



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

**«Ο Ρόλος της Επιμόρφωσης και της Κλινικής Εκπαίδευσης  
του Εκπαιδευτικού Προσωπικού των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής  
στη συγκρότηση της Επαγγελματικής Ταυτότητάς του»**

**Καλυψώ Ι. ΧΡΙΣΤΟΦΟΡΙΔΟΥ – GAYRAUD**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2021**



Τριμελής Επιτροπή

Λάμπρος Σταύρου, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (Επιβλέπων)

Πάυλος Κυριακίδης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μιχαήλ Βάμβουκας, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Copyright © Καλυψώ Ι. Χριστοφορίδου-Gayraud, 2021

All rights reserved. Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διδακτορικής διατριβής εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διδακτορικής διατριβής για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα.

Η έγκριση της διδακτορικής διατριβής από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων δεν δηλώνει αποδοχή των γνώμων του συγγραφέα.



### **Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή**

- 1. Λάμπρος Σταύρου, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Επιβλέπων**
- 2. Παύλος Κυριακίδης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**
- 3. Μιχαήλ Βάμβουκας, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης**

### **Μέλη Επταμελούς Εξεταστικής Επιτροπής**

- 1. Λάμπρος Σταύρου, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Επιβλέπων**
- 2. Παύλος Κυριακίδης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**
- 3. Μιχαήλ Βάμβουκας, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης**
- 4. Βικτωρία Ζακοπούλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Λογοθεραπείας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**
- 5. Χαρίλαος Ζάραγκας, Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**
- 6. Δημήτριος Σαρρής, Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**
- 7. Πήλιος-Δημήτρης Σταύρου, Επίκουρος Καθηγητής Τμήματος Ψυχολογίας ΕΚΠΑ**



## Ευχαριστώ

*Τον Πατέρα Θεό*

γιατί «είναι πιστός να αρνηθεί σε αυτόν δε δύναται»

*Το σύζυγό μου*

για τη μακροθυμία και την αγάπη του

*Τα παιδιά μου*

γιατί με κράτησαν σε επαφή με την πραγματικότητα

*Τους γονείς μου*

γιατί ήταν αυτοί ακριβώς που έπρεπε να έχω ώστε να φτάσω έως εδώ

*Τον καθηγητή μου, κύριο Λάμπρο ΣΤΑΥΡΟΥ*

γιατί με υπομονή και επιμονή, κατά τη διάρκεια της δεκαετούς συνεργασίας μας, με οδήγησε στη βιωματική κατανόηση της φράσης «πάσα δε παιδεία προς μεν το παρόν δεν φαίνεται ότι είναι πρόξενος χαράς, αλλά λύπης' ύστερον όμως αποδίδει εις τους γυμνασθέντας δι' αυτής καρπόν ειρηνικόν δικαιοσύνης» (Εβραίους,IB:11)

*Την αγαπητή μου Βικτωρία ΖΑΚΟΠΟΥΛΟΥ*

για τις προσευχές και την εν Χριστώ αγάπη της, αυτό τα λέει όλα!

*Τους φοιτητές και σπουδαστές με τους οποίους συνεργάστηκα*

γιατί μου έκαναν την τιμή να με ακούν και να με μαθαίνουν

*Όλους όσους μου πρόσφεραν τη συνεργασία, τη φιλία και το ειλικρινές ενδιαφέρον τους, «συναγωνιστές» μου στο Εργαστήριο Ειδικής και Θεραπευτικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.*





## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ .....	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 .....	33
ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΝΟΣ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ/ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΚΡΑΤΟΥΣ ΕΩΣ ΣΗΜΕΡΑ .....	33
1.1 Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΥ ΠΕΔΙΟΥ ΤΗΣ «ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ» Ή «ΕΙΔΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ».....	34
1.2. ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΕΞΕΛΙΞΗΣ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ, ΕΩΣ ΤΙΣ ΑΡΧΕΣ ΤΟΥ 20ΟΥ ΑΙΩΝΑ .....	43
1.2.1 Ο ΔΙΑΦΩΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΑΡΧΩΝ ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ.....	44
1.2.2 Η ΣΚΕΨΗ ΤΟΥ ΕΓΕΛΟΥ ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΑΡΧΩΝ ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ .....	46
1.2.3 Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΔΙΑΦΩΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΤΟΥ ΕΓΕΛΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΝΟΙΑΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΤΟΥ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΚΡΑΤΟΥΣ .....	48
1.2.4 Η ΧΑΡΑΞΗ ΠΡΟΝΟΙΑΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΥΒΕΡΝΗΣΗ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑ .....	52
1.2.5 Η ΜΕΤΑ-ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ. ΟΙ ΑΡΧΕΣ ΤΟΥ 20 <sup>ΟΥ</sup> ΑΙΩΝΑ .....	65
1.2.6 ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ .....	70
1.3 ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΑΝΑΦΟΡΑ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ ΚΑΙ ΤΗ ΘΕΣΜΟΘΕΤΗΣΗ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΑ ΕΥΡΩΠΑΙΚΑ ΚΡΑΤΗ & ΤΙΣ Η.Π.Α. ΕΩΣ ΤΙΣ ΑΡΧΕΣ ΤΟΥ 20 <sup>ΟΥ</sup> ΑΙΩΝΑ.....	71
1.3.1 ΓΑΛΛΙΑ.....	72
1.3.2 ΒΕΛΓΙΟ .....	73
1.3.3 ΔΑΝΙΑ & ΣΚΑΝΔΙΝΑΒΙΚΕΣ ΧΩΡΕΣ .....	74
1.3.4 ΕΛΒΕΤΙΑ.....	74
1.3.5 ΓΕΡΜΑΝΙΑ .....	74
1.3.6 ΙΤΑΛΙΑ .....	74
1.3.7 ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ .....	75
1.3.8 Η.Π.Α. ....	76
1.3.9 ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ .....	76
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 .....	78
ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ/ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ/ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ .....	78
2.1. ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ – ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	93
2.1.1 ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ, ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ .....	94
2.1.2 «ΜΑΡΑΣΛΕΙΟ» ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΘΝΙΚΟΥ & ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ .....	103

2.1.4	ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ «ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΓΛΗΝΟΣ» .....	110
2.1.5	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ.....	111
2.1.6	ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ.....	118
2.1.7	ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΤΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΡΗΤΗΣ (Δ.Δ.Ε.Κ) ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΚΡΗΤΗΣ .....	120
2.1.8	ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ ΤΩΝ ΠΛΑΙΣΙΩΝ - ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ .....	125
	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....	127
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.....	128
	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ -- ΠΕΔΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	128
3.1.	ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	129
3.2.	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ .....	132
3.3	ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ .....	134
3.4	ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑ - ΔΕΙΓΜΑ ΈΡΕΥΝΑΣ.....	135
3.5	ΜΕΘΟΔΟΙ – ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΈΡΕΥΝΑΣ .....	136
3.5.1.	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ .....	136
3.5.2.	ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ .....	139
3.5.2.1	ΧΟΡΗΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ .....	140
3.5.2.2.	ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ .....	141
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.....	145
	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ .....	145
4.1.	ΜΕΘΟΔΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΔΧ <sub>ψ</sub> ΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ .....	145
4.2.	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ....	147
4.3	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ΛΕΚΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ.....	293
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5.....	332
	ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ .....	332
	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ .....	347
	ΕΠΙΛΟΓΙΚΑ .....	348
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	351
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....	373

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1.1:	Οικογενειακή κατάσταση ερωτηθέντων.....	147
Πίνακας 1.2:	Επάγγελμα πατρός των ερωτηθέντων .....	148
Πίνακας 1.3:	Επάγγελμα μητρός των ερωτηθέντων .....	150
Πίνακας 1.4:	Επάγγελμα συζύγου των ερωτηθέντων .....	151
Πίνακας 1.5:	Επίπεδο σπουδών πατέρα, μητέρας και συζύγου των ερωτηθέντων.....	153
Πίνακας 1.6:	Οικογενειακή κατάσταση και πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης των ερωτηθέντων (στατιστικό Fisher).....	154
Πίνακας 1.7:	Ύπαρξη παιδιών και πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης των ερωτηθέντων (στατιστικό Χ <sup>2</sup> ).....	154
Πίνακας 1.8:	Επάγγελμα πατρός και πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης των ερωτηθέντων.....	155
Πίνακας 1.9:	Επάγγελμα μητρός και πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης των ερωτηθέντων.....	157
Πίνακας 1.10:	Επάγγελμα συζύγου και πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης των ερωτηθέντων .....	158
Πίνακας 1.11:	Επίπεδο σπουδών πατέρα και πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης των ερωτηθέντων (στατιστικό Fisher).....	160
Πίνακας 1.12:	Επίπεδο σπουδών μητέρας και πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης (στατιστικό Fisher).....	161
Πίνακας 1.13:	Επίπεδο σπουδών συζύγου και πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης (στατιστικό Fisher).....	162
Πίνακας 2.1:	Θεωρητική και πρακτική κατάρτιση της μετεκπαίδευσης και λόγοι επιλογής της στην ειδική αγωγή.....	163
Πίνακας 2.2:	Θεωρητική κατάρτιση της μετεκπαίδευσης ως προς το φύλο των ερωτηθέντων (στατιστικό Fisher).....	164
Πίνακας 2.3:	Πρακτική κατάρτιση της μετεκπαίδευσης ως προς το φύλο των ερωτηθέντων (στατιστικό Fisher).....	165
Πίνακας 2.4:	Λόγοι επιλογής της μετεκπαίδευσης στην ειδική αγωγή - φύλο των ερωτηθέντων (στατιστικό Χ <sup>2</sup> ).....	166
Πίνακας 2.5:	Η έλλειψη της μετεκπαίδευσης στην ειδική αγωγή - φύλο των ερωτηθέντων (στατιστικό Χ <sup>2</sup> ).....	167
Πίνακας 2.6:	Θεωρητική κατάρτιση της μετεκπαίδευσης και προϋπηρεσία σε ειδική τάξη (στατιστικό Fisher).....	168
Πίνακας 2.7:	Πρακτική κατάρτιση της μετεκπαίδευσης και προϋπηρεσία σε ειδική τάξη (στατιστικό Χ <sup>2</sup> ).....	169
Πίνακας 2.8:	Λόγοι επιλογής άλλος μετεκπαίδευσης στην ειδική αγωγή και προϋπηρεσία σε ειδική τάξη (στατιστικό Χ <sup>2</sup> ) .....	170
Πίνακας 2.9:	Η έλλειψη της μετεκπαίδευσης στην ειδική αγωγή και προϋπηρεσία σε ειδική τάξη (στατιστικό Fisher).....	171
Πίνακας 2.10:	Θεωρητική κατάρτιση της μετεκπαίδευσης και προϋπηρεσία σε ειδικό σχολείο (στατιστικό Fisher).....	172

Πίνακας 2.11:	Πρακτική κατάρτιση της μετεκπαίδευσης και προϋπηρεσία σε ειδικό σχολείο (στατιστικό X2).....	173
Πίνακας 2.12:	Λόγοι επιλογής της μετεκπαίδευσης στην ειδική αγωγή και προϋπηρεσία σε ειδικό σχολείο (στατιστικό X2).....	174
Πίνακας 2.13:	Η έλλειψη σας μετεκπαίδευσης στην ειδική αγωγή και προϋπηρεσία σε ειδικό σχολείο (στατιστικό X2).....	175
Πίνακας 2.14:	Η θεωρητική κατάρτιση της μετεκπαίδευσης και επιμορφωτικά σεμινάρια (στατιστικό Fisher).....	176
Πίνακας 2.15:	Η πρακτική κατάρτιση της μετεκπαίδευσης και επιμορφωτικά σεμινάρια (στατιστικό Fisher).....	177
Πίνακας 2.16:	Λόγοι επιλογής της μετεκπαίδευσης στην ειδική αγωγή και επιμορφωτικά σεμινάρια (στατιστικό Fisher).....	178
Πίνακας 2.17:	Η έλλειψη της μετεκπαίδευσης στην ειδική αγωγή και επιμορφωτικά σεμινάρια (στατιστικό X2).....	179
Πίνακας 2.18:	Η θεωρητική κατάρτιση της μετεκπαίδευσης και επιπλέον σπουδές (στατιστικό Fisher).....	180
Πίνακας 2.19:	Η πρακτική κατάρτιση της μετεκπαίδευσης και επιπλέον σπουδές (στατιστικό X2).....	181
Πίνακας 2.20:	Λόγοι επιλογής της μετεκπαίδευσης στην ειδική αγωγή και επιπλέον σπουδές (στατιστικό X2).....	182
Πίνακας 2.21:	Η έλλειψη της μετεκπαίδευσης στην ειδική αγωγή και επιπλέον σπουδές (στατιστικό Fisher).....	183
Πίνακας 3.1:	Η συχνότητα και το ποσοστό πραγματοποίησης επιπλέον σπουδών των ερωτηθέντων .....	185
Πίνακας 3.2:	Η συχνότητα και το ποσοστό πραγματοποίησης επιπλέον σπουδών σε Εσωτερικό και Εξωτερικό .....	185
Πίνακας 3.3:	Η συχνότητα και το ποσοστό που αντιστοιχεί σε κάθε ένα τομέα σπουδών .....	186
Πίνακας 3.4:	Η συχνότητα και το ποσοστό που αντιστοιχεί σε κάθε αντικείμενο επιπλέον σπουδών .....	187
Πίνακας 3.5:	Έτη προϋπηρεσίας σε ειδική τάξη, σε ειδικό σχολείο, σε κανονικό σχολείο .....	188
Πίνακας 3.6:	Προϋπηρεσία σε κανονικό δημοτικό σχολείο.....	189
Πίνακας 4.1:	Ευνοϊκότερη ελάχιστη και μέγιστη ηλικία για την πρόιμη αντίχνηυση ποικίλων προβλημάτων των παιδιών.....	190
Πίνακας 4.2:	Ευνοϊκότερη ελάχιστη - μέγιστη ηλικία έναρξης θεραπείας των προβλημάτων των παιδιών .....	191
Πίνακας 4.3:	Υπεύθυνοι παράγοντες για την σχολική απροσαρμοσία.....	192
Πίνακας 4.4:	Πρόβλεψη μελλοντικής σχολικής προόδου και κοινωνικής ένταξης και ανάπτυξης των παιδιών .....	193
Πίνακας 4.5:	Χαρακτηριστικά επίθετα του παιδιού με το οποίο ασχολούνται οι ερωτηθέντες .....	194
Πίνακας 4.6:	Χαρακτηριστικά επίθετα του παιδιού με επιτυχημένη σχολική πορεία.....	196

Πίνακας 4.7:	Χαρακτηριστικά επίθετα του παιδιού με ολοκληρωμένη και δημιουργική προσωπικότητα.....	198
Πίνακας 4.8:	Χαρακτηριστικά επίθετα του αποκλίνοντος παιδιού που παρά το πρόβλημά του έχει ενταχθεί στο κοινωνικό-σχολικό πλαίσιο.....	200
Πίνακας 4.9:	Χαρακτηριστικά επίθετα του παιδιού με το οποίο ασχολούνται οι ερωτηθέντες - φύλο ερωτηθέντων .....	202
Πίνακας 4.10:	Χαρακτηριστικά επίθετα του παιδιού με επιτυχημένη σχολική πορεία - φύλο των ερωτηθέντων .....	205
Πίνακας 4.11:	Χαρακτηριστικά επίθετα του παιδιού με ολοκληρωμένη και δημιουργική προσωπικότητα - φύλο των ερωτηθέντων.....	208
Πίνακας 4.12:	Χαρακτηριστικά επίθετα του αποκλίνοντος παιδιού που παρά το πρόβλημά του έχει ενταχθεί στο κοινωνικό-σχολικό πλαίσιο και φύλο των ερωτηθέντων .....	211
Πίνακας 4.13:	Χαρακτηριστικά επίθετα του παιδιού - μετεκπαίδευση των ερωτηθέντων .....	214
Πίνακας 4.14:	Χαρακτηριστικά επίθετα του παιδιού με επιτυχημένη σχολική πορεία - μετεκπαίδευση των ερωτηθέντων .....	217
Πίνακας 4.15:	Χαρακτηριστικά επίθετα του παιδιού με ολοκληρωμένη και δημιουργική προσωπικότητα - μετεκπαίδευση των ερωτηθέντων .....	220
Πίνακας 4.16:	Χαρακτηριστικά επίθετα του αποκλίνοντος παιδιού που παρά το πρόβλημά του έχει ενταχθεί στο κοινωνικό-σχολικό πλαίσιο ανά μετεκπαίδευση των ερωτηθέντων .....	223
Πίνακας 4.17:	Χαρακτηριστικά επίθετα του παιδιού με το οποίο ασχολούνται οι ερωτηθέντες - προϋπηρεσία των ερωτηθέντων .....	226
Πίνακας 4.18:	Χαρακτηριστικά επίθετα του παιδιού με επιτυχημένη σχολική πορεία - προϋπηρεσία των ερωτηθέντων .....	229
Πίνακας 4.19:	Χαρακτηριστικά επίθετα του παιδιού με ολοκληρωμένη και δημιουργική προσωπικότητα - προϋπηρεσία των ερωτηθέντων .....	232
Πίνακας 4.20:	Χαρακτηριστικά επίθετα του αποκλίνοντος παιδιού που παρά το πρόβλημά του έχει ενταχθεί στο κοινωνικό - σχολικό πλαίσιο ανά προϋπηρεσία των ερωτηθέντων .....	235
Πίνακας 5.1:	Η εκπλήρωση του σκοπού της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα.....	238
Πίνακας 5.2:	Η εκπλήρωση του σκοπού της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα - μετεκπαίδευση των ερωτηθέντων .....	239
Πίνακας 5.3:	Οι λόγοι που συντελούν στην επίτευξη του σκοπού της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα .....	241
Πίνακας 5.4:	Οι λόγοι που συντελούν στην επίτευξη του σκοπού της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα - μετεκπαίδευση των ερωτηθέντων.....	243
Πίνακας 5.5:	Οι σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών .....	244
Πίνακας 5.6:	Οι σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών - μετεκπαίδευση των ερωτηθέντων.....	246
Πίνακας 6.1:	Οι προς επίτευξη στόχοι των εκπαιδευτικών, ασκώντας την Ειδική Αγωγή .....	248
Πίνακας 6.2:	Οι προς επίτευξη στόχοι των εκπαιδευτικών ανά μετεκπαίδευση, ασκώντας την Ειδική Αγωγή.....	251

Πίνακας 6.3:	Η αναγκαιότητα συμπληρωματικής παρέμβασης στο παιδί με ειδικές ανάγκες, ανά μετεκπαίδευση των ερωτηθέντων .....	253
Πίνακας 6.4:	Είδη παρεμβάσεων σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες .....	254
Πίνακας 6.5:	Είδη παρεμβάσεων σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, ανά μετεκπαίδευση των ερωτηθέντων .....	255
Πίνακας 6.6:	Είδη μετεκπαίδευσης σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, ανά προϋπηρεσία των ερωτηθέντων σε ειδική τάξη .....	256
Πίνακας 6.7:	Είδη παρεμβάσεων σε παιδιά με δυσκολίες προσαρμογής .....	257
Πίνακας 6.8:	Είδη παρεμβάσεων σε παιδιά με δυσκολίες προσαρμογής, ανά μετεκπαίδευση των ερωτηθέντων .....	258
Πίνακας 6.9:	Είδη παρεμβάσεων σε παιδιά με δυσκολίες προσαρμογής, ανά προϋπηρεσία των ερωτηθέντων σε ειδική τάξη .....	259
Πίνακας 6.10:	Είδη παρεμβάσεων στα ψυχολογικά προβλήματα των παιδιών .....	260
Πίνακας 6.11:	Είδη παρεμβάσεων στα ψυχολογικά προβλήματα των παιδιών, ανά μετεκπαίδευση των ερωτηθέντων .....	261
Πίνακας 6.12:	Είδη παρεμβάσεων στα ψυχολογικά προβλήματα των παιδιών, ανά προϋπηρεσία των ερωτηθέντων σε ειδική τάξη .....	262
Πίνακας 6.13:	Είδη παρεμβάσεων στα ψυχικά προβλήματα των παιδιών .....	263
Πίνακας 6.14:	Είδη παρεμβάσεων στα ψυχικά προβλήματα των παιδιών, ανά μετεκπαίδευση των ερωτηθέντων .....	264
Πίνακας 6.15:	Είδη παρεμβάσεων στα ψυχικά προβλήματα των παιδιών, ανά προϋπηρεσία των ερωτηθέντων σε ειδική τάξη .....	265
Πίνακας 6.16:	Είδη παρεμβάσεων στη νοητική καθυστέρηση των παιδιών .....	266
Πίνακας 6.17:	Είδη παρεμβάσεων στη νοητική καθυστέρηση των παιδιών, ανά μετεκπαίδευση των ερωτηθέντων .....	267
Πίνακας 6.18:	Είδη παρεμβάσεων στη νοητική καθυστέρηση των παιδιών, ανά προϋπηρεσία των ερωτηθέντων σε ειδική τάξη .....	269
Πίνακας 6.19:	Εκπληρούμενες προσδοκίες από την επαγγελματική απασχόληση του ειδικού δασκάλου .....	270
Πίνακας 6.20:	Εκπληρούμενες προσδοκίες από την επαγγελματική απασχόληση του ειδικού δασκάλου, ανά μετεκπαίδευση των ερωτηθέντων .....	272
Πίνακας 6.21:	Εκπληρούμενες προσδοκίες από την επαγγελματική απασχόληση του ειδικού δασκάλου, ανά προϋπηρεσία των ερωτηθέντων σε ειδική τάξη .....	274
Πίνακας 6.22:	Εκπληρούμενες προσδοκίες από την επαγγελματική απασχόληση του ειδικού δασκάλου, ανά φύλο των ερωτηθέντων .....	276
Πίνακας 6.23:	Βιβλιογραφική ενημέρωση των ερωτηθέντων για την εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής ανά μετεκπαίδευση, ανά προϋπηρεσία και ανά φύλο .....	277
Πίνακας 6.24:	Τρόποι βιβλιογραφικής ενημέρωσης των ερωτηθέντων ανά μετεκπαίδευση, ανά προϋπηρεσία και ανά φύλο .....	281
Πίνακας 6.24.1:	Τρόποι βιβλιογραφικής ενημέρωσης των ερωτηθέντων ανά μετεκπαίδευση .....	282

Πίνακας 6.24.2:	Τρόποι βιβλιογραφικής ενημέρωσης των ερωτηθέντων ανά προϋπηρεσία .....	283
Πίνακας 6.24.3:	Τρόποι βιβλιογραφικής ενημέρωσης των ερωτηθέντων ανά φύλο .....	284
Πίνακας 6.25:	Επιμορφωτικά σεμινάρια ανά μετεκπαίδευση, ανά προϋπηρεσία και ανά φύλο των ερωτηθέντων .....	285
Πίνακας 6.25.1:	Επιμορφωτικά σεμινάρια ανά μετεκπαίδευση.....	286
Πίνακας 6.25.2:	Επιμορφωτικά σεμινάρια ανά προϋπηρεσία των ερωτηθέντων .....	287
Πίνακας 6.25.3:	Επιμορφωτικά σεμινάρια ανά φύλο των ερωτηθέντων .....	288
Πίνακας 6.26:	Προσδοκίες των δασκάλων για την επαγγελματική σταδιοδρομία των παιδιών τους, ανά μετεκπαίδευση, ανά προϋπηρεσία και ανά φύλο των ερωτηθέντων .....	289
Πίνακας 6.26.1:	Προσδοκίες των δασκάλων για την επαγγελματική σταδιοδρομία των παιδιών τους, ανά μετεκπαίδευση, των ερωτηθέντων.....	290
Πίνακας 6.26.2:	Προσδοκίες των δασκάλων για την επαγγελματική σταδιοδρομία των παιδιών τους, ανά προϋπηρεσία των ερωτηθέντων .....	291
Πίνακας 6.26.3:	Προσδοκίες των δασκάλων για την επαγγελματική σταδιοδρομία των παιδιών τους, ανά φύλο των ερωτηθέντων .....	292
Πίνακας 7.1:	Συχνότερες καταγραφές στο ερώτημα «ποιές ήταν οι προσδοκίες σας, τι περιμένατε δηλαδή να βρείτε στην μετεκπαίδευση Ειδικής Αγωγής, όταν αποφασίσατε να την παρακολουθήσετε;».....	295
Πίνακας 7.2:	Συχνότερες καταγραφές στο ερώτημα «για ποιους άλλους λόγους επιλέξατε να εκπαιδευτείτε/ μετεκπαιδευτείτε στην Ειδική αγωγή».....	296
Πίνακας 7.3:	Συχνότερες καταγραφές στο ερώτημα «ποιες αλλαγές θα εφαρμόζατε στην εκπαίδευση/μετεκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή, εάν είχατε τη δυνατότητα να το κάνετε».....	298
Πίνακας 7.4:	Συχνότερες καταγραφές στο ερώτημα «κάνατε κάποιες προσπάθειες έως τώρα για να καλύψετε την απουσία εξειδίκευσης στο αντικείμενο της Ειδικής» .....	300
Πίνακας 7.5:	Συχνότερες καταγραφές στο ερώτημα«επειδή δεν παρακολουθήσατε εκπαίδευση/ μετεκπαίδευση Ειδικής Αγωγής, πιστεύετε ότι έχετε τις ίδιες δυνατότητες με τους συναδέλφους σας που εκπαιδεύτηκαν/μετεκπαιδεύτηκαν στην Ειδική Αγωγή, όσον αφορά στην κατανόηση και αντιμετώπιση της καθημερινής παιδαγωγικής πράξης με τις ιδιαιτερότητες της; .....	302
Πίνακας 7.6:	Συχνότερες καταγραφές στο ερώτημα. «παρά το γεγονός ότι δεν έχετε εκπαιδευτεί/ μετεκπαιδευτεί στην Ειδική Αγωγή, εργάζεστε ως δάσκαλος Ειδικής Αγωγής. Ποιο είναι το ουσιαστικό κίνητρο που κυριάρχησε στην επιλογή σας αυτή».....	304
Πίνακας 7.7:	Συχνότερες καταγραφές στο ερώτημα«εάν αυτή τη στιγμή αποφασίζατε να εκπαιδευτείτε/μετεκπαιδευτείτε στην Ειδική Αγωγή, ποιες ακριβώς θα ήταν οι προσδοκίες σας ως προς το περιεχόμενο σπουδών, αλλά και τα αποτελέσματα της μετεκπαίδευσης σας αυτής» .....	306
Πίνακας 7.8:	Συχνότερες καταγραφές στο ερώτημα«που αποδίδετε τη δυσλειτουργία της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα». ....	309



Πίνακας 7.9:	Συχνότερες καταγραφές στο ερώτημα «κατά τη διάρκεια της καθημερινής παιδαγωγικής σας πράξης, αισθάνεστε έντονα, κάποια στιγμή, την ανάγκη για απόσταση και ουσιαστική διακοπή της επικοινωνιακής σχέσης σας με το ειδικό παιδί; Εξηγήστε μας, σας παρακαλούμε, ποια είναι η στιγμή αυτή και ποια είναι τα συναισθήματα και οι σκέψεις που τη φορτίζουν και που τη χαρακτηρίζουν».....	311
Πίνακας 7.10:	Συχνότερες καταγραφές στο ερώτημα«για πόσα χρόνια, και μέχρι ποια ηλικία, πιστεύετε ότι μπορεί να αποδώσει ουσιαστικά στο έργο του ο δάσκαλος Ειδικής Αγωγής».....	313
Πίνακας 7.11:	Συχνότερες καταγραφές στο ερώτημα. το «πιστεύετε ότι το επάγγελμα σας θα έπρεπε να προσφέρει μεγαλύτερες δυνατότητες ενδοϋπηρεσιακής κινητικότητας και εξέλιξης».....	315
Πίνακας 7.12:	Συχνότερες καταγραφές στο ερώτημα«Τι γνώμη έχετε για την υπάρχουσα ελληνική βιβλιογραφία και την προσφορά-συμβολή της στην αντιμετώπιση της καθημερινής παιδαγωγικής πράξης».....	317
Πίνακας 7.13:	Συχνότερες καταγραφές στο ερώτημα«πιστεύετε ότι το κράτος, η πολιτεία, φροντίζουν για τη συνεχή επιμόρφωση σας ή υποκαθίστανται μερικές φορές από ιδιωτικούς φορείς».....	319
Πίνακας 7.14:	Συχνότερες καταγραφές στο ερώτημα«με βάση την εμπειρία σας, πώς θα ορίζατε, με μια σύντομη φράση, την καθεμιά από τις παρακάτω πέντε κατηγορίες ειδικού παιδιού - Το παιδί με δυσκολίες προσαρμογής στο γενικότερο σχολικό περιβάλλον».....	321
Πίνακας 7.15:	Συχνότερες καταγραφές στο ερώτημα«με βάση την εμπειρία σας, πώς θα ορίζατε, με μια σύντομη φράση, την καθεμιά από τις παρακάτω πέντε κατηγορίες ειδικού παιδιού - Το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες». ....	323
Πίνακας 7.16:	Συχνότερες καταγραφές στο ερώτημα. «με βάση την εμπειρία σας, πώς θα ορίζατε, με μια σύντομη φράση, την καθεμιά από τις παρακάτω πέντε κατηγορίες ειδικού παιδιού - Το παιδί με σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα».....	325
Πίνακας 7.17:	Συχνότερες καταγραφές στο ερώτημα. «με βάση την εμπειρία σας, πώς θα ορίζατε, με μια σύντομη φράση, την καθεμιά από τις παρακάτω πέντε κατηγορίες ειδικού παιδιού - Το παιδί με σοβαρά ψυχικά προβλήματα».....	327
Πίνακας 7.18:	Συχνότερες καταγραφές στο ερώτημα«με βάση την εμπειρία σας, πώς θα ορίζατε, με μια σύντομη φράση, την καθεμιά από τις παρακάτω πέντε κατηγορίες ειδικού παιδιού - Το παιδί με νοητική στέρηση».....	329
Πίνακας 7.19:	Συχνότερες καταγραφές στο ερώτημα«πώς κρίνετε τη σχολική επίδοση των παιδιών σας».....	331



## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1:	Συγκριτικό ραβδόγραμμα για το ερώτημα «Σας λείπει η μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή» ανάλογα με τις επιπλέον σπουδές.....	184
Γράφημα 2:	Χαρακτηριστικά επίθετα που συνθέτουν την εικόνα του παιδιού με το οποίο ασχολείστε.....	204
Γράφημα 3:	Χαρακτηριστικά επίθετα που συνθέτουν την εικόνα του παιδιού με επιτυχημένη σχολική πορεία.....	207
Γράφημα 4:	Χαρακτηριστικά επίθετα που συνθέτουν την εικόνα του παιδιού με ολοκληρωμένη και δημιουργική προσωπικότητα .....	210
Γράφημα 5:	Χαρακτηριστικά επίθετα που συνθέτουν την εικόνα ενός αποκλίνοντος παιδιού που παρά το πρόβλημά του, έχει ενταχθεί στο κοινωνικό και στο σχολικό πλαίσιο .....	213
Γράφημα 6:	Χαρακτηριστικά επίθετα που συνθέτουν την εικόνα του παιδιού με το οποίο ασχολείστε .....	216
Γράφημα 7:	Χαρακτηριστικά επίθετα που συνθέτουν την εικόνα του παιδιού με επιτυχημένη σχολική πορεία.....	219
Γράφημα 8:	Χαρακτηριστικά επίθετα που συνθέτουν την εικόνα του παιδιού με ολοκληρωμένη και δημιουργική προσωπικότητα .....	222
Γράφημα 9:	Χαρακτηριστικά επίθετα που συνθέτουν την εικόνα ενός αποκλίνοντος παιδιού που παρά το πρόβλημά του, έχει ενταχθεί στο κοινωνικό και στο σχολικό πλαίσιο .....	225
Γράφημα 10:	Χαρακτηριστικά επίθετα που συνθέτουν την εικόνα του παιδιού με το οποίο ασχολείστε .....	228
Γράφημα 11:	Χαρακτηριστικά επίθετα που συνθέτουν την εικόνα του παιδιού με επιτυχημένη σχολική πορεία.....	231
Γράφημα 12:	Χαρακτηριστικά επίθετα που συνθέτουν την εικόνα του παιδιού με ολοκληρωμένη και δημιουργική προσωπικότητα .....	234
Γράφημα 13:	Χαρακτηριστικά επίθετα που συνθέτουν την εικόνα ενός αποκλίνοντος παιδιού που παρά το πρόβλημά του, έχει ενταχθεί στο κοινωνικό και στο σχολικό πλαίσιο .....	237
Γράφημα 14:	Λεκτικό νέφος σχετικά με το ερώτημα «ποιές ήταν οι προσδοκίες σας, τι περιμένατε δηλαδή να βρείτε στην μετεκπαίδευση Ειδικής Αγωγής, όταν αποφασίσατε να την παρακολουθήσετε;» .....	294
Γράφημα 15:	Λεκτικό νέφος σχετικά με το ερώτημα «για ποιους άλλους λόγους επιλέξατε να εκπαιδευτείτε/ μετεκπαιδευτείτε στην Ειδική αγωγή».....	296
Γράφημα 16:	Λεκτικό νέφος σχετικά με το ερώτημα «ποιες αλλαγές θα εφαρμόζατε στην εκπαίδευση/μετεκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή, εάν είχατε τη δυνατότητα να το κάνατε».....	297
Γράφημα 17:	Λεκτικό νέφος σχετικά με το ερώτημα «κάνατε κάποιες προσπάθειες έως τώρα για να καλύψετε την απουσία εξειδίκευσης στο αντικείμενο της Ειδικής».....	299
Γράφημα 18:	Λεκτικό νέφος σχετικά με το ερώτημα «επειδή δεν παρακολουθήσατε εκπαίδευση/μετεκπαίδευση Ειδικής Αγωγής, πιστεύετε ότι έχετε τις ίδιες δυνατότητες με τους συνάδελφους σας που εκπαιδεύτηκαν/μετεκπαιδεύτηκαν στην Ειδική Αγωγή, όσον αφορά στην κατανόηση και αντιμετώπιση της καθημερινής παιδαγωγικής πράξης με τις ιδιαιτερότητες της; .....	301

- Γράφημα 19: Λεκτικό νέφος σχετικά με το ερώτημα «παρά το γεγονός ότι δεν έχετε εκπαιδευτεί/μετεκπαιδευτεί στην Ειδική Αγωγή, εργάζεστε ως δάσκαλος Ειδικής Αγωγής. Ποιο είναι το ουσιαστικό κίνητρο που κυριάρχησε στην επιλογή σας αυτή» ..... 303
- Γράφημα 20: Λεκτικό νέφος σχετικά με το ερώτημα «εάν αυτή τη στιγμή αποφασίζατε να εκπαιδευτείτε/μετεκπαιδευτείτε στην Ειδική Αγωγή, ποιες ακριβώς θα ήταν οι προσδοκίες σας ως προς το περιεχόμενο σπουδών, αλλά και τα αποτελέσματα της μετεκπαίδευσής σας αυτής» ..... 305
- Γράφημα 21: Λεκτικό νέφος σχετικά με το ερώτημα «που αποδίδετε τη δυσλειτουργία της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα». Απαντήσεις όσων έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση .... 307
- Γράφημα 22: Λεκτικό νέφος σχετικά με το ερώτημα «που αποδίδετε τη δυσλειτουργία της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα». Απαντήσεις όσων δεν έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση .. 308
- Γράφημα 23: Λεκτικό νέφος σχετικά με το ερώτημα «κατά τη διάρκεια της καθημερινής παιδαγωγικής σας πράξης, αισθάνεστε έντονα, κάποια στιγμή, την ανάγκη για απόσταση και ουσιαστική διακοπή της επικοινωνιακής σχέσης σας με το ειδικό παιδί; Εξηγήστε μας, σας παρακαλούμε, ποια είναι η στιγμή αυτή και ποια είναι τα συναισθήματα και οι σκέψεις που τη φορτίζουν και που τη χαρακτηρίζουν». Απαντήσεις όσων έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση ..... 311
- Γράφημα 24: Λεκτικό νέφος σχετικά με το ερώτημα «κατά τη διάρκεια της καθημερινής παιδαγωγικής σας πράξης, αισθάνεστε έντονα, κάποια στιγμή, την ανάγκη για απόσταση και ουσιαστική διακοπή της επικοινωνιακής σχέσης σας με το ειδικό παιδί; Εξηγήστε μας, σας παρακαλούμε, ποια είναι η στιγμή αυτή και ποια είναι τα συναισθήματα και οι σκέψεις που τη φορτίζουν και που τη χαρακτηρίζουν». Απαντήσεις όσων δεν έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση ..... 312
- Γράφημα 25: Λεκτικό νέφος σχετικά με το «για πόσα χρόνια, και μέχρι ποια ηλικία, πιστεύετε ότι μπορεί να αποδώσει ουσιαστικά στο έργο του ο δάσκαλος Ειδικής Αγωγής». Απαντήσεις όσων έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση..... 314
- Γράφημα 26: Λεκτικό νέφος σχετικά με το «για πόσα χρόνια, και μέχρι ποια ηλικία, πιστεύετε ότι μπορεί να αποδώσει ουσιαστικά στο έργο του ο δάσκαλος Ειδικής Αγωγής». Απαντήσεις όσων δεν έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση..... 314
- Γράφημα 27: Λεκτικό νέφος σχετικά με το «πιστεύετε ότι το επάγγελμά σας θα έπρεπε να προσφέρει μεγαλύτερες δυνατότητες ενδοϋπηρεσιακής κινητικότητας και εξέλιξης». Απαντήσεις όσων έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση..... 316
- Γράφημα 28: Λεκτικό νέφος σχετικά με το «πιστεύετε ότι το επάγγελμά σας θα έπρεπε να προσφέρει μεγαλύτερες δυνατότητες ενδοϋπηρεσιακής κινητικότητας και εξέλιξης». Απαντήσεις όσων έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση..... 316
- Γράφημα 29. Λεκτικό νέφος σχετικά με το «Τι γνώμη έχετε για την υπάρχουσα ελληνική βιβλιογραφία και την προσφορά-συμβολή της στην αντιμετώπιση της καθημερινής παιδαγωγικής πράξης». Απαντήσεις όσων έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση. ... 318
- Γράφημα 30: Λεκτικό νέφος σχετικά με το «Τι γνώμη έχετε για την υπάρχουσα ελληνική βιβλιογραφία και την προσφορά-συμβολή της στην αντιμετώπιση της καθημερινής παιδαγωγικής πράξης». Απαντήσεις όσων δεν έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση..... 318

- Γράφημα 31: Λεκτικό νέφος σχετικά με το «πιστεύετε ότι το κράτος, η πολιτεία, φροντίζουν για τη συνεχή επιμόρφωση σας ή υποκαθίστανται μερικές φορές από ιδιωτικούς φορείς».....319
- Γράφημα 32: Λεκτικό νέφος σχετικά με το «με βάση την εμπειρία σας, πώς θα ορίζατε, με μια σύντομη φράση, την καθεμιά από τις παρακάτω πέντε κατηγορίες ειδικού παιδιού - Το παιδί με δυσκολίες προσαρμογής στο γενικότερο σχολικό περιβάλλον». Απαντήσεις όσων έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση. ....321
- Γράφημα 33: Λεκτικό νέφος σχετικά με το «με βάση την εμπειρία σας, πώς θα ορίζατε, με μια σύντομη φράση, την καθεμιά από τις παρακάτω πέντε κατηγορίες ειδικού παιδιού - Το παιδί με δυσκολίες προσαρμογής στο γενικότερο σχολικό περιβάλλον». Απαντήσεις όσων δεν έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση.....322
- Γράφημα 34: Λεκτικό νέφος σχετικά με το «με βάση την εμπειρία σας, πώς θα ορίζατε, με μια σύντομη φράση, την καθεμιά από τις παρακάτω πέντε κατηγορίες ειδικού παιδιού - Το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες». Απαντήσεις όσων έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση.....324
- Γράφημα 35: Λεκτικό νέφος σχετικά με το «με βάση την εμπειρία σας, πώς θα ορίζατε, με μια σύντομη φράση, την καθεμιά από τις παρακάτω πέντε κατηγορίες ειδικού παιδιού - Το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες». Απαντήσεις όσων δεν έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση.....324
- Γράφημα 36: Λεκτικό νέφος σχετικά με το «με βάση την εμπειρία σας, πώς θα ορίζατε, με μια σύντομη φράση, την καθεμιά από τις παρακάτω πέντε κατηγορίες ειδικού παιδιού - Το παιδί με σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα». Απαντήσεις όσων έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση.....326
- Γράφημα 37: Λεκτικό νέφος σχετικά με το «με βάση την εμπειρία σας, πώς θα ορίζατε, με μια σύντομη φράση, την καθεμιά από τις παρακάτω πέντε κατηγορίες ειδικού παιδιού - Το παιδί με σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα». Απαντήσεις όσων δεν έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση.....326
- Γράφημα 38: Λεκτικό νέφος σχετικά με το «με βάση την εμπειρία σας, πώς θα ορίζατε, με μια σύντομη φράση, την καθεμιά από τις παρακάτω πέντε κατηγορίες ειδικού παιδιού - Το παιδί με σοβαρά ψυχικά προβλήματα». Απαντήσεις όσων έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση.....328
- Γράφημα 39: Λεκτικό νέφος σχετικά με το «με βάση την εμπειρία σας, πώς θα ορίζατε, με μια σύντομη φράση, την καθεμιά από τις παρακάτω πέντε κατηγορίες ειδικού παιδιού - Το παιδί με σοβαρά ψυχικά προβλήματα». Απαντήσεις όσων δεν έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση.....328
- Γράφημα 40: Λεκτικό νέφος σχετικά με το «με βάση την εμπειρία σας, πώς θα ορίζατε, με μια σύντομη φράση, την καθεμιά από τις παρακάτω πέντε κατηγορίες ειδικού παιδιού - Το παιδί με νοητική στέρηση». Απαντήσεις όσων έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση.....330
- Γράφημα 41: Λεκτικό νέφος σχετικά με το «με βάση την εμπειρία σας, πώς θα ορίζατε, με μια σύντομη φράση, την καθεμιά από τις παρακάτω πέντε κατηγορίες ειδικού παιδιού - Το παιδί με νοητική στέρηση». Απαντήσεις όσων δεν έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση.....330
- Γράφημα 42: Λεκτικό νέφος σχετικά με το «πώς κρίνετε τη σχολική επίδοση των παιδιών σας» .....331



## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το αντικείμενο της παρούσας εργασίας ανήκει στο επιστημονικό πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Ψυχοπαιδαγωγικής - Ψυχοκοινωνικής Παρέμβασης και οριοθετείται εννοιολογικά εντός του πεδίου της συνάρθρωσης τριών πόλων: (i) η κατάσταση της «αναπηρίας-απόκλισης», (ii) η θεσμική αντιμετώπιση της «αναπηρίας- απόκλισης» ήτοι, το ιστορικά διαμορφωμένο πλαίσιο Ειδικής Αγωγής και Ψυχοπαιδαγωγικής - Ψυχοκοινωνικής Παρέμβασης που ισχύει σε μια χώρα, και (iii) οι διεργασίες εκπαίδευσης/κατάρτισης με στόχο τη διαμόρφωση επαγγελματικής ταυτότητας/οντότητας στους εκπαιδευόμενους. Τα απαραίτητα «δομικά στοιχεία» προκειμένου να «σκιαγραφήσουμε» τη «μορφή», τη «δομή» και τη «λειτουργία» μιας τέτοιας εννοιολογικής συνάρθρωσης, ανιχνεύθηκαν στα «περιεχόμενα» των αναπαραστάσεων και των στάσεων του συνόλου των ατόμων που απαρτίζουν το ενεργό παιδαγωγικό προσωπικό των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής (Ειδικά Σχολεία και Τμήματα Ένταξης όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων) της χώρας μας.

Κατά το πρώτο στάδιο διεξαγωγής της παρούσας έρευνας, διεξάγαμε μη κατευθυνόμενη ερευνητική συνέντευξη σε ένα δείγμα 40 εκπαιδευτικών, με ή χωρίς εκπαίδευση ή/και μετεκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή. Οι πυρήνες αναφοράς που εξάχθηκαν από την Ανάλυση Περιεχομένου, και συγκεκριμένα δια της εφαρμογής της μεθόδου Προτασιακής Ανάλυσης Λεκτικών Δεδομένων, οδήγησαν στη σύνταξη ερευνητικού ερωτηματολογίου 50 ερωτήσεων, τόσο κλειστού τύπου πολλαπλής επιλογής όσο και ανοιχτού τύπου καταγραφής απόψεων, το οποίο -σε ένα δεύτερο στάδιο διεξαγωγής της έρευνας- απευθύναμε σε Τμήματα Ένταξης και ΣΜΕΑ Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της επικράτειας. Μας επεστράφησαν 240 ερωτηματολόγια εκ των οποίων τα 235 πλήρως συμπληρωμένα. Η ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων και η περαιτέρω ερμηνευτική προσέγγιση οδήγησαν στις ακόλουθες διαπιστώσεις: οι πυρήνες αναφοράς και οι ποιοτικοί άξονες γύρω από τους οποίους οργανώνεται και δομείται ο «λόγος» του παιδαγωγικού προσωπικού των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής διαπλέκονται κατεξοχήν γύρω από το πρόσωπο, την οντότητα, του ίδιου του δασκάλου. Το γεγονός της παρακολούθησης ενός προγράμματος σπουδών δεν επέφερε αναδομήσεις στην αναπαραστατική τυπολογία και τις στάσεις του πληθυσμού αναφορικά με το επαγγελματικό του «αντικείμενο», ήτοι το παιδί με αναπηρία-απόκλιση, ενώ οι όποιες παρατηρούμενες διαφοροποιήσεις προκύπτουν ως συνάρτηση παραγόντων

σχετικά ανεξάρτητων από την πραγματοποίηση-παρακολούθηση ενός προγράμματος σπουδών και αφορούν μόνο επιμέρους, όχι θεμελιακής για τη δόμηση επαγγελματικής ταυτότητας αξίας, σημεία.

Απόρροια της παρούσας ερευνητικής μελέτης αποτελεί η εισήγηση ενός παιδαγωγικού Πλαισίου-Προγράμματος Εκπαίδευσης/Κατάρτισης στο γνωστικό αντικείμενο της Ειδικής Αγωγής και Ψυχοπαιδαγωγικής-Ψυχοκοινωνικής Παρέμβασης ικανού να οδηγήσει στη σταδιακή ανάδυση και μορφοποίηση μιας δυνητικά επιχειρησιακής «επαγγελματικής οντότητας/ταυτότητας» στο θεωρητικό-πρακτικό πεδίο της Ειδικής Αγωγής. Ένα τέτοιο πλαίσιο, είναι αναγκαίο να παρέχει στους εκπαιδευόμενους γνωστικά περιεχόμενα που θα προκύπτουν από μια διεπιστημονική και πολυεπιστημολογική θεωρητική προσέγγιση του επαγγελματικού τους αντικειμένου σε συνδυασμό με μια βιωματική προσέγγισή του, η οποία θα αποκτάται διαμέσου της διεξαγωγής κατάλληλα οργανωμένης και επαρκούς σε χρονικό διάστημα Κλινικής Εκπαίδευσης & Άσκησης. Κυρίως όμως, είναι απολύτως απαραίτητο να τους παρέχει τη δυνατότητα μιας σε βάθος και επί τούτω (ad hoc) ψυχονοητικής επεξεργασίας (psychological and conceptual exploration) των «δεδομένων» που θα προκύπτουν από την καθημερινή επαφή τους με το συγκεκριμένο επαγγελματικό πεδίο. Επεξεργασία η οποία, επιστρατεύοντας συνδυαστικά και τα γνωστικά περιεχόμενα που θα έχουν προσκτηθεί, θα στοχεύει την αναδόμηση των υπάρχουσών αναπαραστάσεων και, ως εκ τούτου, τη διαμόρφωση νέων στάσεων, οι οποίες και θα οδηγούν τους εκπαιδευόμενους στην απόκτηση μιας κατάλληλης για τη διαπραγμάτευση με το συγκεκριμένο αντικείμενο και διακριτής-διακρίσιμης επαγγελματικής ταυτότητας.

Λέξεις κλειδιά: Ειδική Αγωγή, Κλινική Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή, Ψυχοπαιδαγωγική Παρέμβαση, Ψυχοκοινωνική Παρέμβαση, Αναπαραστάσεις, Στάσεις, Αναπηρία, Απόκλιση

Clinical Training and Education Processes Substantially Contribute  
to the Development of the Professional Identity:  
The Case of the Education Staff of Special Education Public Schools in Greece.

**Abstract**

Training and education processes are critical to the development of one's professional self-concept, as they largely contribute towards restructuring the trainee's representational concepts and their general attitude. In this thesis we study the impact of the established training processes addressed to teachers working in the Greek special education public school system. We examine the educational-psychological relationship between the teacher and the child with disabilities within the context of the following three conceptual axes: (i) the training and educational practices aiming to shape the trainee's professional identity and sense of professional self; (ii) the institutional approach towards disability, which pertains to the framework of special education and educational-psychological/psychosocial interventions as it has been historically established in Greece; and (iii) the state of the disability itself. Our first contribution consists in defining the outline, structure and function of the complexity, as it results from the juxtaposition of the aforementioned three conceptual axes.

The initial research step involves the understanding of the teacher's representations and attitudes towards his/her professional “object”, which is the child with disabilities. In that regard we have conducted a study involving the active education staff of 300 public schools in Greece, out of which 50 were special education schools. Using the method of non-directed interview, we have first selected a sample composed of 20 teachers, who either had or had not been trained in special education, and, within a six month period, asked them to give their perspective on the real life experience of working with children with disabilities in the Greek public school system. After analyzing the collected verbal-word data, we identify and extract specific core references and, in combination with the thorough study of the Greek and foreign relevant literature, we proceeded to compile the research questionnaire, which is comprised of 50 open-ended and closed-ended questions (dichotomous, nominal-polytomous, ordinal-polytomous, and bounded-continuous closed-ended questions). We have addressed this questionnaire to 240 teachers, out of which 235 were returned fully completed.



The qualitative and quantitative analysis of the collected answers and our subsequent approach to interpretation has led us to the following findings: as is made clear by the core attributes and qualitative axes around which the speech of the pedagogical staff of the Special Education Schools was structured and organized intertwined primarily around the person, the entity, of the teacher himself. The fact of attending a curriculum did not bring about a restructuring of the representational typology and attitudes of the population regarding their professional "object", i.e. the child with a disability-deviation, while any observed differences arise as a function of factors relatively independent of realization- attending a curriculum and concern only individual, non-fundamental value for building a professional identity, factors. Such factors may sometimes involve isolated parts of the training program, but they do not result from the program itself as a whole or its educational content.

The results of our scientific analyses have prompted the second contribution of this thesis, which consists of the introduction and presentation of an educational framework as well as a subsequent training and education process/ curriculum within the domain of special education and educational-psychological/psychosocial interventions. It has been widely demonstrated that the construction of a professional identity consists in a dynamic and interactive complex process. The proposed framework/curriculum is governed by a multidisciplinary and multi-epistemological theoretical approach, while it maintains a strong focus on the real-life experience, and her psychological and conceptual in-depth exploration by the trainee. This experience must be gained through the appropriate Clinical Training, i.e. a curriculum that will first provide the possibility of daily contact with the structures that pertain to each trainee's particular professional field, in order for him to configure a professional identity and acquire the various components associated with the required professional qualities. We claim that the proposed framework and training program/curriculum for teachers and educators within the domain of special education can lead to the gradual development and establishment of a comprehensive and integrated professional identity and sense of professional self.

Key words: Special Education, Educator's/Teacher's Clinical Training in Special Education, Psychopedagogical/Psychosocial Intervention, Representation, Attitude, Disability, Deviance



## ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ

Σήμερα, αποτελεί γενικότερη επιστημονική παραδοχή ότι η συλλογική, ιστορικο-κοινωνικά διαμορφούμενη στάση μιας χώρας-πολιτείας έναντι της «διαφορετικότητας», κατά συνέπεια και της «αναπηρίας» και της «απόκλισης», οριοθετεί τη σύλληψη, δόμηση και οργάνωση ενός θεσμικού πλαισίου αποφάσεων (νομοθεσία) και μέτρων (εκτελεστικά θεσμικά όργανα) και τη συνακόλουθη ενεργοποίηση ενός ολόκληρου «μηχανισμού» (dispositif) για την υλοποίηση των δράσεων εκείνων που θα καταστήσουν επιχειρησιακή τη συγκεκριμένη στάση (Abric, 1994; Castoriades,1975; Dewey,1916; Foucault,1964; Guimelli, 1989; Gramsi, 2005; Mallinson,1970; Anweileretal, 1987;Χριστοφορίδου-Gayraud,2011). Κατά συνέπεια, στο πλαίσιο μιας χώρο-χρονικά προσδιοριζόμενης συγκεκριμένης ιστορικής στιγμής, ένα Πλαίσιο-Πρόγραμμα που οργανώνει την Εκπαίδευση/Κατάρτιση επαγγελματιών εκπαιδευτικών/δασκάλων στο γνωστικό αντικείμενο της Ειδικής Αγωγής και Ψυχοπαιδαγωγικής-Ψυχοκοινωνικής Παρέμβασης αποτελεί συνθετικό στοιχείο του «μηχανισμού» (dispositif) που τίθεται σε ενέργεια για τη θεσμική αντιμετώπιση της «αναπηρίας»-«απόκλισης» (αα), ενώ η διαδικασία σύλληψης του (conceptualisation) είναι απότοκη της γενικότερης συλλογικής στάσης της χώρας (Ανθογαλίδου, 1980; Δήμου, 1996; Ευαγγελόπουλος, 1986; Ιμβριώτη, 1955, 1978; ΚΚΕ, 1986; ΚΜΜ, 1982; Κόμπος, 1982; Κυπριωτάκης, 1997; Νούτσος, 1983; Ξηρομερίτη, 1984; Σταύρου, 2002α, 2002β; Avanzini, 1975; CRESAS, 1981; DeLandsheere et al. 1976; Jodelet, 2003; Lantier et al.1994; Stavrou et al. 1999).

Το σημερινό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από την έλλειψη παιδαγωγικού προσωπικού εξειδικευμένου στην ψυχοπαιδαγωγική και ψυχοκοινωνική παρέμβαση, με την έννοια του όρου «Παιδαγωγός Ειδικής Αγωγής» (Educateur Spécialisé) ή/και «Ψυχοπαιδαγωγός» (Psychopédagogue), έτσι όπως οι όροι αυτοί νοούνται και χρησιμοποιούνται στα Ευρωπαϊκά και Βορειοαμερικανικά εκπαιδευτικά συστήματα που οργανώνουν το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας της Ειδικής Αγωγής και Ψυχοπαιδαγωγικής-Ψυχοκοινωνικής Παρέμβασης και Επανεκπαίδευσης (Action Sociale-Rééducation) (Stavrou et al. 1999). Υπό τους όρους αυτούς δεν εννοούμε την εκπαιδευτική/διδασκτική παρέμβαση που κυρίως αποτελεί το περιεχόμενο του όρου «Ειδική Αγωγή» στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, αλλά την παρέμβαση στα πεδία της ψυχοπαιδαγωγικής, ψυχοθεραπευτικής, ψυχο-μαθησιακής και της

συνακόλουθης ψυχοκοινωνικής δυναμικής (Παντελιάδου, 2001; Πολεμικός, 2010; Σταύρου, 2002α, 2002β; Mucchielli-Bourcier, 1979; Peters, 1978; Stavrou et al. 1999) και συγκεκριμένα:

- στο θεσμοποιημένο επίσημο σύστημα: επίσημη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Σ.Μ.Ε.Α., προνοιακά ιδρύματα, νοσοκομεία, φορείς κοινωνικής πρόνοιας, ιατρο-ψυχοπαιδαγωγικές μονάδες συμβουλευτικής και παρέμβασης, κέντρα ψυχικής υγιεινής, μονάδες παρέμβασης διαμέσου της κοινότητας, κλπ...
- στην οικογένεια: δυσλειτουργία της πυρηνικής νεοελληνικής οικογένειας, ως συστήματος, και δυσλειτουργία της τελευταίας σε σχέση με τους φορείς κοινωνικοποίησης του παιδιού και του εφήβου, ήτοι φαινόμενα παιδαγωγικής και ψυχοκοινωνικής «ανομίας» που πλήττουν όλες τις κοινωνικές ομάδες και ιδιαίτερα τις ολοένα και αυξανόμενες μειονεκτούσες κοινωνικές ομάδες στη χώρα μας
- στις μειονεκτούσες κοινωνικές ομάδες: ομάδες κοινωνικο-πολιτισμικά αποστερημένες, μονογονεϊκές οικογένειες, εθνικές μειονότητες, μετανάστες, πρόσφυγες κλπ...
- στους φορείς που δημιουργεί η κοινωνία των πολιτών: σύλλογοι, ιδιωτικά ιδρύματα προνοιακής και κοινωνικής αποστολής, κλπ...

Στη χώρα μας, οι επιμορφωτικές διαδικασίες-προγράμματα μετεκπαίδευσης στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο παρέχονται:

- από το Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας,
- από Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Ειδική Αγωγή που προσφέρουν τα Ελληνικά Πανεπιστήμια,
- από τα Τμήματα Ειδικής Αγωγής των Διδασκαλείων των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και Προσχολικής Αγωγής-Νηπιαγωγών των Πανεπιστημίων της χώρας. Στην περίπτωση αυτή τα προγράμματα απευθύνονται αποκλειστικά στους δασκάλους και νηπιαγωγούς που επιθυμούν και προορίζονται να ασχοληθούν με το ειδικό παιδί στο πλαίσιο των Σ.Μ.Ε.Α., και υπό την προϋπόθεση μιας ορισμένης αρχαιότητας στην άσκηση του διδασκαλικού επαγγέλματος (σε αναστολή από το ακαδημαϊκό έτος 2012-2013) (Βουλγαρίδου et al. 2011).

Διαμέσου της παρούσας ερευνητικής προσέγγισης επιχειρούμε να αναδείξουμε τους άξονες γύρω από τους οποίους διαπλέκεται η σύλληψη και ο σχεδιασμός των διαδικασιών-προγραμμάτων εκπαίδευσης και μετεκπαίδευσης προσωπικού ικανού να παρέμβει

επαγγελματικά στο πλαίσιο της θεσμικής αντιμετώπισης της Ειδικής Αγωγής στη χώρα μας. Ειδικότερα, προσπαθήσαμε να προσεγγίσουμε κοινωνιο-ιστορικά τη διαδικασία σύλληψης (conceptualisation) των διαδικασιών-προγραμμάτων που ισχύουν στη χώρα μας προκειμένου να αξιολογήσουμε:

- το βαθμό επιχειρησιακότητάς τους,
- το βαθμό επικαιροποίησής τους στο επαγγελματικό πεδίο,
- το βαθμό της επιστημολογικής αλλά και κοινωνικο-ιστορικής τους επικαιρότητας σε σχέση με τις τρέχουσες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές «επιταγές», οι οποίες επικαθορίζουν το σχεδιασμό των «στρατηγικών» δράσης στο πεδίο της θεσμικής αντιμετώπισης της ΑΑ στον ευρωπαϊκό χώρο. Εξάλλου για το λόγο αυτό, χρησιμοποιώντας τα ίδια μεθοδολογικά εργαλεία, εξετάζουμε παράλληλα: (i)γενικότερα, τη διαδικασία διαμόρφωσης του πλαισίου θεσμικής αντιμετώπισης της ΑΑ, και (ii)ειδικότερα, τη διαδικασία διαμόρφωσης των Πλαισίων - Προγραμμάτων Εκπαίδευσης/ Κατάρτισης στην Ειδική Αγωγή/ Ψυχοπαιδαγωγική-Ψυχοκοινωνική Παρέμβαση και Επανεκπαίδευση στον ευρωπαϊκό χώρο.

Συνακόλουθα, το πεδίο της έρευνάς μας αναπτύχθηκε και οριοθετήθηκε εντός των παρακάτω τριών πόλων:

- την κατάσταση της «αναπηρίας»-«απόκλισης»
- τη θεσμική και θεσμοθετημένη ψυχοπαιδαγωγική και ψυχοκοινωνική αντιμετώπιση της «αναπηρίας»-«απόκλισης»
- τις διαδικασίες δόμησης και οργάνωσης ενός πλαισίου εκπαίδευσης/ κατάρτισης σ' ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο.

Η «συνάρθρωση» των τριών αυτών πόλων αποτελεί ουσιαστικά το ερευνητικό μας «αντικείμενο». Η διερεύνηση της συνάρθρωσης αυτής επιχειρήθηκε διαμέσου μιας πολυεπιστημολογικής και διεπιστημονικής προσέγγισης των παραπάνω αναφερόμενων τριών πόλων, και στηρίχθηκε σε μια ερευνητική διαδικασία ανίχνευσης, ανάδειξης, περιγραφής και ποιοτικής ανάλυσης των περιεχομένων των αναπαραστάσεων, των στάσεων και του πεδίου κινήτρων του ερευνούμενου πληθυσμού (Καλαντζή-Αζίζη, 1984a; Κυριακίδης, 1988; Allport, 1924; Begue, 2013; Chauchat, 1985; Christoforidou, 1986; Dominice et al. 1981; Doise et al. 1992; Dubar, 1996; Ficher, 2020; Gohier et al. 2001; Kaes, 1976; Paicheler, 1990). Παράλληλα, επιχειρήσαμε την καταγραφή και περιγραφή

των δυναμικών μηχανισμών (mécanismes potentiels) διαμέσου των οποίων μια δεδομένη διαδικασία εκπαίδευσης/ κατάρτισης μπορεί να οδηγήσει -ή να μην οδηγήσει- στην επεξεργασία, αναδόμηση, αναδιαχείριση και αναμόρφωση βασικών συνθετικών στοιχείων της προσωπικότητας όπως οι αναπαραστάσεις, οι στάσεις, οι αξίες και τα πιστεύω (Abric, 1994; Aebli, 1963; Allport, 1961; Anadon et al. 2001; Bariaud et al. 1994; Breakwell, 2001; DeLandsheere, 1976; Doise et al. 1992; Dubar, 1996; Fraysse, 1998; Gohier et al. 2000, 2001; Inhelder et al. 1974; Kaes et al. 1976; Marklund et al. 1974; Meirieu, 1990; Paicheler, 1990; Racine et al. 1991; Sallaberry, 1996; Valade, 1995; Vial, 2001; Wallon, 1942).

Τη συγκεκριμένη ερευνητική μεθοδολογία υιοθετήσαμε λαμβάνοντας υπόψη τα πορίσματα των σύγχρονων επιστημονικών (θεωρητικών και ερευνητικών) δεδομένων, σύμφωνα με τα οποία:

- √ Η αναπαράσταση, το περιεχόμενο της οποίας επιχειρήσαμε να προσεγγίσουμε, αποτελεί το «χώρο συνάντησης» («σταυροδρόμι») μεταξύ (i) των νοητικών και ψυχοσυναισθηματικών εικόνων που αφορούν την ΑΑ και (ii) της πραγματοποίησης μιας «επαγγελματικής προσδοκίας – επιθυμίας».
- √ Οι διαδικασίες εκπαίδευσης/ κατάρτισης αποτελούν ένα «χώρο» κι ένα «χρόνο», ένα «πεδίο» αντιπαραβολής-αντιπαράθεσης μεταξύ (i) των νοητικών και ψυχοσυναισθηματικών εικόνων που αφορούν την ΑΑ και (ii) της πραγματοποίησης μιας «επαγγελματικής προσδοκίας – επιθυμίας».
- √ Στόχος των διαδικασιών εκπαίδευσης/ κατάρτισης σ' ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο είναι η επενέργεια επί των περιεχομένων των αναπαραστάσεων που διατηρεί το άτομο αναφορικά με το αντικείμενο αυτό, και η συνακόλουθη αναδιοργάνωση και αναδιαμόρφωσή τους με τρόπο ώστε το άτομο να αποκτήσει «επαγγελματική οντότητα» και, στη συνέχεια, να διαμορφώσει και να οικειοποιηθεί μια «επαγγελματική ταυτότητα».
- √ Η πραγματοποίηση ή μη πραγματοποίηση μιας διαδικασίας εκπαίδευσης/ κατάρτισης επενδύεται ενός ιδιαίτερα σημαντικού ρόλου γιατί, ουσιαστικά, πρόκειται για μια ευρύτερη διαδικασία αναδιαμόρφωσης ή/και αναδόμησης των περιεχομένων των αναπαραστάσεων, των στάσεων και του πεδίου κινήτρων του ατόμου, δηλαδή των συνθετικών στοιχείων της προσωπικότητας του.

✓ Εντός του συγκεκριμένου ερευνητικού πλαισίου η διερεύνηση και οριοθέτηση της κοινωνικο-οικονομικο-πολιτιστικής κατατομής (profil) του ερευνούμενου πληθυσμού καθίσταται αναγκαία, δεδομένου ότι αποτελεί «συνιστώσα» του γενεσιουργού πλαισίου των αναπαραστάσεων, των στάσεων και του πεδίου κινήτρων του ατόμου.

Ωστόσο, θεωρούμε απαραίτητο να σημειώσουμε ότι η παρούσα ερευνητική εργασία δεν έχει «επαληθευτικό», αποδεικτικής λογικής χαρακτήρα. Πρόκειται ουσιαστικά για την επισταμένη προσπάθειά μας να «εντοπίσουμε», να επισημάνουμε, να διερευνήσουμε και να κατανοήσουμε το ερευνητικό μας πεδίο με γνώμονα την επιστημονική μεθοδολογική αυστηρότητα.

Η διερεύνησή μας οργανώθηκε γύρω από ορισμένες κύριες φάσεις, ως ακολούθως:  
Σ' ένα πρώτο στάδιο, επιχειρούμε να προσεγγίσουμε ερευνητικά το θεσμικό Πλαίσιο Εκπαίδευσης/Κατάρτισης εκπαιδευτικού προσωπικού στο γνωστικό αντικείμενο της Ειδικής Αγωγής και Ψυχοπαιδαγωγικής-Ψυχοκοινωνικής Παρέμβασης, όπως αυτό εξελίχθηκε στη χώρα μας από τη σύσταση του νεοελληνικού κράτους έως σήμερα. Πρόκειται για μια κοινωνιο-ιστορική ερευνητική προσέγγιση των διεργασιών (processus) σύλληψης-θεμελίωσης (conceptualisation) και εξελικτικής διαμόρφωσης (formation évolutive) των περιεχομένων των συγκεκριμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο της προσέγγισης αυτής τέθηκαν ως στόχοι:

- η αξιολόγηση του βαθμού επιστημολογικής αλλά και κοινωνιο-ιστορικής «επικαιρότητας» και εγκυρότητας των «περιεχομένων» των προγραμμάτων αυτών στη χώρα μας. Τα κριτήριά μας δομούνται επιστημονικά επί τη βάση (i) των σύγχρονων ερευνητικών και θεωρητικών δεδομένων και (ii) του ισχύοντος (κοινωνικο-οικονομικο-πολιτιστικά διαμορφούμενου) πλαισίου σχεδιασμού των «στρατηγικών» δράσης στο πεδίο της θεσμικής αντιμετώπισης της ΑΑ στον ευρωπαϊκό χώρο.
- η εκτίμηση της επιχειρησιακότητας του ισχύοντος στη χώρα μας θεσμικού πλαισίου Ειδικής Αγωγής και Ψυχοπαιδαγωγικής - Ψυχοκοινωνικής Παρέμβασης, επί τη βάση μιας διεπιστημονικής και πολυεπιστημολογικής ερευνητικής προσέγγισης, ως εργαλείου για την αναδιάρθρωση των αναπαραστάσεων και στάσεων του εκπαιδευόμενου προκειμένου να οδηγηθεί στη διαμόρφωση μιας επαγγελματικής οντότητας/ ταυτότητας, «αναγκαίας και ικανής» ώστε να δύναται να διαπραγματευτεί επιχειρησιακά με το επαγγελματικό του αντικείμενο' στην περίπτωση μας την ΑΑ και

το «ανάπηρο-αποκλίνον» άτομο. Λαμβάνοντας υπόψη τα σχετικά επιστημονικά δεδομένα, και έχοντας επιλέξει μια συγκεκριμένη επιστημολογική κατεύθυνση, (i) θεωρήσαμε το βαθμό επιχειρησιακότητας της «διαπραγμάτευσης» του παιδαγωγού με την ΑΑ ως ευθέως ανάλογο του βαθμού επιχειρησιακότητας των προγραμμάτων σπουδών και (ii) «ανιχνεύσαμε» την αναλογία αυτή στα περιεχόμενα των αναπαραστάσεων και στάσεων του πληθυσμού που μας απασχολεί ήτοι, του παιδαγωγικού προσωπικού των ΣΜΕΑ. Παράλληλα, βασιζόμενοι στα ερευνητικά πορίσματα της τελευταίας τριακονταετίας, επιχειρούμε την καταγραφή και περιγραφή των κυριότερων μηχανισμών διαμέσου των οποίων μια δεδομένη διαδικασία εκπαίδευσης/ κατάρτισης μπορεί να οδηγήσει στην επεξεργασία, αναδιαχείριση, αναδόμηση και αναμόρφωση βασικών συνθετικών στοιχείων της προσωπικότητας (αναπαραστάσεις, στάσεις, αξίες, πιστεύω) προκειμένου να μορφοποιηθεί από τον εκπαιδευόμενο πληθυσμό μια συγκεκριμένη επαγγελματική ταυτότητα.

Σ' ένα δεύτερο στάδιο, επιχειρούμε μια ψυχοκοινωνιολογική ερευνητική προσέγγιση του πληθυσμού της έρευνάς μας ήτοι, των εκπαιδευτικών ΣΜΕΑ. Κατά τη φάση αυτή η συλλογή ερευνητικών δεδομένων επί του πληθυσμού έγινε με τη χρήση της Ερευνητικής Μη-κατευθυνόμενης Συνέντευξης (Entretien Non-directif de Recherche) και του Ερευνητικού Ερωτηματολογίου (Questionnaire de Recherche) Ανοικτών & Κλειστών Ερωτήσεων (Blanchet et al. 1987a, 1987b; Campenhoudt, 1990; Caplow, 1970; DeLandsheere, 1974b; Grawitz, 1976; Javeau, 1978; Mucchielli, 1968; Nahoum, 1971; Pourtois et al. 1988; Taylor et al. 1984; Truchot, 1990; Weil-Barais et al. 1997; Deroo et al. 1980; Devereux, 1980; Duchesne, 1996, 2000; Gaspard, 2021; Legras, 1971; Lorenzi-Cioldi, 1997; Romelaer, 2005). Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης προσέγγισης, τέθηκαν οι ακόλουθοι στόχοι:

- η ανάδειξη και κατάδειξη των πυρήνων αναφοράς (référents noyaux) και των ποιοτικών αξόνων γύρω από τους οποίους οργανώνεται και δομείται η επαγγελματική οντότητα/ ταυτότητα του πληθυσμού (Bardin, 1989; Benzecri, 1973, 1980; Bolasco, 1992; Cibois, 1984, 1992).
- η ποιοτική ανάλυση των περιεχομένων των ψυχοδυναμικών χαρακτηριστικών του πληθυσμού (αναπαραστάσεις, στάσεις, πεδίο κινήτρων), με τρόπο ώστε να είναι δυνατή η σύγκριση τόσο της αναπαραστατικής τυπολογίας όσο και των στάσεων που



διατηρεί ο πληθυσμός αναφορικά με το επαγγελματικό του «αντικείμενο» και «πεδίο», σε συνάρτηση με την παρακολούθηση ή μη παρακολούθηση ενός προγράμματος σπουδών. Ουσιαστικά, πρόκειται για την απόπειρα ανίχνευσης και καταγραφής τόσο του «αντίκτυπου» της πραγματοποίησης του προγράμματος σπουδών όσο και της «φύσης» της πιθανής διαφοροποίησης ή εξέλιξης, ως προς την αναπαραστατική τυπολογία και τις στάσεις του πληθυσμού (η πραγματοποίηση του προγράμματος σπουδών οδηγεί σε ετερογενοποίησή τους, ομοιογενοποίησή τους, και υπό ποιές συνθήκες) (Bouroch et al. 1983; Calliez et al. 1976; Doise et al. 1992; Dominice et al. 1981; Huberman et al. 1991).

- η εξαγωγή των κύριων περιγραφικών χαρακτηριστικών του πληθυσμού με στόχο την αποτύπωση της κατατομής του (profil) και την καλύτερη κατανόηση της κοινωνικής οικονομικής και πολιτιστικής του προέλευσης.

Τέλος, σ' ένα τρίτο και τελευταίο στάδιο, επιχειρούμε τη θεωρητική και μεθοδολογική οριοθέτηση ενός παιδαγωγικού Πλαισίου-Προγράμματος Εκπαίδευσης/ Κατάρτισης στο γνωστικό αντικείμενο της Ειδικής Αγωγής και Ψυχοπαιδαγωγικής-Ψυχοκοινωνικής Παρέμβασης, με τρόπο ώστε:

- να θεμελιώνεται τόσο επί των σύγχρονων επιστημονικών θεωρητικών και ερευνητικών πορισμάτων όσο και επί της τεχνογνωσίας η οποία έχει προκύψει ως αποτέλεσμα της εφαρμογής παρόμοιων προγραμμάτων στον ευρωπαϊκό χώρο κατά την τελευταία τριακονταετία (Aktouf, 1987; Ardouin, 2013; Chancerel et al. 2011; Leclercq, 2003; Mayen et al. 2017; Christoforidou, 1986; Clarke, 2004; DePeretti, 1991, 1996; Dominice, 1981; Donnadieu et al, 1998; Dubar, 1996; Girod et al. 1968; Gogier et al, 1997, 1999; Hameline, 1985; Houssaye, 1988; Marklund, 1974; Not, 1987; Perrenoud, 1993; Prost et al. 2014; Racine et al. 1991; Sallaberry, 1996; Vial, 2001; Πολυχρονόπουλος, 1982, 1988).
- να ανταποκρίνεται στην τρέχουσα κοινωνικο-οικονομική αλλά και, ειδικότερα, στη σχετική ισχύουσα «θεσμική» πραγματικότητα στη χώρα μας, όπως αναδεικνύεται και από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων της ερευνητικής μας προσέγγισης.

Συνακόλουθα, οδηγηθήκαμε στη διατύπωση ορισμένων κύριων ερευνητικών υποθέσεων-ερωτημάτων (επισημαίνεται ότι εκτός από τα αντικείμενα «αναπαράσταση» και «στάση», οι παραπάνω ερευνητικές υποθέσεις-ερωτήματα έχουν ισχύ και για κάθε επί μέρους ερευνητικό αντικείμενο, ειδικό ή γενικό, όπως το πεδίο κινήτρων, οι προσδοκίες, η επαγγελματική ικανοποίηση):

- Είναι δυνατή η ανίχνευση και καταγραφή μιας ομοιογενοποίησης ή, αντίθετα, μιας ετερογενοποίησης στις αναπαραστάσεις και στάσεις του ερευνούμενου πληθυσμού αναφορικά με την πραγματοποίηση ή όχι μιας εκπαίδευσης/ κατάρτισης στην Ειδική Αγωγή/Ψυχοκοινωνική Παρέμβαση; Υπό ποιες συνθήκες; Και ποια είναι η φύση της πιθανής διαφοροποίησης ή εξέλιξης ύστερα από την πραγματοποίηση της εκπαίδευσης/ κατάρτισης στην Ειδική Αγωγή/Ψυχοκοινωνική Παρέμβαση;
- Είναι δυνατή η ανίχνευση και καταγραφή μιας ομοιογενοποίησης ή, αντίθετα, μιας διαφοροποίησης στις αναπαραστάσεις και στάσεις του ερευνούμενου πληθυσμού γενικότερα ως προς το είδος της «αναπηρίας-απόκλισης», αλλά και ειδικότερα, ως προς το είδος της «αναπηρίας-απόκλισης» την οποία το ερευνούμενο άτομο αντιμετωπίζει στο πλαίσιο της ΣΜΕΑ στην οποία υπηρετεί; Εάν υπάρξουν διαφοροποιήσεις μετά την πραγματοποίηση εκπαίδευσης/ κατάρτισης σε ποιο πεδίο/ διάσταση παρατηρούνται;



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

### ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΝΟΣ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ/ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΚΡΑΤΟΥΣ ΕΩΣ ΣΗΜΕΡΑ

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Φαίδων Μαλιγκούδης (2001) «...κύριο έργο του ιστορικού είναι να οριοθετήσει το φαινόμενο, το οποίο μελετά μέσα στο Χώρο και στο Χρόνο... ».Από την άλλη πλευρά, ο Αλέξης Δημαράς (1973-1974, 2000) παρατηρεί ότι «η ιστορία καταγράφει, συσχετίζει και επιχειρεί να ερμηνεύσει. Δεν αξιολογεί. Την αξιολόγηση -με τη συνακόλουθη συνήθως χρήση φρονηματισμού- την κάνει η κοινωνία με τα όργανα και τους μηχανισμούς που την εκφράζουν».

Συνακόλουθα, χωρίς να είμαστε αλλά ούτε και προσπαθώντας να γίνουμε «ιστορικοί», θεωρούμε ότι και στην περίπτωση της διερεύνησής μας είναι απαραίτητη μια ιστορική τοποθέτηση υπό τη μορφή «ιστορικής αναδρομής», τόσο όσον αφορά τη θεσμοθέτηση κράτους πρόνοιας και προνοιακής αντίληψης, όσο και αναφορικά με τη θεσμοθέτηση, δόμηση και οργάνωση της Ειδικής Αγωγής (ή Ειδικής Εκπαίδευσης, οι Έλληνες επιστήμονες συγγραφείς υιοθετούν τον ένα ή τον άλλο όρο ανάλογα με την προσωπική τους θεώρηση) στη χώρα μας.

Μια ιστορική αναδρομή οφείλει να περιγράφει τη χωροχρονική στιγμή στην οποία αναφέρεται (Καλιγά, 1990; Hauser, 1984), ήτοι, να εξετάζει τις παρακάτω συνιστώσες: οικονομική οργάνωση, κοινωνική και πολιτική οργάνωση, πολιτιστική-πολιτισμική οργάνωση. Σύμφωνα με την Καλιγά (1990), οι συνιστώσες αυτές «...καθορίζουν τις σχέσεις των ανθρώπων μεταξύ τους και των πολιτών με το κράτος». Προς την ίδια κατεύθυνση, ο DePerreti (1991) σημειώνει ότι: «le développement de chaque pratique est situé par sa proximité à l'un des quatre rôles essentiels: l'individu, la société, la civilisation (matérielle) et la culture (ainsi que les sciences). C'est entre ces rôles que s'appellent et se nouent les multiples interactions par lesquelles se définissent les actions formatives».

Έτσι, θα προσπαθήσουμε, διαμέσου της αναδίφησής μας στη σύγχρονη ελληνική βιβλιογραφία, να αναδείξουμε συγκεκριμένους ποιοτικούς ιστορικούς άξονες, με στόχο να σκιαγραφήσουμε την πορεία της χώρας μας στην προσπάθειά της να οργανώσει και λειτουργήσει τους θεσμούς που αφορούν την Ειδική Αγωγή, από τη στιγμή της παλιγγενεσίας του 1821 έως σήμερα.

## **1.1 Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΥ ΠΕΔΙΟΥ ΤΗΣ «ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ» Ή «ΕΙΔΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ»**

Προκειμένου να κατανοήσουμε ευκρινέστερα την εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής στη χώρα μας, επιχειρούμε καταρχήν μια συνοπτική ιστορική αναδρομή του θέματος στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού γεωπολιτικού χώρου.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Σούλης (2000), την ιστορική πορεία εξέλιξης των υποστηρικτικών μεθόδων ή πρακτικών αγωγής και παρέμβασης στη ζωή του "νοητικά καθυστερημένου" παιδιού-ατόμου, πρέπει να την προσεγγίσουμε σε συνάρτηση με τις κάθε φορά ισχύουσες ιστορικές συνιστώσες, ήτοι την οικονομική, κοινωνικό-πολιτική και πολιτιστική/ισμική οργάνωση. Κι αυτό διότι «...λόγω της ψυχοφυσικής ιδιαιτερότητάς του, το "νοητικά καθυστερημένο" παιδί είναι γενικά εξαρτημένο από άλλους, δηλαδή από την κοινωνία στην οποία ζει... Στην περιοχή της παιδαγωγικής των "νοητικά καθυστερημένων" η κοινωνική ιστορία αντιλαμβάνεται τη διαδικασία της αγωγής ως στοιχείο της συνολικής κοινωνικής ζωής. Τα ιστορικά στοιχεία προσανατολισμού δεν καταγράφουν μόνο το παιδαγωγικό γίνεσθαι ως τέτοιο, αλλά κάθε φορά και τις κοινωνικές μορφές εξωτερίκευσης, όπως εξάλλου και τις κοινωνικές ορίζουσες».

Συμμεριζόμενος την άποψη αυτή, και ο Κρουσταλλάκης(1997) αναφέρει ότι «ερευνώντας την εξελικτική πορεία της Ειδικής Αγωγής, παρατηρούμε πως αντιστοιχεί στη διαχρονικά εξελισσόμενη στάση της κοινωνίας έναντι των ασθενικών, μειονεκτικών και αναπήρων ατόμων». Έτσι, καθίσταται καταρχάς εμφανές ότι η "ιστορία" του "νοητικά καθυστερημένου" ανθρώπου, «ισοδυναμούσε επί πολλούς αιώνες με την ιστορία της περιφρόνησης, της απομόνωσης, της άρνησης, της αθλιότητας» (Σούλης, 2000), σε μια «γενική ατμόσφαιρα σκεπτικισμού, απόρριψης, ασυλοποίησης, κοινωνικής περιθωριοποίησης και απαισιοδοξίας...» (Dechamps, Manciaux et al. 1981).

Όπως παρατηρεί και ο Σούλης (2000), «ο άνθρωπος της αρχαιότητας, που δεν μπορούσε ούτε να εξηγήσει ούτε να καταπολεμήσει τις αλλαγές στη φύση, και που διακατεχόταν από άγχος και φόβο μπροστά στα φυσικά φαινόμενα, έβλεπε την πνευματική και τη σωματική απόκλιση από το "κανονικό", που διέκρινε τον νοητικά αδύναμο άνθρωπο, ως "ιδιοτροπία των θεών" και των "δαιμόνων"...» Στην πρωτόγονη κοινωνία «...κυριαρχούσαν ενστικτώδεις ασυνείδητες δυνάμεις και ορμέμφυτες βιολογικές τάσεις ανταγωνισμού και επικράτησης μεταξύ των ανθρώπων» (Dechamps et al. 1981).

Οι πρώτες αναφορές σε επεισόδια με «αναπήρους» προέρχονται κατά βάση από τον ελλαδικό χώρο. Ο Όμηρος χωρίς να ασχολείται βέβαια με την αγωγή των «νοητικά καθυστερημένων», αναφέρει στην Ιλιάδα το γεγονός ότι ο κουτσός θεός Ήφαιστος απορρίφθηκε από τη μητέρα του την Ήρα και απελάθηκε από τον Όλυμπο, ενώ όταν μεθούσε οι άλλοι θεοί τον χλεύαζαν (Σούλης, 2000). Ο Όμηρος αναφέρεται σε διάφορες μορφές μειονεκτικότητας όπως «κωφός» (ανίκανος), «νήπιος» (κουτός), «αεσίφρων» (νοητικά καθυστερημένος), «νηπότιος» (τρελός), κ.ά., ενώ συνιστά τη μουσική προκειμένου να επιτευχθεί η «εσωτερική ψυχική γαλήνη του αρρώστου», καθώς επίσης και εργασία για τη θεραπεία των ψυχώσεων (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Κατά την ίδια χρονική περίοδο, η συγκεκριμένη «θεραπεία-αγωγή» συναντάται εξάλλου και στον Ιουδαϊσμό. Χαρακτηριστικά, οι σύμβουλοί του συνιστούν κάτι παρόμοιο στον πρώτο βασιλιά των Ισραηλιτών, το Σαούλ (1020-1000π.Χ.), προκειμένου να ηρεμήσει από τις ιδιαίτερα έντονες κρίσεις άγχους που τον διακατέχουν: «... και το πνεύμα του Κυρίου απεσύρθη απο του Σαούλ & πνεύμα πονηρόν παρά Κυρίου ετάραττεν αυτόν. Και είπον οι δούλοι του Σαούλ προς αυτόν: ιδού τώρα πονηρόν πνεύμα παρά Θεού σε ταράττει. Ας προστάξη τώρα ο κύριος ημών τους δούλους σου τους έμπροσθεν σου να ζητήσωσιν άνθρωπον ειδήμονα εις το να παίζη κιθάραν & όποτε το πονηρόν πνεύμα παρά Θεού είναι επι σε να παίζη με την χείρα αυτού & καλόν θέλει είσθαι εις σε. Και είπεν ο Σαούλ προς τους δούλους αυτού: προβλέψατε μοι λοιπόν άνθρωπον παίζοντα καλώς & φέρετε προς εμε. Τότε απεκρίθη εις εκ των δούλων & είπεν ιδού είδον υιόν του Ιεσσαί του βηθλεεμίτου, ειδήμονα εις το παίζειν & ανδρειότατον & άνδρα πολεμικόν & συνετόν εις λόγον & άνθρωπον ωραίον & ο Κύριος είναι μετ' αυτού. Και απέστειλεν ο Σαούλ μηνυτάς προς τον Ιεσσαί λέγων πέμψον μοι Δαβίδ τον υιον σου όστις είναι μετά των προβάτων...Και ήλθεν ο Δαβίδ προς τον Σαούλ & εστάθη έμπροσθεν αυτού & ηγάπησεν αυτόν σφόδρα & έγεινεν οπλοφόρος αυτού. Και απέστειλεν ο Σαούλ προς τον Ιεσσαί λέγων: ο Δαβίδ ας στέκηται παρακαλώ έμπροσθέν μου διότι εύρηκε χάριν εις τους

οφθαλμούς μου. Και όποτε το πονηρόν πνεύμα παρά Θεού ήτο επί τον Σαούλ, ο Δαβίδ ελάμβανε την κιθάραν & έπαιζε δια της χειρός αυτού. Τότε ανεκουφίζετο ο Σαούλ & ανεπαύετο & απεσύρετο απ' αυτού το πνεύμα το πονηρόν» (Παλ. Διαθ., Σαμ. Α!, Εδάφια:14-23)... ένα πρώτο δείγμα «μεταβίβασης», σε άριστη περιγραφή!

Από τον Όμηρο επίσης γνωρίζουμε ότι, όταν ένας βασιλιάς ήθελε να διασκεδάσει επιφανείς επισκέπτες, καλούσε κοντά του τυφλούς ποιητές, παρατήρηση η οποία κάνει εμφανή τη «διχασμένη στάση» που κυριαρχεί απέναντι στο νοητικά υστερούν άτομο, στάση η οποία συναντάται και διαχρονικά. Στην Ελβετία για παράδειγμα, κατά την περίοδο του Μεσαίωνα, οι «νοητικά καθυστερημένοι» λατρεύονταν ως «άγιο» και εθεωρούντο προνόμιο για τις πόλεις όπου κατοικούσαν (Σούλης, 2000).

Ωστόσο, οι περισσότερες «λαϊκές» αντιλήψεις βασίζονταν στην πεποίθηση ότι οι «θεοί» έστελναν τους «ανάπηρους» ως τιμωρία, και βέβαια ο «θεοί» μπορούν να θεραπεύσουν τη «νοητική καθυστέρηση», όπως σύμφωνα με το μύθο, οι μούσες θεράπευσαν στον Ελικώνα την κόρη του βασιλιά Μελίππου Αγαθή, που ήταν νοητικά καθυστερημένη. Στη αρχαϊκή Σπάρτη, η αγωγή που λαμβάνει το παιδί στο πλαίσιο της οικογένειας είναι ήσσονος σημαντικότητας (Σούλης, 2000). Καθίσταται λοιπόν «εύλογη» η χρήση του Καιάδα: όσα άτομα υστερούν είτε νοητικά είτε σωματικά, και, άρα, αδυνατούν να παρακολουθήσουν την ομαδική εκπαίδευση που παρέχει στους νέους το σπαρτιατικό σώμα στρατού, δεν πρόκειται να αποτελέσουν αυριανούς πολεμιστές και υπερασπιστές των κοινωνικο-οικονομικο-πολιτικών ιδεωδών, άρα δε χρησιμεύουν σε τίποτα, άρα δεν υφίσταται λόγος να υπάρχουν. Ωστόσο, μερικές φορές επιζούσαν ακόμα και στη Σπάρτη «νοητικά καθυστερημένα» παιδιά. Στην περίπτωση αυτή τα παρέδιδαν στους «περίοικους» που συνιστούσαν μια ενδιάμεση κοινωνική τάξη, ήταν αγρότες, και απασχολούσαν ως βοσκούς τα υστερούντα άτομα (Σούλης, 2000).

«Την προχριστιανική περίοδο τα ελαττωματικά άτομα έχουν κακή μεταχείριση, παραμελούνται, καταδιώκονται, ακόμα και θανατώνονται» σημειώνει ο Παρασκευόπουλος (1977), ενώ θεωρεί ότι η αρχαία Σπάρτη αποτελεί ενδεικτικό παράδειγμα «της σκληρότητας με την οποία οι κοινωνίες αντιμετωπίζουν τα ελαττωματικά άτομα». Ο Σούλης (2000) προσθέτει ότι «το ιδανικό αυτής της εποχής ήταν ο συνδυασμός της σωματικής υγείας με τις δυνάμεις του πνεύματος και τη θυμική ισορροπία. Αυτές οι βασικές προϋποθέσεις δεν επέτρεπαν να αναπτυχθεί η αγωγή των νοητικά καθυστερημένων ανθρώπων».

Συνοψίζοντας, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι κατά την πρωτοελληνική, την αρχαϊκή εποχή, ίσως και την πρόιμη κλασσική, η «αγωγή» των νεαρών ατόμων έχει ως κυρίαρχο σκοπό τη «διάπλαση» της «καλοκαγαθίας», ενός αριστοκρατικού δηλαδή ιδεώδους, στοχεύοντας τη διατήρηση των προνομίων της τάξης των ευγενών απέναντι στην ανερχόμενη εμποροβιοτεχνική τάξη, η οποία συσσωρεύει στα χέρια της τον πλούτο σε χρήμα, και, κατά συνέπεια, αξιώνει εύλογα το «μερίδιό» της στην εξουσία (Hauser, 1984). Όπως εύκολα γίνεται αντιληπτό, πολύ λίγη θέση έχουν, στο πλαίσιο ενός τέτοιου ανταγωνιστικού συστήματος, η ύπαρξη, και, πόσο μάλλον η αγωγή και η διορθωτική παρέμβαση στα άτομα που αποκλίνουν. Στις περιπτώσεις που το αποκλίνον άτομο δεν θανατώνεται, δεν καταδιώκεται ή δεν απομονώνεται, η οποιαδήποτε «αγωγή» ή «παρέμβαση» χρησιμοποιεί σχεδόν παρόμοια «εργαλεία», όπως η αισθητική παρέμβαση, η ενασχόληση με τη φύση ή η ελαφρά εργασία, παρατηρεί χαρακτηριστικά και σημειώνει ο Κρουσταλλάκης (1997).

Στη συνέχεια της συνοπτικής ιστορικής αναδρομής της αρχαιότητας, φθάνουμε στην εποχή κατά την οποία καθιερώνονται πιο ανθρωπιστικές αντιλήψεις, με αποκορύφωμα τη χριστιανική ανθρωπολογία της αγάπης. «Την αρχική γενική ατμόσφαιρα του σκεπτικισμού, της απόρριψης, της ασυλοποίησης, της κοινωνικής περιθωριοποίησης και της απαισιοδοξίας διαδέχεται σταδιακά η ήρεμη αποδοχή, η αγάπη, η αναγνώριση ίσων δικαιωμάτων, η εξατομικευμένη προσπάθεια και η αισιόδοξη διάθεση» (Dechamps et al. 1981).

Ο Κρουσταλλάκης (1997) επισημαίνει ότι «θα μπορούσαμε να διακρίνουμε ένα αρχικό στάδιο προεπιστημονικής αναζήτησης στο οποίο κυριάρχησε το ενθουσιαστικό στοιχείο και ο ζήλος ορισμένων πρωτοπόρων θεμελιωτών της αγωγής των «καθυστερημένων» και «μειονεκτικών» παιδιών», διάστημα κατά το οποίο (17<sup>ος</sup> – 19<sup>ος</sup> αιώνας) «οι προσπάθειες των σκαπανέων της ειδικής αγωγής... βασίζονταν ως επί το πλείστον σε μια εμπειρικής μορφής μεθοδολογία και ήσαν ιδρυματικού τύπου. Υποκείμενα της φροντίδας τους ήσαν οι τυφλοί, οι κωφάλαλοι, οι διανοητικώς καθυστερημένοι». Για την ίδια περίοδο και μέσα από μια εξελικτική προσέγγιση, ο συγγραφέας αναφέρει ότι «η Ειδική Παιδαγωγική – παλαιότερα «Θεραπευτική Παιδαγωγική» – και η «Ειδική Αγωγή», όπως σε όλη την Ευρώπη, έτσι και στην Ελλάδα, διάνυσε αρχικά το κλινικό-θεραπευτικό στάδιο, όπου κυριαρχούσε η ιατρική αντιμετώπιση των διαφόρων περιπτώσεων δυσλειτουργίας. Τη φάση αυτή διαδέχτηκε η παιδαγωγική περίοδος, κατά την οποία καθιερώθηκε πλέον ως βασικό μεθοδολογικό όργανο αντιμετώπισης των ειδικών αυτών περιπτώσεων η ψυχο-παιδαγωγική παρέμβαση και «θεραπεία»».

Γέφυρα μεταξύ του πρώιμου αυτού σταδίου, και της σύγχρονης εξέλιξης της συγκεκριμένης επιστήμης, απετέλεσε το έργο προσωπικοτήτων οι J. Itard, E. Seguin, A. Binet, O. Decroly, M. Montessori, A. Descoeurdes, A. Borel-Maissonny, A. Bourcier, A. Leboulch, S. Romain, αλλά και «... συλλογικές προσπάθειες, σχολές και επιστημονικές τάσεις, Ερευνητικά–Πειραματικά Εργαστήρια, Ινστιτούτα, όπως το Ινστιτούτο Perkins στις ΗΠΑ», τα οποία «με το πρωτοποριακό έργο τους συνέβαλαν στη σταδιακή διαμόρφωση του επιστημολογικού προφίλ της Ειδικής Αγωγής, αλλά και στη συγκρότηση του όλου λειτουργικού της πλαισίου. Το προοίμιο της επιστημονικής φάσης της ειδικής αγωγής αποτελεί η μεταξύ των αρχών και των μέσων του 20<sup>ου</sup> αιώνα περίοδος (1900-1950 περίπου), του «αιώνα του παιδιού», οπότε και άρχισε να αναπτύσσεται ως επιστήμη η «Ειδική Αγωγή» », σημειώνει ο Κρουσταλλάκης (1997). Έως τότε, και κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα, «οι ειδικές επιστήμες, όπως η ιατρική και η ψυχολογία εργάζονταν χωριστά και είχαν ως θεραπευτικό αντικείμενο τα συμπτώματα της ιδιαίτερης συμπεριφοράς του αποκλίνοντος ατόμου: την κώφωση, την τύφλωση, τη νοητική υστέρηση, τη διαταραχή του λόγου, τη διαταραχή του συναισθήματος, τις διαταραχές αισθησιοκινητικής φύσεως κ.α. Μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, και ιδιαίτερα από τη δεκαετία του 1950 μέχρι σήμερα, σημειώνονται χαρακτηριστικές εξελίξεις στον τομέα της ειδικής παιδαγωγικής και ορισμένων άλλων ειδικών επιστημονικών κλάδων που επικουρικά μετέχουν στο έργο της ειδικής αγωγής όπως είναι οι διάφοροι ιατρικοί και οι νεότεροι ψυχολογικοί κλάδοι, η παιδοψυχιατρική κ.α.». Στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα «... άρχισε να λειτουργεί και το «ειδικό σχολείο» ένα δευτέρας κατηγορίας εκπαιδευτικό ίδρυμα, το οποίο χρησιμοποιούσε ατελείς μεθόδους επεδίωκε δε να επιτύχει σκοπούς περιορισμένης αξίας... Το ειδικό σχολείο, ο βασικός φορέας της παιδαγωγικής «θεραπείας» λειτούργησε για αρκετές δεκαετίες σαν ένα δεύτερης τάξης σχολείο που προσπαθούσε να προσεγγίσει και να μιμηθεί το κανονικό. Κύριος στόχος του ειδικού σχολείου ήταν η μέσω της στοιχειώδους μορφώσεως κοινωνική ένταξη του προβληματικού παιδιού», αναφέρει ο Κρουσταλλάκης (1997).<sup>1</sup>

Σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη αυτή διαδραμάτισε η ανάπτυξη συναφών και νέων επιστημονικών κλάδων, από τη δεκαετία του 1930 και μετά, όπως η Παιδοψυχιατρική, η Παιδοψυχολογία, η Ψυχοδιαγνωστική, η Θεραπευτική και Κλινική Μεθοδολογία, καθώς

---

<sup>1</sup> Ωστόσο, εννοείται ότι εαν στην αρχή συνέβη έτσι, η Ευρώπη πέρασε γρήγορα από αυτό το «δευτέρας κατηγορίας σχολείο» στην οργάνωση εξειδικευμένων Κέντρων ψυχοπαιδαγωγικής περιθάλψης και παρέμβασης για τα παιδιά και άτομα μ.ε.α., ενώ στη χώρα μας δεν συνέβη έτσι εξελικτικά.



και η «ιδιαιτέρως σημασίας επενέργεια της Ψυχαναλυτικής διδασκαλίας, η οποία είχε ως αποτέλεσμα την ανανέωση τόσο της Ψυχιατρικής όσο και της Ψυχολογίας». «Η ψυχιατρική μέχρι τώρα βασιζόταν κυρίως σε διανοητικές προσεγγίσεις και λογικά σχήματα ερμηνείας των ψυχικών φαινομένων. «Η ψυχανάλυση προέβαλε τη συναισθηματικότητα ως κίνητρο που κατευθύνει τις ανθρώπινες ενέργειες. «Μίλησε για τις εσωτερικές αυτές ωθήσεις του συναισθήματος μερικές από τις οποίες είναι λιγότερο συνειδητές ή άλλες πάλι εντελώς ασυνείδητες. «Το κλασικό έργο του S.Freud για τη θεωρία της σεξουαλικότητας απετέλεσε την απαρχή των εξελίξεων (1905). «H.M.Klein (1932) και η A.Freud στη συνέχεια εισήγαγαν νέες απόψεις και τεχνικές για τη διάγνωση και θεραπεία των παιδικών νευρώσεων. «Η Fr.Dolto από το 1939 ασχολήθηκε κυρίως με την ψυχανάλυση των παιδιών». Οι επιστημονικές και κλινικές αυτές ψυχαναλυτικές προσεγγίσεις είχαν ως αποτέλεσμα να αρχίσει να αναζητείται ως αίτιο των συναισθηματικών διαταραχών του παιδιού «...κάποια επίδραση της συναισθηματικής ατμόσφαιρας της οικογένειας ή ψυχικά τραύματα που δημιουργήθηκαν στο παιδί μέσα σε ένα δυσμενές οικογενειακό περιβάλλον κατά την παιδική ή την εφηβική ηλικία. Η ψυχανάλυση υπογράμμισε τη σημασία των επιδράσεων του οικογενειακού περιβάλλοντος που μεταλλάσσουν τη συναισθηματική ανάπτυξη μερικές φορές μάλιστα την εκτρέπουν ή την διαταράσσουν». Παρά ταύτα, τόσο Γάλλοι όσο και άλλοι ευρωπαίοι ψυχίατροι αντέδρασαν στον «σφετερισμό», όπως ίσως τον θεώρησαν, της Παιδοψυχιατρικής από την Ψυχανάλυση. Μπροστά στην ολοένα αυξανόμενη επιρροή της Ψυχαναλυτικής επιστημονικής θεώρησης και κλινικής πρακτικής, και προκειμένου «...να ανακόψουν την κατακλυσμιαία διείσδυση του θεραπευτικού αναλυτικού λόγου, που θριάμβευε στην Αμερική και τις Αγγλοσαξονικές χώρες», οι Ευρωπαίοι παιδοψυχίατροι ιδρύουν «υπό την καθοδήγηση του αυστριακού γιατρού Friedmann την «Ευρωπαϊκή Ένωση Παιδοψυχιάτρων» (Union Européenne des Pédopsychiatres) «...με κύριο σκοπό να συγκρατήσουν την παιδοψυχιατρική μέσα σε ένα «ιατρικό» και «επιστημονικό» πλαίσιο» (Κρουσταλλάκης, 1997). Ο Heuyer (1969)<sup>2</sup>, ένας από τους κύριους θεμελιωτές της σύγχρονης παιδοψυχιατρικής, επικρίνοντας την ψυχαναλυτική προσέγγιση σημειώνει (i) από επιστημονική άποψη το «θεραπευτικό βερμπαλισμό» των ψυχαναλυτών, ως «περιχαρακωμένη και άβατη για «πολλούς» περιοχή, όπου κυριαρχεί ένα «αιρετικό»

---

2 Υπήρξε ο διοργανωτής του πρώτου διεθνούς συνεδρίου Ψυχιατρικής του παιδιού το 1937 στο Παρίσι με θέμα «την αγωγή του καθυστερημένου παιδιού από άποψη διανοητική και χαρακτηριστική».

πνεύμα» και θεωρεί ότι «...η ψυχανάλυση έχει κατά κάποιο τρόπο αυτοαποσχισθεί από τις καθαρά «επιστημονικές» και ιατρικές μεθόδους, και (ii) από κλινική άποψη, αυτό που χαρακτηρίζει ως «ψυχαναλυτική τοξικομανία», «χωρίς εμφανές ικανοποιητικό αποτέλεσμα». «Παρόλα αυτά», παρατηρεί ο Κρουσταλλάκης (1997), «σήμερα η ψυχανάλυση έχει διεισδύσει βαθιά στην ψυχολογία, την ψυχιατρική και ιδιαίτερα στην παιδοψυχιατρική. Δεν είναι δυνατόν επομένως να εννοήσουμε την ψυχιατρική του παιδιού χωρίς την ψυχαναλυτική διερεύνηση».

Βέβαια, και άλλες επιστημολογικές προσεγγίσεις, εκτός από την ψυχανάλυση, επηρέασαν την ανάπτυξη της Παιδοψυχιατρικής, όπως, ενδεικτικά, οι θεωρίες των συμπεριφοριστών (μπιχεβιορισμός-behaviorism), η ανθρωπιστική ψυχολογία του Carl Rogers, η ψυχολογία της μορφής (Gestaltpsychologie), η θεωρία των συστημάτων και της επικοινωνίας, επάνω στην οποία θεμελιώθηκε η θεραπεία της οικογένειας (Thérapie familiale), η εξελικτική ψυχολογία, η νευροφυσιολογία, η ψυχομετρία κ.α. Την ανάπτυξη της παιδοψυχιατρικής επηρέασαν επίσης επιστημονικοί κλάδοι όπως η κοινωνιολογία, η παιδαγωγική, ιδιαίτερα η ειδική και θεραπευτική παιδαγωγική, και η παιδιατρική.

Από το 1925 «...η παιδοψυχιατρική άρχισε να αναπτύσσεται συστηματικά... στη Γαλλία αλλά και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Δημιουργήθηκαν συμβουλευτικοί σταθμοί υπηρεσίες παρατήρησης και θεραπείας και κέντρα εκπαίδευσης και προετοιμασίας ειδικών επιστημόνων. Η παιδοψυχιατρική απέκτησε αυτονομία ως επιστημονικός κλάδος μετά από μια σειρά διεθνή συνέδρια που πραγματοποιήθηκαν σε πολλές πόλεις». Ως επιστήμη ασχολείται «...κυρίως με τη φυσική και ψυχική ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου» και επιδιώκει να αντιμετωπίσει «... τις διάφορες μορφές διανοητικής απόκλισης ή συναισθηματικής διαταραχής του ατόμου κατά την παιδική και εφηβική ηλικία», με τη συνεργασία διαφόρων συναφών επιστημών. Οι κλάδοι αυτοί πλαισίωσαν τον τομέα της θεραπευτικής παιδαγωγικής εμπλουτίζοντας τον με νέες θεωρίες, θεραπευτικά σχήματα και μεθοδολογίες, διευρύνοντας έτσι την προοπτική του», αναφέρει ο Κρουσταλλάκης (1997) και επισημαίνει ότι «στο «Θεραπευτικό» χώρο της Ειδικής Αγωγής πάνω στο κοινό ερευνητικό αντικείμενο, το αποκλίνον άτομο, συναντώνται λειτουργικά οι προαναφερθέντες κλάδοι συνθέτοντας έτσι ένα σαφώς προσδιορισμένο διεπιστημονικό πεδίο μέσα στο οποίο όμως το προβάδισμα πάντοτε έχει η Ειδική Παιδαγωγική Παρέμβαση», κατά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο.



Ο Κρουσταλλάκης (1997) επιχειρεί μια πιο εκτεταμένη αναφορά στο «παράδειγμα» της Γαλλίας, όπου ο τομέας της «Ψυχιατρικής του παιδιού» (Psychiatrie Infantile) ή «Παιδοψυχιατρικής» (Pédopsychiatrie) κατά τον André Collin, αναπτύσσεται ως αυτόνομη Επιστήμη από τη δεκαετία του 1930 και μετά, περίοδος κατά τη διάρκεια της οποίας «... το ενδιαφέρον των επιστημών του ανθρώπου είχε έντονα εκδηλωθεί για το παιδί και τις ανάγκες του, δηλαδή για το υποκείμενο της αγωγής». Όπως αναφέρει, το 1925 η Ιατρική Σχολή των Παρισίων ιδρύει ως «παράρτημα της παιδικής νευροψυχιατρικής» μια Κλινική με Συμβουλευτικό Σταθμό, «για τη διαπίστωση των διανοητικών αποκλίσεων των εφήβων με αντικοινωνική και εγκληματική συμπεριφορά». Ο Σταθμός αυτός περιλάμβανε εργαστήρια βιολογίας, ψυχολογίας, επαγγελματικού προσανατολισμού, αγωγής λόγου, κινητικής αγωγής και Κέντρο Παρατήρησης (Centre d' Observation). Οργανώνεται έτσι σταδιακά «... μια διεπιστημονική υπηρεσία, που είχε ως σκοπό τη μελέτη και αντιμετώπιση διανοητικών αποκλίσεων, διαταραχών της κινητικότητας, του συναισθήματος, και όλων σχεδόν των περιπτώσεων δύσκολης προσαρμογής του παιδιού στο οικογενειακό, το σχολικό, το κοινωνικό και το επαγγελματικό περιβάλλον και συγχρόνως και την εξέταση της αντίστοιχης σε κάθε περίπτωση αιτιολογίας» (Heuyer, 1969). Το γεγονός που μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα στο σημείο αυτό, είναι η εξέλιξη της συγκεκριμένης Κλινικής, στο πλαίσιο της οποίας περί το 1940 άρχισε να λειτουργεί και Τμήμα Εκπαίδευσης-Κατάρτισης Παιδαγωγών, το οποίο και χορηγούσε με την ολοκλήρωση της παρακολούθησης ένα «Πιστοποιητικό Παιδαγωγού καθυστερημένων παιδιών» (Certificat d' Enseignement aux Enfants Arriérés) (Heuyer, 1969).

Αν επιχειρήσαμε αυτή τη σύντομη αναδρομή στην ανάπτυξη της Παιδοψυχιατρικής στην Ευρώπη είναι γιατί, όπως επισημαίνει και ο Κρουσταλλάκης (1997), «παρατηρούμε μια παράλληλη εξέλιξη παιδοψυχιατρικής και ειδικής ή θεραπευτικής παιδαγωγικής και συγχρόνως μια αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο αυτών επιστημονικών τομέων σε επίπεδο κυρίως σκοπών επιδιώξεων και μεθοδολογίας». Επίσης, τη θεωρήσαμε απαραίτητη γιατί έθεσε τις βάσεις για το παρακάτω ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο που επισημαίνει ο Heuyer (1969), ότι δηλαδή «η παιδοψυχιατρική είναι εργασία ομάδας (travail d'équipe) στην οποία θα πρέπει να μετέχουν και να συνεργάζονται παιδοψυχίατροι, ψυχολόγοι παιδαγωγοί, και μάλιστα ειδικοί παιδαγωγοί, δικαστές ανηλίκων και κοινωνικοί λειτουργοί. Κύριος σκοπός της εργασίας αυτής είναι η συγκέντρωση και ανάλυση των

παθολογικών στοιχείων που χαρακτηρίζουν τη συμπεριφορά του παιδιού και ακολούθως η βάσει αυτών διατύπωση μιας διάγνωσης (diagnostic) και η οργάνωση ενός θεραπευτικού παρεμβατικού προγράμματος, θεμελιωμένου σε κάποιες προγνώσεις (prognostic). Η όλη θεραπευτική προσπάθεια θα πρέπει να καταλήξει στην αναπροσαρμογή (réadaptation) του παιδιού διαμέσου του κατάλληλου για εκείνο περιβάλλοντος».

Ερευνώντας την ιστορία της ελληνικής παιδοψυχιατρικής, διαπιστώνουμε ότι η πρώτη θεραπευτική προσπάθεια και μέριμνα για το «απροσάρμοστο» παιδί ξεκινά με την ίδρυση του «Ειδικού Σχολείου Καισαριανής» το 1936, υπό τη διεύθυνση της παιδαγωγού Ρόζας Ιμβριωτη. Ιδρύονται στη συνέχεια οι πρώτοι ιατροπαιδαγωγικοί σταθμοί (1935-55), το Ίδρυμα Προστασίας «απροσαρμόστων παιδων» «Θεοτόκος» το 1956, το «Ψυχολογικό Κέντρο Βορείου Ελλάδος» το 1958, το Κέντρο θεραπευτικής Παιδαγωγικής «Στουπάθειον» το 1962, καθώς και άλλοι σταθμοί και θεραπευτικές μονάδες (Χριστοφορίδου-Gayraud, 2011). «Έτσι φθάνουμε στην καθιέρωση του θεσμού ειδικευσης παιδοψυχιάτρων το 1962 και στην ίδρυση της «Ελληνικής Παιδοψυχιατρικής Εταιρείας» το 1968, αναφέρει η Δεστούνη (1975).

Όσον αφορά στη θέση του αποκλίνοντος ατόμου όπως αυτή έχει εξελιχθεί στις μέρες μας ο Κρουσταλλάκης θεωρεί ότι «...ο αιώνας μας διακήρυξε τα δικαιώματα του παιδιού στο σύγχρονο κόσμο... τόνισε ιδιαίτερα το δικαίωμα του μειονεκτικού ατόμου για συμμετοχή στα αγαθά της παιδείας, και... αναγνώρισε την ιδιαιτερότητα του αποκλίνοντος παιδιού...», γεγονός το οποίο «...έδωσε σημαντική ώθηση στο έργο της ειδικής αγωγής, και στην ανάπτυξη ... του επιστημονικού κλάδου της Ειδικής ή Θεραπευτικής Παιδαγωγικής.» Κατά την άποψή του «...την ιδιαίτερη απόκλιση σήμερα δεν την απομονώνουμε όπως άλλοτε και δεν την αντιμετωπίζουμε ως ασθένεια αλλά ως αιτιολογικό υπόβαθρο ορισμένων ειδικών δυσχερειών και αναγκών που παρουσιάζει το παιδί στην καθημερινή ζωή ή στη σχολική φοίτηση. Οι ανάγκες αυτές, όπως είναι φυσικό απαιτούν κάποια παρέμβαση χρειάζονται κάποια βοήθεια».

Η «βοήθεια» αυτή, μια «βοήθεια ζωής», όπως την αναφέρει ο Καλατζής (1984,1977), αποτελεί κατά τον Κρουσταλλάκη ένα σύγχρονο και σημαντικό «κοινωνικό και εκπαιδευτικό πρόβλημα, είναι σε τελευταία ανάλυση η ουσία της σύγχρονης ειδικής αγωγής».

## **1.2. ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΕΞΕΛΙΞΗΣ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ, ΕΩΣ ΤΙΣ ΑΡΧΕΣ ΤΟΥ 20ΟΥ ΑΙΩΝΑ**

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Καλλιγά (1990) «η κρατική μέριμνα για το παιδί είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη γενικότερη προνοιακή πολιτική του κράτους, η οποία με τη σειρά της εξαρτάται από τις οικονομικές και κοινωνικές αντιλήψεις της εποχής».

Στο ίδιο πνεύμα, θα προσπαθήσουμε, διαμέσου της αναδίφησής μας στη σύγχρονη ελληνική βιβλιογραφία, να αναδείξουμε συγκεκριμένους ποιοτικούς ιστορικούς άξονες, με στόχο να σκιαγραφήσουμε την πορεία της χώρας μας στην προσπάθειά της να οργανώσει και λειτουργήσει τους θεσμούς που αφορούν την Ειδική Αγωγή, από τη στιγμή της παλιγγενεσίας του 1821 έως σήμερα.

Δύο κατευθυντήριες γραμμές οριοθετούν το δύσκολο και περιπετειώδη δρόμο του Ελληνικού κράτους προς την ανεξαρτησία που ξεκίνησε το 1821. Αφενός η ένοπλη εξέγερση, που θεωρήθηκε η μόνη σωστή αντίδραση στην οθωμανική υποδούλωση, αλλά και απαραίτητη απόδειξη της επιθυμίας και ικανότητας των Ελλήνων να ζήσουν ελεύθεροι. Αφετέρου η παιδεία, που αποσκοπούσε τόσο στην τόνωση της εθνικής συνείδησης με τη διδασκαλία της αρχαίας ιστορίας, όσο και στη διαπαιδαγώγηση υπεύθυνων ελεύθερων πολιτών μέσα από την εξοικείωση με τη σύγχρονη ιδεολογία του Διαφωτισμού (Πετρόπουλος, Κουμαριανού, 1977). Εκκινώντας από τη διαπίστωση αυτή σχετικά με την, καταρχάς, επιρροή του Διαφωτισμού στην οριοθέτηση της «πορείας» του ελληνικού κράτους, προτού προχωρήσουμε στην περιγραφή των ιστορικών δεδομένων που αφορούν ειδικότερα τη χώρα μας, και προκειμένου να είναι δυνατή η καλύτερη και ορθότερη κατανόηση τους, θεωρούμε απαραίτητο:

- (i) να προσεγγίσουμε συνοπτικά το κίνημα του Διαφωτισμού. Όπως υπογραμμίζει και ο Αλ. Δημαράς (1973-74), γύρω από την κρίσιμη περίοδο του «Αγώνα», «στο χώρο των πνευματικών επιδόσεων κυριαρχούν οι αρχές του Διαφωτισμού».
- (ii) να προσεγγίσουμε συνοπτικά, χωρίς διάθεση φιλοσοφικής διερεύνησης, για την οποία άλλωστε ομολογούμε ότι δε διαθέτουμε τα απαραίτητα γνωστικά εργαλεία, τις θεωρήσεις του φιλοσόφου G.W.F.Hegel (1770-1831). Επί των θεωρήσεων αυτών θεμελιώνουν τις απόψεις τους οι μεγάλοι Έλληνες φιλόσοφοι ή/και παιδαγωγοί που έδρασαν στη χώρα μας από την απελευθέρωσή της έως τη δεκαετία του '60. Προς την ίδια κατεύθυνση, ο Αλ. Δημαράς αναφέρει επίσης ότι, μετά την πτώση της Κυβέρνησης Καποδίστρια και με την άφιξη του Όθωνα, συνεχίζεται η

τάση περιορισμού των δικαιωμάτων των πολιτών, «... ενώ παράλληλα οργανώνεται το κράτος με βάση, κυρίως, γερμανικά πρότυπα. Η επίδραση εξάλλου του βαυαρικού νέο-κλασικισμού ενισχύει τη στροφή του ελληνικού ενδιαφέροντος προς την αρχαιότητα.»

### **1.2.1 Ο ΔΙΑΦΩΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΑΡΧΩΝ ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ**

Σχετικά με το Διαφωτισμό, οι Buhr και Kosing (1978) αναφέρουν ότι πρόκειται για «... πνευματικό κίνημα χειραφέτησης της αστικής τάξης στην περίοδο της προετοιμασίας και της πραγματοποίησης των αστικών επαναστάσεων του 17<sup>ου</sup> & 18<sup>ου</sup> αιώνα. Στρέφονταν ενάντια στο φεουδαλισμό και τη θρησκευτική κοσμοθεώρηση που προσπαθούσε να τον δικαιώσει. Στη διάρκεια του 18<sup>ου</sup> αιώνα ο Διαφωτισμός απλώθηκε σ' όλες σχεδόν τις ευρωπαϊκές χώρες, αλλά αναπτύχθηκε στην καθεμιά με διαφορετικό τρόπο κι απέκτησε διαφορετική σημασία, ανάλογα με τις διαφορετικές ιστορικές συνθήκες. Πιο ολοκληρωμένα διαμορφώθηκε στην Αγγλία και τη Γαλλία, όπου η ανερχόμενη αστική τάξη αναπτύχθηκε σε ενιαίο εθνικό κράτος και υποστήριξε με τη μεγαλύτερη αποφασιστικότητα τις κοινωνικές της απαιτήσεις. Την πιο ριζοσπαστική και χαρακτηριστική μορφή του την απέκτησε στη Γαλλία. Ο γερμανικός Διαφωτισμός, εξαιτίας της λιγότερο προχωρημένης ανάπτυξης της αστικής τάξης στη Γερμανία και εξαιτίας της αυξανόμενης δύναμης του μικροαστικού απολυταρχισμού<sup>3</sup>, δεν απέκτησε στο σύνολό του τη σημασία του δυτικοευρωπαϊκού Διαφωτισμού. Ο Διαφωτισμός, όσο πολύμορφος και να ήταν, είχε μια ενιαία βασική τάση: καταπολεμούσε τις κυρίαρχες φεουδαρχικές πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές, φιλοσοφικές, αισθητικές και θεολογικές ιδέες και τους υπάρχοντες πολιτικούς θεσμούς του φεουδαλισμού. Επιδίωκε τη διάδοση της γνώσης, την οργάνωση της σκέψης πάνω στην αλλαγή των υφιστάμενων κοινωνικών σχέσεων και πάνω στη δημιουργία μιας λογικής κοινωνικής και πολιτειακής τάξης πραγμάτων. Θρησκεία, αντίληψη της φύσης, κοινωνία, κρατικό καθεστώς, όλα

---

3 Αυτός ο μικροαστικός απολυταρχισμός θα οδηγήσει αργότερα στην ανάπτυξη της φασιστικής εθνικοσοσιαλιστικής ιδεολογίας, με τις συνέπειες που όλοι γνωρίζουμε. Σύμφωνα με τον Πουλαντζά, όπως αναφέρουν οι Abercrombie, Hill & Turner (1991) «...ο φασισμός είναι αποτέλεσμα βαθιάς οικονομικής και ιδεολογικής κρίσης της κυρίαρχης τάξης...όταν κανένα τμήμα της δεν μπορεί να επιβάλει την ηγεσία του στο «συνασπισμό της εξουσίας»...ως λύση στην κρίση της καπιταλιστικής κοινωνίας, η οποία απειλείται από την οργανωμένη εργατική τάξη. Η μικροαστική τάξη, που συνθλίβεται από τη συγκέντρωση μεγάλων καπιταλιστικών επιχειρήσεων, έρχεται να διαδραματίσει αποφασιστικό ρόλο στη διακυβέρνηση, γιατί η καπιταλιστική ανάπτυξη την έχει αναγκάσει να μεταπέσει σε εργατικά στρώματα...».

υποβλήθηκαν στην πιο ανελέητη κριτική. Όλα έπρεπε να δικαιολογήσουν την ύπαρξή τους μπροστά στη δικαστική έδρα της λογικής ή αλλιώς να πάψουν να υπάρχουν», όπως αναφέρει ο Ένγκελς. Ο Διαφωτισμός τερματίστηκε όταν επικράτησε η αστική τάξη...».

Ας σημειώσουμε ωστόσο ότι, η αστική τάξη έρχεται αργότερα σε ρήξη με το προλεταριάτο το οποίο δημιουργεί διαμέσου της ενημερίας της. Από τη στιγμή εκείνη, εγκαταλείπει «τις προοδευτικές γνώσεις και τους στόχους του Διαφωτισμού» και λαμβάνει «ολοένα και περισσότερο, στη θεωρία και την πράξη, μια στάση που εμποδίζει την κοινωνική πρόοδο. Τις προοδευτικές παραδόσεις του Διαφωτισμού τις αφομοίωσε το προλεταριάτο και τις ανέπτυξε παραπέρα στον μαρξισμό-λενινισμό», επισημαίνουν οι Buhr και Kosing (1978).

Ο Mourre (1996) οριοθετεί το Διαφωτισμό ως μια ιστορική περίοδο που εκτείνεται από το 1680 έως τη Γαλλική Επανάσταση, και διαδραματίζεται στον ευρωπαϊκό χώρο και ιδιαίτερα στη Γαλλία. Σημειώνει χαρακτηριστικά ότι, «(il s'agit de) la victoire de la Raison, de la Liberté des progrès et de la connaissances sur les dogmes et des *a priori*. Empiriques, cosmopolites et réformistes, les Lumières débouchent pourtant sur les élans romantiques, nationalistes et révolutionnaires de l'âge suivant, décevant les attentes de ses promoteurs. N'accepter pour vrais que les faits démontrés par la Raison; observer la Nature et en dégager les lois; soumettre à la critique les arguments d'autorité et les dogmes "révélés"...». Επισημαίνει επίσης, ότι οι φιλόσοφοι του Διαφωτισμού συμφωνούν, παρά τις όποιες επιμέρους διαφορές τους, ως προς μια αισιόδοξη αντιμετώπιση – θεώρηση των ανθρώπινων κοινωνιών, η οποία επιμερίζεται σε τρεις βασικές αξιώσεις: (i) «tous croient au progrès et à la supériorité des "Modernes" sur les "Anciens". Ils exaltent l'individu, redécouvrent l'enfant et affirment le droit au bonheur ». (ii)«(ils adhèrent à) une religion "naturelle"... d'où découle une morale "naturelle" à usage social et fondée sur la tolérance», και (iii) «(ils pratiquent) une critique politique de l'absolutisme de droit divin et (font) l'éloge de la liberté individuelle, de la séparation des pouvoirs et de l'égalité devant la loi». Ωστόσο, παράλληλα με τη διαφωτισμένη και «διαφωτίζουσα» «ελίτ», που παραμένει όπως είναι λογικό υπόθεση των «ολίγων», σύμφωνα με τον MOORE αναπτύσσεται μαζικά και το «κίνημα» των «basses Lumières» ή όπως χαρακτηριστικά αναφέρει,«...de la littérature de colportage, des pamphlets et des cafés ou cabarets, où se forme une opinion publique plus ouverte à des slogans qu'aux projets des philosophes». Ο MOORE συγκεφαλαιώνει τη σκέψη του Διαφωτισμού σ'ένα σύνολο από συνιστώσες,

παραθέτοντας ότι: «...la Raison est souvent au service d'une passion pour le réel et l'utilité sociale... le siècle est Expérimental...les applications suivent de près les découvertes... le voyage, scientifique ou littéraire, contribue à un cosmopolitisme éducateur...on s'enthousiasme pour la pureté perdue du "bon sauvage" (à l'occasion de la découverte de l'Océanie)». Ωστόσο, εύστοχα παρατηρεί ότι μετά το 1750«...le goût pour les ruines ou les jardins à l'anglaise montrent aussi que les Lumières de l'instinct et du sentiment tendent à supplanter celles de la froide Raison». Η διαπίστωση αυτή είναι συγχρόνως ενδεικτική των «ορίων» του Διαφωτισμού, εφόσον, σύμφωνα με τον MOORE, ο ίδιος αυτός αιώνας υπήρξε επίσης «...le siècle de l'occultisme, des "magnétiseurs", de l'anticléricalisme mais aussi des réveils religieux tels que les mouvements du "piétisme" et du "méthodisme"... et autres élans de la passion cohabitant avec ceux de la conscience "éclairée"».

Όσον αφορά τη δική μας μελέτη και προσέγγιση του Διαφωτισμού και της επίδρασής του στην επιστήμη της Παιδαγωγικής και της Αγωγής γενικότερα, αξίζει να παραθέσουμε την καταληκτική, και συνακόλουθη των ανωτέρω διαπιστώσεων, επισημάνση του MOORE, δηλαδή ότι: «...plus qu'une idéologie, les Lumières auront donc surtout marqué la naissance d'un élan pédagogique fondé sur la conscience dans la politique pour réformer les sociétés, la certitude de l'universalité des droits de l'Homme et la conviction que tout combat pour le progrès passe par l'éducation».

### **1.2.2 Η ΣΚΕΨΗ ΤΟΥ ΕΓΓΕΛΟΥ ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΑΡΧΩΝ ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ**

Ο Γερμανός φιλόσοφος G.W.F.Hegel επηρεάστηκε από το κίνημα του Διαφωτισμού και αποτέλεσε, διαμέσου της σκέψης του όπως αυτή εκφράστηκε στα συγγράμματά του, μια αποφασιστική «στιγμή» στην πορεία της επιστήμης της Φιλοσοφίας. Το Εγκυκλοπαιδικό Λεξικό *Le Robert Illustré d'aujourd'hui* (1998) αναφέρει στο αντίστοιχο λήμμα ότι: «...englobant l'ensemble de l'histoire et des savoirs, son système définit réel et rationnel comme identiques; Sa valeur suprême est l'Esprit». Στη Γενική Παγκόσμια Εγκυκλοπαίδεια Πάπυρος–Grand Larousse Encyclopedique (χχ) διαβάζουμε ότι «...ο Έγγελος ασχολήθηκε καταρχήν με θρησκευτικά και ιστορικά προβλήματα...υπό την επήρεια της Γαλλικής Επανάστασης φαντάζεται μεταρρυθμίσεις... Από την περίοδο αυτή μένει μια σειρά μελετών που αποτελούν έντονες και ζωντανές περιγραφές πνευματικών



εμπειριών (Βίος του Αβραάμ, Βίος του Ιησού)... "Το να μελετάμε τη ζωή, αυτό είναι το καθήκον μας", γράφει. Ωστόσο, υπό τη λέξη "ζωή" δεν πρέπει να εννοήσουμε τη βιολογική ζωή, αλλά τη ζωή της ανθρώπινης συνείδησης σε σχέση προς τον κόσμο και η οποία είναι περιπλεγμένη σε μια ιστορία, την οποία ο Έγγελος ονομάζει "ζωή του πνεύματος"... Όλη η φιλοσοφία του θα είναι μια θαυμάσια προσπάθεια του λογικού να εισαγάγει τη ζωντανή εμπειρία στο πλαίσιο μιας αυστηρής νόησης, η οποία είναι η ίδια η ιστορία της συνείδησης περιπλεγμένης στην εμπειρία και η οποία κατανοεί λίγο-λίγο τον εαυτό της... Αυτή η τεχνική έκφραση είναι "ίδιον" του Έγγελου και είναι στην ουσία η "φαινομενολογική" τεχνική, η οποία έγκειται στο να ταυτίζει τη φιλοσοφική νόηση με την εξέλιξη της πραγματικής συνείδησης προς τη συνείδηση του εαυτού της. Η φαινομενολογία περιγράφει την εξέλιξη και την πνευματική καλλιέργεια της φυσικής συνείδησης, από την πλέον ακατέργαστη ζωή, την αισθητή και αισθητική συμμετοχή στον κόσμο, στο "εδώ και τώρα", μέχρι την απόλυτη γνώση... Η εμπειρία της συνείδησης δεν είναι μόνο η θεωρητική εμπειρία, η γνώση του αντικειμένου, αλλά όλη η εμπειρία. Κάθε μορφή εμπειρίας, ηθική, νομική, θρησκευτική, θα βρει τη θέση της, αφού πρόκειται να παρατηρήσουμε την εμπειρία της συνείδησης γενικώς. Έτσι, η φαινομενολογία είναι συγχρόνως λογική νόηση των νόμων της γνώσης και πραγματική ιστορία. Υπάρχει παραλληλία μεταξύ της λογικής ιστορίας της γνώσης του εαυτού της, της ιστορίας του ατόμου και της ιστορίας της ανθρωπότητας στην προσχώρηση τους στην ολοκληρωτική αυτοσυνειδησία: στην ηθική, στη θρησκεία και στην απόλυτη γνώση... Ο Έγγελος στο έργο του "Φιλοσοφία του Δικαίου" (1821) δεικνύει ότι το απομονωμένο υποκείμενο είναι μια αφαίρεση, και ότι πρέπει να συλλάβουμε πάλι τη συγκεκριμένη πραγματικότητα διαμέσου της οικογένειας, της οποίας το θεμέλιο παραμένει βιολογικό, της αστικής κοινωνίας, όπου υφίσταται χωρισμός των ατόμων, στοιχείο του οικονομικού φιλελευθερισμού, και τέλος του κράτους, το οποίο παριστάνει την οργανική ενότητα της πολιτικής ζωής... Στο έργο του "Μεγάλη Λογική" υποστηρίζει ότι η λογική δεν είναι τυπική γνώση, αλλά η υπέρτατη τελείωση της ζωής του ανθρώπου με όλες τις δυνάμεις της, ως νόηση, ως βούληση και ως έρωσ... Η ζωντανή μέθοδος δια της οποίας ο Έγγελος επιτρέπει στη γνώση να εκφράζει την κίνηση της ζωής, είναι η διαλεκτική μέθοδος: η φιλοσοφία της αντίθεσης είναι από μόνη της μια ζωντανή φιλοσοφία... Στη φύση... ο θάνατος είναι συγχρόνως εξαφάνιση και όρος μιας αναγέννησης: αυτή είναι η διαλεκτική αντίθεση... Τελεία λογική, τελείωση της ζωής, γνώση του απολύτου, το εγγελιανό σύστημα φαίνεται η φιλοσοφία κατεξοχήν, που

ικανοποιεί όλες τις βλέψεις του ανθρώπου: την ανάγκη καταληπτότητας, την ηθική ανησυχία της ζωής, τον ανθρώπινο πόθο του απολύτου... Η φαινομενολογία, προορισμένη αρχικά να είναι εισαγωγή στη λογική, τελικά αποτέλεσε αυτόνομο έργο.»

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό, ότι η σκέψη του Έγκελου ήταν αυτή που έθεσε τις βάσεις της εμπειρικής κατανόησης, ήτοι της κατανόησης του κόσμου διαμέσου των αισθήσεων και του πειραματισμού, τόσο του ιδίου του ατόμου (αυτο-κατανόησης) όσο και του περιβάλλοντός του, σε μια κατάσταση αλληλεπίδρασης, ήτοι διαλεκτικής προσέγγισης του.

### **1.2.3 Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΔΙΑΦΩΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΤΟΥ ΕΓΕΛΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΝΟΙΑΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΤΟΥ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΚΡΑΤΟΥΣ**

Δεδομένης της σχετικής σταθεροποίησης των συνόρων του, συρρικνωμένου ακόμα, ελλαδικού γεωπολιτικού χώρου που αρχίζει να γίνεται πραγματικότητα μετά τον ένοπλο αγώνα κατά της οθωμανικής κατοχής, πολιτικοί άνδρες, νομοθέτες, φιλόσοφοι, παιδαγωγοί, κ.ά., θα κληθούν να συντελέσουν στην παλινόρθωση του ελληνικού έθνους και την περαιτέρω σύσταση ενός αυτόνομου ελληνικού κράτους. Τα άτομα αυτά, βάσει των σπουδών που έχουν πραγματοποιήσει σε διάφορα ευρωπαϊκά κράτη αλλά και βάσει της εμπειρίας τους σχετικά με τους ευρωπαϊκούς θεσμούς, αποτελούν «φορείς» των ιδεωδών του Διαφωτισμού και της Εγγελιανής σκέψης. Τα ιδεώδη αυτά υποκινούν τους θεμελιωτές των θεσμών του ελληνικού κράτους και τους οδηγούν στην προσπάθειά τους για την «παλινόρθωση» των αξιών της αρχαίας ελληνικής Σκέψης και Πολιτείας. Ωστόσο, όπως θα διαπιστώσουμε παρακάτω, θα προσπαθήσουν να προσαρμόσουν τα ιδεώδη αυτά στα ελληνικά δεδομένα, και όχι να τα εφαρμόσουν τυφλά, προσπαθώντας με κάθε θυσία να «εξευρωπαϊίσουν» τη χώρα.

Όπως αναφέρει η Καλλιγά (1990), στη στήριξη και υποστήριξη της προσπάθειας αυτής συνδράμει το γεγονός ότι «... η πολιτιστική διάβρωση που είχαν επιφέρει οι τέσσερις αιώνες της Τουρκοκρατίας ανησυχεί τους Έλληνες, οι οποίοι την καταπολεμούν αναζητώντας και διαφυλάσσοντας την αρχαία πολιτιστική τους κληρονομιά... Αξιοπρόσεκτη είναι η έμφαση που δίνεται στην αποκατάσταση των αρχαίων τοπωνυμίων. Εντάσσεται στη γενικότερη προσπάθεια των Επαναστατικών Κυβερνήσεων να εξαλείψουν τα οθωμανικά πολιτιστικά στοιχεία, όπου αυτά είχαν διεισδύσει, και να επανασυνδέσουν



την τοπική παράδοση με τα στοιχεία που εθεωρούντο αμιγώς ελληνικά. Η διαδικασία αυτή στηρίζεται κυρίως στην εκπαίδευση των παιδιών, δηλαδή των ακόμη αδιάβρωτων μελών της κοινωνίας, που αποτελούν το μέλλον και την ελπίδα του νέου κράτους».

Η Καλλιγά συνεχίζοντας, αναφέρεται στο σημαντικό κοινωνικο-πολιτικό φαινόμενο της βούλησης για αναβίωση των ιδεωδών των κλασσικών γραμμάτων, όχι μόνο των «(δια)φωτισμένων» επιφανών ανδρών που καλούνται να κυβερνήσουν και να οργανώσουν το κράτος, αλλά και των απλών ανθρώπων που πολέμησαν για την απελευθέρωση, καθώς και αυτών των καπεταναίων: «υπάρχουν πολλές και εντυπωσιακές μαρτυρίες που βεβαιώνουν το μεγάλο ενδιαφέρον των αγωνιστών για τις αρχαιότητες, που ήταν σύμβολα εθνικής ταυτότητας». Ένα από αυτά τα περιστατικά είναι και αυτό που αναφέρεται από τον Μ. Ανδρόνικο (1976): «όταν οι πολιορκητές (της Ακρόπολης) πληροφορήθηκαν πως οι Τούρκοι πελεκούσαν τα αρχαία κτίρια για να βγάλουν το μολύβι που υπήρχε στους συνδέσμους των λίθων, τους έστειλαν βόλια για να σταματήσουν την καταστροφή». «Το συγκλονιστικό αυτό περιστατικό», σχολιάζει η Καλλιγά, «σκιαγραφεί την πηγαία συναισθηματική ταύτιση των σύγχρονων Ελλήνων με το αρχαίο παρελθόν και το θαυμασμό που έτρεφαν για τους προγόνους». Και ο Μακρυγιάννης, συνηγορώντας λέει για τους προγόνους ότι, «έντυσαν τους ανθρώπους αρετή, τους γύμνωσαν από την κακή διαγωγή». Η αρχαία όμως παράδοση που μπορούσε να αναβιώσει ήταν πολιτιστική, όχι πολιτική. Στο χώρο της διοίκησης η απομάκρυνση των Οθωμανών δημιούργησε ένα σημαντικό κενό εξουσίας. Αναλύοντας, η Καλλιγά (1990) σχολιάζει ότι «οι αρχές της Γαλλικής Επανάστασης... επηρέασαν εν μέρει τις διακηρύξεις των πρώτων τοπικών συνελεύσεων. Η υποτέλεια όμως στην Οθωμανική Αυτοκρατορία ήταν καθοριστική, ως η μόνη σύγχρονη πρακτική εμπειρία διακυβέρνησης των περισσότερων περιοχών. Οι κοινωνικές σχέσεις και το σύστημα της πελατείας που τις καθόριζε διαμορφώθηκαν κάτω από την τεχνητή ισορροπία των κοινωνικών δυνάμεων που είχε επιβάλει η οθωμανική διοίκηση. Αντίστοιχα, είχαν κατοχυρωθεί οι πολιτικοί θεσμοί και η άσκηση της εξουσίας από τους προεστούς. Για μερικούς όμως από τους Αγωνιστές του '21, τα κυβερνητικά και οικονομικά προνόμια που είχαν παραχωρηθεί σε ορισμένες ελληνικές κοινωνικές ομάδες ήταν εξίσου απεχθή με την αλλόθρησκη εξουσία που τα διέθετε». Προς την ίδια κατεύθυνση, ο ανώνυμος συγγραφέας της *Ελληνικής Νομαρχίας* είχε, ήδη από το 1806, χαρακτηρίσει τους προεστούς «αχρείους επιστάτας του τυράννου». Αλλά στον εθνικοαπελευθερωτικό αγώνα συμμετείχαν τελικά όλα τα στρώματα της υπόδουλης

ελληνικής κοινωνίας, ανάμεσά τους και «οι άφρονες και μωροί άνθρωποι, όπου κρίζονται προεστοί και άρχοντες». Όπως αναφέρει ο Ανώνυμος, το κενό εξουσίας δημιουργήθηκε όταν οι προύχοντες, που επί Οθωμανών «εκαυχόντο εις το να δεικνύονται πιστοί οπαδοί και δούλοι του τυράννου εκούσιοι», δε μπόρεσαν μετά την απομάκρυνση των Τούρκων να «αποκατασταθούν» αδιαφιλονίκητα ως πηγή εξουσίας, ούτε να επιβάλουν εκ των πραγμάτων την κυριαρχία τους αναλαμβάνοντας εξ ολοκλήρου την εκτελεστική αρχή. Και η Καλλιγά υπογραμμίζει ακριβώς ότι «μέσα από την αντίθεση αυτών των ομάδων διαμορφώθηκαν οι δύο εναλλακτικές ιδεολογίες που επικράτησαν σχετικά με τους στόχους της επανάστασης και τη φύση του μελλοντικού κράτους... θέσεις που αντανακλούν τα δύο πολιτικά κόμματα που δημιουργήθηκαν κατά την πρώτη επαναστατική περίοδο, πριν από την έλευση του Ιωάννη Καποδίστρια». Πιο συγκεκριμένα (Καλλιγά, 1990) πρόκειται για το «εγχώριον» κόμμα, το οποίο αποτελούν οι παραδοσιακές ηγετικές ομάδες, προύχοντες, προεστοί, κοτζαμπάσηδες, ο ανώτερος κλήρος και οι καπετάνιοι. Τα μέλη του, «εκδιωχθέντων άπαξ των Τούρκων εκ της χώρας, εθεώρουν φυσικώς εαυτούς ως κληρονόμους εκείνων». Το κόμμα είχε τοπική δημοτική βάση αλλά «του έλειπε η ιδεολογική συνοχή και η εσωτερική οργάνωση». Και το «ξενικόν» κόμμα, το οποίο παρουσίαζε μια σύγχρονη και οργανωμένη ιδεολογία που βασιζόταν στην εδραίωση μιας αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας, «στην ισότητα των δικαιωμάτων, την κυριαρχία του λαού, την δημοσιότητα εις την διοίκεισιν, την ελευθερίαν του τύπου και παν ό,τι γενικώς αναγνώριζε το νεωτεριστικόν δια την εποχήν Συνταγματικόν πολίτευμα». Ενδεικτικά, «ήθελε να περιβάλει το όλον συγκρότημα της επαναστάσεως και να συγκροτήσει τούτο δια την παγίας μορφής του κράτους». Το «ξενικόν» κόμμα είχε πολλαπλούς δεσμούς με το εξωτερικό, στενή ιδεολογική συγγένεια με τα ευρωπαϊκά φιλελεύθερα κινήματα και ικανότητα να «διεγείρη την κοινήν γνώμην υπέρ της Ελλάδος από τον Τάμεσιν μέχρι του Σηκουάνα και από τον Δούναβιν μέχρι του Νέβα» (Ασπρέας, χχ). Εξάλλου, οι περισσότεροι οπαδοί του είχαν έρθει σε επαφή με το Δυτικό πνεύμα, είτε επειδή σπούδασαν στην Ευρώπη είτε επειδή ήταν νησιώτες και είχαν εμπορικές συναλλαγές με τη Δύση. Ωστόσο, εύστοχα εξάιρεται από την Καλλιγά το γεγονός ότι «...όπως τον προηγούμενο αιώνα οι ιδέες του Δυτικού Διαφωτισμού είχαν αποκτήσει ιδιαίτερη μορφή με τους Έλληνες Διαφωτιστές, έτσι και το 19<sup>ο</sup> αιώνα οι θέσεις του ευρωπαϊκού φιλελεύθερου κινήματος δε μεταφέρθηκαν αυτούσιες και ανεπεξέργαστες στην Ελλάδα. Κάτω από οικονομικές και πολιτικές συνθήκες τόσο πολύ απομακρυσμένες από τα

ευρωπαϊκά δεδομένα, η φιλελεύθερη ιδεολογία συσχετίστηκε στην Ελλάδα, ιδιαίτερα στις αρχές του αιώνα, με δημοκρατική διακυβέρνηση, με πολιτικές ελευθερίες, με το δικαίωμα των εθνών για αυτοδιάθεση, και με το Ελεύθερο Εμπόριο, χωρίς όμως να συμπεριλαμβάνει πολλές από τις μελανότερες πτυχές του κινήματος».

Είναι λοιπόν γενικότερα αποδεκτό το γεγονός ότι, πάρα τις έντονες και πολέμιες κριτικές που δέχθηκαν, οι πρώτοι κυβερνώντες φιλελεύθεροι Έλληνες του «ξενικού» κόμματος εμφανίζουν και προσπαθούν να υλοποιήσουν σχετικά με το κράτος πρόνοιας μια αντίληψη, την οποία ιστορικά συναντούμε πάλι στα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα, όταν τα προηγμένα ευρωπαϊκά κράτη προσπαθούν να οργανώσουν, μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο και τις ανάλογες με την Ελλάδα του 1821 κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες, την προνοιακή τους πολιτική και δράση.

