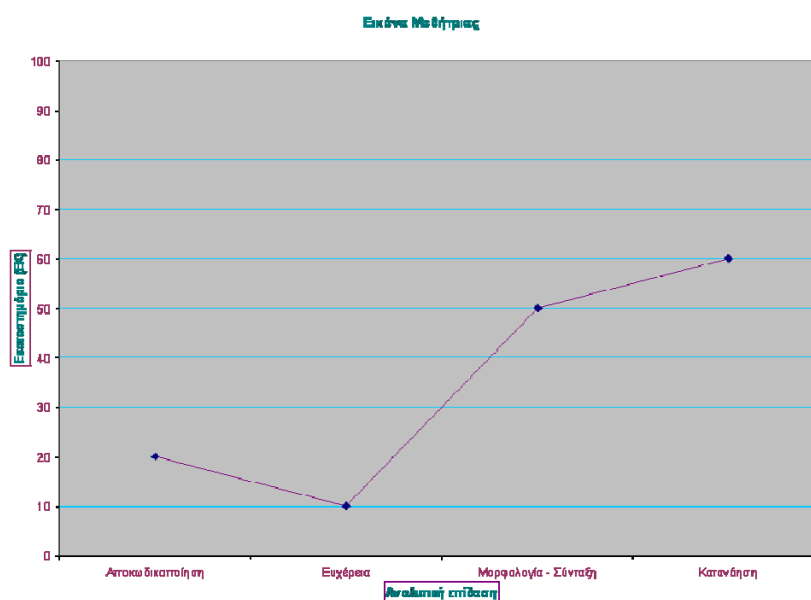
Σε επίπεδο λεξικής επεξεργασίας του κειμένου που διαβάζει (κατανόηση κειμένου) η επίδοσή της είναι εξαιρετική. Κατανοεί τα στοιχεία πραγματολογικού επιπέδου (συγκεκριμένες πληροφορίες) καθώς και ερμηνεύει και γενικεύει με επιτυχία τα δεδομένα των κειμένων (δηλ. αναγνώριση κεντρικής ιδέας ή δευτερευουσών ιδεών, αντίληψη και κατανόηση σχέσεων αιτίου – αποτελέσματος). Σε κείμενο που της διαβάστηκε, η επίδοσή της είναι εξίσου ικανοποιητική καθώς καταφέρνει να απαντήσει σε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις οι οποίες απαιτούν την εξαγωγή σύνθετων συμπερασμάτων και κρίσεων καθώς επεξεργάζεται ορθά και σε βάθος τις πληροφορίες του κειμένου.

Στην γραφή παρουσιάζει σημαντικότερες δυσκολίες. Παρατηρούνται στοιχεία κακογραφίας στα περιγράμματα των γραμμάτων με σοβαρές ελλείψεις ως προς τη δομή και ως προς τη συνοχή του κειμένου. Ο ρυθμός γραφής της είναι γρήγορος με κανονικά για την απόσταση μεταξύ των γραμμών γράμματα. Στην καθ' υπαγόρευση γραφή κειμένου και εννοιολογικά ασύνδετων λέξεων, παρατηρήθηκαν σημαντικά λάθη κυρίως μορφολογικού τύπου που σχετίζονται με ιστορικά και γραμματικά λάθη και αφορούν τόσο στις καταλήξεις των ουσιαστικών και επιθέτων όσο και στην παραβίαση γραμματικών κανόνων σχετικών με τις καταλήξεις ρημάτων. Θα πρέπει να τονιστεί ότι δεν εφαρμόζει τις συμβάσεις χρήσης κεφαλαίου γράμματος σε περιπτώσεις κυρίων ονομάτων ή αρχής της πρότασης και ότι παραλείπει συστηματικά τον επιτονισμό των λέξεων. Φαίνεται ότι παρουσιάζει σημαντικές ελλείψεις σε επίπεδο γραμματικής ποιότητας της λέξης ή ετυμολογικής καταγωγής της καθώς δυσκολεύεται ιδιαίτερα στην ορθή επιλογή του κατάλληλου γραφήματος όταν αυτό προφέρεται με τον ίδιο τρόπο αλλά απεικονίζονται διαφορετικά (ω,ο/αι,ε). Παρατηρήθηκαν επίσης κάποια λάθη φωνολογικού τύπου που αφορούν κυρίως την αντικατάσταση φωνημάτων.

Στην αυθόρμητη παραγωγή γραπτού λόγου αντιμετωπίζει δυσκολίες που αφορούν αφ' ενός στο περιεχόμενο και τον τρόπο έκφρασης των ιδεών αφετέρου στη δομή των προτάσεων. Σε γενικές γραμμές, παρουσιάζει κάποιες αδυναμίες στην κειμενική οργάνωση τόσο σε σχέση με τη συνοχή όσο και με τη συνεκτικότητα του. Ωστόσο, σημείωσε ικανοποιητική επίδοση στη δοκιμασία αποκατάστασης αποδομημένης πρότασης όπου παρουσιάστηκε στη μαθήτρια μια πρόταση οι λέξεις της οποίας δεν είναι στη σωστή, αλλά ανακατεμένες σε τυχαία σειρά.

Σύμφωνα με το τεστ Α (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007) διαφαίνεται ότι η δυνατότητα αποκωδικοποίησης και η ευχέρεια ανάγνωσης βρίσκονται σε χαμηλό για την τάξη της επίπεδο ενώ οι δεξιότητες σε σχέση με τη μορφολογία-σύνταξη και την κατανόηση έχουν επαρκώς κατακτηθεί.

Διάγραμμα 1. Η αναγνωστική επίδοση της μαθήτριας



Στα Μαθηματικά κατέχει την έννοια της πληθικότητας των αριθμών, της ονομασίας αριθμών και συμβόλων και την έννοια και το ρόλο του μηδενός σε αυτούς. Μπορεί με ευκολία να αναγνωρίσει τον μεγαλύτερο από δύο πολυψήφιους ακέραιους ή δεκαδικούς και τοποθετεί ορθά τους αριθμούς με βάση τη θεσιακή αξία των ψηφίων τους. Σε κάποιες περιπτώσεις δυσκολεύεται να εκτελέσει ορθά τα αλγοριθμικά βήματα στις πράξεις του πολλαπλασιασμού και της διαίρεσης πολυψήφιων αριθμών πραγματοποιώντας υπολογιστικά λάθη κατά την εκτέλεσή τους. Ικανοποιητική είναι η επίδοσή της στην επεξεργασία δεδομένων και ζητούμενων σε λεκτικά προβλήματα. Γενικά η μη λεκτική διαλογιστική της

ικανότητα και η ικανότητά της να εφαρμόζει οπτικοχωρικές δεξιότητες είναι σε ικανοποιητικό επίπεδο.

Στο Κριτήριο Μαθηματικής Επάρκειας η συνολική Μαθηματική της επάρκεια είναι σε οριακά υψηλό επίπεδο. Αναλυτικότερα: α) στο μαθηματικό λεξιλόγιο, η δυνατότητα συγκρότησης των βασικών μαθηματικών εννοιών που είναι απαραίτητες για την απόκτηση της σχολικής μαθηματικής γνώσης, βρίσκεται σε οριακά υψηλό επίπεδο β) στους υπολογισμούς όπου διαφαίνεται η δυνατότητα του μαθητή να χρησιμοποιεί τους αλγορίθμους των τεσσάρων πράξεων στους ακεραίους (θετικούς και αρνητικούς), στους δεκαδικούς και στους κλασματικούς αριθμούς, καθώς επίσης και η δυνατότητά του να χρησιμοποιεί τους αλγορίθμους ορισμένων βασικών τύπων βρίσκεται σε οριακά υψηλό επίπεδο και γ) στην επίλυση προβλημάτων, η δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων της καθημερινής ζωής με τη βοήθεια των μαθηματικών μέσω της αποτελεσματικής επεξεργασίας των στοιχείων και των σχέσεων του προβλήματος, βρίσκεται σε μέσο επίπεδο.

4. Εντοπισμός & εκπαιδευτικές προτάσεις για τους μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα

Διεθνώς, οι χαρισματικοί μαθητές είναι πλέον αναγνωρισμένη ομάδα μαθητών η οποία έχει ανάγκη εξειδικευμένων εκπαιδευτικών παροχών λόγω των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών τους τόσο στο πλαίσιο του σχολείου όσο και στις ξεχωριστές εκφράσεις της συμπεριφοράς που επιδεικνύουν. Συνάμα, υπάρχουν σημαντικές αποδείξεις ότι οι πεποιθήσεις και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών έχουν ένα καθοριστικό αντίκτυπο στην απόδοση των μαθητών τους είτε αυτοί είναι «κανονικοί» είτε είναι «χαρισματικοί» (Hallam & Ireson, 1999). Έχει βρεθεί ότι οι δάσκαλοι κρίνουν τους χαρισματικούς μαθητές με σταθερό τρόπο αλλά έχουν διαπιστωθεί επίσης μεγάλες διακυμάνσεις μεταξύ των κρίσεων των δασκάλων (Freeman, 1998). Η έρευνα έχει καταδείξει ότι οι εκπαιδευτικοί υποτιμούν τουλάχιστον το 40% των χαρισματικών μαθητών (Montgomery, 2000).

Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή εκπαιδευτική πορεία των χαρισματικών μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, είναι ο έγκαιρος εντοπισμός τους. Οι διαδικασίες έγκαιρου εντοπισμού περιλαμβάνουν κατά βάση παραδοσιακές μεθόδους μέτρησης του νοητικού δυναμικού όπως η κλίμακα νοημοσύνης για παιδιά του Wechsler (WISC III), η οποία επιτρέπει στον εξεταστή να εκτιμήσει την ποιότητα και τη δομή της απάντησης του παιδιού παρά να σημειώσει μόνο τη σωστή ή λανθασμένη απάντησή του (Rosner & Seymour, 1983).

Η σύγχρονη πρακτική περιλαμβάνει ωστόσο μια πολυδιάστατη προσέγγιση για τον εντοπισμό των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα η οποία περιέχει κριτήρια νοητικής ικανότητας αλλά όχι μόνο. Πολύ σημαντικές είναι οι πληροφορίες που δίνουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίες σχετίζονται με την πιθανή ασυγχρονία στις επιδόσεις του μαθητή σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα (Ellston, 1993). Σημαντικές επίσης πληροφορίες συλλέγονται και από τις συνεντεύξεις με τους γονείς σχετικά με τα ειδικά ενδιαφέροντα του μαθητή, τη συμπεριφορά του και σημαντικούς σταθμούς στην ανάπτυξή του (Silverman, 1989). Η αξιολόγηση ενός παιδιού είναι ούτως ή άλλως μια συνεχής και μακρόχρονη διαδικασία (Ellston, 1993).

Αυτό που σηματοδοτεί τη διπλή ιδιαιτερότητα είναι το γεγονός ότι οι δυνατότητες και οι αδυναμίες εντοπίζονται σε διαφορετικές περιοχές. Οι Tannenbaum & Baldwin (1983) αναφέρουν τους μαθητές αυτούς ως «παράδοξους μαθητές» λόγω των πολλών αντιφάσεων στις επιδόσεις τους οι οποίες είναι και στην ουσία και το κλειδί για τον εντοπισμό τους (Dix & Schafer, 1996). Σύμφωνα με την Silverman (1989), η αντίληψη ότι κάποιοι χαρισματικοί μαθητές έχουν και μαθησιακές δυσκολίες προέκυψε από τη μελέτη των ασυμφωνιών μεταξύ των: α) επιδόσεων σε διάφορες δοκιμασίες και υποδοκιμασίες, β) συμπεριφορών στο σχολείο και στο σπίτι, γ) δυνατοτήτων και αδυναμιών σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα.

Θα πρέπει να ληφθεί, επίσης, υπόψη και το γεγονός ότι, λόγω της συνεχόμενης «πάλης» μεταξύ νοητικών ικανοτήτων και ακαδημαϊκών δυσκολιών, οι μαθητές αυτοί αναπτύσσουν αρνητικές αυτό-αντιλήψεις μετά την έναρξη φοίτησής τους στο σχολείο (Swesson, 1994).

Έχοντας ως δεδομένο ότι τα περισσότερα αναλυτικά προγράμματα απαιτούν από τους μαθητές επάρκεια σε βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες όπως ανάγνωση, αρίθμηση και γραφή, δεξιότητες οι οποίες αποτελούν πηγή δυσκολιών για παιδιά που είναι χαρισματικά αλλά ταυτόχρονα έχουν μαθησιακές δυσκολίες (Strop, 2003), κρίνεται απαραίτητη η διδασκαλία αποτελεσματικών αντισταθμιστικών στρατηγικών οι οποίες θα αυξήσουν τις πιθανότητες επιτυχημένης πρόσκτησης της γνώσης (Winebrenner, 2003) και εν τέλει επίδειξης των κερκτημένων δεξιοτήτων τους.

Οι μαθητές με «διπλή ιδιαιτερότητα» θα πρέπει να εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία της πρόσκτησης της γνώσης, να έχουν τη δυνατότητα επιλογής του περιεχομένου της διδακτέας ύλης και να αξιοποιούν διαδικασίες αυτοαξιολόγησής τους. Οι πρακτικές αυτές δε διαφέρουν από τις αντίστοιχες πρακτικές που εφαρμόζονται ή θα πρέπει να εφαρμόζονται στην τάξη του γενικού σχολείου αλλά ταυτόχρονα μπορεί να ωφελήσουν αποτελεσματικά τη μερίδα εκείνη του μαθητικού πληθυσμού, η οποία ταυτόχρονα έχει

πολλές πιθανότητες να προσφέρει στο κοινωνική εξέλιξη καθώς έχει αποδειχθεί ότι η επιτυχία στη ζωή δεν εξαρτάται αποκλειστικά από το διάβασμα ή το γράψιμο αλλά στηρίζεται και σε άλλες δεξιότητες, γνώσεις και εμπειρίες (Nielsen & Morton Albert, 1989).

Η πιο συνηθισμένη εκπαιδευτική προσέγγιση που προτείνεται στη σύγχρονη βιβλιογραφία για τους μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα, έγκειται στην παρακολούθηση των μαθημάτων στη γενική τάξη και την ταυτόχρονη συμμετοχή σε πρόγραμμα του που θέτει στόχους για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους, την υποστήριξη τους ως προς τις μαθησιακές δυσκολίες και την εφαρμογή πρακτικών για τη διαχείριση των συναισθηματικών δυσκολιών που προκύπτουν από την ανακολουθία των δυνατοτήτων τους (Waldron, Sapphire & Rosenblum, 1987). Ίσως ο σημαντικότερος τρόπος για να ικανοποιηθούν οι ανάγκες των μαθητών αυτών είναι μέσω της σύνταξης του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΕΠ) το οποίο μπορεί να λειτουργήσει ως οδηγός αξιολόγησης, στοχοθεσίας και διδασκαλίας λαμβάνοντας πάντα υπόψη τις ιδιαιτερότητες των μαθητών (Davis & Rimm, 1985).

Σε γενικές γραμμές οι χαρισματικοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χρειάζονται μια ενοποιημένη προσπάθεια της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης που δίνει έμφαση σε ένα κατάλληλο για τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών ρυθμό εκπαίδευσης, ένα ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο προσανατολίζεται στις δυνατότητες του μαθητή και κάνει χρήση ποικίλων στρατηγικών (Colleman & Gallagher, 1995. Daniels, 1983. Hishinuma, 1991, Whitmore & Maker, 1986). Σύμφωνα με τον Baum, (1994) η εκπαίδευση για τους μαθητές αυτούς θα πρέπει να επικεντρώνεται σε αφηρημένες έννοιες και γενικεύσεις. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παρέχουν οργανωτικές στρατηγικές για να τους βοηθήσουν να τα καταφέρουν και ταυτόχρονα να επιτρέπουν εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας πέρα από το γραπτό τρόπο έκφρασης».

Βιβλιογραφικές παραπομπές

Barton, M. J., & Starnes, W. T. (1989). Identifying distinguishing characteristics of gifted and talented/learning disabled students. *Roeper Review*, 12, 23-29.

Baum, S. (1994). Meeting the needs of gifted/ learning disabled students: How far we come? *The Journal of Secondary Gifted Education*, 5(3), 6-16.

Cohen, L. M. (1988). To get ahead, get a theory, *Roeper Review*, 11 (2), 95-100.

Colangelo, N. & Assouline, S.G. (2000). Counselling Gifted Students. In K. A. Heller, F. J. Monks, R.J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 227-41). Oxford: Elsevier Science.

Coleman, M. R., & Gallagher, J. J. (1995). State identification policies: Gifted students from special populations. *Roeper Review*, 17, 268-275.

Daniels, P. R. (1983). *Teaching the gifted and learning disabled child*. Rockville, MD: Aspen.

Davis, G., & Rimm, S. (1985). *Education of the Gifted and Talented*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Dix, J. & Schafer, S. (1996). From paradox to performance: practical strategies for identifying GT/LD students, *Gifted Child Today*, 19(1), 22-31.

Ellston, T. (1993). Gifted and learning disabled ... a paradox? *Gifted Child Today*, 16(1), 17-19.

Freeman, J. (1998). *Educating the very able: Current International Research*, London: The Stationery Office.

Hallam, S., & Ireson, J. (1999). Teachers' beliefs and expectations. In P. Mortimore (Ed.), *Understanding Pedagogy* (pp. 13-18). London: Chapman.

Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 74 – 84.

Hishinuma, E. S. (1991). ASSETS school: Serving needs of the gifted learning disabled. *Gifted Child Today*, 14 (5), 36-38.

Kaufman, A. S. (1994). *Intelligent testing with WISC- III*. New York: Wiley.

Kokot, S. (2003). Diagnosing and treating learning disabilities in gifted children: A neurodevelopmental perspective. *Gifted Education International*, 17, 42-54.

LaFrance, E. B. (1997). The gifted/dyslexic child: Characterizing and addressing strengths and weaknesses. *Annals of Dyslexia*, 47, 163-182.

Montgomery, D. (2000). *Able underachievers*. London: Whurr Publishers.

Montgomery, D. (2003). *Gifted and talented children with special educational needs: Double exceptionality*. London: NACE/Fulton.

Mönks, F.J. (1992). Development of gifted children: The issue of identification and programming. In F. J. Mönks & W. A. M. Peters (Eds), *Talent for the Future* (pp. 191-202). Assen/Maastricht, The Netherlands: Van Gorcum.

Μόττη- Στεφανίδη, Φ. (1999). *Αξιολόγηση της νοημοσύνης των παιδιών σχολικής ηλικίας και εφήβων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Nielsen, M. E., & Morton-Albert, S. (1989). The effects of special education on the self-concept and school attitude of learning-disabled/gifted student. *Roeper Review*, 12, 29-36.

Neu, T. (2003). When the gifts are camouflage by disability. Identifying and developing the talent in gifted students with disabilities. In J. A. Castellano (Ed.), *Special Population in gifted education: Working with diverse gifted learners* (pp. 151-62). Boston: Allyn & Bacon.

Παντελιάδου. Σ. & Αντωνίου, Φ. (2007). *Τεστ Ανάγνωσης, Τεστ- Α. ΥΠΕΠΘ-ΕΠΕΑΕΚ*

Rosner, S., & Seymour, J. (1983). The gifted child with a learning disability: Clinical evidence. In L. Fox, L. Brody, & D. Tobin (Eds), *Learning disabled/gifted children: Identification and programming* (pp. 77-97). Baltimore, MD: University Park Press.

Sattler, J. M. (1992). *Assessment of children*. San Diego, CA: J. M. Sattler, Publisher.

Silverman, L. K. (1989). Invisible gifts, invisible handicaps. *Roeper Review*, 12, 37-42.

Strop, J. (2003). The affective side: Programming beyond the label. *Understanding Our Gifted*, 15 (2), 27-29.

Suter, D. P., & Wolf, J. S. (1987). Issues in the identification and programming of the gifted/learning-disabled child. *Journal for the Education of the Gifted*, 10, 227-237.

Swesson, K. (1994). Helping the gifted/learning disabled: Understanding the special needs of the "twice-exceptional. *Gifted Child Today*, 17(5), 24-26.

Tannenbaum, A. J., & Baldwin, L. J. (1983). Giftedness and learning disability: A paradoxical combination. In L. Fox, L. Brody, & D. Tobin (Eds), *Learning disabled/gifted children: Identification and programming* (pp. 11-36). Baltimore, MD: University Park Press.

Τσιάμης, Α. (2006). *Τα χαρισματικά παιδιά ζουν ανάμεσά μας: Ανακαλύπτοντας τα ίδια και τις ανάγκες τους*. Αθήνα: Γρηγόρη

Waldron, K. A., Saphire, D. G., & Rosenblum, S. A. (1987). Learning disabilities and giftedness: Identification based on self-concept, behaviour, and academic patterns. *Journal of Learning Disabilities*, 20 (7), 422-432.

Wechsler, D. (1991). *Manual of the Wechsler Intelligence Scale for Children –Third Edition (WISC-III)*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.

Winebrenner, S., (2003). Teaching strategies for twice-exceptional students. *Intervention in School and Clinic*, 38(3), 131-137.

Winner, E. (1996). *Gifted children, myths and realities*. New York: Basic Books.

Whitmore, J. R., & Maker, J. (1986). *Intellectual giftedness among disabled persons*. Rockville, MD: Aspen Press.

Wolf, J., & Gysi, J. (1981). Learning-disabled and gifted: Success or failure? *Journal for the Education of the Gifted*, 4, 199-206.

Συγκριτική μελέτη μεθόδων πρώτης ανάγνωσης στην εκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα όρασης

Ζεγκίνου Παναγιώτης

Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

pzezin@gmail.com

Τζενάκη Μαρία

Προϊσταμένη Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης

mtzenaki@gmail.com

Περίληψη

Μετά την αναφορά στις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με την εκπαίδευση και συνεκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γίνεται παρουσίαση των μεθόδων διδασκαλίας πρώτης ανάγνωσης παιδιών με προβλήματα όρασης και των αντίστοιχων στο γενικό σχολείο.

Στη μελέτη μας εξετάζουμε τη δυνατότητα εφαρμογής των χρησιμοποιούμενων μεθόδων στο βιβλίο της πρώτης δημοτικού «Γράμματα-Λέξεις-Ιστορίες» και συγκεκριμένα στο μέρος που αφορά τη διδασκαλία για την εκμάθηση της ανάγνωσης ως δεξιότητας στην εκπαίδευση μαθητών με προβλήματα όρασης.

Σημαντικό στην έρευνα μας είναι να εξεταστούν οι προϋποθέσεις συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς προβλήματα όρασης κατά τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και ειδικότερα σε σχέση με τη μεθοδολογία διδασκαλίας που ακολουθείται. Η υπόθεση μας είναι ότι οι προτεινόμενες μέθοδοι που εφαρμόζονται στο γενικό σχολείο για την πρώτη ανάγνωση σύμφωνα με το βιβλίο «Γράμματα-Λέξεις-Ιστορίες» δεν είναι συμβατές με την ακολουθούμενη πρακτική διδασκαλίας παιδιών με προβλήματα όρασης. Στη μελέτη μας γίνεται σύγκριση των μεθόδων διδασκαλίας πρώτης ανάγνωσης του γενικού σχολείου όπως αυτές εφαρμόζονται σήμερα με αυτή που ακολουθείται στην εκπαίδευση παιδιών με προβλήματα όρασης.

Η ερευνητική μας διαδικασία βασίζεται σε ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα, τα οποία αναλύουμε και παρουσιάζουμε. Τέλος, στα συμπεράσματά μας θα προτείνουμε μεθόδους πρώτης ανάγνωσης συμβατές για την ενιαία εκπαίδευση και συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα όρασης.

Λέξεις Κλειδιά: (προβλήματα όρασης, μέθοδοι πρώτης ανάγνωσης, συνεκπαίδευση)

Εισαγωγή

Στη μελέτη μας αυτή αρχικά αποσαφηνίζουμε όρους σχετικούς με άτομα με προβλήματα όρασης. Η *όραση* είναι η αίσθηση με την οποία ο άνθρωπος συνειδητοποιεί ολικά και άμεσα τον έξω κόσμο. Η σύγχρονη ορολογία για να ξεχωρίσει τους εκπαιδευτικούς σκοπούς για τα άτομα με προβλήματα όρασης χρησιμοποιεί δύο κατηγορίες: α) *τα μερικώς βλέποντα άτομα*, στα οποία η βλάβη στην όραση τους επιτρέπει να διαβάζουν κοινά έντυπα με μεγαλύτερα γράμματα. Σύμφωνα με το σύστημα νομικής κατηγοριοποίησης «*η οπτική τους οξύτητα με διόρθωση είναι μεταξύ 20/70 με 20/200 στο καλύτερο μάτι*» (Πολυχρονοπούλου, 2003: 238) και β) *τα τυφλά άτομα* στα οποία η βλάβη στην όραση τους δεν τους επιτρέπει να διαβάζουν κοινά έντυπα, παρά μόνο όταν χρησιμοποιούν τη γραφή Braille για την εκπαίδευσή τους. Σύμφωνα με τον ιατρικό-νομικό ορισμό της Αμερικανικής Ιατρικής Ένωσης, αποδεκτό και σε άλλες χώρες «*τυφλό είναι το άτομο του οποίου η κεντρική οπτική οξύτητα δεν υπερβάνει τα 20/200 στο καλύτερο μάτι ακόμα και με διορθωτικούς φακούς*» (Πολυχρονοπούλου, 2003: 238).

Παρότι έχει αναπτυχθεί η ιατρική, η γενετική και η φαρμακολογία, ώστε να έχουν αντιμετωπισθεί πολλά ζητήματα σχετιζόμενα με την οργανική πλευρά της τύφλωσης, αυτό όμως δεν έχει επηρεάσει το ποσοστό των ατόμων με προβλήματα όρασης. Η έρευνα επισημαίνει την επιρροή και άλλων παραγόντων της σύγχρονης πραγματικότητας όπως η εμφάνιση νέων επιδημιών, περιβαλλοντικών παραγόντων και η αύξηση ατυχημάτων.

Εκπαίδευση παιδιών με προβλήματα όρασης

Σύμφωνα με το άρθρο 3 του νόμου 3699/2008 στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες ανήκουν και αυτοί με αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), για τους οποίους η εκπαίδευση επιδιώκει ιδιαίτερα:

- ✓ την ανάπτυξη και αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους και ικανοτήτων τους στο μέγιστο βαθμό,
- ✓ την κοινωνική και οικονομική τους ενσωμάτωση,
- ✓ την ισότιμη και άνευ όρων αλληλοαποδοχή σε σχέση με το κοινωνικό σύνολο.

Σύμφωνα με τα παραπάνω οι επιδιώξεις διακρίνονται σε ατομικές –κοινωνικές, σε εκπαιδευτικές –πολιτισμικές και σε επαγγελματικές –οικονομικές με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη τους. Η φοίτηση για τους μαθητές με προβλήματα όρασης είναι εννιάχρονη υποχρεωτική, σε σχολικές μονάδες γενικής ή ειδικής αγωγής. Η εκπαίδευση τους περιλαμβάνει προσχολική, πρωτοβάθμια δημοτική εκπαίδευση, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια. Η πρωτοβάθμια δημοτική εκπαίδευση παρέχεται σε:

α. Σε ειδικά δημοτικά σχολεία τυφλών με παράλληλη ή μη λειτουργία οικοτροφείου.

β. Σε ειδικά δημοτικά σχολεία τυφλών, συστεγαζόμενα με δημοτικά σχολεία βλεπόντων.

γ. Στις σχολικές τάξεις του γενικού δημοτικού σχολείου, όπου εφαρμόζονται ειδικά προγράμματα συνεκπαίδευσης. Σ' αυτές φοιτούν σύμφωνα με το άρθρο 7 του νόμου 3699/2008 οι τυφλοί μαθητές και οι μαθητές με χαμηλή όραση χωρίς νοητική υστέρηση ή άλλης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με βάση τη γνωμάτευση του οικείου ΚΕΔΔΥ, με την παροχή της αναγκαίας ειδικής παιδαγωγικής βοήθειας και υποστήριξης από ειδικευμένους εκπαιδευτικούς ή/και από άλλους ειδικούς. Σχετικά με τη διάγνωση των μαθητών με αισθητηριακές διαταραχές της όρασης ιατρική γνωμάτευση χορηγείται και από δημόσιο νοσηλευτικό ίδρυμα ή δημόσια υγειονομική επιτροπή. Σ' αυτή αναφέρεται το ποσοστό της αναπηρίας και η χρονική διάρκεια ισχύος της γνωμάτευσης και το είδος των τεχνικών βοηθημάτων και οργάνων που έχει ανάγκη ο μαθητής στο σχολείο ή στο σπίτι. Οι μαθητές με διαταραχές όρασης μπορούν να απευθύνονται αντίστοιχα στις ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες που λειτουργούν στο Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών (ΚΕΑΤ) ή, για τη χορήγηση γνωμάτευσης (Νόμος 3699/2008).

Οι μαθητές με προβλήματα όρασης που εκπαιδεύονται σε κοινές τάξεις της γενικής εκπαίδευσης, συνήθως λαμβάνουν υποστηρικτικές υπηρεσίες από έναν ειδικό εκπαιδευτικό με εξειδίκευση στην εκπαίδευση των παιδιών με προβλήματα όρασης (Λιοδάκης, 2000). Η συνεκπαίδευση είναι η τάση που επικρατεί διεθνώς, κυρίως από τη δεκαετία του '60 και μετέπειτα, καθώς καταβάλλεται προσπάθεια για τη συνύπαρξη και συνδιδασκαλία των περισσότερων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους συμμαθητές τους που δεν έχουν προβλήματα όρασης, μέσα στα κοινά σχολεία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης και μάλιστα μέσα στις συνηθισμένες σχολικές τάξεις (Heward, 2000).

Τα αναλυτικά προγράμματα για τα παιδιά με προβλήματα όρασης είναι σχεδόν ίδια με αυτά των βλεπόντων μαθητών, ενώ από πολλούς μελετητές επισημαίνεται η αναγκαιότητα ύπαρξης ενός κοινού ευέλικτου προγράμματος για όλα τα παιδιά. Σ' αυτό το πρόγραμμα το πλεονέκτημα είναι η ύπαρξη διακριτών αλλαγών, τροποποιήσεων, προσθέσεων και αφαιρέσεων ως προς τους στόχους, τη διδακτέα ύλη, τις προσεγγίσεις και τις διδακτικές μεθόδους, ώστε να γίνεται όσο το δυνατόν ευκολότερη η παιδαγωγική και διδακτική διαδικασία.

Ειδικότερα για τη διδασκαλία των μαθημάτων για τα παιδιά με προβλήματα όρασης χρησιμοποιούνται: α) διαφορετικές μέθοδοι διδασκαλίας, β) μετατροπή και προσαρμογή των βιβλίων με σκοπό να γίνουν περισσότερο απτικά, γ) ειδικά εποπτικά μέσα με στόχο την ευκολότερη προσέγγιση του διδακτικού περιεχομένου, δ) διδασκαλία διαφορετικών μαθημάτων όπως: αγωγή κινητικότητας και προσανατολισμού, ηλεκτρονικού υπολογιστή με ειδική προσαρμογή στη γραφή Braille και η στενογραφία για τυφλά άτομα.

Οι παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών με προβλήματα όρασης λαμβάνουν υπόψη τα επόμενα: α) τη χρήση στο μέγιστο βαθμό της υπολειπόμενης όρασης, β) τη συμμετοχή στην κατανόηση της διδασκαλίας όλων των άλλων αισθήσεων, γ) την εξάσκηση σε μέγιστο βαθμό της ακοής και της μνήμης, δ) τη χρήση της «ρουτίνας» στη διδασκαλία και την κατάλληλη διαμόρφωση του περιβάλλοντος χώρου και ε) τη χρήση κατάλληλων διδακτικών μεθόδων από τους διδάσκοντες, ώστε να τη μεγαλύτερη αυτενέργεια και την αποφυγή άσκοπων βερμπαλισμών.

Η διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης γενικά

Η κατανόηση της βασικής ιδέας ότι τα γράμματα του αλφαβήτου αντιστοιχούν στους ήχους που σχηματίζουν τις λέξεις είναι πρωταρχική για να μάθει κανείς να διαβάζει (Cole & Cole, 2002). Επομένως, η εκμάθηση της αντιστοιχίας γράμματος-ήχου, έτσι ώστε τα γραπτά σύμβολα να μπορούν να αποκωδικοποιηθούν για να βρεθούν οι αντίστοιχοι ήχοι είναι ένα από τα βασικά καθήκοντα των αρχάριων αναγνώστων. Το διάβασμα σε μία αλφαβητική γλώσσα είναι μία σύνθετη γνωστική δεξιότητα, στην οποία οι πληροφορίες που παίρνει ο αναγνώστης μαθαίνοντας τις αντιστοιχίες μεταξύ γραμμάτων-ήχων πρέπει να συντονίζονται με πληροφορίες υψηλότερου επιπέδου σχετικά με το περιεχόμενο του κειμένου.

Οι απόψεις των ερευνητών διχάζονται ως προς τον τρόπο που πρέπει να διδάσκεται η ανάγνωση. Συνοπτικά αναφέρονται οι επικρατέστερες δύο τάσεις. Η πρώτη αφορά την προσέγγιση με έμφαση στον κώδικα και βασίζεται στην υπόθεση ότι η ικανότητα για ανάγνωση αποκτάται σε διάφορα στάδια. Παίρνει υπόψη τα ψυχολογικά, αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών και θεωρεί ότι η μετάβαση-στην τρίτη ή τετάρτη τάξη περίπου- από την αποκωδικοποίηση μεμονωμένων λέξεων στην ανάγνωση με στόχο την εκμάθηση ενός καινούριου πράγματος, είναι ιδιαίτερα δύσκολη για πολλά παιδιά. Η δεύτερη τάση αναφέρεται στην προσέγγιση με έμφαση στην κατανόηση και βασίζεται στην υπόθεση ότι η αποκωδικοποίηση πρέπει να μαθαίνεται στο πλαίσιο του διαβάσματος για την κατανόηση του νοήματος.

Η διδασκαλία της ανάγνωσης έχει υποστεί αλλαγές στις απαιτήσεις για υψηλότερα επίπεδα απόδοσης. Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα προσπαθούν να επιτύχουν μία ισορροπία ανάμεσα στην έμφαση στην αποκωδικοποίηση και στην έμφαση στην ανάγνωση για την κατανόηση του νοήματος (Cole & Cole, 2002). Σύμφωνα με την πρώτη προσέγγιση το παιδί προχωρεί στην εκμάθηση της ανάγνωσης σε μία διαδικασία, ξεκινώντας από την αποκωδικοποίηση μεμονωμένων γραμμάτων μίας λέξης για να φτάσει στο νόημα της, στη συνέχεια βάζει μαζί τις λέξεις σε φράσεις μέσα σε προτάσεις, μετά σε παραγράφους έως το συνολικό αναγνωστικό κείμενο. Αυτή η διαδικασία λέγεται από κάτω προς τα πάνω. Η *αναλυτικοσυνθετική μέθοδος* είναι συναφής μ' αυτή

τη θεωρητική κατεύθυνση διότι δίνει έμφαση στην αντιστοίχιση φθόγγων και γραμμάτων μέσα από τη συστηματική άσκηση στην κατάτμηση και επανασύνδεση πρότυπων λέξεων.

Αντίθετα στη δεύτερη προσέγγιση η διαδικασία ξεκινάει την αντίστροφη πορεία. Το είδος των εκ άνω προς τα κάτω πληροφοριών που είναι απαραίτητες για μία ανάγνωση με νόημα από την αρχή είναι συνδεδεμένο με την *ολική προσέγγιση* και το συναφή *αναδυόμενο γραμματισμό*. Η θεωρία του αναδυόμενου γραμματισμού δίνει έμφαση στις προγενέστερες γνώσεις και εμπειρίες που οι αναγνώστες φέρουν κατά την ανάγνωση. Για τη θεωρία της γλώσσας ως «όλου» η γλώσσα είναι αδιαίρετη ενότητα. Ακρόαση-ομιλία-ανάγνωση και γραφή εξελίσσονται παράλληλα. Και οι δύο παραπάνω προσεγγίσεις έχουν μελετηθεί επαρκώς με καταγραφή πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων και στις δύο περιπτώσεις.

Η σύγχρονη διδακτική πρώτης ανάγνωσης προσανατολίζεται σε συνδυαστικό μοντέλο, το οποίο θα αξιοποιεί τα πλεονεκτήματα και των δύο προσεγγίσεων. Στο διδακτικό πακέτο που εφαρμόζεται στο ελληνικό σχολείο θεωρητικά τουλάχιστον σύμφωνα με τα όσα αναφέρουν οι συγγραφείς εφαρμόζεται το συνδυαστικό μοντέλο. Όμως τα διδακτικά βιβλία του μαθητή και τα τετράδια δραστηριοτήτων σύμφωνα με έρευνα που βρίσκεται σε εξέλιξη από τη δεύτερη ερευνήτρια δεν ακολουθούν το θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο αναφέρουν στο βιβλίο του δασκάλου οι συγγραφείς. Η έμφαση στο νόημα στην πραγματικότητα στο πρώτο διδακτικό εγχειρίδιο με τίτλο «Γράμματα-Λέξεις-Ιστορίες» δεν είναι σε πολλές περιπτώσεις εύκολο να κατανοηθεί απεναντίας πολλές φορές τα παιδιά καλούνται να κατανοήσουν καταστάσεις μη ρεαλιστικές έως παράλογες (π.χ. από την πρώτη ενότητα το παιδί καλείται να κατανοήσει «διαβάσει» μία εικόνα με ένα παπί, το οποίο βρίσκεται πάνω σε μία πατάτα που και αυτή είναι σε μία παραλία). Επίσης, τα αναγνωστικά κείμενα έχουν ως βασική προϋπόθεση κατανόησης την εικόνα. Ο τρόπος συγγραφής τους πολλές φορές βασίζεται στο διάλογο που προκύπτει από τα σημεία στίξης. Διαβάζοντας πολλά από αυτά είναι αδύνατο χωρίς αυτές τις προϋποθέσεις να βγει νόημα. Αυτές οι περιπτώσεις καθιστούν το αναγνωστικό υλικό δύσχρηστο έως ακατάλληλο για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οποία πρώτιστα πρέπει να κατανοήσουν τον κόσμο που τα περιβάλλει. Στην παρούσα αναφορά εξετάζουμε την καταλληλότητα των μεθόδων στο αναγνωστικό διδακτικό υλικό για τα παιδιά με προβλήματα όρασης. Σύμφωνα με τις εμπειρικές καταγραφές διδασκόντων πρώτης ανάγνωσης σε παιδιά με προβλήματα όρασης επιβεβαιώνεται η αδυναμία του επίσημου υλικού για την επιτυχή προσαρμογή του στη διδασκαλία.

Η πρώτη ανάγνωση της Ελληνικής γλώσσας για τυφλά παιδιά

Όπως ήδη αναφέρθηκε βασικός στόχος στην προσχολική αγωγή και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι να αναπτύξουν οι τυφλοί μαθητές προσωπικές δεξιότητες που θεωρούνται

απαραίτητες για να ζήσουν στην κοινωνία. Η ανάπτυξη της γλώσσας και της επικοινωνίας είναι εξαιρετικά σημαντική για την περαιτέρω πορεία της ζωής και της εκπαίδευσης τους. Βασική σχολική δεξιότητα είναι η απόκτηση της γλωσσικής ικανότητας που σημαίνει την κατάκτηση του προφορικού και του γραπτού λόγου (Curto, L.M., Morillo, M.M., Teixido, M.M. 1993). Για μεν τον προφορικό λόγο, οι στρατηγικές και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για τους βλέποντες μαθητές μπορούν σε γενικές γραμμές να εφαρμόζονται και στους μη βλέποντες μαθητές. Σχετικά με τη *γλωσσική ανάπτυξη* συνήθως επισημαίνεται η έλλειψη ανάπτυξης των εννοιών (House, 2000). Αυτό συμβαίνει γιατί η αφή και η ακοή δίνει λιγότερες πληροφορίες σε σχέση με την όραση. Τα άτομα με αναπηρία στην όραση, κατασκευάζουν τις έννοιες που τους περιβάλλουν με λιγότερα δομικά στοιχεία σε σχέση με τους βλέποντες συνομηλίκους τους (House, 2000). Άλλοι σημαντικοί τομείς ανάπτυξης είναι η *κινητική ανάπτυξη*, που και αυτή διαφοροποιείται στα παιδιά με προβλήματα όρασης εξαιτίας της ανασφάλειας γνώσης του περιβάλλοντα χώρου και της έλλειψης κινήτρου για να κινηθούν προς μια κατεύθυνση. Επομένως, η έμφαση στην ανάπτυξη των λεπτών κινητικών δεξιοτήτων μέσα σ' ένα ασφαλές περιβάλλον δίνει αφενός την αύξηση των ευκαιριών της εξερεύνησης του (Clark, Sainato & Wark, 1994) και από την άλλη εφόδιο για την ανάπτυξη της ανάγνωσης και γραφής.

Άλλος σημαντικός τομέας είναι εκείνος που σχετίζεται με την *κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη* για τις οποίες η οικογένεια παίζει σημαντικό ρόλο. Η οικογένεια αφού βοηθηθεί από το άμεσο περιβάλλον (κοινωνικό, σχολικό, οικογενειακό) να ξεπεράσει όσο γίνεται πιο γρήγορα τα στάδια της οργής, της απόρριψης, της υπαιτιότητας και τέλος να φτάσει στην αποδοχή πρέπει να κατανοήσει ότι η ανεξαρτησία έρχεται μέσα από την ισορροπημένη συναισθηματική ανάπτυξη (Kingsley, 1997). Το απορριπτικό ή υπερπροστατευτικό περιβάλλον στερεί στα παιδιά με προβλήματα όρασης την επαφή με συνομήλικα παιδιά. Ο εκπαιδευτικός που θα ασχοληθεί με την εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής με την μέθοδο Braille πρέπει να ελέγξει την συναισθηματική ετοιμότητα του παιδιού, γιατί σε αντίθετη περίπτωση το τυφλό παιδί θα βιώσει μια αρνητική εμπειρία στην εκπαιδευτική διαδικασία (Harley, 1997).

Η κατάκτηση της δεξιότητας της ανάγνωσης και της γραφής της ελληνικής γλώσσας είναι σημαντική για τα παιδιά με προβλήματα όρασης και αποτελεί σημαντικό τρόπο πρόσκτησης και αναφοράς της γνώσης. Όσον αφορά όμως τη διδασκαλία πρώτης ανάγνωσης που βρίσκεται στο επίκεντρο της παρούσας μελέτης είναι υπό διερεύνηση το κατά πόσο η διδακτική μεθοδολογία που χρησιμοποιείται στο γενικό σχολείο στη χώρα μας και στις παρούσες συνθήκες υλοποίησης του αναλυτικού προγράμματος (ΔΕΠΠΣ, 2003) είναι κατάλληλη για την εκπαίδευση μαθητών με προβλήματα όρασης. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η περίπτωση συνεκπαίδευσης παιδιών στη γενική

τάξη, σχετικά πάντα με την πρώτη ανάγνωση και τη χρήση των σημερινών πακέτων διδασκαλίας, όπως αυτά χορηγούνται από το Υπουργείο Παιδείας και είναι ενιαία για όλη τη χώρα και ίδια.

Είναι σημαντικό στο σημείο αυτό να αναφέρουμε συνοπτικά μερικά από τα χαρακτηριστικά των παιδιών με προβλήματα όρασης. Σ' αυτά περιλαμβάνονται οι δυσκολίες της κατανόησης των εννοιών του περιβάλλοντος που μεγαλώνουν τα παιδιά με προβλήματα όρασης, τα οποία δυσκολεύονται να αντιληφθούν τον περίγυρο ως «όλο» και κατανοούν μόνο μέρος, με συνέπεια να έχουν δυσκολίες στη σύνδεση των μερών για τη συνολική αντίληψη. Σχετικά με τον προφορικό λόγο έχουν δυσκολία στο να δουν τον μηχανισμό ομιλίας του συνομιλητή τους (χείλη, στόμα, γλώσσα, χέρια) με αποτέλεσμα συχνά να εμφανίζουν διαταραχές λόγου σε μεγαλύτερο ποσοστό από τα βλέποντα συνομήλικα τους. Ο δάσκαλος έχοντας αυτό υπόψη πρέπει να επιμένει στη σωστή προφορά των γραμμάτων, των λέξεων, στη δομή της πρότασης και ο λόγος του να διακρίνεται για τη σαφήνεια και την ακρίβεια του.

Πριν αναφερθούμε στη διδασκαλία πρώτης ανάγνωσης θα κάνουμε σύντομη αναφορά στην επίσημη γλώσσα διδασκαλίας τυφλών μαθητών που είναι το σύστημα Braille.

Το σύστημα γραφής και ανάγνωσης Braille χρησιμοποιεί ως βασική φόρμα ένα κελί από έξι (6) ανάγλυφες κουκίδες, οι οποίες είναι τοποθετημένες με τέτοιο τρόπο, ώστε να σχηματίζουν ανάγλυφο τετράγωνο πλάτος δύο (2) κουκίδων και ύψους τριών (3). Παραλείποντας τότε τη μία και τότε την άλλη κουκίδα του «εξαστίγματος» σχηματίζεται το αλφάβητο. Με τη βοήθεια της γραφής αυτής οι τυφλοί απέκτησαν τη δυνατότητα να διαβάζουν και να γράφουν, χρησιμοποιώντας τα δάχτυλα τους (Πολυχρονοπούλου, 2003: 248).

Εκτός από την αφή που βοηθά ειδικά τα παιδιά με ολική τύφλωση να γνωρίσουν τον κόσμο και γι' αυτό πρέπει να γίνεται παρακίνηση για εξερεύνηση αντικειμένων με τα δύο χέρια για να έχει το παιδί ολοκληρωμένη αντίληψη του αντικειμένου που κρατά και η ακοή είναι βασική οδός επικοινωνίας των τυφλών ατόμων. Κατά συνέπεια η αναγνώριση των αντικειμένων και η ονοματολογία τους από τον ήχο είναι σημαντική αίσθηση στη διαδικασία μάθησης.

Η ανάγνωση χρειάζεται την ακοή για να μπορεί να γίνει ανάκληση γεγονότων απλές ερωτήσεις κατανόησης, η διάκριση ήχων σε γράμματα και λέξεις (Harley, 1997). Στην ανάγνωση οι απτικές λειτουργίες θα φέρουν σε επαφή το τυφλό παιδί με τα σύμβολα και την αναγνώριση τους. Στη διαδικασία της ανάγνωσης γίνεται σύνδεση των απτικών δεξιοτήτων και των ακουστικών ερεθισμάτων.

Προαπαιτούμενες δεξιότητες για πρώτη ανάγνωση για τυφλά παιδιά

Πριν την εμπλοκή των παιδιών με προβλήματα όρασης σε διδακτική διαδικασία πρώτης ανάγνωσης είναι σημαντικές οι παρακάτω προαπαιτούμενες δεξιότητες:

«• *Αναγνωστική ετοιμότητα.*

- *Κατανόηση βασικών εννοιών και ιδιαίτερα έννοιες που σχετίζονται με τις χωρικές σχέσεις.*
- *Η καλή απτική διάκριση παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην εκμάθηση του μηχανισμού της ανάγνωσης μέσω της γραφής Braille κι επίσης ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να ελέγχει με τα δάχτυλά του αυτά που έχει γράψει.*
- *Η συνεργασία και των δύο χεριών ταυτόχρονα κρίνεται απαραίτητη όχι μόνο για το χειρισμό της γραφομηχανής αλλά και κατά την ανάγνωση.*
- *Επαρκή δύναμη και επιδεξιότητα στα χέρια. Ιδιαίτερα οι μαθητές των μικρών τάξεων, όπου τα δάχτυλά τους είναι τρυφερά και αδύναμα χρειάζεται να κάνουν αρκετές ασκήσεις για το δυνάμωμά τους. Αν τα πλήκτρα δεν πατιούνται με την απαραίτητη δύναμη, τότε τα γράμματα δεν θα εκτυπώνονται ευκρινώς κι έτσι ο μαθητής δεν θα μπορεί να διαβάσει ότι έχει γράψει.*
- *Ικανότητα να απομονώνει τα δάχτυλα. Όπως και με τις δαχτυλικές ασκήσεις στο πιάνο έτσι κι εδώ ο μαθητής θα πρέπει να χρησιμοποιεί διαφορετικά δάχτυλα ανάλογα με το γράμμα που θέλει να γράψει.*
- *Δυνατότητα να καταλαβαίνει τους κανόνες της γραφής και ανάγνωσης στον κώδικα Braille.*
- *Γνώση των εννοιών: αριστερά, δεξιά, πάνω και κάτω.*
- *Ικανότητα να είναι υπεύθυνος και να φροντίζει τη συσκευή.*
- *Εμπειρία και κατανόηση της Braille καθώς είναι μια μορφή γραφής. Πρέπει να έχουν προηγηθεί οι προαναγνωστικές ασκήσεις έτσι ώστε ο μαθητής να αντιληφθεί τη χρησιμότητά της. Η εκμάθηση της γραφής Braille συμπληρώνει τη διαδικασία εκμάθησης της ανάγνωσης Braille όπως συμβαίνει και με τη γραφή των βλεπόντων».* (Διαναπηρικός Οδηγός, 2007: 128).

Πολύ σημαντικές πριν αρχίσει ο μαθητής να μαθαίνει να διαβάζει τα γράμματα, είναι οι προαναγνωστικές και οι προγραφικές ασκήσεις. Επίσης, η ανάπτυξη των εννοιών είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη διδασκαλία της ανάγνωσης και γραφής (Anderson & Olson, 1981). Τα παιδιά με αναπηρία στην όραση πρέπει να έχουν εμπειρία και απτική επαφή με τα αντικείμενα και σύνδεση με την ονομασία (Harley, 1997).

Οι μέθοδοι στην διδασκαλία της ανάγνωσης της γραφής με το σύστημα Braille στα τυφλά παιδιά είναι α) η μέθοδος απόκτησης φωνημικής συνειδητοποίησης και β) η ολική μέθοδος διδασκαλίας. Η μέθοδος φωνημικής συνειδητοποίησης μπορεί να αποκτηθεί στην προσχολική ηλικία δηλ. πριν τη διαδικασία μάθησης της ανάγνωσης και βοηθά στο να γίνει ευκολότερη η εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης από τα παιδιά (Πόρποδας, 2002). Η φωνολογική κωδικοποίηση αρχικά διευκολύνει την ανάγνωση και είναι κατάλληλη για τα τυφλά παιδιά λόγω της έλλειψης επαρκούς και κατάλληλα προσαρμοσμένης απτικής εικόνων, υποστηρικτικών των κειμένων. Η ανάγνωση της Braille βασίζεται στην απτική λειτουργία και την ικανότητα του αναγνώστη, να μπορέσει να μεταφέρει την απτική λειτουργία σε φωνολογική παραγωγή. Η διδακτική της πρώτης ανάγνωσης

εξαρτάται από τους κατάλληλους σχεδιασμούς και τις προσαρμογές στις δραστηριότητες και αυτό αφορά όλα τα παιδιά βλέποντα και μη.

Η *ολική μέθοδος* βασίζεται στη «γρήγορη εικόνα» και στηρίζεται στην υπόθεση ότι είναι ευκολότερα κατανοητή μια ολόκληρη ιστορία (Goodman, 1981). Η ολική μέθοδος υποστηρίζει την αβίαστη πρόσκτηση της ανάγνωσης και της γραφής, δηλαδή την ταυτόχρονη διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής (Artwergen, 1987). Η εφαρμογή της ολικής μεθόδου στα παιδιά με τύφλωση έχει, όπως άλλωστε όλες οι μέθοδοι, πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Στα πλεονεκτήματα της ολικής μεθόδου στη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης στα παιδιά με προβλήματα όρασης αναφέρονται τα παρακάτω:

- ότι συνεργάζονται με ομάδες εργασίας και αυτό βοηθά στην κοινωνικοποίηση και ένταξη τους μέσα στην ομάδα,
- ότι μπορούν και έχουν ολόκληρη εικόνα σε μεγεθυμένα κείμενα,
- ότι έχουν τη δυνατότητα με αυτή τη μέθοδο, να συνδέσουν την ανάγνωση με διαθεματικές δραστηριότητες και να εμπλουτιστεί η αναγνωστική τους εμπειρία (Harley, 1997).

Στα μειονεκτήματα της εφαρμογής της ολικής μεθόδου στη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης αναφέρονται:

- η έλλειψη συγκεκριμένων λέξεων –προτύπων,
- η φωνημική συνειδητοποίηση δεν είναι κύρια δραστηριότητα αυτής της μεθόδου,
- το εκπαιδευτικό υλικό της μεθόδου δεν είναι αρκετά ελκυστικό για τα παιδιά με προβλήματα στην όραση μιας που αυτό στηρίζεται στο χρώμα το σχήμα και τη μορφή.

Καταλήγοντας σχετικά με τη χρήση της ολικής μεθόδου στα άτομα με προβλήματα όρασης για την εκμάθηση της ανάγνωσης, μπορούμε να πούμε ότι δεν είναι απορριπτέα, αλλά ωστόσο δεν είναι και η μέθοδος προτεραιότητας. Είναι μια βοηθητική μέθοδος σε συνδυασμό με τη μέθοδο της φωνημικής συνειδητοποίησης.

Διδακτικό υλικό ανάγνωσης

Οι τυφλοί χρησιμοποιούν τα βιβλία των βλεπόντων, αφού έχουν υποστεί την μεταγραφή τους στο σύστημα Braille. Αυτή η μετατροπή πρέπει να γίνεται αφού ληφθεί υπόψη η απλούστευση της εικονογράφησης, η παρουσίαση σε διαφορετική μορφή πολλών ειδών γλωσσικών ασκήσεων και κειμένων. Τα βιβλία που είναι γραμμένα στη γραφή Braille είναι ογκωδέστερα των άλλων της κοινής γραφής. Αυτή η διαδικασία για πολλούς λόγους είναι πολύ δύσκολη και ο κύριος φορέας που αναλαμβάνει την υλοποίηση της μετατροπής σε Braille είναι το KEAT. Ως αναγνωστικό υλικό χρησιμοποιούνται και τα ομιλούντα βιβλία του ΟΕΔΒ.

Τα σχολικά εγχειρίδια και η προσαρμογή τους σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών με προβλήματα όρασης είναι ένα πολύ σημαντικό και κρίσιμο θέμα για την εκπαίδευση των μαθητών με ολική ή σοβαρή απώλεια όρασης στη χώρα μας, αλλά και σε πολλές χώρες του εξωτερικού, καθώς και η έγκαιρη προμήθεια των καινούριων βιβλίων στη γραφή Braille. Το σχολικό βιβλίο, *«το οποίο αποτελεί το βασικό μαθησιακό εργαλείο για τους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι εμπλουτισμένο με φωτογραφίες, εικόνες, σχήματα, πίνακες, έγχρωμες λέξεις και χάρτες, στοιχεία τα οποία δίνουν μια μορφή ζωντάνιας στο κείμενο. Κατά τη συγγραφή του, η συγγραφική ομάδα δυστυχώς δεν λαμβάνει ποτέ υπόψη ότι από αυτό το βιβλίο, αφού μετατραπεί στην κατάλληλη μορφή, θα διδαχτούν και οι μαθητές που παρουσιάζουν ολική ή σοβαρή απώλεια όρασης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η μεταγραφή του στη γραφή Braille να δυσκολεύει περισσότερο»* (Διανηπτικός Οδηγός, 2007: 158).

Ο βαθμός της προσβασιμότητας των κοινών σχολικών βιβλίων για τους μαθητές με απώλεια ή σοβαρή απώλεια όρασης εξαρτάται από το είδος και τη σοβαρότητα του προβλήματος που αντιμετωπίζει ο μαθητής και ο μεγαλύτερος βαθμός προσβασιμότητας δίνει πλεονέκτημα στο διδακτικό υλικό για την ευελιξία του.

Συμπερασματικά

Η διδασκαλία πρώτης ανάγνωσης και γραφής είναι σημαντική εκπαιδευτική διαδικασία για όλα τα παιδιά και αποτελεί σημαντικό τομέα έρευνας διεθνώς. Ιδιαίτερα για τα τυφλά παιδιά η διεθνής βιβλιογραφία σύμφωνα με τη μελέτη μας δεν προτείνει μία συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση ως την πλέον κατάλληλη για τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης. Η διδακτική πραγματικότητα αποδεικνύει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τις ίδιες μεθόδους διδασκαλίας μ' αυτές των βλεπόντων (Lewi-Dumont, 1997, Crandell & Wallace, 1974, Olson, 1976). Σε πολλές μελέτες διερευνάται το ερώτημα εάν η διδασκαλία της ανάγνωσης braille πρέπει να αρχίζει με ολόκληρες λέξεις ή με γράμματα. Σύμφωνα με τα διεθνή εμπειρικά δεδομένα, προκύπτει ότι το προνόμιο το έχει η διαδοχική επεξεργασία κάθε χαρακτήρα/συμβόλου braille (Challman, 1996), αφού η αντιληπτική μονάδα για τον αναγνώστη του braille είναι ο απλός χαρακτήρας/σύμβολο και όχι η λέξη ή το σύνολο των λέξεων, όπως συμβαίνει με το βλέποντα αναγνώστη (Williams, 1971). Αυτή η διαπίστωση μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος είναι εγγύτερα της μεθόδου διδασκαλίας πρώτης ανάγνωσης με τη μέθοδο braille.

Μετά από τη μελέτη του διδακτικού υλικού «Γράμματα-Λέξεις-Ιστορίες» της γενικής αγωγής για τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης που χρησιμοποιείται και από το δάσκαλο της ειδικής και της γενικής αγωγής κατά την εφαρμογή του προγράμματος συνεκπαίδευσης τυφλών

μαθητών στο γενικό σχολείο και λαμβάνοντας υπόψη τις παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών με προβλήματα όρασης, τις οποίες ήδη έχουμε αναφέρει συμπεραίνουμε ότι σχεδιάστηκαν χωρίς να ληφθούν υπόψη. Συγκεκριμένα η συμμετοχή στην κατανόηση των κειμένων όλων των άλλων αισθήσεων ιδιαίτερα της ακοής, αφού τα κείμενα βασίζονται στη συνοδευτική εικόνα και σε διαλόγους με σημεία στίξης και είναι έως ακατάληπτα χωρίς αυτά τα στοιχεία. Μέσα από τις δραστηριότητες δε γίνεται εξάσκηση της ακοής και της μνήμης, δε γίνεται χρήση της «ρουτίνας» στη διδασκαλία με αποτέλεσμα να μην μπορεί να οργανωθεί σε συνειρμικές αναπαραστάσεις το βασικό αναγνωστικό υλικό. Επίσης, στο εγχειρίδιο υπάρχει ασάφεια στη χρήση των διδακτικών μεθόδων γιατί αυτές δεν μπορούν να ενταχθούν ούτε στην αναλυτικοσυνθετική, ούτε στην ολική και ως εκ τούτου δεν μπορεί να γίνει λόγος για συνδυαστικό μοντέλο. Δεν επιτρέπουν την αυτενέργεια και αυτοοργάνωση στο μαθητή αντίθετα τον αναλώνουν σε άσκοπες δραστηριότητες σε μεγάλη συχνότητα και πολλούς βερμπαλισμούς.

Επομένως η φωνολογική κωδικοποίηση που διευκολύνει την ανάγνωση και είναι κατάλληλη για τα τυφλά παιδιά λόγω της έλλειψης επαρκούς και κατάλληλα προσαρμοσμένης απτικής εικόνων υποστηρικτικών κειμένων και κατάλληλων δραστηριοτήτων.

Προτείνουμε στο μέλλον για το εκπαιδευτικό διδακτικό υλικό πρώτης ανάγνωσης να δοθεί έμφαση στην ευελιξία και την καταλληλότητα για όλους τους μαθητές με διαφοροποιημένα χαρακτηριστικά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anderson, D.W. & Olson, M. R. (1981). Word meaning among congenitally blind Children. *Journal of visual Impairment and blindness*.
- Artwergen, B. Edelsy, C & Flores, B. (1987). Whole language: what's new ? *The Reading Teacher*.
- Clark, K. L., Sainato, D. M & Ward, M. E. (1994). Travel performance of preschoolers: The effects of mobility training with a long cane versus a precane. *Journal of visual Impairment and blindness*.
- Cole, M. & Cole S. (2002). Η ανάπτυξη των παιδιών. Αθήνα: Τυπωθητώ-Γιώργος Δαρδάνος
- Challman, B.E. (1996). Variables influencing the identification of single Braille characters. *Journal of visual impairment*. June-July.
- Curto, L.M., Morillo, M.M., Teixido, M.M. (1993). Πώς μαθαίνουν τα παιδιά γραφή και ανάγνωση. Μετάφραση: Παναγιωτίδου Μ. Αθήνα: Ζαχαρόπουλος (1998).
- Crandell, J.M. & Wallace, D.H. (1974). Speed reading in braille: An empirical study. *New Outlook for the Blind*, 68, 13-19.

- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, (2002). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Goodman (1986). What's whole about whole language? A parent/teacher guide to children's learning
Portsmouth N.H: Heinemann.
- Harley R.K., Truan M.B & Sanford L.D. (1997). Communication skills for visually Impaired learners. Charles C.: Thomas Publisher.
- Heward, W. L. (2000). Exceptional children: An introduction to special education. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- House , S. S. & Davidson, R. C. (2000). Increasing Language Development through Orientation and Mobility Instruction.
- Kingsley, M. (1997). The effects of a visual Loss. In H. Mason & S. McCall, Visual impairment- Access to Education for Children and young people. London.
- Λιοδάκης Δ., (2000). Εκπαιδευτικά προγράμματα για τυφλούς. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Lewi-Dumont, N. (1997). L'apprentissage de la lecture chez les enfants aveugles. Lille: Presses Universitaires du Septentrion.
- Olson, M.R. (1976). *Faster braille reading: Preparation at the reading readiness level*. New Outlook, 70, 81, 341-343.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2004). Έκθεση για τη δράση «Χαρτογράφηση Ειδικής Αγωγής. Υπεύθυνη έργου: Παντελιάδου, Σ. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://pi-sch.gr> (30/1/2005).
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Αθήνα: Ατραπός.
- Πόρποδας, Κ. (2002). Η Ανάγνωση. Πάτρα.
- Νόμος 3699/2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: ΦΕΚ 199/2.10.2008, τεύχος Α΄.
- ΥΠΕΠΘ. (1998). Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ, (2007): Διαναπηρικός Οδηγός Εξειδίκευσης. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Williams, M. (1971). Braille reading. Teacher of the Blind, 59, 3, 103-116.
- Χιουρέα, Ο. (1990). Εισαγωγή στην εκπαίδευση των τυφλών στην Ελλάδα. Αθήνα: Λύχνος.

Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών της Α/θμιας για τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ)

Δρ. Ευδοκία Κουραντζή

Σχολική Σύμβουλος Π.Ε Ν. Θεσ/κης

Email: evkoura@gmail.com

Περίληψη

Οι πεποιθήσεις και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής (ΔΕΠ-Υ) αποτελούν αντικείμενο έρευνας των τελευταίων χρόνων σε μικρό ποσοστό, αναδεικνύοντας μάλιστα ένα ερευνητικό κενό. Τα ερευνητικά δεδομένα της σχετικής βιβλιογραφίας καταδεικνύουν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται να έχει λανθασμένες γνώσεις και πεποιθήσεις καθώς και ελάχιστη ή και ανύπαρκτη εκπαίδευση κατά την διάρκεια των βασικών σπουδών ή της επιμόρφωσής τους.

Η παρούσα έρευνα σκοπό έχει να διερευνήσει τις γνώσεις 230 εκπαιδευτικών της Α/θμιας πάνω σε πέντε θεματικές ενότητες όπως η φύση της ΔΕΠ-Υ, η αιτιολογία, η φαρμακευτική θεραπεία, η εκπαιδευτική παρέμβαση και η έκβασή της. Επιπρόσθετα συσχετίζονται οι γνώσεις του δείγματος με τα δημογραφικά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά καθώς και την προηγούμενη εμπειρία διδασκαλίας μαθητών με ΔΕΠ-Υ. Τα ευρήματα της μελέτης καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητα τους έχουν ορθή γνώση αναφορικά με τη φύση της διαταραχής αλλά λιγότερο ορθές στους υπόλοιπους τομείς.

Τα αποτελέσματα συζητούνται και αξιολογούνται στη βάση της διαπίστωσης ότι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τη στάση, τις προσεγγίσεις και πρακτικές που υιοθετούν στον εντοπισμό και στην παιδαγωγική αντιμετώπισή της διαταραχής.

Λέξεις - Κλειδιά: Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα, γνώσεις, εκπαιδευτική αντιμετώπιση

1. Εισαγωγή

Αν και στη διεθνή βιβλιογραφία καταγράφεται ένας σημαντικός αριθμός ερευνητικών μελετών αναφορικά με τη φύση, την αιτιολογία, την επιδημιολογία και τη διάγνωση της ΔΕΠ-Υ, ωστόσο η έρευνα γύρω από την ενημερότητα και την προϋπάρχουσα γνώση των εκπαιδευτικών για την ΔΕΠ-Υ, είναι περιορισμένη. Τα δεδομένα αυτών των ερευνών

καταδεικνύουν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αγνοούν ή και αντιλαμβάνονται λανθασμένα θέματα που σχετίζονται με τη φύση, την αιτιολογία και κυρίως τις παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ (Jerome et al., 1994· Sciutto et al., 2000· Couture et al., 2003· Kos et al., 2004· Κάκουρος & συν., 2006· Κουραντζή & Δαβάζογλου, 2007). Οι Shapiro και DuPaul (1993) εκτιμούν ότι οι ελλείψεις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη ΔΕΠ-Υ συνιστούν ένα από τα μεγαλύτερα εμπόδια στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών αυτών των παιδιών. Όπως υποστηρίζουν η Couture και οι συνεργάτες της (2003) η ελλιπής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε κατάλληλες τεχνικές αντιμετώπισης της ΔΕΠ-Υ έχει άμεσο αντίκτυπο στον τρόπο που διδάσκουν τους μαθητές με τη συγκεκριμένη συμπτωματολογία και επηρεάζει τις δράσεις και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν.

Κατά συνέπεια η μελέτη των γνώσεων των εκπαιδευτικών και των πιθανών αδυναμιών και ανεπαρκειών αναφορικά με τη ΔΕΠ-Υ από τους ειδικούς, επιδιώκει την καταγραφή και συστηματοποίηση των πληροφοριών αυτών με απώτερο στόχο τη δημιουργία συγκεκριμένων προτάσεων και παρεμβάσεων για την διασφάλιση μιας ποιοτικότερης εκπαίδευσης των στελεχών της εκπαίδευσης αλλά και των μαθητών. Ερμηνεύει την ανάγκη να συνδέσουμε και να εισάγουμε τα δεδομένα των ερευνητικών μελετών στον σχεδιασμό, στην τροποποίηση, στον εμπλουτισμό του περιεχομένου των προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των μελλοντικών και εν ενεργεία εκπαιδευτικών.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Σκοπός

Η παρούσα μελέτη διερευνά τη γνώση (ορθή) που οι εκπαιδευτικοί έχουν για μια σειρά θεμάτων όπως 1) γενικές πληροφορίες για τη διαταραχή, 2) αίτια, 3) φαρμακευτική αγωγή, 4) εκπαιδευτική παρέμβαση και 5) έκβασή της. Επιμέρους στόχος είναι να διερευνηθεί πώς τα δημογραφικά και τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, καθώς και η προηγούμενη εμπειρία τους με μαθητές με ΔΕΠ-Υ διαφοροποιούν το βαθμό της ορθής γνώσης στους παραπάνω τομείς.

2.2. Τα χαρακτηριστικά του δείγματος

Το δείγμα αποτέλεσαν 230 εκπαιδευτικοί της Α/θμιας εκπαίδευσης από την ευρύτερη περιοχή της Θράκης. Ειδικότερα : 159 (69%) γυναίκες και 70 (30%) άντρες (-1). Η ηλικία των εκπαιδευτικών : 33 (14,3%) 22 – 30 ετών, 108 (47%) 31 – 40, 66 (28,7%) 41 – 50 ετών και 15 (6,5%) 51 ετών και άνω (-8 δεν απάντησαν.) Όσον αφορά στα χρόνια υπηρεσίας

οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος (60%) είχαν προϋπηρεσία πάνω από 10 έτη ενώ το 40% μέχρι 10 έτη. Η κατανομή του δείγματος ως προς τις σπουδές έχει ως εξής: Ποσοστό (36,1%) ήταν απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών, (30%) Π.Τ.Δ.Ε, (0,9%), 2 απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής (0,9%), (30,4%) κάτοχοι πτυχίου εξομοίωσης, (3,1%) κάτοχοι άλλου πανεπιστημιακού πτυχίου και (3%) με μεταπτυχιακές σπουδές. Ως προς την περιοχή των σχολεία όπου εργάζονταν οι συμμετέχοντες, 81 (35,2%) εκπαιδευτικοί σε σχολεία αστικών περιοχών, 63 (27,4%) σε ημιαστικών περιοχών, ενώ 73(31,7%) σε αγροτικών περιοχών (-13 δεν δήλωσαν σχολεία). Ως προς την προηγούμενη εμπειρία των εκπαιδευτικών από τη διδασκαλία μαθητών με ΔΕΠ-Υ: (53,5%) Ναι, (43,9%) Όχι και (2,6%) δεν απάντησαν.

2.3. Ερευνητικό εργαλείο

Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου έγινε σύμφωνα με τα τρέχοντα, επαρκώς τεκμηριωμένα αποτελέσματα ερευνών σε δείγμα εκπαιδευτικών από τη διαθέσιμη ελληνική αλλά κυρίως διεθνή βιβλιογραφία αναφορικά με τη ΔΕΠ-Υ. Επίσης επιλέχθηκαν δηλώσεις από τις αντίστοιχες κλίμακες των Jerome et al. (1994) και των Sciutto et al. (2000).

Το ερωτηματολόγιο περιείχε 43 δηλώσεις κατανεμημένες σε 5 θεματικές ενότητες όπως ομαδοποιούνται στον Πίνακα που παρατίθεται.

Για τον υπολογισμό της αξιοπιστίας της κλίμακας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος αξιοπιστίας «εσωτερικής συνέπειας» και ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha. Η συνολική κλίμακα παρουσιάζει υψηλό δείκτη αξιοπιστίας ο οποίος υπολογίστηκε σε 0,84.

3. Τα αποτελέσματα της έρευνας

3.1. Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τη συχνότητα και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δήλωσαν το βαθμό συμφωνίας, διαφωνίας και άγνοιας με το περιεχόμενο των δηλώσεων της κλίμακας των γνώσεων για τη διαταραχή. Σημειώνεται ότι με έντονους αριθμούς δηλώνεται η ορθή απάντηση.

Ως προς τις γενικές γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη ΔΕΠ-Υ, διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (πάνω από το 60- 70%) έχουν καλή γνώση ζητημάτων που αφορούν γενικά τη διαταραχή. Συγκεκριμένα, γνωρίζουν την τυπολογία, την έναρξη και την συχνότητα εμφάνισής της ανεξάρτητα από φύλο, κοινωνική και πολιτισμική προέλευση. Αναγνωρίζουν σε ποσοστό πέρα του 50% τις δυσκολίες των μαθητών στην επίδοση και μάθηση. Μόνον το 1/3 των συμμετεχόντων γνωρίζει την επιδημιολογία της ΔΕΠ-Υ. Το ήμισυ

και πλέον του δείγματος γνωρίζει ότι για τη διάγνωση δεν αρκεί μόνο εξέταση από γιατρό. Ποσοστό 64.5% ορθά εκτιμά ότι ένα απρόσεκτο παιδί που δεν είναι υπερκινητικό μπορεί να έχει ΔΕΠ-Υ. Πάνω από το ήμισυ των εκπαιδευτικών δηλώνουν άγνοια σε θέματα που αφορούν στις παρενέργειες από τη φαρμακευτική αγωγή (74.1%) και ότι επίσης βελτιώνει τη σχολική επίδοση και συμπεριφορά. Παρόμοια, αναφορικά με τη γνώση για **τα αίτια** της διαταραχής, καθώς περίπου το 50% φαίνεται να μην γνωρίζει τα αίτια της ΔΕΠ-Υ. Ενδιαφέρον αποτελεί το εύρημα ότι οι εκπαιδευτικοί ορθά δεν αποδίδουν τη ΔΕΠ-Υ σε λανθασμένες γονεϊκές πρακτικές διαπαιδαγώγησης (79.9%), στο χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων (47.2%), ενώ δε θεωρούν ότι είναι αποτέλεσμα ενδοοικογενειακών συγκρούσεων (55.9%).

Οι γνώσεις τους για την **εκπαιδευτική παρέμβαση** σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ καταδεικνύεται ότι ποσοστό 46.2% λανθασμένα εκτιμά ότι θα ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους αρκεί να προσπαθήσουν περισσότερο. Όμως το 70.5% του δείγματος γνωρίζει ότι δεν ενδείκνυται να εκπαιδεύονται σε κανονικές τάξεις και ότι επωφελούνται από την εξατομικευμένη διδασκαλία (80.1%) σε ένα ήσυχο περιβάλλον (75.5%). Ορθά αναγνωρίζει ότι η οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και η θέσπιση κανόνων διαφοροποιούν την απόδοσή των μαθητών με ΔΕΠ-Υ (72.6%). Τέλος, στον τομέα που αφορά την **έκβαση** της διαταραχής, το ήμισυ του δείγματος αγνοεί (48.5%) την συνέχεια των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ κατά την ενήλικη ζωή. Ορθά τοποθετούνται στην εκδήλωση δυσκολιών προσαρμογής και διαγωγής (90%) αλλά φαίνεται να έχουν ελλιπή γνώση (46.1%) για την εκδήλωση παραβατικότητας στην εφηβεία και κατά την ενήλικη ζωή.

Πίνακας 1: Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων αναφορικά με τις γνώσεις των συμμετεχόντων για τη ΔΕΠ-Υ.

Γενικές πληροφορίες για τη ΔΕΠ-Υ	Σωστό	Λάθος	Δεν Γνωρίζω
1. Η ΔΕΠ-Υ εκδηλώνεται συχνότερα σε αγόρια παρά σε κορίτσια	161 (70)	24 (10.4)	45 (19.6)
5. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ συνήθως εκδηλώνουν αυξημένο άγχος	140 (60.9)	17 (7.4)	73 (31.7)
7. Για τη διάγνωση της ΔΕΠ-Υ αρκεί η εξέταση του παιδιού από γιατρό	35 (15.5)	143 (63.3)	48 (21.2)
10. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ έχουν χαμηλότερη νοημοσύνη σε σχέση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά της ηλικίας τους	20 (8.8)	176 (77.2)	32 (14)

11. Τα παιδιά διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να εκδηλώσουν ΔΕΠ-Υ	68 (29.7)	109 (47.6)	52 (22.7)
12. Τα περισσότερα παιδιά με ΔΕΠ-Υ έχουν καλή σχολική επίδοση και δεν χρειάζονται εκπαιδευτική υποστήριξη	19 (8.3)	195 (85.5)	14 (6.1)
13. Όλα τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είναι υπερκινητικά	71 (31)	112 (48.9)	46 (20.1)
15. Μόνο τα αγόρια εμφανίζουν ΔΕΠ-Υ	5 (2.2)	196 (85.6)	28 (12.2)
17. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ έχουν καλές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους	57 (25.2)	125 (55.3)	44 (19.5)
18. Αν ένα παιδί παρακολουθεί τηλεόραση για ώρες, δεν έχει ΔΕΠ-Υ	25 (11.1)	132 (58.7)	68 (30.2)
22. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ προέρχονται από όλες τις κοινωνικές τάξεις	222 (96.5)	2 (0.9)	6 (2.6)
29. Η έναρξη των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ προσδιορίζεται πριν την ηλικία των 7 ετών	156 (68.4)	23 (10.1)	49 (21.5)
37. Σε κάθε τάξη υπάρχει τουλάχιστον 1 παιδί με ΔΕΠ-Υ	77 (33.6)	96 (41.9)	56 (24.5)
41. Η ΔΕΠ-Υ κατηγοριοποιείται σε διάφορους τύπους	165 (72.4)	1 (0.4)	62 (27.2)
42. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ μπορεί να είναι ταλαντούχα ή δημιουργικά	204 (89.9)	4 (1.8)	19 (8.4)
43. Ένα παιδί που δεν είναι υπερκινητικό αλλά αδυνατεί να διατηρήσει συγκεντρωμένη την προσοχή του, πιθανόν να έχει ΔΕΠ-Υ	147 (64.5)	34 (14.9)	47 (20.6)
Αίτια της ΔΕΠ-Υ			
4. Η ΔΕΠ-Υ οφείλεται στο χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων	13 (5.7)	183 (79.9)	33 (14.4)
6. Τα συντηρητικά τροφίμων προκαλούν ΔΕΠ-Υ	25 (11)	69 (30.3)	134 (58.8)
9. Η ΔΕΠ-Υ είναι αποτέλεσμα ενδοοικογενειακών	51	108	70

συγκρούσεων	(22.3)	(47.2)	(30.6)
16. Η ΔΕΠ-Υ οφείλεται σε άγνωστα αίτια	32 (14.2)	66 (29.2)	128 (56.6)
20. Η ΔΕΠ-Υ οφείλεται σε υπερβολική κατανάλωση ζάχαρης	6 (2.6)	112 (49.1)	110 (48.2)
28. Η μόλυνση του περιβάλλοντος προκαλεί ΔΕΠ-Υ	18 (7.9)	93 (40.6)	118 (51.1)
30. Η ΔΕΠ-Υ είναι κληρονομική	35 (15.4)	79 (34.6)	114 (50)
33. Η ΔΕΠ-Υ οφείλεται σε βλάβη συγκεκριμένων περιοχών του εγκεφάλου	96 (42.1)	9 (3.9)	123 (53.9)
40. Η ΔΕΠ-Υ οφείλεται σε λανθασμένες γονεϊκές πρακτικές διαπαιδαγώγησης	32 (14.1)	127 (55.9)	68 (30)
Εκπαιδευτική παρέμβαση σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ			
2. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ μπορούν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους στο σχολείο αρκεί να προσπαθήσουν περισσότερο από τα άλλα παιδιά	103 (46.2)	68 (30.5)	52 (23.3)
8. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ χρειάζονται πάντα ένα ήσυχο περιβάλλον στην τάξη για να συγκεντρωθούν	176 (75.5)	23 (10.1)	28 (12.3)
14. Η οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και η θέσπιση κανόνων δεν διαφοροποιούν την απόδοση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ	35 (15.7)	162 (72.6)	26 (11.7)
23. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ δεν ενδείκνυται να εκπαιδεύονται σε κανονικές τάξεις	160 (70.5)	39 (17.2)	28 (12.3)
36. Οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ επωφελούνται περισσότερο από την εξατομικευμένη διδασκαλία παρά από την ομαδική	181 (80.1)	29 (12.8)	16 (7.1)
38. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ προτιμούν τη ρουτίνα στην τάξη	39 (17)	141 (61.6)	49 (21.4)
Φαρμακευτική θεραπεία της ΔΕΠ-Υ			
3. Ένας από τους τρόπους θεραπείας της ΔΕΠ-Υ είναι η	61	85	81

φαρμακευτική αγωγή	(26.9)	(37.4)	(35.7)
21. Εάν ένα παιδί ανταποκρίνεται στην ενδεδειγμένη φαρμακευτική αγωγή, έχει ΔΕΠ-Υ	10 (4.4)	67 (29.6)	149 (65.9)
25. Η φαρμακευτική αγωγή βελτιώνει τη σχολική επίδοση και τη συμπεριφορά των παιδιών με ΔΕΠ-Υ	68 (29.6)	30 (13)	132 (57.4)
27. Το ειδικό διαιτολόγιο δε βοηθά τη θεραπεία των παιδιών με ΔΕΠ-Υ	63 (27.6)	32 (14)	133 (58.3)
32. Η φαρμακευτική αγωγή που χορηγείται σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ έχει πάντα παρενέργειες	37 (16.2)	22 (9.6)	169 (74.1)
34. Η χορήγηση φαρμάκων καταργεί την ανάγκη εκπαιδευτικής παρέμβασης σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ	7 (3.1)	166 (72.8)	55 (24.1)
Έκβαση της ΔΕΠ-Υ			
19. Η ΔΕΠ-Υ δεν έχει επιπτώσεις στην αυτοεκτίμηση του παιδιού	158 (68.7)	29 (12.6)	43 (18.7)
24. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε όλα τα μαθήματα του σχολείου	91 (39.9)	105 (46.1)	32 (14)
26. Όλα τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ θα συνεχίσουν να παρουσιάζουν συμπτώματα και στην ενήλικη ζωή τους	53 (23.1)	65 (28.4)	111 (48.5)
31. Όλα τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση και τα μαθηματικά	110 (48)	82 (35.8)	37 (16.2)
35. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ έχουν αυξημένες πιθανότητες να εκδηλώσουν δυσκολίες προσαρμογής και διαγωγής	206 (90)	5 (2.2)	18 (7.9)
39. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ πιθανόν να παρουσιάσουν παραβατική συμπεριφορά ως έφηβοι και ενήλικες	95 (41.7)	28 (12.3)	105 (46.1)

3.2.Μελέτη των επιδράσεων των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών και της προηγούμενης εμπειρίας των εκπαιδευτικών στις γνώσεις τους για τη ΔΕΠ-Υ.

Για τη μελέτη της επίδρασης των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στις γνώσεις τους για τη ΔΕΠ-Υ, πραγματοποιήθηκε μια σειρά αναλύσεων της διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one - way ANOVA) με ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, τις σπουδές, την περιοχή του σχολείου, τις τάξεις που διδάσκουν, το αν έχουν προηγούμενη εμπειρία με μαθητές με

ΔΕΠ-Υ, ενώ ως εξαρτημένες χρησιμοποιήθηκαν οι υποκλίμακες των γνώσεων για τη ΔΕΠ-Υ (γενικές πληροφορίες, αίτια, εκπαιδευτική παρέμβαση, φαρμακευτική αγωγή και έκβαση της διαταραχής).

Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι *άνδρες* κατέχουν περισσότερες γνώσεις για την έκβαση της ΔΕΠ-Υ σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους (Μ.Ο. ανδρών = 3.90 vs Μ.Ο. γυναικών = 3.40). Οι εκπαιδευτικοί 41 – 50 ετών (*ηλικία των εκπαιδευτικών*) κατέχουν λιγότερες γνώσεις για τη ΔΕΠ-Υ σε σχέση με τους νεότερους συναδέλφους τους (22 – 30 & 31 – 40 ετών) [$F(3, 221) = 4,78, p=,003$] ως προς το σύνολο των γνώσεών τους [$F(3, 221) = 2,72, p=0,046$] καθώς και ως προς τους τομείς των αιτιών [$F(3, 221) = 3,38, p=0,02$] και της φαρμακευτικής αγωγής. Οι εκπαιδευτικοί με τα *περισσότερα έτη προϋπηρεσίας* (21 και άνω), καθώς και εκείνοι με 11 – 20 έτη προϋπηρεσίας δήλωσαν στατιστικά σημαντικά λιγότερες γνώσεις για τη φαρμακευτική αγωγή σε σχέση με τους συναδέλφους τους με τα λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας (1 – 5) [$F(3, 226) = 4,13 p=0,007$]. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αστικές περιοχές έχουν στατιστικά σημαντικά λιγότερες γνώσεις (γενικές πληροφορίες και συνολικές γνώσεις) από τους συναδέλφους τους που εργάζονται σε σχολεία ημιαστικών και αγροτικών περιοχών οι οποίοι έχουν λιγότερες αναφορικά με το σύνολο των γνώσεων από τους εκπαιδευτικούς των ημιαστικών περιοχών [$F(2, 216) = 7,79, p=0,001$], [$F(2, 216) = 4,03, p=0,02$]. Οι εκπαιδευτικοί (*βασικές σπουδές*) που ήταν μόνο απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών δήλωσαν στατιστικά σημαντικά λιγότερες γνώσεις σε σχέση με τους συναδέλφους τους απόφοιτους των ΠΤΔΕ και τους κατόχους πτυχίου εξομοίωσης [$F(2, 221) = 5,16, p=0,01$] [$F(2, 221) = 8,36, p=0,001$] ως προς τα αίτια και τη φαρμακευτική αγωγή, αλλά οι εκπαιδευτικοί απόφοιτοι των ΠΤΔΕ δήλωσαν στατιστικά σημαντικά περισσότερες γνώσεις συγκριτικά με τους απόφοιτους των Παιδαγωγικών Ακαδημιών [$F(2, 221) = 3,69, p=0,03$] ως προς τις γενικές πληροφορίες.

Οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία με μαθητές με ΔΕΠ-Υ δήλωσαν στατιστικά σημαντικά περισσότερες γνώσεις για τη φαρμακευτική αγωγή σε σχέση με τους συναδέλφους τους που είχαν διδάξει μαθητές με ΔΕΠ-Υ οι οποίοι φαίνεται να έχουν περισσότερες στατιστικά σημαντικά γνώσεις που αφορούν στις γενικές πληροφορίες για τη ΔΕΠ-Υ.

4. Συζήτηση

Μια πρώτη συνολική θεώρηση των ευρημάτων της έρευνας δείχνει ότι η πλειονότητα του δείγματος έχει ορθή γνώση για θέματα που αφορούν γενικά στη φύση της διαταραχής. Η δυναμική της γνώσης των εκπαιδευτικών για την τυπολογία της διαταραχής φαίνεται ακόμη

πιο ισχυρή αφού στην πλειονότητά τους απαντούν ορθά στη δήλωση «Η ΔΕΠ-Υ κατηγοριοποιείται σε διάφορους τύπους» (72,4%).

Διαπιστώνεται ότι σε υψηλό ποσοστό (96,5%) οι συμμετέχοντες ορθά δηλώνουν ότι «τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ προέρχονται από όλες τις κοινωνικές τάξεις». Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην έχουν κοινωνικά στερεότυπα τα οποία επηρεάζουν την κρίση τους για τον εντοπισμό αυτών των μαθητών σε κάποια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα. Έγκυρη πληροφόρηση αναφορικά με τη δημογραφική κατανομή της ΔΕΠ-Υ, ειδικά σε σχέση με κοινωνικό-οικονομικές μεταβλητές δεν έχει αναφερθεί. Υψηλά ποσοστά έχουν μόνο αναφερθεί μεταξύ των παιδιών που ζουν σε αστικές περιοχές έναντι των αγροτικών (Rowland et al., 2002) όμως δεν είναι σαφές αν τελικά αυτό συμβαίνει επειδή απλά κάποιοι δεν έχουν εύκολη πρόσβαση σε ιατρικές υπηρεσίες. Επιπλέον οι διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ φυλετικών και εθνικών ομάδων δεν έχουν επαρκώς διερευνηθεί σε μελέτες με δείγμα από τον γενικό πληθυσμό. Οπωσδήποτε κρίνεται απαραίτητη η έρευνα στο θέμα αυτό. Στον τομέα της κοινωνικής προσαρμογής και ειδικότερα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με τους συνομήλικους οι συμμετέχοντες σε ποσοστό 55,3% ορθά διαφωνούν ότι «τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ έχουν καλές σχέσεις με τους συνομήλικούς τους». Αυτό άλλωστε, επισημαίνεται σε σχετικές ερευνητικές μελέτες όπου αναφέρεται ότι τα υπερκινητικά παιδιά, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, απευθύνουν δέκα φορές περισσότερο αρνητικές εκφράσεις στους άλλους, ασκούν τρεις φορές περισσότερο σωματική βία και επιδιώκουν να κυριαρχούν στους συμμαθητές τους (Pelham & Bender, 1982· Battle & Lahey, 1972)

Επιπρόσθετα φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες (89,9%) δεν είναι απορριπτικοί στο ομολογουμένως «δύσκολο παιδί» αλλά του αναγνωρίζουν ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα και αυτό είναι πράγματι ενθαρρυντικό για τις συνέπειες που μπορεί να έχει στην αντιμετώπισή του. Όπως μάλιστα υπογραμμίζουν ο Hartnett και οι συνεργάτες του (2004) στους εκπαιδευτικούς εντοπίζεται ελλιπής ενημέρωση για το γεγονός ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ και τα χαρισματικά παιδιά συχνά εκδηλώνουν παρόμοια συμπτωματολογία και επομένως μια λανθασμένη διάγνωση ΔΕΠ-Υ στους χαρισματικούς μπορεί να συμβάλλει στη σχολική τους αποτυχία. Ωστόσο στη δήλωση ότι «σε κάθε τάξη υπάρχει τουλάχιστον ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ» φαίνεται μόνο το 1/3 του δείγματος το γνωρίζει (33,6%) αν μάλιστα σκεφτούμε ότι το 53,5% του δείγματος μας έχει εμπειρία από τη διδασκαλία μαθητών με ΔΕΠ-Υ και όταν για τους ειδικούς θεωρείται ως μια «σχολική διαταραχή». Παρατηρείται δηλαδή μια ελλιπής ενημέρωσή η οποία στην αντίθετη περίπτωση θα κατηύθυνε σε μεγαλύτερο βαθμό την παρατηρητικότητα και προσοχή τους στον εντοπισμό αυτών των μαθητών.

Αναφορικά με τα θέματα διάγνωσης της ΔΕΠ-Υ διαπιστώνεται έλλειψη ορθών γνώσεων. Το στοιχείο αυτό ενισχύει την άποψη ότι αξίζει να διερευνήσουμε περαιτέρω τις θέσεις των εκπαιδευτικών πάνω στη διαγνωστική διαδικασία και το βαθμό συμμετοχής που θεωρούν ότι μπορούν να έχουν αφού συχνά η πληροφόρηση των γονέων, η παραπομπή των μαθητών και η συνεργασία τους με ιατροπαιδαγωγικά κέντρα ή ειδικές τάξεις/τμήματα ένταξης αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Παρόμοια, φαίνεται γενικά να μην γνωρίζουν την αιτιολογία της διαταραχής όμως παρατηρούμε ότι σημαντικό ποσοστό (79,9%) ορθά διαφωνεί ότι «η ΔΕΠ- Υ οφείλεται στο χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων». Είναι μια θετική εκτίμηση η οποία πιθανόν δείχνει απουσία κοινωνικών στερεοτύπων τα οποία και θα επηρέαζαν την κρίση τους και φαίνεται να συνάδει με τα ευρήματα σχετικών ερευνών (Jerome et al., 1994). Η διερεύνηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών για την αιτιακή απόδοση της διαταραχής μελετάται στη βάση του βαθμού που αυτή επηρεάζει τις ενέργειες και τις διδακτικές πρακτικές που υιοθετούν για την αντιμετώπιση της αλλά επίσης καθορίζει τη διάθεσή τους να βοηθήσουν ώστε να ξεπεραστούν οι δυσκολίες (Πούλου, 2000). Ένα σημαντικό ποσοστό των συμμετεχόντων (46,2%) συμμερίζεται την άποψη ότι «τα παιδιά με ΔΕΠ- Υ μπορούν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους στο σχολείο αρκεί να προσπαθήσουν περισσότερο από τα άλλα παιδιά» και μόνο το 30,5% του δείγματος απαντά ορθά, καταγράφοντάς της ως λανθασμένη. Αν επομένως, θεωρούν ότι οι δυσκολίες των μαθητών με ΔΕΠ- Υ μπορούν να ξεπεραστούν αρκεί να προσπαθήσουν περισσότερο τότε συμπεραίνουμε ότι οι ίδιοι δεν θα καταβάλλουν καμία ιδιαίτερη προσπάθεια για να παρέμβουν εξειδικευμένα στις ειδικές τους ανάγκες. Αν δηλαδή η αιτία των προβλημάτων του παιδιού εντοπίζεται ενδογενώς στο ίδιο τότε η σχολική του απόδοση είναι στον έλεγχο και στο βαθμό της δικής του προσπάθειας και ενδεχομένως δεν υπάρχει ανάγκη να βελτιώσουν, τροποποιήσουν, το μαθησιακό περιβάλλον ή τις διδακτικές τους πρακτικές από τη στιγμή που δεν το κρίνουν ως αναγκαίο. Στο ίδιο ερώτημα σε ανάλογη έρευνα οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί τοποθετούνται κάθετα αρνητικά σε υψηλά ποσοστά (Jerome et al., 1994). Συνακόλουθα, αναφορικά με την εκπαίδευση του μαθητή με ΔΕΠ-Υ αποφαινόμενοι ότι αφορά κυρίως τον τομέα της ειδικής αγωγής με τις αντίστοιχες μεθόδους και δομές από τις απαντήσεις τους (70,5%) και (80,1%) στις αντίστοιχες δηλώσεις (23 & 36). Ως θετική αξιολογείται και η ορθότητα της διαφωνίας τους με τη δήλωση ότι «η οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και η θέσπιση κανόνων δεν διαφοροποιούν την απόδοση των παιδιών με ΔΕΠ- Υ» σε ποσοστό 72,6%. Σύμφωνα με τους ειδικούς τα περισσότερα θεραπευτικά προγράμματα παρέμβασης για την ΔΕΠ- Υ επικεντρώνονται στην τροποποίηση και προσαρμογή του φυσικού περιβάλλοντος του παιδιού

(σχολικό και οικογενειακό) ώστε να διευκολύνουν την απόκτηση ατομικών και σχολικών δεξιοτήτων, να προωθούν την λειτουργικότητα του παιδιού «απαλύνοντας» τις υποβόσκουσες νευρολογικές του δυσλειτουργίες (Chu, 2003). Επιπρόσθετα, σημαντικό ποσοστό (85,5%) ορθά διαφωνεί με την δήλωση ότι τα παιδιά αυτά έχουν καλή σχολική επίδοση γεγονός που τις ιδιαίτερες μαθησιακές τους δυσκολίες και επιβεβαιώνει την ανάγκη για ένα εξειδικευμένο υποστηρικτικό πρόγραμμα παρέμβασης.

Ακόμη, αναφορικά με τη χρήση φαρμάκων στη θεραπεία της ΔΕΠ-Υ φαίνεται οι συμμετέχοντες να μην είναι ενημερωμένοι ωστόσο αξιολογείται θετικά η εκτίμηση των περισσότερων (72,8%) ότι «η χορήγηση φαρμάκων καταργεί την ανάγκη εκπαιδευτικής παρέμβασης σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ» ως λανθασμένη.

Αν και ποσοστό (90%) των συμμετεχόντων αναγνωρίζει τα προβλήματα προσαρμογής και διαγωγής στο μαθητή με ΔΕΠ-Υ, όσον αφορά τη μελλοντική εξέλιξη και έκβαση αυτών σε παραβατικότητα το ήμισυ εξ' αυτών φαίνεται να μην είναι ενημερωμένο. Συνακόλουθα, οι παρεμβάσεις που θα σχεδιάσει και θα εφαρμόσει ενδεχομένως να μην έχουν ένα μακροπρόθεσμο χαρακτήρα με ανάλογες συνέπειες. Όμως, η σχολική περίοδος αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι στην ζωή του παιδιού με ΔΕΠ-Υ όπου οι εμπειρίες (θετικές ή αρνητικές) που θα αποκομίσει το παιδί στους τομείς της ακαδημαϊκής επίδοσης αλλά και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης θα καθορίσουν σημαντικά την εξέλιξη και την έκβαση των δυσκολιών του κατά την εφηβεία και κατά την ενήλικη ζωή.

Η συζήτηση ως προς την επίδραση των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών του δείγματος καθώς και την προηγούμενη εμπειρία τους από τη διδασκαλία μαθητών με ΔΕΠ-Υ αναδεικνύει έλλειψη γνώσεων στους εκπαιδευτικούς ιδιαιτέρως των αποφοίτων Παιδαγωγικών Ακαδημιών και αποκαλύπτει την αναγκαιότητα σχεδιασμού και εμπλουτισμού σε επίπεδο επιμόρφωσης (ετήσια, περιοδική) προγραμμάτων και σεμιναρίων ευαισθητοποίησης και επιμόρφωσης για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς σε θέματα αναγνώρισης και αντιμετώπισης ειδικών προβλημάτων τα οποία συνδέονται με αναπτυξιακές διαταραχές και άλλα ψυχοκοινωνικά προβλήματα και συνεπάγονται σχολική υποεπίδοση, αποτυχία, εγκατάλειψη σχολείου, διαταρακτική και παραβατική συμπεριφορά. Παρόμοια αναδιαμόρφωση του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών των μελλοντικών εκπαιδευτικών στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης ώστε να έχουν πέρα των παιδαγωγικών και εξειδικευμένες σπουδές σε θέματα διαχείρισης ομάδων μαθητικού πληθυσμού με ιδιαιτερότητες. Το περιεχόμενο των προγραμμάτων αυτών προτείνεται να στοχεύει α) στις γνώσεις και δεξιότητες των στελεχών β) στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας και

επαγγελματικής συνείδησης γ) στη βελτίωση της προσαρμογής τους στα νέα δεδομένα της παιδαγωγικής επιστήμης και έρευνας.

Συμπερασματικά, η διερεύνηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών για τη ΔΕΠ-Υ οφείλει να συνδεθεί κυρίως με τον παράγοντα «ετοιμότητα» του εκπαιδευτικού να διαχειριστεί τις περιπτώσεις μαθητών με ΔΕΠ-Υ και να συμπεριλάβει α) τις νέες παιδαγωγικές αρχές β) τη συμβουλευτική υποστήριξη του ανθρώπινου δυναμικού γ) τη διαχείριση της αλλαγής και της καινοτομίας δ) τη δυνατότητα αναθεώρησης και ανατροφοδότησης μέσα από την κριτική ανάλυση και επεξεργασία της θεωρίας και πράξης, σε συνδυασμό με άλλες παραμέτρους-μεταβλητές όπως η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, το διδακτικό στυλ το ήθος του σχολείου, η περιοχή του σχολείου, θέματα κοινωνικής και πολιτισμικής ετερογένειας των μαθητών με αναπτυξιακές διαταραχές καθώς και ζητήματα συνεργασίας και συμβουλευτικής με τους γονείς.

5. Βιβλιογραφία

Barkley, R. A., Fischer, M., Edelbrock, C. S., & Smallish, L. (1990). The adolescent outcome of hyperactive children diagnosed by research criteria: I. An 8-year prospective follow up study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29, 546-557.

Battle, E. S., & Lahey, B. (1972). A context for hyperactivity in children overtime. *Child Development*, 43, 757 – 773.

Chu, S. (2003). Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) part two: evaluation and intervention. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 10, (6): 254- 263

Couture C., Royer E., Potvin, P., & Dupuis, F. (2003). Expériences et croyances des enseignants québécois du primaire en lien avec le trouble de déficit de l'attention / hyperactivité. *Revue de psychoéducation*, 32, 225-24

DuPaul G. J. & Eckert T. L. (1997). The effects of School-based interventions for children with attention deficit hyperactivity disorder: A meta-analysis. *School Psychology Review*, 26, 5-27.

Greenhill, L.L. (1998). Diagnosing attention-deficit/hyperactivity disorder in children. *Journal of Clinical Psychiatry*, 59, 31-41.

Hartnett, D. & Nelson, J.M., & Rinn, A.N. (2004). Gifted or ADHD? The Possibilities of Misdiagnosis. *Roeper Review*, 26 (2): 73- 77

Jensen, P. S., Martin, D. & Cantwell, D. P. (1997) Comorbidity in ADHD: Implications for Research, Practice and DSM- V. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 1065- 1079

Jerome, L., Gordon, M., & Hustler, P.(1994). A comparison of American and Canadian teachers' knowledge and attitudes towards attention deficit hyperactivity disorder.(ADHD) *Canadian Journal of Psychiatry*, 39, 563-567.

Kakouros, E., Maniadaki, K., & Papaeliou, C. (2004). How Greek teachers perceive school functioning of pupils with ADHD. *Emotional and Behavioral Difficulties* vol. 9(1) 41-53.

Kos, J.M., Richdale, A., & Jackson, M.S. (2004). Knowledge about Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder: A Comparison of in-service and preservice teachers. *Psychology in the Schools*, vol. 41(5) 517-526.

Kourantzi, E., Davazoglou, A.M., & Kokkinos, C.M.(March 2003). *Identifying the ADHD pupil: Primary school teachers' knowledge about the behavioral characteristics and aetiology of the disorder*. Book of abstracts, Annual Conference of the British Psychological Society, p.31.

Pelham, W.E., & Bender, M.E.(1982). *Peer relationships and hyperactive children*. Description.

Peterson, D., & Maddux, C.L (1988). Rural regular and special education teachers' perceptions of teaching hyperactive students. *Rural Special Education Quarterly*, 9, 10-15

Rowland, A. S., Lesesne C.A., & Abramowitz, A.J. (2002). The Epidemiology of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD): A Public Health View. *Journal of Mental Retardation and Developmental Disabilities. Research Review*. 8: 162-170.

Sciutto, MJ. , Terjesen, MD., & Bender- Frank, A.S. (2000). Teachers' Knowledge and misperceptions of attention- deficit / hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools*, 37, 115-122.

Κάκουρος, Ε., Παπαηλιού, Χ., & Μπαδικιάν, Μ. (2006) Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη φύση και την αντιμετώπιση της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ). *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ.41, 117-129

Κουραντζή, Ε., & Δαβάζογλου, Α., (2007). Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών της Α/θμιας για τα χαρακτηριστικά των μαθητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα. Στο: *Η Ειδική Αγωγή στην κοινωνία της γνώσης, Πρακτικά 1^{ου} Παν. Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*, 26-29 Απριλίου 2007 (σελ.59-70) Αθήνα: Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος

Πούλου, Μ., (2000). *Πώς σκέφτονται αισθάνονται και αποφασίζουν οι δάσκαλοι για τους μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες*. Αθήνα: Γρηγόρη

Δυσκολίες κατά τη διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης

Βάμβουκα, Ιωάννα

Δρ. Παιδαγωγικής Πανεπιστημίου Αθηνών

Email: yamvoukaioanna@hotmail.com

Περίληψη

Η αναγνωστική δραστηριότητα συνίσταται στην αποκωδικοποίηση των γραπτών λέξεων και στην κατανόηση. Ο βαθμός κατοχής του προφορικού λόγου και η αυτοματοποίηση των μηχανισμών ταυτοποίησης των γραπτών λέξεων δεν εγγυώνται την κατανόηση του κειμένου. Ο αναγνώστης οφείλει να δομήσει προοδευτικά μια πλήρη και συνεκτική αναπαράσταση της κατάστασης που εκτίθεται στο κείμενο που διαβάζει, με σκοπό να τη χρησιμοποιήσει μεταγενέστερα.

Οι δυσκολίες που συναντά ο αναγνώστης κατά την κατανόηση μπορεί να απορρέουν από την ανεπαρκή κατοχή της δεξιότητας ταυτοποίησης των γραπτών λέξεων και την ελλιπή κατάκτηση του προφορικού λόγου. Άπαξ και αποκλειστούν οι δυσκολίες αυτές, τότε οι πηγές των δυσκολιών αναγνωστικής κατανόησης μπορούν να εντοπίζονται: α) σε ανεπαρκή γνώση και αδυναμία επεξεργασίας ορισμένων γλωσσικών ενδεικτών (π.χ. συνδετικές λέξεις και φράσεις, αναφορικές λέξεις και φράσεις, σημεία στίξης), β) στον περιορισμένο γνωστικό ορίζοντα του αναγνώστη γενικώς και στις ελλείψεις γνώσεις του σχετικά με το θέμα της ανάγνωσης ειδικώς, γ) στην αδυναμία συσχέτισης των προγενέστερων γνώσεων του αναγνώστη με τις πληροφορίες του κειμένου ή των ενδοφραστικών ή/και ενδοκειμενικών πληροφοριών για την παραγωγή συμπερασμών, δ) στην αδυναμία του μνημονικού του συστήματος να απομνημονεύει και να επεξεργάζεται τις κειμενικές πληροφορίες και ε) στις ελλείψεις διαδικασίες αυτοελέγχου και αυτοδιαχείρισης της κατανόησης από τον αναγνώστη.

Λέξεις-κλειδιά: αναγνωστική κατανόηση, δυσκολίες κατανόησης

1. Εισαγωγή

Την τελευταία εικοσαετία η αναγνωστική κατανόηση γίνεται όλο και περισσότερο αντικείμενο επιστημονικών θεωρήσεων και ερευνών. Πρόκειται για μια δυναμική και πολύπλοκη διαδικασία, η οποία απαιτεί μια διπλή επεξεργασία της πληροφορίας, δηλαδή του κώδικα και του νοήματος. Ο αναγνώστης για να κατανοεί οφείλει να επεξεργάζεται γνωστικές διαδικασίες που να του επιτρέπουν να δομεί: α) τη σημασία των λεξικών ενοτήτων και των φράσεων που αποκωδικοποιεί και β) τη νοητική αναπαράσταση του κειμένου στο

σύνολό του. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τη λήψη ενδείξεων, την απομνημόνευση στοιχείων, την ανασύσταση της τάξης των κειμενικών στοιχείων και των αναμεταξύ τους σχέσεων.

Όσον αφορά στις δυσκολίες κατανόησης, στο πεδίο αυτό κυριαρχούν δυο κυρίως προσεγγίσεις. Σύμφωνα με την πρώτη προσέγγιση (Megherbi & Ehrlich, 2004), οι δυσκολίες αποδίδονται σε ανεπαρκείς διαδικασίες χαμηλού επιπέδου, δηλαδή στις διαδικασίες αποκωδικοποίησης και προσπέλασης στο νοητικό λεξικό που οδηγούν στην ταυτοποίηση των λέξεων. Η δεύτερη προσέγγιση δίνει έμφαση στις διαδικασίες υψηλού επιπέδου που διασφαλίζουν τη δόμηση μιας συνεκτικής αναπαράστασης του κειμένου (Oakhill, Cain & Yuill, 1998), όπως είναι η επεξεργασία αναφορικών και συνδετικών δεικτών και γενικώς συναγωγής συμπερασμών και ερμηνείας των άδηλων και ασαφών στοιχείων του κειμένου (Cain, Oakhill & Lemmon, 2004. Oakhill, Cain & Yuill, 1998).

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε πιο αναλυτικά σε πηγές δυσκολιών αναγνωστικής κατανόησης που μνημονεύονται πολύ συχνά στη σχετική βιβλιογραφία. Αυτές οι πηγές αλληλεπιδρούν, αλληλοεξαρτώνται και συνυπάρχουν σε κάθε πρόβλημα αναγνωστικής κατανόησης, αλλά για λόγους μεθοδολογικής παρουσίασης, θα αναφερθούμε ξεχωριστά σε κάθε παράγοντα που επιδρά (διευκολύνοντας ή δυσχεραίνοντας) στην κατανόηση. Πιο συγκεκριμένα, θα αναφερθούμε:

- Στην κατοχή του προφορικού λόγου από τον αναγνώστη
- Στην αποκωδικοποίηση και ταυτοποίηση των γραπτών λέξεων
- Στις προγενέστερες γνώσεις του αναγνώστη
- Στην ικανότητα της μνήμης εργασίας του αναγνώστη
- Στην ικανότητα επεξεργασίας των δεικτών σύνδεσης των μερών του κειμένου
- Στην ικανότητα επεξεργασίας των αναφορικών σχέσεων του κειμένου
- Στην ικανότητα συναγωγής συμπερασμάτων και ερμηνείας του κειμένου
- Στην ικανότητα αυτοδιαχείρισης της κατανόησης από τον αναγνώστη.

2. Η κατοχή του προφορικού λόγου από τον αναγνώστη

Διαβάζω σημαίνει *αναγνωρίζω* (ανάγνωση=αναγνώριση) αυτό που ήδη κατέχω υπό προφορική μορφή. Συνεπώς, λοιπόν, η κατοχή του προφορικού λόγου αποτελεί προϋπόθεση για την αναγνωστική κατανόηση. Πιο συγκεκριμένα, κάθε αναγνώστης κατέχει προφορικά ένα κάποιο λεξιλόγιο της γλώσσας του, χάρη στο οποίο μπορεί να προσεγγίζει και να κατανοεί τη γραπτή μορφή του λόγου, δεδομένου ότι οι προφορικές λέξεις που χρησιμοποιούνται είναι ίδιες με αυτές που κωδικοποιούνται στο γραπτό. Η καλή γνώση των

λέξεων του κειμένου σε πλάτος και σε βάθος από τον αναγνώστη σημαίνει ότι γίνονται καταληπτές και χρηστικές σε ποικίλα πλαίσια.

Οι λέξεις που κατέχει ο μαθητής προφορικά, θα του χρησιμεύσουν στην αποκωδικοποίηση. Κατέχοντας τον προφορικό λόγο, το παιδί μαθαίνει να συνδέει τα πράγματα μεταξύ τους, να κάνει συγκρίσεις, να εγκαθιστά λογικές σχέσεις μεταξύ δυο γεγονότων, για να μπορεί αργότερα να επεξεργάζεται λογικά μια γραπτή πρόταση και να σχηματίζει μια συνεκτική αναπαράσταση ενός κειμένου, δηλαδή να το κατανοεί. «Ο λόγος αναφέρεται σε παραστάσεις αντικειμένων ή προσώπων, στις ιδιότητες και στις σχέσεις τους και παραπέμπει σε επεισόδια ή ενέργειες/πράξεις. Τα προφορικά και τα γραπτά κείμενα είναι τμήματα των παραστάσεων αυτών των καταστάσεων και τα νοητικά μοντέλα είναι το γνωστικό τους μέρος» (Van Dijk & Kintch, 1983. Van Dijk, 1987).

Κατά συνέπεια, η άγνοια του λεξιλογίου συνιστά μια σημαντική πηγή δυσκολιών στην αναγνωστική κατανόηση και ιδιαίτερα κειμένων τεχνικής φύσης που αποσκοπούν στη μάθηση καινούργιων εννοιών. Όλοι οι αναγνώστες, ανεξαρτήτως ηλικίας και αναγνωστικής εμπειρίας, δυσκολεύονται όταν συναντούν άγνωστες λέξεις. Το γνωστικό κόστος επεξεργασίας και ερμηνείας των άγνωστων λέξεων, η προσωρινή διακοπή της συνέχειας κατανόησης και το ενδεχόμενο εσφαλμένης ερμηνείας συντελούν ώστε να διακυβεύεται είτε η κατανόηση του κειμένου είτε η κατανόησή του να είναι αποσπασματική (Gaonac'h & Fayol, 2003).

Επίσης, διαταραχές του προφορικού λόγου και δυσκολίες άρθρωσης μπορεί να είναι αιτίες δυσκολιών στην ανάγνωση και γραφή και σίγουρα και στην αναγνωστική κατανόηση. Η ανακριβής προφορά μπορεί να επηρεάζει άμεσα τη μάθηση της ανάγνωσης, γιατί προκαλεί σύγχυση μεταξύ των φθόγγων των λέξεων (προφοράς) και η σύγχυση αυτή είναι ενδεχόμενο να μεταφέρεται στα γραπτά σημεία (γραφήματα). Τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή συχνά έχουν καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη, δεν έχουν ξεπεράσει τις φυσιολογικές ανωμαλίες προφοράς κατά την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο. Συχνά μάλιστα η καθυστέρηση αυτή ευνοείται από το οικογενειακό περιβάλλον που χρησιμοποιεί 'νηπιακή γλώσσα' κατά τη λεκτική επικοινωνία με το παιδί.

3. Η διαδικασία αποκωδικοποίησης και ταυτοποίησης των λέξεων

Ταυτοποίηση μιας γραπτής λέξης σημαίνει ότι γίνεται συσχέτιση της γραπτής παράστασης της λέξης με την αντίστοιχη μονάδα στο εσωτερικό λεξικό του ατόμου, όπου είναι αποθηκευμένες οι λέξεις τις οποίες γνωρίζει, και το οποίο του επιτρέπει να κατανοεί και να παράγει λόγο, προφορικό και γραπτό (Alegria, Leybaert & Mousty, 2001).

Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι η ταυτοποίηση των γραπτών λέξεων είναι σημαντικό στοιχείο στην εξήγηση των δυσκολιών κατανόησης κειμένων. Όταν οι μηχανισμοί για την ταυτοποίηση των λέξεων είναι αναποτελεσματικοί ή ανεπαρκώς αυτοματοποιημένοι, τότε ο αναγνώστης κινητοποιεί αρκετούς γνωστικούς πόρους στην πράξη της αποκωδικοποίησης, με αποτέλεσμα να μην του μένει σχεδόν τίποτα για να διαθέσει στην κατανόηση του κειμένου (Alegria, Leybaert & Mousty, 2001). Στην περίπτωση αυτή, το υποκείμενο είναι κακός αναγνώστης, δηλαδή δεν καταλαβαίνει αυτό που διαβάζει. Με άλλα λόγια, ο αδέξιος αναγνώστης αφού αφιέρωσε πολύ χρόνο στην ταυτοποίηση των λέξεων, δυσκολεύεται να δομήσει τη σημασία λεξικών συνόλων και συνταγμάτων κι έτσι, αρκείται να κατανοεί μια προς μια τις λέξεις, κατανοεί τοπικώς και όχι συνολικά (Gombert et al., 2007).

Πιο συγκεκριμένα, όταν το μικρό παιδί δεν έχει κατακτήσει την αντιστοιχία γραφημάτων-γραμμμάτων, όταν δεν έχει ασκηθεί στη φωνημική κατάτμηση των λέξεων, τότε δυσκολεύεται να προσπελάζει τη σημασία των λέξεων. Κατά συνέπεια δυσχεραίνεται η ομαλή δόμηση της νοηματικής αναπαράστασης του κειμένου, της κατανόησής του.

Ο αναγνώστης μπορεί να δοκιμάζει δυσκολίες κατανόησης, όταν οι διαδικασίες προσπέλασης στο λεξικό είναι ελλιπείς σε ακρίβεια, ταχύτητα και αυτοματισμό πράγμα που συνεπφέρει αλυσιδωτές διαταραχές κατά τη φωνημικο-γραφημική κωδικοποίηση (γραφή) και τη γραφοφωνημική αποκωδικοποίηση (ανάγνωση) των λέξεων. Πολλοί μελετητές του πεδίου τονίζουν ακριβώς τη μεγάλη σημασία της αυτοματοποίησης της διακωδικοποίησης κατά τη διαδικασία προσπέλασης στο λεξικό και την αλληλεξάρτηση μεταξύ ταυτοποίησης λέξεων και της συντακτικής επεξεργασίας που επιτρέπουν ενώ άλλοι τονίζουν τις σχέσεις που μπορεί να υπάρχουν μεταξύ ελλειμματικής φωνολογικής επεξεργασίας και δυσκολιών της συντακτικής κατανόησης.

Τα παιδιά που είναι κακοί αναγνώστες στις μεγάλες τάξεις του δημοτικού σχολείου είναι γιατί δεν έμαθαν να αποκωδικοποιούν με ταχύτητα και ακρίβεια στη διάρκεια των δυο πρώτων τάξεων. Όταν η δεξιότητα της αποκωδικοποίησης δεν έχει αναπτυχθεί στο τέλος της Α' δημοτικού, είναι πολύ δύσκολο αργότερα να βελτιωθεί η αναγνωστική δεξιότητα, γιατί κακός αποκωδικοποιητής σημαίνει λίγη αναγνωστική δραστηριότητα και συνεπώς λίγες ευκαιρίες εμπλουτισμού του λεξιλογίου και των γνώσεων του, πράγμα που σημαίνει σαθρά θεμέλια για την ανάπτυξη αργότερα της γραπτής κατανόησης. Οι κακοί στην αποκωδικοποίηση αναγνώστες δεν αγαπούν την ανάγνωση, διαβάζουν λιγότερο από τους καλούς, εντός και εκτός του σχολείου. Χάνουν, έτσι, ευκαιρίες για να εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους (εννοιολογικές γνώσεις τους), τους πολύπλοκους τρόπους συντακτικής

έκφρασης, της δομής των κειμένων και γενικώς για να διευρύνουν το γνωστικό τους ορίζοντα.

Συμπερασματικά, μια πρώιμη απόκτηση της γραφοφωνολογικής αντιστοιχίας συνιστά ένα κρίσιμο σταθμό για την απόκτηση της ανάγνωσης, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η ανάπτυξη της ικανότητα αναγνώρισης/ταυτοποίησης και γραφής των λέξεων ολοκληρώνεται με τη μάθηση των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών, γιατί η γνώση τους δεν επιτρέπει την αναγνώριση και την ορθή γραφή των εξαιρέσεων (π.χ. παιχνίδι, οικογένεια, λύρα-λίρα). Επομένως, το παιδί θα πρέπει να εσωτερικεύσει όχι μόνο την αντιστοιχία γραφημάτων-φωνημάτων, αλλά και μια μεγάλη ποσότητα ειδικών πληροφοριών σχετικά με ορισμένες λέξεις. Όμως με την απόκτηση της δεξιότητας αποκωδικοποίησης ο πρώτος και βασικός σταθμός αναγνώρισης των λέξεων επιτυγχάνεται.

4. Οι προγενέστερες γνώσεις του αναγνώστη

Για τη δόμηση μιας συνεκτικής και ολοκληρωμένης αναπαράστασης της κατάστασης που εκτίθεται στο κείμενο, αλληλεπιδρούν αφενός μεν το κείμενο, το οποίο συντίθεται από ρητές και σαφείς πληροφορίες, διευθετημένες σύμφωνα με τους κανόνες σύνταξης της γλώσσας (λεξιλόγιο, σύνταξη, δομή), και αφετέρου ο ίδιος ο αναγνώστης με τα δικά του χαρακτηριστικά (εμπειρίες, βιώματα, κίνητρα, στόχους). Επομένως, κατά την κατανόηση ενός κειμένου, ο αναγνώστης οφείλει να ενεργοποιεί τόσο τις γλωσσικές, όσο τις εννοιολογικές γνώσεις του.

Οι εννοιολογικές γνώσεις κάθε αναγνώστη δεν είναι άλλες από τις προγενέστερες γνώσεις και εμπειρίες του, που του επιτρέπουν να «βλέπει» με άλλο μάτι το κείμενο και να κατανοεί περισσότερα πράγματα. Είναι οι γνώσεις που συνολικά κατέχει ο αναγνώστης σχετικά με τον κόσμο και οι οποίες είναι αποθηκευμένες στη μακρόχρονη μνήμη υπό μορφή 'σχημάτων' και 'σεναρίων' που μπορούν να ενεργοποιούνται κατά την ανάγνωση.

Ο όρος «σχήμα» αναφέρεται σε έναν τρόπο παράστασης της οργάνωσης των γνώσεων στη μνήμη, αλλά και σε έναν τρόπο έκφρασης των γνώσεων αυτών από το άτομο, όταν τις χρησιμοποιεί για να κατανοεί, να απομνημονεύει, να συνάγει και να εξάγει συμπεράσματα. Πρόκειται για ένα σύνολο συναρθρωμένων γεγονότων, αποθηκευμένων στη μνήμη του υποκειμένου, τις οποίες πρέπει να ενεργοποιήσει προκειμένου να κατανοήσει, εξάγοντας συμπεράσματα βάσει των κειμενικών ενδείξεων. Για παράδειγμα, ο αναγνώστης διαβάζει: *Ο Κοσμάς έκλεισε ραντεβού με το γιατρό. Την καθορισμένη ώρα εμφανίστηκε. Μια κοπέλα τον δέχτηκε στην αίθουσα. Εκεί κάθονταν τρία άτομα, που διάβαζαν διάφορα έντυπα.* Το «σχήμα» «επαγγελματική επίσκεψη» επιτρέπει στον αναγνώστη να καταλάβει ότι η κοπέλα ήταν η

γραμματέας, τα τρία άτομα που κάθονταν και διάβαζαν ήταν πιθανόν πελάτες και τα έντυπα ήταν πιθανόν έντυπα που βρίσκονται στη διάθεση των πελατών. Από τη στιγμή που ταυτοποιηθεί το σχήμα, διευκολύνεται και η συμπλήρωση πληροφοριών που λείπουν. Μπορεί, έτσι, να συναχθεί ότι η αίθουσα υποδοχής είναι η αίθουσα αναμονής.

Οι προγενέστερες γνώσεις του αναγνώστη, τις οποίες καλείται να ανακαλεί από τη μνήμη του και προσαρμόζει στις νέες συνθήκες, του επιτρέπουν να συμπληρώνει τα σημασιολογικά κενά που αφήνονται στο κείμενο και να εξάγει συμπεράσματα. Για παράδειγμα, ο αναγνώστης διαβάζει: *«Ο Αλκιβιάδης έτρεχε πολύ γρήγορα...Οι θεράποντες γιατροί είναι επιφυλακτικοί για την εξέλιξη της υγείας του»*. Βάσει των εμπειριών και των γνώσεών του, ο αναγνώστης συμπληρώνει τα κενά και συμπεραίνει ότι ο Αλκιβιάδης οδηγούσε αυτοκίνητο με υπερβολική ταχύτητα, του συνέβη ένα ατύχημα, εισήχθη στο νοσοκομείο και ότι η κατάσταση της υγείας του είναι κρίσιμη.

Η ύπαρξη προγενέστερων γνώσεων σχετικών με το πεδίο που αναφέρεται το κείμενο μεταφράζονται με μια αύξηση της ταχύτητας ανάγνωσης, μια καλύτερη κατανόηση και με μια καλύτερη ακόμη απομνημόνευσή του (Gaonac'h & Fayol, 2003). Αυτό σημαίνει ότι οι προγενέστερες γνώσεις επί του θέματος επιτρέπουν στον αναγνώστη να διατυπώνει μια σειρά προρρήσεων/υποθέσεων επί του περιεχομένου του κειμένου.

Αντίθετα, όταν ο αναγνώστης στερείται εμπειριών και πολιτισμικών αναφορών του επί του θέματος ανάγνωσης και των δομικών σχημάτων οργάνωσης των κειμενικών ειδών/τύπων, όταν οι γνώσεις του για τον κόσμο είναι ελλιπείς και περιορισμένες, τότε δαπανά πολύ χρόνο στην προσπάθειά του να διαβάσει το κείμενο και να το απομνημονεύσει και, κατά συνέπεια, συναντά αρκετές δυσκολίες στο επίπεδο της κατανόησης.

5. Η ικανότητα της μνήμης εργασίας

Η μάθηση και η μνήμη είναι δυο συμπληρωματικές ικανότητες του νευρικού συστήματος. Η πρώτη αφορά στην πρόσκτηση πληροφοριών για το περιβάλλον και από το περιβάλλον και η δεύτερη τη συγκράτηση, για λίγο ως πολύ χρόνο, των πληροφοριών αυτών.

Η μνήμη εργασίας είναι το υποχρεωτικό σημείο διέλευσης κάθε δεδομένου προς απομνημόνευση. Διατηρεί προσωρινά τις πληροφορίες που προσλαμβάνονται από το περιβάλλον ή ανακτώνται από τη μακρόχρονη μνήμη, αλλά και μεταβατικές αναπαραστάσεις που προέρχονται από επεξεργασίες της στιγμής. Αντιστοιχεί σε ένα σύνολο διαθέσιμων πόρων που επιτρέπουν ταυτόχρονα τη διασαφήνιση της επεξεργασίας και την αποθήκευση των αναγκαίων πληροφοριών για την πραγματοποίηση πολύπλοκων δραστηριοτήτων, όπως είναι η κατανόηση γενικώς και η αναγνωστική κατανόηση ειδικότερα.

Η συμβολή της μνήμης εργασίας στην εκτέλεση νοητικών έργων είναι ουσιώδης, δεδομένου ότι οι νοητικές δραστηριότητες απαιτούν διαρκώς μια μνήμη για να συγκρατεί τις πληροφορίες, για να επεξεργάζεται ό,τι είναι αποθηκευμένο και για να διαχειρίζεται τις αποθηκευμένες και τις επεξεργαζόμενες πληροφορίες.

Το έργο της αναγνωστικής κατανόησης είναι μια νοητική δραστηριότητα αναπαράστασης αυτού που εκτίθεται στο κείμενο, η οποία δομείται από την ενεργοποίηση ορισμένων νοητικών διεργασιών σε διάφορα επίπεδα, όπως είναι η ταυτοποίηση των λέξεων, η ερμηνεία των προτάσεων/φράσεων και η ένταξη των καινούργιων πληροφοριών σε προγενέστερες. Η ένταξη, όμως, των καινούργιων πληροφοριών απαιτεί τη συγκράτησή τους, για σύντομο χρονικό διάστημα στη δομή της μνήμης εργασίας για να γίνεται η συσχετίσή τους με τις προηγούμενες αναγνωσθείσες.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η περιορισμένη ικανότητα της μνήμης εργασίας μπορεί να είναι ένας σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας στην επεξεργασία της πληροφορίας και, συνεπώς, στην επιτυχία της μάθησης. Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι παιδιά ηλικίας 9-10 ετών χωρίς δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση και στο λεξιλόγιο, αλλά με δυσκολίες στην κατανόηση του γραπτού λόγου, ανακαλούν λιγότερες συγκριτικά λέξεις από συνομηλίκους καλούς στην κατανόηση στη δοκιμασία μέτρησης της λεκτικής μνήμης εργασίας (Cain, Oakhill & Lemmon, 2004). Επίσης, σε ανάλογη έρευνα με μαθητές Β', Δ' και Ε' δημοτικού διαπιστώθηκε ότι η λεκτική μνήμη εργασίας είναι σημαντικός προγνωστικός δείκτης της ικανότητας κατανόησης κειμένου, όταν το επίπεδο της αποκωδικοποίησης και του λεξιλογίου διατηρούνται σταθερά (Seigneuric et al., 2000). Γενικώς, οι καλοί στην κατανόηση μαθητές διαφοροποιούνται από τους 'κακούς' ανάλογα με τις επιδόσεις τους σε δοκιμασίες του εύρους της μνήμης εργασίας και σε μικρότερο βαθμό σε δοκιμασίες μέτρησης της μακρόχρονης μνήμης (Olive & Piolat, 2005).

Οι δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης μπορούν να γίνονται κατανοητές, αν λαμβάνουμε υπόψη ότι ο αναγνώστης οφείλει να ενεργοποιεί προγενέστερες γνώσεις του, να πραγματοποιεί επεξεργασίες για την ταυτοποίηση των λέξεων, για την ερμηνεία και κατανόηση των φράσεων και το σύνολο των πληροφοριών να το εντάσσει σε ένα όλο. Το έργο αυτό απαιτεί ταυτόχρονα την αποθήκευση πληροφοριών και την επεξεργασία τους που και οι δυο τυγχάνουν διαχείρισης στη μνήμη εργασίας. Όσο πιο χαμηλή είναι η μνήμη εργασίας τόσο ο ανταγωνισμός μεταξύ αποθήκευσης και επεξεργασίας είναι έντονος. Δηλαδή τα υποκείμενα με χαμηλή ικανότητα μνήμης εργασίας, δεν μπορούν ταυτόχρονα να συγκρατούν ένα μεγάλο αριθμό πληροφοριών και να πραγματοποιούν επεξεργασίες επί των

πληροφοριών αυτών. Η ταυτόχρονη εκτέλεση αυτών των δραστηριοτήτων είναι βαρύ γνωστικό έργο.

Επίσης, οι πληροφορίες που αποτελούν την προηγούμενη γνώση των παιδιών ενδεχομένως να είναι ελλιπείς ή ανεπαρκώς οργανωμένες στη μακρόχρονη μνήμη, με αποτέλεσμα η ανάσυρση κι η χρήση τους, να είναι δύσκολη και αναποτελεσματική.

Σε κάθε περίπτωση, πάντως, η μειωμένη ικανότητα ή η δυσλειτουργία της μνημονικής ικανότητας δυσχεραίνει τις διεργασίες της γλωσσικής κατανόησης. Και αντίστροφα, η ικανότητα της μνήμης εργασίας είναι έγκυρος προγνωστικός δείκτης της κατανόησης του γραπτού λόγου (Seigneuric & Megherbi, 2008).

6. Η ικανότητα επεξεργασίας των δεικτών κειμενικής σύνδεσης

Για να είναι συνεκτικό ένα κείμενο πρέπει να είναι οργανωμένο έτσι ώστε να γίνεται αντιληπτή η σημασιολογική του ενότητα. Στη δόμηση της συνεκτικής και ολοκληρωμένης αναπαράστασής του συντελούν όχι μόνο η γνώση της κειμενικής δομής (κείμενο αφηγηματικό, περιγραφικό, επιχειρηματολογικό, κτλ.), ο τίτλος κι οι υπότιτλοι του κειμένου, ο χωρισμός του σε παραγράφους και η στίξη, αλλά και οι δείκτες κειμενικής σύνδεσης ή αλλιώς συνδέτες.

Οι *συνδέτες* είναι λέξεις ή και φράσεις (σύνδεσμοι, συνδετικές φράσεις, προθέσεις, προθεσικές φράσεις, επιρρήματα και επιρρηματικές φράσεις) που λειτουργούν ως «κειμενικά ορόσημα που υποδεικνύουν τις σχέσεις μεταξύ μερών και όλου και τη μετάβαση από το ένα τμήμα του κειμένου σε ένα άλλο» (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999).

Η λειτουργία τους στο λόγο είναι να εγκαθιστούν λογικές, χρονικές ή χωρικές σχέσεις μεταξύ των φράσεων και καθώς εκφράζουν τους σημασιολογικούς δεσμούς που έχουν μεταξύ τους οι ιδέες, να διασφαλίζουν τη συνοχή και συνεκτικότητα του κειμένου. Επιπλέον όταν δομούν την πληροφορία σημειώνοντας τις μεταβάσεις μεταξύ των μερών ενός κειμένου, οι συνδέτες ή δείκτες σχέσεων καταδεικνύουν την ιεράρχηση των ιδεών που διατυπώνονται μεταξύ πιο μεγάλων κειμενικών μονάδων (φράσεων, παραγράφων ή και μερών-κεφαλαίων) και έτσι παίζουν ένα ρόλο κειμενικών οργανωτών. Επιτρέπουν έτσι, τη δόμηση ενδοφραστικού και διαφραστικού νοήματος (Makdissi et al., 2007).

Σε γενικές γραμμές, από τη στιγμή που ο συνδέτης έλκει την προσοχή του αναγνώστη επί της ύπαρξης μιας σχέσης, η παρουσία του μεταξύ δυο προτάσεων διευκολύνει την ανάγνωση, επιταχύνοντας τη σύλληψη των πληροφοριών. Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η παρουσία ενός συνδέτη στα εκφωνήματα αυξάνει τον αριθμό των σωστών απαντήσεων σχετικά με το δράστη ή το θύμα μιας πράξης. Έτσι, σε έρευνα με υποκείμενα ενηλίκους και

μαθητές Γ' και Ε' τάξης δημοτικού χωρισμένους σε καλούς και αδύνατους αναγνώστες με παρόντα και απόντα το συνδέτη 'επειδή' στο ακόλουθο εκφώνημα *‘Ο θεατής ενθαρρύνει το δρομέα που μπαίνει πρώτος στο στάδιο. Ζεσταίνεται (επειδή) είναι καθισμένος και φάτσα στον ήλιο εδώ και μια ώρα. Και το θερμόμετρο να δείχνει 30 βαθμούς’* και στην ερώτηση *‘Ποιος ζεσταίνεται;’*, ο αριθμός των σωστών απαντήσεων είναι μεγαλύτερος και στις τρεις ηλικιακές ομάδες (ενήλικοι, μαθητές Γ' και μαθητές Ε' τάξης) τόσο στις ομάδες των καλών όσο και των αδύνατων αναγνωστών (Bianco, 2003), όταν ο συνδέτης 'επειδή' είναι παρών στο εκφώνημα.

Οι συνδέτες, λοιπόν, παίζουν σημαντικό ρόλο στην *ερμηνεία* του κειμένου. Τεμαχίζουν το εκφώνημα, σηματοδοτούν την ύπαρξη μιας σημασιολογικής σχέσης μεταξύ δυο ή περισσότερων πληροφοριών και υποκινούν τους αναγνώστες να ενεργοποιούν νοητικές διαδικασίες που επιτρέπουν άμεσα την εγκαθίδρυση αυτής της σχέσης.

Μια πηγή δυσκολιών για τους αρχάριους αναγνώστες είναι η σύλληψη της κειμενικής δομής. Σύμφωνα με ερευνητικά αποτελέσματα (Cain, 1996), παιδιά 8 ετών με δυσκολίες κατανόησης έχουν μια ελλιπή γνώση του τρόπου με τον οποίο τα κείμενα, και ιδιαιτέρως τα αφηγηματικά, οργανώνονται. Αυτό συμβαίνει, επειδή δεν διαχειρίζονται ορθά και συστηματικά τις συνδετικές λέξεις, που επιτρέπουν την επεξεργασία και τη σύλληψη των χωροχρονικών και αιτιωδών σχέσεων, κι έτσι δυσκολεύονται να συσχετίζουν επεισόδια και πρόσωπα και να δομούν μια πλήρη και ολοκληρωμένη κειμενική αναπαράσταση (Bianco 2003. Seigneuric & Megherbi, 2008). Δεν αντιλαμβάνονται τις συνεκτικές σχέσεις μεταξύ των φράσεων (αντιθετικές, αιτιώδεις, κ.τ.λ), δεν επεξεργάζονται κειμενικούς και ενδο-προτασιακούς δείκτες, δυσκολεύονται να χρησιμοποιούν τις πληροφορίες που είναι παρούσες στους τίτλους.

Επίσης, οι δείκτες σχέσεων μπορεί να είναι σαφείς, φανεροί, αλλά και υπονοούμενοι. Για παράδειγμα, ο Γιάννης είναι αδιάθετος. Έφαγε πολλά κεράσια (άρρητος). Ο Γιάννης είναι αδιάθετος, *γιατί* έφαγε πολλά κεράσια (ρητός). Οι υπονοούμενοι δείκτες γίνονται κατανοητοί πιο δύσκολα από τους μαθητές. Όταν ο αναγνώστης πρέπει να υπονοήσει ένα δείκτη σχέσεων, πρέπει να καταναλώσει νοητική ενέργεια και συνεπώς επιβραδύνεται η πράξη κατανόησης. Μπορεί, επίσης, οι δείκτες κειμενικής συνοχής να είναι απομακρυσμένοι και τότε ο αναγνώστης θα πρέπει να ξαναδιαβάσει το κείμενο για να συμπεράνει τη σχέση μεταξύ των προτάσεων.

Αυτές οι ελλείψεις δυσχεραίνουν τη δόμηση της αναπαράστασης των κειμένων, εμποδίζοντας την οργάνωση και συσχέτιση των πληροφοριών που περιέχονται στα διάφορα μέρη του κειμένου.

7. Η ικανότητα επεξεργασίας των αναφορικών σχέσεων

Τα αναφορικά είναι λέξεις ή εκφράσεις που διασφαλίζουν την επανάληψη των προσώπων, των πραγμάτων, των ενεργειών, των γεγονότων, των καταστάσεων κ.τ.λ. κατά τη διάρκεια της πρόσληψης και παραγωγής του κειμένου. Οι αναφορές συνιστούν δεσμούς συνοχής του κειμένου που επιτρέπουν στον αναγνώστη να ταυτοποιεί έναν όρο στο κείμενο, διασφαλίζοντας τη συνέχεια των αποσπασμάτων και άρα επιτρέποντας την κατανόηση (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999).

Η αναφορά σε κάποιο συγκεκριμένο αντικείμενο μπορεί να γίνει με χρήση κύριων ονομάτων, με χρήση κτητικών αντωνυμιών, με χρήση αντωνυμιών (κυρίως προσωπικών και δεικτικών), με χρήση επιρρημάτων, αλλά και με συνώνυμες λέξεις, με γενικούς/περιληπτικούς όρους (Φιλιππάκη-Warburton, 1992).

Ο ρόλος των αναφορών στην αναγνωστική κατανόηση είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς επιτρέπουν να προσδιορίζεται αν ένας όρος που συναντάται σε μια πρόταση είναι ο ίδιος σε μια άλλη φράση κατά κανόνα προγενέστερη. Χρησιμεύουν έτσι στη διασφάλιση της αναφορικής συνέχειας.

Η ερμηνεία των αναφορικών σχέσεων απαιτεί ο αναγνώστης/ακροατής να διακρίνει τους διαφορετικούς τύπους αναφορικών δεικτών και να τους συνδέει με τους σωστούς όρους, έτσι ώστε η νοητική αναπαράσταση της εκτιθέμενης κατάστασης να επεξεργάζεται όσο το δυνατόν με μεγαλύτερη ορθότητα και ακρίβεια (Gaonac'h & Fayol, 2003).

Ερευνητικά δεδομένα (Djebbour & Lartigue, 1994. Lima & Bianco, 1999, 2002. Remond, 1993) δείχνουν ότι η επεξεργασία των αναφορικών δεικτών θεωρείται λανθασμένα ως εύκολο έργο, ότι δεν είναι σαφώς αποκτημένη από παιδιά δημοτικού σχολείου, μολονότι οι δείκτες αυτοί χρησιμοποιούνται από πολύ νωρίς στον προφορικό λόγο και τα παιδιά τους συναντούν πολύ συχνά στα γραπτά κείμενα. (Lappara, 1988). Ο κακός χειρισμός των αναφορών, ο κακός εντοπισμός τους είναι ένας ανασταλτικός παράγοντας της διαδικασίας κατανόησης για ένα μεγάλο αριθμό μαθητών. Η κατανόηση και επίλυση των αναφορικών σχέσεων εξαρτάται από ορισμένους παράγοντες και από τους οποίους απορρέουν και οι κυριότερες δυσκολίες ως προς την επεξεργασία των αναφορικών. Τέτοιοι παράγοντες είναι:

- Η αναφορική απόσταση μεταξύ αναφερόμενου και αναφορικού, δηλαδή ο βαθμός εγγύτητας της μνημονευόμενης οντότητας από την αναφορική λέξη ή έκφραση. Όσο μεγαλώνει η απόσταση αυτή η ανάκτηση του αναφερόμενου απαιτεί πιο πολύ χρόνο, πιο πολλή προσπάθεια και αυξάνει ο κίνδυνος λανθασμένης προσέγγισής του. (π.χ. 'Οι μαθητές ετοιμάζουν τη σχολική γιορτή τους. Θα καλέσουν όλους τους κατοίκους της κοινότητας. Όλοι τους εργάζονται με ζήλο').

Επίσης, οι αναφορικές σχέσεις στις οποίες το αναφερόμενο προηγείται του αναφορικού είναι πιο εύκολες από τις σχέσεις στις οποίες το αναφερόμενο έπεται του αναφορικού (π.χ. Γεννήθηκε και μεγάλωσε στη Ρωσία την εποχή των τσάρων. Στην Ελλάδα ήρθε ο Υψηλάντης το 1821). Ακόμη, οι σχέσεις στις οποίες η αντωνυμία αναφέρεται σε μια φράση είναι πιο δύσκολες από αυτές στις οποίες η αντωνυμία αναφέρεται σε ένα όνομα ('*Διαβάζω τα ποιήματά του. Τα αγαπώ πολύ*', '*Ο μαθητής που τρέχει είναι καθυστερημένος*').

Το αποτέλεσμα αυτό είναι συνάρτηση των οντοτήτων που μνημονεύονται στο κείμενο. Πιο συγκεκριμένα, τα κύρια πρόσωπα των αφηγημάτων είναι πάντοτε πιο προσεγγίσιμα σε σύγκριση με τα δευτερεύοντα, όποια κι αν είναι η απόσταση που χωρίζει το αντωνυμικό αναφορικό από την πρώτη τους μνεία. Οι δυσκολίες είναι πιο μεγάλες για τα δευτερεύοντα πρόσωπα που πρέπει να γίνουν αντικείμενο πρόσθετων ονομασιών, να ξαναμνημονευτούν ή να γίνουν αντικείμενο συντακτικών επεξεργασιών που επιτρέπουν τον εντοπισμό τους.

- Η φύση των αναφορικών και κυρίως ο συντακτικός χαρακτήρας τους. Η επίλυση και κατανόηση των αναφορικών σχέσεων είναι πιο γρήγορη και πιο ακριβής όταν οι προσδιορισμοί και οι αντωνυμίες είναι υποκείμενα παρά αντικείμενα (ο οποίος- τον οποίον), όταν είναι ρητοί και έχουν ενδείξεις που μπορούν να προλάβουν ή να αποτρέψουν τις αμφισημίες.
- Οι μορφολογικοί δείκτες του γένους και του αριθμού προσδιορίζουν τη σύζευξη μεταξύ της αντωνυμίας και της οντότητας αναφοράς. Η ερμηνεία των αντωνυμιών είναι πιο αργή και λιγότερο επιτυχής όταν δεν υπάρχει ένδειξη γένους. Επίσης, όταν πολλές κειμενικές οντότητες έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά γένους και αριθμού που μπορούν να είναι αναφερόμενα, οι που συναντούν οι μαθητές και ιδίως οι αδύνατοι αναγνώστες είναι πιο μεγάλες (π.χ. Τα κυνηγόσκυλα έτρεχαν πίσω από τα αγριογούρουνα. Δεν μπορούσαν να τα πιάσουν) (Rémond, 1993).
- Επίσης υπάρχει μια στενή σχέση μεταξύ της ικανότητας μνήμης εργασίας και επεξεργασίας των αναφορικών σχέσεων. Τα παιδιά με χαμηλή ικανότητα μνήμης εργασίας είναι λιγότερο αποτελεσματικά στην επίλυση των αναφορικών σχέσεων από ότι εκείνα με υψηλές ικανότητες μνήμης εργασίας που επεξεργάζονται την αντωνυμία μόλις τη συναντούν. Τα παιδιά με μειωμένη ικανότητα μνήμης εργασίας τείνουν να αναβάλλουν την επεξεργασία, δεν την πραγματοποιούν αμέσως και έτσι υπερφορτώνουν τη μνήμη εργασίας τους (Seigneuric & Megherbi, 2008).

8. Η ικανότητα συναγωγής συμπερασμάτων και ερμηνείας του κειμένου

Για να κατανοήσει ένα κείμενο, το οποίο τις περισσότερες φορές είναι ελλειπτικό για λόγους οικονομίας, συχνά είναι αναγκαίο ο αναγνώστης να δομήσει πληροφορίες μη σαφώς ή μη ρητώς διατυπωμένες, αλλά απαραίτητες, προσφεύγοντας είτε σε άλλα στοιχεία του κειμένου είτε και στις προσωπικές του γνώσεις.

Οι συμπερασμοί, λοιπόν, είναι νοητικές διεργασίες που οδηγούν από το ρητά μνημονεύόμενο στο άρρητο, που καθιστούν φανερό και σαφές το αφανές και ασαφές νόημα. Με άλλα λόγια, η συναγωγή συμπερασμών είναι αυτό που ονομάζεται *ανάγνωση ανάμεσα, πριν και μετά τις γραμμές*, μια διαδικασία που επιτρέπει την εμβάθυνση της κατανόησης ενός κειμένου.

Διαβάζοντας τη φράση *‘Από το παράθυρο η Όλγα ρίχνει μια ματιά έξω. Παίρνει την ομπρέλα της και βγαίνει έξω’*, μπορώ να κάνω τα εξής συμπεράσματα: Έξω βρέχει ή ότι ο καιρός ετοιμάζεται για βροχή. Η Όλγα θέλει να προφυλαχτεί από τη βροχή και ρίχνει μια ματιά έξω για να ξέρει αν θα χρειαστεί την ομπρέλα της, κτλ. Οι πληροφορίες αυτές στην προηγούμενη φράση είναι άρρητες. Από την κατανόηση των πληροφοριών που περιέχονται στη φράση αυτή και βασιζόμενος στις γνώσεις του για τον κόσμο (γενικώς όταν παίρνει κάποιος μια ομπρέλα πριν βγει από το σπίτι του, σημαίνει ότι ο καιρός είναι κακός, το να κοιτάζει κάποιος από το παράθυρο πριν βγει έξω, συχνά γίνεται για να δει τι καιρό κάνει), ο αναγνώστης δημιουργεί μια σημασιολογική δομή, όπου έχει κάνει ένταξη των ρητών και των άρρητων πληροφοριών της φράσης σε μια καινούργια γνωστική δομή. Με το να αναζητάει ο αναγνώστης στο συλλογισμό του και στις γνώσεις του αυτό που δεν είναι μέσα στο κείμενο ή με το να επιστρατεύει τις γνώσεις που ήδη κατέχει για να ολοκληρώσει ό,τι είναι ελλιπές στο κείμενο, οδηγείται σταδιακά στην εγκαθίδρυση και διασφάλιση της κειμενικής συνοχής και συνεκτικότητας.

Ωστόσο, μερικοί μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες σταματούν, περιορίζονται στο *επιφανειακό/κυριολεκτικό νόημα*. Αποκωδικοποιούν, κατανοούν επιφανειακώς αλλά αδυνατούν να συναγάγουν το μη προφανές, το άρρητο νόημα του κειμένου. Όταν ο/η εκπαιδευτικός τους ζητάει να δώσουν μian *άδηλη/άρρητη κειμενική πληροφορία* απαντούν: *αυτό δεν είναι γραμμένο μέσα στο κείμενο*. Όταν ζητάει, αν η Μαίρη έχει κι άλλα παιδιά βάσει της ανάγνωσης της φράσης: *Η Μαίρη οδήγησε το στερνοπαίδι της στο σχολείο*, οι μαθητές μένουν έκπληκτοι, αναζητούν την εμφανή πληροφορία και καταλήγουν απαντώντας: *Δεν ξέρω. Δεν μπορούμε να το ξέρουμε. Δεν είναι γραμμένο. Δε φαίνεται στο κείμενο*. Δυσκολεύονται να προβούν σε συμπερασμούς σχετικούς με το προγενέστερο αίτιο μιας

κατάστασης, με το στόχο του πρωταγωνιστή ή με τις συγκινησιακές αντιδράσεις ενός προσώπου και να ερμηνεύσουν σε βάθος ένα απόσπασμα.

