



**Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων**

**Σχολή Επιστημών Αγωγής**

**Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών**



Ειδική αγωγή και Συνεκπαίδευση στη Γενική αγωγή:  
Αντιλήψεις και αναπαραστάσεις εκπαιδευτικών και γενικού  
πληθυσμού για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη συνεκπαίδευση  
χαρισματικών κωφών μαθητών

**ΠΑΝΑΓΙΩΤΑΚΟΠΟΥΛΟΥ ΙΩΑΝΝΑ-ΣΤΑΜΑΤΙΝΑ**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

Ιωάννινα, 2023

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

Γιώτσα Άρτεμις, Καθηγήτρια

Σακελλαρίου Μαρία, Καθηγήτρια

Σαρρής Δημήτριος, Αναπληρωτής Καθηγητής

Επταμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

Γιώτσα Άρτεμις, Καθηγήτρια

Σακελλαρίου Μαρία, Καθηγήτρια

Σαρρής Δημήτριος, Αναπληρωτής Καθηγητής

Κούτρας Βασίλειος, Καθηγητής

Ζάραγκας Χαρίλαος, Αναπληρωτής Καθηγητής

Θάνος Θεόδωρος, Καθηγητής

Κορδούτης Παναγιώτης, Καθηγητής

*«Η συλλογή και η επεξεργασία των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα που υποβάλλονται πραγματοποιείται σύμφωνα με τα οριζόμενα στις διατάξεις του Ν.4624/19 και του Κανονισμού (ΕΕ)2016/2019. Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων συλλέγει και επεξεργάζεται τα δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα αποκλειστικά στο πλαίσιο της υλοποίησης του σκοπού της παρούσας διαδικασίας. Για το χρονικό διάστημα που τα προσωπικά δεδομένα θα παραμείνουν στη διάθεση του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων του υποκείμενο έχει τη δυνατότητα να ασκήσει τα δικαιώματά του σύμφωνα με τους όρους του Γενικού Κανονισμού Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα 2016/679 (ΕΕ) και τα οριζόμενα στα άρθρα 34 και 35 Ν. 4624/2019. Υπεύθυνη Προσωπικών Δεδομένων του Ιδρύματος είναι η κα. Σταυρούλα Σταθαρά (email: dro@uoi.gr)».*

*«Εκπαίδευση είναι να μαθαίνεις εκείνα  
που ποτέ δεν υποψιαζόσουν ότι αγνοούσες»  
Daniel Boorstin*

Σε όλους όσους στάθηκαν δάσκαλοι,  
στο διάβα της ζωής μου.

## Ευχαριστίες

Μία από τις πλέον σημαντικές στιγμές του/ της ερευνητή/τριας αποτελεί η ολοκλήρωση των ερευνητικών του στόχων και η επιστημονική τεκμηρίωση των δεδομένων μέσω της διδακτορικής διατριβής.

Στο πλαίσιο αυτής της μελέτης και για την υλοποίησή της ιδιαίτερα επιθυμώ να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα της διδακτορικής διατριβής και καθηγήτριά μου κ. Άρτεμη Γιώτσα, η οποία με τις ιδέες, τις παρατηρήσεις και τις υποδείξεις της σε όλη τη διάρκεια της ενασχόλησής μου με το θέμα της έρευνάς μου, στάθηκε δίπλα μου, μαθαίνοντάς μου τόσο σημαντικά πράγματα αναφερόμενα στα ανθρώπινα δικαιώματα και τη συνεχή της παρότρυνση να βελτιώσω την ποιότητα της δουλειάς μου, δίδοντας προσοχή σε λεπτομέρειες. Στάθηκαν δίπλα μου με μεγάλο ενδιαφέρον οι κ.κ. καθηγητές/τριές της Τριμελούς εισηγητικής επιτροπής, τους οποίους ιδιαίτερα ευχαριστώ για την πολύτιμη βοήθειά και τις εύστοχες συμβουλές τους. Αναλυτικότερα την καθ. Σακελλαρίου Μαρία και τον αναπληρωτή καθ. Δημήτριο Σαρρή.

Ευχαριστίες επίσης, οφείλω να απευθύνω προς τους κ. Τζαβάρα Χαρά και κ. Καλαμάρα Δημήτριο, για τη στατιστική ποσοτική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας, προς την καθ. κ. Αικατερίνη Πλακίτση, τέως Πρόεδρο του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, τον αναπληρωτή καθ. κ. Χαρίλαο Ζάραγκα, νυν Πρόεδρο του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, καθώς και το διοικητικό προσωπικό του Τμήματος για τη συνεχή ενημέρωση που μου προσέφεραν και τη διοικητική μέριμνα που προσέφεραν, καθώς επίσης και στην κ. Βιβή Μπουκουβάλα για τη στήριξη και τις ιδέες της σε όλη τη διάρκεια της μελέτης μου.

Αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω επιπλέον, όλους τους ερευνώμενους και ερευνώμενες που δέχθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο και προσέφεραν πολύτιμα σχόλια και προτάσεις για την καλύτερη διεξαγωγή και βελτίωση της έρευνας, διαθέτοντας χρόνο από την εργασία τους, δίχως την υποστήριξη των οποίων δεν θα ήταν δυνατό να υλοποιηθεί η εν λόγω έρευνα.

Ξεχωριστή βοήθεια έδωσαν, τα μέλη του Ελληνικού Συνδέσμου Ηνωμένων Εθνών, με πληθώρα επικαιροποιημένων άρθρων, βιβλίων, πρακτικά συνεδρίων και πονημάτων σχετικά με το θέμα που διερευνά η διατριβή μου και συγκεκριμένα τον τέως Πρόεδρο καθηγητή κ. Διονύσιο Καλαμάκη και τη νυν Πρόεδρο καθηγήτρια κ. Αναστασία-Βαλεντίνη Ρήγα.

Τέλος, ευγνωμονώ τους γονείς μου, που με την ανατροφή και τις αρχές που μου έδωσαν, αποτέλεσμα των οποίων αποτελεί η επιλογή του θέματος της συγκεκριμένης διατριβής, καθώς και για την ασίγαστη συμπαράστασή τους, σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου γενικότερα και ειδικότερα κατά τη διάρκεια υλοποίησης του συγκεκριμένου πονήματος.

<u>Περιεχόμενα</u>	σελίδα
Κατάλογος Γραφικών Παραστάσεων/Διαγραμμάτων	1
Κατάλογος Πινάκων	2
Συντομογραφίες	7
Περίληψη	9
Abstract	11
Πρόλογος	13
Εισαγωγή	16

## I. Πρώτο Μέρος – Θεωρητικό Πλαίσιο

### Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>: Η Εκπαίδευση στην Ελλάδα

1.1 Ιστορική ανασκόπηση της πορείας της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα	18
1.2. Η οργάνωση του Ελληνικού νηπιαγωγείου	25
1.3. Η παρέμβαση του κράτους	29
1.4. Η Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, μια ιστορική ανασκόπηση	32
1.5. Θεωρίες περί μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος	36
1.6. Σχέσεις δασκάλου-μαθητών στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις:	39
1.7. Το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο	41
<i>1.7.1. Οι λειτουργίες και η λειτουργικότητα του ολοήμερου νηπιαγωγείου</i>	43
<i>1.7.2. Πλεονεκτήματα ενός ολοήμερου και ενός κλασσικού νηπιαγωγείου</i>	48
<i>1.7.3. Μειονεκτήματα ενός ολοήμερου και ενός κλασσικού νηπιαγωγείου</i>	50
1.8. Η εκπαιδευτική μεταρρυθμιστική προσπάθεια	51
1.9. Αξιολόγηση στην Προσχολική και Πρώτη σχολική ηλικία	53
1.10. Ευέλικτη Ζώνη	54



## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>: Ανθρώπινα Δικαιώματα

2.1. Σύντομη Ιστορική Αναφορά των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων	56
2.2. Δικαιώματα	59
2.3. Φορείς και αποδέκτες των δικαιωμάτων	63
2.4. Βασικές αρχές του Συντάγματος	69
2.4.1. Η αρχή της αξίας του ανθρώπου	69
2.4.2. Η αρχή της ισότητας	70
2.4.3. Το δικαίωμα για κοινωνική πρόνοια και στέγαση	77
2.5. Ανθρώπινα Δικαιώματα του παιδιού με και χωρίς προβλήματα συμπεριφοράς και μάθησης στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Θεωρητικό θεσμικό πλαίσιο του ΟΗΕ	79

## Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>: Ειδική Αγωγή

3.1. Ιστορία, Κοινότητα Κωφών, Εκπαίδευση, Διερμηνεία	85
3.1.1. Ιστορικές προσεγγίσεις νοηματικής	85
3.1.2. Η κοινότητα των Κωφών	88
3.1.3. Η νοηματική γλώσσα	91
3.1.4. Η εκπαίδευση των κωφών	93
3.1.5. Διερμηνεία	98
3.2. Ειδική Αγωγή και Συνεκπαίδευση	102
3.2.1. Προσχολική και Σχολική Συνεκπαίδευση	104
3.3. Κώφωση: Θεώρηση του Λόγου και της Γλώσσας. Εκπαίδευση και Συνεκπαίδευση κωφών μαθητών	107
3.4. Η ανάπτυξη του προφορικού και γραπτού λόγου: Κώφωση και Ελληνική Νοηματική Γλώσσα	110
3.4.1. Η Συνεκπαίδευση των κωφών μαθητών στο γενικό σχολείο	122

## Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>: Χαρισματικότητα

4.1. Ορισμός του Όρου	127
4.2. Θεωρίες για τη χαρισματικότητα	128
4.2.1. Η θεωρία του H. Gardner της πολλαπλής νοημοσύνης	128
4.2.2. Το μοντέλο του K. Heller ή μοντέλο του Μονάχου	129
4.2.3. Το διαφοροποιημένο μοντέλο της χαρισματικής προσωπικότητας και εκπαίδευσης του F. Gagnè	129
4.2.4. Το τριαδικό μοντέλο εμπλουτισμού, του Renzulli (1977)	130
4.3. Κοινά Χαρακτηριστικά	133
4.4. Ιδιαίτερες Ικανότητες	135
4.5. Προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο κοινωνικό και μαθητικό περιβάλλον	136
4.6. Παράγοντες που βοηθούν στην ανάπτυξη κλίσεων	137
4.7. Προσήλωση στην εργασία (Κίνητρα/επιμονή μέχρι τον τελικό σκοπό)	139
4.8. Η εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών	140
4.9. Ικανότητα Άνω του Μέσου Όρου (Υψηλές διανοητικές ικανότητες)	142
4.10. Η σχολική επίδοση και η υψηλή βαθμολογία ως κριτήριο αξιολόγησής της	144

## II. Δεύτερο Μέρος – Ερευνητική Εργασία

### Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup>: Επιστημονική Μεθοδολογία – Σχέδιο Υλοποίησης

5.1. Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα	149
5.2. Μεθοδολογία	151
5.2.1. Έρευνα Πιλότος	152
5.2.2. Κυρίως Έρευνα	152
5.3. Ερευνητικό Πρωτόκολλο	156
5.3.1. Υλικό και Μέθοδος	156
5.3.2. Διαδικασία συλλογής δεδομένων	158
5.3.3. Χρήση και Διατήρηση Συλλεχθέντων Ερωτηματολογίων	159
5.3.4. Ερευνητικό εργαλείο	159
5.3.5. Ανάλυση δεδομένων	160
5.3.6. Δυνατά σημεία και αδυναμίες της μελέτης	161
5.3.7. Αναμενόμενα αποτελέσματα	161
5.3.8. Όφελος που θα προκύψει από το ερευνητικό Πρόγραμμα	161
5.3.9. Αξιοπιστία & Εγκυρότητα Έρευνας	161
5.4. Αποτελέσματα – Παρουσίαση ευρημάτων	163
5.4.1. Κοινωνικά – Δημογραφικά Στοιχεία	163
5.4.2. Ενότητα: Ειδική αγωγή	171
5.4.3. Χαρισματικά Παιδιά	196
5.4.4. Δικαιώματα	209
5.5. Συμπεράσματα	219
5.6. Προβλήματα και Περιορισμοί της Μελέτης	234
5.7. Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις	235

## Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup>: Βιβλιογραφία

6.1. Ελληνική Βιβλιογραφία	236
6.2. Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία	251

## III. Τρίτο Μέρος – Παραρτήματα

Παράρτημα I	262
Παράρτημα II	264
Παράρτημα III	266
Παράρτημα IV	269
Παράρτημα V	272
Παράρτημα VI	279
Παράρτημα VII	283
Παράρτημα VIII	285

## Κατάλογος Γραφικών Παραστάσεων/Διαγραμμάτων

Διάγραμμα I	Έτη προϋπηρεσίας με παιδιά με ειδικές ανάγκες εκπαιδευτικών και μη	168
Διάγραμμα II	Ποιες ομάδες μαθητών χρήζουν εκπαίδευσης σε ειδικό σχολείο;	171
Διάγραμμα III	Ποιες ομάδες μαθητών χρήζουν συμμετοχής σε ομάδες ένταξης.	174
Διάγραμμα IV	Ποιες ομάδες μαθητών μπορούν να παρακολουθήσουν σε γενικό σχολείο;	178
Διάγραμμα V	Έχετε εκπαιδευτεί/μετεκπαιδευτεί ή έχετε τέκνο σε κάποια/ες από τις παρακάτω ομάδες;	182
Διάγραμμα VI	Σας προκαλεί άγχος η ύπαρξη μαθητή (που ανήκει σε κάποια/ες από τις παραπάνω κατηγορίες) στην τάξη κάποιου γνωστού σας μαθητή ή του παιδιού σας;	189
Διάγραμμα VII	Θεωρείτε ότι θα πρέπει να υπάρχει ειδική μεταχείριση των μαθητών, ανάλογα με την ιδιαιτερότητα που παρουσιάζουν	189

## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας I	Αναπτυξιακά στάδια στην απόκτηση γλώσσας	115
Πίνακας II	Δακτυλικό Αλφάβητο Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας	117
Πίνακας III	Επίπεδα Αλληλεπίδρασης	131
Πίνακας IV	Κοινωνικά – Δημογραφικά Στοιχεία	163-164
Πίνακας V	Κοινωνικά – Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών και μη	165-166
Πίνακας VI	Κοινωνικά – Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών γενικών και ειδικών σχολείων	168-170
Πίνακας VII	Ποιες ομάδες μαθητών χρήζουν εκπαίδευσης σε ειδικό σχολείο;	171
Πίνακας VIII	Ποιες ομάδες μαθητών χρήζουν εκπαίδευσης σε ειδικό σχολείο; Απαντήσεις εκπαιδευτικών και μη	172
Πίνακας IX	Ποιες ομάδες μαθητών χρήζουν εκπαίδευσης σε ειδικό σχολείο; Εκπαιδευτικών γενικών και ειδικών σχολείων	172
Πίνακας X	Ποιες ομάδες μαθητών χρήζουν εκπαίδευσης σε ειδικό σχολείο; Συσχέτιση με φύλο, ηλικία και εκπαιδευτικό επίπεδο	173
Πίνακας XI	Ποιες ομάδες μαθητών χρήζουν συμμετοχής σε ομάδες ένταξης.	173
Πίνακας XII	Ποιες ομάδες μαθητών χρήζουν συμμετοχής σε ομάδες ένταξης. Εκπαιδευτικοί ή μη	174
Πίνακας XIII	Ποιες ομάδες μαθητών χρήζουν συμμετοχής σε ομάδες ένταξης. Εκπαιδευτικοί γενικών και ειδικών σχολείων	175
Πίνακας XIV	Ποιες ομάδες μαθητών χρήζουν συμμετοχής σε ομάδες ένταξης. Συσχέτιση με φύλο	176
Πίνακας XV	Ποιες ομάδες μαθητών χρήζουν συμμετοχής σε ομάδες ένταξης. Συσχέτιση με ηλικία	176

Πίνακας XVI	Ποιες ομάδες μαθητών χρήζουν συμμετοχής σε ομάδες ένταξης. Συσχέτιση με εκπαιδευτικό επίπεδο	177
Πίνακας XVII	Ποιες ομάδες μαθητών μπορούν να παρακολουθήσουν σε γενικό σχολείο	177
Πίνακας XVIII	Ποιες ομάδες μαθητών μπορούν να παρακολουθήσουν σε γενικό σχολείο; Εκπαιδευτικοί και μη	178
Πίνακας XIX	Ποιες ομάδες μαθητών μπορούν να παρακολουθήσουν σε γενικό σχολείο; Εκπαιδευτικοί γενικών και ειδικών σχολείων	179
Πίνακας XX	Ποιες ομάδες μαθητών μπορούν να παρακολουθήσουν σε γενικό σχολείο; Συσχέτιση με φύλο	180
Πίνακας XXI	Ποιες ομάδες μαθητών μπορούν να παρακολουθήσουν σε γενικό σχολείο; Συσχέτιση με ηλικία	180
Πίνακας XXII	Ποιες ομάδες μαθητών μπορούν να παρακολουθήσουν σε γενικό σχολείο; Συσχέτιση με εκπαιδευτικό επίπεδο	181
Πίνακας XXIII	Έχετε εκπαιδευτεί/μετεκπαιδευτεί ή έχετε τέκνο σε κάποια/ες από τις παρακάτω ομάδες;	181
Πίνακας XXIV	Έχετε εκπαιδευτεί/μετεκπαιδευτεί ή έχετε τέκνο σε κάποια/ες από τις παρακάτω ομάδες; Εκπαιδευτικοί ή μη	182
Πίνακας XXV	Έχετε εκπαιδευτεί/μετεκπαιδευτεί ή έχετε τέκνο σε κάποια/ες από τις παρακάτω ομάδες; Συσχέτιση με φύλο	183
Πίνακας XXVI	Έχετε εκπαιδευτεί/μετεκπαιδευτεί ή έχετε τέκνο σε κάποια/ες από τις παρακάτω ομάδες; Συσχέτιση με ηλικία	183
Πίνακας XXVII	Έχετε εκπαιδευτεί/μετεκπαιδευτεί ή έχετε τέκνο σε κάποια/ες από τις παρακάτω ομάδες; Συσχέτιση με εκπαιδευτικό επίπεδο	184
Πίνακας XXVIII	Έχετε εκπαιδευτεί/μετεκπαιδευτεί ή έχετε τέκνο σε κάποια/ες από τις παρακάτω ομάδες; Εκπαιδευτικοί	184

γενικών και ειδικών σχολείων

Πίνακας XXIX	Πόσο άγχος προκαλεί η ύπαρξη μαθητή που ανήκει σε κάποια/ες από τις παραπάνω κατηγορίες στην τάξη κάποιου γνωστού μαθητή σας ή του παιδιού σας; και Θεωρείτε ότι θα πρέπει να υπάρχει ειδική μεταχείριση των μαθητών, ανάλογα με την ιδιαιτερότητα που παρουσιάζουν;	185
--------------	--	-----

Πίνακας XXX	Πόσο άγχος προκαλεί η ύπαρξη μαθητή που ανήκει σε κάποια/ες από τις παραπάνω κατηγορίες στην τάξη κάποιου γνωστού μαθητή σας ή του παιδιού σας; και Θεωρείτε ότι θα πρέπει να υπάρχει ειδική μεταχείριση των μαθητών, ανάλογα με την ιδιαιτερότητα που παρουσιάζουν; Συσχέτιση με φύλο	186
-------------	--	-----

Πίνακας XXXI	Πόσο άγχος προκαλεί η ύπαρξη μαθητή που ανήκει σε κάποια/ες από τις παραπάνω κατηγορίες στην τάξη κάποιου γνωστού μαθητή σας ή του παιδιού σας; και Θεωρείτε ότι θα πρέπει να υπάρχει ειδική μεταχείριση των μαθητών, ανάλογα με την ιδιαιτερότητα που παρουσιάζουν; Συσχέτιση με ηλικία	187
--------------	--	-----

Πίνακας XXXII	Πόσο άγχος προκαλεί η ύπαρξη μαθητή που ανήκει σε κάποια/ες από τις παραπάνω κατηγορίες στην τάξη κάποιου γνωστού μαθητή σας ή του παιδιού σας; και Θεωρείτε ότι θα πρέπει να υπάρχει ειδική μεταχείριση των μαθητών, ανάλογα με την ιδιαιτερότητα που παρουσιάζουν; Συσχέτιση με εκπαιδευτικό επίπεδο	188
---------------	--	-----

Πίνακας XXXIII	Πόσο άγχος προκαλεί η ύπαρξη μαθητή που ανήκει σε κάποια/ες από τις παραπάνω κατηγορίες στην τάξη κάποιου γνωστού μαθητή σας ή του παιδιού σας; και Θεωρείτε ότι θα πρέπει να υπάρχει ειδική μεταχείριση των μαθητών, ανάλογα με την ιδιαιτερότητα που παρουσιάζουν; Εκπαιδευτικοί ή μη	190
----------------	---	-----



Πίνακας XXXIV	Πόσο άγχος προκαλεί η ύπαρξη μαθητή που ανήκει σε κάποια/ες από τις παραπάνω κατηγορίες στην τάξη κάποιου γνωστού μαθητή σας ή του παιδιού σας; και Θεωρείτε ότι θα πρέπει να υπάρχει ειδική μεταχείριση των μαθητών, ανάλογα με την ιδιαιτερότητα που παρουσιάζουν; Εκπαιδευτικοί γενικών και ειδικών σχολείων	191
Πίνακας XXXV	Σε ποιους τομείς θεωρείτε ότι θα πρέπει να υπάρχει ειδική μεταχείριση των μαθητών, ανάλογα με την ιδιαιτερότητα που παρουσιάζουν; Εκπαιδευτικοί ή μη	192
Πίνακας XXXVI	Σε ποιους τομείς θεωρείτε ότι θα πρέπει να υπάρχει ειδική μεταχείριση των μαθητών, ανάλογα με την ιδιαιτερότητα που παρουσιάζουν; Εκπαιδευτικοί γενικών και ειδικών σχολείων	193
Πίνακας XXXVII	Ερωτήσεις σχετικά με την ΕΝΓ και για την άποψη αν το ισχύον πρόγραμμα θέτει τις βάσεις για συνεκπαίδευση	193
Πίνακας XXXVIII	Ερωτήσεις σχετικά με την ΕΝΓ και για την άποψη αν το ισχύον πρόγραμμα θέτει τις βάσεις για συνεκπαίδευση. Εκπαιδευτικοί ή μη	194
Πίνακας XXXIX	Ερωτήσεις σχετικά με την ΕΝΓ και για την άποψη αν το ισχύον πρόγραμμα θέτει τις βάσεις για συνεκπαίδευση. Εκπαιδευτικοί γενικών και ειδικών σχολείων	195
Πίνακας XXXX	Χαρακτηριστικά χαρισματικών παιδιών. Εκπαιδευτικών ή μη και Συνόλου του δείγματος	196-197
Πίνακας XXXXI	Χαρακτηριστικά χαρισματικών παιδιών. Εκπαιδευτικών γενικών και ειδικών σχολείων	198-200
Πίνακας XXXXII	Χαρακτηριστικά χαρισματικών παιδιών. Συσχέτιση με ηλικία	201-202

Πίνακας XXXXIII	Τομείς χαρισματικότητας. Εκπαιδευτικών ή μη και Συνόλου του δείγματος	203
Πίνακας XXXXIV	Τομείς χαρισματικότητας. Εκπαιδευτικοί γενικών και ειδικών σχολείων	204
Πίνακας XXXXV	Τομείς χαρισματικότητας. Συσχέτιση με ηλικία	205
Πίνακας XXXXVI	Χαρισματικά παιδιά και η αντιμετώπισή του. Εκπαιδευτικοί ή μη και Σύνολο δείγματος	206
Πίνακας XXXXVII	Χαρισματικά παιδιά και η αντιμετώπισή του. Εκπαιδευτικοί γενικών και ειδικών σχολείων	208
Πίνακας XXXXVIII	Δικαιώματα των ΑμΕΑ. Εκπαιδευτικοί ή μη και Σύνολο δείγματος	209-210
Πίνακας XXXXIX	Δικαιώματα των ΑμΕΑ. Εκπαιδευτικοί γενικών και ειδικών σχολείων	210-211
Πίνακας XXXXX	Δικαιώματα των ΑμΕΑ. Συσχέτιση με ηλικία	213
Πίνακας XXXXXI	Δικαιώματα των παιδιών. Εκπαιδευτικοί ή μη και Σύνολο δείγματος	213-214
Πίνακας XXXXXII	Δικαιώματα των παιδιών. Εκπαιδευτικοί γενικών και ειδικών σχολείων	215-216
Πίνακας XXXXXIII	Δικαιώματα των παιδιών. Συσχέτιση με φύλο	216-217
Πίνακας XXXXXIV	Δικαιώματα των παιδιών. Συσχέτιση με ηλικία	217-218

## Συντομογραφίες

A.V.O.V.A.	Analysis of Variance
E.U.	European Union
G.S.L.	Greek Sign Language
I.N.S.E.R.M.	Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale
I.Q.	Intelligence Quotient
S.D.	Standard Deviation
U.N.E.S.C.O.	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
U.N.I.S.E.F.	United Nations International Children's Emergency Fund
U.S.A.	United States of America
A.E.I.	Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
A.E.Π.	Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν
A.T.E.I.	Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
ΑμΕΑ	Άτομα με Ειδικές Ανάγκες
αρ.	άρθρο
Β.Δ.	Βασιλικό Διάταγμα
Δ.Ε.Π.Π.Σ.	Οργανισμός Διοικούσας Επιτροπής Πρότυπων και Πειραματικών Σχολείων
ΔΕΠ-Υ	Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας
E.E.	Ευρωπαϊκή Ένωση
Ε.Κ.Π.Α. / Ε.Κ.Ρ.Α.	Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
E.N.Γ.	Ελληνική Νοηματική Γλώσσα
εδ.	εδάφιο
ΕΠΑ.Λ. / ΕΡΑ.Λ.	Επαγγελματικό Λύκειο
Η/Υ	Ηλεκτρονικός Υπολογιστής

Ι.Ε.Κ.	Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης
Μ.Μ.Ε.	Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης
Ν.	Νόμος
Ο.Η.Ε.	Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών
Ο.Ο.Σ.Α.	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
Σ.Ε.Κ.	Σχολή Επαγγελματική Κατάρτισης
ΥΠ.Ε.Π.Θ.	Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
Φ.Ε.	Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία
Φ.Ε.Κ.	Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως
χ.χ.	χωρίς χρονολογία

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να αναδείξει τις απόψεις και τις αναπαραστάσεις που έχουν τόσο οι εκπαιδευτικοί, γενικής και ειδικής αγωγής, όσο και ο γενικός πληθυσμός, σε σχέση με την ειδική αγωγή και συνεκπαίδευση στη γενική αγωγή, για χαρισματικούς κωφούς μαθητές και τα δικαιώματά τους.

Η πορεία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, έχει περάσει από πολλές μεταρρυθμίσεις, με στόχο τη βελτίωσή της και την αποδοτικότερη επίδοση των μαθητών. Το νηπιαγωγείο είναι πλέον επίσημα το πρώτο σκαλί στο επίπεδο της εκπαίδευσης. Η οργάνωση τόσο του νηπιαγωγείου, όσο και του δημοτικού είναι ίσως το σημαντικότερο στοιχείο στο οποίο καλείται κάθε κυβέρνηση να δώσει βάρος, ώστε να διαμορφώσει κατάλληλα τους αυριανούς πολίτες της.

Τα ανθρώπινα δικαιώματα μπήκαν δυναμικά στη ζωή μας, με την ένταξη της χώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όλοι οι άνθρωποι είναι φορείς και αποδέκτες δικαιωμάτων, αλλά όταν μιλάμε για μικρά παιδιά και εκπαίδευση, ίσως θα πρέπει να είμαστε ακόμη πιο ευαισθητοποιημένοι και να τα διαφυλάσσουμε με κάθε τρόπο. Η Ελληνική νοηματική γλώσσα, αποτελεί αναγνωρισμένη γλώσσα στον Ελλαδικό χώρο, την οποία ομιλεί επίσημα ένα άτομο με πρόβλημα ακοής. Τα χαρισματικά άτομα εν γένει χρειάζονται ειδική εκπαιδευτική μεταχείριση και κρίνεται απαραίτητη η δημιουργία σχολείου για χαρισματικά παιδιά.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγιο κλειστών ερωτήσεων, το οποίο διανεμήθηκε διαδικτυακά σε όλα τα σχολεία της χώρας, ήτοι δημόσια και ιδιωτικά νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια, λύκεια, ΕΠΑ.Λ., σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, Ι.Ε.Κ., επίσης και στο διοικητικό και διδακτικό προσωπικό των Πανεπιστημίων Ιωαννίνων και Ε.Κ.Π.Α. Αναρτήθηκε τέλος, σε ιστοσελίδες και Facebook εκπαιδευτικών και ομάδων εκπαιδευτικών, καθώς ήταν ανοιχτό σε όλο τον ενήλικο γενικό πληθυσμό. Τα δεδομένα αυτής της έρευνας σκιαγραφούν θεματικές που προέρχονται από τις 'βιωμένες εμπειρίες' των εκπαιδευτικών και στη συνέχεια συγκρίθηκαν με τις αντίστοιχες εμπειρίες του γενικού πληθυσμού.

Οι άνδρες εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής θεωρούσαν σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό ότι οι μαθητές ΑμεΑ χρήζουν εκπαίδευσης σε ειδικό σχολείο ή τμήμα ένταξης. Οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, χωρίς κάποια μετεκπαίδευση, θεωρούν ότι αρκετοί από τους μαθητές με

ειδικές ανάγκες δεν είναι ικανοί να ενταχθούν στην γενική εκπαίδευση, ενώ η πιθανότητα αυτή τους προκαλούσε άγχος. Αντίθετα οι συνάδελφοί τους που εργάζονταν σε ειδικά σχολεία ή είχαν τέκνο που ανήκε σε κάποια από τις αναφερόμενες ομάδες ειδικής αγωγής, επικροτούσαν τη συνεκπαίδευση, όπως και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και εκείνες του γενικού πληθυσμού, νεότερης ηλικίας.

Σχετικά με την κώφωση, οι απόψεις μεταξύ εκπαιδευτικών γενικών και ειδικών σχολείων διαφέρουν ανάλογα με τις βαθμίδες ακοής και αναπηρίας των μαθητών, ανάλογα με τη βαρηκοΐα και άλλα προβλήματα ακοής, φθάνοντας μέχρι την κώφωση. Η σχέση της συνεκπαίδευσης και της γνώσης της ΕΝΓ από τον εκπαιδευτικό, αλλά και της ύπαρξης διερμηνέως ΕΝΓ κυμάνθηκε σε πολύ υψηλά ποσοστά σε όλες τις ομάδες συμμετεχόντων, θεωρείται, δε, ταυτόχρονα η μητρική γλώσσα τους για το περίπου μισό δείγμα.

Στο σύνολο του δείγματος τα συχνότερα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών ήταν ότι 'προτείνουν πρωτότυπες, καινοτόμες, δημιουργικές λύσεις', 'ανακαλύπτουν ασυνήθιστες, μοναδικές έξυπνες απαντήσεις' και 'αντιλαμβάνονται την ουσία των πραγμάτων ταχύτατα'. Επίσης, σύμφωνα με το σύνολο του δείγματος, οι τομείς που αναφέρθηκαν συχνότερα ως χαρισματικοί τομείς ήταν ο λογικομαθηματικός και ο γλωσσικό. Οι μεγαλύτερες ηλικίες είχαν χαμηλότερα ποσοστά αναγνώρισης των συγκεκριμένων τομέων ως τομέων χαρισματικότητας. Ολόκληρο το δείγμα των συμμετεχόντων απάντησαν ότι υπάρχει πολύ μεγάλη πιθανότητα να βρεθεί χαρισματικός μαθητής ΑμΕΑ.

Σε πολύ μεγάλο βαθμό οι συμμετέχοντες στο σύνολό τους, θεωρούν ότι δικαιώματα των ΑμΕΑ αποτελούν, η εκπαίδευση, η ιατρική φροντίδα, ο σεβασμός και η αξιοπρέπεια. Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες θεωρούσαν δικαίωμα των παιδιών την δωρεάν και υποχρεωτική εκπαίδευση, την υγιεινή διαβίωση, την πνευματική ανάπτυξη και την ιατρική περίθαλψη. Οι μεγαλύτερες ηλικίες είχαν και τα χαμηλότερα ποσοστά αναγνώρισης των συγκεκριμένων στοιχείων ως δικαιώματα των παιδιών.

Λέξεις Κλειδιά:

Ειδική αγωγή, Ειδικές ανάγκες, Ένταξη, Συνεκπαίδευση, Κώφωση, Χαρισματικά παιδιά, Στάσεις/Αντιλήψεις, Ανθρώπινα Δικαιώματα

## Abstract

This doctorate research is titled as ‘Special Education and Inclusion in General Education: Teachers’ and General population’s perceptions and representations of the human rights and inclusion of gifted deaf students’ and it attempts to highlight the views and social representations of teachers’ that work in general and special education, as well as the general population, in relation to special education and co-education in general education, for gifted deaf students and their human rights.

The course of education in Greece has gone through many reforms, all of them were aimed at its improvement and the more efficient performance of students. Kindergarten is now officially the first educational step on the education system. The organization of kindergarten and primary school will be perhaps the most important element to which every government is called upon to support, in order to create of tomorrow's citizens.

Human rights have been an importance status in our life’s for all over the world countries. When we talk about young children and education, perhaps we should be even more aware and protect these rights in every way. Greek sign language (GSL) is a recognized language in Greece, which is officially spoken by a person with hearing problems. Gifted people in general need a special educational treatment and it is considered necessary to create a school for gifted children.

The survey was carried out with a questionnaire of closed questions, which was distributed online to all Greek schools, public and private one, kindergartens, elementary schools, high schools, EPA.L., second chance schools, I.E.K., also at the administrative and teaching staff of the Universities of Ioannina and E.K.P.A. Finally, it was posted on websites and Facebook of teachers and teachers’ group, as it was open to the entire adult general population.

The data from of the abovementioned research outline themes derived from the 'lived experiences' of teachers and compared with the corresponding experiences of the general population.

A significantly higher percentage of male general education teachers believed that students with disabilities, need education at the special needs school

or an integration department. The older general education's teachers, who did not have any further training, believe that many of the students with special needs are not capable of joining general education, so this problem caused them anxiety. On the contrary, their colleagues who worked at the special needs schools or they have a child with special need problem, who belong to one of the above mentioned special education's groups, choose the co-education, as did female teachers and the general population, of a younger one.

Regarding deafness, opinions between general and special needs school teachers, the answers differ according to the students' levels of hearing and disability, depending on hearing loss and other hearing problems, reaching deafness. The relationship between co-education and knowledge of GSL by the teacher, but also the existence of an GSL interpreter ranged in very high percentages of all over groups of participants also it is considered at the same time that official language for about half of the sample.

The above-mentioned sample, the most frequent characteristics of gifted children were that they 'propose original, innovative, creative solutions', 'discover unusual, unique intelligent answers' and 'grasp the essence of things quickly'. According to our sample, the most often referred as gifted the logic-mathematics and language. The older teachers of our sample have had lower rates of recognition of the specific areas as areas of giftedness. The participants also answered that there is a very high probability of finding a gifted student with a disability problem.

Our participants as total sample of our research whole consider that education, medical care, respect and dignity must be the human rights of people with disabilities. Almost all participants considered children's right to free and compulsory education, living in a good health environment, intellectual development and medical care. Older ages also had the lowest rates of recognition of specific elements as children's human rights.

Key Words:

Special education, Special needs, Inclusion, Deafness, Gifted children, Attitudes and social representations, Human Rights



## Πρόλογος

Σύμφωνα με τα πορίσματα των τελευταίων ετών στην Ελλάδα, αλλά και σε όλες τις ανεπτυγμένες χώρες με τη νέα εκπαιδευτική πολιτική πρέπει να δίδονται ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σχολικής και κοινωνικής ενσωμάτωσης και αλληλοαποδοχής των παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες ή/και ιδιαίτερα χαρίσματα. Κατά τους ίδιους ερευνητές, τα ειδικά σχολεία δεν κατόρθωσαν να αναπτύξουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις δεξιότητες των μαθητών τους.

Οι διεθνείς οργανισμοί των U.N.E.S.C.O., U.N.I.C.E.F., O.O.S.A., O.H.E., που πήραν μέρος στις επί σειρά ετών παγκόσμιων διασκέψεων, επισημαίνουν ότι η δημιουργία ενός 'Σχολείου για Όλους' αποτελεί σημαντικό βήμα εκσυγχρονισμού της εκπαιδευτικής πολιτικής σε θέματα ειδικής αγωγής, ρίχνοντας φως επίσης στο ευαίσθητο σημείο ότι στα άτομα με ιδιαίτερες ικανότητες, συμπεριλαμβάνονται και παιδιά που εντάσσονται σε κατηγορίες που λογίζονται από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο ως ειδικών αναγκών.

Η χαρισματικότητα δημιουργεί όμως δυσλειτουργία στο εκπαιδευτικό σύστημα όταν αυτό και με βάση τον κοινωνικό ιστό της κάθε χώρας δεν είναι ευέλικτο, λειτουργικό και εξελίξιμο στην πορεία του.

Στο πλαίσιο, λοιπόν, ενός γενικού προβληματισμού για την ανέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος συνεκπαίδευσης, χαρισματικών και μη μαθητών, μαθητών με ειδικές ανάγκες ή χωρίς, μαθητών με ή χωρίς προβλήματα συμπεριφοράς και μαθητών τυπικής εκπαίδευσης, στηρίχθηκε η μελέτη για την εν λόγω διατριβή.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει το θεωρητικό τμήμα στο οποίο γίνεται εκτενής αναφορά σε βιβλιογραφική και παλαιότερη ερευνητική ανασκόπηση και περιλαμβάνει τα εξής κεφάλαια:

- Η πορεία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.
- Η οργάνωση του Ελληνικού νηπιαγωγείου.
- Η παρέμβαση του Κράτους.
- Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, μια ιστορική ανασκόπηση.
- Θεωρίες περί μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος.
- Σχέσεις δασκάλου-μαθητών στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις.

- Το ολόημερο νηπιαγωγείο.
- Οι λειτουργίες και η λειτουργικότητα του ολόημερου νηπιαγωγείου.
- Πλεονεκτήματα ενός ολόημερου και ενός κλασικού νηπιαγωγείου.
- Μειονεκτήματα ενός ολόημερου και ενός κλασικού νηπιαγωγείου.
- Η εκπαιδευτική μεταρρυθμιστική προσπάθεια.
- Αξιολόγηση στην Προσχολική και Πρώτη σχολική ηλικία.
- Ευέλικτη ζώνη.
- Σύντομη ιστορική αναφορά των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.
- Δικαιώματα.
- Φορείς και αποδέκτες των δικαιωμάτων.
- Βασικές αρχές του Συντάγματος.
- Ανθρώπινα Δικαιώματα του παιδιού με και χωρίς προβλήματα συμπεριφοράς και μάθησης στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Θεωρητικό θεσμικό πλαίσιο του Ο.Η.Ε.
- Ελληνική Νοηματική Γλώσσα: Ιστορία, Κοινότητα Κωφών, Εκπαίδευση, Διερμηνεία.
- Ειδική Αγωγή και Συνεκπαίδευση.
- Προσχολική και Σχολική Συνεκπαίδευση.
- Κώφωση: Θεώρηση του Λόγου και της Γλώσσας, Εκπαίδευση και Συνεκπαίδευση κωφών μαθητών.
- Η ανάπτυξη του προφορικού και γραπτού λόγου: Κώφωση και Ελληνική Νοηματική Γλώσσα.
- Χαρισματικότητα.
- Θεωρίες για τη χαρισματικότητα.
- Κοινά χαρακτηριστικά.
- Ιδιαίτερες ικανότητες.
- Προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο κοινωνικό και μαθητικό περιβάλλον.
- Παράγοντες που βοηθούν στην ανάπτυξη κλίσεων.
- Προσήλωση στην εργασία (Κίνητρα/επιμονή μέχρι τον τελικό σκοπό).
- Η εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών.
- Ικανότητα άνω του μέσου όρου (Υψηλές διανοητικές ικανότητες).

- Η σχολική επίδοση και η υψηλή βαθμολογία ως κριτήριο αξιολόγησής της.

Στα εν λόγω κεφάλαια του θεωρητικού πλαισίου σημαντικό ρόλο παίζουν, η φιλοσοφία των πολλών μεταρρυθμιστικών συστημάτων και των προσπαθειών της εκπαιδευτικής πολιτικής και η προσπάθεια να λειτουργήσει ένα φιλελεύθερο πρότυπο σύστημα μεταρρύθμισης για τα άτομα με ιδιαίτερες ικανότητες, ειδικές ανάγκες ή συμπεριφορικές ιδιαιτερότητες, όπως και το θέμα ανθρωπίνων δικαιωμάτων των μαθητών με τα εν λόγω χαρακτηριστικά.

Στο δεύτερο μέρος, αναλύεται το ερευνητικό πλαίσιο και περιλαμβάνονται τα εξής κεφάλαια:

- Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα.
- Μεθοδολογία.
- Ερευνητικό Πρωτόκολλο.
- Αποτελέσματα – Παρουσίαση ευρημάτων.
- Συμπεράσματα.
- Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στα συμπεράσματα και τις εξειδικευμένες προτάσεις που προέκυψαν από τα ερευνητικά πορίσματα της έρευνας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγια κλειστών ερωτήσεων, οι οποίες διανεμήθηκαν διαδικτυακά σε όλα τα σχολεία της χώρας, ήτοι δημόσια και ιδιωτικά νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια, λύκεια, ΕΠΑ.Λ., σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, Ι.Ε.Κ., επίσης και στο διοικητικό και διδακτικό προσωπικό των Πανεπιστημίων Ιωαννίνων και Ε.Κ.Π.Α. Αναρτήθηκε τέλος, σε ιστοσελίδες και Facebook εκπαιδευτικών και ομάδων εκπαιδευτικών, καθώς ήταν ανοιχτό σε όλο τον ενήλικο γενικό πληθυσμό.

Από τις σημαντικές αποφάσεις των διεθνών οργανισμών U.N.E.S.C.O., U.N.I.C.E.F., O.H.E., είναι η ένταξη αυτών των ατόμων στο κοινωνικό σύνολο και την εκπαιδευτική κοινότητα ως ισότιμα μέλη.

Η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και της κοινής γνώμης, των γονέων και κηδεμόνων, της διοίκησης των σχολείων και των συμμαθητών, αποτελεί κομβικό σημείο της έρευνας. Πραγματοποιήθηκε τέλος, μία σύντομη επισκόπηση ερευνών σχετικών με το θέμα.

## Εισαγωγή

Οι ιδιαίτερες ικανότητες ατόμων με αναπηρία, είναι πλέον αποδεκτές από τις περισσότερες κοινωνικές ομάδες. Φυσικά παραμένουν προκαταλήψεις και στερεότυπα σε ορισμένες περιπτώσεις. Ο στιγματισμός και ο αποκλεισμός από την ομάδα παραμένουν και να υφίστανται, παρά τις αξιόλογες προσπάθειες που καταβάλλονται από τους ειδικούς να ανατρέψουν τις αρνητικές κοινωνικές αναπαραστάσεις που συνοδεύουν τα άτομα αυτά στην πορεία της ζωής τους. Η αναπηρία θεωρείται ως «θεία τιμωρία» στο πλαίσιο της ανθρωπολογίας της Γένεσης, αφού ο άνθρωπος γεννιέται κατ' εικόνα και ομοίωση του Θεού του, που τον δημιούργησε αρτιμελή δίχως ελάττωμα με ελεύθερη βούληση («ως θείον δημιούργημα») (Βουγιουκλάκης, 2017· Μπρατσιώτης, 1998).

Ωστόσο κάνοντας κακή χρήση της ελευθερίας του και παρακούοντας τις εντολές Του, χάνει ορισμένες από τις δωρεές που του χαρίστηκαν «εξ Άνωθεν» και «τιμωρείται» μέσα από τη νόσο και την αναπηρία. Η αναπηρία λοιπόν, θεωρείται ως «το στίγμα της αμαρτίας του ανθρώπου». «“Μ’ ουμ” λέξη που αποδίδεται στα Ελληνικά από τους εβδομήκοντα ως «μώμος», δηλαδή ελάττωμα, που πιθανά ν’ αποδίδεται ως “ηθικός ψόγος”» (Βουγιουκλάκης, 2017: 129).

Κατά την Παλαιά Διαθήκη και στη διάταξη του Λευιτικού ο κατάλογος διάκρισης ατόμων με αναπηρίες περιλαμβάνει άτομα ακρωτηριασμένα, τυφλά, κωφά, άτομα με κληρονομικές ή επίκτητες παραμορφώσεις του σώματος, με ψυχικές παθήσεις, που κυρίως αποκλείονται από το αξίωμα του ιερέως. Όλα αυτά αντιμετωπίζονται ως «θεικές τιμωρίες» (Βουγιουκλάκης, 2017: 130· Καλαντζάκη, 2006).

Στην Καινή Διαθήκη τα παραπάνω αίρονται με την εμφάνιση του θεανθρώπου, ο οποίος με τα θαύματά του, καταργεί τις αρνητικές αντιλήψεις της Παλαιάς Διαθήκης για τα άτομα με αναπηρίες. Ο Ιησούς με τον λόγο του καταργεί την αρνητική ιδέα σχετικά με την ασθένεια και «βοηθά» τα άτομα αυτά να γίνουν αποδεκτά από το κοινωνικό σύνολο. Έτσι, «η νόσος» και η «αναπηρία» από σύμβολα «στιγματισμού» του ατόμου, γίνονται «η επιβεβαίωση» της θεότητας του Χριστού (Βουγιουκλάκης, 2017: 136).

Στη σύγχρονη δυτική κοινωνία η σχολική εκπαίδευση κυρίως, είναι μία πολύ σημαντική περίοδος της ζωής του ανθρώπου. Το παιδί μέσα σ’ αυτό το

περιβάλλον κοινωνικοποιείται ερχόμενο σε επαφή με ομηλικούς και δασκάλους, γνωρίζει τα επιτεύγματα του πολιτισμού, εμπεδώνει αξίες, ιδανικά, διαμορφώνει την ιδεολογία του και παίρνει ιδέες για νέες δραστηριότητες, μέσα από τα πρότυπα που δημιουργούνται με την αλληλεπίδρασή του με τους δασκάλους και τους λοιπούς ενήλικες της ομάδας-τάξης. Με άλλα λόγια τελειοποιεί χαρακτήρα και προσωπικότητα, η οποία ξεκινάει να διαμορφώνεται από το τρίτο έτος της ηλικίας του (Ζεργιώτης, 2019: 33-34).

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις κατά την προσχολική ηλικία του παιδιού, είναι ένα ιδιαίτερα ζωτικό θέμα, διότι εκείνη την περίοδο της ζωής του τίθενται τα θεμέλια για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μελλοντικών πολιτών. Κατά τη διάρκεια της προσχολικής εκπαίδευσης και αγωγής τίθενται τα πρώτα θεμέλια γνώσεων και δεξιοτήτων του ατόμου, στα οποία θα στηριχτεί η μετέπειτα πορεία της όλης μάθησής του. Η εκπαίδευση εν γένει, βοηθά τους μαθητές στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας, της νόησης, της ψυχοσυναισθηματικής αισθητικής και κινητικής εξέλιξής τους.

Σύμφωνα με τη Γιώτσα (2019: 103-104) η εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα πλέον σημαντικά δικαιώματα του παιδιού, παγκοσμίως δε, υποστηρίζεται η σημασία της στην ανάπτυξή του, το ενδυναμώνει και στηρίζει τα βήματά του για ένα επιτυχημένο μέλλον. Σε αυτές τις ενέργειες για την εκπαίδευση του παιδιού συμβάλλουν γονείς ή κηδεμόνες και δάσκαλοι, ενώ «ο κρατικός μηχανισμός διασφαλίζει την επιβίωση και τη σωστή ανάπτυξή του».

Οι σύγχρονες κοινωνικο-παιδαγωγικές τάσεις και προοπτικές υποστηρίζουν την άποψη της ενσωμάτωσης όλων των παιδιών μέσα σ' ένα γενικό σχολείο, ένα «σχολείο για όλους» δίχως διακρίσεις, περιθωριοποιήσεις και συμπόניות. Το σχολείο πρέπει να σέβεται την προσωπικότητα του κάθε παιδιού, σύμφωνα με τη διακήρυξη των δικαιωμάτων του παιδιού (ΟΗΕ, 1959, απόφαση 1386), πρέπει να του προσφέρεται αγωγή και εκπαίδευση λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές διαφορές του, τις δυνατότητες και αδυναμίες του. «Ένα σχολείο που δρα συνεχώς ως ένας ζωντανός οργανισμός, αρμονικά, συνεργατικά και συντονισμένα με μοναδικό στόχο την αγωγή και εκπαίδευση του παιδιού να γίνει ένας ελεύθερος, υπεύθυνος, αξιοπρεπής, δημοκρατικός και δημιουργικός πολίτης» (Νικόδημος, 1992).

## I. Πρώτο Μέρος - Θεωρητικό Πλαίσιο

### Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>: Η Εκπαίδευση στην Ελλάδα

#### 1.1. Ιστορική ανασκόπηση της πορείας της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Στις προβιομηχανικές κοινωνίες με την αγροτική και βιοτεχνική παραγωγή υπήρξε ενεργός συμμετοχή της γυναίκας στην εργασία (ως «εφεδρικού στρατού» στην παραγωγή) αλλά και όλης της οικογένειας, ακόμα και των παιδιών, αφού η παιδική εργασία ήταν γεγονός, μέχρι σχεδόν τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Δημιουργήθηκε, λοιπόν, η ανάγκη ίδρυσης και λειτουργίας παιδικών σταθμών, για τα νήπια. Η ίδια ανάγκη υπήρξε και κατά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο λόγω της καθολικής στράτευσης του οικονομικά ενεργού ανδρικού πληθυσμού και την αναγκαστική είσοδο της γυναίκας, μαζικά και πάλι στην παραγωγική εργασία.

Μετά τη βιομηχανική επανάσταση η δομή της οικογένειας σταδιακά αλλάζει. Οικοτροφεία, τα οποία ιδρύονται από εκκλησιαστικούς φορείς ή από ιδιώτες, εμφανίζονται μετά την Αναγέννηση και αφορούν στη δημοτική εκπαίδευση των αγοριών. Τα κορίτσια εκπαιδεύονται στα πλαίσια της οικογένειας, λαμβάνουν βασικές γνώσεις ανάγνωσης, γραφής, αρίθμησης και θρησκευτικής κατήχησης. Η δημιουργία των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων αποτελεί ιστορικό φαινόμενο, που εμφανίζεται στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης καθώς και την Αμερική από τα μέσα του 18<sup>ου</sup> μέχρι τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα (Γεώργας, Μπεζεβέγκης & Γιώτσα, 2006· Ζαμπέτα, 1998: 19 –20, 33 -35· Σακελλαρίου, 2008).

Όπως αναφέρει ο Παπανούτσος (χ.χ. 31, αναφ. από Μπαμπάλη, 2014: 74): «Το πνεύμα της νέας ευρωπαϊκής Φιλοσοφίας και Επιστήμης ανακαινίζει την ελληνική παιδεία και δίνει στο περιεχόμενό της, μαζί με το συγχρονισμό, κ' ένα τόνο αμφισβήτησης και σοβαρότητας». Στην Ελλάδα, η ίδρυση των πρώτων θεσμών προσχολικής εκπαίδευσης, ανάγεται στο 19<sup>ο</sup> αιώνα, από ιδιώτες ή εκκλησιαστικά ιδρύματα, που θεωρήθηκαν είτε ως θεσμοί προετοιμασίας των παιδιών των αστικών οικογενειών για το δημοτικό σχολείο, είτε ως θεσμοί παροχής, φύλαξης και φροντίδας σε φτωχά, ορφανά ή εγκαταλελειμμένα παιδιά. Μερικοί από τους λόγους, που συνέβαλλαν αποφασιστικά στην ενεργοποίηση του κράτους στο χώρο της αγωγής ήταν από τη μία πλευρά η έξοδος των γυναικών

στην αγορά εργασίας και η ανάπτυξη των παιδαγωγικών ιδεών και από την άλλη τα προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, που αναζήτησαν υπηρεσίες αγωγής και όχι μέριμνας, τόσο για τους μικρότερους ηλικιακά μαθητές, όσο και για τους μαθητές ηλικίας δημοτικού.

Με την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους, εγκαθίστανται στην Ελλάδα αρκετοί φιλέλληνες, ως εκπρόσωποι χριστιανικών σωματείων (μισιονάριοι), οι οποίοι ιδρύουν ιδιωτικά σχολεία στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, παρθεναγωγεία και νηπιαγωγεία. Φαίνεται επίσης, ότι πριν το 1830 μικρά παιδιά φοιτούσαν σε σχολεία. “Αρχικά μάλλον δεν υπήρχε αυστηρός περιορισμός στην ηλικία των μαθητών, έτσι στα πρώτα αλληλοδιδασκτικά σχολεία, κυρίως στα ιδιωτικά, φοιτούσαν νήπια από την ηλικία των δύο χρόνων” (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1986: 175).

Το πρώτο νηπιαγωγείο για παιδιά 2 ως 6 χρονών, ιδρύθηκε στη Σύρο από τον Αδελφό Aug. Hildner, απεσταλμένο της Church Missionary Society το 1830 και λειτούργησε στα πλαίσια του «Φιλελληνικού Παιδαγωγείου», το οποίο είχε ως στόχο την εκπαίδευση των ‘κορασίδων’. Το 1831 οι Αμερικανοί ιεραπόστολοι John και Francis Hill ιδρύουν στην Αθήνα στην περιοχή της Πλάκας ένα σχολείο θηλέων, το οποίο από το 1834 εκπαίδευε επίσης και δασκάλες. Στο σχολείο αυτό ιδρύονται και νηπιακά τμήματα. Το 1840 ιδρύεται νηπιαγωγείο από τη Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία (Φ.Ε.) το οποίο αρχικά λειτούργησε ως σχολείο αρρένων (Χαρίτος, 1996: 88 -94).

Η πρώτη προσπάθεια εκπαίδευσης νηπιαγωγών αποδίδεται στην Francis Hill η οποία θεωρήθηκε, ως η μόνη στην Ελλάδα που γνώριζε τη μέθοδο εργασίας στο νηπιαγωγείο. Το 1865 η Ιφιγένεια Δημητριάδου με υποτροφία της Φ.Ε. σπουδάζει στη Γαλλία τη μέθοδο του νηπιαγωγείου ‘salles d’asile’ την οποία μεταφέρει αργότερα στην Ελλάδα. Από το 1870 και έπειτα η Φ.Ε. χορηγεί πτυχίο νηπιαγωγού. Το 1880 η Ελένη Λοΐζου που μετεκπαιδεύτηκε στη Γερμανία, αναδιοργάνωσε το νηπιαγωγείο της Φ.Ε. στη βάση της μεθόδου Fröbel (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1986: 175-177).

Η πλέον συστηματική προσπάθεια για την οργάνωση του νηπιαγωγείου και την εκπαίδευση νηπιαγωγών στην Ελλάδα οφείλεται στην Αικατερίνη Λασκαρίδου, η οποία από το 1880 εφάρμοσε και δίδαξε τη φρεβελιανή μέθοδο

στο «Ελληνικό Παρθεναγωγείο» και από το 1897 στο «Διδασκαλείο Νηπιαγωγών» της Καλλιθέας (Ζαμπέτα, 1998: 49, 52, 125).

Η φρεβελιανή μέθοδος παύει να αποτελεί την αποκλειστική μέθοδο αγωγής μικρών παιδιών, στην Ελλάδα, διότι έκτοτε αρχίζει να επικρατεί ελευθερία επιλογής μεταξύ των μεθόδων, που ανέδειξαν τα παιδαγωγικά συστήματα νεότερων εξελίξεων (Ζαχαρενάκης, 1992: 37).

Την εποχή εκείνη η ηλικία εισόδου των παιδιών στα νηπιαγωγεία δεν ήταν σταθερή (από 2 – 4 ετών), όπως και αυτή της εξόδου (από 6 – 8 ετών). Συνήθως ήταν μικτά σε αντίθεση με τις υπόλοιπες βαθμίδες εκπαίδευσης, αλλά η τοποθέτηση μέσα στην αίθουσα ήταν ξεχωριστή για αγόρια και κορίτσια (Ντολιοπούλου, 2000: 65).

Ο Καποδίστριας καθιέρωσε ως φορέα της Δημοτικής Εκπαίδευσης την τοπική αυτοδιοίκηση, τους δήμους και για το λόγο αυτό, το σύστημα αργότερα πήρε το όνομά του. Το 1834 εκδόθηκε το πρώτο διάταγμα για την ίδρυση και λειτουργία δημοτικών σχολείων. Η δημοτική εκπαίδευση στόχευε στην ανάγνωση, τη γραφή, την πρακτική αριθμητική και την εκμάθηση επαγγελματιών και τεχνών. Ο Καποδίστριας ήθελε να καταπολεμήσει τον αναλφαβητισμό και να προετοιμάσει τους νέους επαγγελματικά, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες του νέου Κράτους. Η υποχρεωτική εκπαίδευση ήταν τέσσερα στο δημοτικό, τρία στο Ελληνικό σχολείο και τέσσερα στο γυμνάσιο.

Οι δάσκαλοι ήταν λίγοι και με «προβληματικό» μορφωτικό επίπεδο. Το πρώτο αντιμετωπίστηκε με την αλληλοδιδασκτική μέθοδο διδασκαλίας και το δεύτερο με την ταυτόχρονη ίδρυση του Διδασκαλοδιδασκηρίου στο Ναύπλιο, το 1834. Δύο χρόνια αργότερα κατόπιν ιδιωτικής πρωτοβουλίας, ιδρύθηκαν το Πολυτεχνικό Σχολείο και η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία, η οποία σκόπευε στην εκπαίδευση των γυναικών και την κατάρτισή τους ως δασκάλες. Ένα χρόνο αργότερα ιδρύεται Πανεπιστήμιο, παρόλα αυτά η εκπαίδευση των δασκάλων για πολλά χρόνια συνέχισε να γίνεται σε υποδιδασκαλία. Το 1873 διαπιστώνεται η ανάγκη για ίδρυση Πανεπιστημιακής έδρας Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο. Πράγμα το οποίο γίνεται πραγματικότητα το 1899 και πληρώνεται από τον Δημήτριο Ζαγγογιάννη. Δύο χρόνια αργότερα ιδρύεται στην Αθήνα το Παιδαγωγείον και το 1876 το Διδασκαλείο στη Θεσσαλονίκη. Το 1883



καταργείται η αλληλοδιδασκτική μέθοδος και αντικαθίσταται με την συνδιδασκτική μέθοδο του Herbart, μέχρι και το 1930 (Μπαμπάλης, 2014: 69-75, 88-125· Παναγιωτακοπούλου & Γιώτσα, 2020b').

Το 1912 ιδρύεται σε κάθε διδασκαλείο διδασκάλων, ένα διτάξιο τμήμα για τη μόρφωση των νηπιαγωγών, το 1914 γίνονται αυτοτελή τριτάξια διδασκαλεία νηπιαγωγών με το νομοθετικό διάταγμα (Ν.Δ.) της 26.8.1914, ενώ το 1922 με Ν.Δ. της 31.12.1922 (Φ.Ε.Κ. 3/1923), ανοίγει διδασκαλείο νηπιαγωγών της Ενώσεως Ελληνίδων που περιέρχεται στο Δημόσιο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Καλλιθέας.

Στην Ελλάδα, με το Ν.Δ. 4397/1929, τα νηπιαγωγεία αναγνωρίζονται ως ιδρύματα «Στοιχειώδους Εκπαιδευσεως», η δε αναλογία νηπιαγωγού–νηπίων, που μέχρι τότε έφθανε το 1:80, μειώνεται στο 1:40.

Με το Ν.Δ. 4397/1929 ανοίγουν τετρατάξια διδασκαλεία νηπιαγωγών στις πόλεις Έδεσσα, Φλώρινα, Κοζάνη, Ιωάννινα και Σέρρες.

Το 1956 δημιουργούνται μονοτάξια τμήματα στις παιδαγωγικές ακαδημίες Φλώρινας και Θεσσαλονίκης.

Προκειμένου να δοθεί μια λύση σε αυτή την ανομοιομορφία, αναδιοργανώνεται σε σχολή νηπιαγωγών το Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Καλλιθέας (Ν.Δ. 3997/1959, Φ.Ε.Κ. 226, τ.Α'), ενώ αργότερα ιδρύονται Σχολές νηπιαγωγών στη Θεσσαλονίκη, Καρδίτσα και Χανιά (Ν.Δ. 7/10.1.1973).

Σήμερα η εκπαίδευση των νηπιαγωγών γίνεται στα Παιδαγωγικά Τμήματα Νηπιαγωγών των Ελληνικών Πανεπιστημίων (πρβλ. Ν. 1268/16.7.82, Π.Δ. 320/83, Ν. 1566/26.9.85) (Ζαχαρενάκης, 1992: 37, 40).

Στο νηπιαγωγείο, τα παιδιά, έχουν τη δυνατότητα να βιώσουν νέες εμπειρίες, να δεχτούν νέα ερεθίσματα, συχνά όμως οι χώροι, που στεγάζονται τα νηπιαγωγεία δεν επιτρέπουν την ανάπτυξη δραστηριοτήτων, εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων (Πυργιωτάκης, 2001: 101).

Στην Ελλάδα υπάρχει ένα σχετικά ευρύ δίκτυο ιδιωτικών νηπιαγωγείων, τα περισσότερα εξ' αυτών δημιουργήθηκαν κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Τα νηπιαγωγεία αυτά βρίσκονται στις μεγάλες πόλεις και απευθύνονται σε γόνους αστικών οικογενειών. Στις περιοχές που δεν έχουν ακόμη ενσωματωθεί στο νεοσύστατο Ελληνικό κράτος, λειτούργησαν

νηπιαγωγεία, με στόχο κυρίως τη διάδοση και τη διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας (Χαρίτος, 1996: 156-164).

Η πρώτη κρατική παρέμβαση στο χώρο της εκπαίδευσης, πραγματοποιείται το 1895 με το νόμο ΒΤΜΘ<sup>\*</sup> «Περί Στοιχειώδους ή Δημοτικής Εκπαιδύσεως» και με το διάταγμα «Περί συστάσεως νηπιαγωγείων», που εκδόθηκε τον επόμενο χρόνο (Δημαράς, 1988: 7 αναφ. στο Ζαμπέτα, 1998: 50). Με το διάταγμα αυτό δε δημιουργούνται δημόσια νηπιαγωγεία, αλλά ορίζονται πλαίσια λειτουργίας των ιδιωτικών νηπιαγωγείων τα οποία λειτουργούσαν ήδη για περισσότερο από 60 χρόνια. Με το παραπάνω θεσμικό πλαίσιο απαιτείται στο εξής, γνωμοδότηση του αρμόδιου νομαρχιακού επιθεωρητή και άδεια του κράτους προκειμένου να επιτραπεί σε ιδιώτες «αναγνωρισμένης χρηστότητας» η ίδρυση νηπιαγωγείου. Το πρώτο αυτό διάταγμα φαίνεται να αναγνωρίζει την προσχολική εκπαίδευση ως προετοιμασία για την είσοδο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεδομένου ότι προβλέπει τη διδασκαλία «στοιχείων» των μαθημάτων που διδάσκονται στο δημοτικό σχολείο.

Πρόβλεψη για την ίδρυση δημοσίων νηπιαγωγείων διατυπώνεται στο Βασιλικό Διάταγμα του 1914. Η δημιουργία των πρώτων θεσμών προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα, σε αντίθεση με άλλες Ευρωπαϊκές χώρες, ελάχιστα συνδέεται με τη γυναικεία απασχόληση, που δεν ήταν ιδιαίτερα αναπτυγμένη με εξαίρεση τις αγροτικές περιοχές. Οι αργοί ρυθμοί βιομηχανικής ανάπτυξης της χώρας καθώς και η ισχυρή παραδοσιακή δομή της Ελληνικής οικογένειας συνέβαλλαν σ' αυτό. Η ανάπτυξη της προσχολικής εκπαίδευσης συνδέεται κυρίως με δύο παράγοντες: Τη συγκρότηση του νεοελληνικού κράτους και την προσπάθεια σφυρηλάτησης της Εθνικής συνείδησης, στις περιοχές του αλύτρωτου ελληνισμού αφ' ενός κα αφ' ετέρου με την κατανόηση από την πλευρά των αστικών και περισσότερο εύπορων κοινωνικών στρωμάτων της συμβολής της πρώιμης εκπαίδευσης, στην καλύτερη ένταξη των παιδιών στο σχολείο.

Η κατανόηση των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών καθυστέρησε λόγω μιας μικρής προοδευτικής ομάδας της αστικής τάξης. Ο σημαντικότερος

---

<sup>\*</sup> Του Δ. Πετρίδη, Υπουργού Παιδείας, στην Κυβέρνηση Δηλιγιάννη, που τέθηκε σε εφαρμογή την 01-01-1896 (Γεωργούλης, 1950-1951, τομ. 7: 1552, αναφ. ΝΕΩΤΕΡΟΝ ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΙΚΟΝ ΛΕΞΙΚΟΝ «ΗΛΙΟΥ»).

φορέας της εκπαίδευσης ήδη από τους μεσαιωνικούς χρόνους είναι η εκκλησία, ιδιαίτερα για τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών τάξεων. Στη φεουδαρχική Ευρώπη η εκκλησία είναι η μόνη σταθερή εξουσία και πηγή αξιών. Μετά την αναγέννηση τα εκκλησιαστικά φιλανθρωπικά ιδρύματα σταδιακά ιδρύουν σχολεία τα οποία θα αποτελέσουν την απαρχή διαφόρων αριστοκρατικών σχολείων υψηλού κύρους. Επομένως, η ιδιωτική πρωτοβουλία και η εκκλησία συγκροτούν τους πρώτους θεσμούς της αγωγής, κατανοούνται δε ως θεσμοί πρόνοιας και όχι ως θεσμοί εκπαίδευσης (Ζαμπέτα, 1998: 14, 21, 51, 52· Σακελλαρίου, 2008· Σούλης, 2008).

Οι δημόσιες υποδομές για τη φροντίδα παιδιών αναπτύχθηκαν μέσα στο πλαίσιο της εκβιομηχάνισης κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα. Έκτοτε το θέμα αυτό έχει αποτελέσει συγκρουσιακό ζήτημα. Τα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα στόχος των υπηρεσιών αυτών ήταν «η συντήρηση και η φροντίδα των παιδιών των γυναικών που εργάζονταν ως τροφοί» και «η ημερήσια φροντίδα των βρεφών των οποίων οι μητέρες εργάζονταν μακριά από το σπίτι». Περί τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα αρχίζει να διαμορφώνεται σταδιακά στον Ευρωπαϊκό χώρο το λεγόμενο «κίνημα των παιδικών κήπων» (Fröbel). Η φιλελεύθερη αντίληψη, που κατανοεί το θεσμό της οικογένειας ως τον πλέον κατάλληλο, αξιόπιστο και επιθυμητό φορέα παροχής αγωγής και ιδιαίτερα όσον αφορά σε μικρές ηλικίες. Είναι αυτή που ως ένα βαθμό συντηρεί μέχρι σήμερα και την ιστορικά εδραιωμένη αντίληψη ότι οι θεσμοί προσχολικής εκπαίδευσης αποτελούν υποδεέστερη μορφή αγωγής.

Το 1888 ιδρύεται η Εθνική Ένωση Fröbel που πιστοποιεί τη γνώση της μεθόδου και παρέχει στην ουσία την άδεια ασκήσεως του επαγγέλματος της νηπιαγωγού. Ο Gaston Mialaret (πρόεδρος της UNESCO, 1976 σ.8) αναφέρει ότι: η εκπαίδευση αρχίζει από τη γέννηση (ίσως και πριν απ' αυτή) και συνεχίζεται αδιάκοπα μέχρι μια προχωρημένη ηλικία, ενώ το περιεχόμενό της ποικίλλει ανάλογα με την ηλικία του παιδιού και με τις ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες. Δεν την αφορούν μόνο οι διανοητικές, λογικές και ορθολογικές πλευρές της προσωπικότητας, αλλά και η σωματική, διανοητική, συναισθηματική, ηθική, αισθητική και κοινωνική ζωή.

Γενικότερα σήμερα αναγνωρίζεται ότι το σύνολο της εκπαίδευσης αναπτύσσει την ευαισθησία και τις ικανότητες όλων των παιδιών, αναπτύσσει την

κοινωνικότητα, την αυτονομία τους και προσφέρει πρώιμο αντισταθμιστικό πλαίσιο στα παιδιά που προέρχονται από εκπαιδευτικά φτωχά περιβάλλοντα. Τα παραπάνω διαδραματίζουν θεμελιώδη ρόλο στους θεσμούς εκπαίδευσης για τις σύγχρονες κοινωνίες, όπου έχουν αλλάξει οι ανάγκες των παιδιών και της οικογένειας και έχει αναθεωρηθεί η επιστημονική αντίληψη και για τα δύο. Η κατανόηση των εκπαιδευτικών αναγκών, ανάγεται στα μέσα περίπου του 19<sup>ου</sup> αιώνα (Ζαμπέτα, 1998: 37, 40, 48, 59 –63, 131· Σακελλαρίου, 2008).

## 1.2. Η οργάνωση του Ελληνικού νηπιαγωγείου:

Οι πρώτοι θεσμοί προσχολικής εκπαίδευσης δεν ιδρύονται με το σκεπτικό, ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας χρήζουν συστηματικής εκπαίδευσης, αλλά για να καλύψουν το κενό της απουσίας της μητέρας, που στις φτωχές οικογένειες εργάζεται. Για τα παιδιά φτωχών και εργατικών οικογενειών δεν υπήρχαν σχολεία, ο μοναδικός φορέας διαπαιδαγώγησης και εκπαίδευσης ήταν η ίδια η οικογένεια. Αντίθετα ο στόχος της *«ακαδημαϊκής προσχολικής εκπαίδευσης»* δεν είναι η καθημερινή φροντίδα, αλλά η εκπαίδευση, που είναι βασική μεταβολή του επιπέδου των λειτουργιών του παιδιού, ώστε να επαυξηθεί η παρούσα και μελλοντική ακαδημαϊκή μάθηση. Στις χώρες όπου έχει διαμορφωθεί ένα δυαδικό σύστημα προσχολικής αγωγής, υπάρχει σαφής διαφοροποίηση, ως αναφορά στην ποιότητα των υπηρεσιών μεταξύ των ιδρυμάτων κοινωνικής μέριμνας και εκπαίδευσης. Αντίθετα οι χώρες, που έχουν ένα ενιαίο, ολοκληρωμένο σύστημα αγωγής και φροντίδας, έχουν επιτύχει πολύ υψηλότερο επίπεδο κάλυψης των αναγκών (είναι οι χώρες, που έχουν αναπτυγμένο Κράτος Πρόνοιας).

Σημαντικές γεωγραφικές ανισότητες διατρέχουν το σύστημα εκπαίδευσης, ενώ τα επίσημα στατιστικά στοιχεία εμφανίζουν ένα πυκνότερο δίκτυο, στα αστικά κέντρα, ιδιαίτερα στην πρωτεύουσα, στην πραγματικότητα όμως εδώ το πρόβλημα είναι οξύτερο. Η έλλειψη πολεοδομικού σχεδιασμού επιτείνει την απουσία δημόσιων χώρων για σχολικά κτήρια. Η προσχολική εκπαίδευση παραμένει στις περισσότερες χώρες ακόμη και σήμερα προαιρετική. Το γεγονός ότι αυτή δεν κατανοείται ως προϋπόθεση για την είσοδο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είναι αυτό, που την προσδιορίζει ως *«προ-σχολική»* (Ζαμπέτα, 1998: 16, 36, 39, 40, 59, 130).

Η πρώτη θέσπιση υποχρεωτικής εκπαίδευσης εμφανίζεται στην Πρωσία<sup>1</sup> το 1754, ενώ στα περισσότερα κράτη της Ευρώπης και στις ΗΠΑ, έχει συντελεστεί μέχρι τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Στις περισσότερες χώρες η ηλικία εισόδου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είναι το έκτο έτος της ηλικίας (στις

---

<sup>1</sup> Το μεγαλύτερο κράτος της γερμανικής αυτοκρατορίας μέχρι τον Ιούλιο του 1945, με την πτώση του Γ' Ράιχ. Λαός λεττονολιθουανικός. Ανατολικά συνόρευε με Ρωσία και Πολωνία, Βόρεια με Βόρεια θάλασσα, Δανία και Βαλτική, Νότια με Τσεχοσλοβακία, Σαξονία, Θουριγγία, Έσση και Βαυαρία και Δυτικά με Λουξεμβούργο, Βέλγιο και Ολλανδία.

Σκανδιναβικές χώρες το έβδομο). Η Γαλλία είναι χώρα με αναπτυγμένο δίκτυο παροχών εκπαίδευσης και φροντίδας (δέχεται παιδιά 2 ως 6 ετών). Το Λουξεμβούργο είναι η μοναδική χώρα στην Ευρώπη, που η προσχολική εκπαίδευση είναι υποχρεωτική. Στην Ολλανδία από το 1985 η διαδικασία ανάπτυξης των παιδιών από 4 ως 12 ετών οφείλει να είναι συνεχής και σταθερή χωρίς ενδιάμεσους φραγμούς. Στην Πορτογαλία μετά το 1974 η συντριπτική πλειονότητα των υπηρεσιών, που απευθύνονται στα παιδιά παρέχονται από εθελοντικές οργανώσεις. Η Σουηδία θεωρείται η χώρα με το πλέον αναπτυγμένο και ολοκληρωμένο κράτος πρόνοιας. Εμφανίζει το υψηλότερο ποσοστό συμμετοχής γυναικών στο εργατικό δυναμικό, στην δεκαετία 1985 -1990 το 90% των γυναικών ηλικίας 16 -64 ετών εργαζόταν. Στη Φιλανδία έχει κατοχυρωθεί νομοθετικά το δικαίωμα κάθε παιδιού κάτω των 3 ετών για μια θέση, σε ένα δημόσιο νηπιαγωγείο. Οι αραιοκατοικημένες περιοχές καλύπτονται από κινητές μονάδες νηπιαγωγείων (Ζαμπέτα, 1998: 23, 84, 91, 111 -121).

Στην Ελλάδα, η κρατική παρέμβαση έχει αρχικά το χαρακτήρα της νομιμοποίησης και ρύθμισης της ιδιωτικής πρωτοβουλίας, ενώ η δραστηριοποίηση του κράτους εξυπνήτησε κατά κύριο λόγο εθνικούς στόχους (διάδοση της Ελληνικής γλώσσας στους μειονοτικούς πληθυσμούς). Στα Ελληνικά νηπιαγωγεία η φοίτηση είναι διετής, τα νηπιαγωγεία είναι μονοθέσια (7 -30 νήπια) και διθέσια (31-60 νήπια), σ' αυτά φοιτούν παιδιά 3,5 -5,5 ετών. Κατά το σχολικό έτος 1931-1932, λειτούργησαν 495 δημόσια νηπιαγωγεία με 520 νηπιαγωγούς, κατά τη λήξη του έτους 1984 -1985, λειτουργούσαν 5.163 δημόσια νηπιαγωγεία με 7.472 νηπιαγωγούς και 162.155 νήπια, στοιχεία Ε.Σ.Υ.Ε. (Ζαχαρενάκης, 1992: 40). Επίσης, το 1949 -1950 είναι σε λειτουργία 37 ιδιωτικά νηπιαγωγεία, με 39 διδάσκοντες, όπου φοιτούν 1.200 μαθητές (Γεωργούλης, 1950 -1951, τομ.7: 1558).

Σήμερα η παροχή υπηρεσιών προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα θεωρείται ελλειμματική ποσοτικά και ποιοτικά μη καλύπτοντας τις ανάγκες του πληθυσμού. Η ανάπτυξή της στην Ελλάδα ακολούθησε την παραδοσιακή διχοτομία μεταξύ εκπαίδευσης και φροντίδας. Τα νηπιαγωγεία υπάγονται στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας, απευθύνονται σε παιδιά 4 ως 6 ετών και θεωρείται το πρώτο στάδιο του εκπαιδευτικού συστήματος και πλέον αποτελεί τμήμα της

υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Το παραδοσιακό νηπιαγωγείο κάτω από τις σημερινές συνθήκες, δεν επιλέγεται ως ικανοποιητική μορφή αγωγής. Έχει περιορισμένο ωράριο 4½ ώρες ημερησίως (Φ.Ε.Κ.1420/08-08-2007 τ.Β΄) -το μικρότερο στην Ευρώπη- και με περιορισμένη χρονική περίοδο λειτουργίας 8 μήνες ετησίως. Υπάρχουν δημόσια νηπιαγωγεία (δωρεάν) και ιδιωτικά ιδρύματα. Υπάρχουν παιδικοί σταθμοί εποπτευόμενοι από τα Υπουργεία Υγείας και Πρόνοιας, Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων και Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων. Δέχονται παιδιά από 3 ως 6 ετών με 9 ώρες ημερήσιας λειτουργίας για όλο το χρόνο, προσφέρουν φαγητό και ιατρική φροντίδα, με μικρή οικονομική συνεισφορά των γονέων. Οι εν λόγω σταθμοί απασχολούν βρεφονηπιοκόμους και νηπιαγωγούς.

Η δημόσια πρόβλεψη και πρόνοια, όσον αφορά στις πολιτικές στήριξης της οικογένειας και της εργαζόμενης μητέρας, είναι ελάχιστα αναπτυγμένη, αποσπασματική και περιθωριακής σημασίας με αποτέλεσμα οι σχετικές υπηρεσίες να παρέχουν ελάχιστες δυνατότητες ευελιξίας, ενώ αδυνατούν να ανταποκριθούν στις σημερινές ανάγκες. Έτσι συνηθίζεται η «επιστράτευση» παππούδων και γιαγιάδων, για το ρόλο του/της νηπιαγωγού. Τελευταία χρησιμοποιούνται και οικονομικές μετανάστριες για τη φύλαξη νηπίων, κατ' οίκον με αρκετό κόστος για την Ελληνική οικογένεια, κάτι που μεγαλώνει το πρόβλημα της παραοικονομίας και της αδήλωτης εργασίας. Σημειώνεται επίσης, ότι μόνο το 3% των νηπίων ηλικίας μέχρι 3 ετών πηγαίνουν σε κρατικά νηπιαγωγεία, ζήτημα που τοποθετεί τη χώρα μας σε μια από τις τελευταίες θέσεις, μετά το Ηνωμένο Βασίλειο και την Ιρλανδία, σχετικά με την προσχολική διαπαιδαγώγηση και εκπαίδευση νηπίων.

Η σωστή φροντίδα των παιδιών, μέσα στα πλαίσια μιας ολοκληρωμένης προσχολικής αγωγής, περιλαμβάνει γονική άδεια (λοχείας, και μητρική) και άδειες που χορηγούνται μέχρι μια ορισμένη ηλικία του παιδιού, συνήθως μέχρι την είσοδό του στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (σε άλλες χώρες δίνεται και πατρική άδεια 2 –3 ημερών).

Όσον αφορά στο επίπεδο εκπαίδευσης των νηπιαγωγών, τουλάχιστον στα τυπικά προσόντα, το υψηλότερο διαθέτουν η Γαλλία και το Ηνωμένο Βασίλειο. Στην Ελλάδα είναι πανεπιστημιακού επιπέδου.

Σήμερα θεωρείται πλέον δεδομένο, ότι η αγωγή και η εκπαίδευση δεν αρχίζουν από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά ότι το περιβάλλον της βρεφικής και νηπιακής ηλικίας επηρεάζει βαθιά τον χαρακτήρα και την προσωπικότητα. Παιδιά που διαπαιδαγωγήθηκαν σε προσχολικά τμήματα παρατηρήθηκε ότι είχαν πλουσιότερο λεξιλόγιο και καλύτερη προσαρμογή κατά την είσοδό τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ιδίως στις περιπτώσεις, που η οικογενειακή παροχή αγωγής ήταν φτωχή (Ζαμπέτα, 1998: 20, 125 –129, 135, 149, 156).



### 1.3. Η παρέμβαση του κράτους:

Η έξοδος των γυναικών στην αγορά εργασίας, η ανάπτυξη παιδαγωγικών ιδεών, τα προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, αναζητούν υπηρεσίες αγωγής και όχι μέριμνας, αποτελούν ορισμένους από τους λόγους, που συνέβαλλαν αποφασιστικά στην ενεργοποίηση του κράτους, στο χώρο της εκπαίδευσης.

Επίσης, οι εξελίξεις στο χώρο των παιδαγωγικών ιδεών και της ψυχολογίας του παιδιού συνέβαλλαν αποφασιστικά, στην κατανόηση της ιδιαιτερότητας και των αναγκών της παιδικής ηλικίας. Ωστόσο ο ελλειμματικός χαρακτήρας της κρατικής παρέμβασης στην εκπαίδευση, παραμένει γεγονός ακόμη και σήμερα.

Η παρέμβαση του κράτους στην ιδιωτική σχέση γονέων-παιδιού και η δημιουργία θεσμών αγωγής συνδέεται με τη συγκρότηση του προνοιακού χαρακτήρα του κράτους, που εμφανίζεται σταδιακά από τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα, αλλά αναπτύσσεται ιδίως μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο (Ζαμπέτα, 1998: 14, 35, 52).

Το στοιχείο που εμφανίζεται πρώτο και σηματοδοτεί την δραστηριοποίηση του κράτους στο χώρο της εκπαίδευσης, είναι η θέσπιση ‘*δωρεάν παιδείας*’, έτσι ωφελούνται και τα ευρύτερα λαϊκά στρώματα και καθίσταται η πολιτεία εγγυήτρια της παροχής εκπαίδευσης στους νέους. Η πολιτική αυτή εμπεδώνεται και διευρύνεται σταδιακά με τη θέσπιση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Το κράτος οφείλει να εκπαιδεύει τους πολίτες και μάλιστα να προωθεί τις μελλοντικές δεξιότητες, που η βιομηχανική παραγωγή έχει ανάγκη, έτσι διασφαλίζει την πρόοδο και αποτρέπει τις κοινωνικές συγκρούσεις, που κατανοούνται ως παθολογικές αντιδράσεις μιας κοινωνίας και ως κατάσταση «ανομίας».

Η παραδοσιακή αντίληψη της συγκρότησης θεσμών εκπαίδευσης, αναβιώνει την αντίληψη, ότι το κράτος οφείλει να αναπτύσσει θεσμούς πρόνοιας και προστασίας για την παιδική ηλικία, προκειμένου να υποστηρίξει την εργαζόμενη μητέρα και ιδιαίτερα τη μονογονεϊκή οικογένεια.

Το πέρασμα από τους φιλανθρωπικούς θεσμούς κοινωνικής προστασίας των μικρών παιδιών, σε θεσμούς αγωγής, στελεχωμένους από ειδικευμένο

προσωπικό, σηματοδοτεί την έναρξη διαδικασίας επαγγελματοποίησης της εκπαίδευσης, διαδικασία, στην οποία συνέβαλλε αποφασιστικά, αν και με χρονική καθυστέρηση η παρέμβαση του κράτους. Το ειδικευμένο αυτό προσωπικό είναι γένους θηλυκού με εξαίρεση τη Δανία, όπου η παρουσία των ανδρών στο επάγγελμα ερμηνεύεται από το υψηλό κοινωνικό κύρος που απολαμβάνει, καθώς και τις πολλαπλές δυνατότητες, που παρέχει για οριζόντια και κάθετη επαγγελματική κινητικότητα (Ζαμπέτα, 1998: 22, 25, 67, 138· Kay, 2018).

Η ιδεολογική αντίρρηση της αστικής τάξης την πρόμη βιομηχανική περίοδο, δεν αφορά στο γεγονός, ότι κάποιο άλλο πρόσωπο εκτός της μητέρας ασχολείται με τη φροντίδα και την αγωγή των μικρών παιδιών, αλλά το ενδεχόμενο η αγωγή να ασκείται, από ένα θεσμό «δημόσιας χρήσης» εκτός του χώρου της οικογενειακής εστίας.

Ο όρος «εκπαίδευση της πρόμης παιδικής ηλικίας», που τείνει να επικρατήσει σε άλλες χώρες, τείνει να εισαχθεί και να επικρατήσει και στην Ελλάδα. Κυρίως στα θεωρητικά επιστημονικά πλαίσια, ενώ στην πράξη, στην Ε.Ε. επικρατεί ο όρος '*προσχολική εκπαίδευση*'.

Το παιδί αντιμετωπίζεται ως άτομο που χρήζει προστασίας και κατοχύρωσης πολιτικών και κοινωνικών δικαιωμάτων από την Ε.Ε.

Η διαμόρφωση ενός εθνικού συστήματος προσχολικής εκπαίδευσης δεν ακολούθησε τους ταχείς ρυθμούς ανάπτυξης, που ίσχυσαν για το υπόλοιπο εκπαιδευτικό σύστημα.

Η συγκρότηση δημοσίων θεσμών αγωγής και φροντίδας ερμηνεύεται ως διαδικασία, η οποία προκύπτει μέσω της διαπραγμάτευσης συμφερόντων στο εσωτερικό του κράτους και εμφανίζεται με χρονική υστέρηση και ελλειμματικό χαρακτήρα, σε σχέση με την κρατική παρέμβαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτό οφείλεται στο ότι η προσχολική αγωγή θεωρήθηκε ότι δεν συμβάλλει στη συγκρότηση της εθνικής συνείδησης, παρά μόνο σε περιπτώσεις εθνικών κρίσεων, για το λόγο αυτό δίνεται και ιδιαίτερη έμφαση στην πορεία της. Εξάλλου υπάρχει και η φιλελεύθερη αντίληψη περί του ρόλου του κράτους στα λεγόμενα συλλογικά αγαθά, που συνδέεται με τον ελλειμματικό παρεμβατικό κρατικό χαρακτήρα (Ζαμπέτα, 1998: 14, 15, 36, 38, 58).

