

## ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

### Η συνεκπαίδευση (inclusion) στην Ευρώπη

Γεωργιάδη Μ., *Υποψ. Διδάκτ.* Παν. Κρήτης  
Κουρκούτας Ηλ., *Επίκ. Καθηγητής*, Παν. Κρήτης  
Καλύβα Ευφρ., *Lecturer*, City Liberal Studies, Thessaloniki, Greece

#### Περίληψη

Η σύγχρονη τάση που επικρατεί διεθνώς, ως προς την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι η ανάπτυξη της πολιτικής της *συνεκπαίδευσης* τους (inclusion) στα γενικά σχολεία. Η «*συνεκπαίδευση*» αφορά την προσπάθεια που καταβάλλεται για την συνύπαρξη και συνδιδασκαλία των περισσότερων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους συμμαθητές τους που δεν έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε κοινά σχολεία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, και στις συνηθισμένες σχολικές τάξεις. Αυτό διασφαλίζεται με την παροχή της αναγκαίας ειδικής παιδαγωγικής βοήθειας και υποστήριξης από ειδικευμένους εκπαιδευτικούς ή από μία διεπιστημονική ομάδα. Η «*συνεκπαίδευση*» αποτελεί τις τελευταίες δεκαετίες ένα από τα πλέον σημαντικά θέματα στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει τα κυριότερα μοντέλα (κατηγορίες) συνεκπαίδευσης που ακολουθούνται σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τις χώρες που αναπτύσσουν πολιτική και πρακτική εφαρμογή που στοχεύει στην ένταξη όλων σχεδόν των μαθητών στην γενική εκπαίδευση (κατηγορία *μιας διαδρομής*) (one-track approach). Στην δεύτερη κατηγορία εντοπίζονται δύο ξεχωριστά εκπαιδευτικά συστήματα (κατηγορία *διπλής διαδρομής*) (two-track approach). Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν συνήθως είτε σε ειδικά σχολεία, είτε σε ειδικές τάξεις. Οι χώρες που ανήκουν στην τρίτη κατηγορία έχουν μία πολλαπλότητα προσεγγίσεων στην ένταξη (*κατηγορία πολλαπλών διαδρομών*) (multi-track approach) και προσφέρουν μία ποικιλία υπηρεσιών και επιλογών μεταξύ των δύο συστημάτων (συστήματα γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής). Στην εργασία μας θα παρουσιασθούν αναλυτικά και θα σχολιασθούν οι διάφορες κατηγορίες /πολιτικές ένταξης, δίνοντας έμφαση στα σημεία σύγκλισης και στα σημεία απόκλισης.

#### Εισαγωγή

Σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης η σύγχρονη τάση στην ειδική αγωγή είναι η ανάπτυξη πολιτικής συνεκπαίδευσης (inclusion) των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ Eurydice/ Eurostat, 1999/2000. Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003). Η συνεκπαίδευση (ή όπως αναφερόταν ή αναφέρεται από ορισμένους ερευνητές ως *ένταξη* ή *ενσωμάτωση*) αφορά όλες εκείνες τις προσπάθειες που αποσκοπούν στην κοινή φοίτηση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ίδιο σχολικό πλαίσιο (Zigmond, 2003).

Η επιτυχημένη συνεκπαίδευση απαιτεί επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων και σχεδιασμό συνθηκών που διευκολύνουν την προσαρμογή και όχι απλώς "τυπικές" εκπαιδευτικές παροχές. Απαιτεί, επίσης, πρόσβαση σε κατάλληλη εκπαιδευτική υποστήριξη (ανθρώπινη και τεχνική) και προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις μοναδικές ανάγκες του κάθε μαθητή. Σε όλες τις χώρες αναγνωρίζεται ο σημαντικός ρόλος όλων των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών, αλλά και του συνεργαζόμενου υποστηρικτικού και διοικητικού προσωπικού (βοηθών, διερμηνέων νοηματικής γλώσσας κλπ) (European Commission, 2000). Σημαντική συμβολή στην επιτυχή υλοποίηση προγραμμάτων συνεκπαίδευσης φαίνεται να έχει η συνεχής εκπαίδευσή /επιμόρφωση όλων των εμπλεκόμενων επαγγελματιών (European Commission, 2000. Ευρωπαϊκές Ειδήσεις για την Ειδική Αγωγή, 2003).

Η σημαντικότητα του ρόλου της συνεκπαίδευσης και η αντίληψη για ένα όσο το δυνατόν λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον που προάγει τη σχολική ενσωμάτωση και την

κοινωνικοποίηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει επισημανθεί εδώ και αρκετές δεκαετίες από διάφορες χώρες της Ευρώπης.

### **Η πολιτική της συνεκπαίδευσης (ένταξης/ ενσωμάτωσης) στην Ευρώπη: σύντομη ιστορική αναδρομή**

Οι προσπάθειες για κοινή φοίτηση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ξεκινούν ήδη από τη δεκαετία του 1970 και αφορούν κυρίως την συνεκπαίδευση μαθητών με ήπιες γνωστικές ανεπάρκειες (Τριλιανός, 1992). Την κίνηση αυτή «ενίσχυσαν και νομοθετικές ρυθμίσεις και αποφάσεις, όπως ο Νόμος 94-142/1975 των Η.Π.Α., η αναφορά της Επιτροπής WARNOCK (1978) και ο εκπαιδευτικός Νόμος του 1983 στη Βρετανία, και η απόφαση του Συμβουλίου των Υπουργών Παιδείας των κρατών μελών της Ευρώπης (4-6-1984) για τη σχολική ενσωμάτωση» (Τριλιανός, 1992, 191).

Συγκεκριμένα, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Αριθ. C 211 της 14/5/1987), πρότεινε το 1987 ένα «πρόγραμμα συνεργασίας για την ένταξη των μειονεκτούντων παιδιών στα κανονικά σχολεία» (σ.1), διότι οι ενδείξεις που υπήρχαν (τα συμπεράσματα που βγήκαν) από προγράμματα ενσωμάτωσης παιδιών με ειδικές ανάγκες, από τότε που άρχισε αυτή να εφαρμόζεται με βάση το Ψήφισμα του Συμβουλίου το 1984, «επιβεβαιώνουν τη σπουδαιότητα της μεγαλύτερης δυνατής ένταξης μειονεκτούντων παιδιών στα κανονικά σχολεία» (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Αριθ. C 211 της 14/5/1987, 1).

Όπως επισημαίνει ο Τσιναρέλης (1993, 21) «η δεκαετία του 1980 υπήρξε ίσως η καθοριστικότερη για το θεσμό της ένταξης στις χώρες της Ευρώπης και ιδιαίτερα στις χώρες της ευρωπαϊκής κοινότητας. Η τάση του ενός σχολείου για όλους αποτελεί πλέον το βασικό άξονα της πολιτικής στον τομέα της εκπαίδευσης.» Η εκπαιδευτική πολιτική, τόσο στο Ηνωμένο Βασίλειο, όσο και στις Ηνωμένες Πολιτείες, που υποστήριζε την αρχή να συμπεριλαμβάνονται όσο το δυνατόν περισσότερα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα συνηθισμένα σχολεία, επηρέασε την πολιτική για την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πολλών χωρών, προς την ίδια κατεύθυνση (Hornby, 1999).

Άλλος ένας σταθμός προς την κατεύθυνση της συνεκπαίδευσης αποτέλεσε και το Παγκόσμιο Συνέδριο για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, το οποίο έγινε στην Σαλαμάνκα της Ισπανίας το 1994 (Ainscow, Ahuja, Chen, Comuzzi, Duk & Echeita, 1995. Ainscow, 1998. Νικόδημος, 1994. Soler, 1996. UNESCO, 1994). Τα πορίσματα του συνεδρίου, τα οποία επηρέασαν την πολιτική πολλών χωρών αναφέρονταν στα ακόλουθα: 1. Κάθε παιδί έχει το βασικό δικαίωμα για εκπαίδευση, 2. Κάθε παιδί έχει μοναδικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, ικανότητες και μαθησιακές ανάγκες, 3. Κατά την παροχή των εκπαιδευτικών υπηρεσιών θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη αυτά τα διαφορετικά χαρακτηριστικά και ανάγκες, 4. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να έχουν πρόσβαση στο συνηθισμένο σχολείο, η πολιτική της ενσωμάτωσης στα σχολεία είναι η πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση του διαχωρισμού και του αποκλεισμού των παιδιών με ειδικές ανάγκες από τις συνηθισμένες διαδικασίες εκπαίδευσης.

Η φιλοσοφία των σχολείων τα οποία εφαρμόζουν προγράμματα συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, πρέπει να επικεντρώνεται στην αναγνώριση των αναγκών των μαθητών και κυρίως στο να ικανοποιούνται αυτές οι ανάγκες. Επιπλέον, τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί της τάξης οφείλουν να προσαρμόζονται στους διαφορετικούς ρυθμούς και στυλ μάθησης των παιδιών, να διασφαλίζουν την ποιότητα του προγράμματος σπουδών, να διαθέτουν τα κατάλληλα εποπτικά μέσα, καθώς και την ανάλογη υποδομή και εξοπλισμό (βλ. Soler, 1996).

Στον Δυτικό κόσμο, τουλάχιστον, η τάση αυτή της συνεκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αποτελεί, σύμφωνα με τον Mitchell (1990), την αντανάκλαση δύο βασικών πεποιθήσεων (αξιοματικών αρχών). Η πρώτη, που στηρίζεται και σε ερευνητικά δεδομένα, υποστηρίζει πως τόσο τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσο και αυτά χωρίς ειδικές ανάγκες, μπορούν να προσκομίσουν οφέλη από μια πιο στενή συνεργασία και συμβίωση μεταξύ τους. Η δεύτερη, που είναι περισσότερο ηθικής /κοινωνικής φύσεως, και επικρατεί στις περισσότερες χώρες, στηρίζεται στην αρχή ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται παράλληλα με

τους χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συμμαθητές τους. Επιπλέον, σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση αυτών των αντιλήψεων έπαιξαν και οι οργανώσεις γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που άσκησαν πίεση για μια πιο δίκαιη μεταχείριση των παιδιών τους (Ballard & MacDonald, 1998. Saulle, 1995).

### **Προγράμματα συνεκπαίδευσης στην Ευρώπη**

Όπως αναφέραμε, η συνεκπαίδευση έχει γίνει τις τελευταίες δεκαετίες ένα από τα πιο βασικά θέματα στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών. Ιδιαίτερα σε εκείνες τις χώρες, που έχει αναπτυχθεί ένα ευρύ σύστημα Ειδικής Αγωγής για όλα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, καταβάλλονται έντονες προσπάθειες και πραγματοποιείται ένας συνεχής εκπαιδευτικός προγραμματισμός και πειραματισμός για την υλοποίηση της συνεκπαίδευσης (Evans, 1995. Μπάρδης, 1997). Έτσι σε αρκετά Ευρωπαϊκά κράτη, οι εκπαιδευτικοί θεσμοί που κατά κανόνα δεν δέχονταν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως οι βρεφονηπιακοί σταθμοί και τα νηπιαγωγεία, ανοίγουν τις πόρτες τους, βάζοντας τέλος στον αποκλεισμό και την απομόνωση αυτών των παιδιών και των οικογενειών τους (Αναγνωστοπούλου, 1991. Cerná, 1995).

Η τάση αυτή της συνεκπαίδευσης, σε ορισμένες χώρες έχει γίνει νόμος (π.χ. Ιταλία, Δανία) και υλοποιείται σε αρκετές περιοχές. Στις περισσότερες όμως χώρες σήμερα γίνονται πειραματικές προσπάθειες και εφαρμόζονται πιλοτικά προγράμματα συνεκπαίδευσης. Αυτό γιατί σύμφωνα με τους Τζουριάδου & Μπιτζαράκη (1990, 96) *«για την ενσωμάτωση απαιτούνται ορισμένες προϋποθέσεις, τόσο σε επίπεδο ευαισθητοποίησης των παιδαγωγών και της κοινής γνώμης, όσο και σε επίπεδο παιδαγωγικής διδακτικής και υλικοτεχνικής υποδομής που να ανταποκρίνεται στις συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών. Σε άλλες χώρες βέβαια, γίνεται προσπάθεια μερικής ενσωμάτωσης»*. Σε διάφορες χώρες, όπως η Αυστρία και η Γερμανία έχει αναγνωριστεί η ανάγκη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να εκπαιδεύονται στο σχολείο της γειτονιάς (Σούλης, 1997).

Κατά την εφαρμογή των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης στις χώρες της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης παρουσιάστηκαν προβλήματα όπως οι στάσεις της κοινωνίας απέναντι σε ορισμένες κατηγορίες ατόμων με ειδικές ανάγκες και η έλλειψη οικονομικών πόρων για την παροχή των απαραίτητων υπηρεσιών (Ainscow & Haile –Giorgis, 1999). *«Η διαρκώς εξαπλούμενη άποψη και η ανάλογη στάση της κοινωνίας σύμφωνα με την οποία σε μια δημοκρατική χώρα επιβάλλεται να συμμετέχουν ισότιμα τα άτομα με ειδικές ανάγκες σ' όλα τα επίπεδα της κοινωνικής ζωής, οδήγησε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης να αποδεχτούν αξιωματικά την ισοτιμία αυτή και να προτείνουν νέους ρόλους και στόχους για το σχολείο. Σε όλες επομένως τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης προτείνονται – με εκπαιδευτικο-πολιτικά και όχι παιδαγωγικά κριτήρια- νέες κατευθύνσεις εκπαιδευτικής πολιτικής, με στόχο την κοινή αγωγή ανάπηρων και μη μαθητών»* (Ζώνιου-Σιδέρη, 1997, 252).

Στη Γαλλική Κοινότητα του Βελγίου και τη Γερμανία, η εκπαίδευση είναι διαχωρισμένη (Meister, 2000). Στα άλλα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης παρατηρούνται διαφορετικές δομές παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η Δανία, η Ιταλία και η Σουηδία, χαρακτηρίζονται από εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης (Hegarty, 1994). Στη Νορβηγία ακολουθείται η πολιτική της συνεκπαίδευσης ήδη από το 1991, ενώ στην Ισπανία υπάρχει ένα καλά οργανωμένο δίκτυο συνεκπαίδευσης, το οποίο παρέχει βοήθεια και στήριξη σε όλα τα σχολεία. Στην Ιταλία, επίσης ένα δίκτυο πληροφόρησης έχει κατασκευαστεί όπου κάθε σχολείο έχει πρόσβαση και μπορεί αυτόνομα να διαχειριστεί τις πληροφορίες για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Στη Δανία εφαρμόζεται η πολιτική *ένα σχολείο για όλους*. Στην Αγγλία δίνεται έμφαση στην ποιότητα της συνεκπαίδευσης και όχι τόσο στο εάν η συνεκπαίδευση μπορεί ή όχι να πραγματοποιηθεί (Johnstone & Warwick, 1999).

Έχουν γίνει αρκετές ρυθμίσεις στην ευρωπαϊκή εκπαίδευση για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε κάποιες χώρες το σύστημα της Ειδικής Αγωγής λειτουργεί ως πηγή πληροφοριών για τα γενικά σχολεία και σε πολλές χώρες οι πιέσεις από τους συλλόγους γονέων έχουν επηρεάσει τις νομοθετικές ρυθμίσεις (Watkins, 2000).

### **Σημεία σύγκλισης των πολιτικών συνεκπαίδευσης στην Ευρώπη**

Οι χώρες ανάλογα με την πολιτική συνεκπαίδευσης που ακολουθούν μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ Eurydice/ Eurostat, 1999/2000. Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003, 8):

α) Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τις χώρες που αναπτύσσουν πολιτική και πρακτική εφαρμογή που στοχεύει στην ένταξη όλων σχεδόν των μαθητών στην γενική εκπαίδευση (one-track approach). Ονομάζεται κατηγορία *μιας διαδρομής*. Η πολιτική αυτή υποστηρίζεται από ευρύ φάσμα υπηρεσιών με επίκεντρο το σχολείο της γενικής εκπαίδευσης. Αυτή η προσέγγιση συναντάται στην Ισπανία, Ελλάδα, Ιταλία, Πορτογαλία, Σουηδία, Ισλανδία, Νορβηγία και Κύπρο.

β) Στην δεύτερη κατηγορία υπάρχουν δύο ξεχωριστά εκπαιδευτικά συστήματα (two-track approach) (κατηγορία *διπλής διαδρομής*). Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν συνήθως σε ειδικά σχολεία ή σε ειδικές τάξεις. Γενικά, η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών που είναι επίσημα εγγεγραμμένοι ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν ακολουθούν το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Τα δύο αυτά συστήματα έχουν (ή έστω είχαν μέχρι πρόσφατα) ξεχωριστή νομοθεσία, με διαφορετικούς νόμους για τη κάθε μία. Στην Ελβετία και το Βέλγιο η Ειδική Αγωγή είναι αρκετά καλά ανεπτυγμένη και εφαρμόζεται συνήθως χωριστά, σε ένα καλά οργανωμένο σύστημα ειδικών σχολείων που υποστηρίζονται από ένα ανάλογο οργανωμένο δίκτυο ιατροπαιδαγωγικών κέντρων.

γ) Οι χώρες που ανήκουν στην τρίτη κατηγορία έχουν μία πολλαπλότητα προσεγγίσεων όσον αφορά την ένταξη (multi-track approach) (κατηγορία *πολλαπλών διαδρομών*). Προσφέρουν μία ποικιλία υπηρεσιών και επιλογών μεταξύ των δύο συστημάτων (συστήματα γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής). Οι υπηρεσίες αυτές κυμαίνονται από τις πολλαπλές ειδικές τάξεις (πλήρους ή μερικής φοίτησης) έως διάφορες μορφές ενδοσχολικής συνεργασίας, περιλαμβανομένων των δραστηριοτήτων *ανταλλαγών* (όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές από τη γενική εκπαίδευση και τα ειδικά σχολεία οργανώνουν ανταλλαγές περιορισμένου χρόνου) (Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, 2003). Η Δανία, η Γαλλία, η Ιρλανδία, το Λουξεμβούργο, η Αυστρία, η Ουγγαρία, η Πολωνία, Φιλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Λετονία, το Λιχτενστάϊν, η Δημοκρατία της Τσεχίας, η Εστονία, η Λιθουανία, η Πολωνία, η Σλοβακία και η Σλοβενία ανήκουν σε αυτή την κατηγορία.

Οι χώρες με σύστημα *διπλής διαδρομής*, τείνουν να υιοθετήσουν προσέγγιση *πολλαπλών διαδρομών* (για παράδειγμα η Γερμανία και οι Κάτω Χώρες ενώ ανήκαν στο σύστημα *διπλής διαδρομής* μετακινούνται στο σύστημα *πολλαπλών διαδρομών*). Σε αυτές τις χώρες παρατηρείται αυξανόμενος αριθμός δομών μεταξύ γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής. Οι χώρες που ανήκουν στις κατηγορίες *μονής διαδρομής* και *πολλαπλών προσεγγίσεων* οδηγούνται στην μετατροπή ενός αριθμού ειδικών σχολείων σε πολυδύναμα κέντρα (κέντρα εκπαιδευτικού υλικού και εφαρμογών - resource centres).

Σε όλες τις χώρες το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα παίζει βασικό ρόλο στη συνεκπαίδευση. Επίσης, όλες «οι χώρες προσπαθούν να μετακινηθούν από το ψυχοιατρικό παράδειγμα σε ένα πιο εκπαιδευτικής κατεύθυνσης ή αλληλοεπίδρασης παράδειγμα. Εντούτοις, προς το παρόν αυτό κυρίως γίνεται σε επίπεδο αλλαγής εννοιών και απόψεων. Η εφαρμογή αυτών των νέων απόψεων στην πρακτική της Ειδικής Αγωγής χρειάζεται ακόμα να αναπτυχθεί» (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003, 18).

### **Σημεία απόκλισης των πρακτικών συνεκπαίδευσης ανάμεσα στις διάφορες χώρες**

Οι χώρες διαφοροποιούνται αρκετά μεταξύ τους όσον αφορά το στάδιο ανάπτυξης πολιτικών συνεκπαίδευσης που εφαρμόζουν. Η Σουηδία, η Δανία, η Ιταλία και η Νορβηγία είναι χώρες οι οποίες έχουν εφαρμόσει πολιτικές συνεκπαίδευσης και έχουν θεσμοθετήσει νομοθετικές ρυθμίσεις εδώ και αρκετά χρόνια. Στις υπόλοιπες χώρες έχουν γίνει κάποιες νομοθετικές αλλαγές και αφορούν κυρίως:

-την δικαίωμα επιλογής των γονέων του εκπαιδευτικού πλαισίου του παιδιού τους (Αυστρία, Κάτω Χώρες, Ηνωμένο Βασίλειο, Λιθουανία).

-ρυθμίσεις σε ζητήματα χρηματοδότησης (Κάτω Χώρες και Ελβετία)

-νομοθεσία σχετικά με την ειδική εκπαίδευση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Κάτω Χώρες, Αυστρία, Ισπανία) (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003. Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, 2005).

Διαφορές παρατηρούνται ανάμεσα στις διάφορες χώρες και ως προς τον ορισμό των ειδικών εκπαιδευτικών κατηγοριών (για παράδειγμα στη Δανία ορίζονται μόνο δύο τύποι εκπαιδευτικών αναγκών ενώ στην Πολωνία ταξινομούν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε περισσότερες από 10 κατηγορίες), γεγονός που επηρεάζει τις διοικητικές, χρηματοδοτικές και νομοθετικές διαδικασίες (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003).

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 1) βλέπουμε το ποσοστό των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτά σε διαχωριστικό πλαίσιο εκπαίδευσης (ειδικό σχολείο ή τμήμα ένταξης στις διάφορες χώρες. Έτσι παρατηρούμε ότι οι χώρες της βορειοδυτικής Ευρώπης επιλέγουν πιο διαχωριστικές μορφές εκπαίδευσης για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από ότι οι χώρες της νότιας Ευρώπης και της Σκανδιναβίας.

**Πίνακας 1: Ποσοστό μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που εκπαιδεύονται σε ξεχωριστές δομές**

< 1%	1–2%	2–4%	> 4%
Κύπρος	Αυστρία	Βέλγιο (DE)	Βέλγιο (Γ)
Ελλάδα	Δανία	Εστόνια	Βέλγιο (ΦΛ)
Ισλανδία	Ιρλανδία	Φιλανδία	Δημοκρατία
Ιταλία	Λιχτενστάιν	Γαλλία	Τσεχίας
Νορβηγία	Λιθουανία	Ουγγαρία	Γερμανία
Πορτογαλία	Λουξεμβούργο	Λετονία	Ελβετία
Ισπανία	Κάτω Χώρες	Πολωνία	
	Σουηδία	Σλοβακία	
	HB		

Πηγή: Ευρωπαϊκός Φορέας ειδικής Αγωγής, 2003, 12.

Επίσης, ο τρόπος χρηματοδότησης των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης διαφοροποιείται ανάμεσα στις διάφορες χώρες. Σε μερικές η χώρες η χρηματοδότηση δεν καθορίζεται με βάση το μαθητή αλλά με βάση το εκπαιδευτικό ίδρυμα στο οποίο φοιτά. Αυτό σημαίνει ότι η παραπομπή στα ειδικά σχολεία επιλέγεται ως καλύτερη εκπαιδευτική πρακτική όπου ειδικοί επαγγελματίες θα αναλάβουν την εκπαίδευση του μαθητή. Με τον τρόπο αυτό σαφέστατα ενισχύεται ο διαχωρισμός όπου η ειδική εκπαίδευση αποτελεί την καλύτερη εναλλακτική λύση γιατί διαθέτει όλες τις απαιτούμενες υπηρεσίες και την επιπλέον βοήθεια που χρειάζεται ο μαθητής (Eurybase, 2005).

Τέλος, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός και ο ρόλος που αναλαμβάνει στην συνεκπαίδευση διαφοροποιείται ανάμεσα στις διάφορες χώρες. Μια διάκριση αφορά τις χώρες όπου η υποστήριξη προέρχεται από έναν εκπαιδευτικό ο οποίος ανήκει στο προσωπικό του σχολείου και στις χώρες όπου η υποστήριξη παρέχεται από έναν ειδικό επαγγελματία εξωτερικό του σχολείου (Ευρωπαϊκός Φορέας ειδικής Αγωγής, 2003)

### Συμπεράσματα

Η συνεκπαίδευση είναι ένα ζήτημα το οποίο απασχολεί τα τελευταία χρόνια τις περισσότερες χώρες του κόσμου. «*Η τάση που επικρατεί αυτή τη στιγμή στα διάφορα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι να εντάσσονται τα παιδιά με ειδικές ανάγκες εκπαίδευσης στα γενικά σχολεία παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς διάφορες μορφές υποστήριξης από άποψη προσωπικού, υλικού και εξοπλισμού*» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1997,123).

Συνοψίζοντας θα μπορούσαμε να καταλήξουμε στα παρακάτω συμπεράσματα:

-υπάρχουν τρία μοντέλα πρακτικών συνεκπαίδευσης στις διάφορες χώρες της Ευρώπης (μοντέλο μονής, διπλής και πολλαπλών διαδρομών),

-υπάρχει η τάση δημιουργίας πολυδύναμων εκπαιδευτικών κέντρων,

-ο ρόλος του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος είναι κοινός σε όλες τις χώρες της Ευρώπης,

-έχουν επιτευχθεί νομοθετικές ρυθμίσεις για την υλοποίηση της συνεκπαίδευσης σε διάφορες χώρες,

-κάθε χώρα ορίζει με διαφορετικό τρόπο τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες,

-ο τρόπος χρηματοδότησης των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης διαφοροποιείται ανάμεσα στις διάφορες χώρες

-περίπου το 2% του ποσοστού των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις Ευρωπαϊκές χώρες εκπαιδεύεται σε ξεχωριστό περιβάλλον.

Σε κάθε περίπτωση η διαδικασία της ένταξης /ενσωμάτωσης παιδιών με ιδιαιτερότητες έχει ένα δυναμικό και διαχρονικό χαρακτήρα, αφορά όλα τα επίπεδα και τομείς της ζωής του παιδιού (κοινωνικό, διαπροσωπικό, ακαδημαϊκό, επαγγελματικό κλπ.), καθώς και διαφορετικές εξελικτικές φάσεις (παιδική ηλικία, εφηβεία, ενήλικη ζωή κλπ.). Η έκβαση της 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 κλπ.) που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους σε μία συνεχή και σταθερή βάση (βλ. Zipper & Simeonsson, 2004). Η συνεκπαίδευση θεωρείται μία σημαντική παράμετρο μίας επιτυχημένης κοινωνικοποίησης για την πλειονότητα των παιδιών με ιδιαιτερότητες, παρά τις οποιεσδήποτε δυσκολίες και αντιφάσεις που προκύπτουν.

Αυτό όμως που υποστηρίζεται από πολλούς, πλέον, ερευνητές είναι ότι πέρα από τις γενικότερες πολιτικές, η δογματική εφαρμογή εκπαιδευτικών μοντέλων που δεν ταιριάζουν σε επιμέρους περιοχές και χώρες, η αδυναμία να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες του κοινωνικού πλαισίου, συγκεκριμένων ομάδων παιδιών, γονέων και εκπαιδευτικών, η αδυναμία να αντιμετωπίζονται και να επιλύονται οι κρίσεις και οι συγκρούσεις σε όλα τα επίπεδα της καθημερινότητας της ένταξης και η έλλειψη κατάλληλων σχεδιασμών οδηγούν συχνά σε γενικές ή επιμέρους αποτυχίες (βλ. Κουρκούτας, 2003). Πεποίθηση των συγγραφέων είναι ότι η ένταξη ξεκινά από παρά πολύ νωρίς και τα παιδιά με ιδιαιτερότητες μέσα από τη διαδικασία της συνεκπαίδευσης αποτελούν μέρος του κόσμου των υπόλοιπων παιδιών από την αρχή της κοινωνικής και ακαδημαϊκής τους ζωής, γεγονός που σε ένα μεγάλο βαθμό φαίνεται να συμβάλλει τουλάχιστον στην κοινωνική αποδοχή αυτών των παιδιών.

## Βιβλιογραφία

- Ainscow, M., Ahuja, A., Chen, Y., Comuzzi, N., Duk, C. & Echeita, G. (1995). *Projet de l'Unesco sur la formation des enseignants: «Les besoins spéciaux en classe»*. *Perspectives*, 94 (2), 301-315.
- Ainscow, M. & Haile-Giorgis, M. (1999). Educational arrangements for Children categorized as having special needs in Central and Eastern Europe. *European Journal of Special Needs Education*, 14 (2), 103-121.
- Αναγνωστοπούλου, Ελ. (1991). Το σχολείο στο νοσοκομείο: Ένας τρόπος αντιμετώπισης του εκπαιδευτικού προβλήματος των άρρωστων παιδιών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 57, 42-49.
- Ballard, K. & MacDonald, T. (1998). New Zealand: Inclusive School, Inclusive Philosophy? In T. Booth & M. Ainscow (eds). *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*. London: Routledge, pp 68-94.
- Cerná, M. (1995). Current Special Education Issues in the Czech Republic. In C. Wulf (ed). *Education in Europe: An Intercultural Task*. Münster: Waxmann, 393-395.
- Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Αριθ. C 211 της 14/5/1987, σσ.1-4.  
(Σχέδιο Συμπερασμάτων του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας Συνελθόντων στα πλαίσια του Συμβουλίου της 14<sup>ης</sup> Μαΐου 1987, σχετικά με ένα πρόγραμμα ευρωπαϊκής συνεργασίας για την ένταξη των μειονεκτούντων παιδιών στα κανονικά σχολεία).

- Ευρωπαϊκές Ειδήσεις για την Ειδική Αγωγή (2003). Διαθέσιμο στο:  
[www.european-agency.org/publications/euronews/11/doc/EuroNews%2011%20](http://www.european-agency.org/publications/euronews/11/doc/EuroNews%2011%20).
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ Eurydice/ Eurostat (1999/2000). *Αριθμοί- κλειδιά της εκπαίδευσης στην Ευρώπη*. Διαθέσιμο στο <http://www.eurydice.org>.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1997). *Οι αριθμοί-κλειδιά της εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (2003). *Συμμετοχική Εκπαίδευση και Πρακτικές στη Σχολική Τάξη (Συνοπτική Αναφορά)*. Διαθέσιμο στο:  
[www.european-agency.org](http://www.european-agency.org).
- Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (2005). *Συμμετοχική Εκπαίδευση και Πρακτικές στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Συνοπτική Αναφορά)*. Διαθέσιμο στο:  
[www.european-agency.org](http://www.european-agency.org).
- Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής (2003). *Η Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη*. Δίκτυο πληροφόρησης για την εκπαίδευση στην Ευρώπη, Ευρυδική. Διαθέσιμο στο [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org).
- European Commission (2000). *Key data on education in Europe*, Luxembourg: European Commission.
- Eurybase (2005). *Virtual Center for European Studies*. Διαθέσιμο στο:  
[http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset\\_eurybase.html](http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html)
- Evans, P. (1995). L' integration scolaire des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux dans les pays de l' OCDE. *Perspectives*, 94 (2), 219-238.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1997). Εκπαιδευτική πολιτική και ένταξη των ανάπηρων παιδιών στη βασική εκπαίδευση. Προβληματισμοί – Προϋποθέσεις – Προοπτικές. Στο Ε. Τάφα (επιμ.). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ.246-259.
- Hegarty, S. (1994). Integration and the teacher. In C.J.W. Meijer, S.J. Pijl, S. & S. Hegarty (eds). *New Perspectives in Special Educatio. A six- country study of integration*. London: Routledge, pp.125-131.
- Hornby, G. (1999). Inclusion or delusion: Can one size fit all? *Support for Learning*, 14(4), 152-157.
- Johnstone, D. & Warwick, C. (1999). Community Solutions to Inclusion: Some Observations on Practice in Europe and the United Kingdom. *Support for Learning*, 14(1), 8-12.
- 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.
- Meister, H. (2000). Παιδαγωγικές – διδακτικές θεωρίες και μέθοδοι για την ένταξη. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ.). *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 71-87.
- Mitchell, D. (1990). Integrated Education. In Entwistle, N. (ed.), *Handbook of Educational Ideas and Practices*, London: Routledge, pp.1046-1057.
- Μπάρδης, Π.(1997). Η ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Περιεχόμενο και Φιλοσοφία της ενσωμάτωσης. Στο Μ. Καΐλα, Ν. Πολεμικός & Γ. Φιλίππου (επιμ.). *Άτομα με ειδικές ανάγκες, β' τόμος, 3<sup>η</sup> έκδ.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ.740-751.
- Saulle, M.R. (1995). Questions De Législation. *Perspectives*, 94 (2), 199-206.
- Soler, M. (1996). Ενιαία εκπαίδευση, αποτελέσματα της Συνδιάσκεψης της Σαλαμάνκα. Στο *Ευρωπαϊκό Σεμινάριο HELIOS. Η νομοθεσία της σχολικής ενσωμάτωσης στην Ευρώπη: Τάσεις και Αλλαγές*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σσ. 57-62.
- Σούλης, Σ. (1997). Κάθε παιδί έχει δικαίωμα στη σχολική μόρφωση. *Νέα Παιδεία*, 83, 152-162.
- Τζουριάδου Μ. & Μπιτζαράκη Π.,(1990). Μοντέλα αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών. Στο Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του παιδιού. *Σεμινάριο Μαθησιακές Δυσκολίες, Σύγχρονες απόψεις και τάσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 95-104.

- Τριλιανός, Θ.Α. (1992). *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας II: Κριτική προσέγγιση της αποτελεσματικής διδασκαλίας με βάση τα πορίσματα της σύγχρονης επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Τολίδη.
- Τσιναρέλης, Γ. (1993). Η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Μύθοι και πραγματικότητα. *Επειδή η διαφορά είναι δικαίωμα*, 46-47, 18-29.
- Watkins, A. (2000). Inclusion: ανταλλαγή πληροφόρησης σχετικά με την πολιτική και την πρακτική σε δεκαεπτά χώρες. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ.). *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 107-137.
- 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.
- Zipper, I. N. & Simeonsson, R. J. (2004). Developmental vulnerability in young children with disabilities. In M.W. Fraser (Ed.), *Risk and Resilience in Childhood. An Ecological perspective*, (pp.161-182). Washington, DC: NAWA Press .

## **Η συμβολή του αυτοπροσδιορισμού στην εκπαίδευση και συνεκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες**

Καρτασίδου Λευκ., *Λέκτορας Ειδ. Αγωγής*

### **Περίληψη**

Ο αυτοπροσδιορισμός είναι μία έννοια που αντανάκλα την πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι με και χωρίς ειδικές ανάγκες έχουν το δικαίωμα των προσωπικών επιλογών, της αυτονομίας και της αυτοπραγμάτωσης για τη διασφάλιση μιας καλύτερης ποιότητας ζωής. Η έμφαση που δόθηκε αρχικά στον αυτοπροσδιορισμό οφείλεται ως επί το πλείστον στην θεωρία της ενδυνάμωσης, και γι' αυτό ο αυτοπροσδιορισμός και η ενδυνάμωση χρησιμοποιήθηκαν συχνά ως συνώνυμοι όροι. Πιο συγκεκριμένα, όμως, ο αυτοπροσδιορισμός συμβάλλει στην ομαλή μετάβαση στην ενήλικη ζωή, στην καλύτερη ποιότητα ζωής των ατόμων με ειδικές ανάγκες, στη δυνατότητα που δίνεται στα άτομα αυτά να αποκτήσουν έλεγχο της ζωής τους αλλά και στη διευκόλυνσή τους στην κοινωνική ένταξη. Η έννοια του αυτοπροσδιορισμού των ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι μια προβληματική που απασχολεί τα τελευταία χρόνια πολλούς ερευνητές τόσο σε επίπεδο εκπαίδευσης όσο και σε επίπεδο συνεκπαίδευσης. Στα πλαίσια των προαναφερόμενων θέσεων η συγκεκριμένη συνθετική εργασία διερευνά την διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με την έννοια του αυτοπροσδιορισμού στα άτομα με ειδικές ανάγκες δίνοντας έμφαση ιδιαίτερα σε δύο σημεία:

- στον αυτοπροσδιορισμό ως μορφωτικό αγαθό, και
- στη συμβολή του αυτοπροσδιορισμού στην συνεκπαίδευση.

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι για να ληφθεί υπόψη ο αυτοπροσδιορισμός ως μορφωτικό αγαθό θα πρέπει να οριστεί σε σχέση με τα χαρακτηριστικά της ανθρώπινης συμπεριφοράς και να εκτιμηθεί η επίτευξή του μέσα από δια βίου μάθηση, ευκαιρίες και εμπειρίες. Πέρα από την αναγκαιότητα ένταξης δραστηριοτήτων αυτοπροσδιορισμού στα αναλυτικά προγράμματα απαραίτητη είναι η συμμετοχή και η ενημέρωση των γονέων και των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τον αυτοπροσδιορισμό. Η δυνατότητα, που έχουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες να κάνουν ελεύθερες επιλογές πράξεων αποτέλεσε μετά την δεκαετία του '80 σημείο αναφοράς για την ένταξή τους στη γενική εκπαίδευση. Σ' αυτή την εργασία θα αναλυθούν τα βασικά χαρακτηριστικά του αυτοπροσδιορισμού: η αυτονομία, η αυτορρύθμιση, η αυτοπραγμάτωση και η ψυχολογική ενδυνάμωση. Παράλληλα θα γίνει αναφορά σε περιπτώσεις κατηγοριών ατόμων με ειδικές ανάγκες, για παράδειγμα με νοητική καθυστέρηση, με βαριές αναπηρίες κ. λπ.. Ανώτερος σκοπός της εργασίας είναι να θέσει την προβληματική ως πρόκληση και πρόσκληση για περαιτέρω μελέτη και έρευνα στον ελληνικό χώρο της ειδικής αγωγής.

### **Εισαγωγή**

Σ' αυτή την εργασία θα γίνει παρουσίαση της έννοιας και της συμβολής του αυτοπροσδιορισμού στην ειδική παιδαγωγική. Πρόκειται για μια θεματική που στη διεθνή βιβλιογραφία έχει μελετηθεί και διερευνηθεί τόσο σε επίπεδο αξιολόγησης όσο και σε επίπεδο παρέμβασης. Στον ελληνικό χώρο όμως δεν έχει γίνει ακόμα συστηματική μελέτη και έρευνα. Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού των ατόμων με ειδικές ανάγκες αποτελεί ένα από



τα φλέγοντα ζητήματα της ειδικής παιδαγωγικής στα πλαίσια εκπαίδευσης και συνεκπαίδευσης. Ο αυτοπροσδιορισμός διασφαλίζει το αναφαίρετο δικαίωμα του ατόμου να αποφασίζει για τον εαυτό του και τη ζωή του και είναι ένας όρος στενά συνδεδεμένος με την ποιότητα ζωής. Ο αυτοπροσδιορισμός είναι κάτι παραπάνω από επιλογές και αναφέρεται σε ένα πλήθος συμπεριφορών που περιλαμβάνουν την επίλυση προβλημάτων, τη λήψη αποφάσεων, την αυτό-αποτελεσματικότητα και άλλα. Η Αμερικανική Ένωση για τη Νοητική Καθυστέρηση αναγνωρίζει τον αυτοπροσδιορισμό ως μια από τις πολλές διαστάσεις της «ποιότητας ζωής» για τα άτομα με νοητική καθυστέρηση (Schalock, 1996) καθώς σύμφωνα με έρευνες (Wehmeyer, Schwartz, 1998; Lachapelle et al, 2005) ο αυτοπροσδιορισμός σχετίζεται θετικά με την ποιότητα ζωής των ατόμων με νοητική καθυστέρηση. Σύμφωνα με τον Schalock (2004) (Wehmeyer/ Schwartz, 1998), η ποιότητα ζωής είναι μια σύνθετη έννοια με πολλές προοπτικές και συντίθεται από τις εξής οχτώ βασικές διαστάσεις: συναισθηματική ευημερία, διαπροσωπικές σχέσεις, υλικό ευ ζην, προσωπική ανάπτυξη, φυσικό ευ ζην, αυτοπροσδιορισμός, κοινωνική ένταξη, δικαιώματα. Αυτές οι διαστάσεις προσδιορίζουν το πλαίσιο της πραγμάτωσης μιας ποιοτικής ζωής που βασίζεται σε καλύτερες συνθήκες διαβίωσης μέσα σε λειτουργικά περιβάλλοντα προσαρμοσμένα στις ανάγκες του κάθε ατόμου. Τα περιβάλλοντα αυτά θα πρέπει να προάγουν τη μάθηση μέσω της συνεργασίας και να επιτρέπουν στους μαθητές να επιλέξουν τι, πότε, πώς, πού και γιατί θα μάθουν (Sands/ Kozleski/ French, 1999).

### **Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού**

Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού βασίζεται στη θεωρία της ενδυνάμωσης και στην αρχή της κανονικότητας (Wehmeyer/ Schwartz, 1998). Πρόκειται για κινήματα που αναπτύχθηκαν στη δεκαετία του '70 και '80 με σκοπό τη διασφάλιση του δικαιώματος κάθε ανθρώπου να μιλά για τον εαυτό του, να ελέγχει τη ζωή του αλλά και να μπορεί να ζει υπό «κανονικές» συνθήκες διαβίωσης. Μιλώντας για τον αυτοπροσδιορισμό θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι δεν πρόκειται απλά για μια ικανότητα αλλά για μια ανάγκη κάθε ανθρώπινης ύπαρξης. Διάφοροι ερευνητές προσπάθησαν να δώσουν ένα λειτουργικό ορισμό του αυτοπροσδιορισμού αλλά έχει καταστεί αρκετά δύσκολο καθώς κάποιοι αντιμετωπίζουν τον αυτοπροσδιορισμό ως παρέμβαση και κάποιοι άλλοι ως αποτέλεσμα. Ορισμένοι συγγραφείς (Faw/ Davis/ Peck, 1996) αναφέρονται στον αυτοπροσδιορισμό ως την ικανότητα να επιλέγει κανείς κατά τέτοιο τρόπο ώστε οι επιλογές του να καθορίζουν τις πράξεις του, ενώ από κάποιους άλλους (Haelewyck/ Bara/ Lachapelle, 2005) περιγράφεται ως οι απαραίτητες δεξιότητες που καθιστούν κάποιον ικανό να αποκτήσει έλεγχο της ζωής του άμεσα, κάνοντας ελεύθερες επιλογές ανεπηρέαστος από εξωτερικούς παράγοντες.

Ο Wehmeyer (1995, 1999), εστιάζοντας στον αυτοπροσδιορισμό ως εκπαιδευτικό αποτέλεσμα ή ως αποτέλεσμα ενηλικίωσης, διατύπωσε το λειτουργικό μοντέλο του αυτοπροσδιορισμού και ανέπτυξε ένα εργαλείο αξιολόγησης «The Arc's Self-determination Scale». Σύμφωνα με τον Wehmeyer ο αυτοπροσδιορισμός αναφέρεται στις στάσεις και στις ικανότητες που είναι απαραίτητες για να ενεργήσει κανείς ως αιτιακός μεσάζων στη ζωή του κάνοντας επιλογές και παίρνοντας αποφάσεις. Ο Wehmeyer και οι συνεργάτες του ερεύνησαν την επίδραση της νοημοσύνης και του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού και ανέπτυξαν το λειτουργικό μοντέλο του αυτοπροσδιορισμού (Wehmeyer, 1999). Το συγκεκριμένο μοντέλο βασίζεται στις αρχές της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής θεωρώντας ότι κάθε άτομο έχει το αδιαμφισβήτητο δικαίωμα του αυτοκαθορισμού, των επιλογών, των προτιμήσεων και της καλύτερης ποιότητας ζωής. Το λειτουργικό μοντέλο του αυτοπροσδιορισμού αναπτύχθηκε εξαρχής για τα άτομα με νοητική καθυστέρηση και αναπτυξιακές διαταραχές, παρ' όλα αυτά είναι εφαρμόσιμο και σε άλλες κατηγορίες ατόμων με ειδικές ανάγκες (μαθησιακές δυσκολίες, κινητικές αναπηρίες) καθώς και σε άτομα τυπικής ανάπτυξης. Τρεις είναι οι πρωταρχικοί παράγοντες που συμβάλουν στην εμφάνιση του αυτοπροσδιορισμού: α) η ατομική ικανότητα, όπως επηρεάζεται από τη μάθηση και την ανάπτυξη, β) η ευκαιρία, όπως επηρεάζεται από το περιβάλλον και τις εμπειρίες, και γ) τα συστήματα υποστήριξης και οι προσαρμογές (Wehmeyer, 2001, 160-161). Το περιεχόμενο του αυτοπροσδιορισμού ορίστηκε από τους Field, Martin, Miller, Ward, Wehmeyer (1998, 2) ως «ο συνδυασμός δεξιοτήτων, γνώσεων, αυτορρυθμιζόμενης και αυτόνομης συμπεριφοράς.

Η κατανόηση των δυνατοτήτων και των περιορισμών ενός ατόμου μαζί με την πεποίθηση της ικανότητας και της αποτελεσματικότητάς του είναι απαραίτητα για τον αυτοπροσδιορισμό. Δρώντας στη βάση αυτών των δεξιοτήτων και στάσεων, τα άτομα έχουν μεγαλύτερη ικανότητα να πάρουν τον έλεγχο της ζωής τους».

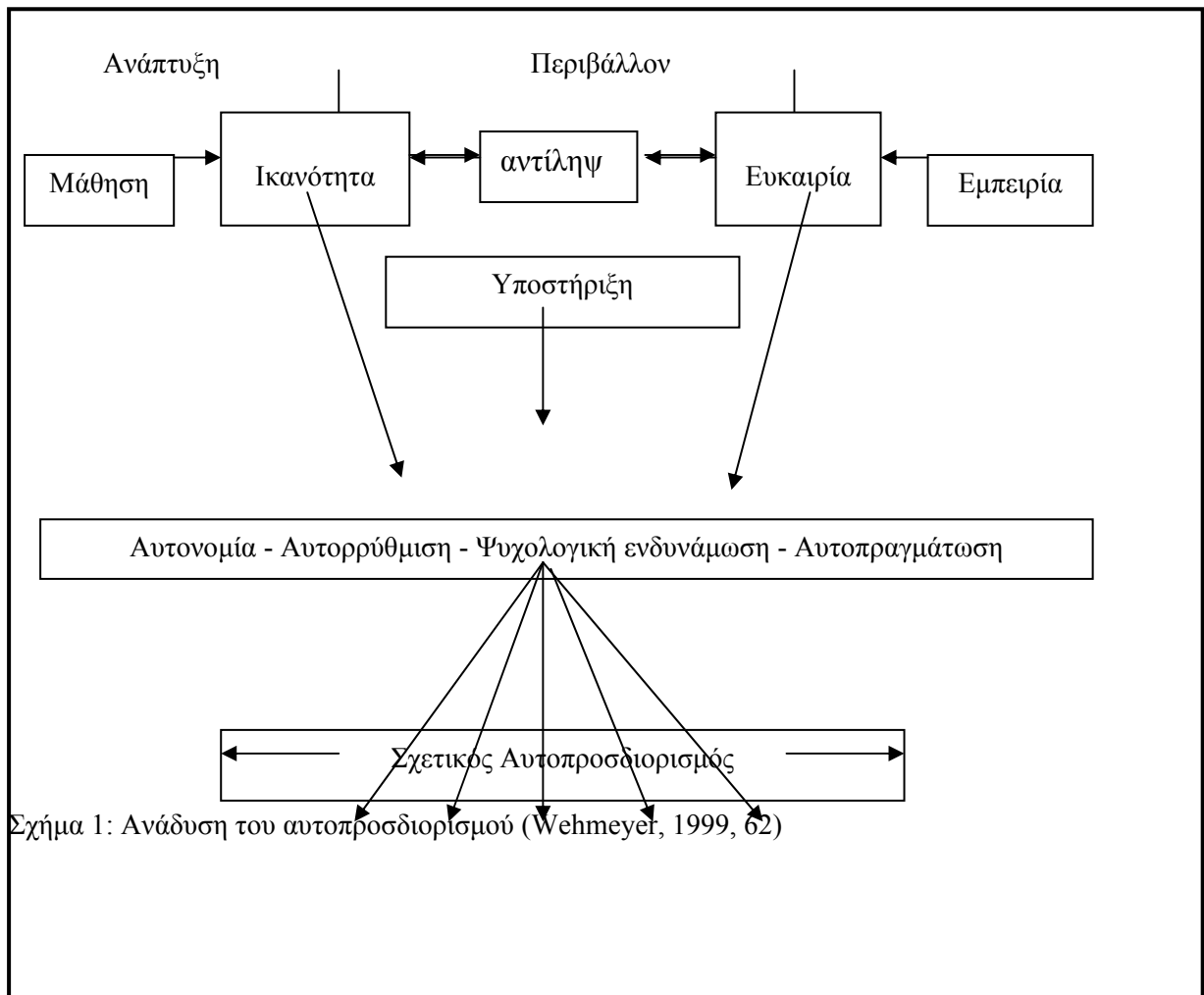
Τα βασικά χαρακτηριστικά, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Wehmeyer/ Kelchner/ Richards/ 1996; Wehmeyer/ Schwartz, 1998; Wehmeyer/ Sands/ Doll/ Palmer, 1997; Agran, 1997; Wehmeyer/ Schalock, 2001), που χαρακτηρίζουν ένα άτομο με αυτοπροσδιορισμό είναι:

- Η *αυτονομία* που αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να δρα ανεξάρτητα σύμφωνα με τις προτιμήσεις και τις επιλογές του και είναι αποτέλεσμα προσωπικής διαδικασίας. Το άτομο με αυτόνομη συμπεριφορά έχει αναπτύξει ικανότητες αυτοεξυπηρέτησης, αυτοδιαχείρισης, διαχείρισης ελεύθερου χρόνου, κοινωνικές και επαγγελματικές και γενικότερα έχει αναπτύξει αξίες και αρχές σύμφωνα με τις οποίες δρα και επικοινωνεί.
- Η *αυτορρύθμιση* που αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να εξετάζει, να διερευνά τις συνθήκες και τις συμπεριφορές του περιβάλλοντος προκειμένου να αποφασίζουν πώς θα ενεργούν, και να αξιολογούν κατά πόσο τα αποτελέσματα των πράξεών τους είναι επιθυμητά και κατά περίπτωση να αναθεωρούν. Οι δεξιότητες που υπόκεινται στην κατάκτηση της αυτορρύθμισης είναι η αυτοπαρατήρηση, η αυτοαξιολόγηση και η αυτοενίσχυση.
- Η *ψυχολογική ενδυνάμωση* που αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να έχει την αντίληψη του ελέγχου λαμβάνοντας υπόψη τη γνώση (προσωπική αποτελεσματικότητα), την προσωπικότητα (τύπος ελέγχου), και τα κίνητρα (Zimmerman, 1990). Τα άτομα με ψυχολογική ενδυνάμωση δρουν με βάση την πεποίθηση ότι έχουν τον έλεγχο των σημαντικών συνθηκών, που μπορούν να οδηγήσουν στην επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος, όπως επίσης και ότι έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να το πετύχουν.
- Η *αυτοπραγμάτωση* που αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει και να κατανοεί τον εαυτό του. Στην αυτοπραγμάτωση υφίσταται μια ολοκληρωμένη γνώση του εαυτού, των δυνατοτήτων και των περιορισμών και το άτομο μπορεί να ενεργεί επωφελούμενο από αυτή τη γνώση. Η γνώση αυτή διαμορφώνεται από το ίδιο το άτομο με βάση την αλληλεπίδραση και την αξιολόγηση, αλλά και την ανατροφοδότηση που λαμβάνει από τα σημαντικά πρόσωπα αναφοράς στην καθημερινή του ζωή.

Αυτά τα τέσσερα χαρακτηριστικά ονομάζονται «βασικά» γιατί αναφέρονται στη δράση του ατόμου που τα εμπεριέχει σε κάποιο βαθμό. Ο βαθμός στον οποίο ένα άτομο δύναται να αποκτήσει αυτά τα χαρακτηριστικά εξαρτάται από διάφορους παράγοντες (περιβαλλοντικούς και προσωπικούς) και διαφοροποιείται ανάλογα με τις υπάρχουσες συνθήκες (Wehmeyer/ Schalock, 2001). Αυτοί οι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση του αυτοπροσδιορισμού είναι:

- η οικογένεια: κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, εκπαίδευση και επάγγελμα γονέων, σχέσεις των μελών της οικογένειας,
- το σχολείο: κατάρτιση προσωπικού, ετοιμότητα προσωπικού, και
- το παιδί: ηλικία, φύλο, επίπεδο νοητικής καθυστέρησης.

Στο σχήμα 1 απεικονίζονται οι παράγοντες που οδηγούν και επηρεάζουν την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού στο άτομο, με έμφαση στο άτομο με νοητική καθυστέρηση.



Σύμφωνα με τις διάφορες έρευνες, συστάθηκαν τα ακόλουθα συστατικά στοιχεία των ερευνητικών μοντέλων για τον αυτοπροσδιορισμό: 1) η δυνατότητα επιλογών, 2) η λήψη αποφάσεων, 3) η επίλυση προβλημάτων, 4) ο καθορισμός και η επίτευξη στόχων, 5) η αυτοπαρατήρηση, αυτοαξιολόγηση και αυτοενίσχυση, 6) η αυτό-αποτελεσματικότητα, 7) η αυτογνωσία και η κατανόηση του εαυτού, 8) η αυτό-υπεράσπιση 9) η ανεξαρτησία, η ανάληψη ρίσκων και η ασφάλεια, 10) η αυτό-εκπαίδευση και τέλος, 11) το εσωτερικό σημείο ελέγχου (Wehmer, 1995, 1999).

Προκειμένου να αξιολογηθεί και να εκτιμηθεί η κατάκτηση δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού αναπτύχθηκαν διάφορες κλίμακες αξιολόγησης και εκτίμησης, όπως οι:

- Self Determination Scale
- Self-determination Skills, Attitudes and Knowledge evaluation Scale-Adult Edition
- Minnesota Opportunities and Exercise of Self Determination Scale Adult Edition

#### **AIR Self-determination Scale**

- Arc's Self determination Scale
- Hopelessness Scale for children

Παράλληλα δόθηκε έμφαση και στην προσωπική εκτίμηση και άποψη κάθε ατόμου για τη θέση, το ρόλο του και τις προσδοκίες του μέσα στην κοινωνία. Έτσι τα εργαλεία αξιολόγησης δεν βασίζονται μόνο σε κλίμακες αξιολόγησης, σε παρατηρήσεις και ερωτηματολόγια αλλά και στην διερεύνηση της προσωπικής εκτίμησης που αναφέρεται στην

υποκειμενική διάσταση. Ένα τέτοιο ερωτηματολόγιο που σχετίζεται περισσότερο με το επίπεδο της προσωπικής ικανοποίησης είναι το Quality of Student Life Questionnaire.

Το ερώτημα που τίθεται σε σχέση με όλο το προαναφερόμενο πλαίσιο και εφόσον ο αυτοπροσδιορισμός είναι ένα εκπαιδευτικό αποτέλεσμα είναι: κατά πόσο αποτελεί μορφωτικό αγαθό και σε ποια στοιχεία του θα πρέπει να δοθεί έμφαση για την εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος;

### **Ο αυτοπροσδιορισμός ως μορφωτικό αγαθό**

Συνήθως η έννοια του αυτοπροσδιορισμού σχετίζεται με την εφηβική και ενήλικη ζωή, παρ' όλα αυτά και σε μικρότερη ηλικία (προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία) θα πρέπει τα παιδιά να έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν βασικές δεξιότητες που θα οδηγήσουν στην ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού, καθώς σύμφωνα με τις αρχές της αναπτυξιακής ψυχολογίας η πρώιμη παιδική ηλικία είναι πιο πρόσφορη για μάθηση. Υπάρχουν ενδείξεις στη συμπεριφορά των παιδιών προσχολικής ηλικίας που φανερώνουν ότι τα παιδιά ήδη από την ηλικία αυτή εμφανίζουν στοιχεία αυτοπροσδιορισμού. Τα παιδιά στην προσχολική ηλικία αναγνωρίζουν τις ανάγκες τους, έχουν προτιμήσεις και σύμφωνα με αυτές κάνουν τις επιλογές τους. Βέβαια οι επιλογές τους έχουν πιο προσωπική διάσταση που σχετίζεται με την ικανοποίηση των προσωπικών τους αναγκών. Παρ' όλα αυτά η δυνατότητα που δίνεται στα παιδιά να κάνουν επιλογές και να εκφράσουν τις προτιμήσεις τους λειτουργεί σε αρχικό στάδιο ως ενισχυτικός παράγοντας για την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού (Tiger et al, 2006). Ο Wehmeyer (2001) αναφέρει ότι ο αυτοπροσδιορισμός είναι χαρακτηριστικό της εφηβείας και της ενηλικίωσης γιατί αποτελεί μέρος της διαδικασίας της διαμόρφωσης προσωπικής ταυτότητας και του εαυτού μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Τα παιδιά μικρότερης ηλικίας λόγω κοινωνικών και αναπτυξιακών χαρακτηριστικών δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως αυτοπροσδιοριζόμενα αλλά παρ' όλα αυτά η εκπαίδευσή τους θα πρέπει να εστιάζεται σε αυτή την κατεύθυνση. Οι Doll, Sands, Wehmeyer, Palmer (1996) για την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού πρότειναν δραστηριότητες οι οποίες πρέπει ανάλογα με την ηλικία να διαφοροποιούνται.

#### **«Προσχολική Ηλικία**

- να δίνονται στους μαθητές ευκαιρίες να κάνουν επιλογές, να τα διδάσκουν πώς να ασκούν έλεγχο και ότι οι περισσότερες επιλογές έχουν περιορισμένες εναλλακτικές,
- να προάγουν τις πρώιμες δεξιότητες επίλυσης προβλήματος, να τα ενθαρρύνουν να σκέφτονται φωναχτά, όταν τους απευθύνουν απλά προβλήματα,
- να δίνουν στους μαθητές ανατροφοδότηση σε σχέση με τα αποτελέσματα των επιλογών τους ώστε να αρχίσουν να διδάσκονται τα παιδιά τη σχέση ανάμεσα στην επιλογή και στις συνέπειες, και
- να διδάσκουν στους μαθητές πώς να αξιολογούν τη δουλειά τους σε σχέση με ένα σταθερό αποτέλεσμα ώστε τα παιδιά να αρχίσουν να αναπτύσσουν δεξιότητες αυτοδιαχείρισης.

#### **Σχολική ηλικία**

- να διδάσκουν στους μαθητές να αναλύουν συστηματικά τις πιθανές εναλλακτικές λαμβάνοντας υπόψη τα σχετικά οφέλη και μειονεκτήματα προκειμένου να συμμετέχουν σε απλές αποφάσεις και να εξετάζουν παλιότερες αποφάσεις για να προσδιορίσουν εάν οι συνέπειες είχαν προβλεφθεί ή ήταν επιθυμητές,
- να προπονηθούν οι μαθητές στο σχεδιασμό και στην πραγμάτωση των προσωπικών και ακαδημαϊκών στόχων, συμπεριλαμβάνοντας και την αναγνώριση σταδίων για την επίτευξη των στόχων και εξασφαλίζοντας υποστήριξη για τη διαχείριση της προόδου, και
- να ενθαρρυνθούν οι μαθητές στην αξιολόγηση της απόδοσης έργου και στην εύρεση δικών τους τρόπων για βελτίωση και αύξηση της απόδοσης.

#### **Εφηβική ηλικία**

- να ενθαρρυνθούν οι μαθητές στη λήψη αποφάσεων που επηρεάζουν τις καθημερινές τους δραστηριότητες, συμπεριλαμβανομένου των ακαδημαϊκών στόχων, των μετασχολικών εκδηλώσεων, προγραμμάτων, κ. λπ.,
- να δοθεί έμφαση στη σύνδεση ανάμεσα σε στόχους τους οποίους θέτουν οι μαθητές και στις καθημερινές αποφάσεις και επιλογές που κάνουν, και να διδαχθούν να χωρίζουν

μακροπρόθεσμους σκοπούς σε βραχυπρόθεσμους στόχους» (<http://www.ericdigests.org/2003-3/self.htm>).

Όπως διαφαίνεται ο αυτοπροσδιορισμός έχει θετική επίδραση στη διαδικασία της ενηλικίωσης και της μετάβασης από το σχολείο στο επάγγελμα. Με βάση αυτές τις διαπιστώσεις ο αυτοπροσδιορισμός είναι μορφωτικό αγαθό και ως εκπαιδευτικό αποτέλεσμα θα πρέπει να «διδάσκεται» μέσα από συγκεκριμένα εκπαιδευτικά προγράμματα. Η έρευνα έχει δείξει ότι διδάσκονται συγκεκριμένες δεξιότητες, όπως θα διαπιστωθεί παρακάτω, ενώ συγχρόνως δεν έχει διερευνηθεί η έννοια του αυτοπροσδιορισμού σε όλες οι περιπτώσεις ειδικών αναγκών.

### **Εκπαιδευτικά προγράμματα για τον αυτοπροσδιορισμό**

Λαμβάνοντας υπόψη τη θεωρία και τις έρευνες γύρω από τον αυτοπροσδιορισμό κατανοεί κανείς πόσο σημαντική είναι και η άμεση σύνδεση με την πράξη. Η προαγωγή του αυτοπροσδιορισμού έχει αναγνωριστεί ανάμεσα στις «καλές πρακτικές» (best practices) για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα θα πρέπει να περιλαμβάνουν ένα πλήθος προσαρμογών και να δίνουν έμφαση στην οικογένεια και στην κοινότητα. Γι' αυτό το σχολείο θα πρέπει να ενθαρρύνει την εμπλοκή των γονέων στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την ενίσχυση του αυτοπροσδιορισμού. Είναι σημαντικό οι προσπάθειες που γίνονται στο σχολείο να συνεχίζονται και στο σπίτι προκειμένου να διασφαλίζεται η συνοχή για την επίτευξη του αποτελέσματος αλλά και η γενίκευση και άμεση σύνδεση των εμπειριών του οικογενειακού με το σχολικό περιβάλλον. Η επιτυχία ενός προγράμματος επηρεάζεται από τις μεθόδους και τις στρατηγικές διδασκαλίας καθώς και από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι διάφορες έρευνες (Wehmeyer/ Schwartz 1998; Wehmeyer/ Agran/ Hughes, 2000b; Thoma/ Baker/ Saddler, 2002) έχουν δείξει ότι παρ' όλο που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν θετικά σε θεωρητικό επίπεδο τη σημασία του αυτοπροσδιορισμού πολύ σπάνια όμως συμπεριλαμβάνουν στόχους αντίστοιχους στα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα. Αυτό, σύμφωνα πάντα με τους προαναφερθέντες ερευνητές, οφείλεται πιθανότατα στην έλλειψη εξοικείωσης με τα συγκεκριμένα προγράμματα και στην ελλιπή κατάρτιση σε θέματα στρατηγικών διδασκαλίας του αυτοπροσδιορισμού. Τέτοιες μέθοδοι και στρατηγικές είναι: μαθητοκεντρικές στρατηγικές μάθησης, αυτοπαρατήρηση και αυτοκαταγραφή, αυτοκαθοδήγηση, αυτοαξιολόγηση ή αυτοκριτική, αυτοενίσχυση, παιχνίδι ρόλων.

Στον πίνακα 1 δίνονται επιγραμματικά κάποια ενδεικτικά προγράμματα για τον αυτοπροσδιορισμό. Κάθε πρόγραμμα δίνει έμφαση σε διαφορετικά στοιχεία του αυτοπροσδιορισμού και βασίζεται σε μια διαφορετική φιλοσοφία όσον αφορά στη δομή, στην εφαρμογή και στην αξιολόγηση. Τα αναφερόμενα προγράμματα έχουν εφαρμοσθεί και αξιολογηθεί στην πράξη και έχει για το καθένα ξεχωριστά αναγνωρισθεί η αξία και η συμβολή του στην ενίσχυση του αυτοπροσδιορισμού. Τα προγράμματα αυτά δίνουν ιδιαίτερη σημασία στη δημιουργία και επίτευξη στόχων, στην επίλυση προβλήματος, στην έκφραση των επιλογών, και στη λήψη αποφάσεων για την προσωπική ζωή. Πέρα από τις αρχές που ακολουθεί κάθε πρόγραμμα προτείνεται και η εφαρμογή εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος ανάλογα με την περίπτωση του μαθητή.