Οι μαθητές αυτοί αδυνατούν να δημιουργήσουν δεσμούς μεταξύ των κειμενικών πληροφοριών και των προσωπικών γνώσεων τους για την παραγωγή ερμηνευτικών συμπερασμών και ερμηνείας των άδηλων και ασαφών στοιχείων του κειμένου. Με άλλα λόγια, οι δυσκολίες κατανόησης σχετίζονται με την ανικανότητα ερμηνείας των άρρητων/άδηλων στοιχείων/πληροφοριών με την πραγματοποίηση συμπερασμών. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι συμπερασμοί είναι πηγές δυσκολιών για έναν αναγνώστη μη εξοικειωμένο με το πεδίο αναφοράς του κειμένου και ιδιαίτερα για τους μικρούς αναγνώστες (Gaonac'h & Fayol, 2003), που δεν έχουν πείρα και βιώματα των στοιχείων της καθημερινής πραγματικότητας και της ανθρώπινης ύπαρξης. Αυτό σημαίνει ότι όταν τα κείμενα είναι κοντά στις καθημερινές εμπειρίες των μαθητών, οι συμπερασμοί γίνονται πιο εύκολα και η κατανόησή τους δεν δημιουργεί δυσκολίες. Όμως όταν τα κείμενα είναι εκτός του πλαισίου των εμπειριών των μαθητών, τα κείμενα είναι απρόσφορα για τη μάθηση της αναγνωστικής κατανόησης.

Οι χαμηλές επιδόσεις στον τομέα συναγωγής ερμηνευτικών συμπερασμών μπορούν να αποδοθούν τόσο σε απουσία προγενέστερων γνώσεων, όσο και στο ότι οι μαθητές δεν έχουν διδαχθεί και δεν έχουν μάθει να συμπεραίνουν.

9. Η ικανότητα αυτοδιαχείρισης της κατανόησης από τον αναγνώστη

Με τον όρο *μεταγνώση* εννοούμε τη γνώση που έχει κάποιος για τη λειτουργία του γνωστικού του συστήματος και τις προσπάθειές του για τον έλεγχο της διαδικασίας αυτής. Η *μεταγνώση* που αφορά στη δραστηριότητα ανάγνωσης, ορίζεται και ως *μετακατανόηση* και απορρέει από: τη γνώση των γνωστικών διαδικασιών της κατανόησης και τη διαχείριση των γνωστικών διαδικασιών κατανόησης (Eme & Rouet, 2001. Giasson, 1995. Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 1995. Κωσταρίδου–Ευκλείδη, 2005).

- Η γνώση των διαδικασιών ή αυτοαξιολόγηση αναφέρεται στις αναγκαίες στρατηγικές και στους γνωστικούς πόρους (μέσα και ικανότητες) που έχει ο αναγνώστης για να επιτύχει σε ένα έργο ανάγνωσης. Αν ξέρει αυτό που οφείλει να κάνει για να πετύχει στο έργο του, είναι πιο εύκολο γι αυτόν να προχωρήσει, έτσι ώστε να διεκπεραιώσει επιτυχώς το έργο αυτό. Η γνώση αυτή διακρίνεται: σε γνώσεις για το πρόσωπο, σε γνώσεις για το έργο και σε γνώσεις για τις στρατηγικές (Schillings, 2003).

- Η αυτοδιαχείριση της κατανόησης. Η δεύτερη συνιστώσα της μετακατανόησης αναφέρεται στη δεξιότητα του αναγνώστη να χρησιμοποιεί διαδικασίες αυτοδιαχείρισης. Με

αυτές επαληθεύει αν η κατανόηση πραγματώνεται καλά και όταν διαπιστώνει μια δυσκολία, χρησιμοποιεί στρατηγικές που μπορούν να του επιτρέψουν να επιλύσει το πρόβλημα αυτό.

Στοιχεία της αυτοδιαχείρισης της αναγνωστικής κατανόησης είναι να ξέρει ο αναγνώστης πότε κατανοεί και πότε όχι, να ξέρει αυτό που κατανοεί και αυτό που δεν κατανοεί, να ξέρει αυτό που χρειάζεται για να κατανοεί. Στοιχείο της αναγνωστικής κατανόησης είναι και η αντίληψη που σχηματίζει ο αναγνώστης ότι δεν έχει κατανοήσει και να μπορεί να ανατρέξει, στην περίπτωση αυτή, σε διαδικασίες επανόρθωσης και επανερμηνείας. Τότε, συχνά είναι αναγκαίο να διακόψει, να επανέλθει ενδεχομένως προς τα πίσω και να αναλύσει λεπτομερέστερα ένα μέρος του κειμένου.

Έτσι, οι καλοί αναγνώστες οργανώνουν την ανάγνωση πριν την έναρξή της. Υιοθετούν στρατηγικές γνωστικές (επαναλήψεις, υπογραμμίσεις, περιλήψεις αποσπάσματος) και μεταγνωστικές (σχεδιασμού και παρακολούθησης). Πιο συγκεκριμένα, αρχικά διατρέχουν με το βλέμμα τα κείμενα ή διαβάζουν την αρχή των παραγράφων για να προσανατολίσουν καλύτερα τη μεταγενέστερη ανάγνωση (Gaonac'h & Fayol, 2003. Μεταλλίδου, 2005). Κατά την ανάγνωση πραγματοποιούν επιμέρους περιλήψεις, εκτελούν παλινδρομικές αναγνώσεις για να ξαναθυμηθούν ορισμένες πληροφορίες. Επιβραδύνουν την ταχύτητα ανάγνωσης σε ορισμένα αποσπάσματα κ.τ.λ. Επίσης, αφιερώνουν πιο πολύ χρόνο και περισσότερη προσοχή σε κειμενικά στοιχεία που είναι δύσκολα στη σημασιολογική ένταξη ή ο στόχος ανάγνωσης επιβάλλει να γίνει πιο λεπτομερής επεξεργασία τους.

Αυτές οι αναγνωστικές συμπεριφορές προϋποθέτουν μια ενεργητική στάση του αναγνώστη κατά τη δραστηριότητα ανάγνωσης. Ωστόσο, πολλοί μαθητές παραμένουν παθητικοί απέναντι στο κείμενο, δομούν μερικώς τη νοητική αναπαράστασή του και δεν την εντάσσουν στην ολική αναπαράσταση του κειμένου. Δεν κάνουν επιστροφές στα προηγούμενα, δεν συνδέουν τη μέρη, δεν σταματούν όταν δεν καταλαβαίνουν. Δεν ξέρουν πότε να κάνουν συμπερασμούς. Όταν έχουν απώλεια στην κατανόηση του κειμένου δεν είναι σε θέση να επιβραδύνουν το ρυθμό ανάγνωσης, να διαβάζουν παλινδρομικά, κτλ.

Επίσης σύμφωνα με έρευνες (Cornoldi & Oakhill, 1996) οι αδύνατοι αναγνώστες προβαίνουν προπάντων σε έναν έλεγχο της κατανόησης σε προτασιακό επίπεδο, αλλά όχι ολικό (κειμενικό). Όταν καλούνται να διαβάζουν κείμενα των οποίων ορισμένα μέρη είναι ασυνάρτητα, παρουσιάζουν ανακολουθίες ή ασάφειες, επιβραδύνουν το ρυθμό ανάγνωσης όταν συναντούν ασυναρτησίες λεξικές, αλλά δεν διαταράσσονται από τοπικές σημασιολογικές ασυναρτησίες ούτε και λεξικές. Όταν τις εντοπίζουν, εξηγούν τις δυσκολίες τους, δικαιολογούμενοι ότι δεν παρουσιάζει ενδιαφέρον το απόσπασμα, ότι οι λέξεις είναι

σχοινοτενείς ή δύσκολες στην αποκωδικοποίηση, αλλά δεν κατονομάζουν τα ανακόλουθα μέρη ως πηγές των δυσκολιών τους.

Το φαινόμενο αυτό αποδίδεται στο ότι η ενεργοποίηση μεταγνωστικών στρατηγικών ελέγχου συνεπάγεται υψηλό γνωστικό κόστος, το οποίο οι αδύνατοι αναγνώστες αποφεύγουν κι έτσι δεν διατηρείται η χρησιμοποίηση της μεταγνωστικής στρατηγικής, αν τα άτομα δεν ενθαρρύνονται σχετικώς (Gaonac'h & Fayol, 2003. Goigoux, 2003).

Ένας δεύτερος λόγος είναι το ότι οι αναγνώστες δεν κατέχουν στρατηγικές χρήσιμες στη διασφάλιση της κατανόησης τους. Δεν ξέρουν, για παράδειγμα, να εξάγουν τις κύριες ιδέες ενός κειμένου και να το συνοψίζουν ή ότι η συσχέτιση των ιδεών διευκολύνει την κατανόηση. Οι στρατηγικές δεν αποκτώνται αυτόματα και αυθόρμητα. Έχουν ανάγκη μιας άμεσης σχετικής διδασκαλίας.

Τρίτος λόγος είναι ότι οι αδύνατοι στην κατανόηση αναγνώστες δεν αντιλαμβάνονται τη χρησιμότητα του να προσφεύγουν σε μεταγνωστικές στρατηγικές ελέγχου της κατανόησης τους. Μάλιστα, δεν ενεργοποιούν τις στρατηγικές αυτές γιατί δεν αντιλαμβάνονται ότι η επιτυχία ή η αποτυχία τους μπορεί να οφείλεται στις δικές τους προσπάθειες (αίσθημα αδυναμίας –ανικανότητας).

Οι μαθητές θα πρέπει να μάθουν να ασκούν έλεγχο του έργου της κατανόησης, να επανέρχονται στο κείμενο που έχουν διαβάσει, να διαχειρίζονται το ρυθμό λήψης πληροφοριών και έτσι, να ελέγχουν και να ρυθμίζουν την εκτύλιξη των προσωπικών τους διαδικασιών κατανόησης.

10. Ανακεφαλαίωση

Η κατανόηση είναι μια δυναμική πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί ταυτοποίηση των λέξεων, εγκαθίδρυση σχέσεων μεταξύ προτάσεων και φράσεων, συμπλήρωση κενών με συναγωγή συμπερασμών, προσδιορισμό αναφορικών, αυτοέλεγχο και αυτορρύθμιση της κατανόησης και όλα αυτά πρέπει να γίνονται ταυτόχρονα. Επομένως, η διαχείριση της αναγνωστικής πράξης παρουσιάζει δυσκολίες λόγω των περιορισμένων δυνατοτήτων του γνωστικού συστήματος κατά την εκτέλεση των παραπάνω διεργασιών ταυτόχρονα.

Όταν ο γνωστικός φόρτος που απαιτεί η κατανόηση γίνεται πιο ελαφρύς, μπορεί ο αναγνώστης να φτάνει σε ένα καλύτερο επίπεδο κατανόησης του κειμένου. Αν, π.χ., απλοποιείται το λεξιλόγιο, η σύνταξη, γίνονται σαφείς ορισμένες κειμενικές πληροφορίες με την προσθήκη κειμενικών δεικτών που δείχνουν ότι οι πληροφορίες είναι σημαντικές (υπογράμμιση ή γραφή διαφορετικής μορφής), ο αναγνώστης εξοικονομεί γνωστικούς πόρους, τους οποίους μπορεί να διαθέτει σε άλλα επίπεδα επεξεργασίας. Με άλλα λόγια,

ορισμένοι κειμενικοί παράγοντες, όπως η οικειότητα του θέματος ανάγνωσης και το είδος του κειμένου, μειώνουν το γενικό γνωστικό κόστος της αναγνωστικής δραστηριότητας, καθιστώντας ορισμένες διεργασίες πιο εύκολες. Επίσης, τα κίνητρα ανάγνωσης σε συνδυασμό με τον τύπο του κειμένου αφήνουν περιθώρια βελτίωσης στη δόμηση της αναπαράστασης του κειμένου.

Αυτό που προέχει είναι εκπαιδευτικοί και μαθητές να συνειδητοποιήσουν πως η ανάγνωση οφείλει να περνά από την *κατανόηση του πρώτου βαθμού*, όπου το νόημα απορρέει από την ακολουθία των λέξεων, στην *κατανόηση ενός δεύτερου βαθμού*, όπου το παιδί θα είναι ικανό να απαντά σε τιθέμενη ερώτηση της οποίας η απάντηση αποσπάται μέσα από ένα ‘*συντακτικό υπολογισμό*’ του κειμένου. Τέλος, η διδασκαλία θα πρέπει να προσανατολίζεται σε ένα τρίτο επίπεδο κατανόησης, μιας βαθιάς και συμπερασματικής κατανόησης, όπου το παιδί θα πρέπει να συλλαμβάνει πληροφορίες που δεν δίνονται σαφώς/ρητώς στο κείμενο και έτσι να συμπεραίνει, να ερμηνεύει και να γίνεται ενεργητικός αναγνώστης.

Βιβλιογραφία

- Alegria, J., Leybaert, J., & Mousty, Ph. (2001). Acquisition de la lecture et troubles associés. In J.Grégoire & B.Piérart (Eds), *Evaluer les troubles de la lecture*. Bruxelles: De Boeck.
- Bianco, M. (2003). Apprendre à comprendre: L’entraînement à l’utilisation des marques linguistiques. In D.Gaonac’h & M.Fayol (Eds), *Aider les élèves à comprendre*. Paris: Hachette.
- Cain, K. (1996). Story knowledge and comprehension skill. In C.Cornoldi & J.Oakhill (Eds), *Reading Comprehension Difficulties. Processes and Intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cain, K., Oakhill, J., & Lemmon, K. (2004). Individual differences in the inference of word meanings from context: the influence of reading comprehension, vocabulary, knowledge and memory capacity. *Journal of Educational Psychology*, 96, 671-681.
- Cornoldi, C., & Oakhill, J. (1996). *Reading comprehension difficulties. Processes and intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Γεωργακοπούλου, Αλ., & Γούτσος Δ. (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Djebbour, S., & Lartigue, R. (1994). Anaphores et désignation des personnages dans le récit au cycle 3. *Repères*, 9, 112-132.

- Eme, E., & Rouet, J-F. (2001). Les connaissances métacognitives en lecture- compréhension chez l'enfant et l'adulte. *Enfance*, 4, 309-328.
- Favart, M., & Passerault, J.-M. (1999). Aspects textuels du fonctionnement et du développement des connecteurs: approche en production. *L'Année Psychologique*, 99 (1), 149-173.
- Φιλιππάκη-Warburton, E. (1992). *Εισαγωγή στη Θεωρητική Γλωσσολογία*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Gaonac'h, D., & Fayol, M. (2003). *Aider les élèves à comprendre*. Paris: Hachette.
- Giasson, J. (1995). *La compréhension en lecture*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Goigoux, R. (2003). Enseigner la compréhension: l'importance de l'autorégulation. In D. Gaonac'h & M. Fayol (Eds), *Aider les élèves à comprendre*. Paris: Hachette.
- Gombert, J.-E. et al. (2007). *Enseigner la lecture au cycle 2*. Paris: Nathan.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (1995). Μεταγνώση: η έννοια και η διδασκαλία της. *Νέα Παιδεία*, 74, 48-55.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτορρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lappara, M. (1988). Le repérage initial des personnages. Difficultés éprouvées par des élèves réputés mauvais lecteurs. *Pratiques*, 60, 59-75.
- Lima, L., & Bianco, M. (1999). Le problème des références dans la compréhension des textes à l'école primaire: le cas de 'il' et de 'lui'. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 83-95.
- Lima, L., & Bianco M. (2002). Difficultés de compréhension de l'écrit à l'école primaire: l'exemple du pronom 'lui' au CE2. *Les Sciences de l'Education*, 2, 49-69.
- Makdissi, H., Boisclair, A., & Fortier, C. (2007). Description du développement de l'utilisation des connecteurs chez les enfants du préscolaire en fonction de la structuration de leur rappel de récit. *Recherches Qualitatives*, 27(1), 88-126.
- Megherbi, H., & Ehrlich, M.-F. (2004). Compréhension de l'oral chez de jeunes enfants bons et mauvais compreneurs des textes écrits. *L'Année Psychologique*, 104, 433-489.
- Μεταλλίδου, Π. (2005). Στρατηγικές μάθησης και σχέσεις τους με την επίδοση σε παιδιά δημοτικού. *Επιστημονική Επετηρίδα Ψ.Ε.Β.Ε.*, τόμ.3, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 66-88.
- Oakhill, J., Cain K., & Yuill N. (1998). Individual differences in children's comprehension skill: toward an integrative model. In C. Hulme & R. Joshi (eds), *Reading and spelling: Development and Disorders*. Mahwah (NJ): Laurence Erlbaum Associates.
- Olive, Th., & Piolat, A. (2005). Le rôle de la mémoire de travail dans la production écrite des textes. *Psychologie Française*, 2005, 50, 373-390.

- Rémond, M., (1993). Pourquoi certains enfants ne comprennent-ils pas ce qu'ils lisent?. In G.Chauveau, M.Rémond & E.Rogovas-Chauveau (eds), *L'enfant apprenti lecteur*. Paris: INRP.
- Schillings, P. (2003). Le rôle des processus ascendants dans le développement de la compréhension en lecture jusqu'en sixième du primaire: un argument en faveur de l'approche interactionniste. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XL, 1, 105-122.
- Seigneuric, A., Ehrlich, M.-F., Oakhill, J., & Yuill, N. (2000). Working memory resources and children's reading comprehension. *Reading and Writing*, 13, 81-103.
- Seigneuric, A., & Megherbi, H. (2008). Capacité de mémoire de travail et traitement de pronom chez l'enfant. *Psychologie Française*, 53, 281-306.
- Van Dijk, T.A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Van Dijk, T.A. (1987). Episodic models in discourse processing. In R.Horowitz & S.J.Samuels (eds), *Comprehending oral and written language*. New York: Academic Press.

**ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗΣ,
ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ, ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ**

Ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθήτρια με μαθησιακές δυσκολίες: Διδακτική αξιολόγηση και παρέμβαση

Σιομπότη, Μαρία

Φιλολόγος – Διευθύντρια του Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Σερρών

E-mail: msiompoti@sch.gr

Σαμσάρη, Ελένη

Φοιτήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης

του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

E-mail: el05504@cc.uoi.gr

Περίληψη

Η εργασία αυτή ασχολείται με τρόπους και μεθόδους διδακτικής αξιολόγησης και παρέμβασης στην αναγνωστική κατανόηση. Πρόκειται για μία μελέτη περίπτωσης μαθήτριας Δ' Δημοτικού, η οποία αντιμετώπιζε μαθησιακές δυσκολίες. Η διδακτική αξιολόγηση και παρέμβαση ολοκληρώθηκαν σε επτά συνεδρίες, μετά τη συγκατάθεση των γονέων και του ίδιου του παιδιού.

Με τον όρο αναγνωστική κατανόηση εννοείται η διαδικασία οικοδόμησης νοήματος από ένα γραπτό κείμενο. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν συχνά προβλήματα κατά την ανάγνωση, καθώς πρόκειται για μία σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία. Στην πρώτη και τη δεύτερη συνεδρία είχαμε ως στόχο να πραγματοποιήσουμε μία πρόχειρη διερεύνηση της αναγνωστικής ικανότητας και στη συνέχεια να ανιχνεύσουμε το επίπεδο αναγνωστικής αποκωδικοποίησης μέσω της φωναχτής και της σιωπηρής ανάγνωσης σε ένα επιλεγμένο κείμενο και μέσω ερωτήσεων κατανόησης σε αυτό. Στις τρεις επόμενες συνεδρίες εφαρμόστηκαν τεχνικές ελέγχου της λεξιλογικής ευχέρειας, ενώ παράλληλα προχωρήσαμε σε στρατηγικές αξιολόγησης για την αναγνωστική κατανόηση, μέσω δραστηριοτήτων κατανόησης πρότασης- χωρίου, αλλά και κατανόησης του κειμένου στα στοιχεία και στο σύνολό του.

Η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στην έκτη και έβδομη συνεδρία, όπου επιλέξαμε για τη μαθήτρια τη σαφή διδασκαλία γνωστικών στρατηγικών που βασίζονται σε ερωτήσεις οργάνωσης του κειμένου (περίληψη, εύρεση κεντρικής ιδέας) και μεταγνωστικών στρατηγικών αυτορρύθμισης.

Η επιλογή των συγκεκριμένων εργαλείων παρέμβασης έγινε με βάση τα χαρακτηριστικά της μαθήτριας και αποδείχθηκαν αποτελεσματικά μετά τη συστηματική εφαρμογή τους.

Λέξεις κλειδιά: μαθησιακές δυσκολίες, αναγνωστική κατανόηση, διδακτική αξιολόγηση, διδακτική παρέμβαση.

1. Εισαγωγή

Με τον όρο αναγνωστική κατανόηση εννοείται η διαδικασία οικοδόμησης νοήματος από ένα γραπτό κείμενο. Βασίζεται σε έναν ιδιαίτερα σύνθετο συντονισμό ενός σημαντικού αριθμού πηγών πληροφόρησης που σχετίζονται μεταξύ τους. Πολλά παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, παρά την ύπαρξη ενός καλού νοητικού δυναμικού ή και μιας σχετικά καλής χρήσης της γλώσσας, έχουν σημαντική δυσκολία στο να βρουν το δρόμο τους μέσα στα γραπτά κείμενα (Botsas & Padeliadu, 2003: 477-495).

Στα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής των παιδιών αυτών η πλέον εμφανής αιτία των δυσκολιών κατανόησης είναι η προβληματική αναγνωστική δεξιότητα. Όσο όμως προχωρούν τα παιδιά στις τάξεις του δημοτικού σχολείου, η κατάσταση περιπλέκεται. Η αναγνωστική τους ικανότητα βελτιώνεται, αν και σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να φτάσουν στο επίπεδο των τυπικών συμμαθητών τους. Από την άλλη μεριά όμως, τα κείμενα δυσκολεύουν, γίνονται πιο σύνθετα και απαιτούν περισσότερη και πιο βαθιά επεξεργασία και σκέψη. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργούνται σημαντικά κενά γνώσεων ακαδημαϊκού τύπου, που εμποδίζουν σε μεγάλο βαθμό την παρούσα προσπάθεια κατανόησης.

Σύμφωνα με τη θεωρία της επεξεργασίας των πληροφοριών η ανάγνωση απαιτεί το συγχρονισμό πολλών δεξιοτήτων σε μικρό χρονικό διάστημα. Όταν οι αναγνωστικές δεξιότητες πραγματοποιούνται με ακριβή, αυτοματοποιημένο και ταχύ ρυθμό, τότε επιτυγχάνεται η ουσιαστική αναγνωστική κατανόηση από τους μαθητές. Για το λόγο αυτό, ένας μεγάλος αριθμός ερευνών στηρίχτηκε στη διδασκαλία των βασικών δεξιοτήτων για την ενίσχυση της κατανόησης, όπως είναι η ακριβής και ευχερής ανάγνωση και η βελτίωση του λεξιλογίου (Παντελιάδου, 2000).

Εκτός από την ακριβή και γρήγορη ανάγνωση και την απόδοση νοήματος της λέξης, για την αναγνωστική κατανόηση απαιτούνται δεξιότητες όπως:

- α) η ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης,
- β) η δημιουργία νοητικών αναπαραστάσεων,
- γ) η εύρεση από την πλευρά του αναγνώστη του σκοπού της ανάγνωσης,
- δ) ο σχηματισμός υποθέσεων σχετικά με το περιεχόμενο του κειμένου.

Για τη διδασκαλία αυτών των δεξιοτήτων απαιτείται η εξοικείωση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες με γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές που βασίζονται είτε στην επεξεργασία του κειμένου είτε σε ερωτήσεις που σχετίζονται με το κείμενο (Τάφα, 1995).

Στην καθημερινή διδακτική τους πρακτική οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων εκτιμούν – αξιολογούν την ικανότητα αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών τους. Αυτό σημαίνει ειδικότερα πως αξιολογείται και η ποιότητα και η ποσότητα της κατανόησης. Αυτή όμως η διαδικασία είναι τις περισσότερες φορές επιφανειακή και μάλλον αποσπασματική, αφού εξυπηρετεί την κατάταξη των μαθητών σε ένα ενιαίο σύνολο με βάση κανονιστικούς όρους (βαθμολογία) ή το αναλυτικό πρόγραμμα. Η αναγνωστική κατανόηση είναι μία δεξιότητα με κεντρικό ρόλο στη ζωή μας και στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα. Επίσης, είναι προαπαιτούμενο για την οικοδόμηση της γνωστικής βάσης των μαθητών σε όλα τα γνωστικά πεδία, γι' αυτό και διαπερνά όλο το αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων όλων των βαθμίδων.

Επομένως, η μελέτη, η αξιολόγηση, η ερμηνεία των δυσκολιών αναγνωστικής κατανόησης, όπως και η διδακτική παρέμβαση, γίνεται φανερό πως είναι αρκετά πολύπλοκες διαδικασίες. Όμως, είναι επίσης εμφανές πως, επειδή η αναγνωστική κατανόηση είναι προαπαιτούμενη για πολλές άλλες δεξιότητες, είναι απαραίτητη η παρέμβαση που θα τη βελτιώσει. Μια παρέμβαση, που θα λαμβάνει υπόψη τη σύνθετη φύση της δεξιότητας αυτής καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

2. Εφαρμογή διδακτικής αξιολόγησης στην αναγνωστική κατανόηση

Η Μαρία είναι μαθήτρια της Δ' Δημοτικού σε κοινή τάξη και ζει σε αστικό περιβάλλον μαζί με τους γονείς και τη μικρότερη αδελφή της. Σύμφωνα με τους γονείς της, είναι ένα κοινωνικό και ευχάριστο παιδί με φυσιολογική νοημοσύνη σύμφωνα με μαρτυρίες των δασκάλων της. Οι επιδόσεις της στο σχολείο είναι μέτριες και συχνά κάτω του μετρίου, κυρίως εξαιτίας της έλλειψης συγκέντρωσης, του φτωχού λεξιλογίου και της χαμηλής της αυτοεκτίμησης. Συνήθως συναντά δυσκολίες στη συμπερασματική κατανόηση, στην ερμηνεία του μεταφορικού λόγου και στην ανάκληση των κυρίων ιδεών. Η ίδια συχνά λέει το εξής: «Δεν είναι ότι δεν μπορώ να διαβάσω... Απλώς δεν καταλαβαίνω όταν διαβάζω».

Η αξιολόγηση και η διδακτική παρέμβαση ολοκληρώθηκαν σε επτά συνεδρίες μετά από τη συγκατάθεση των γονέων, του δασκάλου του και του ίδιου του παιδιού. Η Μαρία δέχτηκε με ευχαρίστηση να συμμετάσχει στη διαδικασία, αφού πρόκειται για ένα συνεργάσιμο και ήρεμο παιδί. Για την Μαρία έχει γίνει γνωμάτευση από το Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.,

χωρίς όμως να γνωρίζουμε το περιεχόμενό της, παρά μόνο ότι έχει μαθησιακές δυσκολίες. Στις συνεδρίες δεν υπήρχε η παρουσία των γονέων της.

2.1. 1^η συνεδρία

Παρασκευή 16 Απριλίου 2010

16.00' - 17.00'

«Φωναχτή ανάγνωση»

Στόχοι συνεδρίας:

- Γνωριμία με τη μαθήτριά
- Πρόχειρη διερεύνηση της αναγνωστικής ικανότητας

Περιγραφή διαδικασίας

Αρχικά, έγινε η γνωριμία με τη Μαρία, η οποία μίλησε για τα ενδιαφέροντά της, τους φίλους της, τα αγαπημένα της παιχνίδια και για το σχολείο της.

Στη συνέχεια, δόθηκε στη Μαρία το κείμενο «*Το φαγητό των ζώων*» της Αντιγόνης Μεταξά που ήταν χαμηλότερο από το διδακτικό επίπεδο της τάξης που παρακολουθούσε η μαθήτριά. Της ζητήθηκε να αναγνώσει φωναχτά το κείμενο και διαπιστώσαμε ότι δεν υπήρχαν ιδιαίτερα προβλήματα στην ταύτιση γραφήματος- φωνήματος, στην άρθρωση των λέξεων και στην αναγνώριση των φωνολογικών μερών. Συμπεράναμε λοιπόν ότι η μαθήτριά μπορούσε να αποκωδικοποιήσει το 95% των λέξεων. Η επιλογή αυτού του κειμένου δεν ήταν τυχαία. Δώσαμε ένα κείμενο κατώτερου αναγνωστικού επιπέδου σε σχέση με τη χρονολογική ηλικία της Μαρίας, έτσι ώστε να μην απογοητευτεί από την πρώτη συνάντηση και να αποκτήσει αυτοπεποίθηση και ενθάρρυνση σε περίπτωση πετυχημένης ανάγνωσης του κειμένου. Στόχος μας, δηλαδή, ήταν να μειώσουμε τις πιθανότητες αποτυχίας.

Συμπεράσματα

Η Μαρία ανταποκρίθηκε επιτυχώς στο στόχο της συνεδρίας, αφού μπόρεσε να αποκωδικοποιήσει την πλειονότητα των λέξεων του κειμένου.

2.2. 2^η συνεδρία

Σάββατο 17 Απριλίου 2010

16.00' - 17.30'

«Σιωπηρή Ανάγνωση- Ερωτήσεις κατανόησης»

Στόχος συνεδρίας:

- Ανίχνευση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης

Περιγραφή διαδικασίας

Στη δεύτερη συνάντησή μας δουλέψαμε με το ίδιο κείμενο. Αυτή τη φορά ζητήσαμε από τη Μαρία να αναγνώσει σιωπηρά το παραμύθι και μόλις τελείωσε την ανάγνωση, της κάναμε τις παρακάτω ερωτήσεις που είχαν ως στόχο να εκτιμήσουμε την εξαγωγή νοήματος του κειμένου. Τέθηκαν οι ερωτήσεις: α) «Γιατί ο Ασπρονούρης κάλεσε τα ζώα της αυλής;», β) «Ποια ζώα ήρθαν να τον επισκεφτούν;», γ) «Γιατί ο Ασπρονούρης στενοχωρήθηκε;», δ) «Πώς λύθηκε το πρόβλημα που είχε δημιουργηθεί;». Η Μαρία απάντησε σε όλες τις ερωτήσεις επιτυχώς χωρίς να ξεφύγει από το νόημα του κειμένου και χωρίς να προσθέσει δικές της σκέψεις. Επομένως, μείναμε ικανοποιημένοι με την επίδοσή της, αλλά και το ίδιο το παιδί ευχαριστήθηκε με το αποτέλεσμα της προσπάθειάς του.

2.3. 3^η συνεδρία

Κυριακή 18 Απριλίου 2010

16.00' - 17.30'

«Λεξιλογική ευχέρεια»

Στόχος συνεδρίας:

- Έλεγχος του λεξιλογίου

Περιγραφή διαδικασίας

Εφόσον το παιδί ανταποκρίθηκε επιτυχώς σε κείμενο χαμηλότερης αναγνωστικής ικανότητας σε σχέση με τη χρονολογική του ηλικία, αποφασίσαμε να χορηγήσουμε ένα παραμύθι που αντιστοιχούσε στην τυπική του ηλικία. Το συγκεκριμένο κείμενο ήταν μεγαλύτερο σε έκταση, πιο σύνθετο ως προς το νόημα και με λεξιλόγιο που ταίριαζε στην ηλικία του. Το κείμενο διέθετε επίσης μεταφορικό λόγο, τον οποίον είχε διδαχθεί το παιδί στο μάθημα της γλώσσας και είχε κάνει ασκήσεις πάνω σ' αυτόν. Ο τίτλος του ήταν : «*Το σπουργίτι και το φτερά του*» της Λότης Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου. Ζητήσαμε από τη Μαρία να διαβάσει φωναχτά το κείμενο, έχοντας ως στόχο να εξετάσουμε το επίπεδό της στην ανάγνωση. Η Μαρία ανταποκρίθηκε επιτυχώς στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση, χωρίς να κάνει σοβαρά λάθη στην γραφοφωνημική αντιστοιχία και χωρίς να έχει προβλήματα στην άρθρωση. Αυτό που παρατηρήσαμε είναι ότι δε διάβαζε τόσο γρήγορα όπως θα άρμοζε σε παιδιά της ηλικίας της. Σταματούσε σε κάποιες λέξεις για λίγο και έπειτα συνέχιζε να αναγιγνώσκει. Στη συνέχεια, ζητήσαμε από τη Μαρία να διαβάσει το παραμύθι σιωπηρά με προσοχή. Αφού τελείωσε, ακολουθήσαμε τις παρακάτω στρατηγικές αξιολόγησης ώστε να εξετάσουμε την αναγνωστική κατανόηση:

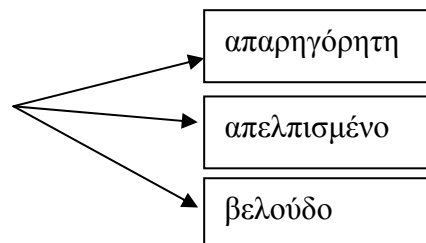
α) Έλεγχος λεξιλογίου

Στόχος στρατηγικής:

Να εκτιμήσουμε το επίπεδο κατανόησης της μαθήτριας σε λεξιλογικά στοιχεία που σχετίζονται με το ίδιο νοηματικό πλαίσιο.

Τρόποι αξιολόγησης:

- Ερωτήσεις της μορφής :Τι είναι



Η Μαρία έδωσε για τη λέξη «απαρηγόρητη» το συνώνυμο «λυπημένη». Για τις υπόλοιπες δύο λέξεις δεν απάντησε καθόλου.

Επιλογή της σωστής ερμηνείας από μία λίστα τυπωμένων λέξεων με τη μέθοδο της αντιστοίχισης.

Πίνακας 1

τρομάρα	να επιβραβεύσει
εξαφανίστηκαν	καταιγίδα
απορημένα	χάθηκαν
να ανταμείψει	έκπληκτα
λαχτάρα	φόβος
μπόρα	ανυπομονησία

Η Μαρία αντιστοίχισε σωστά τις λέξεις «εξαφανίστηκαν» και «μπόρα» , ενώ απέτυχε στις υπόλοιπες.

Περιορισμοί έρευνας

Σε αυτήν τη συνεδρία δεν υπήρχαν περιορισμοί έρευνας ή εξωτερικοί παράγοντες που μπορούσαν να επηρεάσουν την απόδοση της. Η Μαρία έδειχνε ευδιάθετη και πρόθυμη να συνεργαστεί. Εξάλλου, δεν είχε προηγηθεί κάτι που θα διατάρασσε την προσοχή της.

Συμπεράσματα

Η Μαρία δεν μπόρεσε να ανταποκριθεί στον έλεγχο λεξιλογίου του κειμένου, αφού απάντησε σωστά μόνο στο 30% των ερωτήσεων. Στη συζήτηση που ακολούθησε είπε ότι

ποτέ της δεν είχε συναντήσει σε κείμενα τις συγκεκριμένες λέξεις και γι' αυτό δεν τις γνώριζε.

2.4. 4^η συνεδρία

Δευτέρα 19 Απριλίου 2010

17.00' - 18.30'

«Στρατηγικές αξιολόγησης για αναγνωστική αποκωδικοποίηση»

Στόχοι συνεδρίας:

- Κατανόηση πρότασης- χωρίου
- Εκτίμηση διεξαγωγής νοήματος

Περιγραφή διαδικασίας

Στη 4^η συνάντηση με το παιδί συνεχίσαμε με τις στρατηγικές αξιολόγησης στο ίδιο κείμενο.

β) Κατανόηση πρότασης – χωρίου

Στόχος στρατηγικής:

Να αντλήσουμε πληροφορίες για τον τρόπο που κατανοεί η μαθήτρια μικρότερες δομές του κειμένου, όπως η πρόταση και η παράγραφος, που έχουν όμως ολοκληρωμένο νόημα.

Τρόποι αξιολόγησης:

- Επιλογή λέξης που ταιριάζει: Καλέσαμε τη μαθήτρια να επιλέξει μία λέξη από μία ομάδα εναλλακτικών επιλογών (συνήθως τέσσερις λέξεις) για να συμπληρώσει το κενό σε μία πρόταση. Αυτή η στρατηγική προσφέρει σημαντικές πληροφορίες για το πώς διαχειρίζεται ο μαθητής την πρόταση συνολικά ως φορέα νοήματος και πληροφορίας. Φυσικά όταν συμπληρώσει το κενό, θα πρέπει να ερωτηθεί πώς σκέφτηκε.

Παραδείγματα που δόθηκαν:

❖ Ξαφνικά χοντρές βροχής άρχισαν να πέφτουν.

(πιτσιλιές, στάλες, νιφάδες, χάντρες)

❖ Ελάτε να πιάσουμε το σπουργίτι και να το βάλουμε σε ένα.....

(κτίριο, υπόγειο, κλουβί, κάδο)

❖ Η σταμάτησε και βγήκε πάλι ο ήλιος

(βροχή, χαρά, ηλιοφάνεια, επιφάνεια)

❖ Οι άνθρωποι με αφήνουν να πετώ

(με συμπάθεια, ελεύθερα, με καλοσύνη, αγαπημένα)

Η Μαρία απάντησε σωστά μόνο στο πρώτο παράδειγμα, μάλλον επειδή της ήταν οικεία η έκφραση.

- Ανάγνωση χωρίου και ερωτήσεις

Σ' αυτήν τη δραστηριότητα επιδιώκουμε να εκτιμήσουμε τη διεξαγωγή νοήματος από μία παράγραφο με την απάντηση ερωτήσεων είτε ανοιχτού τύπου είτε πολλαπλών επιλογών.

Δόθηκε στη Μαρία το εξής χωρίο : «Η νεράιδα κάποιου δάσους δύο άλλα από παχύ παχύ βελούδο»

Ερωτήσεις που δόθηκαν :

- α) Γιατί η νεράιδα ήταν απρηγόρητη;
- β) Τι ζήτησε το σπουργίτι από τη νεράιδα;
- γ) Γιατί το σπουργίτι ξαναφώναξε τη νεράιδα;
- δ) Πώς έλυσε η νεράιδα το πρόβλημα του σπουργιτιού;

Η Μαρία απάντησε σωστά στην α' ερώτηση και συγκεκριμένα είπε: «Η νεράιδα είχε χάσει το μαγικό ραβδί». Στις υπόλοιπες ερωτήσεις δεν απάντησε σωστά και πρόσθεσε πληροφορίες που δεν εμπεριέχονταν στο κείμενο.

Περιορισμοί έρευνας

Τη συγκεκριμένη ημέρα η Μαρία ήταν κουρασμένη γιατί είχε πάει ημερησία εκδρομή με το σχολείο.

2.5. 5^η συνεδρία

Τετάρτη 21 Απριλίου 2010

15.00' - 16.30'

«Στρατηγικές αξιολόγησης για κατανόηση κειμένου»

Στόχος συνεδρίας:

- Κατανόηση του κειμένου στα στοιχεία του και στο σύνολό του

Περιγραφή διαδικασίας

Στην 5^η συνάντηση συνεχίσαμε να δουλεύουμε με τις στρατηγικές αξιολόγησης στην ίδια ιστορία.

γ) Κατανόηση του κειμένου στα στοιχεία του και στο σύνολό του

Στόχος της στρατηγικής:

Είναι η αξιολόγηση κεντρικών και υποστηρικτικών ιδεών στο κείμενο, αλλά και η συνολική εκτίμηση του νοήματος από την ανάγνωση ολόκληρου του κειμένου. Προσπαθούμε να ανακαλέσει η μαθήτρια το κείμενο στη μνήμη της σε γενικές γραμμές ή να ανατρέχει σ' αυτό όταν το θεωρεί απαραίτητο.

Τρόποι αξιολόγησης:

- Ερωτήσεις σωστού – λάθους

1^η ερώτηση: «Τα χρυσά φτερά ήταν πολύ ελαφριά. Σ Λ

2^η ερώτηση: «Το σπουργίτι πέταξε ψηλά για να πάει στην πόλη». Σ Λ

3^η ερώτηση: «Οι άνθρωποι το κυνηγούσαν και ήθελαν να το πιάσουν». Σ Λ

Η Μαρία απάντησε σωστά μόνο στην πρώτη ερώτηση, ενώ οι λανθασμένες απαντήσεις της στα υπόλοιπα παραδείγματα μας οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι δεν είχε κατανοήσει το κείμενο στα επιμέρους στοιχεία του.

- Προφορική περίληψη

Το ζητούμενο εδώ ήταν να δοθούν οι κύριες και υποστηρικτικές ιδέες της ιστορίας σε ένα ενιαίο σύνολο. Δεν ενδιαφέρουν οι λεπτομέρειες, αλλά η συνολική αίσθηση που άφησε στη μαθήτριά το κείμενο.

Η Μαρία, ενώ ξεκίνησε να ανακεφαλαιώνει σωστά και να δίνει τα κύρια σημεία, στην πορεία «χάθηκε», με αποτέλεσμα να μην μπορεί να εξαγάγει το νόημα του κειμένου. Ακόμη, φαίνεται να μην εφαρμόζει κάποια στρατηγική επιλογής απάντησης, όταν η δοκιμασία που δίνεται είναι του τύπου «σωστό-λάθος».

2.6. Συμπεράσματα από την εφαρμογή της διδακτικής αξιολόγησης

Η Μαρία δεν έχει αναπτύξει στρατηγικές που της επιτρέπουν να προσεγγίζει σημασιολογικά άγνωστες ή μη οικείες λέξεις με βάση τα συμφραζόμενα. Δυσκολεύεται επίσης να απαντήσει σε ερωτήσεις ανάκλησης πληροφοριών καθώς και να εξαγάγει συμπεράσματα και κρίσεις. Όταν πρέπει να προχωρήσει πέρα από το προφανές και το ρητά διατυπωμένο, αδυνατεί να επεξεργαστεί σε βάθος τα στοιχεία και τις υποστηρικτικές ιδέες του κειμένου παρά το γεγονός ότι το κείμενο που της δόθηκε ήταν καθαρά αφηγηματικό.

3. Διδακτική παρέμβαση

3.1. 6^η συνεδρία

Πέμπτη 22 Απριλίου 2010

16.00' - 17.30'

«Διδακτική παρέμβαση με διδασκαλία γνωστικών στρατηγικών»

Στόχοι συνεδρίας:

- Ανάπτυξη λεξιλογίου
- Διδασκαλία στρατηγικής της περίληψης
- Εύρεση κεντρικής ιδέας
- Αυτορρύθμιση

Περιγραφή διαδικασίας

Επιλέξαμε για τη Μαρία τη σαφή διδασκαλία γνωστικών στρατηγικών που βασίζονται σε ερωτήσεις οργάνωσης του κειμένου (περίληψη) και μεταγνωστικών στρατηγικών αυτορρύθμισης.

Μέθοδοι:

α) Ανάπτυξη του λεξιλογίου

Καλέσαμε τη Μαρία:

- 1) να καταγράψει τις άγνωστες λέξεις
- 2) να αναζητήσει κάποια επεξήγηση εντός του κειμένου
- 3) να σκεφτεί τη σημασία των λέξεων
- 4) να δοκιμάσει να διαβάσει το κείμενο με την επεξήγηση των άγνωστων λέξεων

και να ελέγξει την κατανόησή τους.

β) Διδασκαλία στρατηγικής της περίληψης

Η μέθοδος βασίστηκε στη χρήση ερωτήσεων που σχετίζονται με τη δομή του κειμένου, δηλαδή την «τεχνική του αστεριού» (Ποιος; Πού; Πότε; Τι έγινε; Πώς έληξε;), είτε με την εύρεση της κεντρικής ιδέας κάθε παραγράφου και την τελική σύνοψη των ιδεών, είτε με τη δημιουργία ερωτήσεων για κάθε σημαντική πληροφορία και την απάντηση αυτών με παράφραση. Για παράδειγμα, η Μαρία απάντησε ότι το σπουργίτι είναι ο κεντρικός ήρωας της ιστορίας. Επίσης είπε τι έγινε στην ιστορία σε αδρές γραμμές, αλλά δυσκολεύτηκε να πει πώς κατέληξε η ιστορία.

γ) Εύρεση κεντρικής ιδέας

Καλέσαμε τη Μαρία να βρει και να υπογραμμίσει την κεντρική ιδέα, στη συνέχεια να αφηγηθεί τις βασικές πληροφορίες με δικά της λόγια και τέλος να μελετήσει τις πληροφορίες αυτές. Της υποδείξαμε ότι η κεντρική ιδέα βρίσκεται στο τέλος του κειμένου και την βοηθήσαμε να την αναδιατυπώσει.

δ) Στρατηγική αυτορρύθμισης

Εφαρμόσαμε εδώ το σελιδοδείκτη αυτορρύθμισης του προγράμματος «Ντετέκτιβ των κειμένων», όπου οι μαθητές καλούνται να σημειώσουν κάθε κουτάκι μετά την ολοκλήρωση της στρατηγικής. Συγκεκριμένα, επισημάναμε τα εξής βήματα με τη μορφή σελιδοδείκτη:

- 1) Πριν την ανάγνωση παρατηρώ την επικεφαλίδα και κάνω υποθέσεις για το περιεχόμενο του κειμένου ☐
- 2) Διαβάζω το κείμενο μια φορά και βρίσκω τις δυσκολίες του κειμένου
- 3) Μετά την πρώτη ανάγνωση απαντώ στις παρακάτω ερωτήσεις :

Ταιριάζουν οι υποθέσεις μου με το περιεχόμενο του κειμένου; ☐

Ποια άλλη επικεφαλίδα θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω;

4) Μπορώ να θέσω στον εαυτό μου τρεις έως πέντε ερωτήσεις για το κείμενο και να τις απαντήσω; ☐

5) Είναι η περίληψη μου μικρότερη από το κείμενο; ☐

Η Μαρία έδειξε ότι κατάλαβε τη διδασκαλία των παραπάνω στρατηγικών και μάλιστα εφάρμοσε την τρίτη, τέταρτη και την πέμπτη στρατηγική αυτορρύθμισης με επιτυχία.

3.2. 7^η συνεδρία

Σάββατο 24 Απριλίου 2010

16.00' - 17.30'

«Εφαρμογή στρατηγικών κατανόησης»

Στόχοι συνεδρίας:

- Να εφαρμοστούν οι στρατηγικές που διδάξαμε σε ένα διαφορετικό κείμενο

Περιγραφή διαδικασίας

Καλέσαμε τη Μαρία να εφαρμόσει τις στρατηγικές σε ένα αφηγηματικό κείμενο από το βιβλίο της Ιστορίας της που θα διάλεγε η ίδια.

Τέλος, δημιουργήσαμε δύο μικρούς πίνακες που τοποθετήσαμε πάνω από το γραφείο της, έτσι ώστε να τους συμβουλευεται η ίδια καθώς και οι γονείς της.

Πίνακας 2

Στρατηγικές μελέτης	
Πριν αρχίσω το διάβασμα • Προετοιμάζομαι ψυχολογικά • Εξετάζω το περιεχόμενο • Προσπαθώ να θυμηθώ τι γνωρίζω για το θέμα • Αποφασίζω πόσο χρόνο θα μελετήσω	Κατά τη διάρκεια του διαβάσματος • Κάνω ερωτήσεις για να δω τι κατάλαβα • Κάνω περιλήψεις • Σκέφτομαι παραδείγματα • Οργανώνω τις πληροφορίες με πίνακες, χάρτες, διαγράμματα • Χρησιμοποιώ την «τεχνική του αστεριού» (Ποιος; Πού; Πότε; Τι έγινε; Πώς έληξε;)

4. Συμπεράσματα αξιολόγησης και παρέμβασης

Διαπιστώθηκε ότι η Μαρία αντιμετώπιζε προβλήματα στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση, στη λεξιλογική κατανόηση, στην κατανόηση κειμένου στα μέρη και στο σύνολό του, καθώς και στην ανάκληση πληροφοριών.

Μετά τη διδακτική παρέμβαση, αφού επισημάνθηκαν οι στρατηγικές μελέτης, η Μαρία και οι γονείς της φάνηκαν πρόθυμοι να τις χρησιμοποιήσουν.

Αν η Μαρία δεχθεί στη σχολική της ζωή στο μέλλον τέτοιου είδους διδακτικές παρεμβάσεις στο πλαίσιο ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (Ε.Ε.Π.), υπάρχουν πολλές πιθανότητες να αναπτύξει τις δεξιότητές της, την αυτόνομη κριτική σκέψη, τον επιχειρηματικό λόγο και τη βαθύτερη κατανόηση αφηγηματικών και πραγματολογικών κειμένων.

Η αποτελεσματική διδασκαλία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες προϋποθέτει να βρίσκονται στη διάθεση του εκπαιδευτικού ένα πλήθος από στοιχεία που με τον έναν ή τον άλλον τρόπο επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση. Τα στοιχεία αυτά αποκτώνται μόνο με τη διδακτική αξιολόγηση. Όσο περισσότερα, έγκυρα, ακριβή και συμπληρωματικά είναι μεταξύ τους, η εικόνα που σχηματίζεται για τη γνωστική συμπεριφορά του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες στην κατανόηση γραπτών κειμένων, είναι ξεκάθαρη και σαφής. Η επιλογή των συγκεκριμένων εργαλείων αξιολόγησης θα πρέπει να γίνεται με βάση τα χαρακτηριστικά τους, αλλά και τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες. Ακόμη, είναι κοινός τόπος ότι θα πρέπει να επιλέγονται αρκετοί και συγκλίνοντες τρόποι αξιολόγησης που θα καλύπτουν ο ένας τα κενά- αδυναμίες του άλλου, έτσι ώστε τα δεδομένα που θα ληφθούν να είναι ολοκληρωμένα και ακριβή.

Επίσης, τα ελλείμματα σε όλο το φάσμα της μεταγνώσης δεν επιτρέπουν στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να μεταβούν από την κυριολεκτική κατανόηση στη συμπερασματική. Για το λόγο αυτό οι δυσκολίες κατανόησης, ιδιαίτερα στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού, αλλά και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι το κύριο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΜΔ στο σχολείο. Επομένως, θα πρέπει να υπάρχει στήριξη αυτών των μαθητών, όχι μόνο από την πλευρά των ειδικών, αλλά και από το σχολείο. Η προσαρμογή της σχολικής καθημερινότητας, ώστε να είναι λιγότερο «απειλητική», θα μπορούσε να ενθαρρύνει τους μαθητές με ΜΔ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αναγνωστόπουλος, Βασίλης & Τσιλιμένη, Τασούλα (1994). *Ανθολόγιο Χειμωνιάτικο για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Antoniou, Faye (2006). *Improving Reading Comprehension in Students with Special Educational Needs*. Aachen: Shaker Verlag.

Botsas, George. & Padeliadu, Susana (2003). "Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties". In *International Journal of Educational Research*, 39, 477-495.

Clay, Marie (1991). *Becoming Literate: The construction of inner control*. Auckland: Heinemann.

Garner, Ruth (1987). *Metacognition and Reading Comprehension*. Norwood, NJ: Ablex .

Κουλουμπαρίτση, Αλεξάνδρα (2003). *Η κατανόηση στο αναλυτικό πρόγραμμα στα σχολικά βιβλία και στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Lyon, Reid (1996). "Learning Disabilities". In: *Special Education for Students with Disabilities*, 6 (1), 54-76

Παντελιάδου, Σουζάνα (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη, Τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παντελιάδου, Σουζάνα & Μπότσας, Γεώργιος (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Γράφημα.

Πόρποδας, Κωνσταντίνος (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Τάφα, Ευφημία (1995). *Δοκιμασία αναγνωστικής ετοιμότητας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πραγματολογικές ικανότητες παιδιών προσχολικής ηλικίας

Χαρίκλεια Αναστασοπούλου

Λογοθεραπεύτρια

28^η Οκτωβρίου 12, Άνω Οβριά Πάτρα, Τ.Κ. 26500

Τηλ. 2610524982

Email: Xara264@freemail.gr

Κυριακή Δημοπούλου

Λογοθεραπεύτρια

Σεφέρη 46, Πάτρα Τ.Κ. 26331

Τηλ. 6981446681

Email: nedelika@hotmail.com

Περίληψη

Οι πραγματολογικές δεξιότητες στην προσχολική ηλικία ενός παιδιού παίζουν σημαντικό ρόλο στην περαιτέρω ακαδημαϊκή απόδοσή του. Αντιθέτως παρατηρούνται προβλήματα επικοινωνίας σε παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές (βιβλ. Brief report: Pragmatic Language in Autism Spectrum Disorder, Volden-Coolican-Garon-White-Bryson, 2008). Στόχος αυτής της έρευνας είναι η διερεύνηση των πραγματολογικών ικανοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας στην Ελλάδα από ηλικία τεσσάρων μέχρι πέντε ετών με τυπική ανάπτυξη. Επειδή δεν υπάρχουν σταθμισμένα τεστ πραγματολογικών ικανοτήτων διαλέξαμε τη δοκιμασία Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills in Pre-school Children των Hazel Dewart και Susie Summers (1995 version) για την ερευνά μας και μετά από μετάφραση και σχετική προσαρμογή υπό μορφή εκτενούς ερωτηματολογίου χορηγήθηκε σε 59 γονείς που είχαν παιδί μέσα σε αυτά τα όρια ηλικίας, και συμπληρώθηκαν από αυτούς απαντώντας στις σχεδιασμένες ερωτήσεις του συγκεκριμένου προφίλ. Μέσω της χρήσης περιγραφικής στατιστικής [κατανομές και αναλύσεις ποσοστών] θα εξεταστούν οι διαφορές ανάμεσα στα δυο φύλα των παιδιών (αγόρια- κορίτσια) και θα συσχετιστούν μεταξύ τους οι τέσσερις κατηγορίες που έχει χωριστεί το προφίλ: Α)Επικοινωνιακές διεργασίες/λειτουργίες, Β)Ανταπόκριση στην επικοινωνία, Γ)Εναλλαγές και συζήτηση/συνομιλία, Δ)Περιβαλλοντικές συνθήκες. Αντικείμενο της έρευνας είναι η σύγκριση των αποτελεσμάτων με αποτελέσματα άλλων συναφών ερευνών για πραγματολογικές ικανότητες σε παιδιά με μη φυσιολογική ανάπτυξη όπως πραγματολογικές ικανότητες σε παιδιά στο φάσμα του αυτισμού και η περαιτέρω ανάλυσή τους. Σκοπός μας είναι να αναδείξουμε τις επικοινωνιακές

‘συμπεριφορές’ των παιδιών αυτών και όπου μπορούμε να προβούμε σε γενικεύσεις για τις πραγματολογικές τους ικανότητες έχοντας σαν έναυσμά μας και τη θεωρία της συσχέτισης (Sperber και Wilson, 1995).

Λέξεις κλειδιά: Πραγματολογικές ικανότητες, Γλωσσική καθυστέρηση, SLI, αυτισμός,

Εισαγωγή :

Μέχρι σήμερα έχουν γίνει πολλές προσπάθειες να διερευνηθεί ο τομέας της πραγματολογίας με διαφορετικές προσεγγίσεις και κατά συνέπεια την διατύπωση ποικίλων θεωριών. Όμως πέρα από τις αυξανόμενες κλινικές έρευνες για πραγματολογικές θεωρίες τις τελευταίες δυο δεκαετίες, η κατανόηση μας στις επικοινωνιακές διαταραχές δεν έχει καλυφθεί επαρκώς από αυτές, ιδιαίτερα στην Ελλάδα που οι έρευνες είναι περιορισμένες. Αυτό συμβαίνει εν μέρει λόγω της ετερογένειας αλλά και του εύρους της πραγματολογίας ως επιστήμονικό κλάδο, σύμφωνα με τον Michael Perkins, 2007 Pragmatic Impairment. Έτσι η πραγματολογική βλάβη και άλλοι ομοειδείς όροι χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν έναν υπερβολικά πλατύ αριθμό από ανόμοιες καταστάσεις και χρησιμοποιούνται συνήθως με ασυνέπεια και αντιφατικότητα.

Ωστόσο αξίζει να αναφερθεί ότι από όλες τις θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί λίγες είναι τελικά αυτές που έχουν κλινική εφαρμογή, όπως η Speech Act theory («θεωρία Δράσης Λόγου»), Conversational Implicature (επικοινωνιακή εμπλοκή), Relevance Theory (θεωρία της συνάφειας).

Πρέπει επίσης να αναφερθεί ότι υπάρχουν πολλά αξιόλογα διαγνωστικά εργαλεία για την αξιολόγηση των πραγματολογικών ικανοτήτων. Δυο σημαντικά εργαλεία θεωρούνται τα: «Test of Pragmatic Skills», Brian B. Shulman (1986) και «The Pragmatics Profile of everyday communication skills in children» των Hazel Dewart, Susie Summers (1995).

Επιχειρώντας έτσι να μελετήσουμε την πραγματολογία στην προσχολική τυπική ηλικία, στην Ελλάδα, χρησιμοποιήσαμε το ερωτηματολόγιο από το «The Pragmatics Profile of everyday communication skills in children».

Μεθοδολογία της έρευνας

A. Σχεδιασμός της έρευνας

Η μέθοδός μας στηρίχθηκε στο περιγραφικό μοντέλο έρευνας με βάση το οποίο περιγράφονται μεταβλητές και συγκρίνονται ομάδες ατόμων για κάποια μεταβλητή (Σαχίνη - Καρδάση 1991).

Β. Πληθυσμός – Δείγμα

Για την συλλογή των στοιχείων της έρευνάς μας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο κατάλληλα σχεδιασμένο από την ομάδα με την καθοδήγηση της υπεύθυνης καθηγήτριας το οποίο και απευθυνόταν σε 59 παιδιά (31 αγόρια και 28 κορίτσια) ηλικίας 4-5 ετών μέσου όρου ηλικίας $4,23 \pm 0,25$ ετών. *Η επιλογή του δείγματος έγινε ανεξάρτητα από καταγωγή, οικογενειακή και κοινωνικοοικονομική κατάσταση.*

Ως όργανο μέτρησης χρησιμοποιήθηκε γραπτό ερωτηματολόγιο, αποτελούμενο από 47 ερωτήσεις εκ των οποίων 1 ήταν ανοικτού τύπου και οι υπόλοιπες κλειστού τύπου. Από αυτές 1 είναι διχοτομική (ΝΑΙ-ΟΧΙ) και οι υπόλοιπες εναλλακτικών απαντήσεων.

Γ. Τόπος και χρόνος έρευνας

Τα στοιχεία συλλέχθηκαν από τον Οκτώβριο του 2009 έως τον Ιανουάριο του 2010 στα σχολεία: Πρότυπο Εργαστήριο Προσχολικής ηλικίας ΑΤ.Ε.Ι. Πατρών, 71^ο Νηπιαγωγείο Πατρών, 31^ο Νηπιαγωγείο Πατρών, 25^ο Νηπιαγωγείο Πατρών.

Δ. Συλλογή δεδομένων

Για να επιτευχθεί υψηλή εγκυρότητα περιεχομένου το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε από την ερευνητική ομάδα με βάση ελληνικές και διεθνείς μελέτες. Τα στοιχεία συλλέχθηκαν με προσωπική συνέντευξη, αφού επισημάνθηκε σε κάθε ερωτώμενο, ότι μπορούσαν να μην απαντήσουν στις ερωτήσεις μας αλλά και ότι ανά πάσα στιγμή μπορούσαν να διακόψουν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διαρκούσε περίπου 20 λεπτά της ώρας.

Ε. Κριτήρια εισαγωγής και αποκλεισμού δεδομένων

Κριτήρια εισαγωγής στην έρευνά μας ήταν:

- Παιδιά προσχολικής ηλικίας
- και κριτήρια αποκλεισμού ήταν:
- μη πλήρως συμπληρωμένα ερωτηματολόγια

Τελικά χρησιμοποιήθηκαν όλα τα ερωτηματολόγια από αυτά που διανεμήθηκαν.

ΣΤ. Ζητήματα Βιοηθικής

Ακολουθήθηκε πιστά ο κώδικας της Νυρεμβέργης και η διακήρυξη του Ελσίνκι για την προστασία των ανθρώπων από κάθε μορφής έρευνας με βάση τα δικαιώματα που έχει κανείς (να μην υποστεί κάποια βλάβη φυσική, συγκινησιακή κλπ, πλήρους διαφάνειας, ανωνυμίας και εχεμύθειας και αυτοδιάθεσης).

Για το λόγο αυτό πριν αρχίσει η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου (κλειστού τύπου με δυνατότητες πολλαπλών απαντήσεων), εξηγήσαμε το σκοπό της έρευνάς μας, επιδιώκαμε τη μη παρεμπόδιση της φυσιολογικής ζωής και της παρεχόμενης εργασίας, σημειώναμε ότι το

ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και το δείγμα (δηλαδή τα συμμετέχοντα πρόσωπα) τυχαίο, και τον φορέα της έρευνας - σχολή της φοίτησής μας. Αναλυτικά το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο Παράρτημα της παρούσας έρευνας.

Z. Κωδικοποίηση και Στατιστική Ανάλυση

Κάθε πιθανή απάντηση σε μία ερώτηση κωδικοποιήθηκε με ένα ακέραιο αριθμό ανάλογα με τον αριθμό των δυνατών απαντήσεων. Έπειτα τα δεδομένα εισήχθησαν στον ηλεκτρονικό υπολογιστή σε μεταβλητές που η κάθε μία αντιπροσώπευε μία ερώτηση.

Το πρόγραμμα που χρησιμοποιήθηκε για την εισαγωγή των κωδικοποιημένων δεδομένων και τη στατιστική επεξεργασία τους ήταν το SPSS.

1. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΜΗ:

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν συντάχθηκαν σε πίνακες στους οποίους αναφέρεται το όνομα της μεταβλητής καθώς και η αντίστοιχη ερώτηση στην οποία αναφέρεται. Επίσης αναφέρονται οι εξεταζόμενες ομάδες καθώς και τα σύνολα των απαντήσεων.

Έτσι, οι μεν μετρήσιμες μεταβλητές παρουσιάζονται με το μέσο όρο (mean value) των μετρήσεων τους, την τυπική απόκλιση (standard deviation), την ελάχιστη (min value) και τη μέγιστη (max value) τιμή, οι δε μη μετρήσιμες μεταβλητές (βαθμωτές, διχοτομικές ή κατηγορικές) παρουσιάζονται με τη συχνότητα (απόλυτος αριθμός) εμφάνισης της απάντησης καθώς και με τη σχετική συχνότητα (ποσοστιαία αναλογία) εμφάνισης της κάθε τιμής της μεταβλητής.

Ο έλεγχος της κανονικότητας ή μη των κατανομών των παρατηρήσεων, τόσο στο σύνολο του δείγματος όσο και στις διάφορες υποομάδες, έγινε με τη μέθοδο των Kolmogorov - Smirnov.

2. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΓΚΡΙΣΕΙΣ:

Για να διαπιστωθεί αν ορισμένες κατηγορίες ερωτηθέντων έδωσαν διαφοροποιημένες απαντήσεις σε σχέση με κάποιο χαρακτηριστικό, χρησιμοποιήθηκαν πίνακες με τους οποίους συνδυάζονται οι απαντήσεις των 2 ερωτήσεων (πίνακες διπλής εισόδου) που μας ενδιαφέρουν. Κάθε κελί δίνει τον αριθμό και το επόμενο το ποσοστό επί του συνόλου των ερωτηθέντων.

Ο στατιστικός έλεγχος που χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο των διαφορών που παρατηρήθηκαν μεταξύ των εξεταζόμενων ομάδων ήταν το χ^2 -test (Chi-square test με ή χωρίς το διορθωτικό παράγοντα κατά Yates).

Κατά τη στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων οι διαφορές και συσχετίσεις που προκύπτουν θεωρούνται στατιστικά σημαντικές αν και μόνο αν αντιστοιχούν

σε πιθανότητα $p < 0,05$ (όπως αυτή προκύπτει από τον αντίστοιχο κάθε φορά στατιστικό έλεγχο).

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνάς μας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS για Windows.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 59 παιδιά (31 αγόρια και 28 κορίτσια) ηλικίας 4-5 ετών μέσου όρου ηλικίας $4,23 \pm 0,25$ ετών.. Η επιλογή του δείγματος έγινε ανεξάρτητα από καταγωγή, οικογενειακή και κοινωνικοοικονομική κατάσταση.

Από την ανάλυση και στατιστική επεξεργασία των δεδομένων μας προέκυψαν τα ακόλουθα:

Το 52,5% των ερωτηθέντων (31 άτομα) αφορούσε αγόρια και οι υπόλοιποι (28 άτομα – ποσοστό 47,5%) αφορούσε κορίτσια (Πίνακας 1, Σχήμα 1).

Πίνακας 1: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το φύλο.

ΦΥΛΟ	N=139	Percent (%)
Αγόρια	31	52,5
Κορίτσια	28	47,5

A. Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα έχουμε ότι όσον αφορά στις επικοινωνιακές διεργασίες / λειτουργίες των παιδιών των ερωτηθέντων με σκοπό να προσελκύσουν την προσοχή προς τον εαυτό τους κλαίνει σε ποσοστό 14,1% ενώ συνηθίζουν να φωνάζουν μαμά στο μεγαλύτερο ποσοστό τόσο των αγοριών (26 άτομα – ποσοστό 60,5%) όσο και των κοριτσιών (25 άτομα – ποσοστό 71,4%) . Με σκοπό να προσελκύσουν την προσοχή για γεγονότα, αντικείμενα, άλλους ανθρώπους απλά δείχνουν σε ποσοστό 6,4% ενώ αρχίζουν να μιλάνε για αυτό σε ποσοστό 34,6%.

Ακολουθώντας, με σκοπό να ζητήσουν κάποιο αντικείμενο απλά κλαίνει σε ποσοστό 1,4% ενώ το κοιτάζουν και λένε "θέλω αυτό" σε ποσοστό 58,9%. Με σκοπό να ζητήσουν αγκαλιά απλώς κοιτάζουν τους γονείς τους σε ποσοστό 50% ενώ εξηγούν ότι είναι κουρασμένα ή ότι τα πονάνε τα πόδια τους σε ποσοστό 26,4%, ενώ απλά κοιτά το 1,4%.

Στη συνέχεια, με σκοπό να ζητήσουν βοήθεια πχ. σε κάποιο παιχνίδι απλά κλαίνει σε ποσοστό 8,1% ενώ λένε ότι δεν μπορούν να το κάνουν σε ποσοστό 52,7%. Με σκοπό να ζητήσουν επανάληψη μιας δραστηριότητας που τους αρέσει απλά χαμογελάνε σε ποσοστό

10,6% ενώ λένε "κι άλλο" ή "πάλι" σε ποσοστό 83,3%. Με σκοπό να ζητήσουν πληροφορίες όπως π.χ. για κάποιο καινούργιο αντικείμενο στο σπίτι απλά κοιτάζουν προς αυτό σε ποσοστό 5,6% ενώ όταν του δώσετε κάποια απάντηση αυτό κάνει άλλες ερωτήσεις γι αυτό π.χ. γιατί είναι αυτό; σε ποσοστό 59,2%.

Επιπρόσθετα, με σκοπό να αρνηθούν να κάνουν κάποιο πράγμα (κάτι που δεν θέλουν να φάνε) απλά κλαίνει σε ποσοστό 7,5% ενώ λένε κάτι όπως "δεν μου αρέσει" ή "δεν θέλω" σε ποσοστό 58,8%. Ο τρόπος που χρησιμοποιούν για να χαιρετήσουν την άφιξη κάποιου σε ποσοστό 41,7% είναι με το να λένε μια λέξη χαιρετισμού "γεια" ενώ κανένα δεν δίνει καθόλου σημασία. Σε ποσοστό 1,6% δεν αντιδρούν καθόλου στην αποχώρηση κάποιου ενώ λένε "γεια" ή "γεια" και το όνομα του ατόμου που φεύγει σε ποσοστό 76,2%.

Στη συνέχεια, με σκοπό να εκφράσουν ευχαρίστηση απλά χαμογελάνε σε ποσοστό 8,3% ενώ λένε κάτι όπως "μου αρέσει", "είναι ωραία" σε ποσοστό 57,1%. Με σκοπό να εκφράσουν αναστάτωση απλά κλαίνει σε ποσοστό 42,2% ενώ λένε τι συμβαίνει ή ρωτούν αν συμβαίνει κάτι στους γονείς τους σε ποσοστό 31,3%. Με σκοπό να εκφράσουν ανεξαρτησία και αυτοεξυπηρέτηση (όπως στην περίπτωση που θέλουν να ντυθούν μόνοι τους) στριφογυρίζουν, αποφεύγουν τη βοήθεια και τσιρίζουν σε ποσοστό 12,3% ενώ λένε "θέλω να το κάνω μόνος μου" σε ποσοστό 64,6%.

Επίσης, ο τρόπος που χρησιμοποιούν για να ονομάσουν κάτι που αναγνωρίζουν είναι να προσπαθούν να πουν κάτι σε ποσοστό 4,7% ενώ το ονομάζουν χρησιμοποιώντας πρόταση σε ποσοστό 76,6%. Με σκοπό να κάνουν σχόλια για κάποιο αντικείμενο απλώς το παρατηρούν σε ποσοστό 9,3% ενώ λένε κάτι γι αυτό π.χ. σπασμένο, βρώμικο, είναι μικρό κλπ σε 22,7% και λένε σε ποιόν ανήκει σε ποσοστό 49,3%. Με σκοπό να κάνουν σχόλια για κάποιο αντικείμενο που λείπει από εκεί που συνήθως περίμεναν να είναι απλά κοιτάνε με απορία το χώρο σε ποσοστό 12,9% ενώ λένε κάτι σαν "το αυτοκίνητο πάει" ή "που πήγε το αρκουδάκι" σε ποσοστό 80,6%. Με σκοπό να πουν κάτι που συνέβη όταν οι γονείς δεν βρισκόντουσαν στο χώρο απλά πάνε προς αυτούς κλαίγοντας σε ποσοστό 8,7% ενώ λένε αυτό που συνέβη ξεκάθαρα σε ποσοστό 60,9%.

Β. Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα έχουμε ότι όσον αφορά στην ανταπόκριση στην επικοινωνία για να τραβήξουν την προσοχή του παιδιού τους το 11,4% πλησιάζουν το πρόσωπο του ενώ το 75,7% λένε το όνομά του. Ο τρόπος που ανταποκρίνονται όταν τους μιλάνε οι γονείς είναι με το να δείχνουν λίγο ενδιαφέρον σε ποσοστό 4,3% ενώ συμμετέχοντας στη συζήτηση με ήχους ή λέξεις σε ποσοστό 59,4%. Κανένα παιδί δεν ανταποκρίνεται όταν οι γονείς δείχνουν κάτι ενώ το 88,3% κοιτάνε ακόμα και αν αυτό που δείχνουν είναι πολύ μακριά. Όταν οι γονείς τους μιλάνε δείχνουν ότι αναγνωρίζουν ότι τους

απευθύνεται ο λόγος κοιτάζοντας τους στο πρόσωπο σε ποσοστό 11,9% ενώ απαντώντας με ομιλία σε ποσοστό 76,1%. Το 1,6% δεν κατανοούν τις προθέσεις του ομιλητή και δεν ανταποκρίνονται σε οδηγίες ενώ το 67,2% κατανοούν τις προθέσεις του ομιλητή και ανταποκρίνονται σε οδηγίες πραγματοποιώντας την εντολή. Το 1,5% δεν κατανοούν τις προθέσεις του ομιλητή και δεν ανταποκρίνονται στην αναζήτηση πληροφοριών ενώ το 78,8% ανταποκρίνονται σωστά λέγοντας "ζωγράφισα" ή "δεν ξέρω".

Στη συνέχεια, το 23,1% ο τρόπος που δείχνουν προσδοκία όπως στο άκουσμα ενός αγαπημένου ρυθμού είναι με το να καταλαβαίνουν εάν αλλάξουν εσκεμμένα τα λόγια του τραγουδιού ενώ κανένα δεν μένει χωρίς κάποια αντίδραση, σε μεγάλο ποσοστό 40,7% συμμετέχουν λέγοντας κομμάτια παράλληλα με γονείς. Το 26,4% ανταποκρίνονται με ευχαρίστηση (πχ. γελάνε) όταν τα γαργαλάνε ή τα κυνηγάνε ή στροβιλίζουν ενώ το 4,2% όταν τους λένε "κακές λέξεις". Ακολούθως, ο τρόπος που ανταποκρίνονται στο «όχι» είναι με το να το δέχονται σε ποσοστό 5,9% ενώ δίνουν μια εναλλακτική λύση, όπως "μόνο ένα" ή "αύριο τότε" σε ποσοστό 43,5%. Ο τρόπος που ανταποκρίνονται εάν τους πουν «ένα λεπτό παρακαλώ» είναι να μην καταλαβαίνουν και συνεχίζουν να ρωτάνε σε ποσοστό 18,5% ενώ περιμένουν και ρωτάνε ξανά μετά από λίγη ώρα σε ποσοστό 52,3%.

Γ. Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα έχουμε ότι όσον αφορά στη συναλλαγή και συζήτηση / συνομιλία ο τρόπος με τον οποίο παίρνουν μέρος όταν παίζουν ή μιλάνε με τους γονείς τους είναι με το να κοιτάζουν με ενδιαφέρον σε ποσοστό 4,9% ενώ το 59,8% με το να συνομιλούν. Ο τρόπος με τον οποίο ξεκινούν επικοινωνία (πχ. έναρξη μιας συζήτησης ή ενός παιχνιδιού) είναι με το να κοιτάζουν τους γονείς στα μάτια σε ποσοστό 3,2% ενώ το 83,9% απευθύνουν το λόγο ζητώντας τη συμμετοχή των γονέων σε αυτό που κάνει. Το 8,5% δεν διατηρούν επικοινωνία χάνοντας γρήγορα το ενδιαφέρον τους ενώ το 45,1% ο τρόπος με τον οποίο διατηρούν επικοινωνία (πχ. συνέχιση μιας συζήτησης ή ενός παιχνιδιού) είναι με το να μιλούν συνέχεια.

Ακολούθως, ο λόγος διακοπής μιας συζήτησης είναι γιατί δυσκολεύονται να κάνουν τους γονείς τους να καταλάβουν τι θέλουν να κάνουν σε ποσοστό 4,9% ενώ το 24,6% γιατί δεν εξηγούν σε ποιόν ή σε τι αναφέρονται. Ο τρόπος με τον οποίο διορθώνουν μια συζήτηση (πχ. όταν δεν γίνεται κατανοητό αυτό που λένε) είναι με το να δείχνουν αναστατωμένα και εγκαταλείπουν την προσπάθεια σε ποσοστό 1,4% ενώ προσπαθούν να βρουν άλλο τρόπο να το πουν σε ποσοστό 37,5%. Ο τρόπος με τον οποίο ζητούν διευκρίνιση για κάτι που δεν καταλαβαίνουν είναι με το να κοιτάζουν με απορία σε ποσοστό 2,9% ενώ ζητά διευκρίνιση πχ. "τι; ε; τι είπες;" σε ποσοστό 55,9%. Ο τρόπος με τον οποίο γίνεται τερματισμός της επικοινωνίας είναι με το να κοιτάζουν αλλού σε ποσοστό 1,4% ενώ την τερματίζουν οι γονείς

σε ποσοστό 40,6%. Ο τρόπος με τον οποίο αντιδρούν στη συζήτηση τρίτων που είναι παρόντα είναι με το να μην δίνουν σημασία σε ποσοστό 9,5% ενώ προσπαθούν να πάρουν μέρος σε ποσοστό 46,4%. Ο τρόπος με τον οποίο προσπαθούν να πάρουν μέρος σε μια συζήτηση είναι με το να κάνουν πολύ θόρυβο σε ποσοστό 5,2% ενώ συμμετέχουν, μιλώντας όταν γίνει παύση σε ποσοστό 22,1% , το μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών 44,2% διακόπτει τους άλλους.

Δ. Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα έχουμε ότι όσον αφορά στις περιβαλλοντικές συνθήκες τα πρόσωπα που τους αρέσει περισσότερο να είναι μαζί ή να μιλάνε είναι άλλα παιδιά σε ποσοστό 24,1% και άλλα μέλη της οικογένειας 27,8% ενώ μιλούν ευχάριστα με αυτόν που το φροντίζει ή ο δάσκαλος ή οικογενειακούς φίλους μόλις το 4,6% σε κάθε περίπτωση.

Το 34,3% είναι περισσότερο επικοινωνιακά στο σπίτι ενώ το 13,4% σε ομάδα. Το 12,8% είναι περισσότερο πρόθυμα να επικοινωνήσουν την ώρα του μπάνιου ενώ το 25,6% επιστρέφοντας από το σχολείο. Το 23,1% το γενικό θέμα που τους αρέσει να μιλάνε περισσότερο είναι για τις εδώ και τώρα δραστηριότητες ενώ το 1,9% τείνει να κολλά σε ένα θέμα. Το αφηρημένο θέμα που τους αρέσει να συζητάνε περισσότερο είναι ο Θεός σε ποσοστό 28,1% ενώ ο πόλεμος σε ποσοστό 14,9% και 14% πως δημιουργήθηκε ο κόσμος. Ο τρόπος που ανταποκρίνονται στα βιβλία είναι με το να κοιτάζουν βιβλία με έναν ενήλικα σε ποσοστό 3,3% ενώ διαβάζουν και μιλάνε για βιβλία αρκετά συχνά σε ποσοστό 13,1% και το 29.5% είναι σε θέση να δείχνει εικόνες που κατονομάζει ο ενήλικας.

Ακολουθώς, ο τρόπος που χρησιμοποιούν το λόγο στο παιχνίδι είναι με το να μένουν σιωπηλά σε ποσοστό 1,9% ενώ προσαρμόζει την ομιλία του ανάλογα με τους χαρακτήρες σε ποσοστό 26,9%. Το 3,1% δεν αλληλεπιδρά με τους συνομήλικους του και παίζει μόνο του ενώ επίσης το 3,1% αλληλεπιδρά με τους συνομήλικους του αλλά γαντζώνεται από τον ενήλικα, αλλά το 43,3% συμμετέχει με ενθουσιασμό. Ο τρόπος με τον οποίο δείχνουν ότι συμμορφώνονται με τους κοινωνικούς κανόνες είναι με το να λένε μερικές φορές "ευχαριστώ" ή "παρακαλώ" σε ποσοστό 44,4% ενώ το 7,1% δεν κάνουν προσωπικά σχόλια μπροστά σε άλλους.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΓΚΡΙΣΕΙΣ

Για να έχουμε μια πιο σφαιρική αντίληψη της πραγματολογίας θα επιχειρήσουμε να κάνουμε σύγκριση των πραγματολογικών ικανοτήτων τυπικών και μη παιδιών, όπως έχουν μελετηθεί από προηγούμενες έρευνες. Η εξαγωγή συμπερασμάτων από αυτή την σύγκριση

δεν θα αφορά ποσοτικά στοιχεία αλλά θα είναι περισσότερο περιγραφή των συμπεριφορών που παρουσιάζουν.

Σε έρευνα των Linda S. Siegel & Charles E. Cunningham (1984) για την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών με αναπτυξιακά προβλήματα, τα οποία γεννήθηκαν ελλειποβαρή (> 1500 kgr) , αναφέρεται ότι στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση με τους γονείς τους δεν παρουσιάζουν διαφορές με αντίστοιχα παιδιά που γεννήθηκαν τελειόμηνα, στα πρώτα χρόνια της ζωής τους, τουλάχιστον. Ωστόσο οι γονείς φαίνεται ότι τελικά συμπεριφέρονταν διαφορετικά στα παιδιά που παρουσίαζαν καθυστέρηση σε σχέση με αυτά που είχαν τυπική ανάπτυξη, τα παιδιά δηλαδή μεγάλωναν σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Επιπλέον τα παιδιά που παρουσίαζαν γλωσσική καθυστέρηση, παρουσίαζαν έντονα το στοιχείο της μη κοινωνικής αυτοπεποίθησης σε σχέση με τα φυσιολογικά, η οποία οδηγεί αργότερα σε λιγότερες ευκαιρίες για συνδιαλλαγή με ενηλίκους ή παιδιά. Επίσης τα παιδιά αυτά έδειξαν ότι δεν ανταποκρίνονται σε αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους, ίσως γιατί είναι πιο δύσκολο να κατανοήσουν τέτοιου είδους σε σχέση με αυτή που έχουν με την μητέρα τους ή την οικογένεια τους. Αντίθετα τα τυπικά παιδιά ανταποκρίνονταν έχοντας αυξημένο έλεγχο των απαντήσεων τους, που μπορεί να οφειλόταν στην έλλειψη κοινωνικής πρωτοβουλίας.

Από την δική μας έρευνα παρατηρούμε ότι γενικότερα τα παιδιά κατέδειξαν συμπεριφορές που ανταποκρίνονται σε υψηλότερο επίπεδο, προφανώς διότι έχουν περισσότερα ερεθίσματα από το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον. Η ανταπόκριση των Ελλήνων παιδιών της έρευνας σε συμπεριφορές πιο χαμηλών απαιτήσεων, μάλλον σχετίζεται περισσότερο με την προσπάθεια τους να χειριστούν καλύτερα τους γονείς τους και να ωφεληθούν σκόπιμα από αυτή την συμπεριφορά τους, παρά στην ύπαρξη περιβάλλοντος με λίγα ερεθίσματα. Ως προς την κοινωνική τους αυτοπεποίθηση συμπεράσματα μπορούμε να εξάγουμε έμμεσα από τα αποτελέσματα που έχουν στην συνομιλία και στις περιβαλλοντικές συνθήκες. Φαίνεται λοιπόν ότι η ανάπτυξη της κοινωνικής αυτοπεποίθησης βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο και η δυαδική ή τριαδική σχέση παιδιού/ γονέων είναι αρκετά ισχυρή στην προσχολική ηλικία, ώστε να χρειάζονται τους γονείς τους για να επικοινωνήσουν περισσότερο σε σχέση με τους συνομηλίκους τους ή το εξωοικογενειακό τους περιβάλλον.

Επίσης από την έρευνα των Ivan De Marco, Livia Colle, Monica Bucciarelli (2007) που αναφέρονται στις πραγματολογικές ικανότητες των κωφών παιδιών που προέρχονται από ακούοντες γονείς, στην Ιταλία, επισημάνθηκε ότι εξετάζοντας κυρίως τα γλωσσολογικά και εξωγλωσσολογικά (extralinguistic) στοιχεία της επικοινωνίας τους, βρήκαν ότι τα κωφά παιδιά παρουσίαζαν την ίδια κατανόηση τόσο σε γλωσσικά, όσο και σε εξωγλωσσικά

στοιχεία της επικοινωνίας τους με τα ακούοντα. Δυσκολία παρουσίαζαν στην κατανόηση της ειρωνείας και οι δυο ομάδες σε σχέση με τις απλές πράξεις και περισσότερο μέσω των εξωγλωσσικών στοιχείων. Οι πραγματολογικές ικανότητες εμφανίζονται σχεδόν παράλληλα στα κωφά και ακούοντα παιδιά και έχουν τις ίδιες δυσκολίες ανεξάρτητα με την γλώσσα που χρησιμοποιούν (ομιλούν – νοηματική) ή τα εξωγλωσσικά στοιχεία. Από την δική μας έρευνα προκύπτει ότι τα παιδιά του δείγματος μας χρησιμοποιούν τέτοια εξωγλωσσικά στοιχεία όπως το κλάμα για την προσέγκυση της προσοχής, για να ζητήσουν ή να αρνηθούν κάτι, χαμόγελο για την επανάληψη μιας δραστηριότητας, χαιρετισμό με το χέρι κ.α. Ωστόσο δεν μπορούμε να καταλήξουμε σε περαιτέρω αποτελέσματα πέρα από ότι αυτά τα στοιχεία ενισχύουν την προφορική γλωσσική έκφραση.

Στην έρευνα που διεξήχθη από τους Karen Toth, et.al (Washington, 2007) αναφέρεται ότι εξετάστηκαν σε 42 μη-αυτιστικά αδέρφια παιδιών με αυτισμό και 20 παιδιά χωρίς οικογενειακό ιστορικό αυτισμού ηλικίας 18-27 μηνών, οι γλωσσικές, γνωστικές, προσαρμοστικές και κοινωνικές δυνατότητες, και οι δυνατότητες μίμησης και παιχνιδιού. Συγκεκριμένα τα παιδιά τα οποία ήταν τυπκά με ιστορικό ΔΑΔ, παρουσίασαν χαμηλότερα αποτελέσματα στη μέση αντιληπτική γλώσσα, την προσαρμοστική συμπεριφορά, και τις κοινωνικές δεξιότητες επικοινωνίας, και χρησιμοποίησαν λιγότερες λέξεις, μη συνηθισμένες χειρονομίες, και τυπικά χαμόγελα από τα παιδιά σύγκρισης.

Τα αδέρφια έχουν μια γενετική ευπάθεια για ΔΑΔ και προστίθενται σε αυτήν οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, συμπεριλαμβανομένης της διαμόρφωσης των μη τυπικών συμπεριφορών από τα αδέρφια με ΔΑΔ, μειωμένες ευκαιρίες για τις χαρακτηριστικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τα αδέρφια, και ενδεχομένως λιγότερες αλληλεπιδράσεις με τους γονείς των οποίων το παιδί με αυτισμό μπορεί να απαιτήσει πιο υψηλά επίπεδα της προσοχής. Για μερικά αδέρφια, η γενετική συμμετοχή μπορεί να είναι αρκετά ισχυρή ώστε στο πλαίσιο ακόμη και του βέλτιστου περιβάλλοντος, αυτά τα παιδιά να αναπτύσσουν διαταραχές, ενώ για άλλα αδέρφια, η γενετική προδιάθεση μπορεί να είναι τόσο αδύνατη που μόνο υπό ορισμένες περιβαλλοντικές συνθήκες αυτά τα παιδιά θα παρουσιάσουν διαταραχές του ευρύτερου φάσματος του αυτισμού (Bauminger & Yirmiya, 2001, σελ. 75).

Σε σχέση με τη δική μας έρευνα παρατηρούμε ότι ο παράγοντας περιβάλλον παίζει διαμορφωτικό και καταλυτικό ρόλο στην ανάπτυξη της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης του παιδιού με τους γύρω του. Βλέπουμε ότι στα τυπικά παιδιά με μη ιστορικό ΔΑΔ της παραπάνω έρευνας και στα δικά μας τυπικά παιδιά υπάρχουν ομοιότητες όσον αφορά στην ανάπτυξη των λεκτικών ικανοτήτων, των αλληλεπιδράσεων στη συνομιλία, στο συμβολικό παιχνίδι και στην επαφή με τους άλλους, όπως και ήταν αναμενόμενο, ενώ στα αδέρφια των

παιδιών με ΔΑΔ παρατηρούμε ότι έχουν επηρεαστεί από το περιβάλλον και τα πρότυπα επικοινωνίας που υιοθετούν από την καθημερινή τους ρουτίνα με την οικογένεια.

Στην έρευνα που διεξήχθη από τους N.Ryder, E. Leinonen και J. Schulz (UK 2007) αναφέρεται ότι εξετάστηκαν οι αποδόσεις παιδιών με και χωρίς πραγματολογική διαταραχή στις πιο απαιτητικές πραγματολογικά ερωτήσεις. Αυτή η μελέτη περιέλαβε 99 παιδιά: 27 με SLI (συμπεριλαμβανομένων 9 PLI) και δύο ομάδες τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών (32 παιδιά ηλικίας 5-6 ετών και 40 παιδιά ηλικίας 7-11 ετών). Αποδείχτηκε ότι και τα παιδιά με SLI και τα παιδιά 5-6 ετών δεν ήταν ακόμα ικανά στη χρησιμοποίηση του λεκτικού πλαισίου κατά την απάντηση των πιο πραγματολογικά απαιτητικών ερωτήσεων. Τα παιδιά με PLI απέδωσαν σημαντικά φτωχότερα από τα υπόλοιπα της ομάδας SLI και η δυνατότητα των παιδιών να συμπεριλαμβάνουν και να ενσωματώνουν πληροφορίες στην κατανόηση πραγματολογικών εννοιών βρέθηκε να επηρεάζεται από το πλαίσιο.

Αυτή η έρευνα λοιπόν επιβεβαιώνει και τα δικά μας στοιχεία που έχουμε από την ερευνά μας για το πραγματολογικό προφίλ τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών, δηλαδή ότι τα παιδιά μέχρι 6 περίπου ετών είναι σε θέση να αλληλεπιδρούν, να συμμετέχουν σε συζητήσεις, να αρχίζουν να καταλαβαίνουν και να λένε αστεία και ιστορίες όμως όταν εμπλέκονται σε επικοινωνιακά πιο απαιτητικές συνδιαλλαγές συνήθως να χρειάζονται διευκρινήσεις ή καθορισμό των αναφορικών πλαισίων όπως π.χ. να επαναλαμβάνουν κάποια επεξεργασία έτσι ώστε περισσότερες πληροφορίες να μεταβιβάζονται στον ακροατή για να γίνουν κατανοητά, ή ο ακροατής να πρέπει να επανεξετάσει για να ανακαλύψει σε τι αναφέρονται (ζήτησαν εξηγήσεις) (πληροφορίες). Τέλος, τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας δείχνουν ότι τα παιδιά SLI έχουν μια γλωσσική διαταραχή που έχει επιπτώσεις τόσο στη σημασιολογική επεξεργασία όσο και στην πραγματολογία της γλωσσικής χρήσης.

Γενικά Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της έρευνας καθώς και από την συγκριτική μελέτη με άλλα αντίστοιχα αποτελέσματα άλλων ερευνών, μπορούμε να καταλήξουμε στα ακόλουθα συμπεράσματα εν συντομία:

- Ανατροπή αποτελεσμάτων ως προς τις καθιερωμένες μέχρι σήμερα και αναμενόμενες απαντήσεις των παιδιών, που λάβαμε
- Ομοιότητες σε συγκεκριμένες πραγματολογικές δεξιότητες με τυπικούς & μη τυπικούς πληθυσμούς, ανεξαρτήτως γλώσσας, κοινωνικού, πολιτισμικού πλαισίου

- Χειριστική συμπεριφορά των παιδιών απέναντι στους γονείς, όταν δεν είχαν την απαιτούμενη προσοχή & χρόνο από τους γονείς για να επικοινωνήσουν μαζί τους, καταλήγοντας έτσι να έχουν συμπεριφορές μικρότερων χρονολογικά ηλικιών.

Προτάσεις

Κλείνοντας θα θέλαμε να προτείνουμε μια μελλοντική συγκριτική έρευνα που θα αφορά την τυπική ανάπτυξη της πραγματολογίας ανάμεσα σε ακούοντες – κωφούς – τυφλούς, σε όλα τα στάδια της ανάπτυξης, ώστε να προσεγγίσουμε καλύτερα τα στάδια της πραγματολογίας μέσα από την ύπαρξη ενός ενιαίου κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου. Αυτό θα μπορούσε να γίνει η αφετηρία για να αναγνωριστούν και να καθοριστούν, αν τελικά υπάρχουν, κοινά καθολικά και οικουμενικά χαρακτηριστικά στην ανάπτυξη της πραγματολογίας και φυσικά να συγκριθούν με αντίστοιχα αποτελέσματα άλλων ερευνών.

Βιβλιογραφία

Bowen, C. (1998). *Speech and language development in infants and young children*. Retrieved on (date) from <http://www.speech-language-therapy.com/devell.htm>

Bowen, C. (2001). *Semantic and pragmatic difficulties and semantic pragmatic language disorder*. Retrieved from <http://www.speech-language-therapy.com/spld.htm> on (date).

Frost, L. & Bondy, A. (PECS) *Σύστημα Επικοινωνίας Μέσω Ανταλλαγής Εικόνων – Εκπαιδευτικό Εγχειρίδιο*, Δεύτερη Έκδοση, Pyramid Educational Products, Inc.

Hazel, D. & Summers, S. (1995). *The Pragmatics Profile of everyday Communication Skills in Children*. NFER-NELSON

Kecskes, I. & Horn, L. (2007). *Explorations in Pragmatics, Linguistic, Cognitive and Intercultural Aspects*. Gruyter, Berlin-New York.

Keen, D., Rodger, S., Doussin, K. & Braithwaite, M. (2007). A pilot study of the effects of a social-pragmatic intervention on the communication and symbolic play of children with autism, *SAGE Publications and the National Autistic Society*, 11(1), 63-71.

Marco, I., Colle, L. & Bucciarelli, M. (2007) linguistic and extralinguistic communication in deaf children, *Elsevier Journal of Pragmatics*, 39, 134-156

Peppe, S., McCann, J., Gibbon, F., O'Hare, A. & Rutherford, M. (2006) Assessing prosodic and pragmatic ability in children with high-functioning autism, *Elsevier Journal of Pragmatics*, 38, 1776- 1791.

Perkins, M. (2007), *Pragmatic Impairment, Cambridge University Press*

Rosenthal, P. (1999) Early Pragmatic Accomplishments and Vocabulary Development in Preschool Children with Autism, *American Journal of Speech- Language Pathology*, 8, 181-190.

Ryder, N., Leinonen, E. & Schulz, J. (2008) Cognitive approach to assessing pragmatic language comprehension in children with specific language impairment, *International Journal of Language & Communication Disorders*, 43, 427- 447.

Siegel, L. & Cunningham, C. (1984) Social Interactions: A transactional Approach with Illustrations from Children with Development Problems, *New Directions for Child Development*, no 24 San Fransisco: Jossey-Bass

Toth, K., Dawson, G., Meltzoff, A., Greenson, J. & Fein, D. (2007) Early Social, Imitation, Play and Language Abilities of Young Non-Autistic Siblings of Children with Autism, *Springer Science + Business Media J Autism Dev Disord*, 37, 145- 157.

Volden, J., Coolican, J., Garon, N., White, J. & Bryson, S. (2008) Brief Report: Pragmatic Language in Autism Spectrum Disorder: Relationships to Measures of Ability and Disability, *Springer Science + Business Media J Autism Dev Disord*, 39, 388- 393.

Yule, G. (1996) *Pragmatics* , μετάφραση Α. Αλβανούδη & Χ. Καπελλίδη (2006) *Πραγματολογία, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (ΙΝΣ)*.

Βογινδρούκας Ι. & Sherratt D., 2005, Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, *Αθήνα, Εκδόσεις: Ταξιδευτής*.

Κατή, Δ. (Α΄ έκδοση 1992), *Γλώσσα και Επικοινωνία στο παιδί, Αθήνα, Εκδόσεις: Οδυσσέας*.

Φυλλιπάκη, Ειρ. – Warburton, (1992) *Εισαγωγή στη Θεωρητική Γλωσσολογία, Αθήνα Εκδόσεις: Νεφέλη (8^η έκδοση)*

ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ: ΜΕΣΟ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Μπερδέκλη Ελευθερία

Ψυχολόγος

Email: riaber85@hotmail.com

Περίληψη

Το παιδικό σχέδιο γεννά μεγάλο ενθουσιασμό αλλά και αρκετούς μύθους. Είναι ένας ιδιαίτερος τρόπος έκφρασης για τα παιδιά, είναι μια γλώσσα που έχει δικό της λεξιλόγιο και δική της σύνταξη. Η «μαγική» σκέψη του παιδιού που συγχέει το πραγματικό με το φανταστικό αποτυπώνεται στο χαρτί με αμεσότητα, πρωτοτυπία και αυθορμητισμό, μεταφέροντας ταυτόχρονα κάποιο «μήνυμα», που ανάλογα με την περίπτωση είναι άλλοτε φανερό και άλλοτε συγκαλυμμένο. Η ζωγραφιά, με όρους ψυχαναλυτικούς, είναι μια **προβολή**, που μας επιτρέπει την πρόσβαση στην προσωπικότητα του δημιουργού, όπου όλα πρέπει να εξεταστούν καθώς έχουν ιδιαίτερη εκφραστική αξία και δηλώνουν την συγκινησιακή και συναισθηματική κατάσταση του παιδιού. Η παρουσίαση σχεδίων από παιδιά διαγνωσμένα με ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές και συναισθηματικές δυσκολίες, μας προκαλούν να ανακαλύψουμε τι μπορεί να κρύβεται στις ψυχές αυτών των παιδιών και πως αυτά αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω του. Μια λευκή κόλα χαρτιού, μερικές φορές, μπορεί να πει τόσα όσα το παιδί δεν μπορεί να πει με λέξεις.

Λέξεις Κλειδιά: παιδικό σχέδιο, «μαγική» σκέψη, προβολή

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στις μέρες μας το παιδικό σχέδιο θεωρείται μόδα και γεννά μεγάλο ενθουσιασμό αλλά και αρκετούς μύθους. Μύθους που αφορούν τον παιδικό αυθορμητισμό, την παιδική τέχνη αλλά κυρίως μύθους που θεωρούν ότι το σχέδιο αποτελεί έναν θαυμάσιο δρόμο προς την διάγνωση της προσωπικότητας.

Η «μαγική» σκέψη του παιδιού καταφέρνει να συνδυάσει με μοναδικό τρόπο το πραγματικό με το φανταστικό, και το παιδικό σχέδιο αποτελεί το μέσο ώστε να αποτυπωθεί όλη αυτή η «μαγεία» σε μια λευκή κόλλα με αμεσότητα και

πρωτοτυπία. Η ζωγραφιά είναι ένας ιδιαίτερος τρόπος έκφρασης για τα παιδιά, είναι μια άλλη γλώσσα που έχει δικό της λεξιλόγιο και δική της σύνταξη.

Δημιουργήθηκε, έτσι, τεράστιο ενδιαφέρον από αρκετές προσεγγίσεις, παιδαγωγικές, αισθητικές, ψυχολογικές, ψυχαναλυτικές, κοινωνιολογικές, φιλολογικές για την ερμηνεία και την ανάλυση του παιδικού σχεδίου. Αυτό το ενδιαφέρον πρωτοεκδηλώθηκε στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, παράλληλα με τη μεταστροφή της άποψης ότι το παιδί δεν είναι ένας μικροσκοπικός ενήλικας, αλλά η παιδική ψυχή διακατέχεται από ιδιαίτερους νόμους.

Το παιδικό ιχνογράφημα «διηγείται» κάτι, μεταφέρει κάθε φορά κάποιο μήνυμα, που ανάλογα με την περίπτωση, το μήνυμα αυτό είναι είτε φανερό και άμεσο είτε έμμεσο και συγκαλυμμένο. Κατά τον Piaget, το ιχνογράφημα αποτελεί μια από τις μορφές της συμβολικής λειτουργίας και πρέπει να τοποθετηθεί ανάμεσα στο συμβολικό παιχνίδι και τη νοητική εικόνα (Μπέλλας, 2000). Κατά την αναπαραστατική του ιδιότητα το παιδί αποδίδει τα διάφορα αντικείμενα, όπως το ίδιο τα εννοεί, δηλαδή απογυμνωμένα από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά και κρατώντας μόνο ότι είναι πιο γενικό και πιο εκφραστικό (Παξινός, 2009). Έτσι, αν το «μήνυμα» αποκωδικοποιηθεί μπορεί να μας δώσει γραφολογικές και συμβολικές πληροφορίες αλλά και πολλές λεπτομέρειες για την ψυχοφυσική σύσταση του παιδιού.

2. ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑΤΟΣ

Το παιδικό ιχνογράφημα μπορεί να ταξινομηθεί σε δυο μεγάλες κατηγορίες και να εξεταστεί μέσα από αυτές.

α) το ιχνογράφημα ως μελέτη των ικανοτήτων

Σε αυτή τη κατηγορία μέσα από το ιχνογράφημα αποσκοπούμε την μέτρηση του νοητικού επιπέδου. Το παιδικό σχέδιο χρησιμοποιήθηκε στα τεστ μέτρησης του Δείκτη Νοημοσύνης (IQ) των παιδιών. Η Goudenough χρησιμοποίησε τη μέθοδο «ζωγράφησε έναν άνθρωπο» για να εκτιμήσει τις νοητικές ικανότητες του παιδιού, θεωρώντας ότι η ακρίβεια και ο αριθμός των λεπτομερειών στο σχέδιο μπορούν να προσδιορίσουν το επίπεδο της νοητικής ικανότητας των παιδιών (Κουλάκογλου, 2002). Το τεστ της Goodepough αναθεωρήθηκε και αναμορφώθηκε με πιο συστηματικό τρόπο από τον D. B. Harris (1963), ο οποίος τροποποίησε τις ενδείξεις που πρέπει να βαθμολογηθούν και τις διαφοροποίησε στα αγόρια και κορίτσια (Μπέλλας, 2000). Στη συνέχεια, δημιουργήθηκαν και άλλα παρόμοια τεστ, που είχαν

σκοπό τον έλεγχο των νοητικών ικανοτήτων, όπως το τεστ «Γυναίκα υπο βροχή» του Fay (1924) ή το τεστ «οπτικοκινητικής μορφής» της Lauretta Berder (1948), και τα οποία μέχρι πρόσφατα είχαν αδιαμφισβήτητη αξία. Σήμερα, όμως, η αξία όλων αυτών των μέσων αυτής της κατηγορίας αμφισβητείται γενικότερα για πολλούς λόγους και κυρίως γιατί φάνηκε ότι το παιδικό σχέδιο αποτελεί έκφραση ολόκληρης της προσωπικότητας και όχι ένδειξη της νοητικής ικανότητας του παιδιού.

Β) Το ιχνογράφημα ως αξιολόγηση της προσωπικότητας

Η αξιολόγηση της προσωπικότητας μέσω του ιχνογραφήματος βασίζεται σε ορισμένους έγκυρους τρόπους ερμηνείας. Η ερμηνεία είναι μια δομική ανάλυση του σχεδίου που έχει σκοπό να απομονώσει όλες εκείνες τις ενδείξεις οι οποίες θεωρούνται άμεσα σημαντικές από τον παρατηρητή. Πιο συγκεκριμένα, ο ερευνητής κάνει ένα σύνολο από συσχετισμούς μεταξύ των φανερών στοιχείων του ιχνογραφήματος και της ψυχολογικής πραγματικότητας του ατόμου. Έτσι, με βάση την ερμηνεία ο ερευνητής θα διαμορφώσει και θα διατυπώσει μια γνώμη ως προς την παρούσα ψυχολογική κατάσταση του ατόμου και θα επιχειρήσει την αναγωγή σε ορισμένες κύριες πλευρές της προσωπικότητάς του, τόσο θετικές όσο και αρνητικές (Παξινός, 2009).

Το παιδικό σχέδιο εκφράζει το σύνολο των συγκινησιακών αντιδράσεων του παιδιού, που όμως η εκάστοτε αντίδραση εξαρτάται από την κάθε δεδομένη κατάσταση, και είναι στην κρίση του ερευνητή να καταλήξει σε γενικεύσεις και συμπεράσματα σχετικά με την δομή και την έκφραση της προσωπικότητας (Μπέλλας, 2000). Στην ερμηνεία διαδραματίζουν βασικό ρόλο τόσο τα στοιχεία της μορφής όσο και του περιεχομένου, γι' αυτό και κατά την διαδικασία της ερμηνείας ενυπάρχουν και η ανάλυση και η σύνθεση. Για την σωστή ερμηνεία ο ερευνητής θα πρέπει να συγκεντρώνει πληροφορίες όχι μόνο μέσα από ένα σχέδιο ενός παιδιού, αλλά μέσα από μια μακρόχρονη παρατήρηση πάνω σε περισσότερα από ένα ιχνογραφήματα του ίδιου υποκειμένου, φτιαγμένα και σε διαφορετικές χρονικές στιγμές (Μπέλλας, 2000). Τέλος, όσα ο ερευνητής μπορεί να διαπιστώσει, δεν θα πρέπει να τα βλέπει απόλυτα, αλλά πρέπει να τα βλέπει με την προοπτική του χρόνου, ότι δηλαδή μέσω της ωριμότητας πολλά μπορεί να αλλάξουν και να αποκτήσουν άλλη διάσταση.

Γενικά, όμως, μέσα από το σχέδιο ενός παιδιού μας επιτρέπεται η πρόσβαση στην προσωπικότητα του δημιουργού του, γιατί σύμφωνα και με όρους ψυχαναλυτικούς, μια ζωγραφιά είναι «προβολή», όπου όλα πρέπει να εξεταστούν,

γιατί έχουν ιδιαίτερη εκφραστική αξία και δηλώνουν το καθένα ξεχωριστά την συγκινησιακή και συναισθηματική κατάσταση του παιδιού (Μερεντιέ, 1981).

Μελετάμε τα πάντα, α) το πώς το παιδί χρησιμοποιεί τις γραμμές και τις μορφές: ο κύκλος, η γωνία, οι διακεκομμένες γραμμές και οι κουκίδες εκφράζουν την ανάγκη του παιδιού να κατανοήσει τον εαυτό του και να ανοιχτεί προς τα έξω, β) τι χρώμα διαλέγει, γ) τη κάλυψη της κόλλας: μια ιδιαίτερα γεμάτη κόλλα δείχνει οικειότητα, διαχυτικότητα, εξωστρέφεια και θέληση του παιδιού να μεγαλώσει γρήγορα, μια λιγότερο γεμάτη κόλλα δείχνει ένα φοβητσιάρικο, με αναστολές, εσωστρεφές και ντροπαλό παιδί, δ) το σημείο εκκίνησης: αν ξεκινά από το κέντρο δηλώνεται ο φυσικός εγωκεντρισμός του παιδιού, αν ξεκινά από την δεξιά πλευρά φανερώνει την ανάγκη του παιδιού να παραμένει προσκολλημένο στην γεμάτη ευτυχία περίοδο του παρελθόντος, ενώ αν ξεκινά από την αριστερή πλευρά εκφράζει την επιθυμία του παιδιού να μεγαλώσει, να πλησιάσει τους άλλους, να αισθανθεί τη φιλία, ψηλά στη σελίδα φανερώνουν πιθανά υψηλά επίπεδα τάσης επίτευξης ενώ χαμηλά στη σελίδα δείχνουν συναισθηματική ανασφάλεια και ανεπάρκεια, ε) το πώς κρατάει το μολύβι, δηλαδή αν το κρατά χαλαρό ή σφιγμένο και τέλος στ) την πίεση με την οποία σχεδιάζει, οι έντονες γραμμές δείχνουν ότι το παιδί διαθέτει πολλή ενέργεια και ζωτικότητα και έχει ανάγκη από ανοιχτούς χώρους για να κινηθεί, ενώ οι γραμμές που μετά βίας γίνονται αντιληπτές φανερώνουν την ευαίσθητη φύση του παιδιού (Κρότι & Μάνι, 2003).

Οι ζωγραφιές αντανακλούν τον εσωτερικό κόσμο των παιδιών και τα στοιχεία των σχεδίων σχετίζονται άμεσα με την ψυχολογική κατάσταση και την ιδιοσυγκρασία των δημιουργών. Τα παιδιά ζωγραφίζουν αποτυπώνοντας τα συναισθήματά τους, τις αντιλήψεις και τις σκέψεις για τον κόσμο γύρω τους, και προσπαθώντας άλλοτε απλά να εκφραστούν και άλλοτε να επικοινωνήσουν. Το παιδικό σχέδιο είναι ένα εκφραστικό μέσο που μπορεί έμμεσα να μας δείξει πως το παιδί κατανοεί τον κόσμο, πως ερμηνεύει τις σχέσεις του και τις επαφές του με τον κόσμο και ποια είναι η στάση του απέναντι στον κόσμο σ' όλη τη διάρκεια της ανάπτυξής του. Παράλληλα όμως μέσα από το ιχνογράφημα μπορούμε να πάρουμε σημαντικές πληροφορίες σχετικά με την προσωπικότητα του δημιουργού και από τη δομική και την ιδιοσυγκρασιακή της άποψη.

Μέσα στο σχέδιο αποκρυσταλλώνονται χαρακτηριστικά που προέρχονται τόσο από τα ανώτερα στρώματα της προσωπικότητας του παιδιού, όσο και από τα βαθύτερα (Μπέλλας, 2000). Γι' αυτό μπορούμε να πούμε ότι μέσα από το

θεματικό περιεχόμενο του σχεδίου και μέσα από τον τρόπο που αυτό έχει αποτυπωθεί από το παιδί, αντικατοπτρίζεται η ροή της συγκινησιακής ζωής του παιδιού.

Σε όλη αυτή την ελεύθερη και αδόμητη διαδικασία της δημιουργίας ενός σχεδίου, διευκολύνεται η «προβολή» συνειδητών, υποσυνείδητων και ασυνείδητων διεργασιών. Οι διεργασίες αυτές αφορούν τον τρόπο σκέψης, τις ανάγκες, τις συγκρούσεις και τα άγχη του ατόμου (Κουλάκογλου, 2002). Η «προβολή» αποτελεί έναν όρο της ψυχολογίας που μας φανερώνει το πώς έχει παραμορφωθεί και που προσανατολίζεται η αντιληπτική δραστηριότητα του παιδιού από ένα σύνολο καθαρά υποκειμενικών στοιχείων, δηλαδή από τις παρωθήσεις, τις πεποιθήσεις και τις συγκινησιακές του διαθέσεις (Μπέλλας, 2000).

3. ΠΑΙΔΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ ΚΑΙ Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Τα παιδιά ζωγραφίζουν μέσω της μνήμης, της φαντασίας και της πραγματικότητας. Βέβαια, η όλη εξέλιξη και διαμόρφωση του παιδικού σχεδίου επηρεάζεται από βιολογικούς, πολιτισμικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Οι βιολογικοί παράγοντες καθορίζουν γενικότερα την ανάπτυξη του παιδιού και αφορούν, την ηλικία, το φύλο και την ιδιοσυγκρασία. Οι πολιτισμικοί παράγοντες, από την άλλη, αναγκάζουν το παιδί να προσαρμόσει τη δημιουργικότητα και τη δραστηριότητα του στους κανόνες των ενηλίκων. Αφορούν όλες τις υποδείξεις, τις ενισχύσεις, τις προτροπές, τα πρότυπα των ανθρώπων του περιβάλλοντος, που το παιδί πρέπει να ακολουθήσει. Παρόλα αυτά οι κοινωνικοί παράγοντες είναι πιο σημαντικοί με την έννοια ότι μπορούν κάποια πρότυπα «απ' έξω» να δεχτούν τροποποιήσεις από μας (Μπέλλας, 2000). Γενικά, όμως, όταν προσπαθούμε να περιγράψουμε την εξέλιξη της δραστηριότητας του παιδιού, δεν μπορούμε παρά να αναφερθούμε στην αντίστοιχη ηλικία του.

Συνήθως οι πρώτες απόπειρες που κάνει το παιδί είναι ένα σύνολο από γραμμές, που είναι άλλοτε κεντρομόλες ή φυγόκεντρες σε σχέση με το σώμα του παιδιού που τις ιχνογραφεί. Στη συνέχεια οι γραμμές αυτές γίνονται πιο πυκνές, και σε αυτή ακριβώς τη φάση μιλάμε για το «μουτζούρωμα» του παιδιού. Το σχέδιο αυτό βελτιώνεται και οι γραμμές αρχίζουν και γίνονται πιο καθαρές. Από τη φάση του «μουτζουρώματος» το παιδί περνά στη φάση του λεγόμενου «ορνιθοσκαλίσματος», όπου έχουμε ένα συνοθύλευμα από διάφορες γραμμές, όπως κυκλικές κλεισμένες σπειροειδείς, κατσαρές ευθείες ή διασταυρούμενες. Μέσα, όμως, από το ορνιθοσκάλισμα του παιδιού ο Wallon παρατήρησε ότι μπορούμε να ανακαλύψουμε

μια γενική προσωπική άποψη του παιδιού, που θα χαρακτηρίσει και τα μελλοντικά του σχέδια (Μπέλλας, 2000).

Από το μοντζούρωμα και μετά το παιδί αρχίζει και κατονομάζει αυτό που έχει δημιουργήσει, που είναι είτε ένα αντικείμενο είτε ένα πρόσωπο, που όμως εμείς δεν μπορούμε να διακρίνουμε. Το ιχνογράφημα, όμως, του παιδιού γίνεται ακόμα πιο προσωπικό από το πέμπτο έτος και μετά, καθώς το παιδί αποτυπώνει στο χαρτί τον δικό του ατομικό τρόπο αντίληψης των αντικειμένων γύρω του, που κάνει το σχέδιο του να διαφέρει από αυτά των άλλων παιδιών. Όμως, από την είσοδό του στο δημοτικό, πολλά στοιχεία, όπως η πρωτοτυπία, η συμβολική και εκφραστική δύναμη αρχίζουν να χάνονται σε μια προσπάθεια του παιδιού να συμβιβαστεί με τους κανόνες των ενηλίκων, ενώ η ζωγραφιά πλέον μοιάζει «σχολική εργασία» και όχι ανάγκη ελεύθερης έκφρασης και δημιουργίας. Από το έβδομο ως το ένατο έτος το ιχνογράφημα γίνεται ολοένα και πιο σχηματοποιημένο, ενώ από το δέκατο έτος και μετά ο τρόπος αναπαράστασης των αντικειμένων είναι παρόμοιος με αυτόν των ενηλίκων. Δυστυχώς, από τα δώδεκα και μετά παρατηρείται μείωση του ενδιαφέροντος για το σχέδιο, που με την πάροδο του χρόνου γίνεται ολοένα και πιο εμφανής. Το παιδί με το χρόνο προτιμά να εκφράζεται με άλλους τρόπους, παρά μέσα από το σχέδιο.

4. ΠΡΟΒΟΛΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

Η ψυχολογική αξιολόγηση αναφέρεται στην επιλογή, από πλευράς ψυχολόγων κυρίως, των κατάλληλων ψυχομετρικών τεστ ανά περίπτωση και φυσικά στην χορήγησή τους. Κατά τη διάρκεια των δεκαετιών 1940 και 1950 η πιο συνηθισμένη δραστηριότητα των ψυχολόγων ήταν η χορήγηση αυτών των ψυχολογικών τεστ, όμως τα τελευταία είκοσι χρόνια το εύρος των δραστηριοτήτων τους έχει διερευνηθεί και πλέον δεν μένουν αποκλειστικά στη χορήγηση των τεστ αλλά χρησιμοποιούν και άλλες τεχνικές στα πλαίσια αυτού που ονομάζουμε «αξιολόγηση» (Κουλάκογλου, 2002).

Η διαδικασία της αξιολόγησης, σήμερα, εξετάζει πολλούς και νέους τομείς, όπως η αξιολόγηση των διαταραχών της προσωπικότητας ή των αλληλεπιδράσεων του συστήματος οικογένειας, και περιλαμβάνει τεχνικές πέρα από τη χορήγηση τεστ, όπως η συνέντευξη η παρατήρηση, η νευροψυχολογική αξιολόγηση και η αξιολόγηση της συμπεριφοράς (Κουλάκογλου, 2002). Η επιλογή και η εφαρμογή των ψυχολογικών τεστ αλλά και των υπόλοιπων τεχνικών εξαρτάται

από τον εκάστοτε ψυχολόγο, την εκπαίδευσή του, την εμπειρία του ακόμα και τις προτιμήσεις του.

Οι προβολικές τεχνικές άρχισαν να κατασκευάζονται και να εφαρμόζονται το διάστημα μεταξύ 1930 – 1950. Όμως, κυρίως την τελευταία δεκαετία έχει παρατηρηθεί σημαντική στροφή ενδιαφέροντος για την συμβολή τους στην αξιολόγηση του τρόπου σκέψης και γενικά της προσωπικότητας των ανθρώπων. Οι προβολικές τεχνικές είναι αδόμητες διαδικασίες που σε δε περιορίζουν αλλά αντίθετα δίνουν την ελευθερία στα άτομα να εκφραστούν και να αντιδράσουν ποικιλοτρόπως. Με αυτόν τον τρόπο διευκολύνεται η «**προβολή**» συνειδητών και ασυνειδητών διεργασιών, που αφορούν τις ανάγκες, τις συγκρούσεις, τα άγχη και τα συναισθήματα του ατόμου. Μέσα από τέτοιες τεχνικές γίνεται μια προσπάθεια σφαιρικής μελέτης και αξιολόγησης της προσωπικότητας σαν ένα ενιαίο σύνολο και όχι στην μέτρηση μεμονωμένων χαρακτηριστικών.

Είδη προβολικών τεχνικών

Οι προβολικές τεχνικές, σύμφωνα με τον Lindzey, ταξινομούνται με βάση το είδος των αντιδράσεων που προκαλούν τα διαφορετικά ερεθίσματα (Κουλάκογλου, 2002). Έτσι, ο Lindzey παραθέτει 5 κατηγορίες προβολικών τεχνικών:

1. Τεχνικές συνειρμών (Associative techniques), όπου τα άτομα αντιδρούν άμεσα μετά την παρουσίαση κάποιας εικόνας ή λέξης ή μετά από την αντίληψη κάποιου ερεθίσματος. Η πιο γνωστή συνειρμική τεχνική είναι η μέθοδος κηλίδων του Rorschach.
2. Τεχνικές κατασκευών (Constrution techniques), όπου το άτομο καλείται να δημιουργήσει και να κατασκευάσει μια ιστορία ή ένα σχέδιο, όπως το TAT (Thematic Apperception Test) ή το CAT (Children' s Apperception Test).
3. Τεχνικές συμπλήρωσης (Completion techniques), όπου το άτομο καλείται να συμπληρώσει προτάσεις ή λέξεις.
4. Τεχνικές επιλογής (Choise techniques), όπου το άτομο επιλέγει μεταξύ αντικειμένων με βάση ένα προκαθορισμένο κριτήριο, π.χ. ορθότητα, σχετικότητα.

Τεχνικές έκφρασης (Expression techniques), είναι η ζωγραφική, το παιχνίδι και το ψυχόδραμα. Οι συγκεκριμένες τεχνικές θεωρούνται γέφυρα μεταξύ διάγνωσης και θεραπείας, καθώς οι μέθοδοι αυτές αποτελούν ταυτόχρονα και μέσα θεραπείας όπως η θεραπεία μέσω της τέχνης ή η παιγνιοθεραπεία. Οι τεχνικές αυτές θεωρούνται πιο δομημένες από τις προηγούμενες καθώς δίνονται πιο σαφείς οδηγίες, όπως «ζωγράφησε την οικογένεια σου». Παράλληλα γίνονται και κάποιες ερωτήσεις, όπως

«ποιος ή ποια είναι αυτός/ή που ζωγράφισες;». Τέτοιες τεχνικές έκφρασης είναι «*Draw A Man test*», δηλαδή «ζωγράφισε έναν άνθρωπο», το «*House – Tree – Person*» δηλαδή «Σπίτι – Δέντρο – Άνθρωπος», αλλά και το *Σχέδιο της οικογένειας*.

Γενικά, το σχέδιο είναι έκφραση του δημιουργού, κάθε γραμμή δηλώνει κάτι και όλες μαζί συνθέτουν μια ιστορία, η οποία και προβάλλεται στο χαρτί. Με αυτόν τον τρόπο ο δημιουργός του σχεδίου συνομιλεί με τον κόσμο των ενηλίκων και ύστερα είναι στη διάθεση και πρόθεση των μεγάλων να ανακαλύψουν και να ακολουθήσουν αυτή τη μαγευτική συνομιλία. Ακόμα και όταν ένα παιδί δείχνει ένα φύλλο χαρτιού γεμάτο μουντζούρες, σου δείχνει ένα μέρος του κόσμου του εαυτού του. Για όλους αυτούς τους λόγους αντιλαμβανόμαστε ότι δεν είναι τυχαίο που ψυχολόγοι και παιδο – νευροψυχίατροι χρησιμοποιούν το σχέδιο κατεξοχήν ως μέσο συμπληρωματικό στην διερεύνηση πιθανών προβλημάτων που ανακύπτουν κατά την ανάπτυξη του παιδιού. Ακόμη και μια μικρή γραμμή, μια κηλίδα, ένα λουλούδι χωρίς φύλλα, δηλαδή κάτι εντελώς ασήμαντο, μπορεί να μας διηγηθεί πολλά για τον κόσμο του παιδιού. Όμως, αυτό που θα πρέπει να έχουμε στο μυαλό μας είναι, ότι οτιδήποτε ζωγραφίζουμε μπορεί να είναι είτε αυτό που είναι πραγματικά, είτε αυτό που πιστεύουν ότι είναι, είτε αυτό που θα ήθελαν να είναι.

5. ΤΕΣΤ ΑΝΘΡΩΠΙΝΗΣ ΦΙΓΟΥΡΑΣ

Στο συγκεκριμένο τεστ, δίνεται οδηγία στο παιδί «σχεδιάσε μια ανθρώπινη φιγούρα», αποφεύγοντας να κάνουμε παρεμβάσεις με οποιεσδήποτε άλλες φράσεις. Σχεδιάζοντας έναν άνθρωπο τις περισσότερες φορές το παιδί αναπαριστά ασυνείδητα τον εαυτό του, και κατά συνέπεια την αντίληψή του για το σώμα του και τις επιθυμίες του. Βέβαια, κάποιες άλλες φορές τα πρόσωπα που ζωγραφίζει το παιδί αυθόρμητα ανήκουν στην οικογένειά του ή είναι πολύ σημαντικά για το ίδιο (Μπέλλας, 2000).

Μέσα από αυτό το τεστ μας δίνεται μια πρώτη αλλά αρκετά σωστή εικόνα της ψυχοσωματικής ανάπτυξης και του επιπέδου της σχεδιαστικής εξέλιξης που έχει φτάσει το παιδί (Κρότι & Μάνι, 2003). Έχοντας μπροστά μας το σχέδιο του παιδιού, για να αξιολογήσουμε όσο πιο αντικειμενικά γίνεται, προσπαθούμε να εξετάσουμε κάθε λεπτομέρεια. Συγκεκριμένα, με την πρώτη ματιά βλέπουμε τη διάσταση του σχεδίου και τη θέση που έχει η φιγούρα στη κόλλα. Οι φιγούρες με μικρές διαστάσεις υποδηλώνουν χαμηλή αυτοπεποίθηση, ντροπαλότητα και τάσεις απόσυρσης, ενώ οι μεγάλες φιγούρες που καλύπτουν πάνω από το μισό της κόλλας δείχνουν ότι τα παιδιά που τις σχεδιάζουν έχουν σιγουριά και εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, είναι

εξωστρεφή και πληθωρικά. Επίσης, το παιδί που προσπαθεί να καλύψει την αριστερή πλευρά της κόλας θεωρείται ότι είναι αυθόρμητο, εγκάρδιο, είναι δεμένο με την μητέρα του και θέλει να συμμετέχει πολύ σε όλα, ενώ το παιδί που καλύπτει την δεξιά πλευρά εκφράζει αυτοκυριαρχία και έντονη θέληση, ενώ φαίνεται να είναι πιο δεμένο με τον πατέρα (Κρότι & Μάνι, 2003). Τέλος, φιγούρες που είναι σχεδιασμένες στην άκρη και φιγούρες συρρικνωμένες παραπέμπουν σε καταθλιπτικές τάσεις.

Στη συνέχεια, εξετάζουμε πιο προσεκτικά τη φιγούρα, αν έχουν σχεδιαστεί όλα τα μέρη του σώματος, οι αναλογίες τους και ο τρόπος που έχουν αποτυπωθεί στη κόλλα.

Κεφάλι: Το κεφάλι αντιπροσωπεύει τις νοητικές λειτουργίες του ατόμου, και τα πνευματικά χαρακτηριστικά του. Θεωρείται ότι το κεφάλι συνδέεται με το Εγώ, και γι' αυτό δεν συμμετέχει σ' αυτό το μέρος το παρορμητικό κομμάτι του ανθρώπου. Ο τρόπος με τον οποίο σχεδιάζεται είναι ενδεικτικός για τον τρόπο λειτουργίας του ατόμου. Το μεγάλο κεφάλι, λοιπόν, φανερώνει έντονη ανάγκη επικοινωνίας από μέρους των παιδιών που τα σχεδιάζουν, τα οποία και επιδιώκουν να αυτοπροβάλλονται έχοντας επιδεικτική συμπεριφορά με επιθετικές τάσεις. Το μικρό κεφάλι, από την άλλη, μπορεί να είναι ένδειξη κάποιων προβλημάτων προσαρμογής στο περιβάλλον ή κάποιων άσχημων εμπειριών που βιώθηκαν κατά τους πρώτους μήνες ζωής των παιδιών.

Λαιμός: Ο λαιμός θεωρείται ως ο συνδετικός κρίκος νοητικής λειτουργίας, δηλαδή λογικής, και παρορμητικότητας, δηλαδή συναισθήματος. Όσο μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στο λαιμό τόσο περισσότερο φαίνεται η ανάγκη του ατόμου να ελέγχει τις παρορμήσεις του. Η απουσία του λαιμού από το σχέδιο του παιδιού δηλώνει υπερευαισθησία, η οποία είναι φυσιολογική ως την ηλικία των δέκα χρονών, ύστερα όμως από αυτή την ηλικία αν δεν υπάρχει λαιμός φανερώνει συναισθηματική αστάθεια, η οποία όμως μπορεί να εκδηλώνεται στη συμπεριφορά του παιδιού με υπερβολική ζωντάνια, ευερεθιστότητα, παρορμητισμό και ανυπομονησία (Κρότι & Μάνι, 2003).

Πρόσωπο: Και από τα χαρακτηριστικά του προσώπου λαμβάνουμε σημαντικές πληροφορίες για τον τρόπο που τα παιδιά επικοινωνούν με τον εξωτερικό κόσμο. Το πρόσωπο που δεν έχει χαρακτηριστικά δείχνει ότι το παιδί δυσκολεύεται να εκδηλώσει τα συναισθήματά του και χρησιμοποιεί το μηχανισμό της άρνησης απέναντι σε μια πραγματικότητα που μάλλον του είναι ανυπόφορη (Κρότι & Μάνι, 2003). Από την άλλη τα εκάστοτε χαρακτηριστικά έχουν τη δική τους ξεχωριστή

σημασία. Τα μάτια αντιπροσωπεύουν τη δύναμη, τη ζωτικότητα αλλά και την πνευματική περιέργεια. Αν είναι μικρά φανερώνουν εσωστρέφεια, φόβο για επικοινωνία και δυσπιστία προς τους ενήλικες. Αν είναι κλειστά τα μάτια δείχνουν ναρκισσισμό και φιλαρέσκεια. Αν είναι μεγάλα φανερώνουν επιθετικότητα που στρέφεται προς τα έξω. Αν, όμως, δεν υπάρχουν καθόλου μάτια στο πρόσωπο που έχει σχεδιαστεί, που συμβαίνει σχετικά σπάνια, δείχνει ότι το παιδί δεν μπορεί να αντιμετωπίσει την πραγματικότητα, διακατέχεται από άγχος και πιθανόν έχει καταθλιπτικές τάσεις. Το στόμα γενικά χαρακτηρίζεται ως μέσο διατροφής τόσο πραγματικής όσο και συναισθηματικής. Αν δεν υπάρχει στόμα στο σχέδιο του παιδιού, φαίνεται ότι το παιδί παρουσιάζει αδυναμία και δεν έχει καταφέρει να αυτονομηθεί επαρκώς, και διακατέχεται από τάσεις απόσυρσης. Τα δόντια που είναι σύμβολα οργής, όταν ζωγραφιστούν φανερώνουν κάποια επιθετικότητα. Η μύτη αποτελεί ένα φαλλικό σύμβολο και η παραμόρφωση ή ο τονισμός της σχετίζονται με το φόβο και την επιθυμία της σεξουαλικότητας. Τα αυτιά σχετίζονται με το ενδιαφέρον του παιδιού προς την εξωτερική πραγματικότητα. Τα μεγάλα και πεταχτά αυτιά είναι σημάδι χαμηλής αυτοεκτίμησης εξαιτίας μιας σχολικής αποτυχίας. Τα μαλλιά αν είναι μακριά εκφράζουν ζωτικότητα και δύναμη, αν όμως υπάρχει υπερβολική έμφαση στα μαλλιά φαίνεται να υπάρχει έντονος προβληματισμός, δηλαδή βάρος στο κεφάλι, ενώ αν στα μαλλιά σχεδιαστούν και κοκαλάκια φαίνεται να υπάρχει υπερβολική ενασχόληση με τη σεξουαλικότητα. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η έκφραση του προσώπου, με την έννοια του τι συναίσθημα θα προβληθεί πάνω στο σχέδιο. Αξιοσημείωτο είναι ότι έχει παρατηρηθεί ότι τα κακοποιημένα παιδιά έχουν την τάση να αντιστρέφουν στο σχέδιο τους το συναίσθημα, δηλαδή αντί να μην βάζουν χαμόγελο στο πρόσωπο, αυτά βάζουν παρόλο που θέλουν να δείξουν ή νιώθουν το αντίθετο, δηλαδή θλίψη. Αυτό που πάντα πρέπει να έχουμε στο νου μας, όταν έχουμε παιδικά σχέδια μπροστά μας, είναι να διαπιστώσουμε αν αυτό που φτιάχνουν τα παιδιά είναι όντως έτσι ή θέλουν να πουν κάτι άλλο.

Σώμα: Ο κορμός αναπαριστά την παρόρμηση και την υλικότητα, ενώ συνδέεται με τις βασικές ορμές του ανθρώπου. Η έλλειψη σημαντικών λεπτομερειών (στήθος, μέση, χέρια κτλ.) αποτελεί ένδειξη φτωχής προσαρμογής του παιδιού στο περιβάλλον και αξιολογούνται όλα τα στοιχεία του. Τα σεξουαλικά όργανα σχεδιάζονται πολύ σπάνια, αλλά αν αυτό συμβεί ίσως να υπάρχει κάποιο πρόβλημα που να σχετίζεται με αυτά, ενώ ταυτόχρονα θεωρείται και ένδειξη επιθετικότητας. Τα

χέρια και το πώς αυτά έχουν σχεδιαστεί στο χαρτί, μας φανερώνουν τον τρόπο που το άτομο αντιλαμβάνεται το περιβάλλον γύρω του και τι είδους σχέση έχει με αυτό, είναι βασικό στοιχείο επικοινωνίας. Τα μεγάλα χέρια μπορεί να ερμηνευτούν με δυο τρόπους, από την μια χρησιμεύουν για να αγγίξουμε και να χειριστούμε πράγματα γύρω μας και από την άλλη μπορούμε να χειροδικήσουμε με ευκολία. Και στις δυο αυτές ερμηνείες φανερώνεται η ανάγκη του παιδιού για έντονες και συχνές ανταλλαγές με το άτομο του περιβάλλοντος. Αν τα χέρια είναι γαμψά δηλώνουν επιθετικότητα και την ανάγκη του παιδιού να αντιμετωπίσει μια εχθρική κατάσταση. Αν τα χέρια είναι ανοιχτά υποδηλώνουν επιθυμία για κάλυψη, ενώ αν είναι υψωμένα προς τον ουρανό επιθυμία για φροντίδα και αναζήτηση βοήθειας. Ενώ η απουσία των χεριών συνδέεται με προβλήματα που αφορούν την σεξουαλικότητα ή υποδηλώνουν μια καταπιεστική εχθρότητα προς ένα μέλος της οικογένειας, η οποία έχει προκαλέσει αισθήματα ενοχής στο παιδί (Κρότι & Μάνι, 2003). Τα σκέλη, γενικά, θεωρούνται σύμβολο σιγουριάς και το παιδί όταν τα ζωγραφίζει, τονίζει το δυναμισμό του, τη σταθερότητά του και γενικά την ικανότητα αντοχής του. Τα μακριά σκέλη δηλώνουν την ανάγκη του παιδιού για σταθερότητα και ασφάλεια. Τα κοντά σκέλη, αντιθέτως, αποτελούν ένδειξη ευρωστίας, σιγουριάς και φυσικής αντοχής. Τα πόδια σχετίζονται και αυτά με την ασφάλεια και τη σταθερότητα που αισθάνεται το παιδί αλλά μπορεί να σχετίζονται και με την σεξουαλικότητα.

Τέλος, προσέχουμε το πώς το παιδί έχει σχεδιάσει την ανθρώπινη φιγούρα συνολικά ως μια εικόνα, λαμβάνοντας υπόψη το πόσο έχει πιέσει το μολύβι ή όχι, αν έχει κάνει ιδιαίτερες σκιάσεις ή παραλείψεις ή αν έχει σχεδιάσει κάτι πάνω στη φιγούρα ή δίπλα που να αποτελεί σημαντική πηγή πληροφοριών.

Διαφάνειες: Διαφάνειες ονομάζουμε όταν σε αυτό που σχεδιάζει το άτομο, εμείς μπορούμε να δούμε από «μέσα», δηλαδή είναι πιθανό ένα παιδί να σχεδιάσει τη φιγούρα του έτσι ώστε να μας δείξει και τα εσωτερικά όργανα του σώματος μας. Η ύπαρξη διαφανειών είναι ένδειξη συναισθηματικών διαταραχών ή διαταραχών προσωπικότητας, φαίνεται, δηλαδή να μην υπάρχει καλή επαφή με την πραγματικότητα. Εξαίρεση στις διαφάνειες κάνουμε όταν έχουμε μπροστά μας σχέδια από άτομα με νοητική υστέρηση ή πολύ μικρά παιδιά, όπου και λαμβάνουμε υπόψη μας ότι δεν έχουν σχηματίσει ακόμα ολοκληρωμένη εικόνα για το σώμα τους αλλά και για τα πάντα γύρω τους.

Ακρωτηριασμός – παραλείψεις: Αν, τώρα, το παιδί φτιάχνει την ανθρώπινη φιγούρα «κομματιαστά», δηλαδή χωρίς κεφάλι ή χέρια, είναι ένδειξη επιθετικότητας,

βέβαια αν η επιθετικότητα είναι στραμμένη προς τον εαυτό ή προς τους άλλους δεν μπορούμε να το ξέρουμε με σαφήνεια. Ενώ, οι παραλείψεις φανερώνουν συναισθηματικές δυσκολίες και σχετίζονται άμεσα με τη ψυχολογική κατάσταση του παιδιού που ζωγραφίζει. Βέβαια, πολλές φορές αν το παιδί παραλείψει κάτι μπορεί να είναι θέμα αναπτυξιακό ή μπορεί απλά να οφείλεται στο γεγονός ότι η φιγούρα του με μιας συγκεκριμένη παράλειψη πιθανόν φαίνεται καλύτερη στο παιδί (Μπέλλας, 2000).

6. ΤΕΣΤ ΔΕΝΤΡΟΥ

Ένα εξίσου σημαντικό τεστ που μας βοηθά να κατανοήσουμε τις πιο ενδόμυχες πλευρές της προσωπικότητας είναι το τεστ του δέντρου. Το δέντρο, με βάση την ψυχαναλυτική προσέγγιση θεωρείται σύμβολο του εαυτού, δηλαδή όλης της ενέργειας του ατόμου, αποκαλύπτοντας την πραγματική του υπόσταση και αντιπροσωπεύοντας την πορεία της ζωής του (Κρότι & Μάνι, 2003).

Το σχέδιο που αναμένεται ώστε να θεωρηθεί ως αρμονικό και «φυσιολογικό», έχει καλή ισορροπία στο χώρο, έχει ρίζες, φαίνεται υγιές, δηλαδή έχει φύλλα, ανοιχτά κλαδιά και όχι κατεστραμμένους κορμούς ή ακόμα διαθέτει και καρπούς. Συγκεκριμένα τα στοιχεία που πρέπει να παρατηρήσουμε προσεκτικά πως έχουν σχεδιαστεί είναι 3: οι ρίζες, ο κορμός και το φύλλωμα.

Ρίζες: Οι ρίζες συμβολίζουν τον συναισθηματικό κόσμο του ατόμου που σχεδιάζει, και μας παραπέμπουν στον δεσμό που υπάρχει ανάμεσα στην μητέρα (ρίζες) και το παιδί (κορμό) (Κρότι & Μάνι, 2003). Το δέντρο που σχεδιάζεται με πολλές ρίζες δηλώνει των έντονη προσήλωση του παιδιού στη μητέρα του ή γενικά στην οικογένειά του, από όπου και αντλεί σιγουριά και περηφάνια και συναισθηματική σταθερότητα. Σε αντίθεση με το παιδί που σχεδιάζει ένα δέντρο χωρίς ρίζες, όπου φαίνεται ότι πρόκειται για ένα παιδί που είναι συναισθηματικά ανασφαλές, νιώθει εύθραυστο και χαμένο, φοβούμενο να εισέλθει στον κόσμο των ενηλίκων.

Κορμός: Ο κορμός, τώρα, συμβολίζει το Εγώ και αποκαλύπτει την αντίληψη που έχει το παιδί για τον εαυτό του και κατά πόσο νιώθει ασφαλή στη ζωή του. Έτσι, ένας λεπτός κορμός υποδηλώνει ότι το παιδί δεν αντέχει στις δυσκολίες, δεν μπορεί να τις αντιμετωπίσει και επιζητά τη βοήθεια των ενηλίκων. Αντίθετα, ένας χοντρός και καλά σχεδιασμένος κορμός εκφράζει μια πιο συγκροτημένη προσωπικότητα,

όπου το παιδί πιστεύει στον εαυτό του και στις ικανότητές του απέναντι σε κάθε αντιξοότητα.

Φύλλωμα: Το φύλλωμα συμβολίζει την προβολή του παιδιού προς τον έξω κόσμο και θεωρείται το αποτέλεσμα της αλληλουχίας ρίζας και κορμού. Όταν το παιδί σχεδιάσει ένα δέντρο και φύλλα, τα οποία πέφτουν από το δέντρο, υποδηλώνεται η ευαίσθητη και αυθόρμητη ιδιοσυγκρασία του παιδιού, με πιθανές τάσεις μελαγχολίας που μπορεί να επηρεάζουν τη διάθεσή του. Μάλλον, πρόκειται για ένα ντροπαλό, διακριτικό και μελαγχολικό παιδί. Αν όμως τα φύλλα σχεδιαστούν μεμονωμένα στα κλαδιά εκφράζουν ζωντάνια, γενναιοδωρία, δημιουργική διάθεση και επιθυμία για δράση (Κρότι & Μάνι, 2003). Το έντονο και συγκεκριμένο περίγραμμα γύρω από τα κλαδιά αποτελεί ένδειξη εσωστρέφειας εκ μέρους του παιδιού, το οποίο είναι πολύ οριοθετημένο, διαθέτει κλειστή προσωπικότητα και δεν χαρακτηρίζεται από καλή κοινωνική τοποθέτηση.

7. ΤΕΣΤ ΣΠΙΤΙΟΥ

Έντονο συναισθηματικό περιεχόμενο έχει και το σχέδιο του σπιτιού, όπου αναπαριστάται ο τρόπος ζωής του παιδιού, η σχέση του με τους γονείς του και ο ρόλος του μέσα στην οικογένεια. Το σπίτι είναι πολύ κοινό θέμα στα σχέδια των παιδιών και έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τους ερευνητές, κυρίως λόγω της προβολικής και εκφραστικής του σημασίας. Το σπίτι αποτελεί για το παιδί έναν χώρο που του επιτρέπεται να επενδύσει συναισθηματικά. Όμως, μπορεί να έχει πάρα πολλούς λόγους για να το αγαπάει, αλλά και πάρα πολλούς για να το απεχθάνεται ή να το μισεί.

Το παιδί που σχεδιάζει ένα μεγάλο σπίτι, δείχνει ότι είναι αυθόρμητο, φιλικό και ανοιχτό στη ζωή και τη φύση. Αυτό το παιδί χαρακτηρίζεται από αλτρουισμό και εξωστρέφεια (Κρότι & Μάνι, 2003). Αντιθέτως, το παιδί που σχεδιάζει ένα σπίτι μικρό, είναι ντροπαλό και κλειστό παιδί, που δυσκολεύεται στις κοινωνικές του συναλλαγές.

Τα παράθυρα συμβολίζουν την δυνατότητα συναναστροφής με το εξωτερικό περιβάλλον και αναπαριστούν, δηλαδή τον τρόπο επικοινωνίας του παιδιού, με βάση τους περιορισμούς, τους κανόνες ή τις απαγορεύσεις που του επιβάλλει η οικογένεια. Έτσι, τα ανοιχτά παράθυρα δηλώνουν την περιέργεια του παιδιού για το εξωτερικό περιβάλλον και το άνοιγμα του προς τα έξω. Τα κλειστά παράθυρα φανερώνουν την ανάγκη για προφύλαξη από τους «ξένους», με συνέπεια το κλείσιμο του παιδιού στον

εαυτό του και την επιφυλακτικότητα για την οποιαδήποτε συναλλαγή με το εξωτερικό περιβάλλον. Επίσης, το παιδί μπορεί να σχεδιάσει καμινάδα πάνω στη στέγη, η οποία μάλιστα καπνίζει, συμβολίζει την ζεστασιά που επικρατεί μέσα στο σπίτι, ενώ αν η καμινάδα δεν καπνίζει ή αν δεν υπάρχει καθόλου καμινάδα, δηλώνεται ότι υπάρχει κάποια δυσκολία στην επικοινωνία μέσα στο σπίτι και το παιδί νιώθει ότι δεν υπάρχουν ικανοποιητικές συναισθηματικές σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας (Κρότι & Μάνι, 2003).

Τις περισσότερες φορές παρόλο που ζητάτε από το παιδί να σχεδιάσει μόνο ένα σπίτι, ποτέ δεν περιορίζεται σε αυτό, και προσθέτει τριγύρω και άλλες λεπτομέρειες, όπως κάποιο φράχτη ή μάντρα που σημαίνει ότι νιώθει μόνος του με ελάχιστες ευκαιρίες επικοινωνίας και συναναστροφής με τους γύρω του. Τέλος, ένα εξίσου, βασικό στοιχείο που συναντάται συχνά στα σχέδια των παιδιών είναι ο δρόμος, ο οποίος για τους ερευνητές παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το πώς θα αποτυπωθεί στο χαρτί. Ο δρόμος, ως προέκταση του σπιτιού, συμβολίζει την δυνατότητα που παρέχει η οικογένεια στο παιδί να βγει από το προστατευμένο περιβάλλον της και να ενταχθεί στην κοινωνία. Μπορεί, όμως, και να συμβολίζει την επιθυμία του παιδιού να επανέρχεται συχνά στην οικογένεια και να αντισταθμίζει τις δυσκολίες που συναντά έξω με την προστασία του οικογενειακού περιβάλλοντος (Κρότι & Μάνι, 2003).

8. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σε όλες σχεδόν τις μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι σήμερα για το παιδικό σχέδιο, επικρατεί η ψυχαναλυτική οπτική. Μέσα από αυτή την εργασία δεν ήταν δυνατό να αναλυθούν όλα τα στοιχεία αξιολόγησης και ερμηνείας του παιδικού ιχνογραφήματος, όμως έγινε μια μικρή προσπάθεια να τονιστούν κάποια μικρά στοιχεία που αν τα παρατηρήσουμε, μπορούν να μας δώσουν μια ιδέα για το τι μπορεί να κρύβεται στις ψυχές των παιδιών.

Καμία ερμηνεία και αξιολόγηση δεν μπορεί και δεν πρέπει να είναι απόλυτη. Υπάρχουν, πολλά κομμάτια της αξιολόγησης του παιδικού ιχνογραφήματος που δεν αναφέρθηκαν αναλυτικά σε αυτή την εργασία, και αυτό γιατί από μόνο του το παιδικό σχέδιο είναι ένας ολόκληρος κόσμος, που χρειάζεται πολύς χρόνος και πολύ ανάλυση, ώστε να βγει κάποιο συμπέρασμα. Τα πάντα παίζουν ρόλο και έχουν ξεχωριστή σημασία σε κάθε παιδί αλλά και σε κάθε σχέδιο. Το παιδί πρέπει να εξετάζεται ατομικά ως μια ξεχωριστή προσωπικότητα, ως μοναδικό άτομο που κάθε

σημείο της ζωγραφιάς του έχει το δικό του νόημα και όχι το νόημα που μπορεί να έχει φανεί ότι ισχύει γενικά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Crotti, E. & Mgni, A., (2003). *Πώς να ερμηνεύουμε τα παιδικά σχέδια* (μτφ. Γεωργιάδου, Ε.), Αθήνα: Καστανιώτη.

Lark – Horowitz, B., Lewis, H. & Luca, M., (1967). *Understanding children's art for better teaching*. Columbus, Ohio.

Milner, M., (1998). *Όταν δεν μπορείς να ζωγραφίσεις*, (επιμ. Αναγνωστοπούλου, Ν.), Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Florence de Meredieu (1981). *Το παιδικό σχέδιο* (μτφ. Ψυχογιός, Δ.). Αθήνα: Υποδομή.

Αγνή, Β. & Παπάνης, Ε., (2007). *Διαγνωστικά εργαλεία για εκπαιδευτικούς*. erapanis.blogspot.com

Κουλάκογλου, Κ., (2002). *Ψυχομετρία και ψυχολογική αξιολόγηση*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Λοίζος, Α. Ν. (2000). Γνωστικές όψεις του παιδικού σχεδίου κατά την προσχολική ηλικία. *Παιδαγωγικό δελτίο Μακεδών*, 8, 191 – 204.

Μπέλλας, Θ., (2000). *Το ιχνογράφημα του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Παξινός, Γ., (2009). Παιδικό ιχνογράφημα. *Σύγχρονο νηπιαγωγείο*, 69, 62 – 63.

Η σεξουαλική κακοποίηση παιδιών με αναπηρία: Ανίχνευση και ειδικές τεχνικές παρέμβασης

Πιλήσης Θεοδόσιος

Κλινικός Κοινωνικός Λειτουργός, L.S.W.