Η Ελληνική κυβέρνηση της εποχής εμφανίζει μια πολιτική σκέψη πρωτοπόρα, πρωτάκουστη και ίσως μοναδική και «ανεπανάληπτη», ας μας επιτραπεί, όπως θα προσπαθήσουμε να καταλάβουμε παρακάτω. Η Καλλιγά αναφέρει ότι «... όπως τον προηγούμενο αιώνα οι ιδέες του Δυτικού Διαφωτισμού είχαν αποκτήσει ιδιαίτερη μορφή με τους Έλληνες Διαφωτιστές, έτσι και το 19<sup>ο</sup> αιώνα οι θέσεις του ευρωπαϊκού φιλελεύθερου κινήματος δε μεταφέρθηκαν αυτούσιες και ανεπεξέργαστες στην Ελλάδα. Κάτω από οικονομικές και πολιτικές συνθήκες τόσο πολύ απομακρυσμένες από τα ευρωπαϊκά δεδομένα, η φιλελεύθερη ιδεολογία συσχετίστηκε στην Ελλάδα, ιδιαίτερα στις αρχές του αιώνα, με δημοκρατική διακυβέρνηση, με πολιτικές ελευθερίες, με το δικαίωμα των εθνών για αυτοδιάθεση, και με το Ελεύθερο Εμπόριο, χωρίς όμως να συμπεριλαμβάνει πολλές από τις μελανότερες πτυχές του κινήματος.». Η συγγραφέας εντοπίζει τη βασική διαφορά μεταξύ των δύο κομμάτων στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται «... το χρέος των ευπόρων μελών της κοινωνίας να συντρέχουν στην ανακούφιση των φτωχών και ανήμπορων».

Όσον αφορά το «εγχώριον» κόμμα η επήρεια της άμεσης συναναστροφής του με το οθωμανικό σύστημα, αλλά και των κοινών με αυτό συμφερόντων, έχει ως αποτέλεσμα την υιοθέτηση από τα μέλη του μιας προνοιακής «πολιτικής» που συνεχίζει την οθωμανική τακτική. «Το οθωμανικό διοικητικό σύστημα επέβαλε αλλά και ενθάρρυνε την οργάνωση προνοιακής μέριμνας με τοπικό χαρακτήρα, γύρω από κάθε ενορία. Παράλληλα, η υλική συνεισφορά των πλουσίων και της ίδιας της Εκκλησίας συνδέθηκε με την προσπάθεια να διατηρηθεί η ελληνική εθνική ταυτότητα και η εσωτερική συνοχή των κοινοτήτων».

Όσον αφορά το «ξενικόν» κόμμα «...στο θέμα της πρόνοιας, οι Έλληνες φιλελεύθεροι... δεν ασπάστηκαν... την έντονα ατομιστική κοσμοθεωρία των μεσαίων τάξεων της Ευρώπης. Ούτε όμως υποστήριζαν το υπάρχον σύστημα, όπου η Εκκλησία ήταν καθιερωμένη πηγή της φιλανθρωπικής δραστηριότητας. Αντίθετα, πρέσβευαν την υποχρέωση του κράτους να αναλάβει την προνοιακή μέριμνα» (Καλλιγά, 1990).

Ποιοι παράγοντες συνέτρεξαν, λοιπόν, ώστε οι πρωτοπόρες αυτές ιδέες και πολιτικές βουλήσεις να μην ορθοποδήσουν στη χώρα μας; Δυστυχώς, εύκολα κατανοεί κανείς, βάσει των ιστορικών δεδομένων και των σχετικών αναλύσεων, ότι «...η εκσυγχρονισμένη, αποτελεσματική κρατική οργάνωση που υποστήριζε το «ξενικόν» κόμμα ερχόταν σε σύγκρουση με τις κοινωνικές σχέσεις που επικρατούσαν στη χώρα και εύρισκε αντίθετο ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού. Αποσκοπώντας στην υποκατάσταση της αλληλεξάρτησης και της αμοιβαίας συμπαράστασης που παρείχε η "πελατεία" με μια ανώτερη, απρόσωπη εξουσία, οι ιδέες αυτές συνάντησαν την επιφυλακτικότητα & καχυποψία του λαού & προσέκρουσαν στη σθεναρή αντίσταση των ηγετικών ομάδων» (Καλλιγά, 1990).

Την ίδια στάση εξάλλου, έμελλε να αντιμετωπίσει σύντομα και ο Καποδίστριας, όταν ο πρώτος ενθουσιασμός γύρω από το πρόσωπό του (χάρης και στις φήμες ότι έφερνε μαζί του χρήματα για την Ελλάδα {Ρούσος, 1975}) έδωσε τη θέση του στην απογοήτευση και την κριτική του πολιτεύματος που ήθελε να εγκαθιδρύσει.

#### **1.2.4 Η ΧΑΡΑΞΗ ΠΡΟΝΟΙΑΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΥΒΕΡΝΗΣΗ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑ**

Όσον αφορά το μεταρρυθμιστικό πολιτικό έργο που θα επιχειρήσει ο Καποδίστριας, η Καλλιγά (1990) επισημαίνει χαρακτηριστικά ότι «αυτοί που συμμερίζονταν τις απόψεις του Κυβερνήτη ήταν ως επί το πλείστον ετερόχθονες ή είχαν τουλάχιστον σπουδάσει στη Δύση». Οι περισσότερες «φυσιογνωμίες» του Αγώνα θα περάσουν γρήγορα στην «Αντιπολίτευση», όπως άλλωστε και ο ίδιος ο Μακρυγιάννης (1997), ο οποίος εκφράζει την προσωπική του απογοήτευση με την παροιμιώδη και «γλαφυρή» αλληγορία του αλόγου και του «κακορίζικου» ανθρώπου που το καβαλίκεψε για να το διαφεντεύει ανεξέλεγκτα. Ωστόσο, όπως παρατηρεί και η Καλλιγά, «ο Καποδίστριας απομακρύνθηκε πολύ από τις συνταγματικές, δημοκρατικές αρχές των Συνελεύσεων που τον είχαν προσκαλέσει να αναλάβει τη συνταγματική διακυβέρνηση της Ελλάδας για επτά χρόνια».

Από την πλευρά των υποστηρικτών του έργου του Ιωάννη Καποδίστρια διατείνεται ότι «... τα συντάγματα και αι ελευθερίαι δύνανται να προάγωσιν ανεπτυγμένης κοινωνίας εν ομαλαίς περιστάσεσιν, ουχί δε και εκείναις μετά τετρακοσίων ετών φρικώδη δουλείαν όλως αδιαπαιδαγώγητοι ποιούνται τα πρώτα αυτών προς την πολιτικήν χειραφεσίαν βήματα» (Κυριακίδης, 1892). Από την άλλη πλευρά, οι επικριτές του Καποδίστρια υποστηρίζουν ότι «οι αποφάσεις του «Κόμη» ήταν βεβιασμένες, άψυχες, ανεδαιφικές... ο χαρακτήρας του αυταρχικός, οι διαθέσεις του μονοκρατικές και η πολιτεία που ήθελε να επιβάλει αντίθετη προς τη φύση του ελληνικού λαού» (Ρούσσο, 1975). Όπως εύστοχα παρατηρεί η Καλλιγά «αυτό που ίσως τον έκανε να φαίνεται ιδιαίτερα ξένος προς τα ελληνικά δεδομένα ήταν το ότι ο Καποδίστριας συμεριζόταν με τις φιλελεύθερες απόψεις του "ξενικού" κόμματος σχετικά με τη διοικητική και οικονομική αναδιοργάνωση της χώρας αλλά όχι και τις δημοκρατικές πολιτικές του πεποιθήσεις». Στη διακυβέρνηση της χώρας, που είναι «βαθιά σημαδεμένη από τις καταστροφές του Αγώνα», ο Καποδίστριας θα προσπαθήσει να αναδιοργανώσει το στρατό και το στόλο, καθώς και να καταπολεμήσει την πειρατεία και τη ληστεία. «Το δυσκολότερο όμως από όλα τα έργα... ήταν η οικονομική ανόρθωση του κράτους» σημειώνει η Καλλιγά.

Το 1829, διαβάζοντας την πρώτη ενημερωτική αναφορά του Γραμματέα των Οικονομικών ο Καποδίστριας μαθαίνει ότι «όχι μόνον χρήματα δεν υπάρχουν εις το Ταμείον, άλλ' ούτε Ταμείον υπάρχει. Ουδέποτε υπήρξε. Η οικονομική διαχείρισις δεν συνίσταται παρά μόνον εις κονδύλια απλά». Ο ίδιος ο Καποδίστριας θα ομολογήσει ότι μέρος της «δεκάτης» είχε προπωληθεί, «διότι τα μέλη του Νομοθετικού Σώματος ήθελον τους μισθούς των». Όπως σύντομα θα ανακαλύψει, εκτός από τα μέλη του Νομοθετικού, κι άλλοι «ήθελον τους μισθούς των» (Ρούσσο, 1975). Οι πολεμιστές ζητούν να πληρωθούν κι όταν αυτό δεν είναι δυνατό «... δεν περιορίζονταν μόνο σε νόμιμα μέσα... αλλά συχνά κατέφευγαν στη ληστεία» (Καλλιγά, 1990). Οι μη έχοντες «που την κεφαλή κλίνει» δεν ελπίζουν και πολλά, ούτε εξάλλου διαθέτουν τη διαπραγματευτική ισχύ που απαιτείται για να τα διεκδικήσουν. Οι ελπίδες τους συγκεντρώθηκαν στην Αίγινα, την προσωρινά τότε πρωτεύουσα του κράτους και εναποτέθηκαν στα χέρια του Κυβερνήτη.

Όπως αναφέρει ο Ευαγγελίδης (1894), στην Αίγινα «...είχον συρρεύσει πανταχόθεν της Ελλάδος ιδίως δ' εξ' Ελευσίνας και Αθηνών, πολλοί φεύγοντες τα δεινά του πολέμου· οι ατυχείς ούτοι, υπό της πείνας και των κακουχιών κατατρεχόμενοι, έξω βίον αθλιέστατον, μόλις αποζώντες και οικούντες εν σπηλαίοις, ταις οπαίς της γης και τοις αρχαίοις τάφοις» (θαλαμωτοί αρχαίοι τάφοι που βρίσκονταν εκεί). Ιδιαίτερη βοήθεια

όμως, χρειαζόντουσαν «τα απορφανισθέντα, συνέπεια της Επαναστάσεως, παιδιά, τα οποία ή είχαν καταφύγει ως πρόσφυγες εις Αίγινα, Πόρον ή Ναύπλιον, ή είχαν προσκολληθεί ως ψυχογιοί εις τα διάφορα σώματα του στρατού, ή περιεφέροντο ως επαίται, διαφθειρόμενοι και διαφθείροντες, και αποβαίνοντες αληθής μάστιξ της κοινωνίας» (Μπαλάνος, 1948). Τα ορφανά αυτά που στην πλειοψηφία τους ήταν αγόρια, ακολουθούσαν τα άτακτα στρατιωτικά σώματα αφού κοντά στους αγωνιστές μπορούσαν να εξασφαλίσουν τουλάχιστον τροφή και κάποια στέγη. Η Καλλιγά (1990) παρατηρεί ότι «...οι συνθήκες ζωής και το ηθικό υπόβαθρο των παιδιών αυτών απείχε όντως πολύ από το εκπαιδευτικό ιδεώδες που είχαν οραματισθεί οι ιδεολόγοι και οι πρώτες Επαναστατικές Κυβερνήσεις. Πραγματικά, όμως, η περίθαλψη των "ορφανών του Αγώνα" στάθηκε μία από τις πρώτες φροντίδες του Καποδίστρια».

Για τα άστεγα αυτά παιδιά θα φροντίσει ο Καποδίστριας, το Μάρτιο του 1828 λίγο μετά την άφιξή του στην Ελλάδα. Βάσει των πόρων που διαθέτει<sup>4</sup>, συγκεντρώνει όσα από αυτά μπορεί αρχικά στον Πόρο, σε πρόχειρες καλύβες που στήθηκαν στο προαύλιο της εκεί μονής, και αργότερα στο Ναύπλιο (Μαστρογιάννης, 1968). Όμως, τον Οκτώβριο του ίδιου χρόνου θα ξεκινήσει η ανέγερση ενός κτιρίου στην Αίγινα με σκοπό τη μόνιμη εγκατάσταση του ορφανοτροφείου εκεί. Ο Κυβερνήτης, αλληλογραφώντας με το φίλο του και φιλέλληνα Εϋνάρδο, του κοινοποιεί την απόφασή του να στηρίξει «την επανόρθωσιν της Ελλάδος εις δύο μεγάλας βάσεις, την εργασίαν και την στοιχειώδη εκπαίδευσιν» (Κούκου, 2005). Όσον αφορά την εργασία, όπως σχετικά αναφέρει και η Καλλιγά (1990), ο Καποδίστριας μπροστά στις επικρατούσες συνθήκες μεγάλης εξαθλίωσης με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος, εκτός από την επανόρθωση των υλικών ζημιών, είχε να αντιμετωπίσει κυρίως, το κλονισμένο από την αβεβαιότητα του πολέμου ηθικό των κατοίκων. Διαρκείς ληστρικές επιθέσεις, καθώς και η πολιτική αναρχία που επικρατεί, υποθάλλουν την εμπιστοσύνη τους στο κράτος. Το αποτέλεσμα ήταν να έχουν ουσιαστικά αναστείλει τις εργασίες τους οι διάφορες παραγωγικές δυνάμεις, οι καλλιεργητές, οι τεχνίτες, οι έμποροι. Η οικονομική πολιτική του Καποδίστρια αποσκοπούσε ακριβώς στην αναπτέρωση του ηθικού του παραγωγικού πληθυσμού και στην κατάκτηση της εμπιστοσύνης των πολιτών προς τη νέα διοίκηση του κράτους. Ο Κυβερνήτης, προκειμένου να αντιμετωπιστούν βάσει σχεδίου μακροπρόθεσμης εξυγίανσης, τα

---

4 Γενικότερα, τα χρήματα για την ανόρθωση του νεοσύστατου κράτους είχαν συγκεντρωθεί από ιδιωτικούς εράνους στην Ευρώπη που οι διάφοροι φιλέλληνες και ομογενείς παρέδωσαν στον Κυβερνήτη, το οποίο ωστόσο ήταν ανεπαρκέστατα για ένα κατεστραμμένο οικονομικά πληθυσμό του οποίου οι ανάγκες ήταν ζωτικής σημασίας και επείγουσες.



οικονομικά του νεοσύστατου κράτους, επιβάλει άμεσα «... αυστηρό περιορισμό των κρατικών εξόδων και μια λογιστική τάξη αρκετά ξένη για την Ελλάδα» (Καλλιγά, 1990). Παράλληλα, προσπαθεί να εκσυγχρονίσει τη γεωπονική, να ενθαρρύνει την επάνοδο στην ύπαιθρο των αγροτικών πληθυσμών, λαμβάνει μέτρα για την ενίσχυση του εμπορίου και της αστικής οικονομίας. Παρά το ότι τα μέτρα που εφαρμόζει προκαλούν κυρίως δυσαρέσκεια, ο Καποδίστριας «οραματίζονταν τη ραγδαία ανάπτυξη της οικονομίας (...) με την ευθύνη και την πρωτοβουλία του κράτους», βάσει μιας οικονομικής πολιτικής που επαινείται για την «...ευρύτητα των στόχων της» και την «...ορθή σύλληψη του συνολικού οικονομικού προβλήματος της χώρας» (Δεσποτόπουλος, 2000) που καταδεικνύει. «Ανάλογα είναι κατά τη γνώμη μου, και τα χαρακτηριστικά της προνοιακής του πολιτικής», αναφέρει η Καλλιγά (1990), και σημειώνει ότι «...οι επιλογές του αποτελούσαν μέρος μιας γενικότερης πολιτικής σύλληψης και είχαν μακροπρόθεσμο στόχο ένα συνολικά αποδοτικό σύγχρονο πρόγραμμα ανάκαμψης της χώρας στο οποίο εντάσσονταν και η κρατική προνοιακή δραστηριότητα».

Οι υγιείς, κατά τη γνώμη μας, και όπως θα προσπαθήσουμε να καταδείξουμε, αντιλήψεις και βάσεις σύλληψης και πολιτικού σχεδιασμού της προνοιακής πολιτικής του κράτους, που θέτει διαμέσου των πολιτικών ενεργειών και δράσεων του ο Καποδίστριας, θα είχαν ουσιαστικότερα αποτελέσματα αν η λύση την οποία είχε προτείνει σ' αυτή την περίπτωση, «αντί να αγνοηθεί αργότερα, είχε αποτελέσει πρότυπο για την προνοιακή πολιτική των μετέπειτα κυβερνήσεων» (Καλλιγά, 1990). Οι συγκεκριμένες αρχές μακροπρόθεσμου σχεδιασμού, συνολικής και επιχειρησιακής αντιμετώπισης των προβλημάτων, τις οποίες εφαρμόζει για τα οικονομικά, οριοθέτησαν και τη δραστηριότητά του γύρω από το Ορφανοτροφείο της Αίγινας, που αποτέλεσε το πρώτο κοινωφελές «κατάστημα» του νέου κράτους. Ο ίδιος ο Καποδίστριας θα δώσει μάλιστα τις οδηγίες για την κατασκευή του κτιρίου, το οποίο, όπως αναφέρει ο Ευαγγελίδης (1984) «...ωκοδομήθη υπό των πολυπληθών εν Αιγίνη ατυχών πάσης ηλικίας και γένους οίτινες δι' αυτού εύρον εργασίαν επί τινα χρόνον». «Οι κατευθυντήριες γραμμές που χάραξε ο Καποδίστριας σχετικά με τη χρηματοδότηση και τις λειτουργικές λεπτομέρειες του ιδρύματος, καθώς και την εκπαίδευση, την πειθαρχία και την καθημερινή ζωή των τροφίμων, αποκαλύπτουν τις ενδιαφέρουσες αντιλήψεις του σχετικά με την κρατική πρόνοια», σημειώνει η Καλλιγά (2000) και αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «...ο τρόπος με τον οποίο χρηματοδοτήθηκε η ανέγερση του ορφανοτροφείου επιδεικνύει εφευρετικότητα και βαθιά κατανόηση της ανθρώπινης ψυχολογίας».

Η ενίσχυση των οικονομικά άπορων («χωρίς όμως να καλλιεργηθεί η εντύπωση ότι το κράτος έχει στη διάθεση του χρηματικά ποσά να διανείμει σε όσους χαίρουν ιδιαίτερης προτίμησης» [Καλλιγά, 1990]), η προβολή της αναγκαιότητας συνεργασίας όλων για την ανοικοδόμηση της χώρας, η επιχειρησιακή εισαγωγή της αντίληψης – έννοιας της αμοιβαιότητας στις υποχρεώσεις κράτους και πολιτών (βλ. σχετικά ανωτέρω, την αναφορά στο Διαφωτισμό και τις απορρέουσες από αυτόν έννοιες-πολιτικές αντιλήψεις), είναι ίσως μερικά από τα «κοινωνιο-ψυχολογικά», ας μας επιτραπεί, χαρακτηριστικά της Καποδιστριακής πολιτικής. «Ο μονήρης ευγενής ήλπιζε να γαλουχήσει τα παιδιά των καπετάνιων στην ήπια και φωτισμένη δημοκρατία, στην οποία ο ίδιος πίστευε και την οποία θεωρούσε το ελληνικό έθνος ικανό και άξιο να κατακτήσει εν καιρώ», πιστεύοντας ότι «... η δυνατότητα της διάπλασης των ηθών ήταν μεγαλύτερη όταν τα παιδιά δέχονταν σχεδόν αποκλειστικά την παιδαγωγική επιρροή του ιδρύματος», επισημαίνει η Ελ. Καλλιγά.

Το κτίριο του Ορφανοτροφείου της Αίγινας αποπερατώθηκε τον Μάρτιο του 1829. Εκτός από τα ορφανά που μεταφέρθηκαν εκεί από τον Πόρο και το Ναύπλιο, ο Καποδίστριας φρόντισε για την εξαγορά και περίθαλψη παιδιών που είχαν αιχμαλωτίσει οι Οθωμανοί. Συνολικά το ίδρυμα στέγασε περίπου 500 τροφίμους (Καλλιγά, 1990). Αξίζει ωστόσο να υπογραμμίσουμε το γεγονός ότι, «μερικά από τα παιδιά αποδόθηκαν στις οικογένειες τους από τις οποίες τα είχε χωρίσει η δίνη του πολέμου». «Για όσα παρέμειναν ο Καποδίστριας επέδειξε έντονο πατρικό ενδιαφέρον, ασχολήθηκε προσωπικά με την αγωγή και τη μόρφωση που θα τους παρείχε το ίδρυμα, με τη διατροφή, το ρουχισμό και τις συνθήκες ζωής τους, καθώς και με ένα πλήθος καθημερινών οργανωτικών λεπτομερειών». Όπως επισημαίνει η Καλλιγά «ορισμένοι νεότεροι ιστορικοί βρίσκουν επιλήψιμο το επίπονο αυτό ενδιαφέρον την ώρα που τόσα άλλα εθνικά θέματα απαιτούσαν επιτακτικά την προσοχή του Κυβερνήτη. Αλλά τόσο για τον ίδιο όσο και για τους περισσότερους σύγχρονους του η σωστή λειτουργία του πρότυπου αυτού ιδρύματος συνδεόταν με τις ελπίδες για το μέλλον της νέας γενιάς και είχε ως εκ τούτου μεγάλη σημασία»<sup>5</sup>. Για το λόγο αυτό εξάλλου, αλλά και χάρη στις γνωριμίες του ο Κυβερνήτης έχει «υψηλά ιστάμενους» υποστηρικτές. Ο Σπυρίδων Τρικούπης επισημαίνει ότι ο Καποδίστριας προσδοκούσε «τη βελτίωση του Ελληνικού Έθνους εκ της επερχόμενης γενεάς, ως εκφραλισθείσης της ενεστώσης υπό την διττήν ως ελέγε το διαφθοράν της Τουρκοκρατίας και της επαναστάσεως» (Τρικούπης, 1888).

---

5 Όπως αναφέρει η Καλλιγά (op.cit.), ο βασιλιάς Κάρολος Α΄ της Γαλλίας κάλυψε το 1829 τα έξοδα 21 μαθητών του Ορφανοτροφείου, οι οποίοι «αποστάλησαν εις Παρισίους προς εκμάθησιν τέχνης».



Αν επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε το σημείο της διάστασης ανάμεσα στην ισχύουσα πραγματικότητα του υπό σύσταση ελληνικού κράτους και τη βούληση του Καποδίστρια να «εξελληνίσει» τα ευρωπαϊκά διαφωτιστικά ιδεώδη, προκειμένου αυτά να αποτελέσουν βάσεις για το σχεδιασμό μιας εθνικής πολιτικής στρατηγικής, καθίσταται ευνόητη η «απόσταση» που υπήρχε ανάμεσα, από τη μια πλευρά, του πρώην Υπουργού του Τσάρου, «ο οποίος είχε έρθει σε επαφή με τις ηγετικές προσωπικότητες της Ευρώπης και ήταν εξοικειωμένος με τη ζωή στα ανάκτορα της Ρωσίας, και τις συνθήκες των άλλων μεγάλων αυλών της Δύσης» και, από την άλλη πλευρά, «τους μαρουτοκαπνισμένους απείθαρχους και οξύθυμους οπλαρχηγούς του 21» (Καλλιγά, 1990). Η Καλλιγά υπογραμμίζει το γεγονός ότι, «μέρος της μεγάλης σημασίας που έχει το ίδρυμα οφείλεται στο ότι πέρα από περίθαλψη πρόσφερε στους τροφίμους εκπαίδευση». Τα δύο σχολεία που διαμορφώνονται και λειτουργούν στο πλαίσιο του Ορφανοτροφείου αποτελούν πρότυπα για τα υπόλοιπα κρατικά εκπαιδευτικά ιδρύματα. Ο ίδιος ο Καποδίστριας δηλώνει ότι «επιθυμούμε (...) να δώσωμεν εις το κατάστημα τούτο διοργανισμόν ικανόν να καταστήσει τους μαθητές μετόχους των αγαθών της ηθικής και χριστιανικής αγωγής και της υγιούς στοιχειώδους παιδείας» και όπως παρατηρεί η Κούκου (2005) χαράζει «την οδό πάνω στην οποία όφειλε να βαδίσει η εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων».

Το εκπαιδευτικό σύστημα που υιοθετείται από το ορφανοτροφείο εφαρμόζει την αλληλοδιδασκτική «Λαγκαστριανή»<sup>6</sup> μέθοδο διδασκαλίας, που είχε εισαχθεί στην Ελλάδα ήδη από το 1819 ύστερα από υπόδειξη του Αδαμάντιου Κοραή (Χατζηστεφανίδης, 1990). Το νεοσύστατο κράτος εντείνει τις προσπάθειές του προκειμένου να επεξεργαστεί ένα σύστημα το οποίο να λαμβάνει υπόψη του τις σύγχρονες ευρωπαϊκές ιδέες χωρίς

---

6 Πρόκειται για μια μέθοδο που πρωτοεμφανίστηκε στα μέσα του 17<sup>ου</sup> αι. στη Γαλλία, διαδόθηκε στην αντίπερα όχθη της Μάγχης όπου βελτιώθηκε από το Βρετανό εκπαιδευτικό J.Lancaster και επανήλθε επεξεργασμένη στη Γαλλία όπου τελειοποιήθηκε από το Sazarin στις αρχές του 18<sup>ου</sup> αι. Οι Έλληνες παιδαγωγοί και φιλόλογοι που είχαν σπουδάσει στην Ευρώπη μετέφρασαν διάφορα σχετικά συγγράμματα και διέδωσαν την αλληλοδιδασκτική στην Ελλάδα ήδη από το 1821 (Χατζηστεφανίδης, 1990). Όπως διαβάζουμε, η Πελοποννησιακή Γερουσία στην Προκήρυξη της που συντάχθηκε στην Τριπολιτσά στις 16 Μαρτίου του 1822 (Δημαράς, 1973-74) προσκαλεί άξιους διδασκάλους «δια να διδάξουν δια της Λαγκαστερίου μεθόδου κοινά γράμματα ελληνικά μαθηματικά και προς τούτοις την ιταλικήν και γαλλικήν διάλεκτον», η οποία επιλέχθηκε κυρίως για τις δυνατότητες πρακτικής εφαρμογής που προσέφερε και λόγω της ταχύτητας με την οποία θα μπορούσε να διαδώσει τη στοιχειώδη μόρφωση στην Ελλάδα. Όπως αναφέρει ο Χατζηστεφανίδης, το 1829 η «Επιτροπή επί της Παιδείας» ανέλαβε να καταρτίσει οργανισμό για τα Δημοτικά Σχολεία σύμφωνα με την αλληλοδιδασκτική. Τον Ιανουάριο του επόμενου χρόνου ο εισηγητής της πρότασης, εκπαιδευτικός Ι. Κοκκώνης ο οποίος επιμελήθηκε και τη μετάφραση του εγχειριδίου του Sazarin, υπέβαλε το σχετικό υπόμνημα στην Κυβέρνηση και η μέθοδος αντικατέστησε τα προηγούμενα εγχειρίδια ως επίσημος οδηγός. Ωστόσο, όπως σημειώνει η Καλλιγά (1990), η μέθοδος αποδείχτηκε λιγότερο αποτελεσματική από ότι πίστευαν οι εισηγητές της, αλλά τη χρονική στιγμή που την υιοθέτησε ο Καποδίστριας το έκανε συμμεριζόμενος τις απόψεις των περισσότερων σύγχρονών του σχετικά με τις ευεργετικές της δυνατότητες.

ωστόσο να χαρακτηρίζεται από «άκριτο μιμητισμό», με τρόπο ώστε να ανταποκρίνεται στα ελληνικά δεδομένα. Η Καλλιγά σημειώνει ότι δεν ευσταθούν οι κατηγορίες πως ο Κυβερνήτης «επέβαλε στον τομέα της παιδείας ξένα εκπαιδευτικά ή οργανωτικά πρότυπα, χωρίς να λάβει υπόψη του την ελληνική πραγματικότητα».

Θεωρούμε ότι η συγκεκριμένη στάση απέναντι στην προσπάθεια «εισαγωγής» νέων ή «νεωτερικών» αντιλήψεων, στάση η οποία χαρακτηρίζεται ουσιαστικά από «φόβο» και «καχυποψία», «υιοθετείται» με μια σχετική ιστορική «συνέπεια», αν μπορούμε να πούμε, από την ελληνική πολιτεία. Ίσως μπορούμε να την εννοήσουμε και κατανοήσουμε ευκολότερα διαμέσου του παραδείγματος που αναφέρει η Καλλιγά όσον αφορά τη «διάσταση» μεταξύ από τη μια πλευρά, μιας δεδομένης ιστορικής πραγματικότητας - κοινωνικής, οικονομικής, πολιτισμικής- που μεταβάλλεται, και, από την άλλη πλευρά, της βίωσης και συνακόλουθης «ψυχονοητικής» επεξεργασίας της «αλλαγής» αυτής. Πρόκειται για την ιστορία του Χότζα και του φτωχού που του παραπονέθηκε ότι δεν τον χωράει το σπίτι. -Βάλε και τα ζώα μέσα, τον συμβούλεψε ο Χότζας. Όταν η κατάσταση έγινε ανυπόφορη ο φτωχός άνθρωπος αποφάσισε να βγάλει πάλι έξω τα ζώα. Τότε ανακουφισμένος έτρεξε να πει στο Χότζα -Τι καλά που είμαι τώρα! Μια ήδη ισχύουσα και ιστορικά διαμορφωμένη αναπαράσταση της πραγματικότητας οριοθετεί την ύπαρξη ενός ασφαλούς πλαισίου αναφοράς προς αυτήν τη συγκεκριμένη πραγματικότητα. Θεωρούμε ότι για να είναι «επιχειρησιακή», η προσπάθεια επενέργειας επί των αναπαραστάσεων είναι απαραίτητο να συνοδεύεται τόσο από τη δόμηση και οργάνωση ενός οικονομικο-πολιτιστικού πλαισίου που να δίνει στο άτομο τη δυνατότητα να βιώσει την αλλαγή «ασφαλώς», όσο και από την υποστήριξη του ατόμου κατά τη διαδικασία ψυχοδυναμικής και ψυχονοητικής επεξεργασίας της βίωσης της νέας πραγματικότητας. Κατά συνέπεια, και όπως ιδιαίτερα εύλογα εικονογραφεί η παραπάνω ανεκδοτική αφήγηση, θεωρούμε ότι η «αντίσταση στην αλλαγή» είναι τόσο πιο ισχυρή όσο πιο αβέβαιο και εξαθλιωμένο είναι το κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο εντός του οποίου βιώνεται η συγκεκριμένη «αλλαγή». Άλλωστε, εντός και υπό την επίδραση του πλαισίου αυτού διαμορφώνονται οι δομές ψυχοδυναμικής και ψυχονοητικής επεξεργασίας της πραγματικότητας (Χριστοφορίδου, 2004).

Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των προσπαθειών του Καποδίστρια, και όσων ασπάζονται τα πιστεύω του, «...είναι η επιθυμία εκσυγχρονισμού, συστηματοποίησης και οργάνωσης της «πραγματικότητας», με στόχο την αύξηση της αποδοτικότητας και τη

δημιουργία ενός θεσμικού πλαισίου κατάλληλου για ολοκληρωμένη ανάπτυξη». Ωστόσο, σύμφωνα με την Καλλιγά (1990), το πρόγραμμά του τελικά αποτυγχάνει κυρίως εξαιτίας του γεγονότος ότι «...δεν έκανε διαχωρισμό ανάμεσα στο σύνολο (το κράτος, την Πολιτεία) και στις διάφορες μη προνομιούχες ομάδες που το αποτελούσαν. Στόχευε την εξασφάλιση των αναγκαίων στοιχείων για τη συνολική ανάκαμψη, χωρίς να διαχωρίζει τα συμφέροντα των εύπορων από αυτά των φτωχότερων τάξεων. Ακριβώς, όμως, αυτή η στάση του βρήκε αντίπαλους όσους, έχοντας κατοχυρώσει μια προνομιακή θέση στο νέο κράτος, σκόπευαν να τη διασφαλίσουν».

Όπως ιστορικά μπορούμε να διαπιστώσουμε, κατά τη διάρκεια της επόμενης πενήκονταετίας εγκαταλείπεται οποιαδήποτε προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση (εκσυγχρονισμού, συστηματοποίησης και οργάνωσης της «πραγματικότητας»), γεγονός το οποίο έχει σοβαρές επιπτώσεις και για το σχεδιασμό της προνοιακής πολιτικής της χώρας. Βέβαια, ο Καποδίστριας συνεχίζοντας την υλοποίηση του οράματός του σχετικά με την Αίγινα, θα τη μεταβάλει σε πραγματική «Σχολειούπολη», ενώ ιδρύει και μια πρότυπη Αγροτική Σχολή στη Τίρυνθα, μια Στρατιωτική και Ναυτική Σχολή στο Ναύπλιο, ένα Εκκλησιαστικό Σεμινάριο στον Πόρο για τους ιερείς. Καθυστερεί όμως να ιδρύσει Πανεπιστήμιο, εξαιτίας του πρόωρου θανάτου του πρώτου εμπνευστή της ιδέας (Χατζηστεφανίδης, 1990). «Για τον Καποδίστρια», όπως σημειώνει η Καλλιγά, «η μόρφωση δεν αφορά μόνο την εξοικείωση με τη φιλοσοφία, τα γράμματα και την τέχνη. Εξίσου σημαντική θέση στο εκπαιδευτικό του σύστημα κατέχει η τεχνική εκπαίδευση, που θα προετοίμαζε τους νέους για την άλλη "μεγάλη βάση" της ανόρθωσης του κράτους, την εργασία». Όπως επισημαίνει και ο Μαστρογιάννης (1968), το πρόγραμμα «Πρόνοιας δια της εργασίας» που εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στην Ελλάδα στο Ορφανοτροφείο της Αίγινας, είναι παράδειγμα του πρωτοποριακού τρόπου με τον οποίο ο Καποδίστριας προσπαθούσε να επεξεργαστεί και να εισαγάγει τους ευρωπαϊκούς θεσμούς στην Ελλάδα. Την περίοδο εκείνη νέες ιδεολογικές προσεγγίσεις διατυπώνονται στην Ευρώπη σχετικά με το είδος και τον τρόπο που όφειλε να προσφέρεται η κρατική βοήθεια στους «ενδεείς». Ωστόσο, η πρακτική των δυτικών κυβερνήσεων δεν έχει ακόμη επηρεασθεί προς μια καινούρια κατεύθυνση. Χαρακτηριστικά, στην Αγγλία, την ιδρυματική περίθαλψη των φτωχών είχαν αναλάβει οι «οίκοι εργασίας» (workhouses), όπως περιγραφικά ονομάζονταν τα πτωχοκομεία. Η «δυσπιστία» ως κοινωνική στάση απέναντι στους άπορους διαφαίνεται από τις προσπάθειες που καταβάλλουν τα δυτικοευρωπαϊκά κράτη ώστε η διαμονή στα ιδρύματα αυτά να είναι όσο το δυνατό πιο δυσάρεστη, και πάντα με

αντάλλαγμα κάποια εργασία. Το γεγονός αυτό απορρέει από τη θεώρηση ότι με διαφορετικές, δηλαδή πιο ήπιες συνθήκες, οι περισσότεροι φτωχοί θα προτιμούσαν να ζουν σε βάρος του κράτους αντί να αναζητήσουν μια αμειβόμενη εργασία. Εξάλλου, όπως παρατηρεί ο Μαστρογιάννης (1968), «ένας από τους βασικούς λόγους για τους οποίους πολλοί κατέκριναν το υπάρχον σύστημα παροχής οικονομικής βοήθειας, ήταν ακριβώς ότι υπέθαλπε την οκνηρία της εργατικής τάξης». Η Καλλιγά επισημαίνει ότι «...αργότερα ...οι αντιλήψεις αυτές κρίθηκαν υπερβολικά στυγνές και η στάση της πολιτείας άλλαξε. Ενδιαφέρον παράδειγμα αποτελεί η Γαλλία όπου, στα μέσα πλέον του 19<sup>ου</sup> αιώνα, ο Ναπολέον Γ' υιοθέτησε ένα ανάλογο πρόγραμμα πρόνοιας με αυτό του Καποδίστρια... στην προσπάθειά του... να ανοικοδομήσει τη χώρα, να τονώσει την εθνική οικονομία και να κατοχυρώσει για όλους "το δικαίωμα στη δουλειά"...οι στόχοι του Έλληνα Κυβερνήτη μπορεί να μη συμπεριλάμβαναν το τελευταίο από τα τρία, αλλά σαφώς ανάμεσά τους ήταν η εξασφάλιση των κατάλληλων συνθηκών για την ανάπτυξη των διαφόρων τομέων της οικονομίας». Όπως αναφέρει ο Χαραλαμπίδης (Χατζηστεφανίδης, 1990), ο Κυβερνήτης Καποδίστριας προσπαθεί να θέσει σε πρακτική εφαρμογή τη σκέψη ενός φίλου του, του Ελβετού ανθρωπιστή J. H. Pestalozzi, αναφορικά με τη δυνατότητα της οικονομικής συντήρησης των ορφανοτροφείων από τα έσοδα της δουλειάς των ίδιων των τροφίμων. Ωστόσο, σύμφωνα με το Χαραλαμπίδη «η χειρωνακτική δράση των παιδιών διατήρησε έναν τελείως παιδαγωγικό χαρακτήρα και μετασηματίστηκε σε μια επαγγελματική εκπαίδευση».

Όπως διαφαίνεται από τα παραπάνω, ο Καποδίστριας διατηρεί μια συγκεκριμένη «ολιστική» πολιτική ιδεολογία-προσέγγιση, την οποία και προσπαθεί να θέσει σε εφαρμογή διαμέσου μιας συντονισμένης προσπάθειας λήψης συνδυασμένων μεταξύ τους μέτρων. Όχι μόνο γνωρίζει από προσωπική εμπειρία τις αντιλήψεις και παιδαγωγικές πρακτικές των ευρωπαϊών διανοητών, αλλά είναι και εξοικειωμένος με αυτές, σε βαθμό τέτοιο ώστε να προσπαθεί να τις θέσει στην υπηρεσία των αναγκών της χώρας. Δεικνύει ιδιαίτερη μέριμνα όσον αφορά την προσαρμογή των αντιλήψεων αυτών στα ισχύοντα κοινωνικο-οικονομικο-πολιτιστικά δεδομένα, και επιχειρεί να τις «αναμορφώσει» με τρόπο ώστε να ανταποκρίνονται στη δική του, αρκετά «υγιή» για την εποχή κατά την προσωπική μας εκτίμηση, αντίληψη και κοινωνικο-πολιτική ιδεολογία. Θεωρούμε ότι η αντίληψη αυτή είναι απόρροια μιας συγκεκριμένης αναπαράστασης του Κυβερνήτη αναφορικά με το αποκλίνον παιδί-άτομο και την εκπαίδευση-θεραπευτική αγωγή του, η οποία διαμορφώνεται ως απόρροια μιας «διαπραγμάτευσης» μεταξύ των κλασικών και

των νέο-κλασικών φιλοσοφικών αντιλήψεων, προετοιμάζοντας το έδαφος για τις μεταγενέστερες, αυτές του 20<sup>ου</sup> αιώνα οι οποίες θα διαμορφωθούν επί τη βάση των ψυχοδυναμικές θεωριών της προσωπικότητας. Το γεγονός αυτό υπογραμμίζει και η Καλλιγά (1990) τονίζοντας ότι «βασικός στόχος της επαγγελματικής εκπαίδευσης που προσφερόταν στο πλαίσιο του ορφανοτροφείου ήταν η μελλοντική οικονομική αποκατάσταση των τροφίμων με την εξάσκηση μιας βιοποριστικής τέχνης». Ας μας επιτραπεί να επισημάνουμε στο σημείο αυτό ότι, η οικονομική αποκατάσταση των αποκλινόντων ατόμων ως στοχευόμενη προτεραιότητα της θεραπευτικής αγωγής και εκπαίδευσης ή/ και κατάρτισης, αποτελεί στοιχείο διαμόρφωσης της προνοιακής πολιτικής στην Ευρώπη που εμφανίζεται μόνο την κατά τελευταία πενηκονταετία.

Το 1829, τέσσερις αριστούχοι μαθητές κατατάσσονται στην κεντρική Στρατιωτική σχολή του Ναυπλίου, ενώ τον επόμενο χρόνο, από τα 500 περίπου παιδιά που περιθάλλει το ίδρυμα τα 122 κατατάσσονται σε διάφορα εργαστήρια ή πλοία ή σχολεία, ως υπότροφοι της Κυβέρνησης. Το 1831, το κατάστημα συντηρεί 407 τροφίμους και, όπως αναφέρει ο Μπαλάνος (1948), «... 309 εξ αυτών εφοίτων εις το αλληλοδιδασκτικόν και 40 εις το ελληνικόν σχολείον' 4 κατεγίνοντο εις την βιβλιοδετικήν, 5 εις την ραπτικήν, 2 εις την ξυλουργικήν και 4 εις την τυπογραφίαν». Όπως λοιπόν διαφαίνεται, ο Καποδίστριας όχι μόνο παρέχει επαγγελματική κατάρτιση στα νεαρά άτομα του ορφανοτροφείου, αλλά προσπαθεί, διαμέσου θεσμικών πολιτικών ενεργειών, να εξασφαλίσει και την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Περαιτέρω, μεριμνά προκειμένου να «συνδέσει» τις πραγματικές ανάγκες του νεοσύστατου κράτους με τον επαγγελματικό προσανατολισμό και την επαγγελματική κατάρτιση των νέων που εκπαιδεύει, προσδοκώντας σε μακροπρόθεσμα οικονομικά και κοινωνικά αποτελέσματα, χωρίς να λαμβάνει υπόψη του, στο μέτρο της λογικής, το οικονομικό κόστος του εξοπλισμού των εργαστηρίων ή την παράδοξα, για ορισμένους, «νεωτεριστική» μορφή κατάρτισης των οικότροφων. Όπως σημειώνει και η Καλλιγά προς την ίδια κατεύθυνση, «η ξυλουργική και η ραπτική προϋποθέτουν ίσως τα λιγότερο σπάνια υλικά και εξασφαλίζουν σίγουρη απασχόληση, είναι όμως αξιοπρόσεκτο ότι η βιβλιοδεσία και η τυπογραφία έρχονται δεύτερες, μετά τη ραπτική, στην επιλογή των τεχνών. Η βιβλιοδεσία, εκτός του ότι απαιτεί τη σύσταση «εργοστασίου βιβλιοδέτου, με τας χρειώδης μηχανάς», απευθύνεται και σ' ένα αριθμητικά περιορισμένο αγοραστικό κοινό, αφού η πλειονότητα του πληθυσμού ήταν αγράμματη». Η βιβλιοδεσία συμπεριλαμβανόταν όμως στις διδασκόμενες τέχνες, γεγονός που καταδεικνύει τόσο την έντονη επιθυμία για μόρφωση που διακατείχε τους Έλληνες,

ευνοώντας τη δυνατότητα να διοχετευθούν τα βιβλία σε σχολεία, όσο και τη μεγάλη έλλειψη ειδικευμένων τεχνιτών. Αντίστοιχα, η τυπογραφία απαιτεί μεν περιπλοκότερες εγκαταστάσεις, έχει όμως μεγαλύτερο πεδίο εφαρμογής, πέρα από την αγορά του βιβλίου, στις διάφορες εφημερίδες, στα φυλλάδια που αφθονούν την εποχή αυτή, και τις κυβερνητικές ανακοινώσεις. Ας σημειωθεί ότι από το 1829 η Δ! Εθνική Συνέλευση του Άργους είχε ψηφίσει ανάμεσα στα άλλα μέτρα για «την κοινωνικήν και πολιτικήν επανόρθωσιν της Πατρίδος» και τη σύσταση δημόσιων τυπογραφείων<sup>7</sup>.

Ο Καποδίστριας προωθεί μια πολυδιάστατη εκπαιδευτική μεθοδολογία. Εκτός από τη σχολική και την τεχνική κατάρτιση, το παιδαγωγικό πρόγραμμα του ορφανοτροφείου περιλαμβάνει μαθήματα «γραμμικής ζωγραφικής», αλλά και μουσικής, κυρίως εκκλησιαστικής. Η λειτουργία του ιδρύματος καθορίζεται λεπτομερώς από τον ίδιο τον Κυβερνήτη που επιλαμβάνεται ακόμα και της «καθημερινότητας» των τροφίμων. Μεριμνά προσωπικά για το ρουχισμό, την υγιεινή και τη σωστή φροντίδα των τροφίμων. Ωστόσο, οι επικριτές του θα του προσάψουν μια διάθεση «επιβολής Σπαρτιατικής αγωγής». Όπως διαφαίνεται ο Καποδίστριας θέλει να παιδαγωγήσει τους νέους στη λιτότητα του βίου, την καθαριότητα, την αξιοπρέπεια της εμφάνισης, την τήρηση τάξης όσον αφορά τα προσωπικά τους αντικείμενα, χωρίς να υπολογίζει το κόστος σε χρήματα ή σε ανθρώπινο δυναμικό<sup>8</sup>. Η Καλλιγιά αναφέρει σχετικά πως «βλέπουμε ότι η λιτότητα που επιβάλλουν οι περιστάσεις δεν αφορά τα μόνιμα στοιχεία της ζωής των ορφανών. Για παράδειγμα, η στολή των τροφίμων πρέπει να θεωρηθεί ιδιαιτέρως προσεγμένη για την εποχή. Εκτός του ότι δεν συγκρίνεται με τα «κουρέλια» με τα οποία κατέφθαναν τα παιδιά στο ίδρυμα, ήταν και πέρα από τις οικονομικές δυνατότητες των περισσότερων αγροτικών οικογενειών. Αντίθετα, οι οδηγίες για τη στέγαση των ορφανών υπαγορεύονται από τις συγκεκριμένες συνθήκες του Πόρου, εξ' ου και ορίζεται ότι «αι κλίνας των να είναι από άχυρον ή φύλλα ξηρά ικανώς, το προσκεφάλαιον μία πέτρα και σκέπασμα η καπότα». Το κτίριο του Ορφανοτροφείου ήταν ένα ευρύχωρο και εντυπωσιακό για την εποχή του διώροφο οικοδόμημα. Οι προσπάθειες για τον καλλωπισμό του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζούσαν τα ορφανά συνεχίστηκαν, και «εστήθη μέγα ηλιακόν ωρολόγιον εις μάρμαρον και εφυτεύθη δενδροστοιχία εις την αυλήν' τα εκτός του οικοδομήματος εσκιάθησαν με δένδρα, (...) κατηρτίσθη δε και κήπος δια να ενασχολούνται εις αυτόν και να διασκεδάζωσι σωφρόνως οι υπότροφοι» (Μπαλάνος, 1948). Ο Κυβερνήτης

7 «Ψήφισμα ΙΑ' της Εθνοσυνέλευσης του Άργους», 2 Αυγ. 1829 (Δημαράς, 1973-74).

8 Επιστολαί Ι. Α. Καποδίστρια (Δημαράς, 1973-74).



«...υποσχέθηκε να προμηθεύσει «τα μέσα παιδείας και ψυχαγωγίας» ακόμα και από προσωπικά του χρήματα, αν έμενε και την επόμενη φορά το ίδιο ευχαριστημένος» από τη γιορτή που διοργάνωσαν οι νέοι τρόφιμοι για την πρώτη επέτειο ίδρυσης του Ορφανοτροφείου (Μπλάνος, 1948). Το σχετικά πολυάριθμο, αναφορικά με τα μέσα και τις αντιλήψεις της εποχής, προσωπικό του ιδρύματος περιελάμβανε συνολικά 39 άτομα, μεταξύ των οποίων ένα γιατρό και ένα νοσοκόμο, 7 δασκάλους, 3 τεχνίτες, καθώς και διάφορους άλλους διοικητικούς και βοηθητικούς υπαλλήλους (Καλλιγά, 1990). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι εκεί «υπηρέτησεν ως πλύντρια και η επαίτις του Ναυπλίου, η εκ Κυδωνίων Μ. Ασίας «Ψωροκόσταινα», της οποίας αι υπέρ των ορφανών φροντίδες είχαν κινήσει έντονον εντύπωσιν», ενώ «την εποπτείαν του Ιδρύματος ανέθεσεν ο Κυβερνήτης εις την εκ Μυκόνου πονεμένην ηρωίδα της Επαναστάσεως Μαντώ Μαυρογένους, ήτις φαίνεται ότι έσχε πρώτη την ιδέαν ιδρύσεως ορφανοτροφείου εν Ελλάδι» (Μαστρογιάννης, 1968).

Διακρίνουμε εδώ μια πρωτοπόρο εφαρμογή του σύγχρονου μας ιταλικού «μοντέλου» ψυχοκοινωνικής και θεραπευτικής παρέμβασης, το οποίο βασίζεται στη θεώρηση της «αμοιβαίας» κοινωνικής ένταξης «των αποκλινόντων από τους αποκλινόντες», υπό τη μορφή της οργάνωσης και λειτουργίας «συνεργατικών κοινωνικών συνεταιρισμών» (cooperative sociale). Διαφαίνεται ότι η ίδρυση και λειτουργία του Ιδρύματος αυτού αποτελεί για τους «φωτισμένους» της εποχής εκείνης, οι οποίοι συμμετέχουν σ' αυτή την ενέργεια, την «ενσάρκωση», θα μπορούσαμε να πούμε, των ιδεωδών του αγώνα τους και υπογραμμίζει, όπως παρατηρεί και η Καλλιγά «τη μεγάλη σημασία που είχε για όλους τους "νεωτεριστές" η λειτουργία του ιδρύματος ως πρότυπο για την αγωγή που προσπαθούσαν να δώσουν μέσα από τα σχολεία στο Έθνος».

Παρά τις αντίθετες κριτικές που δέχθηκε το «πειθαρχικό σύστημα» που ορίζει ο ίδιος ο Καποδίστριας για την αντιμετώπιση της «αποταξίας, απείθιας, στάσης ή ψεύδους» των τροφίμων, «είναι αξιοσημείωτο», όπως σημειώνει η Καλλιγά, «ότι ο ξυλοδαρμός, που αποτελούσε σχεδόν αναπόσπαστο τμήμα της σχολικής εκπαίδευσης, της επαγγελματικής μαθητείας κοντά σε μάστορες, αλλά και της οικογενειακής ζωής των παιδιών, απουσιάζει εντελώς από τις ποινικές κυρώσεις που συνιστώνται». Ωστόσο, η άσκηση σωματικής βίας στα παιδιά ως μέσο τιμωρίας ήταν παραδοσιακά ανεκτή στην Ελλάδα, κατά την Τουρκοκρατία και, όπως επισημαίνει ο Γ. Ληξουριώτης (1986), κατοχυρώνεται από το εθνικό δίκαιο. Ο Καποδίστριας στοχεύει «τη δημιουργία μιας αίσθησης ευθύνης απέναντι στο σύνολο και ικανότητας αυτοελέγχου». Προσπαθεί «να μην επαναφέρει το παλαιότερο

σύστημα αξιών, αλλά να εισάγει ένα νέο, απαλλαγμένο από τη συχνή άσκηση βίας στο προσωπικό όσο και στο ευρύτερο πολιτικό επίπεδο. Συνάντησε όμως μεγάλη αντίσταση όταν επιχείρησε να επέμβει στην κοινωνική συμπεριφορά των ενηλίκων (...) αλλά για την αντικατάσταση της χρήσης της σωματικής ποινής ως εκπαιδευτικού μέσου είχε την ιδεολογική συμπαράσταση των προοδευτικών παιδαγωγών και λογίων της εποχής» (Καλλιγά, 1990). Τη μακροπρόθεσμη ελπίδα του ότι, μέσα από τη σχολική αγωγή, θα μπορούσε να αναπλάσει τη φυσιογνωμία της κοινωνίας, τη συμμαρτίζονταν επίσης οι σύγχρονοί του, όπως πιστοποιεί μεταξύ άλλων και το κείμενο ενός δασκάλου στο σχολείο θηλέων της Φιλομούσου Εταιρείας, ο οποίος αναφέρει ότι «εν Σχολείον (...) παρασταίνει συνεπτυγμένως Έθνος ολόκληρον' δια τούτο πρέπει να είναι οργανισμένον οπωσούν κατά πολιτικόν σύστημα ενός Έθνους, όπου ο μαθητής να συνηθίξη μικρόθεν να διοική και να διοικείται κατά τους νόμους» (Δημαράς, 1973-74). Η Καλλιγά παραθέτει την εξής, ιδιαίτερα εύστοχη κατά τη γνώμη μας, ιστορική άποψη ως προς την «ηθική βάση» όπως τη χαρακτηρίζει, στην οποία στηρίζεται η πρόνοια του νεοσύστατου κράτους, σύμφωνα και προς τις αντιλήψεις του Καποδίστρια: «η ιδρυματική περίθαλψη των ορφανών και η οικονομική ενίσχυση των φτωχών που αναλαμβάνει το κράτος επί Καποδίστρια, πηγάζει από την αναγνώριση των θυσιών τις οποίες προσέφεραν και των καταστροφών που υπέστησαν οι Έλληνες κατά τη διάρκεια του Αγώνα. Την πρώτη περίοδο, 1828–1831, η ηθική βάση στην οποία στηρίζεται η πρόνοια δεν επιδρά ιδιαίτερα στα σχετικά μέτρα για τα παιδιά γιατί πρακτικά όλα όσα χρειάζονται τη φροντίδα της Πολιτείας, την δικαιούνται... Η υιοθέτηση της πατερναλιστικής άποψης για την κρατική μέριμνα, όπου η παρεχόμενη βοήθεια είναι ένδειξη ενδιαφέροντος και φιλανθρωπίας και όχι υποχρέωση και ευθύνη της επίσημης Πολιτείας, οριοθέτησε τη μετέπειτα εξέλιξη της προνοιακής πολιτικής. Αλλά οι στόχοι που είχε θέσει ο Καποδίστριας συμπεριλάμβαναν την οργάνωση και τον εκσυγχρονισμό της κοινωνικής και οικονομικής ζωής». Ωστόσο, ο Σπ. Τρικούπης (1888) θα επικρίνει τους στόχους της κυβερνητικής πορείας του Καποδίστρια, θεωρώντας ότι «κύριος σκοπός (τους) ... ήτον η υλική βελτίωσις του λαού, διότι ταύτην εθεώρη βάσιν και προαγωγόν πάσης άλλης, και όσον εφρόντιζεν περί αυτής, τόσον όκνει προς την ανάπτυξιν της διανοητικής». Εύστοχα, η Καλλιγά μας βοηθά στο σημείο αυτό να συμπεράνουμε ότι οι στόχοι του Καποδίστρια «δε βρήκαν άξιους υποστηρικτές στις επόμενες κυβερνήσεις... η κρατική αδράνεια στον τομέα της πρόνοιας εμφανίζεται ως μια από τις συνέπειες της μετατόπισης του ενδιαφέροντος μακριά από την "υλική βελτίωση" της χώρας».



### 1.2.5 Η ΜΕΤΑ-ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ. ΟΙ ΑΡΧΕΣ ΤΟΥ 20<sup>ΟΥ</sup> ΑΙΩΝΑ

Η μακροσκελής, κατά ένα τρόπο, ιστορική αναφορά που επιχειρήσαμε σχετικά με τις πρώτες προσπάθειες του Καποδίστρια να οριοθετήσει ένα πλαίσιο οργάνωσης της προνοιακής πολιτικής για το νεοσύστατο ελληνικό κράτος, είχε ως στόχο την ανάδειξη και κατάδειξη των θεμελιωδών εκείνων παραγόντων οι οποίοι οδήγησαν, κατά ένα μεγάλο βαθμό, στη σημερινή διαμόρφωση του θεσμού της Ειδικής Αγωγής, και γενικότερα της Ψυχοκοινωνικής Παρέμβασης, στη χώρα μας (θεωρώντας ότι η «σύλληψη» και «οργάνωση» της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης αποτελεί μέρος των μεθόδων υλοποίησης της γενικότερης προνοιακής πολιτικής της χώρας).

Στο σημείο αυτό, μπορεί πλέον εύκολα να αιτιολογηθεί το γεγονός ότι οι επόμενες κυβερνήσεις, ανεξαρτήτως ιδεολογικής αναφοράς και πολιτικής τοποθέτησης, θα εγκαταλείψουν οριστικά τη δύσκολη και επίπονη προσπάθεια «υλικής βελτίωσης» της χώρας, προκειμένου να στραφούν προς κάτι πολύ πιο «ανεπαχθές», ήτοι τη «διανοητική βελτίωσή» της. Παραδόξως (!), το «εγχείρημα» αυτό δεν απαιτεί ούτε τη δημιουργία υποδομής, υλικής ή/και ψυχοκοινωνικής και ψυχοκοινωνικής, και, άρα, δεν παρεμβαίνει ούτε στην υλική ούτε και στην αναπαραστατική «πραγματικότητα», με αποτέλεσμα να προκαλεί ελάχιστες έως και μηδενικές «αντιστάσεις», και μάλλον, να εγείρει, τόσο κατά τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο, αλλά και μεταγενέστερα έως και σήμερα, «ευνοϊκές» κριτικές.

«Λείπει από τον τόπο μας», παρατηρεί ο Στασινός (1991), «ένας συγκροτημένος επιστημονικός λόγος για την ιστορικότητα του θεσμού της Ειδικής Εκπαίδευσης που θα μπορούσε να χρησιμεύσει ως μήτρα για την ερμηνεία της σημερινής κατάστασης και των αδιεξόδων του θεσμού αυτού στη χώρα μας, καθώς και για τον προσδιορισμό των προοπτικών εξέλιξής του στο μέλλον». Όπως εξηγεί, αναφέρεται στη διαμόρφωση, από το 1906 έως το 1989<sup>9</sup>, «του πλέγματος των αντιλήψεων, των θεσμών και των πρακτικών που το Κράτος και ο ιδιωτικός τομέας διαμόρφωσαν ή υιοθέτησαν» σχετικά με την Ειδική Εκπαίδευση. Σχετικά με τον Καποδίστρια, ο Στασινός παρατηρεί ότι «ανάμεσα σε άλλα μέτρα του συγκαταλέγονται και εκείνα για τους πρόσφυγες, τους «ανάπηρους» κ.ά.. Αναφερόμενος στη μετά τον Καποδίστρια Οθωνική περίοδο (1833-1862), παρατηρεί ότι η χώρα μαστίζεται από διαφόρων ειδών λοιμώξεις και εμφανίζει ιδιαίτερα υψηλή παιδική

---

9 Όπως εξηγεί (op.cit.σελ.15), η διαπραγμάτευση του σταματά το 1989, γιατί θεωρεί ότι «... τότε περατώθηκε μια ενιαία εκπαιδευτική πολιτική στο χώρο της ΕΕ που ασκήθηκε στη δεκαετία του '80 από τα διαδοχικά κυβερνητικά σχήματα του ΠΑΣΟΚ».

νοσηρότητα και θνησιμότητα. Πέραν των νόμων και των διαταγμάτων που αποβλέπουν κύρια στην οργάνωση της υγειονομικής υπηρεσίας και την προστασία της δημόσιας υγείας, η «κοινωνική πολιτική... συμπυκνώνεται στα εξής σημεία»: καταρχάς, στην περίοδο της «αντιβασιλείας» (1833-1836), τα μέτρα που λήφθηκαν αφορούσαν, ανάμεσα σε άλλα, την «εποπτεία» των γιατρών, των μαιών και των φαρμακοποιών, καθώς και την οργάνωση υγειονομικής αστυνομίας, η οποία μεταξύ άλλων αρμοδιοτήτων καλείται να αναλάβει την ίδρυση και διοργάνωση νοσοκομείων για τους ασθενείς ή τους «φρενοβλαβείς». Έπειτα, ιδρύεται ο θεσμός του «ιατροσυνεδρίου», που λειτούργησε με αρμοδιότητες γνωμοδότησης για όλα τα ζητήματα ιατρικής και δημόσιας υγείας. Διακρίνουμε εδώ την προσπάθεια «ιατρικοποίησης» (medicalisation) της Ειδικής Αγωγής, παράλληλα με όσα επικρατούν και επιχειρούνται την ίδια στιγμή στην Ευρώπη. Διορίζονται νομίατροι, λαμβάνονται μέτρα για την περίθαλψη των αναπήρων, την αναδιοργάνωση των φυλακών, τη θεσμοθέτηση επανορθωτικών φυλακών, για την προστασία των ανικάνων για εργασία. Παρέχεται σε κάθε δημότη το δικαίωμα να αξιώνει από τη δημογεροντία -αφού στους δημογέροντες/κοινοτάρχες έχουν ανατεθεί από τον ίδιο τον Καποδίστρια (19/04/1828) καθήκοντα φορέων κοινωνικής πρόνοιας- διαμονή και, σε περίπτωση ένδειας και ανικανότητας για εργασία, την απαιτούμενη περίθαλψη, κλπ. Από την άλλη πλευρά, ως τα μέσα της δεκαετίας του 1850, συνεχίζονται οι προσπάθειες για την υγειονομική οργάνωση και πρόνοια εκ μέρους του Κράτους, σύμφωνα με τις τότε ισχύουσες στο χώρο αυτό επιστημονικές αντιλήψεις στον ευρωπαϊκό χώρο. Ειδικότερα, μεταξύ άλλων, η δωρεάν περίθαλψη των φτωχών και η θεραπεία των «φρενοβλαβών». Ωστόσο, για την πληθυσμιακή αυτή ομάδα, ενώ το θέμα της αναγκαιότητας καταγραφής και περαιτέρω ίδρυσης ιδρυμάτων για την περίθαλψή του συζητήθηκε από το «ιατροσυνέδριο» το 1840, η σχετική νομοθεσία εμφανίζεται μόνο το 1862 με την ψήφιση του νόμου «Περί συστάσεως φρενοκομείων». Ο Στασινός (1991) θεωρεί ότι κατά την Οθωνική περίοδο τίθενται οι βάσεις «για την κατοπινή οικοδόμηση και «προαγωγή» της ιατρικής αντίληψης και της κοινωνικής πρόνοιας στον τόπο μας». Επισημαίνει ότι, σύμφωνα και με το Θ. Ζαβιτσάνο, «κατά την περίοδο 1856-1906, το Κράτος επέδειξε «αδιαφορία» για την υγειονομική υπηρεσία». Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη μείωση του σχετικού προσωπικού σε όλους τους τομείς και τις βαθμίδες των υπηρεσιών αυτών, και άρα, την υποβάθμιση των προσφερόμενων υπηρεσιών προς τον πολίτη. «Το ενδιαφέρον που επέδειξαν οι πρώτες ελληνικές κυβερνήσεις για την προστασία του

«εγκληματήσαντος» ή του «ρέποντος» προς το έγκλημα ανηλικού, υπήρξε αδιαμφισβήτητα ελάχιστο» παρατηρεί ο Στασινός. Και, συμμεριζόμενος την άποψη του Θ.Π. Κουμπή, εκτιμά ότι το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται είτε στα χαμηλά επίπεδα εγκληματικότητας ανηλικών κατά την περίοδο των πρώτων δεκαετιών από τη σύσταση του νεοελληνικού Κράτους, είτε στο υψηλό κόστος δημιουργίας και λειτουργίας εξειδικευμένων κέντρων (η υπογράμμιση είναι δική μας). Προκειμένου όμως, να είναι δυνατή η αντιμετώπιση των προβλημάτων νεανικής παραβατικότητας, αλλά και όχι μόνο, κατά τη γνώμη μας, θεσπίζεται νόμος βάσει του οποίου θα ισχύει ο λεγόμενος «οικιακός σωφρονισμός», με κύριο στόχο να «... επισύρει το φόβο και την τιμωρία των "εγκληματησάντων"». Ωστόσο, ο νόμος αυτός δεν εφαρμόστηκε μέχρι το 1918, χρονολογία θέσπισης της λειτουργίας των αναμορφωτικών καταστημάτων. Μέχρι τότε, «τα μέτρα που λαμβάνονται... ήταν στη βάση τους κατασταλτικά», ενώ όπως παρατηρεί και ο Α. Χριστοδούλου (Στασινός, 1991), κατά την περίοδο εκείνη «η ποινή δεν έπρεπε να εξυπηρετεί άλλο σκοπό από εκείνο της προστασίας της "έννομης τάξης". Τούτο επιτυγχανόταν με την "καθ' οιονδήποτε τρόπο" απομάκρυνση του εγκληματία από την κοινωνία και, ενδεχομένως, με τη βελτίωσή του» (η υπογράμμιση είναι δική μας). Προς την ίδια κατεύθυνση και ο Στασινός σημειώνει ότι «παρόλο που τα μέτρα ποινικού σωφρονισμού των ανηλικών στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος ήταν περιορισμένα, προσέδωσαν όμως το στίγμα του κατασταλτικού τους χαρακτήρα που εμπεριέχεται στις αντίστοιχες αντιλήψεις και πρακτικές που κυριάρχησαν στη χώρα μας τον 20<sup>ο</sup> αιώνα». Από την άλλη πλευρά, ο Λαμπαδάριος(1932) υποστηρίζει σθεναρά ότι ο «όλεθρος» της παιδικής ηλικίας (μιλά μεταξύ άλλων για «εγκληματικό υποσιτισμό») και η πλήρης άγνοια του λαού αναφορικά με τους στοιχειώδεις κανόνες υγιεινής που διαπιστώνει στη χώρα μας κατά την περίοδο εκείνη, είναι απόρροια της έλλειψης «εν Ελλάδι της οργανωμένης προστασίας της παιδικής ηλικίας». Ο Στασινός δε, αναφερόμενος στην «αιτιολογική» έκθεση του Υπουργείου Παιδείας που υπέβαλε ο τότε Υπουργός Αθ. Ευταξίας (1899) παραθέτει επίσης από το σύγγραμμα του Λαμπαδάριου την περιγραφή της τότε κτιριολογικής κατάστασης των σχολείων στη χώρα μας, σύμφωνα με την οποία «τα διδακτήρια ήσαν τελείως ακατάλληλα προς τον σκοπόν της εκπαιδύσεως και όλως επιβλαβή εις την υγείαν των νεαρών της κοινωνίας βλαστών, συναγελαζομένων εν τρώγλαις ανηλίοις και υγραίς, αποτελούσαις ως επί το πλείστον οιονεί παράρτημα βουστασίων, σταύλων ή γειτνιαζούσαις προς βόθρους, στρατώνας, σφαγεία κτλ.». Όπως

εμφανώς καταδεικνύεται, η οικονομική κατάσταση της Ελλάδας κατά την περίοδο εκείνη, επιτρέπει ελάχιστες προσπάθειες βελτίωσης της υλικής υποδομής των κανονικών σχολείων. Πόσο μάλλον, των σχολείων που θα προορίζονταν να στεγάσουν την Ειδική Αγωγή-Εκπαίδευση της χώρας, η οποία εξάλλου, όπως θα δούμε αμέσως παρακάτω, αναδύεται ως «αναγκαιότητα» περίπου ένα αιώνα αργότερα, γεγονός που εύκολα κατανοούμε!

Όπως διαβάζουμε στον Δημαρά (1973-74), στη συνεδρίαση του Πρώτου Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συνεδρίου (02/04/1904) που λαμβάνει χώρα στην Αθήνα, «θεωρείται αναγκαία η ίδρυσις σχολείων α) τυφλών, β) κωφαλάλων, γ) ηλιθίων, δ) ηθικώς διαστρόφων παιδίων». Ωστόσο, όπως παρατηρεί και ο Στασινός, ούτε τα όσα προτείνει στην Πολιτεία ο Πανελλήνιος Ιατρικός Σύλλογος, ούτε η εισήγηση του Ιατρού Κ. Σάββα, καθηγητή Υγιεινής στο Εθνικό Πανεπιστήμιο και ιατρού της «Α.Μ. του Βασιλέως», στο παραπάνω 1<sup>ο</sup> Ελληνικό Εκπαιδευτικό Συνέδριο, αλλά ούτε και η ενεργός εμπλοκή των λογίων και συγγραφέων Δ. Βικέλα και Γ. Δροσίνη στα παιδαγωγικά-εκπαιδευτικά και κοινωνικά δρώμενα των αρχών του αιώνα, επαρκούν ώστε η Πολιτεία να αναλάβει τις εύλογες, σύμφωνα με τους παραπάνω αναφερόμενους, θεσμικές αποφάσεις. Αλλά και η ανάλογη προσπάθεια του Σ. Βλαβιανού δεν φαίνεται να ευοδώθηκε. Όπως διαβάζουμε στον Πλουμπίδη (1989), ο Βλαβιανός εκδίδει πρώτος στην Ελλάδα μια εξειδικευμένη επιθεώρηση, την «Ψυχιατρική και Νευρολογική Επιθεώρηση» από το 1902 έως το 1911. Επίσης, ιδρύει την πρώτη ιδιωτική κλινική για την αποκατάσταση των αποκαλούμενων «νευρικών νοσημάτων». Παράλληλα, ιδρύει στο πλαίσιο της κλινικής του το «Ορθοφρενικόν Τμήμα», δεικνύοντας έτσι ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη θεραπευτική και ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση των χαρακτηριζόμενων ως «ανωμάτων», την εποχή εκείνη, παιδιών. Για τον Βλαβιανό ο όρος αυτός αποτελεί ουσιαστικά ένα όρο ευρύτερο και σχετικά ασαφή, εφόσον χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια μεγάλη γκάμα παθολογικών περιπτώσεων, όπως παιδιά καθυστερημένα (*enfants arriérés*), «... μωρά, ευήθη, ηλίθια ... νευρικά, επιληπτικά, κωφάλαλα, τραυλίζοντα, έχοντα τικ, ... δύστροπα, αφόρητα, σκληρά, ασταθή, απειθή, θυμώδη, ... ελαττωματικά, ηθικώς διεστραμμένα και έχοντα κακώς έξεις» (Στασινός, 1991). Δεικνύοντας εξαιρετικά πρωτοπόρες αντιλήψεις, θεωρεί το «Ορθοφρενικόν Τμήμα» του ως μια Ενδιάμεση Δομή (*Structure Intermédiaire*) υπό τη σημερινή έννοιά της, ήτοι, ως «συνδετική» δομή δυναμικής συνάρθρωσης των πλαισίων αναφοράς του ψυχονοητικά διαταραγμένου ατόμου (θεσμική ψυχοθεραπεία, οικογένεια, ευρύτερο περιβάλλον –σχολείο, εργασία, κλπ.-/Christoforidou-Gayraud, 1991),

στοχεύοντας όχι μόνο τη θεραπευτική αλλά και την ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση-πλαισίωση (encadrement psychopédagogique) των παιδιών αυτών. Ωστόσο, η λειτουργία της Κλινικής του διακόπτεται το 1918.

Μια εξίσου σημαντική παρουσία στην ιστορία της θεσμοθέτησης της Ειδικής Αγωγής στη χώρα μας είναι αυτή του Εμμ. Λαμπαδαρίου, πρώτου Διευθυντή του Γραφείου Σχολικής Υγιεινής (που ιδρύθηκε στις 17/09/1908 ύστερα από πρόταση του τότε Υπουργού Παιδείας Σ. Στάη). Ο Λαμπαδάριος θεωρείται ως ο «...δημιουργός της υπηρεσίας της σχολικής υγιεινής» στην Ελλάδα. Πρώτος αυτός επισημαίνει σ' ένα δημοσίευσμά του την ανάγκη ίδρυσης «ειδικών σχολείων» «...δια τους βραδύνοας, τυφλούς και κωφάλαλους» (Στασινός, 1991). Βέβαια, ο Λαμπαδάριος, ως γιατρός χωρίς ειδικευση στην κλινική νευρολογία ή την ψυχιατρική, αναφέρεται και συστήνει την ίδρυση «σχολείων» και όχι «Δομών θεσμικής θεραπευτικής και ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης» ή «Κέντρων - Ιδρυμάτων ιατροπαιδαγωγικής - ψυχοπαιδαγωγικής πλαισίωσης», όπως ο Βλαβιανός για παράδειγμα. Ωστόσο, όπως αναφέρει ο Στασινός, το «Γραφείο της Σχολικής Υγιεινής» είχε εκπονήσει ένα σχέδιο για τα ειδικά σχολεία «σε συνεργασία με τους αρμόδιους παιδαγωγούς». Ο Λαμπαδάριος είχε επισημάνει το γεγονός της οικονομικής ένδειας του ελληνικού Κράτους, η οποία καθιστούσε αδύνατη την ίδρυση ινστιτούτων για την εκπαίδευση πληθυσμών με ειδικές ανάγκες (συγκεκριμένα αναφέρει τους τυφλούς) και δεν επέτρεπε καν την καθιέρωση υποχρεωτικής φοίτησης για τα άτομα αυτά. Ο ίδιος θα δηλώσει την ύπαρξη, έστω και σε μικρότερο ποσοστό σε σχέση με τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες, μαθητών «διανοητικά καθυστερούντων». Θεωρούμε εξάλλου ιδιαίτερα σημαντική την αποφασιστική αυτή επισημάνση του Λαμπαδαρίου, ότι δηλαδή θεωρεί «πεπλανημένη» τη γνώμη όσων υποστηρίζουν ότι στα ελληνικά σχολεία δεν υπάρχουν τέτοιοι «διανοητικά καθυστερούντες» μαθητές. Συνοψίζοντας, ο Στασινός αναφέρει ότι κατά το β' μισό του 19<sup>ου</sup> αιώνα, γενικότερα γίνονται αξιόλογες προσπάθειες για την προστασία της μητρότητας, της παιδικής ηλικίας, καθώς και για τη διαμόρφωση θεσμικού πλαισίου υγειονομικής και κοινωνικής προνοιακής πολιτικής. Παρατηρεί ωστόσο ότι, «το Κράτος ολιγόρησε σε θέματα υγειονομικής περίθαλψης του σχολείου». Καταλήγοντας, θεωρεί ότι «η χώρα μας ακολούθησε μια σχεδόν παράλληλη (αν όχι ομόλογη) πορεία με χώρες της δύσης για ό,τι αφορά τη θεσμοθέτηση της σχολικής υγιεινής». Η πορεία αυτή «προώθησε, σε σημαντικό βαθμό, το όλο υγειονομικό πρόβλημα του τόπου μας, και προετοίμασε ταυτόχρονα το έδαφος, για να τεθούν στη συνέχεια οι βάσεις για την ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής».

### 1.2.6 ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ

Στο σημείο αυτό, επιχειρώντας μια κριτική θεώρηση επί τη βάση των ιστορικών δεδομένων που παραθέσαμε, αναφορικά με τη χρονική περίοδο που εκτείνεται από την απελευθέρωση του 1821 έως τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, μπορούμε να επισημάνουμε:

- την οικονομική ένδεια και την ατελή διοικητική οργάνωση του νεοσύστατου ελληνικού κράτους, με αποτέλεσμα:
  - να παραγκωνίζονται πρωτοπόρες, επιχειρησιακές και δομημένες "ιδέες", σχετικά με την εκπαίδευση γενικότερα, αλλά και την Ειδική Αγωγή ειδικότερα, που προτείνουν προσωπικότητες ή σχετικοί με το θέμα επιστήμονες της εποχής.
  - να ενισχύεται με τον τρόπο αυτό ο «ιδιωτικός» τομέας σε βάρος της κρατικής-πολιτειακής μέριμνας και οργάνωσης σε θεσμικό επίπεδο, όσον αφορά την Ειδική Αγωγή, αλλά και την εκπαίδευση γενικότερα. Τα άτομα που θέλουν και μπορούν να προσφέρουν εμποδίζονται ή δε βρίσκουν ανταπόκριση από την πολιτεία, με αποτέλεσμα είτε να στρέφονται προς την ιδιωτική πρωτοβουλία {Βικέλας, Δροσίνης κ.ά.}, όπου θα θέσουν σε εφαρμογή τις πρωτοπόρες ιδέες τους, είτε να παραμένουν στην αφάνεια
- την αδυναμία της Πολιτείας, τόσο ακούσια όσο και εκούσια, να σχεδιάσει και ασκήσει «μακροπολιτική» στο θέμα της οργάνωσης των βάσεων του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας, και όχι μόνον αυτού βέβαια, με αποτέλεσμα:
  - να υιοθετούνται αναποτελεσματικές και άστοχες εκπαιδευτικές μεθοδολογίες, μέθοδοι και πρακτικές, οι οποίες ωστόσο είχαν δοκιμαστεί από άλλα ευρωπαϊκά κράτη αποφέροντας όντως πολύ θετικά αποτελέσματα εντός του ιστορικού πλαισίου όπου εφαρμόστηκαν. Βέβαια, τη χρονική στιγμή κατά την οποία οι συγκεκριμένες μέθοδοι εφαρμόζονται στην Ελλάδα (και το γεγονός αυτό ως διαπίστωση έχει, δυστυχώς, διαχρονική ισχύ, και συνεχίζει έως σήμερα να επαναλαμβάνεται) τα ευρωπαϊκά συστήματα τις έχουν ήδη αντικαταστήσει ως «ξεπερασμένες» (caducity)! Επίσης, εύκολα μπορούμε να παρατηρήσουμε το γεγονός ότι οι «επιλογές» αυτές υπαγορεύονται, κάθε φορά, από την «έλξη» (affinity) ή «σφαίρα επιρροής» (obedience) στην οποία υπόκειται η εκάστοτε ελληνική κυβέρνηση σε σχέση με τους ευρωπαίους «γείτονες».



Τα παραπάνω δεδομένα, θα οδηγήσουν στην «κατασκευή» μιας σειράς πρωθύστερων σχημάτων, τα οποία, όπως αποδεικνύεται και στο πλαίσιο της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, «ταλανίζουν» τη χώρα μας έως σήμερα. Ευκρινές παράδειγμα αποτελεί το γεγονός της δημιουργίας Δομών Ειδικής Αγωγής χωρίς πρότερη, ή έστω παράλληλη, μελέτη που να αφορά την εξειδικευμένη κατάρτιση προσωπικού, η οποία και θα βασίζεται βέβαια στα εν ισχύ ερευνητικά πορίσματα και θεωρητικά δεδομένα. Αντίθετα, μπορούμε αβίαστα να επισημάνουμε την «πάγια» τακτική της ελληνικής πολιτείας να «ευνοεί» (εμμέσως πλην σαφώς, δεδομένων των πρακτικών που εφαρμόζονται) την «εμπειρική» εκπαίδευση (formation sur le tas) του προσωπικού που καλείται να πλαισιώσει τις νέο-ιδρυόμενες Δομές.

Δεν εξέλειπαν, λοιπόν, οι «ιδέες» από την Ελλάδα αλλά τα μέσα ώστε αυτές να εφαρμοστούν. Ωστόσο, οφείλουμε να υπογραμμίσουμε το γεγονός ότι, συχνά, η σχετική έλλειψη μέσων και πόρων λειτούργησε κατεξοχήν ως «άλλοθι», για την προώθηση πολιτικών σκοπιμοτήτων και μικρό-πολιτικών συμφερόντων, έως και σήμερα.

### **1.3 ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΑΝΑΦΟΡΑ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ ΚΑΙ ΤΗ ΘΕΣΜΟΘΕΤΗΣΗ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΑ ΕΥΡΩΠΑΙΚΑ ΚΡΑΤΗ & ΤΙΣ Η.Π.Α. ΕΩΣ ΤΙΣ ΑΡΧΕΣ ΤΟΥ 20<sup>ΟΥ</sup> ΑΙΩΝΑ**

Για πρώτη φορά, στη Σουηδία το 1178, στη Γαλλία το 1260, διαμορφώνονται οι ιστορικές εκείνες συνθήκες οι οποίες θα οδηγήσουν στην ανάγκη ίδρυσης ασύλων για τυφλούς. Το 1669 ο Άγγλος κληρικός William Holder επιχειρεί να διαπραγματευθεί το πρόβλημα της εκπαίδευσης των κωφαλάλων στο βιβλίο του «Στοιχεία του λόγου». Αργότερα, ο μαθηματικός John Wallis, εκδίδει το βιβλίο «Φιλοσοφικά πεπραγμένα», στο οποίο εκθέτει διάφορες μεθόδους για την αγωγή των κωφαλάλων, ενώ αναφέρεται στο δακτυλικό αλφάβητο καθώς και στη χειλεανάγνωση ως μέθοδο αγωγής των κωφαλάλων (Λαζανάς, 1984). Πολύ αργότερα, κατά το δεύτερο μισό του 18<sup>ου</sup> αιώνα (1784), ιδρύεται στο Παρίσι το πρώτο ειδικό ίδρυμα για τη συστηματική εκπαίδευση των τυφλών. Την ίδια περίοδο θα επινοηθεί ένα σύστημα γραφής που βασίζεται στην αφή και αποτελείται από ένα συνδυασμό στιγμών και γραμμμάτων. Το σύστημα αυτό θα απλουστευτεί και συστηματοποιηθεί από το Γάλλο Louis Braille το 1825, (πρόκειται για τη μέθοδο «Braille» που εφαρμόστηκε για πρώτη φορά το 1829, ενώ το πρώτο φυλλάδιο που περιελάμβανε μια πλήρη περιγραφή της τυπώθηκε το 1839). Την ίδια εποχή, ιδρύονται στην Ευρώπη και την

Αμερική ειδικά ιδρύματα εκπαίδευσης για τυφλά άτομα. Το 1873 πραγματοποιείται στη Βιέννη το Α΄ Διεθνές Συνέδριο Τυφλών. Κατά τη διάρκεια του 19<sup>ου</sup> αιώνα καταβάλλονται γενικότερα σημαντικές προσπάθειες για τη μόρφωση των τυφλών. Σε ορισμένες χώρες ιδρύονται κέντρα και καθιερώνεται η υποχρεωτική φοίτηση των τυφλών ατόμων. Από την άλλη πλευρά, θεσμοθετείται η διαδικασία εκπαίδευσης εξειδικευμένου προσωπικού για την ψυχο-παιδαγωγική παρέμβαση σε τυφλά άτομα (Κυπριωτάκης, 1989; Χέλμη, χχ). Ωστόσο, μέχρι το 19<sup>ο</sup> αιώνα οι προσπάθειες για τη φροντίδα και την εκπαίδευση τυφλών και κωφαλάλων «βασίζονται ως επί το πλείστον σε μια εμπειρικής μορφής μεθοδολογία και είναι ιδρυματικού τύπου» (Κρουσταλλάκης, 1997).

Ειδικότερα, αξίζει να σημειώσουμε ορισμένες πρακτικές των δυτικοευρωπαϊκών κρατών, με στόχο να εξάρουμε τις ιστορικο- κοινωνικές συνιστώσες οι οποίες και υπαγόρευαν τις πρακτικές αυτές.

### 1.3.1 ΓΑΛΛΙΑ

Η πραγματεία του Michel Foucault «*Η Ιστορία της τρέλας*» αποτελεί, ίσως παγκοσμίως, μια από τις πιο αξιόλογες προσπάθειες ιστορικής και ψυχο-κοινωνιολογικής προσέγγισης της κοινωνικής και θεσμικής αντιμετώπισης της «αλλοτρίωσης» (aliénation) (Foucault, 1964). Όπως διαβάζουμε, η «κλασική» κοινωνική αντιμετώπιση των «τρελών» από το 15<sup>ο</sup> αιώνα και μετά, χαρακτηρίζεται από πρακτικές «διαχωρισμού», «απομόνωσης», «εγκάθειρξης» και «αποδιοπομπής» (χειρονομία πρακτικού αλλά και εθιμικού χαρακτήρα, επήρεια ιουδαϊκών αντιλήψεων), απόρροια ίσως των πρακτικών απομόνωσης και «αποδιοπομπής» των λεπρών σε λεπροκομεία, τα οποία θεσμοθετούνται στη Γαλλία κατά το 13<sup>ο</sup> αιώνα. Κατά το 17<sup>ο</sup> αιώνα ιδρύονται στη Γαλλία τα μεγάλα ιδρύματα «εγκάθειρξης» που σκοπεύουν να καταστείλουν «την επαιτεία και την ανεργία ως πηγές κάθε ανωμαλίας» ή να παρέχουν τροφή και στέγη στους άπορους πάσης φύσεως (υγιείς ή αναπήρους). Οι πρακτικές αυτές υιοθετούνται στο πλαίσιο της προσπάθειας της κοινωνίας να απαλλαγεί από τα «βλαβερά» και «ετερογενή» αυτά στοιχεία, και μάλιστα «επωφελούμενη», εφόσον τα άτομα αυτά αποτελούν εργατικό δυναμικό, με αποτέλεσμα η ποινή να επιβάλλεται διά της εργασίας - «τιμωρίας». Ωστόσο, το «τοπίο» αλλάζει μετά τη Γαλλική Επανάσταση, όταν οι ιδέες του Διαφωτισμού θα οδηγήσουν σε μια διαφορετική αντιμετώπιση της «αλλοτρίωσης», που θα στοχεύει την «πειθαρχία» μάλλον παρά την «τιμωρία». Έτσι, καθίσταται πλέον δυνατή η ανάδυση της ασυλιακής ψυχιατρικής με στόχο τη «θεραπεία»



και τη «διορθωτική παρέμβαση» στο διαφορετικό άτομο. Αξίζει να παραθέσουμε στο σημείο αυτό και την παρατήρηση του Στασινού (1991) ότι, τα άσυλα άργησαν ουσιαστικά να δημιουργηθούν στην Ευρώπη. Θεωρούμε όμως ότι, κατ' ουσία, άργησαν να διαμορφωθούν ως χώρο-χρονικά και ιστορικά υπαγορευόμενες αναπαραστάσεις. Ωστόσο, σύμφωνα τόσο με τις θεωρήσεις του Ervin Goffman (1961) αναφορικά με τη γένεση του «ασύλου» (asylum) και του «ολοκληρωτικού ιδρύματος» (total institution) όσο και με τις παρατηρήσεις του Foucault, η «ιατρικοποίηση» (medicalisation) των ιδρυμάτων αυτών τα οδήγησε σε πρακτικές διαφορετικές από εκείνες για τις οποίες θεωρητικά είχαν συλληφθεί, δηλαδή τη διορθωτική παρέμβαση διαμέσου της κλινικής και θεραπευτικής αντιμετώπισης της ψυχικής ασθένειας. Το γεγονός αυτό θα έχει αντίκτυπο και στη διαμόρφωση του γενικότερου πλαισίου κοινωνικής και θεσμικής αντιμετώπισης της «διαφορετικότητας» αλλά και της οποιασδήποτε μορφής «απόκλισης» από το κανονικό.

Στη Γαλλία οι πρώτες υπηρεσίες που οργανώθηκαν ήταν αυτές της Σχολικής Υγιεινής (γύρω στο 1834), με το διορισμό Σχολικών Ιατρών υπό την εποπτεία του Συμβουλίου Σχολικής Υγιεινής (που είχε την ευθύνη της επίβλεψης και παρέμβασης τόσο στο σχολικό πρόγραμμα όσο και στις κτιριολογικές εγκαταστάσεις) (Λαμπαδάριος, 1932). Και το γεγονός αυτό είναι ενδεικτικό της ευρύτητας του φαινομένου «ιατρικοποίησης» των πρακτικών παρέμβασης που αφορούν την οποιασδήποτε μορφής απόκλιση (Maistre, 1975). Ιδιαίτερα σημαντική για τη βαθύτερη κατανόηση της συγκεκριμένης διεργασίας, είναι άλλωστε και η σχετική μελέτη των P. Pinell και M. Zafirooulos (1983). Εξάλλου, και ο Στασινός (1991) αναφέρει ότι «η προώθηση θεμάτων σχολικής υγιεινής στη Γαλλία την περίοδο αυτή, υπήρξε κυρίως το αποτέλεσμα των ενεργειών του «Συνδέσμου των γιατρών και των οικογενειών» που ιδρύθηκε από τους γιατρούς των Παρισίων στις αρχές περίπου του 20<sup>ου</sup> αιώνα.

### 1.3.2 ΒΕΛΓΙΟ

Όπως αναφέρει ο Στασινός (1991), στο Βέλγιο, από το 1834 ακόμα, η ιατρική και υγειονομική εποπτεία των σχολείων είναι σε τέτοιο επίπεδο οργανωμένη «ώστε το διορθωτικό της σχήμα χρησίμευσε στη συνέχεια, ως πρότυπο γι' άλλες χώρες της Ευρώπης». Παραθέτοντας τις αναφορές του Λαμπαδαρίου σημειώνει ότι, οι πρώτοι σχολικοί γιατροί εφαρμόζουν «μια ειδική προληπτική αγωγή στους ασθενικούς μαθητές των σχολείων», ενώ στη χώρα αυτή θα λειτουργήσουν παιδολογικά εργαστήρια από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα (Moor, 1987).

### 1.3.3 ΔΑΝΙΑ & ΣΚΑΝΔΙΝΑΒΙΚΕΣ ΧΩΡΕΣ

Τα κράτη αυτά διέθεταν «ήδη από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα...ένα "τέλειο" σύστημα σχολικής υγιεινής» (Στασινός, 1991). Ωστόσο, θεωρούμε σημαντικό να επισημάνουμε ότι οι χώρες αυτές οδηγήθηκαν κατά την περίοδο του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου στην υιοθέτηση «και αδικών» πρακτικών, όπως άλλωστε και όλα τα γερμανόφιλα ή γερμανόφωνα κράτη, οι οποίες σήμερα είναι πλέον ιστορικά τεκμηριωμένες (μαζικές στερρώσεις αποκλινόντων και αναπήρων ατόμων, αθέμιτοι πειραματισμοί, και βέβαια μαζικές «εκκαθαρίσεις»).<sup>10</sup>

### 1.3.4 ΕΛΒΕΤΙΑ

Η χώρα αυτή «διέθετε μια από τις καλύτερες αλλά και παλαιότερες σχολιατρικές υπηρεσίες στην Ευρώπη», ενώ λειτουργούσαν και πολλά «παρασχολικά ιδρύματα που ανταποκρίνονταν στις ανάγκες των φτωχών και άρρωστων μαθητών» (Στασινός, 1991).

### 1.3.5 ΓΕΡΜΑΝΙΑ

Στον τομέα της διαμόρφωσης συστημάτων σχολικής υγιεινής η Γερμανία εμφανίζει μια πρωτοπορία σε σχέση με τις άλλες χώρες της Δύσης, οι οποίες οργανώνουν παρόμοια συστήματα κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα. «Οι πρώτοι σχολικοί γιατροί διορίστηκαν στη Λειψία το 1892», όπου άλλωστε ιδρύθηκε στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα ένα Ψυχοπαιδαγωγικό Ινστιτούτο, «...οι εργασίες του οποίου στρέφονταν σε συναφή προς την παιδολογία θέματα» (Στασινός, 1991).

### 1.3.6 ΙΤΑΛΙΑ

Η χώρα αυτή δεικνύει μια έγκαιρη και εξαιρετικά επιχειρησιακή και στοχευόμενη προσπάθεια ουσιαστικής αντιμετώπισης των προβλημάτων, οποιασδήποτε φύσης, των παιδιών και των εφήβων στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Κατά την περίοδο αυτή το πλαίσιο που

---

<sup>10</sup> Βλέπε σχετικά: ANTOINE JACOB: Les taches sombres de la Suède «neutre». Article publié le 13 Octobre 2000. Taille de l'article: 2073 mots / Extrait: «Sous couvert de neutralité, la Suède se montra fort conciliante avec l'Allemagne hitlérienne, mettant à disposition ses eaux et son espace aérien, vendant son minerai de fer contre de l'or volé aux juifs, alimentant un climat antisémite. Après des décennies d'indifférence et de non-dits, le royaume revisite ce passé trouble. LENA POSNER-KÖ-RÖSI se souviendra longtemps de cette journée froide et ensoleillée, comme l'hiver en réserve souvent à Stockholm.

αφορά την υγιεινή του παιδιού «...διαρθρώνεται στα εξής τρία επίπεδα: α) ανέγερση κατάλληλων διδακτηρίων με δυνατότητες για υπαίθρια διδασκαλία, β) εκλαΐκευση των υγειονομολογικών κανόνων με την εισαγωγή της διδασκαλίας του μαθήματος της υγιεινής σε κάθε τύπο σχολείου, και γ) μελέτη της ψυχοπαθολογίας και εγκληματικότητας των ανηλίκων». Επίσης, από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα λειτουργούν ψυχοπαθολογικά εργαστήρια του παιδιού «...προσαρτημένα στα πανεπιστήμια, διδασκαλία ή ειδικά σχολεία». Στην Ιταλία βλέπουμε να ιδρύονται για πρώτη φορά σχολεία για παιδιά τραχωματικά, με εγκεφαλική παράλυση κλπ. (Στασινός, 1991).

### 1.3.7 ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ

Αξίζει να παραθέσουμε ορισμένες σημαντικές καινοτομίες που λαμβάνουν χώρα στη Μ. Βρετανία (Στασινός, 1991, Lawson&Silver, 1973). Πρόκειται:

- i. για την παρέμβαση και άλλων επαγγελματικών ειδικοτήτων, εκτός των γιατρών, στο πλαίσιο πρόληψης και αντιμετώπισης των θεμάτων «...προστασίας της μητρότητας και της υγείας των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας», όπως «η σχολική κοινωνική βοηθός», η σχολική νοσοκόμος κλπ. Το γεγονός αυτό είναι, κατά την άποψή μας, ενδεικτικό μιας θεσμικής αντιμετώπισης που λαμβάνει υπόψη της την κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική διάσταση αυτού του είδους των προβλημάτων.
- ii. για την παράλληλη διαμόρφωση πλαισίου κατάρτισης του εξειδικευμένου αυτού προσωπικού, που είναι άλλωστε ενσωματωμένο στο γενικότερο πλαίσιο θεσμικής αντιμετώπισης και παρέμβασης, δηλαδή το πλαίσιο λειτουργίας των «σχολικών υγειονομολογικών ιδρυμάτων». Και, τέλος,
- iii. για τη σημασία που αποδίδεται στη συνεργασία μεταξύ δασκάλων και ιατρικού προσωπικού προκειμένου για τη συμπλήρωση του «ατομικού ειδικού ιατρικού δελτίου», γεγονός που, ωστόσο, δεν είναι ίσως παρά μια «ιστορική» αναγκαιότητα, αν λάβουμε υπόψη μας την κατάσταση της εργατικής τάξης κατά την περίοδο αυτή, στη συγκεκριμένη χώρα.

### 1.3.8 Η.Π.Α.

Σύμφωνα με το Στασινό οι Η.Π.Α. «...κατέχουν τα σκήπτρα στην υγειονομική και ιατρική υπηρεσία του σχολείου». Ωστόσο, όπως και ο ίδιος παρατηρεί, στόχος ήταν, και παραμένει έως ένα μεγάλο βαθμό κατά την άποψή μας, η διάσωση του ανθρώπινου εργατικού δυναμικού (Lambert, 1975; Χριστοφορίδου, 2011). Όπως προέκυπτε από τα στατιστικά δεδομένα, «η νέα γενιά αποδεκατιζόταν εξαιτίας διαφόρων νόσων ή γινόταν ασθενική με μειωμένες σωματικές και νοητικές ικανότητες».

### 1.3.9 ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ

Επιχειρώντας μια κριτική θεώρηση επί τη βάσει των δεδομένων που παραθέσαμε αναφορικά με την οργάνωση των υπηρεσιών Ειδικής Αγωγής, θεραπευτικών ή/και εκπαιδευτικών, στα δυτικο-ευρωπαϊκά κράτη και τις ΗΠΑ, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι:

- η «φιλοσοφία» των οικονομικά εύρωστων αλλά και κοινωνιοπολιτισμικά δημοκρατικά(δηλαδή επί τη βάσει της ισονομίας) οργανωμένων κρατών, οδηγεί απαραίτητα στη συστηματική και παράλληλη κατασκευή και ανάπτυξη από τη μια πλευρά, δομών για την παροχή ειδικής ή/και θεραπευτικής αγωγής στα άτομα και, από την άλλη πλευρά, πλαισίου κατάρτισης και εκπαίδευσης εξειδικευμένου προσωπικού προοριζόμενου να στελεχώσει τις συγκεκριμένες δομές.
- όπως διαφαίνεται, και στα δυτικο-ευρωπαϊκά κράτη οι τυχόν διαδικασίες παρέμβασης και υποστήριξης περί το άτομο με αναπηρία-απόκλιση εκκινούν συνήθως στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος και της υποχρεωτικής σχολικής φοίτησης. Οι αποκλίσεις αντιμετωπίζονται πραγματικά ως τέτοιες με γνώμονα το «σχολικό» πλαίσιο και την ικανότητα του ατόμου να παραμείνει σ' αυτό. Οι λόγοι που θα το απομάκρυναν από το, κοινό για τους συνομηλίκους του και, τυπικό αυτό πλαίσιο μπορεί να είναι τόσο η κακή σωματική του υγεία όσο και η κακή νοητική ή ψυχική του υγεία. Ωστόσο, στόχος των συστημάτων του εξωτερικού, κυρίως από το 19<sup>ο</sup> αιώνα και μετά, καθίσταται τόσο η, καταρχήν και καταρχάς, αναγνώριση του δικαιώματος της αναπηρίας στο άτομο που την φέρει και, στη συνέχεια, η παροχή σε αυτό υπηρεσιών (παιδαγωγικών, θεραπευτικών, κοινωνικών, κ.τ.ό.) αντιστάθμισης του ελλείμματος που προκύπτει στην πραγματικότητά του ως κοινωνικού όντος και

πολίτη. Και είναι μάλλον δύσκολο να αποφανθούμε εάν τελικά το γεγονός της υποχρεωτικής φοίτησης δημιούργησε την έννοια της απόκλισης ή απλά της επέτρεψε να εμφανιστεί. Προσωπικά θεωρούμε ότι η απόκλιση, κάθε φορά με διαφορετικό βαθμό και για διαφορετικούς λόγους, προϋπάρχει, ενώ το σύστημα οργάνωσης της παροχής υπηρεσιών αντιστάθμισης και επανεκπαίδευσης, παντός τύπου, είναι τελικά υπεύθυνο για το αν το έλλειμμα θα αμβλυνθεί ή θα οξυνθεί, σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης υπόστασης-ύπαρξης.

- και στα δυτικοευρωπαϊκά κράτη το σχολείο αποτελεί σημείο αναφοράς, καθώς επίσης παρατηρείται ιστορικά και η δημιουργία υπηρεσιών ιατρικής «ευπειθείας» (obedience) περί το άτομο με αναπηρία-απόκλιση. Η καταρχάς «μονοπώληση» του τομέα από το ιατρικό σώμα ίσως να οφείλεται μάλλον στην ανυπαρξία εξειδικευμένου προσωπικού, δηλαδή ενός άλλου επιστημονικο-επαγγελματικού σώματος που θα μπορούσε να παρέμβει στο πεδίο της παροχής εκπαιδευτικών/θεραπευτικών υπηρεσιών στα άτομα. Ίσως πάλι να οφείλεται στην φιλοσοφικά/ανθρωπολογικά δομημένη κοινωνικο-πολιτισμική ιεράρχηση της σοβαρότητας των συνιστωσών που συνθέτουν την ανθρώπινη ύπαρξη, με εμφανή την κατοχή πρωτεύουσας θέσης από την συνιστώσα «σωματική υγεία», και την κατά συνέπεια με κάθε τρόπο προσπάθεια διαφύλαξης και προστασίας της (αποτροπή λοιμώξεων, πρόληψη της εξάπλωσής τους, κτό.). Υπό τη συγκεκριμένη οπτική-συλλογιστική λοιπόν, το ιατρικό σώμα καλείται να αντιμετωπίσει, ίσως εκών άκων, όλων των ειδών τις αποκλίσεις στο πλαίσιο της γνωστής σε εκείνο φυσιοπαθολογικής προσέγγισης, και όχι ΚΑΙ της ψυχο-κοινωνιολογικής ή/και παιδαγωγικό-επανεκπαιδευτικής όπως πλέον γνωρίζουμε καλά ότι θα άρμοζε. Δημιουργείται έτσι, ιστορικά, μια «ελλιπής» τουλάχιστον, αν όχι εσφαλμένη, επιστημολογική οπτική αναφορικά με τη δημιουργία δομών και την παροχή υπηρεσιών προς όφελος των ατόμων με αναπηρία-απόκλιση. Και στις δυτικο-ευρωπαϊκές χώρες θα αργήσει να αναθεωρηθεί η οπτική αυτή, ωστόσο αποδεδειγμένα αρχίζει να αναθεωρείται μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο και τη διαπίστωση των τραγικών επιπτώσεών του στους πληθυσμούς, κυρίως στους ηλικιακά νεώτερους και άρα ασθενέστερους.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### **ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ/ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ/ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ**

Στη χώρα μας πρόσβαση στη Μετεκπαίδευση Γενικής ή Ειδικής Αγωγής που παρέχεται από τα Διδασκαλεία των Πανεπιστημίων (Αθήνας, Θεσσαλονίκης, Ιωαννίνων, Πάτρας, Κρήτης) έχουν οι εκπαιδευτικοί με 5 χρόνια υπηρεσίας στη δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση, πρόσβαση την οποία αποκτούν κατόπιν επιτυχούς συμμετοχής τους σε γραπτές εξετάσεις που διεξάγουν τα ίδια τα Διδασκαλεία. Οι εκπαιδευτικοί με μετεκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή μπορούν να διδάξουν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ). Ωστόσο, σε ΣΜΕΑ μπορούν να διδάξουν και εκπαιδευτικοί χωρίς ανάλογη μετεκπαίδευση εάν ο αριθμός των μετεκπαιδευομένων δεν επαρκεί για να καλυφθούν οι θέσεις (Ιστότοπος Πανεπιστημίου Μακεδονίας - Ιστοσελίδα Παιδαγωγικής Φλώρινας).

Ο τρόπος πρόσβασης για προπτυχιακές ή/και μεταπτυχιακές σπουδές στην Ειδική Αγωγή, στα ελληνικά πανεπιστήμια που τις παρέχουν, είναι ο συνήθης και κοινός για όλα τα τριτοβάθμια Ιδρύματα, με κάποιες διαφορές κατά Ίδρυμα προκειμένου για τα μεταπτυχιακά προγράμματα (<http://www.sed.uth.gr/>).

Επιχειρούμε την προσέγγιση των Προγραμμάτων Σπουδών ή Μετεκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή, όπως αυτά ισχύουν και εφαρμόζονται στη χώρα μας σήμερα, με στόχο να αναδείξουμε και καταδείξουμε τους ποιοτικούς άξονες γύρω από τους οποίους τα Προγράμματα αυτά διαπλέκονται, τόσο προκειμένου να διερευνηθεί ο βαθμός επικαιρότητας τους σε σχέση με τα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα του πεδίου της Επιστήμης Σχεδιασμού και Προγραμματισμού Εκπαιδεύσεων & Καταρτίσεων (Ingénierie de Formation et d' Enseignement, DePeretti, 1991) όσο και προκειμένου να διαπιστωθούν οι πιθανές δυσλειτουργίες αναφορικά με την «ικανότητά» τους να δημιουργούν επαρκώς και ικανοποιητικά τις προϋποθέσεις που θα οργανώνουν στους εκπαιδευόμενους την ψυχονοητική διαδικασία δόμησης της προσδοκώμενης, και απαιτούμενης, επαγγελματικής ταυτότητας.

Ως κριτήριο της προσέγγισης αυτής υιοθετούμε την επιστημολογική κατεύθυνση ότι μια διαδικασία εκπαίδευσης/κατάρτισης οφείλει να λειτουργεί διαμεσολαβητικά τόσο αναφορικά με τη «μετάβαση» από τη θεωρία στην πράξη όσο και αναφορικά με τη «μετάβαση» από το ατομικό στο συλλογικό (Andese, 2013; Arrighietal. 2005; Jodelet, 2006; 2008; Zavalloni, 1972). Ήτοι, στη δόμηση και οργάνωση από το άτομο, επί τη βάση ενός συνόλου θεωρητικών και ερευνητικών δεδομένων (corpus), των αναγκαίων και ικανών εκείνων ψυχονοητικών εργαλείων (γνώσεις, δεξιότητες, στρατηγικές συμπεριφοράς) που θα του επιτρέψουν να διαπραγματευτεί επιχειρησιακά με το επαγγελματικό του αντικείμενο (Achache, 2000; Anzieu, 1993; Aubretetal. 2003; Michalotetal. 2013; Richard, 1990).

Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν οι Gohier et al. (1997, 1999, 2000, 2001) για τον εκπαιδευτικό «c'est dans la tension entre la représentation qu'il a de lui-même... qui participe de celle qu'il a de lui-même comme personne et de celle qu'il a du groupe des enseignants et de la profession, dans l'interaction entre le je et le nous, que le futur enseignant aussi bien que l'enseignant en exercice peuvent construire et reconstruire une identité professionnelle. Des dimensions psychoindividuelles aussi bien que sociales de la construction identitaire sont mises en œuvre par les processus conjugués d'identisation, ou de singularisation, et d'identification, ou d'appartenance, qui se manifestent par l'aller et retour constant, chez l'enseignant, entre la connaissance de soi et le rapport à l'autre. C'est cette dialectique interactionnelle qui provoquera des moments de remise en question, moteurs de la dynamique du processus de construction identitaire. Ces moments de remise en question, s'ils sont provoqués par le choc de la rencontre avec l'autre (élève, direction de l'école, collègue), sont aussi souvent possibles grâce à lui, au sens où c'est (...là, dans cette rencontre) que l'enseignant trouvera l'impulsion nécessaire pour amorcer des remises en question, dont on sait à quel point elles sont déséquilibrantes. Ces moments de crise, caractérisés par l'exploration, l'engagement et l'autoévaluation, renforcent les sentiments de congruence, de compétence, d'estime de soi et de direction de soi qui sont au cœur d'une identité professionnelle affirmée. Ces moments de remise en question ont certes une incidence sur les choix qu'effectuera l'enseignant par rapport à sa pratique, sur sa représentation de lui – comprenant ses connaissances, croyances, attitudes, valeurs, conduites, habiletés, buts, projets, aspirations... comprenant les savoirs de la profession, les idéologies et les valeurs éducatives, le système éducatif, la déontologie et les demandes sociales. C'est à travers ce processus, dynamique et interactif, caractérisé par un



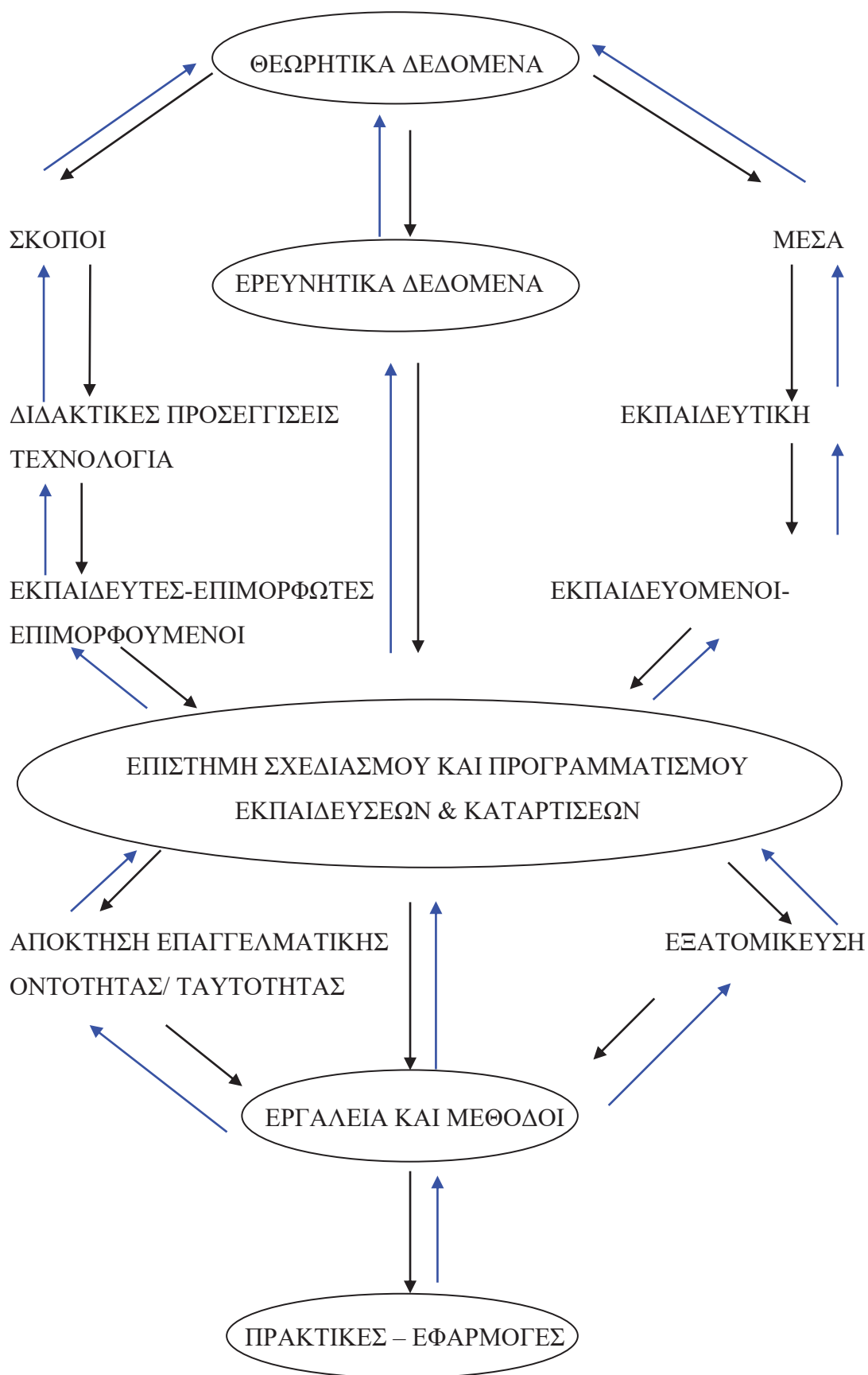
compromis entre les demandes sociales et son affirmation de soi, que son identité professionnelle se transformera, potentiellement tout au long de sa carrière...(οι υπογραμμίσεις είναι δικές μας)».

Ο Sallaberry (1996) υπογραμμίζει με έμφαση το γεγονός ότι, η διάσταση των αναπαραστάσεων, της αναπαραστατικής τυπολογίας, τόσο της ήδη «εγκατεστημένης» όσο και της «προσδοκώμενης»-«στοχευόμενης», των ατόμων που παρακολουθούν μια επιμορφωτική διαδικασία (είτε πρόκειται για προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών είτε για οποιουδήποτε τύπου μεταπτυχιακή ειδίκευση/εξειδίκευση), ενέχει θεμελιακή αξία ως κριτήριο-άξονας σχεδιασμού της (της διαδικασίας). Πιο συγκεκριμένα αναφέρει ότι «les représentations des sujets engagés dans une situation de formation sont essentielles. Parce qu'elles structurent la situation en profondeur, la pertinence et l'efficacité de la formation en dépendent. Dès lors, le repérage des représentations permet une "lecture" de telles situations, perspective majeure pour tout formateur. Trace de l'intimité du sujet mais aussi matériau d'échange avec les autres, la représentation est sans cesse engagée dans une dynamique entre l' "intérieur" et l' "extérieur" (du sujet)...(Le but est de démontrer) comment la structuration des représentations s'articule à la structuration de la formation...(afin de construire) une pragmatique des situations de formation, visant à en permettre une lisibilité, sans renoncer à prendre en compte leur complexité...(οι υπογραμμίσεις είναι δικές μας)».

Οι Gérardi και Izard (2007) επισημαίνουν περαιτέρω ότι «le développement de la personnalité (passe par l'accès) à de nouveaux savoirs (ce qui) permet de mieux se projeter dans son projet professionnel, à devenir responsable de ses engagements et de ses actes. Pour cela, il faut accepter de se remettre en question, de développer une nouvelle identité professionnelle et de nouvelles responsabilités. Les étudiants seront invités à créer, au travers de multiples activités, à rompre avec des préjugés et des habitudes. L'expérimentation de diverses démarches leur permet de repousser les frontières personnelles et d'améliorer leurs savoirs, leur art de communiquer et la qualité de leur service futur au monde de la santé. Le projet visée (de la quelquonque institution qui organise la formation) est donc de transmettre à l'étudiant bien plus que des savoirs mais des compétences (υπό την έννοια που προσδίδει ο Le Boterf (1994, p17) ότι «la compétence ne réside pas dans les ressources [connaissances, capacités] à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources»). Pour cela, la pédagogie devra s'orienter vers une forme qui privilégie les travaux en groupe, les mises en situations pratiques et la

recherche. C'est ainsi que l'image du professionnel... va se transmettre de même que la représentation de ses fonctions et de leur mode d'exercice. On comprend le rôle essentiel et la responsabilité que peuvent avoir les professionnels, enseignants ou encadrants de stage qui participent à cette formation...(οι υπογραμμίσεις είναι δικές μας)».

Η επιστημολογική κατεύθυνση της «διαμεσολαβητικής» θέσης οποιασδήποτε μορφωτικής/ επιμορφωτικής διαδικασίας (αναφορικά με τη «μετάβαση» από τη θεωρία στην πράξη και αναφορικά με τη «μετάβαση» από το ατομικό στο συλλογικό, από το ενδο- στο εξω-, όπως παραθέσαμε ότι αναφέρει ανωτέρω και ο Sallaberry) εκφράζεται πιο αναλυτικά από τον De Peretti, ως εξής: «ce qui sépare une formation professionnelle d'un bricolage empirique est précisément une ingénierie méthodologique garantissant l'emploi qualifié d'un outillage et de mesures d'organisation concrète... L'ingénierie... construite pour établir une relation médiatrice entre d'une part les savoirs et les savoir-faire scientifiques de haut niveau et d'autres formes d'enseignement ou d'apprentissage, peut nous mettre à distance utile... des empirismes lourdauds... ou des dérivés dans l'usage des moyens de formation... sa fonction s'applique à diversifier avec discernement: les modalités d'exposition théorique ou d'expérimentation des pratiques; les voies de contrôle autant que des démarches multiples d'assimilation et d'accommodation. Elle doit non moins enseigner sur les chances de transfert des situations et des supports d'apprentissage expérimentés par les personnes en formation: en vue de les doter, pour leurs responsabilités propres d'enseignement, d'un matériel éprouvé de moyens méthodologiques et pédagogiques...L'objectif final d'une formation professionnalisante, dans le souci d'une économie de moyens et de procédures (serait)...de fournir... des processus et des instruments faciles à manier» (Peretti, 1991, p.8, οι υπογραμμίσεις είναι δικές μας). Προκειμένου να γίνει κατανοητή η «διαμεσολαβητική» αυτή λειτουργία (fonction médiatrice) της Επιστήμης Σχεδιασμού και Προγραμματισμού Εκπαιδεύσεων & Καταρτίσεων παραθέτουμε το παρακάτω αλληλεπιδραστικό σχήμα (Σχ. 1), που αποτελεί δική μας παραλλαγή του σχήματος που επινοεί ο DePeretti για τον ίδιο λόγο.



Σχήμα 1. Η «διαμεσολαβητική» λειτουργία (fonction médiatrice) της Επιστήμης Σχεδιασμού και Προγραμματισμού Εκπαιδύσεων & Καταρτίσεων

Ο DePeretti (1991, 1996), επιχειρώντας μια ανάλυση των διαδικασιών εκπαίδευσης/κατάρτισης αλλά και αγωγής γενικότερα, διακρίνει κύρια δύο «λογικές», κατ'εμάς «επιστημολογικές κατευθύνσεις»: από τη μια πλευρά την αγωγή και εκπαίδευση υπό τη μορφή της προσπάθειας δημιουργίας στον εκπαιδευόμενο ορισμένων συγκεκριμένων εξαρτημένων αντανακλαστικών (logique formatrice de conditionnement) και, από την άλλη πλευρά, την αγωγή και εκπαίδευση που στοχεύει στη μάθηση ως αποτέλεσμα της λήψης «πρωτοβουλίας» από το υποκείμενο (logique formatrice d'apprentissage dans l'initiative).

Ειδικότερα, ο DePeretti υπογραμμίζει τη διάκριση η οποία πρέπει να διενεργείται μεταξύ «αντανακλαστικής» και «πρωτοβουλιακής-αυτενεργούς» μάθησης. Όπως επισημαίνει, ο σκοπός μιας εκπαίδευσης/κατάρτισης που υπακούει και δομείται επι της «λογικής» της «αντανακλαστικής» μάθησης είναι «d'obtenir une économie des incertitudes en faisant acquérir des habitudes, des reflexes conditionnels qui soit socialement stables et, par conséquent plus ou moins strictement conformes à des comportements types de pensée ou d'actes, à des modèles définis à l'avance et imposés de l'extérieur... Le conditionnement confère à la personnalité des habitudes fixes. Les connaissances enregistrées sont des schèmes, des stéréotypes, des plans rigides, des postures ou des tours de main déterminées. La conduite conséquente porte alors à réagir au fait ou à situer les êtres de façon constante, c'est-à-dire rapidement, à bon marché, et sans incertitude. On fait de cette façon une grande économie de temps et d'anxiété». Ωστόσο, από μια άλλη όψη, την «αρνητική» όπως την χαρακτηρίζει ο συγγραφέας, «le conditionnement peut conduire à imposer des connaissances indifférentes aux individus sans utiliser naturellement les tendances actives de ceux-ci. Les reflexes obtenus, souvent raides, ne constituent pas nécessairement un système qui soit intégré au sein de la vie individuelle: les liaisons obtenues sont en effet réalisées à des niveaux superficiels de la personnalité, et ne permettent pas des adaptations importantes. En face d'une situation nouvelle, l'individu peut se trouver incertain ou désemparé et maladroit» (οι υπογραμμίσεις είναι δικές μας).

Από την άλλη πλευρά, μια εκπαίδευση/κατάρτιση που υπακούει και δομείται επί της «λογικής» της «πρωτοβουλιακής-αυτενεργούς» μάθησης στοχεύει «la maîtrise des attitudes et des sentiments ainsi que de leurs démarches par les individus eux-mêmes. Le but est de permettre à chaque individu... de tenter une expérience, cognitive ou pratique, menée en raison d'un besoin (culturel, technique ou promotionnel) qui lui importe personnellement, par des voies d'exploration... qui lui conviendront, et après un

tâtonnement comportant des essais et des échecs... Le mode d'apprentissage est donc de s'entraîner par des essais de comportements variés et renouvelés et... de façon à obtenir, par soi-même, en dépassant des échecs pleins d'enseignements, la plus grande satisfaction possible dans l'ajustement de ses objectifs... La personnalité est orientée de façon personnelle par rapport au monde extérieur; elle est exercée à un «savoir être» autonome qui facilite l'ajustement à des situations inédites. La compréhension vécue est celle de rapports nouveaux entre différentes parties de l'existence... Les acquisitions gagnent en profondeur et les apprenants comme les enseignants ont pris des attitudes de responsabilité et de créativité».

Σύμφωνα με τον DePeretti, ανάλογη της κυρίαρχης «λογικής» ενός δεδομένου Πλαισίου-Προγράμματος Σπουδών είναι τόσο η διδακτική όσο και γενικότερα η παιδαγωγική προσέγγιση που υιοθετείται. Σε μια κυρίαρχη λογική «αντανακλαστικής» μάθησης ο τρόπος προσέγγισης της γνώσης συνίσταται στην «κατευθυνόμενη» «μετάδοσή» της, με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτής, παιδαγωγός, καθηγητής να υιοθετεί μια παιδαγωγική στάση βασισμένη στο «κύρος» και το «γόητρο» που προσδίδει, ακριβώς, η «κατοχή» της προς μετάδοση γνώσης. Στην περίπτωση αυτή, επισημαίνει χαρακτηριστικά και ο Guy Palmade (1963, p47), η μέθοδος διδασκαλίας που εφαρμόζεται είναι βασικά «εκθετική» (expositive), δηλαδή που χρησιμοποιεί ως διδακτικό μέσο την «παρουσίαση» (χρήση και επίκληση της αφαιρετικής σκέψης) ή/και «αποδεικτική» (démonstrative), δηλαδή που χρησιμοποιεί ως διδακτικό μέσο την επαναλαμβανόμενη παρουσίαση μιας σταθερής συνέχειας συγκεκριμένων γεγονότων ή κινήσεων ήτοι, την παρουσίαση μιας πρότυπης (μοντελοποιημένης) εμπειρίας (δαημοσύνης / expérience modèle).

Όσον αφορά την αξιολόγηση, και ως συνέπεια των ανωτέρω, ο DePeretti αναφέρει ότι: «les connaissances imposées pourront facilement être fragmentées, dans un esprit taylorien linéaire et mécaniste. Et le contrôle de l'acquisition doit être incessant et répété, impliquant une pression constante du maître pour réduire les écarts entre les modèles proposés et les copies (d'idées, de gestes) reproduites ou composées» (1991,p24). Δηλαδή, η αξιολόγηση του εκπαιδευόμενου είναι τόσο πιο «θετική» όσο πιο λίγο αυτός αποκλίνει από τις, υιοθετούμενες ως πρότυπες, μεθόδους που διδάχθηκε.

Αναφορικά με τη στάση του εκπαιδευτή, παιδαγωγού ή καθηγητή στο πλαίσιο μιας τέτοιας προσέγγισης της γνώσης, ο DePeretti υπογραμμίζει ότι «ce qui est sous-jacent dans la pédagogie du conditionnement, c'est, en effet, une attitude de précaution et parfois même de défense du formateur ou de l'éducateur à l'égard de la personnalité de l'individu (de

l'élève) et de ses doutes: les motivations de celui-ci ne sauraient être acceptées telles quelles, en bloc; elles sont souvent sans intérêt ou nuisibles, il faut les refouler derrière les comportements fixés... il se veut, plus ou moins, supérieur et infailible; soucieux d'efficacité il en demeure impatient; il se défend contre tout ce qui est insolite ou inconnu» (1991, p22).

Τέλος, σχετικά με τη θέση του εκπαιδευόμενου στο πλαίσιο μιας τέτοιας προσέγγισης της γνώσης, ο DePeretti σημειώνει ότι «le groupe des élèves est maintenu en état de dépendance relative et peut se cantonner dans une attitude passive. A noter que les potentiels d'activités propres, inutilisés, peuvent se retourner en refus d'apprendre, en échappement au contrôle de l'enseignant ou du formateur. Mais les anxiétés et les turbulences sont réduites» (1991, p22-23).

Από την άλλη πλευρά, στην περίπτωση που μια εκπαίδευση/ κατάρτιση δομείται επί μιάς «λογικής» «πρωτοβουλιακής-αυτενεργούς» μάθησης, τότε στόχος της είναι «la maîtrise des attitudes et des sentiments ainsi que de leurs démarches par les individus eux-mêmes. Le but est de permettre à chaque individu... de tenter une expérience, cognitive ou pratique, menée en raison d'un besoin (culturel, technique ou promotionnel) qui lui importe personnellement, par des voies d'exploration qui lui conviendront, et après un tâtonnement comportant des essais et des échecs. La personnalité est orientée de façon personnelle par rapport au monde extérieur; elle est exercée à un savoir-être autonome qui facilite l'ajustement à des situations inédites. La compréhension vécue est celle de rapports nouveaux entre différentes parties de l'existence. Les acquisitions gagnent en profondeur et les apprenants comme les enseignants ont pris des attitudes de responsabilité et de créativité» (DePeretti, 1991, p21-22). «Les modèles d'action... sont proposés à titre de référence et sans obligation» (p23).

Μια τέτοια προσέγγιση υιοθετεί ως διδακτική μέθοδο κυρίως την «ενεργό συμμετοχή» των ατόμων (active), οπότε και στηρίζεται στην άμεση διερεύνηση των πηγών μάθησης εκ μέρους τους, αλλά και τη «συνεργασία» (cooperative), οπότε και στηρίζεται στη χρησιμοποίηση ενός συνόλου γνώσεων σχετικών με ένα συγκεκριμένο αντικείμενο προκειμένου να ενεργοποιήσει την υπευθυνότητα και τη δημιουργικότητα των συμμετεχόντων. Ο DePeretti επισημαίνει ότι η πιο «δυναμική» εκδοχή της συγκεκριμένης μεθόδου είναι, πλέον της επικέντρωσης στην προσπάθεια ενεργούς επίλυσης των νοητικών προβλημάτων που τίθενται κατά τη διαδικασία της μάθησης, η προσπάθεια προσάρτησης και επεξεργασίας των βιωμάτων των συμμετεχόντων κατά τη διαδικασία από κοινού

προσέγγισης και περαιτέρω πρόσκτησης της γνώσης. Και υπογραμμίζει ότι σ' αυτή την περίπτωση, τα γνωστικά περιεχόμενα που προσεγγίζονται «sont incorporés profondément par les personnalités, de façon organique et vivante» (1991, p24).

Η συγκεκριμένη προσέγγιση της γνώσης στοχεύει να εξασκήσει τον εκπαιδευόμενο στον πειραματισμό και τη διερεύνηση «de comportements variés et renouvelés... de façon à obtenir, par soi-même, en dépassant des échecs pleins d'enseignements, la plus grande satisfaction possible dans l'ajustement de ses objectifs» (DePeretti, 1991, p21). «L'individu et le groupe peuvent manifester leurs agressivités, mais leur sens en sera expliqué: elles sont essais d'affirmation de soi, marquées cependant par la crainte du changement et de l'effort intérieur. Leurs motivations sont prises en considération, leur autonomie soutenue... On prend le risque qu'ils perdent du temps, et fassent des erreurs» (DePeretti, 1991, p23).

Αναφορικά με τη στάση του εκπαιδευτή, παιδαγωγού ή καθηγητή στο πλαίσιο μιας τέτοιας προσέγγισης της γνώσης, ο Hans Aebli (1963, p74) σημειώνει ότι «il importe que le maître se fixe le but précis d'amener les élèves à construire eux-mêmes les nouvelles opérations». Ο DePeretti σημειώνει σχετικά ότι: «la méthodologie de l'apprentissage suppose... chez l'enseignant ou le formateur une attitude d'accueil ou de patience... une retenue... vis-à-vis des individus en formation... Le maître consent même à sa propre faillite et la reconnaît: il encourage avec confiance une attitude responsable chez les élèves, individuellement ou en groupe. Il crée des marges pour leurs initiatives sans exercer des pressions autoritaires, il est cependant au contact permanent des personnalités, aidant à élucider les situations dans lesquelles elles se trouvent avec lui... Un enseignant ajustera des références diverses pour tenter une méthode personnelle» (1991, p22-23). Επισημαίνει ωστόσο πως, στο πλαίσιο μιας τέτοιας λογικής, η μαθησιακή διαδικασία γίνεται ιδιαίτερα απαιτητική τόσο σε χρόνο όσο και σε προσπάθεια, και απαιτεί εκ μέρους του εκπαιδευτή, καθηγητή, παιδαγωγού μια ιδιαίτερη επιδεξιότητα («μαστοριά»-«maîtrise») γιατί, όπως σημειώνει «il impose en effet, une transformation en profondeur, un réajustement de la structure des attitudes» (p22). Εξάλλου, ίσως το γεγονός αυτό να αποτελεί ένα από τα κύρια αίτια της δυσχέρειας που παρατηρείται στο πλαίσιο των κατά γενική διαπίστωση αρκετά δύσκαμπτων, διεθνώς, πανεπιστημιακών πλαισίων/ προγραμμάτων σπουδών, να προωθήσουν μαθησιακές διαδικασίες τέτοιας «λογικής».

Όσον αφορά την αξιολόγηση ο DePeretti αναφέρει ότι επιτελείται «par la constatation des performances réalisées au terme des efforts posés devant une situation



problème et par la présence permanente du formateur, étudiant les processus d'appropriation des connaissances» (1991, p24). Δηλαδή, η αξιολόγηση του εκπαιδευόμενου δε συνίσταται στη «μέτρηση» του βαθμού σύγκλισής του με κάποια «βάσει αυθεντίας» (ex cathedra) πρότυπα, αλλά στη διαπίστωση της αποκτηθείσας ή όχι δεξιότητας να αντιμετωπίζει διερευνητικά τη γνώση, και αυτό διαμέσου της υιοθέτησης μιας μεθοδικής και μεθοδευμένης ψυχονοητικής στρατηγικής.

Ο Palmade (1963, p47) διακρίνει τέλος και μια τρίτη, αρκετά συναφή της «ενεργούς» και «συμμετοχικής», μέθοδο διδασκαλίας την οποία χαρακτηρίζει ως «εξεταστική-διερωτητική» (interrogative) και η οποία «procède, par une suite de questions posées par le formateur, dans un système dogmatique (ou sur un cas): elle appelle cependant, sans y réussir nécessairement, une participation active des individus». Ο DePeretti συμπληρώνει σχετικά ότι: «si cette participation n'est pas utilisée pour faciliter seulement l'adhésion à une connaissance ou solution prévue d'avance, et si les questions ont pour but au contraire de provoquer l'analyse par les individus de leur propres démarches, une méthode proprement maïeutique peut être instaurée, sœur des méthodes d'apprentissage» (1991, p24).

Επιχειρώντας μια κριτική θεώρηση των παραπάνω μεθόδων, που όπως είδαμε απορρέουν από δύο διαφορετικές «λογικές»/ «επιστημολογικές κατευθύνσεις», ο DePeretti (1991) επισημαίνει ότι: «un système nouveau d'éducation, se rapprochant de l'apprentissage, suppose une lutte difficile contre les errements conformistes et, dans leur fond, conventionnels» (p27). «Il impose en effet, une transformation en profondeur, un réajustement de la structure des attitudes, ce qui peut engendrer de l'angoisse chez les individus incapables de profiter valablement de l'autonomie qui leur est consentie... Il peut se produire des conduites d'esquive, voire de désorganisation par angoisse» (p23). «A l'intérieur d'une société relativement traditionaliste, l'individu exercé à l'apprentissage peut... se sentir étouffé» (p22)<sup>11</sup>. Ο DePeretti επισημαίνει επίσης ότι «(il faut éviter) ce qui à l'extrême pourrait être un conditionnement stricte ou un laisser-aller excessif (p22). La

---

11 Στο σημείο αυτό, να παρατηρήσουμε ότι ουσιαστικά διαγράφεται ένας «φαύλος κύκλος» από τον οποίο δυσχερώς μπορεί να «απεγκλωβιστεί» ένα εκπαιδευτικό σύστημα: όσοι έχουν εκπαιδευτεί σε πλαίσιο που προωθεί και διασφαλίζει την αυτενέργεια, τη λήψη πρωτοβουλίας και την αυτονομία, και στη συνέχεια καλούνται να δράσουν σ' ένα πλαίσιο αντίθετο, παραδοσιοκρατικό (traditionaliste), δύσκαμπτο και αυστηρά προσδιορισμένο-προκαθορισμένο, κινδυνεύουν, σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τα άτομα που δεν έχουν ασκηθεί σε μια τέτοια στάση-αυτοδιάθεση, να αναπτύξουν «αμυντικές», νευρωτικού τύπου συμπεριφορές προκειμένου να συμβιβαστούν με την πραγματικότητα, αλλά και, κατά βάση, να δύνανται να συνεχίσουν να λειτουργούν στο πλαίσιο της συγκεκριμένης, και όπως αντιλαμβάνονται, «μη μετατρέψιμης» πραγματικότητας.

méthode construite peut adopter un juste équilibre dans le recours aux formes de conditionnement et d'apprentissage dès lors que celles-ci peuvent être justifiées par des situations particulières et provenir d'attitudes méditées et maîtrisées» (p23). «Si le dogmatisme est en soi contre-indiqué, il est des moments critiques où... la conduite éducative prend figure de conditionnement... D'aucuns, certes, protesteront au nom de la liberté humaine. Qui dit conditionnement dit réduction de l'être au "robot". Mais c'est mal poser le problème. C'est méconnaître, face à "l'hétéro-conditionnement" et à la passivité, l'apprentissage des "auto-conditionnements": mettre le sujet en mesure de profiter de ses moyens. Les deux sont nécessaires» (Dublineau, 1947). «Il est donc sage de recourir, selon un dosage adéquat, au cours d'une formation (ou d'un enseignement) à des modalités relevant des logiques contrastés mais compatibles de conditionnement selon des méthodes polaires de transmission et de communication» (DePeretti, 1991, p23). «Même si elles sont bien connues, les gammes de techniques et d'instruments d'enseignement et d'apprentissage tendent toujours à se réduire excessivement. Il en résulte des effets de monotonie et l'usure des moyens de réflexion ou d'acquisitions des savoirs trop souvent mis à contribution... Il n'est donc pas question d'imposer à quelqu'une de celles-ci une méthode unique ou des modalités d'acquisitions théoriques ou pratiques qui soient standardisées et réductrices» (DePeretti, 1991, p7).

Προς την κατεύθυνση της εξισορρόπησης των δύο αυτών τάσεων ο Marc-André Bloch (1973) αναφερόμενος στο κίνημα της Νέας Παιδαγωγικής επισημαίνει ότι η συγκεκριμένη επιστημολογική θεώρηση, αν εννοηθεί σωστά και απαλλαγεί από βεβιασμένες διερμηνεύσεις, ενέχει «non point une condamnation de toute action impérative et coercitive, mais seulement la juste reconnaissance des limites étroites qu'il convient de lui assigner».

Βέβαια, ήδη από τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα, στις Ηνωμένες Πολιτείες οι Dewey και Kilpatrick θέτουν τις επιστημολογικές βάσεις για την ανάπτυξη ενός κινήματος που θα θεμελιώνει την εκπαιδευτική διαδικασία επί του τριπτύχου «εμπειρία/ πειραματισμός/ βίωμα».

Η μέθοδος του John Dewey (1916) θα χαρακτηριστεί «επιχειρησιακή/ εγχειρηματική» (operational) ή «ενεργός» (active), και συνοψίζεται στην άποψή του ότι «le seul entraînement (training) à des occupations est l'entraînement à travers (through) des occupations». Ο Dewey αντιτίθεται στην απόκτηση της αντικειμενικής και απρόσωπης «γνώσης» (knowledge). Προτείνει ως τη μόνη διαδικασία που είναι ικανή να

εγγυηθεί την απόκτηση προσωποπαγών γνώσεων, το «στοχαζόμενο» ενεργό και ενεργητικό «συλλογισμό» (thinking) διαμέσου της συστηματικής (εξερεύνησης/ διερεύνησης) (inquiry/ «αναζήτηση πληροφορίας») του περιβάλλοντος. Ο Dewey θα δηλώσει σχετικά με το σχολείο την άποψη ότι «δεν αποτελεί μια προετοιμασία για τη ζωή αλλά μια ζωή». Θεωρούμε πως η συγκεκριμένη άποψη έχει καθολική ισχύ και δύναται να αφορά γενικότερα μια οποιαδήποτε διαδικασία εκπαίδευσης/κατάρτισης σ' ένα γνωστικό/γνωστικο-πρακτικό αντικείμενο. Εξάλλου, το παιδαγωγικό και φιλοσοφικό έργο του Dewey συμμαρτυρείται τόσο από την επίδρασή του στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών όπου κλήθηκε να γνωμοδοτήσει μετά τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο (Ιαπωνία, Μεξικό, Τουρκία, πρώην ΕΣΣΔ) όσο και από τον αντίκτυπό του στην εξέλιξη της σύγχρονης παιδαγωγικής σκέψης (Claparède, κά.). Από την άλλη πλευρά, ο Kilpatrick υπήρξε ένας από τους κύριους εμπνευστές του Carl Rogers (Χριστοφορίδου-Gayraud, 2011).

Επίσης σημαντικό είναι να παραθέσουμε στο σημείο αυτό τις απόψεις του Γάλλου φιλόσοφου Alain, απόψεις που αν και εκφράστηκαν το 1932, διατηρούν ακέραιη την επικαιρότητά τους. Η διαπίστωση της «επικαιρότητας» απόψεων εκπεφρασμένων πριν από περίπου 90 χρόνια είναι μάλλον ενδεικτική της «ικανότητας» αλλά και των «ρυθμών» αφομοίωσης και προσαρμογής (υιοθετούμε την ορολογία κατά Piaget επί τούτω) νέων προτύπων σκέψης και δράσης, η οποία χαρακτηρίζει τη θεσμική οργάνωση και δόμηση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη. Πιο συγκεκριμένα λοιπόν, ο Alain (1932) επικρίνει τη δογματική και συνακόλουθα παθητική μορφή που προσδίδεται στην εκπαίδευση και θεωρεί ότι «les cours magistraux sont du temps perdu. Les notes prises ne servent jamais». Εξηγώντας τη θέση του αυτή αναφέρει ότι κύριος στόχος οποιασδήποτε εκπαίδευσης/κατάρτισης οφείλει να είναι η εμπλοκή του εκπαιδευόμενου στη μαθησιακή διαδικασία προκειμένου να του παρέχεται η δυνατότητα, σ' ένα «χώρο» μάθησης που θα λειτουργεί ως «atelier» να «εργάζεται» στην εφαρμογή των γνώσεών του, λαμβάνοντας την ευθύνη της εφαρμογής αυτής. Γιατί, όπως παρατηρεί «savoir et ne point faire usage de ce qu'on sait, c'est pire qu'ignorer». Ενώ σημειώνει παράλληλα ότι, «tout ce qui est accoutumance dans l'éducation me paraît inhumain».

Επί τη βάση της ανωτέρω συνοπτικής παρουσίασης των κύριων επιστημολογικών κατευθύνσεων που προσδίδουν την κάθε φορά εγγύτητα ή απόσταση της σύλληψης ενός συστήματος προς τον έναν ή τον άλλο «πόλο», ήτοι «αντανακλαστική» και «ενεργός» μάθηση, θεωρούμε ότι η τήρηση μιας «ισαπόστασης» μεταξύ των δύο αναδεικνύεται ως η

πλέον ασφαλής, για την παιδαγωγική και διδακτική στοχοθεσία, επιλογή. Χωρίς απαραίτητα η μάθηση να είναι «αντανακλαστική» (αυτόματη ανάκληση συγκεκριμένων νοητικών περιεχομένων που έχουν αφομοιωθεί ως πρότυπα για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων ψυχονοητικών περιστάσεων, πχ. «παράβαση=ποινή», [Δήμου, 1990,1996]) προκειμένου να είναι επιχειρησιακή, θεωρούμε ωστόσο θεμελιώδη τη δόμηση «αντανακλαστικών» ψυχονοητικών περιεχομένων, υπό την έννοια της πρόσκτησης ενός φάσματος συγκεκριμένων «στρατηγικών» αντιμετώπισης μιας συγκεκριμένης ψυχονοητικής περίπτωσης. Με τον τρόπο αυτό είναι δυνατός ο μετριασμός του άγχους που προέρχεται από τη διαπραγμάτευση με την περίπτωση. Το άγχος αυτό είναι ανάλογο τόσο του βαθμού εντροπίας της περίπτωσης όσο και της δεξιότητας του ατόμου να διαπραγματεύεται με περιστάσεις εντροπίας υψηλού βαθμού. Η δεξιότητα αυτή οφείλει να αποτελεί θεμελιώδη στόχο μιας εκπαίδευσης/ κατάρτισης και μάλιστα στο αντικείμενο της Ειδικής Αγωγής & Ψυχοπαιδαγωγικής Παρέμβασης, «αντικείμενο» με ιδιαίτερα υψηλό βαθμό εντροπίας εξ' ορισμού του.

Από την άλλη πλευρά, η δόμηση «στρατηγικών» ικανών να ανακληθούν «αντανακλαστικά» σε σχέση με συγκεκριμένες περιστάσεις είναι απαραίτητο να συνδυάζεται με την ανάπτυξη στο άτομο της βεβαιότητας ότι έχει στην κατοχή του τα ψυχονοητικά και ψυχοδυναμικά εκείνα εργαλεία που του είναι αναγκαία προκειμένου να αυτοσχεδιάσει μια απάντηση επί τη βάση του βαθμού εντροπίας της περίπτωσης. Αν το άτομο δεν έχει δομήσει και την ικανότητα αυτή, η αναγκαιότητα διαπραγμάτευσής του με το «άγνωστο» δεν μπορεί παρά να καταλήξει στη «ματαίωση», η οποία και εκδηλώνεται διαμέσου της υιοθέτησης διαφόρων συμπεριφορικών σχημάτων ανάλογων με το μηχανισμό άμυνας που «αντανακλαστικά» και «κατ' οικονομίαν» το άτομο συνήθως επιλέγει και υιοθετεί για την αντιμετώπιση της αγχογόνου κατάστασης.

Κατά συνέπεια, θεωρούμε ότι μια εκπαίδευση/ κατάρτιση σ' ένα συγκεκριμένο γνωστικο-πρακτικό αντικείμενο είναι επιχειρησιακή όταν επιτυγχάνει να δομήσει στον εκπαιδευόμενο ένα ψυχονοητικό πλαίσιο διαπραγμάτευσης με το επαγγελματικό του αντικείμενο ικανό να του παρέχει επαρκή και ικανοποιητική «ασφάλεια», τόσο σε γνωστικό όσο και σε ψυχοδυναμικό επίπεδο. Ένα τέτοιο πλαίσιο είναι απαραίτητο να δομείται επί της συνάρθρωσης:

- ✓ μιας πολυεπιστημολογικής και διεπιστημονικής προσέγγισης του επαγγελματικού αντικειμένου, προκειμένου να είναι δυνατή η διαπραγμάτευση με αυτό σε νοητικό και τεχνολογικό επίπεδο (γνωστικο-πρακτικές δεξιότητες, διαμεσολαβητικές τεχνικές, στρατηγικές αντιμετώπισης, κτό.).
- ✓ μιας πολυεπιστημολογικής και διεπιστημονικής προσέγγισης της «βίωσης» του επαγγελματικού αντικειμένου στους χώρους όπου αυτό «θεραπεύεται», προκειμένου να είναι δυνατή η διαπραγμάτευση με αυτό σε ψυχοδυναμικό και σχεσιοδυναμικό επίπεδο. Πρόκειται ειδικότερα για την πρόσκτηση μιας στάσης αυτο-αναφοράς (point de vue auto-référencé) απέναντι στο επαγγελματικό αντικείμενο ήτοι, αναφοράς του ατόμου στον εαυτό του ως καλούμενου να κατανοήσει τη διαδικασία μάθησης-εκπαίδευσης στην οποία συμμετέχει, διαμέσου μιας ενδοσκόπησης-θεώρησης της προσωπικής του «ιστορίας» και «εμπειρίας». Το γεγονός αυτό είναι ικανό να του παρέχει τη δυνατότητα επεξεργασίας των «στερεοτυπικών» συμπεριφορών του, αλλά και να το οδηγήσει στην επεξεργασία και περαιτέρω την εγκατάσταση ενός επιχειρησιακού σχεδίου ένταξής του στις δομές που άπτονται του επαγγελματικού του πεδίου, με τρόπο ώστε να δύναται να αντεπεξέρχεται όσο το δυνατό πιο άνετα σε «απρόβλεπτες» ή νέες περιστάσεις.