### **Πίνακας 1: Εκπαιδευτικά προγράμματα για τον αυτοπροσδιορισμό**

Self determined learning model instruction (Wehmeyer, Palmer, Agran, Mithaug & Martin, 2000)	Περιλαμβάνει τρεις φάσεις: Βάλε στόχο Ανέλαβε δράση Προσάρμοσε το στόχο ή το σχέδιο Σε κάθε μια από τις φάσεις παρουσιάζεται ένα πρόβλημα προς λύση για το οποίο μπαίνουν τέσσερα ερωτήματα: Αναγνώριση του προβλήματος, των πιθανών λύσεων, των πιθανών εμποδίων και των συνεπειών της πιθανής λύσης.
Πρόγραμμα των	Περιλαμβάνει πέντε θέματα:

Haelewyck, Bara, Lachapelle (2005)	Γνώρισε τον εαυτό σου Εκτίμησε τον εαυτό σου Σχεδίασε Ανέλαβε δράση Βίωσε τα αποτελέσματα και μάθε
Steps to Self-determination Curriculum των Hoffman & Field (Malian/ Nevin, 2002)	Περιλαμβάνει 16 διδακτικές ενότητες σχετικά με: τη δημιουργία δυνατοτήτων, επιλογών και στόχων, το σχεδιασμό βημάτων και δραστηριοτήτων, τις πρωτοβουλίες και το ξεπέρασμα εμποδίων, την υποστήριξη από φίλους και τα μοντέλα ρόλων για τον αυτοπροσδιορισμό, την κατηγορηματική επικοινωνία και τη διαπραγμάτευση, την επίλυση συγκρούσεων και τη μελλοντική πορεία.
Πρόγραμμα των Abery et al (Malian/ Nevin, 2002)	Περιλαμβάνει 10 στοιχεία: αυτεπίγνωση, αυτοεκτίμηση, αντιλήψεις προσωπικού ελέγχου, αξίες, στοχοθεσία, κατηγορηματική επικοινωνία, επιλογές, συνειδητοποίηση του προσωπικού οράματος, επίλυση προβλημάτων και προσωπική υπεράσπιση. Επίσης στοιχεία οικογενειακής εκπαίδευσης και υποστήριξης: σχεδιασμός προσωπικού μέλλοντος, διενέργεια οικογενειακών συναντήσεων, εξισορρόπηση αξιών της οικογένειας και του αυτοπροσδιορισμού, υποστήριξη των επιλογών, ενίσχυση της επίλυσης προβλημάτων, συνειδητοποίηση του προσωπικού οράματος, ενδυνάμωση της προσωπικής υπεράσπισης και δημιουργία δεσμών με την κοινότητα.
Πρόγραμμα των Faw, Davis & Peck (1996)	Αφορά την έκφραση προτιμήσεων, τη χρήση άμεσων και σχετικών ερωτήσεων (για πληροφόρηση), την καταγραφή, αναφορά και περίληψη των απαντήσεων και τη λήψη μιας απόφασης βασισμένη στα δεδομένα.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα Literature Circles (Blum/ Lipsett/ Yocom, 2002) έχει ως στόχο την ενθάρρυνση των μαθητών να αναπτύξουν ικανότητες ανάλυσης και επεξεργασίας λογοτεχνικών κειμένων στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης. Ανώτερος σκοπός είναι μέσα από συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων και ιδεών να ενισχυθούν οι μαθητές στις κοινωνικές δεξιότητες (διαπροσωπικές σχέσεις, αυτοεκτίμηση, συνεργασία, επίλυση προβλήματος, λήψη απόφασης, ψυχολογική ενδυνάμωση). Κάθε κύκλος περιλαμβάνει μέχρι 6 μαθητές το ανώτερο και προτείνεται η παρουσία και δεύτερου εκπαιδευτικού για τους μαθητές με δυσκολίες. Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του προγράμματος έδειξαν ότι οι μαθητές βελτιώθηκαν στις αναγνωστικές τους ικανότητες και ενισχύθηκαν στον τομέα της αυτοεκτίμησης και του αυτοπροσδιορισμού. Σύμφωνα με την παραπάνω έρευνα αλλά και άλλες έρευνες (Copeland et al, 2002, Palmer et al, 2003 και 2004, Wehmeyer et al 2003, Zhang 2001) έχει αποδειχθεί ότι η εξάσκηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες σε δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού συμβάλει θετικά στην ένταξή τους μέσα στη γενική τάξη. Έτσι πέρα από το πλαίσιο της εκπαίδευσης (γενικής και ειδικής) σημαντική είναι η συμβολή του αυτοπροσδιορισμού στη συνεκπαίδευση και στην κοινωνική ένταξη. Αλλά και αντιστρόφως διάφορες έρευνες (Schalock/ Keith, 1993; Stancliffe/ Wehmeyer, 1995) έχουν δείξει ότι ο αυτοπροσδιορισμός είναι σε πιο καλό επίπεδο όταν τα άτομα ζουν σε περισσότερο ενταγμένα κοινωνικά περιβάλλοντα παρά όταν τα άτομα ζούσαν σε προστατευμένα περιβάλλοντα.

Ένα σημαντικό δεδομένο για την επιλογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι το είδος της αναπηρίας. Έτσι μεγάλη διαφοροποίηση παρατηρείται στην ενίσχυση του αυτοπροσδιορισμού σε σχέση με το βαθμό της νοητικής καθυστέρησης. Στα άτομα με ελαφρά και μέτρια νοητική καθυστέρηση μπορεί να δοθεί περισσότερη έμφαση σε όλους τους εκπαιδευτικούς στόχους για την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού ενώ στα άτομα με βαριά νοητική καθυστέρηση θα δοθεί έμφαση σε ορισμένα στοιχεία του αυτοπροσδιορισμού. Για παράδειγμα όσον αφορά στην έννοια της μετάβασης για τα άτομα με ελαφρά/ μέτρια

νοητική καθυστέρηση οι στόχοι περιλαμβάνουν την αυξημένη ανεξαρτησία και αυτονομία, την ικανοποίηση επαγγελματικών επιδιώξεων, τις ευκαιρίες διαβίωσης στην κοινότητα και τις αυξημένες κοινωνικές διασυνδέσεις και στηρίξεις. Για τα άτομα με βαριά νοητική καθυστέρηση η μετάβαση περιλαμβάνει την αλλαγή από τις υπηρεσίες του σχολείου ειδικής αγωγής στο σύστημα υπηρεσιών για ενήλικες. Επιπλέον τα άτομα με σοβαρή/ βαριά νοητική καθυστέρηση μπορούν να εξασκηθούν σε δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού που σχετίζονται με τον αυτοέλεγχο και την αυτοδιαχείριση όπως να εκφράζουν προτιμήσεις, να κάνουν επιλογές (Wehmeyer/ Agran/ Hughes, 1998).

### **Συμπεράσματα**

Το ερευνητικό ενδιαφέρον για τον αυτοπροσδιορισμό στο διεθνή χώρο είναι μεγάλο. Στον ελληνικό χώρο η πιλοτική έρευνα των Σούλη και Φλωρίδη (2000) κατέδειξε το πλεόνασμα εξάρτησης και απομόνωσης των ατόμων με νοητική καθυστέρηση. Ένα πολιτισμικό χαρακτηριστικό της ελληνικής κοινωνίας είναι ο θεσμός της οικογένειας και ο καταλυτικός ρόλος της στην αυτονομία, στον αυτοπροσδιορισμό και στην ποιότητα ζωής των ατόμων με νοητική καθυστέρηση. Το θέμα του αυτοπροσδιορισμού ακόμα είναι παρθένο στην ελληνική εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα.

Το εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από την διαμόρφωση ειδικού αναλυτικού προγράμματος και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που σχετίζονται με τον αυτοπροσδιορισμό μπορεί να συμβάλει στην καλύτερη ποιότητα ζωής των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Παράλληλα η κατάκτηση συμπεριφορών και ικανοτήτων που χαρακτηρίζουν από ένα άτομο με ειδικές ανάγκες ως αυτοπροσδιοριζόμενο άτομο συμβάλει στην ενίσχυση της ενεργής συμμετοχής των ατόμων αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία και τους καθιστά «συνδιαμορφωτές» στη λήψη αποφάσεων και στο σχεδιασμό της προσωπικής κοινωνικής τους ζωής. Η απόκτηση και η εξάσκηση δεξιοτήτων στον τομέα του αυτοπροσδιορισμού καθιστά τα άτομα με ειδικές ανάγκες πιο λειτουργικά στην καθημερινή τους ζωή. Ειδικά στην περίπτωση των ατόμων με νοητική καθυστέρηση το γεγονός ότι μπορούν να μάθουν να έχουν αυτοέλεγχο και να διαχειρίζονται τη συμπεριφορά τους, να κάνουν επιλογές, να εκφράζουν τις προτιμήσεις τους, βοηθά τους γονείς να αντιληφθούν τις δυνατότητες των παιδιών τους και τα ίδια τα παιδιά να ενισχυθούν θετικά από το οικείο περιβάλλον. Για τα άτομα με ειδικές ανάγκες ο αυτοπροσδιορισμός είναι ένα θεμελιώδες αποτέλεσμα καθώς για τον καθένα η έννοια του αυτοπροσδιορισμού μπορεί να λάβει μια διαφορετική διάσταση σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο. Όπως αναφέρει και ο Kennedy ως άτομο με κινητική αναπηρία (2000):

«Το χαρακτηριστικό που ορίζει τη διαδικασία του αυτοπροσδιορισμού είναι ο χώρος που έχεις για να ρισκινδυνεύεις και να κάνεις λάθη».

Η διερεύνηση του αυτοπροσδιορισμού και ο καθορισμός δεικτών που θα καθορίζουν την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τον αυτοπροσδιορισμό και την αξιολόγηση αυτών των προγραμμάτων αποτελεί επιτακτική ανάγκη και μια πρόκληση για την ειδική παιδαγωγική στην Ελλάδα.

### **Βιβλιογραφία**

- Σούλης, Σ., Φλωρίδης, Θ. (2006). Ποιότητα ζωής και νέοι με νοητική υστέρηση: Αναζητώντας τις επιλογές τους με βάση το δικαίωμα της αυτοδιάθεσης. *Ψυχολογία* 13 (2), 001-013.
- Agran, M. (1997). *Student-direct learning: Teaching self-determination skills*, Pacific Grove, CA: Brooks / Cole.
- Blum, T., Lipset, L., Yocom, D. (2002). Literature Circles: a tool for self-determination in one middle school inclusive classroom. *Remedial and Special education* 23(20), 99-108.
- Copeland, S. R., Hughes, C., Agran, M., Wehmeyer, M. L., Fowler, S. E. (2002). An intervention package to support high school students with mental retardation in general education classrooms, *American Journal on Mental Retardation*, 107 (1), 32-45.

- Doll, E., Sands, D., Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. (1996). Promoting the development and acquisition of self-determined behavior. In D. J. Sands & M. L. Wehmeyer (Eds.), *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities* (pp. 65-90). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Faw, G., Davis, P., Peck, G. (1996). Increasing self-determination: teaching people with mental retardation to evaluate residential options. *Journal of Applied Behavior Analysis* 29, 173-88
- Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M., Wehmeyer, M. (1998). *A practical guide to teaching self-determination*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Haelewyck, M.C., Bara, M., Lachapelle, Y. (2005). Facilitating self-determination in adolescents with intellectual disabilities: a curriculum. *Evaluation Review*, 29 (5), 490-502.
- Kennedy, M. (2000). "Opening the Doors of Opportunity for the Year 2000 and Beyond" in *Mental Retardation* 38 (4) 373-4.
- Lachapelle, Y., Wehmeyer, M. L., Haelewyck, M. C., Courbois, Y., Keith, K. D., Schalock, R., Verdugo, M. A., Walsh, P. N. (2005). The Relationship between quality of life and Self-determination: an international study. *Journal of Intellectual Disability Research* 49 (10), 740-744.
- Malian, I., Nevin, A. (2002). A review of self-determination literature: implications for practitioners. *Remedial and Special Education* 23(2), 68-74.
- Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L. (2003). Promoting self-determination in early elementary school, *Remedial and Special Education*, 24 (2), 115-126.
- Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Gipson, K., Agran, M. (2004). Promoting access to the general curriculum by teaching self-determination skills, *Council for exceptional children*, 70 (4), 427-439.
- Sands, D. J., Kozleski, E., French, N. (1999). *Inclusive education in the 21st Century*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Schalock, R. L., Keith, K. D. (1993). *Quality of Life Questionnaire*. Worthington, OH: IDS.
- Schalock, R. L. (1996). Reconsidering the conceptualization and measurement of quality of life. In R. Schalock (Ed.), *Quality of life: Conceptualization and measurement* (Vol. I; pp. 123-139). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Schalock, R. (2004). The concept of quality of life: what we know and do not know. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48 (3), 203-216.
- Stancliffe, R. J., Wehmeyer, M. L. (1995). Variability in the availability of choice to adults with mental retardation. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 5, 319-328.
- Thoma, C., Baker, S., Saddler, S. (2002). Self-determination in teacher education: a model to facilitate transition planning for students with disabilities, *Remedial and Special Education* 23 (2), 82-89.
- Tiger, J. H., Hunley, P. G., Hernandez, E. (2006). An evaluation of the value of choice with preschool children, *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 39, 1-16.
- Wehmeyer, M. L. (1995). The Arc's Self-determination Scale: procedural Guidelines.
- Wehmeyer, M., Kelchner, K., Richards, S. (1996). Essential Characteristics of Self-Determined Behavior of Individuals With Mental Retardation *American Journal on Mental Retardation* 100, 632-42.
- Wehmeyer, M. L., Sands, D.J., Doll, B. & Palmer, S. B. (1997), The development of self-determination and implications for educational interventions for students with disabilities, *International Journal of Disability Development and Education*, 44, 212-225.
- Wehmeyer, M. L., Agran, M., Hughes, C. (1998). *Teaching self-determination to students with disabilities*. Baltimore: Paul Brookes.
- Wehmeyer, M. L. & Schwartz, M., (1998), The relationship between self-determination and quality of life for adults with mental retardation, *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33 (1), 3-12.
- Wehmeyer, M. L. (1999). A Functional Model of Self-Determination: Describing Development and Implementing Instruction. *Focus On Autism and Other*



- Developmental Disabilities*, 14 (1), 53-62.
- Wehmeyer, M. L., Agran, M., Hughes, C. (2000). A National Survey of Teachers' Promotion of Self-Determination and Student-Directed Learning. *The Journal of Special Education*, 34 (2), 58-68.
- Wehmeyer, M., Palmer, S., Agran, M., Mithaug, D., Martin, J. (2000). Promoting Causal Agency The Self-Determined Learning Model of Instruction. *Exceptional Children* 66 (4), 439-453.
- Wehmeyer, M. (2001). Self-Determination and Mental Retardation: Assembling the Puzzle Pieces. In: H. N. Switzky (ed.) *Personality and Motivational Differences in Persons with mental retardation* (pp.147-197). London: LEA.
- Wehmeyer, M. L., Schalock, R. L., (2001). Self-determination and quality of life: Implications for special education services and supports, *Focus on Exceptional Children*, 33 (8), 1-16.
- Wehmeyer, M. L., Hughes, C., Agran, M., Garner, N., Yeager, D. (2003). Student-directed learning strategies to promote the progress of students with intellectual disability in inclusive classrooms, *International Journal of Inclusive Education* 7 (4), 415-428.
- Zhang, D. (2001). Self-determination and Inclusion: Are students with mild mental retardation more self-determined in regular classrooms? *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities* 36 (4), 357-362.
- Zimmerman, M. A. (1990). Toward a theory of learned hopefulness: A structural model analysis of participation and empowerment, *Journal of research in Personality*, 24, 71-86.

## Η λειτουργικότητα της ελληνικής οικογένειας παιδιού με ειδικές ανάγκες

Σάλμοντ Ελ., Π.Τ.Δ.Ε., Παν. Αθηνών

### Περίληψη

Η οικογένεια είναι μια κοινωνικά αναγνωρισμένη και παραδοσιακά καθιερωμένη μορφή συμβίωσης των μελών της κοινωνίας. Σχηματίζει την αρχική βιολογική και κοινωνική κοινότητα, της οποίας βασικός σκοπός είναι η διατήρηση του ανθρώπινου είδους μέσω μιας αναπαραγωγής των μελών της κοινωνίας. Η οικογένεια διακρίνεται από κάθε άλλη κοινωνική ομάδα και λόγω της σημαντικότητας της επιρροής της στη διαπαιδαγώγηση του παιδιού· επιρροή, η οποία διαμορφώνει τη δομή της προσωπικότητάς του. Ούτε η οικογένεια, ούτε η κοινωνία, αποτελούν σταθερές και αναλλοίωτες δομές. Η γέννηση ενός παιδιού αποτελεί ένα συναρπαστικό γεγονός για τους γονείς του και τις οικογένειές τους. Η γέννηση ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες είναι ένα συνταρακτικό γεγονός που καθιστά τους γονείς διαφορετικούς από τους άλλους και κατατάσσει την ευρύτερη οικογένειά τους σε μια «άλλη» κατηγορία. Η οικογένεια ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες έχει να αντιμετωπίσει συνθήκες άγνωστες. Πέρα από τα προβλήματα ενοχής, τα συναισθηματικά προβλήματα των γονιών δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να υποτιμώνται ούτε σαν παράγοντας διαμόρφωσης των διαπροσωπικών σχέσεων των συζύγων και των σχέσεών τους με τις οικογένειές τους ούτε σαν παράγοντας προσδιορισμού της δυναμικής της οικογενειακής ομάδας γιατί η οικογένεια αντιμετωπίζει ένα πλήθος προβλημάτων καθοριστικών για την λειτουργία της. Η οικογένεια μπορεί να διατηρηθεί μόνο, όταν υπάρχει εσωτερική οργάνωση με δομές και εσωτερικές διεργασίες που επιτρέπουν τη συνεχή αφομοίωση των εξωτερικών επιδράσεων. Η ελληνική οικογένεια διατήρησε την ταυτότητά της επειδή οι παραδοσιακές, οικονομικές και πολιτιστικές συνθήκες ευνοούσαν και καλλιεργούσαν τη σταθερότητα και την ανθεκτικότητα της έστω και στις περιπτώσεις ύπαρξης ατόμων με ειδικές ανάγκες οι οποίες αντιμετωπίζονταν συλλογικά. Οι κοινοί σκοποί και οι στόχοι, οι ξεκάθαρες κοινές αξίες, η συμπληρωματικότητα των ρόλων, τα χαρακτηριστικά των σχέσεων μέσα σε μικρές κοινότητες σφυρηλατούσαν την ενότητα της οικογένειας, στέριωναν μια σταθερή και ταυτόχρονα ευέλικτη δομή που συμβάδιζε με τις λειτουργικές διεργασίες. Η παιδοκεντρικότητα της σύγχρονης οικογένειας συνδέεται με την τάση υπερπροστασίας του παιδιού, η οποία στην περίπτωση του παιδιού με ειδικές ανάγκες παρουσιάζεται αυξημένη. Δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος προβλημάτων γύρω από το παιδί με ειδικές ανάγκες, υπερπροστασίας και εξάρτησης από τους γονείς και την οικογένεια. Οι ειδικές ανάγκες δικαιολογούν την υπερπροστασία, αυτή ενισχύει την εξάρτηση του παιδιού, η

εξάρτηση παρεμποδίζει την ανάπτυξη των ειδικών ικανοτήτων του παιδιού και επομένως αυξάνει τις ειδικές του ανάγκες χωρίς να επιτρέπει την ανάπτυξη των ειδικών ικανοτήτων του.

Η οικογένεια είναι μια κοινωνικά αναγνωρισμένη και παραδοσιακά καθιερωμένη μορφή συμβίωσης των μελών της κοινωνίας. Σχηματίζει την αρχική βιολογική και κοινωνική κοινότητα, της οποίας βασικός σκοπός είναι η διατήρηση του ανθρώπινου είδους μέσω μιας αναπαραγωγής των μελών της κοινωνίας<sup>598</sup>. Ο Dieter Cloressens χαρακτηρίζει την οικογένεια ως «τόπο αναπαραγωγής της κοινωνίας», μέσα στην οποία επιτυγχάνεται η αναπλήρωση μιας ύπαρξης, η οποία κινδυνεύει μέσω της φυσικής αποχώρησης της μεγαλύτερης γενιάς.

Η οικογένεια διακρίνεται από κάθε άλλη κοινωνική ομάδα και λόγω της σημαντικότητας της επιρροής της στη διαπαιδαγώγηση του παιδιού· επιρροή, η οποία διαμορφώνει τη δομή της προσωπικότητάς του. Οι θεσμοί της κοινωνίας, καθώς και οι δεσμοί των ομάδων στην κοινότητα ερμηνεύονται μέσα σε κάθε οικογένεια και μεταδίδονται στο παιδί με κάποια ιδιαίτερη μορφή. Σημαντικός παράγοντας κατά τον Γεώργια<sup>599</sup>, στη διαμόρφωση των αξιών και γενικότερα της προσωπικότητας του ατόμου είναι οι μορφές της οικογένειας : εκτεταμένη, πυρηνική, πολυγαμική.

Η μορφή της οικογένειας διαφοροποιείται μέσα σε διαφορετικές κοινωνίες. Η ιδιαίτερη εσωτερική δομή της και η ποιότητα των σχέσεων των μελών της, καθορίζεται από θρησκευτικές, πολιτισμικές και παραδοσιακές πεποιθήσεις, καθώς και από τις πολιτικο-οικονομικές συνθήκες της χώρας και την κυρίαρχη ιδεολογία<sup>600</sup>. Ούτε η οικογένεια, ούτε η κοινωνία, αποτελούν σταθερές και αναλλοίωτες δομές. Η ελληνική οικογένεια θα πρέπει να εξεταστεί σε σχέση με τις ιδιαιτερότητες του ελληνικού τρόπου ζωής. Οι συνεχείς κρίσεις και οι ανακατατάξεις, το μεταναστευτικό κύμα, οι εργαζόμενοι στη ναυτιλία υπήρξαν σχεδόν μόνιμη κατάσταση. Η γεωγραφική θέση της χώρας, η διαμόρφωση του εδάφους, οι ιστορικοί - πολιτικοοικονομικοί παράγοντες και η πολύπλοκη σχέση ανάμεσα σε αυτούς τους παράγοντες συμβάλλουν, ώστε η επιβίωση της οικογένειας να γίνεται κάτω από αντίξοες συνθήκες. Η ύπαρξη παιδιού με ειδικές ανάγκες μέσα στο ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον έρχεται να διαφοροποιήσει την κατάσταση και να κατατάξει την οικογένεια του παιδιού με ειδικές ανάγκες σε μια «άλλη» κατηγορία.

Η γέννηση ενός παιδιού αποτελεί ένα συναρπαστικό γεγονός για τους γονείς του και τις οικογένειές τους. Η γέννηση ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες είναι ένα συνταρακτικό γεγονός που καθιστά όμως τους γονείς διαφορετικούς από όλους τους άλλους και κατατάσσει την ευρύτερη οικογένειά σε μια «άλλη» κατηγορία. Η οικογένεια ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες έχει να αντιμετωπίσει συνθήκες άγνωστες. Πέρα από τα προβλήματα ενοχής, τα συναισθηματικά προβλήματα των γονιών δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να υποτιμώνται ούτε σαν παράγοντας διαμόρφωσης των διαπροσωπικών σχέσεων των συζύγων και των σχέσεών τους με τις οικογένειές τους, ούτε σαν παράγοντας προσδιορισμού της δυναμικής της οικογενειακής ομάδας, γιατί η οικογένεια αντιμετωπίζει ένα πλήθος προβλημάτων καθοριστικών για την λειτουργία της.

Η οικογένεια μπορεί να διατηρηθεί μόνο, όταν υπάρχει εσωτερική οργάνωση με δομές και εσωτερικές διεργασίες που επιτρέπουν τη συνεχή αφομοίωση των εξωτερικών επιδράσεων. Η ελληνική οικογένεια διατήρησε την ταυτότητά της επειδή οι παραδοσιακές, οικονομικές και πολιτιστικές συνθήκες ευνοούσαν και καλλιεργούσαν τη σταθερότητα και την ανθεκτικότητα της έστω και στις περιπτώσεις ύπαρξης ατόμων με ειδικές ανάγκες οι οποίες «αντιμετωπίζονταν» συλλογικά. Οι κοινοί σκοποί και οι στόχοι, οι ξεκάθαρες κοινές αξίες, η συμπληρωματικότητα των ρόλων, τα χαρακτηριστικά των σχέσεων μέσα σε μικρές κοινότητες σφυρηλατούσαν την ενότητα της οικογένειας, στέριωναν μια σταθερή και ταυτόχρονα ευέλικτη δομή που συμβάδιζε με τις λειτουργικές διεργασίες<sup>601</sup>.

<sup>598</sup> Τσαρδάκης, Δ. (1984). *Διαδικασίες κοινωνικοποίησης*. Σκαρβαίος, Αθήνα.

<sup>599</sup> Γεώργιας, Δ. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα.

<sup>600</sup> Τσαρδάκης, Δ. ο.π.

<sup>601</sup> Κατάκη, Χ. (1998) *Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Οι πιθανότητες να γεννηθεί ένα παιδί με κάποιο πρόβλημα είναι πολλές και συχνά συνδέονται, σε αρκετά μεγάλο βαθμό, με αίτια που αν δεν μπορούν να αποφευχθούν μπορούν να εντοπισθούν εγκαίρως με τη βοήθεια της επιστήμης. Αυτό σημαίνει ότι οι γονείς, σήμερα, φέρουν την ευθύνη γέννησης ενός παιδιού με κάποιο πρόβλημα πολύ περισσότερο από ότι τα προηγούμενα χρόνια, όταν τα προβλήματα αποδίδονταν είτε σε κληρονομικούς λόγους, είτε στο «θέλημα του Θεού». Η ιατρική επιτρέπει τον εντοπισμό κάποιου προβλήματος πριν ακόμα γεννηθεί το παιδί και εναπόκειται στους γονείς η απόφαση διακοπής ή μη της κύησης ανάλογα με την ηθική τους, το αίσθημα γονικότητας και το πώς βιώνουν την ιδέα της εισαγωγής τους στον «κύκλο των γονέων».

Ο ακριβής υπολογισμός των ατόμων με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες εξαρτάται, κυρίως, από τον σαφή ορισμό των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Η ύπαρξη πληθώρας σχετικών ορισμών αφήνει περιθώρια για σφάλματα και διαφορές σχετικά με την έκταση του προβλήματος. Στη Μεγάλη Βρετανία, ο τελευταίος νόμος για την Ειδική Αγωγή που προέκυψε μετά τη δημοσίευση της έκθεσης Warnock (1981), όπως σημειώνει η Πολυχρονοπούλου<sup>602</sup>, δέχεται ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες αντιπροσωπεύουν το 20% του μαθητικού πληθυσμού και από αυτά, το 18% εκπαιδεύεται σε συνηθισμένα σχολεία, ενώ μόνο το 2% σε ειδικά. Στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, μετά από επιδημιολογικές μελέτες των Kirk and Gallagher (1986) προέκυψε ότι 10 με 12 μαθητές στους 100 έχουν διαγνωστεί ως παιδιά με ειδικές ανάγκες. Οι περισσότεροι από αυτούς είναι ηλικίας 16 - 17 ετών, πράγμα που σημαίνει ότι δεν περιλαμβάνονται τα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας και οι ενήλικοι. Οι έρευνες που αφορούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι περιορισμένες, γιατί σε αυτή την ηλικία ο ορισμός ενός παιδιού ως «ειδικού» είναι δύσκολος. Οι επιστήμονες που ασχολούνται με τη μελέτη των νεογνών συμφωνούν ότι το 2-3% παρουσιάζει «ανωμαλίες», ενώ το ποσοστό αυτό φαίνεται να διπλασιάζεται προς το τέλος που πρώτου χρόνου της ζωής τους. Οι μαιευτήρες εξάλλου υπολογίζουν ότι οι εγκυμοσύνες «υψηλού κινδύνου», εκείνες δηλαδή οι οποίες πιθανόν να καταλήξουν σε αποβολή ή πρόωρο τοκετό ή σε γέννηση παιδιού με «ανωμαλίες» ανέρχονται σε ποσοστό 10 - 20%. Παρά το γεγονός ότι ποτέ πριν δεν είχαμε τόσες γνώσεις και τόσα μέσα για να επισημάνουμε τον κίνδυνο γέννησης ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες πριν ακόμα από τη σύλληψή του, να αποφύγουμε μια ανεπανόρθωτη βλάβη στο έμβρυο ή να διαγνώσουμε προβλήματα υγείας και να σταματήσουμε την κύησή του, εξακολουθούν να γεννιούνται παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Η ελληνική ευρεία οικογένεια χαρακτηρίζεται από την ιδιαιτερότητα των αντιλήψεων και τις στενές ανθρώπινες σχέσεις. Η κεντρική σημασία που αποδίδεται από τον παραδοσιακό άνθρωπο στην οικογένεια και στη διατήρηση της ενότητας ερμηνεύεται εύκολα αν σκεφτεί κανείς ότι το άτομο ικανοποιεί όλες τις ανάγκες του μέσα από την ένταξη σε μια σταθερή και αναλλοίωτη ομάδα. Με την ίδια λογική η οικογένεια, ως σύνολο, αντιμετωπίζει την ύπαρξη της ιδιαιτερότητας της αναφορικά με την ύπαρξη του ατόμου με ειδικές ανάγκες.

Στην παραδοσιακή οικογένεια, η αρμονία των σχέσεων ήταν δεδομένη και δεν έμπαινε σε κανενός είδους αμφισβήτηση. Σήμερα δεν αποτελεί προϋπόθεση, αλλά αποτέλεσμα μιας λειτουργικής σχέσης. Στο πλαίσιο της **παραδοσιακής οικογένειας** όταν το άτομο στην καθημερινή του ζωή, εκπλήρωνε τις υποχρεώσεις του δικαιωνόταν από τα άλλα μέλη της και ενίσχυε την αυτοεκτίμησή του. Στο παραδοσιακό πλαίσιο οι υποχρεώσεις προς τους άλλους ήταν συνυφασμένες με την ικανοποίηση των προσωπικών αναγκών. «Ο κοινός σκοπός, η έλλειψη εναλλακτικών λύσεων και η αλληλεξάρτηση, που χαρακτήριζε την παραδοσιακή οικογένεια, έδιναν εντελώς διαφορετική χροιά στην έννοια των υποχρεώσεων»<sup>603</sup>. Οι προτροπές, οι συμβουλές και η καθοδήγηση γίνονταν αποδεκτές, χωρίς να προκαλούν αρνητική φόρτιση εφόσον το «καλό» ήταν «καλό» για όλους. Η θυσία των ατομικών επιθυμιών απέβλεπε στην ικανοποίηση των αναγκών της οικογένειας, άρα και του ίδιου του ατόμου.

Στην πυρηνική οικογένεια, ένα μέλος της, το παιδί, αποκτά κυρίαρχο ρόλο. Όταν το παιδί αυτό τύχει να παρουσιάσει ειδικές ανάγκες και πάλι διατηρεί τον κυρίαρχο ρόλο. Στην ύπαρξή του παιδιού στηρίζεται ο γάμος και η δημιουργία της οικογένειας. Σε περίπτωση που

<sup>602</sup> Πολυχρονοπούλου, Στ. (2003) *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*, Αθήνα.

<sup>603</sup> Κατάκη, Χ. ο.π.

το παιδί παρουσιάζει ειδικές ανάγκες συχνά εμφανίζονται προβλήματα αναφορικά με τους ενδο-οικογενειακούς δεσμούς. Οι επιδιώξεις, οι φιλοδοξίες των συζύγων, εναποτίθενται στο παιδί, κάτι που δεν μπορεί να γίνει για το παιδί με ειδικές ανάγκες. Η μη ύπαρξη παιδιού δύσκολα θα έδινε λόγο για συμβίωση των γονέων. Αυτή η παιδοκεντρική αντίληψη του γάμου και της οικογένειας βοήθησε στη διατήρηση του θεσμού της σε μια περίοδο που οι νέες συνθήκες την απειλούσαν με διάλυση και συχνά ενισχύθηκε από την ύπαρξη παιδιού με ειδικές ανάγκες. Οι κοινός σκοπός της προσφοράς, εκ μέρους των γονέων των μέσων για την πρόοδο του παιδιού, στήριξε την σημερινή οικογένεια ακόμη και στις περιπτώσεις που το παιδί, πέρα από κάθε προσδοκία, είχε να αντιμετωπίσει ειδικές ανάγκες. Το οικονομικό κόστος αντιμετώπισης ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες είναι πολύ μεγάλο και μεταφράζεται όχι μόνο σε αυξημένα έξοδα, αλλά και μειωμένα έσοδα εφόσον είναι δύσκολη έως αδύνατη η επαγγελματική απασχόληση και των δύο γονέων, χωρίς την στήριξη της ευρύτερης οικογένειας. Η ύπαρξη παιδιού με ειδικές ανάγκες μέσα στην οικογένεια δεν είναι εύκολη υπόθεση και κλιμακώνει τα προβλήματα. Η γέννηση και η παρουσία ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες δεν αποτελεί αναμενόμενο παράγοντα διαμόρφωσης της δομής και της λειτουργίας της σύγχρονης οικογένειας.

Στον αστικό χώρο ο τρόπος παραγωγής των αγαθών απαιτεί την ένταξη των μελών της οικογένειας σε διάφορες κοινωνικές ομάδες με διαφορετικούς στόχους και επιδιώξεις. Η σύνδεση των μελών αυτών των ομάδων μπορεί να είναι από χαλαρή και ανύπαρκτη μέχρι ανταγωνιστική. Η επένδυση των γονιών στα παιδιά έχει σχέση με τις ψυχολογικές τους ανάγκες και προσδοκίες. «Όταν οι σχέσεις μας στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο είναι σε μεγάλο βαθμό ανταγωνιστικές, η ικανοποίηση της ανάγκης για ανθρώπινες σχέσεις που βασίζονται σε εμπιστοσύνη και συνεργασία είναι επόμενο να αναζητείται στο οικογενειακό περιβάλλον. Όλες οι βασικές μας ανθρώπινες ανάγκες πρέπει να ικανοποιηθούν μέσα στην πυρηνική οικογένεια»<sup>604</sup>. Ο αστικός τρόπος ζωής επέφερε διάρρηξη στις σχέσεις των μελών της οικογένειας. Ο πατέρας εργάζεται σε ένα χώρο αποκομμένο από την οικογένεια, απρόσωπο, που μάλλον δύσκολα του δίνει την αίσθηση προσφοράς στο κοινωνικό σύνολο. Η γυναίκα - μητέρα, όταν δεν εργάζεται εκτός σπιτιού, διψάει για ανθρώπινη παρουσία, παραπονιέται ότι ο σύζυγος λείπει πολλές ώρες από το σπίτι, ότι τα παιδιά δεν μοιράζονται μαζί της τις εμπειρίες τους, με αποτέλεσμα να νιώθει πίκρα ή θυμό και να έχει την αίσθηση της απομόνωσης. Το παιδί το οποίο δεν αντιμετωπίζει ειδικές ανάγκες σταδιακά αποκόπτεται από την οικογένεια ικανοποιώντας τις ανάγκες του με την ένταξή του σε άλλες κοινωνικές ομάδες ενώ το παιδί με ειδικές ανάγκες δυσχεραίνει σημαντικά την κατάσταση. Ειδικοί επιστήμονες συμφωνούν ότι η οικογένεια επιδρά θετικά ή αρνητικά στην ψυχοκοινωνική εξέλιξη του παιδιού, στη βούληση στο συναίσθημα και στο χαρακτήρα του. Η οικογένεια παιδιού με ειδικές ανάγκες αντιμετωπίζει πολλά προβλήματα τα οποία περιπλέκονται και εξ αιτίας των αρνητικών στάσεων της κοινωνίας και άλλων δυναμικών παραγόντων όπως η προσωπικότητα των γονέων, η σχέση των γονέων, οι φιλοδοξίες τους, η κοινωνική τους θέση και πλήθος άλλων. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία<sup>605</sup> η στάση των γονέων απέναντι στο παιδί με ειδικές ανάγκες αποκαλύπτει τις εξής συμπεριφορές: ανοιχτή απόρριψη, υποσυνείδητη απόρριψη, υπερπροστατευτική ή ασταθή συμπεριφορά.

Η πυρηνική οικογένεια, σύμφωνα με τον Levi-Strauss είναι μια σύνθεση κεντρομόλων και φυγόκεντρων δυνάμεων, οι οποίες με τη μορφή ιδανικών συμπεριφορών του ατόμου, ιδανικής μορφής της οικογένειας και οικονομικών παραγόντων, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και ορίζουν το μέγεθος και τη μορφή της οικογένειας. Σύμφωνα με τον Adams, η πυρηνική οικογένεια είναι μια σύνθεση από τρία είδη δυαδικών σχέσεων: της συζυγικής σχέσης, της πατρικής και της μητρικής. Η υπερπροστατευτικότητα η οποία χαρακτηρίζει τη στάση πολλών γονέων προς το παιδί με ειδικές ανάγκες παρατηρείται σε όλη την περίοδο της ανάπτυξης μέχρι και την ενηλικίωση. Πολλές φορές μπορεί να οδηγήσει σε απόσυρση, σε αγχολυτικές καταστάσεις, σε επιθετικότητα ή σε άλλα προβλήματα συμπεριφοράς μέχρι τη μη αποδοχή του προβλήματος από το ίδιο το άτομο με ειδικές ανάγκες.

<sup>604</sup> Κατάκη, Χ. ο.π. σελ. 75.

<sup>605</sup> Πολυχρονοπούλου, Στ. ο.π., σελ. 20.

Στη χώρα μας συντελέστηκαν σημαντικές αλλαγές, οι οποίες μας οδήγησαν μέσα σε λίγες δεκαετίες από τον παραδοσιακό τρόπο ζωής στα πρόθυρα της μεταβιομηχανικής εποχής. Μεταβολές που σε άλλες χώρες διήρκεσαν 150 χρόνια, στη δική μας κοινωνία συμπύχθηκαν σε μικρό σχετικά χρονικό διάστημα. Η σύγκριση του παραδοσιακού τρόπου ζωής με τις σημερινές συνθήκες βοηθάει να κατανοήσουμε, γιατί σήμερα κάθε μέλος της οικογένειας, όταν αναλαμβάνει υποχρεώσεις και ευθύνες έναντι της οικογένειας νιώθει ότι «θυσιάζεται». Κάτω από τις σημερινές συνθήκες η έλλειψη ή η αμφισβήτηση του κοινού τελικού στόχου δημιουργεί δικαιολογημένα την αίσθηση της καταπίεσης και του συμβιβασμού. Ο συμβιβασμός δεν μπορεί παρά να δημιουργεί την αίσθηση της αδικίας.

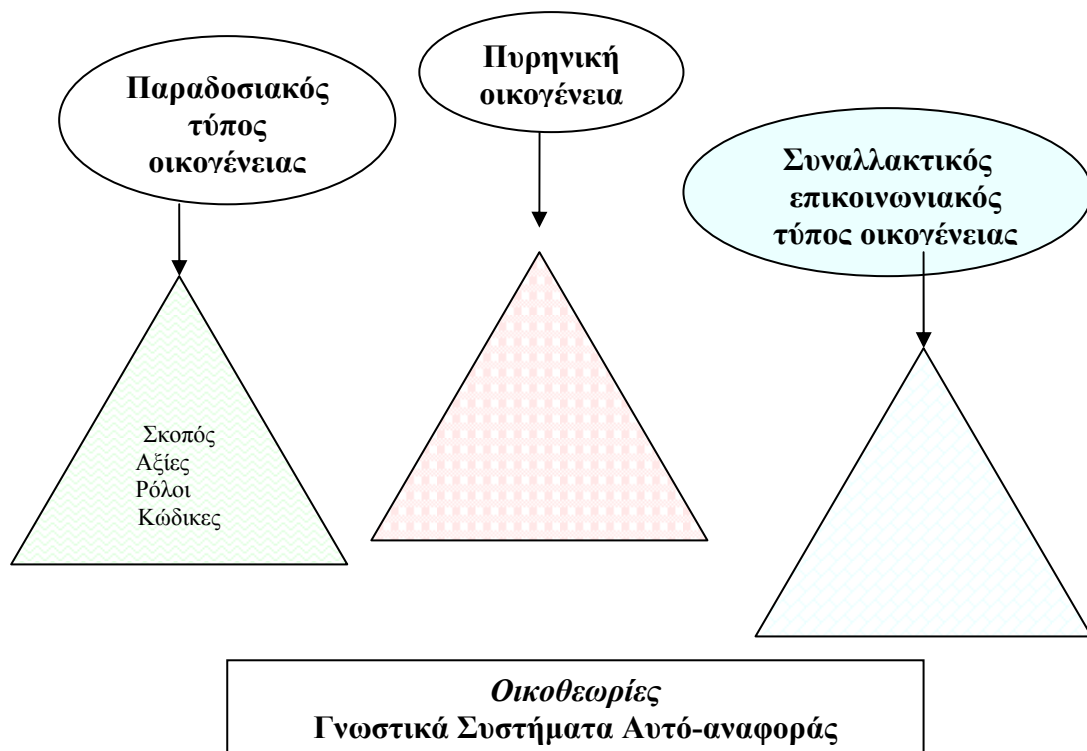
Η εξέλιξη της κοινωνίας από αγροτική σε βιομηχανική και στη συνέχεια σε μεταβιομηχανική - πληροφορική και οι μορφές της οικογένειας οδηγούν στις **οικοθεωρίες της οικογένειας**, όπως τις παρουσιάζει η *Κατάκη*<sup>606</sup>. Στη **σύγχρονη οικογένεια** τα στοιχεία από τις διαφορετικές οικοθεωρίες αλληλεπιδρούν δημιουργώντας αντιφάσεις, συγκρούσεις, σύγχυση. Τα προβλήματα που δημιουργούνται στην οικογένεια είναι αποτέλεσμα έλλειψης μιας οργανωμένης και λειτουργικής οικοθεωρίας, η οποία δρα ως βιωμένο γνωστικό σύστημα εσωτερικού προγραμματισμού, αυτό που ονομάζεται **Γνωστικό Σύστημα Αυτό - Αναφοράς**. Οι συνεχείς, βαθιές και ταχύρρυθμες αλλαγές δημιουργούν ένα μωσαϊκό εικόνων, αντιλήψεων, σκοπών, αξιών, ρόλων και τρόπων συμπεριφοράς. Το παλιό με το νέο αλληλεπιδρούν και διαφοροποιούνται συνεχώς ενώ η ύπαρξη ατόμου με ειδικές ανάγκες μέσα στην οικογένεια περιπλέκει την κατάσταση.

Η χρησιμότητα του μοντέλου έγκειται στη δυνατότητα κατανόησης τέτοιων φαινομένων, πράγμα που αποκτά ιδιαίτερη σημασία σε μια εποχή σαν τη σημερινή που χαρακτηρίζεται από αδιάκοπες και έντονες αλλαγές. Το Γνωστικό Σύστημα Αυτό-Αναφοράς της οικογένειας αφορά το σύνολο των επιμέρους γνωστικών κατηγοριών, σκοπών, αξιών, ρόλων, συμπεριφορών επειδή βρίσκονται σε σχέση αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης. Αυτή η ιεραρχημένη σχέση των γνωστικών κατηγοριών δεν σταματά στα όρια του συγκεκριμένου υπαρκτού οργανισμού, αλλά αντιστοιχεί στην ιεραρχημένη σχέση που έχουν τα υπαρκτά συστήματα στα οποία αναφέρονται: οικογένεια, πολιτιστική ομάδα, κοινωνία.

Το Γνωστικό Σύστημα Αυτό-Αναφοράς του ατόμου αποτελεί μέρος του Γνωστικού Συστήματος Αυτό-Αναφοράς της οικογένειας (**Σχήμα 1**).

## Εξελισσόμενοι τύποι οικογένειας

<sup>606</sup> Κατάκη Χ. ο.π.

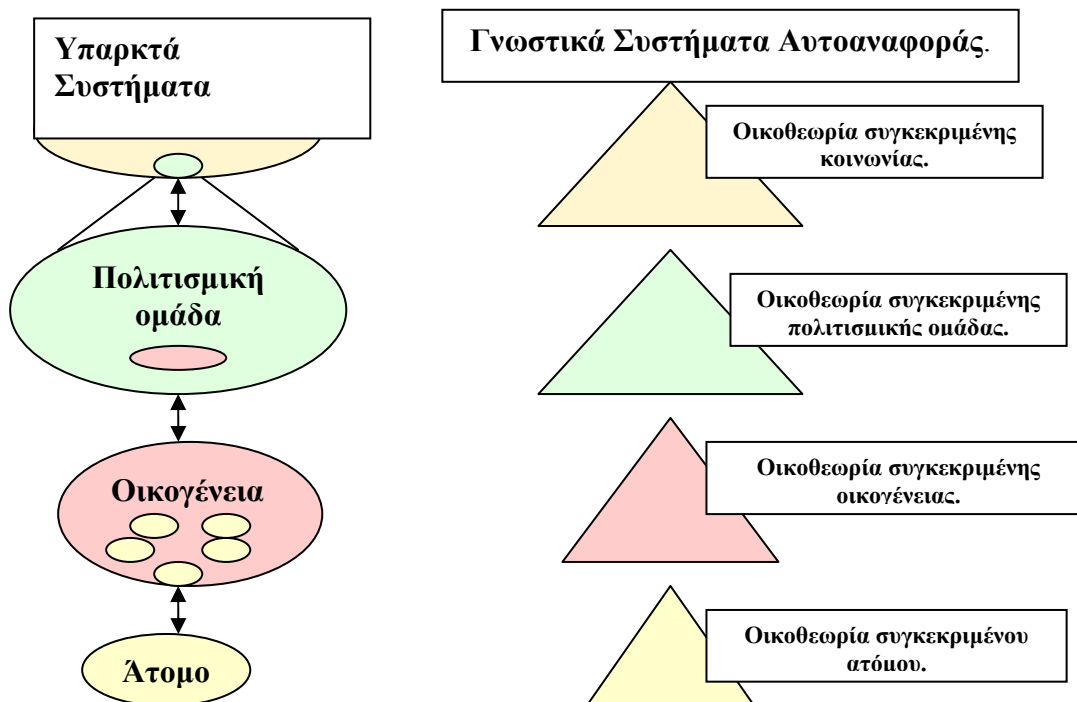


### Σχήμα 1

Γνωστικό Σύστημα Αυτό-αναφοράς.

Η καθεμιά από αυτές τις οικοθεωρίες αποτελεί μια ιεραρχία δυναμικών γνωστικο-συγκινησιακών δομών, η οποία παρουσιάζει το άτομο ή την ομάδα ατόμων, που ανήκουν στη συγκεκριμένη οικογένεια, να αντιλαμβάνονται διάφορες απόψεις της οικογενειακής ζωής. Εξαιτίας της διαρκούς και γενικευμένης κοινωνικής αλλαγής, η οποία απαιτεί κρίσιμες αναθεωρήσεις και επανεκτιμήσεις των συναφών εσωτερικών αναπαραστάσεων, η οικογένεια δεν έχει μια λειτουργική οικοθεωρία με εσωτερική συνέπεια και συνοχή, η οποία θα χρησιμεύει ως ένα οργανωμένο εννοιολογικό σύστημα εσωτερικού προγραμματισμού. Τα μέλη της οικογένειας προσπαθούν να συντονίσουν τις πράξεις τους επιδιώκοντας βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους, οι οποίοι δεν απορρέουν από σαφείς και κοινά αποδεκτούς στόχους. Η κατάσταση εμφανίζεται πιο σύνθετη όταν στους κόλπους της οικογένειας υπάρχει άτομο με ειδικές ανάγκες.

Σύμφωνα με τις βασικές αρχές της Γενικής Θεωρίας Συστημάτων, μια οικοθεωρία μπορεί να θεωρηθεί ως μια γνωστική ιεραρχία. Διάφορες μεταβλητές που ανήκουν σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο γνωστικής ιεραρχίας αποτελούν μια γνωστική κατηγορία. Κάθε γνωστική κατηγορία αποτελεί μέρος της μετα-κατηγορίας του αμέσως ανώτερου επιπέδου. Οι γνωστικές κατηγορίες που βρίσκονται σε ανώτερο ιεραρχικό επίπεδο έχουν μεγαλύτερη προβλεπτική αξία. ( Σχήμα 2 ).



**Σχήμα 2**

Ταξινόμηση οικοθεωριών.

Στην περίπτωση της οικογένειας, το γνωστικό σύστημα Αυτό-Αναφοράς το οποίο σχετίζεται με την ταυτότητα, τη δομή και τους ρόλους μέσα στην οικογένεια είναι αυτό που ονομάζεται οικοθεωρία. Κάθε οικοθεωρία διαφέρει ανάλογα με τη στάση – θέση της οικογένειας απέναντι στην ύπαρξη ατόμου με ειδικές ανάγκες. Στην πραγματικότητα η στάση - θέση της οικογένειας και της κοινωνίας απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες τείνει προς μια θετική κατεύθυνση παρόλο που εξακολουθούν να υπάρχουν, σε σημαντικό βαθμό, αρνητικές επιδράσεις και απόρριψη του ατόμου με ειδικές ανάγκες από τους «υγιείς».

Η έντονη παιδοκεντρικότητα της σύγχρονης οικογένειας, καθώς και η βίωση εκ μέρους του ζευγαριού της επιθυμίας απόκτησης παιδιού κάνει εντονότερα τα προβλήματα που απορρέουν από τη γέννηση ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες και αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα κατανόησης της άρνησης των γονέων αποδοχής του παιδιού αυτού. Η παιδοκεντρικότητα της σύγχρονης οικογένειας συνδέεται με την τάση υπερπροστασίας του παιδιού, η οποία στην περίπτωση του παιδιού με ειδικές ανάγκες παρουσιάζεται αυξημένη. Με αυτό τον τρόπο δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος προβλημάτων του παιδιού με ειδικές ανάγκες, υπερπροστασίας και εξάρτησης από τους γονείς και την οικογένεια, καθώς οι ειδικές ανάγκες δικαιολογούν την υπερπροστασία, αυτή ενισχύει την εξάρτηση του παιδιού, η εξάρτηση παρεμποδίζει την ανάπτυξη των ειδικών ικανοτήτων του παιδιού και επομένως «αυξάνει» τις ειδικές του ανάγκες χωρίς να επιτρέπει την ανάπτυξη των ειδικών ικανοτήτων του.

### Βιβλιογραφία

- Γεώργας, Δ. (1995) *Κοινωνική Ψυχολογία*, Αθήνα.
- Γκαρή, Α. (1998-1999) Φάκελος του μαθήματος: *Κοινωνική - Ψυχολογική Ανάλυση της Οικογένειας*, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φ.Π.Ψ., Αθήνα.
- Δραγώνα, Θ. Ναζίρη, Δ. (1995) *Οδεύοντας προς την πατρότητα: Εξιχνίαση μιας παραγνωρισμένης πορείας*, Ίδρυμα Ερευνών για το Παιδί, Εξάντας, Αθήνα.

- Ελληνική Εταιρεία Ευγονικής και Γενετικής του Ανθρώπου, (1990) *Γονική εξουσία ή μέριμνα*; Νομικό Βήμα, 28 (τ. 2 - 3).
- Κατάκη, Χ. (1998) *Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Λόρεφσον - Κάνιτζ, Α. *Πατέρας: Ο νέος ρόλος του άνδρα στις οικογένειες*, Νότος, Αθήνα.
- Μάνος, Κ. (1991) *Ψυχοπαιδαγωγική Συμβουλευτική τόμος I & II*, Αθήνα.
- Μουσουρού, Λ. (1993) *Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας*, Gutenberg, Αθήνα.
- Ράπτης, Π. (1997) *Θεμελιώδεις ψυχοπαιδαγωγικές μαθησιακές προϋποθέσεις στο αγωγικό πεδίο της οικογένειας*, Ανοιχτό Σχολείο, τεύχ. 65, Αθήνα.
- Τσαρδάκης, Δ. (1984) *Διαδικασίες κοινωνικοποίησης*, Σκαρβαβίος, Αθήνα.
- Χαντουμάδη, Α. (1998) *Παιδιά και γονείς*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Dimen, F. *Regional l'arlation in Modern Greece and Cyprus: Toward a Perpective on the Ethnography of Greece*, Annals of the New York Academy of Science, p. 268.
- Medick, H. (1976) *The Proto Industrial Family Economy: The Structural Function of Household and family during the Transition from Peasant Society to Industrial Capitalism*, Social History, vol. 3.
- Medick, H. (1987) *Missionaries in the Row Boaf? Ethnological Ways of Knowing as a Challenge to Social History*, Comparative Studies in Society and History, vol. 29.
- Wall R., Robin J., Laslett P. (1983) *Family Forms in History Europe*, CUP.

### **Επαγγελματική αποτελεσματικότητα των ειδικών Παιδαγωγών: Η άποψη των γονέων**

Σούλης Σπυρ., *Επίκ. Καθηγητής*, Π.Τ.Δ.Ε., Παν. Ιωαννίνων

#### **Περίληψη**

Είναι γνωστό πως η αποτελεσματικότητα του ειδικού Παιδαγωγού καθώς και η ποιότητα της διδασκαλίας του επηρεάζονται από την ύπαρξη κάποιων συγκεκριμένων γνωρισμάτων που διαθέτει. Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκε η βαρύτητα που δίνεται, σύμφωνα με την άποψη των γονέων, σε έξι βασικά γνωρίσματα, τα οποία προσδιορίζουν τον αποτελεσματικό ειδικό Παιδαγωγό. Εκατόν δεκατρείς (N= 113) γονείς παιδιών με μέτρια νοητική υστέρηση από την Αττική και τα Ιωάννινα, συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο και συμμετείχαν σε ομάδες συζήτησης, προκειμένου να αξιολογήσουν τα έξι αυτά γνωρίσματα και να αιτιολογήσουν στη συνέχεια τις επιλογές τους. Σύμφωνα με την ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των ευρημάτων, τρία γνωρίσματα κρίθηκαν από τους γονείς ως τα πλέον σημαντικά κριτήρια επαγγελματικής αποτελεσματικότητας του ειδικού Παιδαγωγού. Συγκεκριμένα: η ικανότητά του να επικοινωνεί εποικοδομητικά με τους γονείς, η αγάπη του για τα παιδιά, καθώς και η επαρκής επαγγελματική κατάρτισή του. Τα υπόλοιπα τρία χαρακτηριστικά - ολοκληρωμένη προσωπικότητα, διδακτική ικανότητα και επαγγελματική ευσυνειδησία- κρίθηκαν επίσης σημαντικά. Τα αποτελέσματα αυτά καταδεικνύουν τη σημασία που προσδίδουν οι γονείς στην ποιοτική συνεργασία τους με τον ειδικό Παιδαγωγό και το σχολείο. Επιπλέον, προκύπτει ότι οι γονείς αξιολογούν έναν ειδικό Παιδαγωγό ως αποτελεσματικό με βάση τα στοιχεία της προσωπικότητάς του, την επαγγελματική επάρκεια και κατάρτισή του. Τα παραπάνω ευρήματα της έρευνας αυτής μπορούν να αξιοποιηθούν στο σχεδιασμό προγραμμάτων κατάρτισης και επιμόρφωσης των ειδικών Παιδαγωγών.

Λέξεις κλειδιά: ειδικός/η Παιδαγωγός, γνωρίσματα αποτελεσματικότητας

#### **Εισαγωγή**

Η καθιέρωση της καθολικότητας της σχολικής φοίτησης, η αναγνώριση του δικαιώματος σε όλους τους πολίτες για ισότιμες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και η προσπάθεια αντιμετώπισης της σχολικής διαρροής, ανέδειξαν ήδη από τη δεκαετία του εξήντα το θέμα της αποτελεσματικότητας του σχολείου ως βασικό ζητούμενο κάθε εκπαιδευτικής πολιτικής (Coleman et al. 1966, King & Peart 1990). Ιδιαίτερα τα τελευταία είκοσι πέντε χρόνια, οι ερευνητές στο χώρο της εκπαίδευσης (Sammons 1996, Cuttance 1998, Wikeley & Murillo 2005), έθεσαν σε προτεραιότητα τον προσδιορισμό των παραγόντων που διαμορφώνουν την έννοια του αποτελεσματικού σχολείου, όπως το μαθησιακό περιβάλλον, το ρόλο της



εκπαιδευτικής ηγεσίας, τη σημασία της ενίσχυσης στη μάθηση, την οργάνωση, διεξαγωγή και αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των μαθητών, τις σχέσεις σχολείου – οικογένειας και ιδιαίτερα τα χαρακτηριστικά του ποιοτικού εκπαιδευτικού (teacher quality).

Η αποτελεσματικότητα του σχολείου, καθώς αυτό αποτελεί ένα οργανωμένο εργασιακό πλαίσιο με σαφείς σκοπούς και επιδιώξεις, είναι αναμενόμενο να συνδέεται άμεσα με την έννοια του αποτελεσματικού Παιδαγωγού ο οποίος ως εργαζόμενος καλείται να υλοποιήσει τους στόχους αυτού του οργανισμού. Με βάση την προαναφερόμενη θεώρηση καθιερώθηκε ο όρος “εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα” (“educational effectiveness”) μέσω του οποίου περιγράφεται γενικότερα η αξιολόγηση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και ειδικότερα η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου του Παιδαγωγού (Mortimore 1992).

Ιδιαίτερα στο χώρο της ειδικής αγωγής, η αποτελεσματικότητα του ειδικού Παιδαγωγού διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο ως προς την επίτευξη των σκοπών του σχολείου, καθώς η κατάρτιση που διαθέτει, οι εκπαιδευτικοί χειρισμοί του και η επαγγελματική του συμπεριφορά οδηγούν στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που μπορεί να προάγει ή να περιορίζει αντίστοιχα την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών με αναπηρία (Neuhausser 2006, Schuette 2006).

Βέβαια, ο καθορισμός των κριτηρίων προκειμένου να χαρακτηριστεί ένας Παιδαγωγός ως “αποτελεσματικός” αποτελεί ένα πολυδιάστατο ζητούμενο, καθώς είναι δύσκολο παραδείγματος χάρη να αποφανθεί κάποιος για το ποια χαρακτηριστικά αποτελεσματικότητας μπορούν να έχουν καθολική ισχύ, αφού τα ίδια χαρακτηριστικά δεν αποτιμώνται από όλους όσους εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, και ιδιαίτερα από τους γονείς, ως το ίδιο σημαντικά.

Οι απόψεις των γονέων για τους Παιδαγωγούς και την παρεχόμενη εκπαίδευση επηρεάζουν ιδιαίτερα την εκπαιδευτική διαδικασία. Η οικοσυστημική θεωρία του Bronfenbrenner (ecological systems theory) αποτελεί ένα “ασφαλές” θεωρητικό πλαίσιο για να γίνει κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο ασκείται η επίδραση αυτή (Granlund & Roll-Pettersson 2001). Ο Bronfenbrenner αναφέρει τέσσερις τύπους συστημάτων, -το μικροσύστημα (πρόκειται για άμεσα περιβάλλοντα όπως η οικογένεια και το σχολείο), το μεσοσύστημα (περιλαμβάνει τις σχέσεις μεταξύ μικροσυστημάτων), το εξωσύστημα (αναφέρεται στα εξωτερικά περιβάλλοντα με έμμεση επίδραση, π.χ. ο εργασιακός χώρος των γονέων) και το μακροσύστημα (πρόκειται για ευρύτερα κοινωνικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα)-, που αλληλεπιδρούν διαρκώς και επηρεάζουν την εξέλιξη της μαθησιακής πορείας.

Στην εξέλιξη αυτή, το μικρο-σύστημα της οικογένειας διαδραματίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο (Lindsay & Dockrell, 2004). Συγκεκριμένα, οι απόψεις των γονέων για την εκπαίδευση καθώς και για τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτουν οι Παιδαγωγοί έχουν μεγάλη επίδραση στο σύστημα “σχολείο”, διαμορφώνοντας με αυτόν τον τρόπο, έμμεσα, όρους επιτυχίας ή αποτυχίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όσον αφορά στην ειδική αγωγή η επίδραση αυτή είναι ακόμη μεγαλύτερη, αφού οι γονείς, λόγω της αναπηρίας, αναλαμβάνουν από πολύ νωρίς το ρόλο του εκπαιδευτή και του θεραπευτή του παιδιού τους στο σπίτι (Fuller & Olsen, 1998). Συνεπώς φαίνεται για τους γονείς αυτούς, σε σχέση με τους γονείς παιδιών χωρίς αναπηρία, πιο “εύκολο” να αξιολογούν την επαγγελματική αποτελεσματικότητα των ειδικών Παιδαγωγών.

Οι απόψεις των γονέων με παιδιά που παρουσιάζουν αναπηρία για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ειδικού Παιδαγωγού, αν και δεν ταυτίζονται (Shechtman & Gilat 2005), στις περισσότερες περιπτώσεις, εστιάζονται στα ίδια κεντρικά σημεία. Συγκεκριμένα, όπως διαπιστώνεται σε σχετικές έρευνες, οι γονείς επιθυμούν έναν ειδικό Παιδαγωγό που να επικοινωνεί και να συνεργάζεται μαζί τους με ειλικρίνεια και σεβασμό, να τους ενημερώνει για τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να συμβάλλουν στην πρόοδο του παιδιού τους, να τους παρέχει συμβουλευτική υποστήριξη και να αναγνωρίζει το δικαίωμά τους για συμμετοχή στη διαδικασία λήψης των εκπαιδευτικών αποφάσεων (Simpson, 1990, Ogletree et al 1999, Starr et al 2001). Οι γονείς επίσης, εκφράζουν την άποψη πως ο ειδικός Παιδαγωγός πρέπει να διδάσκει στα παιδιά τους όχι μόνο ακαδημαϊκές γνώσεις (Palmer et al. 2001), αλλά και τις απαραίτητες κοινωνικές

δεξιότητες προκειμένου να ενταχθούν ομαλά στο κοινωνικό σύνολο (Erwin & Soodak, 1995). Επιπλέον, θεωρούν σημαντικό ο ειδικός Παιδαγωγός να αγαπά τη δουλειά του, να είναι ευσυνειδητός, να δείχνει ανοχή απέναντι στη διαφορετικότητα και να αναγνωρίζει την αξία των μαθητών του, ανεξαρτήτως της μορφής και της βαρύτητας της αναπηρίας (Dudley, 1983). Επίσης, οι γονείς πιστεύουν πως ο ειδικός Παιδαγωγός οφείλει να είναι κατάλληλα καταρτισμένος και να διαθέτει σύγχρονες τεχνικές διδασκαλίας και αξιολόγησης (Simpson 2004, Heward 2006, Starr et al. 2006).

Όταν ο γονέας αποδέχεται τον ειδικό Παιδαγωγό, είναι πιθανό να εμπλακεί ενεργά στην εκπαίδευση του παιδιού του, εξασφαλίζοντάς του με αυτόν τον τρόπο καλύτερες προϋποθέσεις και ευκαιρίες μάθησης (Bailey, et al. 1998, Dunst 2002). Σε αντίθετη περίπτωση, όταν ο γονέας δηλαδή απορρίπτει τον ειδικό Παιδαγωγό για διάφορους λόγους, παραδείγματος χάρη, λόγω των ανεκπλήρωτων προσδοκιών του γονέα σε σχέση με αυτό που αναμένει από τον ειδικό Παιδαγωγό, δυσχεραίνεται ή αναστέλλεται η μαθησιακή πρόοδος του παιδιού (Postic 1998). Είναι επομένως σημαντικό να διερευνηθούν οι απόψεις των γονέων για τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται την αποτελεσματικότητα του ειδικού Παιδαγωγού.

### **Στόχοι-ερευνητικά ερωτήματα**

Στα πλαίσια των προαναφερόμενων επιχειρήθηκε έρευνα που στόχο είχε να αναδείξει τις απόψεις των γονέων σχετικά με τον αποτελεσματικό ειδικό Παιδαγωγό.

Για τους σκοπούς αυτής της έρευνας καταγράφηκαν, με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία, τα παρακάτω έξι βασικά χαρακτηριστικά επαγγελματικής αποτελεσματικότητας του ειδικού Παιδαγωγού (Dworschak, 2004, Hornakova, 2004), καθένα από τα οποία μπορεί να αναλυθεί σε επιμέρους γνωρίσματα. Συγκεκριμένα:

1<sup>ο</sup> Ο αποτελεσματικός ειδικός Παιδαγωγός διαθέτει ολοκληρωμένη επαγγελματική κατάρτιση. Επιμέρους γνωρίσματα του χαρακτηριστικού αυτού είναι: α) Γνώση κατάλληλων πρακτικών διδασκαλίας, καινοτόμων μεθόδων εκπαίδευσης και ικανότητα να τις προσαρμόζει στις ανάγκες του κάθε μαθητή με αναπηρία. β) Χρήση κατάλληλων μεθόδων αξιολόγησης. γ) Ετοιμότητα για τη διδασκαλία ακαδημαϊκών γνώσεων, κοινωνικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης και ικανότητα προετοιμασίας των μαθητών για ανεξάρτητη διαβίωση. δ) Γνώσεις αναπτυξιακής ψυχολογίας για το παιδί και τον έφηβο με αναπηρία.

2<sup>ο</sup> Ο αποτελεσματικός ειδικός Παιδαγωγός διαθέτει ικανότητα επικοινωνίας με τους γονείς. Επιμέρους γνωρίσματα του χαρακτηριστικού αυτού είναι: α) Διάθεση επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς, βασισμένη στο σεβασμό και την κατανόηση. β) Φιλικότητα. γ) Παροχή συμβουλευτικής και ψυχολογικής στήριξης. δ) Υποστήριξη του συλλόγου γονέων. ε) Οργάνωση τακτικών συναντήσεων με τους γονείς, ατομικά και ομαδικά. στ) Ενθάρρυνση εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους.

3<sup>ο</sup> Ο αποτελεσματικός ειδικός Παιδαγωγός χαρακτηρίζεται από αγάπη για τα παιδιά. Επιμέρους γνωρίσματα του χαρακτηριστικού αυτού είναι: α) Πλήρης αποδοχή της ιδιαιτερότητας του παιδιού. β) Δημιουργία κλίματος ασφάλειας, εμπιστοσύνης και αποδοχής στο χώρο του σχολείου. γ) Ενθάρρυνση και καλλιέργεια αυτοπεποίθησης του παιδιού. δ) Δίκαιη αντιμετώπιση όλων των μαθητών.