Email: thepilisis@yahoo.gr

Περίληψη

Το φαινόμενο της παιδικής σεξουαλικής κακοποίησης έχει λάβει ανησυχητικές διαστάσεις σε παγκόσμιο επίπεδο με αυξανόμενα ερευνητικά ποσοστά. Ιδιαίτερα σε περιπτώσεις παιδιών με αναπηρία, λόγω αρκετών βιοψυχοκοινωνικών παραγόντων, υπάρχει μεγαλύτερος κίνδυνος κακοποίησης, γεγονός που αποδεικνύεται από διεθνείς και εθνικές μελέτες. Σκοπός του παρόντος κειμένου είναι να διερευνήσει το θέμα της σεξουαλικής κακοποίησης παιδιών με αναπηρία, να επισημάνει τα αίτια και τις συνέπειες, αλλά και να σκιαγραφήσει σύγχρονες μεθόδους πρόληψης, ανίχνευσης και αντιμετώπισης.

Λέξεις Κλειδιά: παιδιά με αναπηρία, σεξουαλική κακοποίηση, παρέμβαση στην κρίση.

1. Εισαγωγή

Στη σύγχρονη κοινωνία, τα παιδιά με αναπηρία αποτελούν μια ομάδα του πληθυσμού, όπου τα δικαιώματά τους καταπατώνται, ενώ είναι ευάλωτα σε κάθε είδους διάκριση και βία. Ένα φαινόμενο με αρνητικές επιπτώσεις είναι αυτό της σεξουαλικής κακοποίησης, το οποίο ιδιαίτερα για τα παιδιά με αναπηρίες δημιουργεί μια σειρά επιπρόσθετων προβλημάτων στην εξελικτική τους πορεία.

Σε διεθνές επίπεδο έχουν διενεργηθεί μελέτες και έρευνες που καταδεικνύουν το συγκεκριμένο πρόβλημα, όσο είναι αυτό δυνατό, διότι αρκετά συχνά οι περιπτώσεις κακοποίησης αποκρύπτονται από τα θύματα, εξαιτίας του φόβου και της ντροπής που νιώθουν, αλλά και από τους επαγγελματίες, οι οποίοι δεν επιθυμούν να αναμειγνύονται (Finkelhor, 2008. Hershkowitz, Lamb & Horowitz, 2007. Kyam, 2005. McCormack, Kavanagh, Caffrey & Power, 2005. Πιλήσης, 2009α. 2010. Sebal, 2008).

Οι Sullivan και Knutson (2000), αναφέρουν ότι κάθε μορφή αναπηρίας έχει μεγάλο κίνδυνο θυματοποίησης. Ωστόσο, οι διανοητικές αναπηρίες, οι διαταραχές της επικοινωνίας και οι διαταραχές της συμπεριφοράς έχουν τα μεγαλύτερα ποσοστά κινδύνου, ενώ όταν συνυπάρχουν οι διαταραχές (για παράδειγμα επικοινωνίας και συμπεριφοράς), τότε ο κίνδυνος είναι ακόμα μεγαλύτερος.

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Νεμπράσκα, σε 50.278 παιδιά, ηλικίας 0 – 21 ετών, τα οποία παρακολουθούσαν σχολεία τυπικής εκπαίδευσης ή ειδικής αγωγής ή προγράμματα πρώιμης παρέμβασης (π.χ. Zero to Three, Early Intervention Preschool), έδωσε πολύ σημαντικά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, το δείγμα αποτελούνταν από 51,4% αγόρια και 48,6% κορίτσια. Η καταγωγή του δείγματος ήταν 67% Λευκοί Αμερικανοί (όπως αποδίδεται από τον όρο Caucasians – White Americans), 25% Αφροαμερικανοί, 5% Ισπανόφωνοι και 3% Ασιατικής καταγωγής Αμερικανοί ή Ιθαγενείς Αμερικανοί. Από την έρευνα βρέθηκε ότι είχαν κακοποιηθεί 4.503 παιδιά, από τα οποία 1.012 είχαν μια αναγνωρισμένη αναπηρία (Sullivan & Knutson, 2000). Αξίζει ακόμα να αναφέρουμε ότι σε έρευνα που διεξήχθη σε 770 κωφούς ενήλικες, που ήταν κωφοί και ως παιδιά, βρέθηκε ότι είχαν υποστεί κάποια μορφή κακοποίησης το 45% του δείγματος στην παιδική τους ηλικία, ενώ το 18% είχε υποστεί σεξουαλική κακοποίηση (Embry, 2001).

Στην Ελλάδα, την περίοδο 2000 – 2002 πραγματοποιήθηκε έρευνα σε ιδιωτικό κέντρο ΑΜΕΑ στον Πειραιά, σε δύο ομάδες των 30 ατόμων η καθεμία, ηλικίας 12 έως 35 ετών. Την πρώτη ομάδα αποτελούσαν άτομα με δείκτη νοημοσύνης 30 – 50 (μέτρια νοητική υστέρηση) και βρέθηκε ότι από τα 30 άτομα, 2 έπесαν θύματα σεξουαλικής κακοποίησης μέσα στο ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον, 8 άτομα κακοποιήθηκαν σεξουαλικά μέσα σε ιδρύματα και 2 άτομα δέχθηκαν σεξουαλική παρενόχληση που οδήγησε σε κακοποίηση από αγνώστους στο δρόμο με χρηματικό ή υλικό αντίτιμο. Αναφορικά με το φύλο, κακοποιήθηκαν σεξουαλικά 7 κορίτσια και 5 αγόρια. Στη δεύτερη ομάδα, τα μέλη είχαν δείκτη νοημοσύνης 50 – 70, ελαφρά νοητική υστέρηση. Από τα 30 άτομα, τα 15 δέχτηκαν σεξουαλική παρενόχληση από αγνώστους στο δρόμο (σε 3 ή 4 περιπτώσεις η σεξουαλική παρενόχληση οδήγησε σε σεξουαλική κακοποίηση), 4 από τα 15 άτομα είχαν κακοποιηθεί στο ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον, 11 από τα 15 άτομα κακοποιήθηκαν σεξουαλικά μέσα στα ιδρύματα όπου φοιτούσαν τα προηγούμενα χρόνια. Σχετικά με το φύλο, κακοποιήθηκαν σεξουαλικά, 10 κορίτσια και 5 αγόρια (Μακρίδου, 2006).

2. Ορισμός και αίτια της παιδικής σεξουαλικής κακοποίησης

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (WHO, 2006), ορίζει τη σεξουαλική παιδική κακοποίηση, ως τη συμμετοχή του παιδιού σε σεξουαλική δραστηριότητα, την οποία δεν μπορεί να κατανοήσει πλήρως, δεν είναι σε θέση να δώσει τη συγκατάθεσή του, δεν είναι αναπτυξιακά διατεθειμένο ή η συγκεκριμένη πράξη παραβιάζει τους νόμους και τα κοινωνικά ταμπού της κοινωνίας. Τα παιδιά μπορεί να υποστούν σεξουαλική κακοποίηση, τόσο από ενήλικες όσο και από άλλα παιδιά που είναι λόγω της ηλικίας τους ή του σταδίου ανάπτυξής τους, σε θέση ευθύνης, εμπιστοσύνης ή εξουσίας πάνω στο θύμα.

Η σεξουαλική κακοποίηση περιλαμβάνει διάφορες ενέργειες και δραστηριότητες, από τη λεκτική πίεση έως τη σωματική επαφή. Στον πίνακα 1 δίνονται οι κυριότερες ενέργειες που περιλαμβάνονται στην παιδική σεξουαλική κακοποίηση.

Πίνακας 1: Οι 10 κυριότερες ενέργειες – δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στην παιδική σεξουαλική κακοποίηση

Στοματογεννητική, γεννητική ή πρωκτική επαφή
Σεξουαλικά αγγίγματα (π.χ. σεξουαλικά χάρδια, σεξουαλικά φιλιά)
Θωπείες στα γεννητικά όργανα του παιδιού
Υποχρέωση του παιδιού να θωπεύσει τα γεννητικά του όργανα ή του δράστη
Τριβή γεννητικών οργάνων του δράστη στο παιδί
Έκθεση του παιδιού σε σεξουαλικές δραστηριότητες ή και εικόνες που δεν συνάδουν με την ηλικία του και την ανάπτυξή του
Έκθεση ή συμμετοχή παιδιών σε πορνογραφικές ταινίες ή φωτογραφίες
Ενθάρρυνση ή εξαναγκασμός των παιδιών να εκπορνευτούν
Ενθάρρυνση ή εξαναγκασμός των παιδιών να γίνουν μάρτυρες σεξουαλικών πράξεων
Η λεκτική πίεση για σεξ στο παιδί

(Πιλήσης, 2010: 33)

Οι αιτίες που οδηγούν στη σεξουαλική κακοποίηση του παιδιού είναι αρκετές, ενώ συχνά διακρίνονται για την πολυπλοκότητά τους. Χαρακτηριστικά, οι δράστες μπορεί να έχουν κακοποιηθεί οι ίδιοι ως παιδιά ή να έχουν μεγαλώσει σε περιβάλλον με βία και δυστυχία. Επίσης, κάποιες φορές οι δράστες γνωρίζουν ότι οι πράξεις τους προκαλούν πόνο

και ζημιά, όμως πείθουν τον εαυτό τους πώς κάνουν «καλό» στο παιδί και ότι αυτός είναι ένας τρόπος σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης. Στις αιτίες χρειάζεται να συμπεριλάβουμε την ψυχοπαθολογία του δράστη, αλλά και τις άνισες κοινωνικές πολιτικές που ενισχύουν τη βία, τη θυματοποίηση και την κακοποίηση (Πιλήσης, 2010).

Ιδιαίτερα για τις περιπτώσεις των παιδιών με αναπηρία, υπάρχουν πολλοί μύθοι και στερεότυπα που ενισχύουν το φαινόμενο της κακοποίησης. Για παράδειγμα, η αντίληψη, ότι δεν υπάρχουν θύματα σεξουαλικής κακοποίησης με αναπηρίες, διότι οι άνθρωποι με αναπηρία δεν είναι σεξουαλικοί ή ελκυστικοί. Αντίθετα η πραγματικότητα είναι πως οι άνθρωποι με αναπηρία είναι πιο εύκολο να κακοποιηθούν σεξουαλικά, καθώς είναι αρκετά δύσκολο να αναφέρουν την κακοποίησή τους (McCreary Centre Society, 1993).

Ακόμα η μειωμένη επικοινωνία ή η παντελής έλλειψη επικοινωνίας στην οικογένεια, αποτελούν σημαντικές αιτίες για την κακοποίηση του παιδιού με αναπηρία από τους γονείς ή τους κηδεμόνες του (Embry, 2001. Knutson & Sullivan, 1993).

3. Συνέπειες του φαινομένου

Τα παιδιά που έχουν κακοποιηθεί σεξουαλικά, παρουσιάζουν πολλά προβλήματα, όπως νευρικότητα, διαταραχές ύπνου και διατροφής, επιθετική συμπεριφορά, σχολική αποτυχία, συναισθήματα ντροπής και αυτοενοχοποίησης, διαφόρων μορφών φοβίες και τάση για παραβατικότητα (Aisnscough & Toon, 2000).

Ειδικότερα σε παιδιά με αναπηρίες δημιουργούνται δυσκολίες και προβλήματα σε βιοψυχοκοινωνικό επίπεδο. Σε σωματικό επίπεδο παρατηρούνται, πόνος στις γεννητικές περιοχές, σημάδια σωματικής κακοποίησης, όπως μελανιές, καψίματα κλπ., συχνόι πονοκέφαλοι και στομαχόπονοι, μώλωπες στη γεννητική περιοχή, σεξουαλικά μεταδιδόμενα νοσήματα. Σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο, εκδηλώνονται κατάθλιψη, διαταραχές ύπνου, έντονο άγχος και ανησυχία, κρίσεις πανικού, φοβίες, απόσυρση και αυτοκαταστροφική συμπεριφορά. Το παιδί είναι πιθανόν να αποφεύγει συγκεκριμένες τοποθεσίες και ενήλικα άτομα, αλλά και να έχει ακατάλληλη σεξουαλική δραστηριότητα με παιχνίδια (Sobsey, 1994).

Ολοκληρώνοντας, αρκετά συχνά, σε άτομα με ιστορικό σεξουαλικής κακοποίησης (44% - 48%), εμφανίζεται η Μετατραυματική Διαταραχή Στρες ενώ τα συμπτώματα εμφανίζονται περίπου στο 85% των ατόμων αυτών (McLeer et al., 1998).

4. Πρόληψη, ανίχνευση και αντιμετώπιση του φαινομένου

Για την πρόληψη της σεξουαλικής κακοποίησης παιδιών με αναπηρία, είναι επιτακτική η εκπαίδευση των παιδιών σε κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες ζωής, αλλά και η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση. Η εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων στοχεύει στην υγιή αλληλεπίδραση με τους άλλους (επίλυση συγκρούσεων, διεκδικητική συμπεριφορά, γνώση και διεκδίκηση των δικαιωμάτων, ευχέρεια στη ψυχοκοινωνική συναλλαγή με άλλα άτομα κλπ.), αλλά και στην εκμάθηση της αποδεκτής κοινωνικής συμπεριφοράς. Ακόμα, απαραίτητη είναι η εκμάθηση σε δεξιότητες ζωής με στόχο την αυτοεξυπηρέτηση και την κάλυψη των βασικών αναγκών.

Σχετικά με τη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, υπάρχουν τέσσερις κύριοι τομείς θεμάτων, που εντοπίζονται, στον αυνανισμό, στην ομοφυλοφιλία, στις ετεροσεξουαλικές σχέσεις και στη σεξουαλική κακοποίηση. Επίσης αποτελεί μια ουσιαστική εκπαίδευση σε θέματα φύλου, ανατομίας του σώματος και των βιολογικών διαφορών ανάμεσα στα φύλα, σεξουαλικής συμπεριφοράς, προστασίας, υγιεινής, αναπαραγωγής, αποφυγής σεξουαλικής κακοποίησης, οικογενειακού προγραμματισμού. Ο τομέας υγείας του Πανεπιστημίου Michigan έχει δημιουργήσει μία ενότητα σχετικά με τη σεξουαλική εκπαίδευση νέων με αναπηρία ή χρόνια ασθένεια και απευθύνεται τόσο σε ειδικούς όσο και σε γονείς/κηδεμόνες. Στην ιστοσελίδα ο ενδιαφερόμενος μπορεί να βρει δωρεάν υλικό στην αγγλική γλώσσα για τη σεξουαλική αγωγή (<http://www.med.umich.edu/yourchild/topics/disabsex.htm>).

Πριν την παρέμβαση είναι απαραίτητη η ανίχνευση και η εκτίμηση των περιπτώσεων σεξουαλικής κακοποίησης. Βοηθητική είναι η βιοψυχοκοινωνική εκτίμηση σε κατάσταση κρίσης, στην οποία περιλαμβάνονται: τα δημογραφικά στοιχεία, η τωρινή και η προηγούμενη επαφή με την υπηρεσία, το παρουσιαζόμενο αίτημα, το σύντομο κοινωνικό ιστορικό του ατόμου και των σημαντικών άλλων, το ιστορικό της σωματικής – ψυχικής υγείας και της χρήσης ουσιών, η σύνοψη της παρούσας κατάστασης του ατόμου, τα παρουσιαζόμενα προβλήματα (κοινή άποψη επαγγελματία - ατόμου σε κρίση) και το σχέδιο παρέμβασης (Austrian, 2002).

Κατά τη διαγνωστική εκτίμηση έμφαση πρέπει να δίνεται και στα δυνατά σημεία του ατόμου, ενώ σε διεθνές επίπεδο, προτείνεται η αξιοποίηση της δομημένης συνέντευξης για την εκτίμηση καταστάσεων κρίσης (Βεργέτη, 2009).

Για την ολοκληρωμένη ανίχνευση, χρησιμοποιούμε την παρατήρηση της εξωτερικής εμφάνισης του παιδιού, των μορφών συμπεριφοράς και των συναισθημάτων. Για να μπορέσει ένας άνθρωπος να εκμυστηρευτεί την κακοποίησή του, είναι απαραίτητο να νιώθει ασφάλεια

και εμπιστοσύνη (Πιλήσης, 2009β). Να σημειωθεί ότι σε παιδιά που παρουσιάζουν διαταραχές επικοινωνίας και αδυνατούν να εκφράσουν την κακοποίησή τους λεκτικά, χρειάζεται να χρησιμοποιούμε ειδικές κάρτες στις οποίες απεικονίζονται είδη και μορφές κακοποίησης.

Η παρέμβαση πρέπει να είναι έγκαιρη και κατάλληλη. Σε περιπτώσεις κρίσεων και ιδιαίτερα κακοποίησης και βιασμού, ενδείκνυται το μοντέλο των επτά σταδίων παρέμβασης σε κατάσταση κρίσης (Roberts, 2000. 2002. Roberts & Ottens, 2005). Ακολουθεί μια σύντομη περιγραφή των σταδίων:

- Άμεση ψυχοκοινωνική εκτίμηση της κρίσης και του βαθμού επικινδυνότητας. Γίνεται αξιολόγηση των ψυχολογικών και κοινωνικών αναγκών και διερεύνηση των παραγόντων κινδύνου, όπως η αυτοκτονία.
- Διαμόρφωση επικοινωνίας και εγκαθίδρυση θεραπευτικής σχέσης. Ξεκινάει από την πρώτη επαφή και διακρίνεται για το γνήσιο ενδιαφέρον, το σεβασμό και την αποδοχή του ατόμου από τον επαγγελματία.
- Εξέταση και προσδιορισμός των βασικών προβλημάτων. Ο επαγγελματίας διερευνά και επισημαίνει τον εκλυτικό παράγοντα, τους τρόπους αντιμετώπισης και την επικινδυνότητα.
- Ενθάρρυνση έκφρασης συναισθημάτων. Στο στάδιο αυτό, ο επαγγελματίας ενθαρρύνει το άτομο να εκφράσει τα συναισθήματά του μέσα σε ένα πλαίσιο αποδοχής και εμπιστοσύνης.
- Διερεύνηση και εκτίμηση προηγούμενων τρόπων αντιμετώπισης και εναλλακτικών λύσεων. Ο επαγγελματίας διευκολύνει το άτομο να προσδιορίσει τις εναλλακτικές λύσεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων του. Στο στάδιο αυτό ο ειδικός οφείλει να μην παρέχει πληθώρα πρακτικής υποστήριξης και πληροφοριών, αντίθετα χρειάζεται να χρησιμοποιήσει την επικεντρωμένη σε λύσεις προσέγγιση της Κοινωνικής Εργασίας ώστε να αυξήσει την αίσθηση δύναμης και ικανότητας του ατόμου και όχι να δώσει απλά μια γρήγορη επίλυση του προβλήματος.
- Επαναφορά γνωστικής λειτουργικότητας με την εφαρμογή σχεδίου δράσης. Ο ειδικός διευκολύνει το άτομο να κατανοήσει τα γεγονότα που συνέβησαν και τους λόγους που οδήγησαν σε κρίση, το ιδιαίτερο νόημα της συγκεκριμένης κρίσης, ενώ συντελείται και η τροποποίηση μη λογικών πεποιθήσεων, διαστρεβλώσεων και παράλογων σκέψεων.

- Επανεξέταση και αραιή παρακολούθηση. Στο τελικό στάδιο ο επαγγελματίας ενημερώνει το άτομο για τη λήξη της συνεργασίας και από κοινού παρατηρούν την εξέλιξη και επανεξετάζουν την κατάσταση. Επίσης ο ειδικός δηλώνει τη διαθεσιμότητα της οργάνωσης για μελλοντική συνεργασία.

Ωστόσο μπορεί να χρειαστεί να γίνει παραπομπή του ατόμου σε άλλη υπηρεσία, για τη διευθέτηση πρακτικών ζητημάτων, συμμετοχής σε ομάδα με κακοποιημένα άτομα κλπ. Τέλος, ο Roberts (2000, 2002) τονίζει ότι χρειάζεται ευελιξία στη χρήση του συγκεκριμένου μοντέλου και ότι κάποιες φορές υπάρχει επικάλυψη μεταξύ των σταδίων.

5. Αντί επιλόγου

Η σεξουαλική κακοποίηση των παιδιών με αναπηρία είναι ένα πολυδιάστατο πρόβλημα με κοινωνικοπολιτισμικές και πολιτικές παραμέτρους. Οι κοινωνίες και οι κρατικοί φορείς έχουν υποχρέωση να στηρίζουν τους πολίτες τους και να παρέχουν ολοκληρωμένες υπηρεσίες πρόληψης και αντιμετώπισης των κοινωνικών προβλημάτων. Απαραίτητη είναι η εγκαθίδρυση υποστηρικτικής κοινωνικής πολιτικής για τα άτομα με αναπηρίες και τις οικογένειές τους, η λήψη νομοθετικών μέτρων για την προστασία και την ενδυνάμωσή τους, η εκπαίδευση σε κοινωνικές δεξιότητες, η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, αλλά και η συνεχής εκπαίδευση, επιμόρφωση και υποστήριξη των επαγγελματιών.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Βεργέτη, Α. (2009). *Κοινωνική εργασία με οικογένειες σε κρίση*. Αθήνα: Τόπος.
- Μακρίδου, Α. (2006). Σεξουαλική κακοποίηση ατόμων με νοητική υστέρηση. Στο: Ο. Γιωτάκος και Β. Πρεκατέ (επιμ.), *Σεξουαλική Κακοποίηση: Μυστικό; Όχι πια* (σελ. 385 – 401). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πιλήσης, Θ. (2009α). Η κακοποίηση του παιδιού στην οικογένεια: Μια μορφή παραβίασης των δικαιωμάτων του παιδιού. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*, 2, 307 – 320.
- Πιλήσης, Θ. (2009β). Η ανίχνευση της παιδικής κακοποίησης και παραμέλησης. *Αστυνομική Ανασκόπηση*, 256, 30 – 31.

Πιλήσης, Θ. (2010). Το φαινόμενο της παιδικής σεξουαλικής κακοποίησης: Ειδικές τεχνικές συνέντευξης του παιδιού – θύματος κατά τη διάρκεια των μαρτυρικών καταθέσεων. *Αστυνομική Ανασκόπηση*, 261, 32 – 35.

Ξενόγλωσση

- Ainscough, C. & Toon, K. (2000). *Surviving childhood sexual abuse: Practical self – help for adults who were sexually abused as children*. USA: Fisher Books.
- Austrian, S. (2002). Guidelines for conducting a biopsychosocial assessment. In: A. Roberts and G. Greene (Eds), *Social Workers Desk Reference* (pp. 204 – 208). New York: Oxford University Press.
- Embry, R. (2001). *Examination of risk factors for maltreatment of deaf children: Findings from a national survey*. Paper presented at the 7th International Family Violence Research Conference. Portsmouth, NH.
- Finkelhor, D. (2008). *Childhood victimization: Violence, crime and abuse in the lives of young people*. New York: Oxford University Press.
- Hershkowitz, I., Lamb, M. E. and Horowitz, D. (2007). Victimization of children with disabilities. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77(4), 629-635.
- Knutson, J. & Sullivan, P. (1993). Communicative disorders as a risk factor in abuse. *Topics in Language Disorders*, 13(4), 1 – 14.
- Kyam, M. H. (2005). Experiences of childhood sexual abuse among visually impaired adults in Norway: Prevalence and characteristics. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 99 (1), 5-14.
- McCormack, B., Kavanagh, D., Caffrey, S. and Power, A. (2005). Investigating sexual abuse: Findings of a 15-Year longitudinal study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18(3), 217-227.
- McCreary Centre Society (1993). *Sexual abuse and young people with disabilities project: Summary report*. Vancouver: McCreary Centre Society.
- McLeer, S., Dixon, F., Henry, D., Ruggiero, K., Escovitz, K., Niedda, T. & Scholle, R. (1998). Psychopathology in non – clinically referred sexually abused children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37(12), 1326-1333.
- Roberts, A. R. (Ed.). (2000). *Crisis intervention handbook: Assessment, treatment and research*. New York: Oxford University Press.

- Roberts, A. R. (2002). Assessment, crisis intervention and trauma treatment: The integrative ACT intervention model. *Brief Treatment and Crisis Intervention*, 2(1), 1 – 21.
- Roberts, A. R. & Ottens, A. J. (2005). The seven – stage crisis intervention model: A road map to goal attainment, problem solving and crisis resolution. *Brief Treatment and Crisis Intervention*, 5(4), 329 – 339.
- Sebald, A. M. (2008). Child abuse and deafness: An overview. *American Annals of the Deaf*, 153(4), 376-83.
- Sobsey, D. (1994). *Violence and abuse in the lives of people with disabilities: The end of silent acceptance?*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.
- World Health Organization (2006). *Preventing child maltreatment: A guide to taking action and generating evidence*. Geneva: W.H.O.

Ιστοσελίδα

- University of Michigan Health System. Sexuality education for youth with disability or chronic illness. Προσπελάστηκε στις 10/7/2010.
(<http://www.med.umich.edu/yourchild/topics/disabsex.htm>)

WORKSHOP ΝΕΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΩΝ

Δυσλεξία και διδασκαλία της ξένης γλώσσας

Ιωάννα Μενεσελίδου

Υποψήφια Διδάκτωρ, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
MSc Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Δυσλεξία),
Καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας
e-mail: meneselidou@hotmail.com

Περίληψη:

Η δυσλεξία είναι ένα πολύπλοκο και πολύπλευρο ζήτημα και διάφορες θεωρίες έχουν διατυπωθεί σχετικά με αυτό. Το ερώτημα είναι αν το παιδί που έχει δυσλεξία πρέπει να είναι ανοιχτό στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Έχει διαπιστωθεί ότι τα προβλήματα που προκαλούνται από τη δυσλεξία στη μητρική γλώσσα των παιδιών έχουν άμεσο αντίκτυπο στην εκμάθηση ξένων γλωσσών. Μεγάλη προσοχή απαιτείται, όταν ο μαθητής με δυσλεξία, που έχει ήδη σοβαρά προβλήματα και δυσκολίες στη μητρική γλώσσα, ξεκινά τη νέα γλώσσα έχοντας πιθανότατα χαμηλή αυτοεκτίμηση και δυσκολίες φωνολογικές, ακουστικές, οπτικές, μνήμης ή / και αυτοματισμού στην ανάγνωση ή / και τη γραφή. Είναι, συνεπώς, δεδομένο ότι αυτός ο μαθητής έχει πολύ συγκεκριμένες ανάγκες που απαιτούν μια αργή, αναλυτική και προοδευτική διδασκαλία. Η διδασκαλία θα πρέπει να γίνεται με πολυαισθητηριακό τρόπο που να χρησιμοποιεί, δηλαδή, όλες τις αισθήσεις των μαθητών. Μόνο με τις κατάλληλες μεθόδους και το πρόγραμμα σπουδών που είναι προσαρμοσμένες στις ειδικές ανάγκες και μαθησιακές ικανότητες των μαθητών με δυσλεξία θα πρέπει αυτά τα παιδιά να εισαχθούν στην ξένη γλώσσα.

Λέξεις-κλειδιά: δυσλεξία, δυσκολίες, ξένη γλώσσα, πολυαισθητηριακή διδασκαλία

1. Εισαγωγή

1.1 Τι είναι δυσλεξία

Η δυσλεξία είναι ένα πολύπλοκο και πολυδιάστατο ζήτημα για το οποίο έχουν γίνει πολλές συζητήσεις και έχουν διατυπωθεί ποικίλες θεωρίες. Οι διαφορετικές μορφές της δυσλεξίας και η πολυπλοκότητα της φύσης της δικαιολογούν ως ένα βαθμό τη γενικότερη σύγχυση που επικρατεί.

Τι είναι λοιπόν δυσλεξία; Η ετυμολογία του όρου μας δίνει τη βάση για μια πρώτη κατανόηση του τι ακριβώς υποδηλώνει αυτή η έννοια: δυσ- και λέξις, δηλαδή δυσκολία με τις λέξεις (Λιβανίου, 2004). Ο όρος χρησιμοποιείται παγκοσμίως για να δηλώσει τη δυσκολία

στην εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης. Σήμερα αναγνωρίζουμε πλέον ότι ο ορισμός των κριτηρίων, με τα οποία θα αποφασιστεί αν κάποιος χρειάζεται υποστήριξη ή όχι, είναι έργο δύσκολο. Για τις ανάγκες αυτής της παρουσίασης, χρησιμοποιείται ο ορισμός της Επιτροπής Ερευνών Orton Dyslexia Society (ODSRC). Πρόκειται για έναν ορισμό που λαμβάνει υπόψη τη θεωρία γύρω από τη δυσλεξία και την έρευνα που έχει γίνει πάνω σε αυτόν τον τομέα και δείχνει τρόπους κατανόησης για το εάν κάποιος έχει δυσλεξία ή όχι (Reid, 2003). Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτόν τον ορισμό:

«Η δυσλεξία είναι μία από τις πολλές διαφορετικές μαθησιακές δυσκολίες. Πρόκειται για μια ειδική γλωσσική διαταραχή ιδιοσυστατικής προελεύσεως που χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση μεμονωμένων λέξεων και που συνήθως αντανακλά μία ανεπαρκή φωνολογική επεξεργασία. Αυτές οι δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση μεμονωμένων λέξεων είναι συχνά μη αναμενόμενες σε σχέση με την ηλικία και τις άλλες γνωστικές και ακαδημαϊκές ικανότητες του μαθητή. Δεν είναι το αποτέλεσμα μίας γενικευμένης αναπτυξιακής αναπηρίας ή αισθητηριακής διαταραχής. Η δυσλεξία εκδηλώνεται με ποικίλες δυσκολίες σε διαφορετικές μορφές της γλώσσας, που συχνά περιλαμβάνουν, εκτός από τα προβλήματα της ανάγνωσης, και ένα εμφανές πρόβλημα με την απόκτηση επάρκειας στη γραφή και την ορθογραφία» (ODSRC, αναφέρεται στην Reid, 2003, σ. 5).

Το τι ακριβώς προκαλεί τη δυσλεξία έχει αποτελέσει αντικείμενο αντιπαράθεσης ανάμεσα σε επιστήμονες διαφορετικών ειδικοτήτων, ανάμεσα σε ερευνητές και πρακτικούς, γονείς και δασκάλους, εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους, σχολεία και εκπαιδευτικούς φορείς, τοπικούς ή εθνικούς και η διαφωνία συνεχίζεται ακόμη και σήμερα. Κάποιοι υποστηρίζουν ότι η δυσλεξία είναι κατάσταση κληρονομική και γονιδιακή, άλλοι ότι είναι νευρολογική, άλλοι φωνολογική και ούτω καθεξής.

Θεωρίες, όπως αυτή της Uta Frith (1999), προσπάθησαν να αποδώσουν τη δυσλεξία ως αποτέλεσμα όχι ενός, αλλά πολλών παραγόντων. Τόνισε, δηλαδή, η συγκεκριμένη θεωρία ότι η δυσλεξία είναι μία νευρολογική δυσλειτουργία, που είναι ταυτόχρονα και γενετική και έχει άμεσες συνέπειες όχι μόνο στη νοητική απόδοση του ατόμου, δηλαδή στη μάθηση, αλλά και στη συμπεριφορά του, δηλαδή στη γραφή και την ανάγνωση. Σημαντικό, βέβαια, παράγοντα εδώ αποτελεί και το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο ζει και μαθαίνει. Πρόκειται για μία σύγχρονη θεωρία που αποτελεί και την τάση που επικρατεί αυτή τη στιγμή στη μελέτη της δυσλεξίας.

1.2.Ενδείξεις δυσλεξίας

Κάποιες ενδείξεις δυσλεξίας θα μπορούσαν να θεωρηθούν:

- α) Σημαντικά προβλήματα στην ορθογραφία
- β) Αξιόλογη διαφορά ανάμεσα στην γραπτή και προφορική απόδοση του παιδιού.
- γ) Άστατος γραφικός χαρακτήρας
- δ) Αδυναμία του παιδιού να εκφράσει τις ιδέες του στον γραπτό λόγο.
- ε) Δυσκολία στη μνημόνευση ονομάτων, αριθμών, ημερομηνιών, κανόνων κτλ
- στ) Προβλήματα οργάνωσης είτε στον γραπτό λόγο είτε σε καθημερινές δραστηριότητες
- ζ) Προβλήματα αυτοματοποίησης, δηλαδή εκτέλεσης δύο ή περισσότερων ταυτόχρονων ενεργειών με τρόπο υποσυνείδητο και αυτόματο.
- η) Πρόβλημα στην ανάγνωση, που συχνά συνοδεύεται από κούραση των ματιών, αδυναμία παρακολούθησης των γραμμάτων, των σειρών κτλ
- θ) Δυσκολία προσανατολισμού και διάκρισης ανάμεσα στο δεξί και το αριστερό.

Όλα αυτά αποτελούν σημαντικές ενδείξεις (αλλά όχι αποδείξεις) που θα πρέπει να ενεργοποιήσουν τους γονείς και τους δασκάλους από τα πρώτα ακόμη βήματα του παιδιού στο σχολείο. Όσο πιο νωρίς γίνει η διάγνωση τόσο πιο σημαντική θα είναι και η εξέλιξη που θα σημειώσει το παιδί με την παροχή σωστής και ειδικής βοήθειας.

2. Ποιες είναι οι συγκεκριμένες δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας μαθητής με δυσλεξία όταν μαθαίνει μία δεύτερη γλώσσα;

Η εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας μπορεί να αποτελέσει μία περίπλοκη δραστηριότητα για τους μαθητές με δυσλεξία. Είναι υποχρεωμένοι να μάθουν καινούριο λεξιλόγιο, καινούριες συντακτικές και γραμματικές δομές και να εξασκούν όλα αυτά χρησιμοποιώντας ταυτόχρονα τις ακουστικές, οπτικές, προφορικές και γραπτές τους δεξιότητες. Η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, λοιπόν, μπορεί να αποτελέσει πραγματικό πρόβλημα για αυτούς τους μαθητές, καθώς θα πρέπει την ίδια στιγμή να παλέψουν και με εκείνες τις δυσκολίες που ήδη έχουν εξαιτίας της δυσλεξίας τους (Crombie & McColl, 2001).

Οι Sparks and Ganschow (1991) διεξήγαν μία έρευνα πάνω στη φύση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά που μαθαίνουν μία ξένη γλώσσα και κατέληξαν στην Υπόθεση Διαφορών Γλωσσολογικής Κωδικοποίησης (Linguistic Coding Differences Hypothesis). Τα κύρια ευρήματα αυτής της υπόθεσης είναι τα εξής:

- α) Η επιτυχία στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας επηρεάζεται άμεσα από την επίδοση στη μητρική γλώσσα

β) Οι αδυναμίες και οι δυνατότητες στην κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση (δηλ. στη γραφή και ανάγνωση) στη μητρική γλώσσα μεταφέρονται στη δεύτερη γλώσσα που προσπαθεί να μάθει κανείς. Έτσι, εάν ο μαθητής έχει δυσκολίες στη φωνολογία ή στη σύνταξη ή στη γραμματική στη μητρική του γλώσσα, τότε είναι πιο πιθανόν να έχει παρόμοιες δυσκολίες και στη δεύτερη γλώσσα

γ) Οι δύο τομείς που επηρεάζονται περισσότερο αρνητικά είναι η φωνολογία και η σύνταξη.

δ) Η χαμηλή αυτοπεποίθηση, τα χαμηλά κίνητρα και η αρνητική στάση απέναντι στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας είναι η συνέπεια και όχι η αιτία των παραπάνω δυσκολιών (στη φωνολογία και τη σύνταξη) (Sparks & Ganschow, 1991).

Μερικές από τις δυσκολίες που συνδέονται με τη δυσλεξία, ίσως επηρεάζουν την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Για παράδειγμα, η δυσλεξία συχνά ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα φωνολογικής ανεπάρκειας (Snowling, 2000). Η φωνολογία αναφέρεται στην ικανότητα των ανθρώπων να διακρίνουν, να χειρίζονται και να προφέρουν τους ήχους μέσα στις λέξεις και να γνωρίζουν τη σχέση ανάμεσα στους ήχους (φωνήματα) και τα σύμβολα (γραφήματα) της συγκεκριμένης γλώσσας. Οι άνθρωποι με δυσλεξία δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη σχέση ανάμεσα στα φωνήματα και τα γραφήματα και, συνεπώς, δυσκολεύονται στην αποκωδικοποίηση, δηλ την απόδοση των γραφημάτων σε ήχους και την κωδικοποίηση, δηλ τη μετατροπή των ήχων σε γραφήματα (Hutchinson et al. 2000). Αυτό συνεπώς δυσκολεύει τους μαθητές με δυσλεξία ακόμη περισσότερο στο να μάθουν και να χειρίζονται τους ήχους και τις συλλαβές και αντιμετωπίζουν τη γραφή και την ανάγνωση σε μία νέα ξένη γλώσσα (Crombie, 1997).

Τα παιδιά με δυσλεξία ενδέχεται να έχουν προβλήματα και με την προφορική βραχυπρόθεσμη μνήμη τους (Mortimore, 2003). Η προφορική βραχυπρόθεσμη μνήμη αναφέρεται στην ικανότητα των ανθρώπων να θυμούνται προφορικές πληροφορίες για σύντομο χρονικό διάστημα και έπειτα να τις αποθηκεύουν στη μακροπρόθεσμη μνήμη τους (Mortimore, 2003). Οι μαθητές με δυσλεξία, όμως, δυσκολεύονται στο να θυμούνται λέξεις και, εφόσον ερμηνεύουν λάθος τη φωνολογική απεικόνιση των λέξεων, συγκρατούν στη μνήμη τους ένα μόνο μικρό αριθμό προφορικών πληροφοριών (Snowling, 2000). Είναι, επομένως, πολύ δύσκολο για αυτούς να εκτελέσουν οποιαδήποτε δραστηριότητα περιλαμβάνει ανάκληση πληροφοριών είτε από τη βραχυπρόθεσμη είτε από τη μακροπρόθεσμη μνήμη τους (Mortimore, 2003). Η εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας απαιτεί την αποστήθιση νέων ήχων και γραμμάτων, νέου λεξιλογίου, νέων γραμματικών και συντακτικών δομών και οι μαθητές με δυσλεξία, που εμφανίζουν ούτως ή άλλως αδυναμία σε αυτόν τον

τομέα, βρίσκουν αυτή τη δραστηριότητα εξαιρετικά δύσκολη (Crombie, 2000).

Επιπρόσθετα, η δυσλεξία συνδέεται με δυσκολίες στην ονοματοδοσία, δηλαδή, τα παιδιά είτε χρησιμοποιούν λάθος το λεξιλόγιο είτε προσπαθούν να εκφράσουν τις σκέψεις τους χρησιμοποιώντας μακροσκελείς και αναλυτικές περιγραφές. Δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν εξειδικευμένο λεξιλόγιο και επομένως αναγκάζονται να περιγράψουν αυτό που θέλουν να πουν με λεπτομέρειες (Snowling, 2000). Η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, λοιπόν, γίνεται δυσκολότερη, καθώς το λεξιλόγιο και η εκμάθηση νέων λέξεων είναι ένα σημαντικό κομμάτι αυτής της διαδικασίας (Crombie, 2000).

Τα παιδιά με δυσλεξία επίσης έχουν αδυναμία στην αυτοματοποίηση πολλών δραστηριοτήτων και δεξιοτήτων. Με τον όρο αυτοματοποίηση εννοούμε την εκτέλεση δραστηριοτήτων που απαιτούν την εκτέλεση πολλών πράξεων, ταυτόχρονα και υποσυνείδητα. Τέτοιες δραστηριότητες είναι η ανάγνωση, η γραφή ή ακόμη και η οδήγηση (Mortimore, 2003). Οι Fawcett and Nicolson (1994) έχουν υποστηρίξει ότι υπάρχει κάτι περισσότερο από μία φωνολογική ανεπάρκεια στα παιδιά με δυσλεξία. Επινόησαν τη θεωρία της Ελλειμματικής Αυτοματοποίησης, δηλαδή προσπάθησαν να εξηγήσουν τη δυσλεξία ως μία ανικανότητα των παιδιών να εκτελέσουν με επιτυχία δύο ή και περισσότερες ταυτόχρονες πράξεις. Κάτι τέτοιο ενδέχεται να συμβαίνει όχι μόνο σε γλωσσικούς αλλά και σε άλλους τομείς, όπως για παράδειγμα στην ισορροπία (Fawcett & Nicolson, 1994). Αυτή η ανεπάρκεια περιπλέκει την επίδοση στη δεύτερη γλώσσα, καθώς, προκειμένου τα παιδιά να τη μάθουν επιτυχώς, χρειάζονται να κάνουν συσχετισμούς γραμματικών, λεξιλογικών και συντακτικών στοιχείων ανάμεσα στη μητρική και την ξένη γλώσσα με τρόπο αυτόματο και υποσυνείδητο (Jiang, 2004). Οι μαθητές με δυσλεξία, επομένως, που δεν έχουν αυτήν την ικανότητα, σημειώνουν χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση, γραφή και χρήση της νέας γλώσσας (Crombie, 2000).

Μία δυσχέρεια στις οπτικές δεξιότητες, που μπορεί να συνδέεται με τη δυσλεξία, μπορεί να αποδειχτεί εξίσου ανασταλτικός παράγοντας στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Αυτοί οι μαθητές έχουν μία γενικότερη δυσκολία στην επεξεργασία των γραπτών συμβόλων ή ακόμη στη διάκριση των γραφημάτων και συνεπώς δυσκολεύονται και στην ανάγνωση και τη γραφή (Everatt, 2002). Αυτό το πρόβλημα επιδεινώνεται όταν ένας εντελώς καινούριος γλωσσικός κώδικας παρουσιάζεται και πρέπει να αφομοιωθεί (Crombie, 2000).

Ένας άλλος παράγοντας που συνδέεται με τη δυσλεξία και κάνει την εκμάθηση της ξένης γλώσσας πιο πολύπλοκη είναι η χαμηλή αυτοπεποίθηση ορισμένων μαθητών με δυσλεξία (Mortimore, 2003). Πρόκειται για μαθητές που έχουν συχνά αντιμετωπίσει την αποτυχία και, πιθανώς, τις προσβολές των συμμαθητών τους, του σχολείου ή και της

οικογένειάς τους καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής. Κατά συνέπεια, έχουν σχηματίσει μία αρνητική εικόνα του εαυτού τους, έχουν απορρίψει την προσωπικότητά τους και έχουν αποθαρρυνθεί από το να μάθουν ή να προσπαθήσουν να μάθουν, εξαιτίας του φόβου της αποτυχίας (Mortimore, 2003). Ο καθηγητής της ξένης γλώσσας, λοιπόν, καλείται να αντιμετωπίσει και αυτό το ζήτημα. Οι μαθητές με δυσλεξία ξεκινούν την εκμάθηση της ξένης γλώσσας έχοντας ήδη γευτεί την αποτυχία και αυτό, με τη σειρά του, ενδέχεται να τους αποτρέψει από το να μάθουν μια νέα γλώσσα, αφού αδυνατούν να ρισκάρουν, να ελέγξουν και να κατευθύνουν τη μαθησιακή διαδικασία (Schneider & Crombie, 2003).

3. Η Δεύτερη γλώσσα στα παιδιά με δυσλεξία

Το ερώτημα που απασχολεί πολλούς γονείς αλλά και εκπαιδευτικούς είναι κατά πόσο ένα παιδί που έχει δυσλεξία και αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα στη γραφή και ανάγνωση της μητρικής του γλώσσας θα έπρεπε να προχωρήσει στην εκμάθηση μιας δεύτερης, ξένης γλώσσας. Θα επηρεάσει η δυσλεξία την απόδοση του στη δεύτερη γλώσσα; Υπάρχει λόγος να μπει αυτό το παιδί σ' αυτήν την, ομολογουμένως, επίπονη και περίπλοκη διαδικασία;

Το σίγουρο είναι ότι σήμερα πλέον η εκμάθηση μίας τουλάχιστον ξένης γλώσσας είναι απαραίτητο εφόδιο στη ζωή ενός ανθρώπου. Ζούμε σε μία κοινωνία όπου οι έννοιες «διεθνοποίηση» και «παγκοσμιοποίηση» καθιστούν τις ξένες γλώσσες αναγκαίο εφόδιο επιβίωσης. Από την άλλη, είναι διαπιστωμένο ότι τα προβλήματα που προκαλεί η δυσλεξία στην απόδοση ενός παιδιού στη μητρική γλώσσα έχουν άμεσο αντίκτυπο στην ξένη γλώσσα, δηλαδή οι μαθησιακές δυσκολίες που έχει ένα παιδί με δυσλεξία θα είναι κοινές και στην πρώτη αλλά και στη δεύτερη γλώσσα. Είναι, επομένως, πολλοί οι παράγοντες που θα πρέπει να λάβουν υπόψη οι γονείς, πριν αποφασίσουν για το εάν και πότε θα πρέπει να στείλουν το παιδί τους σε ένα κέντρο ξένων γλωσσών.

Από τη μία, είναι σημαντικό να δοθεί μια ευκαιρία στον μαθητή με δυσλεξία να αποκτήσει τη γνώση αυτή, που οι συμμαθητές του αποκτούν και που θα του φανεί χρήσιμη στο μέλλον. Και είναι εξίσου σημαντικό να δεχτεί αυτός ο μαθητής τα πλεονεκτήματα που παρέχει αυτή η επαφή με ένα νέο γλωσσικό κώδικα, ένα διαφορετικό πολιτισμό, μια άλλη κουλτούρα και κοινωνία. Από την άλλη, όμως, χρειάζεται μεγάλη προσοχή, καθώς ο μαθητής με δυσλεξία ξεκινάει τη νέα γλώσσα, έχοντας ήδη μεγάλα προβλήματα και δυσκολίες στη μητρική του γλώσσα. Πρόκειται, λοιπόν, για ένα μαθητή, κατά πάσα πιθανότητα, με χαμηλή αυτοπεποίθηση και με δυσκολίες φωνολογικές, ακουστικές, όρασης, μνήμης ή αυτοματοποίησης στην ανάγνωση, στη γραφή ή στην ορθογραφία. Είναι, λοιπόν, δεδομένο ότι έχει πολύ συγκεκριμένες ανάγκες, που απαιτούν ένα ρυθμό διδασκαλίας πολύ πιο αργό,

αναλυτικό και προοδευτικό απ' αυτόν που ακολουθείται σε μία συμβατική τάξη ξένης γλώσσας. Η διδασκαλία που θα του παρέχεται πρέπει να είναι οπωσδήποτε πολυαισθητηριακή, δηλαδή να χρησιμοποιεί όλες τις αισθήσεις του μαθητή: πρέπει να μαθαίνει με το να ακούει, να βλέπει, να μιλάει, να γράφει, να κινείται και όλα αυτά ταυτόχρονα. Μόνο με τις κατάλληλες μεθόδους και με ένα πρόγραμμα διδασκαλίας που θα έχει διαμορφωθεί ανάλογα με τις συγκεκριμένες ανάγκες και το μαθησιακό προφίλ του μαθητή με δυσλεξία πρέπει να οδηγηθεί αυτό το παιδί στην δεύτερη γλώσσα.

4. Πώς μπορεί ο καθηγητής της ξένης γλώσσας να βοηθήσει τους μαθητές με δυσλεξία;

Παρόλο που η εκμάθηση της ξένης γλώσσας για τους μαθητές με δυσλεξία μπορεί να είναι μία αρκετά περίπλοκη και οδυνηρή διαδικασία, η επιτυχία δεν είναι ακατόρθωτη. Χρειάζεται υπομονή, επιμονή και υψηλά κίνητρα από την πλευρά και του μαθητή και του καθηγητή (Schneider & Crombie, 2003). Οι Ganschow, Sparks and Schneider (1998) προτείνουν οι καθηγητές να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί όταν χρησιμοποιούν τον όρο «δυσλεξία» ή «μαθησιακές δυσκολίες», καθώς η χαμηλή επίδοση στην ξένη γλώσσα δε σημαίνει απαραίτητα την ύπαρξη ειδικής μαθησιακής δυσκολίας. Εάν ένας μαθητής έχει προβλήματα στην ξένη γλώσσα, τότε ο καθηγητής οφείλει να αξιολογήσει την επίδοσή του στην ανάγνωση, τη γραφή, την ακουστική και τον προφορικό λόγο στη μητρική γλώσσα του, ώστε να μπορέσει να κατανοήσει τη φύση των δυσκολιών του. Οι καθηγητές θα πρέπει επίσης να εξετάσουν τις δυσκολίες του μαθητή μέσα στο πλαίσιο μιας ευρύτερης δυσκολίας που ενδέχεται να υπάρχει στην εκμάθηση ξένων γλωσσών.

Οι Schneider and Crombie (2003) τονίζουν το γεγονός ότι οι καθηγητές είναι αυτοί που έχουν την ευθύνη να πάρουν το έπακρο των δυνατοτήτων των μαθητών τους. Πρέπει να είναι ενήμεροι των αιτιών και των ιδιομορφιών των δυσκολιών των μαθητών τους και να εξοικειωθούν με ποικιλία στρατηγικών και μεθόδων, που θα τους βοηθήσουν να στηρίζουν τους μαθητές τους. Χρειάζεται να είναι ευέλικτοι και ικανοί να προσαρμόζουν το πρόγραμμα και το ρυθμό του μαθήματός τους σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών τους (Schneider & Crombie, 2003). Πιο συγκεκριμένα, οι Schneider and Crombie (2003) δίνουν τις δικές τους προτάσεις ως προς τους τρόπους με τους οποίους ο καθηγητής ξένων γλωσσών θα μπορέσει να δουλέψει αποτελεσματικά με τους μαθητές με δυσλεξία.

4.1 Πολυαισθητηριακή γλωσσική διδασκαλία

Πολυαισθητηριακή ονομάζεται η διδασκαλία που χρησιμοποιεί ταυτόχρονα τις

οπτικές, ακουστικές και κιναισθητικές ή αφής δεξιότητες του μαθητή. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές μαθαίνουν ορθογραφία, ανάγνωση και γραφή με το να βλέπουν, να ακούν, να μιλούν, και να αισθάνονται. Κύριος στόχος αυτής της μεθόδου διδασκαλίας είναι να υποστηρίξει και να βελτιώσει τη μνήμη των μαθητών και την ικανότητα μάθησής τους (International Dyslexia Association, 2000). Η βασική αρχή αυτής της μεθόδου διδασκαλίας είναι το γεγονός ότι η μάθηση μιας γλώσσας είναι μία περίπλοκη δραστηριότητα που απαιτεί από τον μαθητή να γνωρίζει, να κατανοεί και να μαθαίνει τις νέες πληροφορίες, να τις αποθηκεύει στη μνήμη του και να τις ανακαλεί όποτε χρειάζεται. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό ο μαθητής πρέπει να χρησιμοποιήσει όλες τις αισθήσεις που αφορούν τη μάθηση (όραση, ακοή, αφή κτλ). Εάν ο μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολίες στο χειρισμό μίας ή παραπάνω από τις αισθήσεις του, τότε πολύ πιθανό να αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες (Augur & Briggs, 1991). Ένας μαθητής με δυσλεξία χρειάζεται ξεχωριστή προσοχή, ώστε να βοηθηθεί ανάλογα στις προσπάθειές του να ξεπεράσει τις γλωσσικές του αδυναμίες, αλλά πολλές φορές αυτό δεν είναι αρκετό. (Augur & Briggs, 1991). Ο μαθητής με δυσλεξία πρέπει να βλέπει, να ακούει, να γράφει και να μιλάει και όλα αυτά ταυτόχρονα. Κάθε αίσθηση υποστηρίζει και ενισχύει τις υπόλοιπες και η ταυτόχρονη χρήση τους δίνει στο μαθητή τη δυνατότητα να αποστηθίζει, να εφαρμόζει και να κατακτά τη νέα γνώση πιο αποτελεσματικά (Adamopoulos, 2002). Οι καθηγητές ξένων γλωσσών θα μπορούσαν να επωφεληθούν χρησιμοποιώντας πολυαισθητηριακές τεχνικές όταν προσπαθούν να διδάξουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Η μάθηση γίνεται πιο ζωντανή και ενδιαφέρουσα για αυτούς και η εκμάθηση των φωνολογικών και γραμματικών δομών βελτιώνεται (Schneider & Crombie, 2003).

4.2 Μεταγνώση

Οι καθηγητές ξένων γλωσσών οφείλουν να βοηθήσουν τους μαθητές τους να γίνουν πιο αυτόνομοι και να ανακαλύπτουν τη γλώσσα μόνοι τους. Πρέπει επομένως να τους διδάξουν πώς να ανακαλύπτουν τις γραμματικές και συντακτικές δομές, πώς να διορθώνονται μόνοι τους και να δρουν ανεξάρτητα όταν χρησιμοποιούν τη νέα γλώσσα. Η μεταγνώση είναι απαραίτητο εργαλείο στη διδασκαλία των μαθητών με δυσλεξία καθώς ενισχύει τις μνημονικές ικανότητές τους (Schneider & Crombie, 2003).

4.4 Ρυθμός και οργάνωση της διδασκαλίας

Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας στους μαθητές με δυσλεξία δεν μπορεί να γίνει με γρήγορο ταχύτητα. Χρειάζεται να γίνει με αργό ρυθμό, ώστε τα παιδιά να έχουν τη

δυνατότητα να κατανοήσουν και να αφομοιώσουν τον καινούριο κώδικα. Οι καθηγητές οφείλουν να βεβαιωθούν ότι οι μαθητές έχουν κατανοήσει και αφομοιώσει τις απλούστερες έννοιες πριν προχωρήσουν στις πιο περίπλοκες (Schneider & Crombie, 2003).

4.5 Σαφής διδασκαλία

Οι μαθητές με δυσλεξία θα πρέπει να διδάσκονται με πολύ ξεκάθαρο και σαφές τρόπο ώστε να κατανοήσουν πλήρως τη νέα γλώσσα. Οι καθηγητές πρέπει να βεβαιωθούν ότι δίνουν ξεκάθαρες και κατανοητές οδηγίες και καθοδηγούν τους μαθητές στην ανακάλυψη του καινούριου γλωσσικού κώδικα (Schneider & Crombie, 2003).

4.6 Κίνητρο

Οι καθηγητές πρέπει να ενθαρρύνουν τους μαθητές τους στην προσπάθειά τους να μάθουν την προκειμένη γλώσσα και να δημιουργήσουν ένα θετικό περιβάλλον γύρω τους. Τα λάθη τους ή λάθος συμπεριφορά τους απέναντι στη νέα γλώσσα θα πρέπει να χειρίζονται με ανοχή και με θετικό τρόπο από τον καθηγητή ώστε να νιώσει ο μαθητής άνετος και αποδεκτός από την τάξη. Οι καθηγητές θα πρέπει να προσπαθούν να αυξήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών για τη νέα γλώσσα και την κουλτούρα της και να μετατρέψουν τη μάθηση σε διασκέδαση (Schneider & Crombie, 2003).

4.7 Σχέση με τον μαθητή

Προκειμένου να επιτευχθεί η επιτυχία στην εκμάθηση ξένης γλώσσας, είναι πολύ σημαντικό οι καθηγητές ξένων γλωσσών να οικοδομήσουν μία στενή σχέση με τους μαθητές τους που έχουν δυσλεξία. Η κατανόηση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών, των μαθησιακών προφίλ τους και προτιμήσεων, οι συνεχείς διάλογοι και συζητήσεις είναι απαραίτητα για αυτούς τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να τους κάνουν να νιώσουν άνετα και να μην διστάζουν να συζητούν οτιδήποτε τους απασχολεί (Schneider & Crombie, 2003).

Η ορθογραφία, η γραμματική, η σύνταξη και η μορφολογία διδάσκονται τόσο στη μητρική όσο και στην ξένη γλώσσα, ώστε να επιτευχθεί η πλήρης κατανόηση της νέας γλώσσας. Όπως προαναφέρθηκε, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν αν επωφεληθούν από μία πολύ καλά οργανωμένη, πολυαισθητηριακή και σαφή προσέγγιση που θα τους βοηθήσει να δουν και να κατανοήσουν πώς είναι δομημένη η νέα γλώσσα και ο καθηγητής οφείλει να δίνει πολλές ευκαιρίες εξάσκησης σε ένα ελεγχόμενο γλωσσικό περιβάλλον διδασκαλίας (Schneider, 1996). Η πολυαισθητηριακή διδασκαλία της δεύτερης

γλώσσας δίνει έμφαση στην αναλυτική και σαφή διδασκαλία των κανόνων, ώστε να εξασφαλιστεί η εκμάθηση και κατανόηση αυτών των κανόνων από τους μαθητές (Schneider, 1996). Οι καθηγητές ξένων γλωσσών διδάσκουν την ορθογραφία παρουσιάζοντας πρώτα στους μαθητές τα γράμματα και τους ήχους της ξένης γλώσσας, μετά την αντιστοιχία ανάμεσα στα γράμματα και τους ήχους και τέλος, τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται αυτοί οι ήχοι και σχηματίζουν λέξεις. Βασικό σημείο εδώ είναι η διαρκής επανάληψη και ανατροφοδότηση του υλικού που έχει ήδη διδαχτεί. Με τον ίδιο τρόπο, ο καθηγητής παρουσιάζει γραμματικά φαινόμενα και κανόνες με αναλυτικό και ξεκάθαρο τρόπο. Με τον ίδιο ρυθμό παρουσιάζει στους μαθητές τη μορφολογία της γλώσσας, δηλαδή, πώς σχηματίζονται λέξεις με τη χρήση προθημάτων και καταλήξεων. Το στοιχείο κλειδί της πολυαισθητηριακής διδασκαλίας είναι αυτή να ξεκινάει από τα πιο απλά και να προχωρά στα πιο σύνθετα στοιχεία της ορθογραφίας, μορφολογίας και γραμματικής της γλώσσας χρησιμοποιώντας όλες τις αισθήσεις. Η συνεχής επανάληψη των προηγούμενων διδαχθέντων κεφαλαίων είναι απαραίτητη για τους μαθητές με δυσλεξία, ώστε να μη δημιουργούνται κενά στη μάθησή τους (Sparks & Miller, 2000). Ένα σχέδιο πολυαισθητηριακού μαθήματος της ξένης γλώσσας για μαθητές με δυσλεξία θα πρέπει να περιλαμβάνει όλα συστατικά της ξένης γλώσσας, όπως ορθογραφία, γραμματική, σύνταξη, μορφολογία, λεξιλόγιο, γραφή, ανάγνωση και προφορικό λόγο (Secemski et al., 2000). Ένα προτεινόμενο σχέδιο μαθήματος από τους Sparks and Miller (2000) αποτελείται από:

- α) Λεκτικές δραστηριότητες προθέρμανσης, που προσφέρονται προς επανάληψη προηγούμενων διδαχθέντων στοιχείων (1-2 λεπτά).
- β) Φωνολογική διδασκαλία της σχέσης ανάμεσα σε ήχους και σύμβολα (10-12 λεπτά).
- γ) Διδασκαλία γραμματικής, σύνταξης και μορφολογίας (10-15 λεπτά)
- δ) Διδασκαλία λεξιλογίου και προφορική εξάσκηση (10-15 λεπτά)
- ε) Ανάγνωση (10 λεπτά).

Βιβλιογραφία

- Αδαμόπουλος, Π. (2002). *Δυσλεξία, Πώς να προστατέψετε το παιδί από την απειλή της*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας
- Broomfield, H. (2003). *Overcoming Dyslexia Resource Book I*. Whurr Publishers.
- Crombie, M. (1997). The Effects of Specific Learning Difficulties (Dyslexia). In: *Learning of a Foreign Language in School. Dyslexia*, 3, pp27-47.
- Crombie, M. (2000). Dyslexia and the Learning of a Foreign Language in School: Where are we going?. *Dyslexia*, 6, pp112-123.

Crombie, M. and McColl, H. (2001). Dyslexia and the teaching of modern foreign languages. In: Peer, L. and Reid, G. (Eds), *Dyslexia-Successful Inclusion in the Secondary School*. London: David Fulton.

Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Everatt, J. (2002). Visual Processes. In: Reid, G. and Wearmouth, J. (2002). *Dyslexia and Literacy, Theory and Practice*. Chichester: John Wiley & Sons, Ltd.

Fawcett, A. and Nicolson, R. (Eds) (1994). *Dyslexia in Children: Multidisciplinary Perspectives*. Hemel Hempstead: Harvester Press.

Ganschow, L., Sparks, R. and Schneider, E. (1998). Commentary on 'Facing the Challenges of Learning English as a Foreign Language in Israel: in Response to Ganschow, Sparks and Schneider'. *Dyslexia*, 4, pp 175-179.

Ganschow, L., Schneider, E. and Evers (2000). Difficulties of English as a Foreign Language (EFL) for Students with Language-Learning Disabilities (Dyslexia). In: Peer, L. and Reid, G. (Eds) (2000). *Multilingualism, Literacy and Dyslexia: A Challenge for Educators*. London: David Fulton.

Hornsby, B. and Shear, F. (1993). *Alpha to Omega, The A-Z of Teaching Reading, Writing and Spelling*. Oxford: Heinemann Educational.

Hunter-Carsch, M. and Herrington, M. (2001). *Dyslexia and effective learning in secondary and tertiary education*. London: Whurr Publishers.

International Dyslexia Association (2000). *Multisensory Teaching*. Retrieved 14 May 2005 from www.idabc.com/resources/factsheets/MultisensoryTeaching.pdf.

Jiang, N. (2004). Semantic Transfer and Its Implications for Vocabulary Teaching in a Second Language. *The Modern Language Journal*, 88(3), pp 416-431.

Littlewood, W. (1984). Foreign and Second Language Learning; Language acquisition research and its implications for the classroom. *Cambridge* (p. 114): Cambridge University Press.

Λιβανίου Ε. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*. Αθήνα, Εκδόσεις Κέδρος.

Mortimore, T. (2003). *Dyslexia and Learning Style*. London: Whurr Publishers Ltd.

O'Sullivan, O. (2000). Understanding Spelling. *Reading*, 34(1), pp9-16.

Peer, L. and Reid, G. (Eds) (2000). *Multilingualism, Literacy and Dyslexia: A Challenge for Educators*. London: David Fulton.

Peer, L. and Reid, G. (Eds) (2001). *Dyslexia-Successful Inclusion in the Secondary*

School. London: David Fulton.

Reid, G. and Wearmouth, J. (2002). *Dyslexia and Literacy, Theory and Practice*. Chichester: John Wiley & Sons, Ltd.

Reid, G. (2003). *Dyslexia: A practitioner's handbook*. Chichester: John Wiley & Sons Inc.

Richards, J. C. and Rodgers, T. S. (2000). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schneider, E. (1996). *Teaching Foreign Languages to At-Risk Learners*. Retrieved on 18 May 2005 from www.cal.org/resources/digest/schnei01.html.

Schneider, E. and Crombie, M. (2003). *Dyslexia and Foreign Language Learning*. London: David Fulton Publishers.

Smythe, I. and Everatt, J. (2000). Dyslexia Diagnosis in Different Languages. In: Peer, L. and Reid, G. (Eds) (2000). *Multilingualism, Literacy and Dyslexia: A Challenge for Educators*. London: David Fulton.

Smythe, I., Everatt, J. and Salter R. (2004). *International Book Of Dyslexia; A Guide to Practice and Resources*. Chichester: John Wiley & Sons Inc.

Snowling, M. (2000). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell.

Sparks, R. and Miller, K. (2000). Teaching a Foreign Language Using Multisensory Structured Language Techniques to At-Risk Learners: A Review. *Dyslexia*, 6, pp124-132.

Stamboltzis and Pumfrey, P. (2000). Text Genre, Miscue Analysis, Bilingualism and Dyslexia: Teaching Strategies with Junior School Pupils. In: Peer, L. and Reid, G. *Multilingualism, Literacy and Dyslexia; A Challenge for Educators*. London: David Fulton Publishers Ltd.

Συμβουλευτική γονέων με παιδιά με σύνδρομο Asperger

Αλεξιάκη Χριστίνα

Εκπαιδευτικός - Φιλολόγος

Email: xalexaki@gmail.com

Περίληψη

Η στενή συνεργασία γονέων κ' επαγγελματιών ψυχικής υγείας είναι απαραίτητη για τη θετική έκβαση της θεραπείας που ακολουθούν τα παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος, όπως το Σύνδρομο Asperger. Οι οικογένειες χρειάζονται πληροφόρηση, για να ανταποκριθούν και να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες. Πληροφορίες που είναι καθαρές, που αναφέρονται στη διάγνωση του παιδιού, στην αιτιολογία του αυτισμού, στις διαθέσιμες υπηρεσίες, στη θεραπεία. Εκπαιδύοντας τους γονείς για τον τρόπο που επιδρά το σύνδρομο Asperger στην οικογένεια και στον κύκλο της ζωής τους, βοηθούνται να αναπτύξουν ρεαλιστικές προσδοκίες, να προετοιμαστούν για προβλέψιμες δυσκολίες και να ενεργοποιήσουν εξισορροπητικές δυνάμεις. Η αλληλεπίδραση με τους γονείς και η δημιουργία ποιοτικής σχέσης απαιτεί από τους επαγγελματίες υγείας ιδιαίτερη προσοχή. Η εντύπωση προς τους γονείς ότι μπορεί να απαντηθούν όλα τους τα ερωτήματα είναι επικίνδυνη και για τις δύο πλευρές. Η εκδήλωση των βασικών συμπτωμάτων στο συγκεκριμένο παιδί και οι εξηγήσεις για τις δυσκολίες του βοηθούν τους γονείς να κατανοήσουν και να αποδεχθούν τη διάγνωση. Η ανοιχτή στάση και η απόλυτη ειλικρίνεια αποτελούν τη βάση της σχέσης εμπιστοσύνης, η οποία είναι κεντρικής σημασίας στη διαδικασία παροχής κατάλληλης βοήθειας. Στόχος της συγκεκριμένης εργασίας είναι η συναισθηματική υποστήριξη της οικογένειας, η οποία πρέπει να μάθει να μιλά ανοιχτά για το σύνδρομο Asperger και για τα συναισθήματά της γι' αυτό, αλλά και να ενισχυθεί να κάνει πράγματα μαζί με αυτό γι' αυτό.

Λέξεις κλειδιά: Asperger, Αλληλεπίδραση γονέων και επαγγελματιών, Ρεαλιστικές προσδοκίες, Εξισορροπιστικές δυνάμεις

1. Εισαγωγή

Ο όρος «Αυτισμός» προέρχεται από την ελληνική λέξη «εαυτός» και επιλέχθηκε από τον L. Kanner ακριβώς, για να υποδηλώνει ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά των ατόμων,

την αδυναμία τους να επικοινωνήσουν. Ο Αυτισμός είναι μια ισόβια αναπτυξιακή διαταραχή, (Wing, 1993), μία αναπηρία που εμποδίζει τα άτομα να κατανοούν σωστά όσο βλέπουν, όσα ακούν και γενικά όσα αισθάνονται. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στις κοινωνικές τους σχέσεις, την επικοινωνία και τη συμπεριφορά τους. Τα αυτιστικά άτομα πρέπει να μάθουν με πολύ μεγάλο κόπο, φυσιολογικά πρότυπα λόγου και επικοινωνίας και σωστούς τρόπους να συνδέονται με ανθρώπους, αντικείμενα και γεγονότα, που είναι περίπου όμοιοι με αυτούς που χρησιμοποιούνται για άτομα που έχουν πάθει εγκεφαλικό επεισόδιο.

Ο όρος διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές σύμφωνα με τον κλινικό ψυχολόγο Στέργιο Νότα D.P.M υπάρχει και στα δύο έγκυρα ταξινομητικά εγχειρίδια που είναι το ICD-IO (World Health Organization, 1992) της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας και το DSM-IV (American Psychiatric Organization, 1994) διαγνωστικό και στατιστικό εγχειρίδιο της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Ένωσης. Είναι ο όρος που καλύπτει όλο το Φάσμα του Αυτισμού. Στη μία άκρη του φάσματος βρίσκεται και το Σύνδρομο Asperger ή αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας.

2. Σύνδρομο Asperger: ορισμός και χαρακτηριστικά του

Πρόκειται για διαταραχή αβέβαιης νοσολογικής εγκυρότητας, χαρακτηριζόμενη από το ίδιο είδος ποιοτικών ανωμαλιών της αμοιβαίας κοινωνικής συναλλαγής που είναι τυπικές του αυτισμού, μαζί με περιορισμένο στερεότυπα επαναλαμβανόμενο ρεπερτόριο ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων (Ζώης και Δημητρακόπουλος, 2004). Η διαταραχή αυτή διαφέρει από τον αυτισμό πρωτίστως γιατί δεν υφίσταται γενική καθυστέρηση ή επιβράδυνση στη γλωσσική ανάπτυξη ή την ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών. Πρόσφατα διαφοροποιήθηκε από τις άλλες διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές και ταξινομήθηκε ως ξεχωριστή διαταραχή αρχικά στο International Classification of Disease – IO (ICC – IO) του World Health Organization.

Το σύνδρομο Asperger πήρε την ονομασία του από τον Αυστριακό παιδίατρο Hans Asperger. Ο ίδιος λοιπόν παρατήρησε το 1944 μετά από συνεχή παρακολούθηση παιδιών ότι τα άτομα που πάσχουν από ΣΑ εμφανίζουν ποικίλα χαρακτηριστικά και η διαταραχή του μπορεί να είναι από πολύ ελαφριά ως πολύ βαριάς μορφής. Συνεπώς, παρουσιάζουν σημαντικές ελλείψεις στους εξής τομείς:

Στις κοινωνικές δεξιότητες: Η κύρια δυσκολία των ατόμων με σύνδρομο Asperger είναι η αδυναμία τους να κατανοήσουν και να χρησιμοποιήσουν τους κοινωνικούς κανόνες. Η

κοινωνική τους συμπεριφορά είναι αφελής και ιδιόρρυθμη και συχνά χαρακτηρίζεται εκκεντρική (Wing, 1993).

Στο λόγο και την επικοινωνία: τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας παρόλο που συνήθως δεν παρουσιάζουν σημαντική καθυστέρηση το λόγο. Έχουν αρκετά σημαντικές δυσκολίες στην επικοινωνία. Το λεξιλόγιό τους είναι συχνά ιδιαίτερα ανεπτυγμένο, δύσκολα όμως κατανοούν τα λογοπαίγνια και τις μεταφορές. Ο λόγος τους είναι υπερβολικά ακριβής και σχολαστικός, ο τόνος της φωνής τους ασυνήθιστος, μιλούν δυνατά, πολλές φορές μάλιστα επινοούν λέξεις. Τα ίδια δεν αντιλαμβάνονται τις εκφράσεις του προσώπου και τις κινήσεις του άλλου, τις οποίες πολλές φορές παρερμηνεύουν.

Τα άτομα με σύνδρομο Asperger έχουν δυσκολία με τις μεταβατικές καταστάσεις και τις αλλαγές και προτιμούν την ομοιομορφία. Συχνά προσκολλώνται σε συμπεριφορές ρουτίνας προκειμένου να ελέγξουν το άγχος τους, ειδικά όταν πρόκειται να αντιμετωπίσουν νέες καταστάσεις (αλλαγή τάξης σχολείου ακόμα και ένα ταξίδι ή μια μικρή ξαφνική αλλαγή στο καθημερινό πρόγραμμα). (Παπαγεωργίου, 2005). Επιπροσθέτως έχουν ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, τα οποία αφορούν στη συλλογή αντικειμένων ή πληροφοριών για συγκεκριμένα θέματα, και τα οποία κυριαρχούν στη ζωή τους, στο χρόνο και τις συζητήσεις τους, σε βαθμό που να αποτελούν εμμονές.

Τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας εμφανίζουν συχνά κοινωνική αδεξιότητα, δυσκολεύονται να συντονίσουν τις κινήσεις τους, να ακολουθήσουν το ρυθμό. Παράλληλα, έχουν αρκετές ιδιαιτερότητες σε ότι αφορά τις γνωστικές δεξιότητες: συνήθως έχουν εξαιρετική μακροπρόθεσμη μνήμη ιδιαίτερα σε θέματα που συνδέονται με τα ενδιαφέροντά τους. Πολλά από αυτά έχουν ιδιαίτερες ικανότητες στα μαθηματικά ή στις ξένες γλώσσες ωστόσο η σκέψη τους δεν είναι ευέλικτη και δύσκολα προσαρμόζονται σε αλλαγές ή αποτυχίες (Frith, 1991). Συχνά παρουσιάζουν υπερβολική αισθητηριακή ευαισθησία και είναι πολύ ευαίσθητοι σε ορισμένους ήχους, γεύσεις, μυρωδιές και εικόνες με αποτέλεσμα να ενοχλούνται από ήχους που κανείς άλλος δεν φαίνεται να παρατηρεί.

Οι ακριβείς αιτίες του συνδρόμου δεν είναι γνωστές σήμερα. Ωστόσο, διαφορετικοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι ευθύνονται οι ίδιοι αιτιολογικοί παράγοντες που προκαλούν αυτισμό, με σημαντική επιβάρυνση (Rumsey, 1992 & Frith, 1991). Πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι ο αυτισμός και το σύνδρομο Asperger μπορεί να σχετίζονται γενετικά. (Folstein et al, 2000).

3. Οι προσδοκίες των γονέων

Η διάγνωση οποιασδήποτε διαταραχής αποτελεί την πιο τραυματική στιγμή για τους γονείς αλλά και για τους επαγγελματίες υγείας (Kimpton, 1990). Η ποιότητα των διόδων επικοινωνίας που αναπτύσσονται στην κρίσιμη αυτή στιγμή είναι καθοριστική και διαμορφώνει την ποιότητα της αρχικής και της μελλοντικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των δύο πλευρών (Mumferd, 1997). Οι προσδοκίες των γονέων από τους επαγγελματίες έχουν άμεση σχέση με την ποιότητα της αντίδρασής τους στη διάγνωση και από τις προσδοκίες που έχουν από το παιδί τους. Η κατανόηση των αντιδράσεων των γονέων, η υποστήριξη και η αναγνώριση των πεποιθήσεων και των προσδοκιών τους αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία λειτουργικής σχέσης με τους επαγγελματίες, άτομα από τα οποία εξαρτώνται (Elston & Waine 1997).

4. Οι συναισθηματικές φάσεις

Το παιδί με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας ζει μέσα σε ένα οικογενειακό περιβάλλον, όπου οι γονείς του κυρίως διακατέχονται από ποικίλα συναισθήματα όπως σοκ και κατάθλιψη. Οι γονείς το αντιμετωπίζουν σαν να είναι ένα συντριπτικό χτύπημα. Πολλοί γονείς και ιδιαίτερα οι μητέρες αφήνονται στο θρήνο τους. Μερικοί μπορεί να αφοσιώνονται ολοκληρωτικά στη εργασία τους, ώστε να είναι διαρκώς εμπλεγμένοι σε κάτι. Άλλοι σπεύδουν να ενημερωθούν σκοπεύοντας να κατακτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις (Attwood, 2003). Υπάρχουν όμως και μερικοί γονείς που φαίνεται να παρακάμπτουν οποιαδήποτε διαδικασία θλίψης.

Η δεύτερη συναισθηματική αντίδραση που διέρχονται οι οικογένειες είναι εκείνη της άρνησης και της ενοχής. Προσπαθούν να ενοχοποιήσουν ένα γενετικό παράγοντα και ίσως να ανατρέξουν στο ιατρικό ιστορικό της οικογένειας. Έπειτα, για κάποιο διάστημα μετά τη διάγνωση οι γονείς αισθάνονται ενοχές και δεν είναι λίγες οι φορές που αποξενώνονται κοινωνικά (Βαρβόγλη, 2007). Το τέταρτο στάδιο είναι εκείνο του πανικού. Πιστεύουν ότι πρέπει να μάθουν τα πάντα για το σύνδρομο Asperger και ότι κάθε λεπτό που χάνεται από την πρόωμη παρέμβαση θα έχει αμετάκλητες επιπτώσεις στα παιδιά τους. Έπειτα οι γονείς στροβιλίζονται μέσα σ' ένα κυκεώνα αναπάντητων ερωτήσεων και όσο δεν μπορούν να ανταποκριθούν τόσο ο θυμός είναι βαθύς, επίπονος και δικαιολογημένος.

5. Οι βασικές ανησυχίες των γονέων

Οι γονείς ανησυχούν κυρίως για την αιτιολογία της διαταραχής. Η ανησυχία αυτή είναι εύλογη και αναμενόμενη δεδομένου ότι γνωστές αιτίες οδηγούν σε γνωστή θεραπεία. Επιπλέον, γνώση των αιτιών έχει σημαντικές επιπτώσεις στον οικογενειακό προγραμματισμό

και στην ενημέρωση των αδελφών. Η πρόγνωση της κατάστασης; και το μέλλον του παιδιού αποτελούν κύριες πηγές ανησυχίας (Gray & White, 2003).

Ερωτήσεις σχετικά με τη «φυσιολογικοποίηση» της κατάστασης, το αναμενόμενο επίπεδο λειτουργικότητας στην ενήλικη ζωή και το βαθμό ανεξαρτησίας που μπορεί να επιτευχθεί, απασχολούν όλους τους γονείς ανεξαιρέτως. Οι επιπτώσεις στα αδέρφια, ο τρόπος ενημέρωσής τους σχετικά με τα προβλήματα του παιδιού και ο βαθμός εμπλοκής τους στην εκπαίδευσή του αποτελούν αντικείμενα πολλών συζητήσεων. Συχνά οι γονείς ανησυχούν για τα πιθανά αρνητικά συναισθήματα προς το παιδί τους, τα οποία είναι κατανοητά, δεδομένων των μοναδικών ως προς την ποιότητα δυσκολιών του αυτισμού. Επίσης, συχνά αγωνιούν για την καταλληλότητα και την επάρκεια των χειρισμών που εφαρμόζουν και τις πιθανές αρνητικές επιπτώσεις στο παιδί. Η ανάγκη των γονέων για ποιοτική επικοινωνία, τακτική επαφή, εκπαίδευση, υποστήριξη και συμβουλευτική είναι μεγάλη (Cunningham & Davis, 1985).

6. Πρότυπα συνεργασίας Γονέων και Επαγγελματιών Υγείας και Εκπαίδευσης

Η συνεργασία με τους γονείς επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό από τη συμπεριφορά των επαγγελματιών η οποία εξαρτάται εν μέρει, από τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται το ρόλο τους σε σχέση με τους γονείς. Αν και δεν υπάρχουν δύο επαγγελματίες που να λειτουργούν με τον ίδιο ακριβώς τρόπο, ούτε ο ίδιος επαγγελματίας εφαρμόζει άκαμπτα ένα συγκεκριμένο πρότυπο συμπεριφοράς, σύμφωνα με τους Cunningham και Davis (1985), διακρίνονται τρία πρότυπα συνεργασίας.

Το *Πρότυπο του «Ειδικού»* (The Expert Model): Σ' αυτή τη μορφή συνεργασίας, ο επαγγελματίας θεωρεί ότι έχει πλήρη εξειδίκευση σε σχέση με τους γονείς. Έχει απόλυτη πρωτοβουλία και έλεγχο της κατάστασης, παίρνει αποφάσεις και αναμένει από τους γονείς να εφαρμόζουν ότι υποδεικνύει. Η άποψη, τα συναισθήματα και η ανάγκη των γονέων για αμοιβαία σχέση και διαπραγμάτευση είναι δευτερεύουσας σημασίας. Ο πιθανός ρόλος των γονέων στην επίλυση των δυσκολιών δεν αναγνωρίζεται, συνήθως οι γονείς περιμένουν έξω από το χώρο θεραπείας, δεν ρωτούν, η κατανόηση των δυσκολιών είναι ελλιπής και παραποιημένη, ο βαθμός ικανοποίησης χαμηλός και η συμμόρφωση στις υποδείξεις ελλιπής (Ley, 1982). Αυτή η στάση μπορεί να ενεργοποιήσει την εξάρτηση των γονέων από τους επαγγελματίες από τους οποίους, κατά συνέπεια περιμένουν όλες τις απαντήσεις, ενώ η ικανότητά τους να βοηθήσουν το παιδί μειώνεται.

Το *Πρότυπο της Μεταμόσχευσης* (The Transplant Model): Εδώ κυριαρχεί η εξειδίκευση του επαγγελματία αλλά αναγνωρίζεται η ικανότητα των γονέων να βοηθήσουν με κατάλληλη καθοδήγηση. Ο επαγγελματίας μεταφέρει κάποιες γνώσεις στους γονείς και συνεργάζεται μαζί τους, αλλά κρατά την ευθύνη για τη λήψη των αποφάσεων, επιλέγει τους στόχους τον τρόπο θεραπείας και εκπαίδευσης. Η εμπλοκή των γονέων ενισχύει συνήθως την εμπιστοσύνη, την προσαρμογή και την ενεργό συμμετοχή τους. Αυτός ο τρόπος συνεργασίας απαιτεί από τον επαγγελματία δεξιότητες επικοινωνίας, καθοδήγησης και διατήρησης θετικής σχέσης διάρκειας με τους γονείς. Ωστόσο, υπάρχει ο κίνδυνος της μη αναγνώρισης της ατομικότητας των οικογενειών ως προς την ιδιαιτερότητα των δεξιοτήτων, των ανησυχιών και των αξιών.

Το *Πρότυπο του Καταναλωτή* (The Consumer Model): Ο επαγγελματίας έχει την πεποίθηση ότι οι γονείς έχουν το δικαίωμα να αποφασίσουν και να επιλέξουν ότι θεωρούν καλύτερο για το παιδί και την οικογένειά τους. Συμβουλεύει και καθοδηγεί, παρέχει όλες τις πληροφορίες για την κατάσταση του παιδιού και τις υπηρεσίες που είναι σε θέση να βοηθήσουν ουσιαστικά και υποστηρίζει τους γονείς να επιλέξουν το καλύτερο. Αναγνωρίζει ότι οι γονείς γνωρίζουν το παιδί και τις προσωπικές τους ανάγκες καλύτερα από τον καθένα και ότι είναι ικανοί να αποφασίζουν για το καλύτερο. Η τελική απόφαση επαφίεται στους γονείς, ενώ η διαπραγμάτευση στηρίζεται στα πλαίσια μιας σχέσης αμοιβαίου σεβασμού. Ο επαγγελματίας διαπραγματεύεται με υπευθυνότητα όλα τα στάδια της διαδικασίας λήψης αποφάσεων. Ακούει και κατανοεί τις απόψεις, τις προσδοκίες, την παρούσα κατάσταση, παρέχει εναλλακτικές λύσεις και υποστηρίζει τους γονείς να κρίνουν και να πάρουν κατάλληλες, αποτελεσματικές αποφάσεις. Η έννοια της διαπραγμάτευσης και η ευελιξία στην κάλυψη των ατομικών αναγκών είναι κεντρικές σ' αυτό το πρότυπο συνεργασίας. Η δύναμη του επαγγελματία δεν καθορίζεται αποκλειστικά από τη θέση του ως ειδικού, αλλά από την ικανότητά του να εισάγει τη διαπραγμάτευση και να βοηθήσει στην εξεύρεση λύσεων.

Οι γονείς είναι «ειδικοί» στο παιδί τους. Το γνωρίζουν καλύτερα από τον καθένα. Γνωρίζουν καλύτερα από τον καθένα τις προσωπικές και οικογενειακές τους ανάγκες. Οι επαγγελματίες είναι «ειδικοί» στον τομέα τους. Ο αμοιβαίος σεβασμός στις ικανότητες και στη θέση και των δύο πλευρών προωθεί την αποτελεσματική συνεργασία (Hornby, 1995). Μπορεί να υπάρχουν εκ διαμέτρου αντίθετες απόψεις λόγω διαφορών στο ρόλο γονέων – επαγγελματιών. Ωστόσο, η συζήτηση μπορεί να οδηγήσει σε συνδυασμένες προσπάθειες και αποφάσεις. Οι διαφωνίες προωθούν τη συνεργασία. Οι διαφορετικές απόψεις δεν καταστρέφουν αναγκαστικά τη σχέση αλλά οδηγούν σε αλληλοκατανόηση (Dale, 1995).

7. Τα κύρια Σημεία Κριτικής των Γονέων

Οι ανάγκες, οι απόψεις και η κριτική των γονέων για την ποιότητα της συνεργασίας με τους επαγγελματίες και τις υπηρεσίες υγείας και εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τη βελτίωση των παρεχόμενων θεραπευτικών και εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Σύμφωνα με τους Cunningham και Davis (1985), τα κύρια σημεία αυτής της κριτικής είναι τα ακόλουθα:

- **Επικοινωνία:** Οι γονείς παραπονούνται για ελλείψεις, ανακριβείς πληροφορίες ή πολλές πληροφορίες σε μία μόνο συνάντηση, τις οποίες αδυνατούν να κατανοήσουν και να συγκρατήσουν. Η εξειδικευμένη ορολογία των επαγγελματιών παρεμποδίζει περαιτέρω την κατανόηση των πληροφοριών.
- **Κατανόηση συναισθημάτων:** Συχνά οι γονείς αναφέρουν έλλειψη ενδιαφέροντος, θετικής στάσης και συμπάθειας, ενσυναίσθησης και σεβασμού προς τους ίδιους και το παιδί από την πλευρά των επαγγελματιών, εξ αιτίας του τρόπου με τον οποίο ανακοινώνεται η διάγνωση, του περιορισμένου χρόνου ή της κυρίαρχης στάσης του επαγγελματία κατά τις συναντήσεις η οποία αποτρέπει τη δυνατότητα ερωτήσεων.
- **Επάρκεια:** Οι γονείς συχνά παραπονούνται για λανθασμένη διάγνωση και αδυναμία ελέγχου της συμπεριφοράς του παιδιού. Αν και δεν είναι πλέον κατάλληλοι για να κρίνουν την επιστημονική επάρκεια των επαγγελματιών, η εμπιστοσύνη στις ικανότητες του ειδικού είναι καθοριστική. Η ικανότητα αλληλεπίδρασης των επαγγελματιών δεν επαρκεί, αν δεν διαθέτουν την ικανότητα να αποδείξουν την επιστημονική τους επάρκεια.
- **Κατάλληλες υπηρεσίες:** Είναι περιορισμένες ως προς τον αριθμό και την επάρκεια. Οι γονείς δεν παίρνουν συνήθως με τη βοήθεια που έχουν ανάγκη ή παίρνουν ελάχιστη σε σύγκριση με τις ανάγκες τους.
- **Πρόσβαση:** Οι υπηρεσίες είναι συνήθως συγκεντρωμένες στις μεγάλες πόλεις, γεγονός που αποτρέπει τη χρήση τους από οικογένειες που ζουν σε απομακρυσμένες περιοχές.
- **Οργάνωση:** Οι γονείς παραπονούνται ότι συχνά η οργάνωση των υπηρεσιών είναι ελλιπής σε διαφορετικούς τομείς, από τη συνέπεια στις συναντήσεις έως το προσωπικό και τον εξοπλισμό.
- **Συνεργασία μεταξύ επαγγελματιών και υπηρεσιών:** Οι γονείς συχνά αναγκάζονται να απαντούν στις ίδιες ερωτήσεις σε διαφορετικούς επαγγελματίες. Συχνά αναγκάζονται να μεταφέρουν πληροφορίες από τη μια υπηρεσία στην άλλη, ενώ οι οδηγίες που παρέχονται από διαφορετικούς επαγγελματίες είναι αντιφατικές.

- **Συνέχεια:** Αν και τα προβλήματα των παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές είναι χρόνια και η συνέχεια παροχής υπηρεσιών είναι καθοριστικής σημασίας, οι γονείς αντιμετωπίζονται συχνά από διαφορετικούς επαγγελματίες.
- **Αποτελεσματικότητα:** Συχνά οι γονείς αναφέρουν ότι οι ανάγκες τους δεν εισακούονται από τους επαγγελματίες, γεγονός που μειώνει την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων.

8. Τα αδέρφια των παιδιών με σύνδρομο Asperger

Τα αδέρφια των παιδιών με αυτισμό και γενικώς διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές έχουν πάρα πολλά ερωτήματα, όπως άλλωστε συμβαίνει και σε κάθε οικογένεια όπου υπάρχει κάποιο πρόβλημα. Θα πρέπει να γνωρίζουν την κατάσταση, για να μπορέσουν να κατανοήσουν το τι συμβαίνει. Στα μικρότερα παιδιά θα πρέπει να ειπωθεί η αλήθεια με απλό, κατανοητό τρόπο για να μη τα μπερδέψει. (Attwood, 2003)

Η απόκρυψη της αλήθειας οδηγεί τα αδέρφια σε σύγχυση και σε ανυπόστατες ερμηνείες που προκαλούν ενοχές, θυμό και άλλα έντονα συναισθήματα. Κάποιο παιδί π.χ μπορεί να πιστεύει ότι αυτό έφταιξε που το αδερφάκι του έχει αυτισμό, ενώ κάποιο άλλο να νομίζει ότι η δική του παρουσία ή συμπεριφορά είναι αυτή που προκαλεί τις εκρήξεις του/της αδερφού/ης. Τα αδέρφια που δεν κατανοούν ότι η συμπεριφορά του αδερφού τους με αυτισμό οφείλεται στη διαταραχή εκνευρίζονται, νιώθουν ενοχές, απομακρύνονται από τα αδερφάκια τους και αποξενώνονται.

Οι γονείς και οι ειδικοί μπορούν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη της αδερφικής σχέσης:

- Με την αποσαφήνιση του προβλήματος και της κατάστασης, κάτι που βοηθάει στο να δοθούν ερμηνείες, οι οποίες δεν θα βλάψουν τη σχέση.
- Διδάσκοντας στ' αδέρφια τρόπους επικοινωνίας και κοινές δραστηριότητες, κυρίως παιχνίδια που προκαλούν ικανοποίηση και ευχαρίστηση.
- Προτείνοντας στ' αδέρφια να συμμετέχουν στις συζητήσεις και αποφάσεις της οικογένειας, εφ' όσον το επιθυμούν και όταν η ηλικία τους το επιτρέπει. (Happe, 1998)

Προσοχή, όμως, δεν πρέπει να φορτώνονται τα αδέρφια πολλές ευθύνες. Πρέπει να λαμβάνονται υπ' όψιν πρωταρχικά οι δικές τους ανάγκες. Όπως έδειξαν και οι έρευνες στην πλειοψηφία τους, τα αδέρφια δείχνουν ενδιαφέρον να συμβάλουν στη βελτίωση, η ανάθεση όμως υπερβολικών ευθυνών συνήθως τα κουράζει, προκαλεί άγχος και αγανάκτηση, με αποτέλεσμα όλες τις δυσάρεστες συνέπειες αυτού. Επίσης, τα αδέρφια που επωμίζονται από νωρίς μεγάλο μέρος της φροντίδας του παιδιού με αυτισμό βιώνουν έντονο άγχος, διότι

αναλαμβάνουν μια υπευθυνότητα που απαιτεί μεγαλύτερη ωριμότητα. Τα αποτελέσματα αυτού είναι συνήθως η επιλογή του επαγγέλματος και της κοινωνικής δράσης των αδερφών των παιδιών με αυτισμό, που μπορεί να συνδέεται με την φροντίδα των ανθρώπων ή αντίθετα να αγνοεί τον παράγοντα της κοινωνικής φροντίδας και μέριμνας.

Οι έρευνες έδειξαν ότι οι πρωτότοκες κόρες της οικογένειας, οι οποίες έχουν επιφορτιστεί σε μεγάλο βαθμό τη φροντίδα του παιδιού με αυτισμό είναι επιρρεπείς σε ψυχολογικά προβλήματα. Σ' αυτό, επίσης, συντελούν η σκέψη αρκετών γονέων ότι η πρωτότοκη, σαν άλλη μητέρα, θα αναλάβει το παιδί, όταν «φύγουν από τη ζωή» αλλά και το κοινωνικό στίγμα που νιώθει ότι κουβαλάει και εκφράζεται με τα λόγια «ποιος θα με παντρευτεί εμένα μ' έναν αυτιστικό αδερφό ή αδερφή;» Οι έρευνες, επίσης, έδειξαν ότι συχνά τα αδέρφια εκδηλώνουν διασπαστική συμπεριφορά, με σκοπό να προσελκύσουν την προσοχή των γονέων τους (Gray & White, 2003).

Όλα τα μέλη της οικογένειας έχουν ίσα δικαιώματα και οι ανάγκες τους είναι σεβαστές. Οι γονείς πρέπει να ικανοποιούν τις ανάγκες όλων των παιδιών τους. Υπάρχουν πολλές περιπτώσεις που τα μικρά αδέρφια νιώθουν παραμελημένα ή ότι οι γονείς δεν τα αγαπούν, γιατί αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στο παιδί με αυτισμό. Πολλές φορές ίσως ακούσει ο γονιός το αδερφάκι να λέει ότι θα ήθελε να είναι κι αυτό αυτιστικό. Συμβαίνει είτε, γιατί πραγματικά έχει παραμεληθεί και του λείπει η αγάπη, η στοργή, η αγκαλιά και η φροντίδα είτε, γιατί δεν του έχουν εξηγηθεί ορισμένα πράγματα σχετικά με τις ανάγκες και τη φροντίδα του/της αδερφού/ης με αυτισμό. Θα μπορούσε π.χ. να του πει η μητέρα ότι στο τραπέζι ασχολείται περισσότερο με το αδερφάκι του, γιατί το μαθαίνει να τρώει μόνο του, «όπως οι μεγάλοι και εσύ».

Η οικογένεια του παιδιού με αυτισμό μπορεί να ζήσει όμορφα κι απλά, με πολλές χαρούμενες, ευτυχισμένες στιγμές, εάν καθορίσει δίκαια και σωστά τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα του κάθε μέλους της.

9. Η έμπρακτη εκδήλωση της αγάπης των γονέων στα παιδιά

Μέσα στην καθημερινή πίεση και τις αμέτρητες σκοτούρες που βασανίζουν τους γονείς, την φροντίδα του παιδιού με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας που απαιτεί χρόνο και συνεχή προσπάθεια, οι γονείς πιθανόν συχνά να ξεχνούν να δείχνουν προς τα άλλα παιδιά τους, στο βαθμό που θα έπρεπε, την αγάπη που πραγματικά νιώθουν γι' αυτά.

Μερικοί απλοί τρόποι για να το κάνουν οι γονείς αυτό είναι όταν βρίσκονται με τα παιδιά τους να έχουν εποικοδομητική προσέγγιση και να χρησιμοποιούν θετικές φράσεις:

- Αποφυγή από το λεξιλόγιό τους φράσεις ή λέξεις που τα μειώνουν.

- Συχνή χρήση λέξεων όποτε κρίνεται αναγκαίο που δηλώνουν «ευχαριστώ, συγγνώμη ή λυπάμαι».
- Όταν το παιδί τους είναι θυμωμένο, σε κακή διάθεση ή σε κατάσταση που αντιλέγει, διότι πιστεύουν ότι συμμαχεί με το αδερφάκι που έχει αυτισμό, πρέπει να εκτονώσουν την κατάσταση μ' ένα αγκάλιασμα, ένα χάδι, με μια άλλη κίνηση που γνωρίζουν ότι του αρέσει ή ακόμη μ' ένα «μυστικό νεύμα» που μόνο αυτοί και το παιδί το γνωρίζουν.
- Οι γονείς οφείλουν να έχουν πάντοτε στο πρόγραμμά τους καθορισμένο να περνάνε αρκετό χρόνο και με τα άλλα παιδιά τους κάνοντας δραστηριότητες που γνωρίζουν ότι του αρέσουν.

Ένα από τα πιο σημαντικά δώρα που οι γονείς μπορούν να δώσουν στο παιδί τους είναι να βοηθήσουν να αναπτύξει την αυτοπεποίθησή του. Ας μην έχουν υψηλότερες προσδοκίες απ' αυτά που μπορεί και έχει κίνητρο να κάνει (Lennard–Brown, 2004). Το παιδί χρειάζεται τη συνεχή υποστήριξη και ενθάρρυνση για να ανακαλύψει τις δυνάμεις του. Απαιτείται να γνωρίζει ότι πιστεύουμε σ' αυτό, ότι γνωρίζουμε πως μπορεί να κατακτήσει και δύσκολους στόχους. Αυτό το βοηθά να πιστέψει τις δικές του δυνάμεις, και έτσι να ενεργοποιήσει τις πολλές δυνατότητες που διαθέτει και πιθανόν να μην έχει ανακαλύψει. Η διαδικασία αυτή επιβάλλει να νιώθει την αγάπη των γονιών να περνά αρκετό χρόνο μαζί τους και να λαμβάνει τον έπαινο τους για τα επιτεύγματά του (Ζώης & Δημητρακόπουλος, 2004).

10. Τι υποχρεούνται να παρέχουν οι Επαγγελματίες

Η αλληλεπίδραση με τους γονείς και η δημιουργία ποιοτικής σχέσης απαιτεί από τους επαγγελματίες υγείας ιδιαίτερη προσοχή. Βαθιά γνώση της διαταραχής και των διαθέσιμων υπηρεσιών, ευαισθησία και σεβασμός προς τους γονείς και το παιδί, αυτογνωσία και κριτική σκέψη είναι παράγοντες καθοριστικής σημασίας (Gordan, 1997). Η εντύπωση προς τους γονείς ότι μπορεί να απαντηθούν όλα τα ερωτήματά τους είναι επικίνδυνη και για τις δύο πλευρές.

Οι εξηγήσεις για τη φύση και την ποιότητα, τα κύρια χαρακτηριστικά, τις πιθανές συνέπειες και την πρόγνωση του αυτισμού είναι πρωταρχικής σημασίας. Η εκδήλωση βασικών συμπτωμάτων στο συγκεκριμένο παιδί και οι εξηγήσεις για τις δυσκολίες του βοηθάνε τους γονείς να κατανοήσουν και να αποδεχθούν τη διάγνωση (Νότας, 2005). Η αξιολόγηση της κατάστασης του παιδιού με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας δίνει στον επαγγελματία τη δυνατότητα να παρουσιάσει ρεαλιστική εικόνα των δυνατοτήτων και των

δυσκολιών του, η οποία βοηθά τους γονείς να έχουν ρεαλιστικές προσδοκίες. Η ανοικτή στάση και η απόλυτη ειλικρίνεια αποτελούν τη βάση της σχέσης εμπιστοσύνης, η οποία είναι κεντρικής σημασίας στη διαδικασία παροχής κατάλληλης βοήθειας.

11. Συμπεράσματα

Πολλές φορές οι επαγγελματίες και οι γονείς των παιδιών με σύνδρομο Asperger καλούνται να απαντήσουν στις ακόλουθες ερωτήσεις (Jordan, 2000):

- Ποια παρέμβαση θα είναι πιο αποτελεσματική για το συγκεκριμένο παιδί;
- Η συγκεκριμένη παρέμβαση έχει αποδειχθεί επιτυχής στο παρελθόν;
- Η παρέμβαση Α είναι καλύτερη από την παρέμβαση Β για το συγκεκριμένο παιδί;
- Η παρέμβαση εκτελείται με τον τρόπο που είχε σχεδιαστεί από τους εμπνευστές της;
- Ποιο παιδί θα ωφεληθεί περισσότερο από την παρέμβαση Α σε αντίθεση με την παρέμβαση Β;

Για τους γονείς η θεραπευτική και εκπαιδευτική αντιμετώπιση του αυτισμού υψηλής λειτουργικότητας είναι δύσκολη υπόθεση, οδυνηρή και δαπανηρή (Καλύβα, 2005). Στην Ελλάδα τα εξειδικευμένα κέντρα είναι ελάχιστα καθώς και τα εξειδικευμένα σχολεία* στα ειδικά νηπιαγωγεία και σχολεία δεν δέχονται τις σοβαρότερες περιπτώσεις, αλλά και στις τάξεις ενσωμάτωσης σπάνια εντάσσουν παιδιά με Asperger. Αλλά και όσα παιδιά ακολουθούν σχολικό πρόγραμμα δεν υπάρχει παράλληλη θεραπευτική και συμβουλευτική υποστήριξη. Οι γονείς λοιπόν καταφεύγουν στους ιδιώτες επαγγελματίες και κέντρα. Βρίσκονται μπροστά σε διλήμματα.

Η οικογένεια του παιδιού με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας μπορεί να ζήσει όμορφα και απλά με πολλές χαρούμενες, ευτυχισμένες στιγμές εάν καθορίσει δίκαια και σωστά τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα του κάθε μέλους της. Οι ανησυχίες ότι η ύπαρξη αυτού του ατόμου στην οικογένεια έχει πάντα σοβαρές και αρνητικές επιπτώσεις που δεν επιβεβαιώνονται (Ε.Ε.Π.Α.Α. 1997). Επίσης, δεν επιβεβαιώνονται οι απόψεις ότι τα αδέρφια των παιδιών με σύνδρομο Asperger είναι σημαντικά πιο επιρρεπή σε ψυχολογικά προβλήματα από τα υπόλοιπα παιδιά. Όλοι έχουν παρατηρήσει ότι η παρουσία τους συχνά κάνει τα αδέρφια περισσότερο ευαισθητοποιημένα στις ανάγκες των μειονεκτούντων (Ε.Ε.Π.Α.Α. 1999). Βέβαια, δεν παραβλέπουμε το γεγονός ότι μπορεί να έχουμε και το ακριβώς αντίθετο.

Η καλή λειτουργία της οικογένειας και η οικογενειακή ευτυχία εξαρτώνται από τη δυναμική που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών που την αποτελούν. Οι γονείς, τα αδέρφια και

το παιδί με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας έχουν ανάγκη να νιώσουν τα θετικά συναισθήματα να διακινούνται στην οικογένεια, την ανυπόκριτη αγάπη, την καλή επικοινωνία, τη στήριξη και το αίσθημα της ασφάλειας που μπορεί να απορρέει από τη δυναμική αντιμετώπιση των καταστάσεων, γεγονότων και προβλημάτων. Η συνεργασία αρχίζει με την κατανόηση των πεποιθήσεων, των προσδοκιών και των αναγκών τους που αποτελεί τη βάση όλων των προσπαθειών βοήθειας προς το παιδί τους.

Ο δρόμος της ζωής για τη ζωή δεν πρέπει να κλείσει για κανένα μέλος της οικογένειας.

12. Βιβλιογραφία

1. Attwood, T. (2004). *Σύνδρομο Asperger. Οδηγός για γονείς & ειδικούς*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
2. Cunningham, C. & Davis, H. (1985). *Working with Parents. Frameworks for Collaboration*. Philadelphia: Open University Press.
3. Dale, N. (2000). *Τρόποι Συνεργασίας με οικογένειες παιδιών με ειδικές ανάγκες* (μτφ. Αποστολή, Μ.). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
4. Elston, V. & Waine, (1997). *Curriculum & Treatment for Pupils with Autism*. Faculty of Education and Continuing Studies, School of Education. Birmingham: The University of Birmingham.
5. Gray, C. & White, A. (2003). *Κοινωνική Προσαρμογή. Πρακτικός Οδηγός για αυτιστικά παιδιά & παιδιά με σύνδρομο Asperger*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
6. Happe, F. (1998). *Αυτισμός – Ψυχολογική θεώρηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
7. Jordan, R. (2000). *Η εκπαίδευση των παιδιών & νεαρών ατόμων με αυτισμό* (της σειράς Εκπαίδευση Α.Μ.Ε.Α της UNESCO) (μτφ. Καφαντάρης, Ι.). Αθήνα: Εκδόσεις Ε.Ε. Π.Α.Α.
8. Kimpton, D. (1990). *A Special Child in the Family*. London: Sheldon Press.
9. Lerner-Brown, S. (2004). *Θέματα Υγείας Αυτισμός*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
10. Ley, P. (1982). Satisfaction, compliance & communication. *British Journal of Clinical Psychology*, 21, 241-254.
11. Tample, G. (1995). *Διάγνωση Αυτισμός*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
12. Wing, L. (1993). *Διαταραχές του Φάσματος του Αυτισμού. Οι Αναπηρίες των Αυτιστικών Παιδιών* (μτφ. Μαυροπούλου, Σ. & Παπαγεωργίου, Β.). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

13. Βαρβόγλη, Λ. (2007). *Η διάγνωση του Αυτισμού, Πρακτικός οδηγός*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
14. Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων (Ε.Ε.Π.Α.Α). (1997). *Εισαγωγή στον Αυτισμό. Είκοσι ερωτήσεις & απαντήσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
15. Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων (Ε.Ε.Π.Α.Α). (1999). Ένας ύμνος για την Επικοινωνία κατανόηση του Αυτισμού & των Εκπαιδευτικών Στρατηγικών. *Πρακτικά Ημερίδας, Θεσσαλονίκη*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
16. Ζώης Γ. & Δημητρακόπουλος Σ. (2004). *Εγχειρίδιο Συμβουλευτικής Στήριξης Γονέων με Αυτιστικά παιδιά*. Πάτρα: Εκδόσεις Ζώης Γ. – Δημητρακόπουλος Σ.
17. Καλύβα, Ε. (2005). *Αυτισμός: Εκπαιδευτικές & Θεραπευτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
18. Νότας, Σ. (2005). *Το Φάσμα του Αυτισμού – Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές*. Υπουργείο Παιδείας – Ε.Ε.Ε.Π.ΕΑΕΚ Σύλλογος Γονέων Κηδεμόνων & Φύλων Αυτιστικών Ατόμων Ν. Λάρισας.

Κοινωνική αλληλεπίδραση σε μια τάξη με αυτισμό: η προτίμηση σε ένα γνωστικό αντικείμενο ως ενισχυτής της αλληλεπίδρασης δασκάλου-μαθητή.

Ελένη Μπαλδιμτσή

MSc Ειδική Αγωγή (Ψυχολογικές Απόψεις)

Υποψήφια Διδάκτορας Ψυχολογολογίας ΑΠΘ

eleni.baldimtsi@ gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η έρευνα αυτή στοχεύει στην ανάδειξη πιθανότητας ύπαρξης σχέσης μεταξύ της προτίμησης παιδιών με αυτισμό σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο και την κοινωνική αλληλεπίδρασή τους με τον δάσκαλο. Συγκεκριμένα, επιχειρεί να εξετάσει το κατά πόσο η προτίμηση αυτή προωθεί την κοινωνική αλληλεπίδραση με τον δάσκαλο. Η έρευνα έλαβε χώρα στο πλαίσιο μιας τάξης ενός ειδικού σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με δείγμα τέσσερις δεκαπεντάχρονους μαθητές με αυτισμό. Η μεθοδολογία της περιλάμβανε επιτόπια παρατήρηση της αλληλεπίδρασης των μαθητών σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, δομημένη συνέντευξη μαζί τους και, τέλος, ημιδομημένη συνέντευξη με τους καθηγητές τους. Καταγράφηκε η συχνότητα και ο τύπος της αλληλεπίδρασης των αγοριών με αυτισμό με τους καθηγητές και τους συνομήλικους τους. Καταγράφηκαν, επίσης, οι απόψεις κάθε μαθητή και αντίστοιχου καθηγητή σχετικά με την πιθανότητα ύπαρξης σχέσης μεταξύ της προτίμησης σε ένα γνωστικό αντικείμενο και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι το ενδιαφέρον ενός παιδιού με αυτισμό για ένα μάθημα μπορεί να σχετίζεται με την αυξημένη κοινωνική αλληλεπίδρασή του με τον καθηγητή του κατά τη διάρκεια του συγκεκριμένου μαθήματος. Αυτά τα αποτελέσματα ενισχύονται από προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα.

Λέξεις-κλειδιά: αυτισμός, ενδιαφέροντα, κοινωνική αλληλεπίδραση, σχολική τάξη

1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Τα προβλήματα κοινωνικοποίησης και ειδικότερα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης θεωρούνται οι κύριες περιοχές στις οποίες υπολείπονται τα άτομα με αυτισμό ανεξάρτητα από τις γνωστικές ή γλωσσικές τους ικανότητες. (Carter, Davis, Klin & Volkmar, 2005, στο White, Keoning & Scahill, 2007). Και καθώς αυτές οι δυσκολίες δεν απαλείφονται με την

ανάπτυξη, τα άτομα με αυτισμό είναι επιρρεπή στο στρες, στην μοναξιά, στην απόρριψη από τους συνομήλικους, στην κοινωνική απομόνωση ή στην σχολική και εργασιακή αποτυχία (Bauminger & Kasari, 2000· Chamberlain, 2001· Howlin & Goode, 1998 στο White κ.α., 2007). Επιπλέον, η μετάβαση των παιδιών με αυτισμό από την μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη καθώς και οι απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος αποτελούν μια σειρά από πρόσθετες προκλήσεις γι' αυτά τα παιδιά (Plimley & Bowen, 2007· Frith, 1989). Παρ' όλα αυτά, η έρευνα αυτή υποστηρίζει ότι το αναλυτικό πρόγραμμα περιλαμβάνει γνωστικά αντικείμενα τα οποία μπορεί να άπτονται των ενδιαφερόντων των μαθητών με αυτισμό και άρα οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επικεντρώνονται όχι μόνο στην επίτευξη των γνωστικών στόχων και σκοπών αλλά και στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών αυτών με την βοήθεια των προτιμητέων, από τους μαθητές, σχολικών αντικειμένων.

1.1 Προηγούμενες έρευνες

Σχετικές έρευνες στο παρελθόν έχουν ασχοληθεί με το ζήτημα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των παιδιών με αυτισμό τόσο σε θεωρητικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο παρεμβάσεων. Μια σειρά ερευνών —όπως αυτές των Lord (1993), Lord & Magill Evan (1995), McGee Feldman & Morrier (1997), Kennedy και Shulka (1995, αναφέρεται στο McConnell (2002)), Hauck, Fein, Waterhouse & Feinstein (1995)— έχουν δείξει ότι τα παιδιά με αυτισμό σημειώνουν χαμηλότερες επιδόσεις, συγκρινόμενα με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ή με παιδιά με άλλες διαταραχές, στον τομέα των κοινωνικών ικανοτήτων. Επίσης, έχουν βρεθεί να αλληλεπιδρούν λιγότερο με τους συνομήλικους (και σε ποιότητα και σε ποσότητα) και να επικεντρώνονται περισσότερο στους ενήλικες. Αντίστοιχα, έχουν γίνει προσπάθειες σε επίπεδο παρεμβάσεων με στόχο να βελτιώσουν την κοινωνική αλληλεπίδραση αυτού του πληθυσμού με τη βοήθεια συνομήλικων αλλά και ενηλίκων (McConnell, 2002). Πιο συγκεκριμένα, μέσα στην σχολική τάξη, όπου οι απαιτήσεις για κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία είναι ιδιαίτερα αυξημένες, πολλοί ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει προτιμητέες σχολικές δραστηριότητες ή τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα-εμμονές σαν κίνητρα τα οποία μπορούν να επηρεάσουν θετικά όχι μόνο την επικοινωνία αλλά και άλλους τομείς όπως τη διασπαστική συμπεριφορά, την επιθετικότητα, τον αυτοτραυματισμό, την μαθησιακή εμπλοκή και τη γενικότερη κοινωνική συμπεριφορά (Carr & Durand, 1985· Durand & Crimmins, 1988· R. Koegel, Camarata, & L. Koegel, υπο έκδοση· L.Koegel, Valdez- Menchana, & R. Koegel, 1993, στο Schopler και Mesibov, 1995· Mancil & Pearl, 2008· Vismara & Lyons, 2007· Koegel, Dyer & Bell, 1987· Foster- Johnson, Ferro & Dunlap, 1994) Παρ' όλα αυτά, η έρευνα στο αν και πώς τα σχολικά μαθήματα

συγκεκριμένα επηρεάζουν την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών με αυτισμό είναι πολύ περιορισμένη ως και ανύπαρκτη. Ο σκοπός της έρευνας αυτής ήταν να διερευνηθεί το πώς σχετίζεται η προτίμηση ενός παιδιού με αυτισμό σ' ένα μάθημα, με την κοινωνική αλληλεπίδρασή του με τον καθηγητή στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Η αρχική υπόθεση ήταν ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της προτίμησης του μαθητή με αυτισμό σ' ένα μάθημα και της συχνότητας της αλληλεπίδρασης του μαθητή αυτού με τον καθηγητή του.

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Για τον σκοπό της έρευνας επιλέχθηκαν σύνθετες ποιοτικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων σύμφωνα με τη στρατηγική της μελέτης περίπτωσης. Επρόκειτο για μια μικρού δείγματος έρευνα η οποία διεξήχθη σε στυλ μελέτης περίπτωσης (case study mode). Αυτός ο τρόπος έρευνας επιλέχθηκε επειδή ο σκοπός της ερευνήτριας ήταν να αποκομίσει μια βαθιά γνώση του θέματος μέσω διαφορετικών μεθόδων. Οι συμμετέχοντες ήταν τέσσερις μαθητές με αυτισμό, ηλικίας δεκαπέντε έως δεκαέξι ετών, αρσενικού φύλου, προερχόμενοι από ένα ειδικό σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο βόρειο Λονδίνο. Η επιλογή της τάξης και του δείγματος ήταν τυχαία. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν μια φόρμα παρατήρησης και συνεντεύξεις σε μαθητές και καθηγητές. Για την βασική έρευνα διεξήχθη συστηματική επιτόπια παρατήρηση, με βάση την —προσαρμοσμένη για τους σκοπούς της έρευνας— φόρμα παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα των Blatchford, Baines, Chowne & Rubie- Davies (2006). Καταγράφηκε η συχνότητα της αλληλεπίδρασης του κάθε μαθητή με τον καθηγητή του σε διαφορετικό γνωστικό αντικείμενο και διαφορετικές συνθήκες εργασίας. Επίσης υπήρξε και βαθμολογική κλίμακα καταγραφής της συναισθηματικής κατάστασης των μαθητών. Παράλληλα, συνεντεύξεις με μαθητές (αυστηρά δομημένες) και με τους καθηγητές τους έλαβαν χώρα την ίδια περίοδο. Επίσης, καταγράφηκε με λεπτομέρειες το προφίλ του κάθε μαθητή από πληροφορίες σχετικά με το ιστορικό του, μέχρι την σχολική του επίδοση αλλά και αξιοσημείωτες συμπεριφορές. Τέλος, για την συμμετοχή των μαθητών στην έρευνα ζητήθηκε η γραπτή συναίνεση των γονέων τους, καθώς ήταν ανήλικοι και συγκεκριμένα κάτω των δεκαέξι ετών. Ακολουθήθηκαν αυστηρά οι κανόνες δεοντολογίας έρευνας της Βρετανικής Ψυχολογικής Εταιρείας (British Psychological Association, 2004).

3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις παρατηρήσεις επιβεβαιώνουν την υπόθεση

που διατυπώθηκε στην αρχή της έρευνας και παρουσιάζονται σε πίνακες και γραφήματα σύμφωνα με τον τρόπο της μελέτης περίπτωσης. Τα δεδομένα της παρατήρησης για κάθε μαθητή συγκεντρώθηκαν και αναπαραστάθηκαν σε ξεχωριστούς πίνακες και γραφήματα. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και εμπλουτίζονται από κοινά θέματα που συνάγονται από τις συνεντεύξεις.

3.1. Παρατήρηση

Εδώ, θα παρουσιάσω αναλυτικά τα αποτελέσματα που αφορούν σε έναν μόνο μαθητή, ο οποίος αναφέρεται ως μαθητής G. Η ίδια διαδικασία καταγραφής και απεικόνισης ακολουθήθηκε και για τους υπόλοιπους τρεις μαθητές με συναφή αποτελέσματα.

Στον **Πίνακα 1** απεικονίζονται συνοπτικά τα ευρήματα από έξι παρατηρήσεις στις οποίες ο G αλληλεπιδράσε με τους δασκάλους του και τους συνομηλίκους του σε τρία διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα. Τα **γραφήματα 1-3** παρουσιάζουν τα επίπεδα αυτών των αλληλεπιδράσεων. Στον **Πίνακα 2** εμφανίζονται οι πιο συχνές συμπεριφορές τις οποίες επέδειξε ο G στα τρία μαθήματα στα οποία παρατηρήθηκε, από τις οποίες προκύπτουν χρήσιμα ποιοτικά σχόλια σχετικά με τον τύπο της αλληλεπιδράσης.

Πιο αναλυτικά:

Πίνακας 1

Άθροισμα των παρατηρήσεων: αλληλεπιδράση του G σε τρία γνωστικά αντικείμενα.				
Μαθητής στόχος G	Αλληλεπιδράση με τον ενήλικα	Μη αλληλεπιδράση	Αλληλεπιδράση μεταξύ συνομήλικων	Σύνολο
Αγγλικά	11	9	0	20
Μαθηματικά	6	6	8	20
Γαλλικά	13	6	1	20

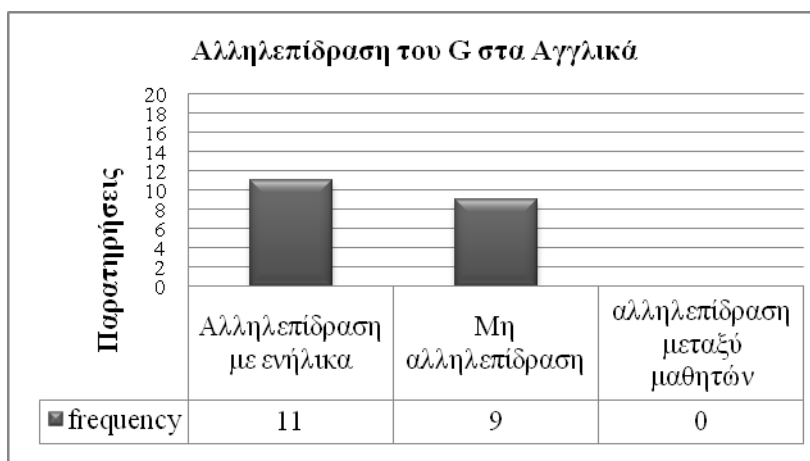
Όπως φαίνεται στον πίνακα 1:

- **Αγγλικά:** Κατά την διάρκεια 20 παρατηρήσεων των 10" η κάθε μια ο G αλληλεπιδράσε έντεκα φορές με τον δάσκαλό του και εννιά δεν αλληλεπιδράσε με κανέναν.
- **Μαθηματικά:** Κατά την διάρκεια 20 παρατηρήσεων των 10" η κάθε μια ο G αλληλεπιδράσε έξι φορές με τον δάσκαλό του, έξι φορές δεν αλληλεπιδράσε καθόλου

και οκτώ φορές αλληλεπίδρασε με τους συνομηλίκους του.

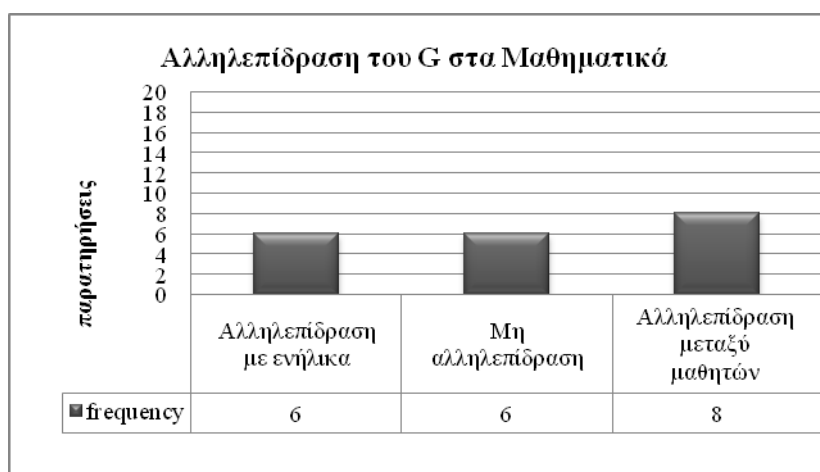
- **Γαλλικά** : την διάρκεια 20 παρατηρήσεων των 10" η κάθε μια ο G αλληλεπίδρασε δεκατρείς φορές με τον δάσκαλό του, έξι φορές δεν αλληλεπίδρασε καθόλου και μια φορά αλληλεπίδρασε με τους συνομηλίκους του.

Γράφημα 1



Όπως φαίνεται από το παραπάνω γράφημα (1), στα Αγγλικά ο G αλληλεπίδρασε ικανοποιητικά με τον δάσκαλό του, αλλά σχεδόν εξίσου συχνά βρέθηκε να μην αλληλεπιδρά με κανέναν.

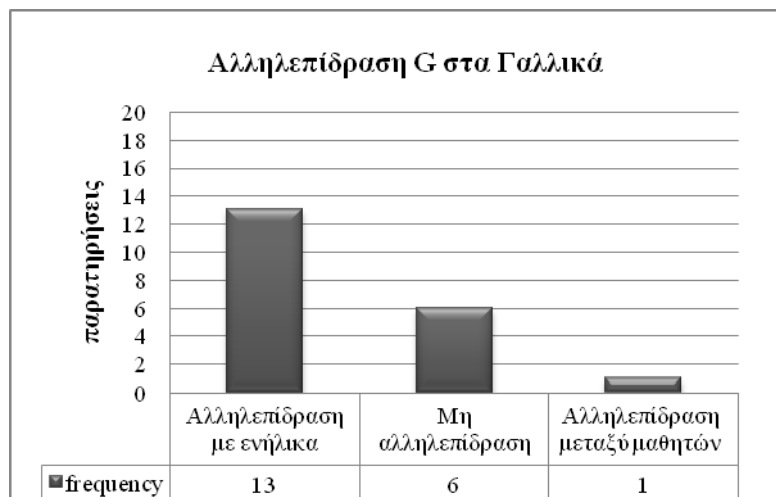
Γράφημα 2



Όπως φαίνεται στο *Γράφημα 2*, στα Μαθηματικά ο G αλληλεπίδρασε μέτρια με τον δάσκαλό του ή δεν αλληλεπίδρασε με κανέναν. Κυρίως αλληλεπιδρούσε με τους συνομηλίκους του.

Τέλος, το *Γράφημα 3* αποκαλύπτει την κοινωνική αλληλεπίδραση του G στα Γαλλικά, η οποία φαίνεται να είναι σημαντικά συχνότερη με τον δάσκαλο απ' ό τι είναι με τους συμμαθητές του, ενώ υπάρχουν στιγμές που ο G δεν αλληλεπιδρά καθόλου.

Γράφημα 3



Πίνακας 2: Παρουσιάζει τις πιο συχνές συμπεριφορές του G κατά την διάρκεια των τριών γνωστικών αντικειμένων τα οποία παρακολούθησε και περιλαμβάνει αξιοσημείωτα στοιχεία σχετικά με τον τύπο της αλληλεπίδρασης (παραδείγματος χάριν το πλαίσιο εργασίας μέσα στο οποία έλαβε χώρα η αλληλεπίδραση, αν αυτή ήταν πάνω στη συγκεκριμένο σχολικό έργο ή όχι ή πώς ενεργούσε ο μαθητής και πώς ο καθηγητής).

Πίνακας 2

Παρουσίαση των πιο συχνών συμπεριφορών σε τρία διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα.			
Μαθητής στόχος: G	ΑΓΓΛΙΚΑ	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	ΓΑΛΛΙΚΑ
Πλαίσιο εργασίας	Ενήλικας καθοδηγεί μαθητή/ ομάδα	Ατομική εργασία	Ενήλικας καθοδηγεί μαθητή/ ομάδα
Ο μαθητής δεν αλληλεπιδρά	Σταθερά συγκεντρωμένος στο έργο (on-task)	Διακοπτόμενα συγκεντρωμένος στο έργο	Εκτός εργασίας (Off-task). Ο μαθητής ενεργεί αυτόνομα
Αλληλεπίδραση ενήλικα με μαθητή	- δάσκαλος - ακροατήριο: η ομάδα - Η δραστηριότητα του ενήλικα πάνω στο έργο -ο μαθητής μιλά στον ενήλικο - Δραστηριότητα μαθητή: βλεμματική επαφή	- δάσκαλος - ο ενήλικός επικεντρώνεται στον μαθητή - Ο ενήλικός επί το έργον - ο μαθητής μιλά στον ενήλικο - Διακοπτόμενα στο έργο	- δάσκαλος - ο ενήλικός επικεντρώνεται στον μαθητή - Ο ενήλικός επί το έργον -ο μαθητής παρακολουθεί/ακούει/ μιλά στον ενήλικο - Δραστηριότητα μαθητή: Σταθερά στο έργο
Αλληλεπίδραση μαθητή με μαθητή		Δραστηριότητα μαθητή με μαθητή: - Ενεργούν εκτός έργου- διαδραστικά - Μιλούν συνεχώς	Δραστηριότητα μαθητή με μαθητή: κοινωνική - Μιλούν συνεχώς - Μη λεκτική αλληλεπίδραση

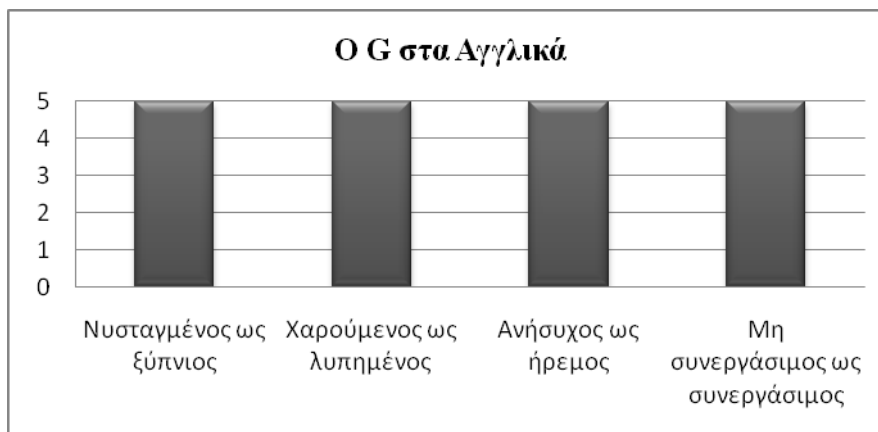
Ο πίνακας 2 υποδηλώνει τα εξής:

- Στα Αγγλικά το περιβάλλον εργασίας περιλάμβανε κυρίως τον ενήλικο-δάσκαλο να καθοδηγεί έναν μόνο μαθητή ή μια ομάδα μαθητών. Στο περιβάλλον αυτό ο G βρέθηκε να αλληλεπιδρά με την καθηγήτρια τις περισσότερες φορές, να μιλάει μαζί της και ταυτόχρονα να διατηρεί βλεμματική επαφή ακόμα κι όταν αυτή απευθύνεται σε όλη την ομάδα. Επίσης βρέθηκε να είναι την περισσότερη ώρα συγκεντρωμένος στο συγκεκριμένο έργο-δραστηριότητα τον οποίο είχε να επιτελέσει. Ακόμη, ενώ υπήρξαν στιγμές κατά τις οποίες ο G δεν αλληλεπιδρούσε, παρόλα αυτά ήταν συγκεντρωμένος και σταθερός στη δραστηριότητά του.
- Η εικόνα του μαθητή στα Μαθηματικά φάνηκε διαφοροποιημένη, με την αλληλεπίδραση με το δάσκαλο να είναι λιγότερη, ενώ η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους και η απουσία αλληλεπίδρασης φάνηκαν να κυριαρχούν. Εντούτοις, όπως αποκαλύπτεται από τον πίνακα 2, το περιβάλλον εργασίας στα μαθηματικά είναι εντελώς διαφορετικό, καθώς οι μαθητές ασχολούνται με ατομική εργασία που έχει υπαγορευτεί από το δάσκαλο. Παρόλα αυτά καταγράφηκε αλληλεπίδραση μεταξύ των συνομηλίκων. Από τον παραπάνω πίνακα γίνεται σαφές ότι η καταγεγραμμένη αλληλεπίδραση δεν αφορούσε το μάθημα (εκτός εργασίας αλληλεπίδραση). Από την άλλη μεριά, η συχνότητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τον δάσκαλο περιλάμβανε αλληλεπίδραση η οποία αφορούσε το μάθημα και κατά την οποία ο G μιλούσε στον ενήλικα για θέματα σχετικά με τα μαθηματικά. Σε κάποιες στιγμές, τέλος, ο μαθητής βρέθηκε να μην αλληλεπιδρά με κανέναν.
- Τέλος, στα Γαλλικά σε αντίθεση με τα δυο προηγούμενα γνωστικά αντικείμενα, ο G αλληλεπίδρασε περισσότερο με τον καθηγητή. Όπως καταδεικνύεται από τον πίνακα 2, ο καθηγητής απευθυνόταν στους μαθητές σχετικά με το μάθημα και ο G απαντούσε, άκουγε, μιλούσε και παρακολουθούσε, τις περισσότερες φορές πάνω στο θέμα. Ωστόσο, υπήρξαν στιγμές κατά τις οποίες ο G δεν αλληλεπιδρούσε αλλά ενεργούσε μόνος του ανεξάρτητα από το μάθημα. Τέλος, ακόμη λιγότερο αλληλεπιδρούσε κοινωνικά, λεκτικά και μη, με τους συμμαθητές του.

Συμπληρωματικά, καταγράφηκε από τον παρατηρητή και αναπαραστάθηκε σχηματικά (με γραφήματα) η συναισθηματική και γενικότερη κατάσταση των μαθητών την ώρα της παρατήρησης μέσω μια βαθμολογικής κλίμακας. Καταγράφηκαν παρατηρήσεις σχετικά με το κατά πόσο και σε ποιο ποσοστό το παιδί ήταν χαρούμενο ή λυπημένο, νυσταγμένο ή ξύπνιο, ανήσυχο ή ήρεμο, συνεργάσιμο ή μη συνεργάσιμο οι οποίες εμπλουτίζουν τα ευρήματα της παρατήρησης. Τα *Γραφήματα 1, 2 και 3* αποκαλύπτουν τα συναισθήματα του G, την ψυχική του διάθεση και την δραστηριοποίησή του σε κάθε μάθημα.

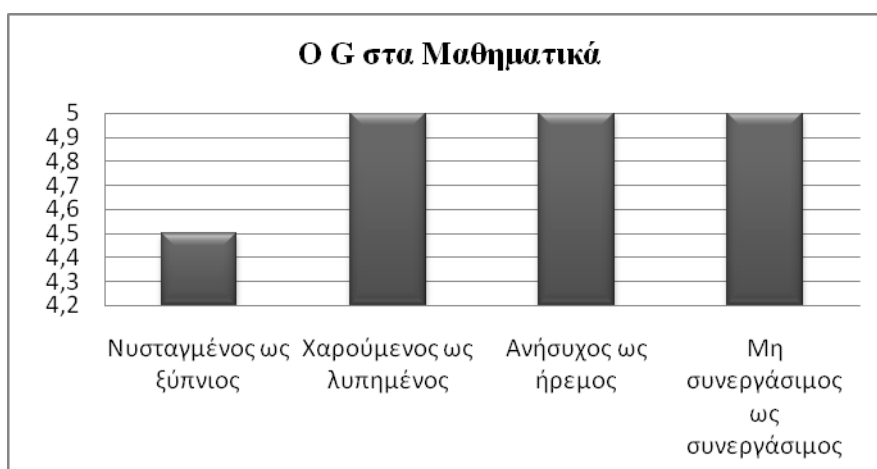
Στις ακόλουθες βαθμολογικές κλίμακες το 0 αντιστοιχεί στη νύστα, λύπη, ανησυχία και έλλειψη συνεργασιμότητας, ενώ το 5 αντιστοιχεί στην εγρήγορση, χαρά, ηρεμία και συνεργασιμότητα.

Γράφημα 1



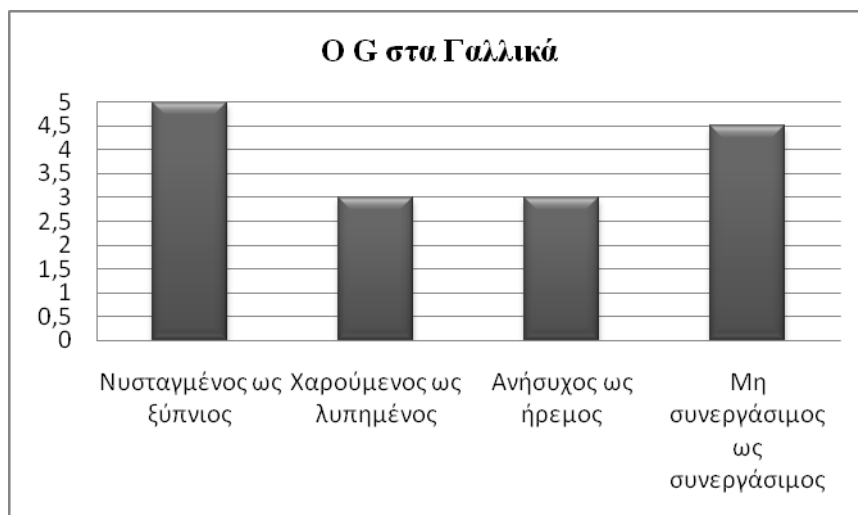
Το Γράφημα 1 εμφανίζει την γενική εικόνα του G κατά τη διάρκεια των Αγγλικών. Σύμφωνα με την άποψη του παρατηρητή, ο G φάνηκε ξύπνιος, χαρούμενος, ήρεμος κατά τη διάρκεια του μαθήματος όπως επίσης και συνεργάσιμος με την καθηγήτρια.

Γράφημα 2



Το Γράφημα 2 αποκαλύπτει την κατάσταση του G στα μαθηματικά, στα οποία ενώ βρέθηκε να είναι χαρούμενος, ήρεμος και συνεργάσιμος, δεν παρατηρήθηκε να είναι πολύ ξύπνιος.

Γράφημα 3



Τέλος, στο τρίτο γράφημα απεικονίζεται η κατάσταση του G στα Γαλλικά, στα οποία βρέθηκε να είναι πολύ ξύπνιος, ικανοποιητικά συνεργάσιμος, αλλά όχι τόσο ήρεμος και χαρούμενος.

3.2. Συνέντευξη με τον μαθητή

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης με τον μαθητή G, τον ρώτησα πιο μάθημα του αρέσει περισσότερο, πιο λιγότερο και γιατί σε πιο πλαίσιο εργασίας προτιμά να δουλεύει ποια τα συναισθήματά του αναφορικά με το αγαπημένο του μάθημα και πόσο σκληρά πιστεύει ότι δουλεύει σε αυτό. Μου αποκάλυψε ότι προτιμούσε τα Γαλλικά και αυτό γιατί του άρεσε να δουλεύει με τους φίλους του. Επίσης, ανέφερε ότι δεν αγαπά τους υπολογιστές και αυτό γιατί το βρίσκει βαρετό σαν μάθημα. Στα Γαλλικά, προτιμούσε να δουλεύει με τον καθηγητή του παρά να δουλεύει μόνος. Ένιωθε χαρούμενος στα Γαλλικά όταν δούλευε με τους φίλους του. Τέλος, σύμφωνα με την αυτοαξιολόγησή του αναφορικά με την επίδοσή του στο μάθημα, δούλευε πολύ σκληρά και ήταν καλός. Η παραπάνω συνέντευξη επιβεβαίωσε και στήριζε (ως ένα σημείο) τα ευρήματα της παρατήρησης και της βαθμολογικής κλίμακας συναισθηματικής κατάστασης με κοινά σημεία να είναι το γεγονός ότι στα Γαλλικά αλληλεπιδρούσε περισσότερο με τον καθηγητή του απ' όσο στα άλλα μαθήματα, ήταν χαρούμενος και αλληλεπιδρούσε επίσης με τους συμμαθητές του.

3.3. Συνέντευξη με τον καθηγητή

Περίπου τα ίδια συμπεράσματα προέκυψαν από την συνεντεύξεις που είχα και με τους καθηγητές των τριών μαθημάτων που ο G παρακολουθούσε. Ρώτησα τους καθηγητές του αναφορικά με την σχολική του επίδοση, αν πίστευαν ότι ο G έχει μια κλίση για το μάθημα

που διδάσκουν, αν, με ποιον και πως αλληλεπιδρούσε κατά τη διάρκεια του μαθήματός τους (π.χ. με αυτόν/ αυτή, με τους συμμαθητές του, πάνω στο θέμα/ εκτός θέματος, λεκτικά/ μη λεκτικά).

Η καθηγήτρια του G στα αγγλικά και στα μαθηματικά υποστήριξε ότι είχε καλές επιδόσεις στα αγγλικά και στα μαθηματικά και πίστευε ότι είχε κλίση και στα δύο μαθήματα. Σχετικά με την κοινωνική αλληλεπίδραση του G ανέφερε ότι ενώ στα Αγγλικά αλληλεπιδρούσε περισσότερο με την ίδια, στα Μαθηματικά αλληλεπιδρούσε περισσότερο με τους συμμαθητές του (πράγμα που επιβεβαίωσε τα ευρήματα της παρατήρησης). Επίσης, τα σχόλιά της αναφορικά με τον τύπο της αλληλεπίδρασης (η οποία σύμφωνα με την ίδια ήταν κυρίως πάνω στο έργο και στα δύο μαθήματα) συμπίπτουν με την παρατήρηση. Ακόμη, συνεπή με την παρατήρηση ήταν και τα σχόλια της καθηγήτριας ότι ο G αλληλεπιδρούσε κυρίως λεκτικά αλλά κάποιες στιγμές και μη λεκτικά (για παράδειγμα μέσω εκφράσεων προσώπου). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί η πεποίθηση της καθηγήτριας ότι αυτό που κινητοποιούσε τον G να αλληλεπιδράσει ήταν το ίδιο το μάθημα, και συγκεκριμένα το θέμα του μαθήματος κάθε φορά.

Από την άλλη μεριά, ο καθηγητής των Γαλλικών παρότι θεωρούσε τον G καλό μαθητή, δεν δέχτηκε την πιθανότητα ύπαρξης συγκεκριμένης κλίσης προς αυτό το αντικείμενο (ίσως λόγω των μαθησιακών δυσκολιών τις οποίες αντιμετωπίζει ο μαθητής). Δήλωσε πως ο G αλληλεπιδρούσε στο μάθημά του και πως πάντα ήταν πάνω στο θέμα (πράγμα που συνηγορεί με την παρατήρηση) αν και πάντα η αλληλεπίδραση ξεκινούσε από τον ίδιο (τον καθηγητή). Τέλος, επισήμανε ότι αυτό που κινητοποιούσε το συγκεκριμένο μαθητή, κατά την γνώμη του, να αλληλεπιδρά στα Γαλλικά ήταν η καλή του επίδοση.

4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στο σύνολο τους, οι παρατηρήσεις των τεσσάρων μαθητών υπέδειξαν μια σχέση μεταξύ της προτίμησης τους σε ένα γνωστικό αντικείμενο (την οποία εξέφρασαν οι ίδιοι οι μαθητές με αυτισμό στις συνεντεύξεις τους) και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης τους κατά τη διάρκεια των αντίστοιχων μαθημάτων.

4.1. Αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητή και δασκάλου

Τα αποτελέσματα της παρατήρησης υποστηρίζουν την ιδέα της πιθανότητας σύνδεσης μεταξύ της προτίμησης ενός παιδιού με αυτισμό σε ένα σχολικό μάθημα (όπως αυτή εκφράστηκε στην συνέντευξη που παραχώρησε) και στη συχνότητα με την οποία βρέθηκε να αλληλεπιδρά. Επίσης, η αλληλεπίδραση η οποία καταγράφηκε ήταν πολύ πιο συχνή μεταξύ

δασκάλου μαθητή παρά μεταξύ συμμαθητών, το οποίο είναι συνεπές και με τα ευρήματα από προηγούμενες έρευνες. Παραδείγματος χάριν, από την έρευνα των Hauck, Fein, Waterhouse & Feinstein (1995) φάνηκε ότι τα παιδιά με αυτισμό ξεκινούν να αλληλεπιδρούν πολύ πιο συχνά με τον δάσκαλο παρά με τους συνομήλικους (σε σχέση και με τα παιδιά με νοητική υστέρηση). Αναφορικά με το πώς ξεκινά η αλληλεπίδραση, οι συνεντεύξεις με τους καθηγητές αποκάλυψαν ότι όταν ο μαθητής αλληλεπιδρά πιο συχνά σε ένα συγκεκριμένο μάθημα, συνήθως η αλληλεπίδραση αυτή ξεκινά από το ίδιο και λιγότερες φορές από τον καθηγητή. Η πρωτοβουλία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στα παιδιά με αυτισμό είναι μια ικανότητα η οποία έχει επισημανθεί και από προηγούμενες έρευνες (Hauck κ.α., 1995).

Επιπλέον, όπως ήδη αναφέρθηκε, από την παρατήρηση βρέθηκαν και οι τέσσερις μαθητές περισσότερο συγκεντρωμένοι στο μάθημα το οποίο δήλωσαν ότι προτιμούσαν παρά στα υπόλοιπα μαθήματα. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνεται και από τις συνεντεύξεις με τους καθηγητές, οι οποίοι υποστήριζαν ότι στα γνωστικά αντικείμενα στα οποία οι μαθητές αλληλεπιδρούσαν περισσότερο και είχαν καλύτερες επιδόσεις αυτή η αλληλεπίδραση ήταν σχεδόν πάντα σχετική με το μάθημα.

Ακόμη, το ενδιαφέρον που προέκυψε από την έρευνα αυτή ήταν ότι οι μαθητές με αυτισμό αλληλεπιδρούσαν περισσότερο όταν το μάθημα περιλάμβανε ενδιαφέρουσες γι' αυτούς δραστηριότητες σε αντίθεση με τα άλλα μαθήματα. Η διαπίστωση αυτή είναι συνεπής με την γνώμη των Koegel, Dyer & Bell (1987) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι τα παιδιά με αυτισμό τείνουν να αλληλεπιδρούν περισσότερο όταν εμπλέκονται οι αγαπημένες τους δραστηριότητες.

4.2. Απουσία αλληλεπίδρασης

Η δεύτερη πιο συχνή συμπεριφορά των τεσσάρων αγοριών με αυτισμό στην έρευνα αυτή ήταν η απουσία οποιασδήποτε αλληλεπίδρασης. Η συμπεριφορά αυτή κατά τη διάρκεια της παρατήρησης αφορούσε τόσο στιγμές κατά τις οποίες ο μαθητής ήταν απασχολημένος με δραστηριότητες άσχετες με το μάθημα όσο και παθητικά αποσυρμένος. Παρόλα αυτά η απουσία κοινωνικής αλληλεπίδρασης στο προτιμητέο από τον μαθητή μάθημα υπαγορεύτηκε πολλές φορές από το πλαίσιο εργασίας στο συγκεκριμένο μάθημα (παραδείγματος χάριν στα Αγγλικά δεν ήταν λίγες οι φορές κατά τις οποίες οι μαθητές δούλευαν ατομικά κάποια δραστηριότητα). Τέλος, η υψηλή συχνότητα της απουσίας κοινωνικής αλληλεπίδρασης αποτελεί και ένα τυπικό γνώρισμα του αυτισμού (Jordan και Powell, 1995).

4.3. Αλληλεπίδραση μεταξύ συνομήλικων

Παρά την αδιαμφισβήτητη κυριαρχία της αλληλεπίδρασης μεταξύ δασκάλου και μαθητή, στην έρευνα αυτή εντοπίζονται στιγμές κατά τις οποίες ο μαθητής αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές του. Εντούτοις, η αλληλεπίδραση αυτή καταγράφεται πολύ αραιά, πράγμα που συμφωνεί με την προηγούμενη βιβλιογραφία, όπου αναφέρεται ότι η αλληλεπίδραση των παιδιών με αυτισμό απευθύνεται περισσότερο στον ενήλικον παρά στον συνομήλικο (Wing, 1996).

5. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Παρ' ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση και η επικοινωνία είναι μια διαδικασία η οποία αναπτύσσεται φυσικά σε κάθε άνθρωπο, τα άτομα με αυτισμό αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες σε αυτούς τους τομείς της ανάπτυξης, οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν σοβαρά την ποιότητα ζωής τους. Υποστηρίζεται, ωστόσο, ότι οι λειτουργικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα αυτά σε διάφορες πτυχές της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορούν να μετριαστούν (Hauck κ.α., 1995). Στην έρευνα αυτή έγινε μια απόπειρα να εξετασθεί η πιθανότητα ύπαρξης σχέσης μεταξύ της προτίμησης ενός παιδιού με αυτισμό σε ένα γνωστικό αντικείμενο και της κοινωνικής αλληλεπίδρασής του με τον δάσκαλό του.

Η εκπαίδευση είναι μια κοινωνικά διαμορφωμένη διαδικασία, με τον δάσκαλο να αποτελεί τον σύνδεσμο μεταξύ του παιδιού και της γνώσης (Jordan, 1999). Μέσω της αλληλεπίδρασης με τον δάσκαλο κάθε παιδί έχει πρόσβαση στην γνώση. Εντούτοις, τα άτομα με αυτισμό έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μια από αυτές έχει να κάνει με την άγνοια τους σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους οι κοινωνικές σχέσεις λειτουργούν, η οποία θέτει σε σοβαρό κίνδυνο την προσπάθειά τους να μάθουν (στο ίδιο). Συνεπώς, οι δάσκαλοι θα πρέπει να λάβουν σοβαρά υπόψη το γεγονός ότι θα πρέπει να επικεντρωθούν όχι μόνο στη διδασκαλία του αναλυτικού προγράμματος αλλά και στην διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές με αυτισμό (Jordan και Powell, 1995).