Τέλος, από εμπειρική έρευνα με θέμα: «Απογραφή των Μουσουλμάνων μαθητών, εκτός Θράκης και Δωδεκανήσου, Ταυτότητες και Εκπαιδευτικές Πρακτικές», με στόχο εκτός των άλλων και την ποιοτική έρευνα και ανάλυση της ταυτότητας του Έλληνα πολίτη/Μουσουλμάνου και την ανάλυση των εκπαιδευτικών πρακτικών, που εστάλη σε όλα τα σχολεία της χώρας – Νηπιαγωγεία, Δημοτικά και Γυμνάσια– εκτός Θράκης και Δωδεκανήσου και επιλεκτικά από τις απαντήσεις, που βρίσκονται στους πίνακες, για τα νηπιαγωγεία, αντλούμε τα κάτωθι στοιχεία (Ζαμπέτα, 2003: 197-202, 211, 218). Στο σύνολο των νομών της χώρας, εκτός Θράκης και Δωδεκανήσου, στο Νηπιαγωγείο δεν παρουσιάζεται διαφορά στη φοίτηση μεταξύ των δύο φύλων (26 αγόρια, 25 κορίτσια), ενώ στο Δημοτικό η διαφορά γίνεται αισθητή (622 αγόρια, 440 κορίτσια). Στο νομό Αττικής η συμμετοχή των δύο φύλων στο νηπιαγωγείο είναι αναλογικά αντίστοιχη (5 αγόρια, 8 κορίτσια) και αμβλύνεται η διαφορά στο Δημοτικό (308 αγόρια και 223 κορίτσια). Στο σύνολο των νομών της χώρας, εκτός Θράκης και Δωδεκανήσου, προκύπτει ότι οι περισσότεροι μαθητές έχουν πατέρα εργάτη (48,3% στο νηπιαγωγείο και 56,3% στο δημοτικό), ενώ κανείς μαθητής του νηπιαγωγείου δεν έχει πατέρα επιστήμονα ή γεωργό και στο δημοτικό μόλις το 06% και 1.1% αντίστοιχα. Σημαντικό όμως είναι το ποσοστό των παιδιών, για τα οποία δεν έχουμε το επάγγελμα του πατέρα (32,8% και 20.1% αντίστοιχα). Το επάγγελμα της μητέρας των παιδιών, που φοιτούν στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό, είναι: εργάτρια (13,43% και 17,6%), νοικοκυρά (47,76% και 60,1%), δεν δηλώνουν επάγγελμα (38,81% και 19,4%) (Ζαμπέτα, 2003: 202, 209, 211, 218).

#### 1.4. Η Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, μια ιστορική ανασκόπηση:

Ο όρος μεταρρύθμιση σημαίνει μεταβολή ρυθμού, μετασχηματισμός με προσαρμογή σε νέα βάση, ρυθμό και μορφή. Το ρήμα μεταρρυθμίζω σημαίνει μεταβάλλω τον ρυθμό, την τάξη, μεταποιώ, τροποποιώ και μετασχηματίζω, κυρίως προς το καλύτερο (Λεξικό «ΗΛΙΟΥ», τόμ. 13: 420, Σκαρλάτος Βυζάντιος, 1852, τομ. Α': 846β).

Η ιστορία της εκπαίδευσης από την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους μέχρι σήμερα χαρακτηρίζεται από τις αλλεπάλληλες μεταρρυθμίσεις-αντιμεταρρυθμίσεις, που έχουν να κάνουν με τους κοινωνικοπολιτικούς ανταγωνισμούς κάθε περιόδου. Αποτελούσαν μόνιμο φαινόμενο από τα τέλη του προηγούμενου αιώνα μέχρι περίπου τις αρχές της δεκαετίας του 1920, που οικοδομείται το αστικό σχολείο.

Η δεκαετία του 1990, ξεκινάει με τις αλλαγές στην εκπαίδευση, που εκφράζουν τις προσδοκίες και τα αιτήματα της καπιταλιστικής ανασυγκρότησης από την κυβέρνηση της Ν.Δ. (1990-1993) επί υπουργίας Γ. Σουφλιά και συνεχίζεται με τις Κυβερνήσεις ΠΑΣΟΚ με τον Γ. Παπανδρέου πρώτα και στη συνέχεια τον Γ. Αρσένη (Κάτσικας –Καββαδίας, 1998).

Από το 1822 μέχρι σήμερα μεταρρυθμίσεις έγιναν και μάλιστα πολλές και αλλεπάλληλες καθώς και αντιμεταρρυθμίσεις. Το δίπολο μεταρρύθμιση-αντιμεταρρύθμιση εκφράζει τους κοινωνικοπολιτικούς ανταγωνισμούς κάθε ιστορικής περιόδου.

Μέχρι το 1922 περίπου, οι πολιτικοί εκπρόσωποι της αστικής τάξης με κύριο εκπρόσωπό τους τον Ελευθέριο Βενιζέλο κι οι φιλελεύθεροι διανοούμενοι με κυριότερους εκφραστές τον Δ. Γληνό (που αργότερα θα στραφεί προς την αριστερά), τον Α. Δελμούζο και τον Μ. Τριανταφυλλίδη επιδιώκουν την μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Κάτσικα και τον Καββαδία (1998), πρόκειται για διεκδίκηση καθαρά αστική. Έρχεται σε σύγκρουση με προ-αστικές και φεουδαρχικές δυνάμεις σε περιόδους, που όταν αυτές επανέρχονται στην εξουσία εφαρμόζουν αντιμεταρρυθμίσεις ακυρώνοντας προηγούμενες ρυθμίσεις. Παράλληλα, αποσκοπούν στην καταστολή «καινοτόμων ιδεών και πρακτικών», που απορρέουν από το φιλελεύθερο ρεύμα του 'δημοτικισμού'. Έτσι, οι αναχρονιστικές ιδέες και ρυθμίσεις έρχονται σε σύγκρουση και μπλοκάρουν τις

επιδιώξεις και τις φιλελεύθερες ιδέες και απόψεις της αστικής τάξης στο χώρο της εκπαίδευσης. Τα «αθεϊκά», τα «μαρασλειακά» και οι διώξεις φιλελεύθερων και προοδευτικών διανοούμενων, όπως ο Α. Δελμούζος, ο Μ. Κουντουράς, ο Δ. Γληνός, η Ρ. Ιμβριώτη και τόσοι άλλοι αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα της σύγκρουσης αυτής.

Σ' αυτή την περίοδο η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση έχει ένα «ριζοσπαστικό<sup>2</sup> περιεχόμενο» αφού αμφισβητεί και θίγει τα συμφέροντα των κυρίαρχων τότε, προ-αστικών δυνάμεων. Όμως σ' αυτήν την περίοδο δεν εφαρμόζεται γιατί οι αστικές δυνάμεις υποχωρούν μπροστά στην πίεση δυνάμεων προ-αστικών, που επιζητούν ακόμα να είναι ισχυρές κυρίως στο πολιτικό και ιδεολογικό επίπεδο δυνάμεων, που εκφράζουν φθίνοντα οικονομικά συμφέροντα τα οποία πλήττει η αστική οικονομική πολιτική.

Από το 1922 και μετά, οικοδομείται στην Ελλάδα το αστικό σχολείο εκφράζοντας την άνοδο και την κυριαρχία της αστικής τάξης σ' όλα τα επίπεδα. Συγκεκριμένα, η μεταρρύθμιση της κυβέρνησης Βενιζέλου, του 1929, βάζει τα θεμέλια του αστικού σχολείου και επιδιώκει την προσαρμογή του στις ανάγκες «της οικονομικής ανάπτυξης της χώρας». Βρίσκεται σε αντιστοιχία με τα νομοσχέδια του 1913, που δεν εφαρμόστηκαν. Η μεταρρύθμιση αυτή θεσμοθετεί το σχολείο, που έχουμε μέχρι το 1964 –με κάποιες σημαντικές αλλαγές, στο μεταξύ.

Ο Δ. Γληνός, υπήρξε ένας από τους εμπνευστές και τους κυριότερους υποστηρικτές της αστικής μεταρρύθμισης. Ήδη ο ίδιος, έχει καταλήξει στην άποψη ότι η ελληνική αστική τάξη δεν θέλει μια πραγματική λαϊκή εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Συνειδητοποιεί ότι ο αγώνας για την αλλαγή του σχολείου πρέπει να συμβαδίζει με τους κοινωνικούς αγώνες για την αμφισβήτηση και ανατροπή της ταξικής κοινωνίας. Γι' αυτό και πρωτοπόρο ρόλο παίζουν η εργατική τάξη με «συμμάχους την αγροτιά και τα μικρομεσαία στρώματα». Χαρακτηριστικό του κλίματος, αυτής της περιόδου, είναι η σύγκρουση στους κόλπους των

---

<sup>2</sup> Σπάζω (= τραβώ, ξεριζώνω) τις ρίζες, ξεκόβω από τα καθιερωμένα, τα μέχρι τώρα αποδεκτά, τα ριζωμένα και τα αντικαθιστώ με νεώτερα, προοδευτικότερα (που δεν είναι πάντα απόλυτο) (Σκαρλάτος Βυζάντιος, 1852, τομ. Β': 1285γ).

«μεταρρυθμιστών», που οδηγεί το 1927, στη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου (Φραγκουδάκη, 1982).

Σημαντικός σταθμός στην πορεία των αστικών μεταρρυθμίσεων είναι η μεταρρύθμιση του 1964, από την Ένωση Κέντρου με την κατοχύρωση της «δωρεάν Παιδείας». Τότε: «Καθιερώνεται η δωρεάν εκπαίδευση εις τα Δημόσια Σχολεία όλων των βαθμίδων και δι' όλους τους Ελληνόπαιδας υποχρεωτική εννέα ετών... Θεμέλιον και εγγύησις της αληθούς Δημοκρατίας είναι η ισότης όλων αδιακρίτως των πολιτών εις την κτήσιν των αγαθών της παιδείας. Χειρότερη μορφή κοινωνικής ανισότητος δεν υπάρχει από το καθεστώς: η παιδεία να είναι προνόμιον των ευπορούντων. Κράτος, το οποίο δεν παρέχει εις όλους τους πολίτας ίσας ευκαιρίας να μορφωθούν και να αναπτύξουν τας ικανότητάς των, δεν αξίζει να ονομάζεται δημοκρατικόν» (Από την εισηγητική έκθεση της Ν.Δ. 4379/1964, από Κάτσικα –Καββαδία, 1998: 64-65).

Στην πράξη αυτή η «δωρεάν παιδεία» ούτε δωρεάν θα είναι πραγματικά, ούτε θα εξασφαλίσει έμπρακτα το δικαίωμα της μόρφωσης σε όλους. Ύστερα απ' όλα αυτά μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι η «αστικο-δημοκρατική μεταρρύθμιση» δεν εκκρεμεί, είναι μια πραγματικότητα εδώ και δεκαετίες. Ειδικότερα με τους νόμους 309/79 και 576/77 καθιερώνεται η δημοτική γλώσσα, η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και η δημιουργία της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, που αποτελούν και τους κυριότερους άξονες. Τη μεταρρύθμιση του '76 σημαδεύουν δύο ευνοϊκοί παράγοντες. Ο πρώτος είναι ότι η κυβέρνηση της Ν.Δ. είχε την συναίνεση όλων σχεδόν των πολιτικών δυνάμεων για την πραγματοποίηση της μεταρρύθμισης και ο δεύτερος ότι για πρώτη φορά προδιαγράφεται διαφορετική προοπτική για ένα εγχείρημα, που επί δεκαετίες αναχαιτίζονταν.

Όσο κι αν είναι διαφορετικό το περιεχόμενο, ο χαρακτήρας των μεταρρυθμίσεων σε κάθε ιστορική περίοδο, εντούτοις μπορούμε να διατυπώσουμε την άποψη ότι οι όποιες «δημοκρατικές» ή «προοδευτικές» μεταρρυθμίσεις δεν μπόρεσαν να αλλάξουν το σχολείο, να οικοδομήσουν το «λαϊκό σχολείο», που να εξασφαλίσει το δικαίωμα των παιδιών των λαϊκών τάξεων και στρωμάτων στη μόρφωση. Πολύ περισσότερο δεν μπόρεσαν ν' αλλάξουν ριζικά τη λειτουργία της εκπαίδευσης προς όφελος των λαϊκών τάξεων

και στρωμάτων. Πολλές φορές απ' όσους, κυρίως, είναι αντίθετοι με μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση χρησιμοποιείται ο όρος αντιμεταρρύθμιση. Μάλιστα ο Γ. Μαυρογιώργος υποστηρίζει: «Μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση εμπεριέχει το σπέρμα της αντιμεταρρύθμισης. Γι' αυτό μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι δύο διαδικασίες σχετίζονται διαλεκτικά τόσο στη φάση του σχεδιασμού και προγραμματισμού όσο και στη φάση των εφαρμογών στο σχολείο».

Οι αλλαγές, που γίνονται στην εκπαίδευση μέχρι σήμερα μπορούν να χαρακτηριστούν ως αντιμεταρρύθμιση, αφού ακυρώνουν καταστάσεις και καταπατούν δικαιώματα των λαϊκών τάξεων και στρωμάτων. Αποβλέπουν στην ιδιωτικοποίηση με νέες μορφές και στην πλήρη πρόσδεση της εκπαίδευσης στο άρμα των επιχειρήσεων για την άνθιση της κερδοφορίας του κεφαλαίου (Μαυρογιώργος, 1993: 81-82· Παναγιωτακοπούλου & Γιώτσα, 2021b· Χοντολίδου, 1987).

Κατά την Κοντογιαννοπούλου–Πολυδωρίδη (2000, 2000α), το εκπαιδευτικό σύστημα, που ακολουθείται στην Ελλάδα, τα τελευταία χρόνια, είναι το φιλελεύθερο–μεταρρυθμιστικό. Σύμφωνα με την ίδια ερευνήτρια, μια μεγάλη ομάδα εκπαιδευτικών ερευνητών, τοποθετούνται κριτικά ως προς το φιλελεύθερο μεταρρυθμιστικό πρότυπο, έχουν δε διατυπώσει ενδιαφέρουσες αναλύσεις για το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα απόψεις, που αμφισβητούν συστηματικά αυτή τη «φιλελεύθερη» θεώρηση (Κοντογιαννοπούλου–Πολυδωρίδη, 2000: 44-45· Κοντογιαννοπούλου –Πολυδωρίδη, 2000α: 13, 29-35).

### 1.5. Θεωρίες περί μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος:

Το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί θεσμό, που διαμορφώνεται από τις σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στις διάφορες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές ομάδες, που αλληλοσυγκρούονται και δημιουργούν μια διαπλοκή μεταξύ εκπαιδευτικού και κοινωνικο-οικονομικού συστήματος. Ο Τσουκαλάς αναφέρει ότι ο σύγχρονος ελληνικός κοινωνικός σχηματισμός έχει χαρακτήρα περιφερειακό (1975: 13). Το σχολείο αποτελεί ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους, που όμως διαμορφώνεται από τις σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στις διάφορες οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές ομάδες. Το κράτος ως θεσμικό, δομικό πλαίσιο άσκησης εξουσίας και ελέγχου και ως πεδίο σύγκρουσης ανάμεσα στις διάφορες κοινωνικές ομάδες, αποτελεί τον πιο σημαντικό παράγοντα για την πολιτική συγκρουσιακή θεώρηση (Μπουζάκης 2002: 30, 31· Carnoy–Levin 1985: 33, 37').

Σύμφωνα με τον Carnoy, ο ρόλος του σχολείου στο σύγχρονο Ελληνικό κράτος, είναι ένα «αποτελεσματικό εργαλείο». Οι θεωρίες της «κοινωνικής αναπαραγωγής», χρησιμοποιούνται στην προσπάθεια ερμηνείας εκπαιδευτικών φαινομένων. Όμως η υιοθέτησή αυτών των όρων από εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών, με άλλες κουλτούρες, δεν μπορούν να εφαρμοστούν στη χώρα μας. Έτσι, οι μεταρρυθμίσεις δεν προκύπτουν τόσο από οικονομικά συμφέροντα, όσο από πολιτικά και φυσικά μέσα από την αλληλοδιαπλοκή της ιστορίας. Η Ζαμπέτα (1994), κάνει λόγο για τρεις βασικούς ρόλους του σχολείου: α) κοινωνικοποίηση–πολιτικοποίηση (μετάδοση γνώσεων, πολιτιστικής κληρονομιάς, καλλιέργεια νοητικών δεξιοτήτων, εσωτερίκευση ηθικών αξιών), β) απονομή κοινωνικής δικαιοσύνης (ίσες ευκαιρίες για ατομική αυτοπραγμάτωση, γ) αξιοκρατική κοινωνική και επαγγελματική ένταξη, άμβλυνση κοινωνικών ανισοτήτων), δ) διασφάλιση οικονομικής αποτελεσματικότητας (συμβολή στην οικονομική ανάπτυξη και ευημερία μιας χώρας με την κατάρτιση εργατικού δυναμικού).

Η επιτέλεση των παραπάνω λειτουργιών θεωρείται από τους εκπροσώπους της λειτουργικής και φιλελεύθερης προσέγγισης ότι συμβάλλει στη συστημική ισορροπία της κοινωνίας. Καθίσταται, έτσι, εφικτή η «προώθηση μιας σταθερής και δημοκρατικής κοινωνίας» σύμφωνα με το Friedman (1982) και η



συνακόλουθη διασφάλιση ατομικής και κοινωνικής αποδοτικότητας της εκπαίδευσης.

Το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί, έτσι, αποτελεσματικά, ως μέρος ενός ομοιοστατικού κοινωνικού συστήματος, που χαρακτηρίζεται από τη συναίνεση. Το σχολείο σύμφωνα με τον Carnoy (1982), αποτελεί ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους, που όμως, διαμορφώνεται από τις σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στις διάφορες οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές ομάδες. Για τους Carnoy και Levin (1985) «το κράτος ως θεσμικό, δομικό πλαίσιο άσκησης εξουσίας και ελέγχου και ως πεδίο σύγκρουσης ανάμεσα στις διάφορες κοινωνικές ομάδες αποτελεί τον πιο σημαντικό παράγοντα για την πολιτική συγκρουσιακή θεώρηση. Το σχολείο, σ' ένα καπιταλιστικό κράτος, είναι χώρος συνεχούς ταξικής σύγκρουσης ανάμεσα σ' αυτούς, που κυριαρχούνται». Οι αλλαγές σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα με τους ίδιους, είναι το αποτέλεσμα πολιτικού αγώνα, που συντελείται στο πλαίσιο του κράτους ανάμεσα σε δύο, κυρίως, ομάδες ψηφοφόρων, που πιέζουν: η πρώτη, ζητά περισσότερη ισότητα, που ευνοεί την κοινωνική κινητικότητα, η δεύτερη, περισσότερη αποτελεσματικότητα, που εγγυάται την αναπαραγωγή του δεδομένου κοινωνικού *status quo*<sup>3</sup>. Η δυναμική της εκπαίδευσης, λοιπόν, μπορεί και ενδεχομένως, οφείλει να κατανοηθεί «καλύτερα ως ένα συμπύκνωμα μιας πολύ ευρύτερης κοινωνικής σύγκρουσης, που είναι συμφυής στην καπιταλιστική ανάπτυξη».

Ο Carnoy, για το ρόλο του σχολείου στο σύγχρονο κράτος αναφέρει ότι προσφέρει σε μεγάλο βαθμό ως «αποτελεσματικό εργαλείο» για τη μεθοδολογική προσπέλαση των εκπαιδευτικών μεταβολών στον ελληνικό κοινωνικοοικονομικό σχηματισμό. Αυτό, γιατί διακρίνεται από τα χαρακτηριστικά εξαρτημένων, περιφερειακών χωρών: παραοικονομία, υπερτροφία πρωτογενούς και τριτογενούς τομέα, αστική υπερσυγκέντρωση, εισαγωγή τεχνολογίας αλλά και της ανάλογης ιδεολογίας του τεχνολογικού εκσυγχρονισμού, που εδράζει στην «ιδέα των δικτύων, εξάρτηση από βιομηχανικά κέντρα και συνακόλουθα, εισαγόμενες οικονομικές κρίσεις. Για το λόγο αυτό και οι αλλαγές στην ελληνική εκπαίδευση δεν έχουν μείνει ανεπηρέαστες από τις διεθνείς εξελίξεις (Καυταντζόγλου, 1997· Κωνσταντοπούλου, 1997· Σούλης, 2008).

---

<sup>3</sup> Η καθιερωμένη αντίληψη, η καθιερωμένη τάξη πραγμάτων (τομ. 6: 155β).

Συμπερασματικά από όσα παραπάνω αναφέρθηκαν, προκύπτει ότι το μεταρρυθμιστικό φαινόμενο στη χώρα μας, προσεγγίζεται από τους ερευνητές, από τη σκοπιά:

- Μιας θεωρίας για το ελληνικό κράτος, στη λειτουργία του οποίου στον εκπαιδευτικό χώρο, υποθέτουν, ότι κυρίαρχο ιστορικά ήταν, συνήθως, το πολιτικό και όχι το οικονομικό –διαχειριστικό στοιχείο και
- Μιας θεωρίας για τη μεταρρύθμιση, σύμφωνα με την οποία οι μεταρρυθμίσεις στη χώρα μας δεν προέκυψαν τόσο από τις οικονομικές μεταβολές όσο από τη σύγκρουση συμφερόντων, ανάμεσα στις διάφορες κοινωνικές ομάδες στο πλαίσιο του κράτους και τη συνακόλουθη πολιτική δράση. Η θεωρία, επομένως, των συγκρούσεων και το φαινόμενο «μεταρρύθμιση», εναρμονίζεται με χαρακτηριστικά της ελληνικής περίπτωσης, αναφορικά με το ρόλο του κράτους, της εκπαίδευσης, ως μηχανισμού του κράτους, της φύσης του κοινωνικοοικονομικού σχηματισμού και της αλληλοδιαπλοκής τους στην ιστορική τους εξέλιξη (Μπουζάκης, 2002: 30-33).

## 1.6. Σχέσεις δασκάλου-μαθητών στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση:

### Θεωρητικές Προσεγγίσεις

Στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση σύμφωνα με το συγκρουσιακό μοντέλο, σημαντικό ρόλο παίζει η σχέση δασκάλου-μαθητή/τριας και ο τρόπος, που ο πρώτος μεταβιβάζει τις γνώσεις του στον δεύτερο. Ο εκπαιδευτικός θεωρείται ως ο πιο σημαντικός φορέας για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και για την επίτευξη των σχέσεων της μεταρρύθμισης. Ο εκπαιδευτικός θεωρείται ως ο «πιο σημαντικός φορέας για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και για την επίτευξη των στόχων μιας μεταρρύθμισης». Στη δική μας προσέγγιση, υιοθετούμε την άποψη σύμφωνα με την οποία εκπαιδευτικοί και μαθητές, όντας μοναδικές προσωπικότητες, έχουν τη δυνατότητα να χαράσσουν στρατηγικές δράσης ανεξάρτητα ή και σε αντίθεση με την εκάστοτε ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική. Επομένως, η κοινωνική αλλαγή ενισχύεται και από τον αγώνα μέσα στο σχολείο (Καζαμίας, 1986: 13).

Ο/Η εκπαιδευτικός, επίσης, δεν προσχεδιάζει με λεπτομέρειες τη διδακτική παρέμβαση, δεν κατευθύνει, αντίθετα, υποστηρίζει τις προσπάθειες των παιδιών, γίνεται βοηθός, συνεργάτης, συνερευνητής, διαμεσολαβητής, καθοδηγητής, μνήμη των δραστηριοτήτων και των σχεδίων εργασίας, συνοικοδόμος της γνώσης και γενικά διευκολύνει την όλη μαθησιακή διαδικασία. Οργανώνει την ομάδα, ώστε τα παιδιά να συγκεντρωθούν με τρόπο δημιουργικό σε δραστηριότητες της εκλογής τους, φροντίζει να αξιοποιούνται οι δυνατότητες ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων, βοηθά στην ανάπτυξη της δημιουργικής φαντασίας. Δημιουργεί τις συνθήκες, το υποστηρικτικό πλαίσιο, που θα επηρεάσει τη δημιουργία κλίματος αποδοχής, εμπιστοσύνης, ασφάλειας, ώστε τα παιδιά να εκφράζονται με όλους τους δυνατούς τρόπους.

Τέλος, πρέπει να υπάρχει άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία. Να γίνονται επισκέψεις σε διάφορους χώρους εργασίας, αγροκτήματα, μουσεία, τα οποία μπορούν να αναδείξουν τον επικοινωνιακό και εκπαιδευτικό τους χαρακτήρα, προσφέροντας στα παιδιά ευκαιρίες για απόκτηση ποικίλων μορφών γνώσεων, διαφορετικών από αυτές, που δίνει συνήθως το παραδοσιακό σχολείο (Αγγελίδης & Μαυροειδής, 2004· Γιώτσα, 2013).

Ο/Η μαθητής/τρια προσεγγίζεται ως «ένα πολιτιστικό κεφάλαιο» ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις (συγκρουσιακή προσέγγιση), υπάρχουν πολλές θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με τον ρόλο του μαθητή στη σχολική του γνώση και την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Κατά τον Μπουζάκη, εκπαιδευτικοί και μαθητές «όντας μοναδικές προσωπικότητες» έχουν τη δυνατότητα να κάνουν στρατηγικές δράσεις, ανεξάρτητα ή και σε αντίθεση με την εκάστοτε ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική. Επομένως η κοινωνική αλλαγή ενισχύεται και από τον άξονα μέσα στο σχολείο (Μπουζάκης, 2003: 35).

Η σχολική γνώση, είτε προσεγγίζεται ως ουδέτερη (φιλελεύθερο πρότυπο), είτε ως μέσο αναπαραγωγής των κάθε φορά κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων ή τάξεων (συγκρουσιακή θεωρία). Σε κάθε μεταρρυθμιστική περίοδο, κυριαρχούν συγκεκριμένες αντιλήψεις για το είδος της σχολικής γνώσης, δηλαδή, της ύλης που διδάσκεται στο σχολείο διαμέσου του σχολικού προγράμματος, των σχολικών βιβλίων κ.λ.π. το ερώτημα είναι «πώς ιεραρχείται, αξιολογείται, επιλέγεται και κατανέμεται» (Καζαμιάς, 1982: 15). Τι είδους, δηλαδή, γνώση θεωρείται σημαντική αλλά και ποια η σχέση της με την εξουσία, ποιος ο ρόλος της, δηλαδή, στο σύμπλεγμα εξουσία / γνώση και για την ακρίβεια, με αυτό που ο Foucault ονομάζει βία-εξουσία.

### 1.7. Το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο:

Ο όρος σημαίνει νηπιαγωγείο διευρυμένου ωραρίου ή εισαγωγικό σχολείο διευρυμένου ωραρίου. Το σύστημα αυτό ξεκίνησε να λειτουργεί σε άλλες χώρες στα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα και από το 1997 άρχισε να λειτουργεί και στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Πατινιώτης 2005: 28).

Παρακάτω παραθέτουμε μέρος του νόμου υπ' αριθμόν 2525/97, που αφορά στο ολοήμερο νηπιαγωγείο. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. Τεύχος Πρώτο, Αρ. φύλλου 188-23 Σεπτεμβρίου 1997.

Ο νόμος 2525/1997:

Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις

Άρθρο 3: Το ολοήμερο νηπιαγωγείο:

- Καθιερώνεται η λειτουργία του Ολοήμερου Νηπιαγωγείου, σκοπός του οποίου είναι η αναβάθμιση της προσχολικής αγωγής και η ολοκληρωμένη προετοιμασία των νηπίων για το Δημοτικό σχολείο, η ενίσχυση του ρόλου της κρατικής μέριμνας με στόχο τη μείωση των μορφωτικών και κοινωνικών διακρίσεων και η εξυπηρέτηση των εργαζόμενων γονέων.
- Το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο, λειτουργεί επί οκτώ (8) ώρες τουλάχιστον ημερησίως. Σε κάθε Ολοήμερο Νηπιαγωγείο, τοποθετούνται και υπηρετούν δύο νηπιαγωγοί, τακτικοί ή αναπληρωτές.
- Με απόφαση του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από γνώμη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, καθορίζεται το πρόγραμμα διδασκαλίας και δημιουργικής απασχόλησης, που εφαρμόζεται στο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο, καθώς και το ωράριο εργασίας, τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις των νηπιαγωγών του Ολοήμερου Νηπιαγωγείου. Με όμοια απόφαση, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, μετατρέπονται σταδιακά τα λειτουργούντα Νηπιαγωγεία σε Ολοήμερα Νηπιαγωγεία, εφόσον εξασφαλίζονται οι προϋποθέσεις λειτουργίας αυτών σε διδακτικό προσωπικό και υλικοτεχνική υποδομή.

Στη συνέχεια, ακολούθησαν:

- Προεδρικό Διάταγμα 200/13-7-98 Φ.Ε.Κ., αρ. φύλλου 161, περί οργάνωσης και λειτουργίας νηπιαγωγείων,
- Η εγκύκλιος 107407/Γ1 της 2-10-2003 «Λειτουργία του ολοήμερου νηπιαγωγείου»,
- Η εγκύκλιος Φ 32/267/48/79/Γ1 της 19-5-2003 «Φοίτηση νηπίων στο νηπιαγωγείο (κλασσικό και ολοήμερο πρόγραμμα)»,
- Η εγκύκλιος Φ 50/141/ 137435/Γ1 της 23-12-2002, η φοίτηση μαθητών στο ολοήμερο σχολείο,
- Η εγκύκλιος Φ 321/709/65593/Γ1 της 25-6-2002, «εργασιακό ωράριο» νηπιαγωγών στα ολοήμερα νηπιαγωγεία,
- Φ.Ε.Κ. 679, 21-5-2002, πρόγραμμα ολοήμερων νηπιαγωγείων,
- Η εγκύκλιος Φ32/1161/932 της 26-10-2000, λειτουργικά θέματα ολοήμερου νηπιαγωγείου,
- Η εγκύκλιος Φ32/581/Γ1628 της 3-6-1998 «εγγραφές νηπίων στα νηπιαγωγεία, που εφαρμόζουν την εκπαιδευτική καινοτομία «Ολοήμερο Νηπιαγωγείο –Εισαγωγικό Σχολείο Διευρυμένου Ωραρίου» -Ωράριο λειτουργίας τμήματος με Διευρυμένο Ωράριο».

Μελετώντας τα άρθρα του νόμου 2525/1997, του Αρσένη, θα διαπιστώσουμε ότι δύο είναι οι σημαντικές ρυθμίσεις, που ο νόμος αυτός διατυπώνει:

A. Η αξιολόγηση των μαθητών και

B. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Είναι αλήθεια ότι για να λειτουργήσει το ολοήμερο νηπιαγωγείο σωστά, πρέπει να γίνει αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσον οι γνώσεις τους ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις των σύγχρονων προγραμμάτων για την προσχολική εκπαίδευση. Θ' αναφερθούμε λοιπόν, παρακάτω στις λειτουργίες και τη λειτουργικότητα του ολοήμερου νηπιαγωγείου.

### 1.7.1.Οι λειτουργίες και η λειτουργικότητα του ολοήμερου νηπιαγωγείου:

Στην Ελλάδα, το πρώτο νηπιαγωγείο διευρυμένου ωραρίου άρχισε να λειτουργεί από τη σχολική χρονιά 1987-88, στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο της Θεσσαλονίκης, με την επωνυμία «Παιδικό Κέντρο», κάτω από την εποπτεία του Καθηγητή Χ. Φράγκου, το οποίο συνεχίζει να λειτουργεί μέχρι σήμερα. Είναι ένα ολοήμερο σχολείο, για παιδιά 2,5 μέχρι 6 ετών, με επτά τάξεις. Δεν αποτελεί κάποιο ειδικό ή πρότυπο ιδιωτικό, αλλά ένα συνηθισμένο δημόσιο σχολείο. Το ωράριο λειτουργίας του εκτείνεται από τις 7:00 – 19:00, ενώ τα περισσότερα παιδιά παραμένουν στους χώρους του από τις 8:30 – 15:00. λειτουργεί ως μια μεγάλη κοινότητα ή «σχολείο -γειτονιά», στο οποίο τα παιδιά προτρέπονται προς μαθησιακές εμπειρίες, που σχετίζονται με τη ζωή, ενώ από την τάξη συνεχίζεται στον εξωτερικό χώρο, στην αυλή, στη γειτονιά, στους δημόσιους και τους χώρους εργασίας της περιοχής. Χρησιμοποιείται η «ολιστική» προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία η προσχολική αγωγή αντιμετωπίζεται ως ένα σύνολο, είτε αυτό αφορά στις γνώσεις, είτε στη χρήση των υλικών ή των δραστηριοτήτων, είτε στην επικοινωνία κ.α. (Φράγκος, 1993).

Από τις αρχές τις δεκαετίας του 1990, ορισμένες πρωτοπόρες νηπιαγωγοί, με δική τους πρωτοβουλία, εφάρμοσαν πειραματικά συστήματα διευρυμένου ωραρίου στα νηπιαγωγεία τους (Ανδριανοπούλου κ.α., 2003:47). Η λειτουργία του δημόσιου ολοήμερου, ξεκίνησε οργανωμένα από το Υπουργείο Παιδείας, το σχολικό έτος 1997-8. τη χρονιά αυτή οργανώθηκαν πιλοτικά 160 τμήματα ολοήμερων νηπιαγωγείων σε 15 νομούς. Η ίδρυση των νηπιαγωγείων αυτών έγινε σε μεγάλες μόνο πόλεις, κυρίως στα πολεοδομικά συγκροτήματα της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης. Με τον τρόπο αυτό, περίπου το 3% του συνόλου των δημόσιων νηπιαγωγείων, οργανώθηκαν την πρώτη αυτή χρονιά ως ολοήμερα. Το δεύτερο έτος τα ολοήμερα τμήματα αυξήθηκαν σε 340 και βρίσκονταν σε όλους τους νομούς της χώρας (πλην δύο), το τρίτο έτος σε 700 περίπου τμήματα, σε όλους τους νομούς, το τέταρτο έτος σε 1000, το πέμπτο έκτος σε 1325, το έκτο έτος σε 1635 περίπου, δηλαδή σχεδόν στο 30% του συνόλου των δημόσιων νηπιαγωγείων, το έβδομο έτος, αυξάνονται σε 1948 με 2130 τμήματα, ενώ το έτος 2004-5, φτάνουν τα 2169 με 2376 τμήματα. Αυτό σημαίνει ότι ολοήμερα είναι πια περίπου το 37% των νηπιαγωγείων της χώρας (Πατινιώτης, 2005).

Το ολοήμερο νηπιαγωγείο είναι ένα πρόγραμμα, που παρέχει περισσότερες ευκαιρίες για μάθηση στα παιδιά, απ' ότι το κλασσικό νηπιαγωγείο. Εργάζονται επιπλέον παιδαγωγοί, ο χώρος του εμπλουτίζεται υλικοτεχνικά και διαρρυθμίζεται διαφορετικά σε σχέση με το κλασσικό, ώστε να καλύπτει τις νέες ανάγκες, π.χ. την ανάπαυση και το φαγητό των παιδιών. Η φιλοσοφία και οι στόχοι του δεν διαφέρουν από εκείνους του νηπιαγωγείου συνηθισμένου ωραρίου, αλλά ο επιπλέον χρόνος δίνει τη δυνατότητα να επιτευχθούν οι στόχοι αυτοί με μεγαλύτερη άνεση και πληρότητα. Το ολοήμερο νηπιαγωγείο εξυπηρετεί κοινωνικές ανάγκες, καθώς αυξάνονται αριθμητικά διαρκώς οι εργαζόμενοι γονείς, οι άγαμες μητέρες, οι μονογονεϊκές οικογένειες κ.α. Για παιδαγωγικούς λόγους θεωρείται επίσης σημαντική η θέσπιση και λειτουργία του ολοήμερου νηπιαγωγείου, αφού χωρίς αυτό είναι δύσκολο οι εκπαιδευτικοί να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των σύγχρονων προγραμμάτων για την προσχολική εκπαίδευση μέσα στις τρεισήμισι ώρες, που διαρκεί το κλασσικό νηπιαγωγείο στη χώρα μας. Υποστηρίζεται, επίσης, ότι ένα ποιοτικό ολοήμερο πρόγραμμα στο σχολείο με άρτια παιδαγωγική οργάνωση προσφέρει ποικίλα οφέλη στα παιδιά προσχολικής ηλικίας σε αντίθεση με τους δύο ή τρεις άλλους χώρους, στους οποίους είναι πιθανό να βρεθούν εκτός σχολείου τα νήπια ημερησίως. Στους χώρους αυτούς είναι βέβαιο ότι σε σύγκριση με το σχολείο υπάρχουν διαφορές στον τρόπο οργάνωσης και στην παιδαγωγική ποιότητα, που παρέχουν, αφού έχουν διευθετηθεί με άλλους στόχους, όχι για να καλύψουν την εκπαίδευση μικρών παιδιών (Πατινώτης 2005: 34-35).

Συνήθως, η διδασκαλία, όπως και στο κλασσικό, μπορεί να έχει συγκεκριμένα υλικά μάθησης, ακολουθεί στη συνέχεια το αναλυτικό πρόγραμμα του κράτους και η φιλοσοφία του. Σε περίπτωση επεξεργασίας θεμάτων, αυτά προσδιορίζονται από τα ενδιαφέροντα των παιδιών (π.χ. εργαλεία, σπίτια, δεινόσαυροι, έντομα, σκιές, έργα τέχνης κ.α.) και την υπάρχουσα επικαιρότητα (π.χ. εορτές) (Φράγκος, 1993).

Οι ερευνητές, όπως αναφέρει η Κουτσοβάνου (1999), καταλήγουν, ότι ο χώρος του νηπιαγωγείου πρέπει να περιλαμβάνει περιορισμένο μέγεθος ομάδας, ώστε να εξασφαλίζει τη συμμετοχή όλων των παιδιών, που θα αλληλεπιδρούν με τον/τη νηπιαγωγό τους. Επειδή ο /η νηπιαγωγός πρέπει να επιλέγει υλικά και



δραστηριότητες, που να ενδιαφέρουν τα παιδιά και αντίστοιχα να το βοηθούν στην ανάπτυξη του ανάλογα που βρίσκεται το κάθε νήπιο, στη συνέχεια ακολουθούν ατομικές και ομαδικές εργασίες (είτε μεταξύ τους, είτε σε συνεργασία με τη νηπιαγωγό). Με τον παραπάνω τρόπο, διαμορφώνεται ο χώρος της αίθουσας κάθε φορά ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών (Κουτσοβάνου, 1999: 13, 18· Charman, 1993: 141).

Η Κουτσοβάνου (1999) επισημαίνει, επίσης, ότι οι μικροί χώροι επιτρέπουν την ηρεμία, την αυτοσυγκέντρωση και την ανάπτυξη φιλικών συζητήσεων. Εκεί μπορούν τα παιδιά να δουλεύουν ατομικά ή σε μικρές ομάδες ή να συζητούν προσωπικά με τη νηπιαγωγό. Οι κινητές βιβλιοθήκες μπορούν να σχηματίζουν ένα οριοθετημένο χώρο, με τη λειτουργική δυνατότητα των εκάστοτε απαιτήσεων (Κουτσοβάνου, 1999: 18).

Σε αντίθεση οι ανοιχτοί χώροι ενθαρρύνουν την αδρή κινητική δραστηριότητα, την ομαδικότητα και τη συνεργασία όλων των παιδιών της τάξης. Εκεί τα παιδιά μπορούν να δουλεύουν συλλογικά, κάνοντας μια ομαδική εργασία για την τάξη τους (στον χώρο «χ», τα παιδιά μπορούν να ζωγραφίζουν ομαδικά, πάνω σε μεγάλα χαρτιά στερεωμένα στους τοίχους), να συζητούν όλοι μαζί, παιδιά και νηπιαγωγός, για διάφορα θέματα, για ανάγνωση παραμυθιών ή για παραστάσεις κουκλοθέατρου κ.α. Σ' αυτή την περίπτωση οι βιβλιοθήκες μπαίνουν στην άκρη (όπως στο σχέδιο της τάξης) και τα τραπέζια μαζεύονται το ένα κάτω απ' τ' άλλο, ώστε να μένει άπλετος χώρος. Πρέπει να επισημάνουμε, ότι στην τάξη υπάρχουν μαξιλάρια ενώ το πάτωμα επιβάλλεται να είναι καλυμμένο με μοκέτα, για να μπορούν τα παιδιά να παίζουν με ασφάλεια (Κουτσοβάνου, 1999: 18· Edwards, Gandini & Forman, 2001: 246· Horbat & Frankel, 2001: 107-109).

Σήμερα το ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα, από το νηπιαγωγείο μέχρι και τις μεταπτυχιακές σπουδές επανεξετάζεται και επαναπροσδιορίζεται κάτω από καινοτόμες ιδέες, αναλυτικά προγράμματα, μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, νέες τεχνολογίες κ.α. Όλα αυτά δεν αφήνουν απ' έξω τον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης και αγωγής του νηπίου, διότι στην εκπαίδευσή του και την διαμόρφωση της σωστής προσωπικότητάς του, πρέπει να στηρίζεται όλο το μετέπειτα εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας.

Ο σκοπός της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα, καθοριζόταν πάντοτε μέσα στο πλαίσιο, που ορίζει ο ευρύτερος σκοπός της αγωγής στη Δημοκρατική και μέση εκπαίδευση επίσης στα πλαίσια του γενικού σκοπού της αγωγής όπως αυτός καθορίζεται από το Σύνταγμα. Αποτελεί δε, χαρακτηριστικό παράδειγμα της σημασίας της προσχολικής εκπαίδευσης για τη γενικότερη ανάπτυξη του μικρού παιδιού το γεγονός, ότι η εισαγωγή στη μάθηση από το νηπιαγωγείο είναι ένας από τους 16 δείκτες μέτρησης της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης, ενώ δεν υπάρχει αντίστοιχος δείκτης για τη φοίτηση στο Δημοτικό ή το Γυμνάσιο.

Στο χώρο της διδακτικής, στις μέρες μας, παρατηρείται κινητικότητα. Γίνεται συνεχώς λόγος για βιωματικά μοντέλα μάθησης, για διαθεματική προσέγγιση, για σχέδια εργασίας και γενικά για παιδοκεντρικές προσεγγίσεις, οι οποίες ενισχύουν τη συνεργατικότητα, την αυτονομία, την αλληλεγγύη, τη δράση, την ανάπτυξη δημιουργικότητας, επικοινωνίας, πρωτοβουλιών.

Ο όρος ‘*παιδοκεντρισμός*’ σήμερα, προέρχεται από τις αντιλήψεις, που διαμορφώθηκαν στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Τότε με τον όρο αυτό οι παιδαγωγοί εννοούσαν τα μέτρα, που λάμβαναν για να ανταποκριθούν γενικά στις ανάγκες των παιδιών μιας συγκεκριμένης ηλικίας με βάση κοινά ψυχολογικά και κοινωνιολογικά χαρακτηριστικά (Goehlich, 2003).

Στις βασικές αρχές του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου των Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και των προγραμμάτων Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο είναι σημαντική η επίδραση των θέσεων των Piaget, Vygotsky, Gardner για την πολλαπλή νοημοσύνη, ενώ γίνονται αναφορές στη βιωματική προσέγγιση της μάθησης, τις αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές μεθόδους, τη διαφοροποίηση του ρόλου δασκάλου – μαθητή και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.

Οι νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και οι εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης, που προτείνονται, για εφαρμογή στο νηπιαγωγείο, δηλαδή, η εισαγωγή της ευέλικτης ζώνης και του ηλεκτρονικού υπολογιστή, διαμορφώνουν το γενικότερο κλίμα στην τάξη του σημερινού νηπιαγωγείου.

Συγκεκριμένα, οι βασικές αρχές του Δ.Ε.Π.Π.Σ., οι οποίες εκφράζουν τη φιλοσοφία των προγραμμάτων σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων για το

νηπιαγωγείο αναδεικνύουν δεξιότητες, στάσεις και αξίες, οι οποίες θεωρούνται ουσιώδεις και αφορούν εκτός των άλλων στην:

- Αναγνώριση διαφορετικών ικανοτήτων, ενδιαφερόντων, εμπειριών και βιωμάτων.
- Ένταξη των παιδιών των μεταναστών.
- Ανάπτυξη της αυτονομίας και της αυτοαντίληψης.
- Αλληλεπίδραση, τη συνεργασία, την επικοινωνία.
- Ικανότητα για έρευνα, παρατήρηση, πειραματισμού, ανακάλυψη, επίλυση προβλημάτων.
- Αναγνώριση και το σεβασμό του άλλου, του διαφορετικού.
- Ικανότητα να μαθαίνουν παίζοντας.
- Αξιοποίηση ποικίλων πηγών πληροφόρησης.
- Έκφραση με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους.

Το νηπιαγωγείο δεν αντιμετωπίζεται, σήμερα, ως χώρος φύλαξης και απασχόλησης των παιδιών, αλλά ως χώρος, που βοηθά τα παιδιά στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Υπάρχουν δύο είδη νηπιαγωγεία: το εμπειρικό, που δίνει βάρος στη μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων προετοιμάζοντας το παιδί για την είσοδό του στο δημοτικό σχολείο και το ρομαντικό, που τονίζει περισσότερο την ολοκλήρωση και την κοινωνικοποίηση του παιδιού. Στηριζόμενοι στη θεωρία του Piaget, πρέπει να δίνουμε ευκαιρίες στα παιδιά να δημιουργούν, να επικοινωνούν, να ερευνούν, να φαντάζονται, να μαθαίνουν παίζοντας, να κατακτούν και να δομούν σιγά –σιγά τη γνώση, να την αφομοιώνουν, ανάλογα με τις ανάγκες, τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους, οι οποίες παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης, τους δεσμούς μεταξύ σχολικής τάξης και κοινωνικής πραγματικότητας.

Στο νηπιαγωγείο προσδιορίζονται οι κατευθύνσεις των προγραμμάτων σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων Γλώσσας, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος (ανθρωπογενές και φυσικό περιβάλλον και αλληλεπίδραση), Έκφρασης και Δημιουργίας (Εικαστικά, Μουσική, Δραματική τέχνη, Φυσική Αγωγή) και πληροφορικής (Αγγελίδης & Μαυροειδής, 2004· Σακελλαρίου, 2008· Σούλης, 2008· Kay, 2018).

### 1.7.2.Πλεονεκτήματα ενός ολοήμερου και ενός κλασσικού νηπιαγωγείου:

Τα πλεονεκτήματα ενός ολοήμερου νηπιαγωγείου είναι τα εξής:

1. Παρέχεται περισσότερος χρόνος για εξατομικευμένη εκπαίδευση ενός προγράμματος πιο κατάλληλου για την εκπαιδευτική/αναπτυξιακή διαπαιδαγώγηση του νηπίου.
2. Υπάρχει περισσότερος χρόνος, ώστε τα παιδιά να αναπτύξουν μια θετική αυτοεικόνα, περισσότερο σεβασμό για τον εαυτό και τους άλλους.
3. Οι χρονικές φάσεις για μαθησιακές εμπειρίες είναι μεγαλύτερες και πραγματοποιούνται σε ήρεμη και ξεκούραστη ατμόσφαιρα. Οι εμπειρίες αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν γλωσσικές, κοινωνικές, φυσικές, μαθηματικές, εικαστικές, μουσικές και κινητικές δραστηριότητες.
4. Υπάρχει περισσότερος χρόνος για τον/την νηπιαγωγό να παρατηρεί και να ανακαλύπτει τις ατομικές ανάγκες των παιδιών, αλλά και να δείχνει μεγαλύτερη προσοχή στο καθένα χωριστά.
5. Υπάρχει μεγαλύτερη ευλυγισία στο πρόγραμμα, ενώ παρέχεται περισσότερος χρόνος για παιχνίδια, συζητήσεις, εξερευνήσεις, ανακαλύψεις, πρακτική στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, τη λήψη αποφάσεων, επίσης για δραστηριότητες, που συνήθως δεν αναπτύσσονται αρκετά σε αυτό (π.χ. εκπαιδευτικοί περίπατοι, μαγειρική, κουκλοθέατρο και διάφορες άλλες δραστηριότητες).
6. Υπάρχουν περισσότερες ευκαιρίες για τα παιδιά να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και τους παιδαγωγούς.
7. Παρέχεται επιπλέον χρόνος στα παιδιά να μιλούν για τις εμπειρίες τους, να επιλύουν προβλήματα, να αναστοχάζονται και να σκέφτονται κριτικά.
8. Υπάρχει μεγαλύτερη εξισορρόπηση μεταξύ των δραστηριοτήτων, που προτείνονται από την παιδαγωγό και αυτών, που ξεκινούν από τα παιδιά.
9. Υπάρχει μεγαλύτερη σύνδεση των δραστηριοτήτων και μείωση των μεταβατικών φάσεων ανάμεσα στις δραστηριότητες.
10. Παρέχεται περισσότερος χρόνος αντιμετώπισης ατομικών προβλημάτων, καθώς και προβλημάτων δίγλωσσων παιδιών, των παιδιών με ιδιαίτερες ικανότητες κ.α.

11. Υπάρχει περισσότερος χρόνος κατά τη διάρκεια του γεύματος για συζήτηση σχετικά με την υγιεινή διατροφή, τις καλές συνθήκες όσον αφορά στο φαγητό κ.α.
12. Το πρόγραμμα και το περιβάλλον στο νηπιαγωγείο πρέπει να παραμένουν σταθερά για τα παιδιά, πράγμα που εκτιμούν και τα ίδια. Τα παιδιά αυτά αν δεν φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο, αναγκαστικά θα πήγαιναν σε κάποιο άλλο κέντρο φροντίδας και φύλαξης έως ότου τα παραλάβουν οι εργαζόμενοι γονείς τους.
13. Προσφέρεται περισσότερος χρόνος στην παιδαγωγό να γνωρίσει καλύτερα τους γονείς και να έχει τη δυνατότητα να συνεργάζεται μαζί τους.
14. Η ημέρα κυλάει με λιγότερο άγχος για τα νήπια και τις παιδαγωγούς λόγω της άνεσης, που παρέχει το διευρυμένο ωράριο.

Ως πλεονεκτήματα του κλασσικού νηπιαγωγείου αναφέρονται ότι:

1. Τα παιδιά έχουν συνήθως λιγότερες πιθανότητες να αναπτύξουν άγχος, σε σύγκριση με εκείνα, που συμμετέχουν στα ολοήμερα προγράμματα.
2. Τους δίνονται αυξημένες ευκαιρίες να παίζουν και να αλληλεπιδράσουν με ενήλικες και με άλλους συνομηλίκους σε χώρους λιγότερο αυστηρά οργανωμένους, έξω από το νηπιαγωγείο (Πατινιώτης, 2005).

### 1.7.3.Μειονεκτήματα ενός ολοήμερου και ενός κλασσικού νηπιαγωγείου:

Τα μειονεκτήματα του ολοήμερου νηπιαγωγείου αναφέρονται σπανιότερα:

1. Ο κίνδυνος να δοθεί μεγάλη έμφαση στην ακαδημαϊκή διδασκαλία να αυξηθεί το άγχος, που συνεπάγεται ένα παιδαγωγικά ακατάλληλο ή μακρό σε ωράριο πρόγραμμα.
2. Ο περισσότερος χρόνος μπορεί να αποδειχτεί κουραστικός για ορισμένα παιδιά, ειδικά αν οι δραστηριότητες, που πραγματοποιούνται εκεί δεν στηρίζονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, ενώ συγχρόνως τα νήπια χάνουν ενδεχομένως σημαντικές μαθησιακές εμπειρίες στο σπίτι.
3. Η ανάγκη για επιπλέον προσωπικό, μεγαλύτερο χώρο και αυξημένη υλικοτεχνική υποδομή. Πρόκειται για παράγοντες, που αυξάνουν το κόστος του σχολείου αυτού, σε σύγκριση με το κλασσικό νηπιαγωγείο.

Ως μειονεκτήματα του κλασσικού νηπιαγωγείου αναφέρεται το γεγονός ότι:

1. Τα παιδιά συχνά μετά το σχολείο περιφέρονται «από δω και από 'κει», μέχρι την καθορισμένη ώρα παραλαβής από τους γονείς ή άλλο πρόσωπο.
2. Έχουν λιγότερες ευκαιρίες για εκπαιδευτικές επισκέψεις ή ανάλογες δραστηριότητες, οι οποίες είναι πολύ σημαντικές για την ομαλή ανάπτυξή τους παιδιού (Πατινώτης, 2005).

## 1.8. Η εκπαιδευτική μεταρρυθμιστική προσπάθεια:

Η κίνηση υπέρ του ολοήμερου νηπιαγωγείου προκάλεσε ενδοιασμούς και διχογνωμίες (μήπως κουράζονται ή πιέζονται τα παιδιά, μήπως κλείνονται για πολλές ώρες στους ίδιους χώρους, μήπως τα προγράμματα είναι πολύ ακαδημαϊκά κ.α.), παρά το γεγονός ότι το νηπιαγωγείο στη χώρα μας, όπως και σε άλλες χώρες, ξεκίνησε αρχικά ως ολοήμερο και μετατράπηκε στην πορεία σε τετράωρο, αυτό που αποκαλούμε σήμερα «κλασσικό».

Υποστηρίχθηκε ότι αν οι γονείς γνωρίζουν ότι το περιεχόμενο του προγράμματος του ολοήμερου νηπιαγωγείου, δεν είναι πιο ακαδημαϊκό από το αντίστοιχο του κλασσικού, δεν πρέπει να έχουν ενδοιασμούς να στείλουν το παιδί τους στο ολοήμερο. Άλλωστε ειδικές έρευνες στο εξωτερικό έδειξαν ότι οι γονείς προτιμούν ένα πιο ποιοτικό ολοήμερο πρόγραμμα σ' ένα σχολείο, παρά διαφορετικά προγράμματα, εφόσον για να τα ακολουθήσει το παιδί θα πρέπει να μεταβεί σε διαφορετικούς χώρους, όπου θα το αναλάβουν κάθε φορά άλλα πρόσωπα και έτσι θα έρθει αντιμέτωπο με διαφορετικά είδη συμπεριφοράς και στάσεων.

Το ολοήμερο πρόγραμμα όχι μόνο δεν είναι αρνητικό για τα παιδιά, αλλά αντίθετα υπάρχουν αποδείξεις για τα θετικά αποτελέσματα από τον επιπλέον χρόνο στην τάξη. Σύμφωνα με τις ειδικές έρευνες, το ολοήμερο νηπιαγωγείο παρουσιάζει πλεονεκτήματα σε σχέση με αυτό του συνηθισμένου ωραρίου, ειδικά για τα παιδιά από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Φράγκος, 1993).

Σε εξειδικευμένες έρευνες τονίστηκε ότι σε ένα ολοήμερο πρόγραμμα δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να δοθεί έμφαση στην ακαδημαϊκή διδασκαλία μετατρέποντας το νηπιαγωγείο σε μια μορφή πρώτης τάξης δημοτικού. Ο επιπλέον χρόνος δεν πρέπει να χρησιμοποιείται για να καλλιεργηθούν κάποιες «προ-ικανότητες» (π.χ. προανάγνωση, προγραφή), που αφορούν στη μεταγενέστερη σχολική εκπαίδευση, αλλά να παρέχεται διεπιστημονική και διεργασιακή αγωγή συνολικά θεωρούμενη. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, το πρόγραμμα πρέπει να έχει αυτοτέλεια ώστε να μην αποτελεί προετοιμασία για την επόμενη χρονιά. Η ολοήμερη προσχολική μονάδα σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει να λειτουργεί ως μια απλή μίμηση υποχρεωτικών σχολικών δομών, ως ένα πρώτο στάδιο του δημοτικού σχολείου. Θα πρέπει να δραστηριοποιείται ως μια

ομάδα απαραίτητη για την κοινωνικοποίηση του παιδιού, ως μια παιδική κοινωνία διευρυμένη, με συνύπαρξη μεγαλύτερων και μικρότερων ηλικιών και με ειδικά εκπαιδευμένους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς, σε πνεύμα συμμετοχικής συνεργασίας.

Το ολοήμερο πρόγραμμα στο νηπιαγωγείο, πρέπει να αναζητά και να προσαρμόζεται στους τρόπους, που μαθαίνουν καλύτερα τα παιδιά, δηλαδή, μέσα από τη συναναστροφή με τα άλλα παιδιά, τις εμπειρίες από τη φύση, την κοινωνία που τα περιβάλλει, το παιχνίδι κ.α. Επίσης, πρέπει να εξισορροπεί ανάμεσα σε:

1. Ήσυχες και ενεργητικές δραστηριότητες,
2. Δραστηριότητες εσωτερικού και εξωτερικού χώρου,
3. Δραστηριότητες, που στοχεύουν στη νοητική, κοινωνική, συναισθηματική, κινητική και αισθητική ανάπτυξη,
4. Δραστηριότητες, που απευθύνονται σε μεμονωμένα παιδιά, σε μικρές ομάδες και σε όλη την ομάδα,
5. Δραστηριότητες, που προγραμματίζουν οι παιδαγωγοί και
6. Δραστηριότητες, που ξεκινούν από τα νήπια, το ελεύθερο και το κατευθυνόμενο παιχνίδι.

Το ολοήμερο, προσφέρει στα παιδιά επιπλέον χρόνο για παιδαγωγικές δραστηριότητες στον νοητικό, γλωσσικό, κοινωνικό, συναισθηματικό, κινητικό και αισθητικό τομέα. Σύμφωνα με διάφορες έρευνες τα παιδιά, που συμμετέχουν στα ολοήμερα προγράμματα, επιδεικνύουν, στην πορεία της ζωής τους, αυξημένες ακαδημαϊκές ικανότητες, ενώ υποστηρίζεται ότι έχουν μειωμένες πιθανότητες να επαναλάβουν την ίδια τάξη. Επίσης, δείχνουν μεγαλύτερη συμμετοχή στην τάξη, παραγωγικότητα, ανεξαρτησία στη μάθηση, σχολική ετοιμότητα, ενώ επίσης εκφράζουν λιγότερο άγχος, απογοήτευση, θυμό, ντροπή, απόρριψη ή μνησικακία. Τα οφέλη, από ένα ολοήμερο πρόγραμμα φαίνεται ότι είναι μεγαλύτερα για τα παιδιά από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι δεν επωφελούνται αντίστοιχα και τα υπόλοιπα νήπια του κλασικού νηπιαγωγείου (Πατινιώτης, 2005).



### 1.9. Αξιολόγηση στην Προσχολική και Πρώτη σχολική ηλικία:

Η αξιολόγηση συνδέεται οργανικά με τις υπόλοιπες διαδικασίες της διδασκαλίας, με τις ανάλογες τεχνικές ιδιαιτερότητες του χώρου και των μαθητών.

- Είναι διαρκής (αρχική ή διαπιστωτική, σταδιακή ή διαμορφωτική, τελική ή συνολική αξιολόγηση) και ενσωματώνεται στην καθημερινή διαδικασία,
- Λαμβάνονται υπόψη, τα ατομικά χαρακτηριστικά κάθε παιδιού, οι διαφορές στον τρόπο και το ρυθμό μάθησης, οι αντιλήψεις, οι επιθυμίες, οι ικανότητες και ποιες ευκαιρίες, έχουν για μάθηση στο οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον,
- Τέλος, βασίζεται στη συνολική αποτίμηση του προγράμματος.

Δίνεται έμφαση στις διαδικασίες μάθησης και στην απόκτηση υπευθυνότητας μέσα από τη συλλογική εργασία. Ο φάκελος εργασιών των παιδιών, αποτελεί την καταγραφή της διαδικασίας μάθησης, περιέχει το υλικό, που αποκαλύπτει τα ενδιαφέροντα του παιδιού, τι έχει μάθει, πώς σκέπτεται, πώς δημιουργεί, πώς αναλύει και συνθέτει. Ο φάκελος πρέπει να περιέχει δείγματα της δημιουργικότητας και της δουλειάς του νηπίου, όπως ζωγραφιές, σχέδια, χειροτεχνίες, δείγματα γραφής, κατασκευές. Για αξιολόγηση δεν προσφέρονται τα προσχεδιασμένα φύλλα εργασίας. Το υλικό οργανώνεται κατά χρονολογική σειρά και κατηγορία, συγκρίνονται δε οι πρόσφατες εργασίες των παιδιών με τις προγενέστερες, με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται καλύτερα τις ικανότητες των παιδιών, εκείνα αποκτούν μια θετική εικόνα για τον εαυτό τους καθώς αναπτύσσονται και μαθαίνουν, ενώ οι γονείς παίρνουν ικανοποίηση από τις πλήρεις πληροφορίες που έχουν σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους (Αγγελίδης & Μαυροειδής, 2004).

### 1.10. Ευέλικτη Ζώνη:

Η Ευέλικτη ζώνη, άρχισε να εφαρμόζεται πιλοτικά τη σχολική χρονιά 2001-2002 σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία, αποβλέποντας στην αναβάθμιση του κοινωνικού και πολιτιστικού ρόλου του σχολείου, συμβάλλοντας στην επιδιωκόμενη ενίσχυση του σχολικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος.

Η Ευέλικτη ζώνη συνδέεται με την εισαγωγή σχεδίων μάθησης, τα οποία συμβάλλουν στην ανάπτυξη ποικίλων πνευματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του νηπίου, συμπληρώνοντας τις βασικές δεξιότητες, που αποκτώνται από το αναλυτικό πρόγραμμα. Στις ημερήσιες δραστηριότητες του νηπίου υπάρχει ο ελεύθερος χρόνος εργασίας στην τάξη, προκειμένου το παιδί να δημιουργήσει ομαδικά με την υπόλοιπη ομάδα διάφορα σχέδια και τρόπους εργασίας. Η Ευέλικτη ζώνη, μετατρέπει το σχολείο από κλειστό σε ανοιχτό και γίνεται πραγματικότητα ένα παλιό αίτημα προοδευτικών παιδαγωγών, το οποίο επαναπροσδιορίζεται στις μέρες μας και στηρίζεται θεωρητικά σε εκείνους τους παιδαγωγούς, που προωθούν καινοτόμες ιδέες, όπως η αυτονομία του εκπαιδευτικού, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η διαθεματικότητα κ.α. (Κουτσοβάνου, 1999· Σακελλαρίου, 2008· Kay, 2018).

Με τη γενίκευση της καινοτομίας σε όλα τα σχολεία προσχολικής αγωγής και πρώτης σχολικής ηλικίας, ελπίζουμε οι εκπαιδευτικοί να αντιληφθούν και να βιώσουν τη μετατροπή του σχολείου σε ένα χώρο περισσότερο χαρούμενο, δημιουργικό και παιδοκεντρικό. Η αξιοποίηση των γνώσεων και της εμπειρίας των εκπαιδευτικών από αυτή την καινοτομία, μπορεί να προσφέρει στη βελτίωση της ποιότητας, της αποτελεσματικότητας ολόκληρης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η εισαγωγή των ηλεκτρονικών υπολογιστών (Η/Υ) είναι αποτέλεσμα μιας νέας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, αφορά δε την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη διαδικασία και τη μάθηση. Ο Η/Υ δεν αντικαθιστά τον εκπαιδευτικό αλλά τον συμπληρώνει, ο/η δάσκαλος/α εξακολουθεί να παίζει τον πρώτο ρόλο στη μάθηση των παιδιών. Βοηθά τους μαθητές στην επαφή τους με τον Η/Υ, το μάθημα γίνεται πιο ενδιαφέρον και ευχάριστο. Τέλος, ο Η./Υ προσφέρει στην ολόπλευρη ανάπτυξη το παιδιού της προσχολικής ηλικίας. Η προσχολική ηλικία είναι η ιδανική περίοδος για να εισαχθούν αυτές οι βάσεις

κυρίως με την ενσωμάτωση των σχεδίων εργασίας, που αξιολογούν την έμφυτη τάση του παιδιού για δημιουργικότητα, έρευνα, δράση και έκφραση με όλους τους δυνατούς τρόπους, ώστε το σχολείο για το νήπιο και το μαθητή στη συνέχεια να γίνεται χώρος χαρούμενος, δημιουργικός και βιωματικός (Αγγελίδης & Μαυροειδής, 2004).

## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>: Ανθρώπινα Δικαιώματα

### 2.1. Σύντομη Ιστορική Αναφορά των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων:

Διεθνώς, η διακήρυξη των θεμελιωδών δικαιωμάτων του ανθρώπου είναι στενά συνδεδεμένη με το κίνημα του συνταγματισμού, όπως εμφανίστηκε τον 17<sup>ο</sup> και 18<sup>ο</sup> αιώνα στην Ευρώπη και την Αμερική.

Η διεκδίκηση της κατοχύρωσης των θεμελιωδών δικαιωμάτων στόχευε στον περιορισμό και την οριοθέτηση της κρατικής εξουσίας. Το κίνημα αυτό συνδέθηκε σταδιακά με την ανάπτυξη του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής και με την ενίσχυση της αστικής τάξης απέναντι στον μονάρχη και την αριστοκρατία. Πρωταγωνιστής των ιστορικών αυτών εξελίξεων υπήρξε η Μεγάλη Βρετανία από τον 17<sup>ο</sup> αιώνα, με κείμενα όπως το Habeas Corpus (1679), το οποίο αφορούσε εγγυήσεις της προσωπικής ελευθερίας και ασφάλειας του ατόμου ενάντια στην αυθαίρετη σύλληψη και φυλάκισή του και το Bill of Rights (1689), το οποίο αφορούσε τον περιορισμό της εξουσίας του μονάρχη έναντι της Βουλής, καθιέρωνε βουλευτικές εκλογές, αλλά και την ελευθερία του λόγου εντός του Κοινοβουλίου, όπως και θεμελιώδη δικαιώματα των πολιτών. Το κίνημα του συνταγματισμού εκδηλώθηκε κυρίως μέσα από την Αμερικανική Διακήρυξη (1776) και τη Γαλλική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και του Πολίτη, κατά τη γαλλική επανάσταση του 1789 (Στεφανή, 2020).

Στην Ελλάδα, η κατοχύρωση ατομικών δικαιωμάτων ξεκίνησε ήδη από τα πρώτα επαναστατικά Συντάγματα. Το Σύνταγμα της Επιδάουρου (1822), προέβλεπε μεταξύ άλλων την ισότητα όλων των πολιτών απέναντι στον νόμο και την προστασία της ιδιοκτησίας. Στο Σύνταγμα του Άστρους (1823) προβλέπονταν η ελευθερία της έκφρασης και του τύπου και η αρχή του νόμιμου δικαστή. Το Σύνταγμα της Τροιζήνας (1827) επέκτεινε τις εγγυήσεις αυτές, ενώ κατοχύρωσε την θρησκευτική ελευθερία, καθώς και το τεκμήριο της αθωότητας του κατηγορουμένου.

Το Σύνταγμα του 1844 κατοχύρωνε το τρίπτυχο «προσωπική ελευθερία – ισότητα – ιδιοκτησία». Με το Σύνταγμα του 1864 κατοχυρώθηκαν για πρώτη φορά ατομικά δικαιώματα συλλογικής φύσης, όπως αυτά του συνέρχεσθαι και του συνεταιρίζεσθαι, ταυτόχρονα με την καθιέρωση της δημοκρατικής αρχής στο Σύνταγμα. Το Σύνταγμα του 1911 ενίσχυσε σε ορισμένες περιπτώσεις την

προστασία κάποιων δικαιωμάτων ή και σε άλλες περιπτώσεις την μετρίασε. Το Σύνταγμα του 1827 θέσπισε για πρώτη φορά δύο κοινωνικά δικαιώματα, την προστασία της εργασίας από το κράτος, καθώς και την προστασία του γάμου αλλά και την κρατική μέριμνα για τις πολυμελείς οικογένειες (Παντελής, 2018).

Το ισχύον Σύνταγμα του 1975 περιέχει τον πιο ολοκληρωμένο κατάλογο ατομικών, κοινωνικών και πολιτικών δικαιωμάτων σε σχέση με όλα τα προϊσχύσαντα. Ενδεικτική είναι η κατοχύρωση της προστασίας της αξίας του ανθρώπου στο αρ.2§1 του Συντάγματος, η πρωτοποριακή κατοχύρωση του δικαιώματος στο περιβάλλον (αρ.24) και η προστασία της ελεύθερης ανάπτυξης της προσωπικότητας (αρ.5§1).

Το ως άνω Σύνταγμα εκσυγχρονίστηκε σημαντικά με την αναθεώρηση του 2001, με μια σειρά από δικαιώματα προστασίας του ατόμου απέναντι στην τεχνολογία, όπως η προστασία της γενετικής ταυτότητας (αρ.5), η προστασία των προσωπικών δεδομένων του ατόμου (αρ.9<sup>Α</sup>), η κατοχύρωση του δικαιώματος πληροφόρησης του ατόμου (αρ.5<sup>Α</sup>) και της συμμετοχής του ατόμου στην κοινωνία της πληροφορίας (αρ.5<sup>Α</sup>) (Σπυρόπουλος, 2018 & 2020).

Μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και τα εγκλήματα που διαπράχθηκαν ενάντια στην αξία του ανθρώπου και την ανθρώπινη ζωή, άρχισε για πρώτη φορά να γίνεται κατανοητή η ανάγκη κατοχύρωσης και προστασίας των θεμελιωδών δικαιωμάτων σε υπερεθνικό επίπεδο. Εμφανίστηκαν έτσι μια σειρά από νομικά κείμενα για την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ενώ ιδρύθηκαν και δικαιοδοτικά όργανα επιφορτισμένα με την ευθύνη της υλοποίησής τους. Τέτοια διεθνούς σημασίας κείμενα είναι η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (1948) (Παράρτημα VII), το Διεθνές Σύμφωνο για τα ατομικά και πολιτικά δικαιώματα και το Διεθνές Σύμφωνο για τα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά δικαιώματα (1966) του ΟΗΕ, καθώς και η Ευρωπαϊκή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΕΣΔΑ) του 1950, την οποία εφαρμόζει το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΕΔΔΑ). Για τα κοινωνικά δικαιώματα ιδιαίτερη σημασία έχει ο Ευρωπαϊκός Κοινωνικός Χάρτης ο οποίος υπογράφηκε το 1961, αλλά και οι πολυάριθμες Διεθνείς Συμβάσεις Εργασίας που έχει υιοθετήσει η Διεθνής Οργάνωση Εργασίας (ΔΟΕ).

Σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης, τα θεμελιώδη δικαιώματα προστατεύονται τόσο από τη νομολογία του Δικαστηρίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όσο και από διάσπαρτες διατάξεις των ιδρυτικών Συνθηκών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Μετά τη θέση σε ισχύ της Συνθήκης της Λισαβόνας (2007), δεσμευτικό χαρακτήρα διαθέτει πλέον η Χάρτα των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η οποία υπογράφηκε το 2000 στη Νίκαια (Παπαδοπούλου, 2016).

## 2.2. Δικαιώματα:

Με τον όρο δικαίωμα εκφράζεται η εξουσία που μια έννομη τάξη απονέμει (παρέχει) στα υποκείμενά της (φυσικά ή νομικά πρόσωπα ή ενώσεις προσώπων), για την ικανοποίηση των έννομων συμφερόντων τους. Η εξουσία αυτή του προσώπου, την οποία αναγνωρίζει ο νόμος, απορρέει, επιβάλλεται, προστατεύεται και επανορθώνεται (σε περίπτωση προσβολής του) από τον ίδιο τον νόμο. Τα συμφέροντα αυτά προστατεύονται από τον νόμο με κυρώσεις.

Οι διατάξεις που εμπίπτουν στα θεμελιώδη δικαιώματα ρυθμίζουν τη νομική σχέση της κρατικής εξουσίας με τον άνθρωπο, τον πολίτη ή την κοινωνική ομάδα. Τα θεμελιώδη δικαιώματα είναι κανόνες που γεννούν, υπέρ του φορέα τους, αξίωση με συγκεκριμένο περιεχόμενο και συγκεκριμένο αποδέκτη (την εθνική ή διεθνή έννομη τάξη) (Στεφανή, 2020).

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η διάκριση των δικαιωμάτων σε ατομικά, πολιτικά και κοινωνικά, με βάση την θεωρία των status του Jellinek.

Τα ατομικά δικαιώματα αποτελούν αξιώσεις έναντι του κράτους για την αποχή του από παρεμβάσεις σε μια κατοχυρωμένη σφαίρα ελευθερίας του ατόμου. Με την έννοια αυτή, τα ατομικά δικαιώματα θεμελιώνουν το status negativus του ατόμου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα το δικαίωμα της ιδιωτικής ζωής (αρ.9), το οποίο δημιουργεί ένα πεδίο για το άτομο, μέσα στο οποίο μπορεί να παραμένει ελεύθερο και ανενόχλητο από κάθε εξωτερική παρέμβαση. Τα ατομικά δικαιώματα θεωρούνται αρνητικά και αμυντικά δικαιώματα διότι διασφαλίζουν έναν χώρο ελεύθερης ύπαρξης και δράσης του ατόμου, στον οποίο κρατικές παρεμβάσεις δεν είναι ανεκτές. Εξαιτίας της φύσης τους αυτής, τα ατομικά δικαιώματα ονομάζονται και «ελευθερίες» («αόρατες ασπίδες του ατόμου που το προστατεύουν έναντι των οργάνων της κρατικής εξουσίας αλλά και έναντι άλλων ιδιωτών»). Όσον αφορά τα ατομικά δικαιώματα, ισχύει ο κανόνας πως «ότι δεν απαγορεύεται επιτρέπεται» («σε περίπτωση αμφιβολίας αποφασίζουμε υπέρ της ελευθερίας»). Με την έννοια αυτή, ακόμη και συνταγματικά κείμενα, πολύ ελλειπτικά ως προς την κατοχύρωση συγκεκριμένων δικαιωμάτων, όπως το Αμερικανικό, προστατεύουν στο σύνολό τους τα ατομικά δικαιώματα (Χρυσόγονος, 2014).

Τα πολιτικά δικαιώματα έχουν ως αντικείμενό τους την ενεργή συμμετοχή του πολίτη στον σχηματισμό της πολιτειακής βούλησης. Αντίστοιχα, θεμελιώνουν την υποχρέωση των οργάνων της κρατικής εξουσίας να εγγυώνται την ενεργή πολιτική συμμετοχή των πολιτών. Κατά τη διάκριση του Jellinek θεμελιώνουν το *status activus* του πολίτη. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το δικαίωμα του εκλέγειν (αρ.51), το οποίο δεν διασφαλίζει απλώς την συμμετοχή του εκλογικού σώματος στην εκλογική διαδικασία, αλλά δημιουργεί υποχρέωση της πολιτείας να εγυηθεί το δικαίωμα αυτό, μέσα από την οργάνωση της εκλογικής διαδικασίας και τη θέσπιση και εφαρμογή του εκλογικού νόμου.

Τα κοινωνικά δικαιώματα, σε αντίθεση προς τα ατομικά, αναφέρονται σε υποχρεώσεις του κράτους για παρέμβαση με θετικές ενέργειες και παροχή συγκεκριμένων αγαθών ή παροχών. Πρόκειται για το *status positivus* του ατόμου. Ωστόσο, τα δικαιώματα αυτά δεν συνοδεύονται κατ' ανάγκη από αξιώσεις των ατόμων κατά του κράτους, αφού το κράτος δεν μπορεί να υποχρεωθεί σε συγκεκριμένες παροχές, λόγω του οικονομικού χαρακτήρα που αυτές διαθέτουν. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το δικαίωμα στην εργασία (αρ.22), όπου ορίζεται ότι: «Η εργασία αποτελεί δικαίωμα και προστατεύεται από το Κράτος, που μεριμνά για τη δημιουργία συνθηκών απασχόλησης όλου του πληθυσμού...». Με την έννοια αυτή, μολονότι ο κάθε πολίτης δεν μπορεί να διεκδικήσει από το κράτος μια θέση εργασίας, η κρατική εξουσία αναλαμβάνει να ρυθμίσει την αγορά εργασίας, π.χ. με τη δημιουργία του ΟΑΕΔ, με την εκπόνηση προγραμμάτων για ανέργους κ.λπ.

Σε αντίθεση, λοιπόν, με τα πολιτικά και τα ατομικά δικαιώματα τα οποία μπορούν να διεκδικηθούν δικαστικά από το άτομο, τα κοινωνικά δικαιώματα δεν είναι καταρχήν δικαστικά διεκδικήσιμα από τους φορείς τους έναντι του κράτους, επειδή οι οικονομικές παροχές από το κράτος δεν μπορούν να γίνουν εξαναγκαστές. Στη νομολογία ωστόσο, έχουν διαμορφωθεί κάποιες θεωρήσεις για την διασφάλιση τουλάχιστον ενός *minimum* επιπέδου απόλαυσης των κοινωνικών δικαιωμάτων από τα άτομα. Ο νομοθέτης δεν μπορεί λοιπόν ούτε να καταργήσει πλήρως, ούτε όμως και να περιορίσει αυθαίρετα και υπέρμετρα μια κρατική παροχή. Επιπλέον προστασία θεμελιώνεται από την αρχή της δικαιολογημένης εμπιστοσύνης του πολίτη προς το κράτος (αρ.5). Σύμφωνα με



την αρχή αυτή, η πολιτεία δεν μπορεί να ανατρέψει οποτεδήποτε, αδικαιολόγητα και με τρόπο δυσανάλογο τις δικαιολογημένες προσδοκίες με βάση τις οποίες τα άτομα σχεδιάζουν και προγραμματίζουν την απόλαυση του δικαιώματός τους. Για παράδειγμα σύμφωνα με απόφαση του Συμβουλίου της Επικρατείας δεν μπορεί να καταργηθεί μια πανεπιστημιακή σχολή ενώ ακόμη φοιτούν σπουδαστές σε αυτήν (Χρυσόγονος, 2014).

Η παραπάνω διάκριση των δικαιωμάτων σε ατομικά, πολιτικά και κοινωνικά είναι σε μεγάλο βαθμό σχετική. Στην πραγματικότητα, τα δικαιώματα λειτουργούν παραπληρωματικά, αφού καταρχήν η άσκηση και η απόλαυση καθενός από αυτά προϋποθέτει την άσκηση και την απόλαυση των άλλων. Έτσι π.χ. η απόλαυση του εκλογικού δικαιώματος και η συμμετοχή στην πολιτική ζωή, δεν έχει μεγάλη σημασία για εκείνον που δεν διαθέτει στέγη. Επίσης, σε άλλες περιπτώσεις, ένα δικαίωμα δεν εμφανίζει μόνο τα χαρακτηριστικά μιας κατηγορίας δικαιώματος, αλλά περισσότερων, εμφανίζει δηλαδή ένα status mixtus. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ελευθερία της έκφρασης η οποία συνιστά ατομικό δικαίωμα, έχει όμως και πολιτική σημασία, αφού μέσα από την ελευθερία της έκφρασης καθίσταται δυνατή η δημοσιοποίηση διαφορετικών πολιτικών απόψεων στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής κοινωνίας.

Τα θεμελιώδη δικαιώματα διακρίνονται και σε γενιές δικαιωμάτων. Η πρώτη γενιά δικαιωμάτων συνδέεται με την προστασία της ατομικής και πολιτικής ελευθερίας και την αναγνώριση δικαιωμάτων, όπως η ισότητα ενώπιον του νόμου, η ελευθερία της έκφρασης, η θρησκευτική ελευθερία, το δικαίωμα ψήφου κ.λπ. Η δεύτερη γενιά δικαιωμάτων αναπτύσσεται μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και αφορά την προστασία των κοινωνικών δικαιωμάτων, όπως το δικαίωμα στην κοινωνική ασφάλιση και προστασία, το δικαίωμα στην εργασία, την εκπαίδευση κ.λπ. Τα δικαιώματα τρίτης γενιάς, αποτελούν μια κατηγορία δικαιωμάτων η οποία αναπτύσσεται στο πλαίσιο της διεθνούς προστασίας και περιλαμβάνει δικαιώματα «οικουμενικού» ενδιαφέροντος, όπως η προστασία του περιβάλλοντος, η προστασία της παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς κ.λπ. Σήμερα αναπτύσσεται και μια τέταρτη γενιά δικαιωμάτων, αυτή που αφορά τη σχέση των δικαιωμάτων και της τεχνολογίας, είτε θετικά, ως προς την απόλαυση δηλαδή της τεχνολογίας, είτε αρνητικά, ως προς την προστασία του ατόμου

έναντι της τεχνολογίας. Τέτοια δικαιώματα είναι το δικαίωμα πληροφόρησης και συμμετοχής στην κοινωνία της πληροφορίας, το δικαίωμα στην προστασία της γενετικής ταυτότητας και στην προστασία των προσωπικών δεδομένων.

Η διάκριση των θεμελιωδών δικαιωμάτων σε γενιές υποδηλώνει ότι τα δικαιώματα δεν διαθέτουν στατικό, αλλά δυναμικό χαρακτήρα, εξελίσσονται και προσαρμόζονται στις διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες προκειμένου να παρέχουν την μεγαλύτερη δυνατή προστασία στα υποκείμενά τους (Στεφανή, 2020).

### 2.3. Φορείς και αποδέκτες των δικαιωμάτων:

Φορέας ενός συνταγματικά κατοχυρωμένου δικαιώματος μπορεί να είναι κάθε φυσικό πρόσωπο ανεξάρτητα από την εθνικότητά του, ακόμη δηλαδή και οι αλλοδαποί, εκτός από τις περιπτώσεις που το Σύνταγμα επιφυλάσσει την προστασία αυτή ρητά για τους Έλληνες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα το αρ.11, όπου προστατεύεται το δικαίωμα της συνάθροισης και το οποίο ορίζει ότι: «Οι Έλληνες έχουν το δικαίωμα να συνέρχονται ήσυχα και άοπλα». Ακόμα και στην περίπτωση αυτή όμως, ένα τέτοιο δικαίωμα μπορεί να το απολαμβάνουν και οι αλλοδαποί εκτός αν ρητά το απαγορεύει σχετικός νόμος. Οι αλλοδαποί άλλωστε, στο πλαίσιο της ελληνικής επικράτειας απολαμβάνουν και την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων τους, όπως αυτά απορρέουν από τις διεθνείς συμβάσεις στις οποίες συμμετέχει η χώρα μας, όπως για παράδειγμα η Ευρωπαϊκή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου.

Τα φυσικά πρόσωπα αποτελούν φορείς συνταγματικών δικαιωμάτων από τη γέννηση ως τον θάνατό τους. Επίσης, η δικαιοπρακτική ικανότητα του ατόμου δεν αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την απόλαυση των συνταγματικών δικαιωμάτων. Έτσι, συνταγματικά δικαιώματα μπορούν να απολαμβάνουν και οι πνευματικώς πάσχοντες, όσοι βρίσκονται σε στερητική δικαστική συμπαράσταση, οι ανήλικοι κ.λπ. (ειδικά για τους ανήλικους, κάποια δικαιώματα ισχύουν μόνον όταν το προβλέπει ρητά ο νόμος, π.χ. η ελευθερία σύναψης γάμου). Τα δικαιώματα είναι πάντοτε απαράγραπτα, δηλαδή δεν νοείται παραίτηση από αυτά (αρ.25) (Χρυσόγονος, 2014).

Παράλληλα, φορείς των δικαιωμάτων εκείνων που προσιδιάζουν στη φύση τους είναι και τα νομικά πρόσωπα, τα οποία μπορούν κατεξοχήν να απολαμβάνουν την προστασία της ιδιοκτησίας τους και της οικονομικής τους ελευθερίας. Αντίθετα, δεν μπορούν να απολαμβάνουν κοινωνικά δικαιώματα, όπως π.χ. το δικαίωμα υγείας, εκπαίδευσης ή κοινωνικής ασφάλισης. Φορείς δικαιωμάτων μπορεί να αποτελέσουν ακόμη και ενώσεις προσώπων, οι οποίες στερούνται νομικής προσωπικότητας, έστω κι αν έχουν συνήθως μη μόνιμο χαρακτήρα. Επίσης δεν αποκλείεται και Νομικά Πρόσωπα Δημοσίου Δικαίου να αποτελέσουν φορείς συνταγματικών δικαιωμάτων, όταν αυτά διαθέτουν σωματειακή μορφή, όπως για παράδειγμα οι Δικηγορικοί ή Ιατρικοί Σύλλογοι.

Ακόμη και νομικά πρόσωπα ιδρυματικού χαρακτήρα μπορούν να απολαύσουν συνταγματικά δικαιώματα, όπως για παράδειγμα τα Α.Ε.Ι..

Περιορισμούς προς τα δικαιώματά τους μπορεί να δεχθούν κάποιες κατηγορίες φορέων που τελούν σε ειδική σχέση προς το κράτος, η οποία χαρακτηρίζεται ως «ειδική σχέση εξουσίασης», όπως οι στρατιωτικοί, οι εργαζόμενοι στα σώματα ασφαλείας, οι φυλακισμένοι και οι δημόσιοι υπάλληλοι. Έτσι, π.χ. οι δημόσιοι υπάλληλοι υφίστανται περιορισμούς στο δικαίωμα απεργίας, αλλά και στην απόλαυση των πολιτικών τους δικαιωμάτων. Οι περιορισμοί, όμως, αυτοί θα πρέπει να εξειδικεύονται στο νόμο και να σέβονται την αρχή της αναλογικότητας.

Το ίδιο το κράτος δεν αποτελεί φορέα δικαιωμάτων, αλλά τον κυριότερο αποδέκτη των υποχρεώσεων που αυτά δημιουργούν. Το κράτος και τα όργανα της κρατικής εξουσίας, σύμφωνα με το αρ.25§1 εδ.β' «[...] υποχρεούνται να διασφαλίζουν την ανεμπόδιση και πραγματική άσκησή τους». Η κρατική εξουσία δεσμεύεται στο σύνολό της από τα θεμελιώδη δικαιώματα, είτε ως εκτελεστική, είτε ως δικαστική, είτε ως νομοθετική (Στεφανή, 2020).

Οι απειλές που υφίστανται τα συνταγματικά δικαιώματα δεν πηγάζουν μόνον από την κρατική εξουσία αλλά και από ιδιωτικούς φορείς, έχοντες εξουσία, η οποία μπορεί να διακινδυνεύσει την άσκηση και την απόλαυση των συνταγματικών δικαιωμάτων, όπως για παράδειγμα τα Μ.Μ.Ε., αλλά ακόμη και σε σχέσεις όπου υπάρχει ισοτιμία ανάμεσα στα άτομα, για παράδειγμα στις σχέσεις μεταξύ των συζύγων. Το φαινόμενο αυτό της δέσμευσης και των ιδιωτών από τα συνταγματικά δικαιώματα ονομάζεται *τριτενέργεια* των συνταγματικών δικαιωμάτων. Την τριτενέργεια την αντιλαμβανόμαστε είτε ως άμεση εφαρμογή των συνταγματικών δικαιωμάτων σε μια ιδιωτική διαφορά, είτε ως έμμεση, όπου τα συνταγματικά δικαιώματα εφαρμόζονται σε μια ιδιωτική διαφορά συνδυαστικά με κανόνες του ιδιωτικού δικαίου όπως για παράδειγμα η προστασία της προσωπικότητας (αρ.57 του Αστικού Κώδικα). Η τριτενέργεια των συνταγματικών δικαιωμάτων κατοχυρώθηκε μετά την αναθεώρηση του 2001 στο αρ.25§1, εδ.γ' του Συντάγματος, το οποίο ορίζει ότι: «Τα δικαιώματα ισχύουν και στις σχέσεις των ιδιωτών στις οποίες προσιδιάζουν» (Στεφανή, 2020).