Γίνεται έτσι εμφανής η διαφορά μεταξύ μιας εκπαίδευσης/ κατάρτισης που θα οδηγεί σε μια περιοριστική «προσαρμογή»-«τιθάσευση» του εκπαιδευόμενου, ήτοι τη «συμμόρφωσή» του με συγκεκριμένες «προτυποποιημένες» συμπεριφορές (dressage réducteur/ DePeretti, 1991, p21) και μιας εκπαίδευσης/κατάρτισης που θα οδηγεί στη διαμόρφωση μιας «καλής ψυχονοητικής κατάστασης» (mise en bonne condition/ DePeretti, 1991, p21), υπό την έννοια μιας ικανότητας «αντανεκλαστικής» προσαρμογής, αλλά όχι «προκαθορισμένα αντανεκλαστικής». Έτσι, η θεώρηση του Skinner (1974) σχετικά με την «ενίσχυση» που πρέπει να παρέχεται από το εκπαιδευτικό-παιδαγωγικό περιβάλλον προκειμένου «η συμπεριφορά του ατόμου να αποκτήσει μορφή και σταθερότητα» δεν απορρίπτεται, υπό την προϋπόθεση ωστόσο ότι, η «μορφή και η σταθερότητα» θα αποτελούν χαρακτηριστικά του ψυχονοητικού πλαισίου διαπραγμάτευσης με το επαγγελματικό του αντικείμενο, πλαίσιο που το άτομο έχει δομήσει κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης/ κατάρτισής του και που οριοθετεί και τη διαμόρφωση μια επαγγελματικής ταυτότητας από το ίδιο. Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευόμενος οριοθετεί τη δόμηση ενός πλαισίου αναφοράς για το συγκεκριμένο επαγγελματικό αντικείμενο στα επίπεδα:

- ✓ γνωστικό, ήτοι, την απόκτηση ενός επιστημονικού πλαισίου θεωρητικών γνώσεων συναφών με το επαγγελματικό του αντικείμενο (knowledge/ savoir),
- ✓ επίπεδο επαγγελματικών δεξιοτήτων ήτοι, τη δυνατότητα σύναψης επιχειρησιακής θεραπευτικής σχέσης-πράξης (relation et action thérapeutique), αλλά και παρέμβασης στο πλαίσιο λειτουργίας της ψυχοπαιδαγωγικής ομάδας (know-how/savoir-faire),
- ✓ επίπεδο ψυχοδυναμικών δεξιοτήτων, ήτοι τη δόμηση μιας συγκεκριμένης, ανάλογης με τη φύση του επαγγέλματος, «στάσης» και «αυτοδιάθεσης» εκ μέρους του εκπαιδευόμενου - αυριανού επαγγελματία, απέναντι στο επαγγελματικό του «αντικείμενο» (being/ savoir être). Μάλιστα, αναφορικά με τη συγκεκριμένη στάση-αυτοδιάθεση του εκπαιδευόμενου, ο DePeretti (1996) αναφέρει ότι η πρόσκτηση και δόμησή της διασφαλίζεται από μια παιδαγωγική λογική που θα οργανώνει μια μαθησιακή-εκπαιδευτική διαδικασία «πρωτοβουλιακής» προσέγγισης της γνώσης ή ενός συγκεκριμένου επαγγελματικού αντικειμένου.

Όπως άλλωστε αναφέρουν χαρακτηριστικά η Anadón et al. (2001) «l'accès à la profession enseignante résulte d'un processus itératif qui met en cause des conditions sociales mais plus encore un jeu constant d'interactions dialectiques entre ces conditions sociales et la connaissance de soi comme personne. En effet, c'est en interaction sociale, par les processus interactifs d'identification et d'identisation dynamisés par les remises en question (que les enseignants construisent) leur identité professionnelle... Force est de reconnaître que l'image (que les enseignants se sont forgée de l'exercice de leur travail) provient en grande partie de leurs réinterprétations personnelles... Ceci n'exclut bien évidemment pas que le social soit essentiel dans la composition de leur identité, bien au contraire... Ce qu'il en reste cependant... c'est que l'enseignant est un acteur inscrit dans une dialectique d'identisation- identification qui tire de son interaction avec l'environnement les éléments qui lui permettent de se forger l'identité qui lui convient le mieux... L'analyse des récits d'expériences nous porte à penser que l'utilisation des méthodes biographiques dans la formation professionnelle est susceptible de favoriser une prise de pouvoir du sujet sur sa trajectoire de formation et sur son insertion et adaptation à la culture enseignante. En effet, le travail sur son récit permet à l'enseignant de s'engager réflexivement à la découverte de soi et à la rencontre de l'altérité. C'est dans ce double travail que l'enseignant devient un professionnel de l'enseignement. Les formateurs

universitaires... doivent être conscients que la formation professionnelle réclame, des futurs enseignants, l'autonomie, la responsabilité et l'exercice d'un jugement professionnel capable de respecter la diversité scolaire et sociale, toutes choses qui font partie d'une identité professionnelle affirmée» (οι υπογραμμίσεις είναι δικές μας).

## **2.1. ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ – ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

Παρατίθενται ενδεικτικά τα Προγράμματα:

1. Του Διδασκαλείου Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
2. Του «Μαρασλείου» Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.
3. Του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Διδασκαλείου του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
4. Του Διδασκαλείου του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης «Δημήτριος Γληνός».
5. Του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
6. Του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.



**2.1.1 ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ, ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ,  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ  
ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

<b>ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΩΝ ΠΡΟΣΩΠΩΝ ΜΕ ΚΙΝΗΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ</b>
➤ Εγκεφαλική παράλυση – συνοδά συμπτώματα – αξιολόγηση – θεραπευτικοί στόχοι
➤ Κινητική ανάπτυξη διαφόρων μορφών εγκεφαλικής παράλυσης
➤ Αισθησιοκινητικές διαταραχές – δραστηριότητες καθημερινής ζωής – προβλήματα – τρόπος προσέγγισης – εργονομία χώρου – Προσαρμογές βοηθήματα – Προετοιμασία για προσχολική και σχολική εκπαίδευση.
➤ Γραφή – Προγραφή – Παιχνίδι και παιδί με Εγκεφαλική Παράλυση
➤ Ειδικός παιδαγωγός και Εγκεφαλική Παράλυση
➤ Ήπιες εγκεφαλικές δυσλειτουργίες – τρόπος προσέγγισης
➤ Παιδί με Εγκεφαλική Παράλυση – γονείς – χειρισμός στο σπίτι.
<b>ΨΥΧΟΠΑΘΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ</b>
➤ Τι είναι «Φυσιολογική» και τι «Ψυχοπαθολογική» Συμπεριφορά
➤ Διάγνωση – Ταξινόμηση και Αξιολόγηση
➤ Αίτια της παιδικής Ψυχοπαθολογίας
➤ Ειδικές Ψυχολογικές Διαταραχές της Παιδικής Ηλικίας
➤ Αυτισμός και άλλες Διάχυτες Διαταραχές της Ανάπτυξης
➤ Ελλειμματική Προσοχή (με ή χωρίς Υπερκινητικότητα)
➤ Κοινωνική Απόσυρση
➤ Σχολική και άλλες Φοβίες της Παιδικής Ηλικίας
➤ Μέθοδοι Αντιμετώπισης
<b>ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ</b>
➤ Εννοιολογικές Διασαφηνίσεις
➤ Πρόγραμμα
➤ Διδασκαλία
➤ Κύριες επιδιώξεις της διδασκαλίας
➤ Μοντέλα διδασκαλίας
➤ Διδακτικές αρχές
➤ Μάθηση
➤ Τα χαρακτηριστικά των ατόμων που παρουσιάζουν νοητική υστέρηση
➤ Αναπτυξιακά χαρακτηριστικά
➤ Νοητική ανάπτυξη
➤ Σχολική μάθηση

➤ Σχολική ετοιμότητα
➤ Συμπεριφορά
➤ Η προοπτική τους ως ενηλίκων
➤ Τα χαρακτηριστικά των ατόμων με ν/κή υστέρηση σε σχέση με το μάθημα
➤ Μερικά βασικά ερωτήματα
➤ Μοντέλο επεξεργασίας των πληροφοριών
➤ Παρεμβάσεις και προσαρμογές
Στο περιβάλλον
Στο πρόγραμμα
➤ Αρχές σχεδιασμού προγραμμάτων για άτομα με ν/κή υστέρηση ενταγμένα στο κοινό σχολείο.
➤ Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.)
➤ Έννοια – ορισμός
➤ Σκοπός του αναλυτικού προγράμματος
➤ Διαδικασία σχεδιασμού του Α.Π.
➤ Το περιεχόμενο του Α.Π.
➤ Σχέδιο προγράμματος
➤ Κεντρικές περιοχές – ενότητες
➤ Μερικές χρήσιμες παρατηρήσεις
➤ Ετήσιο αναλυτικό πρόγραμμα
➤ Χαρακτηριστικά του προγράμματος
➤ Επιλογή των ενοτήτων: αρχές και αιτιολογία
➤ Ανάλυση των ενοτήτων
➤ Καθορισμός των σκοπών
➤ Καθορισμός των δραστηριοτήτων
➤ Καθορισμός των διδακτικών υλικών
➤ Καθορισμός λεξιλογίου
➤ Σχεδιασμός διδακτικών προγραμμάτων
➤ Σχεδιασμός του προγράμματος με τη μέθοδο των Ενοτήτων
➤ Σχεδιασμό του Προγράμματος με τη μέθοδο Ανάλυσης Έργου
➤ Τα κύρια σημεία του προγράμματος
➤ Τεχνικές ανάλυσης των διδακτικών στόχων
➤ Η λογική της ανάλυσης ή του τεμαχισμού του στόχου
➤ Προωθημένες τεχνικές
➤ Αλυσιδωτή ανάλυση (chaining)
➤ Σχηματοποίηση (shaping)

➤ Διάκριση σφαλμάτων (errorless discrimination)
➤ Βαθμιαία εξαφάνιση της βοήθειας (Fading)
➤ Αξιολόγηση και καταγραφή της προόδου του μαθητή
➤ Η έννοια και η σημασία της καταγραφής της προόδου
➤ Κριτήρια ελέγχου της προόδου
➤ Τρόποι καταγραφής της προόδου
➤ Η μέθοδος καταγραφής «ΣΩΣΤΑ – ΛΑΘΗ»
➤ Η μέθοδος «Συνεχόμενα αρχεία»
➤ Καταγραφή της προόδου κατά βήμα
➤ Καταγραφή της προόδου για ολόκληρο το στόχο

<b>ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΩΝ ΠΡΟΣΩΠΩΝ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΟΜΙΛΙΑΣ</b>
<u>Μέρος Α'</u>
1. Συνοπτική παρουσίαση της εξέλιξης της γλώσσας
2. Παιδοψυχολογικές προσεγγίσεις και προωθητικά μέτρα και μέσα παρέμβασης στη γλωσσική εξέλιξη
2.1 Γλωσσική ανάπτυξη – Γλωσσική εξέλιξη
2.2 Προσδιορισμός των γλωσσικών προβλημάτων – δυσλειτουργιών – διαταραχών
2.3 Στόχοι – Περιεχόμενο της Θεραπευτικής Παιδαγωγικής και διαταραχών του λόγου και της ομιλίας
2.4 Η διεπιστημονική προσέγγιση των προβλημάτων – δυσλειτουργιών – διαταραχών του λόγου και της ομιλίας
2.5 Επιβράδυνση της Γλωσσικής εξέλιξης
3 Αντίληψη και γλώσσα
4 Η παιδαγωγική των διαταραχών του Λόγου και της Ομιλίας κάτω από το πρίσμα των θεωριών της Μάθησης
4.1 Η μάθηση ως θεμελιώδης παράγοντας της Λογοπαιδαγωγικής και της Λογοθεραπευτικής προσέγγισης
4.2 Μεθοδολογικές προϋποθέσεις για το σχεδιασμό διδακτικής προσέγγισης των προβλημάτων – δυσλειτουργιών του Λόγου και της Ομιλίας
5 Διαγνωστική Εργασία και Θεραπεία
<u>Μέρος Β'</u>
1 Δυσλαλία
2 Δυσγραμματισμός
3 Τραυλισμός
4 Ταχυλαλία
5 Γλωσσικός Αρνητισμός
6 Ακουστική Αλαλία – Ακουστική Αγνωσία – Λεκτική Απραξία
7 Δυσαρθρία
8 Δυσγλωσσίες
9 Δυσφωνίες
10 Αφασίες
11 Δυσλεξία
<b>ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ</b>
➤ Εισαγωγή στις τεχνολογίες της πληροφορικής
➤ Περιβάλλον εργασίας
➤ Εκπαιδευτική Τεχνολογία
➤ Εκπαιδευτικό Λογισμικό στην Ειδική Αγωγή
➤ Το διαδίκτυο στην Ειδική Αγωγή

<b>ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΩΝ ΠΡΟΣΩΠΩΝ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΑΣΗΣ</b>
➤ Ορισμοί
➤ Διάφορες παθήσεις των οφθαλμών
➤ Αίτια της τύφλωσης
➤ Έκταση του προβλήματος
➤ Η εκπαίδευση αρχίζει από το σπίτι
➤ Η Εκπαίδευση στο σχολείο
➤ Υλικά – εξοπλισμός σχολείου
<b>ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ</b>
➤ Έννοια και φύση της αναπηρίας
➤ Η Ένταξη (διασάφηση των όρων ένταξη και ενσωμάτωση)
➤ Η Παιδαγωγική της Ένταξης ως εξέλιξη της Ειδικής Παιδαγωγικής
➤ Οι αρχές και οι σκοποί της βασικής εκπαίδευσης όσον αφορά την ένταξη
➤ Η ένταξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως ηθικό αξίωμα
➤ Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο
➤ Ο/Η παιδαγωγός της Ένταξης
➤ Σχολική ένταξη: Ο ειδικός ρόλος των γονιών
➤ Από την παιδαγωγική της Ένταξης σε ένα σχολείο για όλους
➤ Ενιαία εκπαίδευση´ αποτελέσματα της συνδιάσκεψης της Σαλαμάνκα
<b>ΟΡΓΑΝΩΣΗ – ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ (ΣΜΕΑ)</b>
1. Ιστορική εξέλιξη του θεσμού της ειδικής εκπαίδευσης (ΕΕ) (Στάσεις Αντιλήψεις)
Προχριστιανική εποχή
1.1 Ομηρική κοινωνία
1.2 Σπαρτιατική κοινωνία
1.3 Αθηναϊκή κοινωνία
1.4 Ιουδαϊκή κοινωνία
Μεταχριστιανική εποχή
1.5 Βυζαντινά χρόνια
1.6 Τουρκοκρατία
2. Ελεύθερη Ελλάδα
2.1 Βήματα προετοιμασίας της ΕΕ στην Ελλάδα (1828-1906)
2.2 Τα πρώτα μέτρα Κοινωνικής Πρόνοιας και Μαθητικής Αντίληψης
2.3 Μέτρα Ποινικού Σωφρονισμού Ανηλίκων
2.4 Κριτική θεώρηση

3. Οι απαρχές της θεσμοθέτησης της ΕΕ (1906-1954)
3.1 Οργάνωση της ΕΕ (1954-1974)
3.2 Πορίσματα Επιτροπής παιδείας και ΕΕ (1958)
3.3 Επιτροπή Παιδείας (1958)
3.4 Επιτροπή Παιδείας (1972)
3.5 Επιτροπή Παιδείας και ΕΕ (1971-1973)
3.6 Ίδρυση Παιδείας και ΕΕ (1971-1973)
4. Συνταγματική κατοχύρωση της ΕΕ – Νομικό Πλαίσιο
4.1 Ο Νόμος 1143/81
4.2 Ο Νόμος αντι-309 και η ΕΕ
4.3 Θετικά – Αρνητικά στοιχεία
4.4 Συμπεράσματα
5. Ο Νόμος 1566/85
5.1 Ειδική Αγωγή (σκοπός)
5.2 Ποια είναι τα άτομα με ειδικές ανάγκες
5.3 Θέσεις προσωπικού ΕΕ
5.4 Κατάταξη σχολείων και νηπιαγωγείων
5.5 Ταξινόμηση περιπτώσεων ατόμων με ειδικές ανάγκες
5.6 Ειδική εκπαίδευση κατά βαθμίδα
5.7 Προσχολική αγωγή
5.8 Α/θμια εκπαίδευση
5.9 Β/θμια εκπαίδευση
5.10 Γ/θμια εκπαίδευση
6. Η ισχύουσα νομοθεσία
6.1 Αξιολόγηση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες– Νόμοι –ΠΔ
6.2 Ιατροπαιδαγωγικοί Σταθμοί
7. Σε αναζήτηση ενός εθνικού συστήματος ειδικής εκπαίδευσης
7.1 Χαρακτηριστικά του παρόντος συστήματος ειδ. Εκπαίδευσης
7.2 Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας
7.3 Ιεραρχική δομή σε πυραμιδικό σχήμα
7.4 Περιορισμένοι τύποι προγραμμάτων
7.5 Ανυπαρξία συστημάτων αξιολόγησης
7.6 Έλλειψη προγραμμάτων ενημέρωσης–μετεκπαίδευσης–ειδίκευσης
7.7 Έλλειψη Curriculum
7.8 Ανυπαρξία νομοθετικής διασύνδεσης ΣΜΕΑ με τη Γεν. Εκπαίδευση

<b>ΨΥΧΟΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΗ – ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΑ ΠΡΟΣΩΠΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ</b>
--

- |  |
|--|
| ➤ Εννοιολογική οριοθέτηση και σημασία  |
| ➤ Συστηματική παρατήρηση: Γενική–ειδική παρατήρηση καταγραφές προφίλ                     |
| ➤ Παρουσίαση και ερμηνεία tests νοημοσύνης και προσωπικότητας                            |
| ➤ Αξιοποίηση των δεδομένων tests – παρατήρησης στην κατάρτιση εκπαιδευτικών Προγραμμάτων |
| ➤ Διάγνωση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες   |
| ➤ Ψυχοδιαγνωστικά μέσα για παιδιά με προβλήματα στα αισθητήρια όργανα                    |
| ➤ Ψυχοδιαγνωστική παιδιών με κινητικά προβλήματα   |
| ➤ Ψυχοδιαγνωστική παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς                                     |
| ➤ Ιδιαιτερότητες της ψυχοπαιδαγωγικής διαγνωστικής                                       |
| ➤ Η αξία της πρώιμης διάγνωσης   |
| ➤ Αξιοποίηση των δεδομένων της ψυχοδιαγνωστικής  |



<b>ΕΡΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑ</b>
➤ Εργοθεραπεία – ιστορική αναδρομή – πλαίσια εργασίας
➤ Αναπηρία – μειονέκτημα – μορφές
➤ Αποκατάσταση – στόχοι προγράμματος εργοθεραπείας
➤ Θεραπευτική δραστηριότητα – βοηθήματα
➤ Νοητική υστέρηση και παιδί – διαταραχή ακοής – διαταραχή όρασης – διαταραχή μάθησης – υπερκινητικό παιδί – τρόποι προσέγγισης
<b>ΕΙΚΑΣΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ ΣΤΟ ΕΙΔΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ</b>
➤ Γνωριμία με το εικαστικό αλφάβητο (χρώμα, γραμμή, σύνθεση ιεράρχηση υφή, ύψος)
➤ Το παιδικό σχέδιο
➤ Επαφή με διάφορους τρόπους εκτίμησης της κατάλληλης εικαστικής μεθοδολογίας στο χώρο της Ειδικής αγωγής
➤ Εφαρμογή της μεθοδολογίας σε εργαστηριακή βάση (παιδικό σχέδιο κολλάζ, χαρακτηριστική, χαρτοκολλητική, στάμπες, κατασκευές)
<b>ΑΓΩΓΗ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΥΓΕΙΑΣ</b>
➤ Προβλήματα σε θέματα υγείας αίτια συνέπειες. Υγεία και ποιότητα ζωής σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο
➤ Παράγοντες που επηρεάζουν την υγεία. Σχέση του τρόπου ζωής και των ατομικών πρακτικών στην υγεία
➤ Αγωγή Υγείας: φιλοσοφία, στόχοι, αρχές, μεθοδολογία εφαρμογής προγραμμάτων
➤ Αναγκαιότητα εφαρμογής προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στο σχολείο - ρόλος του εκπαιδευτικού
➤ Προϋποθέσεις για την εφαρμογή προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στο σχολείο. Επιλογή Θέματος. Διεπιστημονική προσέγγιση των θεμάτων. Σχέση (θεματική και μεθοδολογική) της Αγωγής Υγείας με διάφορα γνωστικά αντικείμενα του σχολικού προγράμματος
➤ Επιστημονική ενημέρωση των εκπαιδευτικών για θέματα που πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο προγραμμάτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (πχ. κάπνισμα σωματική υγιεινή διατροφή αλκοολισμός οδοντική υγιεινή καταναλωτισμός μεταδοτικές ασθένειες κ.ά.)
➤ Άσκηση των εκπαιδευτικών (σε ομάδες) στο σχεδιασμό προγραμμάτων με τα παραπάνω θέματα ανάλογα με την ηλικία των μαθητών. Προτάσεις για εκπαιδευτικό υλικό δραστηριότητες και αξιοποίηση του υπάρχοντος επιστημονικού δυναμικού και υπηρεσιών. Παρουσίαση του σχεδίου και του υλικού κάθε ομάδος – συζήτηση – τελική διαμόρφωση σχεδίων.
➤ Αναγκαιότητα αξιολόγησης ενός προγράμματος. Σχεδιασμός συστήματος αξιολόγησης.
<b>ΑΝΤΙΣΤΑΘΜΙΣΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ</b>
➤ Οι υπό συζήτηση ομάδες
➤ Εκπαίδευση και «περιβάλλον»
➤ Η εργατική οικογένεια
➤ Τα «καταστήματα ανηλίκων»
➤ Τα παιδιά των ασύλων
➤ Παιδαγωγική της «μειονεκτικής» τάξης
➤ Διδακτική προσέγγιση

<b>ΝΕΥΡΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑ – ΝΕΥΡΟΨΥΧΟΛΟΓΙΑ</b>
➤ Αντανακλαστικά
➤ Όραση
➤ Όσφρηση – γεύση
➤ Ενεργοποιητικό σύστημα του δικτυωτού σχηματισμού και η ηλεκτρική δραστηριότητα του εγκεφάλου
➤ Ρύθμιση στάσης και κίνησης του σώματος
➤ Νευρικά κέντρα ρυθμιστικά των σπλαχνικών λειτουργιών
➤ Νευροφυσιολογική βάση της ενστικτώδους συμπεριφοράς και των συγκινήσεων
➤ Ανώτερες λειτουργίες νευρικού συστήματος
➤ Κρανιοεγκεφαλικές κακώσεις
➤ Εγκεφαλίτιδες
➤ Παιδικές εγκεφαλοπάθειες
➤ Διαταραχές επιπέδου συνείδησης
➤ Διαταραχές επιπέδου νοημοσύνης
➤ Διαταραχές επιπέδου συναισθηματικής κατάστασης
➤ Διαταραχές λειτουργίας του λόγου
➤ Διαταραχές γνωστικών και πραξικών λειτουργιών
<b>ΑΥΤΙΣΜΟΣ</b>
➤ Ταξινόμηση – Διάγνωση
➤ Αιτιολογία
➤ Κοινωνικά Προβλήματα
➤ Προβλήματα Επικοινωνίας
➤ Θεραπευτικές Προσεγγίσεις
<b>ΣΥΣΤΗΜΑ ΓΡΑΦΗΣ BRAILLE</b>
➤ Γνωριμία με τη μηχανή Braille – Perkins
➤ Πρώτη προσέγγιση της γραφής Braille
➤ Πρακτική εφαρμογή με γραφή και ανάγνωση κειμένων στο σύστημα Braille
➤ Συμβολισμοί των μαθηματικών
➤ Αριθμητικές πράξεις με το σύστημα Braille

Το συγκεκριμένο Πρόγραμμα Σπουδών παρέχει εμφανώς μια πολυδιάστατη, σε θεωρητικό επίπεδο, προσέγγιση τόσο του Επιστημονικού όσο και του Θεσμικού πλαισίου της Ειδικής Αγωγής. Με βάση τη διεθνή σχετική βιβλιογραφία, οι θεωρητικές θεματικές του ενότητας {μαθήματα} καλύπτουν όλες τις διαστάσεις θεωρητικής προσέγγισης

**2.1.2 «ΜΑΡΑΣΛΕΙΟ» ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΘΝΙΚΟΥ &  
ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ**

<b>Μετεκπαίδευση στην «Ειδική Αγωγή»</b>
<b>ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ</b>
1. Παιδαγωγική και Διδακτική
2. Ειδική Παιδαγωγική και Ψυχολογία
3. Κοινωνιολογία, Φιλοσοφία και Πολιτικές Επιστήμες της Εκπαίδευσης
4. Ανθρωπιστικές Σπουδές και Τέχνη
5. Μαθηματικά και Πληροφορική
6. Φυσικές επιστήμες και Τεχνολογία
7. Ειδική Παιδαγωγική
8. Ψυχολογία των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες
Οι μετεκπαιδευόμενοι στην «Ειδική Αγωγή» δηλώνουν τέσσερα (4) μαθήματα υποχρεωτικά στο Γ' εξάμηνο, από τον 7 <sup>ο</sup> κύκλο, τα οποία παρακολουθούν ανελλιπώς και ο καθηγητής βεβαιώνει την παρακολούθησή.
Τα μαθήματα αυτά δεν εξετάζονται, και αποτελούν για αυτούς τις εξής εξειδικεύσεις:
(i) Παιδαγωγική και διδακτική των παιδιών με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης (Γ' και Δ' εξάμηνο) {Το μάθημα αυτό επιλέγεται υποχρεωτικά, και στο Δ' εξάμηνο και αποτελεί την Βασική Υποχρεωτική Εξειδίκευση για όλους}
(ii) Παιδαγωγική και διδακτική κωφών και βαρήκοων. (Γ' εξάμηνο)
(iii) Παιδαγωγική και διδακτική τυφλών και αμβλυώπων. (Γ' εξάμηνο)
(iv) Παιδαγωγική και διδακτική των παιδιών με κινητικά προβλήματα. (Γ' εξάμηνο)
Κατά το Δ' εξάμηνο, από τα μαθήματα (ii),(iii) και(iv) ο κάθε μετεκπαιδευόμενος επιλέγει ένα το οποίο και αποτελεί την Ειδικότητα Απόλυτης Επιλογής του.
Έτσι, οι μετεκπαιδευόμενοι στην «Ειδική Αγωγή» εξειδικεύονται υποχρεωτικά στην «Παιδαγωγική και διδακτική των παιδιών με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης» και επιλέγουν μια ακόμα από τις τρεις άλλες εξειδικεύσεις. Οι μετεκπαιδευόμενοι στην Ε.Α. επιλέγουν τα υπόλοιπα δυο μαθήματα από κύκλο της αρεσκείας τους. Συνιστάται όμως ο 8 <sup>ος</sup> κύκλος (13,14)
<b>ΚΥΚΛΟΣ 1<sup>ος</sup>: Παιδαγωγική και Διδακτική</b>
➤ Εισαγωγή στις Επιστήμες της Αγωγής
➤ Οι θεωρίες της αγωγής στη διαχρονική τους διάσταση
➤ Επίκαιρα θέματα Διδακτικής Μεθοδολογίας και Σχολικής Πρακτικής
➤ Συγγραφή σχολικών βιβλίων και έλεγχος του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος
➤ Λαϊκή Επιμόρφωση
➤ Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής Τάξης
➤ Σύγχρονες παιδαγωγικές κατευθύνσεις στις πρωτογενείς και δευτερογενείς παιδαγωγικές ομάδες

➤ Παρωθητικές και ενθαρρυντικές τάσεις στο σύγχρονο σχολείο
➤ Σύγχρονα διδακτικά κινήματα: Θεωρητικές αρχές και διδακτικές πρακτικές
➤ Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Προβλήματα και προοπτικές
➤ Αναλυτικά προγράμματα με μορφή Curriculum και διδακτικά εγχειρίδια
➤ Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και μικροδιδασκαλίες: Θεωρία και Πράξη
➤ Κατασκευή και χρήση διδακτικού – παιδαγωγικού υλικού για τα μαθήματα του δημοτικού σχολείου
➤ Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική
➤ Μεθοδολογία της ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας και στατιστικής στην εκπαίδευση
➤ Διδακτική γλώσσας και κειμένων στο δημοτικό σχολείο: Θεωρία και Πράξη
➤ Πορίσματα παιδαγωγικών διδακτικών ερευνών
➤ Η παιδαγωγική διάσταση της λογοτεχνίας
➤ Παιδαγωγική του Μουσείου & διαθεματική αξιοποίησή της
➤ Η Μουσική στο Δημοτικό Σχολείο: Αναλυτικό πρόγραμμα – Παιδαγωγική Διάσταση
➤ Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα Η περίοδος των Διδασκαλείων (1834-1933).
<b>ΚΥΚΛΟΣ 2<sup>ος</sup>: Ειδική Παιδαγωγική και Ψυχολογία</b>
➤ Θέματα γνωστικής και ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης Ι
➤ Ψυχολογία γλώσσας και επικοινωνίας
➤ Ατομικές διαφορές και αποκλίσεις (Ψυχολογία ατομικών διαφορών)
➤ Ψυχολογία μάθησης και διδασκαλίας
➤ Δυσκολίες μάθησης
➤ Ψυχοκοινωνικά προβλήματα
➤ Θέματα Ειδικής Αγωγής
➤ Η συμβουλευτική και ο επαγγελματικός προσανατολισμός στην εκπαίδευση
➤ Ψυχολογία προσωπικότητας εφαρμοσμένη στην αγωγή
➤ Περιβαλλοντική Οικολογική Ψυχολογία
➤ Αντισταθμιστική Αγωγή (παιδαγωγική της μετανάστευσης και Παιδαγωγική αντιμετώπισης των παιδιών που προέρχονται από βεβαρημένο κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον
➤ Θέματα γνωστικής και ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης ΙΙ
<b>ΚΥΚΛΟΣ 3<sup>ος</sup>: Κοινωνιολογία, Φιλοσοφία και Πολιτικές Επιστήμες</b>
➤ Κοινωνικοπολιτική διάσταση της εκπαιδευτικής κοινωνίας
➤ Φιλοσοφία της Παιδείας – Φιλοσοφίας (ο ρόλος της στην αγωγή του ανθρώπου – Πρότυπα και ρόλοι εκπαιδευτικών – Η/Υ στην εκπαίδευση – Μοντέλα Αγωγής – Αισθητική Παιδεία – Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής Πράξης)
➤ Συγκριτική Παιδαγωγική

➤ Εκπαιδευτικά Προβλήματα και Εκπαιδευτική Πολιτική
➤ Κοινωνικό Κράτος και Κοινωνική Πολιτική
➤ Διεθνής και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαίδευσης
➤ Εκπαίδευση ενηλίκων – Μετεκπαίδευση – Δια βίου Εκπαίδευση
➤ Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης
➤ Εκπαίδευση και Οικονομία
➤ Κοινωνική Ψυχολογία
➤ Σεξουαλική Διαπαιδαγώγηση και η Εκπαίδευση του Εκπαιδευτικού
➤ Δημόσια διοίκηση και δημόσια υπαλληλία (με έμφαση στον εκπ/κό τομέα)
➤ Εκπαίδευση από απόσταση
➤ Πολιτική και κοινωνική φιλοσοφία
➤ Φιλοσοφία της τέχνης
➤ Σύγχρονες φιλοσοφικές κατευθύνσεις
<b>ΚΥΚΛΟΣ 4<sup>ος</sup>: Ανθρωπιστικές Σπουδές και Τέχνη</b>
➤ Θεωρητική γλωσσολογία
➤ Γλώσσα και εκπαίδευση
➤ Εισαγωγή στη Νεοελληνική γραμματική
➤ Νεότερη ποίηση
➤ Διδακτική της λογοτεχνίας
➤ Παιδική Λογοτεχνία
➤ Βιβλίο και παιδί (Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις)
➤ Λαϊκός Πολιτισμός: Θεωρητικά ζητήματα
➤ Λαϊκός Πολιτισμός και η διδασκαλία των γλωσσικών και λογοτεχνικών κειμένων στην Α/θμια εκπαίδευση
➤ Διδακτική της Ιστορίας: Θεωρητικά και μεθοδολογικά προβλήματα
➤ Νεότερη Ελληνική και Ευρωπαϊκή ιστορία (1204-1830)
➤ Θεατρική παιδεία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών
➤ Σχολική θρησκευτική αγωγή
➤ Αισθητική αγωγή: Θεωρία και πράξη
➤ Η Επανάσταση του '21 οι Μεγάλες Δυνάμεις και ο Φιλελληνισμός
➤ Ελληνικό και παγκόσμιο θέατρο: Ιστορία – Δραματουργία
➤ Διακειμενική παρουσίαση του Αρχαίου Ελληνικού Λόγου
➤ Αισθητικές θεωρίες αισθητική αγωγή και εκπαίδευση
➤ Ιστορία του Νεοελληνικού κράτους (1830κ.ε.)
➤ Νέες θεωρίες για τη γλώσσα. Εφαρμογή στα σχολικά προγράμματα του Δημοτικού

<b>ΚΥΚΛΟΣ 5<sup>ος</sup>: Μαθηματικά και Πληροφορική</b>
➤ Βασικά Μαθηματικά
➤ Θεωρία Πιθανοτήτων και Στοιχεία Στατιστικής
➤ Διδακτική των Μαθηματικών I
➤ Πληροφορική στην εκπαίδευση I
➤ Βασικές έννοιες της Γεωμετρίας
➤ Περιγραφική Στατιστική
➤ Θεωρία Αριθμών
➤ Διδακτική Μαθηματικών II
➤ Πληροφορική στην Εκπαίδευση II
<b>ΚΥΚΛΟΣ 6<sup>ος</sup>: Φυσικές Επιστήμες και Τεχνολογία</b>
➤ Φυσική (μηχανική και Θερμοδυναμική)
➤ Φυσική (Ηλεκτρομαγνητισμός και Κυματική και Σωματιδιακή Φυσική)
➤ Διδακτική των Φυσικών Επιστημών I
➤ Διδακτική των Φυσικών Επιστημών II
➤ Εργαστήριο Φυσικής (Μηχανικής και Θερμοδυναμικής)
➤ Εργαστήριο Φυσικής (Ηλεκτρομαγνητισμός, Κυματική και Σωματική Φυσική)
➤ Τεχνολογία στην Εκπαίδευση
➤ Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
➤ Η Φυσική μέσα από το Πείραμα
➤ Ο Κόσμος μας Επιστήμες της γης
➤ Ιστορία, Φιλοσοφία, Μεθοδολογία, Επιστημολογία των Φυσικών Επιστημών
➤ Χρήση Οπτικοακουστικών Μέσων Διδασκαλίας
<b>ΚΥΚΛΟΣ 7<sup>ος</sup>: Ειδική Παιδαγωγική</b>
➤ Εισαγωγή στις Επιστήμες της Ειδικής Αγωγής
➤ Παιδαγωγική και Διδακτική των προσώπων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες στη μάθηση I
➤ Παιδαγωγική και Διδακτική των προσώπων με μαθησιακές δυσκολίες και με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες – δυσλεξία
➤ Παιδαγωγική και Διδακτική των προσώπων με προβλήματα λόγου και ομιλίας
➤ Παιδαγωγική και Διδακτική των κωφών και των βαρήκοων I
➤ Παιδαγωγική και Διδακτική των τυφλών και των αμβλύπων I
➤ Παιδαγωγική και διδακτική των προσώπων με κινητικά προβλήματα I
➤ Παιδαγωγική και Διδακτική των προσώπων με προβλήματα συμπεριφοράς
➤ Κοινωνιολογία των προσώπων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
➤ Εργοθεραπεία

➤ Εικαστικές τέχνες και χειροτεχνία
➤ M. Montessori Η παιδαγωγική της και το παιδαγωγικό της υλικό
➤ Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική (Η Παιδαγωγική της μετανάστευσης) Παιδαγωγικές στρατηγικές
➤ Αντισταθμιστική Αγωγή – Παιδαγωγική αντιμετώπιση των παιδιών που προέρχονται από βεβαρημένο κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον.
➤ Παιδαγωγική και Διδακτική των προσώπων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες στη μάθηση II
➤ Παιδαγωγική και Διδακτική των κωφών και των βαρήκοων II
➤ Παιδαγωγική και Διδακτική των τυφλών και των αμβλύπων II
➤ Παιδαγωγική και διδακτική των προσώπων με κινητικά προβλήματα II
➤ Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής – Εκπαιδευτική Πραγματικότητα. Το μάθημα περιλαμβάνει επισκέψεις σε Σχολικές Μονάδες όλων των τύπων κι κατηγοριών της Ειδικής Αγωγής και σκοπός του είναι να αποκτήσουν οι μετεκπαιδευόμενοι μια σαφή εικόνα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και, έχοντας πλήρη ενημέρωση, να επιλέξουν την ειδικότητα απολύτου επιλογής που επιθυμούν. {Υποχρεωτικό μάθημα του Β εξαμήνου}
<b>ΚΥΚΛΟΣ 8<sup>ος</sup>: Ψυχολογία των ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες</b>
➤ Παιδαγωγική Ψυχολογία των προσώπων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ψυχολογία Μάθησης και Διδασκαλίας)
➤ Κοινωνική Ψυχολογία και άτομα με ειδικές ανάγκες
➤ Ψυχοκοινωνικά προβλήματα στο σχολείο και στην οικογένεια
➤ Παιδαγωγική ανάλυση και διαμόρφωση της συμπεριφοράς
➤ Διδακτικοθεραπευτικές μέθοδοι στην Ειδική Παιδαγωγική
➤ Ψυχοδιαγνωστική (Εμφαση στα πρόσωπα με ειδικές εκπ/κές ανάγκες)
➤ Ανατομία – Φυσιολογία
➤ Παιδοψυχιατρική – Ψυχοπαθολογία του παιδιού.
➤ Νευροφυσιολογία – Νευροψυχολογία
➤ Αγωγή υγείας
<b>ΒΑΣΙΚΗ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ / Γ &amp; Δ ΕΞΑΜΗΝΟ</b>
Απαξ εβδομαδιαία
1. Παιδαγωγική και Διδακτική των προσώπων με Μέτριες και Σοβαρές Δυσκολίες στη Μάθηση Στο Γ εξάμηνο το μάθημα «Παιδαγωγική και Διδακτική των προσώπων με Μέτριες και Σοβαρές Δυσκολίες στη Μάθηση» είναι υποχρεωτικό. Συνεχίζεται στο Δ εξάμηνο και αποτελεί τη ΒΑΣΙΚΗ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ των μετεκπαιδευόμενων. Στο Γ εξάμηνο επιλέγουν επίσης ένα από τα παρακάτω μαθήματα το οποίο παρακολουθούν και στο Δ εξάμηνο και αποτελεί την ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΑΠΟΛΥΤΟΥ ΕΠΙΛΟΓΗΣ τους: (i) Παιδαγωγική και Διδακτική Κωφών και Βαρήκοων (ii) Παιδαγωγική και Διδακτική Τυφλών και Αμβλύπων (iii) Παιδαγωγική και Διδακτική παιδιών (ατόμων) με Κινητικά Προβλήματα



<b>ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΑΠΟΛΥΤΟΥ ΕΠΙΛΟΓΗΣ / Γ &amp; Δ ΕΞΑΜΗΝΟ</b>
Άπαξ εβδομαδιαία
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Παιδαγωγική και Διδακτική Τυφλών και Αμβλυόπων</li> <li>2. Παιδαγωγική και Διδακτική Κωφών και Βαρήκοων</li> <li>3. Παιδαγωγική και Διδακτική παιδιών (ατόμων) με Κινητικά προβλήματα</li> </ol> <p>Τα υπόλοιπα δυο (2) μαθήματα και μέχρι να συμπληρωθούν τα οχτώ (8) μαθήματα με βεβαίωση συμμετοχής μπορούν οι μετεκπαιδευόμενοι στην ΕΑ να τα επιλέξουν από κύκλο της αρεσκείας τους. Συνίσταται η επιλογή να γίνεται από τους κύκλους 1,2 και 7,8</p>
<b>ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΔΕΥΤΕΡΟΕΤΩΝ ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΜΕΝΩΝ: ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ</b>
<p>Οι μετεκπαιδευόμενοι στην «Ειδική Αγωγή» διδάσκουν σε σχολικές τάξεις δικής τους επιλογής κάτω από την καθοδήγηση των υπευθύνων καθηγητών, σε παιδιά με προβλήματα μάθησης, όρασης, ακοής και κινητικά προβλήματα.</p> <p>Οι μετεκπαιδευόμενοι στη Μετεκπαίδευση «Ειδικής Αγωγής» παρακολουθούν μαθήματα σε ειδικά σχολεία από 16 μέχρι 30 Σεπτεμβρίου για το πρώτο εξάμηνο και διδάσκουν σε ειδικά σχολεία από 15 μέχρι 30 Μαΐου για το τέταρτο εξάμηνο. Οι μετεκπαιδευόμενοι της Ι και ΙΙ κατηγορίας συμμετέχουν σε σεμινάρια που προγραμματίζει η σχολή και χορηγείται βεβαίωση συμμετοχής. Στόχος των σεμιναρίων είναι η σύνδεση της θεωρίας και της πράξης.</p> <p>Οι μετεκπαιδευόμενοι διδάσκουν αυτοδύναμα και με καθοδήγηση των υπευθύνων καθηγητών των Πρακτικών Ασκήσεων το μήνα Μάιο σε:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>α) σχολεία της κύριας εξειδίκευσης ή</li> <li>β) σχολεία της εξειδίκευσης επιλογής</li> </ol> <p>Ο χρόνος καθορίζεται από τους υπευθύνους καθηγητές των Πρακτικών Ασκήσεων που έχουν και την κύρια ευθύνη για την εύρυθμη και απρόσκοπτη κατάρτιση των μετεκπαιδευομένων.</p>

<b>ΘΕΣΜΟΣ ΤΩΝ ΣΕΜΙΝΑΡΙΩΝ</b>
<p>Οι υπεύθυνοι καθηγητές των Πρακτικών ασκήσεων προτείνουν μια εβδομάδα (κατά το Γ και Δ εξάμηνο) που θα αφιερωθεί σε σεμινάρια.</p> <p>Τα σεμινάρια έχουν καθαρά πρακτικό χαρακτήρα και γίνονται κατά κανόνα από εκπαιδευτικούς ΕΑ της μαχόμενης εκπαίδευσης με θεματικές ενότητες που έγκαιρα γνωστοποιούνται (π.χ. Εποπτικό υλικό κλπ.)</p>

Αξιολόγηση Μαρασλείου:

Οι μετεκπαιδευόμενοι στη Μετεκπαίδευση «Ειδικής Αγωγής», υποχρεούνται να εξεταστούν επιτυχώς:

- Σε δυο τουλάχιστον μαθήματα από τους κύκλους 1,2,3,4,5,6 της κατηγορίας «ΙΙ» και να συγκεντρώσουν έξι (6) τουλάχιστον Δ.Μ. σε καθένα από τους κύκλους αυτούς.
- Σε πέντε (5) τουλάχιστον μαθήματα από τον κύκλο επτά (7) της κατηγορίας ΙΙ, συγκεντρώνοντας 15 τουλάχιστον διδακτικές μονάδες από τον κύκλο αυτό και, σε τρία (3) μαθήματα από τον κύκλο 8 της ίδιας κατηγορίας συγκεντρώνοντας 9 διδακτικές μονάδες.

**2.1.3 ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ  
ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

<b>ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ</b>
<b>Α' Έτος</b>
<b>Α' Εξάμηνο</b>
1. ΜΕΘΟΔΟΙ ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ
2. ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ
3. ΚΛΙΝΙΚΗ ΨΥΧΟΠΑΘΟΛΟΓΙΑ Ι
4. ΨΥΧΟΓΕΝΕΣΗ & ΔΥΣΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΠΡΟΓΡΑΦΙΚΩΝ - ΠΡΟΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ
5. ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΑΠΟΚΛΙΝΟΝΤΟΣ ΠΑΙΔΙΟΥ Ι
6. ΕΓΚΕΦΑΛΟΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΟ ΠΑΙΔΙ
<b>Β' Εξάμηνο</b>
1. ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ
2. ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ
3. ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ ΙΙ
4. ΨΥΧΟΓΕΝΕΣΗ & ΔΥΣΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΠΡΟΓΡΑΦΙΚΩΝ – ΠΡΟΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ
5. ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕΣΑ ΑΠ' ΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ
6. ΨΥΧΟΠΑΘΟΛΟΓΙΑ ΝΗΠΙΑΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ Ι
<b>Β' Έτος</b>
<b>Γ' Εξάμηνο</b>
1. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ
2. ΨΥΧΟΠΑΘΟΛΟΓΙΑ ΝΗΠΙΑΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΙΙ
3. ΣΧΟΛΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ
4. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΑΣΗΣ
5. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΚΙΝΗΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ
6. ΚΛΙΝΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ
7. ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ
<b>Δ' Εξάμηνο</b>
1. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΠΑΙΔΙΩΝ
2. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
3. ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ
4. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ
5. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ
6. ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΛΟΓΙΚΗ
7. ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΕΙΑ – ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ - ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ
8. ΚΛΙΝΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ

**2.1.4 ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ  
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ  
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ «ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΓΛΗΝΟΣ»**

<b>Μαθήματα Ειδικής Αγωγής</b>
<b>Α ΕΞΑΜΗΝΟ</b>
Δομή και σημασία της επιστημονικής εργασίας στους τομείς δραστηριότητας των εκπαιδευτικών
Χρήση Η/Υ και εκπαιδευτικής τεχνολογίας στην καθημερινή εργασία των εκπαιδευτικών
Θεμελιώδη προβλήματα της αγωγής και εκπαίδευσης ατόμων με ειδικές ανάγκες
Κοινωνιολογία του σχολείου - Κοινωνιολογία της σχολικής πράξης
Ερευνητικό πρόγραμμα Α
<b>Β ΕΞΑΜΗΝΟ</b>
<i>Θέματα Νευροψυχολογίας</i>
<i>Σωματικά και κινητικά προβλήματα</i>
Προβλήματα ακοής - Προβλήματα όρασης (αισθητηριακές αναπηρίες)
Νοητική υστέρηση - Προβλήματα συμπεριφοράς
Μαθησιακές δυσκολίες - Προβλήματα στην ανάπτυξη του λόγου
Ερευνητικό πρόγραμμα Β
<b>Γ ΕΞΑΜΗΝΟ</b>
Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες: Μορφές προσαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος – Οργάνωση διδασκαλίας – Πρακτικές σχολικής ένταξης
Συμβουλευτική με γονείς και επαγγελματίες
Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος
Αξιολόγηση αποτελεσμάτων, σύνταξη τελικής έκθεσης παρουσίαση και δημοσίευση έρευνας
<i>Νοηματική Γλώσσα</i>
Ερευνητικό πρόγραμμα Γ
<b>Δ ΕΞΑΜΗΝΟ</b>
Διδασκαλία ατόμων με ειδικά μαθησιακά προβλήματα
Προσαρμογή της διδασκαλίας για τα άτομα με συνολικά μαθησιακά προβλήματα
<i>Δεξιότητες αυτοεξπηρέτησης και κοινωνικής συμπεριφοράς</i>
Προσαρμογή της σχολικής διδασκαλίας για άτομα με σοβαρές αναπηρίες
<i>Η ανάπτυξη του λόγου σε κωφά άτομα</i>
Διδασκαλία ατόμων με προβλήματα ακοής – Νοηματική
<i>Εμβάθυνση. Προβλήματα όρασης</i>
Ερευνητικό πρόγραμμα Δ

**2.1.5 ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ  
ΑΝΘΡΩΠΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**

*Ακαδημαϊκό Έτος 1999-2000*

<b>ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ 1<sup>ΟΥ</sup> ΕΤΟΥΣ</b>	
<b>1<sup>ο</sup> ΕΞΑΜΗΝΟ</b>	
<u>Υποχρεωτικά</u> Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή Εισαγωγή στην Ψυχολογία Εισαγωγή στη Νευροψυχολογία του παιδιού Εισαγωγή στην Γλωσσολογία Εξελικτική Νευροβιολογία Ψυχοφυσιολογία του Παιδιού	<u>Επιλογής (2)</u> Ιστορία Νεότερης Ελλάδας I Εργαστήριο Νευροψυχολογίας του παιδιού Συγκριτική Παιδαγωγική Ιστορία της Φιλοσοφίας Εισαγωγή στα Μαθηματικά Μηχανισμοί μάθησης και μνήμης Κυτταρική Βιολογία
<b>2<sup>ο</sup> ΕΞΑΜΗΝΟ</b>	
<u>Υποχρεωτικά</u> Γνωστική Ψυχολογία Νεοελληνική Γλώσσα Μεθοδολογία Έρευνας στις Επιστήμες της Συμπεριφοράς Λειτουργική Νευροανατομία Μορφολογία Σώματος και Κινητική Ανάπτυξη Σχολική Υγιεινή	<u>Επιλογής (2)</u> Ειδική Αγωγή - Παιδαγωγικές αρχές Μέθοδοι Αξιολόγησης στη Νευροψυχολογία Ιστορική εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Φιλοσοφία και Επιστήμη Φυσιολογία των Αισθήσεων
<b>ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ 2<sup>ΟΥ</sup> ΕΤΟΥΣ</b>	
<b>3<sup>ο</sup> ΕΞΑΜΗΝΟ</b>	
<u>Υποχρεωτικά</u> Νευρολογία Συμπεριφοράς Βασικές Έννοιες Πληροφορικής Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία Παιδιατρική I Σύγχρονες Τάσεις στην Ειδική Αγωγή Παιδική Νευρολογία I	<u>Επιλογής (3 μαθήματα)</u> Μαθηματικά II Ειδικά θέματα Παιδιατρικής Παιδικό Παιχνίδι Κλινική Παιδοψυχολογία Παιδική Λογοτεχνία I Ιστορία Παιδαγωγικών Ιδεών - Παιδαγωγοί Κυτταρική Νευροβιολογία
<b>4<sup>ο</sup> ΕΞΑΜΗΝΟ</b>	
<u>Υποχρεωτικά</u> Παιδιατρική II Παιδική Νευρολογία II Περιβαλλοντική Εκπαίδευση II Τέχνη και Τεχνική του παραμυθιού – Αφηγηματολογία Στατιστική εφαρμοσμένη στις Επιστήμες της Συμπεριφοράς Εκπαιδευτική Τεχνολογία	<u>Επιλογής (3μαθήματα)</u> Ειδικά θέματα Φυσιολογίας του Ανθρώπου Εκπαίδευση και Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης Εξελικτική Ψυχολογία Φυσική Αγωγή Ψυχογλωσσολογία Ανάπτυξη και Αναπαραγωγή των Οργανισμών

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ 3 <sup>ΟΥ</sup> ΕΤΟΥΣ	
5 <sup>Ο</sup> ΕΞΑΜΗΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	
ΕΝΑΡΞΗ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗΣ	
<u>Υποχρεωτικά</u> Θεωρία Προσχολικής Αγωγής Θεωρία και Μεθοδολογία Δραστηριοτήτων Νηπιαγωγείου Γλωσσική καλλιέργεια νηπίων Διαμόρφωση προαναγνωστικών, προγραφικών και προμαθηματικών εννοιών Αντίληψη του χώρου Πρακτική άσκηση Ι	<u>Επιλογής (2 μαθήματα)</u> Αισθητική Αγωγή και Παιδεία νηπίου Ψυχολογία Παιδικού σχεδίου Δραματοποίηση και Θεατρικό παιχνίδι
6 <sup>Ο</sup> ΕΞΑΜΗΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	
<u>Υποχρεωτικά</u> Θεωρία και Μεθοδολογία Δραστηριοτήτων - Αναλυτικά Προγράμματα ΙΙ Ιστορία Νεότερης Ελλάδας ΙΙ Ψυχολογία του χώρου Κινητική και οργηστική Αγωγή Προφυσικές έννοιες Πρακτική άσκηση ΙΙ	<u>Επιλογής (2 μαθήματα)</u> Αισθητική Αγωγή και Εικαστικές Τέχνες Νεότερη Ελληνική Ιστορία: Κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές προσεγγίσεις Εικαστικές - Αισθητικές εφαρμογές
5 <sup>Ο</sup> ΕΞΑΜΗΝΟ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	
ΕΝΑΡΞΗ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗΣ	
<u>Υποχρεωτικά</u> Θεωρία και Μεθοδολογία διδασκαλίας Ψυχολογία ανάγνωσης και γραφής Διδακτική Νεοελληνικής Γλώσσας Σχολική Ψυχολογία Αντίληψη χώρου Πρακτική άσκηση Ι	<u>Επιλογής (2 μαθήματα)</u> Ιστορία Νεοελληνικής Εκπαίδευσης Έννοιες φυσικών επιστημών Ι Διδακτική θρησκευτικών Εισαγωγή στην Επιστήμη της Αγωγής
6 <sup>Ο</sup> ΕΞΑΜΗΝΟ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	
<u>Υποχρεωτικά</u> Διδακτική φυσικών επιστημών Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας ΙΙ Ιστορία Νεότερης Ελλάδας ΙΙ Έννοιες Μαθηματικών & Διδακτική Ψυχολογία χώρου Πρακτική άσκηση ΙΙ	<u>Επιλογής (2 μαθήματα)</u> Έννοιες φυσικών επιστημών ΙΙ Διδακτική Γεωγραφίας Εικαστικές Τέχνες & Διδακτική

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ 4 <sup>ΟΥ</sup> ΕΤΟΥΣ	
7 <sup>ο</sup> και 8 <sup>ο</sup> ΕΞΑΜΗΝΟ	
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΩΝ	
<p><u>Α. Ειδίκευση:</u>  <u>Τυφλά ή αμβλύωπα παιδιά</u>  Ανατομία και φυσιολογία οφθαλμού  Παθολογία οφθαλμού και οπτικής αντίληψης  Διάγνωση οφθαλμικών διαταραχών  Ειδική αντιμετώπιση οφθαλμικών διαταραχών  Ειδική εκπαίδευση παιδιών με οφθαλμικές διαταραχές  Νέες τεχνικές διάγνωσης και αντιμετώπισης των παιδικών οφθαλμικών διαταραχών  Εργαστηριακή εξάσκηση I  Εργαστηριακή εξάσκηση II  Πρακτική άσκηση I στο εργαστήριο  Πρακτική άσκηση I στο σχολείο  Πρακτική άσκηση II στο εργαστήριο  Πρακτική άσκηση II στο εργαστήριο</p>	<p><u>Β. Ειδίκευση:</u>  <u>Κωφά ή βαρήκοα παιδιά</u>  Ανατομία και φυσιολογία αυτιού  Παθολογία αυτιού και οπτικής αντίληψης  Διάγνωση διαταραχών ακουστικού συστήματος  Ακουστικές διαταραχές και παθολογία του λόγου  Νέες Τεχνικές διάγνωσης και θεραπείας των ακουστικών διαταραχών  Ειδική εκπαίδευση κωφών και βαρήκοων παιδιών  Εργαστηριακή εξάσκηση I  Εργαστηριακή εξάσκηση II  Πρακτική άσκηση I στο εργαστήριο  Πρακτική άσκηση I στο σχολείο  Πρακτική άσκηση II στο εργαστήριο  Πρακτική άσκηση II στο σχολείο</p>
<p><u>Γ. Ειδίκευση:</u>  <u>Σωματικώς ανάπηρα παιδιά</u>  Ανατομία και φυσιολογία του κινητικού και σωματοαισθητικού συστήματος  Παθολογία των κινητικών συστημάτων απραξίες  Διαταραχές σωματοαισθητικές και σωματογνωσίας  Τεχνικές διάγνωσης των κινητοσωματοαισθητικών διαταραχών  Θεραπείες και τεχνικές αποκατάστασης των διαταραχών σωματικής αναπηρίας  Ειδική εκπαίδευση και επανένταξη παιδιών με σωματικές αναπηρίες  Εργαστηριακή εξάσκηση I  Εργαστηριακή άσκηση II  Πρακτική άσκηση I στο εργαστήριο  Πρακτική άσκηση I στο σχολείο  Πρακτική άσκηση II στο εργαστήριο  Πρακτική άσκηση II στο σχολείο</p>	<p><u>Δ. Ειδίκευση:</u>  <u>Νοητικά καθυστερημένα παιδιά</u>  Ψυχολογία του παιδιού με νοητική καθυστέρηση  Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της νοητικής καθυστέρησης  Ψυχολογία της νοημοσύνης και της δημιουργικής σκέψης  Κλινική αξιολόγηση και διάγνωση της νοητικής καθυστέρησης  Ειδική εκπαίδευση των καθυστερημένων παιδιών  Μέθοδοι και ειδικές τεχνικές αντιμετώπισης όλων των τύπων νοητικής καθυστέρησης  Εργαστηριακή εξάσκηση I  Εργαστηριακή εξάσκηση II  Πρακτική άσκηση I στο εργαστήριο  Πρακτική άσκηση I στο σχολείο  Πρακτική άσκηση II στο εργαστήριο  Πρακτική άσκηση II στο σχολείο</p>

<p><u>Ε. Ειδίκευση:</u></p> <p><u>Αυτιστικά παιδιά</u></p> <p>Ψυχολογία του παιδιού</p> <p>Παιδοψυχιατρική</p> <p>Διάγνωση του αυτισμού και συναφών συνδρόμων</p> <p>Αυτισμός και συγκινησιακές διαταραχές</p> <p>Θεραπεία αυτισμού</p> <p>Ειδική εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό και αυτιστικά σύνδρομα</p> <p>Εργαστηριακή εξάσκηση I</p> <p>Εργαστηριακή εξάσκηση II</p> <p>Πρακτική άσκηση I στο εργαστήριο</p> <p>Πρακτική άσκηση I στο σχολείο</p> <p>Πρακτική άσκηση II στο εργαστήριο</p> <p>Πρακτική άσκηση II στο σχολείο</p>	<p><u>ΣΤ. Ειδίκευση:</u></p> <p><u>Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες</u></p> <p>Ανάπτυξη και παθολογία της ομιλίας &amp; της γλώσσας στο παιδί</p> <p>Διάγνωση &amp; θεραπευτική αντιμετώπιση των διαταραχών ομιλίας και γλώσσας</p> <p>Διάγνωση και θεραπευτική αντιμετώπιση των διαταραχών προσοχής και υπερκινητικότητας</p> <p>Διαταραχές στην ηλεκτροφυσιολογική δραστηριότητα του ΚΝΣ (Κεντρικού Νευρικού Συστήματος) του παιδιού</p> <p>Διάγνωση και αντιμετώπιση</p> <p>Μαθησιακές δυσκολίες I (Δυσγραφίες και Δυσαριθμησίες) Διάγνωση και αντιμετώπιση</p> <p>Μαθησιακές δυσκολίες II (δυσλεξίες)</p> <p>Διάγνωση και αντιμετώπιση</p> <p>Εργαστηριακή εξάσκηση I</p> <p>Εργαστηριακή εξάσκηση II</p> <p>Πρακτική άσκηση I στο εργαστήριο</p> <p>Πρακτική άσκηση I στο σχολείο</p> <p>Πρακτική άσκηση II στο εργαστήριο</p> <p>Πρακτική άσκηση II στο σχολείο</p>
---	---



Ακαδημαϊκό Έτος 2002-2003

<b>ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ 1<sup>ΟΥ</sup> ΕΤΟΥΣ</b>	
<i>ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΑ</i>	<i>ΕΠΙΛΟΓΗΣ (2 μαθήματα)</i>
1 <sup>ο</sup> ΕΞΑΜΗΝΟ	
Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή	Ευρωπαϊκή διάσταση στην Εκπαίδευση I
Αισθητική αγωγή I	Κοινωνική Ψυχολογία
Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία	Αγωγή υγείας
Μουσική και ψυχοκινητική αγωγή	Ξένη Γλώσσα
Βιολογικές βάσεις της ανάπτυξης	Παιδική Λογοτεχνία & Περιοδικός Τύπος 19 <sup>ου</sup> αι
Εισαγωγή στις επιστήμες της Αγωγής I	
Εξελικτική Ψυχολογία	
2 <sup>ο</sup> ΕΞΑΜΗΝΟ	
Εκπαιδευτική Ψυχολογία	Ευρωπαϊκή διάσταση στην Εκπαίδευση II
Μεθοδολογία Έρευνας I	Οργάνωση & διοίκηση της Εκπαίδευσης
Εισαγωγή στη Γλωσσολογία	Ξένη Γλώσσα
Ψυχοφυσιολογία	Παιδική Λογοτεχνία & Περιοδικός Τύπος 19 <sup>ου</sup> αι II
Γενικές αρχές διδακτικής	
Αισθητική αγωγή II	
Εισαγωγή στην Πληροφορική	
<b>ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ 2<sup>ΟΥ</sup> ΕΤΟΥΣ</b>	
3 <sup>ο</sup> ΕΞΑΜΗΝΟ	
Προβλήματα εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές ανάγκες	Διαδίκτυο και εφαρμογές του στην εκπαίδευση
Κλινική Νευροψυχολογία-ΝΨ-του παιδιού	Πρακτική Άσκηση - Εργαστήριο ΝΨ
Διαπολιτισμική εκπαίδευση	Στοιχεία Γενετικής
Περιγραφική και επαγωγική στατιστική	Ξένη Γλώσσα
Κλινική Ψ: Ψυχολογικά προβλήματα παιδιών	
Παιδική Λογοτεχνία	
4 <sup>ο</sup> ΕΞΑΜΗΝΟ	
Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση	Εισαγωγή στη Μεθοδολογία Έρευνας στην Ειδική Εκπαίδευση
Νεοελληνική γλώσσα	Σύγχρονες Παιδαγωγικές προσεγγίσεις
Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης	Σύγχρονες τάσεις στην Ειδική Αγωγή
Γνωστική Ψυχολογία: Μάθηση- μνήμη - σκέψη και διδασκαλία	Μουσική στην Ειδική Αγωγή
Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	Εκπαιδευτική πολιτική στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση
Ανάπτυξη μαθηματικής σκέψης στα παιδιά	Ξένη Γλώσσα

<b>ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ 3<sup>ΟΥ</sup> ΕΤΟΥΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ</b>	
<b>5<sup>Ο</sup> ΕΞΑΜΗΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ</b>	
Γλωσσική ανάπτυξη	Νοηματική Ι
Μεθοδολογία Δραστηριοτήτων Προσχολικής Αγωγής Ι	Θεωρίες προσωπικότητας
Εισαγωγή στις επιστήμες της αγωγής ΙΙ	Ξένη Γλώσσα
Πρακτική άσκηση Ι	Εφαρμογές εκπαιδευτικής ψυχολογίας
Διδασκαλία πρώτης ανάγνωσης και γραφής	Εφαρμογές εκπαιδευτικής έρευνας στην Ειδική Αγωγή
Διδασκαλία προ-μαθηματικών εννοιών	
<b>6<sup>Ο</sup> ΕΞΑΜΗΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ</b>	
Έννοιες φυσικών επιστημών στην προσχολική αγωγή	Διδακτική νεοελληνικής γλώσσας ως ξένης
Μεθοδολογία Δραστηριοτήτων Προσχολικής Αγωγής ΙΙ	Νοηματική ΙΙ
Ψυχοπαθολογία	Η/Υ στην Ειδική Αγωγή
Εφαρμογές περιβαλλοντικής αγωγής	Πολιτική της αναπηρίας
Πρακτική άσκηση ΙΙ	Παιδιατρική
Θεατρικό Παιχνίδι-Δραματοποίηση	Ξένη Γλώσσα
<b>ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ 3<sup>ΟΥ</sup> ΕΤΟΥΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ</b>	
<b>5<sup>Ο</sup> ΕΞΑΜΗΝΟ ΔΑΣΚΑΛΩΝ</b>	
Διδακτική μεθοδολογία Ι	Νοηματική Ι
Διδακτική Νεοελληνικής Γλώσσας	Πειραματική διδασκαλία φυσικών επιστημών
Διδακτική μαθηματικών	Θεωρίες Προσωπικότητας
Διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής	Ξένη Γλώσσα
Πρακτική άσκηση Ι	Εφαρμογές εκπαιδευτικής ψυχολογίας
Βασικές έννοιες φυσικών επιστημών	Εφαρμογές εκπαιδευτικής έρευνας στην Ειδική Αγωγή
Διδακτική Λογοτεχνίας-Αφηγηματολογία	
<b>6<sup>Ο</sup> ΕΞΑΜΗΝΟ ΔΑΣΚΑΛΩΝ</b>	
Διδακτική Φυσικών Επιστημών	Νοηματική ΙΙ
Διδακτική μεθοδολογία ΙΙ	Διδακτική νεοελληνικής γλώσσας ως ξένης
Ψυχοπαθολογία	Η/Υ στην Ειδική Αγωγή
Πρακτική άσκηση ΙΙ	Πολιτική της αναπηρίας
Διδακτική μαθηματικών ΙΙ	Ξένη Γλώσσα
Εφαρμογές περιβαλλοντικής αγωγής	Παιδιατρική

<b>ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ 4<sup>ΟΥ</sup> ΕΤΟΥΣ</b>	
7 <sup>ο</sup> ΕΞΑΜΗΝΟ	
	Επιλογή Εμφάσεων 7 <sup>ου</sup> Εξαμήνου
Πρακτική άσκηση Ι στις ΣΜΕΑ	<b>ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ</b>
Νοητική υστέρηση	Ψυχοφυσιολογία των μαθησιακών διαταραχών
Διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού Ψυχολογικά & εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά	<b>ΑΥΤΙΣΜΟΣ</b>
Προβλήματα ακοής	Ψυχολογική αξιολόγηση στον αυτισμό
Μαθησιακές δυσκολίες	<b>ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ</b>
Οργάνωση συμπεριφοράς για παιδιά με ειδικές ανάγκες	Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων
	Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στη νοητική υστέρηση
	<b>ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΑΚΟΗΣ</b>
	Νοηματική ΙΙΙ
8 <sup>ο</sup> ΕΞΑΜΗΝΟ	
	Επιλογή Εμφάσεων 8 <sup>ου</sup> Εξαμήνου
Μαθησιακές δυσκολίες: Ανάπτυξη & Παθολογία γλώσσας & ανάγνωσης στο παιδί	<b>ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ</b>
Παιδαγωγική της ένταξης	Διαταραχές συμπεριφοράς και μαθησιακές δυσκολίες
Συμβουλευτική γονέων και παιδιών	Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στις μαθησιακές δυσκολίες
Πρακτική άσκηση ΙΙ στις ΣΜΕΑ	Νευροψυχολογική εργαστηριακή εξάσκηση στις μαθησιακές δυσκολίες
Κινητικά προβλήματα & πολλαπλές αναπηρίες	<b>ΑΥΤΙΣΜΟΣ</b>
	Ψυχολογικές θεωρίες ερμηνείας του Α.
	Σύγχρονα διδακτικά μοντέλα για παιδιά με αυτισμό
	<b>ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ</b>
	Δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης-Αυτόνομη διαβίωση
	Προεπαγγελματική εκπαίδευση
	<b>ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΑΚΟΗΣ</b>
	Δίγλωσση εκπαίδευση
	Ανάπτυξη λόγου και ομιλίας στα παιδιά με προβλήματα ακοής

Όσον αφορά ειδικότερα την Πρακτική Άσκηση, δε γίνεται εξειδικευμένη αναφορά στον Οδηγό Σπουδών του Τμήματος {Οδηγός Σπουδών 1999-2000, Ιστότοπος: [www.uom.gr/depart/edu\\_soc/index.htm/](http://www.uom.gr/depart/edu_soc/index.htm/) Ιούνιος 2003}.

**2.1.6 ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**

<b>ΠΡΩΤΟΣ ΚΥΚΛΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ -4 ΕΞΑΜΗΝΑ-</b>	
<b>Α' Εξάμηνο</b>	<b>Β' Εξάμηνο</b>
Εισαγωγή στην Παιδαγωγική (Υ)	Στατιστική Ι (Υ)
Γενική Ψυχολογία (Υ)	Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επ.(Υ)
Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης (Υ)	Εισαγωγή στην Κοινωνική Πολιτική (Υ)
Θεμελιώδη Μαθηματικά (Υ)	Παιδαγωγική Ψυχολογία (ΥΕ)
Εισαγωγή στους Η/Υ (Υ)	Βασικές Αρχές της Πληροφορικής (ΥΕ)
Συγκριτική Παιδαγωγική (Υ)	Εκπαιδευτική Αξιολόγηση (ΥΕ)
Φιλοσοφία της Παιδείας (ΥΕ)	Ξένη γλώσσα (Υ)
Ξένη γλώσσα (Υ)	
<b>Γ' Εξάμηνο</b>	<b>Δ' Εξάμηνο</b>
Εφαρμογές Πληροφορικής στην Εκπ/ση(Υ)	Διδακτική & Ανάπτυξη Προγραμμάτων(Υ)
Εισαγωγή στην Εκπ/ση των Α.Μ.Ε.Α (Υ)	Εισαγωγή στη Συνεχιζόμενη Εκπ/ση (Υ)
Αναπτυξιακή Ψυχολογία (Υ)	Εφαρμοσμένη Στατιστική (Υ)
Εισαγωγή στις Νευροεπιστήμες (Υ)	Κοινωνικοποίηση της Νέας Γενιάς (ΥΕ)*
Εκπ/κή Πολιτική & Εκπ/κή Μεταρρύθμιση (ΥΕ)	Γνωστική Ψυχολογία της Μάθησης (ΥΕ)*
Κοινωνική Ψυχολογία (ΥΕ)*	Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπ/σης (ΥΕ)
Ελληνική Γλώσσα & Διδακτική της (Ι)(ΥΕ)*	Ελληνική Γλώσσα& Διδακτική (ΙΙ) (ΥΕ)*
Ξένη γλώσσα (Υ)	Εννοιολογική Ανάπτυξη στα Μαθηματικά και Λογική Σκέψη (ΥΕ)
	Ξένη γλώσσα (Υ)

<b>ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ -4 ΕΞΑΜΗΝΑ-</b>	
<b>Ε' Εξάμηνο</b>	<b>ΣΤ' Εξάμηνο</b>
Μαθησιακές δυσκολίες Ι (Υ)	Αναπτυξιακή Νευροψυχολογία (Υ)
Νοητική Υστέρηση (Υ)	Διδακτική Μεθοδολογία Εκπ/σης ΑΜΕΑ (Υ)
Ψυχοκινητικές Διαταραχές & Εκπ/ση (Υ)	Αγωγή & Εκπ/ση Ατόμων με Αυτισμό (Υ)
Εκπαίδευση Ατόμων με Κώφωση (Υ)	Εκπαίδευση ατόμων με τύφλωση (Υ)
Εξελκτικές Βάσεις Συμπεριφοράς (ΥΕ)	Μαθησιακές Δυσκολίες ΙΙ (Υ)
Ψυχολογία Ανάγνωσης & Γραφής (ΥΕ)	Ψυχοδιαγνωστικά Μέσα (ΥΕ)
Συγκριτική Θεώρηση Εκπ/σης ΑΜΕΑ (ΥΕ)	Λογοπαθολογία (ΥΕ)
Ελεύθερη Επιλογή (Ε)	Ελεύθερη Επιλογή (Ε)

<b>Ζ' Εξάμηνο</b>	<b>Η' Εξάμηνο</b>
Πρακτική Άσκηση Ι (Υ)	Πρακτική Άσκηση ΙΙ (Υ)
Συμβουλευτική & Επαγγελματικός Προσανατολισμός στην Εκπ/ση ΑΜΕΑ(ΥΕ)	Νέες Τεχνολογίες και Πολυμέσα στην Εκπ/ση ΑΜΕΑ (Υ)
Κοινωνική Πολιτική για τα ΑΜΕΑ*	Εγκέφαλος και Νόηση (ΥΕ)
Πτυχιακή Εργασία (προαιρετική)	Διαμόρφωση Ταυτότητας στα ΑΜΕΑ(ΥΕ)
Ελεύθερη Επιλογή (Ε)	Πτυχιακή Εργασία (προαιρετική)
	Ελεύθερη Επιλογή

Όσον αφορά ειδικότερα την Πρακτική Άσκηση, ο οδηγός Σπουδών του Τμήματος {Ιστότοπος [www.uom.gr/depart/edu\\_soc/index.htm](http://www.uom.gr/depart/edu_soc/index.htm)} αναφέρει:

### « Πρακτική Άσκηση Ι

Στόχοι του μαθήματος αυτού είναι: (α)η εξοικείωση των φοιτητών με την καθημερινή διδακτική πράξη σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ) και (β)η απόκτηση από μέρους τους θεμελιωδών δεξιοτήτων κατάρτισης εξατομικευμένων υποστηρικτικών προγραμμάτων για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι επισκέψεις στις ΣΜΕΑ (σχολεία ειδικής αγωγής, τμήματα ένταξης) γίνονται μία ημέρα κάθε εβδομάδα (συνήθως Τρίτη) κατά τους μήνες Οκτώβριο, Νοέμβριο και Δεκέμβριο (10-12 επισκέψεις).

Οι φοιτητές καλούνται να επιλέξουν ένα από τα άτομα που φοιτούν στη μονάδα, προκειμένου να οργανώσουν γι' αυτό μια παιδαγωγική παρέμβαση (Ατομικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα). Στόχος της παρέμβασης είναι μία δεξιότητα, που μπορεί να προέρχεται από οποιαδήποτε από τις γνωστικές περιοχές: των κλασικών σχολικών γνώσεων (Ανάγνωση, Γραφή, Μαθηματικά), των στρατηγικών μάθησης, των κοινωνικών δεξιοτήτων, των λειτουργιών ζωής και των προεπαγγελματικών δεξιοτήτων.

Η παιδαγωγική παρέμβαση έχει τρία τμήματα ή φάσεις: (α)την αξιολόγηση του μαθητή, (β)τον καταρτισμό και την υλοποίηση του εξατομικευμένου προγράμματος, και (γ)την αποτίμηση του προγράμματος.

Εκτός από τις επισκέψεις στα σχολεία, η πρακτική άσκηση περιλαμβάνει και μαθήματα στο Πανεπιστήμιο για παροχή οδηγιών σχετικά με την εκπόνηση του ΑΕΠ και τη διασαφήνιση θεωρητικών ζητημάτων.»

## « Πρακτική Άσκηση II

Αποτελεί λειτουργική συνέχεια της ΠΑ I και είναι σχεδιασμένη έτσι ώστε να δοθεί η ευκαιρία στους φοιτητές να διευρύνουν και να εμβαθύνουν τις εμπειρίες του προηγούμενου εξαμήνου.

Η διεύρυνση και η εμβάθυνση προκύπτουν από το γεγονός ότι οι μονάδες στις οποίες λαμβάνει χώρα η ΠΑ II δέχονται άτομα που διαφέρουν από τα άτομα των μονάδων του Ζ' εξαμήνου είτε ως προς την κατηγορία ειδικών αναγκών, είτε ως προς την ηλικία και τους στόχους του προγράμματός τους, είτε ως προς τα πλαίσια στα οποία εφαρμόζουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που κατέχουν. Για παράδειγμα, η πλειοψηφία των ατόμων με ειδικές ανάγκες που βρίσκονται στις μονάδες του Η' εξαμήνου είναι ενήλικοι, οι οποίοι παρακολουθούν προγράμματα κοινωνικής & επαγγελματικής αποκατάστασης και της αυτόνομης διαβίωσης. Όσον αφορά στη χρονική δομή και εξέλιξη, αλλά και στις απαιτήσεις της ΠΑ II, διατηρούνται τα ίδια χαρακτηριστικά με αυτά της ΠΑ I. Οι επισκέψεις στις μονάδες, δηλαδή, γίνονται μία φορά την εβδομάδα, υπάρχει απαίτηση για εκπόνηση από κάθε φοιτητή ενός Ατομικού Εκπαιδευτικού Προγράμματος για ένα άτομο που θα επιλέξει από τη μονάδα που επισκέπτεται, και παρέχεται συστηματική ανατροφοδότηση και υποστήριξη για την εκπόνηση του ΑΕΠ σε όλη τη διάρκεια του εξαμήνου.»

{Ιστοσελίδα: [www.uom.gr/modules/dokresults\\_ekp.Php3?tmima=7&semester=7&cycle=amea](http://www.uom.gr/modules/dokresults_ekp.Php3?tmima=7&semester=7&cycle=amea)}

### **2.1.7 ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΤΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΡΗΤΗΣ (Δ.Δ.Ε.Κ) ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΚΡΗΤΗΣ**

Το Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης Κρήτης «Μαρία Αμαριώτου» {στο εξής Δ.Δ.Ε.Κ.} ιδρύθηκε {βάσει του προεδρικού διατάγματος 128/6-5-98 «Ίδρυση διδασκαλείων στο Πανεπιστήμιο Κρήτης» - ΦΕΚ. 104/15-5-98, τ. Α', άρθρο 1, παρ. 1α, 2, 3 και άρθρο 2} στο Ρέθυμνο Κρήτης από τις 15-5-1998. Εντάσσεται στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Επιστημών Αγωγής. Η λειτουργία του Διδασκαλείου αρχίζει από το ακαδημαϊκό έτος 1998-99. Η αποστολή του Δ.Δ.Ε.Κ καθορίζεται από τις διατάξεις των άρθρων 5, 6, 7 του νόμου 2327/95 – Κεφ. Β'.

Η Μετεκπαίδευση στο Δ.Δ.Ε.Κ. διαρκεί τέσσερα (4) εξάμηνα.

Η επιλογή των εκπαιδευτικών για φοίτηση στο Δ.Δ.Ε.Κ γίνεται με γραπτές εξετάσεις.

Δικαίωμα συμμετοχής στη διαδικασία επιλογής για τη μετεκπαίδευση στο Δ.Δ.Ε.Κ έχουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δημόσιας και ιδιωτικής, που έχουν συμπληρώσει πέντε (5) χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας και δεν έχουν περισσότερα από είκοσι πέντε (25) έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας. Στην παραπάνω υπηρεσία συμπεριλαμβάνεται και εκείνη που έχει ο εκπαιδευτικός ως αναπληρωτής στη δημόσια εκπαίδευση.

Σχετικά με την αποστολή και τους σκοπούς του Δ.Δ.Ε.Κ., στην οικεία ιστοσελίδα του Ιστότοπου του Πανεπιστημίου Κρήτης {<http://www.edc.uoc.gr/didkritis/00.htm>} αναφέρεται ότι:

«Το Δ.Δ.Ε.Κ. έχει σκοπό τη μετεκπαίδευση και εξειδίκευση του εκπαιδευτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στα πλαίσια αυτά επιδιώκει:

α) Να παρακολουθεί τις εξελίξεις στον τομέα των επιστημών και ειδικότερα των επιστημών της αγωγής και της εκπαιδευτικής τεχνολογίας,

β) Να προάγει την έρευνα, την παραγωγή και τη μετάδοση γνώσεων και εμπειριών που συμβάλλουν στην εκπαιδευτική ανάπτυξη της χώρας.

γ) Να παρέχει τις απαραίτητες πρόσθετες γενικές και ειδικές γνώσεις και δεξιότητες, που εξασφαλίζουν την ελεύθερη και ισότιμη επιστημονική και επαγγελματική σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης...

«Σε όσους περατώνουν με επιτυχία το διετή κύκλο της Μετεκπαίδευσης στο Δ.Δ.Ε.Κ χορηγείται δίπλωμα διετούς Μετεκπαίδευσης στις Επιστήμες της Αγωγής.

Οι κάτοχοι του τίτλου της προηγούμενης παραγράφου έχουν όλα τα δικαιώματα των πτυχιούχων των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Α.Ε.Ι., εκτός από την περίπτωση της εγγραφής υποψηφίων στους πίνακες διοριστέων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.»

Σχετικά με την Πρακτική Άσκηση των μετεκπαιδευόμενων, αναφέρεται ότι:

«Τα μαθήματα Σχολική Πρακτική Άσκηση Ι και Σχολική Πρακτική Άσκηση ΙΙ, είναι υποχρεωτικά μαθήματα κατεύθυνσης για όλους τους μετεκπαιδευόμενους δασκάλους του τομέα της Ειδικής Αγωγής και θα γίνονται κατά τη διάρκεια του δευτέρου έτους {Γ΄ και Δ΄ εξάμηνο} με παρακολουθήσεις και διδασκαλίες σε Ειδικά και μη Σχολεία της Κρήτης που έχουν Ειδικές τάξεις και κανονικές τάξεις με α.μ.ε.α.»



Σχετικά με τους όρους για την επιλογή μαθημάτων και την κατοχύρωση του διπλώματος Μετεκπαίδευσης, αναφέρεται ότι:

«Κάθε εξάμηνο διαρκεί 13 εργάσιμες εβδομάδες. Κάθε μάθημα διδάσκεται ένα τρίωρο εβδομαδιαίως για 13 εβδομάδες, άρα 13 διδακτικά τρίωρα ή 39 συνολικά διδακτικές ώρες. Το κάθε μάθημα θεωρείται εξεταστέο, αν έχουν πραγματοποιηθεί τα 2/3 των διδακτικών του ωρών, δηλαδή 9 τρίωρα. Από τα προσφερόμενα μαθήματα (υποχρεωτικά, κατεύθυνσης, επιλογής) του κάθε εξαμήνου, ο μετεκπαιδευόμενος επιλέγει 7 ή το πολύ 8 μαθήματα, συμπληρώνοντας δήλωσή του την οποία προσκομίζει στη Γραμματεία του Διδασκαλείου, πριν την έναρξη του εξαμήνου.

Από τα προσφερόμενα ανά εξάμηνο μαθήματα επιλογής διδάσκονται τελικά όσα επιλέγονται από τουλάχιστον 10 μετεκπαιδευόμενους. Αν σε κάποια μαθήματα δεν ικανοποιείται η συνθήκη αυτή, οι μετεκπαιδευόμενοι που τα δήλωσαν καλούνται με συμπληρωματική τους δήλωση να τα αντικαταστήσουν με άλλα μαθήματα επιλογής τα οποία διδάσκονται κανονικά...

«Κάθε μετεκπαιδευόμενος υποχρεούται να παρακολουθεί ανελλιπώς τα 7 ή 8 μαθήματα που δηλώνει το εξάμηνο, με περιθώριο απουσιών το 20% των διδακτικών ωρών ανά μάθημα ή συνολικά. Σε αντίθετη περίπτωση γίνεται διακοπή της φοίτησης του από το Διδασκαλείο και επιστρέφει στην υπηρεσία του.»

Σχετικά με τη μεθοδολογία αξιολόγησης αναφέρεται ότι:

«Ο τρόπος αξιολόγησης σε κάθε μάθημα ρυθμίζεται από κοινού μεταξύ διδάσκοντος και μετεκπαιδευομένων, και μπορεί να περιλαμβάνει γραπτή, προφορική εξέταση ή απαλλακτική εργασία.

Σε περίπτωση αποτυχίας του μετεκπαιδευόμενου σε μάθημα ή μαθήματα, υπάρχει δυνατότητα επαναξιολόγησης του κατά την εξεταστική περίοδο του Σεπτεμβρίου. Σε περίπτωση δεύτερης αποτυχίας σε μάθημα ο μετεκπαιδευόμενος έχει τη δυνατότητα αντικατάστασης του μαθήματος, σε επόμενο εξάμηνο, με άλλο προσφερόμενο.

Για να κατοχυρώσει κατεύθυνση σπουδών ο μετεκπαιδευόμενος στον τομέα της Ειδικής Αγωγής υποχρεούται να επιλέξει τουλάχιστον 5 από τα μαθήματα της κατεύθυνσης ή 2 και τη διπλωματική εργασία του σε αντικείμενο της κατεύθυνσης της επιλογής του, ως επίσης τα δύο υποχρεωτικά μαθήματα (Σχολική Πρακτική

Άσκηση I και Σχολική Πρακτική Άσκηση II). Με εκπλήρωση της ανωτέρω υποχρέωσης του μετεκπαιδευόμενου, η κατεύθυνση της επιλογής του αναγράφεται στο δίπλωμα που του απονέμεται από το Διδασκαλείο. Σε αντίθετη περίπτωση δε θα αναγράφεται κατεύθυνση.

Η διπλωματική εργασία είναι προαιρετική και αντικαθιστά τρία μαθήματα κατεύθυνσης ή επιλογής, από τα οποία απαλλάσσεται ο μετεκπαιδευόμενος. Το θέμα της διπλωματικής εργασίας του μετεκπαιδευόμενου αναγράφεται στο δίπλωμα που του απονέμεται από το Διδασκαλείο. Η διπλωματική εργασία δηλώνεται στην αρχή του Γ' εξαμήνου και μπορεί να αναιρεθεί μέχρι το τέλος της 3ης εβδομάδας και να αντικατασταθεί τελικά με 3 ακόμα προσφερόμενα μαθήματα του Γ' εξαμήνου.

Για να πάρει το δίπλωμα του από το Διδασκαλείο ο μετεκπαιδευόμενος θα πρέπει να έχει κατοχυρώσει 28 μαθήματα ή 25 μαθήματα και την εκπόνηση και υποστήριξη της διπλωματικής του εργασίας.

Στην Ειδική Αγωγή τα 10 υποχρεωτικά, τα 2 υποχρεωτικά κατεύθυνσης, 3 κατεύθυνσης και 13 μαθήματα ή επιλογής ή και κατεύθυνσης.

Διαφορετικά διακόπτεται η απόσπασή του μετεκπαιδευόμενου, ενώ παράλληλα ενημερώνεται από τη Γραμματεία του Διδασκαλείου η υπηρεσία του.»

Το Πρόγραμμα Σπουδών Μετεκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή του Δ.Δ.Ε.Κ. διαμορφώνεται ως εξής:

<b>A. Μαθήματα Υποχρεωτικά</b>
Ιστορική εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής - Σταθμοί και πρωτεργάτες
Ειδική Παιδαγωγική I: Παιδιά με ψυχογνωστικές ανεπάρκειες
Ειδική Παιδαγωγική II: Παιδιά με φυσικές ανεπάρκειες
Προβλήματα και ψυχολογία των α.μ.ε.α. – Θεωρίες παρέμβασης
Σχολική, κοινωνική και επαγγελματική ενσωμάτωση των α.μ.ε.α.
Το φυσιολογικό υπόβαθρο της ψυχικής ζωής: Το νευρικό και το ενδοκρινικό σύστημα και οι επιπτώσεις τους στην ψυχική ζωή - Οι αισθήσεις και η λειτουργία τους
Δυσκολίες μάθησης στη Γλώσσα
Δυσκολίες μάθησης στα Μαθηματικά
Μεθοδολογία Ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας I
Εισαγωγή στην Πληροφορική

<b>B. Μαθήματα Κατεύθυνσης</b>
Αγωγή των νοητικά εμποδισμένων και αυτιστικών παιδιών
Μαθησιακές δυσκολίες
<b>B1. Μαθήματα Υποχρεωτικά Κατεύθυνσης</b>
Σχολική Πρακτική Άσκηση I
Σχολική Πρακτική Άσκηση II
<b>B2. Μαθήματα Κατεύθυνσης</b>
Νοητικώς εμποδισμένα παιδιά: Πρόληψη, διάγνωση, αντιμετώπιση
Αυτιστικά Παιδιά και η αγωγή τους
Αγωγή του Λόγου και οι διαταραχές του
Μάθηση: θεωρίες, δυσκολίες-διαταραχές και αντιμετώπιση τους
Μαθησιακές δυσκολίες και Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές
Διαγνωστικά μέσα μαθησιακών δυσκολιών
Ψυχοδιαγνωστική και Συμβουλευτική
Η Φυσική Αγωγή ως ψυχοθεραπευτικό μέσο (Αθλητισμός, Παιχνίδι, Σωματική έκφραση)
Βιοσωματική προσέγγιση των α.μ.ε.α.
<b>Γ. Μαθήματα Επιλογής</b>
Μεθοδολογία Ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας II
Πληροφορική: Νέες τεχνολογίες στην Εκπαίδευση
Ψυχοπαιδαγωγική παιδιών με διαταραχές συμπεριφοράς
Επικοινωνία και διαπροσωπικές σχέσεις
Θεωρίες προσωπικότητας και παιδαγωγική εφαρμογή
Ψυχολογία κινήτρων
Αυτοαντίληψη: Τρόποι προσέγγισης, σπουδαιότητα, προοπτικές
Πρόνοια και κοινωνική αντίληψη – Προγράμματα πρόληψης
Αντισταθμιστική Αγωγή
Αισθητική Αγωγή ως μέσο ψυχοθεραπείας και αγωγής
Μεθοδολογία της διδασκαλίας πρώτης ανάγνωσης & γραφής
Θεατρικό Παιχνίδι - Δραματοποίηση
Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
Μουσικοθεραπεία - Μουσικοπαιδαγωγική
Η κοινωνικοποιητική διαδικασία στην οικογένεια και ο ρόλος της στα παιδιά μ.ε.α.
Νοηματική γλώσσα
Εκμάθηση γραφής των τυφλών παιδιών-Σύστημα Braille
Εκπαιδευτικά προγράμματα πρώτης ανάγνωσης και πρώτης αρίθμησης στα παιδιά με σοβαρές δυσκολίες μάθησης

### 2.1.8 ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ ΤΩΝ ΠΛΑΙΣΙΩΝ - ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Σύμφωνα με τους οδηγούς σπουδών των Διδασκαλείων και του Παν/μίου Θεσσαλίας στόχοι των ανωτέρω παρατιθέμενων Προγραμμάτων Σπουδών είναι:

Ειδικότερα οι στόχοι του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Παν/μίου Θεσσαλίας διαμορφώνονται ως εξής:

- Να παράγει και να επιμορφώνει το αναγκαίο εξειδικευμένο προσωπικό που χρειάζεται η χώρα μας για να ανταποκριθεί στο χρέος της απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες.
- Να εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, μέσα από την άρτια επιστημονική κατάρτιση και εξειδίκευση των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις επιταγές της σύγχρονης επιστήμης.
- Να καλλιεργεί και να προάγει την επιστημονική έρευνα και γνώση στο χώρο της Ειδικής Αγωγής με την ακαδημαϊκή και εφαρμοσμένη διδασκαλία και έρευνα στη χώρα μας.

Οι στόχοι του Τμήματος Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής του Παν/μίου Μακεδονίας διαμορφώνονται ως εξής:

- Η δεύτερη κατεύθυνση στοχεύει στην κατάρτιση εξειδικευμένων εκπαιδευτών για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Οι φοιτητές της κατεύθυνσης Εκπαίδευση Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες εκπαιδεύονται σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών, νοητικής υστέρησης, εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρίες (π.χ., αυτισμός, τύφλωση, κώφωση, ψυχοκινητικές διαταραχές), κ.ά. Στα δύο τελευταία εξάμηνα των σπουδών οι φοιτητές και των δύο κατευθύνσεων συμμετέχουν υποχρεωτικά στο πρόγραμμα πρακτικής άσκησης, το οποίο λαμβάνει χώρα είτε σε χώρους παροχής εκπαίδευσης ενηλίκων είτε σε δομές ειδικής αγωγής. Τέλος, οι φοιτητές έχουν τη δυνατότητα να αναλάβουν, προαιρετικά, την εκπόνηση μιας πτυχιακής εργασίας, η οποία είναι μία εμπειρική ή βιβλιογραφική έρευνα και αφορά σε ένα από τα γνωστικά αντικείμενα του Τμήματος.
- Ο πτυχιούχος της κατεύθυνσης "Εκπαίδευση Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες" έχει την επιστημονική δυνατότητα να ασχολείται, όπου αυτό προβλέπεται από τις κείμενες διατάξεις, με την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες με βάση την εξέλιξη των

τεχνολογιών στην εκπαίδευση, ως ειδικός της διάγνωσης, αξιολόγησης, συμβουλευτικής και σχεδιασμού προγραμμάτων παιδαγωγικής παρέμβασης για άτομα με ειδικές ανάγκες.

Ο πτυχιούχος της παραπάνω κατεύθυνσης έχει την επιστημονική δυνατότητα να απασχολείται, όπου αυτό προβλέπεται από τις κείμενες διατάξεις, στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα ως εξειδικευμένο προσωπικό στην ειδική αγωγή, επίσης σε συστήματα υπηρεσιών στήριξης ατόμων με ειδικές ανάγκες, σε προγράμματα εκπαίδευσης, συμβουλευτικής, ψυχοεκπαιδευτικής και κοινωνικής επανένταξης ατόμων. Επίσης, μπορεί να απασχολείται στο σπίτι με άτομα με ειδικές ανάγκες σε εξαιρετικές περιπτώσεις. Η επαγγελματική κατοχύρωση των πτυχιούχων του Τμήματος έγινε με το Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθ. 76/2002, άρθρα 1 & 2.

## **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ -- ΠΕΔΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το ερευνητικό «αντικείμενο» της παρούσας εργασίας «ανήκει» ουσιαστικά στο πεδίο των αναπαραστάσεων και το συναφές πεδίο των στάσεων που απορρέουν από αυτές (τις αναπαραστάσεις). Ειδικότερα, επιχειρούμε να κατανοήσουμε ποιών «συγκυριακών» στοιχείων είναι αποτέλεσμα η κατασκευή των αναπαραστάσεων που διατηρεί ο ερευνούμενος πληθυσμός και οι οποίες αφορούν συγκεκριμένα:

- i. το ανάπηρο–αποκλίνον παιδί και το μέλλον του,
- ii. τη θέση του ερευνούμενου ατόμου (ήτοι, του δασκάλου Σ.Μ.Ε.Α.) εντός του μέλλοντος του ανάπηρου–αποκλίνοντος παιδιού,
- iii. τις συνιστώσες οι οποίες συνθέτουν το θεσμικό πλαίσιο αντιμετώπισης της αναπηρίας & απροσαρμοστίας και
- iv. τη θέση του ερευνούμενου ατόμου (ήτοι, του δασκάλου Σ.Μ.Ε.Α.) εντός του θεσμικού πλαισίου αντιμετώπισης της αναπηρίας-απόκλισης.

Το πεδίο της έρευνας αναπτύσσεται και οροθετείται εντός των παρακάτω τριών πόλων:

- i. την κατάσταση της «αναπηρίας» και της «απόκλισης»
- ii. τη θεσμική και θεσμοθετημένη ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση της «αναπηρίας» και της «απόκλισης»
- iii. τις διαδικασίες μόρφωσης και επιμόρφωσης σ' ένα γνωστικό αντικείμενο.

Το ερευνητικό «αντικείμενο» είναι ουσιαστικά απότοκο της συνάρθρωσης των τριών αυτών πόλων. Η διερεύνηση της συνάρθρωσης αυτής επιχειρείται διαμέσου της πολυπαραγοντικής ερευνητικής προσέγγισης των αναπαραστάσεων και στάσεων του ερευνούμενου πληθυσμού λαμβάνοντας υπόψη, σύμφωνα με τα σύγχρονα επιστημονικά (θεωρητικά και ερευνητικά) δεδομένα, ότι:

- η αναπαράσταση την οποία επιχειρούμε να προσεγγίσουμε αποτελεί το «χώρο συνάντησης» (σταυροδρόμι) μεταξύ (i) των νοητικών και ψυχο- συναισθηματικών εικόνων της «αναπηρίας» και της «απόκλισης» και (ii) της πραγματοποίησης μιας «επαγγελματικής προσδοκίας–επιθυμίας»



- οι διαδικασίες μόρφωσης και επιμόρφωσης αποτελούν ένα «χώρο» κι ένα «χρόνο», ένα «πεδίο» αντιπαραβολής-αντιπαράθεσης μεταξύ (i) των νοητικών και ψυχοσυναισθηματικών εικόνων της «αναπηρίας» και της «απόκλισης» και (ii) της πραγματοποίησης μιας «επαγγελματικής προσδοκίας-επιθυμίας».
- στόχος των διαδικασιών μόρφωσης και επιμόρφωσης σ' ένα γνωστικό αντικείμενο είναι η επενέργεια επί των αναπαραστάσεων του ατόμου και η συνακόλουθη αναδιοργάνωση και αναδιαμόρφωσή τους, ώστε το άτομο να αποκτήσει «επαγγελματική οντότητα» και, στη συνέχεια, να διαμορφώσει και να οικειοποιηθεί μια «επαγγελματική ταυτότητα»
- η πραγματοποίηση ή μη πραγματοποίηση μιας μορφωτικής-επιμορφωτικής διαδικασίας επενδύεται ενός ιδιαίτερα σημαντικού ρόλου, διότι πρόκειται στην ουσία για μια ευρύτερη διαδικασία αναδιαμόρφωσης ή/και αναδόμησης των αναπαραστάσεων, των στάσεων και του πεδίου κινήτρων του ατόμου, των συνθετικών δηλαδή στοιχείων της προσωπικότητας του.

Τέλος, εντός του ιδίου ερευνητικού πλαισίου, θεωρούμε ικανή και αναγκαία τη διερεύνηση και οροθέτηση της κοινωνικο-οικονομικο-πολιτιστικής κατατομής (profil) του ερευνούμενου πληθυσμού, δεδομένου ότι πρόκειται για συνιστώσα του γενεσιουργού πλαισίου των αναπαραστάσεων, των στάσεων, και του πεδίου κινήτρων του ατόμου.

### **3.1. ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Τα πολυδιάστατα δεδομένα τα οποία επιδιώξαμε να συλλέξουμε στο πλαίσιο της έρευνάς μας καθώς και η επιλογή μας να επεξεργαστούμε και ερμηνεύσουμε ένα συγκεκριμένο υποσύνολο των δεδομένων αυτών, μας οδηγούν στη διαμόρφωση ερωτημάτων και περαιτέρω ερευνητικών υποθέσεων τις οποίες επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε στην παρούσα έρευνα, όπως:

- i. η δομή, οργάνωση και λειτουργία των ισχυόντων Προγραμμάτων Σπουδών, προπτυχιακών, μεταπτυχιακών ή μετεκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή, αλλά και συνοπτική προσέγγιση του ιστορικά διαμορφωμένου γενικότερου πλαισίου Ειδικής Αγωγής και Ψυχοπαιδαγωγικής-Ψυχοκοινωνικής Παρέμβασης, καθώς και ειδικότερα τη διαδικασία διαμόρφωσης των αντίστοιχων προγραμμάτων σπουδών.

- ii. μια απόπειρα ανίχνευσης και καταγραφής (ι) του «αντίκτυπου» της πραγματοποίησης κάποιου προγράμματος σπουδών και (ii) την περαιτέρω περιγραφή της «φύσης» της πιθανής διαφοροποίησης ή εξέλιξης της αναπαραστατικής τυπολογίας και των στάσεων (η πραγματοποίηση του προγράμματος σπουδών οδηγεί σε ετερογενοποίησή τους, ομοιογενοποίησή τους, και αναφορικά με ποιο «αντικείμενο»;) του ερευνούμενου πληθυσμού:
- αναφορικά με πρότερη επαφή με την αναπηρία
  - αναφορικά με άλλες σπουδές
  - αναφορικά με στοιχεία που αφορούν τη δομή της οικογένειας προέλευσης
  - αναφορικά με στοιχεία που αφορούν τη δομή της ίδιας οικογένειας και τα παιδιά, προβλέψεις για το μέλλον και προβολή της εικόνας του παιδιού (του δικού του) και διαπραγμάτευση με την αναπηρία-απόκλιση
- iii. περιβάλλον προέλευσης των υποκειμένων
- κοινωνικό, οικονομικό, πολιτιστικό επίπεδο και δομή της οικογένειας προέλευσης των υποκειμένων
  - κοινωνικό, οικονομικό, πολιτιστικό επίπεδο και δομή της οικογένειας των υποκειμένων:

Πιο συγκεκριμένα, διαμέσου της παρούσας ερευνητικής εργασίας επιδιώκουμε:

- Την ανάδειξη των ποιοτικών αξόνων γύρω από τους οποίους διαπλέκεται η ψυχο-παιδαγωγική σχέση και δράση στο θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα, ήτοι:
  - a. της επικαιροποίησης, του εντοπισμού και της εκτενούς καταγραφής των αναπαραστάσεων, των στάσεων και του πεδίου κινήτρων του ερευνούμενου πληθυσμού όσον αφορά:
    - (i) το ίδιο το επάγγελμά του:
      - αναφορικά με τις προσδοκίες του ως προς την επιμόρφωση που το συγκεκριμένο άτομο πραγματοποίησε (προσδοκίες πριν την πραγματοποίηση) ή όχι
      - αναφορικά με τη λειτουργία, το ρόλο και τη «θέση» (statut) του ως δασκάλου Σ.Μ.Ε.Α.

- αναφορικά με το «αντικείμενο» της Ειδικής Αγωγής, δηλαδή το «ανάπηρο-αποκλίνον» παιδί με νοητικές ή/και σωματικές μειονεξίες
  - αναφορικά με τις ικανότητες προσαρμογής στα καθήκοντα-λειτουργίες που καλείται να αναλάβει ως δάσκαλος Σ.Μ.Ε.Α.
- (ii) την ψυχοδυναμική διάσταση της ψυχοπαιδαγωγικής σχέσης, όπως αυτή βιώνεται και επεξεργάζεται καθημερινά από το άτομο, στο πλαίσιο λειτουργίας της Σ.Μ.Ε.Α. στην οποία υπηρετεί,
- (iii) τις ικανότητες προσαρμογής στα καθήκοντα-λειτουργίες του επαγγέλματος που το άτομο επιθυμεί να αναλάβει
- b. Της διερεύνησης του αντίκτυπου της επιμόρφωσης επί του ερευνούμενου ατόμου. Τη διερεύνηση αυτή επιχειρούμε διαμέσου της πολυπαραγοντικής προσέγγισης του «περιεχομένου» τόσο των αναπαραστάσεων και στάσεων όσο και των συστατικών στοιχείων της κατατομής του ερευνούμενου πληθυσμού
- ii. Την οριοθέτηση της επαγγελματικής κατατομής (profil professionnel) του ερευνούμενου πληθυσμού διαμέσου της οριοθέτησης της κοινωνικο-οικονομικο, πολιτιστικής κατατομής του. Για το λόγο αυτό επιλέγουμε την ερευνητική επεξεργασία συγκεκριμένων μεταβλητών όπως η κοινωνική, οικονομική, πολιτιστική και πολιτισμική προέλευση του ατόμου, οι σπουδές που το άτομο πραγματοποίησε ή όχι (βασική εκπαίδευση, μόρφωση, επιμόρφωση), η πραγματοποίηση ή όχι επιμορφωτικών σεμιναρίων συνεχιζόμενης κατάρτισης, η αρχαιότητα στο επάγγελμα του δασκάλου ή/και δασκάλου Σ.Μ.Ε.Α., η βιβλιογραφική ενημέρωση αναφορικά με την εξέλιξη της επιστήμης της Ειδικής Αγωγής (νέες θεωρήσεις και ψυχο-παιδαγωγικές πρακτικές, έρευνες), η κριτική τοποθέτηση απέναντι στην υπάρχουσα ελληνική βιβλιογραφία, κλπ.
- iii. Την απόπειρα (i) αξιολόγησης του ισχύοντος στη χώρα μας πλαισίου μόρφωσης/επιμόρφωσης στις λειτουργίες του δασκάλου Σ.Μ.Ε.Α. και (ii) διαμόρφωσης -εξαγωγής συγκεκριμένων προτάσεων για τη βελτίωση του συστήματος αρχικής εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και συνεχιζόμενης δια βίου κατάρτισης στο αντικείμενο της Ειδικής Αγωγής, διαμέσου:
- a. Της ιστορικής προσέγγισης της σύλληψης, του σχεδιασμού, της δομής και λειτουργίας: των προγραμμάτων κατάρτισης ή/και σπουδών που παρέχονται

από τις δημόσιες σχολές επαγγελματικής κατάρτισης η / και πανεπιστημιακές σχολές, στο γνωστικό αντικείμενο του ειδικού παιδαγωγού ή/και ψυχοπαιδαγωγού ειδικής αγωγής σε διάφορα ευρωπαϊκά κράτη.

- b. Της συγκριτικής προσέγγισης του περιεχομένου των προγραμμάτων επιμόρφωσης όπως αυτά διαμορφώνονται στην Ελλάδα και τον ευρωπαϊκό χώρο.
- c. Της «αξιοποίησης» του «περιεχομένου» των αναπαραστάσεων και στάσεων του ερευνούμενου πληθυσμού ως μεθοδολογικού εργαλείου για τη διερεύνηση του παραπάνω στόχου

### **3.2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ**

Η παρούσα ερευνητική εργασία δεν έχει «επαληθευτικό», αποδεικτικής λογικής χαρακτήρα. Πρόκειται ουσιαστικά για την επισταμένη προσπάθειά μας να «εντοπίσουμε», να επισημάνουμε, να διερευνήσουμε και να κατανοήσουμε το ερευνητικό μας πεδίο με γνώμονα την επιστημονική μεθοδολογική αυστηρότητα.

Προκειμένου αυτό να καταστεί εφικτό, επιχειρούμε:

- 1. τη διερεύνηση των παρακάτω ανεξάρτητων μεταβλητών, ήτοι:
  - i. την πραγματοποίηση σπουδών/επιμόρφωσης στις λειτουργίες πλαισίωσης των Σ.Μ.Ε.Α.
  - ii. το σύνολο των μεταβλητών που προσδιορίζουν το «αναπαραστατικό πεδίο» του πληθυσμού (Χιούστον et al. 2007; Berjotetal., 2020; Herzlich, 1972; Moliner, 2001; Moliner et al. 2015; Morandi, 2005; Moscovici, 2000, 2004; Valence, 2010; Zavalloni, 2010).
  - iii. το σύνολο των μεταβλητών που προσδιορίζουν τις στάσεις του πληθυσμού (έναντι των «αντικειμένων» που αναφέρθηκαν ανωτέρω).
  - iv. το σύνολο των μεταβλητών που προσδιορίζουν το «πεδίο κινήτρων» του πληθυσμού.
  - v. το σύνολο των μεταβλητών που προσδιορίζουν τις «επαγγελματικές προσδοκίες» του πληθυσμού.

- vi. το σύνολο των μεταβλητών που προσδιορίζουν τον βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης του πληθυσμού.
  - vii. το σύνολο των μεταβλητών που προσδιορίζουν την κοινωνικο-οικονομική και πολιτιστική κατατομή του πληθυσμού.
  - viii. την αρχαιότητα στο επάγγελμα του δασκάλου ή/και δασκάλου Σ.Μ.Ε.Α.
  - ix. την ηλικία
  - x. το φύλο
2. τη διερεύνηση των παρακάτω εξαρτημένων μεταβλητών, ήτοι:
- i. την αναπαράσταση που ο δάσκαλος Σ.Μ.Ε.Α. διατηρεί αναφορικά με την επαγγελματική του επάρκεια – αρμοδιότητα – δεξιότητα [υπό τη σύγχρονη θεώρηση των εννοιών αυτών οι οποίες οροθετούνται από τις διαστάσεις: «θεωρητική γνώση-κατάρτιση» (savoir), «τεχνογνωσία» (savoirf aire) και «βιωματικές γνώσεις αυτοδιάθεσης» (savoir être)] (Barbier, 2013; Finlay et al. 2003; Lambalet, 2019; Noel-Hureaux, 2019; Rondelli, 2019; Zaouani-Denoux, 2003; Zavalloni, 1990).
  - ii. την αναπαράσταση που ο δάσκαλος Σ.Μ.Ε.Α. διατηρεί αναφορικά με το εκπαιδευτικό του έργο και την αποτελεσματικότητα του ως προς την εκπλήρωση του έργου του.
  - iii. την αναπαράσταση που ο δάσκαλος Σ.Μ.Ε.Α. διατηρεί αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του μηχανισμού της θεσμικής αντιμετώπισης της αναπηρίας–«απόκλισης» εντός (ι) των Σ.Μ.Ε.Α. και (ii) του γενικότερου πλαισίου λειτουργίας του θεσμού της Ειδικής Αγωγής έτσι όπως αυτός λειτουργεί σήμερα στην Ελλάδα.
  - iv. την αναπαράσταση που ο δάσκαλος Σ.Μ.Ε.Α. διατηρεί αναφορικά με το κανονικό παιδί (στοιχεία προσωπικότητας) και το ανάπηρο-«αποκλίνον» παιδί (στοιχεία προσωπικότητας, μέλλον, επαγγελματική - κοινωνική ένταξη, κλπ.) που αποτελεί «αντικείμενο» της θεσμικής λειτουργίας των Σ.Μ.Ε.Α., αλλά και ένα εκ των αντικειμένων του θεσμικού πλαισίου λειτουργίας της Ειδικής Αγωγής.
  - v. τις επαγγελματικές προσδοκίες του δασκάλου Σ.Μ.Ε.Α. (αναφορικά προς ένα «πριν» και ένα «μετά» (i) την πραγματοποίηση της επιμόρφωσης, (ii) την υπηρεσία του σε μια Σ.Μ.Ε.Α., κλπ.).
  - vi. τον βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης του δασκάλου των Σ.Μ.Ε.Α.

### 3.3 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ

Οι μεθοδολογικές επιλογές μιας ερευνητικής εργασίας οφείλουν να υπαγορεύονται (Ανθεμίδης, 1978; Βάμβουκας, 1988; 2008; Γέμτος, 1987; Γκότοβος, 1986; Κυριακίδης, 1981; Μπέλλας, 1977, 1993; Παρασκευόπουλος, 1993; Ψαρρού et al. 2001; Bell, 2001; Duverger, 1988; Campenhoudt, 1990; Chauchat, 1985; Dorselaer, 1982; Festinger et al. 1959; Grawitz, 1976; Plot, 1986; Reuchlin, 1976):

➤ Από το ερευνητικό αντικείμενο

Η υιοθετούμενη κάθε φορά ερευνητική μεθοδολογία, καθώς και οι τεχνικές ή μέθοδοι συλλογής ερευνητικών δεδομένων, επιλέγονται ως οι καταλληλότερες προκειμένου να προσεγγιστεί διεξοδικά και επιχειρησιακά το ερευνητικό αντικείμενο, αλλά και να συλλεχθούν ικανά, μετρήσιμα, ποιοτικά και ποσοτικά ερευνητικά δεδομένα.

➤ Από τις επιστημολογικές κατευθύνσεις του ίδιου του ερευνητή

Πως διαμορφώνεται και υιοθετείται από τον ερευνητή μια συγκεκριμένη επιστημολογική κατεύθυνση, η οποία και τον οδηγεί στην επιλογή συγκεκριμένων μεθόδων έρευνας και τεχνικών συλλογής δεδομένων; Πρόκειται για μια περίπλοκη, αλλ' ωστόσο διερευνήσιμη διαδικασία. Ας σημειώσουμε βέβαια ότι, όπως καμιά επιλογή του ερευνητή δεν είναι «τυχαία» (επιστημονικό πεδίο, αντικείμενο έρευνας, κλπ.), έτσι και ο επιστημολογικός του προσανατολισμός είναι συνέπεια τόσο της ψυχοδυναμικής, ψυχογονικής και ψυχοκοινωνικής κατασκευής της προσωπικότητάς του<sup>12</sup>, όσο και, κυρίως κατά την άποψή μας, των σπουδών του. Τα μεθοδολογικά «εργαλεία» που ο επιστήμονας-ερευνητής προσέγγισε κατά τη διάρκεια των σπουδών του, και τα οποία έχοντας ολοκληρώσει τις σπουδές του «γνωρίζει» και «χειρίζεται», απορρέουν από τον επιστημονικό χώρο εντός του οποίου διαμόρφωσε τα επιστημονικά του «concepts». Όπως εύλογα προκύπτει από σχετικές ιστορικές προσεγγίσεις, τα Τριτοβάθμια Εκπαιδευτικά/Ερευνητικά Ιδρύματα αποτελούν και χώρους διαμόρφωσης και παγίωσης συγκεκριμένων επιστημολογικών κατευθύνσεων. Το επιστημονικά αποδεδειγμένο πλέον αυτό φαινόμενο έρχεται σε αντίθεση με την ιστορικά διαμορφωμένη αναπαράσταση σχετικά με τη «φύση» της «πανεπιστημιακής μόρφωσης» που θεωρητικά οφείλει να αποβλέπει στη διατήρηση και προαγωγή της «διεπιστημονικότητας» και της «πολυεπιστημολογικότητας». Αντίθετα, όπως αναδεικνύεται, οι συγκεκριμένες σπουδές

---

12 Ο Whitehead σημειώνει μάλιστα ότι, «η κρίση για την αξία του αντικειμένου της έρευνας δεν είναι μέρος της υφής [δομής] των φυσικών επιστημών, αλλά των προσωπικών κινήτρων του ερευνητή», κάτι που σύμφωνα με το Φίλια (1998) ισχύει και για τις κοινωνικές επιστήμες.

τις οποίες πραγματοποίησε σε ένα συγκεκριμένο τριτοβάθμιο Ίδρυμα, τείνουν να οδηγούν τον επιστήμονα-ερευνητή σε μια σχετική επιστημολογική και μεθοδολογική «μονομέρεια» και ίσως «μονομανία». Από την «μονομέρεια» αυτή δύσκολα μπορεί να αποδεσμευθεί, εφόσον του παρέχει «ασφάλεια», τόσο ψυχοδυναμικά όσο και επιστημονικά, με αποτέλεσμα να παγιώνεται επικίνδυνα στις συγκεκριμένες μεθόδους και τεχνικές, χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τη δυνατότητα και καταλληλότητά τους για το κάθε φορά ερευνούμενο επιστημονικό αντικείμενο. Βέβαια, μια πιο απλή λύση θα ήταν να «παγιώσει» κατά κάποιο τρόπο το ίδιο το επιστημονικό του αντικείμενο, όμως τις σχετικές θεωρήσεις δεν πρόκειται να προσεγγίσουμε διεξοδικά επί του παρόντος. Ίσως τελικά, το μόνο εχέγγυο για την άρση της, οποιουδήποτε βαθμού, επιστημολογικής «μονομέρειας» ενός επιστήμονα-ερευνητή να μπορεί να αποτελέσει η συνεχής βιβλιογραφική ενημέρωση σχετικά με τις ερευνητικές προσεγγίσεις που επιχειρούνται διεθνώς επί του ερευνητικού αντικειμένου που κάθε φορά τον απασχολεί (Φίλιας, 1998).

Όσον αφορά τη δική μας επιστημολογική κατεύθυνση δεν φιλοδοξούμε να παρεκκλίνουμε από τον «κανόνα». Ωστόσο, καταβάλλαμε ιδιαίτερη προσπάθεια ώστε η ερευνητική προσέγγιση του αντικειμένου μας από τη μια πλευρά να μη μπορεί να «κατηγοριοποιηθεί» με ευκολία και, από την άλλη πλευρά, να συμμορφώνεται, όσο είναι ανθρωπίνως δυνατό, με την απαιτούμενη επιστημονική αυστηρότητα (*rigoureuse scientificité*) ώστε να οδηγήσει σε έγκυρα και κυρίως μετρήσιμα και ερμηνεύσιμα αποτελέσματα.

### **3.4 ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑ - ΔΕΙΓΜΑ ΈΡΕΥΝΑΣ**

Αναφορικά με τη μέθοδο δειγματοληψίας και τα χαρακτηριστικά επιλογής του δείγματος της παρούσας έρευνας, ακολουθήσαμε κύριες μεθοδολογικές αρχές, όπως αυτές διατυπώνονται από ικανό πλήθος ερευνητών. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την Noelle (1966), η ποιότητα του δείγματος, δηλαδή ο βαθμός αντιπροσωπευτικότητάς του εξαρτάται από «τη μεθοδολογικά σωστή επιλογή των ατόμων που θα κληθούν να συμμετέχουν, θα ερωτηθούν, και όχι από τον αριθμό των ατόμων που θα ερωτηθούν». Ανάλογα, η Chauchat (1985, p34) σημειώνει ότι «η επιλογή της βάσης επί της οποίας θα διεξαχθεί η δημοσκόπηση (*base de sondage*) εξαρτάται από τον καθορισμό του «συγγενούς» πληθυσμού (*population parente*)».



Η τεχνική της συστηματικής δειγματοληψίας (Βάμβουκας, 1988), υποκαθιστά «σε ικανοποιητικό βαθμό» τη διαδικασία της τυχαίας δειγματοληψίας όταν ικανοποιείται «η αναγκαία και ικανή συνθήκη» της τυχαίας κατανομής των ατόμων του πληθυσμού. Τα άτομα αυτά, κατά τη διαδικασία συγκρότησης του δείγματος, καταχωρίζονται (εάν δεν είναι ήδη καταχωρισμένα) «σ' ένα κατάλογο με βάση ένα οποιοδήποτε κριτήριο». Κατά το συγγραφέα, όταν τα άτομα του πληθυσμού είναι κατανεμημένα με εντελώς τυχαίο τρόπο (σ' ένα οποιοδήποτε κατάλογο), το συστηματικό δείγμα είναι εξίσου αντιπροσωπευτικό με το τυχαίο.

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις, αλλά και τις οδηγίες για την εφαρμογή στην πράξη της συγκεκριμένης τεχνικής, επιλέξαμε εντός του Δελτίου Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής (ΥΠ.Ε.Π.Θ.,1994) 300 περίπου Σ.Μ.Ε.Α. (Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής), στις οποίες και αποστείλαμε τα ερευνητικά ερωτηματολόγια μας. Πιο συγκεκριμένα, από κάθε Περιφέρεια επιλέξαμε την μία ανά δύο ή ανά τρεις Σ.Μ.Ε.Α., ανάλογα με το πλήθος των Σ.Μ.Ε.Α. ανά νομό, έως την εξάντλησή τους.

### **3.5 ΜΕΘΟΔΟΙ – ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΈΡΕΥΝΑΣ**

#### **3.5.1. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ**

Στην παρούσα ερευνητική εργασία υιοθετήσαμε την «μη κατευθυνόμενη ερευνητική συνέντευξη» (*entretien non directif de recherche*) ως το καταλληλότερο είδος ερευνητικής συνέντευξης προκειμένου να είναι δυνατή η πρόσβαση στις αναπαραστάσεις και στάσεις του πληθυσμού τον οποίο μελετήσαμε, ώστε σ' ένα πρώτο ερευνητικό στάδιο να συλλέξουμε τα απαραίτητα για την επεξεργασία της προβληματικής μας ποιοτικά δεδομένα (Blanchet, et al. 1987a, 1987b; Campenhoudt, 1990; Caplow, 1970; Nahoum, 1971; Truchot, 1990; Duchesne, 1996, 2000; Gaspard, 2021; Legras, 1971; Romelaer, 2005; Εμβαλωτής, 2019; Ιωσηφίδης et al. 2006; Μπιλανάκη et al. 2011). «Οι υποθέσεις της εργασίας μας εξάγονται από την εξέταση, τη συζήτηση και την αντιπαράθεση των αποτελεσμάτων των ερευνητικών συνεντεύξεων» κατά το πρώτο αυτό στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας (Javeau, 1978, p23). Διαμέσου της πραγματοποίησης των συνεντεύξεων, στοχεύσαμε:

- i. τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων ικανών να καταστήσουν εναργέστερη την ανάπτυξη της προβληματικής,

- ii. την οριοθέτηση (delimitation), συγκεκριμενοποίηση (concretisation) και διατύπωση των υποθέσεών μας,
- iii. την, σε πρώτο επίπεδο, καταγραφή των στάσεων και αναπαραστάσεων του πληθυσμού.

Η εκφώνηση της ανοικτής ερώτησης, η οποία διατυπώθηκε με τον ίδιο ακριβώς τρόπο σε όλο τον πληθυσμό, όπως υπαγορεύουν οι κανόνες της μη κατευθυνόμενης ερευνητικής συνέντευξης, διαμορφώθηκε ως εξής: «Θα θέλατε να μας πείτε όλα όσα νιώθετε και όλα όσα σκέπτεστε γύρω από τη θέση σας ως ειδικού δασκάλου απέναντι στο παιδί με ειδικές ανάγκες».

Σύμφωνα με την επιστημονική οριοθέτηση της μεθοδολογίας διεξαγωγής της μη κατευθυνόμενης ερευνητικής συνέντευξης (Κεσίσογλου, 2020; Σακαλάκη, 2008; Bardin, 2001; Smith, 2003), η ανοικτή ερώτηση οφείλει να περιλαμβάνει δύο συγκεκριμένες αναφορές οι οποίες να «εισάγουν» - «καλούν» το ερευνούμενο άτομο να εκφραστεί ελεύθερα και συνολικά – καθολικά τόσο σε ψυχο- συναισθηματικό, όσο και σε ψυχο- γνωστικό επίπεδο αναφορικά με το ερευνούμενο αντικείμενο. Στη συγκεκριμένη ερώτηση οι αναφορές αυτές πραγματοποιούνται διαμέσου της εισαγωγικής πρότασης «Θα θέλατε να μας πείτε όλα όσα νιώθετε και όλα όσα σκέπτεστε γύρω από...». Πιο συγκεκριμένα:

- «θα θέλατε να μας πείτε...»: εισάγει-καλεί το ερευνούμενο άτομο να εκφραστεί ελεύθερα
- «όλα όσα νιώθετε...»: εισάγει-καλεί το ερευνούμενο άτομο να εκφραστεί καθολικά σε ψυχο- συναισθηματικό επίπεδο
- «όλα όσα σκέπτεστε...»: εισάγει-καλεί το ερευνούμενο άτομο να εκφραστεί καθολικά σε ψυχο- γνωστικό επίπεδο.

Πραγματοποιήσαμε επί ένα εξάμηνο μη κατευθυνόμενες συνεντεύξεις σ' ένα επιλεγμένο δείγμα αποτελούμενο από 40 δασκάλους Σ.Μ.Ε.Α.

Σ' ένα πρώτο στάδιο, απομαγνητοφωνήσαμε τις συνεντεύξεις χειρόγραφα ώστε να καταστεί δυνατή μια πρωτόλεια-αδρή(brut) ανάλυση περιεχομένου. Σ' ένα δεύτερο στάδιο πληκτρολογήσαμε το περιεχόμενο των συνεντεύξεων σε μορφή κειμένου MSDOS, προκειμένου να είναι δυνατή η επεξεργασία των δεδομένων με τη χρήση κατάλληλου λογισμικού πολυδιάστατης ανάλυσης λεκτικών δεδομένων.

Ως μέθοδο ανάλυσης του περιεχομένου των ερευνητικών συνεντεύξεων υιοθετήσαμε την «Προτασιακή Ανάλυση Ομιλίας» (Μειμάρης, 1996; Μπεχράκης, 1986, 1987; Μπεχράκης et al. 1990; Bardin, 1989; Ghiglione et al. 1990; Grange/Lebart, ed. 1993;

Greimas et al. 1992; Lafon, 1981; Lassarre, 1978; Lebart et al. 1982; Lebart et al, 1994; Salem, 1982; Unrug, 1974; Vigotsky, 1986) ερευνητικός στόχος της οποίας είναι τόσο η ανάλυση όσο και η κατηγοριοποίηση του «λόγου» του ερευνούμενου πληθυσμού, με τρόπο ώστε σε μια πρώτη φάση, να είναι δυνατή η ανάδειξη και κατανόηση της δομής και πλοκής του «λόγου» και, σε μια δεύτερη φάση, να είναι δυνατή η εξαγωγή των συγκεκριμένων εκείνων πυρήνων αναφοράς (referents noyaux) γύρω από τους οποίους ο «λόγος» αυτός διαπλέκεται (Κόλλιας, 2014; Λυδάκη, 2012; Potter et al. 2012). Από την ανάλυση περιεχομένου εξήχθησαν οι παρακάτω πυρήνες αναφοράς:

- i. η αναπαράσταση που ο δάσκαλος Σ.Μ.Ε.Α. διατηρεί αναφορικά με τον εαυτό του
- ii. η προβολή της αναπαραστατικά ήδη διαμορφωμένης εικόνας που ο δάσκαλος Σ.Μ.Ε.Α. διατηρεί αναφορικά με τον εαυτό του
- iii. η αναπαράσταση του «ανάπηρου»-«αποκλίνοντος» παιδιού και η στάση του δασκάλου Σ.Μ.Ε.Α. απέναντι σ' αυτό
- iv. η εννοιολογική οριοθέτηση του θεσμού της Ειδικής Αγωγής
- v. παιδεία και κοινωνική αντιμετώπιση του «ανάπηρου»-«αποκλίνοντος» παιδιού
- vi. η κοινωνική αντιμετώπιση του δασκάλου Σ.Μ.Ε.Α
- vii. η εικόνα της Σ.Μ.Ε.Α. εντός του ευρύτερου σχολικού πλαισίου
- viii. οι σχέσεις του δασκάλου Σ.Μ.Ε.Α. με το «ανάπηρο»-«αποκλίνον» παιδί στο πλαίσιο λειτουργίας της Σ.Μ.Ε.Α.
- ix. οι σχέσεις του δασκάλου Σ.Μ.Ε.Α. με τους γονείς
- x. οι σχέσεις του δασκάλου Σ.Μ.Ε.Α. με τους δασκάλους τυπικών τάξεων
- xi. οι λόγοι επιλογής του συγκεκριμένου επαγγέλματος
- xii. η βασική εκπαίδευση στις λειτουργίες του δασκάλου Σ.Μ.Ε.Α.
- xiii. η πείρα, η επιμόρφωση
- xiv. η υλική υποδομή

Ύστερα από ενδελεχή μελέτη της ελληνικής και ξένης σχετικής βιβλιογραφίας (Breakwell et al. 2006; Harper et al. 2012; Lee, 1993; Willig, 2015; Σταλίκας, 2011; Τσιώλης, 2014) προχωρήσαμε στη σύνταξη του ερευνητικού μας ερωτηματολογίου έτσι ώστε:

- i. να εκφέρει τους πυρήνες αναφοράς που ανέδειξε η ανάλυση περιεχομένου επί των λεκτικών δεδομένων των ερευνητικών συνεντεύξεων,

- ii. να εκφέρει την προβληματική,
- iii. να είναι ικανό να συλλέξει από τον πληθυσμό, σε πανελλαδικό επίπεδο, τα απαραίτητα δεδομένα για την επεξεργασία των ερευνητικών υποθέσεων.

Απευθύναμε – χορηγήσαμε το ερωτηματολόγιο μας:

- σε μια πρώτη φάση (pré-test), σ' ένα επιλεγμένο μικρού μεγέθους (20 ατόμων) δείγμα, ώστε να ελεγχθεί η πιστότητα του ως προς την παραγωγή ικανών ερευνητικών δεδομένων. Διαπιστώσαμε τόσο την πιστότητά του όσο και την ικανοποιητική του ευκρίνεια.
- σε μια δεύτερη φάση, εστάλησαν ερωτηματολόγια σε 300 (ήτοι 69,60% επί του συνόλου των Σ.Μ.Ε.Α.), εκ των 431 Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής της επικράτειας έτσι όπως αυτές καταγράφονται στο Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής (τελευταία έκδοση της Δ/σης Ειδ. Αγωγής του Υπ.Ε.Π.Θ., Ο.Ε.Δ.Β., 1994), επιλεγμένες με την τεχνική της συστηματικής δειγματοληψίας.

### 3.5.2. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το ερωτηματολόγιό μας, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Javeau (1978), είναι ένα ερωτηματολόγιο «αυτο-χορηγούμενο» (questionnaire d'auto-administration), «αυτο-καταγραφής» (questionnaire d'auto-enregistrement), ή ερωτηματολόγιο «άμεσης χορήγησης» (questionnaire d'administration directe), όπου το ερωτώμενο άτομο σημειώνει το ίδιο τις απαντήσεις του στο ερωτηματολόγιο. Όπως σημειώνει ο Javeau (1978), το αυτό-χορηγούμενο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται συχνά όταν:

- «ο αριθμός των ατόμων που πρόκειται να ερωτηθούν είναι αρκετά υψηλός και δεν διαθέτουμε έναν αντίστοιχα ικανό αριθμό ερευνητών»
- «είμαστε σίγουροι ότι τα άτομα που πρόκειται να ερωτηθούν είναι ικανά να εκφραστούν σωστά με τη βοήθεια ενός ερωτηματολογίου», και
- «το ερωτηματολόγιο υποκινεί αρκετά εύκολα το ενδιαφέρον των ατόμων που αποτελούν το δείγμα της έρευνας».

Στην περίπτωση μας σχετικά με το (i) ο μόνος ερευνητής ήμασταν εμείς, ενώ όσον αφορά τα (ii) και (iii) είχαμε την ευκαιρία να διαπιστώσουμε τόσο την ικανότητα έκφρασης των ατόμων διαμέσου ενός ερωτηματολογίου όσο και την ικανότητα του ερωτηματολογίου να διεγείρει το ενδιαφέρον τους κατά τη διάρκεια της προκαταρκτικής εφαρμογής του.

### 3.5.2.1 ΧΟΡΗΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Τα ερωτηματολόγια συνοδεύονταν από επιστολή την οποία αποστέλλαμε ονομαστικά στο Διευθυντή, αλλά και απευθύναμε στο σύνολο των δασκάλων της Σ.Μ.Ε.Α. Η επιστολή μας αυτή περιελάμβανε και επεξηγήσεις σχετικές με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Επίσης, αποστείλαμε σχετική ενημερωτική επιστολή στο σύνολο των Σχολικών Συμβούλων Ειδικής Αγωγής των Δ/νσεων Πρωτοβάθμιας Εκ/σης της επικράτειας, προκειμένου να συνδράμουν στη διεκπεραίωση της συμπλήρωσης και επιστροφής των ερωτηματολογίων. Στα ερωτώμενα άτομα δόθηκε η οδηγία να μας επιστρέψουν το ερωτηματολόγιο συμπληρωμένο, ταχυδρομικά, ως υπηρεσιακό έγγραφο, βασιζόμενη στην αρχή του Javeau (1978) σύμφωνα με την οποία, ένας από τους τρόπους χορήγησης ενός ερευνητικού ερωτηματολογίου είναι «ταχυδρομικά» (par correspondance), αναφέροντας ως άλλους τρόπους τη χορήγηση με συνέντευξη (par entretien) και τη χορήγηση τηλεφωνικά (par téléphone).

Δεδομένων τόσο του ερευνητικού μας πλαισίου όσο και των μέσων που είχαμε στη διάθεσή μας όπως ήδη αναφέραμε, η πιο ενδεδειγμένη μέθοδος χορήγησης του ερευνητικού ερωτηματολογίου μας ήταν η αποστολή του ταχυδρομικά.

Ωστόσο, ύστερα από αναμονή τριών μηνών διαπιστώσαμε ότι τα ερωτηματολόγια που μας επεστράφησαν δεν ήταν ικανού αριθμού σε σχέση με το δείγμα, το οποίο θεωρήσαμε αριθμητικά ως το ελάχιστο απαιτούμενο για τη διασφάλιση της πιστότητας και της εγκυρότητας των ερευνητικών αποτελεσμάτων μας, σύμφωνα με τα ισχύοντα ερευνητικά και θεωρητικά δεδομένα που ήδη παραθέσαμε.

Συνακόλουθα, υιοθετώντας τη διαδικασία της «επανόρθωσης-διόρθωσης του δείγματος» (redressement de l'échantillon/ Chauchat, 1985, p47), ή «δημιουργίας συμπληρωματικού δείγματος» (faire un échantillon complémentaire/ Chauchat, 1985, p36), αποφασίσαμε σε μια δεύτερη φάση να αποστείλουμε προτρεπτική επιστολή παράκλησης για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου στις Σ.Μ.Ε.Α. και στη συνέχεια να αποστείλουμε ερωτηματολόγια και σε όλες τις υπόλοιπες, καταχωρισμένες στο Δ.Ε.Α. του ΥΠ.Ε.Π.Θ., Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής. Ακολούθως της διαδικασίας αυτής, μας επεστράφησαν τελικά 240 ερωτηματολόγια (ήτοι 55,68% επί του συνόλου των Σ.Μ.Ε.Α.), από τα οποία τα 234 πλήρως συμπληρωμένα (ήτοι 54,29% επί του συνόλου των Σ.Μ.Ε.Α.).

### 3.5.2.2. ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Το ερευνητικό ερωτηματολόγιό μας απαρτίζεται από 50 ερωτήσεις, ανοιχτές (open-ended) και κλειστές (διχοτομικές, αμοιβαία αποκλειόμενες, απλής επιλογής, πολλαπλής επιλογής, κλίμακες Likert, κλίμακες Stapel, κλίμακες απλής και πολλαπλής επιλογής, κλίμακες αξιολόγησης, κατάταξης/ closed-ended dichotomous, nominal-polytomous, ordinal-polytomous, and bounded-continuous closed-ended questions), καθώς και μεταβλητές κλίμακες μέτρησης (ονομαστικές, ιεραρχικές, ισοδιαστημικές, αναλογικές). Η σύνθεσή του είναι θεματική και καθορίστηκε βάσει των κατωτέρω ποιοτικών αξόνων, οι οποίοι απορρέουν από την ανάλυση του περιεχομένου των ερευνητικών συνεντεύξεων που διενεργήσαμε στην προηγούμενη φάση της έρευνας:

- i. ο δάσκαλος Σ.Μ.Ε.Α. και η επιμόρφωσή του στον τομέα της Ειδικής Αγωγής (στάσεις-αναπαραστάσεις)
- ii. ο δάσκαλος Σ.Μ.Ε.Α «έναντι» του εαυτού του (face à son image de soi-même): «διαπραγμάτευση» και επεξεργασία της ψυχοπαιδαγωγικής σχέσης, πείρα, επιμόρφωση, κλπ.
- iii. ο δάσκαλος Σ.Μ.Ε.Α και το «ανάπηρο»-«αποκλίνον» παιδί (πιο συγκεκριμένα η έννοια της αναπηρίας [la notion du handicap]) εντός και εκτός του πλαισίου λειτουργίας της Σ.Μ.Ε.Α.
- iv. ο δάσκαλος Σ.Μ.Ε.Α, η «έννοια» και η λειτουργία του θεσμού της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα
- v. ο δάσκαλος Σ.Μ.Ε.Α. «έναντι» του επαγγέλματός του

Υπό το πρίσμα της μεθοδολογικής του σύνταξης το ερωτηματολόγιό μας περιλαμβάνει:

- (i) Κλειστές ερωτήσεις, διατυπωμένες με τρόπο ώστε να εξασφαλίζουν αντικειμενικές πληροφορίες, περιορίζοντας συγχρόνως το ερωτώμενο άτομο στο ερευνητικό θέμα. Τέτοιες είναι οι ερωτήσεις 1 (1.1,1.2), 4, 1α, 7 (7.1, 7.2, 7.3, 7.4, 7.5), 8 (8.1, 8.2, 8.3, 8.4, 8.5), 10, 14, 18 (18α, 18β), 20, 20α, 27, 36, 36α, 38, 43, 44, 46, 47, 49, 50 (50.1, 50.2, 50.3, 50.4, 50.5, 50.6, 50.7, 50.8, 50.9, 50.10, 50.11).
- (ii) Ανοιχτές ερωτήσεις, οι οποίες έχουν το πλεονέκτημα να επιτρέπουν στο ερωτώμενο άτομο να «...αποκαλύπτει το ευρύτερο πλαίσιο των σημείων αναφοράς του και τους ιδιαίτερους λόγους που υπαγορεύουν τις συγκεκριμένες απόψεις του»

(Παρασκευόπουλος, 1981). Τέτοιες είναι οι ερωτήσεις 3, 5, 2α, 3α, 4α, 5α, 6, 11, 13, 15, 16, 17, 20β, 21 (21.1, 21.2), 22, 23, 24, 25, 26 (26α, 26β, 26γ, 26δ), 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36 (36β), 37, 39, 48, 49.

- (iii) Ερωτήσεις Πολλαπλών Επιλογών, οι οποίες είτε είναι άμεση απόρροια της ανάλυσης περιεχομένου των ερευνητικών συνεντεύξεων, περιλαμβάνοντας όλες τις προβαλλόμενες από τον ερωτώμενο πληθυσμό ως πιθανές εκδοχές – απαντήσεις αναφορικά μ' ένα συγκεκριμένο ζήτημα, είτε είναι απόρροια διεθνών ερευνητικών δεδομένων. Τέτοιες είναι οι ερωτήσεις 9, 12, 18, 19 (19α, 19β, 19γ, 19δ), 35.

Υπό το πρίσμα της ερευνητικής δόμησής του, το ερωτηματολόγιό μας συντάχθηκε βασιζόμενο στις ακόλουθες έξι (6) θεματικές ενότητες:

#### 1η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: «ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ, ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ & ΠΑΡΟΥΣΑ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ»

(Ερωτήσεις 46,47,47α,48,50)

Οι ερωτήσεις αυτές αποσκοπούν στη συλλογή δεδομένων τα οποία θα μας επιτρέψουν να εξάγουμε και συνθέσουμε την κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική κατατομή του ερευνώμενου πληθυσμού σκιαγραφώντας έτσι τη «διαλεκτική αλληλεπίδραση» (Zavalloni, 2007) μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντός του (καταγωγής και σημερινού). Έτσι:

- οι υπο-ερωτήσεις 50.1, 50.2, 50.4, 50.5, 50.7 (α, β, γ, δ) και 50.8 οδηγούν στη συλλογή δεδομένων σχετικών (ι) με το «χώρο» προέλευσης του ατόμου, επαγωγό του μορφωτικού κοινωνικού και πολιτιστικού επιπέδου των γονέων του, (ii) με το μέγεθος της οικογένειας – πολύτεκνες ή αντίθετα οικογένειες με λίγα παιδιά τόσο ιστορικά (εξέλιξη των οικογενειών καταγωγής του πληθυσμού), όσο και αναφορικά με τον τόπο καταγωγής,
- με το βαθμό κοινωνικού, οικονομικού και πολιτιστικού «ντετερμινισμού» αναφορικά με τη λειτουργία της «φατριάς» και τη θέση του ερευνώμενου ατόμου σ' αυτή (επιλογή επαγγέλματος και επίπεδο σπουδών του ατόμου ανάλογα με τη θέση του εντός της φατριάς – πρωτότοκος, δευτερότοκος, τελευταίο παιδί της οικογένειας, κλπ.).



- οι υπο-ερωτήσεις 50.3, 50.6, 50.10 συλλέγουν δεδομένα αναφορικά με τη σύσταση της οικογένειας του ατόμου και τις σχέσεις της με την οικογένεια καταγωγής του (σε επίπεδο μορφωτικό κοινωνικό και οικονομικό).
- οι ερωτήσεις 46, 47, 47α, 48 στοχεύουν τη συλλογή δεδομένων αναφορικά με την παρούσα κοινωνικο-οικονομική κατάσταση του πληθυσμού.

2η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: « Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ Σ.Μ.Ε.Α. ΚΑΙ Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΟ ΓΝΩΣΤΙΚΟ-ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ »

(Ερωτήσεις 1(1.1,1.2), 2,3,4,5,1α,2α,3α,4α,5α)

Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις αποσκοπούν στη συλλογή δεδομένων σχετικών με την αναπαραστατική τυπολογία του ερευνώμενου πληθυσμού αναφορικά τόσο με το επιστημονικό θεωρητικο-πρακτικό αντικείμενο της Ειδικής Αγωγής, όσο και με το επάγγελμα του δασκάλου Ειδικής Αγωγής ως πρακτική εφαρμογή της ψυχονοητικής δόμησης του συγκεκριμένου επιστημονικού αντικειμένου. Επίσης, δεδομένων σχετικών με το πεδίο κινήτρων και τις προσδοκίες του ερευνώμενου πληθυσμού τόσο ως προς τη διαδικασία επιλογής του συγκεκριμένου επαγγέλματος όσο και προς την παρεχόμενη επιμόρφωση στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Εάν ο δάσκαλος έχει παρακολουθήσει την επιμόρφωση τότε πρόκειται για την αναπαραστατική επεξεργασία της και την περαιτέρω εκτίμησή της (Βάμβουκας, 1982; Δημητριάδης, 1982; Ματθαίος, 1982; Μπέλλας, 1984; Πολυχρονόπουλος, 1984; Σταύρου, 2002α, 2002β; Τσιμπούκης, 1983; Freud, μτφρ.1977; Allport, 1961; Christoforidou, 1986; DeLandsheere, 1974; Dimara et al. 1994; Doise et al. 1992; Filloux, 1974, 1989; Hochmann, 1985; Morvan, 1988, 1990; Paicheler, 1990; Pelegrino et al. 1979; Piaget et al. 1963a, 1963b; Rosenthal et al. 1971; Stavrou et al. 1999; Trouchet, 1990; Valade, 1995; Wallon, 1959).

3η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: «Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ Σ.Μ.Ε.Α. ΕΝΑΝΤΙ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ ΤΟΥ (FACE A SON IMAGE DE SOI-MEME): ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΤΗΣ ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΧΕΣΗΣ, ΠΕΙΡΑ, ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ, ΚΛΠ. »

(Ερωτήσεις 15, 16, 41, 42, 43, 44, 45)

Οι ερωτήσεις αυτές αποσκοπούν στη συλλογή δεδομένων τα οποία θα μας επιτρέψουν να εξάγουμε τα δομικά στοιχεία της αναπαραστατικής τυπολογίας του ερευνώμενου πληθυσμού αναφορικά με τη βίωση της ψυχοπαιδαγωγικής σχέσης.

4η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: «Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ Σ.Μ.Ε.Α ΚΑΙ ΤΟ «ΑΝΑΠΗΡΟ» - «ΑΠΟΚΛΙΝΟΝ» ΠΑΙΔΙ [ΠΙΟ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΑ, Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ (LA NOTION DU HANDICAP)] ΕΝΤΟΣ & ΕΚΤΟΣ ΤΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΗΣ Σ.Μ.Ε.Α.»

(Ερωτήσεις 6,7,8,14,17,18,19α,19β,19γ,19δ,29)

Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις επιδιώκουν τη συλλογή δεδομένων αναφορικά με την «έννοια» της αναπηρίας-απόκλισης γενικότερα και, ειδικότερα, αναφορικά με το «αντικείμενο» της Ειδικής αγωγής, ήτοι, το ανάπηρο-αποκλίνον παιδί.

5η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: «Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ Σ.Μ.Ε.Α., Η «ΕΝΝΟΙΑ» ΚΑΙ Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ»

(Ερωτήσεις 20, 20α,20β),21, 21.1,21.2,23,24,25,26,26α,26β,26γ,26δ, 27,28,39)

Οι ανωτέρω ερωτήσεις αφορούν τη συλλογή δεδομένων τα οποία θα μας επιτρέψουν να εξάγουμε στοιχεία σχετικά με τη δόμηση της έννοιας και της λειτουργίας του Θεσμού της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα, όπως αυτή έχει ψυχονοητικά διαμορφωθεί από τους δασκάλους Σ.Μ.Ε.Α.

6η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: «Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ Σ.Μ.Ε.Α. «ΕΝΑΝΤΙ» ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ ΤΟΥ»

(Ερωτήσεις 9,10,11,12,13,22,30,31,32,33,34,35,36,36α,36β,37,38,40,49)

Πρόκειται για ερωτήσεις που θα μας επιτρέψουν να ανασύρουμε τα δομικά στοιχεία της αναπαραστατικής τυπολογίας του πληθυσμού σχετικά με το συγκεκριμένο πρακτικό-επαγγελματικό αντικείμενο.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

#### 4.1. ΜΕΘΟΔΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

Στην παρούσα μελέτη συμμετείχαν 240 εκπαιδευτικοί, των οποίων οι απόψεις καταγράφηκαν σε κατηγορικές διατεταγμένες και μη κλίμακες, σε δίτιμες εκβάσεις, αλλά και σε ερωτήσεις κλειστού τύπου πολλαπλής επιλογής, όπως και σε ανοιχτές ερωτήσεις καταγραφής απόψεων.