Η μικρή αυτή έρευνα προτείνει ότι παρά τις δυσκολίες τις οποίες αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αυτισμό σε διάφορες πτυχές της ανάπτυξής τους, δείχνουν μια επιλεκτικότητα απέναντι στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, η οποία είναι πολλές φορές παρόμοια με εκείνη που αναμένουμε από όλα τα παιδιά. Όλα τα παιδιά έχουν τα ενδιαφέροντά τους, μαθήματα τα οποία αγαπούν και μαθήματα τα οποία δεν αγαπούν. Όλα τα παιδιά απολαμβάνουν την επιτυχία, κινητοποιούνται από την επίδοση, αναζητούν την αποδοχή και τον έπαινο του δασκάλου, μοιράζονται την χαρά και την απογοήτευση με τους συμμαθητές τους. Οι

δάσκαλοι δεν θα πρέπει ποτέ να ξεχνούν να επικεντρώνονται στις ικανότητες και τις δυνατότητες των παιδιών με αυτισμό και να προσπαθούν να χρησιμοποιούν τις κλίσεις τους και τις προτιμήσεις τους ως «κλειδιά» που θα ξεκλειδώσουν τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών τους. Ίσως ένας τρόπος να «πυροδοτηθεί» το ενδιαφέρον του μαθητή για γνωστικά αντικείμενα που εν πρώτοις δεν τον ενδιαφέρουν, θα ήταν να συνδεθούν τα γνωστικά αντικείμενα αυτά με εξωσχολικά ενδιαφέροντα του μαθητή. Οι κοινωνικές δεξιότητες, τέλος, που θα αναπτυχθούν μέσα από μια τέτοια εκπαιδευτική προσέγγιση, θα μπορούσαν να αναδράσουν στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία που τις αναπτύσσει, καθιστώντας την σταδιακά πολύ πιο γόνιμη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Blatchford, P., Baines, Ed., Basset, P., Chowne, A., & Rubie-Davies, Chr. (2006). The Effect of a New Approach to Group Work on Pupil–Pupil and Teacher–Pupil Interactions, *Journal of Educational Psychology*, 98 (4), 750–765.

British Psychological Society. (2004). *Guidelines for minimum standards of ethical approval in psychological research*. Leicester: BPS.

Foster- Johnson, L., Ferro, J., & Dunlap, G. (1994). Preferred Curricular Activities and Reduced Problem Behaviors In Students With Intellectual Disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27 (3), 493- 504.

Frith, U. (1989). *Autism: explaining the enigma*. Oxford: Blackwell.

Jordan, R. (1999). *Autistic Spectrum Disorders: An Introductory Handbook for Practitioners*. London: David Fulton Publishers.

Jordan, R. & Powell, S. (1995). *Understanding and teaching children with autism*. Chichester: Wiley.

Hauck, M., Fein, D., Waterhouse, L., & Feinstein, C. (1995). Social initiations by autistic children to adults and other children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25, 579- 595.

Koegel, R., Dyer, K., & Bell, L. (1987). The Influence of Child- Preferred Activities on Autistic Children’s Social Behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20 (3), 243- 252.

Lord, C., & Magill-Evans, J. (1995). Peer interactions of autistic children and adolescents. *Development and Psychopathology*, 7, 611-626.

Mancil, G. R & Pearl, C. E. (2008). Restricted Interests as Motivators: Improving

Academic Engagement and Outcomes of Children on the Autism Spectrum. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 4 (6), 2-14.

McConnell, S. R. (2002). Interventions to Facilitate Social Interaction for Young Children with Autism: Review of Available Research and Recommendations for Educational Intervention and Future Research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32 (5), 351-372.

Pimley, L., & Bowen, M. (2007). *Social Skills and Autistic Spectrum Disorders*. London: Paul Chapman Publishing.

Schopler, E. & Mesibov, G. (1995). *Learning and Cognition in autism*. Plenum Press: New York.

Wing, L. (1996). *The autistic spectrum*. London: Constable.

White, S. W., Koenig, K. & Scahill, L. (2007). Social Skills Development in Children with Autism Spectrum Disorders: A Review of the Intervention Research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1858- 1868.

Vismara, L. A. & Lyons, G. L. (2007). Using Preservative Interests to Elicit Joint Attention Behaviors in Young Children with Autism: Theoretical and Clinical Implications for understanding Motivations. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9 (4), 214- 228.

ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΜΕΑ

Χαρισίου, Κωνσταντίνα

Φιλολόγος με εξειδίκευση στην ειδική αγωγή

Email: ninaxari@hotmail.com

Πλατιώτη Βασιλική

Θεολόγος με εξειδίκευση στην ειδική αγωγή

Email: vplatioti@yahoo.com

1. ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σε κάθε κοινωνία τα άτομα με ειδικές ανάγκες έχουν σε βασικό επίπεδο τα ίδια δικαιώματα, όπως άλλωστε ορίζεται από το συνταγματικό δίκαιο και την διακήρυξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Στα δικαιώματα αυτά, συμπεριλαμβάνεται και το δικαίωμα στον έρωτα, σε ιδιωτική ζωή, στο να ενημερωθούν για το σεξ, το ασφαλές σεξ, την σεξουαλική εκμετάλλευση και πως μπορούν να την αποφύγουν ή την τεκνοποίηση, αν το άτομο είναι σε θέση να πάρει μια ώριμη και συνειδητή απόφαση. Τί όμως ορίζεται ως σεξουαλικότητα ενός ανθρώπου γενικότερα και πως αυτή εκδηλώνεται στα Άτομα με ειδικές ανάγκες, όπως για παράδειγμα άτομα με κινητικές αναπηρίες, με πνευματική(νοητική) υστέρηση ή διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, είναι κάποια από τα ζητήματα που θα μας απασχολήσουν στη συγκεκριμένη εργασία. Στην πράξη βέβαια κάποια πράγματα εκφράζονται με διαφορετικό τρόπο, ενώ τα ηθικά ζητήματα που εγείρονται στην εκάστοτε περίπτωση είναι πολύ δυσεπίλυτα.

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω καθώς και με τα προβλήματα που κάθε φορά προκύπτουν στην εκπαίδευση καθιστούν αναγκαία την υποχρεωτική σεξουαλική διαπαιδαγώγηση των Ατόμων με ειδικές ανάγκες. Συνεχίζοντας, ο τρόπος που ο κοινωνικός και οικογενειακός περίγυρος αντιμετωπίζει την σεξουαλικότητα των ατόμων αυτών ποικίλλει από πόλη σε πόλη, από κράτος σε κράτος, από χώρα σε χώρα.

Στην προσπάθεια μας αυτή σημαντικότερο ρόλο διατέλεσε η αποκάλυψη βιωμάτων από άτομα με ιδιαιτερότητες και μία εκπαιδευτικό. Στο σημείο αυτό είναι καλό να καταστήσουμε σαφές ότι η απάντηση σε όλα τα παραπάνω ζητήματα δεν μπορεί να είναι

γενική, καθώς κάθε περίπτωση πρέπει να αντιμετωπίζεται εξατομικευμένα και να εξετάζεται ενδελεχώς.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Σεξουαλικότητα, Ηθικολογία, Σεξουαλικά βοηθήματα, Σεξουαλική διαπαιδαγώγηση

2.ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΟΤΗΤΑ

Η ανθρώπινη φύση περιλαμβάνει μεταξύ άλλων και τη σεξουαλικότητα. Κάθε άνθρωπος έρχεται σε επαφή με κάποιον άλλον όχι μόνο σωματικά αλλά και ψυχικά. Η υγεία ενός ατόμου η ψυχολογική και βιολογική ολοκλήρωσή του, επιτυγχάνεται από τους σεξουαλικούς μηχανισμούς. Για το λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητο να μπορεί να προστατεύει τον εαυτό του και να διεκδικεί τη σεξουαλικότητά του.

Τι ακριβώς όμως είναι η σεξουαλικότητα; Πως ορίζεται; Οι Conrad και Milburn (2001), καθηγητές ψυχολογίας στο πανεπιστήμιο της Μασαχουσέτης, αναφέρουν ότι η καλή σεξουαλικότητα έχει ως βάση την κατανόηση του εαυτού μας. Μόνο έτσι θα απαλλαγούμε από όσα μας εμποδίζουν να απολαύσουμε τη σεξουαλικότητα μας. Είναι ένα πολύ σημαντικό στοιχείο για την ευεξία και την ποιότητα ζωής του ατόμου.

Ωστόσο, σαφή ορισμό δεν μπορούμε να δώσουμε. Είναι μια έννοια πολυδιάστατη στην οποία εμπλέκονται βιολογικοί, γνωστικοί, ψυχικοί, συναισθηματικοί και κοινωνικοί παράγοντες. Δεν μπορούμε να επιλέξουμε αν θα έχουμε σεξουαλικότητα ή όχι. Είναι κομμάτι του κάθε ανθρώπου, σε απόλυτη συνάρτηση με την ιδιοσυγκρασία του. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι εμφανίζεται πριν ακόμα τη γέννηση μας με την ανάπτυξη των γεννητικών οργάνων, των δευτερογενών σεξουαλικών χαρακτηριστικών, υπευθύνων για τη λειτουργία της αναπαραγωγής.

Ξεκινά με τη γέννηση μας. Η ποσότητα και η ποιότητα ενός αγγίγματος της μητέρας προς το παιδί επηρεάζουν και καθορίζουν την μετέπειτα σεξουαλική του ζωή. (Ο Harlow (1962), σε έρευνες που έκανε πάνω σε απομονωμένους πιθήκους αναφέρει ότι οι πίθηκοι που είχαν στερηθεί τη συντροφιά της μητέρας τους και των συνομιλήκων τους κατά τη διάρκεια των πρώτων 6 μηνών της ζωής τους, δεν ήταν σε θέση να έχουν σεξουαλικές επαφές). Με το πέρασμα του χρόνου επιτυγχάνεται και η ψυχική ωρίμανση κατά την οποία το άτομο αναλαμβάνει το σεξουαλικό του ρόλο και αναζητά την ικανοποίηση και τη συναισθηματική πληρότητα.

Η σεξουαλικότητα περικλείει μέσα της τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις συμπεριφορές του ατόμου. Είναι ένας τρόπος επικοινωνίας μεταξύ δύο ανθρώπων προκειμένου να αγαπηθούν, να εκφραστούν ερωτικά.. Περιλαμβάνει επίσης και την εικόνα που έχουμε για

τον εαυτό μας, τις γνώσεις και τις πεποιθήσεις μας για το σεξ (κάτι το οποίο εξαρτάται κυρίως από τον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι γονείς μας το ζήτημα και τί πληροφορίες μας παρείχαν) την εξωτερίκευση της επιθυμίας. Ο τρόπος που παρουσιάζω τον εαυτό μου σε ένα μελλοντικό σύντροφο εξαρτάται από την εικόνα που έχω εγώ για τον εαυτό μου. Επιπλέον, βρίσκεται σε πλήρη αντιδιαστολή με το σεξ γιατί δεν πραγματώνεται μέσα σε λίγη ώρα αλλά μας συντροφεύει μέχρι το τέλος της ζωής μας.

Όπως είναι φυσικό, η σεξουαλικότητα κάθε ατόμου είναι μοναδική, μας κάνει να ξεχωρίζουμε από τους υπολοίπους. Οι Stuart και Sundeen (1988) αναφέρουν ότι καθορίζει σε ένα μεγάλο βαθμό το ποιοί είμαστε. Είναι βασικό στοιχείο της μοναδικότητας του κάθε ανθρώπου.

Η προσωπικότητα μας ενδεχομένως είναι και ο κυριότερος παράγοντας που επηρεάζει τη σεξουαλική μας ζωή. Ωστόσο, δεν είναι και ο μοναδικός. Ισχυρή επίδραση στη διαμόρφωση αυτή παίζουν επίσης τα προσωπικά βιώματα, οι προσωπικές εμπειρίες, το οικογενειακό περιβάλλον, με την ελεύθερη έκφραση ή όχι συναισθημάτων, την εκδήλωση στοργής προς το παιδί και προς το σύντροφο, τα όρια που θέτει σε συνδυασμό με τις ηθικές αξίες, η παιδεία και η κουλτούρα της εκάστοτε χώρας και πολιτισμού (για παράδειγμα σε πολλές χώρες απαγορεύονται οι σεξουαλικές επαφές πριν το γάμο), ο κοινωνικός περίγυρος. Καθορίζεται τέλος από την ικανότητα ένταξης και προσαρμογής του ατόμου στην καθημερινότητα, στους ρυθμούς της ζωής.

3.ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

Πολλοί, θεωρούν ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι είτε ασεξουαλικά είτε επικίνδυνα λόγω σεξουαλικών ορμών. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από την τέχνη είτε μιλάμε για κινηματογράφο είτε μιλάμε για περιοδικό τύπο.

Ο Bauerfeld (1972) αναφέρει ότι οι μη ανάπηροι στη θέα και μόνο ενός ανάπηρου του προσδίδουν περιορισμένη σεξουαλικότητα ενώ ο Fleckenstein(1997) αναφέρει ότι τον θεωρούν άπειρο και διεστραμμένο.

Φυσικά, η πραγματικότητα είναι τελείως διαφορετική. Αν δεχτούμε κάποιες απόψεις που επικρατούν (Stockmann, 2006), θα πρέπει να αναγνωρίσουμε επίσης ότι όλες οι ψυχολογικές δυσκολίες που εμφανίζονται σε ανάπηρους νέους, είναι όμοιες με αυτές των μη ανάπηρων νέων. Τα άτομα με ειδικές ανάγκες μπορούν να κάνουν σεξ και να το απολαύσουν όπως ακριβώς και τα άτομα χωρίς αναπηρίες. Η σεξουαλικότητα τους δεν διαφέρει. Η επιθυμία κάποιου να μπορεί να ικανοποιεί τις σεξουαλικές του ανάγκες συνεχίζει να υπάρχει

και στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Οι άνθρωποι αυτοί μπορούν να κάνουν σεξ. Κατά την άποψη μας περιορίζονται μόνο από τη φαντασία τους.

Ας ξεκινήσουμε με τα άτομα που έχουν κινητικά προβλήματα. Κατά γενική ομολογία, η κοινωνία θεωρεί ότι όσοι είναι σε αναπηρική καρέκλα δεν μπορούν να κάνουν σεξ. Υπάρχουν αρκετές τέτοιες περιπτώσεις αλλά οι περισσότεροι είναι σεξουαλικά ενεργοί. Πιστεύουν ότι είναι ικανοί να συνάψουν μια σχέση κάποια στιγμή στη ζωή τους. Δεν διαφέρουν σε τίποτα από τους συνομηλίκους του χωρίς κινητικά προβλήματα. Είναι εξίσου δραστήριοι ερωτικά.

Μέσα στο ζευγάρι είτε έχει ο ένας είτε και οι δύο ειδικές ανάγκες, θα πρέπει να είναι ευαίσθητοι ο ένας στις ανάγκες και επιθυμίες του άλλου. Κυρίως όμως θα πρέπει να καταλαβαίνουν τις ειδικές διαδικασίες πχ αφαίρεση τεχνητών άκρων ή αλλαγή στάσεων για μεγαλύτερη άνεση. Όπως αναφέραμε και πιο πάνω, η μεγάλη φαντασία στη σεξουαλική διαδικασία είναι σημαντικός παράγοντας. Θα πρέπει να διεγείρονται οι ερωτογενείς ζώνες. Τα φιλά, τα χάνια, ο κολπικός, στοματικός ή πρωκτικός έρωτας είναι ίδια με τους υπολοίπους ανθρώπους αν και σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να επιτευχθεί πιο δύσκολα πχ αν έχουν και οι δύο κινητικά προβλήματα .

Από την άλλη, άτομα με παράλυση είναι πιθανό να μην έχουν οργασμό. Τουλάχιστον όχι όπως τον γνωρίζουμε εμείς. Νιώθουν ευχαρίστηση σε άλλα σημεία του σώματος τους πχ στον εγκέφαλο βιώνοντας έτσι, όπως δηλώνουν και οι ίδιοι, εγκεφαλικό οργασμό.

Συνεχίζοντας, δεν υπάρχει πάντα αποδοχή της σεξουαλικότητας των ατόμων με νοητική υστέρηση παρόλο που έχουν τα ίδια δικαιώματα και ανάγκες. Εξαιτίας του ρατσισμού και του αποκλεισμού που βιώνουν καθημερινά δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν και να συνάψουν μια σχέση. Οι Grunewald και Linner (1979), σε χαρακτηριστική τους έρευνα, αναφέρουν ότι τα ζευγάρια των ατόμων με νοητική υστέρηση έχουν μειωμένες ή και καθόλου σεξουαλικές επαφές. Μια τέτοια στάση μπορεί να κρατήσουν μέχρι και οι ίδιοι οι γονείς τους. Πολλές φορές τηρούν μια απαγορευτική στάση που έρχεται σε σύγκρουση με τις διάφορες σεξουαλικές αναζητήσεις του παιδιού τους. Κάποιες φορές ωθούν το παιδί τους να συνάψει φιλικές σχέσεις με άτομα του ίδιου φύλου με αποτέλεσμα να έχουν καταγραφεί πολλά περιστατικά ομοφυλοφιλίας.

Υπάρχουν όμως περιπτώσεις που εμφανίζουν επιθετική σεξουαλική συμπεριφορά, κυρίως ψηλαφώντας το σώμα άλλων ατόμων, ανεξαρτήτως φύλου. Φυσικά, δεν γνωρίζουν τί συνέπειες μπορεί να έχει μια τέτοια συμπεριφορά εξαιτίας της απουσίας διαπαιδαγώγησης. Δυστυχώς όμως τα παιδιά αυτά λόγω αδυναμιών και ευκολοπιστίας πέφτουν πιο συχνά θύματα εκμετάλλευσης και σεξουαλικής κακοποίησης.

Όσον αφορά τη σεξουαλικότητα των ατόμων με οπτική αναπηρία, φαινομενικά, η σεξουαλική τους ανάπτυξη είναι ίδια με τους υπολοίπους. Ωστόσο, εξαιτίας της απουσίας όρασης οι γνώσεις τους είναι ελλιπείς, έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση και άγνοια της ανθρώπινης ανατομίας. Για τον λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητη η οπτική εξερεύνηση και η σωστή διαπαιδαγώγηση. Η σεξουαλικότητα τους είναι υγιής όταν λαμβάνουν θετικά μηνύματα για το άτομο τους, σε αντίθετη περίπτωση έχουν χαμηλή αυτοεικόνα όπως αναφέρει ο Kekelis (1992) και κατά συνέπεια παρουσιάζουν δυσκολία στις συναναστροφές τους με άλλα άτομα.

Το 4ο συνέδριο της Οργάνωσης Αυτισμού που διεξήχθη στη Χάγη στις 10 Μαΐου 1992 κατοχυρώνει το δικαίωμα των αυτιστικών ατόμων στις σεξουαλικές σχέσεις, συμπεριλαμβανομένου και του γάμου χωρίς εκμετάλλευση. Όπως ορίζεται και από τον Π.Ο.Υ (Who, 1992) η σεξουαλική συμπεριφορά των ατόμων αυτών επηρεάζεται από τη δυσκολία κατανόησης, δημιουργίας και διατήρησης κοινωνικών σχέσεων. Συχνά, οι αυτιστικοί αυνανίζονται σε δημόσιους χώρους εξαιτίας της έλλειψης κατανόησης κοινωνικών κανόνων και θεσμών. Άλλες φορές προσπαθούν να φιλήσουν ή να αγγίξουν κάποιον άλλον, ακόμα και άγνωστο. Οι συμπεριφορές αυτές και η συχνότητα τους βρίσκονται φυσικά σε απόλυτη συνάρτηση και με την λειτουργικότητα των αυτιστικών. Όσο πιο υψηλή είναι η λειτουργικότητα τόσο περιορίζεται η σεξουαλική συμπεριφορά προς του άλλους και αυξάνεται η επιθυμία για σχέση. Ο Masters και οι συνεργάτες του (1988) διαπίστωσαν ότι στα άτομα με χαμηλή λειτουργικότητα ο αυνανισμός είναι η πιο συχνή σεξουαλική συμπεριφορά και συμβαίνει δημόσια σε πολλές περιπτώσεις. Η συμπεριφορά αυτή παραπέμπει στα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά 3-5 χρονών που μπορεί να εμφανίσουν μία τέτοια συμπεριφορά δημόσια. Σε άτομα με μέτρια λειτουργικότητα, μειώνεται η τάση για αυνανισμό που συμβαίνει δημόσια μερικές φορές και εμφανίζεται σεξουαλική συμπεριφορά προς επιλεγμένους άλλους. Η συμπεριφορά αυτή μπορεί να συγκριθεί με εκείνη των φυσιολογικά αναπτυσσόμενων παιδιών νηπιακής ηλικίας. Στα άτομα υψηλής λειτουργικότητας παρατηρείται αυνανισμός αλλά όχι δημόσια, περιορισμένη σεξουαλική συμπεριφορά προς άλλους και επιθυμία για σχέση. Το ενδιαφέρον για αυνανισμό μειώνεται καθώς το άτομο μεγαλώνει. Η συμπεριφορά τους μπορεί να συγκριθεί με εκείνη των φυσιολογικά αναπτυσσόμενων εφήβων.

Ενδεικτική είναι και η έρευνα της Henault (2005) πάνω σε άτομα με σύνδρομο Asperger, η οποία αναφέρει ότι τα άτομα αυτά, ακόμα και όσα ήταν νυμφευμένα, είχαν φυσιολογικές επιθυμίες αλλά μικρή σεξουαλική εμπειρία, χαμηλή αυτοεκτίμηση και συχνά εμφάνιζαν ακατάλληλη σεξουαλική συμπεριφορά.

Δυστυχώς για τα υπόλοιπα άτομα με ειδικές ανάγκες, η βιβλιογραφία ήταν περισσότερο περιορισμένη, χωρίς καμία αναφορά για τη σεξουαλικότητα τους.

4. ΗΘΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ

Και ενώ, σε συνάρτηση πάντοτε με τα παραπάνω, αυτό που υπάρχει κοινό σε όλους είναι η ανθρώπινη υπόσταση και κατά συνέπεια η σεξουαλικότητα, γεγονός πιο σημαντικό από οποιεσδήποτε διαφορές. Ωστόσο στην πράξη τα πράγματα είναι διαφορετικά και τα ηθικά ζητήματα που εγείρονται είναι πολλά και δυσεπίλυτα. Σεξουαλικές σχέσεις, αντισύλληψη, μεταδιδόμενα νοσήματα, γάμος, τεκνοποίηση και σεξουαλική κακομεταχείριση αποτελούν κάποια από αυτά που θα μας απασχολήσουν στην συνέχεια αυτής της εργασίας, τα οποία εμπεριέχουν φιλοσοφικές, κοινωνικές και ψυχολογικές παραμέτρους. (Ζώνιου – Σιδέρη, 1996)

Είναι γεγονός ότι τα ΑΜΕΑ δεν είναι ασεξουαλικά άτομα και ότι η αναπηρία τους οδηγεί απαραίτητα σε σεξουαλική ανικανότητα ή σε αποφυγή σύναψης σχέσης. Το αντίθετο μάλιστα, είναι έκφραση της κοινωνικής αμηχανίας απέναντι σε αυτά τα θέματα αλλά και των ήδη υπάρχουσων προκαταλήψεων των μη αναπήρων για τη σεξουαλικότητα από τη μία, των αναπήρων από την άλλη (Ζώνιου – Σιδέρη, 1996). Ο Νιτσόπουλος (1993) αναφέρει ότι μόνο το 3% των γονέων επικροτούσαν τη σύναψη σεξουαλικών σχέσεων καταδικάζοντας τα παιδιά τους έτσι στη μονοσεξουαλικότητα του αυνανισμού. Τα ντύνουν με άκομπο τρόπο ούτως ώστε να μην εγείρουν σεξουαλικές επιθυμίες και δεν συμφωνούν με τη λύση του οίκου ανοχής, αν και τελικά υιοθετείται σε υψηλότερα ποσοστά. Ωστόσο, όλα τα ΑΜΕΑ δικαιούνται μια ενεργή σεξουαλική ζωή, εφόσον δεν συντρέχουν ιδιαίτερα αποτρεπτικοί ιατρικοί και ψυχολογικοί λόγοι.

Αυτό που επείγει και επιβάλλεται είναι το δικαίωμα τους στην ύπαρξη συμβουλευτικής γύρω από το σεξ και την αντισύλληψη όπως το προφυλακτικό, το χάπι, το διάφραγμα, το σπινάλ, το minipill, το εμφύτευμα προκειμένου να αποφευχθεί η προσβολή των ατόμων αυτών από πολλές σεξουαλικά μεταδιδόμενες ασθένειες όπως βλεννόρροια, χλαμύδια, έρπης, HIV, HPV κ.α. ή από κάποια ανεπιθύμητη εγκυμοσύνη.

Επιπλέον καθώς τα άτομα αυτά μεγαλώνουν το δικαίωμα τους στο γάμο θεωρείται αναφαίρετο. Το να ‘‘ καταφέρει ‘‘ μάλιστα κάποιο άτομο ΑΜΕΑ έναν γάμο προϋποθέτει μεγάλη ωριμότητα και υπευθυνότητα. Επίσης ο Edgerton (1967) αναφέρει ότι ο γάμος είναι μια ένδειξη κανονικότητας και δίνει μια θέση ελεύθερου ανθρώπου μέσα στην κοινωνία.

Ωστόσο προκειμένου να πραγματοποιηθεί ο γάμος συντρέχουν κάποιες προϋποθέσεις όπως άσκηση επαγγέλματος, σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, εκπαίδευση για την αντιμετώπιση

των καθημερινών προβλημάτων. Ακόμη δεν πρέπει να παραβλέπουμε και την περίπτωση της τεκνοποίησης των ατόμων αυτών και κατά πόσο είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν. Ανάλογα φυσικά την περίπτωση σε κάποιους απαγορεύεται η τεκνοποίηση ρητά προκειμένου να αποφευχθεί η ύπαρξη κληρονομικότητας, ενώ σε όσους επιτρέπεται παρατηρείται προσαρμογή των παιδιών στις ανάγκες των γονέων ΑΜΕΑ καλλιεργώντας σε εκείνα μια ωριμότητα και ένα αίσθημα υπευθυνότητας μεγαλύτερο και σε πιο σύντομο χρόνο από ότι σε παιδιά γονέων μη ΑΜΕΑ. Βασική όμως προϋπόθεση αποτελεί η αποδοχή της αναπηρίας τους και η απαλλαγή τους από κόμπλεξ και ταμπού και προκαταλήψεις. Βέβαια επειδή πολλοί γονείς επιθυμούν να αποφύγουν την τεκνοποίηση των παιδιών τους, καταφεύγουν, και σε μεγάλο ποσοστό κρυφά, να κάνουν στείρωση σε αυτά.

Τέλος ένα μεγάλο θέμα το οποίο προκύπτει και αφορά σε μεγαλύτερο βαθμό τα ΑΜΕΑ, είναι η σεξουαλική εκμετάλλευση – κακοποίηση στην οποία υπόκεινται αυτά τα άτομα, καθώς οι περισσότεροι θεωρούν πως η αναπηρία επηρεάζει και το συναισθηματικό κόσμο και άρα τα ΑΜΕΑ δεν τραυματίζονται από την κακοποίηση. Αξίζει εδώ να αναφερθούμε σε κάποιες διαφοροποιήσεις που υπάρχουν. Μπορούμε λοιπόν να μιλήσουμε για σεξουαλική κακομεταχείριση η οποία περιλαμβάνει την (1) σεξουαλική κακοποίηση, δηλαδή τη σεξουαλική επίθεση από πατέρα, πατριό, συγγενή ή άλλον ενήλικα, αποτελεί συνήθως μεμονωμένο περιστατικό κατά κανόνα βίαιο ή απρόβλεπτο. Τα τελευταία χρόνια αντί του όρου σεξουαλική κακοποίηση χρησιμοποιείται ο όρος σεξουαλική κατάχρηση (sexual misuse). Αν και στην ελληνική ορολογία δεν έχει καθιερωθεί ευρέως . (2) Την σεξουαλική εκμετάλλευση η οποία έχει να κάνει με την εκπόρνευση παιδιών με στόχο την απόκτηση χρημάτων, την παραγωγή πορνογραφικού υλικού ή και άλλες μορφές εκμετάλλευσης από γονείς, συγγενείς ή άλλους ενήλικες. Το παιδί γίνεται αντικείμενο σεξουαλικής εκμετάλλευσης. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι σωματική, ψυχολογική ή και τα δύο. (3) Τέλος υπάρχει και η αιμομιξία, δηλαδή σεξουαλική σχέση που περιλαμβάνει συνουσία, θωπεία ή επίδειξη γεννητικών οργάνων μεταξύ συγγενών εξ αίματος.

Σε όλες αυτές τις παραπάνω μορφές σεξουαλικής κακομεταχείρισης είναι εκτεθειμένα όλα τα άτομα, συνεχώς όμως τα ΑΜΕΑ, ενώ ιδιαίτερα και σε μεγαλύτερο ποσοστό εκείνα τα οποία βρίσκονται σε ιδρύματα (Κατωπόδη, 2005).

5.ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΗ ΔΙΑΠΑΙΔΑΓΩΓΗΣΗ

Στο συγκεκριμένο σημείο κρίνεται απαραίτητο να τεθεί το θέμα της σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης, η οποία καλύπτει όλους του τομείς που σχετίζονται με την ανθρωπίνη γενετησία ορμή, συμπεριλαμβανομένης της νοοτροπίας, των συναισθημάτων, της

συμπεριφοράς μας και του τρόπου με τον οποίο αντιμετωπίζουμε τον εαυτό μας και τους άλλους, και το πόσο απαραίτητη είναι η παρουσία της ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Ωστόσο, ο σχεδιασμός μιας αποτελεσματικής σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης πρέπει να βασίζεται στη γνώση της πραγματικής κατάστασης των πραγμάτων, και αυτό είναι σημαντικό κενό που πρέπει να καλυφθεί.

Όλοι οι νέοι με ιδιαιτερότητες πρέπει να διδαχθούν για τον έρωτα, την αντισύλληψη, τα αφροδίσια νοσήματα... Να είναι σε θέση να διαπραγματευτούν την σεξουαλικότητα τους στο πλαίσιο λήψης ώριμων αποφάσεων και ηθικών διλημμάτων. Ενώ αυτό που προέχει είναι και το είδος της πληροφόρησης που θα δεχτούν και όχι όπως συνηθίζεται μέσω φίλων είτε μέσω των ΜΜΕ είτε από επιγραφές στις τουαλέτες των σχολείων είτε από τις πρόωρες σεξουαλικές εμπειρίες. Ακόμη σύμφωνα με μελέτες που έχουν γίνει και όπως ο Lempp (1971) αναφέρει εκεί όπου τα ανάπηρα παιδιά και οι νέοι μεγαλώνουν σε ικανοποιητικό κοινωνικό πλαίσιο και όχι σε κλίμα αδιακρίτου ανταγωνισμού με τους μη ανάπηρους συνομήλικους τους δεν αναμένεται να υπάρξουν αξιόλογες ανωμαλίες στη συμπεριφορά. Για το λόγο αυτό πολλοί είναι οι μελετητές εκείνοι που προτείνουν ίδιο περιεχόμενο μάθησης, όσον αφορά τη σεξουαλική αγωγή, για ανάπηρα και μη ανάπηρα παιδιά. Ο Wolfgralt (1971) μάλιστα επικρίνει την καθιερωμένη τάση να εξειδικεύεται η πληροφόρηση και η εκπαιδευτική βοήθεια στην περίπτωση των αναπήρων και θεωρεί ότι οι γνωστές πρακτικές έτειναν στην συγκάλυψη της γενετήσιας όρμης ή την υπερδιόγκωση της.

Βέβαια επειδή οι περιπτώσεις αναπηρίας ποικίλουν και κάθε μια από αυτές χρειάζεται ιδιαίτερο χειρισμό έτσι και η διαπαιδαγώγηση οφείλει να είναι ανάλογη. Στους αυτιστικούς για παράδειγμα, οι όποιοι δεν αντιλαμβάνονται καθόλου τον εαυτό τους ως ον με σεξουαλικότητα, επιβάλλεται να επικεντρωθεί η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση σε θέματα υγιεινής, ασφάλειας και διακριτικότητας (Jordan, 2000), καθώς ο Wing (2000) αναφέρει ότι η σεξουαλικότητα τους περιορίζεται στην αυτοικανοποίηση, μιας και μπορεί να έχουν σεξουαλικές ανάγκες αλλά δεν υπάρχει ή δεν εκδηλώνουν σεξουαλικό ενδιαφέρον προς τους άλλους.

Παράλληλα, όπως ήδη αναφέρθηκε παραπάνω, σημαντικότερη είναι και η απόκτηση γνώσεων αυτών των παιδιών για το σεξ και η πρόσβαση τους σε τέτοιου είδους πληροφορίες. Τις περισσότερες φορές οι πληροφορίες είναι παραπλανητικές και προκαλούν έντονη σύγχυση, γιατί τα παιδιά είτε παραπληροφορούνται είτε παρερμηνεύουν τις πληροφορίες που τους έχουν δοθεί. Όλα αυτά συμβαίνουν καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν υπό τον έλεγχο των ταμπού του κοινωνικού περίγυρου και μεγαλώνοντας συνειδητοποιούν την έμφαση που δίνει

ο πολιτισμός μας στη σεξουαλικότητα, χωρίς όμως να έχουν τεθεί τα θεμέλια για μια υγιής έκφραση αυτής.

Δεν είναι τυχαίο άλλωστε το γεγονός ότι όσον αφορά τα ΑΜΕΑ έρευνες, σχετικά με τη σεξουαλικότητα, αφορούν τα άτομα που φιλοξενούνται σε ιδρύματα, χώρος βέβαια που δεν προωθούνται ιδιαίτερα οι ετεροφυλικές σχέσεις. Ακόμη και στη γενική παιδεία, παρόλο που υπάρχει υπουργική απόφαση για ένταξη του συγκεκριμένου αντικειμένου στα σχολεία, αρχικά από το 1980 ως προαιρετικό μάθημα στο Γυμνάσιο (άρθρο 7 του Νομου 1894 /ΦΕΚ 110 / τ.Α/27-8-90) και σύμφωνα με την παράγραφο 6 του άρθρου 7 του νόμου 2817/ΦΕΚ 78/τ.Α/14-03-00 ως τμήμα των ορολογιών και αναλυτικών προγραμμάτων στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εντούτοις δεν εφαρμόζεται.

Η μοναδική δυνατότητα για σεξουαλική διαπαιδαγώγηση παρέχεται μόνον μέσα από τα διάφορα, θεσμοθετημένα προγράμματα υγείας τα οποία αναπτύσσονται εκτός ωρολόγιου προγράμματος και ο αριθμός των παιδιών που συμμετέχουν είναι περιορισμένος. Περιορισμένη βέβαια είναι και η ενημέρωση και κατάρτιση των ίδιων των εκπαιδευτικών γύρω από το θέμα, ενώ οι διήμεριδες διαφόρων φορέων περιορισμένη μόνο εμβέλεια έχουν. Η Ελλάδα άλλωστε είναι από τις λίγες Ευρωπαϊκές χώρες που δεν έχει συγκεκριμένη πολιτική στο θέμα της σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης (Κρεατσάς, 1992).

6.ΣΤΑΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ

Η παγκόσμια Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, η Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού, η Διακήρυξη των Νοητικά υστερούντων Ατόμων και πολλές άλλες οργανώσεις ή διεθνή πρότυπα διατυπώνουν ξεκάθαρα ότι κάθε κράτος πρέπει να προωθεί τη συμμετοχή των ΑΜΕΑ στην οικογενειακή ζωή χωρίς να γίνονται διακρίσεις όσον αφορά τις σεξουαλικές τους σχέσεις.

Τι ισχύει όμως στην πραγματικότητα; Πολλές φορές μέχρι και οι ίδιοι οι γονείς καταπιέζουν τις ορμές των παιδιών τους. Μπορούμε όμως να είμαστε αισιόδοξοι. Στον υπόλοιπο Ευρωπαϊκό κόσμο έχουν γίνει τα πρώτα βήματα. Ήδη από το 1970 έως στο 1980, το περιοδικό Playboy τυπωνόταν και σε μορφή μπράιγ, χωρίς όμως εικόνες. Σήμερα, το πρώτο πορνογραφικό βιβλίο για τυφλούς εκδόθηκε στον Καναδά. Ονομάζεται <<αίσθηση αφής>> (tactile minds) και περιλαμβάνει 17 ανάγλυφες εικόνες. Η ιδέα αυτήν ανήκει στη Λίζα Μέρφη μια διάσημη πορνοστάρ. Σε μια άλλη χώρα, την Ολλανδία, από τις αρχές του 1990 το τοπίο έχει αλλάξει ριζικά. Φοιτήτριες κοινωνιολογίας κοιμούνται με ασθενείς τους στα πλαίσια των σπουδών τους, όπως δηλώνουν. Και όχι μόνο, 2.000.000 κοινωνικοί λειτουργοί, νοικοκυρές, νοσοκόμες και πόρνες ασχολούνται με τη σεξουαλική υποστήριξη

των ασθενών. Επιπλέον, 40 δήμοι δίνουν σε ΑΜΕΑ ένα ειδικό μηνιαίο επίδομα αποκλειστικά και μόνο για το δικαίωμα τους στο σεξ. Ειδικοί οίκοι ανοχής υπάρχουν και στη Γερμανία, ενώ στην Ισπανία μια ιερόδουλη από τη Βαρκελώνη, η Μάριεν προσφέρει υπηρεσίες σε άτομα με αναπηρία.

Στη Βρετανία δραστηριοποιείται μια ομάδα, η outsiders, η οποία παρέχει σεξουαλικούς αναπληρωτές. Επίσης υπάρχει και το Anne Johnston Health station στη Βόρεια Υόρκη που φιλοξενεί ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης νέων με αναπηρίες γύρο από το σεξ από ειδικούς συμβούλους. Στην Αγγλία, υπάρχει ένα γραφείο συνοικεσίων το οποίο το διευθύνουν δύο κοπέλες με νοητική υστέρηση. Στόχος τους είναι η εύρεση συντρόφου σε άτομα με ιδιαιτερότητες.

Σχεδόν όλες οι Ευρωπαϊκές χώρες έχουν εμπειρία στο θέμα της σεξουαλικής αγωγής. Έχουν δοκιμαστεί πολλά μοντέλα για την εισαγωγή του μαθήματος στα σχολεία (Κιντής, 1995)

7. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Το να διδάξει κανείς σεξουαλική αγωγή στα παιδιά αποτελεί τη μεγαλύτερη πρόκληση όλων των εποχών, πόσο μάλλον όταν πρόκειται για παιδιά ΑΜΕΑ, και φυσικά παρά το γεγονός ότι οφείλουν τα άτομα που θα αναλάβουν να υιοθετήσουν το ρόλο του παιδαγωγού να ακολουθήσουν τους ίδιους τρόπους αγωγής, όπως αυτών των μη ΑΜΕΑ. Ωστόσο λόγω της ιδιαιτερότητας των ατόμων με αναπηρία η αγωγή που θα ακολουθεί θα πρέπει να προσαρμόζεται στις εκάστοτε ιδιαιτερότητες του εκάστοτε ατόμου. Κάθε άτομο άλλωστε είναι μοναδικό και καλό θα είναι οι πληροφορίες και η αγωγή που αυτό πρόκειται να δεχτεί να προσαρμόζεται στις δικές του ανάγκες. Για παράδειγμα προκειμένου να δημιουργηθεί και να καλλιεργηθεί μια ολοκληρωμένη εικόνα για το σώμα του και το σώμα των άλλων σε ένα άτομο με τύφλωση, αντί να του απαγορεύεται να ακουμπά τους άλλους, να του παρέχεται κάποιο υποκατάστατο, όπως πλαστική κούκλα, όπου μέσω της απτικής επαφής θα καλλιεργηθεί η σωστή εικόνα στο μνημονικό τους. Και ας μην ξεχνάμε ότι όλα αυτά χρειάζεται να ενταχθούν σε ένα γενικότερο πλαίσιο παρατήρησης (οικογένεια, περιβάλλον) και να υπάρξει συστημική θεώρηση των πραγμάτων.

Υπάρχουν βέβαια και κάποιες βασικοί παράμετροι που δεν μπορούν να παραλειφθούν, όπως είναι η πρώιμη παρέμβαση αλλά και η συνεχής ενίσχυση που επιβάλλεται από γονείς, τους λεγόμενους << αναρμόδιους >> από τους επαγγελματίες (γιατροί, νοσοκόμοι, ψυχολόγοι) και από τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να καρποφορήσει μια τέτοιου είδους προσπάθεια.

Σε ότι αφορά το ίδιο το παιδί η πρόωπη παρέμβαση μπορεί να ανατρέψει τους παράγοντες επικινδυνότητας, ενώ σε ό,τι αφορά τους γονείς δίνει τη δυνατότητα να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα των παιδιών τους, αποδεχόμενοι τα συναισθήματα τους σχετικά με αυτό και ανταποκρινόμενοι έτσι καλύτερα στις ανάγκες του, βοηθώντας να αναπτύξουν μια πιο ισορροπημένη σχέση. Σε ό,τι πάλι αφορά το οικογενειακό και ευρύτερο περιβάλλον βοηθά στο να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους στις ανάγκες του ατόμου, προκειμένου να αποτραπούν δυσλειτουργίες και να μειωθούν οι πιθανότητες να αποβούν εξαρτημένα άτομα.

Σε συνδυασμό με τα παραπάνω ο ρόλος του γονέα φαντάζει επιτακτικός, έτσι ώστε να προετοιμαστούν σωστά και καλά τα παιδιά τους. Γι' αυτό οφείλουν να αρχίζουν από πολύ νωρίς, χωρίς να τα αφήσουν στην άγνοια και στην αμάθεια. Να είναι δεκτικοί στις σχετικές ερωτήσεις, ενθαρρύνοντας τη διατύπωσή τους. Να είναι ειλικρινείς, να βοηθούν με τα παράδειγμα τους, εκτιμώντας τη δική τους σεξουαλικότητα. Να ζητάνε υποστήριξη από ειδικούς. Απαραίτητη όμως προϋπόθεση όλων των παραπάνω είναι η αποδοχή του ρόλου ως << σεξουαλικοί>> δάσκαλοι, ξεπερνώντας τις αναστολές και αμηχανίες τους.

Οι εκπαιδευτικοί τώρα από τη δική τους πλευρά οφείλουν επίσης να αποτελούν άτομα ελεύθερα από αναστολές, προσωπικά βιώματα και πεποιθήσεις. Η προσέγγιση του παιδιού πρέπει να γίνεται διακριτικά και να αντιμετωπίζεται ως μια μοναδική και ανεπανάληπτη οντότητα, όπως και είναι. Ενθαρρύνοντας θετικές διαπροσωπικές σχέσεις με τα παιδιά και δίνοντας το μήνυμα ότι η ανθρώπινη σεξουαλικότητα αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του ψυχικού και συναισθηματικού κόσμου του καθενός μας.

Αξίζει σε αυτό το σημείο να αναφερθούμε και στην απαραίτητη ύπαρξη και συμβολή των ειδικών ως σύμβουλοι (γιατροί, ψυχολόγοι) αλλά και των λοιπών εξωσχολικών δομών (κέντρα υγείας κ.α.) οι οποίοι οφείλουν αλλά και αποτελούν τους άγρυπνους φρουρούς στην προσπάθεια στήριξης και προώθησης τέτοιων εγχειρημάτων. Μέσα τους είναι η συνεχής παροχή ενημέρωσης και υποστήριξης γύρω από όλα τα θέματα που αφορούν τη σεξουαλικότητα και τη σεξουαλική υγιεινή και υγεία όλων.

Είναι απαραίτητο, προκειμένου να επιτύχουμε τη σωστή σεξουαλική διαπαιδαγώγηση των παιδιών μας να μην ξεχνάμε ότι η σεξουαλικότητα αποτελεί ένα φυσικό και φυσιολογικό συστατικό της ανθρώπινης ύπαρξης αναπόσπαστο στοιχείο της προσωπικότητας του καθενός μας. Η κατάκτηση της ταυτότητας του φύλου με τη κατάκτηση του εαυτού μας, την κατάκτηση της ζωής.

8.ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Στην εργασία μας αυτή σημαντικό ρόλο έπαιξαν οι συνεντεύξεις τριών ατόμων: μίας εκπαιδευτικού, ενός βαρήκοου κι ενός τυφλού, περίληψη των οποίων παραθέτουμε στο κεφάλαιο αυτό. Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να αναφέρουμε ότι τους έχουμε αποδώσει κωδικά ονόματα για ευνόητους λόγους.

8.1 1^η περίπτωση

Η Αγγελική είναι 26 ετών, μαθηματικός και διδάσκει εδώ και 2 χρόνια σε ΕΕΕΕΚ. Από τις απαντήσεις της προκύπτει ότι το κάθε παιδί εκφράζει τη σεξουαλικότητά του με διαφορετικό τρόπο είτε απέναντι σε παιδιά με κάποια άλλη ιδιαιτερότητα είτε απέναντι σε άλλους ανθρώπους και δη καθηγητές/τριες τους. Δεν εφαρμόστηκε ποτέ κάποιο μάθημα σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης, τουλάχιστον στο συγκεκριμένο σχολείο ενώ από την άλλη η κατάρτιση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών είναι μηδαμινή. Παράλληλα οι γονείς κρατούν επίσης μία απαγορευτική στάση, καταφεύγοντας σε διάφορες αντίστοιχες ενέργειες πχ στείρωση.

8.1.1 2^η περίπτωση

Ο Μάριος είναι 27 χρονών με οπτική αναπηρία. Το πρόβλημά του το είχε εκ γενετής, ωστόσο τη σοβαρή απώλεια όρασης την απέκτησε στα 15. Είναι άγαμος, φοιτητής και παράλληλα εργαζόμενος και προέρχεται από μία μικροαστική οικογένεια. Η πρώτη σεξουαλική εμπειρία ήταν στην ηλικία των 16, ενώ την ενημέρωση γύρω από το ζήτημα την έλαβε από τον αδελφό του και τους φίλους του, μεγαλύτερης ηλικίας, καθώς και από την τηλεόραση. Μέχρι τώρα δεν αντιμετώπισε κανένα πρόβλημα με κοπέλες είτε είχαν παρόμοια αναπηρία είτε όχι, και αν ναι θεωρεί ότι αυτό δημιουργήθηκε από δικό του λάθος χειρισμό. Σε αυτή τη φάση της ζωής του νοιώθει πλήρης και σίγουρος για τον εαυτό του, τόσο εσωτερικά όσο και εξωτερικά, και πιστεύει πως έχει να ζήσει και να μάθει πολλά ακόμη.

8.1.1.1. 3^η περίπτωση

Ο Νίκος είναι 30 ετών, βαρήκοος, με πτυχίο εργοθεραπείας και παιδαγωγικό δημοτικής εκπαίδευσης. Εδώ και πολλά χρόνια εργάζεται σε νοσοκομεία. Την ιδιαιτερότητά του την απέκτησε σε ηλικία 3 ετών από μηνιγγίτιδα. Από εκείνη τη στιγμή ξεκίνησε ένας αγώνας δρόμου. Τις σεξουαλικές εμπειρίες τις είχε στην εφηβεία, ενώ τη σεξουαλική του διαπαιδαγώγηση την έλαβε από τους γονείς του. Νοιώθει επίσης σίγουρος για τον εαυτό του και δηλώνει πως από κάθε του σχέση, είτε με ακούον κοπέλα είτε όχι, έχει αποκομίσει πολλά

πράγματα. Θεωρεί τέλος πως η αναπηρία του αυτή δεν αποτέλεσε αλλά ούτε και αποτελεί εμπόδιο στη διαμόρφωση της σαρκικής και συναισθηματικής του ολοκλήρωσης.

9. ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

<http://www.youtube.com/watch?v=pZXSMGp3C-g&feature=related>

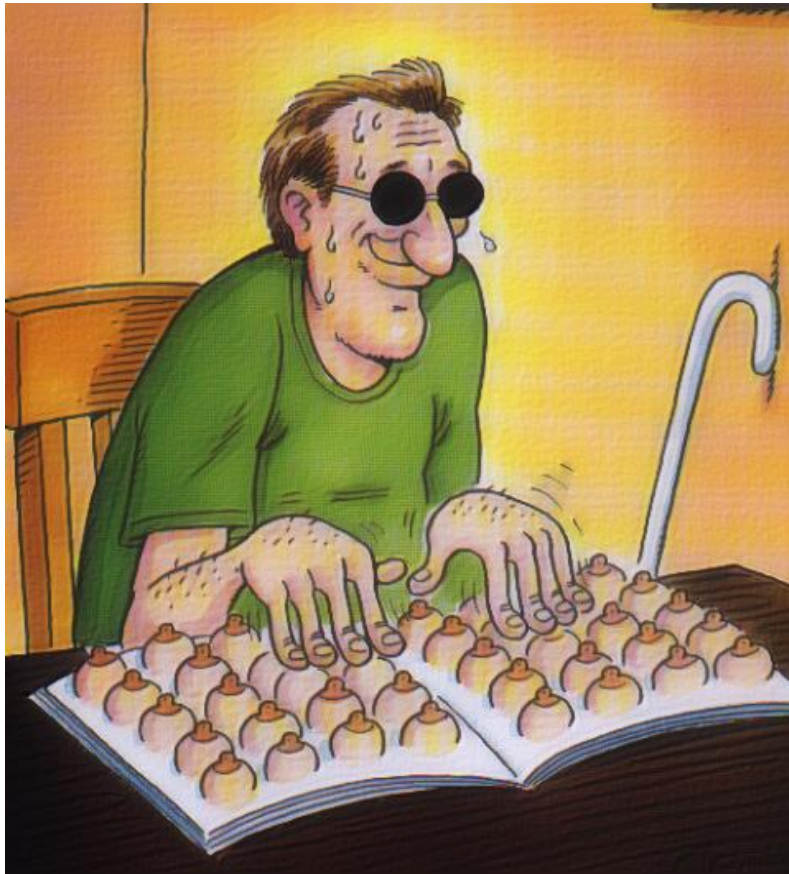
<http://www.channel4.com/programmes/only-human/episode-guide/series-4/episode-1>

<http://www.youtube.com/watch?v=fLrBrk9DXVk>

<http://www.youtube.com/watch?v=02r3u59FRPU&feature=related>

<http://www.youtube.com/watch?v=pRuAwAnEYjA>

Εικόνα 1: *Tactile minds*



Βιβλιογραφία

Bauersfeld, K. H. (1972): *Diagnosis and treatment of depressive conditions at a school psychiatric center, in depressive states in childhood and adolescence*, edited by A. Anell, Stockholm: Almqvist & Wiksell

- Buscalia, L. (1993): *Άτομα με ειδικές ανάγκες και οι γονείς τους*, Αθήνα: Γλάρος
- Conrad, Shree and Milburn, Michael (2001): *Sexual intelligence*, Crown Publishers
- Craft, A. and M. (1983): *Sex education and counseling for mentally handicapped people*, Baltimore, MD: University Park Press
- Dale, Naomi (2000): *Τρόποι συνεργασίας με οικογένειες παιδιών με ειδικές ανάγκες* (μτφ. Αποστόλη, Μ.), Αθήνα: Έλλην
- David, H. Warren (2005): *Τύφλωση και παιδί*, επιμέλεια Σίδηρη- Καραγιάννη, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Edgerton, R. (1967): *The clock of competence*. Berkeley and Los Angeles: University of California press.
- Fleckenstein, H. (1997): *Korperbehinderte und sexualitat*, Broschiert
- Fontana, David (1996): *Ψυχολογία και εκπαίδευση* (μετάφραση Λώμη Μ.) Αθήνα: Σαββάλας
- Foucault, M. (1976): *The history of sexuality*, vol. 3, London: Penguin
- Greydanus, De, Rimza, Me (2002): *Adolescent sexuality and disability*, Adolesc Med, 13, 500- 514
- Grunewald, K., Linner, B. (1979): Mentally retarded sexuality and normalization. In: *Current Sweden*, No. 237, Stockholm: Swedish institute
- Haracopos, D., Pedersen, L. (1992): *Sexuality and autism, a nation wide survey in Denmark*, Danish report
- Harlow, H. F. (1962): Development of affection in primates, in *Roots of behavior*. New York: Harper, 157- 166
- Harlow, H. F. (1964): Early social deprivation and later behavior in the monkey, in: *Unfinished tasks in the behavioral sciences* (A. Abrams, H.H. Gurner & J.E.P. Tomal, eds.) Baltimore: Williams & Wilkins, 154- 173
- Henault, Isabelle (2005): *Asperger's Syndrome and Sexuality: from adolescence through adulthood*, Jessica Kingsley Publisher
- Jordan, R. (2000): *Journal of school health*, 70 (8), 338-344
- Jordan, R., Jones, G. and Murray, D. (1998): *Educational interventions for children with Autism: A literature review of recent and current research*. Sudbury: DFEE
- Kekelis, L. S. & Sacks, S. Z. (1992): The effects of visual impairment of children's social interactions in regular education programs', in S. Z. Sacks, L. S. Kekelis & R. J. Gaylord- Ross (eds) *The development of social skills by blind and visually impaired students*. New York, American Foundation for the Blind

Lempp, R. R. (1971): *Psychische Storungen und Verhaltens- storungen in der Pubertat behinderter Kinder*, Neuburgweier/Karlsruhe

Littner et al. (2001): Sexuality issues for the disabled: Development of a unified school policy, *SIECUS Report* 2001, 29, 28- 3

Masters, W.H., Johnson, V.E., and Kolodny, R.C. (1988): *Sexuality*: Gyldendal, Denmark

Mercier, M. and Delville, J. (1994): *Βίωμα του σώματος, της σεξουαλικότητας στα νοητικά καθυστερημένα άτομα*, Α, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Mesibov, G. B. (1982): *Sex education for people with autism. Matching programs to levels of functioning*. Paper presented at the meeting of the National Society for children and adults with autism, Omaha, NE

Mesibov, G.B. and Shea, V. (1988): *Social and interpersonal problems of autistic adolescents and adults*. Paper presented at the meeting of the Southeastern Psychological Association, Washington Dc

Neff, J. (1982): *Sexuality education methodology in S. Mangold (Ed), A teacher's guide to special needs of blind and visually handicapped children*, New York: American foundation for the blind

School, G. (1974): The psychosocial effects of blindness implications for program planning in sex education, *The new outlook for the blind*, 68, 210- 215

Stevens, St. et al (1996): Adolescents with physically disabilities. Some psychosocial aspects of health, *Journal of adolescent health*, 19, No. 2.

Stockmann, L. (2006): *Attention to facial emotion expressions in children with autism*, Sage Publicaions and the National autistic society, 10, 37- 51

Stuart, G. W., Sundeen, S. J. (1988): *Principles and practice of psychiatric nursing*, St Louis, Mosby

Suris, J.C. et al. (1996): Sexual behavior of adolescents with chronic disease and disability, *Journal of adolescent health*, 19, 124- 131

WHO (World Health Organization), 1992: *The 10 classification of mental and behavioural disorders*, Geneva

Wing, L. (2000): *Το αυτιστικό φάσμα: Ένας οδηγός για γονείς και επαγγελματίες* (μτφ Πρώιος, Π.), Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων

Wolfgart, H. (1971): *Pubertatsprobleme und sexual-padagogische Aufklarung behinderter Kinder*: Neuburgweier-Karlsruhe

Αντωνοπούλου, Χ. (1997): *Ανθρώπινη σεξουαλικότητα*, Αθήνα: Αντωνοπούλου Χριστίνα

Ασκητής, Θ. (2008): *Σεξουαλική υγεία*, Αθήνα: Λιβάνης

Βαϊδάκης, Ν. (2005): *Η σεξουαλική συμπεριφορά του ανθρώπου*, Αθήνα: Βήτα

Γιωτάκος, Ο., Πρεκατά, Β. (2006): *Σεξουαλική κακοποίηση, Μυστικό όχι πια*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Γκονέλα, Ε. Χ. (2006): *Αυτισμός αίνιγμα και πραγματικότητα*, Αθήνα: Οδυσσέας

Κατωπόδη, Α. (2005): *Παιδική σεξουαλική κακοποίηση, οικογένεια και κοινωνία, αιτία-ρόλοι-συνέπειες*, Αθήνα: Μαρασιά

Κιντής, Γ. (1995): *Σεξουαλική αγωγή στην Ελλάδα, διαφυλικές σχέσεις*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Α, 360-371

Κρεατσάς, Γ. (1992): *Σεξουαλική διαπαιδαγώγηση*, Αθήνα: Εντοπία

Μιχελογιάννης, Ι., Τζενάκη, Μ. (2000): *Μαθησιακές δυσκολίες*, Αθήνα: Γρηγόρης

Νιτσόπουλος, Μ. (1992): *Σεξουαλικότητα ατόμων με ειδικές ανάγκες. Επειδή η Διαφορά είναι δικαίωμα*, 44- 45, 73- 77. Retrieved 8 September 2009 from <http://www.iator.gr/2009/09/08/noitiki-kathisterisi/>

Παπαγεωργίου, Β.: *Αυτισμός και σεξουαλική συμπεριφορά*. Retrieved from <http://www.encephalos.gr/full/44-2-06g.htm>

Σιδέρη- Ζώνιου, Α. (1996): *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Τζουριάδου, Μ. (1995): *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*, Θεσ/νίκη: Προμηθεύς

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΗ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ**

Η Θεωρία της Αυτορρυθμιζόμενης Μάθησης στην Υπηρεσία των Τεχνολογιών Web 2.0: Η Λύση στο Όραμα της Εκπαίδευσης για Όλους ή μια Ακόμα Χαμένη Ευκαιρία;

Τσάκαλης, Παναγιώτης

Εκπαιδευτικός, M.Sc., Ph.D.

E-mail: tsakalisp@yahoo.gr

Περίληψη

Τα συνήθη προβλήματα των ατόμων με αναπηρίες ή αναπτυξιακές/μαθησιακές διαταραχές αφορούν κυρίως ζητήματα πρόσβασης σε καθημερινές δραστηριότητες της ζωής και σε θεμελιώδεις υπηρεσίες/θεσμούς, όπως η εκπαίδευση. Χάρη στην εξέλιξη της τεχνολογίας και του διαδικτύου έχουν αντιμετωπιστεί αρκετές δυσκολίες, παραμένουν όμως ανικανοποίητες ακόμη, ανάγκες όπως η ενεργός συμμετοχή και η αλληλεπίδραση. Η πρόσφατη, ωστόσο, ανάπτυξη των τεχνολογιών Web 2.0 εγκαινίασαν μια νέα εποχή που το άτομο δεν αναζητά μόνο, αλλά δημιουργεί, δημοσιοποιεί και συνδιαμορφώνει τις διαθέσιμες στο διαδίκτυο πληροφορίες/γνώσεις. Η εξάπλωση του Web 2.0 στην εποχή της δια βίου μάθησης πυροδότησε πολλές προσπάθειες σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που βασίστηκαν στη θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Zimmerman, 1989. Zimmerman & Schunk, 1989). Το προνόμιο των συμμετεχόντων σε αυτά τα προγράμματα, αφενός να αυτορρυθμίζουν τη μαθησιακή τους πορεία και αφετέρου να συνδιαμορφώνουν τη δομή και το περιεχόμενό τους, προβάλλει ως ιδανικό πλαίσιο για την υλοποίηση του οράματος της εκπαίδευσης για Όλους. Οι ορθές πρακτικές ήδη διαμορφώνονται και οι πρώτες κριτικές υπερασπίζονται την προσβασιμότητα και διεκδικούν περισσότερη προνοητικότητα. Η θεωρητική θωράκιση και τα σχεδιαστικά-λειτουργικά πλεονεκτήματα του Web 2.0 προοιωνίζουν θετικά την άρση των αποκλεισμών και την ελεύθερη πρόσβαση Όλων στην εκπαίδευση, αρκεί η παγκόσμια κοινότητα να αποδειχθεί άξια αυτής της νέας ευκαιρίας.

Λέξεις Κλειδιά: Web 2.0, Προσβασιμότητα, Αυτορρυθμιζόμενη Μάθηση, Εκπαίδευση για Όλους

1. Εισαγωγή

Η ανάπτυξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) έχει συμβάλλει στην υπέρβαση αρκετών δυσκολιών που αντιμετώπιζαν τα άτομα με αναπηρίες (ΑμεΑ) ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΑμεΕΕΑ), παραμελώντας, ωστόσο, βαθύτερες ανάγκες τους, όπως η δημιουργικότητα, η ενεργός συμμετοχή και η ισότιμη αλληλεπίδραση, ενώ πολλοί κατηγορούν τις ΤΠΕ για αποκλεισμό όσων δεν διαθέτουν γνώσεις/δεξιότητες ή υποδομές για την αξιοποίησή τους. Ενδεικτικά, *τεχνικά ζητήματα* (π.χ. ασυμβατότητα υποστηρικτικών τεχνολογιών), *προβλήματα σχεδιασμού/υλοποίησης* ιστοσελίδων (π.χ. εμπόδια προσβασιμότητα) (Grabinger, Arlin & Ponnappa-Brenner, 2008) και ανυπαρξία λειτουργικά ενταγμένων υπηρεσιών άμεσης (on-line) υποστήριξης συνιστούν μερικά βασικά προβλήματα από εκείνα που οδήγησαν σε ισχυρισμούς περί κατάρρευσης της *dot.com* εποχής (O'Reilly, 2005).

Ο αυξανόμενος αριθμός των χρηστών του διαδικτύου και οι διευρυνόμενες ανάγκες/απαιτήσεις τους, ωστόσο, οδήγησαν διάφορες εταιρίες στο σχεδιασμό/προσφορά νέων διαδικτυακών υπηρεσιών, γνωστές ως εργαλεία Web 2.0, που αξιοποιούν το δικτυακό χαρακτήρα τους, ενθαρρύνοντας την ενεργό συμμετοχή και την κοινωνική μάθηση. Χάρη σε αυτά, το διαδίκτυο μετατρέπεται από μέσο ανάγνωσης/κατανάλωσης και μετάδοσης πληροφοριών σε πλατφόρμα ανάγνωση/δημιουργίας, διαμοίρασης, συν-διαμόρφωσης και αναδιανομής περιεχομένων *κοινής ιδιοκτησίας* (Ullrich, Borau, Luo, Tan, Shen & Shen, 2008).

Τα πλεονεκτήματα του Web 2.0, με προεξάρχουσα την προσαρμοστικότητά του και την προτεραιότητα και αυτονομία που δίνει στο χρήστη, το καθιστούν ιδανικό για πρακτική εφαρμογή της θεωρίας της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Η θεωρία αυτή δύναται να παρέχει το θεωρητικό/μεθοδολογικό υπόβαθρο για την αποτελεσματική οργάνωση/υλοποίηση ενός δια βίου και/ή εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού προγράμματος που θα αξιοποιεί όλα τα προνόμια του Web 2.0 με επίκεντρο τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων σε αυτό (Zimmerman, 2008. Zimmerman & Tsikalas, 2005), πολλοί από τους οποίους (π.χ. ΑμεΑ/ΕΕΑ, ηλικιωμένοι) πιθανώς να μην είχαν εναλλακτική δυνατότητα εκπαίδευσης.

2. Εργαλεία Web 2.0

Το Web 2.0 αναπτύχθηκε πρόσφατα πάνω σε μια διαφορετική προσέγγιση/φιλοσοφία από εκείνη του Web 1.0, δημιουργώντας ουσιαστικά το λεγόμενο 'δεύτερης γενιάς' διαδίκτυο (Διαδίκτυο 2.0) που έχει συμπαρασύρει και ένα ολόκληρο ρεύμα 'αναθεωρημένων' υπηρεσιών/θεσμών, όπως Εκπαίδευση 2.0, Σχολείο 2.0 και Προσβασιμότητα 2.0, ενώ γίνεται

λόγος ακόμη και για Μάθηση 2.0 (Cullen, Cullen, Hayward & Maes, 2009. Freedman, 2010. Heid, Fischer & Kugemann, 2009. Redecker, 2009).

Τα πιο γνωστά εργαλεία Web 2.0 είναι τα e-blogs, wikis (wikipedia), e-portfolios, οι πλατφόρμες διαμοίρασης αρχείων βίντεο (youtube), εικόνας (flickr), ήχου (pod/vod-casting) και συζήτησης/κοινωνικής δικτύωσης (facebook, twitter), τα συστήματα κατανεμημένης ταξινόμησης (tagging/folksonomies), οι εικονικοί κόσμοι (second life) κ.ά (Redecker, 2009).

Το Web 2.0 έχει σημάνει την έναρξη μιας νέας ανθρωποκεντρικής/μαθητοκεντρικής εποχής, όπου το άτομο δεν αναζητά παθητικά τις διαθέσιμες πληροφορίες/γνώσεις στο διαδίκτυο, αλλά τις δημιουργεί, τις δημοσιεύει και τις συνδιαμορφώνει ως ισότιμο μέλος μιας δικτυακής ομάδας/κοινότητας. Τα εργαλεία Web 2.0 διακρίνονται για την προώθηση της απρόσκοπτης πολλαπλής επικοινωνίας, του αυτοπροσδιορισμού εκτός της ηλικιακής, φυλετικής, αναπηρικής ή άλλης ιδιότητας, της κοινωνικής μάθησης, της αυτόνομης ενεργούς συμμετοχής/εμπλοκής, της ισότιμης συνεργασίας και λήψης αποφάσεων και της προσωπικής έκφρασης και δημιουργικότητας, εξασφαλίζοντας έτσι σε όλους ελεύθερη πρόσβαση όχι μόνο σε νέες δυνατότητες, αλλά και σε παραμελημένα δικαιώματα.

3. Η Θεωρία της Αυτορρυθμιζόμενης Μάθησης

Η θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Zimmerman, 1989. Zimmerman & Schunk, 1989) υποστηρίζει ότι η μάθηση ευνοείται όταν συντελείται υπό την επίδραση αυτοπαραγόμενων σκέψεων, συναισθημάτων, στρατηγικών και συμπεριφορών του μαθητή οι οποίες είναι προσανατολισμένες στην επίτευξη στόχων (Schunk & Zimmerman, 1994) με βάση την εμπειρία και την αυτο-αξιολόγηση (Pintrich, 1995).

Με άλλα λόγια, η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (Cleary & Zimmerman, 2004. Zimmerman & Schunk, 1989) αφορά στην ικανότητα ενός μαθητή να προετοιμάζει τη δική του μάθηση, να κάνει τα απαραίτητα βήματα για να μάθει, να διαχειρίζεται και να αξιολογεί τη μάθησή του, να προσφέρει στον εαυτό του ανατροφοδότηση, να ασκεί αυτο-κριτική, ενώ παράλληλα να διατηρεί υψηλά επίπεδα κινητοποίησης και στοχοπροσήλωσης. Οι μαθητές μπορούν να περιγραφούν ως αυτορρυθμιζόμενοι στο βαθμό που είναι μεταγνωστικά, αλλά και από απόψεως κινήτρων και συμπεριφοράς, ενεργοί συμμετοχοί στη δική τους μαθησιακή πορεία (Boekaerts & Niemivirta, 2000).

Πολύ γνωστό είναι το κυκλικό μοντέλο της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, κατά τον Zimmerman (2000), το οποίο αποτελείται από τρία στάδια αυτορρύθμισης, που περιλαμβάνουν και καλλιεργούν στοιχεία γνωστικά, μεταγνωστικά και κινήτρων, παρέχοντας

θεμέλια για την καλύτερη διατήρηση της μάθησης και την ανάπτυξη δεξιοτήτων (Meyer, Abrami, Wade, Aslan & Deault, 2010):

1) Στάδιο Προμελέτης (Forethought): αφορά στο “Τι” της μάθησης, στο μαθησιακό αποτέλεσμα (γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες), και περιλαμβάνει:

- α) την **ανάλυση έργου**, δηλαδή στοχοθεσία και στρατηγικό σχεδιασμό,
- β) τις **πεποιθήσεις αυτό-κινητοποίησης**, δηλαδή αυτοεπάρκεια, προσδοκίες για το τελικό αποτέλεσμα, εγγενές ενδιαφέρον και στοχοπροσήλωση.

2) Στάδιο Εκτέλεσης (Performance): αφορά στο “Πώς” και στο “Ότι” της μάθησης, στον τρόπο που μαθαίνουμε κάτι και στην επίγνωση ότι μάθαμε/μαθαίνουμε, και περιλαμβάνει:

- α) τον **αυτο-έλεγχο**, δηλαδή αυτο-καθοδήγηση, εστίαση της προσοχής και στρατηγικές έργου,
- β) την **αυτο-παρατήρηση**, δηλαδή αυτο-καταγραφή και αυτό-πειραματισμός.

3) Στάδιο Αναστοχασμού (Self-reflection): αφορά στο “Γιατί” της μάθησης, στους στόχους και τις σκοπιμότητες εξαιτίας/χάρη των οποίων μαθαίνουμε, και περιλαμβάνει:

- α) την **αυτο-κριτική**, δηλαδή αυτο-αποτίμηση και αιτιολόγηση των αποτελεσμάτων,
- β) την **αυτο-απόκριση**, δηλαδή στοιχεία εσωτερική ικανοποίηση-έπαινο και προσαρμοστικές/αμυντικές αντιδράσεις που στοχεύουν στην αναζήτηση ευκαιριών για επιδίωξη νέων στόχων.

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι τα βασικά χαρακτηριστικά της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (γνώση, μεταγνώση, κίνητρα), ταυτίζονται με εκείνα που οδήγησαν τα εργαλεία Web 2.0 σε τόση διάδοση και προμηνύουν την ουσιαστική και ωφέλιμη συνεργασία τους. Η στενή αυτή σχέση μεταξύ αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και Web 2.0 διαφαίνεται και από την πληθώρα προσπαθειών σχεδιασμού προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που βασίστηκαν στη θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Zimmerman, 1989. Zimmerman & Schunk, 1989) και ακολούθησαν την εξάπλωση του Web 2.0 σε μια εποχή που η εκπαίδευση διεκδικεί πλέον το *δια βίου* προσανατολισμό της.

4. Συνεισφορά του Web 2.0 στην Εκπαίδευση

Η καθοριστική συνεισφορά του Web 2.0 για την εκπαίδευση των ΑμεΑ/ΕΕΑ και για τη γενική εκπαίδευση συνοψίζεται, κατά τον Grabinger και τους συνεργάτες του (2008) στα εξής:

1) Δυνατότητες επικοινωνίας: δίοδοι άμεσης-συγχρονικής ή έμμεσης-ασύγχρονης επικοινωνίας με πληθώρα ατόμων εντός ή εκτός του εκάστοτε εκπαιδευτικού προγράμματος.

Χάρη στις νέες δυνατότητες ‘επικοινωνίας’, το άτομο μπορεί να ζητήσει βοήθεια, να συνεργαστεί, να συζητήσει για ένα θέμα που το απασχολεί με τους διδάσκοντες, συνεκπαιδευόμενους, παλιούς συμμαθητές/συνεργάτες, φίλους, ειδικούς κ.ο.κ. σχεδόν χωρίς περιορισμούς.

2) Παροχή πολλαπλών παραδειγμάτων/εφαρμογών: Κατά τη διδασκαλία συχνά χρησιμοποιούνται εικόνες, βίντεο, γραφικές αναπαραστάσεις, χάρτες κ.ά. για τη διδασκαλία/κατανόηση ενός θέματος. Παλαιότερα γινόταν λόγος για *εποπτικά μέσα*, ενώ σήμερα για *πολυμέσα/υπερμέσα* και για *δυναμικές* (ανανεούμενου περιεχομένου) ή *εξειδικευμένες ιστοσελίδες* (μόνο video, εικόνα, ήχο/μουσική, επεξεργάσιμο ή μη κείμενο κ.ά.). Τέτοιου είδους παραδείγματα/εφαρμογές ενισχύουν καθοριστικά τη διδασκαλία/κατανόηση θεμάτων που συχνά είναι αδύνατο να προσεγγίσει κανείς ‘ζωντανά’ (π.χ. πυρηνικός αντιδραστήρας ή εσωτερικό κυττάρου/μυρμηγκοφωλιάς) και συμβάλλουν ουσιαστικά στην αυτορρύθμιση (Azevedo, 2005. Azevedo & Cromley, 2004), καθώς αυξάνουν τα κίνητρα και διευκολύνουν την αυτο-αξιολόγηση και τον αναστοχασμό.

3) Προώθηση μαθησιακής υποστήριξης/σκαλωσιάς (scaffolding): η καλλιέργεια δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, η εφαρμογή τεχνικών σχεδιασμού, οι ενέργειες διευκόλυνσης της εστίασης, η αξιοποίηση χρονολογικών γραμμών, νοητικών χαρτών κ.ά. συμβάλλουν στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων των μαθητών, συνεισφέροντας καθοριστικά στον τρόπο σκέψης τους, στη συνειδητή χρήση στρατηγικών αυτο-αξιολόγησης και στην πληρέστερη επίγνωση της γνωστικής σκευής τους.

4) Πολλαπλές δυνατότητες αυτο-έκφρασης: η πληθώρα των παρεχόμενων εργαλείων/μέσων ενεργοποιεί/απελευθερώνει τα εσωτερικά κίνητρα και τις καλλιτεχνικές/δημιουργικές δυνάμεις των χρηστών του Web 2.0 στην έκταση που επιθυμεί ο καθένας, στο ρυθμό που του ταιριάζει, κατά το χρόνο που τον διευκολύνει και ταυτόχρονα δίνει τη δυνατότητα 24ωρης προβολής/αναγνώρισης του έργου του, χωρίς σχεδόν κανένα οικονομικό, ιδεολογικό κ.ο.κ. περιορισμό.

Μελετώντας κανείς τα παραπάνω χαρακτηριστικά και τη συνεισφορά των εργαλείων Web 2.0 δεν μπορεί παρά να επιβεβαιώσει τη στενή σχέση της θεωρίας της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης με τις εκπαιδευτικές/κοινωνικές ανάγκες που οδήγησαν στην ανάπτυξη των εργαλείων Web 2.0. Εξάλλου το Web 2.0 σχεδιάστηκε ως ανταπόκριση στην ανάγκη των μαθητών της ψηφιακής εποχής για περισσότερη ελευθερία, αυτονομία, δημιουργικότητα, μεγαλύτερη αντιπροσώπευση και ενεργό εμπλοκή, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και συνεργασία σε παγκόσμιες κοινότητες όπου προωθούνται μορφές ανεπίσημου διαλόγου, ανταλλάσσονται ιδέες, δημιουργείται συνεργατικό περιεχόμενο,

παράγεται και διαμοιράζεται γνώση, καλλιεργούνται πρακτικές διαμορφωτικής ετερο/αυτο-αξιολόγησης μέσα από ενεργή δράση των εκπαιδευόμενων (Dron, 2007). Η ικανοποίηση αυτής της ανάγκης από τα εργαλεία κοινωνικού λογισμικού Web 2.0 ανταποκρίνεται ουσιαστικά στις βασικές αρχές που θέτει η θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, με τελικό ζητούμενο το πέρασμα από την *ετεροκαθοδήγηση* στην *αυτοκαθοδήγηση* και συμβάλλει πρακτικά στην υλοποίηση του οράματος της *Εκπαίδευσης για Όλους*.

5. Προβλήματα προσβασιμότητας στο Web 2.0

Μολονότι το Web 2.0 έχει εισαγάγει μια νέα εποχή διαδικτυακής αλληλεπίδρασης και φαίνεται να έχει δυνατότητες και προεκτάσεις που ποτέ άλλοτε δεν υπήρξαν στη διάθεση της εκπαίδευσης και της κοινωνικής ζωής, δυστυχώς εμφανίζονται συνεχώς προβλήματα στην πλήρη αξιοποίηση των υπηρεσιών του. Βασικό πρόβλημα είναι ότι πολλές Web 2.0 ιστοσελίδες δεν προωθούν τη δυνατότητα πρόσβασής τους από Όλους. Είναι φτιαγμένες και λειτουργούν, κατά τον Zajicek (2007), προς όφελος μόνο “νέων κοινωνικά ενσωματωμένων ατόμων που διαθέτουν δικούς τους φορητούς Η/Υ και ζουν σε ένα κόσμο με διαθέσιμο και προσβάσιμο γρήγορο ασύρματο διαδίκτυο” (σελ. 5). Αντίθετα, ΑμεΑ/ΕΕΑ, ηλικιωμένοι, χαμηλά αμειβόμενοι και κάτοικοι περιοχών χωρίς υποδομές δεν έχουν πρόσβαση στα παραπάνω και συνεπώς κινδυνεύουν να χάσουν μέρος της ευρύτερης κοινωνικής ζωής (Zajicek, 2007).

Υπάρχουν διάφορα προβλήματα στο Web 2.0 που, κατά τον Cullen και τους συνεργάτες του (2009), εμποδίζουν την πρόσβαση των πολιτών και συνοψίζονται ως εξής:

1) τεχνικά και σχεδιαστικά προβλήματα (απουσία πρόβλεψης, ελλιπής σχεδιασμός) (McLoughlin & Lee, 2010),

2) κίνητρα και εμπλοκή.

3) ψηφιακές δεξιότητες.

4) πιστοποίηση και χρηματοδότηση.

5) αντίσταση παραδοσιακών δομών εξουσίας στην αλλαγή και την ισότητα.

Αυτά όμως αφορούν γενικές θεματοποιημένες κατηγορίες προβλημάτων που, όντας γνωστά, μπορούν να αντιμετωπιστούν.

Σημαντικότερο πρόβλημα αποτελεί η δυσκολία των μαθητών-χρηστών του Web 2.0 να βρουν άμεση online υποστήριξη εντός της εκάστοτε ιστοσελίδας/πλατφόρμας, τη στιγμή που τη χρειάζονται, καθώς συνήθως δεν υπάρχουν διαθέσιμες on-site υπηρεσίες για on-line μαθητές. Συνεπώς, ολόκληρο το εκπαιδευτικό πρόγραμμα/σύστημα, πολλές φορές, μολονότι

χωρίς πρόθεση, ευνοεί, κατά τον Grabinger και τους συνεργάτες του (2008), τον κοινωνικό/εκπαιδευτικό αποκλεισμό, αντί την συμπερίληψη και την εκπαίδευση για Όλους.

Ακόμη πιο επικίνδυνη είναι η ‘αλλοίωση’ της προσβασιμότητας των εργαλείων Web 2.0 στην καθημερινή πράξη, μέσα από την εμφάνιση ανησυχητικών συνηθειών/τάσεων (Zajicek, 2007), όπως:

- 1) η αυξημένη/αποκλειστική χρήση εικόνας, γραφικών και βίντεο σε πολλές ιστοσελίδες.
- 2) η λειτουργία ορισμένων Web 2.0 εργαλείων μόνο σε δίκτυα υψηλών ταχυτήτων.
- 3) οι δυναμικά σχεδιασμένες Web 2.0 ιστοσελίδες που βασίζονται σε τεχνολογίες Ajax και Java που τις καθιστούν μη προσβάσιμες.
- 4) η έλλειψη συμβατότητας ανάμεσα σε προϊόντα λογισμικού και περιφερειακές συσκευές υποστήριξης ΑμεΑ/ΑΕΕΑ.
- 5) οι πολιτικές-διαδικασίες διασφάλισης της ιδιωτικότητας των συναλλαγών στο διαδίκτυο.
- 6) ο κίνδυνος της απομόνωσης συγκεκριμένων ομάδων πολιτών, που εξαιτίας της απουσίας προσβασιμότητας σε πολλές διαδικτυακές υπηρεσίες, αναπτύσσουν δικές τους ιστοσελίδες με εξειδικευμένες προδιαγραφές που ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους, αυτό-περιορίζοντας, όμως, έτσι τις δραστηριότητές τους σε ένα στενότερο πλαίσιο, στο ‘περιθώριο’ του διαδικτυακού κοινωνικού ιστού.

5.1. Προδιαγραφές Προσβασιμότητας Υπηρεσιών Web 2.0

Αυτά τα προβλήματα έγιναν έγκαιρα αντιληπτά και χάρη στη διεθνή κοινότητα World Wide Web Consortium (W3C) (<http://www.w3.org/>) υπήρξαν άμεσες προσπάθειες ανάπτυξης διαδικτυακών προτύπων σχεδίασης ιστοσελίδων, ώστε να είναι προσβάσιμες από Όλους, με στόχο την αξιοποίηση της μέγιστης δυναμικής του διαδικτύου. Βάση των προσπαθειών αυτών αποτελεί ο ‘Οδηγός Προσβασιμότητας Περιεχομένων Διαδικτύου’ (WCAG 2.0) (<http://www.w3.org/TR/WCAG20/>), που καθορίζει γενικές αρχές, οδηγίες, κριτήρια και μια σειρά από τεχνικές, συμβουλευτικά αρχεία και βοηθητικά παραδείγματα για την υλοποίηση των ιστοσελίδων.

Οι τέσσερις βασικές αρχές που πρέπει όλες οι ιστοσελίδες να ικανοποιούν, ώστε να θεωρούνται προσβάσιμες από Όλους, είναι οι εξής:

- 1) **Αντιληπτικότητα:** οι πληροφορίες και η οργάνωσή τους να παρουσιάζονται με τρόπο (αισθητηριακά) αντιληπτό από όλους.

2) **Λειτουργικότητα:** η πλοήγηση να μην προϋποθέτει ενέργειες που ο χρήστης πιθανώς να μην είναι σε θέση να εκτελέσει.

3) **Κατανοησιμότητα:** οι πληροφορίες και η οργάνωσή τους να μην ξεπερνούν τα όρια κατανόησης των χρηστών.

4) **Ανθεκτικότητα:** Το περιεχόμενο να παραμένει συμβατό και άρα προσβάσιμο καθώς εξελίσσονται οι τεχνολογίες για ΑμεΑ/ΕΕΑ.

Φυσικά, αναπτύσσεται ευρύς και έντονος διάλογος σχετικά με την αποτελεσματικότητα και επάρκεια των αρχών αυτών (Kelly, Sloan, Brown, Seale, Petrie, Lauke & Ball, 2007), ωστόσο, αποτελούν αναμφίβολα μια σημαντική αφετηρία στον αγώνα υπέρ της πλήρους προσβασιμότητας του διαδικτύου σε Όλους, προσπάθεια που δικαιώνεται από την εμφάνιση πολλών θετικών ενδείξεων.

6. Πρώτες Θετικές Ενδείξεις και Προτάσεις Βελτίωσης Σχεδιασμού του Web 2.0

Υπάρχουν πολλά παραδείγματα θετικών αποτελεσμάτων της χρήσης του Web 2.0 στη γενική και ειδική εκπαίδευση, γι' αυτό και πολλές εταιρίες προωθούν την κατασκευή εργαλείων που συμβάλλουν στην προσβασιμότητα των εργαλείων Web 2.0 με αυξανόμενο βαθμό επιτυχίας.

Ενδεικτικά παραδείγματα αυτών των προσπαθειών αποτελούν (Brunvand & Abadeh, 2010. Ullrich et al., 2008. Zajicek, 2007) τα ακόλουθα:

1) τα εργαλεία λογισμικού που βελτιώνουν την προσβασιμότητα (ShareTabs, TrackStar), την αναγνωσιμότητα (Readability, TidyRead), τη διαχείριση του Η/Υ (λογισμικό αναγνώρισης φωνής στα Windows Vista) και μετατρέπουν εύκολα τις μη προσβάσιμες δυναμικές ιστοσελίδες σε προσβάσιμες html ιστοσελίδες, χωρίς να επηρεάζεται το περιεχόμενό τους.

2) τα εργαλεία για σχολιασμό/επισήμανση στο δίκτυο (Awesome Highlighter).

3) οι ιστοσελίδες με παιχνίδια για τυφλά άτομα (<http://www.audyssey.org/>).

4) η παραγωγή ποικιλίας αρχείων ήχου (Audio Books) χάρη στη διάδοση των iPods/Mp3 players.

5) η συγκρότηση υποστηρικτικών κοινοτήτων που βοηθούν τους χρήστες και ασκούν πιέσεις σε πολιτείες και εταιρίες για βελτίωση της προσβασιμότητας.

6) η αξιοποίηση πληροφοριών από τις ενέργειες/συνήθειες του χρήστη (παρέχονται ρητά από το χρήστη ή καταγράφονται με παρακολούθηση των συνηθειών του), προκειμένου να προβάλλονται επιλογές ή πληροφορίες που συνήθως χρειάζεται (Ullrich et al., 2008).

7) η παροχή εναλλακτικών διαύλων πρόσβασης στα περιεχόμενα μιας ιστοσελίδας μέσω υπηρεσιών RSS και APIs (Ullrich et al., 2008).

Οι παραπάνω θετικές ενδείξεις, ωστόσο, δεν αρκούν. Χρειάζονται πολλές ακόμη προσπάθειες, καθώς σε καμία περίπτωση η πλήρης προσβασιμότητα του Web 2.0 δεν έχει επιτευχθεί (Fairweather & Trewin, 2010).

Η πρόσφατα διατυπωμένη πρόταση για οργάνωση Περιβαλλόντων Προσωπικής Μάθησης (ΠΠΜ) (Attwell, 2007. Aviram, Ronen, Somekh, Winer & Sarid, 2008) με σχεδιασμό προσωποποιημένων χώρων, πηγών και περιβαλλόντων μάθησης, αποτελεί μια καθοριστικής σημασίας πρωτοβουλία για την ικανοποίηση του ζητούμενου της απρόσκοπτης πρόσβασης Όλων στο Web 2.0 και μια μοναδική ευκαιρία αξιοποίησης των εργαλείων Web 2.0 για το σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων έτσι όπως τα οραματίζεται η θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, δηλαδή βασισμένα στην ενεργό συμμετοχή, στη συνεργασία και προσαρμοσμένα στον ατομικό ρυθμό και στυλ μάθησης των συμμετεχόντων σε αυτά. Εξάλλου, η απαίτηση για σεβασμό του προσωπικού στυλ μάθησης των εκπαιδευόμενων, που κυριαρχεί στην δια βίου εκπαίδευση, για την εκπαίδευση ΑμεΑ/ΕΕΑ αποτελεί τη μοναδική επιλογή.

Για την επίτευξη του οράματος της εκπαίδευσης για Όλους και ειδικότερα για την ουσιαστική αξιοποίηση του Web 2.0 στην γενική ή ειδική αγωγή πρέπει να εφαρμοστούν συγκεκριμένες παρεμβάσεις και αλλαγές (McLoughlin & Lee, 2010), όπως:

- 1) η συμπερίληψη ανεπίσημων μορφών μάθησης στη μαθησιακή εμπειρία,
- 2) η συνειδητοποίηση ότι οι ανάγκες/προτιμήσεις των μαθητών δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν ως στατικές δομές κατά το διδακτικό σχεδιασμό,
- 3) ο σχεδιασμός και η παροχή κατάλληλης υποστήριξης/γνωστικής σκαλωσιάς για την προώθηση του προσδοκώμενου μαθησιακού αποτελέσματος και
- 4) η στέγαση υπηρεσιών υποστήριξης των χρηστών του Web 2.0 μέσα στο διδακτικό σχεδιασμό, μέσα στο περιβάλλον του μαθήματος, μέσα στην αρχιτεκτονική κάθε εργαλείου.

7. Συνεργασία Θεωρίας Αυτορρυθμιζόμενης Μάθησης & Web 2.0

Η αξιοποίηση της θεωρίας της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης από τα εργαλεία Web 2.0 συνιστά ένα εξαιρετικά φιλόδοξο εγχείρημα, στο πλαίσιο του οποίου ενδιαφερόμενοι με ποικιλία ατομικών διαφορών μπορούν να αποκτήσουν τη δυνατότητα αφενός να αυτορρυθμίζουν τη μαθησιακή τους πορεία, ανάλογα με τις ανάγκες/ιδιαιτερότητές τους, και αφετέρου να συνδιαμορφώνουν τη δομή και το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων μαζί με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες στα δικά τους μέτρα (Alexiou &

Paraskeva, 2010). Σημαντική είναι επίσης η βελτίωση ικανοτήτων/δεξιοτήτων που επιτυγχάνουν οι συμμετέχοντες, ανεξαρτήτως της εξειδίκευσης των εργαλείων Web 2.0. Όλα αυτά οδηγούν σε πολλές εκπαιδευτικές καινοτομίες, ιδιαίτερα όσον αφορά στη σχέση εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου (Cullen et al., 2009).

Στην απαίτηση, λοιπόν, της θεωρίας της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης για πλήρη πρόσβαση/συμμετοχή των μαθητών/εκπαιδευόμενων στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, στο εκπαιδευτικό υλικό και στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, σε χρόνο και ρυθμό δικής τους επιλογής, η Εκπαίδευση 2.0 (στηριζόμενη σε εργαλεία Web 2.0) μπορεί να ανταποκριθεί με επάρκεια και αποτελεσματικότητα. Η βελτίωση της προσβασιμότητας, που αποτελεί ζητούμενο, μπορεί να εξασφαλιστεί χάρη σε ορθές επιλογές/μεθόδους κατά το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εργαλείων Web 2.0, ακολουθώντας (και ταυτόχρονα βελτιώνοντας) τις προτεινόμενες αρχές και οδηγίες.

Παράλληλα, τα αναπτυσσόμενα εργαλεία Web 2.0 έχουν τη δυνατότητα να προσφέρουν σε διδάσκοντες και μαθητές πολλές νέες επιλογές κατά τη διδασκαλία και τη μάθηση (Grabinger et al., 2008), οι περισσότερες από τις οποίες συμβάλλουν στην καλλιέργεια *γνωστικών* και *μεταγνωστικών* δεξιοτήτων στους μαθητές και στην ανάπτυξη των *κινήτρων* τους, που είναι και το ζητούμενο για την προώθηση της αυτορρύθμισης. Ένας αυτορρυθμιζόμενος μαθητής είναι ικανός να εκτελέσει μαθησιακές δραστηριότητες που οδηγούν στη δημιουργία μάθησης, στην κατανόηση και σε μάθηση ανώτερης τάξης (Stubbé & Theunissen, 2008) με ακόμη μεγαλύτερη ευκολία, όταν στηρίζεται σε ένα Web 2.0 εκπαιδευτικό περιβάλλον, που έχει οργανωθεί πάνω στους βασικούς άξονες της θεωρίας της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και οι δραστηριότητές και ενέργειές του ακολουθούν τα στάδια του Κύκλου της Αυτορρυθμιζόμενης Μάθησης.

Εργαλεία Web 2.0 που παρέχουν τη δυνατότητα *προμελέτης* του μαθησιακού έργου, *επίγνωσης* των ενεργειών *εκτέλεσης* του έργου και *αναστοχασμού* πάνω στο έργο, με όσα αυτά συνεπάγονται, σε συνδυασμό με όλα τα υπόλοιπα πλεονεκτήματα του Web 2.0 (αυτονομία, ενεργός εμπλοκή, ελευθερία, συνεργασία, δημιουργικότητα κ.ά.) σε χρόνο και ρυθμό της επιλογής του μαθητή, αποτελούν εξαιρετικές ευκαιρίες καλλιέργειας μαθητοκεντρικής αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Ξεχωριστό παράδειγμα εφαρμογής τέτοιων προσπαθειών αποτελούν οι απόπειρες οργάνωσης ηλεκτρονικών ατομικών φακέλων (e-portfolios) βάσει της θεωρίας αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, με εξαιρετικά αποτελέσματα (Meyer et al., 2010). Η ανάγκη για μαθητοκεντρική και αυτορρυθμιζόμενη μάθηση έχει, εξάλλου, επανειλημμένα προβληθεί από τους εκπαιδευτικούς, ενώ υπάρχουν ενδείξεις ότι η ενσωμάτωση κοινωνικού λογισμικού Web 2.0 στο μαθησιακό σχεδιασμό μπορεί να

αποτελέσει μια ποιοτική διαφορά που θα δώσει στους μαθητές ένα αίσθημα κυριότητας και ελέγχου πάνω στη δική τους μάθηση και αργότερα στον επαγγελματικό σχεδιασμό. Πρόκειται για ένα βήμα ουσιαστικό για τη γενική εκπαίδευση και καθοριστικό για την εκπαίδευση ΑμεΑ/ΕΕΑ. Τα περιβάλλοντα προσωπικής μάθησης, επίσης, που αναφέρθηκαν παραπάνω σχετίζονται με την υιοθέτηση μιας πληθώρας εργαλείων Web 2.0 που εξυπηρετούν την ενσωμάτωση ουσιαστικών μαθησιακών αποτελεσμάτων, όπως η δια βίου μάθηση, η ανεπίσημη μάθηση και η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (McLoughlin & Lee, 2010).

Αυτό το συνεχώς αναπτυσσόμενο πεδίο εφαρμογών μάς παρέχει ευκαιρίες να διαφοροποιήσουμε ολοένα και περισσότερο τη διδασκαλία μας και έτσι να βελτιώσουμε την προσβασιμότητα στη μάθηση για Όλους (Grabinger et al., 2008). Προσοχή πρέπει να δίνεται, ωστόσο, στον κίνδυνο αποπροσανατολισμού και γνωστικής υπερφόρτωσης, που αποτελούν βασικά εμπόδια της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης στην τεχνολογικά υποστηριζόμενη μάθηση, πόσο μάλλον όταν αναφερόμαστε σε μη προνομιούχα άτομα. Οι μαθητές πρέπει να μάθουν να αυτορρυθμίζουν τη μαθησιακή τους προσπάθεια τόσο γενικά όσο και μέσα στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος βασισμένου στο Web 2.0 (Ullrich et al., 2008) γιατί αυτό τους καθιστά πιο αποτελεσματικούς στην μαθησιακή τους πορεία.

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται, επίσης, να δεχθούν και να αντιμετωπίσουν την πραγματικότητα σύμφωνα με την οποία οι ανάγκες, οι προτιμήσεις, οι αντιλήψεις και τα νοητικά μοντέλα του μαθητή θα συνεισφέρουν ουσιαστικά στη δυναμική διεργασία που συνιστά ο μαθησιακός σχεδιασμός. Αυτό υποδηλώνει ότι η παιδαγωγική αλλαγή και η εξατομίκευση/προσωποποίηση της μάθησης είναι εξίσου απαραίτητες για μια μαθητοκεντρική και αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (McLoughlin & Lee, 2010), ενώ η στέγαση της υποστήριξης πρέπει να είναι ενταγμένη μέσα στη διδασκαλία και τα εργαλεία της, ώστε να μην πέφτει στους μαθητές η μομφή και η ευθύνη της ανεύρεσης υποστήριξης έξω από το περιβάλλον του μαθήματος. Οι οδηγίες μπορούν και πρέπει να σχεδιάζονται έτσι ώστε να είναι αρκετά ευέλικτες και να υποστηρίζουν Όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων αναγκών τους (Grabinger et al., 2008).

Υπάρχει πλέον ανάγκη για σχεδιασμό προσωποποιημένων περιβαλλόντων μάθησης, χρησιμοποιώντας κοινωνικό λογισμικό και μέσα, καθώς και για προβληματισμό πάνω στο πώς θα χρησιμοποιηθούν αυτά για την προώθηση και επίτευξη της αυτορρύθμισης των μαθητών. Οι ορθές προδιαγραφές/πρακτικές έχουν αρχίσει να διατυπώνονται και τα πρώτα λάθη έχουν ήδη υποδείξει τα σημεία που χρειάζεται προσοχή. Η απήχηση της θεωρίας της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και τα σχεδιαστικά/λειτουργικά πλεονεκτήματα των τεχνολογιών Web 2.0 αποτελούν αξιόπιστες ενδείξεις των θετικών προοπτικών της

συνεργασίας τους για την προώθηση του οράματος της εκπαίδευσης για Όλους. Τα εργαλεία Web 2.0 χαρακτηρίζονται από το γεγονός ότι η αξία τους αυξάνεται όσο περισσότεροι χρήστες τα αξιοποιούν (Ullrich et al., 2008). Συνεπώς, εάν διαδοθεί και γενικευθεί η χρήση τους ορθά, η αξία των εργαλείων Web 2.0 θα συμβάλλει στην ουσιαστική αναδιάρθρωση της γενικής και ειδικής αγωγής με βάση την αυτορρύθμιση προς όφελος των μαθητών, διαφορετικά το όραμα της *Εκπαίδευσης για Όλους* θα παραμείνει, για μια ακόμη φορά, άπιαστο όνειρο.

8. Βιβλιογραφία

Alexiou, A., & Paraskeva, F. (2010). Enhancing Self-Regulated Learning Skills through the Implementation of an E-Portfolio Tool. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3048-3054.

Ashton, J., & Newman, L. (2006). An Unfinished Symphony: 21st Century Teacher Education Using Knowledge-Creating Heutagogies. *British Journal of Educational Technology*, 37(6), 825-84.

Attwell, G. (2007). Personal Learning Environments-the future of eLearning? *eLearning Papers*, 2. Retrieved 29 July 2010 from www.elearningeuropa.info/out/?doc_id=9758&rsr_id=11561

Aviram, A., Ronen, Y., Somekh, S., Winer, A., & Sarid, A. (2008). Self-Regulated Personalized Learning (SRPL): Developing iclass's Pedagogical Model. *eLearning Papers*, 9. Retrieved 29 July 2010 from www.elearningpapers.eu/index.php?page=doc&doc_id=11941&doclng=6

Azevedo, R. (2005). Using Hypermedia as A Metacognitive Tool For Enhancing Student Learning? The Role of Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 40(4), 199-209.

Azevedo, R., & Cromley J. (2004). Does Training of Self-Regulated Learning Facilitate Student's Learning with Hypermedia? *Journal of Educational Psychology*, 96, 523-535.

Boekaerts, M., & Niemivirta M. (2000). Self-Regulated Learning: Finding a Balance between Learning Goals and Ego-Protective Goals. In: M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 417-450). San Diego; NY: Academic Press.

Brunvand, S., & Abadeh, H. (2010). Making Online Learning Accessible: Using Technology to Declutter the Web. *Intervention in School and Clinic*, 45(5), 304-311.

Cleary, T., & Zimmerman, B. (2004). Self-Regulation Empowerment Program: a School-Based Program to Enhance Self-Regulated and Self-Motivated Cycles of Student Learning. *Psychology in the Schools*, 41(5), 537-550.

Cullen, J., Cullen, C., Hayward, D., & Maes, V. (2009). *Good Practices for Learning 2.0: Promoting Inclusion*. European Commission, Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies. Retrieved 29 July 2010 from http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC53212_TN.pdf

Dron, J. (2007). Designing the Undesignable: Social Software and Control. *Educational Technology & Society*, 10(3), 60-71.

Fairweather, P., & Trewin, S. (2010). Cognitive Impairments and Web 2.0. *Universal Access in the Information Society*, 9(2), 137-146.

Freedman, T. (2010). *The Amazing Web 2.0 Projects Book*. Ilford England: Terry Freedman Ltd. Retrieved 29 July 2010 from www.ictineducation.org

Grabinger, S., Aplin, C., & Ponnappa-Brenner, G. (2008). Supporting Learners with Cognitive Impairments in Online Environments. *TechTrends*, 52(1), 63-69.

Heid, S., Fischer, T., & Kugemann, W. (2009). *Good Practices for Learning 2.0: Promoting Innovation*. European Commission, Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies. Retrieved 29 July 2010 from <http://is.jrc.ec.europa.eu/pages/Learning-2.0.html>

Kelly, B., Sloan, D., Brown, S., Seale, J., Petrie, H., Lauke, P., & Ball, S. (2007). *Accessibility 2.0: People, Policies and Processes*. In: W4A2007-Technical Paper, May 07-08, 2007, Banff, Canada. Co-Located with the 16th International World Wide Web Conference, 138-147. Retrieved 29 July 2010 from www.ukoln.ac.uk/web-focus/papers/w4a-2007/

Lee, M., McLoughlin, C., & Chan, A. (2008). Talk The Talk: Learner-Generated Podcasts As Catalysts For Knowledge Creation. *British Journal of Educational Technology*, 39(3), 501-521.

McLoughlin, C., & Lee, M. (2010). Personalised and Self Regulated Learning in the Web 2.0 Era: International Exemplars of Innovative Pedagogy Using Social Software. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(1), 28-43.

Meyer, E., Abrami, P., Wade, A., Aslan, O., & Deault, L. (2010). Improving Literacy and Metacognition with Electronic Portfolios: Teaching and Learning with ePEARL. *Computers & Education*, 55, 84-91.

O'Reilly, T. (2005). *What is Web 2.0? Design patterns and business models for the next generation of software*. Retrieved 29 July 2010 from <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>

Pintrich, P. (1995). Understanding Self-Regulated Learning. *New Direction for Teaching and Learning*, 63, 3-12.

Redecker, C. (2009). *Review of Learning 2.0 Practices: Study on the Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe*, IPTS publications EUR 23664 EN. Retrieved 29 July 2010 from <ftp://ftp.jrc.es/pub/EURdoc/JRC49108.pdf>

Schunk, D., & Zimmerman, B. (Eds). (1994). *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Stubbé, H., & Theunissen, N. (2008). Self-Directed Adult Learning in a Ubiquitous Learning Environment: A Meta-Review. In: M. Kalz, Rob Koper, V. Hornung-Prähauser & M. Luckmann (Eds), *Proceedings of the First Workshop on Technology Support for Self-Organized Learners* (pp. 5-28). Aachen, Germany: RWTH Aachen University.

Ullrich, C., Borau, K., Luo, H., Tan, X., Shen, L., & Shen, R. (2008). *Why Web 2.0 Is Good For Learning And For Research: Principles And Prototypes*. In: World Wide Web Conference 2008, April 21-25, Beijing, China. Retrieved 29 July 2010 from www2008.org/papers/pdf/p705-ullrichA.pdf

Zajicek, M. (2007). *Web 2.0: Hype or Happiness?* In: W4A2007 – Keynote, May 07-08, 2007, Banff, Canada. Co-Located with the 16th International World Wide Web Conference, 138-147. Retrieved 29 July 2010 from www.google.gr/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0CBUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fciteseerx.ist.psu.edu%2Fviewdoc%2Fdownload%3Fdoi%3D10.1.1.108.6390%26rep%3Drep1%26type%3Dpdf&ei=jF7jTImXHsrNswaprcmACg&usg=AFQjCNH0uq2YxTElt8Std1JnamVNluM7Q

Zimmerman, B. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.

Zimmerman, B. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social-Cognitive Perspective. In: M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). San Diego, NY: Academic Press.

Zimmerman, B. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.

Zimmerman, B., & Schunk, D., (Eds). (1989). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research and Practice*. New York: Springer-Verlag.

Zimmerman, B., & Tsikalas, K., (2005). Can Computer-Based Learning Environments (CBLEs) Be Used as Self-Regulatory Tools to Enhance Learning? *Educational Psychologist*, 40(4), 267-271.

Τηλεργασία και άτομα με ειδικές ανάγκες

Θεοδώρα Αισώπου

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΠΜΣ «Οργανωτική και Οικονομική Ψυχολογία»,
Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Ελλάδα

Email: aisopou_t@yahoo.gr

Αλίκη Αντωνοπούλου

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΠΜΣ «Οργανωτική και Οικονομική Ψυχολογία»,
Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Ελλάδα

Email: alkalouri@hotmail.com

Περίληψη

Ξαφνικές εξελίξεις στην τεχνολογία της επικοινωνίας και της ενημέρωσης έχουν επηρεάσει τη δομή της εργασίας μέσω της δημιουργίας ενός ευέλικτου προγράμματος και της δυνατότητας εργασίας από απόσταση, ανοίγοντας νέους δρόμους για νέου είδους εργασίες όπως η τηλεργασία.

Τα άτομα με αναπηρία αποτελούν περίπου το ένα έκτο του πληθυσμού που βρίσκεται σε ηλικία που μπορεί να εργαστεί παγκοσμίως, παρ' όλα αυτά όμως συνεχίζουν να είναι σε μεγάλο βαθμό άνεργα ή με μειωμένο ποσοστό εργασίας σε σχέση με τους συνομηλίκους τους που δεν έχουν κάποια αναπηρία. Καθώς οι εταιρίες είναι πλέον ανοιχτές στην τηλεργασία που πραγματοποιείται από άτομα με ειδικές ανάγκες, αφού αποτελεί τον μοναδικό ίσως τρόπο για να εργαστούν τα εν λόγω άτομα, η παρούσα έρευνα στοχεύει στην εστίαση στις συνέπειες της τηλεργασίας στο άγχος καθώς επίσης και στην συναισθηματική και ψυχική υγεία των ατόμων με ψυχικά και κινητικά προβλήματα, ενώ θα προσπαθήσει να καταλήξει στο αν τελικά η τηλεργασία συμβάλλει πραγματικά στην αύξηση της αυτοεκτίμησης των ατόμων αυτών.

Λέξεις κλειδιά: άτομα με αναπηρίες, τηλεργασία, τεχνολογία πληροφοριών

1. Εισαγωγή

Καθώς σημαντικές εξελίξεις στην τεχνολογία της επικοινωνίας και της ενημέρωσης έχουν επηρεάσει τη δομή της εργασίας μέσω της δημιουργίας ευέλικτων προγραμμάτων, ανοίγοντας νέους δρόμους για νέου είδους εργασίες όπως η τηλεργασία, ταυτόχρονα αυτά τα νέα δεδομένα αλλάζουν τις συνήθειες και τις συνθήκες εργασίας των εργαζομένων. Προηγούμενα

όρια μεταξύ διαφορετικών τομέων στη ζωή (π.χ. εργασία, οικογένεια, ελεύθερος χρόνος) τείνουν να εξαλειφθούν ενώ από την άλλη πλευρά, διαφορετικά κομμάτια της ζωής τείνουν να συμπτυχθούν (Jackson & Wielen, 1998). Αυτές οι εξελίξεις στον ευρύτερο εργασιακό τομέα μπορεί να αποβούν ιδιαίτερα χρήσιμες για άτομα με κινητικά, οπτικά ή άλλα προβλήματα, που τα εμποδίζουν να βιώσουν μία φυσιολογική εργασιακή ζωή, οδηγώντας τα αναγκαστικά στην ανεργία.

Τα άτομα με αναπηρία αποτελούν περίπου το ένα έκτο του πληθυσμού που βρίσκεται σε ηλικία που μπορεί να εργαστεί παγκοσμίως, παρ' όλα αυτά όμως συνεχίζουν να είναι σε μεγάλο βαθμό άνεργα ή με μειωμένο ποσοστό εργασίας σε σχέση με τους συνομηλίκους τους που δεν έχουν κάποια αναπηρία. Αυτό σημαίνει ότι μέχρι και σήμερα στα άτομα με κάποιου είδους αναπηρία, παρουσιάζονται πολύ λιγότερες ευκαιρίες για μια αξιοπρεπή εργασία η οποία να τους παρέχει το εισόδημα που απαιτείται για να ζήσουν μια υγιή και οικονομικά παραγωγική ζωή. Επί προσθέτω, αυτό σημαίνει ότι πολλές χώρες σε όλο τον κόσμο, χάνουν την ευκαιρία να ξεσκεπάσουν αυτή την κρυμμένη πηγή εργατικού δυναμικού για να ενδυναμώσουν τις οικονομίες τους, όπως επίσης και να αυξήσουν την ευημερία των κατοίκων τους που τυχαίνει να έχουν κάποιου είδους αναπηρία.

Η ταχεία ανάπτυξη της τεχνολογίας των πληροφοριών και των επικοινωνιών που αποκαλείται και «Επανάσταση της Τεχνολογίας των Πληροφοριών» (Information Technology, IT) και οι νέες βιομηχανίες που δημιουργούνται με γρήγορο ρυθμό εξαιτίας αυτών των αλλαγών, μπορεί να προσφέρουν νέες ευκαιρίες για εργασία για τα άτομα με αναπηρίες. Νέου είδους επαγγέλματα δημιουργούνται συνεχώς από αυτές τις αναπτυσσόμενες βιομηχανίες οι οποίες μπορεί να προσφέρουν κάποιες δυνατότητες έτσι ώστε να επωφεληθούν οι μη προνομιούχες ομάδες, όπως για παράδειγμα όσοι βρίσκονται σε αναπτυσσόμενες χώρες, τα άτομα με αναπηρίες και οι γυναίκες. Η ευκαιρία, λοιπόν, να γίνει προσβάσιμη η επιμόρφωση αλλά και η εργασία από απόσταση μπορεί να σημαίνει εργασία που πρωτίτερα δεν ήταν διαθέσιμη για πολλούς.

Μπορεί όμως να υπάρξουν και επιπλέον κίνδυνοι σε τέτοιου είδους εργασίες εξαιτίας των αλλαγών σε επίπεδο εργατικής δύναμης. Οι βιομηχανίες προχωρούν γρήγορα για να εκμεταλλευτούν και να επωφεληθούν από αυτή την επανάσταση έτσι ώστε να αυξήσουν τα πλεονεκτήματα των εμπορευμάτων τους με συνέπεια να αλλάζουν τις ανάγκες τους για εργατικό δυναμικό καθώς και το είδος των δεξιοτήτων που απαιτούνται. Αυτό συχνά σημαίνει ότι όσοι δεν

έχουν τις συγκεκριμένες δεξιότητες που απαιτούνται ή τα μέσα γρήγορης και εύκολης απόκτησής τους, εκδιώκονται όλο και περισσότερο από την συμμετοχή τους στο εργατικό δυναμικό.

Πληθυσμοί που είδη «μάχονται» για αξιοπρεπείς ευκαιρίες για εργασία, όπως οι άνθρωποι με αναπηρίες, οι γυναίκες και όσοι βρίσκονται σε αναπτυσσόμενες χώρες μπορεί απλά να μην έχουν πρόσβαση στις ευκαιρίες που αυτές οι αλλαγές μπορούν να επιφέρουν.

Επί προσθέτω, οι νέες τεχνολογίες της επικοινωνίας και της πληροφορίας, δεν επηρεάζουν μόνο τον τομέα των επιχειρήσεων αλλά επιπλέον και άλλες πλευρές της κοινωνίας όπως αυτές της επικοινωνίας και της διαφήμισης. Για να μπορέσουν να συμμετάσχουν εξολοκλήρου στην κοινωνία σαν σύνολο, οι άνθρωποι με αναπηρίες, οι γυναίκες και όσοι βρίσκονται σε αναπτυσσόμενες χώρες, πρέπει να εφοδιαστούν με επιδεξιότητες και ικανότητες έτσι ώστε να μπορούν όλο και περισσότερο να έχουν πρόσβαση σε αυτές τις νέες, ανερχόμενες τεχνολογίες, που θα τους δίνουν την δυνατότητα όχι μόνο να είναι οικονομικά παραγωγικοί αλλά επίσης και μέλη της κοινωνίας με πλήρη συμμετοχή σε αυτήν, με τον τρόπο που απαιτείται πλέον από τις νέες τεχνολογίες.

Η δυνατότητα ανεύρεσης εργασίας των ατόμων με αναπηρίες επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τα εκπαιδευτικά τους επιτεύγματα, το φύλο και την φυλή. Οι γυναίκες και οι μειονοτικοί πληθυσμοί με αναπηρίες είναι πολύ πιθανό να είναι άνεργοι, ενώ είναι λιγότερο πιθανό να έχουν λάβει υψηλού επιπέδου εκπαίδευση.

Στις Ηνωμένες πολιτείες, το ποσοστό πρόσληψης σε οργανισμούς για τα άτομα με όχι τόσο σοβαρές αναπηρίες είναι 76.9% και 26.1% για αυτούς με σοβαρές αναπηρίες ενώ το ποσοστό για όσους δεν έχουν κάποιου είδους αναπηρία είναι 82.1%, μιλώντας πάντα για ηλικίες 21 έως 64 ετών (McNeil, 1997). Σε ένα γενικό επίπεδο, έρευνες έχουν δείξει πως το μέσο ποσοστό απασχόλησης ατόμων με αναπηρίες είναι της τάξης του 51,8%, εν αντιθέσει με των ατόμων χωρίς κάποια αναπηρία που κυμαίνεται στο 83% (National Science Foundation (NSF), 1998). Ανάμεσα στις ηλικίες 21 με 64 ετών των ατόμων με αναπηρίες, το 64,4% που έχουν ακουστικές δυσλειτουργίες έχουν προσληφθεί από κάποια εταιρία, ενώ, αντίστοιχα τα ποσοστά πρόσληψης για τα άτομα με οπτικές και διανοητικές λειτουργίες είναι 43.7% και 41.3%. Τέλος, έχει βρεθεί, ότι από τα άτομα με κινητικά προβλήματα εργάζεται μόνο το 33.5% (Stoddard et al., 1998). Ανάμεσα στα άτομα με λειτουργικά προβλήματα μόνο το 32.2% απασχολείται σε κάποια εργασία. Τα υψηλότερα ποσοστά ανεργίας ανήκουν σε αυτούς που έχουν κάποιου είδους

κινητικό πρόβλημα, με ποσοστά εργασίας από 22,5% έως 27%. Για τα άτομα με οπτικά προβλήματα, το ποσοστό είναι 30.8% ενώ για όσους έχουν ακουστικά προβλήματα είναι 59.7% (Stoddard et al., 1998).

Το εξαιρετικά υψηλό ποσοστό ανεργίας για τα άτομα με αναπηρία αφορά εξίσου τους άνδρες και τις γυναίκες (67,7% και 71,5% αντίστοιχα), ενώ αυτά τα ποσοστά έχουν διατηρηθεί στα ίδια περίπου επίπεδα από το 1983 και έπειτα.

Σε γενικές γραμμές μπορεί να ειπωθεί ότι το ποσοστό ανεργίας των νέων ανθρώπων με αναπηρίες είναι περίπου 20% υψηλότερο από τους μη ανάπηρους συνομηλίκους τους (Trupin et al., 1997).

Καθώς κάθε τομέας της παραγωγής – ο κατασκευαστικός, οι μεταφορές, η ενέργεια και οι καθημερινές αναγκαιότητες όπως η λιανική και η χονδρική πώληση, οι οικονομικοί πόροι και οι κυβερνήσεις – χρησιμοποιεί τις τεχνολογίες των πληροφοριών και τις υπηρεσίες τους στις λειτουργίες του, οι υπηρεσίες πληροφορίας και τα προϊόντα τεχνολογιών έχουν καταστεί κυρίαρχα στην συνολική ανάπτυξη και εξέλιξη των μεγαλύτερων οικονομιών παγκοσμίως. Γι' αυτό τον λόγο, ο ευρύτερος τομέας των πληροφοριών έχει ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά προσλήψεων, ενώ οι απαιτήσεις για IT εργαζόμενους είναι μεγαλύτερη απ' ό,τι για όλα τα άλλα επαγγέλματα, φαινόμενο που αναμένεται να συνεχιστεί και στο μέλλον (Meares & Sargent, 1999). Για παράδειγμα, από το 1985 έως το 1996 οι προσλήψεις στον τομέα του IT στις Ηνωμένες Πολιτείες υπερδιπλασιάστηκαν από 500.000 εργαζόμενους σε πάνω από ένα εκατομμύριο εργαζόμενους, ενώ το 2006 το γραφείο εργασιακών στατιστικών των Ηνωμένων Πολιτειών πρόβλεψε ότι η ζήτηση για εργαζόμενους στον τομέα των υπηρεσιών προγραμματισμού θα διπλασιαστεί ακόμα μία φορά σε δύο εκατομμύρια (Wolfe, 1999). Επιπλέον, η ζήτηση για εργαζόμενους που σχετίζονται με τις τεχνολογίες της πληροφορίας σε επιχειρήσεις που δεν σχετίζονται με αυτό το αντικείμενο είχε προβλεφθεί ότι θα αυξηθεί σε 5,6 εκατομμύρια μέχρι το 2006.

Η εξέλιξη αυτή οδήγησε πολλούς ερευνητές να διακρίνουν πολύ σημαντικές ευκαιρίες για τους ανθρώπους με αναπηρίες στους τομείς που λαμβάνουν χώρο στην επαναστατική αγορά της τεχνολογίας της πληροφορίας, καθώς τα άτομα με αναπηρίες εμφανίζονται να έχουν εξίσου υψηλές επιδόσεις με τους συναδέλφους τους που δεν έχουν κάποιου είδους αναπηρία σε τομείς της επιστήμης, της μηχανικής και της τεχνολογίας, αφού βρίσκονται σε θέσεις του ίδιου επιπέδου και έχουν τα ίδια εισοδήματα (Seelman, 1999). Από όλα αυτά προκύπτει ότι η ύπαρξη κάποιας

αναπηρίας δεν έχει σχέση με τα πιθανά κέρδη κάποιου ατόμου σε περίπτωση που έχει πρόσβαση σε καλού επιπέδου εκπαίδευση και σε αντίστοιχες επαγγελματικές ευκαιρίες (National Science Foundation (NSF), 1998). Τα μόνα εμπόδια που παραμένουν είναι ο προσδιορισμός των εργασιακών ευκαιριών και η ενθάρρυνση των εργαζομένων να μπορούν να καταστήσουν προσβάσιμο τον χώρο εργασίας τους (Seelman, 1999).

2. Η τηλεργασία και τα πλεονεκτήματά της

Μία λύση σε αυτό το πρόβλημα μπορεί να δώσει η τηλεργασία, η οποία μπορεί να οριστεί ως εργασία σε μια τοποθεσία που είναι αποκομμένη από τα κεντρικά γραφεία ενός οργανισμού. Οι εργοδότες, οι εργαζόμενοι και οι πελάτες αλληλεπιδρούν με μέσα επικοινωνίας που περιλαμβάνουν PCs, τηλέφωνα, και γραμμές μεταφοράς γρήγορων δεδομένων.

Ο όρος τηλεργασία, λοιπόν, αφορά οποιονδήποτε τύπο εργασίας περιλαμβάνει ηλεκτρονική επεξεργασία πληροφοριών και χρησιμοποιεί έναν τηλεπικοινωνιακό σύνδεσμο με έναν απομακρυσμένο εργοδότη ή πελάτη για την ανάθεση και παράδοση της εργασίας. Πρόκειται λοιπόν για εργασία που διεκπεραιώνεται από απόσταση με την χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή και διανέμεται μέσω δικτύων υπολογιστών και κυρίως μέσω του διαδικτύου. Οι κυριότερες μορφές εργασίας είναι η τηλεργασία απ' το σπίτι, η κινητή τηλεργασία, τα κέντρα τηλεργασίας και τα δορυφορικά γραφεία, η ομαδική εργασία από απόσταση και οι τηλεүπηρεσίες (Jackson & Wielen, 1998. Petala, 2005). Στην παρούσα εργασία θα μας απασχολήσει περισσότερο η τηλεργασία με τη μορφή της εργασίας από το σπίτι.

Η τηλεργασία στο σπίτι κάποιου εργαζόμενου μειώνει το πρόβλημα της άφιξης στην εργασία για τους εργαζόμενους με κινητικά προβλήματα, ενώ η εργασία από το σπίτι δίνει την δυνατότητα στο άτομο να λειτουργεί στο φυσικό του περιβάλλον το οποίο είναι περισσότερο προσαρμοσμένο στις δικές του προσωπικές και συγκεκριμένες ανάγκες. Για παράδειγμα οι τυφλοί, γνωρίζουν την διάταξη του σπιτιού τους και μπορούν να ελέγξουν με μεγαλύτερη ευκολία το περιβάλλον τους. Κατά τον ίδιο τρόπο, η διάταξη των ραφιών, των ντουλαπιών και όλων εκείνων των επιφανειών που χρειάζονται για να αποθηκεύουν πράγματα κατά την διάρκεια της εργασίας τους μπορούν να προσαρμοστούν έτσι ώστε να είναι στο κατάλληλο μέρος ανάλογα με την κάθε είδους αναπηρία – για παράδειγμα τα ράφια που βρίσκονται σε χαμηλό ύψος είναι κατάλληλα για άτομα σε αναπηρική καρέκλα (Welham, 1997).

Εν τέλει, η εργασία από το σπίτι παρέχει μεγάλη ευελιξία για όσους χρειάζονται συχνά διαλείμματα. Η τηλεργασία, η οποία δίνει στον εργαζόμενο περισσότερο έλεγχο στο πώς και πότε θα δουλέψει, έχει, επίσης, θετικά αποτελέσματα αναφορικά με την παραγωγικότητα καθώς δίνει την δυνατότητα στον κάθε εργαζόμενο να καθορίσει ποιος θα είναι ο καταλληλότερος τρόπος για να πραγματοποιήσει τα καθήκοντά του με τους δικούς του προσωπικούς περιορισμούς.

Ακόμη, η εργασία από το σπίτι έχει βρεθεί ότι αποφέρει μεγαλύτερα κέρδη. Οι Kruse και Hyland (1998) βρήκαν ότι οι υπάλληλοι με ή χωρίς αναπηρίες που εργάζονταν από το σπίτι είχαν κατά μέσο όρο υψηλότερο μισθό σε σχέση με τα άτομα που δούλευαν σε γραφείο. Επιπλέον, αυτοί που χρησιμοποιούν ηλεκτρονικό υπολογιστή στην εργασία τους από απόσταση, κερδίζουν άλλο ένα 12% επιπλέον στην ωριαία πληρωμή τους.

Παρά αυτήν την θετική επίδραση της εργασίας μέσω υπολογιστή, τα άτομα με αναπηρία είναι λιγότερο πιθανό να γίνουν εργαζόμενοι που χρησιμοποιούν ηλεκτρονικούς υπολογιστές στην εργασία τους από το σπίτι, και ακόμα λιγότερο πιθανό είναι να δουλεύουν σαν ιδιώτες. Μια πιθανή εξήγηση για αυτό το εύρημα είναι ότι τα άτομα με αναπηρίες είναι το ίδιο απρόθυμοι να δουλέψουν από το σπίτι όπως και πολλά άτομα που δεν έχουν κάποια αναπηρία, εξαιτίας του αισθήματος της απομόνωσης που αυξάνεται με αυτού του είδους την εργασία και της μείωσης των ευκαιριών προαγωγής.

3. Τηλεργασία και άτομα με αναπηρίες

Η πεποίθηση ότι η τηλεργασία ως μία οργανωτική πρακτική θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί προκειμένου να διευκολύνει τις ανάγκες των εργαζομένων με αναπηρία βασίζεται, λοιπόν, σε τουλάχιστον τρεις παραδοχές.

Κατ' αρχάς, η τηλεργασία μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση των ενοχλημάτων που συνοδεύουν συχνά την εργασιακή ζωή των ατόμων με αναπηρίες. Οι εργαζόμενοι έτσι, μπορούν να ολοκληρώσουν την εργασία τους αναπόσπαστοι, καθώς οι ενοχλήσεις και οι πιέσεις της εργασιακής ζωής μειώνονται ή εξαφανίζονται πλήρως.

Δεύτερον, για ορισμένα άτομα η τηλεργασία μπορεί να είναι η μόνη εναλλακτική εργασίας, καθώς ένα σημαντικό πρόβλημα πολλών οικονομιών είναι η υποστήριξη των ατόμων που σταματούν να εργάζονται λόγω συντάξεων αναπηρίας ή αποζημιώσεων. Συνεπώς, η εύρεση

τρόπων αποκατάστασης αυτών των ατόμων εξοικονομεί χρήματα στους οργανισμούς, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει και στην αύξηση της αυτοεκτίμησης των εργαζομένων.

Τρίτον, η δημιουργία μιας γενικής υποδομής που θα υποστηρίζει τη διανεμημένη εργασία έχει ως επιπλέον όφελος την δημιουργία πιο προσιτών πόρων στα γραφεία για τα άτομα που πρέπει να χρησιμοποιούν προσαρμοσμένο εξοπλισμό υπολογιστών. Από αυτή την άποψη, η μεσολάβηση της τηλεργασίας ως διευκόλυνση μέσω της τεχνολογίας μπορεί να βοηθήσει ιδιαίτερα τους υπαλλήλους με ή και χωρίς ειδικές ανάγκες (Hesse, 1996).

Τα άτομα με κινητικά προβλήματα συχνά θεωρούν πως η εργασία σε κάποιο γραφείο μπορεί να αποτελεί ένα περιττό εμπόδιο, το οποίο επιδεινώνεται από τον άσχημο καιρό, την κίνηση στους δρόμους, ή και άλλα προβλήματα. Είναι εύκολο, λοιπόν, να φανταστεί κανείς την δυσκολία πρόσβασης σε ένα γραφείο ατόμων τυφλών ή καθιλωμένων σε αναπηρική καρέκλα, και ιδιαίτερα σε περιπτώσεις κακοκαιρίας ή προβλημάτων στην ασφαλτο (παγωμένη ασφαλτος, χιόνια, έργα κλπ).

Στις μέρες μας, λοιπόν, είναι ευρέως παραδεκτό ότι είναι καλύτερο και πιο παραγωγικό ο χρόνος να ξοδεύεται προκειμένου να ολοκληρωθεί η εργασία στο σπίτι, παρά να ξοδεύεται χρόνος σε περιττές διαδρομές και εμπόδια.

Για κάποιους εργαζομένους το να βρίσκονται στο γραφείο για παρατεταμένες περιόδους μπορεί να είναι ιδιαίτερα φορτικό ή και απαγορευτικό (όπως για παράδειγμα για άτομα με προβλήματα στην σπονδυλική στήλη που δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στην πολύωρη ορθοστασία και άλλες αντίστοιχες περιπτώσεις) (Hesse, 1996).

Επιπλέον, οι εργαζόμενοι που βρίσκονται υπό φαρμακευτική αγωγή μπορεί περιστασιακά να βιώνουν ζαλάδες, ίλιγγο ή υπνηλία. Ένα πλεονέκτημα της τηλεργασίας, λοιπόν, είναι πως δουλεύοντας από το σπίτι τα άτομα είναι σε θέση να προσαρμοστούν σε αυτές τις περιπτώσεις δουλεύοντας όποτε θεωρούν πως η εργασία τους θα είναι αποτελεσματική, ενώ έχουν την δυνατότητα να ξεκουράζονται όποτε το θεωρούν απαραίτητο.

Ακόμα και στα άτομα που δεν έχουν κάποια αναπηρία, έχει αποδειχτεί ότι η δυνατότητα να ξεκουράζονται κατά τη διάρκεια της ημέρας ενώ τηλεργάζονται, βοηθάει ιδιαίτερα στον συνδυασμό αποτελεσματικότητας-κούρασης από την εργασία, ενώ επιτρέπει την αύξηση των επιπέδων της προσωπικής τους παραγωγικότητας (Joice, 1993).

Για άτομα με βραχυπρόθεσμες αναπηρίες (για παράδειγμα κατάγματα άκρων ή οξείες ασθένειες), το να εργάζονται σε γραφείο μπορεί να είναι από απερίσκεπτο μέχρι απαγορευτικό

από ασφαλιστικούς ή ιατρικούς φορείς. Αντί, λοιπόν, τα άτομα αυτά να εξαντλήσουν τις αναρρωτικές άδειές τους, είναι καλύτερο να εργάζονται από απόσταση (και πιο συγκεκριμένα από το σπίτι τους), προκειμένου να συνεχίζουν να έχουν ένα εισόδημα κατά το διάστημα που αναρρώνουν.

Πέρα, λοιπόν, από τα απλά οφέλη τόσο της εταιρίας, όσο και των εργαζομένων, όταν ολοκληρώνεται η δουλειά ακόμα και σε περιπτώσεις που ο εργαζόμενος δεν μπορεί να παρευρεθεί στην εργασία του, η πολιτική της τηλεργασίας μπορεί επίσης να βοηθήσει τα άτομα να καταπολεμήσουν την ψυχολογική πίεση που συνδέεται με απρόβλεπτους παράγοντες που οδηγούν σε απογοήτευση, οπότε και σε μειωμένη παραγωγικότητα.

Σε μία θεωρητική μελέτη για τις ηλεκτρονικά διανεμημένες κοινότητες της εργασίας, οι Hesse και Grantham (1991) περιέγραψαν τους ψυχολογικούς και τους κοινωνικούς παράγοντες που συνδέονται με την τηλεργασία. Μία από τις βασικές απόψεις που διατύπωσαν ήταν ότι καθώς η τηλεργασία μπορεί να παρέχει στα άτομα τον πλήρη έλεγχο του περιβάλλοντος εργασίας τους, αυτή η πρακτική μπορεί να προστατεύσει τα άτομα από την πίεση που συνδέεται με τα προβλήματα της εργασιακής ζωής (ενοχλήσεις στο γραφείο, άσχημο εργασιακό περιβάλλον κλπ.).

Η διαπίστωση αυτή των Hesse και Grantham (1991) βασίζεται στα παρακάτω κριτήρια:

- Ψυχολογικές έρευνες έχουν αποδείξει πως μία από τις βασικότερες αιτίες άγχους είναι η αλλαγή. Παρόλο, όμως που σημαντικότεροι, μακράν, παράγοντες άγχους θεωρούνται εκείνοι που σχετίζονται με μεγάλες αλλαγές στην ζωή των ατόμων, όπως για παράδειγμα η απώλεια συζύγου, έρευνες ψυχολόγων υποστηρίζουν πως ακόμη και η αντιμετώπιση καθημερινών μικροενοχλήσεων μπορεί να προκαλέσουν μεγάλη πίεση στα άτομα (Kanner et al., 1981).

- Έρευνες, ακόμη υποστηρίζουν, πως η προσωπική αυτοκυριαρχία και η προβλεψιμότητα μπορούν να βοηθήσουν τα άτομα να προστατευθούν από το άγχος της αλλαγής (Brehm & Brehm, 1981).

- Στον βαθμό που η τηλεργασία μπορεί να παρέχει στα άτομα προσωπικό έλεγχο και προβλεψιμότητα και πέρα από το εργασιακό τους περιβάλλον, μπορεί εξίσου να τα προστατεύσει από τον άγχος που σχετίζεται με τις ενοχλήσεις της εργασιακής ζωής, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω, βοηθώντας τους εργαζομένους να νιώσουν ασφάλεια στην εργασία τους, ακόμη και σε καταστάσεις εκτάκτου ανάγκης (Hesse, 1996).

Τα άτομα με ειδικές ανάγκες βιώνουν ένα παρόμοιο επίπεδο άγχους ως αποτέλεσμα των ενοχλήσεων που δέχονται εξαιτίας της αναπηρίας τους. Δημιουργώντας, λοιπόν, οι οργανισμοί έναν τρόπο ώστε οι εργαζόμενοι να συνεχίζουν να δουλεύουν παρά το γεγονός ότι κάποιες ημέρες δεν θα μπορούν να παρευρεθούν στα γραφεία της εταιρίας, αναπτύσσει σε αυτούς μία αίσθηση ελέγχου και ασφάλειας.

Επιπλέον, οι εργαζόμενοι δεν είναι ανάγκη να τηλεργάζονται προκειμένου να αισθάνονται το ψυχολογικό πλεονέκτημα που παρέχεται από αυτή την ευέλικτη μορφή εργασίας. Και μόνο η επίγνωση ότι έχουν διαθέσιμες πολλές εναλλακτικές τους παρέχει μία ασφάλεια απέναντι στον φόβο της προσωρινής ή και μόνιμης ανεργίας. Όπως σε όλες τις πολιτικές των εταιριών, λοιπόν, έτσι και στην τηλεργασία, τα οφέλη δεν υπολογίζονται μόνο με όρους οικονομικούς και οργανωτικούς, αλλά και όσον αφορά στην ψυχική ηρεμία που αυτές προσφέρουν στα μέλη τους (Hesse, 1996).

4. Εφαρμογές ευέλικτων προγραμμάτων

Από τα ελάχιστα προγράμματα τηλεργασίας που πραγματοποιήθηκαν και είχαν ως στόχο την αξιοποίηση και εφαρμογή της μεθόδου της τηλεργασίας για τη συμφιλίωση της επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής στην Ελλάδα, τα περισσότερα ήταν πιλοτικές μελέτες που πραγματοποιήθηκαν από εταιρείες που έχουν αναπτύξει υπηρεσίες telebanking, help desk, υπηρεσίες πληροφόρησης, έρευνας, ενημέρωσης πελατών, και υπηρεσίες διεκπεραίωσης ενεργειών καμπάνιας με στόχο την ενημέρωση, προώθηση και πώληση. Τα άτομα που συμμετέχουν σε τέτοια προγράμματα εργάζονται συνήθως ως call agents, οι οποίοι επικοινωνούν μέσω τηλεφώνου για να παραδίδουν μηνύματα, να χειρίζονται παράπονα και να προσφέρουν υποστήριξη σε περιπτώσεις προβλημάτων. Σκοπός τέτοιων προγραμμάτων είναι η ανάλυση όλων των τεχνικών, οργανωτικών και κοινωνικοοικονομικών παραγόντων έτσι ώστε να επιτευχθεί ένα επιτυχημένο εργασιακό αποτέλεσμα, καθώς και η μελέτη των συνεπειών της εφαρμογής αυτών των μοντέλων όσον αφορά στους εργαζόμενους στο πλαίσιο των προσωπικών τους αναγκών σε σχέση με την εκάστοτε εταιρία και τις συνθήκες εργασίας τους, ενώ μελετούν συγχρόνως και την ίδια την εταιρία αναφορικά με την εικόνα της, την ευελιξία της, την παραγωγικότητα και το κόστος.

Οι Call agents (ανάμεσά τους και άτομα με ειδικές ανάγκες, ή άλλες αναπηρίες-προβλήματα όρασης, ακοής κλπ.-) σε αυτές τις περιπτώσεις εργάζονται από τα σπίτια τους ή σε

συγκεκριμένο περιβάλλον εργασίας και έχουν πρόσβαση στο ίδιο σύστημα λογισμικού και στην κεντρική διαχείριση κλήσεων. Σε αυτούς τους εργαζόμενους παρέχεται συμβουλευτική και ψυχολογική υποστήριξη, προκειμένου να αποφευχθούν ψυχολογικές μεταπτώσεις και πιθανά προσωπικά προβλήματα που θα προκύψουν από την διαφορετικότητα στον τρόπο εργασίας.

Από τις μελέτες αυτές προέκυψε ότι με την τηλεργασία, η εταιρία είναι πιο έτοιμη να προσαρμοστεί σε νέες συνθήκες και να αντιμετωπίσει δύσκολες και πολλές φορές απρόβλεπτες καταστάσεις, βελτιώνοντας σημαντικά την προσαρμοστικότητα της. Επιπλέον, η εικόνα της εταιρίας βελτιώνεται σημαντικά σε όλα τα επίπεδα (εργαζόμενους, κοινωνία, επιχειρηματικό κόσμο και πελάτες) με αρκετά έμμεσα οφέλη. Όσον αφορά στην παραγωγικότητα, υπάρχει μια μικρή πτώση στην αρχή μέχρι να προσαρμοστεί ο εργαζόμενος στον νέο χώρο εργασίας του (το σπίτι του) και τις νέες συνθήκες, ενώ στην συνέχεια παρατηρείται μια αύξηση από το γεγονός ότι δίνεται η δυνατότητα εργασίας με σπαστό ωράριο, τις παραγωγικές ώρες της ημέρας (9:00-14:00 και 17:00-20:00). Ο εργαζόμενος, έτσι, έχει περισσότερο χρόνο να ασχοληθεί με προσωπικές ή οικογενειακές του υποθέσεις, ενώ, υιοθετώντας ένα πρόγραμμα τηλεργασίας οι εργαζόμενοι δεν χάνουν επαφή με την εταιρία και διατηρούν σε υψηλό βαθμό το ομαδικό πνεύμα και την εταιρική κουλτούρα. Ακόμα θα πρέπει να αναφερθεί ότι η βελτίωση των συνθηκών εργασίας είναι από ικανοποιητική ως σημαντική, ανάλογα με τα προσωπικά χαρακτηριστικά του κάθε εργαζόμενου και τις προτεραιότητες που θέτει στο θέμα αυτό (άνεση, έλλειψη της μεταφοράς από το σπίτι στη δουλειά, δυνατότητα άμεσης εργασίας, το συναίσθημα του «δουλεύω στο σπίτι»).

Το βασικό συμπέρασμα από τις πιλοτικές αυτές εφαρμογές της τηλεργασίας είναι ότι σε τέτοιου είδους επαγγέλματα (όπως του call center agent) είναι πολύ εύκολο και οδηγεί σε επιτυχία να εισάγονται ανάλογα μοντέλα εργασίας, λόγω κυρίως του αυτοματοποιημένου τρόπου εργασίας, και λόγω της μεγάλης εξέλιξης των τεχνολογιών που το υποστηρίζουν. Τα συγκεκριμένα επαγγέλματα είναι επαγγέλματα βασικών δεξιοτήτων, επομένως μπορούν να ασκηθούν από ευπαθείς κοινωνικά ομάδες (AMEA), ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι μετά το πέρας εφορμογής των πιλοτικών προγραμμάτων, οι εργαζόμενοι συνέχισαν να ασκούν την εργασία τους από το σπίτι, είτε ως πλήρη απασχόληση είτε ως ημιαπασχόληση.

Γίνεται λοιπόν φανερό το ότι η τηλεργασία έχει σημαντικά οφέλη τόσο για την εταιρία, όσο και για τους εργαζόμενους. Επιπλέον από αυτή την σύντομη περιγραφή της συγκεκριμένης εφαρμογής δεν πρέπει να μας διαφύγει το γεγονός ότι η τηλεργασία δεν ωφελεί όλους τους

ανθρώπους στον ίδιο βαθμό άλλα διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο η προσωπικότητα του ατόμου αλλά και οι προτεραιότητες που έχει στην εκάστοτε περίοδο της ζωής του.

5. Συμπεράσματα

Αποτιμήσεις στα βιομηχανικά κράτη σε γενικές γραμμές υποθέτουν ότι το 20% του πληθυσμού έχουν κάποιου είδους αναπηρία. Τα στατιστικά δεδομένα για τις αναπτυσσόμενες χώρες είναι σε γενικές γραμμές πιο χαμηλά και σε πολλές περιπτώσεις όχι και τόσο βάσιμα αναφορικά με τους ορισμούς που δίνονται και τις αναπηρίες που αφορούν, ενώ ελάχιστες στατιστικές πηγές είναι διαθέσιμες και οι περισσότερες είναι περιορισμένες σε ελάχιστες χώρες ή υπάρχουν με χαμηλότερη ποιότητα χρησιμοποιώντας μη συγκρίσιμους ορισμούς ή συστήματα κατηγοριοποίησης.

Από την άλλη πλευρά, οι βοηθητικές συσκευές για τα άτομα με αναπηρίες που είναι βασισμένες σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές μπορούν να παράγονται με αξιοσημείωτα χαμηλό κόστος. Αυτός ο εξοπλισμός, μαζί με τις υψηλότερες απαιτήσεις για διανοητική παρά για σωματική εργασία, μπορούν –θεωρητικά– να μειώσουν τα εμπόδια για την συμμετοχή στην αγορά εργασίας για τα άτομα με αναπηρίες. Η χρονική και η γεωγραφική ευελιξία που δημιουργείται με την τηλεργασία, αυξάνει, έτσι, τόσο την προσβασιμότητα όσο και τον ανταγωνισμό στα IT επαγγέλματα για κάποιους εργαζόμενους με αναπηρίες.

Η τηλεργασία, λοιπόν, προσφέρει μια μεγάλη ευκαιρία για τα άτομα με αναπηρίες, να δουλέψουν από το σπίτι, ένα μέρος που είναι ήδη προσαρμοσμένο στις ανάγκες και τις ικανότητες τους. Δυστυχώς, τόσο τα στατιστικά δεδομένα για την τηλεργασία σε γενικές γραμμές, και ιδιαίτερα για την τηλεργασία ανάμεσα σε άτομα με αναπηρίες είναι ακόμα μια φορά ελλιπή, ενώ εξίσου υποδηλώνουν ότι μόνο ελάχιστες εταιρίες δείχνουν ενδιαφέρον στην ανάπτυξη ευκαιρίες για τηλεργασία και να επιλέξουν για εργαζόμενους άτομα με αναπηρίες. Παρ' όλα αυτά η έλλειψη εργαζομένων υψηλών δεξιοτήτων που παρατηρείται σε κάποιες χώρες μπορεί να οδηγήσει διάφορες εταιρίες στο να ξεπεράσουν τις προκαταλήψεις και να τις ενθαρρύνει να προσλάβουν άτομα με αναπηρίες που εντούτοις διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες.

6. Βιβλιογραφία

Brehm, S. S. & Brehm, W. J. (1981). *Psychological Reactance: A Theory of Freedom and Control*. New York: Academic.

Bruyère, M. S. & Ruiz-Quintanilla, S. A. (2000). *Implications of the Information Technology Revolution for People with Disabilities from a Labour Market and Training Perspective*. Cornell University, United Nations: International Labour Organisation.

Hesse, W. B. (1996). Using telework to accommodate the needs of employees with disabilities. *Journal of Organizational Computing and Electronic Commerce*, 6 (4), 327-343.

Hesse, W. B. & Grantham, E. C. (1991). The emergence of electronically distributed work communities: Implications for research on telework. *Electronic Networks: Research Applications and Policy*, 1 (1), 4-17.

Jackson, J. P. & Wielen, M. J. (1998). *Teleworking: international perspectives: from telecommuting to the virtual organization*. London: Routledge.

Joice, H. W. (1993). *The Federal Flexible Workplace Pilot Project: Work-at-home Component*. Washington, DC: Office of Personnel Management.

Kanner, D. A., Coyne, C. J., Schaffer, C. & Lazarus, S. R. (1981). Comparison of two modes of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 4, 1-39.

Kruse, D. L. (1998). *Telecommuting and Other Home-Based Work: Differences by Disability Status*. Michigan: Paper Rutgers University & NBER.

Kruse, D. & Hyland, M. A. (1998). *Telecommuting and Other Home-Based Work: Differences by Disability Status*. New Brunswick, NJ: Rutgers University.

Kruse, L. D., Krueger, A. & Drastal, S. (1996). Computer Use, Computer Training, and Employment Outcomes among People with Spinal Cord Injuries. *Spine*, 21 (7), 891-896.

McNeil, J. (1997). *Americans with Disabilities 1994-95. Current Population Reports P70-61*. Washington DC: Bureau of the Census.

Meares, C. A. & Sargent, J. F. (1999). *The Digital Work Force: Building Infotech Skills at the Speed of Innovations*. Washington, D.C: U.S. Department of Commerce, Technology Administration, Office of Technology Policy.

National Science Foundation (NSF) (1998). *Women, Minorities, and Persons with Disabilities in Science and Engineering*. Arlington, VA: NSF.

Petala, C. (2005). *Power Point, Department of Instructive Technology and Digital Systems*, Greece: University Piraeus.

Seelman, D. K. (1999). *Persons with Disabilities in Science, Engineering, and Technology*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, National Institute on Disability and Rehabilitation Research (NIDRR).

Stoddard, S., Jans, L. Ripple, J. M. & Kraus, L. (1998). *The Chartbook on Work and Disability in the United States, 1998. An InfoUse Report*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, National Institute on Disability and Rehabilitation Research.

Trupin, L., Sebesta, D. S., Yelin, E. & Laplante, M. P. (1997). *Disability Statistics Report. Trends in Labor Force Participation Among Persons with Disabilities, 1983-1994*. San Francisco: National Institute on Disability and Rehabilitation Research NIDRR, University of California.

Welham, J. (1997). *The Impact of Information Technology on People With Disabilities*. Wellington, NZ: New Zealand Ministry of Economic Development.

Wolfe, C. C. (1999). *Information services*. N. York: U.S. Department of Commerce International Trade Association.

Η χρήση του Διαδικτύου στην Κοινότητα των Κωφών: μια έμφυλη προσέγγιση σχετικά με τον τρόπο και το σκοπό χρήσης του Διαδικτύου από ενήλικες Κωφούς.

Καραθανάση, Ζαχαρένια

Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Παν / μίου Αιγαίου

Email: zkarathanasi@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία είναι αποτέλεσμα προσωπικού ενδιαφέροντος της ερευνήτριας για την Ειδική Αγωγή και τα Άτομα με Ειδικές Ανάγκες και συγκεκριμένα για αυτά που ανήκουν στην Κοινότητα των Κωφών.

Ο κοινωνικός αποκλεισμός που υφίστανται αυτά τα άτομα σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινότητάς τους και κατά συνέπεια και όσον αφορά στη διείσδυσή τους στην Κοινωνία της Πληροφορίας είναι αποδεδειγμένος, καθώς επίσης αποδεδειγμένο είναι και το ψηφιακό χάσμα που υπάρχει ανάμεσα στα άτομα του βασικού πληθυσμού και στα Άτομα με Ειδικές Ανάγκες.

Κάθε είδος αναπηρίας έχει τις δικές της ιδιαιτερότητες. Η προσοχή μας εστιάζεται στην Κώφωση και στα πλαίσια ποιοτικής έρευνας, ακολουθώντας την τεχνική της συνέντευξης με ερωτηματολόγιο, γίνεται προσπάθεια μιας έμφυλης προσέγγισης του σκοπού χρήσης του Διαδικτύου από Κωφούς άνδρες και γυναίκες. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζεται το κατά πόσο οι κοινωνικοί ρόλοι των φύλων και τα έμφυλα στερεότυπα επηρεάζουν το σκοπό για τον οποίο γίνεται η χρήση του Διαδικτύου από γυναίκες και άνδρες Κωφούς.

Λέξεις – κλειδιά: Ειδική Αγωγή, Άτομα με Ειδικές Ανάγκες, Κωφοί, Διαδίκτυο

1. Νέες Τεχνολογίες και Κοινωνικός Αποκλεισμός

Οι Τεχνολογίες των Πληροφοριών και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), και ιδιαίτερα το Διαδίκτυο και η κινητή τηλεφωνία, είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της σύγχρονης Κοινωνίας της Πληροφορίας (ΚτΠ) (Euroρα, Σύνοψη της Νομοθεσίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2010).

Με την ανάπτυξη της ψηφιακής τεχνολογίας και με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ σε όλους τους τομείς της καθημερινής ζωής, η ΚτΠ έχει τη δυνατότητα να βελτιώσει το επίπεδο της ποιότητας ζωής του πολίτη. Από την άλλη όμως, η τεχνολογία και οι επιδράσεις της είναι πολύ πιθανό να λειτουργήσουν ως παράγοντας όξυνσης των ανισοτήτων και αντιθέσεων ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες (Βιτσιλάκη & Ευθυμίου, 2010).

Όσον αφορά στον τομέα της Ειδικής Αγωγής, με δεδομένο ότι το 10% περίπου του πληθυσμού της χώρας μας είναι άτομα με αναπηρία, γίνεται ορατός ο κίνδυνος δημιουργίας νέων μορφών κοινωνικού αποκλεισμού στη συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα (Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης Ε.Π. «Ψηφιακή Σύγκλιση», 2007).