4<sup>ο</sup> Ο αποτελεσματικός ειδικός Παιδαγωγός διαθέτει διδακτική ικανότητα. Επιμέρους γνωρίσματα του χαρακτηριστικού αυτού είναι: α) Μεθοδικότητα και οργάνωση στη διδασκαλία. β) Οργάνωση στόχων και σκοπών διδασκαλίας σύμφωνα με το επίπεδο και τις ικανότητες του εκάστοτε μαθητή. γ) Ικανότητα επιβολής της πειθαρχίας και επίλυσης προβλημάτων μέσα στην τάξη. δ) Αποτελεσματική αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς.

5<sup>ο</sup> Ο αποτελεσματικός ειδικός Παιδαγωγός διαθέτει θετικά γνωρίσματα προσωπικότητας. Επιμέρους γνωρίσματα του χαρακτηριστικού αυτού είναι: α) Καλοσύνη. β) Υπομονή. γ) Κατανόηση. δ) Ενσυναίσθηση. ε) Ευελιξία και προσαρμοστικότητα. στ) Αισιοδοξία.

6<sup>ο</sup> Ο αποτελεσματικός ειδικός Παιδαγωγός διαθέτει επαγγελματική ευσυνειδησία. Επιμέρους γνωρίσματα του χαρακτηριστικού αυτού είναι: α) Αναγνώριση του δικαιώματος των γονέων στην συμμετοχή αποφάσεων που αφορούν τα παιδιά τους. β) Ενημέρωση-πληροφόρηση

γονέων για τα δικαιώματά τους. γ) Παροχή ασφαλούς διαμονής των παιδιών στο χώρο του σχολείου - γνώσεις πρώτων βοηθειών. δ) Συναίσθηση του εκπαιδευτικού λειτουργήματος.

Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα στοχεύει να απαντήσει στα εξής ερωτήματα:

- 1) Ποια από τα παραπάνω χαρακτηριστικά θεωρούν οι γονείς ως τα πιο σημαντικά προκειμένου να χαρακτηριστεί ένας ειδικός Παιδαγωγός αποτελεσματικός όσον αφορά στην εργασία του;
- 2) Ποια από τα επιμέρους στοιχεία που αποτελούν κάθε ένα από τα παραπάνω χαρακτηριστικά κρίθηκαν ως ιδιαίτερα σημαντικά από τους γονείς;
- 3) Πώς δικαιολογούνται οι επιλογές των γονέων σχετικά με την αξιολόγηση των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων του αποτελεσματικού ειδικού Παιδαγωγού;

## Μέθοδος

### Δείγμα

Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 113 γονείς παιδιών με μέτρια νοητική υστέρηση που διαμένουν στην Αττική και τα Ιωάννινα. Τα παιδιά ήταν ηλικίας από 7 μέχρι 14 ετών και φοιτούσαν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής. Οι γονείς του δείγματος ήταν 37 άνδρες και 76 γυναίκες από 24 ετών μέχρι 54 ετών. Όσον αφορά το μορφωτικό τους επίπεδο οι 21 γονείς ήταν απόφοιτοι Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι 40 απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι 41 πτυχιούχοι επαγγελματικών σχολών και οι 11 πτυχιούχοι ανώτερων και ανώτατων σχολών.

Πίνακας 1. Κατανομή του δείγματος ανά φύλο, ηλικία και μορφωτικό επίπεδο

	Φύλο		Σύνολο
	Άνδρες f (%)	Γυναίκες f (%)	
<b>Ηλικία</b>			
24-34	6 (5%)	19 (17%)	25 (22%)
35-44	10 (9%)	29 (26%)	39 (35%)
45-54	21 (19%)	28 (24%)	49 (43%)
<b>Μορφωτικό Επίπεδο</b>			
Α/θμια	3 (3%)	18 (16%)	21 (19%)
Β/θμια	4 (4%)	36 (32%)	40 (36%)
Επ. Σχολή	24 (21%)	17 (15%)	41 (36%)
Αν. Σχολή	6 (5%)	5 (4%)	11 (9%)
<b>Σύνολο</b>	<b>37 (33%)</b>	<b>76 (67%)</b>	<b>113 (100%)</b>

**Σημ:** Α/θμια = Απόφοιτοι Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Β/θμια = Απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επ. Σχολή = Πτυχιούχοι επαγγελματικών σχολών. Αν. Σχολή = Πτυχιούχοι ανώτερων και ανώτατων σχολών.

### Εργαλεία της έρευνας

Για τους σκοπούς της έρευνας δόθηκε αρχικά στους γονείς ένα έντυπο με δυο ερωτήματα, στα οποία κλήθηκαν να απαντήσουν γραπτά, προκειμένου να αξιολογήσουν τη σημασία που αποδίδουν στα έξι προαναφερόμενα χαρακτηριστικά, τα οποία προσδιορίζουν τον αποτελεσματικό ειδικό Παιδαγωγό. Τα ερωτήματα αυτά ήταν τα εξής:

1<sup>ο</sup> ερώτημα: Σας παρουσιάζουμε έξι βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του αποτελεσματικού ειδικού Παιδαγωγού. Έχετε συνολικά 100 βαθμούς. Σύμφωνα με την προσωπική σας γνώμη, πώς θα μοιράζατε τους βαθμούς αυτούς στα έξι χαρακτηριστικά, ανάλογα με τη σημασία που δίνετε σε καθένα (Πρέπει συνολικά να μοιράσετε και τους 100 βαθμούς. Μπορείτε ωστόσο, αν επιθυμείτε, σε κάποιο χαρακτηριστικό να μη δώσετε κανέναν βαθμό).

2<sup>ο</sup> ερώτημα: Κάθε ένα από τα παραπάνω χαρακτηριστικά γνωρίσματα, αποτελείται από κάποια επιμέρους στοιχεία. Θα σας παρακαλούσαμε να μοιράσετε τους βαθμούς που δώσατε προηγουμένως σε κάθε γνώρισμα, σε αυτά τα επιμέρους στοιχεία (Αν βαθμολογήσατε, παραδείγματος χάρη, το χαρακτηριστικό “θετικά γνωρίσματα προσωπικότητας” με 24

βαθμούς, πρέπει αυτούς τους 24 βαθμούς να του κατανείμετε σε κάποια ή σε όλα από τα παρακάτω γνωρίσματα: α) καλοσύνη, β) υπομονή, γ) κατανόηση, δ) ενσυναίσθηση, ε) ευελιξία και προσαρμοστικότητα, στ) αισιοδοξία).

Στη συνέχεια ακολούθησε εστιασμένη συζήτηση αναφορικά με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων στα δύο ερωτήματα. Στη συζήτηση συμμετείχαν 30 γονείς που επιλέχθηκαν τυχαία από το δείγμα, οι οποίοι χωρίστηκαν σε 6 ομάδες των πέντε ατόμων. Ειδικότερα, παρουσιάστηκαν στους συζητητές τα ευρήματα από τη στατιστική ανάλυση και τους ζητήθηκε να τα σχολιάσουν, προκειμένου να διερμηνευθούν οι επιλογές των γονέων. Οι συναντήσεις με τις ομάδες γονέων, οι οποίες μαγνητοφωνήθηκαν, πραγματοποιήθηκαν στο χώρο των ΣΜΕΑ και η διάρκειά τους κυμάνθηκε από 1 έως 2 ώρες.

### Αποτελέσματα

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων βασίστηκε στην περιγραφική στατιστική, περιλαμβάνοντας μέσους όρους, διάμεσους, τυπικές αποκλίσεις και μέγιστες-ελάχιστες τιμές για κάθε χαρακτηριστικό. Παράλληλα, χρησιμοποιήθηκε και η επαγωγική στατιστική, η οποία στηρίχθηκε στη χρήση του κριτηρίου Friedman. Το κριτήριο αυτό, που εφαρμόζεται εκτεταμένα κατά τη σύγκριση ανάμεσα σε είδη γνωρισμάτων, χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσο η σημασία που αποδόθηκε σε κάθε γνώρισμα ήταν τυχαία ή όχι, καθώς και ποιες διαφορές ανάμεσα στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα ήταν στατιστικά σημαντικές. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων, που ακολουθεί, γίνεται ανά ερευνητικό ερώτημα.

Στο ερώτημα ποια από τα έξι χαρακτηριστικά θεωρούν οι γονείς ως τα πιο σημαντικά προκρινόμενα να χαρακτηριστεί ένας ειδικός Παιδαγωγός αποτελεσματικός όσον αφορά στην εργασία του, η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι το χαρακτηριστικό που αναγνωρίστηκε ως το πλέον σημαντικό είναι η ικανότητα επικοινωνίας του ειδικού Παιδαγωγού με τους γονείς (Μ.Ο.= 19.26). Ακολουθούν η αγάπη του για τα παιδιά και η ολοκληρωμένη επαγγελματική του κατάρτιση. Είναι επίσης σημαντικό να τονίσουμε ότι τα υπόλοιπα τρία χαρακτηριστικά (τα θετικά γνωρίσματα της προσωπικότητας, η επαγγελματική ευσυνειδησία και η διδακτική ικανότητα) κρίθηκαν επίσης ως σημαντικά από τους γονείς. Επιπλέον, συγκρίνοντας τα έξι χαρακτηριστικά μεταξύ τους, προέκυψε ότι η σημασία που αποδόθηκε σε καθένα από αυτά παρουσίασε διαφορές. Αυτό γίνεται φανερό τόσο από τις διάμεσους των χαρακτηριστικών, όσο και από την απόκλισή τους από το θεωρητικό μέσο όρο (16.66), που θα προέκυπτε δηλαδή αν και τα έξι χαρακτηριστικά αξιολογούνταν από τους συμμετέχοντες ως εξίσου σημαντικά (βλ. Πίνακας 2). Μέσω της χρήσης του κριτηρίου Friedman αποκαλύφθηκε ότι οι παραπάνω διαφορές ήταν και στατιστικά σημαντικές ( $\chi^2=307.63$ , d.f. = 5,  $p<.05$ ). Επίσης, με τη χρήση του ίδιου κριτηρίου έγινε σύγκριση των έξι χαρακτηριστικών ανά ζεύγη από την οποία προέκυψε η ιεράρχηση που απεικονίζεται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, ελάχιστες – μέγιστες τιμές, διάμεσοι, αποκλίσεις από το θεωρητικό μέσο όρο.

Χαρακτηριστικό γνώρισμα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Διάμεσος	Απόκλιση από το σταθερό μέσο όρο
1.Ικανότητα επικοινωνίας	19.26	5.26	10	50	20	+ 2.60
2.Αγάπη για τα παιδιά	18.38	4.70	8	40	18	+ 1.72
3.Επαγγελματική κατάρτιση	17.82	4.14	10	40	18	+ 1.16
4.Θετικά γνώρισμα προσωπικότητας	15.92	2.14	8	30	16	- .74
5.Επαγγελματική ευσυνειδησία	15.08	4.28	0	40	16	- 1.58
6.Διδακτική ικανότητα	13.56	3.32	4	28	14	- 3.10

Συσχετίζοντας το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων γονέων με την επιλογή τους να κατατάξουν στην πρώτη θέση την ικανότητα επικοινωνίας, ως χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού ειδικού Παιδαγωγού δεν παρατηρήθηκε στατιστική σημαντικότητα ( $\chi^2 = 12.302$ ,  $p > .05$ ). Αντιθέτως, όσον αφορά το χαρακτηριστικό διδακτική ικανότητα, σημειώθηκε στατιστική σημαντικότητα ανάμεσα στις απόψεις των γονέων ανώτερου μορφωτικού επιπέδου και σε αυτούς που ήταν απόφοιτοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς η πρώτη κατηγορία θεώρησε το χαρακτηριστικό αυτό ως ιδιαίτερα σημαντικό ( $\chi^2 = 11.17$ ,  $p < .05$ ).

Για να δοθεί απάντηση στο ερώτημα ποια από τα επιμέρους στοιχεία που αποτελούν κάθε ένα από τα παραπάνω χαρακτηριστικά κρίθηκε ως ιδιαίτερα σημαντικό από τους γονείς ακολουθήθηκε η μέθοδος των πολλαπλών συγκρίσεων κατά ζεύγη μεταξύ των επιμέρους γνωρισμάτων. Δηλαδή, κάθε επιμέρους γνώρισμα ξεχωριστά συγκρίθηκε με τα υπόλοιπα γνωρίσματα του ίδιου χαρακτηριστικού. Αυτά που παρουσιάζουν στατιστική σημαντικότητα ( $p < .05$ ) με βάση τις αξιολογήσεις των συμμετεχόντων καταγράφονται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3. Επιμέρους γνωρίσματα χαρακτηριστικών με στατιστική σημαντικότητα:

Χαρακτηριστικό	Επιμέρους γνωρίσματα χαρακτηριστικού
1. Ικανότητα επικοινωνίας	Διάθεση επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς, βασισμένη στο σεβασμό και την κατανόηση. Παροχή συμβουλευτικής και ψυχολογικής στήριξης. Ενθάρρυνση εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους.
2. Αγάπη για τα παιδιά	Πλήρης αποδοχή της ιδιαιτερότητας του παιδιού. Δημιουργία κλίματος ασφάλειας, εμπιστοσύνης και αποδοχής στο χώρο του σχολείου. Δίκαιη αντιμετώπιση όλων των μαθητών.
3. Επαγγελματική κατάρτιση	Γνώση κατάλληλων πρακτικών διδασκαλίας, καινοτόμων μεθόδων εκπαίδευσης και ικανότητα να τις προσαρμόζει στις ανάγκες του κάθε μαθητή. Ετοιμότητα για τη διδασκαλία ακαδημαϊκών γνώσεων, κοινωνικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων αυτό-εξυπηρέτησης και ικανότητα προετοιμασίας των μαθητών για ανεξάρτητη διαβίωση
4. Θετικά γνωρίσματα προσωπικότητας	Κατανόηση Υπομονή Ευελιξία και προσαρμοστικότητα
5. Επαγγελματική ευσυνειδησία	Αναγνώριση του δικαιώματος των γονέων στην συμμετοχή αποφάσεων που αφορούν τα παιδιά τους. Συναίσθηση του εκπαιδευτικού λειτουργήματος.
6. Διδακτική ικανότητα	Οργάνωση στόχων και σκοπών διδασκαλίας σύμφωνα με το επίπεδο και τις ικανότητες του εκάστοτε μαθητή. Αποτελεσματική αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς.

Προκειμένου να δοθεί απάντηση στο τρίτο ερώτημα της έρευνας, δηλαδή, πώς δικαιολογούνται οι επιλογές των γονέων σχετικά με την αξιολόγηση των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων του αποτελεσματικού ειδικού Παιδαγωγού ακολούθησε η ποιοτική ανάλυση εστιασμένης συζήτησης έξι πενταμελών ομάδων γονέων του δείγματος τυχαίας δειγματοληψίας. Κατά τη διεξαγωγή της συζήτησης, χρησιμοποιήθηκαν ως ερέθισμα οι πίνακες 2 και 3, οι οποίοι παρουσιάστηκαν και επεξηγήθηκαν στους συζητητές. Σκοπός αυτής της διαδικασίας ήταν να αναδειχθεί το “σκεπτικό” των επιλογών που έκαναν οι γονείς προκειμένου να ορίσουν τον αποτελεσματικό ειδικό Παιδαγωγό. Τα βασικά συμπεράσματα που προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση της συζήτησης των ομάδων ήταν:

I. Οι συζητητές επιβεβαίωσαν πως το βασικό χαρακτηριστικό που πρέπει να διαθέτει ένας ειδικός Παιδαγωγός προκειμένου να προσδιοριστεί ως αποτελεσματικός, είναι η ικανότητά

του να επικοινωνεί με τους γονείς. Όπως μάλιστα χαρακτηριστικά δήλωσε ένας πατέρας: *Για μένα, ο αποτελεσματικός ειδικός Παιδαγωγός είναι αυτός που δεν το παίζει αυθεντία, που ακούει τις γνώμες των άλλων, που συζητά με τους γονείς και υπολογίζει τη γνώμη τους γιατί ξέρει πως πάντα μπορεί να μάθει κάτι ενδιαφέρον από αυτούς...Ενώ, κάποια μητέρα συμπλήρωσε: Το να είσαι γονιός παιδιού με νοητική υστέρηση δεν είναι πάντα εύκολο...συχνά είναι πράγματα που δε καταλαβαίνεις, δεν ξέρεις ποιο είναι το καλύτερο να κάνεις για να βοηθήσεις το παιδί σου, ούτε ξέρεις πόση πρόοδο να περιμένεις...γι' αυτό είναι σημαντικό ο ειδικός Παιδαγωγός να δείχνει κατανόηση στις απορίες μας, στις ανησυχίες και τους προβληματισμούς μας...Ακόμη κι όταν γίνομαι υπερβολική θέλω να καταλαβαίνει τη θέση μου και να με βοηθάει, να μου δείχνει τρόπους για να γίνω καλύτερη...*

Π. Τα έξι χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ειδικού Παιδαγωγού που τους παρουσιάστηκαν, κρίθηκαν από τους συζητητές ως αλληλένδετα, γεγονός που έκανε δύσκολη την κατάταξή τους με βάση μια αριθμητική αποτίμηση. Κάποιος πατέρας δήλωσε σχετικά: *Ο καλός ειδικός Παιδαγωγός είναι αυτός που αγαπάει τα παιδιά, αλλά και τη δουλειά του...είναι αυτός που κάνει τη δουλειά του με ενθουσιασμό, που έχει όρεξη, φρέσκα μυαλά...που δε φοβάται να δοκιμάσει κάτι καινούργιο...είναι αυτός που πραγματικά δουλεύει σκληρά, που είναι "δοσμένος" σε αυτό που κάνει, αφοσιωμένος...Ένας άλλος είπε: Ο καλός ειδικός Παιδαγωγός δεν είναι ποτέ μόνο ένα πράγμα...είναι και εκείνος που ξέρει καλά τι δουλειά του, αλλά και εκείνος που θέλει συνεχώς να γίνεται καλύτερος...που "ψάχνεται" για να κάνει τη διδασκαλία πιο πετυχημένη...που αναρωτιέται τι να κάνει για να έχει καλύτερα αποτελέσματα...Είναι ακόμη αυτός που προσπαθεί να κάνει το σχολείο ένα ζεστό και ασφαλές μέρος για το παιδί μου...Μια μητέρα εξέφρασε την άποψη: Για μένα, αποτελεσματικός ειδικός Παιδαγωγός είναι αυτός που αντιμετωπίζει τα παιδιά πάνω από όλα με σεβασμό και αγάπη...Είναι αυτός που βοηθάει τα παιδιά να πετύχουν στο σχολείο...που χρησιμοποιεί πολλούς τρόπους για να μαθαίνει το παιδί που έχει μπροστά του...*

Οι παραπάνω δηλώσεις συμφωνούν απόλυτα με τα ποσοτικά ευρήματα της έρευνας, σύμφωνα με τα οποία και τα έξι χαρακτηριστικά αξιολογήθηκαν από τους συμμετέχοντες ως σημαντικά με μέσους όρους που κυμάνθηκαν από 13.56 έως 19.26.

### **Συζήτηση - Προτάσεις**

Στόχος της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας ήταν η αποτίμηση και αξιολόγηση έξι χαρακτηριστικών και των επιμέρους γνωρισμάτων τους που οριοθετούν τον αποτελεσματικό ειδικό Παιδαγωγό με βάση τις απόψεις των γονέων. Στο σημείο αυτό χρειάζεται να επισημανθεί ότι ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Τα ευρήματα αυτής της προσπάθειας κατέδειξαν ως πιο σημαντικό χαρακτηριστικό αποτελεσματικότητας, την ικανότητα της επικοινωνίας του ειδικού Παιδαγωγού με τους γονείς, η οποία εκφράζεται κυρίως μέσα από τη διάθεσή του να συνεργαστεί μαζί τους, να τους παρέχει την κατάλληλη συμβουλευτική και ψυχολογική στήριξη, και να τους ενθαρρύνει να συμμετάσχουν στην εκπαίδευση του παιδιού τους. Η σημασία της επικοινωνίας ανάμεσα στους γονείς και το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου έχει επανειλημμένα τονιστεί (Esler, et al. 2002, Stiller, 2004), καθώς όσο πιο αναβαθμισμένη είναι η ποιότητα αυτής της επικοινωνίας, τόσο πιο αποτελεσματικά είναι τα οφέλη που αποκομίζουν όχι μόνο οι μαθητές, αλλά και οι εκπαιδευτικοί και η οικογένειά τους (Christenson & Sheridan 2001, Christenson, 2004). Επίσης σημαντικά θεωρήθηκαν και τα χαρακτηριστικά της αγάπης του ειδικού Παιδαγωγού για τα παιδιά, καθώς και της ολοκληρωμένης επαγγελματικής του κατάρτισης (Carter 2003). Στο σημείο αυτό χρειάζεται να σχολιασθεί ότι αν και τα τελευταία είκοσι πέντε χρόνια η απόκτηση του προφίλ του επαγγελματία ειδικού Παιδαγωγού φαίνεται να αποτελεί τη βασική επιδίωξη των προγραμμάτων κατάρτισης των υποψήφιων εκπαιδευτικών, η αγάπη για το παιδί παραμένει κύριο ζητούμενο για τους γονείς και ιεραρχούν αυτό το προσόν του εκπαιδευτικού σε υψηλότερη θέση από ότι το προσόν της ολοκληρωμένης επαγγελματικής κατάρτισης (Hänsel & Schwager, 2003).

Ένα άλλο σημαντικό συμπέρασμα της έρευνας αυτής είναι πως και τα έξι χαρακτηριστικά του ειδικού Παιδαγωγού θεωρήθηκαν από τους γονείς σημαντικά. Επιπλέον, όπως προέκυψε από την εστιασμένη συζήτηση οι γονείς θεώρησαν τα χαρακτηριστικά αυτά

και τα επιμέρους γνωρίσματά τους ως αλληλοσυμπληρούμενα, καθώς συνδυάζονται μεταξύ τους για να σχηματίσουν το προφίλ του αποτελεσματικού ειδικού Παιδαγωγού. Δηλαδή, ο ειδικός Παιδαγωγός που οι γονείς θεωρούν ότι είναι αποτελεσματικός στην εργασία του είναι εκείνος που επικοινωνεί και συνεργάζεται με τους γονείς αντιμετωπίζοντάς τους με σεβασμό και κατανόηση, τους ενθαρρύνει να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη λήψη σχετικών αποφάσεων, έχει ολοκληρωμένη επαγγελματική κατάρτιση και διαθέτει ένα διευρυμένο ρεπερτόριο διδακτικών μεθόδων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων κατάλληλα προσαρμοσμένων στις ατομικές ανάγκες των μαθητών του. Παράλληλα, αντιμετωπίζει τους μαθητές με αγάπη, σεβασμό και κατανόηση, διαθέτει υπομονή και επιδιώκει τη δημιουργία ενός ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο παρέχονται σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως της φυσικής, διανοητικής ή ψυχικής τους κατάστασης τα κατάλληλα κίνητρα για να μαθαίνουν και να αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους.

Τα στοιχεία που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα βρίσκονται σε συμφωνία με τα ευρήματα άλλων μελετητών (Porpham 2001, Tomlinson 2001, Gregory & Charman, 2002, Carter 2003, Heward 2006). Επιπλέον, μπορεί κάποιος να επισημάνει, σε επίπεδο εφαρμογής, δύο παρατηρήσεις. Η πρώτη παρατήρηση είναι σχετική με την αναγκαιότητα ενδυνάμωσης της επικοινωνίας ανάμεσα στους ειδικούς Παιδαγωγούς και τους γονείς παιδιών με αναπηρία. Η ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς πρέπει να αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς έτσι εξασφαλίζεται η καλύτερη επίδοση των μαθητών (Fuller & Olsen 1998). Ιδιαίτερα όμως όταν πρόκειται για την ειδική εκπαίδευση, η επικοινωνία γονέων – ειδικών Παιδαγωγών είναι επιβεβλημένη, καθώς υπάρχει αμοιβαία εξάρτηση ανάμεσά τους, τόσο κατά τη διαδικασία αξιολόγησης του παιδιού με αναπηρία, όσο και κατά το σχεδιασμό του κατάλληλου εκπαιδευτικού προγράμματος και την υλοποίησή του (Dow & Mehring 2000, Flach 2000). Κάποιοι από τους τρόπους ενδυνάμωσης αυτής της επικοινωνίας είναι μεταξύ άλλων και οι εξής:

- Οργάνωση τακτικών συναντήσεων μεταξύ γονέων – εκπαιδευτικών στις ΣΜΕΑ σε ατομική και ομαδική βάση και σε ώρες που οι γονείς έχουν ελεύθερο χρόνο.
  - Ανάπτυξη ποικίλων τρόπων επικοινωνίας του ειδικού Παιδαγωγού με τους γονείς, όπως επισκέψεις στο σπίτι, ανταλλαγή σημειωμάτων, τηλεφωνική επαφή κ.α.
  - Διοργάνωση σεμιναρίων, προκειμένου να εξοικειωθούν οι γονείς με τρόπους και τεχνικές διδασκαλίας, βοηθώντας την εκπαίδευση των παιδιών τους στο σπίτι.
  - Παραγωγή έντυπου υλικού και βιντεοταινιών για τους γονείς, προκειμένου να τους δοθούν οι απαραίτητες πληροφορίες για θέματα σχετικά με την αναπηρία.
- Η δεύτερη παρατήρηση αναφέρεται στην εκπαίδευση των ειδικών Παιδαγωγών. Αξιοποιώντας τα ευρήματα τόσο της παρούσας όσο και άλλων ερευνών (Strassmeier 2000, Birow, 2003), απαιτείται ο επαναπροσδιορισμός των στόχων και του περιεχομένου των Προγραμμάτων Σπουδών που παρέχονται στα αντίστοιχα Πανεπιστημιακά Τμήματα, προκειμένου οι μελλοντικοί ειδικοί Παιδαγωγοί να διαθέτουν υψηλό επίπεδο επαγγελματικής αποτελεσματικότητας. Συγκεκριμένα, οι υποψήφιοι ειδικοί Παιδαγωγοί πρέπει κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, να εφοδιάζονται με τις κατάλληλες μαθησιακές εμπειρίες ώστε:
- να είναι καλά καταρτισμένοι σε σχέση με τις μεθόδους και τις στρατηγικές διδασκαλίας και αξιολόγησης παιδιών και εφήβων με αναπηρία,
  - να αποκτήσουν έναν “παιδαγωγικό τρόπο σκέψης” που θα αποσκοπεί στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας κάθε μαθητή ανεξαρτήτως των φυσικών, ψυχικών ή διανοητικών ικανοτήτων του,
  - να υιοθετήσουν μέσα από τα παρεχόμενα γνωστικά αντικείμενα τάσεις και διαθέσεις, όπως την αποδοχή της διαφορετικότητας, την ενσυναίσθηση, την ευσυνειδησία, την ευελιξία, την προσαρμοστικότητα και την υπευθυνότητα, οι οποίες θα τους επιτρέψουν να διαχειρίζονται αποτελεσματικά την αναπηρία,
  - να έχουν τη γνώση και την ετοιμότητα να δημιουργούν ένα ασφαλές και ευχάριστο σχολικό κλίμα, μέσα στο οποίο οι μαθητές με και δίχως αναπηρία να συνεργάζονται και να έχουν ενεργητική συμμετοχή στις διαδικασίες μάθησης,

- να ασκηθούν σε επικοινωνιακούς τρόπους επικοινωνίας με τους γονείς, ώστε να είναι σε θέση να εδραιώσουν μια ισότιμη σχέση συνεργασίας και κατανόησης.

Επιπλέον, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να σχεδιαστεί και να υλοποιηθεί με ευθύνη της Πολιτείας, μια διαρκής επιμόρφωση των εν ενεργεία ειδικών Παιδαγωγών, μέσω σεμιναρίων, παρακολούθησης παραδειγματικών διδασκαλιών κ.α., η οποία θα συμβάλλει στη βελτίωση της επαγγελματικής αποτελεσματικότητάς τους. Είναι ανάγκη, δηλαδή, να γίνει κατανοητό ότι η εκπαίδευση του ειδικού Παιδαγωγού οφείλει να είναι μια συνεχής διαδικασία που θα καλύπτει όλη την περίοδο της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του, αφού νέοι τύποι αναπηρίας εμφανίζονται και οι υφιστάμενες μορφές και τα είδη της αναπηρίας αναδιαμορφώνονται ακολουθώντας τους μετασχηματισμούς των κοινωνιών.

Συνεπώς, επιδίωξη κάθε οργανωμένης προσπάθειας κατάρτισης και επιμόρφωσης των ειδικών Παιδαγωγών πρέπει να είναι η δημιουργία υψηλών προδιαγραφών επαγγελματικής αποτελεσματικότητας, που θα τους επιτρέψουν να συνεργάζονται με τους γονείς, ώστε να επιτυγχάνουν τον κοινό τους στόχο: την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση και προαγωγή των μαθητών με νοητική υστέρηση ή άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες.

### Βιβλιογραφία

- Bailey, D., McWilliams, R., Darkes, L., Hebbeler, K., Simeonsson, R., Spiker, D., & Wagner, M. (1998). Family outcomes in early intervention: A framework for program evaluation and efficacy research. *Exceptional Children, 64*, 313-328.
- Burow, O. A. (2003). *Prinzipien erfolgreicher Erziehung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Carter, P.J. (2003) Review of Highly Effective Teachers in Hamilton County: Analysis of current trends and implications for improvement. Public Education Foundation, Chattanooga TN.
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students, *School Psychology Review, 33*, 83-104.
- Christenson, S. L., & Sheridan, S.M. (2001). *School and families: Creating essential connections for learning*. New York: Guilford Press.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfield, F., & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Cuttance, P. (1998). Quality assurance reviews as a catalyst for school improvement in Australia. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan., & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change, Part II* (1135-1162). Dordrecht: Kluwer Publishers.
- Dow, M. J., & Mehring, T. A. (2000). Helping parents to maximize the potential of their children with exceptionalities. In F. E. Obiakor & S. Burkhardt (Eds.), *Intervention techniques for individuals with exceptionalities in inclusive settings* (261-276). Stamford, CT: Jai Press.
- Dunst, C. J. (2002). Family-centered practices: Birth through high school. *Journal of Special Education, 36*(3), 139-147.
- Dudley, J.R. (1983). *Living with stigma: The plight of people who we label mentally retarded*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Dworschak, W. (2004). *Lebensqualität von Menschen mit geistiger Behinderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Erwin, E. J., & Soodak, L. C. (1995). I never knew I could stand up to the system: Families' perspectives on pursuing inclusive education. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 20*, 136-146.
- Esler, A.N., Godber, Y., & Christenson, S.L. (2002). Best Practices in Supporting Home-School Collaboration. In Grimes, J., & Thomas A. (Eds.), *Best Practices in School Psychology 4th ed.* (389-411). National Association of School Psychologists: Washington, D.C.
- Flach, P. B. (2000). *A qualitative investigation of teaching for success: Educating children*



- with special needs in general education, elementary classroom environments.*  
Unpublished dissertation, Indiana University of Pennsylvania.
- Fuller, M. L., & Olsen, G. (1998). *Home-school relations*. Boston: Allyn and Bacon.
- Grangund, M. & Roll-Pettersson, L. (2001). The perceived needs of support of parents and classroom teachers – a comparison of needs in two microsystems. *Eur. J. of Special Needs Education*, 16(3), 225–244.
- Gregory, G. H., & Chapman, C. (2002). *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hänsel, D. & Schwager, H.-J. (2003). *Einführung in die sonderpädagogische Schultheorie*. Weinheim, Germany: Beltz.
- Hornakova, M. (2004). *Integrale Heilpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heward, W. L. (2006). *Exceptional children: An introduction to special education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- King, A. J., & Peart M.J. (1990). *The good school: Strategies for making secondary schools effective*. Toronto: The Ontario Secondary School Teacher's Federation.
- Lindsay, G., Dockrell, J. E. (2004). Whose Job Is It? Parents' Concerns About the Needs of Their Children with Language Problems. *The Journal of Special Education*, 37 (4), 225-235.
- Mortimore, P. (1992). Issues in school effectiveness. In D. Reynolds and P. Cuttance (Eds), *School Effectiveness, Research, policy and practice* (154-163) London: Cassel.
- Neuhaeuser, K. (2006). Heilpädagogik als therapeutische Erziehung. Reinhard
- Ogletree, B. T., Fischer, M. A., & Schulz, J. B. (1999). *Bridging the family professional gap*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Palmer, D. S., Fuller, K., Arora, T., & Nelson, M. (2001). Taking sides: Parent views on inclusion for their children with severe disabilities. *Exceptional Children*, 67, 467-484.
- Popham, J. (2001). *The truth about testing: An educator's call to action*. Alexandria, VA: ASCD.
- Postic, M. (1998), Η μορφωτική σχέση. Μετ. Δ. Τουλούπης, Αθήνα, εκδ. Gutenberg.
- Sammons, P. (1996). Complexities in the judgement of school effectiveness. *Educational Research and Evaluation*, 2 (2), 113-149.
- Schuette Schl. (2006). Mitwirkung von Menschen mit geistiger Behinderung. Reinhard
- Shechtman, Z & Gilat, I., (2005). The Effectiveness of Counselling Groups in Reducing Stress of Parents of Children with Learning Disabilities. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 9 (4), 275–286.
- Simpson, R. L. (2004). Finding effective intervention and personnel preparation practices for students with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 70, 135–144.
- Simpson, R. L. (1990). *Conferencing parents of exceptional children*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Starr, E. M., Foy, J. B. Cramer, K. M., Singh, H.(2006) How Are Schools Doing? Parental Perceptions of Children with Autism Spectrum Disorders, Down Syndrome and Learning Disabilities: A Comparative Analysis, *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41(4), 315–332.
- Starr, E. M., Foy, J. B., & Cramer, K. M. (2001). Parental perceptions of the education of children with pervasive developmental disorders. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36, 55–68.
- Stiller, K. T. (2004). *Kooperation zwischen Schule und Familie*. Bad Heilbrunn, Germany: Klinkhardt.
- Strassmeier, W. (2000). *Didaktik für den Unterricht mit geistigbehinderten Schülern*. München Basel, Reinhardt.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Wikeley, F., Murillo, J.(2005). Effective school improvement: An introduction. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 355 – 358.

## **Ψυχοκοινωνική παρέμβαση στη σχολική τάξη. Δύο μελέτες περίπτωσης μαθητών με δυσκολίες στη συγκέντρωση προσοχής και υπερκινητικότητα**

Ζησιμόπουλος Δημ., Δρ. *Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας*  
Γιαννετοπούλου Αγγ., *Λογοπεδικός, Ειδική Παιδαγωγός MSpEd*

### **Περίληψη**

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η εφαρμογή και αξιολόγηση δύο προγραμμάτων παρέμβασης τροποποίησης συμπεριφοράς σε μία μαθήτρια της Α΄ δημοτικού και ένα μαθητή της Γ΄ δημοτικού, οι οποίοι είχαν διαγνωστεί από το αρμόδιο ΚΔΑΥ με μαθησιακές δυσκολίες – υπερκινητικότητα. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε από τους ειδικούς παιδαγωγούς των τμημάτων ένταξης των σχολείων που φοιτούσαν οι μαθητές σε συνεργασία με τις εκπαιδευτικούς των τάξεών τους. Στην υλοποίηση του προγράμματος συμμετείχαν και οι γονείς των μαθητών. Για τη συστηματική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκαν κλίμακες συμπεριφοράς, δοκιμασίες ακαδημαϊκής επίδοσης και πρωτόκολλα παρατήρησης τα οποία συμπληρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα και τους γονείς των μαθητών. Από τη χορήγηση των κλιμάκων πριν και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος και την ανάλυση των αποτελεσμάτων τους προέκυψε σημαντική βελτίωση και για τους δύο μαθητές στον τομέα, «υπερκινητικότητα/παρορμητικότητα» και αντίστοιχη βελτίωση στις σχολικές δεξιότητές τους.

### **Εισαγωγή**

Επηρεάζοντας το 3-5% του μαθητικού πληθυσμού η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ/Υ) αποτελεί μία από τις πλέον κοινές διαταραχές της συμπεριφοράς στην παιδική ηλικία. Τα δεδομένα των σχετικών ερευνών περιγράφουν τη ΔΕΠ/Υ ως μία αναπτυξιακή διαταραχή πιθανότατα νευρολογικού υπόβαθρου στην οποία κάποιοι ιδιαίτεροι περιβαλλοντικοί παράγοντες συμβάλλουν στον τρόπο και την ένταση της εκδήλωσής της, αν και σημαντικά λιγότερο σε σύγκριση με τους γενετικούς παράγοντες (Barkley, 2002). Σε άμεση συσχέτιση με τα κυρίαρχα συμπτώματα της απροσεξίας, της παρορμητικότητας και της υπερκινητικότητας βρίσκεται μια πλειάδα διαταρακτικών για το θετικό μαθησιακό κλίμα της τάξης συμπεριφορών (ο μαθητής αφήνει τη θέση του, μιλάει ακατάπανστα ενοχλώντας τους συμμαθητές του, δεν ολοκληρώνει τις εργασίες του κ.τ.λ.), με αποτέλεσμα τα συγκεκριμένα παιδιά να τοποθετούνται σε ομάδα υψηλού κινδύνου όσον αφορά την εμφάνιση μειωμένης σχολικής επίδοσης, προβλημάτων διαγωγής και προβληματικών κοινωνικών σχέσεων (Barkley, 1998). Εύλογα συνεπώς, καθίσταται αναγκαία η χρήση μεθόδων παρέμβασης που σε κάποιες των περιπτώσεων ανάλογα με την ένταση και τη διάρκεια του προβλήματος μπορεί να πάρουν τη μορφή ενός δομημένου προγράμματος, ενώ σε άλλες μπορεί να παραμείνουν στο επίπεδο χρήσης μεμονωμένων τεχνικών ή μέσων. Τρία μόνο είδη παρέμβασης τυγχάνουν πειραματικής στήριξης ως αποτελεσματικοί τρόποι για την αντιμετώπιση τη ΔΕΠ/Υ: η χρήση φαρμακευτικών παρασκευασμάτων, τα προγράμματα τροποποίησης συμπεριφοράς και η συνδυαστική χρήση των δύο προηγούμενων παρεμβάσεων (Barkley, 2002).

Όσον αφορά τα δομημένα προγράμματα παρέμβασης υπάρχει πλέον μία εκτεταμένη βάση ερευνητικών δεδομένων στην οποία υπογραμμίζεται η αποτελεσματικότητα των ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων στη βελτίωση των προβλημάτων συμπεριφοράς και της σχολικής επίδοσης των μαθητών με ΔΕΠ/Υ. Σε εκτεταμένη ανάλυσή τους οι DuPaul και Eckert (1997) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι παρεμβάσεις στο πλαίσιο του σχολείου (school-based interventions) για μαθητές με ΔΕΠ/Υ έχουν θεαματικά αποτελέσματα στον τομέα της συμπεριφοράς. Ειδικότερα οι συμπεριφοριστικές τεχνικές και τα εκπαιδευτικά προγράμματα που εστιάζουν στον έλεγχο των ερεθισμάτων (π.χ. τροποποίηση εργασιών, αλλαγή συνθηκών περιβάλλοντος) είναι πιο αποτελεσματικά σε σύγκριση με τη γνωσιακή – συμπεριφοριστική παρέμβαση, όσον αφορά τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς.

Αντίστοιχα, οι Purdie et. al. (2002) στη μεταανάλυσή τους αναφέρουν ότι οι παρεμβάσεις με χρήση φαρμάκων και οι συνδυασμένες παρεμβάσεις (multimodal treatment) –συνδυασμός φαρμακευτικής και συμπεριφοριστικών/γνωσιακών παρεμβάσεων– αποδίδουν σημαντικότερα αποτελέσματα στη διαχείριση των προβλημάτων απροσεξίας, υπερκινητικότητας και παρορμητικότητας σε σύγκριση με τα προγράμματα παρέμβασης στο πλαίσιο του σχολείου. Ωστόσο, τα γνωστικά οφέλη και οι αντίστοιχες σχολικές επιδόσεις εμφανίζονται ποιοτικά και ποσοτικά υψηλότερα στην περίπτωση των προγραμμάτων παρέμβασης στο χώρο του σχολείου (school-based interventions) σε σύγκριση με τη φαρμακευτική και τη συνδυασμένη παρέμβαση, ενώ όσον αφορά την επίδραση των προγραμμάτων στην προαγωγή των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών δεν παρατηρούνται μεταξύ τους διαφορές. Επισημαίνεται επίσης ότι, εκτός των παρενεργειών που παρατηρούνται κατά τη χρήση φαρμάκων (π.χ. αυπνίες, απώλεια βάρους, κ.α.), καταγράφονται ελάχιστες έρευνες που να αξιολογούν τα αποτελέσματα της φαρμακευτικής παρέμβασης σε μακροπρόθεσμη βάση και από τις λίγες που αναφέρονται δεν προκύπτουν σημαντικά μακροπρόθεσμα οφέλη (DuPaul & Barkley, 1998).

Στον αντίποδα, η συστηματική εφαρμογή προγραμμάτων ενίσχυσης για τη μείωση της υπερκινητικότητας ή την αύξηση της συγκέντρωσης της προσοχής μεταβάλλει ραγδαία τα επίπεδα των συγκεκριμένων συμπτωμάτων της ΔΕΠ/Υ. Επιπλέον, η ενίσχυση επιθυμητών συμπεριφορών στην τάξη που αφορούν τη σχολική επίδοση του μαθητή (π.χ. ο αριθμός και η ορθότητα επίλυσης προβλημάτων) όχι μόνο οδηγεί στην αύξηση της παραγωγικότητας και της ορθότητας των απαντήσεών του, αλλά μειώνει εμμέσως την εκτός έργου συμπεριφορά (off-task behavior) και την υπερκινητικότητά του (Pffiffer, O' Leary & Rosen, 1985).

Συνήθως στο σχεδιασμό των προγραμμάτων παρέμβασης ενσωματώνονται τεχνικές αύξησης της επιθυμητής συμπεριφοράς, όπως το σύστημα ανταλλάξιμων αμοιβών (token economy system), καθώς από τα αποτελέσματα ερευνών προκύπτει ότι κοινωνικοί ενισχυτές, όπως ο έπαινος, δεν επαρκούν για την αύξηση ή τη διατήρηση της συμπεριφοράς στα επιθυμητά επίπεδα (Pffiffer & Barkley, 1998). Στην τεχνική της σταδιακής διαμόρφωσης της θετικής συμπεριφοράς (shaping) η συμπεριφορά αναλύεται σε μικρότερα βήματα και ενισχύεται συστηματικά κάθε βήμα προς την επιθυμητή συμπεριφορά (Zigroli, 2005). Για τη δόμηση μιας επιθυμητής συμπεριφοράς είναι απαραίτητη:

- Η καταγραφή της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς σε πρωτόκολλο παρατήρησης, των προγενόμενων και των επακόλουθων αυτής γεγονότων (Zigroli, 2005)
- Ο προσδιορισμός της γραμμής βάσης (base line) (Buckley & Walker, 1978) και
- Η λειτουργική περιγραφή της συμπεριφοράς στόχου και ο προσδιορισμός των ενισχυτών (Κολιάδης, 1996).

Συμπερασματικά, όπως επισημαίνει ο Barkley (2002) τα προγράμματα ενίσχυσης της συμπεριφοράς είναι δυνατόν να αποδώσουν άμεση, σημαντική και βραχυπρόθεσμη βελτίωση της συμπεριφοράς και αντίστοιχα αποτελέσματα στη σχολική επίδοση των μαθητών με ΔΕΠ/Υ. Δεύτερον, οι υλικοί ενισχυτές θεωρούνται πιο αποτελεσματικοί για τη μείωση της διασπαστικής συμπεριφοράς των μαθητών και την αύξηση της απόδοσής τους σε σύγκριση με τη θετική προσοχή και τους κοινωνικούς ενισχυτές. Υπογραμμίζεται επιπλέον, ότι μία εξίσου υποσχόμενη θετικά αποτελέσματα τεχνική είναι η χρήση προγραμμάτων ενίσχυσης στο πλαίσιο του σπιτιού (home based contingencies) με βάση τη συμπεριφορά και την απόδοση που επιδεικνύει ο μαθητής στην τάξη, όπως αυτή καταγράφεται καθημερινά σε κάρτες αναφοράς (school report cards ή school – home notes) από τον εκπαιδευτικό (σ. 41).

Τα σημειώματα σχολείου – σπιτιού (school-home notes) είναι μία τεχνική για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης, η οποία σύμφωνα με την Kelley (1990) απαιτεί:

- Την καθημερινή αξιολόγηση της συμπεριφοράς του μαθητή από το δάσκαλο και
- Την αντίστοιχη εφαρμογή ενισχυτών από τους γονείς με βάση τις συγκεκριμένες αξιολογήσεις.

Η χρήση σημειωμάτων προσφέρει μία σειρά πλεονεκτημάτων σε σύγκριση με τις παρεμβάσεις που υλοποιούνται αποκλειστικά από την εκπαιδευτικό της τάξης (Kelley &

Carper, 1988). Εγκαθιδρύουν μία συχνή, προβλέψιμη, θετική επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, αντικαθιστώντας τη μερική, αρνητική ανατροφοδότηση που συνήθως παρέχεται στους γονείς. Επιπλέον, δεν απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς να διαφοροποιήσουν τη ροή της διδασκαλίας τους. Πρόκειται για μία σύντομη και απλή στην εφαρμογή της τεχνική που συγκεντρώνει τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών, καθώς το μόνο που απαιτείται είναι να καταγράφουν και να αξιολογούν τη συμπεριφορά του μαθητή σε προκαθορισμένα διαστήματα στη διάρκεια της σχολικής μέρας. Με τα σημειώματα επίσης, παρέχεται η ευκαιρία στους γονείς να προσφέρουν ισχυρούς ενισχυτές στα παιδιά τους, οι οποίοι συνήθως δεν είναι εφικτό να προσφερθούν από το σχολείο, απαλλάσσοντας ταυτόχρονα κατά αυτόν τον τρόπο τους εκπαιδευτικούς από την αναζήτηση κάθε φορά του κατάλληλου ενισχυτή. Έρευνες επιβεβαιώνουν τα συγκριτικά πλεονεκτήματα που συνεπάγεται για τη σχολική επίδοση των μαθητών η εμπλοκή των γονέων σε προγράμματα ενισχύσεων σε σύγκριση με τη συμμετοχή μόνο των εκπαιδευτικών (Kelley & McCain, 1995). Η τεχνική των σημειωμάτων σχεδιάστηκε αρχικώς με στόχο την αύξηση της σχολικής παραγωγικότητας των μαθητών, ωστόσο όπως επισημαίνει η εισηγήτριά της είναι δυνατόν να αποτελέσουν στόχο και οι προβληματικές συμπεριφορές που εκδηλώνονται στην τάξη (Kelley, 1990).

Η σπουδαιότητα των παραπάνω αναφορών αποτέλεσε το έναυσμα για την παρούσα έρευνα. Σκοπός της μελέτης ήταν η εφαρμογή κι αξιολόγηση ενός προγράμματος τροποποίησης συμπεριφοράς στο πλαίσιο του σχολείου, το οποίο στηρίχτηκε σε συμπεριφοριστικές τεχνικές παρέμβασης και η εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης με τη χρήση σημειωμάτων σχολείου-σπιτιού και την ενεργή συμμετοχή των γονέων του μαθητή. Για την επιλογή και εφαρμογή συμπεριφοριστικών τεχνικών απαραίτητη προϋπόθεση είναι η συμμετοχή και η συνεργασία ατόμων από το άμεσο περιβάλλον του μαθητή. Στις συγκεκριμένες περιπτώσεις αν και είχαμε δύο παραπλήσια προφίλ στην εκδήλωση των συμπτωμάτων διάσπασης προσοχής και υπερκινητικότητας, είχαμε δύο διαφορετικές συνθήκες που καθόρισαν το πλαίσιο παρέμβασης. Στην περίπτωση της μαθήτριάς της Α΄ δημοτικού, της Κατερίνας, υπήρχε η δυνατότητα παρατήρησης της προβληματικής συμπεριφοράς και παρέμβασης στο πλαίσιο της σχολικής τάξης με την ενεργό συμμετοχή της εκπαιδευτικού. Στη δεύτερη περίπτωση του μαθητή της Γ΄ τάξης, του Κωνσταντίνου, δε στάθηκε δυνατή η επίτευξη της συνεργασίας με την εκπαιδευτικό της τάξης.

Τα ερωτήματα που προκύπτουν για τον/την ειδικό παιδαγωγό σε τέτοιες περιπτώσεις είναι να επιλέξει και να εφαρμόσει κατάλληλες τεχνικές προσαρμόζοντας την παρέμβαση στις ανάγκες του μαθητή, αλλά και να διακρίνει τις ευνοϊκότερες επικοινωνιακές συνθήκες που θέτει το κοινωνικό του πλαίσιο, με στόχο πάντα την αποτελεσματικότερη δυνατή αντιμετώπιση του προβλήματος. Στην περίπτωση της Κατερίνας το ερώτημα αυτό απαντήθηκε με την επιλογή μια τεχνικής που στοχεύει άμεσα στην αύξηση της θετικής συμπεριφοράς μέσω της σταδιακής διαμόρφωσης της συμπεριφοράς (shaping) με το σύστημα των ανταλλάξιμων αμοιβών. Στην περίπτωση του Κωνσταντίνου επιλέχθηκε μία τεχνική βελτίωσης της σχολικής παραγωγικότητας με έμμεση αναμενόμενη επίδραση στη βελτίωση της συμπεριφοράς του. Ειδικότερα, επιλέχθηκε η τεχνική των σημειωμάτων σχολείου – σπιτιού για τους εξής λόγους: Στην ελληνική βιβλιογραφία δεν υπάρχουν αντίστοιχες αναφορές για τη χρήση της συγκεκριμένης τεχνικής και επιπλέον σε αντίθεση με την εφαρμογή του πρώτου προγράμματος, όπου η συνεργασία με την εκπαιδευτικό της τάξης επέτρεψε τη συστηματική παρατήρηση της συμπεριφοράς της μαθήτριάς στο πλαίσιο της τάξης και την πραγματοποίηση της αντίστοιχης παρέμβασης, στην περίπτωση του μαθητή της Γ΄ δημοτικού δεν κατέστη δυνατή, λόγω μη εξασφάλισης άδειας από την εκπαιδευτικό της τάξης, η παρατήρηση του μαθητή στο φυσικό του πλαίσιο. Ωστόσο, στάθηκε εφικτή η εναλλακτική χρήση της τεχνικής των σημειωμάτων, που υιοθετήθηκε ως μία επιπλέον τεχνική η οποία είναι δυνατόν να εφαρμόζεται προκειμένου να παρακάμπτονται ανάλογες δυσκολίες. Στην εναλλακτική αυτή πρόταση παρέμβασης η ανταπόκριση της εκπαιδευτικού ήταν θετική.

Διατυπώθηκαν κατά συνέπεια δύο υποθέσεις, μία για κάθε περίπτωση. Η πρώτη υπόθεση αφορούσε την εφαρμογή ενός προγράμματος τροποποίησης συμπεριφοράς στην

περίπτωση της μαθήτριας της Α΄ δημοτικού, το οποίο αναμενόταν να έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση των αντίστοιχων συμπτωμάτων υπερκινητικότητας (Υπόθεση 1).

Η δεύτερη υπόθεση αφορούσε στην εφαρμογή της τεχνικής των σημειωμάτων σχολείου – σπιτιού στην περίπτωση του μαθητή της Γ΄ δημοτικού, από την οποία αναμενόταν άμεση αύξηση της παραγωγικότητας του μαθητή στην τάξη με αντίστοιχη βελτίωση της σχολικής του επίδοσης και έμμεση μείωση των συμπτωμάτων της διαταρακτικής του συμπεριφοράς (Υπόθεση 2).

## **Μέθοδος**

### **Συμμετέχοντες – Διαδικασία**

Στην έρευνα συμμετείχαν μία μαθήτρια της Α΄ δημοτικού και ένας μαθητής της Γ΄ δημοτικού, οι οποίοι παρακολουθούσαν παράλληλα μαθήματα σε τμήμα ένταξης. Τα κριτήρια για την επιλογή των συγκεκριμένων μαθητών ήταν:

- Το αίτημα γονέων και εκπαιδευτικών για παραπομπή των μαθητών στο αρμόδιο ΚΔΑΥ εξαιτίας της προβληματικής τους συμπεριφοράς και των μαθησιακών τους δυσκολιών
- Οι γνωματεύσεις από τα αρμόδια ΚΔΑΥ, στις οποίες γινόταν αναφορά στην ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών με στοιχεία απροσεξίας, υπερκινητικότητας και την ανάγκη αντίστοιχης υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης
- Οι βαθμολογίες εκπαιδευτικών και γονέων στην Ελληνική Κλίμακα Αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ των DuPaul et.al. η οποία προσαρμόστηκε και σταθμίστηκε στα ελληνικά δεδομένα από τις Καλαντζή-Αζίζι κ.α. (2005). Συγκεκριμένα, στην περίπτωση της Κατερίνας οι βαθμολογίες των γονέων και της εκπαιδευτικού και στις δύο υποκλίμακες (Ελλειμματική Προσοχή και Υπερκινητικότητα-Παρορμητικότητα) βρίσκονταν πάνω από την 99<sup>η</sup> τιμή και 97<sup>η</sup> εκατοστιαία τιμή αντίστοιχα (ανώτερες της τιμής ουδού σε κάθε υποκλίμακα). Στην περίπτωση του Κωνσταντίνου η βαθμολογία της εκπαιδευτικού στην υποκλίμακα Ελλειμματική Προσοχή τοποθέτησε το μαθητή στην 70<sup>η</sup> εκατοστιαία τιμή και η βαθμολογία των γονέων στην 95<sup>η</sup> εκατοστιαία τιμή, τιμές κατώτερες της τιμής ουδού για τη διάγνωση ελλειμματικής προσοχής, ενώ οι βαθμολογίες εκπαιδευτικού και γονέων στην υποκλίμακα Υπερκινητικότητα-Παρορμητικότητα βρίσκονταν πάνω από την 85<sup>η</sup> και 93<sup>η</sup> εκατοστιαία τιμή αντίστοιχα (ίσες με την τιμή ουδού), υποδηλώνοντας την παρουσία ΔΕΠ/Υ με προεξάρχοντα τον υπερκινητικό-παρορμητικό τύπο.

### **1<sup>η</sup> μελέτη περίπτωσης: Κατερίνα**

Η Κατερίνα μαθήτρια της Α΄ Δημοτικού φοιτά παράλληλα στο τμήμα ένταξης του σχολείου της με στόχο να αντιμετωπιστούν έγκαιρα οι μαθησιακές δυσκολίες που εμφάνισε στην κατάκτηση του μηχανισμού της ανάγνωσης και η σοβαρή αδυναμία της στην ορθογραφία. Παράλληλα, παρουσιάζει διάσπαση προσοχής, διαταρακτική συμπεριφορά και λεκτική επιθετικότητα. Το εκφραστικό της λεξιλόγιο και οι μορφοσυντακτικές δομές που χρησιμοποιεί είναι περιορισμένες, εμφανίζει αντιληπτικές δυσκολίες εστιασμένες κυρίως στην κατανόηση οδηγιών και στο σημασιολογικό περιεχόμενο. Από το ατομικό της ιστορικό προκύπτει ότι τα αναπτυξιακά της ορόσημα είναι φυσιολογικά πλην του γλωσσικού και του συναισθηματικού τομέα. Από την ηλικία των 3,6 ετών και για ένα χρόνο παρακολούθησε ατομικό πρόγραμμα λογοθεραπείας λόγω τραυλισμού. Οι γονείς περιγράφουν διαταραχές ύπνου και εναντιωματική, χειριστική συμπεριφορά. Από την ψυχολογική αξιολόγηση διαπιστώθηκε ότι το νοητικό της δυναμικό είναι στα πλαίσια του φυσιολογικού με Δείκτη Γενικής Νοημοσύνης 99 στο WISC-III. Οι εννέα βαθμοί διαφοράς μεταξύ Δείκτη Λεκτικής Νοημοσύνης (ΔΑΝ: 95) και Δείκτη Πρακτικής Νοημοσύνης (ΔΠΝ: 104) υποδηλώνει ότι ο γλωσσικός τομέας ανάπτυξης υπολείπεται και παρεμποδίζει την καλή ακαδημαϊκή επίδοση. (Ρότσικα, κ.ά., 2006). Η Κατερίνα παραπέμφθηκε εκ νέου για λογοθεραπευτική αξιολόγηση, διαγνώσθηκε Ειδική Γλωσσική Διαταραχή και ξεκίνησε παράλληλα λογοθεραπεία εκτός σχολείου. Έχει παρατηρηθεί ότι συχνά τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ παρουσιάζουν δυσκολίες που σχετίζονται με τη δομή της γλώσσας και κυρίως με την κεντρική ακουστική επεξεργασία των πληροφοριών, δηλαδή την ικανότητα του ατόμου να επικεντρώνεται σ' ένα λεκτικό ερέθισμα και να το κατανοεί ακόμη και όταν υπάρχουν άλλα εν δυνάμει διασπαστικά ακουστικά

ερεθίσματα (Μανιαδάκη, 2001). Όταν η λειτουργία αυτή είναι ελλειμματική εμφανίζονται μαθησιακές δυσκολίες, κυρίως στην ανάγνωση.

### **2<sup>η</sup> μελέτη περίπτωσης: Κωνσταντίνος**

Ο Κωνσταντίνος μαθητής της Γ' δημοτικού φοιτά παράλληλα στο τμήμα ένταξης του σχολείου εξαιτίας των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζει και των έντονων στοιχείων υπερκινητικότητας. Το νοητικό του δυναμικό βρίσκεται στο κατώτερο επίπεδο οριακής νοημοσύνης με Δείκτη Γενικής Νοημοσύνης στο WISC-III 70. (Δείκτης Λεκτικής Νοημοσύνης 84 και Δείκτης Πρακτικής Νοημοσύνης 62). Η σύγκριση του λεκτικού και του πρακτικού Δείκτη Νοημοσύνης φανερώνει απόκλιση 22 μονάδων, στατιστικά σημαντική διαφορά. Το δεδομένο αυτό υποδεικνύει πως ο Κωνσταντίνος έχει περισσότερο ανεπτυγμένη τη λεκτική του νοημοσύνη σε αντίθεση με την πρακτική. Στο ιατρικό του ιστορικό καταγράφονται επίσης επιληπτικές κρίσεις σε μικρότερη ηλικία για τις οποίες ακολούθησε φαρμακευτική αγωγή. Επιπλέον παρουσιάζει αναπνευστικά και κινητικά προβλήματα μέτριας μορφής στα κάτω άκρα. Η εκπαιδευτικός της τάξης και οι γονείς του αναφέρουν έντονα στοιχεία απροσεξίας και υπερκινητικότητας, επιθετική/διαταρακτική συμπεριφορά, σοβαρές γνωστικές αδυναμίες και χαμηλό επίπεδο σχολικής παραγωγικότητας.

Οι παρεμβάσεις διαχείρισης των ανεπιθύμητων συμπεριφορών και στις δύο περιπτώσεις πραγματοποιήθηκαν στην κανονική τάξη με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών της τάξης και των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης. Άμεση συμμετοχή είχαν και οι γονείς των μαθητών ιδιαίτερα στην περίπτωση του Κωνσταντίνου, όπου κλήθηκαν να εφαρμόσουν κατά αποκλειστικότητα το σύστημα ενισχύσεων που προέβλεπε το πρόγραμμα. Και στις δύο περιπτώσεις αξιολογήθηκε η επί τω έργω συμπεριφορά (on-task behavior) των μαθητών.

Στην περίπτωση της Κατερίνας ως μονάδα μέτρησης χρησιμοποιήθηκαν οι αρχικές τιμές του χρόνου επί τω έργω (time on task). Προηγήθηκε η καθημερινή παρατήρηση της μαθήτριας μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας από την ειδική παιδαγωγό του τμήματος ένταξης την ώρα της Γλώσσας, των Μαθηματικών και της Μελέτης Περιβάλλοντος, για χρονικό διάστημα 4άρων συνεχόμενων ημερών, προκειμένου να σχηματιστεί η γραμμή βάσης. Οι προβληματικές συμπεριφορές της Κατερίνας ήταν ποικίλες και για το λόγο αυτό ιεραρχήθηκαν οι στόχοι της παρέμβασης. Ως παρατηρούμενη συμπεριφορά ορίστηκε η συχνή εγκατάλειψη της θέσης από τη μαθήτρια γιατί προκαλούσε διατάραξη της ομαλής διεξαγωγής της διδασκαλίας. Ο στόχος δηλαδή που τέθηκε αφορούσε μόνο τα συμπτώματα της υπερκινητικότητας. Προσδιορίστηκε επίσης ως χρόνος εφαρμογής του προγράμματος το διάστημα των 6 εβδομάδων. Μια ενδιάμεση παρατήρηση της συμπεριφοράς την τρίτη εβδομάδα και μία τελική την έκτη εβδομάδα κρίθηκαν αναγκαίες για να εκτιμηθούν τα αποτελέσματα της παρέμβασης. Με την Κατερίνα συζητήθηκαν αρχικά οι προβλεπόμενοι από το πρόγραμμα ενισχυτές, για να διασφαλιστεί ότι παρουσιάζουν ενδιαφέρον και θεωρούνται και από το ίδιο το παιδί ενίσχυση. Κατά την εφαρμογή του προγράμματος τους ενισχυτές πρόσφερε η εκπαιδευτικός της τάξης.

Στην περίπτωση του Κωνσταντίνου ως μονάδα μέτρησης χρησιμοποιήθηκε το ποσοστό των εργασιών που ολοκλήρωνε σε καθημερινή βάση και το αντίστοιχο ποσοστό των ορθών απαντήσεων. Ο ειδικός παιδαγωγός του τμήματος ένταξης σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό της τάξης προετοίμαζε καθημερινά σε ένα φύλλο εργασίας τον ίδιο αριθμό εργασιών, προσαρμοσμένων στο επίπεδο του μαθητή, τις οποίες ο μαθητής έπρεπε να ολοκληρώνει σε προκαθορισμένο χρονικό διάστημα. Ο βαθμός στον οποίο ολοκληρώνονταν οι εργασίες και το ποσοστό των ορθών απαντήσεων αξιολογούνταν από την εκπαιδευτικό της τάξης και τον ειδικό παιδαγωγό του τμήματος ένταξης.

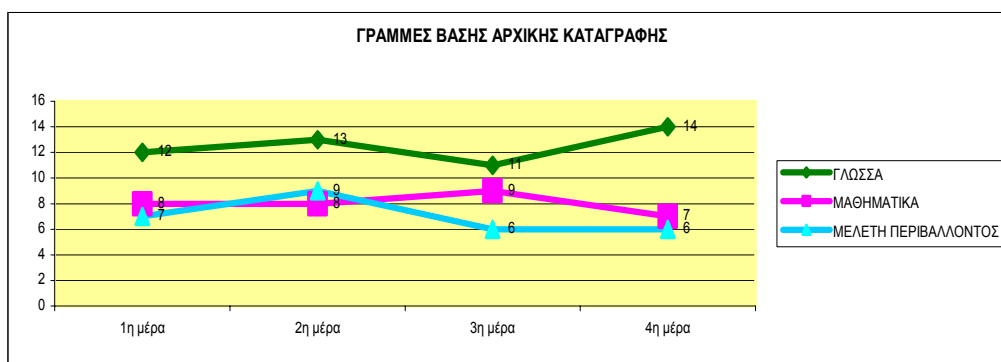
Πριν την έναρξη του προγράμματος οι γονείς και η εκπαιδευτικός της κανονικής τάξης ενημερώθηκαν σχετικά με τα σημειώματα σχολείου – σπιτιού (school-home notes). Η συνεργασία με τους γονείς αφορούσε στον τρόπο αξιολόγησης των αποτελεσμάτων του σημειώματος, που καθημερινά η εκπαιδευτικός έστελνε με το μαθητή στο σπίτι, στον τρόπο ενίσχυσης του μαθητή και τα είδη των ενισχυτών που θα χρησιμοποιούνταν κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Διαμορφώθηκε κατά αυτόν τον τρόπο ένας κατάλογος ενισχυτών (π.χ.

μία απογευματινή βόλτα με το ποδήλατό του ή ένα αγαπημένο του πρόγραμμα στην τηλεόραση), από τους οποίους ο μαθητής είχε δικαίωμα επιλογής ενός, εφόσον η παραγωγικότητά του στο σχολείο, σύμφωνα με το σημείωμα, ήταν η αναμενόμενη. Κατά την εφαρμογή του προγράμματος το σημείωμα τοποθετούνταν στο θρανίο του μαθητή. Η εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια του μαθήματος αξιολογούσε την επίδοση του μαθητή για κάθε μία από τις προσδιοριζόμενες εργασίες με αξιολογήσεις του τύπου «ναι», «όχι», «έτσι και έτσι». Ο μαθητής επιστρέφοντας σπίτι του παρέδιδε το σημείωμα στους γονείς του, οι οποίοι τον αντάμειβαν ανάλογα με την απόδοσή του και σύμφωνα με ένα συμβόλαιο που είχε συναφθεί μεταξύ γονέων, εκπαιδευτικών και μαθητή (π.χ. απαιτούνταν δύο «ναι» και ένα «έτσι και έτσι» ανά ώρα εργασίας προκειμένου να λάβει ο μαθητής την ενίσχυση της επιλογής τους).