Οι απαντήσεις τις οποίες έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στις κλειστές ερωτήσεις περιγράφηκαν με τη βοήθεια συχνοτήτων και ποσοστών, ενώ για τις πολλαπλής επιλογής ερωτήσεις έγινε προσαρμογή για την ποσοστιαία έκφραση, τόσο επί του συνόλου των συμμετεχόντων όσο και επί του συνόλου των απαντήσεων ανά ερώτημα. Για την εκτίμηση της στατιστικής σημαντικότητας στα συγκρινόμενα ποσοστά χρησιμοποιήθηκαν πίνακες συνάφειας και έλεγχοι ανεξαρτησίας Pearson Chi Square, ενώ σε περιπτώσεις μη πλήρωσης των προϋποθέσεων, εφαρμόστηκε το κριτήριο Fisher. Η απεικόνιση των εκτιμώμενων ποσοστιαίων διαφορών έγινε με συγκριτικά ραβδογράμματα. Το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε ίσο με  $p=,05$  σε όλες τις περιπτώσεις. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το λογισμικό SPSS v 23.0.

Οι απαντήσεις οι οποίες δόθηκαν ως ελεύθερο κείμενο, αναλύθηκαν με το λογισμικό NVivo 1.0 (Κασσέρη, 2014) από το οποίο παράχθηκαν πίνακες λεκτικών συχνοτήτων και «νέφη λέξεων», τα οποία παρουσιάστηκαν συγκριτικά κυρίως για τις δύο ομάδες συμμετεχόντων, με και χωρίς εκπαίδευση/μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή. Για τη διεξαγωγή της ανάλυσης θεσπίστηκαν κατάλληλα κριτήρια ένταξης και αποκλεισμού λέξεων και εκφράσεων, ενώ η ανάλυση έγινε και επί των εντοπιζόμενων συνωνύμων. Από τη σύγκριση προέκυψαν ποιοτικά συμπεράσματα για τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ειδική αγωγή και τη διαφοροποίηση αυτών αναφορικά προς το κριτήριο «πραγματοποίηση ή όχι εκπαίδευσης/ μετεκπαίδευσης».

Στο σημείο αυτό θεωρούμε απαραίτητο να διευκρινήσουμε εκ νέου το γεγονός ότι η παρούσα ερευνητική εργασία δεν έχει «επαληθευτικό», αποδεικτικής λογικής χαρακτήρα, αλλά στοχεύει την επισταμένη διερεύνηση και κατανόηση του ερευνητικού πεδίου εντός του οποίου διενεργείται, υπακούοντας βέβαια στους κανόνες της σχετικής επιστημονικής

μεθοδολογίας. Για το λόγο αυτό και απουσιάζει από την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων η εκτίμηση των δεικτών αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας. Όπως είναι γνωστό, οι δείκτες αυτοί αποσκοπούν τόσο στη διασφάλιση της δημιουργίας ενός ερωτηματολογίου ικανού να συλλέγει διαχρονικά κάποια στοχευόμενα και συγκεκριμένα δεδομένα από διάφορους (ή και τον ίδιο κάθε φορά) πληθυσμούς όσο και, κατά συνέπεια, της στάθμισής του, στοχεύοντας μάλιστα να του προσδώσουν συγκεκριμένες ιδιότητες όπως εσωτερική συνοχή, επαναληπτικότητα, κλπ. Τέτοιοι δείκτες κρίνονται αναγκαίοι όταν ο ερευνητής ενδιαφέρεται να «κατασκευάσει» ένα ερωτηματολόγιο το οποίο θα αποτελέσει εργαλείο και για άλλους ερευνητές, οι οποίοι θα μπορούν να το υιοθετήσουν/χρησιμοποιήσουν στο πλαίσιο παρόμοιων ερευνών/περιπτώσεων. Τέτοιο παράδειγμα μπορεί να αποτελέσει η περίπτωση αξιολόγησης δομών/ υπηρεσιών, αξιολόγησης της ψυχικής υγείας/ κατάστασης ενός πληθυσμού, κ.τ.ό., οπότε ένα, και το αυτό, αξιόπιστο και σταθμισμένο μεθολογικό «εργαλείο» θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί επαναλαμβανόμενα σε διαφορετικές δομές, σε διαφορετικούς πληθυσμούς και για διάφορες «μετρήσεις» σε ερευνητικά «αντικείμενα», όπως για παράδειγμα «ποιότητα παροχής υπηρεσιών», «επαγγελματική εξουθένωση», «επιλόχεια κατάθλιψη», «επίδραση των εξωσχολικών δραστηριοτήτων στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», κ.ά.

Ωστόσο, στο πλαίσιο της έρευνάς μας, κύριος στόχος υπήρξε η ανάδειξη, κατάδειξη και καταγραφή των απόψεων, στάσεων και ψυχονοητικών περιεχομένων ενός συγκεκριμένου πληθυσμού, κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου και, άρα, για το λόγο αυτό, το ερωτηματολόγιο που συντάχθηκε έχει περιγραφική δομή. Για τους λόγους λοιπόν που αναφέρθηκαν αμέσως ανωτέρω, το παρόν ερωτηματολόγιο δεν στοχεύει ούτε προτείνεται να χρησιμοποιηθεί ως ένα εργαλείο εφαρμόσιμο σε ανάλογες ερευνητικές «περιστάσεις». Κατά συνέπεια, η «ιδιότητα» την οποία οφείλει να πληροί είναι η «ικανότητά» του να καταγράφει τις διαστάσεις/ συνιστώσες/ εκφάνσεις του «ερευνητικού πεδίου», στόχος που θεραπεύεται από τη συγκεκριμένη και επι τούτω σύνταξή του βάσει θεματικών ενοτήτων. Για την προσέγγιση των συγκεκριμένων διαστάσεων του «ερευνητικού πεδίου», βεβαίως και ακολουθήθηκε συγκεκριμένη μεθοδολογία επιλογής και ένταξής τους στο συγκεκριμένο πλήθος και ύφος των θεματικών ενοτήτων. Άρα, εν προκειμένω, η εγκυρότητα περιεχομένου του ερωτηματολογίου προκύπτει από την ενδελεχή βιβλιογραφική αναδίφηση, ως αποτέλεσμα της οποίας

υποστηρίζονται τόσο η ύπαρξη όσο και η επάρκεια των θεματικών ενοτήτων, καθώς και οι ομάδες επικέντρωσης (focus groups) οι οποίες και επιβεβαίωσαν την επιλογή των ερωτήσεων (Βάμβουκας, 1988; Εμβαλωτής et al. 2011; Μαυρομάτης, 1999; Μπεχράκης, 1999; Σαββάκης, 2013; Φίλιας, 1998; Ψαρρού, 2001; Barnett, 1981; Blanchet et al. 1987; Bolasco, 1992; Cibois, 1992; Devereux, 1980; Fenelon, 1981; Ghiglione et al. 1980; Huberman et al. 1991; Kalampalikis, 2003; Lafon, 1981; Mucchielli, 1968; Rouanet et al. 1993; Taylor et al. 1984).

#### 4.2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

##### **Θεματική: «Κοινωνική, οικονομική, πολιτιστική προέλευση & παρούσα κατάσταση του πληθυσμού»**

Στους παρακάτω πίνακες καταγράφεται η κοινωνική, οικονομική, πολιτιστική προέλευση και η παρούσα κατάσταση του πληθυσμού.

Από τον πίνακα που ακολουθεί φαίνεται η οικογενειακή κατάσταση των 230 ερωτηθέντων από τους οποίους την πλειοψηφία έχουν οι έγγαμοι με πλήθος 189 και αντίστοιχο ποσοστό 82,2%, έπειτα οι άγαμοι, 33 σε πλήθος, με 14,3% και τέλος οι διαζευγμένοι και οι χήροι με αντίστοιχα ποσοστά 2,6% και 0,9%.

*Πίνακας 1.1: Οικογενειακή κατάσταση ερωτηθέντων*

		N	%
Οικογενειακή κατάσταση	Έγγαμος/η	189	82,2%
	Άγαμος/η	33	14,3%
	Χήρος/α	2	0,9%
	Διαζευγμένος/η	6	2,6%
Παιδιά	Ναι	182	78,4%
	Όχι	50	21,6%

Ο επόμενος πίνακας αναφέρεται στο επάγγελμα του πατρός των ερωτηθέντων, όπου περίπου οι μισοί φαίνεται να ακολουθούν το επάγγελμα του γεωργού, 98 σε πλήθος, με το ποσοστό που τους αντιστοιχεί **45,5%** και έπειτα οι διευθύνοντες επιχειρηματίες (10) με το ποσοστό 4,7%. Μικρότερα σε σχέση με τα προαναφερθέντα ποσοστά αντιστοιχούν σε αυτούς που το επάγγελμα πατρός είναι υπάλληλοι γραφείου και δάσκαλοι δημοτικών, 3,7% και τέλος με μικρή διαφορά στα ποσοστά είναι οι συνταξιούχοι, 3,3%. Για τους υπόλοιπους 83 ερωτηθέντες καταγράφηκαν οι υπόλοιπες κατηγορίες που αναφέρονται στον πίνακα, από μία έως πέντε φορές.

Πίνακας 1.2: Επάγγελμα πατρός των ερωτηθέντων

Επάγγελμα πατρός	N	%
Μέλη βουλευομένων σωμάτων - ανώτερα διοικητικά στελέχη της Δ Δ και των Οργανισμών Ειδικών συμφερόντων	4	1,9%
Διευθύνοντες επιχειρηματίες - προϊστάμενοι μικρών επιχειρήσεων χοντ. / λιαν. εμπορίου ή ιδιωτικών επιχειρήσεων	10	4,7%
Ειδικευμένοι πωλήσεων, χρηματιστές, κτηματομεσίτες, απασχολούμενοι στην εξυπηρέτηση επιχ. /συναφή επαγγέλ.	2	0,9%
Υπάλληλοι γραφείου	8	3,7%
Υπάλληλοι εξυπηρέτησης πελατών	4	1,9%
Γεωργοί ειδικευμένοι κυρίως σε μια ετήσια καλλιέργεια	98	45,8%
Ειδικευμένοι Κτηνοτρόφοι κ.π.α.ε	3	1,4%
Τεχνίτες υφαντουργίας, ειδών ενδύσεως και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	1	0,5%
Ανειδίκευτοι εργάτες ορυχείων, κατασκευών, μεταποίησης και μεταφορών	3	1,4%
Συνταξιούχος	7	3,3%
Ανάπηρος πολέμου	2	0,9%
Διευθύνοντες επιχειρηματίες και προϊστάμενοι μικρών επιχειρήσεων χοντρικού και λιανικού εμπορίου	5	2,3%
Φυσικοί, χημικοί, και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	1	0,5%
Βιολόγοι, γεωπόνοι και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	1	0,5%
Ιατροί	1	0,5%
Καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	2	0,9%
Δάσκαλοι Δημοτικών Σχολείων	8	3,7%
Άλλοι εκπαιδευτικοί	1	0,5%
Δικηγόροι και Νομικοί Σύμβουλοι	1	0,5%
Κληρικοί εν γένει	5	2,3%

Τεχνολόγοι των επιστημών της Φυσικής και της Μηχανικής	1	0,5%
Υπάλληλοι ελεγκτές τελωνείων, δημόσιων οικονομικών υπηρεσιών και συναφών δημόσιων υπηρεσιών και οργανισμών	2	0,9%
Εκφωνητές, μουσικοί, τραγουδιστές κ.π.α.ε.	1	0,5%
Υπάλληλοι καταγραφής υλικών και υπηρεσιών μεταφορών	2	0,9%
Λοιποί υπάλληλοι γραφείου	5	2,3%
Ταμίες, ταμιολογιστές και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	1	0,5%
Κομμωτές, κουρείς, αισθητικοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	1	0,5%
Πυροσβέστες	1	0,5%
Πωλητές σε υπαίθριους πάγκους και υπαίθριες αγορές	1	0,5%
Δασοκόμοι, υλοτόμοι και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	1	0,5%
Αλιείς θαλάσσης και εσωτερικών υδάτων	2	0,9%
Κτίστες	4	1,9%
Υδραυλικοί και εγκαταστάτες σωληνώσεων	1	0,5%
Ηλεκτρολόγοι εγκαταστάσεων και συναφών ηλεκτρολογικών εργασιών σε κτίρια	1	0,5%
Σιδηρουργοί, κατασκευαστές εργαλείων και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	1	0,5%
Μηχανικοί και εφαρμοστές αυτοκινήτων οχημάτων και μοτοσικλετιστών	1	0,5%
Σφαγείς επεξεργαστές κρεάτων και αλιευμάτων κ.π.α.ε	3	1,4%
Αρτοποιοί, ζαχαροπλάστες	3	1,4%
Επιπλοποιοί κ.π.α.ε.	1	0,5%
Υποδηματοποιοί και κατασκευαστές ειδών κυρίως από δέρμα, με εξαίρεση τα ενδύματα	3	1,4%
Οδηγοί αυτοκινούμενων οχημάτων;	4	1,9%
Χειριστές μηχανοκίνητων αγροτικών και δασοκομικών μηχανημάτων και εξοπλισμού	1	0,5%
Ναυτικοί - πλήρωμα καταστρώματος και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	3	1,4%
Ανειδίκευτοι αγρεργάτες, αλιεργάτες και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	1	0,5%
Ανειδίκευτοι εργάτες ορυχείων και κατασκευών	2	0,9%



Στον πίνακα που ακολουθεί αναγράφονται τα ποσοστά που αφορούν το επάγγελμα μητρών των ερωτηθέντων. Την πλειοψηφία καλύπτουν τα οικιακά με 149 καταγραφές και ποσοστό 69%. Σημαντικός σχετικά είναι και ο αριθμός των γεωργών που σημειώνει 41 καταγραφές και αντίστοιχο ποσοστό 19% και έπειτα οι εκπαιδευτικοί και καθηγητές δευτεροβάθμιας με 3,2% και 2,3% αντίστοιχα. Τέλος, μόνο 14 άτομα αφορούν οι υπόλοιπες καταγραφές που εμφανίζονται στον πίνακα μία με δύο φορές.

Πίνακας 1.3: Επάγγελμα μητρών των ερωτηθέντων

		N	%
Επάγγελμα μητρός	Διευθύνοντες επιχειρηματίες και προϊστάμενοι μικρών επιχειρήσεων χοντρικού / λιανικού εμπορίου ή ιδιωτικών επιχειρήσεων	2	0,9%
	Εκπαιδευτικοί	7	3,2%
	Υπάλληλοι εξυπηρέτησης πελατών	1	0,5%
	Γεωργοί ειδικευμένοι κυρίως σε μια ετήσια καλλιέργεια	41	19,0%
	Ειδικευμένοι Κτηνοτρόφοι κ.π.α.ε	1	0,5%
	Ανειδίκευτοι εργάτες ορυχείων, κατασκευών, μεταποίησης και μεταφορών	2	0,9%
	Οικιακά	149	69,0%
	Συνταξιούχος	1	0,5%
	Ιατροί	1	0,5%
	Καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	5	2,3%
	Δάσκαλοι Δημοτικών Σχολείων	2	0,9%
	Νηπιαγωγοί	1	0,5%
	Τεχνίτες υφαντουργίας κ.π.α.ε.	1	0,5%
	Ράφτες και πιλοποιοί	1	0,5%
	Οικιακοί βοηθοί, καθαριστές, πλύντες και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	1	0,5%

Ο κατωτέρω πίνακας αναφέρεται στο επάγγελμα του συζύγου των ερωτηθέντων. Το μεγαλύτερο ποσοστό με **35,0%** και 64 καταγραφές συγκέντρωσαν οι **δάσκαλοι των δημοτικών**, ακολουθούν οι καθηγητές δευτεροβάθμιας με 12,6% και πλήθος 23, έπειτα τα οικιακά με 10,4% και 19 καταγραφές και με μικρή διαφορά μεταξύ τους οι νηπιαγωγοί και οι υπάλληλοι γραφείου με ποσοστά 6,6% και 5,5%, αντίστοιχα. Οι υπόλοιπες καταγραφές που εμφανίζονται αφορούν ποσοστά που αγγίζουν μέχρι 3,3%.

*Πίνακας 1.4: Επάγγελμα συζύγου των ερωτηθέντων*

Επάγγελμα συζύγου	N	%
Διευθύνοντες επιχειρηματίες και προϊστάμενοι μικρών επιχειρήσεων χοντρικού / λιανικού εμπορίου ή ιδιωτικών επιχειρήσεων	5	2,7%
Εκπαιδευτικοί	2	1,1%
Τεχνολόγοι και τεχνικοί βοηθοί των επιστημών βιολογίας και υγείας	1	0,5%
Ειδικευμένοι πωλήσεων, χρηματιστές, κτηματομεσίτες, απασχολούμενοι στην εξυπηρέτηση επιχειρήσεων / συναφή επαγγέλματα	2	1,1%
Υπάλληλοι γραφείου	10	5,5%
Υπάλληλοι εξυπηρέτησης πελατών	6	3,3%
Γεωργοί ειδικευμένοι κυρίως σε μια ετήσια καλλιέργεια	2	1,1%
Τεχνίτες ανέγερσης και αποπεράτωσης κτιρίων και άλλων δομικών έργων	1	0,5%
Χειριστές μηχανών παραγωγής κλωστοϋφαντουργικών προϊόντων, γούνινων και δερμάτινων προϊόντων	1	0,5%
Οικιακά	19	10,4%
Γενικοί διευθυντές και ανώτερα διευθυντικά στελέχη μεγάλων δημόσιων και ιδιωτικών επιχειρήσεων και οργανισμών	1	0,5%
Πολιτικοί μηχανικοί	2	1,1%
Βιολόγοι, γεωπόνοι και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	2	1,1%
Καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	23	12,6%
Δάσκαλοι Δημοτικών Σχολείων	64	35,0%
Νηπιαγωγοί	12	6,6%
Εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης	2	1,1%
Διδακτικό προσωπικό ιδιωτικών φροντιστηρίων και ιδιωτικών επαγγελματικών τεχνικών σχολών	2	1,1%
Άλλοι εκπαιδευτικοί	1	0,5%
Λογιστές και άλλα στελέχη επιχειρήσεων	2	1,1%
Δικηγόροι και Νομικοί Σύμβουλοι	1	0,5%

Οικονομολόγοι, Κοινωνιολόγοι και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	1	0,5%
Σχεδιαστές αρχιτεκτονικού σχεδίου κ.π.α.ε.	1	0,5%
Χειριστές οπτικού και ηλεκτρονικού εξοπλισμού	1	0,5%
Τεχνικοί βοηθοί ιατρικής και συναφών προς την Ιατρική επιστημών, με εξαίρεση το νοσηλευτικό προσωπικό	2	1,1%
Νοσοκόμοι, πτυχιούχοι ΤΕΙ ή άλλων σχολών	4	2,2%
Πρόσωπα που αναπτύσσουν επαγγελματική δραστηριότητα στους τομείς των χρηματοπιστωτικών υπηρεσιών και των πωλήσεων	2	1,1%
Γραμματείς διοικήσεως, βοηθοί νομικών και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	1	0,5%
Υπάλληλοι ελεγκτές τελωνείων, δημόσιων οικονομικών υπηρεσιών και συναφών δημόσιων υπηρεσιών και οργανισμών	2	1,1%
Λοιποί υπάλληλοι γραφείου	3	1,6%
Ταμίες, ταμιολογιστές και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	1	0,5%
Ηλεκτρολόγοι εγκαταστάσεων και συναφών ηλεκτρολογικών εργασιών σε κτίρια	1	0,5%
Άλλοι τεχνίτες αποπεράτωσης κτιρίων και άλλων δομικών έργων	2	1,1%
Ανειδίκευτοι εργάτες μεταποιητικών βιομηχανιών	1	0,5%

Στον ακόλουθο πίνακα παρατηρούνται οι καταγραφές που αφορούν στο επίπεδο σπουδών των δύο γονέων και του συζύγου των ερωτηθέντων. Όσον αφορά το επίπεδο σπουδών του πατέρα, παρατηρείται ότι στην πλειοψηφία είναι **απόφοιτοι δημοτικού σχολείου** με 140 καταγραφές και αντίστοιχο ποσοστό **65,4%**. Με σημαντική διαφορά ακολουθούν οι απόφοιτοι του γυμνασίου με ποσοστό 16,8% και οι λοιπές κατηγορίες. Παρόμοια αποτελέσματα αφορούν και το επίπεδο σπουδών της μητέρας με 153 καταγραφές και **70,8%** που αντιστοιχεί σε **απόφοιτους δημοτικού**, ενώ σημαντικό είναι το ποσοστό των αναλφάβητων (14,8%), σε σύγκριση με το αντίστοιχο ποσοστό που σημειώνεται στο επίπεδο σπουδών του πατέρα(3,3%). Σε αντίθεση με τα παραπάνω βρίσκεται το **επίπεδο σπουδών του συζύγου** όπου σχεδόν οι μισοί, 79 σε πλήθος και με αντίστοιχο ποσοστό **43,4%**, **έχουν ανώτερη εκπαίδευση** και έπειτα υπάρχουν 47 καταγραφές ανώτατης εκπαίδευσης με ποσοστό 25,8%. Όσον αφορά το επίπεδο σπουδών του συζύγου, παρατηρείται ότι δεν υπάρχουν αναλφάβητοι.

Πίνακας 1.5: Επίπεδο σπουδών πατέρα, μητέρας και συζύγου των ερωτηθέντων

		N	%
Επίπεδο σπουδών πατέρα	Αναλφάβητος	7	3,3%
	Δημοτικό Σχολείο	140	65,4%
	Γυμνάσιο (3τάξιο)	36	16,8%
	Λύκειο (3τάξιο)	10	4,7%
	Τεχνική - Επαγγελματική Σχολή	2	0,9%
	Ανώτερη Εκπαίδευση	8	3,7%
	Ανώτατη (Παν/μιακή) Εκπαίδευση	9	4,2%
	Διδακτορικό ή Μετ/κές Σπουδές	2	0,9%
Επίπεδο σπουδών μητέρας	Αναλφάβητος	32	14,8%
	Δημοτικό Σχολείο	153	70,8%
	Γυμνάσιο (3τάξιο)	14	6,5%
	Λύκειο (3τάξιο)	7	3,2%
	Τεχνική - Επαγγελματική Σχολή	1	0,5%
	Ανώτερη Εκπαίδευση	4	1,9%
	Ανώτατη (Παν/μιακή) Εκπαίδευση	5	2,3%
Επίπεδο σπουδών συζύγου	Δημοτικό Σχολείο	6	3,3%
	Γυμνάσιο (3τάξιο)	13	7,1%
	Λύκειο (3τάξιο)	27	14,8%
	Τεχνική - Επαγγελματική Σχολή	10	5,5%
	Ανώτερη Εκπαίδευση	79	43,4%
	Ανώτατη (Παν/μιακή) Εκπαίδευση	47	25,8%

### **A. Μεταβλητή «εκπαίδευση/μετεκπαίδευση ή όχι»**

Στους πίνακες που ακολουθούν γίνεται συγκριτική παρουσίαση ανάλογα με την πραγματοποίηση ή μη εκπαίδευσης/μετεκπαίδευσης των ερωτηθέντων, ανάλογα με την οικογενειακή και επαγγελματική τους κατάσταση, αλλά και με το επίπεδο σπουδών τους.

Στον πίνακα που ακολουθεί γίνεται σύγκριση μεταξύ των ερωτηθέντων όσων αφορά την πραγματοποίηση ή όχι εκπαίδευσης/μετεκπαίδευσής τους, ανάλογα με την οικογενειακή τους κατάσταση. Σύμφωνα με το στατιστικό κριτήριο Fisher, με  $p\text{-value} = 0,936$ , προκύπτει ότι **δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε αυτούς που έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση και σε αυτούς που δεν έχουν πραγματοποιήσει**. Όπως προκύπτει και από τις καταγραφές του πίνακα, στο σύνολο των έγγαμων, 189 σε πλήθος, οι 102 έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση, ενώ οι 87 όχι. Κατά αντιστοιχία, στους 33 άγαμους έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση οι 18. Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα των καταγραφών για τους διαζευγμένους και τους χήρους.

*Πίνακας 1.6: Οικογενειακή κατάσταση και πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης των ερωτηθέντων (στατιστικό Fisher)*

		Πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης		Σύνολο
		Ναι	Όχι	
Οικογενειακή κατάσταση	Έγγαμος/η	102	87	189
	Άγαμος/η	18	15	33
	Χήρος/α	1	1	2
	Διαζευγμένος/η	4	2	6
Σύνολο		125	105	230

Στον επόμενο πίνακα γίνεται σύγκριση μεταξύ των ερωτηθέντων που έχουν πραγματοποιήσει εκπαίδευση/μετεκπαίδευση και όσων δεν έχουν πραγματοποιήσει, με κριτήριο την ύπαρξη παιδιών. Για την πραγματοποίηση αυτής της σύγκρισης χρησιμοποιείται το στατιστικό  $\chi^2$ . Όπως προκύπτει από την τιμή  $p\text{-value}=0,681$  και από τα στοιχεία του παρακάτω πίνακα, από τους 182 ερωτηθέντες που έχουν παιδιά, έχουν πραγματοποιήσει εκπαίδευση/μετεκπαίδευση οι 98, ενώ οι υπόλοιποι δεν έχουν πραγματοποιήσει. Αντίστοιχα είναι τα αποτελέσματα και για όσους δεν έχουν παιδιά.

*Πίνακας 1.7: Ύπαρξη παιδιών και πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης των ερωτηθέντων (στατιστικό  $\chi^2$ )*

		Πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης		Σύνολο
		Ναι	Όχι	
Παιδιά	Ναι	98	84	182
	Όχι	28	21	49
Σύνολο		126	105	231

Στον κατωτέρω πίνακα καταγράφονται τα αποτελέσματα όσων από τους ερωτηθέντες έχουν πραγματοποιήσει και αντίστοιχα όσων δεν έχουν πραγματοποιήσει εκπαίδευση/μετεκπαίδευση, σύμφωνα με το επάγγελμα του πατέρα τους. Όπως προκύπτει από τον πίνακα, την πλειοψηφία των ερωτηθέντων, **98 σε πλήθος, έχουν αυτοί που το επάγγελμα πατρός τους είναι γεωργός, από τους οποίους περίπου οι μισοί έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση, συγκεκριμένα οι 50.** Όμοια αποτελέσματα με πολύ μικρότερα βέβαια ποσοστά, υπάρχουν και στις υπόλοιπες κατηγορίες επαγγελμάτων. Επομένως, δεν παρατηρείται σημαντική διαφοροποίηση, με κριτήριο το επάγγελμα πατρός, ανάμεσα σε αυτούς που έχουν πραγματοποιήσει και όσους δεν έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση.

Πίνακας 1.8: Επάγγελμα πατρός και πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης των ερωτηθέντων

Επάγγελμα πατρός	Πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης		Σύνολο
	Ναι	Όχι	
Μέλη των βουλευομένων σωμάτων και ανώτερα διοικητικά στελέχη της Δ Δ και των Οργανισμών Ειδικών συμφερόντων	3	1	4
Διευθύνοντες επιχειρηματίες και προϊστάμενοι μικρών επιχειρήσεων χοντρικού / λιανικού εμπορίου ή ιδιωτικών επιχειρήσεων	6	4	10
Ειδικευμένοι πωλήσεων, χρηματιστές, κτηματομεσίτες, απασχολούμενοι στην εξυπηρέτηση επιχειρήσεων / συναφή επαγγέλματα	2	0	2
Υπάλληλοι γραφείου	4	4	8
Υπάλληλοι εξυπηρέτησης πελατών	1	3	4
Γεωργοί ειδικευμένοι κυρίως σε μια ετήσια καλλιέργεια	50	48	98
Ειδικευμένοι Κτηνοτρόφοι κ.π.α.ε	1	2	3
Τεχνίτες υφαντουργίας, ειδών ενδύσεως και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	1	0	1
Ανειδίκευτοι εργάτες ορυχείων, κατασκευών, μεταποίησης και μεταφορών	3	0	3
Συνταξιούχος	3	4	7
Ανάπηρος πολέμου	1	1	2
Διευθύνοντες επιχειρηματίες και προϊστάμενοι επιχειρήσεων χοντρ. λιαν. εμπορίου	3	2	5
Φυσικοί, χημικοί, και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	1	0	1
Βιολόγοι, γεωπόνοι και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	1	0	1
Ιατροί	1	0	1
Καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	1	1	2
Δάσκαλοι Δημοτικών Σχολείων	4	4	8

Άλλοι εκπαιδευτικοί	0	1	1
Δικηγόροι και Νομικοί Σύμβουλοι	1	0	1
Κληρικοί εν γένει	4	1	5
Τεχνολόγοι των επιστημών της Φυσικής και της Μηχανικής	0	1	1
Υπάλληλοι ελεγκτές τελωνείων, δημόσιων οικονομικών υπηρεσιών και συναφών δημόσιων υπηρεσιών και οργανισμών	2	0	2
Εκφωνητές, μουσικοί, τραγουδιστές κ.π.α.ε.	0	1	1
Υπάλληλοι καταγραφής υλικών και υπηρεσιών μεταφορών	0	2	2
Λοιποί υπάλληλοι γραφείου	2	3	5
Ταμίες, ταμιολογιστές και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	1	0	1
Κομμωτές, κουρείς, αισθητικοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	1	0	1
Πυροσβέστες	0	1	1
Πωλητές σε υπαίθριους πάγκους και υπαίθριες αγορές	0	1	1
Δασοκόμοι, υλοτόμοι και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	1	0	1
Αλιείς θαλάσσης και εσωτερικών υδάτων	1	1	2
Κτίστες	2	2	4
Υδραυλικοί και εγκαταστάτες σωληνώσεων	1	0	1
Επάγγελμα πατρός	Πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης		
	Ναι	Όχι	Σύνολο
Ηλεκτρολόγοι εγκαταστάσεων και συναφών ηλεκτρολογικών εργασιών σε κτίρια	1	0	1
Σιδηρουργοί, κατασκευαστές εργαλείων και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	0	1	1
Μηχανικοί και εφαρμοστές αυτοκινήτων οχημάτων και μοτοσυκλετιστών	0	1	1
Σφαγείς επεξεργαστές κρεάτων και αλιευμάτων κ.π.α.ε	1	2	3
Αρτοποιοί, ζαχαροπλάστες	2	1	3
Επιπλοποιοί κ.π.α.ε.	1	0	1
Υποδηματοποιοί και κατασκευαστές ειδών κυρίως από δέρμα, με εξαίρεση τα ενδύματα	3	0	3
Οδηγοί αυτοκινούμενων οχημάτων;	1	3	4
Χειριστές μηχανοκίνητων αγροτικών και δασοκομικών μηχανημάτων και εξοπλισμού	1	0	1
Ναυτικοί - πλήρωμα καταστρώματος και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	1	2	3
Ανειδίκευτοι αγρεργάτες, αλιεργάτες και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	0	1	1
Ανειδίκευτοι εργάτες ορυχείων και κατασκευών	1	1	2
Σύνολο	114	100	214



Στον πίνακα που ακολουθεί επιχειρείται η σύγκριση μεταξύ όσων πραγματοποίησαν εκπαίδευση/μετεκπαίδευση και όσων δεν πραγματοποίησαν, με κριτήριο το επάγγελμα της μητέρας τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, από τους 149 στο σύνολο που το επάγγελμα μητρός είναι τα οικιακά, οι 78 έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση και οι 71 όχι. Αντίστοιχα αναλογικά αποτελέσματα καταγράφονται και για τις δύο κατηγορίες ερωτηθέντων (για τους έχοντες και μη έχοντες εκπαίδευση/μετεκπαίδευση) που το επάγγελμα μητρός τους είναι γεωργός, καθώς και στις υπόλοιπες κατηγορίες, όπου βέβαια παρατηρείται μικρότερη συχνότητα.

Πίνακας 1.9: Επάγγελμα μητρός και πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης των ερωτηθέντων

Επάγγελμα μητρός	Πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης		Σύνολο
	Ναι	Όχι	
Διευθύνοντες επιχειρηματίες και προϊστάμενοι μικρών επιχειρήσεων χοντρικού / λιανικού εμπορίου ή ιδιωτικών επιχειρήσεων	1	1	2
Εκπαιδευτικοί	5	2	7
Υπάλληλοι εξυπηρέτησης πελατών	0	1	1
Γεωργοί ειδικευμένοι κυρίως σε μια ετήσια καλλιέργεια	23	18	41
Ειδικευμένοι Κτηνοτρόφοι κ.π.α.ε	1	0	1
Ανειδίκευτοι εργάτες ορυχείων, κατασκευών, μεταποίησης και μεταφορών	2	0	2
Οικιακά	78	71	149
Συνταξιούχος	0	1	1
Ιατροί	1	0	1
Καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	0	5	5
Δάσκαλοι Δημοτικών Σχολείων	1	1	2
Νηπιαγωγοί	1	0	1
Τεχνίτες υφαντουργίας κ.π.α.ε.	1	0	1
Ράφτες και πιλοποιοί	0	1	1
Οικιακοί βοηθοί, καθαριστές, πλύντες και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	1	0	1

Στον επόμενο πίνακα γίνεται σύγκριση όσων από τους ερωτηθέντες έχουν πραγματοποιήσει εκπαίδευση/μετεκπαίδευση και όσων δεν έχουν πραγματοποιήσει, σύμφωνα με το επάγγελμα του συζύγου. Από τα στοιχεία του πίνακα διαφαίνεται ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση σε όσους έχουν πραγματοποιήσει εκπαίδευση/μετεκπαίδευση και όσους όχι, καθώς από τους 64 συνολικά ερωτηθέντες που το επάγγελμα του συζύγου τους είναι δάσκαλοι δημοτικών σχολείων, έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση οι 35. Όμοια αποτελέσματα υπάρχουν και για όσους το επάγγελμα συζύγου είναι καθηγητής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στους υπολοίπους, με μία εξαίρεση σε όσους το επάγγελμα του συζύγου είναι τα οικιακά, όπου σε αυτούς παρατηρείται περίπου μόνο το 20% να έχουν πραγματοποιήσει εκπαίδευση/μετεκπαίδευση.

Πίνακας 1.10: Επάγγελμα συζύγου και πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης των ερωτηθέντων

Επάγγελμα συζύγου	Πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης		Σύνολο
	Ναι	Όχι	
Διευθύνοντες επιχειρηματίες και προϊστάμενοι μικρών επιχειρήσεων χοντρικού / λιανικού εμπορίου ή ιδιωτικών επιχειρήσεων	5	0	5
Εκπαιδευτικοί	1	1	2
Τεχνολόγοι και τεχνικοί βοηθοί των επιστημών βιολογίας και υγείας	1	0	1
Ειδικευμένοι πωλήσεων, χρηματιστές, κτηματομεσίτες, απασχολούμενοι στην εξυπηρέτηση επιχειρήσεων / συναφή επαγγέλματα	1	1	2
Υπάλληλοι γραφείου	4	6	10
Υπάλληλοι εξυπηρέτησης πελατών	4	2	6
Γεωργοί ειδικευμένοι κυρίως σε μια ετήσια καλλιέργεια	0	2	2
Τεχνίτες ανέγερσης και αποπεράτωσης κτιρίων και άλλων δομικών έργων	0	1	1
Χειριστές μηχανών παραγωγής κλωστοϋφαντουργικών προϊόντων, γούνινων και δερμάτινων προϊόντων	1	0	1
Οικιακά	4	15	19
Γενικοί διευθυντές και ανώτερα διευθυντικά στελέχη μεγάλων δημόσιων και ιδιωτικών επιχειρήσεων και οργανισμών	1	0	1
Πολιτικοί μηχανικοί	1	1	2
Βιολόγοι, γεωπόνοι και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	1	1	2
Καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	12	11	23
Δάσκαλοι Δημοτικών Σχολείων	35	29	64
Νηπιαγωγοί	7	5	12

Εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης	1	1	2
Διδακτικό προσωπικό ιδιωτικών φροντιστηρίων και ιδιωτ. επαγγελματικών τεχνικών σχολών	1	1	2
Άλλοι εκπαιδευτικοί	1	0	1
Λογιστές και άλλα στελέχη επιχειρήσεων	2	0	2
Δικηγόροι και Νομικοί Σύμβουλοι	1	0	1
Οικονομολόγοι, Κοινωνιολόγοι και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	1	0	1
Σχεδιαστές αρχιτεκτονικού σχεδίου κ.π.α.ε.	1	0	1
Χειριστές οπτικού και ηλεκτρονικού εξοπλισμού	0	1	1
Τεχνικοί βοηθοί ιατρικής και συναφών προς την Ιατρική επιστημών, με εξαίρεση το νοσηλευτικό προσωπικό	1	1	2
Επάγγελμα συζύγου	Πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης		Σύνολο
	Ναι	Όχι	
Νοσοκόμοι, πτυχιούχοι ΤΕΙ ή άλλων σχολών	3	1	4
Πρόσωπα που αναπτύσσουν επαγγελματική δραστηριότητα στους τομείς των χρηματοπιστωτικών υπηρεσιών και των πωλήσεων	2	0	2
Γραμματείς διοικήσεως, βοηθοί νομικών και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	1	0	1
Υπάλληλοι ελεγκτές τελωνείων, δημόσιων οικονομικών υπηρεσιών και συναφών δημόσιων υπηρεσιών και οργανισμών	1	1	2
Λοιποί υπάλληλοι γραφείου	1	2	3
Ταμίες, ταμιολογιστές και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	1	0	1
Ηλεκτρολόγοι εγκαταστάσεων και συναφών ηλεκτρολογικών εργασιών σε κτίρια	0	1	1
Άλλοι τεχνίτες αποπεράτωσης κτιρίων και άλλων δομικών έργων	1	1	2
Ανειδίκευτοι εργάτες μεταποιητικών βιομηχανιών	0	1	1
Σύνολο	97	86	183

Στους πίνακες που ακολουθούν παρατίθενται οι καταγραφές για όσους έχουν πραγματοποιήσει εκπαίδευση/μετεκπαίδευση και όσους όχι, σύμφωνα με το επίπεδο σπουδών του πατέρα, της μητέρας και του συζύγου, με τον στατιστικό έλεγχο Fisher.

Στον επόμενο πίνακα υπάρχουν οι καταγραφές με κριτήριο το επίπεδο σπουδών του πατέρα. Σύμφωνα με την τιμή  $p\text{-value}=0,853$  και με τα αποτελέσματα του πίνακα, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε όσους πραγματοποίησαν εκπαίδευση/μετεκπαίδευση και όσους δεν πραγματοποίησαν, αφού για παράδειγμα από τους 140 των ερωτηθέντων, των οποίων ο πατέρας είναι απόφοιτος δημοτικού, οι 72 έχουν πραγματοποιήσει εκπαίδευση/μετεκπαίδευση. Αντίστοιχα αποτελέσματα υπάρχουν και για τις υπόλοιπες κατηγορίες, με εξαίρεση ίσως αυτήν που ο πατέρας των ερωτηθέντων έχει ανώτατη εκπαίδευση, καθώς το 80% περίπου αυτών έχει πραγματοποιήσει εκπαίδευση/μετεκπαίδευση.

*Πίνακας 1.11: Επίπεδο σπουδών πατέρα και πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης των ερωτηθέντων (στατιστικό Fisher)*

Επίπεδο σπουδών πατέρα	Πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης		Σύνολο
	Ναι	Όχι	
Αναλφάβητος	4	3	7
Δημοτικό Σχολείο	72	68	140
Γυμνάσιο (3τάξιο)	17	19	36
Λύκειο (3τάξιο)	6	4	10
Τεχνική - Επαγγελματική Σχολή	1	1	2
Ανώτερη Εκπαίδευση	5	3	8
Ανώτατη (Παν/μιακή) Εκπαίδευση	7	2	9
Διδακτορικό Δίπλωμα Μεταπτυχιακών Σπουδών	1	1	2
Σύνολο	113	101	214

Στον ακόλουθο πίνακα, με  $p\text{-value}=0.284$ , υπάρχουν οι αντίστοιχες καταγραφές με κριτήριο το επίπεδο σπουδών της μητέρας. Σύμφωνα με τους ερωτηθέντες που το επίπεδο σπουδών της μητέρας είναι το δημοτικό, αλλά και από τις υπόλοιπες κατηγορίες, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην ύπαρξη ή όχι εκπαίδευση/μετεκπαίδευσης των ερωτηθέντων, με εξαίρεση αυτούς των οποίων η μητέρα είναι απόφοιτος γυμνασίου ή αναλφάβητη, όπου εκεί παρατηρείται περίπου το 33% αυτών να έχουν πραγματοποιήσει εκπαίδευση/μετεκπαίδευση.

Πίνακας 1.12: Επίπεδο σπουδών μητέρας και πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης (στατιστικό Fisher)

		Πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης		Σύνολο
		Ναι	Όχι	
Επίπεδο σπουδών μητέρας	Αναλφάβητος	21	11	32
	Δημοτικό Σχολείο	76	77	153
	Γυμνάσιο (3τάξιο)	10	4	14
	Λύκειο (3τάξιο)	4	3	7
	Τεχνική - Επαγγελματική Σχολή	1	0	1
	Ανώτερη Εκπαίδευση	1	3	4
	Ανώτατη (Παν/μιακή) Εκπαίδευση	2	3	5
Σύνολο	115	101	216	

Τέλος, από τον ακόλουθο πίνακα, με κριτήριο το επίπεδο σπουδών του συζύγου και με  $p\text{-value}=0,147$ , προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε όσους από τους ερωτηθέντες πραγματοποίησαν εκπαίδευση/ μετεκπαίδευση και όσους όχι, αφού από τους 79 στο σύνολο των οποίων ο σύζυγος έχει ανώτερη εκπαίδευση, οι 41 έχουν πραγματοποιήσει. Ανάλογα είναι τα αποτελέσματα και για τις υπόλοιπες κατηγορίες, με μία διαφορά σε όσους το επίπεδο σπουδών του συζύγου είναι το λύκειο ή η ανώτατη εκπαίδευση, αφού από το σύνολο αυτών έχει πραγματοποιήσει εκπαίδευση/μετεκπαίδευση περίπου το 65%.

*Πίνακας 1.13: Επίπεδο σπουδών συζύγου και πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης (στατιστικό Fisher)*

		Πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης		Σύνολο
		Ναι	Όχι	
Επίπεδο σπουδών συζύγου	Δημοτικό Σχολείο	3	3	6
	Γυμνάσιο (3τάξιο)	5	8	13
	Λύκειο (3τάξιο)	16	11	27
	Τεχνική - Επαγγελματική Σχολή	2	8	10
	Ανώτερη Εκπαίδευση	41	38	79
	Ανώτατη (Παν/μιακή) Εκπαίδευση	30	17	47
Σύνολο		97	85	182

**Θεματική: «Ο δάσκαλος Σ.Μ.Ε.Α. και η επιμόρφωση στο γνωστικό – πρακτικό αντικείμενο της Ειδικής Αγωγής»**

Ο πίνακας που ακολουθεί αναφέρεται στην κρίση των ερωτηθέντων για την εκπαίδευση/μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή ως προς τη θεωρητική και πρακτική κατάρτιση, καθώς και στους λόγους επιλογής της.

Όσον αφορά τη θεωρητική κατάρτιση της εκπαίδευσης/μετεκπαίδευσης, από το σύνολο των ερωτηθέντων, οι 46 με ποσοστό 38,7%, την κρίνουν ικανοποιητική. Έπειτα με 32,8% ακολουθούν όσοι τη θεωρούν σχεδόν ικανοποιητική και με 22,7% όσοι τη θεωρούν αρκετά ικανοποιητική.

Ως προς την πρακτική κατάρτιση η πλειοψηφία με ποσοστό **43,3%** κρίνει τη **μετεκπαίδευση ως σχεδόν ικανοποιητική**, ενώ περίπου το μισό ποσοστό, 22,5% και 20%, τη θεωρεί ικανοποιητική και αρκετά ικανοποιητική, αντίστοιχα.

Τέλος, στους λόγους επιλογής της εκπαίδευσης/μετεκπαίδευσης στην ειδική αγωγή, οι μισοί περίπου των ερωτηθέντων, **52,4%**, **δήλωσαν ότι ενδιαφέρονται επιστημονικά για την ειδική αγωγή**, ενώ αρκετά μικρότερο, αριθμητικά, είναι το πλήθος αυτών που ανέφεραν οικονομικούς και συναισθηματικούς λόγους, με αντίστοιχα ποσοστά 15,1% και 14,3%.

*Πίνακας 2.1: Θεωρητική και πρακτική κατάρτιση της μετεκπαίδευσης και λόγοι επιλογής της στην ειδική αγωγή*

		N	%
Πώς κρίνετε τη μετεκπαίδευση ως προς τη θεωρητική κατάρτιση;	Πολύ ικανοποιητική	5	4,2%
	Αρκετά ικανοποιητική	27	22,7%
	Ικανοποιητική	46	38,7%
	Σχεδόν ικανοποιητική	39	32,8%
	Καθόλου ικανοποιητική	2	1,7%
Πώς κρίνετε τη μετεκπαίδευση ως προς την πρακτική κατάρτιση;	Πολύ ικανοποιητική	3	2,5%
	Αρκετά ικανοποιητική	24	20,0%
	Ικανοποιητική	27	22,5%
	Σχεδόν ικανοποιητική	52	43,3%
	Καθόλου ικανοποιητική	14	11,7%
Λόγοι επιλογής της μετεκπαίδευσης στην ειδική αγωγή	Για να πλησιάσω σε αστικό κέντρο	8	6,3%
	Για να έχω επαφή με το ειδικό παιδί για συναισθηματικούς λόγους	18	14,3%
	Για να καλυτερεύσω τα εισοδήματά μου	19	15,1%
	Γιατί ενδιαφερόμουν επιστημονικά για την Ειδική αγωγή	66	52,4%
	Κάποιος άλλος λόγος	15	11,9%



### A. Μεταβλητή «φύλο»

Στον πίνακα που ακολουθεί γίνεται σύγκριση με τον στατιστικό έλεγχο Fisher και με κριτήριο το φύλο των ερωτηθέντων για την κρίση αυτών, όσον αφορά την εκπαίδευση/μετεκπαίδευση ως προς τη θεωρητική κατάρτιση. Σύμφωνα με την τιμή  $p\text{-value}=0,360$  και με τα αποτελέσματα του πίνακα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα, **με την πλειοψηφία να θεωρεί την μετεκπαίδευση ως προς τη θεωρητική κατάρτιση, ικανοποιητική** και σε περίπου ίδιο ποσοστό, περίπου 65%, ως σχεδόν ικανοποιητική και αρκετά ικανοποιητική. Πολύ μικρά αλλά εξίσου ανάλογα στα δύο φύλα είναι και τα ποσοστά αυτών που την θεωρούν πολύ και καθόλου ικανοποιητική αντίστοιχα.

Πίνακας 2.2: Θεωρητική κατάρτιση της μετεκπαίδευσης ως προς το φύλο των ερωτηθέντων (στατιστικό Fisher)

		Φύλο		Σύνολο
		Άνδρας	Γυναίκα	
Πώς κρίνετε τη μετεκπαίδευση ως προς τη θεωρητική κατάρτιση;	Πολύ ικανοποιητική	5	0	5
	Αρκετά ικανοποιητική	22	5	27
	Ικανοποιητική	31	15	46
	Σχεδόν ικανοποιητική	27	12	39
	Καθόλου ικανοποιητική	1	1	2
Σύνολο		86	33	119

Στον ακόλουθο πίνακα συγκρίνεται η εκπαίδευση/μετεκπαίδευση ως προς την πρακτική κατάρτιση για τα δύο φύλα των ερωτηθέντων, με στατιστικό έλεγχο Fisher. Από την τιμή  $p\text{-value}=0,375$  και από τις καταγραφές δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα δύο φύλα. **Σχεδόν οι μισοί από τους ερωτηθέντες θεωρούν την μετεκπαίδευση ως προς την πρακτική κατάρτιση σχεδόν ικανοποιητική** και περίπου το 25% των ερωτηθέντων τη θεωρεί ικανοποιητική και αρκετά ικανοποιητική. Τα αποτελέσματα είναι ανάλογα και για τα πολύ μικρά ποσοστά που συγκεντρώνουν οι κατηγορίες καθόλου ικανοποιητική και πολύ ικανοποιητική.

Πίνακας 2.3: Πρακτική κατάρτιση της μετεκπαίδευσης ως προς το φύλο των ερωτηθέντων (στατιστικό Fisher)

		Φύλο		Σύνολο
		Άνδρας	Γυναίκα	
Πώς κρίνετε τη μετεκπαίδευση ως προς την πρακτική κατάρτιση;	Πολύ ικανοποιητική	3	0	3
	Αρκετά ικανοποιητική	20	4	24
	Ικανοποιητική	18	9	27
	Σχεδόν ικανοποιητική	37	15	52
	Καθόλου ικανοποιητική	8	6	14
Σύνολο		86	34	120

Στον επόμενο πίνακα καταγράφονται οι λόγοι επιλογής της εκπαίδευση/μετεκπαίδευσης στην ειδική αγωγή για τα δύο φύλα των ερωτηθέντων. Για τη σύγκριση αυτών έχει γίνει  $\chi^2$  στατιστικός έλεγχος. Από την τιμή  $p\text{-value}=0,841$  και από τις παρακάτω καταγραφές προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα. **Σχεδόν οι μισοί των ερωτηθέντων ενδιαφέρονται επιστημονικά για την ειδική αγωγή**, ενώ περίπου το 15% αυτών επικαλούνται οικονομικούς, συναισθηματικούς ή άλλους λόγους αντίστοιχα. Πολύ μικρό είναι το ποσοστό αυτών που την επιλέγουν για να πλησιάσουν αστικό κέντρο.

Πίνακας 2.4: Λόγοι επιλογής της μετεκπαίδευσης στην ειδική αγωγή - φύλο των ερωτηθέντων (στατιστικό  $\chi^2$ )

		Φύλο		Σύνολο
		Άνδρας	Γυναίκα	
Λόγοι επιλογής της μετεκπαίδευσης στην ειδική αγωγή	Για να πλησιάσω σε αστικό κέντρο	5	3	8
	Για να έχω επαφή με το ειδικό παιδί για συναισθηματικούς λόγους	12	6	18
	Για να καλυτερεύσω τα εισοδήματά μου	14	5	19
	Γιατί ενδιαφερόμουν επιστημονικά για την Ειδική αγωγή	44	22	66
	Κάποιος άλλος λόγος	12	3	15
Σύνολο		87	39	126

Στον πίνακα που ακολουθεί καταγράφονται οι απόψεις των ερωτηθέντων σχετικά με το πόσο τους λείπει η εκπαίδευση/μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή. Η σύγκριση στα δύο φύλα γίνεται με  $X^2$  τεστ. Η τιμή  $p$ -value=0,824 και τα αποτελέσματα των καταγραφών, δεν συνεπάγονται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα. Από τον πίνακα φαίνεται περίπου το **33% των ερωτηθέντων να υποστηρίζουν ότι τους λείπει**, και 25% ότι τους λείπει λίγο και αρκετά, αντίστοιχα. Πολύ μικρά αλλά εξίσου ανάλογα στα δύο φύλα είναι τα ποσοστά των ερωτηθέντων που αναφέρουν ότι τους λείπει έντονα και καθόλου η εκπαίδευση/μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή.

Πίνακας 2.5: Η έλλειψη της μετεκπαίδευσης στην ειδική αγωγή - φύλο των ερωτηθέντων (στατιστικό  $X^2$ )

		Φύλο		Σύνολο
		Άνδρας	Γυναίκα	
Σας λείπει η μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή	Μου λείπει έντονα	8	2	10
	Μου λείπει αρκετά	18	7	25
	Μου λείπει	25	10	35
	Μου λείπει λίγο	22	5	27
	Δε μου λείπει καθόλου	6	1	7
Σύνολο		79	25	104

## **Β. Μεταβλητή «προϋπηρεσία σε Σ.Μ.Ε.Α. (και Τμήμα Ένταξης)»**

Στον ακόλουθο πίνακα καταγράφεται πώς κρίνουν οι ερωτηθέντες την εκπαίδευση/μετεκπαίδευση ως προς τη θεωρητική κατάρτιση ανάλογα με το αν έχουν ή όχι προϋπηρεσία σε ΣΜΕΑ. Ακολουθήθηκε στατιστικός έλεγχος Fisher. Από την τιμή  $p\text{-value}=0,368$  και από τις παρακάτω καταγραφές προκύπτει ότι **δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά με κριτήριο την προϋπηρεσία των ερωτηθέντων**. Περίπου το **40%** αυτών υποστήριξαν ότι κρίνουν την εκπαίδευση/μετεκπαίδευση ως προς την **θεωρητική κατάρτιση ικανοποιητική**, έπειτα σε ποσοστά περίπου 33% και 25%, σχεδόν και αρκετά ικανοποιητική, αντίστοιχα. **Πολύ μικρό είναι το ποσοστό αυτών οι οποίοι τη θεωρούν πολύ και καθόλου ικανοποιητική**, όμως εξίσου ανάλογο στις δύο κατηγορίες των ερωτηθέντων με κριτήριο την ύπαρξη προϋπηρεσίας.

*Πίνακας 2.6: Θεωρητική κατάρτιση της μετεκπαίδευσης και προϋπηρεσία σε ειδική τάξη (στατιστικό Fisher)*

		Προϋπηρεσία σε ειδική τάξη		Σύνολο
		Όχι	Ναι	
Πώς κρίνετε τη μετεκπαίδευση ως προς τη θεωρητική κατάρτιση;	Πολύ ικανοποιητική	1	4	5
	Αρκετά ικανοποιητική	12	15	27
	Ικανοποιητική	16	30	46
	Σχεδόν ικανοποιητική	20	19	39
	Καθόλου ικανοποιητική	0	2	2
Σύνολο		49	70	119

Στον επόμενο πίνακα καταγράφεται η άποψη των ερωτηθέντων για το πώς κρίνουν τη εκπαίδευση/μετεκπαίδευση ως προς την πρακτική κατάρτιση και με το στατιστικό  $\chi^2$  γίνεται σύγκριση με κριτήριο την ύπαρξη ή όχι προϋπηρεσίας τους σε ειδική τάξη. Από την τιμή  $p\text{-value}=0,978$  και από τις ακόλουθες καταγραφές, φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους ερωτηθέντες. **Κατά προσέγγιση, το 40% των καθηγητών θεωρούν σχεδόν ικανοποιητική τη μετεκπαίδευση ως προς την πρακτική κατάρτιση και 25% ικανοποιητική και αρκετά ικανοποιητική. Πολύ μικρά, αλλά αντίστοιχα στις δύο κατηγορίες των ερωτηθέντων (έχοντες και μη έχοντες προϋπηρεσία), είναι τα ποσοστά αυτών που τη θεωρούν καθόλου και πολύ ικανοποιητική.**

Πίνακας 2.7: Πρακτική κατάρτιση της μετεκπαίδευσης και προϋπηρεσία σε ειδική τάξη (στατιστικό  $\chi^2$ )

		Προϋπηρεσία σε ειδική τάξη		Σύνολο
		Όχι	Ναι	
Πώς κρίνετε τη μετεκπαίδευση ως προς την πρακτική κατάρτιση;	Πολύ ικανοποιητική	1	2	3
	Αρκετά ικανοποιητική	10	14	24
	Ικανοποιητική	11	16	27
	Σχεδόν ικανοποιητική	23	29	52
	Καθόλου ικανοποιητική	5	9	14
Σύνολο		50	70	120

Στον πίνακα που ακολουθεί συγκρίνονται οι λόγοι επιλογής της εκπαίδευση/μετεκπαίδευσης στην Ε.Α. με κριτήριο την ύπαρξη ή όχι προϋπηρεσίας. Για τον έλεγχο χρησιμοποιήθηκε  $\chi^2$  τεστ. Από την τιμή  $p\text{-value}=0,988$  και από τις καταγραφές που φαίνονται στον πίνακα, προκύπτει ότι **δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο κατηγοριών των ερωτηθέντων. Περίπου οι μισοί αυτών υποστήριξαν ότι τους ενδιαφέρει επιστημονικά η ειδική αγωγή.** Σχεδόν το 17% των ερωτηθέντων επικαλέστηκαν οικονομικούς, συναισθηματικούς ή άλλους λόγους. Τέλος, πολύ μικρό είναι το ποσοστό αυτών που υποστήριξαν ότι θέλουν να πλησιάσουν αστικό κέντρο.

Πίνακας 2.8: Λόγοι επιλογής άλλος μετεκπαίδευσης στην ειδική αγωγή και προϋπηρεσία σε ειδική τάξη (στατιστικό  $\chi^2$ )

		Προϋπηρεσία σε ειδική τάξη		Σύνολο
		Όχι	Ναι	
Λόγοι επιλογής άλλος μετεκπαίδευσης στην ειδική αγωγή	Για να πλησιάσω σε αστικό κέντρο	3	5	8
	Για να έχω επαφή με το ειδικό παιδί για συναισθηματικούς λόγους	8	10	18
	Για να καλυτερεύσω τα εισοδήματά μου	7	12	19
	Γιατί ενδιαφερόμουν επιστημονικά για την Ειδική αγωγή	28	38	66
	Κάποιος άλλος λόγος	6	9	15
Σύνολο		52	74	126

Στον επόμενο πίνακα γίνεται σύγκριση ανάμεσα στους ερωτηθέντες που έχουν προϋπηρεσία και σε αυτούς που δεν έχουν και έχουν ερωτηθεί για το αν τους λείπει η εκπαίδευση/μετεκπαίδευση στην Ε.Α. Χρησιμοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος Fisher. Από την τιμή  $p\text{-value}=0,494$  και από τις καταγραφές, **δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων που έχουν προϋπηρεσία σε Σ.Μ.Ε.Α. και όσων δεν έχουν**. Περίπου το 35% των ερωτηθέντων υποστήριξαν ότι τους λείπει, σχεδόν το 25% ότι τους λείπει λίγο και αρκετά, ενώ μικρότερα είναι τα ποσοστά αυτών που υποστήριξαν ότι τους λείπει έντονα και καθόλου.

Πίνακας 2.9: Η έλλειψη της μετεκπαίδευσης στην ειδική αγωγή και προϋπηρεσία σε ειδική τάξη (στατιστικό Fisher)

		Προϋπηρεσία σε ειδική τάξη		Σύνολο
		Όχι	Ναι	
Σας λείπει η μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή	Μου λείπει έντονα	1	9	10
	Μου λείπει αρκετά	5	20	25
	Μου λείπει	5	30	35
	Μου λείπει λίγο	5	22	27
	Δε μου λείπει καθόλου	3	4	7
Σύνολο		19	85	104



### Γ. Μεταβλητή «προϋπηρεσία σε Σ.Μ.Ε.Α. <Ειδικό Σχολείο>»

Στον επόμενο πίνακα καταγράφεται και συγκρίνεται η άποψη των ερωτηθέντων ως προς τη θεωρητική κατάρτιση της εκπαίδευσης/μετεκπαίδευσης, σύμφωνα με την ύπαρξη ή μη προϋπηρεσίας τους σε ειδικό σχολείο, με το στατιστικό κριτήριο Fisher. Από την  $p\text{-value}=0,751$  και από τα αποτελέσματα του πίνακα, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δύο κατηγορίες των ερωτηθέντων. Παρατηρείται ότι σχεδόν το 33% αυτών υποστηρίζει ότι τη θεωρεί ικανοποιητική και με μικρή διαφορά στο ποσοστό είναι αυτοί που την θεωρούν σχεδόν ικανοποιητική. Το 25% τη θεωρεί αρκετά ικανοποιητική και τέλος παρατηρείται πολύ μικρός αριθμός των ερωτηθέντων που θεωρεί τη μετεκπαίδευση πολύ και καθόλου ικανοποιητική, αντίστοιχα.

Πίνακας 2.10: Θεωρητική κατάρτιση της μετεκπαίδευσης και προϋπηρεσία σε ειδικό σχολείο (στατιστικό Fisher)

		Προϋπηρεσία σε ειδικό σχολείο		Σύνολο
		Όχι	Ναι	
Πώς κρίνετε τη μετεκπαίδευση ως προς τη θεωρητική κατάρτιση;	Πολύ ικανοποιητική	1	4	5
	Αρκετά ικανοποιητική	11	16	27
	Ικανοποιητική	19	27	46
	Σχεδόν ικανοποιητική	13	26	39
	Καθόλου ικανοποιητική	0	2	2
Σύνολο		44	75	119

Στον πίνακα που ακολουθεί συγκρίνονται, με το στατιστικό κριτήριο  $X^2$ , οι ερωτηθέντες που έχουν και αυτοί που δεν έχουν προϋπηρεσία σε ειδικό σχολείο σύμφωνα με το πώς κρίνουν την μετεκπαίδευση ως προς την πρακτική κατάρτιση. Από την  $p\text{-value}=0,640$  και από τα στοιχεία του παρακάτω πίνακα φαίνεται ότι **δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους έχοντες ή όχι προϋπηρεσία**. Περίπου οι μισοί από τους ερωτηθέντες υποστηρίζουν ότι θεωρούν την μετεκπαίδευση ως προς την **πρακτική κατάρτιση σχεδόν ικανοποιητική**. Σχεδόν το 25% τη θεωρεί ικανοποιητική και αρκετά ικανοποιητική, ενώ πολύ μικρότερα, αλλά εξίσου αντίστοιχα στις δύο κατηγορίες των ερωτηθέντων, είναι τα ποσοστά αυτών που την κρίνουν ως καθόλου ή πολύ ικανοποιητική.

*Πίνακας 2.11: Πρακτική κατάρτιση της μετεκπαίδευσης και προϋπηρεσία σε ειδικό σχολείο (στατιστικό  $X^2$ )*

		Προϋπηρεσία σε ειδικό σχολείο		Σύνολο
		Όχι	Ναι	
Πώς κρίνετε τη μετεκπαίδευση ως προς την πρακτική κατάρτιση;	Πολύ ικανοποιητική	1	2	3
	Αρκετά ικανοποιητική	12	12	24
	Ικανοποιητική	8	19	27
	Σχεδόν ικανοποιητική	18	34	52
	Καθόλου ικανοποιητική	5	9	14
Σύνολο		44	76	120

Στον επόμενο πίνακα αναφέρονται οι λόγοι για τους οποίους οι ερωτηθέντες επιλέγουν την εκπαίδευση/μετεκπαίδευση στην Ε.Α. Η σύγκριση μεταξύ τους γίνεται με το στατιστικό  $\chi^2$ , με κριτήριο την ύπαρξη ή μη προϋπηρεσίας τους σε ειδικό σχολείο. Από την  $p\text{-value}=0,052$  και από τις παρακάτω καταγραφές προκύπτει ότι **δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο κατηγοριών των ερωτηθέντων. Σχεδόν οι μισοί ερωτηθέντες υποστήριξαν ότι ο λόγος επιλογής της εκπαίδευσης/μετεκπαίδευσης στην ειδική αγωγή είναι το επιστημονικό ενδιαφέρον.** Ίδιος περίπου είναι ο αριθμός μεταξύ αυτών που αναφέρουν οικονομικούς, συναισθηματικούς ή άλλους λόγους, ενώ ελάχιστοι είναι αυτοί που έχουν ως κίνητρο την μεταφορά τους σε αστικό κέντρο.

*Πίνακας 2.12: Λόγοι επιλογής της μετεκπαίδευσης στην ειδική αγωγή και προϋπηρεσία σε ειδικό σχολείο (στατιστικό  $\chi^2$ )*

		Προϋπηρεσία σε ειδικό σχολείο		Σύνολο
		Όχι	Ναι	
Λόγοι επιλογής της μετεκπαίδευσης στην ειδική αγωγή	Για να πλησιάσω σε αστικό κέντρο	1	7	8
	Για να έχω επαφή με το ειδικό παιδί για συναισθηματικούς λόγους	2	16	18
	Για να καλυτερεύσω τα εισοδήματά μου	8	11	19
	Γιατί ενδιαφερόμουν επιστημονικά για την Ειδική αγωγή	29	37	66
	Κάποιος άλλος λόγος	7	8	15
Σύνολο		47	79	126

Στον ακόλουθο πίνακα καταγράφεται **πόσο λείπει η εκπαίδευση/μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή** από τους ερωτηθέντες, σύμφωνα με το αν αυτοί έχουν ή όχι προϋπηρεσία σε ειδικό σχολείο. Από την τιμή  $p\text{-value}=0,071$  του στατιστικού  $X^2$  και από τις ακόλουθες καταγραφές του πίνακα φαίνεται ότι **δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων. Η πλειοψηφία αυτών υποστηρίζει ότι τους λείπει.** Ακολουθούν με μικρή διαφορά όσοι τους λείπει λίγο και αρκετά αντίστοιχα, ενώ πολύ μικρός είναι ο αριθμός αυτών που τους λείπει έντονα και καθόλου.

*Πίνακας 2.13: Η έλλειψη σας μετεκπαίδευσης στην ειδική αγωγή και προϋπηρεσία σε ειδικό σχολείο (στατιστικό  $X^2$ )*

		Προϋπηρεσία σε ειδικό σχολείο		Σύνολο
		Όχι	Ναι	
Σας λείπει η μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή	Μου λείπει έντονα	9	1	10
	Μου λείπει αρκετά	20	5	25
	Μου λείπει	29	6	35
	Μου λείπει λίγο	17	10	27
	Δε μου λείπει καθόλου	3	4	7
Σύνολο		78	26	104

#### Δ. Μεταβλητή «πραγματοποίηση επιμορφωτικών σεμιναρίων»

Στον επόμενο πίνακα γίνεται σύγκριση των ερωτηθέντων που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια και εκείνων που δεν έχουν παρακολουθήσει, για το πώς κρίνουν την εκπαίδευση/μετεκπαίδευση ως προς την θεωρητική κατάρτιση. Από την τιμή  $p\text{-value}=0,603$  του στατιστικού ελέγχου Fisher και από τις καταγραφές του πίνακα, **δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους ερωτηθέντες που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια και σε αυτούς που δεν έχουν παρακολουθήσει. Περίπου το 33% των ερωτηθέντων υποστήριξαν ότι κρίνουν την εκπαίδευση/μετεκπαίδευση ως προς την θεωρητική κατάρτιση, ικανοποιητική, σχεδόν ικανοποιητική και αρκετά ικανοποιητική αντίστοιχα.** Πολύ μικρό είναι το ποσοστό αυτών που υποστήριξαν ότι την θεωρούν πολύ και καθόλου ικανοποιητική.

Πίνακας 2.14: Η θεωρητική κατάρτιση της μετεκπαίδευσης και επιμορφωτικά σεμινάρια (στατιστικό Fisher)

		Επιμορφωτικά σεμινάρια		Σύνολο
		Ναι	Όχι	
Πώς κρίνετε τη μετεκπαίδευση ως προς τη θεωρητική κατάρτιση;	Πολύ ικανοποιητική	3	2	5
	Αρκετά ικανοποιητική	19	7	26
	Ικανοποιητική	36	8	44
	Σχεδόν ικανοποιητική	28	11	39
	Καθόλου ικανοποιητική	2	0	2
Σύνολο		88	28	116

Στον κατωτέρω πίνακα καταγράφονται και συγκρίνονται οι απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για το πώς κρίνουν την εκπαίδευση/μετεκπαίδευση ως προς την πρακτική κατάρτιση, με κριτήριο την παρακολούθηση ή όχι επιμορφωτικών σεμιναρίων. Για την σύγκριση χρησιμοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος Fisher. Από την τιμή  $p\text{-value}=0,764$  και από τις καταγραφές του πίνακα φαίνεται ότι **δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δύο κατηγορίες των ερωτηθέντων, εκ των οποίων σχεδόν οι μισοί κρίνουν την μετεκπαίδευση ως προς την πρακτική κατάρτιση σχεδόν ικανοποιητική**. Περίπου το 18% υποστηρίζει ότι είναι ικανοποιητική και αρκετά ικανοποιητική αντίστοιχα. Αρκετά μικρότερα αλλά εξίσου ανάλογα είναι τα ποσοστά αυτών που υποστηρίζουν ότι είναι καθόλου και πολύ ικανοποιητική.

*Πίνακας 2.15: Η πρακτική κατάρτιση της μετεκπαίδευσης και επιμορφωτικά σεμινάρια (στατιστικό Fisher)*

		Επιμορφωτικά σεμινάρια		Σύνολο
		Ναι	Όχι	
Πώς κρίνετε τη μετεκπαίδευση ως προς την πρακτική κατάρτιση;	Πολύ ικανοποιητική	2	1	3
	Αρκετά ικανοποιητική	18	5	23
	Ικανοποιητική	21	5	26
	Σχεδόν ικανοποιητική	37	15	52
	Καθόλου ικανοποιητική	11	2	13
Σύνολο		89	28	117

Στον επόμενο πίνακα γίνεται σύγκριση μεταξύ των ερωτηθέντων όσον αφορά τους λόγους επιλογής της εκπαίδευσης/μετεκπαίδευσης στην Ε.Α., με κριτήριο την παρακολούθηση ή όχι επιμορφωτικών σεμιναρίων και με το στατιστικό έλεγχο Fisher. Από την τιμή  $p\text{-value}=0,933$  και από τις ακόλουθες καταγραφές **δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο κατηγοριών των ερωτηθέντων. Σχεδόν το 50% αυτών υποστήριξαν ότι ενδιαφέρονται επιστημονικά για την ειδική αγωγή** και το 16% ότι υπάρχουν οικονομικοί, συναισθηματικοί και άλλοι λόγοι αντίστοιχα. Πολύ μικρό είναι το ποσοστό αυτών που επικαλέστηκαν ως λόγο την μεταφορά σε αστικά κέντρα.

*Πίνακας 2.16: Λόγοι επιλογής της μετεκπαίδευσης στην ειδική αγωγή και επιμορφωτικά σεμινάρια (στατιστικό Fisher)*

		Επιμορφωτικά σεμινάρια		Σύνολο
		Ναι	Όχι	
Λόγοι επιλογής της μετεκπαίδευσης στην ειδική αγωγή	Για να πλησιάσω σε αστικό κέντρο	6	2	8
	Για να έχω επαφή με το ειδικό παιδί για συναισθηματικούς λόγους	15	3	18
	Για να καλυτερεύσω τα εισοδήματά μου	14	5	19
	Γιατί ενδιαφερόμουν επιστημονικά για την Ειδική αγωγή	45	17	62
	Κάποιος άλλος λόγος	12	3	15
Σύνολο		92	30	122

Τέλος, στον πίνακα που ακολουθεί γίνεται σύγκριση των ερωτηθέντων που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια και εκείνων που δεν έχουν παρακολουθήσει, σύμφωνα με το πόσο τους λείπει η εκπαίδευση/μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή. Για τον έλεγχο χρησιμοποιήθηκε  $\chi^2$  στατιστικό τεστ του οποίου η τιμή  $p\text{-value}=0,575$ , από την οποία και σύμφωνα με τις παρακάτω καταγραφές **δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων. Από αυτούς περίπου το 35% υποστηρίζει ότι τους λείπει η εκπαίδευση/μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή, το 25% ότι τους λείπει λίγο και αρκετά αντίστοιχα και τέλος μικρό και ίδιο περίπου ποσοστό είναι όσοι αναφέρουν ότι τους λείπει έντονα και καθόλου.**

Πίνακας 2.17: Η έλλειψη της μετεκπαίδευσης στην ειδική αγωγή και επιμορφωτικά σεμινάρια (στατιστικό  $\chi^2$ )

		Επιμορφωτικά σεμινάρια		Σύνολο
		Ναι	Όχι	
Σας λείπει η μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή	Μου λείπει έντονα	5	3	8
	Μου λείπει αρκετά	22	3	25
	Μου λείπει	26	8	34
	Μου λείπει λίγο	21	6	27
	Δε μου λείπει καθόλου	6	1	7
Σύνολο		80	21	101



### Ε. Μεταβλητή «πραγματοποίηση επιπλέον σπουδών»

Στον επόμενο πίνακα συγκρίνεται το πώς κρίνουν οι ερωτηθέντες την εκπαίδευση/μετεκπαίδευση ως προς τη θεωρητική κατάρτιση σύμφωνα με το αν έχουν πραγματοποιήσει ή όχι επιπλέον σπουδές. Χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο Fisher, από το οποίο  $p\text{-value}=0,455$ , τιμή που σε συνδυασμό με τις καταγραφές του παρακάτω πίνακα δείχνουν ότι **δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο κατηγοριών των ερωτηθέντων. Η πλειοψηφία αυτών υποστήριξαν ότι θεωρούν την εκπαίδευση/μετεκπαίδευση ως προς τη θεωρητική κατάρτιση ικανοποιητική και με μικρή αριθμητικά διαφορά είναι αυτοί που την κρίνουν ως σχεδόν ικανοποιητική.** Περίπου το 20% τη θεωρούν αρκετά ικανοποιητική, ενώ πολύ μικρά είναι τα ποσοστά αυτών που υποστηρίζουν το πολύ ή καθόλου ικανοποιητική, αντίστοιχα.

Πίνακας 2.18: Η θεωρητική κατάρτιση της μετεκπαίδευσης και επιπλέον σπουδές (στατιστικό Fisher)

		Επιπλέον σπουδές		Σύνολο
		Ναι	Όχι	
Πώς κρίνετε τη μετεκπαίδευση ως προς τη θεωρητική κατάρτιση;	Πολύ ικανοποιητική	1	4	5
	Αρκετά ικανοποιητική	10	16	26
	Ικανοποιητική	16	30	46
	Σχεδόν ικανοποιητική	16	23	39
	Καθόλου ικανοποιητική	2	0	2
Σύνολο		45	73	118

Στον ακόλουθο πίνακα καταγράφονται και συγκρίνονται οι απόψεις των ερωτηθέντων σχετικά με το πώς κρίνουν την εκπαίδευση/μετεκπαίδευση ως προς την πρακτική κατάρτιση, σύμφωνα με το εάν έχουν πραγματοποιήσει επιπλέον σπουδές. Χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό τεστ  $\chi^2$ , από το οποίο  $p\text{-value}=0,097$ , τιμή που σε συνδυασμό με τις ακόλουθες καταγραφές του πίνακα φανερώνει ότι **δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο κατηγοριών των ερωτηθέντων. Από τον παρακάτω πίνακα φαίνεται ότι σχεδόν οι μισοί των ερωτηθέντων θεωρούν τη μετεκπαίδευση ως προς την πρακτική κατάρτιση σχεδόν ικανοποιητική**, ακολουθούν, σε παρόμοια ποσοστά μεταξύ τους, αυτοί που την θεωρούν ικανοποιητική και αρκετά ικανοποιητική αντίστοιχα. Πολύ μικρός είναι ο αριθμός αυτών που υποστηρίζουν το καθόλου ή πολύ ικανοποιητική.

*Πίνακας 2.19: Η πρακτική κατάρτιση της μετεκπαίδευσης και επιπλέον σπουδές (στατιστικό  $\chi^2$ )*

		Επιπλέον σπουδές		Σύνολο
		Ναι	Όχι	
Πώς κρίνετε τη μετεκπαίδευση ως προς την πρακτική κατάρτιση;	Πολύ ικανοποιητική	0	3	3
	Αρκετά ικανοποιητική	8	15	23
	Ικανοποιητική	7	20	27
	Σχεδόν ικανοποιητική	21	31	52
	Καθόλου ικανοποιητική	9	5	14
Σύνολο		45	74	119

Στον ακόλουθο πίνακα καταγράφονται και συγκρίνονται, με το στατιστικό τεστ  $\chi^2$ , οι λόγοι επιλογής της εκπαίδευσης/μετεκπαίδευσης των ερωτηθέντων στην ειδική αγωγή, σύμφωνα με την πραγματοποίηση ή όχι επιπλέον σπουδών. Από την  $p\text{-value}=0,739$  και από τις ακόλουθες καταγραφές δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους ερωτηθέντες. Από τον ακόλουθο πίνακα, οι μισοί από τους ερωτηθέντες υποστηρίζουν ότι ενδιαφέρονται επιστημονικά για την ειδική αγωγή, και περίπου ίδιο είναι το πλήθος αυτών που αναφέρουν συναισθηματικούς, οικονομικούς ή άλλους λόγους. Ελάχιστοι είναι αυτοί που αναφέρουν ως σκοπό την μεταφορά τους σε αστικό κέντρο.

Πίνακας 2.20: Λόγοι επιλογής της μετεκπαίδευσης στην ειδική αγωγή και επιπλέον σπουδές (στατιστικό  $\chi^2$ )

		Επιπλέον σπουδές		Σύνολο
		Ναι	Όχι	
Λόγοι επιλογής της μετεκπαίδευσης στην ειδική αγωγή	Για να πλησιάσω σε αστικό κέντρο	2	6	8
	Για να έχω επαφή με το ειδικό παιδί για συναισθηματικούς λόγους	7	11	18
	Για να καλυτερεύσω τα εισοδήματά μου	7	11	18
	Γιατί ενδιαφερόμουν επιστημονικά για την Ειδική αγωγή	25	41	66
	Κάποιος άλλος λόγος	8	7	15
Σύνολο		49	76	125

Τέλος, στον παρακάτω πίνακα οι ερωτηθέντες απάντησαν στο πόσο τους λείπει η εκπαίδευση/μετεκπαίδευση στην Ε.Α. Η σύγκριση μεταξύ τους έγινε με το στατιστικό Fisher και με κριτήριο την πραγματοποίηση ή όχι επιπλέον σπουδών. Από την  $p\text{-value}=0,018$  και από τις ακόλουθες καταγραφές προκύπτει ότι **δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο κατηγοριών των ερωτηθέντων. Η πλειοψηφία αυτών υποστήριξε ότι τους λείπει**, ενώ με μικρή διαφορά και με ίδια ποσοστά μεταξύ τους είναι όσοι υποστήριξαν ότι τους λείπει λίγο και αρκετά. Πολύ λίγοι και με παρόμοια εξίσου ποσοστά είναι αυτοί που τους λείπει έντονα και καθόλου.

Πίνακας 2.21: Η έλλειψη της μετεκπαίδευσης στην ειδική αγωγή και επιπλέον σπουδές (στατιστικό Fisher)

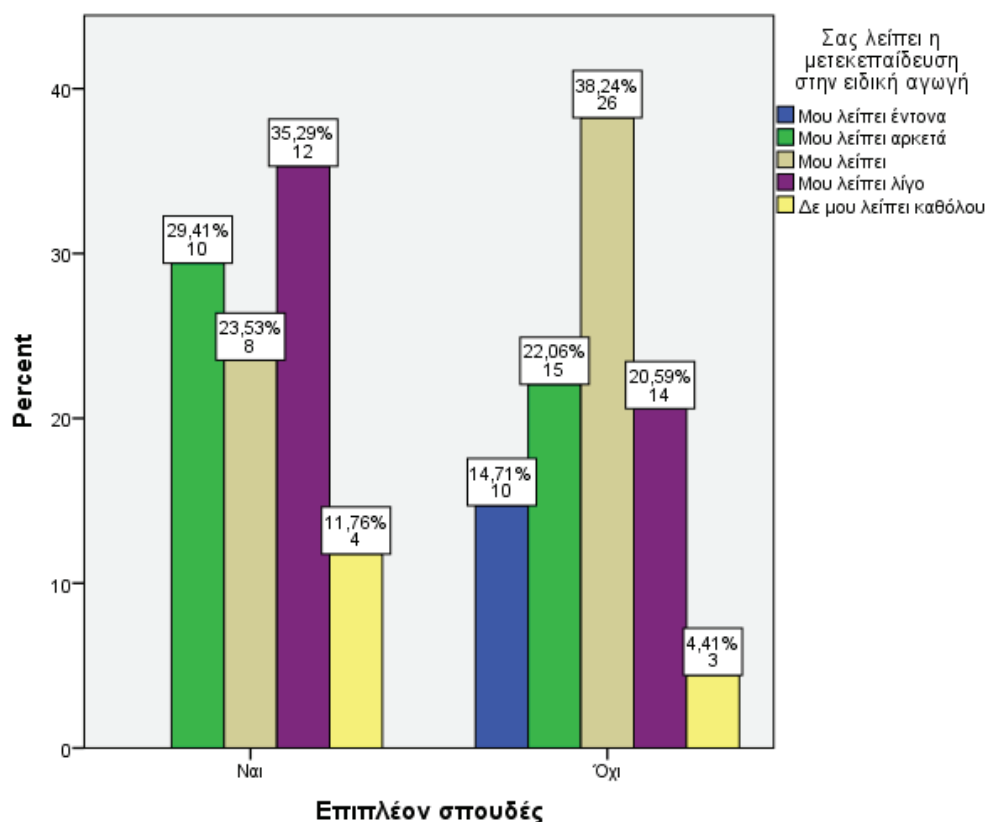
		Επιπλέον σπουδές		Σύνολο
		Ναι	Όχι	
Σας λείπει η μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή	Μου λείπει έντονα	0	10	10
	Μου λείπει αρκετά	10	15	25
	Μου λείπει	8	26	34
	Μου λείπει λίγο	12	14	26
	Δε μου λείπει καθόλου	4	3	7
Σύνολο		34	68	102

Στο παρακάτω ραβδόγραμμα με  $p\text{-value}=0,018$ , παρουσιάζονται τα ποσοστά των ερωτηθέντων που έχουν πραγματοποιήσει και αυτών που δεν έχουν πραγματοποιήσει επιπλέον σπουδές, όσον αφορά το πόσο τους λείπει η εκπαίδευση/μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή.

Από αυτούς που έχουν πραγματοποιήσει, η πλειοψηφία, 35,29%, υποστηρίζουν ότι τους λείπει λίγο και το 11,76% υποστηρίζουν ότι δεν τους λείπει. Σε αυτούς δεν παρατηρείται ποσοστό που να τους λείπει έντονα.

Αντίθετα, η πλειοψηφία αυτών που δεν έχουν πραγματοποιήσει επιπλέον σπουδές, 38,24%, υποστηρίζουν ότι τους λείπει. Το μικρότερο ποσοστό σε αυτούς καλύπτει η κατηγορία δεν τους λείπει καθόλου, με ποσοστό 4,41%, ενώ εδώ παρατηρείται ποσοστό 14,71% της κατηγορίας λείπει έντονα, σε αντίθεση με όσους έχουν πραγματοποιήσει επιπλέον σπουδές.

Μικρή είναι η διαφορά ανάμεσα στις δύο κατηγορίες των ερωτηθέντων που αφορά την κατηγορία τους λείπει αρκετά.



Γράφημα 1. Συγκριτικό ραβδόγραμμα για το ερώτημα «Σας λείπει η μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή» ανάλογα με τις επιπλέον σπουδές

**Θεματική: «Ο Δάσκαλος Σ.Μ.Ε.Α. έναντι του εαυτού του: διαπραγμάτευση και επεξεργασία της ψυχοπαιδαγωγικής σχέσης, πείρα, επιμόρφωση»**

Στον πίνακα που ακολουθεί καταγράφεται η συχνότητα, το ποσοστό στο σύνολο των ερωτηθέντων και το ποσοστό στο σύνολο αυτών που απάντησαν στο ερώτημα σχετικά με την πραγματοποίηση επιπλέον σπουδών. Από τους 240 συνολικά ερωτηθέντες, απάντησαν οι 229. **Η πλειοψηφία όσων απάντησαν (145, 63,3%) φαίνεται ότι δεν έχει πραγματοποιήσει επιπλέον σπουδές, ενώ σχεδόν στο ήμισυ αυτών είναι το ποσοστό όσων έχουν επιπλέον σπουδές (84, 36,7%).**

*Πίνακας 3.1: Η συχνότητα και το ποσοστό πραγματοποίησης επιπλέον σπουδών των ερωτηθέντων*

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό
	Ναι	84	35,0	36,7
	Όχι	145	60,4	63,3
	Σύνολο	229	95,4	100,0
	Χωρίς απάντηση	11	4,6	
Σύνολο		240	100,0	

Στον πίνακα που ακολουθεί καταγράφεται η συχνότητα, το ποσοστό του συνόλου ερωτηθέντων και όσων από αυτούς απάντησαν στο ερώτημα σχετικά με τον τόπο σπουδών. Από τους 84 που υποστήριξαν παραπάνω ότι έχουν πραγματοποιήσει επιπλέον σπουδές, απάντησαν στο ερώτημα οι 80. **Η συντριπτική πλειοψηφία, όσων απάντησαν σχετικά με τον τόπο σπουδών, έκαναν τις επιπλέον σπουδές τους στο Εσωτερικό (64, 80%).** Πολύ μικρότερο συγκριτικά είναι το ποσοστό που αντιστοιχεί σε όσους πραγματοποίησαν επιπλέον σπουδές στο Εξωτερικό (20%).

*Πίνακας 3.2: Η συχνότητα και το ποσοστό πραγματοποίησης επιπλέον σπουδών σε Εσωτερικό και Εξωτερικό*

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό
	Εσωτερικού	64	26,7	80,0
	Εξωτερικού	16	6,7	20,0
	Σύνολο	80	33,3	100,0
	Χωρίς απάντηση	160	66,7	
Σύνολο		240	100,0	

Στον πίνακα που ακολουθεί καταγράφονται η συχνότητα, το ποσοστό του συνόλου ερωτηθέντων και αυτό που αντιστοιχεί σε όσους από τους ερωτηθέντες απάντησαν στο ερώτημα σχετικά με τον τομέα σπουδών τους. Από τους 80 ερωτηθέντες που απάντησαν σχετικά με τον τόπο σπουδών τους, οι μισοί έχουν ως τομέα σπουδών τις **Παιδαγωγικές Επιστήμες (40, 50%)**. Στις **Κοινωνικές και Ανθρωπιστικές Επιστήμες αντιστοιχεί 20%** και **έπειτα στη Νομική και Πολιτικές Επιστήμες 15%**. Πολύ μικρά είναι τα ποσοστά που συγκεντρώνουν οι υπόλοιποι τομείς σπουδών (έως 3,8%), ενώ το μικρότερο ποσοστό (1,3%) έχουν η Φυσιοθεραπεία και οι Επιστήμες Ηλεκτρονικών Υπολογιστών.

Πίνακας 3.3: Η συχνότητα και το ποσοστό που αντιστοιχεί σε κάθε ένα τομέα σπουδών

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσ/τό
ΝΟΜΙΚΗ & ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ	12	5,0	15,0
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ	40	16,7	50,0
ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ & ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ	16	6,7	20,0
ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ	3	1,3	3,8
ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ	2	,8	2,5
ΦΥΣΙΟΘΕΡΑΠΕΙΑ	1	,4	1,3
ΝΑΥΠΗΓΙΚΗ	2	,8	2,5
ΤΕΧΝΙΚΗ - ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	3	1,3	3,8
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ	1	,4	1,3
Σύνολο	80	33,3	100,0
Χωρίς απάντηση	160	66,7	
Σύνολο	240	100,0	

Στον πίνακα που ακολουθεί καταγράφονται η συχνότητα, το ποσοστό στο σύνολο των ερωτηθέντων και αυτό που αντιστοιχεί σε όσους απάντησαν στο ερώτημα σχετικά με το αντικείμενο επιπλέον σπουδών τους. Η πλειοψηφία από τους 80 ερωτηθέντες που απάντησαν στα παραπάνω ερωτήματα (29, 36,3%) έχουν ως αντικείμενο των επιπλέον σπουδών τους το **Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπ/σης**. Το ποσοστό που αντιστοιχεί σε αυτούς της Παντείου Σχ. Πολιτικών Επιστημών – ΠΑΣΠΕ είναι 16,3% και με μικρή διαφορά στα ποσοστά είναι όσοι είχαν ως αντικείμενο σπουδών την Κοινωνιολογία 13,8%. Τα υπόλοιπα αντικείμενα σπουδών συγκεντρώνουν ποσοστά 1,3%-8,8% με αντίστοιχη συχνότητα εμφάνισης έως επτά φορές.

Πίνακας 3.4: Η συχνότητα και το ποσοστό που αντιστοιχεί σε κάθε αντικείμενο επιπλέον σπουδών

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό
ΠΑΝΤΕΙΟΣ ΣΧ. ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ - ΠΑΣΠΕ	13	5,4	16,3
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ	29	12,1	36,3
ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ	11	4,6	13,8
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ - Φ.Π.Ψ.	2	,8	2,5
ΒΥΖΑΝΤΙΝΗ - ΕΥΡΩΠΑΙΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ	2	,8	2,5
ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ	1	,4	1,3
ΝΑΥΠΗΓΙΚΗ	1	,4	1,3
ΣΕΛΕΤΕ	1	,4	1,3
ΣΧΟΛΗ ΦΥΣΙΟΘΕΡΑΠΕΥΤΩΝ	1	,4	1,3
ΤΜΗΜΑ ΑΣΤΙΚΗΣ & ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ	3	1,3	3,8
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ	7	2,9	8,8
Ανωτέρα Θεωρητική Σχολή Πιάνου	4	1,7	5,0
ΝΑΥΠΗΓΙΚΗ	1	,4	1,3
MASTER ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ	1	,4	1,3
	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό
DIPLOME D'ETUDES APPROFONDIES - D.E.A. - ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ	1	,4	1,3
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠ/ΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΚΩΦΩΝ & ΒΑΡΗΚΟΩΝ	1	,4	1,3
ΣΧΟΛΗ Η/Υ	1	,4	1,3
Σύνολο	80	33,3	100,0
Χωρίς απάντηση	160	66,7	
Σύνολο	240	100,0	



Στον πίνακα που ακολουθεί καταγράφονται κατά μέσο όρο τα έτη προϋπηρεσίας των ερωτηθέντων σε Τμήμα Ένταξης, σε Ειδικό και Γενικό σχολείο και οι αντίστοιχες αποκλίσεις. Από τους 234 ερωτηθέντες που απάντησαν στη σχετική ερώτηση και από τα στοιχεία του πίνακα, παρατηρείται ότι ο μέγιστος παρατηρούμενος **μέσος όρος ετών προϋπηρεσίας αφορά την προϋπηρεσία σε Γενικό σχολείο και είναι σχεδόν 12 έτη** με τυπική απόκλιση 6,5 έτη. Έπειτα, και με αντίστοιχο μέσο όρο ετών, **περίπου 3 χρόνια, είναι η προϋπηρεσία σε Ειδικό σχολείο και η προϋπηρεσία σε Τμήμα Ένταξης**, με αντίστοιχες αποκλίσεις 5 και 3 έτη.

*Πίνακας 3.5: Έτη προϋπηρεσίας σε ειδική τάξη, σε ειδικό σχολείο, σε κανονικό σχολείο*

	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέση τιμή	Std. Deviation
Έτη προϋπηρεσίας σε ειδική τάξη	234	0	12	2,80	2,938
Έτη προϋπηρεσίας σε ειδικό σχολείο	234	0	25	2,93	4,860
Έτη προϋπηρεσίας σε κανονικό σχολείο	234	,00	31,00	11,7393	6,63490
N (list wise)	234				

Στον τελευταίο πίνακα καταγράφονται το πλήθος και το αντίστοιχο ποσοστό που αφορά τους 234 ερωτηθέντες, που σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα έχουν προϋπηρεσία, σχετικά με την ύπαρξη προϋπηρεσίας τους σε κάθε τάξη ενός Γενικού σχολείου. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων έχει προϋπηρεσία στην Α! τάξη σε Γενικό σχολείο, 165 στο πλήθος με αντίστοιχο ποσοστό 70,5%, έναντι 69 (29,5%) ατόμων που δεν έχουν. Αντίστοιχα, 164 (70,1%) από όσους απάντησαν, έχουν προϋπηρεσία στην Β! τάξη, ενώ οι 70 (29,9%) δεν έχουν. Στην Γ! τάξη έχουν προϋπηρεσία 170 από τους δασκάλους (72,6%), ενώ οι 64 (27,4%) δεν έχουν. Στην Δ! τάξη οι 167 (71,4%) έχουν προϋπηρεσία και οι 67 (28,6%) δεν έχουν. Όμοια, στην Ε! τάξη αυτοί που έχουν προϋπηρεσία είναι στο πλήθος 166 άτομα (70,9%), έναντι 77 (29,1%) όσων δεν έχουν. Τέλος, η πλειοψηφία από τους ερωτηθέντες, 157 εκ του συνόλου τους (67,1%) έχουν προϋπηρεσία στην ΣΤ! τάξη κανονικού σχολείου και οι 77 (32,9%) δεν έχουν. Παρατηρείται αντίστοιχος αριθμός ερωτηθέντων που έχει προϋπηρεσία σε κάθε μία τάξη σε Γενικό σχολείο. Αντίστοιχα είναι και τα ποσοστά, περίπου 70% του συνόλου των ερωτηθέντων που έχουν προϋπηρεσία σε κάθε μία τάξη.

*Πίνακας 3.6: Προϋπηρεσία σε κανονικό δημοτικό σχολείο*

		N	%
Προϋπηρεσία στην Α τάξη σε κανονικό σχολείο	Όχι	69	29,5%
	Ναι	165	70,5%
Προϋπηρεσία στην Β τάξη σε κανονικό σχολείο	Όχι	70	29,9%
	Ναι	164	70,1%
Προϋπηρεσία στην Γ τάξη σε κανονικό σχολείο	Όχι	64	27,4%
	Ναι	170	72,6%
Προϋπηρεσία στην Δ τάξη σε κανονικό σχολείο	Όχι	67	28,6%
	Ναι	167	71,4%
Προϋπηρεσία στην Ε τάξη σε κανονικό σχολείο	Όχι	68	29,1%
	Ναι	166	70,9%
Προϋπηρεσία στην ΣΤ τάξη σε κανονικό σχολείο	Όχι	77	32,9%
	Ναι	157	67,1%

**Θεματική: «Ο Δάσκαλος Σ.Μ.Ε.Α και το «Ανάπηρο» - «Αποκλίνον» παιδί**

**I. Ερώτηση «ποιά ηλικία θεωρείτε ως ευνοϊκότερη για την πρόωμη ανίχνευση...»**

Στον παρακάτω πίνακα καταγράφονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση των απόψεων των ερωτηθέντων όσον αφορά την ευνοϊκότερη ελάχιστη και μέγιστη ηλικία για πρόωμη ανίχνευση διαφόρων προβλημάτων/δυσκολιών των παιδιών. Συγκεκριμένα, **οι ερωτηθέντες θεωρούν ως ευνοϊκότερη ελάχιστη ηλικία για την πρόωμη ανίχνευση δυσκολιών προσαρμογής τα 3,87 έτη** με τυπική απόκλιση 1,24. Αντίστοιχα ως μέγιστη ηλικία θεωρείται τα 4,94 έτη με τυπική απόκλιση 1,28. Όσον αφορά τις **μαθησιακές δυσκολίες**, ως ελάχιστη ηλικία θεωρούνται περίπου τα 5 έτη με απόκλιση ενός έτους και ως μέγιστη τα 6 έτη με την ίδια σχεδόν απόκλιση. Ως **ελάχιστη ηλικία ανίχνευσης των ψυχολογικών προβλημάτων**, θεωρούνται τα 4,32 έτη, ενώ ως μέγιστη τα 5,52 με την ίδια περίπου απόκλιση και στις δύο περιπτώσεις, κοντά στα 2 έτη. Ελάχιστη και μέγιστη ηλικία για τα **ψυχικά προβλήματα** θεωρούνται τα 3,68 και 5,03 έτη αντίστοιχα, με αποκλίσεις 1,95 και 2,17 έτη. Τέλος, για **την νοητική καθυστέρηση**, ελάχιστη και μέγιστη ηλικία ανίχνευσης θεωρούνται τα 3,42 και 4,50 έτη με παρόμοιες αποκλίσεις, περίπου στα 1,7 έτη. Παρατηρείται παρόμοια απόκλιση για όλες τις κατηγορίες, στα 1-2 έτη, γεγονός που χαρακτηρίζει μάλλον αισιόδοξα τα αποτελέσματα για τις δύο απόψεις των ερωτηθέντων.

*Πίνακας 4.1: Ευνοϊκότερη ελάχιστη και μέγιστη ηλικία για την πρόωμη ανίχνευση ποικίλων προβλημάτων των παιδιών*

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	N
Ευνοϊκότερη ελάχιστη ηλικία για την πρόωμη ανίχνευση δυσκολιών προσαρμογής	3,87	1,24	210
Ευνοϊκότερη μέγιστη ηλικία για την πρόωμη ανίχνευση δυσκολιών προσαρμογής	4,94	1,28	210
Ευνοϊκότερη ελάχιστη ηλικία για την πρόωμη ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών	5,10	1,26	210
Ευνοϊκότερη μέγιστη ηλικία για την πρόωμη ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών	6,18	1,28	210
Ευνοϊκότερη ελάχιστη ηλικία για την πρόωμη ανίχνευση ψυχολογικών προβλημάτων	4,32	1,94	197
Ευνοϊκότερη μέγιστη ηλικία για την πρόωμη ανίχνευση ψυχολογικών προβλημάτων	5,52	2,03	197
Ευνοϊκότερη ελάχιστη ηλικία για την πρόωμη ανίχνευση ψυχικών προβλημάτων	3,68	1,95	193
Ευνοϊκότερη μέγιστη ηλικία για την πρόωμη ανίχνευση ψυχικών προβλημάτων	5,03	2,17	195
Ευνοϊκότερη ελάχιστη ηλικία για την πρόωμη ανίχνευση νοητικής καθυστέρησης	3,42	1,67	195
Ευνοϊκότερη μέγιστη ηλικία για την πρόωμη ανίχνευση νοητικής καθυστέρησης	4,50	1,88	200

## II. Ερώτηση «ποια ηλικία θεωρείτε ως ευνοϊκότερη για την έναρξη της θεραπείας και αγωγής...»

Στον ακόλουθο πίνακα καταγράφονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της ηλικίας που θεωρείται ως ελάχιστη και μέγιστη για την έναρξη θεραπείας των δυσκολιών/ προβλημάτων των παιδιών, σύμφωνα με την γνώμη των ερωτηθέντων. **Ως ελάχιστη ηλικία για την έναρξη θεραπείας δυσκολιών προσαρμογής, οι ερωτηθέντες θεωρούν σχεδόν τα 4 έτη με μια απόκλιση 1,29 έτη. Αντίστοιχα, ως μέγιστη ηλικία θεωρούνται τα 7,62 έτη, με απόκλιση 3,65. Ελάχιστη ηλικία για την έναρξη θεραπείας μαθησιακών δυσκολιών είναι περίπου τα 5,5 έτη με απόκλιση 1,29 και ως μέγιστη, τα 9,5 έτη με περίπου 3,5 έτη απόκλιση. Για τα ψυχολογικά προβλήματα, ελάχιστη και μέγιστη ηλικία θεωρούνται τα 4,5 και τα 9,5 έτη, με αντίστοιχες τυπικές αποκλίσεις 1,71 και 8,13. Επακολούθως, όσον αφορά την ελάχιστη και μέγιστη ηλικία έναρξης θεραπείας ψυχικών προβλημάτων των παιδιών, εκτιμώνται τα 4 και 9 σχεδόν έτη, με αντίστοιχες αποκλίσεις 1,77 και 8,64. Τέλος, ελάχιστη και μέγιστη ηλικία για την νοητική καθυστέρηση φαίνεται να είναι τα 4 και 9,24 έτη. Οι τυπικές αποκλίσεις που καταγράφηκαν σε αυτή την κατηγορία είναι περίπου 2 και 6 έτη αντίστοιχα.**

**Όσον αφορά τον συγκεκριμένο πίνακα, παρατηρούνται σημαντικές διαφορές στις αποκλίσεις των απαντήσεων για τις ελάχιστες και μέγιστες ηλικίες έναρξης της θεραπείας, αλλά και συγκριτικά με τις ηλικίες της πρώιμης ανίχνευσης και ιδιαίτερα στις κατηγορίες που αφορούν τη μέγιστη ηλικία.**

Πίνακας 4.2: Ευνοϊκότερη ελάχιστη - μέγιστη ηλικία έναρξης θεραπείας των προβλημάτων των παιδιών

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	N
Ευνοϊκότερη ελάχιστη ηλικία για την έναρξη θεραπείας δυσκολιών προσαρμογής	4,09	1,29	199
Ευνοϊκότερη μέγιστη ηλικία για την έναρξη θεραπείας δυσκολιών προσαρμογής	7,62	3,65	200
Ευνοϊκότερη ελάχιστη ηλικία για την έναρξη θεραπείας μαθησιακών δυσκολιών	5,46	1,29	205
Ευνοϊκότερη μέγιστη ηλικία για την έναρξη θεραπείας μαθησιακών δυσκολιών	9,47	3,63	205
Ευνοϊκότερη ελάχιστη ηλικία για την έναρξη θεραπείας ψυχολογικών προβλημάτων	4,54	1,71	186
Ευνοϊκότερη μέγιστη ηλικία για την έναρξη θεραπείας ψυχολογικών προβλημάτων	9,50	8,13	187
Ευνοϊκότερη ελάχιστη ηλικία για την έναρξη θεραπείας ψυχικών προβλημάτων	3,85	1,77	186
Ευνοϊκότερη μέγιστη ηλικία για την έναρξη θεραπείας ψυχικών προβλημάτων	8,96	8,64	187
Ευνοϊκότερη ελάχιστη ηλικία για την έναρξη θεραπείας νοητικής καθυστέρησης	4,03	2,07	189
Ευνοϊκότερη μέγιστη ηλικία για την έναρξη θεραπείας νοητικής καθυστέρησης	9,24	5,85	193

### III. Ερώτηση «κατά τη γνώμη σας, ποιος παράγοντας είναι κατά κύριο λόγο υπεύθυνος για τη σχολική απροσαρμοσσία ενός παιδιού»

Στον πίνακα που ακολουθεί καταγράφονται οι κυριότεροι παράγοντες που σύμφωνα με την γνώμη των εκπαιδευτικών ευθύνονται για την σχολική απροσαρμοσσία των παιδιών.

**Κύριοι παράγοντες φαίνεται να θεωρούνται το ίδιο το παιδί και η οικογενειακή ανατροφή του**, με μικρή αριθμητικά διαφορά. Έπειτα, και σε αντίστοιχα ποσοστά μεταξύ τους, είναι το οικονομικό-πολιτισμικό οικογενειακό επίπεδο και το σχολικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μικρότερος είναι ο αριθμός των ερωτηθέντων που αποδίδουν την σχολική απροσαρμοσσία στο κοινωνικό σύστημα και στον δάσκαλο, ενώ στην τελευταία θέση είναι αυτοί που θεωρούν ότι οφείλεται σε άλλο παράγοντα.

Πίνακας 4.3: Υπεύθυνοι παράγοντες για την σχολική απροσαρμοσσία

		N
Υπεύθυνος παράγοντας για την σχολική απροσαρμοσσία #1	Το κοινωνικό σύστημα	56
Υπεύθυνος παράγοντας για την σχολική απροσαρμοσσία #2	Το σχολικό εκπαιδευτικό σύστημα	80
Υπεύθυνος παράγοντας για την σχολική απροσαρμοσσία #3	Η οικογενειακή αγωγή και ανατροφή	115
Υπεύθυνος παράγοντας για την σχολική απροσαρμοσσία #4	Το οικονομικό - πολιτισμικό επίπεδο της οικογένειας	94
Υπεύθυνος παράγοντας για την σχολική απροσαρμοσσία #5	Ο δάσκαλος	48
Υπεύθυνος παράγοντας για την σχολική απροσαρμοσσία #6	Το ίδιο το παιδί	129
Υπεύθυνος παράγοντας για την σχολική απροσαρμοσσία #7	Άλλο	28

**IV. Ερωτήσεις «όσον αφορά τα παιδιά με τα οποία ασχολείστε, ποια είναι η πρόβλεψη σας σχετικά με τη μελλοντική σχολική τους πρόοδο» και «όσον αφορά τα παιδιά με τα οποία ασχολείστε, ποια είναι η πρόβλεψη σας σχετικά με τη μελλοντική κοινωνική τους ένταξη & ανάπτυξη»**

Στον παρακάτω πίνακα καταγράφεται ο αριθμός και το αντίστοιχο ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, σύμφωνα με την πρόβλεψή τους όσον αφορά τη **μελλοντική σχολική πρόοδο** των παιδιών με τα οποία ασχολούνται. **Σχεδόν οι μισοί από τους ερωτηθέντες υποστηρίζουν ότι είναι μάλλον αισιόδοξοι** για την μελλοντική σχολική πρόοδο των μαθητών τους. Μεγάλο ποσοστό έχουν εκείνοι που είναι μάλλον απαισιόδοξοι, σχεδόν το 30%, και αρκετά μικρότερα είναι τα ποσοστά αυτών που είναι αισιόδοξοι και απαισιόδοξοι, με τις τιμές αυτών να είναι σχεδόν 15% και 8% αντίστοιχα. Ελάχιστοι είναι αυτοί που δεν έχουν σχηματίσει γνώμη, ούτε το 1%.

Για την πρόβλεψη της κοινωνικής ένταξης και ανάπτυξης των παιδιών, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων, **42,79%**, υποστηρίζει ότι είναι μάλλον αισιόδοξοι και το **32,43%** είναι το ποσοστό αυτών που είναι αισιόδοξοι. Εδώ, εμφανώς μικρότερα, σε σχέση με την πρώτη κατηγορία μελλοντικής σχολικής προόδου των μαθητών, είναι τα ποσοστά των ερωτηθέντων που είναι μάλλον απαισιόδοξοι και απαισιόδοξοι, με σχεδόν 16,5% και 5,5% αντίστοιχα. Τέλος, περίπου το 3% των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι δεν έχει γνώμη για την κοινωνική ένταξη των μαθητών τους.

*Πίνακας 4.4: Πρόβλεψη μελλοντικής σχολικής προόδου και κοινωνικής ένταξης και ανάπτυξης των παιδιών*

		Αισιόδοξη	Μάλλον αισιόδοξη	Μάλλον απαισιόδοξη	Απαισιόδοξη	Δεν έχω γνώμη
Πρόβλεψη μελλοντικής σχολικής προόδου για τα παιδιά που ασχολείστε	N	31	105	62	17	2
	%	14,29	48,39	28,57	7,83	,92
Πρόβλεψη κοινωνικής ένταξης και ανάπτυξης για τα παιδιά που ασχολείστε	N	72	95	37	12	6
	%	32,43	42,79	16,67	5,41	2,70

**V. Ερώτηση «ανάμεσα στα παρακάτω προτεινόμενα χαρακτηριστικά επίθετα, διαλέξτε εκείνα που κατά τη γνώμη σας, συνθέτουν την εικόνα του παιδιού με το οποίο ασχολείστε»**

Στον ακόλουθο πίνακα αναφέρονται τα επίθετα που χαρακτηρίζουν τα παιδιά, σύμφωνα με την άποψη των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών τους και τα ποσοστά που τους αντιστοιχούν. **Οι επικρατέστερες απόψεις που διατυπώθηκαν αντιστοιχούν σε ποσοστά 40%-72% και είναι με την σειρά: όχι σίγουρο για τον εαυτό του (149, 72%), νευρικό (116, 56%), εσωστρεφές (107, 52%), αφηρημένο (104, 50%), συνεσταλμένο (92, 44%), ασταθές (88, 43%), επιφυλακτικό (87, 42%), αγχώδες (85, 41%), εξαρτημένο (84, 41%).**

Απόψεις όπως υπερευσυνείδητο (4, 1,9%), σταθερό (4, 1,9%), ανεξάρτητο (3, 1,4%), συγκεκριμένο (2, 1%), σίγουρο για τον εαυτό του (2, 1%) και μη συντηρητικό (1, 0,5%), είναι αυτές που συγκεντρώνουν τα μικρότερα ποσοστά, 0,5%-2%.

*Πίνακας 4.5: Χαρακτηριστικά επίθετα του παιδιού με το οποίο ασχολούνται οι ερωτηθέντες*

	N	%	% συμμετεχόντων
	1991	100,0%	961,8%
ΟΧΙ ΣΙΓΟΥΡΟ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΤΟΥ	149	7,5%	72,0%
ΝΕΥΡΙΚΟ	116	5,8%	56,0%
ΕΣΩΣΤΡΕΦΕΣ	107	5,4%	51,7%
ΑΦΗΡΗΜΕΝΟ	104	5,2%	50,2%
ΣΥΝΕΣΤΑΛΜΕΝΟ	92	4,6%	44,4%
ΑΣΤΑΘΕΣ	88	4,4%	42,5%
ΕΠΙΦΥΛΑΚΤΙΚΟ	87	4,4%	42,0%
ΑΓΧΩΔΕΣ	85	4,3%	41,1%
ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΟ	84	4,2%	40,6%
ΖΗΛΙΑΡΙΚΟ	62	3,1%	30,0%
ΑΦΕΛΕΣ	61	3,1%	29,5%
ΕΥΣΥΓΚΙΝΗΤΟ	57	2,9%	27,5%
ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΑ ΑΣΥΝΕΠΕΣ	53	2,7%	25,6%
ΦΡΟΝΙΜΟ	50	2,5%	24,2%
ΔΥΣΠΙΣΤΟ	47	2,4%	22,7%
ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΟ ΨΥΧΙΚΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ	47	2,4%	22,7%
ΤΡΥΦΕΡΟ	45	2,3%	21,7%
ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟ	45	2,3%	21,7%
ΟΝΕΙΡΟΠΟΛΟ	39	2,0%	18,8%
ΛΑΜΒΑΝΕΙ ΥΠΟΨΗ ΤΟΥ ΤΗ ΓΝΩΜΗ ΤΟΥ ΑΛΛΟΥ	36	1,8%	17,4%
ΑΥΘΟΡΜΗΤΟ	35	1,8%	16,9%

ΥΠΟΤΑΓΜΕΝΟ	33	1,7%	15,9%
ΑΝΕΜΕΛΟ	31	1,6%	15,0%
ΕΠΙΜΟΝΟ	30	1,5%	14,5%
ΕΝΣΤΙΚΤΩΔΕΣ	27	1,4%	13,0%
ΨΥΧΡΟ	25	1,3%	12,1%
ΣΚΛΗΡΟ	25	1,3%	12,1%
ΔΙΑΧΥΤΙΚΟ	24	1,2%	11,6%
ΑΥΤΑΡΧΙΚΟ	22	1,1%	10,6%
ΕΧΕΙ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΣΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ	22	1,1%	10,6%
ΟΧΙ ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟ	21	1,1%	10,1%
ΗΡΕΜΟ	20	1,0%	9,7%
ΤΟΥ ΑΡΕΣΕΙ Η ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΑ	20	1,0%	9,7%
ΜΕ ΦΑΝΤΑΣΙΑ	19	1,0%	9,2%
ΔΕ ΛΑΜΒΑΝΕΙ ΥΠΟΨΗ ΤΟΥ ΤΗ ΓΝΩΜΗ ΤΩΝ ΑΛΛΩΝ	18	,9%	8,7%
ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΟ ΨΥΧΙΚΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ	16	,8%	7,7%
ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΚΟ	12	,6%	5,8%
ΛΟΓΙΚΟ	12	,6%	5,8%
ΕΞΩΣΤΡΕΦΕΣ	12	,6%	5,8%
ΜΕ ΑΙΣΘΗΣΗ ΤΟΥ ΚΑΘΗΚΟΝΤΟΣ	10	,5%	4,8%
ΠΡΑΚΤΙΚΟ	8	,4%	3,9%
ΣΥΝΕΤΟ	8	,4%	3,9%
ΑΝΑΙΣΘΗΤΟ	8	,4%	3,9%
ΕΞΥΠΝΟ	8	,4%	3,9%
ΟΧΙ ΖΗΛΙΑΡΙΚΟ	8	,4%	3,9%
ΣΥΜΒΑΤΙΚΟ	7	,4%	3,4%
ΘΕΡΜΟ	7	,4%	3,4%
ΛΕΠΤΟΛΟΓΟ	6	,3%	2,9%
ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΜΕΝΟ	6	,3%	2,9%
ΕΧΕΙ ΚΡΙΤΙΚΟ ΠΙΝΕΥΜΑ	6	,3%	2,9%
ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΥΓΕΙΑ	5	,3%	2,4%
ΜΗ ΝΕΥΡΙΚΟ (ΑΝΕΤΟ)	5	,3%	2,4%
ΑΠΟΦΑΣΙΣΤΙΚΟ	5	,3%	2,4%
ΥΠΕΡΕΥΣΥΝΕΙΔΗΤΟ	4	,2%	1,9%
ΣΤΑΘΕΡΟ	4	,2%	1,9%
ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΟ	3	,2%	1,4%
ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ	2	,1%	1,0%
ΣΙΓΟΥΡΟ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΤΟΥ	2	,1%	1,0%
ΜΗ ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΚΟ	1	,1%	,5%



**VI. Ερώτηση «ανάμεσα στα παρακάτω προτεινόμενα χαρακτηριστικά επίθετα, διαλέξτε εκείνα που κατά τη γνώμη σας, συνθέτουν την εικόνα του παιδιού με επιτυχημένη σχολική πορεία»**

Στον παρακάτω πίνακα αναφέρονται τα επίθετα που χαρακτηρίζουν τα παιδιά με επιτυχημένη σχολική πορεία, σύμφωνα με την άποψη των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών και τα ποσοστά που τους αντιστοιχούν.

Οι επικρατέστερες απόψεις που διατυπώθηκαν αντιστοιχούν σε ποσοστά 36%-65% και είναι με την ακόλουθη σειρά: **με αίσθηση του καθήκοντος (133, 65%), έξυπνο (124, 60%), με νοητική και συναισθηματική διαύγεια (122, 60%), έχει κριτικό πνεύμα (119, 58%), σίγουρο για τον εαυτό του (115, 56%), αποφασιστικό (109, 53%), ήρεμο (108, 52%), λογικό (105, 51%), σταθερό (98, 48%), πρακτικό (97, 47%), με φαντασία (95, 46%), λαμβάνει υπόψη του τη γνώμη του άλλου (93, 45%), επίμονο (89, 43%), συνετό (80,39%), αυτοελεγχόμενο (78, 38%), συγκεκριμένο (75, 36%) και φρόνιμο (74, 36%).** Απόψεις όπως ψυχρό (4, 1,9%), ψυχολογικά ασυνεπές (4, 1,9%), αφελές (4, 1,9%), αυταρχικό (4, 1,9%), δε λαμβάνει υπόψη του τη γνώμη των άλλων (4, 1,9%) αφηρημένο (4, 1,9%), ασταθές (2, 1%), μη συντηρητικό (1, 0,5%), είναι αυτές που συγκεντρώνουν τα μικρότερα ποσοστά, 0,5%-2%.

*Πίνακας 4.6: Χαρακτηριστικά επίθετα του παιδιού με επιτυχημένη σχολική πορεία*

	N	%	% συμμετεχόντων
	2416	100,0%	1172,8%
ΜΕ ΑΙΣΘΗΣΗ ΤΟΥ ΚΑΘΗΚΟΝΤΟΣ	133	5,5%	64,6%
ΕΞΥΠΝΟ	124	5,1%	60,2%
ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΥΓΕΙΑ	122	5,0%	59,2%
ΕΧΕΙ ΚΡΙΤΙΚΟ ΠΝΕΥΜΑ	119	4,9%	57,8%
ΣΙΓΟΥΡΟ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΤΟΥ	115	4,8%	55,8%
ΑΠΟΦΑΣΙΣΤΙΚΟ	109	4,5%	52,9%
ΗΡΕΜΟ	108	4,5%	52,4%
ΛΟΓΙΚΟ	105	4,3%	51,0%
ΣΤΑΘΕΡΟ	98	4,1%	47,6%
ΠΡΑΚΤΙΚΟ	97	4,0%	47,1%
ΜΕ ΦΑΝΤΑΣΙΑ	95	3,9%	46,1%
ΛΑΜΒΑΝΕΙ ΥΠΟΨΗ ΤΟΥ ΤΗ ΓΝΩΜΗ ΤΟΥ ΑΛΛΟΥ	93	3,8%	45,1%
ΕΠΙΜΟΝΟ	89	3,7%	43,2%
ΣΥΝΕΤΟ	80	3,3%	38,8%
ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΜΕΝΟ	78	3,2%	37,9%
ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ	75	3,1%	36,4%
ΦΡΟΝΙΜΟ	74	3,1%	35,9%
ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΟ	64	2,6%	31,1%

ΤΡΥΦΕΡΟ	44	1,8%	21,4%
ΑΥΘΟΡΜΗΤΟ	43	1,8%	20,9%
ΛΕΠΤΟΛΟΓΟ	42	1,7%	20,4%
ΜΗ ΝΕΥΡΙΚΟ (ΑΝΕΤΟ)	42	1,7%	20,4%
ΥΠΕΡΕΥΣΥΝΕΙΔΗΤΟ	41	1,7%	19,9%
ΕΧΕΙ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΣΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ	41	1,7%	19,9%
ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΟ ΨΥΧΙΚΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ	31	1,3%	15,0%
ΕΞΩΣΤΡΕΦΕΣ	28	1,2%	13,6%
ΑΓΧΩΔΕΣ	26	1,1%	12,6%
ΣΥΝΕΣΤΑΛΜΕΝΟ	24	1,0%	11,7%
ΕΥΣΥΓΚΙΝΗΤΟ	24	1,0%	11,7%
ΤΟΥ ΑΡΕΣΕΙ Η ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΑ	22	,9%	10,7%
ΕΠΙΦΥΛΑΚΤΙΚΟ	18	,7%	8,7%
ΟΧΙ ΖΗΛΙΑΡΙΚΟ	17	,7%	8,3%
ΖΗΛΙΑΡΙΚΟ	14	,6%	6,8%
ΘΕΡΜΟ	13	,5%	6,3%
ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟ	13	,5%	6,3%
ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΟ ΨΥΧΙΚΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ	12	,5%	5,8%
ΔΙΑΧΥΤΙΚΟ	12	,5%	5,8%
ΟΧΙ ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟ	11	,5%	5,3%
ΟΝΕΙΡΟΠΟΛΟ	11	,5%	5,3%
ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΚΟ	10	,4%	4,9%
ΣΥΜΒΑΤΙΚΟ	9	,4%	4,4%
ΕΞΩΣΤΡΕΦΕΣ	8	,3%	3,9%
ΝΕΥΡΙΚΟ	8	,3%	3,9%
ΥΠΟΤΑΓΜΕΝΟ	8	,3%	3,9%
ΟΧΙ ΣΙΓΟΥΡΟ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΤΟΥ	8	,3%	3,9%
ΕΝΣΤΙΚΤΩΔΕΣ	8	,3%	3,9%
ΔΥΣΠΙΣΤΟ	6	,2%	2,9%
ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΟ	6	,2%	2,9%
ΑΝΕΜΕΛΟ	6	,2%	2,9%
ΣΚΛΗΡΟ	5	,2%	2,4%
ΨΥΧΡΟ	4	,2%	1,9%
ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΑ ΑΣΥΝΕΠΕΣ	4	,2%	1,9%
ΑΦΕΛΕΣ	4	,2%	1,9%
ΑΥΤΑΡΧΙΚΟ	4	,2%	1,9%
ΔΕ ΛΑΜΒΑΝΕΙ ΥΠΟΨΗ ΤΟΥ ΤΗ ΓΝΩΜΗ ΤΩΝ ΑΛΛΩΝ	4	,2%	1,9%
ΑΦΗΡΗΜΕΝΟ	4	,2%	1,9%
ΑΣΤΑΘΕΣ	2	,1%	1,0%
ΜΗ ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΚΟ	1	,0%	,5%

**VII. Ερώτηση «ανάμεσα στα παρακάτω προτεινόμενα χαρακτηριστικά επίθετα, διαλέξτε εκείνα που κατά τη γνώμη σας, συνθέτουν την εικόνα ενός παιδιού με ολοκληρωμένη και δημιουργική προσωπικότητα»**

Στον πίνακα που ακολουθεί αναφέρονται τα επίθετα που χαρακτηρίζουν τα παιδιά με ολοκληρωμένη και δημιουργική προσωπικότητα, σύμφωνα με την άποψη των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών τους και τα ποσοστά που τους αντιστοιχούν.

Οι επικρατέστερες απόψεις που διατυπώθηκαν αντιστοιχούν σε ποσοστά 36%-65% και είναι με την ακόλουθη σειρά: **με νοητική και συναισθηματική διαύγεια (144, 72%), έχει κριτικό πνεύμα (138, 69%), σίγουρο για τον εαυτό του (134, 67%), με αίσθηση του καθήκοντος (127, 64%), αποφασιστικό (122, 61%), αυτοελεγχόμενο (119, 60%), με φαντασία (118, 59%), έξυπνο (114, 57%), ήρεμο (111, 56%), πρακτικό (107, 54%), λογικό (106, 53%), λαμβάνει υπόψη τη γνώμη του άλλου (106, 53%), σταθερό (96, 48%), ανεξάρτητο (92, 46%), συνετό (85, 43%), συγκεκριμένο (85, 43%), επίμονο (74, 37%)**. Τα μικρότερα ποσοστά, 0,5%-2%, λαμβάνουν οι χαρακτηρισμοί συμβατικό (4, 2%), εξαρτημένο (4, 2%), όχι σίγουρο για τον εαυτό του (4, 2%), ζηλιάρικο (2, 1%), ψυχρό (1, 0,5%), ασταθές (1, 0,5%), υποταγμένο (1, 0,5%), ψυχολογικά ασυνεπές (1, 0,5%), αναίσθητο (1, 0,5%), σκληρό (1, 0,5%) και αυταρχικό (1, 0,5%).

*Πίνακας 4.7: Χαρακτηριστικά επίθετα του παιδιού με ολοκληρωμένη και δημιουργική προσωπικότητα*

	N	%	% συμμετεχόντων
ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΥΓΕΙΑ	144	5,6%	72,0%
ΕΧΕΙ ΚΡΙΤΙΚΟ ΠΝΕΥΜΑ	138	5,4%	69,0%
ΣΙΓΟΥΡΟ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΤΟΥ	134	5,3%	67,0%
ΜΕ ΑΙΣΘΗΣΗ ΤΟΥ ΚΑΘΗΚΟΝΤΟΣ	127	5,0%	63,5%
ΑΠΟΦΑΣΙΣΤΙΚΟ	122	4,8%	61,0%
ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΜΕΝΟ	119	4,7%	59,5%
ΜΕ ΦΑΝΤΑΣΙΑ	118	4,6%	59,0%
ΕΞΥΠΝΟ	114	4,5%	57,0%
ΗΡΕΜΟ	111	4,4%	55,5%
ΠΡΑΚΤΙΚΟ	107	4,2%	53,5%
ΛΟΓΙΚΟ	106	4,2%	53,0%
ΛΑΜΒΑΝΕΙ ΥΠΟΨΗ ΤΟΥ ΤΗ ΓΝΩΜΗ ΤΟΥ ΑΛΛΟΥ	106	4,2%	53,0%
ΣΤΑΘΕΡΟ	96	3,8%	48,0%
ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΟ	92	3,6%	46,0%
ΣΥΝΕΤΟ	85	3,3%	42,5%
ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ	85	3,3%	42,5%
ΕΠΙΜΟΝΟ	74	2,9%	37,0%
ΕΧΕΙ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΣΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ	53	2,1%	26,5%

ΛΕΠΤΟΛΟΓΟ	47	1,8%	23,5%
ΦΡΟΝΙΜΟ	45	1,8%	22,5%
ΜΗ ΝΕΥΡΙΚΟ (ΑΝΕΤΟ)	45	1,8%	22,5%
ΤΡΥΦΕΡΟ	45	1,8%	22,5%
ΥΠΕΡΕΥΣΥΝΕΙΔΗΤΟ	43	1,7%	21,5%
ΤΟΥ ΑΡΕΣΕΙ Η ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΑ	43	1,7%	21,5%
ΕΞΩΣΤΡΕΦΕΣ	40	1,6%	20,0%
ΑΥΘΟΡΜΗΤΟ	38	1,5%	19,0%
ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΟ ΨΥΧΙΚΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ	35	1,4%	17,5%
ΕΥΣΥΓΚΙΝΗΤΟ	21	,8%	10,5%
ΟΧΙ ΖΗΛΙΑΡΙΚΟ	21	,8%	10,5%
ΟΝΕΙΡΟΠΟΛΟ	17	,7%	8,5%
ΘΕΡΜΟ	16	,6%	8,0%
ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟ	13	,5%	6,5%
ΔΥΣΠΙΣΤΟ	12	,5%	6,0%
ΑΓΧΩΔΕΣ	12	,5%	6,0%
ΜΗ ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΚΟ	12	,5%	6,0%
ΣΥΝΕΣΤΑΛΜΕΝΟ	11	,4%	5,5%
ΟΧΙ ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟ	11	,4%	5,5%
ΕΠΙΦΥΛΑΚΤΙΚΟ	10	,4%	5,0%
ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΚΟ	8	,3%	4,0%
ΑΝΕΜΕΛΟ	8	,3%	4,0%
ΔΙΑΧΥΤΙΚΟ	8	,3%	4,0%
ΝΕΥΡΙΚΟ	7	,3%	3,5%
ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΟ ΨΥΧΙΚΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ	7	,3%	3,5%
ΔΕ ΛΑΜΒΑΝΕΙ ΥΠΟΨΗ ΤΟΥ ΤΗ ΓΝΩΜΗ ΤΩΝ ΑΛΛΩΝ	6	,2%	3,0%
ΕΝΣΤΙΚΤΩΔΕΣ	6	,2%	3,0%
ΕΣΩΣΤΡΕΦΕΣ	5	,2%	2,5%
ΑΦΕΛΕΣ	5	,2%	2,5%
ΣΥΜΒΑΤΙΚΟ	4	,2%	2,0%
ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΟ	4	,2%	2,0%
ΟΧΙ ΣΙΓΟΥΡΟ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΤΟΥ	4	,2%	2,0%
ΖΗΛΙΑΡΙΚΟ	2	,1%	1,0%
ΨΥΧΡΟ	1	,0%	,5%
ΑΣΤΑΘΕΣ	1	,0%	,5%
ΥΠΟΤΑΓΜΕΝΟ	1	,0%	,5%
ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΑ ΑΣΥΝΕΠΕΣ	1	,0%	,5%
ΑΝΑΙΣΘΗΤΟ	1	,0%	,5%
ΣΚΛΗΡΟ	1	,0%	,5%
ΑΥΤΑΡΧΙΚΟ	1	,0%	,5%

**VIII. Ερώτηση «ανάμεσα στα παρακάτω προτεινόμενα χαρακτηριστικά επίθετα, διαλέξτε εκείνα που κατά τη γνώμη σας, συνθέτουν την εικόνα ενός αποκλίνοντος παιδιού που πάρα το πρόβλημα του, έχει ενταχθεί στο κοινωνικό και στο σχολικό πλαίσιο»**

Στον πίνακα που ακολουθεί καταγράφονται τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν την εικόνα ενός αποκλίνοντος παιδιού, που παρά το πρόβλημά του, έχει ενταχθεί στο κοινωνικό και σχολικό πλαίσιο, σύμφωνα με την άποψη των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών.

Τα υψηλότερα ποσοστά που αντιστοιχούν στις επικρατέστερες απόψεις που διατυπώθηκαν, 29%-47%, είναι με την ακόλουθη σειρά: επιφυλακτικό (92, 47%), όχι σίγουρο για τον εαυτό του (89, 45%), φρόνιμο (81, 41%), εξαρτημένο ψυχικά από την ομάδα (74, 38%), λαμβάνει υπόψη του τη γνώμη του άλλου (74, 38%), εξαρτημένο (70, 36%), συνεσταλμένο (67, 34%) και εσωστρεφές (57, 29%). Τα μικρότερα ποσοστά, 1%-3%, συγκέντρωσαν οι χαρακτηρισμοί: αναίσθητο (6, 3,1%), του αρέσει η περιπέτεια (6, 3,1%) και μη συντηρητικό (2, 1%).

*Πίνακας 4.8: Χαρακτηριστικά επίθετα του αποκλίνοντος παιδιού που παρά το πρόβλημά του έχει ενταχθεί στο κοινωνικό-σχολικό πλαίσιο*

	N	%	% συμμετεχόντων
	1858	100,0%	948,0%
ΕΠΙΦΥΛΑΚΤΙΚΟ	92	5,0%	46,9%
ΟΧΙ ΣΙΓΟΥΡΟ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΤΟΥ	89	4,8%	45,4%
ΦΡΟΝΙΜΟ	81	4,4%	41,3%
ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΟ ΨΥΧΙΚΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ	74	4,0%	37,8%
ΛΑΜΒΑΝΕΙ ΥΠΟΨΗ ΤΟΥ ΤΗ ΓΝΩΜΗ ΤΟΥ ΑΛΛΟΥ	74	4,0%	37,8%
ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΟ	70	3,8%	35,7%
ΣΥΝΕΣΤΑΛΜΕΝΟ	67	3,6%	34,2%
ΕΣΩΣΤΡΕΦΕΣ	57	3,1%	29,1%
ΑΣΤΑΘΕΣ	55	3,0%	28,1%
ΕΥΣΥΓΚΙΝΗΤΟ	53	2,9%	27,0%
ΗΡΕΜΟ	52	2,8%	26,5%
ΕΧΕΙ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΣΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ	52	2,8%	26,5%
ΑΓΧΩΔΕΣ	50	2,7%	25,5%
ΤΡΥΦΕΡΟ	50	2,7%	25,5%
ΔΥΣΠΙΣΤΟ	44	2,4%	22,4%
ΝΕΥΡΙΚΟ	44	2,4%	22,4%
ΑΦΗΡΗΜΕΝΟ	43	2,3%	21,9%
ΥΠΟΤΑΓΜΕΝΟ	41	2,2%	20,9%
ΣΥΝΕΤΟ	36	1,9%	18,4%
ΕΠΙΜΟΝΟ	34	1,8%	17,3%
ΜΕ ΑΙΣΘΗΣΗ ΤΟΥ ΚΑΘΗΚΟΝΤΟΣ	33	1,8%	16,8%
ΠΡΑΚΤΙΚΟ	32	1,7%	16,3%
ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΚΟ	31	1,7%	15,8%

	N	%	% συμμετεχόντων
ΣΥΜΒΑΤΙΚΟ	30	1,6%	15,3%
ΑΥΘΟΡΜΗΤΟ	29	1,6%	14,8%
ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΜΕΝΟ	27	1,5%	13,8%
ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟ	27	1,5%	13,8%
ΟΝΕΙΡΟΠΟΛΟ	27	1,5%	13,8%
ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΑ ΑΣΥΝΕΠΕΣ	26	1,4%	13,3%
ΑΦΕΛΕΣ	26	1,4%	13,3%
ΜΗ ΝΕΥΡΙΚΟ (ΑΝΕΤΟ)	26	1,4%	13,3%
ΨΥΧΡΟ	24	1,3%	12,2%
ΟΧΙ ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟ	24	1,3%	12,2%
ΖΗΛΙΑΡΙΚΟ	23	1,2%	11,7%
ΔΙΑΧΥΤΙΚΟ	21	1,1%	10,7%
ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ	20	1,1%	10,2%
ΛΟΓΙΚΟ	19	1,0%	9,7%
ΣΤΑΘΕΡΟ	19	1,0%	9,7%
ΑΠΟΦΑΣΙΣΤΙΚΟ	19	1,0%	9,7%
ΜΕ ΦΑΝΤΑΣΙΑ	18	1,0%	9,2%
ΕΝΣΤΙΚΤΩΔΕΣ	18	1,0%	9,2%
ΕΞΩΣΤΡΕΦΕΣ	17	,9%	8,7%
ΑΝΕΜΕΛΟ	17	,9%	8,7%
ΘΕΡΜΟ	16	,9%	8,2%
ΣΙΓΟΥΡΟ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΤΟΥ	15	,8%	7,7%
ΟΧΙ ΖΗΛΙΑΡΙΚΟ	13	,7%	6,6%
ΣΚΛΗΡΟ	12	,6%	6,1%
ΔΕ ΛΑΜΒΑΝΕΙ ΥΠΟΨΗ ΤΟΥ ΤΗ ΓΝΩΜΗ ΤΩΝ ΑΛΛΩΝ	12	,6%	6,1%
ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΟ	11	,6%	5,6%
ΥΠΕΡΕΥΣΥΝΕΙΔΗΤΟ	10	,5%	5,1%
ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΟ ΨΥΧΙΚΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ	9	,5%	4,6%
ΛΕΠΤΟΛΟΓΟ	7	,4%	3,6%
ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΥΓΕΙΑ	7	,4%	3,6%
ΑΥΤΑΡΧΙΚΟ	7	,4%	3,6%
ΕΞΥΠΝΟ	7	,4%	3,6%
ΕΧΕΙ ΚΡΙΤΙΚΟ ΠΝΕΥΜΑ	7	,4%	3,6%
ΑΝΑΙΣΘΗΤΟ	6	,3%	3,1%
ΤΟΥ ΑΡΕΣΕΙ Η ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΑ	6	,3%	3,1%
ΜΗ ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΚΟ	2	,1%	1,0%

## A. Μεταβλητή «φύλο»

### I. Ερώτηση «ανάμεσα στα παρακάτω προτεινόμενα χαρακτηριστικά επίθετα, διαλέξτε εκείνα που κατά τη γνώμη σας, συνθέτουν την εικόνα του παιδιού με το οποίο ασχολείστε»

Στον πίνακα που ακολουθεί καταγράφονται τα ποσοστά που αντιστοιχούν στα επίθετα με τα οποία χαρακτήρισαν οι καθηγητές τους μαθητές τους, σύμφωνα με το φύλο των ερωτηθέντων.

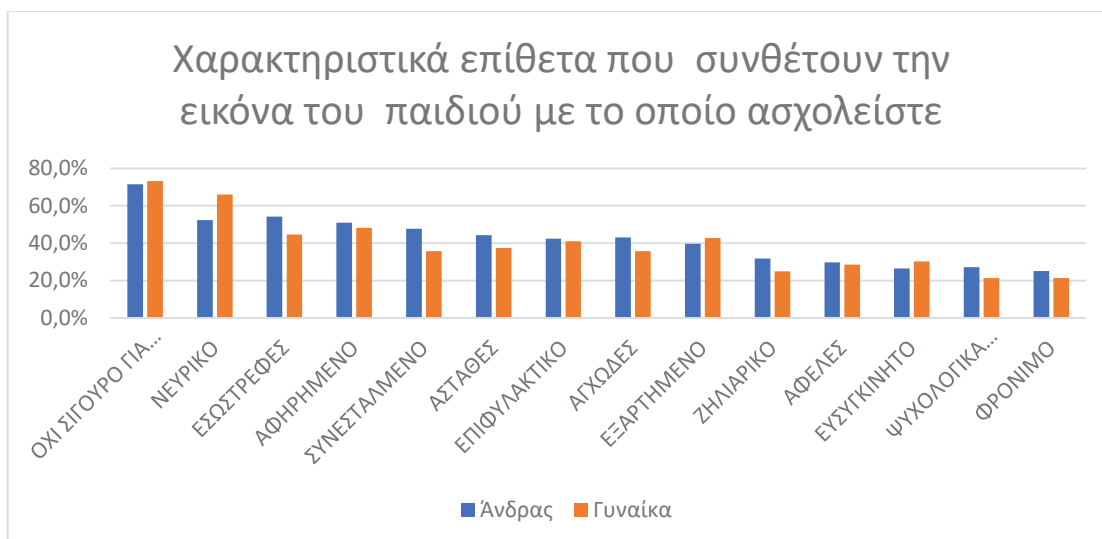
Σχετικά με τα χαρακτηριστικά που υπερτερούν αριθμητικά δεν παρατηρούνται έντονες διαφορές μεταξύ των δύο φύλων σε γενικές γραμμές. Εξάιρεση φαίνεται να αποτελεί ο **χαρακτηρισμός «Νευρικό» που εκφράζει σε υψηλότερο ποσοστό τις γυναίκες (66,1%) συγκριτικά με τους άνδρες (52,3%)**. Κατά ανάλογο τρόπο οι άνδρες χρησιμοποιούν το χαρακτηρισμό «Συνεσταλμένο» με ποσοστό 47,7% έναντι του 35,7% των γυναικών. Στον πίνακα που ακολουθεί σημειώνονται όλες οι διαφορές που εντοπίζονται. Σημειώνεται βέβαια ότι στις περιπτώσεις των συνολικά λιγοστών καταγραφών (π.χ. < 20) οι διαφορές στα ποσοστά δεν είναι ιδιαίτερα αξιόπιστες και πρέπει να ερμηνεύονται με επιφύλαξη.

Πίνακας 4.9: Χαρακτηριστικά επίθετα του παιδιού με το οποίο ασχολούνται οι ερωτηθέντες - φύλο ερωτηθέντων

	Άνδρας	Γυναίκα	N
ΟΧΙ ΣΙΓΟΥΡΟ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΤΟΥ	71,5%	73,2%	149
<b>ΝΕΥΡΙΚΟ</b>	<b>52,3%</b>	<b>66,1%</b>	116
ΕΣΩΣΤΡΕΦΕΣ	54,3%	44,6%	107
ΑΦΗΡΗΜΕΝΟ	51,0%	48,2%	104
<b>ΣΥΝΕΣΤΑΛΜΕΝΟ</b>	<b>47,7%</b>	<b>35,7%</b>	92
ΑΣΤΑΘΕΣ	44,4%	37,5%	88
ΕΠΙΦΥΛΑΚΤΙΚΟ	42,4%	41,1%	87
ΑΓΧΩΔΕΣ	43,0%	35,7%	85
ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΟ	39,7%	42,9%	84
ΖΗΛΙΑΡΙΚΟ	31,8%	25,0%	62
ΑΦΕΛΕΣ	29,8%	28,6%	61
ΕΥΣΥΓΚΙΝΗΤΟ	26,5%	30,4%	57
ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΑ ΑΣΥΝΕΠΕΣ	27,2%	21,4%	53
ΦΡΟΝΙΜΟ	25,2%	21,4%	50
ΔΥΣΠΙΣΤΟ	22,5%	23,2%	47
ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΟ ΨΥΧΙΚΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ	23,2%	21,4%	47
<b>ΤΡΥΦΕΡΟ</b>	<b>19,2%</b>	<b>28,6%</b>	45
ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟ	20,5%	25,0%	45
ΟΝΕΙΡΟΠΟΛΟ	20,5%	14,3%	39
ΛΑΜΒΑΝΕΙ ΥΠΟΨΗ ΤΟΥ ΤΗ ΓΝΩΜΗ ΤΟΥ ΑΛΛΟΥ	19,2%	12,5%	36
ΑΥΘΟΡΜΗΤΟ	17,2%	16,1%	35
ΥΠΟΤΑΓΜΕΝΟ	17,2%	12,5%	33

	Άνδρας	Γυναίκα	N
<b>ΑΝΕΜΕΛΟ</b>	<b>17,9%</b>	<b>7,1%</b>	31
ΕΠΙΜΟΝΟ	13,9%	16,1%	30
ΕΝΣΤΙΚΤΩΔΕΣ	13,2%	12,5%	27
<b>ΨΥΧΡΟ</b>	<b>14,6%</b>	<b>5,4%</b>	25
ΣΚΛΗΡΟ	12,6%	10,7%	25
<b>ΔΙΑΧΥΤΙΚΟ</b>	<b>8,6%</b>	<b>19,6%</b>	24
ΑΥΤΑΡΧΙΚΟ	11,9%	7,1%	22
ΕΧΕΙ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΣΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ	12,6%	5,4%	22
ΟΧΙ ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟ	11,9%	5,4%	21
ΗΡΕΜΟ	11,9%	3,6%	20
ΤΟΥ ΑΡΕΣΕΙ Η ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΑ	10,6%	7,1%	20
ΜΕ ΦΑΝΤΑΣΙΑ	8,6%	10,7%	19
ΔΕ ΛΑΜΒΑΝΕΙ ΥΠΟΨΗ ΤΟΥ ΤΗ ΓΝΩΜΗ ΤΩΝ ΑΛΛΩΝ	8,6%	8,9%	18
ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΟ ΨΥΧΙΚΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ	7,9%	7,1%	16
ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΚΟ	5,3%	7,1%	12
ΛΟΓΙΚΟ	4,6%	8,9%	12
ΕΞΩΣΤΡΕΦΕΣ	5,3%	7,1%	12
ΜΕ ΑΙΣΘΗΣΗ ΤΟΥ ΚΑΘΗΚΟΝΤΟΣ	6,0%	1,8%	10
ΠΡΑΚΤΙΚΟ	4,0%	3,6%	8
ΣΥΝΕΤΟ	4,6%	1,8%	8
ΑΝΑΙΣΘΗΤΟ	5,3%	0,0%	8
ΕΞΥΠΝΟ	4,0%	3,6%	8
ΟΧΙ ΖΗΛΙΑΡΙΚΟ	5,3%	0,0%	8
ΣΥΜΒΑΤΙΚΟ	4,6%	0,0%	7
ΘΕΡΜΟ	3,3%	3,6%	7
ΛΕΠΤΟΛΟΓΟ	4,0%	0,0%	6
ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΜΕΝΟ	3,3%	1,8%	6
ΕΧΕΙ ΚΡΙΤΙΚΟ ΠΝΕΥΜΑ	3,3%	1,8%	6
ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΥΓΕΙΑ	2,0%	3,6%	5
ΜΗ ΝΕΥΡΙΚΟ (ΑΝΕΤΟ)	3,3%	0,0%	5
ΑΠΟΦΑΣΙΣΤΙΚΟ	2,6%	1,8%	5
ΥΠΕΡΕΥΣΥΝΕΙΔΗΤΟ	2,0%	1,8%	4
ΣΤΑΘΕΡΟ	2,6%	0,0%	4
ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΟ	2,0%	0,0%	3
ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ	,7%	1,8%	2
ΣΙΓΟΥΡΟ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΤΟΥ	0,0%	3,6%	2
ΜΗ ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΚΟ	,7%	0,0%	1





Γράφημα 2. Χαρακτηριστικά επίθετα που συνθέτουν την εικόνα του παιδιού με το οποίο ασχολείστε

**II. Ερώτηση «ανάμεσα στα παρακάτω προτεινόμενα χαρακτηριστικά επίθετα, διαλέξτε εκείνα που κατά τη γνώμη σας, συνθέτουν την εικόνα του παιδιού με επιτυχημένη σχολική πορεία»**

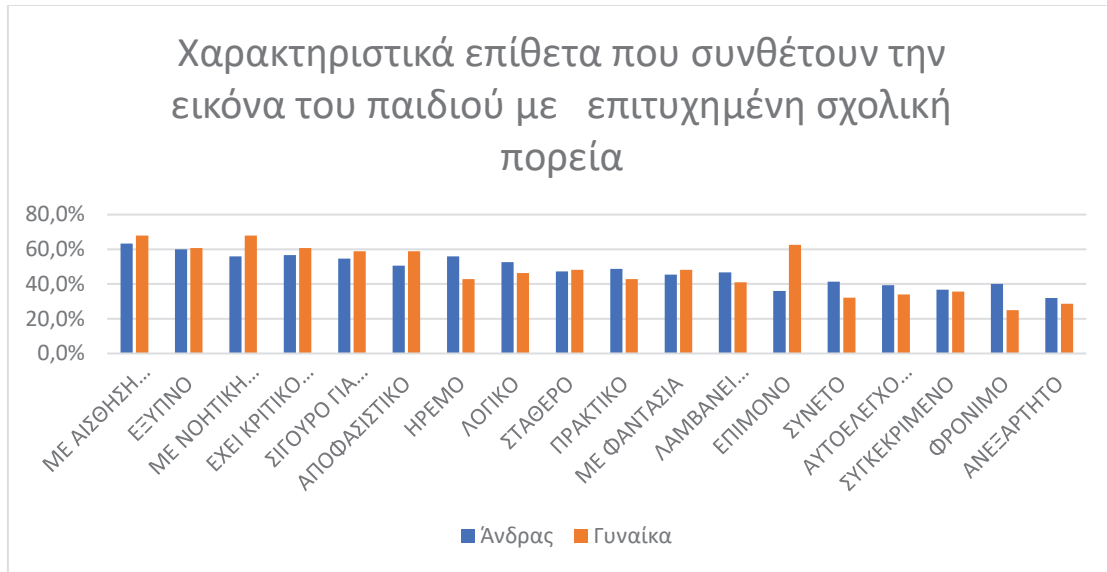
Στον ακόλουθο πίνακα καταγράφονται τα ποσοστά που αντιστοιχούν στους χαρακτηρισμούς που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί για την εικόνα του παιδιού με επιτυχημένη σχολική πορεία, σύμφωνα με το φύλο των ερωτηθέντων.