2. Η Κοινότητα των Κωφών

Με τον όρο «Κοινότητα» εννοείται το σύνολο εκείνο των ανθρώπων που βρίσκονται σε κοινωνική αλληλεπίδραση, κατοικούν σε μια γεωγραφική περιοχή και έχουν έναν ή περισσότερους κοινούς δεσμούς. Ο ορισμός αυτός δίνεται από τον Hillery το 1995 (Λαμπροπούλου, 1999). Ο ορισμός των Johnson & Johnson (Λαμπροπούλου, 1999) για τις προϋποθέσεις ύπαρξης μιας ομάδας και κατ' επέκταση Κοινότητας περιλαμβάνει τα εξής σημεία:

1. ικανοποιεί την ανάγκη για συμμετοχή σε ομάδα,
2. απαιτεί να υπάρχουν κίνητρα,
3. γερά οικοδομημένες σχέσεις και
4. αμοιβαία επίδραση μεταξύ των μελών της.

Η Κοινότητα των Κωφών συνίσταται για όλους τους παραπάνω λόγους και τα μέλη της είναι άτομα Κωφά ή όχι, όχι όμως απλοί κωφοί. Η διαφορά μεταξύ κωφού ατόμου και Κωφού έγκειται στη βίωση της ταυτότητας. Κωφά είναι τα άτομα που συμμετέχουν στην κουλτούρα των Κωφών και δεν προσδιορίζονται βάση της αδυναμίας τους, αλλά βάση της ταύτισής τους με όλα αυτά που συνθέτουν τον πολιτισμό τους, όχι σαν μειονεκτούντα άτομα, αλλά σαν μέλη μιας πολιτισμικής μειονότητας. Στην Κοινότητα των Κωφών μπορεί να συμμετάσχει όποιος μοιράζεται αυτόν τον πολιτισμό, Κωφός, ακούων ή βαρήκοος, όχι, όμως και κωφοί που δεν ταυτίζονται με τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της Κοινότητας. Στους στόχους της Κοινότητας των Κωφών συμπεριλαμβάνονται η επιδίωξη της αναγνώρισης της ισοτιμίας τους με τους ακούοντες σε όλους τους τομείς, η αναγνώριση της γλώσσας τους, η τοποθέτηση διερμηνέων σε δημόσιες υπηρεσίες, παροχές για κωφούς στα τηλεοπτικά προγράμματα (υπότιτλους, ειδικές εκπομπές στη νοηματική γλώσσα), καθώς και άλλου είδους τεχνικές παροχές για την καλύτερη εξυπηρέτησή τους (Λαμπροπούλου, 1999).

Οι Κοινότητες Κωφών σε χώρες του εξωτερικού και κυρίως στις Η.Π.Α. έχουν τύχει εκτενέστερης και πληρέστερης μελέτης από ότι στην Ελλάδα, στην οποία αυτή περιορίζεται.

3. Κωφοί και Διαδίκτυο

Οι περισσότεροι άνθρωποι σήμερα δύσκολα μπορούν να φανταστούν τη ζωή τους χωρίς το Διαδίκτυο. Ο κόσμος μπορεί τώρα, με ένα πάτημα του ποντικιού, να βρεθεί στις άκρες των δακτύλων μας - αν βέβαια μπορούμε να χειριστούμε ένα ποντίκι, να δούμε την οθόνη και να ακούσουμε τον ήχο - με αλλά λόγια αν δεν έχουμε κάποια αναπηρία οποιασδήποτε μορφής (WebAIM, 2008). Στις μέρες μας οι Νέες Τεχνολογίες έχουν διαχυθεί αρκετά στον πληθυσμό των Ατόμων με Αναπηρίες. Βέβαια η κατάσταση απέχει πολύ από τον χαρακτηρισμό της ως καθολικής πρόσβασης. Αποτελεί παρόλα αυτά έναν εναλλακτικό τόπο συνάντησης και δυνητικής γεφύρωσης των κοινωνικών χασμάτων. Μέσω των ΤΠΕ τα στερεότυπα που δυστυχώς υπάρχουν για τους ανθρώπους με γνώμονα την εξωτερική τους εμφάνιση ατονούν, αφού μπορεί να απουσιάζει η εικόνα, η οποία σε μεγάλο βαθμό τα υποστηρίζει. Έτσι, ο άνθρωπος χωρίς να στερείται ταυτότητας, μπορεί να παρουσιαστεί ως ομότιμος στους υπόλοιπους, σε κοινότητες που αποδέχονται γι' αυτόν καλόπιστα όσα ο ίδιος θέλει να αποκαλύψει για τον εαυτό του (Wallace, 1999).

Η παρουσία των Ελλήνων Κωφών στο Διαδίκτυο είναι μικρή, καθώς επίσης μικρή είναι και η παρουσία των επίσημων φορέων τους. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι η Ομοσπονδία Κωφών Ελλάδος διαθέτει ένα δικτυακό τόπο (www.omke.gr) με περιορισμένο περιεχόμενο και υπηρεσίες. Μια πλούσια σε περιεχόμενο δικτυακή πύλη που συγκεντρώνει ψηφιακό υλικό και παρέχει πληροφόρηση γύρω από όλα τα θέματα που αντιμετωπίζουν οι ανάπηροι, καθώς και τη δυνατότητα επικοινωνίας μεταξύ τους μέσα από chat-room και forum είναι το www.disabled.gr (δικτυακός τόπος του περιοδικού «Αναπηρία τώρα»).

Η κατάσταση της παρουσίας των Κωφών διεθνώς είναι καλύτερη από αυτή των Ελλήνων. Αυτό φαίνεται έντονα από το πλήθος των ιστοτόπων που αντιπροσωπεύουν την κουλτούρα τους και παρέχουν υπηρεσίες στα μέλη τους. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα Κοινότητας Κωφών στο Διαδίκτυο αποτελεί ο δικτυακός τόπος www.deaf.com, δημιουργία της εταιρίας MSM. Πρόκειται για δικτυακή πύλη που περιλαμβάνει σελίδες με αναφορές στην κουλτούρα των Κωφών. Πολλά είναι και τα blogs που έχουν δημιουργήσει Κωφά άτομα. Στη διεύθυνση <http://www.deafspot.net/deafblogs/index.htm> μπορεί κανείς να βρει έναν κατάλογο από ατομικά ή ομαδικά blogs που έχουν δημιουργήσει Κωφοί. Μία παραλλαγή του blog αποτελεί το vlog (από το video log, βλ. <http://en.wikipedia.org/wiki/Vlog>), που κινείται στην ίδια λογική της καταγραφής και δημοσίευσης-ανάρτησης στο Διαδίκτυο προσωπικών σκέψεων αλλά σε μορφή εικόνας και

κίνησης, έτσι όπως καλύτερα ταιριάζει στη νοηματική γλώσσα. Μία παρόμοια υπηρεσία προσφέρει και η βρετανική Sign Video Relay Service και μέσω αυτής ο κάθε Βρετανός Κωφός, χρήστης της Βρετανικής Νοηματικής Γλώσσας μπορεί να συνομιλήσει με κάθε ακούοντα μη-γνώστη της νοηματικής, μέσω ενός μεταφραστή σε ζωντανό χρόνο είτε και αφήνοντας μεταφρασμένο μήνυμα στο e-mail του παραλήπτη (<http://www.signvrs.org.uk/index.html>). Τέλος, μία πολύ καλή υπηρεσία είναι το chat-room SignLanguage που έχει στηθεί και προσφέρεται μέσα από το Camfrog Video Chat, μία υπηρεσία τηλεδιάσκεψης εξαιρετικά χρήσιμη για την περίπτωση των Κωφών.

4. Φύλο και Διαδίκτυο

Παραδοσιακά, η τεχνολογία ανήκει στην αρσενική σφαίρα και η έρευνα έχει ήδη δείξει ότι οι άνδρες δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον από ότι οι γυναίκες (Durndell, et al. 1995; Turkle 1988). Ο Tapscott (1997), αναφέρει πως δεν υπάρχει καμία διαφορά στον τρόπο χρήσης του Διαδικτύου, μελετώντας αυτό που ο ίδιος αποκαλεί «Net γενιά» (ανθρώπους που γεννήθηκαν μετά το 1977). Αυτά τα άτομα έχουν μεγαλώσει στην ψηφιακή εποχή και ο ίδιος προβλέπει ότι τουλάχιστον όσον αφορά στη χρήση του Διαδικτύου θα υπάρχει ισότητα μεταξύ των φύλων. Πιο πρόσφατες στατιστικές έχουν δείξει ότι τα κορίτσια και οι γυναίκες κάνουν συχνότερη χρήση του Διαδικτύου από ότι τα αγόρια και οι άνδρες (Carlsson & Facht 2002). Στο ίδιο αποτέλεσμα κατέληξαν και οι Jackson, et al. (2001) στη δική τους έρευνα. Το Διαδίκτυο άρχισε να γίνεται προσιτό στο ευρύ κοινό τη δεκαετία του 1990. Στα μέσα της δεκαετίας του 1990 το χάσμα ανάμεσα στα δύο φύλα ήταν πολύ εμφανές. Αυτό άλλαξε μέχρι το 2000. Τα αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι δεν εμφανίζονται ανισότητες, όσον αφορά στα δύο φύλα, στην πρόσβαση και τη χρήση τώρα, αλλά οι διαφορές μεταξύ των φύλων στη συχνότητα και την ένταση χρήσης του Διαδικτύου παραμένουν (Ono & Zavodny, 2002).

Σύμφωνα με τα ευρήματα σχετικής έρευνας για τις έμφυλες διαφορές στη χρήση του Διαδικτύου στην Ευρωπαϊκή Ένωση, καταγράφεται ότι το ποσοστό των νέων ανδρών που χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο σε καθημερινή βάση (53%) είναι ελαφρώς υψηλότερο από αυτό των νέων γυναικών (48%). Πολύ μικρότερο ποσοστό ηλικιωμένων χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο ενώ στην περίπτωση αυτή οι διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών ήταν πολύ μεγαλύτερες. Μόνο 9% των γυναικών ηλικίας 55-74 ετών χρησιμοποιεί το Διαδίκτυο καθημερινά, σε σύγκριση με το 18% των ανδρών (Λιάπη, 2009). Αποτελέσματα έρευνας που έγινε στη χώρα μας αποδεικνύουν ότι παρατηρείται αύξηση στη χρήση του Διαδικτύου τόσο στους άνδρες όσο και στις γυναίκες. Το ποσοστό των γυναικών που χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο εκτιμάται περίπου στο 21% σε αντίθεση με τους άνδρες όπου καταγράφεται

ποσοστό 32%. Επίσης, ενώ το 2005 οι άνδρες χρήστες έφταναν το 88,4% και βρίσκονταν σχεδόν 5 ποσοστιαίες μονάδες μπροστά από τις γυναίκες, το 2006 αύξησαν το ποσοστό τους και ξεπέρασαν τους άνδρες χρήστες (Παρατηρητήριο για την Κοινωνία της Πληροφορίας, 2007).

5. Η έρευνά μας

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώθηκε ότι έχουν γραφτεί πολλά άρθρα και έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες που αναφέρονται στα Άτομα με Ειδικές Ανάγκες και στον κοινωνικό αποκλεισμό που υφίστανται σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινότητάς τους και κατά συνέπεια και στον τομέα των ΤΠΕ. Δεν υπάρχουν όμως αρκετές έρευνες σχετικά με την αναπηρία της Κώφωσης και ειδικότερα έρευνες που να εξετάζουν το θέμα της χρήσης του Διαδικτύου από τους Κωφούς από την έμφυλη διάστασή του. Με βασικό γνώμονα τα παραπάνω διενεργήθηκε έρευνα, η οποία είχε σαν βασικό σκοπό τη μελέτη των απόψεων ενηλίκων που ανήκουν στην Κοινότητα των Κωφών σχετικά με τον τρόπο και το σκοπό χρήσης του Διαδικτύου. Το θέμα αναλύθηκε από την έμφυλη πλευρά του και αναζητήθηκαν οι αντιλήψεις των Κωφών σχετικά με το κατά πόσο οι κοινωνικοί ρόλοι των φύλων, έτσι όπως έχουν διαμορφωθεί, καθώς και τα υπάρχοντα έμφυλα στερεότυπα, επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο και το σκοπό για τον οποίο γίνεται η χρήση του Διαδικτύου από γυναίκες και άνδρες Κωφούς.

Συγκεκριμένα έγινε προσπάθεια να απαντηθούν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

Κατά πόσο οι κοινωνικοί ρόλοι των φύλων (γυναίκα: μητέρα, σύζυγος, εργαζόμενη – άνδρας: εργαζόμενος) επηρεάζουν τον τρόπο αξιοποίησης του Διαδικτύου από γυναίκες και άνδρες Κωφούς;

Οι γυναίκες που ανήκουν στην Κοινότητα των Κωφών, ποια θεωρούν ότι μπορεί να είναι τα εμπόδια για ισότιμη με άνδρες Κωφούς πρόσβαση στο Διαδίκτυο;

5.1. Μεθοδολογία έρευνας

Επιλέχθηκε η μέθοδος της ποιοτικής έρευνας γιατί θεωρούμε ότι η συγκεκριμένη προσφέρεται όταν ο ερευνητής επιχειρεί την πληρέστερη κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας και των διαφόρων φαινομένων και διαδικασιών μέσα σ' αυτή. Λόγω της «ιδιαιτερότητας» της υπό έρευνα ομάδας (Άτομα με Ειδικές Ανάγκες), πιστεύουμε πως η ποιοτική μέθοδος έρευνας επιτρέπει την πληρέστερη κατανόηση, περιγραφή και ερμηνεία του συγκεκριμένου θέματος. Το ενδιαφέρον μας έγκειται όχι στην απλή καταγραφή του αριθμού

των ενηλίκων Κωφών, ανδρών και γυναικών – χρηστών του Διαδικτύου αλλά στην κατανόηση του «γιατί» και «με ποιον τρόπο» τα άτομα αυτά χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο.

5.2. Δειγματοληψία – Επιλογή δείγματος

Η τεχνική δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε είναι αυτή της «χιονοστιβάδας», λόγω του ότι είναι η πλέον ενδεδειγμένη μέθοδος προσέγγισης ευαίσθητων κοινωνικά ομάδων, όπου ένας / μία «πληροφοριοδότης» ενεργεί και ως μέσο πρόσβασης στους άλλους (Βρυωνίδης, 2010).

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αφορά σε ενήλικες άνδρες και γυναίκες που ανήκουν στην Κοινότητα των Κωφών. Ο αριθμός του δείγματος είναι 2 ενήλικες Κωφοί άνδρες και αντίστοιχος αριθμός γυναικών.

Ο χρόνος που χρειάστηκε για κάθε συνέντευξη ήταν 15 – 20 λεπτά.

Οι συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν στο χώρο του Κέντρου Νοηματικής Γλώσσας Πάτρας, περιβάλλον οικείο για όλα τα άτομα που έλαβαν μέρος.

Ο τρόπος επικοινωνίας με τους/τις ερωτώμενους/ες ήταν η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα και κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων παρίστατο Διερμηνέας.

Όπως γίνεται κατανοητό, ήταν αδύνατο να γίνει μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε η βιντεοσκόπηση (φυσικά πάντα με την έγκριση των ατόμων που συμμετέχουν στην έρευνα).

5.3. Τεχνικές και εργαλεία συλλογής δεδομένων

Ως βασική μέθοδος συλλογής δεδομένων για την έρευνά μας χρησιμοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη (semi-structured interview) με δελτίο συνέντευξης. Ο λόγος της επιλογής της συγκεκριμένης μεθόδου είναι η δυνατότητα άμεσης αλληλεπίδρασης που αυτή προσφέρει. Βασικό πλεονέκτημά της είναι ότι επιτρέπει μεγαλύτερο βάθος απ' ό,τι άλλες μέθοδοι συλλογής στοιχείων, ενώ βασικό μειονέκτημα είναι ότι είναι επιρρεπής στην υποκειμενικότητα και μπορεί να επηρεάζεται από το συνεντευκτή (Cohen & Manion, 1997). Καταρτίστηκε από πριν ένα «δελτίο συνέντευξης» στο οποίο καταγράφηκαν τα συγκεκριμένα ερωτήματα και υποερωτήματα που τέθηκαν στη συνέντευξη. Επιδίωξή μας δεν ήταν η «μέτρηση» και η «αντιπροσωπευτικότητα» του δείγματος, όσο το να εξερευνηθούν περαιτέρω ενδιαφέροντα ζητήματα και να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στις αντιλήψεις των ερωτώμενων, με λίγα λόγια μας ενδιαφέρει η διαφορετικότητα και η ιδιομορφία των περιπτώσεων. Έμφαση, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, δόθηκε στο «πώς» ο/η ερωτώμενος/η αντιλαμβάνεται, βιώνει και επεξηγεί καταστάσεις και γεγονότα (Βρυωνίδης,

2010). Κατά την προετοιμασία του δελτίου συνέντευξης λάβαμε σοβαρά υπ' όψη μας το γεγονός ότι πιθανόν το θέμα της έρευνάς μας να είναι αρκετά περίπλοκο ή να μην είναι καν σχηματισμένο με σαφήνεια στο μυαλό των ερωτώμενων, ώστε να μπορούν να διατυπώσουν με απλό τρόπο μία απάντηση σε μία τυποποιημένη ερώτηση (Mason, 1996). Μεγάλη βαρύτητα δόθηκε στο είδος των ερωτήσεων (προτιμήθηκαν οι «ανοιχτού τύπου» ερωτήσεις, όπου όμως τα όρια ήταν καθορισμένα από εμάς). Μετά το πέρας των συνεντεύξεων κρατήθηκαν και σημειώσεις πεδίου (λεπτομερείς σημειώσεις γεγονότων και συμπεριφορών που παρατηρήθηκαν από την ερευνήτρια, καθώς και κάποιες προσωπικές της αντιδράσεις και σκέψεις επί του θέματος), με στόχο την καλύτερη μετέπειτα επεξεργασία των αποτελεσμάτων (Βρυωνίδης, 2010).

5.4. Ζητήματα Δεοντολογίας

Όσον αφορά στα ζητήματα Δεοντολογίας, αυτό που μας ενδιαφέρει πρώτιστα είναι η προστασία των προσωπικών δεδομένων των ατόμων της υπό εξέταση ομάδας (δεδομένου και του ότι τα άτομα αυτά «υπάγονται» σε μία ευπαθή ομάδα) (ανωνυμία, ελευθερία συμμετοχής). Φυσικά η όλη διαδικασία έγινε με τη δική τους συγκατάθεση, εθελοντικά και μετά από πλήρη και σαφή ενημέρωση για τις διαδικασίες και γνωρίζοντας εκ των προτέρων ότι μπορούν να αποχωρήσουν όποτε το επιθυμούν. Υπήρξε δέσμευση απέναντι στους ερωτώμενους ότι θα έχουν πλήρη ενημέρωση για τα αποτελέσματα της έρευνας.

5.5. Περιορισμοί και προβλήματα κατά τη συλλογή δεδομένων

Γενικά στις συνεντεύξεις πάντα ελλοχεύει ο κίνδυνος της προκατάληψης, περισσότερο γιατί όπως οι Selltiz κ.ά., (1962) σημειώνουν, «οι συνεντευκτές είναι ανθρώπινα πλάσματα κι όχι μηχανές, και η συμπεριφορά τους μπορεί να έχει επίδραση στους ερωτώμενους». Αναμφίβολα υπάρχουν αρκετά αρνητικά στοιχεία κατά την προσπάθεια συλλογής πληροφοριών από συνεντεύξεις. Καταρχάς το να παίρνει κάποιος συνεντεύξεις από τα υποκείμενα ενέχει τον κίνδυνο «εισβολής» στη ζωή τους (Talbot και Edwards, 1994). Είναι γεγονός ότι υπάρχουν ορισμένα ζητήματα που θεωρούνται ταμπού (ειδικά όταν πρόκειται για θέματα αναπηρίας), τα οποία ούτε και η «τετ-α-τετ» συνέντευξη συμβάλλει στο να συζητηθούν. Από ηθικής άποψης περισσότερο εγκλωβίζονται τα υποκείμενα, όταν βρίσκονται σε άμεση συνομιλία με τον ερευνητή, παρά αισθάνονται ελεύθερα να μιλήσουν και να προβληματιστούν επί του αντικειμένου. Μερικά από τα προβλήματα που προκύπτουν, λόγω προκατάληψης, είναι για παράδειγμα η προθυμία του υποκειμένου να δώσει τις απαντήσεις που ο ερευνητής θέλει ή τις απαντήσεις που θα είναι οι κοινωνικά αποδεκτές κι

επιθυμητές (Kitwood, 1977). Ακόμα και η τάση του ερευνητή να αναζητήσει τις απαντήσεις που ήδη έχει σαν πρώτο πλάνο στο μυαλό του. Πρόκειται για έναν «άδηλο ανταγωνισμό που εμφανίζεται κάποιες φορές ανάμεσα στον ερευνητή και στον ερωτώμενο» (Borg, 1981).

5.6. Διεξαγωγή έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε την πρώτη εβδομάδα του Ιουνίου 2010, στο Κέντρο Νοηματικής Γλώσσας Πάτρας. Ο αριθμός του δείγματος ήταν 2 άνδρες και 2 γυναίκες, όλοι ενήλικες (ηλικίας 22 έως 55 χρόνων) και μέλη της Κοινότητας των Κωφών. Οι ιδιοκτήτες του Κέντρου μας υποδέχτηκαν πολύ φιλικά και πρόθυμα δέχτηκαν να συνεργαστούν μαζί μας, βιντεοσκοπώντας οι ίδιοι με τη βιντεοκάμερά τους. Κατόπιν αιτήματος των συνεντευξιαζόμενων, δόθηκε στον καθένα από ένα δελτίο συνέντευξης για να μπορεί να διαβάσει και τις ερωτήσεις παράλληλα με τη διερμηνεία μέσω της Νοηματικής Γλώσσας. Κατά τη διάρκεια και των τεσσάρων συνεντεύξεων υπήρχε Διερμηνέας της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας και έγινε βιντεοσκόπηση, με τη συγκατάθεση των ερωτώμενων. Μετά τις απαραίτητες συστάσεις και επεξηγήσεις σε κάποιες ερωτήσεις των συνεντευξιαζόμενων σχετικά με τη διεξαγωγή της έρευνας, ξεκίνησε η διαδικασία των συνεντεύξεων. Το γεγονός ότι οι συνεντευξιαζόμενοι είναι Κωφοί και δεν γνωρίζουν όλοι επαρκώς την Ελληνική Γλώσσα, δυσχέρανε κατά πολύ τη διεξαγωγή της συνέντευξης. Χρειάστηκε αρκετές φορές να απλοποιηθεί η γλώσσα για να γίνουν κατανοητές οι ερωτήσεις που τους τίθεντο. Αρκετές φορές επίσης χρειάστηκε να γίνουν διευκρινιστικές ερωτήσεις για να γίνει πιο κατανοητή η αρχική μας ερώτηση. Το γεγονός επίσης ότι όλη η συνομιλία έγινε στη Νοηματική Γλώσσα, ανέκοπτε τη ροή της συζήτησης. Πρόβλημα επίσης παρουσιάστηκε κατά τη διάρκεια της τέταρτης συνέντευξης, από μία νεαρή κοπέλα 22 χρόνων, η οποία δήλωσε πως έχει άγχος λόγω της κάμερας και αναγκαστήκαμε να διακόψουμε τη συνέντευξη περιμένοντας να ηρεμήσει και να ζητήσει μόνη της να συνεχίσουμε. Ένα άλλο πρόβλημα που αντιμετωπίσαμε ήταν ότι πολλές φορές δεν απαντούσαν στις ερωτήσεις που τους γίνονταν, αλλά «ξέφευγαν», εκθέτοντας τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν ως Κωφοί και εστιάζοντας στον κοινωνικό αποκλεισμό που υφίστανται.

5.7. Ανάλυση δεδομένων

Αφού έγινε η αποβιντεοσκόπηση των τεσσάρων συνεντεύξεων, ακολούθησε οργάνωση και κατηγοριοποίηση των απαντήσεων. Δόθηκαν κάποιες φράσεις ή λέξεις – κλειδιά: «Κωφοί και κοινωνικός αποκλεισμός», «Διαδίκτυο και βελτίωση ποιότητας ζωής Κωφού άνδρα – γυναίκας», «Ανάγκες Κωφών που καλύπτονται μέσω του Διαδικτύου»,

«Αξιοποίηση υπηρεσιών του Διαδικτύου από άνδρες και γυναίκες Κωφούς», «Σημασία του φύλου στην ύπαρξη προβλημάτων πρόσβασης στο Διαδίκτυο».

Στο γενικό μας ερώτημα «Πιστεύεις ότι στις μέρες μας υπάρχει κοινωνικός αποκλεισμός των Κωφών, ανδρών και γυναικών, όσον αφορά στη σχέση τους με το Διαδίκτυο και τις Νέες Τεχνολογίες;» οι απόψεις διίστανται. Δύο ερωτώμενοι (ένας άνδρας και μία γυναίκα) θεωρούν πώς δεν υπάρχει και δύο (ένας άνδρας και μία γυναίκα) πώς υπάρχει (συγκεκριμένα η μία ερωτώμενη υποστηρίζει πως στις γυναίκες είναι μεγαλύτερο το πρόβλημα).

Στο θέμα «Πως θεωρείς ότι μπορεί να βοηθήσει το Διαδίκτυο στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής σου;» όλοι οι ερωτώμενοι και ερωτώμενες συμφωνούν ότι το Διαδίκτυο μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους. Το «πώς» είναι διαφορετικό: στη δουλειά, στην επικοινωνία, στην ενημέρωση.

Η πλειοψηφία των ερωτωμένων θεωρεί πως δεν υπάρχει διαφορά λόγω φύλου όσον αφορά στη χρήση του Διαδικτύου. Και οι άνδρες και οι γυναίκες είναι χρήστες με κοινές ανάγκες και κοινό τρόπο χρήσης (επικοινωνία, ψυχαγωγία, ενημέρωση, δουλειά). Η βασικότερη ανάγκη όλων (ανδρών και γυναικών) είναι η επικοινωνία γιατί σε αυτό το κομμάτι υστερούν έντονα και αισθάνονται αποκλεισμό σε σχέση με τους ακούοντες.

Σαν προβλήματα πρόσβασης στο Διαδίκτυο προβάλλονται στην πλειοψηφία των ερωτωμένων η άγνοια εκ μέρους των Κωφών της αγγλικής γλώσσας, ενώ δεν τίθεται θέμα διαφοροποίησης αυτών των προβλημάτων λόγω φύλου.

5.8. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Ειδικά για την ευπαθή ομάδα των Κωφών, ο αποκλεισμός από την πρόσβαση στο Διαδίκτυο αποτελεί πρωτογενή αιτία κοινωνικού αποκλεισμού και αδυναμίας ισότιμης συμμετοχής στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Αυτό σχετίζεται με την προσβασιμότητα τόσο στο περιεχόμενο του Διαδικτύου όσο και με τα εργαλεία με τα οποία ο χρήστης αποκτά πρόσβαση στο περιεχόμενο αυτό. Η προσβασιμότητα αφορά τόσο τη λειτουργική πρόσβαση όσο και τη φυσική, αλλά και τη δυνατότητα επικοινωνίας και πληροφόρησης (Παρατηρητήριο για την Κοινωνία της Πληροφορίας, 2007.).

Όσον αφορά στα Άτομα με Ειδικές Ανάγκες, είναι δεδομένο ότι η χρήση του Διαδικτύου έχει ιδιαίτερη σημασία, αφού λειτουργεί έμμεσα και άμεσα ως αρωγός για την ισότιμη κοινωνική τους ένταξη. Η δυνατότητα ψυχαγωγίας και επικοινωνίας, που προσφέρεται με το πάτημα ενός κουμπιού, συντελεί στην αύξηση της ποιότητας ζωής τους. Σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη από το Παρατηρητήριο για την ΚτΠ, το Διαδίκτυο

βελτιώνει την ποιότητα ζωής των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες (54%) πολύ περισσότερο από ότι του γενικού κοινού (34%). Άλλωστε, οι υπολογιστές μπορούν όχι μόνο να αντισταθμίσουν την έλλειψη σε βασικές κινητικές, αισθητηριακές και γνωστικές λειτουργίες αλλά και να χρησιμοποιηθούν ως μέσο προώθησης των ανθρωπίνων ικανοτήτων και της ποιότητας ζωής. Παρόλα αυτά, για πολλά έτη, η πρόσβαση στο Διαδίκτυο για αυτά τα άτομα, έχει παραμείνει απόμακρος και απαγορευμένος θησαυρός. Σύμφωνα με έρευνες, το 68% του πληθυσμού των ΑμεΑ, έχουν πρόσβαση στο Διαδίκτυο από το σπίτι τους έναντι του 75% του γενικού πληθυσμού. Συμπεραίνεται ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες δεν διαφοροποιούνται πολύ από το γενικό πληθυσμό ως προς την ένταση χρήσης του διαδικτύου.

Με βάση όλα τα παραπάνω και ως γενική απόρροια της έρευνάς μας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η διάσταση του φύλου είναι ένας παράγοντας που δεν υφίσταται στην Κοινότητα των Κωφών. Η ανάγκη των ανθρώπων αυτών για επικοινωνία είναι το βασικότερο μέλημά τους, γεγονός που σχεδόν εξαφανίζει πιθανές έμφυλες διαφορές που εμφανίζονται στην καθημερινή ζωή της δικής μας Κοινότητας.

Λόγω της περιορισμένης σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας που διαπιστώσαμε πως υπάρχει, θεωρούμε πως στο μέλλον πρέπει να γίνουν εκτενέστερες έρευνες που να αφορούν στην παραγωγή περισσότερων αποτελεσμάτων για το πολύ ευαίσθητο θέμα «Φύλο – Κώφωση – Νέες Τεχνολογίες».

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Βιτσιλάκη, Χ. & Ευθυμίου, Η. (2010). Πανεπιστημιακές σημειώσεις στο μάθημα «Φύλο και Νέες Τεχνολογίες». του Π.Μ.Σ. «Φύλο και νέα εκπαιδευτικά και εργασιακά περιβάλλοντα στην ΚτΠ». Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Βρυωνίδης, Μ. (2010). Πανεπιστημιακές σημειώσεις στο μάθημα «Ποσοτικές και Ποιοτικές μέθοδοι και τεχνικές έρευνας» του Π.Μ.Σ. «Φύλο και νέα εκπαιδευτικά και εργασιακά περιβάλλοντα στην ΚτΠ». Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Mason, J. (1996). (Μτφρ. Κυριαζή, Ν., 2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ξενόγλωσση

Borg, R. W. (1981). *Applying Educational research: a practical guide for teachers*. New York: Longman.

Carlsson, U., & Facht, U. (2002). *Medie-sverige 2001/2002, statistik och analys* [Media-Sweden 2001/2002, Statistics and analyses]. Gothenburg: NORDICOM-Sverige.

Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.

Durndell, A., Glissov, P. & Siann, G. (1995). Gender and computing: Persisting differences. *Educational research*, 37(3), 219-227.

Jackson, L. A., Ervin, K. S., Gardner, P. D. & Schmitt, N. (2001). Gender and the Internet: women communicating and men searching. *Sex Roles: A Journal of Research*, 44 (5-6), 363-379.

Kitwood, T. M. (1977). *Values in adolescent life: towards a critical description Ph.D. dissertation*. University of Bradford: School of research in education.

Lincoln, S. Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage: Newbury Park, CA.

Selltiz, C., Jahoda, M., Deutsch, Morton, & Cook, W. Stuart (1962). *Research Methods in Social Relations*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Talbot, R. & Edwards, A. (1994). *Hard-pressed researcher. A research handbook for the caring professions*. Essex: Longman Group Limited.

Tapscott, D. (1997). *Growing up digital: the rise of the Net generation*. New York, NY: McGraw-Hill.

Turkle, S. (1988). Computational reticence. Why women fear the intimate machine. In C. Kramarae (Ed.) *Technology and women's voices: keeping in touch* (pp. 41-61). New York, NY: Routledge & Kegan Paul.

Wallace, P. (1999). *The psychology of the internet*. Cambridge: Cambridge University Press.

Δικτυακοί τόποι

Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης Ε.Π. «Ψηφιακή Σύγκλιση». (2007). Ανασύρθηκε στις 19/03/2010 από <http://www.infosoc.gr/infosoc/el-GR/>

Ευropa, *Σύνοψη της Νομοθεσίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. (2010). Ανασύρθηκε στις 19/03/2010 από

http://europa.eu/legislation_summaries/information_society/index_el.htm

Λαμπροπούλου, Β. (1999). (Επ.), *Η κοινωνία και οι κωφοί, Κοινότητα και κουλτούρα κωφών*. 1ο εκπαιδευτικό πακέτο. Πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ-ΥΠ.Ε.Π.Θ. Πάτρα: Μονάδα Αγωγής Κωφών, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανασύρθηκε στις 23/03/2010 από

<http://www.deaf.elemedu.upatras.gr/Activities/module1.pdf>

Λιάπη, Μ. *Μελέτη προσδιορισμού των δράσεων για την ένταξη της ισότητας των φύλων στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ψηφιακή Σύγκλιση»*. (2009). Ανασύρθηκε στις 18/03/10 από <http://www.isotita.gr/index.php/.../c34/>

Meekosha, H. *Gender and disability, Draft Entry for the forthcoming Sage Encyclopaedia of Disability*. (2004). Ανασύρθηκε στις 18/03/2010 από <http://www.wwda.org.au/meekoshagendis1.pdf>

Παρατηρητήριο για την Κοινωνία της Πληροφορίας. Τίτλος Έργου: «Γυναίκες και Internet στην Ελλάδα». (2007). Ανασύρθηκε στις 13/04/10 από <http://www.observatory.gr/.../Γυναίκες%20και%20Internet%20στην%20Ελλάδα.pdf>

Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία. (2007). Ανασύρθηκε στις 13/04/2010 από <http://www2.ohchr.org/english/law/disabilities-convention.htm>.

Hiroshi O., Zavodny, M. (2002). *Gender and the Internet* Working Paper 2002-10 Ανασύρθηκε στις 22/03/2010 από <http://www.frbatlanta.org/filelegacydocs/wp0210.pdf>

WebAIM, *Εισαγωγή στην Προσβασιμότητα στο Διαδίκτυο*. (2008). Ανασύρθηκε στις 13/03/2010 από <http://www.webaim.org/intro/#intro>

Η Γνωσιακή Συμπεριφοριστική Θεραπεία και οι Τ.Π.Ε. ως αρραγές πλαίσιο στήριξης μαθητών με νοητική ανωριμότητα για την αντιμετώπιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων

Κατσένη Ευγενία

Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής

1^ο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Αγρινίου

email: evkats@hotmail.com

Μαστρογιάννης Αλέξιος

Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.

3^η Περιφέρεια Δ.Ε Νομού Αιτωλ/νίας

email: alexmastr@yahoo.gr

Περίληψη

Η Γνωσιακή Συμπεριφοριστική Θεραπεία (ΓΣΘ) εφαρμόζεται αποτελεσματικά, κυρίως, σε ενήλικες. Τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν τη σημαντική συνεισφορά της στην αντιμετώπιση συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων. Όσον αφορά, όμως, σε παιδιά βρίσκεται σε διαδικασία εξέλιξης και ελέγχου της αποτελεσματικότητάς της. Η εφαρμογή της σε μικρές ηλικίες είναι αντικείμενο συζήτησης και αμφισβήτησης, αφού ο μικρός βαθμός της παιδικής γνωστικής ωριμότητας θεωρείται αναχαιτιστικό πρόσκομμα, κατά την προσέγγιση και τροποποίηση της παιδικής σκέψης. Ευνοήτως, δυσχερέστερη εμφανίζεται η εφαρμογή της ΓΣΘ σε παιδιά με ειδικές ανάγκες, λόγω των περιορισμένων λεκτικών και νοητικών ικανοτήτων τους.

Η δική μας μελέτη αφορά στην ενίσχυση και υποστήριξη 12χρονης μαθήτριας με νοητική ανωριμότητα, που φοιτά σε Τμήμα Ένταξης, με μεθόδους Γνωσιακής Συμπεριφοριστικής Θεραπείας για την αντιμετώπιση των έντονων καταθλιπτικών συμπτωμάτων τα οποία παρουσιάστηκαν ως απόρροια ενδοοικογενειακών προβλημάτων. Η παρέμβαση ήταν επικεντρωμένη στην επίγνωση και διαχείριση των συναισθημάτων της και στην προαγωγή της αυτοεκτίμησής της, γιατί, όπως πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν, ελλείμματα και στους δυο αυτούς τομείς, οδηγούν σε καταθλιπτικές διαταραχές. Αξιόπιστος και σημαντικός αρωγός στην παρεμβατική αυτή μέθοδο στάθηκε ο υπολογιστής.

Τα αποτελέσματα υπήρξαν, άκρως, ενθαρρυντικά. Σε διάστημα τριών μηνών τα συμπτώματα εξαλείφθηκαν, η αυτοεκτίμησή της μαθήτριας βελτιώθηκε και, μάλιστα, υπήρξε εμφανής πλήρωση κάποιων γνωστικών της ελλειμμάτων.

Λέξεις-κλειδιά: Κατάθλιψη, Υπολογιστής, Γνωσιακή Συμπεριφοριστική Θεραπεία, Νοητική ανωριμότητα

1. Εισαγωγή

Οι ραγδαίες εξελίξεις που εκδηλώνονται παγκοσμίως στη δομή της κοινωνίας, η ποικιλομορφία της σημερινής οικογένειας, η νέα οικονομική πραγματικότητα, που υποχρεώνει τους γονείς να εργάζονται σκληρά με συνέπεια να αφιερώνουν όλο και λιγότερο χρόνο στα παιδιά τους, αποτελούν παράγοντες κινδύνου για την ψυχοσωματική υγεία όλων των ηλικιακών ομάδων. Τις τελευταίες δεκαετίες, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα (Χατζηχρήστου, 2004), έχει παρατηρηθεί αύξηση της συχνότητας των προβλημάτων ψυχικής υγείας, τόσο των ενηλίκων όσο και των παιδιών και εφήβων σε όλες τις αναπτυγμένες χώρες, γεγονός, που πιθανόν αποτελεί επακόλουθο της παγκόσμιας έκρηξης στο κοινωνικό κατεστημένο.

Τα παιδιά αποτελούν ομάδες υψηλού κινδύνου για την εμφάνιση ψυχικών και συναισθηματικών διαταραχών, ειδικά όταν ζουν και αναπτύσσονται σε ευαίσθητα και στερημένα περιβάλλοντα. Τα προβλήματα ψυχικής υγείας των παιδιών ποικίλλουν: από ανησυχίες για τους πολλαπλούς κοινωνικούς παράγοντες επικινδυνότητας (χρήση ουσιών), που αφορούν σε όλο το μαθητικό πληθυσμό, προβλήματα εξαιτίας παροδικών κρίσεων στο περιβάλλον τους (χωρισμός γονέων), που αφορούν σε κάποιο ποσοστό μαθητών, μέχρι και σοβαρές ψυχικές διαταραχές που αφορούν, βέβαια, σε μικρό ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού (Χατζηχρήστου, 2004).

Ως κύριος προστατευτικός παράγοντας για την ψυχική υγεία των παιδιών θεωρείται, καταρχάς, ο τρόπος διαπαιδαγώγησης μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας αλλά και η δυναμική των σχέσεων των μελών της, οι οποίες σύμφωνα με τη Satir σχετίζονται με το σύστημα της οικογένειας, την μεταξύ τους επικοινωνία, την αυτοεκτίμηση κάθε μέλους και το δεσμό τους με την κοινωνία (Satir, 1989). Δευτερευόντως, ως προστατευτικός παράγοντας θεωρείται και το σχολείο, το οποίο για να είναι σύγχρονο και να συμβαδίζει με τις αλλαγές στο κοινωνικό γίγνεσθαι, θα πρέπει, επιτέλους να εγκαταλείψει τη στρεβλή επιδίωξή του για τη σχολική επίδοση και να στραφεί προς την ψυχική υγεία των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη την αλληλεπίδραση ανάμεσα στη σχολική επίδοση και την ψυχική ευεξία.

Στα πλαίσια ενός Σύγχρονου Σχολείου Αγωγής αλλάζει και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος εκτός από διδακτικός επιβάλλεται να είναι και ρόλος παιδαγωγού - ψυχολόγου, ώστε να ενισχύεται η ψυχική υγεία των μαθητών. Δυσκολίες που συναρτώνται με προβλήματα μάθησης, με οικογενειακά αλλά και με προβλήματα διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον, όπως επίσης και με ιδιοσυγκρασιακά ή οργανικά αίτια απαιτούν καίρια αντιμετώπιση με την κατάλληλη ψυχολογική υποστήριξη στους μαθητές. Οι δυσκολίες αυτές εκδηλώνονται με προβλήματα συμπεριφοράς, που είτε είναι εξωτερικευμένα και εμφανή, είτε είναι εσωτερικευμένα και περνούν απαρατήρητα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, λοιπόν, είναι ένας ρόλος δύσκολος και ίσως δεν επαρκούν τα εφόδια και η κατάρτισή του από τη βασική του εκπαίδευση. Κρίνεται αναγκαία η επιμόρφωσή του σε θέματα ψυχικής υγείας, αλλά και η καταφυγή του σε ειδικούς για το σχεδιασμό παρεμβατικών προγραμμάτων. Ως ευκατὰ συνέπεια μπορεί να προκύψει η αποτελεσματικότητα του δασκάλου στην ψυχοεκπαίδευση των μαθητών του, αλλά και γενικά το ίδιο το σχολείο μπορεί να επιτελέσει πλήρως τους στόχους του, που είναι η ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ψυχοσωματική ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή.

Γι' αυτούς ακριβώς τους λόγους την τελευταία δεκαετία έχουν σχεδιαστεί και εφαρμοστεί προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης και εκπαίδευσης, που αποσκοπούν στην προαγωγή της ψυχικής υγείας στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος. Προγράμματα βασισμένα στη σύνθεση διαφόρων ψυχολογικών προσεγγίσεων και στις θεωρίες της πολλαπλής και συναισθηματικής νοημοσύνης, που στοχεύουν στη διαμόρφωση κλίματος αμοιβαίου σεβασμού, κατανόησης και αποδοχής των ιδιοτεροτήτων στη σχολική τάξη, μέσω της καλλιέργειας δεξιοτήτων σε θέματα επικοινωνίας, διαπροσωπικής κατανόησης και συνεργασίας (Χατζηχρήστου, 2004).

2. Εμπειρική θεμελίωση της Γνωσιακής Συμπεριφοριστικής Θεραπείας

Για την αντιμετώπιση των ψυχολογικών προβλημάτων αναπτύχθηκαν διάφορες θεωρίες μεταξύ των οποίων και η συμπεριφοριστική θεραπεία στις αρχές της δεκαετίας του 1950. Κατά τους Davison και Neale (1994), η συμπεριφοριστική θεραπεία είναι μια προσπάθεια τροποποίησης των αποκλινουσών συμπεριφορών, των σκέψεων και των συναισθημάτων. Η θεραπεία αυτή εφαρμόζει τις μεθόδους, που χρησιμοποίησαν και αξιοποιεί τις διαπιστώσεις, που έκαναν πειραματικοί ψυχολόγοι στις μελέτες τους για την ομαλή και την αποκλίνουσα συμπεριφορά (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2009).

Κατά τις δεκαετίες του 1960 και 1970 η θεραπεία της συμπεριφοράς έγινε ωριμότερη, περνώντας, σταδιακά, από την εφαρμογή των αρχών της εξαρτημένης μάθησης, στην

εφαρμοσμένη ανάλυση συμπεριφοράς, η οποία βασίζεται στις αρχές της συντελεστικής μάθησης, στο νεοσυμπεριφορισμό του Wolpe, στη γνωσιακή συμπεριφοριστική τροποποίηση συμπεριφοράς και τέλος στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2009).

Με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης αναγνωρίστηκε η σημασία του περιβάλλοντος και επισημάνθηκε η διαμεσολαβητική επίδραση των γνωσιών, οι οποίες παρεμβάλλονται μεταξύ ερεθίσματος και αντίδρασης. Τονίστηκε ότι η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί με την παρατήρηση της συμπεριφοράς κάποιου άλλου και την ενεργοποίηση τεχνικών μίμησης προτύπου (modeling), συμπεριλαμβανομένων και των συνοδευτικών συναισθημάτων, στάσεων και αξιών. Προτάθηκε, μάλιστα και ένα μοντέλο αυτοελέγχου βασισμένο, κυρίως, στην αυτοπαρατήρηση, στην αυτοαξιολόγηση και στην αυτοενίσχυση (Stallard, 2006).

Ωθηση στο ενδιαφέρον για τις γνωσίες έδωσε το έργο του Meichenbaum, ο οποίος ανέπτυξε πρόγραμμα εξάσκησης για παρορμητικά παιδιά με στόχο, αυτοκαθοδηγούμενα, να καταστούν ικανά να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους. Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται με επιτυχία σε παιδιά με υπερκινητικότητα, επιθετικότητα, άγχος και μαθησιακές δυσκολίες. Αξιοποιείται επίσης, και για ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Stallard, 2006; Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2009).

Τρεις είναι οι κρίσιμοι, καταλυτικοί παράγοντες οι οποίοι συντέλεσαν στην επιστημονική στροφή από το συμπεριφορισμό στο γνωσιοσυμπεριφορισμό: 1) Η γνωστική ψυχολογία και οι προοπτικές που ξεδιπλώθηκαν με την μελέτη της επεξεργασίας πληροφοριών, 2) οι έρευνες που έγιναν γύρω από τον αυτοέλεγχο, ο οποίος μπορεί να θεωρηθεί ως μια διαδικασία με τρία συνθετικά: αυτοεποπτεία, αυτοαξιολόγηση και αυτοενίσχυση και 3) η εμφάνιση και ανάπτυξη της γνωσιακής θεραπείας κατά τις δεκαετίες του 1960 και 1970 με τις σχολές του Ellis και Beck που μοιράστηκαν τα εξής κοινά σημεία: α) Ότι η δυσλειτουργική συμπεριφορά οφείλεται σε ακατάλληλες γνωστικές διαδικασίες και β) ότι στόχος της αποτελεσματικής παρέμβασης είναι να τροποποιήσει τα λανθασμένα πιστεύω, τις προσδοκίες και τις πεποιθήσεις του ατόμου (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2009).

Ο Ellis (1962) τονίζει ότι καθοριστικός παράγοντας για τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά του ατόμου είναι ο τρόπος σκέψης, που εδράζεται στις βαθύτερες πεποιθήσεις, που διαμορφώνει καθένας για τη ζωή. Οι πεποιθήσεις αυτές μπορεί να είναι παράλογες και εξωπραγματικές και να έχουν ως επακόλουθο δυσάρεστες συναισθηματικές καταστάσεις.

Συνέχεια του μοντέλου του Ellis αποτελεί το μοντέλο της γνωστικής θεραπείας του Beck, το οποίο αναπτύχθηκε στις αρχές του 1960 με στόχο την επίλυση των σύγχρονων

προβλημάτων και την τροποποίηση του δυσλειτουργικού τρόπου συμπεριφοράς (Stallard, 2006).

Πρόσφατα, το ενδιαφέρον έχει στραφεί στη διερεύνηση της σχέσης πεποιθήσεων/ σχημάτων και ψυχολογικών προβλημάτων. Κάποια τέτοια σχήματα είναι αποτέλεσμα τοξικών εμπειριών της παιδικής ηλικίας, αναφέρονται δε ως πρώιμα δυσλειτουργικά σχήματα και είναι αυτο-ηττώμενα συναισθηματικά και γνωστικά μοτίβα, που αναπτύσσονται στα πρώιμα στάδια της ανάπτυξης και επαναλαμβάνονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Τα σχήματα αυτά δημιουργούν τους χαρακτηριστικούς ασθενείς, οι οποίοι δεν ανταποκρίνονται πολύ στη γνωσιακή συμπεριφοριστική θεραπεία (ΓΣΘ), λόγω της ψυχολογικής τους ακαμψίας. Για αυτούς ακολουθείται η θεραπεία σχημάτων η οποία είναι μια νεωτεριστική, απαρτιωτική προσέγγιση που αναπτύχθηκε από το Young και τους συνεργάτες του (Young & Klosko & Weishaar, 2008).

Η ΓΣΘ που αναπτύχθηκε από τον Beck στο Πανεπιστήμιο της Πενσυλβάνια στις αρχές της δεκαετίας του 1960 για την θεραπεία της κατάθλιψης, εφαρμόζεται με επιτυχία σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα και για άλλες ψυχικές διαταραχές. Στοχεύει στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο το άτομο ερμηνεύει τα γεγονότα και τον εντοπισμό των διαστρεβλώσεων και των ελλειμμάτων, που εμφανίζονται κατά τη γνωσιακή διαδικασία. Το μοντέλο που ανέπτυξε ο Beck για την τροποποίηση των δυσλειτουργικών διαδικασιών έχει ως εξής (Stallard, 2006):

- Πυρηνικές πεποιθήσεις γνωστικά σχήματα που έχουν διαμορφωθεί κατά την παιδική ηλικία από τις εμπειρίες
- Σημαντικά γεγονότα που ενεργοποιούν τις πεποιθήσεις/γνωστικά σχήματα
- Οι πυρηνικές πεποιθήσεις/γνωστικά σχήματα πυροδοτούν γνωστικές υποθέσεις
- Οι υποθέσεις δημιουργούν αυτόματες σκέψεις
- Οι αυτόματες σκέψεις προκαλούν αντιδράσεις:

ο Συναισθηματικές, Συμπεριφοριστικές, Σωματικές

Οι πρώιμες εμπειρίες και ο τρόπος διαπαιδαγώγησης των ανθρώπων οδηγούν στην ανάπτυξη σφαιρικών και άκαμπτων τρόπων σκέψης, που αποτελούν τις πυρηνικές πεποιθήσεις/σχήματα των ατόμων και έχουν σχέση με τον εαυτό τους, τους άλλους και τον κόσμο (π.χ. είμαι ανεπαρκής). Οι πεποιθήσεις αυτές ενεργοποιούνται από κάποια σημαντικά γεγονότα ή σε περίοδο κατάθλιψης και ο ασθενής εστιάζει σε όλες τις πληροφορίες που επιβεβαιώνουν την πυρηνική πεποίθηση, αγνοώντας κάθε τι που είναι θετικό και αντιτίθεται

προς αυτή. Τότε ενεργοποιούνται οι ενδιάμεσες πεποιθήσεις, που είναι υποθέσεις, στάσεις και κανόνες (π.χ. Αν εργαστώ σκληρά, ίσως καταφέρω να κάνω κάτι. Είναι τρομερό να είναι κάποιος ανεπαρκής). Οι ενδιάμεσες υποθέσεις πυροδοτούν τις αυτόματες σκέψεις (Δε θα τα καταφέρω) οι οποίες οδηγούν σε αλλαγή της συναισθηματικής κατάστασης (λύπη) και σε αλλαγή της συμπεριφοράς (απόσυρση) αλλά και σε διάφορα σωματικά συμπτώματα (αϋπνίες, σωματικό πόνο) (Beck, 2009).

Η ΓΣΘ έχει αξιολογηθεί εκτεταμένα από τότε που πρωτοεμφανίστηκε. Ελεγχόμενες μελέτες έχουν αποδείξει την αποτελεσματικότητά της σε ασθενείς που παρουσιάζουν διάφορες διαταραχές αλλά και τη σημαντική συνεισφορά της στην αντιμετώπιση συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων (Beck, 2009). Σήμερα εφαρμόζεται, ανά τον κόσμο, ως μοναδική θεραπεία αλλά και ως υποβοηθητική σε ασθενείς με διαφορετικό μορφωτικό, οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο. Επίσης, έχει προσαρμοστεί, έτσι ώστε να είναι αποτελεσματική σε όλες τις ηλικιακές ομάδες από προσχολικούς μέχρι ηλικιωμένους ασθενείς.

3. Η ΓΣΘ σε παιδιά

Ενώ η ΓΣΘ σε ενήλικες είναι αποτελεσματική και τα τελευταία χρόνια εφαρμόζεται ευρέως, εντούτοις η εφαρμογή της σε μικρές ηλικίες βρίσκεται σε διαδικασία εξέλιξης και είναι αντικείμενο συζήτησης και αμφισβήτησης, αφού απαιτεί δεξιότητες εντοπισμού, αμφισβήτησης και παραγωγής εναλλακτικών τρόπων σκέψης. Η όλη διαδικασία προϋποθέτει ένα βαθμό νοητικής ωριμότητας και πολυπλοκότητας και απαιτεί ικανότητα ενασχόλησης με αφηρημένα έργα και χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών.

Ωστόσο, έχει χρησιμοποιηθεί και σε μικρά παιδιά. Μια ανασκόπηση των μελετών που αφορούν σε παρεμβάσεις γνωσιοσυμπεριφορικού τύπου δείχνει την επιτυχημένη εφαρμογή της ΓΣΘ σε ένα εύρος προβλημάτων, ακόμα και σε παιδιά κάτω των 7 ετών (Stallard, 2006).

Οι πρώτες γνωσιακές συμπεριφοριστικές παρεμβάσεις, που αποδείχτηκαν αποτελεσματικές αφορούσαν διάφορες περιπτώσεις παιδιών με μαθησιακά προβλήματα, νοητική υστέρηση, ψυχώσεις, αντικοινωνική συμπεριφορά, διαταραχή προσοχής και άγχος (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2009).

Τα παιδιά που παρουσιάζουν ψυχολογικά προβλήματα, εμφανίζουν γνωσιακές παραποιήσεις ή γνωσιακά ελλείμματα. Έχει καταδειχθεί ότι τα παιδιά με αγχώδεις διαταραχές αντιλαμβάνονται ως απειλητικά τα ασαφή γεγονότα. Τα παιδιά με κατάθλιψη χρησιμοποιούν πιο πολλές αιτιακές αποδόσεις, σε σχέση με τα παιδιά χωρίς, και τείνουν να έχουν

διαστρεβλωμένες αντιλήψεις της προσωπικής τους επίδοσης και να εστιάζουν στα αρνητικά στοιχεία (Kendall et al, 1992).

Τα παιδιά με διαταραχές μάθησης και συμπεριφοράς, εκτός από τα μαθησιακά προβλήματα και τα προβλήματα σχολικής επίδοσης, συχνά εμφανίζουν και δευτερογενή ψυχοκοινωνικά προβλήματα ή ψυχοπαθολογικές διαταραχές, που είναι απόρροια αυτών των ελλειμμάτων. Οι παρεμβάσεις που απευθύνονται στις γνωσιακές διαστρεβλώσεις στοχεύουν στην ενημέρωση των παιδιών σχετικά με τις δυσλειτουργικές και παράλογες σκέψεις/πεποιθήσεις και για τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν αυτές. Επηρεάζουν δε, τη συναισθηματική ζωή και συμπεριφορά τους. Περιλαμβάνουν προγράμματα επικεντρωμένα στην αυτοπαρατήρηση, στον εντοπισμό των δυσλειτουργικών σκέψεων, στην αμφισβήτηση και τον έλεγχο τους, καθώς και στη γνωσιακή αναδόμηση. Οι γνωσιακές συμπεριφοριστικές παρεμβάσεις, οι οποίες απευθύνονται στα γνωσιακά ελλείμματα που παρατηρούνται στα διάφορα αναπτυξιακά στάδια των παιδιών, στοχεύουν πρωταρχικά στην εκπαίδευση και απόκτηση νέων συμπεριφορικών και γνωσιακών δεξιοτήτων, στην εξάσκηση, την αυτοενίσχυση και τη μεταφορά αυτών σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια.

Η Γνωσιακή Συμπεριφορική Θεραπεία έχει δεχτεί πολλές επιρροές και χρησιμοποιεί εύρος τεχνικών και στρατηγικών, οι οποίες εφαρμόζονται με διαφορετική σειρά και συνδυασμούς. Ο τύπος της παρέμβασης εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά του προβλήματος, τις ατομικές ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού. Αν και οι παρεμβάσεις ποικίλλουν ως προς την έμφαση, που δίνουν στις γνωσιακές και συμπεριφοριστικές τεχνικές, εντούτοις έχουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά. Η εκπαίδευση στη σχέση μεταξύ σκέψης-συναισθήματος-συμπεριφοράς, η παρακολούθηση και ο εντοπισμός των διαστρεβλωμένων σκέψεων, η αμφισβήτησή τους και η ανάπτυξη της λειτουργικότητάς τους, η συναισθηματική εκπαίδευση, η στοχοθέτηση και οι δραστηριότητες, η ανάπτυξη νέων συμπεριφορικών και γνωσιακών δεξιοτήτων, το παίξιμο ρόλων και η μίμηση προτύπου, η θετική ενίσχυση και τέλος ο έπαινος αποτελούν κάποια κοινά γνωρίσματα (Stallard 2006).

Η πρόκληση για τον ειδικό, που εφαρμόζει τη ΓΣΘ σε παιδιά, συνίσταται στην εύρεση του κατάλληλου τρόπου, ώστε να μετατραπούν, με απλά παραδείγματα, οι αφηρημένες έννοιες σε συγκεκριμένες και απτές, και να γίνουν έτσι κατανοητές. Σύμφωνα και με τη συνηγορία του Piaget, στα παιδιά ηλικίας μέχρι 12 ετών, οι νοητικές πράξεις πραγματοποιούνται μόνο, με χρήση συγκεκριμένου υλικού άμεσης εμπειρίας.

Ευνοήτως, δυσχερέστερη εμφανίζεται η εφαρμογή της ΓΣΘ σε παιδιά με ειδικές ανάγκες, λόγω των περιορισμένων λεκτικών και νοητικών ικανοτήτων τους.

4. Μελέτη περίπτωσης

Η δική μας μελέτη αναφέρεται σε μαθήτρια 12 ετών με νοητική ανωριμότητα αλλά και όλα τα δευτερογενή προβλήματα που προκύπτουν από αυτή. Υποστηρίχτηκε σε Τμήμα Ένταξης με εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, επικεντρωμένο κυρίως στην απόκτηση εννοιών, τη δημιουργία νοητικών παραστάσεων, την κατανόηση κειμένου και την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. Το εκλυτικό γεγονός, που την αποδιοργάνωσε και μείωσε κατά πολύ την λειτουργικότητά της, ήταν το διαζύγιο των γονέων της.

Εκείνο το χρονικό διάστημα παρατηρήθηκαν έντονα καταθλιπτικά συμπτώματα που εκδηλώθηκαν με επιχείλιο έρπη και έντονο βήχα, ψυχοκινητική επιβράδυνση, νευρικότητα, ευερεθιστότητα, αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής, ποιοτική έκπτωση στον προφορικό της λόγο, και γενικότερα, έλλειψη ενδιαφέροντος για οποιαδήποτε δραστηριότητα.

Υπήρξε άμεση παρέμβαση με πρόγραμμα ψυχολογικής υποστήριξης προσαρμοσμένο στις δυνατότητες και τις αδυναμίες της, με βραχυπρόθεσμο στόχο την αλλαγή της διάθεσης και την αντιμετώπιση των σωματικών συμπτωμάτων. Το πρόγραμμα είχε ως μακροπρόθεσμο στόχο την συναισθηματική εκπαίδευση και την προαγωγή της αυτοεκτίμησής της.

Λόγω της νοητικής της ανωριμότητας και της αδυναμίας της να έχει πρόσβαση στη σκέψη της, κατά την παρέμβαση ακολουθήθηκε η πορεία: Συμπεριφορά → Συναίσθημα → Σκέψη. Στόχος, δηλαδή, ήταν η τροποποίηση της συμπεριφοράς και η δραστηριοποίησή της, έτσι ώστε ν' αλλάξει η διάθεσή της και εν συνεχεία να έχει πρόσβαση στη σκέψη της με σκοπό την κάλυψη των γνωσιακών της ελλειμμάτων. Για το σκοπό αυτό έπρεπε να εφαρμοστούν τεχνικές που θα μετέτρεπαν τις αφηρημένες έννοιες σε ευχάριστες εικόνες και παραστάσεις, ανταγωνιστικές των δυσάρεστων συναισθημάτων της. Το μέσο το οποίο χρησιμοποιήθηκε κατά βάση σε όλη την πορεία της θεραπείας-ψυχοεκπαίδευσης ήταν ο Υπολογιστής. Χρησιμοποιήθηκε επίσης το παιχνίδι ρόλων, μια αδιαμφισβήτητη τεχνική που βοηθά στην καλλιέργεια της φαντασίας, στην απόκτηση νέων συμπεριφορών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων.

Η τεχνολογία (ΤΠΕ) μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να υπερφαλαγγιστούν γνωστικά προσκόμματα και να διευρυνθούν οι νοητικοί ορίζοντες όλων των μαθητών και, ιδιαίτερα, εκείνων με ειδικές ανάγκες. Η ενσωμάτωση του Υπολογιστή στην εκπαιδευτική διαδικασία επιτρέπει να ελεγχθούν και να μελετηθούν διαφορετικές εκδοχές με κεντρικό πρωταγωνιστή το μαθητή, ο οποίος μπορεί να ορίζει και να κατευθύνει το ρυθμό της μάθησής του. Ο υπολογιστής μπορεί να προσφέρει μια ελκυστική εναλλακτική λύση, γιατί η οθόνη του υπολογιστή αιχμαλωτίζει την προσοχή κατά την εργασία και βοηθά στην αλληλεπίδραση και συνεργατική μάθηση, δεδομένου ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες παρουσιάζουν διάσπαση

προσοχής και είναι συχνά ανίκανα ή απρόθυμα για κοινωνικές ή λεκτικές αλληλεπιδράσεις (Μαστρογιάννης & Κατσένη, 2009).

Τα λογισμικά που αξιοποιήθηκαν ήταν κλειστού και ανοιχτού τύπου. Τα «κλειστά» λογισμικά περιείχαν εκπαιδευτικά παιχνίδια, τα οποία δίνονταν στη μαθήτριά, ως μέσο αποκοπής από τα προβλήματά της και ως θετική ενίσχυση, ξεκούραση και χαλάρωση, μετά και από τις δραστηριότητες που εκτελούσε, σε λογισμικά ανοιχτού τύπου. Τα «ανοιχτά» λογισμικά θεωρούνται σημαντικά, εκπαιδευτικά εργαλεία. Βασίζονται και αξιοποιούν τις σύγχρονες εποικοδομιστικές και κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες, οι οποίες ευνοούν τη διερεύνηση, την ανακάλυψη και την οικοδόμηση γνώσης αλλά και την κοινωνική αλληλεπίδραση.

4.1. Πρόγραμμα ψυχολογικής παρέμβασης

Βασικός πυρήνας πολλών γνωσιακών συμπεριφοριστικών προγραμμάτων είναι η συναισθηματική εκπαίδευση, έτσι ώστε να μπορούν τα παιδιά να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους, να τα παρακολουθούν και να τα διαχειρίζονται.

Σύμφωνα με τον Gottman (2000), ο οποίος διεξήγαγε πλήθος ερευνών σχετικών με τη συναισθηματική νοημοσύνη, παιδιά που διαπλάθονται με συναισθηματική αγωγή από τους γονείς τους, αναπτύσσουν ικανότητες που τους επιτρέπουν να ρυθμίζουν τις συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις. Επιπλέον, καταλαβαίνουν καλύτερα τους ανθρώπους και δημιουργούν σταθερότερες και βαθύτερες φιλίες με τα άλλα παιδιά, ενώ παράλληλα έχουν υψηλότερες σχολικές επιδόσεις. Αναπτύσσουν δε, τη συναισθηματική νοημοσύνη, που τους επιτρέπει να κατανοούν καλύτερα τους ανθρώπους και τον κόσμο των συναισθημάτων.

Ο πρώτος λοιπόν στόχος της παρέμβασής μας ήταν η συναισθηματική εκπαίδευση της μαθήτριάς και εν συνεχεία η προαγωγή της αυτοεκτίμησής της, γιατί σύμφωνα με το DSM-IV και με πλήθος ερευνητικών δεδομένων, η χαμηλή αυτοεκτίμηση αποτελεί σύμπτωμα αλλά και αιτία πολλών ψυχικών διαταραχών (Christophe & Lelord, 2004).

Η θεραπεία-ψυχοεκπαίδευση έγινε σε συνθήκες ένας προς ένα. Ως κύρια τεχνική εκμαίευσης των συναισθημάτων, των σκέψεων και των επιθυμιών της χρησιμοποιήθηκε η σωκρατική διαλεκτική, με πολλές δυσκολίες όμως, στην εφαρμογή της, εξαιτίας του φτωχού της λεξιλογίου. Ωστόσο η γλώσσα του σώματός της ήταν πολύ αναπτυγμένη, γεγονός που διευκόλυνε σχετικά, τη συνεργασία. Ως ψυχοπαιδαγωγικοί μέθοδοι απόκτησης νέων δεξιοτήτων χρησιμοποιήθηκε το παίξιμο ρόλων και η μίμηση προτύπου, με άμεση επίδειξη των βημάτων των δραστηριοτήτων, στις οποίες δυσκολευόταν η μαθήτριά. Η παραπάνω διαδικασία εναλλασσόταν με λεκτική καθοδήγηση. Χρησιμοποιήθηκε, αφειδώς, η

επιβράβευση των επιτυχημένων βημάτων, η διακριτική διόρθωση, η ενθάρρυνση για κάθε προσπάθεια και η θετική ενίσχυση, όπως ήδη αναφέρθηκε, μέσω ενός CD-Rom με εκπαιδευτικά παιχνίδια στο τέλος κάθε μαθήματος.

Ακολουθούν, αναλυτικά οι δύο παρεμβάσεις /προγράμματα:

4.1.1. Πρόγραμμα συναισθηματικής ανάπτυξης

1^{ος} Μακροπρόθεσμος στόχος

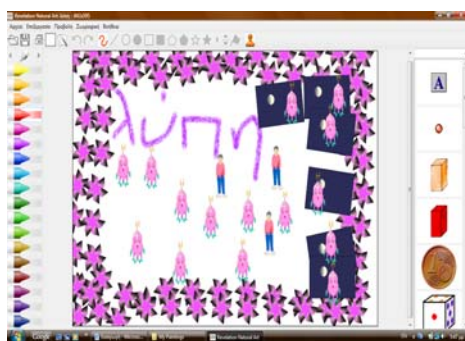
- Επίγνωση συναισθημάτων, εξοικείωση και αποδοχή αυτών

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι

- Αναγνώριση των βασικών συναισθημάτων, λύπης-χαράς και έλεγχος αυτών
- Ανάπτυξη λεξικού συναισθημάτων και διάκριση σε θετικά και αρνητικά
- Σύνδεση των συναισθημάτων με προσωπικά βιώματα από την καθημερινή της ζωή

Ενδεικτικές δραστηριότητες

- Έλεγχος της διάθεσης και σύνδεση αυτής με σωματικά συμπτώματα
- Δημιουργία δείκτη συναισθημάτων από το 1-10 και τοποθέτηση του εαυτού της σε κάποιο σημείο στην αρχή και στο τέλος κάθε συνάντησης
- Επιλογή δραστηριοτήτων για βελτίωση της διάθεσης
- Στον Η/Υ και στο λογισμικό Revelation Natural Art μετατρέπει τα συναισθήματα σε πίνακες ζωγραφικής χρησιμοποιώντας στάμπες και χρώματα, εκφράζοντας κάθε συναίσθημα (Εικόνες 1, 2)



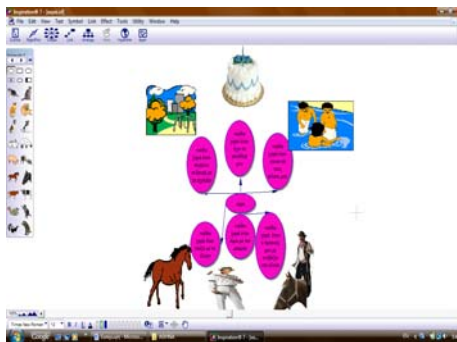
Εικόνα 1



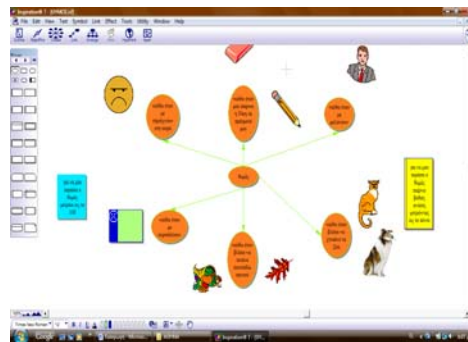
Εικόνα 2

- Πλοήγηση στο διαδίκτυο και εξερεύνηση για πρόσωπα που εκφράζουν συναισθηματικές καταστάσεις - αποθήκευση αυτών

- Δημιουργία λεξικού συναισθημάτων και διαχωρισμός σε ευχάριστα και δυσάρεστα. Σύνδεση αυτών με τις αποθηκευμένες εικόνες (κειμενογράφος)
- Σε κρυπτόλεξο αναγνωρίζει τα δικά της συναισθήματα και δημιουργεί ακροστιχίδες συναισθημάτων (κειμενογράφος)
- Σε λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης τοποθετεί ως κεντρική έννοια ένα συναίσθημα, κάθε φορά, και ως επιμέρους έννοιες τις καταστάσεις της καθημερινής ζωής, στις οποίες το νιώθει και το βιώνει. Σύνδεση καταστάσεων με εικόνες από τη βιβλιοθήκη του προγράμματος (Εικόνες 3, 4)



Εικόνα 3



Εικόνα 4

2ος Μακροπρόθεσμος στόχος

- Έκφραση συναισθημάτων και ενσυναίσθηση

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι

- Έκφραση των συναισθημάτων της με λεκτικό και μη λεκτικό τρόπο
- Αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων (ενσυναίσθηση)

Ενδεικτικές δραστηριότητες

- Παίξιμο ρόλων για αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων
- Χρήση κάμερας για να βλέπει τον εαυτό της κατά την έκφραση διαφόρων συναισθημάτων.
- Βιντεοσκόπηση και αποθήκευση στιγμιότυπων
- Δίπλα από πρόσωπα, που εκφράζουν διαφορετικές συναισθηματικές καταστάσεις, περιγράφει πώς εκφράζονται αυτές με τη γλώσσα του σώματος.

3ος Μακροπρόθεσμος στόχος

- Έλεγχος και διαχείριση των συναισθημάτων της

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι

- Εκμάθηση τεχνικών διαχείρισης των δυσάρεστων συναισθημάτων

Ενδεικτικές δραστηριότητες

- Τεχνικές χαλάρωσης (φυσική χαλάρωση, ασκήσεις χαλάρωσης)
- Φυσική άσκηση, ελεγχόμενη αναπνοή, φανταστικές χαλαρωτικές εικόνες, δραστηριότητες στον υπολογιστή σε προγράμματα κλειστού και ανοικτού τύπου.
- Παίξιμο ρόλων με συνθήκες δυσάρεστων συναισθηματικών καταστάσεων και παρουσίαση πρότυπης αποδεκτής συμπεριφοράς

4ος Μακροπρόθεσμος στόχος

- Πρόσβαση στη σκέψη της, πλήρωση των γνωσιακών ελλειμμάτων και γνωσιακή αναδόμηση

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι

- Σύνδεση συναισθημάτων με δραστηριότητες
- Αλλαγή δραστηριοτήτων για αλλαγή συναισθήματος.
- Σύνδεση συναισθημάτων με τη σκέψη και τη συμπεριφορά.
- Γενίκευση των νεοαποκτηθεισών δεξιοτήτων

Ενδεικτικές δραστηριότητες

- Στον κειμενογράφο συνδέει τα συναισθήματά της με δραστηριότητες που κάνει και που θα ήθελε να κάνει, για να αλλάξει τα δυσάρεστα συναισθήματα.
- Σε συννεφάκια δίπλα από πρόσωπα με διαφορετικές εκφράσεις γράφει τις πιθανές σκέψεις που δημιουργούν τα συναισθήματά τους (κειμενογράφος)
- Γραπτώς συνδέει τις σκέψεις της με τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά της. Γράφει θετικές σκέψεις για να έχει ευχάριστα συναισθήματα και ευχάριστη συμπεριφορά (κειμενογράφος)
- Μεταφορά νέων δεξιοτήτων στο οικογενειακό πλαίσιο και εξάσκησή της σ' αυτές
- Σύνδεση σκέψεων, συναισθημάτων και συμπεριφορών σε εκδηλώσεις της καθημερινής της ζωής

4.1.2. Πρόγραμμα προαγωγής αυτοεκτίμησης**1ος Μακροπρόθεσμος στόχος**

- Να συνειδητοποιήσει τη μοναδικότητά της.

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι

- Να συνειδητοποιήσει πως είναι άτομο μοναδικό
- Να αναγνωρίζει τα ατομικά της χαρακτηριστικά και τις ικανότητές της

Ενδεικτικές δραστηριότητες

- Ζωγραφίζει στο Revelation Natural Art το όνομά της και δημιουργεί πίνακα ζωγραφικής με στάμπες και χρώματα.
- Ζωγραφίζει το όνομά της στο Revelation Natural Art και μετατρέπει τα γράμματα σε πρόσωπα, λουλούδια, ζώακια.
- Ζωγραφίζει τον εαυτό της στο Revelation Natural Art με χρώματα που την εκφράζουν
- Στον κειμενογράφο σχηματίζει την ακροστιχίδα του ονόματός της
- Από μια έτοιμη λίστα με θετικά και αρνητικά επίθετα επιλέγει και γράφει δίπλα από το όνομά της αυτά που νομίζει ότι της ταιριάζουν
- Σε λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης (Inspiration) γράφει ως κεντρική έννοια το όνομά της και ως μερικές αυτά που της αρέσουν (φαγητό, παιχνίδι, κ. ά.)
- Επίσης, παρατηρώντας τον εαυτό της στον καθρέφτη γράφει τα σωματικά της χαρακτηριστικά

2ος Μακροπρόθεσμος στόχος

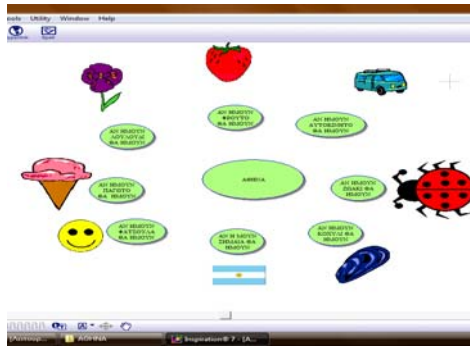
- Να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή της

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι

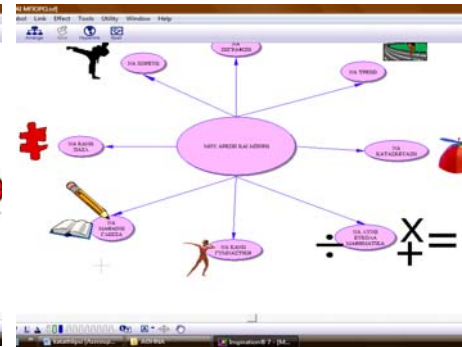
- Να αντιλαμβάνεται τις δυνατότητες και τις αδυναμίες της
- Να αναγνωρίσει τα όριά της και να θέσει στόχους για το μέλλον

Ενδεικτικές δραστηριότητες

- Στο Inspiration γράφει ως κεντρική έννοια το όνομά της και ως μερικές τα «μπορώ» της και τα «δεν μπορώ» της (Εικόνα 6)
- Στο Inspiration γράφει ως κεντρική έννοια το όνομά της και ως μερικές τι θα ήθελε να ήταν δείχνοντάς το με εικόνα (π.χ. αν ήμουν λουλούδι θα ήμουν... (Εικόνα 5)
- Στο Inspiration γράφει ως κεντρική έννοια «όταν μεγαλώσω...» και ως μερικές τα όνειρά της για το μέλλον



Εικόνα 5



Εικόνα 6

3ος Μακροπρόθεσμος στόχος

- Να οδηγηθεί στην αυτοαποδοχή της και στην αποδοχή των άλλων παιδιών

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι

- Να βρίσκει τις ομοιότητες και τις διαφορές με τα άλλα παιδιά (σωματικές και συμπεριφορικές)
- Να εντοπίζει διαστρεβλωμένες σκέψεις, σχετικές με τον εαυτό της και τους συμμαθητές της
- Να αποδέχεται τον εαυτό της και τους συμμαθητές της

Ενδεικτικές δραστηριότητες

- Σε βιντεοσκοπημένα στιγμιότυπα του εαυτού της και των άλλων παιδιών παρατηρεί τις διαφορές στα χαρακτηριστικά, στις κινήσεις, στον τρόπο ομιλίας
- Προσπαθεί να ανακαλύψει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες συμμαθητών της και τους συγκρίνει με τον εαυτό της
- Προσπαθεί να εντοπίσει τα γνωσιακά λάθη που διαπράττει, όταν ερμηνεύει τις συμπεριφορές των συμμαθητών της και με τη διόρθωσή τους οδηγείται σε εναλλακτικούς τρόπους ερμηνείας

4ος Μακροπρόθεσμος στόχος

- Γνωσιακή αναδόμηση- Γενίκευση

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι

- Γενίκευση των νεοαποκτηθεισών δεξιοτήτων και μεταφορά σε άλλα πλαίσια.
- Σταθεροποίηση της αυτοεικόνας και της αυτοαντίληψής της.

Ενδεικτικές δραστηριότητες

- Μεταφορά νέων δεξιοτήτων στο οικογενειακό πλαίσιο και εξάσκηση στις νέες δεξιότητες

- Επανάληψη των ίδιων δραστηριοτήτων στον υπολογιστή και άνοιγμα του δικού της ηλεκτρονικού φακέλου στο σπίτι για μελέτη

5. Συμπεράσματα και προτάσεις

Τα αποτελέσματα από τη θεραπευτική παρέμβαση υπήρξαν ικανοποιητικά και εμφανή από τις πρώτες συνεδρίες. Η αλλαγή της διάθεσής της και συνακόλουθα η δραστηριοποίηση της, που αποτελούν και τα πρώτα σημαντικά βήματα στην αντιμετώπιση της κατάθλιψης, επιτεύχθηκαν σχετικά σύντομα. Μάλιστα, προς το τέλος της χρονιάς δημιούργησε φιλίες και συμμετείχε σε ομαδικά παιχνίδια, κατά την ώρα του διαλείμματος.

Πολύτιμο εργαλείο στάθηκε ο υπολογιστής, ο οποίος χρησιμοποιήθηκε ως μέσο για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος, ως θετική ενίσχυση για την εκτέλεση των εργασιών της, ως αντικείμενο εκμάθησης (οι γνώσεις της για τη χρήση του ήταν ελλιπείς), αλλά και ως γνωστικό εργαλείο για εμπλουτισμό και αύξηση του γνωστικού της κεφαλαίου, αφού με τη αξιοποίηση του περιεχομένου των λογισμικών διεύρυνε, κατά πολύ, τις γνώσεις της. Ομολογουμένως, υπήρξε εμφανής η πλήρωση πολλών γνωστικών της ελλειμμάτων.

Επίσης με τον υπολογιστή, επιχειρήθηκε η απομάκρυνσή της από τα προβλήματα που βίωνε στο οικογενειακό της περιβάλλον, η αντιμετώπιση της διάσπασης προσοχής που παρουσίαζε κατά την εκτέλεση των σχολικών εργασιών, καθώς επίσης και η αύξηση του ενδιαφέροντός της για μάθηση και δημιουργία. Επιπλέον, οπτικοποιήθηκε και αποθηκεύτηκε πληθώρα αφηρημένων εννοιών. Τα συναισθήματα, για παράδειγμα, με τη μετατροπή τους σε υπέροχους πίνακες ζωγραφικής, αφενός μετεξελήχθηκαν σε συγκεκριμένα, αναγνωρίσιμα, ήπια και λιγότερο απειλητικά και αφετέρου σε ελέγξιμα και διαχειρίσιμα. Επιπροσθέτως, η δημιουργία του προσωπικού της χάρτη, οι βιντεοσκοπημένες στιγμές αυτοέκφρασής της, και η, μέσω της αποθήκευσής τους, δυνατότητα να επανέρχεται σε όλα αυτά και να τα παρατηρεί και να τα επανεξετάζει, συγκεκριμενοποίησαν την αυτοεικόνα και αυτοαντίληψή της, τον αυτοπροσδιορισμό της, την μοναδικότητά της και βελτιώσαν την αυτοεκτίμησή της.

Το σημαντικότερο όλων ήταν ότι κατάφερε να έχει πρόσβαση στη σκέψη της, να δημιουργεί και να ανακαλεί νοητικές εικόνες, να συνδέει σκέψεις και συναισθήματα και να κάνει σκέψεις και όνειρα για το μέλλον. Κατάφερε δε, συνδυαστικά με το εκπαιδευτικό της πρόγραμμα να γράψει τα πρώτα «Σκέφτομαι και γράφω», χωρίς τη χρήση εικόνων.

Ωστόσο, επειδή τα προβλήματα θα εξακολουθούν να υπάρχουν, ενδέχεται να παρουσιάζει συναισθηματικές διακυμάνσεις, το δε καζάνι της, (όπως χαρακτηρίζει η Satir την αυτοεκτίμηση), θα γεμίζει και θα αδειάζει επηρεαζόμενο από πολλούς εξωτερικούς και

εσωτερικούς παράγοντες. Επομένως, είναι απαραίτητη η συνεχής εκπαιδευτική και ψυχολογική υποστήριξη αλλά και η ανελλιπής φοίτηση και ενίσχυσή της σε Τμήμα Ένταξης.

Τέλος, προτείνεται η άμεση στελέχωση των ελληνικών σχολείων με ειδικούς της ψυχικής υγείας, δεδομένου ότι υπάρχουν αρκετά παιδιά, με ή χωρίς προβλήματα μάθησης, που αντιμετωπίζουν καθημερινά τα ίδια και μεγαλύτερου βαθμού ψυχολογικά προβλήματα. Ίσως έτσι, καλυφθεί μερικώς, και μια καίρια συνιστώσα του σκοπού της εκπαίδευσης, που σύμφωνα με το Ν.1566/85 είναι η οικοδόμηση ολοκληρωμένων, πλήρων και δημιουργικών προσωπικοτήτων.

Βιβλιογραφία

Beck, J. (2009). *Εισαγωγή στη γνωστική θεραπεία* (μτφ. Δαλαγδή, Κ. & Δερμεντζόγλου, Μ. & Καβάση, Ε. & Κακαβέλας, Ν. & Κουρή, Α. & Τσιμιτσέλης, Γ. & Φέντος, Κ. & Φωτιάδης, Π.). Αθήνα: Πατάκης

Christophe, A. & Francois, L. (2004). *Η αυτοεκτίμηση* (μτφ. Παραδέλη, Μ.). Αθήνα: Κέδρος

Davison, G. & Neale, J. (1994). *Abnormal psychology* (6th ed.). New York: Wiley.

Διαγνωστικά Κριτήρια DSM-IVTM (1996) (μτφ. Γκοτζαμάνης, Κ.). Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Λίτσας

Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Lyle-Stewart

Gottman, J. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών* (μτφ. Ξενάκη Χ.). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα

Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Ζαφειροπούλου Μ. (Επιμέλεια) (2009). *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Kendall, P.C. & Kane, M. & Howard, B. & Siqueland, L. (1992). *Cognitive-behaviour therapy for anxious children: treatment manual*. Ardmore: Workbook Publishing

Μαστρογιάννης, Α. & Κατσένη, Ε. (2009). Ο υπολογιστής, ως εργαλείο διαμεσολάβησης, σε μαθητές με διαταραχές αυτιστικού φάσματος. *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΕΕΕΠ-ΑΤΠΕ*. Πειραιάς, 17-18 Οκτωβρίου 2009

Satir, V. (1989). *Πλάθοντας ανθρώπους* (μτφ. Στυλιανούδη, Λ.). Αθήνα: Εργαστήριο διερεύνησης ανθρωπίνων σχέσεων

Stallard, P. (2006). *Σκέφτομαι Σωστά- Νιώθω καλά* (μτφ. Γκούντη, Χ. & Τάσιου, Α.). Αθήνα: Τυπωθήτω -Γ. Δαρδανός

Young, J. & Klosko, J. & Weishaar, M. (2008). *Θεραπεία σχημάτων* (μτφ. Λέκκας, Φ.). Αθήνα: Πατάκης

Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμέλεια) (2004). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και μάθησης: Εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τάξεις Δ', Ε' και ΣΤ': Θεωρητικό πλαίσιο και δραστηριότητες*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός

**ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ**

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ειδικής αγωγής και η Σύμβαση του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των ανθρώπων με αναπηρία: Νέες προκλήσεις

Δημόπουλος, Ανδρέας

Δ.Ν, Δικηγόρος,

Διδάσκων Π.Δ. 407 (2009-2010)

Νομική Σχολή Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

E-mail: andre.dimeau@gmail.com

Περίληψη

Αυτή η ανάλυση παρουσιάζει τα προβλήματα εφαρμογής του Νόμου 3699/2008 για την ειδική αγωγή. Οι ελλείψεις στην παροχή κατάλληλης εκπαιδευτικής υποστήριξης για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, πρακτικά τους αποστερούν από το δικαίωμά τους στην εκπαίδευση.

Η Ελλάδα έχει υπογράψει, αλλά δεν έχει ακόμη επικυρώσει την Διεθνή Σύμβαση των Δικαιωμάτων των Ανθρώπων με Αναπηρία του ΟΗΕ, καθώς και το Πρόσθετο Πρωτόκολλο αυτής. Η κατίσχυση του κοινωνικού παραδείγματος της αναπηρίας, το οποίο θα εισάγει στην ελληνική έννομη τάξη με νομική ισχύ η επικείμενη κύρωση της Σύμβασης και του Πρωτοκόλλου, απαιτεί την επικαιροποίηση του νομοθετικού πλαισίου για την ειδική αγωγή, καθώς και την εξάλειψη, στην εκπαιδευτική πράξη, των πρακτικών που στερούν από τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: Ν. 3699/2008, Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ανθρώπων με αναπηρία, κοινωνικό μοντέλο

1. Εισαγωγή

Η παρουσίαση αυτή έχει ως αφετηρία τα προβλήματα στην εφαρμογή του Ν. 3699/2008 για την ειδική αγωγή. Οι σχετικές εκθέσεις του Συνηγόρου του Πολίτη, αλλά και της ΕΣΑΜΕΑ, αποτυπώνουν με μελανά χρώματα τις δυσλειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος για μαθητές με αναπηρία (έναν όρο που θα χρησιμοποιήσω τόσο για μαθητές με αναπηρία, όσο και ειδικές μαθησιακές ανάγκες).

Σοβαρές δυσλειτουργίες, όπως η ανεπαρκής εφαρμογή του θεσμού της παράλληλης στήριξης μαθητών με αναπηρία, έρχονται σε πλήρη αντίφαση με τις διεθνείς νομικές εξελίξεις για την αναπηρία. Αυτές οι εξελίξεις προέρχονται από τη Σύμβαση του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των ανθρώπων με αναπηρία, και ιδίως το άρθρο 24 της Σύμβασης για το δικαίωμα στην εκπαίδευση.

Το άρθρο 24 της Σύμβασης, προβλέπει, μεταξύ άλλων, ότι τα παιδιά με αναπηρία πρέπει να:

α) έχουν πρόσβαση σε μια ενταξιακή, ποιοτική και δωρεάν πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε ίση βάση με τους άλλους μαθητές, στις κοινότητες στις οποίες ζουν,

β) διευκολύνονται με εύλογες προσαρμογές,

γ) και λαμβάνουν την υποστήριξη που απαιτείται, εντός του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος, με αποτελεσματικά και εξατομικευμένα μέτρα υποστήριξης.

Η επικείμενη κύρωση της Σύμβασης, αλλά και του Πρόσθετου Πρωτοκόλλου από την Ελλάδα επιβάλλουν την αναθεώρηση αφενός του Ν. 3699, αλλά κυρίως των υφιστάμενων πρακτικών για την ειδική αγωγή σύμφωνα με το γράμμα και το πνεύμα της Σύμβασης. Παραδείγματος χάρη, περισσότερη έμφαση πρέπει να δοθεί, σε επίπεδο αρχής, στην φοίτηση των μαθητών με αναπηρία σε γενικά σχολεία κοντά στην περιοχή που διαμένουν, ενώ σε επίπεδο πρακτικής πρέπει να διατεθούν οι αναγκαίες πιστώσεις για την εύρυθμη λειτουργία του συστήματος.

Ας δούμε τώρα συνοπτικά τα σημαντικότερα προβλήματα της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα. Μια και αναφέρομαι σε κοινό που έχει από πρώτο χέρι εμπειρία των προβλημάτων, θα αναφέρω ένα-δυο παραδείγματα, τα οποία αφορούν άμεσα την Σύμβαση του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των ανθρώπων με αναπηρία, για την οποία θα μιλήσω αμέσως μετά τον Ν. 3699.

2. Ο Νόμος 3699/2008 για την ειδική αγωγή και η προβληματική εφαρμογή του στην πράξη

Ο Νόμος 3699 καθιερώνει ένα σύστημα δωρεάν, δημόσιας και υποχρεωτικής ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, τόσο πρωτοβάθμιας όσο και δευτεροβάθμιας. Το άρθρο 2 παρ. 5 του νόμου αποτυπώνει τους γενικόλογους στόχους της ειδικής αγωγής: ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, αξιοποίηση των δεξιοτήτων τους ώστε να καταστεί δυνατόν να φοιτήσουν σε γενικά σχολεία, ισότιμη ένταξη και αρμονική συμβίωση με το

κοινωνικό σύνολο, προσβασιμότητα και καθολικός σχεδιασμός των εκπαιδευτικών μέσων και υπηρεσιών.

Αυτή η διακήρυξη των αρχών και των στόχων της ειδικής εκπαίδευσης δεν συγκεκριμενοποιείται με απτό, χειροπιαστό τρόπο στις επιμέρους ρυθμίσεις. Π.χ. στο άρθρο 6 η φοίτηση των μαθητών με αναπηρία επιτρέπεται στα γενικά σχολεία, κάτω από μια πληθώρα διαφορετικών συνδυασμών υποστηρικτικής διδασκαλίας, πουθενά όμως δεν γίνεται μνεία ότι η φοίτηση στα γενικά σχολεία θα πρέπει κατ' αρχήν να προτιμάται, καθώς αυτή είναι κυρίως που αντιστρατεύεται τον κοινωνικό αποκλεισμό και βοηθά στην ισότιμη ένταξη των μαθητών με αναπηρία, και την αλληλοαποδοχή.

Όμως ακόμα πιο σημαντικές από τις όποιες αδυναμίες στο θεσμικό πλαίσιο για την ειδική αγωγή είναι οι δυσλειτουργίες και οι στρεβλώσεις στην εφαρμογή του Ν. 3699.

Αναφέρω χαρακτηριστικά από το Πόρισμα του ΣτΠ (2009): «Σε πολλές περιπτώσεις το ΥΠΕΠΘ αποποιείται την εκ του νόμου ευθύνη του για την υλοποίηση του μέτρου της παράλληλης στήριξης. Το Υπουργείο αποδίδει το πρόβλημα σε ανεπάρκεια κονδυλίων ή εκπαιδευτικών, χωρίς περαιτέρω ανάληψη ευθύνης ή σχεδιασμό για την επίλυσή του...».

Παράλληλα, η Έκθεση της ΕΣΑΜΕΑ (2009) στηλιτεύει την «...παροχή χαμηλής ποιότητας εκπαίδευσης» ως μια «άδηλη» πλην όμως καίριας σημασίας διάκριση κατά των μαθητών με αναπηρία».

Ταυτόχρονα η Έκθεση διαπιστώνει «...σοβαρές ελλείψεις στην προσβασιμότητα των σχολικών κτιρίων γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης και την ακαταλληλότητα των κτιρίων όπου στεγάζονται οι Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και τα Τμήματα Ένταξης: ...από τα 510 Τμήματα Ένταξης μόνο τα 98 (ποσοστό 19,22%) στεγάζονται σε κατάλληλες αίθουσες που μπορούν να προσαρμοστούν στις ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τον απαραίτητο εξοπλισμό και παιδαγωγικό υλικό. Από τα 412 Τμήματα Ένταξης, το συντριπτικό ποσοστό 80, 78% στεγάζονται σε ακατάλληλες και ανεπαρκείς αίθουσες που έχουν ως συνεπακόλουθο πλήθος αρνητικών συνεπειών στην παιδαγωγική σχέση μαθητή - δασκάλου. Παρόμοια κατάσταση υπάρχει και στα Ειδικά Σχολεία.»

Με βάση αυτά τα ενδεικτικώς αναφερόμενα στοιχεία, καθίσταται φανερό πως η ειδική αγωγή στην Ελλάδα αποτελεί γράμμα κενό. Η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και γενικότερα η μη εφαρμογή του Ν. 3699 στην εκπαιδευτική πράξη ουσιαστικά αναιρεί το δικαίωμα των μαθητών με αναπηρία στην εκπαίδευση.

Αυτή η πραγματική κατάσταση έρχεται σε ευθεία αντίθεση με το διεθνές δίκαιο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ιδίως με την Σύμβαση του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των ανθρώπων με αναπηρία. Η επικείμενη κύρωση της Σύμβασης του ΟΗΕ στο ελληνικό νομικό σύστημα

θα σηματοδοτήσει την νομική αμφισβήτηση των προβληματικών πρακτικών που μόλις ανέφερα, και ευελπιστώ πως θα οδηγήσει σε μια καλυτέρευση των εκπαιδευτικών συνθηκών για τους μαθητές με αναπηρία.

Με άλλα λόγια, η Σύμβαση του ΟΗΕ θέτει κάποιες βασικές παραμέτρους για το δικαίωμα στην εκπαίδευση, η παραβίαση των οποίων θα μπορεί να ελεγχθεί ευχερέστερα. Καιρός να δούμε καλύτερα τί διαλαμβάνει η Σύμβαση του ΟΗΕ.

3. Η Σύμβαση του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των ανθρώπων με αναπηρία και το δικαίωμα στην εκπαίδευση

Η Σύμβαση του ΟΗΕ αποτελεί καρπό των αγώνων του διεθνούς αναπηρικού κινήματος για την αποτύπωση, σε ένα κείμενο με νομική ισχύ, των δικαιωμάτων των ανθρώπων με αναπηρία.

Τόσο το γράμμα, όσο και το πνεύμα της Σύμβασης εδράζονται στο κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας. Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας αποτελεί την σύγχρονη αντίληψη για την αναπηρία και βασίζεται σε μια σημαντική διάκριση μεταξύ της δυσχέρειας και της αναπηρίας. Η δυσχέρεια ορίζεται ως η έλλειψη του όλου ή μέρους κάποιου σωματικού τμήματος, ή η ύπαρξη ενός ελαττωματικού σωματικού μέρους, οργανισμού ή μηχανισμού του σώματος. Αντίθετα η αναπηρία είναι το μειονέκτημα ή ο περιορισμός της δραστηριότητας, που προκαλούνται από την σύγχρονη οργάνωση της κοινωνίας, η οποία δεν λαμβάνει καθόλου ή λαμβάνει ελάχιστα υπ' όψιν της τους ανθρώπους με αυτές τις δυσχέρειες και, κατ' αυτόν τον τρόπο, τους αποκλείει από την ευρεία κοινωνική ζωή και δραστηριότητα. Υπεύθυνοι επομένως για την αναπηρία είναι οι υλικοί και κοινωνικοί φραγμοί μέσα στην κοινωνία, και όχι η δυσχέρεια που ανάγεται σε χαρακτηριστικά του ανθρώπου. Το πρόβλημα λοιπόν, με βάση το κοινωνικό παράδειγμα της αναπηρίας, μετατίθεται από τον άνθρωπο και τα χαρακτηριστικά του, στην κοινωνία και στην αποτυχία των κοινωνικών δομών να λάβουν υπ' όψιν τους τις ανάγκες και τα ζητούμενα των ανθρώπων με αυτές τις δυσχέρειες.

Παράλληλα, η ίδια η Σύμβαση υποχρεώνει, στο άρθρο 4, τα Κράτη μέρη να απαλείψουν τις διατάξεις της εθνικής νομοθεσίας και τις εθνικές πρακτικές που αντιβαίνουν στα δικαιώματα που κατοχυρώνει η Σύμβαση. Επιπρόσθετα, η Σύμβαση θέτει την υποχρέωση στα Κράτη μέρη να τροποποιήσουν την εθνική νομοθεσία ή να θεσπίσουν νομοθετικά μέτρα τα οποία θα είναι συμβατά με τα δικαιώματα της Σύμβασης. Ειρήσθω εν παρόδω, μια τέτοια μελέτη για την συνολική αναδιάρθρωση της ελληνικής νομοθεσίας για την αναπηρία έχει ήδη προκηρυχθεί με δημόσιο διαγωνισμό από την ΕΣΑΜΕΑ.

Ειδικά για το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση, η Σύμβαση ορίζει συνοπτικά τα ακόλουθα: τα άτομα με αναπηρία δικαιούνται να έχουν πρόσβαση σε μια ενταξιακή, ποιοτική και δωρεάν πρωτοβάθμια εκπαίδευση και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε ίση βάση με τους άλλους, στις κοινότητες στις οποίες ζουν, χωρίς να αποκλείονται από το γενικό σύστημα λόγω της αναπηρίας, να τους παρέχονται εύλογες προσαρμογές στις ανάγκες του και να λαμβάνουν την υποστήριξη που χρειάζονται. Με άλλα λόγια, τέσσερα είναι τα στοιχεία που τονίζει το δικαίωμα στην εκπαίδευση σύμφωνα με το άρθρο 24 της Σύμβασης του ΟΗΕ:

1. ισότιμη πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες
2. εύλογες τροποποιήσεις
3. εξατομικευμένη υποστήριξη
4. φοίτηση στην κοινότητα

Η ενταξιακή εκπαίδευση που αποτελεί την βάση του δικαιώματος του άρθρου 24 συνίσταται στην παροχή εκπαίδευσης κατ' αρχήν σε γενικά σχολεία, κοντά στο σπίτι, όπου θα παρέχονται αφενός εύλογες τροποποιήσεις (του αρχιτεκτονικού περιβάλλοντος, του εκπαιδευτικού υλικού κ.λ.π.) για την ισότιμη πρόσβαση των μαθητών και αφετέρου εξατομικευμένη υποστήριξη.

Αν αυτό είναι, σε γενικές γραμμές, το νομικό περιεχόμενο του δικαιώματος στην εκπαίδευση με βάση την Σύμβαση του ΟΗΕ, είναι καιρός να εξετάσουμε ποιές θα μπορούσαν να είναι οι αλλαγές που επιβάλλονται στο ελληνικό σύστημα της ειδικής αγωγής από το περιεχόμενο του άρθρου 24.

4. Οι προκλήσεις για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα της ειδικής αγωγής

Όπως ανέφερα, η Σύμβαση του ΟΗΕ έχει υπογραφεί από την Ελλάδα και επίκειται η κύρωσή της. Με την κύρωση της Σύμβασης, οι ήδη υφιστάμενες δυσλειτουργίες του Ν. 3699 θα πρέπει, σύμφωνα με το άρθρο 4 της Σύμβασης να διορθωθούν. Ταυτόχρονα, το νομοθετικό πλαίσιο για την ειδική αγωγή θα πρέπει να τροποποιηθεί ώστε να καταστεί όσο το δυνατόν πιο συμβατό με τα όσα ορίζει το άρθρο 24 της Σύμβασης.

Συγκεκριμένη έμφαση θα πρέπει να δοθεί στα ακόλουθα σημεία:

1. Την ένταξη των μαθητών με αναπηρία, ως γενικός κανόνας, στα γενικά σχολεία
2. Την φοίτηση των μαθητών με αναπηρία σε σχολεία τα οποία είναι όσο το δυνατόν πιο κοντά στον τόπο που διαμένουν

3. Την πραγματική παροχή εύλογων τροποποιήσεων, τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικού υλικού, αρχιτεκτονικού περιβάλλοντος κ.τ.λ., ώστε να εξασφαλίζεται η ισότιμη πρόσβαση των μαθητών με αναπηρία στην εκπαίδευση
4. Την πραγματική παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης, ώστε να εξασφαλίζεται η ισότητα των ευκαιριών

Πέρα όμως από αυτές τις απαιτούμενες αλλαγές στην ουσία της ειδικής αγωγής, η υπογραφή από την Ελλάδα και του Πρόσθετου Πρωτοκόλλου της Σύμβασης του ΟΗΕ (και η ελπιζόμενη κύρωσή του μαζί με την Σύμβαση) θα δημιουργήσουν νέα δεδομένα για την προστασία του δικαιώματος στην εκπαίδευση για τους μαθητές με αναπηρία. Και αυτό γιατί το Πρόσθετο Πρωτόκολλο δίνει την δυνατότητα ατομικής προσφυγής κατά του Κράτους Μέρους της Σύμβασης με αντικείμενο την παραβίαση κάποιου από τα δικαιώματα της Σύμβασης. Η ατομική προσφυγή θα διερευνάται από την Επιτροπή του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα των Ανθρώπων με Αναπηρία, που επιβλέπει την εφαρμογή της Σύμβασης στα Κράτη Μέρη. Η τυχόν αναγνώριση της παραβίασης κάποιου από τα δικαιώματα της Σύμβασης θα λειτουργεί ως μέσο διεθνούς πίεσης για την αλλαγή των εθνικών νομοθεσιών και πολιτικών.

5. Συμπέρασμα: τα βήματα για την αλλαγή

Ανακεφαλαιώνοντας, αυτή η παρουσίαση προσπάθησε να αναδείξει τα αδύνατα σημεία του συστήματος ειδικής αγωγής στην Ελλάδα. Με την επικείμενη κύρωση της Σύμβασης του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα των Αναπήρων, αλλά και του Πρόσθετου Πρωτοκόλλου, οι στρεβλώσεις αυτές δεν μπορούν να γίνουν πλέον ανεκτές.

Πέρα από την επιβεβλημένη αναθεώρηση της νομοθεσίας για την ειδική αγωγή, ώστε αυτή να καταστεί περισσότερο συμβατή με το άρθρο 24 της Σύμβασης του ΟΗΕ, η δυνατότητα ατομικής προσφυγής στην Επιτροπή του ΟΗΕ για την παραβίαση των δικαιωμάτων της Σύμβασης με βάση το Πρόσθετο Πρωτόκολλο θα αποτελέσει ένα ιδιαίτερα αποτελεσματικό μοχλό πίεσης για την αλλαγή πρακτικών που εμποδίζουν την ισότιμη πρόσβαση των μαθητών με αναπηρία στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Βιβλιογραφικός πίνακας

Συνήγορος του Πολίτη, Πόρισμα «Εφαρμογή του θεσμού της παράλληλης στήριξης μαθητών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (ΣτΠ, Ιούνιος 2009, προσβάσιμο στην ιστοσελίδα http://www.synigoros.gr/pdf_01/8207_2_poriparsti.pdf, ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 07.10.10, σελ. 9):

Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων Με Αναπηρία, Έκθεση της 3ης Δεκέμβρη 2009 της ΕΣΑΜΕΑ προς την Βουλή των Ελλήνων «Η Πρόταση της Ε.Σ.Α.μεΑ. για ένα Έθνικό Πρόγραμμα Δημόσιων Πολιτικών για την Αναπηρία'», Αθήνα: Δεκέμβριος 2009, προσβάσιμη στην ιστοσελίδα http://www.esaea.gr/files/documents/3rdDec_2009.doc, ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 07.10.10, σελ. 33-34)

Τα Προγράμματα Σπουδών στα τμήματα ειδικής αγωγής των « διδασκαλείων»

Όλγα Βουλγαρίδου

δασκάλα ειδικής αγωγής

olgavoul@yahoo.gr

Ευτυχία Γεωργιάδου

δασκάλα ειδικής αγωγής

efgeorgi@sch.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των τάσεων και των προσανατολισμών των Οδηγών Σπουδών στα Τμήματα Ειδικής Αγωγής των έξι (6) Διδασκαλείων της χώρας. Διερευνεί τους ρητούς σκοπούς της μετεκπαίδευσης όπως ορίζονται στο Ν. 2327/1995 και ειδικότερα το επίπεδο ανταπόκρισης των Π.Σ. στις ανάγκες της ειδικής αγωγής όπως αυτές προκύπτουν από τις σύγχρονες συνθήκες εκπαίδευσης και ένταξης των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο και στην κοινωνία.

Η παρούσα μελέτη στόχο έχει να διερευνήσει την ύπαρξη ιατροκεντρικών αντιλήψεων, την υιοθέτηση του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας, την προαγωγή της έρευνας στο χώρο των επιστημών της αγωγής και την σύνδεση της μετεκπαίδευσης με την καθημερινή πρακτική του σχολείου. Ερευνητικό υλικό αποτέλεσαν οι Ο.Σ. των Τμημάτων Ειδικής Αγωγής των έξι (6) Διδασκαλείων των Π.Τ.Δ.Ε Αθήνας, Θεσσαλονίκης, Πάτρας, Ιωαννίνων, Ρεθύμνου και Ρόδου το ακαδημαϊκό έτος 2006-7. Για την επίτευξη των στόχων της συγκεκριμένης έρευνας, χρησιμοποιήθηκε ως μέθοδος η ποιοτική και ποσοτική ανάλυση περιεχομένου. Με την τεχνική της κατηγοριοποίησης επιχειρήθηκε η διατύπωση των κατηγοριών και καθορίστηκε η μονάδα ανάλυσης. Η διαμόρφωση των Π.Σ. των Διδασκαλείων με διαφορετικές επιλογές των γνωστικών αντικειμένων, των μεθόδων και των στόχων προσδίδει έναν ιδιαίτερο χαρακτήρα και αφήνει να διαφανεί ο προσωπικός προσανατολισμός του καθενός από αυτά. Η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών στα Τμήματα Ειδικής Αγωγής αποτελεί έναν αξιόλογο θεσμό στρατηγικής σημασίας για το σχολείο και την κοινωνία. Προβάλλεται επιτακτικά το αίτημα για αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών στα σχολεία

και τη χάραξη μιας νέας εκπαιδευτικής πολιτικής με τη λειτουργία αναθεωρημένων προγραμμάτων σπουδών στα πλαίσια της ενταξιακής εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά : Οδηγοί Σπουδών, Τμήματα Ειδικής Αγωγής, Διδασκαλεία, επιμόρφωση-μετεκπαίδευση

Εισαγωγή

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας, αποτελεί η διερεύνηση των Οδηγών Σπουδών¹ ή των Προγραμμάτων Σπουδών των τμημάτων Ειδικής Αγωγής των Διδασκαλείων Αθήνας, Θεσσαλονίκης, Ιωαννίνων, Πατρών, Ρεθύμνου και Ρόδου². Πιο συγκεκριμένα εστιάζει στο περιεχόμενο και στην κριτική ανάλυση του περιεχομένου τους, όπως αυτό εμφανίζεται κατά την λειτουργία των παραπάνω τμημάτων, το ακαδημαϊκό έτος 2006-2007.

Η μετεκπαίδευση των δασκάλων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στα Διδασκαλεία, ως ένας ενδοϋπηρεσιακός θεσμός, ο οποίος απευθύνεται αποκλειστικά και μόνον στους εν ενεργεία δασκάλους, αποτελεί μορφή συνεχιζόμενης εκπαίδευσής τους και εξασφαλίζει μια δυναμική σύνδεση με την καθημερινή πρακτική του σχολείου, κατευθύνοντας προς τις νέες μορφές της γνώσης.

Η συγκεκριμένη έρευνα καθορίστηκε, αφού έλαβε υπόψη τους γενικούς προβληματισμούς σχετικά με το «τι» διδάσκεται, «γιατί» διδάσκεται και «πώς» διδάσκεται στα Τμήματα Ειδικής Αγωγής των Διδασκαλείων. Η διαπίστωση ότι η διερεύνηση των Ο.Σ. των Διδασκαλείων βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο αφενός δυσχέραινε την έρευνά μας αφετέρου δημιούργησε προβληματισμό και σημαντικό ερευνητικό ενδιαφέρον.

1.1 Ειδικοί Σκοποί των Τμημάτων Ειδικής Αγωγής

«Αν κάθε μετεκπαίδευση είναι χρήσιμη και αναγκαία, η μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή είναι απολύτως αναγκαία λόγω του ιδιαίτερου χαρακτήρα του πεδίου εκπαίδευσης που καλύπτει» (Χρηστάκης, 2006).

Ωστόσο, χρειάζονται αλλαγές σε ότι αφορά το πρόγραμμα σπουδών, την επιλογή των διδασκόντων, τις στρατηγικές διδασκαλίας, τη σύνδεση θεωρίας και πράξης, την έρευνα και

¹ Εφεξής Ο.Σ και Π.Σ.

² Τα τέσσερα Διδασκαλεία φέρουν επωνυμίες με τις οποίες τιμούν σημαντικούς Έλληνες παιδαγωγούς. Της Θεσσαλονίκης – Δημήτρης Γληνός, της Πάτρας – Ευάγγελος Παπανούτσος, του Ρεθύμνου – Μαρία Αμαριώτου και της Ρόδου – Αλέξανδρος Δελμούζος. Το Διδασκαλείο της Αθήνας φέρει την επωνυμία του δωρητή του κτηρίου, Γρηγορίου Μαρασλή.

Εφεξής η αναφορά στα Διδασκαλεία θα γίνεται με χρήση του ονόματος της πόλης στην οποία βρίσκονται τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης στα οποία ανήκουν.

τη στελέχωση της ειδικής αγωγής (Χρηστάκης, 2006). Σε ότι αφορά το πρόγραμμα σπουδών και τους σκοπούς της μετεκπαίδευσης, θεωρούμε ότι τα Διδασκαλεία έχουν επιτελέσει το ρόλο τους ως προς την αποστολή και το περιεχόμενο των σπουδών τους. Σήμερα χρειάζεται να προσαρμοστούν και να ανταποκριθούν στις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος (Κοντάκος, 2002).

Η επανάληψη του τρίπτυχου σκοπού τους όπως αναφέρεται στο νόμο 2327/1995 και όπως εμφανίζεται στερεοτυπικά στους οδηγούς σπουδών:

- α) Να παρακολουθεί τις εξελίξεις στον τομέα των επιστημών της αγωγής και της εκπαιδευτικής τεχνολογίας,
- β) Να προάγει την έρευνα, την παραγωγή και τη μετάδοση γνώσεων και εμπειριών που συμβάλλουν στην εκπαιδευτική ανάπτυξη της χώρας,
- γ) Να παρέχει τις απαραίτητες, πρόσθετες, γενικές και ειδικές γνώσεις και δεξιότητες, που εξασφαλίζουν την ελεύθερη και ισότιμη επιστημονική και επαγγελματική σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης» (Ν. 2327/95, Άρθρο 5, παρ.3, σ. 5007), δεν ανταποκρίνεται «ρεαλιστικά» στις σύγχρονες απαιτήσεις της ειδικής αγωγής και στον προσανατολισμό για μια ενιαία, «ενταξιακή παιδαγωγική».

Τα τελευταία χρόνια οι συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες και η αντιμετώπισή τους σε σχέση με το ρόλο των εκπαιδευτικών, επιτάσσουν μια στροφή στον τρόπο προσέγγισης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και στην αντίληψη του ρόλου του ως επαγγελματία. Προϋπόθεση για μια τέτοια αλλαγή του ρόλου του, αποτελεί η αλλαγή στην εκπαίδευση, την επιμόρφωση και τη μετεκπαίδευσή του. Έτσι οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να συνδυάζουν την τεχνική και τις εξειδικευμένες γνώσεις με τον κοινωνικό ρόλο, όπου η γνώση ως μια δυναμική συνεχιζόμενη διαδικασία θα συμβάλλει στην επαγγελματική υπευθυνότητα και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου τους (Καλαϊτζοπούλου, 2001).

1.2. Οδηγοί Σπουδών Δ.Δ.Ε. των Τμημάτων Ειδικής Αγωγής

Η φιλοσοφία, οι στάσεις και οι δράσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο χώρο της Ειδικής Αγωγής, συνδέονται και διαμορφώνονται σε σημαντικό βαθμό από το περιεχόμενο, τους στόχους, τις μεθόδους και τη φιλοσοφία της διετούς μετεκπαίδευσής τους στα Δ.Δ.Ε. (Ζούκης & Ζέλιος, 2000). Τα παραπάνω περιέχονται στους Ο.Σ. των Δ.Δ.Ε. και αντανakλούν τη γενικότερη φιλοσοφία των Π.Τ.Δ.Ε. στα οποία είναι ενταγμένα.

Η διαμόρφωση των Οδηγών Σπουδών των Δ.Δ.Ε. από τα Π.Τ.Δ.Ε. αποσκοπεί στην ενημέρωση και κατανόηση του μετεκπαιδευόμενου της λειτουργίας του Διδασκαλείου και του Πανεπιστημίου στο οποίο υπάγεται. Επομένως στον εκάστοτε Ο.Σ. αναγράφονται η ίδρυση, η διοίκηση, η διάρθρωση του Πανεπιστημίου και του Π.Τ.Δ.Ε. Σε δεύτερο κεφάλαιο γνωστοποιείται η ίδρυση-ένταξη-λειτουργία του Διδασκαλείου και παρατίθεται το Πρόγραμμα Σπουδών Γενικής και Ειδικής Αγωγής με τα περιεχόμενα μαθήματα, τις περιλήψεις τους καθώς και τους διδάσκοντες σε αυτά. Έτσι σε επίπεδο μικροανάλυσης, η δυνατότητα επιλογής των γνωστικών περιοχών στη διαμόρφωση του Π.Σ. σε συνδυασμό με τη διαφορετική υιοθέτηση και οπτική των διδασκόντων, συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη του επιστημονικού ενδιαφέροντος και της κριτικής ικανότητας των μετεκπαιδευόμενων. Σε επίπεδο μακροανάλυσης, η διαμόρφωση των Π.Σ. των έξι (6) Διδασκαλείων με διαφορετικές επιλογές των γνωστικών αντικειμένων, των μεθόδων και των στόχων προσδίδει έναν ιδιαίτερο χαρακτήρα και αφήνει να διαφανεί ο προσωπικός προσανατολισμός του καθενός από αυτά.

Η σύνταξη των Π.Σ., σε κάθε περίπτωση προϋποθέτει όρους για την αρτιότερη και αποδοτικότερη οργάνωσή τους. Η επισήμανση, η καταγραφή και η ανάλυση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών καθώς και οι προτιμήσεις τους μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για το σχεδιασμό και τη διαμόρφωση των Π.Σ. της μετεκπαίδευσης. Η ένταξη της μετεκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. σύμφωνα με το Ν.2327/95, δημιουργεί ευνοϊκές προϋποθέσεις, γιατί με αυτόν τον τρόπο μπορεί να επιτευχθεί σύνδεση της βασικής εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης, μέσα από ένα πλαίσιο διαλόγου και συλλογικών αποφάσεων μεταξύ του επιμορφωτικού φορέα και των μετεκπαιδευόμενων (Μαυρογιώργος, 1982, 2000 · Βεργίδης 1993) . Παρόλα αυτά αναφορικά με τη βασική εκπαίδευση, τη μετεκπαίδευση και ειδικότερα τη μετεκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή, παρατηρείται ότι δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς τα θέματα που αφορούν στη σύνταξη των αναλυτικών προγραμμάτων τους.

Στους Ο.Σ. των Τμημάτων Ειδικής Αγωγής των Δ.Δ.Ε. αποτυπώνεται κατά κύριο λόγο η ιδεολογική λειτουργία της στοχοθεσίας της μετεκπαίδευσης, η οποία «είναι αναγκαίο να αμφισβητεί τις ποικίλες αποχρώσεις της κυρίαρχης αστικής ιδεολογίας και να μη συμβάλλει στην αναπαραγωγή κοινωνικομορφωτικών ανισοτήτων» (Γρόλλιος, 1998). Έτσι: α) ο καθορισμός του περιεχομένου των μαθημάτων (τι) β) η υιοθέτηση διδακτικών μεθόδων (πώς) γ) ο προσδιορισμός του χρόνου (πόσο) δ) η φιλοσοφία (κοινωνικό-ιατρικό μοντέλο) και ε) ο τρόπος οργάνωσης των Π.Σ.(ευέλικτα-καθορισμένα, υποχρεωτικά-επιλογής), θα πρέπει να αποτελούν άξονες για ερευνητική προσέγγιση του ιδεολογικού προσανατολισμού τους και

για επανακαθορισμό νέων βάσεων, δεδομένου ότι οποιαδήποτε καθυστέρηση λειτουργεί σε βάρος της εκπαίδευσης και υπονομεύει την υπόθεση της εκπαιδευτικής αλλαγής.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1 Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα εργασία ασχολείται με τη διερεύνηση και την κριτική ανάλυση του περιεχομένου των Ο.Σ. και των προγραμμάτων των Τμημάτων Ειδικής Αγωγής των Δ.Δ.Ε. της χώρας. Σκοπός τη έρευνας αυτής είναι να διερευνήσει τους ρητούς σκοπούς της μετεκπαίδευσης, όπως αυτοί ορίζονται στο Ν. 2327/1995. Πέρα όμως από τους παραπάνω γενικούς σκοπούς, επιχειρούμε να εξετάσουμε και τους διαφοροποιημένους στόχους των Ο.Σ., όπου αυτοί εμφανίζονται. Ειδικότερα διερευνούμε:

α) Το επίπεδο ανταπόκρισης των Προγραμμάτων Σπουδών στις ανάγκες της Ειδικής Αγωγής, όπως αυτές προκύπτουν από τις σύγχρονες συνθήκες εκπαίδευσης και ένταξης των αναπήρων στο σχολείο και στην κοινωνία, μέσα από ένα επαναπροσδιοριζόμενο πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής.

β) Την ύπαρξη ιατροκεντρικών αντιλήψεων ή την υιοθέτηση του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας το οποίο εναρμονίζεται με τη φιλοσοφία του Ν. 2817/2000 που αφορά στην ειδική εκπαίδευση και στον προσανατολισμό στην ενταξιακή παιδαγωγική.

γ) Ζητούμενο της παρούσας εργασίας επίσης αποτελεί η προαγωγή της έρευνας στο χώρο των επιστημών της αγωγής, η οποία εξετάζει υποθέσεις και δίνει απαντήσεις σε σημαντικά ερωτήματα με την εφαρμογή επιστημονικών μεθόδων προκειμένου να κατανοηθούν, να αναλυθούν και να ελεγχθούν φαινόμενα του πεδίου των παιδαγωγικών επιστημών μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο των κοινωνικών και ανθρωπιστικών σπουδών. Η προαγωγή της έρευνας στο χώρο της εκπαίδευσης συντελεί στην συστηματική διαδικασία της ανακάλυψης του «πώς» και «γιατί» οι άνθρωποι λειτουργούν στον εκπαιδευτικό χώρο με τον τρόπο που λειτουργούν (Άχλης, 2006).

δ) Τη σύνδεση της μετεκπαίδευσης με τη σχολική πράξη. Η διερεύνηση των Ο.Σ. σε σχέση με την πρακτική κατεύθυνση που εμφανίζουν αυτοί, αποτελεί σκοπό της ερευνητικής μας μελέτης. Η σύνδεση της μετεκπαίδευσης με την καθημερινή πρακτική του σχολείου θεωρείται αναγκαία και ως εκ τούτου η προσκόλληση σε ένα αναχρονιστικό μοντέλο σπουδών και οργάνωσης αναιρούν τους γενικούς σκοπούς της μετεκπαίδευσης (Διαμαντής, 1998).

2.2 Ερευνητικό υλικό

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν:

- οι Ο.Σ., του ακαδημαϊκού έτους 2006-2007, των τμημάτων Ειδικής Αγωγής των τεσσάρων (4) Διδασκαλείων Αθήνας, Ιωαννίνων, Πάτρας και Ρεθύμνου.
- τα Π.Σ. των δυο (2) Διδασκαλείων Θεσσαλονίκης και Ρόδου του ίδιου ακαδημαϊκού έτους καθώς στα Διδασκαλεία αυτά δεν εκδόθηκαν Ο.Σ.

Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι δε λειτούργησαν τη συγκεκριμένη χρονιά στο τμήμα Ειδικής Αγωγής τα γ' και δ' εξάμηνα του Διδασκαλείου Πάτρας - λόγω του νεοσύστατου του τμήματος - και επομένως η έρευνα θα περιοριστεί στη διερεύνηση των μαθημάτων των α' και β' εξαμήνων.

2.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Το ενδιαφέρον της έρευνάς μας επικεντρώνεται στα παρακάτω ερωτήματα:

- 1) Σε ποιο βαθμό παρέχουν τα Π.Σ. επάρκεια γνώσεων και εξειδικεύσεων για ανταπόκριση στις ανάγκες της Ειδικής Αγωγής;
- 2) Τι είδους κατεύθυνση συνιστούν τα Π.Σ. θεωρητική ή πρακτική;
- 3) Ποιος είναι ο προσανατολισμός των Π.Σ. σε σχέση με την Ενταξιακή Παιδαγωγική;
- 4) Πώς τα Π.Σ. προάγουν το κοινωνικό ή το ιατρικό μοντέλο;
- 5) Σε ποιο βαθμό τα Π.Σ. προάγουν την έρευνα;

Για την απάντηση των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων συγκεντρώσαμε τους Ο.Σ. και τα Π.Σ. και διερευνήσαμε το περιεχόμενό τους με βάση τη συχνότητα, την παρουσία ή την απουσία των μεταβλητών.

Σύμφωνα με τον Berelson (1984) «οι ερευνητικές υποθέσεις μπορούν επαρκώς να εκφράσουν το πρόβλημα, οι κατηγορίες επαρκώς τις υποθέσεις και οι δείκτες επαρκώς να εκφράσουν τις κατηγορίες» (σ.164).

2.5 Μέθοδοι επεξεργασίας του ερευνητικού υλικού και τεχνικές

Για την επίτευξη των στόχων της συγκεκριμένης έρευνας, η οποία επιχειρεί να διερευνήσει τους Οδηγούς Σπουδών σε σχέση με το «τι» το «γιατί» το «πώς» και το «πόσο» του περιεχομένου των μαθημάτων τους και τη γενικότερη φιλοσοφία τους, προσφορότερη μέθοδος ήταν η ανάλυση περιεχομένου. Πιο συγκεκριμένα θα χρησιμοποιήσουμε την ποιοτική και την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου. Επίσης θα χρησιμοποιήσουμε και την

ανάλυση λόγου κυρίως την κριτική ανάλυση λόγου, η οποία μπορεί να λειτουργήσει στα πλαίσια της κριτικής Παιδαγωγικής (Carr & Kemmis, 1977).

Με την τεχνική της κατηγοριοποίησης του ποιοτικού υλικού που είναι κεντρικής σημασίας διαδικασία, θα επιχειρήσουμε να διατυπώσουμε καθαρά τις κατηγορίες. Για τον καθορισμό των κατηγοριών, μέσα στις οποίες τα ποιοτικά στοιχεία θα ταξινομηθούν, θα πρέπει αρχικά να αποφασιστεί η μονάδα ανάλυσης ή κωδικογράφησης (recording unit) το ειδοποιό τμήμα του περιεχομένου που χαρακτηρίστηκε από τη θέση του μέσα στη δοσμένη κατηγορία. Ο Berelson αναφέρει ως μονάδες ανάλυσης: την απλή λέξη ή σύμβολο, το θέμα, το χαρακτήρα, την παράγραφο, την πρόταση ή άλλες γραμματικές μονάδες και το είδος. Έτσι για παράδειγμα με βάση το «θέμα» κατηγοριοποιούμε το μάθημα «Εκπαίδευση και Αναπηρία: από την ειδική αγωγή στην ενταξιακή εκπαίδευση» στην κατηγορία των Εκπαιδευτικών μαθημάτων.

Ενδιαφέρον στο στάδιο αυτό θα παρουσιάσει ένα άλλο είδος κατηγοριοποίησης πέρα από αυτό της ταξινόμησης, η διχοτόμηση. Η διερεύνηση δηλαδή της παρουσίας ή απουσίας του δεδομένου ποιοτικού χαρακτηριστικού ή μιας αιτίας συμπεριφοράς ή μιας λέξης ή φράσης ή αξίας, επειδή αυτή μπορεί να είναι δηλωτική σε σχέση με τα στοιχεία και τους στόχους της έρευνας (Φίλιας, 1977). Παράδειγμα διχοτόμησης σε κοινωνικό και ιατρικό μοντέλο αποτελεί η κατάταξη του μαθήματος «Μουσικοθεραπεία» στο ιατρικό μοντέλο.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η ανάλυση των Ο.Σ. και των Π.Σ. των Τμημάτων Ειδικής Αγωγής των έξι (6) Δ.Δ.Ε., κατά το ακαδημαϊκό έτος 2006-2007, αφήνει να διαφανεί η φιλοσοφία και ο προσανατολισμός κάθε Δ.Δ.Ε χωριστά και του μετεκπαιδευτικού θεσμού στο σύνολό του.

- Από την ανάλυση του Ο.Σ. του Δ.Δ.Ε. Αθήνας συμπεραίνεται πως το εν λόγω Δ.Δ.Ε παρέχει επαρκή επιμόρφωση σε θέματα Ειδικής Αγωγής και καλύπτει την αναγκαιότητα σύνδεσης θεωρίας και πράξης. Διακρίνεται ο προσανατολισμός στην ενταξιακή εκπαίδευση με τη βασική υποχρεωτική εξειδίκευση στην Παιδαγωγική της Ένταξης. Ωστόσο, από τον υψηλό αριθμό των κατ' επιλογήν μαθημάτων με ιατρική προσέγγιση και των υποχρεωτικών μαθημάτων εξειδίκευσης των μετεκπαιδευόμενων σε μια από τρεις μορφές της αναπηρίας (ακοής, όρασης και κίνησης), διαφαίνεται η επικράτηση του ιατρικού και κατηγορικού μοντέλου στη σύνθεση του Π.Σ.. Δεν δίνεται προτεραιότητα στον τομέα της έρευνας καθώς τα θεωρητικά μαθήματα της ερευνητικής μεθοδολογίας είναι κατ' επιλογήν υποχρεωτικά και

η ερευνητική πρακτική δεν προβλέπεται στο Π.Σ. Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του προγράμματος αποτελεί η πληθώρα των προσφερόμενων διδακτικών αντικειμένων των κατ' επιλογήν υποχρεωτικών μαθημάτων.

- Η μετεκπαίδευση που παρέχει το Δ.Δ.Ε. Ιωαννίνων σε θέματα Ειδικής Αγωγής είναι επαρκής μέσω των παιδαγωγικών μαθημάτων. Η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη επιδιώκεται σε επίπεδο παρακολουθήσεων και εκτέλεσης διδασκαλιών. Η ιδιαιτερότητα που διακρίνεται στους τίτλους των μαθημάτων του Π.Σ. είναι η χρήση του όρου «Ειδική Παιδαγωγική» αντί του όρου «Ειδική Αγωγή». Ο περιορισμένος αριθμός μαθημάτων της θεματολογίας της ένταξης σε συνδυασμό με τη φιλοσοφία ιατρικού μοντέλου που υιοθετείται δηλώνουν πως η ενταξιακή εκπαίδευση δεν προωθείται επαρκώς. Επιδιώκεται η προαγωγή της έρευνας μέσω της υποχρεωτικής εκπόνησης διπλωματικής εργασίας που καλύπτει τα δυο τελευταία εξάμηνα σπουδών.

- Από την ανάλυση των τίτλων των μαθημάτων που διδάσκονται στο Δ.Δ.Ε. Θεσσαλονίκης προκύπτει η επάρκεια της μετεκπαίδευσης στη θεματολογία της Ειδικής Αγωγής, η οποία παρέχεται μέσω μαθημάτων των επιστημών της αγωγής. Η σύνδεση θεωρίας και πράξης επιτυγχάνεται μέσω παρακολουθήσεων σε Σ.Μ.Ε.Α και από τα προαιρετικά μαθήματα.. Προωθείται η ενταξιακή εκπαίδευση από μαθήματα διερεύνησης του ρόλου του εκπαιδευτικού και της αναπηρίας στην εκπαίδευση, ενώ οι ειδικές ανάγκες προσεγγίζονται σε συνδυασμό με εκπαιδευτικά προγράμματα. Αυτό συνδυασμένο με την απουσία ιατρικής ορολογίας υποδηλώνει την υιοθέτηση του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας. Χαρακτηριστικό του Π.Σ. είναι, η εκπόνηση μακρόχρονου, υποχρεωτικού ερευνητικού προγράμματος και συνεπώς η προαγωγή της εκπαιδευτικής έρευνας.

- Στον Ο.Σ. του Δ.Δ.Ε. Πάτρας ο περιορισμένος αριθμός μαθημάτων σχετικών με τη θεματολογία της Ειδικής Αγωγής, ίσως να οφείλεται στο νεοσύστατο χαρακτήρα του τμήματος. Ωστόσο, για το περιορισμένο διάστημα των α' και β' εξαμήνων η επιμόρφωση είναι επαρκής, όπως επίσης και η σύνδεση θεωρίας και πράξης. Η προσέγγιση της ένταξης πραγματοποιείται μέσω του μαθήματος που αφορά στην Ειδική Αγωγή, ενώ επισημαίνεται η ύπαρξη υποχρεωτικού μαθήματος με ιατροκεντρική προσέγγιση. Η προαγωγή της έρευνας στο Δ.Δ.Ε. Πάτρας, επιδιώκεται με τη εκπόνηση διπλωματικής εργασίας προαιρετικού χαρακτήρα στο δεύτερο έτος σπουδών.

- Σύμφωνα με τον Ο.Σ. του Δ.Δ.Ε. Ρεθύμνου, η μετεκπαίδευση που παρέχεται σε θέματα Ειδικής Αγωγής είναι επαρκής. Στο Π.Σ. δίνεται έμφαση στη σύνδεση θεωρίας και πράξης μέσω των υποχρεωτικών μαθημάτων των δυο κατευθύνσεων κυρίως, αλλά και των μαθημάτων επιλογής. Η ορολογία που χρησιμοποιείται στους τίτλους των μαθημάτων, η

ύπαρξη των κατευθύνσεων και ο υψηλός αριθμός των ιατρικών μαθημάτων που προσφέρονται, δηλώνει την υιοθέτηση του ιατρικού μοντέλου στη σύνθεση του Π.Σ. και στη φιλοσοφία του Δ.Δ.Ε.. Δεν είναι σαφής ο προσανατολισμός στην ενταξιακή εκπαίδευση, ενώ προάγεται η ψυχοπαιδαγωγική έρευνα μέσω των θεωρητικών μαθημάτων και με την εκπόνηση προαιρετικής διπλωματικής εργασίας στο δεύτερο έτος σπουδών.

- Από την ανάλυση το Π.Σ του Δ.Δ.Ε. Ρόδου διαφαίνεται η επαρκής μετεκπαίδευση που παρέχεται στη θεματολογία της Ειδικής Αγωγής και η επιδίωξη της σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη μέσω παρακολουθήσεων και συνδιδασκαλιών. Δεν διακρίνεται προσανατολισμός στην ενταξιακή εκπαίδευση καθώς στους τίτλους των μαθημάτων του Π.Σ. δεν περιέχονται μαθήματα ενταξιακών προσεγγίσεων. Η υιοθέτηση του ιατρικού μοντέλου εντοπίζεται στη ύπαρξη μεγάλου αριθμού μαθημάτων των οποίων οι τίτλοι φέρουν ιατρική ορολογία. Η προαγωγή της έρευνας επιδιώκεται με την προαιρετική εκπόνηση διπλωματικής εργασίας στο δεύτερο έτος σπουδών.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η σύνθεση των παραπάνω επιμέρους συμπερασμάτων στοιχειοθετούν τη φιλοσοφία και τον προσανατολισμό της μετεκπαίδευσης στα Τμήματα Ειδικής Αγωγής των Δ.Δ.Ε. Έτσι όπως αναδείχθηκε από την έρευνα, η μετεκπαίδευση προσφέρει επαρκή επιμόρφωση σε θέματα Ειδικής Αγωγής και επιδιώκει στα προγράμματά της τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη. Υιοθετεί και συντηρεί, ως επί το πλείστον, το αναχρονιστικό, ιατρικό και κατηγορικό μοντέλο της αναπηρίας στον καθορισμό, στην πρακτική και στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών θεμάτων των αναπήρων, θέτοντας φραγμούς σε κάθε προσπάθειά της να συνεισφέρει στην χάραξη της ενταξιακής πολιτικής και στην πραγμάτωση της ένταξης.

Φαίνεται να αναγνωρίζει τη σημασία και την προσφορά της επιστημονικής έρευνας στην πορεία εξέλιξης του εκπαιδευτικού συστήματος, παρέχοντας στους μετεκπαιδευόμενους την απαραίτητη θεωρητική κατάρτιση στη μεθοδολογία ερευνητικών σχεδίων και αφήνει την υλοποίησή τους, κυρίως στη βούληση και το ενδιαφέρον τους. Συμπερασματικά, οι στόχοι της Ειδικής Αγωγής, δεν πρέπει να διαφέρουν από εκείνους της Γενικής Αγωγής, καθώς η ίδια δεν αποτελεί ξεχωριστό κλάδο της εκπαίδευσης, αλλά είναι αναγκαίο να προσαρμόζονται στις διάφορες παιδαγωγικές καταστάσεις (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Ο συνδυασμός της κατηγοριοποίησης της αγωγής, της προβολής και αντιμετώπισής του ελλείμματος ατομικά, συνθέτουν τους παράγοντες που περιορίζουν τη μετεκπαίδευση στην υιοθέτηση και στην προώθηση της ένταξης, όπως αποτυπώνεται στα Π.Σ. Καθώς στους Ο.Σ. των Τμημάτων Ειδικής Αγωγής των Δ.Δ.Ε. αποτυπώνεται κατά κύριο λόγο η ιδεολογική

λειτουργία της στοχοθεσίας της μετεκπαίδευσης, αυτή οφείλει μέσα από τη διαμόρφωση κατάλληλων Α.Π.Σ.να προετοιμάσει τους συμμετέχοντες-εκπαιδευτικούς ώστε να προβούν στην καθοριστική δράση που θα οδηγήσει στην ενταξιακή εκπαίδευση (Armstrong, 2004) και σε ένα «Σχολείο για όλους»

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

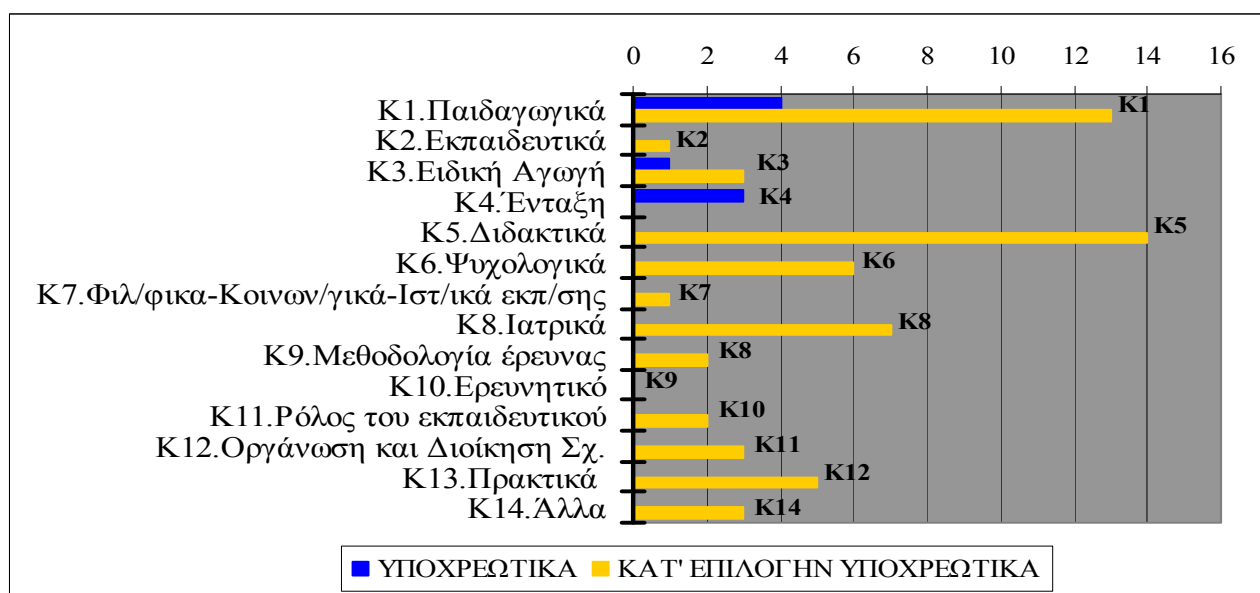
Πίνακες και γραφήματα ανά Διδασκαλείο

1.Διδασκαλείο Αθήνας³

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ	Υποχρεωτικά	Κατ' επιλ. Υποχ/τικά
K1.Παιδαγωγικά	4	13
K2.Εκπαιδευτικά	0	1
K3.Ειδική Αγωγή	1	3
K4.Ένταξη	3	0
K5.Διδακτικά	0	14
K6.Ψυχολογικά	0	6
K7.Φιλοσοφικά-Κοινωνιολογικά-Ιστορικά εκπαίδευσης	0	1
K8.Ιατρικά	0	7
K9.Μεθοδολογία έρευνας	0	2
K10.Ερευνητικό	0	0
K11.Ρόλος του εκπαιδευτικού	0	2
K12.Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων	0	3
K13.Πρακτικά	0	5
K14.Άλλα	0	3

ΠΙΝΑΚΑΣ Ι: Αριθμητική κατηγοριοποίηση των υποχρεωτικών και κατ' επιλογήν υποχρεωτικών μαθημάτων του Δ.Δ.Ε. Αθήνας

³ Τα προσφερόμενα μαθήματα του Δ.Δ.Ε. Αθήνας με τους τίτλους τους παρουσιάζονται αναλυτικά ανά κατηγορία, στους πίνακες 1, 2.1, 2.2, 2.3 του παραρτήματος Ι. Αποσπάσματα του Ο.Σ. 2006-7 στο παράρτημα ΙΙ.



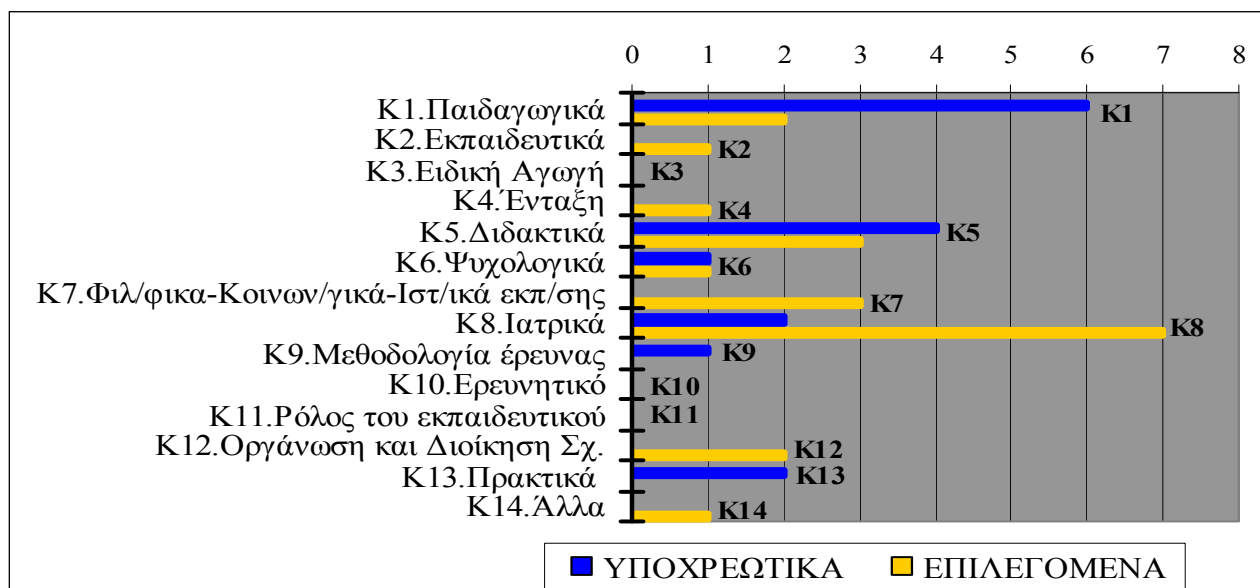
ΓΡΑΦΗΜΑ 1: Οι κατηγορίες των μαθημάτων του Δ.Δ.Ε Αθήνας

2. Διδασκαλείο Ιωαννίνων⁴

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ	Υποχρεωτικά	Επιλεγόμενα
K1. Παιδαγωγικά	6	2
K2. Εκπαιδευτικά	0	1
K3. Ειδική Αγωγή	0	0
K4. Ένταξη	0	1
K5. Διδακτικά	4	3
K6. Ψυχολογικά	1	1
K7. Φιλοσοφικά-Κοινωνιολογικά-Ιστορικά εκπαίδευσης	0	3
K8. Ιατρικά	2	7
K9. Μεθοδολογία έρευνας	1	0
K10. Ερευνητικό	0	0
K11. Ρόλος του εκπαιδευτικού	0	0
K12. Οργάνωση και Διοίκηση Σχ. Μονάδων	0	2
K13. Πρακτικά	2	0
K14. Άλλα	0	1

ΠΙΝΑΚΑΣ II: Αριθμητική κατηγοριοποίηση των υποχρεωτικών και επιλεγόμενων μαθημάτων του Δ.Δ.Ε. Ιωαννίνων

⁴ Τα προσφερόμενα μαθήματα του Δ.Δ.Ε. Ιωαννίνων με τους τίτλους τους παρουσιάζονται αναλυτικά ανά κατηγορία, στους πίνακες 3 & 4 του παραρτήματος Ι. Αποσπάσματα του Ο.Σ. 2006-7 στο παράρτημα II.



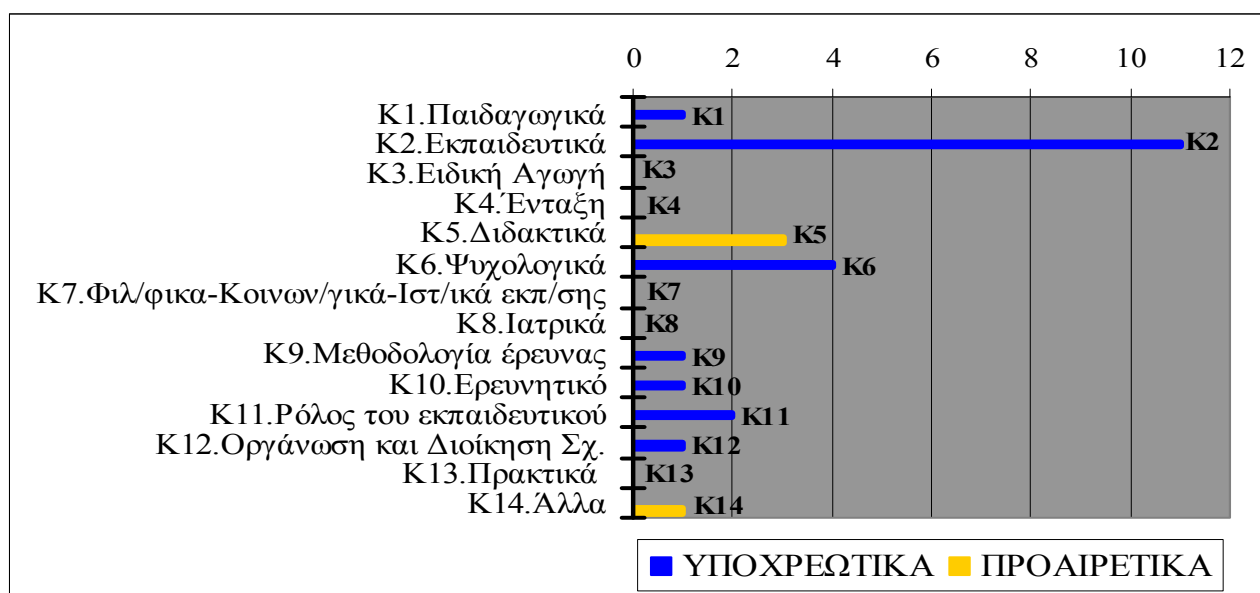
ΓΡΑΦΗΜΑ 2: Οι κατηγορίες των μαθημάτων του Δ.Δ.Ε Ιωαννίνων

3. Διδασκαλείο Θεσσαλονίκης⁵

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ	Υποχρεωτικά	Προαιρετικά
K1. Παιδαγωγικά	1	0
K2. Εκπαιδευτικά	11	0
K3. Ειδική Αγωγή	0	0
K4. Ένταξη	0	0
K5. Διδακτικά	0	3
K6. Ψυχολογικά	4	0
K7. Φιλοσοφικά-Κοινωνιολογικά-Ιστορικά εκπαίδευσης	0	0
K8. Ιατρικά	0	0
K9. Μεθοδολογία έρευνας	1	0
K10. Ερευνητικό	1	0
K11. Ρόλος του εκπαιδευτικού	2	0
K12. Οργάνωση και Διοίκηση Σχ. Μονάδων	1	0
K13. Πρακτικά	0	0
K14. Άλλα	0	1

ΠΙΝΑΚΑΣ ΙΙΙ: Αριθμητική κατηγοριοποίηση των υποχρεωτικών και προαιρετικών μαθημάτων του Δ.Δ.Ε. Θεσσαλονίκης

⁵ Τα προσφερόμενα μαθήματα του Δ.Δ.Ε. Θεσσαλονίκης με τους τίτλους τους παρουσιάζονται αναλυτικά ανά κατηγορία, στους πίνακες 5 & 6 του παραρτήματος Ι. Το Π.Σ. 2006-7 παρατίθεται στο παράρτημα ΙΙ.