### Αποτελέσματα

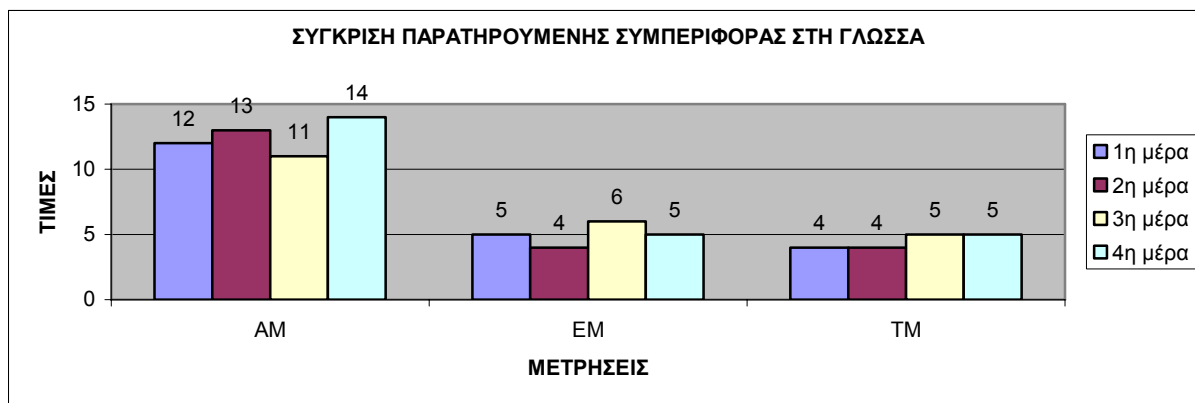
#### 1<sup>η</sup> μελέτη περίπτωσης: Κατερίνα

Σύμφωνα με το μεθοδολογικό σχεδιασμό, από το αρχικό πρωτόκολλο παρατήρησης και καταγραφής, αναλύθηκαν οι συνθήκες κάτω από τις οποίες εμφανίζεται η προβληματική συμπεριφορά «Συχνή εγκατάλειψη της θέσης από τη μαθήτριά» και δημιουργήθηκε η γραμμή βάσης (Σχήμα 1) η οποία αποτελεί το σημείο εκκίνησης του προγράμματος παρέμβασης. Και στα τρία μαθήματα διαπιστώνουμε από την ανάλυση του πρωτοκόλλου ότι η Κατερίνα σηκώνεται πολύ συχνά από το θρανίο της για να περιφερθεί στην τάξη, να ενοχλήσει τους συμμαθητές της με αποτέλεσμα να μην ολοκληρώνει καμιά από τις εργασίες της. Η κινητικότητα της σχετίζεται κυρίως με τη θέση της δασκάλας στην αίθουσα, αλλά και με τον τύπο των εργασιών. Αυξημένη εμφανίζεται κυρίως όταν η δασκάλα είναι στραμμένη προς τον πίνακα και όταν οι εργασίες που πραγματοποιούνται είναι ατομικές.

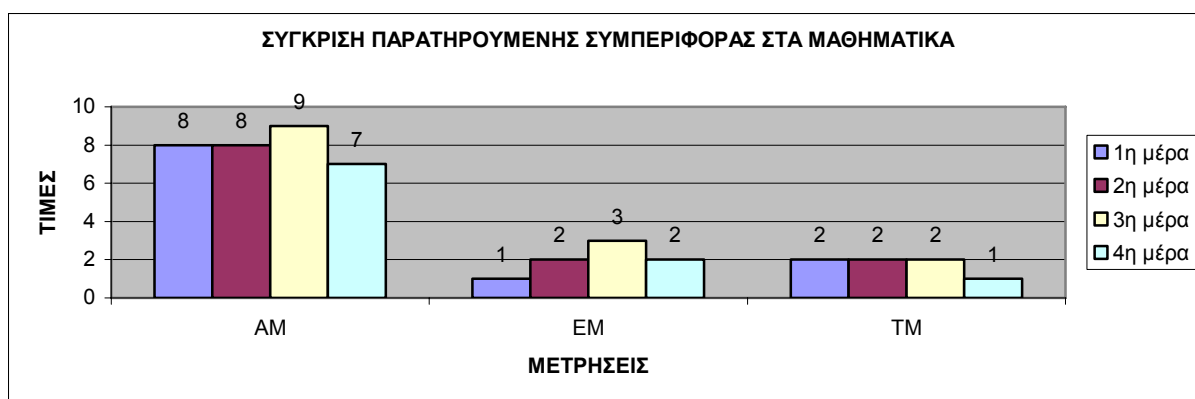


**Σχήμα 1: Συγκριτικό γράφημα γραμμών βάσης για τα τρία μαθήματα**

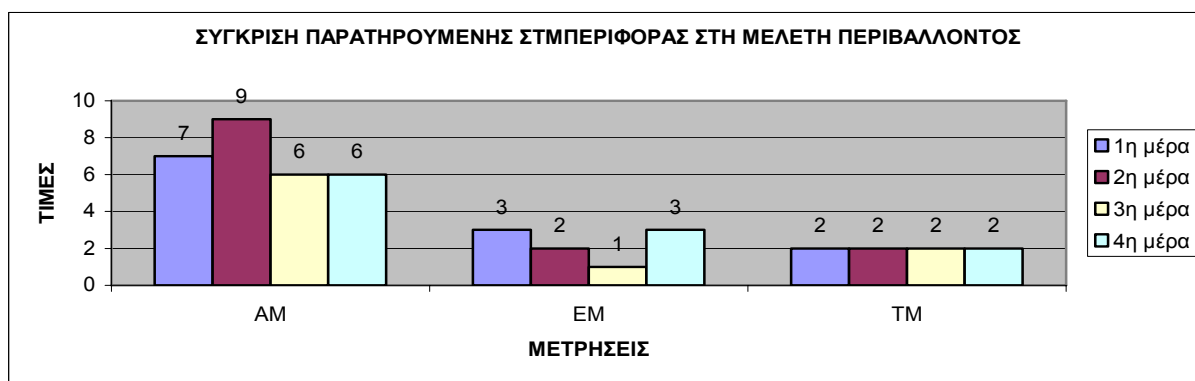
Στα σχήματα 2, 3 και 4 αποτυπώνονται οι επαναληπτικές μετρήσεις ελέγχου για τη μεταβολή της συμπεριφοράς στα τρία μαθήματα κατά τη διάρκεια των οποίων αναπτύχθηκε το πρόγραμμα (Γλώσσα, Μαθηματικά, Μελέτη Περιβάλλοντος). Κατά την αρχική μέτρηση (Α.Μ.) παρατηρήθηκαν υψηλές τιμές της προβληματικής συμπεριφοράς, ενώ κατά την ενδιάμεση μέτρηση (Ε.Μ.), που έγινε την τρίτη εβδομάδα του προγράμματος εμφανίστηκε σημαντική μείωση. Στην τελική μέτρηση (Τ.Μ.) παρουσιάστηκε σοβαρή βελτίωση συγκρινόμενη με τη τιμές της Α.Μ., μικρή όμως βελτίωση σε σχέση με την Ε.Μ. Η μικρή αυτή διαφοροποίηση στη δόμηση της επιθυμητής συμπεριφοράς, μεταξύ Ε.Μ. και Τ.Μ. εμφάνισε σχετική στασιμότητα από την τέταρτη εβδομάδα κι έπειτα σε όλες τις διδακτικές ώρες παρέμβασης.



*Σχήμα 2: Επαναληπτικές Μετρήσεις Ελέγχου στη Γλώσσα*



*Σχήμα 3: Επαναληπτικές Μετρήσεις Ελέγχου στα Μαθηματικά*

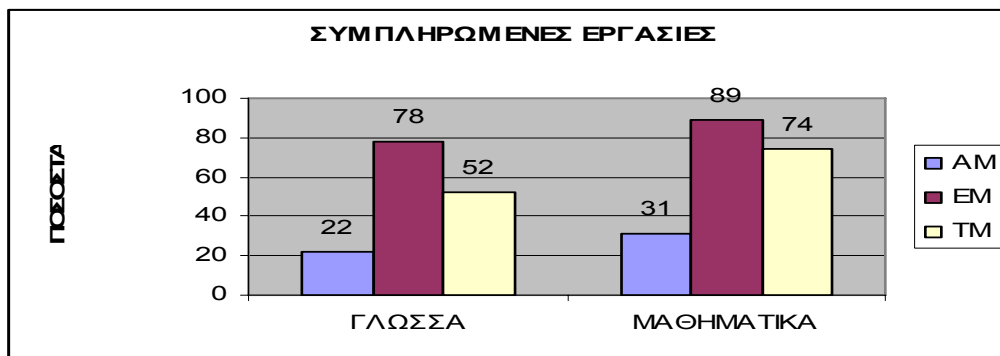


*Σχήμα 4: Επαναληπτικές Μετρήσεις Ελέγχου στη Μελέτη Περιβάλλοντος*

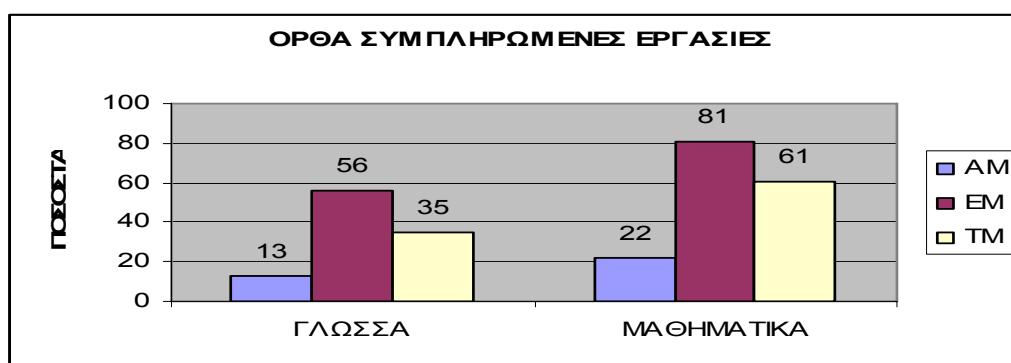
### **2<sup>η</sup> μελέτη περίπτωσης: Κωνσταντίνος**

Στα σχήματα 5 και 6 παρουσιάζεται το ποσοστό των συμπληρωμένων εργασιών από το μαθητή και το ποσοστό εκείνων που συμπληρώθηκαν ορθά. Από την επισκόπηση των δεδομένων προκύπτει ότι στην περίοδο της αρχικής μέτρησης (Α.Μ.), που αντιστοιχεί στη γραμμική βάση (1<sup>η</sup> εβδομάδα), καταγράφηκαν χαμηλές συχνότητες ολοκληρωμένων και ορθά συμπληρωμένων εργασιών (22% και 13% αντίστοιχα στην Γλώσσα) και (31% και 22% αντίστοιχα στα Μαθηματικά) σε σύγκριση με την περίοδο της ενδιάμεσης μέτρησης (Ε.Μ.) (78% και 56% αντίστοιχα στην Γλώσσα) και (89% και 81% αντίστοιχα στα Μαθηματικά), η οποία αντιστοιχεί στην 4<sup>η</sup> εβδομάδα μετά την έναρξη της παρέμβασης, όπου η παραγωγικότητα του μαθητή και η συχνότητα των ορθών απαντήσεων εμφανίζεται αυξημένη. Όσον αφορά την τελική μέτρηση (Τ.Μ.) στο τέλος της εβδομης εβδομάδας, οι συχνότητες που σημειώνονται είναι χαμηλότερες σε σχέση με την ενδιάμεση μέτρηση (Ε.Μ.) (52% και 35% αντίστοιχα στην Γλώσσα) και (74% και 61% αντίστοιχα στα Μαθηματικά), υψηλότερες ωστόσο σε σύγκριση με την αρχική μέτρηση (Α.Μ.).





**Σχήμα 5: Ποσοστό συμπληρωμένων εργασιών**



**Σχήμα 6: Ποσοστό ορθά συμπληρωμένων εργασιών**

Μετά την ολοκλήρωση των προγραμμάτων συμπληρώθηκε εκ νέου η Ελληνική Κλίμακα Αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ (Καλαντζή-Αζίζι κ.α., 2005) από γονείς και εκπαιδευτικούς προκειμένου να αξιολογηθεί η κλινική σημαντικότητα της αλλαγής με τη χρήση του Αξιόπιστου Δείκτη Αλλαγής (RCI) (Jacobson & Truax, 1991).

Στην περίπτωση της Κατερίνας η βαθμολογία της εκπαιδευτικού στην υποκλίμακα «Ελλειμματική Προσοχή» μεταβλήθηκε ελάχιστα και εξακολούθησε να βρίσκεται πάνω από την 99<sup>η</sup> εκατοστιαία τιμή (αρχική τιμή 27 τελική τιμή 24), ενώ στην υποκλίμακα «Υπερκινητικότητα-Παρορμητικότητα» η αρχική τιμή 21 μειώθηκε σε 12 βαθμολογία που βρίσκεται πάνω από την 70<sup>η</sup> εκατοστιαία τιμή (αρχική εκατοστιαία τιμή: 97). Αντίστοιχες ήταν οι διαφορές τιμών που καταγράφηκαν και στη βαθμολογία των γονέων στην υποκλίμακα «Υπερκινητικότητα-Παρορμητικότητα», όπου η αρχική τιμή μειώθηκε από 22 σε 12, βαθμολογία που τοποθετεί τη μαθήτριά πάνω από την 70<sup>η</sup> εκατοστιαία τιμή, ενώ στην υποκλίμακα «Ελλειμματική Προσοχή» η αρχική τιμή από 27 μειώθηκε σε 24, βαθμολογία που εξακολουθεί να βρίσκεται πάνω από την 99<sup>η</sup> εκατοστιαία τιμή. Ο υπολογισμός του Αξιόπιστου Δείκτη Αλλαγής ( $RCI = 2,34$  μεγαλύτερος του 1,96) για τις δύο επιμέρους κλίμακες καταδεικνύει ότι μόνο στην περίπτωση της κλίμακας «Υπερκινητικότητα-Παρορμητικότητα» υπήρξε σημαντική μείωση. Οι παρατηρούμενες διαφορές οφείλονται στο γεγονός ότι από την αρχική μελέτη της εκδήλωσης των συμπτωμάτων της Κατερίνας και την ιεράρχηση των στόχων είχε αποφασιστεί η εστίαση του προγράμματος παρέμβασης μόνο στη μείωση των συμπτωμάτων υπερκινητικότητας.

Αντίστοιχα, στην περίπτωση της Κωνσταντίνου από τη βαθμολογία της εκπαιδευτικού στην υποκλίμακα «Υπερκινητικότητα-Παρορμητικότητα» προκύπτει ότι η αρχική τιμή μειώθηκε από 18 σε 7, βαθμολογία που βρίσκεται πάνω από την 25<sup>η</sup> εκατοστιαία τιμή (αρχική εκατοστιαία τιμή: 85). Αντίστοιχη ήταν και η διαφορά τιμών που καταγράφηκε στη

βαθμολογία των γονέων στην υποκλίμακα «Υπερκινητικότητα-Παρορμητικότητα», όπου η αρχική τιμή μειώθηκε από 21 σε 13, βαθμολογία που επίσης βρίσκεται πάνω από την 80<sup>η</sup> εκατοστιαία τιμή (αρχική εκατοστιαία τιμή: 93). Ο υπολογισμός του Αξιοπιστού Δείκτη Αλλαγής όσον αφορά τη βαθμολογία της εκπαιδευτικού (RCI= 2,34 μεγαλύτερος του 1,96) και τη βαθμολογία των γονέων (RCI= 2,08 μεγαλύτερος του 1,96) καταδεικνύει ότι οι παρατηρούμενες στατιστικά σημαντικές διαφορές, όπως και στην πρώτη μελέτη περίπτωσης οφείλονται σε ένα συστηματικό παράγοντα (το πρόγραμμα παρέμβασης).

## Συζήτηση

Σκοπός των δύο συμπεριφοριστικών προγραμμάτων παρέμβασης ήταν η αντιμετώπιση των προβληματικών μορφών συμπεριφοράς συνδέοντας την αξιολόγηση με τις τεχνικές παρέμβασης για την εκδήλωση της επιθυμητής συμπεριφοράς. Κάθε ενέργεια παρέμβασης περιελάμβανε την ιεράρχηση των στόχων, καθώς και προσυμφωνημένες στρατηγικές ενίσχυσης, με τις αντίστοιχες επιλεκτικές αλλαγές συνθηκών στο περιβάλλον της τάξης. Από την εσωτερική αξιολόγηση της εφαρμογής των σχεδίων παρέμβασης συνάγεται το συμπέρασμα της πιστής και συστηματικής εφαρμογής του αρχικού σχεδιασμού παρά τις δυσκολίες συντονισμού γονέων και εκπαιδευτικών.

Ως προς τις αλλαγές που καταγράφηκαν αναφορικά με τη συμπεριφορά-στόχο που ορίστηκε κατά περίπτωση τα αποτελέσματα κρίνονται ενθαρρυντικά. Στην πρώτη μελέτη περίπτωσης, η μαθήτρια εμφάνισε σαφή βελτίωση μέχρι την τρίτη εβδομάδα, στη συνέχεια όμως παρατηρήθηκε μια στασιμότητα της συμπεριφοράς που θα μπορούσε καταρχάς να ερμηνευτεί ως σύμπτωμα κορεσμού από τους συγκεκριμένους ενισχυτές. Στη δεύτερη μελέτη περίπτωσης (Κωνσταντίνος) η αύξηση της σχολικής παραγωγικότητας του μαθητή συνοδεύτηκε από σημαντική μείωση της διαταρακτικής συμπεριφοράς του στην τάξη, αλλά και στο σπίτι, όπως αξιολογήθηκε με την εκ νέου συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ΔΕΠ/Υ από την εκπαιδευτικό της τάξης και τους γονείς του μαθητή. Θα πρέπει εδώ να σημειωθεί ότι κατά την τελική μέτρηση διαπιστώθηκε μία οπισθοδρόμηση της συμπεριφοράς του ως προς τη σχολική παραγωγικότητα, σε ένα επίπεδο ωστόσο σημαντικά υψηλότερο από αυτό της αρχικής μέτρησης. Η στασιμότητα των αποτελεσμάτων ή ακόμη και η παλινδρόμηση της συμπεριφοράς αποτελούν σύνηθες φαινόμενο σε αντίστοιχα προγράμματα παρέμβασης, αφού όπως επισημαίνεται, οι συμπεριφοριστικές τεχνικές θα πρέπει να εφαρμόζονται σε όλα τα πλαίσια, στα οποία δραστηριοποιείται ο μαθητής και σε μακροπρόθεσμη βάση προκειμένου να επιτυγχάνεται γενίκευση των θετικών αποτελεσμάτων τους (Barkley, 2002). Επιπλέον, επισημαίνεται ότι τα προγράμματα παρέμβασης που στηρίζονται αποκλειστικά στη χορήγηση ενισχυτών στους μαθητές οδηγούν σε πρόσκαιρη βελτίωση της συμπεριφοράς τους. Η άποψη αυτή ενισχύεται και από το γεγονός ότι στα επιτυχημένα παρεμβατικά πλάνα, όπως δείχνει η σχετική βιβλιογραφία, για μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς χρησιμοποιούνται με μεγαλύτερη συχνότητα τεχνικές οι οποίες έχουν να κάνουν με χτίσιμο δεξιοτήτων και με παρεμβάσεις βασισμένες στις συνέπειες (consequences-based interventions) (Ματσόπουλος, 2004).

Όπως επισημαίνουν οι Pfiffner και O' Leary (1987) η αποκλειστική χρήση θετικών ενισχύσεων για τον έλεγχο της συμπεριφοράς των παιδιών με ΔΕΠ/Υ στη σχολική τάξη δεν επαρκεί για τη διατήρηση της νέας βελτιωμένης συμπεριφοράς. Η ερευνητική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της συστηματικής και περιοδικής χρήσης λεκτικών επιπλήξεων και του κόστους αντίδρασης (response cost) στον έλεγχο της συμπεριφοράς των παιδιών με ΔΕΠ/Υ κατέδειξε τη σημαντική μείωση της διασπαστικής συμπεριφοράς τους, ιδιαίτερα στην περίπτωση της χρήσης της τεχνικής του κόστους αντίδρασης. Φαίνεται συνεπώς, πως η συνδυαστική χρήση της έμμεσης τιμωρίας με τη μορφή του κόστους αντίδρασης (response cost) και των θετικών ενισχύσεων οδηγεί σε αύξηση της συχνότητας της επί τω έργω συμπεριφοράς (on-task behavior) και της ορθότητας των απαντήσεων του μαθητή. Η διατήρηση των θετικών αποτελεσμάτων από τη συνδυαστική χρήση των δύο τεχνικών εδραιώνεται στην πορεία με τη χρήση ενός προγράμματος θετικών ενισχύσεων στο οποίο η τεχνική του κόστους αντίδρασης (response cost) αποσύρεται σταδιακά.

Συνεπώς, η πρόταση που διαμορφώνεται για μελλοντικές μελέτες περίπτωσης, με επίκεντρο του διερευνητικού ενδιαφέροντος την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων διαχείρισης συμπεριφοράς, αφορά στο συνδυασμό τεχνικών οργάνωσης της μελέτης με τεχνικές που εστιάζουν άμεσα στην αντιμετώπιση του συμπτώματος.

## Βιβλιογραφία

- Καλαντζή-Αζίζι, Αγγελή Κ., Ευσταθίου, Γ. (2005). *Ελληνική Κλίμακα Αξιολόγησης της ΔΕΠΥ-IV. Κλίμακα για γονείς και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κολιάδης Ε. (1996). *Θεωρίες Μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*. τόμ. Α', Αθήνα.
- Μανιαδάκη, Κ. (2001) *Η επίδραση της ΔΕΠ-Υ στη μάθηση και τη συμπεριφορά*. Στο Ε. Κάκουρος (επιμ.) *Το υπερκινητικό παιδί* (47-74). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσόπουλος, Α. (2004). *Αξιολόγηση βασισμένη στη λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς (Α.Α.Α.Σ)*. Στο Α. Καλαντή-Αζίζι και Μ. Ζαφειροπούλου, (επιμ.) *Προσαρμογή στο σχολείο* (51-76). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ρότσικα, Β., Βλασσοπούλου, Β., Ρογκάκου, Ε., Σίνη, Α., Λεγάκη, Λ., Πεχλιβανίδου, Λ., & Αναγνωστόπουλος, Δ.Κ. (2006). Η επίδοση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στο WISC-III. *Ψυχολογία*, 13(2).
- Barkley, R. A. (1998). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment (2nd ed.)*. New York: Guilford Press.
- Barkley, R. A. (2002). Psychosocial Treatments for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in Children. *Journal of Clinical Psychiatry*, 63, 36-43.
- Buckley, N.K. & Walker H.M. (1978). *Modifying classroom behavior*. Research Press Company.
- DuPaul G.J. & Eckert, T.L. (1997). The effects of school-based interventions for attention deficit hyperactivity disorder: a meta-analysis. *School Psychology Digest*, 26, 5-27.
- DuPaul G.J. & Barkley, R. A. (1998). *Attention-deficit hyperactivity disorder*. In R. J. Morris & T. R. Kratochwill (Eds.), *The practice of child therapy* (pp. 132-166). Boston: Allyn & Bacon.
- Jacobsen, N.S., & Truax, P. (1991). Clinical significance: A statistical approach to defining meaningful change in psychotherapy research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59, 12-19.
- Kelley, M.L. (1990). *School-home note: Promoting children's classroom success*. New York: Guilford.
- Kelley, M.L. & Carper, L. B. (1988). *Home-based reinforcement procedures*. In J. C. Witt, S.N. Elliot & F.M. Gresham (Eds), *Handbook of behavior therapy in education*. New York: Plenum.
- Kelley, M.L. & McCain, A.P. (1995). Promoting academic performance in inattentive children, *Behavior Modification*, 19(3), 357-375.
- Pfiffner, L.J., Rosen, L.A. & O'Leary, S.G. (1985). The efficacy of an all-positive approach to classroom management. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18, 257-261.
- Pfiffner, L.J., & O'Leary, S.G. (1987). The efficacy of all-positive management as a function of the prior use of negative consequences. *Journal of Applied Behavioral Analysis*, 20, 265-271.
- Pfiffner, L.J., & Barkley, R. A. (1998). *Educational management*. In Barkley, R. A. (ed.) *Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York, NY: Guilford Press, 498-539.
- Purdie, N. Hattie, J., & Carroll, A. (2002). A review of the research on interventions for Attention Deficit Hyperactivity Disorder: What works best? *Review of Educational Research*, 72 (1), 61-99.
- Zirpoli, T., (2005). *Behavior Management. Applications for teachers*. New Jersey: Upper Saddle River.

## **Η επίδραση της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών στην αντίληψη ανεπιθύμητων συμπεριφορών από τους μαθητές**

Καλύβα Ευφρ., *Ψυχολόγος*, Διδασκαλείο Δ. Γληνός Θεσσαλονίκης  
Καραγιάννη Πασχ., *Εκπαιδευτικός*, Διδασκαλείο Δ. Γληνός Θεσσαλονίκης  
Τζιάστας Θεοφ., *Εκπαιδευτικός*, Διδασκαλείο Δ. Γληνός Θεσσαλονίκης  
Τσοντάκη Μαρ., *Εκπαιδευτικός*, Διδασκαλείο Δ. Γληνός Θεσσαλονίκης  
Χατζηαλεξιάδου Ευ., *Εκπαιδευτικός*, Διδασκαλείο Δ. Γληνός Θεσσαλονίκης

### **Περίληψη**

Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρεται συχνά ότι νοιώθουν εξουθενωμένοι με αποτέλεσμα να μειώνονται οι αντοχές που έχουν για την ανεπιθύμητη συμπεριφορά των μαθητών. Στόχος της συγκεκριμένης εργασίας είναι η διερεύνηση της επίδρασης της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών στην ανεκτικότητα 24 ανεπιθύμητων συμπεριφορών των μαθητών ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής. Στην έρευνα θα συμμετάσχουν 400 πρωτοβάθμιοι εκπαιδευτικοί που θα κληθούν να συμπληρώσουν αντίστοιχα ερωτηματολόγια. Αναμένεται ότι οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής θα είναι περισσότερο εξουθενωμένοι σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής και θα έχουν πιο μειωμένη αντοχή για τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών, ανεξάρτητα από το φύλο και τα χρόνια της διδακτικής τους εμπειρίας. Τα ευρήματα θα συζητηθούν αναφορικά με την δυνατότητα παροχής συμβουλευτικής στήριξης στους εκπαιδευτικούς για να αντιμετωπίσουν τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών τους.

### **Εισαγωγή**

Η εξουθένωση αποτελεί ένα εργασιακό σύνδρομο που πηγάζει από την αντίληψη ενός ατόμου σχετικά με μία ασυνέπεια που υφίσταται ανάμεσα στην προσπάθεια που καταβάλλει και στην ανταμοιβή που εισπράττει για την προσπάθεια του (Friedman, 1995). Παρατηρείται πολύ συχνά σε άτομα που έχουν άμεση επαφή με άλλους ανθρώπους, όπως οι εκπαιδευτικοί ή οι ιατροί, και εκδηλώνεται με συναισθηματική και σωματική εξάντληση, καθώς και ποικίλα ψυχολογικά συμπτώματα, όπως η νευρικότητα, το άγχος, η θλίψη και η μειωμένη αυτοεκτίμηση (Farber, 1991). Αξίζει να τονιστεί ότι η εξουθένωση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί είναι ουσιαστικά μία διαδικασία και όχι ένα απλό γεγονός, με αποτέλεσμα κάθε άτομο να το αντιμετωπίζει με διαφορετικό τρόπο (Farber, 1983). Η εξουθένωση οδηγεί συνήθως σε μειωμένη ευημερία και επιτεύγματα (Burke & Greenglass, 1995).

Σύμφωνα με τους Leiter και Maslach (1998), η εξουθένωση χαρακτηρίζεται από: α) συναισθηματική κόπωση, η οποία αναφέρεται σε συνθήκες συναισθηματικής εξάντλησης και αποστέρησης, και έχει συχνά και σωματικές εκφράσεις, όπως είναι η απώλεια ενέργειας, β) αποπροσωποποίηση, η οποία περιγράφεται ως κυνισμός, έλλειψη ιδεαλισμού και αρνητικές ή ανάρμοστες στάσεις απέναντι σε άλλους ανθρώπους και γ) μειωμένη ατομική επίτευξη, η οποία συνάδει με μειωμένη επαγγελματική αποτελεσματικότητα, παραγωγικότητα ή ικανότητα, χαμηλό ηθικό και αδυναμία ικανοποίησης των απαιτήσεων της δουλειάς.

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα απαιτητικό και δύσκολο, με αποτέλεσμα πολλοί να βιώνουν αυξημένη εργασιακή εξουθένωση (Evers, Brouwers, & Tomic, 2002) και να μην είναι σε θέση να κάνουν τη δουλειά τους. Αρκετές σχετικές μελέτες έχουν δείξει ότι ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών βιώνει συναισθήματα κόπωσης στη διάρκεια της θητείας του (Schaufeli, Daamen, & Van Mierlo, 1994, Burke κ.ά. 1995, Friedman, 1996), ενώ στις Ηνωμένες Πολιτείες η εξουθένωση των εκπαιδευτικών έχει γίνει ένα μείζον θέμα, δεδομένου ότι υπολογίζεται ότι το 15-20% των εκπαιδευτικών θα νοιώσουν εξουθενωμένοι σε κάποια στιγμή της καριέρας τους (Farber, 1991). Παρόμοια ευρήματα έχουν αναφερθεί και σε άλλες χώρες (p.x., Evers κ.ά 2002).

Ωστόσο, στην Ελλάδα δεν έχουν γίνει πολλές έρευνες σχετικά με την εξουθένωση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Οι Koustelios και Kousteliou (1998) μελέτησαν 100 πρωτοβάθμιους και δευτεροβάθμιους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ανέφεραν ότι ήταν αρκετά ευχαριστημένοι με την εργασία τους, αλλά όχι με τους μισθούς και τις προοπτικές προαγωγής τους. Οι Λεοντάρη, Κυρίδης και Γιαλαμάς (1996) μελέτησαν 370 εκπαιδευτικούς και βρήκαν ότι το ¼ περίπου δεν ήταν καθόλου ευχαριστημένοι με τη δουλειά τους, ενώ το 13% περίπου

ήταν εξαιρετικά ευχαριστημένο. Τέλος, οι Kantas και Vassiliaki (1997) που εξέτασαν διπλάσιο σχεδόν αριθμό εκπαιδευτικών κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο εξουθενωμένοι από τους συναδέλφους τους σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες. Οι διαφορές που παρατηρήθηκαν με άλλες χώρες όπου έγιναν παρόμοιες έρευνες μπορεί να οφείλονται στο γεγονός ότι οι πρωτοβάθμιοι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα εργάζονται λιγότερες ώρες, δεν αξιολογούνται επίσημα και η ύλη που διδάσκουν καθορίζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό από το Υπουργείο Παιδείας.

Οι εκπαιδευτικοί, εκτός από το διδακτικό έργο που εκπληρώνουν, λειτουργούν και ως πληροφοριοδότες σχετικά με προβλήματα συμπεριφοράς που εκδηλώνουν οι μαθητές τους. Είναι εκείνοι που εντοπίζουν συνήθως τα προβλήματα που ανακύπτουν και ενημερώνουν και τους γονείς και τους αρμόδιους κρατικούς φορείς. Επιπλέον, ο Westerman (1991) και ο Prawat (1992) ανέφεραν ότι οι στάσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς που εμφανίζουν οι μαθητές τους επηρεάζουν τις τεχνικές διαχείρισης της τάξης που εφαρμόζονται. Επομένως, είναι απαραίτητο να καθοριστούν οι παράγοντες που καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο εκλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί τις προβληματικές συμπεριφορές τους. Οι Kokkinos, Panayiotou και Davazoglou (2005) σε μία πολύ ενδιαφέρουσα έρευνα που έκαναν βρήκαν ότι οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών τους επηρεάζονται από την εξουθένωση, την προσωπικότητα και τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών. Η παρούσα έρευνα εστιάζει στην εξουθένωση, την ηλικία, το φύλο και τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών, καθώς και στο αν είναι εκπαιδευτικοί ειδικής ή γενικής αγωγής, ως παράγοντες που επηρεάζουν την αντίληψη τους για την ανεπιθύμητη συμπεριφορά των μαθητών τους. Αναμένεται ότι οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής θα είναι περισσότερο εξουθενωμένοι σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής και θα έχουν πιο μειωμένη αντοχή για τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών, ανεξάρτητα από την ηλικία, το φύλο τους και τα χρόνια της διδακτικής τους εμπειρίας.

## **Μέθοδος**

### **Συμμετέχοντες**

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 384 πρωτοβάθμιοι εκπαιδευτικοί, ηλικίας από 25 έως 59 ετών (μέσος όρος ηλικίας= 41 έτη και 4 μήνες) - 146 άντρες (38%) και 238 γυναίκες (62%). Από τους συμμετέχοντες, 147 (38.3%) ήταν εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και 237 (61.7%) ήταν εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής. Η διδακτική τους εμπειρία ποικίλει από 3-33 χρόνια (μέσος όρος διδακτικής εμπειρίας= 14 έτη και 9 μήνες).

### **Εργαλεία**

Οι συμμετέχοντες παρείχαν αρχικά τα δημογραφικά τους στοιχεία και εν συνεχεία κλήθηκαν να συμπληρώσουν δύο ερωτηματολόγια, το Ευρετήριο Εξουθένωσης του Maslach (Maslach Burnout Inventory – Educators Survey – MBI-ES, Maslach, Jackson, & Leiter, 1996) και το Ερωτηματολόγιο Ανεπιθύμητων Συμπεριφορών των Μαθητών (Pupils' Undesirable Behaviours Questionnaire (PUBQ) – Kokkinos κ.ά. 2005).

Το Ευρετήριο Εξουθένωσης του Maslach κ.ά. αποτελείται από 22 ερωτήσεις που μετράνε μεταβλητές που σχετίζονται με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Οι απαντήσεις δίνονται σε μία κλίμακα τύπου Likert από 1 έως 7, όπου 1= ποτέ και 7= συνεχώς. Η κλίμακα χωρίζεται σε τρεις επιμέρους κλίμακες που αξιολογούν την συναισθηματική εξάντληση (εννέα ερωτήσεις), την αποπροσωποποίηση (πέντε ερωτήσεις) και την προσωπική επίτευξη (οκτώ ερωτήσεις). Η εσωτερική εγκυρότητα για τις τρεις επιμέρους κλίμακες είναι 0,80, 0,90 και 0,90 αντίστοιχα.

Το Ερωτηματολόγιο Ανεπιθύμητων Συμπεριφορών των Μαθητών του Κόκκινου κ.ά. αποτελείται από 24 ερωτήσεις που έχουν επιλεγεί από τις παρόμοιες κλίμακες των Borg και Falzon (1998) και του Stuart (1994). Οι απαντήσεις δίνονται σε μία κλίμακα τύπου Likert από 1 έως 5, όπου 1=καθόλου σοβαρή και 5=εξαιρετικά σοβαρή. Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε έξι επιμέρους κλίμακες: α) αντικοινωνική (πέντε ερωτήσεις), β) εναντιωματική/απειθή (πέντε ερωτήσεις), γ) έλλειψη προσοχής/ανησυχία (τέσσερις ερωτήσεις), δ) διαπροσωπική ευαισθησία (τρεις ερωτήσεις), ε) αρνητικό συναίσθημα (τέσσερις ερωτήσεις) και στ) έλλειψη

προσοχής/ απροσεξία (τρεις ερωτήσεις). Η εσωτερική εγκυρότητα για τις επιμέρους κλίμακες είναι 0,90, 0,86, 0,81, 0,83, 0,81 και 0,76 αντίστοιχα.

#### Διαδικασία

Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια στο χώρο εργασίας τους και αφού τους εξηγήθηκε ότι η συμμετοχή ήταν προαιρετική. Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν ότι μπορούσαν να απέχουν ανά πάσα στιγμή χωρίς καμία ποινή. Από τους 400 εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής που τους ζητήθηκε να συμμετάσχουν στην έρευνα, οι 384 επέστρεψαν τα ερωτηματολόγια πλήρως συμπληρωμένα. Το ποσοστό επιστροφής (96%) κρίθηκε εξαιρετικά ικανοποιητικό.

#### Αποτελέσματα

Για την ανάλυση των δεδομένων επιλέχθηκε η γραμμική παλινδρόμηση (linear regression) με εξαρτημένη μεταβλητή την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών τους και ανεξάρτητες μεταβλητές την ηλικία, το φύλο, τη διδακτική εμπειρία, το είδος της αγωγής (γενική/ειδική) και την εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Η ανάλυση έδειξε ότι οι προαναφερθέντες παράγοντες: ερμηνεύουν το 28% περίπου της μεταβλητότητας των τιμών των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών τους ( $R_{adj} = 0,28$ ). Όπως αναφέρεται και στον Πίνακα 1 παρακάτω, οι μεταβλητές που συμβάλλουν σημαντικά στην ερμηνεία των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών τους είναι οι εξής, με σειρά σημαντικότητας: α) η εξουθένωση ( $t = 3,52, p < 0,001$ ) – όσο πιο εξουθενωμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί τόσο πιο ανεπιθύμητες θεωρούν τις συμπεριφορές των μαθητών τους, β) η γενική/ειδική αγωγή ( $t = 3,25, p < 0,005$ ) – οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής θεωρούν τις συμπεριφορές των μαθητών τους πιο ανεπιθύμητες σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής και γ) το φύλο ( $t = 2,29, p < 0,05$ ) – οι άντρες εκπαιδευτικοί θεωρούν τις συμπεριφορές των μαθητών τους πιο ανεπιθύμητες από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Η ηλικία των εκπαιδευτικών και τα χρόνια διδακτικής τους εμπειρίας δεν επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών τους ( $t = -0,62, p > 0,05$ ) και ( $t = 0,95, p > 0,05$ ) αντίστοιχα.

Πίνακας 1. Περιγραφική στατιστική και αλληλοσυσχετίσεις

	M.O.	T.A.	1	2	3	4	5	6
1. Φύλο	1,62	0,49	1,00					
2. Ηλικία	41,04	5,01	-0,12*	1,00				
3. Είδος αγωγής	1,62	0,49	0,08	0,15**	1,00			
4. Διδακτική εμπειρία	14,92	6,46	-0,09*	0,75**	0,13**	1,00		
5. Εξουθένωση	61,66	12,13	0,58	0,09	0,16**	0,14**	1,00	
6. Ανεπιθύμητη συμπεριφορά	81,68	15,29	0,14**	0,04	0,20***	0,07	0,22***	1,00

\*  $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,005$ , \*\*\* $p < 0,01$

Για να διερευνηθεί ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την εξουθένωση των εκπαιδευτικών, η οποία είναι αρκετά χαμηλή 61,66/154, έγινε ανάλυση διακύμανσης προς δύο παράγοντες και δύο συμμεταβλητές μέσω της διαδικασίας GLM Univariate ANOVA. Η εξουθένωση ήταν η εξαρτημένη μεταβλητή, το φύλο και το είδος της αγωγής ήταν οι ανεξάρτητες μεταβλητές και η ηλικία και η διδακτική εμπειρία ήταν οι συμμεταβλητές. Η ανάλυση έδειξε ότι η ηλικία και τα χρόνια της διδακτικής εμπειρίας δεν έχουν καμία επίδραση στην εξουθένωση ( $F = 0,21, p > 0,05$ ) και ( $F = 3,52, p > 0,05$ ). Βρέθηκε επίσης ότι το φύλο των εκπαιδευτικών και η αλληλεπίδραση μεταξύ του φύλου και του είδους της αγωγής δεν είχαν σημαντική επίδραση στην εξουθένωση των εκπαιδευτικών ( $F = 0,85, p > 0,05$ ) και ( $F = 0,61, p > 0,05$ ) αντίστοιχα. Τέλος, το είδος της αγωγής είχε σημαντική επίδραση στην εξουθένωση των εκπαιδευτικών ( $F = 7,06, p < 0,01$ ) και πιο συγκεκριμένα, οι

εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής (Μ.Ο. = 59,14, Τ.Α. = 12,69) ήταν λιγότερο εξουθενωμένοι σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής (Μ.Ο. = 63,23, Τ.Α. = 11,51).

### Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι εξουθενωμένοι, διδάσκουν σε γενική τάξη και είναι άντρες, δείχνουν μικρότερη ανοχή στην ανεπιθύμητη συμπεριφορά των μαθητών τους. Το εύρημα αυτό είναι πολύ σημαντικό, δεδομένου ότι οι παρατηρήσεις και οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών λαμβάνονται σοβαρά υπόψη κατά την παραπομπή ενός παιδιού με προβλήματα συμπεριφοράς σε κάποιον αρμόδιο φορέα και κατά την αξιολόγησή του (Prawat, 1992). Και οι Kokkinos κ.ά. (2005) είχαν βρει ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι εξουθενωμένοι αντιλαμβάνονται τις συμπεριφορές των μαθητών τους ως πιο ανεπιθύμητες, ενώ μία βασική διαφορά ανάμεσα στις δύο μελέτες είναι ότι η παρούσα δεν εντόπισε διαφορές βάσει των χρόνων της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής είναι πιθανό να έχουν μεγαλύτερη ανοχή απέναντι στην ανεπιθύμητη συμπεριφορά των μαθητών τους, επειδή συναναστρέφονται με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες – μερικά εκ των οποίων εμφανίζουν εξ ορισμού προβλήματα συμπεριφοράς (Avramidis & Kalyva, in press). Μπορεί επίσης στη διάρκεια της εξειδίκευσης που έχουν αποκτήσει οι περισσότεροι να έχουν παρακολουθήσει ορισμένα μαθήματα ή να έχουν κάποια εκπαίδευση στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς και έτσι να αισθάνονται πιο ικανοί να τα χειριστούν. Επίσης, εικάζεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ανέχονται περισσότερο την ανεπιθύμητη συμπεριφορά των μαθητών από τους άντρες εκπαιδευτικούς, επειδή είναι εκείνες οι οποίες αναλαμβάνουν συνήθως την αγωγή των δικών τους παιδιών στην παραδοσιακή Ελληνική κοινωνία και είναι υπεύθυνες για την ανατροφή τους (Κατάκη, 1998).

Όσο αφορά την εξουθένωση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε τμήματα ειδικής αγωγής είναι λιγότερο εξουθενωμένοι από τους συναδέλφους τους που διδάσκουν σε γενική τάξη, ανεξάρτητα από την ηλικία, το φύλο τους και τα χρόνια της διδακτικής τους εμπειρίας. Αυτό μπορεί να δικαιολογείται από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής διδάσκουν σε λιγότερους μαθητές και δεν δεσμεύονται ιδιαίτερα να ακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας, κάτι που φαίνεται να προκαλεί γενικά άγχος στους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής (Koustelios κ.ά. 1998). Τέλος, είναι αξιοσημείωτο ότι οι Έλληνες πρωτοβάθμιοι εκπαιδευτικοί δεν είναι ιδιαίτερα εξουθενωμένοι σε σχέση με τους Ευρωπαίους συναδέλφους τους. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και Romaki και Anagnostopoulou (2003), οι οποίες συνέκριναν τους Έλληνες εκπαιδευτικούς με εκπαιδευτικούς από άλλες ευρωπαϊκές χώρες και τους βρήκαν λιγότερο εξουθενωμένους – ίσως επειδή διδάσκουν λιγότερες ώρες και έχουν μεγαλύτερες διακοπές (Kantas κ.ά. 1997).

Η μελέτη αυτή που επιβεβαιώνει την επίδραση της εργασιακής εξουθένωσης σε μία πτυχή της εκπαιδευτικής πράξης, είναι η πρώτη που εξετάζει και τις διαφορές ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς της ειδικής και της γενικής αγωγής στην Ελλάδα, αν όχι και πανευρωπαϊκά. Το βασικό της μεθοδολογικό μειονέκτημα είναι ότι στηρίζεται στις αναφορές των ίδιων των εκπαιδευτικών για την ανοχή που δείχνουν στις ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών τους και δεν έχουν συλλεχθεί στοιχεία από τους ίδιους τους μαθητές. Επομένως, οι αναφορές τους μπορεί να ενέχουν μία τάση συμμόρφωσης με την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006), γεγονός που μπορεί να ληφθεί υπόψη σε μεταγενέστερες μελέτες. Η δημιουργία ενός υγιούς και ξεκούραστου εργασιακού περιβάλλοντος μοιάζει να είναι απαραίτητη για την διασφάλιση της καλύτερης απόδοσης των εκπαιδευτικών και πρέπει να αποτελεί μέριμνα κάθε εκπαιδευτικής πολιτικής.

### Βιβλιογραφία

- Αβραμίδης, Η. & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην ειδική αγωγή: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κατάκη, Χ. (1998). *Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας* (8<sup>η</sup> εκ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α., & Γιαλαμάς, Β. (1996). Εκπαιδευτικό στρες. *Ψυχολογικά Θέματα*, 7, 139-152.
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (in press). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*.
- Borg, M.G. & Falzon, J.M. (1998). Secondary school teachers' perception of students' undesirable behaviors. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 67-79.
- Burke, R.J. & Greenglass, E. (1995). A longitudinal study of psychological burnout in teachers. *Human Relations*, 48, 187-202.
- Evers, W.J.G., Browsers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teacher's beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227-243.
- Farber, B.A. (1983). *Stress and burnout*. New York: Pergamon.
- Farber, B.A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jasssey-Bass.
- Friedman, I.A. (1995). Student behaviour patterns contributing to teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 88, 281-289.
- Friedman, I.A. (1996). Multiple pathways to burnout: Cognitive and emotional scenarios in teacher burnout. *Anxiety, Stress, and Coping: An International Journal*, 9, 245-259.
- Kantas, A. & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach burnout inventory. *Work and Stress*, 11, 94-100.
- Kokkinos, C.M., Panayiotou, G., & Davazoglou, A.M., (2005). Correlates of teacher appraisals of student behaviors. *Psychology in the Schools*, 42, 79-89.
- Koustelios, A. & Kousteliou, I. (1998). Relations among measures of job satisfaction, role conflict, and role ambiguity for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports*, 82, 131-136.
- Leiter, M.P. & Maslach, C. (1998). Burnout. In H.S. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of mental health* (vol. 2, pp. 347-357). New York: Academic Press.
- Maslach, C., Jackson, S.E., & Leiter, M.P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual* (3<sup>rd</sup> ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Pomaki, G. & Anagnostopoulou, T. (2003). A test and extension of the demand/control/social support model: Prediction of wellness/health outcomes in Greek teachers. *Psychology and Health*, 18, 537-550.
- Prawat, R. (1992). Teachers beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100, 354-395.
- Schaufeli, W.B., Daamen, J., & van Mierlo, H. (1994). Burnout among Dutch teachers: An MBI-validity study. *Educational and Psychological Measurement*, 54, 803-812.
- Stuart, H. (1994). Teachers' perceptions of student behaviors: A study of NSW secondary teachers attitudes. *Educational Psychology*, 14, 217-232.
- Westerman, D. (1991). Expert and novice teacher decision-making. *Journal of Teacher Education*, 42, 292-305.

### **Μελέτη Περίπτωσης Επιθετικού Παιδιού – Προτάσεις για την Αντιμετώπιση της Επιθετικής Συμπεριφοράς**

Χάσκου Σοφ., Υποψ. Διδάκτ. Παν. Αθηνών  
Κωνσταντακοπούλου Ευ., Μεταπτ. Φοιτήτρια Ειδ. Αγωγής Παν. Αθηνών  
Προδρομίδης Χαρ., Εκπαιδευτικός Φυσ. Αγωγής

#### **Περίληψη**

Στην Ελλάδα του 21<sup>ου</sup> αιώνα εμφανίζεται ανησυχία για τα συνεχώς αυξανόμενα περιστατικά επιθετικής συμπεριφοράς. Ο τρόπος επικοινωνίας των παιδιών μεταξύ τους και όχι μόνο γίνεται πολλές φορές βίαιος, επιθετικός, προσβλητικός. Στο χώρο της εκπαίδευσης η παιδική επιθετικότητα αποτελεί καθημερινό φαινόμενο που παίρνει διαστάσεις. Αυτό το πολύπλευρο και περίπλοκο θέμα



δημιουργεί έντονα ερωτηματικά για την κοινωνική εξέλιξη των παιδιών αλλά και τη δημιουργία δυσκολιών τόσο στη συμβίωσή τους μέσα στην τάξη όσο και στην επίτευξη των διδακτικών στόχων. Η επιθετική συμπεριφορά δεν περιλαμβάνει μόνο τη σωματική βία αλλά και την ψυχική και συναισθηματική πίεση, την αποκλίνουσα γλωσσική έκφραση, γεγονός που δυσχεραίνει το έργο του εκπαιδευτικού.

Η έγκαιρη και μεθοδικά προγραμματισμένη αντιμετώπιση της επιθετικότητας μέσω της διαμόρφωσης και ανάλυσης της συμπεριφοράς είναι πλέον μια αναγκαιότητα. Από τη μεριά του εκπαιδευτικού θα πρέπει να τεθούν στόχοι μετρήσιμοι, υλοποιήσιμοι και συγκεκριμένοι. Η όλη διαδικασία βέβαια δεν επιβάλλεται αλλά γίνεται με τη συνεργασία και τη συναίνεση του μαθητή.

Η συνειδητή και ολοκληρωμένη αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς βοηθά το περιβάλλον συνεργασίας, τη διαδικασία μάθησης, την ομαλότερη ένταξη του παιδιού στη σχολική ζωή και την κοινωνικοποίησή του, εφοδιάζοντάς το με τις προϋποθέσεις εκείνες που θα το βοηθήσουν να διαμορφώσει καλύτερες, υγιείς, δημιουργικές και ειλικρινείς σχέσεις.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η επιθετικότητα και η βία ως εκδηλώσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς ακόμη και από μικρά παιδιά αποτελούν πολύ συχνό και πολυσημάντο κοινωνικό φαινόμενο. Μαθητές και εκπαιδευτικοί γίνονται καθημερινά μάρτυρες εκδήλωσης μορφών βίαιης συμπεριφοράς μέσα στο σχολείο, αλλά και εκτός αυτού. Η συμπεριφορά αυτή εκδηλώνεται από την πλευρά των μαθητών με θύματα τους συμμαθητές τους, τους εκπαιδευτικούς ή τη σχολική παρουσία.

Πολλά επιθετικά παιδιά παραπέμπονται για διάγνωση και θεραπεία, κάνοντας τον εαυτό τους αλλά και τους γύρω τους να υποφέρουν. Τα επιθετικά παιδιά, που στις περισσότερες περιπτώσεις είναι παιδιά που υποφέρουν πολύ από απογοητεύσεις και άγχη, κάνουν μεγάλο κακό στον εαυτό τους. Η κατάσταση χειροτερεύει βέβαια όταν λόγω της συμπεριφορά τους διώχνουν από δίπλα τους και τα άλλα παιδιά.

Φυσικά όλα τα παιδιά σε κάποια περίοδο της ζωής τους, παρουσιάζουν κάποια στοιχεία επιθετικότητας. Κάποια από αυτά όμως εξαιτίας της μακράς διάρκειας της επιθετικότητας και της αδυναμίας τους να ελέγξουν τις παρορμήσεις τους, δημιουργούν περισσότερα προβλήματα.

Σύμφωνα με τον Martin Herbert, ο όρος επιθετικότητα, περιλαμβάνει όλες εκείνες τις μορφές διεκδικητικής-αγωνιστικής προσπάθειας και όλες τις ενέργειες που αποσκοπούν στην άσκηση ελέγχου επάνω στο περιβάλλον. Παρόλο που αυτός ο ορισμός είναι αρκετά ευρύς, υποδηλώνει ότι η επιθετικότητα περιλαμβάνει όχι μόνο αρνητικά στοιχεία, αλλά και θετικά, ακόμη και ιδιότητες που είναι απολύτως απαραίτητες στον άνθρωπο για την επιβίωσή του (Herbert, 1998).

Ο Brain (1994) πρότεινε έναν ορισμό που συνδυάζει και συμπληρώνει όλες τις παραμέτρους των ορισμών που είχαν χρονικά προηγηθεί. Υποστήριξε ότι για να θεωρηθεί μια συμπεριφορά επιθετική πρέπει :

- Να μπορεί εν δυνάμει να προκαλέσει βλάβη στον αποδέκτη της , αν και δεν μπορούν να θεωρηθούν επιθετικές όλες οι ενέργειες που είναι δυνατό να προκαλέσουν τραυματισμό.
- Να γίνεται με σκοπό να βλάψει το θύμα, ακόμα και αν η κρίση του θύματος, του δράστη και ενός εξωτερικού αμερόληπτου παρατηρητή διαφέρει ως προς αυτό το ζήτημα.
- Να συνδέεται με αυξημένη διέγερση του θύτη.
- Να προκαλεί αποστροφή στο θύμα (Καλαντζή- Αζίζι, Ζαφειροπούλου, 2004).

Πρέπει να λαμβάνουμε βέβαια υπόψη ότι η αξιολόγηση έχει υποκειμενικό στοιχείο, με αποτέλεσμα συχνά να διαφωνούν μεταξύ τους τα άτομα που ήταν μάρτυρες των γεγονότων αυτών ως προς τα γεγονότα καθαυτά, τη σημασία τους, τις αιτίες τους και ως προς το αν η συγκεκριμένη ενέργεια αποτελεί επιθετική πράξη.

Οι «σοβαρότερες παραβάσεις» των σχολικών κανόνων είναι λιγότερο συνήθεις φαινόμενο, αλλά παρεμποδίζουν σημαντικά την εύρυθμη λειτουργία της τάξης και του σχολείου. Σύμφωνα με τα έγκυρα διαγνωστικά πρότυπα όπως το DSM IV, τα οποία χρησιμοποιούνται ευρέως από ειδικούς της ψυχικής υγείας, οι παραβάσεις αυτές εμπίπτουν σε δύο κατηγορίες κλινικού ενδιαφέροντος: στις διαταραχές της αγωγής και στην εναντιωματική προκλητική διαταραχή. Οι διαταραχές της διαγωγής αναφέρονται σε επαναλαμβανόμενους και επίμονους τρόπους συμπεριφοράς του παιδιού που παραβιάζουν τα

δικαιώματα των άλλων ανθρώπων ή παραβιάζονται βασικοί, ανάλογα με την ηλικία του παιδιού κοινωνικοί κανόνες. Οι διαταραχές αυτές εκφράζονται είτε με επιθετική είτε με αντικοινωνική συμπεριφορά. Η εναντιωματική προκλητική διαταραχή εκφράζεται με την επαναλαμβανόμενη άρνηση του παιδιού να υπακούσει τις οδηγίες και τους κανόνες των ενηλίκων, καθώς με την προσπάθειά του να είναι προκλητικό, αρνητικό και εχθρικό απέναντι στους ενηλίκους (Καλαντζή- Αζίζι, Ζαφειροπούλου, 2004).

Ακολουθούν τα συμπτώματα της διαταραχής της διαγωγής και της προκλητικής εναντιωματικής διαταραχής σύμφωνα με τα κριτήρια του DSM IV.

#### ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

(τρία ή περισσότερα τους τελευταίους 12 μήνες)

#### ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΕ ΑΝΘΡΩΠΟΥΣ ΚΑΙ ΖΩΑ

- ☛ Συχνά φοβερίζει, απειλεί ή τρομοκρατεί άλλους
- ☛ Συχνά ξεκινά σωματικούς καυγάδες
- ☛ Έχει χρησιμοποιήσει κάποιο όπλο που μπορεί να προκαλέσει σοβαρή σωματική βλάβη σε άλλους
- ☛ Έχει φερθεί σκληρά σωματικά σε ανθρώπους ή ζώα
- ☛ Έχει επιτεθεί σε άνθρωπο για να τον κλέψει
- ☛ Έχει εξαναγκάσει κάποιο άτομο σε σεξουαλική δραστηριότητα μαζί του

#### ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΗ ΠΕΡΙΟΥΣΙΑΣ

- ☛ Έχει εσκεμμένα βάλει φωτιά με σκοπό να προξενήσει σοβαρή ζημιά
- ☛ Έχει εσκεμμένα καταστρέψει περιουσία άλλων

#### ΑΠΑΤΗ Ή ΚΛΟΠΗ

- ☛ Έχει διαρρήξει σπίτι, αυτοκίνητο ή κτίριο άλλου ατόμου
- ☛ Συχνά λέει ψέματα για να αποκτήσει πράγματα ή να πετύχει χάρες ή για να αποφύγει υποχρεώσεις.
- ☛ Έχει κλέψει αντικείμενα μη ευτελούς αξίας χωρίς να επιτεθεί σε κάποιο θύμα

#### ΣΟΒΑΡΕΣ ΠΑΡΑΒΑΣΕΙΣ ΚΑΝΟΝΩΝ

- ☛ Συχνά μένει έξω τη νύχτα παρά τις γονεϊκές απαγορεύσεις (με αρχή πριν τα 13 έτη)
- ☛ Έχει φύγει από το σπίτι και διανυκτερεύει εκτός σπιτιού τουλάχιστον δύο φορές ενώ ζούσε στο πατρικό σπίτι
- ☛ Συχνά κάνει σκασιарχείο από το σχολείο (με αρχή πριν τα 13 έτη) (Καλαντζή- Αζίζι, Ζαφειροπούλου, 2004).

#### ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΝΑΝΤΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΚΛΗΤΙΚΗΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ

(τέσσερα ή περισσότερα τους τελευταίους 6 μήνες)

- ☛ Συχνά ξεσπάσματα θυμού
- ☛ Συχνοί καυγάδες με ενηλίκους
- ☛ Συχνά αψηφά ενεργά ή αρνείται να συμμορφωθεί με αιτήματα ή κανόνες των ενηλίκων
- ☛ Συχνά ενοχλεί εσκεμμένα ανθρώπους
- ☛ Συχνά ενοχλεί εσκεμμένα ανθρώπους
- ☛ Συχνά κατηγορεί τους άλλους για δικά του σφάλματα ή κακή διαγωγή
- ☛ Συχνά είναι εύθικτος ή ενοχλείται εύκολα από τους άλλους
- ☛ Συχνά είναι θυμωμένος ή μνησικάκος
- ☛ Συχνά κακιάωνει ή είναι εκδικητικός (Καλαντζή- Αζίζι, Ζαφειροπούλου, 2004).

Η επιθετική συμπεριφορά στα παιδιά και στους εφήβους μπορεί να εμφανιστεί με εκρηκτική ιδιοσυγκρασία, έντονους καυγάδες, απειλές ή και απόπειρες για πρόκλησης ζημιάς, χρήση όπλων, σκόπιμη καταστροφή ξένης περιουσίας και βανδαλισμός, συχνή

απώλεια του συναισθηματικού ελέγχου και κυκλοθυμικές τάσεις. Ειδικότερα, τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως επιθετικά είναι συνήθως ανυπάκουα, αρνητικά, δείχνουν απάθεια και παρουσιάζουν αντιδραστικής και προκλητικής συμπεριφορά προς τα μέλη της οικογένειάς τους, τους δασκάλους τους και τους φίλους τους, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται προβλήματα στις σχέσεις τους αλλά και στους ίδιους γιατί δεν δίνεται η δυνατότητα να μάθουν κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές, οι οποίες θα αποτελέσουν τη βάση για την ομαλή ένταξή τους.

## **ΙΣΤΟΡΙΚΟ**

### **ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ – ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟ**

Ο Νικήτας γεννήθηκε στις 28/11/1995 σε ένα χωριό της Ρωσίας. Είναι το πρώτο παιδί της οικογένειας και μάλιστα γεννήθηκε εκτός γάμου. Την εποχή που γεννήθηκε η μητέρα του ήταν ήδη 30 ετών και ανύπανδρη. Ζούσε μαζί με τους γονείς της και εργαζόταν στα χωράφια του πατέρα της, ο οποίος την κακοποιούσε σωματικά, όπως και τη μητέρα της, μέχρι και τον τρίτο μήνα της εγκυμοσύνης της. Ο παππούς του Νικήτα συνέχισε να κακοποιεί τη μητέρα του μετά τη γέννηση του παιδιού και απείλησε να σκοτώσει τον πατέρα του Νικήτα αν δεν την παντρευόταν. Ο πατέρας του Νικήτα αναγκάστηκε να φύγει από το χωριό χωρίς να παντρευτεί τη μητέρα του, με αποτέλεσμα η τελευταία να αναγκάζεται να μένει με τους γονείς της σε ένα φτωχό σπίτι και να δουλεύει στα χωράφια. Όταν ο Νικήτας, ο οποίος βίωνε τη φτώχεια και τη σωματική κακοποίηση της μητέρας του, τελείωσε τη Δευτέρα Δημοτικού, η μητέρα του ανακοίνωσε στους γονείς της ότι θα παντρευόταν και θα έφευγε για την Ελλάδα. Πράγματι η μητέρα του Νικήτα με τον ίδιο και τον πατριό του μετανάστευσαν στην Ελλάδα, όπου και δούλευε ήδη ο πατριός του. Οι γονείς του παιδιού εγκαταστάθηκαν σε μια περιοχή του Ασπροπύργου, όπου έμεναν και άλλοι συμπατριώτες τους και μπορούσαν σε κάποιο βαθμό να τους βοηθήσουν. Μετά από μικρό χρονικό διάστημα ο πατριός του Νικήτα άρχισε να κακοποιεί σωματικά τη μητέρα του και τον ίδιο, ισχυριζόμενος ότι η μητέρα του δεν ήθελε να κάνει παιδί μαζί του εξαιτίας του Νικήτα. Μικρή ανάπαυλα υπήρξε κατά τη διάρκεια της δεύτερης εγκυμοσύνης της μητέρας του Νικήτα. Από τη γέννηση του δεύτερου παιδιού της οικογένειας, ο πατριός του Νικήτα φέρεται άβογα στη μητέρα του αλλά εξακολουθεί να κακοποιεί εκείνον γιατί ισχυρίζεται ότι ενοχλεί το μωρό ή το χτυπά ή δεν το αφήνει να κοιμηθεί κλπ.

### **ΣΧΟΛΙΚΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟ**

Ο Νικήτας φοίτησε σε δημόσιο νηπιαγωγείο σε ένα χωριό της Ρωσίας, όπου και γεννήθηκε. Στο νηπιαγωγείο φοίτησε για 2 χρόνια και εν συνεχεία φοίτησε για 2 χρόνια στο Δημοτικό Σχολείο του χωριού που μεγάλωνε στη Ρωσία. Καθώς όμως το εκπαιδευτικό σύστημα των δύο χωρών διαφέρει και από τις περιγραφές του παιδιού δε μπορούσαμε να έχουμε σαφή άποψη για το πραγματικά συνέβαινε. Αυτό που γνωρίζουμε τόσο από περιγραφές της μητέρας του όσο και από περιγραφές του ίδιου είναι ότι δημιουργούσε πολλαπλά προβλήματα στο σχολικό περιβάλλον, λόγω της ανάρμοστης συμπεριφοράς του (χτυπούσε πολλά παιδιά, χωρίς να υπάρχει κάποιος ιδιαίτερος λόγος, έβριζε τους δασκάλους, όταν του έκαναν κάποια παρατήρηση, δεν εκτελούσε τις εργασίες που του ανέθεταν και γενικότερα αντιδρούσε πολύ εύκολα σε κάθε τι που του έλεγαν. Ήταν ιδιαίτερα ευέξαπτος και ευερέθιστος και δημιουργούσε προβλήματα στο σχολείο, με αποτέλεσμα αρκετοί γονείς να αντιδρούν, φοβούμενοι για την ασφάλεια και τη σωματική ακεραιότητα των παιδιών τους).

Όταν ήρθαν στην Ελλάδα, εγκαταστάθηκαν στον Ασπρόπυργο, και έγραψαν το παιδί σε ένα από τα σχολεία της περιοχής. Ο Νικήτας δεν ήξερε καθόλου ελληνικά και παρά το γεγονός ότι κανονικά θα έπρεπε να φοιτήσει στην Τρίτη Δημοτικού τον τοποθέτησαν στην Πρώτη για να μάθει τη γλώσσα. Δημιουργούσε σε πολύ τακτά χρονικά διαστήματα τόσα προβλήματα ώστε ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων έκανε συμβούλιο, για να αποφασίσει τι μπορεί να γίνει. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μάταια εξηγούσαν στους γονείς ότι δεν τίθετο ζήτημα παραπομπής του σε Ειδικό Σχολείο.

Οι επιδόσεις του Νικήτα στο σχολείο είναι κάθε άλλο παρά καλές. Ο μαθητής δείχνει να μην ενδιαφέρεται καθόλου για τα μαθήματά του αλλά ούτε και για τα τεκτονόμενα εντός της σχολικής τάξης. Αρνείται να συμμετάσχει σε οποιαδήποτε σχολική γιορτή ή πολιτιστική

εκδήλωση ενώ στην ώρα της γυμναστικής και κατά τη διάρκεια των ομαδικών παιχνιδιών δημιουργεί πάντοτε προβλήματα.