Σε γενικό πλαίσιο, όσον αφορά τα χαρακτηριστικά που υπερτερούν αριθμητικά δε παρατηρούνται έντονες διαφορές μεταξύ των δύο φύλων. Εξαιρέση φαίνεται να αποτελούν οι χαρακτηρισμοί «Με νοητική και συναισθηματική διαύγεια» και «Επίμονο» που εκφράζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό οι γυναίκες (67,9% και 62,5% αντίστοιχα), σε σχέση με τους άνδρες (56% και 36% αντίστοιχα). Αντίθετα, οι χαρακτηρισμοί «Ήρεμο» και «Φρόνιμο» που δίνουν οι άνδρες, υπερτερούν σε ποσοστά έναντι των γυναικών, με αναγραφόμενα ποσοστά 56% και 42,9% για τον πρώτο χαρακτηρισμό, και 40% και 25% όσον αφορά τον δεύτερο, αντίστοιχα για τα δύο φύλα. Στον πίνακα που ακολουθεί σημειώνονται όλες οι διαφορές που εντοπίζονται. Βέβαια, στις περιπτώσεις των συνολικά λιγοστών καταγραφών (π.χ. < 22) οι διαφορές στα ποσοστά δεν είναι ιδιαίτερα αξιόπιστες και πρέπει να ερμηνεύονται με επιφύλαξη.

Πίνακας 4.10: Χαρακτηριστικά επίθετα του παιδιού με επιτυχημένη σχολική πορεία - φύλο των ερωτηθέντων

	Άνδρας	Γυναίκα	N
ΜΕ ΑΙΣΘΗΣΗ ΤΟΥ ΚΑΘΗΚΟΝΤΟΣ	63,3%	67,9%	133
ΕΞΥΠΝΟ	60,0%	60,7%	124
<b>ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΥΓΕΙΑ</b>	<b>56,0%</b>	<b>67,9%</b>	122
ΕΧΕΙ ΚΡΙΤΙΚΟ ΠΝΕΥΜΑ	56,7%	60,7%	119
ΣΙΓΟΥΡΟ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΤΟΥ	54,7%	58,9%	115
ΑΠΟΦΑΣΙΣΤΙΚΟ	50,7%	58,9%	109
<b>ΗΡΕΜΟ</b>	<b>56,0%</b>	<b>42,9%</b>	108
ΛΟΓΙΚΟ	52,7%	46,4%	105
ΣΤΑΘΕΡΟ	47,3%	48,2%	98
ΠΡΑΚΤΙΚΟ	48,7%	42,9%	97
ΜΕ ΦΑΝΤΑΣΙΑ	45,3%	48,2%	95
ΛΑΜΒΑΝΕΙ ΥΠΟΨΗ ΤΟΥ ΤΗ ΓΝΩΜΗ ΤΟΥ ΑΛΛΟΥ	46,7%	41,1%	93
<b>ΕΠΙΜΟΝΟ</b>	<b>36,0%</b>	<b>62,5%</b>	89
ΣΥΝΕΤΟ	41,3%	32,1%	80
ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΜΕΝΟ	39,3%	33,9%	78
ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ	36,7%	35,7%	75

	Άνδρας	Γυναίκα	N
<b>ΦΡΟΝΙΜΟ</b>	<b>40,0%</b>	<b>25,0%</b>	74
ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΟ	32,0%	28,6%	64
ΤΡΥΦΕΡΟ	22,7%	17,9%	44
ΑΥΘΟΡΜΗΤΟ	20,7%	21,4%	43
ΛΕΠΤΟΛΟΓΟ	20,0%	21,4%	42
ΜΗ ΝΕΥΡΙΚΟ (ΑΝΕΤΟ)	20,0%	21,4%	42
ΥΠΕΡΕΥΣΥΝΕΙΔΗΤΟ	18,0%	25,0%	41
ΕΧΕΙ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΣΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ	21,3%	16,1%	41
ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΟ ΨΥΧΙΚΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ	13,3%	19,6%	31
ΕΞΩΣΤΡΕΦΕΣ	14,7%	10,7%	28
ΑΓΧΩΔΕΣ	12,7%	12,5%	26
ΣΥΝΕΣΤΑΛΜΕΝΟ	12,0%	10,7%	24
<b>ΕΥΣΥΓΚΙΝΗΤΟ</b>	<b>8,7%</b>	<b>19,6%</b>	24
ΤΟΥ ΑΡΕΣΕΙ Η ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΑ	9,3%	14,3%	22
ΕΠΙΦΥΛΑΚΤΙΚΟ	9,3%	7,1%	18
ΟΧΙ ΖΗΛΙΑΡΙΚΟ	10,0%	3,6%	17
ΖΗΛΙΑΡΙΚΟ	6,7%	7,1%	14
ΘΕΡΜΟ	7,3%	3,6%	13
ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟ	5,3%	8,9%	13
ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΟ ΨΥΧΙΚΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ	5,3%	7,1%	12
ΔΙΑΧΥΤΙΚΟ	6,0%	5,4%	12
ΟΧΙ ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟ	6,0%	3,6%	11
ΟΝΕΙΡΟΠΟΛΟ	5,3%	5,4%	11
ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΚΟ	4,7%	5,4%	10
ΣΥΜΒΑΤΙΚΟ	5,3%	1,8%	9
ΕΣΩΣΤΡΕΦΕΣ	4,0%	3,6%	8
ΝΕΥΡΙΚΟ	4,0%	3,6%	8
ΥΠΟΤΑΓΜΕΝΟ	2,7%	7,1%	8
ΟΧΙ ΣΙΓΟΥΡΟ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΤΟΥ	4,7%	1,8%	8
ΕΝΣΤΙΚΤΩΔΕΣ	2,7%	7,1%	8
ΔΥΣΠΙΣΤΟ	3,3%	1,8%	6
ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΟ	,7%	8,9%	6
ΑΝΕΜΕΛΟ	4,0%	0,0%	6
ΣΚΛΗΡΟ	2,7%	1,8%	5
ΨΥΧΡΟ	1,3%	3,6%	4
ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΑ ΑΣΥΝΕΠΕΣ	2,7%	0,0%	4
ΑΦΕΛΕΣ	1,3%	3,6%	4
ΑΥΤΑΡΧΙΚΟ	2,7%	0,0%	4
ΔΕ ΛΑΜΒΑΝΕΙ ΥΠΟΨΗ ΤΟΥ ΤΗ ΓΝΩΜΗ ΤΩΝ ΑΛΛΩΝ	2,7%	0,0%	4
ΑΦΗΡΗΜΕΝΟ	1,3%	3,6%	4
ΑΣΤΑΘΕΣ	1,3%	0,0%	2
ΜΗ ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΚΟ	,7%	0,0%	1



Γράφημα 3. Χαρακτηριστικά επίθετα που συνθέτουν την εικόνα του παιδιού με επιτυχημένη σχολική πορεία

**III. Ερώτηση «ανάμεσα στα παρακάτω προτεινόμενα χαρακτηριστικά επίθετα, διαλέξτε εκείνα που κατά τη γνώμη σας, συνθέτουν την εικόνα ενός παιδιού με ολοκληρωμένη και δημιουργική προσωπικότητα»**

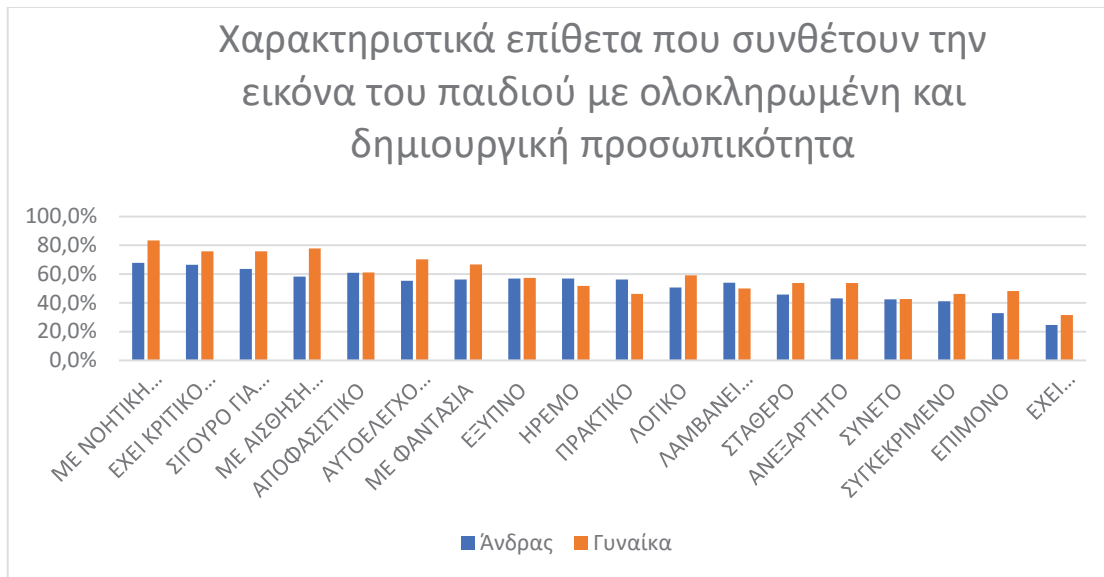
Στον ακόλουθο πίνακα καταγράφονται τα ποσοστά που αντιστοιχούν στις απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, σύμφωνα με το φύλο τους, όσων αφορά τα επίθετα που κατά την γνώμη τους συνθέτουν την εικόνα ενός παιδιού με ολοκληρωμένη και δημιουργική προσωπικότητα.

Σχετικά με τα χαρακτηριστικά που υπερτερούν αριθμητικά, στις περισσότερες περιπτώσεις παρατηρούνται έντονες διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, με τη διαφορά να φτάνει έως 19,6% και ως επί των πλείστον να προηγούνται τα ποσοστά των γυναικών. Μεγαλύτερη διαφορά παρουσιάζει ο χαρακτηρισμός «Με αίσθηση του καθήκοντος», όπου το ποσοστό των γυναικών που τον υποστηρίζει να είναι 77,8%, έναντι των ανδρών με 58,2%. Ωστόσο, υπάρχουν και περιπτώσεις που υπερτερούν οι άνδρες, όπως στην περίπτωση του χαρακτηρισμού «Φρόνιμο» με ποσοστό 26,7% έναντι των γυναικών με 11,1% (διαφορά 9,2%). Στον πίνακα που ακολουθεί σημειώνονται όλες οι διαφορές που εντοπίζονται. Σημειώνεται βέβαια ότι στις περιπτώσεις των συνολικά λιγοστών καταγραφών (π.χ. < 21) οι διαφορές στα ποσοστά δεν είναι ιδιαίτερα αξιόπιστες και πρέπει να ερμηνεύονται με επιφύλαξη.

*Πίνακας 4.11: Χαρακτηριστικά επίθετα του παιδιού με ολοκληρωμένη και δημιουργική προσωπικότητα - φύλο των ερωτηθέντων*

	Άνδρας	Γυναίκα	N
<b>ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΥΓΕΙΑ</b>	<b>67,8%</b>	<b>83,3%</b>	144
ΕΧΕΙ ΚΡΙΤΙΚΟ ΠΝΕΥΜΑ	66,4%	75,9%	138
<b>ΣΠΟΥΡΟ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΤΟΥ</b>	<b>63,7%</b>	<b>75,9%</b>	134
<b>ΜΕ ΑΙΣΘΗΣΗ ΤΟΥ ΚΑΘΗΚΟΝΤΟΣ</b>	<b>58,2%</b>	<b>77,8%</b>	127
ΑΠΟΦΑΣΙΣΤΙΚΟ	61,0%	61,1%	122
<b>ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΜΕΝΟ</b>	<b>55,5%</b>	<b>70,4%</b>	119
<b>ΜΕ ΦΑΝΤΑΣΙΑ</b>	<b>56,2%</b>	<b>66,7%</b>	118
ΕΞΥΠΝΟ	56,8%	57,4%	114
ΗΡΕΜΟ	56,8%	51,9%	111
ΠΡΑΚΤΙΚΟ	56,2%	46,3%	107
ΛΟΓΙΚΟ	50,7%	59,3%	106
ΛΑΜΒΑΝΕΙ ΥΠΟΨΗ ΤΟΥ ΤΗ ΓΝΩΜΗ ΤΟΥ ΑΛΛΟΥ	54,1%	50,0%	106
ΣΤΑΘΕΡΟ	45,9%	53,7%	96
<b>ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΟ</b>	<b>43,2%</b>	<b>53,7%</b>	92
ΣΥΝΕΤΟ	42,5%	42,6%	85
ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ	41,1%	46,3%	85

	Ανδρας	Γυναίκα	N
<b>ΕΠΙΜΟΝΟ</b>	<b>32,9%</b>	<b>48,1%</b>	74
ΕΧΕΙ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΣΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ	24,7%	31,5%	53
<b>ΛΕΠΤΟΛΟΓΟ</b>	<b>27,4%</b>	<b>13,0%</b>	47
<b>ΦΡΟΝΙΜΟ</b>	<b>26,7%</b>	<b>11,1%</b>	45
ΜΗ ΝΕΥΡΙΚΟ (ΑΝΕΤΟ)	21,2%	25,9%	45
ΤΡΥΦΕΡΟ	20,5%	27,8%	45
<b>ΥΠΕΡΕΥΣΥΝΕΙΔΗΤΟ</b>	<b>24,0%</b>	<b>14,8%</b>	43
<b>ΤΟΥ ΑΡΕΣΕΙ Η ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΑ</b>	<b>18,5%</b>	<b>29,6%</b>	43
<b>ΕΞΩΣΤΡΕΦΕΣ</b>	<b>15,8%</b>	<b>31,5%</b>	40
ΑΥΘΟΡΜΗΤΟ	19,2%	18,5%	38
ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΟ ΨΥΧΙΚΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ	15,8%	22,2%	35
ΕΥΣΥΓΚΙΝΗΤΟ	12,3%	5,6%	21
ΟΧΙ ΖΗΛΙΑΡΙΚΟ	9,6%	13,0%	21
ΟΝΕΙΡΟΠΟΛΟ	10,3%	3,7%	17
ΘΕΡΜΟ	7,5%	9,3%	16
ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟ	4,8%	11,1%	13
ΔΥΣΠΙΣΤΟ	4,8%	9,3%	12
ΑΓΧΩΔΕΣ	7,5%	1,9%	12
ΜΗ ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΚΟ	7,5%	1,9%	12
ΣΥΝΕΣΤΑΛΜΕΝΟ	7,5%	0,0%	11
ΟΧΙ ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟ	5,5%	5,6%	11
ΕΠΙΦΥΛΑΚΤΙΚΟ	6,2%	1,9%	10
ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΚΟ	4,8%	1,9%	8
ΑΝΕΜΕΛΟ	2,1%	9,3%	8
ΔΙΑΧΥΤΙΚΟ	2,1%	9,3%	8
ΝΕΥΡΙΚΟ	4,1%	1,9%	7
ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΟ ΨΥΧΙΚΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ	3,4%	3,7%	7
ΔΕ ΛΑΜΒΑΝΕΙ ΥΠΟΨΗ ΤΟΥ ΤΗ ΓΝΩΜΗ ΤΩΝ ΑΛΛΩΝ	3,4%	1,9%	6
ΕΝΣΤΙΚΤΩΔΕΣ	,7%	9,3%	6
ΕΣΩΣΤΡΕΦΕΣ	3,4%	0,0%	5
ΑΦΕΛΕΣ	2,7%	1,9%	5
ΣΥΜΒΑΤΙΚΟ	2,1%	1,9%	4
ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΟ	2,1%	1,9%	4
ΟΧΙ ΣΙΓΟΥΡΟ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΤΟΥ	2,7%	0,0%	4
ΖΗΛΙΑΡΙΚΟ	1,4%	0,0%	2
ΨΥΧΡΟ	,7%	0,0%	1
ΑΣΤΑΘΕΣ	,7%	0,0%	1
ΥΠΟΤΑΓΜΕΝΟ	,7%	0,0%	1
ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΑ ΑΣΥΝΕΠΕΣ	,7%	0,0%	1
ΑΝΑΙΣΘΗΤΟ	,7%	0,0%	1
ΣΚΛΗΡΟ	,7%	0,0%	1
ΑΥΤΑΡΧΙΚΟ	0,0%	1,9%	1



Γράφημα 4. Χαρακτηριστικά επίθετα που συνθέτουν την εικόνα του παιδιού με ολοκληρωμένη και δημιουργική προσωπικότητα

**IV. Ερώτηση «ανάμεσα στα παρακάτω προτεινόμενα χαρακτηριστικά επίθετα, διαλέξτε εκείνα που κατά τη γνώμη σας, συνθέτουν την εικόνα ενός αποκλίνοντος παιδιού που πάρα το πρόβλημά του, έχει ενταχθεί στο κοινωνικό και στο σχολικό πλαίσιο»**

Στον πίνακα που ακολουθεί καταγράφονται τα ποσοστά που αντιστοιχούν στους χαρακτηρισμούς που έδωσαν οι ερωτηθέντες για την εικόνα ενός αποκλίνοντος παιδιού που παρά το πρόβλημά του έχει ενταχθεί στο κοινωνικό και σχολικό σύνολο, σύμφωνα με το φύλο των ερωτηθέντων.

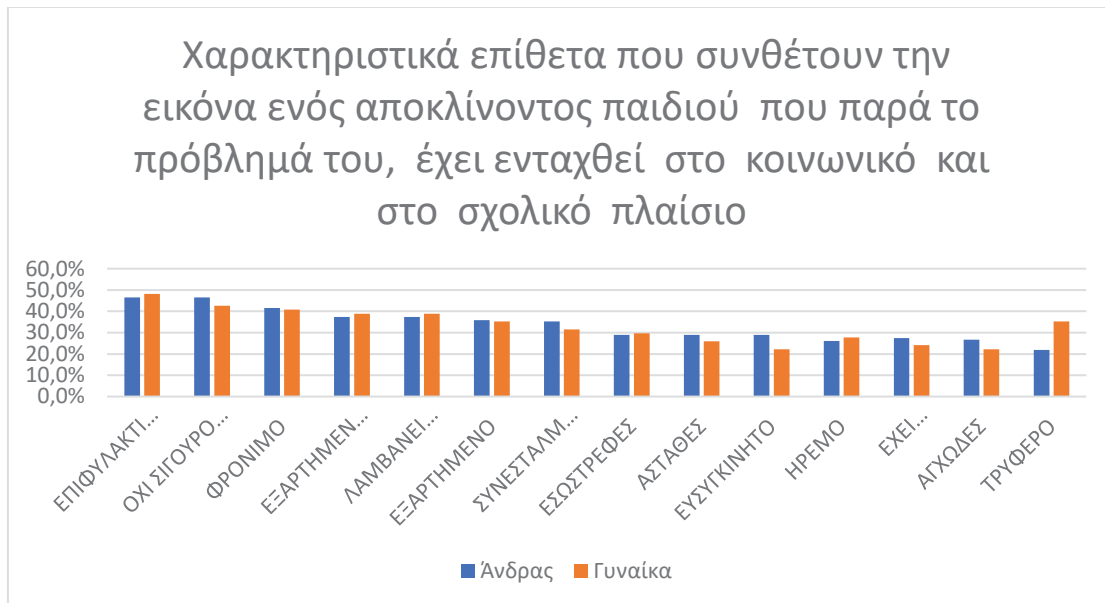
Σχετικά με τα χαρακτηριστικά που υπερτερούν αριθμητικά παρατηρούνται παρόμοια ποσοστά στα δύο φύλα. Μόνη εξαίρεση φαίνεται να αποτελεί ο **χαρακτηρισμός «Τρυφερό» που εκφράζει σε υψηλότερο ποσοστό τις γυναίκες (35,2%) συγκριτικά με τους άνδρες (21,8%)**. Κατά αντιστοιχία, οι άνδρες χρησιμοποιούν το χαρακτηρισμό «Δύσπιστο» με ποσοστό 35,4%, έναντι των γυναικών 14,8%. Στον πίνακα που ακολουθεί σημειώνονται όλες οι διαφορές που εντοπίζονται. Σημειώνεται βέβαια ότι στις περιπτώσεις των συνολικά λιγοστών καταγραφών (π.χ. < 20) οι διαφορές στα ποσοστά δεν είναι ιδιαίτερα αξιόπιστες και πρέπει να ερμηνεύονται με επιφύλαξη.

*Πίνακας 4.12: Χαρακτηριστικά επίθετα του αποκλίνοντος παιδιού που παρά το πρόβλημά του έχει ενταχθεί στο κοινωνικό-σχολικό πλαίσιο και φύλο των ερωτηθέντων*

	Ανδρας	Γυναίκα	N
ΕΠΙΦΥΛΑΚΤΙΚΟ	46,5%	48,1%	92
ΟΧΙ ΣΙΓΟΥΡΟ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΤΟΥ	46,5%	42,6%	89
ΦΡΟΝΙΜΟ	41,5%	40,7%	81
ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΟ ΨΥΧΙΚΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ	37,3%	38,9%	74
ΛΑΜΒΑΝΕΙ ΥΠΟΨΗ ΤΟΥ ΤΗ ΓΝΩΜΗ ΤΟΥ ΑΛΛΟΥ	37,3%	38,9%	74
ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΟ	35,9%	35,2%	70
ΣΥΝΕΣΤΑΛΜΕΝΟ	35,2%	31,5%	67
ΕΣΩΣΤΡΕΦΕΣ	28,9%	29,6%	57
ΑΣΤΑΘΕΣ	28,9%	25,9%	55
ΕΥΣΥΓΚΙΝΗΤΟ	28,9%	22,2%	53
ΗΡΕΜΟ	26,1%	27,8%	52
ΕΧΕΙ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΣΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ	27,5%	24,1%	52
ΑΓΧΩΔΕΣ	26,8%	22,2%	50
<b>ΤΡΥΦΕΡΟ</b>	<b>21,8%</b>	<b>35,2%</b>	50
<b>ΔΥΣΠΙΣΤΟ</b>	<b>25,4%</b>	<b>14,8%</b>	44
ΝΕΥΡΙΚΟ	23,2%	20,4%	44
ΑΦΗΡΗΜΕΝΟ	22,5%	20,4%	43
ΥΠΟΤΑΓΜΕΝΟ	21,1%	20,4%	41
ΣΥΝΕΤΟ	16,9%	22,2%	36



	Άνδρας	Γυναίκα	N
<b>ΕΠΙΜΟΝΟ</b>	<b>12,7%</b>	<b>29,6%</b>	34
ΜΕ ΑΙΣΘΗΣΗ ΤΟΥ ΚΑΘΗΚΟΝΤΟΣ	14,8%	22,2%	33
ΠΡΑΚΤΙΚΟ	18,3%	11,1%	32
ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΚΟ	16,2%	14,8%	31
ΣΥΜΒΑΤΙΚΟ	14,8%	16,7%	30
ΑΥΘΟΡΜΗΤΟ	14,1%	16,7%	29
ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΜΕΝΟ	15,5%	9,3%	27
ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟ	14,1%	13,0%	27
ΟΝΕΙΡΟΠΟΛΟ	15,5%	9,3%	27
ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΑ ΑΣΥΝΕΠΕΣ	12,7%	14,8%	26
ΑΦΕΛΕΣ	10,6%	20,4%	26
<b>ΜΗ ΝΕΥΡΙΚΟ (ΑΝΕΤΟ)</b>	<b>9,9%</b>	<b>22,2%</b>	26
ΨΥΧΡΟ	14,1%	7,4%	24
ΟΧΙ ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟ	14,1%	7,4%	24
ΖΗΛΙΑΡΙΚΟ	13,4%	7,4%	23
ΔΙΑΧΥΤΙΚΟ	9,2%	14,8%	21
ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ	11,3%	7,4%	20
ΛΟΓΙΚΟ	11,3%	5,6%	19
ΣΤΑΘΕΡΟ	11,3%	5,6%	19
ΑΠΟΦΑΣΙΣΤΙΚΟ	9,2%	11,1%	19
ΜΕ ΦΑΝΤΑΣΙΑ	9,2%	9,3%	18
ΕΝΣΤΙΚΤΩΔΕΣ	9,9%	7,4%	18
ΕΞΩΣΤΡΕΦΕΣ	8,5%	9,3%	17
ΑΝΕΜΕΛΟ	9,9%	5,6%	17
ΘΕΡΜΟ	7,7%	9,3%	16
ΣΙΓΟΥΡΟ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΤΟΥ	8,5%	5,6%	15
ΟΧΙ ΖΗΛΙΑΡΙΚΟ	7,7%	3,7%	13
ΣΚΛΗΡΟ	7,0%	3,7%	12
ΔΕ ΛΑΜΒΑΝΕΙ ΥΠΟΨΗ ΤΟΥ ΤΗ ΓΝΩΜΗ ΤΩΝ ΑΛΛΩΝ	7,7%	1,9%	12
ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΟ	6,3%	3,7%	11
ΥΠΕΡΕΥΣΥΝΕΙΔΗΤΟ	4,9%	5,6%	10
ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΟ ΨΥΧΙΚΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ	4,2%	5,6%	9
ΛΕΠΤΟΛΟΓΟ	2,1%	7,4%	7
ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΥΓΕΙΑ	2,8%	5,6%	7
ΑΥΤΑΡΧΙΚΟ	3,5%	3,7%	7
ΕΞΥΠΝΟ	2,8%	5,6%	7
ΕΧΕΙ ΚΡΙΤΙΚΟ ΠΝΕΥΜΑ	4,2%	1,9%	7
ΑΝΑΙΣΘΗΤΟ	3,5%	1,9%	6
ΤΟΥ ΑΡΕΣΕΙ Η ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΑ	2,8%	3,7%	6
ΜΗ ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΚΟ	1,4%	0,0%	2



Γράφημα 5. Χαρακτηριστικά επίθετα που συνθέτουν την εικόνα ενός αποκλίνοντος παιδιού που παρά το πρόβλημά του, έχει ενταχθεί στο κοινωνικό και στο σχολικό πλαίσιο

## **B. Μεταβλητή «πραγματοποίηση εκπαίδευσης/μετεκπαίδευσης»**

### **I. Ερώτηση «ανάμεσα στα παρακάτω προτεινόμενα χαρακτηριστικά επίθετα, διαλέξτε εκείνα που κατά τη γνώμη σας, συνθέτουν την εικόνα του παιδιού με το οποίο ασχολείστε»**

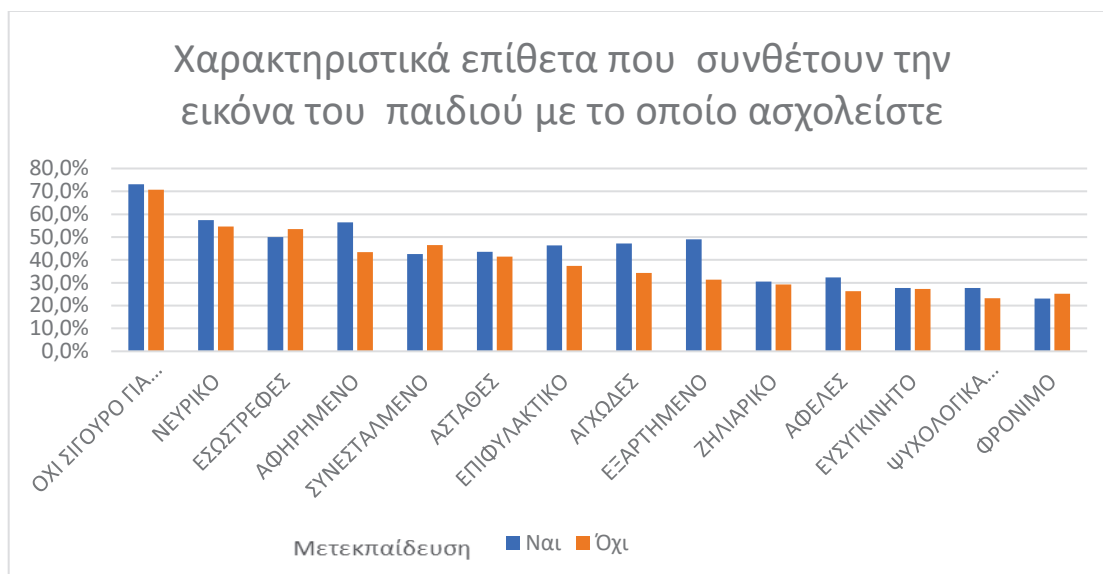
Στον πίνακα που ακολουθεί καταγράφονται τα ποσοστά που αντιστοιχούν στα χαρακτηριστικά επίθετα τα οποία απέδωσαν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους, με κριτήριο την πραγματοποίηση ή όχι εκπαίδευσης/μετεκπαίδευσης των ερωτηθέντων.

Σχετικά με τα χαρακτηριστικά που έδωσαν οι ερωτηθέντες, **δεν παρατηρούνται διαφορές μεταξύ όσων έχουν και όσων δεν έχουν πραγματοποιήσει εκπαίδευση/μετεκπαίδευση, σε γενικές γραμμές**. Ωστόσο υπάρχουν και κάποιες εξαιρέσεις, με σημαντικές διαφορές στα ποσοστά, όπου κυρίως υπερτερούν τα ποσοστά αυτών που έχουν μετεκπαίδευση, με την διαφορά έως και 17,8% στην περίπτωση του χαρακτηρισμού «Εξαρτημένο», όπου το ποσοστό όσων έχουν μετεκπαίδευση είναι 49,1%, έναντι αυτών που δεν έχουν 31,3%. Παρόμοια συμβαίνει και για τους χαρακτηρισμούς «Αφηρημένο» και «Αγχώδες». Κατά ανάλογο τρόπο, όσοι δεν έχουν μετεκπαίδευση χρησιμοποιούν το χαρακτηρισμό «Ανέμελο» με ποσοστό 20,2% έναντι αυτών που έχουν, με 10,2%. Στον πίνακα που ακολουθεί σημειώνονται όλες οι διαφορές που εντοπίζονται. Σημειώνεται βέβαια ότι στις περιπτώσεις των συνολικά λιγιστών καταγραφών (π.χ. < 20) οι διαφορές στα ποσοστά δεν είναι ιδιαίτερα αξιόπιστες και πρέπει να ερμηνεύονται με επιφύλαξη.

*Πίνακας 4.13: Χαρακτηριστικά επίθετα του παιδιού - μετεκπαίδευση των ερωτηθέντων*

	Ναι	Όχι	ΝΝΣύνολο
ΟΧΙ ΣΙΓΟΥΡΟ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΤΟΥ	73,1%	70,7%	149
ΝΕΥΡΙΚΟ	57,4%	54,5%	116
ΕΣΩΣΤΡΕΦΕΣ	50,0%	53,5%	107
<b>ΑΦΗΡΗΜΕΝΟ</b>	<b>56,5%</b>	<b>43,4%</b>	104
ΣΥΝΕΣΤΑΛΜΕΝΟ	42,6%	46,5%	92
ΑΣΤΑΘΕΣ	43,5%	41,4%	88
ΕΠΙΦΥΛΑΚΤΙΚΟ	46,3%	37,4%	87
<b>ΑΓΧΩΔΕΣ</b>	<b>47,2%</b>	<b>34,3%</b>	85
<b>ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΟ</b>	<b>49,1%</b>	<b>31,3%</b>	84
ΖΗΛΙΑΡΙΚΟ	30,6%	29,3%	62
ΑΦΕΛΕΣ	32,4%	26,3%	61
ΕΥΣΥΓΚΙΝΗΤΟ	27,8%	27,3%	57
ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΑ ΑΣΥΝΕΠΕΣ	27,8%	23,2%	53
ΦΡΟΝΙΜΟ	23,1%	25,3%	50
ΔΥΣΠΙΣΤΟ	25,9%	19,2%	47

<b>ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΟ ΨΥΧΙΚΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ</b>	<b>27,8%</b>	<b>17,2%</b>	47
ΤΡΥΦΕΡΟ	19,4%	24,2%	45
ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟ	24,1%	19,2%	45
ΟΝΕΙΡΟΠΟΛΟ	18,5%	19,2%	39
ΛΑΜΒΑΝΕΙ ΥΠΟΨΗ ΤΟΥ ΤΗ ΓΝΩΜΗ ΤΟΥ ΑΛΛΟΥ	15,7%	19,2%	36
ΑΥΘΟΡΜΗΤΟ	14,8%	19,2%	35
ΥΠΟΤΑΓΜΕΝΟ	19,4%	12,1%	33
<b>ΑΝΕΜΕΛΟ</b>	<b>10,2%</b>	<b>20,2%</b>	31
ΕΠΙΜΟΝΟ	13,0%	16,2%	30
ΕΝΣΤΙΚΤΩΔΕΣ	14,8%	11,1%	27
ΨΥΧΡΟ	14,8%	9,1%	25
ΣΚΛΗΡΟ	10,2%	14,1%	25
ΔΙΑΧΥΤΙΚΟ	12,0%	11,1%	24
ΑΥΤΑΡΧΙΚΟ	8,3%	13,1%	22
ΕΧΕΙ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΣΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ	7,4%	14,1%	22
ΟΧΙ ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟ	11,1%	9,1%	21
ΗΡΕΜΟ	6,5%	13,1%	20
ΤΟΥ ΑΡΕΣΕΙ Η ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΑ	6,5%	13,1%	20
ΜΕ ΦΑΝΤΑΣΙΑ	7,4%	11,1%	19
ΔΕ ΛΑΜΒΑΝΕΙ ΥΠΟΨΗ ΤΟΥ ΤΗ ΓΝΩΜΗ ΤΩΝ ΑΛΛΩΝ	7,4%	10,1%	18
ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΟ ΨΥΧΙΚΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ	5,6%	10,1%	16
ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΚΟ	6,5%	5,1%	12
ΛΟΓΙΚΟ	7,4%	4,0%	12
ΕΞΩΣΤΡΕΦΕΣ	4,6%	7,1%	12
ΜΕ ΑΙΣΘΗΣΗ ΤΟΥ ΚΑΘΗΚΟΝΤΟΣ	3,7%	6,1%	10
ΠΡΑΚΤΙΚΟ	4,6%	3,0%	8
ΣΥΝΕΤΟ	3,7%	4,0%	8
ΑΝΑΙΣΘΗΤΟ	3,7%	4,0%	8
ΕΞΥΠΝΟ	5,6%	2,0%	8
ΟΧΙ ΖΗΛΙΑΡΙΚΟ	2,8%	5,1%	8
ΣΥΜΒΑΤΙΚΟ	5,6%	1,0%	7
ΘΕΡΜΟ	3,7%	3,0%	7
ΛΕΙΠΤΟΛΟΓΟ	1,9%	4,0%	6
ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΜΕΝΟ	1,9%	4,0%	6
ΕΧΕΙ ΚΡΙΤΙΚΟ ΠΝΕΥΜΑ	3,7%	2,0%	6
ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΥΓΕΙΑ	1,9%	3,0%	5
ΜΗ ΝΕΥΡΙΚΟ (ΑΝΕΤΟ)	1,9%	3,0%	5
ΑΠΟΦΑΣΙΣΤΙΚΟ	,9%	4,0%	5
ΥΠΕΡΕΥΣΥΝΕΙΔΗΤΟ	2,8%	1,0%	4
ΣΤΑΘΕΡΟ	2,8%	1,0%	4
ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΟ	,9%	2,0%	3
ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ	1,9%	0,0%	2
ΣΙΓΟΥΡΟ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΤΟΥ	,9%	1,0%	2
ΜΗ ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΚΟ	0,0%	1,0%	1



Γράφημα 6. Χαρακτηριστικά επίθετα που συνθέτουν την εικόνα του παιδιού με το οποίο ασχολείστε

**II. Ερώτηση «ανάμεσα στα παρακάτω προτεινόμενα χαρακτηριστικά επίθετα, διαλέξτε εκείνα που κατά τη γνώμη σας, συνθέτουν την εικόνα του παιδιού με επιτυχημένη σχολική πορεία»**

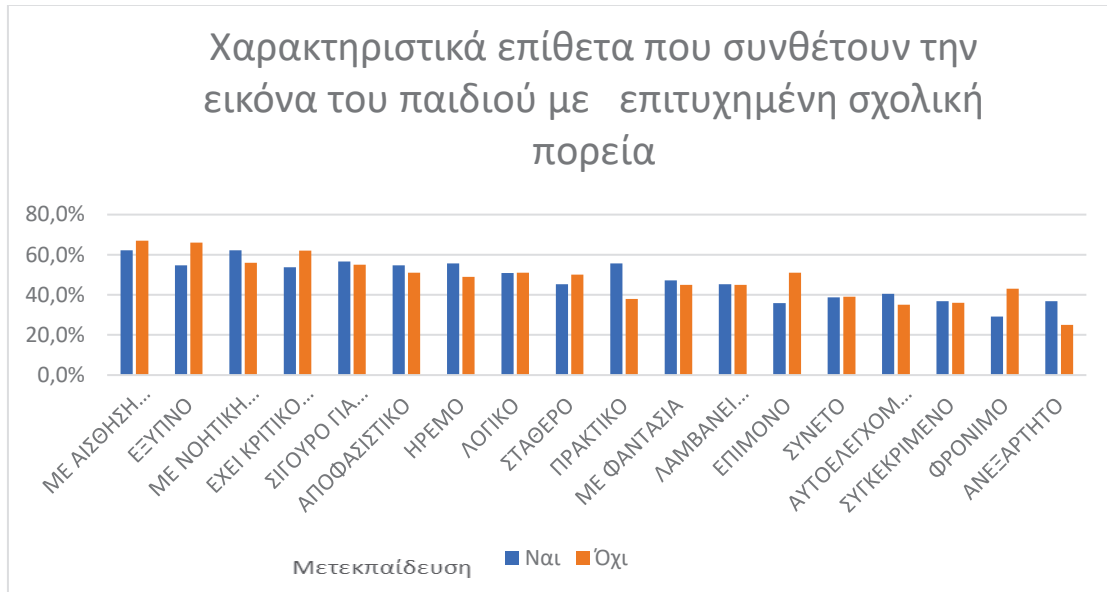
Στον ακόλουθο πίνακα καταγράφονται τα ποσοστά που αντιστοιχούν στα επίθετα που χρησιμοποίησαν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί για να αποτυπώσουν την εικόνα του παιδιού με επιτυχημένη σχολική πορεία, σύμφωνα με την πραγματοποίηση ή όχι εκπαίδευσης/μετεκπαίδευσης των ερωτηθέντων.

Για τα χαρακτηριστικά που υπερτερούν αριθμητικά δεν παρατηρούνται έντονες διαφορές μεταξύ των δύο κατηγοριών. Εξαιρέσεις φαίνεται να αποτελούν οι χαρακτηρισμοί «Έξυπνο», «Πρακτικό» και «Επίμονο», με την μεγαλύτερη διαφορά, 17,7%, να εντοπίζεται στον χαρακτηρισμό «Πρακτικό», όπου υπερτερεί το ποσοστό όσων έχουν μετεκπαίδευση. Κατά αναλογία, στο χαρακτηρισμό «Έξυπνο» το ποσοστό όσων έχουν εκπαίδευση/μετεκπαίδευση είναι 54,7%, έναντι των υπολοίπων με 66%. Στον πίνακα που ακολουθεί σημειώνονται όλες οι διαφορές που εντοπίζονται. Σημειώνεται βέβαια ότι στις περιπτώσεις των συνολικά λιγιστών καταγραφών (π.χ. < 22) οι διαφορές στα ποσοστά δεν είναι ιδιαίτερα αξιόπιστες και πρέπει να ερμηνεύονται με επιφύλαξη.

Πίνακας 4.14: Χαρακτηριστικά επίθετα του παιδιού με επιτυχημένη σχολική πορεία - μετεκπαίδευση των ερωτηθέντων

	Ναι	Όχι	N
ΜΕ ΑΙΣΘΗΣΗ ΤΟΥ ΚΑΘΗΚΟΝΤΟΣ	62,3%	67,0%	133
<b>ΕΞΥΠΝΟ</b>	<b>54,7%</b>	<b>66,0%</b>	124
ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΥΓΕΙΑ	62,3%	56,0%	122
ΕΧΕΙ ΚΡΙΤΙΚΟ ΠΝΕΥΜΑ	53,8%	62,0%	119
ΣΙΓΟΥΡΟ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΤΟΥ	56,6%	55,0%	115
ΑΠΟΦΑΣΙΣΤΙΚΟ	54,7%	51,0%	109
ΗΡΕΜΟ	55,7%	49,0%	108
ΛΟΓΙΚΟ	50,9%	51,0%	105
ΣΤΑΘΕΡΟ	45,3%	50,0%	98
<b>ΠΡΑΚΤΙΚΟ</b>	<b>55,7%</b>	<b>38,0%</b>	97
ΜΕ ΦΑΝΤΑΣΙΑ	47,2%	45,0%	95
ΛΑΜΒΑΝΕΙ ΥΠΟΨΗ ΤΟΥ ΤΗ ΓΝΩΜΗ ΤΟΥ ΑΛΛΟΥ	45,3%	45,0%	93
<b>ΕΠΙΜΟΝΟ</b>	<b>35,8%</b>	<b>51,0%</b>	89
ΣΥΝΕΤΟ	38,7%	39,0%	80
ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΜΕΝΟ	40,6%	35,0%	78
ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ	36,8%	36,0%	75
<b>ΦΡΟΝΙΜΟ</b>	<b>29,2%</b>	<b>43,0%</b>	74
<b>ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΟ</b>	<b>36,8%</b>	<b>25,0%</b>	64
ΤΡΥΦΕΡΟ	18,9%	24,0%	44

<b>ΑΥΘΟΡΜΗΤΟ</b>	<b>14,2%</b>	<b>28,0%</b>	43
ΛΕΠΤΟΛΟΓΟ	18,9%	22,0%	42
ΜΗ ΝΕΥΡΙΚΟ (ΑΝΕΤΟ)	21,7%	19,0%	42
ΥΠΕΡΕΥΣΥΝΕΙΔΗΤΟ	17,0%	23,0%	41
ΕΧΕΙ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΣΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ	17,9%	22,0%	41
ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΟ ΨΥΧΙΚΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ	17,9%	12,0%	31
ΕΞΩΣΤΡΕΦΕΣ	14,2%	13,0%	28
ΑΓΧΩΔΕΣ	11,3%	14,0%	26
<b>ΣΥΝΕΣΤΑΛΜΕΝΟ</b>	<b>5,7%</b>	<b>18,0%</b>	24
ΕΥΣΥΓΚΙΝΗΤΟ	10,4%	13,0%	24
ΤΟΥ ΑΡΕΣΕΙ Η ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΑ	13,2%	8,0%	22
ΕΠΙΦΥΛΑΚΤΙΚΟ	6,6%	11,0%	18
ΟΧΙ ΖΗΛΙΑΡΙΚΟ	8,5%	8,0%	17
ΖΗΛΙΑΡΙΚΟ	10,4%	3,0%	14
ΘΕΡΜΟ	5,7%	7,0%	13
ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟ	4,7%	8,0%	13
ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΟ ΨΥΧΙΚΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ	3,8%	8,0%	12
ΔΙΑΧΥΤΙΚΟ	3,8%	8,0%	12
ΟΧΙ ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟ	7,5%	3,0%	11
ΟΝΕΙΡΟΠΟΛΟ	2,8%	8,0%	11
ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΚΟ	5,7%	4,0%	10
ΣΥΜΒΑΤΙΚΟ	5,7%	3,0%	9
ΕΣΩΣΤΡΕΦΕΣ	1,9%	6,0%	8
ΝΕΥΡΙΚΟ	4,7%	3,0%	8
ΥΠΟΤΑΓΜΕΝΟ	5,7%	2,0%	8
ΟΧΙ ΣΙΓΟΥΡΟ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΤΟΥ	3,8%	4,0%	8
	Ναι	Όχι	N
ΕΝΣΤΙΚΤΩΔΕΣ	2,8%	5,0%	8
ΔΥΣΠΙΣΤΟ	1,9%	4,0%	6
ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΟ	1,9%	4,0%	6
ΑΝΕΜΕΛΟ	2,8%	3,0%	6
ΣΚΛΗΡΟ	1,9%	3,0%	5
ΨΥΧΡΟ	2,8%	1,0%	4
ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΑ ΑΣΥΝΕΠΕΣ	1,9%	2,0%	4
ΑΦΕΛΕΣ	2,8%	1,0%	4
ΑΥΤΑΡΧΙΚΟ	1,9%	2,0%	4
ΔΕ ΛΑΜΒΑΝΕΙ ΥΠΟΨΗ ΤΟΥ ΤΗ ΓΝΩΜΗ ΤΩΝ ΑΛΛΩΝ	2,8%	1,0%	4
ΑΦΗΡΗΜΕΝΟ	2,8%	1,0%	4
ΑΣΤΑΘΕΣ	,9%	1,0%	2
ΜΗ ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΚΟ	,9%	0,0%	1



Γράφημα 7. Χαρακτηριστικά επίθετα που συνθέτουν την εικόνα του παιδιού με επιτυχημένη σχολική πορεία



**III. Ερώτηση «ανάμεσα στα παρακάτω προτεινόμενα χαρακτηριστικά επίθετα, διαλέξτε εκείνα που κατά τη γνώμη σας, συνθέτουν την εικόνα ενός παιδιού με ολοκληρωμένη και δημιουργική προσωπικότητα»**

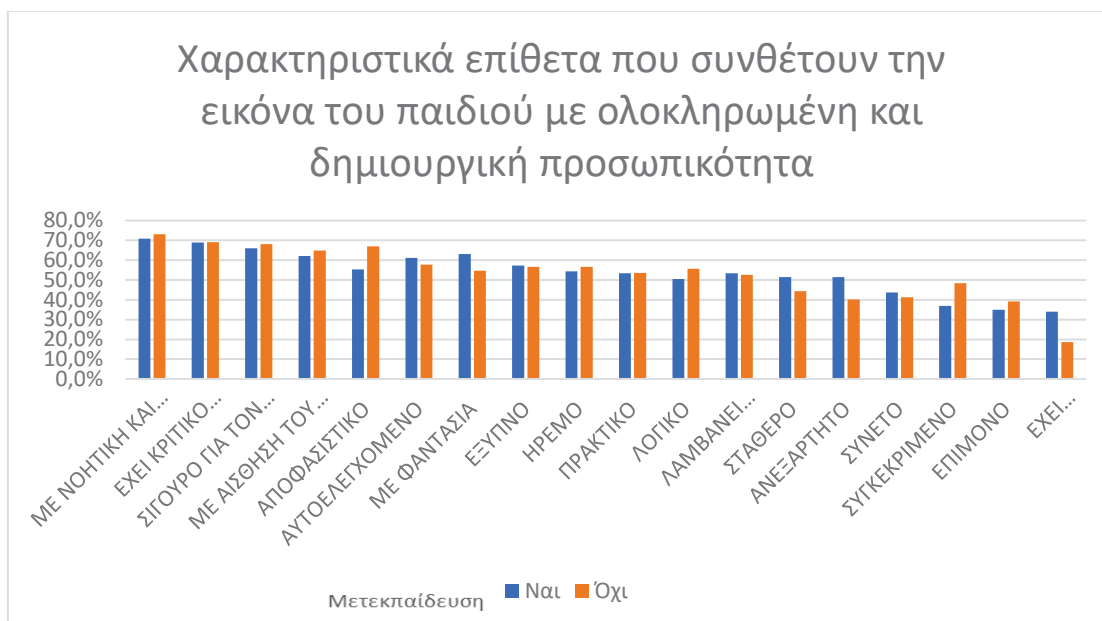
Στον παρακάτω πίνακα καταγράφονται τα ποσοστά που αντιστοιχούν στα επίθετα που συνθέτουν την εικόνα ενός παιδιού με ολοκληρωμένη και δημιουργική προσωπικότητα, σύμφωνα με την πραγματοποίηση ή όχι εκπαίδευσης/μετεκπαίδευσης των ερωτηθέντων.

Από τα αναγραφόμενα ποσοστά η μεγαλύτερη διαφορά φαίνεται να υπάρχει στον χαρακτηρισμό «Έχει εμπιστοσύνη στους άλλους», με τη διαφορά ποσοστών να είναι 15,4%, όπου υπερτερούν οι έχοντες εκπαίδευση/μετεκπαίδευση. Σχετικά με τα χαρακτηριστικά που υπερτερούν αριθμητικά, δεν παρατηρούνται έντονες διαφορές με εξαίρεση τους χαρακτηρισμούς «Αποφασιστικό» και «Ανεξάρτητο». Στην πρώτη περίπτωση το ποσοστό αυτών που δεν έχουν εκπαίδευση/μετεκπαίδευση είναι 67%, έναντι αυτών που έχουν, 55,3%, ενώ στην δεύτερη περίπτωση αυτοί που υπερτερούν είναι οι έχοντες εκπαίδευση/μετεκπαίδευση με ποσοστό 51,5% έναντι του 40,2% που αντιστοιχεί σε αυτούς που δεν έχουν. Στον πίνακα που ακολουθεί σημειώνονται όλες οι διαφορές που εντοπίζονται. Σημειώνεται βέβαια ότι στις περιπτώσεις των συνολικά λιγοστών καταγραφών (π.χ. <21) οι διαφορές στα ποσοστά δεν είναι ιδιαίτερα αξιόπιστες και πρέπει να ερμηνεύονται με επιφύλαξη.

*Πίνακας 4.15: Χαρακτηριστικά επίθετα του παιδιού με ολοκληρωμένη και δημιουργική προσωπικότητα - μετεκπαίδευση των ερωτηθέντων*

	Ναι	Όχι	N
ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΥΓΕΙΑ	70,9%	73,2%	144
ΕΧΕΙ ΚΡΙΤΙΚΟ ΠΝΕΥΜΑ	68,9%	69,1%	138
ΣΙΓΟΥΡΟ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΤΟΥ	66,0%	68,0%	134
ΜΕ ΑΙΣΘΗΣΗ ΤΟΥ ΚΑΘΗΚΟΝΤΟΣ	62,1%	64,9%	127
<b>ΑΠΟΦΑΣΙΣΤΙΚΟ</b>	<b>55,3%</b>	<b>67,0%</b>	122
ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΜΕΝΟ	61,2%	57,7%	119
ΜΕ ΦΑΝΤΑΣΙΑ	63,1%	54,6%	118
ΕΞΥΠΝΟ	57,3%	56,7%	114
ΗΡΕΜΟ	54,4%	56,7%	111
ΠΡΑΚΤΙΚΟ	53,4%	53,6%	107
ΛΟΓΙΚΟ	50,5%	55,7%	106
ΛΑΜΒΑΝΕΙ ΥΠΟΨΗ ΤΟΥ ΤΗ ΓΝΩΜΗ ΤΟΥ ΑΛΛΟΥ	53,4%	52,6%	106
ΣΤΑΘΕΡΟ	51,5%	44,3%	96
<b>ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΟ</b>	<b>51,5%</b>	<b>40,2%</b>	92
ΣΥΝΕΤΟ	43,7%	41,2%	85

<b>ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ</b>	<b>36,9%</b>	<b>48,5%</b>	85
ΕΠΙΜΟΝΟ	35,0%	39,2%	74
<b>ΕΧΕΙ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΣΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ</b>	<b>34,0%</b>	<b>18,6%</b>	53
ΛΕΠΤΟΛΟΓΟ	21,4%	25,8%	47
<b>ΦΡΟΝΙΜΟ</b>	<b>18,4%</b>	<b>26,8%</b>	45
ΜΗ ΝΕΥΡΙΚΟ (ΑΝΕΤΟ)	21,4%	23,7%	45
ΤΡΥΦΕΡΟ	19,4%	25,8%	45
ΥΠΕΡΕΥΣΥΝΕΙΔΗΤΟ	20,4%	22,7%	43
ΤΟΥ ΑΡΕΣΕΙ Η ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΑ	21,4%	21,6%	43
<b>ΕΞΩΣΤΡΕΦΕΣ</b>	<b>26,2%</b>	<b>13,4%</b>	40
ΑΥΘΟΡΜΗΤΟ	19,4%	18,6%	38
ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΟ ΨΥΧΙΚΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ	18,4%	16,5%	35
ΕΥΣΥΓΚΙΝΗΤΟ	8,7%	12,4%	21
ΟΧΙ ΖΗΛΙΑΡΙΚΟ	5,8%	15,5%	21
ΟΝΕΙΡΟΠΟΛΟ	5,8%	11,3%	17
ΘΕΡΜΟ	10,7%	5,2%	16
ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟ	5,8%	7,2%	13
ΔΥΣΠΙΣΤΟ	3,9%	8,2%	12
ΑΓΧΩΔΕΣ	7,8%	4,1%	12
ΜΗ ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΚΟ	7,8%	4,1%	12
ΣΥΝΕΣΤΑΛΜΕΝΟ	4,9%	6,2%	11
ΟΧΙ ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟ	6,8%	4,1%	11
ΕΠΙΦΥΛΑΚΤΙΚΟ	5,8%	4,1%	10
ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΚΟ	4,9%	3,1%	8
ΑΝΕΜΕΛΟ	5,8%	2,1%	8
ΔΙΑΧΥΤΙΚΟ	1,9%	6,2%	8
ΝΕΥΡΙΚΟ	4,9%	2,1%	7
	Ναι	Όχι	N
ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΟ ΨΥΧΙΚΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ	3,9%	3,1%	7
ΔΕ ΛΑΜΒΑΝΕΙ ΥΠΟΨΗ ΤΟΥ ΤΗ ΓΝΩΜΗ ΤΩΝ ΑΛΛΩΝ	3,9%	2,1%	6
ΕΝΣΤΙΚΤΩΔΕΣ	3,9%	2,1%	6
ΕΣΩΣΤΡΕΦΕΣ	0,0%	5,2%	5
ΑΦΕΛΕΣ	1,9%	3,1%	5
ΣΥΜΒΑΤΙΚΟ	1,9%	2,1%	4
ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΟ	2,9%	1,0%	4
ΟΧΙ ΣΙΓΟΥΡΟ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΤΟΥ	1,9%	2,1%	4
ΖΗΛΙΑΡΙΚΟ	1,0%	1,0%	2
ΨΥΧΡΟ	1,0%	0,0%	1
ΑΣΤΑΘΕΣ	0,0%	1,0%	1
ΥΠΟΤΑΓΜΕΝΟ	1,0%	0,0%	1
ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΑ ΑΣΥΝΕΠΕΣ	0,0%	1,0%	1
ΑΝΑΙΣΘΗΤΟ	1,0%	0,0%	1
ΣΚΛΗΡΟ	0,0%	1,0%	1
ΑΥΤΑΡΧΙΚΟ	0,0%	1,0%	1



Γράφημα 8. Χαρακτηριστικά επίθετα που συνθέτουν την εικόνα του παιδιού με ολοκληρωμένη και δημιουργική προσωπικότητα

**IV. Ερώτηση «ανάμεσα στα παρακάτω προτεινόμενα χαρακτηριστικά επίθετα, διαλέξτε εκείνα που κατά τη γνώμη σας, συνθέτουν την εικόνα ενός αποκλίνοντος παιδιού που πάρα το πρόβλημά του έχει ενταχθεί στο κοινωνικό & στο σχολικό πλαίσιο»**

Στον πίνακα που ακολουθεί καταγράφονται τα ποσοστά που αντιστοιχούν στα επίθετα που συνθέτουν την εικόνα ενός αποκλίνοντος παιδιού που παρά το πρόβλημά του έχει ενταχθεί στο κοινωνικό και στο σχολικό πλαίσιο, σύμφωνα με την γνώμη όσων από τους ερωτηθέντες έχουν εκπαίδευση/μετεκπαίδευση και όσων δεν έχουν.

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά που υπερτερούν αριθμητικά, δεν παρατηρούνται έντονες διαφορές με μόνη εξαίρεση τον χαρακτηρισμό «Φρόνιμο», όπου υπερτερούν με 47,1% όσοι έχουν εκπαίδευση/μετεκπαίδευση, έναντι αυτών που δεν έχουν με 35,1%. Κατά ανάλογο τρόπο, για τον χαρακτηρισμό «Συνεσταλμένο», υπερτερούν όσοι δεν έχουν εκπαίδευση/μετεκπαίδευση (27,5%), έναντι αυτών που έχουν (27,5%). Σημειώνεται βέβαια ότι στις περιπτώσεις των συνολικά λιγοστών καταγραφών (π.χ. < 20) οι διαφορές στα ποσοστά δεν είναι ιδιαίτερα αξιόπιστες και πρέπει να ερμηνεύονται με επιφύλαξη.

*Πίνακας 4.16: Χαρακτηριστικά επίθετα του αποκλίνοντος παιδιού που παρά το πρόβλημά του έχει ενταχθεί στο κοινωνικό-σχολικό πλαίσιο ανά μετεκπαίδευση των ερωτηθέντων*

	Ναι	Όχι	N
ΕΠΙΦΥΛΑΚΤΙΚΟ	44,1%	50,0%	92
ΟΧΙ ΣΙΓΟΥΡΟ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΤΟΥ	46,1%	44,7%	89
<b>ΦΡΟΝΙΜΟ</b>	<b>47,1%</b>	<b>35,1%</b>	81
ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΟ ΨΥΧΙΚΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ	36,3%	39,4%	74
ΛΑΜΒΑΝΕΙ ΥΠΟΨΗ ΤΟΥ ΤΗ ΓΝΩΜΗ ΤΟΥ ΑΛΛΟΥ	36,3%	39,4%	74
ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΟ	32,4%	39,4%	70
<b>ΣΥΝΕΣΤΑΛΜΕΝΟ</b>	<b>27,5%</b>	<b>41,5%</b>	67
ΕΣΩΣΤΡΕΦΕΣ	26,5%	31,9%	57
ΑΣΤΑΘΕΣ	24,5%	31,9%	55
ΕΥΣΥΓΚΙΝΗΤΟ	28,4%	25,5%	53
ΗΡΕΜΟ	26,5%	26,6%	52
ΕΧΕΙ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΣΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ	28,4%	24,5%	52
ΑΓΧΩΔΕΣ	26,5%	24,5%	50
<b>ΤΡΥΦΕΡΟ</b>	<b>30,4%</b>	<b>20,2%</b>	50
ΔΥΣΠΙΣΤΟ	23,5%	21,3%	44
ΝΕΥΡΙΚΟ	20,6%	24,5%	44
ΑΦΗΡΗΜΕΝΟ	18,6%	25,5%	43
ΥΠΟΤΑΓΜΕΝΟ	24,5%	17,0%	41
ΣΥΝΕΤΟ	19,6%	17,0%	36

ΕΠΙΜΟΝΟ	15,7%	19,1%	34
ΜΕ ΑΙΣΘΗΣΗ ΤΟΥ ΚΑΘΗΚΟΝΤΟΣ	21,6%	11,7%	33
ΠΡΑΚΤΙΚΟ	17,6%	14,9%	32
ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΚΟ	15,7%	16,0%	31
ΣΥΜΒΑΤΙΚΟ	18,6%	11,7%	30
ΑΥΘΟΡΜΗΤΟ	13,7%	16,0%	29
ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΜΕΝΟ	15,7%	11,7%	27
ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟ	14,7%	12,8%	27
ΟΝΕΙΡΟΠΟΛΟ	13,7%	13,8%	27
ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΑ ΑΣΥΝΕΠΕΣ	10,8%	16,0%	26
ΑΦΕΛΕΣ	11,8%	14,9%	26
ΜΗ ΝΕΥΡΙΚΟ (ΑΝΕΤΟ)	14,7%	11,7%	26
ΨΥΧΡΟ	15,7%	8,5%	24
ΟΧΙ ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟ	13,7%	10,6%	24
ΖΗΛΙΑΡΙΚΟ	10,8%	12,8%	23
ΔΙΑΧΥΤΙΚΟ	11,8%	9,6%	21
ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ	8,8%	11,7%	20
ΛΟΓΙΚΟ	8,8%	10,6%	19
ΣΤΑΘΕΡΟ	11,8%	7,4%	19
ΑΠΟΦΑΣΙΣΤΙΚΟ	7,8%	11,7%	19
ΜΕ ΦΑΝΤΑΣΙΑ	7,8%	10,6%	18
ΕΝΣΤΙΚΤΩΔΕΣ	7,8%	10,6%	18
ΕΞΩΣΤΡΕΦΕΣ	6,9%	10,6%	17
ΑΝΕΜΕΛΟ	5,9%	11,7%	17
ΘΕΡΜΟ	10,8%	5,3%	16
ΣΙΓΟΥΡΟ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΤΟΥ	6,9%	8,5%	15
	Ναι	Όχι	N
ΟΧΙ ΖΗΛΙΑΡΙΚΟ	7,8%	5,3%	13
ΣΚΛΗΡΟ	6,9%	5,3%	12
ΔΕ ΛΑΜΒΑΝΕΙ ΥΠΟΨΗ ΤΟΥ ΤΗ ΓΝΩΜΗ ΤΩΝ ΑΛΛΩΝ	6,9%	5,3%	12
ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΟ	5,9%	5,3%	11
ΥΠΕΡΕΥΣΥΝΕΙΔΗΤΟ	6,9%	3,2%	10
ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΟ ΨΥΧΙΚΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ	3,9%	5,3%	9
ΛΕΠΤΟΛΟΓΟ	4,9%	2,1%	7
ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΥΓΕΙΑ	2,0%	5,3%	7
ΑΥΤΑΡΧΙΚΟ	2,9%	4,3%	7
ΕΞΥΠΝΟ	3,9%	3,2%	7
ΕΧΕΙ ΚΡΙΤΙΚΟ ΠΝΕΥΜΑ	3,9%	3,2%	7
ΑΝΑΙΣΘΗΤΟ	2,0%	4,3%	6
ΤΟΥ ΑΡΕΣΕΙ Η ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΑ	0,0%	6,4%	6
ΜΗ ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΚΟ	0,0%	2,1%	2



Γράφημα 9. Χαρακτηριστικά επίθετα που συνθέτουν την εικόνα ενός αποκλίνοντος παιδιού που παρά το πρόβλημά του, έχει ενταχθεί στο κοινωνικό και στο σχολικό πλαίσιο

## Γ. Μεταβλητή «προϋπηρεσία»

### I. Ερώτηση «ανάμεσα στα παρακάτω προτεινόμενα χαρακτηριστικά επίθετα, διαλέξτε εκείνα που κατά τη γνώμη σας, συνθέτουν την εικόνα του παιδιού με το οποίο ασχολείστε»

Στον πίνακα που ακολουθεί καταγράφονται τα ποσοστά που αντιστοιχούν στα επίθετα με τα οποία χαρακτήρισαν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές τους, σύμφωνα με την ύπαρξη ή όχι προϋπηρεσίας στους ερωτηθέντες.

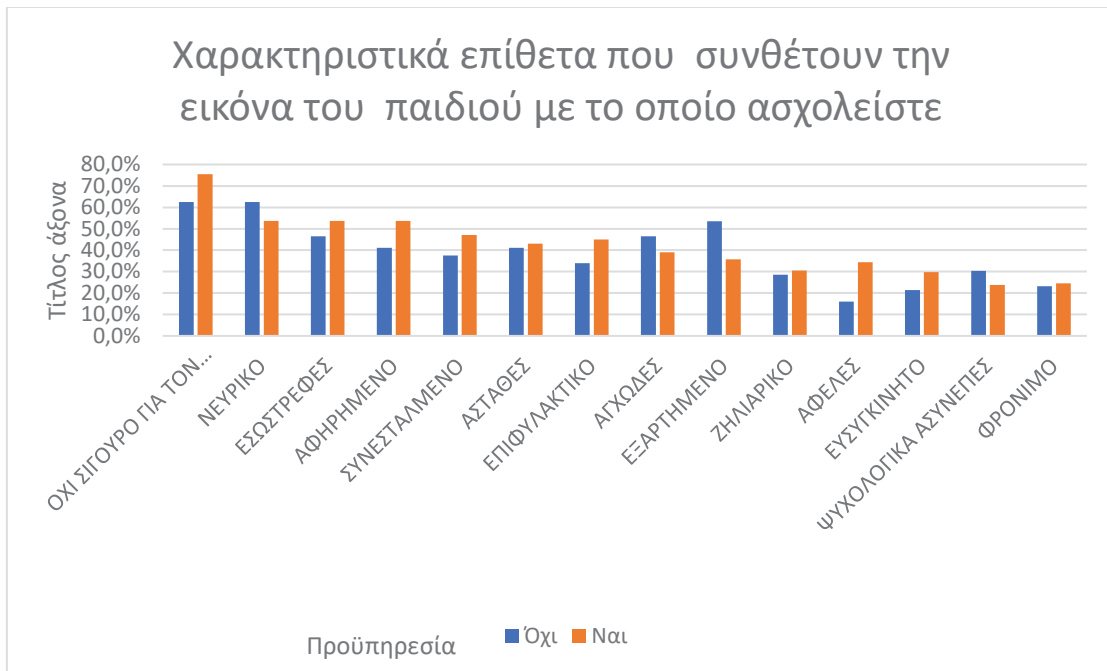
Από τις καταγραφές που αναγράφονται στον πίνακα, στις περισσότερες περιπτώσεις φαίνεται να υπερτερεί το ποσοστό αυτών που έχουν προϋπηρεσία. Σχετικά με τα χαρακτηριστικά που υπερτερούν αριθμητικά, παρατηρούνται έντονες διαφορές μεταξύ των δύο κατηγοριών, στους χαρακτηρισμούς «Όχι σίγουρο για τον εαυτό του», «Αφηρημένο», «Επιφυλακτικό» και «Εξαρτημένο», όπου στις τρεις πρώτες περιπτώσεις των παραπάνω χαρακτηριστικών, υπερτερούν όσοι έχουν πραγματοποιήσει προϋπηρεσία, ενώ στην τελευταία συμβαίνει το αντίθετο. Μάλιστα όσον αφορά τον πρώτο χαρακτηρισμό το ποσοστό αυτών που έχει προϋπηρεσία είναι 75,5%, έναντι 62,5% που αντιστοιχεί σε όσους δεν έχουν. Κατά ανάλογο τρόπο, στον χαρακτηρισμό «Εξαρτημένο» υπερτερούν αυτοί που δεν έχουν πραγματοποιήσει προϋπηρεσία (53,6%) έναντι αυτών που έχουν (35,8%). Η μεγαλύτερη διαφορά στα ποσοστά που συγκεντρώνουν οι δύο κατηγορίες των ερωτηθέντων αφορά τον χαρακτηρισμό «Αφελές» και είναι 18,3%. Στον πίνακα που ακολουθεί σημειώνονται όλες οι διαφορές που εντοπίζονται. Σημειώνεται βέβαια ότι στις περιπτώσεις των συνολικά λιγοστών καταγραφών (π.χ. < 20) οι διαφορές στα ποσοστά δεν είναι ιδιαίτερα αξιόπιστες και πρέπει να ερμηνεύονται με επιφύλαξη.

Πίνακας 4.17: Χαρακτηριστικά επίθετα του παιδιού με το οποίο ασχολούνται οι ερωτηθέντες - προϋπηρεσία των ερωτηθέντων

	Όχι	Ναι	N
<b>ΟΧΙ ΣΙΓΟΥΡΟ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΤΟΥ</b>	<b>62,5%</b>	<b>75,5%</b>	149
ΝΕΥΡΙΚΟ	62,5%	53,6%	116
ΕΣΩΣΤΡΕΦΕΣ	46,4%	53,6%	107
<b>ΑΦΗΡΗΜΕΝΟ</b>	<b>41,1%</b>	<b>53,6%</b>	104
ΣΥΝΕΣΤΑΛΜΕΝΟ	37,5%	47,0%	92
ΑΣΤΑΘΕΣ	41,1%	43,0%	88
<b>ΕΠΙΦΥΛΑΚΤΙΚΟ</b>	<b>33,9%</b>	<b>45,0%</b>	87
ΑΓΧΩΔΕΣ	46,4%	39,1%	85
<b>ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΟ</b>	<b>53,6%</b>	<b>35,8%</b>	84
ΖΗΛΙΑΡΙΚΟ	28,6%	30,5%	62

<b>ΑΦΕΛΕΣ</b>	<b>16,1%</b>	<b>34,4%</b>	61
ΕΥΣΥΓΚΙΝΗΤΟ	21,4%	29,8%	57
ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΑ ΑΣΥΝΕΠΕΣ	30,4%	23,8%	53
ΦΡΟΝΙΜΟ	23,2%	24,5%	50
ΔΥΣΠΙΣΤΟ	23,2%	22,5%	47
ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΟ ΨΥΧΙΚΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ	21,4%	23,2%	47
ΤΡΥΦΕΡΟ	23,2%	21,2%	45
ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟ	16,1%	23,8%	45
ΟΝΕΙΡΟΠΟΛΟ	12,5%	21,2%	39
ΛΑΜΒΑΝΕΙ ΥΠΟΨΗ ΤΟΥ ΤΗ ΓΝΩΜΗ ΤΟΥ ΑΛΛΟΥ	14,3%	18,5%	36
ΑΥΘΟΡΜΗΤΟ	14,3%	17,9%	35
ΥΠΟΤΑΓΜΕΝΟ	16,1%	15,9%	33
<b>ΑΝΕΜΕΛΟ</b>	<b>7,1%</b>	<b>17,9%</b>	31
<b>ΕΠΙΜΟΝΟ</b>	<b>23,2%</b>	<b>11,3%</b>	30
ΕΝΣΤΙΚΤΩΔΕΣ	19,6%	10,6%	27
	Ναι	Όχι	N
ΨΥΧΡΟ	10,7%	12,6%	25
ΣΚΛΗΡΟ	10,7%	12,6%	25
ΔΙΑΧΥΤΙΚΟ	19,6%	8,6%	24
ΑΥΤΑΡΧΙΚΟ	10,7%	10,6%	22
ΕΧΕΙ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΣΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ	5,4%	12,6%	22
ΟΧΙ ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟ	10,7%	9,9%	21
ΗΡΕΜΟ	16,1%	7,3%	20
ΤΟΥ ΑΡΕΣΕΙ Η ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΑ	12,5%	8,6%	20
ΜΕ ΦΑΝΤΑΣΙΑ	10,7%	8,6%	19
ΔΕ ΛΑΜΒΑΝΕΙ ΥΠΟΨΗ ΤΟΥ ΤΗ ΓΝΩΜΗ ΤΩΝ ΑΛΛΩΝ	10,7%	7,9%	18
ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΟ ΨΥΧΙΚΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ	7,1%	7,9%	16
ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΚΟ	1,8%	7,3%	12
ΛΟΓΙΚΟ	7,1%	5,3%	12
ΕΞΩΣΤΡΕΦΕΣ	5,4%	6,0%	12
ΜΕ ΑΙΣΘΗΣΗ ΤΟΥ ΚΑΘΗΚΟΝΤΟΣ	7,1%	4,0%	10
ΠΡΑΚΤΙΚΟ	1,8%	4,6%	8
ΣΥΝΕΤΟ	0,0%	5,3%	8
ΑΝΑΙΣΘΗΤΟ	5,4%	3,3%	8
ΕΞΥΠΝΟ	7,1%	2,6%	8
ΟΧΙ ΖΗΛΙΑΡΙΚΟ	1,8%	4,6%	8
ΣΥΜΒΑΤΙΚΟ	0,0%	4,6%	7
ΘΕΡΜΟ	5,4%	2,6%	7
ΛΕΠΤΟΛΟΓΟ	1,8%	3,3%	6
ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΜΕΝΟ	0,0%	4,0%	6
ΕΧΕΙ ΚΡΙΤΙΚΟ ΠΝΕΥΜΑ	3,6%	2,6%	6
ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΥΓΕΙΑ	0,0%	3,3%	5
ΜΗ ΝΕΥΡΙΚΟ (ΑΝΕΤΟ)	0,0%	3,3%	5
ΑΠΟΦΑΣΙΣΤΙΚΟ	0,0%	3,3%	5
ΥΠΕΡΕΥΣΥΝΕΙΔΗΤΟ	3,6%	1,3%	4
ΣΤΑΘΕΡΟ	1,8%	2,0%	4
ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΟ	0,0%	2,0%	3
ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ	0,0%	1,3%	2
ΣΙΓΟΥΡΟ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΤΟΥ	1,8%	,7%	2
ΜΗ ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΚΟ	1,8%	0,0%	1





Γράφημα 10. Χαρακτηριστικά επίθετα που συνθέτουν την εικόνα του παιδιού με το οποίο ασχολείστε

**II. Ερώτηση «ανάμεσα στα παρακάτω προτεινόμενα χαρακτηριστικά επίθετα, διαλέξτε εκείνα που κατά τη γνώμη σας, συνθέτουν την εικόνα του παιδιού με επιτυχημένη σχολική πορεία»**

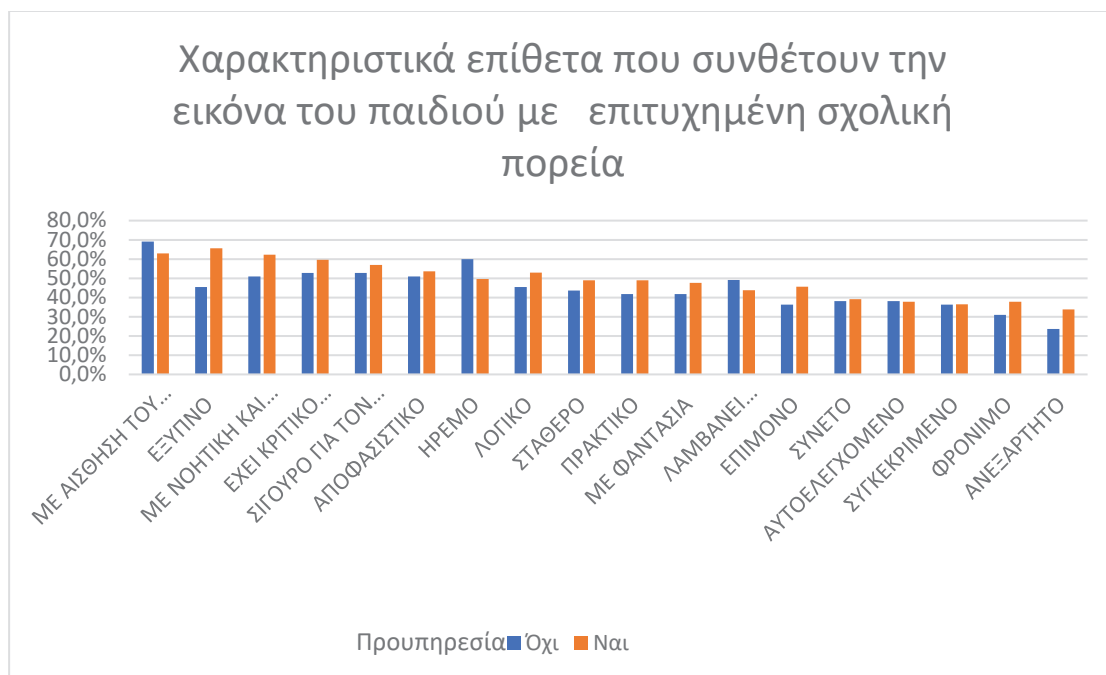
Στον ακόλουθο πίνακα καταγράφονται τα ποσοστά που αντιστοιχούν στα επίθετα που συνθέτουν την εικόνα του παιδιού με επιτυχημένη σχολική πορεία, σύμφωνα με την ύπαρξη ή όχι προϋπηρεσίας στους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς.

Για τα χαρακτηριστικά που υπερτερούν αριθμητικά, παρατηρούνται έντονες διαφορές μεταξύ των δύο κατηγοριών των ερωτηθέντων, στους χαρακτηρισμούς «Έξυπνο», «Με νοητική και συναισθηματική διαύγεια» και «Ήρεμο». Η μεγαλύτερη διαφορά στα ποσοστά που αναγράφονται παρακάτω αφορά τον χαρακτηρισμό «Έξυπνο», όπου όσοι έχουν προϋπηρεσία (65,6%) υπερτερούν αυτών που δεν έχουν (45,5%) και είναι 20,1%. Κατά ανάλογο τρόπο, στον χαρακτηρισμό «Ήρεμο», με 60% υπερτερούν αυτοί που δεν έχουν προϋπηρεσία, έναντι αυτών που έχουν, 49,7%. Στον πίνακα που ακολουθεί σημειώνονται όλες οι διαφορές που εντοπίζονται. Σημειώνεται βέβαια ότι στις περιπτώσεις των συνολικά λιγιστών καταγραφών (π.χ. < 22) οι διαφορές στα ποσοστά δεν είναι ιδιαίτερα αξιόπιστες και πρέπει να ερμηνεύονται με επιφύλαξη.

*Πίνακας 4.18: Χαρακτηριστικά επίθετα του παιδιού με επιτυχημένη σχολική πορεία - προϋπηρεσία των ερωτηθέντων*

	Όχι	Ναι	N
ΜΕ ΑΙΣΘΗΣΗ ΤΟΥ ΚΑΘΗΚΟΝΤΟΣ	69,1%	62,9%	133
<b>ΕΞΥΠΝΟ</b>	<b>45,5%</b>	<b>65,6%</b>	124
<b>ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΥΓΕΙΑ</b>	<b>50,9%</b>	<b>62,3%</b>	122
ΕΧΕΙ ΚΡΙΤΙΚΟ ΠΝΕΥΜΑ	52,7%	59,6%	119
ΣΙΓΟΥΡΟ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΤΟΥ	52,7%	57,0%	115
ΑΠΟΦΑΣΙΣΤΙΚΟ	50,9%	53,6%	109
<b>ΉΡΕΜΟ</b>	<b>60,0%</b>	<b>49,7%</b>	108
ΛΟΓΙΚΟ	45,5%	53,0%	105
ΣΤΑΘΕΡΟ	43,6%	49,0%	98
ΠΡΑΚΤΙΚΟ	41,8%	49,0%	97
ΜΕ ΦΑΝΤΑΣΙΑ	41,8%	47,7%	95
ΛΑΜΒΑΝΕΙ ΥΠΟΨΗ ΤΟΥ ΤΗ ΓΝΩΜΗ ΤΟΥ ΑΛΛΟΥ	49,1%	43,7%	93
ΕΠΙΜΟΝΟ	36,4%	45,7%	89
ΣΥΝΕΤΟ	38,2%	39,1%	80
ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΜΕΝΟ	38,2%	37,7%	78
ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ	36,4%	36,4%	75
ΦΡΟΝΙΜΟ	30,9%	37,7%	74

<b>ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΟ</b>	<b>23,6%</b>	<b>33,8%</b>	64
ΤΡΥΦΕΡΟ	23,6%	20,5%	44
ΑΥΘΟΡΜΗΤΟ	20,0%	21,2%	43
<b>ΛΕΠΤΟΛΟΓΟ</b>	<b>12,7%</b>	<b>23,2%</b>	42
ΜΗ ΝΕΥΡΙΚΟ (ΑΝΕΤΟ)	20,0%	20,5%	42
<b>ΥΠΕΡΕΥΣΥΝΕΙΔΗΤΟ</b>	<b>10,9%</b>	<b>23,2%</b>	41
ΕΧΕΙ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΣΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ	23,6%	18,5%	41
ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΟ ΨΥΧΙΚΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ	10,9%	16,6%	31
ΕΞΩΣΤΡΕΦΕΣ	7,3%	15,9%	28
ΑΓΧΩΔΕΣ	12,7%	12,6%	26
ΣΥΝΕΣΤΑΛΜΕΝΟ	16,4%	9,9%	24
ΕΥΣΥΓΚΙΝΗΤΟ	5,5%	13,9%	24
ΤΟΥ ΑΡΕΣΕΙ Η ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΑ	12,7%	9,9%	22
ΕΠΙΦΥΛΑΚΤΙΚΟ	10,9%	7,9%	18
ΟΧΙ ΖΗΛΙΑΡΙΚΟ	12,7%	6,6%	17
ΖΗΛΙΑΡΙΚΟ	9,1%	6,0%	14
ΘΕΡΜΟ	7,3%	6,0%	13
ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟ	9,1%	5,3%	13
ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΟ ΨΥΧΙΚΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ	5,5%	6,0%	12
ΔΙΑΧΥΤΙΚΟ	12,7%	3,3%	12
ΟΧΙ ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟ	5,5%	5,3%	11
ΟΝΕΙΡΟΠΟΛΟ	3,6%	6,0%	11
ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΚΟ	0,0%	6,6%	10
ΣΥΜΒΑΤΙΚΟ	7,3%	3,3%	9
ΕΣΩΣΤΡΕΦΕΣ	10,9%	1,3%	8
ΝΕΥΡΙΚΟ	5,5%	3,3%	8
ΥΠΟΤΑΓΜΕΝΟ	5,5%	3,3%	8
ΟΧΙ ΣΙΓΟΥΡΟ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΤΟΥ	9,1%	2,0%	8
ΕΝΣΤΙΚΤΩΔΕΣ	3,6%	4,0%	8
ΔΥΣΠΙΣΤΟ	5,5%	2,0%	6
	Όχι	Ναι	N
ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΟ	3,6%	2,6%	6
ΑΝΕΜΕΛΟ	3,6%	2,6%	6
ΣΚΛΗΡΟ	3,6%	2,0%	5
ΨΥΧΡΟ	3,6%	1,3%	4
ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΑ ΑΣΥΝΕΠΕΣ	3,6%	1,3%	4
ΑΦΕΛΕΣ	3,6%	1,3%	4
ΑΥΤΑΡΧΙΚΟ	3,6%	1,3%	4
ΔΕ ΛΑΜΒΑΝΕΙ ΥΠΟΨΗ ΤΟΥ ΤΗ ΓΝΩΜΗ ΤΩΝ ΑΛΛΩΝ	3,6%	1,3%	4
ΑΦΗΡΗΜΕΝΟ	5,5%	,7%	4
ΑΣΤΑΘΕΣ	1,8%	,7%	2
ΜΗ ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΚΟ	1,8%	0,0%	1



Γράφημα 11. Χαρακτηριστικά επίθετα που συνθέτουν την εικόνα του παιδιού με επιτυχημένη σχολική πορεία

**III. Ερώτηση «ανάμεσα στα παρακάτω προτεινόμενα χαρακτηριστικά επίθετα, διαλέξτε εκείνα που κατά τη γνώμη σας, συνθέτουν την εικόνα ενός παιδιού με ολοκληρωμένη και δημιουργική προσωπικότητα»**

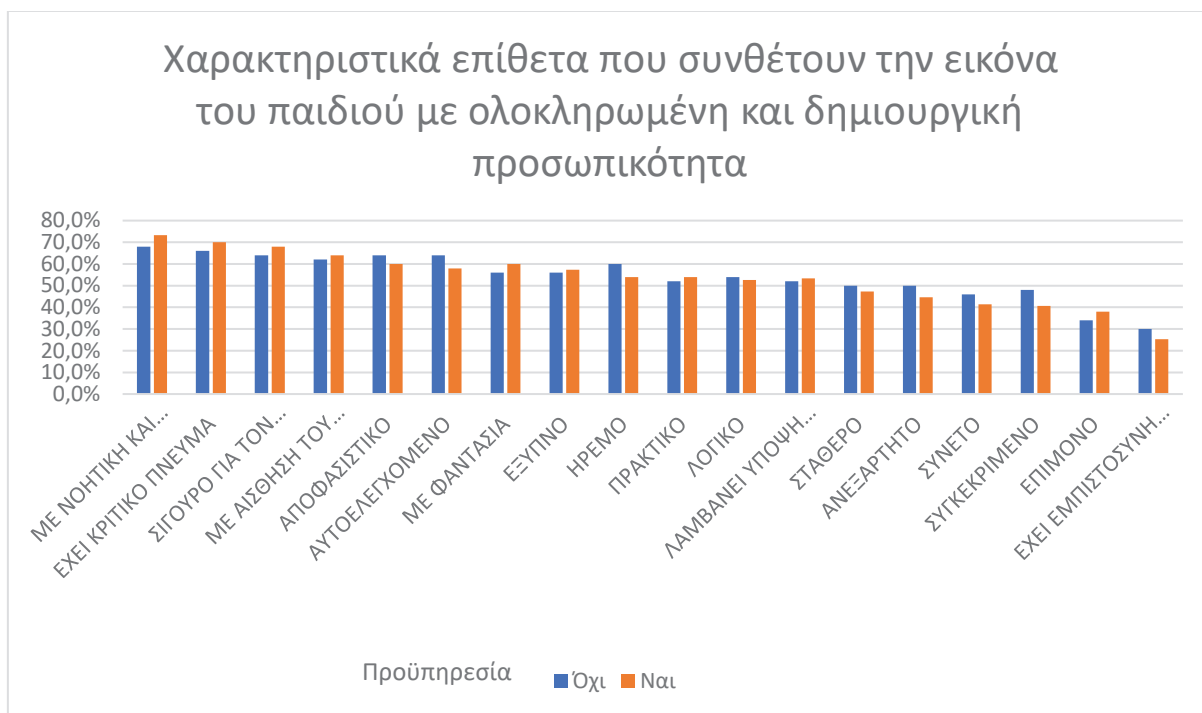
Στον πίνακα που ακολουθεί καταγράφονται τα ποσοστά που αντιστοιχούν στα χαρακτηριστικά επίθετα τα οποία χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί για να περιγράψουν την εικόνα ενός παιδιού με ολοκληρωμένη και δημιουργική προσωπικότητα, σύμφωνα με την ύπαρξη ή όχι προϋπηρεσίας.

Σχετικά με τα χαρακτηριστικά που υπερτερούν αριθμητικά, παρατηρούνται παρόμοια ποσοστά τόσο σε αυτούς που έχουν όσο και σε αυτούς που δεν έχουν προϋπηρεσία. Μόνες περιπτώσεις με εμφανή διαφορά στα ποσοστά αποτελούν οι χαρακτηρισμοί «Μη νευρικό (Άνετο)», «Υπερευσυνείδητο» και «Αυθόρμητο», με την διαφορά ποσοστών να είναι περίπου 12%. Στον πίνακα που ακολουθεί σημειώνονται όλες οι διαφορές που εντοπίζονται. Σημειώνεται βέβαια ότι στις περιπτώσεις των συνολικά λιγοστών καταγραφών (π.χ. < 21) οι διαφορές στα ποσοστά δεν είναι ιδιαίτερα αξιόπιστες και πρέπει να ερμηνεύονται με επιφύλαξη.

*Πίνακας 4.19: Χαρακτηριστικά επίθετα του παιδιού με ολοκληρωμένη και δημιουργική προσωπικότητα - προϋπηρεσία των ερωτηθέντων*

	Όχι	Ναι	N
ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΥΓΕΙΑ	68,0%	73,3%	144
ΕΧΕΙ ΚΡΙΤΙΚΟ ΠΝΕΥΜΑ	66,0%	70,0%	138
ΣΙΓΟΥΡΟ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΤΟΥ	64,0%	68,0%	134
ΜΕ ΑΙΣΘΗΣΗ ΤΟΥ ΚΑΘΗΚΟΝΤΟΣ	62,0%	64,0%	127
ΑΠΟΦΑΣΙΣΤΙΚΟ	64,0%	60,0%	122
ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΜΕΝΟ	64,0%	58,0%	119
ΜΕ ΦΑΝΤΑΣΙΑ	56,0%	60,0%	118
ΕΞΥΠΝΟ	56,0%	57,3%	114
ΗΡΕΜΟ	60,0%	54,0%	111
ΠΡΑΚΤΙΚΟ	52,0%	54,0%	107
ΛΟΓΙΚΟ	54,0%	52,7%	106
ΛΑΜΒΑΝΕΙ ΥΠΟΨΗ ΤΟΥ ΤΗ ΓΝΩΜΗ ΤΟΥ ΑΛΛΟΥ	52,0%	53,3%	106
ΣΤΑΘΕΡΟ	50,0%	47,3%	96
ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΟ	50,0%	44,7%	92
ΣΥΝΕΤΟ	46,0%	41,3%	85
ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ	48,0%	40,7%	85
ΕΠΙΜΟΝΟ	34,0%	38,0%	74
ΕΧΕΙ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΣΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ	30,0%	25,3%	53
ΛΕΠΤΟΛΟΓΟ	24,0%	23,3%	47
ΦΡΟΝΙΜΟ	20,0%	23,3%	45

<b>ΜΗ ΝΕΥΡΙΚΟ (ΑΝΕΤΟ)</b>	<b>14,0%</b>	<b>25,3%</b>	45
ΤΡΥΦΕΡΟ	18,0%	24,0%	45
<b>ΥΠΕΡΕΥΣΥΝΕΙΔΗΤΟ</b>	<b>12,0%</b>	<b>24,7%</b>	43
ΤΟΥ ΑΡΕΣΕΙ Η ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΑ	20,0%	22,0%	43
ΕΞΩΣΤΡΕΦΕΣ	20,0%	20,0%	40
<b>ΑΥΘΟΡΜΗΤΟ</b>	<b>28,0%</b>	<b>16,0%</b>	38
ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΟ ΨΥΧΙΚΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ	14,0%	18,7%	35
ΕΥΣΥΓΚΙΝΗΤΟ	10,0%	10,7%	21
ΟΧΙ ΖΗΛΙΑΡΙΚΟ	8,0%	11,3%	21
ΟΝΕΙΡΟΠΟΛΟ	6,0%	9,3%	17
ΘΕΡΜΟ	8,0%	8,0%	16
ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟ	6,0%	6,7%	13
ΔΥΣΠΙΣΤΟ	8,0%	5,3%	12
ΑΓΧΩΔΕΣ	10,0%	4,7%	12
ΜΗ ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΚΟ	6,0%	6,0%	12
ΣΥΝΕΣΤΑΛΜΕΝΟ	6,0%	5,3%	11
ΟΧΙ ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟ	4,0%	6,0%	11
ΕΠΙΦΥΛΑΚΤΙΚΟ	8,0%	4,0%	10
ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΚΟ	2,0%	4,7%	8
ΑΝΕΜΕΛΟ	6,0%	3,3%	8
ΔΙΑΧΥΤΙΚΟ	6,0%	3,3%	8
ΝΕΥΡΙΚΟ	8,0%	2,0%	7
ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΟ ΨΥΧΙΚΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ	2,0%	4,0%	7
ΔΕ ΛΑΜΒΑΝΕΙ ΥΠΟΨΗ ΤΟΥ ΤΗ ΓΝΩΜΗ ΤΩΝ ΑΛΛΩΝ	6,0%	2,0%	6
ΕΝΣΤΙΚΤΩΔΕΣ	4,0%	2,7%	6
	Όχι	Ναι	N
ΕΞΩΣΤΡΕΦΕΣ	4,0%	2,0%	5
ΑΦΕΛΕΣ	4,0%	2,0%	5
ΣΥΜΒΑΤΙΚΟ	2,0%	2,0%	4
ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΟ	4,0%	1,3%	4
ΟΧΙ ΣΙΓΟΥΡΟ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΤΟΥ	2,0%	2,0%	4
ΖΗΛΙΑΡΙΚΟ	0,0%	1,3%	2
ΨΥΧΡΟ	0,0%	,7%	1
ΑΣΤΑΘΕΣ	0,0%	,7%	1
ΥΠΟΤΑΓΜΕΝΟ	0,0%	,7%	1
ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΑ ΑΣΥΝΕΠΕΣ	0,0%	,7%	1
ΑΝΑΙΣΘΗΤΟ	0,0%	,7%	1
ΣΚΛΗΡΟ	2,0%	0,0%	1
ΑΥΤΑΡΧΙΚΟ	0,0%	,7%	1



Γράφημα 12. Χαρακτηριστικά επίθετα που συνθέτουν την εικόνα του παιδιού με ολοκληρωμένη και δημιουργική προσωπικότητα

**IV. Ερώτηση «ανάμεσα στα παρακάτω προτεινόμενα χαρακτηριστικά επίθετα, διαλέξτε εκείνα που κατά τη γνώμη σας, συνθέτουν την εικόνα ενός αποκλίνοντος παιδιού που πάρα το πρόβλημά του έχει ενταχθεί στο κοινωνικό και στο σχολικό πλαίσιο»**

Στον πίνακα που ακολουθεί καταγράφονται τα ποσοστά που αντιστοιχούν στα επίθετα, τα οποία σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς χαρακτηρίζουν την εικόνα ενός αποκλίνοντος παιδιού, που παρά το πρόβλημά του, έχει ενταχθεί στο κοινωνικό και στο σχολικό πλαίσιο, με κριτήριο την ύπαρξη ή όχι προϋπηρεσίας στους ερωτηθέντες.

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά που υπερτερούν αριθμητικά, **παρατηρούνται έντονες διαφορές μεταξύ των δύο κατηγοριών των ερωτηθέντων, στους χαρακτηρισμούς «Επιφυλακτικό», «Όχι σίγουρο για τον εαυτό του» και «Εξαρτημένο ψυχικά από την ομάδα», όπου στις δύο πρώτες περιπτώσεις των παραπάνω χαρακτηριστικών, υπερτερούν όσοι έχουν προϋπηρεσία, ενώ στην τρίτη περίπτωση συμβαίνει το αντίθετο.** Συγκεκριμένα, για τον χαρακτηρισμό «Επιφυλακτικό» υπερτερούν αυτοί που έχουν προϋπηρεσία (51,7%) έναντι όσων δεν έχουν (34%). Κατά ανάλογο τρόπο, στην περίπτωση του χαρακτηρισμού «Εξαρτημένο ψυχικά από την ομάδα», μεγαλύτερο ποσοστό συγκεντρώνουν αυτοί που δεν έχουν προϋπηρεσία (47,2%) έναντι αυτών που έχουν (34,3%). Η μεγαλύτερη ποσοστιαία διαφορά φαίνεται να είναι 18,2% και να αντιστοιχεί στον χαρακτηρισμό «Όχι σίγουρο για τον εαυτό του». Στον πίνακα που ακολουθεί σημειώνονται όλες οι διαφορές που εντοπίζονται. Σημειώνεται βέβαια ότι στις περιπτώσεις των συνολικά λιγιστών καταγραφών (π.χ. < 20) οι διαφορές στα ποσοστά δεν είναι ιδιαίτερα αξιόπιστες και πρέπει να ερμηνεύονται με επιφύλαξη.

*Πίνακας 4.20: Χαρακτηριστικά επίθετα του αποκλίνοντος παιδιού που παρά το πρόβλημά του έχει ενταχθεί στο κοινωνικό - σχολικό πλαίσιο ανά προϋπηρεσία των ερωτηθέντων*

	Όχι	Ναι	N
<b>ΕΠΙΦΥΛΑΚΤΙΚΟ</b>	<b>34,0%</b>	<b>51,7%</b>	92
<b>ΟΧΙ ΣΙΓΟΥΡΟ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΤΟΥ</b>	<b>32,1%</b>	<b>50,3%</b>	89
ΦΡΟΝΙΜΟ	43,4%	40,6%	81
<b>ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΟ ΨΥΧΙΚΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ</b>	<b>47,2%</b>	<b>34,3%</b>	74
ΛΑΜΒΑΝΕΙ ΥΠΟΨΗ ΤΟΥ ΤΗ ΓΝΩΜΗ ΤΟΥ ΑΛΛΟΥ	43,4%	35,7%	74
<b>ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΟ</b>	<b>26,4%</b>	<b>39,2%</b>	70
<b>ΣΥΝΕΣΤΑΛΜΕΝΟ</b>	<b>22,6%</b>	<b>38,5%</b>	67
ΕΣΩΣΤΡΕΦΕΣ	22,6%	31,5%	57
ΑΣΤΑΘΕΣ	26,4%	28,7%	55
ΕΥΣΥΓΚΙΝΗΤΟ	24,5%	28,0%	53
ΗΡΕΜΟ	26,4%	26,6%	52
ΕΧΕΙ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΣΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ	24,5%	27,3%	52
ΑΓΧΩΔΕΣ	24,5%	25,9%	50



<b>ΤΡΥΦΕΡΟ</b>	<b>35,8%</b>	<b>21,7%</b>	50
ΔΥΣΠΙΣΤΟ	24,5%	21,7%	44
ΝΕΥΡΙΚΟ	22,6%	22,4%	44
ΑΦΗΡΗΜΕΝΟ	15,1%	24,5%	43
ΥΠΟΤΑΓΜΕΝΟ	17,0%	22,4%	41
ΣΥΝΕΤΟ	15,1%	19,6%	36
ΕΠΙΜΟΝΟ	20,8%	16,1%	34
ΜΕ ΑΙΣΘΗΣΗ ΤΟΥ ΚΑΘΗΚΟΝΤΟΣ	17,0%	16,8%	33
ΠΡΑΚΤΙΚΟ	15,1%	16,8%	32
ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΚΟ	11,3%	17,5%	31
ΣΥΜΒΑΤΙΚΟ	15,1%	15,4%	30
<b>ΑΥΘΟΡΜΗΤΟ</b>	<b>22,6%</b>	<b>11,9%</b>	29
ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΜΕΝΟ	20,8%	11,2%	27
<b>ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟ</b>	<b>24,5%</b>	<b>9,8%</b>	27
ΟΝΕΙΡΟΠΟΛΟ	13,2%	14,0%	27
ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΑ ΑΣΥΝΕΠΕΣ	7,5%	15,4%	26
	Όχι	Ναι	N
ΑΦΕΛΕΣ	9,4%	14,7%	26
ΜΗ ΝΕΥΡΙΚΟ (ΑΝΕΤΟ)	17,0%	11,9%	26
ΨΥΧΡΟ	15,1%	11,2%	24
ΟΧΙ ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟ	7,5%	14,0%	24
ΖΗΛΙΑΡΙΚΟ	5,7%	14,0%	23
ΔΙΑΧΥΤΙΚΟ	17,0%	8,4%	21
ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ	15,1%	8,4%	20
ΛΟΓΙΚΟ	9,4%	9,8%	19
ΣΤΑΘΕΡΟ	11,3%	9,1%	19
ΑΠΟΦΑΣΙΣΤΙΚΟ	11,3%	9,1%	19
ΜΕ ΦΑΝΤΑΣΙΑ	17,0%	6,3%	18
ΕΝΣΤΙΚΤΩΔΕΣ	15,1%	7,0%	18
ΕΞΩΣΤΡΕΦΕΣ	11,3%	7,7%	17
ΑΝΕΜΕΛΟ	5,7%	9,8%	17
ΘΕΡΜΟ	13,2%	6,3%	16
ΣΙΓΟΥΡΟ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΤΟΥ	1,9%	9,8%	15
ΟΧΙ ΖΗΛΙΑΡΙΚΟ	9,4%	5,6%	13
ΣΚΛΗΡΟ	7,5%	5,6%	12
ΔΕ ΛΑΜΒΑΝΕΙ ΥΠΟΨΗ ΤΟΥ ΤΗ ΓΝΩΜΗ ΤΩΝ ΑΛΛΩΝ	9,4%	4,9%	12
ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΟ	0,0%	7,7%	11
ΥΠΕΡΕΥΣΥΝΕΙΔΗΤΟ	3,8%	5,6%	10
ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΟ ΨΥΧΙΚΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ	5,7%	4,2%	9
ΛΕΠΤΟΛΟΓΟ	3,8%	3,5%	7
ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΥΓΕΙΑ	3,8%	3,5%	7
ΑΥΤΑΡΧΙΚΟ	5,7%	2,8%	7
ΕΞΥΠΝΟ	3,8%	3,5%	7
ΕΧΕΙ ΚΡΙΤΙΚΟ ΠΝΕΥΜΑ	3,8%	3,5%	7
ΑΝΑΙΣΘΗΤΟ	1,9%	3,5%	6
ΤΟΥ ΑΡΕΣΕΙ Η ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΑ	1,9%	3,5%	6
ΜΗ ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΚΟ	0,0%	1,4%	2



Γράφημα 13. Χαρακτηριστικά επίθετα που συνθέτουν την εικόνα ενός αποκλίνοντος παιδιού που παρά το πρόβλημά του, έχει ενταχθεί στο κοινωνικό και στο σχολικό πλαίσιο

**Θεματική: «Ο Δάσκαλος Σ.Μ.Ε.Α., η «έννοια» και η λειτουργία του θεσμού της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα»**

Στον ακόλουθο πίνακα καταγράφονται τα ποσοστά που αφορούν τις απόψεις των δασκάλων όσον αφορά την εκπλήρωση του σκοπού της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα. Από το σύνολο όσων απάντησαν, παρατηρείται αρκετή διαφορά των ποσοστών που αντιστοιχούν στις δύο κατηγορίες των ερωτηθέντων. Η πλειοψηφία αυτών, **57,1%**, θεωρούν ότι **δεν εκπληρώνεται ο σκοπός της ειδικής αγωγής**, ενώ αυτοί που υποστηρίζουν το αντίθετο συγκεντρώνουν 37,5%.

*Πίνακας 5.1: Η εκπλήρωση του σκοπού της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα*

<b>Κατά την άποψή σας η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα εκπληρώνει ικανοποιητικά το σκοπό της;</b>				
		<b>N</b>	<b>%</b>	<b>% Έγκυρων απαντήσεων</b>
	Ναι	90	37,5	39,6
	Όχι	137	57,1	60,4
	Σύνολο	227	94,6	100,0
	Χωρίς απάντηση	13	5,4	
Σύνολο		240	100,0	

### A. Μεταβλητή «πραγματοποίηση εκπαίδευσης/μετεκπαίδευσης»

Αντίστοιχη σύγκριση γίνεται και στον πίνακα που ακολουθεί, σύμφωνα με την πραγματοποίηση ή όχι μετεκπαίδευσης των ερωτηθέντων. Από την  $p\text{-value}=0,439$  που προκύπτει από το  $X^2$  τεστ του Pearson και από τις τιμές του παρακάτω πίνακα, φαίνεται να μην υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απόψεων των δασκάλων με κριτήριο την πραγματοποίηση εκπαίδευσης/μετεκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, **από αυτούς που υποστηρίζουν ότι η ειδική αγωγή εκπληρώνει το σκοπό της, οι 52 έχουν εκπαίδευση/μετεκπαίδευση και οι 38 όχι**. Κατά αντίστοιχο τρόπο, από αυτούς που πιστεύουν ότι δεν ικανοποιείται ο σκοπός της ειδικής αγωγής, οι 72 έχουν πραγματοποιήσει εκπαίδευση/μετεκπαίδευση, ενώ οι 65 δεν έχουν πραγματοποιήσει.

Πίνακας 5.2: Η εκπλήρωση του σκοπού της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα - μετεκπαίδευση των ερωτηθέντων

Κατά την άποψή σας η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα εκπληρώνει ικανοποιητικά το σκοπό της; *				
		Πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης		Σύνολο
		Ναι	Όχι	
Κατά την άποψή σας η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα εκπληρώνει ικανοποιητικά το σκοπό της;	Ναι	52	38	90
	Όχι	72	65	137
Σύνολο		124	103	227

## **I. Ερώτηση «πιστεύετε ότι η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα επιτυγχάνει το σκοπό της χάρη...»**

Στον παρακάτω πίνακα καταγράφονται τα ποσοστά που αφορούν την άποψη των δασκάλων για τους τρεις κύριους λόγους που συμβάλλουν στην επίτευξη του σκοπού της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα. Από την καταγραφή #1 κύριοι λόγοι φαίνεται να είναι το έργο του παιδαγωγού (38,9%) και το εξειδικευμένο προσωπικό (37,8%), ενώ πολύ μικρότερα είναι τα ποσοστά που αφορούν τις υπόλοιπες κατηγορίες, με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα να μην εκφράζεται ως λόγος επίτευξης του σκοπού της ειδικής αγωγής. Την πρώτη θέση της καταγραφής #2 έχουν το έργο του παιδαγωγού (38,3%) και η συνεργασία και αλληλοϋποστήριξη μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών (36,2%) και έπειτα η συνεχής και ουσιαστική ενίσχυση και υποστήριξη του κράτους (19,1%). Οι υπόλοιπες κατηγορίες συγκεντρώνουν ελάχιστα ποσοστά, με το εξειδικευμένο προσωπικό να μην το επιλέγουν ως λόγο. Τέλος, την πλειοψηφία της καταγραφής #3 έχει η συνεργασία και αλληλοϋποστήριξη μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών (43,8%) και έπειτα ακολουθούν, με μικρή διαφορά μεταξύ τους, το έργο του παιδαγωγού (25%) και η σωστή λειτουργία της ψυχοπαιδαγωγικής ομάδας (21,9%). Στους υπόλοιπους λόγους αντιστοιχούν ελάχιστα ποσοστά, με την περίπτωση του εξειδικευμένου προσωπικού και της συνεχής ουσιαστικής ενίσχυσης και υποστήριξης του κράτους να μην υποστηρίζονται.

Από όσα αναφέρθηκαν και από τα στοιχεία του πίνακα, οι δάσκαλοι, ως κύρια αιτία επίτευξης του σκοπού της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα, φαίνεται να επιλέγουν το έργο του παιδαγωγού και το εξειδικευμένο προσωπικό, και τέλος τη συνεργασία και αλληλοϋποστήριξη γονέων-εκπαιδευτικών. Και οι δύο κατηγορίες φαίνεται να επιλέγουν το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα σε ελάχιστες περιπτώσεις.

Πίνακας 5.3: Οι λόγοι που συντελούν στην επίτευξη του σκοπού της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα

		N	%
Η ειδική αγωγή επιτυγχάνει το σκοπό της χάρη #1	Στο εξειδικευμένο προσωπικό	34,00	37,8%
	Στη συνεχή ουσιαστική ενίσχυση και υποστήριξη του κράτους	6,00	6,7%
	Στο έργο σας ως παιδαγωγού	35,00	38,9%
	Στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα	,00	0,0%
	Στη συνεργασία και αλληλοϋποστήριξη μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών	5,00	5,6%
	Στη σωστή λειτουργία της ψυχοπαιδαγωγικής ομάδας	8,00	8,9%
	Άλλο	2,00	2,2%
Η ειδική αγωγή επιτυγχάνει το σκοπό της χάρη #2	Στο εξειδικευμένο προσωπικό	,00	0,0%
	Στη συνεχή ουσιαστική ενίσχυση και υποστήριξη του κράτους	9,00	19,1%
	Στο έργο σας ως παιδαγωγού	18,00	38,3%
	Στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα	1,00	2,1%
	Στη συνεργασία και αλληλοϋποστήριξη μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών	17,00	36,2%
	Στη σωστή λειτουργία της ψυχοπαιδαγωγικής ομάδας	1,00	2,1%
	Άλλο	1,00	2,1%
Η ειδική αγωγή επιτυγχάνει το σκοπό της χάρη #3	Στο εξειδικευμένο προσωπικό	,00	0,0%
	Στη συνεχή ουσιαστική ενίσχυση και υποστήριξη του κράτους	,00	0,0%
	Στο έργο σας ως παιδαγωγού	8,00	25,0%
	Στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα	1,00	3,1%
	Στη συνεργασία και αλληλοϋποστήριξη μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών	14,00	43,8%
	Στη σωστή λειτουργία της ψυχοπαιδαγωγικής ομάδας	7,00	21,9%
	Άλλο	2,00	6,3%

Σε συνέχεια του ανωτέρω πίνακα, ακολουθεί ο πίνακας όπου καταγράφονται τα ποσοστά που αφορούν την άποψη των δασκάλων για τους τρεις κύριους λόγους που συμβάλουν στην επίτευξη του σκοπού της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα, σύμφωνα με το αν έχουν ή αν δεν έχουν πραγματοποιήσει εκπαίδευση/μετεκπαίδευση οι ερωτηθέντες.

Στην καταγραφή #1, η πλειοψηφία όσων έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση (46,2%) υποστηρίζει ως κύρια αιτία το εξειδικευμένο προσωπικό και έπειτα το έργο του παιδαγωγού (26,9%). Αντίστοιχα, όσοι δεν έχουν εκπαίδευση/μετεκπαίδευση θεωρούν τους ίδιους κυρίως λόγους, με την πλειοψηφία αυτών να υποστηρίζει το έργο του παιδαγωγού (55,3%) και έπειτα το εξειδικευμένο προσωπικό (26,3). Την πρώτη επιλογή της καταγραφής #2, γι' αυτούς που έχουν εκπαίδευση/μετεκπαίδευση, έχει το έργο του παιδαγωγού (50%) και ακολουθεί η συνεργασία και αλληλοϋποστήριξη μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών (30,8%). Ως αντιστοιχία, η πλειοψηφία όσων δεν έχουν εκπαίδευση/μετεκπαίδευση θεωρούν ως κύρια αιτία τη συνεργασία και αλληλοϋποστήριξη γονέων-εκπαιδευτικών (42,9%) και έπειτα τη συνεχή ουσιαστική ενίσχυση και υποστήριξη του κράτους και το έργο του παιδαγωγού, με παρόμοια ποσοστά στους δύο λόγους (28,6% και 23,8% αντίστοιχα). Τέλος, στην καταγραφή #3, η πλειονότητα αυτών που έχουν εκπαίδευση/μετεκπαίδευση υποστηρίζει ως λόγο επίτευξης του σκοπού της ειδικής αγωγής τη συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών (56%), ενώ, όσοι δεν έχουν, θεωρούν το έργο του παιδαγωγού και τη συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών με ίδιο ποσοστό (31,3%).

Από τα στοιχεία που δίνονται στον ακόλουθο πίνακα, οι δάσκαλοι που έχουν εκπαίδευση/μετεκπαίδευση, θεωρούν ως πρώτη αιτία επίτευξης του σκοπού της ειδικής αγωγής το εξειδικευμένο προσωπικό, ως δεύτερη το έργο του παιδαγωγού και τέλος, τη συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών. Αντίστοιχα, οι δάσκαλοι που δεν έχουν εκπαίδευση/μετεκπαίδευση, υποστηρίζουν ως κύρια αιτία το έργο του παιδαγωγού και έπειτα τη συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών. Και οι δύο κατηγορίες των ερωτηθέντων φαίνεται να μην επιλέγουν το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα.

Πίνακας 5.4: Οι λόγοι που συντελούν στην επίτευξη του σκοπού της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα - μετεκπαίδευση των ερωτηθέντων

		Πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης			
		Ναι		Όχι	
		N	%	N	%
Η ειδική αγωγή επιτυγχάνει το σκοπό της χάρη #1	Στο εξειδικευμένο προσωπικό	24,00	46,2%	10,00	26,3%
	Στη συνεχή ουσιαστική ενίσχυση και υποστήριξη του κράτους	3,00	5,8%	3,00	7,9%
	Στο έργο σας ως παιδαγωγού	14,00	26,9%	21,00	55,3%
	Στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα	,00	0,0%	,00	0,0%
	Στη συνεργασία και αλληλοϋποστήριξη μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών	4,00	7,7%	1,00	2,6%
	Στη σωστή λειτουργία της ψυχοπαιδαγωγικής ομάδας	6,00	11,5%	2,00	5,3%
	Άλλο	1,00	1,9%	1,00	2,6%
Η ειδική αγωγή επιτυγχάνει το σκοπό της χάρη #2	Στο εξειδικευμένο προσωπικό	,00	0,0%	,00	0,0%
	Στη συνεχή ουσιαστική ενίσχυση και υποστήριξη του κράτους	3,00	11,5%	6,00	28,6%
	Στο έργο σας ως παιδαγωγού	13,00	50,0%	5,00	23,8%
	Στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα	,00	0,0%	1,00	4,8%
	Στη συνεργασία και αλληλοϋποστήριξη μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών	8,00	30,8%	9,00	42,9%
	Στη σωστή λειτουργία της ψυχοπαιδαγωγικής ομάδας	1,00	3,8%	,00	0,0%
	Άλλο	1,00	3,8%	,00	0,0%
		Πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης			
		Ναι		Ναι	
		N	%	N	%
Η ειδική αγωγή επιτυγχάνει το σκοπό της χάρη #3	Στο εξειδικευμένο προσωπικό	,00	0,0%	,00	0,0%
	Στη συνεχή ουσιαστική ενίσχυση και υποστήριξη του κράτους	,00	0,0%	,00	0,0%
	Στο έργο σας ως παιδαγωγού	3,00	18,8%	5,00	31,3%
	Στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα	,00	0,0%	1,00	6,3%
	Στη συνεργασία και αλληλοϋποστήριξη μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών	9,00	56,3%	5,00	31,3%
	Στη σωστή λειτουργία της ψυχοπαιδαγωγικής ομάδας	4,00	25,0%	3,00	18,8%
	Άλλο	,00	0,0%	2,00	12,5%



## II. Ερώτηση «πιστεύετε ότι οι σχέσεις σας με τους γονείς των παιδιών με τα οποία ασχολείστε είναι...»

Στον κατωτέρω πίνακα καταγράφονται τα ποσοστά που αφορούν την άποψη των δασκάλων για τη σχέση τους με τους γονείς των παιδιών με τα οποία ασχολούνται. Από την καταγραφή #1, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούν τη σχέση τους με τους γονείς των μαθητών τους τέτοια ώστε να ενισχύεται το έργο τους, σε ποσοστό 59,1%, ενώ υπάρχει ένα μέρος των ερωτηθέντων, 23%, που υποστηρίζουν ότι είναι μη ικανοποιητικές λόγω του χαμηλού κοιν.-οικον.-πολιτισμικού επιπέδου του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού. Την πλειοψηφία των καταγραφών #2 και #3 συγκεντρώνει η επιλογή «μη ικανοποιητικές» λόγω του χαμηλού κοιν.-οικον.-πολιτισμικού επιπέδου του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού, με ποσοστό 52% και 41,2%, αντίστοιχα.

Εν κατακλείδι, οι δάσκαλοι, ως πρώτη επιλογή υποστηρίζουν ότι η σχέση τους με τους γονείς των μαθητών τους είναι σε τέτοιο επίπεδο ώστε να ενισχύεται το έργο τους, όμως η αμέσως επόμενη επιλογή, είναι ότι είναι μη ικανοποιητικές λόγω του χαμηλού κοιν.-οικον.-πολιτισμικού επιπέδου του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού.

Πίνακας 5.5: Οι σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών

		N	%
Σχέσεις με τους γονείς #1	Σε επίπεδο τέτοιο ώστε να ενισχύεται το έργο σας	136,00	59,1%
	Σε επίπεδο τέτοιο ώστε να παρεμποδίζεται το έργο σας	4,00	1,7%
	Μη ικανοποιητικές εξαιτίας μιας κακής οργάνωσης του σχολικού χρόνου και χώρου	7,00	3,0%
	Μη ικανοποιητικές από διαπροσωπικές σας αντιπαραθέσεις (σε διάφορα επίπεδα) με πρόσωπα της οικογένειας του παιδιού	,00	0,0%
	Μη ικανοποιητικές λόγω των σοβαρών ψυχολογικών προβλημάτων της οικογένειας του παιδιού	19,00	8,3%
	Μη ικανοποιητικές λόγω του χαμηλού κοιν-οικον-πολιτισμικού επιπέδου του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού	53,00	23,0%
	Μη ικανοποιητικές επειδή φοβάστε μήπως η οικογένεια του παιδιού εξαρτηθεί και προσκολληθεί σε σας	,00	0,0%
	Μη ικανοποιητικές επειδή σας στενοχωρούν / απωθούν, τα ιδιαίτερα προβλήματα του παιδιού και της οικογένειάς του	,00	0,0%
	Άλλο	11,00	4,8%

Σχέσεις με τους γονείς #2	Σε επίπεδο τέτοιο ώστε να ενισχύεται το έργο σας	1,00	2,0%
	Σε επίπεδο τέτοιο ώστε να παρεμποδίζεται το έργο σας	3,00	6,0%
	Μη ικανοποιητικές εξαιτίας μιας κακής οργάνωσης του σχολικού χρόνου και χώρου	6,00	12,0%
	Μη ικανοποιητικές από διαπροσωπικές σας αντιπαραθέσεις (σε διάφορα επίπεδα) με πρόσωπα της οικογένειας του παιδιού	,00	0,0%
	Μη ικανοποιητικές λόγω των σοβαρών ψυχολογικών προβλημάτων της οικογένειας του παιδιού	6,00	12,0%
	Μη ικανοποιητικές λόγω του χαμηλού κοιν-οικον-πολιτισμικού επιπέδου του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού	26,00	52,0%
	Μη ικανοποιητικές επειδή φοβάστε μήπως η οικογένεια του παιδιού εξαρτηθεί και προσκολληθεί σε σας	,00	0,0%
	Μη ικανοποιητικές επειδή σας στενοχωρούν / απωθούν, τα ιδιαίτερα προβλήματα του παιδιού και της οικογένειάς του	2,00	4,0%
	Άλλο	6,00	12,0%
Σχέσεις με τους γονείς #3	Σε επίπεδο τέτοιο ώστε να ενισχύεται το έργο σας	,00	0,0%
	Σε επίπεδο τέτοιο ώστε να παρεμποδίζεται το έργο σας	,00	0,0%
	Μη ικανοποιητικές εξαιτίας μιας κακής οργάνωσης του σχολικού χρόνου και χώρου	,00	0,0%
	Μη ικανοποιητικές από διαπροσωπικές σας αντιπαραθέσεις (σε διάφορα επίπεδα) με πρόσωπα της οικογένειας του παιδιού	2,00	11,8%
	Μη ικανοποιητικές λόγω των σοβαρών ψυχολογικών προβλημάτων της οικογένειας του παιδιού	3,00	17,6%
	Μη ικανοποιητικές λόγω του χαμηλού κοιν-οικον-πολιτισμικού επιπέδου του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού	7,00	41,2%
	Μη ικανοποιητικές επειδή φοβάστε μήπως η οικογένεια του παιδιού εξαρτηθεί και προσκολληθεί σε σας	1,00	5,9%
	Μη ικανοποιητικές επειδή σας στενοχωρούν / απωθούν, τα ιδιαίτερα προβλήματα του παιδιού και της οικογένειάς του	1,00	5,9%
	Άλλο	3,00	17,6%

Στον κατωτέρω πίνακα καταγράφονται τα ποσοστά που αφορούν την άποψη των δασκάλων για τη σχέση τους με τους γονείς των παιδιών με τα οποία ασχολούνται, σύμφωνα με την πραγματοποίηση ή όχι εκπαίδευσης/μετεκπαίδευσης των ερωτηθέντων. Από την καταγραφή #1, η πλειοψηφία τόσο των εκπαιδευτικών που έχουν πραγματοποιήσει εκπαίδευση/μετεκπαίδευση όσο και εκείνων που δεν έχουν, φαίνεται να θεωρούν τη σχέση τους με τους γονείς των μαθητών τους τέτοιες ώστε να ενισχύεται το έργο τους, σε ποσοστό 60,3% και 57,7% αντίστοιχα.

Αντίστοιχη αναλογία ποσοστών στις δύο κατηγορίες των ερωτηθέντων υπάρχει και στην καταγραφή #2, που υποστηρίζεται ότι οι σχέσεις εκπαιδευτικών-γονέων είναι μη ικανοποιητικές λόγω του χαμηλού κοιν.-οικον.-πολιτισμικού επιπέδου του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού, με το ποσοστό αυτών που έχουν εκπαίδευση/μετεκπαίδευση να είναι 48,3% έναντι αυτών που δεν έχουν, 57,1%. Η ίδια κυρίως σχέση γονέων-εκπαιδευτικών υπάρχει και στην καταγραφή #3, με αυτούς που έχουν εκπαίδευση/μετεκπαίδευση να την υποστηρίζουν σε ποσοστό 30%, έναντι αυτών που δεν έχουν, 57,1%.

Τελικά, τόσο οι δάσκαλοι που έχουν, όσο και οι δάσκαλοι που δεν έχουν μετεκπαίδευση, ως πρώτη επιλογή υποστηρίζουν ότι η σχέση τους με τους γονείς των μαθητών τους είναι σε τέτοιο επίπεδο ώστε να ενισχύεται το έργο τους, και έπειτα ότι είναι μη ικανοποιητικές λόγω του χαμηλού κοιν.-οικον.-πολιτισμικού επιπέδου του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού.

Πίνακας 5.6: Οι σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών - μετεκπαίδευση των ερωτηθέντων

		Πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης			
		Ναι		Όχι	
		N	%	N	%
Σχέσεις με τους γονείς #1	Σε επίπεδο τέτοιο ώστε να ενισχύεται το έργο σας	76,00	60,3%	60,00	57,7%
	Σε επίπεδο τέτοιο ώστε να παρεμποδίζεται το έργο σας	3,00	2,4%	1,00	1,0%
	Μη ικανοποιητικές εξαιτίας μιας κακής οργάνωσης του σχολικού χρόνου και χώρου	3,00	2,4%	4,00	3,8%
	Μη ικανοποιητικές από διαπροσωπικές σας αντιπαραθέσεις (σε διάφορα επίπεδα) με πρόσωπα της οικογένειας του παιδιού	,00	0,0%	,00	0,0%
	Μη ικανοποιητικές λόγω των σοβαρών ψυχολογικών προβλημάτων της οικογένειας του παιδιού	12,00	9,5%	7,00	6,7%
	Μη ικανοποιητικές λόγω του χαμηλού κοιν.-οικον.-πολιτισμικού επιπέδου του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού	27,00	21,4%	26,00	25,0%
	Μη ικανοποιητικές επειδή φοβάστε μήπως η οικογένεια του παιδιού εξαρτηθεί και προσκολληθεί σε σας	,00	0,0%	,00	0,0%
	Μη ικανοποιητικές επειδή σας στενοχωρούν / απωθούν, τα ιδιαίτερα προβλήματα του παιδιού και της οικογένειάς του	,00	0,0%	,00	0,0%
	Άλλο	5,00	4,0%	6,00	5,8%

Σχέσεις με τους γονείς #2	Σε επίπεδο τέτοιο ώστε να ενισχύεται το έργο σας	,00	0,0%	1,00	4,8%
		Πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης			
		Ναι		Ναι	
		N	N	N	N
	Σε επίπεδο τέτοιο ώστε να παρεμποδίζεται το έργο σας	2,00	6,9%	1,00	4,8%
	Μη ικανοποιητικές εξαιτίας μιας κακής οργάνωσης του σχολικού χρόνου και χώρου	4,00	13,8%	2,00	9,5%
	Μη ικανοποιητικές από διαπροσωπικές σας αντιπαραθέσεις (σε διάφορα επίπεδα) με πρόσωπα της οικογένειας του παιδιού	,00	0,0%	,00	0,0%
	Μη ικανοποιητικές λόγω των σοβαρών ψυχολογικών προβλημάτων της οικογένειας του παιδιού	4,00	13,8%	2,00	9,5%
	Μη ικανοποιητικές λόγω του χαμηλού κοιν-οικονομικού επιπέδου του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού	14,00	48,3%	12,00	57,1%
	Μη ικανοποιητικές επειδή φοβάστε μήπως η οικογένεια του παιδιού εξαρτηθεί και προσκολληθεί σε σας	,00	0,0%	,00	0,0%
Μη ικανοποιητικές επειδή σας στενοχωρούν / απωθούν, τα ιδιαίτερα προβλήματα του παιδιού και της οικογένειάς του	,00	0,0%	2,00	9,5%	
Άλλο	5,00	17,2%	1,00	4,8%	
Σχέσεις με τους γονείς #3	Σε επίπεδο τέτοιο ώστε να ενισχύεται το έργο σας	,00	0,0%	,00	0,0%
	Σε επίπεδο τέτοιο ώστε να παρεμποδίζεται το έργο σας	,00	0,0%	,00	0,0%
	Μη ικανοποιητικές εξαιτίας μιας κακής οργάνωσης του σχολικού χρόνου και χώρου	,00	0,0%	,00	0,0%
	Μη ικανοποιητικές από διαπροσωπικές σας αντιπαραθέσεις (σε διάφορα επίπεδα) με πρόσωπα της οικογένειας του παιδιού	2,00	20,0%	,00	0,0%
	Μη ικανοποιητικές λόγω των σοβαρών ψυχολογικών προβλημάτων της οικογένειας του παιδιού	2,00	20,0%	1,00	14,3%
	Μη ικανοποιητικές λόγω του χαμηλού κοιν-οικονομικού επιπέδου του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού	3,00	30,0%	4,00	57,1%
	Μη ικανοποιητικές επειδή φοβάστε μήπως η οικογένεια του παιδιού εξαρτηθεί και προσκολληθεί σε σας	1,00	10,0%	,00	0,0%
	Μη ικανοποιητικές επειδή σας στενοχωρούν / απωθούν, τα ιδιαίτερα προβλήματα του παιδιού και της οικογένειάς του	1,00	10,0%	,00	0,0%
	Άλλο	1,00	10,0%	2,00	28,6%

**Θεματική: «Ο δάσκαλος Σ.Μ.Ε.Α. «έναντι» του επαγγέλματός του»**

**I. Ερώτηση «ασκώντας Ειδική Αγωγή, τι από όλα τα παρακάτω θέλετε να πέτυχετε και με ποια σειρά»**

Στον κατωτέρω πίνακα καταγράφονται τα ποσοστά που αφορούν το τί θέλουν να πετύχουν οι δάσκαλοι και με ποια σειρά ασκώντας την Ειδική Αγωγή. Ως πρώτος στόχος της πλειοψηφίας των δασκάλων, καταγραφή #1, είναι η **κοινωνικοποίηση του παιδιού, 34,6%**. Το ίδιο ισχύει και στην καταγραφή #2, με ποσοστό 29,4% και η **ανεξαρτητοποίηση και απόκτηση αυτονομίας από το ειδικό παιδί, 22,4%**. Τρίτη επιλογή τους, καταγραφή #3, αποτελούν η **κοινωνικοποίηση του παιδιού, η απόκτηση από κάθε παιδί ολοκληρωμένης και δημιουργικής προσωπικότητας και η ανεξαρτητοποίηση και απόκτηση αυτονομίας από το ειδικό παιδί, με αντίστοιχα ποσοστά 22,5%, 21,6% και 19,4%**. Στην καταγραφή #4, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι στόχος τους είναι η εκμάθηση από το παιδί σχολικών δεξιοτήτων και η εξομάλυνση των σχέσεων στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού, με ποσοστά 24,7% και 22,5% αντίστοιχα. Πέμπτη στη σειρά, καταγραφή #5, είναι επίσης η εκμάθηση από το παιδί σχολικών δεξιοτήτων με το ποσοστό που την υποστηρίζει να είναι 33,8%, και έκτη, καταγραφή#6, η απόκτηση σχολικής πειθαρχίας με ποσοστό 37,8%. Τον τελευταίο σκοπό, οι ερωτηθέντες τον υποστηρίζουν και στην καταγραφή #7 με το αντίστοιχο ποσοστό 20,8%, ενώ σε αυτή την επιλογή η πλειοψηφία, 70,1%, υπαινίσσεται άλλο στόχο.

*Πίνακας 6.1: Οι προς επίτευξη στόχοι των εκπαιδευτικών, ασκώντας την Ειδική Αγωγή*

		N	%
Ασκώντας ειδική αγωγή, τι προσπαθείτε να πετύχετε; #1	Την εκμάθηση από το παιδί σχολικών δεξιοτήτων	7,00	3,1%
	Την απόκτηση σχολικής πειθαρχίας	3,00	1,3%
	Την κοινωνικοποίηση του παιδιού	79,00	34,6%
	Την εξομάλυνση των σχέσεων στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού	57,00	25,0%
	Την απόκτηση από κάθε παιδί ολοκληρωμένης και δημιουργικής προσωπικότητας	27,00	11,8%
	Την ανεξαρτητοποίηση και την απόκτηση αυτονομίας από το ειδικό παιδί	46,00	20,2%
	Κάτι άλλο	9,00	3,9%
Ασκώντας ειδική αγωγή, τι προσπαθείτε να πετύχετε; #2	Την εκμάθηση από το παιδί σχολικών δεξιοτήτων	21,00	9,2%
	Την απόκτηση σχολικής πειθαρχίας	10,00	4,4%
	Την κοινωνικοποίηση του παιδιού	67,00	29,4%
	Την εξομάλυνση των σχέσεων στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού	39,00	17,1%
	Την απόκτηση από κάθε παιδί ολοκληρωμένης και δημιουργικής προσωπικότητας	34,00	14,9%
	Την ανεξαρτητοποίηση και την απόκτηση αυτονομίας από το ειδικό παιδί	51,00	22,4%
	Κάτι άλλο	6,00	2,6%

		N	%
Ασκώντας ειδική αγωγή, τι προσπαθείτε να πετύχετε; #3	Την εκμάθηση από το παιδί σχολικών δεξιοτήτων	30,00	13,2%
	Την απόκτηση σχολικής πειθαρχίας	20,00	8,8%
	Την κοινωνικοποίηση του παιδιού	51,00	22,5%
	Την εξομάλυνση των σχέσεων στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού	29,00	12,8%
	Την απόκτηση από κάθε παιδί ολοκληρωμένης και δημιουργικής προσωπικότητας	49,00	21,6%
	Την ανεξαρτητοποίηση και την απόκτηση αυτονομίας από το ειδικό παιδί	44,00	19,4%
	Κάτι άλλο	4,00	1,8%
Ασκώντας ειδική αγωγή, τι προσπαθείτε να πετύχετε; #4	Την εκμάθηση από το παιδί σχολικών δεξιοτήτων	56,00	24,7%
	Την απόκτηση σχολικής πειθαρχίας	29,00	12,8%
	Την κοινωνικοποίηση του παιδιού	21,00	9,3%
	Την εξομάλυνση των σχέσεων στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού	51,00	22,5%
	Την απόκτηση από κάθε παιδί ολοκληρωμένης και δημιουργικής προσωπικότητας	40,00	17,6%
	Την ανεξαρτητοποίηση και την απόκτηση αυτονομίας από το ειδικό παιδί	25,00	11,0%
	Κάτι άλλο	5,00	2,2%
Ασκώντας ειδική αγωγή, τι προσπαθείτε να πετύχετε; #5	Την εκμάθηση από το παιδί σχολικών δεξιοτήτων	76,00	33,8%
	Την απόκτηση σχολικής πειθαρχίας	47,00	20,9%
	Την κοινωνικοποίηση του παιδιού	4,00	1,8%
	Την εξομάλυνση των σχέσεων στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού	32,00	14,2%
	Την απόκτηση από κάθε παιδί ολοκληρωμένης και δημιουργικής προσωπικότητας	30,00	13,3%
	Την ανεξαρτητοποίηση και την απόκτηση αυτονομίας από το ειδικό παιδί	30,00	13,3%
	Κάτι άλλο	6,00	2,7%
Ασκώντας ειδική αγωγή, τι προσπαθείτε να πετύχετε; #6	Την εκμάθηση από το παιδί σχολικών δεξιοτήτων	38,00	16,9%
	Την απόκτηση σχολικής πειθαρχίας	85,00	37,8%
	Την κοινωνικοποίηση του παιδιού	3,00	1,3%
	Την εξομάλυνση των σχέσεων στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού	14,00	6,2%
	Την απόκτηση από κάθε παιδί ολοκληρωμένης και δημιουργικής προσωπικότητας	38,00	16,9%
	Την ανεξαρτητοποίηση και την απόκτηση αυτονομίας από το ειδικό παιδί	30,00	13,3%
	Κάτι άλλο	17,00	7,6%
Ασκώντας ειδική αγωγή, τι προσπαθείτε να πετύχετε; #7	Την εκμάθηση από το παιδί σχολικών δεξιοτήτων	1,00	0,6%
	Την απόκτηση σχολικής πειθαρχίας	32,00	20,8%
	Την κοινωνικοποίηση του παιδιού	2,00	1,3%
	Την εξομάλυνση των σχέσεων στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού	3,00	1,9%
	Την απόκτηση από κάθε παιδί ολοκληρωμένης και δημιουργικής προσωπικότητας	7,00	4,5%
	Την ανεξαρτητοποίηση και την απόκτηση αυτονομίας από το ειδικό παιδί	1,00	0,6%
	Κάτι άλλο	108,00	70,1%

#### **A. Μεταβλητή «πραγματοποίηση εκπαίδευσης/μετεκπαίδευσης»**

Στον πίνακα που ακολουθεί καταγράφονται τα ποσοστά που αφορούν τους σκοπούς, με σειρά προτεραιότητας, που θέλουν να πετύχουν οι δάσκαλοι ασκώντας την Ειδική Αγωγή.

**Πρώτος στόχος, καταγραφή #1, τόσο των δασκάλων που έχουν όσο και αυτών που δεν έχουν κάνει εκπαίδευση/μετεκπαίδευση, αποτελεί η κοινωνικοποίηση του παιδιού με το οποίο ασχολούνται, με τα ποσοστά στις δύο κατηγορίες των ερωτηθέντων να είναι 35,5% και 33,7% αντίστοιχα.** Την ίδια επιλογή δίνουν και στην καταγραφή #2, με τα ποσοστά να είναι 27,4% έναντι 31,7%. Στην καταγραφή #3, οι δάσκαλοι που έχουν εκπαίδευση/μετεκπαίδευση υποστηρίζουν ότι στοχεύουν στην κοινωνικοποίηση του παιδιού, στην απόκτηση από το παιδί ολοκληρωμένης και δημιουργικής προσωπικότητας και τέλος στην ανεξαρτητοποίηση και απόκτηση αυτονομίας από το ειδικό παιδί, με τα ποσοστά που αντιστοιχούν στους παραπάνω στόχους να είναι 26%, 20,3% και 17,9%. Όμοια, οι δάσκαλοι που δεν έχουν μετεκπαίδευση υποστηρίζουν τους ίδιους στόχους με αντίστοιχα ποσοστά 18,3%, 23,1% και 21,2%. Στην καταγραφή #3, φαίνεται ότι η πλειοψηφία των δασκάλων που έχουν εκπαίδευση/μετεκπαίδευση επιδιώκουν την κοινωνικοποίηση του παιδιού, ενώ αυτοί που δεν έχουν, τη δημιουργία ολοκληρωμένης και δημιουργικής προσωπικότητας. Κατά την καταγραφή #4, οι εκπαιδευτικοί που έχουν εκπαίδευση/μετεκπαίδευση υποστηρίζουν ότι στόχος τους είναι η εκμάθηση από το παιδί σχολικών δεξιοτήτων με ποσοστό 29,3%, έναντι αυτών που δεν έχουν, 19,2%. Οι τελευταίοι, σκοπεύουν στην εξομάλυνση σχέσεων στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού, 24%. Πέμπτη επιλογή, καταγραφή #5, και για τις δύο κατηγορίες των ερωτηθέντων είναι η εκμάθηση από το παιδί σχολικών δεξιοτήτων με αυτούς που έχουν εκπαίδευση/μετεκπαίδευση να τους αντιστοιχεί 32,2%, έναντι αυτών που δεν έχουν, 35,6%. Στην καταγραφή #6, στόχος φαίνεται να είναι η απόκτηση σχολικής πειθαρχίας, με αυτούς που έχουν εκπαίδευση/μετεκπαίδευση να την επιλέγουν με ποσοστό 40,2% έναντι αυτών που δεν έχουν, 35%. Την ίδια επιλογή δίνουν οι δάσκαλοι και στην καταγραφή #7, με τα αντίστοιχα ποσοστά στις δύο κατηγορίες ερωτηθέντων να είναι 21,3% και 20,3%, ενώ σε αυτή στην επιλογή κυριαρχεί το «Κάτι άλλο» με ποσοστό περίπου 70% (και για τις δύο κατηγορίες ερωτηθέντων). Από τα παραπάνω, φαίνεται ότι κυριαρχούν οι ίδιοι στόχοι στην πλειοψηφία των απαντήσεων, τόσο των εκπαιδευτικών που έχουν, όσο και αυτών που δεν έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση, ίσως με μόνες εξαιρέσεις τις καταγραφές #3 και #4, που και εκεί παρατηρούνται μικρές διαφορές στα ποσοστά.



Πίνακας 6.2: Οι προς επίτευξη στόχοι των εκπαιδευτικών ανά μετεκπαίδευση, ασκώντας την Ειδική Αγωγή

		Πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης			
		Ναι		Όχι	
		N	%	N	%
Ασκώντας ειδική αγωγή, τι προσπαθείτε να πετύχετε; #1	Την εκμάθηση από το παιδί σχολικών δεξιοτήτων	5,00	4,0%	2,00	1,9%
	Την απόκτηση σχολικής πειθαρχίας	2,00	1,6%	1,00	1,0%
	Την κοινωνικοποίηση του παιδιού	44,00	35,5%	35,00	33,7%
	Την εξομάλυνση των σχέσεων στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού	27,00	21,8%	30,00	28,8%
	Την απόκτηση από κάθε παιδί ολοκληρωμένης και δημιουργικής προσωπικότητας	15,00	12,1%	12,00	11,5%
	Την ανεξαρτητοποίηση και την απόκτηση αυτονομίας από το ειδικό παιδί	28,00	22,6%	18,00	17,3%
	Κάτι άλλο	3,00	2,4%	6,00	5,8%
Ασκώντας ειδική αγωγή, τι προσπαθείτε να πετύχετε; #2	Την εκμάθηση από το παιδί σχολικών δεξιοτήτων	11,00	8,9%	10,00	9,6%
	Την απόκτηση σχολικής πειθαρχίας	6,00	4,8%	4,00	3,8%
	Την κοινωνικοποίηση του παιδιού	34,00	27,4%	33,00	31,7%
	Την εξομάλυνση των σχέσεων στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού	24,00	19,4%	15,00	14,4%
	Την απόκτηση από κάθε παιδί ολοκληρωμένης και δημιουργικής προσωπικότητας	18,00	14,5%	16,00	15,4%
	Την ανεξαρτητοποίηση και την απόκτηση αυτονομίας από το ειδικό παιδί	28,00	22,6%	23,00	22,1%
	Κάτι άλλο	3,00	2,4%	3,00	2,9%
Ασκώντας ειδική αγωγή, τι προσπαθείτε να πετύχετε; #3	Την εκμάθηση από το παιδί σχολικών δεξιοτήτων	17,00	13,8%	13,00	12,5%
	Την απόκτηση σχολικής πειθαρχίας	10,00	8,1%	10,00	9,6%
	Την κοινωνικοποίηση του παιδιού	32,00	26,0%	19,00	18,3%
	Την εξομάλυνση των σχέσεων στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού	15,00	12,2%	14,00	13,5%
	Την απόκτηση από κάθε παιδί ολοκληρωμένης και δημιουργικής προσωπικότητας	25,00	20,3%	24,00	23,1%
	Την ανεξαρτητοποίηση και την απόκτηση αυτονομίας από το ειδικό παιδί	22,00	17,9%	22,00	21,2%
	Κάτι άλλο	2,00	1,6%	2,00	1,9%
Ασκώντας ειδική αγωγή, τι προσπαθείτε να πετύχετε; #4	Την εκμάθηση από το παιδί σχολικών δεξιοτήτων	36,00	29,3%	20,00	19,2%
	Την απόκτηση σχολικής πειθαρχίας	17,00	13,8%	12,00	11,5%
	Την κοινωνικοποίηση του παιδιού	8,00	6,5%	13,00	12,5%
	Την εξομάλυνση των σχέσεων στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού	26,00	21,1%	25,00	24,0%
	Την απόκτηση από κάθε παιδί ολοκληρωμένης και δημιουργικής προσωπικότητας	23,00	18,7%	17,00	16,3%
	Την ανεξαρτητοποίηση και την απόκτηση αυτονομίας από το ειδικό παιδί	12,00	9,8%	13,00	12,5%
	Κάτι άλλο	1,00	0,8%	4,00	3,8%



Ασκώντας ειδική αγωγή, τι προσπαθείτε να πετύχετε; #5	Την εκμάθηση από το παιδί σχολικών δεξιοτήτων	39,00	32,2%	37,00	35,6%
	Την απόκτηση σχολικής πειθαρχίας	22,00	18,2%	25,00	24,0%
	Την κοινωνικοποίηση του παιδιού	2,00	1,7%	2,00	1,9%
	Την εξομάλυνση των σχέσεων στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού	16,00	13,2%	16,00	15,4%
	Την απόκτηση από κάθε παιδί ολοκληρωμένης και δημιουργικής προσωπικότητας	19,00	15,7%	11,00	10,6%
	Την ανεξαρτητοποίηση και την απόκτηση αυτονομίας από το ειδικό παιδί	18,00	14,9%	12,00	11,5%
	Κάτι άλλο	5,00	4,1%	1,00	1,0%
		Πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης			
		Ναι		Όχι	
		N	N	N	N
Ασκώντας ειδική αγωγή, τι προσπαθείτε να πετύχετε; #6	Την εκμάθηση από το παιδί σχολικών δεξιοτήτων	17,00	13,9%	21,00	20,4%
	Την απόκτηση σχολικής πειθαρχίας	49,00	40,2%	36,00	35,0%
	Την κοινωνικοποίηση του παιδιού	1,00	0,8%	2,00	1,9%
	Την εξομάλυνση των σχέσεων στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού	11,00	9,0%	3,00	2,9%
	Την απόκτηση από κάθε παιδί ολοκληρωμένης και δημιουργικής προσωπικότητας	17,00	13,9%	21,00	20,4%
	Την ανεξαρτητοποίηση και την απόκτηση αυτονομίας από το ειδικό παιδί	15,00	12,3%	15,00	14,6%
	Κάτι άλλο	12,00	9,8%	5,00	4,9%
Ασκώντας ειδική αγωγή, τι προσπαθείτε να πετύχετε; #7	Την εκμάθηση από το παιδί σχολικών δεξιοτήτων	,00	0,0%	1,00	1,4%
	Την απόκτηση σχολικής πειθαρχίας	17,00	21,3%	15,00	20,3%
	Την κοινωνικοποίηση του παιδιού	2,00	2,5%	,00	0,0%
	Την εξομάλυνση των σχέσεων στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού	2,00	2,5%	1,00	1,4%
	Την απόκτηση από κάθε παιδί ολοκληρωμένης και δημιουργικής προσωπικότητας	4,00	5,0%	3,00	4,1%
	Την ανεξαρτητοποίηση και την απόκτηση αυτονομίας από το ειδικό παιδί	,00	0,0%	1,00	1,4%
	Κάτι άλλο	55,00	68,8%	53,00	71,6%

**I. Ερώτηση «νομίζετε ότι είναι αναγκαία στην αγωγή του παιδιού με ειδικές ανάγκες, μια συμπληρωματική παρέμβαση από κάποιον άλλον, εκτός του δασκάλου Ειδικής Αγωγής»**

Στον ακόλουθο πίνακα καταγράφεται το πλήθος των απαντήσεων που έδωσαν οι ερωτηθέντες, σχετικά με το αν θεωρούν αναγκαία στην αγωγή του παιδιού με ειδικές ανάγκες, μια συμπληρωματική παρέμβαση από κάποιον άλλον, εκτός του δασκάλου Ειδικής Αγωγής, με κριτήριο την πραγματοποίηση ή όχι εκπαίδευσης/μετεκπαίδευσης των ερωτηθέντων. Παρατηρείται ότι και οι δύο κατηγορίες, με ή χωρίς εκπαίδευση/μετεκπαίδευση, **θεωρούν αναγκαία την συμπληρωματική παρέμβαση** (122 που έχουν μετεκπαίδευση και 103 που δεν έχουν). Ελάχιστο είναι το πλήθος και στις δύο κατηγορίες που δεν τη θεωρούν απαραίτητη (3 και 1 αντίστοιχα).