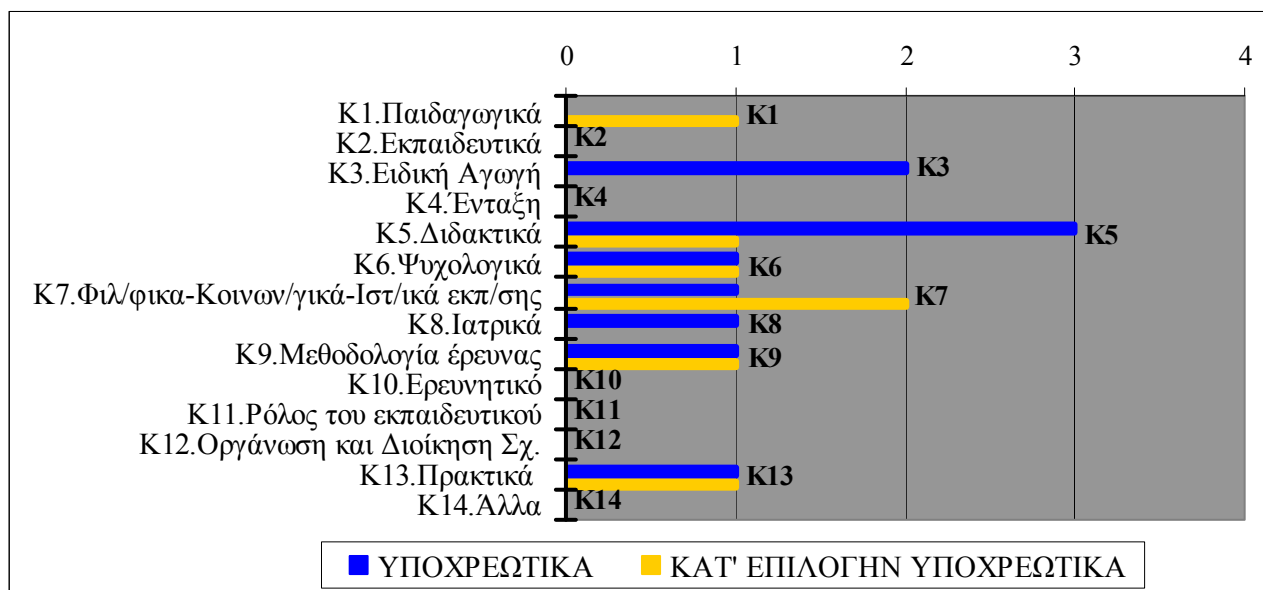
ΓΡΑΦΗΜΑ 3: Οι κατηγορίες των μαθημάτων του Δ.Δ.Ε Θεσσαλονίκης

4. Διδασκαλείο Πάτρας⁶ (μαθήματα μόνο α' και β' εξαμήνων)

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ	Υ	Κατ' επιλ. Υποχ/τικά
K1. Παιδαγωγικά	0	1
K2. Εκπαιδευτικά	0	0
K3. Ειδική Αγωγή	2	0
K4. Ένταξη	0	0
K5. Διδακτικά	3	1
K6. Ψυχολογικά	1	1
K7. Φιλοσοφικά-Κοινωνιολογικά-Ιστορικά εκπαίδευσης	1	2
K8. Ιατρικά	1	0
K9. Μεθοδολογία έρευνας	1	1
K10. Ερευνητικό	0	0
K11. Ρόλος του εκπαιδευτικού	0	0
K12. Οργάνωση και Διοίκηση Σχ. Μονάδων	0	0
K13. Πρακτικά	1	1
K14. Άλλα	0	0

ΠΙΝΑΚΑΣ IV: Αριθμητική κατηγοριοποίηση των υποχρεωτικών και κατ' επιλογήν υποχρεωτικών μαθημάτων του Δ.Δ.Ε. Πάτρας

⁶ Τα προσφερόμενα μαθήματα του Δ.Δ.Ε. Πάτρας με τους τίτλους τους παρουσιάζονται αναλυτικά ανά κατηγορία, στους πίνακες 7 & 8 του παραρτήματος Ι. Αποσπάσματα του Ο.Σ. 2006-7 στο παράρτημα ΙΙ.

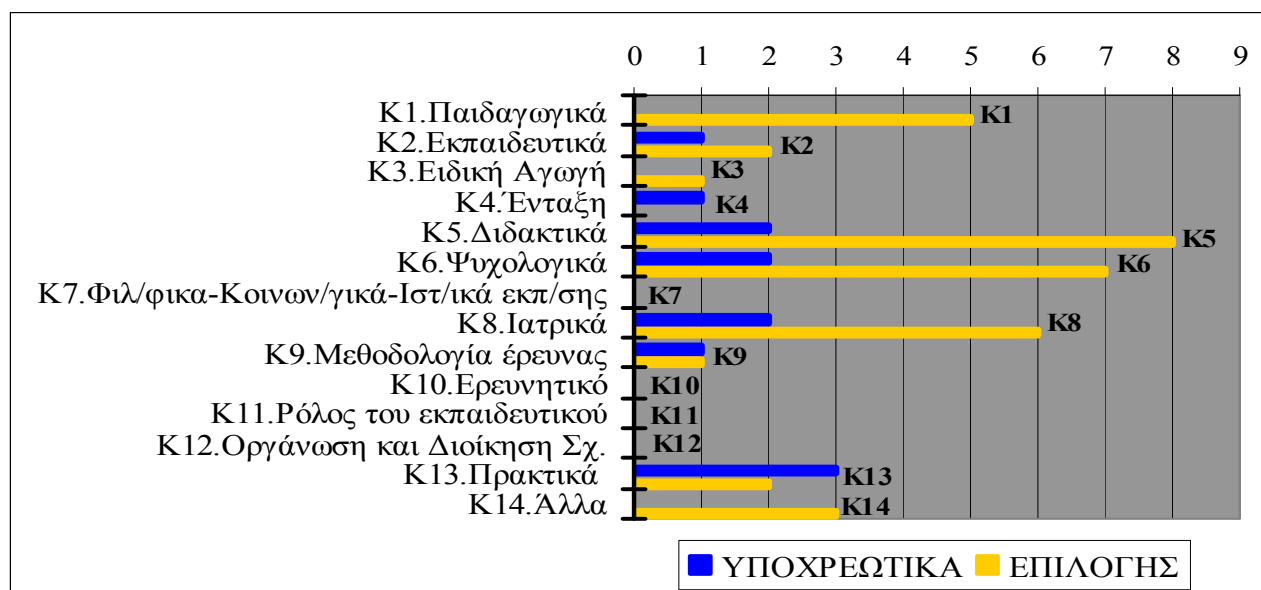


3.1 Διδασκαλείο Ρεθύμνου⁷

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ	Υποχρεωτικά	Επιλογής
K1. Παιδαγωγικά	0	5
K2. Εκπαιδευτικά	1	2
K3. Ειδική Αγωγή	0	1
K4. Ένταξη	1	0
K5. Διδακτικά	2	8
K6. Ψυχολογικά	2	7
K7. Φιλοσοφικά-Κοινωνιολογικά-Ιστορικά εκπαίδευσης	0	0
K8. Ιατρικά	2	6
K9. Μεθοδολογία έρευνας	1	1
K10. Ερευνητικό	0	0
K11. Ρόλος του εκπαιδευτικού	0	0
K12. Οργάνωση και Διοίκηση Σχ. Μονάδων	0	0
K13. Πρακτικά	3	2
K14. Άλλα	0	3

ΠΙΝΑΚΑΣ V: Αριθμητική κατηγοριοποίηση των υποχρεωτικών και μαθημάτων επιλογής του Δ.Δ.Ε. Ρεθύμνου

⁷ Τα προσφερόμενα μαθήματα του Δ.Δ.Ε. Ρεθύμνου με τους τίτλους τους παρουσιάζονται αναλυτικά ανά κατηγορία, στους πίνακες 9, 10.1 & 10.2 του παραρτήματος Ι. Αποσπάσματα του Ο.Σ. 2006-7 στο παράρτημα ΙΙ.



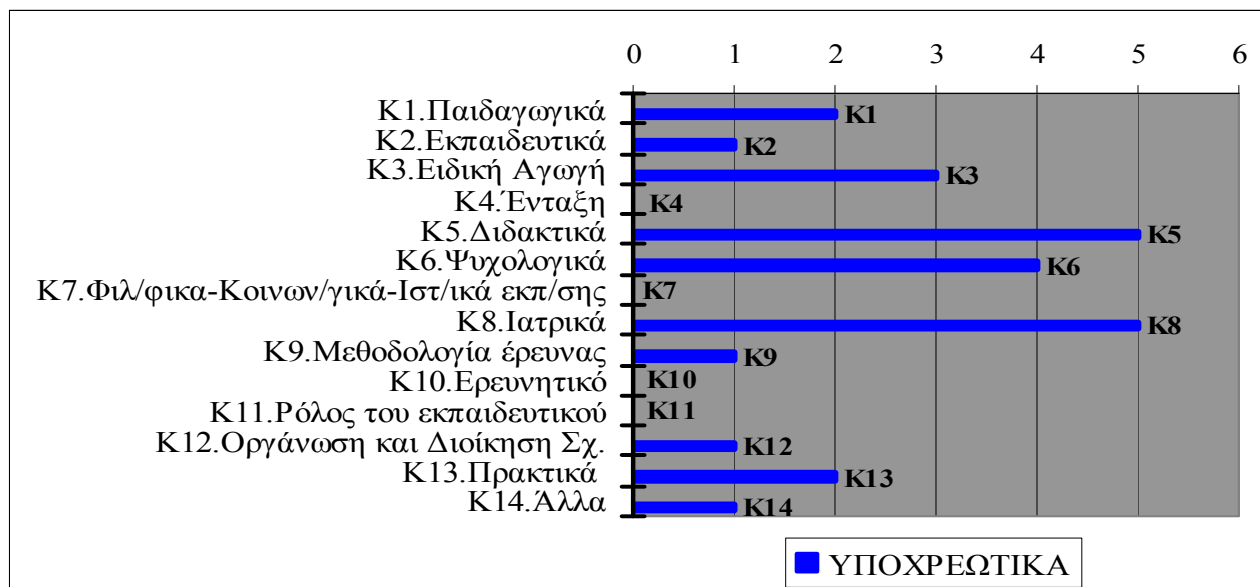
ΓΡΑΦΗΜΑ 5: Οι κατηγορίες των μαθημάτων του Δ.Δ.Ε Ρεθύμνου

6. Διδασκαλείο Ρόδου⁸

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ	Υποχρεωτικά	Επιλεγόμενα-Προαιρετικά
K1.Παιδαγωγικά	2	-
K2.Εκπαιδευτικά	1	-
K3.Ειδική Αγωγή	3	-
K4.Ένταξη	0	-
K5.Διδακτικά	5	-
K6.Ψυχολογικά	4	-
K7.Φιλοσοφικά-Κοινωνιολογικά-Ιστορικά εκπαίδευσης	0	-
K8.Ιατρικά	5	-
K9.Μεθοδολογία έρευνας	1	-
K10.Ερευνητικό	0	-
K11.Ρόλος του εκπαιδευτικού	0	-
K12.Οργάνωση και Διοίκηση Σχ. Μονάδων	1	-
K13.Πρακτικά	2	-
K14.Άλλα	1	-

ΠΙΝΑΚΑΣ VI: Αριθμητική κατηγοριοποίηση των υποχρεωτικών μαθημάτων του Δ.Δ.Ε. Ρόδου

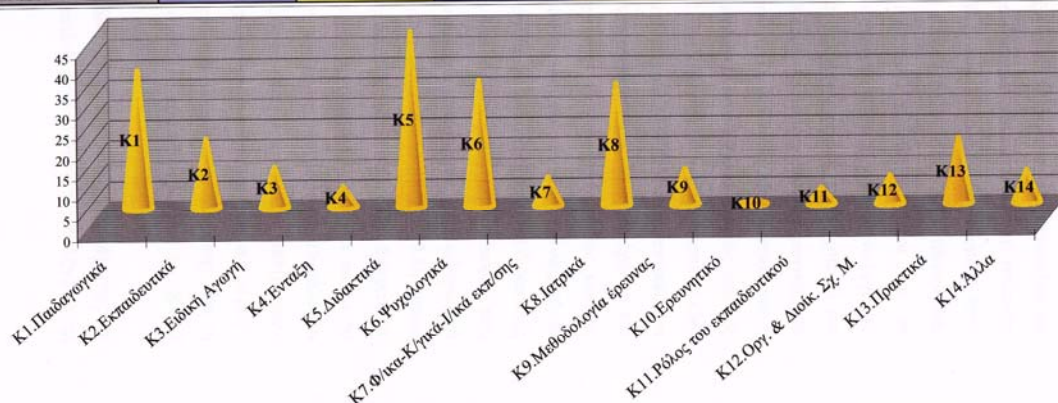
⁸ Τα προσφερόμενα μαθήματα του Δ.Δ.Ε. Ρόδου με τους τίτλους τους παρουσιάζονται αναλυτικά ανά κατηγορία, στον πίνακα 11 του παραρτήματος Ι. Το Π.Σ. 2006-7 παρατίθεται στο παράρτημα ΙΙ.



ΓΡΑΦΗΜΑ 6: Οι κατηγορίες των μαθημάτων του Δ.Δ.Ε Ρόδο

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ	ΑΘΗΝΑ		ΙΩΑΝΝΙΝΑ		ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ		ΠΑΤΡΑ		ΡΕΘΥΜΝΟ		ΡΟΔΟΣ	ΟΛΑ ΤΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΑ			
	Υ	κ.Ε.Υ	Υ	Ε	Υ	Π	Υ	κ.Ε.Υ	Υ	Ε	Υ	Υ	κ.Ε.Υ	Ε	ΣΥΝΟΛΟ
K1.Παιδαγωγικά	4	13	6	2	1	0	0	1	0	5	2	13	21		34
K2.Εκπαιδευτικά	0	1	0	1	11	0	0	0	1	2	1	13	4		17
K3.Ειδική Αγωγή	1	3	0	0	0	0	2	0	0	1	3	6	4		10
K4.Ένταξη	3	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	4	1		5
K5.Διδακτικά	0	14	4	3	0	3	3	1	2	8	5	14	29		43
K6.Ψυχολογικά	0	6	1	1	4	0	1	1	2	7	4	12	19		31
K7.Φιλ/ικά-Κοιν/γικά-Ιστ/ικά εκπ/σης	0	1	0	3	0	0	1	2	0	0	0	1	6		7
K8.Ιατρικά	0	7	2	7	0	0	1	0	2	6	5	10	20		30
K9.Μεθοδολογία έρευνας	0	2	1	0	1	0	1	1	1	1	1	5	4		9
K10.Ερευνητικό	0	0	0	0	1 (X4)	0	0	0	0	0	0	1	0		1
K11.Ρόλος του εκπαιδευτικού	0	2	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2	2		4
K12.Οργάνωση & Διοίκηση Σ. Μ.	0	3	0	2	1	0	0	0	0	0	1	2	5		7
K13.Πρακτικά	0	5	2	0	0	0	1	1	3	2	2	8	8		16
K14.Άλλα	0	3	0	1	0	1	0	0	0	3	0	0	8		8
ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΑΝΑ ΔΙΔ/ΛΕΙΟ & ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	8	60	16	21	24	4	10	7	12	35	24	91	131		222
ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ	24		20		24		12		28		24	ΠΙΝΑΚΑΣ VII			



ΓΡΑΦΗΜΑ 7: Η μετεκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ainscow, M. (1998). «Οργάνωση των σχολικών τάξεων συνεκπαίδευσης». Στο: Τάφα, Ε. (επιμ.). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (δ' έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Armstrong, D. (2004). Ένταξη, συμμετοχή και δημοκρατία. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Σπανδάγου, Η., (επιμ.) *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 42-45
- Αχλīs, Ν. (2006). Φάκελος υλικού για τη διδασκαλία του μαθήματος «Δομή και σημασία της επιστημονικής εργασίας» του α' εξαμήνου σπουδών 2006-2007 στο διδασκαλείο «Δ. Γληνός». Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης-Διδασκαλείο «Δ. Γληνός».
- Βεργίδης, Δ. (1993). Νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 69, 43-49.
- Berelson, B. (1984). *Content analysis in communication research* (Facsimile of 1952 edition). New York: Hafner Press.
- Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (2004). «Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με νοητική καθυστέρηση». Στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις, τόμος Β', Πράξη (β' έκδ.)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βλαχούτσικου, Μπ. (1988). *Λαϊκή Επιμόρφωση και Παιδαγωγική*. Υπουργείο Πολιτισμού- Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Γκόντοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π. (2000). «Εισαγωγικές παρατηρήσεις για μια κριτική παιδαγωγική». Στο: Γκόντοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π. *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 7-14.
- Γρόλλιος, Γ. (2007). «Σκοποί και Προγράμματα Σπουδών των Διδασκαλείων Δημοτικής Εκπαίδευσης». Στο: Καψάλης, Γ. & Κατσίκης, Α. (επιμ.). *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. Πρακτικά Συνεδρίου Ιωάννινα-Σχολή Επιστημών Αγωγής, 422-429.
- Δαφέρμος, Μ.(2002). *Η πολιτισμική-ιστορική θεωρία του Vygotsky*. Φιλοσοφικές-ψυχολογικές-παιδαγωγικές διαστάσεις. Αθήνα: Ατραπός.

Carr, W. & Kemmis, S. (2002). Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία (δ' έκδ.). Αθήνα: Κώδικας.

Cohen, L. & Manion, L. (1997). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας (4^η εκδ). Παπαγεωργίου, Ν. (επιμ.). Αθήνα: Έκφραση.

Ευσταθίου, Μ. (2000). Οι θεσμικές αλλαγές στη δομή και τις λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος ενισχύουν το σχολικό αποκλεισμό. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τ. 11, σ.15-20.

Ζούκης, Ν. & Ζέλιος, Γ. (2000). «Η Μετεκπαίδευση Δασκάλων Ειδικής Αγωγής στο Μαράσλειο Διδασκαλείο(1969-2000) Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Συγκριτική θεώρηση-Ερμηνευτική προσέγγιση». Στο: Ευσταθίου, Μ., Κλειδοπούλου, Α.Ν., Βούρβουλης, Γ. (επιμ.) *Προγράμματα Σπουδών στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής για τη στήριξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Πρακτικά του 3^{ου} Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής του Π.Ε.Σ.Ε.Α. Πειραιάς: Ατραπός, 144-168.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους (ζ' έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). «Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές». Στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2005). «Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα: μια πορεία είκοσι ετών». Στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α & Σπανδάγου, Η.(επιμ.). *Εκπαίδευση και Τύφλωση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Καραγιάννη, Π. (2006). «Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας. Θεωρία και ερευνητική πρακτική». Αντιφάσεις και ερωτήματα». *Μακεδόν*, τ. 15, σ. 223-229.

Ημέλλου, Ό & Χαρούπιας, Α. (2005). «Ο ρόλος της ενδοϋπηρεσιακής ειδίκευσης στην τροποποίηση της υιοθετούμενης προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών». *Νέα Παιδεία*, 114, 34-42.

Holsti, O. (1969). Content analysis for the Social Sciences and Humanities. London: Addison-Wesley Publishing Company.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Κριτική.

Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δάρδανος.

Καραγιάννη, Π. (2004). «Εκπαιδευτικές Πρακτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο». Στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α (επιμ.) *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Πράξη. Τόμος Β΄*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 233-250.

Κασσωτάκης, Μ. (1983). «Από την επιμόρφωση στη μετεκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 11, 72-78.

Κασσωτάκης, Μ. (2002). «Η μετεκπαίδευση και επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: παρελθόν, παρόν και μέλλον». Στο: Χουρδάκης, Α., Παπαδογιαννάκης, Ν., Ανδρεαδάκης, Ν., Πεδιάδίτης, Α. (επιμ.) *Από τα Διδασκαλεία εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στα Διδασκαλεία μετεκπαίδευσης. Προβληματισμοί για το παρόν και το μέλλον ενός θεσμού, Πρακτικά ημερίδας* (σελ.185-200). Ρέθυμνο:

Κοντάκος, Α. (2002). «Τα Διδασκαλεία ως πολυδύναμες μονάδες μετεκπαίδευσης και επιμόρφωσης, μια δεύτερη ανάγνωση του Π.Δ. 2327/95 για μια δεύτερη ευκαιρία». Στο: Χουρδάκης, Α., Παπαδογιαννάκης, Ν., Ανδρεαδάκης, Ν., Πεδιάδίτης, Α. (επιμ.) *Από τα Διδασκαλεία εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στα Διδασκαλεία μετεκπαίδευσης. Προβληματισμοί για το παρόν και το μέλλον ενός θεσμού, Πρακτικά ημερίδα* (σελ., 165-171). Ρέθυμνο:

Krippendorff, K. (1985). Content analysis. An Introduction to its Methodology. *The Sage COMMTEXT Series V*₅. London: SAGE Publications Ltd.

Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2005). *Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα-Κριτική θεώρηση*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα του ηλεκτρονικού περιοδικού Special Education: <http://specialeducation.gr/modules> (ανάκτηση 16/12/2006).

Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής. Α.Π.Θ. Ίδρυμα Μανώλη Τριανταφυλλίδη. Στο: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/index.html (ανάκτηση: 24/03/2008).

Λολίτσας, Κ. (2003). Ειδική Αγωγή και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Θέματα Ειδικής Αγωγής, 22, 71-74.

Ματσαγγούρας, Η. (2001). Θεωρία της διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης (τομ. Α΄). Αθήνα: Gutenberg.

Μαυρογιώργος, Γ. (1982). «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Προβληματισμοί, προοπτικές, προτάσεις». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 10, 37-52.

Μαυρογιώργος, Γ. (1996). «Σχέδιο πρότασης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 89, 19-26.

Μαυρογιώργος, Γ.(2000). «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο». Στο: Γκόντοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π. *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας. Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπουζάκης, Σ. (2002). «Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης: Από τον ασφυκτικό εναγκαλισμό της Φιλοσοφικής Σχολής στο φυσικό παιδαγωγικό τους χώρο». Στο: Χουρδάκης, Α., Παπαδογιαννάκης, Ν., Ανδρεαδάκης, Ν., Πεδιαδίτης, Α. (επιμ). *Από τα Διδασκαλεία εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στα Διδασκαλεία μετεκπαίδευσης. Προβληματισμοί για το παρόν και το μέλλον ενός θεσμού*», Ρέθυμνο: Πρακτικά ημερίδας, 79-86.

Μπουζάκης, Σ., Τζήκας, Χ., Ανθόπουλος, Κ. (2000). Η Επιμόρφωση και η Μετεκπαίδευση των Δασκάλων-Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στο Νεοελληνικό Κράτος. Αθήνα: Gutenberg.

Ν. 1143/81, ΦΕΚ Α΄ 80/31.3.1981. «Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσεως, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων».

Ν. 1566/85, ΦΕΚ Α΄ 167/30.9.1985. «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Ν. 2327/95, ΦΕΚ Α΄ 156/31.7.1995. «Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, ρύθμιση θεμάτων έρευνας παιδείας και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις»

Ν. 2817/2000, ΦΕΚ Α΄ 78/14.3.2000. «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις».

Νούτσος, Χ. (1987). Οι εκπαιδευτικοί ως διανοούμενοι. *Πολίτης*, τ.79, 67-71.

Ο.Σ. Διδασκαλείου Αθήνας (2006-2007).

Ο.Σ. Διδασκαλείου Ιωαννίνων (2006-2007).

Ο.Σ. Διδασκαλείου Πάτρας (2006-2007).

Ο.Σ. Διδασκαλείου Ρεθύμνου (2006-2007).

Π.Σ. Διδασκαλείου Θεσσαλονίκης (2006-2007).

Π.Σ. Διδασκαλείου Ρόδου (2006-2007). Διαθέσιμο στο www.pre.aegean.gr/didaskaleio (ανάκτηση 4/02/2007) & www.pre.aegean.gr/download/didaskaleio.pdf (ανάκτηση 8/06/2008).

Παιδαγωγική Ψυχολογία, Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό (1991). Λήμμα: Εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Τόμος 3^{ος}, σ. 1685.

Παιδαγωγική Ψυχολογία, Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό (1991). Λήμμα: Παιδαγωγική επιστήμη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Τόμος 6^{ος}, σ. 3599.

Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2000). Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή. Θεσσαλονίκη: Υ.Π.Ε.Π.Θ..

Παπάς, Γ. (1995). Αξιολογικές Κρίσεις – Βελτιωτικές Προτάσεις για την Επιμόρφωση, των Μετεκπαιδευομένων στο Μ.Δ.Δ.Ε. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 85, 28-37.

Ράπτης, Π. (2002). «Η μετεκπαίδευση των δασκάλων στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Γύρω από το χρονικό της ίδρυσης (1922-1924)». *Το σχολείο και το σπίτι*, 439, 51-59.

Σαλτερής, Ν. (1993). «Επιχειρήματα και ιδεολογικός λόγος γύρω από τη δίχρονη μετεκπαίδευση των δασκάλων». *Επιστημονικό βήμα των λειτουργών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, 2, 21- 43.

Στασινός, Δ. (1991). Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αθήνα.

Στέφα, Α. (2002). Πρακτικές Ένταξης και Συνεκπαίδευσης στο Γενικό Σχολείο. Κριτική προσέγγιση. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 15, 70-74.

Τεγόπουλος-Φυτράκης (χ.χ). Ελληνικό Λεξικό. Μανδάλα, Β. (επιμ., διόρθ.) (13^η έκδοση). Αθήνα: Αρμονία.

Τριλιανός, Θ. (1991). Μεθοδολογία της διδασκαλίας Ι. Αθήνα: Εκδόσεις Τολίδη.

Τρούλης, Γ. (1985). Η διαρκής επιμόρφωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών (Δασκάλων και Νηπιαγωγών). Αθήνα: Δίπτυχο.

Τρούλης, Γ. (2002). Η Μετεκπαίδευση των δασκάλων: Ιστορικό-Κριτική προσέγγιση και προοπτικές. Στο: *Χουρδάκης, Α., Παπαδογιαννάκης, Ν., Ανδρεαδάκης, Ν., Πεδιαδίτης, Α. (επιμ). Από τα Διδασκαλεία εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στα Διδασκαλεία μετεκπαίδευσης. Προβληματισμοί για το παρόν και το μέλλον ενός θεσμού, Πρακτικά ημερίδας (σελ. 67-77). Ρέθυμνο*

Φλουρής, Γ. (2002). «Σκέψεις για την αναζήτηση ενός πλαισίου επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης των εκπαιδευτικών στην κοινωνία της γνώσης». Στο: *Χουρδάκης, Α., Παπαδογιαννάκης, Ν., Ανδρεαδάκης, Ν., Πεδιαδίτης, Α. (επιμ). Από τα Διδασκαλεία εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στα Διδασκαλεία μετεκπαίδευσης. Προβληματισμοί για το παρόν και το μέλλον ενός θεσμού, Πρακτικά ημερίδας (σελ.201-224). Ρέθυμνο*

Χρηστάκης, (2006). «Η μετεκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή: Παρόν και Μέλλον». *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 35, 29-34.

Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι παράγοντες που το προκαλούν και ο ρόλος των Σχολικών Συμβούλων Ειδικής Αγωγής

Παπαδοπούλου Ελισάβετ

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Email: elisave0@otenet.gr

Φραγκούλη Αλεξάνδρα

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Email: alfrag@otenet.gr

Περίληψη

Το εκπαιδευτικό έργο, αποτελεί μια σύνθετη, πολύπτυχη και πολυπαραγοντική διαδικασία. Η επιτυχία του, επομένως, βασίζεται στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και εξαρτάται τόσο από τις προϋποθέσεις και το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματώνεται, όσο και από τους συμμετέχοντες και τα αποτελέσματα της δραστηριότητάς τους. Η πολυπλοκότητα του έργου των εκπαιδευτικών, οι απαιτήσεις του ρόλου τους, καθώς και οι συνθήκες του εργασιακού τους περιβάλλοντος, δημιουργούν στους εκπαιδευτικούς συνθήκες έντονου στρες. Ο Σχολικός Σύμβουλος μπορεί να συμβάλλει, στα πλαίσια του ρόλου του και μέσα από συγκεκριμένες δράσεις, στην άμβλυνση του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών. Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήσαμε την τεχνική της απλής τυχαίας δειγματοληψίας, αναλογικά στρωματοποιημένης στις σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής του νομού Αχαΐας. Το δείγμα της έρευνας μας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων που υπηρετούσαν στο Νομό. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής διακατέχονται από υψηλό εργασιακό άγχος, υποδεικνύοντας, μάλιστα, τα προβλήματα του εργασιακού τους περιβάλλοντος, καθώς και τα καθήκοντα τα οποία τους προκαλούν άγχος. Επιπλέον, θεωρούν, πως ο ενισχυτικός και συμβουλευτικός ρόλος του/της Σχολικού Συμβούλου ειδικής αγωγής, συμβάλλει στην άμβλυνση του εργασιακού τους άγχους. Μέσα από τις απαντήσεις στα ερωτήματα της έρευνας, τέλος, οι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν ένα συμμετοχικό μοντέλο ηγεσίας για τον/την Σχολικό/ή Σύμβουλο.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαίδευση, ηγεσία, εργασιακό άγχος, σχολικός σύμβουλος.

1. Εισαγωγή

Είναι κοινή πεποίθηση, σήμερα, ότι η υψηλής ποιότητας παιδεία και εκπαίδευση συμβάλλουν ουσιαστικά στην οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη των χωρών (άρθρο 38, Ν. 1340/2002, Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2008).

Γίνεται, επομένως, επιτακτική η ανάγκη για την παροχή αποτελεσματικού και ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου. Για να επιτευχθεί αυτό, οφείλουν να συμπράξουν όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία παράγοντες – εκπαιδευτικοί, στελέχη εκπαίδευσης, πολιτεία, γονείς (Μπαλάσκας, 1992:125).

Ένας από τους βασικούς παράγοντες επιτυχίας του εκπαιδευτικού έργου είναι ο εκπαιδευτικός (Δουράνου, 2007). Αλλά, η πολυπλοκότητα του νέου του ρόλου, η αλλαγή στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και οι ιδιαίτερες εργασιακές συνθήκες προκαλούν στον εκπαιδευτικό εργασιακό άγχος, με δυσμενείς επιδράσεις τόσο στον ίδιο, όσο και στους μαθητές του και στο εκπαιδευτικό σύστημα (Παππά, 2006).

Επιπλέον, η ποιοτική και αποτελεσματική εκπαίδευση, απαιτεί και ποιότητα διοίκησης, δηλαδή καθοδήγηση, παρακίνηση, αξιοποίηση, επιμόρφωση, και φτάνοντας στην ηγεσία της εκπαίδευσης, ποιοτικό και αποτελεσματικό management (Φασούλης, 2001).

2. Το εκπαιδευτικό έργο και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη εκπαίδευση

2.1. Διεθνείς θέσεις και τάσεις για το ρόλο της Εκπαίδευσης

Στην Έκθεση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου (2008), υπογραμμίζεται η σημασία παροχής υψηλής ποιότητας παιδείας, εκπαίδευσης και διδασκαλίας και ο σημαντικός ρόλος του σχολείου αναφορικά, τόσο με την κοινωνική και τη μαθησιακή ζωή των παιδιών, όσο και με την παροχή σε αυτά των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων προκειμένου να συμμετέχουν στη δημοκρατική κοινωνία (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2008).

Σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία, η ΕΑΕ επιδιώκει ιδίως την ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τη βελτίωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων τους, την αντίστοιχη προς τις δυνατότητές τους ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα και την αλληλοαποδοχή, την αρμονική συμβίωσή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη (Ν.3699/2008).

2.2. Εκπαιδευτικό έργο

Ως εκπαιδευτικό έργο μπορεί να οριστεί: «το σύνολο των ενεργειών που καταβάλλουν η πολιτεία, οι τοπικοί παράγοντες και όλοι οι εργαζόμενοι στη σχολική μονάδα, προκειμένου

να επιτευχθούν οι σκοποί και οι στόχοι της εκπαίδευσης, ώστε να αναβαθμιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία» (Μπαλάσκας, 1992:125).

Άλλωστε, στην Παγκόσμια Έκθεση για την Εκπαίδευση της Unesco αναφέρεται ότι: «στις περισσότερες χώρες, αυτό που σήμερα περιμένει η κοινωνία μας από τους εκπαιδευτικούς είναι δυσανάλογο, θα λέγαμε, σε σχέση με ό,τι είναι διατεθειμένη να τους παραχωρήσει για να ανταμείψει τις προσπάθειές τους και σε σχέση με τα μέσα που συνήθως θέτει στη διάθεσή τους» (Ηλιού, 1996α:29).

Από όλα τα παραπάνω, διαφαίνεται το ιδιαίτερο βάρος που έχει ο ρόλος του εκπαιδευτικού, αλλά και οι δυσκολίες που προκύπτουν κατά την σχολική καθημερινότητα, οι οποίες κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες μπορεί να έχουν σημαντικές αρνητικές επιδράσεις στον εκπαιδευτικό, αλλά και στην υπόλοιπη εκπαιδευτική και ευρύτερη κοινωνία, κατ' επέκταση.

3. Εργασιακό άγχος

3.1.Ορισμός – Περιγραφή εργασιακού άγχους

Οι Kyriacou & Sutcliffe (1978) ορίζουν το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών ως μια αρνητική συναισθηματική αντίδραση, η οποία επηρεάζεται από τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται μια κατάσταση ως απειλητική ή δυσάρεστη, και από τους μηχανισμούς που ενεργοποιούνται για την αντιμετώπισή της (Λεονταρή, & συν., 2000:139).

Άλλωστε, στα πλαίσια μιας Σύσκεψης του Διεθνούς Γραφείου Εργασίας (ΔΓΕ), κατά την ανάλυση του έργου των σύγχρονων εκπαιδευτικών είχε υπογραμμιστεί, ότι ο φόρτος εργασίας τους χαρακτηρίζεται όχι μόνο από τον αριθμό των ωρών απασχόλησής τους και τον όγκο των συγκεκριμένων καθηκόντων, αλλά, επίσης, από την ένταση που τα συνοδεύει, η οποία αποτελεί πηγή νευρικής κόπωσης, έτσι ώστε από το βαθμό αυτής της έντασης να εξαρτώνται, όλο και πιο πολύ, τόσο η ευεξία των ίδιων, όσο και η ποιότητα της διδασκαλίας τους (Ηλιού, 2000:45).

Μάλιστα, οι έρευνες δείχνουν πως η διδασκαλία συνιστά μια αγχογόνο απασχόληση και αυτό το άγχος έχει αυξηθεί, καθώς η σχέση μεταξύ της κοινωνίας και της εκπαίδευσης έχει γίνει περισσότερο περίπλοκη. (Kelly & Berthelsen, 1995).

Στις εμπεριστατωμένες εκθέσεις του, το ΔΓΕ έχει επανειλημμένα υπογραμμίσει ότι το σχετιζόμενο με το επάγγελμά τους stress, που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί, έχει επιπτώσεις όχι μόνο στους ίδιους προσωπικά, αλλά και στην ποιότητα του εκπαιδευτικού τους έργου και, συνεπώς, στην επένδυση που έχει κάνει η κοινωνία επάνω τους (Ηλιού, 1996β:28).

3.2.Αίτια και Παράγοντες Εμφάνισης του Εργασιακού Άγχους

Το στρες του εκπαιδευτικού, φαίνεται να εξαρτάται από τους ακόλουθους παράγοντες:

- Τη σύγκρουση ρόλων ή την ασάφεια του ρόλου, καθώς και τις απαιτήσεις του ρόλου του και την πολυπλοκότητα του εκπαιδευτικού έργου.
- Τη δομή της οργάνωσης του εργασιακού περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών: αβεβαιότητα και ανασφάλεια από τις συνεχείς αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής (Younghusband, 2006) και αδυναμία παρέμβασης στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ακόμα και για ζητήματα που τους αφορούν άμεσα (Κουστουράκης, & συν., 2000:124).
- Την εκτίμηση του εκπαιδευτικού ότι δεν είναι ικανός να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις του επαγγέλματος (Kelly & Berthelsen, 1995).
- Τη μειωμένη ικανότητά του να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις του επαγγέλματος, εξαιτίας μη ικανοποιητικών συνθηκών εργασίας και περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως: κακές εργασιακές συνθήκες (Kelly & Berthelsen, 1995), ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή (Παππά, 2006:136), πίεση χρόνου ολοκλήρωσης του εκπαιδευτικού έργου και επίλυσης προβλημάτων (Αβεντισιάν & συν., 2002:122).
- Τις άγνωστες ή νέες επαγγελματικές απαιτήσεις (Younghusband, 2006)
- Την έλλειψη αποτελεσματικής επικοινωνίας και ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές, τους γονείς και τους συναδέλφους (Younghusband, 2006).
- Πηγές έξω από το ρόλο του ως εκπαιδευτικού (Παππά, 2006:137).

3.3.Επιπτώσεις του εργασιακού άγχους: η έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης

Η αδυναμία προσαρμογής του ατόμου στις εργασιακές του απαιτήσεις λόγω χρόνιου και επίπονου επαγγελματικού άγχους, το οποίο ξεπερνά τα όρια αντοχής του, οδηγεί στην επαγγελματική του εξουθένωση (Αβεντισιάν & συν., 2002:105).

Σύμφωνα με τον Hendrickson, η εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι η σωματική, συναισθηματική και ψυχολογική εξάντληση, που αρχίζει, όταν ο εκπαιδευτικός διακατέχεται από ένα συναίσθημα απώλειας ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία (Παππά, 2006:138).

Συμπερασματικά, όταν ο εκπαιδευτικός βιώνει έντονο στρες, πλήττονται πλευρές της απόδοσής του, όπως δημιουργικότητα και εφαρμογή διδακτικών τεχνικών καθώς και μείωση στην απόδοση τόσο του ίδιου όσο και των μαθητών του. Πρόσφατη έρευνα έχει δείξει ότι ο εκπαιδευτικός, ο οποίος βιώνει επαγγελματική εξουθένωση, αισθάνεται ατονία, έλλειψη ενθουσιασμού, διακατέχεται από ένα αίσθημα ανικανοποίητου, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί, δεν έχει αυτοπεποίθηση και χάνει το χιούμορ του (Παππά, 2006:139).

Οι αρνητικές επιπτώσεις του εργασιακού άγχους για τη σημασία της παρεχόμενης εκπαίδευσης, επισημαίνονται στις προτάσεις του ΟΟΣΑ (2004), όπου ανάμεσα στα μέτρα που προτείνονται για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου είναι η λήψη μέτρων για μείωση του εργασιακού άγχους, η βελτίωση των συνθηκών εργασίας και η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

3.4. Προτάσεις Αντιμετώπισης των Αγχогόνων Καταστάσεων

Θα πρέπει, άρα, οι εκπαιδευτικοί να βοηθηθούν και να τους δοθούν όσο το δυνατόν περισσότερες δημιουργικές και ουσιαστικές διέξοδοι.

Οι στρατηγικές που μπορούν να εφαρμοστούν είναι οι εξής:

✓ Βελτίωση των συνθηκών του εργασιακού περιβάλλοντος, διαχείριση των προβλημάτων της τάξης, κατανόηση και αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών.

✓ Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων.

✓ Υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην άσκηση του ρόλου τους με τη λήψη συναισθηματικής υποστήριξης και καθοδήγησης (Παππά, 2006:140).

Στο επίπεδο της Διοίκησης της Εκπαίδευσης, τα Στελέχη (Σχολικοί Σύμβουλοι, Διευθυντές και Προϊστάμενοι) πρέπει να λειτουργούν υποστηρικτικά απέναντι στους εκπαιδευτικούς, βοηθώντας όπου χρειάζεται, απαλλάσσοντάς τους από γραφειοκρατικές αγκυλώσεις και ενισχύοντας κάθε καινοτόμο προσπάθεια (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008:208, Younghusband, 2006).

4. Ηγεσία και management στην εκπαίδευση-ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου (ΣΣ)

4.1. Ο θεσμικός ρόλος του/της Σ.Σ.

Ένας από τους βασικούς συντελεστές του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, αλλά και του έργου των εκπαιδευτικών είναι ο Σ.Σ..

Το έργο του/της Σ.Σ. είναι «η επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και η συμμετοχή στην αξιολόγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και η ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης» (ΦΕΚ. 1340/2002 τ.Β').

Ακόμα, διαχειρίζονται την εκπαιδευτική πολιτική, υποστηρίζουν την εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων και των καινοτομιών, φροντίζουν για την εφαρμογή του προτεινόμενου από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προγραμματισμού, την υλοποίηση του οποίου παρακολουθούν και συντονίζουν, συντάσσουν εκθέσεις αξιολογικού χαρακτήρα και

συνεργάζονται με όλα τα υπόλοιπα στελέχη για την επίλυση προβλημάτων διοικητικού ενδιαφέροντος (ΦΕΚ. 1340/2002 τ.Β').

Από την παραπάνω περιγραφή του έργου και του ρόλου του Σ.Σ., γίνεται κατανοητή η αναγκαιότητα της ηγετικής λειτουργίας του Σ.Σ., όπως αναλυτικότερα περιγράφεται παρακάτω.

4.2. Η αναγκαιότητα της ηγεσίας και του management στην Εκπαίδευση - Εκπαιδευτικό management

Σύμφωνα με τον Kotter, η ηγεσία και το management είναι συμπληρωματικά και αλληλοσυμπληρούμενα συστήματα-ρόλοι. Συνήθως, παρά την αντιφατικότητα, ο άριστος συνδυασμός αυτών είναι πραγματική πρόκληση και εξασφαλίζει τις υψηλότερες επιδόσεις και ταυτόχρονα την υψηλότερη ικανοποίηση των ανθρώπων (Μπουραντάς, 2002:313).

Στο management αποδίδεται ο ρόλος της εφαρμογής της πολιτικής και της διατήρησης της λειτουργικότητας και της αποτελεσματικότητας του οργανισμού στο επίπεδο των καθημερινών λειτουργιών του. Αντίθετα, στην ηγεσία αποδίδεται ο ρόλος της χάραξης πολιτικής, της αντιμετώπισης των αλλαγών και γενικά υψηλών στόχων που σχετίζονται με τη βελτίωση του προσωπικού, των μαθητών και του εκπαιδευτικού έργου (Φλουρής, 2008).

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την εκπαίδευση, τα διοικητικά στελέχη της, λειτουργώντας ως ηγέτες, να είναι ικανά να καθοδηγούν, να συντονίζουν, να εποπτεύουν και να ελέγχουν τις δραστηριότητες των συνεργατών τους, να τους εμπνέουν, να τους υποκινούν και να συμβάλλουν στη βελτίωση της συνεργασίας. Επίσης, οφείλουν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για την επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωσή τους αλλά και την ανάπτυξη θετικού κλίματος επικοινωνίας (Κατσαρός, 2008:76-77).

4.3. Η συμβολή του/της Σ.Σ. ως σύγχρονου ηγέτη στην άμβλυνση του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών

Ο ρόλος του ηγετικού στελέχους της εκπαίδευσης είναι να προσφέρει υψηλού επιπέδου υπηρεσίες στον εκσυγχρονισμό και τη βελτίωση της παραγωγικότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού που διοικεί (Άνθης & Κακλαμάνης, 2005:117).

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μπορούν να βρουν στο Σ.Σ. ένα γνήσιο συμπαράστατη, που θα τους συμβουλευσει, θα διαγνώσει τις αδυναμίες τους, θα τους βοηθήσει στην προσπάθειά τους να λύσουν τις δυσκολίες τους, θα ενθαρρύνει τις εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες τους και θα τους υποστηρίξει ώστε να αποκτήσουν υψηλό αυτοσυναισθημα και να καλυτερεύσουν τις συνθήκες διαβίωσής τους μέσα και έξω από το σχολείο (Λαζαρίδης, 2005:189).

Σχετικά με το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών, ο Σ.Σ. μπορεί να βοηθήσει στην οργάνωση, τον προγραμματισμό και την πραγματοποίησή του, καθώς και στη διαχείριση προβλημάτων της τάξης (Π.Ι., 2008:82-83).

Επιπλέον, μπορεί να συμβάλει στην επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από προγράμματα δια βίου μάθησης και συνεχιζόμενης κατάρτισης, τα οποία θα συνδέουν τη θεωρία με την πράξη και θα παρέχουν ευκαιρίες για τη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Π.Ι., 2008:370-371, 379, 381).

Τέλος, ένα μεγάλο κομμάτι, που προκαλεί άγχος στους εκπαιδευτικούς και στο οποίο μπορεί να συνεισφέρει ο Σ.Σ., είναι αυτό της επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς στην εκπαιδευτική διαδικασία (Π.Ι., 2008:82-83).

Ο Σ.Σ. αποτελεί το συνδετικό κρίκο μεταξύ επιστήμης, πραγματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και των στόχων μελλοντικής ανάπτυξης αυτού και των εκπαιδευτικών που το στελεχώνουν. Με όρους management είναι ο “motivator in the middle” (Λαζαρίδης, 2005:10).

Παρακάτω περιγράφουμε μια έρευνα που μελετά το ρόλο του Σ.Σ. στην άμβλυνση του εργασιακού άγχους των Ε.Ε.Α.

5. Μεθοδολογία

5.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικοί στόχοι

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η μελέτη του εργασιακού άγχους των Ε.Ε.Α. και η ανάδειξη του ρόλου του Σ.Σ. στην άμβλυνση του εργασιακού άγχους αυτών.

Ερευνητικοί στόχοι:

- ο Ο εντοπισμός του επιπέδου εργασιακού άγχους των Ε.Ε.Α..
- ο Ο εντοπισμός των παραγόντων εργασιακού άγχους των Ε.Ε.Α..
- ο Το πώς ο ενισχυτικός και συμβουλευτικός ρόλος του Σ.Σ. αμβλύνει το εργασιακό άγχος των Ε.Ε.Α.
- ο Το επιθυμητό ηγετικό προφίλ του Σ.Σ. από τους Ε.Ε.Α..

5.2. Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας μας αποτέλεσαν 40 υποκείμενα από το συνολικό αριθμό των 70 υπηρετούντων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, ειδικού εκπαιδευτικού και ειδικού βοηθητικού προσωπικού στην Αχαΐα το Μάιο του 2010.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας δόθηκαν ερωτηματολόγια σε όλες τις σχολικές μονάδες ΕΑΕ του Ν. Αχαΐας:

5.3.Τεχνικές συλλογής δεδομένων

Στη συγκεκριμένη έρευνα ως τεχνική έρευνας επιλέχθηκε η τριγωνοποίηση. Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκαν η μέθοδος του ερωτηματολογίου και εκείνη της συνέντευξης

5.3.1. Ερωτηματολόγιο

Ως τεχνική συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, εργαλείο το οποίο χρησιμοποιείται ευρύτατα στις κοινωνικές επιστήμες, καθώς επιτρέπει τη συλλογή μεγάλου αριθμού δεδομένων σε σύντομο χρόνο. Αναφορικά με τη μεθοδολογία ανάπτυξης του ερωτηματολογίου, αυτή στηρίχθηκε, αφενός στα διατυπωμένα ερευνητικά ερωτήματα και, αφετέρου στη βιβλιογραφία και σε προ-ερευνητικές συζητήσεις με άτομα τα οποία ανήκαν στην ομάδα στόχο, αλλά και με το Σ.Σ. της Αχαΐας

Προκειμένου να εξασφαλίσουμε την εγκυρότητα της έρευνας, εφαρμόσαμε:

- ο Πιλοτική χρήση του ερωτηματολογίου σε πληθυσμό αντίστοιχο του δείγματος.
- ο Ερωτήσεις εσωτερικού ελέγχου (Sudman & Bradburn, 1983: 167-168).
- ο Ομάδες ερωτήσεων για το ίδιο ζητούμενο.

5.3.2. Συνέντευξη

Για την παραπέρα διερεύνηση της εγκυρότητας των απαντήσεων των ερωτηματολογίων χρησιμοποιήσαμε τη δομημένη συνέντευξη. Έτσι 5 ΕΕΑ του Ν. Αχαΐας, στους οποίους δεν είχε δοθεί ερωτηματολόγιο, υποβλήθηκαν σε δομημένη συνέντευξη, διάρκειας 20 λεπτών περίπου για την καθεμία χωριστά με άξονες παρόμοιους με αυτούς του γραπτού ερωτηματολογίου και απάντησαν σε 15 ερωτήσεις.

6. **Ανάλυση δεδομένων και αποτελέσματα**

6.1.Παράγοντες και επίπεδο εργασιακού άγχους

Στην ερώτηση: **«Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες σας προκαλούν άγχος;»**

Τα υποκείμενα απάντησαν ότι προκαλεί πάρα πολύ άγχος σε: (47,7%) ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τμήμα, (40,3%) η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή (35%) και ο ανεπαρκής παιδαγωγικός εξοπλισμός (34%). Με βάση τη διμεταβλητή ανάλυση, στατιστική σημαντικότητα ($\alpha < 0,05$) παρατηρήθηκε ως προς την ηλικία ($p=0,005$), τις σπουδές ($p=0,010$) και τα έτη υπηρεσίας ($p=0,009$).

Τα ευρήματα αυτό επιβεβαιώνονται από παρόμοιες έρευνες (Αβεντισιάν & συν., 2002, Παναγιωτακόπουλος, & συν, 1998).

6.2. Συμβολή του/της Σ.Σ. στην άμβλυνση του εργασιακού άγχους των ΕΕΑ

Στην ερώτηση: **«σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το εργασιακό σας άγχος θα μειωνόταν από τα παρακάτω;»**

Τα υποκείμενα απάντησαν ότι θα μειωνόταν από την οργάνωση δικτύων ΕΕΑ για την αλληλοϋποστήριξη των εκπαιδευτικών σχετικά με προβλήματα που αφορούν στη σχολική καθημερινότητα (25,5%), από τη συνεργασία με το Σ.Σ. για τον προγραμματισμό και την οργάνωση του διδακτικού έργου (26,2%) και από την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων (20,1%).

Με βάση τη διμεταβλητή ανάλυση, στατιστική σημαντικότητα ($\alpha < 0,05$) παρατηρήθηκε ως προς την ηλικία ($p = 0,007$) και τα έτη υπηρεσίας ($p = 0,000$).

Στην ερώτηση: **«θεωρείτε ότι η συχνή συνεργασία σας με το Σ.Σ. θα μπορούσε να μειώσει το εργασιακό σας άγχος;»**

Σε ποσοστό 83,2%, τα υποκείμενα απάντησαν θετικά και σε ποσοστό 16,8% αρνητικά.

Στην ερώτηση προσδιορισμού του τρόπου, το 75% των υποκειμένων απάντησαν με συμβουλές και υποστήριξη, το 32% μέσω της δια βίου εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, 21,3% με βοήθεια στην επικοινωνία και τις διαπροσωπικές σχέσεις και 11,2% με την υποστήριξη του Σ.Σ. σε θέματα σχετικά με τη Διοίκηση και τη νομοθεσία.

6.3. Ηγετικός ρόλος και χαρακτηριστικά του Σ.Σ.

Στην ερώτηση: **«θεωρείτε ότι ο Σ.Σ. πρέπει να;»**

Όλοι (100%) απάντησαν ότι πρέπει να λαμβάνει αποφάσεις με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και να επιδιώκει τη συναίνεση και το 99,3% ότι πρέπει να επιδιώκει την αμφίδρομη επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και να ενθαρρύνει την ομαδική εργασία.

Στατιστική σημαντικότητα παρατηρήθηκε ως προς τις σπουδές ($p = 0,014$) και τα έτη υπηρεσίας ($p = 0,040$).

7. Συμπεράσματα-συζήτηση

Εξετάζοντας τα αποτελέσματα της έρευνας, διαπιστώνουμε ότι:

Ο περισσότερος στρεσογόνος παράγοντας βρέθηκε να είναι ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τμήμα. Αυτό το εύρημα συμφωνεί και με σχετικές έρευνες (Τσιάκκιρος &

Πασιαρδής, 2002, Younghusband, 2006) και θα μπορούσε να συνδυαστεί με την ευθύνη των εκπαιδευτικών για την ασφάλεια των παιδιών, την έλλειψη υποστηρικτικού προσωπικού και την πίεση του χρόνου, παράγοντες που επίσης προκαλούν άγχος στους ΕΕΑ.

- Μια ακόμη ομάδα παραγόντων που προκαλούν άγχος, είναι αυτή που έχει να κάνει με την κακή κτιριακή υποδομή και τις ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή και παιδαγωγικό και εποπτικό υλικό. Η ύπαρξη εργασιακού άγχους, η οποία οφείλεται σε ακατάλληλες εργασιακές συνθήκες και σε ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή επιβεβαιώνεται και από παλαιότερες έρευνες (Κάντας, 2001, Westwood, 1991, Αβεντισιάν & συν, 2002).

- Η πίεση χρόνου και ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, επίσης, υποδείχθηκαν ως ιδιαίτερα στρεσογόνοι παράγοντες. Αν αυτό συνεχεταστεί με τα πολλαπλά καθήκοντα στα οποία τους ζητείται να ανταποκριθούν παράλληλα με το εκπαιδευτικό τους έργο γίνεται καλύτερα κατανοητή η δυσαναλογία των απαιτήσεων και του διαθέσιμου χρόνου των ΕΕΑ (Κάντας, 2001, Kelly & Berthelsen, 2006, Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2002).

Η συμβολή του Σ.Σ. στην άμβλυνση του εργασιακού άγχους των ΕΕΑ μπορεί να υλοποιηθεί με τις παρακάτω δράσεις:

- Οργάνωση δικτύων ΕΕΑ για την αλληλοϋποστήριξη των εκπαιδευτικών και συζήτηση σχετικά με προβλήματα που αφορούν στη σχολική καθημερινότητα. Το εύρημα αυτό, φαίνεται ότι επιβεβαιώνει παλαιότερες έρευνες που αναφέρουν ότι στις συναδελφικές σχέσεις, οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν την υποστήριξη που αποζητούν για να αντιμετωπίσουν τις αυξημένες επαγγελματικές τους υποχρεώσεις και να μετριάσουν το εργασιακό άγχος (Κουρτέση & Κάντας, 2000, Borg, 1990).

- Συνεργασία με τον Σ.Σ. για τον προγραμματισμό και την οργάνωση του διδακτικού έργου, κάτι με το οποίο συμφωνούν και οι ΣΣ (Π.Ι. 2008, :82, 2008:382).

- Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων. Οι διεθνείς τάσεις, άλλωστε, καταδεικνύουν την αναγκαιότητα για μετάβαση από την τυπική ή/και αποσπασματική επιμόρφωση σε διαδικασίες δια βίου ανάπτυξης του εκπαιδευτικού με στόχο τη δημιουργία μιας νέας επαγγελματικής συνείδησης (Π.Ι.(β), 2009:5).

Όπως προκύπτει από όλα τα παραπάνω, είναι πως, ο Σχολικός Σύμβουλος, μέσα από τον υποστηρικτικό και συμβουλευτικό του ρόλο, μπορεί να συμβάλει στην άμβλυνση του εργασιακού άγχους των ΕΕΑ, με όλους τους τρόπους τους οποίους τα υποκείμενα της έρευνας υπέδειξαν.

Μέσα από τις απαντήσεις στα ερωτήματα της έρευνας, οι ΕΕΑ περιέγραψαν ένα συμμετοχικό μοντέλο ηγεσίας για το Σ.Σ.. Πιο συγκεκριμένα, περιγράφουν έναν ηγέτη, ο οποίος λαμβάνει αποφάσεις και θέτει στόχους μέσα από συναινετικές και δημοκρατικές διαδικασίες, σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αποδοχής, επιδιώκει την αμφίδρομη επικοινωνία και την ομαδική εργασία, ορίζει ξεκάθαρα ρόλους και απαιτήσεις και έχει εμπιστοσύνη στην ηγετική του ικανότητα. Το συμμετοχικό στυλ ηγεσίας, σύμφωνα με την τυπολογία του Likert, βασίζεται στην πλήρη εμπιστοσύνη του ηγέτη προς τα μέλη της οργάνωσης. Οι αποφάσεις λαμβάνονται με δημοκρατικές διαδικασίες, όπου συμμετέχουν τα μέλη που αυτές οι διαδικασίες αφορούν. Γίνεται προσπάθεια για συναίνεση και ισχύει η αρχή της πλειοψηφίας. Επιδιώκεται η σωστή λειτουργία της αμφίδρομης επικοινωνίας και η συλλογική εργασία, ενώ τα συλλογικά αποτελέσματα και οι συλλογικές ανταμοιβές χρησιμοποιούνται ευρέως. Οι πολιτικές και πρακτικές της ηγεσίας, οι ικανότητες και η συμπεριφορά του ηγέτη, είναι αυτές που προσδιορίζουν την επικοινωνία στον οργανισμό και το σύστημα λήψης αποφάσεων, ώστε η ομάδα να οδηγηθεί σε παραγωγικά και ποιοτικά αποτελέσματα (Μπουραντάς, 2002:331-332).

Στο σημείο αυτό, να υπογραμμίσουμε ότι η εφαρμογή από μέρους των Σ.Σ. των αρχών της Διοικητικής Επιστήμης και της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού δεν είναι καθόλου μια απλή διαδικασία και οι σχετικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις δεν κατακτώνται μέσα από βραχυπρόθεσμα σεμινάρια. Αντίθετα, η ανάπτυξή τους είναι μια μακρόχρονη και πολύπλοκη διαδικασία, η οποία απαιτεί συνεχή και εντατική προσπάθεια, εκπαίδευση και κατάρτιση (Παπασταμάτης, 2008:253).

Εν κατακλείδι, οι ΕΕΑ:

- βιώνουν εργασιακό άγχος που οφείλεται σε παράγοντες του επαγγελματικού τους περιβάλλοντος,
- ο θεσμός του Σ.Σ. μπορεί να συμβάλει στην άμβλυνσή του μέσα από συγκεκριμένες δράσεις, ενέργειες και πρωτοβουλίες,
- ο ρόλος που οι ίδιοι οι ΕΕΑ σκιαγραφούν αναφορικά με το Σ.Σ. είναι συμβουλευτικός, υποστηρικτικός, διαμεσολαβητικός, ενισχυτικός, επιμορφωτικός
- προσδίδουν, δε, στο Σ.Σ. τα χαρακτηριστικά και το προφίλ του συμμετοχικού και δημοκρατικού ηγέτη.

Βιβλιογραφία

Borg, M. (1990). Occupational stress in British educational settings: A review. *Educational Psychology*, 31, 665-699.

<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos11/fl14.pdf>

(Ανακτήθηκε 31/1/2009).

Kelly, A. & Berthelsen, D., (1995). Preschool Teachers' experiences of Stress. *Teaching & Teacher Education*, Vol. 11, 4, 345-357.

OECD, *Education Policy Analysis*. 1998. Paris. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED422409&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED422409 (Ανακτήθηκε 31/1/2009).

Sudman, S. & Bradburn, N. (1983). *Asking Questions*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Westwood, P. (1991). A shrinking service (editorial). *Australian Journal of Remedial Education*, 23,1.

Younghusband, L. (2006). *Teacher stress and working environments. Implications for Teaching and Learning*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.mun.ca/harriscentre/Memorial_Presents/Teacher_Stress/NQ_article.pdf (Ανακτήθηκε 6/7/2009).

Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Α., Κουμπιάς, Ε., Γιαβρίμης, Π. (2002). *Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης: το χρόνιο άγχος των δασκάλων και η μετεξέλιξή του σε επαγγελματική εξουθένωση*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.pi-schools.gr/publications/mentor/Mentoras5.zip> (Ανακτήθηκε 31/1/2009).

Ανθης, Χ. & Κακλαμάνης, Θ. (2005). Ηγετικά στελέχη στην εκπαίδευση: από τη θεωρία στην πράξη Στο: *Διοίκηση Α/θμιας & Β/θμιας Εκπαίδευσης Πρακτικά 2^ο Πανελλήνιου Συνεδρίου, Άρτα 2-4 Δεκεμβρίου 2005* (τόμος 2, σελ.108-119). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής εκπαίδευσης, ΚΕ.Δ.ΕΚ.

Δουράνου, Α., (2007). *Οι απόψεις του ΟΟΣΑ για το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_7/03_doyranoy.pdf (Ανακτήθηκε 31/1/2009)

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, (2008). *Έκθεση σχετικά με τη βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A6-2008-0304+0+DOC+XML+V0//EL> (Ανακτήθηκε 31/1/2009).

Ηλιού, Μ. (1996α). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών σήμερα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. 90-91, 29-31.

Ηλιού, Μ. (2000). Οι εκπαιδευτικοί: εξέλιξη και διαφοροποίηση των ρόλων τους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. 113, 45-46.

Ηλιού. Μ. (1996β). Συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών: πίεση (stress) και επαγγελματική κόπωση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. 89, 27-28.

Κάντας, Α. (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*, (σσ.217-230). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κουρτέση, Π. & Κάντας, Α. (2000). Στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 114-115, 56-66.

Κουστουράκης. Γ., Παναγιωτακόπουλος, Χ., Κατσίλλης, Γ. (2000). Κοινωνιολογική προσέγγιση του αυτοαξιολογούμενου στρες σε δασκάλους εξαιτίας της εισόδου των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία: Η περίπτωση του «άγχους για τους υπολογιστές». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. 110, 122-131.

Λαζαρίδης, Ι. (2005). Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου. Στο: *Διοίκηση Α/θμιας & Β/θμιας Εκπαίδευσης Πρακτικά 2^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου, Άρτα 2-4 Δεκεμβρίου 2005* (τόμος 2, σελ.180-191). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής εκπαίδευσης, ΚΕ.Δ.ΕΚ.

Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α., Γιαλαμάς, Β. (2000). *Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 30, 139-161. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/4167/1/leontari_p.139-p.161_2000.pdf (Ανακτήθηκε 31/1/2009).

Μπαλάσκας, Κώστας. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Στο: *Διήμερο της Ο.Ι.Ε.Α.Ε.* Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Μπένου.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). *Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_epimorf.pdf (Ανακτήθηκε 30/7/2009).

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2008). *Η Ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας*

εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://pi-schools.gr/programs/erevnes/index_axiol.php (Ανακτήθηκε 10/8/2009).

Παναγιωτακόπουλος, Χ., Κουστουράκης, Γ. & Κατσίλλης, Γ. (1998). Κοινωνικά αποτελέσματα της διείσδυσης των Υπολογιστών στη ζωή μας: Η αντίχρεση του «άγχους για τους υπολογιστές», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 102, 112-120.

Παπασταμάτης, Α. (2008). Η σημασία της ηγεσίας και του μάνατζμεντ στην εκπαίδευση. Στο: *Επιμόρφωση Στελεχών της Εκπαίδευσης: Δράσεις-Αποτελέσματα-Προοπτικές. Πρακτικά Συνεδρίου Βόλος 19-20 Ιουνίου 2008*, 247-257. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παππά, Β. (2006). *Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

Παρασκευά, Φ. & Παπαγιάννη, Α. (2008). *Επιστημονικές & παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Τσιάκκιρος, Α., Πασιαρδής, Π. (2002). *Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων: Μια ποιοτική προσέγγιση*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση 33, 195-213.

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/4223/1/pasiardis_p.195-p.213_2002.pdf (Ανακτήθηκε 31/1/2009).

Φασούλης, Κ. (2001). *Η ποιότητα στη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης. Κριτική προσέγγιση στο σύστημα «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας»* Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos4/> (Ανακτήθηκε 31/1/2009).

Φλουρής, Γ. (2009). Επιστημονικές και Παιδαγωγικές δεξιότητες. Στο: *Επιμόρφωση Στελεχών της Εκπαίδευσης: Δράσεις-Αποτελέσματα-Προοπτικές. Πρακτικά Συνεδρίου Metropolitan 2008*, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Παρουσίαση ευχάριστων δραστηριοτήτων στην ξένη γλώσσα για το δημοτικό σχολείο, με διαπολιτισμικό χαρακτήρα

Ολυμπία Μαραγκού

Εκπαιδευτικός, MSc - Σύμβουλος Σταδιοδρομίας,

Γυμνασίου Μεγαλόπολης

Email: olmaragou@yahoo.com

Ιωάννης Μακρής

Εκπαιδευτικός - Σύμβουλος Σταδιοδρομίας,

1^ο ΕΠΑΛ Κορωπίου

Email: yanmakris@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί σύνολο πειραματισμού, εκπόνησης και πραγματοποίησης διασκεδαστικών δραστηριοτήτων, ως συμπληρωματικό υλικό για το δημοτικό σχολείο, με διαπολιτισμικό χαρακτήρα. Δεδομένου ότι η διδασκαλία της Γαλλικής γλώσσας έχει εισαχθεί στην πέμπτη και την έκτη τάξη του Ελληνικού δημόσιου δημοτικού σχολείου από το Σεπτέμβριο του 2005, ήταν για εμάς πραγματική πρόκληση και μας έδωσε το έναυσμα να προτείνουμε δραστηριότητες προσαρμοσμένες στην ηλικία, στο επίπεδο και στις ανάγκες των μαθητών, ανεξάρτητα από τη μέθοδο που χρησιμοποιείται στην τάξη και να ευαισθητοποιήσουμε τους μαθητές στην διαπολιτισμικότητα. Θέλοντας λοιπόν να διαπιστώσουμε μέχρι σε ποιο σημείο αυτή η παιδαγωγική προσέγγιση θα μπορούσε να πετύχει απέναντι σ' ένα κοινό πολυπολιτισμικό, δεδομένου ότι οι μετανάστες είναι πραγματικότητα στις μοντέρνες κοινωνίες, παρουσιάζουμε παιχνίδια που κεντρίζουν αρκετά το ενδιαφέρον των μαθητών και καταλήγουν στην εκμάθηση της γλώσσας-στόχου μέσα από την “ευχαρίστηση”. Σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησης αυτής της εργασίας, δεν είχαμε σε καμία περίπτωση τη φιλοδοξία να παρουσιάσουμε δραστηριότητες πρότυπα, αλλά μόνο παραδείγματα δραστηριοτήτων που θα μπορούσαν να εμπλουτίσουν την παραδοσιακή προσέγγιση των γαλλικών και να καταδείξουν ότι η διδασκαλία των ζωντανών ξένων γλωσσών στο δημοτικό σχολείο μπορεί να συμβάλλει στη γενική ανάπτυξη των μαθητών και στη διεύρυνση του γνωστικού και συναισθηματικού τους ορίζοντα.

Λέξεις κλειδιά: Διαπολιτισμικότητα, ευχαρίστηση, δραστηριότητες, ευαισθητοποίηση μαθητών

1. Πρόλογος

Η εκμάθηση της ξένης γλώσσας στο Δημοτικό σχολείο εστιάζεται πρωταρχικά στην ηλικία των μαθητών/τριών, στις μαθησιακές τους ανάγκες, στο μαθησιακό τους τύπο, στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους. Ιδιαίτερη προσοχή δίδεται στη σύνδεση της διαδικασίας εκμάθησης της ξένης γλώσσας με τις στρατηγικές εκμάθησης/διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στο Δημοτικό σχολείο. Οι στρατηγικές διδασκαλίας αποσκοπούν στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών/τριών. Στο πλαίσιο αυτό ο/η διδάσκων/ουσα μπορεί να υιοθετεί:

- α. διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας, με έμφαση σε αυτές που προάγουν την αυτενέργεια και την ανάπτυξη της φαντασίας των μαθητών/τριών,
- β. εναλλαγή μορφών και τύπων διδασκαλίας (δραστηριότητες, ασκήσεις, σχέδια εργασίας),
- γ. εναλλαγή διαφόρων μορφών εργασίας (ατομική, κατά ζεύγη, σε ομάδες).

Ειδικότερα, ο/η διδάσκων/ουσα θα πρέπει:

- να δημιουργεί ένα φιλικό κλίμα μέσα στην τάξη, προκειμένου να ενεργοποιείται το ενδιαφέρον των μαθητών για το συγκεκριμένο μάθημα και
- να παρέχει κίνητρα ενεργούς συμμετοχής όλων των μαθητών μέσα από ομαδικές παιγνιώδεις δραστηριότητες, που προσφέρουν δυνατότητες επικοινωνίας, συνεργασίας, ανάληψης πρωτοβουλιών, να επιδιώκει την καλλιέργεια σχέσεων εμπιστοσύνης με τους μαθητές, προκειμένου η διδακτική διαδικασία να εξελίσσεται στα πλαίσια της διάδρασης και της αλληλεπικοινωνίας.

Η προσέγγιση της ξένης γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο αποσκοπεί στα εξής:

1. Ευαισθητοποίηση στην ύπαρξη άλλων γλωσσικών κωδίκων πέραν της μητρικής γλώσσας. Η ευαισθητοποίηση αυτή συμβάλλει στην ανάπτυξη πνεύματος, ικανότητας και δεξιοτήτων, που σχετίζονται με την αφύπνιση στην πολυγλωσσία, το γραμματισμό και την καλλιέργεια των αρχών της πολυπολιτισμικότητας ως μιας θετικής και επιθυμητής πραγματικότητας.
2. Ευαισθητοποίηση και εξοικείωση με τους γλωσσικούς κώδικες σε επίπεδο πρόσληψης/κατανόησης, αναπαραγωγής και παραγωγής κυρίως προφορικού αλλά και γραπτού λόγου μέσω ποικίλων προσεγγίσεων και μεθόδων, ώστε σταδιακά οι μαθητές/τριες να οδηγηθούν στη συνειδητή εκμάθηση της ξένης γλώσσας.
3. Ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπεριφοράς με στόχο τη συναισθηματική προσέγγιση της γλώσσας με στόχο την επικοινωνία και την ανάπτυξη διαπολιτισμικής συνείδησης.

Η επαφή με τη ξένη γλώσσα στο Δημοτικό σχολείο προϋποθέτει ασκήσεις κατανόησης απλού προφορικού λόγου, επανάληψης, προφοράς, επιτονισμού, παιχνίδια ρόλων, προσομοίωσης, παντομίμα, δραματοποίηση, μαντέματα, ομαδικά παιχνίδια, επιτραπέζια παιχνίδια, δραστηριότητες ζωγραφικής και χαρτοκολλητικής, δραστηριότητες που εστιάζουν στη διάκριση πληροφοριών σχετικών με το χώρο, το χρόνο, την ομοιότητα και τη διαφορά. Παιχνίδια διασταυρώσεων βασισμένα σε εικονικές αναπαραστάσεις των μηνυμάτων, παιχνίδια που προβάλλουν διάφορα γεγονότα, κοινωνικές και πολιτισμικές καταστάσεις κοινωνικών δεξιοτήτων. Οργάνωση ατομικών ή ομαδικών παρουσιάσεων με επίκεντρο θεματικές περιοχές που ελκύουν τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών της συγκεκριμένης ηλικίας. Συμμετοχή σε απλά θεατρικά δρώμενα με βάση τα παιχνίδια ρόλων, τη δραματοποίηση και γενικότερα τη χρήση της γλώσσας βασισμένη και στη διαπολιτισμικότητα.

2. Διαπολιτισμικότητα

Διαπολιτισμικότητα σημαίνει μια δυναμική αλληλεπίδρασης διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και ατόμων με τελικό στόχο το μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας, ώστε να δίνεται η δυνατότητα να εκφράζονται ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, διατηρώντας την πολιτισμική τους ταυτότητα και εμπλουτίζοντας την παράλληλα με στοιχεία της ταυτότητας του Άλλου (Λιακοπούλου, 2006).

Στις μέρες μας, η παγκοσμιοποίηση, φαινόμενο του παρόντα αιώνα, απαιτεί τη συγκρότηση μιας Ευρώπης ενωμένης και διευρυμένης που θα περιλαμβάνει διαφορετικές κουλτούρες επιτρέποντας σε κάθε άτομο να διατηρήσει την προσωπική του ταυτότητα.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση του σήμερα χαρακτηρίζεται από ένα μωσαϊκό γλωσσών και κουλτούρας, από μία συνεχή κίνηση πληθυσμού για διαφορετικούς λόγους (προσωπικούς ή επαγγελματικούς), η διαδικασία επαφής ανάμεσα στις κουλτούρες παραμένει ένας στόχος που οφείλουμε να προσεγγίσουμε.

Ο όρος “διαπολιτισμικότητα”, στην παιδαγωγική, σημαίνει “απόκτηση πληροφοριών σχετικών με έθιμα, θεσμούς, με την ιστορία μιας κοινωνίας που δεν είναι η κοινωνία καταγωγής των μαθητών” (Kramsch, 1993: 60).

Κατά την Abdallah-Pretceille, η διαπολιτισμικότητα ορίζεται ως ένα σχήμα που ευνοεί την κατανόηση διαφόρων κοινωνικών και εκπαιδευτικών προβλημάτων σε σχέση με την πολιτιστική διαφορετικότητα που ανακύπτει κάθε φορά (1996).

Η “διαπολιτισμική εκπαίδευση”, όρος σχετικά πρόσφατος στην παιδαγωγική επιστήμη, έχει τη φιλοδοξία να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες που γεννήθηκαν από τη

μετατροπή των μονοπολιτισμικών σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Ο πρωταρχικός στόχος παραμένει η ανάπτυξη της ευαισθητοποίησης παιδιών, ενηλίκων και δασκάλων απέναντι στον πολιτισμό του Άλλου, του “ξένου”, όπως αυτός παρουσιάζεται μέσα από τη νοοτροπία του, τη γλώσσα, τη θρησκεία, τις κοινωνικές αξίες.

Ο εκπαιδευτικός της ξένης γλώσσας έχει ως αποστολή του να προσφέρει στους νέους τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε επίπεδο ανθρωπιστικό, ηθικό, πνευματικό και κοινωνικό ώστε να μπορέσουν να γίνουν ενήλικες ικανοί να δομήσουν σωστά το μέλλον τους. Χάρη στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας θα ανοιχτούν προς τον εξωτερικό κόσμο, θα δημιουργήσουν και θα διατηρήσουν άμεσες σχέσεις με αλλόφωνους. Έτσι, θα επαναπροσδιορίσουν τη θεώρηση του κόσμου δια μέσου της άλλης κουλτούρας, συνειδητοποιώντας την εθνική τους κληρονομιά, θα αναπτύξουν το σεβασμό προς τον Άλλο και τη διαπολιτισμική τους ικανότητα.

Το σχολείο πρέπει να είναι ο κατ'εξοχήν τόπος όπου οι μαθητές μαθαίνουν να αναγνωρίζουν την ετερότητα και να την αντιμετωπίζουν με θετικό τρόπο. Επίσης, η σύγκριση και οι διαφορές στους κόλπους του σχολείου μπορούν να συνδράμουν ώστε να απαγκιστρωθούν από την κουλτούρα τους, πρωταρχικός στόχος κάθε επαρκούς και μοντέρνας εκπαίδευσης. Η διδακτική αυτή πρακτική αποδεικνύει πως το Δημοτικό είναι πραγματικά ο τόπος όπου ο μαθητής προερχόμενος από τον παιδικό του μικρόκοσμο θα προσεγγίσει την πλησιέστερή του κουλτούρα αλλά και την πιο απομακρυσμένη δια μέσου δραστηριοτήτων βασισμένων στα παιχνίδια, τους χορούς, τα τραγούδια.

Κατά τις Κανακίδου & Παπαγιάννη (1998: 45), ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης βασίζεται σε τέσσερις άξονες που αναφέρονται και ως στόχοι:

- Θετικές στάσεις απέναντι στις πολιτισμικές διαφορές.
- Σταθερότητα.
- Σεβασμός των άλλων πολιτισμών ως ισότιμων.
- Εκπαίδευση εν ειρήνη.

Επιπλέον, η διαπολιτισμική εκπαίδευση παραπέμπει σε δύο διακριτά στάδια: Πρώτον, στο εκπαιδευτικό σύστημα, υπό την έννοια των ρυθμίσεων αλλά και της πραγματικότητας (ποιότητα υλικοτεχνικής υποδομής και υπηρεσιών) μιας κοινωνίας με αντικείμενο την εκπαίδευση. Δεύτερον, στη διαδικασία και το αποτέλεσμα της άσκησης αγωγής μέσα στο σχολείο. Ο ρόλος του σχολείου αποκτά μία ιδιαίτερη σημαντικότητα ώστε να καταφέρει να προάγει την εκπαίδευση μέσα από ένα πρίσμα διαπολιτισμικότητας. Η εκπαιδευτική πρακτική εμφανίζεται ως επικοινωνία δια μέσου της οποίας όλοι οι ενδιαφερόμενοι (εκπαιδευόμενοι - εκπαιδευτές) βρίσκουν την προσωπική τους ταυτότητα, αναπτύσσοντας

την ατομικότητά τους σε μία σχέση αμφίπλευρης επιρροής. Στους μαθητές του Δημοτικού η ανακάλυψη της ξένης γλώσσας και κουλτούρας θα ξεκινήσει από τις “κοινωνικές τους αναπαραστάσεις, τις αναπαραστάσεις της εκμάθησης της γλώσσας, της ξένης κουλτούρας” (Zarate, 1986: 135). Ο νεαρός μαθητής των 10-11 ετών είναι έτοιμος να ανοιχτεί σε μία καινούρια γλώσσα και πολιτισμό και να εκφράσει τις ανάγκες του και τα βασικά του συναισθήματα στηριζόμενος σε κινήσεις, μιλώντας μέσα από το σώμα του. Ο σκοπός του μαθήματος της ξένης γλώσσας στο Δημοτικό δεν είναι μόνο να βελτιώσει στενά τη χρήση της γλώσσας, αλλά και να πολλαπλασιάσει δεξιότητες γλωσσικές, πολιτιστικές, διαπολιτισμικές. Αναμφισβήτητα, μία τάξη με τα παραπάνω χαρακτηριστικά καλεί τους μαθητές της να επενδύσουν στη σχέση εθνικής και “Άλλης” κουλτούρας, με γνώμονα πως μέσα από την αντιμετώπιση του άλλου, οριοθετείται ο εαυτός που διαμορφώνεται σταδιακά.

3. Επικοινωνιακή- Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Αν θεωρήσουμε πως κάθε εκπαιδευτική πρακτική οφείλει να στοχεύει στην ποικιλία των γλωσσολογικών και πολιτισμικών εμπειριών των μαθητών, είναι σημαντικό να εστιάσει κανείς στην επικοινωνιακή και πολιτιστική σύσταση της ξένης γλώσσας, για μεγάλο χρονικό διάστημα αγνοημένη, που μοιάζει στις μέρες μας να υπολογίζεται περισσότερο. Μέσα από αυτό το πρίσμα, η επικοινωνιακή προσέγγιση προσδιόρισε τις πραγματικές ανάγκες της επικοινωνίας των παιδιών, ανάλυσε τις ιδιαιτερότητές τους και έθεσε τον μαθητή στο κέντρο της διαδικασίας, αυτό που παίζει τον σημαντικότερο ρόλο δεν είναι ο καλύτερος τρόπος να παρουσιάσουμε την ξένη γλώσσα, αλλά το μέσο με το οποίο ο μαθητής θα δράσει στα πλαίσια αυτής της εκμάθησης. Σίγουρα, ένα επικοινωνιακό και διαπολιτισμικό μάθημα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές να:

- Αφήνουν ελεύθερη τη φαντασία τους.
- Εκφράζονται όσο το δυνατό πιο αυθόρμητα.
- Ανοίγονται προς τη διαφορετική κουλτούρα.
- Επικοινωνούν, χτίζουν γέφυρα προς τον “Άλλο”.

Σε μία τέτοια τάξη ο εκπαιδευτικός δεν είναι πια κριτής των τυχόν λαθών, αλλά εμπυχωτής διαλόγων όπου ο μαθητής δίνει φωνή στα συναισθήματά του θέτοντας ερωτήματα που διευρύνουν τους ορίζοντές του. Ο δάσκαλος είναι κάθε φορά παρών για να προσφέρει υποστήριξη, διορθώσεις, αν αυτοί το επιθυμούν, καθοδήγηση χωρίς να τους χειραγωγεί. Επίσης, οι μαθητές συμμετέχοντας στο μάθημα πετυχαίνουν να μη μένουν αδρανείς και “δεν αρκούνται να δέχονται το μήνυμα, οπτικό ή προφορικό που ο δάσκαλός τους μεταδίδει, ως μόνος κάτοχος της γνώσης” (Pretceille, 1982: 77).

4. Ευχάριστες δραστηριότητες

Με τον όρο παιχνίδι ή ευχάριστη δραστηριότητα, εννοούμε την “ψυχολογική απεμπλοκή, πρόσφορη για την απελευθέρωση της επικοινωνίας” (Pretceille, 1982: 163).

Ο παιγνιώδης χαρακτήρας μπορεί εύκολα να συνδυαστεί με την επιθυμία για μάθηση και επικοινωνία, αφού οι μαθητές του Δημοτικού κατανοούν τη σχολική εργασία που τους προτείνεται ως χώρο ανταλλαγών, ευχάριστων δραστηριοτήτων, χώρο ελεύθερο για την παιδική ηλικία και είναι ο συνδυασμός όλων αυτών των χαρακτηριστικών που τους ελκύει.

Είναι πραγματικότητα ότι τα παιχνίδια γεννιούνται στο πλαίσιο της παιδικής πρακτικής, όταν το παιχνίδι είναι ένα κατασκεύασμα του εγώ, η αντιμετώπιση του κόσμου μας. Παιδί είναι αυτό που παίζει και ό,τι μαθαίνει μπορεί να το κάνει μέσα από το παιχνίδι. Ένα από τα επιχειρήματα που διατυπώνονται υπέρ των ευχάριστων δραστηριοτήτων είναι ότι τα παιχνίδια είναι από μόνα τους ευχάριστα: μάθημα με πλήξη δεν υφίσταται, αλλά ας μην ξεχνάμε ότι η διασκέδαση δεν είναι το μοναδικό κίνητρο. Ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο κομμάτι της εκμάθησης ξένης γλώσσας στο σχολείο είναι πρωταρχικής σημασίας, αφού είμαστε εμείς οι δάσκαλοι που θα βοηθήσουμε να αναδυθεί στην επιφάνεια η παιγνιώδης διάσταση του μαθήματος με διαπολιτισμική χροιά. Αυτό που σε τελική ανάλυση μας απασχολεί είναι να εισάγουμε στη διδασκαλία μας ευχάριστες δραστηριότητες που μπορούν να κινητοποιήσουν τους μαθητές και να επανατοποθετήσουμε τη γλώσσα σε ένα πλαίσιο πιο ευρύ, πιο ευχάριστο για τους ίδιους και να καταφέρουμε να απαντήσουμε στην περιέργεια των παιδιών μέσα από θετική διάθεση. Προκειμένου να προσεγγίσουμε αυτό το διδακτικό στόχο, θα προστρέξουμε σε ανοικτού τύπου δραστηριότητες, απελευθερωμένες από το συστηματικό χαρακτήρα των μεθόδων εκμάθησης της γλώσσας και θα προσπαθήσουμε να εμπλουτίσουμε το υπάρχον υλικό του Αναλυτικού Προγράμματος δημιουργώντας τις συνθήκες για πιο ελεύθερη έκφραση γύρω από την κουλτούρα-στόχο μέσα από τη φαντασία, την παρατήρηση, την έκφραση των συναισθημάτων.

Ο μαθητής της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού θα έχει την ευκαιρία να παίζει για να μάθει, να επαναλάβει τη γραμματική ίσως μέσα από τη διήγηση ιστοριών, παζλ κ.τ.λ. Εξάλλου, η εισαγωγή τέτοιων δραστηριοτήτων, ως συμπληρωματικό υλικό, θα δώσει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να χαλαρώσει, να περάσει μαζί με τους μαθητές στη δράση, να αυτοσχεδιάσει. Όπως ο Ο' Neil αναφέρει “μπορεί τα παιδιά να τα καταφέρνουν καλύτερα από τους ενήλικους στην κατανόηση της ξένης γλώσσας επειδή η καινούρια αυτή γλώσσα μαθαίνεται μέσα από το παιχνίδι και τα παιδιά ανταποκρίνονται με δράση” (1993: 205). Επίσης, ο Moyles στο βιβλίο του “Just playing? The Role and Status of Play in Early

Childhood Education” ενισχύει την προηγούμενη άποψη λέγοντας ότι “το παιχνίδι μπορεί να είναι εξάισιος τρόπος για να μάθουμε” (1990: 17). Θέτοντας σε εφαρμογή ένα είδος εκπαίδευσης βασισμένο στην παιδαγωγική πρακτική της διαπολιτισμικότητας στο Δημοτικό σχολείο εμπλουτίζουμε συγκεκριμένους στόχους, το περιεχόμενο, βελτιώνουμε τη θέση του δασκάλου όπως και τους τρόπους εκμάθησης στους οποίους βασίζεται ένα μάθημα γλώσσας. Υπάρχει πράγματι πιθανότητα επιτυχίας αυτής της στρατηγικής εκμάθησης της ξένης γλώσσας; Για να απαντήσει κάποιος στο παραπάνω ερώτημα πρέπει να λάβει υπόψη του ότι η σχέση δασκάλου - μαθητή βασίζεται σε συγκεκριμένους κανόνες:

- Ομαδική μάθηση.
- Ενεργοί μαθητές στην τάξη.
- Οι μαθητές εισπράττουν το αποτέλεσμα της προσπάθειάς τους.

Χωρίς να θέλουμε να ισχυριστούμε ότι μπορεί να μάθει κάποιος μόνο παίζοντας και διασκεδάζοντας κάθε στιγμή, θα μπορούσαμε να καταλήξουμε σε δύο συγκεκριμένα στοιχεία σχετικά με την επιτυχία αυτής της στρατηγικής:

- Οι ευχάριστες δραστηριότητες μπορούν να εμπλουτίσουν την παιδαγωγική πρακτική.
- Ο στόχος της εκμάθησης της ξένης γλώσσας στο Δημοτικό δεν είναι να μάθει κάποιος αποκλειστικά και μόνο τη γλώσσα, αλλά να πολλαπλασιάσει τις γλωσσικές, πολιτιστικές και διαπολιτισμικές δεξιότητες παρόλο που η εκπαιδευτική διαδικασία δεν αποκόπτεται από τον παιγνιώδη και ελκυστικό χαρακτήρα των δραστηριοτήτων.

5. Παρουσίαση δραστηριοτήτων

Προκειμένου να προσεγγίσουμε το θέμα της διαπολιτισμικότητας μέσα από ευχάριστες δραστηριότητες για το Δημοτικό επιλέγουμε τρεις διαφορετικές δραστηριότητες προσαρμοσμένες στην ηλικία, το επίπεδο και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Αν θέλαμε να δώσουμε ένα τίτλο στην όλη διαδικασία, θα λέγαμε: *Παίζουμε;*

Αν δίναμε κι έναν υπότιτλο, αυτός θα ήταν: *Επικοινωνούμε μέσα από τα παιχνίδια.*

Οι στόχοι του πειραματισμού είναι: α) Επικοινωνιακή και διαπολιτισμική προσέγγιση μέσω ευχάριστων δραστηριοτήτων, β) Δημιουργικότητα, αξιοποίηση ποικιλίας ερεθισμάτων, γ) Ανακάλυψη στερεοτύπων και χρήση των παιχνιδιών χωρίς το εμπόδιο της διαφορετικής γλώσσας, δ) Ανταλλαγή στοιχείων κουλτούρας στο περιβάλλον της τάξης. Το κοινό στο οποίο απευθυνόμαστε είναι μαθητές Ε-ΣΤ Δημοτικού και η υπηκοότητά τους είναι Ελληνική και οποιαδήποτε ξένη μπορεί να συναντήσουμε στο ελληνικό σχολείο. Ως κώδικα επικοινωνίας χρησιμοποιήσαμε εικόνες, χρώματα, σχήματα.

5.1 Δραστηριότητα: Κάρτες με εικόνες

Τύπος: Δραστηριότητα βασισμένη στην αναγνώριση ζώων ή αντικειμένων μέσα από κάρτες - εικόνες. Ο στόχος είναι να έχουν τη δυνατότητα οι μαθητές να αναγνωρίζουν ζώα από τον ήχο ή τις κινήσεις τους (ο ήχος της φωνής ενός ζώου μπορεί να αποδίδεται διαφορετικά από γλώσσα σε γλώσσα) χωρίς να γίνεται η γλώσσα εμπόδιο ή από την περιγραφή ενός αντικειμένου της καθημερινής ζωής με όποιο τρόπο εκείνοι επιλέγουν. Το υλικό που χρησιμοποιείται για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι κάρτες που απεικονίζουν γνωστά σε όλους ζώα και αντικείμενα.

Διαδικασία: Ο δάσκαλος εμφανίζει στα παιδιά ένα κουτί που περιέχει κάρτες με ζώα - αντικείμενα και τους προτρέπει να τραβήξουν στην τύχη. Κάθε συμμετέχων πρέπει να μιμηθεί αυτό που βλέπει στην κάρτα του. Αν πρόκειται για αντικείμενο το περιγράφει χωρίς να το ονομάσει, αν πρόκειται για ζώο, μιμείται τη φωνή ή τις κινήσεις του. Το παιχνίδι τελειώνει όταν τελειώσουν οι κάρτες. Όποιος δεν καταφέρνει να περιγράψει την εικόνα της κάρτας του χάνει τη σειρά του. Στη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές καλούνται να πάρουν το λόγο όσο το δυνατό περισσότερες φορές και να τα καταφέρουν χωρίς να εμποδίζονται όταν δε βρίσκουν την κατάλληλη λέξη για να περιγράψουν κάτι.

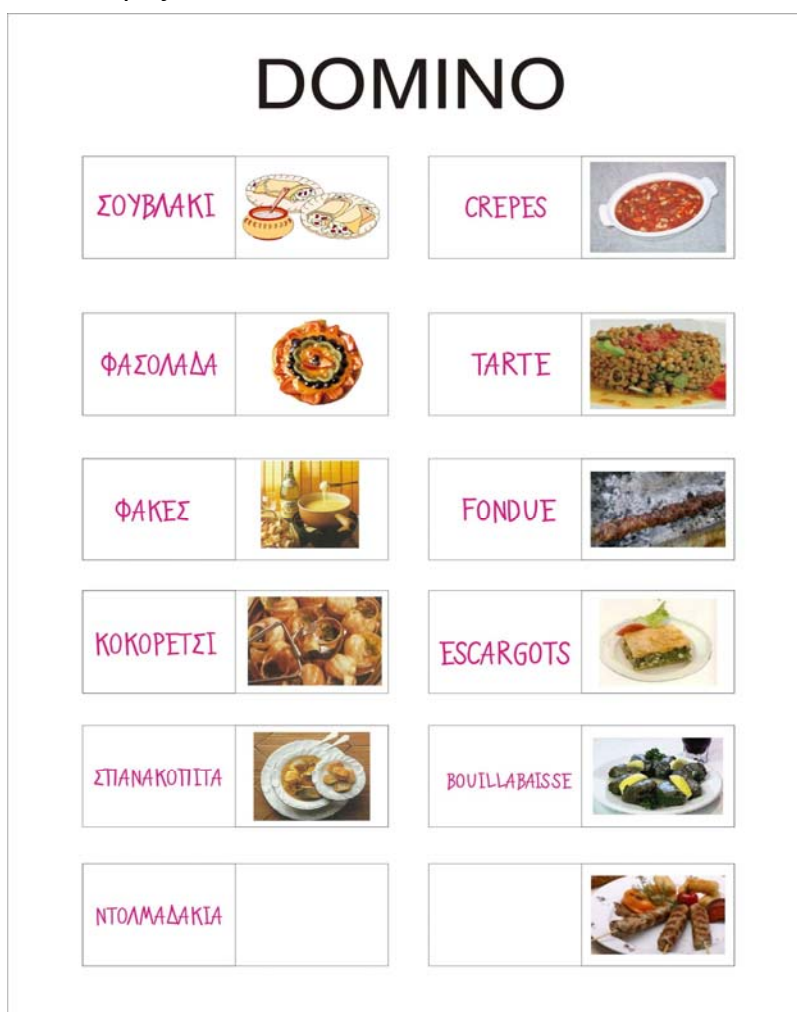


5.2 Δραστηριότητα: Ντόμινο – Ας παίζουμε με τα φαγητά

Τύπος: Ευχάριστη δραστηριότητα βασισμένη σε ένα παιχνίδι ντόμινο. Ο στόχος είναι να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές γύρω από τις διατροφικές επιλογές των λαών και να εμπλουτίσουν τη γνώση τους σχετικά με τη γαλλική κουζίνα, στην προκειμένη περίπτωση. Τα φαγητά απεικονίζονται στις κάρτες που αποτελούν και τα κομμάτια του ντόμινο. Η διάρκεια της δραστηριότητας εξαρτάται από τον αριθμό των μαθητών.

Διαδικασία: Ο δάσκαλος προτείνει στα παιδιά να καθίσουν σε κύκλο. Τοποθετεί τις κάρτες του ντόμινο με την όψη προς το πάτωμα και οι μαθητές καλούνται να προσπαθήσουν σε ζευγάρια να συμπληρώσουν το ντόμινο επιλέγοντας τη σωστή κάρτα ώστε να αντιστοιχήσουν την εικόνα του φαγητού με το όνομά του. Κερδίζει όποιος απαλλάγει το συντομότερο δυνατό από τις κάρτες που έχει μπροστά του.

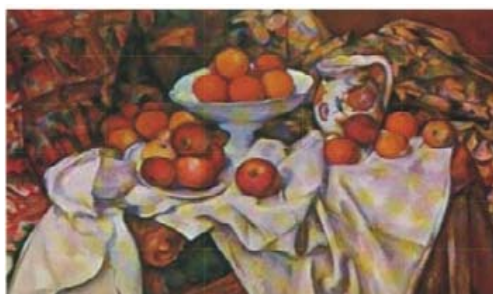
Προκειμένου να καλλιεργήσουν περισσότερο οι μαθητές την κοινωνικοπολιτισμική και διαπολιτισμική ικανότητα, μπορούν να κατασκευάσουν μίνι διαλόγους με φαγητά της αρεσκείας τους ή του τόπου τους (π.χ. σε ένα εστιατόριο...) και στο τέλος του τριμήνου ή του σχολικού έτους να διοργανώσουν με τη βοήθεια της οικογένειάς τους μία γιορτή με θέμα: “Ημέρα Γεύσης”. Με τον παραπάνω τρόπο, τα φαγητά γίνονται σημείο αναφοράς στερεοτύπων και κουλτούρας.



5.3 Δραστηριότητα: Ένα παζλ για εσάς ή Η Τέχνη στην υπηρεσία της εκπαίδευσης

Τύπος: Κατασκευή ενός παζλ και επεξεργασία της εικόνας που προκύπτει. Ο στόχος είναι να εμπλουτίσει ο μαθητής τη γενική κουλτούρα μέσω της τέχνης, να ευαισθητοποιηθεί σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα δια μέσου δύο πινάκων ζωγραφικής με ίδιο θέμα (φρούτα, λαχανικά...). Σε ένα δεύτερο επίπεδο μπορεί ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει το συγκεκριμένο υλικό προκειμένου να εμβαθύνει στο επίπεδο της γραμματικής ή του συντακτικού. Το μέσο που χρησιμοποιείται είναι ένας πίνακας Έλληνα ζωγράφου (Ι. Σταύρου) και ενός Γάλλου (P. Cézanne). Οι μαθητές μπορεί να βρίσκονται σε αρχάριο επίπεδο και η διάρκεια της δραστηριότητας είναι περίπου 20'.

Διαδικασία: Ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε δύο ομάδες. Μοιράζει τους δύο πίνακες (με τη μορφή κομματιών παζλ). Η πρώτη ομάδα παίρνει τα κομμάτια του ελληνικού πίνακα και η δεύτερη αυτά του γαλλικού πίνακα. Οι μαθητές προσπαθούν να ξαναφτιάξουν τους πίνακες όπως ήταν στην αρχική τους μορφή. Κερδίζει η ομάδα που το καταφέρνει πρώτη. Τα παιδιά παρουσιάζουν τους πίνακες στους συμμαθητές τους, και διηγούνται ό,τι βλέπουν. Στη συνέχεια, ο δάσκαλος μπορεί να προτείνει τίτλους και οι μαθητές προσπαθούν να βρουν αυτόν που ταιριάζει καλύτερα και ίσως να κατασκευάσουν διαλόγους γύρω από το θέμα των πινάκων. Η δραστηριότητα είναι απόλυτα βασισμένη στην εικόνα, προσφέρει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να παρουσιάσει ποικίλες πληροφορίες και ό,τι άλλο μπορεί να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών. Τέλος, οι ενδιαφερόμενοι μαθητές μπορούν να συζητήσουν με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού γύρω από τη ζωή και το έργο των ζωγράφων ή την τεχνοτροπία τους.



6. Αντιδράσεις- Συμπεράσματα

Η παρουσίαση και επεξεργασία των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων σε τάξεις Δημοτικών σχολείων ανέδειξε τις παρακάτω αντιδράσεις και συμπεράσματα: Η ανταπόκριση των κοριτσιών ήταν πιο θερμή και άμεση από αυτή των αγοριών, φαινόμενο που ίσως δικαιολογείται από το γεγονός ότι η εκμάθηση της ξένης γλώσσας στο Δημοτικό, και κυρίως της γαλλικής, είναι πλησιέστερη στην προσωπικότητά τους. Τα κορίτσια προσαρμόζονται ευκολότερα στο ρυθμό των δραστηριοτήτων, είναι πιο αυτόνομα και κεντρίζεται το ενδιαφέρον τους.

Αναφορικά με την αντίδραση των αγοριών, η ώρα της εκμάθησης της ξένης γλώσσας είναι ώρα που προκαλεί αναστάτωση, απειθαρχία κάποιες φορές και παρουσιάζουν συμπεριφορά πολύ παιδική που δεν αντιστοιχεί στην ηλικία τους. Παρόλες αυτές τις αρνητικές διαπιστώσεις, στη μεγάλη πλειοψηφία τους οι δραστηριότητες έτυχαν του ενδιαφέροντος και της εκτίμησης των μικρών μαθητών και συμμετείχαν σε αυτές με ενθουσιασμό. Επιπλέον η στάση των αλλοδαπών μαθητών ήταν θετική, ακολούθησαν το ρυθμό της τάξης, συμμετείχαν ενεργά, φάνηκε να είναι “ανοιχτοί” ίσως σε μία προσπάθειά τους να ενταχθούν στην κοινωνία υποδοχής.

Τελικά, σχετικά με τη διαπολιτισμική διάσταση των δραστηριοτήτων, οι μαθητές απέδειξαν ότι η διαπολιτισμικότητα είναι ένας τομέας που τους αγγίζει πραγματικά, αφού κατανοούν το ξένο ως διαφορετικό, ενδιαφέρον και ζητούν να γνωρίσουν τις πολιτιστικές πτυχές κάθε χώρας, ζητούν να μάθουν μέσα από το παιχνίδι και τη χαρά.

Η ανταπόκρισή τους προήλθε σε ένα μεγάλο βαθμό από την αυθόρμητη επικοινωνία με τη λιγότερη δυνατή παρέμβαση του δασκάλου. Η διαπολιτισμική προσέγγιση εθνικοτήτων και πολιτισμικής καταγωγής μέσω συμβόλων και αξιών βασίστηκε στην επικοινωνία που εστίασε στην περιέργεια, στη διάδραση, στην ανακάλυψη, στον ενθουσιασμό χωρίς τη δυσκολία κατάκτησης της γλώσσας. Η προσέγγιση στη μάθηση υπήρξε δυναμική, διασκεδαστική, πολυαισθητηριακή. Η ομαδική εργασία προωθήθηκε σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

Η συνεργασία μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής, κουλτούρας και αξιών αναπτύχθηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να δοθεί η ευκαιρία ν’ ανταλλάξουν ενδεχομένως και πολυπολιτισμικά στοιχεία σε προστατευμένο περιβάλλον. Τέλος, ενισχύθηκαν βασικές γνώσεις σε δεξιότητες γλώσσας και ακρόασης κατά τη διάρκεια της εκμάθησης της ξένης γλώσσας. Τα παραπάνω στοιχεία είναι απολύτως απαραίτητα ώστε να πετύχουμε διδασκαλία με πολλά κίνητρα που αναπτύσσει σχέσεις μεταξύ μαθητών που εργάζονται ομαδικά για να αποκτήσουν γνώσεις διαπολιτισμικού χαρακτήρα. Ας μη διστάζουμε να είμαστε ανοιχτοί στα

διαφορετικά στοιχεία περιβάλλοντος, να ενσωματώνουμε διαπολιτισμικά στοιχεία ώστε να πετύχουμε διδασκαλία με πολλά κίνητρα που αναπτύσσει σχέσεις μεταξύ μαθητών που εργάζονται ομαδικά για να αποκτήσουν γνώσεις διαπολιτισμικού χαρακτήρα.

Μπροστά σε αυτές τις διαπιστώσεις ο εκπαιδευτικός καλείται να δημιουργήσει μία ατμόσφαιρα θαλπωρής όπου η προσωπική του εμπλοκή είναι καταλυτική και η επιτυχία της διδασκαλίας του βασίζεται σε αυτή ακριβώς τη συμπεριφορά. Διαμέσου του δασκάλου και της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής διαδικασίας καλούμαστε να επαναπροσδιορίσουμε, να διερευνήσουμε διαδικασίες και νοοτροπίες, στάσεις και αξιολογικά συστήματα που θα προσφέρουν στην πορεία κοινωνική συνοχή και ανάπτυξη. Ο εκπαιδευτικός του σήμερα οφείλει να αναπτύξει τη διαπολιτισμικότητα στην τάξη του, ανταποκρινόμενος με ευαισθησία σε κάθε μαθητή που βρίσκει απέναντί του. Προκειμένου να πετύχει τα προηγούμενα, πρέπει να εδραιώσει τη συναισθηματική και ψυχολογική ασφάλεια των αλλοδαπών και μη μαθητών, να δώσει προτεραιότητα στον επικοινωνιακό λόγο στις μεθόδους που ευνοούν την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών όλων των εθνικοτήτων, οι δραστηριότητες να ανταποκρίνονται όχι μόνο στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, αλλά και στην “περιπέτεια” προς την κατάκτηση της γνώσης μέσα από την ευχαρίστηση και την εξερεύνηση. Η κάθε αναφορά σε πολιτισμικά και γλωσσικά δεδομένα της χώρας προέλευσης του μαθητή πρέπει να γίνεται με μεγάλη προσοχή, ώστε να μην καταλήξει σε χλευασμό ή αποξένωση του. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση οφείλει να στραφεί προς την ανακάλυψη νέων παιδαγωγικών και διδακτικών δρόμων που θα ικανοποιούν την ανάγκη για αλληλογνωριμία, την ανάπτυξη του αυτοσυναισθήματος και του αμοιβαίου σεβασμού όλων των μαθητών μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Ο στόχος πρέπει να είναι πάντα η κατανόηση της διαφορετικότητας δίνοντας έμφαση στη σχετικότητα των πολιτισμών και βοηθώντας τους να συγκρίνουν τις ατομικές τους παραδοχές και αξίες με αυτές των άλλων πολιτισμών, χωρίς να αισθάνονται μειονεκτικά ή άβολα.

Είναι επιτακτική η ανάγκη της αποδοχής της ετερότητας και οφείλουμε να τη διαχειριστούμε σε κάθε επίπεδο: κράτους, κοινωνίας και εκπαίδευσης. Η διαπολιτισμικότητα μπορεί να διαπερνά όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, ξεκινώντας από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καταλήγει σε όλες τις βαθμίδες και τελικά γίνεται τρόπος σκέψης, προσωπικής στάσης και συμπεριφοράς.

Βιβλιογραφία

Abdallah-Pretceille, M. (1982). *Des enfants francophones à l'école: quel apprentissage, quel français?* Paris: Cahier de pédagogie moderne.

Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Anthropos.

Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Kramsch, C. (1993). La composante culturelle de la didactique des langues. *Le Francais dans le Monde Janvier*, 1995, 54-69.

Λιακοπούλου, Μ. (2006). Η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. *Παιδαγωγικές Μελέτες και Έρευνες*, 28. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Moyles, J. (1990). *Just Playing? The Role and Status of Playing in Early Childhood Education*. Open University Press.

O'Neil C. (1993). *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*. Paris: Hatier-Didier.

Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.

Χαρισματικά παιδιά: “Μία αλήθεια για λίγους στην ελληνική πραγματικότητα”. Μελέτη περίπτωσης χαρισματικού ατόμου.

Ματζίρη, Ευαγγελία

Κοινωνική Ανθρωπολόγος

Email: evelynmatzi@gmail.com

Χουτζίδου, Μάρθα

Φιλόλογος Αγγλικής Γλώσσας

Email: mxoutzid@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα στηρίζεται στη μελέτη περίπτωσης και σκοπός της είναι να περιγράψουμε τα χαρακτηριστικά ενός χαρισματικού ατόμου, τις ανάγκες του στον εκπαιδευτικό τομέα καθώς και τα προβλήματα κοινωνικοποίησης που μπορεί να υφίσταται. Συγκεκριμένα μέσα από την εργασία βλέπουμε το πώς το ίδιο το άτομο ορίζει τη χαρισματικότητα του, και καταγράφονται οι σκέψεις και τα συναισθήματα του. Αναλυτικότερα περιγράφονται οι κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσει το χαρισματικό άτομο στα τρία πλαίσια κοινωνικοποίησης του, οικογένεια, σχολείο, κοινωνικός περίγυρος και τονίζονται οι ανάγκες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει εξαιτίας αυτής της «διαφορετικότητας» του.

Λέξεις κλειδιά: χαρισματικός, ευφυΐα, μοντέλο πολλαπλής νοημοσύνης, ειδική εκπαίδευση.

1. Εισαγωγή

Εδώ και αρκετά χρόνια γίνεται πολλή συζήτηση σχετικά με την ευφυΐα και τους ευφυείς ανθρώπους. Υπάρχουν πολλές περιπτώσεις παιδιών που μπορούν να χαρακτηριστούν ως ευφυή ή χαρισματικά. Πολλοί είναι αυτοί που τα θεωρούν ως προβληματικά ή περίεργα γιατί διαφέρουν και αυτή τους η διαφορετικότητα είναι ικανή να δημιουργήσει σε αυτά το αίσθημα κοινωνικού αποκλεισμού.

Ο ορισμός της ευφυΐας και της χαρισματικότητας εξαρτάται από την κρίση και την οπτική γωνία του θεωρητικού ή του ερευνητή. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την ευφυΐα και χαρισματικότητα βασιζόμενοι στη μάθηση. Οι ψυχολόγοι εστιάζουν στη συμπεριφορά

και στους ψυχολογικούς εκείνους παράγοντες τόσο του ατόμου, όσο της οικογένειας και του κοινωνικού περιγύρου που μπορούν να επηρεάσουν την προσωπικότητα και κατ' επέκταση τη χαρισματικότητα του ατόμου. Οι βιολόγοι αναφέρονται στους κληρονομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες ως αιτίες της ευφυΐας και της χαρισματικότητας ενώ οι κοινωνιολόγοι δίνουν βαρύτητα στις οικογενειακές δομές και στις δομές της κοινωνίας ως εξωτερικούς παράγοντες που επηρεάζουν την χαρισματικότητα ενός ατόμου. Οι γνώμες λοιπόν αλλά και ο τρόπος προσέγγισης του θέματος διίστανται. Σήμερα οι περισσότεροι ερευνητές μιλούν για πολλαπλή νοημοσύνη της οποίας η καλλιέργεια και η ανάπτυξη επηρεάζεται τόσο από προσωπικούς όσο και από περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Οι ομάδες των χαρισματικών ατόμων χρήζουν ενδεδειγμένης μελέτης και έρευνας ώστε να γνωρίσουμε καλύτερα τη ψυχολογία τους, τις πιθανές αιτίες της διαφορετικότητας τους-όσον το δυνατόν-, τις ανάγκες και τα συναισθήματα τους, καθώς επίσης και τους τρόπους αντιμετώπισης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους από την οικογένεια, το εκπαιδευτικό σύστημα και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Δυστυχώς μέχρι σήμερα οι έρευνες σχετικά με αυτή την ομάδα ατόμων είναι περιορισμένες σε αριθμό και θεματολογία. Οι περισσότερες έχουν διεξαχθεί σε αναπτυγμένες χώρες που μπορούν να παρέχουν υπηρεσίες και μορφές διδασκαλίας σε ευφυή και χαρισματικά παιδιά με σκοπό την ένταξη τους στη κοινωνία.

Το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών των παιδιών παγκοσμίως δυστυχώς δεν αναγνωρίζονται έγκαιρα, με αποτέλεσμα να μην τους προσφέρεται η απαραίτητη βοήθεια και στήριξη στο σπίτι και στο σχολείο που φοιτούν. Το πρωταρχικό βήμα είναι η αναγνώριση τους, και έπειτα η ανατροφή τους και η αποφυγή καταστολής της διανοητικής και κοινωνικο-συναισθηματικής τους ανάπτυξης.

Στη χώρα μας είναι ελάχιστες οι περιπτώσεις μέριμνας για την εύρεση και την αναγνώριση αυτών των παιδιών. Στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας δεν έχουν εφαρμοστεί ακόμη μέτρα για την αναγνώριση και προώθηση των χαρισματικών παιδιών.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Γονείς οικογένεια

Οι γονείς γενικότερα αντιμετωπίζουν με διστακτικότητα και προκατάληψη το θέμα της χαρισματικότητας του παιδιού τους. Αυτή η απροθυμία των γονέων οφείλεται στην ανεπαρκή ενημέρωσή τους για το θέμα και στο περιορισμένο αριθμό μοντέλων αναγνώρισης που υπάρχουν στη χώρα μας γενικά.

Οι γονείς θέλουν να δουν τα παιδιά τους ευτυχισμένα, απλά δε ξέρουν τον τρόπο. Φοβούνται το άγνωστο και τη πρόκληση στο να αντιμετωπίσουν ένα διαφορετικό παιδί μέσα στο σπίτι. Φοβούνται τα σχόλια του κόσμου, νιώθουν ντροπή και ανησυχούν επειδή γνωρίζουν καλά πως οι υπόλοιποι δεν είναι έτοιμοι να δεχτούν τα παιδιά αυτά. Οι γονείς δεν είναι φιλόδοξοι αλλά απεναντίας αισθάνονται κούραση και εξάντληση από τις επιπρόσθετες ευθύνες που έχουν στην ανατροφή ενός χαρισματικού παιδιού.

Στην Ελλάδα δεν παρέχεται πρόγραμμα στήριξης στους γονείς των παιδιών από ειδικούς συμβούλους ώστε να κατανοήσουν το παιδί τους, να το αποδεχτούν και να το καθοδηγήσουν καλύτερα. Συνήθως οι γονείς και εκπαιδευτικοί σκέφτονται ότι αποκλείεται το δικό τους παιδί – μαθητής να ανήκει σ' αυτή τη κατηγορία.

Αποτέλεσμα είναι τις περισσότερες φορές οι γονείς να μην θέλουν να τα αναγνωρίσουν και προσπαθούν να το κάνουν «κανονικό». Οι περισσότεροι αρνούνται να μιλήσουν γι' αυτά μήπως θεωρηθούν καυχησιάρηδες.

2.2 Εκπαιδευτικό σύστημα

Το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα έχει αποδειχτεί ακατάλληλο για την φυσιολογική κοινωνική ανάπτυξη των ευφών παιδιών. Στην ουσία νοσεί και αδυνατεί να αναγνωρίσει τις ιδιαίτερες ικανότητες των παιδιών αυτών. Δεν έχει δημιουργηθεί στην εκπαίδευση ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα για αυτά που να συμβαδίζει παράλληλα με το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα ενώ ειδικά σχολεία προσαρμοσμένα στις ανάγκες και τις απαιτήσεις τους ακόμα δεν έχουν δημιουργηθεί.

Υπάρχει δυσκολία στην αναγνώριση και στη διάγνωση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών /τριών μέσα στην τάξη, αλλά και έξω από αυτήν καθώς ούτε οι εκπαιδευτικοί των τάξεων είναι εκπαιδευμένοι στην εκπαιδευτική εκτίμηση αυτής της κατηγορίας μαθητών/τριών, ούτε υπάρχουν ακόμη κριτήρια και ιδιαίτερο θεσμικό πλαίσιο για την αντικειμενική εκτίμηση από μια διεπιστημονική ομάδα (ποιες δοκιμασίες, ποια βαθμολογία, ποιοι άλλοι παράγοντες θα ληφθούν υπόψη, όπως ερωτηματολόγια για τους εκπαιδευτικούς, ερωτηματολόγια για τους γονείς, ατομικός φάκελος κ.α).

Αποτέλεσμα είναι τα χαρισματικά παιδιά να βρίσκονται έτσι σε ένα περιβάλλον που έρχεται σε αναντιστοιχία με τις ικανότητές τους με αποτέλεσμα να πλήττουν και να βαριούνται ενώ οι ίδιοι αν και ως μαθητές αποτελούν μια ομάδα ατόμων με ιδιαίτερες ικανότητες δεν έχουν τη δυνατότητα να μετακινηθούν νωρίτερα στην επόμενη τάξη και ας είναι απαραίτητο για την εξέλιξή τους.

2.3 Κοινωνικοποίηση, κοινωνική ανάπτυξη

Τα χαρισματικά παιδιά, έχουν την τάση να προσαρμόζονται στην κοινωνική ομάδα που επιλέγουν και τους περιβάλλει. Αυτό δημιουργεί μεγάλα προβλήματα γιατί στη προσπάθειά τους να προσαρμοστούν κοινωνικά επειδή νιώθουν ήδη διαφορετικοί, αναπτύσσουν άγχος, κατάθλιψη, ψυχοσωματικά προβλήματα και συμπεριφορές απομόνωσης. Στην προσπάθεια τους ν' ανήκουν κάπου, επηρεάζουν τη κοινωνική τους ανάπτυξη και την αποδοχή του εαυτού τους.

Πολύ συχνά τα χαρισματικά παιδιά εξαιτίας των ασυνήθιστων νοητικών τους ικανοτήτων αντιμετωπίζουν προβλήματα κοινωνικά όπως απομόνωση και μοναξιά. Τα προβλήματα αναφέρονται καθώς το κοινωνικό περιβάλλον (συνομήλικοι, εκπαιδευτικοί, γονείς) αντιμετωπίζει τη συμπεριφορά του χαρισματικού παιδιού ως μη ομαλή. Το αποτέλεσμα είναι να επιτείνεται το αίσθημα της απομόνωσης που ήδη βιώνουν τα χαρισματικά παιδιά. Οι ανησυχίες αυτές μπορεί να επηρεάσουν την εικόνα του εαυτού, τα κίνητρα, την προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον και την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Συχνά τα ίδια τα χαρισματικά παιδιά αρνούνται την χαρισματικότητά τους για να γίνουν αποδεκτά από το περιβάλλον τους.

Καθώς έχουν υψηλή ικανότητα στο λόγο τείνουν να μονοπωλούν τις συζητήσεις δίνοντας την εντύπωση ότι τα ξέρουν όλα. Ακόμα καθώς έχουν γρήγορη αντιληπτικότητα είναι ανυπόμονα και δεν περιμένουν τους άλλους. Θέλουν να τα οργανώνουν όλα και αυτό δημιουργεί την εντύπωση ότι θέλουν να κυριαρχούν και να έχουν πάντα τον έλεγχο. Όλα αυτές οι συμπεριφορές των χαρισματικών παιδιών τα καθιστά, συχνά, αντιπαθητικά και απομακρύνει την παρέα των συνομηλίκων (Τσιάμης, 2006, σελ184). Έτσι τα παιδιά αυτά εύκολα να ικανοποιήσουν την ανάγκη τους για κοινωνική συναναστροφή επιλέγουν να χαμηλώσουν τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις χωρίς αποτέλεσμα και έτσι επηρεάζεται η συναισθηματική τους ανάπτυξη και η αντίληψη του εγώ.

3. Μεθοδολογικό πλαίσιο

Η έρευνα είναι βασισμένη στη μελέτη μιας χαρακτηριστικής περίπτωσης που αποτελεί το βασικό κορμό της εργασίας. Η μελέτης περίπτωσης επιλέχτηκε γιατί αναδεικνύει το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα κάποιο φαινόμενο και επειδή αποτελεί μια ελκυστική ερευνητική προσέγγιση στο χώρο των κοινωνικών επιστημών γιατί:

1) Τα δεδομένα της μελέτης περίπτωσης είναι ισχυρά στη πραγματικότητα αλλά είναι δύσκολο να οργανωθούν.

2) Οι μελέτες περίπτωσης μπορούν να αποτελέσουν ένα αρχείο περιγραφικού υλικού που είναι αρκετά πλούσιο ώστε να επιδέχεται μεταγενέστερη ερμηνεία.

3) Οι μελέτες περίπτωσης αναγνωρίζουν τη πολυπλοκότητα και το πλαίσιο των κοινωνικών αληθειών. Η ιδιαίτερη δύναμη τους έγκειται στη προσοχή που δίνουν στη λεπτομέρεια και στη πολυπλοκότητα της ίδιας περίπτωσης.

Σύγχρονοι ερευνητές ερμηνεύουν κοινωνικά φαινόμενα με βάση όχι κάποια υπάρχουσα θεωρία ή κάποια αντικειμενικά και αδιαμφισβήτητα στοιχεία αλλά με βάση τη φωνή των ανθρώπων που μελετούνται.

3.1 Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Η ερευνητική τεχνική που χρησιμοποιείται στη παρούσα μελέτη είναι η συνέντευξη. Η ερευνητική συνέντευξη έχει οριστεί ως συζήτηση δυο ατόμων που αρχίζει από τον συνεντεύκτη με ειδικό σκοπό την απόκτηση σχετικών με τη έρευνα πληροφοριών και επικεντρώνεται σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας. Χρειάστηκαν πέντε συναντήσεις με το υποκείμενο της έρευνας στις οποίες πραγματοποιήθηκαν άτυπες συζητήσεις και οι δύο συνεντεύξεις.

3.2 Ερευνητική διαδικασία

Αρχικά έγινε ανασκόπηση της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας, έπειτα διατυπώθηκαν οι σκοποί και στόχοι της έρευνας, καθορίστηκε το μεθοδολογικό πλαίσιο, αργότερα έγινε μία προσπάθεια σύνταξης του ερωτηματολογίου της συνέντευξης και τέλος έγινε η απομαγνητοφώνηση του υλικού των συνεντεύξεων.

3.3 Εγκυρότητα ερευνητικής διαδικασίας

Η παρούσα έρευνα δεν επιδιώκει να δώσει ένα σύνολο αποτελεσμάτων στα οποία θα κατέληγε και ο οποιοσδήποτε άλλος ερευνητής μελετώντας την ίδια κατάσταση. Αυτό που μας ενδιαφέρει είναι αν οι άλλοι ερευνητές που διαβάζουν τη παρούσα έρευνα νιώθουν ότι τα στοιχεία και τα δεδομένα μας υποστηρίζουν ή όχι τον τρόπο με τον οποίο περιγράψαμε τη κατάσταση, αν δηλαδή η εργασία μας έχει εσωτερική εγκυρότητα.

3.4 Πηγές δεδομένων

Πηγές δεδομένων ήταν τα φύλλα των συνεντεύξεων και οι συνεντεύξεις. Τα φύλλα των συνεντεύξεων περιείχαν τις σημειώσεις του ερευνητή κατά την ώρα των συνεντεύξεων ενώ οι συνεντεύξεις είναι το εργαλείο εκείνο που δημιουργήθηκε από την προσεκτική μελέτη των φύλλων των συνεντεύξεων και επιδέχονται ερμηνειών. Έτσι γίνεται μία προσπάθεια να συνδυάσουμε τις δικές ερμηνείες με τα συμβάντα τα οποία αναφέρονται στις συνεντεύξεις.

3.5 Ποιοτική ανάλυση δεδομένων

Υπήρχε όγκος δεδομένων από το υλικό των συνεντεύξεων που έπρεπε να συνδυαστεί και να ταξινομηθεί σε κατηγορίες βάσει της θεωρητικής προσέγγισης και της ισχύουσας βιβλιογραφίας όπως και έγινε έτσι, ώστε η κατηγοριοποίηση να έχει λογικό περιεκτικό και ολοκληρωτικό προσανατολισμό.

Οι απόψεις και ο τρόπος που οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τις έννοιες είναι καθοριστικός για τον ερευνητή και αποτελούν της ουσία της έρευνας. Η ανάλυση των δεδομένων είναι επαγωγική και δίνεται μεγάλη προσοχή στις λεπτομέρειες. Είχαμε δηλαδή στο μυαλό μας ως αφετηρία κάποια δεδομένα και προσπαθήσαμε στη συνέχεια να καταλήξουμε σε κάποια λογικά συμπεράσματα από αυτά. Επίσης χρησιμοποιήσαμε τη συγκριτική ανάλυση αντιπαραβάλλοντας τα συγκεκριμένα δεδομένα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

4. Ανάλυση μελέτη περίπτωσης

Το παρακάτω κείμενο είναι βασισμένο στην συνέντευξη που μας παραχώρησε το υποκείμενο της έρευνας που εδώ αναφέρεται με το ψευδώνυμο Αγγελίνα. Η Αγγελίνα είναι ένα άτομο που κατά την παιδική της ηλικία δεν είχε διαγνωστεί ως χαρισματικό παιδί. Αργότερα στην ηλικία των 20 αποφάσισε να κάνει το τεστ IQ στο Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο μετά από παραπομπή της ψυχολόγου του πανεπιστημίου όπου φοιτά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ανώτατο φυσιολογικό. Η λεκτική της ευφυΐα ήταν υπέρ υψηλή και η πρακτική ευφυΐα ανώτατη φυσιολογική και ο μέσος όρος νοημοσύνης της είναι 138.

Η Αγγελίνα γεννήθηκε και μεγάλωσε σε επαρχιακή πόλη. Σήμερα είναι 20 χρονών και σπουδάζει αρχιτεκτονική. Είναι το πρώτο παιδί της οικογένειάς της και προέρχεται από μία οικογένεια που είναι οικονομικά ευκατάστατη με μέτριο μορφωτικό επίπεδο.

Σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης φοίτησε σε δημόσια σχολεία. Ήταν ένα παιδί το οποίο από πολύ μικρή ηλικία είχε δείξει και είχε πετύχει πολύ υψηλές σχολικές επιδόσεις και είχε διακριθεί με βραβεία σε διάφορους διαγωνισμούς και από μικρή είχε αναπτύξει έντονα το ενδιαφέρον για τη γνώση.

Από μικρή ηλικία την απασχολούσε η αιτία των πραγμάτων με αποτέλεσμα να κάνει συχνές ερωτήσεις στο κοινωνικό της περίγυρο. Έβαζε υψηλούς στόχους στο προσωπικό και στον επαγγελματικό τομέα και δεν τους παρατούσε εάν δεν τους πετύχαινε. Πολλές φορές καταπονούσε τον εαυτό της προκειμένου να πετύχει κάποιον από αυτούς. Έδειχνε μεγάλο ενδιαφέρον για τους τομείς της γλώσσας και της επικοινωνίας, στο γυμνάσιο ήταν κάτοχος δυο ανώτατων πτυχίων ξένων γλωσσών και σήμερα έχει συνολικά τέσσερα πτυχία. Η ίδια θεωρεί ότι έχει φυσική κλίση στη συγγραφή και μέχρι σήμερα αντλεί μεγάλη ευχαρίστηση από την λογοτεχνία και γοητεύεται από τη δομή της γλώσσας.

Από 9 χρονών είχε το άγχος της επαγγελματικής αποκατάστασης και την απασχολούσαν συχνά σοβαρά ζητήματα, όπως το να μη μείνει άνεργη. Είναι τελειομανής, πολύ οργανωτική και πάντα εκφράζει την άποψη της με σθένος. Σήμερα στόχος της είναι να διευρύνει τους ορίζοντές αποκτώντας γενικές γνώσεις και να κάνει κάτι για το κοινό καλό.

Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο και τους στόχους της έρευνας χωρίσαμε το υλικό μας σε τρεις θεματικούς άξονες. Οικογένεια, εκπαίδευση και σχολικά χρόνια, κοινωνικός περίγυρος και κοινωνικοποίηση.

4.1 Οικογένεια

Στην ενότητα αυτή θα γίνει μια προσπάθεια να παρουσιαστούν οι σχέσεις που έχει η Αγγελίνα με τους γονείς της καθώς και οι αντιδράσεις της οικογένειας της στη «διαφορετικότητα» του παιδιού της.

Η Αγγελίνα ήταν ένα άτομο που ως παιδί είχε πολύ καλές σχέσεις με τους γονείς της, και ως τώρα που βρίσκεται στην ηλικία των 20 ετών οι σχέσεις που διατηρεί μαζί τους είναι άριστες και οι ίδιοι στηρίζουν τις επιλογές της.

Υπήρχε συχνή απουσία των γονέων της από το σπίτι εξαιτίας των εργασιακών τους υποχρεώσεων, που την οδήγησε να θεώσει ότι οι γονείς της δεν την γνώριζαν όσο θα ήθελε και δεν κατανοούσαν τις προσωπικές της ανάγκες. Η έλλειψη αυτή των γονιών της είχε ως αποτέλεσμα να πιστεύει ότι μεγάλωσε μόνη της. Επειδή ήταν το μοναδικό παιδί στο οικογενειακό περιβάλλον, οι γονείς της αδυνατούσαν να καταλάβουν τη διαφορετικότητα της επειδή δεν υπήρχε μέτρο σύγκρισης.

Οι αντιδράσεις των γονιών της στη χαρισματικότητα του παιδιού τους είναι οι εξής: Η μητέρα της δεν μπορεί να αποδειχτεί τη διαφορετικότητα της κόρης της. Πιστεύει ότι όσο πιο «φυσιολογικός» είναι κάποιος άνθρωπος τόσο καλύτερα είναι για τον ίδιο και για τον κοινωνικό τους περίγυρο. Θεωρεί ότι εάν εξακριβωθεί η χαρισματικότητα της κόρης της θα νιώσει πολύ μεγαλύτερο το φορτίο να κάνει κάτι πραγματικά καλό και να πετύχει.

Η αντίδραση της αυτή μας οδήγησε στο συμπέρασμα πως η μητέρα της Αγγελίνας θεώρησε ότι συνέβη στο παιδί της κάτι κακό κάτι αφύσικο κάτι που δεν μπορούσε να γίνει αποδεκτό από τη κοινωνία για αυτό και θεωρεί ότι το παιδί της ότι πρέπει να είναι «φυσιολογικό». Ο πατέρας της από την άλλη έχει μία διαφορετική αντίληψη και παροτρύνει την κόρη του να φτάσει ως εκεί που μπορεί αρκεί να αυτό να μην της κοστίζει σε ενέργεια και χρόνο.

Ωστόσο και οι δύο είχαν καταλάβει από πολύ νωρίς ότι το παιδί τους ήταν διαφορετικό σε σχέση με τους συνομηλίκους της, και ότι γενικότερα είχε διαφορετικές ανάγκες. Κανένας όμως από τους δύο δεν προσπάθησε να εξακριβώσει το τι ακριβώς συνέβαινε με το παιδί τους. Αυτό έγινε ίσως επειδή είχαν άγνοια για τις ανάγκες των χαρισματικών παιδιών. Όταν ανακαλύφθηκε η χαρισματικότητα της και οι δύο το πήραν σαν κάτι δεδομένο και απλά έδωσαν ένα τίτλο σε κάτι που ήδη ήξεραν.

4.2 Εκπαίδευση και σχολικά χρόνια

Σε αυτή την ενότητα γενικότερα έγινε μία προσπάθεια να καταγράψουμε τη σχέση της Αγγελίνας με το σχολείο ώστε να διαπιστώσουμε εάν το σχολείο κάλυπτε τις ειδικές εκπαιδευτικές της ανάγκες.

Η Αγγελίνα προσδιόριζε το ρόλο της στο σχολείο ως το παιδί που τριγυρνούσε με ένα μολυβί και ένα χαρτί. Ήταν πάντα το καλό παιδί που την επιβράβευαν όλοι, το οποίο αγαπούσε πολύ τη γνώση. Δεν αντιμετώπισε ιδιαίτερες δυσκολίες στο να είναι καλή μαθήτρια. Το διάβασμα για αυτή ήταν πάντα υπόθεση μισής ώρας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Δεν ήθελε να μιλάει στην τάξη και ήταν υπάκουη. Η βασική της προτεραιότητα ως παιδί δεν ήταν τόσο τα μαθήματα του σχολείου όσο η κοινωνικοποίηση, και η απόκτηση φίλων. Δηλώνει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει καλύψει τις εκπαιδευτικές της ανάγκες, και θυμάται να βλέπει το σχολείο σαν αγγαρεία και όχι σαν πηγή μάθησης με αποτέλεσμα αρκετές φορές να βαριόταν μέσα στη τάξη. Προτιμούσε τις ώρες που αφιέρωνε στο σχολείο

να τις αξιοποιεί διαβάζοντας εξωσχολικά βιβλία γιατί με αυτό τον τρόπο θα είχε μία πιο ολοκληρωμένη γνώμη για τον κόσμο.

Η Αγγελίνα έκρυβε πολλές φορές τις επιδόσεις της στο κοινωνικό της περίγυρο και απέφευγε τις ερωτήσεις σχετικά με αυτές γιατί εισέπραττε απόρριψη και αδυναμία κατανόησης. Οι περισσότεροι την αποκαλούσαν αυθάδη γιατί εξέφραζε τη γνώμη της που πολλές φορές ήταν αντίθετη με αυτή των εκπαιδευτικών και συνομήλικων της. Της άρεσε ο γόνιμος διάλογος και ερχόταν συχνά σε αντιπαράθεση με τους καθηγητές της. Πολλές φορές έβλεπε το δάσκαλο να λέει κάτι καταλάβαινε που έβρισκε αφορμή και το λέει, και ήξερε πιο είναι το αδύναμο σημείο του επιχειρήματος ώστε να το αντικρούσει.

Η ίδια δηλώνει ότι η εκπαιδευτική πράξη ήταν κάτι που μπορούσε να το κάνει καλά και το έκανε. Σήμερα δεν αναπολεί τα σχολικά της χρόνια γιατί όπως μας είπε ήταν δύσκολα. Παραδέχεται ότι δεν μπόρεσε να αναπτύξει κάποιες δεξιότητες στο σχολικό περιβάλλον όπως η ίδια θα ήθελε. Πιστεύει ότι έχει αδικηθεί από καθηγητές που είδαν τη διαφορετικότητα της και απλά τη μετέφρασαν ως μελετηρό παιδί. Αισθάνεται ένα βιασμό της προσωπικότητας της λόγω συμβιβασμού της κάτι που τελικά εξαιτίας της επιμονής της δεν επηρέασε την αποδοτικότητα της..

Η μη κάλυψη των αναγκών της από το εκπαιδευτικό σύστημα την οδήγησε να στείλει γράμμα σε ηλικία 12 ετών στον Υπουργό Παιδείας. Η πηγή αυτού του γράμματος ήταν γιατί αντιλαμβανόταν από πολύ μικρή ότι στην παιδεία βρίσκονται όλες οι λύσεις. Πίστευε ότι σε κάθε πρόβλημα κοινωνικής παθογένειας η μόνη και η οριστική λύση είναι η παιδεία. Οπότε προσπαθώντας να δικαιολογηθεί στον εαυτό της για όλα τα κοινωνικά προβλήματα που την απασχολούσαν θεώρησε σωστό να σκεφτεί πώς μπορεί η παιδεία να βελτιωθεί.

4.3 Κοινωνικός περίγυρος και κοινωνικοποίηση

Σε αυτή την ενότητα θα δούμε τι είδους κοινωνικές σχέσεις είχε αναπτύξει στο σχολείο η Αγγελίνα και εάν η ίδια μέσα σε αυτές τις σχέσεις αντιμετώπιζε προβλήματα κοινωνικού αποκλεισμού.

Η Αγγελίνα είναι ένα άτομο που ως παιδί δυσκολεύτηκε αρκετά στο να κάνει φιλικές παρέες με τους συνομηλίκους της. Είχε αλλάξει πολλές φορές παρέες και φίλους γιατί συνειδητοποιούσε ότι δεν κολλούσε μαζί τους και γιατί υπήρχαν μεταξύ τους προβλήματα επικοινωνίας. Οι συμμαθητές της την αντιμετώπιζαν αρνητικά και τη ζήλευαν, δυσκολευόταν να βρει διπλανό στο θρανίο και για αυτούς τους λόγους αισθανόταν πολύ συχνά μοναξιά. Σήμερα δεν θυμάται κανένα παιδικό φίλο και όπως η ίδια μας είπε έχει περάσει καταστάσεις

κοινωνικές που έμαθε να σωπαίνει γιατί αν δεν μάθαινε θα έμενε οριστικά μόνη της. Από μικρή πάντα σκεφτόταν μήπως ο άλλος τη θεωρήσει υπερόπτη και πάντα πρόσεχε πως θα πει κάτι.

Η ανάγκη της αυτή να συναναστραφεί και να κάνει σχέσεις με παιδιά της ηλικίας της την οδήγησε συγκεκριμένα να θέλει να δει κάποιον ψυχολόγο. Η ίδια προσπάθησε να λύσει από μόνη της το πρόβλημα επικοινωνίας που αντιμετώπιζε στρέφοντας τον εαυτό της στη συγγραφή ώστε να εξωτερικεύσει αυτά που αισθανόταν. Όλα αυτά που δεν μπορούσαν να καταλάβουν οι φίλοι και οι συμμαθητές της ένιωθε ότι μπορεί να τα καταλάβει το χαρτί. Στράφηκε προς άτομα μεγαλύτερης ηλικίας από αυτήν. Σήμερα λέει ότι, οι φίλοι της ήταν και είναι από 33 έως 45 γιατί θεωρεί ότι η ωριμότητα της ηλικίας τους, τους παρέχει τη δυνατότητα να την κατανοήσουν έτσι όπως επιδιώκει.

4.4 Η χαρισματικότητα

Η Αγγελίνα συνειδητοποίησε τη διαφορετικότητα της από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Είχε καταλάβει ότι είχε αναπτυγμένη αντίληψη και αυτό η ίδια το ονόμαζε διορατικότητα. Μέχρι τη Δευτέρα Λυκείου αρνιόταν να δεχτεί τη διαφορετικότητα της και προσπαθούσε να πείσει τον εαυτό της ότι είναι φυσιολογική. Πολλές φορές αναγκαζόταν να κρύψει τις επιδόσεις της γιατί ακριβώς δεν ήθελε να ξεχωρίζει σε κάθε κοινωνικό σύνολο. Όπως μας είπε, κορόιδευε τον ίδιο της τον εαυτό, δεν τον αγαπούσε καθόλου και δεν μπορούσε η ίδια να τον αποδεχτεί μέχρι κάποια ορισμένη ηλικία. Πολλές φορές αισθανόταν η ίδια τρελή αφού οι άλλοι δεν μπορούσαν να την καταλάβουν και την έκριναν αρνητικά.

Η ίδια μας είπε για τους χαρισματικούς ανθρώπους ότι βρίσκονται σε εσωτερικό διχασμό. Έχουν δύο εαυτούς. Ο ένας λέει εσύ είσαι φυσιολογικός και πρέπει να υπερασπίζεσαι αυτά που λες, γιατί μόνο έτσι θα τα πας καλά με τον εαυτό σου και ο άλλος εαυτός που λέει ότι θα τα έχεις καλά με τον εαυτό σου μόνο εάν θα έχει κοινωνικές συναναστροφές οπότε συμβιβάσου και μη δείχνεις τις επιδόσεις σου. Σύμφωνα με τα λεγόμενα της ο χαρισματικός άνθρωπος είναι πάντα μόνος και μπερδεμένος γιατί ακριβώς η ψυχή του δε βρίσκει ησυχία καθώς είναι απασχολημένη 24 ώρες το 24ωρο.

Τώρα που έχει αποδειχτεί επίσημα η χαρισματικότητα της ή ίδια έδωσε ένα χαρακτηρισμό σε κάτι που ήδη ήξερε απλά οι άλλοι δεν μπορούσαν να το αντιληφθούν. Κατάλαβε περισσότερα πράγματα για την ίδια της την φύση και αποδέχτηκε ίσως πιο εύκολα τον εαυτό της ότι έτσι είναι και αυτό δεν είναι κάτι κακό αλλά απολύτως φυσιολογικό και

ότι υπάρχουν και άλλοι άνθρωποι σαν και αυτήν που θέλει να τους γνωρίσει και να συναναστραφεί μαζί τους.

5. Προτάσεις

- Οι γονείς λοιπόν οφείλουν να ξεπεράσουν τις προκαταλήψεις και να βοηθήσουν τα παιδιά τους να ανακαλύψουν και να αναπτύξουν τις δεξιότητες τους.
- Η ελληνική κοινωνία οφείλει να παρέχει ειδική στήριξη και στους τόσο στους γονείς των χαρισματικών παιδιών όσο και στα ίδια τα παιδιά.
- Για να επιτευχθεί σωστή εκπαίδευση των παιδιών αυτών πρέπει να υπάρχει σωστή ενημέρωση των εκπαιδευτικών ώστε να μπορούν να τα αναγνωρίσουν και οι ίδιοι να εκπαιδευτούν κατάλληλα ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στη ειδική εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών.
- Πρέπει λοιπόν να προσαρμοστούν ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα στις ανάγκες της ιδιαίτερης αυτής ομάδας παιδιών.
- Τα χαρισματικά παιδιά πρέπει πρώτα να αναπτυχθούν κοινωνικά και μετά να κοινωνικοποιηθούν και αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνο όταν τα ίδια βρεθούν στο κατάλληλο για αυτά περιβάλλον.
- Πρέπει η ελληνική κοινωνία να ενημερωθεί και να εκπαιδευτεί στον όρο της χαρισματικότητας ώστε να βοηθήσει η ίδια στην επισήμανση των χαρισματικών παιδιών και να εξαλείψει τις εκάστοτε προκαταλήψεις γύρω από τον όρο της χαρισματικότητας
- Οι έρευνες γύρω από το εκπαιδευτικό σύστημα για τους χαρισματικούς μαθητές στον ελλαδικό χώρο είναι ελάχιστες και χρειάζονται περισσότερες γνώσεις που να αφορούν τις ψυχοκοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών άρα περισσότερες έρευνες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Balchin, T. (2008). Ο ορισμός και το μητρώο των χαρισματικών μαθητών στην Βρετανία: η αλήθεια για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών. Στο Η., Ματσαγγούρας, (επιμ.). *Εκπαιδύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση* (σελ.363-387). Αθήνα: Gutenberg.

Cohen, L. και Manion L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, Α. (1999). *Τα χαρισματικά παιδιά στην εκπαίδευση*. Αλεξανδρούπολη: Αυτοέκδοση.

Dorenstouter - Παπουτσάκη, Π. (1994). *Το προικισμένο παιδί. Μία επιστημονική προσέγγιση σ' ένα θέμα άγνωστο*. Αθήνα: Ποντίκι.

Ευέλθοντος, Κ. (2008). Χαρισματικά παιδιά: προκαταλήψεις και πραγματικότητα. Στο Η, Ματσαγγούρας, (επιμ.). *Εκπαιδύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση* (σελ.469-497). Αθήνα: Gutenberg.

Θωμαΐδου, Λ. (2008). Παιδιά με υψηλή νοημοσύνη και εξαιρετικές ικανότητες μάθησης: χάρισμα ή πρόβλημα?. Στο Η., Ματσαγγούρας, (επιμ.). *Εκπαιδύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση* (σελ.353-362). Αθήνα: Gutenberg,

Κανταρτζή, Ε. (2010). *Χαρισματικά παιδιά*. Εισήγηση στο πρόγραμμα επιμόρφωσης και εξειδίκευσης στην ειδική αγωγή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ξάνθη 2009 στο www.symv.aegean.gr/programactions/educationalmaterial/category/44

Λόξα, Γ. (2010). *Μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα*. Εισήγηση στο πρόγραμμα επιμόρφωσης και εξειδίκευσης στην ειδική αγωγή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ξάνθη 2010 στο www.symv.aegean.gr/counseling-seminars/educational-material/counseling-100-hours/category/49

Λόξα, Γ. & Μειμάρης, Μ. (2004). Χαρισματικοί και ταλαντούχοι: τάσεις και προοπτικές για την εκπαίδευσή τους. Στο Α. Τριλιανός & Ι. Καράμηνas (επιμ.) *Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοινωνία της Γνώσης, τόμος Α΄* (σελ 670-678). Αθήνα: ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών.

Λυδάκη Α. *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Καστανιώτης

Mason J. *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (επιμ.) Κυριαζή Ν. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η. (2008α). (επιμ.). *Εκπαιδύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg

Ματσαγγούρας, Η. (2008β). Επιλογή και οργάνωση παιδιών με υψηλές ικανότητες μάθησης: κριτήρια και φορείς επιλογής, οργανωτικό-διδασκτικά σχήματα. Στο Η., Ματσαγγούρας, (επιμ.). *Εκπαιδύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση* (σελ. 91-116). Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2008γ). Μοντέλο διαφοροποιημένης συνεκπαίδευσης: προώθηση φοίτησης και Α.Π., εμπλουτισμός και συμπλήρωση Α.Π. και διδασκαλίας. Στο Η., Ματσαγγούρας, (επιμ.). *Εκπαιδεύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση* (σελ. 117-159). Αθήνα: Gutenberg.

Σκανδαλάκη, Ε. (2006). *Χαρισματικοί μαθητές: Γενικά χαρακτηριστικά και τρόπος εκδήλωσης στην τάξη. Τρόποι στήριξης των μαθητών, προσαρμογή των διδακτικών στόχων*. Εισήγηση στο Π.Ε.Κ. Πειραιά.

Σούλης, Γ. Σ. (2006). *Παιδιά και έφηβοι με υψηλή νοητική λειτουργικότητα και η εκπαίδευσή του*. Αθήνα: Τυπωθήτω. Γιώργος Δαρδανός.

Τσιάμης, Α. (2006). *Τα χαρισματικά παιδιά ζουν ανάμεσά μας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κριτική προσέγγιση του θεσμικού πλαισίου στην Ελλάδα για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες. Απόψεις και προοπτικές

Σωμαρά Ευθυμία

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης Πανεπιστημίου Κρήτης-Δικηγόρος,

efisomara@hotmail.com

Ανδριώτη Αθηνά²

Ειδική Παιδαγωγός-Νομικός

athinaandrioti@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στη μελέτη μας αυτή παρουσιάζουμε το ισχύον θεσμικό πλαίσιο σχετικά με την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες. Αρχικά μετά από σύντομη ιστορική αναδρομή, παρουσιάζεται η εξέλιξη στην ελληνική νομοθεσία σε σύγκριση με τις επικρατούσες τάσεις σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, καθώς και οι επιρροές τους στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στη χώρα μας.

Μετά από την αποσαφήνιση όρων, όπως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, προσβασιμότητα, ένταξη, υποστηρικτικές δομές και υπηρεσίες κ.α., γίνεται αναφορά στους κανονισμούς στις νομοθετικές παρεμβάσεις υποστήριξης των ΑμεΑ και στα διάφορα νομοθετήματα.

Στην εργασία μας γίνεται προσπάθεια να αναδειχθούν οι θετικές πλευρές στην υπάρχουσα νομοθεσία, καθώς και τυχόν ασάφειες και ελλείψεις, αλλά και τα σημεία που χρειάζονται περαιτέρω βελτίωση. Εξετάζουμε τους τομείς, για τους οποίους δεν υπάρχουν οι απαιτούμενες προβλέψεις στην υφιστάμενη ελληνική νομοθεσία, ενώ παράλληλα επισημαίνουμε τις δυνατότητες και τους ενδεχόμενους περιορισμούς για την εφαρμογή της. Η ανάλυση μας θα βασιστεί στα αποτελέσματα από τη διεθνή εμπειρία με εξειδίκευση και προσαρμογή τους στην ελληνική πραγματικότητα.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: (νομοθεσία ειδικής αγωγής, ένταξη, ΑμεΑ)

Εισαγωγή

Η εξέταση του θεσμικού πλαισίου στο οποίο εντάσσεται η αγωγή και η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συμβάλλει στην ευρύτερη κατανόηση των πολιτικών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών πρακτικών που ακολουθούνται. Η υποχρέωση της ελληνικής πολιτείας να παρέχει εκπαίδευση στα άτομα με αναπηρία δεν ήταν από την αρχή κεκτημένο δικαίωμα, αλλά διαμορφώθηκε σταδιακά μέσα από την ένταξη στο ελληνικό νομικό σύστημα διατάξεων και κανονισμών του διεθνούς και του ευρωπαϊκού δικαίου και μέσα από τις πιέσεις του αναπηρικού κινήματος.

Στη χώρα μας η ακολουθούμενη εκπαιδευτική πολιτική για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υπαγορεύεται από το άρθρο 16&4 του Συντάγματος όπου αναφέρεται ρητά, ότι *«το Κράτος ενισχύει τους σπουδαστές που διακρίνονται, καθώς και αυτούς που έχουν ανάγκη από βοήθεια ή ειδική προστασία ανάλογα με τις ικανότητες τους»*, αναγνωρίζοντας στο παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δικαίωμα για ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη. Σύμφωνα με την αρχή της ισότητας, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών για ειδική εκπαίδευση και οι σχετικές κανονιστικές πράξεις που εκδίδονται να επιτρέπουν την εφαρμογή μέτρων και την παροχή υπηρεσιών που να ανταποκρίνονται στην πράξη, στις αδυναμίες τους. Επίσης, το άρθρο 21&6 του Συντάγματος αναφέρεται στα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, ορίζοντας ότι: *«τα άτομα με αναπηρίες έχουν δικαίωμα να απολαμβάνουν μέτρων που εξασφαλίζουν την αυτονομία, την επαγγελματική ένταξη και τη συμμετοχή τους στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή της Χώρας»*, κατοχυρώνοντας τους το δικαίωμα για απόλαυση, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, ειδικών μέτρων τα οποία αποσκοπούν στην ένταξη και συμμετοχή τους, σε κάθε τομέα της κοινωνικής ζωής.