Από την άλλη μεριά ο μαθητής σε κάθε διάλειμμα δημιουργεί προβλήματα. Οι συμμαθητές του δεν παίζουν μαζί του γιατί γνωρίζουν ότι έχει σωματική δύναμη και σε ότι του φέρουν αντίρρηση εκείνος θα ασκήσει βία πάνω τους με το πρόσχημα «ότι είναι μεγαλύτερος και το κάνει για να καταλάβουν πως πρέπει να φέρονται». Η κατάσταση που δημιουργείται είναι ένας φαύλος κύκλος γιατί όσο οι συμμαθητές του δεν τον παίζουν εκείνος θυμώνει και ασκεί και πάλι βία πάνω τους, ενώ τα παιδιά της ηλικίας του που φοιτούν σε μεγαλύτερη τάξη δεν τον παίζουν γιατί εκείνος φοιτά σε μικρότερη τάξη. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι ο μαθητής να αντιδρά τόσο στο διάλειμμα όσο και στην ώρα του μαθήματος καθώς έχει ήδη γνώσεις αφού έχει καλύψει την ύλη στη Ρωσία αλλά δεν μπορεί να τις εκφράσει στα ελληνικά αφού ούτε ο ίδιος ούτε η οικογένεια του κάνουν προσπάθειες να μάθουν την γλώσσα. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της μητέρας του που μετά από τρία χρόνια παραμονής στην Ελλάδα γνωρίζει μόνο δέκα ελληνικές λέξεις. Ο Νικήτας έχει καλύτερο επίπεδο αλλά και πάλι δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι μπορεί να ολοκληρώσει διάλογο στην ελληνική γλώσσα.

## **ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ**

### **ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΟΙΚΟΔΟΜΗΣΗ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ**

Για να επιτευχθεί η οικοδόμηση της ενσυναίσθησης πρέπει ο εκπαιδευτικός να ακολουθήσει διαδοχικά τα παρακάτω στάδια

1° Στάδιο: Η Επίγνωση των Συναισθημάτων του παιδιού

2° Στάδιο: Η Έκφραση των Συναισθημάτων ως μια ευκαιρία για Οικειότητα και Διδασκαλία

3° Στάδιο: Η Ακρόαση με Ενσυναίσθηση και η Αναγνώριση των Συναισθημάτων του παιδιού

4° Στάδιο: Η Βοήθεια στο παιδί προκειμένου να εκφράσει λεκτικά και να προσδιορίσει τα Συναισθήματά του

5° Στάδιο: Ο Καθορισμός Ορίων παράλληλα με τη Βοήθεια που προσφέρουμε στο παιδί να βρει Λύσεις στα Προβλήματά του.

## **1° ΣΤΑΔΙΟ**

### **Η ΕΠΙΓΝΩΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ**

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσπαθήσουν να παραμείνουν δίπλα στο παιδί όταν βιώνει τα συναισθήματα του θυμού, της θλίψης, της μοναξιάς. Τότε θα βιώσουν την ενσυναίσθηση που αποτελεί τον θεμέλιο λίθο της συναισθηματικής αγωγής. ΜΟΝΟ τότε θα μπορέσουμε να περάσουμε στο επόμενο στάδιο.

## **2° ΣΤΑΔΙΟ**

### **Η ΕΚΦΡΑΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΩΣ ΜΙΑ ΕΥΚΑΙΡΙΑ ΓΙΑ ΟΙΚΕΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ**

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρατηρούν το παιδί συστηματικά, ώστε να εντοπίζουν την έναρξη των αρνητικών συναισθημάτων του. Ο χειρισμός των συναισθημάτων είναι ευκολότερος όταν βρίσκονται σε χαμηλή ένταση. Με αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί θα ηρεμήσουν το παιδί, αφού αποδεχτούν τα συναισθήματα που εκείνο νιώθει. Η πράξη τους αυτή θα βοηθήσει το παιδί να μάθει να διαχειρίζεται σταδιακά μόνο του τα συναισθήματά του και να μάθει να ηρεμεί μόνο του τον εαυτό του.

## **3° ΣΤΑΔΙΟ**

### **Η ΑΚΡΟΑΣΗ ΜΕ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΚΑΙ Η ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ**

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει:

- Να συντονίσουν τα συναισθήματά τους με αυτά του παιδιού
- Να εστιάσουν την προσοχή τους στη γλώσσα του σώματός του, στις εκφράσεις του προσώπου του και στις χειρονομίες του

- Να κάθονται έτσι ώστε κάθε φορά που του μιλούν να βρίσκονται στο ύψος του, να παίρνουν μια βαθιά ανάσα, να ηρεμούν και να τον ακούν συγκεντρωμένοι
- Να βοηθούν το παιδί να κατανοεί ότι αντιμετωπίζουν σοβαρά τα θέματα που τον αφορούν και ότι είναι διατεθειμένοι να αφιερώσουν χρόνο σε αυτά

#### **4° ΣΤΑΔΙΟ**

##### **ΒΟΗΘΕΙΑ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟΥ ΝΑ ΕΚΦΡΑΣΕΙ ΛΕΚΤΙΚΑ ΚΑΙ ΝΑ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΕΙ ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΤΟΥ**

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βοηθήσουν το παιδί να εκφράσει τα συναισθήματά του με ακρίβεια, ώστε κάθε φορά να ηρεμεί, μα μάθει να χειρίζεται τα συναισθήματά του και σταδιακά να φτάσει στην αυτοχαλάρωση και στον αυτοέλεγχο.

#### **5° ΣΤΑΔΙΟ**

##### **Ο ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΟΡΙΩΝ ΠΑΡΑΛΛΗΛΑ ΜΕ ΤΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΠΟΥ ΠΡΟΣΦΕΡΟΥΜΕ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ ΝΑ ΒΡΕΙ ΛΥΣΕΙΣ ΣΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΘΕΣΠΙΣΗ ΟΡΙΩΝ**

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να:

- Να αναγνωρίσουν το συναίσθημά του παιδιού πίσω από την επιθετική συμπεριφορά, να το βοηθήσουν να το κατονομάσει και να του εξηγήσουν ότι κάποιες συμπεριφορές δεν μπορούν να γίνουν αποδεκτές.
- Να βοηθήσουν το παιδί να κατανοήσει ότι το πρόβλημα δεν είναι αυτό που νιώθει (π.χ. θυμός που δεν τον παίζουν) αλλά ο ΤΡΟΠΟΣ που το εκφράζει, η συμπεριφορά του.
- Να εξηγήσουν στο παιδί ποιες συμπεριφορές είναι αποδεκτές και ΕΝΙΣΧΥΟΝΤΑΙ και ποιες συμπεριφορές είναι ανάρμοστες και έχουν ως αποτέλεσμα είτε ΑΡΝΗΤΙΚΗ ΕΝΙΣΧΥΣΗ (στέρξη προνομίων) είτε ΑΠΟΜΑΚΡΥΝΣΗ ΑΠΟ ΤΟ ΕΡΕΘΙΣΜΑ (time-out).

#### **ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΣΤΟΧΩΝ**

Σε αυτό το στάδιο θα πρέπει να βοηθήσουν το παιδί να φτάσει μόνο του στο στόχο του που ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ «να μην χτυπά τους συμμαθητές του» ΑΛΛΑ «Πώς θα κάνει τους συμμαθητές του να είναι φίλοι του και να παίζουν μαζί του με ευχαρίστηση».

#### **ΣΚΕΨΕΙΣ ΓΙΑ ΠΙΘΑΝΕΣ ΛΥΣΕΙΣ**

##### **ΜΕΘΟΔΟΙ**

Καταιγισμός ιδεών  
 Παιχνίδια ρόλων  
 Παιχνίδια φαντασίας  
 Διάλογος  
 Σκιαγράφηση σχέσεων μεταξύ παλαιών και νέων επιτυχιών

#### **ΕΚΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΩΝ ΛΥΣΕΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΙΣ ΑΞΙΕΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ**

Αφού βρεθεί μια σειρά λύσεων το παιδί μαζί με τον εκπαιδευτικό εξετάζουν τις λύσεις θέτοντας τις παρακάτω ερωτήσεις:

- Είναι δίκαιη αυτή η λύση;
- Θα έχει αποτέλεσμα;
- Είναι ασφαλής;
- Πώς θα νιώσω εγώ;
- Πώς θα νιώσουν οι άλλοι;

#### **ΒΟΗΘΕΙΑ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟΥ ΝΑ ΕΠΙΛΕΞΕΙ ΜΙΑ ΛΥΣΗ**

Για να βοηθήσει ο εκπαιδευτικός το παιδί να επιλέξει την καλύτερη λύση:  
 Του εξηγεί πώς είχε χειριστεί ο ίδιος παρόμοια προβλήματα, τι έμαθε από τις εμπειρίες του, τι λάθη είχε κάνει εκείνος αλλά και ότι δεν είναι κακό να αποτύχει μια προσπάθεια.  
 Το αφήνει να κάνει τα δικά του λάθη, γιατί θα μάθει από αυτά.

Το ενθαρρύνει να προχωρήσει στην επόμενη λύση αν η πρώτη αποτύχει , αφού φυσικά εντοπίσουν τα σημεία στα οποία απέτυχε.

Να βοηθήσει το παιδί να καταστρώσει ένα σχέδιο για να εφαρμόσει τη λύση που επέλεξε.

### **ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

Ακολουθούν ορισμένες στρατηγικές για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών:

- Αποφύγετε τις υπερβολικές επικρίσεις
- Χρησιμοποιείτε τον έπαινο
- Δημιουργήστε με το νου σας ένα «χάρτη» της καθημερινής ζωής του παιδιού
- Αποφύγετε να «συνταχτείτε με τον εχθρό»
- Σκεφτείτε τις εμπειρίες των παιδιών σε σύγκριση με παρόμοιες εμπειρίες ενηλίκων
- Μην προσπαθήσετε να επιβάλετε τις δικές σας λύσεις στα προβλήματα του παιδιού
- Ενδυναμώστε το παιδί προσφέροντάς του επιλογές και σεβόμενοι τις επιθυμίες του
- Συμμεριστείτε τα όνειρα και τη φαντασία του παιδιού
- Να είστε ειλικρινείς με το παιδί
- Διαβάστε μαζί με το παιδί παιδική λογοτεχνία
- Να είστε υπομονετικοί σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας

### **Βιβλιογραφία**

- Gottman John, (2000), Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών , Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Herbert Martin, (1998), Ψυχολογικά Προβλήματα Παιδικής Ηλικίας, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Καλαντζή – Αζίζι Αν. & Ζαφειροπούλου Μ., (2004), Προσαρμογή στο σχολείο, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Molnar R., & Lindquist, (1993), Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Πολυχρονοπούλου Στ., (1995), Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες, Αθήνα.
- Χρηστάκης Κ., (2001), Πρόβλημα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία, Ατραπός, Αθήνα.

### **Το «χτίσιμο» Αναλυτικού Προγράμματος για την ανάπτυξη επικοινωνίας τυφλοκωφών μαθητών**

Ορφανός Π., *Δρ Ειδικής Αγωγής-Ειδικός Παιδαγωγός*

### **Περίληψη**

Γνωρίζοντας ότι δεν υπάρχει κάποιο μοντέλο που να είναι ικανό να συναντήσει τις ανάγκες όλων των τυφλοκωφών παιδιών, θα πρέπει να δημιουργήσουμε προγράμματα που να απευθύνονται εξατομικευμένα σε κάθε παιδί και στις ανάγκες της οικογένειάς του. Κάθε εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την ανάπτυξη επικοινωνίας, πρέπει να εμπεριέχει τρία βασικά στοιχεία:

το χτίσιμο των κοινωνικών σχέσεων, τις επικοινωνιακές ικανότητες με νόημα και την κατανόηση του κόσμου. Η διαδικασία της επικοινωνίας χαρακτηρίζεται από τους Butterfield & Arthur ως μια διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η διαδικασία αυτή απαιτεί από το άτομο να είναι ικανό να εισάγει, να υποστηρίξει και να δίνει τέλος σε αλληλεπιδράσεις. Υπάρχουν περιπτώσεις τυφλοκωφών παιδιών που δε θα μιλήσουν ποτέ! Έχουν όμως τη δυνατότητα να μάθουν να εκφράζονται και να λαμβάνουν πληροφορίες. Μέσω της επικοινωνίας ένα τυφλοκωφό άτομο μπορεί να διδαχθεί να παίζει, να γνωρίσει τον κόσμο, να συναναστραφεί με φίλους, να έχει καθημερινές ασχολίες και γιατί όχι και να εργαστεί. Γίνεται ικανό να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στο περιβάλλον του εκφράζοντας τις επιθυμίες και τις ανάγκες του και πραγματοποιώντας επιλογές. Ο Van Dijk παρατηρώντας πως τα τυφλοκωφά παιδιά από ερυθρά πάσχουν από έλλειψη ενδιαφέροντος, επικεντρώθηκε στην ανεύρεση νέων μεθόδων, που θα τα παρακινούσαν να συμμετέχουν περισσότερο σε δραστηριότητες. Η εργασία αυτή αναφέρεται στις παρεμβατικές στρατηγικές του «μιμητισμού», «της συνενεργής κίνησης» και των «κοινωνικών παιχνιδιών συναναστροφής», στρατηγικές απαραίτητες για το «χτίσιμο» κάθε επιτυχούς αναλυτικού προγράμματος για την ανάπτυξη επικοινωνίας τυφλοκωφού μαθητή.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** μιμητισμός, συνενεργή κίνηση, κοινωνικά παιχνίδια συναναστροφής.

### **Επικοινωνία και τυφλοκωφός μαθητής**

Η διαδικασία της επικοινωνίας χαρακτηρίζεται από τους Butterfield & Arthur(1995) ως μια διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η διαδικασία αυτή απαιτεί από το άτομο να είναι ικανό να εισάγει, να υποστηρίξει και να δίνει τέλος σε αλληλεπιδράσεις.

Οι Rowland & Stremel – Campbell(1987) παρουσιάζουν τη διαδικασία της επικοινωνίας ως ένα σύνολο από δυαδικές αλληλεπιδραστικές ικανότητες οι οποίες, *«είναι απαραίτητες για να εισάγουμε, να ανταποκριθούμε, και να υποστηρίξουμε την επικοινωνία ανάμεσα σε συντρόφους»*.

Αξιίζει να σημειωθεί ότι ο καθηγητής Van Dijk και οι συνάδελφοί του στο τμήμα Rafael του Sint-Michielgestel, εμπνεύστηκαν από τις μεθόδους του Van Uden (1968,1977,1981) για τα κωφά παιδιά. Ο Van Uden θεωρεί ως σημαντικά στοιχεία αλληλεπίδρασης τις κοινές εμπειρίες, την επαφή πρόσωπο με πρόσωπο, τις συγχρονισμένες κινήσεις ενός ρυθμικού τραγουδιού και το χορό. Ο Van Dijk παρατηρώντας πως τα παιδιά από ερυθρά πάσχουν από έλλειψη ενδιαφέροντος, επικεντρώθηκε στην ανεύρεση νέων μεθόδων, που θα τα παρακινούσαν να συμμετέχουν περισσότερο στις δραστηριότητες και στην εκμάθηση. Ανέπτυξε λοιπόν, ένα αριθμό παρεμβατικών στρατηγικών λαμβάνοντας υπόψη, τα ενδιαφέροντα, την κινητοποίηση του παιδιού, τα στοιχεία της συνενεργής κίνησης, τις ρουτίνες, το ρυθμό στις ανταποκρίσεις, και το ρυθμό των σινιάλων για τη μεταφορά από σινιάλα σε σύμβολα.

Τέλος, η ενθάρρυνση, η ανάλυση, η ταξινόμηση των καθηκόντων και η υπόδειξη της κατάλληλης συμπεριφοράς για κάθε περίπτωση, λειτούργησαν ουσιαστικά σα βάση για να εξοικειωθούν τα παιδιά με κάποιες καθημερινές δραστηριότητες, που τους ήταν πια κατορθωτές και είχαν σχέση με την αυτονομία, την επικοινωνία και τη γνώση του περιβάλλοντος κόσμου<sup>607</sup>.

### **Σχεδιασμός Αναλυτικού Προγράμματος**

Κατά τη σχεδίαση του εκπαιδευτικού προγράμματος βασικός στόχος είναι η παροχή κάθε δυνατής ευκαιρίας στο τυφλοκωφό παιδί για να πετύχει στη ζωή του.

Παρατίθενται κριτικά θέματα τα οποία τόσο τα μέλη της οικογένειας, όσο και το προσωπικό του σχολείου θα πρέπει να λάβουν υπόψη, για να οργανώσουν αποτελεσματικά ικανά προγράμματα, τα οποία συναντούν όλες τις ανάγκες του τυφλοκωφού παιδιού. Πρώτον, η άριστη εκπαιδευτική εκτίμηση ενός τυφλοκωφού μαθητή θα πρέπει να περιλαμβάνει :

- τις ικανότητες του
- τις ανάγκες του

<sup>607</sup> Jacques Souriau: Κλινικός Ψυχολόγος ειδικευμένος στην ανάπτυξη της επικοινωνίας, από τα πρακτικά των επιμορφωτικών σεμιναρίων τυφλοκώφωσης, Αθήνα, 23-25 Νοεμβρίου 2001, σελ.60.

- τις εκπαιδευτικές στρατηγικές που συναντούν το ατομικό στυλ εκμάθησης
- τους κατάλληλους τρόπους ανταπόκρισης στις προτάσεις του τυφλοκωφού μαθητή έτσι ώστε να ενθαρρύνεται η επικοινωνία
- την ανάγκη για συγκεκριμένη υποστήριξη
- το κατάλληλο περιβάλλον κατανόησης
- τους τρόπους παρουσίασης του εκπαιδευτικού υλικού, κατάλληλου στην αντίστοιχη όραση και ακοή του κάθε παιδιού
- τα μέσα επικοινωνίας που θα πρέπει να περιτριγυρίζουν το παιδί, ώστε να ενθαρρύνονται οι εκφραστικές και προσλαμβάνουσες ικανότητες του.

Δεύτερο, επειδή οι ανάγκες ενός τυφλοκωφού παιδιού είναι πολύπλοκες, θα πρέπει να έχουμε υπόψη ότι η ποσότητα σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί να αντικαταστήσει την ποιότητα. Βασική προϋπόθεση για το σχεδιασμό ενός κατάλληλου προγράμματος, αποτελεί η συνεισφορά όλων ώστε να συναντηθούν οι ανάγκες του παιδιού και της οικογένειάς του. Τρίτο, ένας καλά εκπαιδευμένος δάσκαλος μπορεί να καταλάβει εύκολα τις ανάγκες της επικοινωνίας και των αισθήσεων του τυφλοκωφού ατόμου και αποτελεί το απαραίτητο μέσο για να χτιστούν οι δεξιότητες ώστε να υπηρετηθεί σωστά το παιδί.

Τέλος, γίνεται προφανές, ότι η εκπαίδευση των τυφλοκωφών ατόμων έχει κύριο στόχο να βοηθήσει τον κάθε μαθητή να αναπτύξει το δυναμικό του. Η εκπαίδευση αυτή βασίζεται σε εξατομικευμένα προγράμματα τα οποία σχεδιάζονται σύμφωνα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες, τις ήδη γνωστές μεθόδους μάθησης και τις προσδοκίες της οικογένειάς.

### **Ο μιμητισμός και η ανάπτυξη επικοινωνίας**

Ο Merlin Donald (1991) αναφέρεται σε δύο χαρακτηριστικά που χρησιμεύουν στην ανάπτυξη της σκέψης και της επικοινωνίας, και είναι εύκολα αναγνωρίσιμα στα μικρά παιδιά. Πρόκειται για τους «μιμητικούς» τρόπους επικοινωνίας που βασίζονται στην άμεση σωματική επαφή, και τους «μυθοπλαστικούς» τρόπους μετάδοσης γνώσεων που βασίζονται στην αφήγηση και τη γλώσσα.

Η «γλώσσα του σώματος» αποτελεί το πιο κατάλληλο εκφραστικό μέσο των παιδιών, πριν αυτά κατακτήσουν το λόγο. Με τη βοήθεια σωματικών εκδηλώσεων τραβούν την προσοχή του συνομιλητή τους, εκδηλώνουν αισθήματα και γνωστοποιούν προθέσεις και σκέψεις. Ο Souriau (2001), τονίζει πως η σωστή ανάγνωση της γλώσσας του σώματος και, κατ' αντιστοιχία, η κατάλληλη μεταχείριση από τους ειδικούς εκπαιδευτές, αποτελεί ζωτικό παράγοντα για την ανάπτυξη του τυφλοκωφού παιδιού.

Τα τυφλοκωφά παιδιά έχουν ανάγκη να αισθάνονται ότι είναι αποδεκτά από τους άλλους. Στην περίπτωση της εκ γενετούς τυφλοκώφωσης οι χειρονομίες και οι εκφράσεις του προσώπου, αντικαθίστανται από παλαμάκια χαράς και συνεχόμενα αγγίγματα ενός σημείου του σώματος ή ενός αντικειμένου, υποδηλώνοντας το ενδιαφέρον τους σε κάτι. Η σωστή ερμηνεία των αντιδράσεων αυτών δεν είναι αρκετή. Απαιτείται κατάλληλη μεταχείριση από τους ενήλικες, έτσι ώστε τα παιδιά να αισθανθούν ότι γίνονται κατανοητά και να είναι σε θέση με τη σειρά τους να ερμηνεύσουν σωστά τις αντιδράσεις των συνομιλητών τους. Η αφή παίζει πρωταρχικό ρόλο!<sup>608</sup>

Έχει τονιστεί ότι η επικοινωνία όταν εστιάζεται σε μια τυπική διαδοχή ερωτήσεων και απαντήσεων, είναι μη ουσιώδης. Απαιτούνται να ρέουν συνεχώς κινήσεις και χειρονομίες, με στόχο την επαναφορά στη μνήμη παλαιότερων εμπειριών και την ταυτόχρονη υπενθύμιση της παρουσίας του παιδιού στο παρόν. Οι επαναλήψεις<sup>609</sup> μέσα από παιχνίδια, λειτουργούν σα μέσο εκδήλωσης χαρακτηριστικών αναπαραστάσεων, και μπορεί να

<sup>608</sup> Τα χέρια ενός τυφλοκωφού παιδιού είναι ότι είναι τα μάτια για ένα παιδί που βλέπει. Ο σωστός δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει τον τρόπο με τον οποίο αγγίζουμε ένα παιδί και κυρίως το χρόνο. Πρέπει να διαισθάνεται πότε θέλει και πότε δε θέλει ένα παιδί να επικοινωνήσει μαζί του. Το άγγιγμα πρέπει να είναι απαλό, φιλικό και σε καμιά περίπτωση απότομο και άγριο.

<sup>609</sup> Οι επαναλήψεις είναι πολύ σημαντικές γιατί διεγείρουν την ικανότητα πρόβλεψης, κινητοποιώντας έτσι το ενδιαφέρον του παιδιού.



αποτελέσουν αφετηρία για τη μετέπειτα διαμόρφωση αναγκαίων συμβολισμών (Souriau, 2001). Οι Nabel & Camaioni (1993) αναφερόμενοι στη μέθοδο της μίμησης, σημειώνουν πως διακρίνεται από αμοιβαιότητα και αμεσότητα κυρίως στη σχέση μητέρας και βρέφους, αλλά και σε παιδιά ηλικίας δύο και τριών ετών. Επίσης, τονίζουν πως τα τυφλοκωφά παιδιά αντιδρούν θετικά και ανταποδίδουν, όταν το περιβάλλον αντιγράφει τις κινήσεις τους.

Είναι, προφανές πως το αμοιβαίο παιχνίδι, στα αρχικά στάδια της ανάπτυξης, αποτελεί την πιο κατάλληλη μέθοδο για να διατηρήσουμε την επικοινωνία των τυφλοκωφών παιδιών ζωντανή και ουσιώδη. Αξίζει να σημειωθεί πως, εάν ένα παιδί κινεί οποιοδήποτε μέρος του σώματος του, η κίνηση αυτή μπορεί να γίνει ένα πιθανό θέμα για συζήτηση. Ο στόχος μας είναι να δημιουργηθεί ένα αμοιβαίο ενδιαφέρον μέσα από το οποίο το παιδί να γίνεται ολοένα και πιο άνετο στις «συζητήσεις» μαζί του. ***Το μόνο που χρειάζεται να κάνει ο δάσκαλος είναι να ακολουθεί τη ροή των κινήσεων του παιδιού, να διατηρεί μια φυσική επαφή πολύ συχνή και να μετακινεί το ίδιο μέρος του σώματος του με το παιδί, σα να είναι ένας χορός.*** Ο ρυθμός, η σωματική επαφή, η αμοιβαία κίνηση, η επανάληψη μέσω του παιχνιδιού, αποτελούν για το παιδί απαραίτητα εργαλεία εκπαίδευσης και η χρήση τους στοχεύει στην άψογη συνεργασία του προς την κλιμάκωση της επικοινωνίας, μέσα από ξεχωριστά στάδια.

Η αφήγηση και ο διάλογος αποτελούν αληθινές προκλήσεις για τα τυφλοκωφά παιδιά και βασίζονται κυρίως στη χρήση διαφόρων πραγμάτων. Αυτά μπορεί να είναι απλά παιχνίδια, είδη καθημερινής χρήσης, σύμβολα, αντικείμενα αναφοράς ή πικτογραφήματα. Τα «πράγματα» αυτά ή τα «αντικείμενα» αποτελούν για τους ειδικούς εκπαιδευτές χρήσιμα εκπαιδευτικά εργαλεία και απαραίτητο συμπλήρωμα των μαθημάτων. Στοχεύουν στην ανάπτυξη της αυτονομίας των τυφλοκωφών μαθητών και της γνώσης του κόσμου που τα περιβάλλει.

Ο εγκέφαλος των βλεπόντων/ακουόντων παιδιών μετά τον 6<sup>ο</sup> μήνα ζωής, έχει αναπτυχθεί σε τέτοιο βαθμό ώστε μπορεί να επεξεργάζεται ταυτόχρονες πληροφορίες. Μπορούν για παράδειγμα, να επικοινωνούν με κάποιο άτομο χωρίς παράλληλα να χάνουν την επαφή τους με το αντικείμενο, που αποτελεί το θέμα της επικοινωνίας. Δυστυχώς, στην περίπτωση των τυφλοκωφών παρουσιάζονται αρκετές δυσκολίες. Οι γνωστές δυσλειτουργίες εμποδίζουν την προώθηση πληροφοριών από διάφορες πηγές και στις περισσότερες περιπτώσεις οι πληροφορίες μεταβιβάζονται στον εγκέφαλο μέσω απτικής επαφής.

Οι Trevarthen & Hubley (1978) αναφέρουν και αναλύουν την ύπαρξη δύο σημαντικών σταδίων στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων των τυφλοκωφών παιδιών. Το πρώτο, ονομάζεται «πρωτεύουσα αμοιβαία υποκειμενικότητα» όπου το παιδί είναι ικανό να αναγνωρίσει τις προθέσεις και τα συναισθήματα του άλλου «υποκειμένου» μόνο μέσω της άμεσης σωματικής επαφής. Στο δεύτερο, «τη δευτερεύουσα αμοιβαία υποκειμενικότητα», μπορεί να παίζει με κάποιον που βρίσκεται δίπλα του, ενώ παράλληλα ασχολείται με κατάλληλα αντικείμενα<sup>610</sup> που εγείρουν το ενδιαφέρον του και αλιεύουν τη συμμετοχή του σε κοινωνικά παιχνίδια, προσφέροντας δυναμικές και ρυθμικές εμπειρίες.

### **Συνενεργή κίνηση, εκμάθηση και επικοινωνία**

Συνενεργή κίνηση είναι η κίνηση του δασκάλου με την οποία συμμετέχει στη δραστηριότητα του παιδιού δημιουργώντας μια ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης και ασφάλειας. Το παιδί γίνεται ολοένα και πιο δραστήριο, όταν η δραστηριότητα επαναλαμβάνεται μέρα με την ημέρα, στην ίδια τοποθεσία και από το ίδιο άτομο. Η μέθοδος αυτή αναπτύχθηκε από τον Van Dijk, ο οποίος χρησιμοποιεί την κίνηση για να εγκαθιδρύσει τη συναναστροφή και ένα επικοινωνιακό σύστημα με το τυφλοκωφό παιδί. Αρχικά σχεδιάστηκε για να συναντήσει τις

<sup>610</sup> Ως προτιμητέα αντικείμενα για τη «δευτερεύουσα αμοιβαία υποκειμενικότητα», θεωρούνται τα μεγαλύτερα αντικείμενα γιατί επιτρέπουν μεγαλύτερη απτική επαφή. Δίνοντας στο τυφλοκωφό παιδί μια μικρή μπάλα, συνήθως τη φέρνει στο στόμα του, τη γλείφει ή τη δαγκώνει και μετά από λίγα δευτερόλεπτα την πετά μακριά. Αντίθετα, αν χρησιμοποιηθεί μια μεγάλη μπάλα, πάνω στην οποία το παιδί μπορεί να ξαπλώσει ή να καθίσει, αυξάνονται οι ευκαιρίες και οι πιθανότητες για παιχνίδι και επικοινωνία, μέσα από τη διαρκή συμμετοχή. Το παιδί αισθάνεται ταυτόχρονα και τη μπάλα και το συμπαίκτη, χωρίς να χάνεται έτσι η ζωντάνια που βιώνει μέσα από τη σωματική επαφή (Souriau, 2001).

ανάγκες των τυφλοκωφών παιδιών που προέρχονται από την ερυθρά και να δημιουργήσει συνδέσμους για αποτελεσματική συναναστροφή μέσα στα περιβάλλοντά τους (Van Dijk, 1991). Ο Writer (1987) θεωρεί τη συνενεργή κίνηση ως απαραίτητο κομμάτι όλων των συναναστροφών με τυφλοκωφούς μαθητές, που στοχεύει στην προώθηση της ευαισθησίας και στην ανάπτυξη των ικανοτήτων σε όλες τις αισθητήριες περιοχές.

Ο Freeman (1984) μελετώντας τη μέθοδο του Van Dijk ξεχωρίζει ως πιο κύριο συστατικό της την καθοδήγηση και την ονομάζει «το χέρι πάνω από το χέρι». Στην καθοδήγηση αυτή, τα χέρια του δασκάλου αγγίζουν και καθοδηγούν τα χέρια του μαθητή ή τα πόδια του σε μια κίνηση ή σε μια διαδοχή δράσεων.

Τα αρχικά βήματα της συνενεργής κίνησης εμπεριέχουν την εγκαθίδρυση της αμοιβαιότητας. Μιμούμαστε τις κινήσεις του παιδιού προωθώντας έτσι την ανάπτυξη της κατανόησης της αιτίας και του αποτελέσματος, δύο σημαντικών αντιλήψεων που βασίζονται στην αμεσότητα των αλληλεπιδράσεων και των συνεπειών. Οι συχνές επαναλήψεις χαρίζουν στο παιδί περισσότερη ενεργητικότητα και το οδηγούν σε ανώτερα επίπεδα αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον του. Με την πάροδο του χρόνου, το παιδί γίνεται ικανό να κινηθεί από άμεσα και συγκεκριμένα στάδια αλληλεπίδρασης, σε αυξανόμενα αφηρημένα και συμβολικά στάδια χωρίς να απαιτείται άμεση σωματική επαφή με τον εκπαιδευτή. Ο Jeanne Glidden Prickett (1995) σημειώνει πως, καθώς το παιδί βελτιώνεται και δημιουργεί περιβαλλοντολογικούς δεσμούς, η πλήρης επαφή με τον εκπαιδευτή μειώνεται σε μερική επαφή και μπορεί να φθάσουμε στο σημείο να είναι αρκετή μια απλή παρακίνηση. Τελικός στόχος του κάθε εκπαιδευτή αποτελεί η αυξανόμενη αυτονομία του τυφλοκωφού μαθητή μέσα από την ανάπτυξη της συνενεργής κίνησης.

### **Το παιχνίδι ως βάση της εκπαίδευσης**

Η ανάγκη για κίνηση και δράση αποτελεί σημαντική προτεραιότητα κάθε προγράμματος ειδικής αγωγής. Το παιχνίδι ως μέσο προαγωγής της κινητικότητας και του συντονισμού των κινήσεων μεταμορφώνει το τυφλοκωφό παιδί σε ένα ενεργό μαθητή αποκτώντας κινητικές και κοινωνικές δεξιότητες.

Σε περιπτώσεις όπου παρατηρείται απομόνωση από το παιχνίδι, πρέπει να εφαρμόζονται διδακτικές παρεμβάσεις εκμάθησης συγκεκριμένων παιχνιδιών ή δραστηριοτήτων, με ταυτόχρονη χρήση τεχνικών από τη μεθοδολογία τροποποίησης συμπεριφοράς (οπτικοποίηση, απτικοποίηση, συμβολική αναπαράσταση)<sup>611</sup>.

Υπάρχουν πολλά διαφορετικά είδη παιχνιδιών με τη δική του σημαντικότητα το καθένα. Σε τυφλοκωπά παιδιά χωρίς υπολείμματα όρασης και ακοής, υπάρχει η ανάγκη να τους διδαχθεί το πώς να παίζουν. Παρουσιάζεται πρώτα μια ποικιλία υλικών, ερευνάται και το παιδί διδάσκεται βήμα προς βήμα το τι ακριβώς πρέπει να κάνει με αυτά. Μετά από αρκετές επαναλήψεις, και αφού έχει κατακτήσει το παιχνίδι, αφήνεται ελεύθερο να αυτοσχεδιάσει και να κάνει τις επιλογές του.

Τι είναι όμως το παιχνίδι; Είναι εκμάθηση; Διασκέδαση; Πρόκληση; Πλάκα; Φαντασία; Είναι πηγή δημιουργίας κοινωνικών συμπεριφορών και παρέχει ευκαιρίες για να γνωρίσουν τα τυφλοκωπά παιδιά τη ζωή και τον κόσμο μέσα στον οποίο ζουν; Είναι όλα αυτά μαζί! Είναι μια πρακτική ικανοτήτων απαραίτητων στο μέγαλωμα κάθε παιδιού! Η δουλειά του παιδιού είναι να παίζει!

Είναι το παιχνίδι απλά μια ασχολία που δίνει χαρά στο παιδί; Είναι μια απλή απασχόληση που απαλλάσσει τον εκπαιδευτή και το γονέα από την έγνοια της συνεχόμενης επιτήρησης; Σίγουρα όχι! Το παιχνίδι είναι η απαραίτητη προϋπόθεση για την ψυχο-πνευματική ανάπτυξη και ωρίμανση του παιδιού και αποτελεί το σπουδαιότερο μέσο απόκτησης χρήσιμων επιδεξιοτήτων.

Με το παιχνίδι ο εκπαιδευτής μπορεί να απασχολήσει καθοδηγώντας και ενθαρρύνοντας το παιδί σε δημιουργικές και κοινωνικές δραστηριότητες. Στόχος του είναι να αναπτυχθούν οι όποιες ικανότητες στο μεγαλύτερο βαθμό, βελτιώνοντας συνεχώς τη λειτουργία του σώματος και του μυαλού. Επιπλέον στοχεύει στην κοινωνική προσαρμογή

<sup>611</sup> Μαρκάκης, Μ. (;). Παιδαγωγική και διδακτική προσώπων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες στη μάθηση, Μ.Δ.Δ.Ε., Αθήνα.

του, δηλαδή σε κοινωνικές σχέσεις στο σπίτι, στο σχολείο και στην κοινότητα, αποκτώντας την ικανότητα για επικοινωνία με τους άλλους, για αυτοπειθαρχία και συμμόρφωση.

Με τι θα μπορούσε να απασχοληθεί και να παίξει ένα τυφλοκωφό παιδί; Η φύση, σε συνδυασμό με τη φαντασία, δίνει πολλές ευκαιρίες για παιχνίδι και γνώσεις. Τα φυσικά υλικά είναι σίγουρα καταλληλότερα από ακριβά αγορασμένα παιχνίδια. Η άμμος, το νερό, το χιόνι, τα φυτά, κομμάτια ξύλου αποτελούν τους καλύτερους «παιδαγωγικούς» συντρόφους των παιδιών σε καθημερινή βάση. Σε περίπτωση χρήσης αγορασμένων παιχνιδιών θα πρέπει να προσεχθεί, ώστε να είναι:

- συμπαγή και κατασκευασμένα στέρεα.
- χωρίς μυτερές εξοχές.
- να μη διαλύονται σε μικρά κομματάκια που εύκολα καταπίνονται.
- κατάλληλα για την ηλικία του παιδιού (Γκούβερης, 1991).

Το παιχνίδι όταν ενσωματώνεται σε καθημερινές δραστηριότητες παρέχει ευκαιρίες για αγωγή των αισθήσεων, κυρίως όσφρησης, γεύσης και αφής. Το παιδί διδάσκεται να αναγνωρίζει συνηθισμένες μυρωδιές (μπισκότο, ψωμί), μυρωδιές υγρών και αρώματα λουλουδιών. Μαθαίνει να ξεχωρίζει το γλυκό από το πικρό. Μαθαίνει για την αντοχή των πραγμάτων (εύθραυστο, στερεό) και τη θερμοκρασία (κρύο, ζεστό). Η αίσθηση της αφής είναι μια λογική επιλογή, αφού παρέχει περισσότερη πληροφόρηση από τις τρεις κοντινές αισθήσεις. Παρόλα αυτά, η αφή είναι λιγότερο αποτελεσματική από την όραση ή την ακοή για συγκέντρωση πληροφοριών (Warren, 1984 & Freeman, 1985), αλλά είναι απαραίτητη για τη συμπλήρωση της χρήσης του αγγίγματος με κάθε υπολειπόμενη ακοή ή όραση, και της χρήσης κινητικών εμπειριών, γεύσης και όσφρησης, που βοηθούν το παιδί να αποκτήσει πληροφορίες και να αναπτύξει επικοινωνιακές ικανότητες. Για τα περισσότερα παιδιά που είναι τυφλοκωφά, η ανάπτυξη της επικοινωνίας ενισχύεται με απτή πληροφόρηση.

Σε προχωρημένο στάδιο εκπαίδευσης, το παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα μύησης του παιδιού στην έννοια του χρόνου και ένα καλό τρόπο εξάσκησης της μνήμης<sup>612</sup>. Το παιχνίδι στις κούνιες αντιστοιχεί στη Δευτέρα, τα παιχνίδια στον κήπο στην Τρίτη, κλπ. Παιχνίδια με φωτογραφίες από εκδρομές, διακοπές, γιορτές, μπορούν να συνδεθούν με τα γεγονότα και να αναπλάθεται η ιστορία τους.

Από τα προαναφερόμενα γίνεται φανερό πως αυτός ο τρόπος παιχνιδιού βοηθάει το παιδί να αποκτήσει χρήσιμες γνώσεις για το περιβάλλον του και για τον ίδιο του τον εαυτό. Παίζοντας με αντικείμενα και μαθαίνοντας να τα μεταχειρίζεται, χαίρεται για την όποια δεξιότητά του. Ο εκπαιδευτής πάντα δίπλα του, του διδάσκει το παιχνίδι με υπομονή, αφήνοντας του συχνά ελεύθερο χρόνο και χώρο, ώστε να αυτοσχεδιάζει και να αυτενεργεί, χωρίς συνεχόμενη καθοδήγηση. Η επιλογή του παιχνιδιού γίνεται πάντα σε σχέση με το επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού<sup>613</sup> και παρατηρώντας τις συμπάθειες ή τις αντιπάθειες που παρουσιάζει το παιδί για ορισμένα παιχνίδια. Για παράδειγμα, εάν του αρέσει ο θόρυβος επιλέγονται παιχνίδια με ήχους και με μουσικό-ρυθμικό περιεχόμενο (Γκούβερης, 1991).

Παίζοντας κοινωνικά παιχνίδια με τη μητέρα και τον εκπαιδευτή σε αρχικό στάδιο, και με τους συμμαθητές αργότερα, το παιδί μαθαίνει να περιμένει τη σειρά του, να δέχεται οδηγίες από άλλους, να απαιτεί, να απορρίπτει, να είναι φιλικός. Η «διδασκαλία» των κοινωνικών παιχνιδιών σε τυφλοκωφά άτομα, γίνεται με ταυτόχρονη χρήση της μεθόδου της ενίσχυσης. Έχει παρατηρηθεί ότι το παιδί που έχει ενισχυθεί αρκετά από μητέρα και εκπαιδευτή, όταν βρεθεί σε μια παρέα συμμαθητών του, συμπεριφέρεται με φιλικό τρόπο (Γκούβερης, 1991).

Παίζοντας παιχνίδια φαντασίας. Τα παιχνίδια αυτά έχουν αξία μόνο για τα τυφλοκωφά παιδιά που έχουν α) υπολείμματα ακοής με αναπτυγμένη την ομιλία, και β) υπολείμματα όρασης με αναπτυγμένη τη νοηματική γλώσσα. Στις περιπτώσεις αυτές, ο εκπαιδευτής πρέπει να επιλέγει μόνο τα παιχνίδια που είναι ιδιαίτερα αγαπητά στο παιδί. Το παιχνίδι με τη φαντασία είναι πολύ σπουδαίο μέσο για την ψυχική και πνευματική ανάπτυξη του παιδιού!

<sup>612</sup> Αναφερόμαστε σε τυφλοκωφά παιδιά με υπολείμματα όρασης και ακοής.

<sup>613</sup> Με ένα τυφλοκωφό παιδί δεν πρέπει να προχωράμε σε δραστηριότητες παιχνιδιών σύμφωνα με την τωρινή του ηλικία, αλλά με την ηλικία που μας δείχνει η συμπεριφορά του.

### **Η περιπλοκότητα και τα είδη κοινωνικών παιχνιδιών**

Τα κοινωνικά παιχνίδια χρησιμοποιούνται στη συναναστροφή και στην επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπινων όντων. Η Inger Rodbroe (1997) επισημαίνει ότι η περιπλοκότητα των κοινωνικών παιχνιδιών πρέπει να αυξάνεται κατά κάποιο τρόπο, ώστε το επόμενο παιχνίδι να υπερτερεί σε στοιχεία από το προηγούμενο (με τα νέα στοιχεία συνδυασμένα).

Στα πρώτα παιχνίδια επαφής η επικέντρωση δίδεται στη συναισθηματική επαφή παιδιού-ενήλικα, για ολοένα και μεγαλύτερες περιόδους. Η μίμηση αποτελεί το λειτουργικό εργαλείο του ενήλικα. Το παιχνίδι αρχίζει με ένα συγχρονισμό και αναπτύσσεται σε παρτιτούρες εναλλαγής όπου και οι δύο παρτενέρ παίρνουν εναύσματα για να αρχίσουν κάτι.

Ο επόμενος τύπος παιχνιδιού είναι τα παιχνίδια προσδοκίας. Είναι συχνά παιχνίδια με το σώμα. Όταν πρόκειται για γνωστό παιχνίδι, το παιδί τις περισσότερες φορές είναι πρόθυμο να δώσει συνέχεια ή να πάρει ένα στοιχείο του να το εξερευνήσει, να το σπάσει, ή να το πετάξει μακριά. Στις περιπτώσεις αυτές, ο εκπαιδευτής απαραίτητα πρέπει να περιμένει την πρώτη αντίδραση του παιδιού, και μετά να δίνει συνέχεια στο παιχνίδι. Ο σκοπός των παιχνιδιών προσδοκίας είναι να διευρύνουν την προσοχή και μέρος της μνήμης των συναναστροφών του ατόμου, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσουν τρόπους χρησιμοποίησης μη λεκτικής επικοινωνίας σώματος (Rodbroe, 1997).

Τα παιχνίδια διαλόγου δημιουργούν συνθήκες εκμάθησης ανταλλαγής επικοινωνιακών μηνυμάτων<sup>614</sup>. Για την πραγμάτωσή τους απαιτούνται ικανοί εκπαιδευτές που μπορούν να ξεκινήσουν το παιχνίδι, χρησιμοποιώντας σωστό ρυθμό και μίμηση, ώστε να γίνει κατανοητή η δομή του στο παιδί. Ο χρόνος μεταξύ της δραστηριότητας και της ανταπόκρισης του τυφλοκωφού ατόμου ελέγχεται πάντα. Τα παιχνίδια διαλόγου πρέπει να έχουν ροή και να συμπεριλαμβάνουν αντικείμενα που μοιράζονται. Καθώς το τυφλοκωφό άτομο μαθαίνει να ελέγχει την παρτιτούρα και τα αντικείμενα - δίνει και παίρνει παιχνίδια - μαθαίνει να ελέγχει και το διάλογο (Rodbroe, 1997).

Τα παιχνίδια μεταφοράς ρόλου. Απαραίτητη προϋπόθεση πραγματοποίησης αυτού του παιχνιδιού είναι, ενήλικας και παιδί να «σκέφτεται» ο ένας τον άλλο. Με τον τρόπο αυτό αναπτύσσεται η αυτοπεποίθηση, και δημιουργούνται επικοινωνιακές καταστάσεις μεταφοράς ρόλων. Για παράδειγμα: « Εγώ μιλάω σε σένα, και εσύ μιλάς σε μένα. Να ξέρεις ότι εγώ σε ακούω» (Rodbroe, 1997).

Το τελευταίο είδος παιχνιδιού είναι και το πιο περίπλοκο, και ονομάζεται «ο ρόλος παιχνίδι» (Rodbroe, 1997). Στηριζόμενοι σε μια πραγματική εμπειρία, μπορούμε να παίξουμε, να σχεδιάσουμε και να μοντελάρουμε κάτι σχετικό, χτίζοντας ιδέες και αναπτύσσοντας επικοινωνία και γλώσσα.

### **Αντί επιλόγου - Η «συζήτηση»**

Οι συναναστροφές και η επικοινωνία με εκ γενετής τυφλοκωφά παιδιά σε καθημερινές καταστάσεις έχουν περιγραφεί σε «συζητήσεις με σώματα» (Goode, 1994). Σε μια διαδικασία χωρίς λέξεις, οι άνθρωποι καταλαβαίνουν ο ένας τον άλλο χωρίς επίσημη γλώσσα. Βασίζονται σε άλλες επικοινωνιακές κινήσεις όπως τη γλώσσα του σώματος, την ένταση των μυών, τα απτικά σύμβολα, τα δακτυλικά αλφάβητα, τις φυσικές χειρονομίες, κ.ά. Η συμμετοχή σε αυτόν τον κόσμο της αμεσότητας και της αφής, απαιτεί υψηλά επίπεδα ευαισθησίας, ιδιαίτερη εσωτερική διαίσθηση, και σημαντικές ικανότητες από τους ακούντες και βλέποντες συντρόφους.

Ο Van Dijk ανέπτυξε παρεμβάσεις για αυτό που όρισε ως «μη λεκτικό παιδί». Η προσπάθειά του επικεντρώθηκε στον εντοπισμό και στην ανάλυση των αναγκών του παιδιού για μια επιτυχή κατανόηση του συμβολισμού. Εργάστηκε στις αλληλεπιδράσεις δασκάλου και παιδιού και με τη μέθοδο της βίντεο ανάλυσης ανέλυσε κινητικές δραστηριότητες και συγκεκριμένες αναπαραστάσεις. Αναγνώρισε τις αρχικές κινητικές αλληλεπιδράσεις ως μια «συζήτηση» και τόνισε την αναγκαιότητα εκμάθησης των δασκάλων σε «συζητήσεις» προσαρμοσμένες στο παρόν επίπεδο επικοινωνιακής λειτουργίας του παιδιού. Εγκαθίδρυσε

<sup>614</sup> Για παράδειγμα: «εσύ γυρίζεις το σώμα σου / εγώ γυρίζω το σώμα μου».

το ότι ο σκοπός της επικοινωνιακής παρέμβασης με παιδιά τα οποία είναι τυφλοκωφά, είναι «το να φέρεις το άτομο σε συζήτηση» (Hagood, 1994).

«*Η συζήτηση είναι ένας διάλογος που απαιτεί εναλλαγή σειράς γύρω από ένα κοινό θέμα ενδιαφέροντος*» (Hagood, 1994). Σε προσυμβολικά ή αρχικά συμβολικά επίπεδα επικοινωνίας, η συζήτηση συχνά ξεκινάει με το παιδί και ο ενήλικας ανταποκρίνεται. Η Hagood τονίζει πως οι αποτελεσματικές «συζητήσεις» οδηγούν σε ανάπτυξη επικοινωνιακών ικανοτήτων, απαιτούν όμως δεκτικούς (δημιουργία θετικού κλίματος) και συνεπείς ενήλικες, ικανούς να χρησιμοποιήσουν μια ποικιλία επικοινωνιακών τύπων, συμπεριλαμβανομένης και της γλώσσας του σώματος.

## Βιβλιογραφία

- Admiraal, R.J.C. (2000). *Hearing Impairment and Associated Handicaps. An Etiological study*. Nijmegen: Benda BV (Dissertation).
- Alsop, L. (2002). Understanding Deafblindness, issues, perspectives, and strategies. Utah State University, Logan, page 1-2.
- Alsop, L. (2002). Understanding deafblindness. Issues, Perspectives, and Strategies. Volume I, SKI-HI Institute, Utah State University, Logan, Utah.
- Amaral, I. (2002). Communicative interactions between children with multiple disabilities
- Butterfield, N. & Arthur, M. (1995). Shifting the focus: Emerging priorities in communication programming for students with a severe intellectual disability. *Communication Programming*, 30(1), 41-50.
- Donald M. (1991). *Origins of the Modern Mind*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Freeman, P. (1984). *The deaf/blind baby: A programme of care*. London: William Heinemann Medical Books.
- Freeman, P. (1985). *The deafblind baby : A program of care*. London : William Heinemann Medical Books.
- Goode, D. (1994). *A world without words. The social construction of children born deaf and blind*. Philadelphia: Temple University Press.
- Hagood, L. (July, 1994). Conversations without Language: Building quality interactions with children who are deaf-blind. *P.S.News*, VI(3), 5-14.
- Nabel, J. & Camaioni, L. (1993). *New perspectives in early communicative development*. London. Routledge.
- Prickett, G.J. (1995). Deaf-Blindness and Communication. In K.M. Huebner, J.G.Prickett, T.R.Welch & E.Joffee (Eds), *Hand in Hand. Essentials of Communication and Orientation and Mobility for Your Students Who are Deaf-Blind, Vol. I*, New York: AFB Press.
- Rodbroe, I. (1997). The changing focus in developing communication congenitally deafblind people. In Rodbroe, I. & Heyes, T. *Communication Through Active Music*. Watertown, Perkins.
- Rowland, C. & Stremel-Campbell, K. (1987). Share and share alike: Conventional gestures to emergent language for learners with sensory impairments. In L. Goetz, D. Guess, & K. Stremel-Campbell (Eds.), *Innovative Program Design for Individuals with Dual Sensory Impairments*. Baltimore : Brookes. Pp. 49-76.
- Trevarthen, C. & Hubble, P. (1978). Secondary intersubjectivity. In A. Lock (Ed.). *Action, gesture and symbol: The emergence of language*. London: Academic Press, 183-229.
- Van Dijk, J. (1991). *Persons handicapped rubella: Victors and victims – A follow-up study*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger Publishers.
- Van Dijk, J.(1967). The non-verbal deaf-blind child and his world. His outgrowth towards the world of symbols. In *Verzamelde Studies I*. (σελ. 73-110). Sint-Michielsgestel: Instituut voor Doven.
- Van Uden, A. (1968). *A maternal reflective method of teaching an oral mother tongue to deaf children. Psycholinguistics in the service of the deaf*. Sint - Michielsgestel: Instituut voor Doven.
- Van Uden, A. (1977). *A world of language for deaf children. Part 1. Basic Principles. (A*

- maternal reflective method*). Third revised edition. Amsterdam and Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Van Uden, A. (1981). How to speak to a child without speech. In *Seventh International Deaf-Blind Seminar, Hannover. Report on the Conference*. Hannover: Deutsches Taubblinden-zentrum.
- Warren, D. (1984). *Blindness and early childhood development* (2<sup>nd</sup> ed.). New York : American Foundation for the Blind.
- Writer, J. (1987). A movement-based approach to the education of students who are sensory impaired/multihandicapped. In L.Goetz, D.Guess & K. Stremel-Campbell (Eds.), *Innovative program design for individuals with dual sensory impairments*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Γκούβερης, Β., Αϊβαζιάν, Θ. & Αγγελίδης, Γ. (1991). Στοιχειώδεις γνώσεις για πληροφόρηση και βοήθεια, σε γονείς με διανοητικά καθυστερημένο παιδί. Κατερίνη.
- Μαρκάκης, Μ. (;). Παιδαγωγική και διδακτική προσώπων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες στη μάθηση, Μ.Δ.Δ.Ε., Αθήνα.

### **Το Παιχνίδι του Αυτιστικού Παιδιού: Μελέτη Περίπτωσης**

Τρούλη Καλ., Λέκτορας, Π.Τ.Π.Ε., Παν. Κρήτης  
Αμπαρτζάκη Μ., Διδάσκουσα Π.Δ. 407/80 Π.Τ.Π.Ε., Παν. Κρήτης

#### **Περίληψη**

Οι υπάρχουσες παρατηρήσεις πάνω στο παιχνίδι των αυτιστικών παιδιών δείχνουν ουσιαστικές διαφορές σε σύγκριση με αυτό των κανονικών παιδιών. Ειδικότερα, η παρατήρηση του παιχνιδιού των αυτιστικών παιδιών μας παρέχει τη δυνατότητα να κατανοήσουμε τη σκέψη και τη δράση τους, τη στιγμή που αυτό συμβαίνει, απαλλαγμένο από τις δικές μας προσδοκίες (γονιών και εκπαιδευτικών) για το μέλλον τους. Στόχο της παρατήρησης του παιχνιδιού μπορεί να αποτελεί η γνωριμία με αυτό που πραγματικά κάνουν και μπορούν να κάνουν τα αυτιστικά παιδιά στο παιχνίδι τους, αλλά και η μορφή των επικοινωνιών που αναπτύσσουν με τους νηπιαγωγούς και τους συνομηλίκους τους. Με βάση τα παραπάνω, σχεδιάσαμε μια μελέτη περίπτωσης, το δείγμα της οποίας αποτέλεσαν δύο νήπια με αυτισμό που φοιτούν στο ίδιο ειδικό νηπιαγωγείο της πόλεως του Ηρακλείου. Χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο της μη συμμετοχικής παρατήρησης, κατά την οποία καταγράψαμε, με τη βοήθεια μιας φορητής βιντεοκάμερας, το παιχνίδι των δύο παιδιών του δείγματός μας. Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας, χρησιμοποιήσαμε την «εστιασμένη στο άτομο δειγματοληψία», που αναφέρεται στον εντοπισμό ενός παιδιού στόχο και στην παρατήρησή του καθ' όλη τη διάρκεια της παραμονής του στο χώρο του νηπιαγωγείου. Η βιντεοσκόπηση είχε διάρκεια μιας σχολικής εβδομάδας (πέντε ημερών). Στην ανάλυση των δεδομένων επιχειρούμε αρχικά τη λεπτομερή πυκνή περιγραφή (thick description) των δεδομένων της έρευνας και στη συνέχεια την κατηγοριοποίηση του παιχνιδιού των νηπίων του δείγματος. Τα αποτελέσματά μας δίδουν χρήσιμες πληροφορίες για το παιχνίδι των νηπίων με αυτισμό και αναδεικνύουν στοιχεία χρήσιμα για τη δημιουργία εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στα παιδιά αυτά.

#### **Εισαγωγή**

Το παιχνίδι αποτελεί για το παιδί μια ανάγκη τόσο σημαντική όσο και ο ύπνος και η τροφή του. Είναι μια δραστηριότητα που πηγάζει μέσα από το παιδί, που το βοηθάει να αναπτύσσεται και να μαθαίνει. Αυτή ακριβώς η σημασία του παιχνιδιού στη μάθηση και στην ανάπτυξη του παιδιού, οδήγησαν τους ερευνητές να το μελετήσουν, προκειμένου να κατανοήσουν την παιδική ηλικία.

Για τον Boyer (1997) το παιχνίδι αποτελεί χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και προδιάθεση του ατόμου να εμπλακεί με έναν ξεχωριστό, ατομικό τρόπο σε παιγνιώδεις δραστηριότητες κάθε είδους και διάρκειας. Οι παιγνιώδεις καταστάσεις στις οποίες εμπλέκεται το παιδί διακρίνονται σύμφωνα με τον Garvey (1977) για τον ψυχαγωγικό και ευχάριστο χαρακτήρα τους, την ενεργητική, αυθόρμητη και εθελοντική συμμετοχή των παιδιών σε αυτές, ενώ οι στόχοι τους δεν ορίζονται από εξωτερικούς παράγοντες.

Το παιχνίδι του κανονικού παιδιού ακολουθεί μια διαδοχική αναπτυξιακή πορεία. Από την αισθησιοκινητική εξερεύνηση περνάει στο παιχνίδι συνδυασμών και σχέσεων, στη

συνέχεια στο λειτουργικό παιχνίδι και ολοκληρώνεται με την κατάκτηση του συμβολικού-παραστατικού και κοινωνικού παιχνιδιού (Sigman et al. 1987, Sherratt & Peter 2002).

Ωστόσο το παιχνίδι του παιδιού με αυτισμό παρουσιάζει ουσιαστικές διαφορές σε σχέση με την αναπτυξιακή πορεία που μόλις περιγράψαμε. Τα παιδιά με αυτισμό παίζουν με τους δικούς τους ιδιαίτερους τρόπους. Το παιχνίδι τους φαίνεται να παραμένει στο πρώιμο νηπιακό στάδιο της ενασχόλησης με τα αντικείμενα, τα οποία χρησιμοποιούν συνήθως χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους τη λειτουργία τους, στερεότυπα, επαναληπτικά, απλοϊκά, ομοιόμορφα και η χρήση που τους κάνουν δε φαίνεται να οδηγεί πουθενά (τα βάζουν στο στόμα, τα περιστρέφουν, τα χτυπούν ή τα κοπανούν). Δίνουν την εντύπωση ότι ακούονται σε έναν απλό και περιορισμένο αριθμό μοναχικών δραστηριοτήτων που τους προκαλούν ευχαρίστηση (Κυπριωτάκης 1995, Aarons & Gittens 1998, Καλύβα 2005). Άλλοτε πάλι επιστρατεύουν τις αισθήσεις τους για να προσεγγίσουν τον κόσμο γύρω τους. Γεύονται, μυρίζουν, πιάνουν τα αντικείμενα, ταλαντεύουν το σώμα τους, χτυπάνε τα διάφορα μέλη τους (χέρια, πόδια), περιστρέφουν το σώμα τους γύρω από τον άξονά του (Καλύβα 2005). Τέτοια φαινόμενα που χαρακτηρίζονται από περιοδικότητα (όπως οι οπτικές, ακουστικές, απτικές, αισθησιοκινητικές δονήσεις) κατέχουν για τα αυτιστικά παιδιά κυρίαρχη θέση. Αυτά τα στερεοτυπικά φαινόμενα εκδηλώνονται συνήθως σε καταστάσεις που δεν κατανοεί το παιδί, γιατί του δημιουργούν αίσθημα ασφάλειας. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Tomkiewicz, (χ.χ.), ενώ από τη μία οι στερεοτυπίες δίνουν στο παιδί την αίσθηση σιγουριάς, από την άλλη το εμποδίζουν συχνά να προσαρμοστεί ή να καταλάβει νέες καταστάσεις και άρα να προοδεύσει και να εξελιχθεί.

Ενώ λοιπόν το νήπιο που αναπτύσσεται κανονικά περνάει απ' όλα τα παραπάνω στάδια, το παιδί με αυτισμό αδυνατεί να εξελιχθεί από το στάδιο της αισθησιοκινητικής εξερεύνησης (η οποία μάλιστα, όπως προαναφέραμε, παίρνει τη μορφή των στερεότυπων κι επαναλαμβανόμενων κινήσεων), στο στάδιο του λειτουργικού παιχνιδιού προκειμένου να καταλήξει στο συμβολικό-παραστατικό και κοινωνικό παιχνίδι καθώς και να μιμηθεί συμβολικές ενέργειες. Αυτή η έλλειψη φαντασίας και δημιουργικής ικανότητας αποτελεί σύμφωνα με τον Κυπριωτάκη (1995) σύμπτωμα-στοιχείο διάγνωσης του πρώιμου παιδικού αυτισμού.

Αν δεχτούμε λοιπόν πως υπάρχει συμπεριφορά παιχνιδιού στον αυτισμό, τότε αυτή σύμφωνα με την Jordan (2000) εμφανίζεται με τη μορφή χειρισμού αντικειμένου με σκοπό την εξερεύνηση των φυσικών του ιδιοτήτων. Κατά συνέπεια, το στάδιο «κλειδί» για την ανάπτυξη του παιχνιδιού στο παιδί με αυτισμό φαίνεται να είναι το στάδιο του λειτουργικού παιχνιδιού (Williams, Reddy & Costall 2001). Οι ερευνητές συμφωνούν ότι η σχέση του λειτουργικού παιχνιδιού με την παραστατική ικανότητα που απαιτεί το συμβολικό παιχνίδι αποδεικνύεται από τις ποιοτικές και τις ποσοτικές διαφορές που παρουσιάζονται στο λειτουργικό παιχνίδι των αυτιστικών παιδιών, καθώς και από το γεγονός ότι δομημένες δραστηριότητες εμφανίζουν στοιχεία συμβολικού παιχνιδιού (ό.π.).

Στο χώρο της εκπαίδευσης, το πρώτο οργανωμένο περιβάλλον με το οποίο έρχεται σε επαφή το αυτιστικό παιδί είναι το νηπιαγωγείο. Η χρήση του παιχνιδιού για την εκπαίδευση του παιδιού και για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του βρίσκει εδώ τη θέση που του ταιριάζει.

Θεωρήσαμε λοιπόν το χώρο αυτό ως καταλληλότερο για τη διεξαγωγή της έρευνάς μας, στόχος της οποίας ήταν η καταγραφή των μορφών με τις οποίες εμφανίζεται το παιχνίδι των αυτιστικών παιδιών στο νηπιαγωγείο, καθώς και να προτείνει τρόπους για την παιδαγωγική τους αξιοποίηση στην ανάπτυξη της παιγνιώδους συμπεριφοράς των παιδιών αυτών.

### 1. Μεθοδολογία

Σχεδιάσαμε μια ποιοτική, νατουραλιστική (naturalistic inquiry) έρευνα, με ελεύθερη παρατήρηση, η οποία θεωρήθηκε ότι ανταποκρίνεται στις υπάρχουσες ανάγκες για μελέτη του παιχνιδιού των αυτιστικών παιδιών κάτω από πραγματικές συνθήκες. Οι Brown και Whiten (2000) αναφέρουν ότι οι έρευνες γύρω από το παιχνίδι των αυτιστικών παιδιών έχουν γίνει κυρίως σε πειραματικό πλαίσιο, ενώ ελάχιστες έχουν μελετήσει το παιχνίδι τους στο φυσικό του περιβάλλον.

Η επιλογή της νατουραλιστικής έρευνας και της ελεύθερης παρατήρησης πραγματοποιήθηκε προκειμένου:

- Να μελετήσουμε την παιγνιώδη συμπεριφορά των δύο αυτών παιδιών μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της ζωής στο Ειδικό Νηπιαγωγείο λαμβάνοντας υπόψη μας και πιθανά απρόβλεπτα γεγονότα (critical incidents) που μπορούν να την επηρεάσουν. Οι Cohen, Manion και Morrison (2003) υποστηρίζουν ότι η δομημένη παρατήρηση και καταγραφή των γεγονότων δεν είναι πάντα η κατάλληλη, κυρίως όταν ψάχνουμε για ειδικές συγκυρίες. Τόσο το παιδί όσο και η νηπιαγωγός μπορεί να εκδηλώσουν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά μία και μόνο φορά, γι' αυτό και απαιτείται συνεχής καταγραφή και αναμονή μέχρι να λάβει χώρα. Η δομημένη παρατήρηση μπορεί να μην καταφέρει να συλλάβει ποτέ μια τέτοια συμπεριφορά λόγω του δειγματοληπτικού της χαρακτήρα.

- Να αναγνωρίσουμε τη σημασία που είχαν τα γεγονότα για τα ίδια τα παιδιά.
- Να παρατηρήσουμε την πλήρη εξέλιξη της παιγνιώδους συμπεριφοράς των παιδιών.

•

### 1. Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δύο νήπια, ένα αγόρι κι ένα κορίτσι, που φοιτούσαν κατά το σχολικό έτος 2005-2006 σε Ειδικό Νηπιαγωγείο του νομού Ηρακλείου. Η φοίτηση τους σε Ειδικό Νηπιαγωγείο προτάθηκε από το Κέντρο Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) με σχετική διάγνωση που κατέληγε ότι και τα δυο παιδιά παρουσιάζουν *Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή – Αυτισμό*. Κοινά χαρακτηριστικά των παιδιών αποτέλεσαν η έντονη ηχολαλία, η απουσία του έναρθρου λόγου, καθώς και οι ομοιότητες στην κινητική τους συμπεριφορά.