*Πίνακας 6.3: Η αναγκαιότητα συμπληρωματικής παρέμβασης στο παιδί με ειδικές ανάγκες, ανά μετεκπαίδευση των ερωτηθέντων*

<b>Αναγκαία συμπληρωματική παρέμβαση * Πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης</b>					
			Πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης		Σύνολο
			Ναι	Όχι	
Αναγκαία συμπληρωματική παρέμβαση	Ναι		122	103	225
	Όχι		3	1	4
Σύνολο			125	104	229

## II. Ερώτηση «καθορίστε τί είδους παρέμβαση θα συνιστούσατε σε καθεμιά από τις παρακάτω περιπτώσεις»

Στον ακόλουθο πίνακα παρατηρούνται οι παρεμβάσεις που συνιστούν οι ερωτηθέντες για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και τα ποσοστά που τους αντιστοιχούν. Αρχική παρέμβαση, καταγραφή #1, φαίνεται να είναι από την πλειοψηφία των ερωτηθέντων η **παραϊατρική παρέμβαση, 51,6%**. Δεύτερο στη σειρά, είδος παρέμβασης, καταγραφή #2, είναι η **κοινωνική πρόληψη και πρόνοια, 43,7%** και τέλος, καταγραφή #3, επιλέγεται κυρίως η **ψυχοθεραπευτική παρέμβαση με ποσοστό 33,1%**. Το μικρότερο ποσοστό σε σχέση με τα παρακάτω είδη παρεμβάσεων συγκεντρώνει η ιατρική.

Πίνακας 6.4: Είδη παρεμβάσεων σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

		N	%
Είδος παρέμβασης σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες #1	Ιατρική	22,00	10,3%
	Ψυχοθεραπευτική	7,00	3,3%
	Κοινωνική πρόληψη και πρόνοια	53,00	24,9%
	Παραϊατρική	110,00	51,6%
	Άλλο	21,00	9,9%
Είδος παρέμβασης σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες #2	Ιατρική	20,00	10,9%
	Ψυχοθεραπευτική	24,00	13,1%
	Κοινωνική πρόληψη και πρόνοια	80,00	43,7%
	Παραϊατρική	54,00	29,5%
	Άλλο	5,00	2,7%
Είδος παρέμβασης σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες #3	Ιατρική	37,00	23,6%
	Ψυχοθεραπευτική	52,00	33,1%
	Κοινωνική πρόληψη και πρόνοια	40,00	25,5%
	Παραϊατρική	20,00	12,7%
	Άλλο	8,00	5,1%

Στον πίνακα που ακολουθεί καταγράφεται η σειρά των παρεμβάσεων που επιλέγουν οι ερωτηθέντες καθηγητές για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και τα ποσοστά που τους αντιστοιχούν, σύμφωνα με την πραγματοποίηση ή όχι εκπαίδευσης/μετεκπαίδευσης των δασκάλων.

**Πρώτη παρέμβαση, καταγραφή #1, φαίνεται να είναι, τόσο από την πλειοψηφία των ερωτηθέντων που έχουν κάνει εκπαίδευση/μετεκπαίδευση, όσο και εκείνων που δεν έχουν κάνει, η παραϊατρική παρέμβαση, με ποσοστά 52,2% και 51% αντίστοιχα.** Δεύτερο είδος παρέμβασης και για τις δύο κατηγορίες ερωτηθέντων, καταγραφή #2, είναι η κοινωνική πρόληψη και πρόνοια, με το ποσοστό που αντιστοιχεί σε αυτούς που έχουν εκπαίδευση/μετεκπαίδευση να είναι 40,4% και σε αυτούς που δεν έχουν, 47,6%. Ως τελική παρέμβαση, καταγραφή #3, οι δάσκαλοι που έχουν εκπαίδευση/μετεκπαίδευση επιλέγουν επίσης την κοινωνική πρόληψη και πρόνοια με ποσοστό 33,3% και έπειτα την ψυχοθεραπευτική παρέμβαση με 26,4%. Αντίθετα, όσοι δεν έχουν εκπαίδευση/ μετεκπαίδευση επιλέγουν στην πλειοψηφία τους, 41,4%, την ψυχοθεραπευτική. Επίσης, δεν φαίνεται καμία από τις δύο κατηγορίες ερωτηθέντων να προτιμά την ιατρική ή άλλες μεθόδους παρέμβασης.

Πίνακας 6.5: Είδη παρεμβάσεων σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, ανά μετεκπαίδευση των ερωτηθέντων

		Πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης			
		Ναι		Όχι	
		N	%	N	%
Είδος παρέμβασης σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες #1	Ιατρική	9,00	8,0%	13,00	13,0%
	Ψυχοθεραπευτική	5,00	4,4%	2,00	2,0%
	Κοινωνική πρόληψη και πρόνοια	28,00	24,8%	25,00	25,0%
	Παραϊατρική	59,00	52,2%	51,00	51,0%
	Άλλο	12,00	10,6%	9,00	9,0%
Είδος παρέμβασης σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες #2	Ιατρική	10,00	10,1%	10,00	11,9%
	Ψυχοθεραπευτική	12,00	12,1%	12,00	14,3%
	Κοινωνική πρόληψη και πρόνοια	40,00	40,4%	40,00	47,6%
	Παραϊατρική	32,00	32,3%	22,00	26,2%
	Άλλο	5,00	5,1%	,00	0,0%
Είδος παρέμβασης σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες #3	Ιατρική	22,00	25,3%	15,00	21,4%
	Ψυχοθεραπευτική	23,00	26,4%	29,00	41,4%
	Κοινωνική πρόληψη και πρόνοια	29,00	33,3%	11,00	15,7%
	Παραϊατρική	9,00	10,3%	11,00	15,7%
	Άλλο	4,00	4,6%	4,00	5,7%

Παρατηρείται ότι και οι δύο κατηγορίες ερωτηθέντων, κυρίως, συμφωνούν στην άποψη για το είδος παρέμβασης που απαιτείται στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

## Β. Μεταβλητή «προϋπηρεσία»

Στον κατωτέρω πίνακα καταγράφονται, με τη σειρά, οι παρεμβάσεις που συνιστούν οι ερωτηθέντες δάσκαλοι για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και τα ποσοστά που αντιστοιχούν στην κάθε κατηγορία, με κριτήριο την ύπαρξη προϋπηρεσίας των ερωτηθέντων σε Τμήμα Ένταξης.

Στην πρώτη καταγραφή, η πλειοψηφία τόσο των ερωτηθέντων που έχουν προϋπηρεσία, όσο και εκείνων που δεν έχουν, επιλέγουν την παραϊατρική παρέμβαση, με ποσοστά 50% και 55,4% αντίστοιχα. Δεύτερο είδος παρέμβασης, και για τις δύο κατηγορίες ερωτηθέντων, είναι η κοινωνική πρόληψη και πρόνοια, με το ποσοστό που αντιστοιχεί σε αυτούς που έχουν προϋπηρεσία να είναι 42,4% και σε αυτούς που δεν έχουν, 46,6%. Ως τελική παρέμβαση στη σειρά, καταγραφή #3, η πλειοψηφία των δασκάλων με προϋπηρεσία υποστηρίζει την ψυχοθεραπευτική παρέμβαση, 38,5% έναντι 22,6% που αντιστοιχεί σε αυτούς που δεν έχουν. Αντίθετα, οι τελευταίοι, επιλέγουν την κοινωνική πρόληψη και πρόνοια και έπειτα την ιατρική με ποσοστά 34% και 32,1% αντίστοιχα. Ελάχιστο είναι το ποσοστό αυτών που επιλέγουν «άλλο» είδος παρέμβασης.

Παρατηρείται ότι οι δύο κατηγορίες ερωτηθέντων, κυρίως συμφωνούν στην επιλογή για το είδος παρέμβασης που απαιτείται στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, με διαφορά στις απόψεις όσων αφορά την τρίτη στη σειρά επιλογή τους (καταγραφή #3).

Πίνακας 6.6: Είδη μετεκπαίδευσης σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, ανά προϋπηρεσία των ερωτηθέντων σε ειδική τάξη

		Προϋπηρεσία σε ειδική τάξη			
		Όχι		Ναι	
		N	%	N	%
Είδος παρέμβασης σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες #1	Ιατρική	8,00	12,3%	14,00	9,5%
	Ψυχοθεραπευτική	2,00	3,1%	5,00	3,4%
	Κοινωνική πρόληψη και πρόνοια	11,00	16,9%	42,00	28,4%
	Παραϊατρική	36,00	55,4%	74,00	50,0%
	Άλλο	8,00	12,3%	13,00	8,8%
Είδος παρέμβασης σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες #2	Ιατρική	3,00	5,2%	17,00	13,6%
	Ψυχοθεραπευτική	8,00	13,8%	16,00	12,8%
	Κοινωνική πρόληψη και πρόνοια	27,00	46,6%	53,00	42,4%
	Παραϊατρική	17,00	29,3%	37,00	29,6%
	Άλλο	3,00	5,2%	2,00	1,6%
Είδος παρέμβασης σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες #3	Ιατρική	17,00	32,1%	20,00	19,2%
	Ψυχοθεραπευτική	12,00	22,6%	40,00	38,5%
	Κοινωνική πρόληψη και πρόνοια	18,00	34,0%	22,00	21,2%
	Παραϊατρική	4,00	7,5%	16,00	15,4%
	Άλλο	2,00	3,8%	6,00	5,8%

Στον ακόλουθο πίνακα αποτυπώνονται οι παρεμβάσεις που συνιστούν οι ερωτηθέντες κατηγητές για τα παιδιά με δυσκολία στην προσαρμογή και τα ποσοστά που τους αντιστοιχούν.

Πρώτο είδος παρέμβασης, καταγραφή #1, από την πλειοψηφία των ερωτηθέντων είναι η κοινωνική πρόληψη και πρόνοια, 45,6%. Η ίδια άποψη υποστηρίζεται και με ποσοστό 34,8% στην δεύτερη καταγραφή, ενώ εδώ, με μικρή σχετικά διαφορά, επιλέγεται και η ψυχοθεραπευτική παρέμβαση, 28,3%. Ως τρίτη στη σειρά επιλογή, καταγραφή #3, δίνεται η παραϊατρική με ποσοστό 43,3%, ενώ γενικώς μικρά είναι τα ποσοστά που σημειώνονται για «άλλο» είδος παρέμβασης.

Πίνακας 6.7: Είδη παρεμβάσεων σε παιδιά με δυσκολίες προσαρμογής

		N	%
Είδος παρέμβασης στις δυσκολίες προσαρμογής #1	Ιατρική	16,00	7,4%
	Ψυχοθεραπευτική	75,00	34,6%
	Κοινωνική πρόληψη και πρόνοια	99,00	45,6%
	Παραϊατρική	20,00	9,2%
	Άλλο	7,00	3,2%
Είδος παρέμβασης στις δυσκολίες προσαρμογής #2	Ιατρική	16,00	8,1%
	Ψυχοθεραπευτική	56,00	28,3%
	Κοινωνική πρόληψη και πρόνοια	69,00	34,8%
	Παραϊατρική	50,00	25,3%
	Άλλο	7,00	3,5%
Είδος παρέμβασης στις δυσκολίες προσαρμογής #3	Ιατρική	35,00	20,5%
	Ψυχοθεραπευτική	35,00	20,5%
	Κοινωνική πρόληψη και πρόνοια	19,00	11,1%
	Παραϊατρική	74,00	43,3%
	Άλλο	8,00	4,7%

### Γ. Μεταβλητή «πραγματοποίηση εκπαίδευσης/μετεκπαίδευσης»

Στον πίνακα που ακολουθεί αποτυπώνονται, ανά καταγραφή, τα είδη των παρεμβάσεων που συνιστούν οι ερωτηθέντες για τα παιδιά με δυσκολίες προσαρμογής και τα ποσοστά που τους αντιστοιχούν, σύμφωνα με την πραγματοποίηση ή όχι εκπαίδευσης/ μετεκπαίδευσης.

Κατά την πρώτη καταγραφή, η πλειοψηφία και των δύο κατηγοριών των ερωτηθέντων επιλέγει την κοινωνική πρόληψη και πρόνοια με το ποσοστό που αντιστοιχεί σε αυτούς που έχουν μετεκπαίδευση να είναι 45,7% και σε αυτούς που δεν έχουν 45,5%. Σε αυτήν την καταγραφή, υψηλό ποσοστό συγκεντρώνει και η ψυχοθεραπευτική παρέμβαση για όσους δεν έχουν εκπαίδευση/μετεκπαίδευση, συγκεκριμένα 40,6%. Δεύτερο, στη σειρά, είδος παρέμβασης για τους εκπαιδευτικούς με εκπαίδευση/μετεκπαίδευση είναι επίσης η κοινωνική πρόληψη και πρόνοια και η ψυχοθεραπευτική παρέμβαση, χωρίς διαφορά ποσοστών μεταξύ τους, 33% και 32,1% αντίστοιχα, ενώ η πλειονότητα αυτών που δεν έχουν εκπαίδευση/μετεκπαίδευση υποστηρίζουν την κοινωνική πρόληψη και πρόνοια, 37,1%. Τέλος, και οι δύο κατηγορίες επιλέγουν ομόφωνα την παραϊατρική με το ποσοστό όσων έχουν εκπαίδευση/ μετεκπαίδευση να είναι 41,5% έναντι των υπολοίπων, 45,5%. Σε κάθε περίπτωση, μικρότερα ποσοστά σε σχέση με τα είδη παρέμβασης που αναφέρθηκαν παραπάνω συγκεντρώνει η ιατρική, ενώ ελάχιστο είναι το ποσοστό που αντιστοιχεί σε οποιοδήποτε «άλλο» είδος παρέμβασης.

Παρατηρείται ότι οι δύο κατηγορίες ερωτηθέντων, κυρίως, συμφωνούν στην άποψη για το είδος παρέμβασης που απαιτείται στα παιδιά με δυσκολίες προσαρμογής.

Πίνακας 6.8: Είδη παρεμβάσεων σε παιδιά με δυσκολίες προσαρμογής, ανά μετεκπαίδευση των ερωτηθέντων

		Πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης			
		Ναι		Όχι	
		N	%	N	%
Είδος παρέμβασης στις δυσκολίες προσαρμογής #1	Ιατρική	11,00	9,5%	5,00	5,0%
	Ψυχοθεραπευτική	34,00	29,3%	41,00	40,6%
	Κοινωνική πρόληψη και πρόνοια	53,00	45,7%	46,00	45,5%
	Παραϊατρική	15,00	12,9%	5,00	5,0%
	Άλλο	3,00	2,6%	4,00	4,0%
Είδος παρέμβασης στις δυσκολίες προσαρμογής #2	Ιατρική	5,00	4,6%	11,00	12,4%
	Ψυχοθεραπευτική	35,00	32,1%	21,00	23,6%
	Κοινωνική πρόληψη και πρόνοια	36,00	33,0%	33,00	37,1%
	Παραϊατρική	27,00	24,8%	23,00	25,8%
	Άλλο	6,00	5,5%	1,00	1,1%
Είδος παρέμβασης στις δυσκολίες προσαρμογής #3	Ιατρική	16,00	17,0%	19,00	24,7%
	Ψυχοθεραπευτική	24,00	25,5%	11,00	14,3%
	Κοινωνική πρόληψη και πρόνοια	12,00	12,8%	7,00	9,1%
	Παραϊατρική	39,00	41,5%	35,00	45,5%
	Άλλο	3,00	3,2%	5,00	6,5%

Στον ακόλουθο πίνακα αποτυπώνονται, με τη σειρά, οι παρεμβάσεις που συνιστούν οι ερωτηθέντες δάσκαλοι για τα παιδιά με δυσκολίες προσαρμογής και τα ποσοστά που αντιστοιχούν στην κάθε κατηγορία, με κριτήριο την ύπαρξη ή όχι προϋπηρεσίας των ερωτηθέντων σε Τμήμα Ένταξης.

Πρώτη στη σειρά επιλογή, είναι για την πλειοψηφία, τόσο των ερωτηθέντων που έχουν προϋπηρεσία όσο και εκείνων που δεν έχουν, η κοινωνική πρόληψη και πρόνοια, με ποσοστά 44% και 49,3% αντίστοιχα. Υψηλό ποσοστό, 37,3%, παρατηρείται αναφορικά με την ψυχοθεραπευτική παρέμβαση για αυτούς που έχουν προϋπηρεσία. Για τους τελευταίους, στη δεύτερη καταγραφή, καλύτερο είδος παρέμβασης είναι κυρίως η κοινωνική πρόληψη και πρόνοια, 36%. Ενώ οι ερωτηθέντες που δεν έχουν προϋπηρεσία επιλέγουν την ίδια παρέμβαση με ποσοστό 32,3% και με ελάχιστη διαφορά την ψυχοθεραπευτική και παραϊατρική παρέμβαση, με αντίστοιχα ποσοστά 30,6% και 29%. Ως τελική παρέμβαση, στη σειρά, καταγραφή #3, η πλειοψηφία, τόσο των δασκάλων με προϋπηρεσία όσο και αυτών που δεν έχουν, υποστηρίζει την παραϊατρική με τα ποσοστά που αντιστοιχούν στην κάθε κατηγορία να είναι 43,8% έναντι 42,4%. Σε κάθε περίπτωση μικρότερα είναι τα ποσοστά που επιλέγουν την ιατρική και ελάχιστα οποιοδήποτε «άλλο» είδος παρέμβασης.

Σε όλες τις περιπτώσεις, δεν παρατηρούνται διαφορές στις απόψεις των δύο κατηγοριών των ερωτηθέντων όσον αφορά τα είδη παρεμβάσεων που απαιτούνται στα παιδιά με δυσκολίες προσαρμογής.

Πίνακας 6.9: Είδη παρεμβάσεων σε παιδιά με δυσκολίες προσαρμογής, ανά προϋπηρεσία των ερωτηθέντων σε ειδική τάξη

		Προϋπηρεσία σε ειδική τάξη			
		Όχι		Ναι	
		N	%	N	%
Είδος παρέμβασης στις δυσκολίες προσαρμογής #1	Ιατρική	8,00	11,9%	8,00	5,3%
	Ψυχοθεραπευτική	19,00	28,4%	56,00	37,3%
	Κοινωνική πρόληψη και πρόνοια	33,00	49,3%	66,00	44,0%
	Παραϊατρική	6,00	9,0%	14,00	9,3%
	Άλλο	1,00	1,5%	6,00	4,0%
Είδος παρέμβασης στις δυσκολίες προσαρμογής #2	Ιατρική	3,00	4,8%	13,00	9,6%
	Ψυχοθεραπευτική	19,00	30,6%	37,00	27,2%
	Κοινωνική πρόληψη και πρόνοια	20,00	32,3%	49,00	36,0%
	Παραϊατρική	18,00	29,0%	32,00	23,5%
	Άλλο	2,00	3,2%	5,00	3,7%
Είδος παρέμβασης στις δυσκολίες προσαρμογής #3	Ιατρική	11,00	18,6%	24,00	21,4%
	Ψυχοθεραπευτική	13,00	22,0%	22,00	19,6%
	Κοινωνική πρόληψη και πρόνοια	7,00	11,9%	12,00	10,7%
	Παραϊατρική	25,00	42,4%	49,00	43,8%
	Άλλο	3,00	5,1%	5,00	4,5%



Στον κατωτέρω πίνακα καταγράφονται, με τη σειρά, οι παρεμβάσεις που θεωρούν ως καλύτερες οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί για τα παιδιά με ψυχολογικά προβλήματα και τα ποσοστά που τους αντιστοιχούν.

Πρώτο είδος παρέμβασης, καταγραφή #1, από την πλειοψηφία των ερωτηθέντων είναι η ψυχοθεραπευτική με ποσοστό 59,9%. Ως δεύτερο στη σειρά είδος παρέμβασης είναι κυρίως η κοινωνική πρόληψη και πρόνοια, 30,7%, ενώ σε αυτή την καταγραφή συνεχίζει να έχει σημαντικό, συγκριτικά, ποσοστό και η ψυχοθεραπευτική παρέμβαση, 24,8%. Στην τρίτη, στη σειρά, καταγραφή, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων, 42,3%, υποστηρίζει και πάλι την κοινωνική πρόληψη και πρόνοια, ενώ υψηλό ποσοστό αντιστοιχεί στην παραϊατρική, 34,4%. Μικρότερα σε γενικές γραμμές είναι τα ποσοστά της ιατρικής, ενώ είναι ελάχιστοι οι υποστηρικτές για οποιοδήποτε «άλλο» είδος παρέμβασης.

Πίνακας 6.10: Είδη παρεμβάσεων στα ψυχολογικά προβλήματα των παιδιών

		N	%
Είδος παρέμβασης στα ψυχολογικά προβλήματα #1	Ιατρική	40,00	18,4%
	Ψυχοθεραπευτική	130,00	59,9%
	Κοινωνική πρόληψη και πρόνοια	35,00	16,1%
	Παραϊατρική	8,00	3,7%
	Άλλο	4,00	1,8%
Είδος παρέμβασης στα ψυχολογικά προβλήματα #2	Ιατρική	43,00	21,3%
	Ψυχοθεραπευτική	50,00	24,8%
	Κοινωνική πρόληψη και πρόνοια	62,00	30,7%
	Παραϊατρική	45,00	22,3%
	Άλλο	2,00	1,0%
Είδος παρέμβασης στα ψυχολογικά προβλήματα #3	Ιατρική	26,00	13,8%
	Ψυχοθεραπευτική	16,00	8,5%
	Κοινωνική πρόληψη και πρόνοια	80,00	42,3%
	Παραϊατρική	65,00	34,4%
	Άλλο	2,00	1,1%

Στον πίνακα που ακολουθεί καταγράφονται, με τη σειρά, τα είδη των παρεμβάσεων που επιλέγουν οι ερωτηθέντες ανά καταγραφή, για τα παιδιά με ψυχικά προβλήματα. Επίσης, δίνονται τα ποσοστά που τους αντιστοιχούν, σύμφωνα με την πραγματοποίηση ή όχι μετεκπαίδευσης των καθηγητών.

**Πρώτη παρέμβαση, καταγραφή #1, για την πλειοψηφία και των δύο κατηγοριών των ερωτηθέντων είναι η ψυχοθεραπευτική, με το ποσοστό που αντιστοιχεί σε αυτούς που έχουν μετεκπαίδευση να είναι 57,3% και σε αυτούς που δεν έχουν 63%. Δεύτερο, στη σειρά, είδος παρέμβασης για τους εκπαιδευτικούς με μετεκπαίδευση είναι η κοινωνική πρόληψη και πρόνοια με ποσοστό 33,6% έναντι 27,2% των υπολοίπων. Όσοι δεν έχουν μετεκπαίδευση, υποστηρίζουν, με μικρή διαφορά, επίσης την ιατρική και την ψυχοθεραπευτική, περίπου 25%. Στην τρίτη καταγραφή, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση, 47,1%, υποστηρίζουν την κοινωνική πρόληψη και πρόνοια. Το αντίστοιχο ποσοστό, για αυτήν την επιλογή παρέμβασης, στους έχοντες μετεκπαίδευση είναι 38,2% και επόμενη επιλογή αυτών είναι η παραϊατρική με ποσοστό 35,3%. Ελάχιστα είναι τα ποσοστά που αντιστοιχούν σε οποιοδήποτε «άλλο» είδος παρέμβασης, έως 2%.**

Παρατηρείται ότι συμφωνούν οι απόψεις των δύο κατηγοριών σχετικά με τα είδη παρεμβάσεων για τα ψυχολογικά προβλήματα των παιδιών.

*Πίνακας 6.11: Είδη παρεμβάσεων στα ψυχολογικά προβλήματα των παιδιών, ανά μετεκπαίδευση των ερωτηθέντων*

		Πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης			
		Ναι		Όχι	
		N	%	N	%
Είδος παρέμβασης στα ψυχολογικά προβλήματα #1	Ιατρική	22,00	18,8%	18,00	18,0%
	Ψυχοθεραπευτική	67,00	57,3%	63,00	63,0%
	Κοινωνική πρόληψη και πρόνοια	21,00	17,9%	14,00	14,0%
	Παραϊατρική	5,00	4,3%	3,00	3,0%
	Άλλο	2,00	1,7%	2,00	2,0%
Είδος παρέμβασης στα ψυχολογικά προβλήματα #2	Ιατρική	20,00	18,2%	23,00	25,0%
	Ψυχοθεραπευτική	27,00	24,5%	23,00	25,0%
	Κοινωνική πρόληψη και πρόνοια	37,00	33,6%	25,00	27,2%
	Παραϊατρική	24,00	21,8%	21,00	22,8%
	Άλλο	2,00	1,8%	,00	0,0%
Είδος παρέμβασης στα ψυχολογικά προβλήματα #3	Ιατρική	14,00	13,7%	12,00	13,8%
	Ψυχοθεραπευτική	11,00	10,8%	5,00	5,7%
	Κοινωνική πρόληψη και πρόνοια	39,00	38,2%	41,00	47,1%
	Παραϊατρική	36,00	35,3%	29,00	33,3%
	Άλλο	2,00	2,0%	,00	0,0%

Στον ακόλουθο πίνακα καταγράφονται, με τη σειρά, οι παρεμβάσεις που επιλέγουν οι ερωτηθέντες δάσκαλοι για τα παιδιά με ψυχολογικά προβλήματα και τα ποσοστά που αντιστοιχούν στην κάθε κατηγορία, με κριτήριο την ύπαρξη ή όχι προϋπηρεσίας των ερωτηθέντων σε ειδική τάξη.

**Πρώτη στη σειρά επιλογή, για την πλειοψηφία τόσο των ερωτηθέντων που έχουν προϋπηρεσία όσο και εκείνων που δεν έχουν, είναι η ψυχοθεραπευτική παρέμβαση, με ποσοστά 60% και 59,7% αντίστοιχα. Δεύτερο είδος παρέμβασης, για αυτούς που έχουν προϋπηρεσία, είναι κυρίως η κοινωνική πρόληψη και πρόνοια 29,1% και έπειτα η ψυχοθεραπευτική, 25,5%. Αυτοί που δεν έχουν προϋπηρεσία στην καταγραφή #2 υποστηρίζουν την κοινωνική πρόληψη με 34,4%. Οι ίδιοι στην τρίτη καταγραφή επιλέγουν κυρίως την παραϊατρική, 39% και με μικρή συγκριτικά διαφορά, την κοινωνική πρόληψη, 35,6% έναντι 45,4% όσων έχουν προϋπηρεσία. Σε κάθε περίπτωση, μικρότερα συγκριτικά είναι τα ποσοστά που αντιστοιχούν στην ιατρική και ελάχιστα σε οποιοδήποτε «άλλο» είδος παρέμβασης.**

Παρατηρούνται αντίστοιχες απόψεις στις δύο κατηγορίες των ερωτηθέντων, με μόνη διαφορά στην τρίτη στη σειρά καταγραφή είδους παρέμβασης για τα ψυχολογικά προβλήματα.

*Πίνακας 6.12: Είδη παρεμβάσεων στα ψυχολογικά προβλήματα των παιδιών, ανά προϋπηρεσία των ερωτηθέντων σε ειδική τάξη*

		Προϋπηρεσία σε ειδική τάξη			
		Όχι		Ναι	
		N	%	N	%
Είδος παρέμβασης στα ψυχολογικά προβλήματα #1	Ιατρική	10,00	14,9%	30,00	20,0%
	Ψυχοθεραπευτική	40,00	59,7%	90,00	60,0%
	Κοινωνική πρόληψη και πρόνοια	11,00	16,4%	24,00	16,0%
	Παραϊατρική	3,00	4,5%	5,00	3,3%
	Άλλο	3,00	4,5%	1,00	0,7%
Είδος παρέμβασης στα ψυχολογικά προβλήματα #2	Ιατρική	14,00	23,0%	29,00	20,6%
	Ψυχοθεραπευτική	14,00	23,0%	36,00	25,5%
	Κοινωνική πρόληψη και πρόνοια	21,00	34,4%	41,00	29,1%
	Παραϊατρική	12,00	19,7%	33,00	23,4%
	Άλλο	,00	0,0%	2,00	1,4%
Είδος παρέμβασης στα ψυχολογικά προβλήματα #3	Ιατρική	7,00	11,9%	19,00	14,6%
	Ψυχοθεραπευτική	8,00	13,6%	8,00	6,2%
	Κοινωνική πρόληψη και πρόνοια	21,00	35,6%	59,00	45,4%
	Παραϊατρική	23,00	39,0%	42,00	32,3%
	Άλλο	,00	0,0%	2,00	1,5%

Στον κατωτέρω πίνακα καταγράφονται, με σειρά, οι παρεμβάσεις που επιλέγουν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί για τα παιδιά με ψυχικά προβλήματα και τα ποσοστά που αντιστοιχούν στις επιλογές τους.

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων στις καταγραφές #1 και #2 υποστηρίζει την ψυχοθεραπευτική παρέμβαση με ποσοστό 56,9% και 34,7% αντίστοιχα. Στην δεύτερη στη σειρά καταγραφή, υψηλό είναι και το ποσοστό της ιατρικής παρέμβασης, 26,7%. Τέλος, στην τρίτη, η πλειοψηφία θεωρεί ως καλύτερο είδος παρέμβασης την κοινωνική πρόληψη και πρόνοια με το αντίστοιχο ποσοστό 47,3% και έπειτα την παραϊατρική με 31,5%. Σε κάθε περίπτωση, ελάχιστα είναι τα ποσοστά που συγκεντρώνει η επιλογή «άλλο» είδος παρέμβασης, έως 2,7%.

Πίνακας 6.13: Είδη παρεμβάσεων στα ψυχικά προβλήματα των παιδιών

		N	%
Είδος παρέμβασης στα ψυχικά προβλήματα #1	Ιατρική	70,00	32,1%
	Ψυχοθεραπευτική	124,00	56,9%
	Κοινωνική πρόληψη και πρόνοια	15,00	6,9%
	Παραϊατρική	7,00	3,2%
	Άλλο	2,00	0,9%
Είδος παρέμβασης στα ψυχικά προβλήματα #2	Ιατρική	54,00	26,7%
	Ψυχοθεραπευτική	70,00	34,7%
	Κοινωνική πρόληψη και πρόνοια	43,00	21,3%
	Παραϊατρική	33,00	16,3%
	Άλλο	2,00	1,0%
Είδος παρέμβασης στα ψυχικά προβλήματα #3	Ιατρική	22,00	12,0%
	Ψυχοθεραπευτική	12,00	6,5%
	Κοινωνική πρόληψη και πρόνοια	87,00	47,3%
	Παραϊατρική	58,00	31,5%
	Άλλο	5,00	2,7%

Στον πίνακα που ακολουθεί ορίζονται τα είδη των παρεμβάσεων που επιλέγουν οι ερωτηθέντες, και με ποια σειρά, για τα παιδιά με ψυχικά προβλήματα. Επίσης καταγράφονται τα ποσοστά που τους αντιστοιχούν, με κριτήριο την πραγματοποίηση ή όχι μετεκπαίδευσης των καθηγητών.

**Πρώτη παρέμβαση, καταγραφή #1, για την πλειοψηφία και των δύο κατηγοριών των ερωτηθέντων είναι η ψυχοθεραπευτική, με το ποσοστό που αντιστοιχεί σε αυτούς που έχουν μετεκπαίδευση να είναι 53,4% και σε αυτούς που δεν έχουν 61%. Την ίδια επιλογή κάνουν και οι δύο κατηγορίες των ερωτηθέντων και στην δεύτερη καταγραφή, με τα αντίστοιχα ποσοστά να είναι 36,4% έναντι 32,6%. Τέλος, στην τρίτη στη σειρά καταγραφή, τόσο αυτοί που έχουν μετεκπαίδευση, όσο και αυτοί που δεν έχουν, θεωρούν ως καλύτερο είδος παρέμβασης την κοινωνική πρόληψη και πρόνοια με 45,6% και 49,4% αντίστοιχα. Από τον ακόλουθο πίνακα φαίνεται ότι το δεύτερο στη σειρά υψηλότερο ποσοστό κατά την πρώτη καταγραφή έχει η ιατρική και πολύ μικρό είναι το ποσοστό της παραϊατρικής παρέμβασης, ενώ στην τρίτη καταγραφή συμβαίνει το αντίθετο. Ελάχιστα είναι τα ποσοστά που αντιστοιχούν σε οποιοδήποτε «άλλο» είδος παρέμβασης. Παρατηρείται ότι συμφωνούν απόλυτα σε κάθε καταγραφή οι απόψεις των δύο κατηγοριών των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών σχετικά με τα είδη παρέμβασης για τα ψυχικά προβλήματα των παιδιών.**

*Πίνακας 6.14: Είδη παρεμβάσεων στα ψυχικά προβλήματα των παιδιών, ανά μετεκπαίδευση των ερωτηθέντων*

		Πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης			
		Ναι		Όχι	
		N	%	N	%
Είδος παρέμβασης στα ψυχικά προβλήματα #1	Ιατρική	40,00	33,9%	30,00	30,0%
	Ψυχοθεραπευτική	63,00	53,4%	61,00	61,0%
	Κοινωνική πρόληψη και πρόνοια	8,00	6,8%	7,00	7,0%
	Παραϊατρική	5,00	4,2%	2,00	2,0%
	Άλλο	2,00	1,7%	,00	0,0%
Είδος παρέμβασης στα ψυχικά προβλήματα #2	Ιατρική	33,00	30,0%	21,00	22,8%
	Ψυχοθεραπευτική	40,00	36,4%	30,00	32,6%
	Κοινωνική πρόληψη και πρόνοια	21,00	19,1%	22,00	23,9%
	Παραϊατρική	15,00	13,6%	18,00	19,6%
	Άλλο	1,00	0,9%	1,00	1,1%
Είδος παρέμβασης στα ψυχικά προβλήματα #3	Ιατρική	10,00	9,7%	12,00	14,8%
	Ψυχοθεραπευτική	8,00	7,8%	4,00	4,9%
	Κοινωνική πρόληψη και πρόνοια	47,00	45,6%	40,00	49,4%
	Παραϊατρική	34,00	33,0%	24,00	29,6%
	Άλλο	4,00	3,9%	1,00	1,2%

Στον κατωτέρω πίνακα ορίζονται, με τη σειρά, οι παρεμβάσεις που επιλέγουν οι ερωτηθέντες δάσκαλοι για τα παιδιά με ψυχικά προβλήματα και τα ποσοστά που αντιστοιχούν στην κάθε κατηγορία, σύμφωνα με την ύπαρξη ή όχι προϋπηρεσίας των ερωτηθέντων σε ειδική τάξη.

**Κατά την πρώτη καταγραφή, η πλειοψηφία και των δύο κατηγοριών των ερωτηθέντων επιλέγει ως καλύτερη την ψυχοθεραπευτική παρέμβαση, με το ποσοστό αυτών που έχουν προϋπηρεσία να είναι 53,3%, έναντι 64,7% αυτών που δεν έχουν. Στη δεύτερη καταγραφή, την ίδια επιλογή κάνουν οι ερωτηθέντες που έχουν προϋπηρεσία 39,6%. Αντίθετα, όσοι δεν έχουν, θεωρούν ως πιο αποδοτικό είδος παρέμβασης την ιατρική, 41,3%. Στην τρίτη, στη σειρά, καταγραφή, τόσο αυτοί που έχουν, όσο και αυτοί που δεν έχουν προϋπηρεσία επιλέγουν την κοινωνική πρόληψη και πρόνοια, με αντίστοιχα ποσοστά 46,8% και 48,3%. Ωστόσο παρατηρείται σταδιακή αύξηση, ανά καταγραφή, των ποσοστών που αντιστοιχούν στην παραϊατρική, ενώ έως 5% είναι το ποσοστό σε οποιοδήποτε «άλλο» είδος παρέμβασης. Σε γενικό πλαίσιο, με εξαίρεση τη δεύτερη καταγραφή, φαίνονται να υπάρχουν κοινές απόψεις των ερωτηθέντων.**

*Πίνακας 6.15: Είδη παρεμβάσεων στα ψυχικά προβλήματα των παιδιών, ανά προϋπηρεσία των ερωτηθέντων σε ειδική τάξη*

		Προϋπηρεσία σε ειδική τάξη			
		Όχι		Ναι	
		N	%	N	%
Είδος παρέμβασης στα ψυχικά προβλήματα #1	Ιατρική	14,00	20,6%	56,00	37,3%
	Ψυχοθεραπευτική	44,00	64,7%	80,00	53,3%
	Κοινωνική πρόληψη και πρόνοια	5,00	7,4%	10,00	6,7%
	Παραϊατρική	3,00	4,4%	4,00	2,7%
	Άλλο	2,00	2,9%	,00	0,0%
Είδος παρέμβασης στα ψυχικά προβλήματα #2	Ιατρική	26,00	41,3%	28,00	20,1%
	Ψυχοθεραπευτική	15,00	23,8%	55,00	39,6%
	Κοινωνική πρόληψη και πρόνοια	11,00	17,5%	32,00	23,0%
	Παραϊατρική	11,00	17,5%	22,00	15,8%
	Άλλο	,00	0,0%	2,00	1,4%
Είδος παρέμβασης στα ψυχικά προβλήματα #3	Ιατρική	7,00	11,7%	15,00	12,1%
	Ψυχοθεραπευτική	5,00	8,3%	7,00	5,6%
	Κοινωνική πρόληψη και πρόνοια	29,00	48,3%	58,00	46,8%
	Παραϊατρική	16,00	26,7%	42,00	33,9%
	Άλλο	3,00	5,0%	2,00	1,6%

Στον ακόλουθο πίνακα καταγράφονται, με σειρά, οι παρεμβάσεις που επιλέγουν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί για τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση και τα ποσοστά που αντιστοιχούν στις επιλογές τους.

**Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων κατά την πρώτη καταγραφή υποστηρίζει την παραϊατρική ως καλύτερο είδος παρέμβασης, με το ποσοστό να είναι 36,9%. Στην δεύτερη καταγραφή, τα υψηλότερα ποσοστά αντιστοιχούν επίσης στην παραϊατρική, 37,6% και στην κοινωνική πρόληψη και πρόνοια, 36,1%. Τέλος, στην καταγραφή #3, φαίνεται να προτιμώνται ως παρεμβάσεις η ψυχοθεραπευτική και η κοινωνική πρόληψη με παρόμοια ποσοστά μεταξύ τους, 26,6% και 26%. Παρατηρείται, ανά καταγραφή, ότι δεν προτιμάται η ιατρική παρέμβαση, σε σύγκριση με τα υπόλοιπα είδη, ενώ μικρά είναι τα ποσοστά που αντιστοιχούν στους ερωτηθέντες που επιλέγουν «άλλο» είδος παρέμβασης.**

*Πίνακας 6.16: Είδη παρεμβάσεων στη νοητική καθυστέρηση των παιδιών*

		N	%
Είδος παρέμβασης στη νοητική καθυστέρηση #1	Ιατρική	46,00	21,5%
	Ψυχοθεραπευτική	10,00	4,7%
	Κοινωνική πρόληψη και πρόνοια	68,00	31,8%
	Παραϊατρική	79,00	36,9%
	Άλλο	11,00	5,1%
Είδος παρέμβασης στη νοητική καθυστέρηση #2	Ιατρική	19,00	9,4%
	Ψυχοθεραπευτική	31,00	15,3%
	Κοινωνική πρόληψη και πρόνοια	73,00	36,1%
	Παραϊατρική	76,00	37,6%
	Άλλο	3,00	1,5%
Είδος παρέμβασης στη νοητική καθυστέρηση #3	Ιατρική	42,00	23,7%
	Ψυχοθεραπευτική	47,00	26,6%
	Κοινωνική πρόληψη και πρόνοια	46,00	26,0%
	Παραϊατρική	36,00	20,3%
	Άλλο	6,00	3,4%



Στον πίνακα που ακολουθεί καταγράφονται τα είδη των παρεμβάσεων που επιλέγουν οι ερωτηθέντες, και με ποια σειρά, για τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση. Επίσης καταγράφονται τα ποσοστά που τους αντιστοιχούν, με κριτήριο την πραγματοποίηση ή όχι εκπαίδευσης/ μετεκπαίδευσης.

**Πρώτη παρέμβαση, καταγραφή #1, για την πλειοψηφία και των δύο κατηγοριών των ερωτηθέντων είναι η παραϊατρική, με το ποσοστό που αντιστοιχεί σε αυτούς που έχουν εκπαίδευση/μετεκπαίδευση να είναι 37,7% και σε αυτούς που δεν έχουν 36%. Σε αυτή βέβαια την καταγραφή υψηλό ποσοστό αντιπροσωπεύει αυτούς που έχουν εκπαίδευση/μετεκπαίδευση και επιλέγουν την κοινωνική πρόληψη και πρόνοια, 36%. Κατά την δεύτερη καταγραφή, η πλειοψηφία αυτών που έχουν εκπαίδευση/μετεκπαίδευση επιλέγει την παραϊατρική, 43,5%, ενώ όσοι δεν έχουν, διαλέγουν την κοινωνική πρόληψη με ποσοστό 35,1%. Τέλος, στην τρίτη σε σειρά καταγραφή, οι έχοντες μετεκπαίδευση επιλέγουν με ποσοστό 31,9% την ψυχοθεραπευτική παρέμβαση, ενώ αυτοί που δεν έχουν συνεχίζουν να προτιμούν στην κοινωνική πρόληψη με 28,9%. Σε κάθε καταγραφή, λιγότερο φαίνεται να προτιμάται, σε σχέση με τα υπόλοιπα είδη, η ιατρική παρέμβαση και πολύ μικρά είναι τα ποσοστά που αντιστοιχούν σε οποιοδήποτε «άλλο» είδος.**

Στην πλειοψηφία τους, τα ποσοστά που φαίνονται στον πίνακα και αντιστοιχούν στην ίδια επιλογή είδους παρέμβασης για τις δύο κατηγορίες των ερωτηθέντων αντίστοιχα, δεν έχουν έντονες διαφορές, ωστόσο, παρατηρείται διαφοροποίηση των προτιμήσεων παρέμβασης (σε σειρά προτεραιότητας) των ερωτηθέντων δασκάλων, ανά καταγραφή.

*Πίνακας 6.17: Είδη παρεμβάσεων στη νοητική καθυστέρηση των παιδιών, ανά μετεκπαίδευση των ερωτηθέντων*

		Πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης			
		Ναι		Όχι	
		N	%	N	%
Είδος παρέμβασης στη νοητική καθυστέρηση #1	Ιατρική	17,00	14,9%	29,00	29,0%
	Ψυχοθεραπευτική	5,00	4,4%	5,00	5,0%
	Κοινωνική πρόληψη και πρόνοια	41,00	36,0%	27,00	27,0%
	Παραϊατρική	43,00	37,7%	36,00	36,0%
	Άλλο	8,00	7,0%	3,00	3,0%
Είδος παρέμβασης στη νοητική καθυστέρηση #2	Ιατρική	8,00	7,4%	11,00	11,7%
	Ψυχοθεραπευτική	10,00	9,3%	21,00	22,3%
	Κοινωνική πρόληψη και πρόνοια	40,00	37,0%	33,00	35,1%
	Παραϊατρική	47,00	43,5%	29,00	30,9%
	Άλλο	3,00	2,8%	,00	0,0%
Είδος παρέμβασης στη νοητική καθυστέρηση #3	Ιατρική	21,00	22,3%	21,00	25,3%
	Ψυχοθεραπευτική	30,00	31,9%	17,00	20,5%
	Κοινωνική πρόληψη και πρόνοια	22,00	23,4%	24,00	28,9%
	Παραϊατρική	17,00	18,1%	19,00	22,9%
	Άλλο	4,00	4,3%	2,00	2,4%



Στον κατωτέρω πίνακα ορίζονται, με τη σειρά, οι παρεμβάσεις που επιλέγουν οι ερωτηθέντες δάσκαλοι για τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση και τα ποσοστά που αντιστοιχούν στην κάθε κατηγορία, σύμφωνα με την ύπαρξη ή όχι προϋπηρεσίας των ερωτηθέντων σε Τμήμα Ένταξης.

**Κατά την πρώτη καταγραφή, η πλειοψηφία και των δύο κατηγοριών των ερωτηθέντων επιλέγει ως καλύτερη την παραϊατρική παρέμβαση, με το ποσοστό αυτών που έχουν προϋπηρεσία να είναι 32,9%, έναντι 46,2% αυτών που δεν έχουν. Αυτοί ωστόσο που έχουν προϋπηρεσία, με παρόμοιο ποσοστό, 32,2%, επιλέγουν και την κοινωνική πρόληψη και πρόνοια. Στην δεύτερη καταγραφή, τα υψηλότερα ποσοστά και στις δύο κατηγορίες ερωτηθέντων αντιστοιχούν επίσης στην παραϊατρική, με αυτούς που έχουν προϋπηρεσία να τους αντιστοιχεί 35,9% έναντι 41,7% των υπολοίπων. Ως δεύτερη επιλογή των δύο κατηγοριών, στην ίδια καταγραφή, είναι η κοινωνική πρόληψη με ποσοστά 35,2% και 38,3%, αντίστοιχα. Στην τρίτη στη σειρά καταγραφή, όσοι δεν έχουν προϋπηρεσία φαίνεται κυρίως να επιλέγουν την ψυχοθεραπευτική παρέμβαση, 32,7%, ωστόσο υψηλά, συγκριτικά, είναι και τα ποσοστά που αντιστοιχούν στην κοινωνική πρόληψη και στην ιατρική. Αντίστοιχα, στην ίδια καταγραφή, όσοι έχουν προϋπηρεσία επιλέγουν κυρίως την κοινωνική πρόληψη, 25,4% και την παραϊατρική, 24,6%, ενώ και για αυτούς υψηλά είναι τα ποσοστά που αντιστοιχούν στην ψυχοθεραπευτική και στην ιατρική παρέμβαση. Σε κάθε περίπτωση πολύ μικρά είναι τα ποσοστά που αντιστοιχούν σε οποιοδήποτε «άλλο» είδος παρέμβασης.**

Από τον πίνακα, παρατηρείται ότι κατά τις δύο πρώτες καταγραφές τα υψηλότερα ποσοστά αντιστοιχούν στην παραϊατρική και στην κοινωνική πρόληψη. Στην τρίτη ωστόσο καταγραφή τα ποσοστά που αντιστοιχούν στο κάθε ένα είδος παρέμβασης, σύμφωνα με τις επιλογές των ερωτηθέντων, έχουν μικρές σχετικά διαφορές μεταξύ τους. Τέλος, φαίνεται να συμφωνούν, κυρίως, οι απόψεις των ερωτηθέντων δασκάλων.

Πίνακας 6.18: Είδη παρεμβάσεων στη νοητική καθυστέρηση των παιδιών, ανά προϋπηρεσία των ερωτηθέντων σε ειδική τάξη

		Προϋπηρεσία σε ειδική τάξη			
		Όχι		Ναι	
		N	%	N	%
Είδος παρέμβασης στη νοητική καθυστέρηση #1	Ιατρική	8,00	12,3%	38,00	25,5%
	Ψυχοθεραπευτική	2,00	3,1%	8,00	5,4%
	Κοινωνική πρόληψη και πρόνοια	20,00	30,8%	48,00	32,2%
	Παραϊατρική	30,00	46,2%	49,00	32,9%
	Άλλο	5,00	7,7%	6,00	4,0%
Είδος παρέμβασης στη νοητική καθυστέρηση #2	Ιατρική	5,00	8,3%	14,00	9,9%
	Ψυχοθεραπευτική	7,00	11,7%	24,00	16,9%
	Κοινωνική πρόληψη και πρόνοια	23,00	38,3%	50,00	35,2%
	Παραϊατρική	25,00	41,7%	51,00	35,9%
	Άλλο	,00	0,0%	3,00	2,1%
Είδος παρέμβασης στη νοητική καθυστέρηση #3	Ιατρική	14,00	25,5%	28,00	23,0%
	Ψυχοθεραπευτική	18,00	32,7%	29,00	23,8%
	Κοινωνική πρόληψη και πρόνοια	15,00	27,3%	31,00	25,4%
	Παραϊατρική	6,00	10,9%	30,00	24,6%
	Άλλο	2,00	3,6%	4,00	3,3%

### III. Ερώτηση «η επαγγελματική σας απασχόληση ως ειδικού δάσκαλου, ανταποκρίνεται στις προσδοκίες σας...»

Στον κατωτέρω πίνακα αναγράφονται τα ποσοστά που αφορούν την ανταπόκριση της επαγγελματικής τους απασχόλησης στις προσδοκίες των δασκάλων. Κατά την πρώτη καταγραφή, η συντριπτική πλειοψηφία των δασκάλων, 91,1%, υποστήριξε ότι εκπληρώνονται οι προσδοκίες τους από θεωρητική άποψη, ως ενδιαφέρων τομέας της εκπαίδευσης. Στη δεύτερη καταγραφή, κατά το ήμισυ σχεδόν ποσοστό, 49,8% και 46%, οι ερωτηθέντες επέλεξαν την ικανοποιητική αμοιβή αυτού του εκπαιδευτικού τομέα και τις εκπληρούμενες προσδοκίες στο συναισθηματικό επίπεδο διαμέσου της επικοινωνίας με το παιδί, αντίστοιχα. Τέλος, στην τρίτη σε σειρά καταγραφή, οι δάσκαλοι επέλεξαν ως εκπληρούμενες προσδοκίες του επαγγέλματός τους επίσης την συναισθηματική κάλυψη μέσω της επικοινωνίας με το ειδικό παιδί και την εκπλήρωση μίας προσωπικής επιδίωξης, μιας κλήσης ή κλίσης που είχαν οι ίδιοι από νεότερη ηλικία, με παρόμοια ποσοστά, συγκεκριμένα 44,2% και 44,7% αντίστοιχα. Σε αυτήν την καταγραφή παρατηρείται 11,1% να επιλέγει ως εκπληρούμενη προσδοκία ως προς το επάγγελμα κάτι «άλλο», εκτός των προαναφερθέντων.

Πίνακας 6.19: Εκπληρούμενες προσδοκίες από την επαγγελματική απασχόληση του ειδικού δασκάλου

		N	%
Εκπληρούμενες προσδοκίες ως προς το επάγγελμα #1	Από θεωρητική άποψη ως ενδιαφέρων τομέας της εκπαίδευσης	203	91,9%
	Ως ικανοποιητικά αμειβόμενος εκπαιδευτικός τομέας	9	4,1%
	Σε επίπεδο συναισθηματικό, διαμέσου της επικοινωνίας με το ειδικό παιδί	6	2,7%
	Βοηθώντας σας να εκπληρώσετε μια προσωπική επιδίωξη, μια κλήση ή κλίση που είχατε από νέος-νέα	3	1,4%
	Άλλο	0	0,0%
Εκπληρούμενες προσδοκίες ως προς το επάγγελμα #1	Από θεωρητική άποψη ως ενδιαφέρων τομέας της εκπαίδευσης	0	0,0%
	Ως ικανοποιητικά αμειβόμενος εκπαιδευτικός τομέας	105	49,8%
	Σε επίπεδο συναισθηματικό, διαμέσου της επικοινωνίας με το ειδικό παιδί	97	46,0%
	Βοηθώντας σας να εκπληρώσετε μια προσωπική επιδίωξη, μια κλήση ή κλίση που είχατε από νέος-νέα	6	2,8%
	Άλλο	3	1,4%
Εκπληρούμενες προσδοκίες ως προς το επάγγελμα #1	Από θεωρητική άποψη ως ενδιαφέρων τομέας της εκπαίδευσης	0	0,0%
	Ως ικανοποιητικά αμειβόμενος εκπαιδευτικός τομέας	0	0,0%
	Σε επίπεδο συναισθηματικό, διαμέσου της επικοινωνίας με το ειδικό παιδί	84	44,2%
	Βοηθώντας σας να εκπληρώσετε μια προσωπική επιδίωξη, μια κλήση ή κλίση που είχατε από νέος-νέα	85	44,7%
	Άλλο	21	11,1%

## **A. Μεταβλητή «εκπαίδευση/μετεκπαίδευση»**

Στον πίνακα που ακολουθεί καταγράφονται τα ποσοστά που αφορούν την ανταπόκριση των προσδοκιών των δασκάλων στην επαγγελματική τους απασχόληση, σύμφωνα με την πραγματοποίηση ή όχι εκπαίδευσης/μετεκπαίδευσης.

**Κατά την πρώτη καταγραφή, ομόφωνα η πλειοψηφία και των δύο κατηγοριών των δασκάλων, υποστήριξε ότι εκπληρώνονται οι προσδοκίες τους από θεωρητική άποψη ως ενδιαφέρον τομέας της εκπαίδευσης, με το ποσοστό που αντιπροσωπεύει αυτούς που έχουν εκπαίδευση/μετεκπαίδευση να είναι 91,7%, έναντι όσων δεν έχουν, 92%. Στην δεύτερη καταγραφή, όσοι από τους ερωτηθέντες έχουν εκπαίδευση/μετεκπαίδευση επέλεξαν κυρίως την ικανοποίηση των προσδοκιών τους όσον αφορά την αμοιβή και έπειτα σε συναισθηματικό επίπεδο διαμέσου της επικοινωνίας με το ειδικό παιδί, με ποσοστά 54,5% και αντίστοιχα 40,2%. Αντίθετα, όσοι δεν έχουν εκπαίδευση/μετεκπαίδευση, υποστηρίζουν την εκπλήρωση προσδοκιών στη συναισθηματική κάλυψη και έπειτα ως ικανοποιητικά αμειβόμενο εκπαιδευτικό τομέα, με τα αντίστοιχα ποσοστά να είναι 52,5% και 44,4%. Τέλος, στην τρίτη καταγραφή, οι έχοντες εκπαίδευση/μετεκπαίδευση υποστηρίζουν κυρίως, επίσης, την εκπλήρωση προσδοκιών σε συναισθηματικό επίπεδο, 48%, ενώ υπάρχει και μεγάλο ποσοστό αυτών που επιλέγουν την εκπλήρωση μίας προσωπικής επιδίωξης, 37,8%. Από την άλλη πλευρά, οι μη έχοντες εκπαίδευση/μετεκπαίδευση υποστηρίζουν αρχικά την εκπλήρωση προσωπικής επιδίωξης και έπειτα τη συναισθηματική κάλυψη, με ποσοστά 52,2% και 40,2% αντίστοιχα. Κατά την τρίτη καταγραφή, παρατηρείται τόσο αυτοί που έχουν εκπαίδευση/μετεκπαίδευση (14,3%) όσο και αυτοί που δεν έχουν (7,6%), να επιλέγουν και κάποιο «άλλο» είδος εκπλήρωσης προσδοκιών ως προς το επάγγελμα, εκτός των προαναφερθέντων. Επίσης, φαίνεται και οι δύο κατηγορίες των ερωτηθέντων δασκάλων να επιλέγουν τις ίδιες κατηγορίες προσδοκιών ανά καταγραφή, ωστόσο παρατηρείται μια διαφοροποίηση στη σειρά προτεραιότητας που βάζουν στη δεύτερη και τρίτη καταγραφή.**

Πίνακας 6.20: Εκπληρούμενες προσδοκίες από την επαγγελματική απασχόληση του ειδικού δασκάλου, ανά μετεκπαίδευση των ερωτηθέντων

		Πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης			
		Ναι		Όχι	
		N	%	N	%
Εκπληρούμενες προσδοκίες ως προς το επάγγελμα #1	Από θεωρητική άποψη ως ενδιαφέρον τομέας της εκπαίδευσης	111	91,7%	92	92,0%
	Ως ικανοποιητικά αμειβόμενος εκπαιδευτικός τομέας	3	2,5%	6	6,0%
	Σε επίπεδο συναισθηματικό, διαμέσου της επικοινωνίας με το ειδικό παιδί	5	4,1%	1	1,0%
	Βοηθώντας σας να εκπληρώσετε μια προσωπική επιδίωξη, μια κλήση ή κλίση που είχατε από νέος-νέα	2	1,7%	1	1,0%
	Άλλο	0	0,0%	0	0,0%
Εκπληρούμενες προσδοκίες ως προς το επάγγελμα #1	Από θεωρητική άποψη ως ενδιαφέρον τομέας της εκπαίδευσης	0	0,0%	0	0,0%
	Ως ικανοποιητικά αμειβόμενος εκπαιδευτικός τομέας	61	54,5%	44	44,4%
	Σε επίπεδο συναισθηματικό, διαμέσου της επικοινωνίας με το ειδικό παιδί	45	40,2%	52	52,5%
	Βοηθώντας σας να εκπληρώσετε μια προσωπική επιδίωξη, μια κλήση ή κλίση που είχατε από νέος-νέα	3	2,7%	3	3,0%
	Άλλο	3	2,7%	0	0,0%
Εκπληρούμενες προσδοκίες ως προς το επάγγελμα #1	Από θεωρητική άποψη ως ενδιαφέρον τομέας της εκπαίδευσης	0	0,0%	0	0,0%
	Ως ικανοποιητικά αμειβόμενος εκπαιδευτικός τομέας	0	0,0%	0	0,0%
	Σε επίπεδο συναισθηματικό, διαμέσου της επικοινωνίας με το ειδικό παιδί	47	48,0%	37	40,2%
	Βοηθώντας σας να εκπληρώσετε μια προσωπική επιδίωξη, μια κλήση ή κλίση που είχατε από νέος-νέα	37	37,8%	48	52,2%
	Άλλο	14	14,3%	7	7,6%

## **B. Μεταβλητή «προϋπηρεσία»**

Στον ακόλουθο πίνακα φαίνονται τα ποσοστά που αφορούν την ανταπόκριση της επαγγελματικής τους απασχόλησης στις προσδοκίες των δασκάλων, με κριτήριο την ύπαρξη προϋπηρεσίας σε Τμήμα Ένταξης.

**Στην πρώτη καταγραφή, η συντριπτική πλειοψηφία και των δύο κατηγοριών των δασκάλων, υποστήριξε ότι εκπληρώνονται οι προσδοκίες τους από θεωρητική άποψη ως ενδιαφέρον τομέας της εκπαίδευσης, με το ποσοστό που αντιπροσωπεύει αυτούς που έχουν προϋπηρεσία να είναι 91%, έναντι όσων δεν έχουν, 93,9%. Κατά τη δεύτερη καταγραφή, όσοι από τους ερωτηθέντες έχουν προϋπηρεσία επέλεξαν κυρίως την ικανοποίηση των προσδοκιών τους όσον αφορά την αμοιβή, με ποσοστό 51,3%, έναντι όσων δεν έχουν εκπαίδευση/μετεκπαίδευση, 45,9%. Αντίθετα, οι τελευταίοι σε αυτή την καταγραφή υποστηρίζουν κυρίως την κάλυψη σε συναισθηματικό επίπεδο διαμέσου της επικοινωνίας με το ειδικό παιδί, με ποσοστό 52,5%. Στην τρίτη και τελευταία καταγραφή, οι έχοντες προϋπηρεσία επιλέγουν κυρίως την εκπλήρωση συναισθηματικών προσδοκιών, 46,3%, και έπειτα με μικρή διαφορά στα ποσοστά την εκπλήρωση μίας προσωπικής επιδίωξης, 41,9%. Την τελευταία επιλογή, σε αυτή την καταγραφή, κάνουν στην πλειοψηφία τους όσοι δεν έχουν προϋπηρεσία, 51,9%. Εδώ σημειώνεται ότι τόσο αυτοί που έχουν (11,8%) όσο και αυτοί που δεν έχουν (9,3%), προϋπηρεσία επιλέγουν και ένα «άλλο» είδος εκπλήρωσης προσδοκιών ως προς το επάγγελμα. Επίσης, φαίνεται ότι και οι δύο κατηγορίες των ερωτηθέντων δασκάλων έχουν τις ίδιες επιλογές προσδοκιών ανά καταγραφή, ωστόσο παρατηρείται μια διαφοροποίηση στη σειρά προτεραιότητας που βάζουν στη δεύτερη και τρίτη καταγραφή.**

Πίνακας 6.21: Εκπληρούμενες προσδοκίες από την επαγγελματική απασχόληση του ειδικού δασκάλου, ανά προϋπηρεσία των ερωτηθέντων σε ειδική τάξη

		Προϋπηρεσία σε ειδική τάξη			
		Όχι		Ναι	
		N	%	N	%
Εκπληρούμενες προσδοκίες ως προς το επάγγελμα #1	Από θεωρητική άποψη ως ενδιαφέρων τομέας της εκπαίδευσης	62	93,9%	141	91,0%
	Ως ικανοποιητικά αμειβόμενος εκπαιδευτικός τομέας	2	3,0%	7	4,5%
	Σε επίπεδο συναισθηματικό, διαμέσου της επικοινωνίας με το ειδικό παιδί	1	1,5%	5	3,2%
	Βοηθώντας σας να εκπληρώσετε μια προσωπική επιδίωξη, μια κλήση ή κλίση που είχατε από νέος-νέα	1	1,5%	2	1,3%
	Άλλο	0	0,0%	0	0,0%
Εκπληρούμενες προσδοκίες ως προς το επάγγελμα #1	Από θεωρητική άποψη ως ενδιαφέρων τομέας της εκπαίδευσης	0	0,0%	0	0,0%
	Ως ικανοποιητικά αμειβόμενος εκπαιδευτικός τομέας	28	45,9%	77	51,3%
	Σε επίπεδο συναισθηματικό, διαμέσου της επικοινωνίας με το ειδικό παιδί	32	52,5%	65	43,3%
	Βοηθώντας σας να εκπληρώσετε μια προσωπική επιδίωξη, μια κλήση ή κλίση που είχατε από νέος-νέα	1	1,6%	5	3,3%
	Άλλο	0	0,0%	3	2,0%
Εκπληρούμενες προσδοκίες ως προς το επάγγελμα #1	Από θεωρητική άποψη ως ενδιαφέρων τομέας της εκπαίδευσης	0	0,0%	0	0,0%
	Ως ικανοποιητικά αμειβόμενος εκπαιδευτικός τομέας	0	0,0%	0	0,0%
	Σε επίπεδο συναισθηματικό, διαμέσου της επικοινωνίας με το ειδικό παιδί	21	38,9%	63	46,3%
	Βοηθώντας σας να εκπληρώσετε μια προσωπική επιδίωξη, μια κλήση ή κλίση που είχατε από νέος-νέα	28	51,9%	57	41,9%
	Άλλο	5	9,3%	16	11,8%

### Γ. Μεταβλητή «φύλο»

Στον επόμενο πίνακα καταγράφονται τα ποσοστά που αφορούν την ανταπόκριση της επαγγελματικής τους απασχόλησης στις προσδοκίες των δασκάλων, με κριτήριο το φύλο των ερωτηθέντων.

Στην πρώτη καταγραφή, η συντριπτική πλειοψηφία και των δύο φύλων των δασκάλων, υποστήριξε ότι εκπληρώνονται οι προσδοκίες τους από θεωρητική άποψη ως ενδιαφέρων τομέας της εκπαίδευσης, με το ποσοστό που αντιστοιχεί στους άνδρες 91,3%, έναντι των γυναικών, 93,4%. Στη δεύτερη καταγραφή, όσοι από τους ερωτηθέντες είναι άνδρες επέλεξαν κυρίως την ικανοποίηση των προσδοκιών τους όσον αφορά την αμοιβή, με ποσοστό 50,3%, ενώ υψηλό είναι και το ποσοστό που επικαλείται συναισθηματική εκπλήρωση προσδοκιών, 45,1%. Σε αυτή την καταγραφή τις ίδιες επιλογές κάνουν και οι γυναίκες με ίδιο, ποσοστό 48,3%. Κατά την τρίτη καταγραφή, οι ερωτηθέντες του ανδρικού φύλου υποστηρίζουν και πάλι εκπλήρωση προσδοκιών σε συναισθηματικό επίπεδο, διαμέσου της επικοινωνίας με το ειδικό παιδί και έπειτα με μικρή διαφορά, αριθμητικά, την εκπλήρωση μίας προσωπικής επιδίωξης, με αντίστοιχα ποσοστά 44,9% και 43,5%. Αντίθετα, οι γυναίκες, στην πλειοψηφία τους, σε αυτή την καταγραφή επιλέγουν την τελευταία προσδοκία σε ποσοστό 48,1%. Στην τελευταία καταγραφή σημειώνεται ότι τόσο οι άνδρες (11,6%) όσο και οι γυναίκες (9,6%), επιλέγουν και ένα «άλλο» είδος εκπλήρωσης προσδοκιών ως προς το επάγγελμα. Επίσης, φαίνεται και οι δύο κατηγορίες των ερωτηθέντων δασκάλων (ως προς το φύλο) να κάνουν, με την ίδια σειρά, τις ίδιες επιλογές προσδοκιών ανά καταγραφή, με μόνη εξαίρεση την τρίτη καταγραφή, όπου και εκεί παρατηρείται μικρή διαφορά στα ποσοστά που αντιπροσωπεύουν τις επιλογές τους.



Πίνακας 6.22: Εκπληρούμενες προσδοκίες από την επαγγελματική απασχόληση του ειδικού δασκάλου, ανά φύλο των ερωτηθέντων

		Φύλο			
		Άνδρας		Γυναίκα	
		N	%	N	%
Εκπληρούμενες προσδοκίες ως προς το επάγγελμα #1	Από θεωρητική άποψη ως ενδιαφέρων τομέας της εκπαίδευσης	146	91,3%	57	93,4%
	Ως ικανοποιητικά αμειβόμενος εκπαιδευτικός τομέας	8	5,0%	1	1,6%
	Σε επίπεδο συναισθηματικό, διαμέσου της επικοινωνίας με το ειδικό παιδί	3	1,9%	3	4,9%
	Βοηθώντας σας να εκπληρώσετε μια προσωπική επιδίωξη, μια κλήση ή κλίση που είχατε από νέος-νέα	3	1,9%	0	0,0%
	Άλλο	0	0,0%	0	0,0%
		Φύλο			
		Άνδρας		Γυναίκα	
		N	%	N	%
Εκπληρούμενες προσδοκίες ως προς το επάγγελμα #1	Από θεωρητική άποψη ως ενδιαφέρων τομέας της εκπαίδευσης	0	0,0%	0	0,0%
	Ως ικανοποιητικά αμειβόμενος εκπαιδευτικός τομέας	77	50,3%	28	48,3%
	Σε επίπεδο συναισθηματικό, διαμέσου της επικοινωνίας με το ειδικό παιδί	69	45,1%	28	48,3%
	Βοηθώντας σας να εκπληρώσετε μια προσωπική επιδίωξη, μια κλήση ή κλίση που είχατε από νέος-νέα	4	2,6%	2	3,4%
	Άλλο	3	2,0%	0	0,0%
Εκπληρούμενες προσδοκίες ως προς το επάγγελμα #1	Από θεωρητική άποψη ως ενδιαφέρων τομέας της εκπαίδευσης	0	0,0%	0	0,0%
	Ως ικανοποιητικά αμειβόμενος εκπαιδευτικός τομέας	0	0,0%	0	0,0%
	Σε επίπεδο συναισθηματικό, διαμέσου της επικοινωνίας με το ειδικό παιδί	62	44,9%	22	42,3%
	Βοηθώντας σας να εκπληρώσετε μια προσωπική επιδίωξη, μια κλήση ή κλίση που είχατε από νέος-νέα	60	43,5%	25	48,1%
	Άλλο	16	11,6%	5	9,6%

#### IV. Ερώτηση «ενημερώνεστε βιβλιογραφικά για την εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής;»

Στον πίνακα που ακολουθεί καταγράφονται τα ποσοστά που αντιστοιχούν στην απάντηση που έδωσαν οι ερωτηθέντες δάσκαλοι σχετικά με το αν ενημερώνονται βιβλιογραφικά για την εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής, με κριτήριο την πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης, την προϋπηρεσία σε ειδική τάξη και με το φύλο τους.

Πίνακας 6.23: Βιβλιογραφική ενημέρωση των ερωτηθέντων για την εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής ανά μετεκπαίδευση, ανά προϋπηρεσία και ανά φύλο

		Ενημερώνεστε βιβλιογραφικά για την εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής			
		Ναι		Όχι	
		N	%	N	%
Πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης	Ναι	112	55,2%	12	54,5%
	Όχι	91	44,8%	10	45,5%
Προϋπηρεσία σε ειδική τάξη	Όχι	59	29,1%	9	40,9%
	Ναι	144	70,9%	13	59,1%
Φύλο	Ανδρας	146	71,9%	17	77,3%
	Γυναίκα	57	28,1%	5	22,7%
	Σύνολο	203	100,0%	22	100,0%

### **A. Μεταβλητή «εκπαίδευση/μετεκπαίδευση»**

Για το πρώτο κριτήριο ερωτηθέντων (πραγματοποίηση εκπαίδευσης/μετεκπαίδευσης), από τα στοιχεία του πίνακα φαίνεται ότι η πλειοψηφία όσων ενημερώνονται βιβλιογραφικά για την εξέλιξη της ειδικής αγωγής έχουν εκπαίδευση/μετεκπαίδευση, 55,2%, ενώ οι υπόλοιποι δεν έχουν. Το ίδιο ισχύει και για όσους δεν ενημερώνονται βιβλιογραφικά με το ποσοστό αυτών που έχουν εκπαίδευση/μετεκπαίδευση να είναι 54,5%.

		Ενημερώνεστε βιβλιογραφικά για την εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής			
		Ναι		Όχι	
		N	%	N	%
Πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης	Ναι	112	55,2%	12	54,5%
	Όχι	91	44,8%	10	45,5%

## B. Μεταβλητή «προϋπηρεσία»

Για το δεύτερο κριτήριο ερωτηθέντων (προϋπηρεσία σε Τμήμα Ένταξης), από τα αναγραφόμενα ποσοστά φαίνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία αυτών που ενημερώνονται βιβλιογραφικά ανήκει σε όσους έχουν προϋπηρεσία, 70,9%. Αντίστοιχα είναι τα ποσοστά για τις δύο κατηγορίες ερωτηθέντων που υποστηρίζουν ότι δεν ενημερώνονται για την εξέλιξη της ειδικής αγωγής, με αυτούς που έχουν προϋπηρεσία να είναι 59,1% (έναντι όσων δεν έχουν προϋπηρεσία με ποσοστό 40,9%).

		Ενημερώνεστε βιβλιογραφικά για την εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής			
		Ναι		Όχι	
		N	%	N	%
Προϋπηρεσία σε ειδική τάξη	Όχι	59	29,1%	9	40,9%
	Ναι	144	70,9%	13	59,1%
	Σύνολο	203	100,0%	22	100,0%

### Γ. Μεταβλητή «φύλο»

Τέλος, με κριτήριο το φύλο των ερωτηθέντων δασκάλων, η πλειοψηφία τόσο αυτών που ενημερώνονται όσο και αυτών που δεν ενημερώνονται βιβλιογραφικά για την εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής, είναι άνδρες, με τα αντίστοιχα ποσοστά να είναι 71,9% και 77,3%.

		Ενημερώνεστε βιβλιογραφικά για την εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής			
		Ναι		Όχι	
		N	%	N	%
Φύλο	Άνδρας	146	71,9%	17	77,3%
	Γυναίκα	57	28,1%	5	22,7%
	Σύνολο	203	100,0%	22	100,0%

Από τα στοιχεία του πίνακα, δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις όσον αφορά την κατηγορία των ερωτηθέντων για τις επιλογές τους, καθώς υπάρχουν αντίστοιχα ποσοστά σε αυτούς που ενημερώνονται και σε όσους δεν ενημερώνονται ανά κατηγορία ερωτηθέντων.

## V. Ερώτηση «με ποιο τρόπο προσπαθείτε να ενημερώνεστε βιβλιογραφικά»

Στον πίνακα που ακολουθεί καταγράφονται τα ποσοστά που αντιστοιχούν στην απάντηση που έδωσαν οι ερωτηθέντες δάσκαλοι που ενημερώνονται βιβλιογραφικά για την εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής, σχετικά με τον τρόπο που προσπαθούν να το επιτύχουν, με κριτήριο την πραγματοποίηση εκπαίδευσης/μετεκπαίδευσης, την προϋπηρεσία σε Τμήμα Ένταξης και το φύλο τους.

Πίνακας 6.24: Τρόποι βιβλιογραφικής ενημέρωσης των ερωτηθέντων ανά μετεκπαίδευση, ανά προϋπηρεσία και ανά φύλο

Τρόποι βιβλιογραφικής αναδίφησης - ενημέρωσης	Πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης			
	Ναι		Όχι	
	N	%	N	%
Σε βιβλιοθήκες	34	13,1%	38	18,3%
Με συνδρομή σε περιοδικά	60	23,1%	50	24,0%
Αγοράζοντας βιβλία	99	38,1%	78	37,5%
Αγοράζοντας περιοδικά	34	13,1%	21	10,1%
Άλλο	33	12,7%	21	10,1%
	Προϋπηρεσία σε ειδική τάξη			
	Όχι		Ναι	
	N	%	N	%
Σε βιβλιοθήκες	18	12,5%	54	16,7%
Με συνδρομή σε περιοδικά	34	23,6%	76	23,5%
Αγοράζοντας βιβλία	53	36,8%	124	38,3%
Αγοράζοντας περιοδικά	19	13,2%	36	11,1%
Άλλο	20	13,9%	34	10,5%
	Φύλο			
	Άνδρες		Γυναίκες	
	N	%	N	%
Σε βιβλιοθήκες	49	14,5%	23	17,8%
Με συνδρομή σε περιοδικά	83	24,5%	27	20,9%
Αγοράζοντας βιβλία	129	38,1%	48	37,2%
Αγοράζοντας περιοδικά	39	11,5%	16	12,4%
Άλλο	39	11,5%	15	11,6%

## **A. Μεταβλητή «εκπαίδευση/μετεκπαίδευση»**

Για το πρώτο κριτήριο ερωτηθέντων (πραγματοποίηση εκπαίδευσης/ μετεκπαίδευσης), από τα στοιχεία του πίνακα φαίνεται ότι η πλειοψηφία όσων έχουν εκπαίδευση/μετεκπαίδευση, 38,1%, ενημερώνονται αγοράζοντας βιβλία. Τον ίδιο τρόπο, κυρίως, ενημέρωσης προτιμούν και όσοι δεν έχουν εκπαίδευση/μετεκπαίδευση, σε ποσοστό 37,5%. Έπειτα, οι δύο κατηγορίες δασκάλων, έχουν ως τρόπο ενημέρωσης τη συνδρομή σε περιοδικά, με όσους έχουν μετεκπαίδευση να την προτιμούν σε 23,1%, έναντι όσων δεν έχουν, 24%, ενώ ισάριθμα και μικρότερα των προαναφερθέντων ποσοστών είναι τα ποσοστά που αντιστοιχούν στις επιλογές «σε βιβλιοθήκες», «αγοράζοντας περιοδικά» ή «άλλο» τρόπο ενημέρωσης.

*Πίνακας 6.24.1: Τρόποι βιβλιογραφικής ενημέρωσης των ερωτηθέντων ανά μετεκπαίδευση*

Τρόποι βιβλιογραφικής αναδίφησης - ενημέρωσης	Πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης			
	Ναι		Όχι	
	N	%	N	%
Σε βιβλιοθήκες	34	13,1%	38	18,3%
Με συνδρομή σε περιοδικά	60	23,1%	50	24,0%
Αγοράζοντας βιβλία	99	38,1%	78	37,5%
Αγοράζοντας περιοδικά	34	13,1%	21	10,1%
Άλλο	33	12,7%	21	10,1%

## B. Μεταβλητή «προϋπηρεσία»

Για το δεύτερο κριτήριο ερωτηθέντων (προϋπηρεσία σε Τμήμα Ένταξης), από τα ποσοστά που αναγράφονται παρακάτω, φαίνεται ότι τόσο αυτοί που έχουν προϋπηρεσία σε Τμήμα Ένταξης όσο και αυτοί που δεν έχουν, προτιμούν ως κύριο τρόπο βιβλιογραφικής ενημέρωσης την αγορά βιβλίων, 38,3% και 36,8% αντίστοιχα. Υψηλά ποσοστά, σε σύγκριση με τις υπόλοιπες κατηγορίες τρόπων ενημέρωσης, έχει η συνδρομή σε περιοδικά, με αντίστοιχα ποσοστά 23,5% έναντι 23,6%.

Πίνακας 6.24.2: Τρόποι βιβλιογραφικής ενημέρωσης των ερωτηθέντων ανά προϋπηρεσία

Τρόποι βιβλιογραφικής αναδίφησης - ενημέρωσης	Πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης			
	Ναι		Όχι	
	N	%	N	%
	Προϋπηρεσία σε ειδική τάξη			
	Όχι		Ναι	
	N	%	N	%
Σε βιβλιοθήκες	18	12,5%	54	16,7%
Με συνδρομή σε περιοδικά	34	23,6%	76	23,5%
Αγοράζοντας βιβλία	53	36,8%	124	38,3%
Αγοράζοντας περιοδικά	19	13,2%	36	11,1%
Άλλο	20	13,9%	34	10,5%



### Γ. Μεταβλητή «φύλο»

Τέλος, (με κριτήριο το φύλο των ερωτηθέντων δασκάλων), η πλειοψηφία τόσο των ανδρών όσο και των γυναικών φαίνεται να προτιμά να ενημερώνεται με την αγορά βιβλίων, με τα ποσοστά που τους αντιστοιχούν να είναι 38,1% και 37,2%. Επόμενος τρόπος ενημέρωσης και για τις δύο κατηγορίες ερωτηθέντων είναι η συνδρομή σε περιοδικά, με τους άνδρες να τον προτιμούν σε 24,5%, έναντι των γυναικών, 20,9%, ενώ μικρότερα είναι τα ποσοστά που αντιστοιχούν στις υπόλοιπες επιλογές τρόπων ενημέρωσης.

Από τα στοιχεία, δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις όσων αφορά την κατηγορία των ερωτηθέντων για τις επιλογές τους, καθώς υπάρχουν αντίστοιχα ποσοστά στους τρόπους ενημέρωσής τους ανεξάρτητα με την μετεκπαίδευση, την προϋπηρεσία ή το φύλο τους.

Πίνακας 6.24.3: Τρόποι βιβλιογραφικής ενημέρωσης των ερωτηθέντων ανά φύλο

Τρόποι βιβλιογραφικής αναδίφησης - ενημέρωσης	Πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης			
	Ναι		Όχι	
	N	%	N	%
	Φύλο			
	Άνδρες		Γυναίκες	
	N	%	N	%
Σε βιβλιοθήκες	49	14,5%	23	17,8%
Με συνδρομή σε περιοδικά	83	24,5%	27	20,9%
Αγοράζοντας βιβλία	129	38,1%	48	37,2%
Αγοράζοντας περιοδικά	39	11,5%	16	12,4%
Άλλο	39	11,5%	15	11,6%

## VI. Ερώτηση «παρακολουθείτε επιμορφωτικά σεμινάρια που έχουν ως αντικείμενο την Ειδική Αγωγή»

Στον ακόλουθο πίνακα καταγράφονται τα ποσοστά που αντιστοιχούν στην απάντηση που έδωσαν οι ερωτηθέντες δάσκαλοι σχετικά με το αν παρακολουθούν επιμορφωτικά σεμινάρια που έχουν ως αντικείμενο την Ειδική Αγωγή, με κριτήριο την πραγματοποίηση εκπαίδευσης/μετεκπαίδευσης, την προϋπηρεσία σε Τμήμα Ένταξης και το φύλο τους.

Πίνακας 6.25: Επιμορφωτικά σεμινάρια ανά μετεκπαίδευση, ανά προϋπηρεσία και ανά φύλο των ερωτηθέντων

		Επιμορφωτικά σεμινάρια			
		Ναι		Όχι	
		N	%	N	%
Πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης	Ναι	93	53,4%	30	58,8%
	Όχι	81	46,6%	21	41,2%
Προϋπηρεσία σε ειδική τάξη	Όχι	49	28,2%	19	37,3%
	Ναι	125	71,8%	32	62,7%
Φύλο	Άνδρας	119	68,4%	45	88,2%
	Γυναίκα	55	31,6%	6	11,8%
	Σύνολο	174	100,0%	51	100,0%

Στους πίνακες που ακολουθούν καταγράφονται τα ποσοστά που αντιστοιχούν στην απάντηση που έδωσαν οι ερωτηθέντες δάσκαλοι σχετικά με το αν παρακολουθούν επιμορφωτικά σεμινάρια που έχουν ως αντικείμενο την Ειδική Αγωγή, με κριτήριο την πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης, την προϋπηρεσία σε ειδική τάξη και με το φύλο τους.

#### **Α. Μεταβλητή «εκπαίδευση/μετεκπαίδευση»**

Για το πρώτο κριτήριο ερωτηθέντων (πραγματοποίηση εκπαίδευσης/ μετεκπαίδευσης), από τα στοιχεία του πίνακα φαίνεται ότι η πλειοψηφία όσων έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια για την ειδική αγωγή έχουν εκπαίδευση/μετεκπαίδευση, 53,4%, ενώ οι υπόλοιποι δεν έχουν. Το ίδιο ισχύει και για όσους δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια, με το ποσοστό αυτών που έχουν εκπαίδευση/μετεκπαίδευση να είναι 58,8%.

*Πίνακας 6.25.1: Επιμορφωτικά σεμινάρια ανά μετεκπαίδευση*

		Επιμορφωτικά σεμινάρια			
		Ναι		Όχι	
		N	%	N	%
Πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης	Ναι	93	53,4%	30	58,8%
	Όχι	81	46,6%	21	41,2%

## **B. Μεταβλητή «προϋπηρεσία»**

Για το δεύτερο κριτήριο ερωτηθέντων (προϋπηρεσία σε Τμήμα Ένταξης), από τα αναγραφόμενα ποσοστά φαίνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία αυτών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια, ανήκει σε όσους έχουν προϋπηρεσία σε Τμήμα Ένταξης και είναι 71,8%. Αντίστοιχα, είναι τα ποσοστά για τις δύο κατηγορίες ερωτηθέντων που υποστηρίζουν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια, με αυτούς που έχουν προϋπηρεσία να είναι 62,7% (έναντι όσων δεν έχουν προϋπηρεσία με ποσοστό 37,3%).

*Πίνακας 6.25.2: Επιμορφωτικά σεμινάρια ανά προϋπηρεσία των ερωτηθέντων*

		Επιμορφωτικά σεμινάρια			
		Ναι		Όχι	
		N	%	N	%
Προϋπηρεσία σε ειδική τάξη	Όχι	49	28,2%	19	37,3%
	Ναι	125	71,8%	32	62,7%
	Σύνολο	174	100,0%	51	100,0%

### Γ. Μεταβλητή «φύλο»

Τέλος, (με κριτήριο το φύλο των ερωτηθέντων δασκάλων), η πλειοψηφία τόσο αυτών που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια, όσο και αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει, είναι άνδρες, με τα αντίστοιχα ποσοστά να είναι 68,4% και 88,2%.

Πίνακας 6.25.3: Επιμορφωτικά σεμινάρια ανά φύλο των ερωτηθέντων

		Επιμορφωτικά σεμινάρια			
		Ναι		Όχι	
		N	%	N	%
Φύλο	Άνδρας	119	68,4%	45	88,2%
	Γυναίκα	55	31,6%	6	11,8%
	Σύνολο	174	100,0%	51	100,0%

Από τα στοιχεία, δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις όσον αφορά την κατηγορία των ερωτηθέντων για το αν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια, καθώς υπάρχουν αντίστοιχα ποσοστά σε αυτούς που έχουν παρακολουθήσει και σε όσους δεν έχουν παρακολουθήσει ανά κατηγορία ερωτηθέντων.

## VII. Ερώτηση «θα θέλατε τα παιδιά σας:...»

Στον επόμενο πίνακα αναγράφονται τα ποσοστά που αντιστοιχούν στις απόψεις των ερωτηθέντων δασκάλων σχετικά με τις προσδοκίες που έχουν ως προς την επαγγελματική σταδιοδρομία των παιδιών τους, με κριτήριο την πραγματοποίηση εκπαίδευσης/μετεκπαίδευσης, την προϋπηρεσία σε Τμήμα Ένταξης και το φύλο των ερωτηθέντων.

Πίνακας 6.26: Προσδοκίες των δασκάλων για την επαγγελματική σταδιοδρομία των παιδιών τους, ανά μετεκπαίδευση, ανά προϋπηρεσία και ανά φύλο των ερωτηθέντων

		Προσδοκίες ως προς την επαγγελματική σταδιοδρομία των παιδιών					
		Να ακολουθήσουν το επάγγελμα του δασκάλου Σ.Μ.Ε.Α.		Να ακολουθήσουν ένα επάγγελμα σχετικό με την εκπ/ση		Να ακολουθήσουν ένα τελείως διαφορετικό - πλην του εκπαιδευτικού - επαγγελματικό τομέα	
		N	%	N	%	N	%
Πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης	Ναι	16	21,9%	22	30,1%	35	47,9%
	Όχι	10	14,1%	33	46,5%	28	39,4%
Προϋπηρεσία σε ειδική τάξη	Όχι	11	25,6%	14	32,6%	18	41,9%
	Ναι	15	14,9%	41	40,6%	45	44,6%
Φύλο	Άνδρας	18	16,5%	40	36,7%	51	46,8%
	Γυναίκα	8	22,9%	15	42,9%	12	34,3%
	Σύνολο	26	18,1%	55	38,2%	63	43,8%

## Α. Μεταβλητή «εκπαίδευση/μετεκπαίδευση»

Ως προς την πρώτη κατηγορία ερωτηθέντων (πραγματοποίηση εκπαίδευσης/μετεκπαίδευσης), η πλειοψηφία όσων από τους δασκάλους έχουν εκπαίδευση/μετεκπαίδευση, 47,9%, υποστηρίζουν ότι θέλουν τα παιδιά τους να ακολουθήσουν ένα τελείως διαφορετικό-εκτός του «εκπαιδευτικού»- επαγγελματικό τομέα. Αντίθετα, όσοι δεν έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση προτιμούν, κυρίως, τα παιδιά τους να ακολουθήσουν ένα επάγγελμα σχετικό με την εκπαίδευση, 46,5%, ενώ υψηλό συγκριτικά είναι και το ποσοστό αυτών που θα επιθυμούσαν ένα τελείως διαφορετικό επαγγελματικό τομέα για τα παιδιά τους, 39,4%. Παρατηρείται μικρή διαφορά στις απόψεις που κυριαρχούν ανάμεσα σε όσους έχουν και όσους δεν έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση.

Πίνακας 6.26.1: Προσδοκίες των δασκάλων για την επαγγελματική σταδιοδρομία των παιδιών τους, ανά μετεκπαίδευση, των ερωτηθέντων

		Προσδοκίες ως προς την επαγγελματική σταδιοδρομία των παιδιών					
		Να ακολουθήσουν το επάγγελμα του δασκάλου Σ.Μ.Ε.Α.		Να ακολουθήσουν ένα επάγγελμα σχετικό με την εκπ/ση		Να ακολουθήσουν ένα τελείως διαφορετικό - πλην του εκπαιδευτικού - επαγγελματικό τομέα	
		N	%	N	%	N	%
Πραγματοποίηση μετεκπαίδευσης	Ναι	16	21,9%	22	30,1%	35	47,9%
	Όχι	10	14,1%	33	46,5%	28	39,4%
	Σύνολο	26	18,1%	55	38,2%	63	43,8%

## **B. Μεταβλητή «προϋπηρεσία»**

Για τη δεύτερη κατηγορία ερωτηθέντων (προϋπηρεσία σε Τμήμα Ένταξης), όσοι έχουν προϋπηρεσία υποστηρίζουν κυρίως το να ακολουθήσουν τα παιδιά τους ένα τελείως διαφορετικό από το δικό τους επαγγελματικό τομέα, 44,6%, και με μικρή διαφορά στα ποσοστά να ακολουθήσουν ένα επάγγελμα σχετικό με την εκπαίδευση, 40,6%. Αντίστοιχα, και η πλειοψηφία όσων δεν έχουν προϋπηρεσία, 41,9%, επιθυμεί ένα διαφορετικό επαγγελματικό τομέα για τα παιδιά τους. Σημειώνεται ότι δεν παρατηρείται διαφορά στις απόψεις των δύο κατηγοριών των ερωτηθέντων.

*Πίνακας 6.26.2: Προσδοκίες των δασκάλων για την επαγγελματική σταδιοδρομία των παιδιών τους, ανά προϋπηρεσία των ερωτηθέντων*

		Προσδοκίες ως προς την επαγγελματική σταδιοδρομία των παιδιών					
		Να ακολουθήσουν το επάγγελμα του δασκάλου Σ.Μ.Ε.Α.		Να ακολουθήσουν ένα επάγγελμα σχετικό με την εκπ/ση		Να ακολουθήσουν ένα τελείως διαφορετικό - πλην του εκπαιδευτικού - επαγγελματικό τομέα	
		N	%	N	%	N	%
Προϋπηρεσία σε ειδική τάξη	Όχι	11	25,6%	14	32,6%	18	41,9%
	Ναι	15	14,9%	41	40,6%	45	44,6%
	Σύνολο	26	18,1%	55	38,2%	63	43,8%



### Γ. Μεταβλητή «φύλο»

Με κριτήριο την τρίτη κατηγορία των ερωτηθέντων (το φύλο τους), η πλειοψηφία των ανδρών, 46,8%, προσδοκούν ένα τελείως διαφορετικό επαγγελματικό τομέα για τα παιδιά τους, ενώ αντίθετα η πλειοψηφία των γυναικών, 42,9%, θα προτιμούσαν τα παιδιά τους να ακολουθήσουν ένα επάγγελμα σχετικό με την εκπαίδευση.

Πίνακας 6.26.3: Προσδοκίες των δασκάλων για την επαγγελματική σταδιοδρομία των παιδιών τους, ανά φύλο των ερωτηθέντων

		Προσδοκίες ως προς την επαγγελματική σταδιοδρομία των παιδιών					
		Να ακολουθήσουν το επάγγελμα του δασκάλου Σ.Μ.Ε.Α.		Να ακολουθήσουν ένα επάγγελμα σχετικό με την εκπ/ση		Να ακολουθήσουν ένα τελείως διαφορετικό - πλην του εκπαιδευτικού - επαγγελματικό τομέα	
		N	%	N	%	N	%
Φύλο	Άνδρας	18	16,5%	40	36,7%	51	46,8%
	Γυναίκα	8	22,9%	15	42,9%	12	34,3%
	Σύνολο	26	18,1%	55	38,2%	63	43,8%

Σε κάθε περίπτωση, ανεξαρτήτως κριτηρίου (πραγματοποίηση εκπαίδευσης/μετεκπαίδευσης, ύπαρξη προϋπηρεσίας σε Τμήμα Ένταξης, φύλο), καμία κατηγορία των δασκάλων δεν προσδοκά το επάγγελμα του δασκάλου Σ.Μ.Ε.Α. για την επαγγελματική σταδιοδρομία των παιδιών τους (το υψηλότερο ποσοστό που λαμβάνει αυτή η επιλογή είναι 25,6%).

#### **4.3 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ΛΕΚΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ**

Στο πλαίσιο της καταγραφής που πραγματοποιήθηκε, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη μελέτη κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα σύνολο ερωτήσεων ανοιχτού τύπου, ερωτήσεις δηλαδή κατά τις οποίες επεξηγούν τη στάση τους, αναπτύσσοντας σχετική επιχειρηματολογία. Οι ερωτήσεις αναλύθηκαν βάσει κατάλληλου λογισμικού επεξεργασίας κειμένου και οι απαντήσεις τους παρουσιάζονται ως ακολούθως. Σημειώνεται ότι η παρουσίαση είναι σε ορισμένα ερωτήματα συγκριτική, σε αναζήτηση των ενδεχόμενων διαφοροποιήσεων των εκπαιδευτικών που έχουν εκπαίδευση/ μετεκπαίδευση στον τομέα της ειδικής αγωγής και αυτών που δεν έχουν, ενώ ορισμένα από αυτά είναι διατυπωμένα ώστε να αφορούν μία εκ των δύο ομάδων-στόχων της μελέτης.

I. Ερώτηση «ποιές ήταν οι προσδοκίες σας, τι περιμένατε δηλαδή να βρείτε στην μετεκπαίδευση Ειδικής Αγωγής, όταν αποφασίσατε να την παρακολουθήσετε;

#### I. Α. Άτομα με εκπαίδευση/μετεκπαίδευση

Σχετικά με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών κατά την απόφαση τους να παρακολουθήσουν σχετική εκπαίδευση/μετεκπαίδευση κυριαρχεί η επιθυμία για διεύρυνση των εκπαιδευτικών οριζόντων, καθώς επίσης και προβάλλεται η επιθυμία των εκπαιδευτικών να κατακτήσουν νέες γνώσεις και θεωρητική επάρκεια στην υποστήριξη παιδιών που χρειάζονται ειδική αγωγή, αλλά και να εξασκηθούν στο πρακτικό μέρος για την κάλυψη των απαιτήσεων του αντικειμένου. Ξεχωρίζουν οι έννοιες της “κατάρτισης”, της “επιστημονικής επαφής” των “γνώσεων” και της “πρακτικής”. Οι καταγραφές αποδίδονται τόσο από το λεκτικό νέφος που ακολουθεί όσο και από το σχετικό πίνακα συχνοτήτων.



Γράφημα 14. Λεκτικό νέφος σχετικά με το ερώτημα «ποιές ήταν οι προσδοκίες σας, τι περιμένατε δηλαδή να βρείτε στην μετεκπαίδευση Ειδικής Αγωγής, όταν αποφασίσατε να την παρακολουθήσετε;»

Πίνακας 7.1. Συχνότερες καταγραφές στο ερώτημα «ποιές ήταν οι προσδοκίες σας, τι περιμένατε δηλαδή να βρείτε στην μετεκπαίδευση Ειδικής Αγωγής, όταν αποφασίσατε να την παρακολουθήσετε;»

Λέξη	Πλήθος
περίμενα	47
θεωρητική	43
κατάρτιση	46
γνώσεις	24
πρακτική	23
αποκτήσω	11
αντιμετώπιση	7
επαφή	7
περισσότερη	7
είχα	6
επιστημονική	6
μετεκπαίδευση	6
περισσότερα	6

## II. Ερώτηση «για ποιους άλλους λόγους επιλέξατε να εκπαιδευτείτε/ μετεκπαιδευτείτε στην Ειδική αγωγή»

### II. Α. Άτομα με εκπαίδευση/μετεκπαίδευση

Σχετικά με την καταγραφή άλλων λόγων που οδήγησαν τους εκπαιδευτικούς στην απόφαση να παρακολουθήσουν σχετική εκπαίδευση/μετεκπαίδευση, επικρατούν όχι μόνο λόγοι που αφορούν την επιστημονική κατάρτιση, αλλά και λόγοι που αφορούν τη μόνιμη κατοικία και, κυρίως, την επαφή με το αστικό περιβάλλον. Είναι, επομένως, λόγοι που δεν έχουν «εκπαιδευτικό» νόημα, και είναι κατά βάση προσωπικοί λόγοι. Οι καταγραφές αποδίδονται τόσο από το λεκτικό νέφος που ακολουθεί όσο και από το σχετικό πίνακα συχνοτήτων.



Γράφημα 15. Λεκτικό νέφος σχετικά με το ερώτημα «για ποιους άλλους λόγους επιλέξατε να εκπαιδευτείτε/ μετεκπαιδευτείτε στην Ειδική αγωγή»

Πίνακας 7.2. Συχνότερες καταγραφές στο ερώτημα «για ποιους άλλους λόγους επιλέξατε να εκπαιδευτείτε/ μετεκπαιδευτείτε στην Ειδική αγωγή»

Λέξη	Πλήθος
Αποκτήσω γνώσεις	23
αστικό	20
ειδικό	15
επαφή	12
κέντρο	11
πλησιάζω	9

### III. Ερώτηση «ποιες αλλαγές θα εφαρμόζατε στην εκπαίδευση/μετεκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή, εάν είχατε τη δυνατότητα να το κάνετε»

#### III. Α. Άτομα με εκπαίδευση/μετεκπαίδευση

Στον τομέα των προτεινόμενων αλλαγών η επιθυμία των εκπαιδευτικών είναι ξεκάθαρα υπέρ της περισσότερης πρακτικής. Οι περισσότερες καταγραφές εκφράζουν προτάσεις για περισσότερη πρακτική άσκηση στο πλαίσιο συναναστροφής με παιδιά με πραγματικά προβλήματα, καθώς και εισηγήσεις από καθηγητές που να διαθέτουν **απαράβατα ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης και εξειδίκευσης**. Καταγραφές υπάρχουν επίσης για τη διάρκεια των σπουδών, με επιθυμία να έχουν μεγαλύτερη διάρκεια, με έμφαση και πάλι στην πρακτική εξάσκηση για πιο αποτελεσματική εξειδίκευση. Οι συχνότερες απαντήσεις αποδίδονται τόσο από το λεκτικό νέφος που ακολουθεί όσο και από το σχετικό πίνακα συχνοτήτων.



Γράφημα 16. Λεκτικό νέφος σχετικά με το ερώτημα «ποιες αλλαγές θα εφαρμόζατε στην εκπαίδευση/μετεκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή, εάν είχατε τη δυνατότητα να το κάνετε»

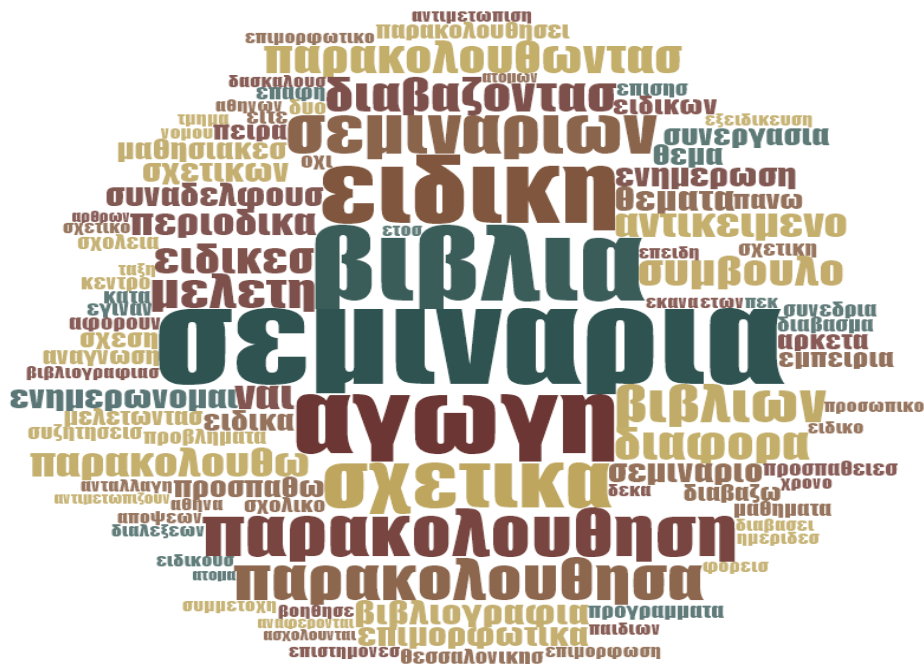
Πίνακας 7.3. Συχνότερες καταγραφές στο ερώτημα «ποιες αλλαγές θα εφαρμόζατε στην εκπαίδευση/μετεκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή, εάν είχατε τη δυνατότητα να το κάνετε»

Λέξη	Πλήθος
πρακτική	39
περισσότερη	37
ειδική	20
σπουδών	20
άσκηση	19
εξάσκηση	19
καθηγητές	19
εξειδίκευση	18
θεωρητική	18
κατάρτιση	18
μαθήματα	17
μετεκπαίδευση	17

IV. Ερώτηση «κάνατε κάποιες προσπάθειες έως τώρα για να καλύψετε την απουσία εξειδίκευσης στο αντικείμενο της Ειδικής»

#### IV. Β. Άτομα χωρίς εκπαίδευση/μετεκπαίδευση

Από τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι η συχνότερη δίοδος προς την εκπαίδευση/μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή είναι η παρακολούθηση σεμιναρίων. Η δεύτερη συχνότερη καταγραφή αφορά ουσιαστικά την προσωπική προσπάθεια, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από την προσωπική ενασχόληση και μελέτη η οποία καθοδηγείται μέσα από την εμπειρία των συναδέλφων. Οι συχνότερες απαντήσεις αποδίδονται τόσο από το λεκτικό νέφος που ακολουθεί, όσο και από το σχετικό πίνακα συχνοτήτων. Βάσει της λεκτικής προσέγγισης των απαντήσεων που δόθηκαν προκύπτει ότι οι προσπάθειες έχουν περισσότερο ενημερωτικό χαρακτήρα, παρά ουσιαστικά επιμορφωτικό–εκπαιδευτικό.



Γράφημα 17. Λεκτικό νέφος σχετικά με το ερώτημα «κάνατε κάποιες προσπάθειες έως τώρα για να καλύψετε την απουσία εξειδίκευσης στο αντικείμενο της Ειδικής»



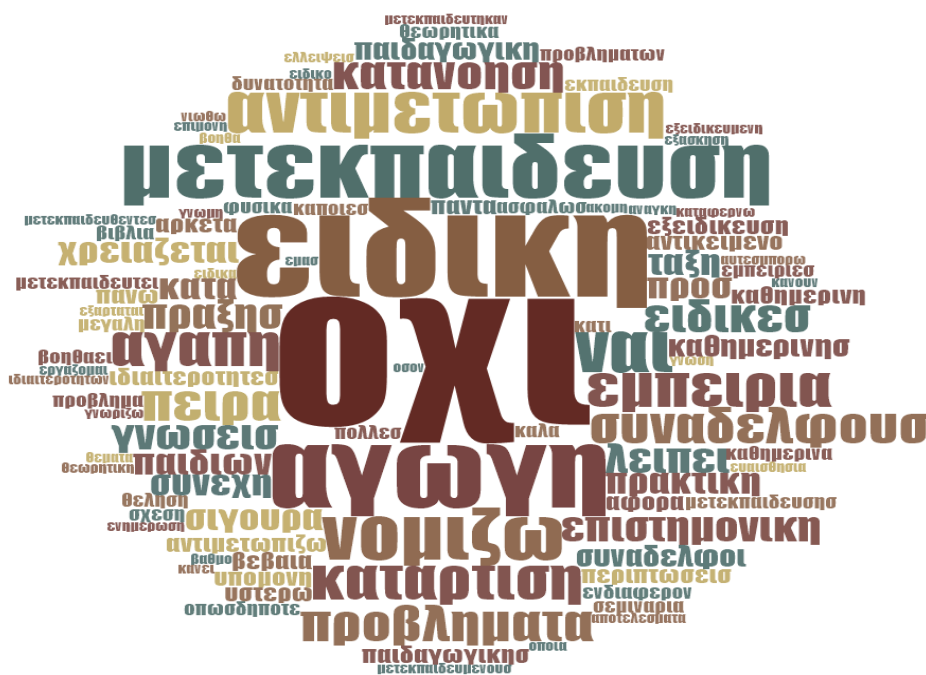
Πίνακας 7.4. Συχνότερες καταγραφές στο ερώτημα «κάνετε κάποιες προσπάθειες έως τώρα για να καλύψετε την απουσία εξειδίκευσης στο αντικείμενο της Ειδικής»

Λέξη	Πλήθος
σεμινάρια	43
βιβλία	35
αγωγή	32
ειδική	31
σχετικά	24
παρακολούθηση	21
σεμιναρίων	20
βιβλίων	16
διαβάζονται	14
μελέτη	14
παρακολουθώντας	13
σύμβουλο	12
περιοδικά	10
βιβλιογραφία	9
θέματα	9
ενημερώνομαι	8
επιμορφωτικά	8
συναδέλφους	8

V. Ερώτηση «επειδή δεν παρακολουθήσατε εκπαίδευση/μετεκπαίδευση Ειδικής Αγωγής, πιστεύετε ότι έχετε τις ίδιες δυνατότητες με τους συναδέλφους σας που εκπαιδεύτηκαν/μετεκπαιδεύτηκαν στην Ειδική Αγωγή, όσον αφορά στην κατανόηση και αντιμετώπιση της καθημερινής παιδαγωγικής πράξης με τις ιδιαιτερότητες της; Σας παρακαλούμε να εξηγήσετε συνοπτικά την τοποθέτηση σας»

#### V. Β. Ατομα χωρίς εκπαίδευση/μετεκπαίδευση

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών χωρίς εκπαίδευση/μετεκπαίδευση είναι κατηγορηματικές στο ερώτημα αυτό. Υπάρχει σχεδόν ομόφωνη και ξεκάθαρη η τοποθέτηση ότι δεν θεωρούν εαυτούς ότι είναι ισότιμοι, στο πλαίσιο της γενικότερης προσέγγισης του ειδικού παιδιού, των συναδέλφων τους που διαθέτουν σχετική εκπαίδευση/μετεκπαίδευση. Θεωρούν ότι δεν έχουν ούτε την κατάρτιση που απαιτεί το αντικείμενο ούτε την απαιτούμενη εμπειρία για τη διαχείριση των περιστατικών αυτών. Οι συχνότερες απαντήσεις αποδίδονται τόσο από το λεκτικό νέφος που ακολουθεί όσο και από το σχετικό πίνακα συχνοτήτων.



Γράφημα 18. Λεκτικό νέφος σχετικά με το ερώτημα «επειδή δεν παρακολουθήσατε εκπαίδευση/μετεκπαίδευση Ειδικής Αγωγής, πιστεύετε ότι έχετε τις ίδιες δυνατότητες με τους συναδέλφους σας που εκπαιδεύτηκαν/μετεκπαιδεύτηκαν στην Ειδική Αγωγή, όσον αφορά στην κατανόηση και αντιμετώπιση της καθημερινής παιδαγωγικής πράξης με τις ιδιαιτερότητες της;

Πίνακας 7.5. Συχνότερες καταγραφές στο ερώτημα «επειδή δεν παρακολουθήσατε εκπαίδευση/μετεκπαίδευση Ειδικής Αγωγής, πιστεύετε ότι έχετε τις ίδιες δυνατότητες με τους συνάδελφους σας που εκπαιδεύτηκαν/μετεκπαιδεύτηκαν στην Ειδική Αγωγή, όσον αφορά στην κατανόηση και αντιμετώπιση της καθημερινής παιδαγωγικής πράξης με τις ιδιαιτερότητες της;

Λέξη	Πλήθος
όχι	40
ειδική	26
αγωγή	20
μετεκπαίδευση	17
νομίζω	14
αντιμετώπιση	13
ναι	13
αγάπη	11
εμπειρία	11
κατάρτιση	11
πείρα	10
προβλήματα	10
συνάδελφου	10
ειδικέ	9
κατανόηση	9
γνώσεις	8
επιστημονική	8
λείπει	8
πράξη	8

VI. Ερώτηση «παρά το γεγονός ότι δεν έχετε εκπαιδευτεί/μετεκπαιδευτεί στην Ειδική Αγωγή, εργάζεστε ως δάσκαλος Ειδικής Αγωγής. Ποιο είναι το ουσιαστικό κίνητρο που κυριάρχησε στην επιλογή σας αυτή»

#### VI. Β. Άτομα χωρίς εκπαίδευση/μετεκπαίδευση

Στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το συγκεκριμένο ερώτημα κυριαρχεί το συναισθηματικό κομμάτι με τη λέξη «αγάπη» να κυριαρχεί στις τοποθετήσεις. Επικρατεί το κίνητρο της «ευαισθησίας» και του «προσωπικού ενδιαφέροντος». Η διαφορά σε σχέση με άλλες επιλογές αποτυπώνεται ξεκάθαρα τόσο από το λεκτικό νέφος που ακολουθεί όσο και από το σχετικό πίνακα συχνοτήτων, χωρίς οι άλλες επιλογές αυτές να απουσιάζουν. Έτσι, αναφέρονται και κίνητρα προσωπικά αλλά και οικονομικά.



Γράφημα 19. Λεκτικό νέφος σχετικά με το ερώτημα «παρά το γεγονός ότι δεν έχετε εκπαιδευτεί/μετεκπαιδευτεί στην Ειδική Αγωγή, εργάζεστε ως δάσκαλος Ειδικής Αγωγής. Ποιο είναι το ουσιαστικό κίνητρο που κυριάρχησε στην επιλογή σας αυτή»

Πίνακας 7.6. Συχνότερες καταγραφές στο ερώτημα. «παρά το γεγονός ότι δεν έχετε εκπαιδευτεί/μετεκπαιδευτεί στην Ειδική Αγωγή, εργάζεστε ως δάσκαλος Ειδικής Αγωγής. Ποιο είναι το ουσιαστικό κίνητρο που κυριάρχησε στην επιλογή σας αυτή»

Λέξη	Πλήθος
αγάπη	38
κίνητρο	24
βοηθήσω	15
ενδιαφέρον	15
οικονομικό επίδομα	14
προσφέρω	13
ευαισθησία	12
προβλήματα	11

VII. Ερώτηση «εάν αυτή τη στιγμή αποφασίζατε να εκπαιδευτείτε/μετεκπαιδευτείτε στην Ειδική Αγωγή, ποιες ακριβώς θα ήταν οι προσδοκίες σας ως προς το περιεχόμενο σπουδών, αλλά και τα αποτελέσματα της μετεκπαίδευσης σας αυτής»

#### VII. B. Άτομα χωρίς εκπαίδευση/μετεκπαίδευση

Πρόκειται για την καταγραφή των προσδοκιών ως προς το περιεχόμενο και τα αποτελέσματα μιας πιθανής πραγματοποίησης εκπαίδευσης/μετεκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς που δεν τη διαθέτουν. Προέχει και πάλι η πρακτική άσκηση, η απόκτηση γνώσεων και η κατάρτιση για τη βέλτιστη αντιμετώπιση του ειδικού παιδιού. Οι συχνότερες απαντήσεις αποδίδονται τόσο από το λεκτικό νέφος που ακολουθεί, όσο και από το σχετικό πίνακα συχνοτήτων.



Γράφημα 20. Λεκτικό νέφος σχετικά με το ερώτημα «εάν αυτή τη στιγμή αποφασίζατε να εκπαιδευτείτε/μετεκπαιδευτείτε στην Ειδική Αγωγή, ποιες ακριβώς θα ήταν οι προσδοκίες σας ως προς το περιεχόμενο σπουδών, αλλά και τα αποτελέσματα της μετεκπαίδευσης σας αυτής»

Πίνακας 7.7. Συχνότερες καταγραφές στο ερώτημα «εάν αυτή τη στιγμή αποφασίζατε να εκπαιδευτείτε/μετεκπαιδευτείτε στην Ειδική Αγωγή, ποιες ακριβώς θα ήταν οι προσδοκίες σας ως προς το περιεχόμενο σπουδών, αλλά και τα αποτελέσματα της μετεκπαίδευσής σας αυτής»

Λέξη	Πλήθος
πρακτική	21
ειδική	19
γνώσεις	18
κατάρτιση	18
σπουδών	18
αγωγή	16
θεωρητική	14
περιεχόμενο	11
παιδιών	10
προβλήματα	10
αντιμετώπιση	9
πράξη	9
αντικείμενο	8
αποτέλεσμα	8







Γράφημα 22. Λεκτικό νέφος σχετικά με το ερώτημα «που αποδίδετε τη δυσλειτουργία της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα». Απαντήσεις όσων δεν έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση

Πίνακας 7.8. Συχνότερες καταγραφές στο ερώτημα «που αποδίδετε τη δυσλειτουργία της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα».

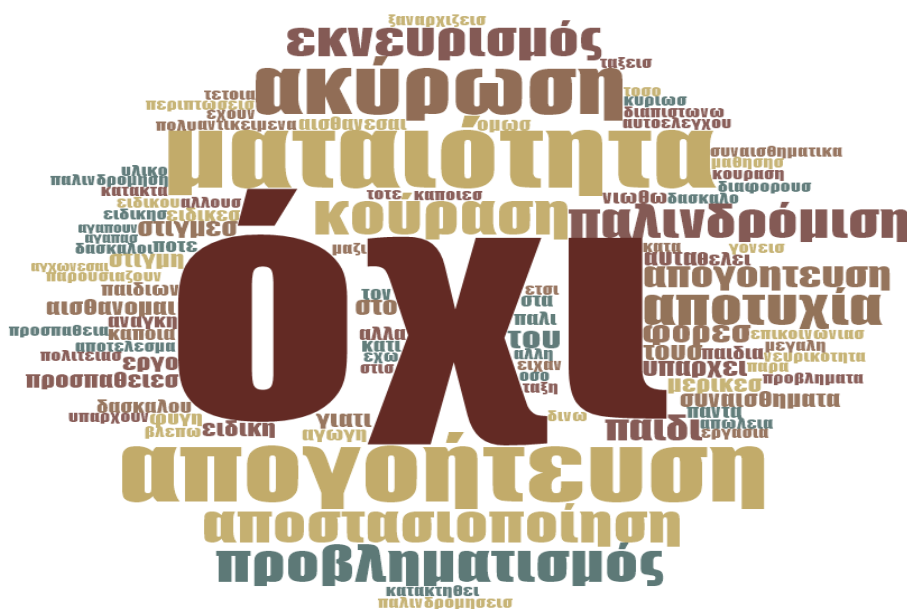
Με μετεκπαίδευση		Χωρίς μετεκπαίδευση	
Λέξη	Πλήθος	Λέξη	Πλήθος
Υποστελέχωση	95	Χωρίς υποδομή	85
Χωρίς υποδομή	95	Υποστελέχωση	72
Απουσία εκπαίδευσης	64	Απουσία εκπαίδευσης	65
Πολιτική αδιαφορία	64	Πολιτική αδιαφορία	55
Έλλειψη χρηματοδότησης	58	Έλλειψη χρηματοδότησης	48
Απουσία αναλυτικού προγράμματος	32	Μη αποδοχή από το κοινωνικό πλαίσιο	39
Μη αποδοχή από το κοινωνικό πλαίσιο	32	Απουσία αναλυτικού προγράμματος	30
Υποδομή	28	Σχολεία	26
Σχολεία	17	Υποδομή	25
Εργαστήρια	12	Εργαστήρια	21
Σύμβουλοι	12	Έλλειψη συνεργασίας	20
Έλλειψη οργάνωσης	11	Σύμβουλοι	20
Κακή οργάνωση	11	Έλλειψη οργάνωσης	19
Ειδική	10	Κακή οργάνωση	19
Έλλειψη συνεργασίας	10	Ειδική	17
Προσωπικού	10	Προσωπικού	15
Ειδικών	10		
Προγραμμάτων	10		
Προσωπικό	10		
Υποστήριξη	10		

**ΙΧ. Ερώτηση «κατά τη διάρκεια της καθημερινής παιδαγωγικής σας πράξης, αισθάνεστε έντονα, κάποια στιγμή, την ανάγκη για απόσταση και ουσιαστική διακοπή της επικοινωνιακής σχέσης σας με το ειδικό παιδί; Εξηγήστε μας, σας παρακαλούμε, ποια είναι η στιγμή αυτή και ποια είναι τα συναισθήματα και οι σκέψεις που τη φορτίζουν και που τη χαρακτηρίζουν»**

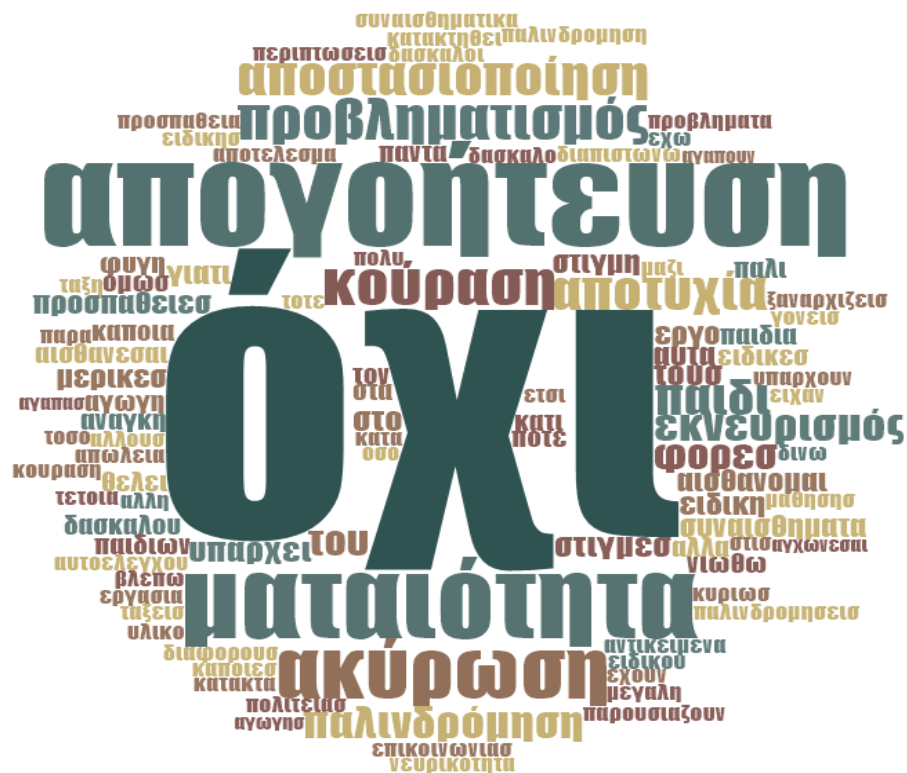
Και στο ερώτημα αυτό καταγράφονται απαντήσεις τόσο από την ομάδα των εκπαιδευτικών που έχουν πραγματοποιήσει εκπαίδευση/μετεκπαίδευση όσο και από την ομάδα που δεν έχει πραγματοποιήσει. **Οι καταγραφές είναι στην πλειοψηφία τους αρνητικές, όσον αφορά την πραγματική τους πρόθεση να εγκαταλείψουν.** Η στάση αυτή δεν έχει διαφοροποίηση στις δύο ομάδες, που με την ίδια ένταση δηλώνουν άρνηση στο ενδεχόμενο κάποιας διακοπής. Χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν στιγμές που επικρατεί ματαιότητα, απογοήτευση και κούραση που προκύπτει από την κακή συνεργασία συχνά μεταξύ των ειδικών, αλλά και με τους ίδιους τους γονείς ή το περιβάλλον του εκάστοτε παιδιού. Κατά τη συγκριτική παρουσίαση η ομοιότητα των απαντήσεων στις δύο ομάδες γίνεται και πάλι εμφανής, τόσο μέσα από τα λεκτικά νέφη όσο και μέσα από το συγκριτικό πίνακα συχνοτήτων. **Οι δυσκολίες είναι αντικειμενικές και για τις δύο ομάδες και φαίνεται ότι η εκπαίδευση/μετεκπαίδευση δεν μπορεί να υπερκεράσει τις ανησυχίες που προκύπτουν από την έστω περιστασιακή αναποτελεσματικότητα.** Η αναλυτική καταγραφή αποδίδεται ξεκάθαρα στον ακόλουθο πίνακα.

Πίνακας 7.9. Συχνότερες καταγραφές στο ερώτημα «κατά τη διάρκεια της καθημερινής παιδαγωγικής σας πράξης, αισθάνεστε έντονα, κάποια στιγμή, την ανάγκη για απόσταση και ουσιαστική διακοπή της επικοινωνιακής σχέσης σας με το ειδικό παιδί; Εξηγήστε μας, σας παρακαλούμε, ποια είναι η στιγμή αυτή και ποια είναι τα συναισθήματα και οι σκέψεις που τη φορτίζουν και που τη χαρακτηρίζουν».

Με μετεκπαίδευση		Χωρίς μετεκπαίδευση	
Λέξη	Πλήθος	Λέξη	Πλήθος
όχι	83	όχι	54
ματαιότητα	30	απογοήτευση	22
απογοήτευση	29	ματαιότητα	20
ακύρωση	23	ακύρωση	17
κούραση	16	κούραση	12
αποστασιοποίηση	15	προβληματισμός	11
προβληματισμός	15	αποστασιοποίηση	10
αποτυχία	14	αποτυχία	10
εκνευρισμός	13		
παλινδρόμηση	13		



Γράφημα 23. Λεκτικό νέφος σχετικά με το ερώτημα «κατά τη διάρκεια της καθημερινής παιδαγωγικής σας πράξης, αισθάνεστε έντονα, κάποια στιγμή, την ανάγκη για απόσταση και ουσιαστική διακοπή της επικοινωνιακής σχέσης σας με το ειδικό παιδί; Εξηγήστε μας, σας παρακαλούμε, ποια είναι η στιγμή αυτή και ποια είναι τα συναισθήματα και οι σκέψεις που τη φορτίζουν και που τη χαρακτηρίζουν». Απαντήσεις όσων έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση



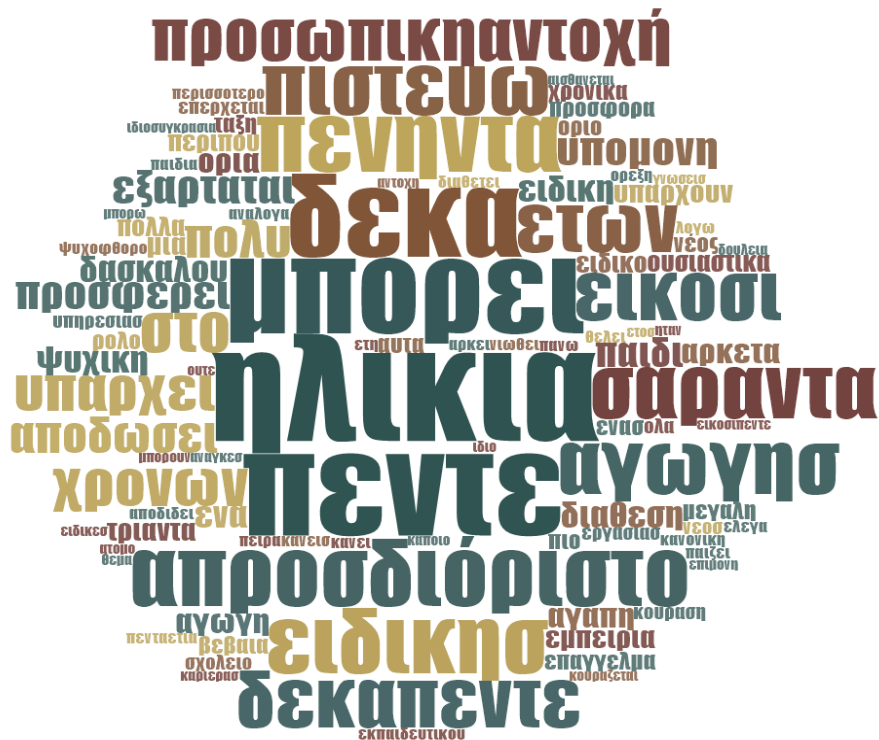
Γράφημα 24. Λεκτικό νέφος σχετικά με το ερώτημα «κατά τη διάρκεια της καθημερινής παιδαγωγικής σας πράξης, αισθάνεστε έντονα, κάποια στιγμή, την ανάγκη για απόσταση και ουσιαστική διακοπή της επικοινωνιακής σχέσης σας με το ειδικό παιδί; Εξηγήστε μας, σας παρακαλούμε, ποια είναι η στιγμή αυτή και ποια είναι τα συναισθήματα και οι σκέψεις που τη φορτίζουν και που τη χαρακτηρίζουν». Απαντήσεις όσων δεν έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση

## **X. Ερώτηση «για πόσα χρόνια, και μέχρι ποια ηλικία, πιστεύετε ότι μπορεί να αποδώσει ουσιαστικά στο έργο του ο δάσκαλος Ειδικής Αγωγής»**

Και εδώ καταγράφονται απαντήσεις τόσο από την ομάδα των εκπαιδευτικών που έχουν πραγματοποιήσει εκπαίδευση/μετεκπαίδευση όσο και από την ομάδα που δεν έχει πραγματοποιήσει, **αναφορικά με τις αντοχές που θεωρούν ότι μπορεί να έχει ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής στο υφιστάμενο πλαίσιο**. Η ομοιότητα στις απαντήσεις είναι και εδώ εμφανής, σε ένα ερώτημα που είναι και πιο αναμενόμενη, δεδομένης της ανθρώπινης υπόστασης. Στη συγκριτική παρουσίαση αναδεικνύεται ευκρινώς η ομοιότητα των απαντήσεων για τις δύο ομάδες, τόσο μέσα από τα λεκτικά νέφη όσο και μέσα από το συγκριτικό πίνακα συχνοτήτων. Δεν γίνεται ξεκάθαρο αν επικρατεί κάποια ηλικιακή ομάδα ή κάποια έτη συνολικής προσφοράς, φαίνεται ωστόσο να καταγράφεται ένα άνω όριο, που είτε αφορά σε συγκεκριμένη ηλικία είτε στην προϋπηρεσία είτε στις προσωπικές αντοχές του καθενός. Σημαντικό είναι επίσης να τονισθεί ότι συχνά έχει καταγραφεί και η λέξη «νέος» υποδηλώνοντας έτσι την ανάγκη για ψυχικές και σωματικές αντοχές. Η αναλυτική καταγραφή αποδίδεται ξεκάθαρα στον ακόλουθο πίνακα.

*Πίνακας 7.10. Συχνότερες καταγραφές στο ερώτημα «για πόσα χρόνια, και μέχρι ποια ηλικία, πιστεύετε ότι μπορεί να αποδώσει ουσιαστικά στο έργο του ο δάσκαλος Ειδικής Αγωγής».*

Με μετεκπαίδευση		Χωρίς μετεκπαίδευση	
Λέξη	Πλήθος	Λέξη	Πλήθος
πέντε	42	απροσδιόριστο	27
μπορεί	38	Προσωπική αντοχή	21
δέκα	35	δέκα	19
απροσδιόριστο	28	νέος	16
πενήντα	28	ηλικία	14
ειδική	27	δεκαπέντε	7
αγωγής	26	σαράντα	7
σαράντα	26		
δεκαπέντε	24		
είκοσι	24		
ετών	24		
Προσωπική αντοχή	21		



Γράφημα 25. Λεκτικό νέφος σχετικά με το «για πόσα χρόνια, και μέχρι ποια ηλικία, πιστεύετε ότι μπορεί να αποδώσει ουσιαστικά στο έργο του ο δάσκαλος Ειδικής Αγωγής». Απαντήσεις όσων έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση



Γράφημα 26. Λεκτικό νέφος σχετικά με το «για πόσα χρόνια, και μέχρι ποια ηλικία, πιστεύετε ότι μπορεί να αποδώσει ουσιαστικά στο έργο του ο δάσκαλος Ειδικής Αγωγής». Απαντήσεις όσων δεν έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση

## **XI. Ερώτηση «πιστεύετε ότι το επάγγελμα σας θα έπρεπε να προσφέρει μεγαλύτερες δυνατότητες ενδοϋπηρεσιακής κινητικότητας και εξέλιξης»**

Οι δύο ομάδες, «με» και «χωρίς» εκπαίδευση/μετεκπαίδευση τοποθετούνται επίσης σχετικά με τις ενδεχόμενες επαγγελματικές δυνατότητες που θεωρούν ότι έχει ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής στο υφιστάμενο πλαίσιο. Η ομοιότητα στις απαντήσεις είναι και εδώ εμφανής αλλά και πιο αναμενόμενη. Οι επιδιώξεις είναι κοινές στις δύο ομάδες, που πλειοψηφικά απαντούν «ναι» στην πιθανότητα επαγγελματικής εξέλιξης. Στη συγκριτική παρουσίαση η ομοιότητα των απαντήσεων των δύο ομάδων γίνεται εμφανής τόσο μέσα από τα λεκτικά νέφη όσο και μέσα από το συγκριτικό πίνακα συχνοτήτων. Σε μικρότερο δε ποσοστό, αναφέρεται η «αναγνώριση» και μόνο από την ομάδα των εκπαιδευτικών που δεν έχουν εκπαίδευση/μετεκπαίδευση. Η αναλυτική καταγραφή αποδίδεται ξεκάθαρα στον ακόλουθο πίνακα.

*Πίνακας 7.11. Συχνότερες καταγραφές στο ερώτημα, το «πιστεύετε ότι το επάγγελμα σας θα έπρεπε να προσφέρει μεγαλύτερες δυνατότητες ενδοϋπηρεσιακής κινητικότητας και εξέλιξης».*

Με μετεκπαίδευση		Χωρίς μετεκπαίδευση	
Λέξη	Πλήθος	Λέξη	Πλήθος
ναι	72	ναι	42
όχι	21	εξέλιξη	12
εξέλιξη	19	όχι	12
ειδική	14	πιστεύω	9
πιστεύω	14	νομίζω	7
νομίζω	13	χρειάζεται	7
αγωγή	12	εξέλιξη	6
δυνατότητα	10	επάγγελμα	6
εξέλιξη	10	επιμόρφωση	6
μπορεί	10	προσφέρει	6
προσφέρει	10	αναγνώριση	5
υπάρχουν	10		





Γράφημα 27. Λεκτικό νέφος σχετικά με το «πιστεύετε ότι το επάγγελμά σας θα έπρεπε να προσφέρει μεγαλύτερες δυνατότητες ενδοϋπηρεσιακής κινητικότητας και εξέλιξης». Απαντήσεις όσων έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση



Γράφημα 28. Λεκτικό νέφος σχετικά με το «πιστεύετε ότι το επάγγελμά σας θα έπρεπε να προσφέρει μεγαλύτερες δυνατότητες ενδοϋπηρεσιακής κινητικότητας και εξέλιξης». Απαντήσεις όσων έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση

## **XII. Ερώτηση «Τι γνώμη έχετε για την υπάρχουσα ελληνική βιβλιογραφία και την προσφορά-συμβολή της στην αντιμετώπιση της καθημερινής παιδαγωγικής πράξης»**

Κοινές είναι οι απαντήσεις που δίνονται και από τις δύο ομάδες σχετικά με την υφιστάμενη βιβλιογραφία. Όπως φαίνεται τόσο από τη συγκριτική παρουσίαση όσο και από τα λεκτικά νέφη, επικρατούν οι αρνητικές εκφράσεις, όπως «φτωχή», «ανεπαρκής», «ελλιπής», παρά το γεγονός ένα μη αμελητέο μέρος των εκπαιδευτικών τη χαρακτηρίζει ως «ικανοποιητική». Ξεχωριστές αναφορές γίνονται στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία κυρίως από τους εκπαιδευτικούς που έχουν πραγματοποιήσει εκπαίδευση/μετεκπαίδευση. Η αναλυτική καταγραφή αποδίδεται ξεκάθαρα στον ακόλουθο πίνακα.

*Πίνακας 7.12. Συχνότερες καταγραφές στο ερώτημα «Τι γνώμη έχετε για την υπάρχουσα ελληνική βιβλιογραφία και την προσφορά-συμβολή της στην αντιμετώπιση της καθημερινής παιδαγωγικής πράξης».*

Με μετεκπαίδευση		Χωρίς μετεκπαίδευση	
Λέξη	Πλήθος	Λέξη	Πλήθος
φτωχή	61	φτωχή	51
ικανοποιητική	51	επαρκή	38
επαρκής	49	ικανοποιητική	37
ελλιπής	45	ελλιπής	27
βιβλιογραφία	28	βιβλιογραφία	20
βιβλία	22	αρκετά	19
ελληνική	20	καλή	15
αρκετά	17		
καλή	16		
πλούσια	14		



Γράφημα 29. Λεκτικό νέφος σχετικά με το «Τι γνώμη έχετε για την υπάρχουσα ελληνική βιβλιογραφία και την προσφορά-συμβολή της στην αντιμετώπιση της καθημερινής παιδαγωγικής πράξης». Απαντήσεις όσων έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση.



Γράφημα 30. Λεκτικό νέφος σχετικά με το «Τι γνώμη έχετε για την υπάρχουσα ελληνική βιβλιογραφία και την προσφορά-συμβολή της στην αντιμετώπιση της καθημερινής παιδαγωγικής πράξης». Απαντήσεις όσων δεν έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση.

**XIII. Ερώτηση «πιστεύετε ότι το κράτος, η πολιτεία, φροντίζουν για τη συνεχή επιμόρφωση σας ή υποκαθίστανται μερικές φορές από ιδιωτικούς φορείς»**

Στο συγκεκριμένο ερώτημα καταγράφηκε η μεγαλύτερη σύγκλιση απόψεων μεταξύ των δύο ομάδων και για το λόγο αυτό η παρουσίαση είναι ενιαία και για τις δύο ομάδες. Η πολιτεία αδιαφορεί και προωθεί την επιμόρφωση μέσα από ιδιωτικούς φορείς, μέσω σεμιναρίων που αντικαθιστούν τα αναλυτικά εκπαιδευτικά προγράμματα.



Γράφημα 31. Λεκτικό νέφος σχετικά με το «πιστεύετε ότι το κράτος, η πολιτεία, φροντίζουν για τη συνεχή επιμόρφωση σας ή υποκαθίστανται μερικές φορές από ιδιωτικούς φορείς»

Πίνακας 7.13. Συχνότερες καταγραφές στο ερώτημα «πιστεύετε ότι το κράτος, η πολιτεία, φροντίζουν για τη συνεχή επιμόρφωση σας ή υποκαθίστανται μερικές φορές από ιδιωτικούς φορείς»

Λέξη	Πλήθος
όχι	66
επιμόρφωση	45
ιδιωτικοί	43
φορείς	39
αδιαφορία	35
σεμινάρια	25
πολιτεία	24
δεν φροντίζει	23

**XIV. Ερώτηση «με βάση την εμπειρία σας, πώς θα ορίζατε, με μια σύντομη φράση, την καθεμιά από τις παρακάτω πέντε κατηγορίες ειδικού παιδιού»**

Ακολουθούν οι καταγραφές σχετικά με τον τρόπο που θα περιέγραφαν 5 κατηγορίες ειδικών παιδιών τόσο οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει εκπαίδευση/μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή όσο και όσοι δεν έχουν παρακολουθήσει. Σε όλες τις περιπτώσεις γίνεται συγκριτική παρουσίαση τόσο μέσα από τους πίνακες συχνοτήτων όσο και μέσα από τα λεκτικά νέφη. **Οι διαπιστώσεις είναι κοινές, με τρόπο εντυπωσιακό, σε όλες τις περιπτώσεις, παρά το γεγονός ότι θα ανέμενε κανείς η εκπαίδευση/μετεκπαίδευση να έδινε άλλες δυνατότητες περιγραφής των συγκεκριμένων τύπων προβληματικής παιδιών με αναπηρία-απόκλιση.** Τελικά, όλοι οι συμμετέχοντες χαρακτηρίζουν τα παιδιά με δυσκολίες προσαρμογής ως «δυσπροσάρμοστα» ή «απροσάρμοστα», «ανώριμα», που αδυνατούν να ακολουθήσουν κανόνες και δεν αντιλαμβάνονται το περιβάλλον τους. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες καταγράφεται ότι έχουν δυσκολία στη συγκέντρωση και στο να παρακολουθήσουν, ενώ τα παιδιά με ψυχολογικά προβλήματα χαρακτηρίζονται ως «διαταραγμένα», «με συναισθηματικά προβλήματα» και «επιθετικά» με «προβλήματα στις σχέσεις». Τα παιδιά με ψυχιατρικά προβλήματα χαρακτηρίζονται ως «ψυχωτικά», «εσωστρεφή», «κλεισμένα», που «ζουν στο δικό τους κόσμο» και, τέλος, τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση ως «καθυστερημένα». Τα λεκτικά νέφη και οι αντίστοιχοι πίνακες λεκτικών συχνοτήτων παρουσιάζονται στη συνέχεια, αναλυτικά.

#### XIV. A.

#### Το παιδί με δυσκολίες προσαρμογής στο γενικότερο σχολικό περιβάλλον

Πίνακας 7.14. Συχνότερες καταγραφές στο ερώτημα «με βάση την εμπειρία σας, πώς θα ορίζατε, με μια σύντομη φράση, την καθεμιά από τις παρακάτω πέντε κατηγορίες ειδικού παιδιού - Το παιδί με δυσκολίες προσαρμογής στο γενικότερο σχολικό περιβάλλον».

Με εκπαίδευση/μετεκπαίδευση		Χωρίς εκπαίδευση/μετεκπαίδευση	
Λέξη	Πλήθος	Λέξη	Πλήθος
προβλήματα	12	απροσάρμοστο	9
δυσπροσάρμοστο	9	δυσπροσάρμοστο	7
ανώριμο	8	Περιβάλλον	6
συμπεριφορά	7	Προβλήματα	6
απροσάρμοστο	6	Σχολική	4
περιβάλλον	6	Αδυνατεί	3
σχολικά	6	Δυσκολίες	3
κανόνες	4	Επιθετικότητα	3
δύσκολη	3		



Γράφημα 32 Λεκτικό νέφος σχετικά με το «με βάση την εμπειρία σας, πώς θα ορίζατε, με μια σύντομη φράση, την καθεμιά από τις παρακάτω πέντε κατηγορίες ειδικού παιδιού - Το παιδί με δυσκολίες προσαρμογής στο γενικότερο σχολικό περιβάλλον». Απαντήσεις όσων έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση.





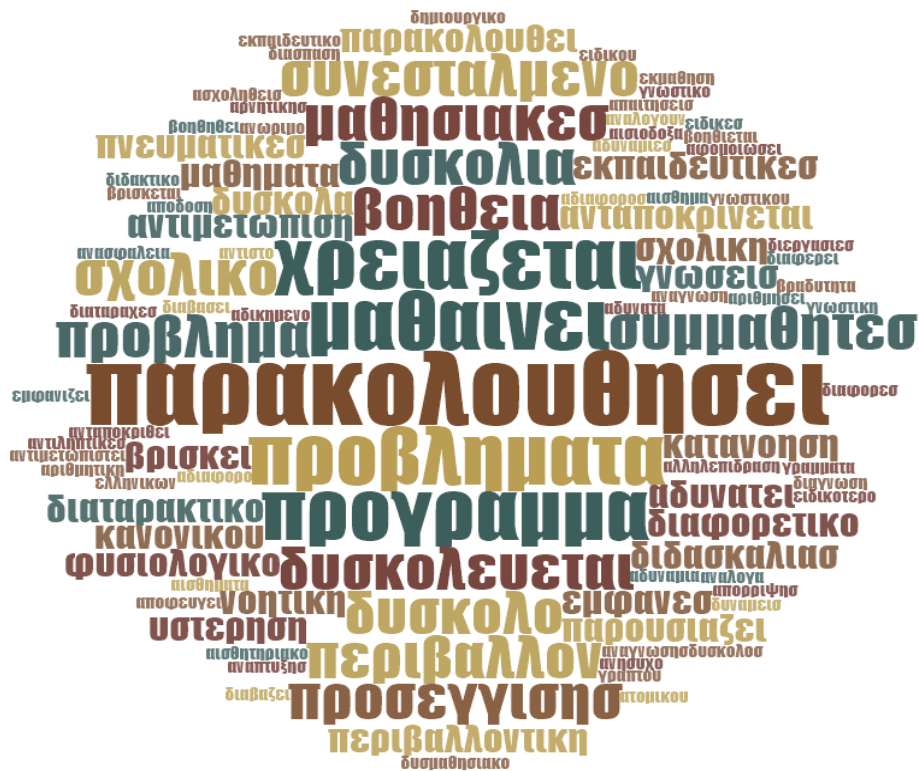
#### XIV. B.

##### Το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες

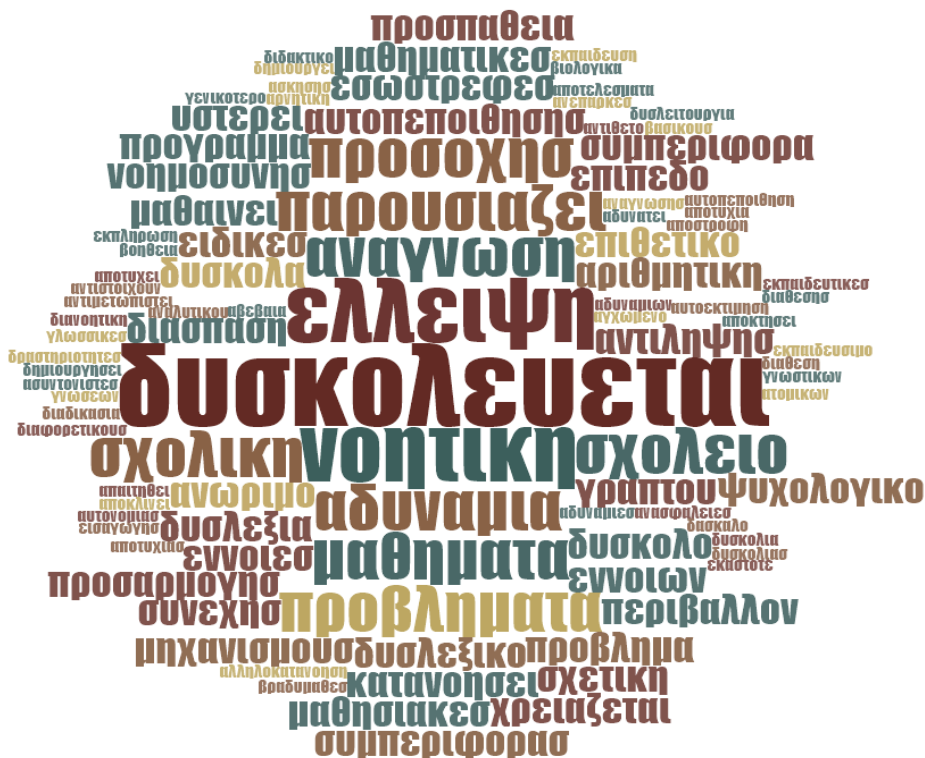
Πίνακας 7.15. Συχνότερες καταγραφές στο ερώτημα «με βάση την εμπειρία σας, πώς θα ορίζατε, με μια σύντομη φράση, την καθεμιά από τις παρακάτω πέντε κατηγορίες ειδικού παιδιού - Το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες».