Η φιλοσοφία του εκπαιδευτικού μας συστήματος εναρμονιζόμενη με την ευρωπαϊκή πολιτική όπως υπογραμμίζεται στα άρθρα 14&26 του Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στηρίζεται στην αρχή της κοινής εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο «γενικό σχολείο» (Ευρωπαϊκή Ένωση 2000, ΥΠΕΠΘ 1996). Τα τελευταία χρόνια η πολιτική αναφορικά με την παιδεία για τα άτομα αυτά, εστιάζεται στην ένταξη τους στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα βάσει των αρχών της Διακήρυξης της Salamanca και του Πλαισίου Δράσεων για την Ειδική Αγωγή (Unesco 1994).

Στην Ειδική Αγωγή χρησιμοποιούνται οι παρακάτω όροι με βάση το εξής εννοιολογικό περιεχόμενο:

Ο όρος *«άτομα με ειδικές ανάγκες»* (Α.μ.ΕΑ) χρησιμοποιείται διεθνώς, κατά τις τελευταίες δεκαετίες ως γενικότερος όρος που καλύπτει ομάδες ατόμων *«με σοβαρές ανεπάρκειες, ανικανότητες ή μειονεξίες που οφείλονται σε σωματικές βλάβες συμπεριλαμβανομένων και των αισθητηριακών βλαβών και σε νοητικές ή ψυχολογικές*

(δυσλειτουργίες) οι οποίες περιορίζουν ή καθιστούν αδύνατη την εκτέλεση δραστηριότητας ή λειτουργίας που θεωρείται φυσιολογική για έναν άνθρωπο» (Συμβούλιο της Ευρώπης 1993). Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες είναι όσοι σύμφωνα με το άρθρο 3 του νόμου 3699/2008 «για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών, οι οποίες σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης». Με το όρο «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» εννοούμε τις ανάγκες του παιδιού για εκπαίδευση, οι οποίες διακρίνονται σε ατομικές και σε κοινές ή γενικές. Οι ατομικές ανάγκες αφορούν το συγκεκριμένο παιδί και οι κοινές ή γενικές τις ανάγκες που το παιδί μοιράζεται με τους συνομηλίκους του (Ημέλλου 2003: 77).

Η «Ειδική Αγωγή» είναι «η επιστήμη που ασχολείται με την αντιμετώπιση των προβλημάτων των ατόμων με ειδικές ανάγκες, με στόχο την ανάπτυξη και πλήρη αξιοποίηση των δυνατοτήτων των ατόμων αυτών και χωρίζεται σε επιμέρους τομείς που ασχολούνται αντίστοιχα με τις σωματικές, πνευματικές και ψυχικές ειδικές ανάγκες» (Μπρούζος 1999: 117).

Ο όρος «ένταξη» χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις διαδικασίες υποστήριξης που εφαρμόζονται, ώστε τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συμμετέχουν στο κοινό σχολικό πρόγραμμα, ενώ ο όρος «ενσωμάτωση» αναφέρεται στην αναδόμηση του αναλυτικού προγράμματος ως συνέπεια των διαφορών των παιδιών, τα οποία το παρακολουθούν (Ainscow 2000). Με τον όρο «συνεκπαίδευση» μπορεί να οριστεί «η φοίτηση των παιδιών με και χωρίς διαταραχές στο γενικό σχολείο κατόπιν τροποποιήσεων που θα επιτρέπουν την ομαλή συνύπαρξη όλων των μαθητών και την ικανοποίηση ποικίλων και συχνά διαφορετικών αναγκών τους» (Γενά 2004). Οι τρεις παραπάνω όροι συχνά χρησιμοποιούνται υποδηλώνοντας το ίδιο περιεχόμενο. Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιείται ο όρος «ένταξη» για να περιγράψει τη φοίτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχολεία «γενικής» αγωγής και η εκπαίδευσή τους μαζί με παιδιά χωρίς δυσκολίες και προβλήματα (Σούλης 2002: 45), θεωρώντας ότι είναι πιο γενικός και δυναμικός και αναφέρεται στις συνολικές κοινωνικές ενταξιακές διαδικασίες και πρακτικές και όχι μόνο στις εκπαιδευτικές (Κουρκούτας 2003).

Ιστορική εξέλιξη της εκπαιδευτικής νομοθεσίας για την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα σύμφωνα με τις αρχές του διεθνούς και εθνικού δικαίου

Η εκπαιδευτική νομοθεσία σχετικά με την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία, σε διεθνές και εθνικό επίπεδο, έχει σημαντικά επηρεαστεί από διακηρύξεις και διεθνείς

συμβάσεις, οι οποίες επιχειρούν να θέσουν ρυθμιστικούς κανόνες που να βελτιώνουν και να προστατεύουν τη ζωή των ΑμεΑ με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, παρέχοντας τους ισότιμες δυνατότητες εκπαίδευσης.

Στην Ελλάδα μέχρι τη δεκαετία του '80 η ειδική αγωγή λειτουργούσε με αποσπασματικούς νόμους και διατάγματα και δεν είχε θεσμοθετηθεί συγκεκριμένο νομικό πλαίσιο. Η πρώτη επίσημη προσπάθεια για την καθιέρωση της ειδικής εκπαίδευσης στη χώρα μας έγινε με την ψήφιση του νόμου 1143/1981 *«Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ' του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων»*. Με το νόμο αυτό η πολιτεία αναλάμβανε επίσημα τα καθήκοντά της απέναντι στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αποτελούσε *«την απαρχή μιας κοινωνικής και πολιτικής ισονομίας και ισότητας, αλλά και εναρμόνισης με τα δεδομένα άλλων χωρών»* (Ζώνιου-Σιδέρη 2000: 37). Ήδη από το 1975 με τη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων των ΑμεΑ είχαν αναγνωριστεί πλήρως όλα τα δικαιώματα τους τα οποία προβάλλονται σ' αυτή τη Διακήρυξη και τα οποία αφορούν *«όλα τα ανάπηρα άτομα, χωρίς οποιαδήποτε εξαίρεση θρησκείας, πολιτικών ή άλλων γνωμών, εθνικής ή κοινωνικής καταγωγής, οικονομικής κατάστασης, γέννησης ή όποιας άλλης κατάστασης που αφορά στο ίδιο το ανάπηρο άτομο ή την οικογένειά του (ΟΗΕ 1975)»*.

Ο νόμος 1143/1981 συμπληρώθηκε με το Π.Δ. 603/1982 όπου ρυθμιζόταν θέματα οργάνωσης και λειτουργίας των μονάδων Ειδικής Αγωγής και για πρώτη φορά γινόταν αναφορά στη διάγνωση των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Στο προεδρικό διάταγμα προβλεπόταν η τήρηση ατομικού φακέλου για κάθε μαθητή που φοιτούσε σε μονάδα ειδικής αγωγής μέσα στον οποίο συμπεριλαμβανόταν και η διαγνωστική έκθεση ιατροπαιδαγωγικής υπηρεσίας, δηλαδή ιατροπαιδαγωγικού σταθμού, σχολικού ψυχολογικού σταθμού ή κινητής διαγνωστικής ομάδας. Με το Π.Δ. 472/1983 ιδρύθηκαν στη συνέχεια και οι Κινητές Διαγνωστικές Επιτροπές. Αν και η πρόταση για την ίδρυση τους ήταν αρκετά πρωτοποριακή για την εποχή εκείνη, η λειτουργία τους ωστόσο γινόταν με πολλά προβλήματα, κυρίως σε ότι αφορούσε τη στελέχωση τους και το ιατρικό μοντέλο που ακολουθούσαν.

Από το σχολικό έτος 1983-1984 έπαυσαν να ιδρύονται ειδικά σχολεία και η πολιτεία ακολουθώντας ενταξιακή πολιτική ίδρυσε τις πρώτες επτά (7) ειδικές τάξεις. Σκοπός της ίδρυσης τους ήταν να αντιμετωπιστούν οι αδυναμίες των μαθητών, οι οποίοι φοιτούσαν στα «γενικά» σχολεία, προσφέροντάς τους την απαιτούμενη ενίσχυση χωρίς να τους αποκόπτουν από τη μαθητική κοινότητα, συμβάλλοντας κατά αυτόν τον τρόπο στη σχολική τους ενσωμάτωση (ΥΠΕΠΘ 1988: 17). Στις ειδικές τάξεις φοιτούν παιδιά με δυσκολίες για λίγες ώρες την εβδομάδα και υποστηρίζονται από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής σε εξατομικευμένη

ή ομαδική βάση με σκοπό να αντιμετωπιστούν τα προβλήματά τους, ενώ τις υπόλοιπες ώρες παρακολουθούν το πρόγραμμα της κανονικής τους τάξης (Ζώνιου-Σιδέρη 1998: 111-112, ΥΠΕΠΘ 1988: 16). Η ίδρυση τέτοιων τμημάτων επεκτάθηκε κατά το σχολικό έτος 1993-1994 και στα νηπιαγωγεία (Σπετσιώτης 2003: 27). Ο θεσμός των ειδικών τάξεων στην Ελλάδα αποτέλεσε τη μοναδική προσπάθεια από την επίσημη πολιτεία ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο «γενικό» σχολείο.

Αν και ο νόμος αυτός αποτέλεσε θετικό βήμα για τη θεσμοθέτηση των βασικών στόχων της ειδικής αγωγής και διέπεται από τις *«αρχές της αναγνώρισης ίσων ευκαιριών σ' όλους τους πολίτες της σχολικής και κοινωνικής ενσωμάτωσης, καθώς και της επαγγελματικής τους αποκατάστασης»* (Τζουριάδου 1995: 67), δέχτηκε αρκετές επικρίσεις καθώς απέκοπτε την ειδική αγωγή από τον *«κορμό της εκπαίδευσης των κανονικών παιδιών»* (Στασινός 1991: 237). Οι επικριτές του ανέφεραν, ότι διαιώνιζε το *«δυσάδικο εκπαιδευτικό σύστημα»* διαχωρίζοντας από τη μια τα κανονικά σχολεία και από την άλλη τις ειδικές τάξεις και τα ιδρύματα, κατηγοριοποιώντας τους μαθητές ανάλογα με τις δυσκολίες τους σε κατηγορίες (Ξηρομερίτη 1997: 32) και ότι *«παρέδιδε την Ειδική Αγωγή στα χέρια της ιδιωτικής πρωτοβουλίας»* (Καλαντζής 1984: 63).

Οι έντονες επικρίσεις που δέχτηκε, αλλά και οι επικρατούσες στην Ευρώπη αντιλήψεις για την ένταξη οδήγησαν στην αναθεώρησή του και στη σύνταξη και δημοσιοποίηση το 1984 ενός σχεδίου νόμου, σύμφωνα με το οποίο η Ειδική Αγωγή αντιμετωπιζόταν μέσα στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης. Με την ψήφιση του νόμου 1566/1985 έγινε για πρώτη φορά προσπάθεια από την επίσημη πολιτεία ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο «γενικό» σχολείο και κατάργησης των διαχωριστικών γραμμών ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς δυσκολίες (Ζώνιου-Σιδέρη 2000: 33, Σούλης 2002: 291) και για πρώτη φορά η νομοθεσία για την εκπαίδευση τους, ήταν μέρος της νομοθεσίας για τη γενική εκπαίδευση. Ακολούθησε η έκδοση εγκυκλίων όχι όμως και των απαραίτητων προεδρικών διαταγμάτων τα οποία θα έδιναν τη δυνατότητα για *«τεκμηριωμένες θεσμικές αλλαγές»* (Χαρούπιας 1997: 32). Την ίδια περίοδο ψηφίστηκαν οι νόμοι 1824/1988 και 1771/1988, όπου με τον πρώτο καθιερωνόταν ο θεσμός της ενισχυτικής διδασκαλίας και με το δεύτερο άλλαζε το σύστημα εισαγωγής των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση (Ζώνιου-Σιδέρη 2000: 34, Σούλης 2002: 293).

Στη συνέχεια με το νόμο 2101/1992 *«Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού»* το κράτος αναλάμβανε την υποχρέωση παροχής δωρεάν εκπαίδευσης σ' όλους τους μαθητές με αναπηρίες κατοχυρώνοντας το δικαίωμα τους για εκπαίδευση, προστατεύοντας την πρόσβαση σε κατάλληλη και ποιοτική εκπαίδευση *«στη*

βάση των ίσων ευκαιριών» για κάθε παιδί (άρθρα 2, 28, 29). Η Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα έδινε στα παιδιά με αναπηρία ιδιαίτερο δικαίωμα για «αποκλειστική πρόσβαση στην εκπαίδευση, στην επιμόρφωση ... επαγγελματική εκπαίδευση..., έτσι που να επιτυγχάνεται η όσο το δυνατόν πληρέστερη κοινωνική ένταξη και προσωπική τους ανάπτυξη ...» (άρθρο 23). Με βάση τη Διεθνή Σύμβαση τα κράτη μέλη μεταξύ τους και η Ελλάδα ήταν υποχρεωμένα να ακολουθήσουν την αρχή της εξίσωσης των ευκαιριών και να προχωρήσουν σε θεσμικές αλλαγές και υποχρεωτική εφαρμογή νόμων, σύμφωνα με αυτήν, ώστε να υπάρξουν προσβάσιμες υπηρεσίες στα άτομα με αναπηρίες. Σ' αυτό το πλαίσιο επιδιώχθηκε η σταδιακή ένταξη των υπηρεσιών ειδικής εκπαίδευσης και υποστηρικτικών υπηρεσιών, μέσα στο σύστημα γενικής εκπαίδευσης με στόχο την ίση συμμετοχή όλων των παιδιών.

Το επόμενο βήμα για τη θεσμοθετημένη καθιέρωση της ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο «γενικό» σχολείο έγινε 15 χρόνια αργότερα με την ψήφιση του νόμου 2817/2000. Με αυτόν ενισχύθηκε η αρχή της σχολικής ένταξης και της από κοινού εκπαίδευσης όλων των παιδιών στο «γενικό» σχολείο και έγινε προσπάθεια να αντιμετωπιστούν οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κάτω από το πρίσμα της γενικής εκπαίδευσης. Ο στόχος της ενταξιακής πολιτικής διαφάνηκε και στην εισηγητική έκθεση που κατατέθηκε στη Βουλή για την ψήφιση του, όπου αναφέρεται ρητά ότι *«αναπροσαρμόζεται το οργανωτικό πλαίσιο έτσι, ώστε να εξυπηρετεί ουσιαστικά τις πραγματικές ανάγκες των ΑμΕΑ, καθίσταται περισσότερο σαφής η αντίληψη της σχολικής ενσωμάτωσης και δημιουργούνται οι αναγκαίες προϋποθέσεις για την προώθησή της στη σχολική πράξη».*

Η επέκταση της ειδικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτέλεσε ένα ακόμη σημαντικό σημείο στο νέο νόμο με την πρόβλεψη για την ίδρυση δομών ειδικής αγωγής σ' αυτή τη βαθμίδα. Επιπλέον μετονομάστηκαν οι ειδικές τάξεις σε τμήματα ένταξης, χωρίς όμως καμία θεσμική αλλαγή στη δομή και στη λειτουργία τους. Το κυριότερο, ίσως βήμα, στο νέο θεσμικό πλαίσιο ειδικής αγωγής είναι η δημιουργία των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.), τα οποία έχουν ως σκοπό τη διάγνωση, αξιολόγηση και υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα Κ.Δ.Α.Υ. είναι αντίστοιχες υπηρεσίες των γνωστών σ' άλλες χώρες με παρόμοιο προσανατολισμό όπως στις ΗΠΑ των κέντρων πρώιμης παρέμβασης (early intervention centers) (Smith 1994) και στην Αγγλία των ομάδων υπηρεσιών μαθητών (pupil services teams) (Dowling & Pound 2001).

Ο νέος αυτός καινοτόμος θεσμός εισήχθη στο εκπαιδευτικό σύστημα, στα πλαίσια του σχεδιασμού και της εφαρμογής από το Υπουργείο Παιδείας μιας νέας εκσυγχρονιστικής πολιτικής για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Λιοδάκης 2000:

175). Αν και η βασική φιλοσοφία του θεσμικού πλαισίου της ίδρυσης τους ήταν με τη λειτουργία τους ως κέντρα συμβουλευτικής και εκπαιδευτικής στήριξης, να συμβάλουν στον περιορισμό του κοινωνικού και σχολικού αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στην ένταξή τους στο σχολείο και στην κοινωνία μέχρι σήμερα οι παρεμβάσεις τους δεν φαίνεται να είναι επαρκείς (Ευσταθίου 2004: 36).

Τα Κ.Δ.Α.Υ. είναι αποκεντρωμένες, αυτόνομες, εποπτευόμενες από το Υπουργείο Παιδείας υπηρεσίες που γεωγραφικά λειτουργούν στην έδρα κάθε νομού. Τους έχουν εκχωρηθεί ποικίλες και σημαντικές αρμοδιότητες σε πολλαπλά επίπεδα, ενώ μέχρι την ίδρυση τους δεν υπήρχε καμία παρόμοια υπηρεσία εποπτευόμενη από το υπουργείο παιδείας, η οποία θα μπορούσε να διαγνώσει τα προβλήματα των μαθητών που φοιτούν στα δημόσια και στα ιδιωτικά σχολεία και έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, να ενημερώσει τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς και παράλληλα να τους υποστηρίξει. Επίσης, στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ιδρύεται τμήμα Ειδικής Αγωγής (άρθρο 2 & 7) και κατά συνέπεια κυρίαρχος φορέας εποπτείας της ειδικής αγωγής γίνεται το Υπουργείο Παιδείας και όχι φορείς υγείας και πρόνοιας.

Ακολούθησαν μερικές τροποποιήσεις σε επιμέρους ζητήματα με την ψήφιση του νόμου 3194/2003, χωρίς ουσιαστικές διαφοροποιήσεις και αλλαγές και στη συνέχεια ψηφίστηκε ο νόμος 3699/2008 (ΦΕΚ Α' 199) για την *«Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»* δίνοντας έμφαση στη θέσπιση της υποχρεωτικότητας για την ειδική εκπαίδευση. Ο νόμος αυτός δεσμεύει την πολιτεία να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει συνεχώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και *«να διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ίσες ευκαιρίες, ... με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη»* (άρθρο 1). Με αυτόν θεσπίστηκε ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας εκπαίδευσης και προσδιορίζεται η ελάχιστη διάρκεια της. Όπως αναφέρεται στην αιτιολογική έκθεση που κατατέθηκε στη Βουλή για το σχέδιο του παραπάνω νόμου μέχρι την ψήφιση του *«ενώ τα δικαιώματα των Ελλήνων πολιτών στην τυπική εκπαίδευση διασφαλίζονται από τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της τυπικής εκπαίδευσης δια νόμου δεν ισχύει το ίδιο για τα δικαιώματα των Ελλήνων πολιτών με αναπηρία. Στην ειδική εκπαίδευση. Η εκπαίδευση ή μη εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία επαφίεται στην προαίρεση των γονέων ή όσων έχουν τη γονική μέριμνα και εφόσον υπάρχει η δική τους συναίνεση, η Πολιτεία παρέχει το πλαίσιο ειδικής αγωγής»* (2008).

Σύμφωνα με το νόμο 3699/2008 η ελληνική νομοθεσία εναρμονίστηκε με τη διεθνή και ευρωπαϊκή στρατηγική προς την ενσωμάτωση της «Δια Βίου Μάθησης» για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες που μέχρι τότε η παροχή υπηρεσιών ειδικής αγωγής προσδιοριζόταν μεταξύ των πέντε (5) και είκοσι τριών (23) ετών. Γίνεται αναφορά στην πρόιμη παρέμβαση στην προσχολική ηλικία και στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση μετά το εικοστό τρίτο (23) έτος. Επίσης, με το νόμο αυτό τα Κ.Δ.Α.Υ. μετονομάστηκαν σε Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης & Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών) χωρίς καμία όμως άλλη αλλαγή στο θεσμικό πλαίσιο και στη λειτουργία τους.

Στο άρθρο 7 του παραπάνω νόμου καθορίζεται για πρώτη φορά ως πρώτη γλώσσα των κωφών και βαρήκοων μαθητών η Ελληνική Νοηματική γλώσσα και ως δεύτερη γλώσσα τους η Νέα Ελληνική και αναγνωρίζονται ως ισότιμες μεταξύ τους, οπότε και η ενδεδειγμένη γλωσσική παιδαγωγική προσέγγιση είναι η δίγλωσση εκπαίδευση. Για τους τυφλούς μαθητές ως επίσημη γραφή αναγνωρίζεται η γραφή Braille. Προσδιορίζονται επίσης τα προσόντα των εκπαιδευτικών και του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού για την τοποθέτηση τους στις αντίστοιχες εκπαιδευτικές δομές. Ως απαραίτητη προϋπόθεση για τις ειδικές σχολικές μονάδες κωφών, ορίζεται επιπλέον των άλλων προσόντων και η πιστοποιημένη γνώση της Ελληνικής Νοηματικής γλώσσας, ενώ για τις ειδικές σχολικές μονάδες τυφλών και η πιστοποιημένη γνώση της γραφής Braille.

Οι τυφλοί μαθητές και οι μαθητές με χαμηλή όραση χωρίς νοητική υστέρηση ή άλλης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν, με βάση τη γνωμάτευση του οικείου Κ.Ε.Δ.Δ.Υ., στις σχολικές τάξεις του «γενικού» σχολείου υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης και κατά περίπτωση με την υποστήριξη μέλους του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού (ΕΕΠ) του κλάδου ΠΕ31 ή ειδικού βοηθητικού προσωπικού (ΕΒΠ). Στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων συνιστάται Επιτροπή - Συλλογικό Όργανο Διοίκησης με την επωνυμία Εθνικός Φορέας Πιστοποίησης της Επαρκούς Γνώσης της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας και της Γραφής Braille και τίτλο «ΕΝΟΡΑΣΙΣ».

Σύμφωνα με το άρθρο 6 του νόμου 3699/2008 τα εκπαιδευτικά πλαίσια στα οποία μπορούν να φοιτούν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες είναι τα παρακάτω:

- σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, όταν αντιμετωπίζουν ήπιες μαθησιακές δυσκολίες υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος συνεργάζεται κατά περίπτωση με τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ., με τους σχολικούς συμβούλους

γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και τους συμβούλους ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού.

- Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΕΑΕ). Η παράλληλη στήριξη παρέχεται σε μαθητές που μπορούν με κατάλληλη ατομική υποστήριξη να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης, σε μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες όταν στην περιοχή τους δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης) ή όταν η παράλληλη στήριξη καθίσταται απαραίτητη - βάσει της γνωμάτευσης του Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.
- Σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα τμήματα ένταξης (ΤΕ) που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης.
- Σε αυτοτελείς μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑΕ) όταν δεν αυτοεξυπηρετούνται και συνάμα έχουν σοβαρές δυσκολίες.

Σε διδασκαλία στο σπίτι, όταν πάσχουν από σοβαρά βραχυχρόνια ή χρόνια προβλήματα υγείας, τα οποία δεν επιτρέπουν τη μετακίνηση και τη φοίτηση τους στο σχολείο.

Συμπεράσματα

Την τελευταία εικοσαετία, το Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης έχει υιοθετήσει μία εθνική εκπαιδευτική πολιτική με διάφορους νόμους, όπως οι νόμοι 1566/1985, 2817/2000 και 3699/2008 στην κατεύθυνση της ισότητας των ευκαιριών για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Βασίζεται στους βασικούς κανόνες του ΟΗΕ για την παροχή ίσων ευκαιριών στα άτομα με αναπηρίες, στα ψηφίσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου που αφορούν την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση των ατόμων με αναπηρία και στις αρχές της Έκθεσης της Salamanca για την ειδική αγωγή και τη μη διαχωρισμένη εκπαίδευση.

Στηρίζεται στη σύγχρονη τάση που επικρατεί στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στα κράτη μέλη, υποστηρίζοντας την ανάπτυξη πολιτικών συνεκπαίδευσης (ένταξης) των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε «γενικά» σχολεία. Στο θεσμικό πλαίσιο προβλέπονται ποικίλες παροχές υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς σχετικά με εκπαιδευτικό υλικό, επιμόρφωση προσωπικού και υλικοτεχνική υποδομή. Επισκοπώντας στην ελληνική νομοθεσία διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν διατάξεις που συγκλίνουν με τις αρχές του διεθνούς δικαίου. Γενικά παρατηρείται ότι η εθνική εκπαιδευτική πολιτική είναι σχεδιασμένη θεωρητικά τουλάχιστο, με στόχευση την ανάπτυξη ειδικών προγραμμάτων για την

εκπαίδευση των ατόμων αυτών για την επιτυχή ένταξή τους στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Παρόλα αυτά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες δεν φαίνεται έτοιμο να ανταποκριθεί πλήρως στις αρχές του διεθνούς δικαίου, εφαρμόζοντας εφαρμόζοντας τις πολιτικές της ένταξης και της ισότιμης συμμετοχής και πρόσβασης των μαθητών, σύμφωνα με τη Διεθνή Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994), τις Διεθνείς Διακηρύξεις για τα Δικαιώματα των Αναπήρων και των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες (1971, 1975, 1981, 1988, 1990) και τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1992), με αποτέλεσμα ο σχολικός αποκλεισμός τους να *«ενυπάρχει ως μια σταθερή πολιτική, νομική και θεσμική έλλειψη που περιορίζει την αρχή της καθολικότητας στην κατάκτηση και στη χρήση σημαντικών ανθρώπινων δικαιωμάτων»* (Ευσταθίου 2004: 36). Συγκεκριμένα όπως αναφέρεται σε έκθεση του Συνηγόρου του Πολίτη ο νόμος 3699/2008 αν και επιφέρει ρυθμιστικές αλλαγές με στόχο την υπέρβαση δυσλειτουργιών και προβλημάτων στο χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης δεν φαίνεται να διασφαλίζει σε ικανοποιητικό βαθμό την ισότιμη συμμετοχική εκπαίδευση των μαθητών, αφού είναι απαραίτητο *«να προβλέψει μέτρα και να θεσπίσει μεταβατικές διαδικασίες για σταδιακές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου αυτό να καταστεί προσβάσιμο σ' όλα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»* (Συνήγορος του Πολίτη 2009).

Ο νόμος 2817/2000 εισήγαγε δυο καινοτομίες στο χώρο της ειδικής αγωγής. Η πρώτη αφορά στην ανάληψη της εποπτείας από το Υπουργείο Παιδείας της ειδικής αγωγής και η δεύτερη την εισαγωγή στο εκπαιδευτικό σύστημα των Κ.Δ.Α.Υ. Όσο αφορά τα Κ.Δ.Α.Υ (Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης) ιδρύθηκαν ξανά με το άρθρο 12 του νόμου 3699/2008 με διαφορετική επωνυμία Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης & Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών), χωρίς καμία άλλη αλλαγή στο πλαίσιο λειτουργίας. Παρά την ίδρυση τους για δύο φορές μέσα σε μία δεκαετία μέχρι σήμερα δεν είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν πλήρως στον θεσμικό τους ρόλο και στις αρμοδιότητές τους. Στα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. υπάρχει μία υπερσυγκέντρωση αρμοδιοτήτων με παράλληλη έλλειψη σε προσωπικό και στο επίπεδο της εκπαίδευσης και της συνολικής ευθύνης σχετικά με τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές δομές που αποδυναμώνει το ρόλο των άλλων φορέων (Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα), παρόλο που αναγνωρίζονται ως ισότιμοι στο άρθρο 4 του ίδιου νόμου.

Με το νόμο 3699/2008 παραμένει ο κατακερματισμός της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στα υπουργεία Παιδείας, Υγείας και Απασχόλησης, χωρίς να αποσαφηνίζονται επαρκώς οι αρμοδιότητες τους και να οριοθετούνται τα επίπεδα συνεργασίας τους. Για

παράδειγμα, υπάρχουν αυτόνομα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, εκτός ΥΠΕΠΘ, αλλά πιστοποιημένα από αυτό με συμμετοχή εκπαιδευτικού για διαφοροδιάγνωση, ενώ από την άλλη η σύνταξη του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (ΕΠΕ) γίνεται μόνο από τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. (άρθρο 4&3). Επισημαίνουμε ότι τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. λειτουργούν μέχρι και σήμερα χωρίς να έχει καταρτιστεί ο νέος κανονισμός λειτουργίας τους που καθορίζει τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις του προσωπικού, αν και στο άρθρο 35&2 αναφέρεται ότι «*ισχύει η υπ' αριθμ. 4494/Γ6/1.11.2001 (ΦΕΚ 1503 Β')* απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, όπως τροποποιήθηκε με την υπ' αριθμ. 28911/Γ6/12.3.2007 όμοια υπουργική απόφαση (ΦΕΚ 449 Β')» μέχρι να εκπονηθεί νέος που να βασίζεται στις διατάξεις του 3699/2008.

Σχετικά με το θέμα της πρώιμης παρέμβασης στο άρθρο 8 του νόμου 3699/2008 γίνεται για πρώτη φορά απλώς μία σύντομη αναφορά όπου ορίζεται «*τα νηπιαγωγεία ΕΑΕ και τμήματα πρώιμης παρέμβασης που λειτουργούν εντός των νηπιαγωγείων ΕΑΕ, για μαθητές μέχρι το 7 έτος της ηλικίας τους*», παραμερίζοντας το γεγονός ότι η παροχή πρώιμη παρέμβαση είναι αναγκαία και πριν από τη φοίτηση σε μονάδα προσχολικής εκπαίδευσης. Επίσης το άρθρο 32 κάνει επιλεκτική αναφορά σε προγράμματα πρώιμης παρέμβασης που υλοποιούνται από την Ελληνική Εταιρεία Προστασίας και Αποκαταστάσεως Αναπήρων Παιδών (ΕΛΕΠΑΠ) για παιδιά ηλικίας 4 έως 7 ετών. Ως πρώιμη παρέμβαση θεωρείται η λήψη όλων των απαραίτητων παρεμβάσεων και μέτρων – κοινωνικών, ιατρικών, ψυχολογικών και εκπαιδευτικών – που στοχεύουν στα παιδιά και στις οικογένειες, για να αντιμετωπίσουν τις ειδικές ανάγκες των παιδιών που παρουσιάζουν ή έχουν ρίσκο κάποιου βαθμού καθυστέρησης στην ανάπτυξη (Ευρωπαϊκός φορέας 1998). Σχετικά με το θέμα αυτό ο νόμος είναι ελλιπής γιατί δεν λαμβάνει «*υπόψη δύο αλληλένδετες πλευρές: την ηλικία του παιδιού και την ίδια την ενέργεια. Αυτή η ενέργεια μπορεί να αρχίσει με την γέννηση του παιδιού ή στα πρώτα χρόνια της ζωής, πριν το παιδί αρχίσει την σχολική εκπαίδευση*» (Λαμπροπούλου 2008). Αναφέρεται σε πρώιμη παρέμβαση χωρίς να αναφέρει την ηλικιακή κατηγορία εκτός από την επιλεκτική αναφορά για τα παιδιά που φοιτούν σε δομές της ΕΛΕΠΑΠ (άρθρο 32), ενώ υπάρχει σύγχυση της πρώιμης παρέμβασης που αφορά βρεφική και νηπιακή ηλικία με την προσχολική εκπαίδευση. Δεν είναι κατανοητό αν ιδρύονται Κέντρα Πρώιμης Παρέμβασης μέσα στα ειδικά νηπιαγωγεία, ή αν συγχέονται οι δομές αυτές με τα ειδικά νηπιαγωγεία ή αν στο νόμο εννοούνται τα Κέντρα Έγκαιρης Παρέμβασης με την έννοια της αμέσως μετά τη διάγνωση παρέμβασης, που απευθύνονται σε γονείς και τα βρέφη τους από την ηλικία της διάγνωσης μέχρι την ηλικία των τεσσάρων χρόνων.

Σχετικά με εφαρμογή του θεσμού της παράλληλης στήριξης μαθητών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η αντικατάσταση του νόμου 2817/2000 από τον νόμο 3699/20008 *«για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση, που ετέθη σε ισχύ τον Οκτώβριο 2008, δεν έχει επιφέρει ουσιώδη διαφορά ως προς το υπό εξέταση ζήτημα, καθώς τα παρατηρούμενα προβλήματα αφορούν κυρίως τη μη υλοποίηση ή ανεπαρκή υλοποίηση των προβλέψεων της ισχύουσας νομοθεσίας»* (Συνήγορος του Πολίτη 2009). Ενώ φαίνεται το μέτρο αυτό να ενισχύει την πολιτική της συνεκπαίδευσης στο «γενικό» σχολείο όλων των μαθητών προβλέποντας ειδικά μέτρα, για μία ακόμη φορά το ελληνικό κράτος φαίνεται να μην αναλαμβάνει την υποχρέωση του για δωρεάν παιδεία σ' όλους τους μαθητές με δυσκολίες. Κατά τη διάταξη του άρθρου 7 & 4, η εφαρμογή του μεταφέρεται στις οικογένειες και συγκεκριμένα αναφέρεται *«ότι οι παράλληλες στήριξεις των αυτιστικών μαθητών διακόπτονται μόνο κατόπιν γνωμοδότησης του οικείου Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. και της γνώμης των γονέων. Η παράλληλη στήριξη των αυτιστικών μαθητών μπορεί επίσης να υλοποιείται και από ειδικό βοηθό που εισηγείται και διαθέτει η οικογένεια του μαθητή, κατόπιν σύμφωνης γνώμης του Διευθυντή της Σχολικής μονάδας και του Συλλόγου Διδασκόντων»*. Φαίνεται ότι η ρύθμιση αυτή μετατοπίζει ευθύνες στους γονείς, ενώ δεν προσδιορίζει *«με ακρίβεια το πλαίσιο και τις προϋποθέσεις εφαρμογής του μέτρου, όσον αφορά: την επαγγελματική ιδιότητα του ιδιώτη συνοδού, τον ακριβή ρόλο του στη σχολική τάξη, το πλαίσιο συνεργασίας του με τους διδάσκοντες και εποπτείας του έργου του, καθώς και τη διαδικασία που πρέπει να ακολουθείται»* (Συνήγορος του Πολίτη 2009).

Συνοψίζοντας στην ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες συναντώνται ελλείψεις που δεν είναι συμβατές με τις κρατούσες στη διεθνή κοινότητα απόψεις για συνεκπαίδευση και ειδικότερα *«η εφαρμογή του θεσμού της παράλληλης στήριξης φαίνεται να περιορίζεται σε κάποιες κατηγορίες μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χωρίς όμως να διασφαλίζεται με άλλους τρόπους η υποστήριξη όσων δεν καλύπτονται από αυτήν, για την φοίτηση στο γενικό σχολείο»* (Συνήγορος του Πολίτη 2009).

Στον πρόσφατο νόμο 3699/2008 γίνεται αναφορά στη «Δία βίου μάθηση», χωρίς όμως να υπάρχουν προβλέψεις για ομάδες ενηλίκων ατόμων με ειδικές ανάγκες και αναπηρία, καθώς και κέντρων αυτόνομης διαβίωσης, ούτε προβλέψεις για Δία Βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εμπλεκομένων στην αγωγή και εκπαίδευση εκπαιδευτικών, γονέων και βοηθητικού προσωπικού. Παράλληλα γίνεται μία απλή αναφορά στην υποχρεωτικότητα της εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Δεν υπάρχει όμως καμία πρόβλεψη για την ίδρυση των αναγκαίων νέων δομών, ώστε να ενταχθούν και να

εκπαιδευτούν όλα τα παιδιά, αφού είναι γνωστό ότι τα παιδιά που βρίσκονται εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος είναι συνήθως εκείνα που έχουν πολλαπλές ή πολύ σοβαρές αναπηρίες, γιατί δεν υπάρχουν γι' αυτά τα κατάλληλα εκπαιδευτικά πλαίσια για να ενταχθούν. Δεν είναι δυνατό όμως να μιλάμε για υποχρεωτικότητα όταν στην εκπαιδευτική κοινότητα είναι γνωστό ότι συνήθως τα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες δεν γίνονται δεκτά από τα υπάρχοντα ειδικά σχολεία, γιατί αυτά δεν διαθέτουν τις κατάλληλες υποδομές, τη στελέχωση και τα προγράμματα για να εκπαιδευτούν. Τέλος δεν υπάρχει καμία πρόβλεψη για την ίδρυση κέντρων αυτόνομης διαβίωσης και προστατευόμενων εργαστηρίων για τα παιδιά με σοβαρές ειδικές ανάγκες, τα οποία έχουν ανάγκη από ειδική αγωγή, αλλά και από θεραπευτική στήριξη σ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, με συνέπεια η υποχρεωτικότητα της εκπαίδευσης στην πράξη να παραμένει ανεφάρμοστη.

Σύμφωνα με τις αρχές του διεθνούς και εθνικού δικαίου, οι οποίες συνοπτικά αναφέρθηκαν πιο πάνω, αλλά και με τα υπάρχοντα δεδομένα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, προκειμένου να επιτευχθεί η διασφάλιση των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, είναι απαραίτητο η ειδική εκπαίδευση να αποτελέσει αναπόσπαστο μέρος του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος. Επομένως η ύπαρξη δύο διαφορετικών νομικών κειμένων που το ένα ρυθμίζει θέματα γενικής αγωγής και εκπαίδευσης και το άλλο θέματα ειδικής αγωγής δεν είναι συμβατό με τη φιλοσοφία και τις σύγχρονες απόψεις για ενιαία εκπαίδευση όλων των μαθητών χωρίς διαχωρισμούς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ainscow, M.** (2000). Reading out to all learners. Some opportunities and challenges. In Daniels Harry (Επιμ.), *Special education re-formed. Beyond rhetoric?*, (σελ. 101-122). Falmer Press.
- Γενά, Α.** (2004). Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ήπιες μαθησιακές και συναισθηματικές διαταραχές: Θεωρητικές και ιστορικές καταβολές, στάσεις και αξιολόγηση. Στο Μ. Ζαφειροπούλου, & Γ. Κλεφτάρας (Επιμ.), *Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία του παιδιού*, (σελ. 107-147). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Dowling, J., & Pound, A.** (2001). Παρεμβάσεις στο σχολικό πλαίσιο από κοινού με εκπαιδευτικούς, παιδιά και γονείς. Στο Ε. Dowling & Ε. Osborne (Επιμ.), *Η οικογένεια και το σχολείο: Μια συστημική προσέγγιση από κοινού σε παιδιά με προβλήματα* (σελ. 194 – 229). Αθήνα: Gutenberg.
- Διακήρυξη της Σαλαμάνκα** (7-10/6/1994). *Πλαίσιο Δράσης για την Ειδική Αγωγή-Παγκόσμια διάσκεψη στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνική Εθνική Επιτροπή για την UNESCO.
- Επιτροπή για τα Δικαιώματα των Ανθρώπων με Αναπηρίες** (1989). *Τα δικαιώματα των ανθρώπων με αναπηρίες*. Θεσσαλονίκη.
- Ευρωπαϊκή Σύμβαση για την Προστασία των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και των Θεμελιωδών Ελευθεριών** (1950). Διακηρύχθηκε από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη Ρώμη, στις 4-11-1950. Η Ευρωπαϊκή Σύμβαση κυρώθηκε αρχικά με το Ν. 2329/1953 και στη συνέχεια με το Ν.Δ. 53/1974.
- Ευρωπαϊκή Ένωση** (7/12/2000). *Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Νίκαια.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή** (2001). Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities, Rule 11. Recreation and sports.
- Ευσταθίου, Μ.** (2004). Η συνάφεια των θεσμών της Εκπαίδευσης και των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) με το Σχολικό και τον Κοινωνικό Αποκλεισμό. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 24, 36-48.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α.** (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους. Μια ψυχοδυναμική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α.** (2000). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Ζώνιου-Σιδέρη, Α.** (2000). Η αναγκαιότητα της ένταξης: Προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Α. Ζώνιου Σιδέρη (Επιμ.), *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*, (σελ. 31 – 56). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ημέλου, Ο.** (2003). *Ήπιες δυσκολίες μάθησης. Προσεγγίσεις στο γενικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Καλαντζής, Κ.** (1984). Η Ειδική Αγωγή Χτες και Σήμερα. *Νέα Παιδεία*, 32, 57-72.
- Κουρκούτας, Η.** (2001). Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής. Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα*, (σελ. 843-860). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Κουρκούτας, Η.** (2003). Η ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην σχολική τάξη: Η δυναμική των κρίσεων και των συγκρούσεων: όρια και προοπτικές. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 65, 26-33.
- Λιοδάκης, Α.** (2000). Η εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠ.Ε.Π.Θ. για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής. Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα*, (τομ. 1, σελ. 171-177). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μπρούζος, Α.** (1999). *Ο εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. Αθήνα: Λύχνος.
- Νόμος 1143/1981.** *Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων*. Αθήνα: Φ.Ε.Κ. 80/31-03-1981, τεύχος Α΄.
- Νόμος 1566/1985.** *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Αθήνα: Φ.Ε.Κ. 167/30.09.1985, τεύχος Α΄.
- Νόμος 2101/1992.** *Κύρωση της Διεθνούς Συμβάσεως για τα δικαιώματα του παιδιού*. Αθήνα: Φ.Ε.Κ. 192, τεύχος Α΄.
- Νόμος 2817/2000.** *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*. Αθήνα: Φ.Ε.Κ. 78/ 14.03.2000, τεύχος Α΄.
- Νόμος 3699/2008.** *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: ΦΕΚ 199/2.10.2008, τεύχος Α΄.

- Προεδρικό Διάταγμα 603/1982.** *Θέματα οργάνωσης και λειτουργίας των μονάδων Ειδικής Αγωγής.* Αθήνα: Φ.Ε.Κ.117/21-09-1982, τεύχος Α'.
- Προεδρικό Διάταγμα 472/1983.** *Μεταβίβαση αρμοδιοτήτων του υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων στους Νομάρχες.* Αθήνα: Φ.Ε.Κ.181/21-12-1983, τεύχος Α'.
- Ξηρομερίτη, Α.** (1997). *Ειδική Εκπαίδευση: Θεωρητικές αρχές-ερευνητικά δεδομένα και διδακτική παρέμβαση.* Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- ΟΗΕ** (1948). *Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα.* Διακήρυξη 217 Α (III) της Γενικής Συνέλευσης των Ηνωμένων Εθνών.
- ΟΗΕ** (1966). *Το Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Μορφωτικά Δικαιώματα.*
- ΟΗΕ** (1975). *Διακήρυξη των Δικαιωμάτων των Αναπήρων Ατόμων.* Απόφαση 3447 (XXX), 30, της Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών. U.N. Doc. A/10034.
- Προεδρικό Διάταγμα 603/1982.** *Θέματα οργάνωσης και λειτουργίας των μονάδων Ειδικής Αγωγής.* Αθήνα: Φ.Ε.Κ.117/21-09-1982, τεύχος Α'.
- Προεδρικό Διάταγμα 472/1983.** *Μεταβίβαση αρμοδιοτήτων του υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων στους Νομάρχες.* Αθήνα: Φ.Ε.Κ.181/21-12-1983, τεύχος Α'.
- Σούλης, Σ.** (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το «Σχολείο του Διαχωρισμού» σε ένα «Σχολείο για Όλους».* Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σπετσιώτης, Ι. Μ.** (2003). *Πρώιμη παιδαγωγική-εκπαιδευτική παρέμβαση.* Αθήνα: Ωρίων.
- Smith, C. R.** (1994). *Learning disabilities: The interaction of learner, task and setting* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Στασινός, Δ.** (1991). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906-1989).* Αθήνα: Gutenberg.
- Συμβούλιο της Ευρώπης:** Απόφαση 93/136/ΕΟΚ, ΕΕ αριθμ 1.56 της 9/3/93, σελ. 30.
- Σύνταγμα της Ελλάδας.** ΦΕΚ 85/Α/18-4-2001.
- Υπουργική Απόφαση Γ6/4494/1-11-2001.** «Κανονισμός λειτουργίας των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες και καθορισμός των καθηκόντων και υποχρεώσεων του προσωπικού αυτού....». Αθήνα: Φ.Ε.Κ. Β' 1503/1-11-2001.
- Συνήγορος του Πολίτη** (2009). *Συμβολή του Συνηγόρου του Πολίτη στον Δημόσιο Διάλογο για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (με αφορμή την παρουσίαση Σχεδίου Νόμου από το Υπ.Ε.Π.Θ.).*
- Συνήγορος του Πολίτη** (2009). *Πόρισμα την εφαρμογή του θεσμού της παράλληλης στήριξης μαθητών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.*

- Τζουριάδου, Μ.** (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τζουριάδου, Μ.** (2000). Παιδιά με ειδικές ανάγκες στο περιθώριο της σχολικής ζωής: Η κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής. Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα*, (τομ. 1, σελ. 120-126). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.** (1996). *Η νομοθεσία της σχολικής ενσωμάτωσης στην Ευρώπη: Τάσεις και αλλαγές*. Αθήνα.
- Χαρούπιας, Α.** (1997). *Ειδική Εκπαίδευση. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ατραπός.

**ΔΙΑΧΥΤΗ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ /
ΑΥΤΙΣΜΟΣ ΥΨΗΛΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ**

Βήματα συνεκπαίδευσης για την κοινωνικοποίηση μαθητή με αυτισμό : Μελέτη περίπτωσης

Αθανάσιος Μπούρας

Δάσκαλος Ειδικής Αγωγής ,Med

Διευθυντής Ειδικού Δ.Σ. Ηρακλείου Αττικής,

e-mail : th.bouras@otenet.gr

Σοφία Κουκουβίνου

Σχολική Ψυχολόγος ,BSc,MSc,

e-mail : sophie_k@otenet.gr

Κωνσταντίνα Πηλείδου

Δρ.Φιλοσοφίας ΑΠΘ,Δασκάλα Ειδικής Αγωγής

e-mail: dinapileidou@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εφαρμογή των αρχών της συμμετοχικής εκπαίδευσης ή συνεκπαίδευσης αποτελεί μια πολυπαραγοντική διαδικασία της οποίας η έκβαση σε κάθε περίπτωση είναι απόρροια μίας πληθώρας μακροκοινωνικών (νομοθεσία, εκπαιδευτική πολιτική, κοινωνική ανεκτικότητα, προκαταλήψεις, υποδομές, προσβασιμότητα σε εξειδικευμένες υπηρεσίες κλπ.) και μικροκοινωνικών παραμέτρων (σχολική μονάδα, φιλοσοφία σχολείου, διεύθυνση, δάσκαλος τάξης, γονείς άλλων παιδιών κοκ) που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους σε μία συνεχή και σταθερή βάση. Καθώς η συνεκπαίδευση θεωρείται μία σημαντική παράμετρος μίας επιτυχημένης κοινωνικοποίησης για την πλειονότητα των παιδιών με ιδιαιτερότητες, και ιδιαίτερα παιδιών με διαταραχές στην κοινωνική αλληλεπίδραση, μια σειρά από διοικητικές και ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις κρίθηκαν σκόπιμες προκειμένου ένας μαθητής με αυτισμό να αξιοποιήσει το δυναμικό του γνωστικά και κοινωνικά. Οι παρεμβάσεις αυτές για τη διευθέτηση πολυεπίπεδων δυσκολιών, στα πλαίσια συνεργασίας ειδικής και γενικής αγωγής, περιγράφονται με τη μορφή μελέτης περίπτωσης. Η αποτελεσματικότητα αυτού του μοντέλου εξετάζεται όσον αφορά στην κοινωνική αποδοχή του μαθητή και τη βελτίωση της λειτουργικότητάς του, με παιδαγωγικά και ψυχομετρικά εργαλεία. Διατυπώνονται τέλος προβληματισμοί στα πλαίσια της ευρωπαϊκής και ελληνικής πραγματικότητας.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: συνεκπαίδευση, αυτιστικό φάσμα, κοινωνικοποίηση, αποδοχή.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ανάπτυξη πολιτικών και πρακτικών συνεκπαίδευσης (ένταξης) των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία γενικής αγωγής απασχολεί την Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική κοινότητα ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του '80. Η Ευρωπαϊκή Ένωση λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη την Έκθεση Warnock (1978), έθεσε ως προτεραιότητα την προώθηση της σχολικής ένταξης.

Σύμφωνα με τους ειδικούς, *«η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς παρέχει μια σημαντική βάση για την εξασφάλιση της ισότητας ευκαιριών για ανθρώπους με ειδικές ανάγκες σε όλες τις πτυχές της ζωής τους προϋποθέτει ευέλικτα εκπαιδευτικά συστήματα που ανταποκρίνονται στις διαφορετικές και συχνά σύνθετες ανάγκες των επιμέρους μαθητών»* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής 2003:7).

1.1 Νομοθετικά και οργανωτικά πλαίσια υποστήριξης της συνεκπαίδευσης

Με το νόμο 1566/85 για τη «Δομή της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» η Ειδική Αγωγή ενσωματώνεται στο σύστημα της γενικής εκπαίδευσης με την υιοθέτηση του θεσμού των ειδικών τάξεων στα σχολεία της γενικής αγωγής.

Η ένταξη όμως των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σύστημα της γενικής εκπαίδευσης θεσμοθετείται πιο ουσιαστικά με το νόμο 2817/2000 που αφορά στην Ειδική εκπαίδευση και την Αγωγή ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και με το νόμο 3699/2008, σύμφωνα με τον οποίο η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση επιδιώκει : *«τη βελτίωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων τους, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή η επανένταξή τους στο γενικό σχολείο, όπου και όταν αυτό είναι δυνατόν» και « την αλληλοαποδοχή, την αρμονική συμβίωσή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη, με στόχο τη διασφάλιση της πλήρους προσβασιμότητας των μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και των εκπαιδευτικών ή/και γονέων και κηδεμόνων με αναπηρία, σε όλες τις υποδομές (κτιριακές, υλικοτεχνικές συμπεριλαμβανομένων των ηλεκτρονικών), τις υπηρεσίες και τα αγαθά που αυτά διαθέτουν»*(Νόμος 3699 αρ.2, παρ.5).

Η μεταρρύθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών της Υποχρεωτικής εκπαίδευσης, άλλωστε, η οποία συνδέεται με την εκπόνηση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) την περίοδο 2000-2005 από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο λαμβάνει υπόψη ότι: *«Η παροχή ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης για όλους τους μαθητές αποτελεί βασική*

αρχή της δημοκρατικής κοινωνίας, ώστε το εκπαιδευτικό σύστημα να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων» (Εφημερίδα της Κυβέρνησης α.φ.303/13/3/03 τ. Β :3735). Ο σχεδιασμός για την εκπαίδευση οφείλει να είναι ενιαίος για όλες τις ομάδες των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό, *«ιδιαίτερη μέριμνα πρέπει να λαμβάνεται για την ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρίες (Α.Μ.Ε.Α.) στα κοινά σχολεία αλλά και της Ειδικής Αγωγής ως αναπόσπαστο κομμάτι της Γενικής Εκπαίδευσης»* (Εφημερίδα της Κυβέρνησης α.φ.303 τ. Β :3739)

Παρόλα αυτά , ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη και η υλοποίηση προγραμμάτων σχολικής ενσωμάτωσης στη χώρα μας καθίσταται δυσχερής καθώς τα κενά και οι αδυναμίες του νομοθετικού πλαισίου, η αποσπασματικότητα και η οργανωτική ασυνέχεια, ιδιαίτερα σε ότι αφορά τους τρόπους επίτευξης των στόχων, δεν επιτρέπουν την ουσιαστική εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης. Θα πρέπει εδώ να συνυπολογιστούν και παράγοντες που αναφέρονται στις κτιριακές υποδομές, στο εκπαιδευτικό υλικό (έντυπα και ψηφιακά μέσα), στην επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, στη πληροφόρηση και την ευαισθητοποίηση του ευρύτερου γονεϊκού περιβάλλοντος, στην ευελιξία των αναλυτικών προγραμμάτων καθώς και σε διοικητικούς λόγους (ελλιπής χρηματοδότηση , γραφειοκρατία, ευθυνοφοβία).

Συμπερασματικά μπορούμε να αναφέρουμε ότι για την εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης προκύπτουν τα παρακάτω ερωτήματα :

- Είναι διατεθειμένοι οι δάσκαλοι του γενικού σχολείου να εμπλακούν σε μια προσπάθεια υλοποίησης προγραμμάτων συνεκπαίδευσης ;
- Είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι ώστε να ανταποκριθούν στις ποικίλες διδακτικές και κοινωνικές προκλήσεις από την εφαρμογή των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης;
- Ποιος ή ποιοι θα συντονίσουν και θα διαχειριστούν τα προγράμματα στο επίπεδο της σχολικής κοινότητας συνολικά ;
- Τι είδους αναλυτικά προγράμματα θα χρησιμοποιηθούν ή τι είδους προσαρμογές στα αναλυτικά προγράμματα θα απαιτηθούν;

Θεωρούμε ότι θα πρέπει να γίνει ειδική αναφορά τόσο στο ρόλο τόσο των εκπαιδευτικών σχετικά με τη στάση και τις αντιλήψεις τους απέναντι στα ζητήματα της αναπηρίας όσο και του υποστηρικτικού ιστού ιδιαίτερα των ψυχολόγων και των κοινωνικών λειτουργών, οι οποίοι αποτελούν πυλώνες στη στήριξη των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης.

1.2 Το Μοντέλο συνεκπαίδευσης

Στην Έκθεση Warnock, στην οποία αναφερθήκαμε παραπάνω, προσδιορίζονται τρεις μορφές σχολικής ένταξης:

α) η χωρική (locational), όπου οι μαθητές εκπαιδεύονται στον ίδιο χώρο αλλά σε ξεχωριστές μονάδες ή σχολικά κτίρια, με αποτέλεσμα η επαφή των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να είναι περιορισμένη,

β) η κοινωνική (social), η οποία προωθεί την αλληλεπίδραση και την κοινωνική επαφή των παιδιών κυρίως κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων και

γ) η λειτουργική (functional), η οποία πραγματοποιείται, όταν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες συμμετέχουν ενεργά στη σχολική ζωή του γενικού σχολείου και ακολουθούν τους ίδιους εκπαιδευτικούς στόχους.

Μια άλλη προσέγγιση σε μοντέλα συνεκπαίδευσης προσφέρει ο Norwich (2000, σελ. 23-24), ο οποίος εκτός των άλλων αναφέρεται στο μοντέλο συμμετοχής όλων των παιδιών στην ίδια τάξη (*Focus on participating in same place*), σύμφωνα με το οποίο τα παιδιά τοποθετούνται σε τάξεις της γενικής αγωγής με την παροχή πρόσθετης βοήθειας και υποστήριξης από ειδικευμένο προσωπικό, ψυχολόγους, ειδικούς παιδαγωγούς, ή σε τάξεις υποστήριξης (*recourse rooms-τμήματα ένταξης*) όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο.

Η πρακτική που ακολουθούμε στο δικό μας παράδειγμα αποτελεί μια μορφή **κοινωνικής (social)** ένταξης με στοιχεία που δανείζεται από το **μοντέλο συμμετοχής όλων των παιδιών στην ίδια τάξη** (*Focus on participating in same place*) δεδομένου ότι στόχος της είναι η κοινωνική αλληλεπίδραση μέσω της συμμετοχής σε κοινές δραστηριότητες του αναλυτικού προγράμματος. Η παιδαγωγική παρέμβαση σχεδιάστηκε με αφετηρία την αποδοχή και παραδοχή για την αναγκαιότητα της εφαρμογής και στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα της «Εκπαίδευσης που συμπεριλαμβάνει όλους» (*Education For All, EFA*) και έχει ως σημείο αναφοράς τις ανάγκες και τη διαφορετικότητα όλων (Lynch & Irvine 2009, Acedo 2008, Jordan 2008, Zoniou-Sideri et al 2006).

2. Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Η ατομική περίπτωση του δεκάχρονου μαθητή του σχολείου μας με αναπτυξιακές και συμπεριφοριστικές διαταραχές, που εντάσσονται στο φάσμα του αυτισμού, αποτελεί μία προσπάθεια υλοποίησης της συμμετοχικής εκπαίδευσης – συνεκπαίδευσης, η οποία αναφέρεται κυρίως στη σημασία της κοινωνικής ένταξης των αυτιστικών μαθητών/τριών στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης, αλλά και στην αναγκαία και ουσιαστική προσφορά όλων των

εμπλεκόμενων σε αυτή τη διαδικασία προσώπων και φορέων (Παπαγεωργίου 2009, Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής 2003) .

Η διαμόρφωση των στόχων της ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης στο σύνολό της στηρίχτηκε στις εμπειρίες, τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα και τις αδυναμίες του μαθητή μας με απώτερο σκοπό την αύξηση της κοινωνικότητάς του, τη διαχείριση του άγχους, της αναστάτωσης και της φοβίας που του προκαλεί η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές του και την αντιμετώπιση της χαμηλής αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησής του (Παπαγεωργίου 2009, Φλωρίδης & Σούλης 2007).

Οι ερευνητές Stainback, Stainback, East και Sapon-Shevin (1994:489), υποστηρίζουν άλλωστε ότι *«σκοπός της ενσωμάτωσης δεν είναι να εξαλείψει τις διαφορές, αλλά να επιτρέψει σε όλους τους μαθητές να ανήκουν σε μια εκπαιδευτική κοινότητα, η οποία επικυρώνει και εκτιμά την ατομικότητά τους»*

2.1 Γνωστικό και Ψυχολογικό προφίλ

Ο Α. είναι ένα μικροκαμωμένο 10χρονο αγόρι, με ευκρινή και επαρκώς ανεπτυγμένο προφορικό λόγο, που όμως παρουσιάζει αδυναμία στον διάλογο, πλατειάζει και παρουσιάζει κυριολεξία. Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη λειτουργία των μηχανών και συσκευών, που συχνά τον αποσπούν από τον κύριο σκοπό της συζήτησης ή της δραστηριότητας. Ανταποκρίνεται συνήθως στην κοινωνική συνδιαλλαγή, χωρίς όμως να την ξεκινά ο ίδιος. Είναι ευαίσθητος σε δυνατούς θορύβους, γκρινιάζει σε αρκετά μεγάλη συχνότητα και ήταν ιδιαίτερα αρνητικός σε ενασχόληση με γραφή και ανάγνωση τα δύο πρώτα χρόνια της φοίτησής του στο σχολείο, κάτι που δεν ισχύει στον ίδιο βαθμό πλέον, χωρίς να έχει απαλειφθεί. Η συμμετοχή του σε ομαδικές, κοινωνικές δραστηριότητες είναι συνήθως χωρίς ενθουσιασμό ή με κάποιο λογικοφανές, καλά διατυπωμένο επιχείρημα για αποχή.

Για την αξιολόγηση του γνωστικού του δυναμικού χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα WISC iii, κατά την οποία το Νοητικό Πηλίκο Γενικής Νοημοσύνης τον κατατάσσει στα πλαίσια της οριακής νοημοσύνης.

Υπάρχει διαφορά Πρακτικής- Λεκτικής Νοημοσύνης υπέρ της Λεκτικής, που είναι στατιστικά σημαντική, εξηγεί κάποιες ιδιαιτερότητες στον τρόπο επεξεργασίας πληροφοριών και σημαίνει ότι ο γενικός δείκτης δεν δίνει με απόλυτη ακρίβεια την εκτίμηση του νοητικού του δυναμικού.

Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζει την εικόνα ενός παιδιού που λειτουργεί γνωστικά στα πλαίσια της μέσης, φυσιολογικής νοημοσύνης σε κάποιες από τις δοκιμασίες, σε

ορισμένες επιδεικνύει επιδόσεις που αντιστοιχούν σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, ενώ σε κάποιες άλλες λειτουργεί σε επίπεδα πολύ χαμηλότερα από τους συνομηλίκους του, συνέπεια άνισης ανάπτυξης δεξιοτήτων, που είναι τυπικές της αυτιστικής διαταραχής. Το γνωστικό προφίλ του παρουσιάζει επίσης χαρακτηριστικά που έχουν συνδεθεί με παρουσία μαθησιακών δυσκολιών και διάσπασης προσοχής.

Συγκρίνοντας τις διαφορετικές επιδόσεις του Α. μεταξύ τους και όχι με επιδόσεις συνομηλίκων του, παρατηρούνται σχετικά δυνατά σημεία και αδυναμίες:

Ο Α. φαίνεται να έχει ιδιαίτερες δυνατότητες σε δοκιμασίες που απαιτούν κατανόηση εννοιών και λεκτική έκφραση, στην ικανότητα κατηγοριοποίησης εννοιών, καθώς και στον διαχωρισμό των κύριων από τις δευτερεύουσες λεπτομέρειες σε οπτική αναπαράσταση οικείων αντικειμένων.

Αντίθετα, φαίνεται να δυσκολεύεται κυρίως στην επεξεργασία ακουστικών πληροφοριών που είναι δομημένες σε ακολουθίες, στην ικανότητα να κατανοεί προφορικές οδηγίες και να επεξεργάζεται τις αφηρημένες έννοιες των αριθμών καθώς και στην ικανότητα να εργάζεται κάτω από συνθήκες πίεσης και να υιοθετεί νέες στρατηγικές μάθησης.

Εξετάζοντας τις επιδόσεις του με την προσέγγιση Ρέουσας/ Αποκρυσταλλωμένης Νοημοσύνης, φαίνεται ότι ο Α. αποδίδει **καλύτερα** όταν χρειάζεται να ανακαλέσει **πληροφορίες που έχουν προηγούμενα αποκτηθεί και συνδέονται με την κουλτούρα και το πολιτιστικό περιβάλλον του ατόμου** και **λιγότερο καλά** όταν απαιτείται να χρησιμοποιήσει **νέες στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων**.

Σε επίπεδο προσαρμοστικής συμπεριφοράς, όπως αξιολογείται με την κλίμακα Vineland, έχει επιδείξει βελτίωση και καλύτερη προσαρμογή στο πλαίσιο της ομάδας σε σύγκριση με παλαιότερα δεδομένα. Λειτουργεί βέβαια ακόμη σε πλαίσια μέσης μειονεξίας, όπως προκύπτει από τον γενικό δείκτη προσαρμοστικής συμπεριφοράς, που εκτιμάται σε επίπεδα τριών τυπικών αποκλίσεων κάτω από το μέσο και έχει ηλικιακή αντιστοιχία παιδιού 5 περίπου ετών.

Τέλος, σημειώνονται στατιστικά σημαντικές ανεπιθύμητες συμπεριφορές, σε σύγκριση με ομηλίκους του, με κυριότερα προβλήματα την κακή συγκέντρωση και προσοχή, την έλλειψη αντίληψης κοινωνικών καταστάσεων και την παρορμητικότητα.

2.2 Η εκπαιδευτική διαδρομή

Ο μαθητής ήρθε στο σχολείο μας μετά από ανεπιτυχή προσπάθεια ένταξης στο πλαίσιο της Γενικής Αγωγής και παρακολουθεί για τρίτη χρονιά το πρόγραμμά μας. Με μεγάλη προσπάθεια, υπομονή και ανοχή προσαρμόστηκε με επιτυχία και βελτιώνεται καθημερινά, δεδομένου ότι είναι ένα παιδί κινητοποιημένο γνωστικά και με διάθεση να συμμορφωθεί σε νόμους με όρια και κανόνες. Συμμετέχει σε ένα τμήμα έξι παιδιών της ίδιας ηλικίας με αυτόν και παρακολουθεί το πρόγραμμα της μαθησιακής ετοιμότητας του τμήματος, που στοχεύει στην ανάπτυξη και καλλιέργεια των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά και στην απόκτηση βασικών σχολικών γνώσεων, όσο αυτό είναι δυνατό με βάση το νοητικό δυναμικό των μελών του τμήματος, αναφορικά με τη Γλώσσα, τα Μαθηματικά, τη Μελέτη Περιβάλλοντος και την Μυθολογία-Ιστορία. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση εφαρμόζεται εδώ και τρία χρόνια στο τμήμα με σημείο αναφοράς την αρχή ότι όλοι οι μαθητές και μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν πρόοδο, όταν εξασφαλιστεί η συστηματική καθοδήγηση, η διάγνωση, ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση της εργασίας τους (Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής 2003, Wilder & Williams 2001).

Ειδικότερα, ο μαθητής μας συμμετέχει με προθυμία στο μάθημα, δυσανασχετώντας ορισμένες φορές για την επανάληψη των μαθημάτων και την αργή πρόοδο. Διαβάζει πλέον με ευκολία, άγνωστα κείμενα όπου και αν τα συναντήσει. Έχει διδαχθεί τους αριθμούς μέχρι το 10 και είναι σε θέση να κάνει απλές προσθαφαιρέσεις, ενώ μπορεί να μετρήσει μέχρι το 100, αναγνωρίζοντας και τη συμβολική γραφή των αριθμών. Με προσοχή μπορεί να παρακολουθήσει μία διήγηση και είναι σε θέση να ανακαλέσει τις πληροφορίες που άκουσε.

Με βάση το ιστορικό, την παιδαγωγική αξιολόγησή και την ψυχομετρική εκτίμηση του νοητικού δυναμικού θεωρήθηκε εφικτό και σκόπιμο να παρακολουθήσει τη χρονιά που μας πέρασε (2008-2009), συνοδευόμενος από την εκπαιδευτικό του Ειδικού Σχολείου της τάξης του, τα μαθήματα της Ιστορίας και της Μελέτης Περιβάλλοντος της Τρίτης Δημοτικού. Το πρόγραμμα συνεχίζεται και φέτος με το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος της Τετάρτης Δημοτικού. Η υποστήριξη του μαθητή από την εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής κρίθηκε αναγκαία και απαραίτητη προκειμένου να ενισχυθεί ψυχολογικά ο μαθητής και να ξεπεράσει τους φόβους του, αλλά και να καθοδηγηθεί κατάλληλα ώστε να παρακολουθεί τα μαθήματα και να παρεμβαίνει σε αυτά όποτε είχε τη διάθεση και ένοιωθε την ανάγκη.

Εμβόλιμα αναφέρουμε στο σημείο αυτό τη δυνατότητα που παρέχεται από τη σχετική νομοθεσία (Νόμος 3699/08, άρ.7, παρ.4) στους μαθητές με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας (σύνδρομο Asperger) να μπορούν να φοιτούν στις σχολικές τάξεις του Γενικού Σχολείου *«υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης και κατά περίπτωση, με*

βάση τη γνωμάτευση του οικείου ΚΕΔΔΥ, με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής, ο οποίος διαθέτει κατά προτίμηση εξειδίκευση στον αυτισμό». Με αυτόν τον τρόπο αναγνωρίζεται από το Νομοθέτη η αναγκαιότητα για τη διάθεση ενός επιπλέον εκπαιδευτικού για την υποστήριξη του προγράμματος συνολικά. Η αναγκαιότητα αυτή ενισχύεται και από το γεγονός ότι στο ίδιο άρθρο (εδάφιο γ) αναφέρεται ότι « Η παράλληλη στήριξη των αυτιστικών μαθητών μπορεί επίσης να υλοποιείται και από ειδικό βοηθό που εισηγείται και διαθέτει η οικογένεια του μαθητή, κατόπιν σύμφωνης γνώμης του Διευθυντή της Σχολικής μονάδας και του Συλλόγου Διδασκόντων».

Η πρώτη επαφή και φοίτηση του μαθητή στην Πρώτη Τάξη του σχολείου Γενικής Αγωγής, το οποίο και εγκατέλειψε, αποτέλεσε μία τραυματική εμπειρία που του δημιούργησε επιπλέον άγχος και αμφιβολία για τις ικανότητές του και έτσι χρειάστηκε ένας χρόνος προπαρασκευής και προσαρμογής στο νέο σχολικό περιβάλλον, προκειμένου να επιδιώξουμε την προσέγγισή του με το δημοτικό σχολείο Γενικής Αγωγής που συστεγάζεται στο ίδιο κτήριο με το Ειδικό Σχολείο στο οποίο πλέον φοιτά.

Αρχικά επιλέχτηκε το τμήμα της Τρίτης Δημοτικού που βρίσκεται στον ίδιο όροφο με το Σχολείο Ειδικής Αγωγής και μάλιστα δίπλα στην αίθουσα που βρισκόταν η τάξη του. Καθώς ο μαθητής δεν έδειχνε ιδιαίτερη προθυμία να μετακινηθεί εκτός του σχολικού χώρου του Ειδικού Σχολείου, ακόμη και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, θεωρήθηκε ότι θα ήταν πιο εύκολο και πιο πιθανό να συναινέσει σε μία επίσκεψη στη διπλανή αίθουσα, όπως και έγινε..

Στην πορεία της εφαρμογής του προγράμματος αποφασίστηκε η αλλαγή του τμήματος μια που ο μαθητής δυσανασχετούσε από την ατμόσφαιρα της τάξης, η οποία φιλοξενούσε παραπάνω από 20 παιδιά, πολλά από τα οποία εκδηλώνονταν θορυβωδώς. Παρόλα αυτά, η προσπάθεια δεν ήταν χωρίς αποτέλεσμα, καθώς η πρώτη επαφή είχε γίνει και η διαδικασία της εξοικείωσης είχε ενεργοποιηθεί. Το πρόγραμμα συνεχίστηκε και συνεχίζεται σήμερα στο τμήμα που βρίσκεται στον δεύτερο όροφο του κτηρίου, όπου ο μαθητής μας πλέον δεν είχε σοβαρούς ενδοιασμούς ώστε να τον επισκεφτεί. Παράλληλα, το δεύτερο τμήμα της τάξης που τον φιλοξενούσε και τον φιλοξενεί έχει λιγότερα παιδιά και το μάθημα διεξάγεται ομαλά και χωρίς έντονες εκδηλώσεις των παιδιών, οι οποίες όταν συνοδεύονται από δυνατές φωνές του προκαλούν άγχος και μεγάλη δυσaráεσκεια, οδηγώντας τον στην άρνηση και στην απόρριψη του συγκεκριμένου πλαισίου.

2.3 Η δράση και η αντίδραση του μαθητή στο νέο σχολικό περιβάλλον

Η προοπτική παρακολούθησης του συγκεκριμένου μαθήματος στην Δ' τάξη για τη σχολική χρονιά 2009-010 δεν έγινε δεκτή με ευχαρίστηση από τον Α., καθώς παρά το ακαδημαϊκό ενδιαφέρον του για το μάθημα, οι προηγούμενες εμπειρίες σε συνδυασμό με το μη προβλέψιμο κοινωνικό περιβάλλον τον τρώμαζε έντονα. Οι εκδηλώσεις άγχους τόσο στο σπίτι από την προηγούμενη μέρα, όσο και στο σχολείο, που μερικές φορές εκδηλώνονταν και με ενούρηση, ήταν έντονες.

Για την αντιμετώπιση αυτής της φόρτισης, χρησιμοποιήθηκαν, μεταξύ των άλλων, και Κοινωνικές Ιστορίες (Social Stories), με οπτικοποίηση των λέξεων κλειδιά με σύμβολα Μάκατον, έτσι ώστε να αποσαφηνισθεί και να ορισθεί το πλαίσιο της κοινωνικής κατάστασης, να μπορέσει να συγκεκριμενοποιήσει τους στρεσογόνους παράγοντες και να εκφράσει με σαφήνεια αυτό που τον ενοχλούσε. Τέλος, κάποιοι αυτονόητοι κανόνες της λειτουργίας της μεγαλύτερης, σε σύγκριση με αυτή του Ειδικού σχολείου, τάξης καταγράφηκαν και συζητήθηκαν, προκειμένου να επιτευχθεί η καλύτερη δυνατή συμπεριφορά (π.χ. σηκώνω το χέρι όταν θέλω να μιλήσω, η δασκάλα λέει ποιος θα μιλήσει, κλπ)

Η ψυχολογική προετοιμασία που είχε προηγηθεί σε συνδυασμό με εκτενή αναζήτηση και προσδιορισμό των συναισθημάτων του απέναντι στο εγχείρημα της μερικής φοίτησης σε μια άλλη τάξη με διαφορετικά χαρακτηριστικά είχε ως αποτέλεσμα τη συναίνεσή του.

Η συμμετοχή του στο μάθημα περιοριζόταν σε πρώτη φάση στην απλή αλλά προσεκτική ακρόαση, ενώ στη συνέχεια άρχισε να παρεμβαίνει λεκτικά ακολουθώντας τους νόμους και τους κανόνες της τάξης, ζητώντας την άδεια για να μιλήσει και να διαβάσει κι αυτός το κείμενο του μαθήματος και εκφράζοντας πολλές φορές τα συναισθήματά του καθώς και την ευαρέσκειά του στο σύνολο της μικρής εκπαιδευτικής κοινότητας της νέας τάξης στην οποία συμμετέχει.

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η υποδοχή του «επισκέπτη μαθητή» από τους μαθητές και τις μαθήτριες της τάξης υπήρξε θερμή. Η αρχική περιέργεια εξελίχθηκε σε ενδιαφέρον το οποίο προκάλεσε ο ίδιος ο μαθητής με τη συμπεριφορά του και τις παρεμβάσεις του κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Προκειμένου να καταγράψουμε τα αποτελέσματα της πρακτικής που περιγράφεται, χρησιμοποιήσαμε, πέρα από την εμπειρική καταγραφή των αντιδράσεων των εμπλεκόμενων μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων, και κάποια πιο αντικειμενικά εργαλεία για την αξιολόγηση της επίτευξης του στόχου μετά την παρέλευση τριμήνου παρακολούθησης του μαθήματος από τον Α.

Πιο συγκεκριμένα:

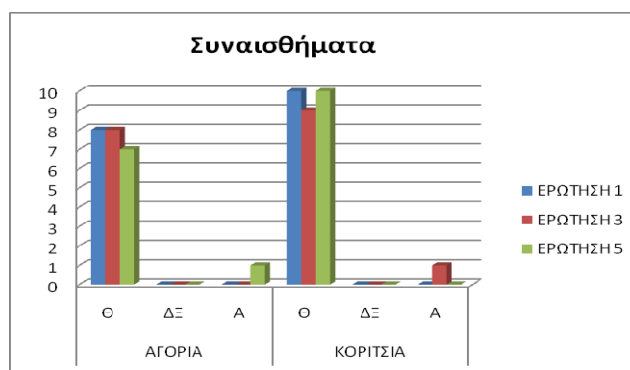
- Ειδικό ερωτηματολόγιο / έντυπο καταγραφής σχολίων, σύμφωνα με τις προδιαγραφές των κοινωνικών ιστοριών της Carol Gray, χρησιμοποιώντας πάντα οπτικοποίηση λέξεων – κλειδιών με σύμβολα Μάκατον, που έδωσε τη δομή συζήτησης για καλύτερη καταγραφή των συναισθημάτων, εκτιμήσεων και επιθυμιών του Α.
- Ερωτηματολόγιο με κλίμακα Likert 3 επιλογών απάντησης (ΝΑΙ, ΟΧΙ, ΔΕΝ ΞΕΡΩ_) για τους μαθητές της Δ' τάξης, που κάλυπταν 4 τομείς : συναισθήματα σχετικά με τη συμμετοχή του Α, εκτίμηση της συμπεριφοράς του, εκτίμηση των γνωστικών του ικανοτήτων, επιθυμία συνδιαλλαγής.
- Τη σελίδα 2 από το Ερωτηματολόγιο του Ackhenbach για Εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις του Α. στο σχετικό έντυπο, ο Α. χαίρεται να πηγαίνει στο μάθημα του άλλου σχολείου, επιθυμεί να μιλά με τη δασκάλα και τα' άλλα παιδιά και στο διάλειμμα για ό,τι έχουν συζητήσει στο μάθημα, τον ευχαριστεί να ακούει τη δασκάλα που λέει πολύ ενδιαφέροντα πράγματα και καθόλου βαρετά και να κοιτάζει το βιβλίο. Χρειάζεται απαραίτητα την κ. Ν (δασκάλα του) δίπλα του επειδή δεν συγκεντρώνεται καλά, δηλαδή δεν ακούει την κ. Μ όταν πρέπει και δεν κοιτάζει εκεί που πρέπει στο βιβλίο. «Με τίποτα» δεν θα ήθελε να παρακολουθήσει και άλλο μάθημα, γιατί του αρέσει μόνο η Μελέτη και «δεν την έχουμε ολοκληρώσει ακόμα». Δεν επιθυμεί να καθίσει με άλλο παιδί αυτή τη στιγμή «γιατί είναι πιασμένες όλες οι καρέκλες». Αν έπρεπε να διαλέξει θα καθόταν «μ' ένα κορίτσι που αγαπάω αλλά δεν ξέρω ποιο είναι», εννοώντας ότι δεν γνωρίζει το όνομά της. Σε διευκρινιστική ερώτηση ανέφερε ότι δεν ξέρει «ούτε ένα» όνομα των παιδιών της Δ' τάξης.

Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις της δασκάλας της Δ' τάξης, ο Α. λειτουργεί γνωστικά και από άποψη συμπεριφοράς περίπου στο μέσο όρο, είναι πολύ πιο χαρούμενος από το μέσο όρο, την ανησυχεί το γεγονός ότι παρακολουθεί ειδικό σχολείο, έχει αρκετές γνώσεις και εμπειρίες και συμμετέχει σε συζητήσεις, πιστεύει ότι μπορεί να ανταποκριθεί κοινωνικά και γνωστικά.

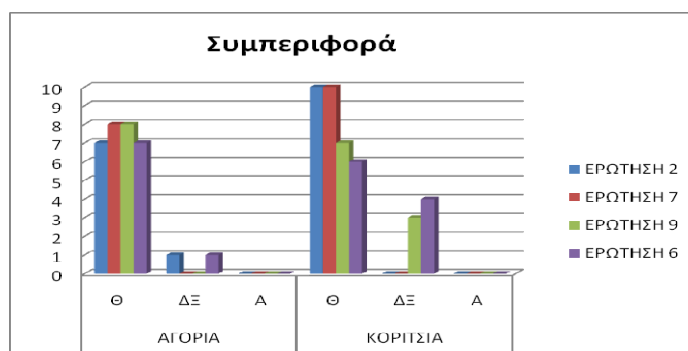
Τέλος, μια πρώτη ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών της Δ' τάξης, δίνει την παρακάτω εικόνα :

Πίνακας 1. Συναισθήματα των μαθητών σχετικά με την παρουσία του Α



Από τα 18 παιδιά της τάξης (10 κορίτσια, 8 αγόρια), και τα 18 απάντησαν ότι τους αρέσει να πηγαίνει ο Α. στο μάθημα, τα 17 ότι δεν ανησυχούν όταν πηγαίνει ο Α, εκτός από ένα κορίτσι που απάντησε ότι ανησυχεί, και ότι δεν «χαλάει» το μάθημα όταν γίνεται αυτό, εκτός από ένα αγόρι, που απάντησε αρνητικά.

Πίνακας 2. Πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές τη συμπεριφορά του Α



Όσον αφορά στο πώς αντιλαμβάνονται τη συμπεριφορά του, οι 17 μαθητές και μαθήτριες απάντησαν ότι είναι φρόνιμος (ερώτηση 2), εκτός από ένα αγόρι που δήλωσε «Δεν Ξέρω», όλοι απάντησαν ότι δεν είναι άτακτος (ερώτηση 7) και τα περισσότερα αγόρια και κορίτσια πιστεύουν ότι χαίρεται όταν πηγαίνει στο μάθημα (ερώτηση 6), εκτός από ένα αγόρι και τέσσερα κορίτσια, που απάντησαν «Δεν ξέρω». Τέλος, τέσσερα κορίτσια δήλωσαν ότι δε γνωρίζουν αν θυμώνει εύκολα (ερώτηση 9), ενώ οι υπόλοιποι απάντησαν ότι δε θυμώνει.

Πίνακας 3. Πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές τη γνωστική ικανότητα του Α.



Όσον αφορά στην αντίληψη των παιδιών της τάξης για το κατά πόσο γνωρίζει πολλά πράγματα και είναι καλός στα μαθήματα (ερωτήσεις 4 και 10 αντίστοιχα), 1 αγόρι απάντησε ότι δεν ξέρει αν γνωρίζει πολλά πράγματα και ένα κορίτσι απάντησε αρνητικά. Τα τρία από τα δέκα κορίτσια και ένα από τα οκτώ αγόρια, απάντησαν ότι δεν ξέρουν αν είναι καλός μαθητής.

Πίνακας 4. Επιθυμία συνδιαλλαγής των μαθητών με τον Α.



Στις ερωτήσεις αν θα ήθελαν να κάθονται δίπλα στον Α. και αν θα ήθελαν να κάνουν μια εργασία με τον Α (ερωτήσεις 8 και 11 αντίστοιχα), τρία κορίτσια και 1 αγόρι απάντησαν « Δεν ξέρω» στην πρώτη ερώτηση, ενώ μόνο ένα αγόρι δεν θα ήθελε να κάνει μια εργασία μαζί του.

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Με βάση τις θετικές αντιδράσεις όλων των εμπλεκομένων, φαίνεται ότι ο βασικός στόχος της συνεκπαίδευσης του Α. στο συγκεκριμένο μάθημα, με τις περιγραφείσες προϋποθέσεις επιτεύχθηκε. Η αρχική αρνητική αντίδραση των μαθητών της Δ' τάξης στην προοπτική να υποδεχθούν ένα παιδί με ιδιαιτερότητες, όπως περιγράφεται από τη δασκάλα της τάξης, έδωσε τη θέση της σε μια γενικευμένη θετική στάση με μερικές μεμονωμένες επιφυλάξεις. Ο ίδιος, βελτιώνοντας αυτοπεποίθηση και αντιμετωπίζοντας αρχικά άγχη,

άρχισε να απολαμβάνει την εμπειρία και να αναπτύσσει κοινωνικές δεξιότητες, εντός και εκτός σχολείων, χωρίς βέβαια να αίρονται οι περιορισμοί του.

Τα προγράμματα συνεκπαίδευσης, ως διαδικασία, οργανώνονται με διάφορους τρόπους και σε διάφορα επίπεδα. Αυτό που ουσιαστικά καλούνται να διαχειριστούν οι εμπλεκόμενοι είναι ή ίδια «η φύση» των ειδικών αναγκών και η μη προβλεψιμότητά τους καθώς και η ποικιλομορφία και οι ατομικές διαφορές του συνόλου των μαθητών μιας τάξης.

Ο δάσκαλος/α, ακόμα και όταν απολαμβάνει τις υπηρεσίες της υποστηρικτικής ομάδας (Διευθυντών, Σχολικών Συμβούλων, Ψυχολόγων, Κ. Λειτουργών και Γονέων) βρίσκεται αντιμέτωπος με μια μεγάλη ποικιλομορφία μέσα στην τάξη και είναι υποχρεωμένος να προσαρμόσει ή να σχεδιάσει το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών με τέτοιο τρόπο ώστε να ικανοποιούνται επαρκώς οι ανάγκες όλων των μαθητών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής 2003: 25)

Θα μπορούσε να αναρωτηθεί κανείς αν όλη αυτή η προσπάθεια και η διάθεση ανθρώπινων και υπηρεσιακών πόρων δικαιολογεί το παραπάνω αποτέλεσμα. Μία απάντηση σε αυτό το ερώτημα θα μπορούσαν να αποτελέσουν οι παρακάτω σκέψεις της Rita Jordan (Jordan R,2008), μεταφρασμένες από το άρθρο της :

« Η διδασκαλία παιδιών στο ΑΦ είναι δύσκολη γιατί..... η αλληλεπίδραση με αυτά είναι πολύ πιο κοπιαστική και εξαντλητική λόγω της συνειδητής προσπάθειας να κατανοήσουμε και να πράξουμε με τρόπο που δεν προκύπτει φυσικά και αυθόρμητα.

Παρόλα αυτά μέσα από αυτή τη διαδικασία εμπλουτίζουμε κατανόηση, γνώσεις και δεξιότητες για την διδασκαλία όλων των παιδιών και όσο στη διδασκαλία μας αναγνωρίζουμε και σεβόμαστε την ποικιλομορφία τόσο ευκολότερη γίνεται»

Επιπλέον προτείνει ότι :

«Τα εξειδικευμένα σχολεία θα πρέπει τελικά να αποτελούν Κέντρα Αριστείας (όχι μόνο να ισχυρίζονται ότι είναι) εισάγοντας πρωτοποριακούς τρόπους εργασίας για παιδιά στο Αυτιστικό φάσμα και ικανά να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις πιο ακραίες περιπτώσεις. Πρέπει να αποτελούν ερευνητικά κέντρα όσο και εκπαιδευτικά (ίσως σε συνεργασία με πανεπιστήμια) και να αποκτήσουν ένα νέο ρόλο ως υποστηρικτικά της συνεκπαίδευσης στη γενική αγωγή και όχι ως εναλλακτική λύση».

Και καταλήγει:

“Imagine an educational system that recognized that to treat people equally we have to treat them differently, not the same. Imagine teachers who displayed informed empathy for those who are different (including those with ASD) just as much as they tried to teach

children 'emotional literacy'. Imagine if we were able to exclude fear from school, rather than excluding children."

Βιβλιογραφία

- Acedo, C. (2008). Inclusive education: pushing the boundaries. *Prospects*, 38:5-13.
- Achenbach, T, Rescorla, A.,(2003) *Εγχειρίδιο για τα ερωτηματολόγια και προφίλ σχολικής ηλικίας του ΣΑΕΒΑ : Ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς (παιδιά ηλικίας 11-18 χρονών)*, (μετ. Ρούσσου Αλεξάνδρα) Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα
- Gray, C., (1994). *The New Social Stories: Illustrated Edition*. Arlington: Future Horizons.
- Jordan, R. (2008). Autistic spectrum disorders: a challenge and a model for inclusion in education. *British Journal of special education*, 35, 1:11-15
- Lynch, S.L., Irvine, A. N., (2009). Inclusive education and best practice for children with autism spectrum disorder: an integrated approach. *International Journal of Inclusive Education* Vol., 13, No. 8, December 2009, 845-859
- Norwich, B., (2000). Inclusion in education. From concepts, values and critique to practice, in H.Daniels (Ed.), *Special education re-formed. Beyond rhetoric!* (pp) 5-30 London: Palmer Press.
- Νόμος 3699/08 *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* ΦΕΚ 199/2.10.08,τ.Α
- Stainback, S., Stainback, W., East, K., & Sapon-Shevin, M. (1994). A commentary on inclusion and the development of positive self-identity by people with disabilities. *Exceptional Children*, 60, 486–490.
- The Warnock Report (1978). *Special educational needs Report of the Committee of Enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationery Office
- Wilder, A.A. & Williams, J. (2001). Students with severe learning disabilities can learn higher order comprehension skills. *Journal of Educational Psychology*, 93, 268-278.
- Zoniou-Sideri, A., Deropoulou-Derou, E, Karagianni, P. και Spandagou, I. (2006). Inclusive discourse in Greece: strong voices, weak policies. *International Journal of Inclusive Education* Vol., 10, No.2-3, Marc-May 2006, pp.279-291
- Γεωργιάδη, Μ., Κουρκούτας, Η., Καλύβα, Ε., (2007). Η συνεκπαίδευση (inclusion) στην Ευρώπη. Στο : *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής*

μας. Συνέδριο της Σχολής Επιστημών Αγωγής. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 17-20 Μαΐου 2007 (1236-1243). Ιωάννινα 2007.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) ΦΕΚ 303/13/3/03 τ.Β

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (2003). *Συμμετοχική Εκπαίδευση και Πρακτικές στη Σχολική Τάξη (Συνοπτική Αναφορά)*. Retrieved 10 October 2010 from www.european-agency.org.

Ευρωπαϊκός Φορέας για την ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (2003), *Αρχές Κλειδιά της Ειδικής Αγωγής Συστάσεις για τους Υπεύθυνους Χάραξης πολιτικής και Λήψης Αποφάσεων*, Retrieved 10 October 2010 from www.european-agency.org

Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής (2003). *Η Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη*. Δίκτυο πληροφόρησης για την εκπαίδευση στην Ευρώπη, Ευρυδίκη. Retrieved 10 October 2010 from www.european-agency.org

Λεξιλόγιο MAKATON. Retrieved 10 October 2010 from <http://www.makaton.org>

Νόμος 2817/2000 Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ 78/14.3.2000, τ. Α.

ΝΟΜΟΣ 1566/30-9-1985 Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις

Παπαγεωργίου, Β. (2009). Θεραπευτικές προσεγγίσεις των διαταραχών του φάσματος του αυτισμού, Retrieved 10 October 2010 from http://www.specialeducation.gr/files/pro_autism.doc

Φλωρίδης, Θ. & Σούλης Σ. (2007). Συναισθηματική μάθηση σε παιδί με σύνδρομο Asberger στο Δημοτικό Σχολείο. Μια μελέτη περίπτωσης. Στο: *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. Συνέδριο της Σχολής Επιστημών Αγωγής. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 17-20 Μαΐου 2007 (1303-1312). Ιωάννινα 2007.

Στρατηγικές παρέμβασης σε παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ

Παρασκευή Ντούλια

Παιδαγωγός

Ελπίδος 4 – Αγρίνιο 30100

Hahoulis@otenet.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές χαρακτηρίζονται από πρόωμη εμφάνιση συνδυασμού ποιοτικών αποκλίσεων στην αμοιβαία κοινωνική αλληλεπίδραση και στην επικοινωνία, από ακαμψία της σκέψης και της φαντασίας και από περιορισμένα και επαναληπτικά πρότυπα συμπεριφοράς και ενδιαφερόντων. Η συσχέτιση της προβληματικής συμπεριφοράς με τις ανάγκες του παιδιού και η θεώρηση αυτής ως τρόπο έκφρασης ανεκπλήρωτων επιθυμιών και αναγκών συντελεί στο σχεδιασμό πλάνου Υποστήριξης και Παρέμβασης. Η θεώρηση της διασπαστικής συμπεριφοράς ως να είναι ένας τρόπος επικοινωνίας οδηγεί στην προσπάθεια να ανακαλύψουμε ποια επικοινωνιακή λειτουργία επιτελεί. Λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς αποτελεί πρωταρχικό βήμα για την οργάνωση στρατηγικών παρέμβασης μη φαρμακευτικών αρχικά και φαρμακευτικών σε δεύτερο χρόνο, όταν αυτές κρίνονται αναγκαίες και έχουν θεραπευτικό όφελος μεγαλύτερο από την μη εφαρμογή τους. Επιλέχθηκαν 21 παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ με Μ.Ο. ηλικίας 11 ετών (5-17 ετών) και διερευνήθηκαν οι Στρατηγικές Παρέμβασης: α) Οπτικό Πρόγραμμα β) Λίστα Επιλογών. Τα αποτελέσματα τέθηκαν: α) Ως προς τα Δημογραφικά στοιχεία β) Ως προς τη βαρύτητα του Αυτισμού γ) Ως προς τη συσχέτιση της Ηλικίας και του Φύλου δ) Ως προς τις Στρατηγικές Παρέμβασης. Τα συμπεράσματα τόνισαν ότι: Η ιδιόρρυθμη κοινωνική συμπεριφορά και οι στερεοτυπίες βαριάς μορφής που χαρακτηρίζει το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών που ζήτησαν βοήθεια ενίσχυσης είναι αυτά με τα βαθύτερα ελλείμματα.

Λέξεις κλειδιά: Αυτισμός, Στρατηγικές Παρέμβασης.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ: Η ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Η αναγνώριση των ειδικών αναγκών ορισμένων μελών της κοινωνίας και η λήψη μέτρων για την παροχή βοήθειας σε αυτά προϋποθέτει μια ανάλογη θεωρητική προσέγγιση για την ανθρώπινη φύση και την ερμηνεία των «παρεκκλίσεων» από αυτό που θεωρείται φυσιολογικό σε κάθε εποχή. Ο Άγγλος φιλόσοφος John Locke (1632-1704) υπήρξε από τους

πρώτους που διακήρυξαν τα ανθρώπινα δικαιώματα και εξέφρασε την πεποίθηση ότι τα παιδιά πρέπει να ανατρέφονται με σκέψη και φροντίδα και όχι με αδιαφορία και σκληρότητα. Υποστήριξε επίσης ότι τα παιδιά είναι συναισθηματικά ευαίσθητα πλάσματα, στα οποία πρέπει να δίνονται οι ανάλογες εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Illick, 1974). Στα πλαίσια αυτών των αντιλήψεων πραγματοποιήθηκε, στις αρχές του 19^{ου} αιώνα, η πρώτη προσπάθεια επιστημονικής ενασχόλησης με ένα παιδί με ειδικές ανάγκες από τον Γάλλο Jean-Marc Itard (1775-1838), ο οποίος θεωρείται σήμερα πρόδρομος της ειδικής αγωγής.

Σύμφωνα με τους Κάκουρο, Μανιαδάκη (2006) στο δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα, ήταν πλέον ορατή η ύπαρξη ορισμένων παιδιών τα οποία δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου. Εκείνη την εποχή υπήρχε μια βασική διάκριση ανάμεσα στα παιδιά που είχαν νοητικά προβλήματα («ηλίθιου» ή «μωροί») και σε αυτά με ψυχικά προβλήματα ή προβλήματα συμπεριφοράς («σεληνιασμένοι») (Costello & Angold, 1995). Ο όρος «ηθική τρέλα» (moral insasity) χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει τη δυσπροσάρμοστη συμπεριφορά παιδιών που δεν είχαν νοητικά προβλήματα (Pritchard, 1837). Εκείνη την εποχή πάντως, η πιο συχνή αιτία στην οποία αποδίδονταν οι ψυχικές διαταραχές των παιδιών ήταν ο αυνανισμός! Ο Spitzka (1890 αναφέρεται στο Rie, 1971) απέδιδε περίπου το 25% όλων των ψυχιατρικών περιπτώσεων σε αυτόν τον αιτιολογικό παράγοντα. Το στοιχείο αυτό είναι ενδεικτικό της επίδρασης που οι ηθικές πεποιθήσεις και οι υποκειμενικές εκτιμήσεις του φυσιολογικού και του παθολογικού μπορούν να ασκήσουν στο είδος των απόψεων που κάποιες φορές επιβάλλονται στο όνομα της επιστήμης.

Το Κίνημα Ψυχικής Υγιεινής, στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, αποτέλεσε μια ελπιδοφόρα προσπάθεια εντοπισμού και αντιμετώπισης των παιδιών και ενηλίκων με ψυχικές διαταραχές (Levine & Levine, 1992). Στις απόψεις που εκφράζονταν μέσω αυτού του κινήματος υπάρχουν τα πρώτα ψήγματα μιας αναπτυξιακής προσέγγισης στην ψυχοπαθολογία του παιδιού. Υποστηριζόταν, δηλαδή, ότι η ανάπτυξη μιας ψυχικής διαταραχής είναι σταδιακή και εκδηλώνεται με διαφορετικό τρόπο καθώς το παιδί μεγαλώνει. Ωστόσο, υπήρχε η άποψη ότι η πορεία μιας τέτοιας διαταραχής είναι μη αναστρέψιμη και ότι δεν επιδέχεται βελτίωση. Επιπλέον, η διαταραχή θεωρούνταν ότι ξεκινά αποκλειστικά από το άτομο και δεν αναγνωριζόταν καμία συμμετοχή του περιβάλλοντος στην εμφάνισή της. Επομένως, η αντιμετώπιση περιοριζόταν στην προσπάθεια καταστολής των πολύ σοβαρών συμπτωμάτων μιας ψυχικής διαταραχής.

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα οι έφηβοι και τα παιδιά με ψυχικά προβλήματα θεωρούνταν υπεύθυνοι για διάφορες εγκληματικές ενέργειες αλλά και άλλα κοινωνικά προβλήματα που υπήρχαν εκείνη την εποχή. Η ευγονική (υποχρεωτική στείρωση) και η περιθωριοποίηση

(εγκλεισμός σε ιδρύματα) ήταν οι βασικές μέθοδοι αντιμετώπισης ενηλίκων, εφήβων και παιδιών με ψυχικά προβλήματα (Achenbach, 1982).

Δύο κύριες θεωρητικές προσεγγίσεις συνέβαλλαν ουσιαστικά σε αυτές τις εξελίξεις: η ψυχανάλυση και ο συμπεριφορισμός.

Ο Sigmund Freud ήταν ο πρώτος ο οποίος απέρριψε την απαισιόδοξη άποψη που επικρατούσε μέχρι τότε σχετικά με την απουσία δυνατότητας θεραπευτικής αντιμετώπισης των ψυχικών διαταραχών των παιδιών. Ο Freud έδωσε νόημα στην ψυχική διαταραχή συνδέοντάς την με τις πρώιμες εμπειρίες της παιδικής ηλικίας, οι οποίες είχαν αγνοηθεί εντελώς μέχρι τότε. Με το έργο του, ο Freud έδωσε έμφαση στον αγώνα των παιδιών να ελέγξουν τις βιολογικές τους ορμές και να γίνουν αποδεκτά από την οικογένειά τους και την κοινωνία (Freud, 1930/1991).

Από την άλλη πλευρά, η ανάπτυξη θεραπευτικών μεθόδων αντιμετώπισης των ψυχικών διαταραχών των παιδιών, οι οποίες να στηρίζονται σε ερευνητικά δεδομένα, έχει τις ρίζες της στο συμπεριφορισμό, δηλαδή στις θεμελιώδεις πειραματικές εργασίες του Pavlov και στις κλασσικές μελέτες του Watson για την αντιμετώπιση των φοβιών της παιδικής ηλικίας (Watson & Rayner, 1920).

Σε γενικές γραμμές, ο εγκλεισμός σε κάποιο ίδρυμα ήταν η συνηθέστερη πρακτική για τα παιδιά με ψυχικές ασθένειες μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1940, οπότε οι μελέτες του Spitz δημιούργησαν σοβαρό προβληματισμό για τις δυσμενείς επιδράσεις της ιδρυματικής ζωής στην ανάπτυξη των παιδιών (Spitz, 1945). Ως συνέπεια, στα 20 χρόνια που μεσολάβησαν από το 1945 έως το 1965, παρατηρήθηκε σημαντική μείωση του αριθμού των παιδιών που διέμεναν σε αυτά τα ιδρύματα.

Στις δεκαετίες 1950 και 1960, η συμπεριφορική θεραπεία άρχισε να εδραιώνεται ως συστηματική αντιμετώπιση των διαταραχών του παιδιού και της οικογένειάς του. Αρχικά, η μέθοδος αυτή εφαρμοζόταν κυρίως σε παιδιά με βαριά νοητική υστέρηση. Από το 1960 και μετά παρατηρείται ραγδαία ανάπτυξη των θεωρητικών μοντέλων αλλά και των τεχνικών θεραπευτικής αντιμετώπισης για τις ψυχικές διαταραχές των παιδιών και των εφήβων. Το επιστημονικό ενδιαφέρον οδήγησε αργότερα στην εμφάνιση της επιστήμης της Αναπτυξιακής Ψυχοπαθολογίας.

Η έρευνα στην αναπτυξιακή ψυχοπαθολογία εστιάζεται στα αίτια και στην εξέλιξη κάποιας διαταραχής, στον τρόπο που αυτή εκδηλώνεται στις διάφορες φάσεις της ανάπτυξης και στη σχέση που μπορεί να έχει με υγιή στοιχεία της συμπεριφοράς. Στην αναπτυξιακή ψυχοπαθολογία, συνδυάζεται η μελέτη της ανάπτυξης γενικότερα με τη μελέτη της

παθολογικής συμπεριφοράς και διερευνάται ο τρόπος με τον οποίο οι ψυχικές διαταραχές επηρεάζουν την ανάπτυξη και αντίστροφα.

Η πληρέστερη κατανόηση της παθολογικής συμπεριφοράς προϋποθέτει τη γνώση της αναμενόμενης συμπεριφοράς σε κάθε αναπτυξιακό στάδιο. Η μελέτη της φυσιολογικής ανάπτυξης μας προσφέρει πληροφορίες σχετικά με την τυπική πορεία της ανάπτυξης και τις δεξιότητες τις οποίες κατακτά το παιδί σε κάθε αναπτυξιακή φάση.

Όπως έχει προταθεί από διάφορους θεωρητικούς (Erikson, 1980. Piaget, 1983), η ανάπτυξη των παιδιών διέρχεται μέσα από διάφορα στάδια γνωστικής, κοινωνικής, ηθικής και κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης. Μέσα από κάθε αναπτυξιακό στάδιο, τα παιδιά βρίσκονται αντιμέτωπα με νέες προκλήσεις, στις οποίες θα πρέπει να προσαρμοστούν. Σε περίπτωση που δεν καταφέρουν να προσαρμοστούν αποτελεσματικά στις προκλήσεις κάθε αναπτυξιακού σταδίου, τότε ενδέχεται να αντιμετωπίσουν ψυχοκοινωνικά προβλήματα (Kellam, 1990).

Τρεις μεταβατικές περίοδοι έχουν αναγνωριστεί ως κρίσιμες: α) η ηλικία των 18 έως 24 μηνών κατά την οποία τα παιδιά αρχίζουν να αυτονομούνται στον κινητικό τομέα και να κατακτούν τη χρήση της γλώσσας, β) η ηλικία των 5 περίπου ετών, η οποία σχετίζεται με σημαντικά επιτεύγματα στη γνωστική ανάπτυξη, και γ) η εφηβεία, κατά τη διάρκεια της οποίας αυξάνονται σημαντικά οι σεξουαλικές ορμόνες, αλλάζουν δραματικά τα εξωτερικά χαρακτηριστικά και εκδηλώνεται η ανάγκη προετοιμασίας για το ρόλο του ενήλικα (Achenbach, 1990. Piaget, 1983. Κάκουρος, 1997).

Σύμφωνα με τη Β. Παπαγεωργίου (2005) η διερεύνηση της αναπτυξιακής πορείας της ψυχοπαθολογίας είναι ιδιαίτερα σημαντική στην επιδημιολογία, στην κατανόηση της πορείας των διαταραχών και στο θεραπευτικό σχεδιασμό (Quinton et al. 1993):

- για τον καθορισμό των διαταραχών, που εμφανίζονται στην ενήλικη ζωή, χωρίς συμπεριφορικές ή συναισθηματικές πηγές στην παιδική ηλικία,
- για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των διαταραχών της παιδικής ηλικίας και συγκεκριμένων διαταραχών της ενήλικης ζωής,
- για τη διερεύνηση εκείνων των παραγόντων κινδύνου, που συμβάλλουν στην εκδήλωση των διαταραχών της παιδικής ηλικίας και καθορίζουν την εκδήλωση προβλημάτων και αργότερα στη ζωή,
- για τη μελέτη της επίδρασης των περιβαλλοντικών παραγόντων στις διαταραχές της παιδικής ηλικίας, που συνεχίζουν και στην ενήλικη ζωή.

Η ταξινόμηση των ψυχικών νόσων επιτρέπει την επικοινωνία μεταξύ των ειδικών και υποστηρίζει τη διάγνωση, κυρίως, σε περιπτώσεις πολύπλοκων προβλημάτων. Η έγκυρη επιστημονική ταξινόμηση χαρακτηρίζεται από σαφήνεια, σφαιρικότητα, ακρίβεια, αποδοχή και ευελιξία στην αλλαγή, ανάλογα με τις εξελίξεις στη γνώση και στην κατανόηση των διαταραχών.

Οι πρώτες προσπάθειες ταξινόμησης των ψυχικών διαταραχών της παιδικής και εφηβικής ηλικίας στηρίχθηκαν στην ψυχαναλυτική θεωρία (Freud 1965). Ωστόσο, αξιοπιστία μεταξύ των ειδικών ήταν πολύ χαμηλή για διαγνώσεις στηριζόμενες σε θεωρητικές έννοιες, τις οποίες οι επαγγελματίες χρησιμοποιούσαν με διαφορετικό τρόπο. (Taylor et al. 2002). Η ανάγκη για σαφήνεια στην επικοινωνία οδήγησε σε αλλαγή της προσέγγισης.

Τα σύγχρονα συστήματα ταξινόμησης, η 10^η Ταξινόμηση των Ψυχικών και Συμπεριφορικών Διαταραχών και Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (WHO 1992) και η 4^η Έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου των Ψυχικών Διαταραχών της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρίας (APA 1994b), στηρίζονται, κυρίως, στην περιγραφή των προτύπων της συμπτωματολογίας των ψυχικών διαταραχών. Τα συμπτώματα αυτά δεν είναι στάσιμα. Τα διαγνωστικά κριτήρια, ομάδα συμπτωμάτων και σημείων, η συνύπαρξη των οποίων είναι απαραίτητη για να τεθεί μια διάγνωση, διαφοροποιούνται ανάλογα με την εξέλιξη στην κατανόηση των ψυχικών νόσων. Αναμένεται ότι σημαντικό ρόλο στον ορισμό της έννοιας των διαταραχών θα διαδραματίσουν παράγοντες, όπως η πορεία, οι αιτίες και η ανταπόκριση στη θεραπεία των ψυχικών διαταραχών της παιδικής ηλικίας.

Το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (DSM), το οποίο αναπτύχθηκε στις ΗΠΑ, αποτελεί ένα κατηγορικό σύστημα ταξινόμησης που χρησιμοποιείται ευρύτατα σε όλο τον κόσμο.

Στην πολυαξονική ταξινόμηση του DSM-IV, περιλαμβάνονται οι παρακάτω πέντε άξονες:

Άξονας I: Κλινικές διαταραχές

Άλλες καταστάσεις οι οποίες μπορεί να αποτελέσουν εστία κλινικής προσοχής

Άξονας II: Διαταραχές προσωπικότητας

Νοητική καθυστέρηση

Άξονας III: Γενική σωματική κατάσταση

Άξονας IV: Ψυχοκοινωνικά και περιβαλλοντικά προβλήματα

Άξονας V: Συνολική εκτίμηση της λειτουργικότητας

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι μοναδική εμπειρία για τον καθένα. Τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή και του δασκάλου, η ποιότητα των γνωστικών δεξιοτήτων του μαθητή και η στάση του απέναντι στη μάθηση, η φιλοσοφία του εκπαιδευτικού συστήματος και καταστάσεις, όπως αισθητηριακές αναπηρίες, νοητική υστέρηση, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές ή διαταραχές μάθησης, επηρεάζουν την ποιότητα της διαδικασίας κατά την οποία δυο άτομα, ο μαθητής και ο εκπαιδευτικός, μαθαίνουν δια μέσου αμοιβαίας κατανόησης.

Σημαντικός αριθμός μαθητών παρουσιάζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης των ατομικών χαρακτηριστικών και του περιβάλλοντος. Ο όρος αυτός αναφέρεται στην παρουσία δυσκολιών μάθησης που καθιστούν απαραίτητη την παροχή ειδικών εκπαιδευτικών παροχών (DfE 1993) στα παιδιά που παρουσιάζουν:

- σημαντικά μεγαλύτερη δυσκολία στη μάθηση, από τα περισσότερα παιδιά της ίδιας ηλικίας,
- κάποια αναπηρία, η οποία παρεμποδίζει την πρόσβαση στις εκπαιδευτικές παροχές, που είναι διαθέσιμες για τα παιδιά της ίδιας ηλικίας στα σχολεία της περιοχής,
- είναι μικρότερα των 5 χρόνων και διατρέχουν τον κίνδυνο να παρουσιάσουν δυσκολίες μάθησης ή πρόσβασης στην εκπαίδευση, αν δεν προβλεφθούν ειδικές εκπαιδευτικές παροχές,

Ο όρος ειδική εκπαιδευτική παροχή σημαίνει επιπλέον ή διαφορετική εκπαιδευτική βοήθεια, από την παρεχόμενη στα παιδιά της ίδιας ηλικίας, στη γενική εκπαίδευση. Επιπλέον μπορεί να σημαίνει ειδικό βοήθημα ή δάσκαλο υποστήριξης στη γενική εκπαίδευση και ‘διαφορετική από’ μπορεί να σημαίνει ειδική μονάδα ή σχολείο.

Η αναγνώριση της ανάγκης σημαντικού αριθμού μαθητών για ειδικές εκπαιδευτικές παροχές είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία σχολείων ειδικής αγωγής, για παιδιά με διαφορετικά προβλήματα. Ωστόσο, η ανάγκη για ευελιξία του εκπαιδευτικού συστήματος και η ποικιλία εκπαιδευτικών παροχών είναι πρωταρχικής σημασίας. Μερικοί μαθητές είναι σε θέση να ανταποκριθούν στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης, ενώ άλλοι ωφελούνται από παράλληλη εκπαίδευση λίγων ωρών, σε τμήμα ένταξης. Κάποιοι άλλοι έχουν ανάγκη εκπαίδευσης, κυρίως σε τμήμα ένταξης και παράλληλη φοίτηση μερικών ωρών στην κανονική τάξη. Η εκπαίδευση μόνο σε τμήμα ένταξης είναι αναγκαία για κάποιους μαθητές και κάποιοι άλλοι ωφελούνται από την πλήρη ένταξη σε ειδική μονάδα ή σχολείο ειδικής αγωγής.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και η διδασκαλία απαιτούν οργάνωση και εξατομίκευση, σαφείς στόχους για το μαθητή και το δάσκαλο και συνεχή αναδόμηση, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες τις μεταβαλλόμενες του μαθητή (Nowacek et al.1990).

Η ΣΚΟΠΙΜΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ ΚΑΙ Ο ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΣ

Ο βασικός σκοπός της παρούσας πρακτικής άσκησης ήταν η καταγραφή συναισθηματικών συμπεριφορών, που προέκυψαν από την επίσκεψη του ερευνητή στο φορέα της ειδικής αγωγής.

Ο επιμέρους στόχος της παρούσης πρακτικής είναι ο εξής: η εφαρμογή των ενισχυτών σε σχέση με την σοβαρότητα της διάγνωσης των παιδιών.

3.1. Η κατανόηση της δημιουργίας της συναισθηματικής επαφής από τις διαπροσωπικές σχέσεις

Σύμφωνα με την Ε. Παπαδάκη – Μιχαηλίδη (1998), για να δημιουργούν οι άνθρωποι, σχέσεις πρέπει κατ' αρχάς να επιδιώκουν τις αλληλεπιδράσεις, δηλαδή θα πρέπει να προσπαθούν να συναντώνται συχνά με άλλους ανθρώπους και να βρίσκονται σε μέρη με πολύ κόσμο. Οι άνθρωποι επίσης, όπως ήδη αναφέρθηκε, για να δημιουργούν σχέσεις θα πρέπει να κατέχουν τουλάχιστον τις βασικές μη λεκτικές δεξιότητες, δηλαδή πρέπει να είναι εκφραστικοί και ευαίσθητοι. Μια άλλη πολύ σημαντική προϋπόθεση για την επιβίωση των σχέσεων είναι η ικανότητα προσαρμογής των προσωπικοτήτων των αλληλεπιδρώντων. Ο συντονισμός της συμπεριφοράς συνήθως δεν εκφράζεται ούτε επιβάλλεται λεκτικά, αλλά μέσω μιας πληθώρας μη λεκτικών διαπραγματευτικών σημάτων. Το μεγάλο πλεονέκτημα των διαπραγματευτικών σημάτων σε σχέση με το λόγο είναι ότι περιλαμβάνουν λεπτές και διακριτικές κινήσεις, οι οποίες συνήθως μεταδίδονται δοκιμαστικά για να διερευνηθούν οι πιθανότητες διαμόρφωσης ή εξέλιξης του δεσμού. Στις περιπτώσεις που, παρά τις προσπάθειες των αλληλεπιδρώντων, η προσαρμογή ή ο συντονισμός της συμπεριφοράς αποτυγχάνει, η σχέση γίνεται δυσάρεστη και πιθανά διαλύεται.

Η ικανότητα των ανθρώπων να προσαρμόζουν το συναισθηματικό τους τόνο με αυτό των συντρόφων τους επίσης συμβάλλει θετικά στη δημιουργία των σχέσεων. Ο συντονισμός του συναισθηματικού τόνου είναι, στοιχείο ουσιαστικό και απαραίτητο στις ψυχοθεραπευτικές συναντήσεις. Οι θεραπευτές πρέπει να δείχνουν με σαφήνεια ότι συμπάσχουν με τους ασθενείς τους, συντονίζοντας διαρκώς το συναισθηματικό τους τόνο με αυτόν των ασθενών.

Ο ακριβής καθορισμός, αλλά και η αμοιβαία αποδοχή των ρόλων είναι επίσης πολύ σημαντικά στοιχεία για τη διατήρηση των σχέσεων. Γι παράδειγμα, όταν υπάρχει ένας διδάσκων, ο άλλος θα πρέπει να αποδέχεται το ρόλο του διδασκόμενου.

Οι ανθρώπινες σχέσεις καθορίζονται κυρίως από τις ανάγκες των αλληλεπιδρώντων την κάθε χρονική στιγμή. Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και οι ειδικές ικανότητες των ανθρώπων παίζουν επίσης σημαντικό ρόλο στον αριθμό και στο είδος των σχέσεων που δημιουργούνται. Ο βαθμός της νεύρωσης ή της ισορροπίας, όπως και ο βαθμός της εσωστρέφειας ή της εξωστρέφειας, επηρεάζουν τον επιδιωκόμενο αριθμό και τη μορφή των σχέσεων. Για το λόγο αυτό στην επικοινωνία με εσωστρεφείς ή εξωστρεφείς ανθρώπους πρέπει να υιοθετούνται διαφορετικές κοινωνικές τεχνικές.

Οι τύποι των σχέσεων που συνάπτουν οι άνθρωποι επηρεάζονται και από το βαθμό της νοητικής τους ευφυΐας. Το φύλο, η ηλικία, η κοινωνική τάξη, η εμφάνιση και η φυλή είναι μερικοί ακόμα παράγοντες οι οποίοι επιδρούν στους τύπους των σχέσεων που διαμορφώνουν οι άνθρωποι.

Οι σχέσεις κατατάσσονται σε τρία διαφορετικά επίπεδα, ανάλογα με το βαθμό έλξης και οικειότητας που επικρατεί μεταξύ των αλληλεπιδρώντων. Το πρώτο επίπεδο περιλαμβάνει τις σχέσεις στις οποίες οι άνθρωποι αισθάνονται μικρή έλξη και έχουν χαμηλή οικειότητα μεταξύ τους. Στις επιφανειακές αυτές επαφές γίνεται έντονη χρήση των τυπικών κοινωνικών κανόνων, επιστρατεύονται συχνά οι ικανότητες προσποίησης και ηθοποιίας των εμπλεκόμενων ατόμων και αποφεύγονται οι προσωπικές αποκαλύψεις. Στο είδος αυτό των σχέσεων κατατάσσονται οι επαγγελματικές επαφές και ορισμένες προσωπικές σχέσεις μικρής συνήθως χρονικής διάρκειας.

Η ανταλλαγή προσωπικών πληροφοριών είναι το κεντρικό στοιχείο των σχέσεων δεύτερου επιπέδου. Οι πληροφορίες αυτές συνήθως αφορούν την οικογενειακή και την επαγγελματική κατάσταση, τα χόμπι και τις ασχολίες των αλληλεπιδρώντων. Εάν διαπιστωθούν κοινά σημεία ανάμεσα στους αλληλεπιδρώντες, επιδιώκονται περισσότερες επαφές, οι οποίες τελικά οδηγούν τις σχέσεις του τρίτου επιπέδου, των στενών διαπροσωπικών επαφών. Οι διαπροσωπικές σχέσεις χαρακτηρίζονται από τις ανταλλαγές συναισθημάτων, ηθικών αξιών και προσωπικών εμπειριών, όπως και από τους στενούς μεταξύ των αλληλεπιδρώντων, και αποτελούν μια από τις βασικότερες προϋποθέσεις της ανθρώπινης ευτυχίας και της ψυχικής υγείας.

Απαραίτητη προϋπόθεση για να εξελιχθούν οι επιφανειακές επαφές σε ποιοτικές διαπροσωπικές σχέσεις είναι να υπάρχει συναισθηματική σύνδεση μεταξύ των ατόμων. Η κατανόηση αυτή και το μοίρασμα του συναισθηματικού κόσμου αποτελεί ισχυρή αμοιβή για

τους περισσότερους ανθρώπους (Levinger, 1980. Riggio, 1992). Επομένως, για να εξελιχθούν οι τυπικές κοινωνικές επαφές σε ζεστές διαπροσωπικές σχέσεις, πρέπει να λάβουν χώρα αμοιβαίες, προσωπικές αξιολογήσεις (Altman & Taylor, 1973), στη διάρκεια των οποίων η μη λεκτική οδός επικοινωνίας διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο.

3.2 Ο ρόλος των ενισχυτών στην εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος

Η προσέγγιση αυτής της ενίσχυσης της επικοινωνίας «αγκαλιάζει» τα θεμελιώδη πιστεύω για τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και την παρέμβαση:

1. Η κοινωνική επικοινωνία είναι μια αμφίδρομη δυναμική σχέση που βασίζεται στην αμοιβαία κατανόηση, ευχαρίστηση και ωφέλεια.
2. Προβλήματα στην κοινωνικο-επικοινωνιακή αλληλεπίδραση σχετίζονται με γνωστικές διαφορές.
3. Η ενεργός συμμετοχή του παιδιού σε νατουραλιστικά περιβάλλοντα προάγει κοινωνικο-επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις.

Άλλα παιδιά μαθαίνουν πώς να εκτελούν τμήματα εργασίας ή δραστηριότητας, αλλά δεν έχουν την ικανότητα να τελειώνουν την εργασία τους ή να ακολουθούν τα στάδια ανεξάρτητα. Πιθανώς να ξεχνούν τη σειρά με την οποία εμφανίζονται τα στάδια, πιθανώς να διασπάται η προσοχή τους και να αφαιρούν στάδια, ή ίσως δεν μπορούν να θυμούνται τι πρέπει να κάνουν στη συνέχεια. Τότε είναι που δημιουργούνται προβλήματα συμπεριφοράς.

Οργανωτές εργασιών και τα βιβλία συνταγών αποτελούν βήμα προς βήμα προτροπές που βοηθούν το παιδί να ολοκληρώσει την εργασία του πιο ανεξάρτητα. Η στρατηγική αυτή μπορεί να χρησιμοποιείται για την ολοκλήρωση κάθε εργασίας που, για να γίνει, απαιτεί αποπεράτωση μιας σειράς σταδίων.

Η στρατηγική αυτή περιλαμβάνει και τις τεχνικές ενίσχυσης προκειμένου το παιδί να ανταποκριθεί στο πρόγραμμα έχοντας ισχυρό κίνητρο διότι οι ενισχυτές αφορούν «απολαύσεις» των παιδιών.

Για το τμήμα ενίσχυσης προγραμμάτων γνωστικής εικόνας, πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι ακόλουθοι κανόνες: 1) όσο καλύτερη είναι η ποιότητα της ενίσχυσης, τόσο και πιο αποτελεσματική θα είναι και η ενίσχυση, 2) η ενίσχυση θα πρέπει να απεικονίζεται αμέσως μετά την επιθυμητή απόκριση, και 3) είναι σημαντική η εναλλαγή ενίσχυσης ούτως ώστε να μην επέρχεται κορεσμός.

Ο στόχος της διαδικασίας αυτής είναι να αναπτυχθεί ο αυτοέλεγχος του παιδιού, ο οποίος μπορεί να πραγματοποιηθεί με τις εξής μεθόδους:

- 1) Τα παιδιά μπορούν να σχεδιάσουν και να ζωγραφίσουν το δικό τους πρόγραμμα, συμμετέχοντας έτσι και επιλέγοντας τις δικές τους επιδιωκόμενες συμπεριφορές και ενισχύσεις.
- 2) Τα παιδιά μπορούν να εξασκούνται μόνα τους.
- 3) Σε κατάλληλες στιγμές, δάσκαλοι, γονείς ή προσωπικό μπορούν να προτρέπουν τα παιδιά να χρησιμοποιούν αποκρίσεις στις οποίες έχουν εξασκηθεί στο πρόγραμμα της δοκιμής γνωστικής εικόνας.
- 4) Τα παιδιά μπορούν να μάθουν να αναγνωρίσουν προηγούμενα γεγονότα και να ξεκινούν τη χρήση κατάλληλων αποκρίσεων, πρώτα με τις εικόνες και μετά χωρίς αυτές.

Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Το Ερευνητικό Σχέδιο

Η προσέγγιση της παρούσας έρευνας μπορεί να θεωρηθεί ως συνδυασμός ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης. Όσον αφορά την ποιοτική αυτή, βασίζεται σε παρατηρήσεις περιγραφές παιδιών, του εκπαιδευτικού προγράμματός τους, των συναισθημάτων που δημιουργήθηκαν και των προτάσεων του ερευνητή.

Επίσης, ως προς την ποσοτική προσέγγιση μετρήθηκαν οι κατηγορίες των περιστατικών, το ποσοστό των φύλων και τα είδη των συναισθημάτων που δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια της επαφής του ερευνητή και η συχνότητα των ενισχυτών σε κάθε ομάδα.

Τα στοιχεία της ποσοτικής ανάλυσης αντλήθηκαν από τα ημερολόγια της πρακτικής άσκησης. Η παρατήρηση του ερευνητή τις περισσότερες φορές ήταν συμμετοχική. Στη συμμετοχική παρατήρηση ο ερευνητής εντάσσεται στην κοινωνική ομάδα την οποία μελετά και συμμετέχει στις δραστηριότητές της. Η συναισθηματική συμμετοχή του ερευνητή είναι εξίσου σημαντική, καθώς διαδραματίζει ενεργό και σημαντικό ρόλο στην κατάσταση – πλαίσιο όπου καταγράφεται η συμπεριφορά. Με τον τρόπο αυτό παρέχεται η δυνατότητα στον ερευνητή να βιώνει τις ίδιες εμπειρίες με τα παιδιά της μελέτης, να έχει πρόσβαση σε συμπεριφορές που δεν εκδηλώνονται συνήθως ανοιχτά και να κατανοεί τους κώδικες επικοινωνίας που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Στη παρούσα μελέτη, υπήρξε συμμετοχική παρατήρηση, κατά τη διάρκεια της οποίας τα παιδιά γνώριζαν ότι η ερευνήτρια καταγράφει τις αντιδράσεις τους.

Πίνακας 1: Σχέδιο Μελέτης

Στάδια Μελέτης	Φάσεις Μελέτης	Διάρκεια
Στάδιο προετοιμασίας	Γνωριμία με τον φορέα	5 ώρες
Στάδιο εφαρμογής	Καταγραφή εκπαιδευτικού προγράμματος	60 ώρες
	Συνεργασία με τον φορέα	35 ώρες

ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ

Οι συμμετέχοντες στη παρούσα έρευνα ήταν παιδιά με αυτισμό. Ο αριθμός των παιδιών που παρατηρήθηκαν ήταν 21.

Περιγραφική αναφορά των χαρακτηριστικών των παιδιών.

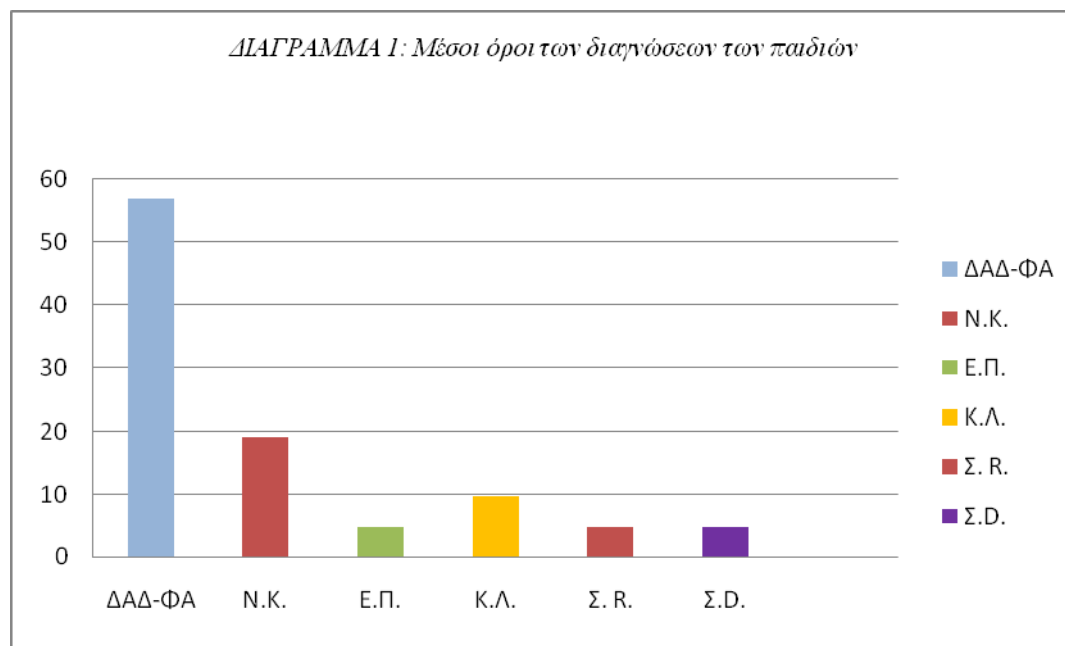
ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Δημογραφικά στοιχεία

A/A	ΟΝΟΜΑ	ΗΛΙΚΙΑ	ΔΙΑΓΝΩΣΗ	ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ
1	Νίκη	8	Αυτισμός	Δημ. Τάξη Ένταξης
2	Χρήστος	5	Καθυστέρηση λόγου	Νηπιαγωγείο
3	Παναγιώτης	12	Αυτισμός	Γυμνάσιο
4	Αναστάσης	9	Αυτισμός	Δημ. Τάξη Ένταξης
5	Δημήτρης	9	Αυτισμός	Ειδικό Δημοτικό
6	Παναγιώτης	5	Αυτισμός	Νηπιαγωγείο
7	Παναγιώτα	7	Νοητική καθυστέρηση	Ειδ. Δημοτικό
8	Χρήστος	8	Νοητική καθυστέρηση	Ειδ. Δημοτικό
9	Δημήτρης	9	Αυτισμός	Δημοτικό Σχολείο
10	Σταύρος	7	Αυτισμός	Δημοτικό Σχολείο
11	Αφροδίτη	7	Εγκεφαλική παράλυση	Δημ. Τάξη Ένταξης
12	Χρήστος	6	Σύνδρομο R	Νηπιαγωγείο
13	Κωνσταντίνος	7	Καθυστέρηση λόγου	Δημοτικό Σχ.
14	Φωτεινή	10	Νοητική καθυστέρηση	Δημοτικό Σχ.

A/A	ΟΝΟΜΑ	ΗΛΙΚΙΑ	ΔΙΑΓΝΩΣΗ	ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ
15	Κατερίνα	11	Νοητική καθυστέρηση	Ειδ. Γυμνάσιο
16	Μαρία	13	Αυτισμός	Ειδ. Γυμνάσιο
17	Μαρία	10	Αυτισμός	Δημοτ. Τάξη Ένταξης
18	Θεόδωρος	7	Σύνδρομο Down	Δημ. Τάξη Ένταξης
19	Δημήτρης	7	Αυτισμός	Δημ. Τάξη Ένταξης
20	Χρήστος.	19	Αυτισμός	Ειδ. Γυμνάσιο
21	Χρήστος	17	Αυτισμός	Ειδ. Γυμνάσιο

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: ποσοστά διάγνωσης και σχολικά πλαίσια

Διάγνωση Xi	Διάγνωση		Σχολικό Πλαίσιο	vi	f%
		f%			
1. Αυτισμός		57	1. Δημ. Τάξη Ένταξης	6	28,6
2. Ν. Καθυστέρηση	4	19	2. Νηπιαγωγείο	3	14,3
3. Εγκ. Παράλυση	1	4,8	3. Γυμνάσιο	1	4,8
4. Καθ. Λόγου	2	9,6	4. Ειδικό Δημ.	3	14,3
5. Συνδ. R.S. Ruben St.	1	4,8	5. Δημ. Σχ.	4	19
6. Συνδ. Down.	1	4,8	6. Ειδ. Γυμν.	4	19
		100		21	100



Σημείωση: ΔΑΔ-ΑΦ.: Αυτισμός

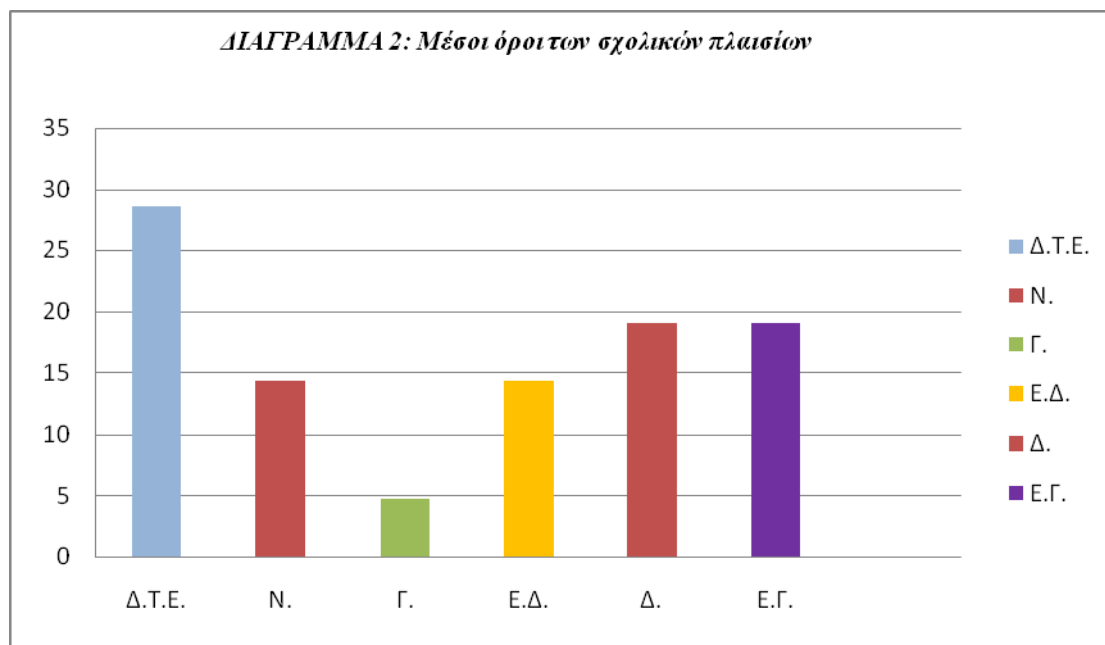
Ν.Κ.: Νοητική Καθυστέρηση

Ε.Π.: Εγκεφαλική Παράλυση

Κ.Λ.: Καθυστέρηση Λόγου

Σ.Ρ.: Σύνδρομο Rubenstein

Σ.Δ.: Σύνδρομο Down



Σημείωση: Δ.Τ.Ε.: Δημοτικού Τάξη Ένταξης

Ν.: Νηπιαγωγείο

Γ.: Γυμνάσιο

Ε.Δ.: Ειδικό Δημοτικό

Δ.: Δημοτικό

Ε.Γ.: Ειδικό Γυμνάσιο

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν σε αυτή την έρευνα είναι α) τα ημερολόγια επισκέψεων και β) το προσωπικό σημειωματάριο.

6.1 Ημερολόγια επισκέψεων

Στα ημερολόγια επισκέψεων ο ερευνητής καταγράφει αναλυτικά όλα τα συμβάντα και τα συναισθήματα ζητήματα που προέκυψαν. Επίσης καταγράφονται οι τρόποι με τους οποίους αποσαφηνίστηκαν τα ζητήματα που προέκυψαν, τα άτομα από τα οποία αντλήθηκαν συμπεράσματα σκέψεις, πηγές κλπ. και καταλήγουν σε σκέψεις προτάσεις.

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ					
ΗΜ/ΝΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΣΚΕΨΕΙΣ	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

6.2 Το προσωπικό σημειωματάριο

Στο προσωπικό σημειωματάριο καταγράφονται χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των παιδιών κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής τους εργασίας με περισσότερες λεπτομέρειες. Η καταγραφή αυτή θα οδηγήσει αργότερα στην ποιοτική ανάλυση των συναισθημάτων που δημιουργήθηκαν για τα παιδιά που παρατηρήθηκαν.

Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ

Η έρευνα ξεκίνησε τον Νοέμβριο του 2009 και ολοκληρώθηκε το Δεκέμβριο του 2009. Πραγματοποιήθηκε στο ειδικό Ψυχοπαιδαγωγικό Κέντρο στο Αγρίνιο, το οποίο προσφέρει πολυεπίπεδη παρέμβαση σε παιδιά και εφήβους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι ειδικότητες οι οποίες υπάρχουν στο κέντρο ήταν οι εξής ψυχολόγος, ειδικός παιδαγωγός, εργοθεραπευτής και παιδοψυχίατρος ως εξωτερικοί συνεργάτες.

Αφού προηγήθηκε συζήτηση με την κάθε ειδικότητα αποφασίστηκε ότι θα ήταν καλύτερο τα ημερολόγια επισκέψεων να πραγματοποιούνται στο ειδικό παιδαγωγικό πρόγραμμα μαζί με την ειδική παιδαγωγό διότι τα παιδιά ήταν χωρισμένα σε ομάδες ανάλογα με την παιδοψυχιατρική τους διάγνωση και τη χρονική τους ηλικία (ο αριθμός των παιδιών της κάθε ομάδας ήταν από 2 έως 4 παιδιά).

Οι συναντήσεις του ερευνητή με τη ομάδα ξεκίνησε στις 2-11-2009 και ο ερευνητής σε συνεργασία με την παιδαγωγό συστήνονταν στα παιδιά της κάθε ομάδας με τη λέξη «φίλος». Επίσης μετά από συμφωνία τα υλικά που αποτελούσαν τους ενισχυτές των παιδιών το έδινε ο ερευνητής ώστε να δημιουργηθεί μια θετική εικόνα από την πλευρά των παιδιών που εκπαιδεύονταν. Το περιβαλλοντικό πλαίσιο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων είχε τα εξής χαρακτηριστικά: δύο συνεχόμενες αίθουσες 30 τ.μ. οι οποίες εξυπηρετούσαν η μία το γνωστικό κομμάτι έχοντας θρανία και η άλλη το συμπεριφορικό έχοντας μόνο παιχνίδια. Έξω από τις αίθουσες υπήρχε χώρος υποδοχής και αναμονής των παιδιών και των γονέων. Η καταγραφή του ημερολογίου γινόταν ή κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ή στο τέλος των δραστηριοτήτων όταν η παρατήρηση του ερευνητή ήταν συμμετοχική.

Το προσωπικό σημειωματάριο συμπληρωνόταν μετά τη λήξη της εκπαιδευτικής δραστηριότητας.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

8.1 Αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης από την εφαρμογή της πρακτικής σε σχέση με τα χαρακτηριστικά των μαθητών και τα συναισθήματα του ερευνητή.

1^η Ομάδα

Κ.

Το κορίτσι ήταν πολύ αδύνατο και αρκετά ψηλό για την ηλικία του. Οι κινήσεις της ήταν πολύ αργές και νωχελικές. Σε καθιστή θέση σταύρωνε τα χέρια του και περίμενε κάποιος να τη εξυπηρετήσει. Η διάθεσή της άλλαζε μόνο όταν μπορούσε να εκφράζει τα συναισθήματά της και να παίζει ομαδικά παιχνίδια.

Μαρία Α.

Έφτανε στο χώρο συνεδριών συνοδευόμενη από τον αδερφό της. Στις περισσότερες συναντήσεις φορούσε τα ίδια ρούχα και ήταν ιδιαίτερα ευτραφής. Απαντούσε συνεχώς θετικά, ηχολαλούσε και οι κινήσεις της ήταν αργές λόγω βάρους. Χαίρονταν ιδιαίτερα όταν συναντούσε τη Μαρία Τσ. διότι η τελευταία έπαιξε ολιγόλεπτα παιχνίδια μαζί της.

Π.

Όταν έρχονταν στο χώρο έκανε κινήσεις παρουσίασης του σώματός του και μετά ξεκινούσε να μιλάει. Οργάνωσε τα πράγματα στη σκέψη του, με βάση το χρονολογικό και το σχολικό έτος. Επιθυμούσε να επαναλαμβάνει ο διπλανός του τις απαντήσεις που ήθελε να ακούσει. Του άρεσε πολύ η μουσική, ο χορός στον καθρέπτη και οι χορευτικές κινήσεις. Έμοιαζε να χρειάζεται τους άλλους για να θέσει τα ερωτήματα και να απευθύνει τις επιθυμίες του.

Μαρία Τ.

Έφτανε στο χώρο συνάντησης στολισμένη με πολλά κοκαλάκια στα μαλλιά, βαμμένα νύχια, βραχιόλια στα χέρια της και φανταχτερά ρούχα και κρατούσε τσάντα με την «Barbie». Στην ομιλία της χρησιμοποιούσε λόγια εκπαιδευτικών παιχνιδιών του υπολογιστή όπως «δεν πειράζει, προσπάθησε, πάλι», «άλλη μια ευκαιρία», «No, Yes», «είσαι αστέρι», «όχι πάλι». Χαιρετούσε τους ανθρώπους, αφού τους πλησίαζε πολύ κοντά. Έκανε ερωτήσεις στους άλλους για τον εαυτό της και η ίδια απαντούσε γρήγορα, τονίζοντας πόσο όμορφη είναι. Την ενοχλούσε η βροχή και ο αέρας και πολύ συχνά πλησίαζε το παράθυρο για να ενημερωθεί για τις καιρικές συνθήκες. Χαμογελούσε για να δημιουργήσει ευχάριστη ατμόσφαιρα και όχι γιατί ένιωθε απόλυτα χαρούμενη. Είχε υπερβολική ευγένεια και έντονα τυπική συμπεριφορά χωρίς να ταιριάζει στην περίπτωση. Δε δέχονταν να της ακουμπούν τα πράγματα που μετέφερε. Δεν άντεχε το νερό.

Συναισθήματα

Ικανοποίηση από τη συμμετοχή των παιδιών σε δραματοποίηση και σε δραστηριότητες που τα βοηθάνε να «εκφράζουν τα συναισθήματά τους». Ενδιαφέρον προκάλεσε το γεγονός ότι τα παιδιά αστειεύονται μεταξύ τους και το απολαμβάνουν. Ενδιαφέρον επίσης προκάλεσε η μοναξιά που ένιωθε η Μαρία Τ. όταν τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας απουσιάζουν.

2^η Ομάδα

Δ.

Ο Δημήτρης αντιδρούσε σε οποιοδήποτε μουσικό μοτίβο. Αντιδρούσε στις προτροπές της παιδαγωγού να ακούει μουσική και να εκφραστεί μέσα από αυτή θυμώνει και κλείνει τα αυτιά με τα χέρια του κάθε φορά που η ομάδα προτείνει να χορέψει ή να κάνει οποιαδήποτε κίνηση με το σώμα του ακόμη και να χοροπηδήσει. Οι δραστηριότητες με μουσική και χορό - κίνηση του προκαλούν άγχος.

Αντίθετα του αρέσει να μιλάει για τα συναισθήματά του και εκτελούσε με σχετική προθυμία τις δραστηριότητες και τις εργασίες που γίνονται στο θρανίο και όχι στο χώρο. Είχε

τις περισσότερες φορές μία έκφραση θυμού στο πρόσωπό του και το σώμα του ήταν πολύ σφιγμένο και δύσκαμπτο. Αγαπημένο του παιχνίδι ήταν το συμβολικό και ειδικά όταν δανειζόταν ονόματα από αγαπημένες του σειρές στην τηλεόραση. Αυτό του μείωνε το άγχος.

Σ.

Στο αγόρι άρεσε περισσότερο η κίνηση στο χώρο και οι δραστηριότητες με μουσική και χορό. Αντίθετα από το Δημήτρη δεν συγκεντρωνόταν τόσο στις δραστηριότητες που γίνονταν στο θρανίο, αλλά αυτό ταυτόχρονα τον ηρεμούσε. Τον βοηθούσε πολύ το οπτικό πρόγραμμα κι έτσι με ηρεμία ακολουθούσε όλες τις εργασίες.

Συναισθήματα που προέκυψαν από την ομάδα. Απορία για την αντίδραση του Δημήτρη στις μουσικές απαιτήσεις της ομάδας. Ενδιαφέρον προκάλεσε η σκέψη του Δημήτρη να δανειστούμε ονόματα από τις παιδικές σειρές της τηλεόρασης προκειμένου να δραματοποιήσουμε ιστορίες που περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα. Ικανοποίηση από την αποτελεσματικότητα του Οπτικού Προγράμματος στη συμπεριφορά του αγοριού.

Ν.

Συνήθιζε να περιστρέφει το κεφάλι και τα μάτια της στο χώρο. Η μουσική στο κασετόφωνο την ενοχλούσε, της άρεσε όμως να τραγουδά και να χορεύει. Όταν ήταν όρθια σταματούσε μόνο μπροστά στον καθρέφτη, διαφορετικά έτρεχε συνέχεια στο χώρο. Χειροκροτούσε τον εαυτό της και αναζητούσε το χειροκρότημα από τον διπλανό της σε περίπτωση που πίστευε ότι κάνει κάτι σωστά. Συχνά φώναζε: «Μπράβο, Νίκη». Συχνά παρουσίαζε επιθετική συμπεριφορά και υψηλή ένταση στη φωνή της. Η φωνή της κυριαρχούσε στο χώρο με την ίδια σθεναρή τονικότητα και τον ίδιο ρυθμό.

Συναισθήματα

Αγωνία από την επιθυμία να την προσεγγίσω και έκπληξη και αμηχανία από το βαθμό υπερκινητικότητας και της έντασης. Ικανοποίηση από το γεγονός ότι χωρίς να γνωρίζω πρόσφερα τον ενισχυτή που ήθελε (ζωγραφική).

3^η Ομάδα

Χ.

Μπορούσε να παίζει στις άκρες των δακτύλων του όλα τα μεγέθη μπάλας. Είχε τη δυνατότητα να πετάει ψηλά οποιοδήποτε αντικείμενο και να το ξαναπιάνει χωρίς καμία αποτυχία. Απολάμβανε τις στιγμές που άκουγε μουσική μόνος του, δεν ενοχλούσε τους άλλους και δεν είχε διάθεση να τον ενοχλήσουν. Εξέφραζε τη δυσαρέσκειά του σπρώχνοντας τους διπλανούς του με δύναμη. Στο παιχνίδι δεν έδινε χώρο στο συμπαίκτη του. Συνδύαζε το

πέταγμα των αντικειμένων με ρυθμικές σωματικές κινήσεις και δημιουργούσε την εικόνα του «ζογκλέρ». Αυτή η μορφή παιχνιδιού τον ηρεμούσε και τον έκανε να χαμογελάει.

X.

Παρουσίαζε ιδιαίτερα αγχώδη συμπεριφορά. Έτρεχε στο χώρο αγχωμένος, πατώντας στις μύτες των ποδιών του, ανοίγοντας διάπλατα τα χέρια του και ξεσπώντας σε κλάματα φωνάζοντας τη λέξη «μαμά». Ένιωθε πολύ ωραία όταν ασχολούνταν με το νερό. Του άρεσε πολύ η μουσική και προτιμούσε να χοροπηδά έντονα μουσική μόνος του και να κρύβεται από όλους. Όταν η απόσταση των άλλων μίκραινε προς αυτόν, το άγχος του αυξάνονταν. Οι λέξεις που χρησιμοποιούσε ήταν κυρίως ουσιαστικά που τόνιζαν την ουσία της επιθυμίας του. Όταν αδυνατούσε να γίνει κατανοητός, έδειχνε με το δάχτυλό του και προσπαθούσε έτσι να επικοινωνήσει με το συνομιλητή του.

Συναισθήματα

Ενδιαφέρον προκάλεσε η επίδραση των ενισχυτών στην ηρεμία και ότι μείωσε το άγχος των παιδιών (πλαστελίνη – κομπολόι).

4^η Ομάδα

X.

Φαινόταν να κουράζεται πάρα πολύ για να αρθρώσει λόγο. Κάθε δραστηριότητα την διαδεχόταν ένας ενισχυτής κι αυτό τον χαλάρωνε και τον ενθάρρυνε. Το αγόρι είχε πολύ καλή λεπτή κινητικότητα και πολύ καλή αισθητική παρουσία.

II.

Ο Παναγιώτης ήταν καινούργιο στην ομάδα και δεν αντιλαμβανόταν τη λειτουργία του οπτικού προγράμματος. Ήταν ιδιαίτερα αγχωμένος και αρνητικός στη συνεργασία (φώναζε & έκλαιγε). Σιγά – σιγά με τις επόμενες συνεδρίες και με τη βοήθεια της παιδαγωγού της χρήσης του οπτικού προγράμματος και της ενίσχυσης της μητέρας του κατορθώνει να ενταχθεί.

Συναισθήματα

Πίεση από την εικόνα του παιδιού που έκλαιγε διότι δεν ήταν εκπαιδευμένο στο οπτικό πρόγραμμα. Αισιοδοξία λόγω της βελτίωσης του λόγου που παρουσίαζε ο Χρήστος.

Ικανοποίηση από το γεγονός ότι και τα δύο παιδιά χαίρονταν από τους ενισχυτές. Ενδιαφέρον από την συμμετοχή των μητέρων στην ομάδα και τη θετική τους διάθεση να συνυπάρξουν σε ομάδα.

5^η Ομάδα

A.