Η άσκηση και η απόλαυση των δικαιωμάτων δεν είναι απόλυτη, ούτε και απεριόριστη, αντίθετα περιορίζεται με γενικούς και ειδικούς περιορισμούς οι οποίοι προβλέπονται από το Σύνταγμα. Πρωτίστως, τα δικαιώματα κατά την άσκηση και την απόλαυσή τους περιορίζονται από την άσκηση και την απόλαυση των δικαιωμάτων των άλλων ανθρώπων, και αυτό διότι όλοι οι φορείς τους διαθέτουν το δικαίωμα της ίσης απόλαυσής τους. Συχνά, η απόλαυση ενός δικαιώματος μπορεί να γίνεται με τρόπο που να συνεπάγεται την στέρηση της δυνατότητας κάποιου άλλου να απολαύσει ένα δικαίωμα (π.χ. το δικαίωμα συνάθροισης του αρ.11, περιορίζει την ελεύθερη κίνηση και κυκλοφορία των άλλων). Στις περιπτώσεις αυτές, αναζητούμε την «πρακτική εναρμόνιση» των δύο δικαιωμάτων, ούτως ώστε να καταστεί εφικτή η εν μέρει απόλαυσή τους και από τους δυο φορείς τους (π.χ. να δοθεί η δυνατότητα κυκλοφορίας στο ένα μέρος του δρόμου, επιτρέποντας τη συνάθροιση στο υπόλοιπο κ.λπ.).

Στις περιπτώσεις που η πρακτική εναρμόνιση είναι ανέφικτη, καθίσταται αναγκαία η στάθμισή τους, και τελικά η πρόκριση του ενός από τα δύο που θα πρέπει να υπερισχύσει. (π.χ. αν οι ψεκασμοί με εντομοκτόνο για τη διάσωση συγκριμένης γεωργικής καλλιέργειας είναι θανατηφόροι για τους ανθρώπους, το δικαίωμα της οικονομικής ελευθερίας των γεωργών θα σταθμιστεί με την προστασία της ανθρώπινης ζωής και της υγείας και τελικά θα υποχωρήσει). Επισημαίνεται πάντως, ότι καταρχήν τα συνταγματικά δικαιώματα είναι απολύτως ίσα μεταξύ τους, και ότι καμία ιεράρχησή τους δεν είναι δυνατή. Η στάθμιση μεταξύ δικαιωμάτων και η ενδεχόμενη υπερίσχυση του ενός σε σχέση με το άλλο αφορά μόνο συγκεκριμένες περιπτώσεις και συγκεκριμένα γεγονότα (Στεφανή, 2020).

Το Σύνταγμα κατοχυρώνει τρεις μορφές περιορισμού των δικαιωμάτων (Χρυσόγονος, 2014):

- Η θεσμοποιημένη αναστολή των συνταγματικών δικαιωμάτων:

Πρόκειται για προσωρινού χαρακτήρα αναστολή των δικαιωμάτων η οποία απορρέει από την κήρυξη της χώρας σε κατάσταση πολιορκίας (αρ.48). Στο πλαίσιο της κήρυξης κατάστασης πολιορκίας καθίσταται δυνατή η στέρηση της ελεύθερης κίνησης και εγκατάστασης εντός και εκτός της χώρας, οι εγγυήσεις της

προσωπικής ασφάλειας του ατόμου κατά τη σύλληψη και κράτησή του, το δικαίωμα στον νόμιμο δικαστή, η προστασία του ασύλου της κατοικίας και της ιδιωτικής ζωής, το δικαίωμα συνάθροισης, η ελευθερία έκφρασης του Τύπου, η προστασία του απορρήτου της επικοινωνίας κ.λπ. Πρόκειται για μια έντονη περιστολή των ατομικών ελευθεριών, η οποία θα πρέπει να διαθέτει προσωρινό χαρακτήρα, ενώ οι περιορισμοί που προβλέπονται θα πρέπει να δικαιολογούνται από σκοπούς που προβλέπονται συνταγματικά, π.χ. προστασία της εθνικής ασφάλειας, θα πρέπει να διέπονται από την αρχή της αναλογικότητας και να εφαρμόζονται μόνον εφόσον είναι απολύτως αναγκαίο. (Η περιστολή των δικαιωμάτων κατά την κήρυξη της χώρας σε κατάσταση πολιορκίας, χαρακτηρίστηκε από τους συνταγματολόγους ως «φίδι στον κόρφο» της δημοκρατίας, αφού θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για να μεταβάλει τη δημοκρατική μορφή του πολιτεύματος).

- Η απαγόρευση καταχρηστικής άσκησης δικαιώματος:

Η απαγόρευση της καταχρηστικής άσκησης ενός δικαιώματος προβλέπεται στο αρ.25§3. Ως κατάχρηση νοείται η άσκηση ενός δικαιώματος για την εξυπηρέτηση ενός σκοπού, ο οποίος είναι προδήλως και απολύτως διαφορετικός από αυτόν για τον οποίο θεσπίστηκε το δικαίωμα. (π.χ. μια απεργία που δεν έχει ως σκοπό της την διεκδίκηση εργασιακών ή μισθολογικών αιτημάτων των εργαζομένων, αλλά την πτώση της Κυβέρνησης). Πρόκειται για έναν περιορισμό ο οποίος έχει επικριθεί στην θεωρία ότι συμβάλλει στη χειραγώγηση των δικαιωμάτων.

- Το χρέος της κοινωνικής και εθνικής αλληλεγγύης:

Το χρέος της κοινωνικής και εθνικής αλληλεγγύης κατοχυρώνεται στο αρ.25§4. Η διάταξη αυτή μας δείχνει την αιτία της κατοχύρωσης κάποιων συγκεκριμένων θεσμών στο Σύνταγμα και συνδέεται με κάποια συνταγματικά καθήκοντα και υποχρεώσεις του πολίτη, όπως η αναλογική φοροδοσία, η επίταξη εργασίας και η εκπλήρωση των στρατιωτικών υποχρεώσεων.

Εκτός από τους γενικούς περιορισμούς των δικαιωμάτων, υπάρχουν και ειδικοί περιορισμοί οι οποίοι είναι δύο ειδών: α) περιορισμοί οι οποίοι προβλέπονται απευθείας στο Σύνταγμα και β) περιορισμοί των δικαιωμάτων οι οποίοι προβλέπονται από τον νόμο («επιφύλαξη υπέρ του νόμου»).

Περιορισμούς των δικαιωμάτων αναγνωρίζει το Σύνταγμα για κάποια συνταγματικά δικαιώματα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το δικαίωμα στην ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητας (αρ.5), το οποίο σύμφωνα με το Σύνταγμα, δεν πρέπει να προσβάλλει τα δικαιώματα των άλλων, το Σύνταγμα ή τα χρηστά ήθη.

Ειδικό περιορισμό στην άσκηση των συνταγματικών δικαιωμάτων μπορεί να αποτελέσει και η επιφύλαξη υπέρ του νόμου, όταν το Σύνταγμα αφήνει τη ρύθμιση ορισμένων δικαιωμάτων στον κοινό νομοθέτη. Τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η ρύθμιση της άσκησης του δικαιώματος της απεργίας των δημοσίων υπαλλήλων από το νόμο (αρ.23§6). Η ρύθμιση του νόμου, βέβαια, δεν λειτουργεί μόνο περιοριστικά όσον αφορά την απόλαυση του δικαιώματος, αλλά και διευρύνει ενδεχομένως την απόλαυσή του.

Ειδικό περιορισμό στην άσκηση και απόλαυση των συνταγματικών δικαιωμάτων αποτελεί η επιφύλαξη υπέρ των διοικητικών ή δικαστικών αρχών. Το είδος αυτό επιφύλαξης αφορά δικαιώματα, τα οποία κατά το Σύνταγμα μπορεί να περιοριστούν μόνο με δικαστικές αποφάσεις ή αποφάσεις των διοικητικών αρχών. Έτσι, στο αρ.5§4 ορίζεται ότι η ελευθερία κυκλοφορίας, κίνησης και εγκατάστασης είναι δυνατόν να περιοριστεί μόνο με δικαστική απόφαση. Επιφύλαξη υπέρ των διοικητικών αρχών προβλέπει το αρ.11§2, ορίζοντας ότι οι δημόσιες και υπαίθριες συναθροίσεις μπορούν να απαγορευτούν με αιτιολογημένη απόφαση της αστυνομικής αρχής, αν απειλείται σοβαρή διατάραξη της κοινωνικοοικονομικής ζωής (Στεφανή, 2020).

Η επιβολή στα δικαιώματα, γενικών ή ειδικών, δεν μπορεί να είναι απεριόριστη, ούτε όμως και ανέλεγκτη. Η επιβολή τέτοιου είδους περιορισμών δεν θα πρέπει να υπερβαίνει κάποια όρια και σε κάθε περίπτωση μπορεί να ελέγχεται δικαστικά. Όρια στην επιβολή περιορισμών αποτελούν ορισμένες αρχές και κανόνες οι οποίοι, είτε προβλέπονται ρητά από το Σύνταγμα, είτε προκύπτουν από την ίδια την αιτία της κατοχύρωσης των δικαιωμάτων. Τα όρια αυτά τα

ονομάζουμε «περιορισμούς των περιορισμών» ή «αντιπεριορισμούς» των συνταγματικών δικαιωμάτων και είναι οι εξής (Χρυσόγονος, 2014):

- Οι περιορισμοί θα πρέπει να έχουν γενική ισχύ, γενικό και αφηρημένο χαρακτήρα, ούτως ώστε να μην εισάγουν διακρίσεις οι οποίες παραβιάζουν την αρχή της ισότητας.
- Οι περιορισμοί θα πρέπει να δικαιολογούνται από την εξυπηρέτηση λόγων δημοσίου συμφέροντος.
- Οι περιορισμοί των συνταγματικών δικαιωμάτων θα πρέπει να σέβονται την αρχή της αναλογικότητας. Η αρχή της αναλογικότητας απορρέει από την αρχή του κράτους δικαίου και αναγνωρίζεται ρητά στο Σύνταγμα, στο αρ.25§1.
- Οι περιορισμοί δεν θα πρέπει να καταργούν τον πυρήνα του δικαιώματος. Ο περιορισμός που τίθεται σε ένα δικαίωμα δεν θα πρέπει να καταλήγει στην πρακτική απαγόρευση της άσκησής του, ούτε να είναι απεριόριστος σε έκταση και σε διάρκεια. Η προστασία του πυρήνα του δικαιώματος επιβάλλει επίσης να μην τίθενται προληπτικοί περιορισμοί στα δικαιώματα, όπως για παράδειγμα προληπτική λογοκρισία στις εφημερίδες. Κατ' εξαίρεση μόνον μπορούν να επιβληθούν προληπτικοί περιορισμοί, όπως π.χ. με την ανάγκη προληπτικής προστασίας του περιβάλλοντος (αρ.24).



## 2.4. Βασικές αρχές του Συντάγματος:

### *2.4.1. Η αρχή της αξίας του ανθρώπου*

Το αρ.2§1 καθιερώνει ως πρωταρχική υποχρέωση της πολιτείας τον σεβασμό και την προστασία της αξίας του ανθρώπου ορίζοντας ότι: «Ο σεβασμός και η προστασία της αξίας του ανθρώπου αποτελούν πρωταρχική υποχρέωση της Πολιτείας». Συναφείς με την προστασία της αξίας του ανθρώπου είναι η διάταξη του αρ.7§2 που ορίζει ότι: «Τα βασανιστήρια, οποιαδήποτε σωματική κάκωση, βλάβη υγείας ή άσκηση ψυχολογικής βίας, καθώς και κάθε άλλη προσβολή της ανθρώπινης αξιοπρέπειας απαγορεύονται και τιμωρούνται, όπως νόμος ορίζει», αλλά και αυτή του αρ.106§2 σύμφωνα με το οποίο: «Η ιδιωτική οικονομική πρωτοβουλία δεν επιτρέπεται να αναπτύσσεται σε βάρος της ελευθερίας και της αξιοπρέπειας ή με βλάβη της εθνικής οικονομίας».

Η αρχή της αξίας του ανθρώπου κατοχυρώνεται κυρίως ως θεμελιώδης αρχή, διαθέτει γενικό περιεχόμενο, εφαρμόζεται σε συνδυασμό με τα υπόλοιπα συνταγματικά δικαιώματα και ενισχύει την ερμηνεία τους. Η αρχή της αξίας του ανθρώπου επιβεβαιώνει ότι τα δικαιώματα κατά βάση δεν αποτελούν εργαλεία για την επίτευξη κρατικών σκοπών, αλλά αυτοσκοπούς του ίδιου του ατόμου. Το περιεχόμενο της αρχής έγκειται κυρίως στην υποχρέωση και απαίτηση να μην υποβιβάζεται ο άνθρωπος σε αντικείμενο για την εξυπηρέτηση οποιωνδήποτε σκοπών (Παπαδοπούλου, 2016).

Φορείς του δικαιώματος δεν μπορεί να είναι τα νομικά πρόσωπα, είναι όμως στο σύνολό τους τα φυσικά πρόσωπα ανεξαρτήτως της ιθαγένειάς τους. Με την έννοια αυτή δεν αποτελεί μόνο συνταγματικό αλλά θεμελιώδες και ανθρώπινο δικαίωμα. Σύμφωνα με τη νομολογία των δικαστηρίων προστατεύεται ακόμη και το κυοφορούμενο, αλλά και τα φυσικά πρόσωπα μετά τον θάνατό τους.

Αποδέκτες της υποχρέωσης σεβασμού και προστασίας της αξίας του ανθρώπου καταρχάς είναι τα όργανα της πολιτείας, τα οποία υποχρεούνται και να σέβονται την ανθρώπινη την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, αλλά και να λαμβάνουν μέτρα για να την εγγυηθούν (π.χ. μέτρα για την ασφάλεια της ζωής των πολιτών), όπως επίσης και οι ιδιώτες. Η αρχή της αξίας του ανθρώπου δεν συνεπάγεται περιορισμούς μόνο για το περιεχόμενο των μέτρων ή των ποινών

που επιβάλλει το κράτος στα άτομα, αλλά συνεπάγεται και περιορισμούς για τη διαδικασία επιβολής τους.

Ως ατομικά δικαιώματα που θεμελιώνονται στη γενική αρχή της αξίας του ανθρώπου θεωρούνται: η απαγόρευση προσωποκράτησης για χρέη προς το δημόσιο, η απαγόρευση πειραματισμών πάνω σε έμβρυα, η απαγόρευση οποιασδήποτε παρέμβασης στην ανθρώπινη συνείδηση (π.χ. ορός της αλήθειας, ύπνωση, πλύση εγκεφάλου) (Στεφανή, 2020).

#### *2.4.2. Η αρχή της ισότητας*

Η αρχή της ισότητας καθιερώνεται στο αρ.4§1 το οποίο ορίζει ότι: «Οι Έλληνες είναι ίσοι ενώπιον του νόμου». Η ισότητα αυτή γίνεται κατανοητή ως ισότητα εντός του νόμου και ως ισότητα έναντι του νόμου. Η ισότητα εντός του νόμου δεσμεύει τον νομοθέτη, ο οποίος κατά τη θέσπιση νομοθετικών ρυθμίσεων πρέπει να θεσπίζει κανόνες οι οποίοι δεν παραβιάζουν την αρχή της ισότητας, ενώ η ισότητα έναντι του νόμου δεσμεύει τη Διοίκηση και τα δικαστήρια που υποχρεούνται να εφαρμόζουν τον νόμο, προστατεύοντας την ισότητα ανάμεσα στους πολίτες.

Κατά το αρ.4§1, η ισότητα δεν γίνεται κατανοητή, ως τυπική και αριθμητική, όπως η ισότητα της ψήφου (η οποία απορρέει από την αντιπροσωπευτική αρχή -αρ.51-), αλλά ως ουσιαστική ή αναλογική. Ενώ η τυπική ή αριθμητική ισότητα επιβάλλει την όμοια ρύθμιση ανόμοιων καταστάσεων (όλοι απολαμβάνουν το δικαίωμα μίας ψήφου, ασχέτως της κοινωνικής ή οικονομικής τους κατάστασης), η αναλογική ή ουσιαστική ισότητα επιβάλλει την όμοια μεταχείριση των όμοιων και τη διαφοροποιημένη μεταχείριση των ανόμοιων περιπτώσεων. Έτσι, είναι ανεκτή συνταγματικά και σε κάποιες περιπτώσεις επιβεβλημένη π.χ. η προνομιακή μεταχείριση ευπαθών κοινωνικά ομάδων (πολύτεκνοι, άτομα με ειδικές ανάγκες, ηλικιωμένοι παιδιά, ανύπαντρες μητέρες) (Παπαδοπούλου, 2016).

Η ισότητα μπορεί και να επεκταθεί. Πρόκειται για τη δικαστική επέκταση της ισότητας με δικαστικές αποφάσεις, σε περιπτώσεις οι οποίες εμφανίζουν μεν όμοια χαρακτηριστικά, έχουν όμως ρυθμιστεί αδικαιολόγητα με τρόπο ανόμοιο από τον νομοθέτη. Έτσι, είναι π.χ. δυνατή η επέκταση μιας παροχής η οποία έχει

παρασχεθεί σε μια ομάδα ατόμων και σε άλλες που εμφανίζουν παρόμοια χαρακτηριστικά.

Φορείς του δικαιώματος, με βάση το Σύνταγμα το οποίο αναφέρει ρητά τη λέξη «Έλληνες», είναι οι Έλληνες πολίτες (φυσικά πρόσωπα). Στην έννοια των Ελλήνων περιλαμβάνονται και τα ελληνικά ΝΠΙΔ. Τα ελληνικά ΝΠΙΔ, λόγω της ιδιάζουσας θέσης τους, εντάσσονται σε διαφορετικό καθεστώς. Αναφορικά με τους αλλοδαπούς, επιτρέπονται διακρίσεις στη μεταχείρισή τους, υπό την προϋπόθεση ότι αυτές δεν είναι αντίθετες με την ΕΣΔΑ, το Διεθνές Σύμφωνο για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα (ΔΣΑΠΔ) και το ευρωπαϊκό δίκαιο.

Αποδέκτης των επιταγών του αρ.4§1 είναι πάντοτε η κρατική εξουσία, διότι πρόκειται για ισότητα εντός και ενώπιον του νόμου. Ειδικότερα, η αρχή της ισότητας δεσμεύει τη Διοίκηση και τα δικαστήρια. Ως προς τη Διοίκηση θέτει ένα όριο στην άσκηση της εξουσίας της και συνεπάγεται πειθαρχικές κυρώσεις σε περίπτωση παραβίασής της. Ως προς τη δικαιοσύνη, η αρχή της ισότητας υποχρεώνει τον δικαστή να συμμορφώνεται όταν ερμηνεύει τον νόμο.

Τα ατομικά δικαιώματα κατοχυρώνουν το status negativus, έναν ελεύθερο χώρο ύπαρξης και δράσης στον οποίο το άτομο αναπτύσσει την προσωπική του ελευθερία και την αυτονομία του, μακριά από την παρέμβαση της κρατικής εξουσίας (Στεφανή, 2020).

Ως ατομικά δικαιώματα (με βάση το ελληνικό Σύνταγμα) αναγνωρίζονται καταρχήν τα εξής: Η ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητας (αρ.5§1), Το δικαίωμα στη ζωή (αρ.5§2), Η προσωπική ελευθερία (αρ.5§3), Η προστασία της υγείας και της γενετικής ταυτότητας (αρ.5§5), Το δικαίωμα στην πληροφόρηση και τη συμμετοχή στην κοινωνία της Πληροφορίας (αρ.5<sup>Α</sup>), Το δικαίωμα πληροφορικής αυτοδιάθεσης (αρ.9<sup>Α</sup>), Η προσωπική ασφάλεια (αρ.6 και 7), Η αρχή του νόμιμου δικαστή (αρ.8), Το άσυλο της κατοικίας (αρ.9§1 εδ.α'), Η ιδιωτική και οικογενειακή ζωή (αρ.9§1 εδ.β'), Το απόρρητο της επικοινωνίας (αρ.19§1), Το δικαίωμα συνάθροισης (δικαίωμα του συνέρχεσθαι) (αρ.11§1), Το δικαίωμα συνένωσης (δικαίωμα του συνεταιρίζεσθαι) (αρ.12§1), Η θρησκευτική ελευθερία (αρ.13§1 εδ.α'), Η ελευθερία της έκφρασης και του τύπου (αρ.14§1), Η ελευθερία της τέχνης, της επιστήμης και της παιδείας (αρ.16§1), Το δικαίωμα

στην ιδιοκτησία (αρ.17§1), Το δικαίωμα αναφοράς (αρ.10§1), Το δικαίωμα δικαστικής προστασίας (αρ.20§1), Το δικαίωμα ακροάσεως (αρ.20§1 και 2) και Η συνδικαλιστική ελευθερία και το δικαίωμα απεργίας (αρ.23§1) (Σπυρόπουλος, 2018 & 2020).

Για τις ανάγκες της παρούσης εργασίας, θα αναπτύξουμε το δικαίωμα στην ελευθερία της τέχνης, της επιστήμης και της παιδείας (αρ.16§1):

Η ελευθερία της τέχνης, της επιστήμης και της παιδείας

Αρ.16§1: «Η τέχνη και η επιστήμη, η έρευνα και η διδασκαλία είναι ελεύθερες· η ανάπτυξη και η προαγωγή τους αποτελεί υποχρέωση του Κράτους. Η ακαδημαϊκή ελευθερία και η ελευθερία της διδασκαλίας δεν απαλλάσσουν από το καθήκον της υπακοής στο Σύνταγμα».

Το Σύνταγμα στο αρ.16 κατοχυρώνει την ελευθερία της τέχνης, της επιστήμης και της παιδείας ενώ διαρρυθμίζει τα συνταγματικά όρια της παιδείας. Είναι χαρακτηριστικό ότι το δικαίωμα αυτό είναι ανεπιφύλακτο, γεγονός που σημαίνει ότι οι νομοθετικοί περιορισμοί οι οποίοι τυχόν θα επιβληθούν στην άσκησή του, πρέπει να είναι πολύ περιορισμένοι. Στη διάταξη αυτή, δεν κατοχυρώνονται μόνο αμυντικά/ατομικά δικαιώματα, αφού η υλοποίηση και απόλαυση των εν λόγω ελευθεριών προϋποθέτει και την παρέμβαση του κράτους. Τα δικαιώματα αυτά διαθέτουν και μια κοινωνική πτυχή. Το Σύνταγμα, περαιτέρω, ρυθμίζει την προστασία της ακαδημαϊκής ελευθερίας και της διδασκαλίας ορίζοντας όμως ότι «δεν απαλλάσσουν από το καθήκον της υπακοής στο Σύνταγμα», γεγονός που σημαίνει ότι στο πλαίσιο των ελευθεριών αυτών μπορεί να αμφισβητηθεί μεν η ορθότητα αλλά όχι και η δεσμευτικότητα των επιλογών του συντακτικού νομοθέτη.

Επιμέρους εκδήλωση της ελευθερίας της παιδείας αποτελεί η ελευθερία ίδρυσης και λειτουργίας ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων, η οποία περιορίζεται α) από την απαγόρευση ίδρυσης και λειτουργίας ανώτατων σχολών από ιδιώτες και β) από το αυστηρό κρατικό καθεστώς ελέγχου που επιβάλλεται στην ιδιωτική εκπαίδευση (αρ.16§8).

Η ανώτατη εκπαίδευση σύμφωνα με το αρ.16§5, παρέχεται αποκλειστικά από κρατικά μεν ιδρύματα, τα οποία όμως αποτελούν ΝΠΔΔ με πλήρη

αυτοδιοίκηση. Η πλήρης αυτοδιοίκησή τους απορρέει από την ίδια την έννοια και το περιεχόμενο της ακαδημαϊκής ελευθερίας. Η πλήρης αυτοδιοίκηση ερμηνεύεται στην πράξη ως ελεύθερη επιλογή διδακτικού και ερευνητικού προσωπικού για τα Α.Ε.Ι., ελεύθερη επιλογή των οργάνων της διοίκησής τους, οικονομική αυτοτέλεια (η οποία συνεπάγεται και την αυτόνομη διαχείριση της περιουσίας και ιδιοκτησίας τους), αλλά και κατάρτιση και εφαρμογή προγραμμάτων σπουδών από τα πανεπιστημιακά όργανα.

Επί των Α.Ε.Ι. ασκείται κρατική εποπτεία, η οποία συνίσταται σε έλεγχο νομιμότητας και όχι σκοπιμότητας των πράξεων και των αποφάσεών τους. Στο πλαίσιο της αυτοδιοίκησης των Α.Ε.Ι. και της απόλαυσης της ακαδημαϊκής τους ελευθερίας, προστατεύεται χωρίς να είναι κατοχυρωμένο συνταγματικά και το πανεπιστημιακό άσυλο.

Φορείς των δικαιωμάτων του αρ.16 είναι όλα τα φυσικά πρόσωπα, ημεδαποί και αλλοδαποί. Φορείς δεν μπορούν να είναι τα νομικά πρόσωπα. Αποδέκτες είναι αρχικά όλα τα όργανα του κράτους, αλλά και οι ιδιώτες οι οποίοι θα μπορούσαν να εμποδίσουν την ελευθερία της τέχνης και της επιστήμης, της έρευνας και της διδασκαλίας.

Αρ.16§2: «Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες». Η δέσμευση αυτή, πρακτικά εφαρμόζεται μόνο ως υποχρέωση διδασκαλίας των αντίστοιχων μαθημάτων (Θρησκευτικά, Ιστορία, Γυμναστική κ.λπ.), όχι όμως σε όλες τις βαθμίδες ή σε όλα τα έτη φοίτησης.

Το αρ.16§3 καθιερώνεται η υποχρεωτική φοίτηση διάρκειας 9 ετών, που αποτελεί δικαίωμα και υποχρέωση του πολίτη ταυτόχρονα. Η παράγραφος αυτή, όπως και η προηγούμενη, ερμηνεύονται πάντοτε σε συνδυασμό με το αρ.21 για την προστασία της οικογένειας. Επομένως, οι γονείς πάντοτε έχουν λόγο σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους, που υλοποιείται αφενός μέσα από το δικαίωμα επιλογής δημόσιου ή ιδιωτικού σχολείου, αφετέρου μέσα από την υποχρέωση των εκπαιδευτικών για ενημέρωση των γονέων. (Ειδικά για τα

Θρησκευτικά, οι γονείς δικαιούνται να ζητήσουν την εξαίρεση των παιδιών τους από την παρακολούθησή τους, εφόσον το περιεχόμενο ή ο τρόπος διδασκαλίας έρχεται σε αντίθεση με τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις). Δικαίωμα αλλά και υποχρέωση ενιαετούς φοίτησης έχουν όλα τα φυσικά πρόσωπα, Έλληνες και αλλοδαποί.

Στο αρ.16§4 καθιερώνεται ένα κοινωνικό δικαίωμα, το δικαίωμα στη δωρεάν παιδεία. (Το δικαίωμα στη δωρεάν παιδεία είναι το αρχαιότερο κοινωνικό δικαίωμα στο ελληνικό Σύνταγμα). Συγκεκριμένα αναφέρει: «Όλοι οι Έλληνες έχουν δικαίωμα δωρεάν παιδείας, σε όλες τις βαθμίδες της, στα κρατικά εκπαιδευτήρια. Το Κράτος ενισχύει τους σπουδαστές που διακρίνονται, καθώς και αυτούς που έχουν ανάγκη από βοήθεια ή ειδική προστασία, ανάλογα με τις ικανότητές τους». Το εδάφιο α' αναφέρεται στη διδασκαλία και τα μέσα διδασκαλίας, ενώ το β' προνοεί για παροχές όπως η στέγαση, η σίτιση, οικονομικά επιδόματα κ.λπ. Και τα δύο εδάφια θέτουν δύο κεκτημένα: το κεκτημένο του εδαφίου α' είναι απόλυτο, δηλαδή κανείς δεν επιτρέπεται να θεσπίσει ποτέ δίδακτρα οποιουδήποτε ύψους και οποιασδήποτε μορφής. Το κεκτημένο του εδαφίου β' είναι σχετικό: οι «ενισχύσεις» του κράτους παρέχονται υπό προϋποθέσεις και μπορούν να είναι διαφόρων ειδών. Φορείς των δικαιωμάτων της παραγράφου 4 είναι, καταρχήν, μόνο οι Έλληνες. Ωστόσο, η ΕΣΔΑ και άλλα διεθνή κείμενα απονέμουν το δικαίωμα αυτό και στους αλλοδαπούς.

Στις παραγράφους 6,7 και 9 του αρ.16 ρυθμίζονται θέματα σχετικά με την υπηρεσιακή κατάσταση των καθηγητών Α.Ε.Ι., και κατοχυρώνουν το δικαίωμα στην επαγγελματική εκπαίδευση και στον αθλητισμό (Σπυρόπουλος, 2018 & 2020).

Τα κοινωνικά δικαιώματα συνιστούν το status positivus του προσώπου, αξιώνουν δηλαδή θετικά την παρέμβαση του κράτους για την εξισορρόπηση κοινωνικών ανισοτήτων, αλλά και για την παροχή υπηρεσιών οικονομικού κυρίως χαρακτήρα. Τα κοινωνικά δικαιώματα δεν δημιουργούν για τους φορείς τους άμεσες και διεκδικήσιμες αξιώσεις κατά της κρατικής εξουσίας για συγκεκριμένες παροχές και γι' αυτό θεωρούνται ως μη δικαστικά επιδιώξιμα (σε

αντίθεση προς τα ατομικά και πολιτικά δικαιώματα). Για το λόγο αυτό, οι διατάξεις του Συντάγματος στις οποίες κατοχυρώνονται τα κοινωνικά δικαιώματα, έχουν συχνά τον χαρακτήρα κατευθυντήριων αρχών, εντολών ή υποδείξεων προς τον νομοθέτη, ή και εγγυήσεων μέσα από τις οποίες προστατεύεται ένας θεσμός (π.χ. δημόσια παιδεία, γάμος, οικογένεια).

Οι συνταγματικές διατάξεις από τις οποίες απορρέουν τα κοινωνικά δικαιώματα, ενεργοποιούνται μέσα από την παρέμβαση του νομοθέτη και με βάση τη διακριτική του ευχέρεια. Στις περιπτώσεις αυτές είναι δυνατόν τα δικαιώματα να προστατευθούν από μελλοντικές αρνητικές τροποποιήσεις ή από την ολοσχερή κατάργησή τους, α) διότι θεωρούνται ως «απόλυτα ή σχετικά κοινωνικά κεκτημένα» και β) λόγω της αρχής της «δικαιολογημένης εμπιστοσύνης του διοικούμενου» (Παντελής, 2007 & 2018).

Τα κοινωνικά δικαιώματα που κατοχυρώνει το Σύνταγμα είναι τα εξής: Η προστασία της οικογένειας, της μητρότητας, της παιδικής ηλικίας και του γάμου (αρ.21§1), Το δικαίωμα στην υγεία (αρ.21§3), Το δικαίωμα για κοινωνική πρόνοια και στέγαση (αρ.21§2, 3, 4, 5 και 6), Το δικαίωμα εργασίας (αρ.22§1 εδ.α'), Το δικαίωμα κοινωνικής ασφάλισης (αρ.22§5) και Το δικαίωμα στο περιβάλλον (αρ.24§1).

Για τις ανάγκες της παρούσης εργασίας θα αναπτύξουμε μόνο τα κοινωνικά δικαιώματα της «προστασίας της οικογένειας, της μητρότητας, της παιδικής ηλικίας και του γάμου» (αρ.21§1) και «το δικαίωμα για κοινωνική πρόνοια» (αρ.21§2, 3, 5 και 6).

Η προστασία της οικογένειας, της μητρότητας, της παιδικής ηλικίας και του γάμου, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στα δικαιώματα του παιδιού και της εκπαίδευσής του:

Αρ.21§1: «Η οικογένεια, ως θεμέλιο της συντήρησης και προαγωγής του Έθνους, καθώς και ο γάμος, η μητρότητα και η παιδική ηλικία τελούν υπό την προστασία του Κράτους».

Στο άρθρο αυτό προστατεύονται και ατομικά αλλά και με την μορφή θεσμικών εγγυήσεων ο γάμος, η μητρότητα, η οικογένεια και η παιδική ηλικία. Με την έννοια αυτή, το κράτος υποχρεώνεται να προβαίνει σε υλικές παροχές για

την προστασία τους, αλλά και για την προαγωγή τους. Τα δικαιώματα αυτά χαρακτηρίζονται ταυτόχρονα και ως ατομικά δικαιώματα (βλέπε και το αρ.9 – δικαίωμα στην οικογενειακή ζωή).

«Οικογένεια» κατά το Σύνταγμα είναι η κοινότητα γονέων και τέκνων, φυσικών ή υιοθετημένων, ανεξαρτήτως αν αυτά είναι γεννημένα εντός ή εκτός γάμου των γονέων τους («οικογένεια με τη στενή έννοια»/ «πυρηνική οικογένεια»). «Οικογένεια» δεν αποτελούν οι σύζυγοι χωρίς τέκνα και τα ζευγάρια που συζούν σε ελεύθερη ένωση. Αυτές οι κατηγορίες προσώπων προστατεύονται από άλλες διατάξεις.

«Γάμος» κατά το Σύνταγμα είναι η καταρχάς μόνιμη συμβίωση δύο προσώπων διαφορετικού φύλου, η οποία συνάπτεται ελεύθερα, αναγνωρίζεται από την έννομη τάξη και στην οποία επικρατεί ισονομία των συζύγων. Βασικό στοιχείο του θεσμού του γάμου είναι η μονογαμία, που ισχύει για όλους τους πολίτες (και για τους Έλληνες μουσουλμάνους). Ο τύπος τέλεσης του γάμου (πολιτικός ή θρησκευτικός) είναι αδιάφορος. Επίσης, ο νομοθέτης έχει την ελευθερία να ρυθμίσει νομοθετικά τις ελεύθερες ενώσεις, ακόμα και για τα ομόφυλα ζευγάρια (π.χ. σύμφωνο συμβίωσης που πλέον ισχύει και για τα ομόφυλα ζευγάρια) (Παντελής, 2007 & 2018).

Η προστασία της οικογένειας έχει αρνητικό και θετικό περιεχόμενο. Το αρνητικό περιεχόμενο είναι πως: α) η σύναψη γάμου και η δημιουργία οικογένειας δεν επιτρέπεται να επιφέρουν δυσμενείς έννομες συνέπειες για τα άτομα και β) δεν επιτρέπεται η παρεμπόδιση των μελών της οικογένειας από το να αναγνωρίζονται ως οικογένεια και να αναπτύσσουν μεταξύ τους την ανάλογη επικοινωνία και οικειότητα (εξαίρεση μπορεί να ισχύσει για ιδιαίτερες περιπτώσεις, όπως π.χ. γονέας που έχει τελέσει ποινικά αδικήματα εις βάρος του παιδιού του). Το θετικό περιεχόμενο είναι πως ο νομοθέτης οφείλει να θεσπίζει τις ρυθμίσεις εκείνες που είναι αναγκαίες για την διαφύλαξη και την ενίσχυση της οικογένειας και του γάμου.

Φορείς του δικαιώματος είναι οι Έλληνες και οι αλλοδαποί, χωρίς να είναι δυνατές οι διακρίσεις σχετικά με την προστασία των μικτών οικογενειών, δηλαδή αυτών που περιλαμβάνουν και αλλοδαπούς. Φορείς δεν μπορούν να είναι τα νομικά πρόσωπα.



Η προστασία της μητρότητας επιβάλλει την αποχή της Διοίκησης από οποιαδήποτε διακριτική μεταχείριση των εγκύων ή των μητέρων (π.χ. η απαγόρευση συμμετοχής τους σε διαγωνισμούς με αθλήματα για την πρόσληψη σε σώματα ασφαλείας).

Τα δικαιώματα αυτά είναι ταυτοχρόνως και ατομικά, διότι το άτομο έχει την ελευθερία να επιλέγει αν, πότε και με ποιο πρόσωπο θα συνάψει γάμο, αν και πότε θα αποκτήσει παιδιά κ.λπ.

Παράλληλα, η προστασία της παιδικής ηλικίας, επιβάλλει τη λήψη νομοθετικών μέτρων, προστατευτικών π.χ. για την εργασία των παιδιών, για την συμμετοχή των παιδιών στα ραδιοτηλεοπτικά μέσα, ή για την παρακολούθηση συγκεκριμένων ραδιοτηλεοπτικών εκπομπών, καθώς και για την προστασία τους ως καταναλωτών. Καμία διάκριση δεν υφίσταται ανάλογα με το είδος της σχέσης από την οποία προέρχονται τα παιδιά (γάμος, ελεύθερη ένωση, σύμφωνο συμβίωσης κ.λπ.), διότι το Σύνταγμα προστατεύει ξεχωριστά την παιδική ηλικία, ακόμη και αν δεν υπάρχει γάμος. Αποδέκτες των δικαιωμάτων αυτών είναι όχι μόνο η κρατική εξουσία αλλά και οι ιδιώτες (Στεφανή, 2020).

#### *2.4.3. Το δικαίωμα για κοινωνική πρόνοια και στέγαση*

Αρ.21§2, 3 και 5: «Πολύτεχνες οικογένειες, ανάπηροι πολέμου και ειρηνικής περιόδου, θύματα πολέμου, χήρες και ορφανά εκείνων που έπεσαν στον πόλεμο, καθώς και όσοι πάσχουν από ανίατη σωματική ή πνευματική νόσο έχουν δικαίωμα ειδικής φροντίδας από το Κράτος. Το Κράτος μεριμνά για την υγεία των πολιτών και παίρνει ειδικά μέτρα για την προστασία της νεότητας, του γήρατος, της αναπηρίας και για την περίθαλψη των απόρων. Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή δημογραφικής πολιτικής, καθώς και η λήψη όλων των αναγκαίων μέτρων αποτελεί υποχρέωση του Κράτους» (Παντελής, 2007 & 2018).

Οι παράγραφοι αυτές αναφέρονται στην κοινωνική πρόνοια, δηλαδή στην προστασία ιδιαίτερων ευπαθών ομάδων, όπως οι πολύτεχνες οικογένειες, οι ανάπηροι πολέμου, οι χήρες, τα ορφανά των πολέμων, τα άτομα με ειδικές ανάγκες αλλά και οι ηλικιωμένοι και οι άποροι. Πρόκειται για κατευθυντήριες αρχές, οι οποίες οδηγούν στην υιοθέτηση νομοθετικών ρυθμίσεων που αποτελούν εξαίρεση από την αρχή της ισότητας, ούτως ώστε να ενισχυθούν κατηγορίες

ατόμων με ιδιαίτερα προβλήματα. Στο πλαίσιο αυτό, δικαιολογείται η παροχή ειδικών επιδομάτων σε πολύτεκνες οικογένειες, συντάξεων σε ανάπηρους, εργασιακών προγραμμάτων για άτομα με ειδικές ανάγκες κ.λπ.

Φορείς του δικαιώματος για κοινωνική πρόνοια είναι τα φυσικά πρόσωπα, χωρίς διάκριση ιθαγένειας, ενώ αποδέκτης είναι η κρατική εξουσία η οποία υποχρεώνεται να λάβει τα σχετικά μέτρα (Στεφανή, 2020).

Ειδικά για τα άτομα με αναπηρία, έχει εισαχθεί και η παράγραφος 6 του αρ.21 που αναφέρει: «Τα άτομα με αναπηρίες έχουν δικαίωμα να απολαμβάνουν μέτρων που εξασφαλίζουν την αυτονομία, την επαγγελματική ένταξη και τη συμμετοχή τους στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή της Χώρας» (Παντελής, 2007 & 2018· Χρυσόγονος, 2014).

Τέλος, εκτός από δικαιώματα, τα άτομα έχουν και συνταγματικά καθήκοντα, ή αλλιώς συνταγματικές υποχρεώσεις. Οι υποχρεώσεις αυτές αφορούν καταρχήν τους Έλληνες πολίτες και μόνον κατ' εξαίρεση και εφόσον προβλέπεται από εξειδικευμένη νομοθετική ρύθμιση είναι δυνατό να αφορούν και αλλοδαπούς. Αυτές οι υποχρεώσεις είναι η αντίσταση των Ελλήνων κατά οποιουδήποτε επιχειρεί να καταλύσει με τη βία το πολίτευμα (αρ.120§4) και ειδικότερα για τους δικαστές (αρ.87§2), η άσκηση του δικαιώματος ψήφου (αρ.51§5), η υποχρέωση εννεαετούς τουλάχιστον σχολικής φοίτησης (αρ.16§3), η συμμετοχή των πολιτών στα δημόσια βάρη (αρ.4§5), η υποχρέωση όλων των Ελλήνων που έχουν την ικανότητα να φέρουν όπλα, να συντελούν στην άμυνα της πατρίδας (αρ.4§6), η υποχρέωση των Ελλήνων πολιτών να προσφέρουν τις υπηρεσίες του σε περιπτώσεις εξαιρετικής και έκτακτης ανάγκης (αρ.22§3) και η γενική αρχή του καθήκοντος κοινωνικής και εθνικής αλληλεγγύης των Ελλήνων πολιτών (Στεφανή, 2020).

Για τις ανάγκες της παρούσης εργασίας θα αναπτύξουμε μόνο την υποχρέωση εννεαετούς τουλάχιστον σχολικής φοίτησης (αρ.16§3), που αφορά τα ημερολογιακά έτη και όχι τις σχολικές τάξεις. Από τη διατύπωση συνάγεται ότι η υποχρέωση αυτή θα μπορούσε να διευρυνθεί, για παράδειγμα από τα εννέα στα δέκα ή δώδεκα έτη.

## 2.5. Ανθρώπινα Δικαιώματα του παιδιού με και χωρίς προβλήματα συμπεριφοράς και μάθησης στην εκπαίδευση και την κοινωνία.

### Θεωρητικό θεσμικό πλαίσιο του ΟΗΕ:

Χρειάστηκαν αγώνες και μεταρρυθμίσεις για να αναγνωριστεί και να θεσμοθετηθεί ως υποχρεωτική η προσχολική εκπαίδευση. Το ιδεολογικοπολιτικό στίγμα της μεταρρυθμιστικής προσπάθειας του 1997/98, αποτυπώνεται στην εισηγητική έκθεση του ν.2525/97, στην οποία αναφέρεται ότι «η ποιοτική αναβάθμιση της Ελληνικής εκπαίδευσης αποτελεί μια από τις σημαντικές προκλήσεις, που αντιμετωπίζει η χώρα μας ώστε να ανταποκριθεί στις παγκόσμιες διαρθρωτικές αλλαγές στον τομέα της παραγωγής, στην αλματώδη ανάπτυξη της κοινωνίας της γνώσης και στις θεαματικές εξελίξεις της τεχνολογίας, οι οποίες επηρεάζουν καθοριστικά όλες τις δραστηριότητες του ανθρώπου».

Τόσο ο ανθρωπιστικός χαρακτήρας της παιδείας όσο και η υιοθέτηση νέων αντιλήψεων για τις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, που διαμορφώνονται, η ανθρωπιστική παιδεία, η καλλιέργεια της γλώσσας και της πολιτισμικής μας παράδοσης, αλλά και η κατανόηση του διεθνούς περιβάλλοντος αποτελούν σταθερές αρχές της εκπαιδευτικής πολιτικής, επίσης στην εισηγητική έκθεση, τονίζεται η ανάγκη για “την κατανόηση και αποδοχή του ‘άλλου’, σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία” (Μπουζάκης, 2002· Σαρρής, 2016).

Η φιλοσοφία της μεταρρύθμισης του 1997/98, αναφέρεται στη σχέση σχολείου και κοινωνίας, το ρόλο της σχολικής γνώσης, του εκπαιδευτικού και του μαθητή, ως σημαντικά σημεία της μεταρρύθμισης θεωρούνται η επιλογή της σχολικής γνώσης, η ευελιξία και η δια βίου εκπαίδευση, μέσα στην σημερινή κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας. Οι πληροφορίες είναι άπειρες, ο μαθητής παίρνει γνώσεις από παντού και όχι μόνο από τον δάσκαλο. Αυτό που οφείλει ο σημερινός δάσκαλος και το σχολείο, είναι να βοηθήσουν το μαθητή να μάθει πώς να επιλέγει μεταξύ των πληροφοριών, εκείνες, που χρειάζεται, ενώ ο ίδιος θα πρέπει να βγάλει τα συμπεράσματά του. Αυτό αλλάζει τελείως τη διαλεκτική σχέση ανάμεσα στο δάσκαλο και στον μαθητή, στο μαθητή και στο βιβλίο (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1997).

Βασικός άξονας, λοιπόν, της μεταρρυθμιστικής προσπάθειας του 1997/98 είναι η στέρεη γενική παιδεία και η ευέλικτη εξειδίκευση. Σύμφωνα με ερευνητές της εκπαιδευτικής πολιτικής, διαμορφώθηκαν στη χώρα μας διάφορα ρεύματα εκπαιδευτικής πολιτικής (α) το *αστικό φιλελεύθερο*, που έχει τις περισσότερες μεταρρυθμίσεις, (β) το *συντηρητικό*, που οι υποστηρικτές του, αντιστέκονται στην φιλελευθεροποίηση της εκπαίδευσης, την αστικοδημοκρατική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ως το 1976, που και οι ίδιοι προχωρούν στη μεταρρύθμιση, που μέχρι τότε πολεμούσαν.

Στη συνέχεια, εμφανίζεται η κοινωνιομεταρρύθμιση, μέχρι τη δεκαετία του 1980, το ριζοσπαστικό, που εκφράζουν οι αριστερές δυνάμεις. Επομένως, κατά τις δεκαετίες 1980 και 1990, έγιναν προσπάθειες να λειτουργήσει το φιλελεύθερο πρότυπο μεταρρύθμισης. Όλες οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, που έγιναν μέχρι σήμερα, στο σύνολό τους, είναι σχολειοκεντρικές, αγνοήθηκε όμως ότι για να πετύχει μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση θα πρέπει να αποτελέσει αναπόσπαστο μέρος και των κοινωνικών μεταρρυθμίσεων ενός κράτους.

Όλοι οι μεταρρυθμιστές περιμένουν από το σχολείο να αποτελέσει τον βασικό παράγοντα οικονομικής ανάπτυξης, κοινωνικοποίησης και πολιτικοποίησης. Σε όλες τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες κυρίως στις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες 1985 και 1997/98, ο εκπαιδευτικός θεωρείται ο σημαντικότερος φορέας για την πραγματοποίηση μιας μεταρρύθμισης. Αυτός, που ξέρει να *μεταβιβάζει* τη γνώση στο μαθητή. Αυτός αγνοώντας, ότι η αποτελεσματικότητα του δασκάλου και η γνώση, που θα δώσει στο μαθητή εξαρτώνται από πολλές μεταβλητές, όπως υποδομή, σχολικό περιβάλλον, παιδαγωγικές σχέσεις, μόρφωση, επιμόρφωση, δομές εξουσίας, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες κ.α. (Μπουζάκης, 2002).

Στην τελευταία δεκαετία του 20<sup>ου</sup> αιώνα, ενός αιώνα που χαρακτηρίστηκε «παιδοκεντρικός» στον τομέα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας, πραγματοποιήθηκαν σημαντικές αλλαγές τόσο στην εκπαιδευτική πολιτική, όσο και την ευαισθητοποίηση του κοινωνικού συνόλου έναντι των παιδιών με ιδιαίτερες ικανότητες. Τα παραπάνω έχουν σχέση με τις δημοκρατικές αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης, των δικαιωμάτων του παιδιού, της ανθρώπινης αξίας και αξιοπρέπειας, με βάση τις αρχές που διέπουν

τις παρακάτω διακηρύξεις των μεγάλων Διεθνών Οργανισμών ΟΗΕ, UNESCO, Συμβούλιο της Ευρώπης κ.α.

Στη γενική συνέλευση του ΟΗΕ στις 20 Νοεμβρίου του 1959 (απόφαση 1386, Παράρτημα Ι σε ελεύθερη απόδοση του Νικόδημου 1992) προκηρύσσεται η Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του παιδιού κατά την οποία τα παιδιά πρέπει να προστατεύονται μέχρι τα δεκαοχτώ τους χρόνια από την οικογένεια ή το υποκατάστατό της και να μορφώνονται «υποχρεωτικά» μέχρι τα δεκαπέντε τους χρόνια. Δικαιούνται ειδικής βοήθειας και υποστήριξης, να μεγαλώνουν σ' ένα ήρεμο περιβάλλον αγάπης και κατανόησης, προστασία, τόσο πριν από τη γέννησή τους, όσο και μετά. Στη διακήρυξη αυτή θεσπίζονται άρθρα στα οποία καλούνται γονείς (άνδρες και γυναίκες) ως άτομα, τοπικές αρχές «εθελοντές» οργανισμοί και εθνικές κυβερνήσεις να αναγνωρίσουν τα παραπάνω δικαιώματα του παιδιού, να αγωνιστούν για την εφαρμογή τους, με νομοθετικά και άλλα μέτρα τα οποία να βασίζονται στις αρχές της (Καραφωτιάς, 1993 & 2006· Ρήγα, 2006 & 2011· Giotsa & Mitrogiorgou, 2018· Giotsa, 2020).

Το θέμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων του παιδιού με ιδιαίτερες ικανότητες έχει συζητηθεί επίσης ευρέως τις τελευταίες δεκαετίες διεθνώς σε Ευρωπαϊκό επίπεδο και στην Αμερική. Αναγνωρίζοντας αναπηρίες όρασης, ακοής, κινητικές, με χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, ψυχικές και αναπτυξιακές διαταραχές, λόγου και ομιλίας, πολλαπλές αναπηρίες, μαθησιακές δυσκολίες, άτομα με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα.

Στις 20 Δεκεμβρίου του 1971, με την απόφαση 2856 της Γενικής Συνέλευσης του Ο.Η.Ε., προκηρύσσεται η διακήρυξη των δικαιωμάτων ατόμων με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές και νοητικές ικανότητες και επιβεβαιώνεται η πίστη στα ανθρώπινα δικαιώματα, τις βασικές ελευθερίες, τις αρχές της ειρήνης, της αξιοπρέπειας και της αξίες του ανθρώπου και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Παράρτημα ΙΙ). Στη συνέχεια προκηρύχθηκε από τη γενική συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών στις 9 Δεκεμβρίου του 1975 η απόφαση 3447 (Παράρτημα ΙΙΙ), η οποία βασίστηκε στις αρχές της Παγκόσμιας Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του παιδιού και τους κανόνες που ήδη είχαν οριστεί για την κοινωνική πρόοδο στα συντάγματα και τις αποφάσεις της UNESCO, του διεθνούς οργανισμού εργασίας, του Π.Ο.Υ., του ταμείου των Ηνωμένων Εθνών για τα

παιδιά και άλλων αρμοδίων οργανισμών. Σημαντική όμως υπήρξε η διακήρυξη του Sunberg (1981). Ονομάστηκε έτσι στη μνήμη του Nils-Ivar Sundberg, ο οποίος υπήρξε από το 1948 μέχρι το θάνατό του το 1981, υπεύθυνος του προγράμματος ειδικής εκπαίδευσης της UNESCO και συνέταξε το τελικό κείμενο για τη διεθνή διάσκεψη που διοργανώθηκε από την Ισπανική κυβέρνηση και την UNESCO στην πόλη Malaya στις 02 με 07 Νοεμβρίου του 1981, με συμμετοχή 103 χωρών και έξι διεθνών οργανώσεων (Νικόδημος, 1992: 30).

Από τις σημαντικότερες αποφάσεις και εισηγήσεις της διακήρυξης αυτής ήταν η ένταξη των ατόμων με ιδιαίτερες ικανότητες στην κοινωνία. Θέμα που έπρεπε να ληφθεί υπόψη από τις κρατικές αρχές των κρατών-μελών του ΟΗΕ, δηλαδή η ένταξη και συμμετοχή των μειονεκτούντων ατόμων και παιδιών στα κοινά, η ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, η αποκέντρωση/τομεοποίηση και διεπαγγελματικός συντονισμός. Δόθηκε δε ιδιαίτερη έμφαση στο δικαίωμα πρόσβασής τους στην εκπαίδευση, την επαγγελματική τους επιμόρφωση, την κουλτούρα και την πληροφόρηση (αρ.1 διακήρυξης Sunberg). Οι αρχές στα δεκαέξι άρθρα αυτής της διακήρυξης, που ψηφίστηκε ομόφωνα από τα κράτη-μέλη, παρουσιάζονται στο Παράρτημα IV αυτής της μελέτης, σε ελεύθερη απόδοση (Νικόδημος, 1992· Σούλης, 2008).

Εν συνεχεία στις 31 Μαΐου του 1990 γίνεται ψήφισμα από τα κράτη-μέλη του συμβουλίου και του υπουργείου παιδείας της Ε.Ε. σχετικά με την ένταξη των παιδιών και νέων με ιδιαίτερες ικανότητες στη γενική εκπαίδευση και τα κανονικά εκπαιδευτικά συστήματα (απόφαση 90/C 162/02). Με το εν λόγω ψήφισμα τα κράτη-μέλη συμφώνησαν να εντείνουν τις προσπάθειές τους, ως πρώτη επιλογή σε όλες τις περιπτώσεις μειονεκτούντων μαθητών, για ένταξη ή ενθάρρυνση της ένταξης των παιδιών των προαναφερόμενων κατηγοριών, στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα της αντίστοιχης εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε κράτους-μέλους. Το ψήφισμα συμπληρώνει ότι πρέπει να αναπτυχθούν και να καλλιεργηθούν σχέσεις μεταξύ γονέων-σχολείου-κοινωνίας και ταυτόχρονα να ενθαρρυνθεί η συνεργασία μεταξύ των οργανισμών που παρέχουν επαγγελματική εκπαίδευση, ψυχαγωγία, υγειονομική και ψυχολογική στήριξη. Προκειμένου να επιτευχθεί πρόοδος των παραπάνω, προτάθηκε όπως πραγματοποιηθούν σεμινάρια μετεκπαίδευσης των δασκάλων σε θέματα ειδικής αγωγής, σύμφωνα με

το άρθρο 8 της απόφασης της 18ης Απριλίου του 1988, μέσω του πρώτου *ευρωπαϊκού προγράμματος Helios* που αφορά στην ένταξη παιδιών και νέων με ιδιαίτερες ικανότητες στη γενική εκπαίδευση (Νικόδημος, 1992).

Επίσης, η νέα εκπαιδευτική πολιτική του Ο.Η.Ε. για το παιδί στηρίζει τις ίσες ευκαιρίες τη σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση, την αλληλοαποδοχή την κοινωνική δικαιοσύνη και τη δημοκρατία για όλα τα παιδιά με και χωρίς ιδιαίτερες ικανότητες. Η ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης, της διοίκησης των σχολείων, του συνόλου των εκπαιδευτικών, των γονέων και των συμμαθητών έχει επιτευχθεί κατά ένα πολύ μεγάλο ποσοστό.

Σημαντική διακήρυξη για την εκπαίδευση αποτελεί εκείνη της UNESCO Salamanca Statement του 1994 και στη συνέχεια η σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία το 2006 των Ηνωμένων Εθνών. Στη Salamanca δόθηκε έμφαση στη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ιδιαίτερες ικανότητες μάθησης και συμπεριφοράς, την αναδιαμόρφωση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και ευθυγράμμιση μεταξύ κοινωνικής πολιτικής και πρακτικής διαδικασίας.

Στη δεύτερη διακήρυξη που επικυρώθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση και υπεγράφη από την Ελλάδα το δικαίωμα και οι ίσες ευκαιρίες για όλους τους πολίτες σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής, χωρίς διακρίσεις (Βλάχου, 2017· Κυπριωτάκη, 2018).

Οι παραολυμπιακοί αγώνες που πραγματοποιήθηκαν στην Αθήνα το 2004 και η ολυμπιάδα κωφών, απέδειξαν ότι οι ΑμΕΑ είναι ισότιμα μέλη της κοινωνίας. Οι επιδόσεις τους στα αγωνίσματα, χάρη στην εκπαίδευση και την επιμονή τους, εξέπληξαν το κοινωνικό σύνολο, που άλλαξε γνώμη για τους ΑμΕΑ και δημιουργήθηκε μία θετική κοινωνική αναπαράσταση (Πρεσβέλου, 2012).

Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη τη σπουδαιότητα που δίνεται στην αγωγή και την εκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς ιδιαίτερες ικανότητες, τα κράτη-μέλη συνήλθαν στα πλαίσια του συμβουλίου του Ο.Η.Ε. της 14<sup>ης</sup> Μαΐου του 1987, ψηφίζοντας την ένταξη των μειονεκτούντων παιδιών στη γενική εκπαίδευση. Από το 1987 μέχρι το 1989, η παγκόσμια κοινότητα δεσμεύτηκε να προστατεύει τα δικαιώματα του παιδιού κοινοποιώντας και εγκρίνοντας διάφορες συμβάσεις, με κύρια σύμβαση εκείνης της 20<sup>ης</sup> Νοεμβρίου του 1989, που ορίστηκε και ως η παγκόσμια ημέρα για τα δικαιώματα του παιδιού από τον Ο.Η.Ε.

Το ψήφισμα της 31<sup>ης</sup> Μαΐου αναφέρει στο άρθρο 1 τα παρακάτω: «Τα κράτη-μέλη συμφώνησαν να εντείνουν όπου απαιτείται τις προσπάθειές τους για την ένταξη ή την ενθάρρυνση της ένταξης των μειονεκτούντων μαθητών και σπουδαστών στο κανονικό [συμβατικό] εκπαιδευτικό σύστημα, εντός του πλαισίου της αντίστοιχης εκπαιδευτικής πολιτικής τους και λαμβάνοντας δεόντως υπόψη τα αντίστοιχα εκπαιδευτικά τους συστήματα». Στο άρθρο 2: «[...] Κάθε εκπαιδευτικό ίδρυμα πρέπει να μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μειονεκτούντων μαθητών και σπουδαστών. Στα πλαίσια αυτά πρέπει να αναπτυχθούν και να καλλιεργηθούν δεσμοί μεταξύ σπιτιού, σχολείου, κοινότητας, ψυχαγωγίας καθώς και του κόσμου της εργασίας» (Νικόδημος, 1992· Ψήφισμα 31<sup>ης</sup> Μαΐου 1990· 90C/162/02· Marschark & Spencer, 2011).

Ο Ζεργιώτης (2019) αναφέρει ότι η παιδαγωγική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων θα πρέπει να δίνει βάση στις γνώσεις που θα αποκτήσει ο μαθητής κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής του στις δεξιότητες και την αναγνώριση της προάσπισης των δικαιωμάτων του στο σχολείο, πως δηλαδή τα παιδιά θα προστατεύονται από τη βία γενικά, πως θα υπερασπίζονται τα ατομικά τους δικαιώματα οπουδήποτε, να γνωρίζουν τις αξίες και το δικαίωμα συμμετοχής τους σε μια δημοκρατική εκπαίδευση ανεξάρτητα από φυλή, ηλικία, φύλο ή άλλα χαρακτηριστικά του κάθε συμμαθητή. Τα παραπάνω γίνονται γνωστά μόνο με την εκπαίδευση πάνω στα ανθρώπινα δικαιώματα του παιδιού με βάση κανόνες, αρχές, αρχές, αξίες και κατανόηση των μηχανισμών της εκπαίδευσής του. Το σχολείο δια της βιωματικής και συνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης βοηθά τον μαθητή να αναλάβει ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση και να εξοικειωθεί με τα σημαντικά θέματα της κοινωνικής ζωής. Η UNESCO υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα ενισχύει την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού κάτω από το σύνθημα «Σχολεία: Υπερασπιστές των παιδιών», προάγοντας τη διατήρηση της ειρήνης στον κόσμο.

Ο σεβασμός και η προστασία, κατά τη Γιώτσα (2018 & 2019· Giotsa, 2018), των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και η προστασία τους καλλιεργούνται στην οικογένεια και το σχολείο από τους εκπαιδευτικούς με δράσεις για ειρήνη, συνεργασία, δικαιώματα ατόμων με αναπηρία κ.α.



## Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>: Ειδική Αγωγή

### 3.1. Ιστορία, Κοινότητα, Εκπαίδευση, Διερμηνεία

#### *3.1.1. Ιστορικές προσεγγίσεις νοηματικής*

Οι ανθρωπολόγοι δέχονται ότι στην ανθρώπινη επικοινωνία χρησιμοποιήθηκαν πρώτα τα νοήματα (όπως στον homo erectus, που έζησε 1,8-1,3 εκατομμύρια χρόνια πριν) και έπειτα με την εξέλιξη του ανθρώπινου εγκεφάλου και της γλώσσας, φτιάχτηκαν οι λέξεις. Στα μέσα του 1500 ο Ισπανός Ponce de Leon είναι ο πρώτος δάσκαλος των κωφών, αρχικά χρησιμοποιούσε τη γραφή, την ανάγνωση και το δακτυλικό αλφάβητο, για να διδάξει έπειτα την ομιλία. Το 1620 ο Ισπανός Bonet συνδύασε στη διδασκαλία του τα νοήματα, την ομιλία, τη χειλανάγνωση και το δακτυλικό αλφάβητο, το οποίο εισήγαγε.

Το 1760 ο de L'Épée αφιέρωσε τη ζωή του στη διδασκαλία των κωφών μαθητών και τη δημιουργία 'νοηματικής μεθόδου', δηλαδή τον πρόγονο της σημερινής Γαλλικής νοηματικής. Ο Scicard επινόησε ένα απεικονιστικό νοηματικό σύστημα της ομιλούμενης γαλλικής γραμματικής και εκπαίδευσε τον Αμερικανό Gallaudet. Ο Braidwood στο Εδιμβούργο ακολουθούσε μία διδασκαλία κωφών μαθητών, μέσω ομιλίας και χειλανάγνωσης. Ο Γερμανός Hill υποστήριξε με βάση τις αρχές του Pestalozzi ότι τα κωφά παιδιά μπορούν να μάθουν την προφορική γλώσσα μέσα από τη χρήση της, όπως και τα ακούοντα. Την προφορική γλώσσα υποστήριξε και ο Bell. Ο Ολλανδός Amman έβαλε τις βάσεις της λογοθεραπείας. Έτσι Γαλλία, Ιρλανδία και Αμερική βάσισαν την εκπαίδευση των κωφών μαθητών στη νοηματική, ενώ η Αγγλία, η Σκωτία και η Γερμανία, στην ομιλία και χειλανάγνωση (Λαμπροπούλου, 1999· Σαρρής, 2017· Σιώμος, 2014· Wolbers & al., 2014).

Το 1817 ιδρύεται το πρώτο σχολείο κωφών στο Hartford, Connecticut, ΗΠΑ. Στο διεθνές συνέδριο του Μιλάνο το 1880 “αποφασίστηκε και απαγορεύτηκε” ότι η εκπαίδευση των κωφών, θα γινόταν μέσω προφορικών και χειλανάγνωσης γιατί ‘η νοηματική εμποδίζει την ανάπτυξη της ομιλίας’, πράγμα που ακολουθήθηκε μέχρι το 1960. Τότε ο Stokoe, καθηγητή νοηματικής στο Gallaudet, ξεκίνησε (με έντονες αντιδράσεις) η αναγνώριση της μοναδικότητας της νοηματικής γλώσσας, ώσπου αποδείχθηκε ότι βοηθά στην απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων προφορικού λόγου και νοηματικής. Μέχρι σήμερα το

πανεπιστήμιο του Gallaudet (Washington, U.S.A.) είναι το μοναδικό πανεπιστήμιο θεωρητικών σπουδών για κωφούς. Ο Chomsky το 1972 άσκησε δριμυμία κριτική στη βάρβαρη απαγόρευση μη χρήσης νοηματικής. Οι Stevenson (1964), Brasel & Quigley (1977), Meadow-Orlans (1980) απέδειξαν ότι Κωφά παιδιά, Κωφών γονέων που γνώριζαν τη νοηματική, υπερτερούσαν σε πολλούς τομείς από τα κωφά παιδιά που δε τη γνώριζαν. Οι Tervoort & Verbeck το 1967 (αναφ. Schlesinger & Namir, 1978) απέδειξαν ότι η νοηματική γλώσσα και το δακτυλικό αλφάβητο δεν καθυστερούν την ανάπτυξη προφορικού λόγου (Λαμπροπούλου, 1999 & 2004α· Φυσικούδη, 2016· Marschark & Spencer, 2010· Wolbers, Dostal & Bowers, 2012· Wolbers & al., 2014).

Το νησί της Vineyard, οι πρώτοι κάτοικοι του νησιού μετανάστευσαν εκεί τον 17 αιώνα από το Κεντ της Αγγλίας. Ο πρώτος κωφός κάτοικος εγκαταστάθηκε το 1690 και ο τελευταίος πέθανε το 1952. Οι κάτοικοι θυμούνται τις μέρες που όλοι μιλούσαν νοηματική (ήταν αναγκαίο και δεδομένο), από την παιδική ηλικία, μάθαιναν ταυτόχρονα ομιλούμενη και νοηματική. Οι γλώσσες εναλλάσσονταν στις συζητήσεις με άνεση, ήταν σαν 'εθνική γλώσσα'. Ποτέ δεν πρόσεχαν τη διαφορά (νόμιζαν ότι το ίδιο συνέβαινε σε όλες τις πόλεις και τα χωριά της Αμερικής) οι κωφοί ήταν σαν οποιονδήποτε άλλο στο χωριό (αντιμετώπιση, ένταξη, δουλειά, κοινωνικές συναναστροφές, συμμετοχή στα κοινά, πλήρη νομική προστασία, γάμοι, ισοτιμία, κοινωνική αποδοχή). Πρόκειται για μία ενδογαμική κοινωνία (Λαμπροπούλου, 1999· Groce, 1985).

Στην Ελλάδα οι πρώτες αναφορές στα 'Προβλήματα' του Αριστοτέλη, η κώφωση θεωρείτο σημαντική απώλεια διότι επικουρεί στη νοητική ανάπτυξη, μιας και το κύριο όργανο της μάθησης είναι η ακοή. Η κώφωση σημαίνει αλαλία και βλάβη στα όργανα της ομιλίας. Για το λόγο αυτό οι κωφοί θεωρούνταν για σειρά ετών ως 'μη εκπαιδεύσιμοι' (DeLand, 1931). Στον 'Κρατύλο' του Πλάτωνα, καταγράφεται για πρώτη φορά η διαφοροποίηση της κώφωσης από την αλαλία (κωφός ή άλαλος αναφέρει). Στην αθηναϊκή κοινωνία έπαιρναν κάποιο είδους επιδόματος από την πολιτεία (εκτός των σκλάβων). Στα Βυζαντινά χρόνια τα κωφά παιδιά έχρηζαν φροντίδας και προστασίας, για το λόγο αυτό είχαν

αναπτυχθεί πληθώρα κοινωνικών προγραμμάτων, άσυλα, ορφανοτροφεία, αλλά όχι εκπαιδευτικά (Λαζανάς, 1984, Φυσικούδη, 2016).

Το 1922 η Παλατίδου πήγε στην Αμερική για να εκπαιδευτεί στην προφορική μέθοδο διδασκαλίας κωφών παιδιών (άρθρωση, ανάγνωση, γραφή), η οποία ακολουθήθηκε στην Ελλάδα ως το 1984. Άρχισε το έργο της σε σχολείο της Σύρου, το οποίο έπειτα μεταφέρθηκε στην Καλλιθέα.

Στο σχολείο της Καλλιθέας το 1937 ενσωματώθηκε και το Σπηλιοπούλιο ίδρυμα *Εθνικό Ίδρυμα Προστασίας Κωφαλάων*, για το οποίο είχαν αρχίσει οι προσπάθειες ίδρυσής του από το 1907 (ΒΔ96/17-05-1907 και ΒΔ726/15-06-1937). Ως το 1970 είχε δημιουργήσει παραρτήματα σε Θεσσαλονίκη, Πάτρα, Σέρρες, Βόλο και Κρήτη. Σημαντικοί δάσκαλοι, μελετητές και υποστηρικτές της εκπαίδευσης των κωφών παιδιών στην Ελλάδα θεωρούνται οι Βαρυτιμίδου, Λαζανάς, Κοκκέβης, Μαρτίνου. Το 1956 ιδρύθηκε το πρώτο ιδιωτικό οικοτροφείο, έπειτα νηπιαγωγείο και δημοτικό σχολείο κωφών παιδιών στο Ελληνικό (Φ.Ε.Κ.185/06-09-1956), το 1966 προστέθηκαν και γυμνασιακές τάξεις. Από το 1986 έλαβε δημόσιο χαρακτήρα υπό τους τίτλους *Νηπιαγωγείο-Δημοτικό και Γυμνάσιο-Λύκειο Κωφών & Βαρηκόων Αργυρούπολης*, του υπουργείου Παιδείας (Λαμπροπούλου, 1999 & 1999α).

Το 1964 ιδρύθηκε ο *σύλλογος πρόνοιας κωφών και βαρηκόων Ελλάδος*, υπό την Κοκκέβη. Το 1970 ιδρύθηκε ο πρώτος ιδιωτικός παιδικός σταθμός και νηπιαγωγείο στη Φιλοθέη, υπό την Σταρόγιαννη. Το 1973 ιδρύθηκε (Φ.Ε.Κ.3/19-01-1973 τευχ. Δ΄) το *Ίδρυμα Πρόνοιας Κωφών και Βαρηκόων Ελλάδος*, στην Εκάλη και περιελάμβανε οικοτροφείο, Νηπιαγωγείο, Δημοτικό και Γυμνάσιο. Το 1984 τα σχολεία έλαβαν δημόσιο χαρακτήρα και το ίδρυμα πλέον διηύθυνε μόνο το οικοτροφείο. Το σχολείο ακολούθησε την προφορική μέθοδο, υπό την Δαούση.

Το 1948 γεγονός είναι η πρώτη *Ένωση Κωφαλάων Ελλάδος*. Το 1956 ξεκίνησε να εκδίδει και την *Εφημερίς των Κωφαλάων*. Το 1965 συστάθηκε ο *σύλλογος γονέων και κηδεμόνων του Εθνικού Ιδρύματος Κωφαλάων*. Το 1968 ιδρύθηκε η *Ομοσπονδία Κωφών Ελλάδος*, που αντιπροσωπεύει όλες τις οργανώσεις κωφών και τους ίδιους τους κωφούς σε πανελλαδικό επίπεδο.

Το 1975 λειτούργησε το τμήμα *Ειδικής Αγωγής* στο Μαράσλειο διδασκαλείο για τη μετεκπαίδευση των δασκάλων (Φ.Ε.Κ.273/04-12-1975). Το 1976 η *διεύθυνση ειδικής αγωγής* στο υπουργείο παιδείας (Φ.Ε.Κ.56/15-03-1976). Το 1979 νομοθετήθηκε η επαγγελματική αποκατάσταση αναπήρων (Φ.Ε.Κ.202/01-09-1979 τευχ. Α'). Το 1980 ο *πανελλήνιος σύλλογος γονέων κωφών και βαρηκόων παιδιών* των μαθητών του σχολείου της Μαρτίνου. Το 1981 δημιουργήθηκε το πρώτο σωματείο Κωφών 'Ο Προφήτης Ζαχαρίας' στην Αθήνα, από τον Μητροπολίτη Θηβών & Λειβαδείας Νικόδημο. Την ίδια χρονιά ψηφίστηκε ο νόμος *περί εκπαίδευσης και αποκατάστασης παιδιών με ειδικές ανάγκες* και το 1985 αντικαταστάθηκε από τον ν.1566/1985 (Φ.Ε.Κ.287/20-01-1982 τευχ. Γ', Φ.Ε.Κ.167/30-09-1985 τευχ. Α').

Το 1982 θίχθηκε επίσημα το θέμα του τρόπου κατάκτησης της γλώσσας και της διδασκαλίας των κωφών μαθητών στη νοηματική. Το 1984-1985 ήταν το ακαδημαϊκό έτος που εισήχθησαν ακαδημαϊκά μαθήματα σχετικά με την εκπαίδευση των κωφών στο *Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης* του Πανεπιστημίου της Πάτρας. Η καθηγήτρια Βενετία Λαμπροπούλου στο πανεπιστήμιο των Πατρών, είναι η πρώτη ελληνίδα ερευνήτρια που ασχολήθηκε επισταμένα με τη νοηματική γλώσσα και την εκπαίδευση των κωφών και βαρήκοων μαθητών (Νικόδημος, 1992· Schein & Stewart, 1995· Λαμπροπούλου, 1997α, 1997β, 1999, 1999<sup>α</sup>, 1999β, 2004 & 2004α). Σήμερα υπό την επίβλεψη του υπουργείου παιδείας λειτουργούν έντεκα νηπιαγωγεία και δημοτικά (Αργυρούπολη, Πεύκη, Καλλιθέα Αττικής, Πανοράματος Θεσσαλονίκης, Ξάνθη, Πάτρα, Ηράκλειο Κρήτης), ανεξάρτητα ή ως τμήματα ένταξης.

### *3.1.2. Η κοινότητα των Κωφών*

Κατ' αρχάς θα πρέπει να διευκρινίσουμε τη διαφοροποίηση του Κωφός και του κωφός. Θα ακολουθήσουμε τη διαφοροποίηση του Woodward (1989), η οποία ακολουθήθηκε και από τη Λαμπροπούλου (1997α & 1999). Κωφός είναι ένα άτομο που είναι μέλος της κοινότητας κωφών, μοιράζεται την ταυτότητα και την κουλτούρα της κοινότητας και χρησιμοποιεί την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ) για να επικοινωνήσει. Δεν βλέπει τον εαυτό του ως άτομο με ακουστική απώλεια και δε θέλει να αναγνωρίζεται μόνο από αυτό το γεγονός. Ο

κωφός είναι ένα άτομο με πρόβλημα ακοής, που χρησιμοποιεί κυρίως τον προφορικό λόγο για να επικοινωνήσει και φοίτησε σε γενικό σχολείο ακουόντων. Έχει ταυτότητα ακούοντος και δεν είναι μέλος της κοινότητας (Φυσικούδη, 2016).

Ομάδα είναι μία συνειδητή ενότητα με συγκεκριμένους ρόλους και κανόνες, δύο ή περισσότερων προσώπων που αλληλοεπηρεάζονται, αλληλοαναγνωρίζονται και ενεργούν συλλογικά για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού. Για να συμμετέχει ένα άτομο σε μία ομάδα, θα πρέπει να έχει ισχυρό κίνητρο, να ικανοποιούνται οι προσωπικές του ανάγκες μέσα σε αυτή, να το βοηθά να οικοδομήσει σχέσεις εντός της και να υπάρχει αμοιβαία επίδρασή του με τα άλλα μέλη της (Johnson & Johnson, 1994:5-12). Όταν δύο ομάδες δεν κατανοούν τη γλώσσα, τα πολιτισμικά στοιχεία και χαρακτηριστικά της άλλης, εμφανίζονται προβλήματα.

Οι κοινότητες δημιουργούνται από ανάγκη για ταύτιση και κοινωνική αλληλεπίδραση με ανθρώπους που κατοικούν σε μία γεωγραφική περιοχή και έχουν έναν ή περισσότερους κοινούς δεσμούς, όπως ίδιες ανάγκες, γλώσσα, κουλτούρα, εμπειρίες, βιώματα, αξίες, χαρακτηριστικά και στόχους (Hillery, 1955). Μέσα από τη συναναστροφή με τους άλλους διαμορφώνουμε τον τρόπο σκέψης, συμπεριφοράς, τις αντιλήψεις και την ποιότητα ζωής μας. Καθορίζει τη θέση της στην κοινωνία με το να κάνει γνωστές τις παραμέτρους που την ορίζουν. Μέλη της κοινότητας μπορεί να είναι και μη Κωφά άτομα τα οποία όμως υποστηρίζουν τις δραστηριότητες της κοινότητας και λειτουργούν ως αρωγοί της (Padden, 1980: 92).

Μέλος της κοινότητας Κωφών γίνεται κάποιος όταν είναι παιδί Κωφών γονέων (που αποτελεί το 10%), όταν είναι κωφός ή ακούων που επιθυμεί την κοινωνικοποίησή του μέσω της κοινότητας αυτής και μοιράζεται με τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας ίδια γλώσσα, κοινή στάση απέναντι στην κώφωση και όταν είναι προεπαγγελματικά κωφός, δηλαδή αν έχασε την ακοή του πριν τα 19 του έτη (συνήθως όσοι έχασαν την ακοή τους μετά από αυτή την ηλικία, δεν ταυτίζονται, δεν θεωρούν τον εαυτό τους, ούτε θεωρούνται από την κοινότητα ή την κοινωνία κωφοί. Η παροχή διερμηνείας σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, τις δημόσιες υπηρεσίες και υπηρεσίες εξυπηρέτησης, αποτελεί στόχο της κοινότητας.

Οι Κωφοί θεωρούνται μέλη μιας πολιτιστικής μειονότητας, αλλά όχι άτομα με ακουστική αναπηρία (Baker & Padden, 1978:4· Parasnis, 1996). Τα μέλη αυτής της κοινότητας, δεν έχουν κοινό τόπο διαμονής, αλλά η γεωγραφική τους περιοχή, ταυτίζεται με αυτή της χώρας ή περιφέρειας στην οποία ζουν.

Στην κοινότητα των Κωφών συνηθισμένο είναι να αρχίζει μία συζήτηση με ένα άγγιγμα και να υπάρχει αδιάκοπη οπτική επαφή καθ' όλη τη διάρκεια της συζήτησης. Όταν πρόκειται να γίνει διακοπή της συζήτησης από κάποιο μέλος της συζήτησης, αυτό οφείλει να προετοιμάσει και να απολογηθεί στα υπόλοιπα για τη διακοπή αυτή με ένα κατάλληλο νόημα (πχ. μισό λεπτό, συγνώμη κ.α.).

Εάν κάποιο μέλος θέλει να προσελκύσει την προσοχή των υπολοίπων για κάποιο λόγο, αυτό μπορεί να το κάνει με ένα νεύμα ή χτύπημα στο πάτωμα ή τραπέζι, ώστε με τις δονήσεις που δημιουργούνται να στρέψουν την προσοχή τους στο μέλος αυτό, ή ανοιγοκλείνοντας τα φώτα. Στις συναθροίσεις και τα πάρτυ συνήθως δεν υπάρχει μουσική, αλλά παιχνίδια αυξανόμενης πλοκής. Οι Κωφοί συνηθίζουν να κρατούν μεγαλύτερες αποστάσεις μεταξύ τους, απ' ό,τι οι ακούοντες, για να παρακολουθούν άνετα τις εκφράσεις προσώπου και τις κινήσεις σώματος. Οι οικογενειακές και κοινωνικές σχέσεις είναι συνήθως αρκετά στενές, ένα κατ' εξοχήν χαρακτηριστικό και της Ελληνικής κοινωνίας. Η κοινότητα έχει αναπτύξει και διατηρήσει πλήθος παραδόσεων, ιστοριών, αφηγήσεων, μέσα από τις οποίες μεταφέρονται και καλλιεργούνται οι αξίες και οι συνήθειες της κοινότητας.

Γενικά οι όροι 'κωφός' και 'βαρήκοος' δε χρησιμοποιούνται με την ίδια έννοια, οι διαβαθμίσεις δεν έχουν σημασία στην κοινότητα. Ο χαρακτηρισμός 'βαρήκοος' είναι πιο κοντά στους ακούοντες, πράγμα που αυτόματα σχηματίζει μια πιο θετική αναπαράσταση για τους ακούοντες, πράγμα το οποίο συνεπάγεται μία πιο αρνητική αναπαράσταση για την κοινότητα. Ενώ, κωφός είναι αυτόματα πιο μακριά από τον ακούων, εμπεριέχει μία αρνητική αναπαράσταση για την 'φυσιολογική' κοινωνία και μία θετική για την κοινότητα, μιας και κωφός σημαίνει αποδέχομαι την κουλτούρα των Κωφών, γίνομαι Κωφός. Το Κωφός είναι ταυτότητα, που έχει δημιουργηθεί μέσα από αντιξοότητες, "ολοκληρωμένος Κωφός άνθρωπος", μέλος της κοινότητας, φίλος, δεν αντιμετωπίζεται ως άτομο με κάποια απώλεια και αναπηρία (Αντζακας, 2010· Λαμπροπούλου, 1999 &

1999α· Σαρρής, 2017· Padden, 1989· Rutherford, 1992, Wolbers, Dostal & Bowers, 2012· Wolbers & al. 2014).

Μία πιο στενή έννοια από την κοινότητα, είναι αυτή της κουλτούρας. Τα μέλη της κοινότητας συμπεριφέρονται ως Κωφοί, οι οποίοι ταυτίζονται και συμπεριφέρονται ως τέτοιοι, χρησιμοποιούν την ΕΝΓ για να επικοινωνήσουν και έχουν κοινές αξίες για Κωφούς και ακούοντες (Padden & Humphries, 1988). Οι Κωφοί από Κωφούς γονείς, μεγαλώνουν με τις αξίες της κοινότητας και τη συμπεριφορά της πολιτισμικής ομάδας. Πηγαίνουν στο σχολείο και μαθαίνουν τη ΕΝΓ στους άλλους μαθητές και λειτουργούν ως πολιτισμικά και γλωσσικά πρότυπα.

Πολιτισμός είναι το σύνολο όλων των καταστάσεων της ζωής μας, ο τρόπος που εκφραζόμαστε, σκεφτόμαστε, κινούμαστε, μιλάμε, λύνουμε τα προβλήματά μας και εκδηλώνουμε τα συναισθήματά μας (Brooks, 1968· Hall, 1959 & 1976). Ο πολιτισμός και η γλώσσα είναι στενά συνδεδεμένες έννοιες και συνεχώς μεταβαλλόμενες. Η κοινότητα των Κωφών έχει δικά της ήθη, έθιμα και παραδόσεις. Ενώ, η λογοτεχνία, θεατρικά έργα και μυθιστορήματα καταγράφονται σε βιντεοκασέτες. Οι Κωφοί έχουν ιδιαίτερη έφεση και μακρά παράδοση στις καλές τέχνες, όπως εικαστικά, γλυπτική, ζωγραφική, οι οποίες όπως και στους ακούοντες αντικατοπτρίζουν την καλλιτεχνική έκφραση του καλλιτέχνη και την κουλτούρα του. Στην περίπτωση των Κωφών καλλιτεχνών εμφανής είναι η καταπίεση για τη μη χρήση της νοηματικής, η οποία κυριαρχούσε για πολλές δεκαετίες στις κοινωνίες (Αντζακας, 2010· Λαμπροπούλου, 1999 & 1999α).

### *3.1.3. Η νοηματική γλώσσα*

Η γλώσσα είναι ένας κώδικας συμβατικών συμβόλων (λεκτικά και μη λεκτικά), ο οποίος είναι κύριο μέσο επικοινωνίας, παρουσίασης ιδεών, μετάδοσης πολιτισμικών γνώσεων και καθρεφτίζει την κοινωνία στην οποία χρησιμοποιείται. Μη λεκτική χαρακτηρίζεται η κίνηση του σώματος, οι εκφράσεις του προσώπου, τα αγγίγματα, το βλέμμα, ο τρόπος χαιρετισμού, που μαθαίνεται από το ιδιαίτερο πολιτισμικό πεδίο της κάθε κοινότητας και κοινωνίας. Ως νόημα χαρακτηρίζεται μία χειρομορφή, μαζί με τα αναπόσπαστα προς αυτή μη χειρομορφικά στοιχεία

(έκφραση προσώπου, κίνηση σώματος κ.α.), που αντιστοιχεί σε μία λέξη ή έννοια. Δακτυλικό αλφάβητο είναι το σύνολο των ξεχωριστών χειρομορφών που κάθε μία αντιστοιχεί σε ένα γράμμα της αλφαβήτου. Όταν ο κωφός χρησιμοποιεί πολύ το δακτυλικό αλφάβητο, ίσως αυτό σημαίνει ότι ενδιαφέρεται για μία διερμηνεία πιο ‘μεταφρασμένη’ και με περισσότερη έμφαση στην ορολογία και την ελληνική (προφορική) γλώσσα. Ως χειλανάγνωση ορίζεται η κατάληψη του προφορικού λόγου με ανάγνωση (αποσαφήνιση) των κινήσεων των χειριών του ομιλητή (Αντζακας, 2003· Φυσικούδη, 2016). Σύμφωνα με έρευνες (Mooges, 1978 & 2007) μόνο το 30% της ομιλίας γίνεται αντιληπτό με τον τρόπο αυτό. Μπορούμε να αναλογιστούμε λοιπόν, τη δυσκολία και την προσοχή που απαιτούν από έναν κωφό μαθητή, οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που θα δούμε παρακάτω.

Η νοηματική γλώσσα βασίζεται στην επικοινωνία με τα χέρια. Η ENΓ χρησιμοποιείται κυρίως από τους ενήλικες, έχει δική της γραμματική, συντακτικό, λεξιλόγιο και συμπεριλαμβάνει το δακτυλικό αλφάβητο. Έχει βασιστεί στη Γαλλική και την Αμερικανική νοηματική γλώσσα. Οι νοηματικές γλώσσες αποτελούν γλωσσική μειονότητα και είναι πλήρεις οπτικο-κινητικές γλώσσες, με δομή, διαλέκτους και ανταποκρίνονται στα παγκόσμια κριτήρια ανθρωπίνων γλωσσών και ικανοποιούν την ανάγκη ανάπτυξης μιας γλώσσας που δεν βασίζεται σε ήχους. Διακατέχονται από κανόνες φωνολογίας, γραμματικής, συντακτικού και σημασιολογίας, αν και διαπιστώνεται μία έλλειψη καταγραφής αυτών των κανόνων (Αντζακας, 2003· Λαμπροπούλου, 1999 & 2004α· Φυσικούδη, 2016· Bergam, 1982· Brennan, Colville & Lawson, 1984· Rutherford, 1992· Marschark & Spencer, 2010· Wolbers, Dostal & Bowers, 2012· Wolbers & al., 2014·).