### 1. Μέσα συλλογής δεδομένων – διαδικασία της έρευνας

Η έρευνα στηρίχθηκε στη μη συμμετοχική και ελεύθερη παρατήρηση (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου 2005). Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας, χρησιμοποιήσαμε την «εστιασμένη στο άτομο δειγματοληψία» (Cohen & Manion 1994 σ. 165), που αναφέρεται στον εντοπισμό ενός παιδιού στόχο και στην παρατήρησή του καθ' όλη τη διάρκεια της παραμονής του στο χώρο του νηπιαγωγείου. Η παρατήρηση «οπτικογραφήθηκε» (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου 2005, σ. 150) με βιντεοκάμερα η οποία τοποθετήθηκε σε μια σταθερή θέση της αίθουσας ή της αυλής από την οποία έγινε συνεχής καταγραφή της συμπεριφοράς των δύο παιδιών. Η χρήση της βιντεοκάμερας α) προσέφερε μεγαλύτερη ακρίβεια και αξιοπιστία στην καταγραφή των δεδομένων της παρατήρησης και β) επέτρεψε την καταγραφή της κοινωνικοσυναισθηματικής διάστασης της παιγνιώδους συμπεριφοράς των παιδιών κατά το παράδειγμα του Mehan (1993). Έτσι, για παράδειγμα, είχαμε τη δυνατότητα να καταγράψουμε και να λάβουμε υπόψη μας την αλληλεπίδραση ενηλίκων και παιδιών ή τα συναισθήματα που βίωναν τα παιδιά στις φάσεις του παιχνιδιού π.χ. θυμό, χαρά, δυσαρέσκεια κ.τ.λ.

Η καταγραφή διήρκεσε πέντε πλήρης ημέρες του προγράμματος του νηπιαγωγείου. Η συστηματική παρατήρηση επί σειρά ημερών, είναι ένας τρόπος για να αυξήσουμε την αξιοπιστία της ελεύθερης παρατήρησης κατά τους Cohen, Manion & Morrison (2003). Ακολούθησε ακριβής περιγραφή και καταγραφή των γεγονότων σε κείμενο ώστε τα δεδομένα της έρευνας να αναλυθούν και να κατηγοριοποιηθούν.

### 1. Ανάλυση των δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων ακολούθησε τα παρακάτω στάδια ποιοτικής ανάλυσης (Miles & Huberman 1994):

- Μετά από μια πρώτη ανάγνωση του περιγραφικού κειμένου κατηγοριοποιήσαμε την παιγνιώδη συμπεριφορά των παιδιών (π.χ. σε στερεοτυπική, μιμητική, ευχαρίστησης κ.τ.λ.).
- Συνεχίσαμε τη συγγραφή σημειώσεων και άλλων παρατηρήσεων στα περιθώρια του κειμένου.
- Προσπαθήσαμε να εντοπίσουμε ομοιότητες, διαφορές καθώς και επαναλήψεις στην παιγνιώδη συμπεριφορά τους.
- Προχωρήσαμε στη διεξαγωγή ενός βασικού συμπεράσματος.



- Συγκρίναμε το συμπέρασμα αυτό με στοιχεία από την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

- **Αποτελέσματα**

Βασικός σκοπός της έρευνάς μας ήταν η μελέτη των μορφών με τις οποίες εμφανίζεται το παιχνίδι των αυτιστικών παιδιών στην τάξη του Ειδικού Νηπιαγωγείου. Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι το παιχνίδι των παιδιών του δείγματος παρουσίασε εξαρχής στερεότυπα, επαναληπτικά και ομοιόμορφα χαρακτηριστικά, τα οποία συναντά κανείς στο πρώιμο νηπιακό στάδιο της ενασχόλησης με τα αντικείμενα.

Βασικές παιγνιώδης συμπεριφορές που παρατηρήθηκαν στο Θάνο:

- Περιστροφή κούκλας στον αέρα κρατώντας την απ' το πόδι.
- Περιστροφή λούτρινου ζώου κρατώντας το απ' την ουρά.
- Περιστροφή ρόδας αυτοκινήτου.
- Ισορροπίες πάνω σε μπάλα γυμναστικής, με τα γόνατα ή με την κοιλιά.
- Περιστροφή χάντρας σε παιχνίδι διαδρομών.
- Κύλισμα του σώματός του σε πισίνα με μπαλάκια.

Η μορφή παιχνιδιού που παρουσίασε τη μεγαλύτερη ποικιλία στο Θάνο, ήταν οι ισορροπίες πάνω στην μπάλα γυμναστικής.

Βασικές παιγνιώδης συμπεριφορές που παρατηρήθηκαν στην Έλλη:

- Περιστροφή κορδονιού με χάντρες στον αέρα.
- Περιστροφή χάντρας σε παιχνίδι διαδρομών.
- Περιστροφή λούτρινου ζώου κρατώντας το απ' την ουρά.
- Περπάτημα στις μύτες των ποδιών.
- Ταλάντευση σώματος δεξιά-αριστερά.

Επίσης παρατηρήθηκε ότι και τα δύο παιδιά εμπλέκονται κυρίως σε μοναχικό παιχνίδι, δηλαδή παίζουν μόνα τους παιχνίδια ίδια ή διαφορετικά από τα άλλα παιδιά. Παράλληλο παιχνίδι όπου τα παιδιά παίζουν μαζί, μοιράζονται το ίδιο υλικό ή μιμούνται το ένα το άλλο (ΥΠ.ΕΠ.Θ. 2003) εμφανίζεται μόνο στις περιπτώσεις όπου:

- Η νηπιαγωγός συντονίζει τη δραστηριότητα και υποδεικνύει τη χρήση του υλικού, για παράδειγμα τοποθέτηση κουμπιών σε κουβαδάκι περιμένοντας καθένας τη σειρά του.
- Η νηπιαγωγός παρεμβαίνει στη στερεοτυπική συμπεριφορά για να δώσει και άλλες λύσεις στη χρήση του υλικού, για παράδειγμα από την περιστροφή στεφανιού στο πάτωμα περνάει στην περιστροφή στεφανιού στο χέρι.

### **Συμπεράσματα**

Τα συμπεράσματα της έρευνας συμφωνούν με αυτά προγενέστερων μελετών (Libby et al. 1998) που υποστηρίζουν ότι τα αυτιστικά παιδιά προτιμούν τις κινητικές δραστηριότητες εις βάρος του συμβολικού παιχνιδιού. Ωστόσο, η επίμονη στερεοτυπική κινητική συμπεριφορά των αυτιστικών παιδιών περιορίζει την ανάπτυξη της περιέργειας και την ικανότητά τους να εξερευνούν τα αντικείμενα και να αναπτύσσουν λειτουργικές έννοιες γι' αυτά (Royeyers & van Berkalaer-Onnes 1994). Δηλαδή, οι στερεοτυπικές κινητικές συμπεριφορές που παράγει ένα αυτιστικό παιδί με ένα αντικείμενο, συνήθως, υπερισχύουν των επιλογών που έχει να χρησιμοποιήσει το ίδιο αντικείμενο σε λειτουργικό παιχνίδι (Libby et al. 1998). Έτσι ο Θάνος επιμένει να περιστρέφει την κούκλα στον αέρα κρατώντας την από το πόδι αντί να τη χρησιμοποιεί λειτουργικά (με βάση, δηλαδή, τις ιδιότητές της π.χ. καθιστή, όρθια, ξαπλωμένη κλπ. ή ακόμα προσδίδοντάς της κάποιο ρόλο).

Παρόμοιες συμπεριφορές αυτιστικών παιδιών εκδηλώθηκαν σε έρευνα των Williams, Reddy και Costall (2001), στην οποία κανένα από τα παιδιά που έλαβαν μέρος στην έρευνα δε χρησιμοποίησε την κούκλα ως κούκλα. Η δυσκολία αυτή, εξηγούν οι ερευνητές, οφείλεται τόσο στην ανικανότητα των αυτιστικών παιδιών να παράγουν καινούρια συμπεριφορικά σχήματα, όσο και στη δυσκολία συσχέτισης με τους άλλους ανθρώπους.

Σύμφωνα με αυτή την ερμηνεία η επικράτηση της επαναληπτικής πάνω στην πρωτότυπη λειτουργική συμπεριφορά μπορεί να οφείλεται στην αδυναμία των αυτιστικών παιδιών να παράγουν εναλλακτική συμπεριφορά και το αντίθετο: η τάση να παράγουν

στερεότυπη συμπεριφορά επηρεάζει την παραγωγή νέων πράξεων και μορφών συμπεριφοράς. Επίσης, τα αυτιστικά παιδιά έχουν μειωμένες ικανότητες στο λειτουργικό παιχνίδι εξαιτίας των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στην επικοινωνία και σχέση με τους άλλους. Το γεγονός, δηλαδή, ότι δεν μπορούν να επικοινωνήσουν πλήρως με τον περίγυρο τους περιορίζει τις γνώσεις που έχουν για τη λειτουργία των αντικειμένων (όπ.π.).

Εδώ ο ρόλος του δασκάλου, του γονιού και του βοηθού είναι κρίσιμος, γιατί εναπόκειται σ' αυτούς να διδάξουν στο παιδί τη χρήση και τις ιδιότητες των αντικειμένων. Χωρίς καθοδήγηση και έμπνευση τα αυτιστικά παιδιά αφήνονται να απορροφηθούν από την περιορισμένη αντίληψη που έχουν για τα αντικείμενα (Libby et al. 1998, Williams, Reddy & Costall 2001, Terstra, Higgins & Pierce 2002). Η παρέμβαση των ενηλίκων μπορεί να αυξήσει την ποικιλία χειρισμών ενός αντικειμένου. Αυτό επαληθεύεται και στην έρευνά μας από το γεγονός ότι ο Θάνος παρουσιάζει τη μεγαλύτερη κινητική ποικιλία στην ενασχόλησή του με τη μπάλα επειδή αυτή έχει αποτελέσει εργαλείο εκπαίδευσής του από τη φυσιοθεραπεύτρια που τους επισκέπτεται στο Ειδικό Νηπιαγωγείο.

Είναι ενθαρρυντικό το γεγονός ότι η σημασία του σταδίου του λειτουργικού παιχνιδιού αναγνωρίζεται πλέον και από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για Μαθητές με Αυτισμό (ΥΠ.ΕΠ.Θ. 2003), όπου, η ανάπτυξη του λειτουργικού παιχνιδιού μεθοδεύεται μέσα από την επίτευξη τριών βασικών στόχων: την ανάπτυξη κινητικών δραστηριοτήτων, τη συμμετοχή σε δραστηριότητες με παιχνίδια αιτίας-αποτελέσματος, και την εξοικείωση με την πραγματική χρήση των αντικειμένων.

Με βάση τα παραπάνω, και λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα προγενέστερων ερευνών προκύπτει ότι η παρέμβαση του εκπαιδευτικού κρίνεται απαραίτητη για την εξέλιξη του παιχνιδιού στο αυτιστικό παιδί και στοχεύει να περιορίσει την υπεροχή των κινητικών αντιδράσεων (αισθησιοκινητικό στάδιο) και να ενθαρρύνει το λειτουργικό παιχνίδι με τα αντικείμενα (Libby et al. 1998). Οι εκπαιδευτικοί χειρισμοί που παραθέτουμε στη συνέχεια μπορούν να υποστηρίξουν την εκπαίδευση του αυτιστικού παιδιού προς αυτό το σκοπό.

Με συστηματική παρατήρηση του αυθόρμητου παιχνιδιού του αυτιστικού παιδιού μπορούν να αναγνωριστούν δραστηριότητες ή αντικείμενα που προκαλούν το ενδιαφέρον και την ευχαρίστησή του, ακόμα και όταν πρόκειται για στερεοτυπική συμπεριφορά. Οι Terstra, Higgins και Pierce (2002) αναφέρουν σχετικά ότι για να είναι σε θέση ο εκπαιδευτικός να εκμεταλλευτεί γεγονότα και αντικείμενα που τραβούν την προσοχή των παιδιών και να δημιουργήσει σχέσεις-κλειδιά, θα πρέπει να αφιερώσει χρόνο για την παρατήρηση του αυθόρμητου αναδυόμενου παιχνιδιού των παιδιών. Η δημιουργία, λοιπόν, σχέσης κλειδί με το παιδί θεωρείται βασική για την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Νότας χ.χ.). Η παρατήρηση αποτελεί μια από τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται σε μεθόδους εκπαίδευσης αυτιστικών ατόμων στο παιχνίδι (Terstra, Higgins & Pierce 2002). Η χρήση της βιντεοσκόπησης επιτρέπει την απρόσκοπτη ενασχόληση του εκπαιδευτικού με την τάξη και την ταυτόχρονη οπτικογράφηση της παρατήρησης την οποία μπορεί στη συνέχεια να επεξεργαστεί μετά τη λήξη της ημέρας.

Από τη διαδικασία δεν πρέπει να λείπει η εκμετάλλευση των τυχαίων γεγονότων και αντικειμένων που τραβούν την προσοχή των παιδιών και προκαλούν το ενδιαφέρον τους. Η έρευνα των Hunt και Goetz έδειξε ότι η συστηματική καθοδήγηση στο δομημένο παιχνίδι μπορεί να εξελιχθεί και να εμπλουτιστεί από τεχνικές εκμετάλλευσης του τυχαίου (Hunt & Goetz 1988).

Η σταδιακή παρέμβαση του εκπαιδευτικού στη στερεοτυπική συμπεριφορά με σκοπό, μπορεί να γίνει καλή βάση για μάθηση και να μετατραπεί ομαλά σε λειτουργικό παιχνίδι. Καμιά φορά οι απόπειρες των άλλων να διεισδύσουν σ' αυτόν τον κόσμο των στερεοτυπιών αντιμετωπίζονται επιθετικά, όταν επιχειρείται η εισαγωγή ενός απρόβλεπτου γεγονότος στην προβλεψιμότητα, την οποία έχει κατορθώσει να δημιουργήσει το άτομο. Από την άλλη πλευρά, η συμμετοχή στις δραστηριότητες του παιδιού με προβλέψιμο τρόπο μπορεί να οδηγήσει σε μια κοινή ευχάριστη εμπειρία (Jordan 2000). Οι Tiegerman και Primavera (1981) πειραματίστηκαν με διαφορετικές τεχνικές αλληλεπίδρασης προκειμένου να επηρεάσουν το χειρισμό των αντικειμένων παιχνιδιού σε αυτιστικά παιδιά των 4-6 ετών. Το πείραμά τους έδειξε ότι η τεχνική κατά την οποία ο ερευνητής μιμήθηκε τη στερεοτυπική κι επαναλαμβανόμενη κίνηση του παιδιού άμεσα είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση της

συχνότητας και της διάρκειας χειρισμού των αντικειμένων αυτών από τα παιδιά, όπως παρατηρήθηκε και στη δραστηριότητα με τη χρήση στεφανιών της έρευνάς μας.

Επίσης σημαντικός φαίνεται να είναι ο αριθμός των αντικειμένων να τα οποία έχει κληθεί να παίξει το αυτιστικό παιδί. Υπάρχουν ενδείξεις ότι ο περιορισμός του αριθμού των αντικειμένων σε συνδυασμό με την κατάλληλη καθοδήγηση μπορούν να προκαλέσουν αύξηση της συχνότητας της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στις σχέσεις των παιδιών. Η συστηματική λοιπόν οργάνωση και παραλλαγή των αντικειμένων παιχνιδιού μαζί με την κατάλληλη καθοδήγηση στη χρήση τους μπορεί να γίνει ένας αποτελεσματικός τρόπος παρέμβασης. Επίσης σημαντικό είναι να δίνονται στα παιδιά παιχνίδια με ξεκάθαρη ταυτότητα (κούκλα, αυτοκίνητο, κ.ά.) και να δίνονται συγκεκριμένα πρότυπα για τη χρήση τους (Rettig 1994).

Όταν οι σχέσεις-κλειδιά με τους ενηλίκους έχουν διαμορφωθεί σε ικανοποιητικό βαθμό, το πρόγραμμα παρέμβασης μπορεί να επικεντρωθεί στη μετατροπή ή δημιουργία κοινωνικού παιχνιδιού και στην ανάπτυξη αλληλεπίδρασης με συνομηλίκους (Νότας χ.χ.).

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο στόχος της εκπαίδευσης των αυτιστικών παιδιών δεν είναι να τα θεραπεύσει, αλλά να τους επιτρέψει να γνωρίσουν και στη συνέχεια να κατανοήσουν το κοινωνικό τους περιβάλλον, να αναπτύξουν τις ικανότητές τους, να μειώσουν τις ασύμβατες με την κοινωνική ζωή συμπεριφορές τους και να αυξήσει στο μέγιστο την αυτονομία τους (Tomkiewicz χ.χ.). Το παιχνίδι αποτελεί το καταλληλότερο μέσο για την επίτευξη του παραπάνω στόχου, εφόσον, με το να διευκολύνουμε ένα παιδί με αυτισμό να αναπτύξει τις δεξιότητες παιχνιδιού, το βοηθάμε να αμβλύνει τις διαφορές του από τα άλλα παιδιά αυξάνοντας έτσι τη δυνατότητα για την κοινωνική του ενσωμάτωση (Boucher 1999, Νότας χ.χ.).

## Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση:

- Cohen L. & Manion, L (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου, μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jordan, R. (2000). *Η εκπαίδευση παιδιών και νεαρών ατόμων με αυτισμό*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Καλύβα, Ε. (2005). *Αυτισμός, εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κυπριωτάκης, Α. (1995). *Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους*. Ηράκλειο: συγγρ.
- Νότας, Σ. (χ.χ.). *Εκλεκτική θεραπευτική προσέγγιση, μοντέλο παρέμβασης για παιδιά προσχολικής ηλικίας με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές-αυτισμό*. Στο: *Διεπιστημονική Προσέγγιση: Αυτισμός*. Ηράκλειο: Ζωοδόχος Πηγή.
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου Ε.Κ. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: συγγρ.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2003). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για Μαθητές με Αυτισμό*. Αθήνα.

Ξενόγλωσση:

- Aarons, M. & Gittens, T. (1998). *Autism. A social skills approach for children and adolescents*. Winslow Press Ltd, UK.
- Boucher, J. (1999). Editorial: Interventions with children with autism – methods based on play. In *Child Language Teaching and Therapy*, 15, 1-5.
- Boyer, W. (1997). Enhancing playfulness with sensorial stimulation. *Journal of Research in Childhood Education*, 12, 78-87.
- Brown J. & Whiten, A. (2000). Imitation, theory of mind and related activities in autism: An observational study of spontaneous behaviour in everyday contexts. *Autism*, 4(2), 185-204.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2003). *Research Methods in Education* (5<sup>th</sup> ed.). London: RoutledgeFalmer.
- Garvey, C. (1977). *Play*. London: Fontana.
- Hunt, P. & Goetz, L. (1988). *Teaching Spontaneous Communication in Natural Settings*

- through Interrupted Behavior Chains. *Topics in Language Disorders*, 9(1), 58-71.
- Libby, S., Powell, S., Messer, D. & Jordan R. (1998). Spontaneous Play in Children with Autism: A Reappraisal. *Journal of autism and Developmental Disorders*, 28(6), 487-497.
- Mehan, H. (1993). Why I Like to Look: On the Use of Videotape as an Instrument in Educational Research. In Schratz, M. (Ed.) *Qualitative Voices in Educational Research*. London and Washington DC: The Falmer Press.
- Miles, M.B. & Huberman A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Rettig, M.A. (1994). Play Behaviors of Young Children with Autism: Characteristics and Interventions. *Focus on Autistic Behavior*, 9(5), Ανάκτηση στις 21 Ιουλίου 2006, από το Database: PsycINFO.
- Royeyers, H. & van Berkalaer-Onnes, I. (1994). Play in autistic children. *Communication and Cognition*, 27, 349-359.
- Sherratt, D & Peter, M. (2002). *Developing Play and Drama in Children with Autistic Spectrum Disorders*. London: David Futon.
- Sigman, M, Ungerer, J.A., Mundy, P., Sherman, T. (1987). Cognition in autistic children,. In D.J. Colven, A. M. Donellan, & R. Paul *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders* (pp.103-120) New York: Wiley.
- Terpstra, J.E, Higgins, K. & Pierce, T. (2002). Can I Play ? Classroom-Based Interventions for Teaching Play Skills to Children with Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(2), 119-126, 128.
- Tiegerman, E., & Primavera, L. (1981). Object manipulation: An interactional strategy with autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 11, 427-438.
- Tomkiewicz, S. (χ.χ.). *Autisme et méthodes éducatives*. Ανάκτηση στις 24 Σεπτεμβρίου 2006 από <http://www.autisme.qc.ca/comprendre/docViewing.php?section=comprendre&noCat=7&noDoc=78>.
- Williams, E., Reddy, V. & Costall, A. (2001). Taking a Closer Look at Functional Play in Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 31(1) 67-77.

### **Συναισθηματική μάθηση σε παιδιά με σύνδρομο Asberger στο Δημοτικό Σχολείο. Μια μελέτη περίπτωσης**

Φλωρίδης Θ., Υποψ. Διδάκτ., Π.Τ.Δ.Ε., Παν. Ιωαννίνων  
Σούλης Σπ., Επίκ. Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Παν. Ιωαννίνων

#### **Περίληψη**

Το σύνδρομο Asberger είναι μια διαταραχή του φάσματος του αυτισμού που χαρακτηρίζεται κατά κύριο λόγο από αποκλίσεις στην ποιότητα της επικοινωνίας και δευτερευόντως από ελλείψεις στη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου. Κατά συνέπεια η σχολική ένταξη των παιδιών με σύνδρομο Asberger δε συνδέεται τόσο με τη νοητική και ακαδημαϊκή τους εξέλιξη, όσο με την καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων που αναφέρονται στην κοινωνική και συναισθηματική μάθηση και συμπεριφορά. Ωστόσο, το εκπαιδευτικό υλικό και οι διδακτικές τεχνικές που υιοθετούνται στα σχολικά προγράμματα δεν επικεντρώνουν στην ανάλυση, έκφραση και αναγνώριση των συναισθημάτων και δεν μπορούν να εφαρμοστούν με επιτυχία για την κατανόηση τους από τους μαθητές. Στόχος της έρευνας που παρουσιάζεται σε αυτή την εισήγηση ήταν να εξετασθούν οι προϋποθέσεις και να εντοπισθούν διδακτικές τεχνικές που θα υποστήριζαν τη συναισθηματική αγωγή των παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Εξετάσθηκε η περίπτωση (μελέτη περίπτωσης) ενός οκτάχρονου μαθητή με σύνδρομο Asberger, η ένταξη του οποίου υλοποιείται αποκλειστικά μέσα στη “γενική” τάξη και με τη συνδρομή του ΚΔΑΥ και Ειδικού Παιδαγωγού. Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν από παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, συνέντευξη του μαθητή πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση και ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας συνδέονταν κυρίως: α) Με την

ετοιμότητα των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία ατόμων να αντιληφθούν και να εξηγήσουν συναισθηματικές καταστάσεις και συμπεριφορές, β) τη δόμηση μιας στενής συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς μεταξύ τους και τους εκπαιδευτικούς με τους γονείς του μαθητή και γ) την υιοθέτηση και εφαρμογή διδακτικών μεθόδων οι οποίες προκαλούν το ενδιαφέρον και μπορούν να εφαρμοστούν σε όλους τους μαθητές. Στην εργασία παρατίθενται και συγκεκριμένες ασκήσεις που, όπως προέκυψε από την αξιολόγηση του προγράμματος, μπορούν να συμβάλουν στη συναισθηματική μάθηση των παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού.

### **Εισαγωγή**

Το σύνδρομο Asperger είναι μια νευρολογική αναπτυξιακή διαταραχή με κύρια χαρακτηριστικά την έλλειψη κοινωνικής και συναισθηματικής αμοιβαιότητας, τις επαναλαμβανόμενες στερεοτυπικές συμπεριφορές, την επικέντρωση σε ειδικά θέματα ή περιοχές ενδιαφερόντων, την επιμονή στη ρουτίνα και σε μηχανικές δραστηριότητες και την ευαισθησία σε κάποιες αισθήσεις, όπως η ακοή, η αφή και η όσφρηση. Παρόλο που αρκετά από αυτά τα χαρακτηριστικά εμφανίζονται και στα άτομα με αυτισμό, δεν υπάρχει ομοφωνία ανάμεσα στους ερευνητές ως προς τα διαγνωστικά κριτήρια και την κατηγοριοποίηση του συνδρόμου. Άλλοι ειδικοί υποστηρίζουν ότι το σύνδρομο Asperger είναι μια υποομάδα των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών και του αυτιστικού φάσματος και άλλοι πως είναι μια διαταραχή που δε συνδέεται με τον αυτισμό. Παράλληλα, σε συζήτηση τίθεται ακόμα το ζήτημα του κατά πόσο το σύνδρομο Asperger ταυτίζεται με τον αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, είναι μια υποομάδα του ή είναι μια αυτοτελής διαταραχή (Κωνσταντίνου & Αγγελίδης, 2005, Παπαγεωργίου, 2005). Μια σχετική ομοφωνία ωστόσο μεταξύ των ειδικών εμφανίζεται στην περιγραφή των χαρακτηριστικών εκείνων που διαφοροποιούν το σύνδρομο Asperger από τον αυτισμό. Το σημαντικότερο από αυτά σχετίζεται με την υψηλή νοητική ικανότητα των ατόμων με σύνδρομο Asperger και την καλή γλωσσική εξέλιξή τους, που κυμαίνεται πάνω από το μέσο όρο του αντίστοιχου επιπέδου των ατόμων με αυτισμό. Το δευτερεύον χαρακτηριστικό στο οποίο τα άτομα με Asperger φαίνεται να υπολείπονται από αυτά με αυτισμό είναι η μερική ανεπάρκεια σε κινητικές δεξιότητες, η οποία εκδηλώνεται με αδέξιες κινήσεις και περίεργο βηματισμό (Williams, 1995).

Σύμφωνα και με τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV (2000) η έλλειψη πρόβλεψης και αντίληψης των συναισθημάτων, όπως αυτά εκδηλώνονται μέσω της έκφρασης του προσώπου, των χειρονομιών και της εκφοράς του ήχου κατά την ομιλία, συνιστούν ένα από τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά του αυτισμού και του συνδρόμου Asperger. Εντούτοις, μερικοί ερευνητές θεωρούν ότι τα παιδιά και οι ενήλικες με σύνδρομο Asperger είναι σε θέση να παρατηρήσουν συναισθηματικές εκφράσεις και νύξεις και επιθυμούν την κοινωνική συναναστροφή. Αδυνατούν ωστόσο στη διαδικασία κατανόησης και ανακατασκευής των στόχων, των κινήτρων και των συναισθημάτων των άλλων και γι αυτό εμφανίζονται να είναι απόμακροι, αδιάφοροι και εσωστρεφείς (Celani et al. 1999). Οι δυσκολίες αυτές συνδέονται και με αδυναμίες στις κοινωνικές ικανότητες, σχέσεις και συναναστροφές και εκδηλώνονται με ακατάλληλες αλληλεπιδράσεις και συμπεριφορές (Fein et al. 1992). Συνοπτικά, στα άτομα με σύνδρομο Asperger δεν μπορούμε να μιλάμε για ολική ανεπάρκεια στην κοινωνική λειτουργικότητα, αλλά για ελλείμματα την κοινωνική κατανόηση και συμπεριφορά που εκφράζονται με συγκεκριμένες εκδηλώσεις, όπως τα μονομερή ενδιαφέροντα, η ελλιπής γλωσσική επικοινωνία και η αδυναμία προσαρμογής της συμπεριφοράς ανάλογα με τα κοινωνικά και επικοινωνιακά πλαίσια της κάθε περίπτωσης.

Τα χαρακτηριστικά αυτά μέσα στο περιβάλλον και τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής οδηγούν συχνά σε μια σημαντική παρανόηση ή “παρεξήγηση”: Οι συνομιλητές των ατόμων με σύνδρομο Asperger να μην αντιληφθούν την προέλευση της συμπεριφοράς, να ερμηνεύσουν τις ιδιαιτερότητες των ατόμων αυτών ως χαρακτηριστικά της “ιδιοσυγκρασίας” ή της προσωπικότητας τους και να τα χαρακτηρίσουν ως “περίεργους”, “ιδιαιτέρους” ή ακόμα και “δύστροπους” ανθρώπους. Ο κίνδυνος αυτός παρουσιάζεται ακόμα πιο έντονος στους μαθητές με Asperger, οι οποίοι, λόγω των καλών σχολικών τους επιδόσεων, είναι δύσκολο να θεωρηθούν άτομα με ειδικές επικοινωνιακές και κοινωνικές ανάγκες από τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους. Έτσι οι εκπαιδευτικοί τους χαρακτηρίζουν συχνά ως “φυσιολογικά” και “τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά”, που ωστόσο

παρουσιάζουν παράξενη, αλλόκοτη, απόμακρη, εκκεντρική ή παρορμητική συμπεριφορά (Volkmar & Klin, 2000, Safran, 2001). Κατά συνέπεια στις παρεμβάσεις τους δεν επικεντρώνουν στην καλλιέργεια των κοινωνικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων των μαθητών αυτών, αλλά οδηγούνται συχνά στην επίκριση, την τιμωρία και, σε πολλές περιπτώσεις, στην αγνόηση της συμπεριφοράς τους. Τα υπόλοιπα παιδιά από την πλευρά τους, αδυνατώντας να κατανοήσουν πώς ένας “καλός” και έξυπνος συμμαθητής τους δεν εκδηλώνει αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς, τον χλευάζουν και τον περιφρονούν. Αυτή η κατάσταση είναι δυνατό να δημιουργήσει άγχος, ανησυχία και αναστάτωση στο μαθητή με σύνδρομο Asperger και να τον να καταστήσει συναισθηματικά ευαίσθητο και ευάλωτο (Carrington & Graham, 2001). Μέσα από αυτό το πλαίσιο των σχέσεων γίνεται λοιπόν φανερό ότι η σχολική και κοινωνική ένταξη των ατόμων με σύνδρομο Asperger δε συνδέεται τόσο με τη νοητική και ακαδημαϊκή τους εξέλιξη, όσο με την καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων που αναφέρονται στην κοινωνική και συναισθηματική μάθηση και συμπεριφορά. Η αναγνώριση της σπουδαιότητας της καλλιέργειας της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης αφορά βέβαια όλους τους μαθητές και δεν επικεντρώνεται μόνο σε όσους παρουσιάζουν σχετικές ανεπάρκειες. Ανέκαθεν η συναισθηματική αγωγή περιλαμβάνονταν στους στόχους της σχολικής εκπαίδευσης, είτε ως διδασχία των κυρίαρχων ηθικών αρετών (Ματσαγγούρας, 2001), είτε ως ανάγκη για διαπαιδαγώγηση σε τομείς ικανοτήτων πέραν των γλωσσικών και λογικο-μαθηματικών, οι οποίες, ενώ κυριαρχούν στο σχολείο, δε συνιστούν το μοναδικό παράγοντα πρόβλεψης της επιτυχίας του ατόμου. Στους τομείς αυτούς περιλαμβάνονται ο έλεγχος των κινήσεων του σώματος, η αντίληψη του χώρου, η κατανόηση του εαυτού και του άλλου και η άσκηση επιρροής στα μέλη μιας ομάδας (ικανότητα ηγεσίας) (Gardner, 1991, Goleman, 1995). Ειδικότερα, η συναισθηματική εκπαίδευση επικεντρώνεται σε διδακτικές προσεγγίσεις που στοχεύουν στην ικανότητα του μαθητή να κατανοεί και να διακρίνει συναισθήματα, να αναγνωρίζει και να ερμηνεύει τα κίνητρα και τις προθέσεις των άλλων (empathy, ενσυναίσθηση), να διαχειρίζεται συγκρούσεις, να επιλύει προβλήματα, να διαθέτει αυτό-επίγνωση και αυτό-αποδοχή και να διαχειρίζεται τους φόβους και τα άγχη του (Χατζηχρήστου, 2004).

Ωστόσο, οι παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας φαίνεται να μην ικανοποιούν τις ανάγκες των παιδιών με αυτισμό και σύνδρομο Asperger. Στα σχολικά κείμενα ο λόγος είναι συχνά υπαινικτικός και αποσπασματικός, ενώ δύσκολα θα συναντήσει κανείς συστηματικές περιγραφές και αναλύσεις καταστάσεων και συναισθημάτων και ερμηνείες της συμπεριφοράς των ανθρώπων (Jordan & Powell, 2000). Αντίθετα, τα προγράμματα παρέμβασης για τα παιδιά με σύνδρομο Asperger πρέπει να στηρίζονται σε βασικές αρχές όπως, η οπτική οργάνωση και γραπτή παρουσίαση της υπό μελέτη κατάστασης, η παροχή των πληροφοριών με τρόπο σαφή, καθησυχαστικό, δομημένο και με συγκεκριμένο κάθε φορά προσανατολισμό, καθώς και η συστηματική ανάλυση των συναισθημάτων και πεποιθήσεων των ατόμων που συμμετέχουν σε μια κατάσταση (Goldstein & Thiemman, 2000, Myles & Simpson, 2001, Βογινδρούκας & Sherratt 2005).

Οι κυριότερες τεχνικές της διδασκαλίας που μπορούν να υποστηρίξουν αυτές τις αρχές είναι:

- Τα παιχνίδια με κάρτες (card games), όπου ο εκπαιδευτής επιδεικνύει στο μαθητή εικόνες και σύμβολα, τα οποία επεξηγούν κινήσεις του σώματος, εκφράσεις του προσώπου, χειρονομίες και νύξεις.
- Η παρουσίαση κοινωνικών ιστοριών (social stories), όπου στον εκπαιδευόμενο παρουσιάζονται γραπτά και επεξηγούνται καταστάσεις, σκέψεις και συναισθήματα και προτείνονται αποδεκτές συμπεριφορές (Gray & White, 2003).
- Τα σκίτσα σε μορφή κόμικς (comic strip conversations), μέσω των οποίων μπορούν να οπτικοποιηθούν καταστάσεις επικοινωνίας και να επιδειχθούν συμβολικά συναισθήματα.
- Οι γραπτές ιστορίες (scripted storytelling), όπου ο μαθητής μπορεί να συμπληρώνει αυτό που σκέφτεται ή θα έλεγε κάποιος.
- Η διδασκαλία με βίντεο ή υπολογιστή, όπου μπορούν να παρουσιαστούν σαφείς και επαναλαμβανόμενες εκφράσεις του προσώπου ή χειρονομίες και να εξασφαλισθούν προϋποθέσεις διαδραστικής επικοινωνίας με το εκπαιδευτικό υλικό, έτσι ώστε ο μαθητής να μπορεί να παίρνει μόνος του αποφάσεις και να ελέγχει τις συνέπειες τους.

- Και η εργασία σε ομάδες (social skill groups), όπου στο μαθητή παρουσιάζονται διάφορες επικοινωνιακές καταστάσεις και ο εκπαιδευτής διευκολύνει μέσω της συζήτησης την κατανόηση και ερμηνεία των χειρονομιών, των εκφράσεων και του ήχου της φωνής των συμμετεχόντων (Falk-Ross et al. 2004).

### **Παρουσίαση της δράσης και του μαθητή**

Με βάση το παραπάνω πλαίσιο σχεδιάστηκε ένα πρόγραμμα συναισθηματικής μάθησης σε μαθητή με σύνδρομο Asberger το οποίο υλοποιήθηκε σε ένα Δημοτικό Σχολείο της Βόρειας Ελλάδας. Πρόκειται για έναν οκτάχρονο μαθητή της Β΄ Τάξης που προέρχονταν από μια οικογένεια μεσαίου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και είχε διαγνωσθεί ως παιδί με αυτισμό υψηλής νοητικής λειτουργικότητας ή σύνδρομο Asberger από Κέντρο Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ), καθώς και από ιδιωτικό ψυχοπαιδαγωγικό κέντρο. Εκτός σχολείου ο μαθητής και η οικογένεια του υποστηρίζονταν από ειδικούς επιστήμονες (ψυχοθεραπευτές και ψυχολόγους). Δεν παρακολουθούσε ωστόσο κάποιο συστηματικό πρόγραμμα παρέμβασης και την εκπαίδευσή του είχαν αναλάβει κυρίως οι γονείς του, οι οποίοι εκδήλωναν ιδιαίτερο ενδιαφέρον τόσο για την κατανόηση των συναισθημάτων του, όσο και για την αναζήτηση στρατηγικών αντιμετώπισης των συμπεριφορών και των ψυχολογικών χαρακτηριστικών που παρατηρούσαν. Στο σχολείο ο μαθητής είχε πολύ καλές επιδόσεις στα μαθήματα και ικανοποιητική κοινωνική συμπεριφορά. Γι αυτό δεν κρίθηκε αναγκαίο να παρακολουθεί εξατομικευμένο πρόγραμμα στο Τμήμα Ένταξης, αλλά, σύμφωνα και με την πρόταση του ΚΔΑΥ, υποστηρίζονταν από τον Ειδικό Παιδαγωγό μέσα στη γενική τάξη για μία τουλάχιστον ώρα την εβδομάδα και παρακολουθούσαν κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Τα κυριότερα από τα χαρακτηριστικά που, σύμφωνα με την εκτίμηση των εκπαιδευτικών και των γονέων του μαθητή, εκδηλώνονταν μέσα στο σχολικό περιβάλλον, είχαν άμεση σχέση με την ποιότητα της αλληλεπίδρασης του με τους άλλους μαθητές και επηρέαζαν την ψυχική ισορροπία και την κοινωνική λειτουργικότητα του ήταν:

- Η ανεπαρκής κοινωνική αλληλεπίδραση, η οποία εκδηλώνονταν με την απουσία οπτικής επαφής όταν συζητούσε με τους άλλους και την αδυναμία του να εκτιμήσει τις συμπεριφορές και τα κίνητρα των συμμαθητών του. Σημαντικό για παράδειγμα πρόβλημα σε αυτό τον τομέα θεωρήθηκε ότι κάποια παιδιά του ζητούσαν να κάνει πράγματα που οδηγούσαν σε παραβατικές συμπεριφορές και φασαρίες ή του ασκούσαν σωματική και ψυχολογική βία στην οποία δεν μπορούσε να αντιδράσει άμεσα.
- Η επιμονή στην ομοιότητα (ρουτίνα) και τη διασφάλιση της σταθερότητας. Αλλαγές στην καθημερινότητα του σχολείου, όπως μια ξαφνική βροχή που ανέτρεπε το πρόγραμμα στο μάθημα της γυμναστικής ή ακόμα και διαφοροποιήσεις που αναφέρονταν σε γεγονότα ή συμπεριφορές που παρατηρούσε σε τρίτα πρόσωπα, όπως η αλλαγή της θέσης όπου καθόταν ένας συμμαθητής του, του προκαλούσαν άγχος και αναστάτωση.
- Η εμμονή του να ασχολείται με ιδιαίτερα αντικείμενα ενδιαφερόντων που δε συμβάδιζαν με τα ενδιαφέροντα των συνομηλίκων του. Ο μαθητής ενδιαφερόνταν για τα ζώα και τα φυτά και σε κάθε ευκαιρία μιλούσε ακατάπαυστα και με λεπτομέρειες στους συμμαθητές του για τα αντικείμενα αυτά. Ανέφερε πλήθος λεπτομερειών και τις επιστημονικές ονομασίες των ζώων και των φυτών, διακόπτοντας συχνά το συνομιλητή του και μέχρι να ολοκληρώσει αυτό που είχε να πει.
- Η εμμονή στην τελειότητα, η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η τάση του να κατηγορεί τον εαυτό του όταν κάτι δεν πήγαινε καλά ή έκανε λάθη τα οποία δεν μπορούσε να αντέξει. Στις σχολικές εργασίες δύσκολα ζητούσε από το δάσκαλο του να τον βοηθήσει στην ολοκλήρωση ενός έργου, δεν απευθυνόταν άμεσα στο δάσκαλο για βοήθεια σε καταστάσεις που δεν μπορούσε να διαχειριστεί, ενώ συνήθιζε για προβλήματα που παρουσιάζονταν στο σχολείο να αναφέρεται εκ των υστέρων στους γονείς του. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι δε ζητούσε βοήθεια όταν συμμαθητές του τον χτυπούσαν, όταν τον απειλούσαν ότι θα του κάνουν κακό ή όταν έκαναν φασαρία που τον ενοχλούσε. Παράλληλα, ο μαθητής παρουσίαζε και άλλα χαρακτηριστικά των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών, όπως η ανεπαρκής συγκέντρωση κατά τη διάρκεια του μαθήματος, η έλλειψη κατανόησης σε λεκτικές δοκιμασίες και η μηχανική αναπαραγωγή πληροφοριών. Τα

χαρακτηριστικά αυτά επιδιώχθηκε επίσης να αντιμετωπισθούν με βάση τις προαναφερόμενες τεχνικές διδασκαλίας (βλέπε στο τέλος της εισαγωγής), δε θα αποτελέσουν ωστόσο αντικείμενο συζήτησης σε αυτή την εργασία γιατί δε σχετίζονται άμεσα με ζητήματα συναισθηματικής μάθησης και συμπεριφοράς.

### Μέθοδος

Η παρέμβαση περιελάμβανε τις ακόλουθες φάσεις:

- Εντοπισμό και εκτίμηση των χαρακτηριστικών και της συμπεριφοράς του μαθητή, με βάση πληροφορίες από συνεντεύξεις και άτυπες συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς του, την έκθεση του ΚΔΑΥ και παρατηρήσεις του Ειδικού Παιδαγωγού κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων.
- Καθορισμός των στόχων της παρέμβασης από κοινού με τους γονείς του μαθητή.
- Εφαρμογή διαφόρων τεχνικών διδασκαλίας για την κατανόηση και τον έλεγχο των συναισθημάτων.
- Αξιολόγηση της ανταπόκρισης στις τεχνικές αυτές.
- Εκτίμηση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης.

Ως μέσα συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων αξιοποιήθηκαν παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, συνέντευξη του μαθητή πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση και ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Η έρευνα υιοθέτησε στοιχεία της έρευνας δράσης με τον Ειδικό Παιδαγωγό να αναλαμβάνει και το ρόλο του ερευνητή (Elliot, 1992), ενώ για τη διασφάλιση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων η επεξεργασία και κατηγοριοποίηση των δεδομένων έγινε από έναν τρίτο, ανεξάρτητο ερευνητή («τριγωνισμός του ερευνητή») (Cohen & Manion, 1994).

### Συζήτηση και συμπεράσματα της παρέμβασης

Η εξασφάλιση της γνωριμίας και μιας σχέσης «οικειότητας» μεταξύ του μαθητή και του Ειδικού Παιδαγωγού προηγήθηκε της παρέμβασης. Για το σκοπό αυτό το πρώτο διάστημα ο Ειδικός Παιδαγωγός φρόντισε να γίνει ένα «γνώριμο» πρόσωπο στο μαθητή επικοινωνώντας μαζί του στα διαλείμματα ή απλά επισκεπτόμενος την τάξη. Όταν συγκέντρωσε όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του μαθητή και διαπίστωσε ότι διασφαλίστηκε ένα βασικό πλαίσιο επικοινωνίας μαζί του, τον ενημέρωσε ότι θα υπάρξει μια μικρή αλλαγή στο πρόγραμμα και πως θα κάνει προγραμματισμένες επισκέψεις στην τάξη του στις οποίες θα μελετούν διάφορες καταστάσεις από την καθημερινή ζωή. Διαπίστωσε τότε ότι ο μαθητής *«δεν ήταν αρνητικός σε μια τέτοια αλλαγή»*, αλλά και πως *«δε φάνηκε να καταλαβαίνει τους λόγους της επίσκεψης»*.

Παράλληλα, επιδίωκε να ενημερώνεται και να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς του μαθητή και κατέγραφε συμπεριφορές και ανάγκες του μέσα από το σχολικό περιβάλλον, στις οποίες προσπαθούσε να παρέμβει άμεσα. Από την ανάλυση των φύλλων εργασίας διαπιστώθηκε ότι οι παρεμβάσεις αυτές αφορούσαν στις παρακάτω κύριες περιοχές της συναισθηματικής μάθησης: α) *«Γνωρίζω και ονομάζω συναισθήματα και τις αντιδράσεις των ανθρώπων»*. β) Προσπαθώ να καταλάβω *«πώς αισθάνομαι εγώ»* και *«γιατί αισθάνομαι έτσι όταν συμβαίνει κάτι»*. γ) Παρατηρώ εκφράσεις του προσώπου, χειρονομίες και κινήσεις του σώματος και προσπαθώ να καταλάβω *«τι αισθάνονται οι άλλοι»*. δ) Προσπαθώ να ανακαλύψω *«τι πρέπει να κάνω»* ή *«πώς πρέπει να αντιδράσω μετά»*.

Παρόλο που στον αρχικό προγραμματισμό δεν προβλέπονταν οι διδακτικές παρεμβάσεις να πραγματοποιούνται εκτός τάξης, κάποιες τεχνικές διδασκαλίας, όπως οι γραπτά δομημένες ιστορίες και τα κόμικς, εφαρμόστηκαν μόνο στο συγκεκριμένο μαθητή και στο χώρο του Τμήματος Ένταξης. Από τη σύγκριση ανάμεσα στην εργασία αποκλειστικά με τον υπό εξέταση μαθητή και από κοινού με όλη την τάξη διαπιστώθηκε ότι ήταν περισσότερα τα πλεονεκτήματα της εργασίας σε συνεργατικές ομάδες με όλους τους μαθητές διότι:

1. Μέσα στη γενική τάξη παρέχονταν ευκαιρίες να αναδειχθούν και να αναλυθούν τα διαφορετικά συναισθήματα που ενδέχεται να βιώσουν οι άνθρωποι στην ίδια κατάσταση. Ενδεικτική είναι η δραστηριότητα κατά την οποία σε μορφή κόμικς παρουσιάστηκε ένα



περιστατικό όπου μία κυρία εκφράζει τον εντυπωσιασμό της σε δύο κορίτσια λέγοντας τους ότι είναι πολύ όμορφα. Κατά τη συζήτηση των συναισθημάτων που προκάλεσε η δήλωση αυτή στα δύο κορίτσια τόσο ο υπό εξέταση μαθητής, όσο και τα υπόλοιπα παιδιά δήλωσαν ότι θα αισθάνονταν «όμορφα», «χαρά» και «ικανοποίηση». Δύο ωστόσο μαθήτριες είπαν ότι κάτι τέτοιο θα τις έκανε να «κοκκινίσουν από ντροπή». Διαπιστώσεις όπως αυτή οδήγησαν το μαθητή στο να αναζητά και να ονομάζει για κάθε περιστατικό που μελετούνταν διαφορετικές συναισθηματικές αντιδράσεις ή συνδυασμούς συναισθημάτων.

2. Από τις επισημάνσεις και αντιδράσεις των άλλων παιδιών αναδύονταν οι λαθεμένες αντιλήψεις και αδυναμίες του μαθητή με Asberger, οι οποίες σε ένα εξατομικευμένο περιβάλλον διδασκαλίας έπρεπε να εντοπισθούν και να αναλυθούν μόνο από τον εκπαιδευτικό.

3. Διευκολύνονταν η γνωριμία του παιδιού με Asberger με τους συμμαθητές του και δίνονταν ευκαιρίες να αναδειχθούν τα κοινά ενδιαφέροντα και οι προτιμήσεις των παιδιών. Στο σημείο αυτό ιδιαίτερα αποτελεσματική κρίθηκε η τεχνική της συμπλήρωσης γραπτού κειμένου, όπου στους μαθητές δίδονταν ερωτήσεις του τύπου «Γράψε τι σου αρέσει να κάνεις τον ελεύθερο χρόνο σου» ή «Γράψε τι νιώθεις όταν...», στη συνέχεια τους ζητούνταν να ανακαλύψουν τι έγραψε κάποιος άλλος και στο τέλος ομαδοποιούνταν οι απαντήσεις. Η διαπίστωση για παράδειγμα ότι άλλα τέσσερα παιδιά ανέφεραν ως χόμπι τους την ενασχόληση με τα ζώα διευκόλυνε την επικοινωνία και προκάλεσε θετικά συναισθήματα στο μαθητή με Asberger.

4. Το κλίμα της τάξης άλλαζε κάθε φορά που την επισκέπτονταν ο Ειδικός Παιδαγωγός και η στάση όλων των μαθητών ήταν θετική στην παρέμβαση. Η ενασχόληση με τα συναισθήματα ήταν κάτι πρωτόγνωρο, διέφερε από τη συνήθη διδασκαλία και φάνηκε ότι ευχαριστούσε το σύνολο των μαθητών. Καταγράφηκαν σχόλια όπως, «Θέλουμε να μας κάνετε και άλλο μάθημα», «Πότε θα έρθετε στη τάξη μας», «Μας αρέσει το μάθημα σας», «Διασκέδασα με αυτό που κάναμε».

5. Ο εκπαιδευτικός διευκολύνονταν να τροποποιήσει τις γραπτές ιστορίες και τα κόμικς παρουσιάζοντας παρόμοια πραγματικά γεγονότα που αναφέρονταν στη συζήτηση και βοηθούσαν στη γενίκευση των συμπερασμάτων. Όταν για παράδειγμα αντικείμενο μελέτης ήταν η διαπραγμάτευση των συναισθημάτων που βίωναν οι μαθητές σε περιστατικά βίας μέσα στο σχολείο, καταγγέλθηκαν πολλά συμβάντα κατά τα οποία η βία είχε ασκηθεί με διάφορους τρόπους, λεκτικά, με χτύπημα, τσίμπημα, γρατσουνισμα κ.α. Η διαπίστωση αυτή προσέφερε την ευκαιρία να συνταχθούν διάφορες ιστορίες που αναφέρονταν σε περιστατικά τα οποία έμοιαζαν μεταξύ τους και προκαλούσαν τα ίδια σχεδόν αρνητικά συναισθήματα.

6. Μόνο μέσα στην τάξη μπορούσαν να εφαρμοσθούν διδακτικές τεχνικές όπως η μίμηση εκφράσεων και χειρονομιών και το θεατρικό παιχνίδι, στις οποίες οι συμμετέχοντες μαθητές προσπαθούσαν να αντιδράσουν με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους και συμπεριφορές. Με τη συνδρομή των υπόλοιπων παιδιών αντιμετωπίστηκε και η αδυναμία του μαθητή με Asberger να υποδυθεί ρόλους που απαιτούσαν τροποποίηση της συμπεριφοράς σε διάφορα επικοινωνιακά πλαίσια.

### **Γνωριμία με τα συναισθήματα**

Για την καλλιέργεια της ικανότητας του υπό εξέταση μαθητή να αναγνωρίζει και να ονομάζει συναισθήματα αξιοποιήθηκαν όλες οι διδακτικές τεχνικές που αναφέρονται στην εισαγωγή της εργασίας. Από τα δεδομένα των παρατηρήσεων και των ερωτηματολογίων προέκυψε ότι πιο ενδιαφέρουσες και περισσότερο αποτελεσματικές ήταν οι δραστηριότητες εκείνες όπου παρέχονταν ευκαιρίες οπτικοποίησης και γραπτής έκφρασης των συναισθημάτων. Ιδιαίτερα οι γραπτές ιστορίες και τα κόμικς, όπου οι μαθητές συμπλήρωναν σκέψεις και συναισθήματα και στη συνέχεια αντάλασσαν τα φύλλα εργασίας τους ή συζητούσαν γι αυτά που έγραψαν, βοήθησαν στην ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή με Asberger να αναφέρει και να παρατηρεί την πολυπλοκότητα των συναισθημάτων των άλλων. Ένα ενδεικτικό παράδειγμα: Στους μαθητές δόθηκε το παρακάτω περιστατικό, «Σήμερα η κυρία έφερε στην τάξη διορθωμένα τα τεστ που οι μαθητές έγραψαν μερικές μέρες πριν στα μαθηματικά. Ο Νίκος μόλις πήρε το γραπτό του είδε ένα μεγάλο Άριστα στο τέλος. Τι πιστεύετε ότι αισθάνθηκε τότε;». Στην πρώτη διαπραγμάτευση της ιστορίας ο μαθητής με Asberger

κατέγραψε ένα μόνο συναίσθημα, τη «χαρά». Στη συνέχεια διάβασε κάποια από τα φύλλα εργασίας των άλλων παιδιών και παρακολούθησε τη σχετική συζήτηση, όπου αναφέρθηκαν και άλλα συναισθήματα, όπως η «ικανοποίηση», η «υπερηφάνεια», η «ευτυχία» και η «ανακούφιση». Όταν λίγες μέρες αργότερα, επαναλήφθηκε η ίδια ιστορία, με αρνητική αυτή τη φορά κατάληξη («*Είδε πολλά λάθη και η κυρία του ζητούσε να διαβάξει περισσότερο και να είναι πιο προσεκτικός...*»), ονομάτισε περισσότερα από ένα συναισθήματα, «στενοχώρια», «λύπη», «ντροπή» και «νεύρα».

Ένα άλλο σημαντικό πλεονέκτημα των γραπτά δομημένων ιστοριών ήταν ότι κάθε φορά που χρειαζόταν να επανεξετασθεί μία έννοια που είχε ήδη διδαχθεί οι μαθητές μπορούσαν να ανατρέξουν στο σχετικό φύλλο εργασίας και να το ξαναμελετήσουν. Ταυτόχρονα, οι γραπτές ιστορίες μπορούσαν να παραλλαχθούν, να συσχετισθούν ή να συνδεθούν με προηγούμενες με τη χρήση φράσεων όπως, «*Αυτή τη φορά...*» ή «*Όπως και στην περίπτωση του...*». Αυτή η δυνατότητα για το μαθητή με Asberger ήταν, σύμφωνα με τον Ειδικό Παιδαγωγό που πραγματοποίησε την παρέμβαση, «*το πιο αποτελεσματικό εργαλείο για τη συνεχή εφαρμογή και γενίκευση των διδασκόμενων γνώσεων και δεξιοτήτων*». Το συναίσθημα του φόβου, για παράδειγμα, μελετήθηκε με πολλές, μικρές και παρόμοιες ιστορίες, στο ίδιο φύλλο εργασίας, που συνδέονταν μεταξύ τους ως εξής: «*Ο Αντώνης έμεινε για λίγες ώρες μόνος στο σπίτι...*», «*Η Μαρία πάλι χρειάστηκε να μπει σε μια μεγάλη σκοτεινή αποθήκη...*», «*Αυτή τη φορά η Μαρία ήταν στο δωμάτιο της, έγινε διακοπή ρεύματος και βρέθηκε ξαφνικά στο σκοτάδι...*», «*Τι πιστεύετε ότι αισθάνθηκαν τότε τα παιδιά;*».

Για τον ίδιο στόχο, την αναγνώριση και διαφοροποίηση των συναισθημάτων, αξιοποιήθηκαν επίσης κάρτες με εικόνες όπου παρουσιάζονταν εκφράσεις του προσώπου και χειρονομίες και ζητούνταν από τους μαθητές να εντοπίσουν «*αυτό που ήθελε να πει ή έδειχνε το πρόσωπο*». Με τις κάρτες αυτές οι μαθητές έπαιζαν διάφορα παιχνίδια. Τις ταξινόμησαν σε κατηγορίες («*ευχάριστα*», «*δυσάρεστα*», «*ούτε ευχάριστα, ούτε δυσάρεστα συναισθήματα*»), έβρισκαν το αντίθετο κάθε συναισθήματος ή ένας μαθητής περιέγραφε αυτό που ήθελε να πει ή σκεφτόταν το πρόσωπο στην κάρτα και ο διπλανός του προσπαθούσε να ανακαλύψει το συναίσθημα. Προβλήθηκαν ακόμη σε βίντεο περιστατικά από γνωστές κινηματογραφικές παιδικές ταινίες και οι μαθητές συμπλήρωναν σε κάρτες «*Τι είχαν στο μυαλό τους οι ήρωες*». Η παρατήρηση αυτών των δραστηριοτήτων έδειξε ότι:

- Οι οπτικοποιήσεις προσέφεραν στο μαθητή τη δυνατότητα να κάνει περισσότερες υποθέσεις από ό,τι σε άλλες δραστηριότητες και να προβληματισθεί πριν οδηγηθεί στην τελική απάντηση.
  - Τα βίντεο προσέγγιζαν την καθημερινή ζωή και παρείχαν ευκαιρίες πρόβλεψης των αποτελεσμάτων της συμπεριφοράς που εκδήλωναν οι ήρωες της ιστορίας.
  - Ο μαθητής με Asberger ενδιαφέρονταν να λύσει τα προβλήματα που προέκυπταν. Για παράδειγμα επεδίωκε να προβλέψει τι θα συνέβαινε αν οι ήρωες δεν εξέφραζαν τόσο έντονα τα συναισθήματα τους ή αν προσπαθούσαν να τα εκδηλώσουν με εναλλακτικούς τρόπους.
  - Οι παρουσιάσεις σε βίντεο προκαλούσαν το ενδιαφέρον όλων των μαθητών και γι αυτό γινόταν πιο εύκολα αντικείμενο συζήτησης και προβληματισμού.
- Τέλος, από τις επιστημονικές του εκπαιδευτικού και των γονέων προέκυψε ότι σημαντικοί παράγοντες για τη διδασκαλία των συναισθημάτων είναι η ενεργός συμμετοχή και η ικανότητα και ετοιμότητα των εμπλεκόμενων στη διδασκαλία ατόμων να αντιληφθούν, να εξηγήσουν και να ονομάσουν τις συναισθηματικές αντιδράσεις και τις σκέψεις των ανθρώπων. Στα δεδομένα των ερωτηματολογίων και των συνεντεύξεων επισημαίνονταν συχνά ότι «*ακόμα και εμείς που θεωρούμε πως γνωρίζουμε και καταλαβαίνουμε συναισθήματα, πολλές φορές δεν μπορούμε να εξηγήσουμε μια συναισθηματική κατάσταση ή να αναλύσουμε μια συμπεριφορά*». Ως αποτέλεσμα αυτής της «*αδυναμίας*» τόσο η μητέρα του μαθητή, όσο και ο Ειδικός Παιδαγωγός δήλωσαν ότι ανέτρεχαν συχνά σε λεξικά και βιβλία προσπαθώντας να ορίσουν ή να διαλευκάνουν τις δικές τους απόψεις για τα συναισθήματα. Για παράδειγμα η μητέρα έγραψε ότι «*ήταν δύσκολο να εξηγηθούν με λόγια ακόμα και τα πλέον κοινά συναισθήματα, όπως η αγάπη και η συμπάθεια ή να εντοπισθούν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα σε άλλα, όπως η οργή, ο θυμός και η κακία*». Εκείνο, επίσης, που από

όλους τους συμμετέχοντες θεωρήθηκε ως απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία της προσπάθειας ήταν η αξιοποίηση όσων ο μαθητής διδάσκονταν στο σχολείο σε πραγματικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής, πράγμα που, όπως δήλωσαν, «μόνο με την έμπρακτη συμμετοχή των γονέων μπορούσε να επιτευχθεί». «Εάν αυτή η προϋπόθεση δεν είχε εξασφαλισθεί ήταν πιθανό τα αποτελέσματα της προσπάθειας να ήταν εντελώς διαφορετικά», έγραψε στις παρατηρήσεις του ο Ειδικός Παιδαγωγός.

### **Εκδήλωση των συναισθημάτων**

Όσον αφορά εξάλλου στην καλλιέργεια της ικανότητας του μαθητή με Asberger να εκδηλώνει τα συναισθήματα του με εναλλακτικούς και κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους έκφρασης διαπιστώθηκε ότι ήταν επωφελές:

- Να προηγηθούν δραστηριότητες κατάταξης των συναισθημάτων ανάλογα με την ένταση τους. Για το σκοπό αυτό στους μαθητές δόθηκαν ειδικά κατασκευασμένα ημερολόγια όπου στο τέλος κάθε σχολικής ημέρας συμπλήρωναν τα αρνητικά και θετικά συναισθήματα που είχαν νιώσει και τα κατέτασσαν σε τρεις βαθμούς έντασης με αντίστοιχα χρώματα, «άσπρο-δεν αισθάνθηκα τίποτε σημαντικό, κίτρινο-το αισθάνθηκα λίγο, πράσινο-το αισθάνθηκα αρκετά, κόκκινο-το αισθάνθηκα πολύ». Στο τέλος κάθε εβδομάδας τα σημειωμένα συναισθήματα κατατάσσονταν σε ομάδες και απαριθμούνταν. Η δραστηριότητα αυτή βοήθησε στην έκφραση των συναισθημάτων που ο μαθητής με Asberger δυσκολευόταν να εξωτερικεύσει. Παράλληλα, βοήθησε και τους αγχωμένους συχνά γονείς του να διαπιστώσουν ότι δεν κυριαρχούσαν τα δυσάρεστα συναισθήματα, όπως πίστευαν μέχρι τότε, και πως τις περισσότερες φορές δήλωνε ευχάριστα ή απλά ουδέτερα συναισθήματα.
- Στο τέλος κάθε ιστορίας ή κατάστασης που εξεταζόταν να τίθενται το ερωτήματα όπως, «Τι νομίζετε ότι πρέπει να κάνει τώρα το παιδί;» ή «Τι θα συνέβαινε αν...». Η συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων που ακολουθούσε αυτά τα ερωτήματα παρείχε στο μαθητή την ευκαιρία να αναζητά διαφορετικούς τρόπους επίλυσης των προβλημάτων και συγκρούσεων που απορρέουν από αρνητικά, κυρίως, συναισθήματα. Και σε αυτό το στόχο απαραίτητη ήταν η αντιπαράθεση των απόψεων του παιδιού με Asberger με τις απόψεις και πρακτικές των άλλων μαθητών και η καταγραφή των διαφόρων προτάσεων στον πίνακα ή σε φύλλα εργασίας.
- Σε κάθε συμβάν που παρουσιάζονταν να μελετώνται ταυτόχρονα και οι αντιδράσεις των άλλων ανθρώπων με ερωτήσεις όπως, «Γιατί το έκανε αυτό;», «Τι αισθάνεται;», «Τι άλλο θα μπορούσε να κάνει;». Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα κοινωνικής ιστορίας και των ερωτήσεων που την ακολουθούν αναφέρεται στην αλλαγή της ρουτίνας και τη συναισθηματική ευπάθεια του μαθητή είναι η παρακάτω:  
*«Μετά το διάλειμμα η Μαρία γύρισε στην τάξη της. Πλησιάζοντας το θρανίο της διαπίστωσε ότι κάποια πράγματα της ήταν ανακατωμένα και πως η καρέκλα της είχε φύγει από τη θέση της. Τι πιστεύετε ότι σκέφτηκε η Μαρία; Πώς ένιωσε εκείνη τη στιγμή; Τι μπορεί να κάνει τώρα; Πάρε τώρα και διάβασε τι έγραψε ο διπλανός σου. Έγραψε τα ίδια με εσένα;»*

Συνοπτικά, σε όλες τις παραπάνω δραστηριότητες ο μαθητής συμμετείχε με ενδιαφέρον («Πολύ καλή αυτή η ερώτηση», «Μου άρεσε αυτό») και όταν φαινόταν να μην συμμετέχει στη δραστηριότητα δήλωνε ότι το έκανε γιατί σκεφτόταν («Σκέφτομαι», «Ψάχνω»). Στην τελική συνέντευξη ήταν σε θέση να ονομάσει, να εξηγήσει και να ταξινομήσει πλήθος συναισθημάτων, αρκετά από τα οποία ήταν δύσκολο να εντοπισθούν και από τους άλλους μαθητές. Σε κάποιες μάλιστα περιπτώσεις φάνηκε να καλλιεργεί και την ικανότητα να ελέγχει τα συναισθήματα του ή να αντιλαμβάνεται την ιδιαιτερότητα του. Τρεις φορές μάλιστα, εξηγώντας την παθητικότητα των αντιδράσεων του σε πραγματικά περιστατικά θυματοποίησης, δήλωσε χαρακτηριστικά «Ξέρω τι πρέπει να κάνω, αλλά τις περισσότερες φορές δεν κάνω τίποτα».