Με εκπαίδευση/μετεκπαίδευση		Χωρίς εκπαίδευση/μετεκπαίδευση	
Λέξη	Πλήθος	Λέξη	Πλήθος
παρακολουθήσει	5	δυσκολεύεται	5
μαθαίνει	4	έλλειψη	4
προβλήματα	4	νοητική	4
πρόγραμμα	4	αδυναμία	3
χρειάζεται	4	ανάγνωση	3
βοήθεια	3	μαθήματα	3
δυσκολεύεται	3	παρουσιάζει	3
δυσκολία	3	προβλήματα	3
δύσκολο	3	προσοχή	3
μαθησιακές	3	σχολείο	3
περιβάλλον	3	σχολική	3
πρόβλημα	3		
προσέγγιση	3		
συμμαθητές	3		
συνεσταλμένο	3		
σχολικό	3		





Γράφημα 34. Λεκτικό νέφος σχετικά με το «με βάση την εμπειρία σας, πώς θα ορίζατε, με μια σύντομη φράση, την καθεμιά από τις παρακάτω πέντε κατηγορίες ειδικού παιδιού - Το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες». Απαντήσεις όσων έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση.



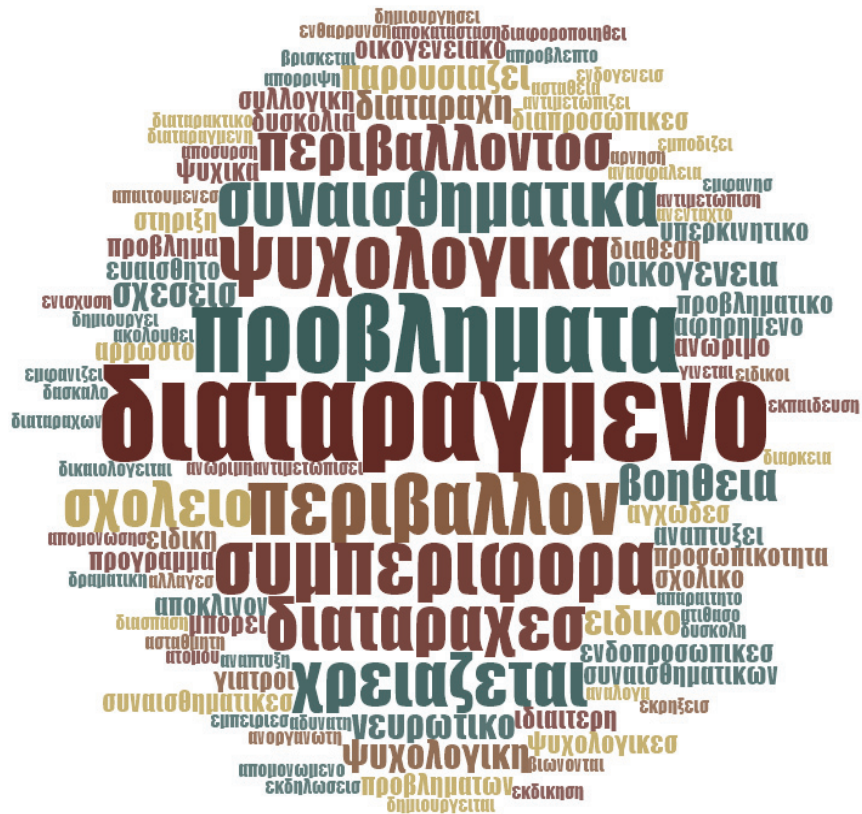
Γράφημα 35. Λεκτικό νέφος σχετικά με το «με βάση την εμπειρία σας, πώς θα ορίζατε, με μια σύντομη φράση, την καθεμιά από τις παρακάτω πέντε κατηγορίες ειδικού παιδιού - Το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες». Απαντήσεις όσων δεν έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση.

#### XIV. Γ.

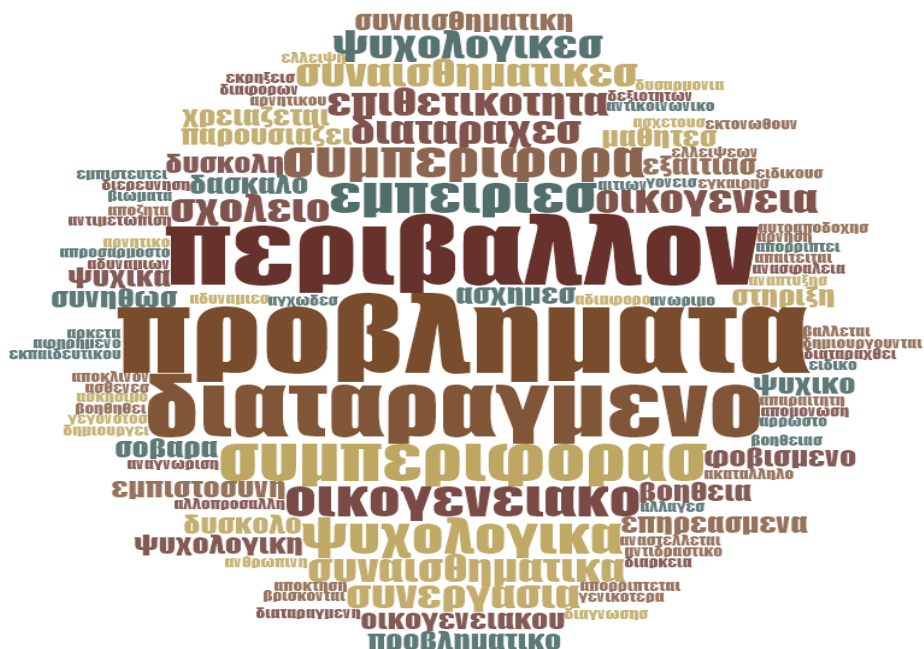
##### Το παιδί με σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα

Πίνακας 7.16. Συχνότερες καταγραφές στο ερώτημα. «με βάση την εμπειρία σας, πώς θα ορίζατε, με μια σύντομη φράση, την καθεμιά από τις παρακάτω πέντε κατηγορίες ειδικού παιδιού - Το παιδί με σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα».

Με εκπαίδευση/μετεκπαίδευση		Χωρίς εκπαίδευση/μετεκπαίδευση	
Λέξη	Πλήθος	Λέξη	Πλήθος
διαταραγμένο	11	προβλήματα	9
προβλήματα	9	περιβάλλον	8
περιβάλλον	7	διαταραγμένο	7
συμπεριφορά	7	συμπεριφορά	5
ψυχολογικά	7	εμπειρίες	4
διαταραχές	6	οικογενειακό	4
συναισθηματικά	6	ψυχολογικά	4
χρειάζεται	6	διαταραχές	3
περιβάλλοντος	5	επιθετικότητα	3
σχολείο	5	οικογένεια	3
βοήθεια	4	συναισθηματικά	3
ειδικό	3	συνεργασία	3
νευρωτικό	3	σχολείο	3
οικογένεια	3		
παρουσιάζει	3		
σχέσεις	3		
ψυχολογική	3		
αγχώδες	2		



Γράφημα 36. Λεκτικό νέφος σχετικά με το «με βάση την εμπειρία σας, πώς θα ορίζατε, με μια σύντομη φράση, την καθεμία από τις παρακάτω πέντε κατηγορίες ειδικού παιδιού - Το παιδί με σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα». Απαντήσεις όσων έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση.



Γράφημα 37. Λεκτικό νέφος σχετικά με το «με βάση την εμπειρία σας, πώς θα ορίζατε, με μια σύντομη φράση, την καθεμία από τις παρακάτω πέντε κατηγορίες ειδικού παιδιού - Το παιδί με σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα». Απαντήσεις όσων δεν έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση.

#### XIV. Δ.

##### Το παιδί με σοβαρά ψυχικά προβλήματα (παιδική ψύχωση, αυτισμός)

Πίνακας 7.17. Συχνότερες καταγραφές στο ερώτημα. «με βάση την εμπειρία σας, πώς θα ορίζατε, με μια σύντομη φράση, την καθεμιά από τις παρακάτω πέντε κατηγορίες ειδικού παιδιού - Το παιδί με σοβαρά ψυχικά προβλήματα»

Με εκπαίδευση/μετεκπαίδευση		Χωρίς εκπαίδευση/μετεκπαίδευση	
Λέξη	Πλήθος	Λέξη	Πλήθος
περιβάλλον	12	περιβάλλον	15
ψυχικά	12	κόσμο	14
κόσμο	9	ψυχωτικό	13
ψυχωτικό	9	εαυτό	12
διαταραγμένο	7	ψυχικά	12
εαυτό	7	προβλήματα	11
επικοινωνεί	7	κλεισμένο	10
ζει	6	διαταραχές	9
κλεισμένο	6	ζει	9
προβλήματα	6	επικοινωνεί	8
διαταραχές	5	εσωστρεφές	7
δύσκολη	4	ψυχικέ	7
εσωστρεφές	4	αυτιστικό	5
ψυχικέ	4	δύσκολο	5
απομονωμένο	3	επαφή	5
άρρωστο	3	επικοινωνία	5
αυτιστικό	3	παρουσιάζει	5



#### XIV. E.

##### Το παιδί με νοητική καθυστέρηση

Πίνακας 7.18. Συχνότερες καταγραφές στο ερώτημα «με βάση την εμπειρία σας, πώς θα ορίζατε, με μια σύντομη φράση, την καθεμιά από τις παρακάτω πέντε κατηγορίες ειδικού παιδιού - Το παιδί με νοητική στέρηση».

Με εκπαίδευση/μετεκπαίδευση		Χωρίς εκπαίδευση/μετεκπαίδευση	
Λέξη	Πλήθος	Λέξη	Πλήθος
καθυστερημένο	16	καθυστερημένο	6
νοητικά	10	νοητική	6
καθυστέρηση	8	περιβάλλον	6
νοημοσύνη	5	βοήθεια	5
δείκτη	4	κοινωνικό	5
ειδικό	4	νοημοσύνη	5
ηλικία	4	προσαρμογή	5
κατάσταση	4	δυσκολία	4
υστερεί	4	ανώριμο	3



Γράφημα 40. Λεκτικό νέφος σχετικά με το «με βάση την εμπειρία σας, πώς θα ορίζατε, με μια σύντομη φράση, την καθεμία από τις παρακάτω πέντε κατηγορίες ειδικού παιδιού - Το παιδί με νοητική στέρωση». Απαντήσεις όσων έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση.



Γράφημα 41. Λεκτικό νέφος σχετικά με το «με βάση την εμπειρία σας, πώς θα ορίζατε, με μια σύντομη φράση, την καθεμία από τις παρακάτω πέντε κατηγορίες ειδικού παιδιού - Το παιδί με νοητική στέρωση». Απαντήσεις όσων δεν έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση.



# XV. Ερώτηση «πως κρίνετε τη σχολική επίδοση των παιδιών σας»

Όσον αφορά την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίδοση των δικών τους παιδιών, ούτε εδώ διακρίνονται διαφορές. Επικρατεί και στις δύο ομάδες συνήθως η εκτίμηση της σχολικής-ακαδημαϊκής επίδοσης των παιδιών τους ως «άριστης» ή «ικανοποιητικής». Η παρουσίαση είναι και εδώ ενιαία για τις δύο ομάδες εκπαιδευτικών



Γράφημα 42. Λεκτικό νέφος σχετικά με το «πως κρίνετε τη σχολική επίδοση των παιδιών σας»

Πίνακας 7.19. Συχνότερες καταγραφές στο ερώτημα«πως κρίνετε τη σχολική επίδοση των παιδιών σας»

Λέξη	Πλήθος
αρίστη	57
επίδοση	37
ικανοποιητική	33
αρκετά	29
μαθητής	15
άριστο	11
μέτρια	10



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Στο πλαίσιο της έρευνάς μας επιχειρήσαμε καταρχάς μια πολυπαραγοντική ιστορική-ερμηνευτική προσέγγιση του θεσμικού πλαισίου Εκπαίδευσης/Κατάρτισης/Μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικού προσωπικού στο γνωστικό αντικείμενο της Ειδικής Αγωγής και Ψυχοπαιδαγωγικής/Ψυχοκοινωνικής Παρέμβασης, όπως αυτό εξελίχθηκε στη χώρα μας από τη σύσταση του νεοελληνικού κράτους έως σήμερα. Σε ένα δεύτερο στάδιο, επιχειρήθηκε μια ψυχοκοινωνιολογική ερευνητική προσέγγιση του ερευνούμενου πληθυσμού ήτοι, των εκπαιδευτικών ΣΜΕΑ.

Από την επεξεργασία και ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων που συλλέχθηκαν 1<sup>ον</sup>) από την ιστορική ερμηνευτική ερευνητική προσέγγιση της εξέλιξης του θεσμικού πλαισίου Ειδικής Αγωγής, συμπεριλαμβανομένης και της εξέλιξης του σχεδιασμού και της υλοποίησης Προγραμμάτων Σπουδών (βασικής εκπαίδευσης/ κατάρτισης, επιμόρφωσης, μετεκπαίδευσης) στην Ειδική Αγωγή στη χώρα μας, από τη σύσταση του νεοελληνικού κράτους έως σήμερα, 2<sup>ον</sup>) από την ποιοτική και ποσοτική Ανάλυση Περιεχομένου των λεκτικών δεδομένων, ήτοι (i) των μη κατευθυνόμενων ερευνητικών συνεντεύξεων και (ii) των απαντήσεων στις ανοικτές ερωτήσεις του ερευνητικού ερωτηματολογίου, και 3<sup>ον</sup>) από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων των κλειστών και λοιπών ερωτήσεων του ερευνητικού ερωτηματολογίου, όπως παρατέθηκε λεπτομερώς στο αμέσως προηγούμενο κεφάλαιο, προκύπτει/καταδεικνύεται ότι:

- Τα ελληνικά προγράμματα σπουδών τα οποία και προσεγγίστηκαν, δεν σχεδιάστηκαν βάσει των ερευνητικών και θεωρητικών δεδομένων (της τελευταίας 30ετίας) του επιστημονικού πεδίου που έχει ως αντικείμενο τη δόμηση και οργάνωση πλαισίων-προγραμμάτων σπουδών γενικότερα, αλλά και ειδικότερα, σπουδών στο αντικείμενο της Ψυχοπαιδαγωγικής Επιστήμης και Ειδικής Αγωγής (Bryant et al. 2007; Charmaz, 2006; Demeulenaere, 2020; Guichard et al. 2007; Nascimiento-Schulze, 2007; Mayen, etal, 2017; Leclercq,2003; Ardouin, 2013; Aktouf, 1987; Boissinot, 2010; Claus, 2014; DePeretti, 1991; Prost et al. 2014; Girod De L'Ain et al 1968; Unesco, 1979). Καθίσταται εμφανές ότι, τόσο οι θεωρητικές (επιστημονικές & επιστημολογικές) όσο και οι γνωστικο-πρακτικές (μεθοδολογία οργάνωσης & εφαρμογής) επιλογές που οδήγησαν στη σύλληψη και οργάνωση των

συγκεκριμένων προγραμμάτων, σχεδιάστηκαν επί τη βάσει των επιστημονικών πορισμάτων των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα και των επιστημολογικών κατευθύνσεων που ίσχυαν στο συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο έως τις δεκαετίες 1950-60 (Γέρος, 1980, 1981; Δανασής-Αφεντάκης, 1980; Δελασούδας, 1992; Δεληγιάννης, 2009; Δερβίσης, 1985; Δημόπουλος, 1965; Ε.Ε.Κ., 1982; Κόκκοτας, 1983; Κωνσταντίνου, 1982; Νούτσος, 1986; Ξενογιάννη et al. χ.χ.; Avanzini, 1985). Ειδικότερα, αναδεικνύεται μια εμφανής επίδραση της «γερμανικής» ή ίσως και της «βελγικής» Σχολής, αλλά, δυστυχώς, όχι και παρακολούθηση-ενσωμάτωση της πορείας εξέλιξής της (Χριστοφορίδου, 2011).

- Τα Προγράμματα αυτά δεν σχεδιάστηκαν ώστε να ανταποκρίνονται επαρκώς και ουσιαστικά στις ανάγκες που προκύπτουν από την εμπειριστατωμένη αντιμετώπιση του παιδιού-ατόμου με αναπηρία-απόκλιση ως ολικής ψυχοκοινωνικής προσωπικότητας, όπως η αντιμετώπιση αυτή έχει πλέον εγκατασταθεί ως έννοια στην ευρωπαϊκή επιστημονική (Αγγελοπούλου, 1991; Δήμου, 1996; ΕΟΚ, 1991, 2016; Ζώνιου, 1998; Καϊλα et al. 1997; Καλαντζή-Αζίζη, 1984b; Κρασανάκης, 1990; Κρουσταλλάκης, 1997; Κυπριωτάκης, 1989, 1997; Ματινοπούλου, 1987; Ξηρομερίτη, 1984; Πυργιωτάκης, 1994; Σταύρου, 2002α, 2002β; Σούλης, 2000; Τζουριάδου, 1995; Τσιάντης, 1982; Φραγκουδάκη, 1985; Χριστοφορίδου-Gayraud, 2011; C.R.E.S.A.S., 1981; Deschamps et al. 1981; Euridice E.C., 1986; Freud, 1968; Heuyer, 1969; Hochmann, 1985; Kauffman et al. 1974; Lantier et al. 1994; Lautrey, 1980; Lefevre et al. 1977; Leon, 1977; Moor, 1977; Moseley, 1985; Mucchielli-Bourcier, 1979; Paicheler, 1990; Truchot, 1990; Unesco, 1949, 1979). Ως αποτέλεσμα, και όπως διαφαίνεται, η παρεχόμενη από τις ΣΜΕΑ της χώρας μας εκπαίδευση επικεντρώνει το ενδιαφέρον της και στοχεύει ουσιαστικά στην απόκτηση κυρίως μαθησιακών δεξιοτήτων σχολικού περιεχομένου από το παιδί-άτομο με «αναπηρία-απόκλιση» (Chancerel et al. 2011; Claus, 2014; Lefevre et al. 1977; DeMaistre, 1975; Kauffman et al. 1974). Ας σημειωθεί ότι στο παρόν ερευνητικό πλαίσιο δεν επιχειρήσαμε μια επιστημολογική και διεπιστημονική προσέγγιση των ισχυόντων Αναλυτικών Προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής των Σ.Μ.Ε.Α., παρά μόνον παράθεσή τους.
- Όσον αφορά τη διαμόρφωση «εναίσιμης» (υπό την αρχαία ελληνική έννοια του όρου, ήτοι, «πρόσφορης, κατάλληλης») επαγγελματικής ταυτότητας στους εκπαιδευόμενους, καταδεικνύεται μια ανεπαρκής επιχειρησιακότητα των προγραμμάτων σπουδών. Όπως προκύπτει, η επαγγελματική ταυτότητα του πληθυσμού που ερευνήθηκε, δομείται

μάλλον επί της οικειοποίησης (i)ενός συγκεκριμένου επαγγελματικού τίτλου και του «γοήτρου» του, και (ii)μιας συγκεκριμένης επαγγελματικής κατηγορίας, η οποία οριοθετείται από ένα ιδιαίτερο θεσμικό εργασιακό πλαίσιο (μισθός, οργανική θέση, κλπ.) (Fraysse, 1998). Ουσιαστικά, διαφαίνεται ότι η παρακολούθηση προγράμματος σπουδών δεν επέτυχε να διαμορφώσει μια διακριτή επαγγελματική ταυτότητα και να οργανώσει επαρκώς μια επιχειρησιακή επαγγελματική οντότητα (Anadon, et al. 2001; Ardouin, 2013; Argyris et al. 2002; Berjot et al. 2020a; Blusten, 2006; Boissinot, 2010; Chevalard, 1985; Fournier, 2011; Girod DeLain et al. 1968; Gohier et al. 1999, 2000, 2001; Lac et al, 2005, 2010; Leclercq, 2003; Marklund et al. 1974; Mayen et al. 2017; Negroni, 2006; Perrenoud, 1993; Piasser et al. 2011; Reneteaud, 2000).

- Τόσο τα γνωστικά περιεχόμενα/θεωρητικές γνώσεις και η πρακτική άσκηση όσο και η με οποιονδήποτε τρόπο τυχόν απόπειρα δόμησης στους εκπαιδευόμενους των απαραίτητων ψυχοδυναμικών δεξιοτήτων αυτοδιάθεσης απαραίτητων στο πλαίσιο του συγκεκριμένου επαγγελματικού χώρου/ πεδίου, όπως αυτά οργανώνονται και παρέχονται από τα οικεία προγράμματα σπουδών στη χώρα μας, αναδεικνύονται ελλιπή ως προς την «ικανότητά» τους να καθιστούν τους εκπαιδευτικούς ικανούς να τις «επικαιροποιούν»-«αξιοποιούν» επιχειρησιακά εντός του επαγγελματικού τους πεδίου, δηλαδή συγκεκριμένα στο πλαίσιο διαχείρισης της καθημερινότητας της ψυχοπαιδαγωγικής σχέσης. Διαφαίνεται ότι τα προγράμματα σπουδών «εφοδιάζουν» ουσιαστικά τους εκπαιδευόμενους/μέλλοντες επαγγελματίες με ένα σύνολο θεωρητικών γνώσεων/ μαθησιακών περιεχομένων, υπό τη μορφή αξιωμάτων ή θεωρητικών corpus. Ωστόσο, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι συγκεκριμένες γνώσεις, παρά την εγκυρότητά τους και την σχετικά άρτια προσέγγισή τους στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών/μετεκπαιδευτικών προγραμμάτων, πολύ δύσκολα μπορούν να ανακληθούν-επικαιροποιηθούν με τρόπο ώστε, στη συνέχεια, να αξιοποιηθούν ως υλικό για την κατασκευή των ψυχονοητικών και ψυχοδυναμικών εκείνων «εργαλείων» που κρίνονται απαραίτητα για την επιχειρησιακή διαπραγμάτευση με το ειδικό παιδί-άτομο στο πλαίσιο της ψυχοπαιδαγωγικής σχέσης (Bataille, 2000; Biggs, 1985, 1995; Cammas, 2002; C.R.E.S.A.S., 1981; Chancerel et al. 2011; Chevalard, 1985; Christoforidou, 1986; Clarke, 2004; Claus, 2014; Filloux, 1974, 1989; Gerardi et al. 2007; Gohier, 1997; Houssaye, 1988; Inhelder et al. 1974; Lantier, 1994; Morvan, 1988, 1990; Rime, 2009; Stavrou et al, 1999; Valade, 1995). Από την ανάλυση και ερμηνεία των

δεδομένων που συλλέχθηκαν επί του πληθυσμού της έρευνας, αναδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί ερχόμενοι αντιμέτωποι με το γεγονός ότι δεν είναι ικανοί να χρησιμοποιήσουν το πλήθος γνώσεων που απέκτησαν κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης ενός προγράμματος σπουδών, με τρόπο ώστε να κατανοήσουν το επαγγελματικό τους αντικείμενο αλλά και να διαπραγματευθούν επιχειρησιακά με αυτό, θέτουν σε αμφισβήτηση την «εγκυρότητα» των γνώσεων που αποκόμισαν, τη «χρησιμότητά» τους, την αξία τους, κλπ. Ιδιαίτερα εμφανώς, καταγράφεται σε μεγάλο ποσοστό μια καταθλιπτική στάση των εκπαιδευτικών, η οποία εκφράζεται διαμέσου συγκεκριμένων συμπεριφορών και αναπαραστατικά δομημένων στοιχείων, όπως η «παραίτηση» (céditition), η «ματαίωση» (inhibition), η «αυτό-υποτίμηση» (dépréciation), οι σχετικά «φτωχές» ή «αρνητικές» προβλέψεις σχετικά με το μέλλον, τόσο το σχολικό και κοινωνικο-επαγγελματικό των παιδιών, όσο και των ιδίων αναφορικά με την περαιτέρω ατομική και επαγγελματική-προσωπική εξέλιξή τους. Όπως διαφαίνεται από την ανάλυση των δεδομένων, οι αναπαραστάσεις και συμπεριφορές αυτές μάλλον δεν είναι αποτέλεσμα μιας «πραγματιστικής αντιμετώπισης», η οποία θα απέρρευε από την επίγνωση μιας δυσχερούς κοινωνικο-οικονομικής πραγματικότητας, όπως βέβαια όντως ισχύει για τα ελληνικά δεδομένα, αλλά εκφράζουν ουσιαστικά, μια συγκεκριμένη «καταθλιπτική βίωση» της ψυχοπαιδαγωγικής σχέσης (Dubar, 2002). Ας σημειωθεί ότι ενδεικτικά στοιχεία μιας τέτοιας «επίγνωσης», ή αντίθετα μιας «άγνοιας», σχετικά με τα δεδομένα της τρέχουσας κοινωνικο-οικονομικής πραγματικότητας, αναφαίνονται ευκρινώς σε σχέση με άλλα θέματα ώστε να έχουμε την ευχέρεια να διαχωρίσουμε τη «διάθεση» των παιδαγωγών ως προς τις δύο αυτές «καταστάσεις» (Capelle, 2018).

- Από την ανάλυση περιεχομένου των Ερευνητικών Συνεντεύξεων (ανάλυση για την οποία κατά το πρώτο στάδιο επεξεργασίας τους -των συνεντεύξεων- υιοθετήσαμε τη μέθοδο της «Προτασιακής Ανάλυσης Λόγου» [Ghiglione et al. 1990]), αναδείχθηκαν ως πυρήνες αναφοράς (Moliner, 1994) του λόγου των υποκειμένων και, άρα, ως οργανωτικά στοιχεία της αναπαραστατικά δομημένης «επαγγελματικής» ταυτότητας του πληθυσμού, οι κατωτέρω (σε ιεραρχική παράθεση, από τον πλέον/ πλειοψηφικά αναφερόμενο έως τον μειοψηφικά αναφερόμενο):

- i. ο «εκπαιδευτικός» ως «επαγγελματική οντότητα», γύρω από τους παρακάτω ποιοτικούς άξονες:
- ◆ διαδικασίες βασικής εκπαίδευσης/κατάρτισης/επιμόρφωσης/μετεκπαίδευσης στις λειτουργίες του εκπαιδευτικού Σ.Μ.Ε.Α.
  - ◆ λόγοι επιλογής του συγκεκριμένου επαγγέλματος (πεδίο κινήτρων του εκπαιδευτικού)
  - ◆ επαγγελματική εμπειρία (αρχαιότητα στο επάγγελμα)
  - ◆ διαδικασίες «δια βίου επιμόρφωσης»
- ο «εκπαιδευτικός» ως «ψυχοκοινωνική οντότητα», γύρω από τους παρακάτω ποιοτικούς άξονες:
- ◆ σχεσοδυναμικό πλαίσιο επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με το «ανάπηρο»-«αποκλίνον» παιδί στο πλαίσιο λειτουργίας της Σ.Μ.Ε.Α.
  - ◆ στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στο παιδί με ΑΑ
  - ◆ αναπαράσταση που ο εκπαιδευτικός Σ.Μ.Ε.Α. διατηρεί αναφορικά με τον ίδιο τον εαυτό του και διεργασίες προβολής αυτής της αναπαραστατικά διαμορφωμένης εικόνας.
  - ◆ σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους γονείς
  - ◆ σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους εκπαιδευτικούς τυπικών τάξεων
  - ◆ «κοινωνική αντιμετώπιση» του εκπαιδευτικού Σ.Μ.Ε.Α.
- το «παιδί με αναπηρία-απόκλιση» ως «σχεσιοδυναμική και ψυχοκοινωνική οντότητα», γύρω από τους παρακάτω ποιοτικούς άξονες:
- ◆ αναπαραστατικά διαμορφωμένη εικόνα του παιδιού με ΑΑ
  - ◆ «κοινωνική αντιμετώπιση» του παιδιού
- το «επαγγελματικό-θεσμικό» πλαίσιο, γύρω από τους παρακάτω ποιοτικούς άξονες:
- ◆ εννοιολογική οριοθέτηση του θεσμού της Ειδικής Αγωγής
  - ◆ «εικόνα» της Σ.Μ.Ε.Α. εντός του ευρύτερου σχολικού πλαισίου
  - ◆ υλική υποδομή

Όπως αναδεικνύεται από την ανωτέρω παρατιθέμενη επεξεργασία, οι πυρήνες αναφοράς και οι ποιοτικοί άξονες γύρω από τους οποίους οργανώνεται και δομείται ο «λόγος» και, κατά συνέπεια, η αναπαραστατική τυπολογία και οι στάσεις του πληθυσμού της έρευνάς μας αναφορικά με την επαγγελματική του οντότητα/ ταυτότητα, διαπλέκονται

κατεξοχήν γύρω από τον «εκπαιδευτικό». Το φαινόμενο αυτό ερμηνεύεται εν μέρει ως αποτέλεσμα του ερευνητικού - μεθοδολογικού εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων, ήτοι της μη κατευθυνόμενης ερευνητικής συνέντευξης, δεδομένου ότι το συγκεκριμένο εργαλείο εισάγει το πλαίσιο για μια «ατομοκεντρική» έκφραση (Abric, 2003; Bardin, 1989; Blanchet et al. 1987a, 1987b; Chauchat, 1985; Duchesne, 1996, 2000; Gaspard, 2021; Legras, 1971; Lorenzi, 1997; Nahoum, 1971; Pourtois et al. 1988; Romelaer, 2005; Taylor et al. 1984; Weil-Barais, 1997). Παρά ταύτα, το γεγονός ότι οι πυρήνες αναφοράς δομούνται γύρω από ποιοτικούς άξονες με επίκεντρο τον ίδιο τον εκπαιδευτικό είναι ιδιαίτερα ενδεικτικό μιας συγκεκριμένης δόμησης της επαγγελματικής ταυτότητας και οντότητας του εκπαιδευτικού η οποία περιπλέκεται κύρια γύρω από το άτομο του και ελάχιστα γύρω από το «επαγγελματικό» του «αντικείμενο» ήτοι, το παιδί με «αναπηρία-απόκλιση» (Bataille, 2000; Cammas, 2002; Michalot et al. 2013; Piasser et al. 2011; Zaouani, 2003). Εξάλλου, όπως καταδείχθηκε και από την επεξεργασία του συνόλου των ερευνητικών δεδομένων, το επαγγελματικό «αντικείμενο» δεν έχει δομηθεί αρκούντως ικανοποιητικά και κατά τρόπο ώστε να αποτελέσει το επίκεντρο της παιδαγωγικής σχέσης-πράξης και να κατέχει, συνακόλουθα, πρωτεύουσα θέση στον «λόγο» (discours) του ομιλητή-εκπαιδευτικού. Η διαπίστωσή μας αυτή επαληθεύεται από το γεγονός ότι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής, ποσοτικής και ποιοτικής, επεξεργασίας των δεδομένων του ερευνητικού ερωτηματολογίου, δεν αναδεικνύεται διαφοροποίηση της συγκεκριμένης στάσης σε συνάρτηση με την παρακολούθηση ή μη παρακολούθηση ενός, οποιασδήποτε βαθμίδας, προγράμματος σπουδών (Baillauques, 2012; Cammas, 2002; Lac et al. 2005; Fraysse, 1998). Διαπίστωση, η οποία και θα στοιχειοθετηθεί ενδελεχώς αμέσως κατωτέρω.

- Όπως αναδεικνύεται, τα άτομα που δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα σπουδών δεν έχουν δομήσει επιτυχώς το επαγγελματικό τους αντικείμενο, τόσο γνωστικά όσο και ψυχογνωστικά και τεχνογνωσιακά. Η δόμηση αυτή διαφαίνεται τόσο πιο ελλιπής όσο πιο χρονικά περιορισμένη είναι η εμπειρία τους στο συγκεκριμένο επαγγελματικό πεδίο.
- Όπως επίσης αναδεικνύεται, τα άτομα που έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα σπουδών δεν κατάφεραν, παρά ταύτα, να δομήσουν επαρκώς το επαγγελματικό τους αντικείμενο με τρόπο ώστε αυτό να διαμορφωθεί ως αυτοτελής «οντότητα», ως «στοχευόμενο» αντικείμενο και αποτέλεσμα της εκπαίδευσης/κατάρτισης τους, ως επίκεντρο της επαγγελματικής τους δραστηριότητας, αλλά διατήρησαν την ήδη υπάρχουσα αναπαραστατικά δομημένη εικόνα του παιδιού με ΑΑ ως «κοινωνικού»



αντικειμένου (Anadon et al. 2001; Baillauques, 2012; Cammas, 2002; Doise, 1986; Flament, 1994; Fraysse, 1998; Gohier et al. 1997, 2001; Herzlich, 1986; Guimelli, 1994; Jodelet, 2003; Lac et al. 2005; Michalot et al 2013; Morvan, 1988, 1990; Moscovici, 1989; Not, 1987; Paicheler, 1990; Piasser et al. 2011; Sallaberry, 1996; Truchot, 1990; Valade, 1995; Zaouani, 2003). Διαφαίνεται ότι η «ανεπαρκής» και «άστοχη» αυτή δόμηση οφείλεται ουσιαστικά σε μια προσέγγιση που ευνόησε τη γνωστική πλευρά «γνωριμίας» και θεώρησης του παιδιού με ΑΑ, και πολύ λίγο την ψυχοδυναμική και γνωστικο-πρακτική πλευρά. Κατά συνέπεια, και όπως καταδεικνύεται, στο πλαίσιο της καθημερινότητας της ψυχοπαιδαγωγικής σχέσης και κατά τη διαπραγμάτευση με το ειδικό παιδί, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μια στάση «αποεπένδυσης» (désinvestissement) του αντικειμένου ως «επαγγελματικού», η οποία απορρέει από το φαινόμενο της «γνωστικής δυσαρμονίας-ασυμφωνίας» (dissonance cognitive) (Festinger, 1962; Christoforidou, 1991): οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι ασχολούνται επαγγελματικά με «κάτι» το οποίο δε «γνωρίζουν», ενώ βέβαια το «σπούδασαν» αλλά και «επικύρωσαν» τη σχετική γνώση τους επιτυγχάνοντας στις σχετικές διαδικασίες αξιολόγησης και, τέλος, απέκτησαν συνακόλουθα έναν επαγγελματικό τίτλο, «χαίροντες» ενός θεσμικού επαγγελματικού πλαισίου. Ωστόσο, η αρχαιότητα στο επάγγελμα και η συνακόλουθη «εμπειρική» κατανόηση του επαγγελματικού αντικειμένου, την οποία με αυτό τον τρόπο έχουν αποκομίσει οι εκπαιδευτικοί, διαφαίνεται ότι αμβλύνει το παραπάνω φαινόμενο. Ο «λόγος» τους επικεντρώνεται σημαντικά και γύρω από το επαγγελματικό τους αντικείμενο, το οποίο έχει πλέον αποκτήσει «οντότητα», χάριν της μακρόχρονης -λιγότερο ή περισσότερο- βιωματικής εμπειρίας τους με αυτό.

- Τα άτομα που έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα σπουδών αναδεικνύονται εμφανώς ως πιο «απαιτητικά» επαγγελματικώς, υπό την έννοια της υιοθέτησης μιας «δικδικητικής» στάσης. Η συγκεκριμένη στάση ερμηνεύεται σε μια αρχική φάση, ως διαδικασία «μετάθεσης» του «πλαισίου» διαμόρφωσης και εξέλιξης της επαγγελματικής οντότητας-ταυτότητας από το ψυχοδυναμικό και ψυχογονικό επίπεδο δόμησής του (επίπεδα που είναι απαραίτητο να επεξεργάζονται κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης σπουδών και το οποία στην περίπτωση του πληθυσμού μας αναδεικνύονται ως ελλιπώς και ανεπαρκώς επεξεργασμένα, όπως ήδη παραθέσαμε) στο ψυχοκοινωνικό επίπεδο (Cammass, 2002; Dubar, 1996; Fraysse, 1998; Freud, 1977; Lac et al. 2005; Vial, 2001; Zaouani, 2003). Πρόκειται δηλαδή, για την προσπάθεια των ατόμων να διατηρήσουν, αν

όχι να διαμορφώσουν, μια επαγγελματική οντότητα-ταυτότητα βασιζόμενα στο ήδη υπάρχον, εξωτερικό, θεσμικό πλαίσιο καθορισμού της, επιχειρώντας να «ανήκουν» σε αυτό. Σε μια επόμενη φάση, ερμηνεύεται ως απόπειρα διασφάλισης του «διηνεκούς» του συγκεκριμένου πλαισίου. Πρόκειται ουσιαστικά για έναν επιπλέον μηχανισμό που αναπτύσσουν τα συγκεκριμένα άτομα, ο οποίος έχει ως στόχο να διασφαλίσει τη συνοχή και τη συνέχεια της επαγγελματικής τους ταυτότητας, μηχανισμός που αποκτά ιδιαίτερη σημασία εξαιτίας του φαινομένου της γνωστικής δυσαρμονίας, όπως το αναλύσαμε ήδη ανωτέρω.

- Από την ανάλυση, επεξεργασία και ερμηνεία του συνόλου των ερευνητικών δεδομένων, προκύπτει ότι η διαδικασία παρακολούθησης ενός προγράμματος σπουδών δεν επέφερε αναδομήσεις στην αναπαραστατική τυπολογία και τις στάσεις του πληθυσμού ως προς το επαγγελματικό του αντικείμενο, διαδικασία η οποία ουσιαστικά θα αναμέναμε να μετατρέψει ένα «κοινωνικό» αντικείμενο σε «επαγγελματικό». Όπως ήδη παραθέσαμε, τέτοιες διεργασίες αναδόμησης είναι αναμενόμενες ως αποτέλεσμα των διαδικασιών εκπαίδευσης/κατάρτισης σε ένα συγκεκριμένο επαγγελματικό αντικείμενο (Ardouin, 2013; Baillauques, 2012; Clarke, 2004; De Peretti, 1991, 1996; Gohier et al. 1999; Guimelli, 1994; Mayen et al. 2017; Racine, 1991; Schon, 1987; Salaberry, 1996). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, νοούνται ως απαραίτητες/προαπαιτούμενες για την επιχειρησιακή σύναψη της ψυχοπαιδαγωγικής σχέσης.

Η επαγγελματική ταυτότητα του πληθυσμού, όπως αυτή φαίνεται να έχει δομηθεί αναπαραστατικά, δεν αναδεικνύεται ως αυτόνομη, αλλά ως έντονα προσαρτημένη στην ήδη υπάρχουσα, ήτοι αυτή του «δασκάλου». Ωστόσο, παρατηρούνται διαφοροποιήσεις, σύμφωνα πάντα με τα αποτελέσματα της επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων μας, οι οποίες οφείλονται, μάλλον, σε παράγοντες όπως το φύλο ή η αρχαιότητα στο επάγγελμα (δείκτες που επιλέξαμε να διερευνήσουμε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας).

Ειδικότερα διαπιστώνεται ότι:

- Ανεξάρτητα από το φύλο τους, τα άτομα που έχουν παρακολουθήσει ένα πρόγραμμα σπουδών διαθέτουν μια σχετικά άρτια, έγκυρη και σύμφωνη με τα επιστημονικά δεδομένα των τελευταίων δεκαετιών, σε θεωρητικό επίπεδο, γνώση των διαφορετικών εκδηλώσεων της αναπηρίας-απόκλισης. Να σημειωθεί ωστόσο ότι δεν καταγράφεται στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με όσους δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα σπουδών.



- Από την άλλη πλευρά, επίσης ανεξάρτητα από το φύλο τους, τα άτομα που δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα σπουδών, δεικνύουν μια ελλιπή γνώση των περιστατικών που αντιμετωπίζουν, η οποία και καθίσταται εμφανής στις προτεινόμενες κάθε φορά στρατηγικές αντιμετώπισης. Στην περίπτωση αυτής της μερίδας πληθυσμού, η ευκρινής τάση εμφάνισης καμπυλοειδών διαγραμμάτων, ουσιαστικά αναδεικνύουν μια «έλλειψη πρωτοκόλλου αντιμετώπισης» των διαφορετικών εκφάνσεων του επαγγελματικού του αντικειμένου και, θα μπορούσαμε να πούμε, είναι χαρακτηριστικά της αδυναμίας του πληθυσμού να έχει διαμορφώσει μια κοινή και διαμοιραζόμενη αντίληψη/επαγγελματική στάση.
- Ανεξάρτητα από το εάν έχουν ή δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα σπουδών, οι άντρες εκπαιδευτικοί δεικνύουν υψηλού βαθμού σύγκλιση απόψεων. Οι παρατηρούμενες διαφοροποιήσεις αφορούν, κατά πλειοψηφία, «δυσπρόσιτα» και ειδικά «σημεία» της προβληματικής της ψυχοπαιδαγωγικής σχέσης-πράξης, τόσο σε επίπεδο προσέγγισης και κατανόησης όσο και στο επίπεδο της αντιμετώπισής τους.
- Από την άλλη πλευρά, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεικνύουν υψηλού βαθμού διαφοροποίηση απόψεων σε συνάρτηση με το εάν παρακολούθησαν ή όχι κάποιο πρόγραμμα σπουδών. Επιπλέον, ο βαθμός διαφοροποίησης αυξάνει αναλόγως της «δυσκολίας» του σημείου σχετικά με το οποίο καλούνται να τοποθετηθούν.
- Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα σπουδών δεικνύουν σε σημαντικό βαθμό σύγκλιση με τις απόψεις του ανδρικού πληθυσμού.
- Σημαντικός βαθμός διαφοροποίησης αναδεικνύεται μεταξύ των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών που δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα σπουδών, γεγονός που βεβαιώνει την αμέσως ανωτέρω παρατιθέμενη ερμηνεία ότι ο πληθυσμός δεν έχει διαμορφώσει μια κοινή και διαμοιραζόμενη αντίληψη/επαγγελματική στάση.
- Ανεξάρτητα από το εάν έχουν ή δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα σπουδών, οι άντρες εκπαιδευτικοί δεικνύουν μια διαδεδομένη στάση «εθιμοφροσύνης» (conformisme), τόσο αναφορικά με το επαγγελματικό τους αντικείμενο όσο και αναφορικά με το γενικότερο πλαίσιο λειτουργίας του επαγγέλματός τους.

Η «εθιμοφροσύνη» νοείται υπό την έννοια της «συμμόρφωσης» σε στερεοτυπικές αντιλήψεις, οι οποίες υιοθετούνται προκειμένου να μην «θίγουν/προσβάλλουν»

το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, και κατά συνέπεια (αλλά και «με στόχο», για λόγους ψυχοδυναμικής και ψυχοκοινωνικής άμυνας) να μην «θίγουν» συγχρόνως και την οντότητα των υποκειμένων του πληθυσμού μας ως «δομικών στοιχείων» του συγκεκριμένου συστήματος (Abtric, 2001; Anadon et al. 2001; Snyder, 1992). Σύμφωνα με τη συγκριτική προσέγγιση που επιχειρήσαμε μεταξύ των δεδομένων μας και άλλων επιστημονικών ερευνητικών δεδομένων που αφορούν τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, το συγκεκριμένο στοιχείο συγκλίνει προς τη συναγόμενη θεώρησή μας ότι, η πρωταρχική επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού/δασκάλου γενικής/τυπικής αγωγής επικαθορίζει σημαντικά/καταλυτικά την αναπαραστατική τυπολογία, τις στάσεις και τις επιλογές στρατηγικών συμπεριφοράς του πληθυσμού της έρευνάς μας (Βάμβουκας, 1982; Δερβίσης, 1985; Δημαράς, 1973-1974; Δημητριάδης, 1982; Ευαγγελόπουλος, 1986; Κωστόπουλος, 2012; Ματθαίος, 1982; Παπάνης, 2009; Σταυρόπουλος, 2018).

- Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από το εάν παρακολούθησαν ή όχι κάποιο πρόγραμμα σπουδών, δεικνύουν συγκριτικά μια σχετικά «συντηρητική»-«υπεραμυντική» στάση ως προς τα σημεία εκείνα που άπτονται του θεσμού της οικογένειας. Και εδώ, υπό την έννοια ότι τα συγκεκριμένα υποκείμενα αποφεύγουν να «θίξουν» οτιδήποτε θα μπορούσε να «θίξει» την υπόστασή τους ως «γυναίκες-μητέρες». Η ερμηνευτική προσέγγιση των ερευνητικών δεδομένων μας αναδεικνύει ευκρινώς ότι, συστηματικά, οι απόψεις των γυναικών εκπαιδευτικών τείνουν να συγκλίνουν με αυτές των ανδρών μόνο σε ό,τι δεν πλήττει τη συγκεκριμένη ψυχοκοινωνική τους υπόσταση. Το στοιχείο αυτό αποτελεί ένδειξη μιας σχετικά ισχνης αναδιοργάνωσης των δομικών στοιχείων της προσωπικότητάς τους, και συνακόλουθα, μιας ελλιπούς δόμησης των απαραίτητων για την εμπεριστατωμένη διαπραγμάτευση με το επαγγελματικό τους αντικείμενο εργαλείων, δηλαδή των εργαλείων που καθιστούν εξειδικευμένα, και άρα «επαγγελματική», μια ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση.
- Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα σπουδών δεικνύουν τη διαμόρφωση μιας στάσης «διερμίνευσης» των προβλημάτων ως απορρεόντων από παράγοντες κοινωνικά διαμορφωμένους. Η συγκεκριμένη «στάση» αποτελεί μάλλον «διάσταση» της γενικότερης «αμυντικής» τακτικής των γυναικών εκπαιδευτικών, στην προσπάθειά τους να αμβλύνουν τα επακόλουθα του φαινομένου της «γνωστικής δυσαρμονίας» η

οποία προκύπτει από το γεγονός ότι καλούνται να αναλάβουν, τόσο σε προσωπικό-ψυχοδυναμικό όσο και σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο, έναν «ρόλο» για τον οποίο δεν έχουν εφοδιαστεί με τα κατάλληλα ψυχοδυναμικά εργαλεία. Η ανεπάρκειά τους αυτή γίνεται αντιληπτή, μαρτυρείται και καθίσταται «αυταπόδεικτη» κατά τη διαπραγμάτευσή τους με το επαγγελματικό τους «αντικείμενο». Η «μετάθεση» των ερμηνευτικών αιτιολογήσεων από το «άτομο» στο «κοινωνικά διαμορφούμενο γίνεσθαι» αποτελεί ενδεικτικό στοιχείο της διεργασίας που αναφέρουμε, αλλά και μιας «ματαιώσης» την οποία βιώνει εντονότερα (για τους ανωτέρω αλλά και τους αμέσως κατωτέρω αναφερόμενους λόγους) η συγκεκριμένη μερίδα του ερευνούμενου πληθυσμού.

Αντίθετα, μια τέτοια στάση δεν υιοθετείται από τον ανδρικό πληθυσμό, γεγονός που μπορεί να ερμηνευτεί ως απόρροια του αντίστοιχου κοινωνικού στερεότυπου (στη χώρα μας ειδικότερα) που προσδίδει στον άνδρα, αλλά και ειδικότερα στον άρρενα εκπαιδευτικό-«δάσκαλο», μια αρκετά ισχυρή ψυχοκοινωνική υπόσταση. Λειτουργώντας προστατευτικά απέναντι στην υιοθέτηση μιας τέτοιας στάσης «αυτό-απόρριψης» και «αυτό-κατάργησης», η ήδη υπάρχουσα διαμορφωμένη επαγγελματική και κοινωνική ταυτότητα του «άρρενα εκπαιδευτικού-δασκάλου» οδηγεί τον άρρενα πληθυσμό σε μια πιο αβίαστη υιοθέτηση «κριτικής» διάθεσης απέναντι στο συγκεκριμένο επαγγελματικό πεδίο και την προβληματική του.

- Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα σπουδών αποδέχονται αλλά και συνιστούν/εισηγούνται σε μεγαλύτερο βαθμό «μοντέρνες» τεχνικές και μεθόδους παρέμβασης για την αντιμετώπιση της αναπηρίας-απόκλισης. Το αποτέλεσμα αυτό είναι ανεξάρτητο από την ηλικία των υποκειμένων. Ήτοι, οι υποθέσεις ότι «νεώτερα άτομα προσδέχονται ευκολότερα "μοντέρνες" τεχνικές» ή ότι «ο πληθυσμός των γυναικών που δεν παρακολούθησαν κάποιο πρόγραμμα σπουδών είναι γηραιότερος» δεν επαληθεύονται.
- Οι άρρενες εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως της παρακολούθησης ή μη κάποιου προγράμματος σπουδών, δεικνύουν μια τάση παγίωσης των απόψεων τους προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις. Αντίθετα, ο γυναικείος πληθυσμός χαρακτηρίζεται από διαγράμματα με πολύ λιγότερες συγκριτικά ακμές, στοιχείο ενδεικτικό μιας λιγότερο παγιωμένης άποψης, το οποίο και εμφανίζεται εντονότερο στις γυναίκες που δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα σπουδών («ταλάντευση»

μεταξύ πιθανών απαντήσεων ή, υπό ένα τρόπο, δυσκολία να εκφράσουν συγκεκριμένη άποψη). Η εμφάνιση του συγκεκριμένου διακριτικού χαρακτηριστικού στο ανδρικό φύλο ήτοι, η τάση υιοθέτησης και έκφρασης παγιωμένων απόψεων, είναι κατά γενική παραδοχή απόρροια της στερεοτυπικής λήψης κοινωνικών ρόλων από τη συγκεκριμένη μερίδα πληθυσμού. Ομοίως και συνακόλουθα, η «ταλάντευση» και «αμφιθυμία» που παρατηρείται στο γυναικείο πληθυσμό.

Ωστόσο, στο πλαίσιο της διερεύνησής μας το στοιχείο αυτό αποτελεί πιθανώς και μια σοβαρή ένδειξη της ισχνής επίδρασης των διαδικασιών εκπαίδευσης/κατάρτισης/μετεκπαίδευσης στην αναδόμηση των συστατικών στοιχείων της προσωπικότητας.

Η αναδόμηση αυτή θα έπρεπε να έχει συντελεστεί με τρόπο ώστε, κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και σχεδιασμού στρατηγικής στο πλαίσιο της ψυχοπαιδαγωγικής σχέσης-πράξης, i) να αυξάνει η επίδραση της αποκτηθείσας «επαγγελματικής τεχνογνωσίας» (ως αποτέλεσμα της δόμησης από το άτομο μιας επαγγελματικής ταυτότητας) και ii) να ελαχιστοποιείται η επίδραση των ήδη υπαρχουσών, ψυχοκοινωνικά δομημένων, αναπαραστάσεων και στάσεων.

Συνακόλουθα των όσων παρατέθηκαν ανωτέρω τεκμαίρεται ότι οι διαφοροποιήσεις στην αναπαραστατική τυπολογία:

- Προκύπτουν ως συνάρτηση παραγόντων ανεξάρτητων από την πραγματοποίηση-παρακολούθηση ενός οποιουδήποτε προγράμματος σπουδών και, πιο συγκεκριμένα, παραγόντων ψυχοκοινωνικά διαμορφούμενων.  
Ως αποτέλεσμα, τα υποκείμενα συγκροτούνται σε δύο βασικές πληθυσμιακές κατηγορίες: από τη μια πλευρά, το σύνολο του ανδρικού πληθυσμού και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει ένα πρόγραμμα σπουδών και, από την άλλη πλευρά, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που δεν έχουν παρακολουθήσει πρόγραμμα σπουδών.
- Αφορούν κυρίως τα «δυσπρόσιτα» σημεία της ψυχοπαιδαγωγικής σχέσης-πράξης, τα οποία χρήζουν εξειδικευμένης προσέγγισης, και που, για τον λόγο αυτόν ακριβώς, είναι ιδιαίτερα ενδεικτικά όσον αφορά την κατάδειξη της διαμόρφωσης ή μη μιας αυτόνομα δομημένης επαγγελματικής ταυτότητας από τον πληθυσμό.

Κατά συνέπεια, η υπόθεση:

«παρακολούθηση κάποιου προγράμματος σπουδών=>

δόμηση επαγγελματικής οντότητας/ταυτότητας=>

ομοιογενής αναπαραστατική τυπολογία»

δεν επαληθεύεται στην περίπτωση μας.

Όπως καταδεικνύεται, η έντονη διαφοροποίηση των αναπαραστάσεων και των στάσεων του πληθυσμού αφορά μόνο στα «δυσπρόσιτα» σημεία και όχι γενικότερα παιδαγωγικά θέματα, απέναντι μάλιστα στα οποία τα υποκείμενα τείνουν να υιοθετούν πιο παγιωμένες και «ομόφωνες» θέσεις. Το γεγονός αυτό ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα της επικαιροποίησης από τον πληθυσμό μιας ήδη όντως δομημένης επαγγελματικής ταυτότητας, αυτής του «εκπαιδευτικού/ δασκάλου».

- Τα βασικά περιγραφικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού προσομοιάζουν με αυτά του γενικότερου πληθυσμού των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μας, όπως αυτά τα τελευταία διαγράφονται ύστερα από σχετικές έρευνες Ελλήνων επιστημόνων κατά την τελευταία τριακονταετία.

Ως απόρροια των αποτελεσμάτων τα οποία αναδείχθηκαν τόσο από την ποσοτική όσο και, κυρίως, από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας, επιχειρήσαμε τη θεωρητική και μεθοδολογική οριοθέτηση και εισήγηση ενός παιδαγωγικού Πλαισίου-Προγράμματος Εκπαίδευσης/ Κατάρτισης στο γνωστικό αντικείμενο της Ειδικής Αγωγής και Ψυχοπαιδαγωγικής-Ψυχοκοινωνικής Παρέμβασης, όπως αυτή διατυπώνεται στην ακόλουθη επιστημονική διαπίστωση:

«ένα πρόγραμμα σπουδών στο γνωστικό αντικείμενο της Ειδικής Αγωγής και Ψυχοπαιδαγωγικής-Ψυχοκοινωνικής Παρέμβασης είναι ικανό να οδηγήσει στη σταδιακή ανάδυση και μορφοποίηση μιας δυνητικά επιχειρησιακής «επαγγελματικής οντότητας/ταυτότητας», διαμέσου της επενέργειας επί των αναπαραστάσεων και στάσεων των εκπαιδευομένων/καταρτιζομένων απέναντι στο συγκεκριμένο γνωστικο-πρακτικό αντικείμενο, όταν οριοθετείται και οργανώνεται μεθοδολογικά γύρω από τους παρακάτω επιστημολογικούς άξονες:

- τη διεπιστημονική και πολυεπιστημολογική θεωρητική προσέγγιση του γνωστικού αντικείμενου της Ειδικής Αγωγής & Ψυχοπαιδαγωγικής - Ψυχοκοινωνικής Παρέμβασης

- την καθημερινή επαφή του εκπαιδευόμενου/ καταρτιζόμενου με το σύνολο των Δομών που λειτουργούν στο πλαίσιο του συγκεκριμένου επαγγελματικού πεδίου, έτσι όπως αυτές περιγράφονται στο κεφάλαιο «Εισαγωγικές Θεωρητικές Επισημάνσεις» της παρούσας εργασίας.
- τη διεπιστημονική και πολυεπιστημολογική προσέγγιση της βιοματικής εμπειρίας, την οποία ο εκπαιδευόμενος/καταρτιζόμενος αποκτά κατά τη διεξαγωγή της Κλινικής Εκπαίδευσης/Άσκησης του, και με τρόπο ώστε να οδηγείται:
  - στην «πραγματιστική» προσέγγιση της συμπεριφοράς του απέναντι στο συγκεκριμένο επαγγελματικό «αντικείμενο» ήτοι, το άτομο με «αναπηρία-απόκλιση», καθώς και απέναντι στο συγκεκριμένο επαγγελματικό «πεδίο» ήτοι, τις αντίστοιχες του πεδίου δομές αγωγής/εκπαίδευσης/παρέμβασης
  - στη διερεύνηση και πραγματιστική προσέγγιση των αναπαραστάσεων και στάσεων του, τις οποίες διατηρεί αναφορικά με τη «διαφορετικότητα», την «απόκλιση», την «αναπηρία»
  - στην εκκίνηση της διαδικασίας ψυχοδυναμικής «επένδυσης» (investissement) της ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης (σχέση/πράξη)
  - στην επιχειρησιακή (opérationnelle) ένταξη του στις δομές που άπτονται του επαγγελματικού του πεδίου
  - στη, συνακόλουθη των ανωτέρω, ανάδυση, επεξεργασία και ψυχονοητική οργάνωση συγκεκριμένων επαγγελματικών δεξιοτήτων και, καταληκτικά,
  - στην οργάνωση μιας επαγγελματικής οντότητας/ταυτότητας που να διασφαλίζει την επιχειρησιακή διαπραγμάτευση του εκπαιδευόμενου/καταρτιζόμενου με την «αναπηρία-απόκλιση» στο πλαίσιο της ψυχοπαιδαγωγικής σχέσης».

Στο σημείο αυτό ωστόσο, κρίνεται απαραίτητο να επισημάνουμε και να υπογραμμίσουμε την παρατήρηση/διαπίστωση ότι, όπως προκύπτει από την όλη ερευνητική προσέγγιση που επιχειρήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας μας, φαίνεται να διαγράφεται ιστορικά ένας «φαύλος κύκλος» από τον οποίο δυσχερώς μπορεί να «απεγκλωβιστεί» ένα εκπαιδευτικό σύστημα. Κατά συνέπεια, τα άτομα τα οποία έχουν εκπαιδευτεί/μετεκπαιδευτεί σε ένα πλαίσιο/πρόγραμμα σπουδών το οποίο είναι ικανό να προωθεί

και να διασφαλίζει την αυτενέργεια, τη λήψη πρωτοβουλίας και την αυτονομία και, στη συνέχεια, καλούνται να δράσουν σ' ένα πλαίσιο, αντίθετα, παραδοσιακό (traditionnaliste), δύσκαμπτο και αυστηρά προσδιορισμένο/προκαθορισμένο, κινδυνεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τα άτομα που δεν έχουν ασκηθεί σε μια τέτοια στάση/αυτοδιάθεση, να αναπτύξουν «αμυντικές», νευρωτικού τύπου συμπεριφορές προκειμένου να συμβιβαστούν με την πραγματικότητα, αλλά και, κατά βάση, να δύνανται να συνεχίσουν να λειτουργούν στο πλαίσιο της συγκεκριμένης, και όπως αντιλαμβάνονται, «μη μετατρέψιμης» πραγματικότητας.

Η θεώρηση αυτή συνάγεται, ή/και καθίσταται εμφανής, και εικονογραφείται από τον λόγο των παιδαγωγών. Ακόμα και αν δεχτούμε ότι μια οποιαδήποτε εκπαίδευση/κατάρτιση υπήρξε ελλιπής σε ορισμένα επίπεδα, η νεοαποκτηθείσα «γνώση» διαμορφώνει «αφ' εαυτής της» ένα διαφορετικό ψυχονοητικό πλαίσιο δράσης για το άτομο, και, άρα, περιθώριο αυτενέργειας, και, άρα, αυτονομίας. Όσοι από τους παιδαγωγούς έχουν παρακολουθήσει εκπαίδευση/μετεκπαίδευση ή έχουν πραγματοποιήσει επιπλέον παιδαγωγικές και συναφείς σπουδές, κατά την «επιστροφή» τους στο δύσκαμπτο και «φτωχό», στην πλειοψηφία του, πλαίσιο των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής της χώρας μας εκφράζουν, είτε άμεσα, λεκτικά, είτε έμμεσα, διαμέσου των συμπεριφορών τους, μια «πικρία», ήτοι ματαίωση, από τη στιγμή κατά την οποία θα αρχίσουν να αντιλαμβάνονται ότι, ουσιαστικά, «σπούδασαν για το τίποτα».



## ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

Περιορισμούς στην παρούσα έρευνα θέτει η έλλειψη καταγραφής τυχόν αλλαγών/διαφοροποιήσεων στη δομή και οργάνωση των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών των ακαδημαϊκών μονάδων Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα κατά την τελευταία πενταετία. Ωστόσο, καθώς η μέση ηλικιακή κατηγορία των εκπαιδευτικών, οι οποίοι υπηρετούν σήμερα σε εκπαιδευτικές μονάδες Ειδικής Αγωγής συνάδει με την παλαιότερη δομή των προγραμμάτων σπουδών, θεωρούμε ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συντελούν στην ασφαλή και ορθή ερμηνευτική τους προσέγγιση.

Έναν επιπρόσθετο περιορισμό ως προς την εξαγωγή ολοκληρωμένων συμπερασμάτων και τη συνακόλουθη διαμόρφωση κριτικής, καθώς και τη διατύπωση νέων προτάσεων από την παρούσα έρευνα, αποτελεί η από οκταετίας αναστολή της λειτουργίας των Πανεπιστημιακών Διδασκαλείων, τα οποία και προσέφεραν στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς προγράμματα επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή. Επίσης, το γεγονός ότι στη χώρα μας λειτουργεί έως και σήμερα ένα μόνον Πανεπιστημιακό Προπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στην Ειδική Αγωγή. Το γεγονός αυτό δεν μας επιτρέπει να διαθέτουμε το ευκαταίο εύρος ερευνητικών δεδομένων και άρα ερευνητικών συγκριτικών προσεγγίσεων πλούσιων χάρη στην πολυμορφία των Προγραμμάτων. Τέλος να σημειώσουμε ότι, τα διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα από τη δεκαετία του 1980 αλλά και έως σήμερα, είναι ιδιαίτερα περιορισμένης χρονικής διάρκειας και συνήθως περιορίζονται σε μια «επί πολλής» και όχι «εν τω βάθει» προσέγγισης του συγκεκριμένου αντικειμένου.



## ΕΠΙΛΟΓΙΚΑ

«Εάν ο πατέρας και η μητέρα, ο παιδαγωγός και ο θεραπευτής δεν ανταποκριθούν με όλο το είναι τους, με μια απέραντη αγάπη και με πνεύμα αυτοθυσίας, τότε το παιδί θα μείνει κλειστό, θα τους απωθήσει... Για να λειτουργήσει η αγάπη ως αποτελεσματική «θεραπευτική» μέθοδος, θα πρέπει να προηγηθεί η προσωπική μας αποδέσμευση από τα διάφορα συμπλέγματα και η κάθαρση από τις ενδο-ψυχικές μας συγκρούσεις, έτσι ώστε, συναισθηματικά ώριμοι, να επιτύχουμε τη ζωντανή ενεργητική ένωσή μας με το Θεό, που είναι η πηγή της αυθεντικής αγάπης...», σημειώνει ο Κρουσταλλάκης (1992), ενώ θεωρεί ότι εάν χρησιμοποιηθεί ως «βασική ψυχοθεραπευτική και παιδευτική μέθοδος εκείνη της αγάπης» τότε «διανοίγεται αυθόρμητα και κατά ένα θαυμαστό τρόπο ο δρόμος για το παραπέρα παιδαγωγικό και θεραπευτικό έργο».

Μία, καταρχάς, εύλογη ερώτηση του αναγνώστη θα μπορούσε να είναι «αυτού του είδους η «αγάπη» πώς αποκτάται»; Προσωπική μας πεποίθηση: εφικτό, διαμέσου της επίγνωσης του Θεού, δηλαδή της δια Ιησού Χριστού πνευματικής και ψυχικής αναγέννησης του ανθρώπου που θα Τον «εκζητήσει», ώστε ο Θεός να του αποκαλυφθεί και να τον κάνει «νέο κτίσμα» (κ. Ιωάννη, γ:1-12; Κορινθίους Β1,5:17). Έργο μάλιστα, και «ανάγκη», των χριστιανών είναι να προσεύχονται «ακατάπαυστα και αδιάλειπτα» «υπέρ πάντων ανθρώπων» για κάτι τέτοιο.

Ωστόσο, η σωτηρία της ψυχής διαμέσου της αναγνώρισης της θυσίας του Ιησού Χριστού, αποτελεί απολύτως προσωπική υπόθεση, διαδικασία κατά την οποία ούτε και ο ίδιος ο Θεός δεν παρεμβαίνει, αναγνωρίζοντας στο δημιουργημά του την πλήρη ελευθερία επιλογής. Μια άλλη προσωπική πεποίθησή μας είναι λοιπόν ότι, δεν είναι δυνατό να βασίσουμε την απόκτηση της οποιασδήποτε επαγγελματικής ταυτότητας/οντότητας σε, δυνητικά προσδωκόμενες με θετική εξέλιξη, διαδικασίες ατομικής κοσμοθεώρησης. Κατά συνέπεια, είναι αναγκαίο να διασφαλίζονται οι κάθε φορά απαραίτητες συνθήκες/διαδικασίες εκπαίδευσης/κατάρτισης σε ένα επιστημονικό πεδίο, και κατά προέκταση στο οικείο του επαγγελματικό αντικείμενο, οι οποίες, διαμέσου συγκεκριμένων επιστημονικά τεκμηριούμενων διεργασιών, θα οδηγούν το άτομο στη διαπραγμάτευση των ψυχικών του περιεχομένων, στον κατά περίπτωση βαθμό που αυτό θα είναι απαραίτητο, ώστε να προσεγγίσει διεξοδικά τα όριά τους, την ελαστικότητα της δόμησης και οργάνωσής τους, καθώς και τα ενυπάρχοντα «ρήγματα». Έτσι το άτομο θα είναι, όσο χρειάζεται κάθε φορά αναλόγως του επαγγελματικού του αντικειμένου, ικανό να

διαπραγματεύεται όχι μόνο νοητικά αλλά και ψυχικά με αυτό, διάσταση, αυτή της ψυχικής διαπραγμάτευσης, που όταν ελλείπει είναι αδύνατον να μην διαπιστωθεί η ανάλογή της νευρωτική, ή και πιο εν τω βάθει, συμπτωματολογία.

Εντός του πεδίου που μας απασχολεί, μια τέτοια διαπραγμάτευση καθίσταται αναγκαία και ικανή συνθήκη ώστε τελικά να είναι «πραγματική»-«επιχειρησιακή» τόσο η προσέγγιση του ατόμου-παιδιού με αναπηρία-απόκλιση όσο και η παρέμβαση στην αγωγή και εκπαίδευσή του. Ο μελλοντικός επαγγελματίας Ειδικής Αγωγής & Ψυχοκοινωνικής Παρέμβασης, θα πρέπει να έχει οδηγηθεί διαμέσου συγκεκριμένων, βιωματικών και ψυχονοητικών, διεργασιών στην επεξεργασία τόσο των ψυχικών περιεχομένων που προκύπτουν από τη βίωση της επαφής/αλληλόδρασής του με το ειδικό άτομο, δηλαδή με το «διαφορετικό», όσο και στην επεξεργασία των ατομικών του ψυχικών περιεχομένων ως ατόμου, σε μια προσπάθεια «αναγνώρισης» και διαπραγμάτευσης του ιδίου του «εγώ»/της προσωπικότητάς του. Αποδεδειγμένα, μόνον κατά τον τρόπο αυτό θα γίνει δυνατή και η επενέργεια επί των αναπαραστάσεων που ο εκπαιδευόμενος/μελλοντικός επαγγελματίας διατηρεί αναφορικά με τη «διαφορετικότητα», την «αναπηρία-απόκλιση». Και μόνον έτσι θα μπορέσει, στη συνέχεια, να οδηγηθεί στην κατανόηση και ερμηνεία των στρατηγικών συμπεριφοράς και γενικότερα στάσεων τις οποίες, καταρχάς και ανεπεξέργαστα, έθεσε σε λειτουργία κατά την επαφή και διαπραγμάτευσή του με το άτομο/παιδί με αναπηρία-απόκλιση. Στόχος τέτοιων διαδικασιών και διεργασιών είναι βέβαια η, ικανή και αναγκαία για τη δόμηση επαγγελματικής οντότητας/ταυτότητας, επενέργεια επί των δομικών της προσωπικότητας αναπαραστάσεων και συνακόλουθών τους στάσεων, προκειμένου να αναδομηθούν και αναδιοργανωθούν με τρόπο ώστε, στη δική μας περίπτωση, να είναι δυνατή η επιχειρησιακή ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση και παρέμβαση στο άτομο/παιδί με αναπηρία-απόκλιση από έναν επαγγελματία που θα έχει αποκτήσει συγκεκριμένες, και τις απαιτούμενες/αναγκαίες, ψυχονοητικές και αυτοδιάθεσης απέναντι στο επαγγελματικό του αντικείμενο, δεξιότητες.

«Το παιδί είναι ένας ευαίσθητος δέκτης που αμέσως αντιλαμβάνεται την προσποίηση τον οίκτο, την επίπλαστη συμπάθεια, την τυπική συμπεριφορά ενός «επαγγελματία» », αναφέρει ο Κρουσταλλάκης (1997). Πόσο παρεξηγημένη είναι αλήθεια για τα ελληνικά επιστημονικά δεδομένα, προφανώς επηρεασμένα από «τα νάματα του κλασικού πνεύματος», η έννοια του «επαγγελματία» και του «επαγγελματισμού»! Έννοια της οποίας η προώθηση και περιφρούρηση θα έπρεπε να αποτελεί, όπως και στα περισσότερα εξελιγμένα συστήματα, εχέγγυο για τη σωστή λειτουργία οποιασδήποτε

κοινωνικής-οικονομικής-πολιτιστικής δομής, όπως το εκπαιδευτικό σύστημα, το σωφρονιστικό σύστημα, το σύστημα διακυβέρνησης της χώρας -το πολίτευμα και η οργάνωσή του-, κ.τ.ό.

Εμείς πάντως θα συμφωνήσουμε απολύτως με τον Vincent Peillon, Καθηγητή Γαλλικής Φιλοσοφίας, ο οποίος διετέλεσε και Υπουργός Εθνικής Παιδείας της Κυβέρνησης Jean-Marc Ayrault (16/05/2012 - 31/04/2014), ότι «enseigner est un métier qui s'apprend»!

Τέλος, πέραν του όποιου αντικτύπου στην ελληνική πραγματικότητα, έστω και ελαχίστου, τον οποίο και ενθέρμως ευχόμαστε να επιτύχει η παρούσα, επίσης ελάχιστη, συμβολή/εργασία μας στο συγκεκριμένο πεδίο, πεδίο στο οποίο επί 37 (ναι, τα χρόνια περνούν!) συναπτά έτη έχουμε ταπεινά αφιερώσει τη σκέψη και τη δράση μας, συνεχίζουμε να ενεργούμε, κατά το ανθρωπίνως δυνατό και χάριτι Θεού αναμφίβολα, και προς την κατεύθυνση του «αδιαλείπτως προσεύχεσθαι» και του «πράττειν το αγαθόν και μη αποκάμνειν»!

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **A. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ**

- ΑΓΓΕΛΟΠΟΥΛΟΥ-ΣΑΚΑΝΤΑΝΗ Ν.**, (1991), *Ειδική Αγωγή*, Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδης
- ΑΝΔΡΟΝΙΚΟΣ Μ.**, (1976), *Παιδεία ή Υπνοπαιδεία*; Αθήνα: Ίκαρος.
- ΑΝΘΕΜΙΔΗΣ, Ν.Α.**, (1978), *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας και συγγραφικής*. Θεσσαλονίκη: JusPromovendi.
- ΑΝΘΟΓΑΛΙΔΟΥ-ΒΑΣΙΛΑΚΑΚΗ Θ.**, (1980), *Η Οργάνωση της Γενικής και Επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Πριν και μετά την Μεταρρύθμιση του 1976. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Επιστημονική Επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής.
- ΑΣΠΡΕΑΣ Γ.**, *Πολιτική Ιστορία της νεωτέρας Ελλάδος, 1821–1960*, Αθήνα: Χρήσιμα βιβλία.
- ΒΑΜΒΟΥΚΑΣ Μ.**, (1982), *Κίνητρα του διδασκαλικού επαγγέλματος*. Ηράκλειο.
- ΒΑΜΒΟΥΚΑΣ, Μ.**, (2010), *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΒΑΜΒΟΥΚΑΣ, Μ.** (2008). Η ακαδημαϊκή πλευρά. Στο Σβολόπουλος Β. (επιμ.) *Σύνδεση εκπαιδευτικής έρευνας και πράξης* Αθήνα: Ατραπός.
- ΒΕΓΛΕΡΗΣ, ΔΕΡΤΙΔΗΣ Κ.Α.Π.**, (1977), *Κοινωνικές και Πολιτικές δυνάμεις στην Ελλάδα*, Ελληνική εταιρία πολιτικής επιστήμης. Αθήνα: Εξάντας.
- ΒΟΥΛΓΑΡΙΔΟΥ, Ο. & ΓΕΩΡΓΙΑΔΟΥ, Ε.** (2011). Τα προγράμματα σπουδών στα Τμήματα Ειδικής Αγωγής των Διδασκαλείων. Στο Παπάνης Ε. & Γιαβρίμης Π, *Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου «Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική & Πράξη στην Ειδική Αγωγή*. Παν/μιο Αιγαίου.
- ΓΕΜΤΟΣ, Π.**, (1987): *Μεθοδολογία των κοινωνικών επιστημών- Μεταθεωρία και ιδεολογική κριτική των επιστημών του ανθρώπου*, τόμ. Ι, ΙΙ. Αθήνα: Παπαζήσης.
- ΓΕΡΟΣ Θ.**, (1980), *Παιδεία και νεοέλληνες διανοητές*. Αθήνα.
- ΓΕΡΟΣ Θ.**, (1981), *Εκπαιδευτική Πολιτική (1975 – 1981)*. Αθήνα.
- ΓΚΟΤΟΒΟΣ Α.**, (1981), *Αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη*. Ιωάννινα.
- ΓΚΟΤΟΒΟΣ Α.**, (1986), Κλειστές ερευνητικές τεχνικές και παιδαγωγική πραγματικότητα, in *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 29, σελ.82 – 87.
- ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ Μ.**, (1989), *Ο αναπαραγωγικός ρόλος του σχολείου*, Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, σελ.13-48.
- ΔΑΝΑΣΗΣ – ΑΦΕΝΤΑΚΗΣ Α.**, (1980), *Η εξέλιξη της παιδαγωγικής και διδακτικής (17<sup>ος</sup> – 20<sup>ος</sup> αιώνας)*. Αθήνα.

- ΔΕΛΛΑΣΟΥΛΑΣ Λ.**, (1992), *Η Ειδική Επαγγελματική Εκπαίδευση*. Αθήνα.
- ΔΕΛΛΗΓΙΑΝΝΗΣ, Λ.**, (2009), *Το περιοδικό «Ελληνοχριστιανική Αγωγή» και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής Π.Τ.Δ.Ε. (πτυχιακή εργασία).
- ΔΕΡΒΙΣΗΣ Ν. Σ.**, (1985), *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης και σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα*. Θεσσαλονίκη.
- ΔΕΡΒΙΣΗΣ Ν. Σ.**, (1987), *Μεθοδολογία της διδακτικής και ειδική μεθοδολογία της διδασκαλίας – μάθησης με σύγχρονα διδακτικά μοντέλα και δείγματα εφαρμογών*. Θεσσαλονίκη.
- ΔΕΣΠΟΤΟΠΟΥΛΟΣ, Α.**, (2000), *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους. «Οικονομική Πολιτική του Καποδίστρια»*, τ. ΙΔ., Εκδοτική Αθηνών.
- ΔΕΣΤΟΥΝΗ, Γ.**, (1975), *Παιδοψυχιατρική*, Αθήνα.
- ΔΗΜΑΡΑΣ Α.**, (1973 – 1974), *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε* (Τεκμήρια Ιστορίας), τόμοι Α' και Β'. Αθήνα: Ερμής.
- ΔΗΜΗΤΡΙΑΔΗΣ Κ.**, (1982), *Με ποια κριτήρια επιλέγει ο Έλληνας εκπαιδευτικός το επάγγελμά του*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- ΔΗΜΟΠΟΥΛΟΣ Ι. Κ.**, (1965), *Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση*. Αθήνα.
- ΔΗΜΟΥ Γ.**, (1990), *Ανάλυση βασικών παραγόντων της διαδικασίας του στιγματισμού στο σχολείο*, Επιστημονική επετηρίδα του Παιδαγωγικού τμήματος Δημ. Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 179-224.
- ΔΗΜΟΥ Γ.**, (1996), *Απόκλιση - Στιγματισμός. Αφομοιωτική Θεωρητική Προσέγγιση των Αποκλίσεων στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΔΙΑΜΑΝΤΗΣ, Γ. et al**, (1980), *Η διανομή στην Ελλάδα, ταξική θέση και ιδεολογία*, Β' έκδοση, Σύγχρονη εποχή, Αθήνα.
- ΕΜΒΑΛΩΤΗΣ, Α., ΚΑΤΣΗΣ, Α., ΣΙΑΔΕΡΙΔΗΣ, Γ.** (2011). *Στατιστικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα: Τόπος.
- ΕΜΒΑΛΩΤΗΣ, Α.** (2019). *Εισαγωγή στην ανάλυση εμπειρικών δεδομένων εκπαιδευτικής έρευνας*. Εφαρμογές στην Ρ. Αθήνα: Πεδίο.
- Ε.Ο.Κ. - ΕΘΝΙΚΗ ΣΥΝΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ.**, (1991), *Οι Κοινοτικές πρωτοβουλίες για τα άτομα με ειδικές ανάγκες*, Πρακτικά σεμιναρίου, Αθήνα.
- ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΩΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ**, (1982), *Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη*, Βρυξέλλες.
- ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΩΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ**, *Οδηγός σπουδών. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα*, 5<sup>η</sup> έκδοση, Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Λουξεμβούργο.

- ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΩΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ**, (2016). Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: [https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-el\\_el.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-el_el.pdf)
- ΕΥΑΓΓΕΛΙΔΗΣ, Τ.**, (1894), *Ιστορία του Ιωάννου Καποδιστρίου, Κυβερνήτου της Ελλάδος*, Αθήναι.
- ΕΥΑΓΓΕΛΟΠΟΥΛΟΣ Σ.**, (1986), *Ιστορία Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαίδευσης*, Τεύχη Α,Β, εκδόσεις Δανά, Αθήνα.
- ΖΩΝΙΟΥ - ΣΙΔΕΡΗ Α.**, (1998), *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΙΜΒΡΙΩΤΗ Ρ.** (1955), *Ανθρωπιστική Παιδεία, Γενική και Πολυτεχνική μόρφωση*, Αθήνα.
- ΙΜΒΡΙΩΤΗ Ρ.** (1978), *Παιδεία και Κοινωνία*, Ελληνικά Εκπαιδευτικά προβλήματα. Αθήνα: Σύγχρονη εποχή.
- ΙΩΣΗΦΙΔΗΣ Θ., ΣΠΥΡΙΔΑΚΗΣ Μ.** (Επιμ.) (2006). *Ποιοτική κοινωνική έρευνα: μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων*, Αθήνα: Κριτική.
- ΙΩΣΗΦΙΔΗΣ Θ.** (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κ.Κ.Ε. και Κ.Ν.Ε.**, (1986), *Σχολείο και ιδεολογία*, Υλικά του συμποσίου-Δεκέμβρης 85. Αθήνα: Σύγχρονη εποχή.
- ΚΑΙΛΑ Μ., ΠΟΛΕΜΙΚΟΣ Ν., ΦΙΛΙΠΠΟΥ Γ.**, επιμ., (1997). *Άτομα με ειδικές ανάγκες*. Τόμος Α' & Β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΚΑΛΑΝΤΖΗ-ΑΖΙΖ Α.**, (1983), *Διαγνωστική – Συμβουλευτική Θεραπευτική εργασία με γονείς καθυστερημένων παιδιών*, εκδ. Σχολείο και Ζωή
- ΚΑΛΑΝΤΖΗ-ΑΖΙΖ Α.**, (1984a), *Αυτογνωσία, Αυτοανάλυση – Αυτοέλεγχος, ψυχολογική θεώρηση*, εκδ. Δίφρος Αθήνα
- ΚΑΛΑΝΤΖΗ-ΑΖΙΖ Α.**, (1984b), *Γονείς, οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον και η σωστή ανατροφή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες*, εκδ. Σχολείο και Ζωή.
- ΚΑΛΑΝΤΖΗΣ Κ.**, (1973), *Θέματα θεραπευτικής παιδαγωγικής και ψυχικής υγιεινής του παιδιού*. Αθήνα.
- ΚΑΛΑΝΤΖΗΣ Κ.** (1984), *Η ειδική αγωγή χθές και σήμερα (Γενική κριτική θεώρηση-επισημάνσεις-νέοι προσανατολισμοί)*. Νέα παιδεία, τ. 32, 57-72.
- ΚΑΛΑΝΤΖΗΣ Κ.** (1985), *Στον αστερισμό του Δημήτρη Γλυνού (Ρόζα Ιμβριώτη)*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- ΚΑΛΛΙΓΑ Ε.** (1990), *Η Πρόνοια για το παιδί στην Ελλάδα του 19<sup>ου</sup> αιώνα*. Αθήνα-Γιάννενα: Δωδώνη.
- ΚΑΣΣΕΡΗ, Ζ.** (2014). Επίμετρο. Η Συμβολή των Λογισμικών Προγραμμάτων στην Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων: Το Πρόγραμμα NVIVO 10. Στο Τσιώλης, Γ. (2014), *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Έρευνα* (σελ.428-486). Αθήνα: Κριτική.



- ΚΑΣΤΟΡΙΑΔΗΣ Κ.**, (1981), *Η φανταστική θέσπιση της κοινωνίας*. Αθήνα: Ράππας.
- ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ.**, (1982), *Κριτική της εκπαιδευτικής πολιτικής (1974 – 1981)*. Αθήνα.
- ΚΕΣΙΣΟΓΛΟΥ, Γ.** (2020). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας στην Ψυχολογία: Θεματική Ανάλυση Περιεχομένου*. <https://www.academia.edu/7625681>
- ΚΟΚΚΟΤΑΣ Π.** (1983), *Η Ελευθερία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΚΟΚΚΟΤΑΣ Π.** *Ο ρόλος της παιδείας στην οικονομική ανάπτυξη της Ελλάδος*. Αθήνα: Τούντας.
- ΚΟΛΛΙΑΣ Α.** (2014). *Ανάλυση Περιεχομένου. Εξέλιξη, Τεχνικές και Εφαρμογές της Μεθόδου στη Μελέτη της Επικοινωνίας*. Αθήνα: Παπαζήσης
- ΚΟΜΙΛΗ Α.**, (1989), *Βασικές αρχές και μέθοδοι επιστημονικής έρευνας στην Ψυχολογία*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- ΚΟΥΚΟΥ, Ε.**, (2005), Ιωάννης Καποδίστριας: Ο άνθρωπος – ο ευρωπαίος διπλωμάτης 1800-1828, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 2005. *Η Παιδεία από το 1828 ως το 1831*, Ι.Ε.Ε., τ. ΙΒ.
- ΚΡΑΣΑΝΑΚΗΣ Γ.**, (1990), *Παιδιά με νοητική ανεπάρκεια*. Αθήνα: Σμηρνιωτάκης
- ΚΡΑΣΑΝΑΚΗΣ Γ.**, (1989), *Νοητική καθυστέρηση*, Αθήνα, 11-35.
- ΚΡΟΥΣΤΑΛΛΑΚΗΣ Γ.**, (1977). *Ψυχοπαιδαγωγική της σχολικής Διάγνωσης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΚΡΟΥΣΤΑΛΛΑΚΗΣ Γ.**, (1992), *Διαπαιδαγώγηση, πορεία ζωής*. Αθήνα.
- ΚΡΟΥΣΤΑΛΛΑΚΗΣ Γ.**, (1997), *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Αθήνα.
- ΚΥΠΡΙΩΤΑΚΗΣ Α.**, (1989). *Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους*. 3<sup>η</sup> έκδοση. Ηράκλειο: Ψυχοτεχνική.
- ΚΥΠΡΙΩΤΑΚΗΣ Α.**, (1997). «Νέες αντιλήψεις και τάσεις στην αγωγή των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη», στο: *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα & την Ευρώπη: Τάσεις Και Προοπτικές, Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου - Ρέθυμνο, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κρήτης*, Επιμέλεια: Μ.ΒΑΜΒΟΥΚΑΣ-Α.ΧΟΥΡΔΑΚΗΣ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΚΥΡΙΑΖΗ Ν.** (2001). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση μεθόδων και πρακτικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΚΥΡΙΑΚΙΔΗΣ Α. Π.**, (1981), *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της συμπεριφοράς – πανεπιστημιακές παραδόσεις*. Ιωάννινα.
- ΚΥΡΙΑΚΙΔΗΣ Α. Π.**, (1988), *Κοινωνιολογία*. Ιωάννινα.
- ΚΥΡΙΟΠΟΥΛΟΣ Γ.**, (1979), *Η κοινωνική προστασία και περίθαλψη του παιδιού στην Ελλάδα* «ΑΝΤΙ» τ. 117-25-27
- ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Μ. Γ.**, (1982), *ΕΟΚ και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

- ΚΩΣΤΟΠΟΥΛΟΣ, Ι.** (2012). *Οι λόγοι επιλογής του επαγγέλματος του δασκάλου μετά το 2006*. Πανεπιστήμιο Πατρών Σχολή Ανθρωπιστικών & Κοινωνικών Επιστημών, Π.Τ.Δ.Ε. Μετ. Πρ. Σπουδών/Κατεύθυνση: Συμβουλευτική και ανάπτυξη σταδιοδρομίας.
- ΛΑΜΠΑΔΑΡΙΟΣ Εμμ.** (1932), *Η ελληνική σχολική υγιεινή. Ιστορία-εξέλιξις-αποτελέσματα*. Στο: Ν. Σμύρνη, Ηλ. Βλάχου και Β. Παπαγεωργίου, *Επετηρίς Δημοτικής Εκπαιδεύσεως 1932*. Έτος Α', Αθήναι: Δημητράκου.
- ΛΕΙΒΑΛΙΤΗΣ Μ.** (2010). Νοητικές αναπαραστάσεις και εγκέφαλος. *PSYCHIATRICKI*, 21(1), 31-40.
- ΛΗΞΟΥΡΙΩΤΗΣ, Ι.**, (1986), *Οι κοινωνικές και νομικές αντιλήψεις για το παιδί τον πρώτο αιώνα του νεοελληνικού κράτους*, Αθήνα.
- ΛΥΔΑΚΗ, Α.** (2012). *Ποιοτικές Μέθοδοι της Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- ΜΑΡΚΟΣ Γ., ΜΠΟΥΖΑΚΗ Κ.Α.Π.**, (1988), *Συγκριτική παιδαγωγική, Η εκπαίδευση στην Ευρώπη*, Gutenberg, Αθήνα.
- ΜΑΣΤΡΟΓΙΑΝΝΗΣ, Ι.Δ.**, (1968) *Κοινωνική Πρόνοια*, Αθήνα.
- ΜΑΤΘΑΙΟΣ Δ.**, (1982), *Ο εκπαιδευτικός λειτουργός, Συγκριτική ανάλυση του χαρακτήρα του, λόγος και πράξη*, αριθ. 16.
- ΜΑΤΙΝΟΠΟΥΛΟΥ-ΠΕΡΡΗ Υ.**, (1987), *Οδηγός κοινωνικών υπηρεσιών για παιδιά με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ίδρυμα Ερευνών για το Παιδί.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ Γ.Η.**, (1988), *Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- ΜΑΥΡΟΜΑΤΗΣ Γ.**, (1999), *Στατιστικά μοντέλα και μέθοδοι Ανάλυσης Δεδομένων*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- ΜΕΪΜΑΡΗΣ Μ.**, (1996), *Οι νέες τεχνολογίες στην κοινωνική έρευνα*, στο Β. Φύλιας, κ.ά., *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 455 – 486.
- ΜΠΑΛΑΝΟΣ Δ.Σ.** (1948) *Η περίθαλψις των ορφανών εν τω Ελληνικό Κράτει*. Πρακτικά Ακαδημίας Αθηνών, τ. 23<sup>ος</sup>. Αθήναι.
- ΜΠΕΛΛΑΣ Θ.**, (1977), *Η έρευνα στις επιστήμες της συμπεριφοράς*, έκδ. συγγρ., Αθήνα.
- ΜΠΕΛΛΑΣ Θ.**, (1984), *Η εικόνα του Έλληνα δασκάλου, Συμβολή στην έρευνα των διαπροσωπικών σχέσεων διδασκόντων – διδασκόμενων στο δημοτικό σχολείο*, Αθήνα.
- ΜΠΕΛΛΑΣ, Θ.** (1993): *Μεθοδολογία της ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας*. Γιάννινα.
- ΜΠΕΛΛΑΣ, Θ.** (1998): *Δομή και γραφή της επιστημονικής εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΜΠΕΧΡΑΚΗΣ Θ.**, (1986), *Η μεθοδολογία της Ανάλυσης των Δεδομένων και η αξία της για τις επιστήμες του ανθρώπου και της κοινωνίας*, Σύγχρονα Θέματα 26, Αθήνα, σ. 83 – 86.
- ΜΠΕΧΡΑΚΗΣ Θ.**, (1987), *Μεθοδολογία και στατιστική Ανάλυση Δεδομένων*, Τετράδια Ψυχιατρικής 14 – 15, Αθήνα, σ. 114 – 116.



- ΜΠΕΧΡΑΚΗΣ Θ., ΝΙΚΟΛΑΪΔΗΣ Ε.,** (1990), *Στατιστική Ανάλυση Λεξικών Δεδομένων: Οι πρόλογοι βιβλίων των θετικών επιστημών της περιόδου του Νεοελληνικού Διαφωτισμού*, ΕΚΚΕ – ΚΝΕ/ΕΙΕ, Αθήνα.
- ΜΠΕΧΡΑΚΗΣ Θ.,** (1999), *Πολυδιάστατη Ανάλυση Δεδομένων-Μέθοδοι και εφαρμογές*, Αθήνα: Λιβάνη.
- ΜΠΙΛΑΝΑΚΗ, Ε. & ΤΡΑΓΟΥΛΙΑ Ε.** (2011). Οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών της τυπικής τάξης για το ρόλο του Τμήματος Ένταξης και για το δικό τους ρόλο στην ένταξη παιδιών με ιδιαιτερότητες στο Δημοτικό σχολείο. Στο Παπάνης Ε. & Γιαβρίμης Π, *Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου «Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική & Πράξη στην Ειδική Αγωγή*. Παν/μιο Αιγαίου.
- ΝΟΥΤΣΟΣ Π.,** (1983), *Διδακτικοί στόχοι και αναλυτικό πρόγραμμα*, Αθήνα/Γιάννινα: Δωδώνη.
- ΝΟΥΤΣΟΣ Χ.,** (1986), *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα: Θεμέλιο.
- ΞΕΝΟΓΙΑΝΝΗ, Δ., ΥΦΑΝΤΗ, Α.** (χ.χ). *Η πολιτική της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα. Μια ιστορική ανασκόπηση και μια ιστορική προσέγγιση*. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: [http://www.pee.gr/wpcontent/uploads/praktika\\_synedrion\\_files/e21\\_11\\_03/sin\\_ath\\_mer\\_c/them\\_enot\\_vi/xsenogianni\\_ifanti.htm](http://www.pee.gr/wpcontent/uploads/praktika_synedrion_files/e21_11_03/sin_ath_mer_c/them_enot_vi/xsenogianni_ifanti.htm)
- ΞΗΡΟΜΕΡΙΤΗ-ΤΣΑΓΚΛΑΓΚΑΝΟΥ Α.** (1984), *Σκέψεις και προβληματισμοί γύρω από την ειδική αγωγή στην Ελλάδα*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.16, 90-93.
- ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ, Σ.** (2001). *Ειδική αγωγή. Από την έρευνα στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- ΠΑΠΑΝΗΣ, Ε.** (2009). *Τα κίνητρα του δασκάλου*. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <http://epapanis.blogspot.com/2009/02/blog-post.html>
- ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ Ι.,** (1980), *Αγωγή του καθυστερημένου παιδιού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ Ι.,** (1989), *Νοητική καθυστέρηση*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ Ι.,** (1993), *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, τόμ. Ι, ΙΙ. Αθήνα.
- ΠΕΤΡΟΠΟΥΛΟΣ, Ι., ΚΟΥΜΑΡΙΑΝΟΥ, Αικ.,** (1977), *Το Ελληνικό Κράτος από το 1883 ως το 1862*», Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τ. ΙΓ', Αθήνα, σελ. 11.
- ΠΛΟΥΜΠΙΔΗΣ Δ.,** (1989), *Ιστορία της ψυχιατρικής στην Ελλάδα. Θεσμοί, ιδρύματα και κοινωνικό πλαίσιο*. Αθήνα: Σύγχρονα Θέματα/Τριαπής Λόγος 1.
- ΠΟΛΕΜΙΚΟΣ, Ν.**(2010). *Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες. Μια πολυπρισματική προσέγγιση*. Αθήνα: Πεδίο
- ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΣ Π.,** (1982), *Το πρόβλημα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και η ριζική λύση του*, Αθήνα.
- ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΣ Π.,** (1988), *Φιλοσοφία της παιδείας και προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής*, Γ' έκδοση Αθήνα: εκδ. παιδαγωγία, 149-157, 139-157.

- ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ Σ.,** (1984), *Ειδικοί παιδαγωγοί ο φορέας της ειδικής αγωγής «Σύγχρονη Εκπαίδευση»* τ. 19, 12-16.
- ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ Ι.Ε.,** (1994). *Η Ειδική Αγωγή Στην Ελλάδα*. Ηράκλειο: του ίδιου.
- ΡΟΥΣΣΟΣ, Γ.,** (1975), *Νεότερη Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, Αθήνα, τ. Α΄.
- ΣΑΒΒΑΚΗΣ, Μ.** (2013). *Μικροκοινωνιολογία & Ποιοτική έρευνα: Θεωρητικά Παραδείγματα και Εμπειρικές Εφαρμογές*, Αθήνα: Κριτική.
- ΣΑΚΑΛΑΚΗ, Μ.** (2008). Η ανάλυση περιεχομένου. Στο Παπαστάμου Σ. (επιμ.). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία. Επιστημολογικοί προβληματισμοί και μεθοδολογικές κατευθύνσεις* (470-490). Τόμος Α. Αθήνα: Πεδίο.
- ΣΤΑΛΙΚΑΣ, Α.** (2011). *Μέθοδοι Έρευνας στην κλινική ψυχολογία*, Αθήνα: Τόπος.
- ΣΤΑΣΙΝΟΣ Δ.,** (1991), *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές, Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906- 1989). Αθήνα: Gutenberg.
- ΣΤΑΥΡΟΠΟΥΛΟΣ, Β.** (2018). Διερεύνηση κινήτρων σε υπηρετούντες εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής αναφορικά με την επιλογή του επαγγέλματός τους. Πρακτικά Εργασιών 4ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας. Λάρισα 12-14/10/18. <http://synedrion.eepk.gr>
- ΣΤΑΥΡΟΥ Α.,** (2002α), *Ψυχοπαιδαγωγική αποκλινόντων*. Αθήνα: Άνθρωπος.
- ΣΤΑΥΡΟΥ Α.,** (2002β), *Διδακτική Μεθοδολογία στην Ειδική Αγωγή (πρώτος τόμος)*. Αθήνα: Άνθρωπος.
- ΣΤΑΥΡΟΥ Α.,** (2003), *Εικόνα του Σώματος και Σωματικό Σχήμα*. Αθήνα: Άνθρωπος.
- ΣΟΥΛΗΣ Σ.,** (1997). *Τα παιδιά με βαριά νοητική καθυστέρηση και ο κόσμος τους*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΣΟΥΛΗΣ Σ.,** (2000). *Μαθαίνοντας βήμα με βήμα στο σχολείο και το σπίτι*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΤΖΟΥΡΙΑΔΟΥ Μ.,** (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- ΤΡΙΚΟΥΠΗΣ, Σπ.,** (1888), *Ιστορία της Ελληνικής Επανάστασης*, Αθήναι, τ. Δ.
- ΤΣΙΑΝΤΗΣ Ι.,** (1982), *Ψυχική υγεία και ψυχοκοινωνική εξέλιξη του παιδιού στην Ελλάδα*. Αθήνα.
- ΤΣΙΩΛΗΣ, Γ.** (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*.
- ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ** (1994), *Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής*. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- ΦΙΛΙΑΣ, Β., κ.άλ.,** (1998), *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*, Δεύτερη Συμπληρωμένη Έκδοση. Αθήνα: Gutenberg.
- ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α.,** (1977), *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι*. Αθήνα: Κέδρος.
- ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α.,** (1985), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.

- ΧΑΤΖΗΣΤΕΦΑΝΙΔΗΣ, Θ.**, (1990), *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης 1821-1986*, Αθήνα.
- ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ Κ.**, (1985), *Ψυχαναλυτική κριτική της αυταρχικής και προοδευτικής παιδείας*. Αθήνα: Ι. Ζαχαρόπουλος.
- ΧΟΥΝΤΟΥΜΑΔΗ Α., ΠΑΤΕΡΑΚΗ Α.**, (1989), *Σύντομο ερμηνευτικό λεξικό ψυχολογικών όρων*. Ιωάννινα: Δωδώνη.
- ΧΡΙΣΤΟΦΟΡΙΔΟΥ-GAYRAUD, Κ.** (2004). *Δομές Παροχής Συνοδευτικών & Υποστηρικτικών Υπηρεσιών. Ένα μεθοδολογικό εργαλείο ψυχοκοινωνικής παρέμβασης στη σύγχρονη κοινωνικο-οικονομική πραγματικότητα*. Ιωάννινα: Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Ιωαννίνων.
- ΧΡΙΣΤΟΦΟΡΙΔΟΥ-GAYRAUD, Κ.** (2011). *Ιστορική και ερμηνευτική προσέγγιση του Αναγκαστικού Νόμου 453/30-01-1937, πρώτου νομοθετικού κειμένου Ειδικής Αγωγής του νεοελληνικού κράτους. Ιστορικά συμφραζόμενα. Διαδικασίες νοσηματοδότησης και χρήσης των ψυχολογικών όρων που υιοθετούνται για την περιγραφή των «εχόντων δικαίωμα»*. Μεταπτυχιακή Ερευνητική Διατριβή(489 σελίδες), Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- ΨΑΡΡΟΥ,Μ.,ΖΑΦΕΙΡΟΠΟΥΛΟΣ,Κ.**,(2001),*Επιστημονική Έρευνα: Θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τυπωθήτω /Γ. Δαρδάνος.

## **B. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ**

- ABERCROMBIEN.,HILLS.,TURNERB.S.,**(1991), *Λεξικό Κοινωνιολογίας*, Αθήνα: Πατάκης.
- ANWEILER, KUEBART, LIEGLE, SCHAFER, SÜSSMUTH,**(1987): *Εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- BUHR,M.,KOSING,A.,** (1978), *Λεξικό της Μαρξιστικής–Λενινιστικής Φιλοσοφίας*. Αθήνα: Γράμματα.
- BELL, J.,** (2001),*Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα:Gutenberg.
- DUVERGER, M.,** (1988): *Μέθοδοι κοινωνικών επιστημών II*. Ε.Κ.Κ.Ε.
- FREUDA.,** (1977), *Οι μηχανισμοί άμυνας του εγώ*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- GRAMSI, An.,** (2005), *Οι διανοούμενοι*, Αθήνα: Στοχαστής.
- HAUSER, Ar.,** (1984), *Κοινωνική ιστορία της Τέχνης*, Αθήνα: Κάλβος.
- ITARDJ.,** (1991). *Βίκτωρ: ο άγιος της Αβειρόν*. Αθήνα: Δίοδος.
- JAVEAU, C.,** (1996), *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο – Το Εγχειρίδιο του Καλού Ερευνητή*. Αθήνα: Δαρδανός.
- MASON J.** (2003), *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- MOSELEY, D.,** (1985), *Παιδιά με προβλήματα στη μάθηση*. Αθήνα: Κουτσουμπός
- UNESCO,** (1972), *Η ειδική εκπαίδευση ανά τον κόσμο*. Αθήνα: Πανελλήνιος Ένωση Γονέων και Κηδεμόνων Απροσαρμόστων Παίδων.
- Γενική Παγκόσμιος Εγκυκλοπαίδεια ΠΑΠΥΡΟΣ – GRAND LAROUSSE ENCYCLOPEDIQUE,** Εκδ. Επιστημονική Εταιρεία των Ελληνικών Γραμμάτων ΠΑΠΥΡΟΣ, Τόμος Πέμπτος, σελ. 973, λήμμα «Έγγελος»
- ΧΙΟΥΣΤΟΝ, Μ., ΣΤΡΕΜΠΕ, Β.** (2007). *Introduction to Social Psychology*. Αθήνα: Παπαζήσης.

## Γ. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- AEBLI, H.**, (1963), *Didactique psychologique: application a la didactique de la psychologie de Jean Piaget*. Delachaux & Niestlé
- ABRIC, J.-C.** (1989). «L'étude expérimentale des représentations sociales», in D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*, Paris: Presses universitaires de France, p.189-203.
- ABRIC, J.-C.** (2001). *Pratiques sociales et représentations*, Paris: Presses universitaires de France.
- ABRIC, J.-C.** (2003). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Toulouse: ERES
- ACHACHE, G.** (2000). L'identité au travail. *Revue Autrement*, 192, p. 192-34.
- AKTOUF, O.** (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique*. Montréal: P.U. Québec.
- ALAIN**, (1932), *Propos sur l'éducation*, Paris: Rieder.
- ALLPORT, G.W.**, (1961), *Patterns and growth in personality*. Rivehart: Holt.
- ALLPORT, L.H.**, (1924), *Social Psychology*, Boston.
- ANADON, M., BOUCHARD, Y., GOHIER, C., & CHEVRIER, J.** (2001). Interactions personnelles et sociales et identité professionnelle. *Revue Canadienne De l'éducation*, 26(1),1-18. Retrieved /https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2791
- ANDESE, P.H.** (2013). Pour une évaluation qualitative participante inhibitrice du risque psychosocial. In *Vie & sciences de l'entreprise*, 3/195-196/pp 144-163.
- ANZIEU, D.** (1993). Une approche psychanalytique du travail du penser. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 14, 146-168.
- ANZIEU, D.** (1985). *Le Moi-peau*. Paris: Dunod.
- ANZIEU, D.** (1982). Le psychodrame en groupe large. In R. Kaës, *Le travail psychanalytique dans les Groupes (tome 2). Les voies de l'élaboration*. Paris: Dunod.
- ANZIEU, D.** (1981B). *Le groupe et l'inconscient. L'imaginaire groupal*. Paris: Dunod
- ARDOUIN, T.** (2013). Ingénierie de formation. In Anne Jorro éd., *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp.165-168). Louvain-la-Neuve: DeBoeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0165>
- ARGYRIS, C., SCHÖN, D.A.** (2002), *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique*. Paris: DeBoeck.

- ARRIGHI, J.-J., & JOSEPH, O.** (2005). L'apprentissage, une idée simple, des réalités complexes. *Bref*, 223. Paris: CEREQ.
- AUBRET, J. & GILBERT, P.** (2003). *Valorisation et ation de l'expérience*. Paris: Dunod.
- AVANZINI, G.,** (1975), *La pédagogie au 20ème siècle*. Toulouse: Privat.
- BAILLAUQUES-BREUSE, S.** (2012). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. In: Léopold Paquay éd., *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp.59-81). Louvain-la-Neuve: DeBoeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2012.01.0059>"
- BARBIER, J.-M.** (2013).Expérience, apprentissage, éducation, In *Expérience, activité, apprentissage*. Paris: PUF.
- BARIAUD, F. & BOURCET, C.** (1994). Le sentiment de valeur de soi. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 3. 271-290.
- BARDIN, L.,** (2001), *L'analyse de contenu*, Paris: P.U.F.
- BARNETT, V.,** (1981), *Interpreting multivariate data*, New York: Wiley.
- BATAILLE, M.** (2000). «Représentation, implicitation, implication; des représentations sociales aux représentations professionnelle ». in C. Garnier & M.L. Rouquette (dir.), *Les représentations en éducation et formation*, Montréal: Éd. Nouvelles, p. 165-189.
- BEGUE, L., DESRICARD, O.** (2013), *Traite de Psychologie Social*, Paris: DeBoeck
- BENZECRI, J.-P.,** (1973), *Analyse des Données* (T.1:La Taxinomie,T.2:Correspondances). Paris: Dunod.
- BENZECRI J. – P., et F.,** (1980), *Pratique de l'Analyse des Données*. Paris: Dunod.
- BERJOT, S., DELELIS, G.** (2020a). *Processus et phénomènes intragroupes, ou comment fonctionnent les groupes?* Paris: Dunod.
- BERJOT, S., DELELIS, G.** (2020b). *Les 30 grandes notions de psychologie sociale*. Paris: Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.berjo.2020.01>
- BIGGS, JB,** (1985) The Role of Metalearning in Study Processes. *British Journal of Educational Psychology*, 55.
- BIGGS, JB,**(1995). Assessing for Learning: Some Dimensions Underlying New Approaches to Educational Assessment. *The Alberta Journal of Educational Research*. Vol. XLI, No1.
- Biggs JB. (1996). Enhancing Teaching Through Constructive Alignment. *HigherEducation*.32.
- BION, W.R.** (1965). Recherche sur les petits groupes. Paris: PUF. BION, W.R. (1964). Théorie da la pensée. *Revue Française de Psychanalyse*, 28, 130-145.
- BLANCHET, A., GHIGLIONE R., MASSONAT J.,** (1987a), *Les techniques d'enquête en sciences sociales: observer, interviewer, questionner*. Paris: Dunod.

- BLANCHET, A. et al.**, (1987b), *L'Entretien dans les sciences sociales*, Paris: Dunod.
- BLOCH, M-A.**, (1973), *Philosophie de l'éducation nouvelle*, Paris: PUF.
- BLUSTEIN, D.L.** (2006). *The psychology of working*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- BOISSINOT, Al.**, (2010), La formation des maîtres: débats et perspectives. Introduction, in *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 55, p27-36. <https://doi.org/10.4000/ries.920>
- BOLASCO, S.**, (1992), *Sur différentes stratégies dans une analyse des formes textuelles: Une expérimentation à partir des données d'enquête*, Journades Internationals d'Analisi de Dades Textuals, p.69–88. Barcelona: UPC.
- (Le) **BOTERF, G.** (1994). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Organisation.
- BOUROCHE, J. M., SAPORTA, M.**, (1983), *L'Analyse des Données*. Paris: PUF
- BREAKWELL, G.**, (2001). Social Representational Constraints upon Identity Processes. In Deaux K. & Philogène G. (Eds). *Representations of the social*. (pp. 271-284). Oxford: Blackwell.
- BREAKWELL, G.M., HAMMOND, S. et al** (2006). *Research Methods in Psychology*. London: Sage.
- BRYANT, A. & CHARMAZ, K.** (Eds.) (2007). *The SAGE Handbook of Grounded Theory*. Los Angeles: Sage.
- CAMMAS, S.** (2002). *Dynamique de la formation professionnelle des éducateurs spécialisés: le processus de construction des représentations professionnelles du futur métier*. Communication orale. 6e Biennale de l'éducation et de la formation. (En ligne).
- CASTORIADIS, C.**, (1975), *L'Institution imaginaire de la société*, Paris: Seuil
- C.R.E.S.A.S.**, (1981), *Le handicap socio-culturel en question*. Paris: E.S.F.
- CALLIEZ, F., PAGES, J.P.**, (1976), *Introduction à l'Analyse des Données*. Paris: SMASH.
- CAMPENHOUDT, Van, Q.**, (1990), *Manuel de recherche en Sciences Sociales*. Paris: Dunod.
- CAPELLE, C., ROUISSI, S.** (2018). Représentations et stratégies de jeunes enseignants face aux réseaux sociaux numériques. In *Les Cahiers du numérique*, 14.
- CAPLOW, TH.**, (1970), *L'enquête sociologique*. Paris: A. Colin.
- CHANCEREL, J-L., TICON, J.** (2011), L'école en tensions: dossier, Colloque "Enseigner: sens du savoir, sens du métier". Lausanne, 2010, *Educateur* (n° 3, mars 2011, pp. 26-40).
- CHARMAZ, K.** (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- CHAUCHAT, H.**, (1985), *L'enquête en psycho-sociologie*. Paris: P.U.F.
- CHEVALLARD, Y.**, (1985), *La transposition didactique*, Grenoble: La pensée sauvage



- CHRISTOFORIDOU-GAYRAUD, C.** (1986). *De valeurs*. Institut de Formation au Travail Social, «Buc-Ressources», «Mémoire» Buc, France. [«Περί αξιών». Ανίχνευση και μελέτη των αξιών, στάσεων και αναπαραστάσεων των παιδαγωγών Ειδικής Αγωγής, όπως αυτές εκφράζονται στο πλαίσιο της καθημερινής βίωσης της ψυχοπαιδαγωγικής σχέσης-πράξης.]
- CHRISTOFORIDOU-GAYRAUD, C.** (1991). *Essai d'analyse et de compréhension des mécanismes de fonctionnement des Structures Intermédiaires dans le cadre de la prise en charge éducative des jeunes déviants*. «Maitrise» (MsSc.) Université Paris X-Nanterre, Département des Sciences de L'Education, Paris, France.
- CIBOIS, P.**, (1984), *L'Analyse des Données en Sociologie*. Paris: PUF.
- CIBOIS, P.**, (1992), *Eclairer le vocabulaire des questions ouvertes par les questions fermés: le tableau lexical des questions*, Bull. de Méthodologie Sociale, 26, p. 24–54.
- CLARKE, M.**, (2004). Reflection: Journals and Reflective Questions: A Strategy for professional Learning. *Australian Journal of Teacher Education*, Vol. 29, No. 2, November.
- CLAUS, P.** (2014). Une formation des maîtres refondée pour répondre aux défis de l'école primaire. *Administration & Éducation*, 4(4), 93-99. <https://doi.org/10.3917/admed.144.0093>
- COOK, G.T.**, (1974), *The history of Education in Europe*. London: Methuen.
- DEMEULENAERE, P.** (2020). L'individualisme méthodologique et les représentations collectives. In *L'Année sociologique*, 1/70.
- DESCHAMPS, J-P., MANCIAUX, M. et al.**, (1981). *L' enfant handicapé et l'école*. Paris: Flammarion.
- DE LANDSHEERE G.**, (1974), *Comment les maîtres enseignent*. Bruxelles: Ministre de l'Education.
- DE LANDSHEERE G.**, (1974), *Introduction à la recherche en éducation*. Paris: A. Colin.
- DE LANDSHEERE G.**, (1976), *La formation des enseignants demain*. Tournai: Casterman.
- DE LANDSHEERE V et DE LANDSHEERE G.**, (1976), *Définir les objectifs de l' éducation*. Paris:P.U.F.
- DE PERETTI, A.**, (1991), *Organiser des formations*. Paris: Hachette Éducation.
- DE PERETTI, A.**, (1996), *Le groupe d'approfondissement personnel*. Cahiers pédagogiques. N° 346, p. 45.
- DEROO M., DUSSAIX A. M.**, (1980), *Pratique et analyse des enquêtes par sondage*. Paris: P.U.F.
- DEVEREUX, G.**, (1980), *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris: Flammarion.
- DEWEY, J.**, (1916), *Democracy and Education*. New York: The free Press.



- DIMARA E., KALAVASSIS F., MEÏMARIS M.,** (1994), Analyse d'un questionnaire sur l'introduction des nouvelles technologies dans l'enseignement en Grèce: compétences des maîtres et perspectives pédagogiques, in *Les Cahiers de l'Analyse des Données*, XIX(3), p283–304. Paris: Dunod.
- DOISE, W.** (1986). «Les représentations sociales: définition d'un concept». in Doise W.;Palmonari, A. *L'étude des représentations sociales*. Paris, Delachaux & Niestlé.
- DOISE, W., CLEMENCE, A., LORENZI-CIOLDI, F.,** (1992), *Représentations Sociales et Analyses des Données*, Grenoble: PUF.
- DOMINICE, P., FALLET, M.,** (1981), Exploration biographique des processus de formation: *Cahiers de la Section des sciences de l'éducation. Série Recherches*. Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37143>
- DONNADIEU, B. GENTHON, M. VIAL, M.** (1998), *Les théories de l'apprentissage: quel usage pour les cadres de santé*. Paris: Masson.
- DORSELAER, J.,** (1982), *Méthodologie pour réaliser un travail de fin d'études*. Bruxelles: C.R.I/D.
- DUBAR, C.** (1996). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: A. Colin.
- DUBAR, C.,** (2000), *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris: P.U.F.
- DUBLINEAU, J.,** (1947), *Les grandes Crises de l'Enfance*. Bloud & Gay.
- DUCHESNE, S.,** (1996), Entretien non préstructuré, stratégie de recherche et étude des représentations: Ou peut-on déjà faire l'économie de l'entretien "non-directif" en sociologie?, *Politix*,n35,Paris:De Boeck Supérieur.
- DUCHESNE, S.,** (2000), *Pratique de l'entretien dit "non-directif"*. M. Bachir (dir). Les méthodes au concret. Démarches, formes de l'expérience et terrains d'investigation en science politique, Paris: PUF.
- EURYDICE, THE EDUCATION INFORMATION NETWORK IN THE EUROPEAN COMMUNITIES.,** (1986), *The education structures in the member states of the European Communities*, Brussels.
- FENELON, J. P.,** (1981), *Qu'est ce que l'Analyse des Données*, Lefonen, Paris.
- FESTINGER, L.,** (1962), *A theory of cognitive dissonance*, California: Stanford
- FESTINGER, L., et KATZ, D.,** (1959), *Les méthodes de recherche dans les sciences sociales*, Paris: P.U.F.
- FICHER, G-N.,** (2020), *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Paris: Dunod.
- FIELD, A.** (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: Sage.
- FILLOUX, J.,** (1974), *Du contrat pédagogie, Le discours inconscient de l'école*, Paris: Dunod.

- FILLOUX, J.**, (1989), Sur le concept de transfert dans le champ pédagogique, *Revue Française de pédagogie*, 87, 59-75.
- FINLAY, L., & COUGH, B.** (Eds.) (2003). *Reflexivity: A Practical Guide for Researchers in Health and Social Sciences*. Oxford: Blackwell.
- FLAMENT, C.** (1994). «Structure, dynamique et transformation des représentations sociales». In Abric, J.C.(Ed.). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: P.U.F.
- FOUCAULT, M.**, (1972), Histoire de la folie à l'âge classique. Folie et déraison, Paris: Gallimard, Deuxième édition revue.
- FOURNIER, M** (dir.), (2011) Eduquer et Former. Connaissances et débats en Education et Formation, Sciences Humaines Editions.
- FRAYSSE, B.** (1998), Professionnalisation et représentation socioprofessionnelle. *Recherche et Formation*, n29, p127-142.
- FREUD A.**, (1967), *Le moi et les mécanismes de défense*, Paris:P.U.F.
- FREUD A.**, (1968), *Le normal et le pathologique chez l'enfant, estimation du développement*, Paris: Gallimard.
- GASPARD, C.**, (2021), *L'entretien non directif (ou libre): définition, caractéristiques, étapes et exemples*, in: <https://www.scribbr.fr/methodologie/entretien-non-directif/>
- GERARDI, J-L, IZARD, M-H**, (2007), IFCS rééducateurs Le projet pédagogique: définition et mise en application, ACTAS XIèmes JNKS Marseille 30/05-02/06-2007.
- GHIGLIONE, R., et al.**, (1980), *Manuel d'analyse de contenu*, Ed. A. Colin, Paris.
- GIORDAN, A.** (1983) Apprendre ! Débats, Belin.
- GIROD DE L'AIN, B., LEGRAND, L., CHAPUIS, R.**, (1968), Formation initiale et formation permanente des maîtres. In: *Revue française de pédagogie*, 5, pp5-23. <https://doi.org/10.3406/rfp.1968.1765>.
- GOFFMAN E.**, (1961), *Asylums. Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. Great Britain: Penguin Books.
- GOHIER, C., ANADON, M., BOUCHARD, Y., CHARBONNEAU, B. ET CHEVRIER, C.** (1997). Vers l'élaboration d'un modèle de l'identité professionnelle et de sa construction pour les maîtres en formation. In M. Tardif et H. Ziarko (dir.), *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec* (p. 280-299). Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.
- GOHIER, C.** (1997). Identité professionnelle et formation des maîtres: le pourquoi, le quoi et le comment. In R. Féger (dir.), *L'éducation face aux nouveaux défis. Actes du 4e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada* (p. 241-249). Montréal: Éditions Nouvelles.

- GOHIER, C., ANADON, M., BOUCHARD, Y., CHARBONNEAU, B. ET CHEVRIER, J.** (1999). Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. In C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (dir.), *L'enseignant, un professionnel* (p. 21-56). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- GOHIER, C. ET ANADON, M.** (2000). Le sujet, une posture épistémologique à la base de l'identité professionnelle de l'enseignant: Au-delà d'un modèle sociologique du sujet. In C. Gohier et C. Alin (dir.), *Enseignant-formateur. La construction de l'identité professionnelle. Recherche et formation* (p. 17-28). Paris: L'Harmattan.
- GOHIER, C., ANADON, M., BOUCHARD, Y., CHARBONNEAU B., & CHEVRIER, J.** (2001), La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif, *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-234. Retrieved from <https://doi.org/10.7202/000304ar>
- GRANGE, D., LEBART, L., (Eds.),** (1993), *Traitements statistiques des enquêtes*, Dunod, Paris.
- GRAWITZ, M.,** (1976), *Méthodes des sciences sociales*, Paris: Dalloz.
- GREIMAS, A. J. eal.,** (1992), *Intoduction à l'analyse du discours en sciences sociales*. Paris: Hachete.
- GUICHARD, J & HUTEAU, M.,** (2007). *La psychologie de l'orientation*. Paris: Dunod.
- GUIMELLI, C.** (1989). *Structures et transformations des représentations sociales*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- HAMELINE D.,** (1985), *Les objectifs pédagogiques*, Paris:E.S.F.
- HARPER, D, & THOMPSON A.R.** (2012).*Qualitative Research Methods in Mental Health & Psychotherapy. A Guide for Students and Practitioners*. Oxford: Wiley-Blackwell
- HERZLICH, C.** (1972). *La représentation sociale*. S. Moscovici (Ed.). Introduction à la psychologie sociale. vol. 1 (pp. 313-324) Paris: Larousse
- HERZLICH, C.** (1986). «Représentations sociales de la santé et de la maladie et leur dynamique dans le champ social». In Doise, W; Palmonari, A. *L'étude des représentations sociales*. Neuchatel, Delachaux-Niestlé, pp. 157-170.
- HEUYER, G.,** (1969), *Introduction à la Psychiatrie Infantile*, Paris: PUF.
- HOCHMANN, J.,** (1985), Un aspect de la collaboration enseignants-psychiatres. a propos de l'intégration d'enfants psychotiques dans les classes de perfectionnement, *Neuropsychiatrie De L'Enfance & De L'Adolescence*,33:375-377.
- HOUSSAYE, J.,** (1988), *Le triangle pédagogique*, Berne: Peter Lang.
- HUBERMAN, M.-A., MILES, B.M.,** (1991), *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck–Wesmael.

- INHELDER, B., SINCLAIR, H. et BOVET, M.,** (1974), *Apprentissage et structure de la connaissance*, Paris:P.U.F.
- JAVEAU, C.,** (1978), *L'enquête par questionnaire–Manuel à l'usage du praticien*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- JODELET, D.** (2003). *Les représentations sociales*. Paris: P.U.F.
- JODELET, D.** (2006). Place de l'expérience vécue dans les processus de formation des représentations sociales. In V. Haas (éd.), *Les Savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations* (pp 235-255). Rennes: PU.
- JODELET, D.** (2008). Le mouvement de retour vers le sujet et l'approche des représentations sociales. In *Connexions*, 1/89, (pp 25-46) <https://www.cairn.info/revue-connexions-2008-1-page-25.htm>
- KAËS, R.** (1972). Les séminaires "analytiques" de formation: une situation sociale limite de l'institution. In D. Anzieu et al. (Ed.), *Le travail psychanalytique dans les groupes* (pp. 1-63). Paris: Dunod.
- KAES, R. et col.,** (1976), *Désir de former et formation du savoir*. Paris: Dunod.
- KALAMPALIKIS, N.** (2003). L'apport de la méthode Alceste dans l'étude des représentations sociales. In J.-C. Abric (éd.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*(pp 147-163). Paris: Érès.
- KAUFFMAN, J.M., HALLAHAN, D.P.,** (1974), The medical model and the science of Special Education. *Exceptional Children*, 41 (2), 97-102.
- LAC, M., RATINAUD, P.** (2005). La professionnalisation: approche d'un processus représentationnel. *Journal International sur les représentations sociales*, v2,n1, p68-77.
- LAC, M., MIAS, C., LABBE, S., BATAILLE, M.** (2010). «Les représentations professionnelles et l'implication professionnelle comme modèles d'intelligibilité des processus de professionnalisation», Les dossiers des Sciences de l'Education, 24(URL: <http://journals.openedition.org/dse/960>).
- LAFON R.,** (1981), Analyse lexicométrique et recherche des cooccurrences, in *Mots*,3,p.95-148.
- LAMBELET,D.** (2019). *Expérience*, In Dictionnaire de sociologie clinique.
- LAMBERT, J.L.,** (1975), L'enseignement spécial pour arriérés mentaux aux Etats-Unis. *Dossiers de l'Education Spéciale*. Cedees,1.
- LANTIER, N., et al.** (1994), *Enfants handicapés à l'école*. Paris: L'Harmatan-I.N.R.P.
- LASSARRE, D.,** (1978), L'analyse de contenu, in *Psychologie Française*, 3–4, p167–185.
- LAURILLARD, D.** (1979). The Process of Students Learning. Higher Education, 8. pp. 395-409, Elsevier Scientific Publishing Company, Amsterdam Ramsden P (1984). The Context of Learning in Marton F, Hounsell DJ & Entwistle NJ (eds) *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.

- LAUTREY, J.**, (1980), *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris: PUF.
- LAWSON, J., SILVER, H.**, (1973), *A social history of education in England*. London: Methuen Co Ltd.
- LECLERCQ, G.** (2003). *Quelques usages de l'activité d'ingénierie de formation*. *Savoirs*,2(2),71-104. <https://doi.org/10.3917/savo.002.0071>
- LEBART L., MORINEAU A., FENELON J. P.**, (1982), *Traitement des données statistiques*. Paris: Dunod.
- LEBART L., MORINEAU A., LEBART L., PLEUVRET P.**, (1993), *SPAD.N version 2.5*, CISIA, Paris: Dunod.
- LEBART L., MORINEAU A., BECUE M., HAEUSLER L.**, (1994), *SPAD.T version 1.5*, CISIA, Paris.
- LEBART L., SALEM A.**, (1994), *Statistique Textuelle*. Paris: Dunod.
- LEE, R.L.** (1993). *Doing Research on sensitive topics*. London: Sage.
- LEFEVRE, L., DELCHET, R.**, (1977) *L'éducation des enfants et adolescents handicapés en milieu scolaire et para-scolaire*. 5 vol. Paris: E.S.F.
- LEGRAS, D.**, (1971), *Quelques contributions à la méthodologie de l'entretien non-directif d'enquête*, in *Bulletin du C.E.R.P.*, vol. XX, n°2, pp.131-141
- LEON A., et al.**, (1977), *Manuel de psychopédagogie expérimentale*. Paris: PUF.
- LINDSAY, P.H., & NORMAN, D.A.** (1980). *Traitement de l'information et comportement humain*. Paris: Vigot.
- LORENZI-CIOLDI, F.** (1997). Questions de méthodologie en sciences sociales. *Actualités en sciences sociales*.
- MAISTRE (M.de).**, (1975), *La pédagogie des «inadaptés» et ses spécialistes*. In AVANZINI G., (1975), *La pédagogie au 20ème siècle*. Toulouse: Privat, pp231-238.
- MALLINSON, V.**, (1970), *The Western European Idea in Education* Pergamon Press, Oxford – England.
- MALSON, L.**, Les enfants sauvages, mythe et réalité, suivi de Victor de l'Aveyron, par Jean Itard, Cool. 10-18, Paris, 1964.
- MARKLUND, S., GRAN, B.**, (1974), *Tendances nouvelles de la formation des enseignants*. Paris, Suède: OCDE.
- MAYEN, P., OLRV, P., PASTRE, P.**, (2017), *L'ingénierie didactique professionnelle*. *Carré Philippe (dir.), Caspar Pierre (dir.)*. *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris: Dunod.
- MEIRIEU, P.**, (1990), *Apprendre oui mais comment*. Paris: ESF.

- MIALARET G.**, (1984), *La pédagogie expérimentale*. Paris: P.U.F.
- MICHALOT, T., SIMEONE, A.** (2013). Formation et évolution des représentations professionnelles. *Recherche et formation*, INRP, ENS éditions, 72.
- MOLINER, P.**(1994). Les méthodes de repérage et d'identification du noyau des représentations sociales. In Guimelli, C. (Ed.). *Structures et transformations des représentations sociales*. Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 199-252.
- MOLINER, P.** (2001). *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble: PU.
- MOLINER, P., GUIMELLI, C.** (2015). Les applications. In *Les Représentations Sociales*. Grenoble: PU.
- MOOR, L.**, (1977), Histoire de la pédagogie curative ou spéciale, *Revue de Neuropsychiatrie infantile*, 25, 603-616.
- MOORE, W.T.**, (1996), *Dictionnaire encyclopédique d'Histoire*. Paris: Larousse-Bordas, Ed. Universitaires.
- MORANDI, F.** (2005), Pratiques d'analyse et représentations dans la formation professionnelle des enseignants, *SPIRALE* (Revue Recherches en Éducation), HS4.
- MOSCOVICI, S.** (2000). *Social Representations. Explorations in Social Psychology*. Oxford: Policy Press.
- MOSCOVICI, S.** (2004). La représentation sociale: un concept perdu. In *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF. **MORVAN, J.-S.** (1988). *Représentations des situations de handicaps et d' inadaptations chez les éducateurs spécialisés, les assistants de service social et les enseignants spécialisés en formation* (2 tomes). Publications du CTNERHI. Paris: PUF.
- MORVAN, J.-S.** (1990). Représentations des situations de handicaps et d' inadaptations: Itinéraire d'un concept et d'un objet de recherche. In J.S., MORVAN, et H., PAICHELER, (Coor.), *Représentations et handicaps: vers une clarification des concepts et des méthodes* (pp.77-97). Publications du CTNERHI. Paris: PUF.
- MOSCOVICI, S.** (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales. In: Jodelet, D. (Ed) *Les représentations sociales*. Paris: P.U.F.
- MUCCHIELLI-BOURCIER, Ar.**, (1979), *Educateur ou Thérapeute: une conception nouvelle des rééducations*. Paris: E.S.F.
- MUCCHIELLI, R.**, (1968), *Le questionnaire dans l' enquête psycho-sociale*, Paris: Librairies Techniques/Ed. Sociales Françaises.
- MYRIVILI, E.** (2006). From Representation to Performance. In: N. Bubaris, E. Myrivili, D. Papageorgiou, eds. 2006. *Cultural Representation*. Athens: Kritiki Books.
- NAHOUM, C.**, (1971), *L'entretien psychologique*, P.U.F., Paris.



- NASCIMENTO-SCHULZE, C.-M.** (2007). Science et société: imposer, motiver ou persuader? In *Diogène*, 1/217.
- NEGRONI, C.** (2006). La reconversion professionnelle volontaire: une expérience de conversion de soi. *Carrierologie*, 10, 332-348.
- NOËL-HUREAUX, E.** (2019). De l'expérience singulière médiatisée de la maladie à la construction de savoirs expérientiels. In *Recherche en soins infirmiers*, 138.
- NOELLE, E.**, (1966), *Les sondages d'opinion*. Paris: Minuit.
- NOT, L.**, (1987), Enseigner et faire apprendre: Eléments de psychodidactique générale, Toulouse: Privat.
- PAICHELER, H.** (1990). Représentations et handicap. In J.S., MORVAN, et H., PAICHELER, (Coor.), *Représentations et handicaps: vers une clarification des concepts et des méthodes* (pp.233-251). Publications du CTNERHI. Paris: PUF.
- PALMADE, Guy**, (1963), *Les Méthodes en pédagogie*, PUF Vendôme.
- PELLEGRINO, W.J., GLASER, R.**, (1979), "Cognitive correlates and cognitive components in the analysis of individual differences", *Intelligence*, 3, 187-214.
- PERRENOUD, P.** (1993), Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), 59-76.
- PETERS, S.R.**, (1978), *The philosophy of education*, Oxford University Press.
- PIAGET J. et INHELDER B.**, (1963a), Les images mentales, in: *Traité de psychologie expérimentale*, Paris: P.U.F., VII.
- PIAGET J. et INHELDER B.**, (1963b), Les opérations intellectuelles et leur développement, *Traité de Psychologie expérimentale*, P.U.F. VII, Paris.
- PIAGET J.**, (1970), *Psychologie et épistémologie*, Ed. Denoël, Paris.
- PIAGET J.**, (1972), *Epistémologie des sciences de l'homme*, Ed. Gallimard, Paris.
- PIASER, A. & BATAILLE, M.**, (2011). Of contextualized use of social and professional. In CHAÏB, M., DANERMARK, B. & SELANDER, S. (Eds). *Education, Professionalization and Social Representations - On the Transformation of Social Knowledge*. New-York, Oxon: Routledge.
- PLOT B.**, (1986), *Ecrire une thèse ou un mémoire en sciences humaines*. Paris: Champion.
- POTTER, J., & HEPBURN, A.** (2012). Eight challenges for interview researchers. In J.F. Gubrium and J.A. Holstein (Eds), *Handbook of Interview Research* (pp.555-570). London: Sage.
- POURTOIS J.- P., DESMET H.**, (1988), *Epistémologie et Instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles: Mardaga.
- PROST, A., BON, A.**, (dir.), (2014), *La formation des maîtres de 1940 à 2010*. Rennes: P.U.

- RACINE, L., LEGAULT, G.A. ET BÉGIN, L.** (1991), *Éthique et ingénierie*. Montréal: McGraw-Hill.
- RENETAUD, J.** (2000). Construire un parcours individuel de professionnalisation. *La Lettre du CEDIP. En Lignes*, 12(1-4).
- REUCHLIN M.**, (1976), *Les méthodes en psychologie*. Paris: P.U.F.
- RICHARD, J-F.** (1990). Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions. Paris: A. Colin.
- (Le) ROBERT ILLUSTRE D'AUJOURD'HUI**,(1998). Paris: Club France Loisirs.
- RIME, B.** (2009).La matrice sociale des expériences émotionnelles. In *Le partage social des émotions*. Paris: PUF.
- RONDELLI, F.** (2019).Contrat didactique et accès à la signification: s'accommoder de l'altérité culturelle ? In *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 86.
- ROMELAER, P.**, (2005), L'entretien de recherche, in *Management des ressources humaines*, p. 101-137.
- ROSENTHAL R. A., et JACOBSON L.**, (1971), *Pygmalion à l'école*, Paris: Casterman.
- ROUANET H., LE ROUX B.**, (1993), *Analyse des Données Multidimensionnelles*, Paris: Dunod.
- ROUQUETTE, M.L.; RATEAU, P.** (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*, Grenoble: P.U.G.
- SALLABERRY, J-C.**, (1996), *Dynamique des représentations dans la formation*, Paris: L' Harmattan.
- SALEM A.**, (1982), Analyse Factorielle et lexicométrie. Synthèse de quelques expériences, *Mots*, no 4, p. 147 – 168.
- SCHÖN, D.**, (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SKINNER, B.F.**,(1974), *About Behaviorism*, Random House Inc
- SMITH, J.A.** (2003). *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Methods*. London: Sage.
- SMITH, J.A., FLOWERS, P. & LARKIN, M.** (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method, Research*. London: Sage.
- SNYDER, M.** (1992). Motivational foundations of behavioral confirmation. In M. Zanna(éd.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 23, New York: Academic Press
- STAVROU, L., CHRISTOFORIDOU, C.** (1999). Parfaire la Formation des Professionnels. In Gardou, Ch. et Col., *Connaître le handicap, reconnaître la personne*. Lyon: Erès.
- TAYLOR J.S., BOGDAN R.** (1984), *Introduction to qualitative research methods. The Search for meanings*. New York: A. Wiley



- TRUCHOT, D.** (1990). L'analyse de la représentation sociale des handicapés sociaux: proposition de méthode. In J.S., MORVAN, et H., PAICHELER, (Coor.), *Représentations et handicaps: vers une clarification des concepts et des méthodes* (pp.99-114). Publications du CTNERHI. Paris: PUF.
- UNESCO.,** (1949), *Universal Declaration of Human Rights*, Symposion ed., London.
- UNESCO.,** (1979), *International Guide to Education*, Ibedata, Unesco.
- UNRUG M. – C.,** (1974), *Analyse de contenu et acte de la parole*, Ed. Universitaires, Paris.
- VALADE, F.** (1995). Processus cognitifs et prototypes. La pensée sociale des éducateurs en formation concernant les adolescents déficients intellectuels. *Sauvegarde de l'Enfance*, 2, 147-171.
- VALENCE, A.** (2010). Approche théorique des représentations sociales. In *Les représentations sociales*. DeBoeck Supérieur.
- VIAL, M.** (2001). *Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles: De Boeck.
- VILATTE, J-C.,** (2007), *Méthodologie de l'enquête par questionnaire*, Formation «Evaluation», Annales Congres, 1<sup>er</sup>-2 février, Grisolles.
- VERGES, P.** (2001). L'analyse des représentations sociales par questionnaires. In *Revue française de sociologie*, 42, 3, pp. 537-561.
- VYGOTSKI L.S.,** (1986), *Language et Pensée*, Paris: Editions Sociales, Messidor.
- WALLON H.,** (1942), *De l'acte à la pensée*, Paris: Flammarion.
- WALLON H.,** (1959), Le rôle de "l'autre" dans la conscience du moi, *Enfance*, n3-4, 279-286.
- WEIL-BARAIS, A.,** (coordinatrice), (1997), *Les Méthodes en Psychologie*. Paris: Bréal.
- WILLIG, C.** (2015). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στην Ψυχολογία: Εισαγωγή*. Αθήνα: Gutenberg
- ZAOUANI-DENOUX, S.** (2003). De l'importance de la représentation et du contexte dans la formation professionnelle par alternance. *Carrefours de l'éducation*, 1(1), 22-37. <https://doi.org/10.3917/cdle.015.0022>
- ZAVALLONI, M.** (1972). L'identité psychosociale, un concept à la recherche d'une science. S. Moscovici. (Ed). *Introduction à la psychologie sociale*, tome 2. (pp. 246-262). Paris: Librairie Larousse.
- ZAVALLONI, M.** (1990). L'effet de résonance dans la création de l'identité et des représentations sociales. *Revue internationale de psychologie sociale*, 3, 408-428.
- ZAVALLONI, M.** (2001). E-motional Memory and the Identity: Its Inter-play with Representations of the Social World. K. Deaux & G. Philogène (Eds.) *Representations of the social*. (pp. 285-304). Oxford: Blackwell Publishers.
- ZAVALLONI, M.,** (2007), *Égo-écologie et identité: une approche naturaliste*. Paris: PUF.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### 1. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1. Πως κρίνετε τη μετεκπαίδευση των δασκάλων στην Ειδική Αγωγή στη χώρα μας;

1.1 ως προς την παρεχόμενη σ' αυτούς θεωρητική κατάρτιση για την αντιμετώπιση και την αγωγή του ειδικού παιδιού

- πολύ ικανοποιητική
- αρκετά ικανοποιητική
- ικανοποιητική
- σχεδόν ικανοποιητική
- καθόλου ικανοποιητική

1.2 ως προς την παρεχόμενη σ' αυτούς δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής και επαφής με το ειδικό παιδί

- πολύ ικανοποιητική
- αρκετά ικανοποιητική
- ικανοποιητική
- σχεδόν ικανοποιητική
- καθόλου ικανοποιητική

2. Που μετεκπαιδευτήκατε στην Ειδική Αγωγή και πόσα χρόνια διήρκεσε η μετεκπαίδευσή σας;

3. Ποιες ήταν οι προσδοκίες σας, τι περιμένατε δηλαδή να βρείτε στην μετεκπαίδευση Ειδικής Αγωγής, όταν αποφασίσατε να την παρακολουθήσετε;

4. Για ποιους λόγους επιλέξατε να μετεκπαιδευτείτε στην Ειδική Αγωγή;

- για να πλησιάσω σε αστικό κέντρο
- για να έχω επαφή με το ειδικό παιδί για συναισθηματικούς λόγους
- για να καλυτερεύσω τα εισοδήματά μου
- γιατί ενδιαφερόμουν επιστημονικά για την Ειδική Αγωγή
- κάποιος άλλος λόγος (προσδιορίστε ποιος ακριβώς)

5. Ποιες αλλαγές θα εφαρμόζατε στη μετεκπαίδευση της Ειδικής Αγωγής, εάν είχατε τη δυνατότητα να το κάνετε;

1α. Νομίζετε ότι σας λείπει από την επαγγελματική σας κατάρτιση, η εξειδίκευση σας στην Ειδική Αγωγή;

- μου λείπει έντονα
- μου λείπει αρκετά
- μου λείπει
- μου λείπει λίγο
- δεν μου λείπει καθόλου

2α. Κάνατε κάποιες προσπάθειες έως τώρα, για να καλύψετε την απουσία εξειδίκευσης στο αντικείμενο της Ειδικής Αγωγής γενικότερα; Με ποιο τρόπο;

3α. Επειδή δεν παρακολουθήσατε τη μετεκπαίδευση Ειδικής Αγωγής πιστεύετε ότι έχετε τις ίδιες δυνατότητες με τους συνάδελφους σας που μετεκπαιδεύτηκαν στην Ειδική Αγωγή, όσον αφορά στην κατανόηση και αντιμετώπιση της καθημερινής παιδαγωγικής πράξης με τις ιδιαιτερότητές της; Σας παρακαλούμε να εξηγήσετε συνοπτικά την τοποθέτησή σας.

4α. Πάρα το γεγονός ότι δεν έχετε μετεκπαιδευτεί στην Ειδική Αγωγή, εργάζεστε ως δάσκαλος Ειδικής Αγωγής. Ποιο είναι το ουσιαστικό κίνητρο που κυριάρχησε στην επιλογή σας αυτή;

5α. Εάν αυτή τη στιγμή αποφασίζατε να μετεκπαιδευτείτε στην Ειδική Αγωγή, ποιες ακριβώς θα ήταν οι προσδοκίες σας ως προς το περιεχόμενο σπουδών αλλά και τα αποτελέσματα της μετεκπαίδευσής σας αυτής;

6. Με βάση την εμπειρία σας, πως θα ορίζατε, με μια σύντομη φράση, την καθεμιά από τις παρακάτω πέντε κατηγορίες ειδικού παιδιού:

- 6.1. Το παιδί με δυσκολίες προσαρμογής στο γενικότερο σχολικό περιβάλλον
- 6.2. Το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες
- 6.3. Το παιδί με σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα
- 6.4. Το παιδί με σοβαρά ψυχικά προβλήματα (παιδική ψύχωση, αυτισμός)
- 6.5. Το παιδί με νοητική καθυστέρηση

7. Ποια ηλικία θεωρείτε ως ευνοϊκότερη για την πρόωμη ανίχνευση;

- |   |      |
|---|------|
| 7.1. των δυσκολιών προσαρμογής:           | ετών |
| 7.2. των μαθησιακών δυσκολιών:            | ετών |
| 7.3. των σοβαρών ψυχολογικών προβλημάτων: | ετών |
| 7.4. των σοβαρών ψυχικών προβλημάτων:     | ετών |
| 7.5. της νοητικής καθυστέρησης:           | ετών |

8. Ποια ηλικία θεωρείτε ως ευνοϊκότερη για την έναρξη της θεραπείας και της αγωγής:

- |   |     |       |      |
|---|-----|-------|------|
| 8.1. του παιδιού με δυσκολίες προσαρμογής:        | από | μέχρι | ετών |
| 8.2. του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες:         | από | μέχρι | ετών |
| 8.3. του παιδιού με σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα: | από | μέχρι | ετών |
| 8.4. του παιδιού με σοβαρά ψυχικά προβλήματα:     | από | μέχρι | ετών |
| 8.5. του παιδιού με νοητική καθυστέρηση:          | από | μέχρι | ετών |

9. Ασκώντας Ειδική Αγωγή, τι από όλα τα παρακάτω θέλετε να πέτυχετε και με ποια σειρά; Σας παρακαλούμε να εξαντλήσετε και τα 7 ενδεχόμενα.

(Με κλίμακα ιεράρχησης 1-7, βάλτε τους αριθμούς αυτούς στα αντίστοιχα τετραγωνάκια για να καθορίσετε τις προτεραιότητές σας. Εννοείται ότι η πρώτη ιεραρχικά προτεραιότητα θα σημειώνεται με τον αριθμό 1 κ.ο.κ.)

την εκμάθηση από το παιδί σχολικών δεξιοτήτων

την απόκτηση σχολικής πειθαρχίας

την κοινωνικοποίηση του παιδιού

την εξομάλυνση των σχέσεων στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού

την απόκτηση από κάθε παιδί ολοκληρωμένης και δημιουργικής προσωπικότητας

την ανεξαρτητοποίηση και την απόκτηση αυτονομίας από το ειδικό παιδί

κάτι άλλο (προσδιορίστε το)

10. Νομίζετε ότι είναι αναγκαία στην αγωγή του παιδιού με ειδικές ανάγκες, μια συμπληρωματική παρέμβαση από κάποιον άλλον, εκτός του δάσκαλου Ειδικής Αγωγής;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Εάν απαντήσατε ΟΧΙ στην ερώτηση αυτή, σας παρακαλούμε να απαντήσετε μόνο στην αμέσως επόμενη ερώτηση (11) και μετρά πηγαίνετε κατευθείαν στην ερώτηση 14.

Εάν απαντήσατε ΝΑΙ στην ερώτηση αυτή, τότε απαντήστε κανονικά σε όλες τις ερωτήσεις που ακολουθούν εκτός από την ερώτηση 11.

11. Απαντήσατε ΟΧΙ στην ερώτηση 10.

Σας παρακαλούμε να αιτιολογήσετε συνοπτικά την άποψη σας αυτή (γιατί δεν το νομίζετε αναγκαίο):

12. Εφόσον απαντήσατε ΝΑΙ στην ερώτηση 10, σας παρακαλούμε να καθορίσετε τι είδους παρέμβαση θα συνιστούσατε σε καθεμιά από τις παρακάτω περιπτώσεις.

(με κλίμακα 1-3, βάλτε τους αριθμούς στα αντίστοιχα τετραγωνάκια για να καθορίσετε τρεις μόνο επιλογές σας. Εννοείται ότι η πρώτη ιεραρχικά επιλογή σημειώνεται με τον αριθμό 1, κοκ.).