Οι Κωφοί μωούνται στην ENΓ στα σχολεία και οικοτροφεία κωφών, όπου μαθαίνουν και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της κοινότητας. Ταυτίζονται με τη νοηματική-μητρική γλώσσα, μιας και μέσω αυτής χτίζεται η ταυτότητά τους, αισθάνονται υποστήριξη και εμπιστοσύνη (Padden, 1989). Κάποιοι Κωφοί πιστεύουν ότι οι κινήσεις των χεριών πρέπει πάντα να μεταφέρουν κάποια έννοια και αρνούνται τη χρήση τους για κινήσεις χωρίς σημασία. Οι εκφράσεις του προσώπου, οι κινήσεις των ματιών και του κεφαλιού, αποτελούν μη χειρομορφικά στοιχεία και είναι αναπόσπαστα μέρη της γραμματικής και του συντακτικού της



ΕΝΓ. Κάποιες κινήσεις, όπως το πιάσιμο των χεριών κάποιου που νοηματίζει, είναι σαν να κλείνεις το στόμα σε κάποιον που μιλάει και εκλαμβάνεται ως απαγόρευση έκφρασης. Λόγω της φύσης της νοηματικής γλώσσας προσωπικά θέματα δεν αναπτύσσονται σε κοινή θέα ή ο νοηματιστής γυρίζει την πλάτη του στο ευρύ κοινό και μικραίνει το κάδρο της νοηματικής του ή χρησιμοποιεί ως κάλυμμα το μη κυρίαρχο χέρι.

Οι νοηματικές γλώσσες έχουν φτιαχτεί έτσι ώστε να ικανοποιούν οπτικούς κανόνες. Διέπονται από ίδιες γλωσσολογικές αρχές, οργανωτικές δομές, είδη κανόνων, πολυπλοκότητα γραμματικής και συντακτικού, εκφραστική δύναμη, ρυθμό εκμάθησης. Καλύπτουν τις ίδιες γλωσσολογικές ανάγκες (όπως επιθυμίες, ερωτήματα, απορίες, εντολές, πληροφορίες, φιλοσοφία, αφηρημένες έννοιες) με αυτές των ακουόντων. Οι βασικές γλωσσικές μονάδες διαφέρουν, οι οποίες παράγονται με κινούμενα χέρια, στο χώρο και το μήνυμα είναι οργανωμένο χωροθετικά και χρονικά. Διαπιστώθηκε ότι κάθε νόημα μπορεί να αναλυθεί σε τρία επίπεδα, τη θέση (*tabulation*) που αναφέρεται στο χώρο ή το σώμα (μέτωπο, στήθος, μπροστά από το σώμα), τη χειρομορφή (*designation*), που αφορά στο σχήμα του/των χεριών (παλάμη/δάχτυλα τεντωμένα, κλειστά) και την κίνηση (*signation*), που έγκειται στην κίνηση του χεριού (κυκλική, προς τα πάνω/κάτω/σώμα).

Υπάρχουν διάφορες προκαταλήψεις για τη νοηματική γλώσσα όπως ότι όλες οι νοηματικές είναι ίδιες, η νοηματική γλώσσα είναι εικονική, δεν έχει σύνταξη και γραμματική, δεν μπορεί να μεταφέρει αφηρημένες έννοιες, είναι υποδεέστερη της προφορικής και συχνά το δακτυλικό, η παντομίμα και η νοηματική ταυτίζονται (Αντζακας, 2003· Λαμπροπούλου, 1999, 1999α, 2004· Wolbers, Dostal & Bowers, 2012).

#### *3.1.4. Η εκπαίδευση των κωφών*

Επικοινωνία χαρακτηρίζεται η αλληλεπίδραση ζώντων οργανισμών. Η ανθρώπινη επικοινωνία είναι δυναμική, αμφίδρομη, μη ανατρέψιμη, λαμβάνει χώρα στο φυσικό/κοινωνικό πλαίσιο, όχι στο κενό, ενώ εστιάζεται στους παράγοντες που επιδρούν στην επιτυχία και την αποτυχία της. Τρία δομικά της στοιχεία είναι ο πολιτισμός, η κοινωνία και η προσωπικότητα. Το μήνυμα

αποτελείται από λέξεις, πράξεις, αποχρώσεις, λόγο, τρόπο αντίληψης και το άθροισμά τους, (Αντζακας, 2003· Λαμπροπούλου, 1999· Σπινθουράκη, Κατσίλης & Μουτσαΐρας, 1997· Chaika, 1989).

Η ομιλία αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της επικοινωνίας των ακουόντων. Όμως δεν αποτελεί μέρος στης επικοινωνίας των κωφών και της κουλτούρα τους. Ωστόσο, ένας Κωφός μπορεί να χρησιμοποιήσει την ομιλία κατά το δοκούν, για παράδειγμα σε συγκεντρώσεις με ακούοντες. Στην κοινότητα των Κωφών δε θεωρείται πρέπουσα συμπεριφορά, δεν αποτελεί ισότιμη βάση και η έντονη άρθρωση θεωρείται ασέβεια. Ίσως γιατί έχει συνδεθεί με προγενέστερες αρνητικές κοινωνικές τους εμπειρίες, πράμα που κάνει τους κωφούς πιο επιρρεπείς στην αποτυχία ή την ‘αυτοεκπληρούμενη αποτυχία’. Ίσως αυτός είναι ο λόγος που έχουν δυσκολία να συνεργαστούν ή να αποδεχτούν στην κοινότητα κωφούς που φοίτησαν σε σχολεία ακουόντων ή ακούοντες. Έχουμε λοιπόν έναν κύκλο βίας και απόρριψης (Νικολαραϊζή, 2011· Birch & Ladd, 1997· Kyle, 1988· Woodward, 1989).

Μέχρι το 1900 η πλειοψηφία (90%) των κωφών μαθητών, εκπαιδευόταν σε οικοτροφεία, ειδικά σχολεία και ιδρύματα (Mooges, 1996). Το 1960 εφαρμόστηκε η ένταξη και η ακραία της έκφραση η ενσωμάτωση των κωφών μαθητών στα γενικά σχολεία και η φοίτησή τους σε ειδικά σχολεία, οικοτροφεία και ιδρύματα μειώθηκε στο 51%. Τα οικοτροφεία και ειδικά σχολεία είχαν θετική επίδραση στην αυτοεικόνα και αυτοπεποίθηση των μαθητών, αλλά αρνητική επίδραση στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή τους. Οι γονείς πίεζαν για ‘κανονικότητα’ και ‘φυσιολογική’ εκπαίδευση και η πολιτεία ήθελε να μειώσει τα έξοδα των ειδικών στα ειδικά σχολεία. Το κυριότερο όφελος της ενσωμάτωσης ήταν ότι οι κωφοί μαθητές μπορούσαν πλέον να διαμένουν με τους γονείς τους και να μεγαλώνουν σε οικείο περιβάλλον (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 1995· Λαμπροπούλου, 1997α, 1997β, 1999 & 2004· Meadow-Orlans, 1980· Kyle, 1988· Wolbers, Dostal & Bowers, 2012).

Σε μία κοινωνία και ένα εκπαιδευτικό σύστημα που είναι δομημένο για ακούοντες, παρατηρείται σημαντική καθυστέρηση των κωφών μαθητών στην

ανάγνωση και μικρότερη στα μαθηματικά, ίσως επειδή τα μαθηματικά εξαρτώνται λιγότερο απ' ό,τι τα γλωσσικά μαθήματα από την κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου. Η αρχές εκπαίδευσης κωφών μαθητών θα πρέπει να βασίζεται στις αρχές της δίγλωσσης εκπαίδευσης. Δίγλωσσος είναι κάποιος που μιλά και χειρίζεται άριστα δύο (μητρικές) γλώσσες, έχει αναπτύξει δύο νοητικές λειτουργίες και υιοθετεί δύο κουλτούρες. Η διδασκαλία τους θα πρέπει να γίνεται και με τη χρήση της νοηματικής (Κουρμπέτης, 1999· Λογοθέτη, 2013· Μακαρώνα, 2015· Σαρρή, 2017· Φυσικούδη, 2016· Koutsoubou, 2010). Εάν ο εκπαιδευτικός δεν γνωρίζει την ΕΝΓ, τότε είναι απαραίτητη η ταυτόχρονη εκπαιδευτική διερμηνεία, στην οποία καλό είναι να γίνεται ιδιαίτερη μεία στις ορολογίες.

Ο στόχος των εκπαιδευτικών είναι συχνά η ένταξη των κωφών μαθητών στην κοινωνία των ακουόντων, να μάθουν να μιλάνε με οποιοδήποτε κόστος, ακόμα και εις βάρος της σχολικής τους επίδοσης ή γενικότερης αυτοπεποίθησής τους. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στα σχολεία κωφών δε γνώριζαν τη νοηματική γλώσσα ή αυτή απαγορευόταν για την επικοινωνία των μαθητών. Η προσέγγιση της κώφωσης ήταν η αποκατάσταση της ακουστικής απώλειας και όχι η ένταξή τους στην κουλτούρα της ομάδας Κωφών. Να γνωρίζουν τα διαφορετικά εκπαιδευτικά μοντέλα, προσεγγίσεις και πλαίσια και τις επιπτώσεις τους (Αντζακας, 2010· Λαμπροπούλου, 1997α, 1997β & 1999β· Μακαρώνα & Λαμπροπούλου, 2003· Νικολαραϊζή, 2011· Woodward, 1992·). Το μεγαλύτερο πρόβλημα ενός προγλωσσικά κωφού παιδιού (που αποτελούν το 90% των κωφών) είναι η δυσκολία να αναπτύξουν τη γλώσσα των γονιών τους και να επικοινωνήσουν με το περιβάλλον τους. Οι κυριότερες μέθοδοι εκπαίδευσης κωφών μαθητών είναι:

Η Προφορική/Προφοροακουστική (Mooges, 1996), στην οποία κύριο μέσο για την αντίληψη της γλώσσας είναι η χειλανάγνωση και η χρήση των ακουστικών, για ενίσχυση του ήχου. Για να εκφραστεί ο μαθητής θα πρέπει να μάθει να αρθρώνει και να μιλά, τόσο καθαρά ώστε να γίνεται αντιληπτός από τους άλλους και να προετοιμαστεί για τον 'κόσμο των ακουόντων'. Στη μέθοδο αυτή απαγορεύεται η νοηματική και το δακτυλικό αλφάβητο, γιατί πιστεύεται ότι

εμποδίζουν την ανάπτυξη της ομιλίας (Λαμπροπούλου, 1999 & 2004α· Wolbers, Dostal & Bowers, 2012).

Η Ακουοεκπαιδευτική (Pollak), στην οποία θα πρέπει να εξασκηθεί από πολύ νωρίς, να φορέσει τα κατάλληλα ακουστικά και να εξασκηθεί με ακουστικές ασκήσεις, ώστε να αναπτύξει στο μέγιστο δυνατό βαθμό την ακοή του. Επίσης, θα πρέπει να μάθει να αντιλαμβάνεται την ομιλία των άλλων και να μιλά με ευκρίνεια, ώστε να γίνεται καταληπτός. Δεν πρέπει να έχει οπτικά βοηθήματα, όπως να κοιτά το πρόσωπο ή τα χείλη του συνομιλητή και φυσικά δεν επιτρέπεται η νοηματική, για τους ίδιους παραπάνω λόγους. Όπως καταλαβαίνουμε αυτές οι μέθοδοι ενδείκνυνται για μαθητές με ελαφριές και μέτριες βαρηκοΐες.

Κάποιοι από τους υποστηρικτές των παραπάνω μεθόδων θεωρούν ότι αφού η νοηματική είναι η φυσική γλώσσα του κωφού παιδιού, εάν αυτό αφηθεί ελεύθερο θα τη χρησιμοποιήσει φυσικά και 'αυτόματα'. Όμως όπως και σε κάθε γλώσσα έτσι και στη μητρική, το παιδί θα πρέπει να εκτεθεί από μικρή ηλικία και να είναι ελεύθερο να τη χρησιμοποιήσει, ώστε να αναπτυχθεί φυσικά και 'αυτόματα'. Αυτός ο μύθος προσομοιάζει με τον μύθο για τα χαρισματικά παιδιά που θα δούμε παρακάτω, ότι αν είναι πραγματικά χαρισματικά τότε θα αναδειχθεί το χάρισμά τους, ακόμη και αν δεν τους δοθούν τα κατάλληλα εφόδια από το εκπαιδευτικό σύστημα, 'αφού είναι χαρισματικά, θα τα καταφέρουν μόνα τους'.

Η Νεοπροφορική Μέθοδος (Rochester), πρόκειται για έναν συνδυασμό, μία ταυτόχρονη χρήση προφορικής μεθόδου (ακουστικά, χειλανάγνωση, ομιλία) και δακτυλικού αλφαβήτου.

Η Υποβοηθούμενη Ομιλία (Cornett, 1967), η οποία ταυτόχρονα με την ομιλία, χρησιμοποιεί οκτώ σχήματα σε τέσσερις διαφορετικές θέσεις (τα χείλη, το πιγούνι, το λαιμό και την κάτω πλευρά του προσώπου), κάθε θέση αντιπροσωπεύει και ένα διαφορετικό σχήμα χειλιών (επίπεδα, ανοιχτά-στρογγυλεμένα, κλειστά-στρογγυλεμένα). Στην περίπτωση των φθόγγων σχηματίζεται πρώτα ο πρώτος και έπειτα ο δεύτερος (Λαμπροπούλου, 1999 & 1999β, Σιώμος, 2014).

Η Ολική Επικοινωνία (Denton), που πρόκειται για μία φιλοσοφία εκμάθησης μέσω οποιουδήποτε καναλιού προσφέρεται, δηλαδή με ταυτόχρονο συνδυασμό ακουστικών, χειλανάγνωσης, ανάγνωσης, ομιλίας, νοημάτων και

δακτυλικού αλφαβήτου. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίζει επαρκώς όλα τα συστήματα επικοινωνίας, ώστε να επιλέξει και να εφαρμόσει το καταλληλότερο για κάθε μαθητή. Προσφέρονται πλούσια οπτικά ερεθίσματα με ταυτόχρονη χρήση νοηματικής και προφορικής γλώσσας. Φανταστείτε να γνωρίζετε δύο γλώσσες και να πρέπει να τις μιλήσετε ταυτόχρονα, όσο καλά και να τις κατέχετε είναι απίθανο να καταφέρετε να τηρήσετε τη γραμματική και το συντακτικό της κάθε γλώσσας. Έτσι και σε αυτή την περίπτωση, οι χειριστές της μεθόδου αυτής, μπορούν να υπηρετήσουν μόνο μία γραμματική και συντακτική συνθήκη κάθε φορά, αυτή που τους είναι πιο εύκολη (συνήθως του προφορικού λόγου), με αποτέλεσμα να υποβαθμίζεται η δεύτερη (αυτή της νοηματικής). Πράγμα που έχει ως αποτέλεσμα τη χρήση του προφορικού λόγου και μεταφρασμένη νοηματική, δηλαδή το δανεισμό κάποιων νοημάτων, ακολουθώντας τη ροή του προφορικού λόγου. Αυτή η μέθοδος υιοθετήθηκε από κάποια ελληνικά σχολεία κωφών από το 1968 μέχρι σήμερα.

Η Δίγλωσση/Διαπολιτισμική Προσέγγιση (Moore, 1978 & 2007), που αποτελεί την πιο σύγχρονη μέθοδο εκπαίδευσης κωφών μαθητών. Η μέθοδος αυτή συνίσταται από τη χρήση νοηματικής (που αποτελεί την κύρια γλώσσα επικοινωνίας) για όλες τις περιστάσεις και τη χρήση προφορικού λόγου (δευτερεύουσα γλώσσα) στην ανάγνωση και τη γραφή. Σε αυτή συνηθίζεται να προσφέρεται ταυτόχρονα συνεργασία με κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους και συμβούλους γονέων, που είναι γνώστες της νοηματικής, ώστε να γίνει σωστή προσέγγιση και επεξήγηση των ωφελειών αυτών των συνεργασιών. Αυτή η μέθοδος έχει υιοθετηθεί από κάποια ελληνικά σχολεία κωφών από το 1986 μέχρι σήμερα.

Η συνεκπαίδευση των κωφών μαθητών στο γενικό σχολείο γίνεται είτε με την περιοδική επίσκεψη ενός ειδικού παιδαγωγού, που βοηθά εξατομικευμένα τον μαθητή στη γλώσσα και την ομιλία, είτε υπάρχει τμήμα ένταξης, όπου ο μαθητής παρακολουθεί καθημερινά, είτε με τη λειτουργία τμήματος ειδικής αγωγής με κωφούς μαθητές, που αλληλεπιδρά σε κάποια μαθήματα με ακούοντες μαθητές, είτε με παροχή διερμηνέα σε μόνιμη και τακτική βάση σε γενική τάξη ακουόντων (Λαμπροπούλου, 1999 & 2004· Λογοθέτη, 2013· Μακαρώνα, 2015· Μακαρώνα & Λαμπροπούλου, 2003· Νικολαράιζη, 2011· Vernon & Prickett, 1976).

Τα τελευταία χρόνια υποστηρίζεται η ενσωμάτωση/συνεκπαίδευση όλων των μαθητών σε ενιαίες τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μειωθεί δραστικά ο αριθμός μαθητών σε σχολεία και οικοτροφεία κωφών. Κατέδειξε δε την ανάγκη για εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας όλων των μαθητών, έγκαιρη παρέμβαση, σωστή παρέμβαση και συμβουλευτική γονέων, ώστε να επιτευχθεί ποιοτική εκπαίδευση (Γιώτσα & Παναγιωτακοπούλου, 2021a; Giotsa, 2010).

Εμείς στην παρούσα εργασία, υποστηρίζουμε και προσπαθούμε να αποδείξουμε με τεκμήρια ότι είναι απαραίτητη η ταυτόχρονη εκπαιδευτική διερμηνεία σε όλες της βαθμίδες εκπαίδευσης και η πιστοποίηση διερμηνέων από αναγνωρισμένους, επίσημους, κρατικούς φορείς τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τουλάχιστον τετραετούς διάρκειας. Ακόμη και αν υποθέσουμε ότι ο/η διδάσκων/διδάσκουσα είναι άριστος/η γνώστης της ΕΝΓ, ένα από τα δύο έργα του ή αυτό της παράδοσης ή αυτό της διερμηνείας μοιραία θα υποβαθμιστεί, εφόσον μιλάμε για ένα μεικτό ακροατήριο ακουόντων και κωφών. Η ταυτόχρονη εκπαιδευτική διερμηνεία προσφέρει την άνεση της πλήρους, σωστής ανάπτυξης της νοηματικής και επιτρέπει την ισότιμη παρακολούθησή της από όλους τους παρακολουθούντες.

### *3.1.5.Διερμηνεία*

Οι πρώτοι διερμηνείς ήταν εθελοντές, που γνώριζαν και τις δύο γλώσσες. Τότε δεν υπήρχε εγγύηση, ποιότητα, επιδεξιότητα, εξειδίκευση ή κώδικας ηθικής και δεοντολογίας. Καλούνταν να κάνουν διερμηνεία και παράλληλα να συμβουλεύουν τους πελάτες τους. Οι ανάγκες και οι απαιτήσεις αύξαναν, οπότε ξεκίνησε η πιστοποίηση της ικανότητας άσκησης του επαγγέλματος του διερμηνέα, πράγμα που είναι πολύ σημαντικό, μίας και σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις, οι πελάτες δε μπορούν να γνωρίζουν ή να κρίνουν τις ικανότητές του (<https://www.sdeng.org.gr>).

Ο διερμηνέας είναι ρυθμιστής μίας επικοινωνιακής σχέσης και σκοπός του είναι η επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων. Μεταφέρει τη νοηματική στην καθομιλουμένη, τον προφορικό λόγο, και ότι ακούγεται το μεταφέρει στη νοηματική, κρίνοντας πάντα τη σχετικότητα του δεδομένου και το διαθέσιμο

χρόνο, ώστε ο κωφός και ο ακούων να έχουν την ίδια πρόσβαση στην πληροφόρηση, το αποτέλεσμα, τις πηγές και να εγκλιματίζει τον Κωφό στο περιβάλλον. Για παράδειγμα ένας δυνατός θόρυβος αεροπλάνου, μπορεί να είναι σημαντικός, γιατί αποπροσανατολίζει τον ομιλητή, τον διερμηνέα και προκαλεί αναταραχή στο ακροατήριο, έτσι ο Κωφός, θα πρέπει να μπορεί να αντιληφθεί και να αποδώσει στους σωστούς λόγους την αναταραχή στην αίθουσα. Ο διερμηνέας πρέπει να διερμηνεύει ταυτόχρονα και σεβόμενος το ρυθμό και το στυλ του κάθε ομιλητή (Φυσικουόδη, 2016).

Κάθε άνθρωπος έτσι και ο διερμηνέας έχει την δική του, ξεχωριστή προσωπικότητα. Θα τον βοηθήσει να έχει καλή μνήμη, ώστε να συγκρατεί τις πληροφορίες που εκλαμβάνει και να είναι ευέλικτος, για να ενσωματώνει στη νοηματική του νέο λεξιλόγιο. Θα πρέπει να είναι αμερόληπτος, να έχει αυτοπειθαρχία, να τιμά τους κανόνες και τις αξίες του επαγγέλματός του, να κατέχει εξίσου καλά και τις δύο γλώσσες, να χειρίζεται προσεκτικά τις διερμηνείες του, μιας και εισβάλλει στις ζωές τρίτων και να διερμηνεύει με ακρίβεια και υπευθυνότητα.

Αρχικά θα πρέπει να εκτιμηθεί η κατάσταση που διερμηνεύεται, ώστε να επιλεγεί το στυλ και το λεξιλόγιο που αρμόζουν στις απαιτήσεις του διερμηνευόμενου. Αυτό μπορεί να αποφασίσει μόνος του ο διερμηνέας, αλλά το καλύτερο είναι να ερωτηθεί/ούν ο/οι κωφός/οί, στον/στους οποίο/ους απευθύνεται η διερμηνεία ή οι διοργανωτές, ώστε να υπάρξει έμπρακτος σεβασμός στις ανάγκες του/των κωφού/ών. Ωστόσο, αν πρόκειται για διερμηνεία σε μεγάλο ή διαφοροποιημένο κοινό ή πρόκειται για δημόσια δρώμενα, καλό είναι να ακολουθείται η ENΓ (<https://peempip.gr>, <https://www.sdeng.org.gr>).

Κατά τη διερμηνεία δημιουργείται ένα τριγωνικό σχήμα. Ο διερμηνέας βρίσκεται σε κοντινή απόσταση, στραμμένος ή απέναντι από τον κωφό, για να γίνεται οπτικά κατανοητός και τον ομιλητή, ώστε να τον ακούει καθαρά, αλλά και να μην ενοχλείται. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην μη λεκτική επικοινωνία του ομιλητή, δηλαδή στις εκφράσεις προσώπου, τη στάση και τη γλώσσα σώματός του, ώστε να μεταφέρει το ύφος, τα συναισθήματα, τη γραμματική-ιδιόγλωσσα, την αλλαγή θέματος, τα εμφατικά σημεία, την ένταση, τη σύγχυση, τους σαρκασμούς, τα αστεία, τους υπαινιγμούς του διερμηνευόμενου. Πολύ

σημαντική, όπως προαναφέρθηκε, είναι η οπτική επαφή, η οποία συνδέει διερμηνέα και διερμηνευόμενο, ευνοείται η αμφίπλευρη κατανόηση της διερμηνείας και διευκολύνονται οι επεξηγήσεις εάν χρειάζονται.

Ο διερμηνέας είναι μέλος της κοινότητας των Κωφών, οπότε θα πρέπει να είναι εξοικειωμένος με τις εργασίες της, να είναι πολιτιστικά ενήμερος, άνετος, γνώστης αναφορώ σε πρόσωπα και γεγονότα που αφορούν στην κοινότητα και φυσικά να ακολουθεί την εξέλιξη των νοημάτων νοηματικής.

Όλα τα ανθρωπιστικά επαγγέλματα διέπονται από κάποιες ηθικές αρχές και κώδικα δεοντολογίας. Ο κώδικας δεοντολογίας των διερμηνέων τη νοηματικής γλώσσας, ιδρύθηκε στο συνέδριο Ball State Teacher's College το 1964. Ο διερμηνέας είναι συνήθως ο μόνος που μπορεί και χρησιμοποιεί και τις δύο γλώσσες με άνεση, ελέγχει τη ροή πληροφοριών, γι' αυτό χρειάζεται συνείδηση της ευθύνης που φέρει. Χρειάζεται επαρκή πληροφόρηση και εκπαίδευση. Προασπίζεται την προστασία των δικαιωμάτων και των κωφών και των ακουόντων, αλλά και των διερμηνέων. Φέρει επίσης το βάρος να 'εκπαιδεύσει' το ευρύ κοινό στο θεσμό της διερμηνείας, μιας και οι κωφοί μπορεί να είναι συνηθισμένοι στο θεσμό αυτό, αλλά οι περισσότεροι ακούντες δεν έχουν συνεργαστεί πολλές φορές με διερμηνείς (<https://peempip.gr>, <https://www.sdeng.org.gr>).

Το επάγγελμα της διερμηνείας διέπεται από τέσσερις βασικές αρχές την εχεμύθεια, την αμεροληψία, τη διακριτικότητα και την επαγγελματική απόσταση. Ο διερμηνέας έχει την υποχρέωση να αποκρύπτει τις ιδιωτικές πληροφορίες, στις οποίες εκτίθεται. Οφείλει επίσης, να είναι ουδέτερος, να μην εκφράζει προσωπικά συναισθήματα, κρίσεις ή απόψεις και να μην επηρεάζει την τρέχουσα κατάσταση, Διερμηνεύουμε όμοια/ισότητα για κάθε πλευρά-χωρίς να παρουσιάζουμε καλύτερα κάποια ή να παίρνει το μέρος κάποιου και κάνει συνειδητά την καλύτερη δυνατή προσπάθεια για εξυπηρέτηση. Φέρει την υποχρέωση προς τον εαυτό του και προς τα μέλη της διερμηνείας να εκτιμά καλά τις δυνατότητές του, να απορρίπτει εργασίες που δεν μπορεί να αντεπεξέλθει και να είναι σε ετοιμότητα να προτείνει κάποιον άλλο διερμηνέα για την εν λόγω διερμηνεία. Τέλος, θα πρέπει να έχει στο μυαλό του να κρατά σωστή επαγγελματική απόσταση. Το επάγγελμα του διερμηνέα ξεκινά από τη στιγμή που φτάνει στο



χώρο και συστήνεται, λέγοντας την ιδιότητά του, το λόγο που βρίσκεται εκεί και να γίνεται σαφές πότε εργάζεται και πότε κάνει διάλειμμα.

Ο διερμηνείας καλείται σε διάφορες περιστάσεις, όπως σε θρησκευτικές τελετές, τηλεόραση και παραστάσεις, ιατρικά θέματα και θέματα υγείας, σε διαλέξεις και συνέδρια, τηλεφωνικές συνομιλίες, νομικά και δικαστικά θέματα και εκπαιδευτικά θέματα. Στην παρούσα εργασία θα αναφερθούμε μόνο στην εκπαιδευτική διερμηνεία, που δύναται να παρασχεθεί σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπως δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο, τεχνική εκπαίδευση, ΕΠΑ.Λ., Ι.Ε.Κ., Α.Ε.Ι., Α.Τ.Ε.Ι., εκπαίδευση ενηλίκων, μεταπτυχιακό, διδακτορικό κ.α. Ο διερμηνέας κάθεται απέναντι και μπροστά από τον κωφό (μαθητή) που διερμηνεύει, δίπλα και ελαφρώς μπροστά στον ακούοντα (δάσκαλο) και να μην εμποδίζεται η οπτική επαφή με τεχνικά μέσα. Αν χρησιμοποιηθεί προβολή διαφανειών, τότε θα πρέπει να υπάρχει κάποια διακριτική πηγή φωτός, ώστε να φαίνεται ο διερμηνέας. Σε νέες ορολογίες, για τις οποίες δεν υπάρχει γνωστή χειρομορφή, είτε εφευρίσκει κάποιο νέο νόημα, είτε γίνεται χρήση του δακτυλικού αλφαβήτου. Ο διερμηνέας πρέπει να κατανοεί τη βασική ιδέα και γενικότερα τη συζήτηση, για να είναι σε θέση να διερμηνεύσει (<https://peempip.gr>, <https://www.sdeng.org.gr>).

### 3.2.Ειδική Αγωγή και Συνεκπαίδευση

Νόμος 3194/2003 Φ.Ε.Κ. 267Α΄ και προσθήκη εδαφίου στο νόμο 2817/2000 (ειδική εκπαιδευτική μεταχείριση).

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι ο 20ος αιώνας θεωρείται ο αιώνας της τεχνολογικής επανάστασης, υπήρξε η αρχή καινοτόμων ιδεών για την παιδαγωγική επιστήμη και νέα συστήματα μάθησης σε βαθμίδες της εκπαίδευσης. Θεμελίωσε μία νέα φιλοσοφία για τα παιδιά με ιδιαίτερες ικανότητες ενστερνιζόμενη το δικαίωμά τους στην εκπαίδευση, θέτοντας τις βάσεις για την ειδική αγωγή και τη συνεκπαίδευση όλων των παιδιών, καθιερώνοντας ένα σχολείο για όλους, βασιζόμενο στις αρχές της ισοτιμίας και της αλληλοεκτίμησης.

Το ‘Σχολείο για Όλους’ σήμερα στον 21ο αιώνα έγινε πραγματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης, δίνοντας πρωταρχική σημασία στην επιμόρφωση των δασκάλων, στο ρόλο των ειδικών σχολείων, τη σημασία της ειδικής αγωγής και την οργάνωση της σχολικής τάξης, προκειμένου να υποδεχθεί μαθητές με ή χωρίς ιδιαίτερα μαθησιακά προβλήματα ή/και συμπεριφοράς.

Φυσικά η νοοτροπία των ανθρώπων δεν αλλάζει εύκολα, μάλιστα ορισμένοι ειδικοί της εκπαίδευσης έφεραν διάφορα εμπόδια και αντιδράσεις στο σύστημα, όμως οι βάσεις που έχουν τεθεί εκ μέρους της Πολιτείας κρατούν γερά, έτσι τα προβλήματα επιλύονται (Τάφα, 1997· Marschark & Spencer, 2011).

Αναφέρθηκε παραπάνω ότι η εκπαίδευση αποτελεί βασικό ανθρώπινο δικαίωμα, που αναγνωρίζεται από διάφορες πράξεις των Ηνωμένων Εθνών με σπουδαιότερες την Παγκόσμια Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (1948) και τις αποφάσεις της Συνόδου των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989).

Τα έτη 1990 και 1994 είναι έτη που μας δίνουν τις πρώτες ενδείξεις ότι οι ισχυροί του κόσμου στην Παγκόσμια Διάσκεψη της Σαλαμάνκα, που οργανώθηκε από την Ισπανική Κυβέρνηση σε συνεργασία με την UNESCO ψήφισαν τη Διακήρυξη με το πλαίσιο δράσης ‘Εκπαίδευση για Όλους: Πως να καλύψουμε βασικές ανάγκες μάθησης’ και δέχθηκαν τον όρο ‘Εκπαίδευση για Όλους μέχρι το έτος 2000’. Στην ‘Εκπαίδευση για Όλους’ δρομολογήθηκε η ιδέα της

συνεκπαίδευσης προτρέποντας τα σχολεία να γίνουν πιο αποτελεσματικά στο θέμα 'Ειδική Αγωγή: Πρόσβαση και Ποιότητα' (Γιώτσα & Παναγιωτακοπούλου, 2021b· Σούλης, 2006· Saleh, 1997).

Οι Ευρωπαϊκές χώρες επικύρωσαν τη διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994) και το πλαίσιο για δράση στην Ειδική Αγωγή. Αυτή η διακήρυξη αποτελεί την κεντρική ιδέα, τις αρχές και τις ίσες ευκαιρίες για τη συνεκπαίδευση και τη διαμόρφωση της ανάλογης εκπαιδευτικής πολιτικής, που στοχεύουν στην 'Προαγωγή μίας σχολικής κουλτούρας και ενός σχολικού περιβάλλοντος φιλικού με το παιδί, το οποίο συντελεί στην αποτελεσματική μάθηση και ενσωματώνει όλους τους μαθητές/τριες' (UNESCO, 2008: 8). Στη συνέχεια η UNESCO σε κείμενό της αναφέρει εκτός των άλλων τα εξής: '[...] η συνεκπαίδευση είναι μια διαδικασία ενδυνάμωσης της ικανότητας του εκπαιδευτικού συστήματος να απευθύνεται σε όλους τους μαθητές [...] ένα "συνεκπαιδευτικό" σύστημα μπορεί να δημιουργηθεί μόνο αν τα σχολεία γίνουν πιο συνεκπαιδευτικά [...] με άλλα λόγια αν τα σχολεία γίνουν καλύτερα στην εκπαίδευση όλων των παιδιών στις κοινότητές τους [...]' ([www.un.org](http://www.un.org)).

Σύμφωνα με την Τάφα (1997: 101) η σύγχρονη τάση της ειδικής αγωγής "κατοχυρώνει το δικαίωμα της εκπαίδευσης για όλους τους/τις μαθητές/τριες, ιδρύοντας σχολεία που συμπεριλαμβάνουν όλα τα παιδιά κατανοώντας τις ιδιαιτερότητές τους που ανταποκρίνονται στις ατομικές τους ανάγκες".

Ο Ευρωπαϊκός φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (2009) διαμόρφωσε προτάσεις για τον τρόπο που πρέπει να γίνεται η Συνεκπαίδευση στα σχολεία τις οποίες διατύπωσε στην έκθεσή του "Βασικές Αρχές για την Προαγωγή της Ποιότητας στην Συνεκπαίδευση-Προτάσεις για τους Διαμορφωτές Πολιτικής" (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, Odense, Denmark).

Η έκθεση σε ηλεκτρονική μορφή είναι μεταφρασμένη σε εικοσιμία γλώσσες, έχοντας στόχο την πρόσβαση σε αυτή όσο το δυνατό περισσότερων Κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και εκτός αυτής ([www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)). Το κείμενο της έκθεσης απευθύνεται κυρίως στους διαμορφωτές εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής της συνεκπαίδευσης, που ως ομάδα-στόχος πρέπει να δίνει έμφαση στην ευελιξία του εκπαιδευτικού συστήματος και

τις διαφορετικές/πολύπλοκες ανάγκες που συνοδεύουν ατομικά τον/την κάθε μαθητή/τρια. Η έκθεση αυτή βασίζεται σε ευρήματα ερευνητικών δεδομένων (2003-2009) σχετικών με την ενσωμάτωση μαθητών/τριών με ή χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς. Στο κείμενο υποστηρίζεται επίσης η υποχρεωτική σχολική εκπαίδευση και η δια βίου μάθηση, ενώ τονίζεται ότι “υπάρχουν διαφορετικά εθνικά πλαίσια για την ενσωμάτωση σε κάθε χώρα, διότι όλες οι χώρες βρίσκονται σε [...] διαφορετικά σημεία του ταξιδιού προς την ενσωμάτωση, υποστηρίζοντας με αυτόν τον τρόπο τις απόψεις τους Watkins (2007: 16)”.

Εν συντομία αναφερόμαστε στις κυριότερες βασικές αρχές και προτάσεις για την προαγωγή της ποιότητας μάθησης στη συνεκπαίδευση ([www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)).

- Ειδικές μαθησιακές, εκπαιδευτικές δραστηριότητες για όλους τους μαθητές/τριες με ή και χωρίς ειδικές ανάγκες.
- Διασφάλιση ειδικά καταρτισμένων εκπαιδευτικών.
- Συμμετοχή γονέων και μαθητών/τριών στη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων.
- Ατομική/εξατομικευμένη μάθηση σε συνεργασία μαθητή-οικογένειας-σχολείου και εξατομικευμένη διδασκαλία σε όποιον μαθητή/τρια έχει ανάγκη (ΑΕΠ: Ανάπτυξη Ατομικού Εκπαιδευτικού Προγράμματος).
- Συνεργατική διδασκαλία-μάθηση-συνέργια επίλυσης προβλημάτων και ευέλικτη διδασκαλία/ανατροφοδότηση.
- Αξιολόγηση εκπαιδευτικών σε επίπεδο διδασκαλίας-μάθησης-ομαδικής εργασίας στην τάξη ή εξατομικευμένης εργασίας δασκάλου-μαθητή.
- Κατάρτιση εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική πράξη της ενσωμάτωσης, πρακτικές ασκήσεις και υποστηρικτικές δομές που βοηθούν στη συνεκπαίδευση (εκπαίδευση, υγεία, κοινωνικές υπηρεσίες κ.α.).
- Νομοθεσία που προάγει την ενσωμάτωση.

### *3.2.1. Προσχολική και Σχολική Συνεκπαίδευση:*

Το θέμα της ειδικής αγωγής και της συνεκπαίδευσης του παιδιού με ιδιαίτερες ικανότητες, βρίσκεται πλέον στο προσκήνιο του ενδιαφέροντος της σχολικής κοινότητας, της οικογένειας και της κοινωνίας. Η σύγχρονη τάση της

εκπαίδευσης υποστηρίζει ότι η προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία παίζουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη του νηπίου, διότι καθορίζεται από πολύ νωρίς η αγωγή και οι αξιολογικές πληροφορίες, που του δίνονται για την ανάπτυξη των ικανοτήτων του στη μάθηση και της ενεργού συμμετοχής του στην τάξη αργότερα.

Όπως αναφέρει η Τάφα (1997: 98) στην Ελλάδα νόμος ιδιαίτερα για την προσχολική αγωγή και παρέμβαση δεν υπάρχει, αλλά στο νόμο 1566/30-05-1985 του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ν.2817/2000, αρ.1§2στ και Φ.Ε.Κ.78/Α/14-03-2000, όπως τροποποιήθηκε με τον ν.3194/2003 και Φ.Ε.Κ.267/Α/20-11-2003 αρ.2§7) “Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις” αναφέρεται: «Ειδικής εκπαιδευτικής μεταχείρισης μπορεί να τύχουν τα άτομα που έχουν ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα».

Η ίδια ερευνήτρια αναφέρει ότι η συνεκπαίδευση εναρμονίζεται με την προσχολική αγωγή του παιδιού θεμελιωμένη από έρευνες σε αυτή την ηλικία στο εκπαιδευτικό, κοινωνικό οικογενειακό και νομικό πλαίσιο. Σημαντικές μελέτες αποδεικνύουν ότι νήπια με ιδιαίτερες ικανότητες εκπαιδευόμενα σε σχολεία που εφαρμόζονται παιδοκεντρικές μέθοδοι αγωγής, όπως στα γενικά σχολεία, αναπτύσσουν τις γνωστικές ικανότητες και δεξιότητες των νηπίων περισσότερο στις τάξεις συνεκπαίδευσης.

Επίσης, οι γονείς θεωρούν ότι τα παιδιά τους σε μία τάξη συνεκπαίδευσης βελτιώνουν την κοινωνική συμπεριφορά, τις ικανότητες και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους ομηλικούς τους και γίνονται ενεργά μέλη της ομάδας-τάξης.

Το σημαντικότερο είναι ότι το νηπιαγωγείο και το σχολείο συνεκπαίδευσης κοινωνικοποιεί το νήπιο και το μαθητή αντίστοιχα με ιδιαίτερες ικανότητες και ενισχύει την αυτοπεποίθησή του, βοηθά στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα από την κατάλληλη εκπαίδευση σε συνεργασία οικογένειας, εκπαιδευτικών και λοιπών μερών του σχολικού πλαισίου, που βοηθούν το νήπιο να ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο (Σακελλαρίου, 2008· Τάφα, 1997: 105-107· Giotsa, 2019· Jacobsen, Paul & Kauchak, 2011· Mylonakou, Giotsa & Zergiotis, 2013).

Τα παιδιά με και χωρίς ιδιαίτερες ικανότητες συμμετέχουν ενεργά σε δραστηριότητες παιχνιδιού, αναπτύσσουν ικανότητες επικοινωνίας και συνεργατικότητας. Υπάρχουν φυσικά περιπτώσεις όπου παιδιά με ιδιαίτερες ικανότητες δεν αναπτύσσουν φιλικές σχέσεις στην ομάδα διότι παρουσιάζουν συμπεριφορά που οδηγεί την απόρριψή τους, για παράδειγμα εκφράζουν την επιθυμία τους με επιθετική συμπεριφορά (Τάφα, 1997: 111· Burman & al.,2008· Corsaro, 1981· Marschark & Spencer, 2011).

### 3.3. Κώφωση: Θεώρηση του Λόγου και της Γλώσσας.

#### Εκπαίδευση και Συνεκπαίδευση κωφών μαθητών:

Λόγος είναι κάθε είδος συμπεριφοράς η οποία αποσκοπεί στην επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων. Η επικοινωνία αυτή γίνεται μέσω συμβατικών φωνητικών συμβόλων, οπότε μιλάμε για προφορικό λόγο /ομιλία και ενεργοποιείται η πλευρά της κινητικής παραγωγής διαφόρων συνδυασμών λέξεων. Όταν η ιδεατή μορφή επικοινωνίας ενεργοποιείται, τότε μιλάμε για εσωτερικό λόγο, ο οποίος ταυτίζεται με τη σκέψη. Η επικοινωνία όμως μεταξύ των ανθρώπων γίνεται και με γραπτά σύμβολα, οπότε αναφερόμαστε στο γραπτό λόγο. Τέλος η επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων μπορεί να γίνει και μέσω διαφόρων νευμάτων τα οποία έχουν συμβολική σημασία (νοηματική γλώσσα).

Ο λόγος αποτελεί μία εξαιρετικά πολύπλοκη δραστηριότητα: για να αντιληφθούμε τη φύση του θα πρέπει να ανατρέξουμε στην ανάπτυξή του κατά την παιδική ηλικία. Η αξία του λόγου στην καθημερινή ζωή, τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού, είναι ανυπολόγιστη: η κατανόηση μεταξύ των ανθρώπων, κοινωνική οργάνωση, λύση προβλημάτων, μετάδοση πάσης φύσεως γνώσεων από άνθρωπο σε άνθρωπο και πολλά αλλά πράγματα επιτυγχάνονται μόνο χάριν στην χρησιμοποίηση του λόγου, γραπτού η προφορικού.

Η κατανόηση μιας προφορικής ή γραπτής λέξεως είναι σε ψυχολογικό επίπεδο αποτέλεσμα συνδυασμού της αίσθησης της ακοής και άλλων αισθήσεων όπως οπτικών, κιναισθητικών, που δημιουργήθηκαν στο παρελθόν. Σε ανατομοφυσιολογικό επίπεδο τη βάση της έννοιας αποτελεί μια πολύπλοκη σύνδεση νευρώνων στον εγκέφαλο.

Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι πολύπλοκα μνημονικά υποδείγματα, που σχηματίζονται στο πίσω ήμισυ του εγκεφάλου, μεταφέρονται στην προμετωπιαία χώρα, όπου συντίθεται σε μνημονικούς σχηματισμούς ενός επιπλέον πολύπλοκου τύπου, οι οποίοι αποτελούν πιθανώς τη βάση της αφηρημένης σκέψης και των υψηλότερων δημιουργικών δραστηριοτήτων, οι οποίοι επηρεάζονται από την δράση του θαλάμου και του υποθαλάμου (Βακάλη, 1995· Λαμπροπούλου, 1997<sup>α</sup>, 1999 & 1999α· Παπασπύρου 1998 & 2006· Antia, Reed & Kreimeyer, 2005· Burman & al., 2008· Knoors & Marschark, 2014· Marschark & Spencer, 2011).

Τα ακούοντα νεογέννητα έχουν τη δυνατότητα να διακρίνουν όλα τα φωνολογικά χαρακτηριστικά όλων των γλωσσών. Από τη γέννηση και μετά, η δυνατότητα αυτή μειώνεται σταδιακά. Κατά την ηλικία των 6 μηνών, οι δυνατότητες διαφοροποίησης των ήχων που δεν ανήκουν στη μητρική τους γλώσσα είναι ακόμη πιο μειωμένες καθώς τα βρέφη αρχίζουν να ειδικεύονται στους ήχους της μητρικής τους γλώσσας. Πρόκειται για δυνατότητες που αποτελούν μέρος του εξοπλισμού που διαθέτει ο άνθρωπος από τη γέννηση του και υπόκεινται σε μία φυσιολογική ωρίμανση, η οποία και θα βοηθήσει το παιδί να εξειδικευτεί στην γλώσσα του περιβάλλοντος του, ώστε να θεσπιστούν οι διαδικασίες αναγνώρισης κι αποκωδικοποίησης του νοήματος.

Όταν το παιδί αρχίζει να μιλάει, παράγει κάποιες μεμονωμένες λέξεις ενώ, στη συνέχεια, το λεξιλόγιο του διευρύνεται μεταξύ της ηλικίας των 18 μηνών και 4 ετών. Όσον αφορά στο βασικό λεξιλόγιο της μητρικής του γλώσσας, η εκμάθηση λαμβάνει χώρα μέσω της διείσδυσης των γνώσεων και της επανάληψης, και καθώς οι λέξεις αποτελούνται από μία αυθαίρετη σειρά ήχων, το παιδί δεν πρόκειται να εφεύρει κάτι, θα αναγνωρίσει τις λέξεις που έχει ήδη ακούσει και αποκωδικοποιήσει. Συνεπώς, ο ρόλος της μνήμης είναι σημαντικός, καθώς η κάθε λέξη πρέπει να είναι τυπωμένη στη μνήμη ως έχει και να συνδέεται με το σύνολο των γνώσεων που της προσδίδουν οι έννοιες. Το ίδιο ακριβώς ισχύει και για τις άλλες μεταβλητές, πέραν του προφορικού λόγου. Για παράδειγμα, κατά την κατάκτηση του γραπτού λεξιλογίου του κωφού παιδιού το οποίο εκτίθεται στη νοηματική γλώσσα, μόνο η μεταβλητή εισόδου (οπτική) είναι διαφορετική, ενώ οι διαδικασίες κατάκτησης ακολουθούν την ίδια σειρά (μνημονική αποτύπωση) (Καραπέτσας & Ζυγούρης, 2013· Λαμπροπούλου, 1997, 1997α, 1999 & 1999α· Λογοθέτη, 2013· Παπασπύρου, 1998· Burman & al., 2008).

Τα βρέφη ευαισθητοποιούνται πρόωρα σε αυτούς τους κανόνες, τους οποίους αφομοιώνουν από τους πρώτους κιόλας μήνες της έκθεσής τους στη μητρική τους γλώσσα. Οι λέξεις είναι άπειρες και πρέπει να συνδυάζονται μεταξύ τους. Ο νέος αυτός συνδυασμός οφείλει να σέβεται τους συντακτικούς κανόνες της γλώσσας, δίνοντας έτσι με τη σειρά του τη δυνατότητα παραγωγής άπειρων φράσεων, φορέων νοημάτων.



Η τελευταία μεγάλη έρευνα του INSERM (Εθνικό Ινστιτούτο Υγείας και Ιατρικών Ερευνών) στη Γαλλία σχετικά με τις αναπηρίες επισημαίνει ότι στα κωφά παιδιά, «οι μαθησιακές ανεπάρκειες, εξαιρούμενης της αδυναμίας ομιλίας και των διαταραχών του τύπου δυσαρθρίας, εμφανίζονται κατά 26% στις βαριές ακουστικές βλάβες και κατά 49% στις σοβαρές βλάβες» (Καραπέτσας & Ζυγούρης, 2013).

Συχνά, οι δυσκολίες αποδίδονται εκ των προτέρων και συστηματικά σε ένα νοητικό έλλειμμα ή/και σε συναφείς διαταραχές. Ωστόσο, πέρα από αυτές τις αιτίες, πρέπει επίσης ν' αναφέρουμε το ενδεχόμενο μιας παράλληλης γνωστικής διαταραχής, συγκεκριμένα: Πρώτον, μίας παθολογίας των οπτικο-πρακτοχωρικών και νευροοπτικών λειτουργιών, οι οποίες λειτουργίες έχουν μία ιδιαίτερη σημασία για το κωφό παιδί, λόγω του αναπληρωματικού τους ρόλου και δεύτερον, μίας δυσφασίας.

Σε περίπτωση σοβαρής ακουστικής βλάβης, ελαφριάς κώφωσης, βαρηκοΐας, είναι απολύτως δυνατό να προτείνουμε όχι μόνο μία πλήρη νευροψυχολογική εξέταση (μελέτη όλων των γνωστικών λειτουργιών), αλλά και μία εξέταση των αμιγώς γλωσσολογικών ικανοτήτων, κυρίως μελετώντας τις ανεξάρτητες ικανότητες του τομέα «ακοή» του παιδιού.

Κατά την ποιοτική γλωσσική εξέταση, σημειώνουμε επίσης τα ίδια συμπτώματα με τα ακούοντα παιδιά, συμπεριλαμβανομένης της νοηματικής γλώσσας ή του δακτυλικού αλφάβητου εάν το παιδί έχει εκτεθεί σε αυτές τις γλώσσες (έλλειψη της λέξης, δυσσυνταξία), κάτι που μας επιτρέπει να έχουμε μία θετική διάγνωση δυσφασίας (Καραπέτσας & Ζυγούρης, 2013· Knoors & Marschark, 2014· Marschark & Spencer, 2011·).

### 3.4. Η ανάπτυξη του προφορικού και γραπτού λόγου<sup>4</sup>:

#### Κώφωση και Ελληνική Νοηματική Γλώσσα:

Δεν υπάρχει ακριβής μαρτυρία για την προέλευση του λόγου. Υπάρχουν πολλές θεωρίες αλλά καμία δεν είναι ικανή να εξηγήσει την προέλευση του λόγου. Γενικώς πιστεύεται ότι τα μεν νεύματα προηγήθηκαν της ομιλίας, η δε γραφή διασώθηκε μέχρι σήμερα έχοντας συγκεκριμένες μορφές της εξέλιξής της (Κατή 2000).

Η αρχαιότερη γραφή περιλαμβάνει παραστάσεις αντικειμένων. Οι παραστάσεις αυτές μέσα στο χρόνο υπέστησαν συντομεύσεις, τελικά όμως δεν έπαψαν να μοιάζουν με το αντικείμενο για το οποίο χρησίμευαν ως υποκατάστατα, με άλλα λόγια έγιναν σύμβολα. Αυτό διευκολύνει την ταυτοποίηση ενός γραπτού συμβόλου προς ένα φωνητικό σύμβολο. Διάφορα σύμβολα στη συνέχεια αντιπροσώπευαν κάθε ήχο, ο οποίος δημιουργείται όταν μιλάμε για ένα αντικείμενο, μια κατάσταση ή μια σχέση. Τέλος αυτά τα σύμβολα συνδυάστηκαν για να σχηματίσουν λέξεις.

Η απόκτηση της ομιλίας προϋποθέτει την ωρίμανση των αισθητικών, κινητικών και συνδετικών νευρικών μηχανισμών του ατόμου. Η ανάπτυξη του λόγου στα παιδιά μελετήθηκε με διάφορους τρόπους. Τα περισσότερα παιδιά προφέρουν την πρώτη κατανοητή λέξη όταν είναι ενός έτους και μετά πολλές λέξεις προστίθενται ταχέως. Παρόλο ότι τα ευρήματα διαφέρουν, οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι στο δεύτερο έτος τα παιδιά μιλάνε με 200 λέξεις, στο πέμπτο έτος με 1000 λέξεις και στο έκτο με 2000 λέξεις. Ο συνδυασμός των λέξεων σε προτάσεις αρχίζει όταν το λεξιλόγιο υπερβεί τις 100 λέξεις (Αντζακας, 2003· Λαμπροπούλου, 1997 & 1999· Λογοθέτη, 2013· Μακαρώνα, 2015· Μακαρώνα & Λαμπροπούλου, 2003· Παπασπύρου, 2008· Τάφα 1997· Stoppler et al 2001).

Κάθε παιδί δεν έχει ανάγκη να επαναλάβει την εξέλιξη του λόγου της ομάδας, γιατί καθίσταται κληρονόμος όλης της πείρας του πολιτιστικού του περιβάλλοντος, που χτίστηκε κατά το παρελθόν (Vygotsky 1978).

Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου (ομιλίας) κατά την παιδική ηλικία μελετήθηκε από τον Allport (1937), η μελέτη του οποίου διευρύνθηκε από τους

---

<sup>4</sup> Βλ. Παράρτημα V

Holt (1964), Murray et al (1938) επίσης συμπληρώθηκε και διευρύνθηκε από τον Irwin και Smith et al (1974). Χρησιμοποιήθηκε δε για την καταγραφή και την ανάλυση των ήχων των βρεφών ως αντικειμενική μέθοδος καταγραφής.

Η ομιλία των νηπίων διέρχεται από στάδια. Το πρώτο είναι αυτό της τυχαίας φωνοποίησης και επανάληψης ορισμένων συλλαβών, ως μα-τα-ντα, οι οποίες δεν προέρχονται από ειδικές καταστάσεις αλλά αποτελούν τυχαίες φωνητικές παραγωγές που αποτελούν μέρος της γενετικής δραστηριότητας του βρέφους. Οι πρώτοι ήχοι προκαλούνται από τις θηλαστικές ή τις καταποτικές δραστηριότητες του βρέφους, αποτελούν εντελώς τυχαίες φωνητικές παραγωγές οι οποίες συνοδεύονται από ακουστικές καταγραφές στα ακουστικά κέντρα του βρέφους. Καταυτόν τον τρόπο το βρέφος διδάσκεται, να συνδέει έναν ήχο με μια πολύπλοκη φωνητική /κινητική πράξη. Η αντίληψη του ακουστικο-φωνητικού αυτού συνδέσμου καταλήγει στο σχηματισμό της ακουστικο-λεκτικής αντίδρασης, κατά την οποία το νήπιο διδάσκεται να μιμείται τον εαυτό του, επαναλαμβάνει δηλαδή τις συλλαβές του. Αργότερα το νήπιο μιμείται τους ήχους των ενηλίκων του περιβάλλοντός του. Στη συνέχεια λαμβάνει χώρα ή καλούμενη τρισδιάστατη μάθηση, κατά την οποία το νήπιο συνδυάζει καταγραφές στα αντιληπτικά του κέντρα, αντικειμένων (οπτικών ή άλλων) με καταγραφές των δικών του φωνητικοκινητικών μιμήσεων και των μιμήσεων των μεγαλύτερων του. Φωνήσεις, όπως νταντά, μαμά, τατά, συνδέονται με αντικείμενα, πρόσωπα, καταστάσεις, Η φωνητική αντίδραση είναι καταρχάς ευρεία και γενικευμένη, προοδευτικά όμως συγκεκριμενοποιείται και διαφοροποιείται (Παπασπύρου, 1998· Brain, 1962· Marschark & Spencer, 2011).

Δείκτης ανάπτυξης του λόγου είναι ο αριθμός των χρησιμοποιούμενων λέξεων (το πλούσιο λεξιλόγιο), ώστε να γίνεται κατανοητή η ομιλία από κάποιον τρίτο. Η ανάπτυξη του λόγου συνεχίζεται μέχρι την εφηβεία, παρατηρούνται δε πολλές ατομικές διαφορές. Τα κορίτσια πιθανώς καθαρά από γενετικές αιτίες, υπερτερούν στον προφορικό λόγο έναντι των αγοριών. Το περιβάλλον του αναπτυσσόμενου παιδιού ασκεί μεγάλη επίδραση. Τέλος η ανάπτυξη του λόγου βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την νοημοσύνη του παιδιού, γιατί όσο εξυπνότερο είναι το παιδί τόσο η ανάπτυξή του λόγου λαμβάνει χώρα νωρίτερα.

Το φυσιολογικό παιδί λέει τις πρώτες λέξεις με νόημα κατά το πρώτο έτος (Κρασανάκης 1987).

Ο γραπτός λόγος αναπτύχθηκε πολύ αργότερα από τον προφορικό. Έτσι, ενώ ο προφορικός λόγος αναπτύχθηκε και έχει ιστορία τουλάχιστον εκατό χιλιάδων χρόνων, η ιστορία του γραπτού λόγου έχει ηλικία περίπου 6.000 χρόνια.

Η εκμάθηση του γραπτού λόγου προϋποθέτει τέλεια ανάπτυξη του προφορικού. Όταν το παιδί μαθαίνει τα πρώτα γράμματα, πρέπει να συνδυάσει τα οπτικά ερεθίσματα (γράμματα) με τον ήχο, τον οποίο έχει ήδη μάθει (Κανελλάκη 2000· Antia, Reed & Kreimeyer, 2005· Burman & al., 2008· Marschark & Spencer, 2011· Wolbers, Dostal & Bowers, 2012).

Τα γράμματα και οι λέξεις αποτελούν σύμβολα, μια ομιλούμενη λέξη είναι για τον ακροατή ένα ακουστικό σύμβολο ενός αντικείμενου, μιας πράξης, μιας σχέσης. Μια γραπτή λέξη καταρχάς, λαμβάνει συμβολική σημασία μέσω της ακουστικής συμβολικότητάς της.

Οι λέξεις ως σύμβολα περικλείουν έννοιες μιας στοιχειώδους φύσης. Σε πλήρως αναπτυγμένο λόγο ή κάθε λέξη αποκτά έννοια μόνο σε σχέση με άλλες λέξεις. Μεμονωμένες έννοιες δεν είναι δυνατόν να αποτελέσουν μια φράση, αλλά συνήθως πολλές προτάσεις, δηλαδή μία σύνθεση.

Ο λόγος λοιπόν είναι η επικοινωνία εννοιών μέσα από σύμβολα τα οποία συνήθως λαμβάνουν τη μορφή λέξεων, γραπτών ή προφορικών (Βακάλη 1995).

Ο Noam Chomsky (Πίνακας 1) υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος έχει μια έμφυτη συσκευή απόκτησης γλώσσας, δηλαδή ένα νευρικό πρόγραμμα που τον προετοιμάζει για την εκμάθηση της γλώσσας. Σύμφωνα με τον Chomsky, ένα νήπιο μαθαίνει μια γλώσσα ελέγχοντας ότι ακούει καθημερινά με ένα γενετικά καθορισμένο σύστημα κανόνων, δηλαδή με μια καθολική γραμματική. Με άλλα λόγια, τα παιδιά έχουν μια έμφυτη ικανότητα να αναγνωρίζουν τη γλώσσα στο περιβάλλον και όταν ακούν μια γλώσσα, να τη μαθαίνουν με μεγάλη όρεξη (Λαμπροπούλου, 1997, 1997α, 1999 & 1999α· Burman & al., 2008· Chomsky 1965· Dostal & Wolbers, 2014· Wolbers, Dostal & Bowers, 2012).

Η γλώσσα είναι μια μορφή επικοινωνίας η οποία χαρακτηρίζει τον άνθρωπο, ένα μέσο μεταβίβασης σύνθετων πληροφοριών από ένα άτομο σε ένα άλλο. Οι αρχές που διέπουν τη γλώσσα χαρακτηρίζουν επίσης ένα εντυπωσιακό

και ευρύ σύνολο ποικίλων ανθρώπινων συμπεριφορών. Οι αρχές αυτές επομένως, είναι συναρπαστικές από άποψη καθαρά συμπεριφορική.

Σε μια απλή συνομιλία προφέρουμε κατά μέσον όρο 180 λέξεις ανά λεπτό. Αυτή η συνεχής ροή γλώσσας όχι μόνο γίνεται χωρίς προσπάθεια, αλλά και είναι σχεδόν τέλεια. Οι λέξεις επιλέγονται από ένα νοητικό λεξικό το οποίο περιέχει περίπου 60.000-120.000 λέξεις. Σπάνια μόνο προφέρουμε λανθασμένα μια λέξη ή χρησιμοποιούμε εσφαλμένη λέξη (μία λέξη στο εκατομμύριο). Αυτή η άποψη εκτέλεση στην παραγωγή γλώσσας συμβαδίζει με μια καταπληκτική ικανότητα κατανόησης της γλώσσας (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 1997· Παπασπύρου, 1998· Dostal & Wolbers, 2014).

Ο λόγος είναι μετασηματιστική διεργασία. Όταν μαθαίνουμε να μιλούμε για πρώτη φορά, δεν μαθαίνουμε τη γλώσσα απομνημονεύοντας ένα απόθεμα προτάσεων, αλλά κατανοώντας τους κανόνες για τη δημιουργία εκφράσεων με νόημα. Κάθε φορά που μιλούμε, κυριολεκτικά δημιουργούμε έννοιες, χρησιμοποιώντας γραμματικούς κανόνες, χαρακτηριστικό στοιχείο της γλώσσας που ονομάζεται παραγωγικότητα. Η ακρόαση είναι επίσης δημιουργική. Καταλαβαίνουμε εύκολα προτάσεις εκφερόμενες από άλλα άτομα. Δεν φαίνεται να υπάρχει όριο στον αριθμό των προτάσεων που μπορούμε να σχηματίσουμε ή που μπορούμε να κατανοήσουμε.

Η γλώσσα οργανώνει τις αισθητικές εμπειρίες μας και εκφράζει την ταυτότητα του Εγώ μας, τις σκέψεις μας, τα συναισθήματα μας και τις προσδοκίες μας.

Η πρώτη κατανόηση γλώσσας από τον χιμπατζή είναι συγκρίσιμη με εκείνη του ανθρώπου, αλλά η ανάπτυξη της γλώσσας στον χιμπατζή φθάνει μόνο μέχρι ενός σημείου και κατόπιν σταματά. Η περιορισμένη αύξηση της γραμματικής συμβαδίζει με μη αύξηση του λεξιλογίου. Η συνδυασμένη αυτή αποτυχία είναι ίσως αποτέλεσμα της ανικανότητας του χιμπατζή να δημιουργήσει τις μετέπειτα εκρήξεις γλωσσικής μάθησης που χαρακτηρίζουν τον άνθρωπο.

Είναι δύσκολο να εξακριβωθεί πότε ή πώς εξελίχθηκε η γλώσσα. Παρ' όλα αυτά, είναι σαφές ότι μερικές εγκεφαλικές δομές οι οποίες αποτελούν προϋπόθεση για τη γλώσσα εμφανίστηκαν στις απαρχές της εξέλιξης του ανθρώπου. Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει από εξέταση ενδοκρανιακών εκμαγείων

ανθρώπων απολιθωμάτων. Στα περισσότερα άτομα, το αριστερό ημισφαίριο είναι κυρίαρχο για τη γλώσσα, η φλοιϊκή περιοχή του λόγου του κροταφικού λοβού (κροταφικό επίπεδο) είναι μεγαλύτερη στο αριστερό από ότι στο δεξιό ημισφαίριο δομένου ότι σημαντικές έλικες και αύλακες, συχνά αφήνουν εντυπώματα στο κρανίο. Τα αρχαία απολιθωμάτων ερευνήθηκαν για τις μορφολογικές συμμετρίες που συνδέονται με την ομιλία στον σύγχρονο άνθρωπο (Παπασπύρου, 2006· Dostal & Wolbers, 2014· Kandel & al 2009: 664-680· Wolbers, Dostal & Bowers, 2012).

Μέση ηλικία	Γλωσσικά ορόσημα	Κινητικά ορόσημα
6 μήνες	Μουρμουρητό, αλλαγή σε σαφές μωρολόγημα με την εισαγωγή συμφώνων.	Κάθεται χρησιμοποιώντας τα χέρια για στήριξη, χρησιμοποιεί το ένα χέρι για να πιάσει.
1 χρόνος	Έναρξη κατανόησης της γλώσσας προφορά μίας λέξης.	Στέκεται, περπατά όταν το κρατούν από το ένα χέρι.
12-18 μήνες	Χρησιμοποίηση μεμονωμένων λέξεων λεξιλόγιο 30-50 λέξεων (απλά ουσιαστικά, επίθετα και λέξεις δράσης) οι οποίες δεν είναι δυνατόν ακόμη να ενωθούν σε φράσεις αλλά χρησιμοποιούνται μία κάθε φορά δεν χρησιμοποιούνται συναρτητές (άρθρα, και, μπορεί, είναι) αναγκαίοι για τη σύνταξη αλλά υπάρχει ικανοποιητική πρόοδος στην κατανόηση.	Έχει πλήρως ανεπτυγμένη την ικανότητα να πιάνει και να αφήνει αντικείμενα, περπατά, κατεβαίνει τις σκάλες αρκo163υδίζοντας ανάποδα.
18-24 μήνες	Οι φράσεις με δύο λέξεις (τηλεγραφικές) οι οποίες διατάσσονται σύμφωνα με τους συντακτικούς κανόνες, λεξιλόγιο 50 έως αρκετών εκατοντάδων λέξεων κατανόηση των κανόνων της πρότασης.	Τρέχει /πέφτει, ανεβοκατεβαίνει τις σκάλες προτάσσοντας το ένα πόδι.
2-5 χρόνια	Χρησιμοποίηση νέων λέξεων κάθε μέρα, 3 ή περισσότερες λέξεις σε πολλούς συνδυασμούς, αρχίζουν να εμφανίζονται συναρτητές, πολλά γραμματικά λάθη και ιδιοσυγκρασιακές εκφράσεις, καλή κατανόηση της γλώσσας.	Πηδά με τα δύο πόδια, σχηματίζει πύργους με έξι κύβους.
3 χρόνια	Πλήρεις προτάσεις, λίγα λάθη, λεξιλόγιο 1000 περίπου λέξεων.	Περπατά στα δάκτυλα, ανεβοκατεβαίνει σκάλες εναλλάσσοντας τα πόδια.
4 χρόνια	Η γλωσσική ικανότητα πλησιάζει εκείνη του ενηλίκου.	Πηδά σχοινάκι, πηδά με το ένα πόδι, περπατά σε ευθεία γραμμή.

Πίνακας Ι: Αναπτυξιακά στάδια στην απόκτηση γλώσσας (Ε. Η. Lenneberg 1967: 667, αναφ. Kandel & al 2009).

Αλαλία λέγεται η απουσία προφορικού λόγου σε ένα πλήρως συνειδητό άτομο. Η πιο συχνή αιτία είναι η καθολική έλλειψη της αντίληψης των ήχων (κώφωση).

Η κώφωση διακρίνεται συνήθως σε δύο τύπους: Πρώτον, τον τύπο που οφείλεται σε διαταραχή του κοχλίου ή του ακουστικού νεύρου, που συνήθως χαρακτηρίζεται ως «νευρογενής κώφωση» και δεύτερον, τον τύπο που οφείλεται σε διαταραχή των μηχανισμών με τους οποίους επιτελείται η μετάδοση του ήχου προς τον κοχλίο, η οποία συνήθως χαρακτηρίζεται ως «κώφωση αγωγής». Είναι προφανές ότι σε περίπτωση πλήρους καταστροφής του κοχλίου, είτε του ακουστικού νεύρου, το άτομο πάσχει από μόνιμη κώφωση. Εντούτοις, εφόσον ο κοχλίας και το ακουστικό νεύρο παραμένουν ανέπαφα, αλλά το σύστημα των οσταρίων έχει καταστραφεί, είτε έχει υποστεί αγκύλωση (ακινητοποίηση του από ίνωση, είτε εναπόθεση αλάτων ασβεστίου), τα ηχητικά κύματα μπορούν ακόμα να μεταδίδονται προς τον κοχλίο με τα οστά (οστική μετάδοση) (Παπασπύρου, 1994, 1998 & 2006· Guyton & Hall, 1998· Wolbers, Dostal & Bowers, 2012).

Επίσης διακρίνεται σε δυο μορφές: την συγγενή και την επίκτητη. Η συγγενής κώφωση είναι συχνότερη στα αγόρια παρά στα κορίτσια και εμφανίζεται άλλοτε σποραδικώς και άλλοτε κληρονομικώς σε ορισμένες οικογένειες. Το μεγαλύτερο ποσοστό κωφών συναντάται στην Ελβετία (0,2%). Οι κυριότερες ανωμαλίες της συγγενούς κώφωσης είναι βλάβες του λαβύρινθου και του ακουστικού νεύρου, ωστόσο κάποιοι αναφέρουν ως αιτία την πάχυνση του μέσου ωτός. Η επίκτητη μορφή, είναι αποτέλεσμα μηνιγγίτιδας, συγγενούς συφιλίδος, οστρακιάς, τύφου και τρίματος της κεφαλής (Λαμπροπούλου, 1997, 1999, 1999α· Μαριδάκη-Κασσωτάκη 2005· Dostal & Wolbers, 2014).

Ο βαθμός αναπηρίας έγκειται στη μορφή και το χρόνο εμφάνισής της. Ωστόσο και στις δύο παραπάνω περιπτώσεις εάν η κώφωση δημιουργηθεί κατά τη νηπιακή ηλικία, πριν την ανάπτυξη του λόγου, η αντίληψη του λόγου και ο προφορικός λόγος δεν αναπτύσσεται καθόλου. Στις περιπτώσεις της επίκτητης κώφωσης, που αυτή εμφανίζεται κατά την ανάπτυξη του λόγου, το πιο πιθανό είναι ο λόγος να παραμείνει στο επίπεδο που ήταν πριν προσβληθεί το άτομο. Ωστόσο, ο προφορικός λόγος μπορεί να αναπτυχθεί με τη βοήθεια της λογοθεραπείας.



Μέχρι το 1755 οι κωφοί δεν είχαν έναν καθολικό τρόπο επικοινωνίας ούτε μεταξύ τους, ούτε με τους άλλους ανθρώπους. Ας σημειωθεί ότι οι κωφοί διατηρούν ακέραιο τον εσωτερικό λόγο, έχοντας φυσιολογική νοημοσύνη. Σκέπτονται όπως οι υπόλοιποι άνθρωποι, αλλά ο γραπτός τους λόγος είναι διαφορετικός από των ακουώντων, καθώς σκέπτονται με βάση τη γλώσσα τους (νοηματική), που έχει πολλές φορές διαφορετική σύνταξη ή εκφράσεις.



Πίνακας II: Δακτυλικό Αλφάβητο Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας

[https://e-ameea-amea.blogspot.com/2014/03/blog-post\\_10.html](https://e-ameea-amea.blogspot.com/2014/03/blog-post_10.html)

Η πρώτη προσπάθεια διδασκαλίας γραφής σε κωφούς έγινε από τον ιταλό Cardano τον 15<sup>ο</sup> μ.Χ. αιώνα, η οποία βελτιώθηκε από τον De Ponce (Ισπανία), τον Camerius (Γερμανία), τον Bulwer & Walls (Αγγλία). Το 1755 ο Abbe de L' Epee (Γαλλία) δημιούργησε σταθερά νεύματα (νοηματική γλώσσα). Το 1778 ο Heinicke (Γερμανία) ίδρυσε σχολή στην οποία διδασκόταν χειλανάγνωση (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998· Antia, Reed & Kreimeyer, 2005).

Είναι ευρύτατα αποδεκτό και πέρα από κάθε αμφισβήτηση ότι η κοινωνική ένταξη όλων των ανθρώπων προϋποθέτει μια κατάλληλη, κάθε φορά, εκπαίδευση, κοινωνικά προσανατολισμένη και πολιτισμικά προσαρμοσμένη. Γι' αυτό, αν και η κοινωνική ένταξη σαν τελικός εκπαιδευτικός στόχος για τη διατήρηση και την εξέλιξη των ανθρώπινων κοινωνιών αναδεικνύει μια καθολικότητα, χωρίς αμφισβήτηση εν τούτοις σε όλες τις ανθρώπινες κοινωνίες, παρατηρείται συγχρονικά και διαχρονικά ένα πολύχρωμο φάσμα διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών αρχών, μέσων και διαδικασιών (είτε θεσμοθετημένων είτε όχι), που αξιοποιούνται στις εκάστοτε κοινωνίες για την επίτευξη του στόχου αυτού. Δεν είναι όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα ίδια σε όλες τις ανθρώπινες κοινωνίες, ούτε παραμένουν αμετάβλητα κατά την ιστορική πορεία τους.

Οι κωφοί χαρακτηρίζονται από μια ιδιαιτερότητα επικοινωνιακής φύσης, η οποία τους διαφοροποιεί θεμελιωδώς από όλα τα άλλα άτομα με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Η επικοινωνιακή ιδιαιτερότητα των κωφών είναι άρρηκτα συνυφασμένη με την αποκλειστικά οπτικοκινητική τους επαφή με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Στο κωφό άτομο ο γλωσσογενετικός μηχανισμός προσανατολίζεται προσαρμοστικά στον οπτικοκινητικό διάλογο επικοινωνίας, με αποτέλεσμα την εν δυνάμει ανάπτυξη μιας γλώσσας μέσω του οπτικού πεδίου, της νοηματικής γλώσσας. Τονίζω ότι η τάση αυτή του γλωσσογενετικού μηχανισμού είναι προσαρμοστική και όχι αιτιολογική, η αυθόρμητη εμφάνιση και ανάπτυξη κινηματικής γλώσσας στο κωφό παιδί δεν οφείλεται αιτιολογικά στην κώφωση, αλλά αποτελεί επιφαινόμενο της αξιοποίησης του οπτικοκινητικού διαλόγου επικοινωνίας, πράγμα που μπορούν να το επιτύχουν ακόμη και μη κωφά άτομα (Λαζανάς 1968· Παπασπύρου 1994, 1998 & 2006· Dostal & Wolbers, 2014· Wolbers, Dostal & Bowers, 2012).

Σήμερα, οι ανθρωπιστικές επιστήμες θεωρούν αξιωματικά τους κωφούς μέλη γλωσσικών μειονοτήτων και με την έννοια αυτή ανοίγουν την πόρτα στη δυνατότητα παροχής κατάλληλης εκπαίδευσης στους κωφούς, όχι με γνώμονα την έλλειψη της ακοής, αλλά με βάση τη γλωσσική τους ιδιαιτερότητα.

Η αξιωματική θεώρηση των κωφών ως μελών γλωσσικών μειονοτήτων υποδηλώνει ότι δεν καθίσταται οπωσδήποτε κάθε κωφό άτομο αυτόματα και μέλος μιας γλωσσικής μειονότητας. Πράγματι, η κωφότητα από μόνη της δεν αποτελεί κριτήριο κοινωνικού χαρακτηρισμού, παρά μόνο στην περίπτωση που έμπρακτα εκδηλωθεί κινηματική γλώσσα. Ως προς αυτό το θέμα, όμως, ο πληθυσμός των κωφών είναι αρκετά ανομοιογενής. Υπάρχουν κωφοί εκ γενετής από κωφούς γονείς και κωφοί που έχουν χάσει την ακοή τους σε μεγάλη ηλικία και έχουν μη κωφούς γονείς. Ανάμεσα στις δύο αυτές ακραίες κατηγορίες εκτείνεται ένα συνεχές φάσμα κατηγοριών και υποκατηγοριών κωφών ατόμων, τα οποία διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς την ηλικία και τον τρόπο εμφάνισης της κωφότητας, ως προς το εάν έχουν γονείς κωφούς ή μη κωφούς, ως προς την επαρκή ή μη ανάπτυξη κινηματικής γλώσσας ή/και φθογγόγλωσσας, καθώς και ως προς τον προτιμώμενο γλωσσικό κώδικα και τη στάση τους απέναντι στους δύο αυτούς κώδικες (Heiling, 1995). Είναι προφανές ότι η παρεχόμενη εκπαίδευση δεν μπορεί να είναι κοινή για όλες τις κατηγορίες κωφών. Χοντρικά μπορούμε να διακρίνουμε περιπτώσεις εκπαίδευσης σε ειδικό σχολείο, σε ειδική τάξη ή μέσα σε γενικό σχολείο και σε γενική τάξη. Μια εκπαίδευση προσανατολισμένη όχι στην έλλειψη ακοής, αλλά στην επικοινωνιακή ιδιαιτερότητα των κωφών εν γένει μπορεί να καταστεί επαρκώς ευέλικτη (Ζαφειράτου-Κουλιούμπα, 1994), ώστε, αξιοποιώντας όλους τους δυνατούς τρόπους, να αποβεί ευεργετική για όλα τα κωφά παιδιά διασφαλίζοντας τους την επιδιωκόμενη κοινωνική ένταξη. Η ένταξη κωφών στη γενική εκπαίδευση, δηλαδή η τοποθέτηση κωφών στο γενικό σχολείο, αποτελεί, επομένως, μία επιλογή ανάμεσα σε άλλες και άρα προϋποθέτει τη διερεύνηση εκείνων των παραγόντων οι οποίοι μπορούν να εγγυηθούν για τη βιωσιμότητα των αποτελεσμάτων της επιλογής αυτής (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2004· Παπασπύρου, 2004 & 2006· Σούλης, 2008· Burman & al., 2008· Wolbers, Dostal & Bowers, 2012).

Η Νέα Ελληνική γλώσσα διαθέτει ενεργή και συνεχή γραπτή παράδοση. Η μετάδοση της έχει γίνει με συστηματικό τρόπο κατά τους προηγούμενους είκοσι επτά αιώνες τουλάχιστον. Στον αντίποδα βρίσκεται η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ), η οποία μοιράζεται κοινά γλωσσικά χαρακτηριστικά με χιλιάδες άλλες μειονοτικές ή/και μη γραφόμενες γλώσσες: Η ιστορία της Ε.Ν.Γ. μπορεί να είναι εξίσου μακρόχρονη, κανείς δεν ξέρει ποια ήταν η νοηματική εκείνη γλώσσα που μιλούσαν οι κωφοί στην εποχή του Αριστοτέλη. Όπως έχει γραφτεί στον Κρατύλο του Πλάτωνα χρησιμοποιούσαν μία ειδική γλώσσα με την οποία μετέδιδαν αφηρημένες έννοιες, κουνώντας τα χέρια και τον κορμό τους με συγκεκριμένο τρόπο.

*Σωκράτης: «[...] ἀπόκρῖναι δέ μοι τόδε· εἰ φωνὴν μὴ εἶχομεν μηδὲ γλῶτταν, ἐβουλόμεθα δὲ δηλοῦν ἀλλήλοις τὰ πράγματα, ἄρ' οὐκ ἂν, ὥσπερ νῦν οἱ ἐνεοί, ἐπεχειροῦμεν ἂν σημαίνειν ταῖς χερσὶ καὶ τῇ κεφαλῇ καὶ τῷ ἄλλῳ σώματι;»*

([...] Απάντησέ μου δε στο εξής: Αν δεν είχαμε φωνή, ούτε γλώσσα και θέλαμε να παραστήσουμε ο ένας στον άλλον τα πράγματα, άραγε δεν θα επιχειρούσαμε όπως τώρα οι βουβοί, να τα παραστήσουμε με διάφορες κινήσεις των χεριών και της κεφαλής με ολόκληρο το άλλο σώμα;) (Πλάτωνος, Κρατήλος, 422e).

*ΣΩ: «[...] καὶ εἰ ἵππου θεόντα ἢ τι ἄλλο τῶν ζώων ἐβουλόμεθα δηλοῦν, οἴσθα ὅτι ὡς ὁμοίωται' ἂν τὰ ἡμέτερα αὐτῶν σώματα καὶ σχήματα ἐποιοῦμεν ἐκεῖνοις.»*

([...] και αν θέλαμε να παραστήσουμε άλογο που τρέχει ή κάποιιο άλλο από τα ζώα, γνωρίζεις ότι θα κάναμε τα σώματά μας και τα διάφορα σχήματα όσο το δυνατόν όμοια με τα δικά τους) (Πλάτωνος, Κρατήλος, 423a).

*ΣΩ: «Οὔτε γὰρ ἂν οἶμαι, δήλωμά του τῷ σώματι ἐγίγνετο, μιμησαμένου, ὡς εἴκοι, τοῦ σώματος ἐκεῖνο ὃ ἐβούλετο δηλωῶσας»*

(Διότι κατ' αυτόν τον τρόπο, νομίζω, είναι δυνατόν να παραστήσουμε με το σώμα το γνώρισμα κάποιου πράγματος, αφού μιμηθούμε δηλαδή, καθώς φαίνεται, με το σώμα [μας] εκείνο που θέλαμε να φανερώσουμε) (Πλάτωνος, Κρατήλος, 423b).

ΣΩ: «Ἐπειδὴ δὲ φωνῆ τε, καὶ γλώττη καὶ στόματι βουλόμεθα δηλοῦν, ἄρ' οὐ τότε ἐκάστομ δῆλωμα ἡμῖν ἔσται τὸ ἀπὸ τούτων γιγνόμενον, ὅταν μίμημα γένηται διὰ τούτων περὶ ὅτιοῦν;»

(Ὅταν ὁμως με τη φωνή και με τη γλώσσα και με το στόμα θέλουμε να εκφράσουμε κάτι, άραγε δεν θα παραστήσουμε τότε το ιδιαίτερο εκάστοτε πράγματος χαρακτηριστικό γνώρισμα, το οποίο προέρχεται από αυτό, όταν με αυτά τα μέσα θα μιμηθούμε οποιοδήποτε πράγμα;) (Πλάτωνος, Κρατήλος, 423β).

Έχει υποστηριχθεί ότι εφόσον υπήρχαν εστίες κωφών που συνομιλούσαν κατά την εποχή του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη, είναι πιθανό κάποια νοήματα να έχουν περάσει από αιώνα σε αιώνα, αν όχι από στόμα σε στόμα κυριολεκτικά, αλλά από «χέρι σε χέρι» στα μεγάλα αστικά κέντρα του παρελθόντος, από την Αθήνα, τη Ρώμη, την Κωνσταντινούπολη, κ.ο.κ. σαφώς, οι εικασίες αυτού του είδους δεν μπορούν να διαλευκανθούν (Dirkesen & Bauman, 2008). Απόπειρες για τις ρίζες και τις ιστορικές σχέσεις των νοηματικών γλωσσών γίνονται μα είναι δύσκολη η ανεύρεση τους και ούτως ή αλλιώς δεν αναφέρονται σε αυτή την εργασία. Σε κάθε περίπτωση, είναι βέβαιο πως η ΕΝΓ μεταδόθηκε κάτω από εξαιρετικά αντίξοες συνθήκες, ενώ λόγω της οπτικής της φύσης δεν μας έχουν κληροδοτηθεί ακριβείς περιγραφές της. Το γεγονός ότι έχει επιβιώσει και χρησιμοποιείται σε πολλά επίπεδα της κοινωνικής ζωής στις ημέρες μας είναι ενδεικτικό ισχυρού συλλογικού γλωσσικού ενστίκτου μιας μικρής και σχετικά δυνατής κοινωνικής ομάδας. Επί του παρόντος αναφέρεται ότι πρωταρχικός τόπος ανάπτυξης της ΕΝΓ ήταν τα οικοτροφεία κωφών. Με τα ωμά λόγια της κρατούσας γλώσσας, μπορεί να πει κανείς ότι η ΕΝΓ έχει διατηρηθεί μέσα από ομάδες αναπήρων, νηπίων και παιδιών, και όμως χρησιμοποιείται επίσημα. Η ΕΝΓ είναι αναγνωρισμένη επίσημα από τον νόμο 2817, Φ.Ε.Κ. 78/14-3-2000) για να μεταδώσει πληροφορίες με ακρίβεια από το χώρο της Βουλής, έως τα σχολεία, τα δικαστήρια και τα νοσοκομεία (Αντζακας, 2010· Σαμπουντζάκη, 2013· Quer & al, 2009· Wolbers, Dostal & Bowers, 2012).

### *3.4.1. Η Συνεκπαίδευση των κωφών μαθητών στο γενικό σχολείο*

Γεγονός είναι ότι ένα μεγάλο ποσοστό από την κοινότητα των κωφών και των επιστημόνων που ασχολούνται με την κώφωση αντιτίθενται στη συνεκπαίδευση κωφών παιδιών στο γενικό σχολείο. Θεωρούν ότι το σχολείο κωφών δεν είναι ένα ειδικό σχολείο για ανάπηρα παιδιά, αλλά ένα σχολείο στο οποίο διδάσκεται η νοηματική, η μητρική γλώσσα των κωφών, ως μία άλλη γλώσσα.

Η συνεκπαίδευση, ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις, προβάλλει ως αναγκαία λύση στην εκπαίδευση των κωφών παιδιών, για όσο διάστημα τα ειδικά σχολεία στην Ελλάδα είναι περιορισμένα σε αριθμό (λειτουργούν κυρίως στα μεγάλα αστικά κέντρα), με αποτέλεσμα πολλοί κωφοί μαθητές να υφίστανται την «εκπαιδευτική μετανάστευση» από τη νηπιακή τους ηλικία. Οποιοδήποτε σχολείο (ειδικό ή ενταξιακό) κρίνεται ως το πλέον κατάλληλο για τα κωφά παιδιά, κυρίαρχη προτεραιότητα παραμένει η ποιοτική και αποτελεσματική πρακτική της μιας ή της άλλης εκπαιδευτικής κατεύθυνσης.

Πρωτεύον και ένα από τα πιο σύνθετα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε στη συνεκπαίδευση ενός κωφού παιδιού είναι το γλωσσικό. Ποιο θα είναι το μέσο επικοινωνίας των κωφών παιδιών με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους; Έχουν κοινοποιηθεί διάφορες αντικρουόμενες απόψεις (Λαζανάς 1968· Λαμπροπούλου, 1997, 1999, 1999α & 1999β· Παπασπύρου, 1998 & 2006).

Ορισμένοι ερευνητές προτείνουν ως αποτελεσματική στην εκπαίδευση του παιδιού τη χρήση της νοηματικής γλώσσας, θεωρώντας την, ως μητρική γλώσσα των κωφών (δίγλωσση εκπαίδευση). Η εφαρμογή της, αφενός καθιστά απαραίτητη προϋπόθεση την ύπαρξη δεύτερου δασκάλου (γνώστη της νοηματικής) μέσα στην τάξη, που θα μεταφράζει και θα διδάσκει στη νοηματική γλώσσα το κωφό παιδί, αφετέρου δεν επιλύει το πρόβλημα της επικοινωνίας του κωφού παιδιού με τους συμμαθητές του, τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και το άμεσο περιβάλλον του. Οι υποστηρικτές της ίδιας θέσης λαμβάνουν ως δεδομένο ότι μέσα σε μία τέτοια τάξη συνεκπαίδευσης αρχίζει να λειτουργεί η αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών, δηλαδή οι ακούοντες μαθητές αρχίζουν, λόγω της καθημερινής συναναστροφής, να κατανοούν και να χειρίζονται τη

νοηματική γλώσσα, ενόσω και τα κωφά παιδιά αρχίζουν να κατανοούν με τον οπτικοακουστικό τρόπο τη φθογγόγλωσσα.