Το κορίτσι έχοντας κινητικά προβλήματα έκανε αργές κινήσεις, ή χρειαζόταν ένα βοηθό. Ο λόγος του ήταν στερεοτυπικός και πολλές φορές ξεσπούσε σε αδικαιολόγητα γέλια. Είχε μεγάλη διάσπαση προσοχής και τα μικρά αντικείμενα όπως λάστιχα ή υγρομάντηλα την επανέφεραν με ευχάριστο τρόπο στα καθήκοντα της ομάδας.

X.

Το αγόρι ήταν ιδιαίτερα κοινωνικό και υπερκινητικό. Του άρεσε να μιλάει και να επαναλαμβάνει τις ερωτήσεις. Φρόντιζε το κορίτσι της ομάδας του βοηθώντας το κυρίως να μην πέσει και παρακινώντας το να απαντάει στις ερωτήσεις που ακούγονταν. Παρουσίαζε διάσπαση προσοχής και ο ενισχυτής τον βοηθούσε να επανέρχεται στο πρόγραμμά του.

Συναισθήματα

Δημιουργήθηκε ενδιαφέρον από το γεγονός ότι μικρά αντικείμενα όπως λαστιχάκια ή υγρομάντηλα μπορούν να σταματήσουν ένα έντονο αδικαιολόγητο γέλιο ενός παιδιού. Επίσης δημιουργήθηκε ικανοποίηση από το γεγονός ότι μικρά παιδιά με προβλήματα, μπορούν να φροντίζουν άλλα όμοια.

5^η Ομάδα

Θ.

Φαινόταν ότι τον ενοχλούσε η μουσική και έκλεινε τα αυτιά του όταν το κασετόφωνο έμπαινε σε λειτουργία. Του άρεσε όμως να τραγουδά. Μιμούνταν τραγουδιστές στον καθρέφτη χορεύοντας στο ρυθμό που είχε το τραγούδι. Επίσης, του άρεσε να ακούει τους άλλους να τραγουδάνε ζωντανά. Άλλη αγαπημένη του δραστηριότητα ήταν να αλλάζει ρούχα, να χτενίζεται και να καθρεπτίζεται. Επίσης, με τα λίγα λόγια που χρησιμοποιούσε έλεγε στους άλλους ποια ρούχα να φορέσουν. Η κίνηση στο χώρο του άρεσε και τον ηρεμούσε. Όταν έμπαινε στο χώρο, έκλεινε όλες τις πόρτες μόνος του και ανησυχούσε, εάν κάποια δεν έκλεινε καλά. Τα αγαπημένα του παιχνίδια ήταν τα χαρτονομίσματα επειδή είχαν αριθμούς, το κράτημα των βιβλίων, το κυνηγητό στο χώρο.

Δ.

Όταν έρχονταν στο χώρο έψαχνε γρήγορα να βρει μια κούκλα για να της κόψει τα μαλλιά. Αναζητούσε γυναικεία ρούχα, κραγιόν και αρώματα και του άρεσε να χτενίζει τα μαλλιά του. Ρωτούσε ασταμάτητα για να κατοχυρώσει μια απάντηση. Συνήθιζε να φέρει μαζί του πράγματα και να τα παίρνει όλα πίσω με την επιστροφή του στο σπίτι του. Του άρεσε να συναναστρέφεται με ανθρώπους.

Συναισθήματα

Ενδιαφέρον από την επίδραση του ενισχυτή στην υπερκινητικότητα και διάσπαση προσοχής των παιδιών, ικανοποίηση από το γεγονός ότι τα παιδιά ακολουθούσαν πολύ καλά

το οπτικό πρόγραμμα. Ενδιαφέρον επίσης, από το ότι ερχόταν όλη η οικογένεια του ενός παιδιού προκειμένου να παρακολουθήσει τη συνεδρία του.

7^η Ομάδα

Π.

Το κορίτσι δεν διέθετε λόγο αλλά και δεν άκουγε καλά. Ήταν πολύ αναστατωμένο και αναζητούσε συχνά την αγκαλιά της κυρίας που το συνόδευε. Δεν μπορούσε να ολοκληρώσει τις εργασίες χωρίς τη βοήθεια της κυρίας. Όταν καθυστερούσε ο ενισχυτής η Παναγιώτα αντιδρούσε με κλάματα. Ζητούσε αυτό που επιθυμούσε με το σύστημα PECS.

Χ.

Ο Χρήστος είχε μεγάλη ένταση και κάθε φορά που πιεζόταν χτυπούσε το κεφάλι του. Χαιρόταν να βλέπει άλλα παιδιά. Αγαπούσε επίσης την μουσική την κίνηση και τους ενισχυτές. Όλα αυτά τον ηρεμούσαν και τον επανέφεραν στο ομαδικό πνεύμα. Αντίθετα δεν ήθελε καθόλου τις γνωστικές δραστηριότητες οι οποίες γίνονταν πάντα με τη βοήθεια της παιδαγωγού.

Συναισθήματα

Λύπη έντονη από το γεγονός ότι η Παναγιώτα δεν άκουγε, δεν μιλούσε κι έτσι δεν μπορούσε να εκφραστεί. Ενδιαφέρον από το ότι μπορούσε να ζητάει αυτό που επιθυμούσε μόνο μέσω του PECS. Λύπη και άγχος επίσης για το Χρήστο που χτυπούσε το κεφάλι του κάθε φορά που πιεζόταν.

8^η Ομάδα

Φ.

Το κορίτσι έκανε γρήγορες κινήσεις τακτοποίησης με αποτέλεσμα να μπερδεύονται τα πράγματα γύρω της και το ίδιο να μην μπορεί να διατηρήσει την ποιότητα της προσοχής του. Της άρεσε ιδιαίτερα να κόβει να κολλάει και να συρράπτει χωρίς να φαίνεται στο τέλος η δημιουργία της. Παρουσίαζε χαμηλή αντοχή και χρησιμοποιούσε λέξεις «αργκώ».

Κ.

Το αγόρι φρόντιζε ιδιαίτερα τα πράγματά του και ήταν αργός στις κινήσεις του. Το ενδιέφερε να εκφράζει τα συναισθήματά του κι όλα όσα έγιναν στο οικογενειακό του περιβάλλον. Ο λόγος του ήταν ελλειμματικός αλλά αυτό δεν τον εμπόδιζε να μιλάει. Του άρεσε το κορίτσι της ομάδας του και ενδιαφερόταν για αυτό, της πρόσφερε γλυκίσματα και την παρότρυνε να παίζουν μαζί.

Συναισθήματα

Ενδιαφέρον δημιουργήθηκε από την καλή συνύπαρξη των παιδιών στο επίπεδο του παιχνιδιού και άλλων εργασιών στο χώρο.

Οι γρήγορες κινήσεις του κοριτσιού σε συνδυασμό με την επανάληψη των λόγων του δημιουργεί αποδιοργάνωση στο περιβάλλον και χρειάζονται γρήγορη παρέμβαση για να επανέλθει ο ρυθμός εργασίας στην ομάδα.

9^η Ομάδα

Δ.

Το αγόρι είχε στερεοτυπικό και ηχολαλικό λόγο και ενοχλούνταν από τους θορύβους. Το ενδιαφέρει το ομαδικό παιχνίδι αν και δεν κατανοούσε τις περισσότερες οδηγίες του. Το οπτικό πρόγραμμα ήταν πολύ βοηθητικό για αυτό και ηρεμούσε όταν έβλεπε το σημείο που ολοκληρώνονταν τα πράγματα.

Α.

Το αγόρι έδειχνε ιδιαίτερο ενδιαφέρον στα παιχνίδια όπως μπουλντόζες και αυτοκίνητα και λιγότερο ενδιαφέρον σε γνωστικές ασκήσεις. Η αντοχή του ήταν μικρή και η προσοχή του παρουσίασε διάσπαση. Συχνά επαναλάμβανε κάποιες εκφράσεις με τις οποίες γελούσε.

Συναισθήματα

Ενδιαφέρον δημιουργήθηκε από τη διαπίστωση ότι η υψωμένη ένταση της φωνής ή ο ξαφνικός θόρυβος μπορεί να αλλάξει την διάθεση ενός παιδιού και να το αποπροσανατολίσει από την ομάδα.

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι με την επιμονή και την χρήση ερεθισμάτων μπορεί κάποιος θεραπευτής να βγάλει ένα παιδί από τον στερεοτυπικό λόγο του ή την επαναλαμβανόμενη κίνησή του.

10^η Ομάδα

Φ.

Το αγόρι χαρακτηρίζεται από λεκτικές εμμονές και ηχολαλικό λόγο. Οι κινήσεις του ήταν αργές και του άρεσε να απομονώνεται.

Α.

Ο λόγος του ήταν αργός αλλά ποιοτικός. Του άρεσε η κίνηση, όχι όμως η πρωτοβουλία για κάποια δραστηριότητα.

Κ.

Χαρακτηρίζεται από ποιοτικό λόγο και λιγότερο ποιοτικές κινήσεις. Του άρεσαν τα ομαδικά παιχνίδια και η συχνή επιβράβευση.

Π.

Χαρακτηρίζεται από ανεπαρκή λόγο και συναισθηματική ανασφάλεια. Είχε καλές γνωστικές γνώσεις αλλά υπολειπόταν σε κοινωνικές δεξιότητες.

Συναισθήματα

Δημιουργήθηκε ενδιαφέρον από την ενότητα των παιδιών στο κινητικό παιχνίδι. Οι γνωστικές ασκήσεις άμβλυναν τις διαφορές των παιδιών στο κινητό παιχνίδι, ενώ οι δραστηριότητες παιχνιδιού τόνιζαν τα κοινά χαρακτηριστικά της ομάδας.

Δημιουργήθηκε η αίσθηση ότι μόνο μέσα από το ομαδικό παιχνίδι κινητικό ή δραστηριοποίηση τα παιδιά θα μπορούσαν να κατακτήσουν κοινωνικές δεξιότητες.

8.2 Αποτελέσματα ποσοτικής ανάλυσης

Ο πίνακας 4 περιέχει τον αριθμό των ομάδων (11) που παρατήρησε η ερευνήτρια, τον βαθμό της συχνότητας των ενισχυτών (E) που χρησιμοποιήθηκαν και τα ποσοστά (f%) της χρήσης των ενισχυτών που αναλογούν σε κάθε ομάδα.

Τα μεγαλύτερα ποσοστά ενισχυτών 26,8%, 19,7%, 12,7% και 11,3% αντιστοιχούν στην έβδομη, ενδέκατη, τέταρτη και πέμπτη ομάδα παιδιών.

Τα παιδιά αυτά που έκαναν την μεγαλύτερη χρήση των ενισχυτών διαγνώστηκαν ως βαριά περιστατικά νοητικής καθυστέρησης, αυτισμού και εγκεφαλικής παράλυσης.

Τα παιδιά που ανήκουν σ' αυτές τις κατηγορίες και είναι διαγνωσμένα ως βαριές περιπτώσεις χαρακτηρίζονται από χαμηλές μορφές λειτουργικότητας, μικρές αντοχές αδυναμία αποδοχής της ματαίωσης των επιθυμιών τους, λιγότερες ποιοτικές αποκρίσεις στα καλέσματα των εκπαιδευτικών τους, αυξημένες στερεοτυπικές κινήσεις και εμμονές, έντονο κλάμα ή αδικαιολόγητο γέλιο, επιθετική συμπεριφορά και διάσπαση προσοχής.

Στις παραπάνω κατηγορίες παιδιών ο ρόλος των ενισχυτών είναι καταλυτικός διότι δημιουργούν τα ερεθίσματα τα οποία παρακινούν τα παιδιά να ανταποκρίνονται ποιοτικότερα στα καλέσματα της ομάδας.

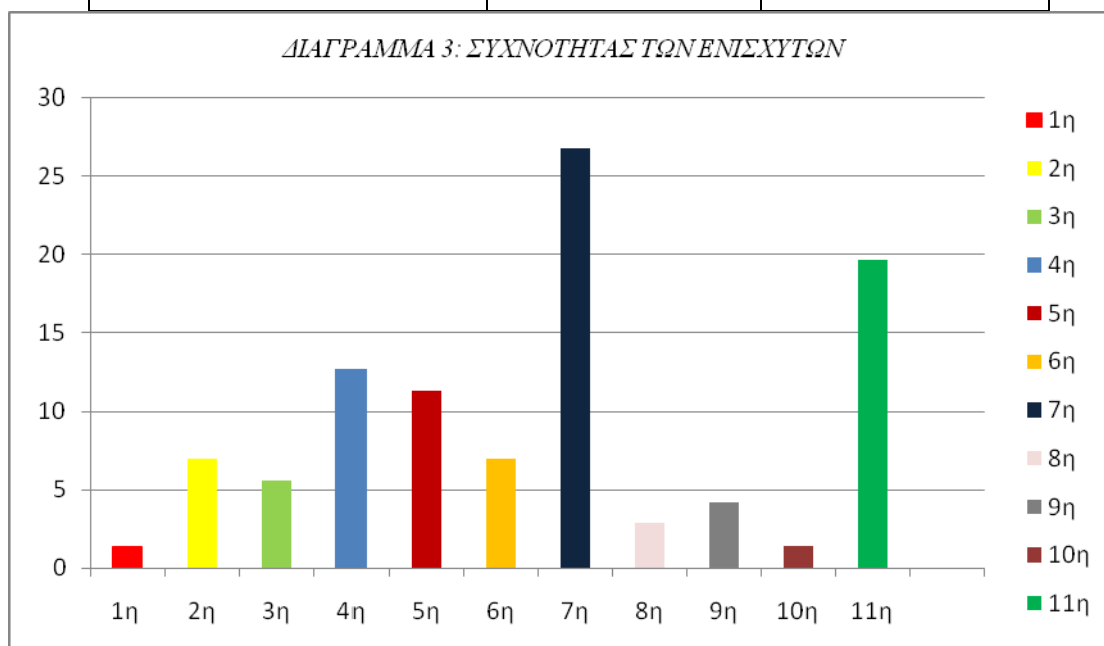
Επίσης οι ενισχυτές μειώνουν την αμφιθυμία των παιδιών και αυξάνουν την αντοχή τους στις δραστηριότητες της ομάδας.

Σ' ένα δομημένο πρόγραμμα ο ενισχυτής είναι πολύ σημαντικός για τα παιδιά που θεωρούνται βαριά περιστατικά τα οποία όμως είναι εκπαιδευμένα στα οπτικά προγράμματα και γνωρίζουν πότε να περιμένουν τον ενισχυτή και πότε τελειώνει το πρόγραμμά τους. Οι ενισχυτές βελτιώνουν την συμπεριφορά των παιδιών σε επίπεδο εξωλεκτικής επικοινωνίας και τον βαθμό της απαντητικότητάς τους.

Ο ρόλος τους είναι πολύ σημαντικός όταν η χρήση τους συνεχίζεται και στο οικογενειακό περιβάλλον μέσα από οπτικά προγράμματα δραστηριοτήτων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: συχνότητα ενισχυτών στις 11 ομάδες

ΟΜΑΔΑ	Ε/Υ	Fi%
1 ^η	1	1,4
2 ^η	5	7
3 ^η	4	5,6
4 ^η	9	12,7
5 ^η	8	11,3
6 ^η	5	7
7 ^η	19	26,8
8 ^η	2	2,9
9 ^η	3	4,2
10 ^η	1	1,4
11 ^η	14	19,7
Σύνολο	71	100



ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Οι παράγοντες, οι οποίοι επηρέασαν την ψυχοσυναισθηματική επαφή της παρατηρήτριας με τους εκπαιδευόμενους της ειδικής αγωγής, άλλαξαν μορφή κατά τη διάρκεια της επαφής με τα παιδιά.

Στην αρχή κυριαρχούσε υψηλό επίπεδο άγχους, που αποδιοργάνωνε και διαστρέβλωνε τη μη λεκτική επικοινωνία των αλληλεπιδρώντων και το είδος παθολογίας των παιδιών

που επηρέαζε την δημιουργία της ψυχοσυναισθηματικής επαφής. Κατά τη διάρκεια όμως της παρατήρησης η οπτική και περισσότερο η απτική επαφή δημιούργησε δρόμους επικοινωνίας της παρατηρήτριας και των παιδιών.

Ένα σημαντικό μέσο διευκόλυνσης της σχέσης της παρατηρήτριας και των παιδιών αποτέλεσε η δραματοποίηση ως εκπαιδευτική δραστηριότητα σε επίπεδο ομάδας.

Τα χαρακτηριστικά της δραματοποίησης σε μικρές ομάδες που ενίσχυσαν τα θετικά συναισθήματα της παρατηρήτριας ήταν τα εξής:

- A. Ο μικρός σχετικά αριθμός, ώστε να αναγνωρίζονται όλα τα μέλη μεταξύ τους,
- B. Η ψυχολογική ενότητα των μελών της ομάδας, που αναπτύσσει την μεταξύ τους αλληλεγγύη, σε σχέση με το φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον,
- Γ. Οι αλληλεπιδράσεις, οι διάφορες δηλαδή ανταλλαγές, λεκτικές, σωματικές, συναισθηματικές,
- Δ. Οι κανόνες συμπεριφοράς, με τους οποίους δημιουργείται ένας κώδικας αξιών της ομάδας,
- E. Οι κοινοί στόχοι, οι οποίοι είναι εκφρασμένοι ή μη εκφρασμένοι και είναι ο συνδετικός ιστός της ομάδας,
- Στ. Οι κοινές συγκινήσεις που βιώνονται από το σύνολο των μελών,
- Z. Η ανάδυση μιας άτυπης δομής είναι συναισθηματικής φύσης και αναφέρεται στην οργάνωση των συναισθημάτων συμπάθειας – αντιπάθειας, τα κυκλώματα επιρροής των μεν από τους δε, τη θέση αυτών που είναι περισσότερο ή λιγότερο δημοφιλείς,
- H. Η εγκατάσταση μιας εσωτερικής ισορροπίας και ενός συστήματος σταθερών σχέσεων με το περιβάλλον. Αυτή η ισορροπία εγκαθίσταται προοδευτικά και σε συνάρτηση με τα γεγονότα είναι δυνατό να αλλάζει ή να διαλύει την ομάδα.

Ένα άλλο μέσο διευκόλυνσης των συναισθημάτων της παρατηρήτριας αποτέλεσε το υποβοηθούμενο περιβάλλον γνωστικών δραστηριοτήτων και παιχνιδιού που εφαρμόζονταν στο χώρο παρατήρησης. Το συγκεκριμένο περιβάλλον στηρίζεται σε οπτικά προγράμματα, τα οποία διευκολύνουν την παρατήρηση και ενθαρρύνουν τις εμπειρίες των αλληλεπιδρόμενων.

Η συνέπεια και η προνοητικότητα των οπτικών προγραμμάτων αποτέλεσαν ουσιώδη χαρακτηριστικά ενός περιβάλλοντος στήριξης και ενδυνάμωσης του παρατηρητή. Δημιούργησαν ένα είδος ελέγχου στο περιβάλλον και πρόβλεψης μελλοντικών γεγονότων. Επίσης μέσο διευκόλυνσης των συναισθημάτων της παρατηρήτριας αποτέλεσε η πυκνότητα, το μέγεθος του χώρου, η διαρρύθμιση και η οργάνωση των υλικών. Ο λογικός συνδυασμός αντικειμένων στο χώρο δημιουργούσαν δυναμική, αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών και ενίσχυαν την παρατήρηση.

Ο ρόλος της ομάδας ήταν καταλυτικός στις αντιδράσεις των παιδιών και ενίσχυε τα φιλικά συναισθήματα της παρατηρήτριας και των παιδιών προς αυτή.

Ο συνδυασμός του υποβοηθούμενου περιβάλλοντος, της δραματοποίησης και των ομάδων μετέβαλε τα αρχικά συναισθήματα άγχους της παρατηρήτριας σε φιλικά και ανέπτυξε την ικανότητα παρατήρησης της πολύπλευρης εξελικτικής ανάπτυξης των παιδιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβραμίδης, Η., Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Παπαζήσης, 2006.
- Αλκηστις (1999). *Η δραματοποίηση για παιδιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Aarons, M. & Gittens, T (1998). *Autism. A Social Skills approach for children and adolescents*. UK : Winslow Press Ltd.
- Abberley, P. (1987). *The concept of oppression and the development of a Social theory of disability, Disability, Research and Handicap*, 2: 5-21
- Argyle, M. (1988). *Bodily Communication*. New. York : Methuen & Co.
- Βογινδρούκας, Ι.- Sherratt, D (2005). *Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Θεσσαλονίκη: Ταξιδευτής.
- Bailey, A. & Le Couteur, A., (1995). *Autism as a strongly genetic disorder*.
- Birdwhistell, R.L (1963). *The Kinesic Level in the investigation of the C motions*. New York: International Universities Press.
- Chakrabarti, S. (2001). *Pervasive developmental disorders in preschool children*. J American Medical Association 285: 3093-3094.
- Cohen, D.J. & Volk, G.R. (1997). *Hand book of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Dalley, T., Case, C, Schaverien, J (1998). *Θεραπεία μέσω τέχνης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1998.
- Ευδόκιμου, Ρ. (1999). *Δραματοθεραπεία, Μουσικοθεραπεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Elkan, P. & Risen, W. V (1969). *Nonverbal leakage and clues to deception*, *Psychiatry* 32: 88-106.
- Fombonne, E. (2002). *Prevalence of childhood disintegrative disorder*. *Autism* 6(2): 149-157.
- Frith, U. (1989). *Autism Explaining the enigma*. Oxford : Blackwell.

- Jennings, S., Minde, A. (1996). *Μάσκες της ψυχής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ηλιάδη, Α. Art Therapy. Παράγοντας διατήρησης και ανάκτησης της ψυχικής Υγείας του Ανθρώπου. www.matia.gr/library/ebook-01/index.html
- Kalff, D.M. (1989). *Παιχνίδι με άμμο*. Αθήνα: Αρσενίδης.
- Kanner, L. (1943). *Autistic disturbances of affective contact' Nervous Child*, 2: 217-250.
- Kendom, A. (1970). *Movement co-ordination in social interaction*. Acta Psychologica 32:1-25.
- Kozinetz, C.A. (1993). *Epidimiology of Rett Syndrome*. Pediatrics 91: 445-450
- Μητρογιαννοπούλου, Α. (2005). *Πρακτικός οδηγός στην Επιστημονική Έρευνα*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Μπακιρτζής, Κ. (1991). *Δυναμική των Ομάδων*, Θεσσαλονίκη: Πανεπιστημιακό Τυπογραφείο.
- Ouill, K. (2000). *Διδάσκοντας αυτιστικά παιδιά*. Αθήνα: Ελλην Γ. Παρίκος 8 ΣΙΑ Ε.Ε.
- Παπαγεωργίου, Β.Α. (2005). *Ψυχιατρική παιδιών και εφήβων*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Κάκουρος, Ε. Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαδάκη, Ε. (1998). *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

**ΕΙΔΙΚΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ,
ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ & ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ
ΑΓΩΓΗ**

Η συμβουλευτική γονέων κωφών υπό το πρίσμα της Χριστιανικής Ηθικής

Μία αναφορά στο: «Περί κενοδοξίας και όπως δει τους γονείς ανατρέφειν τα τέκνα» του Ιερού Χρυσοστόμου

Καραμούζης, Ιωάννης

Ιερέας Μητροπόλεως Χαλκίδος

PhD: Ποιμαντική Προσέγγιση Κωφών και Βαρηκόων,

Θεολογική Σχολή Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Ποιμαντική Προσέγγιση Κωφών στην Εύβοια

Μπολοβίνενας 8, 34100, Χαλκίδα

Email: karion@in.gr

Περίληψη

Η ομιλία του Αγίου Χρυσοστόμου: «Περί Ματαιοδοξίας και εκπαίδευσης των παιδιών», αποτελεί συμβολή στην συμβουλευτική οικογένειας με κωφά ή ακούοντα παιδιά, υπό το φως της χριστιανικής ηθικής. Οι γονείς θεωρώντας τον εκπαιδευτικό ρόλο τους ως αποστολή δοσμένη από το Θεό στοχεύουν στη δημιουργία ενός κωφού αθλητή Χριστού με μάχιμο πνεύμα, θάρρος, αυτοσεβασμό και αυτοεκτίμηση. Συγχρόνως, ξεπερνούν το γονεϊκό πένθος γρήγορα και αποτελεσματικά. Η γονεϊκή εκπαίδευση προσφέρεται στα πρώτα έτη της παιδικής ηλικίας, όταν η ψυχή είναι εύπλαστη. Οι γονείς είναι βασιλείς της πόλης της παιδικής ψυχής, όπως αυτή περιγράφεται. Ορίζουν ακριβή όρια-νόμους στη συμπεριφορά των κωφών παιδιών και τα διδάσκουν πώς να χρησιμοποιήσουν τις αισθήσεις τους κατάλληλα, επειδή είναι πολύ σημαντικές για τη διαμόρφωση των σκέψεων και για την ανάπτυξη μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας. Οι γονείς διηγούνται ιστορίες σύμφωνες με την παιδική ηλικία, με εικόνες από την τρέχουσα πραγματικότητα και από το παρελθόν, με παραδείγματα των ανθρώπων που μπορούν να γίνουν πρότυπα για την παιδική ψυχή. Η επανάληψη των ιστοριών βοηθά τα κωφά παιδιά να καταλάβουν την έννοιά τους και αναπαράγοντας το περιεχόμενό τους καλλιεργούν τη σκέψη και την ομιλία τους. Τέλος, διδάσκουν τα κωφά παιδιά πώς να μετατρέπουν το θυμό τους μετά από κάθε αποτυχία σε επίμονη και συστηματική εργασία προκειμένου να πετύχουν.

Λέξεις-Κλειδιά: Ιστορίες, Συμπεριφορά, Χριστιανική ηθική, Γονική παροχή συμβουλών

1. Εισαγωγή

Όταν δύο ακούοντες που δημιουργούν οικογένεια φέρουν στον κόσμο ένα κωφό παιδί βρίσκονται ενώπιον μίας πρωτόγνωρης κατάστασης για τους ίδιους χωρίς να γνωρίζουν ποια στάση να υιοθετήσουν έναντι του κωφού παιδιού (Lane,1996:30-41), έναντι του εαυτού τους και έναντι της μεταξύ τους σχέσης (Meadow,Mertens,Sass,2003:76). Επειδή είναι απροετοίμαστοι για ένα τέτοιο γεγονός έχουν ανάγκη συμβουλευτικής παρέμβασης, ώστε να φθάσουν στο σημείο να απαλλαγούν από τα αισθήματα ενοχής που βιώνουν, να σταματήσουν τα «αλληλοκατηγορώ» (Bogoy,1997:53) να περάσουν όλα τα στάδια του θρήνου προκειμένου να αποδεχθούν το κωφό παιδί, και να το βοηθήσουν να αναπτύξει μία υγιή προσωπικότητα. Όμως κατά την διάρκεια αυτής της προσπάθειας το γονεϊκό ενδιαφέρον δεν επικεντρώνεται ίσως όσο θα έπρεπε και στην ηθική ανάπτυξη του παιδιού, με αποτέλεσμα κατά την ενηλικίωσή του ο κωφός να μην έχει μία κατασταλαγμένη ηθική κατεύθυνση και να βρίσκεται σε σύγχυση. Η πλειοψηφία των ενηλίκων κωφών αγνοεί την βασική ηθική διδασκαλία της ορθόδοξης πίστης, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να λάβει αποφάσεις για κρίσιμα ζητήματα ζωής. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι ο ίδιος κωφός που είναι παντρεμένος και έχει παιδιά μπορεί με πολύ μεγάλη ευκολία να διατηρεί εξωσυζυγικές σχέσεις, ακόμη και με πρόσωπο του ίδιου φύλλου με αυτόν, ή ακόμη κωφές γυναίκες που είναι έγκυες να οδηγούνται σε έκτρωση, χωρίς να υπάρχει κανένας ιδιαίτερος λόγος, χωρίς καμία αναστολή αφού δεν γνωρίζουν την ηθική βαρύτητα της συγκεκριμένης ενέργειάς τους. Αυτό συμβαίνει γιατί ο κωφός δεν είχε τη δυνατότητα ή καλύτερα την κατάλληλη βοήθεια προκειμένου να αναπτύξει μια ηθική στάση έναντι του εαυτού του, των άλλων και της ζωής γενικότερα από την παιδική του ηλικία.

2. Η οικογενειακή συμβουλευτική του Ιερού Χρυσοστόμου

Το έργο του Ιερού Χρυσοστόμου «Περί κενοδοξίας και όπως δει τους γονείς ανατρέφειν τα τέκνα» αποτελεί συμβολή στην οικογενειακή συμβουλευτική, η οποία θα μπορούσε να έχει εφαρμογή και στην περίπτωση κωφών παιδιών, δεδομένου ότι τα όσα αναφέρει είναι ικανά να αποτελέσουν σημαντικό οδηγό στην προσπάθεια των γονέων να εκπαιδεύσουν τα κωφά παιδιά τους μέσα στα πλαίσια της Χριστιανικής Ηθικής.

Ο Ιερός Χρυσόστομος θεωρείται ως ένας από τους σπουδαιότερους παιδαγωγούς της εποχής του (Χαρώνης,1993:15), αφού συνδυάζει γνώσεις ψυχολογίας, παιδαγωγικής και θεολογίας τις οποίες μεταφέρει στις ομιλίες του με τρόπο άμεσο, κατανοητό και ιδιαίτερα πρακτικό. Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός του είναι ο άνθρωπος κάθε ηλικίας, τον οποίο

προσπαθεί να τον οδηγήσει στη θέωση λαμβάνοντας υπόψη του τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που εκείνος διαθέτει.

Ο Ι. Πατέρας θέτει από την αρχή τον σκοπό της οικογενειακής εκπαίδευσης, ο οποίος είναι η ανατροφή «αθλητού Χριστού», «πολίτη των ουρανών» και «φιλοσόφου» (Χρυσόστομος, 1972:104,130,494-495). Οι έννοιες αυτές αφορούν στην πνευματική καλλιέργεια, το αγωνιστικό φρόνημα για την κατάκτηση κάθε αρετής και υπέρβασης οποιασδήποτε δυσκολίας και βέβαια τη μη απολυτοποίηση των γήινων και πρόσκαιρων καταστάσεων που θα βιώσει το παιδί. Έχοντας οι γονείς του κωφού παιδιού αυτά κατά νου, σταματούν να το βλέπουν μέσα από το πρίσμα του ιατρικού μοντέλου, ως άρρωστο δηλαδή, παύουν να αγωνιούν για να αποκαταστήσουν την ακοή του και υιοθετούν το πνευματικό-εκπαιδευτικό μοντέλο προσέγγισής του. Με αυτόν τον τρόπο στοχεύουν στην ψυχική, τη πνευματική και νοητική του καλλιέργεια, η οποία ξεκινά από την στιγμή της γέννησής του. Αποδέχονται την ιδιαιτερότητα του παιδιού τους, παύουν να το θεωρούν υποδεέστερο των υπολοίπων επειδή δεν ακούει, αλλά και οι ίδιοι ενισχύονται κάθε φορά που μπαίνουν σε έναν νέο κύκλο άγχους εξαιτίας νέων δυσκολιών που καλούνται να αντιμετωπίσουν (Mooges, 1996:137-145) αφού γνωρίζουν ότι εκπαιδεύουν αθλητή με πνευματικές ανάγκες και προεκτάσεις επουράνιες.

Ο Ι. Χρυσόστομος υπογραμμίζει την αξία των γονέων στην εξέλιξη της παιδικής προσωπικότητας λέγοντας ότι πρέπει από νωρίς να αρχίζουν την εκπαίδευση, όσο ακόμη η παιδική ψυχή είναι εύπλαστη όπως το κερί, όπως η σταγόνα του μαργαριταριού όταν αλιεύεται από την θάλασσα και εναπόκειται στην δεξιοτεχνία του κατόχου της να την καταστήσει στρογγυλή, όπως κάνουν ο ζωγράφος και ο γλύπτης με τα έργα τους όσο είναι ακόμη νωπά και δέχονται την επέμβαση (Χρυσόστομος, 1972: 104,106). Οι γονείς των κωφών παιδιών καλούνται να υιοθετήσουν αυτές τις συμβουλές αξιοποιώντας τις παραπάνω εικόνες. Είναι αλήθεια ότι χρειάζονται χρόνο για να ξεπεράσουν το σοκ του ερχομού ενός «ανεπιθύμητου» παιδιού, γεγονός που τους οδηγεί στην απώλεια πολύτιμου χρόνου από την εκπαίδευσή του. Αλλά και όταν κατά διαστήματα αποστασιοποιούνται από εκείνο εξαιτίας των ψυχολογικών τους μεταπτώσεων πάλι χάνεται χρόνος που αποβαίνει εις βάρος της εξέλιξης του παιδιού. Η υπενθύμιση όμως της αλήθειας ότι το εύπλαστο μαργαριτάρι της παιδικής ψυχής θα σκληρύνει πολύ γρήγορα και δεν θα επιδέχεται καμία περεταίρω εκπαίδευση τους παρακινεί να ξεπεράσουν γρηγορότερα τις προσωπικές ψυχολογικές τους μεταπτώσεις και να αφοσιωθούν στην εκπαίδευση του κωφού παιδιού.

Η εικόνα όμως που περιγράφει πληρέστερα τον γονεϊκό ρόλο είναι εκείνη του βασιλέως της πόλης της παιδικής ψυχής (Χρυσόστομος, 1972:108). Οι γονείς είναι οι βασιλείς

που εξουσιάζουν την παιδική ψυχή και υποχρεούνται να θέτουν νόμους και να επιβλέπουν την πιστή εφαρμογή τους για την ορθή ανάπτυξη της παιδικής ύπαρξης. Ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα των γονέων των κωφών παιδιών είναι η θέσπιση κανόνων ορθής κοινωνικής συμπεριφοράς. Δεδομένης της ελλιπούς επικοινωνίας των κωφών παιδιών με τα πρόσωπα του οικογενειακού περιβάλλοντος, της περιορισμένης πληροφόρησης που λαμβάνουν για όσα συμβαίνουν γύρω τους και για όσες αλλαγές λαμβάνουν χώρα, της αδυναμίας να κατανοήσουν τον ίδιο τους τον εαυτό και πώς αυτός λειτουργεί, οδηγούνται σε συμπεριφορές που είναι αντικοινωνικές και διαταράσσουν τόσο την προσωπική όσο και την οικογενειακή τους ισορροπία. Όταν οι γονείς θέτοντας όρια, εξηγήσουν τι σημαίνουν αυτά, ποιες θα είναι οι συνέπειες της υπέρβασής τους και επιβραβεύουν την τήρησή τους, τότε το κωφό παιδί μαθαίνει να είναι υπάκουο σε όσα το διδάσκουν και προσαρμόζεται από νωρίς στην κοινή οικογενειακή ζωή. Πρόκειται περί του λεγόμενου ABC system που χρησιμοποιούν οι Αμερικανοί στην οικογενειακή συμβουλευτική εξετάζοντας τι έχει προηγηθεί μίας συμπεριφοράς, ποια είναι αυτή η συμπεριφορά και ποιες οι συνέπειές της ώστε με την θέσπιση κανόνων είτε αυτή η συμπεριφορά να παγιωθεί είτε να αποφευχθεί στο μέλλον (Adams,1997:105-128). Το κωφό παιδί έχει ανάγκη να μάθει ότι κάθε ενέργειά του έχει και ένα αποτέλεσμα. Καθώς επίσης ότι δεν του επιτρέπονται όλες οι πράξεις που επιθυμεί για συγκεκριμένους λόγους, τους οποίους οφείλει να σεβασθεί.

Ο Ι. Χρυσόστομος από εδώ και πέρα καθιστά την οικογενειακή συμβουλευτική του πιο λεπτομερειακή και γίνεται εμφανές πλέον το πρίσμα της χριστιανικής ηθικής μέσα από το οποίο την βλέπει. Κάνει αναφορά στις αισθήσεις του παιδιού ονομάζοντές τες πύλες, διά των οποίων εισέρχονται τα διάφορα ερεθίσματα που δημιουργούν τους λογισμούς στην παιδική ψυχή. Οι γονείς γνωρίζοντας την λειτουργία αυτή των αισθήσεων καλούνται να τις θωρακίσουν με τέτοιο τρόπο που θα τις οδηγήσουν στην δημιουργία αγαθών λογισμών (Χρυσόστομος,1972:114,116). Οι γονείς των κωφών παιδιών κατανοούν από τα γραφόμενα του Ι. Χρυσόστομου ότι η δική τους εργασία έγκειται στην διδασκαλία της ορθής χρήσης των αισθήσεων, ώστε να υπάρξουν και οι ανάλογοι αγαθοί λογισμοί, ενώ παράλληλα ότι η αξία του ανθρώπου δεν έγκειται στην κατοχή όλων των αισθήσεων αλλά στην ορθή τους χρήση, κάτι που είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την δική τους ψυχολογική κατάσταση και βέβαια για το ίδιο τους το παιδί.

Αναφορικά με την ακοή και τον έναρθρο λόγο, που ενδιαφέρει κυρίως το γονεϊκό περιβάλλον των κωφών παιδιών, ο Ι. Χρυσόστομος πιστεύει ότι η πύλη της γλώσσας συνδέεται στενά με εκείνη της ακοής σε ποιοτικό επίπεδο αφού το περιεχόμενο των λεγομένων εξαρτάται από την ποιότητα όσων έχουν προσληφθεί διά της ακοής. Ο Ι. Πατέρας

ενδεχομένως να μη γνωρίζει ότι ο έναρθρος λόγος συνδέεται λειτουργικά με την ακοή, αλλά γνωρίζει κάτι σπουδαιότερο που παίζει ρόλο στην διαμόρφωση της ολοκληρωμένης προσωπικότητας, ότι τα ακούσματα κάποιου πρέπει να είναι ποιοτικά για να εκφέρει και λόγο ποιοτικό (Χρυσόστομος,1972:128). Προτείνει ο Ι.Συγγραφέας την διήγηση ιστοριών στα παιδιά, κυρίως από την Αγία Γραφή, αλλά και από τη σύγχρονη ζωή. Αυτές οι διηγήσεις έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά: Είναι σύμφωνες με την ηλικία και το νοητικό επίπεδο του παιδιού. Επαναλαμβάνονται σε ανύποπτο χρόνο. Δίνεται η αφορμή στο παιδί να τις αναδιηγηθεί με το δικό του τρόπο, ενώ κάθε ιστορία έχει ένα μήνυμα που θέλει να περάσει. Τέλος, οι γονείς αποφεύγουν να εκθέτουν τα παιδιά τους σε λόγους άσεμνους ενώ τα προτρέπουν να χρησιμοποιούν μόνο λόγους αγαθούς. Οι γονείς των κωφών παιδιών καλούνται πρώτα από όλα να μάθουν την Νοηματική Γλώσσα για να αρχίσουν άμεσα την επικοινωνία μαζί τους. Από εκεί και πέρα τους διηγούνται καθημερινά ιστορίες που είναι ανάλογες με την ψυχο-διανοητικο-σωματική τους ανάπτυξη (Κεσανίδης,2005:233). Οι διηγήσεις από την Α.Γ. και από την σύγχρονη καθημερινότητα φέρνουν θετικά αποτελέσματα στην παιδική ψυχή. Προσφέρουν την δυνατότητα υπερνίκησης των προσωπικών φοβιών που νιώθει το κωφό παιδί και του δίνουν την ευκαιρία της εκτόνωσης. Το μαθαίνουν να διαχειρίζεται το άγχος του αποχωρισμού αγαπημένων προσώπων προβάλλοντας το πρόσωπο του Θεού ως του Πατέρα που νοιάζεται για το ίδιο και στον οποίο μπορεί να καταφεύγει όταν νιώθει την ανάγκη. Ακόμη και αυτόν τον φόβο για το θάνατο το βοηθούν να νικήσει, αφού πολλές από τις βιβλικές ιστορίες μιλούν για ανθρώπους που παθαίνουν για την πίστη τους στο Θεό και ζουν στην αιώνια βασιλεία του. Προσφέρουν πρότυπα τα πρόσωπα των Αγίων που αγωνίσθηκαν και πέτυχαν, καλλιεργούν την αγάπη για την οικογένεια και υπογραμμίζουν την αξία της κατάκτησης αρετών εναντίον των παθών. Η ιστορία για παράδειγμα του Ησαΐ και του Ιακώβ βοηθούν το κωφό παιδί να κατανοήσει την αξία του σεβασμού και της τιμής που καλείται να αποδίδει στους γονείς. Η ιστορία του Άβελ και του Κάιν προβάλλει το κακό που δημιουργεί το πάθος της πλεονεξίας και του φθόνου, ενώ ταυτόχρονα υπογραμμίζει την αλήθεια της παντοδυναμίας του Θεού (Παπαδάκη,1993:72-73). Από την άλλη πλευρά ιστορίες νεότερες με τη δράση άλλων κωφών που έμειναν στην ιστορία για την προσφορά τους ενδυναμώνουν στο κωφό παιδί την αυτοεκτίμηση βοηθώντας το να μη νιώθει κατώτερο των άλλων επειδή δεν ακούει και του ανοίγει την είσοδο στον πολιτισμό των κωφών, των οποίων μέλος μπορεί να γίνει και το ίδιο όταν μεγαλώσει. Οι γονείς του κωφού παιδιού διηγούνται τις ιστορίες σε ανύποπτο χρόνο και με συχνότητα.. Ο καλύτερος χρόνος είναι όταν όλη η οικογένεια συγκεντρώνεται, κατά την διάρκεια του δείπνου επί παραδείγματι. Τότε οι γονείς δίνουν την αφορμή στο κωφό παιδί να θυμηθεί τα βασικά σημεία των διαφορών

διηγήσεών τους και έπειτα το προτρέπουν να συνεχίσει τη διήγηση μόνο του. Μέσα από την επανάληψη των ιστοριών το κωφό παιδί κατακτά το βασικό λεξιλόγιο της Νοηματικής Γλώσσας και η πρόοδος που έχει συντελεσθεί καθίσταται εμφανής (Bouvet,1982:257-261). Ενώ ταυτόχρονα οι οικογενειακοί δεσμοί γίνονται εντονότεροι καθώς το κωφό παιδί αισθάνεται ότι δεν είναι μόνο του, αλλά ότι είναι ισότιμο μέλος με τα υπόλοιπα της οικογένειάς του.

Ένα σημείο ακόμη του έργου του Ι. Χρυσόστομου που χρήζει αναφοράς είναι εκείνο περί της σημασίας των βαπτιστικών ονομάτων των παιδιών. Για εκείνον, η ονοματοδοσία των παιδιών δεν πρέπει να βασίζεται στα ονόματα των προγόνων τους αλλά στα ονόματα δικαίων και μαρτύρων ώστε τα αποτελούν υπενθύμιση των πνευματικών τους αγώνων και παροχή προτύπων ζωής τα οποία καλούνται να μιμηθούν (Χρυσόστομος,1972: 144,146). Οι γονείς των κωφών παιδιών αξιοποιούν αυτήν την προτροπή ερμηνεύοντάς τους την σημασία του βαπτιστικού τους ονόματος, προβάλλοντας τον άγιο του οποίου το όνομα φέρουν ως τον προστάτη τους και ως το πρότυπο της ζωής τους. Βέβαια όταν τα κωφά παιδιά γίνουν μέλη της πολιτισμικής κοινότητας των Κωφών (Virole,1996:229) θα αποκτήσουν και δεύτερο όνομα, βασισμένο σε κάποιο χαρακτηριστικό τους (Delaportes,2002:204), αλλά το ένα μπορεί να συμπληρώνει το άλλο και μάλιστα το βαπτιστικό να σηματοδοτεί όλες τις πτυχές της ζωής του. Η γνώση της ζωής του προστάτη αγίου του κωφού παιδιού το βοηθά να αποκτήσει στόχο πνευματικό μιμούμενο τα κατορθώματά του, παύει να νιώθει μόνο και αδύναμο αφού τελεί υπό την προστασία του και αποκτά ένα φίλο στον οποίο μπορεί να μιλά με την ψυχή του δίχως να χρησιμοποιεί καν τα χέρια του.

Σημαντικά είναι βέβαια και τα όσα αναφέρονται σχετικά με την χρήση του παιδαγωγικού φόβου και των επαίνων. Ο Ι. Συγγραφέας θεωρεί ότι οι γονείς καλούνται να καλλιεργούν τον παιδαγωγικό φόβο στα παιδιά τους γιατί μέσα από αυτόν εξασφαλίζεται η ευκολότερη συμμόρφωσή τους στα όρια που τους θέτουν οι γονείς. Ενώ μέσα από τον έπαινο τα βοηθούν να νιώθουν ότι αξίζουν και να αγωνίζονται ακόμη περισσότερο για να πετύχουν τους στόχους τους (Χρυσόστομος, 1972:138). Τα κωφά παιδιά έχουν ανάγκη και από τα δύο. Μέσα από την γονεϊκή αυστηρότητα κατανοούν τη σοβαρότητα των αιτημάτων της οικογένειάς τους προς τα ίδια και γι αυτό αγωνίζονται να συμμορφώνονται όσο το δυνατόν περισσότερο μπορούν. Αρκεί βέβαια εκ των προτέρων να υπάρχει επακριβής επεξήγηση των λόγων της αυστηρής προσέγγισης που ζητούν οι γονείς. Όταν μάλιστα χρησιμοποιούνται και οι έπαινοι για επιβράβευση τότε τα κωφά παιδιά νιώθουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν, αγωνίζονται ακόμη περισσότερο και αποκτούν κίνητρο για να γίνονται καλύτερα καθημερινά. Τα κωφά παιδιά έχουν ανάγκη από κίνητρα και επιβράβευση γιατί νιώθουν ότι είναι

κατώτερα των ακουόντων λόγω της έλλειψης ακοής. Γι αυτό και απογοητεύονται εύκολα, αρνούνται να συνεχίσουν να προσπαθούν και θυμώνουν όταν αποτυγχάνουν σε κάποια προσπάθειά τους. Περί αυτού του θυμού ο Ι. Χρυσόστομος ομιλεί όταν λέγει ότι οι γονείς καλούνται να εκπαιδεύσουν τα παιδιά τους να ελέγχουν αυτό το πάθος καλλιεργώντας την ανοχή όταν τα αφορά, ενώ να υπερασπίζονται το δίκαιο των άλλων όταν αυτό δεν καθίσταται σεβαστό (Χρυσόστομος, 1972:166-1168). Τα κωφά παιδιά έχουν μία ιδιαίτερη καχυποψία προς τους ακούντες, αλλά και προς τους άλλους κωφούς εξαιτίας της κώφωσής τους. Με αποτέλεσμα να δημιουργούνται παρεξηγήσεις και να αυτοαπομονώνονται. Η καλλιέργεια από τους γονείς της ανεκτικότητας είναι αυτό που ταιριάζει απόλυτα στα κωφά παιδιά. Και βέβαια ως συμπλήρωμα η εκούσια υπεράσπιση του δικαίου των άλλων όταν αυτό καταπατείται. Με αυτόν τον τρόπο τα κωφά παιδιά θα μπορούν να κοινωνικοποιηθούν ευκολότερα απολαμβάνοντας την παρουσία των άλλων και χωρίς να νιώθουν μειονεκτικά.

Από όλα όσα αναφέρθηκαν καθίσταται σαφές ότι ο Ιερός Χρυσόστομος στην συγκεκριμένη ομιλία του μπορεί κάλλιστα να συμβάλει στην οικογενειακή συμβουλευτική γονέων κωφών παιδιών αφού οι προτροπές του έχουν την δυνατότητα να εφαρμοσθούν στο έπακρο. Μάλιστα δε έρχεται να καλύψει ένα κενό της οικογενειακής συμβουλευτικής αφού επικεντρώνεται στην ηθική ανάπτυξη των μικρών κωφών, κάτι που λείπει από την ευρύτερη συμβουλευτική. Λαμβάνοντας υπόψη και τις δικές του προτροπές νομίζουμε ότι μπορούμε να οδηγηθούμε στην καλλιέργεια ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων κωφών που δεν θα τελούν υπό σύγχυση, αλλά θα γνωρίζουν ποια στάση να διατηρούν έναντι καθημερινών σπουδαίων ζητημάτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adams, John (1997). *You and your deaf child*. Washington, D.C.: Clerc Books Gallaudet University Press.
- Boroy, Annie (1997). *Mes enfants sourds*. Paris : L' Harmattan.
- Bouvet, Danielle (2003). *La parole de l'enfant Pour une éducation bilingue de l'enfant sourd*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Delaporte, Yves (2002). *Les Sourds c'est comme ça*. Paris : Editions de la Maison des sciences de l' home.
- Galkowski, Tadeusz (1994). *Développement et éducation des enfants sourds et malentendants*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Κεσανίδης, Κωνσταντίνος (2005). *Η κρίση των εφήβων στη σύγχρονη οικογένεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lane, Harlan (1996). *A Journey into the Deaf-World*, California: Dawnsignpress.
- Μαντζαρίδης, Γεώργιος (1991). *Χριστιανική Ηθική*. Θεσσαλονίκη: Πουρναρά.
- Meadow, Kathryn Mertens, Donna Sass, Marilyn (2003). *Parents and their deaf children*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Moore, Donald (1996). *Educating the Deaf*, Washington, D.C.: Gallaudet University.
- Παπαδάκης, Κωστής (1993). *Θέματα αγωγής του παιδιού κατά τον Ιερό Χρυσόστομο*, Ρέθυμνο: Ροδάμανθος.
- Sources, Chrétiennes (1972). *Jean Chrysostome sur la vaine gloire et l'éducation des enfants*. Paris : Les éditions du CERF.
- Χαρώνης, Βασίλειος (1993). *Παιδαγωγική Ανθρωπολογία Ιωάννου Χρυσοστόμου*, τ.Α΄, Αθήνα: Το Βυζάντιον.

Η προσαρμοστικότητα των παιδιών στη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό: συμβουλευτική προσέγγιση

Ιωάννης Μακρής

Εκπαιδευτικός - Σύμβουλος Σταδιοδρομίας,

1^ο ΕΠΑΛ Κορωπίου

Email: yanmakris@yahoo.gr

Ολυμπία Μαραγκού

Εκπαιδευτικός, MSc - Σύμβουλος Σταδιοδρομίας,

Γυμνασίου Μεγαλόπολης

Email: olmaragou@yahoo.com

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει το επίπεδο της σχολικής προσαρμοστικότητας μαθητών/-τριών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στην έρευνα συμμετείχαν 211 παιδιά (96 αγόρια και 115 κορίτσια) νηπιαγωγείου και Α΄τάξης δημοτικού, ηλικίας 4-7 ετών. Για τον έλεγχο της σχολικής προσαρμοστικότητας χρησιμοποιήθηκε μέρος του καταλόγου παιδικής συμπεριφοράς του Achenbach (1991), όσον αφορά τα προσαρμοστικά χαρακτηριστικά και απευθυνόταν στον δάσκαλο. Ο έλεγχος της σχολικής προσαρμοστικότητας έγινε βάσει της ηλικίας των μαθητών και του φύλου τους. Σε σχέση με την ηλικία των μαθητών η έρευνα δεν αποκάλυψε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές των δύο ομάδων του δείγματος. Εντούτοις, εξετάζοντας το φύλο των παιδιών, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα αγόρια των δύο ομάδων όπου φάνηκε ότι τα αγόρια του νηπιαγωγείου έχουν καλύτερη προσαρμοστικότητα σε σχέση με τα αγόρια της Α΄τάξης δημοτικού. Εξετάζοντας το βαθμό της προσαρμοστικής λειτουργικότητας των αγοριών και κοριτσιών της Α΄τάξης δημοτικού, οι εκπαιδευτικοί εκτίμησαν ότι διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους κάτι που δεν ισχύει γι'αυτά του νηπιαγωγείου. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σχολιάζονται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο να ευαισθητοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί-σύμβουλοι αναφορικά με την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό και τα αποτελέσματα αυτά να αποτελέσουν την αφορμή για μία πιο μεθοδική έρευνα στο μέλλον.

Λέξεις κλειδιά: Προσαρμοστικότητα, μετάβαση, μαθητές νηπιαγωγείου, μαθητές Α΄ τάξης δημοτικού

1. Εισαγωγή

Η προσαρμογή του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης και έρευνας της Ψυχοπαιδαγωγικής Επιστήμης, προκειμένου να δοθεί απάντηση σε βασικά ερωτήματα που θέτει η σχολική αγωγή, ιδιαίτερα στις κρίσιμες μεταβατικές φάσεις, όταν δηλαδή, το παιδί εισάγεται στο νηπιαγωγείο ή στο δημοτικό σχολείο, όταν προάγεται σε μια ανώτερη τάξη, όταν αλλάζει σχολείο ή όταν μεταβαίνει από μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην επόμενη (Κακαβούλης, 1984).

Η είσοδος στο νηπιαγωγείο υποθέτουμε ότι προβάλλει σοβαρές προσαρμοστικές απαιτήσεις και προκαλεί έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις, προβληματικές, ίσως σε ορισμένες περιπτώσεις παιδιών. Η έρευνα του Lazarus (1995) έδειξε ότι ένα ποσοστό παιδιών δεν μπορεί να διαχειρισθεί και να αξιοποιήσει δημιουργικά τις νέες απαιτήσεις και προκλήσεις, με αποτέλεσμα να βιώνει αρνητικές εμπειρίες και στρες στο ξεκίνημα της σχολικής του πορείας. Αυτές οι αρνητικές εμπειρίες και το στρες είναι πολύ πιθανό να έχουν διαβρωτικές επιπτώσεις στα κίνητρα, στην ανάπτυξη, στις επιδόσεις και στην ψυχολογική σταθερότητα του παιδιού (Rudolph, et al., 2001).

Το νηπιαγωγείο, αναμφισβήτητα, παίζει σημαντικό διαμεσολαβητικό ρόλο στην ομαλή προσαρμογή του παιδιού στο δημοτικό σχολείο και αποτελεί τη γέφυρα που συνδέει τα δύο διαδοχικά και διαφορετικά περιβάλλοντα.

Η είσοδος του παιδιού στο δημοτικό σχολείο είναι πολύ βασικό γεγονός, γιατί του δημιουργεί αναστολές για το ρόλο του στη σχολική τάξη, ο οποίος, συνήθως, πρέπει να αποκτηθεί στην πορεία μέσω των επιδόσεών του. Το είδος της επίδοσης εξαρτάται από την ομάδα, την ηλικία και το φύλο του παιδιού. Ακόμη και στην περίπτωση κατά την οποία τα παιδιά έχουν ήδη βιώσει τη διαφορά του περιβάλλοντος του σπιτιού σε σχέση με αυτό του νηπιαγωγείου, θα χρειαστεί κατά την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο να αντιμετωπίσουν παρόμοιες προκλήσεις για προσαρμογή στις νέες συνθήκες αναλαμβάνοντας πλέον το ρόλο του «μαθητή» (Kakavoulis, 1994).

Στη μελέτη (Stemmler, et al., 2005) για την προβληματική συμπεριφορά παιδιών στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο, σε σύνολο 448 παιδιών (221 αγόρια και 227 κορίτσια) που μελετήθηκαν, βάσει του ερωτηματολογίου για την Κοινωνική Συμπεριφορά (Tremblay, et al., 1992) που συμπληρώθηκε από δασκάλους, διαπιστώθηκε ότι το 7% των παιδιών παρουσίαζε προβλήματα συμπεριφοράς. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι το 10% των

αγοριών και το 4% των κοριτσιών που παρουσιάζει προβλήματα στο νηπιαγωγείο φαίνεται ότι είναι πολύ πιθανό να τα εμφανίζει και στο δημοτικό. Η πλειοψηφία των παιδιών που δεν εμφάνισαν προβλήματα συμπεριφοράς στο νηπιαγωγείο, είχαν ομαλή προσαρμογή στο δημοτικό. Στην πιο πρόσφατη μελέτη (Jorjoliani, et al., 2008) για τα κλινικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά της προσαρμογής στο δημοτικό σχολείο, από τα 120 συνολικά παιδιά (70 κορίτσια και 50 αγόρια) που μελετήθηκαν, διαπιστώθηκε ότι το 56% των μαθητών ήταν καλά προσαρμοσμένο στις υποχρεώσεις του σχολείου. Για το υπόλοιπο των περιπτώσεων αποκαλύφθηκε μια σειρά δυσκολιών προσαρμογής σε διαφορετικό βαθμό και μορφή. Δυσκολίες προσαρμογής σε σχέση με τη γνωστική ικανότητα παρατηρήθηκαν στο 14% των παιδιών. Συναισθηματικές διαταραχές απέναντι στην διαδικασία της μάθησης αποκαλύφθηκαν στο 18% των παιδιών. Και τέλος, προβλήματα συμπεριφοράς παρατηρήθηκαν στο 12% των παιδιών.

Όπως αναφέρει ο Παπάνης (2007), η προβληματική συμπεριφορά αξιολογείται συχνά βάσει ερωτηματολογίων, τα οποία συμπληρώνονται από ενήλικους του περιβάλλοντος του παιδιού. Μετά τους γονείς οι δάσκαλοι θεωρούνται ως η πιο αξιόπιστη πηγή πληροφόρησης για την συμπεριφορά των παιδιών, γιατί: α) βρίσκονται σε πιο συχνή επαφή με τα παιδιά, β) θεωρούνται σημαντικοί φορείς της κοινωνικοποίησης των παιδιών και επηρεάζουν σημαντικά την μελλοντική τους εξέλιξη και ανάπτυξη, γ) στις αναφορές τους είναι πολύ πιο αντικειμενικοί από τους γονείς, γιατί δεν φορτίζονται συναισθηματικά (Achenbach, & Edelbrock, 1991) και δ) στο θέμα της σχολικής επίδοσης των παιδιών, που συσχετίζεται με την ψυχική υγεία, θεωρείται ότι κατέχουν καθοριστικό ρόλο. Σύμφωνα με τις αναφορές των δασκάλων τα προβλήματα τείνουν να μειώνονται σε συχνότητα με την ηλικία ενώ στα αγόρια διαπιστώνονται γενικά περισσότερα προβλήματα ιδιαίτερα στον τομέα της αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Καλαντζή-Αζίζι, & Μπεζεβέγκης, 1990).

Τέλος, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι τα προβλήματα προσαρμογής των παιδιών κατά τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο απασχόλησαν και συνεχίζουν να απασχολούν αρκετούς Έλληνες επιστήμονες, οι οποίοι κινούνται κυρίως γύρω από την προβληματική της χρονικής στιγμής της σχολικής ένταξης (Ζάχαρης, 1995. Πανταζής, 1997. Κιτσαράς, 1998. Καραμπάτσος, 2000. Βρυγιώτη, 2000. Σωτηρίου, & Ζαφειροπούλου, 2003. Βρυγιώτη, 2005. Μπαγάκης, κ.ά., 2006. Γουργιώτου, 2008).

2. Το δείγμα

Το δείγμα της έρευνας, το οποίο επιλέχθηκε με βάση την ευκολία πρόσβασης στα σχολεία του νομού Αττικής, αποτελείται από διακόσιους έντεκα (211) μαθητές και

μαθήτριες, ηλικίας 4-7 ετών ($M.O. = 5.91$, $T.A. = 0.84$). Εκατόν επτά (107) νήπια συνέστησαν την πρώτη ομάδα (μαθητές νηπιαγωγείων), και εκατόν τέσσερις (104) μαθητές αποτέλεσαν τη δεύτερη ομάδα (μαθητές Α΄ τάξης Δημοτικού σχολείου). Το 44,86% είναι αγόρια που προέρχονται από νηπιαγωγεία, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τα αγόρια από την Α΄ τάξη Δημοτικού σχολείου είναι 46,15%. Επίσης, τα κορίτσια που προέρχονται από νηπιαγωγεία αντιπροσωπεύουν το 55,14%, ενώ αυτά από την Α΄ τάξη Δημοτικού σχολείου το 53,85% (Πίνακας 1).

Πίνακας 1
Το δείγμα της έρευνας

	Νηπιαγωγείο		Α΄ τάξη Δημοτικού		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
Αγόρια	48	44,86/ 50	48	46,15/ 50	96	45,5
Κορίτσια	59	55,14/ 51,3	56	53,85/ 48,7	115	54,5
Σύνολο	107	50,7	104	49,3	211	100

3. Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τον έλεγχο της σχολικής προσαρμοστικότητας του μαθητή στον ευρύτερο χώρο του σχολείου χρησιμοποιήθηκε μέρος του καταλόγου παιδικής συμπεριφοράς του Achenbach (CBCL, 1991), όσον αφορά τα προσαρμοστικά χαρακτηριστικά, που απευθυνόταν στον δάσκαλο. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε η υποκλίμακα της προσαρμοστικότητας για τη διερεύνηση του βαθμού προσαρμοστικότητας του παιδιού μέσα στο σχολικό περιβάλλον, για τους παρακάτω λόγους:

α) Ο κατάλογος παιδικής συμπεριφοράς του Achenbach έχει σχεδιαστεί με στόχο την αρτιότερη εκτίμηση, καθώς εστιάζει στις παραμέτρους της συμπεριφοράς και στα σύνδρομα τα οποία είναι κοινά και για τα δύο φύλλα, σε ένα ευρύ φάσμα ηλικιών (4-18 ετών).

β) Ο κατάλογος παιδικής συμπεριφοράς του Achenbach είναι σταθμισμένος στον ελληνικό πληθυσμό (1995) από τη Εταιρεία για την Ψυχική Υγεία Παιδιών και Εφήβων [Διακρατική έρευνα: «European Study for the Hyper Kinetic Disorder» για τη στάθμιση στον

ελληνικό πληθυσμό του καταλόγου παιδικής συμπεριφοράς - Child Behavior Checklist (Profile 1991) του T. Achenbach].

Η δομή του ερωτηματολογίου αποτελείται: α) από δημογραφικά στοιχεία του παιδιού (φύλο, ηλικία, τάξη), και β) από τέσσερις ερωτήσεις: «Πόσο εργάζεται;», «Πόσο σωστά συμπεριφέρεται;», «Πόσο αποδίδει στη μάθησή του ανεξάρτητα από τις ικανότητές του;» και «Πόσο χαρούμενος είναι;».

Ο δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's alpha για την υποκλίμακα της προσαρμοστικότητας των μαθητών στο νηπιαγωγείο βρέθηκε $\alpha = .90$ και στην Α' τάξη δημοτικού $\alpha = .75$.

Τα στοιχεία του παιδιού (φύλο και ηλικία) αποτέλεσαν τις ανεξάρτητες μεταβλητές και οι τέσσερις ερωτήσεις μαζί με το βαθμό προσαρμοστικότητας του κάθε παιδιού αποτέλεσαν τις εξαρτημένες μεταβλητές.

4. Αποτελέσματα

Ο βαθμός της σχολικής προσαρμοστικότητας των μαθητών στο νηπιαγωγείο και στην Α' τάξη δημοτικού, όπως προκύπτει από τις εκτιμήσεις των δασκάλων, στο τεστ του Achenbach, μετρήθηκε από το 4 έως το 28 με μέσο όρο (M.O.) 19.62 για τους μαθητές του νηπιαγωγείου και 18.26 για τους μαθητές της Α' τάξης δημοτικού. Ο έλεγχος δεν αποκαλύπτει στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές των δύο ομάδων του δείγματος. Εντούτοις, σε ό,τι αφορά τα ερωτήματα «πόσο αποδίδουν στη μάθησή τους ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους» ($t[209] = 2.18, p < .05$) και «πόσο χαρούμενα είναι» ($t[209] = 2.22, p < .05$) οι δάσκαλοι φαίνεται να διακρίνουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές των δύο ομάδων όπου υπερέχουν οι μαθητές του νηπιαγωγείου. Στα ερωτήματα «πόσο εργάζονται» και «πόσο σωστά συμπεριφέρονται», οι δάσκαλοι δεν εντοπίζουν σημαντικές διαφορές (Πίνακας 2).

Πίνακας 2

Διαφορές στις μεταβλητές της έρευνας με βάση την ηλικία των μαθητών

	Νηπιαγωγείο		Α' τάξη δημοτικού		t
	M.O.	T. A.	M.O.	T. A.	
Βαθμός προσαρμοστικότητας	19,62	5,41	18,26	5,03	1,88
Πόσο εργάζεται;	4,61	1,59	4,25	1,62	1,62
Πόσο σωστά συμπεριφέρεται;	4,85	1,51	4,79	1,67	0,28

Πόσο αποδίδει στη μάθησή του

ανεξάρτητα από τις ικανότητές του; 4,94 1,63 4,44 1,72 2,18*

Πόσο χαρούμενος είναι; 5,24 1,37 4,78 1,66 2,22*

Σημείωση: * $p < .05$

Εξετάζοντας το βαθμό της προσαρμοστικής λειτουργικότητας των παιδιών στο σχολείο σε σχέση με το φύλο τους, οι νηπιαγωγοί εκτιμούν ότι τα αγόρια ($M.O. = 19.40$) και τα κορίτσια ($M.O. = 19.80$) του νηπιαγωγείου δε διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους. Το ίδιο συμβαίνει και στα επιμέρους ερωτήματα όπου δεν παρατηρείται καμία σημαντική διαφορά (Πίνακας 3).

Πίνακας 3

Διαφορές στις μεταβλητές της έρευνας με βάση το φύλο των μαθητών στο νηπιαγωγείο

	Αγόρια		Κορίτσια		t
	M.O.	T. A	M.O.	T. A.	
Βαθμός προσαρμοστικότητας	19.40	5.85	19.80	5.06	-0.38
Πόσο εργάζεται;	4,67	1,77	4,56	1,45	0,34
Πόσο σωστά συμπεριφέρεται;	4,60	1,61	5,05	1,41	-1,53
Πόσο αποδίδει στη μάθησή του					
ανεξάρτητα από τις ικανότητές του;	5,00	1,71	4,90	1,57	0,32
Πόσο χαρούμενος είναι;	5,21	1,44	5,27	1,31	-0,24

Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο με τα αγόρια ($M.O. = 16.35$) και τα κορίτσια ($M.O. = 19.89$) της Α΄ τάξης δημοτικού όπου διαπιστώνεται ότι τα κορίτσια του νηπιαγωγείου έχουν καλύτερη προσαρμοστικότητα σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ($t[102] = -3.80, p < .001$). Επίσης, διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά σχετικά με τα ερωτήματα «πόσο εργάζονται», ($t[102] = -3.17, p < .01$), «πόσο σωστά συμπεριφέρονται» ($t[102] = -4.94, p < .001$) και «πόσο αποδίδουν στη μάθησή τους ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους» ($t[102] =$

-2.74, $p < .01$) όπου υπερτερούν τα κορίτσια της Α΄ τάξης δημοτικού. Για το ερώτημα «*πόσο χαρούμενα είναι*» οι δάσκαλοι εκτιμούν ότι για τα αγόρια και τα κορίτσια της Α΄ τάξης δημοτικού δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση (Πίνακας 4).

Πίνακας 4

Διαφορές στις μεταβλητές της έρευνας με βάση το φύλο των μαθητών στην Α΄ τάξη δημοτικού

	Αγόρια		Κορίτσια		<i>t</i>
	M.O.	T. A	M.O.	T. A.	
Βαθμός προσαρμοστικότητας	16,35	5,18	19,89	4,31	-3,80***
Πόσο εργάζεται;	3,73	1,65	4,70	1,46	-3,17**
Πόσο σωστά συμπεριφέρεται;	4,00	1,74	5,46	1,28	-4,94***
Πόσο αποδίδει στη μάθησή του ανεξάρτητα από τις ικανότητές του;	3,96	1,77	4,86	1,57	-2,74**
Πόσο χαρούμενος είναι;	4,67	1,61	4,87	1,71	-0,64

Σημείωση: ** $p < .01$, *** $p < .001$

Εξετάζοντας συγχρόνως το φύλο και την ηλικία των παιδιών, διαπιστώνουμε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα αγόρια των δύο ομάδων ($t[94] = 2.69$, $p < .01$) όπου φαίνεται ότι τα αγόρια του νηπιαγωγείου έχουν καλύτερη προσαρμοστικότητα σε αντίθεση με τα κορίτσια των δύο ομάδων όπου δεν εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά. Από τις εκτιμήσεις των δασκάλων μόνο για τα αγόρια του δείγματος, διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά σχετικά με τα ερωτήματα «*πόσο εργάζονται*» ($t[94] = 2.69$, $p < .01$) και «*πόσο αποδίδουν στη μάθησή τους ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους*» ($t[94] = 2.93$, $p < .01$) όπου τα αγόρια του νηπιαγωγείου εργάζονται και αποδίδουν περισσότερο. Αντίθετα, όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας, τα αγόρια των δύο ομάδων δεν διαφέρουν σημαντικά ως προς τα ερωτήματα «*πόσο σωστά συμπεριφέρονται*» και «*πόσο χαρούμενα είναι*». Όσον αφορά τις εκτιμήσεις των δασκάλων για τα κορίτσια των δύο ομάδων του δείγματος, διαπιστώνεται ότι δεν διαφέρουν σημαντικά σε κανένα ερώτημα (Πίνακας 5).

Πίνακας 5

Διαφορές στις μεταβλητές της έρευνας με βάση το φύλο και την ηλικία των μαθητών

	Νηπιαγωγείο		Α' τάξη δημοτικού		t
	M.O.	T. A	M.O.	T. A.	
Βαθμός προσαρμοστικότητας αγοριών	19,40	5,86	16,35	5,18	2,69**
Βαθμός προσαρμοστικότητας κοριτσιών	19,80	5,06	19,89	4,31	-0,11
Πόσο εργάζονται τα αγόρια;	4,67	1,77	3,73	1,65	2,69**
Πόσο εργάζονται τα κορίτσια;	4,56	1,45	4,70	1,46	-0,50
Πόσο σωστά συμπεριφέρονται τα αγόρια;	4,60	1,61	4,00	1,74	1,77
Πόσο σωστά συμπεριφέρονται τα κορίτσια;	5,05	1,41	5,46	1,28	-1,65
Πόσο αποδίδουν στη μάθησή τους τα αγόρια ανεξάρτητα από τις ικανότητές του;	5,00	1,71	3,96	1,77	2,93**
Πόσο αποδίδουν στη μάθησή τους τα κορίτσια ανεξάρτητα από τις ικανότητές του;	4,90	1,57	4,86	1,57	0,14
Πόσο χαρούμενα είναι τα αγόρια;	5,21	1,44	4,67	1,61	1,73
Πόσο χαρούμενα είναι τα κορίτσια;	5,27	1,31	4,87	1,71	1,40

Σημείωση: ** p < .01

5. Συσχετίσεις

Στους παρακάτω πίνακες αναγράφονται οι συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των ερωτημάτων του ερωτηματολογίου για το νηπιαγωγείο και την Α' τάξη δημοτικού.

Για το νηπιαγωγείο (Πίνακας 6), διαπιστώνουμε υψηλή συσχέτιση και μάλιστα στατιστικά σημαντική για το ερώτημα «πόσο εργάζονται» με τα ερωτήματα «πόσο σωστά

συμπεριφέρονται» ($r = .71, p < .001$) και «πόσο αποδίδουν στη μάθησή τους ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους» ($r = .77, p < .001$), ενώ διαπιστώνουμε μέτρια συσχέτιση σε στατιστικά σημαντικό βαθμό του ερωτήματος «πόσο εργάζονται» με το ερώτημα «πόσο χαρούμενα είναι» ($r = .62, p < .001$). Το ερώτημα «πόσο σωστά συμπεριφέρονται» με το ερώτημα «πόσο αποδίδουν στη μάθησή τους ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους» έχει υψηλή συσχέτιση και μάλιστα στατιστικά σημαντική ($r = .71, p < .001$), ενώ με το ερώτημα «πόσο χαρούμενα είναι» έχει μέτρια συσχέτιση σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ($r = .65, p < .001$). Τέλος, το ερώτημα «πόσο αποδίδουν στη μάθησή τους ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους» με το ερώτημα «πόσο χαρούμενα είναι» έχει υψηλή συσχέτιση και μάλιστα στατιστικά σημαντική ($r = .72, p < .001$).

ΠΙΝΑΚΑΣ 6

Συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές της έρευνας για το νηπιαγωγείο

	1	2	3	4
1. Πόσο εργάζεται;	-	.708***	.768***	.620***
2. Πόσο σωστά συμπεριφέρεται;		-	.713***	.654***
3. Πόσο αποδίδει στη μάθησή του ανεξάρτητα από τις ικανότητές του;			-	.718***
4. Πόσο χαρούμενος είναι;				-

Σημείωση: *** $p < .001$

Σε ό,τι αφορά την Α' τάξη δημοτικού (Πίνακας 7) διαπιστώνουμε μέτρια συσχέτιση σε στατιστικά σημαντικό βαθμό του ερωτήματος «πόσο εργάζονται» με το ερώτημα «πόσο σωστά συμπεριφέρονται» ($r = .65, p < .001$) και υψηλή συσχέτιση, στατιστικά σημαντική, με το ερώτημα «πόσο αποδίδουν στη μάθησή τους ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους» ($r = .76, p < .001$). Επίσης, διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχει συσχέτιση του ερωτήματος «πόσο εργάζονται» με το ερώτημα «πόσο χαρούμενα είναι» ($r = .18$). Το ερώτημα «πόσο σωστά συμπεριφέρονται» με το ερώτημα «πόσο αποδίδουν στη μάθησή τους ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους» έχει μέτρια συσχέτιση σε σημαντικό βαθμό ($r = .60, p < .001$), ενώ με το

ερώτημα «πόσο χαρούμενα είναι» δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση ($r = .06$). Τέλος, το ερώτημα «πόσο αποδίδουν στη μάθησή τους ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους» με το ερώτημα «πόσο χαρούμενα είναι» έχει χαμηλή συσχέτιση σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ($r = .30, p < .01$).

ΠΙΝΑΚΑΣ 7

Συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές της έρευνας για την Α' τάξη

	1	2	3	4
1. Πόσο εργάζεται;	-	.652***	.760***	.183
2. Πόσο σωστά συμπεριφέρεται;		-	.598***	.060
3. Πόσο αποδίδει στη μάθησή του ανεξάρτητα από τις ικανότητές του;			-	.300**
4. Πόσο χαρούμενος είναι;				-

Σημείωση: ** $p < .01$, *** $p < .001$

6. Συμπεράσματα

Ο κατάλογος παιδικής συμπεριφοράς του Achenbach, χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα για τον έλεγχο της σχολικής προσαρμοστικότητας του μαθητή μέσω των τεσσάρων ερωτήσεων: α) πόσο εργάζονται, β) πόσο σωστά συμπεριφέρονται, γ) πόσο αποδίδουν στη μάθησή τους ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους και δ) πόσο χαρούμενα είναι. Επειδή, η έννοια της σχολικής προσαρμοστικότητας δεν περιορίζεται μόνο σ' αυτές τις παραμέτρους, απαιτείται περαιτέρω έρευνα σ' αυτόν τον τομέα, προκειμένου να διευκρινιστούν πλήρως όλες οι συμπεριφορές που συνιστούν τη σχολική προσαρμοστικότητα των παιδιών, με σκοπό την πλήρη μορφωτική και κοινωνική τους ανάπτυξη στο χώρο του σχολείου μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένα προγράμματα αγωγής.

Οι διαφορές που παρατηρήθηκαν με βάση την ηλικία των παιδιών στα θέματα απόδοσης και ευτυχίας, δείχνουν πως κατά την μετάβαση από το νηπιαγωγείο στην Α' τάξη δημοτικού, τα παιδιά αντιμετωπίζουν μια σειρά γνωστικών συναισθηματικών και κοινωνικών απαιτήσεων στις οποίες πρέπει να ανταποκριθούν βάσει συγκεκριμένων προδιαγραφών.

Κατά τη μετάβασή τους από τη μια βαθμίδα στην άλλη καλούνται να ενσωματωθούν σε μια μεγαλύτερη ομάδα με διαφορετικές απαιτήσεις και συνθήκες, να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που παρουσιάζονται από τις σχέσεις τους με τα παιδιά των μεγαλύτερων τάξεων, να προσαρμοστούν στην αλλαγή του προγράμματος που απαιτεί περισσότερη παραμονή στην τάξη, στη διαφοροποίηση των μεθόδων διδασκαλίας, στην αλλαγή του τύπου και του βαθμού εμπλοκής των γονέων (Γουργιώτου, 2008. Μπαγάκης, et al., 2006).

Αναφορικά με το φύλο, για την Α΄ τάξη δημοτικού, οι διαφορές που παρατηρήθηκαν στα θέματα εργασίας, συμπεριφοράς και απόδοσης, είναι γενικά σε συμφωνία με τα ευρήματα άλλων μελετών που δείχνουν πως τα κορίτσια έχουν καλύτερη προσαρμοστικότητα από τα αγόρια αυτής της ηλικίας (Jorjoliani, et al., 2008. Stemmler, et al., 2005). Τα αποτελέσματά μας συνιστούν πως στα σχολεία θα πρέπει να αφιερώνεται περισσότερος χρόνος στον οποίο τα αγόρια θα έχουν την ευκαιρία να καλλιεργήσουν και να εξασκήσουν τις δεξιότητές τους στις προσωπικές σχέσεις, την επίλυση των συγκρούσεων, ή στη συνεργατική συμπεριφορά, όπως κάνουν τα κορίτσια.

Τέλος, τα αποτελέσματα των αναλύσεων συσχέτισης φανερώνουν, πως στα παιδιά του νηπιαγωγείου η ευτυχία έχει μέτρια συσχέτιση με την εργασία και τη συμπεριφορά, ίσως γιατί τα παιδιά αυτής της ηλικίας δε συνδέουν στενά τη χαρά, την ευτυχία και την υψηλή αυτοεκτίμηση με τη στάση τους απέναντι στην εργασία και τη συμπεριφορά μέσα στα πλαίσια της προσχολικής εκπαίδευσης. Αυτό το γεγονός μπορεί να δημιουργήσει θετικές προσδοκίες στο παιδί αναφορικά με το δημοτικό σχολείο, να το βοηθήσει να εξοικειωθεί με το χώρο του σχολείου γενικότερα και να μειώσει τα πιθανά συναισθήματα ανασφάλειας μπροστά σε κάθε μετάβαση από βαθμίδα σε βαθμίδα εκπαίδευσης.

Όμως, η ευτυχία είναι σε υψηλή συσχέτιση με την απόδοση, γεγονός που αποδεικνύει πως ο παράγοντας απόδοση σχετίζεται με την εικόνα και τη θέση των παιδιών στη σχολική τάξη, δηλαδή ο τρόπος που ανταποκρίνονται στις γνωστικές απαιτήσεις και δεξιότητες αυτής της χρονικής στιγμής, η συνέπεια, η προσαρμογή στους κανόνες της τάξης, επηρεάζει αρκετά σημαντικά τον ψυχισμό, ενδεχομένως και την προσωπικότητά τους.

Όσον αφορά τις μεταβλητές που παρουσιάζουν υψηλή συσχέτιση, θα σημειώναμε πως η εργασία έχει υψηλή συσχέτιση με την απόδοση και την συμπεριφορά, γεγονός αρκετά λογικό αφού η απόδοση ενός μαθητή προέρχεται και συνδέεται στενά με την εργασία και τον κόπο που καταβάλλει όταν την πραγματοποιεί και αν το αποτέλεσμα δεν ικανοποιεί τον ίδιο ή τους γύρω του, αυτό θα έχει επιπτώσεις και στη συμπεριφορά του. Η παραπάνω σκέψη έρχεται ίσως να δικαιολογήσει την υψηλή συσχέτιση που σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, έχει η απόδοση του μαθητή του νηπιαγωγείου με τη συμπεριφορά.

Αναφορικά με το Δημοτικό, παρατηρούμε ότι στους μαθητές αυτής της βαθμίδας υπάρχει μέτρια συσχέτιση ανάμεσα στη συμπεριφορά, στην εργασία και στην απόδοσή τους, δηλώνοντας ότι η θετική συμπεριφορά μπορεί να προέρχεται από τη συνεργατικότητα, τη θερμή επικοινωνία ανάμεσα στα παιδιά και να εδραιώνει στοιχεία ψυχικής υγείας που δε φαίνεται να επηρεάζονται πολύ από την εργασία και την απόδοση στην τάξη, όμως παράλληλα η εργασία έχει υψηλή συσχέτιση με την απόδοση, πράγμα που καταδεικνύει την αλλαγή βαθμίδας, με δεδομένο ότι στο δημοτικό οι απαιτήσεις εργασίας και απόδοσης είναι υψηλότερες σε σχέση με το νηπιαγωγείο και η αξιολόγηση κάνει φανερή την παρουσία της.

Σχετικά με την ευτυχία, παρατηρούμε ότι δε σχετίζεται ούτε με τη συμπεριφορά ούτε με την εργασία και δείχνει χαμηλή συσχέτιση με την απόδοση, πιθανά επειδή τα παιδιά στη μεταβατική αυτή περίοδο μπορούν να είναι ικανοποιημένα και ευτυχημένα χωρίς να εξαρτούν την ψυχική τους κατάσταση από την εργασία στο σχολείο και να καταφέρνουν να συνυπάρχουν σε μία ατμόσφαιρα κατάλληλη που να εξασφαλίζει και να προάγει τα θετικά συναισθήματα προς όλες τις πλευρές.

Τέλος, παρατηρείται μέτρια συσχέτιση ανάμεσα στην απόδοση και στη συμπεριφορά, ίσως γιατί η πρόοδος του μαθητή συγκρίνεται με αυτή των άλλων και όχι με προγενέστερη δική του, όπως ίσως θα όφειλε, πράγμα που έχει πιθανά το αποτέλεσμα να αλλοιώνει την ίδια τη συμπεριφορά αφού συχνά ο τρόπος που φέρεται κάποιος στους άλλους σε αυτές τις ηλικίες εξαρτάται αρκετά από τη θέση που έχει στο σχολικό πλαίσιο της τάξης ανάλογα με την επίδοση που παρουσιάζει.

Σε αυτό το σημείο θα μπορούσαμε να σημειώσουμε πως με δεδομένο ότι η τάξη και το σχολείο γενικότερα αποτελούν μικρογραφία της κοινωνίας όπου ο μαθητής οφείλει μέσα από καθημερινές διαδικασίες να βρει τη θέση του, ο εκπαιδευτικός πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη του τα περιεχόμενα της μάθησης και το πλαίσιο μέσα στο οποίο η μάθηση πραγματοποιείται, έτσι ώστε οι μαθητές να οδηγηθούν με ασφαλή τρόπο, χωρίς στοιχεία δυσπροσαρμοστίας, στη μετάβασή τους από βαθμίδα σε βαθμίδα. Οι εκπαιδευτικοί που θα δράσουν συμβουλευτικά, θα μπορέσουν να παρέμβουν με άμεσο και αποτελεσματικό τρόπο και σε συνδυασμό με τη στάση των γονέων θα καταφέρουν να εξασφαλίσουν ένα ασφαλές κλίμα φοίτησης για αυτά τα παιδιά και να διαχειρισθούν σωστά κάθε πιθανό πρόβλημα. Έτσι, οι μαθητές θα καταφέρουν να αυτονομηθούν, να ανταποκριθούν στο κάθε επίπεδο μάθησης και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον και να ζήσουν με μοναδικό τρόπο το ταξίδι της εκπαίδευσης και της καλλιέργειας.

Παρόλο που τα παραπάνω ευρήματα είναι αρκετά ενδιαφέροντα, η συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς που είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη.

Με δεδομένο ότι το δείγμα (211 μαθητές) επιλέχθηκε από συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή, δεν παρέχει τη δυνατότητα γενικευσιμότητας των ευρημάτων. Μπορεί όμως να αποτελέσει την αφορμή για μία πιο μεθοδική έρευνα στο μέλλον.

Ακόμη, είναι σημαντική η εξέταση των δεδομένων και με διαχρονικές μελέτες, οι οποίες θα εξασφαλίσουν τη δυνατότητα ερμηνείας αιτιωδών σχέσεων στα πορίσματα. Η παρούσα έρευνα μπορεί να δώσει την ευκαιρία για τον αρχικό σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων με στόχο να ευαισθητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό.

Βιβλιογραφία

Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist and Child Behavior Profile (1991)*. Burlington, VT: University Associates in Psychiatry.

Βруниώτη, Π. (2000). *Θεσμικός διαχωρισμός και συνεργασία μεταξύ Νηπιαγωγείου και Πρωτοβάθμιου Σχολείου στη Γερμανία και στην Ελλάδα. Εμπειρική-Συγκριτική προσέγγιση των απόψεων Ελλήνων και Γερμανών εκπαιδευτικών*. Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα.

Βруниώτη, Π. (2005). Μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο: Μια οικοσυστημική ερευνητική προσέγγιση των κοινωνικών σχέσεων των αρχάριων μαθητών και μαθητριών στη σχολική τάξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 39.

Γουργιώτου, Ε. (2008). *Αποτελεσματικές πρακτικές μετάβασης των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο*. Εισήγηση στο Κεντρικό Επιμορφωτικό Σεμινάριο Στελεχών της Εκπαίδευσης. ΥΠΕΠΘ, Αθήνα, 24 Ιανουαρίου.

Jorjoliani, L., Vekua, M., Chkhartishvili, E., Karseladze, R., Saginadze, L., & Bigvava, T. (2008). *Clinical and psychological characteristics of school adaptation*. Paghava Institute of Pediatrics, Tbilisi, Georgia. Ανασύρθηκε στις 15/03/2010 από την <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/>

Κακαβούλη, Α.Κ. (1984). *Η μετάβαση των μαθητών από την πρωτοβάθμια στη μέση εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα.

Καλαντζή-Αζίζι, Α., & Μπεξεβέγκης, Η. (1990). Αξιολόγηση από δασκάλους της προβληματικής συμπεριφοράς παιδιών σχολικής ηλικίας. *Νεοελληνική Παιδεία*, 21, 106-124.

Καραμπάτσος, Α. (2000). *Παράγοντες και εκτιμήσεις σχολικής ετοιμότητας*. Αθήνα: Ατραπός.

Κιτσαράς, Γ.Δ. (1998). *Εισαγωγή στην προσχολική παιδαγωγική*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Kakavoulis, A.K. (1994). Continuity in early childhood education: transition from pre-school to school. *International Journal of Early Years Education*, 2(1), 41-51.

Lazarus, R.S. (1995). Stress und Stressbewältigung – Ein Paradigma. Στο: S. H. Filipp (Hrsg.). *Kritische Lebensereignisse*. Beltz: Weinheim.

Μπαγάκης Γ., Διδάχου Ε., Βαλμάς, Φ., Λουμάκου, Μ., & Πομόνης Μ. (2006). Αυτομόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών: Ένα παράδειγμα μέσα από τη συνεργασία δασκάλων και νηπιαγωγών για την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Στο Γ. Μπαγάκης, (επιμ.). *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πανταζής, Σ. (1997). Η κατάργηση της υποχρεωτικής εγγραφής των παιδιών ηλικίας 5^{1/2} χρόνων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 94, 26-34 και 95, 32-49.

Παπάνης, Ε. (2007). *Αξιολόγηση της κοινωνικής επάρκειας και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς μαθητών σχολικής ηλικίας*. Ανασύρθηκε στις 4/03/2010 από την <http://epapanis.blogspot.com/search/label/>

Rudolph, D. K., Lambert, F. S., Clark, G. A., & Kurlakowsky, D. K. (2001). Negotiating the Transition to Middle School: The Role of Self-Regulatory Processes. *Child Development*, 72(3), 929-946.

Stemmler, M., Lösel, F., Beelmann, A., Jaurusch, S., & Zenkert, B. (2005). Child problem behavior in kindergarten and in primary school: A comparison between prediction configural frequency analysis and multiple regression. *Psychology Science*, 47, 467-478.

Tremblay, R. E., Vitaro, F., Gagnon, C., Piché, C., & Royer, N. (1992). A prosocial scale for the Preschool Social Behavior Questionnaire: Concurrent and predictive correlates. *International Journal of Behavioral Development*, 15, 227-245.

Ζάχαρης, Δ. (1995). *Παιδαγωγική Ψυχολογία. Σχολική ικανότητα του παιδιού ή παιδική ικανότητα του σχολείου*; Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς και πρόληψη υποεπίδοσης στη σχολική μονάδα- ο ρόλος της συμβουλευτικής

Μπιλανάκη, Ελευθερία

εκπαιδευτικός- ψυχολόγος

Email: elmpilanaki@gmail.com

Περίληψη

Η συμβουλευτική είτε ως στόχος, είτε ως αναπτυσσόμενη σχέση μεταξύ των ατόμων (Μαλικιώση, 1998) αποτελεί μια μορφή δράσης που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός μέσα ή έξω από τη σχολική αίθουσα. Πιο συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός απευθύνεται τόσο στο άτομο, όσο και στην ομάδα και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους καθορίζονται από ψυχολογικές διεργασίες. Από την έναρξη έως τη λήξη του σχολικού έτους υποδέχεται τους μαθητές, βοηθά στην εμπέδωση της διδακτέας ύλης, διαχειρίζεται προβλήματα συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 2008).

Η παρούσα εργασία υποστηρίζει ότι) στα πλαίσια της ενεργούς αναστοχαστικής έρευνας (Βάμβουκας, 2007, Cohen-Manion-Morrison, 2000), ο σχεδιασμός και η χορήγηση ενός ερωτηματολογίου (Bell, 1997) μπορεί να συμβάλλει στη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών της εκπαίδευσης καθώς και να διευρύνει το συμβουλευτικό ρόλο του εκπαιδευτικού σε θέματα που σχετίζονται με προβλήματα συμπεριφοράς και μειωμένης επίδοσης (:υποεπίδοσης) σε σχέση με την αναμενόμενη που έχει ως βάση τη χρονολογική ηλικία του μαθητή.

Λέξεις – κλειδιά: προβλήματα συμπεριφοράς, action research, school guidance and counseling

1. Εισαγωγή

Είναι κοινός τόπος ότι η συμβουλευτική ψυχολογία αποτελείται από τη θεωρία, την έρευνα και την εφαρμογή. (Μαλικιώση – Λοϊζου, 1998). Η συμβουλευτική σχέση ως εφαρμογή επιτρέπει στον πελάτη να αναπτύξει αυτογνωσία (Δημητρόπουλος, 1998) και να κινηθεί με βάση το νέο του προσανατολισμό. Άλλωστε, παρά τις επιμέρους διαφορές τους, οι περισσότερες θεωρίες επικεντρώνονται στην αξία της συμβουλευτικής σχέσης.

Η παιδαγωγική σχέση που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός μέσα ή έξω από τη σχολική αίθουσα είναι δυναμική, δυαδική, αμφίδρομη, τριγωνική (μαθητής-ομάδα- διδάσκων) και η

συντελούμενη μάθηση καθορίζεται από ψυχολογικές συναλλαγές και διαδικασίες. (Μπέλλας, 1985, Καψάλης, 1986), όπως π.χ. ταυτίσεις, μεταβιβάσεις, αντίσταση, ματαίωση.

2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός δεν είναι, μόνο ο «τροφοδότης γνώσεων» σε μια ζωντανή σχέση προσώπων, ο ειδικός επιστήμων με βάση την κατάρτισή του, αλλά και ο σύμβουλος που αναγνωρίζει τις ανάγκες, τις ιδιαιτερότητες ή τις δυσκολίες στη μάθηση ή στη συμπεριφορά τους και συμβάλλει στην ανίχνευση των προτερημάτων ή στη βελτίωση των δεξιοτήτων των μαθητών με σκοπό την επίτευξη της μάθησης.

Επομένως ο εκπαιδευτικός θεωρείται δεδομένο ότι σε πρώτο επίπεδο γνωρίζει τα σημεία σύγκλισης των θεωριών μάθησης (Κασσωτάκης και Φλουρή, 2006. Κολιάδης, 2006), όπως π.χ. άσκηση, επανάληψη, ενίσχυση, κωδικοποίηση, σημασία προ-οργανωτών, προσαρμογή της διδακτέας ύλης και εξατομίκευση διδακτικών ενεργειών, διαφοροποίηση διδασκαλίας και ενίσχυση της διερευνητικής – κριτικής ικανότητας των μαθητών, σημασία προτύπων κλπ.

Επιπλέον ο εκπαιδευτικός οφείλει, προκειμένου να είναι η διδασκαλία του αποτελεσματική, να γνωρίζει και να εφαρμόζει τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας και να καθορίζει την πορεία της διδασκαλίας με σύγχρονες διδακτικές αρχές και μεθόδους (Κασσωτάκης και Φλουρή, 2005. Ματσαγγούρας, 2007. Baudrit Alain, 2005).

Ωστόσο σε δεύτερο επίπεδο ο εκπαιδευτικός απευθύνεται σε μια αναπτυσσόμενη προσωπικότητα που συναπαρτίζεται στην ιδιαιτερότητά της από το γνωστικό, το συναισθηματικό και ψυχοκινητικό στοιχείο και σε μια ομάδα με διαφορετικού τύπου για τον καθένα μαθητή γνωστική, ηθική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη (Fontana, 1995).

Πιο συγκεκριμένα κατά την έναρξη του σχολικού έτους ο εκπαιδευτικός υποδέχεται τους μαθητές αν και δεν είναι, πάντα, όλοι οι μαθητές προετοιμασμένοι να αποδεχτούν τη σχολική καθημερινότητα (Herbert, 1993. Τσιάντης, 1988. Clark, 1971. Μάνος, 1997. Μαρκοβίτης και Τζουριάδου, 1991) με αποτέλεσμα στη συνέχεια του έτους, τη σχολική υποεπίδοση, τα προβλήματα συμπεριφοράς και την αποτυχία.

Επίσης κατά τη διάρκεια του έτους ο εκπαιδευτικός βοηθά το μαθητή στην εμπέδωση της διδακτέας ύλης καθώς και στην επιτυχή διεκπεραίωση διαγωνισμάτων, ή εξετάσεων τα οποία αποτελούν στρεσογόνα γεγονότα, αφού συντελούν όχι μόνο στην αυτοεκτίμηση (Μακρή-Μπότσαρη, 2001), αλλά και στην αποδοχή των μαθητών από την ομάδα των συνομηλίκων. Όμως, αρκετοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πιθανά δε θα μπορέσουν να

ανταποκριθούν στη σχολική εργασία με αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση, το στιγματισμό και την εγκατάλειψη των προσπαθειών τους (Δοίκου- Αυλίδου, 2002).

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος η στάση του εκπαιδευτικού επηρεάζει το σύνολο της τάξης και την πορεία της μαθησιακής διαδικασίας με το χειρισμό των προβλημάτων συμπεριφοράς. Ενδεχομένως, ακόμη και η επιτυχία ή η περιέργεια να εκληφθούν από το παιδί με τραυματικές εμπειρίες ως απειλητικές καταστάσεις και να οδηγήσουν στην αναστολή της έκφρασης των ικανοτήτων του (Αναγνωστόπουλος, 2005).

Από την άλλη πλευρά ο εκπαιδευτικός βρίσκεται σε ένα επίπεδο επαγγελματικής ανάπτυξης ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας, όπως κάθε εργαζόμενος. Τα ποσοστά εργασιακού του άγχους πιθανόν να είναι ιδιαίτερα αυξημένα, αφού εργάζεται κάτω από συνθήκες πίεσης (Fontana, 1988).

3. Μαθητικός πληθυσμός με προβλήματα συμπεριφοράς – σχέση με υποεπίδοση

Μορφές συμπεριφοράς που δηλώνουν απροσεξία στο μάθημα, αδιαφορία, «αντίδραση», «υπερκινητικότητα», «εριστικότητα», «περιφρόνηση» προς τη σχολική ζωή, «λεκτική ή σωματική βιαιοπραγία» που προβληματίζουν το διδάσκοντα. (Ματσαγγούρας, 2008. Κουρκούτας, 2007). Εκτός από τα μικροπροβλήματα εμφανίζονται και τα επίμονα προβλήματα συμπεριφοράς που δεν αντιμετωπίζονται με τους συνήθεις παιδαγωγικούς τρόπους πχ. προοδευτική παρέμβαση, υπενθύμιση κανόνων, αλλαγή θέσης, αλλά με επιπλήξεις ή και με επιβολή ποινών.

Συνήθως, ωστόσο, η επιβολή αυστηρών ποινών έχει τα αντίθετα αποτελέσματα, αφού ο υπαίτιος στιγματίζεται, εγκαταλείπει τις προσπάθειες του στο γνωστικό αντικείμενο, υιοθετεί το ρόλο του «διασκεδαστή» ή του αντιρρησία της τάξης και συσσωρεύει αποτυχίες, όσον αφορά στη σχολική επίδοση. Η απογοήτευση και η εγκατάλειψη των προσπαθειών, αφού αυτές δεν επαινούνται και δεν αναγνωρίζονται προκαλούν χαμηλή επίδοση και ο φαύλος κύκλος συνεχίζεται.

4. Νέες μορφές διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς

Οπωσδήποτε η διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς χρειάζεται να περιλαμβάνει ένα στάδιο πρόληψης : από την πλευρά του εκπαιδευτικού την οργάνωση του χρόνου και του τρόπου της μάθησης, τον έλεγχο της ροής του άγχους των μαθητών (Wragg, 2001) μπροστά στη νέα γνώση. Προϋποθέτει την προσαρμοστικότητα του εκπαιδευτικού στις διαφοροποιημένες ανάγκες και απαιτήσεις των μαθητών με τη βοήθεια της

πολυαισθητηριακής διδασκαλίας, την καλλιέργεια της δημιουργικής και κριτικής σκέψης, ή την ανάπτυξη των γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών με την ομαδικοσυνεργατική διδασκαλία ή άλλους τρόπους.

Επειδή το σχολείο δεν είναι μόνο χώρος γνώσης, αλλά και ψυχοσυναισθηματικής ωρίμανσης και κοινωνικοποίησης του μαθητή, η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών μέσα από τη συμμετοχή σε κατάλληλα σχεδιασμένα προγράμματα (αγωγής υγείας, επαγγελματικού προσανατολισμού, περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης (Χατζηχρήστου, 2004. Durlak, 2007) θεωρείται επιβεβλημένη. Θα βοηθούσαν ακόμη: πρόγραμμα προετοιμασίας μαθητών - διαμεσολαβητών (Baginsky, 2004), η επίλυση των συγκρούσεων ως αφορμή και ως έναυσμα παιδαγωγικού διαλόγου, υπόδυση ρόλων (role-playing), η διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος μέσα από αμοιβαία αποδεκτά συμβόλαια και ξεκάθαρους κανόνες από το σύνολο της σχολικής κοινότητας.

Σε περίπτωση αντιμετώπισης ιδιαίτερου περιστατικού έχουν προταθεί διάφορες επιστημονικές πρακτικές, όπως αυτή της οικοσυστημικής προσέγγισης (Molnar and Linquist, 1996) και της αναπλαισίωσης, της ατομικής συμβουλευτικής συνάντησης που έχει ως βάση την ενσυναίσθηση, η ενίσχυση της αυτορρύθμισης και η σταδιακή τροποποίηση συμπεριφοράς σε μια συμβουλευτική σχέση διαρκείας κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους από ειδικό φορέα (Καλαντζή-Αζίζι, Α.1999).

5. Περιγραφή της έρευνας

5.1 Τα ερωτήματα της έρευνας

Τα ερωτήματα που τίθενται είναι τα εξής: πόσα και τι είδους προβλήματα συμπεριφοράς και πόσα περιστατικά υποεπίδοσης συναντά ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της θητείας του; είναι δυνατόν να αποτρέψει την εμφάνισή τους ή να αμβλύνει τη μεγέθυνσή τους με την κατάλληλη ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση (Ματσαγγούρας, 2008) βασισμένη σε σύγχρονες ψυχοπαιδαγωγικές θεωρίες και πρακτικές; Έχει την απαιτούμενη επιμόρφωση συμβουλευτικής ώστε να ανταποκριθεί σε αυτές τις ανάγκες; ποια θα είναι τα πλαίσια των αρμοδιοτήτων του;

Μια σύντομη επισκόπηση των ερευνών που αφορούν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς τονίζει την ανάγκη της πρόληψης και την επιμόρφωση/ υποστήριξη του εκπαιδευτικού προσωπικού (Baginsky, 2004. Marlowe, 1978, Whiston and Sexton, 1998).

5.2 Επιλογή της μεθόδου: η έρευνα- δράση

Η μέθοδος αυτή επιλέχθηκε ως η προσφορότερη επειδή μπορεί να διεξαχθεί από μεμονωμένο εκπαιδευτικό και επίσης να χρησιμοποιηθεί σε πληθώρα τομέων καθώς συνδυάζει την πράξη με τον αναστοχασμό (Cohen, 2008). Επιπλέον εντάσσεται στις διδακτικές τεχνικές για την επιμόρφωση ενηλίκων με τη μορφή δημιουργίας ομάδας εργασίας (Courau, 2000. Rogers, 1999).

5.3 Διαδικασία έρευνας

Η πρώτη φάση περιελάμβανε συζήτηση σε μια προκαταρκτική φάση για τη χορήγηση του ερωτηματολογίου, με θέμα: «Αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς και πρόληψη υποεπίδοσης στη σχολική μονάδα - ο ρόλος της συμβουλευτικής».

Ακολούθησε διερεύνηση των ερωτήσεων και συζήτηση για ενδεχόμενες παραλείψεις ή λάθη. Σε επόμενη φάση, αφού τροποποιήθηκε, χορηγήθηκε σε δείγμα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας που εκδήλωσαν ενδιαφέρον για τη συμπλήρωσή του.

Χορηγήθηκαν 5 ερωτηματολόγια σε γυναίκες εκπαιδευτικούς σε σχολείο Β/βάθμιας αστικής περιοχής (Αθήνα) με μέτριο ως χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο.

Πίνακας 1: Σπουδές- εμπειρία – ηλικία εκπαιδευτικών

	από 30-39	από 40-49
Ηλικία:	2	3
	μεταπτυχιακές σπουδές	πτυχίο ΑΕΙ
Σπουδές	1	4
Ειδικότητα: θεωρητικές επιστήμες	5	
	έως 10	πάνω από 10
Έτη προϋπηρεσίας	3	2

Πίνακας 2: Προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών

υποεπίδοση	πάνω από 10 περιπτώσεις	Έως 10 περιπτώσεις
	4	1
Σωματικές ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες	1	4
Έντονες δυσκολίες (οικογενειακές, κοινωνικές)	1	4
Προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη	3	2
Εγκατάλειψη σχολείου- αλλαγή τύπου σχολείου		5

Πίνακας 3: τρόπος αντιμετώπισης

Τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων εκτός αίθουσας	Συζήτηση με γονείς/Προγράμματα/	Συζήτηση με σύλλογο	Συζήτηση με μαθητή	Παραπομπή
	1	2	1	1

Πίνακας 4: ποιος/ τι μπορεί να βοηθήσει;

ποιοι θεσμοί πιστεύετε ότι βοηθούν	Επιμόρφωση/πρόγραμμα	σύλλογος	
	4	1	
	Εξ αποστάσεως / διδακτικά προγράμματα συμβουλευτικής	Επισκέψεις φορέων / έρευνα δράσης	Συζητήσεις μεταξύ καθηγητών/ διευθυντή
πως νομίζουν ότι μπορούν να επιμορφωθούν	3	1	1

5.4 Αποτελέσματα

Οι εκπαιδευτικοί έχουν συναντήσει δυσκολίες ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας και την ειδικότητά τους. Δυσκολίες με διάφορες μορφές (ήπιες ή έντονες, σωματικές ή συναισθηματικές, προβλήματα συμπεριφοράς) εμφανίζονται μέσα ή έξω από την τάξη μέσα στο σχολείο. Ο συνήθης τρόπος αντιμετώπισης περιλαμβάνει συζήτηση με το διευθυντή, με το σύλλογο, με γονέα ή παραπομπή σε ειδικό. Χρήσιμα θεωρήθηκαν τα σχολικά προγράμματα και οι υπάρχοντες θεσμοί π.χ. ΚΕΣΥΠ, ΓΡΑΣΕΠ, ΣΣΝ κλπ. Όλοι εκδήλωσαν ενδιαφέρον να μάθουν τρόπους με τους οποίους θα βελτιώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία, αν και προτιμούν διαφορετικούς τρόπους (εξ αποστάσεως, επισκέψεις φορέων, έρευνα-δράση, συζητήσεις με διευθυντή/ καθηγητές).

5.5 Συζήτηση

Αξίζει να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις δυσκολίες συμπεριφοράς και τα προβλήματα υποεπίδοσης (ατομικά – ομαδικά, ήπια, έντονα) καθώς και η ενημέρωσή τους για θέματα ειδικής αγωγής, μαθησιακών δυσκολιών κλπ.

Η παρούσα εργασία που διενεργήθηκε σε προπilotικό επίπεδο, παρά τις ελλείψεις της, δείχνει ότι η έρευνα-δράση με τον αναστοχαστικό της χαρακτήρα μπορεί, υπό προϋποθέσεις (θεσμοθέτηση-οργάνωση), να λειτουργήσει θετικά ως προς την ενίσχυση της συμβουλευτικής διάστασης του εκπαιδευτικού. Είναι δυνατόν να προωθήσει το διάλογο των

εκπαιδευτικών μέσα στη σχολική μονάδα γύρω από νέες παιδαγωγικές μεθόδους και διδακτικές τεχνικές. Ταυτόχρονα με τη βελτίωση των παιδαγωγικών πρακτικών συμβάλλει στη διαμόρφωση σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ διδάσκοντα – διδασκομένου, αλλά και στη δημιουργία πρόσφορου για μάθηση «παιδαγωγικού κλίματος».

Μπορεί έτσι να ενδυναμωθεί η αξία της συμβουλευτικής και να ενισχυθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού με κατάλληλα σχεδιασμένα επιμορφωτικά προγράμματα συμβουλευτικής που να αντιστοιχούν στις ανάγκες των επιμορφούμενων και στους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αναγνωστόπουλος, Δ. Κ. (2005). *Διαταραχές σχολικής μάθησης και ψυχοπαθολογία*, Αθήνα: βήτα.

Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία* (8^η έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρης.

Δημητρόπουλος, Γ. Ευστάθιος (1998). *Συμβουλευτική και συμβουλευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης, 1998.

Δοίκου-Αυλίδου, Μ (2002). *Δυσλεξία, συναισθηματικοί και κοινωνικοί παράγοντες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1999). *Εφαρμοσμένη ψυχολογία στο χώρο του σχολείου*, (ζ' έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κασσωτάκης, Μ. και Φλουρής, Γ. (2006). Προς μια σύνθεση των θεωριών μάθησης *Μάθηση και διδασκαλία* (σελ. 197). τόμος Α, Μάθηση. Αθήνα.

Κασσωτάκης, Μ. και Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και διδασκαλία* τόμος Β, Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας. Αθήνα.

Καψάλης, Γ. Α: (2005)., Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα σελ. 355-400, *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, (σελ. 355-400). Θεσσαλονίκη: αφοί Κυριακίδη

Κολιάδης, Ε. (2005): *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: εκδ. συγγραφέα

Κουρκούτας, Η (2007). Χαρακτηριστικά λειτουργίας και τρόποι αντιμετώπισης των παιδιών με επιθετικές συμπεριφορές στο πλαίσιο του σχολείου και της τάξης. *Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης*. ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε.(2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση, μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαλικιώση, Μ.-Λοΐζου (1998). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*, (11^η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μάνος, Ν. (1997). *Βασικά στοιχεία κλινικής ψυχιατρικής*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Μαρκοβίτης, Μ.- Τζουριάδου, Μ. (1991) *Μαθησιακές δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Ματσαγγούρας, Η. (2007) *Στρατηγικές διδασκαλίας, η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μπέλλας, Θ. (1985): *Η ψυχοκοινωνιολογία της αγωγής*. Αθήνα: Επικαιρότητα

Τσιάντης, Γ και Μανωλόπουλος, Σ (1998). *Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία* (4^η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Baudrit, A. (2005). *Η ομαδικοσυνεργατική μάθηση*. Αθήνα: Κέδρος.

Baginsky, W.: *Peer mediation in the UK: a guide for schools for the Daphne Project*
www.mediation-eu.net

Baginsky W: *School Counseling in England, Wales and Northern Ireland: a review*,
www.nspcc.org.uk/inform

Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα : Μεταίχμιο

Courau, S. (2000). *Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Durlak, J.A. Weissberg, R. P. Dymnicki, A.B, Taylor, R.D. Schellinger, K. (2007). *The Effect of Social and Emotional Learning on the Behavior and Academic Performance of School Children* www.casel.org

Fontana, D. (1988). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Σαββάλας.

Herbert, M. (1993). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας*, (5^η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Herbert, M. (1994) *Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας*, (2^η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Marlowe, H. R. and Madsen, H. C. B and Charles, Reardon, C. and Robert, L. P. (spring1978) Severe classroom behavior problems: teachers or counselors in: *Journal of*

applied behavior analysis, 1978, 11, 53-56 n.1
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1311268/>

Mallet, P. and Paty, B. (1999). How French counselors treat school violence: An adult –centered approach”, *International Journal for the Advancement of Counseling* 21: 279-300, 1999, 2000 Kluwer Publishers Netherlands.
<http://www.ncjrs.gov/App/publications/Abstract.aspx?id=191554>

Molnar, A.and Linquist B (1996) *Προβλήματα συμπεριφοράς στο Σχολείο, οικοσυστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*». Αθήνα: Μεταίχμιο.

Whiston, C. S.and Sexton, T. L. (1998). A Review of School Outcome Research: Implications for Practice», *Journal of counseling and development*, , vol. 76 www.eric.ed.gov

Wragg, E. C (2003). *Διαχείριση της σχολικής τάξης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*», Αθήνα: Σαββάλας

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θερμές ευχαριστίες προς την ΑΣΠΑΙΤΕ και την κ. Καλούρη (προϊσταμένη Γενικού τμήματος Παιδαγωγικών μαθημάτων) που προσέφερε το έναυσμα στη διαμόρφωση αυτού του προβληματισμού. Άλλωστε θεωρώ ότι η παρούσα εργασία αποτελεί προέκταση της πτυχιακής μου εργασίας στο ΠΕΣΥΠ: «Διδακτικές τεχνικές και καινοτόμες εφαρμογές στην επιμόρφωση συμβούλων στην εκπαίδευση».

Ο ρόλος και η συμβολή της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού για την Ομαλή ένταξη των ΑμΕΑ στην αγορά εργασίας.

Δημήτριος Γεωργιάδης

Δρ. Παιδαγωγικής

Email: georgiadis.dimitrios@gmail.com

Θεόδωρος Ρηγόπουλος

Εκπαιδευτικός-Σύμβουλος Σταδιοδρομίας

Email: trigopoulo@sch.gr

Περίληψη

Στη εισήγησή μας αυτή, τονίζεται ο ρόλος και η συμβολή της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού αλλά και η ανάγκη συμβουλευτικής παρέμβασης, ώστε τα άτομα με ειδικές ανάγκες να γνωρίσουν τον εαυτό τους, το εκπαιδευτικό σύστημα και τον κόσμο της εργασίας.

Καταγράφονται οι κατευθύνσεις, που θα πρέπει ν' ακολουθηθούν για την εκπαίδευση και κατάρτιση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, έτσι ώστε να επιτευχθεί ομαλά η ένταξή τους στην κοινωνία και στην αγορά εργασίας.

Τέλος, αναφέρονται συμπεριφορές και τρόποι συμβουλευτικής παρέμβασης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Λέξεις κλειδιά: Συμβουλευτική, ΑμΕΑ, Αγορά Εργασίας

1.Εισαγωγή

Η εκρηκτική ανάπτυξη των επιστημών και της τεχνολογίας, η παγκόσμιος οικονομική κρίση και ύφεση, οι μεταβαλλόμενες συνθήκες στο χώρο της εκπαίδευσης και της εργασίας προκάλεσαν σημαντικές κοινωνικές ανακατατάξεις, αβεβαιότητα και προβληματισμό στην απασχόληση καθώς και τη δημιουργία μιας πληθώρας νέων επαγγελμάτων. Οι νέοι άνθρωποι, στο πιο ευαίσθητο στάδιο της ζωής τους, καλούνται να επιλέξουν την επαγγελματική τους αποκατάσταση, και κατ' επέκταση, τη γενικότερη οργάνωση της ζωής τους, μέσα σε μια συγκεχυμένη ατμόσφαιρα, όπου τα όρια και οι λεπτές διαφοροποιήσεις των δρόμων που ανοίγονται δύσκολα διακρίνονται.

Ο έντονος προβληματισμός και το αυξημένο άγχος, με το οποίο αντιμετωπίζεται το όλο θέμα, από τους νέους σήμερα είναι απόλυτα δικαιολογημένα. Τη στιγμή μάλιστα, που το επάγγελμα οργανώνει και στιγματίζει ολόκληρη τη ζωή και καθορίζει τον ελεύθερο χρόνο, τις οικονομικές απολαβές και τις μορφές ψυχαγωγίας, με άλλα λόγια, ολόκληρη τη συγκρότηση και συμπεριφορά του ανθρώπου, η επιλογή του, όχι μόνο είναι δύσκολη, αλλά και επιβάλλεται να αντιμετωπίζεται με ιδιαίτερη περίσκεψη, φροντίδα και σοβαρότητα.

Η οικογένεια σήμερα, μεταφέρει συγχρόνως μέσα από την κρίση που διέρχεται, με τα δικά της τραυματικά βιώματα και τα ανεκπλήρωτα οράματά της, μέσα από μια διαδικασία συναισθηματικών κυρίως φορτίσεων, το παρελθόν της στο νέο άτομο που, χωρίς διάλογο τις περισσότερες φορές, επηρεάζει και κατευθύνει στην επιλογή επαγγέλματος.

Επίσης, ο κοινωνικός περίγυρος, με την αποδοκιμαστική ή επιδοκιμαστική του στάση και συμπεριφορά, καθορίζει τα πλαίσια κίνησης και δράσης του νέου ανθρώπου.

Τα ιδανικά και οι αξίες, τα πρότυπα που κυριαρχούν στον περίγυρο και η υπερκατανάλωση επιδρούν στον εύπλαστο χαρακτήρα του νέου. Έτσι, διαδραματίζεται καθοριστικά, η επίδραση του άμεσου περιβάλλοντος κατά την εκλογή επαγγέλματος και ευρύτερα προτύπων και τρόπων ζωής (Ajello, Meghnagi & Mastracci, 2000: 4-25).

Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός, είναι ένας θεσμός που καθιερώθηκε σαν ένα σύνολο διαδικασιών παροχής βοήθειας προς τα άτομα, για την επαγγελματική, εκπαιδευτική, κοινωνική και προσωπική τους ανάπτυξη (Boncori & Boncori, 2002: 57-60).

Κατά καιρούς, ο θεσμός αυτός έχει πάρει διάφορες μορφές, όπως τη μορφή επιλογής και τοποθέτησης σε κατάλληλους επαγγελματικούς κλάδους, τη μορφή απλής εκπαιδευτικής και επαγγελματικής πληροφόρησης, τη μορφή συμβουλευτικής που πλησιάζει και στηρίζει τα άτομα περισσότερο ψυχολογικά και τέλος, τη μορφή της παροχής βοήθειας για επαγγελματική κατάρτιση και απασχόληση.

Σύμφωνα με το νόμο 1566/85 άρθρο 37 παρ. 1. «Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός στοχεύει ιδίως στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, στην πληροφόρησή τους για τις επαγγελματικές διεξόδους, στην ενημέρωσή τους για τα μεταβατικά στάδια προς την επαγγελματική αποκατάσταση και την αρμονική ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο».

Έτσι, ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός και η Συμβουλευτική, όσον αφορά τα άτομα με ειδικές ανάγκες, αποκτά ιδιαίτερη και βαρύνουσα σημασία προς τα άτομα αυτά.

Μέσα από τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό, δίνεται η δυνατότητα στο άτομο με ειδικές ανάγκες, να διακρίνει πιο έντονα την ιδιαιτερότητα και τη μοναδικότητα της περίπτωσης του, γεγονός που βοηθά το άτομο να γνωρίσει καλύτερα τις δυνατότητές του, να

αντιληφθεί τις ικανότητες, κλίσεις, αξίες και τα ενδιαφέροντά του και να αναζητά ρεαλιστικές εναλλακτικές λύσεις.

Το κυριότερο που πρέπει να προσέξουμε είναι, ποιες ικανότητες και δεξιότητες έχει το άτομο, και στη συνέχεια, να προσαρμόσουμε τα ενδιαφέροντά του, στις ικανότητές του. Θα πρέπει να κατανοήσει το κάθε άτομο, ότι ανάλογα με τις ικανότητες που διαθέτει μπορεί να ασκήσει πολλά επαγγέλματα, λαμβάνοντας βέβαια υπόψη και άλλους παράγοντες.

Είναι απαραίτητο το άτομο με ειδικές ανάγκες, μέσα από ένα σύνολο διαδικασιών, υπηρεσιών και τεχνικών δυνατοτήτων, να γνωρίσει τον εαυτό του, τον κόσμο της εργασίας και τους παράγοντες που προκαλούν αλλαγές σ' αυτόν, να κατανοήσει τη σχέση εκπαίδευσης και εργασίας, να πληροφορηθεί για τις σπουδές, τα επαγγέλματα, την κοινωνική και οικονομική ζωή γενικά, να αναπτύξει δεξιότητες λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων, κατανοώντας τη σημασία τους για την επαγγελματική του εξέλιξη και ανάπτυξη.

Η συμβουλευτική διαδικασία, η καθοδήγηση και η υποστήριξη ενός ατόμου με ειδικές ανάγκες, χρειάζεται πολυ-επιστημονική προσέγγιση και συνεργασία διαφόρων ειδικών, γιατί τα προβλήματά του, τις περισσότερες φορές είναι σύνθετα. Αυτός είναι κυρίως ο λόγος που θα πρέπει ο σύμβουλος, να ασχοληθεί ξεχωριστά με κάθε μορφή αναπηρίας στη διάρκεια της συμβουλευτικής διαδικασίας, δηλαδή να εφαρμόζει ατομική και όχι ομαδική συμβουλευτική (Καρύδη, 2007: 37-46).

Τα άτομα με ειδικές ανάγκες, αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης. Τα προβλήματα αυτά δεν είναι αποτέλεσμα μόνο της ίδιας της αναπηρίας, αλλά και ποικίλων περιβαλλοντικών και κοινωνικών εμποδίων.

Αξίζει πάντως να αναφερθεί, ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες φαίνεται να αντιμετωπίζουν μια σειρά προβλημάτων όπως: ανεπαρκή εκπαιδευτική και επαγγελματική πληροφόρηση, με αποτέλεσμα να μην γνωρίζουν τις υπηρεσίες, ούτε τα είδη επαγγελματικής κατάρτισης, ούτε και τις ευκαιρίες της μεταβαλλόμενης αγοράς εργασίας. Δεν γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους (ικανότητες, ενδιαφέροντα, δεξιότητες, αξίες, κλίσεις κλπ.), γεγονός που δρα αρνητικά στις επαγγελματικές τους επιλογές. Στερούνται, δεξιοτήτων λήψης απόφασης και μετάβασης στην αγορά εργασίας. Αδυνατούν να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τον γραφειοκρατικό μηχανισμό. Συχνά, έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση και τους λείπει η δυνατότητα για διεκδίκηση. Αντιμετωπίζουν προκαταλήψεις και στερεότυπα στο κοινωνικό και εργασιακό τους περιβάλλον. Δεν είναι ενημερωμένα γύρω από το εργατικό δίκαιο. Και τέλος έρευνες δείχνουν ότι υποφέρουν από ανεργία, συνεπώς αποτελούν ομάδα υψηλού κινδύνου (Vimercati, 2002: 45-80).

Τα προγράμματα επαγγελματικού προσανατολισμού και συμβουλευτικής των ατόμων με ειδικές ανάγκες, έχουν τους ίδιους στόχους και δραστηριότητες με τα προγράμματα, που σχεδιάζονται για άτομα χωρίς αναπηρίες. Βέβαια, οι μέθοδοι, οι διαδικασίες και οι στρατηγικές αξιολόγησης, συχνά πρέπει να τροποποιούνται για να είναι κατάλληλες για το άτομο, ανάλογα με το είδος της αναπηρίας.

Κατά την άποψή μας, ένα μοντέλο επαγγελματικής συμβουλευτικής, θα πρέπει να περιλαμβάνει, αξιολόγηση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, επαγγελματική κατάρτιση, τοποθέτηση στον εργασιακό χώρο και μεταπαρακολούθηση.

Ο σκοπός αξιολόγησης της όλης προσπάθειας, είναι να βοηθηθεί το άτομο με ειδικές ανάγκες, για να γνωρίσει τον εαυτό του, αλλά και ο σύμβουλος να το καταλάβει και να το κατανοήσει όσο το δυνατόν περισσότερο.

Όπως και σε κάθε άλλη περίπτωση, τα τεστ και τα υπόλοιπα εργαλεία αξιολόγησης χρησιμοποιούνται για να συγκεντρωθούν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες για τα χαρακτηριστικά του ατόμου. Στην εκτίμηση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, το κλειδί είναι η εξατομίκευση.

Ο σύμβουλος, χρειάζεται να εργασθεί με κάθε άτομο χωριστά και να ενθαρρύνει την πλήρη συμμετοχή του στη διαδικασία.

Είναι πολύ σημαντικό να έχουμε κατά νου, ότι τα περισσότερα άτομα με ειδικές ανάγκες, θέλουν να είναι σε θέση «να κάνουν πράγματα μόνοι τους». Εάν δεν τα καταφέρουν, ο σύμβουλος, πρέπει να κάνει τις απαραίτητες εκείνες τροποποιήσεις και διορθωτικές κινήσεις π.χ. στη διαδικασία επίδοσης του ερωτηματολογίου ή στο οικογενειακό περιβάλλον κλπ., τις οποίες απαιτούν οι ιδιαίτερες ανάγκες του ατόμου.

Για παράδειγμα, μια τροποποίηση στη διαδικασία συμπλήρωσης ενός ερωτηματολογίου, θα μπορούσε να είναι η απουσία οποιασδήποτε πίεσης για να συμπληρωθεί το ερωτηματολόγιο μέσα σε συγκεκριμένο χρόνο. Αυτή η τροποποίηση, είναι σημαντική σε περιπτώσεις ατόμων με κατάθλιψη ή ψυχική ασθένεια ή με προβλήματα στα χέρια. Επίσης, άτομα με ορθοπδικά προβλήματα, πόνους στην πλάτη κλπ. μπορεί να χρειάζονται ένα διάλειμμα για να ξεκουραστούν την ώρα που συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο.

Η διαδικασία της εκτίμησης των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, πρέπει να περιλαμβάνει προσδιορισμό των επαγγελματικών ενδιαφερόντων, ικανοτήτων και ιδιαιτέρων αναγκών, ανάλογα με την αναπηρία του ατόμου.

Για το σκοπό αυτό, ο σύμβουλος, πραγματοποιεί ατομικές συνεντεύξεις με τον ενδιαφερόμενο, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Χρησιμοποιεί ειδικά εργαλεία

αξιολόγησης ή εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται στο γενικό πληθυσμό, αρκεί να μπορεί να ανταποκριθεί σ' αυτά το ενδιαφερόμενο άτομο. Για παράδειγμα, το *Strong Interest Inventory*, μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλα τα άτομα που έχουν κάποια αναπηρία εκτός από εκείνα με νοητική υστέρηση ή με σοβαρή δυσλεξία ή με αυτισμό. Κι αυτό, γιατί το ελάχιστο προαπαιτούμενο για να συμπληρώσει κανείς αυτό το ερωτηματολόγιο είναι να μπορεί να : Κατανοεί τις ερωτήσεις. Σχηματίζει απαντήσεις.

Γράφει τις απαντήσεις ή τις λέει προφορικά και τις γράφει κάποιος άλλος ή μπορεί να πληκτρολογήσει στον υπολογιστή.

Στις περιπτώσεις που είναι εφικτό, ένα πολύ αποτελεσματικό εργαλείο εκτίμησης της προσωπικότητας του ατόμου με ειδικές ανάγκες, θεωρείται η δοκιμαστική εργασιακή εμπειρία, σε πραγματικό περιβάλλον εργασίας ή σε περιβάλλον προετοιμασμένο ειδικά γι' αυτό το σκοπό.

Η διαδικασία της επαγγελματικής διερεύνησης, είναι συνήθως ίδια με αυτή που ακολουθείται για τα άτομα χωρίς αναπηρίες, με τη διαφορά ότι δίδεται έμφαση σε επαγγέλματα που θεωρούνται ότι ανταποκρίνονται στις σωματικές και νοητικές ικανότητές του. Οι επισκέψεις σε χώρους εργασίας, καθώς και η δοκιμαστική εργασιακή εμπειρία είναι πολύ χρήσιμες μέθοδοι, καθώς το άτομο με ειδικές ανάγκες, έρχεται σε επαφή με την πραγματικότητα.

Στο θέμα της επιλογής προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης των παιδιών με αναπηρίες, βασικό κριτήριο αποτελεί η προσβασιμότητα.

Η προσβασιμότητα, αφορά τόσο στην προσαρμογή των κτιριακών εγκαταστάσεων, ώστε να είναι προσπελάσιμες από τα άτομα με αναπηρίες, όσο και στην καταλληλότητα των προγραμμάτων κατάρτισης. Ειδικότερα, τα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης, πρέπει να είναι προσαρμοσμένα στο είδος της αναπηρίας, πράγμα που σήμερα είναι εφικτό με τη βοήθεια της υψηλής τεχνολογίας, συγχρόνως όμως πρέπει να προσφέρουν κατάρτιση σε επαγγελματικούς τομείς που έχουν ζήτηση στην αγορά εργασίας.

Η τοποθέτηση των ατόμων με αναπηρίες στην αγορά εργασίας, είναι σημαντικά δυσκολότερη από αυτή των υπολοίπων ατόμων. Οι στάσεις και οι στερεότυπες αντιλήψεις των εργοδοτών και των λοιπών εργαζομένων, συχνά όμως και του ίδιου του ατόμου με αναπηρία, δημιουργούν δυσκολίες στην εξεύρεση κατάλληλης θέσης απασχόλησης.

Τέλος, την επαγγελματική τοποθέτηση, πρέπει να ακολουθεί η παρακολούθηση του εργαζόμενου στη θέση απασχόλησης, με σκοπό την ικανοποιητική προσαρμογή του στο χώρο και την έγκαιρη επίλυση πιθανών προβλημάτων που αναφύονται κατά τη διάρκεια της απασχόλησης.

Τα άτομα με ειδικές ανάγκες, βιώνουν καθημερινά, σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής και της κοινωνικής δραστηριότητας, το αλγηνότερο των φαινομένων που είναι αυτό του κοινωνικού αποκλεισμού. Επίσης, βαθιά ριζωμένες στις κοινωνικές σχέσεις είναι οι προκαταλήψεις και οι διακρίσεις κάθε μορφής και βαθμού σε βάρος τους.

Σε περίοδο οικονομικής κρίσης και ύφεσης όπως η σημερινή, αυτή η πολύ μεγάλη ευπαθής ομάδα του πληθυσμού, τίθεται όλο και περισσότερο στο οικονομικό και κοινωνικό περιθώριο.

Γενικά, παρατηρείται ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες, στην μεγάλη τους πλειοψηφία, κατατάσσονται στο ανειδίκευτο εργατικό δυναμικό μιας χώρας. Αυτή η κατάσταση, επιτείνει και ανατροφοδοτεί την κοινωνική και οικονομική περιθωριοποίηση αυτών των ατόμων (Dahl, 1982: 43-52).

Είναι καθήκον και υποχρέωση κάθε κοινωνίας, όταν σχεδιάζει πολιτική οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης, να συμπεριλαμβάνει σ' αυτήν το σύνολο του πληθυσμού, με ιδιαίτερη έμφαση στις ευπαθείς ομάδες, που είναι οι πρώτες που πλήττονται από την οικονομική ύφεση.

Τα κύρια προβλήματα, που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες στη χώρα μας και αποτελούν εμπόδιο στην ομαλή ένταξή τους στην ενεργό ζωή και στην αγορά εργασίας είναι: α. Υψηλότερη, συχνότερη και πιο μακρόχρονη ανεργία συγκριτικά με τον υπόλοιπο πληθυσμό. β. Σύνδεση της ικανότητας τους για εργασία με το επίπεδο των ατομικών τους δυνατοτήτων και ικανοτήτων και όχι με τα εμπόδια που συναντούν στην ένταξη και παραμονή τους στην αγορά εργασίας. γ. Ανεπαρκείς ή σχεδόν ανύπαρκτες συνθήκες προσπελασιμότητας, στους χώρους κατάρτισης και απασχόλησης τους, καθώς και στα μέσα μεταφοράς για την μετακίνησή τους από και προς την εργασία τους. δ. Αδυναμία πρόσβασης τους, σε πληροφορίες που αφορούν την εξεύρεση απασχόλησης και επίτευξης προόδου σ' αυτήν. ε. Αναντιστοιχία μεταξύ των προσόντων που αποκτούν μέσα σε υπαρκτά πλαίσια επαγγελματικής κατάρτισης και των αναγκών της αγοράς εργασίας. στ. Απουσία οργανωμένων Κέντρων και Υπηρεσιών Αρωγής, Υποστήριξης και Παροχής Πληροφόρησης (*Resource Centers*) για θέματα, που συνδέονται με την απασχόληση τους. ζ. Ελλιπής ενημέρωση και κατάρτιση όλων των αρμόδιων φορέων, που άμεσα ή έμμεσα εμπλέκονται στο σχεδιασμό και την υλοποίηση μέτρων για την απασχόληση τους, καθώς και ελλιπής ενημέρωση των εργοδοτών και των εργαζομένων για τις δυνατότητες - ικανότητες τους και πως αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν καλύτερα (Baratella & Littamé, 2009: 32-45).

2.Ο Ρόλος του Συμβούλου

Στην περίπτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, το έργο του συμβούλου περιλαμβάνει, την προσεκτική μελέτη των ιδιαίτερων αναγκών και την εκτίμηση των ικανοτήτων, των ενδιαφερόντων και των αξιών τους σε ατομικό επίπεδο, με παροχή βοήθειας τέτοιας, ώστε να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, θετική αυτοεικόνα, υψηλό αυτοσυναίσθημα, κίνητρα για εργασία, κατάλληλες και σύγχρονες ανταγωνιστικές επαγγελματικές δεξιότητες, καθώς διάθεση, υπομονή, επιμονή και θάρρος για να παίρνουν μέρος σε διάφορες εκδηλώσεις της κοινωνικής ζωής.

Οι ενέργειές του, θα πρέπει να έχουν σαν στόχο την ένταξη ή την επανένταξη του ατόμου με ειδικές ανάγκες στη κοινωνία και στον μεταβαλλόμενο χώρο της εργασίας.

Πριν από κάθε ενέργεια, ο σύμβουλος, οφείλει να εξηγήσει στο άτομο με ειδικές ανάγκες, τι σημαίνει συμβουλευτική και ποιες είναι οι υπηρεσίες που μπορεί να προσφέρει. Είναι σημαντικό να καταλάβει τι είδους βοήθεια του προσφέρεται, για να υπάρχει καλύτερη συνεργασία και λιγότερα αρνητικά συναισθήματα, που συνήθως προκύπτουν, στη συνέχεια.

Για να επιτευχθούν οι στόχοι της συμβουλευτικής, ο σύμβουλος, οφείλει να συνεργάζεται με το άτομο με ειδικές ανάγκες, για τον καθορισμό ρεαλιστικών στόχων επαγγελματικής εκπαίδευσης και αποκατάστασης, να συνεργάζεται με τους γονείς και τα μέλη της οικογένειάς του (για να συνειδητοποιήσουν ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες δεν πρέπει να σπρώχνονται στο περιθώριο, αλλά να εκπαιδευτούν έτσι ώστε να μην αντιμετωπίζουν αρνητικά τη μειονεξία και να γνωρίσουν τις ανάγκες και τα προβλήματά τους), να μπορέσουν να βοηθήσουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες, στην προσπάθειά τους για εκπαίδευση και εργασία.

Είναι επίσης ιδιαίτερα σημαντικό, να συνεργάζεται ο σύμβουλος, με τους εκπαιδευτικούς, τόσο για την παροχή βοήθειας στα άτομα αυτά, ώστε να αναπτύξουν αυτογνωσία, αυτοπεποίθηση και δεξιότητες λήψης απόφασης, όσο και για την ανάπτυξη ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Ο σύμβουλος, πρέπει να αναπτύξει και δραστηριότητες εκπαίδευσης των εργοδοτών, ώστε να απαλλαγούν από στερεότυπα και προκαταλήψεις απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες, να γνωρίσουν τις αδυναμίες που τους προκαλούν οι διάφορες αναπηρίες και να παρακολουθούν και συμβουλεύουν τους εργαζόμενους για αρκετό διάστημα στη θέση εργασίας, ώστε να μπορούν, να προσδιορίζουν τις δυσκολίες τους, για να ανταποκριθούν με επιτυχία στα καθήκοντά τους (Παπάνης & Βίκη, 2007: 129-144).

3. Συμβουλευτική Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες

Η Συμβουλευτική των ατόμων με ειδικές ανάγκες, στρέφεται κατά κύριο λόγο γύρω από τρεις άξονες:

Ο *πρώτος άξονας*, αφορά τα ίδια τα άτομα και τα πάσης φύσεως προβλήματα τους, από σωματικά μέχρι ψυχικά. Βασική επιδίωξη της συμβουλευτικής προσπάθειας, είναι η αντιστάθμιση των αισθημάτων μειονεξίας που φυσιολογικά κατατρέχουν τα άτομα αυτά, η καταπολέμηση της απομόνωσης και της αχρηστίας, της αδυναμίας, της έλλειψης προσαρμογής.

Ο *δεύτερος άξονας*, αφορά την προσπάθεια επανένταξης των ατόμων αυτών μέσω επαγγελματικής κατάρτισης και απασχόλησής τους. Σήμερα, δαπανώνται κολοσσιαία ποσά για το σκοπό αυτό, και πολλά ειδικά άτομα τοποθετούνται και απασχολούνται σε διάφορους επαγγελματικούς χώρους. Καθήκον των ειδικών υπηρεσιών Συμβουλευτικής εδώ, ανεξάρτητα του φορέα που εποπτεύει τα αντίστοιχα προγράμματα, είναι η αποτελεσματική προσαρμογή των αναγκών των ατόμων με τις ανάγκες του κάθε εργοδοτικού φορέα, η στήριξη των εργοδοτών ώστε να δέχονται τέτοια άτομα στην επιχείρησή τους, η διευκόλυνση της επικοινωνίας.

Ο *τρίτος άξονας*, αφορά τους οικείους των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Η Συμβουλευτική των προσώπων, που βρίσκονται γύρω από τα άτομα αυτά έχει δύο κύριους σκοπούς: την εκπαίδευσή τους, ώστε να είναι δυνατό να λειτουργήσουν επιβλητικά και συμπληρωματικά προς τις αρμόδιες υπηρεσίες για το καλό των ατόμων με ειδικές ανάγκες, και την ψυχολογική τους στήριξη ώστε να μην αγανακτούν, να μην κουράζονται και στη συνέχεια εγκαταλείπουν την προσπάθεια βοήθειας και συμπαράστασης προς τα άτομα αυτά. Και οι δύο σκοποί, έχουν τεράστια σημασία. Μάλιστα, τα οικεία πρόσωπα όταν δεν έχουν την απαιτούμενη στήριξη και συμπαράσταση, πολύ σύντομα αναπτύσσουν κι αυτά κάποια ψυχολογικά προβλήματα, που σε συνδυασμό με τα κοινωνικά που ήδη έχουν εξαιτίας της παρουσίας του μειονεκτικού ατόμου, καθιστούν τη θέση τους ιδιαίτερα δυσχερή (Δημητρόπουλος, 1999: 321-322).

Όσοι ασκούν επαγγελματική συμβουλευτική και προσανατολισμό στα άτομα με ειδικές ανάγκες, θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους ότι τα άτομα αυτά έχουν περιορισμούς σε πρώιμες εμπειρίες (λιγότερες ευκαιρίες για διερεύνηση, περιορισμένη αντίληψη για τις επαγγελματικές επιλογές). Περιορισμούς στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (έχουν λιγότερες ευκαιρίες να λάβουν αποφάσεις για τον εαυτό τους, γιατί συνήθως αποφασίζουν άλλοι γι αυτά: γονείς, δάσκαλοι, γιατροί, σύμβουλοι). Χαμηλή αυτοεικόνα, αποτέλεσμα της αρνητικής

κοινωνικής στάσης και των στερεοτύπων που σχετίζονται με την αναπηρία. (Herr & Crammer, 1992: 2-10).

Ο σύμβουλος, που έρχεται σε επαφή με τα άτομα με ειδικές ανάγκες, πρέπει να περιμένει πολλά προβλήματα προσαρμογής, τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο αλλά και στην αγορά εργασίας. Καθώς τα παιδιά αυτά δεν είναι καλά προετοιμασμένα, δεν είναι συνηθισμένα στον ανταγωνισμό και δεν έχουν εμπειρίες από κοινωνικές επαφές, ο σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού πρέπει να προσφέρει ακατάπαυστα. (Σιδηροπούλου –Δημακάκου, 1998: 26-27.).

Επειδή τα παιδιά αυτά, καθώς και οι γονείς τους, νιώθουν ότι οι επαγγελματικές δυνατότητες είναι περιορισμένες, ο σύμβουλος, πρέπει να δώσει ιδιαίτερη έμφαση στην ανάγκη επαγγελματικής συμβουλευτικής, χωρίς όμως να αυξήσει το άγχος και την απογοήτευση τους. Πολλές φορές η συμβουλευτική διαδικασία, μπορεί να διακοπεί από απροθυμία ή αποθάρρυνση. Ο σύμβουλος, τότε πρέπει να είναι έτοιμος να παίζει έναν πολύ ενισχυτικό ρόλο, καθοδηγώντας το παιδί βήμα προς βήμα, μέσα από μικρές επιτυχίες, μέχρι να αποκτήσει τα εφόδια να επιχειρήσει δυσκολότερα έργα.

Γι' αυτό, η συμβουλευτική διαδικασία, πρέπει να αρχίζει από τα πρώτα σχολικά χρόνια και να συνεχίζεται εντατικά για μεγάλο χρονικό διάστημα, ώστε να μπορέσουν τα παιδιά αυτά, να ξεπεράσουν τις πολλαπλές δυσκολίες τους. Παράλληλα, οι σύμβουλοι, πρέπει να είναι σε εγρήγορση για να αναγνωρίζουν τα ιδιαίτερα ταλέντα αυτών των παιδιών και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, παρέχοντας συγχρόνως πλήρεις, σαφείς και ακριβείς πληροφορίες για τις απαιτήσεις των διαφόρων επαγγελμάτων, τα σχολεία κατάρτισης, τις επαγγελματικές ευκαιρίες, την εργασιακή νομοθεσία και τις υπηρεσίες επαγγελματικής τοποθέτησης, όπου υπάρχουν.

Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι αυτοί, οι σύμβουλοι, οφείλουν να προσφέρουν στα άτομα αυτά, υπηρεσίες επαγγελματικής συμβουλευτικής με κάθε τρόπο. Να συνεργασθούν με τους γονείς των παιδιών για την επίτευξη της σωστής επαγγελματικής ανάπτυξης των παιδιών τους, Να συνεργασθούν με τους εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη προγραμμάτων αυτογνωσίας και λήψης αποφάσεων μέσα από τα μαθήματα. Να δουλέψουν με τα ίδια τα παιδιά για να ανακαλύψουν από κοινού επαγγελματικές δυνατότητες και διεξόδους.

Για την υλοποίηση των στόχων αυτών, ο σύμβουλος, πρέπει να γνωρίζει: Την ισχύουσα νομοθεσία και πολιτική για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, καθώς και τα δικαιώματά τους, Τα χαρακτηριστικά των διαφόρων τύπων αναπηρίας και τις συνέπειές τους, στην εργασιακή συμπεριφορά των ατόμων που υποφέρουν από αυτές, Τις ευκαιρίες της αγοράς

εργασίας για τα άτομα αυτά, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές τους, Τα μοντέλα επαγγελματικού προσανατολισμού για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, Τα κοινωνικά στερεότυπα, και τις συνέπειές τους τόσο στην αυτοεκτίμηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, όσο και στην προσπάθεια επαγγελματικής αποκατάστασής τους, Τους τρόπους συνεργασίας με άλλους ειδικούς. (Καλαντζής, 1984: 57-72).

4.Σχόλια

Ανακεφαλαιώνοντας, θα μπορούσαμε βάσιμα να υποθέσουμε, πως ο σύμβουλος, έχει να αντιμετωπίσει δυσκολίες που αναδύονται από τη δυσπιστία της κοινότητας προς τον πάσχοντα, την ελλιπή εκπαίδευση και κατάρτιση, την αναποτελεσματικότητα των προγραμμάτων επαγγελματικής αποκατάστασης.

Ο σύμβουλος, επομένως οφείλει να αυτοσχεδιάσει, να ενημερωθεί για τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, τις στάσεις των εργοδοτών, των εργαζομένων και της κοινότητας, να γνωρίσει τις ιδιαιτερότητες του κάθε ατόμου με ειδικές ανάγκες, να μελετήσει την προσωπικότητα του και να κινητοποιήσει όλα τα διαθέσιμα υποστηρικτικά δίκτυα. Τελικός στόχος δεν είναι η καλλιέργεια προεπαγγελματικών δεξιοτήτων, αλλά η αλλαγή του τρόπου ζωής του πάσχοντος (Παπάνης & Βίκη, 2007: 129-144).

Κλείνοντας, μπορούμε βάσιμα να καταλήξουμε στις ακόλουθες διαπιστώσεις, οι οποίες θεωρούμε ότι, θα διευκολύνουν την ομαλή ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην αγορά εργασίας. Πρώτον, άρτια εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών και των Συμβούλων Σταδιοδρομίας. Δεύτερον, σύγχρονη, διαρκής και επαρκής υλικοτεχνική υποδομή. Τρίτον, συμμετοχή των ατόμων με ειδικές ανάγκες στα προγράμματα δια βίου μάθησης και απασχόλησης. Τέταρτον, εργονομική διευθέτηση των χώρων εκπαίδευσης και εργασίας. Πέμπτον, ανταπόκριση και σύνδεση των προγραμμάτων εκπαίδευσης με την ζήτηση στην αγορά εργασίας. Έκτον, προσανατολισμός των εκπαιδευομένων, με βάση τις ικανότητες, δεξιότητες, κλίσεις και ενδιαφέροντα σε ορισμένα είδη επαγγελμάτων. Έβδομον, προετοιμασία ώστε να είναι σε θέση να κινούνται και να εργάζονται σε φυσιολογικά πλαίσια εργασίας. Όγδοο, μέριμνα για την τοποθέτησή τους σε εργασία από ειδικούς και παρακολούθηση έτσι ώστε να προσαρμοστούν ομαλά στο χώρο εργασίας, συνεργασία με τους εργοδότες και την οικογένεια Ένατο, μεταπαρακολούθηση στον χώρο της εργασίας, για τυχόν προβλήματα που θα παρουσιάζονται. Έτσι, θεωρούμε ότι, όλα τα παραπάνω θα συμβάλλουν στο να θεωρείται η εργασία ως πηγή σεβασμού και αυτοεκτίμησης κάτι το οποίο είναι βασικό στοιχείο, για την ομαλή ενσωμάτωσή τους στο κοινωνικό σύνολο.

Προτεινόμενη Βιβλιογραφία

Ajello, A. M. Meghnagi, S. & Mastracci, C. (2000). *Orientare dentro e fuori la scuola*. Milano: RCS-La Nuova Italia.

Baratella, P. & Littamé, E. (2009). *I diritti delle persone con disabilità, Dalla convenzione internazionale ONU alle buone pratiche*. Gardolo di Trento: Erickson.

Βερνάδος, Μ. & Τερζάκη, Μ. (2004). *Προσεγγίσεις σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης*. Ρέθυμνο: Γραφότυπο.

Boncori, L. & Boncori, G. (2002). *L'orientamento. Metodi, tecniche. test*, Roma: Carocci.

Dahl, P. R. (1982). Maximizing Vocational Opportunities for Handicapped Clients. *Vocational Guidance Quarterly*, 31, 1, 43-52

Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Τομ. Α', Αθήνα: Γρηγόρης.

Herr, E. & Crammer, S. (1992). *Vocational Guidance and Career Development in the Schools: Toward a Systems Approach*. Ανακτήθηκε στις 10 Μαρτίου του 2010 από http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED068653&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED068653

Καρύδη, Μ. Β. (2007). *Στοιχεία Ψυχοκοινωνικής Προσέγγισης στην Επαγγελματική Αποκατάσταση Ψυχωσικών Ασθενών*. Αθήνα: ΕΠΙΨΥ.

Μεϊμάρης, Μ. (1995). *Νέες Τεχνολογίες και ΑΜΕΑ*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Παπάνης, Ε. & Βίκη, Α. (2007). Επαγγελματικός προσανατολισμός ατόμων με ψυχικές διαταραχές: Πιλοτικό πρόγραμμα Ιδρύματος Κοινωνικής Πρόνοιας Αγιάσου «Η Θεομήτωρ». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 12, 122-144.

Σιδηροπούλου - Δημακάκου, Δ. (1995). Επαγγελματική Συμβουλευτική και Προσανατολισμός των Μαθητών με Αναπηρίες-Υπόθεση Ανύπαρκτη. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 34-35, 56-66.

Στασινός, Δ. (1991). *Η Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα: Αντιλήψεις, Θεσμοί και Πρακτικές*. Αθήνα: Gutenberg.

Vimercati, M. (2002). *La scuola che orienta. Percorsi, ruoli, strumenti*, Milano: La Nuova Italia.