	ΙΑΤΡΙΚΗ	ΨΥΧΟΘΕΡΑ- ΠΕΥΤΙΚΗ	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΛΗΨΗ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑ	ΠΑΡΑ-ΙΑΤΡΙΚΗ (λογο-θεραπεία, κινησιο-θεραπεία, ψυχο-κινητική, εργασιο-θεραπεία)	ΆΛΛΟ (προσδιορίστε το και δώστε Αύξοντα Αριθμό Προτερ/τας)
12.1 Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες					ΑΑΠ
12.2 Παιδιά με δυσκολίες προσαρμογής στο Γενικότερο σχολικό περιβάλλον					ΑΑΠ
12.3 Παιδιά με σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα					ΑΑΠ
12.4 Παιδιά με Ψυχικά προβλήματα					ΑΑΠ
12.5 Παιδιά με νοητική καθυστέρηση					ΑΑΠ

13. Από τη στιγμή που ως παιδαγωγός κρίνετε αναγκαία τη συμπληρωματική παρέμβαση στην αγωγή ενός παιδιού, τι σκέφτεστε, τι αποφάσεις παίρνετε και στη συνέχεια τι ενέργειες κάνετε προς αυτή την κατεύθυνση.

14. Κατα τη γνώμη σας, ποιος παράγοντας είναι κατά κύριο λόγο υπεύθυνος για τη σχολική απροσαρμοσσία ενός παιδιού;

Το κοινωνικό σύστημα

Το σχολικό εκπαιδευτικό σύστημα

Η οικογενειακή αγωγή και ανατροφή

Το οικονομικό - πολιτισμικό επίπεδο της οικογένειας

Ο δάσκαλος

Το ίδιο το παιδί (προσδιορίστε, δηλαδή κατά ποιο τρόπο: λόγοι ψυχολογικοί, οργανικοί, νοητικοί, άλλοι λόγοι που προέρχονται από το ίδιο το παιδί)

Άλλο (προσδιορίστε το):

15. Πως χαρακτηρίζετε τον τρόπο με τον οποίο σας αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες με τα οποία ασχολείστε, μέσα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης;

16. Πως εξηγείτε τον τρόπο με τον οποίο σας αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες με τα οποία ασχολείστε, μέσα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης;

17. Τι είδους προβλήματα παρουσιάζουν συγκεκριμένα, τα παιδιά με τα οποία ασχολείστε;

18. Όσον αφορά τα παιδιά με τα οποία ασχολείστε, ποια είναι η πρόβλεψή σας σχετικά:

	18α	18β
	με τη μελλοντική σχολική τους πρόοδο	με τη μελλοντική κοινωνική τους ένταξη & ανάπτυξη
ΑΙΣΙΟΔΟΞΗ		
ΜΑΛΛΟΝ ΑΙΣΙΟΔΟΞΗ		
ΜΑΛΛΟΝ ΑΠΑΙΣΙΟΔΟΞΗ		
ΑΠΑΙΣΙΟΔΟΞΗ		
ΔΕΝ ΕΧΩ ΓΝΩΜΗ		

(βάλτε ένα σταυρό ανάλογα με την άποψή σας)

(βάλτε ένα σταυρό ανάλογα με την άποψή σας)

Η ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΕΡΩΤΗΣΗ 19 ΕΞΕΛΙΣΣΕΤΑΙ ΣΤΙΣ ΣΕΛΙΔΕΣ: 10, 11, 12 και 13.

19. Ανάμεσα στα παρακάτω προτεινόμενα χαρακτηριστικά επίθετα, διαλέξτε εκείνα που κατά τη γνώμη σας, συνθέτουν την εικόνα:

19α -- του παιδιού με το οποίο ασχολείστε

(βάλτε σε κύκλο τα επίθετα της επιλογής σας, από 1 έως & 16 το πολύ επιλογές)

*Λεπτολόγο πρακτικό ψυχρό συνετό φρόνιμο*

*Δύσπιστο συντηρητικό επιφυλακτικό εσωστρεφές*

*Συμβατικό συνεσταλμένο υπερευσυνείδητο νευρικό ζηλιάρικο*

*Αγχώδες εξαρτημένο ασταθές υποταγμένο*

*Όχι σίγουρο για τον εαυτό του ευσυγκίνητο ψυχολογικά ασυνεπές*

*Αφελές λογικό εξαρτημένο ψυχικά από την ομάδα*

*Ήρεμο συγκεκριμένο αναισθητό όχι παρορμητικό*

*σκληρό με αίσθηση του καθήκοντος επίμονο σταθερό*

*με νοητική και συναισθηματική διαύγεια αυταρχικό*

*σίγουρο για τον εαυτό του ανεξάρτητο ψυχικά από την ομάδα*

*αυτοελεγχόμενο ανεξάρτητο έξυπνο*

*λαμβάνει υπ' όψη του τη γνώμη του άλλου όχι ζηλιάρικο*

*μη νευρικό (άνετο) δε λαμβάνει υπ' όψη του τη γνώμη των άλλων*

*αποφασιστικό του αρέσει η περιπέτεια έχει κριτικό πνεύμα*

*εξωστρεφές τρυφερό μη συντηρητικό*

*θερμό ανέμελο διαχυτικό παρορμητικό*

*έχει εμπιστοσύνη στους άλλους αυθόρμητο με φαντασία*

*ενστικτώδες ονειροπόλο αφηρημένο*

19β -- του παιδιού με επιτυχημένη σχολική πορεία

(βάλτε σε κύκλο τα επίθετα της επιλογής σας, από 1 έως & 16 το πολύ επιλογές)

*Λεπτολόγο πρακτικό ψυχρό συνετό φρόνιμο*

*Δύσπιστο συντηρητικό επιφυλακτικό εσωστρεφές*

*Συμβατικό συνεσταλμένο υπερευσυνείδητο νευρικό ζηλιάρικο*

Αγχώδεις εξαρτημένο ασταθές υποταγμένο  
Όχι σίγουρο για τον εαυτό του ευσυγκίνητο ψυχολογικά ασυνεπές  
Αφελές λογικό εξαρτημένο ψυχικά από την ομάδα  
Ήρεμο συγκεκριμένο αναίσθητο όχι παρορμητικό  
σκληρό με αίσθηση του καθήκοντος επίμονο σταθερό  
με νοητική και συναισθηματική διαύγεια αυταρχικό  
σίγουρο για τον εαυτό του ανεξάρτητο ψυχικά από την ομάδα  
αυτοελεγχόμενο ανεξάρτητο έζυπνο  
λαμβάνει υπ' όψη του τη γνώμη του άλλου όχι ζηλιάρικο  
μη νευρικό (άνετο) δε λαμβάνει υπ' όψη του τη γνώμη των άλλων  
αποφασιστικό του αρέσει η περιπέτεια έχει κριτικό πνεύμα  
εξωστρεφές τρυφερό μη συντηρητικό  
θερμό ανέμελο διαχυτικό παρορμητικό  
έχει εμπιστοσύνη στους άλλους αυθόρμητο με φαντασία  
ενστικτώδεις ονειροπόλο αφηρημένο

19γ – ενός παιδιού με ολοκληρωμένη και δημιουργική προσωπικότητα  
(βάλτε σε κύκλο τα επίθετα της επιλογής σας, από 1 έως & 16 το πολύ επιλογές)

Λεπτολόγο πρακτικό ψυχρό συνετό φρόνιμο  
Δύσπιστο συντηρητικό επιφυλακτικό εσωστρεφές  
Συμβατικό συνεσταλμένο υπερευσυνείδητο νευρικό ζηλιάρικο  
Αγχώδεις εξαρτημένο ασταθές υποταγμένο  
Όχι σίγουρο για τον εαυτό του ευσυγκίνητο ψυχολογικά ασυνεπές  
Αφελές λογικό εξαρτημένο ψυχικά από την ομάδα  
Ήρεμο συγκεκριμένο αναίσθητο όχι παρορμητικό  
σκληρό με αίσθηση του καθήκοντος επίμονο σταθερό  
με νοητική και συναισθηματική διαύγεια αυταρχικό  
σίγουρο για τον εαυτό του ανεξάρτητο ψυχικά από την ομάδα  
αυτοελεγχόμενο ανεξάρτητο έζυπνο



λαμβάνει υπ' όψη του τη γνώμη του άλλου όχι ζηλιάρικο  
μη νευρικό (άνετο) δε λαμβάνει υπ' όψη του τη γνώμη των άλλων  
αποφασιστικό του αρέσει η περιπέτεια έχει κριτικό πνεύμα  
εξωστρεφές τρυφερό μη συντηρητικό  
θερμό ανέμελο διαχυτικό παρορμητικό  
έχει εμπιστοσύνη στους άλλους αυθόρμητο με φαντασία  
ενστικτώδες ονειροπόλο αφηρημένο

19δ -- ενός αποκλίνοντος παιδιού που πάρα το πρόβλημα του, έχει ενταχθεί στο κοινωνικό και στο σχολικό πλαίσιο

(βάλτε σε κύκλο τα επίθετα της επιλογής σας, από 1 έως & 16 το πολύ επιλογές)

Λεπτολόγο πρακτικό ψυχρό συνετό φρόνιμο  
Δύσπιστο συντηρητικό επιφυλακτικό εσωστρεφές  
Συμβατικό συνεσταλμένο υπερευσυνείδητο νευρικό ζηλιάρικο  
Αγχώδες εξαρτημένο ασταθές υποταγμένο  
Όχι σίγουρο για τον εαυτό του ευσυγκίνητο ψυχολογικά ασυνεπές  
Αφελές λογικό εξαρτημένο ψυχικά από την ομάδα  
Ήρεμο συγκεκριμένο αναισθητο όχι παρορμητικό  
σκληρό με αίσθηση του καθήκοντος επίμονο σταθερό  
με νοητική και συναισθηματική διαύγεια αυταρχικό  
σίγουρο για τον εαυτό του ανεξάρτητο ψυχικά από την ομάδα  
αυτοελεγχόμενο ανεξάρτητο έξυπνο  
λαμβάνει υπ' όψη του τη γνώμη του άλλου όχι ζηλιάρικο  
μη νευρικό (άνετο) δε λαμβάνει υπ' όψη του τη γνώμη των άλλων  
αποφασιστικό του αρέσει η περιπέτεια έχει κριτικό πνεύμα  
εξωστρεφές τρυφερό μη συντηρητικό  
θερμό ανέμελο διαχυτικό παρορμητικό  
έχει εμπιστοσύνη στους άλλους αυθόρμητο με φαντασία  
ενστικτώδες ονειροπόλο αφηρημένο

20. Κατά την άποψή σας η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα εκπληρώνει ικανοποιητικά το σκοπό της;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Εάν απαντήσατε ΝΑΙ στην παραπάνω ερώτηση 20, απαντήστε και στην ερώτηση 20 α.

Εάν απαντήσατε ΟΧΙ στην παραπάνω ερώτηση 20, απαντήστε και στην ερώτηση 20 β.

Στη συνέχεια απαντήστε κανονικά στις υπόλοιπες ερωτήσεις, ξεκινώντας από την 22.

20α. Πιστεύετε ότι η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα επιτυγχάνει το σκοπό της χάρη:

Στο εξειδικευμένο προσωπικό

Στη συνεχή ουσιαστική ενίσχυση και υποστήριξη του κράτους

Στο προσωπικό σας ενδιαφέρον και στην αφοσίωση που επενδύετε

Στο έργο σας ως παιδαγωγού

Στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα

Στη συνεργασία και αλληλοϋποστήριξη μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών

Στη σωστή λειτουργία της ψυχοπαιδαγωγικής ομάδας (εκπαιδευτικός, ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός, λογοθεραπευτής, εργασιοθεραπευτής κ.λπ.)

Άλλο (προσδιορίστε το)

20β. Που αποδίδετε τη δυσλειτουργία της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα;

(επεκταθείτε όσο το θεωρείτε αναγκαίο, προκειμένου να στηρίζετε την άποψή σας)

21. Κατά τη γνώμη σας ποιος θα έπρεπε να είναι ο σκοπός της λειτουργίας:

21.1. των Τμημάτων Ένταξης;

21.2. των Ειδικών Σχολείων;

22. Κατά τη διάρκεια της καθημερινής παιδαγωγικής σας πράξης, αισθάνεστε έντονα κάποια στιγμή, την ανάγκη για απόσταση και ουσιαστική διακοπή της επικοινωνιακής σχέσης σας με το ειδικό παιδί;

Εξηγήστε μας, σας παρακαλούμε, ποια είναι η στιγμή αυτή και ποια είναι τα συναισθήματα και οι σκέψεις που τη φορτίζουν και που τη χαρακτηρίζουν.

**ΓΙΑ ΤΙΣ ΠΑΡΑΚΑΤΩ 3 ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΑ ΤΙΣ 23, 24 ΚΑΙ 25, ΘΑ ΠΡΕΠΕΙ ΠΡΩΤΑ ΝΑ ΔΙΑΒΑΣΕΤΕ ΚΑΙ ΤΙΣ ΤΡΕΙΣ ΚΑΙ ΚΑΤΟΠΙΝ ΝΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΤΕ ΣΕ ΕΚΕΙΝΗ ΠΟΥ ΑΦΟΡΑ ΣΤΗ ΔΙΚΗ ΣΑΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ.**

23. Στην περίπτωση που υπάρχει στο χώρο εργασίας σας μια διαμορφωμένη ψυχοπαιδαγωγική ομάδα (ψυχολόγος, εκπαιδευτικός, κοινωνική λειτουργός, ψυχοθεραπευτής, εργασιοθεραπευτής, λογοθεραπευτής, ψυχοκινησιοθεραπευτής κλπ.), θεωρείτε τον εαυτό σας ενταγμένο ικανοποιητικά σ' αυτήν;

Περιγράψτε συνοπτικά την τοποθέτηση και τη σκέψη σας.

24. Στην περίπτωση που στο χώρο εργασίας σας, δεν υπάρχει διαμορφωμένη ψυχοπαιδαγωγική ομάδα (ψυχολόγος, εκπαιδευτικός, κοινωνική λειτουργός, ψυχοθεραπευτής, εργασιοθεραπευτής, λογοθεραπευτής, ψυχοκινησιοθεραπευτής κλπ.), συνεργάζεστε με μια τέτοια ομάδα που ανήκει σε κάποιο φορέα;

Περιγράψτε συνοπτικά την τοποθέτηση και τη σκέψη σας.

25. Στην περίπτωση που δεν υπάρχει ψυχοπαιδαγωγική ομάδα ούτε εντός, ούτε εκτός του χώρου εργασίας σας, δημιουργείτε εσείς ο, η ίδιος/α, τις δυνατότητες συνεργασίας με ειδικούς (ψυχολόγο, εκπαιδευτικό, κοινωνική λειτουργό, ψυχοθεραπευτή, εργασιοθεραπευτή, λογοθεραπευτή, ψυχοκινησιοθεραπευτή κλπ.), και με ποιο τρόπο;

Περιγράψτε συνοπτικά την τοποθέτηση και τη σκέψη σας.

26. Οποιαδήποτε και αν είναι η απάντηση που δώσατε σε μια από τις παραπάνω τρεις ερωτήσεις 23, 24, και 25, σας παρακαλούμε να μας πείτε ποια κρίνετε ότι είναι η επήρεια:

26α - στην αγωγή και θεραπεία του παιδιού

26β - στη δική σας λειτουργία ως παιδαγωγού

26γ - στη δική σας εξέλιξη ως προσωπικότητας

26δ - στην προσωπική θέαση - θεώρηση των συναλλακτικών σχέσεων στο σχολείο και την οικογένεια

27. Πιστεύετε ότι οι σχέσεις σας με τους γονείς των παιδιών με τα οποία ασχολείστε είναι:

- σε επίπεδο τέτοιο ώστε να ενισχύεται το έργο σας
- σε επίπεδο τέτοιο ώστε να παρεμποδίζεται το έργο σας
- μη ικανοποιητικές εξαιτίας μιας κακής οργάνωσης του σχολικού χρόνου και χώρου
- μη ικανοποιητικές από διαπροσωπικές σας αντιπαραθέσεις (σε διάφορα επίπεδα) με πρόσωπα της οικογένειας του παιδιού
- μη ικανοποιητικές λόγω των σοβαρών ψυχολογικών προβλημάτων της οικογένειας του παιδιού
- μη ικανοποιητικές λόγω του χαμηλού κοινωνικο-οικονομικο-πολιτισμικού επιπέδου του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού
- μη ικανοποιητικές επειδή φοβάστε μήπως η οικογένεια του παιδιού εξαρτηθεί και προσκολληθεί σε σας
- μη ικανοποιητικές επειδή σας στενοχωρούν και ίσως σας απωθούν, τα ιδιαίτερα προβλήματα του παιδιού και της οικογένειάς του
- άλλο (προσδιορίστε ποιο ακριβώς)

28. Θεωρείτε αναγκαία την παρέμβαση ενός άλλου ειδικού (ψυχολόγου, ψυχοθεραπευτή, κοινωνικής λειτουργού, οικογενειοθεραπευτή κλπ.), στο χώρο της οικογένειας του παιδιού με ειδικές ανάγκες;

Είτε απαντήσετε ΝΑΙ είτε απαντήσετε ΟΧΙ, σας παρακαλούμε να αναπτύξετε συνοπτικά την τοποθέτησή σας.

29. Θα μπορούσατε να μας περιγράψετε συνοπτικά την πρώτη σας επαφή - συνάντηση με αποκλίνοντα άτομα;

30. Κατά τη γνώμη σας ποια είναι τα απαραίτητα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που πρέπει να διαθέτει ένα άτομο ώστε να αναλάβει το έργο του δάσκαλου Ειδικής Αγωγής; Σας παρακαλούμε να απαριθμήσετε όσα περισσότερα χαρακτηριστικά μπορείτε.

31. Πότε θεωρείτε ότι ένα άτομο είναι επιτυχημένο επαγγελματικά; όταν

32. Πότε θεωρείτε ότι ένα άτομο είναι αποτυχημένο επαγγελματικά; όταν

33. Για πόσα χρόνια, και μέχρι ποια ηλικία, πιστεύετε ότι μπορεί να αποδώσει ουσιαστικά στο έργο του ο δάσκαλος Ειδικής Αγωγής;

Σας παρακαλούμε να αιτιολογήσετε συνοπτικά την τοποθέτησή σας.

34. Πιστεύετε ότι το επάγγελμά σας θα έπρεπε να προσφέρει μεγαλύτερες δυνατότητες ενδοϋπηρεσιακής κινητικότητας και εξέλιξης;

Είτε απαντήσετε ΝΑΙ είτε απαντήσετε ΟΧΙ, σας παρακαλούμε να αναπτύξετε συνοπτικά τις σκέψεις σας.

35. Η επαγγελματική σας απασχόληση ως ειδικού δασκάλου, ανταποκρίνεται στις προσδοκίες σας: (δώστε αύξοντα αριθμό προτεραιότητας από 1 έως και 3)

- από θεωρητική άποψη ως ενδιαφέρον τομέας της εκπαίδευσης
- ως ικανοποιητικά αμειβόμενος εκπαιδευτικός τομέας
- σε επίπεδο συναισθηματικό, διάμεσου της επικοινωνίας με το ειδικό παιδί
- βοηθώντας σας να εκπληρώσετε μια προσωπική επιδίωξη, μια κλήση ή κλίση που είχατε από νέος-νέα
- άλλο (προσδιορίστε ποιο ακριβώς)

36. Ενημερώνεστε βιβλιογραφικά για την εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Εάν απαντήσατε ΝΑΙ, τότε απαντήστε στην ερώτηση 36α.

Εάν απαντήσατε ΟΧΙ, τότε απαντήστε στην ερώτηση 36β.

Από εκεί και πέρα απαντήστε κανονικά στις υπόλοιπες ερωτήσεις (37,38,...κλπ.)

36α. Με ποιο τρόπο προσπαθείτε να ενημερώνεστε βιβλιογραφικά;

σε βιβλιοθήκες (προσδιορίστε το είδος)

με συνδρομή σε περιοδικά (αναφέρατε τίτλους)

αγοράζοντας βιβλία (αναφέρατε τίτλους ή συγγραφείς και αν σας διαφεύγουν προσδιορίστε το θέμα τους)

αγοράζοντας περιοδικά (αναφέρατε τίτλους)

άλλο (προσδιορίστε ποιο ακριβώς)

36β. Εφόσον απαντήσατε ΟΧΙ στο αν ενημερώνεστε βιβλιογραφικά, σας παρακαλούμε να αναπτύξετε συνοπτικά αυτή σας την τοποθέτηση.

37. Τι γνώμη έχετε για την υπάρχουσα ελληνική βιβλιογραφία και την προσφορά-συμβολή της, στην αντιμετώπιση της καθημερινής παιδαγωγικής πράξης;

38. Παρακολουθείτε επιμορφωτικά σεμινάρια που έχουν ως αντικείμενο την Ειδική Αγωγή;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Εάν απαντήσατε ΝΑΙ σημειώστε ποια ακριβώς σεμινάρια παρακολουθήσατε τα τελευταία 5 χρόνια και από ποιους φορείς οργανωθήκαν:

α / β / γ / δ

Εάν απαντήσατε ΟΧΙ σας παρακαλούμε να εξηγήσετε συνοπτικά αυτήν σας την τοποθέτηση

39. Πιστεύετε ότι το κράτος, η πολιτεία, φροντίζουν για τη συνεχή επιμόρφωσή σας ή υποκαθίστανται μερικές φορές από ιδιωτικούς φορείς;

Σας παρακαλούμε να αιτιολογήσετε συνοπτικά την τοποθέτησή σας.

40. Αν έχετε, προτείνετε παρακάτω ορισμένα θέματα Ειδικής Αγωγής που θα σας ενδιέφερε να αποτελέσουν αντικείμενα επιμορφωτικών σεμιναρίων που οργανώνονται από τα Πανεπιστήμια και είναι ανοιχτά στους ειδικούς δασκάλους, μετεκπαιδευμένους ή όχι.

α / β / γ / δ

41. Έχετε πραγματοποιήσει άλλες σπουδές ή κάποια επιπλέον μετεκπαίδευση (πλην αυτής στην Ειδική Αγωγή) πριν ή μετά τη φοίτησή σας στην Παιδαγωγική Ακαδημία;

Προσδιορίστε ακριβώς: χώρα, αντικείμενο σπουδών, διάρκεια, εκπαιδευτικό ίδρυμα κλπ.

42. Ποιες ξένες γλώσσες γνωρίζετε σε βαθμό τέτοιο ώστε να έχετε τη δυνατότητα ουσιαστικής πρόσβασης σε ξένη βιβλιογραφία σχετική με την Ειδική Αγωγή;

43. Εργάζεστε σε Τμήμα Ένταξης ή σε Ειδικό Σχολείο;

Πόσον καιρό;

Τμήμα Ένταξης ...χρόνια.

Ειδικό Σχολείο: ...χρόνια.

44. Πριν δουλέψετε ως δάσκαλος σε Ειδικό Σχολείο ή Τμήμα Ένταξης δουλέψατε ως δάσκαλος γενικής αγωγής; Για πόσον καιρό και σε ποιες τάξεις;

ΝΑΙ επί ... χρόνια, σε-----ΟΧΙ

45. Έχετε εξασκήσει κάποιο άλλο επάγγελμα εκτός από αυτό του δασκάλου (ή ειδικού δασκάλου); Προσδιορίστε σε ποια περίοδο της ζωής σας, ποιο επάγγελμα και για πόσο χρονικό διάστημα.

46. Ποια είναι η οικογενειακή σας κατάσταση;

- έγγαμος
- άγαμος
- χήρος
- διαζευγμένος

47. Έχετε παιδιά;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Εάν απαντήσατε ΝΑΙ, τότε απαντήστε και στις ερωτήσεις 47α, 48, 49 και σε όλες τις υπόλοιπες κανονικά.

Εάν απαντήσατε ΟΧΙ, τότε απαντήστε κατευθείαν στις ερωτήσεις 50,51,..κοκ.

47α. Προσδιορίστε για κάθε παιδί σας το φύλο, το μήνα και το έτος γέννησής του, καθώς και το επίπεδο σπουδών του καθενός.

1° -2° -3° -4° --5° --

48. Πως κρίνετε τη σχολική επίδοση των παιδιών σας (ξεχωριστά για το καθένα);

1° -2° -3° -4° --5° --

49. Θα θέλατε τα παιδιά σας:

- ν' ακολουθήσουν το επάγγελμα του δασκάλου Ειδικής Αγωγής
- ν' ακολουθήσουν ένα επάγγελμα σχετικό με την εκπαίδευση (προσδιορίστε ακριβώς)
- ν' ακολουθήσουν ένα τελείως διαφορετικό επαγγελματικό τομέα (προσδιορίστε ακριβώς)

Σας παρακαλούμε να αιτιολογήσετε συνοπτικά την όποια επιλογή σας.

#### ΣΑΣ ΠΑΡΑΚΑΛΟΥΜΕ ΝΑ ΠΑΡΑΘΕΣΕΤΕΤΑ ΚΑΤΩΤΕΡΩ ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

50.1. Επάγγελμα πατέρα

50.2. Επάγγελμα μητέρας

50.3. Επάγγελμα συζύγου

50.4. Επίπεδο σπουδών πατέρα

50.5. Επίπεδο σπουδών μητέρας

50.6. Επίπεδο σπουδών συζύγου

50.7. Αδέλφια

α) Πόσα .....

β) Εσείς είστε στη σειρά γέννησης .....ος / η

γ) Ποιο είναι το επάγγελμά τους;

δ) Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών τους;

50.8. Σε ποια πόλη η χωριό περάσατε τα περισσότερα παιδικά σας χρόνια;

50.9. Έτος γέννησης .....

Μήνας .....

50.10. Κατοικείτε σε:

πόλη, ..... κατοίκων

χωριό, ..... κατοίκων

άλλο .....

50.11. Ποια είναι η απόσταση του χώρου εργασίας σας από τον τόπο κατοικίας σας σε χιλιόμετρα (ή μέτρα); ποιο μεταφορικό μέσο χρησιμοποιείτε για να πάτε από το σπίτι σας στη δουλειά σας;

ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΘΕΡΜΑ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ !

## 2. ΔΕΙΓΜΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

\*\*\*\*ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 1

ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΠΩ ΟΤΙ ΤΟ ΕΙΔΙΚΟ ΠΑΙΔΙ ΔΕΝ ΤΟ ΒΛΕΠΩ ΜΕ ΟΙΚΤΟ, ΣΑΝ ΑΥΤΟ ΠΟΥ ΛΕΜΕ ΤΟ ΚΑΗΜΕΝΟ, ΕΤΣΙ ΤΟ ΒΛΕΠΩ ΜΕ ΣΥΜΠΑΘΕΙΑ, ΤΟ ΒΛΕΠΩ ΣΑΝ ΕΝΑ ΠΑΙΔΙ ΟΠΩΣ ΟΛΑ ΤΑ' ΑΛΛΑ, ΠΟΥ ΟΜΩΣ ΕΧΕΙ ΕΝΑ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΕΝΟ ΚΥΚΛΟ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΩΝ. ΑΠΟ ΚΕΙ ΚΑΙ ΠΕΡΑ ΒΛΕΠΩ ΟΤΙ ΤΟ ΕΙΔΙΚΟ ΠΑΙΔΙ, ΕΊΝΑΙ ΕΝΑ ΠΑΙΔΙ ΠΟΥ, ΑΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ ΣΥΝΑΙΣΘΑΝΕΤΑΙ ΑΥΤΟ ΠΟΥ ΕΜΕΙΣ ΟΙ ΥΠΟΛΟΙΠΟΙ ΘΕΩΡΟΥΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΑΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ ΟΜΩΣ ΜΑΛΛΟΝ, ΑΛΛΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΟ ΣΥΝΑΗΣΘΑΝΟΝΤΑΙ ΤΟ ΚΑΤΑΛΑΒΑΙΝΟΥΝ ΔΗΛΑΔΗ ΑΛΛΑ ΠΑΙΔΙΑ ΖΟΥΝ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΕΡΟΝΤΑΙ ΠΟΛΥ ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΑ ΚΑΙ ΝΟΜΙΖΕΙ ΚΑΝΕΝΑΣ ΟΤΙ ΔΕΝ ΕΧΟΥΝ ΚΑΝΕΝΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑ. ΤΩΡΑ ΤΙ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ ΘΑ ΗΘΕΛΕΣ ΝΑ ΣΟΥ ΠΩ ΠΩΣ ΒΛΕΠΩ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΔΗΛΑΔΗ ΥΠΟ ΠΟΙΑ ΑΛΛΗ ΕΝΝΟΙΑ. ΤΩΡΑ ΓΙΑ ΤΟ ΑΝ ΕΙΝΑΙ ΑΡΚΕΤΑ Η ΟΧΙ ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΤΟΥΣ ΔΙΝΟΥΜΕ ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΠΙΣΤΕΥΩ ΟΤΙ ΕΙΔΙΚΑ ΕΔΩ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΑΣ ΤΟΥΣ ΔΙΝΟΥΜΕ ΠΑΡΑ ΠΟΛΛΑ ΠΡΑΓΜΑΤΑ.

ΜΙΛΑΩ ΓΙΑ ΤΟ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΩΦΩΝ ΚΑΙ ΒΑΡΗΚΩΝ ΕΤΣΙ ΤΟΥΣ ΔΙΝΟΥΜΕ ΠΑΡΑ ΠΟΛΛΑ ΠΡΑΓΜΑΤΑ. ΑΥΤΑ ΤΑ ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΤΩΡΑ ΕΑΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΤΑΦΕΡΟΥΝ ΚΑΙ ΤΑ ΑΦΟΜΟΙΩΣΟΥΝ ΠΟΥ Σ' ΕΜΑΣ ΣΤΟ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΟ ΒΑΘΜΟ ΑΥΤΟ ΓΙΝΕΤΑΙ ΕΔΩ ΠΙΣΤΕΥΩ ΟΤΙ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΕΝΤΑΧΘΟΥΝ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΥΠΟ ΟΡΙΣΜΕΝΕΣ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ. ΔΗΛΑΔΗ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΕΝΤΑΧΘΟΥΝ ΣΕ ΘΕΣΕΙΣ ΤΕΤΟΙΕΣ ΩΣΤΕ ΝΑ ΕΚΠΛΗΡΟΥΝ ΤΟΥΣ ΟΡΟΥΣ ΠΟΥ ΑΠΑΙΤΕΙ ΑΣ ΠΟΥΜΕ Ο ΚΥΚΛΟΣ ΤΩΝ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΩΝ ΤΟΥΣ ΕΤΣΙ. ΓΙΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΔΕ ΜΠΟΡΟΥΜΕ ΝΑ ΒΑΛΟΥΜΕ ΕΝΑ ΚΩΦΟ Η ΒΑΡΗΚΟΟ ΠΑΙΔΙ ΤΗΛΕΦΩΝΗΤΗ ΕΤΣΙ ΕΞΥΠΑΚΟΥΕΤΑΙ. ΜΠΟΡΟΥΜΕ ΝΑ ΤΟ ΒΑΛΟΥΜΕ ΣΕ ΜΙΑ ΑΛΛΗ ΔΟΥΛΕΙΑ ΕΙΤΕ ΧΕΙΡΟΝΑΚΤΙΚΗ ΕΙΤΕ ΚΑΤΙ ΟΑΡΟΜΟΙΟ ΑΣ ΠΟΥΜΕ. ΝΑ ΓΡΑΦΕΙ ΞΕΡΩ ΓΩ ΑΝ ΕΧΕΙ ΚΑΤΑΚΤΗΣΕΙ ΤΟ ΠΟΣΟΣΤΟ ΤΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ ΠΟΥ ΧΡΕΙΑΖΕΤΑΙ ΓΙΑ ΝΑ ΑΝΤΕΠΕΞΕΛΘΕΙ Σ' ΑΥΤΗ ΤΗ ΔΟΥΛΕΙΑ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ

ΜΑΣ ΑΠΟΔΩΣΕΙ ΚΑΛΛΙΣΤΑ. ΠΙΣΤΕΥΩ ΔΗΛΑΔΗ ΟΤΙ Σ' ΕΝΑ Β @ΘΜΟ ΜΕΓΑΛΟ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΕΝΤΑΧΘΟΥΝ. ΜΙΛΑΩ ΓΙΑ ΤΑ ΔΕΚΑ ΜΑΣ ΠΑΙΔΙΑ ΕΔΩ ΤΩΡΑ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΑ ΤΩΡΑ ΤΑ ΥΠΟΛΟΙΠΑ ΠΑΙΔΙΑ ΔΙΑΝΟΗΤΙΚΕΣ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΕΙΣ ΕΓΚΕΦΑΛΟΠΑΘΕΙΕΣ ΤΕΤΟΙΑ ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΑΣ ΠΟΥΜΕ ΠΙΣΤΕΥΩ ΟΤΙ @ ΙΙ ΑΥΤΑ ΤΑ ΕΛΑΦΡΙΑΣ ΜΟΡΦΗΣ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΕΝΤΑΧΘΟΥΝ ΠΑΛΙ ΣΕ ΤΕΤΟΙΕΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΙΣ ΔΗΛΑΔΗ ΝΑ ΜΠΟΥΝΕ ΣΕ ΤΕΤΟΙΕΣ ΣΕ ΤΕΤΟΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΣΥΝΟΛΑ ΣΕ ΤΕΤΟΙΕΣ ΔΟΥΛΕΙΕΣ ΓΙΑ ΝΑ ΤΟ ΠΟΥΜΕ ΠΙΟ ΑΠΛΑ ΠΟΥ ΝΑ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΝΟΝΤΑΙ ΣΤΟ ΔΙΚΟ ΤΟΥΣ ΚΥΚΛΟ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΩΝ. ΟΙ ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ ΟΙ ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ ΘΑ ΕΠΡΕΠΕ ΝΑ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΕΞΩ ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ. ΔΥΣΤΥΧΩΣ, ΑΥΤΗ ΤΗ ΣΤΙΓΜΗ ΤΕΤΟΙΕΣ ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΚΑ Ι ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΔΙΟΤΙ ΕΞΚΙΝΑΕΙ ΑΠΟ ΤΟ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΟΛΙΤΕΙΑ ΤΟ ΘΕΜΑ Η ΟΠΟΙΑ ΔΕΝ ΕΧΕΙ ΛΑΒΕΙ ΠΡΟΝΟΙΑ. ΓΙΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΝΑ ΚΑΝΕΙ ΠΡΟΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΕΝ ΞΕΡΩ ΠΟΣΑ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΑΛΛΑ ΑΝ ΥΠ ΑΡΧΟΥΝ ΕΙΝΑΙ ΤΟΣΟ ΛΙΓΑ ΩΣΤΕ ΔΕ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΚΑΛΥΨΟΥΝ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΑΝΑΓΚΕΣ. ΑΠ' ΟΤΙ ΞΕΡΩ ΕΙΝΑΙ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΛΙΓΑ ΜΕΤΡΩΝΤΑΙ ΣΤΑ ΔΑΚΤΥΛΑ ΔΗΛΑΔΗ ΠΡΟΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΚΕΝΤΡΑ ΛΟΙΠΟΝ ΚΕΝΤΡΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΜΕΤΑ ΓΙΑ ΝΑ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΚΑΤΑΚΤΗΣΟΥΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΙΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΜΙΑ ΔΟΥΛΕΙΑ ΑΠΟ ΕΝΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΓΙΑ ΝΑ ΜΠΟΡΕΣΟΥΝ ΝΑ ΤΟ ΝΑ ΤΟ ΑΠΟΔΩΣΟΥΝ ΑΡΓΟΤΕΡΑ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ. ΑΥΤΟ ΤΟ ΠΡΑΓΜΑ ΑΥΤΗ ΤΗ ΣΤΙΓΜΗ ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΓΙΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ



ΑΠΟ ΤΟ ΔΙΚΟ ΜΑΣ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΟΤΑΝ ΦΥΓΕΙ ΕΝΑ ΠΑΙΔΙ ΣΕ ΗΛΙΚΙΑ 16 ΕΤΩΝ ΠΟΥ ΜΑΣ ΔΙΝΕΙ Ο ΝΟΜΟΣ ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΝΑ ΤΟ ΚΡΑΤΗΣΟΥΜΕ ΜΕΧΡΙ ΤΟΤΕ. ΑΠΟ ΚΕΙ ΚΑΙ ΠΕΡΑ ΕΙΝΑΙ ΔΥΣΚΟΛΟ ΓΙ' ΑΥΤΟ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΘΑ ΠΑΕΙ ΣΠΙΤΙ ΤΟΥ. ΕΙΝΑΙ ΔΥΣΚΟΛΟ. ΟΜΩΣ ΤΙ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ. ΥΠΑΡΧΕΙ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΑΝ ΟΙ ΙΔΙΟΙ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΤΟ ΚΥΝΗΓΗΣΟΥΝ ΜΙΑ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΟΠΟΙΑΣ ΜΟΡΦΗΣ, ΑΣ ΠΟΥΜΕ ΝΑ ΤΟ ΒΑΛΟΥΝΕ ΚΑΠΟΥ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΝΑ ΔΟΥΛΕΥΕΙ ΑΣ ΠΟΥΜΕ ΝΑ ΑΝΤΕΠΕΞΕΛΘΕΙ. ΕΝΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΧΟΥΜΕ ΕΜΕΙΣ ΑΠ' ΤΟ ΔΙΚΟ ΜΑΣ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ. ΜΑΘΗΤΗΣ Ο ΟΠΟΙΟΣ ΕΙΧΕ ΘΕΛΗΣΗ ΤΟΝ ΠΗΡΑΜΕ ΣΑΝ ΑΚΡΟΑΤΗ ΚΤΛ ΒΓΗΚΕ ΑΠΟ ΔΩ ΕΙΝΑΙ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΚΑΛΟΣ ΕΧΕΙ ΤΕΛΕΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΑΝΘΡΩΠΟΥΣ. ΒΕΒΑΙΑ ΤΟ ΦΡΑΣΤΙΚΟ ΤΟΥ ΚΑΙ Η ΦΩΝΗ ΤΟΥ ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΤΟΣΟ ΔΕ ΔΙΝΕΙ ΣΤΟΥΣ ΑΝΘΡΩΠΟΥΣ ΝΑ ΚΑΤΑΛΑΒΟΥΝ ΠΟΛΛΑ ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΑΥΤΟΣ ΟΜΩΣ ΕΧΕΙ ΔΗΛΑΔΗ ΚΑΤΑΛΑΒΑΙΝΕΙ ΤΟΥΣ ΑΝΘΡΩΠΟΥΣ ΤΕΛΕΙΑ. ΑΥΤΗ ΤΗ ΣΤΙΓΜΑ ΕΡΓΑΖΕΤΑΙ ΣΕ ΝΟΣΟΚΟΜΕΙΟ ΔΟΥΡΟΥΤΗ ΕΡΓΑΤΗΣ ΕΙΝΑΙ ΔΗΛΑΔΗ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΗΜΕΝΟΣ. ΝΑΙ ΣΙΓΟΥΡΑ ΝΑΙ ΣΙΓΟΥΡΑ ΝΑΙ. ΚΑΙ ΑΥΤΟ ΕΞΑΡΤΑΤΑΙ ΑΠΟ ΤΟ ΓΕΓΟΝΟΣ ΟΤΙ ΑΝΑΛΟΓΑ ΣΕ ΠΟΙΑ ΗΛΙΚΙΑ ΕΓΙΝΕ ΚΑΙ Η ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΠΟΙΑ ΒΟΗΘΕΙΑ ΔΟΘΗΚΕ ΑΠΟ ΤΟ ΣΠΙΤΙ ΑΠ' ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΣΕ ΠΡΩΤΟ ΣΤΑΔΙΟ. ΔΗΛΑΔΗ ΠΑΙΔΙΑ ΤΑ ΟΠΟΙΑ ΕΧΕΙ ΔΙΑΓΝΩΣΤΕΙ ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΟΥΣ ΣΕ ΠΟΛΥ ΜΙΚΡΗ ΗΛΙΚΙΑ ΣΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑ ΤΟΥ ΕΝ ΟΣ ΕΤΟΥΣ ΑΣ ΠΟΥΜΕ Η ΤΟΥ ΕΝΑΜΙΣΗ ΧΡΟΝΟΥ. ΝΑΙ ΜΙΛΑΩ ΓΙΑ ΤΑ ΔΙΚΑ ΜΑΣ ΠΑΙΔΙΑ ΤΑ ΔΙΚΑ ΜΑΣ ΕΔΩ ΤΑ ΒΑΡΗΚΟΑ ΚΑΙ ΤΑ ΚΩΦΑ. ΑΥΤΑ ΛΟΙΠΟΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΟΥ Η ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΕΓΙΝΕ ΠΟΛΥ ΝΩΡΙΣ ΚΑΙ ΔΟΘΗΚΕ Η ΚΑΤΑΛΛΗΛΗ ΒΟΗΘ ΔΙΑ ΑΠ' ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΕΙΝΑΙ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΚΑΛΥΤΕΡΟ ΕΣΩΤΕΡΙΚΟ ΛΟΓΟ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΔΗΛΑΔΗ ΣΕ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕ ΑΛΛΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΟΥ ΓΙΑ ΔΙΑΦΟΡΟΥΣ ΛΟΓΟΥΣ ΑΣ ΠΟΥΜΕ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥΣ

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΥΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΥΣ Η ΟΠΟΙΟΥΣΔΗΠΟΤΕ ΑΛΛΟΥΣ, ΔΕΝ ΕΓΙΝΕ ΚΥΡΙΩΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΠΑΡΑΔΟΧΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ Η ΜΠΟΡΕΙ Η ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΝΑ ΕΓΙΝΕ ΛΙΓΟ ΑΡΓΟΤΕΡΑ. ΑΛΛΑ ΜΕΤΑ ΑΠ' ΑΥΤΟ ΔΕΝ ΔΟΘΗΚΕ Η ΚΑΤΑΛΛΗΛΗ ΚΑΙ Η ΠΡΕΠΟΥΣΑ ΒΟΗΘΕΙΑ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ ΔΗΛΑΔΗ ΓΙΑ ΝΑ ΓΙΝΩ ΠΙΟ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟΣ Σ' ΕΝΑ ΠΑΙΔΙ ΤΟΥ ΟΠΟΙΟΥ ΔΙΑΓΝΩΣΤΗΚΕ Η ΚΩΦΩΣΗ Η ΒΑΡΗΚΟΪΑ ΟΤΑΝ ΗΤΑΝ ΔΥΟ ΕΤΩΝ ΑΛΛΑ ΔΕΝ ΗΘΕΛΑΝ ΝΑ ΠΑΡΑΔΕΧΤΟΥΝ ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΕΧΕΙ ΦΤΑΣΕΙ ΣΕ ΜΙΑ ΗΛΙΚΙΑ ΕΤΩΝ ΠΟΥ ΕΙΝΑΙ ΠΛΕΟΝ ΣΕ ΜΙΑ ΗΛΙΚΙΑ ΓΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΞΙ ΞΕΡΩ ΓΩ ΚΑΙ ΟΙ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΤΟΥ ΕΙΝΑΙ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΛΙΓΕΣ ΛΟΓΩ ΤΗΣ ΕΛΛΕΙΨΗΣ ΒΟΗΘΕΙΑΣ ΑΥΤΗΣ ΑΚΡΙΒΩΣ. ΕΠΟΜΕΝΩΣ ΥΠΑΡΧΕΙ ΑΥΤΟ ΠΟΥ ΕΙΠΕΣ ΝΩ ΡΙΤΕΡΑ ΤΟ ΔΗΛΑΔΗ Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΑΥΤΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ. ΒΕΒΑΙΑ ΕΔΩ Η ΒΟΗΘΕΙΑ ΔΙΝΕΤΑΙ ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΕΚΕΙΝΑ ΠΟΥ ΕΜΕΙΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΑΠΟΨΗ ΜΑΣ ΚΑΝΟΥΜΕ ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΟΤΙ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΔΟΘΕΙ. ΔΗΛΑΔΗ ΔΕ ΔΙΝΕΤΑΙ Η ΒΟΗΘΕΙΑ ΑΣ ΠΟΥΜΕ ΑΠΟ ΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑ ΤΩΝ ΕΞΙ ΕΤΩΝ ΠΟΥ ΕΡΧΕΤΑΙ ΕΔΩ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ. ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΘΕΙ ΟΤΙ Η ΒΟΗΘΕΙΑ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΔΟΘΕΙ ΣΑΝ ΝΑ ΗΤΑΝ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΔΥΟ ΕΤΩΝ. ΑΡΧΙΖΟΥΜΕ ΑΠΟ ΚΕΙ ΠΛΕΟΝ, ΝΑΙ ΠΑΡ @ ΠΟΛΥ ΔΥΣΚΟΛΑ. ΑΠ' ΟΤΙ Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΟΥΛΑΧΙΣΤΟΝ ΜΑΣ ΕΧΕΙ ΔΙΔΑΞΕΙ ΕΔΩ ΠΕΡΑ, ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΔΥΣΚΟΛΑ. ΚΑΙ ΒΕΒΑΙΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΠΟΥΜΕ ΟΤΙ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΑΥΤΑ ΕΔΩ ΔΕΝ ΚΑΤΑΚΤΟΥΝ ΤΙΣ ΟΛΟΚΛΗΡΩΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ, ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΕΤΣΙ ΤΟ ΤΟΝΙΖΩ. ΣΤΟ ΚΑΛΥΤΕΡΟ ΣΗΜΕΙΟ ΠΟΥ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΦΤΑΣΟΥΝ ΑΠ' ΟΤΙ ΕΜΕΙΣ ΕΧΟΥΜΕ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙ ΕΓΩ ΟΛΑ ΑΥΤΑ ΤΑ ΧΡΟΝΙΑ ΕΙΝΑΙ ΜΕ ΤΙΣ ΚΑΛΥΤΕΡΕΣ ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ ΑΣ ΟΟΥΜΕ ΝΑ ΚΑΤΑΚΤΗΣΟΥΝ ΓΝΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΤΗΣ ΤΕΤΑΡΤΗΣ ΤΑΞΗΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΝΑΙ.

ΠΛΗΡΕΙΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΕΝΝΟΟΥΜΕ ΕΤΣΙ. ΤΩΡΑ ΒΕΒΑΙΑ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΚΙ ΟΡΙΣΜΕΝΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΟΥ ΚΑΤΑΚΤΟΥΝ ΠΟΛΥ ΠΙΟ ΑΝΩΤΕΡΑ. ΑΥΤΑ ΟΣΟΝ ΑΦΟΡΑ ΤΟ ΔΙΚΟ ΜΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟ. ΕΧΟΥΝ ΟΜΩΣ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΑΠΟ ΑΛΛΑ ΠΑΡΟΜΟΙΟΥ ΤΥΠΟΥ ΕΔΩ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ. ΚΩΦΩΝ ΚΑΙ ΒΑΡΗΚΩΝ ΠΟΥ ΠΑΙΔΙΑ ΕΧΟΥΝ ΠΡΟΧΩΡΗΣΕΙ ΜΕΧΡΙ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ. ΤΩΡΑ ΕΑΝ ΚΑΤΑΦΕΡΟΥΝ Ν Α ΒΓΟΥΝ Η ΟΧΙ, ΔΕΝ ΤΟ ΓΝΩΡΙΖΩ. ΑΥΤΟΣ ΕΙΝΑΙ Ο ΓΕΝΙΚΟΣ ΚΑΝΟΝΑΣ ΓΥΡΩ ΑΠ' ΤΟ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΜΕΝΟ ΠΑΙΔΙ ΕΙΝΑΙ ΓΕΝΙΚΟ ΑΥΤΟ. ΤΩΡΑ ΑΠΟ ΠΑΙΔΙ ΣΕ ΠΑΙΔΙ ΑΠΟ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΣΕ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΔΙΑΦΕΡΟΥΝ ΟΙ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ, ΕΤΣΙ ΝΑ ΞΕΧΩΡΙΖΟΥΜΕ ΤΑ ΠΡΑΓΜΑΤΑ. ΔΕ ΛΕΩ ΟΤΙ ΟΛΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΚΑΤΑΚΤΗΣΟΥΝ ΜΕΧΡΙ ΤΕΤΑΡΤΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΓΝΩΣΕΙΣ ΠΡΟΣ ΘΕΟΥ ΟΧΙ. ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΠΑΡΑ ΠΟΛΛΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΟΥ ΚΑΤΑΚΤΟΥΝ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ ΠΟΣΟΣΤΟ ΣΕ ΓΕΝΙΚΕΣ ΓΡΑΜΜΕΣ. ΕΚΕΙ ΠΕΡΙΠΟΥ ΚΥΜΑΙΝΕΤΑΙ ΤΟ ΠΟΣΟΣΤΟ ΣΕ ΓΕΝΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΕΤΣΙ. ΤΩΡΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΥΠΑΡΧΟΥΝ. ΕΞΑΡΤΑΤΑΙ ΑΠΟ ΤΟ ΒΑΘΜΟ ΚΑΙ ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΤΗΣ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗΣ ΑΣ ΠΟΥΜΕ ΕΤΣΙ ΠΟΥ ΕΧΕΙ ΚΑΠΟΙΟ ΠΑ ΙΔΙ. ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΜΙΑ ΕΛΑΦΡΑ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΜΑΘΟΥΝ ΓΡΑΜΜΑΤΑ ΟΠΩΣ ΛΕΜΕ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΚΑΝΟΥΝΕ ΔΟΥΛΕΙΕΣ. ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΟΜΩΣ ΚΙ ΑΛΛΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΟΥ Η ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ ΤΟΥΣ ΕΙΝΑΙ ΠΟΛΥ ΒΑΡΙΑ ΚΙ ΙΣΩΣ Μ ΕΡΙΚΑ ΑΠ' ΑΥΤΑ ΦΤΑΝΟΥΝ ΣΕ ΣΤΟΙΧΕΙΩΔΕΙΣ ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ ΑΣ ΠΟΥΜΕ. ΜΗΝ ΞΕΧΝΑΜΕ ΟΤΙ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΚΑΙ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΙΣ ΣΤΙΣ ΟΠΟΙΕΣ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΦΤΑΣΕΙ ΜΕΧΡΙ ΤΟ ΒΑΘΜΟ ΤΗΣ ΑΥΤΟΕΞΥΠΗΡΕΤΗΣΗΣ ΜΟΝΟ ΝΑ ΑΥΤΟΕΞΥ ΠΗΡΕΤΟΥΝΤΑΙ ΓΙΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ ΟΥΤΕ ΛΟΓΟ ΕΚΕΙ. ΑΣΧΟΛΗΘΗΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΓΙΑΤΙ ΣΥΝΕΒΗ ΝΑ ΠΡΩΤΟΔΙΟΡΙΣΤΩ ΣΑΝ ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΣΤΗ ΣΟΥΗΔΙΑ ΗΜΟΥΝ ΕΚΕΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΗΣ ΑΣ ΠΟΥΜΕ ΜΕΤΑ ΤΟ ΣΤΡΑΤΙΩΤΙΚΟ ΟΜΩΣ. ΝΑΙ ΕΔΩ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΤΕΛΕΙΩΣΑ ΠΗΓΑ ΣΤΗ ΣΟΥΗΔΙΑ ΚΑΙ ΜΟΥ 'ΡΘΕ Ο ΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΕΚΕΙ ΔΕΝ ΕΙΧΑΝΕ ΔΑΣΚΑΛΟ. ΣΤΗ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΗ ΠΟΛΗ ΠΟΥ ΗΜΟΥΝΑ ΕΓΩ ΕΚΕΙΝΗ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΜΑΛΛΟΝ ΥΠΗΡΧΕ ΕΝΑΣ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΣ ΠΟΥ ΕΙΧΕ 70-75 ΠΑΙ ΔΙΑ ΣΤΗΝ ΟΥΨΑΛΑ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΑ ΜΕΣΟ ΤΗΣ ΠΡΕΣΒΕΙΑΣ ΒΕΒΑΙΑ ΕΓΙΝΕ ΚΑΤΟΡΘΩΤΟ ΜΟΥ 'ΡΘΕ Η ΑΠΟΣΠΑΣΗ ΜΟΥ ΚΑΙ ΕΜΕΙΝΑ ΕΚΕΙ ΚΑΙ DHU@ ΕΝΤΑΧΘΕΙ ΜΕΣΑ ΣΤΟ QNSFCCHIN ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΝΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΩΡΑ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΕΓΩ ΣΑΝ ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΜΗΤΡΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΠΛΕΟΝ ΕΚΕΙ. ΕΙΔΑ ΟΤΙ ΕΚΕΙ ΜΕΣΑ ΣΤΑ ΜΕΓΑΛΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΓΕΝΙΚΑ ΕΚΕΙ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΑΣ ΠΟΥΜΕ ΓΙΑΤΙ ΕΚΕΙ ΕΙΝΑΙ ΣΕ ΣΤΑΔΙΑ ΥΠΗΡΧΕ ΚΙ ΕΝ Α ΤΜΗΜΑ ΠΟΥ ΔΟΥΛΕΥΑΝ ΕΙΔΙΚΟΙ ΔΑΣΚΑΛΟΙ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΕΙΔΙΚΑ ΠΑΙΔΙΑ ΑΣ ΠΟΥΜΕ. ΑΥΤΟ ΜΟΥ ΠΡΟΞΕΝΗΣΕ ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΕΙΧΑ ΟΡΙΣΜΕΝΕΣ ΕΠΑΦΕΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥΣ ΕΚΕΙ ΠΕΡΑ ΠΗΓΑ ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΑ. ΕΙΧΑ ΑΡΚΕΤΕΣ ΤΕΤΟΙΕΣ ΕΠΑΦΕΣ ΚΑΠΟΥ ΜΟΥ ΚΙΝΗΣΕ ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΚΑΙ ΟΤΑΝ ΗΛΘΑ ΕΔΩ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΕΔΩΣΑ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ ΣΤΟ ΜΑΡΑΣΛΕΙΟ ΚΑΙ ΜΠΗΚΑ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ. ΑΠΟ ΚΕΙ ΗΤΑΝ ΑΣ ΠΟΥΜΕ ΤΑ ΠΡΩΤΑ ΕΡΕΘΙΣΜΑΤΑ. ΝΑΙ ΝΟΜΙΖΩ ΗΤΑΝ ΑΡΚΕΤΕΣ. ΒΕΒΑΙΑ ΟΧΙ ΣΤΟ ΒΑΘΜΟ ΠΟΥ ΕΓΩ ΘΑ 'ΘΕΛΑ ΑΛΛΑ ΣΤΟΙΧΕΙΩΔΩΣ ΤΟΥΛΑΧΙΣΤΟΝ ΗΤΑΝ ΑΡΚΕΤΕΣ ΜΑΛΛΟΝ ΟΧΙ ΓΙΑ ΝΑ ΜΗΝ ΥΠΟΤΙΜΑΜΕ ΤΟΣΟ ΤΟ ΜΑΡΑΣΛΕΙΟ ΟΧΙ ΣΤΟΙΧΕΙΩΔΩΣ ΓΙΑ ΕΚΕΙΝΟΝ ΠΟΥ Η ΓΕΛΕ ΝΑ ΠΑΡΕΙ ΓΝΩΣΕΙΣ ΜΠΟΡΟΥΣΕ ΝΑ ΤΟ ΚΑΝΕΙ ΜΠΟΡΟΥΣΕ ΝΑ ΤΟ ΚΑΝΕΙ. ΑΠΟ ΚΕΙ ΚΑΙ ΠΕΡΑ ΧΩΡΙΣ ΒΕΒΑΙΑ ΑΥΤΟ ΝΑ ΣΗΜΑΙΝΕΙ ΟΤΙ ΔΕΝ ΥΠΗΡΧΑΝ ΕΛΛΕΙΨΕΙΣ ΕΤΣΙ ΣΕ ΑΡΚΕΤΕΣ ΒΑΘΜΙΔΕΣ ΑΣ ΠΟΥΜΕ ΑΛΛΑ ΑΡΚΕΤΑ ΠΡΑΓΜΑΤΑ. ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΟΥ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΕΠΕΙΔΗ ΜΙΛΑΜΕ ΠΑΝΤΑ ΑΠΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΕΤΣΙ ΕΙΝΑΙ ΑΡΙΣΤΕΣ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΠΩ. ΔΕΝ ΕΧΩ ΚΑΝΕΝΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΑΠ' ΟΤΙ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΑ ΔΕΝ ΕΧΟΥΝ ΟΥΤΕ ΑΥΤΟΙ ΚΑΝΕΝΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑ Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΑΣ ΕΙΝΑΙ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΚΑΛΗ ΚΑΙ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΠΩ ΟΤΙ

ΜΕΡΙΚΟΙ ΑΠΟ ΑΥΤΟΥΣ ΑΙΣΘΑΝΟΝΤΑΙ ΚΑΙ ΕΥΓΝΩΜΟΣΥΝΗ ΓΙΑ ΤΟ ΕΠΕΙΔΗ ΒΛΕΠΟΥΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΟΥΣ ΤΕΛΟΣΠΑΝΤΩΝ ΟΤΙ ΥΠΑΡΧΕΙ ΚΑΠΟΙΑ ΠΡΟΟΔΟΣ ΚΑΠΟΙΟ ΕΝΔΙ ΘΦΕΡΟΝ ΜΙΑ ΕΤΣΙ ΑΓΑΠΗ ΣΤΟ ΠΡΟΣΩΠΟ ΜΟΥ ΚΛΠ ΚΑΙ ΠΡΟΣΠΑΘΩ ΝΑ ΤΟΥΣ ΕΞΗΓΗΣΩ ΟΤΙ ΔΕΝ ΤΟ ΚΑΝΩ ΓΙΑ ΝΑ ΜΟΥ ΧΡΩΣΤΑΝΕ ΕΥΓΝΩΜΟΣΥΝΗ. ΤΟ ΚΑΝΩ ΓΙΑΤΙ ΠΡΩΤΟ ΤΟ ΑΙΣΘΑΝΟΜΑΙ ΕΓΩ ΔΕΥΤΕΡΟΝ ΕΙΝΑΙ ΜΙΑ ΔΟΥΛΕΙΑ ΠΟΥ ΚΑΝΩ ΓΙΑ ΝΑ ΠΑΜΕ ΚΑΙ ΣΤΟ ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΠΟΙΑ ΠΛΗΡΩΝΟΜΑΙ ΕΤΣΙ. ΠΕΡΑ ΑΠΟ ΑΥΤΟ ΟΜΩΣ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΟΠΩΣ ΠΡΟΑΝΑΦΕΡΑΜΕ ΚΑΙ ΟΙ ΕΥΑΙΣΘΗΣΙΕΣ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ. ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΑ 'ΧΩ ΟΛΑ ΦΙΛΟΥΣ ΕΙΧΕΣ ΚΙ ΕΣΥ ΕΡΘΕΙ ΝΟΜΙΖΩ ΣΕ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΕΣ ΤΟ ΚΛΙΜΑ ΠΟΥ ΕΠΙΚΡΑΤΕΙ ΥΠΑΡΧΕΙ ΕΝΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟ ΔΕΣΙΜΟ ΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΑΥΤΟ ΒΕΒΑΙΑ ΑΝΤΑΝΑΚΛΑΤΑΙ ΚΑΙ ΣΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΜΕΤΑ ΑΦΟΥ ΒΛΕΠΟΥΝ ΟΤΙ ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΟΙ ΔΙΚΕΣ ΜΟΥ ΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΕΙΝΑΙ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΚΑΛΕΣ ΑΥΤΟ ΑΝΤΑΝΑΚΛΑΕΙ ΚΑΙ ΣΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ. ΕΙΝΑΙ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΚΑΛΕΣ ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΑΣ. ΔΕΝ ΞΕΡΩ ΕΞΑΡΤΑΤΑΙ ΚΙΟΛΑΣ ΚΙ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΚΙ ΑΠΟ ΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ. ΕΚΕΙΝΟΙ ΟΙ ΟΠΟΙΟΙ ΕΙΝΑΙ ΕΧΟΥΝ ΜΙΑ ΣΤΟΙΧΕΙΩΔΗ ΜΟΡΦΩΣΗ ΔΕΝ ΕΙΧΑΝ ΤΗ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ Η ΤΙΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΝΑ ΒΟΗΘΗΣΟΥΝ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΤΟΥΣ ΜΑΣ ΒΛΕΠΟΥΝ ΣΑΝ ΘΕΟΥΣ ΟΤΙ ΕΜΕΙΣ ΚΑΝΟΥΜΕ ΘΑΥΜΑΤΑ ΕΔΩ ΠΕΡΑ. ΕΚΕΙΝΟΙ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝΕ ΙΑΠΟΙΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΛΙΓΟ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΟΥ ΒΑΘΜΟΥ ΕΧΟΥΝΕ ΠΑΡΕΙ ΚΑΠΟΙΕΣ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΒΟΗΘΗΣΑΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΟΥΣ ΚΛΠ ΜΑΣ ΒΛΕΠΟΥΝ ΜΕ ΠΟΛΥ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΜΕ ΣΥΜΠΑΘΕΙΑ ΚΑΙ ΜΕ ΛΙΓΟ ΘΑΥΜΑΣΜΟ ΟΧΙ ΛΙΓΟ ΑΡΚΕΤΟ ΘΑΥΜΑΣΜΟ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΠΩ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΟΜΟΝΗ ΜΑΣ ΤΗΝ ΕΠΙΜΟΝΗ ΜΑΣ ΕΔΩ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΓΙΑ ΤΟ ΕΡΓΟ ΠΟΥ ΠΡΟΣΦΕΡΟΥΜΕ ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ ΤΟΥΣ. ΟΧΙ ΔΕ ΤΟΝ ΘΑΥΜΑΖΩ ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΩΡΩ ΣΑΝ ΕΝΑ ΕΡΓΟ ΠΟΥ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΓΙΝΕΙ ΜΕ ΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ Α ΟΤΙ ΕΦΟΣΟΝ ΕΧΩ ΔΙΚΕΣ ΜΟΥ ΕΥΑΙΣΘΗΣΙΕΣ ΠΑΝΩ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΑΥΤΟ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΔΟΥΛΕΥΩ ΑΥΤΗ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΑΣ ΠΟΥΜΕ ΜΕ ΤΟ ΚΩΦΟ ΠΑΙΔΙ ΕΞΑΝΤΛΩ ΟΛΕΣ ΜΟΥ ΤΙΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΤΙΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΝΑ ΔΩ ΟΣΑ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΜΠΟΡΩ. ΚΑΙ ΣΤΟ ΤΕΛΟΣ ΤΕΛΟΣ ΕΙΠΑΜΕ ΟΤΙ ΕΙΝΑΙ ΚΙ ΑΥΤΗ ΜΙΑ ΔΟΥΛΕΙΑ ΟΠΩΣ ΟΛΕΣ ΟΙ ΑΛΛΕΣ ΠΕΡΑ ΑΠΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΣΜΟΥΣ ΚΙ ΑΠΟ ΤΕΤΟΙΕΣ ΦΟΡΤΙΣΕΙΣ ΕΤΣΙ. ΒΕΒΑΙΑ ΣΤΗΝ ΑΡΧΗ ΗΤΑΝ ΛΙΓΟ ΔΥΣΚΟΛΑ ΤΑ ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΚΑΙ ΓΙΑ ΜΑΣ ΟΤΑΝ ΠΡΩΤΟΜΠΗΚΑΜΕ ΣΕ ΤΕΤΟΙΑ ΤΑΞΗ. ΜΕΤΑ ΟΜΩΣ ΕΡΧΕΤΑΙ Η ΣΥΝΗΘΕΙΑ Ο ΡΕΑΛΙΣΜΟΣ ΒΑΖΕΙΣ ΚΑΤΩ ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΕΧΕΙΣ ΜΑΘΕΙ ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΕΧΕΙΣ ΚΑΝΕΙ ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΚΑΝΕΙΣ Κ ΑΙ ΔΕ ΒΛΕΠΕΙΣ ΠΛΕΟΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΟΙΚΤΟ ΤΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΕΙΣ ΟΠΩΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΕΙΣ ΟΛΑ ΤΑ ΑΛΛΑ ΠΑΙΔΙΑ. ΒΕΒΑΙΑ ΞΕΡΟΝΤΑΣ ΟΤΙ ΕΧΟΥΝ ΕΝΑ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΕΝΟ ΚΥΚΛΟ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΩΝ ΕΤΣΙ ΑΛΛΑ ΝΑ ΜΗ ΤΟΥΣ ΔΙΝΕΤΑΙ ΠΟΤΕ Η ΕΝΤΥΠΩΣΗ ΟΤΙ ΑΥΤΑ ΕΙΝΑΙ ΤΑ ΑΝΑΞΙΟΠΑΘΟΥΝΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΑΣ ΠΟΥΜΕ. ΕΚΕΙ ΔΙΑΠΙΣΤΩΝΕΙΣ ΚΑΠΟΙΑ ΕΤΣΙ ΑΠΟΡΙΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΘΑΥΜΑΣΜΟΥ. ΡΩΤΑΝΕ ΠΟΥ ΕΡΓΑΖΕΣΘΕ ΚΥΡΙΕ ΚΑΙ ΜΟΛΙΣ ΑΠΑΝΤΩ ΡΩΤΟΥΝ ΑΜΕΣΩΣ ΜΑΘ ΘΙΝΟΥΝ ΓΡΑΜΜΑΤΑ ΑΥΤΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ. ΒΕΒΑΙΑ ΑΥΤΟ ΕΙΝΑΙ ΛΟΓΟ ΑΓΝΟΙΑΣ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ ΚΑΙ ΔΕ ΛΕΓΕΤΑΙ ΜΟΝΟ ΑΠΟ ΣΥΝΑΝΘΡΩΠΟΥΣ ΕΤΣΙ ΠΟΥ ΔΕΝ ΕΧΟΥΝ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΛΕΓΕΤΑΙ ΚΑΙ ΑΠΟ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ. ΚΑΙ ΠΡΕ ΠΕΙ ΝΑ ΠΩ ΕΔΩ ΔΕΝ ΞΕΡΩ ΑΝ ΑΠΟΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΖΩ ΤΗΝ ΚΟΥΒΕΝΤΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΠΩ ΕΔΩ ΟΤΙ ΥΠΗΡΧΑΝ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΙ ΟΙ ΟΠΟΙΟΙ ΓΙΑ ΚΑΠΟΙΟΥΣ ΛΟΓΟΥΣ ΔΕ ΓΝΩΡΙΖΩ ΠΟΙΟΥΣ ΕΙΧΑΝ ΤΗΝ ΕΝΤΥΠΩΣΗ ΟΤΙ ΕΜΕΙΣ ΕΔΩ Σ' ΑΥΤΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΠΛΩΣ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΝΟΥΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΕΧΟΥΜΕ ΕΤΣΙ ΚΑΠΟΙΑ ΣΤΟΙΧΕΙΩΔΗ ΕΠΙΒΛΕΨΗ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΑΥΤΑ ΧΩΡΙΣ ΑΠΟ ΚΕΙ ΚΑΙ ΠΕΡΑ ΝΑ ΚΑΝΟΥΜΕ ΠΟΛΛΑ ΠΡΑΓΜΑΤΑ. ΚΑΙ ΤΟ 'ΧΑΜΕ ΣΥΖΗΤΗΣΕΙ ΜΕ ΜΕΡΙΚΟΥΣ ΤΟΥΛΑΧΙΣ ΡΟΝ

ΦΙΛΟΥΣ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ. ΕΤΥΧΕ ΟΜΩΣ ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ ΜΕΡΙΚΟΙ ΑΠ' ΑΥΤΟΥΣ ΑΠΟ ΚΑΠΟΙΕΣ ΣΥΓΚΥΡΙΕΣ ΝΑ 'ΡΘΟΥΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ. ΚΙ ΟΤΑΝ ΕΙΔΑΝ ΟΤΙ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΑΥΤΑ ΜΠΟΡΟΥΣΑΝ ΚΑΙ ΝΑ ΜΙΛΑΝΕ ΚΑΙ ΝΑ ΓΡΑΦΟΥΝ ΚΑΙ ΝΑ Κ @ΤΑΛΑΒΑΙΝΟΥΝ ΚΑΙ ΝΑ ΔΙΑΒΑΖΟΥΝ ΚΑΙ ΝΑ ΚΑΝΟΥΝ ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΗ ΚΙ ΑΚΟΜΑ ΑΚΟΜΑ ΝΑ ΧΟΡΕΥΟΥΝ ΕΤΣΙ Η ΑΚΟΜΗ ΝΑ ΤΡΑΓΟΥΔΑΝΕ ΜΕ ΤΗ ΦΩΝΗ ΕΚΕΙΝΗ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΤΑ ΚΩΦΑ ΚΑΙ ΒΑΡΗΚΟΑ ΠΑΙΔΙΑ ΑΣ ΠΟΥΜΕ ΕΜΕΙΝΑΝ ΕΚΘΑΜΒΟΙ. ΚΑΙ ΔΕ ΣΟΥ ΚΡΥΒΩ ΟΤΙ ΚΑΠΟΙΟΙ ΣΕ ΚΑΠΟΙΕΣ ΣΤΙΓΜΕΣ ΕΤΣΙ ΕΞΟΜΟΛΟΓΗΤΙΚΕΣ ΜΑΣ ΕΙΠΑΝ ΟΤΙ ΜΑΛΛΟΝ ΜΑΣ ΖΗΤΗΣΑΝ ΣΥΓΓΝΩΜΗ ΚΑΙ ΜΕΝΑ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥ ΠΟΥ ΕΙΧΑΝ ΤΕΤΟΙΑ ΕΝΤΥΠΩΣΗ ΑΣ ΠΟΥΜΕ ΟΤΙ ΕΜΕΙΣ ΑΠΛΩΣ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΝΟΥΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΜΙΑ ΣΤΟΙΧΕΙΩΔΗΣ ΕΠΙΒΛΕΨΗ ΥΠΑΡΧΕΙ ΕΚΕΙ ΠΕΡΑ ΜΕΧΡΙ ΝΑ ΠΕΡΑΣΕΙ Η ΩΡΑ ΝΑ ΦΥΓΟΥΝ. ΟΤΑΝ ΕΙΔΑΝ ΛΟΙΠΟΝ ΟΛΑ ΑΥΤΑ ΤΑ ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΝΑ ΓΙΝΟΝΤΑΙ ΕΔΩ ΠΕΡΑ ΚΑΙ ΝΑ ΚΑΝΟΥΝ ΓΥΜΝΑΣΤΙΚΗ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΟΛΑ ΑΥΤΑ ΣΑΝ ΚΑΝΟΝΙΚΑ ΜΕΣΑ ΣΕ ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ ΕΤΣΙ ΤΟ ΕΝΝΟΩ ΒΗΧΑΣ ΠΑΙΔΙΑ ΕΜΕΙΝΑΝ ΚΑΤΑΠΛΗΚΤΟΙ ΕΜΕΙΝΑΝ ΚΑΤΑΠΛΗΚΤΟΙ. ΝΑΙ ΕΤΣΙ ΓΕΝΙΚΑ ΚΑΙ ΣΤΟ ΛΙΓΟ ΧΡΟΝΟ ΠΟΥ ΕΧΟΥΜΕ ΤΩΡΑ ΘΑ ΣΟΥ ΠΩ ΟΤΙ Ο ΤΟΜΕΑΣ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΕΙΝΑΙ ΕΝΑΣ ΠΟΛΥ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΣ ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΣ. ΠΡΕΠΕΙ Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΚΑΤΑΡΧΗΝ ΝΑ ΝΙΩΘΕΙ ΑΥΤΟ ΠΟΥ ΚΑΝΕΙ ΝΑ ΜΗΝ ΘΕΩΡΕΙ ΟΤΙ ΠΡΟΣΦΕΡΟΝΤΑΣ ΑΥΤΟ ΠΟΥ ΠΡΟΣΦΕΡΕΙ ΝΤΕ ΚΑΙ ΚΑΛΑ ΟΙ ΑΛΛΟΙ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΤΟΥ ΧΡΩΣΤΑΝΕ ΕΥΓΝΩΜΟΣΥΝΗ ΕΤΣΙ ΑΥΤΑ ΕΙΝΑΙ ΓΙΑ ΜΕΝΑ ΤΟΥΛΑΧΙΣΤΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΚΑΝΟΝΕΣ. ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΔΕΝΕΤΑΙ ΚΑΤΑΡΧΗΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΑ ΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΓΙΑΤΙ ΕΧΕΙ ΑΠΟΔΕΧΤΕΙ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ ΟΤΙ ΑΥΤΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΓΕΝΙΚΟΤΕΡΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ ΚΛΠ ΤΑ ΕΙΔΙΚΑ ΠΑΙΔΙΑ ΕΤΣΙ ΝΑ ΤΟ ΠΟΥΜΕ ΠΟΛΥ ΑΠΛΑ Ο ΚΟΣΜΟΣ ΤΑ ΜΙΣΑ ΤΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ ΤΑ ΜΑΘΑΙΝΟΥΝ ΜΕ ΑΓΑΠΗ. Η ΤΑ ΜΙΣΑ ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΑΝ ΘΕΛΕΙΣ ΑΠΟ Α ΣΤΑ ΠΟΥ ΜΑΘΑΙΝΟΥΝ ΤΑ ΜΑΘΑΙΝΟΥΝ ΜΕ ΑΓΑΠΗ. ΑΥΤΟ ΟΣΟΝ ΑΦΟΡΑ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΗ ΕΤΣΙ. ΥΣΤΕΡΑ ΠΡΕΠΕΙ Ν' ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΝΤΑΙ ΟΧΙ ΣΑΝ ΕΙΔΙΚΟ ΠΑΙΔΙΑ. ΥΣΤΕΡΑ ΠΡΕΠΕΙ Ν' ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΝΤΑΙ ΟΧΙ ΣΑΝ Ε ΙΔΙΚΟ ΠΑΙΔΙΑ. ΔΗΛΑΔΗ ΓΝΩΡΙΖΟΝΤΑΣ Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΜΕ ΤΙ ΠΑΙΔΙΑ ΕΧΕΙ ΝΑ ΚΑΝΕΙ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΤΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΕΙ ΟΣΟ ΤΟ ΔΥΝΑΤΟΝ ΣΑΝ ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΑ ΤΑ 'ΠΑΜΕ ΠΑΛΙ ΣΕ ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ ΠΑΙΔΙΑ. ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΜΑΘΟΥΝ ΚΙ ΑΥΤΑ ΟΤ Ι ΥΠΑΡΧΕΙ ΕΝΑΣ ΧΡΟΝΟΣ ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΟ@ΡUDH ΜΙΑ ΔΟΥΛΕΙΑ ΠΟΥ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΓΙΝΕΙ ΚΑΙ ΠΡΕΠΕΙ ΑΥΤΗ Η ΔΟΥΛΕΙΑ ΝΑ ΤΕΛΕΙΩΣΕΙ Σ' ΑΥΤΟ ΤΟ ΧΡΟΝΟ ΔΗΛΑΔΗ ΧΡΕΙΑΖΕΤΑΙ ΑΥΤΗ Η ΠΕΙΘΑΡΧΙΑ Σ' ΑΥΤΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΓΙΑΤΙ Π ΝΑΛΛΑ ΑΠ' ΑΥΤΑ ΑΠ' ΟΤΙ ΑΚΟΥΜΕ ΚΙ ΑΠΟ ΓΟΝΕΙΣ ΚΑΙ ΓΕΝΙΚΑ ΑΠ' ΕΞΩ ΑΣ ΠΟΥΜΕ ΒΛΕΠΟΥΜΕ ΕΧΟΥΜΕ ΖΗΣΕΙ ΕΚΜΕΤΑΛΛΕΥΟΝΤΑΙ ΤΟ ΥΠΟΤΙΘΕΜΕΝΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΟΥΣ ΚΑΙ ΓΙΝΟΝΤΑΙ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΑΠΑΙΤΗΤΙΚΑ ΑΠ' ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΓΚΡΙ ΛΙΑΡΙΚΑ Η ΟΤΙΔΗΠΟΤΕ ΑΛΛΟ ΜΠΟΡΕΙΣ ΝΑ ΦΑΝΤΑΣΤΕΙΣ. ΕΧΟΥΝ ΠΑΡΑΛΟΓΕΣ ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ ΤΕΤΟΙΑ ΠΡΑΓΜΑΤΑ. ΑΛΛΑ ΒΑΣΙΚΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΝΤΑΙ ΣΑΝ ΚΑΝΟΝΙΚΑ ΠΑΙΔΙΑ ΕΤΣΙ. ΤΩΡΑ ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΜΕ Τ ΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ Ι@JDQ ΟΣΟ ΤΟ ΔΥΝΑΤΟΝ ΝΑ ΥΠΑΡΧΕΙ ΑΜΟΙΒΑΙΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ. ΠΡΕΠΕΙ ΑΠΟ ΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ ΝΑ ΓΙΝΕΤΑΙ ΤΕΤΟΙΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗ ΣΤΟ ΓΟΝΙΟ ΩΣΤΕ ΤΟΥΛΑΧΙΣΤΟ ΣΤΑ ΠΡΩΤΑ ΣΤΑΔΙΑ ΣΙΓΑ ΣΙΓΑ ΝΑ ΠΡΟΣΠΑΘΗΣΕΙ ΝΑ ΤΟΝ ΠΡΟΣΓΕΙΩΣΕΙ ΣΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΟΥ ΕΤΣΙ. ΓΙΑΤΙ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΠΟΛΛΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΠΟΥ ΤΟ ΔΙΚΟ ΜΟΥ ΠΑΙΔΙ ΔΕΝ ΕΧΕΙ ΤΙΠΟΤΑ ΘΑ ΠΑΕΙ ΣΤΟ ΚΑΝΟΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ. ΕΚΕΙ ΛΟΙΠΟΝ ΧΡΕΙΑΖΕΤΑΙ ΛΕΠΤΟΣ ΧΕ ΙΡΙΣΜΟΣ ΝΑ ΠΡΟΣΓΕΙΩΘΕΙ ΠΡΩΤΑ ΣΤΗΝ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΝΑ ΚΑΤΑΛΑΒΕΙ ΟΤΙ ΥΠΑΡΧΕΙ ΑΥΤΗ Η ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟ ΚΕΙ ΚΑΙ ΠΕΡΑ Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΑΡΧΙΖΕΙ

ΜΙΑ ΑΛΛΗ ΔΟΥΛΕΙΑ ΕΙΝΑΙ Η ΑΝΑΠΤΕΡΩΣΗ ΤΟΥ ΗΘΙΚΟΥ ΕΤΣΙ ΤΟΥ ΓΟΝ ΙΟΥ ΕΙΝΑΙ ΟΤΙ ΘΑ ΤΟΝ ΦΕΡΕΙ Σ' ΕΠΑΦΗ ΜΕ ΑΛΛΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΟΙ ΟΠΟΙΟΙ ΕΧΟΥΝ ΤΟ ΙΔΙΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ Θ' ΑΝΤΑΛΛΑΞΟΥΝ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΟΛΑ ΑΥΤΑ ΚΙ ΑΠΟ ΚΕΙ ΚΑΙ ΠΕΡΑ ΠΛΕΟΝ ΚΑΙ ΜΕ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΑΡΧΙΖΕΙ ΚΑΙ ΠΩΣ ΝΑ ΤΟ ΠΟΥΜΕ ΠΑΙΡΝΕΙ ΚΙ ΑΥΤΟ ΕΠΑΝΩ ΤΟΥ ΚΑΙ ΚΑΤΑΛΑΒΑΙΝΕΙ ΟΤΙ ΤΟ ΔΙΚΟ ΤΟΥ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΕΙΝΑΙ ΕΝΑ ΠΑΙΔΙ ΣΑΝ ΟΛΑ ΤΑ ΑΛΛΑ ΠΟΥ ΟΜΩΣ ΓΙΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΔΩ ΣΤΟ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΛΕΙΠΕΙ Η ΑΚΟΗ ΚΑΙ ΑΡΧΙΖΕ Η ΚΙ ΑΥΤΟΣ ΚΑΙ ΤΟ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΕΙ ΣΑΝ ΚΑΝΟΝΙΚΟ ΠΑΙΔΙ. ΕΠΙΣΗΣ ΠΡΕΠΕΙ Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΠΟΛΥ ΠΡΟΣΕΚΤΙΚΟΣ ΣΤΙΣ ΕΚΦΡΑΣΕΙΣ ΤΟΥ Σ' ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΘΑ ΕΠΙ ΣΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΓΙΑΤΙ ΜΙΑ ΛΑΘΟΣ ΛΕΞΗ ΚΑΜΙΑ ΦΟΡΑ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΠΛΗΓΩΣΕΙ ΤΟ ΓΟΝΙΟ ΣΕ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ. ΜΗΝ ΞΕΧΝΑΜΕ ΟΤΙ ΠΟΛΛΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΟΙ ΟΠΟΙΟΙ ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΜΕΝΟΙ ΓΙΑ ΚΑΠΟΙΟΥΣ ΛΟΓΟΥΣ ΔΕΝ ΞΕΡΟΥΝ ΠΟΛΛΑ ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΚΛΠ ΕΡΧΟΝΤΑΙ ΓΙΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΣΕ ΡΟΥΤΟ ΔΩ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΟ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ ΜΕ ΜΙΑ ΕΛΠΙΔΑ. ΝΟΜΙΖΟΥΝ ΣΤΗΝ ΑΡΧΗ ΟΤΙ ΦΕΡΟΝΤΑΣ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΤΟΥΣ ΕΔΩ ΘΑ ΛΥΘΕΙ ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΟΥΣ. ΕΚΕΙ ΛΟΙΠΟΝ ΧΡΕΙΑΖΟΝΤΑΙ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΛΕΠΤΟΙ ΧΕΙΡΙΣΜΟΙ ΣΑ ΑΥΤΑ ΤΑ ΘΕΜΑΤΑ.

#### \*\*\*ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 2

ΤΑ ΜΕΙΟΝΕΚΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΑ ΕΧΟΥΝ ΚΑΙ ΑΥΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΣΤΗ ΖΩΗ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΣΦΑΛΩΣ. ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΩΝ ΜΕΙΟΝΕΚΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΕΙΝΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ. Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΠΟΥ ΘΑ ΕΡΓΑΣΤΕΙ ΣΤΟ ΕΙΔΙΚΟ Σ ΧΟΛΕΙΟ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΧΕΙ ΕΙΔΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΖΗΛΟ ΚΑΙ ΑΓΑΠΗ ΝΑ ΥΠΗΡΕΤΗΣΕΙ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΑΥΤΑ. ΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ ΕΙΔΙΚΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΕΙΝΑΙ ΠΟΛΥΜΟΡΦΟ ΠΟΛΥΠΛΕΥΡΟ ΥΠΕΥΘΥΝΟ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟ. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΕΙΝΑΙ ΛΟΙΠΟΝ ΙΔΙΟΜΟΡΦΟΣ ΚΑΙ Ο ΕΙΔΙΚΟΣ ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΕΙΝΑΙ ΔΥΟ ΦΟΡΕΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ. Ο ΕΙΔΙΚΟΣ ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΓΝΩΡΙΖΕΙ ΒΑΘΥΤΑΤΑ ΤΟ ΕΙΔΙΚΟ ΠΑΙΔΙ ΤΟ ΒΑΘΜΟ ΜΕΙΟΝΕΞΙΑΣ ΤΟΥ ΚΑΙ ΝΑ ΔΙΑΚΡΙΝΕΤΑΙ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤ ΙΚΗ ΕΜΠΝΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΥΕΛΙΞΙΑ. ΑΥΤΑ ΘΑ ΗΘΕΛΑ ΝΑ ΠΩ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΤΟ ΘΕΜΑ ΤΟΥ ΕΙΔΙΚΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ. ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΑΥΤΑ ΟΠΩΣΔΗΠΟΤΕ ΣΤΑ ΕΙΔΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΠΟΥ ΦΟΙΤΟΥΝ ΘΑ ΠΑΡΟΥΝ ΟΡΙΣΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΟΠΩΣΔ ΗΠΟΤΕ ΘΑ ΤΑ ΒΟΗΘΗΣΕΙ ΓΙΑ ΤΗ ΜΕΤΕΠΕΙΤΑ ΖΩΗ ΠΟΙΟ ΘΑ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΦΥΣΙΚΑ ΔΕΝ ΜΠΟΡΟΥΜΕ ΝΑ ΠΡΟΒΛΕΨΟΥΜΕ ΕΜΕΙΣ ΠΟΙΟ ΘΑ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΑΥΤΟ ΧΡΕΙΑΖΕΤΑΙ ΚΑΙ. ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΚΑΤΙ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ. ΝΑ ΒΟΗΘΗΣ ΔΙ ΝΑ ΒΡΕΙ Η ΠΟΛΙΤΕΙΑ ΝΑ ΒΟΗΘΗΣΕΙ ΓΙΑ ΝΑ ΒΡΟΥΝ ΚΑΙ ΑΥΤΟΙ ΚΑΠΟΤΕ ΤΟ ΣΩΣΤΟ ΔΡΟΜΟ ΠΟΥ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΣΥΝΕΧΙΣΟΥΝ.

#### \*\*\*ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 3

ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΕΙΝΑΙ ΜΙΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΑΝΑΛΟΓΑ ΑΝΑΛΟΓΗ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ Η ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ. ΤΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΜΕ ΤΟ ΟΠΟΙΟ ΑΣΧΟΛΟΥΜΑΣΤΕ ΑΥΤΗ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΕΙΝΑΙ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ ΑΚΡΙΒΩΣ ΕΠΑΝΩ ΣΕ ΠΟΙΟ ΘΕΛΕΤΕ ΕΞΕΙΣ ΤΩΡΑ ΝΑ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΤΩ ΔΗΛΑΔΗ ΠΩΣ ΑΙΣΘΑΝΟΜΑΙ. Σ' ΑΥΤΟ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ... ΠΡΕΠΕΙ Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΝΑ ΕΧΕΙ ΥΠΟΨΗ ΤΟΥ ΔΥΟ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΔΥΟ ΒΑΣΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟ ΠΡΩΤΟ ΣΤΟΙΧΕΙΟ ΕΙΝΑΙ ΟΤΙ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΚΑΤΕΧΕΙ ΤΗΝ ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΤΟΥ ΕΙΔΙΚΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΓΙΑΤΙ ΔΕΝ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΓΙΝΕΤΑΙ ΕΜΠΕΙΡΟΤΕΧΝΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΚΑΙ ΣΕ ΔΕΥΤΕΡΗ ΦΑΣΗ ΑΛΛΑ ΕΙΣΟΥΘ ΘΠΑΡΑΙΤΗΤΗ ΘΑ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΛΟΓΙΣΤΕΙ Η ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ

ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ... Η ΟΠΟΙΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΔΙΑΚΡΙΝΕΤΑΙ ΜΕ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΗ ΕΥΑΙΣΘΗΣΙΑ ΑΠ' ΟΤΙ ΣΤΑ ΑΛΛΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΟΥ ΚΑΝΟΝΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ... ΑΠΕΡΙΟΡΙΣΤΗ ΑΓΑΠΗ ΚΑΙ ΤΟ ΒΑΣΙΚΟΤΕΡΟ ΕΙΝΑΙ ΝΑ ΚΕΡΔΙΣΕΙ ΤΗΝ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΑΝ ΔΕΝ ΚΕΡΔΙΣΕΙ ΤΗΝ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΤΟΤΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΘΑ ΤΟΝ ΑΠΟΡΡΙΨΕΙ ΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ... ΚΑΙ ΑΠΟ ΤΗΝ ΣΤΙΓΜΗ ΠΟΥ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΕ ΕΧΕΙ ΑΠΟΡΡΙΨΕΙ ΕΧΕΙΣ ΑΠΟΤΥΧΕΙ ΚΑΙ ΣΤΟ ΕΡΓΟ ΣΟΥ. ΕΓΩ ΒΑΣΙΚΑ ΠΑΡΑΛΛΗΛΑ ΕΠΕΙΔΗ ΕΧΩ ΣΠΟΥΔΑΣΕΙ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΘΕΛΗΣΑ ΝΑ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΩ ΤΗΝ ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΑΥΤΗ ΜΕ ΤΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΤΟΥ ΕΙΔΙΚΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ... ΕΙΝΑΙ ΜΙΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗ Η ΟΠΟΙΑ ΕΧΕΙ ΜΕΣΑ ΜΠΛΕΚΕΙ ΜΕΣΑ ΤΗΝ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΤΗΝ ΙΑΤΡΙΚΗ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΑΚΡΙΒΩΣ ΒΑΣΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ ΠΟΥ ΗΘΕΛΑ ΝΑ ΚΑΝΩ ΤΙΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΑΥΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑ ΕΠΕΚΤΑΣΗ ΝΑ ΥΠΗΡΕΤΗΣΩ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΗΤΑΝΕ ΣΤΟ ΟΤΙ ΗΘΕΛΑ ΝΑ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΩ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΑΥΤΟ ΤΟ ΟΠΟΙΟ ΕΓΩ ΕΠΙΖΗΤΟΥΣΑ. ΠΑΡΑΛΛΗΛΑ ΟΜΩΣ ΕΠΕΛΕΞΑ ΑΥΤΟΝ ΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΝΑ ΥΠΗΡΕΤΗΣΩ ΓΙΑΤΙ ΑΥΤΟ ΣΕ ΦΕΡΝΕΙ ΚΟΝΤΑ ΣΤΟΝ ΑΝΘΡΩΠΟ ΚΟΝΤΑ ΣΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΑΝΘΡΩΠΩΝ ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΑ ΟΠΟΙΑ ΔΕΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΝΤΑΙ ΣΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟΤΗΤΑ ΜΕ ΟΠΟΙΟΔΗΠΟΤΕ ΑΛΛΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΥΠΗΡΕΤΕΙΣ ΣΕ ΕΝΑ ΚΑΝΟΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΝΑ ΕΧΕΙΣ ΕΝΑ ΤΕΤΟΙΟ ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΠΑΙΔΙΑ ΤΕΤΟΙΑ ΓΙΑΤΙ ΑΝ ΛΑΒΟΥΜΕ ΥΠΟΨΗ ΟΤΙ ΤΟ 20% ΜΕ 22% ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΙΚΟΥ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ ΕΙΝΑΙ ΠΑΙΔΙΑ ΤΑ ΟΠΟΙΑ ΕΧΟΥΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ. ΤΟ 13 ΜΕ 13,5% ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΗ ΔΙΕΘΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΕΧΟΥΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΑΥΤΑ ΕΧΟΥΝΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΑΠΟΚΛΙΣΗ ΟΧΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΑΠΟΚΛΙΣΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ ΔΗΛΑΔΗ ΑΠΟ ΤΟ ΚΑΝΟΝΙΚΟ ΠΑΙΔΙ ΑΠΟΚΛΙΣΗ ΠΡΟΣ ΤΑ ΠΑΝΩ Η ΠΡΟΣ ΤΑ ΚΑΤΩ ΠΡΟΣ ΤΑ ΠΑΝΩ ΕΙΝΑΙ ΕΛΑΧΙΣΤΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ 0,03% ΕΙΝΑΙ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΑ ΟΠΟΙΑ ΕΧΟΥΝ ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΑΝ ΜΠΟΡΟΥΜΕ ΝΑ ΜΕΤΡΗΣΟΥΜΕ ΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΕΝΟΣ ΑΝΘΡΩΠΟΥ ΠΟΥ ΔΕΝ ΜΕΤΡΙΕΤΑΙ ΕΥΚΟΛΑ ΓΙΑΤΙ ΥΠΕΙΣΕΡΧΟΝΤΑΙ ΠΟΛΛΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΓΙΑ ΝΑ ΕΧΕΙΣ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΜΕΤΡΗΣΗ ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΛΟΙΠΟΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΑΥΤΑ ΕΧΟΥΝ ΔΕΙΚΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΠΑΝΩ ΑΠΟ 120 ΤΑ ΕΥΦΥΗ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΤΑ ΥΠΟΛΟΙΠΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΑ ΟΠΟΙΑ ΕΧΟΥΝ ΑΠΟΚΛΙΣΗ ΠΡΟΣ ΤΑ ΚΑΤΩ ΕΙΝΑΙ ΠΕΡΙΠΟΥ 13,5% ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΙΚΟΥ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ ΑΠΟ ΤΑ ΟΠΟΙΑ ΠΕΡΙΠΟΥ ΤΟ 10% ΕΙΝΑΙ ΠΑΙΔΙΑ ΤΑ ΟΠΟΙΑ ΕΧΟΥΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΙΣΜΟ. ΒΑΣΙΚΟΣ ΛΟΙΠΟΝ ΣΤΟΧΟΣ ΗΤΑΝΕ ΕΙΠΑΜΕ ΝΑ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΩ ΜΙΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΤΗΝ ΟΠΟΙΑ ΗΘΕΛΑ ΝΑ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΩ ΓΙΑΤΙ Η ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΥΠΕΙΣΕΡΧΕΤΑΙ ΣΕ ΠΟΛΛΟΥΣ ΤΟΜΕΙΣ ΥΠΕΙΣΕΡΧΕΤΑΙ ΣΤΟΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΤΟΜΕΑ ΥΠΕΙΣΕΡΧΕΤΑΙ ΣΤΟΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΟΜΕΑ ΥΠΕΙΣΕΡΧΕΤΑΙ ΣΕ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΕΙΝΑΙ ΥΠΗΡΕΤΕΙ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ Η ΜΑΛΛΟΝ ΟΙ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΥΠΗΡΕΤΟΥΝΤΑΙ ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΣ ΒΑΣΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ ΟΠΩΣ ΕΙΠΑΜΕ ΝΑ ΔΟΥΛΕΨΩ ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΠΑΝΩ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΑΥΤΑ. ΕΚΑΝΑ ΜΙΑ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΚΑΝΑΜΕ ΜΙΑ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΗΤΑΝΕ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΑ ΣΥΓΚΛΟΝΙΣΤΙΚΗ ΑΣ ΠΟΥΜΕ Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΑΝ ΕΡΘΕΙΣ ΣΕ ΒΑΘΟΣ ΚΑΙ ΔΕΙΣ ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ Ο ΙΝΗΛΛΗΛΗΝΩ ΠΕΡΙΓΥΡΟΣ ΠΩΣ ΤΑ ΔΕΧΕΤΑΙ ΚΛΠ. ΔΕΝ ΘΑ ΜΕ ΤΙΜΟΥΣΕ ΝΑ ΠΩ ΟΤΙ ΠΗΓΑ ΓΙΑ ΚΑΠΟΙΟ ΚΙΝΗΤΡΟ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΓΙΑΤΙ ΤΟ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΚΙΝΗΤΡΟ ΕΙΝΑΙ ΜΗΔΑΜΙΝΟ ΕΞΕΥΤΕΛΙΣΤΙΚΟ ΘΑ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΠΩ ΚΑΙ ΔΕΝ ΛΟΓΙΖΕΤΑΙ Η ΠΡΟΣΦΟΡΑ ΕΝΟΣ ΑΝΘΡΩΠΟΥ ΜΕ ΤΟ ΝΑ ΤΟΥ ΔΩΣΕΙΣ ΧΡΗΜΑΤΑ. ΘΑ ΜΠΟΡΟΥΣΑΜΕ ΝΑ ΠΟΥΜΕ ΟΤΙ ΣΕ ΚΑΠΟΙΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΟΥ ΕΧΕΙ ΕΙΔΙΚΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΜΠΟΡΕΙΣ ΝΑ ΔΩΣΕΙΣ ΣΤΟΝ ΑΝΘΡΩΠΟ ΑΥΤΟΝ ΚΙΝΗΤΡΟ ΗΘΙΚΟ ΠΑΡΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ. ΚΑΙ ΠΟΙΟ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΗΘΙΚΟ ΚΙΝΗΤΡΟ.



ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΧΑΡΙΝ ΘΑ ΜΠΟΡΟΥΣΕ Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ 20 ΧΡΟΝΙΑ Η ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΤΟΥ ΝΑ ΛΟΓΙΖΕΤΑΙ 25 ΧΡΟΝΙΑ ΚΑΙ ΝΑ ΦΥΓΕΙ. ΕΙΝΑΙ ΣΑ ΝΑ ΔΙΝΕΙΣ ΔΗΛΑΔΗ ΣΤΟΝ ΑΝΘΡΑΚΩΡΥΧΟ ΣΤΟΝ ΑΝΘΡΑΚΩΡΥΧΟ ΣΑΝ ΝΑ ΤΟΥ ΔΙΝΕΙΣ ΓΑΛΑ ΓΙΑ ΝΑ ΔΟΥΛΕΥΕΙ ΚΑΛΥΤΕΡΑ ΜΕΣΑ. ΤΟΝ ΑΝΘΡΑΚΩΡΥΧΟ ΑΥΤΟΝ ΘΑ ΤΟΝ ΑΦΗΣΕΙΣ ΤΑ ΜΙΣΑ ΧΡΟΝΙΑ ΑΠΟ ΟΤΙ ΘΑ ΑΦΗΣΕΙΣ ΕΝΑΝ ΑΛΛΟ ΣΤΗ ΔΟΥΛΕΙΑ ΤΟΥ. ΑΥΤΑ. ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΠΑΛΙ ΕΙΝΑΙ ΑΛΛΗΛΕΝΔΕΤΗ ΟΠΩΣ Η ΣΧΕΣΗ ΕΝΟΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΜΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ. ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΙΔΙΟ ΠΡΑΓΜΑ ΠΑΛΙ. ΑΝ Η ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΠΑΛΙ ΣΕ ΑΠΟΡΡΙΨΕΙ ΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ ΠΑΛΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΟΥΝΤΑΙ ΤΑ ΙΔΙΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ. ΚΑΙ ΤΑ ΟΠΟΙΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΕΝ ΚΑΤΑΚΛΕΙΔΙ ΒΛΑΠΤΟΥΝ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ ΚΑΙ ΕΞΕΝΑ ΩΣ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟ. ΓΙΑΤΙ ΑΝ Ο ΧΩΡΟΣ ΔΟΥΛΕΙΑΣ ΣΟΥ ΠΟΥ ΕΙΝΑΙ ΤΟΣΟ ΔΥΣΚΟΛΟΣ ΕΔΩ ΔΕ ΣΕ ΕΜΠΝΕΕΙ ΚΑΙ ΜΕ ΚΑΠΟΙΑ ΑΛΛΗ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΣΧΕΣΗ ΣΟΥ ΜΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΤΟ ΓΟΝΕΑ ΤΟΤΕ ΕΧΕΙΣ ΣΥΝΤΡΙΒΕΙ ΗΘΙΚΑ Ο ΙΔΙΟΣ. ΑΡΑ ΛΟΙΠΟΝ Η ΣΧΕΣΗ ΓΟΝΕΑ ΕΙΝΑΙ ΣΧΕΣΗ ΕΞ ΟΜΟΛΟΓΟΥ ΜΕ ΕΞΟΜΟΛΟΓΟΥΜΕΝΟ ΑΥΤΗ ΑΚΡΙΒΩΣ ΕΙΝΑΙ Η ΣΧΕΣΗ. ΑΛΛΩΣΤΕ ΔΙΕΠΕΤΑΙ ΑΠΟ ΜΙΑ Ι ΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΑ Η ΣΧΕΣΗ ΚΑΙ ΕΧΕΜΥΘΕΙΑ ΕΤΣΙ. ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΝΑΙ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΑ ΟΠΟΙΑ ΔΕΧΟΝΤΑΙ ΑΓΩΓΗ ΕΙΝΑΙ ΑΚΡΙΒΩΣ ΟΠΩΣ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΑ ΟΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ ΣΤΟ ΚΑΝΟΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΔΗΛΑΔΗ ΑΠΟ ΠΟΙΑ ΠΛΕΥΡΑ ΤΟ ΕΝΝΩΩ ΤΟ ΕΝΝΩΩ ΟΤΙ ΚΑΘΕ ΑΝΘΡΩΠΟΣ ΕΧΕΙ ΜΕΣΑ ΤΟΥ ΑΝΕΞΑΝΤΛΗΤΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΚΑΘΕ ΕΝΑΣ ΞΕΚΙΝΑ ΑΠΟ ΚΑΠΟΙΟ ΣΤΟΧΟ ΓΙΑ ΝΑ ΦΤΑΣΕΙ ΣΕ ΕΝΑ ΤΕΡΜΑ ΑΛΛΟΣ ΔΙΑΝΥΕΙ ΕΝΑ ΜΕΤΡΟ ΑΛΛΟΣ ΔΥΟ ΜΕΤΡΑ ΑΛ ΛΟΣ ΤΡΙΑ ΑΛΛΟΣ ΠΕΝΤΕ ΚΑΙ ΑΛΛΟΣ ΦΤΑΝΕΙ ΣΤΟ ΤΕΡΜΑ. ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΔΗΛΑΔΗ ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΟ Ο ΚΑΘΕΝΑΣ ΜΑΣ ΝΑ ΦΤΑΣΕΙ ΣΤΟ ΤΕΡΜΑ ΑΛΛΑ ΕΙΝΑΙ ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΟ ΝΑ ΤΡΕΞΕΙ ΚΑΙ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΟ ΤΡΕΞΙΜΟ ΠΟΥ ΘΑ ΚΑΝΕΙ ΘΑ ΑΜΕΙΦΘΕ Η. ΑΥΤΟ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΞΕΚΙΝΑ ΑΠΟ ΕΙΠΑΜΕ ΠΡΩΤΥΤΕΡΑ ΟΤΙ ΑΞΙΟΠΟΙΟΥΜΕ ΤΙΣ ΥΠΑΡΧΟΥΣΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΕΧΕΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΚΑΘΕ ΑΝΘΡΩΠΟΣ ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΑΝΘΡΩΠΟΣ ΠΟΥ ΝΑ ΜΗΝ ΕΧΕΙ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΑΡΚΕΙ ΕΜΕΙΣ ΝΑ ΒΡΟ ΥΜΕ ΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΝΑ ΤΙΣ ΑΝΙΧΝΕΥΣΟΥΜΕ ΚΑΙ ΑΝΙΧΝΕΥΟΝΤΑΣ ΤΗ ΓΝΩΣΗ ΠΟΥ ΠΡΕΠΕΙ ΠΟΥ ΕΧΟΥΜΕ ΣΤΟΧΕΥΣΕΙ. ΔΗΛΑΔΗ Σ' ΑΥΤΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΔΕΝ ΜΠΟΡΟΥΜΕ ΝΑ ΠΑΜΕ ΑΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΤΑ ΝΑ ΤΟΥΣ ΚΑΝΟΥΜΕ ΑΓΩΓΗ. Η ΑΓΩΓΗ ΠΡΕΠΕ Η ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΕΝΗ ΝΑ ΕΧΟΥΜΕ ΣΚΟΠΟ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟ ΠΟΥ ΘΑ ΦΘΑΣΟΥΜΕ ΔΗΛΑΔΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΟ ΣΤΟΧΟ ΠΟΥ ΒΑΖΟΥΜΕ ΚΑΘΕ ΦΟΡΑ ΒΛΕΠΟΥΜΕ ΚΑΙ ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ. ΑΝ ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΑΥΤΑ ΤΑ ΟΠ ΟΙΑ ΕΜΕΙΣ ΕΧΟΥΜΕ ΒΑΛΕΙ ΜΕ ΤΟ ΜΥΑΛΟ ΜΑΣ ΤΟΤΕ ΕΜΕΙΣ ΚΑΝΟΥΜΕ ΕΠΑΝΑΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ ΜΑΣ. ΔΗΛΑΔΗ ΑΛΛΑΖΟΥΜΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΜΑΣ ΑΛΛΑΖΟΥΜΕ ΤΟ ΥΛΙΚΟ ΓΙΑΤΙ ΕΞΕΤΑΖΟΥΜΕ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΥΣ ΚΑΙ ΑΛΕΠΟΥΜΕ ΠΟΙΟΣ ΦΤΑΙΕΙ ΦΤΑΙΕΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ. ΦΤΑΙΕΙ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ. Η ΤΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ. ΚΑΙ ΔΕΝ ΔΕΧΕΤΑΙ ΑΥΤΟ ΤΟ ΟΠΟΙΟ ΕΜΕΙΣ ΕΧΟΥΜΕ ΒΑΛΕΙ ΩΣ ΣΤΟΧΟ Η Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΜΑΣ. ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕ Q Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΜΑΣ. ΚΑΙ ΕΠΑΝΑΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΟΥΜΕ ΠΑΛΙ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΜΑΣ ΑΛΛΑΖΟΥΜΕ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΜΑΣ ΕΔΩ ΠΕΡΑ ΕΙΝΑΙ ΜΕ ΣΥΝΕΧΗ ΕΝΑΛΛΑΓΗ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΑΥΤΑ. ΘΑ ΤΟΛΜΟΥΣΑ ΝΑ ΠΩ ΟΤΙ ΔΟΥΛΕΥΟΥΜΕ ΚΑΤΑ ΚΑΠΟΙΟ ΤΡ ΝΠΟ ΜΕ ΔΗΛΑΔΗ ΤΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΑΥΤΟ ΣΤΟ ΟΠΟΙΟ Ο ΚΑΘΕΝΑΣ ΚΑΝΕΙ ΕΚΕΙΝΑ ΠΟΥ ΝΟΜΙΖΕΙ ΑΛΛΑ ΟΧΙ ΑΚΡΙΒΩΣ ΕΤΣΙ ΔΗΛΑΔΗ ΑΦΗΝΟΥΜΕ ΤΟΝ ΚΑΘΕΝΑΝ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΑ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ ΝΑ ΑΣΧΟΛΗΘΕΙ. ΑΥΤΗ ΤΗ ΣΤΙΓΜΗ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΘΕ ΛΕΙ ΝΑ ΑΣΧΟΛΗΘΕΙ ΜΕ ΤΗ ΖΩΓΡΑΦΙΚΗ ΘΑ ΚΑΝΟΥΜΕ ΖΩΓΡΑΦΙΚΗ ΤΗΝ ΑΛΛΗ ΣΤΙΓΜΗ ΘΕΛΕΙ ΝΑ ΠΙΑΣΕΙ ΝΑ ΓΡΑΨΕΙ ΘΑ ΓΡΑΨΕΙ. ΑΝ ΚΑΝΟΥΜΕ ΣΥΝΕΧΕΙΣ

ΕΝΑΛΛΑΓΕΣ. ΟΤΑΝ ΤΕΛΕΙΩΣΕΙ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΥΤΟ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΤΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ ΔΧΕΙ. ΔΥΣΤΥΧΩΣ ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΠΡΟΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΑΥΤΑ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΤΣΙ ΤΟ ΜΟΝΟ ΔΗΛΑΔΗ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΗ ΔΙΚΙΑ ΜΑΣ ΠΟΥ ΕΙΜΑΣΤΕ ΕΔΩ ΠΕΡΑ ΕΙΝΑΙ ΕΤΣΙ ΛΙΓΟ ΔΥΣΟΙΩΝΗ ΑΛΛΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΛΛΗ ΠΛΕΥΡΑ ΑΥΤΟ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΕΧΕΙ ΑΠΟΚΤΗΣΕΙ ΑΝΑΛΟΓΑ ΑΝ ΕΙΝΑΙ ΑΣΚΗΣΙΜΟ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΙΜΟ ΑΝ ΕΙΝΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΙΜΟ ΘΑ ΜΠΟΡΕΣΕΙ ΝΑ ΚΑΝΕΙ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΑΝ ΕΙΝΑΙ ΑΣΚΗΣΙΜΟ ΠΑΙ ΔΙ ΕΧΕΙ ΑΠΟΚΤΗΣΕΙ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΑΥΤΟΕΞΥΠΗΡΕΤΕΙΤΑΙ ΕΧΕΙ ΑΠΟΚΤΗΣΕΙ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΤΗΤΑ ΝΑ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΕΡΕΤΑΙ ΜΕΣΑ ΣΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ ΜΕ ΤΟΥΣ ΚΑΝΟΝΕΣ ΤΟΥΣ ΚΑΝΟΝΕΣ ΠΟΥ ΜΑΣ ΑΘΕΔΗ Η ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΕΤΣΙ ΓΙΑ ΝΑ ΜΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΙ ΞΕΧΩΡΙΣΤΟ ΜΕΛΟΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΑΜΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΕΙ ΞΕΧΩΡΙΣΤΟ ΜΕΛΟΣ ΤΟΤΕ ΘΑ ΓΙΝΕΙ Η ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΘΑ ΤΟΝ ΑΠΟΡΡΙΨΕΙ ΘΑ ΤΟΝ ΑΠΟΡΡΙΨΕΙ. ΕΙΝΑΙ ΠΟΛΥ ΒΑΣΙΚΟ ΠΡΑΓΜΑ ΑΥΤΟ ΝΑ ΜΠΟΡΕΙ ΑΥΡΙΟ ΜΕΘΑΥΡΙΟ ΑΣ ΠΟΥΜΕ ΝΑ ΒΓΕΙ ΚΑΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΚΑΙ ΑΥΤΟΣ ΝΑ ΒΑΔΙΖΕΙ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ ΑΝΘΡΩΠΟΥΣ ΧΩΡΙΣ ΟΙ ΑΛΛΟΙ ΑΝΘΡΩΠΟΙ ΝΑ ΔΙΝΟΥΝ ΣΗΜΑΣΙΑ ΓΙ'ΑΥΤΟΝ ΕΤΣΙ. ΤΑ ΑΛΛΑ ΤΩΡΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΑ ΟΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΙΜΑ ΓΙΑΤΙ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΙΜΑ ΠΑΙΔΙΑ ΓΙΑΤΙ ΟΧΙ. ΘΑ ΜΠΟΡΟΥΣΑΝΕ ΘΑ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΚΑΝΟΥΝ ΕΝΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ. ΕΧΟΥΜΕ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΙΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΑΣ ΠΟΥΜΕ ΠΟΥ ΕΙΝΑΙ ΚΟΥΦΑ ΚΑΙ ΕΧΟΥΝ ΚΑΝΕΙ ΕΠΑΓ ΓΕΛΜΑ ΔΕΧΤΗΚΑΝ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΧΟΥΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΕΙ ΟΡΙΣΜΕΝΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΠΟΥ ΧΡΕΙΑΖΟΝΤΑΙ ΚΑΙ ΑΚΟΛΟΥΘΟΥΝ ΕΝΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ. ΕΑΝ ΥΠΗΡΧΕ ΤΑΥΤΟΧΡΟΝΑ ΜΕ ΜΑΣ ΤΩΡΑ ΣΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑ ΠΟΥ ΕΧΟΥΜΕ ΕΜΕΙΣ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΑΥΤΑ 15 - 16 ΧΡΟΝΩΝ ΠΟΥ ΦΕΥΓΟΥΝ ΑΠΟ ΕΔΩ ΕΑΝ ΥΠΗΡΧΕ Η ΠΡΟΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΝΑ ΤΟΥΣ ΔΕΙΧΝΟΥΜΕ ΔΗΛΑΔΗ ΠΑΡΑΛΛΗΛΑ ΜΕ ΤΙΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΕΧΟΥΜΕ ΕΜΕΙΣ ΤΙΣ ΧΕΙΡΟΤΕΧΝΙΚΕΣ ΤΙΣ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΕΣ ΤΗΝ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΟ ΚΛΩΣΤΗ ΒΕΛΟΝΙ ΑΝ ΥΠΗΡΧΕ ΠΑΡΑΛΛΗΛΑ ΚΑΙ ΤΟ ΑΝΑΛΟΓΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΠΑΝΕ ΑΥΤΑ ΜΕ ΤΟΝ ΕΙΔΙΚΟ ΝΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΟΥΝ ΣΕ ΤΡΕΙΣ ΤΕΣΣΕΡΙΣ ΤΟΜΕΙΣ ΤΟΥΛΑΧΙΣΤΟ ΤΗΣ ΠΡΟΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚ@ΦΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΤΕ ΚΑΛΛΙΣΤΑ ΘΑ ΜΠΟΡΟΥΣΑΝ ΝΑ ΠΑΝΕ ΣΤΗ ΣΧΟΛΗ ΜΕΤΑ ΝΑ ΜΠΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΝΑ ΓΙΝΟΥΝ ΚΑΙ ΑΥΤΑ ΧΡΗΣΙΜΑ ΜΕΛΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ. ΕΓΩ ΠΙΣΤΕΥΩ ΟΤΙ ΠΟΛΛΑ ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΑΥΤΑ ΚΑΙ ΓΙΑΤΙ ΟΧΙ ΕΙΝΑΙ ΧΡΗΣΙΜΑ ΜΕΛΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΑΝ ΛΑΒΟΥΜΕ ΥΠΟΨΗ ΟΤΙ ΕΧΟΥΜΕ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΤΥΦΛΟ Π.Χ.

\*\*\*\*ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 4

ΠΡΩΤΑ ΠΡΩΤΑ ΔΕ ΘΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΒΛΕΠΟΥΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΜΕ ΟΙΚΤΟ. ΔΕΝ ΝΟΜΙΖΩ ΟΤΙ ΟΧΙ ΜΟΝΟ Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΑΛΛΑ ΚΑΙ Η ΙΔΙΑ Η ΠΟΛΙΤΕΙΑ ΔΕΝ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΤΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΕΙ ΜΑ ΑΥΤΟ ΤΟΝ ΤΡΟΠΟ. ΕΙΝΑΙ ΥΠΟΧΡΕΩΣΗ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΕΙΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΤΗΝ ΩΡΑ ΠΟΥ ΑΝΗΚΑΝ ΣΑ ΑΥΤΟ ΤΟ ΧΩΡΟ ΝΑ ΠΑΛΕΨΟΥΝ ΝΑ ΔΩΣΟΥΝ ΟΤΙ ΜΠΟΡΟΥΝ ΑΠΟ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΤΟΥΣ ΓΙΑ ΑΥΤΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ. ΠΡΩΤΑ ΠΡΩΤΑ ΘΑ ΠΡΕΠΕΙ Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΠΟΥ ΔΟΥ ΛΕΥΕΙ ΓΙΑ ΜΕΝΑ ΣΕ ΕΙΔΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΑΣΧΟΛΕΙΤΑΙ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΝΑ ΕΧΕΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΑ ΝΑ ΔΕΘΕΙ ΜΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΗΡΕΜΟΣ ΑΝ ΕΧΕΙ ΠΛΗΡΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΓΙΑΤΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΑΥΤΟ ΚΑΠΟΙΕΣ ΣΤ ΗΓΜΕΣ ΕΧΕΙ ΚΑΠΟΙΕΣ ΕΞΑΡΣΕΙΣ ΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΟΥ ΑΠΟ ΤΟ ΙΔΙΟ ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ. ΦΥΣΙΚΑ ΘΑ ΠΡΕΠΕΙ ΑΠΟ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΝΑ ΖΗΤΑΜΕ ΚΑΠΟΙΑ ΠΡΑΓΜΑΤΑ. ΔΗΛΑΔΗ ΔΟΥΛΕΥΟΥΜΕ ΟΠΩΣ ΣΤΟ ΑΛΛΟ ΣΧΟΛΕΙΟ. ΕΧΟΥΜΕ ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΟ



ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΕΝΑ ΜΕΡΟΣ ΑΠΟ ΤΟ ΟΠΟΙΟ ΘΑ ΚΑΛΟΠΕΡΝΑΕΙ ΘΑ ΠΑΙΖΕΙ ΘΑ ΓΕΛΑΕΙ ΚΑΙ ΤΙΠΟΤΕ ΑΛΛΟ. ΘΑ ΑΚΟΛΟΥΘΟΥΜΕ ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΧΟΥΜΕ ΚΑΠΟΙΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΕΜΕΙΣ ΑΚΟΛΟΥΘΟΥΜΕ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΑΥΤΟ ΚΑΙ ΠΡΟΣΠΑΘΟΥΜΕ ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ ΑΛΛΑΖΟΝΤΑΣ ΤΟΥ ΣΤΟΧΟΥΣ ΑΥΤΟΥΣ ΤΟΥΣ ΜΑΚΡΟΠΡΟΘΕΣΜΟΥΣ ΝΑ ΦΤΑΣΟΥΜΕ ΣΤΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ. ΘΑ ΗΘΕΛΑ ΝΑ ΜΟΥ ΜΙΑΝΣΕΤΕ ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΓΙΑ ΣΑΣ ΩΣ ΕΙΔΙΚΟΣ ΔΑΣΚΑΛΟΣ. ΝΑΙ ΕΓΩ Ε ΩΣ ΔΟΥΛΕΥΕΙ ΣΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΕΦΤΑ ΧΡΟΝΙΑ. ΕΙΜΑΙ ΕΥΧΑΡΙΣΤΗΜΕΝΟΣ ΓΙΑΤΙ ΚΑΤΟΡΘΩΣΑ ΕΣΤΩ ΜΕΤΑ ΑΠΟ ΠΕΝΤΕ ΧΡΟΝΙΑ ΣΕ ΚΑΠΟΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΟΥΣΑ ΔΥΟ ΤΡΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΟΥ ΕΙΧΑΝ ΣΥΝΔΡΟΜΟ DOWN ΝΑ ΚΑΤΟΡΘΩΣΟΥΝ ΣΤΑ 10 ΤΟΥΣ ΧΡΟΝΙΑ ΝΑ ΔΙΑΒΑΣΟΥΝ. ΔΗΛΑΔΗ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΜΟΥ ΜΕΝΕΙ Η ΕΙΚΟΝΑ ΕΝΟΣ ΚΟΡΙΤΣΙΟΥ ΤΗΣ ΒΑΣΟΥΛΑΣ ΠΟΥ ΣΤΑ 10 ΧΡΟΝΙΑ ΚΑΤΑΦΕΡΕ ΝΑ ΔΙΑΒΑΣΕΙ ΚΑΙ ΑΡΧΙΣΕ ΝΑ ΦΩΝΑΖΕΙ ΜΕΣ ΤΗΝ ΑΙΘΟΥΣΑ ΕΜΑΘΑ ΝΑ ΔΙΑΒΑΖΩ. ΜΕΧΡΙ ΤΟΤΕ ΔΕΝ ΕΙΧΕ ΜΑΘΕΙ ΤΙΠΟΤΕ. ΣΤΑ 11 ΧΡΟΝΙΑ ΤΟΤΕ ΑΡΧΙΣΕ ΝΑ ΜΑΘΑΙΝΕΙ ΤΟ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟ ΑΡΙΘΜΗΣΗΣ. ΑΥΤΟ ΤΟ ΠΡΑΓΜΑ ΚΑΙ ΜΟΝΟ ΣΟΥ ΔΙΝΕΙ ΔΥΝΑΜΗ ΚΑΙ ΚΟΥΡΑΓΙΟ ΝΑ ΠΑΛΕΥΕΙΣ ΓΙ Α ΥΤΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ. ΑΛΛΑ ΕΙΠΑ ΚΑΙ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΑ ΦΥΣΙΚΑ ΔΕΝΕΣΑΙ ΚΙ ΑΝ ΔΕ ΔΕΘΕΙΣ Μ' ΑΥΤΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΑ ΑΝ ΠΑΡΕΙΣ ΤΗ ΔΟΥΛΕΙΑ ΑΥΤΗ ΣΑΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΟΤΕ ΕΙΣΑΙ ΑΠΟΤΥΧΗΜΕΝΟΣ ΚΑΤΑΔΙΚΑΣΜΕΝΟΣ ΚΑΙ Η ΘΑ ΒΓΕΙΣ ΑΠΟ ΕΚΕΙ ΜΕΣΑ ΑΓΧΩΜΕΝΟΣ. ΤΙΠΟΤΕ ΑΛΛΟ ΔΕΝ ΠΕΤΥΧΑΙΝΕΙΣ. ΤΙΠΟΤΕ ΑΛΛΟ. ΕΧΩ ΠΑΕΙ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΑΚΑΔΗΜΙΑ ΦΥΣΙΚΑ ΕΧΩ ΠΑΡΕΙ ΜΕΡΟΣ ΣΤΟ ΜΑΡΑΣΛΕΙΟ ΠΗΡΑ ΤΟ ΠΤΥΧΙΟ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΔΙΕΤΟΥΣ ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΕΝΑ ΕΞΑΜΗΝΟ ΕΠΕΙΔΗ ΜΑΛΙΣΤΑ ΔΕΝ ΕΙΧΑ ΤΙ ΝΑ ΚΑΝΩ ΣΤΗΝ ΑΘΗΝΑ ΗΜΟΥΝ ΕΠΑΡΧΙΩΤΗΣ ΚΑΘΕ ΠΡΩΙ ΠΗΓΑΙΝΑ ΣΤΟ ΚΕΑΤ ΣΤΗΝ ΚΑΛΛΙΘΕΑ ΕΙΧΑ ΚΑΠΟΙΟ ΦΙΛΟ ΔΑΣΚΑΛΟ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΟΥΣΕ ΕΚΕΙΚΑΙ ΤΟ ΑΠΟΓΕΥΜΑ ΠΗΓΑΙΝΑ ΣΤΟ ΜΑΡΑΣΛΕΙΟ ΚΑΙ ΤΟ ΤΕΛΕΥΤΑΙΟ ΕΞΑΜΗΝΟ ΠΗΡΑ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΠΑΡΑΛΛΗΛΑ ΣΤΑ ΤΥΦΛΑ ΚΙ ΕΤΣΙ ΒΡΕΘΗΚΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΥΤΟ. ΠΡΩΤΑ ΠΡΩΤΑ ΑΠΟ ΤΗ ΦΥΣΗ ΜΟΥ ΕΧΩ ΜΕΓΑΛΗ ΑΔΥΝΑΜΙΑ ΚΑΙ ΑΓΑΠΗ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ. ΔΗΛΑΔΗ ΟΠΟΥ ΝΑ ΔΩ ΠΑΙΔΙ Σ' ΟΠΟΙΑΔΗΠΟΤΕ ΧΩΡΟ ΣΕ ΟΠΟΙΑΔΗΠΟΤΕ ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΠΛΗΣΙΑΖΩ ΚΑΙ ΚΟΥΒΕΝΤΙΑΖΩ ΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ. Μ' ΑΡΕΣΕΙ ΠΟΛΥ ΤΟ ΠΑΙΔΙ. ΕΤΥΧΕ ΣΕ ΚΑΠΟΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΑ ΠΡΩΤΑ ΜΟΥ ΧΡΟΝΙΑ ΟΤΑΝ ΔΙΟΡΙΣΤΗΚΑ ΣΤΗΝ ΚΕΦΑΛΛΟΝΙΑ ΕΤΥΧΕ ΝΑ ΔΩ ΚΑΠΟΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ. ΔΙΑΛΥΜΕΝΕΣ ΔΙΑΛΥΜΕΝΗ ΜΙΑ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ Ο ΠΑΤΕΡΑΣ ΧΑΡΤΟΠΑΙΚΤΗΣ ΕΖΗΣΑ ΓΕΓΟΝΟΤΑ ΜΕ ΤΗ ΜΑΝΑΝΑ ΤΗΝ ΚΥΝΗΓΑΕΙ ΜΕ ΤΗΝ ΚΑΡΑΜΠΙΝΑ ΚΑΙ ΚΑΠΟΥ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΕΙΧΑΝ ΚΑΠΟΙΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ. ΚΑΙ ΑΡΧΙΣΑ ΝΑ ΑΝΗΣΥΧΩ. ΦΥΣΙΚΑ ΑΠ' ΤΗΝ ΑΚΑΔΗΜΙΑ ΞΕΡΑΜΕ ΠΕΝΤΕ ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΓΕΝΙΚΑ ΚΑΙ ΑΡΧΙΣΑ ΝΑ ΠΡΟΣΠΑΘΩ ΝΑ ΔΩ ΤΙ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ Μ' ΑΥΤΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΟΙΟΣ ΦΤΑΙΕΙ ΚΑΙ ΓΙΑΤΙ ΦΤΑΝΟΥΝ Σ' ΑΥΤΟ ΤΟ ΣΗΜΕΙΟ. ΚΙ ΕΤΣΙ ΜΕΤΑ ΠΗΓΑ ΣΤΗ ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΙ ΑΡΧΙΣΑ ΠΙΟ ΠΟΛΥ ΝΑ ΑΣΧΟΛΟΥΜΑΙ. ΑΥΤΟ ΗΤΑΝ ΤΟ ΠΡΩΤΑΡΧΙΚΟ. ΝΑΙ ΤΟ ΕΡΕΘΙΣΜΑ. ΒΛΕΠΟΥΜΕ ΣΤΑ ΠΡΩΤΑ ΜΑΣ ΧΡΟΝΙΑ ΙΔΙΩΣ ΒΛΕΠΟΥΜΕ ΠΑΙΔΙΑ ΣΤΑ ΚΑΝΟΝΙΚΑΣΧΟΛΕΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΟΥ ΦΤΑΝΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΚΤΗ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΔΕΝ ΞΕΡΟΥΝ ΝΑ ΣΥΛΛΑΒΙΣΟΥΝ. ΚΑΙ ΞΕΡΕΤΕ ΑΥΤΟ ΓΙΝΕΤΑΙ ΤΟ ΑΦΗΝΟΥΜΕ ΚΑΠΩΣ ΣΤΗΝ ΑΚΡΗ ΚΑΙ ΠΡΟΧΩΡΑΜΕ ΜΕ ΤΑ ΥΠΟΛΟΙΠΑΚΑΙ ΠΑΙΡΝΕΙ ΤΟ ΑΠΟΛΥΤΗΡΙΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΕΙΝΑΙ ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΟ. ΑΥΤΟ ΕΙΝΑΙ ΕΝΑΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΙ ΑΥΤΟ ΜΕ ΑΝΑΓΚΑΣΕ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΑ ΝΑ ΑΡΧΙΣΩ ΝΑ ΨΑΧΝΟΜΑΙ. ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΖΑ ΝΑ ΔΩ ΤΙ ΦΤΑΙΕΙ ΜΗΠΩΣ ΕΤΣΙ ΜΗΠΩΣ ΑΛΛΙΩΣ ΜΠΟΡΕΣΩ ΝΑ ΤΟ ΒΟΗΘΗΣΩ. ΚΑΙ ΤΕΛΙΚΑ ΠΗΓΑΙΝΟΝΤΑΣ ΣΤΗ ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΗΡΑ ΚΑΠΟΙΑ ΕΦΟΔΙΑ ΚΑΠΟΙΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΑΙ ΠΙΟ ΠΟΛΥ ΣΤΗΝ ΠΕΙΡΑ Η ΠΡΑΞΗ. ΚΑΠΟΙΟ ΧΡΟΝΟ ΠΟΥ ΔΟΥΛΕΥΕΙΣ

ΒΛΕΠΕΙΣ ΚΑΤΙ ΚΑΙΝΟΥΡΓΙΟ ΕΧΕΙΣ ΝΑ ΜΑΘΕΙΣ. ΝΑΙ ΜΠΑΙΝΟΝΤΑΣ ΓΙΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΣΤΟ ΔΙΚΟ ΜΑΣ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΔΩ ΟΣΑ ΚΙ ΑΝ ΕΙΧΑ ΜΑΘΕΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΣΤΗΝ ΚΑΛΛΙΘΕΑ ΕΚΕΙ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΒΡΕΘΗΚΑ ΕΔΩ ΜΕΤΕΩΡΟΣ. ΕΙΧΑ ΔΟΥΛΕΨΕΙ ΣΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ ΑΛΛΑ ΔΕΝ ΕΙΧΑ ΔΟΥΛΕΨΕΙ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΤΙΠΟΤΕ ΑΛΛΟ. ΕΙΧΑ ΜΙΑ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ ΕΝΑ ΠΑΙΔΙ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ. ΕΔΩ ΒΡΕΘΗΚΑ ΣΕ ΑΛΛΟ ΤΟΝΟ. ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΑΡΧΗ ΦΥΣΙΚΑ ΔΕΝ ΕΧΟΥΜΕ ΚΑΙ ΒΙΒΛΙΑ ΑΠΟ ΤΟΥ ΠΟΥΡΓΕΙΟ ΤΩΡΑ ΗΡΘΑΝ ΚΑΠΟΙΑ ΒΙΒΛΙΑ ΒΟΗΘΗΜΑΤΑ ΞΕΚΙΝΑΓΑΜΕ ΜΟΝΟΙ ΜΑΣ. ΚΑΝΑΜΕ ΚΑΠΟΙΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΜΕ ΤΗ ΣΥΝΑΔΕΛΦΙΣΣΑ ΚΑΙ ΣΤΟ ΜΗΝΑ ΕΠΑΝΩ ΤΟ ΑΝΑΘΕΩΡΕΙΣ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ. ΒΛΕΠΕΙΣ ΟΤΙ ΚΑΤΙ ΔΕΝ ΠΑΕΙ ΚΑΛΑ. ΑΡΧΙΣΑΜΕ ΦΤΙΑΞΑΜΕ ΜΟΝΟΙ ΜΑΣ ΦΟΡΜΕΣ ΜΗΤΡΕΣ ΝΑ ΔΩΣΟΥΜΕ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕΡΙΚΑ ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΚΑΙ ΚΑΤΟΡΘΩΣΑΜΕ ΜΕΤΑ ΑΠΟ ΔΥΟ ΤΡΕΙΣ ΜΗΝΕΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΑ ΝΑ ΛΕΜΕ ΟΤΙ ΠΕΤΥΧΑΜΕ. ΟΤΑΝ ΒΛΕΠΟΥΜΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΝΑ ΚΑΤΟΡΘΩΝΕΙ ΝΑ ΔΙΑΒΑΖΕΙ ΚΑΙ ΝΑ ΓΡΑΦΕΙ ΣΤΗ ΜΗΧΑΝΗ ΜΠΡΑΙΓ ΑΥΤΟ ΓΙΑ ΜΑΣ ΕΙΝΑΙ ΚΑΤΟΡΘΩΜΑ. ΚΙ ΑΥΤΟ ΜΑΣ ΔΙΝΕΙ ΚΟΥΡΑΓΙΟ ΤΩΡΑ ΝΑ ΠΑΛΕΨΟΥΜΕ ΑΚΟΜΗ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ. ΔΗΛΑΔΗ ΤΩΡΑ ΚΑΙ ΠΕΝΤΕ ΔΕΚΑ ΧΡΟΝΙΑ ΑΚΟΜΗ ΕΙΜΑΙ ΙΚΑΝΟΣ ΝΑ ΔΟΥΛΕΨΩ ΣΕ ΕΝΑ ΤΕΤΟΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ. ΕΝΩ ΑΜΑ ΑΠΟΓΟΗΤΕΥΤΕΙΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΡΧΗ ΜΕΤΑ ΟΠΩΣ ΔΗΠΟΤΕ ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΦΑΙΝΕΤΑΙ ΟΤΙ ΔΕΝ ΠΡΟΣΦΕΡΕΙΣ ΤΙΠΟΤΕ ΚΑΙ ΑΠΟΓΟΗΤΕΥΕΣΑΙ. ΕΔΩ ΕΙΔΙΚΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΩ ΕΙΔΙΚΑ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΑΡΜΟΝΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ. ΚΑΙ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΕΧΟΥΝ ΞΕΠΕΡΑΣΕΙ ΤΟ ΟΠΟΙΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΕΧΟΥΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΟΥΣ. ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΔΗΛΑΔΗ ΜΕΣΑ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΠΟΥ ΒΛΕΠΩ ΤΩΝ ΓΟΝΙΩΝ ΔΕΝ ΤΑ ΞΕΧΩΡΙΖΟΥΝ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΑΝ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΑΥΤΟ ΠΟΥ ΕΧΕΙ ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ Η ΤΟ ΑΛΛΟ ΤΟ ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΟΥ ΕΙΝΑΙ ΔΙΠΛΑ. ΚΑΘΕ ΜΕΡΑ ΕΙΝΑΙ ΕΔΩ Ο ΓΟΝΙΟΣ. ΤΟ ΠΡΩΙ ΘΑ ΕΡΘΕΙ ΕΡΧΟΝΤΑΙ ΚΑΙ ΤΑ ΑΔΕΛΦΑΚΙΑ ΤΟΥΣ ΝΑ ΔΟΥΝ ΠΟΥ ΖΟΥΝ ΚΑΙ ΠΟΥ ΜΑΘΑΙΝΟΥΝ ΓΡΑΜΜΑΤΑ ΤΑ ΑΛΛΑ ΑΔΕΛΦΙΑ. ΔΗΛΑΔΗ ΑΝ ΔΕΝ ΑΠΟΔΕΧΤΟΥΝ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΓΙΑΤΙ ΟΠΩΣ ΔΗΠΟΤΕ ΥΠΑΡΧΕΙ ΚΑΠΟΙΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΟΤΕ ΔΕΝ ΠΕΤΥΧΑΙΝΟΥΜΕ ΤΙΠΟΤΑ. ΕΔΩ ΥΠΑΡΧΕΙ ΑΡΙΣΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΠΩ ΟΤΙ ΣΕ ΠΟΛΛΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΑΜΕ ΒΡΗΚΑΜΕ ΠΟΛΥ ΜΕΓΑΛΗ ΒΟΗΘΕΙΑ. ΓΙΑΤΙ ΕΜΕΙΣ ΚΑΠΟΥ ΖΗΤΟΥΣΑΜΕ ΤΙΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΚΑΠΟΙΑ ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΜΕ ΕΓΓΡΑΦΑ ΑΠΟ ΚΕΙ ΚΑΙ ΠΕΡΑ ΔΕ ΜΠΟΡΟΥΣΑΜΕ ΝΑ ΚΑΝΟΥΜΕ ΤΙΠΟΤΕ ΑΛΛΟ. ΜΠΗΚΑΝ ΜΠΡΟΣΤΑ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΠΗΓΑΝ ΣΤΟΥΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΥΣ ΦΟΡΕΙΣ ΚΑΙ ΠΕΤΥΧΑΝ ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΕΜΕΙΣ ΔΕΝ ΜΠΟΡΟΥΣΑΜΕ ΝΑ ΠΕΤΥΧΟΥΜΕ ΜΕ ΤΗ ΓΡΑΦΕΙΟΚΡΑΤΙΑ ΠΟΥ ΕΧΟΥΜΕ. ΓΙΑΤΙ ΕΙΧΑΜΕ ΕΝΑ ΧΡΟΝΟ ΕΔΩ ΔΥΣΤΥΧΩΣ ΠΟΥ ΖΗΤΟΥΣΑΜΕ ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΓΙΑ ΝΑ ΕΞΟΠΛΙΣΟΥΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΔΕΝ ΕΙΧΑΝ ΕΡΘΕΙ. ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΣ ΧΡΟΝΟΣ ΚΑΙ ΤΩΡΑ ΗΡΘΑΝ ΤΑ ΠΡΩΤΑ ΕΠΟΠΤΙΚΑ ΟΡΓΑΝΑ ΚΑΙ ΟΙ ΜΗΧΑΝΕΣ. ΚΑΙ ΠΑΛΙ ΜΕ ΤΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΤΩΝ ΓΟΝΙΩΝ ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΟΠΟΥ ΝΑ ΤΟΥΣ ΧΡΕΙΑΣΤΟΥΜΕ ΤΟΥΣ ΒΡΙΣΚΟΥΜΕ. ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΑ ΕΠΗΡΕΑΖΕΣΑΙ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ. ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΣΟΥ ΖΩΗ ΑΛΛΑΖΕΙ Η ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΣΟΥ. ΕΓΩ ΕΙΜΑΙ ΑΠΟ ΤΗ ΦΥΣΗ ΜΟΥ ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΑΝΘΡΩΠΟΣ ΝΕΥΡΙΚΟΣ ΑΛΛΑ ΜΠΑΙΝΟΝΤΑΣ Σ' ΑΥΤΑ ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΑ ΝΕΥΡΑ ΕΧΟΥΝ ΑΚΟΜΗ ΠΙΟ ΠΟΛΥ ΧΑΛΑΡΩΣΕΙ ΕΧΟΥΝ ΗΡΕΜΗΣΕΙ ΚΙ ΑΥΤΟ ΤΟ ΒΛΕΠΩ ΚΑΙ ΕΞΩ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ. ΔΗΛΑΔΗ ΚΑΠΟΥ ΚΑΙ ΕΓΩ ΚΑΙ Η ΓΥΝΑΙΚΑ ΜΟΥ ΑΠΟΡΕΙ ΠΟΥ ΕΙΜΑΙ ΠΟΛΥ ΗΡΕΜΟΣ. ΚΑΠΟΥ ΗΜΟΥΝ ΠΙΟ ΟΞΕΘΥΜΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΟ ΚΑΝΟΝΙΚΟ. ΤΩΡΑ ΕΧΩ ΗΡΕΜΗΣΕΙ ΚΙ ΑΥΤΗ ΤΗΝ ΗΡΕΜΙΑ ΤΗΝ ΕΧΩ ΚΑΙ Σ' ΟΛΗ ΜΟΥ ΤΗ ΖΩΗ. Η ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΜΟΥ ΕΙΝΑΙ ΟΠΩΣ ΔΗΠΟΤΕ ΙΔΙΑ ΜΕΣΑ ΚΙ ΕΞΩ. ΜΕΤΑ ΠΙΣΤΕΥΩ ΟΤΙ ΔΕ ΘΑ ΠΡΕΠΕΙ ΚΑΝΕΝΑΣ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΣ ΝΑ ΜΕΝΕΙ ΠΑΡΑΠΑΝΩ ΑΠΟ ΠΕΝΤΕ ΕΞΙ ΧΡΟΝΙΑ ΤΟ ΠΟΛΥ ΣΤΟ ΙΔΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ. ΟΤΑΝ

ΛΕΩ ΣΤΟ ΙΔΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΛΕΩ ΝΑ ΜΗ ΜΕΙΝΕΙ ΣΤΑ ΤΥΦΛΑ. ΑΣ ΠΑΕΙ ΣΤΑ ΚΟΥΦΑ ΑΣ ΠΑΕΙ ΚΑΠΟΥ ΑΛΛΟΥ. ΔΗΛΑΔΗ ΕΧΩ ΔΕΙ ΕΓΩ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟ ΠΟΥ ΔΟΥΛΕΥΕ ΣΤΑ ΚΟΥΦΑ ΚΑΙ ΤΟΥ ΛΕΣ ΚΑΛΗΜΕΡΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΑΛΗΜΕΡΑ ΤΗ ΛΕΕΙ ΜΕ ΣΠΑΣΜΟΥΣ ΣΤΟ ΠΡΟΣΩΠΟ ΓΙΑΤΙ ΕΤΣΙ ΜΙΛΑΕΙ ΚΑΘΕ ΜΕΡΑ ΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ. ΔΗΛΑΔΗ ΚΑΠΟΥ ΣΟΥ ΜΕΝΕΙ ΚΑΠΟΙΟ ΤΙΚ. ΘΑ ΠΡΕΠΕΙ ΛΟΙΠΟΝ ΜΕΤΑ ΑΠΟ 4-5 ΧΡΟΝΙΑ ΤΟΥΛΑΧΙΣΤΟΝ ΝΑ ΠΑΣ ΣΕ ΑΛΛΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΟΠΩΣ ΕΙΝΑΙ ΣΤΑ ΚΟΥΦΑ Η ΣΕ ΑΛΛΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ. ΟΛΑ ΕΙΝΑΙ ΣΧΕΤΙΚΑ. ΠΛΗΡΩΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΜΕΝΟΣ ΤΟΥΛΑΧΙΣΤΟΝ ΕΓΩ ΠΙΣΤΕΥΩ ΟΤΙ ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΚΑΝΕΝΑΣ ΟΥΤΕ ΚΙ ΕΓΩ. ΕΙΠΑ ΟΤΙ ΜΑΘΑΙΝΕΙΣ ΜΕΡΙΚΑ ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΣΤΟ ΜΑΡΑΣΛΕΙΟ ΣΤΗ ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟ ΕΚΕΙ ΚΑΙ ΠΕΡΑ ΔΟΥΛΕΥΟΝΤΑΣ ΜΕ ΤΗΝ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΔΙΑΒΑΖΟΝΤΑΣ ΚΑΤΟΡΘΩΝΕΙΣ ΝΑ ΒΕΛΤΙΩΘΕΙΣ. ΑΛΛΑ ΠΑΝΤΑ ΒΕΛΤΙΩΝΕΣΑΙ. ΠΟΤΕ ΔΕΝ ΕΙΣΑΙ ΣΤΟ ΤΕΛΕΙΟ. ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ ΠΙΑΝΕΙΣ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΣΟΥ ΟΤΙ ΚΑΠΟΥ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΑΝΑΘΕΩΡΗΣΕΙ ΚΑΠΟΙΑ ΠΡΑΓΜΑΤΑ. ΑΥΤΟ ΚΑΙ ΜΟΝΟ ΛΕΕΙ ΟΤΙ ΣΥΝΕΧΕΙΑ ΥΠΑΡΧΕΙ ΜΙΑ ΕΞΕΛΙΞΗ ΚΑΙ ΒΕΛΤΙΩΣΗ. ΔΕΝ ΕΧΩ ΝΑ ΠΡΟΣΘΕΣΩ ΤΙΠΟΤΕ ΑΛΛΟ. ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΜΟΝΟ ΔΗΛΑΔΗ ΘΑ ΠΡΕΠΕΙ ΠΙΣΤΕΥΩ ΝΑ ΔΟΘΕΙ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΗ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΑΠ' ΤΗΝ ΠΟΛΙΤΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΓΙΑ ΜΑΣ ΤΟΥΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥΣ ΕΙΔΙΚΑ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΝΕΟΥΣ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ ΠΟΥ ΒΓΑΙΝΟΥΝ ΤΩΡΑ ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΤΜΗΜΑΤΑ ΝΑ ΔΟΘΕΙ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ. ΕΙΝΑΙ ΑΛΛΟΙ ΟΙ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΠΟΥ ΕΚΕΙ ΚΑΙ ΝΑ ΔΩΣΟΥΝ ΠΙΟ ΠΟΛΛΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΤΟΥΣ ΝΕΟΥΣ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ ΓΙΑ ΝΑ ΜΠΟΡΕΣΟΥΝΝΑ ΜΠΟΥΝ ΜΕ ΚΕΓΑΛΥΤΕΡΗ ΟΡΕΞΗ ΚΑΙ ΠΙΟ ΠΟΛΛΑ ΕΦΟΔΙΑ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ.