Άλλη ερευνητική ομάδα προωθεί τη χρήση (στη γλωσσική εκπαίδευση του κωφού παιδιού) της μητρικής φθογγόγλωσσας με μοναδικό ειδικό γλωσσικό και βοηθητικό μέσο το *δακτυλικό αλφάβητο* (Rochester method). Η μέθοδος αυτή βασίζεται στην άποψη της περιορισμένης δυνατότητας του πλειοψηφικού συνόλου να υποτάσσεται στους κανόνες επικοινωνίας ενός μειονοτικού συνόλου, είτε στο πλαίσιο ενός σχολείου συνεκπαίδευσης είτε ενός ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος.

Η επιλογή του ενός ή του άλλου τρόπου εκπαίδευσης των κωφών παιδιών γίνεται αποδεκτή, εφόσον τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής εφαρμογής τους είναι θετικά και προάγουν την ομαλή γνωστική, γλωσσική και ψυχοσυναισθηματική εξέλιξη των κωφών παιδιών.

Τονίζεται η μοναδικότητα της οποιασδήποτε μορφής συνεκπαίδευσης, που καθορίζεται από τις διαφορετικές συνθήκες υπό τις οποίες εφαρμόζεται. Η μορφή της συνεκπαίδευσης διαφέρει, όπως διαφορετική είναι και η κάθε περίπτωση κωφού και γενικότερα, ανάπηρου παιδιού. Αδυνατούμε, λοιπόν, να προτείνουμε εκ των προτέρων (ως το πιο αποτελεσματικό) οποιοδήποτε προκατασκευασμένο μοντέλο πρακτικής συνεκπαίδευσης στην εκπαίδευση, εάν δεν αξιολογήσουμε, πριν και κατά την εφαρμογή της, τις παραμέτρους των δεδομένων συνθηκών και της συγκεκριμένης περίπτωσης του παιδιού (Λαμπροπούλου, 1999α· Παπασπύρου, 1998 & 2006· Koutsoubou, 2010· Unterbirker, 1967).

Στο πλαίσιο λοιπόν μιας εκπαιδευτικής πολιτικής (που αποσκοπεί στην ολόπλευρη ανάπτυξη του κωφού μαθητή, την καλύτερη συνεργασία μαζί του, την υιοθέτηση πρότυπων μορφών συμπεριφοράς κ.λπ.), η συνεκπαίδευση δεν συντελείται μόνο στο κοινωνικό επίπεδο, αλλά και στο ατομικό και γίνεται αντικείμενο παιδαγωγικών μεταρρυθμιστικών επιδιώξεων. Δηλαδή δεν επιδιώκεται μόνο η κοινωνική συνεργασία ανάμεσα στα παιδιά, αλλά και η ατομική βελτίωση του κάθε παιδιού. Η συνεκπαίδευση συμβάλει στη διαμόρφωση του πλαισίου του σχολείου και στο θεσμό της υποχρεωτικής βασικής εκπαίδευσης, όπως αυτός άρχισε να καθιερώνεται από το 17<sup>ο</sup> και 18<sup>ο</sup> αιώνα. Σε συνάρτηση με τις επιδιώξεις για τη δόμηση της ιδέας του κράτους, μέσω

ενταξιακών προσπαθειών, αποδόθηκε στο Σχολείο, του 19<sup>ου</sup> και 20<sup>ου</sup> αιώνα, η λειτουργία ενός «ιδρύματος παιδείας του έθνους» (Kobi, 1997). Αργότερα η έννοια της συνεκπαίδευσης επικεντρώθηκε περισσότερο στις δομές του Σχολείου και συνδέθηκε με την Ψυχολογία της μάθησης και τους τρόπους διδασκαλίας.

Στη συνέχεια, η Ειδική Παιδαγωγική, ανταποκρινόμενη στις εξελίξεις του κοινωνικού γίνεσθαι (όπου επιδιώκεται η κοινωνική συνοχή και η αλληλοκατανόηση ανάμεσα στους πολίτες) και εναρμονιζόμενη με τις μεταρρυθμίσεις που συντελούνταν στην Παιδαγωγική και στις υπόλοιπες επιστήμες (ο άνθρωπος παραδείγματος χάρη ξαναβρέθηκε στο προσκήνιο των επιστημών) άσκησε έντονη κριτική στο διαχωρισμό ως μέθοδο και ταύτισε, τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά, τις έννοιες «ένταξη», «αποκατάσταση» και «συνεκπαίδευση».

Σήμερα, η συνεκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες αποτελεί κεντρική θεματική της Ειδικής Παιδαγωγικής, εγείροντας όμως ποικίλους επιστημονικούς προβληματισμούς και θέτοντας επιστημολογικά ερωτήματα. Ο Kobi (1997), παραδείγματος χάριν, επισημαίνει ένα σύνολο από «σημεία-κλειδιά», τα οποία ανακύπτουν κατά την προσπάθεια προσδιορισμού και κατανόησης του φαινομένου της συνεκπαίδευσης, σε σχέση με την Ειδική Παιδαγωγική. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται συνοπτικά αυτά τα «σημεία-κλειδιά», όπως καταγράφονται στους κύκλους συζητήσεων και στον επιστημονικό διάλογο για τη συνεκπαίδευση των παιδιών και των εφήβων με ιδιαίτερες ικανότητες (Σούλης, 2002 & 2008· Knoors & Marschark, 2014· Marschark & Spencer, 2011).

- Το αυθύπαρκτο δικαίωμα κάθε παιδιού να ολοκληρώνει έναν πλήρη κύκλο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- Την προσήλωση στην παιδοκεντρική θεώρηση της εκπαίδευσης, στην οποία οι ατομικές διαφορές γίνονται δεκτές ως ιδιαιτερότητες, ως πρόκληση και όχι ως πρόβλημα.
- Τη βελτίωση της ποιότητας της πρωτοβάθμιας βασικής εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης και της βελτίωσης της εκπαίδευσης του διδακτικού προσωπικού.



- Την εξασφάλιση ενός πιο ευέλικτου και αποδοτικού εκπαιδευτικού συστήματος για το νηπιαγωγείο και το δημοτικό, με έμφαση στην οργάνωση, τις διαδικασίες και το περιεχόμενο.
- Τη μεγαλύτερη συμμετοχή στην εκπαίδευση της οικογένειας και της κοινότητας.
- Την αναγνώριση της μεγάλης ποικιλίας αναγκών και τύπων ανάπτυξης των παιδιών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού, που απαιτούν ευρύτερο και πιο ευέλικτο πεδίο αντιμετώπισης.
- Την προσήλωση σε μια αναπτυξιακή, σφαιρική και συναινετική αντίληψη της εκπαίδευσης και φροντίδας των παιδιών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου.

Συνοπτικά στις αρχές και τις μεθόδους της ειδικής εκπαίδευσης κωφών παιδιών, παρατίθενται ορισμένοι στοιχειώδεις κανόνες (Webster, 1985) που προάγουν την καλή επικοινωνία μεταξύ του ακούοντος εκπαιδευτικού και του κωφού μαθητή, καθώς και του τελευταίου με τους ακούοντες συμμαθητές του:

- Εστίαση της προσοχής του παιδιού στο πρόσωπο του ομιλούντος δασκάλου ή συμμαθητή.
- Κατά πρόσωπο διδασκαλία, για να είναι δυνατή η χειλανάγνωση.
- Σωματική εκφραστικότητα και χρήση φυσικών νοημάτων κατά τη διδασκαλία.
- Έλεγχος της καλής λειτουργίας των ακουστικών του παιδιού.
- Διατήρηση κοντινής απόστασης από τον κωφό μαθητή κατά τη διδασκαλία.
- Χρήση απλών και εύκολων στην κατανόηση προτάσεων.
- Διαρκής έλεγχος της γλωσσικής εξέλιξης του κωφού μαθητή.
- Καθαρή άρθρωση και συγκροτημένος λόγος· η αύξηση της έντασης της φωνής δεν είναι αναγκαία (από το δάσκαλο).
- Επανάληψη του νοήματος μίας φράσης με διαφορετική κάθε φορά συντακτική δομή και λεξιλόγιο.
- Παροχή αρκετού χρόνου στο κωφό παιδί για να απαντήσει.
- Αποφυγή διόρθωσης των λεκτικών λαθών που κάνει το κωφό παιδί, ώστε να μην ενισχύεται ο λεκτικός του δισταγμός.

- Να μην ζητείται από τον κωφό μαθητή η στείρα επανάληψη της δομής μιας πρότασης.
- Να μην αναμένεται από έναν κωφό μαθητή να ακούει και να κατανοεί τα λόγια του δασκάλου επί μεγάλο χρονικό διάστημα· είναι φυσική η διάσπαση της προσοχής του.
- Η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία αποφέρει θετικά αποτελέσματα στη γλωσσική και γνωστική εξέλιξη του κωφού παιδιού. (Τρόποι: τετράδιο επικοινωνίας δασκάλου-γονέων και «ημερολόγιο» για την ανταλλαγή των μεταξύ τους εμπειριών, από κοινού προετοιμασία του αναλυτικού προγράμματος).

## Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>: Χαρισματικότητα

### 4.1. Ορισμός του Όρου:

Ο όρος χαρισματικός<sup>5</sup> στο λεξικό της ψυχολογίας, αποδίδεται στα παιδιά με εξαιρετικές διανοητικές ικανότητες ή πολύ δημιουργικά και ταλαντούχα. Είναι άτομα ικανά να αναπτύξουν δημιουργική συμπεριφορά που γνωρίζουν ή έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν ένα σύνθετο σύνολο γνωρισμάτων τα οποία εφαρμόζουν σε κάθε εν δυνάμει αξιολογικό τομέα της ζωής τους (Ζυγούρης & all, 2017· Corsini, 1999).

Η μελέτη των χαρισματικών παιδιών, οι ενδείξεις και ο προσδιορισμός των χαρισμάτων τους, έχουν απασχολήσει διεθνώς όχι μόνο τους ερευνητές και την επιστημονική κοινότητα, αλλά εκπαιδευτικούς και γονείς. Η ανησυχία που εκφράζουν οι φορείς που άμεσα ή έμμεσα εμπλέκονται στην εκπαίδευση και ο σχετικός προβληματισμός τους αφορά ιδιαίτερα στις διαγνωστικές δοκιμασίες, την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους καθώς και τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που ακολουθούν μετά τη διάγνωση.

Τα χαρισματικά παιδιά αποτελούν το 1% του πληθυσμού και είναι μια ειδική, παραμελημένη ομάδα που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής καθώς πολλές φορές τα ονομάζουν λανθασμένα ‘υπερκινητικά’, με ‘διάσπαση προσοχής’ ή στον αντίποδα ως ‘τεμπέλικα’ ή ακόμα και με ‘νοητική υστέρηση’. Τέτοιο παράδειγμα είναι, ο Άινσταϊν. Παρατηρείται ασύγχρονη πνευματική ανάπτυξη σε σχέση με την πραγματική τους ηλικία. Ο τρόπος που αυτά τα παιδιά ερμηνεύουν τον κόσμο γύρω τους είναι συχνά συναρπαστικός. Στις ηλικίες από μηνών μέχρι τα 4 έτη το χαρισματικό παιδί μπορεί να κατακτά κάποιες αναπτυξιακές ικανότητες όπως λόγο και αντίληψη, γρηγορότερα από τους συνομηλίκους του. Από το Δημοτικό και μετά, παρατηρούμε μια σταθερή ευκολία στην απορρόφηση γνώσεων και μια δίψα για πληροφορίες η οποία αν δεν ικανοποιηθεί θα αντικατασταθεί σύντομα από ανία. Γι' αυτό πολλές φορές ονομάζουν τέτοια παιδιά τεμπέληδες καθώς υπάρχει έλλειψη ερεθισμάτων ικανών να διατηρήσουν το ενδιαφέρον του παιδιού (Δαβάζογλου – Σιμοπούλου, 1999· Παναγιωτακοπούλου & Γιώτσα, 2020α· Freeman, 2006α).

---

<sup>5</sup> Βλ. Παράρτημα VI

## 4.2. Θεωρίες για τη χαρισματικότητα:

Οι επιστημονικές προσεγγίσεις για τη χαρισματικότητα είναι αρκετές εκ των οποίων αναφέρονται παρακάτω οι σπουδαιότερες, σύμφωνα με τη Λαμπροπούλου (2004).

### *4.2.1. Η θεωρία του H. Gardner της πολλαπλής νοημοσύνης.*

Ο Gardner (1984) υποστηρίζει ότι το IQ τεστ προσανατολισμένο στις γλωσσικές και λογικομαθηματικές ικανότητες αποτελεί το κύριο γνώρισμα των χαρισματικών παιδιών. Με βάση τις δύο παραπάνω μετρήσεις αρκετά σχολεία της Αμερικής αναγνωρίζουν τον χαρισματικό μαθητή. Παρόλα αυτά το πρόβλημα εάν η μέτρηση είναι σωστή εξακολουθεί να παραμένει. Κατά πόσο δηλαδή αυτή η μέτρηση είναι αξιόπιστη και έγκυρη. Όλες βέβαια οι θεωρίες για τη χαρισματικότητα προσθέτουν στις μεθόδους τους τη συναισθηματική νοημοσύνη του Daniel Golemann (1995), καθόσον τα συναισθήματα έχουν μεγάλη επιρροή στη μάθηση και την αφομοίωσή της από το μαθητή. Τα συναισθήματα αποτελούν τον κύριο μοχλό αλληλεπίδρασης μεταξύ νου και γνώσης.

Σύμφωνα με τον Gardner η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης είναι πολυπαραγοντική. Αποτελείται από ένα κράμα νοητικών ικανοτήτων που αποτελούν για τον παραπάνω ερευνητή έναν ειδικό τύπο νοημοσύνης όπου τα κριτήριά του αναφέρονται σε:

- α) εγκεφαλικές λειτουργίες
- β) επιμέρους εξαιρετικά ανεπιθύμητες ικανότητες του ατόμου, όπως η αντικοινωνικότητα
- γ) την ικανότητα του ατόμου να δημιουργεί με τις γνώσεις του συγκεκριμένα πρότυπα προϊόντα
- δ) εξέλιξη της ιστορίας του ανθρώπινου είδους
- ε) μελέτη των ψυχομετρικών μετρήσεων στηριγμένες στην πειραματική ψυχολογία
- στ) γνωστικές λειτουργίες και δυνατότητα αποκωδικοποίησής τους.

Βασισμένος στα παραπάνω γνωρίσματα αναφέρει οκτώ τύπους νοημοσύνης α) γλωσσική, β) λογικομαθηματική, γ) χωρική, δ) κιναισθητική, ε) μουσική, στ) ενδοπροσωπική, ζ) διαπροσωπική και η) νατουραλιστική.

Για τον εν λόγω ερευνητή σε κάθε τύπο νοημοσύνης από τις παραπάνω αντιστοιχεί και ένα ιδιαίτερα αναπτυγμένο χάρισμα, όπως για παράδειγμα στον τύπο της χωρικής νοημοσύνης, ανήκουν οι αρχιτέκτονες, διακοσμητές, καλλιτέχνες, εφευρέτες κ.α. Ο Gardner αναφέρει επίσης ότι πιθανά τις επόμενες δεκαετίες να αναγνωριστούν και άλλοι τύποι νοημοσύνης, όπως η υπαρξιακή και η πνευματική, που ήδη μελετώνται.

#### *4.2.2. Το μοντέλο του K. Heller ή μοντέλο του Μονάχου.*

Ο Heller (2000) μελέτησε εκτός από την ευφυΐα α) τη δημιουργικότητα, β) την οργάνωση και την αποτελεσματικότητα των κοινωνικών σχέσεων, τη σχέση της ομάδας μεταξύ μελών και αρχηγού, γ) τις μουσικές και καλλιτεχνικές ικανότητες, δ) τις ψυχοκινητικές ικανότητες και ε) την πρακτική ευφυΐα και ικανότητα λύσεων σε καθημερινά προβλήματα. Η ενεργός μάθηση, το ενθαρρυντικό περιβάλλον και οι επιδόσεις σε κάποια δεδομένη χρονική στιγμή εκλαμβάνονται ως παράγοντες που έχουν αποτελεσματική επίδραση στην ευφυΐα του ατόμου.

Την ενεργό μάθηση υποστηρίζουν επίσης οι Ziegler & Perleth (1997), ενώ ο A. Tannebaum (1991) αναφέρει ότι το περιβάλλον παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της νοητικής και της «ειδικής ικανότητας» του ατόμου. Οι K. Heller (2000) και Smutny (2003), υποστηρίζουν ότι τα «κρίσιμα γεγονότα ζωής», επηρεάζουν την εξέλιξη του εσωτερικού μας κόσμου, ανάλογα με την επιτυχημένη ή μη συμπεριφορά που μας προσφέρεται από τον περιβάλλοντα χώρο και την έσω και έξω-ομάδα.

#### *4.2.3. Το διαφοροποιημένο μοντέλο της χαρισματικής προσωπικότητας*

*και εκπαίδευσης του F. Gagnè.*

Το μοντέλο του Gagnè (1993) παρουσιάζει τέσσερις τομείς φυσική ικανότητας και χαρίσματος (ταλέντου): α) στο νοητικό, β) στο δημιουργικό, γ) στο κοινωνικοσυναισθηματικό και δ) στο αισθησιοκινητικό πεδίο. Στα πεδία δράσης εξετάζονται οι φυσικές κλίσεις ή οι ικανότητες που κατά τη γνώμη του παραπάνω ερευνητή, λειτουργούν ως «ακατέργαστα υλικά», που θεωρούνται ως βασικές προϋποθέσεις προκειμένου να αναδειχθεί αργότερα το ταλέντο. Όλα τα

παραπάνω με εξάσκηση και εντατική προσπάθεια, μακροπρόθεσμα φτάνουν σε χαρισματικό επίπεδο. Τέλος, οι ενδοπροσωπικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες (φυσικοί, ψυχολογικοί και γενετικοί) παίζουν σημαντικό ρόλο.

#### 4.2.4. Το τριαδικό μοντέλο εμπλουτισμού, του Renzulli (1977).

Ο εν λόγω ερευνητής υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει ιδανικός τρόπος μέτρησης της ευφυΐας, εφόσον θα πρέπει να είμαστε επιφυλακτικοί στα συμπεράσματά της δοκιμασίας ενός ατόμου με το IQ τεστ και θα πρέπει να επιτυγχάνεται η μέτρηση της συγκεκριμένης ικανότητας του ατόμου που θέλουμε να μετρήσουμε, τη συγκεκριμένη στιγμή που δίνουμε το τεστ.

Κατά τον Renzulli τρεις είναι οι παράγοντες που οδηγούν το άτομο στην ευφυΐα α) υψηλό IQ, β) επιμονή στην εκτέλεση του καθήκοντος και γ) δημιουργικότητα. Η δημιουργικότητα έχει τον κύριο λόγο προκειμένου οι μαθητές και γενικά η εκπαιδευτική διαδικασία να ξετυλίξει τις πτυχές του ταλέντου των ατόμων. Βοηθά μαθητές και εκπαιδευτικούς να εμβαθύνουν σε θέματα και τομείς που ενδιαφέρουν την κριτική και ερευνητική σκέψη. Οι τρεις τύποι εμπλουτισμού έχουν ως εξής:

- α) Ο πρώτος τύπος εμπλουτισμού σχεδιάζεται στον εκπαιδευτικό χώρο όπου οι μαθητές λειτουργούν σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα και δραστηριότητες για παράδειγμα προβολές, διαλέξεις, εκδηλώσεις, που δεν περιλαμβάνουν στο αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα.
- β) Ο δεύτερος τύπος εμπλουτισμού εμπεριέχει εκπαιδευτικό υλικό και μεθόδους που προάγουν την κριτική σκέψη και κινητοποιεί τα συναισθήματα και τη δημιουργικότητα.
- γ) Ο τρίτος τύπος εμπλουτισμού μελετά ένα τομέα ή θέμα από έναν μαθητή ή ομάδα μαθητών, με σκοπό την καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων με τη χρήση πηγών ανώτερου επιπέδου.

Η χαρισματικότητα περνά ανάμεσα σε τρία επίπεδα που αλληλεπιδρούν μεταξύ μαθητή, εκπαιδευτικού και αναλυτικού προγράμματος σπουδών.



Πίνακας III: Επίπεδα Αλληλεπίδρασης

Όπως αναφέραμε στο παραπάνω κείμενο η δημιουργικότητα είναι συνδεδεμένη με την ευφυΐα και έχει ως βάση τρεις παραμέτρους που σχετίζονται με τις γνώσεις του ατόμου: α) αποκλίνων τρόπος σκέψης, β) γενικές γνώσεις, μία «βάση σκέψης» και γ) εξειδίκευση σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο και ζωνρή φαντασία.

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε εδώ ότι για τα κωφά χαρισματικά παιδιά μικρής ηλικίας, η παράμετρος δημιουργικότητα, παίζει σημαντικό ρόλο για την ανάπτυξη της ευφυΐας τους, ιδιαίτερα διότι εξάπτει τη φαντασία τους και γίνεται κίνητρο για αυτόνομη σκέψη και έκφραση.

Παιδιά που είναι κωφά και παράλληλα χαρισματικά σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία πρέπει να ακολουθήσουν ένα ιδιαίτερο πρόγραμμα για χαρισματικούς μαθητές από τη νηπιακή τους ηλικία και να συνεχίσουν στο δημοτικό. Ένα πρόγραμμα που θα αναγνωρίζει τη δύναμη της αδυναμίας τους και παράλληλα το ταλέντο τους σε κάποιον τομέα, ώστε ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία τους να ενδυναμωθούν, ξεχωριστά από το πρόγραμμα συμμετοχικής εκπαίδευσης με μαθητές του γενικού σχολείου (Παναγιωτακοπούλου & Γιώτσα, 2021a' Renzulli, 1977).

Σύμφωνα με τη Λαμπροπούλου (2004) η ανάπτυξη όλων των παραμέτρων της εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών με ιδιαίτερες ικανότητες και αναπηρίες, γίνεται ευρύτερα αποδεκτή από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με

αργό ρυθμό. Το ταλέντο τους μπορεί να αναμιχθεί με την αναπηρία τους και να δημιουργήσει ανεπιθύμητους συνδυασμούς.

Τα κωφά παιδιά γενικά έχουν εύθραυστη εικόνα εαυτού, γιατί μιλάνε μία άλλη γλώσσα, την οποία οι συμμαθητές τους αγνοούν, το ίδιο και οι δάσκαλοι, εάν δεν γνωρίζουν τη νοηματική. Αισθάνονται ντροπή, απογοήτευση, θυμό, αμηχανία, διότι θεωρούν ότι είναι ανεπιθύμητα από την ομάδα των συμμαθητών τους. Κάτω από αυτές τις συνθήκες το ταλέντο τους «χάνεται» εξ' αιτίας των καταπιεσμένων συναισθημάτων τους, της «εξαφανισμένης» ενέργειας και δημιουργικότητάς τους.

Στη συνεκπαίδευση ο δάσκαλος πρέπει να διαμορφώσει τις συνθήκες μέσα στην ομάδα-τάξη, ώστε αφενός ο μαθητής να μπορέσει να εκδηλώσει τις ικανότητές του και να πάρει πρωτοβουλίες και αφετέρου να γίνει αποδεκτός από την ομάδα των ομηλίκων και συμμαθητών του.

Επιπλέον, το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να διαμορφωθεί ανάλογα, ώστε να υπάρξει εξειδικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τον κωφό-χαρισματικό μαθητή, που να αφορά τις στρατηγικές μάθησης, τη δημιουργικότητα και τις κοινωνικές δεξιότητες, εφόσον αναγνωριστεί η ευφυΐα του από τις διάφορες δοκιμασίες.



### 4.3.Κοινά Χαρακτηριστικά:

Υπάρχουν τόσοι ορισμοί για τα προικισμένα παιδιά, όσοι και οι ειδικοί που τους διατυπώνουν, γιατί ακριβώς τα παιδιά αυτά δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα. Παρατηρείται ωστόσο σύγκλιση σε ένα σημείο, ότι το χαρισματικό παιδί είναι αυτό που δείχνει ότι μπορεί να επιτύχει εξαιρετικές επιδόσεις που τελικά επιτυγχάνει.

Εάν το χαρισματικό παιδί γεννιέται ή γίνεται έχει διχάσει γενιές και γενιές, εκείνο το οποίο οι επιστήμονες θεωρούν βέβαιο είναι ότι το περιβάλλον και η κληρονομικότητα αποτελούν δύο παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την εξέλιξη κάθε παιδιού. Αν το παιδί είναι φτωχό σε ερεθίσματα, ακόμα και αν είναι ταλαντούχο δεν θα μπορέσει να αναπτύξει τις ικανότητές του (Θεοδωρίδου, 2006· Freeman, 2006<sup>α</sup>).

Για σκοπούς αξιολόγησης, υποβάλλεται σε επιστημονικά τεστ. Οι δοκιμασίες που διενεργούνται περιλαμβάνουν συμβατικό έλεγχο του δείκτη νοημοσύνης και συνήθως χαρισματικά θεωρούνται τα άτομα που παρουσιάζουν δείκτη μεγαλύτερο του 146, ενώ τα εξαιρετικά ευφυή ή μεγαλοφυή παιδιά κυμαίνονται άνω των 170, όταν ο μέσος ΔΝ κυμαίνεται στο 70-109 (Stanford-Binet scale). Σύμφωνα με έρευνες τα κοινά χαρακτηριστικά είναι συνήθως (Πολυχρονοπούλου & Ράνιος, 2003· Renzulli et al, 2002):

Το διάβασμα: Πολλά ταλαντούχα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν εύκολα. Παρόλα αυτά, το διάβασμα από μικρή ηλικία δεν είναι κάποιο σημάδι από μόνο του – καθόσον ορισμένα έξυπνα παιδιά παλεύουν για να μάθουν να διαβάζουν και πολλά παιδιά που διαβάζουν από νωρίς δεν είναι και τόσο έξυπνα.

Το περπάτημα και η ομιλία: Τα παιδιά με υψηλές ικανότητες έχουν την τάση να μαθαίνουν να περπατούν και να μιλάνε από πολύ μικρή ηλικία. Έχουν πλούσιο λεξιλόγιο και ασυνήθιστο ενδιαφέρον για τις λέξεις

Η περιέργεια: Οι ερωτήσεις που κάνουν είναι ίσως το πιο ξεκάθαρο σημάδι μιας ιδιοφυΐας. Τα ξεχωριστά παιδιά εντυπωσιάζονται από τον τρόπο που λειτουργεί ο κόσμος. Το μάτι τους βλέπει αμέσως τις λεπτομέρειες και εντοπίζουν πολύ γρήγορα τις διαφορές.

Η διαφωνία: Η αρνητική πλευρά των παραπάνω είναι ότι έχουν την απάντηση για όλα, όπως για ποιους λόγους δεν πρέπει να πηγαίνουν σχολείο και γιατί δεν πρέπει να κάνουν τίποτα όταν βρίσκονται εκεί.

Άσχημος γραφικός χαρακτήρας: Πάρα πολλά έξυπνα παιδιά έχουν πρόβλημα με τον γραφικό τους χαρακτήρα. Το πρόβλημα εμφανίζεται συχνά επειδή προσπαθούν να γράψουν γρήγορα., αλλά μπορεί και να είναι σύμπτωμα κάποιας αναπτυξιακής διαταραχής, όπως η δυσγραφία ή η δυσπραγία.

Η ευαισθησία: Συχνά τα χαρισματικά παιδιά είναι υπερευαίσθητα και σωματικά και ψυχικά. Συμπάσχουν εύκολα και πολλές φορές είναι υπερευαίσθητα στους περιβαλλοντικούς παράγοντες, π.χ. θορύβους ή έντονα χρώματα. Αυτό μπορεί να τα κάνει να αντιδράσουν άσχημα ή να κλειστούν στους εαυτούς τους όταν έρχονται αντιμέτωπα με θορυβώδεις και γεμάτες κόσμο αίθουσες.

Η δημιουργική σκέψη: Τα προικισμένα παιδιά απολαμβάνουν τις πνευματικές προκλήσεις, κυρίως τα παζλ, τους λαβυρίνθους, τα παιχνίδια στρατηγικής, κυρίως τα γοητεύει το σκάκι.

Τα επίπεδα ενέργειας: Τα παιδιά με ξεχωριστά ταλέντα έχουν συχνά πολύ υψηλά επίπεδα ενέργειας και μπορεί να σταματήσουν να κοιμούνται το μεσημέρι από πολύ μικρή ηλικία. Δυστυχώς, κατά κανόνα, δεν κοιμούνται πολύ.

Ο πειραματισμός: Τα έξυπνα παιδιά λατρεύουν τα πειράματα. Τους αρέσει να ψάχνουν πράγματα από μόνα τους και να αναλαμβάνουν πράγματα που τα φέρνουν εις πέρας μόνα τους.

#### 4.4.Ιδιαίτερες Ικανότητες:

Το κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα των χαρισματικών παιδιών αποτελεί η υψηλή νοημοσύνη τους στα ανάλογα τεστ. Τα περισσότερα από τα επικρατέστερα τεστ νοημοσύνης επικεντρώνονται στη γλωσσική και μαθηματική ικανότητα.

Τα παιδιά αυτά διακρίνονται σε διάφορους τομείς όπως η γλώσσα, η κίνηση, ο χώρος, τα μαθηματικά, οι επιστήμες, οι τέχνες κ.λπ (Gardner, 1993). Με βάση τα παραπάνω ένα χαρισματικό παιδί ξεχωρίζει από άλλο συνομήλικό του που έχει κλίση σε ένα αποκλειστικά γνωστικό αντικείμενο. Δε σημαίνει βέβαια ότι ένα παιδί που κατέκτησε γρήγορα κάποια στάδια (λόγο, περπάτημα κ.λπ). θα συνεχίσει ν' απορροφά γνώσεις και να εξελίξει τις ικανότητές του καθ' όλη τη διάρκεια της ανάπτυξής του.

Το προικισμένο παιδί μιλά νωρίς, αλλά εάν αργήσει, χρησιμοποιεί εξ αρχής κανονικές προτάσεις. Παρουσιάζει καλό συντονισμό κινήσεων ενώ λίγο αργότερα μπορεί να έχει έφεση στους αριθμούς, τα λογικά πάζλ, αποκτά εκτεταμένο λεξιλόγιο, ασχολείται με την ποίηση, τη λογοτεχνία τις κατασκευές κ.λπ (Ηλιάδης, 2004). Από το Δημοτικό και έπειτα χαρακτηρίζεται από μια σταθερή ευκολία στην απορρόφηση γνώσεων και μια δίψα για πληροφορίες, η οποία, αν δεν βρει πρόσφορο έδαφος, θα αντικατασταθεί σε σύντομο διάστημα από ανία. Γι' αυτό, εξάλλου, η έλλειψη ερεθισμάτων, ικανών να συντηρήσουν το ενδιαφέρον του, οδηγεί λαθεμένα, εκπαιδευτικούς και γονείς, να το θεωρήσουν τεμπέλικο, ή ακόμη και άτομο νοητικά μειονοτικό. Αυτό που θα πρέπει ν' ακολουθήσει μετά την παρατήρηση της συμπεριφοράς του παιδιού από το δάσκαλο ή τον γονέα είναι η επαφή με τους ειδικούς (Σιδηροπούλου – Δημακάκου, 2004 · Freeman, 2006α).

#### 4.5. Προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο κοινωνικό και μαθητικό περιβάλλον:

Προβλήματα που ανακύπτουν συχνά στα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά είναι καταρχήν κοινωνικής φύσης. Περιθωριοποιούνται από τους συνομηλίκους τους, νιώθουν να μην ανήκουν στο χώρο τους αφού ξεχωρίζουν ενώ πολλές φορές επιλέγουν να υποβαθμίζουν δημοσίως τις ικανότητές τους ώστε να είναι αποδεκτοί από τον περίγυρο ακόμα και οι ίδιοι οι γονείς ή και οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται αμήχανα ή/και ενοχλημένοι καθώς δεν μπορούν να αντεπεξέλθουν στις ανάγκες των παιδιών αυτών. Τα παραπάνω μερικές φορές συνδυάζονται και με μαθησιακές δυσκολίες αν πχ η γραφή τους δεν συμβαδίζει με το επίπεδο σκέψης σε μικρές ηλικίες ενώ μπορεί να συνυπάρχουν ή να συγχέονται όπως αναφέραμε και με το Σύνδρομο Υπερκινητικότητας και Διάσπασης Προσοχής (Ντάβου, 1984 · Freeman, 2000).

#### 4.6. Παράγοντες που βοηθούν στην ανάπτυξη κλίσεων:

Σύμφωνα με ερευνητές που ασχολούνται με το θέμα, παράγοντες που θα βοηθήσουν το παιδί να αναπτύξει τις κλίσεις του είναι οι παρακάτω (Γιαννάκου – Κίτσου, 1998· Renzulli et al, 1976):

**Πολλαπλά ερεθίσματα:** Η σημασία των ερεθισμάτων είναι καθοριστική για την εξέλιξη και την πρόοδο κάθε παιδιού. Η ζωγραφική, η μουσική, οι κατασκευές με πηλό, τα παιχνίδια και η επαφή με τα άλλα παιδιά είναι η "δουλειά" του παιδιού. Το παιδί που ανοίγει το αυτοκινητάκι για να δει τι υπάρχει μέσα μπορεί να γίνει ένας καλός μηχανικός αυτοκινήτων. Γι' αυτό δεν θα πρέπει να αποθαρρύνεται και ν' αποσπάται.

**Διάβασμα:** Είναι καθήκον των γονιών να προσφέρουν στα παιδιά ευκαιρίες για ανάγνωση από μικρή ηλικία, χωρίς όμως να απαιτούν ανταλλάγματα. Ο γονιός που διαβάζει στο παιδί και στη συνέχεια απαιτεί από αυτό να του πει τι κατάλαβε -με άλλα λόγια το εξετάζει-, κάνει ένα μεγάλο σφάλμα. Μία τέτοια αντιμετώπιση μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα το παιδί να αντιδράσει αρνητικά και να θεωρήσει το διάβασμα αγγαρεία.

**Ισορροπημένη διατροφή:** Η σωστή διατροφή πρέπει να περιλαμβάνει τροφές από όλες τις κατηγορίες (φρούτα και λαχανικά, δημητριακά, γαλακτοκομικά, κρέας, ψάρια και πουλερικά). Είναι σημαντικό να τηρούνται οι ώρες των γευμάτων και το, κυριότερο, να μην "μπουκώνετε" το παιδί. Οτιδήποτε τίθεται στο παιδί ως απαίτηση -ακόμα και αν αφορά το φαγητό- λειτουργεί εις βάρος της δικής του βούλησης.

**Συναισθηματική ασφάλεια:** Όταν το περιβάλλον του σπιτιού ή του σχολείου είναι προβληματικό, υπάρχει ο κίνδυνος ανάπτυξης ψυχοσωματικών προβλημάτων, που παρεμποδίζουν την εξέλιξη του παιδιού. Το παιδί "αρρωσταίνει" προκειμένου να αποφύγει το σχολείο ή για να προσελκύσει το ενδιαφέρον των γονιών. Έτσι, αναλώνεται σε αυτή την προσπάθεια και αποκόπτεται από άλλα ερεθίσματα και ενδιαφέροντα.

**Σωματική επαφή:** Το τρυφερό αγκάλιασμα είναι ένα μήνυμα ασφάλειας και αποδοχής του παιδιού. Ο γονιός με τη στοργή του πρέπει να ενθαρρύνει το παιδί να συνεχίσει την προσπάθειά του, παρά τα λάθη που μπορεί να έχει κάνει.

Αθλήματα: Τα σπορ βοηθούν το παιδί να αναπτύξει το σώμα και το μυαλό του. Οι ειδικοί συστήνουν τα ομαδικά σπορ, επειδή αυτά βοηθούν το παιδί να ενταχθεί σε μία ομάδα (σύνολο ευρύτερο από αυτό της οικογένειας), να μάθει να τηρεί τους κώδικες και τους κανόνες της, να συμμετέχει στην επιτυχία, αλλά και την αποτυχία της. Το κυριότερο είναι ότι μαθαίνει τα όριά του και, ερχόμενο σε επαφή με τα άλλα παιδιά, ανακαλύπτει το ομαδικό παιχνίδι και την άμιλλα.

#### 4.7. Προσήλωση στην εργασία (Κίνητρα/επιμονή μέχρι τον τελικό σκοπό):

Υψηλός βαθμός ενδιαφέροντος, ενθουσιασμού και αφοσίωσης σε ένα συγκεκριμένο πρόβλημα, πεδίο μελέτης ή μορφή ανθρώπινης έκφρασης.

Υπομονή, επιμονή, αποφασιστικότητα, σκληρή εργασία και ενεργός αφοσίωση.

Αυτοπεποίθηση, ισχυρό εγώ και πίστη στην ικανότητα του ατόμου να ολοκληρώσει σημαντικό έργο, απαλλαγή από αισθήματα κατωτερότητας και παρόρμηση για επιτυχία.

Εντοπισμός σημαντικών προβλημάτων σε εξειδικευμένους τομείς. Συντονισμός με βασικά κανάλια επικοινωνίας και με νέες εξελίξεις σε συγκεκριμένους επιστημονικούς κλάδους.

Υψηλοί στόχοι στην ατομική εργασία, διατήρηση δεκτικότητας στην αυτοκριτική και στην κριτική των άλλων, καλαισθησία, ποιότητα και άριστη επίδοση στο ατομικό έργο και στο έργο των άλλων (Ηλιάδης, 2004 · Freeman, 2006α· Knoors & Marschark, 2014).

#### 4.8. Η εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών:

Αν όμως τα ιδιοφυή παιδιά εντοπίζονται δύσκολα, η εκπαίδευσή τους είναι ακόμα πιο δύσκολη. Τα πολύ έξυπνα παιδιά δεν προσαρμόζονται με καμία «φυσιολογική» εκπαίδευση σε κανένα επίπεδο. Το προικισμένο παιδί μπορεί να είναι το ονειροπόλο ή το πιο άτακτο στην τάξη του. Αυτό συμβαίνει κυρίως στα έξυπνα αγόρια, τα οποία μερικές φορές εμποδίζουν το μάθημα, απλά για να περάσουν την ώρα τους πιο ευχάριστα... Σχετικά με την εκπαίδευσή τους διακρίνονται διότι:

**Μαθαίνουν γρήγορα:** Τα παιδιά αυτά μαθαίνουν γρήγορα και εύκολα, σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους. Μπορούν, επίσης, να δείξουν "αδιαφορία" στο να μάθουν μία "εύκολη" λέξη, προκειμένου να μάθουν έναν πιο δύσκολο όρο. (Η αδιαφορία τίθεται εντός εισαγωγικών, γιατί υπάρχουν περιπτώσεις που μπορεί να είναι ένδειξη προβλήματος και όχι πλεονεκτήματος). Επίσης, συνήθως μιλούν γρήγορα και αναπτύσσουν ένα πλούσιο λεξιλόγιο.

**Διαβάζουν καλά:** Οι ειδικοί έχουν παρατηρήσει ότι τα προικισμένα παιδιά μαθαίνουν εύκολα ανάγνωση και είναι πιθανό να πάνε στο δημοτικό ξέροντας ήδη να διαβάζουν.

**Είναι περίεργα:** Θέλουν απαντήσεις όχι μόνο στα «τι», αλλά και στα «πώς» και στα «γιατί». Με άλλα λόγια, το επίπεδο της περιέργειάς τους είναι υψηλό.

**Έχουν αφαιρετική σκέψη:** Τα παιδιά αυτά είναι σε θέση να επεξεργαστούν αφηρημένες έννοιες και να αντιμετωπίσουν αφηρημένα προβλήματα.

**Συγκεντρώνονται εύκολα:** Είναι σε θέση να συγκεντρώσουν το ενδιαφέρον τους, σε πράγματα που τα ενδιαφέρουν για μεγάλο χρονικό διάστημα. Από την άλλη πλευρά, αν κάτι τους είναι αδιάφορο, δεν μπορεί να κάτσουν ήσυχα ούτε για μία στιγμή.

**Γνώσεις σε επιστημονικά θέματα:** Τα παιδιά μπορούν να εκδηλώσουν μη αναμενόμενες -για την ηλικία τους- ικανότητες σε επιστημονικούς τομείς ή ένα μοναδικό ταλέντο σ' έναν καλλιτεχνικό τομέα.

**Είναι «εύκολα» παιδιά:** Χρησιμοποιώντας τον όρο «εύκολο» παιδί, δεν πρέπει να γίνει σύγχυση με το "παθητικό" παιδί. Αντιθέτως, αυτό που εννοούν οι ψυχολόγοι είναι το ευέλικτο και ευπροσάρμοστο παιδί, το οποίο είναι σε θέση να



επεξεργάζεται τα ερεθίσματα χωρίς άγχος και εκνευρισμό. Από την άλλη πλευρά, βέβαια, υπάρχουν περιπτώσεις κατά τις οποίες τα παιδιά συναισθάνονται τη διαφορετικότητά τους, και η αντιμετώπισή τους από τους γονείς μπορεί να είναι πιο δύσκολη.

Θεωρείται ότι τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά δεν έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μπορούν να ολοκληρώσουν με ευκολία τις σχολικές τους εργασίες, ενώ συχνά η οργάνωση των σχολικών τάξεων και η έλλειψη εμπλουτισμένων αναλυτικών προγραμμάτων συνδέεται με σχολική υποεπίδοση αυτών των παιδιών και προβλήματα προσαρμογής τους στο σχολικό/μαθησιακό περιβάλλον, ενώ έχουν πρόσθετες ανάγκες σε σχέση με τους συνομήλικους τους

Τονίζοντας την ανάγκη για κατανόηση της έννοιας της χαρισματικότητας, οι Strenberg και Davidson (1986: 4) δήλωσαν: «Με τον όρο χαρισματικό παιδί εννοούμε κάτι που επινοούμε, όχι κάτι που ανακαλύπτουμε. Είναι αυτό που μια κοινωνία ή κάποια άλλη έτσι το θέλει να είναι και σαν αποτέλεσμα το εννοιολογικό υπόβαθρο του όρου μπορεί να αλλάξει ανάλογα με το χρόνο και τον τόπο. Μόνο αν ο ορισμός για το χαρισματικό παιδί είναι χρήσιμος, μπορεί να οδηγήσει σε επιθυμητές συνέπειες κάθε είδους, τόσο για την κοινωνία όσο και για τα άτομα που την αποτελούν».

Η αναγνώριση χαρισματικών μαθητών στη βιβλιογραφία περιγράφει δύο κυρίως εκτιμήσεις: την *αντικειμενική*, η οποία βασίζεται στον έλεγχο και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από δοκιμασίες μέτρησης της νοημοσύνης και άλλων ειδικών ικανοτήτων και την *εκπαιδευτική* ή *υποκειμενική*, η οποία συνδέεται με την αξιολογική κρίση του εκπαιδευτικού για τις επιδόσεις των μαθητών σε επιμέρους τομείς γνώσεων και τις εξωτερικές εκδηλώσεις της συμπεριφοράς τους (Θεοδωρίδου, 2006· Παναγιωτακοπούλου & Γιώτσα, 2020a).

#### 4.9. Ικανότητα Άνω του Μέσου Όρου

##### (Υψηλές διανοητικές ικανότητες):

Γενική Ικανότητα: Υψηλά επίπεδα αφηρημένης σκέψης, λεκτική και αριθμητική συλλογιστική, χωροταξικές σχέσεις, μνήμη και ευφράδεια. Προσαρμογή στις νέες συνθήκες και διαμόρφωση των νέων συνθηκών, όπως απαντώνται στο εξωτερικό περιβάλλον. Αυτοματοποίηση της επεξεργασίας πληροφοριών. Ταχεία, ακριβής και επιλεκτική ανάκληση πληροφοριών.

Ειδική Ικανότητα: Εφαρμογή ποικίλων συνδυασμών των ανωτέρω γενικών ικανοτήτων σε έναν ή περισσότερους εξειδικευμένους γνωστικούς τομείς ή τομείς ανθρώπινης δραστηριότητας (π.χ. τέχνες, ηγεσία, διαχείριση).

Η ικανότητα πρόσκτησης και ορθής χρήσης μεγάλου μεγέθους συμβατικής γνώσης (formal knowledge), λανθάνουσας γνώσης (tacit knowledge), τεχνικής, και στρατηγικής κατά την προσπάθεια επίλυσης συγκεκριμένων προβλημάτων ή σε εξειδικευμένα είδη δραστηριοτήτων.

Η ικανότητα διαχωρισμού των σχετικών από τις άσχετες πληροφορίες όσον αφορά ένα συγκεκριμένο πρόβλημα ή τομέα μελέτης ή δραστηριότητας.

Δημιουργικότητα: Ευχέρεια, ευελιξία και πρωτοτυπία σκέψης. Δεκτικότητα σε νέες και διαφορετικές εμπειρίες, (ακόμη και εκκεντρικές), σκέψεις, ενέργειες και δημιουργήματα του ατόμου και των άλλων.

Περίεργος, στοχαστικός, περιπετειώδης και «διανοητικά ζωηρός». Πρόθυμος να τολμήσει στις σκέψεις και στις πράξεις, σε σημείο να γίνεται ακόμη και αχαλίνωτος.

Ευαίσθητος στη λεπτομέρεια, στα αισθητικά χαρακτηριστικά ιδεών και αντικειμένων. Πρόθυμος να ενεργήσει και να αντιδράσει σε εξωτερικά ερεθίσματα και στις ιδέες και συναισθήματα κάπου (Renzulli & Reis, 1997: 9).

Υπάρχουν περιπτώσεις εκπαιδευτικών που αγνοούν τις περιπτώσεις χαρισματικών παιδιών που δε διαθέτουν εμφανείς ικανότητες. Έχει διαπιστωθεί επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να εντοπίσουν ένα σημαντικό ποσοστό (10-15%) δημιουργικών μαθητών που δεν ανήκουν στους «καλούς» μαθητές της τάξης. Εκτός δε από τους μαθητές που δεν αναγνωρίζονται, έχει προκύψει ερευνητικά ότι ένα μεγάλο ποσοστό (31,4%) παιδιών που χαρακτηρίστηκαν από εκπαιδευτικούς ως χαρισματικά, δεν εντάσσονται σ' αυτήν την κατηγορία. Οι

λανθασμένες αυτές αξιολογήσεις θεωρείται ότι συνδέονται με την ασάφεια του όρου *χαρισματικός* (Δαβάζογλου - Σιμοπούλου, 1999: 112 · Freeman, 2000<sup>a</sup>).

Η εγκυρότητα των πληροφοριών που έχουν οι εκπαιδευτικοί προϋποθέτει καλή γνώση και κατανόηση των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών συμπεριφοράς, των *χαρισματικών παιδιών* σε βάθος γνώση της *χαρισματικότητας* που θα επιτρέπει συστηματική προσέγγιση αυτών των παιδιών (Θεοδωρίδου, 2006).

#### 4.10. Η σχολική επίδοση και η υψηλή βαθμολογία ως κριτήριο

##### αξιολόγησής της:

Αναφορικά με την ελληνική πραγματικότητα, η υψηλή βαθμολογία με την οποία αμείβονται όλο και περισσότεροι μαθητές στην Α/βάθμια εκπαίδευση, ανεξάρτητα πολλές φορές από τις πραγματικές τους ικανότητες, έρχεται να περιπλέξει ακόμη περισσότερο τη διαδικασία αναγνώρισης χαρισματικών μαθητών (Gari & al, 2000).

Ο ρόλος που διαδραματίζουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στην κατανόηση της διαδικασίας της διδασκαλίας, έχει εξελιχτεί σε περιοχή εξαιρετικού ενδιαφέροντος. Οι έρευνες των τελευταίων 20 και πλέον ετών, που εξετάζουν τον τρόπο σκέψης των εκπαιδευτικών, έχουν βασιστεί στη γενικότερη υπόθεση ότι οι αντιλήψεις, οι πεποιθήσεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών συνδέονται με τη συμπεριφορά και τη δράση τους απέναντι στους μαθητές τους (Clark & Peterson, 1986 · Shulman, 1987).

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μπορούν ν' αποτελέσουν κινητήρια δύναμη της συμπεριφοράς που θα υιοθετήσουν οι ίδιοι προς τους μαθητές τους, καθώς ενσωματώνονται στις αποφάσεις τους για τον στερεοτυπικό ή καινοτόμο τρόπο με τον οποίο θα διδάξουν. Οι λανθασμένες αντιλήψεις για τη φύση της χαρισματικότητας μπορεί να είναι αποτρεπτικός παράγοντας στην κατανόηση και την ικανοποίηση των αναγκών που έχουν οι μαθητές (Θεοδωρίδου, 2006 · Παναγιωτακοπούλου & Γιώτσα, 2020b · Freeman, 2006<sup>a</sup>).

Η στάση που έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στους μαθητές τους επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία ή την αποτυχία τους. Ορισμένες στάσεις των εκπαιδευτικών θα αυξήσουν τις πιθανότητες επιβίωσης και προόδου χαρισματικών μαθητών μέσα στην κλασική τάξη, ενώ άλλες, θα δυσκολέψουν πολύ τους χαρισματικούς μαθητές να αναδείξουν την πραγματική τους δυναμική (Lilly, 1975 · Freeman, 2000<sup>a</sup>).

«Το χαρισματικό παιδί αντί να θεωρεί ότι η διανοητική του ικανότητα είναι πλεονέκτημα, θα συμπεράνει από τη συμπεριφορά του δασκάλου του ότι η ευστροφία και η ταχύτητα σκέψης που διαθέτει δεν είναι αποδεκτή στον ίδιο βαθμό όπως η συμπεριφορά ενός λιγότερο εύστροφου και περισσότερο κανονικού παιδιού» (Jacodson, 1968: 25).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν σύμφωνα με έρευνες των Feldhusen & Hoover (1984) ότι οι αληθινά χαρισματικοί μαθητές θα παραμείνουν χαρισματικοί και θα ανακαλύψουν διέξοδο στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες οι ίδιοι από μόνοι τους. Ενώ οι Yunker, Block & Young (1970) αναφέρουν ότι εάν οι εκπαιδευτικοί έκαναν καλά τη δουλειά τους, οι χαρισματικοί μαθητές θα ήταν ικανοί να τα βγάλουν πέρα χωρίς την ιδιαίτερη φροντίδα που χρειάζονται άλλες μη τυπικές ομάδες μαθητών.

Η Dardig (1981: 124) σε ερευνά της σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενσωμάτωση μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες στις κανονικές τάξεις, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι: «οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές αισθάνονται, και πολύ συχνά δικαιολογημένα, ότι είναι αναγκασμένοι να αναλάβουν έναν εξαιρετικά μεγάλο όγκο πρόσθετης δουλειάς χωρίς καμία αποζημίωση ή αναγνώριση».

Οι χαρισματικοί μαθητές, σύμφωνα με το δείγμα, είναι αυτοί που επιστρέφουν τις εργασίες τους στην ώρα τους, είναι υπάκουοι και απαντούν στις ερωτήσεις με τη θέληση τους. Είναι αυτοί που θα ευχαριστήσουν το δάσκαλο με τη συμπεριφορά και την επίδοση τους, και από την άλλη οι πεποιθήσεις τους ότι οι μαθητές με ιδιαίτερες ανάγκες, δε συμμορφώνονται στις εντολές τους και είναι ανεπιτυχείς. Να συμβαδίζει με το προφίλ του ακαδημαϊκά επιτυχημένου και συμμορφωμένου στις απαιτήσεις τους μαθητή. Οι προσδοκίες και στάσεις των εκπαιδευτικών, επίσης, φαίνεται πως επηρεάζουν το περιβάλλον μάθησης, το οποίο με τη σειρά του συντελεί στην επίδοση του μαθητή (Θεοδωρίδου, 2006· Gari, 2003).

Χαρακτηριστική είναι, όπως ήδη αναφέραμε, η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Howard Gardner (1983), ο οποίος υποστηρίζει ότι η νοημοσύνη δεν είναι μία ολική οντότητα και ότι υπάρχουν πολλά και διαφορετικά είδη νοημοσύνης τα οποία αποτελούν διακριτές και ανεξάρτητες μονάδες που έχουν ξεχωριστή βιολογική καταβολή στον εγκέφαλο. Συγκεκριμένα αναφέρεται στη *γλωσσική* νοημοσύνη, τη *μαθηματικο-λογική*, τη *μουσική*, τη *χωρική*, τη *σωματική - κιναισθητική*, τη *διαπροσωπική* και την *ενδοπροσωπική* νοημοσύνη καθώς και στην ικανότητα να δουλεύουμε με τη φύση και να εναρμονιζόμαστε μαζί της, την οποία ονομάζει *φυσιοκρατική* ή *νατουραλιστική* νοημοσύνη (Θεοδωρίδου, 2006).

Τα κριτήρια βάσει των οποίων ερμηνεύεται ο όρος *χαρισματικότητα* σαφώς επηρεάζουν και τις διαδικασίες που επιλέγονται για την ανίχνευση των αντίστοιχων χαρακτηριστικών σε παιδιά προσχολικής ή και σχολικής ηλικίας. Στις διαδικασίες αυτές συμπεριλαμβάνονται σταθμισμένα τεστ, συνεντεύξεις, παρατήρηση, ερωτηματολόγια για γονείς, κατάλογοι ελέγχου για εκπαιδευτικούς και άλλες κοινωνιομετρικές τεχνικές (Δαβάζογλου - Σιμοπούλου, 1999 · Freeman, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν με ακρίβεια να συγκρίνουν μέρα με τη μέρα τη φυσική και διανοητική συμπεριφορά που εκδηλώνει το παιδί και να διατυπώνουν περισσότερο έγκυρα συμπεράσματα σχετικά με το επίπεδο της ανάπτυξης του μέσω τυπικών τεστ για την ανίχνευση χαρισματικότητας (Lazow & Nelson, 1974).

Σύμφωνα με τις απόψεις ερευνητών τα χαρισματικά παιδιά είναι επιτρεπεί στις διαταραχές που σχετίζονται με το άγχος, αφενός γιατί είναι «πλημμυρισμένα» με την εξελιγμένη κατανόηση, που έχουν για τον κόσμο και αφετέρου διότι δεν μπορούν να αξιοποιήσουν τις ικανότητες τους και τις γνώσεις τους άμεσα μέσα σε μια ομάδα-τάξη ή στην καθημερινότητά τους, όπου τα συνομήλικα παιδιά έχουν κανονικό δείκτη νοημοσύνης. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου τα παιδιά αυτά πάσχουν από άγχος ή/και κατάθλιψη. Διότι δεν «κινδυνεύουν» από την ιδιαιτερότητά τους αλλά από την παρεμπόδιση της εκδήλωσης των ικανοτήτων τους από τον περίγυρό τους. Ο τρόπος χειρισμού των παιδιών αυτών από την νηπιακή ηλικία είναι καθοριστικός στην εξέλιξή τους, καθόσον αυτά ακροβατούν σε ευαίσθητες ισορροπίες αφού υπάρχει μια ασυμβίβαστη ανάπτυξη μεταξύ νόησης και συναισθήματος. Εκεί ελλοχεύει ο κίνδυνος να δημιουργηθούν ψυχολογικά προβλήματα, που μπορεί να εκδηλωθούν, με αφορία, απόρριψη, αντικοινωνικότητα και επιθετικότητα (Θωμαΐδου 2004 · Freeman, 2006α· Knoors & Marschark, 2014).

Σύμφωνα με τη Freeman (1998 & 2001), η υψηλή ικανότητα μπορεί να έχει διάφορες μορφές, να εμφανιστεί σε απροσδόκητες καταστάσεις και σε διαφορετικές περιόδους της ζωής του παιδιού. Η παραπάνω ερευνήτρια υποστηρίζει στα ερευνητικά της δεδομένα που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς ότι οι αντιλήψεις και οι προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών για τα

χαρισματικά παιδιά ποικίλουν. Διαπίστωσε επίσης σε ερευνά της σε συνεργασία με τον Ojanen (1994), ότι οι Φιλανδοί εκπαιδευτικοί προβληματίζονται περισσότερο από τους βρετανούς συναδέλφους τους για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των χαρισματικών μαθητών τους, εάν αυτοί θα έπρεπε να ενταχθούν σε ειδικές τάξεις. Οι προτάσεις τους δε αναφέρουν ότι ήταν επιφυλακτικοί έως και αρνητικοί. Δηλαδή επικροτούν την άποψη ότι τα παιδιά αυτά πρέπει να συνεκπαιδούνται με τους συνομήλικους τους.

Δεν είναι δυστυχώς λίγες οι φορές που χαρισματικά παιδιά μένουν στο σκοτάδι. Έρευνες έχουν δείξει ότι ως και 50% των χαρισματικών/ταλαντούχων παιδιών εγκαταλείπουν τις σπουδές τους ως την εφηβεία. Όλα ξεκινούν από την οικογένεια, η οποία πρέπει να έχει τις «κεραίες» τεταμένες ώστε να εντοπίσει εγκαίρως την ιδιαιτερότητα του παιδιού και να ζητήσει τη χείρα βοήθειας των ειδικών. Και βεβαίως να μη φοβηθεί από τη διαπίστωση ότι μεγαλώνει ένα ιδιαίτερο παιδί.

Η κοινωνική στάση απέναντι στα χαρισματικά παιδιά βασίζεται κυρίως σε διάφορους μύθους όπως αυτόν της δημιουργίας μιας ομάδας «ελίτ» και των συνεπειών της (αν τα παιδιά αυτά ομαδοποιηθούν και αντιμετωπισθούν διαφορετικά στον εκπαιδευτικό χώρο), καθώς και αυτόν της βεβαιότητας ότι τα παιδιά αυτά, λόγω των ιδιαιτέρων τους χαρακτηριστικών, ότι και να γίνει θα βρουν τον δρόμο τους και θα τα καταφέρουν (Θεοδωρίδου, 2006 · Ξανθάκου, 1998 · Πολυχρονοπούλου & Ράνιος, 2003 · Σακελλαρίου, 2008 · Freeman, 2006).

Το Κέντρο Αναπτυξιακής και Κοινωνικής Παιδιατρικής υποστηρίζει πως η παρέμβαση πρέπει να εμπερικλείει μια ιατρική εκτίμηση και εξειδικευμένα προγράμματα παρέμβασης, με κατάλληλη ενίσχυση του διδακτικού υλικού στο σχολείο, αλλά και ενδιαφέρουσες εξωσχολικές δραστηριότητες. Τα ομαδικά αθλήματα βοηθούν το παιδί να ενταχθεί σε κάποιο σύνολο και να τηρεί συγκεκριμένους κανόνες, να συμμετέχει στην επιτυχία και την αποτυχία. Επιπλέον, είναι απαραίτητο οι ίδιοι οι γονείς να μάθουν να μιλάνε, ν' ακούν και να διαβάζουν μαζί με το παιδί τους, να προσφέρουν ευκαιρίες για ανάγνωση από μικρή ηλικία, χωρίς ν' απαιτούν ανταλλάγματα. Ακόμη να τους παρέχεται ένα ισορροπημένο διαιτολόγιο απ' όλες τις ομάδες τροφών, να μεριμνούν για τη συναισθηματική τους ασφάλεια - μιας κι όταν το περιβάλλον είναι προβληματικό,

ελλοχεύει ο κίνδυνος για ψυχοσωματικές διαταραχές, ιδιαίτερα άγχος και κατάθλιψη (Freeman, 2006<sup>a</sup>).

Τέλος, τόσο η υπερβολή, όσο και η αδιαφορία βλάπτουν. Το παιδί πρέπει να έχει χρόνο να παίζει και ν' ανακαλύψει μόνο του τα ενδιαφέροντά του δίχως άγχος και πίεση. Δεν πρέπει, επίσης, να ξεχνάμε πως τα προβλήματα που προκύπτουν συνήθως στα χαρισματικά παιδιά είναι καταρχήν κοινωνικής φύσης. Περιθωριοποιούνται από τους συνομήλικούς τους, νιώθουν να μην ανήκουν και συχνά επιλέγουν να υποβαθμίζουν δημοσίως τις ικανότητές τους, προκειμένου να γίνουν αποδεκτά από τον περίγυρο. Δάσκαλοι και γονείς αισθάνονται, πολλές φορές, ότι αδυνατούν ν' αντεπεξέλθουν στις ανάγκες των παιδιών αυτών και αντιδρούν αμήχανα (Gari & al, 2000 ; Gari, 2003).



## II. Δεύτερο Μέρος – Ερευνητική Εργασία

### Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup>: Επιστημονική Μεθοδολογία – Σχέδιο Υλοποίησης

#### 5.1.Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Οι κύριοι στόχοι και η προβληματική της έρευνας έχουν σχέση αφ' ενός με την επιβεβαίωση των βιβλιογραφικών αναφορών, σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης, δηλαδή των προηγούμενων ερευνών για την ειδική αγωγή, τη χαρισματικότητα και την κώφωση και αφ' ετέρου με έρευνα πεδίου να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις, τις αναπαραστάσεις και τις βιωματικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών, για τη χαρισματική προσωπικότητα, τους χαρισματικούς κωφούς μαθητές ηλικίας 4-12 ετών, στην ειδική αγωγή και τη συνεκπαίδευση στη γενική αγωγή και τα δικαιώματα στην εκπαίδευση.

Βάσει των παραπάνω τίθενται τα εξής ερωτήματα:

1. Ποια τα κριτήρια για να χαρακτηριστεί ένας μαθητής χαρισματικός;
2. Πως διαφοροποιούνται τα κριτήρια αυτά όταν ο μαθητής είναι κωφός;
3. Πως αντιλαμβάνονται και οι δύο ομάδες (εκπαιδευτικοί, γενικός πληθυσμός), κάτω από διαφορετικό πλαίσιο εργασίας, το χαρισματικό κωφό μαθητή.
4. Ποιες αναπαραστάσεις, ομοιότητες και διαφορές τους για το συγκεκριμένο θέμα, θα παρουσιαστούν στην πορεία της έρευνας;
5. Τι γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί και των δύο ομάδων (γενικών και ειδικών σχολείων) για τα δικαιώματα και την εκπαίδευση ενός χαρισματικού και κωφού μαθητή;
  - α. Η νέα εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας έχει ήδη προσανατολιστεί στις ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και δικαιώματα σχολικής/κοινωνικής ενσωμάτωσης και αλληλοαποδοχής των μαθητών/τριων γενικής και ειδικής αγωγής.
  - β. Η αναγνώριση χαρισματικών και δη κωφών χαρισματικών μαθητών βασίζεται κυρίως στον έλεγχο, την αξιολόγηση και την αντικειμενική εκτίμηση των ειδικών και όχι στην υποκειμενική αξιολογική κρίση του εκπαιδευτικού και τις αναπαραστάσεις για τις επιμέρους επιδόσεις των μαθητών σε τομείς γνώσεων και εξωτερικές συμπεριφορές τους.

- γ. Οι επιμορφώσεις, οι εμπειρικές μέθοδοι, οι διδακτικές τεχνικές, τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας, που πραγματοποιούνται στην ειδική και τη γενική αγωγή, βοηθούν κάτω από τις σημερινές συνθήκες των εκπαιδευτικών συστημάτων.
- δ. Ο θεσμός της συνεκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής προκαλεί μία αμφιθυμική συμπεριφορά συχνά αρνητική στάση από τον/την εκπαιδευτικό λόγω ελλιπούς επιμόρφωσης και κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής του ιδρύματος.
- ε. Αναθεώρηση του αναλυτικού προγράμματος με στόχο τη συνεκπαίδευση και τη χαρισματικότητα, την εξειδίκευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Έτσι προέκυψαν οι υποθέσεις:

1. Το κοινό, θα θεωρήσει ως κριτήρια χαρισματικότητας, τους μύθους που υπάρχουν αναφορικά με το τι καθιστά κάποιον μαθητή χαρισματικό.
2. Οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας ή με μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή θα θεωρούν πιο συχνά έναν μαθητή ΑμΕΑ και δη κωφό ως χαρισματικό, από ότι οι εκπαιδευτικοί γενικών σχολείων ή τον γενικό πληθυσμό.
3. Το σύνολο του δείγματος δεν θα είναι ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένο ως προς τα δικαιώματα των χαρισματικών ΑμΕΑ μαθητών και δη κωφών και θα επιλέξουν τα πιο γνωστά για εκείνους δικαιώματα.

## 5.2.Μεθοδολογία

Η σημερινή πρακτική μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας και οι σύγχρονοι κοινωνικοί επιστήμονες επιχειρούν να συνθέσουν διάφορες τεχνικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις προκειμένου να διερευνηθούν εκπαιδευτικά προβλήματα. Ο σχεδιασμός της έρευνας στην εκπαίδευση χρησιμοποιεί στις περισσότερες μελέτες για την ανάλυση των δεδομένων διάφορα στατιστικά πακέτα αλλά και ποιοτικές μεθόδους, που αναλύονται με στατιστική επεξεργασία του λόγου. Για τον μεθοδολογικό σχεδιασμό της έρευνάς μας συμβουλευτήκαμε βιβλιογραφικά τις μελέτες των Gajendra & Verma-Kanka Mallick (2004) και της Bell (1997).

Η θεματική της έρευνας είναι πρωτογενής στην ελληνική βιβλιογραφία, επίσης δεν υπάρχει κάποιο σταθμισμένο ερωτηματολόγιο ή τεστ για τα χαρισματικά κωφά παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Ως εκ τούτου για τις ανάγκες της μελέτης δομήθηκε εξ αρχής από την ερευνήτρια, ερωτηματολόγιο κλειστών και ανοιχτών ερωτήσεων, βασισμένο στις θεματικές ενότητες που εξυπηρετούν τους σκοπούς της μελέτης, με ερωτήσεις που δίνουν πληροφορίες, οι οποίες θα καλύψουν τα ερευνητικά ευρήματα σε μεγάλο βαθμό.

Στην έρευνα λόγω της κοινωνικής δυσκολίας που εμφανίστηκε, εξ αιτίας της πανδημίας, τα ερωτηματολόγια κλειστών ερωτήσεων ήταν η καλύτερη λύση, διότι μέσω αυτών επιτυγχάνονται αντικειμενικοί και επιδιωκόμενοι στόχοι. Σε αυτή την περίπτωση τα ερωτηματολόγια δομήθηκαν μέσω μίας διαδικτυακής μηχανής που το link στέλνεται μέσω του επίσημου ηλεκτρονικού ταχυδρομείου των σχολείων-στόχων. Οι ερωτήσεις καλύπτουν όλες τις πτυχές του θέματος και συμφωνούν με τους στόχους της έρευνας. Οι κλειστές ερωτήσεις χρησιμοποιούνται για να ανακαλύψουν γνώμες και αντιλήψεις των ερωτώμενων ενώ μέσω των ανοιχτών ερωτήσεων επιτρέπεται το υποκείμενο να απαντήσει λεπτομερώς μέσω του λόγου του για τις αναπαραστάσεις του σχετικά με το θέμα που διερευνάται.

Οι αναπαραστάσεις μελετώνται συνήθως δια της ανάλυσης του λόγου των ερωτώμενων, εμπερικλείονται σε αυτές, αντιλήψεις, έννοιες, απόψεις, γνώμες των υποκειμένων της έρευνας, όπως ακριβώς έχει εκφράσει τη λειτουργία τους ο

ιδρυτής της θεωρίας των κοινωνικών αναπαραστάσεων Serge Moscovici (1961, 1988).

Ο λόγος και η έννοιά του λειτουργούν ως μέσον επικοινωνίας στις αντιλήψεις, τις απόψεις του κοινωνικού συνόλου (Panagiotakopoulou, 2013). Στη μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων οι αναφορές των ερωτώμενων, αποτελούν τις βιωμένες εμπειρίες τους, που απεικονίζουν καταστάσεις, γεγονότα, απόψεις της κοινωνίας. Οι απαντήσεις τους αναδύονται ως οι αναπαραστάσεις του τρόπου σκέψης τους, στην προκειμένη περίπτωση της μελέτης μας στη χαρισματικότητα και τους χαρισματικούς κωφούς μαθητές (Ρήγα, 1997· Zavalloni & Louis Guérin, 1996).

## Ερωτηματολόγια

### 5.2.1. Έρευνα-πιλότος:

Προκειμένου το ερωτηματολόγιο να είναι σωστά δομημένο, ώστε να δώσει τα επιθυμητά αποτελέσματα, προηγείται έρευνα-πιλότος λίγων ερωτώμενων, ώστε να διαπιστωθεί ο σωστός σχεδιασμός του και η αντικειμενικότητα των ερωταπαντήσεων ή/και η συμπλήρωσή επιπλέον ερωτήσεων. Με ιδιαίτερη προσοχή διασφαλίζεται με αυτόν τον τρόπο, η εγκυρότητα, η αξιοπιστία της μελέτης, επίσης ότι καλύφθηκαν όλες οι πτυχές των δεδομένων της έρευνας.

Με τη συνδρομή των συμμετεχόντων-εκπαιδευτικών των ειδικών σχολείων κωφών-βαρηκόων και των γειτονικών γενικών σχολείων, έγιναν αλλαγές και βελτιώσεις στο ερωτηματολόγιο και αυτό διαμορφώθηκε όπως παρατήθεται στο παράρτημα VIII.

### 5.2.2. Κυρίως Έρευνα:

Το ερωτηματολόγιο έχει δομηθεί με κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις, οι οποίες καλύπτουν και αλληλοσυμπληρώνουν τις κλειστές όπως προαναφέρθηκε. Στις κλειστές ερωτήσεις, χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert πενταβάθμιας μέτρησης. Η κλίμακα πήρε το όνομα του Rensis Likert, ο οποίος ανέπτυξε αυτόν τον τύπο το 1932 και είναι η πλέον πρακτική, για την παρούσα διερεύνηση. Η ερευνητική εργασία πραγματοποιήθηκε αφ' ενός στα σχολεία κωφών των

περιοχών της Ελλάδος, όπου κριτήριο επιλογής τους αποτελεί η εμπειρία των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτά που μιλούν ή όχι την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, η εμπειρία της εκπαίδευσης κωφών μαθητών, επίσης έρχονται σε καθημερινή και άμεση επαφή με τους μαθητές τους, γνωρίζουν την ψυχοσύνθεσή τους και την εκπαιδευτική τους πορεία. Ως ομάδα ελέγχου επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα γειτονικά ή συστεγαζόμενα γενικά σχολεία, των σχολείων κωφών ή των τμημάτων ειδικής αγωγής. Αυτό έγινε ώστε να υπάρξει σύγκριση των απαντήσεων μεταξύ των δύο ομάδων εκπαιδευτικών, από τη μία με την εμπειρία εκπαίδευσης κωφών μαθητών, είτε σε αμιγώς σχολεία κωφών, είτε σε τμήματα ένταξης και από την άλλη των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολεία γενικής αγωγής, οι οποίοι είναι εξοικειωμένοι με την κώφωση και ίσως με την πιθανότητα της συνεκπαίδευσης. Με την επιλογή αυτή διατηρούμε σταθερές αρκετές μεταβλητές, ώστε να μειώσουμε τις μεταβλητές που επιθυμούμε να ελέγξουμε.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από θεματικές ενότητες (κοινωνικά-δημογραφικά στοιχεία, χαρισματικότητα-κώφωση, συνεργασία εκπαιδευτικών-κοινότητας-οικογένειας, ειδική αγωγή και ανθρώπινα δικαιώματα, συνεκπαίδευση και ειδική αγωγή) σχετικές με τους στόχους και τον προβληματισμό της έρευνας ήτοι:

*Κοινωνικά-Δημογραφικά:*

- Κοινωνικά-Δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και γενικού πληθυσμού, συμμετεχόντων (φύλο, ηλικιακή ομάδα, χώρα ή περιοχή καταγωγής/διαμονής, εκπαίδευση και μετεκπαίδευση, χρόνια προϋπηρεσίας γενικά και στην ειδική αγωγή, σημερινή απασχόληση, είδος σχολείου, περιοχή της εργασίας).
- Επιμόρφωση και μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών σε θέματα ειδική αγωγής.

*Χαρισματικότητα/Κώφωση:*

- Τα κοινά χαρακτηριστικά, τις ιδιαίτερες ικανότητες των παιδιών αυτών και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο κοινωνικό και μαθητικό περιβάλλον,
- Τους παράγοντες που βοηθούν στην ανάπτυξη κλίσεων,
- Τις ειδικές εκπαιδευτικές πρακτικές που χρειάζεται να ακολουθηθούν και

- Τη σχολική επίδοση και την υψηλή βαθμολογία ως κριτήριο αξιολόγησης.
- Απόψεις για ίδρυση σχολείων ή ειδικών τάξεων για χαρισματικούς μαθητές.
- Απόψεις για ίδρυση σχολείων ή ειδικών τάξεων για χαρισματικούς και κωφούς μαθητές.
- Ποια τα κριτήρια για να χαρακτηριστεί ένας μαθητής χαρισματικός;
- Πως διαφοροποιούνται τα κριτήρια αυτά όταν ο μαθητής είναι κωφός;
- Πως αντιλαμβάνονται και οι δύο ομάδες, κάτω από διαφορετικό πλαίσιο εργασίας, το χαρισματικό κωφό μαθητή.
- Ποιες οι αναπαραστάσεις τους για το συγκεκριμένο θέμα, ποιες ομοιότητες και διαφορές θα παρουσιαστούν στην πορεία της έρευνας.
- Αναπαραστάσεις και αντιλήψεις για τη χαρισματικότητα και τους χαρισματικούς κωφούς μαθητές/τριες.

#### *Συνεργασία Εκπαιδευτικών-Κοινότητας-Οικογένειας:*

- Απόψεις εκπαιδευτικών για τις σχέσεις και συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών.
- Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τις σχέσεις και τη συνεργασία εκπαιδευτικών-κοινότητας.
- Απόψεις εκπαιδευτικών για τη σημασία της διεπιστημονικής συνεργασίας στο σχολικό πλαίσιο.
- Ποια τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν ένα τόσο απαιτητικό έργο.

#### *Ειδική Αγωγή & Ανθρώπινα Δικαιώματα:*

- Δικαιώματα παιδιών, κωφών και χαρισματικών παιδιών.
- Κάτω από ποιες συνθήκες στην εκπαίδευση αυτής της ομάδας μαθητών, εφαρμόζονται τα ανθρώπινα δικαιώματα στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.
- Τι γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί και των δύο ομάδων για τα δικαιώματα και την εκπαίδευση ενός χαρισματικού και κωφού μαθητή.
- Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναζήτηση αποτελεσματικών τρόπων αγωγής και εκπαίδευσής τους.
- Διευκολύνσεις, περιορισμοί και προτάσεις για εξατομικευμένη διδασκαλία, σε ειδικό σχολείο.

- Διευκολύνσεις, περιορισμοί και προτάσεις για εξατομικευμένη διδασκαλία, σε γενικό σχολείο.

*Συνεκπαίδευση & Ειδική Αγωγή:*

- Διευκολύνσεις, περιορισμοί και προτάσεις για συνεκπαίδευση.
- Τεχνικές διδασκαλίας που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη συνεκπαίδευση.
- Αναπαραστάσεις για τη συνεκπαίδευση και ποιες διευκολύνσεις προσφέρονται.
- Ποιοι περιορισμοί μπορεί να προκύψουν κατά τη συνεκπαίδευση.
- Απόψεις για τη συνεκπαίδευση και τα δικαιώματα κωφών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

### 5.3. Ερευνητικό Πρωτόκολλο

Τίτλος: «Ειδική αγωγή και Συνεκπαίδευση στην Γενική αγωγή: Αντιλήψεις και αναπαραστάσεις εκπαιδευτικών για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη συνεκπαίδευση χαρισματικών κωφών μαθητών».

Ερευνητές: Παναγιωτακοπούλου Ιωάννα-Σταματίνα

Τόπος διεξαγωγής της έρευνας: Η έρευνα διεξήχθη σε Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Αχαΐα, Κρήτη και Ξάνθη (αρχικός προγραμματισμός).

Διαδικτυακά, μέσω μέσων κοινωνικής δικτύωσης, Υπουργείου Παιδείας κ.α. (τελική διεξαγωγή).

Χρηματοδότηση της έρευνας: Δεν υπάρχει.

Διάρκεια της έρευνας: (αρχικός προγραμματισμός) 01/10/2021 – 31/12/2021, (τελική συλλογή) μέχρι 30/04/2023.

Περιγραφή της προτεινόμενης έρευνας: Οι κύριοι στόχοι και η προβληματική της έρευνας έχουν σχέση αφ' ενός με την επιβεβαίωση των βιβλιογραφικών αναφορών, σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης, δηλαδή των προηγούμενων ερευνών για την ειδική αγωγή, τη χαρισματικότητα και την κώφωση και αφ' ετέρου με έρευνα πεδίου με σκοπό να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις, τις αναπαραστάσεις και τις βιωματικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών, για τη χαρισματική προσωπικότητα, τους χαρισματικούς κωφούς μαθητές ηλικίας 4-12 ετών, στην ειδική αγωγή και τη συνεκπαίδευση στη γενική αγωγή και τα δικαιώματα στην εκπαίδευση.

#### *5.3.1. Υλικό και Μέθοδος*

Αρχικά το δείγμα της έρευνας εκτιμήθηκε ότι θα είναι εκπαιδευτικοί των ειδικών σχολίων κωφών και βαρηκόων της Ελλάδος, καθώς και εκπαιδευτικοί συστεγαζόμενων ή κοντινών με αυτά σχολεία, ως ομάδα ελέγχου. Με το δείγμα των συμμετεχόντων υπολογίστηκε γύρω στους εκατό (100) εκπαιδευτικούς. Η μελέτη είχε σχεδιαστεί με πολύ υψηλούς δείκτες αξιοπιστίας και εγκυρότητας, λόγω του ότι θα διεξαγόταν στο σύνολο των εκπαιδευτικών των σχολείων κωφών.

Κριτήρια εισαγωγής στο ερευνητικό Πρόγραμμα (inclusion criteria): Οι συμμετέχοντες θα έπρεπε να:



- Είχαν υπογράψει τη συναίνεση συμμετοχής στην έρευνα
- Ήταν εν ενεργεία εκπαιδευτικοί
- Υπηρετούσαν σε σχολείο Ελληνικό κωφών ή σε γειτονικό με αυτό
- Κατανοούσαν και να γράφουν στην Ελληνική γλώσσα

Για τις ανάγκες συλλογής των ερωτηματολογίων, έγιναν τηλεφωνικές ενημερώσεις από την ερευνήτρια και ακολούθως εστάλησαν τρεις αντίστοιχες ειδοποιήσεις μέσω email στους διευθυντές των σχολείων από την ερευνήτρια. Επειδή συγκεντρώθηκαν μόνο πέντε απαντήσεις, από τους εκπαιδευτικούς του ως άνω δείγματος, ακολούθησε και ενημέρωση από την επιβλέπουσα της διατριβής. Ωστόσο, τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, παρέμειναν τα ίδια.

Κατά συνέπεια, συναποφασίστηκε να ανοιχτεί η έρευνα σε όλους τους εκπαιδευτικούς της Ελλάδος που απασχολούνται σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία. Για τη συλλογή ερωτηματολογίων από το νέο πλέον δείγμα, απεστάλη το ερωτηματολόγιο σε δημόσιες ομάδες εκπαιδευτικών στο διαδίκτυο και σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα, έγινε τηλεφωνική επικοινωνία με τις περιφέρειες εκπαίδευσης των περιοχών Αθήνας, Πειραιά, Θεσσαλονίκης, Ιωαννίνων, Θεσσαλίας, Πελοποννήσου και Κρήτης.

Μετά την πάροδο δύο μηνών, έγινε επανανάρτηση του ερωτηματολογίου στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης εκπαιδευτικών, καθώς και εκ νέου επικοινωνία με τις παραπάνω περιφέρειες εκπαίδευσης. Τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια ανήλθαν στα μόλις δεκαπέντε. Τα δεκαπέντε αυτά ερωτηματολόγια χρησιμοποιήθηκαν ως έρευνα πιλότος και έγιναν αλλαγές και βελτιώσεις του ερωτηματολογίου, σύμφωνα με τις προτάσεις των συμμετεχόντων.

Κατόπιν, συναποφασίστηκε εκ νέου να προσαρμοστεί το ερωτηματολόγιο και να ανοιχθεί στον γενικό ενήλικο πληθυσμό που ζει στον Ελλαδικό χώρο. Αναρτήθηκε σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης, χωρίς να αναφέρεται αποκλειστικά σε εκπαιδευτικούς, στα οποία γινόταν ανάρτηση ξανά ανά δύο μήνες. Τα ερωτηματολόγια που συλλέχθηκαν έπειτα από οκτώ μήνες, ήταν μόλις ενενήντα οκτώ.

Μετά από όλες αυτές τις προσαρμογές του ερωτηματολογίου, πραγματοποιήθηκε μία εκτενής συνάντηση με την επιβλέπουσα καθηγήτρια της

διατριβής και σχεδιάστηκε λεπτομερώς ένα νέο σχέδιο προώθησης του ερωτηματολογίου, ώστε να συλλεχθεί το ελάχιστο δείγμα για την πραγματοποίηση της έρευνας της διατριβής, που ήταν διακόσια ερωτηματολόγια.

Συζητήθηκε το θέμα αυτό με διάφορους συναδέλφους, οι οποίοι πραγματοποιούσαν έρευνες και διδακτορικές διατριβές. Η επικοινωνία μου με τα αρμόδια τμήματα του Υπουργείου Παιδείας, μέσω του οποίου ήρθα σε επαφή με όλα τα σχολεία της Ελλάδος, δηλαδή δημόσια και ιδιωτικά νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια, λύκεια, ΕΠΑ.Λ. και σχολεία δεύτερης ευκαιρίας. Οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται στα σχολεία αυτά είναι κατά προσέγγιση 158.000. Επιπλέον, ήρθαμε σε επαφή με όλα τα δημόσια Ι.Ε.Κ. που εποπτεύονται από το Υπουργείο Παιδείας και το διοικητικό και διδακτικό προσωπικό των Πανεπιστημίων Ιωαννίνων και Ε.Κ.Π.Α., στα οποία απεστάλη επίσης, το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

Με την πάροδο δύο μηνών, εστάλη ευγενική υπενθύμιση του ερωτηματολογίου σε όλους αυτούς τους φορείς. Από την ανταπόκριση των συναδέλφων συγκεντρώθηκαν 1.100 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, ενώ 11 δεν συναίνεσαν στη συμπλήρωσή του.

### *5.3.2. Διαδικασία συλλογής δεδομένων*

Χρονοδιάγραμμα: Η καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών έγινε με τη χρήση ειδικού ερωτηματολογίου, το οποίο συμπληρώθηκε ηλεκτρονικά. Λόγω των τριών αλλαγών του δείγματος, η συλλογή των ερωτηματολογίων διήρκησε συνολικά από τον μήνα Οκτώβρη του 2021 και ολοκληρώθηκε τον Απρίλιο του 2023.

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας, κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια για τους σκοπούς της διδακτορικής διατριβής, διότι δεν εντοπίστηκε κάποιο υπάρχον ερωτηματολόγιο, που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Το ερωτηματολόγιο είναι χωρισμένο στις εξής ενότητες:

A. Ενημερωτικό Έντυπο Συναίνεσης, πλην αυτών των πληροφοριών, υφίσταται δυνατότητα επικοινωνίας των συμμετεχόντων με την ερευνήτρια (μέσω email),

στο οποίο θα έχουν την ευκαιρία να επικοινωνήσουν για θέματα συμμετοχής τους στο πρόγραμμα (ερωτήσεις 1-2).

B. Κοινωνικά-Δημογραφικά και άλλα Στοιχεία, τα οποία συμπληρώνονται ανωνύμως (ερωτήσεις: 3-14).

Γ. Ειδική Αγωγή (ερωτήσεις: 15-29).

Δ. Χαρισματικότητα (ερωτήσεις: 30-41).

E. Δικαιώματα (ερωτήσεις: 42-44).

### *5.3.3.Χρήση και Διατήρηση Συλλεχθέντων Ερωτηματολογίων*

Τα δεδομένα που αφορούν τη μελέτη χρησιμοποιήθηκαν από τα μέλη της έρευνας αποκλειστικά για τους σκοπούς της, η οποία διεξήχθη στα πλαίσια διδακτορικής διατριβής και διατηρήθηκαν για το ελάχιστο χρονικό διάστημα πέντε (5) ετών απαιτείτο για την ολοκλήρωσή της. Δεν υπήρξε διαβίβαση δεδομένων σε άλλους ερευνητές ή σε τρίτες χώρες (non-EU countries). Όλα τα ηλεκτρονικά αρχεία προστατεύονται με κωδικό πρόσβασης στον οποίο είχαν πρόσβαση αποκλειστικά και μόνο η επιβλέπουσα και η ερευνήτρια. Τα δεδομένα της έρευνας φυλάχθηκαν σε ηλεκτρονική μορφή σε υπολογιστή τον οποίο διαθέτει ενημερωμένο αντικό πρόγραμμα και προστασία μέσω κωδικού πρόσβασης, στον οποίο είχαν πρόσβαση αποκλειστικά και μόνο τα μέλη της ερευνητικής ομάδας. Τα δεδομένα διατηρήθηκαν σε αρχείο με κωδικό πρόσβασης σε εξωτερικό σκληρό δίσκο, χωρίς πρόσβαση στο διαδίκτυο στον οποίο είχαν πρόσβαση αποκλειστικά και μόνο τα μέλη της ερευνητικής ομάδας.

### *5.3.4.Ερευνητικό εργαλείο*

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιείται, εξετάζει κοινωνικά-δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, εκπαίδευση, μετεκπαίδευση, έτη προϋπηρεσίας γενικά και σε ειδικό σχολείο/τμήμα ένταξης κ.α.), τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και γενικού πληθυσμού σχετικά με την ειδική αγωγή, τη χαρισματικότητα και τα δικαιώματα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι μεταβλητές αυτές σχετίζονται με την εμπειρία των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και τη συνεκπαίδευση, ενώ συσχετίζονται και με τις απόψεις του γενικού πληθυσμού.

Τα δεδομένα της έρευνας συγκεντρώθηκαν και φυλάχθηκαν σε ηλεκτρονική μορφή σε υπολογιστή και σε εξωτερικό σκληρό δίσκο, χωρίς πρόσβαση στο διαδίκτυο, με προστασία μέσω κωδικού πρόσβασης στον οποίο θα έχουν πρόσβαση αποκλειστικά και μόνο τα μέλη της ερευνητικής ομάδας.