### **Συμπεράσματα**

Η εξέταση του συγκεκριμένου μαθητή παρουσιάζει κάποιες σημαντικές ιδιαιτερότητες, κυριότερες από τις οποίες είναι η υψηλή νοητική και αναγνωστική του επάρκεια και η καλή

προετοιμασία του, κυρίως από την οικογένεια, σε διάφορους τομείς δεξιοτήτων. Γενικά, και λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς αυτούς για τη γενίκευση των συμπερασμάτων, από αυτή τη μελέτη προέκυψε ότι:

- Τα παιδιά με σύνδρομο Asberger είναι σε θέση με κατάλληλη εκπαίδευση να αναπτύξουν ικανότητες αναγνώρισης και χειρισμού των συναισθημάτων, αδυνατούν ωστόσο στη γενίκευση και την αξιοποίηση τους στις διάφορες καταστάσεις της καθημερινής ζωής (Celani et al. 1999). Γι αυτό χρέος του εκπαιδευτικού είναι να επινοεί μεθόδους διδασκαλίας που θα διευκολύνουν τη μεταφορά παρόμοιων συναισθηματικών καταστάσεων σε ποικίλα επικοινωνιακά πλαίσια και συμβάντα.
- Αποτελεσματικότερες τεχνικές διδασκαλίας για τη συναισθηματική μάθηση των ατόμων αυτών είναι όσες αξιοποιούν οπτικές παρουσιάσεις σε υπολογιστή ή βίντεο και γραπτά δομημένες ιστορίες, οι οποίες διευκολύνουν τόσο την κατανόηση όσο και την επανατροφοδότηση του μαθητή. Εκείνο που απαιτείται κατά τη χρήση των τεχνικών αυτών είναι οι πληροφορίες να είναι σύντομες, κατατοπιστικές και να επαναλαμβάνονται συχνά (Gray, 1998, Silver & Oakes, 2001).
- Οι τεχνικές αυτές είναι προτιμότερο να υλοποιούνται σε ομάδες εργασίας με τη συμμετοχή μη ανάπηρων μαθητών διότι έτσι διευκολύνεται η γνωριμία και η αντιπαράθεση των απόψεων του παιδιού με Asberger με τις απόψεις των άλλων ανθρώπων.
- Η επιτυχία της διδασκαλίας των συναισθημάτων εξαρτάται και από την ετοιμότητα των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία ατόμων να αντιληφθούν και να επεξηγήσουν συναισθηματικές καταστάσεις και συμπεριφορές.
- Η δόμηση μιας στενής συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτικούς τους γονείς του μαθητή αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση της επιτυχίας της προσπάθειας γιατί διασφαλίζει την άσκηση του μαθητή με Asberger σε πραγματικές συνθήκες και επιτυγχάνει την κατανόηση του από τους άλλους. Όπως δήλωσε χαρακτηριστικά η μητέρα του μαθητή:

*«Μέχρι πριν λίγο καιρό τα ζητούσα όλα. Τώρα νιώθω ότι το ζητούμενο δεν είναι ο Χ να γίνει όπως τα άλλα παιδιά. Είναι ένα παιδί με Asberger και έτσι πρέπει να το δεχτώ... Εκείνο που τώρα επιδιώκω είναι να μάθει ποιος είναι, πώς αισθάνεται και, κυρίως, να αισθάνεται καλά.»*

## Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση:

- Βογινοδρούκας, Ι., & Sherratt, D. (2005). Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Ταξιδευτής: Αθήνα.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Jordan, R., & Powell, S. (2000). Κατανόηση και διδασκαλία των παιδιών με αυτισμό. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Gray, C., & White, A., L. (2003). Κοινωνική Προσαρμογή. Σαββάλας: Αθήνα.
- Κωνσταντίνου, Κ. & Αγγελίδης, Π. (2005). Κατανοώντας το σύνδρομο Asperger μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. *Νέα Παιδεία*, 113, 152-166.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2001). Η σχολική τάξη, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παπαγεωργίου, Β.Α. (2005). Ψυχιατρική παιδιών και εφήβων. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Χατζηχρήστου, Χ.Γ. (2004). Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.

Ξενόγλωσση:

- American Psychiatric Association (2000). Diagnostic and Statistical manual of Mental Disorders (DSM-IV), (4<sup>th</sup> ed.). Washington, DC: Author.
- Carrington, S. & Graham, L. (2001). Perceptions of school by two teenage boys with Asperger syndrome and their mothers: A qualitative study. *Autism*, 5(1), 37-48.
- Celani, G., Battachi, M.W. & Arcidiacono, L. (1999). The understanding of the emotional

- meaning of facial expressions in people with autism. *Journal of Autism and developmental Disorders*, 29(1), 57-66.
- Elliot, J. (1992). Action research. Milton Keynes: Open University Press.
- Falk-Ross, F., Iverson, M. & Gilbert, C. (2004). Teaching and Learning approaches for children with Asperger's Syndrome. *Teaching Exceptional Children*, 36(4), 48-55.
- Fein, D., Lucci, D., Braverman, M. & Waterhouse, L. (1992). Comprehension of affect in context in children with pervasive developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33(7), 1157-1167.
- Gardner, H. (1991). *Abschied vom I.Q.: Die Rahmentheorie der vielfachen Intelligenzen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goldstein, H. & Thieman, K. (2000). Effects of visually-mediated intervention on the social communication of children with Pervasive Developmental Disorders. Eric Document No: ED445435. Ανάκτηση στις 14 Δεκεμβρίου 2006 από το <http://www.eric.ed.gov>
- Gray, C. (1998). Social stories and comic strip conversations. In E., Schopler, G., Mesibov, & L., Kuncz (Eds). *Asperger Syndrome or High-Functioning Autism?* (pp.167-198). New York: Plenum Press.
- Myles, B. S. & Simpson, R. (2001). Effective practices for students with Asperger syndrome. *Focus on Exceptional Children*, 34(3), November 2001, 1-15.
- Safran, S.P. (2001). Asperger Syndrome: The emerging challenge to special education. *Exceptional Children*, 67, 151-160.
- Silver, M. & Oakes, P. (2001). Evaluation of a new computer intervention to teach people with autism or Asperger syndrome to recognise and predict emotions in others. *Autism*, 5(3), 299-316.
- Volkmar, F. R. & Klin, A. (2000). Diagnostic issues in Asperger Syndrome. In A. Klin, F.R. Volkmar & S.S. Sparrow (Eds). *Asperger Syndrome* (pp.25-71). New York: Guilford Press.
- Williams, K. (1995). Understanding the student with Asperger Syndrome: Guidelines for teachers. *Focus on Autistic Behavior*, 10(2), 1-10.

**Είναι οι μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ικανοί να γενικεύσουν στρατηγικές ανάγνωσης και αυτορρύθμισης;**

Αντωνίου Φ., Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Παν. Θεσσαλίας  
Souvignier El., J. W. Goethe University, Frankfurt  
Gold An., J. W. Goethe University, Frankfurt

**Περίληψη**

Η επιτυχία των διδακτικών στόχων στην ανάγνωση αναγνωρίζεται όταν τα θέματα της διδασκαλίας γενικεύονται σε νέες καταστάσεις και διατηρούνται στη διάρκεια του χρόνου. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όμως είναι σε θέση να ενισχύσουν μόνο βραχυπρόθεσμα την αναγνωστική τους κατανόηση και τη γνώση των αναγνωστικών στρατηγικών μέσω της σαφούς διδασκαλίας στρατηγικών ανάγνωσης και αυτορρύθμισης. Το συμπέρασμα αυτό συμφωνεί με το εύρημα ότι οι μαθητές με δυσκολία στην ανάγνωση δεν κάνουν γενίκευση των αναγνωστικών στρατηγικών καθώς η διατήρηση των σχετικών δεξιοτήτων επηρεάζεται από μεταβλητές όπως η αναγνωστική αυτο-αποτελεσματικότητα. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διαπιστωθεί αν η σαφής διδασκαλία γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης και αυτορρύθμισης ενισχύει την αναγνωστική κατανόηση, τη γνώση αναγνωστικών στρατηγικών και την αναγνωστική αυτο-αποτελεσματικότητα των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες δύο μήνες μετά από την εφαρμογή ενός παρεμβατικού προγράμματος ανάγνωσης. Το πρόγραμμα αποτελείται από πέντε διδακτικές ενότητες και εφαρμόστηκε από τον ειδικό εκπαιδευτικό σε 147 μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, ενώ παράλληλα 121 μαθητές παρακολούθησαν τη συνηθισμένη διδασκαλία ανάγνωσης. Όλοι οι μαθητές εξετάστηκαν πριν και δύο μήνες μετά από την εφαρμογή του προγράμματος στην αναγνωστική κατανόηση, τη γνώση αναγνωστικών στρατηγικών και στην αναγνωστική αυτο-αποτελεσματικότητα. Η διαφορά στην επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας μεταξύ των αξιολογήσεων ήταν στατιστικώς ψηλότερη σε σύγκριση με την επίδοση της ομάδας ελέγχου δύο μετά από το τέλος της

παρέμβασης τόσο στην αναγνωστική κατανόηση ( $t = 3.92, p < .001, d = .44$ ) όσο και στη γνώση των αναγνωστικών στρατηγικών ( $t = 5.07, p < .000, d = .63$ ). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλεί και το συμπέρασμα ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν στατιστικώς σημαντικότερη επίδοση στην αναγνωστική αυτο-αποτελεσματικότητα από την ομάδα ελέγχου ( $t = 2.97, p = .003, d = .37$ ) γεγονός που εξηγεί σε μεγάλο βαθμό την ικανότητα των μαθητών να κατακτήσουν αναγνωστικές στρατηγικές και να τις γενικεύσουν σε καινούργιες αναγνωστικές δραστηριότητες και μέσα στο χρόνο.

## Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι, τόσο στη γενική όσο και στην ειδική αγωγή, σχεδιάζονται βάσει των αναγκών των μαθητών και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν ενώ αξιολογούνται στο βαθμό που γενικεύονται σε νέες καταστάσεις (γενίκευση) και διατηρούνται μέσα στον χρόνο (διατήρηση) (Chan, 1991). Ιδιαίτερα για την ενισχυτική διδασκαλία των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν τη διδακτική τους παρέμβαση εστιάζοντας στην αντιμετώπιση των δυσκολιών που βιώνουν οι μαθητές. Η αποτελεσματικότητα αυτής της παρέμβασης κρίνεται τόσο από την βελτίωση της επίδοσης των μαθητών όσο και από τη γενίκευση της γνώσης σε νέες μαθησιακές δραστηριότητες και στη διάρκεια του χρόνου. Παρόλο όμως που η αναγνωστική κατανόηση είναι η βασικότερη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Gersten, Fuchs, Williams, & Baker, 2001, Joseph, 2002), είναι γεγονός πως μόνο κατά τα τελευταία χρόνια οι εκπαιδευτικοί στόχοι της ενισχυτικής διδασκαλίας επικεντρώνονται στη διδασκαλία γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών που ενισχύουν την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και όχι μόνο στην ενίσχυση των βασικών αναγνωστικών δεξιοτήτων όπως η αποκωδικοποίηση (Wilder & Williams, 2001). Η σχετική βιβλιογραφία αναφέρει πως οι μαθητές με δυσκολία στη μάθηση και συγκεκριμένα οι μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην αναγνωστική κατανόηση είναι σε θέση να διδαχθούν και να προσαρμόσουν με επιτυχία στη μαθησιακή τους συμπεριφορά γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές ανάγνωσης (Souvignier & Antonίου, 2007, Swanson, 1999). Οι στρατηγικές αυτές όχι μόνο υιοθετούνται αποτελεσματικά από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και οδηγούν σε εντυπωσιακά αποτελέσματα για την αναγνωστική επίδοση των μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες (Gersten, Fuchs, Williams & Baker, 2001; Mastropieri & Scruggs, 1997; Talbott, Lloyd & Tankersley, 1994; Williams, 2003).

## Στρατηγικές ανάγνωσης και αυτορύθμισης

Σύμφωνα με μια πρόσφατη μετα-ανάλυση, οι αναγνωστικές στρατηγικές που ενισχύουν στο μέγιστο βαθμό την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι η δημιουργία περίληψης και η εύρεση της κύριας ιδέας (Souvignier & Antonίου, 2007). Παρόλο όμως που οι στρατηγικές ανάγνωσης είναι δυνατόν να διδαχθούν με επιτυχία στους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, δεν παρατηρείται συχνά γενίκευση αυτών των στρατηγικών σε νέες μαθησιακές δραστηριότητες ούτε διατηρούνται μέσα στο χρόνο (Chan, 1991). Ενώ λοιπόν μια παρέμβαση μπορεί να είναι αποτελεσματική βραχυπρόθεσμα, δύσκολα μπορεί ανιχνευτεί η αποδοτικότητά της στην αναγνωστική κατανόηση διαφορετικού είδους κειμένων ή μέσα στον χρόνο. Οι παράγοντες που συμβάλουν στην αδυναμία των μαθητών να επωφεληθούν μακροπρόθεσμα από μια παρέμβαση για την αναγνωστική κατανόηση είναι πολλοί. Από τη μια πλευρά, η διδασκαλία καλύπτει μικρή χρονική περίοδο ενώ οι μαθητές με δυσκολία στη μάθηση χρειάζονται περισσότερο χρόνο για την ενίσχυση της μαθησιακής τους επίδοσης (Souvignier, 2003, Wong, 2000). Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες αντιμετωπίζουν έναν αριθμό από δυσκολίες που τους εμποδίζουν να προσαρμόσουν τη γνώση τους κάτω από διαφορετικές συνθήκες, να ελιχθούν σε δυσκολότερες καταστάσεις και να μεταφέρουν ευέλικτα τη μαθημένη συμπεριφορά σε άλλο πλαίσιο, όπως ένα πραγματολογικό κείμενο (Troia, 2002). Επίσης, η χαμηλή αναγνωστική αυτοαποτελεσματικότητα, τα μειωμένα κίνητρα και η έλλειψη στόχων

που χαρακτηρίζουν τους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες επηρεάζουν τη μαθησιακή διατήρηση και γενίκευση (Troia, 2002).

Φαίνεται πως η διατήρηση της μάθησης επιτυγχάνεται όταν το προϊόν της διδασκαλίας μεταφέρεται σε παρόμοιες δραστηριότητες με αυτή όπου αρχικά πραγματοποιήθηκε η διδασκαλία, ενώ η γενίκευση όταν η μεταφορά της γνώσης γίνεται πάνω σε διαφορετικές από την αρχική δραστηριότητες (Salomon & Globerson, 1987). Η αλλαγή στη μαθησιακή συμπεριφορά και επίδοση διατηρείται για ελάχιστες εβδομάδες μετά από το τέλος της διδασκαλίας και από το σημείο αυτό και μετά ατονεί. Αυτή η αλλαγή μάλιστα συχνότερα αφορά στη διατήρηση της συμπεριφοράς για μικρό χρονικό διάστημα παρά στη γενίκευση της μαθημένης συμπεριφοράς σε νέες καταστάσεις ή μαθησιακές δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα κείμενα με διαφορετική δομή (Troia, 2002).

Σχετικές έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα πως η γενίκευση και η διατήρηση των στρατηγικών αυτών για τους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες επιτυγχάνεται κυρίως μέσω της διδασκαλίας τεχνικών αυτορύθμισης (Jenkins, Barksdale & Clinton, 1978). Με τον όρο αυτορύθμιση εννοείται η διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές ενεργοποιούν και υποστηρίζουν σκέψεις, συμπεριφορές και συναισθήματα που κατευθύνονται συστηματικά στην κατάκτηση των στόχων τους (Harris, Reid & Graham, 2004). Όταν λοιπόν η διαδικασία αυτή είναι συστηματοποιημένη και άρτια οργανωμένη, τότε οι αναγνωστικές στρατηγικές μπορούν να αποτελέσουν μέρος της μαθησιακής συμπεριφοράς των μαθητών. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες όμως σπάνια ελέγχουν τη μαθησιακή τους συμπεριφορά και δεν ρυθμίζουν την αναγνωστική τους διαδικασία (Mastropieri & Scruggs, 1994). Βασικό χαρακτηριστικό αυτών είναι η ελλιπής χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών ενώ η αδυναμία τους εστιάζεται στον έλεγχο της κατανόησής τους κατά την ανάγνωση καθώς δεν ρυθμίζουν την αναγνωστική τους διαδικασία με τέτοιο τρόπο ώστε να υπερπηδήσουν τις δυσκολίες που θα προκύψουν κατά την ανάγνωση (Παντελιάδου, 2000). Παρόλα αυτά οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολία στη μάθηση είναι σε θέση να υιοθετήσουν και να χρησιμοποιήσουν με επιτυχία στρατηγικές αυτορύθμισης (Harris, Reid & Graham, 2004).

### **Συνθήκες για την επίτευξη της γενίκευσης των στρατηγικών**

Από τα παραπάνω προκύπτει το συμπέρασμα ότι για να ενισχυθεί η αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και να η επίδοσή τους να είναι μακροπρόθεσμη θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται οι στρατηγικές αυτορύθμισης στη διδασκαλία της ανάγνωσης. Σύμφωνα με την Chan (1991) η διδασκαλία των συγκεκριμένων στρατηγικών συνεπάγεται τη γενίκευση της γνώσης τόσο σε νέες δραστηριότητες όσο και μέσα στον χρόνο. Είναι παρόλα αυτά αρκετή μόνο η υιοθέτηση αυτορυθμιστικών τεχνικών από τους μαθητές για τη γενίκευση και τη διατήρηση των αναγνωστικών στρατηγικών; Σύμφωνα με τον Wong (1985) είναι απαραίτητο να ικανοποιείται ένας αριθμός συνθηκών για την επίτευξη της γενίκευσης των διδαχθέντων αναγνωστικών στρατηγικών. Καταρχήν η διδασκαλία θα πρέπει να είναι σαφής (explicit teaching) και οι στρατηγικές θα πρέπει να εστιάζονται στην ενίσχυση της ικανότητας του αυτοελέγχου των μαθητών. Επίσης, η διδασκαλία θα πρέπει να περιλαμβάνει το στοιχείο της εναλλαγής κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή της τακτικής αλλαγής τόσο του υλικού εξάσκησης όσο και του χώρου και των προτροπών και νύξεων από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Η Chan (1991) δίνει μια πιο λεπτομερή εικόνα των συνθηκών που απαιτούνται για την επίτευξη της γενίκευσης των γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Εκτός από (α) τη σαφή διδασκαλία και πληροφόρηση των μαθητών για τον λόγο και τον τρόπο χρήσης της κάθε στρατηγικής τονίζει τη σημασία (β) της άμεσης διδασκαλίας των στρατηγικών αυτοελέγχου (Brown & Palincsar, 1982, Troia, 2002). Παράλληλα, αναφέρει τη σημαντικότητα (γ) της εναλλαγής του τρόπου παρουσίασης των στρατηγικών, της ενίσχυσης, των προτροπών και του υλικού από τον εκπαιδευτικό, ενώ υπογραμμίζει τη σημασία της (δ) αλλαγής του περιβάλλοντος διδασκαλίας για τη γενίκευση των στρατηγικών (Ellis, 1986, Troia, 2002). Τέλος, εξίσου σημαντική θεωρεί (ε) τη συναισθηματική ενίσχυση των μαθητών

και την διασφάλιση του συναισθήματος της αυτο-αποτελεσματικότητας για τη διατήρηση και τη γενίκευση των στρατηγικών (Ellis, 1986, Troia, 2002).

### **Αναγνωστική κατανόηση και αυτό-αποτελεσματικότητα**

Με τον όρο αυτο-αποτελεσματικότητα εννοούνται οι προσωπικές σκέψεις και τα συναισθήματα για την ικανότητα του ατόμου να οργανώνει, να εφαρμόζει αλλά και να εκπληρώνει μία δραστηριότητα με επιτυχία (Zimmerman, 2000). Η αναγνωστική αυτο-αποτελεσματικότητα αποτελεί βασικό συστατικό της αυτορύθμισης καθώς η αδυναμία να εφαρμοστούν στρατηγικές αυτορύθμισης είναι συχνά αποτέλεσμα της ελλιπούς εκτίμησης των μαθητών για την αναγνωστική τους αποτελεσματικότητα ή και το αντίστροφο (Zimmerman & Schunk, 2004). Όταν λοιπόν οι μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες διδαχθούν τεχνικές αυτορύθμισης όπως ο αυτοέλεγχος, η αυτοαξιολόγηση, η αυτο-ενίσχυση, η αυτο-διδασκαλία καθώς και όταν θέτουν διδακτικούς στόχους, είναι δυνατό να βελτιώσουν βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα την αναγνωστική τους κατανόηση και να ενισχύσουν την εκτίμησή τους για την αναγνωστική τους αποτελεσματικότητα (Harris, Reid & Graham, 2004).

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο η διδασκαλία στρατηγικών αυτορύθμισης και ανάγνωσης μπορεί να γενικευθεί από τους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στον χρόνο και να οδηγήσει και σε μακροπρόθεσμα θετικά αποτελέσματα για την αναγνωστική κατανόηση και τη γνώση των αναγνωστικών στρατηγικών. Επίσης, ενδιαφέρον προκάλεσε το ερώτημα αν οι μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες που παρατήρησαν βελτίωση στην αναγνωστική τους κατανόηση κατά τη βραχυπρόθεσμη αξιολόγησή τους (Αντωνίου, Souvignier & Gold, υπό δημοσίευση) και υιοθέτησαν στην αναγνωστική τους διαδικασία στρατηγικές ανάγνωσης και αυτορύθμισης, θα ενίσχυαν μακροπρόθεσμα την αναγνωστική τους αυτο-αποτελεσματικότητα.

### **Μέθοδος**

#### **Συμμετέχοντες**

Στην έρευνα συμμετείχαν 268 μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες που παρακολουθούσαν τις τάξεις 5 - 8 επτά σχολείων για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες της Γερμανίας. Ως μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες χαρακτηρίζονται οι μαθητές με χαμηλή επίδοση στις μαθησιακές δραστηριότητες η οποία προκύπτει από Ελαφρά Νοητική Υστέρηση (IQ 50 - 84,99) ή Μαθησιακές Δυσκολίες (IQ >85). Όλοι οι μαθητές είχαν διάγνωση από κρατικό φορέα για δυσκολίες στη μάθηση και οι 147 από αυτούς (14 τάξεις) αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα, ενώ 121 (13 τάξεις) συμμετείχαν στην έρευνα ως ομάδα ελέγχου. Οι δύο ομάδες είχαν συγκρίσιμες επιδόσεις στους παράγοντες που επηρεάζουν αποφασιστικά την αναγνωστική επίδοση: την λεξιλογική γνώση [ $t(266) = 1.65, p = .10$ ] και την ταχύτητα αποκωδικοποίησης (ευχέρεια) [ $t(266) = 1.20, p > .10$ ], καθώς οι επιδόσεις των δύο ομάδων δεν διέφεραν στατιστικώς σημαντικά μεταξύ τους. Ο μέσος όρος ηλικίας των μαθητών ήταν 13,9 ετών, ενώ 159 μαθητές ήταν αγόρια και 109 μαθητές ήταν κορίτσια.

#### **Διαδικασία**

Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας παρακολούθησαν 5 διδακτικές ενότητες για 29 συνολικά ακαδημαϊκές ώρες (πρβ. Antonίου, 2006, Αντωνίου, Souvignier & Gold, υπό δημοσίευση) ενώ οι μαθητές της ομάδας ελέγχου δέχτηκαν παραδοσιακή διδασκαλία ανάγνωσης. Κατά τη διάρκεια των διδακτικών ενότητων, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας διδάχτηκαν με σαφήνεια και επεξηγηματικά (explicit teaching) από τον ειδικό εκπαιδευτικό τέσσερις αναγνωστικές στρατηγικές και μια στρατηγική αυτορύθμισης.



Συγκεκριμένα, οι αναγνωστικές στρατηγικές που παρουσιάστηκαν στις τέσσερις πρώτες ενότητες ήταν η «Παρατήρηση της επικεφαλίδας», «Η αντιμετώπιση των δυσκολιών του κειμένου», η «Περίληψη αφηγηματικού κειμένου» και η «Περίληψη πραγματολογικού κειμένου», ενώ η πέμπτη και τελευταία ενότητα αφορούσε στη διδασκαλία μιας στρατηγικής αυτορύθμισης που έφερε τον τίτλο «Λίστα ελέγχου».

Η λίστα ελέγχου αποτελούσε την επανάληψη των στρατηγικών που διδάχτηκαν με σκοπό να αποτελέσει για τους μαθητές μια άρτια σχεδιασμένη διαδικασία και να τους καθοδηγήσει κατά την επεξεργασία των κειμένων με ένα σαφή και διαρθρωμένο τρόπο. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές έπρεπε πριν από την πρώτη ανάγνωση να παρατηρήσουν την επικεφαλίδα και να σκεφτούν τι γνωρίζουν σχετικά με τον τίτλο. Στη συνέχεια έπρεπε να διαβάσουν το κείμενο μια φορά, να εντοπίσουν τις δυσκολίες που συναντούσαν στο κείμενο και να λύσουν τις απορίες τους αναζητώντας είτε εσωτερική είτε εξωτερική βοήθεια. Μετά από την πρώτη ανάγνωση οι μαθητές έπρεπε να διαβάσουν το κείμενο για δεύτερη φορά και να σιγουρευτούν ότι εφάρμοσαν αποτελεσματικά τις προηγούμενες αναγνωστικές στρατηγικές και να προσδιορίσουν αν το κείμενο είναι αφηγηματικό ή πραγματολογικό ώστε να επιλέξουν τη στρατηγική που θα χρησιμοποιούσαν στη συνέχεια (περίληψη αφηγηματικού ή πραγματολογικού κειμένου). Στο τέλος οι μαθητές καλούνταν να αξιολογήσουν την περίληψή τους απαντώντας σε ερωτήματα τόσο περιεχομένου όσο και δομής του κειμένου τους. Συμπερασματικά, η «Λίστα Ελέγχου» συμπεριλάμβανε τις τεχνικές αυτορύθμισης (αυτο-έλεγχος, αυτο-αξιολόγηση, αυτο-ενίσχυση, αυτο-διδασκαλία, στοχοθεσία) που κρίνονται απαραίτητες για την ενίσχυση τόσο της αναγνωστικής κατανόησης όσο και της αναγνωστικής αυτο-αποτελεσματικότητας σύμφωνα με τη Harris και τους συνεργάτες της (2004).

Για την πιστή εκτέλεση των στρατηγικών και την σωστή εφαρμογή της διδακτικής προσέγγισης (σαφής και άμεση διδασκαλία) σχεδιάστηκε ένα εγχειρίδιο για τον εκπαιδευτικό και ένα τετράδιο ασκήσεων για τον μαθητή. Παράλληλα, για την επίτευξη της γενίκευσης των στρατηγικών οι μαθητές μπορούσαν να εξασκηθούν σε 4 διαφορετικά κείμενα ενώ παρέχονταν επιπλέον κείμενα στον εκπαιδευτικό με την ίδια συντακτική δομή (αφηγηματικά και πραγματολογικά) για την περαιτέρω εξάσκηση των μαθητών. Το υλικό αυτό ήταν με τέτοιο τρόπο σχεδιασμένο ώστε να υπάρχει η δυνατότητα να ολοκληρωθεί μέσα σε 29 ώρες. Με τον τρόπο αυτό υλοποιούνταν όλες οι συνθήκες που αποτελούν προϋπόθεση για τη γενίκευση των στρατηγικών ανάγνωσης και αυτορύθμισης σε νέα κείμενα και στον χρόνο (Chan, 1991). Αμέσως μετά τη λήξη του προγράμματος και την αξιολόγηση των μαθητών και οι δύο ομάδες παρακολούθησαν παραδοσιακή διδασκαλία ανάγνωσης.

### Αξιολόγηση

Όλοι οι μαθητές αξιολογήθηκαν πριν από την έναρξη του αναγνωστικού προγράμματος, αμέσως μετά, καθώς και δύο μήνες μετά από τη λήξη του στην αναγνωστική κατανόηση, τη γνώση των αναγνωστικών στρατηγικών και την αναγνωστική αυτο-αποτελεσματικότητα. Τα εργαλεία αξιολόγησης ήταν ίδια για την κάθε χρονική στιγμή εξέτασης. Το μόνο σημείο διαφοράς αποτέλεσε το κείμενο που καλούνταν να κατανοήσουν οι μαθητές για την αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης.

Συγκεκριμένα, για την αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης, οι μαθητές αξιολογήθηκαν με τον ίδιο τύπο τεστ πριν, βραχυπρόθεσμα (αμέσως μετά) αλλά και μακροπρόθεσμα (2 μήνες μετά από την εφαρμογή του προγράμματος). Κατά την εξέταση έπρεπε να αξιολογήσουν το νόημα ενός αφηγηματικού κειμένου 250-300 λέξεων μέσω των απαντήσεών τους σε επτά ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και πέντε ανοιχτές. Οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής αντιστοιχούσαν σε ερωτήσεις κυριολεκτικής κατανόησης, συμπερασματικής κατανόησης, εκτίμησης και λεξιλογίου. Οι ανοιχτές ερωτήσεις ακολουθούσαν σε περιεχόμενο την δομή του αφηγηματικού κειμένου (ποιος, που, πότε, πρόβλημα που προκύπτει και η λύση του). Τα εργαλεία αξιολόγησης της αναγνωστικής

κατανόησης είχαν ικανοποιητική εσωτερική αξιοπιστία, με Cronbach's alpha = .75 για το τεστ πριν από την έναρξη του προγράμματος και .64 για το τεστ δύο μήνες μετά.

Για την αξιολόγηση της γνώσης των αναγνωστικών στρατηγικών χρησιμοποιήθηκε μια μεταγνωστική κλίμακα (Schlagmueller & Schneider, 1999) όπου οι μαθητές καλούνταν να υποδυθούν τους δασκάλους και να βαθμολογήσουν μέσω τριών υποθετικών ιστοριών τη στρατηγική συμπεριφορά κάποιων μαθητών που έπρεπε είτε να κατανοήσουν, είτε να απομνημονεύσουν ένα κείμενο. Οι επιλογές για την κάθε υποθετική ιστορία ήταν έξι και μπορούσε να δοθεί μόνο ένας βαθμός για την κάθε επιλογή από το 1 ως το 6. Το εργαλείο αξιολόγησης είχε υψηλή αξιοπιστία (συντελεστής Cronbach's  $\alpha = .85$ ).

Τέλος, για την αξιολόγηση της αναγνωστικής αυτο-αποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκε η τετραβάθμια κλίμακα των Jerusalem και Satow (1999) (Cronbach's  $\alpha = .68$ ). Οι μαθητές έπρεπε να αξιολογήσουν προτάσεις που αφορούσαν στην διάθεσή τους να προσπαθήσουν να κατανοήσουν δύσκολα κείμενα ή στην αντίληψή τους για την ικανότητά τους να τα επεξεργαστούν μόνοι τους.

### Αποτελέσματα

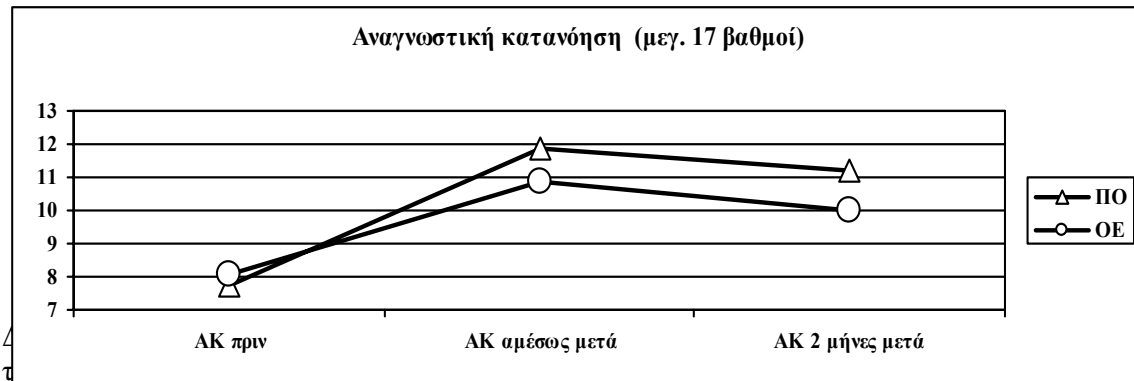
Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τα αποτελέσματα για την αναγνωστική κατανόηση, τη γνώση αναγνωστικών στρατηγικών και την αναγνωστική αυτο-αποτελεσματικότητα. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως οι μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες της πειραματικής ομάδας υπερίσχυαν σε επιδόσεις των μαθητών της ομάδας ελέγχου στα τρία κριτήρια αξιολόγησης δύο μήνες μετά από τη λήξη της εφαρμογής του αναγνωστικού προγράμματος.

Πίνακας 1: Αποτελέσματα για τα κριτήρια αξιολόγησης πριν και 2 μήνες μετά από την εφαρμογή του αναγνωστικού προγράμματος

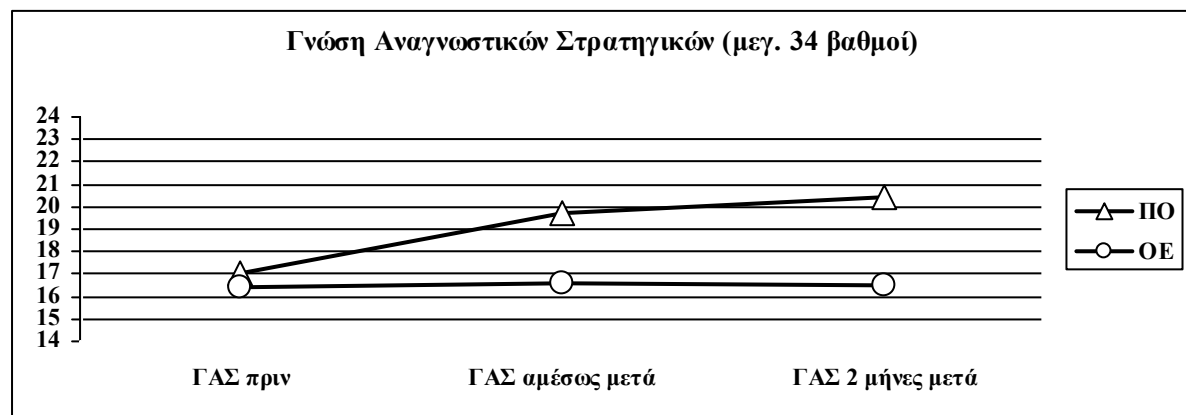
		Διαφορά ΠΟ-ΟΕ	SD	t (df 266)	p	d
Αναγνωστική κατανόηση	Πριν-2 μήνες μετά	1.49	0.45	3.92	.001	0.44
Γνώση αναγνωστικών στρατηγικών	Πριν- 2 μήνες μετά	3.33	0.66	5.07	.000	0.63
Αναγνωστική αυτο-αποτελεσματικότητα	Πριν- 2 μήνες μετά	1.96	0.66	2.97	.003	0.37

ΠΟ= Πειραματική Ομάδα, ΟΕ= Ομάδα Ελέγχου

Η διαφορά της επίδοσης στην αναγνωστική κατανόηση της πειραματικής ομάδας μεταξύ των δύο αξιολογήσεων (πριν και 2 μήνες μετά / μακροπρόθεσμα) ήταν σημαντικά υψηλότερη αυτής της διαφοράς της ομάδας ελέγχου ( $t = 3.29, p < .001$ ). Παρόλο που η διαφορά στην επίδοση ήταν στατιστικώς σημαντική για την πειραματική ομάδα, το μέγεθος της επίδοσης ήταν σχετικά χαμηλό ( $d = .44$ ). Το μέγεθος της επίδοσης στην αξιολόγηση που πραγματοποιήθηκε αμέσως μετά το τέλος της εφαρμογής του προγράμματος (Αντωνίου, Souvignier, & Gold, υπό δημοσίευση) ήταν αντίστοιχο της παρούσας έρευνας ( $d = .37$ ) γεγονός που φανερώνει πως η επίδραση του προγράμματος στην επίδοση των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες είναι σταθερή μέσα στο χρόνο και πως η ικανότητα των μαθητών να κατανοούν τον γραπτό λόγο δεν μειώνεται με το πέρασμα του χρόνου αλλά διατηρείται στα ίδια επίπεδα ή αυξάνεται ελαφρά. Φαίνεται πως οι μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση είναι ικανοί να συγκρατήσουν στη μνήμη τους για περισσότερο χρόνο τις στρατηγικές που ενισχύουν την αναγνωστική τους κατανόηση και να κάνουν γενίκευση αυτών εφαρμόζοντάς τες σε νέα κείμενα. Το Διάγραμμα 1 παρουσιάζει την επίδοση των δύο ομάδων σε όλες τις χρονικές στιγμές της αξιολόγησης για την αναγνωστική κατανόηση.

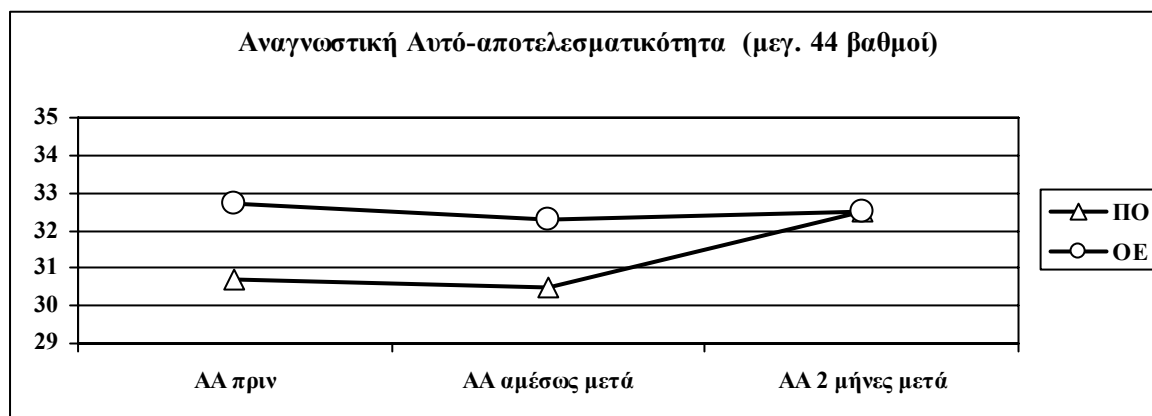


Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας φανέρωσαν σημαντικά υψηλότερη πρόοδο στην γνώση των αναγνωστικών στρατηγικών 2 μήνες μετά από τη λήξη του αναγνωστικού προγράμματος σε σχέση με την διαφορά στην επίδοση της ομάδας ελέγχου ( $t = 5.07, p < .001$ ). Το μέγεθος επίδοσης στην αξιολόγηση της γνώσης κατά τη μακροπρόθεσμη αξιολόγηση ( $d = .63$ ) ήταν σαφώς μεγαλύτερο αυτού της αξιολόγησης αμέσως μετά την εφαρμογή του προγράμματος ( $d = .44$ ) (Αντωνίου, Souvignier, & Gold, υπό δημοσίευση), γεγονός που φανερώνει πως οι μαθητές της πειραματικής ομάδας όχι μόνο ενίσχυσαν την επίδοσή τους στη γνώση των αναγνωστικών στρατηγικών αλλά και ότι την αύξησαν μακροπρόθεσμα. Το αποτέλεσμα αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες είναι ικανοί να κάνουν γενίκευση της γνώσης τους σχετικά με τις αναγνωστικές στρατηγικές τόσο σε νέα κείμενα όσο και στον χρόνο. Το Διάγραμμα 2 παρουσιάζει την επίδοση των δύο ομάδων σε όλες τις χρονικές στιγμές της αξιολόγησης για τη γνώση των αναγνωστικών στρατηγικών.



Διάγραμμα 2: Μέσοι όροι της επίδοσης στην γνώση αναγνωστικών στρατηγικών των δύο ομάδων στις τρεις χρονικές στιγμές

Για την αναγνωστική αυτο-αποτελεσματικότητα, τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα φανερώνουν πως η διαφορά στην επίδοση των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες της πειραματικής ομάδας ήταν σημαντικά υψηλότερη σε σχέση με τη διαφορά στην επίδοση της πειραματικής ( $t = 2.97, p = .003$ ). Ενδιαφέρον προκαλεί το εύρημα ότι η διαφορά στην επίδοση της πειραματικής ομάδας από την ομάδα ελέγχου ήταν στατιστικώς σημαντική κατά την αξιολόγηση που πραγματοποιήθηκε 2 μήνες μετά από τη λήξη του αναγνωστικού προγράμματος και όχι αμέσως μετά (Αντωνίου, Souvignier, & Gold, υπό δημοσίευση). Το αποτέλεσμα αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το πρόγραμμα των αναγνωστικών στρατηγικών ενίσχυσε την αναγνωστική αυτο-αποτελεσματικότητα των μαθητών της πειραματικής ομάδας μακροπρόθεσμα και ότι ίσως χρειάζεται μεγαλύτερος χρόνος για τους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες για να συνειδητοποιήσουν τις ικανότητές τους κατά την αναγνωστική διαδικασία. Το Διάγραμμα 3 παρουσιάζει την επίδοση των δύο ομάδων στις τρεις χρονικές στιγμές της αξιολόγησης για την αναγνωστική αυτο-αποτελεσματικότητα.



Διάγραμμα 3: Μέσοι όροι της επίδοσης στην αναγνωστική αυτο-αποτελεσματικότητα των δύο ομάδων στις τρεις χρονικές στιγμές

### Συζήτηση

Βασικός στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διαπιστωθεί αν ένα πρόγραμμα στρατηγικών ανάγνωσης και αυτορύθμισης συμβάλει στην μακροπρόθεσμη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας, στη διατήρηση της γνώσης των αναγνωστικών στρατηγικών, καθώς και στην μακροπρόθεσμη ενίσχυση της αναγνωστικής αυτο-αποτελεσματικότητας των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Τα αποτελέσματα φανέρωσαν πως οι μαθητές με δυσκολίες στην ανάγνωση μπορούν να κάνουν γενίκευση των διδαχθέντων στρατηγικών ανάγνωσης και αυτορύθμισης σε νέες αναγνωστικές δραστηριότητες και να τις διατηρήσουν μέσα στον χρόνο. Παρουσιάστηκε μακροπρόθεσμα στατιστικώς σημαντική πρόοδος στην επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας στην αναγνωστική κατανόηση και στη γνώση αναγνωστικών στρατηγικών, ενώ αυξήθηκε σημαντικά ο βαθμός της αναγνωστικής αυτο-αποτελεσματικότητας δύο μήνες μετά από την εφαρμογή του προγράμματος για την πειραματική ομάδα.

Τα αποτελέσματα αυτά προκύπτουν από το γεγονός ότι ικανοποιήθηκαν οι συνθήκες που συμβάλουν στην επίτευξη της διατήρησης και της γενίκευσης των μαθησιακών συμπεριφορών για τους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Συγκεκριμένα, η διδασκαλία ήταν σαφής και άμεση (Brown & Palincsar, 1982, Chan, 1991, Troia, 2002) και δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές να εξασκηθούν σε διαφορετικά είδη κειμένων (Chan, 1991, Ellis, 1986, Troia, 2002), προϋποθέσεις απαραίτητες για τη διατήρηση και τη γενίκευση των αναγνωστικών στρατηγικών (Chan, 1991).

Το γεγονός ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ετερογενείς ομάδες με μαθητές που αντιμετώπιζαν διαφορετικού τύπου γνωστικά προβλήματα ενθαρρύνει την άποψη ότι οι στρατηγικές ανάγνωσης και αυτορύθμισης μπορούν να διδαχθούν σε γενικές τάξεις, όπου γίνεται συνδιδασκαλία μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, και να οδηγήσουν σε θετικά αποτελέσματα για τη διατήρηση και τη γενίκευση της νέας μάθησης. Εξίσου ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι παρόλο που η διδασκαλία των στρατηγικών πραγματοποιήθηκε από τον εκπαιδευτικό τα αποτελέσματα του συγκεκριμένου τρόπου διδασκαλίας ήταν όχι μόνο θετικά αλλά και μακροπρόθεσμα. Το συμπέρασμα αυτό οδηγεί στην υπόθεση ότι ο τρόπος διδασκαλίας των εκπαιδευτικών επηρεάστηκε εξίσου από την εφαρμογή των στρατηγικών μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο.

Παρόλα αυτά δεν είναι σαφές πότε και σε ποιο βαθμό επηρεάστηκε ο τρόπος διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να εστιάσει στον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών μέσω της παρακολούθησης της διδασκαλίας τους τόσο πριν όσο και μετά την εφαρμογή ενός παρεμβατικού προγράμματος. Μόνο με την ακριβή παρατήρηση του τυπικού μαθήματος πριν και μετά από την εφαρμογή ενός προγράμματος, καθώς και κατά τη διάρκεια, θα είναι δυνατή η διαπίστωση του βαθμού που επηρέασε ο τρόπος διδασκαλίας τη γενίκευση της διδαχθείσας συμπεριφοράς από τους μαθητές.

Μέσω της τακτικότερης αξιολόγησης θα μπορούσε επίσης να διαπιστωθεί ποια από τις συνθήκες που συντελούν στην διατήρηση και τη γενίκευση της μαθησιακής συμπεριφοράς συνέβαλε στα θετικά αποτελέσματα. Η μελλοντική έρευνα θα έπρεπε να εστιάσει στους παράγοντες αυτούς που οδηγούν στη γενίκευση και στη διατήρηση των στρατηγικών που οδηγούν στην αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Κεντρικό ενδιαφέρον θα μπορούσε να αποτελέσει η παρακίνηση και η ενίσχυση της στοχοθεσίας και της αυτο-αποτελεσματικότητας παράγοντες που επηρεάζουν στο μέγιστο τη γενίκευση και τη διατήρηση των αναγνωστικών στρατηγικών (Ellis, 1986, Troia, 2002).

Τέλος, βασικό μέλημα της μελλοντικής έρευνας θα μπορούσε να αποτελέσει η εύρεση της διάρκειας που μπορούν οι μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες να διατηρήσουν τη γνώση τους και να τη γενικεύσουν σε νέες δραστηριότητες με το να επιμηκύνουν το διάστημα της αξιολόγησης. Προφανώς είναι ανάγκη να διεξαχθεί περαιτέρω έρευνα για την αποσαφήνιση των παραγόντων που συμβάλουν στην επίτευξη της γενίκευσης και της διατήρησης.

### Βιβλιογραφία

- Αντωνίου, Φ., Souvignier, E. & Gold, A. (υπό δημοσίευση). Βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Εφαρμογή και αξιολόγηση ενός προγράμματος στρατηγικών ανάγνωσης. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες στην Εκπαιδευτική Πράξη: Τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Antoniou, F. (2006). *Improving reading comprehension in students with special educational needs*. Aachen: shaker verlag.
- Botsas, G., & Padeliadu, S. (2003). Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties. *International Journal of Educational Research*, 39, 477-495.
- Brown, A.L. & Palincsar, A.S. (1982). Inducing strategy learning from text by means of informed, self-control training. *Topics in Learning & Learning Disabilities*, 2, 1-17.
- Ellis, E.S. (1986). The role of motivation and pedagogy on the generalization of cognitive training by the mildly handicapped. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 66-70.
- Gersten, R., Fuchs, S.L., Williams, P.J., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71, 279-320.
- Harris, K.R., Reid, R.R. & Graham, S. (2004). Self-Regulation among Students with LD and ADHD. In B.Y.L. Wong, (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp. 167-195). San Diego: Elsevier Academic Press.
- Jenkins, J.R., Barksdale, A. & Clinton, L. (1978). Improving reading comprehension and oral reading: Generalization across behaviors, settings, and time. *Journal of Learning Disabilities*, 11 (10), 607-617.
- Jerusalem, M. & Satow, L. (1999). Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen. Στο R. Schwarzer & M. Jerusalem (εκδ.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schuelermerkmalen. Dokumentation des psychometrischen Verfahrens im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs „Selbstwirksame Schulen“* (15-16), Berlin, Freie Universitaet Berlin.
- Joseph, L.M. (2002). Best practices in planning interventions for students with reading problems. *Best practices in school psychology IV*, 803-816.
- Chan, L.K.S. (1991). Promoting strategy generalization through self-instructional training in students with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 427-433.
- Mastropieri, M. & Scruggs, T.E. (1997). Best practices in promoting reading comprehension in students with Learning Disabilities: 1976-1996. *Remedial & Special Education*, 18, 197-213.
- Salomon, G. & Globerson, T. (1987). Skill may not be enough: The role of mindfulness in

- learning and transfer. *International Journal of Educational Research*, 11, 623-637.
- Schlagmueller, M. & Schneider, W., *Metacognitive knowledge about test processing: A questionnaire*, University of Wuerzburg (μη δημοσιευμένη έρευνα), 1999.
- Souvignier, E. (2003). Instruktion bei lernschwierigkeiten. Στο G. Ricken, A. Fritz & C. Hofmann (Eds.), *Diagnose: Sonderpaedagogischer Foerderbedarf* (pp. 402-415), Lengerich, Pabst.
- Souvignier, E. & Antoniou, F. (2007). Förderung des Leseverständnisses bei Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten -- eine Metaanalyse. *Vierteljahresschrift fuer Heilpaedagogik und ihre Nachbargebiete*, 76, 46-63.
- Swanson, H.L. (1999). *Interventions for Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis of Treatment Outcomes*. New York: The Guilford Press.
- Talbott, E., Lloyd, J.W., & Tankersley, M. (1994). Effects of reading comprehension interventions for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17, 223-232.
- Troia, G.A. (2002). Teaching writing strategies to children with disabilities: setting generalization as the goal. *Exceptionality*, 10, 249-269.
- Wilder, A.A., & Williams, J. (2001). Students with severe learning disabilities can learn higher order comprehension skills. *Journal of Educational Psychology*, 93, 268-278.
- Williams, J.P. (2003). Teaching text structure to improve reading comprehension. In H.L. Swanson, K.R. Harris & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 293-305). New York: Guilford Press.
- Wong, B.Y.L. (2000). Writing strategies instruction for expository essays for adolescents with and without learning disabilities. *Topics in Language Disorders*, 20, 29-44.
- Zimmerman, B.J. (2000a). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational psychology*, 25, 82-91.
- Zimmerman, B.J. & Schunk, D.H. (2004). Self-regulating intellectual processes and outcomes: A social cognitive perspective. In D.Y. Dai & R.J. Sternberg (Eds.), *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development* (pp. 323-349). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

### **Σύγκριση γραπτού λόγου μαθητών της Ε΄ τάξης Δημοτικού σχολείου με ή χωρίς ειδική μαθησιακή διαταραχή στην ανάγνωση**

Ζέρβα Ε., *Γλωσσολόγος- Λογοθεραπεύτρια*, Υποψ. Διδ. Παν. Αθηνών  
 Βεντίκου Π., *Κλιν. Ψυχολόγος- Λογοθεραπεύτρια*  
 Γκουντή Π., *Εκπαιδευτικός*  
 Παπαδάτος Γιάννης, *Καθηγητής*, Π.Τ.Δ.Ε., Παν. Αθηνών

#### **Περίληψη**

Η σύγκριση αφορά σε όλα τα επίπεδα του γραπτού λόγου με στόχο να εντοπιστούν οι διαφορές μεταξύ παιδιών που παρουσιάζουν ειδική μαθησιακή διαταραχή στην ανάγνωση και των άλλων και να καταγραφούν τα είδη των λαθών και αποκλίσεων που παρουσιάζουν οι μαθητές αυτοί σε σχέση με το φυσιολογικό πληθυσμό. Σκοπός της έρευνας αυτής ήταν να αναλυθεί ποιοτικά σε όλα τα γλωσσολογικά επίπεδα ο γραπτός λόγος μαθητών της πέμπτης τάξης του δημοτικού σχολείου και να συγκριθεί με τα αντίστοιχα επίπεδα του γραπτού λόγου παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Οι παράγοντες που διερευνώνται είναι ποιοτικοί, με βάση τα κριτήρια ανάλυσης της νέας ελληνικής γλώσσας. Το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε αποτελείται από μαθητές της πέμπτης τάξης δημοτικών σχολείων όλων των εκπαιδευτικών περιφερειών της αττικής που επιλέχθηκαν τυχαία με κλήρωση. Το δείγμα μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες προέρχεται από ειδικές τάξεις δημόσιων σχολείων που έχουν σχηματιστεί για την ένταξη των μαθητών αυτών στην γενική εκπαίδευση. Σε όλα τα παιδιά προτάθηκε το θέμα « Γράφω ένα γράμμα στην Υπουργό Παιδείας λέγοντας τι θα ήθελα να αλλάξω στο σχολείο μου» , με ελεύθερη ανάπτυξη , χωρίς περιορισμό λέξεων και σε δεδομένο χρόνο μιας σχολικής διδακτικής ώρας.

Λέξεις- κλειδιά: ανάλυση κειμένου, δυσλεξία, λάθη/ αποκλίσεις γραπτού λόγου

**Εισαγωγή:**

Η γραφή απαιτεί την εμπέδωση και το συντονισμό γνωστικών, μεταγνωστικών, γλωσσικών και μεταγλωσσικών διαδικασιών. Η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μια πιο σύνθετη διαδικασία από την παραγωγή του προφορικού λόγου, αφού ο μαθητής είναι υποχρεωμένος να σεβαστεί τους κανόνες που διέπουν τη συγγραφή ενός κειμένου, σε ότι αφορά τη στίξη, τη σύνταξη, τον τονισμό των λέξεων και τη χρήση πεζών-κεφαλαίων. Ο προφορικός λόγος παράγεται αυθόρμητα χωρίς να απαιτεί σχεδιασμό.

Ο γραπτός λόγος είναι ενδεικτικός του επιπέδου κατάκτησης της γλώσσας από τον μαθητή αφού ένας συγγραφέας υπερτερεί ενός ομιλητή όσο αφορά στα χρονικά περιθώρια που έχει να οργανώσει το λόγο του. Για τον λόγο αυτό και θέλοντας να μελετήσουμε τον λόγο μαθητών, δηλαδή όχι εξαιρετικά έμπειρων χρηστών της γλώσσας, επιλέξαμε την γραπτή του μορφή και συγκεκριμένα την παραγωγή γραπτού λόγου με θέμα « Γράφω ένα γράμμα στην Υπουργό Παιδείας λέγοντας τι θα ήθελα να αλλάξω στο σχολείο μου». Η παραγωγή γραπτού λόγου περιλαμβάνει τις εξής φάσεις:

1. σχεδιασμός (περιλαμβάνει τη γέννηση ιδεών, την οργάνωσή τους και τη στοχοθεσία).
2. πρώτη καταγραφή (ο συγγραφέας καταγράφει τις ιδέες που έχει συγκεντρώσει στη φάση του σχεδιασμού).
3. βελτίωση (ο συγγραφέας βελτιώνει το κείμενο)
4. έκδοση

**Υπόθεση:**

*Οι δύο μαθητικοί πληθυσμοί διαφοροποιούνται, κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, ως προς τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του κειμένου (εκπλήρωση στόχου, λογικά επιχειρήματα, χρονική αλληλουχία, κατανοησιμότητα-ομαλή ροή νοημάτων, αναγνωσιμότητα, ανώτερο εκφραστικό επίπεδο, επικοινωνιακότητα, στυλ ανάλογο του θέματος, μη διαφυγή από τον θεματικό στόχο) και τον αριθμό λαθών στα διάφορα επίπεδα της γλωσσικής πράξης (ορθογραφία, σύνταξη, σημασιολογία, τονισμός, στίξη).*

Πληθυσμός της έρευνας:

■ 60 παιδιά χωρίς ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση Ε' Δημοτικού, από διάφορα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία της Αττικής

■ 40 παιδιά με ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση Ε' Δημοτικού, από τμήματα ένταξης δημοσίων σχολείων της Αττικής

**ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ:**

➤ *Συλλογή υλικού γραπτής έκφρασης περιγραφικού θέματος*

➤ *Ποιοτική ανάλυση κειμένου*

➤ *Στατιστική ανάλυση*

Η συγκεκριμένη έρευνα εξετάζει ένα ορισμένο πλήθος γραπτών κειμένων μαθητών της Ε' τάξης του Δημοτικού Σχολείου με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με την παραγωγή ενός ενημερωτικού / περιγραφικού θέματος γραπτής έκφρασης, με το οποίο οι μαθητές πληροφορούν τους αναγνώστες για ένα γενικό θέμα, μέσω της διατύπωσης περιγραφών, προτάσεων και αιτιολογήσεων. Η διαδικασία παραγωγής γραπτού κειμένου αποσκοπεί όχι μόνο στο γραπτό κείμενο αυτό καθ' αυτό, αλλά και στην πράξη της σκέψης, σύνθεσης και κωδικοποίησης της γλώσσας με τέτοιο τρόπο, ώστε το τελικό προϊόν να μεταδίδει αποτελεσματικά ένα επικοινωνιακό μήνυμα και να επηρεάζει την εξωγλωσσική πραγματικότητα, ανάλογα με τα γλωσσικά μέσα που έχουν χρησιμοποιηθεί.

Οι επιμέρους παράμετροι που μελετήθηκαν είναι οι εξής:

1. γραμματική της λέξης (δομή της λέξης, λεξιλόγιο, σημασιολογία, ετυμολογία)
2. γραμματική της πρότασης (δομή της πρότασης, σημασιολογία της πρότασης)
3. γραμματική του κειμένου και της επικοινωνίας (δομή του κειμένου και πραγματολογία).

Γενικότερα, αναλύθηκε η ικανότητα του επιλεγμένου μαθητικού πληθυσμού να μεταφέρει αποτελεσματικά πολύπλοκες ιδέες με διευρυμένο λεξιλόγιο, να δομεί ένα κείμενο με νοηματικές ενότητες και παραγράφους, να χρησιμοποιεί σαφείς περιόδους, με υποτακτική σύνδεση και νοηματική συνοχή καθώς και να χρησιμοποιεί κειμενικούς δείκτες για τη σύνδεση φράσεων και παραγράφων. Ακόμα, σε επίπεδο γραμματικής, αναλύθηκε η ικανότητα των μαθητών να κατανοούν τις νοηματικές σχέσεις μεταξύ πρότασης, περιόδου και παραγράφου, να τονίζουν ορθά τις λέξεις, να χρησιμοποιούν σωστά τα σημεία στίξης.

Το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε αποτελούνταν από μαθητές πέμπτης δημοτικού από τάξεις όλων των εκπαιδευτικών περιφερειών της Αττικής που επιλέχθηκαν τυχαία με κλήρωση. Το δείγμα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες προερχόταν από ειδικές τάξεις δημοσίων σχολείων της Αττικής. Για την έρευνα, χρησιμοποιήθηκαν εξήντα εκθέσεις παιδιών χωρίς μαθησιακά προβλήματα στην ανάγνωση και τριάντα εκθέσεις παιδιών με ειδική μαθησιακή διαταραχή στην ανάγνωση, Ε' Δημοτικού. Ζητήθηκε στα παιδιά στα πλαίσια της σχολικής τάξης και σε συγκεκριμένη διάρκεια μιας σχολικής ώρας, να γράψουν ένα γράμμα προς την Υπουργό Παιδείας λέγοντας τι θα ήθελαν να αλλάξουν στο σχολείο τους. Στους μαθητές εξηγήθηκε ότι το κείμενό τους δεν θα βαθμολογηθεί. Ο αριθμός λέξεων που θα χρησιμοποιούνταν ήταν στην κρίση των μαθητών. Το θέμα επιλέχθηκε για να μη συνδέεται η αφήγησή των παιδιών άμεσα με το περιεχόμενο οποιουδήποτε γνωστικού αντικειμένου, αφού η παραγωγή του κειμένου δεν παραπέμπει σε αξιολόγηση που απαιτεί ανάκληση πληροφοριών και ξεφεύγει από τις τεχνικές που έχουν διδαχθεί, στη συγκεκριμένη τάξη, για την παραγωγή γραπτού λόγου. Το θέμα επιλέχθηκε με το σκεπτικό να ελεγχθεί η ικανότητα παραγωγής ιδεών για ένα θέμα που δεν έχει διδαχθεί και να αξιολογηθεί το επίπεδο δομής του κειμένου.

Στην ποιοτική ανάλυση, τρεις κριτές χαρακτήριζαν τα κείμενα ώστε να υπάρχει αντικειμενικότητα στη βαθμολόγηση. Οι παράγοντες που αξιολογήθηκαν στην ποιοτική ανάλυση είναι οι ακόλουθοι:

Παράμετροι ποιοτικής ανάλυσης:

Οι παράμετροι που ελέγχθηκαν στην ποιοτική ανάλυση του κειμένου είναι οι ακόλουθοι (Hawkey R., Barker F., 2004):

*Εκπλήρωση στόχου: αξιολογείται η αποτελεσματικότητα του γραπτού λόγου σχετικά με το σκοπό τον οποίο επιδιώκει ο μαθητής, καθώς και η αποδεκτότητά του ως συνόλου. Αυτή αναλύεται σε επιμέρους κριτήρια :*

- ✓ *καταλληλότητα της διατύπωσης, του λεξιλογίου και του ύφους,*
- ✓ *γραμματικότητα (σύνταξη, μορφολογία),*
- ✓ *ορθογραφία,*
- ✓ *γενική εικόνα του κειμένου.*

*Λογικά επιχειρήματα: ελέγχεται η ικανότητα των μαθητών να ανακαλούν από τη μνήμη πληροφορίες που τους είναι χρήσιμες για τη μετάδοση του μηνύματος και να τις προσαρμόζουν στο θέμα που τους ζητείται να αναλύσουν.*

*Χρονική αλληλουχία: η σωστή χρήση των χρόνων μαρτυρά τη συνειδητοποίηση και εξωτερίκευση του σχήματος κλίσης των ρημάτων.*

*Ανώτερο εκφραστικό επίπεδο:*

- ✓ *επιλογή ενός προσωπικού ύφους γλώσσας, ρητορικών ερωτοαπαντήσεων, ιδιωματικών φράσεων,*
- ✓ *ευφάνταστο λεξιλόγιο,*
- ✓ *παράθεση προσωπικών βιωματικών εμπειριών για την υποστήριξη ενός επιχειρήματος ή για τον εμπλουτισμό της διαδραστικής σχέσης συγγραφέα-αναγνώστη,*
- ✓ *χρήση χιουμοριστικών φράσεων ή ύπαρξη λεπτής ειρωνείας,*
- ✓ *Ποικιλότητα στην εναλλαγή μεγέθους πρότασης και παραγράφου.*

**Κειμενικοί δείκτες:**

### **1) Αναγνωσιμότητα:**

Ο δείκτης **αναγνωσιμότητας** του κειμένου σχετίζεται άμεσα με 1) το μέσο μήκος των προτάσεων, 2) το μήκος των λέξεων, 3) το μήκος των παραγράφων και 4) τη μορφοποίηση



του κειμένου [ ρήματα Ε.Φ/ Π.Φ, άρθρα κλπ] και 5) τη προσωποποίηση του κειμένου από τον συγγραφέα.

**2) Κατανοησιμότητα-ομαλή ροή νοημάτων:** η αλληλουχική παράθεση των επιχειρημάτων συνδράμει στην αναγνωσιμότητα και κατανοησιμότητα του κειμένου

Ο δείκτης **κατανοησιμότητας** είναι συνυφασμένος με εσωτερικά χαρακτηριστικά στοιχεία του κειμένου όπως: 1) η συνοχή, η οποία εξασφαλίζεται από την ταξινόμηση των πληροφοριών του κειμένου [ ομαλή ροή νοημάτων] και από τον επεξηγηματικό λόγο, 2) τη συνάφεια, 3) την αλληλουχία, που εξαρτάται από το γραμμικό ή το διακλαδωτό τρόπο οργάνωσης των πληροφοριών του κειμένου και 4) τις μεταβάσεις, που συμπεριλαμβάνουν λέξεις όπως: επίσης, επιπλέον, κτλ., οι οποίες προσδίδουν συνοχή στο κείμενο και υποδεικνύουν κατευθύνσεις στη σκέψη του αναγνώστη (Σαλβαράς, 2000). Η κατανοησιμότητα του κειμένου εξαρτάται από τη συνοχή του κειμένου η οποία εξασφαλίζεται με την ταξινόμηση των πληροφοριών.

#### **Στυλ γραφής:**

Ελέγχεται η ικανότητα του μαθητή να προσαρμόζει τον τρόπο της γραφής του [ επιλογή λέξεων, δομών, πάγιων εκφράσεων, προλόγου και epilόγου, προσφωνήσεων] ανάλογα με το είδος του κειμένου που του ζητείται.

#### **Μη διατήρηση θεματικού στόχου:**

Ελέγχεται το κατά πόσο ο μαθητής έως και την ολοκλήρωση του κειμένου του παραμένει στα πλαίσια του θέματος που κλήθηκε να αναπτύξει.

*Επικοινωνιακότητα του κειμένου: ελέγχεται η ικανότητα του μαθητή να μεταδώσει αποτελεσματικά το μήνυμα στον αναγνώστη (Βάμβουκας,24,76-102). Πιο συγκεκριμένα, ελέγχεται το κατά πόσο οι μαθητές έχουν αναπτύξει τις κατάλληλες δεξιότητες αξιολόγησης και αναδόμησης του γραπτού τους, γιατί, συνήθως, οι αρχάριοι συγγραφείς, όπως οι μαθητές, βασίζονται κυρίως στον προφορικό τρόπο επικοινωνίας και μόνο μετά από την παροχή νύξεων από το δάσκαλο υποβοηθούνται να επανεξετάσουν τις ιδέες τους (Σαλβαράς,2000, Σπαντιδάκης2004).*

**Ορθογραφικά λάθη:** Η Ελληνική γλώσσα, ως σύστημα αξιών, ανήκει στο ευρύτερο σύνολο των λεγόμενων αλφαβητικών γλωσσών (alphabetic script), στην οποία υπερισχύει η ορθογραφική και όχι η φωνητική γραφή, δηλ. υπάρχει σε ένα αρκετά εκτεταμένο βαθμό γραφοφωνημική αντιστοιχία εννοιών και ήχων ( Παπαδάτος Γ.-Λιάσκος,2003). Επίσης, ανήκει στις λεγόμενες κλιτές γλώσσες, στις οποίες η ρίζα υφίσταται εσωτερικές μεταβολές και οργανικές αναπτύξεις (π.χ. καταλήξεις, επιθήματα). Η έννοια έχει ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο, μία συγκεκριμένη σημασία, το *σημαινόμενο* και αυτό με τη σειρά του, δηλώνεται από ένα ορισμένο συνδυασμό ήχων, που ονομάζεται *σημαίνον* Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της νέας ελληνικής γλώσσας, που είναι προϊόν σημαντικών φωνολογικών εξελίξεων, είναι ο σχετικά μεγάλος βαθμός ορθογραφικής διαφάνειας που επικρατεί και διευκολύνει την εκμάθηση της ανάγνωσης (orthographic transparency for reading). Δύο είναι οι γλωσσικοί παράγοντες που συνηγορούν σε αυτό: α) η κανονικότητα (regularity), δηλ. η αξιόπιστη χαρτογράφηση ήχων-φθόγγων και γραφημάτων-συμβόλων και, β) η απλότητα της δομής και της άρθρωσης (structural and articulate simplicity). Σε μια σημαντική έρευνα, στην οποία επιχειρήθηκε η συγκριτική καταγραφή ικανότητας ανάγνωσης λέξεων και ψευδό-λέξεων των μαθητών 13 χωρών οι οποίοι είχαν τελειώσει την α' τάξη του δημοτικού σχολείου, διαπιστώθηκε ότι η αναγνωστική ορθότητα των λέξεων άγγιζε το 95% για τους Έλληνες μαθητές. Στην ορθογραφία της Ελληνικής, όπου διακρίνουμε πολλές ασάφειες και αμφισημίες. Είναι χαρακτηριστικό ότι ο ίδιος φωνηεντικός φθόγγος, π.χ. το /ι/ μπορεί να αποτυπωθεί με διάφορα, εναλλακτικά γραφήματα, δηλ. *ι, η, υ, ει, οι, υι*. Αυτό το χαρακτηριστικό οφείλεται στη διατήρηση ορισμένων αρχαιοελληνικών φωνηεντικών γραφημάτων που ήταν δηλωτικά των διαφορών στη διάρκεια και στο ύψος του ήχου. Προκαλεί δε, πολλά προβλήματα, όχι μόνο στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και στους μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα. Η κλιτή φύση της

Ελληνικής γλώσσας, με τις δεκάδες διαφορετικές καταλήξεις ουσιαστικών, ρημάτων και επιθέτων στην κλίση των ονομάτων, ρημάτων, το διαχωρισμό ομαλών και ανωμάτων ρημάτων δημιουργεί σύγχυση και ανασφάλεια και στους δύο μαθητικούς πληθυσμούς. Η φωνολογική επίγνωση καθώς και η γνώση της μορφοσύνταξης και της σημασιολογίας αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για την ορθογραφική γραφή (Μπαμπινιώτης, 1985). Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται να εμποδίσουν τους φωνολογικούς, μορφολογικούς και συντακτικούς κανόνες με αποτέλεσμα να μην μπορούν να τους εφαρμόσουν με το σωστό τρόπο.