### 5.3.5. Ανάλυση δεδομένων

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο Spss-26.0. Για την περιγραφή των ποιοτικών μεταβλητών της μελέτης, ενώ για την καταγραφή και ομαδοποίηση των απαντήσεων χρησιμοποιήθηκαν οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες, καθώς και γραφήματα συχνοτήτων. Για την περιγραφή των ποσοτικών μεταβλητών της μελέτης χρησιμοποιήθηκαν οι μέσες τιμές, οι τυπικές αποκλίσεις, οι διάμεσες τιμές, τα ενδοτεταρτημοριακά εύρη, καθώς και οι μέγιστες και ελάχιστες τιμές. Περαιτέρω περιγραφή των ποσοτικών μετρήσεων έγινε με ραβδογράμματα και πίτες. Για τον έλεγχο της κανονικότητας των κατανομών χρησιμοποιήθηκε το Kolmogorov – Smirnov test.

Για τη σύγκριση των αναλογιών μεταξύ των διαφορών της ομάδας των εκπαιδευτικών από σχολεία κωφών και των εκπαιδευτικών από τα γενικά σχολεία, χρησιμοποιήθηκαν το Pearson's chi-square και το Fisher's exact test. Για τη σύγκριση ποσοτικών μεταβλητών μεταξύ των διαφορετικών ομάδων εκπαιδευτικών, χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος ANOVA ή το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal-Wallis, αναλόγως του αν τα δεδομένα ακολουθούν προσεγγιστικά την κανονική κατανομή. Για τον έλεγχο του σφάλματος τύπου I, λόγω των πολλαπλών συγκρίσεων χρησιμοποιήθηκε η διόρθωση κατά Bonferroni σύμφωνα με την οποία το επίπεδο σημαντικότητας είναι  $0,05/k$  ( $k$ = αριθμός των συγκρίσεων). Για τον έλεγχο της σχέσης δυο ποσοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκαν οι συντελεστές συσχέτισης του Spearman ή του Pearson.

Για την διερεύνηση της δομής του ερωτηματολογίου σχετικά με τη Συνεκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, χρησιμοποιήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση "Factor Analysis". Η εσωτερική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε με τη χρήση του συντελεστή Cronbach's- $\alpha$ . Το ερωτηματολόγιο δόθηκε δυο φορές σε ένα μικρό δείγμα συμμετεχόντων και σε διάστημα μια εβδομάδας (Test-Retest Reliability) προκειμένου να ελεγχθεί κατά

πόσο τα αποτελέσματα από το εργαλείο παραμένουν σταθερά κατά μήκος του χρόνου (σταθερότητα). Οι συντελεστές συμφωνίας kappa χρησιμοποιήθηκαν για να διερευνηθεί η συμφωνία των απαντήσεων μεταξύ των δυο μετρήσεων.

Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκαν γραμμικά μοντέλα προκειμένου να ελεγχθούν ποιοι από τους κοινωνικοδημογραφικούς παράγοντες συσχετίζονται με τα ερωτηματολόγια αντιλήψεων για τη συνεκπαίδευση. Σε περίπτωση ασυμμετρίας των κατανομών, χρησιμοποιήθηκαν λογαριθμικοί μετασχηματισμοί των μεταβλητών. Τα επίπεδα σημαντικότητας ήταν αμφίπλευρα και η στατιστική σημαντικότητα τέθηκε στο 0,05.

#### *5.3.6. Δυνατά σημεία και αδυναμίες της μελέτης*

Αναφέρουμε ότι δεν έχουν δημοσιευτεί μέχρι στιγμής έρευνες που να έχουν μελετήσει τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση χαρισματικών κωφών μαθητών σε τάξεις γενικών σχολείων και τα δικαιώματά τους.

#### *5.3.7. Αναμενόμενα αποτελέσματα*

Αναμένουμε ότι οι εκπαιδευτικοί θα είναι θετικά διακείμενοι απέναντι στη συνεκπαίδευση χαρισματικών κωφών μαθητών σε γενικές τάξεις, εφόσον υπάρξει η κατάλληλη στήριξη και μετεκπαίδευσή τους από τους κρατικούς μηχανισμούς.

#### *5.3.8. Όφελος που θα προκύψει από το ερευνητικό Πρόγραμμα*

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία που μελετήσαμε, οι χαρισματικοί μαθητές είναι δύσκολο να εντοπιστούν από τους εκπαιδευτικούς, πόσο μάλλον, στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα λόγω του τρόπου λειτουργίας του. Επομένως, κατ' επέκταση κρίνεται ακόμη δυσκολότερος ο εντοπισμός χαρισματικών μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι τείνουν να κατατάσσονται a priori στην κατηγορία των ΑμΕΑ.

Θα τονιστεί για ακόμη μία φορά ο πολύπλευρος και απαιτητικός ρόλος του (Ελληνα) εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να ανταπεξέρχεται σε όλες τις μεταβολές που υπεισέρχονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, χωρίς όμως ταυτόχρονα

να έχει πρόσβαση σε κατάλληλες υποδομές και μετεκπαιδεύσεις για να υποστηρίξει έμπρακτα τις αλλαγές αυτές.

Κατά τη στατιστική ανάλυση, ελέγχθηκαν με τη χρήση του κριτηρίου Kolmogorov-Smirnov οι κατανομές των ποσοτικών μεταβλητών ως προς την κανονικότητα της κατανομής τους. Για εκείνες που κατανέμονταν κανονικά χρησιμοποιήθηκαν οι μέσες τιμές (mean) και οι τυπικές αποκλίσεις (Standard Deviation=SD) για την περιγραφή τους, ενώ για εκείνες που δεν κατανέμονταν κανονικά χρησιμοποιήθηκαν επιπλέον και οι διάμεσοι (median) και τα ενδοτεταρτημοριακά εύρη (interquartilerange).

Οι απόλυτες (N) και οι σχετικές (%) συχνότητες χρησιμοποιήθηκαν για την περιγραφή των ποιοτικών μεταβλητών. Για τη σύγκριση αναλογιών χρησιμοποιήθηκε το Pearson's  $\chi^2$  test ή το Fisher's exact test όπου ήταν απαραίτητο. Για τη σύγκριση διατάξιμων μεταβλητών μεταξύ δυο ομάδων χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney. Τα επίπεδα σημαντικότητας είναι αμφίπλευρα και η στατιστική σημαντικότητα τέθηκε στο 0,05. Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 26.0.

### 5.3.9. Αξιοπιστία & Εγκυρότητα Έρευνας

Εφαρμόστηκε ανάλυση αξιοπιστίας μέσω του υπολογισμού του δείκτη Cronbach's  $\alpha$  για να εξεταστεί η εσωτερική συνοχή των κλιμάτων του ερωτηματολογίου. Η ανάλυση έδειξε ότι οι κλίμακες είχαν αποδεκτό επίπεδο αξιοπιστίας ( $\alpha = 0,741$ ). Οποιοδήποτε από τα πέντε θέματα που συγκροτούν την κάθε κλίμακα και αν απομακρυνθεί, ο βαθμός αξιοπιστίας της κάθε κλίμακας θα μειωθεί. Επιπλέον, μέσω επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης των θεμάτων των κλιμάκων του ερωτηματολογίου υπολογίστηκε ο δείκτης εγκυρότητας της εννοιολογικής κατασκευής (Construct Validity), η τιμή του οποίου βρίσκεται επίσης εντός των αποδεκτών ορίων (CV=0,736).

## 5.4. Αποτελέσματα – Παρουσίαση ευρημάτων:

### *5.4.1. Κοινωνικά – Δημογραφικά Στοιχεία*

Το δείγμα αποτελείται από 1.111 άτομα, από τα οποία τα 11 (1,0%) δεν συναίνεσαν στην συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Το τελικό δείγμα αποτελείται από 1.100 άτομα τα οποία σε ποσοστό 40,1% ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 50-59 ετών. Στον πίνακα που ακολουθεί εμφανίζονται τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων.

		N	%
Φύλο	Γυναίκες	851	77,4
	Άνδρες	247	22,5
	Άλλο	2	0,2
Ηλικία	17-29	80	7,3
	30-39	216	19,6
	40-49	282	25,6
	50-59	441	40,1
	60-69	81	7,4
Εκπαίδευση	Γυμνάσιο - Λύκειο	56	5,1
	ΕΠΑΛ-Σ.Ε.Κ.	7	0,6
	Ι.Ε.Κ.	20	1,8
	Α.Ε.Ι.-Α.Τ.Ε.Ι.	1016	92,4
Μετεκπαίδευση			
Σεμινάριο	Όχι	756	68,7
	Ναι	344	31,3
Μονοετές Μεταπτυχιακό	Όχι	994	90,4
	Ναι	106	9,6
Διετές Μεταπτυχιακό	Όχι	586	53,3
	Ναι	514	46,7
Διδακτορικό	Όχι	1009	91,7
	Ναι	91	8,3
Post-Doc	Όχι	1089	99,0
	Ναι	11	1,0

Δεν έχω κάνει κάποια μετεκπαίδευση	Όχι	907	82,5
	Ναι	193	17,5
Έτη Προϋπηρεσίας	0-5	200	18,5
	6-10	96	8,9
	11-20	293	27,2
	21-30	327	30,3
	31-35	112	10,4
	36 και άνω	51	4,7
Χρόνια προϋπηρεσίας με παιδιά με ειδικές ανάγκες	Καθόλου	434	40,3
	1-5	490	45,5
	6-10	67	6,2
	11-20	58	5,4
	21-30	21	1,9
	31-35	6	0,6
	36-40	2	0,2
	41-45	0	0,0
Το επάγγελμά σας ήταν η σας πρώτη επιλογή;	Όχι	278	25,8
	Ναι	800	74,2
Σας αρέσει να διδάσκετε;, Μέση τιμή (SD)		4,6 (0,8)	
Σημερινή απασχόληση	Γενικό Σχολείο	775	72,9
	Ειδικό Σχολείο	54	5,1
	Κάνω άλλη εργασία	234	22,0
Είδος Σχολείου	Νηπιαγωγείο	237	39,1
	Δημοτικό Σχολείο	369	60,9

Πίνακας IV: Κοινωνικά – Δημογραφικά Στοιχεία

Το 77,4% του δείγματος ήταν γυναίκες. Το 92,4% ήταν απόφοιτοι Α.Ε.Ι./ΑΑ.Τ.Ε.Ι.. Σχετικά με την μετεκπαίδευση τους το 31,3% είχε παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο, το 9,6% είχε κάνει κάποιο μονοετές μεταπτυχιακό, το 46,7% διετές μεταπτυχιακό, το 8,3% διδακτορικό και το 1,0% Post-Doc. Το 17,5% δεν είχε καμία μετεκπαίδευση.



Επίσης, το 30,3% του δείγματος είχε 21-30 χρόνια προϋπηρεσία γενικά και με παιδιά με ειδικές ανάγκες το 45,5% είχε προϋπηρεσία 1-5 χρόνια. Το 74,2% του δείγματος δήλωσε ότι το επάγγελμά του ήταν η πρώτη του επιλογή και η μέση τιμή στην κλίμακα σχετικά με το αν τους αρέσει να διδάσκουν η μέση τιμή ήταν 4,6 μονάδες (SD=0,8 μονάδες), πολύ κοντά στο 5 που αντιπροσώπευε το 'πάρα πολύ'. Τέλος, το 72,9% εργάζεται γενικό σχολείο και το 60,9% συγκεκριμένα σε δημοτικό.

Στη συνέχεια δίνεται ο πίνακας με τα δημογραφικά στοιχεία ανάλογα με το αν οι συμμετέχοντες εργάζονταν ως εκπαιδευτικοί ή απασχολούνταν σε άλλη εργασία.

		Εκπαιδευτικός				P
		Όχι		Ναι		
		N	%	N	%	
Φύλο	Γυναίκες	163	69,7	664	80,1	0,001++
	Άνδρες	70	29,9	164	19,8	
Ηλικία	17-29	36	15,4	42	5,1	<0,001+
	30-39	35	15,0	177	21,4	
	40-49	74	31,6	196	23,6	
	50-59	75	32,1	356	42,9	
	60-69	14	6,0	58	7,0	
Εκπαίδευση	Γυμνάσιο - Λύκειο	10	4,3	44	5,3	<0,001++
	ΕΠΑΛ-Σ.Ε.Κ.	3	1,3	2	0,2	
	Ι.Ε.Κ.	14	6,0	6	0,7	
	Α.Ε.Ι.-Α.Τ.Ε.Ι.	206	88,4	777	93,7	
Μετεκπαίδευση:						
Σεμινάριο	Όχι	176	75,2	556	67,1	0,017+
	Ναι	58	24,8	273	32,9	
Μονοετές Μεταπτυχιακό	Όχι	204	87,2	758	91,4	0,051+
	Ναι	30	12,8	71	8,6	
Διετές Μεταπτυχιακό	Όχι	144	61,5	419	50,5	0,001+
	Ναι	90	38,5	410	49,5	

Διδακτορικό	Όχι	197	84,2	781	94,2	<0,001++
	Ναι	37	15,8	48	5,8	
Post-Doc	Όχι	229	97,9	824	99,4	0,047++
	Ναι	5	2,1	5	0,6	
Δεν έχω κάνει κάποια μετεκπαίδευση	Όχι	179	76,5	695	83,8	0,010+
	Ναι	55	23,5	134	16,2	
Έτη Προϋπηρεσίας	0-5	44	20,6	150	18,1	0,372+
	6-10	23	10,7	70	8,5	
	11-20	53	24,8	230	27,8	
	21-30	69	32,2	247	29,8	
	31-35	15	7,0	93	11,2	
	36 και άνω	10	4,7	38	4,6	
Χρόνια προϋπηρεσίας με παιδιά με ειδικές ανάγκες	Καθόλου	113	53,1	300	36,2	<0,001+
	1-5	84	39,4	393	47,5	
	6-10	3	1,4	62	7,5	
	11-20	9	4,2	49	5,9	
	21-30	4	1,9	16	1,9	
	31-35	0	0,0	6	0,7	
	36-40	0	0,0	2	0,2	
	41-45	0	0,0	0	0,0	
Το επάγγελμά σας ήταν η σας πρώτη επιλογή;	Όχι	80	37,6	187	22,6	<0,001+
	Ναι	133	62,4	641	77,4	
Σας αρέσει να διδάσκετε;, μέση τιμή (SD)		4,2 (1,1)		4,7 (0,6)		<0,001*

+Pearson  $X^2$  test ++ Fisher's exact test \*Mann-Whitney test

#### Πίνακας V: Κοινωνικά – Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών και μη

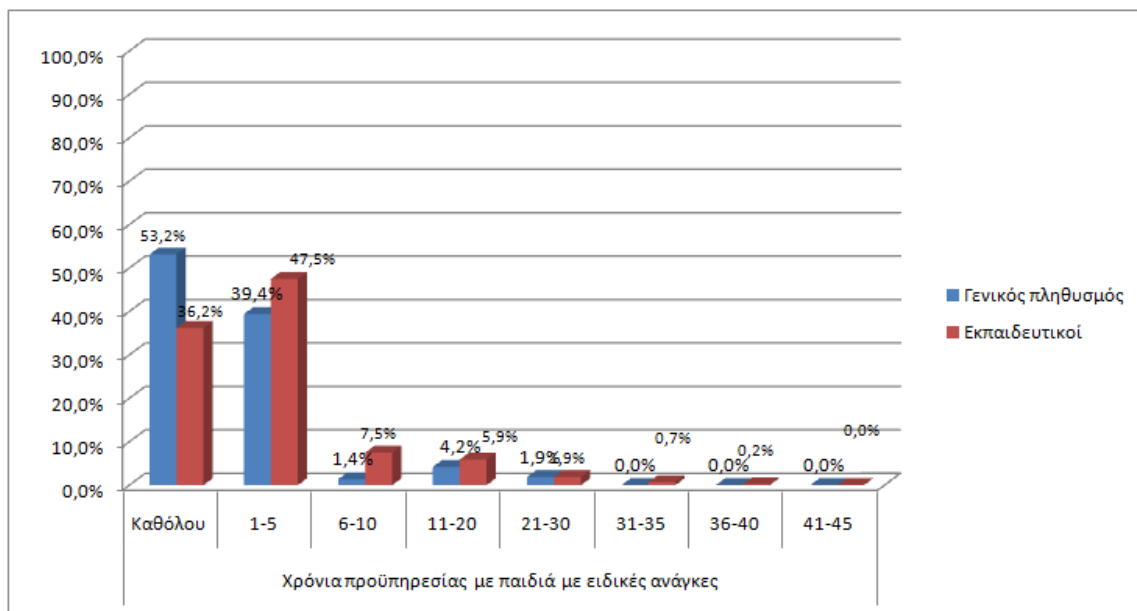
Ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τον γενικό πληθυσμό υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το φύλο, την ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο, την μετεκπαίδευση με σεμινάριο, το διετές μεταπτυχιακό, το διδακτορικό, το Post-Doc και την απουσία μετεκπαίδευσης. Επίσης, υπήρχε διαφορά στα χρόνια προϋπηρεσίας με παιδιά με ειδικές ανάγκες, το αν το

επάγγελμα ήταν πρώτη τους επιλογή ή όχι και την κλίμακα ως προς το αν τους αρέσει να διδάσκουν.

Συγκεκριμένα:

- Το ποσοστό των γυναικών που ήταν εκπαιδευτικοί ήταν 80,1%, ενώ το αντίστοιχο στον γενικό πληθυσμό ήταν 69,7%. Ομοίως για τους άντρες ήταν 19,8% για εκπαιδευτικούς και 29,9% στο γενικό πληθυσμό.
- Στις ηλικιακές κατηγορίες 30-39 ετών και 50-59 ετών τα ποσοστά των εκπαιδευτικών ήταν 21,4% και 42,9% αντίστοιχα, ενώ στον γενικό πληθυσμό ήταν 15,0% και 32,1%. Αντίστροφα, για την ηλικιακή κατηγορία 40-49 ετών η πλειοψηφία σε ποσοστό 31,6% αντιστοιχούσε σε γενικό πληθυσμό, ενώ το 23,6% σε εκπαιδευτικούς.
- Στον γενικό πληθυσμό το ποσοστό των αποφοίτων Ι.Ε.Κ. ήταν 6,0%, ενώ στους εκπαιδευτικούς μόλις 0,6% και για τους αποφοίτους Α.Ε.Ι./Α.Τ.Ε.Ι. τα αντίστοιχα ποσοστά ήταν 88,4% και 93,4%.
- Το 32,9% των εκπαιδευτικών είχε παρακολουθήσει σεμινάριο, ενώ στον γενικό πληθυσμό το αντίστοιχο ποσοστό ήταν 24,8%. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούσαν σεμινάρια σε μεγαλύτερο ποσοστό.
- Το 5,8% των εκπαιδευτικών είχε διδακτορικό τίτλο σπουδών, ενώ στον γενικό πληθυσμό το αντίστοιχο ποσοστό ήταν 15,8%.
- Το 0,6% των εκπαιδευτικών είχε Post-Doc, ενώ στον γενικό πληθυσμό το αντίστοιχο ποσοστό ήταν μόλις 2,1%.
- Το 16,2% των εκπαιδευτικών δεν είχε κάποια μετεκπαίδευση, ενώ στον γενικό πληθυσμό το αντίστοιχο ποσοστό ήταν 23,5%.
- Όσον αφορά στα χρόνια προϋπηρεσίας με παιδιά με ειδικές ανάγκες οι εκπαιδευτικοί είχαν σημαντικά μεγαλύτερα ποσοστά σε σχέση με τα άτομα του γενικού πληθυσμού, που μπορεί να εργάζονταν με παιδιά με ειδικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, το 56,5% του γενικού πληθυσμού δεν είχε καθόλου εμπειρία σε αυτόν τον τομέα, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στους εκπαιδευτικούς ήταν 36,2%. Από 1 έως 5 χρόνια είχε προϋπηρεσία το 47,5% των εκπαιδευτικών και το 39,4% του γενικού πληθυσμού. Από 6-10 χρόνια είχε εργασιακή εμπειρία το 7,5% των εκπαιδευτικών, ενώ αντίστοιχα στον γενικό πληθυσμό το ποσοστό ήταν 1,4%.

Ακολουθεί το ραβδόγραμμα των ποσοστών για τα έτη προϋπηρεσίας με παιδιά με ειδικές ανάγκες ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στον γενικό πληθυσμό.



Διάγραμμα I: Έτη προϋπηρεσίας με παιδιά με ειδικές ανάγκες εκπαιδευτικών και μη

- Το 77,4% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι το επάγγελμά τους ήταν η πρώτη τους επιλογή, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στους μη εκπαιδευτικούς ήταν 62,4%.
- Όσοι ήταν εκπαιδευτικοί παρουσίασαν σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό στην κλίμακα σχετικά με το αν τους αρέσει να διδάσκουν, σε σχέση με όσους δεν ήταν εκπαιδευτικοί.

Στη συνέχεια ελέγχθηκαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικών και ειδικών σχολείων και τα αποτελέσματα δίνονται στον παρακάτω πίνακα.

					Σημερινή απασχόληση				
					Γενικό σχολείο		Ειδικό σχολείο		
		N	%	P	N	%	N	%	P

Φύλο	Γυναίκες	627	80,9	37	68,5	0,096++
	Άνδρες	147	19,1	17	31,5	
Ηλικία	17-29	36	4,6	6	11,1	0,002++
	30-39	156	20,1	21	38,9	
	40-49	186	24,0	10	18,5	
	50-59	340	43,9	16	29,6	
	60-69	57	7,4	1	1,9	
Εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια εκπαίδευση- Σ.Ε.Κ.-Ι.Ε.Κ.	47	6,1	5	9,3	0,376++
	A.E.I.-A.T.E.I.	728	93,9	49	90,7	
Σεμινάριο	Όχι	519	67,0	37	68,5	0,815+
	Ναι	256	33,0	17	31,5	
Μονοετές Μεταπτυχιακό	Όχι	709	91,5	49	90,7	0,850++
	Ναι	66	8,5	5	9,3	
Διετές Μεταπτυχιακό	Όχι	399	51,5	20	37,0	0,040+
	Ναι	376	48,5	34	63,0	
Διδακτορικό	Όχι	730	94,2	51	94,4	1,000++
	Ναι	45	5,8	3	5,6	
Post-Doc	Όχι	771	99,5	53	98,1	0,287++
	Ναι	4	0,5	1	1,9	
Δεν έχω κάνει κάποια μετεκπαίδευση	Όχι	646	83,4	49	90,7	0,154+
	Ναι	129	16,6	5	9,3	
Έτη Προϋπηρεσίας	0-5	136	17,5	14	26,4	<0,001+
	6-10	59	7,6	11	20,8	
	11-20	213	27,5	17	32,1	
	21-30	243	31,4	4	7,5	
	31-35	92	11,9	1	1,9	
	36 και άνω	32	4,1	6	11,3	
Χρόνια προϋπηρεσίας με παιδιά με ειδικές ανάγκες	Καθόλου	299	38,6	1	1,9	<0,001+ +
	1-5	374	48,3	19	35,2	
	6-10	53	6,8	9	16,7	
	11-20	32	4,1	17	31,5	

	Πάνω από 20	16	2,1	8	14,8	
Το επάγγελμά σας ήταν η σας πρώτη επιλογή;	Όχι	181	23,4	6	11,1	0,037+
	Ναι	593	76,6	48	88,9	
Σας αρέσει να διδάσκετε;, μέση τιμή (SD)		4,7 (0,6)		4,6 (0,6)		0,906*

+Pearson  $X^2$  test ++ Fisher's exact test \*Mann-Whitney test

Πίνακας VI: Κοινωνικά – Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών γενικών και ειδικών σχολείων

Σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικών και ειδικών σχολείων παρουσίασαν η ηλικία, η μετεκπαίδευση με διετές μεταπτυχιακό, τα έτη προϋπηρεσίας γενικά και συγκεκριμένα με παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Συγκεκριμένα:

- Οι εκπαιδευτικοί γενικών σχολείων ανήκαν στην ηλικιακή κατηγορία 30-39 ετών σε ποσοστό 20,%, ενώ για τα ειδικά σχολεία το ποσοστό ήταν 38,9%. Επίσης, σε γενικά σχολεία το 43,9% ανήκε στην ηλικιακή ομάδα 50-59, ενώ στα ειδικά το ποσοστό όσων ανήκαν σε αυτή την κατηγορία ήταν 29,6%.
- Το 63,0% των εκπαιδευτικών σε ειδικά σχολεία ήταν απόφοιτοι διετούς μεταπτυχιακού, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στα γενικά σχολεία ήταν 48,5%.
- Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε ειδικά σχολεία, σε ποσοστό 32,1% είχε 11-20 χρόνια προϋπηρεσίας, ενώ στα γενικά το αντίστοιχο ποσοστό ήταν 27,5%. Αντίθετα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε γενικά σχολεία είχε 31-30 χρόνια προϋπηρεσίας, ενώ στα ειδικά το αντίστοιχο ποσοστό ήταν 7,5%.
- Το 38,6% των εκπαιδευτικών των γενικών σχολείων δεν είχαν καμία προϋπηρεσία με παιδιά με ειδικές ανάγκες, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για όσους εργάζονταν σε ειδικά σχολεία ήταν 1,9%.
- Το 35,2% των εργαζομένων σε ειδικά σχολεία είχε 1-5 χρόνια εμπειρία με παιδιά με ειδικές ανάγκες, με το αντίστοιχο ποσοστό για εργαζομένους σε γενικά σχολεία να ανέρχεται σε 48,3%. Από 6-10 χρόνια εμπειρία με παιδιά με ειδικές ανάγκες είχε το 16,7% των εργαζομένων σε ειδικά σχολεία, με το αντίστοιχο ποσοστό για εργαζομένους σε γενικά σχολεία να είναι 6,8%. Μεγάλη διαφορά υπήρχε στα 11-20 χρόνια με τα ποσοστά για ειδικά και γενικά σχολεία να είναι 31,5% και 4,1% αντίστοιχα.

#### 5.4.2.Ενότητα: Ειδική αγωγή<sup>6</sup>

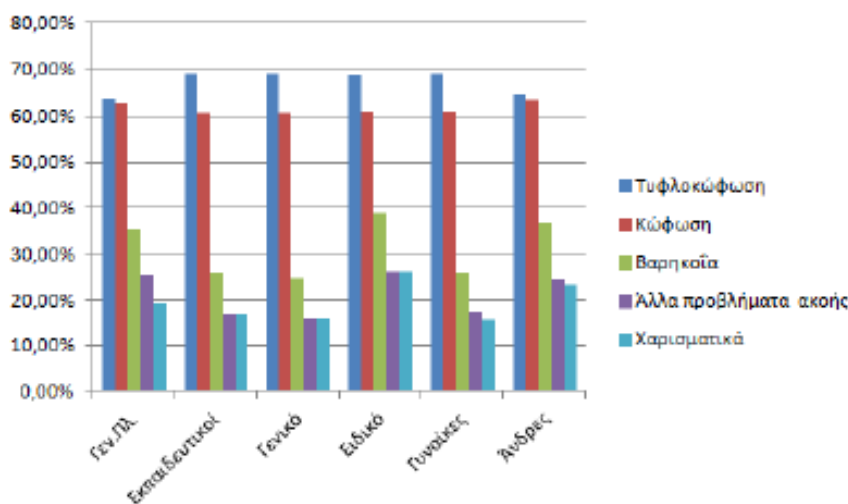
Ακολουθεί ο πίνακας με τα ποσοστά των απαντήσεων για την ερώτηση σχετικά με το ποιες ομάδες μαθητών χρήζουν εκπαίδευσης σε ειδικό σχολείο.

Ομάδες μαθητών χρήζουν εκπαίδευσης σε ειδικό σχολείο	N	%
Άλλα προβλήματα ακοής	209	19,0
Βαρηκοΐα	310	28,2
Κώφωση	678	61,6
Αυξημένες ικανότητες – Χαρισματικότητα	191	17,4

Πίνακας VII: Ποιες ομάδες μαθητών χρήζουν εκπαίδευσης σε ειδικό σχολείο;

Το 28,2% έδωσε θετική απάντηση για τους μαθητές με βαρηκοΐα, το 61,6% με κώφωση, το 19,0% για εκείνους με άλλα προβλήματα ακοής πέρα της κώφωσης και της βαρηκοΐας, το 67,7% με τυφλοκώφωση και τις αυξημένες ικανότητες- χαρισματικότητα το 17,4%.

Ακολουθεί το ραβδόγραμμα των ποσοστών των απαντήσεων για την ερώτηση σχετικά με το ποιες ομάδες μαθητών χρήζουν εκπαίδευσης σε ειδικό σχολείο.



Διάγραμμα II: Ποιες ομάδες μαθητών χρήζουν εκπαίδευσης σε ειδικό σχολείο;

<sup>6</sup> Στην παρούσα εργασία, για την οικονομία του λόγου και λόγους ευκρίνειας, αναφέρονται και αναλύονται μόνο οι απαντήσεις που αφορούν στις ερωτήσεις σχετικά με Βαρηκοΐα, Κώφωση, Τυφλοκώφωση, Άλλα προβλήματα ακοής και Αυξημένες Ικανότητες – Χαρισματικότητα.

Στη συνέχεια δίνονται τα ποσοστά των θετικών απαντήσεων για το ποιες ομάδες χρήζουν συμμετοχής σε ειδικό σχολείο, ανάλογα με το αν οι συμμετέχοντες ήταν εκπαιδευτικοί ή όχι.

Ομάδες μαθητών χρήζουν εκπαίδευσης σε ειδικό σχολείο	Εκπαιδευτικός				P
	Όχι		Ναι		
	N	%	N	%	
Άλλα προβλήματα ακοής	62	26,5	137	16,5	0,001+
Βαρηκοΐα	83	35,5	213	25,7	0,003+
Κώφωση	147	62,8	505	60,9	0,597+
Τυφλοκώφωση	150	64,1	570	68,8	0,179+
Αυξημένες ικανότητες – Χαραismaτικότητα	45	19,2	138	16,6	0,355+

+Pearson  $\chi^2$  test ++Fisher's exact test

Πίνακας VIII: Ποιες ομάδες μαθητών χρήζουν εκπαίδευσης σε ειδικό σχολείο;  
Απαντήσεις εκπαιδευτικών και μη

Τα ποσοστά συμφωνίας διέφεραν σημαντικά σχετικά με τη βαρηκοΐα, άλλα προβλήματα πέρα από την κώφωση και τη βαρηκοΐα. Σημαντικά μεγαλύτερα ποσοστά συμφωνίας είχαν όσοι δεν ήταν εκπαιδευτικοί.

Στη συνέχεια δίνονται τα ποσοστά των θετικών απαντήσεων για τη συμμετοχή σε ειδικό σχολείο ανάλογα με το αν οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε γενικό ή ειδικό σχολείο.

Ομάδες μαθητών χρήζουν εκπαίδευσης σε ειδικό σχολείο	Σημερινή απασχόληση				P
	Γενικό Σχολείο		Ειδικό Σχολείο		
	N	%	N	%	
Άλλα προβλήματα ακοής	123	15,9	14	25,9	0,054+
Βαρηκοΐα	192	24,8	21	38,9	0,022+
Κώφωση	472	60,9	33	61,1	0,976+
Τυφλοκώφωση	533	68,8	37	68,5	0,969+
Αυξημένες ικανότητες – Χαραismaτικότητα	124	16,0	14	25,9	0,058+

+Pearson  $\chi^2$  test ++Fisher's exact test

Πίνακας IX: Ποιες ομάδες μαθητών χρήζουν εκπαίδευσης σε ειδικό σχολείο;  
Εκπαιδευτικών γενικών και ειδικών σχολείων



Τα ποσοστά συμφωνίας διέφεραν σημαντικά σχετικά με τη βαρηκοΐα, σημαντικά μεγαλύτερα ποσοστά συμφωνίας με την άποψη ένταξης σε ειδικό σχολείο είχαν οι εκπαιδευτικοί των ειδικών σχολείων, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικών σχολείων.

Συσχετίστηκαν οι παραπάνω ερωτήσεις με το φύλο, την ηλικία και το εκπαιδευτικό επίπεδο και βρέθηκαν αρκετές σημαντικές διαφορές, οι οποίες δίνονται αναλυτικά.

Ομάδες μαθητών χρήζουν εκπαίδευσης σε ειδικό σχολείο	Φύλο		P
	Γυναίκες	Άνδρες	
	N (%)	N (%)	
Άλλα προβλήματα ακοής	149 (17,5)	60 (24,3)	0,017
Βαρηκοΐα	219 (25,7)	91 (36,8)	0,001
Κώφωση	521 (61,2)	157 (63,6)	ns
Τυφλοκώφωση	586 (68,9)	159 (64,4)	ns
Αυξημένες ικανότητες – Χαρισματικότητα	134 (15,7)	57 (23,1)	0,007

Πίνακας X΄ Ποιες ομάδες μαθητών χρήζουν εκπαίδευσης σε ειδικό σχολείο;  
Συσχέτιση με φύλο, ηλικία και εκπαιδευτικό επίπεδο

Σε γενικές γραμμές οι άντρες θεωρούσαν σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό ότι οι περισσότερες από τις ομάδες παιδιών που αναφέρθηκαν χρήζουν εκπαίδευσης σε ειδικό σχολείο. Επίσης, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία συμμετέχοντες θεωρούσαν σε σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό ότι τα παιδιά με άλλα προβλήματα ακοής ( $p=0,013$ ) χρήζουν εκπαίδευσης σε ειδικό σχολείο.

Ακολουθεί ο πίνακας με τα ποσοστά των απαντήσεων για την ερώτηση σχετικά με το ποιες ομάδες μαθητών χρήζουν συμμετοχής σε τμήμα ένταξης.

Ομάδες μαθητών χρήζουν συμμετοχής σε τμήμα ένταξης	N	%
Άλλα προβλήματα ακοής	282	25,6
Βαρηκοΐα	320	29,1
Κώφωση	285	25,9
Τυφλοκώφωση	228	20,7
Αυξημένες ικανότητες – Χαρισματικότητα	233	21,2

Πίνακας XI: Ποιες ομάδες μαθητών χρήζουν συμμετοχής σε τμήμα ένταξης.

Το 25,6% δήλωσε ότι χρήζουν συμμετοχής σε τμήμα ένταξης οι μαθητές με άλλα προβλήματα ακοής πέρα της κώφωσης και της βαρηκοΐας, το 29,1% για εκείνους με βαρηκοΐα και το 25,9% με κώφωση. Επίσης, το 20,7% με τυφλοκώφωση και τις αυξημένες ικανότητες-χαρισματικότητα το 21,2%.

Ακολουθεί το ραβδόγραμμα των ποσοστών των απαντήσεων για την ερώτηση σχετικά με το ποιες ομάδες μαθητών χρήζουν συμμετοχής σε τμήμα ένταξης.



Διάγραμμα III: Ποιες ομάδες μαθητών χρήζουν συμμετοχής σε τμήμα ένταξης.

Στη συνέχεια δίνονται τα ποσοστά θετικών απαντήσεων για το ποιες ομάδες μαθητών χρήζουν συμμετοχής σε ομάδα ένταξης, ανάλογα με το αν οι συμμετέχοντες ήταν εκπαιδευτικοί ή όχι.

Ομάδες μαθητών χρήζουν συμμετοχής σε τμήμα ένταξης	Εκπαιδευτικός				P
	Όχι		Ναι		
	N	%	N	%	
Άλλα προβλήματα ακοής	65	27,8	210	25,3	0,451+
Βαρηκοΐα	77	32,9	234	28,2	0,165+
Κώφωση	90	38,5	184	22,2	<0,001+
Τυφλοκώφωση	76	32,5	144	17,4	<0,001+
Αυξημένες ικανότητες – Χαρισματικότητα	53	22,6	172	20,7	0,529+

+Pearson  $X^2$  test ++Fisher's exact test

Πίνακας XII: Ποιες ομάδες μαθητών χρήζουν συμμετοχής σε τμήμα ένταξης.

Εκπαιδευτικοί ή μη

Υπήρχε διαφορά στη συμφωνία ως προς τη συμμετοχή σε ομάδα ένταξης για τις ομάδες μαθητών με κώφωση και τυφλοκώφωση. Μεγαλύτερα ποσοστά συμφωνίας για τις τμήμα ένταξης είχαν όσοι δεν ήταν εκπαιδευτικοί.

Στη συνέχεια δίνονται τα ποσοστά θετικών απαντήσεων για τη συμμετοχή σε ομάδα ένταξης ανάλογα με το αν οι εκπαιδευτικοί εργάζονταν σε γενικό ή ειδικό σχολείο.

Ομάδες μαθητών χρήζουν συμμετοχής σε τμήμα ένταξης	Σημερινή απασχόληση				P
	Γενικό Σχολείο		Ειδικό Σχολείο		
	N	%	N	%	
Άλλα προβλήματα ακοής	190	24,5%	20	37,0%	0,041+
Βαρηκοΐα	211	27,2%	23	42,6%	0,015+
Κώφωση	168	21,7%	16	29,6%	0,174+
Τυφλοκώφωση	133	17,2%	11	20,4%	0,969+
Αυξημένες ικανότητες – Χαρισματικότητα	154	19,9%	18	33,3%	0,018+

+Pearson  $X^2$  test ++Fisher's exact test

Πίνακας XIII: Ποιες ομάδες μαθητών χρήζουν συμμετοχής σε τμήμα ένταξης.

Εκπαιδευτικοί γενικών και ειδικών σχολείων

Οι απόψεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικών και ειδικών σχολείων διέφεραν ανάλογα με τη βαρηκοΐα, άλλα προβλήματα ακοής πέρα από τη βαρηκοΐα και την κώφωση και τη χαρισματικότητα. Σχετικά με όλες τις παραπάνω ομάδες μαθητών οι εκπαιδευτικοί των ειδικών σχολείων είχαν μεγαλύτερα ποσοστά συμφωνίας για την ένταξή τους σε τμήμα ένταξης.

Συσχετίστηκαν οι παραπάνω ερωτήσεις με το φύλο, την ηλικία και το εκπαιδευτικό επίπεδο και βρέθηκαν αρκετές σημαντικές διαφορές, οι οποίες δίνονται αναλυτικά.

Ομάδες μαθητών χρήζουν συμμετοχής σε τμήμα ένταξης	Φύλο		P
	Γυναίκες	Άνδρες	
	N (%)	N (%)	
Άλλα προβλήματα ακοής	215 (25,3)	67 (27,1)	ns
Βαρηκοΐα	240 (28,2)	80 (32,4)	ns
Κώφωση	213 (25)	71 (28,7)	ns
Τυφλοκώφωση	171 (20,1)	57 (23,1)	ns
Αυξημένες ικανότητες – Χαρισματικότητα	182 (21,4)	50 (20,2)	ns

Πίνακας XIV: Ποιες ομάδες μαθητών χρήζουν συμμετοχής σε τμήμα ένταξης.  
Συσχέτιση με φύλο

Ομάδες μαθητών χρήζουν συμμετοχής σε τμήμα ένταξης	Ηλικία					P
	17-29	30-39	40-49	50-59	60-69	
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	
Άλλα προβλήματα ακοής	16 (20)	63 (29,2)	67 (23,8)	119 (27)	17 (21)	ns
Βαρηκοΐα	22 (27,5)	68 (31,5)	83 (29,4)	129 (29,3)	18 (22,2)	ns
Κώφωση	24 (30)	55 (25,5)	75 (26,6)	109 (24,7)	22 (27,2)	ns
Τυφλοκώφωση	15 (18,8)	40 (18,5)	52 (18,4)	103 (23,4)	18 (22,2)	ns
Αυξημένες ικανότητες – Χαρισματικότητα	29 (36,3)	57 (26,4)	60 (21,3)	78 (17,7)	9 (11,1)	<0,001

Πίνακας XV: Ποιες ομάδες μαθητών χρήζουν συμμετοχής σε τμήμα ένταξης.  
Συσχέτιση με ηλικία

Ομάδες μαθητών χρήζουν συμμετοχής σε τμήμα ένταξης	Εκπαιδευτικό επίπεδο		P
	Δευτεροβάθμια - ΣΕΚ- ΙΕΚ	ΑΕΙ/ΤΕΙ	
	N (%)	N (%)	
Άλλα προβλήματα ακοής	20 (24,1)	261 (25,7)	ns
Βαρηκοΐα	21 (25,3)	298 (29,3)	ns
Κώφωση	21 (25,3)	263 (25,9)	ns
Τυφλοκώφωση	21 (25,3)	207 (20,4)	ns
Αυξημένες ικανότητες – Χαραismaτικότητα	21 (25,3)	211 (20,8)	ns

Πίνακας XVI: Ποιες ομάδες μαθητών χρήζουν συμμετοχής σε τμήμα ένταξης.

#### Συσχέτιση με εκπαιδευτικό επίπεδο

Σε γενικές γραμμές οι άντρες θεωρούσαν σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό ότι αρκετές από τις ομάδες παιδιών που αναφέρθηκαν χρήζουν συμμετοχής σε τμήμα ένταξης. Επίσης, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία συμμετέχοντες θεωρούσαν σε σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό ότι τα παιδιά με αυξημένες ικανότητες - χαρισματικότητα ( $p < 0,001$ ) χρήζουν συμμετοχής σε τμήμα ένταξης.

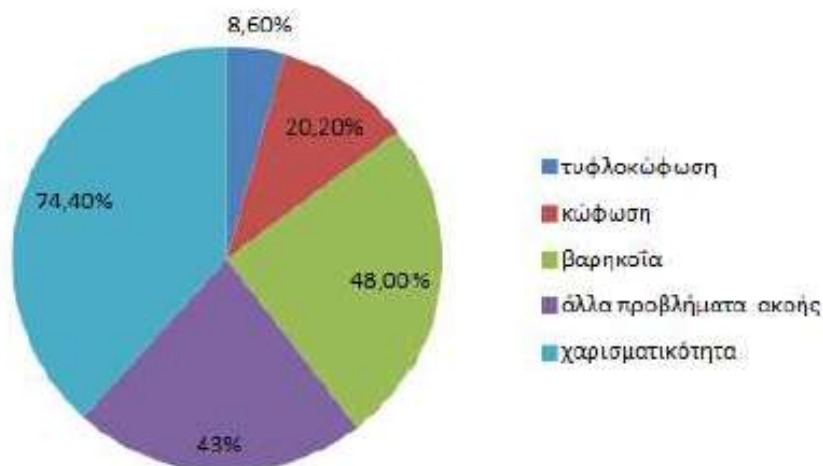
Ακολουθεί ο πίνακας με τα ποσοστά των απαντήσεων για την ερώτηση σχετικά με το ποιες ομάδες μαθητών μπορούν να παρακολουθήσουν σε γενικό σχολείο.

Ομάδες μαθητών που μπορούν να παρακολουθήσουν σε γενικό σχολείο	N	%
Άλλα προβλήματα ακοής	475	43,2
Βαρηκοΐα	528	48,0
Κώφωση	222	20,2
Τυφλοκώφωση	95	8,6
Αυξημένες ικανότητες – Χαραismaτικότητα	818	74,4

Πίνακας XVII: Ποιες ομάδες μαθητών μπορούν να παρακολουθήσουν σε γενικό σχολείο;

Το 43,2% έδωσε θετική απάντηση για τους μαθητές με άλλα προβλήματα ακοής πέρα της κώφωσης και της βαρηκοΐας, το 48,0% για εκείνους με βαρηκοΐα και το 20,2% με κώφωση. Επίσης, το 8,6% με τυφλοκώφωση και το 74,4% με αυξημένες ικανότητες-χαρισματικότητα.

Ακολουθεί το ραβδόγραμμα των ποσοστών των απαντήσεων για την ερώτηση σχετικά με το ποιες ομάδες μαθητών μπορούν να παρακολουθήσουν σε γενικό σχολείο, σε φθίνουσα σειρά.



Διάγραμμα IV: Ποιες ομάδες μαθητών μπορούν να παρακολουθήσουν σε γενικό σχολείο;

Στη συνέχεια δίνονται τα ποσοστά θετικών απαντήσεων για το ποιες ομάδες μπορούν να παρακολουθήσουν σε γενικό σχολείο, ανάλογα με το αν οι συμμετέχοντες ήταν εκπαιδευτικοί ή όχι.

Ομάδες μαθητών που μπορούν να παρακολουθήσουν σε γενικό σχολείο	Εκπαιδευτικός				P
	Όχι		Ναι		
	N	%	N	%	
Αλλα προβλήματα ακοής	94	40,2	368	44,4	0,250+
Βαρηκοΐα	101	43,2	414	49,9	0,067+
Κώφωση	49	20,9	170	20,5	0,885+
Τυφλοκώφωση	20	8,5	74	8,9	0,857+
Αυξημένες ικανότητες – Χαρισματικότητα	176	75,2	618	74,5	0,836+

+Pearson  $X^2$  test ++Fisher's exact test

Πίνακας XVIII: Ποιες ομάδες μαθητών μπορούν να παρακολουθήσουν σε γενικό σχολείο; Εκπαιδευτικοί και μη

Υπήρχε διαφορά στη συμφωνία ως προς τη συμμετοχή σε γενικό σχολείο για τις ομάδες μαθητών με προβλήματα όρασης πέρα από κώφωση, όπου οι εκπαιδευτικοί είχαν στατιστικά σημαντικότερα ποσοστά συμφωνίας σε σχέση με τις ομάδες των μαθητών σε γενικό σχολείο, σε σχέση με όσους δεν ήταν εκπαιδευτικοί.

Στη συνέχεια δίνονται τα ποσοστά των θετικών απαντήσεων για τη συμμετοχή σε γενικό σχολείο ανάλογα με το αν οι εκπαιδευτικοί εργάζονταν σε γενικό ή ειδικό σχολείο.

Ομάδες μαθητών που μπορούν να παρακολουθήσουν σε γενικό σχολείο	Σημερινή απασχόληση				P
	Γενικό Σχολείο		Ειδικό Σχολείο		
	N	%	N	%	
Άλλα προβλήματα ακοής	345	44,5	23	42,6	0,783+
Βαρηκοΐα	386	49,8	28	51,9	0,771+
Κώφωση	155	20,0	15	27,8	0,171+
Τυφλοκώφωση	66	8,5	8	14,8	0,117+
Αυξημένες ικανότητες – Χαρισματικότητα	583	75,2	35	64,8	0,089+

+Pearson  $X^2$  test ++Fisher's exact test

Πίνακας XIX: Ποιες ομάδες μαθητών μπορούν να παρακολουθήσουν σε γενικό σχολείο; Εκπαιδευτικοί γενικών και ειδικών σχολείων

Οι απόψεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικών και ειδικών σχολείων δεν διέφεραν σημαντικά για τις παραπάνω κατηγορίες.

Συσχετίστηκαν οι παραπάνω ερωτήσεις με το φύλο, την ηλικία και το εκπαιδευτικό επίπεδο και βρέθηκαν αρκετές στατιστικά σημαντικές διαφορές, οι οποίες δίνονται αναλυτικά.

Ομάδες μαθητών που μπορούν να παρακολουθήσουν σε γενικό σχολείο	Φύλο		P
	Γυναίκες	Άνδρες	
	N (%)	N (%)	
Άλλα προβλήματα ακοής	390 (45,8)	83 (33,6)	0,001
Βαρηκοΐα	432 (50,8)	94 (38,1)	<0,001
Κώφωση	184 (21,6)	36 (14,6)	0,015
Τυφλοκώφωση	81 (9,5)	12 (4,9)	0,021
Αυξημένες ικανότητες – Χαρισματικότητα	640 (75,2)	176 (71,3)	ns

Πίνακας XX: Ποιες ομάδες μαθητών μπορούν να παρακολουθήσουν σε γενικό σχολείο; Συσχέτιση με φύλο

Ομάδες μαθητών που μπορούν να παρακολουθήσουν σε γενικό σχολείο	Ηλικία					P
	17-29	30-39	40-49	50-59	60-69	
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	
Άλλα προβλήματα ακοής	32 (40)	100 (46,3)	135 (47,9)	181 (41)	27 (33,3)	ns
Βαρηκοΐα	36 (45)	118 (54,6)	144 (51,1)	200 (45,4)	30 (37)	0,036
Κώφωση	19 (23,8)	61 (28,2)	63 (22,3)	71 (16,1)	8 (9,9)	<0,001
Τυφλοκώφωση	9 (11,3)	30 (13,9)	24 (8,5)	27 (6,1)	5 (6,2)	0,015
Αυξημένες ικανότητες – Χαρισματικότητα	59 (73,8)	162 (75)	205 (72,7)	340 (77,1)	52 (64,2)	ns

Πίνακας XXI: Ποιες ομάδες μαθητών μπορούν να παρακολουθήσουν σε γενικό σχολείο; Συσχέτιση με ηλικία



Ομάδες μαθητών που μπορούν να παρακολουθήσουν σε γενικό σχολείο	Εκπαιδευτικό επίπεδο		P
	Δευτεροβάθμια - ΣΕΚ- ΙΕΚ	ΑΕΙ/ΤΕΙ	
	N (%)	N (%)	
Άλλα προβλήματα ακοής	32 (38,6)	442 (43,5)	ns
Βαρηκοΐα	31 (37,3)	496 (48,8)	0,044
Κώφωση	12 (14,5)	210 (20,7)	ns
Τυφλοκώφωση	3 (3,6)	92 (9,1)	ns
Αυξημένες ικανότητες – Χαρισματικότητα	63 (75,9)	755 (74,3)	ns

Πίνακας XXII: Ποιες ομάδες μαθητών μπορούν να παρακολουθήσουν σε γενικό σχολείο; Συσχέτιση με εκπαιδευτικό επίπεδο

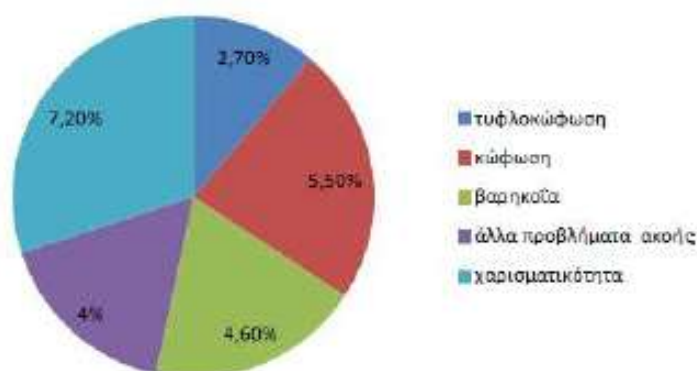
Σε γενικές γραμμές οι άντρες θεωρούσαν σε σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό ότι οι περισσότερες από τις ομάδες παιδιών που αναφέρθηκαν και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία συμμετέχοντες θεωρούσαν σε σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό ότι τα παιδιά αρκετών από τις ομάδες που αναφέρονται (πχ. βαρηκοΐα, κώφωση) μπορούν να παρακολουθήσουν σε γενικό σχολείο. Σημαντικές διαφορές σημειώθηκαν και μεταξύ των εκπαιδευτικών επιπέδων με τους πτυχιούχους Α.Ε.Ι./Α.Τ.Ε.Ι. να θεωρούν σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό ότι τα παιδιά με βαρηκοΐα, ΔΕΠ-Υ, δυσορθογραφία, δυσαναγνωσία, δυσαριθμησία και δυσγραφία μπορούν να παρακολουθήσουν σε γενικό σχολείο.

Ακολουθεί ο πίνακας με τα ποσοστά των απαντήσεων για την ερώτηση «Έχετε εκπαιδευτεί/μετεκπαιδευτεί ή έχετε τέκνο σε κάποια/ες από τις παρακάτω ομάδες;»

Έχετε εκπαιδευτεί/μετεκπαιδευτεί ή έχετε τέκνο σε κάποια/ες από τις παρακάτω ομάδες;	N	%
Άλλα προβλήματα ακοής	44	4,0
Βαρηκοΐα	51	4,6
Κώφωση	61	5,5
Τυφλοκώφωση	30	2,7
Αυξημένες ικανότητες – Χαρισματικότητα	79	7,2

Πίνακας XXIII: Έχετε εκπαιδευτεί/μετεκπαιδευτεί ή έχετε τέκνο σε κάποια/ες από τις παρακάτω ομάδες;

Το 4,0% έδωσε θετική απάντηση για παιδιά με άλλα προβλήματα ακοής πέρα της κώφωσης και της βαρηκοΐας, το 4,6% με βαρηκοΐα και το 5,5% με κώφωση, το 2,7% με τυφλοκώφωση και 7,2% με αυξημένες ικανότητες-χαρισματικότητα. Υπήρχε και το ποσοστό 54,6% ατόμων που είχαν εκπαιδευτεί ή είχαν παιδί με κάποια άλλη πάθηση. Ακολουθεί το ραβδόγραμμα των ποσοστών θετικών απαντήσεων για την ερώτηση «Έχετε εκπαιδευτεί/μετεκπαιδευτεί ή έχετε τέκνο σε κάποια/ες από τις παρακάτω ομάδες;»



Διάγραμμα V: Έχετε εκπαιδευτεί/μετεκπαιδευτεί ή έχετε τέκνο σε κάποια/ες από τις παρακάτω ομάδες;

Στη συνέχεια δίνονται τα ποσοστά θετικών απαντήσεων για το ποιοι από τους συμμετέχοντες είχαν εκπαιδευτεί ή είχαν τέκνο που ανήκε σε κάποια από τις παρακάτω ομάδες, ανάλογα με το αν οι συμμετέχοντες ήταν εκπαιδευτικοί ή όχι.

Έχετε εκπαιδευτεί/μετεκπαιδευτεί ή έχετε τέκνο σε κάποια/ες από τις παρακάτω ομάδες;	Εκπαιδευτικός				P
	Όχι		Ναι		
	N	%	N	%	
Άλλα προβλήματα ακοής	5	2,1	37	4,5	0,107+
Βαρηκοΐα	4	1,7	45	5,4	0,017+
Κώφωση	5	2,1	54	6,5	0,010+
Τυφλοκώφωση	3	1,3	26	3,1	0,124+
Αυξημένες ικανότητες – Χαρισματικότητα	17	7,3	60	7,2	0,989+

+Pearson  $X^2$  test ++Fisher's exact test

Πίνακας XXIV: Έχετε εκπαιδευτεί/μετεκπαιδευτεί ή έχετε τέκνο σε κάποια/ες από τις παρακάτω ομάδες; Εκπαιδευτικοί ή μη

Διαφορά ως προς την εκπαίδευση/μετεκπαίδευση ή την ύπαρξη τέκνου που ανήκε σε κάποια από τις παραπάνω ομάδες υπήρχε σχετικά με τη βαρηκοΐα και την κώφωση. Σε όλες τις κατηγορίες ήταν υψηλότερα τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που είχαν εκπαιδευτεί ή μετεκπαιδευτεί ή είχαν τέκνο που ανήκε σε κάποια από τις παραπάνω ομάδες, σε σχέση με όσους δεν ήταν εκπαιδευτικοί. Μόνο στην κατηγορία «Άλλο» ήταν υψηλότερα τα ποσοστά για τους μη εκπαιδευτικούς.

Συσχετίστηκαν οι παραπάνω ερωτήσεις με το φύλο, την ηλικία και το εκπαιδευτικό επίπεδο και βρέθηκαν αρκετές στατιστικά σημαντικές διαφορές, οι οποίες δίνονται αναλυτικά.

Έχετε εκπαιδευτεί/μετεκπαιδευτεί ή έχετε τέκνο σε κάποια/ες από τις παρακάτω ομάδες;	Φύλο		P
	Γυναίκες	Άνδρες	
	N (%)	N (%)	
Άλλα προβλήματα ακοής	37 (4,3)	6 (2,4)	ns
Βαρηκοΐα	45 (5,3)	5 (2)	0,030
Κώφωση	52 (6,1)	8 (3,2)	ns
Τυφλοκώφωση	21 (2,5)	8 (3,2)	ns
Αυξημένες ικανότητες – Χαρismaticότητα	69 (8,1)	9 (3,6)	0,016

Πίνακας XXV: Έχετε εκπαιδευτεί/μετεκπαιδευτεί ή έχετε τέκνο σε κάποια/ες από τις παρακάτω ομάδες; Συσχέτιση με φύλο

Έχετε εκπαιδευτεί/μετεκπαιδευτεί ή έχετε τέκνο σε κάποια/ες από τις παρακάτω ομάδες;	Ηλικία					P
	17-29	30-39	40-49	50-59	60-69	
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	
Άλλα προβλήματα ακοής	6 (7,5)	16 (7,4)	12 (4,3)	9 (2)	1 (1,2)	0,004
Βαρηκοΐα	8 (10)	18 (8,3)	13 (4,6)	11 (2,5)	1 (1,2)	<0,001
Κώφωση	6 (7,5)	24 (11,1)	13 (4,6)	17 (3,9)	1 (1,2)	0,001
Τυφλοκώφωση	4 (5)	13 (6)	6 (2,1)	6 (1,4)	1 (1,2)	0,006
Αυξημένες ικανότητες – Χαρismaticότητα	10 (12,5)	24 (11,1)	22 (7,8)	22 (5)	1 (1,2)	0,003

Πίνακας XXVI: Έχετε εκπαιδευτεί/μετεκπαιδευτεί ή έχετε τέκνο σε κάποια/ες από τις παρακάτω ομάδες; Συσχέτιση με ηλικία

Έχετε εκπαιδευτεί/μετεκπαιδευτεί ή έχετε τέκνο σε κάποια/ες από τις παρακάτω ομάδες;	Εκπαιδευτικό επίπεδο		P
	Δευτεροβάθμια - Σ.Ε.Κ.- Ι.Ε.Κ.	Α.Ε.Ι./Α.Τ.Ε.Ι.	
	N (%)	N (%)	
Άλλα προβλήματα ακοής	3 (3,6)	41 (4)	ns
Βαρηκοΐα	4 (4,8)	47 (4,6)	ns
Κώφωση	4 (4,8)	57 (5,6)	ns
Τυφλοκώφωση	2 (2,4)	28 (2,8)	ns
Αυξημένες ικανότητες – Χαρασματικότητα	6 (7,2)	73 (7,2)	ns

Πίνακας XXVII: Έχετε εκπαιδευτεί/μετεκπαιδευτεί ή έχετε τέκνο σε κάποια/ες από τις παρακάτω ομάδες; Συσχέτιση με εκπαιδευτικό επίπεδο

Στη συνέχεια δίνονται τα ποσοστά θετικών απαντήσεων για το ποιοι από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς είχαν εκπαιδευτεί ή είχαν τέκνο που ανήκε σε κάποια από τις παρακάτω ομάδες, ανάλογα με το αν οι εκπαιδευτικοί εργάζονταν σε γενικό ή ειδικό σχολείο.

Έχετε εκπαιδευτεί/μετεκπαιδευτεί ή έχετε τέκνο σε κάποια/ες από τις παρακάτω ομάδες;	Σημερινή απασχόληση				P
	Γενικό Σχολείο		Ειδικό Σχολείο		
	N	%	N	%	
Άλλα προβλήματα ακοής	27	3,5	10	18,5	<0,001+
Βαρηκοΐα	31	4,0	14	25,9	<0,001+
Κώφωση	39	5,0	15	27,8	<0,001+
Τυφλοκώφωση	17	2,2	9	16,7	<0,001+
Αυξημένες ικανότητες – Χαρασματικότητα	54	7,0	6	11,1	0,256+

+Pearson  $X^2$  test ++Fisher's exact test

Πίνακας XXVIII: Έχετε εκπαιδευτεί/μετεκπαιδευτεί ή έχετε τέκνο σε κάποια/ες από τις παρακάτω ομάδες; Εκπαιδευτικοί γενικών και ειδικών σχολείων

Η εκπαίδευση/μετεκπαίδευση ή η ύπαρξη τέκνου που ανήκε σε κάποια από τις παραπάνω ομάδες διέφερε σημαντικά για τις ομάδες των εκπαιδευτικών στα γενικά και ειδικά σχολεία στις κατηγορίες νοητικής υστέρησης, άλλα προβλήματα ακοής πέρα από την βαρηκοΐα ή την κώφωση, την βαρηκοΐα, την κώφωση και την τυφλοκώφωση. Σε όλες τις κατηγορίες οι εκπαιδευτικοί των

ειδικών σχολείων είχαν εκπαίδευση ή μετεκπαίδευση ή κάποιο τέκνο που ανήκει σε κάποια πό τις παραπάνω ομάδες, σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους εκπαιδευτικούς των γενικών σχολείων.

Σε γενικές γραμμές οι γυναίκες, οι μικρότερης ηλικίας και οι πτυχιούχοι Α.Ε.Ι./Α.Τ.Ε.Ι. ήταν πιο εκπαιδευμένοι σε αρκετά από τα θέματα που αναφέρονται.

Στη συνέχεια δίνεται ο πίνακας σχετικά με το αν και πόσο άγχος προκαλεί η ύπαρξη μαθητή που ανήκει σε κάποια/ες από τις παραπάνω κατηγορίες στην τάξη κάποιου γνωστού μαθητή τους ή του παιδιού τους και την άποψη σχετικά με την ειδική μεταχείριση των μαθητών αυτών.

		N	%
Σας προκαλεί άγχος η ύπαρξη μαθητή (που ανήκει σε κάποια/ες από τις παραπάνω κατηγορίες) στην τάξη κάποιου γνωστού σας μαθητή ή του παιδιού σας;	Όχι	591	53,7
	Ναι	509	46,3
Αν ναι, πόσο άγχος σας προκαλεί;, Μέση τιμή (SD), Διάμεσος (ενδ. εύρος)		2,5 (1,4)	3,0 (1,0 -4,0)
Θεωρείτε ότι θα πρέπει να υπάρχει ειδική μεταχείριση των μαθητών, ανάλογα με την ιδιαιτερότητα που παρουσιάζουν;	Όχι	31	2,8
	Ναι	1069	97,2

Πίνακας XXIX: Πόσο άγχος προκαλεί η ύπαρξη μαθητή που ανήκει σε κάποια/ες από τις παραπάνω κατηγορίες στην τάξη κάποιου γνωστού μαθητή σας ή του παιδιού σας; και Θεωρείτε ότι θα πρέπει να υπάρχει ειδική μεταχείριση των μαθητών, ανάλογα με την ιδιαιτερότητα που παρουσιάζουν;

Το 46,3% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι τους προκαλεί άγχος η ύπαρξη μαθητή που ανήκει σε κάποια/ες από τις παραπάνω κατηγορίες στην τάξη κάποιου γνωστού μαθητή τους ή του παιδιού τους. Η κλίμακα άγχους που κυμαινόταν από 1 έως 5, με το 1 να δηλώνει το 'καθόλου' και το 5 το 'πάρα πολύ', είχε μέση τιμή 2,5 μονάδες (SD=1,4 μονάδες). Επίσης, το 97,2% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι συμφωνεί με την άποψη πως αυτοί οι μαθητές πρέπει να έχουν ειδική μεταχείριση.

Συσχετίστηκαν οι παραπάνω ερωτήσεις με το φύλο, την ηλικία και το εκπαιδευτικό επίπεδο και βρέθηκαν αρκετές σημαντικές διαφορές, οι οποίες δίνονται αναλυτικά.

Σας προκαλεί άγχος η ύπαρξη μαθητή (που ανήκει σε κάποια/ες από τις παραπάνω κατηγορίες) στην τάξη κάποιου γνωστού σας μαθητή ή του παιδιού σας;	Φύλο		P
	Γυναίκες	Άνδρες	
	N (%)	N (%)	
	400 (47)	109 (44,1)	ns
Θεωρείτε ότι θα πρέπει να υπάρχει ειδική μεταχείριση των μαθητών, ανάλογα με την ιδιαιτερότητα που παρουσιάζουν;	833 (97,9)	235 (95,1)	0,020
Αν ναι, σε ποιους τομείς;			
Ιατρική/Νοσηλευτική περίθαλψη	669 (78,6)	164 (66,4)	<0,001
Ψυχολογική υποστήριξη	794 (93,3)	221 (89,5)	0,045
Προσθετικά μέλη	427 (50,2)	106 (42,9)	0,044
Ακουστικά βαρηκοΐας	557 (65,5)	153 (61,9)	ns
Κοχλιακά εμφυτεύματα	459 (53,9)	117 (47,4)	ns
Τεχνητά μέλη	418 (49,1)	107 (43,3)	ns
Μεγεθυμένη γραμματοσειρά	644 (75,7)	174 (70,4)	ns
Ακουστικά βιβλία	675 (79,3)	178 (72,1)	0,016
Αναπηρικά αμαξίδια	582 (68,4)	166 (67,2)	ns
Διερμηνεία προς τη μητρική γλώσσα του μαθητή	541 (63,6)	127 (51,4)	0,001
Γνώση Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (ΕΝΓ)	684 (80,4)	173 (70)	0,001
Είναι απαραίτητη τη γνώση της ΕΝΓ για την εκπαίδευση κωφών/βαρήκοων μαθητών;	807 (94,8)	236 (95,5)	ns
Η ΕΝΓ είναι η μητρική γλώσσα των κωφών/βαρήκοων μαθητών	382 (44,9)	121 (49)	ns
Η ΕΝΓ είναι η φυσική γλώσσα των κωφών/βαρήκοων μαθητών, συνεπώς θα αναπτυχθεί φυσικά, ακόμα και αν δε τη χρησιμοποιεί το περιβάλλον τους	210 (24,7)	91 (36,8)	<0,001
Το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα θέτει τις βάσεις για συνεκπαίδευση	167 (19,6)	52 (21,1)	ns

Πίνακας XXX: Πόσο άγχος προκαλεί η ύπαρξη μαθητή που ανήκει σε κάποια/ες από τις παραπάνω κατηγορίες στην τάξη κάποιου γνωστού μαθητή σας ή του παιδιού σας; και Θεωρείτε ότι θα πρέπει να υπάρχει ειδική μεταχείριση των μαθητών, ανάλογα με την ιδιαιτερότητα που παρουσιάζουν; Συσχέτιση με φύλο

Σας προκαλεί άγχος η ύπαρξη μαθητή (που ανήκει σε κάποια/ες από τις παραπάνω κατηγορίες) στην τάξη κάποιου γνωστού σας μαθητή ή του παιδιού σας;	Ηλικία					P
	17-29	30-39	40-49	50-59	60-69	
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	
	27 (33,8)	77 (35,6)	149 (52,8)	222 (50,3)	34 (42)	<0,001
Θεωρείτε ότι θα πρέπει να υπάρχει ειδική μεταχείριση των μαθητών, ανάλογα με την ιδιαιτερότητα που παρουσιάζουν;	78 (97,5)	212 (98,1)	272 (96,5)	431 (97,7)	76 (93,8)	ns
Αν ναι, σε ποιους τομείς;						
Ιατρική/Νοσηλευτική περίθαλψη	61 (76,3)	170 (78,7)	226 (80,1)	319 (72,3)	59 (72,8)	ns
Ψυχολογική υποστήριξη	72 (90)	196 (90,7)	261 (92,6)	415 (94,1)	73 (90,1)	ns
Ακουστικά βαρηκοΐας	64 (80)	142 (65,7)	194 (68,8)	269 (61)	43 (53,1)	0,001
Κοχλιακά εμφυτεύματα	52 (65)	121 (56)	162 (57,4)	208 (47,2)	35 (43,2)	0,002
Διερμηνεία προς τη μητρική γλώσσα του μαθητή	57 (71,3)	140 (64,8)	184 (65,2)	250 (56,7)	39 (48,1)	0,003
Γνώση Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (ΕΝΓ)	68 (85)	171 (79,2)	233 (82,6)	336 (76,2)	51 (63)	0,002
Είναι απαραίτητη τη γνώση της ΕΝΓ για την εκπαίδευση κωφών/βαρήκοων μαθητών;	78 (97,5)	198 (91,7)	266 (94,3)	423 (95,9)	80 (98,8)	0,048
Η ΕΝΓ είναι η μητρική γλώσσα των κωφών/βαρήκοων μαθητών	50 (62,5)	100 (46,3)	121 (42,9)	193 (43,8)	40 (49,4)	0,025
Η ΕΝΓ είναι η φυσική γλώσσα των κωφών/βαρήκοων μαθητών, συνεπώς θα αναπτυχθεί φυσικά, ακόμα και αν δε τη χρησιμοποιεί το περιβάλλον τους	25 (31,3)	55 (25,5)	65 (23)	122 (27,7)	35 (43,2)	0,008
Το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα θέτει τις βάσεις για συνεκπαίδευση	20 (25)	45 (20,8)	54 (19,1)	87 (19,7)	14 (17,3)	ns

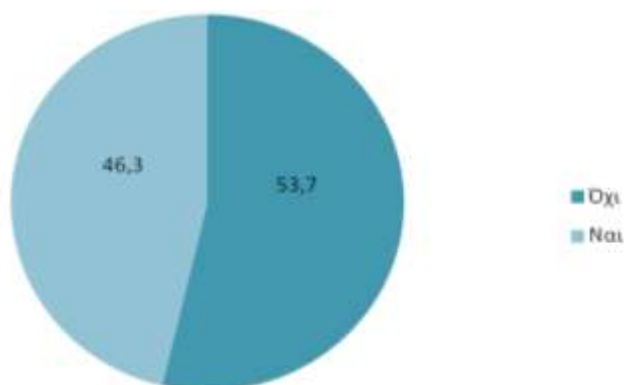
Πίνακας XXXI: Πόσο άγχος προκαλεί η ύπαρξη μαθητή που ανήκει σε κάποια/ες από τις παραπάνω κατηγορίες στην τάξη κάποιου γνωστού μαθητή σας ή του παιδιού σας; και Θεωρείτε ότι θα πρέπει να υπάρχει ειδική μεταχείριση των μαθητών, ανάλογα με την ιδιαιτερότητα που παρουσιάζουν; Συσχέτιση με ηλικία

	Εκπαιδευτικό επίπεδο		P
	Δευτεροβάθμια - Σ.Ε.Κ.- Ι.Ε.Κ.	Α.Ε.Ι./Α.Τ.Ε.Ι.	
	N (%)	N (%)	
Σας προκαλεί άγχος η ύπαρξη μαθητή (που ανήκει σε κάποια/ες από τις παραπάνω κατηγορίες) στην τάξη κάποιου γνωστού σας μαθητή ή του παιδιού σας;	40 (48,2)	468 (46,1)	ns
Θεωρείτε ότι θα πρέπει να υπάρχει ειδική μεταχείριση των μαθητών, ανάλογα με την ιδιαιτερότητα που παρουσιάζουν;	78 (94)	990 (97,4)	ns
Αν ναι, σε ποιους τομείς;			
Ιατρική/Νοσηλευτική περίθαλψη	60 (72,3)	774 (76,2)	ns
Ψυχολογική υποστήριξη	74 (89,2)	942 (92,7)	ns
Ακουστικά βαρηκοΐας	60 (72,3)	651 (64,1)	ns
Κοχλιακά εμφυτεύματα	49 (59)	528 (52)	ns
Διερμηνεία προς τη μητρική γλώσσα του μαθητή	48 (57,8)	621 (61,1)	ns
Γνώση Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (ΕΝΓ)	63 (75,9)	795 (78,2)	ns
Είναι απαραίτητη τη γνώση της ΕΝΓ για την εκπαίδευση κωφών/βαρήκοων μαθητών;	80 (96,4)	964 (94,9)	ns
Η ΕΝΓ είναι η μητρική γλώσσα των κωφών/βαρήκοων μαθητών	50 (60,2)	454 (44,7)	0,006
Η ΕΝΓ είναι η φυσική γλώσσα των κωφών/βαρήκοων μαθητών, συνεπώς θα αναπτυχθεί φυσικά, ακόμα και αν δε τη χρησιμοποιεί το περιβάλλον τους	34 (41)	268 (26,4)	0,004
Το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα θέτει τις βάσεις για συνεκπαίδευση	22 (26,5)	197 (19,4)	ns

Πίνακας XXXII: Πόσο άγχος προκαλεί η ύπαρξη μαθητή που ανήκει σε κάποια/ες από τις παραπάνω κατηγορίες στην τάξη κάποιου γνωστού μαθητή σας ή του παιδιού σας; και Θεωρείτε ότι θα πρέπει να υπάρχει ειδική μεταχείριση των μαθητών, ανάλογα με την ιδιαιτερότητα που παρουσιάζουν; Συσχέτιση με εκπαιδευτικό επίπεδο

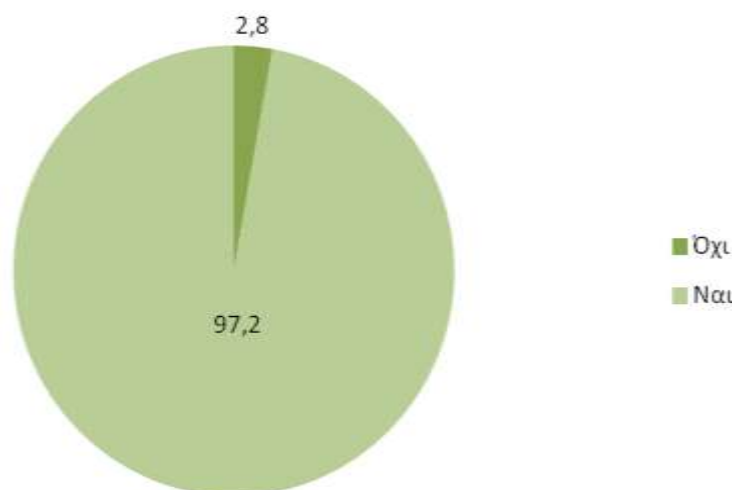


Ακολουθεί το γράφημα των ποσοστών για τις απαντήσεις στην ερώτηση «Σας προκαλεί άγχος η ύπαρξη μαθητή (που ανήκει σε κάποια/ες από τις παραπάνω κατηγορίες) στην τάξη κάποιου γνωστού σας μαθητή ή του παιδιού σας;»



Διάγραμμα VI: Σας προκαλεί άγχος η ύπαρξη μαθητή (που ανήκει σε κάποια/ες από τις παραπάνω κατηγορίες) στην τάξη κάποιου γνωστού σας μαθητή ή του παιδιού σας;

Ακολουθεί το γράφημα των ποσοστών για τις απαντήσεις στην ερώτηση «Θεωρείτε ότι θα πρέπει να υπάρχει ειδική μεταχείριση των μαθητών, ανάλογα με την ιδιαιτερότητα που παρουσιάζουν;»



Διάγραμμα VII: Θεωρείτε ότι θα πρέπει να υπάρχει ειδική μεταχείριση των μαθητών, ανάλογα με την ιδιαιτερότητα που παρουσιάζουν;

Στη συνέχεια δίνεται ο πίνακας σχετικά με το αν και πόσο άγχος προκαλεί η ύπαρξη μαθητή που ανήκει σε κάποια/ες από τις παραπάνω κατηγορίες στην τάξη κάποιου γνωστού μαθητή τους ή του παιδιού τους και την άποψη σχετικά με την ειδική μεταχείριση των μαθητών αυτών, ανάλογα με το αν οι συμμετέχοντες ήταν εκπαιδευτικοί ή όχι.

		Εκπαιδευτικός				P
		Όχι		Ναι		
		N	%	N	%	
Σας προκαλεί άγχος η ύπαρξη μαθητή (που ανήκει σε κάποια/ες από τις παραπάνω κατηγορίες) στην τάξη κάποιου γνωστού σας μαθητή ή του παιδιού σας;	Όχι	137	58,5	430	51,9	0,071+
	Ναι	97	41,5	399	48,1	
Αν ναι, πόσο άγχος σας προκαλεί;; Μέση τιμή (SD), Διάμεσος (ενδ. εύρος)		2,4(1,4)	2,0 (1,0 -3,0)	2,5 (1,3)	3,0 (1,0 -4,0)	0,131++
Θεωρείτε ότι θα πρέπει να υπάρχει ειδική μεταχείριση των μαθητών, ανάλογα με την ιδιαιτερότητα που παρουσιάζουν;	Όχι	9	3,8	21	2,5	0,284+
	Ναι	225	96,2	808	97,5	

+Pearson  $X^2$  test ++Mann-Whitney test

Πίνακας XXXIII: Πόσο άγχος προκαλεί η ύπαρξη μαθητή που ανήκει σε κάποια/ες από τις παραπάνω κατηγορίες στην τάξη κάποιου γνωστού μαθητή σας ή του παιδιού σας; και Θεωρείτε ότι θα πρέπει να υπάρχει ειδική μεταχείριση των μαθητών, ανάλογα με την ιδιαιτερότητα που παρουσιάζουν; Εκπαιδευτικοί ή μη

Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στα παραπάνω ερωτήματα ανάλογα με το αν οι συμμετέχοντες ήταν εκπαιδευτικοί ή όχι.

Στη συνέχεια δίνεται ο πίνακας σχετικά με το αν και πόσο άγχος προκαλεί η ύπαρξη μαθητή που ανήκει σε κάποια/ες από τις παραπάνω κατηγορίες στην τάξη κάποιου γνωστού μαθητή τους ή του παιδιού τους και την άποψη σχετικά με την ειδική μεταχείριση των μαθητών αυτών., ανάλογα με το αν οι εκπαιδευτικοί ανήκαν σε ειδικό σχολείο ή όχι.

		Σημερινή απασχόληση				P
		Γενικό Σχολείο		Ειδικό Σχολείο		
		N	%	N	%	
Σας προκαλεί άγχος η ύπαρξη μαθητή (που ανήκει σε κάποια/ες από τις παραπάνω κατηγορίες) στην τάξη κάποιου γνωστού σας μαθητή ή του παιδιού σας;	Όχι	387	49,9	43	79,6	0,006+
	Ναι	388	50,1	11	20,4	
Αν ναι, πόσο άγχος σας προκαλεί;, Μέση τιμή (SD), Διάμεσος (ενδ. εύρος)		2,6(1,3)	3,0 (1,0 -4,0)	1,8 (1,2)	1,0 (1,0 -3,0)	0,001++
Θεωρείτε ότι θα πρέπει να υπάρχει ειδική μεταχείριση των μαθητών, ανάλογα με την ιδιαιτερότητα που παρουσιάζουν;	Όχι	20	2,6	1	1,9	0,742+
	Ναι	755	97,4	53	98,1	

+Pearson  $X^2$  test ++Mann-Whitney test

Πίνακας XXXIV: Πόσο άγχος προκαλεί η ύπαρξη μαθητή που ανήκει σε κάποια/ες από τις παραπάνω κατηγορίες στην τάξη κάποιου γνωστού μαθητή σας ή του παιδιού σας; και Θεωρείτε ότι θα πρέπει να υπάρχει ειδική μεταχείριση των μαθητών, ανάλογα με την ιδιαιτερότητα που παρουσιάζουν; Εκπαιδευτικοί γενικών και ειδικών σχολείων

Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην ερώτηση σχετικά με το άγχος για την ύπαρξη παιδιών που ανήκαν στις παραπάνω κατηγορίες στην τάξη κάποιου γνωστού ή του παιδιού των συμμετεχόντων και στην κλίμακα του άγχους που προκαλείται. Όσοι ανήκαν σε γενικό σχολείο είχαν άγχος σε ποσοστό 50,1%. Όσοι ήταν σε ειδικό σχολείο είχαν άγχος σε ποσοστό 20,4%. Επίσης, όσοι ανήκαν σε γενικό σχολείο είχαν σημαντικά υψηλότερο μέσο σκορ στην κλίμακα του άγχους.

Ακολουθεί ο πίνακας των ποσοστών στο σύνολο του δείγματος και ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς ή μη σχετικά με τους τομείς στους οποίους θα έπρεπε να υπάρχει ειδική μεταχείριση των μαθητών που παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες.

Αν ναι, σε ποιους τομείς;	Σύνολο δείγματος	Εκπαιδευτικός		P+
		Όχι	Ναι	
		N (%)	N (%)	
Ιατρική/Νοσηλευτική περίθαλψη	835 (75,9)	162 (69,2)	647 (78)	0,005
Ψυχολογική υποστήριξη	1017 (92,5)	213 (91)	772 (93,1)	0,277
Ακουστικά βαρηκοΐας	712 (64,7)	152 (65)	536 (64,7)	0,932
Κοχλιακά εμφυτεύματα	578 (52,5)	127 (54,3)	433 (52,2)	0,581
Διερμηνεία προς τη μητρική γλώσσα του μαθητή	670 (60,9)	139 (59,4)	513 (61,9)	0,491
Γνώση Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (ΕΝΓ)	859 (78,1)	178 (76,1)	656 (79,1)	0,314

+Pearson's  $\chi^2$  test

Πίνακας XXXV: Σε ποιους τομείς θεωρείτε ότι θα πρέπει να υπάρχει ειδική μεταχείριση των μαθητών, ανάλογα με την ιδιαιτερότητα που παρουσιάζουν;

Εκπαιδευτικοί ή μη

Το 75,9% του δείγματος απάντησε θετικά σχετικά με την ιατρική και νοσηλευτική περίθαλψη. Το 92,5% συμφώνησε στην ύπαρξη ψυχολογικής υποστήριξης, το 64,7% στα ακουστικά βαρηκοΐας και το 52,5% στα κοχλιακά εμφυτεύματα, το 60,9% για διερμηνεία προς τη μητρική γλώσσα του μαθητή. Τέλος, το 78,1% συμφώνησε στην γνώση της ΕΝΓ.

Στις απόψεις αυτές υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε όσους ήταν εκπαιδευτικοί και σε όσους δεν ήταν σχετικά με την ιατρική και νοσηλευτική περίθαλψη. Σχετικά με την ιατρική και νοσηλευτική περίθαλψη τα ποσοστά συμφωνίας ήταν υψηλότερα στους εκπαιδευτικούς.

Ακολουθεί ο πίνακας των ποσοστών ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς γενικών και ειδικών σχολείων σχετικά με τους τομείς στους οποίους θα έπρεπε να υπάρχει ειδική μεταχείριση των μαθητών που παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες.

Αν ναι, σε ποιους τομείς;	Σημερινή απασχόληση		P+
	Γενικό Σχολείο	Ειδικό Σχολείο	
	N (%)	N (%)	
Ιατρική/Νοσηλευτική περίθαλψη	608 (78,5)	39 (72,2)	0,285
Ψυχολογική υποστήριξη	725 (93,5)	47 (87)	0,068
Ακουστικά βαρηκοΐας	499 (64,4)	37 (68,5)	0,539
Κοχλιακά εμφυτεύματα	402 (51,9)	31 (57,4)	0,431
Διερμηνεία προς τη μητρική γλώσσα του μαθητή	486 (62,7)	27 (50)	0,063
Γνώση Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (ΕΝΓ)	610 (78,7)	46 (85,2)	0,258

+Pearson's  $\chi^2$  test ++Fisher's exact test

Πίνακας XXXI: Σε ποιους τομείς θεωρείτε ότι θα πρέπει να υπάρχει ειδική μεταχείριση των μαθητών, ανάλογα με την ιδιαιτερότητα που παρουσιάζουν; Εκπαιδευτικοί γενικών και ειδικών σχολείων

Στις απόψεις αυτές δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στα ποσοστά συμφωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικών και ειδικών σχολείων.

Στη συνέχεια δίνεται ο πίνακας σχετικά με τις ερωτήσεις για την ΕΝΓ και για την άποψη αν το ισχύον πρόγραμμα θέτει τις βάσεις για συνεκπαίδευση.

		N	%
Είναι απαραίτητη τη γνώση της ΕΝΓ για την εκπαίδευση κωφών/βαρήκοων μαθητών;	Όχι	55	5,0
	Ναι	1045	95,0
Η ΕΝΓ είναι η μητρική γλώσσα των κωφών/βαρήκοων μαθητών	Όχι	596	54,2
	Ναι	504	45,8
Η ΕΝΓ είναι η φυσική γλώσσα των κωφών/βαρήκοων μαθητών, συνεπώς θα αναπτυχθεί φυσικά, ακόμα και αν δε τη χρησιμοποιεί το περιβάλλον τους	Όχι	798	72,5
	Ναι	302	27,5

Πίνακας XXXVII: Ερωτήσεις σχετικά με την ΕΝΓ και για την άποψη αν το ισχύον πρόγραμμα θέτει τις βάσεις για συνεκπαίδευση

Το 95,0% δήλωσε ότι είναι απαραίτητη τη γνώση της ΕΝΓ για την εκπαίδευση κωφών/βαρήκοων μαθητών και το 45,8% θεωρεί ότι η ΕΝΓ είναι η μητρική γλώσσα των κωφών/βαρήκοων μαθητών. Τέλος, μόνο το 27,5% συμφωνεί ότι η ΕΝΓ είναι η φυσική γλώσσα των κωφών/βαρήκοων μαθητών, συνεπώς θα αναπτυχθεί φυσικά, ακόμα και αν δε τη χρησιμοποιεί το περιβάλλον τους.

Στη συνέχεια δίνεται ο πίνακας σχετικά με τις ερωτήσεις για την ΕΝΓ και για την άποψη αν το ισχύον πρόγραμμα θέτει τις βάσεις για συνεκπαίδευση, ανάλογα με το αν οι συμμετέχοντες είναι εκπαιδευτικοί ή όχι.

	Εκπαιδευτικός				P
	Όχι		Ναι		
	N	%	N	%	
Είναι απαραίτητη τη γνώση της ΕΝΓ για την εκπαίδευση κωφών/βαρήκοων μαθητών;	224	95,7	785	94,7	0,525+
Η ΕΝΓ είναι η μητρική γλώσσα των κωφών/βαρήκοων μαθητών	123	52,6	364	43,9	0,019+
Η ΕΝΓ είναι η φυσική γλώσσα των κωφών/βαρήκοων μαθητών, συνεπώς θα αναπτυχθεί φυσικά, ακόμα και αν δε τη χρησιμοποιεί το περιβάλλον τους	77	32,9	213	25,7	0,035+
Το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα θέτει τις βάσεις για συνεκπαίδευση	74	31,6	141	17,0	<0,001+

+Pearson  $X^2$  test ++Mann-Whitney test

Πίνακας XXXVIII: Ερωτήσεις σχετικά με την ΕΝΓ και για την άποψη αν το ισχύον πρόγραμμα θέτει τις βάσεις για συνεκπαίδευση. Εκπαιδευτικοί ή μη

Ανάλογα με το αν οι συμμετέχοντες ήταν εκπαιδευτικού ή όχι διέφεραν σημαντικά οι απόψεις σχετικά με το αν η ΕΝΓ είναι η μητρική γλώσσα των κωφών/βαρήκοων μαθητών, το οποίο υποστήριζαν σε μεγαλύτερο ποσοστό όσοι δεν ήταν εκπαιδευτικοί, όπως και την άποψη ότι θα αναπτυχθεί φυσικά, ακόμα και αν δε τη χρησιμοποιεί το περιβάλλον τους. Σχετικά με το αν το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα θέτει τις βάσεις για συνεκπαίδευση όσοι δεν ήταν εκπαιδευτικοί συμφώνησαν σε ποσοστό 31,6%, ενώ όσοι ήταν μόνο σε ποσοστό 17,0%.

Στη συνέχεια δίνεται ο πίνακας σχετικά με τις ερωτήσεις για την ΕΝΓ και για την άποψη αν το ισχύον πρόγραμμα θέτει τις βάσεις για συνεκπαίδευση, ανάλογα με το αν οι συμμετέχοντες είναι εκπαιδευτικοί γενικού ή ειδικού σχολείου.

	Σημερινή απασχόληση				P
	Γενικό Σχολείο		Ειδικό Σχολείο		
	N	%	N	%	
Είναι απαραίτητη τη γνώση της ΕΝΓ για την εκπαίδευση κωφών/βαρήκοων μαθητών;	736	95,0	49	90,7	0,180++
Η ΕΝΓ είναι η μητρική γλώσσα των κωφών/βαρήκοων μαθητών	338	43,6	26	48,1	0,516+
Η ΕΝΓ είναι η φυσική γλώσσα των κωφών/βαρήκοων μαθητών, συνεπώς θα αναπτυχθεί φυσικά, ακόμα και αν δε τη χρησιμοποιεί το περιβάλλον τους	196	25,3	17	31,5	0,314+
Το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα θέτει τις βάσεις για συνεκπαίδευση	132	17,0	9	16,7	0,945+

+Pearson  $X^2$  test ++Mann-Whitney test

Πίνακας XXXIX: Ερωτήσεις σχετικά με την ΕΝΓ και για την άποψη αν το ισχύον πρόγραμμα θέτει τις βάσεις για συνεκπαίδευση. Εκπαιδευτικοί γενικών και ειδικών σχολείων

Οι παραπάνω απόψεις δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικών και ειδικών σχολείων. Τα ποσοστά όσων πίστευαν ότι είναι απαραίτητη η γνώση της ΕΝΓ για την εκπαίδευση κωφών/βαρήκοων μαθητών ήταν 95,0% και 90,7% αντίστοιχα. Για το αν η ΕΝΓ είναι η μητρική γλώσσα των μαθητών τα ποσοστά συμφωνίας ήταν 43,6% και 48,1%, και για την άποψη ότι η ΕΝΓ θα αναπτυχθεί φυσικά, ακόμα και αν δε τη χρησιμοποιεί το περιβάλλον των κωφών βαρήκοων μαθητών ήταν 25,3 και 31,5%. Τέλος, χαμηλά

ήταν τα ποσοστά και στις δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών σχετικά με το αν το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα θέτει τις βάσεις για συνεκπαίδευση, με τους εκπαιδευτικούς των γενικών σχολείων να συμφωνούν σε ποσοστό 17,0% και των ειδικών κατά 16,7%.

#### 5.4.3.Χαρισματικά Παιδιά

Τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών δίνονται στον πίνακα που ακολουθεί, τόσο στο σύνολο του δείγματος όσο και ανάλογα με το αν ήταν εκπαιδευτικοί ή όχι οι συμμετέχοντες.

Ο/Η χαρισματικός/ή μαθητής/τρια	Σύνολο δείγματος		Εκπαιδευτικός				P
	N	%	Όχι		Ναι		
			N	%	N	%	
Υπερεκτιμά τις ικανότητές του	169	15,4	35	15,0	127	15,3	0,892+
Θέτει μη ρεαλιστικούς στόχους	104	9,5	26	11,1	73	8,8	0,284+
Ανακαλύπτει ασυνήθιστες, μοναδικές, έξυπνες απαντήσεις	865	78,6	169	72,2	669	80,7	0,005+
Επιδεικνύει αδιάκοπο ενδιαφέρον για την απόκτηση νέων γνώσεων	689	62,6	139	59,4	530	63,9	0,205+
Προτείνει πρωτότυπες, καινοτόμες, δημιουργικές λύσεις	874	79,5	166	70,9	682	82,3	<0,001+
Επικοινωνεί άριστα με τους συνομηλίκους	241	21,9	57	24,4	171	20,6	0,219+
Κοινωνικοποιείται ικανοποιητικά σε ομάδες συνομηλίκων του	273	24,8	58	24,8	200	24,1	0,835+
Επιδεικνύει ιδιαίτερες ηγετικές ικανότητες	320	29,1	55	23,5	255	30,8	0,031+
Έχει μεγάλη ικανότητα πειθούς	283	25,7	58	24,8	217	26,2	0,668+
Αντιλαμβάνεται την ουσία των πραγμάτων ταχύτατα	783	71,2	160	68,4	594	71,7	0,330+
Συζητά για θέματα 'ενηλίκων', όπως θρησκεία, πολιτική, φιλοσοφία κ.α.	506	46,0	88	37,6	404	48,7	0,003+
Ακολουθεί αναλυτικό συλλογισμό σκέψης	608	55,3	130	55,6	461	55,6	0,988+
Είναι σε θέση να κάνει γενικεύσεις	479	43,5	79	33,8	386	46,6	<0,001+
Έχει υψηλή αίσθηση του χιούμορ	408	37,1	87	37,2	306	36,9	0,940+
Είναι πιο υπεύθυνος από ότι τα παιδιά της ηλικίας του	340	30,9	68	29,1	259	31,2	0,523+
Έχει άριστη σχολική επίδοση	343	31,2	70	29,9	258	31,1	0,724+
Συνεργάζεται με τους συνομηλίκους του και επιθυμεί τη	175	15,9	49	20,9	113	13,6	0,006+



βοήθειά τους							
Ολοκληρώνει ότι εργασία του ανατίθεται, ακόμη και αν δεν τον ενδιαφέρει	248	22,5	51	21,8	187	22,6	0,805+
Έχει ιδιαίτερα αυξημένη ενσυναίσθηση και ικανότητα να μπαίνει στη θέση άλλων	325	29,5	73	31,2	242	29,2	0,553+
Θέτει ρεαλιστικούς στόχους και τους φέρει εις πέρας	240	21,8	52	22,2	174	21,0	0,684+
Αμφισβητεί τις γνώσεις του δασκάλου	352	32,0	72	30,8	270	32,6	0,603+
Είναι πολύ τακτικός και οργανωτικός	251	22,8	52	22,2	189	22,8	0,852+
Έχει προχωρημένο λεξιλόγιο, σε σχέση με παιδιά της ηλικίας του	672	61,1	117	50,0	535	64,5	<0,001+
Αρέσκεται σε διανοητικά παιχνίδια, παιχνίδια συλλογισμού και στρατηγικής	696	63,3	119	50,9	559	67,4	<0,001+
Θα τα καταφέρει σε οποιοδήποτε πλαίσιο, χωρίς βοήθεια	202	18,4	41	17,5	151	18,2	0,808+
Είναι ελίτ και δε χρήζει ειδικής μεταχείρισης	29	2,6	8	3,4	19	2,3	0,333+
Επιδεικνύει συμβατική συμπεριφορά, φοβάται να είναι διαφορετικός	135	12,3	29	12,4	100	12,1	0,891+
Επιδεικνύει ιδιαίτερες ικανότητες σε θετικούς τομείς, όπως μαθηματικά	540	49,1	100	42,7	417	50,3	0,041+
Έχει πολύ καλό προσανατολισμό στο χώρο	310	28,2	62	26,5	235	28,3	0,577+
Ελέγχει πολύ καλά τα μέλη του σώματός του	177	16,1	32	13,7	141	17,0	0,223+
Έχει ιδιαίτερες ικανότητες στη μουσική και τα καλλιτεχνικά	325	29,5	66	28,2	244	29,4	0,715+
Έχει πολύ καλή αίσθηση του εαυτού του	254	23,1	55	23,5	186	22,4	0,731+
Διαχειρίζεται άριστα τις σχέσεις με τους συνομηλίκους και τους ενήλικες που συναναστρέφεται	169	15,4	33	14,1	126	15,2	0,678+
Έχει πολύ καλή επαφή με τη φύση και μεγάλο ενδιαφέρον για την προστασία της	219	19,9	44	18,8	167	20,1	0,650+
Ασχολείται με υπαρξιακά και φιλοσοφικά θέματα	362	32,9	70	29,9	277	33,4	0,313+
Άλλο	14	1,3	4	1,7	10	1,2	0,523++

+Pearson's  $\chi^2$  test ++Fisher's exact test

Πίνακας XXXX: Χαρακτηριστικά χαρισματικών παιδιών.

Εκπαιδευτικών ή μη και Συνόλου του δείγματος

Στο σύνολο του δείγματος, τα συχνότερα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών που αναφέρθηκαν ήταν ότι 'Προτείνει πρωτότυπες, καινοτόμες, δημιουργικές λύσεις', 'Ανακαλύπτει ασυνήθιστες, μοναδικές, έξυπνες απαντήσεις' και 'Αντιλαμβάνεται την ουσία των πραγμάτων ταχύτατα' σε ποσοστά 79,5%, 78,6% και 71,2% αντίστοιχα. Τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στο λοιπό δείγμα, τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά είναι αυτά που αναφέρθηκαν συχνότερα.

Συγκρίνοντας εκπαιδευτικούς και μη βρέθηκε ότι υπήρχαν κάποιες διαφορές στα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών που ανέφεραν. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό ότι ένα χαρισματικό παιδί «Ανακαλύπτει ασυνήθιστες, μοναδικές, έξυπνες απαντήσεις», «Προτείνει πρωτότυπες, καινοτόμες, δημιουργικές λύσεις», «Συζητά για θέματα 'ενηλίκων', όπως θρησκεία, πολιτική, φιλοσοφία κ.α.», «Είναι σε θέση να κάνει γενικεύσεις», «Έχει προχωρημένο λεξιλόγιο, σε σχέση με παιδιά της ηλικίας του», «Αρέσκεται σε διανοητικά παιχνίδια, παιχνίδια συλλογισμού και στρατηγικής» και «Επιδεικνύει ιδιαίτερες ικανότητες σε θετικούς τομείς, όπως μαθηματικά». Αντίθετα, οι μη εκπαιδευτικοί ανέφεραν σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό ότι ένα χαρισματικό παιδί «Συνεργάζεται με τους συνομηλίκους του και επιθυμεί τη βοήθειά τους».

Τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών ανάλογα με το αν ήταν εκπαιδευτικοί γενικού ή ειδικού σχολείου δίνονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Ο/Η χαρισματικός/ή μαθητής/τρια	Σημερινή απασχόληση				P
	Γενικό Σχολείο		Ειδικό Σχολείο		
	N	%	N	%	
Υπερεκτιμά τις ικανότητές του	119	15,4	8	14,8	0,915+
Θέτει μη ρεαλιστικούς στόχους	60	7,7	13	24,1	<0,001++
Ανακαλύπτει ασυνήθιστες, μοναδικές, έξυπνες απαντήσεις	628	81,0	41	75,9	0,358+
Επιδεικνύει αδιάκοπο ενδιαφέρον για την απόκτηση νέων γνώσεων	498	64,3	32	59,3	0,460+
Προτείνει πρωτότυπες, καινοτόμες, δημιουργικές λύσεις	643	83,0	39	72,2	0,046+
Επικοινωνεί άριστα με τους συνομηλίκους	159	20,5	12	22,2	0,764+

Κοινωνικοποιείται ικανοποιητικά σε ομάδες συνομηλίκων του	187	24,1	13	24,1	0,993+
Επιδεικνύει ιδιαίτερες ηγετικές ικανότητες	235	30,3	20	37,0	0,301+
Έχει μεγάλη ικανότητα πειθούς	197	25,4	20	37,0	0,080+
Αντιλαμβάνεται την ουσία των πραγμάτων ταχύτατα	560	72,3	34	63,0	0,143+
Συζητά για θέματα 'ενηλίκων', όπως θρησκεία, πολιτική, φιλοσοφία κ.α.	373	48,1	31	57,4	0,187+
Ακολουθεί αναλυτικό συλλογισμό σκέψης	432	55,7	29	53,7	0,771+
Είναι σε θέση να κάνει γενικεύσεις	360	46,5	26	48,1	0,809+
Έχει υψηλή αίσθηση του χιούμορ	292	37,7	14	25,9	0,084+
Είναι πιο υπεύθυνος από ότι τα παιδιά της ηλικίας του	245	31,6	14	25,9	0,383+
Έχει άριστη σχολική επίδοση	244	31,5	14	25,9	0,394+
Συνεργάζεται με τους συνομηλίκους του και επιθυμεί τη βοήθειά τους	105	13,5	8	14,8	0,793+
Ολοκληρώνει ότι εργασία του ανατίθεται, ακόμη και αν δεν τον ενδιαφέρει	178	23,0	9	16,7	0,284+
Έχει ιδιαίτερα αυξημένη ενσυναίσθηση και ικανότητα να μπαίνει στη θέση άλλων	229	29,5	13	24,1	0,392+
Θέτει ρεαλιστικούς στόχους και τους φέρει εις πέρας	164	21,2	10	18,5	0,645+
Αμφισβητεί τις γνώσεις του δασκάλου	245	31,6	25	46,3	0,026+
Είναι πολύ τακτικός και οργανωτικός	171	22,1	18	33,3	0,056+
Έχει προχωρημένο λεξιλόγιο, σε σχέση με παιδιά της ηλικίας του	498	64,3	37	68,5	0,527+
Αρέσκεται σε διανοητικά παιχνίδια, παιχνίδια συλλογισμού και στρατηγικής	525	67,7	34	63,0	0,469+
Θα τα καταφέρει σε οποιοδήποτε πλαίσιο, χωρίς βοήθεια	145	18,7	6	11,1	0,162+
Είναι ελίτ και δε χρήζει ειδικής μεταχείρισης	17	2,2	2	3,7	0,354++
Επιδεικνύει συμβατική συμπεριφορά, φοβάται να είναι διαφορετικός	89	11,5	11	20,4	0,053+
Επιδεικνύει ιδιαίτερες ικανότητες σε θετικούς τομείς,	389	50,2	28	51,9	0,814+

όπως μαθηματικά					
Έχει πολύ καλό προσανατολισμό στο χώρο	218	28,1	17	31,5	0,597+
Ελέγχει πολύ καλά τα μέλη του σώματός του	130	16,8	11	20,4	0,496+
Έχει ιδιαίτερες ικανότητες στη μουσική και τα καλλιτεχνικά	228	29,4	16	29,6	0,974+
Έχει πολύ καλή αίσθηση του εαυτού του	173	22,3	13	24,1	0,765+
Διαχειρίζεται άριστα τις σχέσεις με τους συνομηλίκους και τους ενήλικες που συναναστρέφεται	115	14,8	11	20,4	0,274+
Έχει πολύ καλή επαφή με τη φύση και μεγάλο ενδιαφέρον για την προστασία της	150	19,4	17	31,5	0,032+
Ασχολείται με υπαρξιακά και φιλοσοφικά θέματα	258	33,3	19	35,2	0,775+
Άλλο	8	1,0	2	3,7	0,082+

+Pearson's  $\chi^2$  test ++Fisher's exact test

Πίνακας XXXXI: Χαρακτηριστικά χαρισματικών παιδιών.

Εκπαιδευτικών γενικών και ειδικών σχολείων

Συγκρίνοντας εκπαιδευτικούς γενικών και ειδικών σχολείων βρέθηκε ότι υπήρχαν κάποιες διαφορές στα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών που ανέφεραν. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί των ειδικών σχολείων ανέφεραν σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό ότι ένα χαρισματικό παιδί «Θέτει μη ρεαλιστικούς στόχους», «Αμφισβητεί τις γνώσεις του δασκάλου» και «Έχει πολύ καλή επαφή με τη φύση και μεγάλο ενδιαφέρον για την προστασία της».

Συσχετίζοντας τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών με τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία και εκπαιδευτικό επίπεδο) των συμμετεχόντων (στο σύνολο του δείγματος) βρέθηκαν τα εξής σημαντικά αποτελέσματα:

Με το φύλο:

- Οι άντρες θεωρούσαν σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό ότι ένα χαρισματικό παιδί υπερεκτιμά τις ικανότητές του σε σύγκριση με τις γυναίκες (19,4% vs 14,1%,  $p=0,040$ ).

- Οι άντρες θεωρούσαν σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό ότι ένα χαρισματικό παιδί επικοινωνεί άριστα με τους συνομηλίκους του σε σύγκριση με τις γυναίκες (27,9% vs 20,2%,  $p=0,010$ ).
- Οι άντρες θεωρούσαν σε σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό ότι ένα χαρισματικό παιδί έχει προχωρημένο λεξιλόγιο, σε σχέση με παιδιά της ηλικίας του σε σύγκριση με τις γυναίκες (51,8% vs 63,8%,  $p=0,001$ ).
- Οι άντρες θεωρούσαν σε σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό ότι ένα χαρισματικό παιδί αρέσκεται σε διανοητικά παιχνίδια, παιχνίδια συλλογισμού και στρατηγικής σε σύγκριση με τις γυναίκες (53% vs 66,3%,  $p<0,001$ ).
- Οι άντρες θεωρούσαν σε σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό ότι ένα χαρισματικό παιδί επιδεικνύει ιδιαίτερες ικανότητες σε θετικούς τομείς, όπως μαθηματικά σε σύγκριση με τις γυναίκες (42,9% vs 51%,  $p=0,025$ ).
- Οι άντρες θεωρούσαν σε σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό ότι ένα χαρισματικό παιδί έχει ιδιαίτερες ικανότητες στη μουσική και τα καλλιτεχνικά σε σύγκριση με τις γυναίκες (21,1% vs 32,1%,  $p=0,001$ ).
- Οι άντρες θεωρούσαν σε σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό ότι ένα χαρισματικό παιδί έχει πολύ καλή επαφή με τη φύση και μεγάλο ενδιαφέρον για την προστασία της σε σύγκριση με τις γυναίκες (14,2% vs 21,6%,  $p=0,010$ ).

Αναφορικά με την ηλικία βρέθηκαν σημαντικές διαφορές οι οποίες δίνονται στον πίνακα που ακολουθεί. Τα ποσοστά των συμμετεχόντων που θεωρούσαν χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών αυτά που αναφέρονται στον πίνακα αυτόν διαφοροποιούνται σημαντικά ανάλογα με την ηλικία. Για παράδειγμα, όσο αυξάνεται η ηλικία τόσο μειώνεται το ποσοστό εκείνων που θεωρούν ότι ένα χαρισματικό παιδί έχει ιδιαίτερες ικανότητες στη μουσική και τα καλλιτεχνικά, ενώ αντιθέτως τόσο αυξάνεται το ποσοστό εκείνων που θεωρούσαν ότι ένα χαρισματικό παιδί θα τα καταφέρει σε οποιοδήποτε πλαίσιο, χωρίς βοήθεια.

	Ηλικία					P+
	17-29	30-39	40-49	50-59	60-69	
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	
Ανακαλύπτει ασυνήθιστες,	64 (80)	158 (73,1)	213 (75,5)	364 (82,5)	66 (81,5)	0,041

μοναδικές, έξυπνες απαντήσεις						
Επικοινωνεί άριστα με τους συνομηλίκους	16 (20)	23 (10,6)	56 (19,9)	110 (24,9)	36 (44,4)	<0,001
Κοινωνικοποιείται ικανοποιητικά σε ομάδες συνομηλίκων του	18 (22,5)	30 (13,9)	70 (24,8)	129 (29,3)	26 (32,1)	<0,001
Έχει μεγάλη ικανότητα πειθούς	30 (37,5)	61 (28,2)	54 (19,1)	114 (25,9)	24 (29,6)	0,009
Αντιλαμβάνεται την ουσία των πραγμάτων ταχύτατα	58 (72,5)	133 (61,6)	202 (71,6)	326 (73,9)	64 (79)	0,008
Είναι πιο υπεύθυνος από ότι τα παιδιά της ηλικίας του	30 (37,5)	49 (22,7)	88 (31,2)	150 (34)	23 (28,4)	0,030
Συνεργάζεται με τους συνομηλίκους του και επιθυμεί τη βοήθειά τους	14 (17,5)	17 (7,9)	40 (14,2)	80 (18,1)	24 (29,6)	<0,001
Θα τα καταφέρει σε οποιοδήποτε πλαίσιο, χωρίς βοήθεια	13 (16,3)	31 (14,4)	41 (14,5)	97 (22)	20 (24,7)	0,023
Έχει ιδιαίτερες ικανότητες στη μουσική και τα καλλιτεχνικά	36 (45)	64 (29,6)	82 (29,1)	121 (27,4)	22 (27,2)	0,035
Διαχειρίζεται άριστα τις σχέσεις με τους συνομηλίκους και τους ενήλικες που συναναστρέφεται	13 (16,3)	21 (9,7)	41 (14,5)	75 (17)	19 (23,5)	0,033

+Pearson's  $\chi^2$  test

Πίνακας XXXXII: Χαρακτηριστικά χαρισματικών παιδιών. Συσχέτιση με ηλικία

Αναφορικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο βρέθηκαν τα εξής σημαντικά αποτελέσματα:

- Οι πτυχιούχοι Α.Τ.Ε.Ι./Α.Ε.Ι. θεωρούσαν σε σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό ότι ένα χαρισματικό παιδί θέτει μη ρεαλιστικούς στόχους σε σύγκριση με συμμετέχοντες με χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο (8,8% vs 18,1%,  $p=0,005$ ).
- Οι πτυχιούχοι Α.Τ.Ε.Ι./Α.Ε.Ι. θεωρούσαν σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό ότι ένα χαρισματικό παιδί είναι σε θέση να κάνει γενικεύσεις σε σύγκριση με συμμετέχοντες με χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο (44,7% vs 30,1%,  $p=0,010$ ).

- Οι πτυχιούχοι Α.Τ.Ε.Ι./Α.Ε.Ι. θεωρούσαν σε σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό ότι ένα χαρισματικό παιδί είναι ελίτ και δε χρήζει ειδικής μεταχείρισης σε σύγκριση με συμμετέχοντες με χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο (2,3% vs 7,2%,  $p=0,018$ ).

Οι τομείς χαρισματικότητας δίνονται στον πίνακα που ακολουθεί, τόσο στο σύνολο του δείγματος όσο και ανάλογα με το αν ήταν εκπαιδευτικοί ή όχι οι συμμετέχοντες.

Τομείς χαρισματικότητας	Σύνολο δείγματος		Εκπαιδευτικός				P
	N	%	Όχι		Ναι		
			N	%	N	%	
Γλωσσικός	842	76,5	171	73,1	648	78,2	0,102+
Λογικομαθηματικός	975	88,6	194	82,9	749	90,3	0,001
Χωρικός	443	40,3	78	33,3	355	42,8	0,009+
Κινησθητικός	512	46,5	99	42,3	400	48,3	0,108+
Μουσικός	670	60,9	140	59,8	504	60,8	0,789+
Ενδοπροσωπικός	384	34,9	79	33,8	296	35,7	0,582+
Διαπροσωπικός	490	44,5	106	45,3	372	44,9	0,908+
Νατουραλιστικός	275	25,0	56	23,9	211	25,5	0,636+
Υπαρξιακός	408	37,1	81	34,6	315	38,0	0,345+
Άλλο	12	1,1	6	2,6	6	0,7	0,030++

+Pearson's  $\chi^2$  test ++Fisher's exact test

Πίνακας XXXXIII: Τομείς χαρισματικότητας.

Εκπαιδευτικών ή μη και Συνόλου του δείγματος

Σύμφωνα με το σύνολο του δείγματος, οι τομείς που αναφέρθηκαν συχνότερα ως χαρισματικοί τομείς ήταν ο λογικομαθηματικός και ο γλωσσικός, σε ποσοστά 88,6% και 76,5% αντίστοιχα. Οι εκπαιδευτικοί αναγνώριζαν σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό τον λογικομαθηματικό και το χωρικό ως τομείς χαρισματικότητας και σε σημαντικά μικρότερο ποσοστό κάποιον 'άλλον' τομέα.

Οι τομείς χαρισματικότητας ανάλογα με το αν ήταν εκπαιδευτικοί γενικού ή ειδικού σχολείου δίνονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Τομείς χαρισματικότητας	Σημερινή απασχόληση				P
	Γενικό Σχολείο		Ειδικό Σχολείο		
	N	%	N	%	
Γλωσσικός	610	78,7	38	70,4	0,151+
Λογικομαθηματικός	703	90,7	46	85,2	0,184+
Χωρικός	333	43,0	22	40,7	0,749+
Κινησθητικός	375	48,4	25	46,3	0,766+
Μουσικός	472	60,9	32	59,3	0,811+
Ενδοπροσωπικός	275	35,5	21	38,9	0,614+
Διαπροσωπικός	354	45,7	18	33,3	0,078+
Νατουραλιστικός	198	25,5	13	24,1	0,810+
Υπαρξιακός	293	37,8	22	40,7	0,668+
Άλλο	6	0,8	0	0,0	>0,999++

+Pearson's  $\chi^2$  test ++Fisher's exact test

Πίνακας XXXXIV: Τομείς χαρισματικότητας.  
Εκπαιδευτικοί γενικών και ειδικών σχολείων

Δεν διέφεραν σημαντικά τα ποσοστά αναφοράς των τομέων χαρισματικότητας μεταξύ εκπαιδευτικών σε γενικό σχολείο και εκπαιδευτικών σε ειδικό σχολείο.

Συσχετίζοντας τους τομείς χαρισματικότητας με τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία και εκπαιδευτικό επίπεδο) των συμμετεχόντων (στο σύνολο του δείγματος) βρέθηκαν τα εξής σημαντικά αποτελέσματα:

Με το φύλο:

- Οι άντρες θεωρούσαν σε σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό τον γλωσσικό ως τομέα χαρισματικότητας σε σύγκριση με τις γυναίκες (70,9% vs 78,1%,  $p=0,017$ ).
- Οι άντρες θεωρούσαν σε σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό τον χωρικό ως τομέα χαρισματικότητας σε σύγκριση με τις γυναίκες (32,4% vs 42,5%,  $p=0,004$ ).



- Οι άντρες θεωρούσαν σε σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό τον μουσικό ως τομέα χαρισματικότητας σε σύγκριση με τις γυναίκες (52,2% vs 63,3%,  $p=0,002$ ).

Αναφορικά με την ηλικία βρέθηκαν σημαντικές διαφορές οι οποίες δίνονται στον πίνακα που ακολουθεί. Τα ποσοστά των συμμετεχόντων που θεωρούσαν τους διάφορους τομείς χαρισματικότητας που αναφέρονται στον πίνακα αυτόν διαφοροποιούνται σημαντικά ανάλογα με την ηλικία. Σε γενικές γραμμές οι μεγαλύτερες ηλικίες είχαν και τα χαμηλότερα ποσοστά αναγνώρισης των συγκεκριμένων τομέων ως τομείς χαρισματικότητας.

Τομείς χαρισματικότητας	Ηλικία					P+
	17-29	30-39	40-49	50-59	60-69	
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	
Χωρικός	30 (37,5)	91 (42,1)	134 (47,5)	160 (36,3)	28 (34,6)	0,030
Κινησθητικός	38 (47,5)	107 (49,5)	140 (49,6)	202 (45,8)	25 (30,9)	0,040
Μουσικός	52 (65)	141 (65,3)	187 (66,3)	249 (56,5)	41 (50,6)	0,011
Νατουραλιστικός	25 (31,3)	68 (31,5)	80 (28,4)	89 (20,2)	13 (16)	0,002
Υπαρξιακός	44 (55)	98 (45,4)	106 (37,6)	137 (31,1)	23 (28,4)	<0,001

+Pearson's  $\chi^2$  test

Πίνακας XXXXV: Τομείς χαρισματικότητας. Συσχέτιση με ηλικία

Αναφορικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο βρέθηκε το εξής μόνο σημαντικό αποτέλεσμα: Οι πτυχιούχοι Α.Τ.Ε.Ι./Α.Ε.Ι. θεωρούσαν σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό τον λογικομαθηματικό ως τομέα χαρισματικότητας σε σύγκριση με συμμετέχοντες με χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο (89,5% vs 78,3%,  $p=0,002$ ).

Στοιχεία που αφορούν στα χαρισματικά παιδιά και την αντιμετώπιση αυτών δίνονται στον πίνακα που ακολουθεί τόσο στο σύνολο του δείγματος όσο και ανάλογα με το αν ήταν εκπαιδευτικοί ή όχι.

		Σύνολο δείγματος		Εκπαιδευτικός				P
				Όχι		Ναι		
		N	%	N	%	N	%	
Είχατε ή έχετε κάποιον/α χαρισματικό/ή μαθητή/τρια στο τμήμα κάποιου γνωστού σας μαθητή ή του παιδιού σας;	Όχι	614	55,8	147	62,8	447	53,9	0,015+
	Ναι	486	44,2	87	37,2	382	46,1	
Δύναται ένας/μια μαθητής/τρια ΑμΕΑ να είναι χαρισματικός/ή;	Όχι	27	2,5	6	2,6	21	2,5	0,979+
	Ναι	1073	97,5	228	97,4	808	97,5	
Αισθάνεστε άνετα με το να υπάρχει χαρισματικός μαθητής στην τάξη κάποιου γνωστού σας μαθητή ή του παιδιού σας; <sup>1</sup> , μέση τιμή (SD) διάμεσος (ενδ. εύρος)		4,26 (0,86)	4 (4-5)	4,39 (0,85)	5 (4-5)	4,22 (0,85)	4 (4-5)	0,001++
Αισθάνεστε άνετα με το να υπάρχει μαθητής ΑμΕΑ στην τάξη κάποιου γνωστού σας μαθητή ή του παιδιού σας; <sup>1</sup> , μέση τιμή (SD) διάμεσος (ενδ. εύρος)		4,21 (0,91)	4 (4-5)	4,37 (0,88)	5 (4-5)	4,16 (0,92)	4 (4-5)	<0,001++
Πόσο καλή θα ήταν η αντιμετώπιση ενός μαθητή ΑμΕΑ από τους μαθητές της τωρινής τάξης κάποιου γνωστού σας μαθητή ή του παιδιού σας; <sup>1</sup> , μέση τιμή (SD) διάμεσος (ενδ. εύρος)		3,47 (0,91)	3 (3-4)	3,35 (1,01)	3 (3-4)	3,5 (0,89)	3 (3-4)	0,057++
Πόσο καλή θα ήταν η αντιμετώπιση ενός χαρισματικού μαθητή από τους μαθητές της τωρινής τάξης κάποιου γνωστού σας μαθητή ή του παιδιού σας; <sup>1</sup> , μέση τιμή (SD) διάμεσος (ενδ. εύρος)		3,53 (0,89)	3 (3-4)	3,42 (0,92)	3 (3-4)	3,55 (0,89)	4 (3-4)	0,059++
Πόσο καλή θα ήταν η αντιμετώπιση ενός χαρισματικού μαθητή ΑμΕΑ από τους μαθητές της τωρινής τάξης κάποιου γνωστού σας μαθητή ή του παιδιού σας; <sup>1</sup> , μέση τιμή (SD) διάμεσος (ενδ. εύρος)		3,56 (0,94)	4 (3-4)	3,5 (1,01)	4 (3-4)	3,57 (0,92)	4 (3-4)	0,410++

+Pearson's  $\chi^2$  test ++Mann-Whitney test<sup>1</sup> οι τιμές κυμαίνονται από 1 (καθόλου) μέχρι 5 (πάρα πολύ)

Πίνακας XXXXVI: Χαρισματικά παιδιά και η αντιμετώπισή του. Εκπαιδευτικοί ή μη και Σύνολο δείγματος

Το 44,2% των συμμετεχόντων είχε κάποιον/α χαρισματικό/ή μαθητή/τρια στο τμήμα κάποιου γνωστού του μαθητή ή του παιδιού του και το 97,5% δήλωσε ότι δύναται ένας/μια μαθητής/τρια ΑμΕΑ να είναι χαρισματικός/ή. Οι εκπαιδευτικοί είχαν σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό κάποιον/α χαρισματικό/ή μαθητή/τρια στο τμήμα κάποιου γνωστού τους μαθητή ή του παιδιού τους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν σημαντικά λιγότερο άνετα με το να υπάρχει χαρισματικός μαθητής στην τάξη κάποιου γνωστού τους μαθητή ή του παιδιού τους σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες που δεν ήταν εκπαιδευτικοί. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν σημαντικά λιγότερο άνετα με το να υπάρχει μαθητής ΑμΕΑ στην τάξη κάποιου γνωστού τους μαθητή ή του παιδιού τους σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες που δεν ήταν εκπαιδευτικοί. Τα υπόλοιπα στοιχεία του παραπάνω πίνακα ήταν παρόμοια σε εκπαιδευτικούς και μη.

Στοιχεία που αφορούν στα χαρισματικά παιδιά και στην αντιμετώπιση αυτών δίνονται στον πίνακα που ακολουθεί ανάλογα με το αν ήταν εκπαιδευτικοί ειδικού ή γενικού σχολείου.

		Σημερινή απασχόληση				P+
		Γενικό Σχολείο		Ειδικό Σχολείο		
		N	%	N	%	
Είχατε ή έχετε κάποιον/α χαρισματικό/ή μαθητή/τρια στο τμήμα κάποιου γνωστού σας μαθητή ή του παιδιού σας;	Όχι	411	53,0	36	66,7	0,050+
	Ναι	364	47,0	18	33,3	
Δύναται ένας/μια μαθητής/τρια ΑμΕΑ να είναι χαρισματικός/ή;	Όχι	17	2,2	4	7,4	0,042‡
	Ναι	758	97,8	50	92,6	
Αισθάνεστε άνετα με το να υπάρχει χαρισματικός μαθητής στην τάξη κάποιου γνωστού σας μαθητή ή του παιδιού σας; <sup>1</sup> , μέση τιμή (SD) διάμεσος (ενδ. εύρος)		4,21 (0,85)	4 (4-5)	4,3 (0,9)	5 (4-5)	0,332++
Αισθάνεστε άνετα με το να υπάρχει μαθητής ΑμΕΑ στην τάξη κάποιου γνωστού σας μαθητή ή του παιδιού σας; <sup>1</sup> , μέση τιμή (SD) διάμεσος (ενδ. εύρος)		4,13 (0,93)	4 (4-5)	4,57 (0,69)	5 (4-5)	<0,001++
Πόσο καλή θα ήταν η αντιμετώπιση ενός μαθητή ΑμΕΑ από τους μαθητές της τωρινής τάξης κάποιου γνωστού σας μαθητή ή του παιδιού σας; <sup>1</sup> , μέση τιμή (SD) διάμεσος (ενδ. εύρος)		3,5 (0,88)	3 (3-4)	3,41 (0,96)	3 (3-4)	0,545++
Πόσο καλή θα ήταν η αντιμετώπιση ενός χαρισματικού μαθητή από τους μαθητές της τωρινής τάξης κάποιου γνωστού σας μαθητή ή του παιδιού σας; <sup>1</sup> , μέση τιμή (SD) διάμεσος (ενδ. εύρος)		3,57 (0,88)	4 (3-4)	3,41 (0,98)	3 (3-4)	0,305++
Πόσο καλή θα ήταν η αντιμετώπιση ενός χαρισματικού μαθητή ΑμΕΑ από τους μαθητές της τωρινής τάξης κάποιου γνωστού σας μαθητή ή του παιδιού σας; <sup>1</sup> , μέση τιμή (SD) διάμεσος (ενδ. εύρος)		3,59 (0,91)	4 (3-4)	3,35 (1,05)	3 (3-4)	0,142++

+Pearson's  $\chi^2$  test ‡Fisher's exact test ++Mann-Whitney test<sup>1</sup> οι τιμές κυμαίνονται από 1 (καθόλου) μέχρι 5 (πάρα πολύ)

Πίνακας XXXXVII: Χαρισματικά παιδιά και η αντιμετώπισή του. Εκπαιδευτικοί γενικών και ειδικών σχολείων

Οι εκπαιδευτικοί σε ειδικό σχολείο είχαν σε σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό κάποιον/α χαρισματικό/ή μαθητή/τρια στο τμήμα κάποιου γνωστού τους μαθητή ή του παιδιού τους σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς σε γενικό σχολείο. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί σε ειδικό σχολείο ανέφεραν σε σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό ότι μπορεί ένας/μια μαθητής/τρια ΑμΕΑ να είναι χαρισματικός/ή σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς σε γενικό σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί ειδικού σχολείου ένιωθαν σημαντικά περισσότερο άνετα με το να υπάρχει μαθητής ΑμΕΑ στην τάξη κάποιου γνωστού τους μαθητή ή του παιδιού τους σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς των γενικών σχολείων.

Τα στοιχεία που αφορούν στα χαρισματικά παιδιά και στην αντιμετώπιση αυτών συσχετίστηκαν με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων αλλά δεν ανευρέθηκε κανένα σημαντικό αποτέλεσμα.

#### 5.4.4. Δικαιώματα

Τα δικαιώματα των ΑμΕΑ δίνονται στον πίνακα που ακολουθεί τόσο στο σύνολο του δείγματος όσο και ανάλογα με το αν ήταν εκπαιδευτικοί ή όχι.

Δικαιώματα των ΑμΕΑ	Σύνολο δείγματος		Εκπαιδευτικός				P
			Όχι		Ναι		
	N	%	N	%	N	%	
Ιατρική φροντίδα	1066	96,9	223	95,3	807	97,3	0,111+
Εκπαίδευση	1078	98,0	224	95,7	818	98,7	0,013++
Οικονομική ασφάλεια	945	85,9	204	87,2	712	85,9	0,613+
Επαρκές βιοτικό επίπεδο	979	89,0	207	88,5	744	89,7	0,572+
Εργασία	1031	93,7	221	94,4	776	93,6	0,639+
Εκδηλώσεις κοινωνικής ζωής	986	89,6	203	86,8	752	90,7	0,077+
Περίθαλψη σε ίδρυμα	744	67,6	165	70,5	556	67,1	0,319+
Δικαστική συμπαράσταση	781	71,0	164	70,1	593	71,5	0,666+
Ειδική προστασία του νόμου	846	76,9	174	74,4	643	77,6	0,305+
Σεβασμός	1064	96,7	223	95,3	807	97,3	0,111+
Ελευθερία	1011	91,9	213	91,0	765	92,3	0,532+
Αξιοπρέπεια	1053	95,7	219	93,6	800	96,5	0,048+

Όνομα	815	74,1	169	72,2	623	75,2	0,364+
Εθνικότητα	811	73,7	169	72,2	617	74,4	0,497+
Κοινωνική ασφάλιση	990	90,0	207	88,5	752	90,7	0,306+
Διατροφή	913	83,0	193	82,5	692	83,5	0,719+
Στέγαση	939	85,4	193	82,5	716	86,4	0,135+
Ψυχαγωγία	948	86,2	199	85,0	718	86,6	0,538+
Ειρήνη	850	77,3	173	73,9	653	78,8	0,116+
Άλλο	26	2,4	9	3,8	17	2,1	0,116+

+Pearson's  $\chi^2$  test ++Fisher's exact test

Πίνακας XXXXVIII: Δικαιώματα των ΑμΕΑ.

Εκπαιδευτικοί ή μη και Σύνολο δείγματος

Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες θεωρούσαν δικαίωμα των ΑμΕΑ την εκπαίδευση (98%), την ιατρική φροντίδα (96,9%), τον σεβασμό (96,7%) και την αξιοπρέπεια (95,7%). Συγκρίνοντας εκπαιδευτικούς και μη βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό την εκπαίδευση και την αξιοπρέπεια δικαίωμα των ΑμΕΑ σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες που δεν ήταν εκπαιδευτικοί.

Τα δικαιώματα των ΑμΕΑ δίνονται στον πίνακα που ακολουθεί ανάλογα με το αν ήταν εκπαιδευτικοί ειδικού ή γενικού σχολείου.

Δικαιώματα των ΑμΕΑ	Σημερινή απασχόληση				P
	Γενικό Σχολείο		Ειδικό Σχολείο		
	N	%	N	%	
Ιατρική φροντίδα	756	97,5	51	94,4	0,168++
Εκπαίδευση	765	98,7	53	98,1	0,526++
Οικονομική ασφάλεια	663	85,5	49	90,7	0,289+
Επαρκές βιοτικό επίπεδο	697	89,9	47	87,0	0,497+
Εργασία	727	93,8	49	90,7	0,382++
Εκδηλώσεις κοινωνικής ζωής	704	90,8	48	88,9	0,633+
Περίθαλψη σε ίδρυμα	517	66,7	39	72,2	0,405+
Δικαστική συμπαράσταση	550	71,0	43	79,6	0,173+

Ειδική προστασία του νόμου	597	77,0	46	85,2	0,165+
Σεβασμός	754	97,3	53	98,1	>0,999++
Ελευθερία	713	92,0	52	96,3	0,424++
Αξιοπρέπεια	749	96,6	51	94,4	0,428++
Όνομα	587	75,7	36	66,7	0,136+
Εθνικότητα	580	74,8	37	68,5	0,303+
Κοινωνική ασφάλιση	704	90,8	48	88,9	0,633+
Διατροφή	646	83,4	46	85,2	0,726+
Στέγαση	668	86,2	48	88,9	0,577+
Ψυχαγωγία	673	86,8	45	83,3	0,465+
Ειρήνη	610	78,7	43	79,6	0,873+
Άλλο	17	2,2	0	0,0	0,620++

+Pearson's  $\chi^2$  test ++Fisher's exact test

Πίνακας XXXXIX: Δικαιώματα των ΑμΕΑ.

Εκπαιδευτικοί γενικών και ειδικών σχολείων

Παρόμοιες αντιλήψεις είχαν οι εκπαιδευτικοί των γενικών και των ειδικών σχολείων αναφορικά με τα δικαιώματα των ΑμΕΑ.

Συσχετίζοντας τα δικαιώματα των ΑμΕΑ με τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία και εκπαιδευτικό επίπεδο) των συμμετεχόντων (στο σύνολο του δείγματος) βρέθηκαν τα εξής σημαντικά αποτελέσματα:

Με το φύλο:

- Οι άντρες θεωρούσαν σε σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό δικαίωμα των ΑμΕΑ την οικονομική ασφάλεια σε σύγκριση με τις γυναίκες (79,4% vs 87,8%,  $p=0,001$ ).
- Οι άντρες θεωρούσαν σε σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό δικαίωμα των ΑμΕΑ το επαρκές βιοτικό επίπεδο σε σύγκριση με τις γυναίκες (83% vs 90,7%,  $p=0,001$ ).
- Οι άντρες θεωρούσαν σε σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό δικαίωμα των ΑμΕΑ τις εκδηλώσεις κοινωνικής ζωής σε σύγκριση με τις γυναίκες (83,8% vs 91,3%,  $p=0,001$ ).

- Οι άντρες θεωρούσαν σε σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό δικαίωμα των ΑμΕΑ την περίθαλψη σε ίδρυμα σε σύγκριση με τις γυναίκες (61,1% vs 69,4%,  $p=0,014$ ).
- Οι άντρες θεωρούσαν σε σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό δικαίωμα των ΑμΕΑ την ειδική προστασία του νόμου σε σύγκριση με τις γυναίκες (70% vs 78,8%,  $p=0,004$ ).
- Οι άντρες θεωρούσαν σε σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό δικαίωμα των ΑμΕΑ την ελευθερία σε σύγκριση με τις γυναίκες (88,7% vs 92,8%,  $p=0,035$ ).
- Οι άντρες θεωρούσαν σε σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό δικαίωμα των ΑμΕΑ το όνομα σε σύγκριση με τις γυναίκες (64,4% vs 76,9%,  $p<0,001$ ).
- Οι άντρες θεωρούσαν σε σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό δικαίωμα των ΑμΕΑ την εθνικότητα σε σύγκριση με τις γυναίκες (64% vs 76,5%,  $p<0,001$ ).
- Οι άντρες θεωρούσαν σε σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό δικαίωμα των ΑμΕΑ την κοινωνική ασφάλιση σε σύγκριση με τις γυναίκες (81,4% vs 92,5%,  $p<0,001$ ).
- Οι άντρες θεωρούσαν σε σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό δικαίωμα των ΑμΕΑ την διατροφή σε σύγκριση με τις γυναίκες (77,3% vs 84,6%,  $p=0,007$ ).
- Οι άντρες θεωρούσαν σε σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό δικαίωμα των ΑμΕΑ την στέγαση σε σύγκριση με τις γυναίκες (78,5% vs 87,3%,  $p=0,001$ ).
- Οι άντρες θεωρούσαν σε σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό δικαίωμα των ΑμΕΑ την ψυχαγωγία σε σύγκριση με τις γυναίκες (79,4% vs 88,1%,  $p<0,001$ ).
- Οι άντρες θεωρούσαν σε σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό δικαίωμα των ΑμΕΑ την ειρήνη σε σύγκριση με τις γυναίκες (67,6% vs 80%,  $p<0,001$ ).

Αναφορικά με την ηλικία βρέθηκαν σημαντικές διαφορές οι οποίες δίνονται στον πίνακα που ακολουθεί. Τα ποσοστά των συμμετεχόντων που θεωρούσαν τα διάφορα δικαιώματα των ΑμΕΑ που αναφέρονται στον πίνακα αυτόν διαφοροποιούνται σημαντικά ανάλογα με την ηλικία. Σε γενικές γραμμές οι μεγαλύτερες ηλικίες είχαν και τα χαμηλότερα ποσοστά αναγνώρισης των συγκεκριμένων στοιχείων ως δικαιώματα των ΑμΕΑ.



Δικαιώματα των ΑμΕΑ	Ηλικία					P+
	17-29	30-39	40-49	50-59	60-69	
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	
Οικονομική ασφάλεια	76 (95)	194 (89,8)	249 (88,3)	366 (83)	60 (74,1)	<0,001
Εκδηλώσεις κοινωνικής ζωής	76 (95)	192 (88,9)	262 (92,9)	394 (89,3)	62 (76,5)	<0,001
Περίθαλψη σε ίδρυμα	69 (86,3)	162 (75)	201 (71,3)	278 (63)	34 (42)	<0,001
Δικαστική συμπαράσταση	66 (82,5)	166 (76,9)	206 (73)	296 (67,1)	47 (58)	0,001
Ειδική προστασία του νόμου	67 (83,8)	176 (81,5)	225 (79,8)	326 (73,9)	52 (64,2)	0,004
Ελευθερία	75 (93,8)	209 (96,8)	263 (93,3)	396 (89,8)	68 (84)	0,002
Αξιοπρέπεια	74 (92,5)	212 (98,1)	273 (96,8)	422 (95,7)	72 (88,9)	0,004
Όνομα	66 (82,5)	176 (81,5)	213 (75,5)	315 (71,4)	45 (55,6)	<0,001
Εθνικότητα	70 (87,5)	174 (80,6)	216 (76,6)	308 (69,8)	43 (53,1)	<0,001
Κοινωνική ασφάλιση	76 (95)	202 (93,5)	260 (92,2)	396 (89,8)	56 (69,1)	<0,001
Διατροφή	69 (86,3)	191 (88,4)	234 (83)	365 (82,8)	54 (66,7)	<0,001
Στέγαση	71 (88,8)	198 (91,7)	236 (83,7)	378 (85,7)	56 (69,1)	<0,001
Ψυχαγωγία	73 (91,3)	195 (90,3)	242 (85,8)	380 (86,2)	58 (71,6)	0,001
Ειρήνη	70 (87,5)	184 (85,2)	225 (79,8)	326 (73,9)	45 (55,6)	<0,001

+Pearson's  $\chi^2$  test

Πίνακας XXXXX: Δικαιώματα των ΑμΕΑ. Συσχέτιση με ηλικία

Με το εκπαιδευτικό επίπεδο δεν βρέθηκε σημαντική συσχέτιση ( $p>0,05$ ).

Τα δικαιώματα των παιδιών δίνονται στον πίνακα που ακολουθεί τόσο στο σύνολο του δείγματος όσο και ανάλογα με το αν ήταν εκπαιδευτικοί ή όχι.

Δικαιώματα του παιδιού	Σύνολο δείγματος		Εκπαιδευτικός				P
	N	%	Όχι		Ναι		
			N	%	N	%	
Απολαμβάνει ειδικής προστασίας από το νόμο	937	85,2	195	83,3	710	85,6	0,380+
Σωματική ανάπτυξη	988	89,8	207	88,5	746	90,0	0,498+
Ηθική ανάπτυξη	1002	91,1	212	90,6	755	91,1	0,823+
Πνευματική ανάπτυξη	1031	93,7	220	94,0	774	93,4	0,721+
Κοινωνική ανάπτυξη	1024	93,1	218	93,2	770	92,9	0,883+

Υγιεινή διαβίωση	1037	94,3	218	93,2	783	94,5	0,458+
Ελευθερία	1026	93,3	209	89,3	783	94,5	0,005+
Αξιοπρέπεια	1036	94,2	214	91,5	786	94,8	0,055+
Όνομα	876	79,6	178	76,1	670	80,8	0,110+
Εθνικότητα	871	79,2	179	76,5	663	80,0	0,247+
Κοινωνική ασφάλιση	982	89,3	206	88,0	743	89,6	0,487+
Προγεννητική και μεταγεννητική φροντίδα	941	85,5	197	84,2	715	86,2	0,425+
Διατροφή	992	90,2	204	87,2	754	91,0	0,088+
Στέγαση	1002	91,1	208	88,9	760	91,7	0,187+
Ψυχαγωγία	967	87,9	200	85,5	735	88,7	0,185+
Ιατρική περίθαλψη	1030	93,6	218	93,2	777	93,7	0,755+
Αγάπη	1010	91,8	202	86,3	773	93,2	0,001+
Κατανόηση	972	88,4	199	85,0	740	89,3	0,076+
Στοργή και φροντίδα γονέων/κηδεμόνων	1007	91,5	207	88,5	765	92,3	0,065+
Ηθική και σωματική ασφάλεια	995	90,5	208	88,9	755	91,1	0,312+
Δωρεάν και υποχρεωτική εκπαίδευση	1038	94,4	210	89,7	792	95,5	0,001+
Καθοδήγηση από ενήλικες	872	79,3	186	79,5	654	78,9	0,843+
Παιχνίδι	1019	92,6	212	90,6	772	93,1	0,193+
Εργασία	709	64,5	160	68,4	521	62,8	0,120+
Ειρήνη	923	83,9	184	78,6	710	85,6	0,010+
Άλλο	12	1,1	7	3,0	5	0,6	0,007++

+Pearson's  $\chi^2$  test ++Fisher's exact test

Πίνακας XXXXXI: Δικαιώματα των παιδιών.

Εκπαιδευτικοί ή μη και Σύνολο δείγματος

Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες θεωρούσαν δικαίωμα των παιδιών την δωρεάν και υποχρεωτική εκπαίδευση (94,4%), την υγιεινή διαβίωση (94,3%), την πνευματική ανάπτυξη (93,7%) και την ιατρική περίθαλψη (93,4%). Συγκρίνοντας εκπαιδευτικούς και μη, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό την ελευθερία, την αγάπη, τη δωρεάν και υποχρεωτική εκπαίδευση και την ειρήνη δικαιώματα των παιδιών σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες που δεν ήταν εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν κάποιο

‘άλλο’ δικαίωμα σε σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες που δεν ήταν εκπαιδευτικοί.

Τα δικαιώματα των παιδιών δίνονται στον πίνακα που ακολουθεί ανάλογα με το αν ήταν εκπαιδευτικοί ειδικού ή γενικού σχολείου.

Δικαιώματα του παιδιού	Σημερινή απασχόληση				P
	Γενικό Σχολείο		Ειδικό Σχολείο		
	N	%	N	%	
Απολαμβάνει ειδικής προστασίας από το νόμο	668	86,2	42	77,8	0,088+
Σωματική ανάπτυξη	699	90,2	47	87,0	0,455+
Ηθική ανάπτυξη	707	91,2	48	88,9	0,560+
Πνευματική ανάπτυξη	724	93,4	50	92,6	0,776++
Κοινωνική ανάπτυξη	721	93,0	49	90,7	0,579++
Υγιεινή διαβίωση	734	94,7	49	90,7	0,214++
Ελευθερία	732	94,5	51	94,4	>0,999++
Αξιοπρέπεια	735	94,8	51	94,4	0,755++
Όνομα	631	81,4	39	72,2	0,097+
Εθνικότητα	623	80,4	40	74,1	0,262+
Κοινωνική ασφάλιση	697	89,9	46	85,2	0,268+
Προγεννητική και μεταγεννητική φροντίδα	666	85,9	49	90,7	0,322+
Διατροφή	706	91,1	48	88,9	0,621++
Στέγαση	712	91,9	48	88,9	0,442++
Ψυχαγωγία	688	88,8	47	87,0	0,697+
Ιατρική περίθαλψη	727	93,8	50	92,6	0,769++
Αγάπη	725	93,5	48	88,9	0,253++
Κατανόηση	696	89,8	44	81,5	0,056+
Στοργή και φροντίδα γονέων/κηδεμόνων	719	92,8	46	85,2	0,059++
Ηθική και σωματική ασφάλεια	707	91,2	48	88,9	0,618++
Δωρεάν και υποχρεωτική εκπαίδευση	739	95,4	53	98,1	0,505++
Καθοδήγηση από ενήλικες	611	78,8	43	79,6	0,890+
Παιχνίδι	724	93,4	48	88,9	0,257++
Εργασία	489	63,1	32	59,3	0,573+

Ειρήνη	666	85,9	44	81,5	0,367+
Άλλο	5	0,6	0	0,0	>0,999++

+Pearson's  $\chi^2$  test ++Fisher's exact test

Πίνακας XXXXXII: Δικαιώματα των παιδιών.

Εκπαιδευτικοί γενικών και ειδικών σχολείων

Παρόμοιες αντιλήψεις είχαν οι εκπαιδευτικοί των γενικών και των ειδικών σχολείων αναφορικά με τα δικαιώματα των παιδιών.

Συσχετίζοντας τα δικαιώματα των παιδιών με τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία και εκπαιδευτικό επίπεδο) των συμμετεχόντων (στο σύνολο του δείγματος) βρέθηκαν τα εξής σημαντικά αποτελέσματα:

- Με το φύλο βρέθηκαν σημαντικές διαφορές σε όλα σχεδόν τα δικαιώματα, που δίνονται αναλυτικά στον πίνακα που ακολουθεί. Σε όλα οι άντρες είχαν σημαντικά χαμηλότερα ποσοστά.

	Φύλο		P+
	Γυναίκες	Άνδρες	
	N (%)	N (%)	
Σωματική ανάπτυξη	784 (92,1)	202 (81,8)	<0,001
Ηθική ανάπτυξη	787 (92,5)	213 (86,2)	0,002
Πνευματική ανάπτυξη	809 (95,1)	220 (89,1)	0,001
Κοινωνική ανάπτυξη	804 (94,5)	218 (88,3)	0,001
Υγιεινή διαβίωση	811 (95,3)	224 (90,7)	0,006
Ελευθερία	804 (94,5)	220 (89,1)	0,003
Αξιοπρέπεια	810 (95,2)	224 (90,7)	0,008
Όνομα	704 (82,7)	170 (68,8)	<0,001
Εθνικότητα	701 (82,4)	168 (68)	<0,001
Κοινωνική ασφάλιση	773 (90,8)	207 (83,8)	0,002
Προγεννητική και μεταγεννητική φροντίδα	746 (87,7)	193 (78,1)	<0,001
Στέγαση	788 (92,6)	212 (85,8)	0,001
Ιατρική περίθαλψη	804 (94,5)	224 (90,7)	0,032

Στοργή και φροντίδα γονέων/κηδεμόνων	792 (93,1)	213 (86,2)	0,001
Ηθική και σωματική ασφάλεια	784 (92,1)	209 (84,6)	<0,001
Δωρεάν και υποχρεωτική εκπαίδευση	812 (95,4)	224 (90,7)	0,005
Ειρήνη	728 (85,5)	193 (78,1)	0,005

+Pearson's  $\chi^2$  test

Πίνακας XXXXXIII: Δικαιώματα των παιδιών. Συσχέτιση με φύλο

- Με την ηλικία βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στα περισσότερα δικαιώματα, που δίνονται αναλυτικά στον πίνακα που ακολουθεί. Σε γενικές γραμμές οι μεγαλύτερες ηλικίες είχαν και τα χαμηλότερα ποσοστά αναγνώρισης των συγκεκριμένων στοιχείων ως δικαιώματα των παιδιών.

	Ηλικία					P+
	17-29	30-39	40-49	50-59	60-69	
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	
Σωματική ανάπτυξη	76 (95)	198 (91,7)	257 (91,1)	395 (89,6)	62 (76,5)	0,001
Ηθική ανάπτυξη	76 (95)	199 (92,1)	265 (94)	396 (89,8)	66 (81,5)	0,005
Κοινωνική ανάπτυξη	78 (97,5)	203 (94)	269 (95,4)	404 (91,6)	70 (86,4)	0,017
Ελευθερία	78 (97,5)	205 (94,9)	266 (94,3)	411 (93,2)	66 (81,5)	<0,001
Αξιοπρέπεια	77 (96,3)	203 (94)	269 (95,4)	418 (94,8)	69 (85,2)	0,009
Όνομα	70 (87,5)	180 (83,3)	235 (83,3)	336 (76,2)	55 (67,9)	0,002
Εθνικότητα	73 (91,3)	178 (82,4)	235 (83,3)	331 (75,1)	54 (66,7)	<0,001
Κοινωνική ασφάλιση	76 (95)	194 (89,8)	255 (90,4)	394 (89,3)	63 (77,8)	0,006
Προγεννητική και μεταγεννητική φροντίδα	74 (92,5)	189 (87,5)	247 (87,6)	377 (85,5)	54 (66,7)	<0,001
Διατροφή	77 (96,3)	195 (90,3)	258 (91,5)	398 (90,2)	64 (79)	0,004
Στέγαση	78 (97,5)	197 (91,2)	258 (91,5)	405 (91,8)	64 (79)	0,001
Ψυχαγωγία	74 (92,5)	191 (88,4)	251 (89)	391 (88,7)	60 (74,1)	0,002
Ιατρική περίθαλψη	77 (96,3)	203 (94)	264 (93,6)	419 (95)	67 (82,7)	0,001
Αγάπη	78 (97,5)	196 (90,7)	268 (95)	401 (90,9)	67 (82,7)	0,002
Κατανόηση	73 (91,3)	192 (88,9)	261 (92,6)	386 (87,5)	60 (74,1)	<0,001
Στοργή και φροντίδα γονέων/κηδεμόνων	75 (93,8)	194 (89,8)	269 (95,4)	404 (91,6)	65 (80,2)	<0,001

Ηθική και σωματική ασφάλεια	77 (96,3)	198 (91,7)	260 (92,2)	399 (90,5)	61 (75,3)	<0,001
Καθοδήγηση από ενήλικες	70 (87,5)	178 (82,4)	238 (84,4)	332 (75,3)	54 (66,7)	<0,001
Παιχνίδι	75 (93,8)	196 (90,7)	269 (95,4)	410 (93)	69 (85,2)	0,026
Ειρήνη	73 (91,3)	188 (87)	246 (87,2)	358 (81,2)	58 (71,6)	0,001

Πίνακας XXXXXIV: Δικαιώματα των παιδιών. Συσχέτιση με ηλικία

Αναφορικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο βρέθηκαν τα εξής σημαντικά αποτελέσματα:

- Οι πτυχιούχοι Α.Τ.Ε.Ι./Α.Ε.Ι. θεωρούσαν σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό την ιατρική περίθαλψη ως δικαίωμα των παιδιών σε σύγκριση με συμμετέχοντες με χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο (94,3% vs 85,5%,  $p=0,002$ ).
- Οι πτυχιούχοι Α.Τ.Ε.Ι./Α.Ε.Ι. θεωρούσαν σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό την ηθική και σωματική ασφάλεια ως δικαίωμα των παιδιών σε σύγκριση με συμμετέχοντες με χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο (90,9% vs 84,3%,  $p=0,049$ ).
- Οι πτυχιούχοι Α.Τ.Ε.Ι./Α.Ε.Ι. θεωρούσαν σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό την ειρήνη ως δικαίωμα των παιδιών σε σύγκριση με συμμετέχοντες με χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο (84,6% vs 74,7%,  $p=0,018$ ).

### 5.5. Συμπεράσματα:

Η πορεία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, έχει περάσει από πολλές μεταρρυθμίσεις, που όλες είχαν ως στόχο τη βελτίωσή της και την αποδοτικότερη επίδοση των μαθητών. Το νηπιαγωγείο είναι πλέον και επίσημα το πρώτο σκαλί στη σκάλα της εκπαίδευσης. Η πρώτη επαφή του παιδιού με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο και ο χώρος στον οποίο καλείται να δημιουργήσει φιλίες και να συναναστραφεί με μία ποικιλία ατόμων και προσωπικοτήτων.

Η οργάνωση τόσο του νηπιαγωγείου, όσο και του δημοτικού σχολείου είναι ίσως το σημαντικότερο στοιχείο στο οποίο καλείται κάθε κυβέρνηση να δώσει βάρος, ώστε να διαμορφώσει κατάλληλα τους αυριανούς πολίτες της. Αδιαμφισβήτητα η ανάπτυξη της σχέσης δασκάλου-μαθητή είναι ίσως η πρώτη σημαντική σχέση, μετά τον πρωταρχικό δεσμό με τη μητέρα, που θα συνοδεύει τον νεαρό πολίτη σε ολόκληρη τη μετέπειτα ζωή του.

Από τις πιο βαρύνουσες μεταρρυθμίσεις είναι αυτές του ολόημερου νηπιαγωγείου και της ευέλικτης ζώνης, διότι κατά τις ώρες αυτές δάσκαλος και μαθητής έχουν τη δυνατότητα να αυτενεργήσουν και να αναπτύξουν τα ταλέντα και τις κλίσεις τους, χωρίς να έχουν την πίεση του αναλυτικού προγράμματος. Η αξιολόγηση και των μαθητών, αλλά και των δασκάλων παίζει εξίσου σημαντικό και καίριο ρόλο για την υπόδειξη των αδυναμιών του καθενός. Θα πρέπει να περιέχει προτάσεις και τεχνικές βελτίωσης των αδυναμιών αυτών, ώστε να υπάρξει η δυνατότητα για ανέλιξη του ατόμου.

Επειδή στην Ελλάδα, είναι σύνηθες να γαντζωνόμαστε από τη σχολική βαθμολογία και να εκτρέφουμε ένα στείρο σύστημα απομνημόνευσης και βαθμοθηρίας, καλό θα ήταν τουλάχιστον στο δημοτικό, με το οποίο μπορούμε να πούμε ότι ολοκληρώνεται κατά 80-90% η συλλογή της γνώσης από τους μαθητές, να διαχωριστεί εντελώς από τη βαθμολογία και να αποτελέσει μία συνέχεια του νηπιαγωγείου, με ευέλικτο και ανοιχτό πρόγραμμα σπουδών, το οποίο θα έχει ως γνώμονα και ως στόχο την απόκτηση εμπειριών και το άνοιγμα του πνεύματος των μελλοντικών πολιτών.

Τα ανθρώπινα δικαιώματα εν γένει, αλλά και πιο συγκεκριμένα αυτά που αφορούν στα άτομα με ειδικές ανάγκες και την εκπαίδευση, μπήκαν δυναμικά στη ζωή μας, όταν η χώρα μας έγινε ενεργό μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Όλοι

οι άνθρωποι φυσικά είναι φορείς και αποδέκτες δικαιωμάτων, αλλά όταν μιλάμε για μικρά παιδιά και για εκπαίδευση, ίσως θα πρέπει να είμαστε ακόμη πιο ευαισθητοποιημένοι και να διαφυλάσσουμε αυτά τα δικαιώματα με κάθε τρόπο. Έχουν δημιουργηθεί πολλοί εγχώριοι και διεθνείς οργανισμοί, ώστε να διασφαλιστεί η προστασία τους, όπως ο Ο.Η.Ε. και η U.N.E.S.C.O., ωστόσο αφήνονται αρκετά ‘παραθυράκια’ για να μην τηρούνται κάποια ίσως και αυτονόητα δικαιώματα, όπως η υποχρεωτική δεκαπενταετής εκπαίδευση και η ισότητα για όλους. Παρότι προβλέπονται και προστατεύονται ακόμη και από το ίδιο το Ελληνικό Σύνταγμα, βλέπουμε και βιώνουμε καθημερινά τη διαρκή καταπάτησή τους.

Η Ελληνική νοηματική γλώσσα, αποτελεί ίσως την τελευταία αναγνωρισμένη γλώσσα στον Ελλαδικό χώρο, την οποία ομιλεί επίσημα ένα άτομο με πρόβλημα ακοής. Αυτή η επίσημη αναγνώριση όμως δεν επέφερε και τις απαραίτητες αλλαγές στους κρατικούς, τουλάχιστον, οργανισμούς. Οι διερμηνείς της δεν αντιμετωπίζονται ως αναγκαίος κρίκος για την επικοινωνία των κωφών, αλλά ως ένα ακριβό ‘αξεσουάρ’. Το οικονομικό βάρος επωμίζονται οι κωφοί, οι οποίοι αδυνατούν να το καλύψουν σε καθημερινή βάση και για όλες τις ανάγκες που προκύπτουν στην κάθε επαφή τους με τις δημόσιες υπηρεσίες και τους ιδιωτικούς φορείς.

Ειδικότερα στην ειδική αγωγή χρειάζεται εξειδικευμένη εκπαιδευτική διερμηνεία, ώστε ο διερμηνέας να αποτελεί μέρος της καθημερινής ρουτίνας της τάξης του γενικού σχολείου, είτε ο μαθητής με πρόβλημα ακοής είναι παρών, είτε απών. Με τον τρόπο αυτόν η σχολική τάξη και ολόκληρη η σχολική μονάδα μεταλλάσσεται σαν ένα ζωντανό φυτώριο ενεργούς συνεκπαίδευσης. Οι μαθητές εξοικειώνονται στην πράξη με τις ιδιαίτερες ανάγκες των ατόμων με ειδικές ανάγκες και μαθαίνουν να τους προσφέρουν ότι χρειάζονται για να είναι ισότιμα και αξιοπρεπή μέλη της κοινωνίας.

Τα χαρισματικά άτομα εν γένει χρειάζονται ειδική εκπαιδευτική μεταχείριση και κρίνεται απαραίτητη η ένταξη των παιδιών με γνώμονα το επίπεδο του παιδιού και όχι την ηλικία του, πράγμα που δυστυχώς δεν προβλέπεται στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την δυσαρέσκεια του παιδιού και το ενδιαφέρον του για το σχολείο και την



εκπαίδευση γενικότερα. Έχουν επικρατήσει πολλοί μύθοι σχετικά με τους χαρισματικούς μαθητές οι οποίοι καταλήγουν να δημιουργούν την πεποίθηση ότι ένας χαρισματικός μαθητής μπορεί να εξελιχθεί από μόνος του, δίχως να χρειάζεται την αλληλεπίδραση με τους άλλους και την όξυνση των ταλέντων του, αφού αυτά είναι έμφυτα. Φυσικά, τα παραπάνω είναι εντελώς παραπλανητικά, εφόσον όταν ένα παιδί που έχει ένα ταλέντο ή κλίση, αυτό θα πρέπει να καλλιεργηθεί για να αναπτυχθεί.

Λόγω της φύσης του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο προωθεί κατά κύριο λόγο μόνο τη γλωσσική και φυσικομαθηματική κατεύθυνση, πολλά χαρισματικά άτομα σε άλλους τομείς, δεν έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν τις ικανότητές τους, ίσως να εμφανίζουν ακόμη και μειωμένη βαθμολογία στον γλωσσικό ή φυσικομαθηματικό τομέα, ενώ ο μύθος που κυριαρχεί είναι ότι 'ο χαρισματικός μαθητής πρέπει να έχει απαραίτητα υψηλή βαθμολογία και σχολική επίδοση'.

Τα δεδομένα αυτής της έρευνας σκιαγραφούν θεματικές που προέρχονται από τις 'βιωμένες εμπειρίες' των εκπαιδευτικών, καθώς περνούν ένα μεγάλο μέρος της καθημερινότητάς τους στην εκπαιδευτική πρακτική. Τα στοιχεία αυτά συγκρίθηκαν με τις αντίστοιχες εμπειρίες του γενικού πληθυσμού.

Το 77,4% του δείγματος ήταν γυναίκες. Το 92,4% ήταν απόφοιτοι Α.Ε.Ι./Α.Τ.Ε.Ι. και το 31,3% είχε μετεκπαιδευτεί, το 9,6% είχε μονοετές μεταπτυχιακό, το 46,7% διετές, το 8,3% διδακτορικό και το 1,0% Post-Doc, ενώ το 17,5% δεν είχε καμία μετεκπαίδευση. Το 30,3% του δείγματος με 21-30 χρόνια προϋπηρεσίας σε γενικά σχολεία, ενώ σε παιδιά με ειδικές ανάγκες το 45,5% είχε προϋπηρεσία 1-5 χρόνια. Το 74,2% του δείγματος δήλωσε ότι το επάγγελμά του ήταν η πρώτη του επιλογή, η μέση τιμή στην κλίμακα σχετικά με το αν τους αρέσει να διδάσκουν η μέση τιμή ήταν 4,6 μονάδες. Τέλος, το 72,9% εργάζεται σε γενικό σχολείο με το 60,9% συγκεκριμένα σε δημοτικό.

Οι μαθητές/τριες με ειδικές ανάγκες εμφανίζονται στις αντιλήψεις και τις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών με βάση τα χαρακτηριστικά της 'αναπηρίας' τους. Εμπειρικά και βιοματικά οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην ειδική

αγωγή και εκπαίδευση εκφράζονται με τρυφερότητα, αγάπη, στοργή για τους μαθητές τους. Σχετικά με την κώφωση και άλλα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, οι απόψεις μεταξύ εκπαιδευτικών γενικών και ειδικών σχολείων διαφέρουν ανάλογα με τις βαθμίδες ακοής και αναπηρίας των μαθητών, ανάλογα με τη βαρηκοΐα και άλλα προβλήματα ακοής, φθάνοντας μέχρι την κώφωση.

Σχετικά με το ποιες ομάδες μαθητών χρήζουν εκπαίδευσης σε ειδικό σχολείο, το 83,3% έδωσε θετική απάντηση για τους μαθητές με νοητική υστέρηση, το 28,2% για εκείνους με βαρηκοΐα, το 61,6% με κώφωση, ενώ το 19,0% για εκείνους με άλλα προβλήματα ακοής πέρα της κώφωσης και της βαρηκοΐας, το 67,7% με τυφλοκώφωση και το 17,4% με αυξημένες ικανότητες-χαρισματικότητα. Τα ποσοστά συμφωνίας διέφεραν σημαντικά ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μη σχετικά με τη βαρηκοΐα, άλλα προβλήματα πέρα από την κώφωση και τη βαρηκοΐα. Σημαντικά μεγαλύτερα ποσοστά συμφωνίας είχαν όσοι δεν ήταν εκπαιδευτικοί.

Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής έδωσαν μεγαλύτερα ποσοστά συμφωνίας για την ένταξη αυτών των μαθητών σε ομάδες συνεκπαίδευσης. Οι απαντήσεις τους συσχετίστηκαν ανάλογα με το φύλο, την ηλικία και το εκπαιδευτικό επίπεδό τους. Τα ποσοστά συμφωνίας διέφεραν σημαντικά σχετικά με τη βαρηκοΐα. Σημαντικά μεγαλύτερα ποσοστά συμφωνίας με την άποψη ένταξης σε ειδικό σχολείο είχαν οι εκπαιδευτικοί των ειδικών σχολείων, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικών σχολείων.

Στις συσχετίσεις φύλου, ηλικίας και εκπαιδευτικού επιπέδου, βρέθηκαν σημαντικές διαφορές οι οποίες αναλύονται στα αποτελέσματα της έρευνας. Γενικά οι άνδρες θεωρούσαν σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό ότι οι περισσότερες από τις ομάδες παιδιών που αναφέρθηκαν χρήζουν εκπαίδευσης σε ειδικό σχολείο. Επίσης, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία συμμετέχοντες θεωρούσαν σε σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό ότι τα παιδιά με άλλα προβλήματα ακοής ( $p=0,013$ ), χρήζουν εκπαίδευσης σε ειδικό σχολείο. Σημαντικές διαφορές σημειώθηκαν και μεταξύ των εκπαιδευτικών επιπέδων με τους πτυχιούχους Α.Ε.Ι./Α.Τ.Ε.Ι. να θεωρούν σε σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό ότι κάποιες από τις ομάδες των μαθητών χρήζουν εκπαίδευσης σε ειδικό σχολείο.

Σε γενικές γραμμές οι άνδρες εκπαιδευτικοί παρουσίασαν σημαντικά χαμηλότερα ποσοστά στη συνεκπαίδευση παιδιών που ανήκαν στις περισσότερες ομάδες ειδική αγωγής που αναφέρονταν στην ερώτηση ( $p=0,001$ ). Οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, που δεν είχαν και κάποια μετεκπαίδευση, θεωρούν ότι αρκετοί από τους μαθητές με ειδικές ανάγκες δεν είναι ικανοί να ενταχθούν στην γενική εκπαίδευση και η πιθανότητα αυτή τους προκαλούσε άγχος ( $p=0,001$ ). Αντίθετα οι συνάδελφοί τους που εργάζονταν σε ειδικά σχολεία ή είχαν τέκνο που ανήκε σε κάποια από τις αναφερόμενες ομάδες ειδικής αγωγής, επικροτούσαν τη συνεκπαίδευση ( $p=0,001$ ). Επιπλέον, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και γενικού πληθυσμού, νεότερης ηλικίας, σε συσχετίσεις φύλου, ηλικίας και επιπέδου σπουδών, ήταν θετικές στη συνεκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες και παιδιών τυπικής ανάπτυξης ( $p=0,001$ ).

Το 25,6% δήλωσε ότι χρήζουν συμμετοχής σε τμήματα ένταξης οι μαθητές με άλλα προβλήματα ακοής πέρα της κώφωσης και της βαρηκοΐας, το 29,1% για εκείνους με βαρηκοΐα και το 25,9% με κώφωση, το 20,7% με τυφλοκώφωση και το 21,2% με αυξημένες ικανότητες-χαρισματικότητα. Υπήρχε διαφορά στη συμφωνία ως προς τη συμμετοχή σε ομάδα ένταξης για τις ομάδες μαθητών με κώφωση και τυφλοκώφωση. Μεγαλύτερα ποσοστά συμφωνίας για τα τμήματα ένταξης είχαν όσοι δεν ήταν εκπαιδευτικοί.

Οι απόψεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικών και ειδικών σχολείων διέφεραν όσον αφορά στους μαθητές με προβλήματα ακοής, ανάλογα με τη βαρηκοΐα, άλλα προβλήματα ακοής πέρα από τη βαρηκοΐα και την κώφωση και τη χαρισματικότητα. Σχετικά με όλες τις παραπάνω ομάδες μαθητών οι εκπαιδευτικοί των ειδικών σχολείων είχαν μεγαλύτερα ποσοστά συμφωνίας για την ένταξή τους σε τμήμα ένταξης.

Σε γενικές γραμμές οι άντρες θεωρούσαν σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό ότι αρκετές από τις ομάδες παιδιών που αναφέρθηκαν χρήζουν συμμετοχής σε τμήμα ένταξης. Επίσης, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία συμμετέχοντες θεωρούσαν σε σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό ότι τα παιδιά με αυξημένες ικανότητες-χαρισματικότητα ( $p<0,001$ ) χρήζουν συμμετοχής σε τμήμα ένταξης.

Σχετικά με το ποιες ομάδες μαθητών μπορούν να παρακολουθήσουν σε γενικό σχολείο, το 43,2% έδωσε θετική απάντηση για τους μαθητές με άλλα

προβλήματα ακοής εκτός της κώφωσης και της βαρηκοΐας, το 48,0% για εκείνους με βαρηκοΐα και το 20,2% με κώφωση, το 8,6% με τυφλοκώφωση και το 74,4% με αυξημένες ικανότητες-χαρισματικότητα.

Υπήρχε διαφορά στη συμφωνία ως προς τη συμμετοχή σε γενικό σχολείο για τις ομάδες μαθητών με άλλα προβλήματα ακοής εκτός από κώφωση. Οι εκπαιδευτικοί είχαν στατιστικά σημαντικότερα ποσοστά συμφωνίας σε σχέση με τις ομάδες των μαθητών σε γενικό σχολείο, σε σχέση με όσους δεν ήταν εκπαιδευτικοί.

Σε γενικές γραμμές οι άντρες θεωρούσαν σε σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό ότι οι περισσότερες από τις ομάδες παιδιών που αναφέρθηκαν είχαν ικανότητες να παρακολουθήσουν σε γενικό σχολείο. Επίσης, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία συμμετέχοντες θεωρούσαν σε σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό ότι τα παιδιά αρκετών από τις ομάδες που αναφέρονται (πχ. βαρηκοΐα, κώφωση) δύνανται να παρακολουθήσουν σε γενικό σχολείο. Σημαντικές διαφορές σημειώθηκαν και μεταξύ των εκπαιδευτικών επιπέδων με τους πτυχιούχους Α.Ε.Ι./Α.Τ.Ε.Ι. να θεωρούν σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό ότι τα παιδιά με βαρηκοΐα δύνανται να παρακολουθήσουν σε γενικό σχολείο.

Σχετικά με το αν έχουν εκπαιδευτεί/μετεκπαιδευτεί ή έχουν τέκνο σε κάποια/ες από τις παρακάτω ομάδες, το 4% έδωσε θετική απάντηση για παιδιά με άλλα προβλήματα ακοής εκτός της κώφωσης και βαρηκοΐας, το 4,6% με βαρηκοΐα και το 5,5% με κώφωση, το 2,7% με τυφλοκώφωση και το 7,2% με αυξημένες ικανότητες-χαρισματικότητα. Υπήρχε και το ποσοστό 54,6% ατόμων που είχαν εκπαιδευτεί ή είχαν παιδί με κάποια άλλη πάθηση.

Διαφορά ως προς την εκπαίδευση/μετεκπαίδευση ή την ύπαρξη τέκνου που ανήκε σε κάποια από τις παραπάνω ομάδες υπήρχε σχετικά με τη βαρηκοΐα και την κώφωση. Σε όλες τις κατηγορίες ήταν υψηλότερα τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που είχαν εκπαιδευτεί ή μετεκπαιδευτεί ή είχαν τέκνο που ανήκε σε κάποια από τις παραπάνω ομάδες, σε σχέση με τους μη εκπαιδευτικούς.

Η εκπαίδευση/μετεκπαίδευση ή η ύπαρξη τέκνου που ανήκε σε κάποια από τις παραπάνω ομάδες διέφερε σημαντικά για τις ομάδες των εκπαιδευτικών στα γενικά και ειδικά σχολεία στις κατηγορίες άλλα προβλήματα ακοής πέρα από την βαρηκοΐα ή την κώφωση, τη βαρηκοΐα, την κώφωση και την τυφλοκώφωση.

Σε όλες τις κατηγορίες οι εκπαιδευτικοί των ειδικών σχολείων είχαν εκπαίδευση ή μετεκπαίδευση ή κάποιο τέκνο που ανήκε σε μια από τις παραπάνω ομάδες, σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους εκπαιδευτικούς των γενικών σχολείων. Σε γενικές γραμμές οι γυναίκες, οι μικρότερης ηλικίας και οι πτυχιούχοι Α.Ε.Ι./Α.Τ.Ε.Ι. ήταν πιο εκπαιδευμένες σε αρκετά από τα θέματα που αναφέρονται.

Το 46,3% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι τους προκαλεί άγχος η ύπαρξη μαθητή που ανήκει σε κάποια/ες από τις παραπάνω κατηγορίες στην τάξη κάποιου γνωστού μαθητή τους ή του παιδιού τους. Η κλίμακα άγχους που κυμαινόταν από 1 έως 5, με το 1 να δηλώνει το 'καθόλου' και το 5 το 'πάρα πολύ', είχε μέση τιμή 2,5 μονάδες (SD=1,4 μονάδες). Επίσης, το 97,2% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι συμφωνεί με την άποψη πως αυτοί οι μαθητές πρέπει να έχουν ειδική μεταχείριση.

Στατιστικά σημαντικές ήταν και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών και των δύο ομάδων στην ερώτηση 'εάν τους προκαλεί άγχος η ύπαρξη μαθητή στην τάξη τους, η παρουσία μαθητή/τριας με ιδιαίτερες ικανότητες'. Το 46% των συμμετεχόντων απάντησε θετικά, διότι θα πρέπει να υπάρξει ιδιαίτερη μεταχείριση των μαθητών (97,2%), ανάλογα με την ιδιαιτερότητα που παρουσιάζουν. Υπήρξε δε σημαντική διαφορά στην ερώτηση σχετικά με το άγχος των εκπαιδευτικών των δύο ομάδων, όπου οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν εργασιακή εμπειρία σε παιδιά με ειδικές ανάγκες παρουσίασαν άγχος 50,1%, ενώ της ειδικής 20,4%, με τυπική απόκλιση 1,4 μονάδων.

Η σχέση της συνεκπαίδευσης και της γνώσης της ΕΝΓ από τον εκπαιδευτικό, αλλά και της ύπαρξης διερμηνέως ΕΝΓ κυμάνθηκε από 91 μέχρι 99% σε όλες τις ομάδες συμμετεχόντων, πράγμα που δείχνει ότι είναι απαραίτητη η γνώση της ΕΝΓ για τη σωστή εκπαίδευση των μαθητών με προβλήματα ακοής, εφόσον θεωρείται ταυτόχρονα η μητρική γλώσσα τους με διακύμανση μόλις 42 με 62% και μόλις το 27,5% τη θεωρεί ως φυσική γλώσσα τους. Επομένως, θεωρούν ότι θα αναπτυχθεί 'φυσικά ακόμη και αν δεν τη χρησιμοποιεί το περιβάλλον τους'. Θεωρείται ότι το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα είναι πολύ φτωχό στην προσφορά συνεκπαίδευσης. Το ποσοστό κυμάνθηκε μεταξύ 16,7 και

17%. Σχετικά με το τελευταίο όσοι δεν ήταν εκπαιδευτικοί συμφώνησαν σε ποσοστό 31,6% και οι εκπαιδευτικοί, μόλις σε 17%.

Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην ερώτηση σχετική με το άγχος για την ύπαρξη παιδιών που ανήκαν στις παραπάνω κατηγορίες στην τάξη κάποιου γνωστού ή του παιδιού των συμμετεχόντων και στην κλίμακα του άγχους που προκαλείται. Όσοι ανήκαν σε γενικό σχολείο είχαν άγχος σε ποσοστό 50,1%. Όσοι ήταν σε ειδικό σχολείο είχαν άγχος σε ποσοστό 20,4%. Επίσης, όσοι ανήκαν σε γενικό σχολείο είχαν σημαντικά υψηλότερο μέσο σκορ στην κλίμακα του άγχους.

Το 75,9% του δείγματος απάντησε θετικά σχετικά με την ιατρική και νοσηλευτική περίθαλψη. Το 92,5% συμφώνησε στην ύπαρξη ψυχολογικής υποστήριξης, το 64,7% στα ακουστικά βαρηκοΐας και το 52,5% στα κοχλιακά εμφυτεύματα. Επίσης, το 60,9% για διερμηνεία προς τη μητρική γλώσσα του μαθητή. Τέλος, το 78,1% συμφώνησε στην γνώση της ΕΝΓ.

Στις απόψεις αυτές υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε όσους ήταν εκπαιδευτικοί και σε όσους δεν ήταν σχετικά με την ιατρική και νοσηλευτική περίθαλψη. Τα ποσοστά συμφωνίας ήταν υψηλότερα στους εκπαιδευτικούς.

Το 95,0% δήλωσε ότι είναι απαραίτητη τη γνώση της ΕΝΓ για την εκπαίδευση κωφών/βαρήκοων μαθητών και το 45,8% θεωρεί ότι η ΕΝΓ είναι η μητρική γλώσσα των κωφών/βαρήκοων μαθητών. Τέλος, μόνο το 27,5% συμφωνεί ότι η ΕΝΓ είναι η φυσική γλώσσα των κωφών/βαρήκοων μαθητών, συνεπώς 'θα αναπτυχθεί φυσικά, ακόμα και αν δε τη χρησιμοποιεί το περιβάλλον τους'.

Ανάλογα με το αν οι συμμετέχοντες ήταν εκπαιδευτικοί ή μη, διέφεραν σημαντικά οι απόψεις σχετικά με το εάν η ΕΝΓ είναι η μητρική γλώσσα των κωφών/βαρήκοων μαθητών, το οποίο υποστήριζαν σε μεγαλύτερο ποσοστό όσοι δεν ήταν εκπαιδευτικοί, όπως και την άποψη ότι θα αναπτυχθεί φυσικά, ακόμα και αν δε τη χρησιμοποιεί το περιβάλλον τους. Σχετικά με το αν το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα θέτει τις βάσεις για συνεκπαίδευση οι μη εκπαιδευτικοί συμφώνησαν σε ποσοστό 31,6%, ενώ όσοι ήταν μόνο σε ποσοστό 17,0%.

Οι παραπάνω απόψεις δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικών και ειδικών σχολείων. Τα ποσοστά των ερωτώμενων πίστευαν ότι είναι απαραίτητη η γνώση της ΕΝΓ για την εκπαίδευση κωφών/βαρήκοων μαθητών ήταν 95,0% και 90,7% αντίστοιχα. Για το αν η ΕΝΓ είναι η μητρική γλώσσα των μαθητών τα ποσοστά συμφωνίας ήταν 43,6% και 48,1%, και με την άποψη ότι η ΕΝΓ θα αναπτυχθεί φυσικά, ακόμα και αν δε τη χρησιμοποιεί το περιβάλλον των κωφών βαρήκοων μαθητών ήταν 25,3 και 31,5%. Τέλος, χαμηλά ήταν τα ποσοστά και στις δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών σχετικά με το αν το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα θέτει τις βάσεις για συνεκπαίδευση, με τους εκπαιδευτικούς των γενικών σχολείων να συμφωνούν σε ποσοστό 17,0% και των ειδικών κατά 16,7%.