*Μορφοσυντακτικά λάθη: στην ελληνική γλώσσα υπάρχουν συγκεκριμένοι συντακτικοί περιορισμοί που η παραβίασή τους διαφοροποιεί το περιεχόμενο και το μήνυμα, δημιουργώντας τις λεγόμενες αντιγραμματικές προτάσεις (Θεοφανοπούλου-Κοντού, 1990). Η χρήση της κατάλληλης συντακτικής δομής κάνει ένα κείμενο πιο επικοινωνιακό και ενδιαφέρον. Αποδεκτές έγιναν οι προτάσεις που εμπίπτουν στους κανόνες φραστικής δομής της νέας ελληνικής.*

*Σημασιολογικά λάθη: παραποιούν το νόημα και δημιουργούν σύγχυση στον αναγνώστη.*

### ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Χρησιμοποιήθηκε το τεστ  $\chi^2$  επειδή τα δεδομένα ήταν ποιοτικά. Διαπιστώθηκε ότι οι διαφορές μεταξύ των δύο πληθυσμών είναι στατιστικά σημαντικές στους ακόλουθους παράγοντες, όπως προκύπτει από τον ακόλουθο πίνακα: Με το κριτήριο  $\chi^2$  ελέγχεται η υπόθεση

$H_0$  : η μεταβλητή είναι ανεξάρτητη από το είδος του μαθητή (Φ-Δ)

versus

$H_1$  : η μεταβλητή εξαρτάται από το είδος του μαθητή (Φ-Δ)

Όταν η τιμή p-value είναι μικρότερη του επιπέδου σημαντικότητας 5%, τότε μπορούμε να απορρίψουμε την μηδενική υπόθεση.

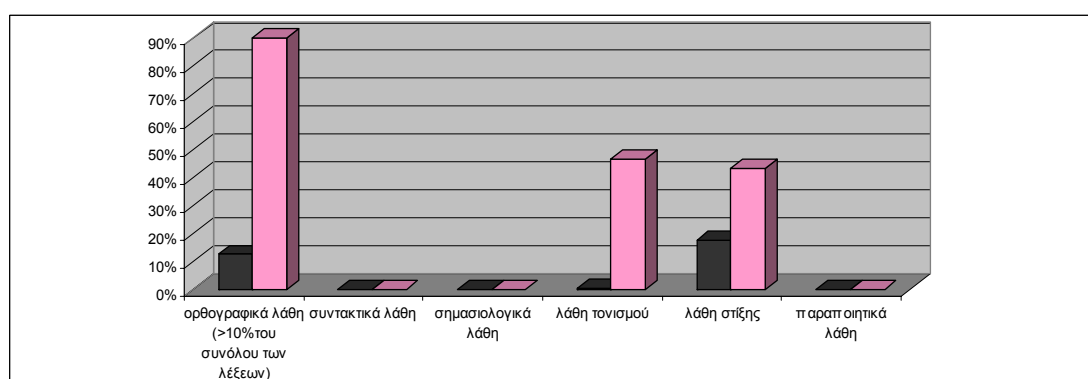
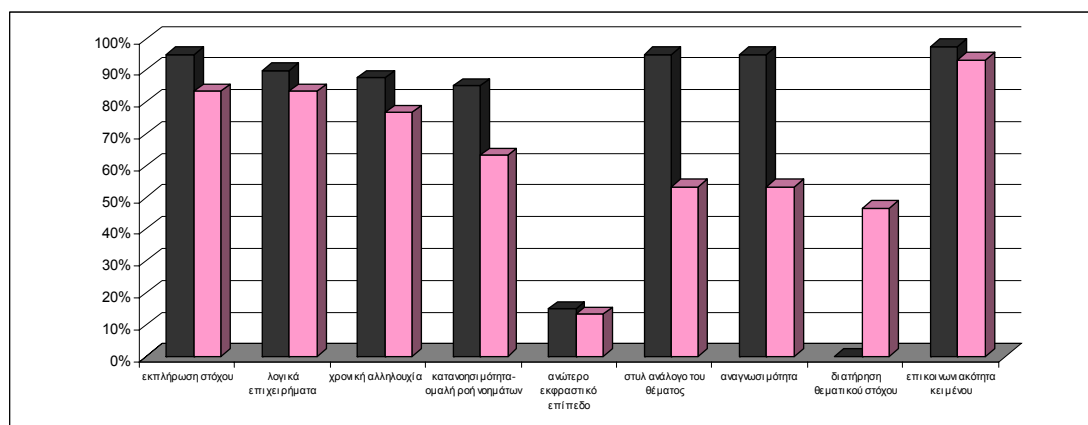
Μεταβλητή	Chi-square p-value	Chi-square with Yates' correction	Στατιστική Σημαντικότητα (Συντελεστής εμπιστοσύνης 5%)
Εκπλήρωση Στόχου	0.0998	0.2139	OXI
Λογικά Επιχειρήματα	0.3873	0.6146	OXI
Χρονική Αλληλουχία	0.2161	0.3594	OXI
Κατανοησιμότητα	0.0316	0.0618	OXI (με Yates' correction) NAI (χωρίς correction)
Ανώτερο Εκφραστικό Επίπεδο	0.8763	1	OXI
Στυλ	0	0	NAI
Αναγνωσιμότητα	0	0	NAI
Μη-Διατήρηση Θεματικού Στόχου	0	0	NAI
Επικοινωνιακότητα	0.3817	0.7814	OXI
Ορθογραφικά Λάθη	0	0	NAI
Συντακτικά Λάθη	-	-	-
Σημασιολογικά Λάθη	-	-	-

Λάθη Τονισμού	0	0	ΝΑΙ
Λάθη Στίξης	0.0151	0.0306	ΝΑΙ
Παραποιητικά Λάθη	-	-	-

## ΕΥΡΗΜΑΤΑ

*Η σύγκριση γραπτού λόγου των μαθητών με και χωρίς ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση έδειξε ότι οι δύο μαθητικοί πληθυσμοί διαφοροποιούνται ως προς:*

- Τον αριθμό ορθογραφικών λαθών (θεματικών και καταληκτικών)
- Τον αριθμό των λαθών τονισμού
- Την έλλειψη σωστής χρήσης των σημείων στίξεως
- Την αδυναμία προσαρμογής του κειμένου σε στυλ ανάλογο του θέματος
- Τη συνοχή και τη συνάφεια του κειμένου
- Την ικανότητα διατήρησης του θεματικού στόχου



## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Όπως διαπιστώνεται από την ποιοτική ανάλυση του κειμένου, οι μαθητές με μαθησιακές και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες παραθέτουν απλά πληροφορίες τις οποίες ανακαλούν από τη μνήμη, χωρίς να τους απασχολεί η οργάνωση των επιχειρημάτων και η δομή του κειμένου, κάτι που συμβαίνει στην περίπτωση των έμπειρων συγγραφέων (Σπαντιδάκης, 2004). Σε κανένα από τους δύο πληθυσμούς, δεν υφίσταται λεπτομερής σχεδιασμός ή χρήση

μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Αυτό δε σημαίνει ότι το κείμενο έχει άναρχη δομή κατά την παραγωγή του, όμως χαρακτηρίζεται από απλή παράθεση πληροφοριών χωρίς περαιτέρω επεξεργασία. Ένα χαρακτηριστικό των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, όπως προκύπτει από τη συγκεκριμένη έρευνα είναι ότι δεν έχουν εμπεδώσει τους **μηχανισμούς οργάνωσης της συγγραφής ενός κειμένου**. Στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, η περιορισμένη βραχύχρονη και μακρόχρονη μνήμη επηρεάζουν την παραγωγή του γραπτού κειμένου σε επίπεδο **κατανοησιμότητας και χρονικής αλληλουχίας** ( Παπαδάτος, 2003). Φαίνεται να υπάρχουν ξεκάθαροι στόχοι, αφού το μεγαλύτερο ποσοστό και των δύο πληθυσμών παράγει κείμενο που είναι σχετικά κατανοητό, οι οποίοι όμως δεν ιεραρχούνται (Σαλβαράς, 2000).

Στο **σημασιολογικό επίπεδο**, διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιούν κατάλληλο λεξιλόγιο όπως και αυτοί με μαθησιακές δυσκολίες. Όμως, οι πρώτοι επιλέγουν λέξεις ανώτερου επιπέδου. Στα κείμενα των δευτέρων, παρατηρούμε συχνές επαναλήψεις λέξεων για να εκφράσουν ένα νόημα, χωρίς να υπάρχει χρήση συνωνύμων. Στα κείμενα των παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες διαπιστώνεται η χρήση συνωνύμων. Ακόμη και στις συμπλεκτικές λέξεις, παρατηρείται το ίδιο φαινόμενο. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες επαναλαμβάνουν συχνά το «και».

Η χρήση των **σημείων στίξης** αποτελεί ένα διαφοροποιητικό παράγοντα της παραγωγής γραπτού λόγου στα παιδιά χωρίς και με μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δε χρησιμοποιούν ή χρησιμοποιούν λανθασμένα σημεία στίξης με αποτέλεσμα το κείμενο να μη γίνεται απόλυτα κατανοητό από τον αναγνώστη (Nikolopoulos, Goulandris, Snowling, 2003). Παρατηρείται όμως και ένας περιορισμός στη χρήση άλλων σημείων στίξης πέραν της τελείας και στα κείμενα των παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

**Αναγνωσιμότητα:** ο αριθμός λέξεων είναι παραπλήσιος στις δύο ομάδες. Αντίθετα, ο αριθμός των περιόδων είναι μεγαλύτερος στα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιούν συχνά την παρατακτική σύνταξη. Επίσης, παρατηρείται μικρός αριθμός σύνθετων λέξεων και στις δύο ομάδες. Όπως προκύπτει και από άλλες έρευνες, οι μαθητές της έμπτης δημοτικού στους οποίους πραγματοποιήθηκε η έρευνα αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε διάφορα επίπεδα παραγωγής γραπτού λόγου. Παρατηρούνται και για τους δύο πληθυσμούς δυσκολίες στη γέννηση ιδεών, στην οργάνωση της δομής του κειμένου, στη στοχοθεσία και στη βελτίωση του κειμένου. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες επιπρόσθετα παρουσιάζουν πολλά ορθογραφικά λάθη, απουσία σημείων στίξης και λάθη στη χρήση γραμματικών και συντακτικών κανόνων. Επιπλέον, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν επιπρόσθετη δυσκολία στη μορφολογική ετοιμότητα και μορφολογική συνείδηση της μορφής των λέξεων. Έχουν επίσης καταφανή δυσκολία στη δημιουργία συντακτικά ορθών προτάσεων, σχηματίζουν πολύ σύντομες, σχετικά μικρές και φτωχές προτάσεις, δυσκολεύονται στην κατανόηση και σημασία του τονισμού και αποφεύγουν τις πολυσύνθετες προτάσεις και νοήματα. Ωστόσο, κάτι τέτοιο παρατηρείται και στη γραπτή έκφραση των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, καθώς συχνά η λεξιπενία και η αποφυγή πολυσήμαντων εννοιών καθιστούν το λόγο ανώριμο και απλοϊκό. Το **λεξιλόγιο** των δυσλεξικών μαθητών, συγκρινόμενο με εκείνο των κανονικών μαθητών, υποδηλώνει ότι οι πρώτοι παρουσιάζουν δυσκολία στην σύνδεση μιας λέξης προς το νόημα με έναν συνειρμό. Το πρόβλημα επομένως, δεν είναι το φτωχό λεξιλόγιο, όπως μπορεί να συμβαίνει με τους κανονικούς μαθητές, αλλά μια εκτεταμένη αδυναμία στη λεκτική ευχέρεια, η οποία δυσκολεύει την άμεση και ακριβή διάθεση λέξεων. Θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι οι σημαντικές διαφορές που παρατηρούνται στη παραγωγή γραπτού λόγου μεταξύ των δυσλεξικών και κανονικών μαθητών οφείλεται στην αδυναμία των πρώτων να ανασύρουν από τη μακροπρόθεσμη μνήμη τις σχέσεις μεταξύ των λέξεων και της σημασίας τους. Οι δυσκολίες που βιώνουν οι δυσλεξικοί μαθητές στο να βρουν τη λέξη που ταιριάζει είναι δυσκολίες ταχύτητας και ακρίβειας, με τις οποίες μπορούν να ανασυρθούν από τη μνήμη, για να συμπληρωθεί μία πρόταση με το αντίστοιχο νόημα (Παπαδάτος, 2003).

**Ορθογραφία:** Η διαφανής αντιστοιχία φωνήματος – γραφήματος που επικρατεί στο γραπτό λόγο της Ελληνικής, έχει σαν αποτέλεσμα να παρατηρούνται μη –φωνητικά λάθη στο γραπτό λόγο δυσλεξικών μαθητών, δηλ. λαθών στα οποία η λέξη «ακούγεται» σωστά

(σύμφωνα με τους ήχους), αλλά γράφεται λανθασμένα, π.χ /βρίσι / ή / βρίση / αντί για το σωστό / βρύση /. Η πλειονότητα των λαθών οφείλεται λοιπόν, στην λανθασμένη επιλογή γραφημάτων για την αναπαράσταση ήχων που διαθέτουν περισσότερες της μιας αντιστοίχισης. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες κάνουν, λοιπόν, σημαντικό αριθμό **ορθογραφικών λαθών**, θεματικών και καταληκτικών, ενώ φαίνεται να υπάρχουν ελλείψεις στη μορφολογική και συντακτική επίγνωση. Στη φωνολογική επίγνωση, διαπιστώνονται ελαφρές δυσκολίες. Δεν παρατηρήθηκε ασύμβατη χρήση πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων, όπως θα ήταν αναμενόμενο σύμφωνα με τις έρευνες, στην περίπτωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Παπαδάτος, 2003).

Στο **συντακτικό επίπεδο**, παρόλο που διαπιστώθηκαν λάθη στη χρήση του ενικού και του πληθυντικού αριθμού καθώς και στη χρήση του σωστού χρόνου, στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, η γενική εικόνα του κειμένου τους δεν παρουσίασε σημαντικές αποκλίσεις. Η χρήση παθητικής σύνταξης είναι περιορισμένη. Επίσης, παρατηρείται μικρός αριθμός επιθέτων σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές.

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που διαφοροποιεί τις δύο ομάδες είναι ο σωστός **τονισμός**. Στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, παραλείπεται μεγάλο ποσοστό τόνων, ενώ, υφίστανται και παρατονισμοί. Η έλλειψη τόνων συχνά είναι και παραποιητική για την κατανόηση του κειμένου, όμως η διαφορά δεν κρίθηκε στατιστικά σημαντική.

Τα αποτελέσματα διαφοροποιούνται σημαντικά στην ικανότητα των μαθητών να **διατηρήσουν τον θεματικό τους στόχο**. Οι μαθητές με δυσλεξία σε ποσοστό που αγγίζει σχεδόν το μισό πληθυσμό τους χάνει την θεματική ενότητα του κειμένου.

Επίσης, δεν καταφέρνουν να προσαρμόσουν το κείμενό τους σε **στυλ ανάλογο του θέματος**, αφού σε ποσοστό πάνω από 50% δεν τηρούν τους κανόνες γραφής επισήμου γράμματος- επιστολής, σε αντίθεση με τον πληθυσμό των φυσιολογικών μαθητών, όπου σε συντριπτικό ποσοστό που αγγίζει το 95% έχουν εφαρμόσει τους αντίστοιχους κανόνες προσαρμογής του κειμένου τους.

Στο δείγμα που πραγματοποιήθηκε η έρευνα, η **επικοινωνιακότητα** του κειμένου δεν επηρεάζεται παρότι φαίνεται ότι δεν αποτελεί συνειδητή διεργασία για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Τέλος, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στην **εκπλήρωση του στόχου** και την **παράθεση λογικών επιχειρημάτων** ανάμεσα στους δύο μαθητικούς πληθυσμούς.

Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε ότι και οι δύο πληθυσμοί της έρευνας ανήκουν στην κατηγορία των **αρχάριων συγγραφέων** χρησιμοποιώντας τη συνειρμική γραφή με έμφαση στο περιεχόμενο και όχι στη δομή του κειμένου. Οι πληροφορίες που ανακαλούνται από τη μνήμη είναι οι πιο πρόσφατα διδαγμένες άρα και οι πιο ισχυρές συνειρμικά. Αυτό προκύπτει από τη διαπίστωση ότι η απαρίθμηση των επιχειρημάτων τείνει να είναι σημαντικά όμοια στα γραπτά των μαθητών.

## Βιβλιογραφία

- Βάμβουκας Μ.: « Οι λειτουργίες επικοινωνίας της γραπτής γλώσσας και οι σχετικές παραστάσεις των μαθητών», *Εκπαιδευτικά*, 24, 76-102.
- Θεοφανοπούλου- Κοντού: Γενετική μετασχηματιστική σύνταξη, Αθήνα.
- Cumming A (1998) *Theoretical perspectives on writing* *Annual Review of Applied*, 18 pp.61-78.
- Goswami U, C.Porpodas, S Wheelwright (1998) *Children's orthographic representations in English and Greek* *European J of Psychology of Education* 12.
- Hawkey, R., Barker, F.(2004), *Developing a common scale for the assessment of writing, Assessing writing*, 9,2,122-159.
- Κλαίρης-Μπαμπινιώτης Γ.: « Γραμματική της νέας ελληνικής- Επικοινωνιακή- Δομολειτουργική», *Ελλ. Γράμματα*, Αθήνα, 2000.
- Κυριαζή, Ο.Α & Σπαντιδάκης Ι.: «*Τρόποι αξιολόγησης των δυσκολιών παραγωγής του γραπτού λόγου και των κοινωνικών δυσκολιών*, Μάρκου Σ. (1998): *Δυσλεξία* Αθήνα: *Ελληνικά Γράμματα*.
- Μαγουλάς Γ. : *Στοιχεία μορφολογίας της νέας ελληνικής*, Αθήνα 1998.

- Μπαμπινιώτης Γ (1980) *Θεωρητική Γλωσσολογία* Αθήνα: αυτοέκδοση των μαθητών του δημοτικού σχολείου», *Επιστημονική Επιθεώρηση Κίνητρο*, 3,35-78.
- Μπαμπινιώτης Γ.: « Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία», Αθήνα , 1981.
- Μπαμπινιώτης Γ. : «Εισαγωγή στη σημασιολογία», Αθήνα , 1985.
- Nikolopoulos D., N. Goulandris, M. Snowling (2003) *Developmental Dyslexia in Greek in Goulandris N. (ed) Dyslexia in Different Languages* London: Whurr Publications.
- Παπαδάτος Γ. : Προλεγόμενα στο Reid G. του :Δυσλεξία – Εγχειρίδιο για ειδικούς, Επιμέλεια και προσαρμογή στα ελληνικά Γ. Παπαδάτος , εκδ. Παρισιάνου, Αθήνα 2003.
- Παπαδάτος Γ., Λιάσκος Κ. (2003): Πανεπιστήμιο και επικοινωνία στο Διαδίκτυο: μια μελέτη στη χρήση των λατινοελληνικών ( greeklish), *Πανεπιστήμιο* τεύχος 6, 115-142.
- Σαλβαράς Γιάννης: «Γλωσσική διδασκαλία για όλους τους μαθητές», Αθήνα 2000.
- Σπαντιδάκης Ιωάννης: «Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας», *Ελλ. Γράμματα*, Αθήνα 2004.

***Κυρία, οι νυχτερίδες είναι πουλιά; Με ποια κριτήρια οι μαθητές της Δ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου με ή και χωρίς δυσκολίες στην ανάγνωση σχηματίζουν έννοιες;***

Κρόκου Ζ., Δασκάλα-Υποψ. Διδάκτ. Π.Τ.Δ.Ε., Παν. Αθηνών

**Περίληψη**

Αρκετές έρευνες έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια και πολλές θεωρίες έχουν αναπτυχθεί σχετικά με τα κριτήρια με τα οποία θα πρέπει να γίνονται οι εννοιολογικές κατηγοριοποιήσεις και οι ταξινομήσεις των υποκείμενων εννοιών (π.χ. γαρίφαλο, τριαντάφυλλο) ως προς τις υπερκείμενες (π.χ. λουλούδια). Η έρευνά μας ανιχνεύει τον τρόπο με τον οποίον οι μαθητές κατανοούν, διακρίνουν και ομαδοποιούν τις έννοιες, αλλά και τα κριτήρια που χρησιμοποιούν για να την κατηγοριοποιήσουν. Το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε αποτελείται από μαθητές της τετάρτης τάξης δημοτικών σχολείων εκπαιδευτικών περιφερειών της Αττικής που επιλέχθηκαν τυχαία. Το δείγμα μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες προέρχεται από τις ειδικές τάξεις των ίδιων σχολείων, οι οποίες έχουν σχηματιστεί για την ένταξη των μαθητών αυτών στη γενική εκπαίδευση, αλλά συμπεριλαμβάνει και μαθητές που αντιμετωπίζουν ήπιες μαθησιακές δυσκολίες και δεν αποτελούν μέρος των τμημάτων αυτών αλλά των κανονικών τάξεων. Τα αποτελέσματα της έρευνας μεταξύ άλλων καταδεικνύουν ότι τα μοντέλα κατηγοριοποίησης που βασίζονται στην ομοιότητα προσφέρουν μια ικανοποιητική εξήγηση του σχηματισμού εννοιών, αλλά ταυτόχρονα καταδεικνύεται και ο σημαντικός ρόλος της προϋπάρχουσας γνώσης στο σχηματισμό τους, καθώς οι μαθητές προσπαθούν να συνδυάσουν τη νέα γνώση με την προϋπάρχουσα.

Λέξεις κλειδιά: αναγνωστικές δυσκολίες, υποκείμενες – υπερκείμενες – παράλληλες έννοιες, θεωρίες ομοιότητας, σημασιολογική μνήμη.

**0. Εισαγωγή**

Η διαμόρφωση των εννοιών θεωρείται σχεδόν από όλους τους επιστήμονες ότι αποτελεί τη βάση της διαδικασίας της νόησης. Οι έννοιες αποτελούν τα «εργαλεία» για να ταξινομήσουμε, να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε τον κόσμο γύρω μας. Η ικανότητα της διαμόρφωσης εννοιών αποτελεί χαρακτηριστικό των ανθρώπων. Τα βρέφη τις διαμορφώνουν ακόμη και στη διάρκεια των πρώτων μηνών της ζωής τους, ενώ τα παιδιά, μέσα σε λίγα χρόνια, δημιουργούν ένα τεράστιο αριθμό εννοιών (Siegler, 2006). Οι έννοιες αναφέρονται σε νοητικές αναπαραστάσεις ομάδων, αντικειμένων ή κατηγοριών (Ζιώρη, 2005). Όμως, αρκετοί είναι οι μελετητές, οι οποίοι εναλλάσσουν τους όρους *έννοια* και *κατηγορία*: οι έννοιες αναφέρονται σε νοερές αναπαραστάσεις ενός είδους και περιλαμβάνουν όλη τη γνώση που έχει κάποιος για μια κατηγορία, ενώ οι κατηγορίες αναφέρονται σε ομάδες αντικειμένων που υπάρχουν στον κόσμο, τα οποία τα αντιμετωπίζουμε σαν να είναι τα ίδια (Murphy & Medin, 1985). Οι έννοιες μας βοηθούν να οργανώνουμε τις εμπειρίες μας, να προεκτείνουμε τις πληροφορίες που μας παρέχονται, να κάνουμε προβλέψεις και να εξάγουμε συμπεράσματα.

Εάν τα παιδιά δεν μπορούσαν να σχηματίζουν έννοιες, οι εμπειρίες τους θα ήταν ανοργάνωτες και δεν θα κατάφερναν να χωρέσουν όλες στη μνήμη τους, με αποτέλεσμα ανυπολόγιστος όγκος γνώσης να χανόταν. Οι έννοιες των παιδιών αντανakλούν τις «αναδυόμενες» θεωρίες τους για τον κόσμο. Αν οι θεωρίες αυτές είναι ελλιπείς και οι έννοιες είναι ανακριβείς. Όμως, ο σχηματισμός των εννοιών δεν βοηθά μόνο στην οργάνωση των πληροφοριών στη μνήμη· βοηθά τις γνωστικές λειτουργίες, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν την αναγνώριση των αντικειμένων, το σχηματισμό αναλογιών, τη δημιουργία γενικεύσεων, την εξαγωγή συμπερασμάτων ή των πυρηνικών στοιχείων μιας θεωρίας. Άρα, η συμβολή τους στην εκπαιδευτική πράξη μπορεί να παρομοιαστεί με τα «θεμέλια» πάνω στα οποία θα «οικοδομηθούν» πιο σύνθετες δεξιότητες.

### 1. Θεωρίες σχηματισμού εννοιών

Αρκετές θεωρίες έχουν αναπτυχθεί στην προσπάθεια ερμηνείας και κατανόησης του σχηματισμού των εννοιών. Όμως, οι διαφωνίες των ψυχολόγων ως προς την περιγραφή της δομής των εννοιών και ως προς τον τρόπο κατηγοριοποίησης των αντικειμένων ήταν συνεχείς και έντονες.

**Η κλασική θεωρία**, η οποία κυριαρχούσε μέχρι και τη δεκαετία του '60, θεωρούσε ότι τα μέλη μιας κατηγορίας μοιράζονται ένα σύνολο αναγκαίων και επαρκών χαρακτηριστικών. Έτσι, ένα αντικείμενο θεωρείται ότι ανήκει σε μια κατηγορία *εάν και μόνο εάν έχει όλα τα απαραίτητα κοινά γνωρίσματα που θεωρούνται προσδιοριστικά στοιχεία της, τα οποία είναι σταθερά και μόνιμα* (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2002, 16). Οι έννοιες αναπαριστώνται από έναν ορισμό, με αποτέλεσμα, κάθε αντικείμενο που πληρεί τα κριτήρια που θέτει ο ορισμός να εντάσσεται στη νοητική αυτή αναπαράσταση. Η κριτική που δέχτηκε ήταν σφοδρή, καθώς, πολλοί ερευνητές έγκαιρα διαπίστωσαν ότι τα άτομα δυσκολεύονταν να ορίσουν με ακρίβεια ποια χαρακτηριστικά θεωρούσαν επαρκή και καθοριστικά, αλλά και το πόσο δύσκολο ήταν να δοθεί ένας συγκεκριμένος ορισμός για κάποιες – κυρίως αφηρημένες – έννοιες.

Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να αντικατασταθεί την επόμενη δεκαετία από **τη θεωρία του πρωτοτύπου ή της οικογενειακής ομοιότητας**. Οι Rosch & Mervis υποστήριξαν ότι δεν υπάρχουν αναγκαία και επαρκή χαρακτηριστικά για μια κατηγορία, αλλά ότι η κατηγορία αυτή, η οποία αποτελεί το «πρωτότυπο», ορίζεται από μια περιληπτική αναπαράσταση *τυπικών ή πιθανών χαρακτηριστικών*. Για να θεωρηθεί ένα αντικείμενο ότι αποτελεί μέλος μιας κατηγορίας θα πρέπει να έχει ένα σύνολο χαρακτηριστικών, τα οποία θα ξεπερνούν ένα συγκεκριμένο «κατώφλι» που καθορίζει την αποδοχή τους στη συγκεκριμένη κατηγορία. Αυτό, όμως, που προσφέρει συνοχή στα μέλη των κατηγοριών είναι η αρχή της *οικογενειακής ομοιότητας*.<sup>615</sup> Εξέχουσα θέση στη θεωρία αυτή κατέχει η *αρχή της κεντρικής τάσης*. Σύμφωνα μ' αυτή κάποια μέλη μιας κατηγορίας θεωρούνται πιο αντιπροσωπευτικά, με αποτέλεσμα να αποτελούν τα «καλύτερα» παραδείγματά της, γύρω από τα οποία οργάνωνται τα υπόλοιπα μέλη της. Επίσης, μέσα από έρευνες διαπιστώθηκε ότι τα μέλη μια κατηγορίας δεν είναι ισοδύναμα, αλλά ιεραρχούνται από τα άτομα με βάση τη φαινομενική ομοιότητά τους ως προς την πρωτότυπη έννοια.

Την ίδια περίπου χρονική περίοδο διατυπώνεται και **η θεωρία των παραδειγμάτων**, σύμφωνα με την οποία δεν υπάρχει μια και μοναδική αναπαράσταση όλων των μελών μιας έννοιας, αλλά *αναπαραστάσεις συγκεκριμένων παραδειγμάτων που έχουν συναντήσει οι άνθρωποι στη ζωή τους* (Brooks, 1978). Η έννοια δημιουργείται από ένα συγκεκριμένο παράδειγμα, που το άτομο συνάντησε στο παρελθόν και το έχει αποθηκεύσει στη μνήμη του. Άρα, μια εννοιολογική κατηγορία μπορεί να σχηματιστεί με βάση τα χαρακτηριστικά ενός βασικού παραδείγματος. Η ομοιότητα, λοιπόν, ενός αντικειμένου με αυτό το παράδειγμα είναι και αυτή που του εξασφαλίζει την ένταξή του στη συγκεκριμένη κατηγορία. Αυτές οι τρεις θεωρίες, σύμφωνα με τους Murphy & Medin, αποκαλούνται θεωρίες *βασισμένες στην ομοιότητα*, καθώς οι έννοιες έχουν συνοχή, επειδή τα μέλη τους μοιάζουν

<sup>615</sup> Η οικογενειακή ομοιότητα ενός αντικειμένου με μια κατηγορία αυξάνει, όταν τα στοιχεία ομοιότητάς του με τα μέλη της κατηγορίας είναι περισσότερα και αν είναι λιγότερα με τα μέλη άλλων κατηγοριών. Για περισσότερα δες Μαριδάκη –Κασσωτάκη, 2002.

μεταξύ τους και η κατηγοριοποίηση επιτυγχάνεται μέσα από τη μέτρηση της ομοιότητας μεταξύ των μελών της κατηγορίας<sup>616</sup>.

Η πιο σύγχρονη θεωρία σχηματισμού εννοιών είναι η *γνωσιοθεωρητική*, η οποία στηρίζεται στην επίδραση της προηγούμενης γνώσης των ανθρώπων στο σχηματισμό εννοιών (Murphy & Medin, 1985). Η «θεωρία» του κάθε ατόμου βρίσκεται πίσω από το σχηματισμό των εννοιών και είναι αυτή που τροποποιεί τα δεδομένα σε πληροφορίες. Αυτό, βέβαια, υποδηλώνει ότι οποιαδήποτε αλλαγή στο γνωσιοθεωρητικό σύστημα του ατόμου θα υποβάλλει σε ριζική ή μερική αναδιοργάνωση και την αναπαράσταση της ίδιας της έννοιας στη μνήμη.

Σύμφωνα με τη Μαριδάκη –Κασσωτάκη (2002), όταν το άτομο θέλει να ορίσει μια έννοια ανακαλεί πρώτα από τη μακρόχρονη μνήμη του ορισμένα μόνο χαρακτηριστικά της και ύστερα την αναπαριστά στη βραχύχρονη μνήμη· η έννοια, λοιπόν, αποτελεί έναν *προσωρινό νοητικό σχηματισμό*, ο οποίος διαμορφώθηκε για να ικανοποιήσει κάποιες επικοινωνιακές ανάγκες των ατόμων σε μια δεδομένη χρονική στιγμή.

Αυτό που πρέπει να σημειωθεί, κλείνοντας αυτό το κεφάλαιο, είναι ότι η γνωσιοθεωρητική άποψη δεν απορρίπτει την ιδέα της ομοιότητας, αλλά υποστηρίζει ότι αυτή επηρεάζεται από την προϋπάρχουσα γνώση (Hahn & Chater, 1997).

## 2. Σκοπός της έρευνας

Όπως προαναφέραμε, τα παιδιά λίγους μήνες μετά τη γέννησή τους είναι ικανά να διαμορφώνουν έννοιες του κόσμου που τα περιβάλλει. Με την είσοδό τους στο σχολείο αρχίζει ένας καταγισμός νέων εννοιών, τις οποίες καλούνται να μάθουν, να κωδικοποιήσουν, να οργανώσουν σε νοητικά μοντέλα στη μνήμη τους και τελικά να καταστούν ικανά να τις ανασύρουν όταν τους ζητηθεί. Οι έννοιες, επίσης, μας εξοικονομούν νοητική προσπάθεια βοηθώντας μας να εφαρμόσουμε την προϋπάρχουσα γνώση σε καινούργιες καταστάσεις. Σκοπός της μελέτης μας είναι να συμβάλει στην κάλυψη ενός σχετικά ανεξερευνήτου χώρου στην Ελληνική βιβλιογραφία μια και η πλειονότητα των σχετικών μελετών προέρχονται από τον Αγγλοσαξωνικό χώρο και εστιάζονται κυρίως στη μελέτη του τρόπου διαμόρφωσης φυσικών εννοιών από τα βρέφη και τα παιδιά. Η έρευνά μας ανιχνεύει όχι μόνο τη διαμόρφωση φυσικών εννοιών αλλά και ονοματικών και προσπαθεί να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές με ή και χωρίς δυσκολίες στη μάθηση ανακαλούν πρόσφατα διδαγμένες έννοιες. Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να επισημανθεί ότι αναφερόμαστε σε μαθητές με σχολική υποεπίδοση εξαιτίας δυσκολιών που τους έχουν διαγνωστεί, αλλά και σε μαθητές με προσωρινές δυσκολίες μάθησης, εξαιτίας ανεπαρκούς εκπαίδευσης που έλαβαν κάποια στιγμή με την είσοδό τους στο σχολείο.

### 2.1 Μέθοδος

#### 2.1. Δείγμα

Στην παρούσα μελέτη έλαβαν μέρος 96 μαθητές της τετάρτης τάξης δημοτικών σχολείων της ευρύτερης περιφέρειας των Αθηνών. Η επιλογή των σχολείων έγινε με κριτήρια που αφορούν την αντιπροσώπευση διαφορετικών πολιτισμικών περιβαλλόντων, καθώς αυτό αποτελούσε μια υπόθεση της μελέτης μας. Το δείγμα περιελάμβανε μαθητές Έλληνες και αλλοδαπούς, οι οποίοι μιλούσαν ευχερώς την ελληνική γλώσσα, και δεν είχαν διαγνωσμένη νοητική υστέρηση ή άλλες σοβαρές αναπηρίες, οι οποίες θα εμπόδιζαν την απρόσκοπτη φοίτησή τους στην κανονική τάξη του σχολείου. (Πίνακας 1)

#### Πίνακας 1. Κατανομή του δείγματος της μελέτης ανά φύλο και βαθμό

<sup>616</sup> Η ομοιότητα έχει έντονα υποκειμενικό χαρακτήρα και φαίνεται να εξαρτάται από το *πλαίσιο* μέσα στο οποίο γίνεται κάθε φορά η ανάκληση των πληροφοριών (Gelman, 1999). Για να είμαστε πιο σαφείς θα δώσουμε ένα παράδειγμα. Ένας Κρητικός και ένας Λαρισαίος δεν φαίνονται απολύτως όμοιοι σε έναν Αθηναίο. Φαίνονται, όμως, απόλυτα όμοιοι σε έναν Λονδρέζο.



		ΒΑΘΜΟΣ			ΣΥΝΟΛΟ
		Γ	Β	Α	
ΦΥΛΟ	Κορίτσι	2	14	32	48
	Αγόρι	4	21	23	48
ΣΥΝΟΛΟ(N)		6	35	55	96

### 2.1.1 Διαδικασία - Εργασία

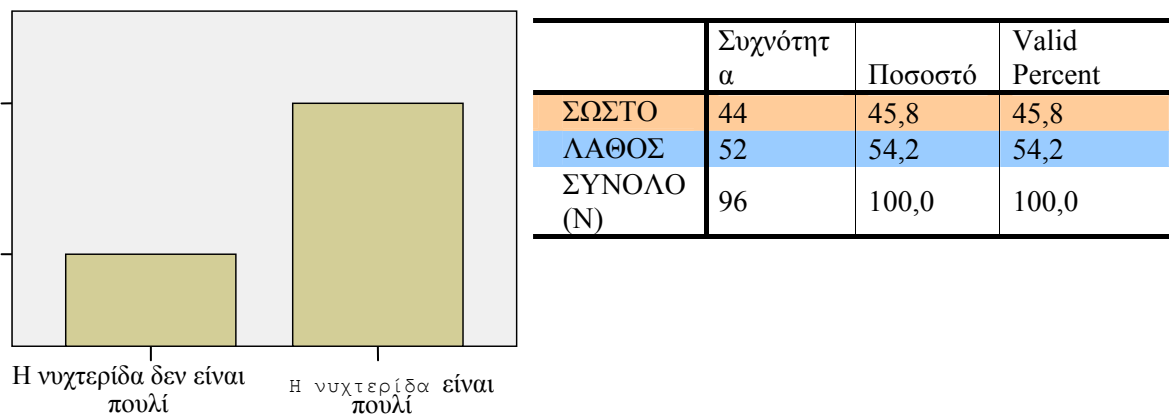
Στα παιδιά δόθηκε ένα κριτήριο ανίχνευσης σχηματισμού και διάκρισης φυσικών και ονοματικών εννοιών. Κάποιες δραστηριότητες ήταν εικονογραφημένες, στις οποίες τα παιδιά σημείωναν με ένα Χ αυτό που θεωρούσαν σωστό, άλλες απαιτούσαν τη συμπλήρωση μιας λέξης, η οποία ήταν η υπερκείμενη ή/ και παράλληλη έννοια και σε κάποιες άλλες τα παιδιά έπρεπε να επιλέξουν και να κυκλώσουν αυτή που θεωρούσαν σωστή απάντηση και η οποία απέδιδε την υπερκείμενη έννοια. Τα παιδιά – ανά τμήμα – συμπλήρωναν το φύλλο των δραστηριοτήτων, αφού πρώτα διευκρινιζόταν με σαφήνεια τι έπρεπε να κάνουν. Αυτό που επιδιωκόταν να κατανοήσουν ήταν ότι δεν υπήρχε σωστή ή λάθος απάντηση και ότι δεν θα αξιολογούνταν από αυτό. Η γραπτή διαδικασία διαρκούσε ένα 20λεπτο, ενώ μετά ακολουθούσε 15λεπτη συζήτηση για τη διερεύνηση των «θεωριών» των παιδιών.

### 2.1.2 Αποτελέσματα

Οι σύγχρονες έρευνες υποστηρίζουν ότι τα παιδιά για να κατηγοριοποιήσουν δεδομένα χρησιμοποιούν τη θεωρητική γνώση που έχουν. Η Gelman μέσα από μια έρευνα που έκανε διαπίστωσε ότι οι διαισθητικές θεωρίες των παιδιών ήταν αυτές που τα βοήθησαν να διακρίνουν ποια χαρακτηριστικά των αντικειμένων θεωρούσαν καθοριστικά για την ένταξη σε κατηγορίες.

Στη δική μας μελέτη, η πρώτη εικονογραφημένη δραστηριότητα που δόθηκε στους μαθητές αφορούσε τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά προβαίνουν σε κατηγοριοποιήσεις. Ζητήθηκε από τα παιδιά να επιλέξουν εκείνα τα ζώα που αποτελούσαν την κατηγορία «πουλιά». Μεταξύ των ζώων βρίσκονταν μια νυχτερίδα και ένας κόκορας. Σχεδόν όλα τα παιδιά ενέταξαν τον κόκορα στα πουλιά, αλλά ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών θεώρησε ότι και η νυχτερίδα είναι πουλί. Στη συζήτηση που ακολούθησε, όλα αυτά τα παιδιά που χαρακτήρισαν τη νυχτερίδα «πουλί», με αποπλιστική αφέλεια υποστήριξαν την άποψή τους αναφωνώντας «αφού έχει φτερά!».

**Πίνακας 2.** Ικανότητα κατηγοριοποίησης φυσικών εννοιών



Αυτό που παρατηρείται εδώ είναι ότι οι λανθασμένες «θεωρίες» των μαθητών παρεμποδίζουν την ορθή διαμόρφωση των εννοιών. Τα παιδιά χρησιμοποιούν ένα εξωτερικό χαρακτηριστικό των πουλιών για την κατηγοριοποίηση. Οι Rosch & Mervis ανέπτυξαν μια θεωρία σύμφωνα με την οποία τα παραδείγματα των περισσότερων εννοιών συγκεντρώνονται σε σχέσεις

ομοιότητας κατά οικογένεια παρά σε καθοριστικά γνωρίσματα.<sup>617</sup> Τα παιδιά ενέταξαν τη νυχτερίδα στην κατηγορία «πουλιά» γιατί είχαν *έγκυρες ενδείξεις*, δηλαδή το γνώρισμα «ικανό να πετάει», σύμφωνα με τη θεωρία του πρωτότυπου, έχει μεγάλη σπουδαιότητα και κάνει πιθανότερο τη νυχτερίδα να είναι πουλί κατ' αναλογία με τη συχνότητα με την οποία απαντάται στα πουλιά. Επίσης, οι συσχετισμοί που έκαναν οι μαθητές μεταξύ των γνωρισμάτων ήταν ασθενείς: δεν μπόρεσαν να συσχετίσουν το γνώρισμα «φτερά» με το γνώρισμα «δεν γεννάει αβγά» που έχει μόνο η νυχτερίδα. Από όλα αυτά, λοιπόν, συμπεραίνουμε ότι οι έννοιες δεν είναι απλοί συσχετισμοί μεταξύ επαρκών και καθοριστικών γνωρισμάτων. Οι έννοιες ενσωματώνουν, επιπλέον, θεωρητικές πεποιθήσεις για τον κόσμο και οντολογικές σχέσεις μεταξύ των αντικειμένων. Όλες αυτές οι πεποιθήσεις επηρεάζουν τις αντιδράσεις των ατόμων στις καινούργιες πληροφορίες.

Οι υποθέσεις μας ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, μόνιμες ή προσωρινές, δεν θα σχημάτιζαν εύκολα έννοιες, δεν επιβεβαιώθηκαν, καθώς αρκετά από τα παιδιά με δυσλεξία εύκολα έκαναν τη σωστή κατηγοριοποίηση (Πίνακας 3). Η υπόθεση, όμως, που επιβεβαιώθηκε, ήταν αυτή που αφορούσε την επίδραση του πολιτισμικού περιβάλλοντος από το οποίο προέρχονται οι μαθητές. Οι περισσότεροι από τους μαθητές, των οποίων η κοινωνικοποίηση συντελείται σε περιορισμένο πολιτισμικό περιβάλλον (χαμηλό οικονομικό και μορφωτικό οικογενειακό επίπεδο, αλλοδαποί), δεν τα κατάφεραν στην κατηγοριοποίηση, αλλά και γενικά δεν μπόρεσαν να ολοκληρώσουν με επιτυχία σχεδόν όλες τις δραστηριότητες του κριτηρίου που αφορούσαν τη διαμόρφωση υπερκείμενων εννοιών και τη διάκριση υποκείμενων από υπερκείμενες.

**Πίνακας 3.** Σχέση σχολικής επίδοσης και διαμόρφωσης κατηγοριών

		ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑΣ
ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	Δείκτης Pearson	1	,050
	Sig. (2-tailed)		,630
	N	96	96
ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑΣ	Δείκτης Pearson	,050	1
	Sig. (2-tailed)	,630	
	N	96	96

Τα αποτελέσματα της δικής μας έρευνας δεν συνάδουν με τα ερευνητικά δεδομένα των πειραμάτων που έκαναν οι Gelman & Markman (1986, 1987). Σε παρόμοια δραστηριότητα κατηγοριοποίησης, η οποία όμως υποστηριζόταν και από τη διήγηση μιας σχετικής ως προς τη συσχέτιση γνωρισμάτων ιστορίας, τα παιδιά, όπως έδειξαν τα ευρήματα, στήριζαν περισσότερο τις απαντήσεις τους στις κατηγορικές σχέσεις των αντικειμένων παρά στις σχέσεις ομοιότητας.

Μια από τις επόμενες δραστηριότητες που έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να παρουσιάσουμε, είναι αυτή στην οποία δίνονταν στα παιδιά οι υποκείμενες παράλληλες έννοιες «Αχαιοί, Δωριείς, Ίωνες» και τους ζητούνταν να βρουν την υπερκείμενη έννοια [ελληνικά φύλα].

Οι όροι *υπερκείμενη, υποκείμενη, παράλληλη και επάλληλη έννοια* σχετίζονται με το πλάτος των εννοιών, δηλαδή, το πλήθος των αντικειμένων που υποδηλώνονται με αυτή.<sup>618</sup>

<sup>617</sup> Για περισσότερα δεξ Siegler, R. 2006, κεφ.7.

<sup>618</sup> Ως βάθος μιας έννοιας θεωρείται το σύνολο των γνωρισμάτων –ουσιώδη ή καθοριστικά και εποσιώδη ή δευτερεύοντα – με τα οποία ορίζεται μια έννοια. Η σχέση βάθους και πλάτους είναι αντιστρόφως ανάλογη. Όσο αυξάνεται το βάθος τόσο μειώνεται το πλάτος. Το βάθος και το πλάτος διαμορφώνεται από την εμπειρία, τις γνώσεις και αντιληπτική ικανότητα του ατόμου. Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2002.

**Πίνακας 4.** Σχηματισμός εννοιών στο μάθημα της Ιστορίας

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Valid Percent	Cumulative Percent
ΛΑΘΟΣ	65	67,7	67,7	67,7
ΣΩΣΤΟ	31	32,3	32,3	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	96	100,0	100,0	

Όπως δείχνει ο πίνακας 4, τα παιδιά δεν μπόρεσαν να ανακαλέσουν από τη μνήμη τους την ήδη διδαγμένη έννοια «ελληνικά φύλα». Η προϋπάρχουσα γνώση θεωρούμε ότι υπάρχει, αφού όλοι οι μαθητές είχαν διδαχθεί λίγες μέρες πριν τη διεξαγωγή της έρευνας το συγκεκριμένο κεφάλαιο από το βιβλίο της ιστορίας, όμως για κάποιους λόγους δεν μπόρεσαν να την αξιοποιήσουν. Αυτό που προκαλεί ιδιαίτερη εντύπωση είναι ότι ένα σημαντικό ποσοστό των παιδιών έδωσε σαν υπερκείμενη έννοια τον όρο «πολεμιστές». Όταν τους ζητήθηκε να αιτιολογήσουν την απάντησή τους, ανέφεραν ότι στο βιβλίο η εικόνα που συνόδευε το μάθημα, παρουσίαζε τους Αχαιοούς, Δωριείς και Ίωνες με πανοπλίες, κράνη, ασπίδες και δόρατα.

Από αυτό γίνεται εμφανές, ότι η οπτική αναπαράσταση των «ελληνικών φύλων» στο βιβλίο επηρέασε τη νοητική αναπαράσταση που σχημάτισαν οι μαθητές. Σύμφωνα με τον Κολιάδη (2002), η εικονική μνήμη, η οποία έχει συνδυαστεί με την ακουστική μνήμη (προσφορά ακουστικών πληροφοριών κατά τη διάρκεια της παράδοσης του μαθήματος), έχει οδηγήσει σε μια πιο αποτελεσματική πρόσληψη και προκαταρκτική αντιληπτική επεξεργασία, με αποτέλεσμα οι νοητικές εικόνες που έχουν συγκροτηθεί στη σημασιολογική μνήμη, η οποία περιλαμβάνει τη σταθερή και οργανωμένη μορφή γνώσης για τον κόσμο, να έχουν κωδικοποιηθεί και οργανωθεί μ' αυτά τα χαρακτηριστικά.

Πολλοί μύθοι όμως, υπάρχουν για το τι πρέπει να διδάσκεται στο σχολείο και όλοι αυτοί αρκετές φορές αντανακλούνται στα σχολικά εγχειρίδια αλλά και στον τρόπο διδασκαλίας. Η πιο συχνή παρανόηση αφορά τη διδακτική των εννοιών: *το να μιλάς στους μαθητές γι' αυτές είναι σαν να τις διδάσκεις*. Όμως, όπως προαναφέραμε, τα παιδιά έχουν αρκετές φορές προοργανώσει κάποιες έννοιες, με αποτέλεσμα αυτές οι «αφελείς» έννοιες να έρχονται σε αντίθεση με τις επιστημονικές. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να εκμεταλλευτεί την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών του για να οργανώσει πάνω σ' αυτή τη νέα γνώση. Πέρα όμως από τη σωστή κωδικοποίηση και οργάνωση θα πρέπει να χρησιμοποιούνται και άλλες στρατηγικές που θα εδραιώσουν τη νέα έννοια στη μακρόχρονη μνήμη και θα κάνουν ευκολότερη την ανάκλησή της, όπως η επανάληψη, οι συσχετισμοί, η ανάλυση των χαρακτηριστικών της έννοιας και η επανασύνθεσή τους σε μια ολοκληρωμένη μορφή. Οι μαθητές, ανεξάρτητα από τη σχολική τους επίδοση, δεν βρήκαν τη σωστή υπερκείμενη έννοια, οπότε στο δείγμα της μελέτης μας δεν μπορούμε να θεωρήσουμε ότι οι μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζουν το σχηματισμό υπερκείμενων ή υποκείμενων εννοιών.

**Πίνακας 5.** Σχέση σχολικής επίδοσης και σχηματισμού υπερκείμενης ιστορικής έννοιας

		ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	ΥΠΕΡΚΕΙΜΕΝΕΣ ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ
ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	Δείκτης Pearson Sig. (2-tailed) N	1 96	,079 ,443 96
ΥΠΕΡΚΕΙΜΕΝΕΣ ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ	Δείκτης Pearson Sig. (2-tailed) N	,079 ,443 96	1 96

Με μια άλλη δραστηριότητα προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε την ικανότητα των μαθητών ως προς τη διαμόρφωση των υπερκείμενων εννοιών αντικειμένων καθημερινής χρήσης. Τους δινόταν η ελλιπής φράση «Μια μπάλα είναι...» και έπρεπε να διαλέξουν μεταξύ τριών συμπληρωμάτων της: α. ένα γεωμετρικό σχήμα, β. ένα γεωμετρικό στερεό και γ. ένα πολύχρωμο στρογγυλό αντικείμενο. Πριν συμπληρώσουν τη συγκεκριμένη δραστηριότητα –η οποία αποτελούσε μέρος μιας μεγαλύτερης ενότητας– τους είχαμε τονίσει ότι για να απαντήσουν, θα πρέπει να σκέφτονται σαν επιστήμονες. Προς μεγάλη μας έκπληξη η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών έδωσε σαν σωστή την γ. συμπληρωματική φράση.

**Πίνακας 6.** Σχηματισμός υπερκείμενης ονοματικής έννοιας

	Συχνότητ α	Ποσοστό (%)	Valid Percent	Cumulative Percent
ΛΑΘΟΣ	81	84,4	84,4	84,4
ΣΩΣΤΟ	15	15,6	15,6	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	96	100,0	100,0	

Οι Rosch, Mervis, Gray, Johnson και Boyes- Braem (1976) παρατήρησαν ότι πολλές κατηγορίες είναι ιεραρχικές, δηλαδή τα παραδείγματα μιας κατηγορίας είναι αναγκαστικά και παραδείγματα της άλλης. Σύμφωνα με τους ίδιους, οι ιεραρχίες περιλαμβάνουν τρία τουλάχιστον επίπεδα: *το υπερκείμενο επίπεδο* (γενικό), *το υποκείμενο επίπεδο* (πιο εξειδικευμένο) και *το βασικό επίπεδο* (μέσης γενικότητας). Στο βασικό επίπεδο οι έγκυρες ενδείξεις μεγιστοποιούνται. Έτσι, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι κατηγορίες βασικού επιπέδου είναι πιο θεμελιώδεις ταξινομήσεις από τις υπερκείμενες και τις υποκείμενες κατηγορίες και είναι αυτές που μαθαίνονται κυρίως από τα παιδιά.

Στη μελέτη μας οι μαθητές κατηγοριοποίησαν το αντικείμενο «μπάλα» με βάση τη λειτουργικότητά του, χαρακτηριστικό που θεωρείται γι' αυτά σημαντικό, καθώς, σύμφωνα με τη Mervis (1987) χρησιμοποιούν ακόμα τις παιδικές βασικές κατηγορίες. Αυτό σημαίνει ότι δεν έχουν εντοπίσει αυτά τα χαρακτηριστικά που θα τα βοηθήσουν να κάνουν τη μετάβαση από τις παιδικές βασικές κατηγορίες στις τυπικές βασικές κατηγορίες. Για να συμβεί αυτό θα πρέπει να καθοδηγηθούν από τον εκπαιδευτικό, για να εντοπίσουν αυτά τα χαρακτηριστικά και να τα συνδέσουν με την εννοιολογική κατηγορία «γεωμετρικό στερεό».

Η κωδικοποίηση αυτή περιλαμβάνει την αναγνώριση των κρίσιμων πληροφοριών και τη χρησιμοποίησή τους για τη δόμηση μιας εσωτερικής αναπαράστασης. Η αποτυχία της κωδικοποίησης των σημαντικότερων γνωρισμάτων μπορεί να οφείλεται είτε στην ελλιπή κατανόηση είτε στην άγνοια των στρατηγικών της αποτελεσματικής κωδικοποίησης. Αν, λοιπόν, τα παιδιά δεν διδαχτούν αυτές τις στρατηγικές δεν θα μπορέσουν να αξιοποιήσουν τις σημαντικές αυτές πληροφορίες, που θα τα οδηγήσουν στη διαμόρφωση και διάκριση των εννοιών.

Η μετάβαση από το ένα επίπεδο εννοιών στο επόμενο απαιτεί συστηματική διδακτική προσέγγιση, η οποία θα πρέπει να στηρίζεται σε επιστημονικά δεδομένα.

Για μια ακόμα φορά δεν προέκυψε σχέση μεταξύ της σχολικής επίδοσης και της ικανότητας των μαθητών να σχηματίσουν τη σωστή υπερκείμενη έννοια.

**Πίνακας 7.** Σχέση σχολικής επίδοσης και σχηματισμού υπερκείμενης γεωμετρικής έννοιας

		ΒΑΘΜΟΣ	ΥΠΕΡΚΕΙΜΕΝΕΣ ΓΕΩΜΕΤΡΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ
ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	Δείκτης Pearson Sig. (2-tailed) N	1 96	,110 ,287 96
ΥΠΕΡΚΕΙΜΕΝΕΣ ΓΕΩΜΕΤΡΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ	Δείκτης Pearson Sig. (2-tailed) N	,110 ,287 96	1  96

Αυτό όμως που θα πρέπει να επισημανθεί είναι ότι σε μια δραστηριότητα του κριτηρίου που δόθηκε στα παιδιά πριν την προαναφερθείσα και στην οποία ζητούσαμε από αυτά να βρουν τις παράλληλες έννοιες των γεωμετρικών όρων «τρίγωνο», «ορθογώνιο», καθώς και την υπερκείμενη έννοια [γεωμετρικά σχήματα], τα περισσότερα τις σχημάτισαν σωστά. Σύμφωνα με τον Siegler (2006), η ίδια η δραστηριότητα προδιαθέτει το μαθητή να σκεφτεί σαν επιστήμονας και να ανακαλέσει τις απαραίτητες έννοιες, καθώς δεν υπεισέρχεται κάποιο άλλο χαρακτηριστικό παρά μόνο τα τυπικά. Το πλάτος και το βάθος των εννοιών οριζόταν με σαφήνεια και κανένας άλλος διασπαστικός παράγοντας δεν παρεμπόδιζε την ανάκληση της προϋπάρχουσας γνώσης. Επίσης, οι όροι αυτοί διδάσκονται στα παιδιά από τα πρώτα χρόνια που έρχονται στο σχολείο, άρα η επιτυχής κωδικοποίηση και οργάνωση σε συνδυασμό με την επανάληψη, βοήθησαν την εννοιολογική διαμόρφωση και την απρόσκοπτη ανάκληση από τη μνήμη τους.

**Πίνακας 8.** Σχηματισμός παράλληλων εννοιών και υπερκείμενης ονοματικής γεωμετρικής έννοιας

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Valid Percent	Cumulative Percent
ΛΑΘΟΣ	8	8,3	8,3	8,3
ΣΩΣΤΟ	88	91,7	91,7	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	96	100,0	100,0	

Ο Brown (1976) πρότεινε ένα κριτήριο για την εννοιολογική κατανόηση, αυτό της σταθερής χρήσης. Τα παιδιά δεν θεωρείται ότι έχουν κατανοήσει μια έννοια μέχρι να μπορέσουν να τη χρησιμοποιήσουν στις περισσότερες περιστάσεις στις οποίες αυτή εφαρμόζεται. Επίσης, οι άνθρωποι θεωρούν ότι είναι ευκολότερο να καταλαβαίνουν, να θυμούνται και να μαθαίνουν σε τομείς όπου ήδη έχουν κάποια γνώση. Άλλωστε, οι εννοιολογική αλλαγή δεν συμβαίνει στη σκέψη των παιδιών εν κενώ. Απαιτείται η προϋπάρχουσα γνώση και, η εκ νέου κωδικοποίηση και οργάνωση της νέας γνώσης στη μακροπρόθεσμη μνήμη.

### 3. Συμπεράσματα

Οι έννοιες διαμορφώνονται από τα παιδιά όλων των πολιτισμών και πιθανότατα όλων των ιστορικών περιόδων από πολύ νωρίς στην ανάπτυξή τους. Οι έρευνες, που γίνονται για να

κατανοηθεί ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά σχηματίζουν έννοιες, στοχεύουν και στη διευκόλυνση του εκπαιδευτικού έργου.

Στο δημοτικό σχολείο το παιδί έρχεται για πρώτη φορά σε επαφή με τη δομημένη, την επιστημονική γνώση, η οποία προϋποθέτει σε μεγάλο βαθμό την εννοιολογική κατηγοριοποίηση. Μέσα από τη διδασκαλία των διαφόρων μαθημάτων το παιδί αποκτά νέες έννοιες, εμπλουτίζει, αποσαφηνίζει και διευρύνει τις ήδη αποκτημένες και αντιλαμβάνεται καλύτερα τη διασύνδεσή τους με άλλες υποκείμενες, υπερκείμενες ή παράλληλες έννοιες. Όμως η μαθησιακή αυτή διαδικασία πρέπει να υποστηρίζεται και από την κατάλληλη διδακτική μεθοδολογία, η οποία θα λαμβάνει σοβαρά υπόψη της τις «θεωρίες» των παιδιών. Η μάθηση των εννοιών δεν νοείται να γίνεται με τη μορφή της αποστήθισης, καθώς δεν επιτυγχάνεται η κατανόηση του περιεχομένου τους και η διασύνδεσή τους με άλλες απομνημονευμένες έννοιες. Μέσα από τη δική μας μελέτη έγινε σαφές ότι ακόμα και μαθητές χωρίς δυσκολίες στη μάθηση δεν μπόρεσαν να σχηματίσουν έννοιες ή να προβούν σε εννοιολογικές κατηγοριοποιήσεις.

Βασικό εργαλείο της εννοιολογικής ταξινόμησης των αντικειμένων είναι η ορθή χρήση της γλώσσας, ιδιαίτερα στη σημερινή εποχή που κυριαρχεί η εικόνα ως εκφραστικό αλλά και επικοινωνιακό μέσο, η αποκωδικοποίηση της οποίας διαφέρει από εκείνη των λέξεων.

Εν κατακλείδι, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει από τη μια να φροντίσουν τη γλωσσική παιδεία των μαθητών τους και από την άλλη να οργανώνουν τη διδασκαλία τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να αναπτύσσουν δραστηριότητες, που θα επιτρέπουν στους μαθητές τους να μετατρέπουν τους ορισμούς σε συγκεκριμένα παραδείγματα, να τους ερμηνεύουν, να τους προεκτείνουν και να τους εφαρμόζουν και σε άλλους τομείς της διδακτικής πράξης.

## Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση:

- Βοσνιάδου, Στ. (1992). *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας, Σκέψη*, Β' τόμος, Gutenberg, Αθήνα.
- Ζιώρη, Ελ. (2005). Θεωρίες σχηματισμού συγκεκριμένων εννοιών στο *Ψυχολογία: Θέματα Ανάπτυξης και Σχολείου*, 12 (2), σσ. 179-194.
- Κολιάδης, Εμμ. (2002). *Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη*, Δ' τόμος, αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Κωσταρίδου –Ευκλείδη, Α. (1997). *Ψυχολογία της Σκέψης*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Μαριδάκη –Κασσωτάκη, Αικ. (2002). *Η Διαμόρφωση Συγκεκριμένων Εννοιών, Ψυχολογική Προσέγγιση*, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.
- Siegler, R. (2006). *Πώς σκέφτονται τα παιδιά*, μετ. Κουλεντιανού, Ζ., επιμ. Βοσνιάδου, Στ., Gutenberg, Αθήνα.

Ξενόγλωσση:

- Anderson, M. (1992). *Intelligence and Development, A cognitive theory*, Oxford, England, Blackwell.
- Banigan, R.L. & Mervis, C.B. (1988). Role of adult input in young children's category evolution: An experimental study, στο *Journal of Child Language*, 15, 493-504.
- Barsalou, L. & Medin, D.L. (1986). Concepts: Static definitions or context dependent representations, στο *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 6 (2), 187-202.
- Brooks, L. (1978). Non analytic concept formation and memory for instances, στο Rosch, E. & Lloyd, B.B. (Eds.), *Cognition and categorization*, Hillside, N.J., Erlbaum.
- Brown, A.L. (1976). Semantic integration in children's reconstruction of narrative sequences, στο *Cognitive Psychology*, 8, 247-262.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass, Harvard University Press.
- Burns, B. (1992). *Percepts, concepts and categories*, Hardbound.
- Carey, S. (1985). *Conceptual change in childhood*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Clark, E.V. (1983). Meanings and concepts, στο Flavell, J.H. & Markman, E.M., *Manual of child psychology: Cognitive Development*, 3, 787-840, New York, Wiley.

- Gelman, S.A. & Markman, E.M. (1986). Categories and induction in young children, στο *Cognition*, 23, 183-209.
- Gelman, S.A. (2000). *Concept Development in Preschool Children*, όπως ανακτήθηκε στις 06/03/2007 από το <http://www.project2061.org/publications/earlychild/online/content/gelman/htm>
- Hahn, U. & Chater, N. (1997). Concepts and similarity, στο Lamberts, K. & Shanks, D. (Eds.), *Knowledge, Concepts and Categories*, Cambridge, The MIT Press, 43-92.
- Halford, G.S. (1993). *Children's understanding: The development of mental models*, Hillside, N.J., Erlbaum.
- Keil, F.C. (1989). *Concepts, kinds and cognitive development*, Cambridge, The MIT Press.
- Lakoff, G. (1987). Cognitive models and prototype theory, στο U. Neisser (Ed.), *Ecological and intellectual factors in Categorization*, 63-100, Cambridge, Cambridge University Press.
- Medin, D.L. & Goldstone, R.L. (1990). Concepts, στο Eysenck, M. (Ed.), *The Blackwell dictionary of cognitive psychology*, 76-83, Cambridge, U.S.A Blackwell.
- Murphy, G.L. & Medin, D.L. (1985). The role of theories in conceptual coherence, στο *Psychological Review*, 81, 267-285.
- Renninger, K.A., Hidi, S. & Krapp, A. (1992). *The role of interest in learning and development*, Hillside, N.J., Erlbaum.
- Rosch, E. & Mervis, C.B. (1975). Family resemblances: Studies in the internal structure of categories, στο *Cognitive Psychology*, 7, 573-605.
- Rosch, E. & Mervis, C.B., Gray, W., Johnson, D. & Boyes-Braem, P. (1976). Basic objects in natural categories, στο *Cognitive Psychology*, 3, 382-439.
- Smith, E.E. & Medin, D.E. (1981). *Categories and Concepts*, Cambridge, Harvard University Press.