Αναφορικά με τις υποθέσεις σε σχέση με τα δεδομένα της έρευνας, βλέπουμε ότι σχετικά με την πρώτη υπόθεσή μας ‘το ο κοινό, θα θεωρήσει ως κριτήρια χαρισματικότητας, τους μύθους που υπάρχουν αναφορικά με το τι καθιστά κάποιον μαθητή χαρισματικό’, αυτή επιβεβαιώθηκε καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν επέλεξαν πολλούς από τους μύθους που αναφέρονταν στο ερωτηματολόγιο, τους οποίους τους επέλεξε μόνο ο γενικός πληθυσμός. Αναλυτικότερα στο σύνολο του δείγματος τα συχνότερα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών που αναφέρθηκαν ήταν ότι το παιδί ‘προτείνει πρωτότυπες, καινοτόμες, δημιουργικές λύσεις’, ‘ανακαλύπτει ασυνήθιστες, μοναδικές έξυπνες απαντήσεις’ και ‘αντιλαμβάνεται την ουσία των πραγμάτων ταχύτατα’. Τα ποσοστά ήταν 79,5%, 78,6% και 71,2% αντίστοιχα, που αντιπροσωπεύουν τόσο τους εκπαιδευτικούς, όσο και την πλειοψηφία του γενικού πληθυσμού. Στους εκπαιδευτικούς κυριάρχησαν επιπλέον και οι απαντήσεις ‘συζητά για θέματα ενηλίκων, όπως θρησκεία, πολιτική, φιλοσοφία κ.α.’, ‘είναι σε θέση να κάνει γενικεύσεις’, ‘έχει προχωρημένο λεξιλόγιο, σε σχέση με τα παιδιά της ηλικίας του’, ‘αρέσκεται σε διανοητικά παιχνίδια, συλλογισμού και στρατηγικής’, ‘επιδεικνύει ιδιαίτερες ικανότητες σε θετικούς τομείς κυρίως όπως μαθηματικά’. Αντίθετα οι μη εκπαιδευτικοί ανέφεραν σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό ότι ένα χαρισματικό παιδί ‘συνεργάζεται με τους συνομηλίκους του και επιθυμεί τη βοήθειά τους’.

Στο σύνολο του δείγματος, τα συχνότερα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών που αναφέρθηκαν ήταν ότι 'προτείνει πρωτότυπες, καινοτόμες, δημιουργικές λύσεις', 'ανακαλύπτει ασυνήθιστες, μοναδικές, έξυπνες απαντήσεις' και 'αντιλαμβάνεται την ουσία των πραγμάτων ταχύτατα' σε ποσοστά 79,5%, 78,6% και 71,2% αντίστοιχα. Τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στο λοιπό δείγμα, τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά είναι αυτά που αναφέρθηκαν συχνότερα.

Συγκρίνοντας εκπαιδευτικούς και μη βρέθηκε ότι υπήρχαν κάποιες διαφορές στα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών που ανέφεραν. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό ότι ένα χαρισματικό παιδί «ανακαλύπτει ασυνήθιστες, μοναδικές, έξυπνες απαντήσεις», «προτείνει πρωτότυπες, καινοτόμες, δημιουργικές λύσεις», «συζητά για θέματα 'ενηλίκων', όπως θρησκεία, πολιτική, φιλοσοφία κ.α.», «είναι σε θέση να κάνει γενικεύσεις», «έχει προχωρημένο λεξιλόγιο, σε σχέση με παιδιά της ηλικίας του», «αρέσκεται σε διανοητικά παιχνίδια, παιχνίδια συλλογισμού και στρατηγικής» και «επιδεικνύει ιδιαίτερες ικανότητες σε θετικούς τομείς, όπως μαθηματικά». Αντίθετα, οι μη εκπαιδευτικοί ανέφεραν σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό ότι ένα χαρισματικό παιδί «συνεργάζεται με τους συνομηλίκους του και επιθυμεί τη βοήθειά τους».

Σε σύγκριση εκπαιδευτικών γενικών και ειδικών σχολείων, βρέθηκαν κάποιες διαφορές στα χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών, μεταξύ των δύο αυτών ομάδων. Συγκριμένα, οι εκπαιδευτικοί των ειδικών σχολείων ανέφεραν σε σημαντικό ποσοστό ότι το χαρισματικό παιδί 'θέτει μη ρεαλιστικούς στόχους', 'αμφισβητεί τις γνώσεις του δασκάλου', 'έχει πολύ καλή επαφή με τη φύση και μεγάλο ενδιαφέρον για την προστασία της'. Συσχετίζοντας τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών με τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία και εκπαιδευτικό επίπεδο) των συμμετεχόντων (στο σύνολο του δείγματος) βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών. Οι άνδρες θεωρούσαν σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό ότι ένα χαρισματικό παιδί 'υπερεκτιμά τις ικανότητές του' 19,4% με  $p=0,040$ . Ενώ οι γυναίκες έδωσαν υψηλότερα ποσοστά στο ότι 'επικοινωνεί άριστα με τους συνομηλίκους του' 27,9% με  $p=0,010$ , 'έχει προχωρημένο λεξιλόγιο, σε σχέση με παιδιά της ηλικίας



του' 63,8% με  $p=0,001$ , 'αρέσκεται σε διανοητικά παιχνίδια, παιχνίδια συλλογισμού και στρατηγικής' 66,3% με  $p<0,001$ , 'επιδεικνύει ιδιαίτερες ικανότητες σε θετικούς τομείς, όπως μαθηματικά' 51% με  $p=0,025$ , 'έχει ιδιαίτερες ικανότητες στη μουσική και τα καλλιτεχνικά' 32,1% με  $p=0,001$  και 'έχει πολύ καλή επαφή με τη φύση και μεγάλο ενδιαφέρον για την προστασία της' 21,6% με  $p=0,010$ .

Όσο αυξάνεται η ηλικία τόσο μειώνεται το ποσοστό εκείνων που θεωρούν πως ένα χαρισματικό παιδί έχει ιδιαίτερες ικανότητες στη μουσική και τα καλλιτεχνικά, ενώ αντιθέτως αυξάνεται το ποσοστό εκείνων που θεωρούσαν ότι ένα χαρισματικό παιδί θα τα καταφέρει σε οποιοδήποτε πλαίσιο, χωρίς βοήθεια.

Οι πτυχιούχοι Α.Τ.Ε.Ι./Α.Ε.Ι. θεωρούσαν σε σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό ότι ένα χαρισματικό παιδί θέτει μη ρεαλιστικούς στόχους σε σύγκριση με συμμετέχοντες με χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο σε ποσοστό 8,8% με  $p=0,005$ , ότι ένα χαρισματικό παιδί είναι σε θέση να κάνει γενικεύσεις 44,7% με  $p=0,010$  και ότι ένα χαρισματικό παιδί είναι ελίτ και δε χρήζει ειδικής μεταχείρισης σε σύγκριση με συμμετέχοντες με χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο 2,3% με  $p=0,018$ .

Σύμφωνα με το σύνολο του δείγματος, οι τομείς που αναφέρθηκαν συχνότερα ως χαρισματικοί τομείς ήταν ο λογικομαθηματικός και ο γλωσσικός, σε ποσοστά 88,6% και 76,5% αντίστοιχα. Οι εκπαιδευτικοί αναγνώριζαν σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό τον λογικομαθηματικό και τον χωρικό ως τομείς χαρισματικότητας και σε σημαντικά μικρότερο ποσοστό κάποιον 'άλλον' τομέα. Οι άντρες θεωρούσαν σε σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό τον γλωσσικό ως τομέα χαρισματικότητας σε σύγκριση με τις γυναίκες 70,9% με  $p=0,017$ , τον χωρικό ως τομέα χαρισματικότητας 32,4% με  $p=0,004$  και τον μουσικό 52,2% με  $p=0,002$ . Οι μεγαλύτερες ηλικίες είχαν και τα χαμηλότερα ποσοστά αναγνώρισης των συγκεκριμένων τομέων ως τομείς χαρισματικότητας. Οι πτυχιούχοι Α.Τ.Ε.Ι./Α.Ε.Ι. θεωρούσαν σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό τον λογικομαθηματικό ως τομέα χαρισματικότητας σε σύγκριση με συμμετέχοντες με χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο (89,5% vs 78,3% με  $p=0,002$ ).

Το 44,2% των συμμετεχόντων είχε κάποιον/α χαρισματικό/ή μαθητή/τρια στο τμήμα κάποιου γνωστού του μαθητή ή του παιδιού τους και το 97,5% δήλωσε

ότι δύναται ένας/μια μαθητής/τρια ΑμΕΑ να είναι χαρισματικός/ή. Οι εκπαιδευτικοί είχαν σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό κάποιον/α χαρισματικό/ή μαθητή/τρια στο τμήμα κάποιου γνωστού τους μαθητή ή του παιδιού τους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν σημαντικά λιγότερο άνετα με το να υπάρχει χαρισματικός μαθητής στην τάξη κάποιου γνωστού τους μαθητή ή του παιδιού τους σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες που δεν ήταν εκπαιδευτικοί. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν σημαντικά λιγότερο άνετα με το να υπάρχει μαθητής ΑμΕΑ στην τάξη κάποιου γνωστού τους μαθητή ή του παιδιού τους σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες που δεν ήταν εκπαιδευτικοί. Τα υπόλοιπα στοιχεία του παραπάνω πίνακα ήταν παρόμοια σε εκπαιδευτικούς και μη.

Ως προς την δεύτερη υπόθεσή μας ‘οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας ή με μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή θα θεωρούν πιο συχνά έναν μαθητή ΑμΕΑ και δη κωφό ως χαρισματικό, από ότι οι εκπαιδευτικοί γενικών σχολείων ή τον γενικό πληθυσμό’, η οποία δεν επιβεβαιώθηκε, καθόσον οι εκπαιδευτικοί σε ειδικό σχολείο είχαν σε σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό κάποιον/α χαρισματικό/ή μαθητή/τρια στο τμήμα κάποιου γνωστού τους μαθητή ή του παιδιού τους σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς σε γενικό σχολείο. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί σε ειδικό σχολείο ανέφεραν σε σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό ότι υπάρχει πιθανότητα ένας/μια μαθητής/τρια ΑμΕΑ να είναι χαρισματικός/ή σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς σε γενικό σχολείο, αλλά οι εκπαιδευτικοί ειδικού σχολείου ένιωθαν σημαντικά περισσότερο άνετα με το να υπάρχει μαθητής ΑμΕΑ στην τάξη κάποιου γνωστού τους μαθητή ή του παιδιού τους σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς των γενικών σχολείων.

Οι τομείς της χαρισματικότητας που αναφέρθηκαν τόσο στο σύνολο του δείγματος, όσο και ανάλογα με το εάν ήταν εκπαιδευτικοί ή όχι οι συμμετέχοντες, είναι ο λογικομαθηματικός (88,6%) και γλωσσικός (76,5%), ενώ οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό επιπλέον των παραπάνω και τον χωρικό τομέα.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί γενικών σχολείων αισθάνονται λιγότερο άνετα να υπάρχει χαρισματικός μαθητής στην τάξη του παιδιού τους, σε σύγκριση με αυτούς που δεν ήταν εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, ολόκληρο το δείγμα των

συμμετεχόντων απάντησαν ότι υπάρχει πολύ μεγάλη πιθανότητα (97%) να βρεθεί χαρισματικός μαθητής ΑμΕΑ. Επιβεβαιώνεται επομένως το θέμα της αναγνώρισης χαρισματικών μαθητών ειδικής αγωγής (και δη κωφών), που όμως βασίζεται σε αξιολόγηση και αντικειμενικό έλεγχο ειδικών και όχι την υποκειμενική εκτίμηση του εκπαιδευτικού. Ένας σημαντικός παράγοντας που έπαιξε ρόλο στις απαντήσεις και την αλλαγή των αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών ήταν η επιμόρφωσή τους σε θέματα ειδικής αγωγής, πράγμα που τους έκανε θετικούς σε νέες μεθόδους διδασκαλίας και τη συνεκπαίδευση. Σημαντικό αποτέλεσμα επίσης αποτελεί η αμφιθυμική στάση μεταξύ εκπαιδευτικών ανδρών ή γυναικών στο θέμα της συνεκπαίδευσης και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, με στόχο τη χαρισματικότητα, τις μετεκπαιδεύσεις και την επιμόρφωσή τους.

Η τρίτη υπόθεσή μας ‘οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών εν γένει για τους χαρισματικούς ΑμΕΑ μαθητές θα διαφέρουν από αυτές του γενικού πληθυσμού, λόγω της φύσης της εργασίας τους.’, ομοίως επιβεβαιώθηκε καθώς σε πολύ μεγάλο βαθμό (98%) οι συμμετέχοντες στο σύνολό τους, θεωρούν ότι δικαιώματα των ΑμΕΑ αποτελούν, η εκπαίδευση, η ιατρική φροντίδα, ο σεβασμός και η αξιοπρέπεια. Σε σύγκριση μεταξύ των ομάδων εκπαιδευτικών και κοινού, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό την εκπαίδευση και την αξιοπρέπεια ως τα σημαντικότερα δικαιώματα των ΑμΕΑ, σε σύγκριση με τον γενικό πληθυσμό.

Όσον αφορά στα ανθρώπινα δικαιώματα, διαπιστώνουμε ότι σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες θεωρούσαν δικαίωμα των ΑμΕΑ την εκπαίδευση (98%), την ιατρική φροντίδα (96,9%), τον σεβασμό (96,7%) και την αξιοπρέπεια (95,7%). Συγκρίνοντας εκπαιδευτικούς και μη βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό την εκπαίδευση και την αξιοπρέπεια δικαίωμα των ΑμΕΑ σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες που δεν ήταν εκπαιδευτικοί. Οι άντρες θεωρούσαν σε σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό δικαίωμα των ΑμΕΑ την οικονομική ασφάλεια 79,4% με  $p=0,001$ , το επαρκές βιοτικό επίπεδο σε σύγκριση με τις γυναίκες 83% με  $p=0,001$ , τις εκδηλώσεις κοινωνικής ζωής σε σύγκριση με τις γυναίκες 83,8% με  $p=0,001$ , την περίθαλψη σε ίδρυμα σε σύγκριση με τις

γυναίκες 61,1% με  $p=0,014$ , την ειδική προστασία του νόμου σε σύγκριση με τις γυναίκες 70% με  $p=0,004$ , την ελευθερία σε σύγκριση με τις γυναίκες 88,7% με  $p=0,035$ , το όνομα 64,4% με  $p<0,001$ , την εθνικότητα 64% με  $p<0,001$ , την κοινωνική ασφάλιση 81,4% με  $p<0,001$ , την διατροφή 77,3% με  $p=0,007$ , την στέγαση 78,5% με  $p=0,001$ , την ψυχαγωγία 79,4% με  $p<0,001$  και την ειρήνη 67,6% με  $p<0,001$ . Οι μεγαλύτερες ηλικίες είχαν και τα χαμηλότερα ποσοστά αναγνώρισης των συγκεκριμένων στοιχείων ως δικαιώματα των ΑμΕΑ.

Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες θεωρούσαν αυτονόητο δικαίωμα τη δωρεάν εκπαίδευση, την υγιεινή διαβίωση, την ιατρική περίθαλψη και την πνευματική ανάπτυξη. Συγκρίνοντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και μη, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με πολύ υψηλό ποσοστό επέλεξαν επιπλέον των παραπάνω την ελευθερία, την αγάπη και την ειρήνη. Σχεδόν σε όλα τα παραπάνω δικαιώματα οι γυναίκες είχαν πολύ υψηλότερα ποσοστά θετικής αντίληψης και αναπαράστασης από ότι οι άνδρες. Επιπροσθέτως, οι μεγαλύτεροι ηλικιακά είχαν χαμηλότερα ποσοστά αναγνώρισης των συγκεκριμένων ως δικαιώματα των παιδιών.

Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες θεωρούσαν δικαίωμα των παιδιών την δωρεάν και υποχρεωτική εκπαίδευση (94,4%), την υγιεινή διαβίωση (94,3%), την πνευματική ανάπτυξη (93,7%) και την ιατρική περίθαλψη (93,4%). Συγκρίνοντας εκπαιδευτικούς και μη, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό την ελευθερία, την αγάπη, τη δωρεάν και υποχρεωτική εκπαίδευση και την ειρήνη δικαιώματα των παιδιών σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες που δεν ήταν εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν κάποιο 'άλλο' δικαίωμα σε σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες που δεν ήταν εκπαιδευτικοί.

Οι εκπαιδευτικοί των γενικών και των ειδικών σχολείων αναφορικά με τα δικαιώματα των παιδιών, αναφέρουν ότι οι μεγαλύτερες ηλικίες είχαν τα χαμηλότερα ποσοστά αναγνώρισης των συγκεκριμένων στοιχείων ως δικαιώματα των παιδιών. Οι πτυχιούχοι Α.Τ.Ε.Ι./Α.Ε.Ι. θεωρούσαν σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό την ιατρική περίθαλψη ως δικαίωμα των παιδιών 94,3% με  $p=0,002$ , την ηθική και σωματική ασφάλεια ως δικαίωμα των παιδιών 90,9% με  $p=0,049$  και την ειρήνη ως δικαίωμα των παιδιών 84,6% με  $p=0,018$ .

Οι δάσκαλοι από μόνοι τους, με δική τους πρωτοβουλία αναγκάζονται να αναζητούν αποτελεσματικούς τρόπους αγωγής και εκπαίδευσης όταν το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα δεν δίνει λύσεις, όταν μάλιστα συχνά δημιουργούνται συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών. Απόμακρη προς το παρόν δηλώνεται η εμφάνιση της ‘εξατομικευμένης διδασκαλίας’ ή ενός σχολείου για εκπαίδευση χαρισματικών μαθητών. Ο τρόπος εμφάνισης του μέχρι σήμερα εκπαιδευτικού συστήματος στη χώρα μας δε βρίσκει σύμφωνους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, αλλά και ούτε την κοινή γνώμη. Θεωρούν ότι είναι ένα σύστημα ‘ανεπαρκές και ελλιπές’, ζήτημα το οποίο συμφωνεί και με προηγούμενες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στον Ελλαδικό χώρο στην ειδική αγωγή (Ρήγα, 1997· Δαβάζογλου, 2004· Θεοδωρίδου, 2006· Ρήγα, 2011· Αλευριάδου & Σολομωνίδου, 2016· Κυπριωτάκη, 2018· Γιώτσα & Μητρογιώργου, 2019).

## 5.6. Προβλήματα και Περιορισμοί της Μελέτης:

Αναγκαίο θεωρείται να γίνει μνεία σχετικά με τους περιορισμούς που ενέχει η παρούσα ερευνητική εργασία. Προσπαθήσαμε να εξετάσουμε μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση στην Ελλάδα, αλλά και διεθνώς, το ευαίσθητο θέμα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας που αφορά στους μαθητές ειδικής αγωγής και δη με προβλήματα ακοής, οι οποίοι δύνανται να είναι και χαρισματικοί.

Δείγμα της μελέτης μας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων που απασχολούνται σε δημόσια και ιδιωτικά πλαίσια, αλλά και γενικός πληθυσμός, οι οποίοι όμως χρησιμοποιούν ηλεκτρονικό υπολογιστή και έχουν συχνή πρόσβαση σε μέσα μαζικής δικτύωσης.

Από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, δεν κατέστη σαφές το ποσοστό χαρισματικών ΑμεΑ και δη με προβλήματα ακοής μαθητών, που φοιτούν τη δεδομένη χρονική στιγμή στην Ελληνική επικράτεια. Συνεπώς, δεν έχουμε κάποια εικόνα σχετικά με το ποσοστό των μαθητών που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία. Πράγμα το οποίο θεωρήθηκε ενδιαφέρον να μελετηθεί σε μελλοντική έρευνα.

Οι όροι αντίληψη και αναπαράσταση χρησιμοποιούνται στην εν λόγω διατριβή, ως συνώνυμοι όροι, διότι δεν υπήρξε η δυνατότητα εντοπισμού ποιες από τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων έχουν επηρεαστεί και διαμορφωθεί από κοινωνικές επιρροές.

Τέλος, αξιόλογο κρίθηκε να μελετηθούν σε μελλοντική έρευνα οι έμπρακτες αλλαγές που δύναται να πραγματοποιηθούν στα υπάρχοντα προγράμματα σπουδών του Υπουργείου Παιδείας, ώστε να θεωρηθεί ικανή και εφαρμόσιμη η συνεκπαίδευση των ομάδων μαθητών που μελετήθηκαν στ παρόν πόνημα.

### 5.7. Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις:

Σύμφωνα με την Ainscoco (1997) το καλύτερο σχολείο είναι ένα ‘σχολείο σε εξέλιξη’. Ένα σύστημα εκπαίδευσης που συνεχώς εξελίσσεται. Οι δάσκαλοι ενθαρρύνονται και αλληλοβοηθούνται, προκειμένου να δημιουργούν νέες μεθόδους μελέτης για τα παιδιά, να εφευρίσκουν τρόπους εκπαίδευσης για όλες τις ιδιαίτερες ομάδες, όπως παιδιά ΑμΕΑ, χαρισματικά, χαρισματικά ΑμΕΑ ή παιδιά από άλλες κουλτούρες, με απώτερο σκοπό τη βέλτιστη απόδοσή τους.

Προτείνουμε τη συνεργασία ‘πολλαπλών δασκάλων’ που από κοινού θα συσκέπτονται και θα υλοποιούν προγράμματα στήριξης για μαθησιακές δεξιότητες-συνεργασίας σκέψεων και ιδεών, με τη συμμετοχή της ομάδας τάξης. Μέσα στην εκάστοτε σχολική τάξη χωράνε πολλοί ειδικοί κατάλληλα εκπαιδευμένοι στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών της, οι οποίοι δύνανται να εργάζονται ταυτόχρονα με τους μαθητές και σε συνεργασία μεταξύ τους.

Η δημιουργία ενός σχολείου χαρισματικών παιδιών σε συνεκπαιδευτικά σχολεία, σημαίνει ‘αναμόρφωση της γενικής εκπαίδευσης’ μέσα από έναν συλλογικό προγραμματισμό πολλών κατευθύνσεων, οριζόντιων και κάθετων δομών, που προϋποθέτει τη συμμετοχή διευθυντών, εκπαιδευτικών, γονέων, ειδικού προσωπικού και μαθητών. Η διαμόρφωση των σχολικών αποφάσεων θα γίνεται από όλους τους εμπλεκόμενους, με συλλογικό προγραμματισμό, εναλλακτικές και στρατηγικές διερεύνησης νέων προτάσεων.

Μία τάξη συνεκπαίδευσης περιέχει όλες τις ιδιαιτερότητες που δύναται κανείς να συναντήσει στην κοινωνία. Ένας μαθητής με ειδικές ανάγκες εξοικειώνει τους μαθητές με το διαφορετικό, κυρίως, δε, τους ωθεί να βρίσκουν εναλλακτικές λύσεις επίλυσης προβλημάτων που αναδύονται και οξύνει το πνεύμα τους ώστε να εφευρίσκουν διαφορετικούς τρόπους έκφρασης του ίδιου πράγματος μέχρι αυτό να γίνει κατανοητό. Ένας χαρισματικός μαθητής σε μία τάξη γενικού σχολείου, μπορεί να αποτελέσει παράδειγμα προς μίμηση για τα υπόλοιπα παιδιά, επίσης δύναται να αποτελέσει τον κινητήριο μοχλό για να τραβήξει ολόκληρο το τμήμα ‘μπροστά’ μαθησιακά. Η σχολική τάξη αποτελεί αδιαμφισβήτητα μία μικροκοινωνία, δηλαδή μία μικρογραφία της κοινωνίας που διαβιούμε. Η τάξη δεν νοείται να είναι ένας αποστειρωμένος χώρος, χωρίς να εμπεριέχει τη διαφορετικότητα οποιασδήποτε μορφής.

## Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup>: Βιβλιογραφία

### 6.1. Ελληνική Βιβλιογραφία:

Charman, L. (1993), *Διδακτική της τέχνης*, Νεφέλη, Αθήνα.

Goehlich M., (2003), *Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση* (επιμ. – εισαγωγή Χρυσυφίδης Κ.), Τυπωθήτω, Δαρδανός, Αθήνα.

Jacobsen, A.D., Paul, E. & Kauchak, D. (2011). *Μέθοδοι Διδασκαλίας: Ενίσχυση της μάθησης των παιδιών από το νηπιαγωγείο έως το λύκειο*. Μ. Σακελλαρίου (επιμ.). Διάδραση, Αθήνα.

Kay, M. (2018). *Κοινωνικές δεξιότητες στην προσχολική ηλικία*. Μ. Σακελλαρίου (επιμ.). Πεδίο, Αθήνα.

Liddell, H. & Scott, R. (1907). *Μέγα Λεξικόν της Ελληνικής Γλώσσης*, Ιωάννης Σιδέρης, Αθήνα, 4: 615α.

Schilling R. (1968). *Ους, ωτολογικά νοσήματα*. Μεγάλη Παιδαγωγική εγκυκλοπαίδεια. том 4: 268-269. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.

Stoppler M., Zander H., Μπασάκο Π. (2001). (επιμ. Κουζέλης Γ.) *Γραφή και Ανάγνωση: για τη χρήση της γλώσσας στις επιστήμες*. Ε.Μ.Ε.Α. Αθήνα.

Unterbirker J. (1967). *Εκπαιδεύσεις κωφών*. Μεγάλη Παιδαγωγική εγκυκλοπαίδεια. том 2: 394-395. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.

Verma G. & Mallick K. (2004), (μτφ. Α. Δ. Παπασταμάτης), *Εκπαιδευτική Έρευνα*, εκδ. Τυπωθήτω, Δαρδανός, Αθήνα.

Αγγελίδης Π. & Μαυροειδής Γ. (επιμ.) (2004). *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του Μέλλοντος*, Τόμος Α', Β', Τυπωθήτω, Δαρδανός, Αθήνα.

Αλευριάδου, Α. & Σολομωνίδου, Σ. (2016). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής (τμημάτων Ένταξης και Παράλληλης Στήριξης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης) ως προς τη Συνεκπαίδευση*. <https://eclass.uoa.gr>

Αντζακας, Γ. (2010). Η ιστορία των κωφών. *Ελευθεροτυπία*. [www.enet.gr](http://www.enet.gr)

Αντζακας, Κ. (2003). Στοιχεία άρνησης στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. *Πρακτικά της 23<sup>ης</sup> ετήσιας συνάντησης του τομέα Γλωσσολογίας του τμήματος Φιλολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*. 17-19/05/2002: 605-613.

Β.Δ.726/15-06-1937



Β.Δ.96/17-05-1907

Bell J. (2002), (μτφ Α. Β. Ρήγα), *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*, Gutenberg, Αθήνα.

Βακάλη Μ. (1995). *Μάθηση, Μνήμη, Λήθη*. Γραφικές Τέχνες Α. Σ., Θεσσαλονίκη.

Βαληνάκη Π. (1997<sup>α</sup>). *Νηπιαγωγική 1*, Αφοί Βλάσση, Αθήνα.

Βαληνάκη Π. (1997<sup>β</sup>). *Νηπιαγωγική 2*, Αφοί Βλάσση, Αθήνα.

Βερναρδάκης, Γ. (χ.χ.). *Λεξικόν Ερμηνευτικόν των Ενδοζότατων Ελλήνων Ποιητών και Συγγραφέων*. Τομ. Β'. Ο.Ε.Ε. ΑΤΛΑΣ, Αθήνα, 1182.

Βλάχου, Α. (2017). Σχολική ένταξη παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Α. Γενά (επιμ.) *Συστημική, συμπεριφορική, αναλυτική προσέγγιση: Αξιολόγηση, διάγνωση, εκπαίδευση, θεραπευτικές παρεμβάσεις και ένταξη παιδιών με νευρο-αναπτυξιακές διαταραχές με έμφαση στη διαταραχή αυτιστικού φάσματος*. Gutenberg, Αθήνα, 495-510 (αναφ. Κυπριωτάκη, 2018: 315).

Βοσταντζόγλου, Θ. (1949). *Αντιλεξικόν*. Εκδοτικός Οίκος Δημήτριος Δημητράκος Α.Ε., Αθήνα.

Βουγιουκλάκης, Σ. (2017). Η περιθωριοποίηση των ατόμων με αναπηρία: Θεολογική προσέγγιση. Α.Β. Ρήγα & Ν. Ζυγούρης *Ψυχοκοινωνικές-Κλινικές & Νευροψυχολογικές παρεμβάσεις*. Gutenberg, Αθήνα, 126-141.

Γεώργας, Δ., Μπεζεβέγκης, Η., Γιώτσα, Α. (2006). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Γεωργούλης Κ. (1950 -1951), «*Η Ελληνική Εκπαίδευσις*», λήμμα στο Νεώτερον Εγκυκλοπαιδικόν Λεξικόν «*ΗΛΙΟΥ*», τομ. 7: 1552 &1558, Αθήνα.

Γιαννακοπούλου, Π. (1973). Πρόλογος. *Ετυμολογικόν της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσης*. Ζεύς/Νικόδημος, Αθήνα, 221.

Γιαννάκου – Κίτσου, Μ. (1998). *Παιδιά σχολικής ηλικίας με υψηλό Δ.Ν. (Χαρισματικά παιδιά): Επισήμανσή τους και εκτίμηση της κοινωνικής τους συμπεριφοράς και προσαρμογής*, Α.Π.Θ. Σχολή Επιστημών Υγείας (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή).

Γιώτσα, Α. (2013). Κοινωνική Ψυχολογία. [Baron, R., Branscombe, N. & Byrne, D.]. Εκδόσεις: Ίων. ISBN: 978-960-508-063

Γιώτσα, Α. (2019a). Ανθρώπινα Δικαιώματα και Εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg. ISBN:978-960-01-2044-8.

Γιώτσα, Α. (2019b). Η εκπαίδευση των Ψυχολόγων στα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Στο. Α. Γιώτσα (Επιμ.) Ανθρώπινα Δικαιώματα και Εκπαίδευση. Εκδόσεις Gutenberg. ISBN:978-960-01-2044-8.

Γιώτσα, Α. (2019c). Πρόλογος Επιμελητή Στο Α. Γιώτσα (Επιμ.) Ανθρώπινα Δικαιώματα και Εκπαίδευση. Εκδόσεις Gutenberg. ISBN:978-960-01-2044-8.

Γιώτσα, Α. & Ζεργιώτης, Α. (2005). Εικόνα εαυτού και παιδικό ιχνογράφημα παιδιών σχολικής ηλικίας με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Α.Β. Ρήγα & συν. *Αντικαιάδα, Αναπαραστάσεις και Ψυχοκοινωνικές Παρεμβάσεις για τα άτομα με ειδικές ανάγκες*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 152-183.

Γιώτσα, Α. & Μητρογιώργου, Ε. (2019). Το Δικαίωμα στην Εκπαίδευση για τα Παιδιά σε Κίνδυνο. Στο Α. Γιώτσα (Επιμ.) Ανθρώπινα Δικαιώματα και Εκπαίδευση. Gutenberg. ISBN:978-960-01-2044-8, Αθήνα, 103-104.

Γιώτσα, Α. & Παναγιωτακοπούλου, Ι.Σ. (2021a). Λόγος, Εκπαίδευση και Ελληνική Νοηματική Γλώσσα'. 2<sup>ο</sup> Διεπιστημονικό Συνέδριο «Εγκέφαλος και Νους», Αθήνα.

Γιώτσα, Α. & Παναγιωτακοπούλου, Ι.Σ. (2021b). Ανθρώπινα Δικαιώματα στην εκπαίδευση και την ειδική αγωγή. *Διαδικτυακό 4<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο για τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα 'ΔΕΠΥ', από το παιδί στον ενήλικα*, Αθήνα.

Δαβάζογλου – Σιμοπούλου Α. (1992). *Τα χαρισματικά παιδιά και η αγωγή τους*. Αλεξανδρούπολη.

Δαβάζογλου – Σιμοπούλου Α. (1999). *Τα χαρισματικά παιδιά στην εκπαίδευση*. Αλεξανδρούπολη.

Δαβάζογλου Α. (2004). Μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα – Μία αμφισβητούμενη πρόκληση για το σχολείο. Δ. Χατζηδήμου, Ε. Ταρατόρη, Μ. Κουγιουρούκη & Τ. Στραβάλου (Επιμ.), *Παιδαγωγική Εταιρεία*

Ελλάδος *Ελληνική παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 643-650.

Δημαράς Α. (1973), *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τομ. Α' και Β', Ερμής, Αθήνα.

Δημαράς Κ. (1977), *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, τομ. 13, Εκδοτική Αθηνών, Αθήνα.

Δρανδάκης, Π. (1926). *Μεγάλη Ελληνική Εγκυκλοπαίδεια*. Τόμος 24: 485γ. Πυρσός, Αθήνα.

Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (2001), *REGGIO EMILIA: Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών Προσχολικής Ηλικίας* (Εισαγωγή –Επιμέλεια Κουτσουβάνου Ε., Μετάφραση: Βεργοπούλου Α.), Πατάκης, Αθήνα.

Ζαμπέτα Ε. (1994), *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση 1974-1989*, Θεμέλιο, Αθήνα.

Ζαμπέτα Ε. (1998), *Αγωγή και εκπαίδευση της πρώιμης παιδικής ηλικίας στην Ευρώπη*, Θεμέλιο, Αθήνα.

Ζαμπέτα Ε. (2003), *Θρησκεία και σχολείο*, Θεμέλιο, Αθήνα.

Ζαφειράτου-Κουλιούμπα, Ε. (1994). *Γνωριμία με την κώφωση*. ΈΛΛΗΝ, Αθήνα.

Ζαχαρενάκης Κ. (1992), *Αντισταθμιστική Αγωγή*, Έκδοση β', αυτοέκδοση, Αθήνα.

Ζεργιώτης, Α. (2016). Η σημασία της διαπαιδαγώγησης των παιδιών στον τομέα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο Ευρωπαϊκό Συνέδριο. *Ανθρώπινα Δικαιώματα σ' έναν κόσμο που αλλάζει; Ερευνητικές και Εφαρμοσμένες Προσεγγίσεις*. Βιβλίο Περιλήψεων. Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 25-27/05/2016: 62.

Ζεργιώτης, Α. (2019). Η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα και η Ατζέντα των 17 στόχων του Ο.Η.Ε. για το 2030. Στο Α. Γιώτσα (επιμ.) *Ανθρώπινα δικαιώματα και εκπαίδευση*. Gutenberg, Αθήνα, 33-34.

Ζιώργου –Καραστεργίου Σ. (1986), *Η μέση εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830- 1893)*, ΙΑΕΝ, Αθήνα.

Ζμπάϊνος Δ. (2008). Παραδόσεις μαθήματος «Αναλυτικά προγράμματα στην εκπαίδευση». Π.Μ.Σ. Εκπαίδευση και Πολιτισμός, Χαροκόπειο Παν/μιο Αθήνας.

Ζώνιου-Σιδέρη Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Harde O. (1968). *Γλώσσης εξελίξεις*. Μεγάλη Παιδαγωγική εγκυκλοπαίδεια, том. 1: 49-50, Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.

Heller, K. (1994). Το μοντέλο του Μονάχου. A. Ziegler & K. Heller. *Conceptions of Giftedness from a Metatheoretical Perspectives*. International Handbook of Giftedness and Talent. Pergamon, New York.

Hobart, C. & Frankel, J. (1996), *Πρακτικός Οδηγός για όσους εργάζονται με μικρά παιδιά*, Παρισιάνου, Αθήνα.

Hofmann, J.B. (1989). *Ετυμολογικόν Λεξικόν της Αρχαίας Ελληνικής*. Α. Παπανικολάου (μτφ). 1<sup>η</sup> έκδοση Μόναχο 1950. Verlag Von R. Oldenbourg, Munchen.

Ηλιάδης Ν. (2004). Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση στην αυγή του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Π.Α. Αγγελίδης & Γ.Γ. Μαυροειδής (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*. Τόμος Α', Τυπωθήτω, Αθήνα, 113-139.

Θεοδωρίδου Σ. (2006). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα χαρακτηριστικά του χαρισματικού μαθητή*. Δ.Π.Θ. Σχολή Επιστημών Αγωγής (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή).

Θωμαΐδου, Α. (2004). *Το Βήμα*, 24/5/2004.

Kandel, E. R., Schwartz J. H. & Jessell T. M. (2009). *Νευροεπιστήμη και Συμπεριφορά*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Katz L, & Helm J.H. (2002). *Μέθοδος project και προσχολική εκπαίδευση*. Κ. Χρυσάφιδης, Ε. Κουτσουβάνου (μτφ). Μεταίχμιο, Αθήνα.

Καζαμίας Α. (1986), *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις 1957 –1977. Μύθοι και πραγματικότητες*. Στο Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, Πρακτικά Πανελλαδικού Συνεδρίου, Χανιά 11-13, Ιούλιος 1982, 11-19 (επιμ. Καζαμίας Α. Κασσωτάκης Μ.), Ρέθυμνο.

Καλαντζάκη, Σ. (2006). *Εισαγωγή στην Παλαιά Διαθήκη* (επιμ. Α. Παπαρνάκη). Π. Πουρνάρα, Θεσσαλονίκη.

Κανελάκη Σ. (2000). *Henri Wallon: Μια θεωρία για την ανάπτυξη του ατόμου*. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.

Καραφωτιάς, Π. (1993). *Ο.Η.Ε. ο Μέγας Παρεξηγημένος: Επισημάνσεις στο ιστορικό & θεσμικό πλαίσιο του Ο.Η.Ε. καθώς και στο ρόλο του σε κρίσιμα Διεθνή προβλήματα*. Γκοβόση, Αθήνα.

Καραφωτιάς, Π. (2006). Ο Ο.Η.Ε. και τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Α.Β. Ρήγα & συν. *ΑΝΤΙΚΑΙΛΑΔΑΣ: Αναπαραστάσεις και ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις για άτομα με ειδικές ανάγκες*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 27-31.

Κατή Δ. (2000). *Γλώσσα και Επικοινωνία στο παιδί*. Οδυσσέας. Αθήνα.

Κάτσικας Χ.–Καββαδίας Γ. Κ. (1996), *Η Ελληνική Εκπαίδευση στον ορίζοντα του 2000. Εκπαιδευτικοί, μαθητές και Σχολική Πραγματικότητα*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

Κάτσικας Χ.–Καββαδίας Γ. Κ. (1998), *Κρίση του σχολείου και Εκπαιδευτική Πολιτική: Κριτική των Εκπαιδευτικών Αλλαγών*, Gutenberg, Αθήνα.

Κοντογιαννοπούλου–Πολυδωρίδη Γ. (2000), *Κοινωνιολογική ανάλυση της Ελληνικής εκπαίδευσης, οι εισαγωγικές εξετάσεις*, τόμος Ι: 13,29-35, Gutenberg, Αθήνα.

Κοντογιαννοπούλου–Πολυδωρίδη Γ. (2000<sup>α</sup>), *Κοινωνιολογική ανάλυση της αξιολόγησης και της επίδοσης: οι εισαγωγικές εξετάσεις*, τόμος ΙΙ: 13,29-35, Gutenberg, Αθήνα.

Κουρμπέτης, Β. (1999). *Νόημα στην Εκπαίδευση: Η ελληνική νοηματική γλώσσα και η διδασκαλία τα στα σχολεία κωφών*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας, Αθήνα.

Κουτσουβάνου, Ε. (1999), *Ο χώρος του νηπιαγωγείου και οι διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας*, Οδυσσέας, Αθήνα.

Κρασσανάκης Γ. (1987). *Ψυχολογία του παιδιού. Βασικές έννοιες – θέματα γνωστικής ανάπτυξης του βρέφους, του νηπίου, του παιδιού και του εφήβου*. Αυτοέκδοση. Αθήνα.

Κυπριωτάκη, Μ. (2018). Δικαιώματα παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαίδευση. Θ. Ελευθεράκης & Β. Οικονομίδης (επιμ.) *Παιδαγωγική & Κοινωνιολογία της Δημοκρατίας & των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων*. Διάδραση, Αθήνα, 315-340.

Κώδικας δεοντολογίας της Πανελλήνιας ένωσης επαγγελματιών μεταφραστών πτυχιούχων ιόνιου Πανεπιστημίου, <https://peempip.gr>

Κώδικας δεοντολογίας του ΣΔΕΝΓ, <https://www.sdeng.org.gr>

Κώδικας πρακτικής και συμπεριφοράς της Πανελλήνιας ένωσης επαγγελματιών μεταφραστών πτυχιούχων ιόνιου Πανεπιστημίου, <https://peempip.gr>

Λαζανάς Β. Ι. (1968). *Κωφάλαλοι*. Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια, Herder, том 3: 533-535.

Λαζανάς, Β. (1984). *Το πρόβλημα των κωφαλάλων: Μελετήματα, Άρθρα, Σημειώματα*. Τσεπέπας, Αθήνα.

Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (1995). *Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα: Κριτική Θεώρηση*. [www.dyslexia-goneis.gr](http://www.dyslexia-goneis.gr)

Λαμπροπούλου, Β. (1997α). Η έρευνα της Ελληνικής νοηματικής γλώσσας: Παρατηρήσεις φωνολογικής ανάλυσης. *Γλώσσα*. τευχ.43.

Λαμπροπούλου, Β. (1997β). Οι απόψεις και οι εμπειρίες των κωφών μαθητών από τη φοίτησή τους σε σχολεία ειδικής και γενικής εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 93:60-69.

Λαμπροπούλου, Β. (1999). *Ένα σύντομο οδοιπορικό στην Ελληνική Κοινότητα των Κωφών*. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και ειδικών επιστημόνων ΣΜΕΑΕ κωφών και βαρηκόων, ΕΠΕΑΕΚ-ΥΠΕΠΘ & Μονάδα Αγωγής Κωφών Πανεπιστημίου Πατρών.

Λαμπροπούλου, Β. (1999α). *1<sup>ο</sup> Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης: Η κοινωνία και οι Κωφοί: Κοινότητα και κουλτούρα Κωφών*. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και ειδικών επιστημόνων ΣΜΕΑΕ κωφών και βαρηκόων, ΕΠΕΑΕΚ-ΥΠΕΠΘ & Μονάδα Αγωγής Κωφών Πανεπιστημίου Πατρών.

Λαμπροπούλου, Β. (1999β). *3<sup>ο</sup> Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης: Εκπαίδευση και κωφό παιδί*. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και ειδικών

επιστημόνων ΣΜΕΑΕ κωφών και βαρηκόων, ΕΠΕΑΕΚ-ΥΠΕΠΘ & Μονάδα Αγωγής Κωφών Πανεπιστημίου Πατρών.

Λαμπροπούλου, Β. (2004). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Οδηγός για Μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα*. ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Λαμπροπούλου, Β. (2004α). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για μαθητές με προβλήματα ακοής για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. (Α΄ τομ.) ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Λογοθέτη, Φ. (2013). *Το ορθογραφικό προφίλ των κωφών και βαρήκοων μαθητών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Πτυχιακή Μεταπτυχιακή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πάτρα.

Mooges, D.F. (2007). *Εκπαίδευση και κώφωση: Ψυχολογική προσέγγιση, αρχές και πρακτικές*. Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου (επιμ.). Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Μακαρώνα, Α. & Λαμπροπούλου, Β. (2003). Η αξιολόγηση του γραπτού λόγου κωφών ενηλίκων. Β. Λαμπροπούλου (επιμ.). *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου "Η συμμετοχή των Κωφών στην εκπαίδευση και την κοινωνία: Διεθνείς προοπτικές"*, Πάτρα, 169-180.

Μακαρώνα, Α. (2015). *Διερεύνηση των παραγόντων που σχετίζονται με την κατανόηση της ανάγνωσης των κωφών και βαρήκοων μαθητών*. Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πάτρα.

Μαριδάκη-Κασσωτάκη Α. (1997). *Σύγχρονες απόψεις για τη σκέψη του παιδιού*. Γρηγόρης, Αθήνα.

Μαριδάκη-Κασσωτάκη Α. (2005). *Δυσκολίες Μάθησης*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Μαυρογιώργος Γ. (1993), *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση, Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Αθήνα.

Μπαμπάλης, Θ. (2014), *Από την Αγωγή στην Εκπαίδευση: Επιστημάνσεις στην εξέλιξη της Παιδαγωγικής Επιστήμης*, Διάδραση, Αθήνα.

Μπουζάκης Σ. (2002), *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, Gutenberg, Τόμος Α΄, Β΄, Αθήνα.

Μπρατσιώτης, Ν. (1998). *Ανθρωπολογία της Παλαιάς Διαθήκης: Ο άνθρωπος ως θεϊόν δημιούργημα*. Αυτοέκδοση, Αθήνα.

N.1566/1985

N.1566/1985

N.2817/2000

N.3699/2008

*Νεότερον Εγκυκλοπαιδικόν Λεξικόν «ΗΛΙΟΥ»*, Τόμος 13: 420, Αθήνα.

Νικόδημος, Σ. (1992). Αγωγή και Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα. *Δελτίο πληροφοριών Ειδικής Αγωγής: Σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση*. ΥΠΕΠΘ, Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα, 11-39.

Νικολαραϊζή, Μ. (2011). Εκπαίδευση κωφών/βαρηκόων παιδιών. Σ. Παντελιάδου & Β. Αργυρόπουλος (επιμ.). *Ειδική αγωγή: Από την έρευνα στη διδακτική πράξη*. Πεδίο, Αθήνα, 135-184.

Ντάβου Μ. (1984). Τα παιδιά – Διάνοιες. Το περισκόπιο της επιστήμης, 47-54.

Ντεροπούλου-Ντέρου Ε. (2004), Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με αισθητηριακές διαταραχές (κώφωση - τύφλωση). Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ.) *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. τομ. Β: 151-180. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.

Ντολιοπούλου Ε. (2000), *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*, Τυπωθήτω, Αθήνα.

Ξανθάκου Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Παναγιωτακοπούλου, Ι.Σ. & Γιώτσα, Α. (2020a). *Χαρισματικότητα και Συνεκπαίδευση στην πρώτη σχολική ηλικία*. Προφορική ανακοίνωση στο Διαδικτυακό Επιστημονικό Συνέδριο 'Το Σχολείο της Συμπερίληψης: Πραγματικότητα και Προοπτικές', 3ο ΠΕΚΕΣ Αττικής & ΠΑ.Δ.Α., 06-07/11/2020, Αθήνα.

Παναγιωτακοπούλου, Ι.Σ. & Γιώτσα, Α. (2020b). Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα από την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους μέχρι



σήμερα. 5<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο «Εκπαίδευση στον 21<sup>ο</sup> αιώνα: Ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της καινοτομίας». Αθήνα.

Παναγιωτακοπούλου, Ι.Σ. & Γιώτσα, Α. (2021a). «Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα από την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους μέχρι σήμερα», *Πρακτικά 5<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου «Εκπαίδευση στον 21<sup>ο</sup> αιώνα: Ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της καινοτομίας»*, Τόμ. Δ', σσ. 145-152, Αθήνα

Παναγιωτακοπούλου, Ι.Σ. & Γιώτσα, Α. (2021b). Χαρισματικότητα και Συνεκπαίδευση στην πρώτη σχολική ηλικία. *Διαδικτυακό Επιστημονικό Συνέδριο «Το Σχολείο της Συμπερίληψης: Πραγματικότητα και Προοπτικές»*. Αθήνα.

Παντελής, Α. (2007). *Εγχειρίδιο συνταγματικού δικαίου*. Εκδοτικός Οίκος Α.Α. Λιβάνη, Αθήνα.

Παντελής, Α. (2018). *Εγχειρίδιο συνταγματικού δικαίου: Βασικές έννοιες, ελληνική συνταγματική ιστορία, οργάνωση του κράτους*. Εκδοτικός Οίκος Α.Α. Λιβάνη, Αθήνα.

Παπαδόπουλος, Ν. (1994). *Λεξικό Ψυχολογίας*. Αυτοέκδοση, Αθήνα, 627.

Παπαδοπούλου, Α. (2016). *Συνταγματικό Δίκαιο: Πανεπιστημιακές παραδόσεις*. Κάλλιπος, στο <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/4277>

Παπαζαχαρίου, Ε. (1999). *Λεξικό της Πιάτσας Αργκό*. 3<sup>η</sup> έκδοση. Κάκτος, Αθήνα.

Παπαντωνίου, Γ. & Δουγαλή, Α. (2016). Το δικαίωμα στην εκπαίδευση: Συγκριτική παράθεση των εκπαιδευτικών παροχών προς τους χαρισματικούς μαθητές εντός των Ευρωπαϊκών χωρών στο Ευρωπαϊκό Συνέδριο. *Ανθρώπινα Δικαιώματα σ' έναν κόσμο που αλλάζει. Ερευνητικές και Εφαρμοσμένες Προσεγγίσεις*. Βιβλίο Περιλήψεων. Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 25-27/05/2016.

Παπασπύρου Χ. (2004), Ένταξη κωφών στη γενική εκπαίδευση: επίλυση του γλωσσικού προβλήματος. Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ.) *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. τομ. Α: 139-182. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.

Παπασπύρου, Χ. (1994). *Μαθαίνω να γράφω σωστά: Εισαγωγικός κύκλος εκμάθησης και εμπέδωσης βασικών στοιχείων της γραμματικής της ελληνικής γλώσσας μέσα στα πλαίσια της δίγλωσσης εκπαίδευσης των κωφών*. ΚΕΚΜΠ,

Αθήνα. <http://lyk-ekv-ag-parask.att.sch.gr>

Παπασπύρου, Χ. (1998). *Κινηματική γλώσσα και καθολική γλωσσική θεωρία: Συγκριτική γενετική-μετασχηματιστική ερμηνεία κινηματικής γλώσσας και φθογογλώσσας κα ιδόμηση ενός συστήματος κινηματικής γραφής*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα. <https://thesis.ekt.gr>

Παπασπύρου, Χ. (2006). Δίγλωσση και διαπολιτισμική εκπαίδευση ανήκων στην κινηματική γλώσσα ως πρώτη γλώσσα και στην γραπτή φθογογλώσσα ως δεύτερη. *Πρακτικά 13<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας*, Θεσσαλονίκη, 1-11.

Πασσάς, Ι. (1980) (επιμ.). *Νεώτερον Εγκυκλοπαιδικόν Λεξικόν 'ΗΛΙΟΥ'*. Τόμος ΙΗ': 553α. Εγκυκλοπαιδική Επιθεώρησης Ήλιος, Αθήνα.

Πατινώτης Ν. (2005), *Το ολοήμερο Νηπιαγωγείο*, Τυπωθήτω, Δαρδανός, Αθήνα.

Πλάτωνος, (χ.χ). *Κρατήλος: Ἡ περὶ ὀνομάτων ὀρθότητος· λογικός*. Χ. Βασιλείου Κριτσέλη (μτφ). Επιστημονική Εταιρεία των Ελληνικών Γραμμάτων Πάπυρος, Αθήνα.

Πολυχρονοπούλου Σ. & Ράνιος Θ. (2003). Στάσεις και απόψεις δασκάλων και φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων δημοτικής εκπαίδευσης για τα προικισμένα και χαρισματικά παιδιά. Ανακοίνωση στην Ημερίδα *Ευφρείς και ταλαντούχοι μαθητές – Παιδαγωγική προσέγγιση*. Απλούν & ΥΠ.Ε.Π.Θ., Αθήνα.

Πρεσβέλου, Κ. (2006). Δικαίωμα στη διαφορετικότητα – Δικαίωμα στην ισότητα: Εξελικτικές τάσεις στη μελέτη και τις εφαρμογές της μειονεκτικότητας των ΑμΕΑ. Α.Β. Ρήγα & συν. *ΑΝΤΙΚΑΙΔΑΣ: Αναπαραστάσεις και Ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις για τα άτομα με ειδικές ανάγκες*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 27-31.

Πυργιωτάκης Ι. (2001), *Εκπαίδευση και κοινωνία στην Ελλάδα - οι διαλεκτικές σχέσεις και οι αδιάλλακτες συγκρούσεις*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Ρήγα, Α.Β. (1997). Κοινωνικές Αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Ε. Τάφα (επιμ.) *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 260-294.

Ρήγα, Α.Β. (1997). Ο θεσμός της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα: Στάσεις και κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών. Β. Φίλιας (επιμ.) *Προβληματισμοί και επισημάνσεις Ι - Σειρά: Θεωρία και Πράξη*. Ι. Σιδέρης, Αθήνα, 145-186.

Ρήγα, Α.Β. (2006). Πρόλογος. Α.Β. Ρήγα & συν. *ΑΝΤΙΚΑΙΛΑΔΑΣ: Αναπαραστάσεις και Ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις για τα άτομα με ειδικές ανάγκες*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 15-16.

Ρήγα, Α.Β. (2011). Τα δικαιώματα του παιδιού και η προστασία του: Ένα πολύπλευρο κοινωνικό θέμα της εποχής μας. Στρογγυλό τραπέζι του Ελληνικού συνδέσμου Ηνωμένων Εθνών *Τα Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Φ.Σ. Παρνασσός, Αθήνα.

Ρήγα, Α.Β. (2012). Τα δικαιώματα του παιδιού και η προστασία του: Ένα πολύπλευρο κοινωνικό θέμα της εποχής μας. *ΜΑΡΑΘΑ Εφημερίδα*. Αγγελόπουλος Κ. Σύλλογος Απανταχού Μαραθαίων «Η Αγία Τριάς», 247-249.

Ρήγα, Α.Β.(1991). *Λεξικό: Κοινωνικές Αναπαραστάσεις, Παιδαγωγική – Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2664-2665.

Ρήγα, Α.Β.(1997). Ο θεσμός της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα: Στάσεις και Αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών. Μελέτη Περιπτώσεων σε δασκάλους του Ρεθύμνου. Β. Φίλιας (επιμ.). *Προβληματισμοί και Επισημάνσεις*. Σιδέρης, Αθήνα, 145-167.

Σακελλαρίου, Μ. (2008). *Συνεργασία Οικογένειας και Νηπιαγωγείου*. Αυτοέκδοση.

Σαρρής, Δ. (2016). *Προγράμματα, εκπαίδευση και κοινωνία: Σύγχρονα ζητήματα προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων*. Σχολικές δραστηριότητες, Εργαστήριο βιωματικής εκπαίδευσης, Διεύθυνση πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Μεσσηνίας. <http://activities.mysch.gr/stable/20161019.pdf>

Σαρρής, Δ. (2017). *Εκπαίδευση που εστιάζει στον ήχο: Προτάσεις και πρακτικές για σχολικές δραστηριότητες και προγράμματα*. Σχολικές δραστηριότητες, Εργαστήριο βιωματικής εκπαίδευσης, Διεύθυνση πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Μεσσηνίας. <http://sound.sch.gr/stable/20170510.pdf>

Σιδηροπούλου–Δημακάκου Δ. (2004). *Χαρισματικοί μαθητές: Μία πρόκληση για τους λειτουργούς του επαγγελματικού προσανατολισμού*. Νέα Παιδεία, τ. 109, 164-176.

Σκαρλάτος Δ. Βυζάντιος, (1874). *Λεξικόν της καθ' ημάς Ελληνικής Διαλέκτου*. γ' έκδοση (α' έκδοση 1835). Ανδρέας Κορομηλάς, Αθήνα.

Σκαρλάτος Δ. Βυζάντιος, (1964). *Λεξικόν Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσης και Καθαρευούσης*. (Α' έκδοση 1839). Βιβλιοεκδοτική, Αθήνα.

Σούλης, Σ.Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης: Από το 'σχολείο του διαχωρισμού' σε ένα 'σχολείο για όλους'*. (Α' τόμ.). Τυπωθήτω, Αθήνα.

Σούλης, Σ.Γ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους: Από την έρευνα στην πράξη*. (Β' τομ.). Gutenberg, Αθήνα.

Σπινθουράκη Ι., Κατσίλλη, Ι, Μουσταϊρα, Π, (1997). Πρακτικά: Ο ρόλος της γλώσσας και του πολιτισμού στη διαπολιτισμική επικοινωνία. (επιμ.) Π. Γεωργογιάννης. *1<sup>ο</sup> Διαβαλκανικό Συνέδριο για την Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία* (Πάτρα 3-5 Μαΐου 1996). Συνεδρία III. Gutenberg, Αθήνα.

Σπυρόπουλος, Φ. (2018). *Συνταγματικό Δίκαιο*. Εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα.

Σπυρόπουλος, Φ. (2020). *Συνταγματικό Δίκαιο*. (2<sup>η</sup> έκδοση). Εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα.

Σταματάκος, Ι. (2012). *Λεξικό της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας*. Δεδεμάδη, Αθήνα.

Στεφανή, Χ. (2020). *Σημειώσεις Συνταγματικού Δικαίου*. Ανέκδοτες, Βόλος.

Τάφα Ε. (1997), Προσχολική παρέμβαση σε νηπιαγωγεία: Συνεκπαίδευση για παιδιά με προβλήματα μάθησης ή/και συμπεριφοράς. Ε. Τάφα (επιμ) *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα, 88-129.

Τεγόπουλος-Φυτράκης, Ι. (1991). *Ελληνικό Λεξικό: Ορθογραφικό – Ερμηνευτικό – Ετυμολογικό – Συνωνύμων – Αντιθέτων – Κύριων Ονομάτων*. Αρμονία Α.Ε., Αθήνα, 843α.

Τζάλλα, Α., Φώτη, Θ. & Γιώτσα, Α. (2016). Η πρόσβαση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα. *Ανθρώπινα*

*Δικαιώματα σ' έναν κόσμο που αλλάζει; Ερευνητικές και Εφαρμοσμένες Προσεγγίσεις.* Βιβλίο Περίληψεων. Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 25-27/05/2016: 72.

Τροπαιάτη, Α., Πάκος, Δ., Κολωβός, Φ., Πεκλάρης, Τ. & Κωστάκης, Γ. (1977). *Ορθογραφικό Λεξικό Νεοελληνικής (Δημοτικής): Συνταγμένο σύμφωνα με τη γραμματική Δημοτικής Ο.Ε.Σ.Β. του Μανώλη Τριανταφυλλίδη.* Γεωργιάδης Εκδοτική Εταιρεία, Αθήνα.

Τσουκαλάς Κ. (1975), *Έξαρση και αναπαραγωγή, ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*, Θεμέλιο, Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ (1997), *Εκπαίδευση 2000: Μια παιδεία ανοικτών οριζόντων.* Εθνικό τυπογραφείο, 11.

Φ.Ε.Κ.167/30-09-1985 τευχ. Α΄

Φ.Ε.Κ.167/30-09-1985 τευχ. Α΄

Φ.Ε.Κ.185/06-09-1956

Φ.Ε.Κ.185/06-09-1956

Φ.Ε.Κ.202/01-09-1979 τευχ. Α΄

Φ.Ε.Κ.202/01-09-1979 τευχ. Α΄

Φ.Ε.Κ.211 (2019), *Σύνταγμα της Ελλάδας.* Τεύχος Α. 24-12-2019. Αθήνα

Φ.Ε.Κ.273/04-12-1975

Φ.Ε.Κ.273/04-12-1975

Φ.Ε.Κ.287/20-01-1982 τευχ. Γ΄

Φ.Ε.Κ.287/20-01-1982 τευχ. Γ΄

Φ.Ε.Κ.3/19-01-1973 τευχ. Δ΄

Φ.Ε.Κ.3/19-01-1973 τευχ. Δ΄

Φ.Ε.Κ.56/15-03-1976

Φ.Ε.Κ.56/15-03-1976

Φράγκος Χ. (1993), *Βασικές μεταρρυθμιστικές συνιστώσες της εκπαίδευσης του παιδιού προσχολικής ηλικίας.* Πρακτικά 6<sup>ου</sup> Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Δ.Ο.Ε. –Π.Ο.Ε.Δ., Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, Αθήνα.

Φράγκου Χ. (1983), «*Παιδαγωγικές προσωπογραφίες και ανατομία της εκπαίδευσης*», στο Παπανούτσου Ε., *Μνήμη*, τομ. Β΄, Αθήνα.

Φραγκουδάκη Α. (1982), *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι*, Κέδρος, Αθήνα.

Χαρίτος Χ. (1996), *Το Ελληνικό νηπιαγωγείο και οι ρίζες του*, Gutenberg, Αθήνα.

Χοντολίδου Ε. (1987), *Η συζήτηση για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση (1976-1981)*, Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Χρυσόγονος, Κ. (2014). *Συνταγματικό Δίκαιο*. (2η έκδοση). Εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα.

## 6.2. Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία:

Allport G. W. (1937). *Personality*. New York. Holk.

Antia, S.D., Reed, S. & Kreimeyer, K.H. (2005). Written language of deaf and hard-of-hearing students in public schools. *Journal of Deaf Studia and Deaf Education*, 10(3): 244-255.

Baker, C. & Padden, C. (1978). *American Sign Language: A look at its structure, and community*. Linstok Press, Silver Spring M.D.

Bell. J. (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής έρευνας*. Α.Β. Πήγα (μτφ.). Gutenberg, Αθήνα.

Bergman, B. (1982). *Studies in Swedish Sign Language*. University of Stockholm, Stockholm.

Birch, S.H. & Ladd G.W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*. 35(1):61-79.

Brain W. R. (1962). *Diseases of the Nervous System*. Oxford University Press. New York.

Brasel, K.E. & Quigley, S.P. (1977). Influence of certain language and communication environments in early childhood on the development of language in deaf individuals. *Journal of Speech and Hearing Research*. March 20(1): 95-107.

Brennan, M., Colville, M.D. & Lawson, L.K. (1984). *Words in Hand: A Structural analysis of the signs of British sign language*. Edinburgh BSL Research project, moray house college in association with the British deaf association, Edinburgh.

Brooks, L.R. (1968). Spatial and verbal components of the act of recall. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*. 22(5): 349-368.

Burman, D., Evans, D., Nunes, T. & Bell, D. (2008). Assessing deaf children's writing in primary school: Grammar and story development. *Deafness and Education International*. 10(2): 93-110.

Carnoy M. & Levin H.M. (1985), *Schooling and Work in the Democratic State*.

Carnoy M. (1985), *The political economy of education*, International Social Science Journal, vol. XXXII, No 2.

CeLand, F. (1931). *The story of lip-reading: Its genesis and development*. The Volta Bureau, Washington, D.C.

Chaika, E. (1989). *Language the social mirror*. Newbury House Publishers, New York.

Chomsky N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Mass M.I.T. Press. Cambridge.

Chomsky, N. (1972). *Language and mind*. Harcourt Brace Jovanovich, New York.

Clark C.M. & Peterson P.L. (1986). Teachers' thought process. In: M.C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching* (3<sup>rd</sup> ed., pp: 255-296). Macmillan, New York.

Cornett, O. (1967). Cued Speech. *American Annals of the Deaf*. 112: 3-13.

Corsaro, W.A. (1981), Friendship in the Nursery School: Social Organization in a peer environment, S.R. Asher, J.M. Asher & J.M. Gotman (eds.) *The development of children's friendships*, Cambridge University Press, New York.

Darding J.S. (1981). Helping teachers to integrate handicapped students into the regular classroom. *Educational Horizons*, 59 (3): 124-129.

Dostal, H.M. & Wolbers, K.A. (2014). Developing language and writing skills of deaf and hard hearing students: A simultaneous approach. *Literacy Research and Instruction*. 53: 245-268.

European Agency for Development n Special Needs Education (2007), *Lisbon Declaration: Young People's Views on Inclusive Education*, [www.european-agency.org/publications/flyers/lisbon-declaration-young-people2019-views-on-inclusive-education](http://www.european-agency.org/publications/flyers/lisbon-declaration-young-people2019-views-on-inclusive-education)

European Council (2009), *Council conclusions on a strategic framework for European co-operation in education and training* ('ET 2020'), May 2009, Brussels.



Freeman J., (1998). *Education the very able – Current international research*. The stationery office, London.

Freeman J., (2000). Families, the essential context for gifts and talents (pp. 573-585). K.A. Heller F.J. Monks, R. Sternberg & R. Subotnik *International Hanbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon Press, Oxford.

Freeman J., (2000a). Giftedness, responsibility and schools. *Gifted Education /international* 15: 13-22.

Freeman J., (2001). *Gifted Children grow up*. David Fulton, London.

Freeman J., (2004). *The Gifted and Moral Values*. Conference Proceedings, European Council for High Ability /Pamplona, September 2004.

Freeman J., (2006). Giftedness in the Long Term, *Journal for the Education of the Gifted*, 29: 384-403.

Freeman, J. (2006α). *Un Estudio De Tres Décadas Sobre Niños Superdotados Y Talentosos*. International Symposium, Gran Canaria, 2-4 Nov. 2006.

Friedman M. (1982), *The role of Government in Education*, στο Capitalism and Freedom, The University of Chicago Press, Chicago.

Gagné, F. (1993). Understanding the complex Choreography of Talent Development. *International Hanbook of Giftedness and Talent*. Pergamon, New York.

Gajendra K. & Verma-Kanka Mallick (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. Πατάκη, Αθήνα, 235-244.

Gardner H. (2003). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic, New York.

Gardner, H. (1984). *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. Basic Books, New York.

Gari A. (2003). *The gifted as viewed by teachers, university students and parents*. ECHA News, 17 (12): 6-7.

Gari A., Kalantzi – Azizi A. & Mylonas K., (2000). Adaption and Motivation of Greek Gifted Pupils: exploring some influences of primary schooling. *High Ability Studies*. 11 (1): 55-68.

Giotsa , A. (2018). Human Rights in A Changing World. Research and Applied Approaches. New York: Nova Science Publishers, Inc. ISBN 978-1-53613-883-2.

Giotsa, A. & Mitrogiorgou, E. (2018). Children’s Rights and Child Protection in Greece. In A. Giotsa (Ed.) Human Rights in A Changing World. Research and Applied Approaches. New York: Nova Science Publishers, Inc. ISBN 978-1-53613-883-2.

Giotsa, A. (2010). E-learning in Counselling services in Greece. Athens: Ministry of Education, General Secretariat of Continuing Education – IDEKE.

Giotsa, A. Z. (2019) Changes in Family Life in Greece. In C. T. Hill, Intimate Relationships Across Cultures: A Comparative Study. Cambridge, UK: Cambridge University Press. ISBN 978-1-316-64740-0.

Giotsa, A., Plavsik, M. & Wainwright, T. (2020). Competences for Human Rights Practice of Psychologists. In P. Hagenars, M. Plavsik, N. Sveaass, U. Wagner & T. Wainwright (Ed.) Human Rights Education for Psychologists. Routledge: Taylor & Francis Group. ISBN 9780367222871.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Mc Graw Hill, New York.

Groce, N.E. (1985). *Everyone here spoke sign language*. Harvard University Press, Cambridge.

Hall, E.T. (1959). *The silent language*. Doubleday, Garden City, N.Y.

Hall, E.T. (1976). *Beyond Culture*. (1<sup>st</sup> ed.). Description, Garden City, N.Y.

Heller, K., Mönks, F., Sterberg, R.J. & Subotnik, R.F. (2000). *International Handbook of Giftedness and Talent*. Pergamon, New York.

Hillery, G. (1955). Definitions of Community: Areas of Agreement. *Rural Sociology*. 20: 111-123.

Holt J. (1964). *How children fail*. New York. Pitman.

[https://e-ameea-amea.blogspot.com/2014/03/blog-post\\_10.html](https://e-ameea-amea.blogspot.com/2014/03/blog-post_10.html)

Humphries, T. (1991). An introduction to the culture of deaf people in the United States: Content notes & reference material for teachers. *Sign Language Studies*. January 72(1):209-240.

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1994). *Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. (4<sup>th</sup> ed). Interaction Book Company, Edina.

Knoors, H. & Marschark, M. (2014). *Teaching deaf learners: Psychological and Developmental Foundations*. Oxford University Press, New York.

Kootsoubou, M. (2010). The use of narrative analysis as a research and evaluation method of atypical language: The case of deaf writing. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 13(2): 225-241.

Krantz, P. (1996). Χωριστή εκπαίδευση συνεκπαίδευση, κοινωνικά συστήματα και επιστήμη. 2<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής (με Διεθνή Συμμετοχή). Βιβλίο Εισηγήσεων Ιουνίου,5-18.

Kyle, J.G. (1988). *Sign Language: The study of deaf people and their language*. Cambridge University Press, Cambridge.

Kyle, J.G. (1988). *Sign Language: The study of deaf people and their language*. Cambridge University Press, Cambridge.

Kyriazopoulou, M. & Weber, H. (eds.) (2009), *Development of a set of indications – for inclusive education in Europe*, European Agency for Development in Special Needs Education, Odense, Denmark.

Lazow A. & Nelson P.A. (1974). Instant answers: testing the gifted child in the elementary school. *The Gifted Child Quarterly*. 152-162.

Lilly S.M. (1975). Special Education – a cooperative Effort. *Education Digest*. 41 (3): 168-170.

Marschark, M. & Spencer, P.E. (2010). *The Oxford Handbook of Deaf studies, language, and education*. Vol. I. Oxford Library of Psychology, Oxford University Press.

Marschark, M. & Spencer, P.E. (2010a). *The Oxford Handbook of Deaf studies, language, and education*. Vol. II. Oxford Library of Psychology, Oxford University Press.

Meadow-Orlans, K.P. (1980). Understanding Deafness: Socialization of children and youth. P.G. Higgins & J.E. Nash (eds). *Understanding Deafness Socially*. Charles C. Thomas Publisher, Illinois.

Meijer, C.J.W., Soriano, V. & Watkins, A. (eds.) (2006), *Special Needs Education in Europe: Provision in Post-Primary Education*, European Agency for Development in Special Needs Education, Middelfart, Denmark.

Moore, D. (1978). *Educating the Deaf, Psychology, Principles and Practice*. Houghton Mifflin C.O., Boston.

Moore, D.F. (1996). *Educating the deaf*. Houghton Mifflin C.O., Boston, M.A.

Moore, D.F. (1996). *Educating the deaf*. Houghton Mifflin C.O., Boston, M.A.

Moore, D.F. (2007). *Εκπαίδευση και κώφωση: Ψυχολογική προσέγγιση, αρχές και πρακτικές*. Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου (επιμ.). Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. P.U.F., Paris.

Moscovici, S. (1988). Notes, towards a description of Social Representations. *European Journal of Social Psychology*, vol. 18: 211-250.

Murray H. A. et al (1938). *Explorations in personality: a clinical and experimental study of fifty men of college age*. New York. Oxford University Press.

Mylonakou, I., Giotsa, A., Zergiotis, A. (2013). “Family – School – Community communication: An Overview of the Methodological Approaches to Parent Counseling Followed in Greece in the last decades” . *Contemporary Issues in Education*, Vol.3, Issue 2.

Ojanen (1994): S. & Freeman J. (1994). *The attitudes and experiences of headteachers, classteachers and highly able students towards the education of the*

*highly able in Finland and Britain*. Research Reports of the Faculty of Education No 54. University of Joensuu.

Padden, C. & Humphries, T. (1988). *Deaf in America: Voices from a Culture*. Harvard University Press, Cambridge.

Padden, C. (1980). The deaf community and the culture of deaf people. C. Baker & R. Pattison (eds). *Sign language and the deaf community*. National Association of the Deaf, Silver Spring M.D.

Padden, C. (1989). The Deaf community and the culture of Deaf people. S. Wilcox (ed). *American Deaf Culture*. Linstok, Burtonsville M.D: 1-16.

Panagiotakopoulou, I.S. & Tomassoni, R. (2012). Collective memory, mass psychology and representations of the elements in Euripide's tragedy 'The Bacchae'. *XI International Conference on Social Representations in Changing Societies*. Evora, Portugal.

Panagiotakopoulou, I.S. (2013). *Dottorato di Ricerca: Psicologia delle Arti e Creatività: Il cerchio del dramma di famiglia nella tragedia "Baccanti" di Euripide, analisi Socio-clinico-psicologica delle emozioni dei caratteri di Dioniso e Penteo*. Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale, Cassino, Italia.

Parasnis, I. (ed.) (1996). *Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience*. Cambridge University Press, Cambridge.

Renzulli J. & Reis S.M. (1997). *The School wide enrichment model: A how-to guide for educational excellence*, Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli J., Smith L., White A.J., Callahan C.M. & Hartman R.K. (1976). *Scales for rating the behavior characteristics of superior students*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, Inc.

Renzulli J., Smith L., White A.J., Callahan C.M., Hartman R.K. & Westberg K.L. (2002). *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students – revised edition*. Creative Learning Press, Inc.

Renzulli, J. (1977). *The Enrichment Triad Model: A Guide for Developing Defensible Programs for the Gifted and Talented*. Creative Learning Press, New

York.

Rutherford, A. (1992). *Growing out of Crime*. (2<sup>nd</sup> ed.). Winchester, Waterside Press, Winchester.

Saleh L. (1997), Ο θετικός ρόλος των δασκάλων στην συνεκπαίδευση, Ε. Τάφα (επιμ.) *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 55-70.

Schein, J.D. & Stewart, D.A. (1995). *Language on Motion: Exploring the nature of sign*. Gallaudet University Press, Washington D.C.

Schlensinger, I.M. & Namir, L. (1978). *Sign Language of the Deaf: Psychological, linguistic, and sociological perspectives*. Academic Press, London.

Shulman L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Education Review*, 57 (1): 1-22.

Siple, A.L. (1994). Cultural patterns of deaf people. *International Journal of Intercultural Relations*. Summer 18 (3): 345-367.

Smith E. E., Shoben et al (1974). Structure and process in semantic memory: a featural model for semantic decisions. *Psychological Review*. No 81: 214-241.

Smutny, J.F. (2003). *Designing and Developing Programs for Gifted Students*. Corwin Press, California.

Soriano, V. (ed.) (2005), *Early Childhood Intervention: Analysis of Situations in Europe – Key Aspects and Recommendations*, European Agency for Development in Special Needs Education, Middelfart, Denmark.

Soriano, V., Grünberger, A. & Kyriazopoulou, M. (ed.) (2009), *Multicultural Diversity and Special Needs Education*, European Agency for Development in Special Needs Education, Odense.

Stevenson, R.L. (1964). *Treasure Island*. Children's Press, Chicago.

Stremberg R.J. & Davidson J.E. (1986). *Conceptions of giftedness*, Cambridge University Press, United Kingdom.

Tannenbaum, A.J. (1991). *The social Psychology of Giftedness*. N.

Colangelo *Handbook of Gifted Education*. Ally and Bacon, Boston.

UNESCO (1994), *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, UNESCO, Paris.

UNESCO (2008), *Inclusive Education: The Way of the Future, International Conference on Education, 48<sup>th</sup> session, Final Report*, UNESCO, Geneva.

UNESCO (2009), *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, UNESCO, Paris.

United Nations (1948), *Universal Declaration of Human Rights*, <http://www2.ohchr.org/english/law/education.htm>

United Nations (1989), *Convention on the Rights of the Child*, [www.unicef.org/crc/](http://www.unicef.org/crc/)

Vernon, M. & Prickett, H.J. (1976). Mainstreaming: Issues and a model plan. *Audiology and Hearing Education*. 2: 5-11.

Vygotsky L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge. M.A.: Harvard University, 17-33.

Watkins, A. & D' Alessio, S. (ed.) (2009), *Assessment in Inclusive Settings: Putting Inclusive Assessment into Practice*, European Agency for Development in Special Needs Education, Odense.

Watkins, A. (ed.) (2007), *Assessment in Inclusive Settings: Key issues for policy and practice*, European Agency for Development in Special Needs Education, Odense.

Watkins, A. (ed.) (2009), *Special Needs Education – Country Data 2008*, European Agency for Development in Special Needs Education, Odense.

Wolbers, K.A., Dostal, H.M. & Bowers, L.M. (2012). I was born full deaf: Written language outcomes after 1 year of strategic and interactive writing instruction. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 17(1): 19-38.

Wolbers, K.A., Graham, S.C., Dostal, H.M. & Bowers, L.M. (2014). A description of ASL features in writing. *Apersand*. 1:19-27.

Woodward, A. & Reed, J. D. (1989). The influence of polyphenolics on the nutritive value of browse: A summary of research conducted at ILCA. *ILCA Bulletin*. 35: 2-11.

Woodward, J. (1992). Implications for sociolinguistic research among the deaf. *Sign Language Studies*. 1:1-7.

[www.amnesty.gr/universal-declaration-of-human-rights](http://www.amnesty.gr/universal-declaration-of-human-rights)

[www.european-agency.org/publications/ereports](http://www.european-agency.org/publications/ereports)

[www.simerini.com](http://www.simerini.com)

[www.un.org/disabilities/countries.asp?navid=17&pid=16](http://www.un.org/disabilities/countries.asp?navid=17&pid=16)

Zavalloni, M. & Louis Guérin, G. (1996). *Κοινωνική ταυτότητα και Συνείδηση: Εισαγωγή στην Εγω-οικολογία*. (Α.Β. Ρήγα μτφ.). Ελληνικά Γράμματα., Αθήνα.

Ziegler, A. & Perleth, (1997). The Munich Process Model of Giftedness, A. Ziegler & K. Heller. Conceptions of Giftedness from a Metatheoretical Perspectives. *International Handbook of Giftedness and Talent*. Pergamon, New York.



# Π Α Ρ Α Τ Η Μ Α Τ Α

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Διακήρυξη των δικαιωμάτων του παιδιού:

Ο Ο.Η.Ε. προκηρύσσει τα παρακάτω άρθρα, στις 20 Νοεμβρίου του 1959 (απόφαση 1386).

Αρχή 1: Το παιδί θα απολαμβάνει όλα τα δικαιώματα που εκτίθενται σε αυτή τη Διακήρυξη. Κάθε παιδί χωρίς καμιά εξαίρεση, θα έχει αυτά τα δικαιώματα, χωρίς διάκριση ή διαχωρισμό λόγω φυλής, χρώματος, φύλου, γλώσσας, θρησκείας, πολιτικής ή άλλης γνώμης, εθνικής ή κοινωνικής καταγωγής, φτώχειας, γέννησης ή άλλης κατάστασης δικής του ή της οικογένειάς του.

Αρχή 2: Το παιδί θα απολαμβάνει ειδικής προστασίας, και θα του δίνονται ευκαιρίες και διευκολύνσεις από το νόμο ή άλλα μέσα, για να μπορεί να αναπτυχθεί σωματικά, διανοητικά, ηθικά, πνευματικά και κοινωνικά με υγιεινό και φυσικό τρόπο και με συνθήκες ελευθερίας και αξιοπρέπειας. Στην ενεργοποίηση των νόμων για αυτό το σκοπό, τα ιδιαίτερα διαφέροντα του παιδιού θα είναι η υπέρτατη σκέψη.

Αρχή 3: Το παιδί από τη γέννηση του θα φέρει ένα όνομα και μια εθνικότητα.

Αρχή 4: Το παιδί θα απολαμβάνει τα αγαθά της κοινωνικής ασφάλισης, θα έχει το δικαίωμα να μεγαλώνει και να αναπτύσσεται υγιεινά· γι' αυτό θα παρέχεται ειδική φροντίδα και προστασία και σ' αυτό και στη μητέρα του, περιλαμβάνουσα επαρκή προγεννητική και μεταγεννητική φροντίδα. Το παιδί θα έχει το δικαίωμα για επαρκή διατροφή, στέγαση, ψυχαγωγία και ιατρική βοήθεια.

Αρχή 5: Στο παιδί που είναι σωματικά, πνευματικά ή κοινωνικά μειονεκτικό θα παρέχεται ειδική μεταχείριση, εκπαίδευση και φροντίδα που απαιτείται από την ιδιαίτερη κατάστασή του.

Αρχή 6: Το παιδί, για την πλήρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, χρειάζεται αγάπη και κατανόηση. Θα μεγαλώνει, όπου είναι δυνατό, με τη φροντίδα και την ευθύνη των γονέων του και, «εν πάση περιπτώσει», σε μια ατμόσφαιρα στοργής και ηθικής και σωματικής (υλικής) ασφάλειας- ένα παιδί τρυφερής ηλικίας δε θα αποχωρίζεται από τη μητέρα του, εκτός από εξαιρετικές

περιπτώσεις. Η κοινωνία και οι δημόσιες αρχές θα 'χουν καθήκον να προσφέρουν ιδιαίτερη φροντίδα σε παιδιά χωρίς οικογένεια και σ' αυτά που δεν έχουν επαρκή μέσα υποστήριξης. Κρατική επιχορήγηση και άλλη βοήθεια για την υποστήριξη των παιδιών μεγάλων οικογενειών, είναι επιθυμητή.

Αρχή 7: Το παιδί έχει το δικαίωμα για εκπαίδευση που θα είναι δωρεάν και υποχρεωτική, τουλάχιστον στα βασικά στάδια. Θα του προσφέρεται μια εκπαίδευση που θα προάγει τη γενική του μόρφωση και θα του δίνει τη δυνατότητα, με βάση τις ίσες ευκαιρίες, να αναπτύξει τις δυνατότητες του, την ατομική του κρίση, και την αίσθηση του για ηθική και κοινωνική υπευθυνότητα και να γίνει ένα χρήσιμο μέλος της κοινωνίας. Τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του παιδιού θα είναι η καθοδηγητική αρχή εκείνων που είναι υπεύθυνοι, για την εκπαίδευση και τη συμβουλευτική του, η ευθύνη αυτή βρίσκεται στην πρώτη θέση και για τους γονείς του. Το παιδί θα έχει πλήρη ευκαιρία για παιχνίδι και διασκέδαση, που θα κατευθύνεται προς τους ίδιους σκοπούς όπως και η εκπαίδευση η κοινωνία και οι δημόσιες αρχές θα προσπαθούν να προάγουν την απόλαυση αυτού του δικαιώματος.

Αρχή 8: Το παιδί σε όλες τις περιπτώσεις θα είναι μεταξύ των πρώτων που θα απολαμβάνουν προστασία και περίθαλψη.

Αρχή 9: Το παιδί θα προστατεύεται από κάθε μορφή αμέλειας, σκληρότητας και εκμετάλλευσης και δε θα είναι το υποκείμενο οποιασδήποτε δοσοληψίας. Το παιδί δε θα επιτρέπεται να εργάζεται πριν από κάποια ελάχιστη ηλικία· σε καμιά περίπτωση δε θα γίνεται αιτία ή θα του επιτρέπεται να ασχολείται σε οποιοδήποτε επάγγελμα ή εργοδοσία, που θα ζημιώνει την υγεία του ή την εκπαίδευση του ή θα ερχόταν σε σύγκρουση με τη σωματική, πνευματική η ηθική του ανάπτυξη.

Αρχή 10: Το παιδί θα προστατεύεται από δραστηριότητες που θα μπορούσαν να δυναμώσουν φυλετική, θρησκευτική και κάθε άλλης μορφής διάκριση. Θα ανατρέφεται σ' ένα πνεύμα κατανόησης, ανεκτικότητας, φιλίας ανάμεσα στους λαούς, ειρήνης και παγκόσμιας αδελφοσύνης, και με πλήρη συνείδηση ότι η ενεργητικότητα και το ταλέντο του θα αφιερώνονται στην εξυπηρέτηση των συνανθρώπων του.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Διακήρυξη των δικαιωμάτων των πνευματικά μειονεκτούντων ατόμων:

Η γενική συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών, διακηρύσσει τα παρακάτω άρθρα, στις 20 Δεκεμβρίου του 1971 (απόφαση 2856).

1. Το πνευματικά υστερούν άτομο έχει στον ανώτατο βαθμό ικανότητας τα ίδια δικαιώματα όπως τα άλλα ανθρώπινα όντα.
2. Το πνευματικά καθυστερημένο άτομο έχει δικαίωμα για την κατάλληλη ιατρική φροντίδα και φυσική θεραπεία καθώς και εκπαίδευση, κατάρτιση, αποκατάσταση και καθοδήγηση που θα το κάνουν ικανό να αναπτύξει τις ικανότητες, στο μέγιστο δυνατό.
3. Το πνευματικά καθυστερημένο άτομο έχει το δικαίωμα για οικονομική ασφάλεια και για το κατάλληλο βιοτικό επίπεδο. Έχει δικαίωμα να εκτελεί παραγωγική δουλειά ή να ενασχολείται με οποιοδήποτε άλλο σκόπιμο επάγγελμα στο ανώτατο δυνατό όριο των ικανοτήτων του.
4. Οποτεδήποτε είναι δυνατόν, το πνευματικά καθυστερημένο άτομο πρέπει να ζει με τη δική του οικογένεια ή με τους θετούς γονείς και να συμμετέχει σε διάφορες εκδηλώσεις της κοινοτικής ζωής. Η οικογένεια με την οποία μένει πρέπει να λαμβάνει βοήθεια. Εάν η περίθαλψη σε ίδρυμα γίνει απαραίτητη, πρέπει να παρέχεται σε περιβάλλοντα και υπό τέτοιες συνθήκες όσο το δυνατόν πλησιέστερες σε εκείνες της κανονικής ζωής.
5. Το πνευματικά καθυστερημένο άτομο έχει δικαίωμα για έναν προσοντούχο κηδεμόνα όταν αυτό απαιτείται για να προστατέψει την προσωπική του καλή διαβίωση και τα ενδιαφέροντα.
6. Το πνευματικά καθυστερημένο άτομο έχει το δικαίωμα για προστασία από την εκμετάλλευση, κατάχρηση και τον υποβιβασμό της θεραπείας του. Εάν του γίνει δικαστική αγωγή για οποιοδήποτε αδίκημα, θα έχει το δικαίωμα να θέσει τέρμα στη νομική διαδικασία με πλήρη αναγνώριση που του δίδεται για το βαθμό της πνευματικής του υπευθυνότητας.
7. Οποτεδήποτε πνευματικά καθυστερημένα άτομα είναι ανίκανα ένεκα της σοβαρότητας της μειονεξίας τους να ασκούν όλα τα δικαιώματα τους ενσυνείδητα ή επιβάλλεται να απαγορευτούν ή να τους αρνηθούν μερικά ή όλα

αυτά τα δικαιώματα, η διαδικασία που χρησιμοποιείται για τέτοια απαγόρευση ή άρνηση δικαιωμάτων πρέπει να περιέχει κατάλληλες νόμιμες διασφαλίσεις ενάντια σε κάθε τύπο κατάχρησης.

Αυτή η διαδικασία πρέπει να βασίζεται σε μια εκτίμηση της κοινωνικής ικανότητας για το πνευματικά καθυστερημένο άτομο από προσοντούχους εμπειρογνώμονες. Και πρέπει να υποβάλλεται σε περιοδική αναθεώρηση και να δίδεται το δικαίωμα έφεσης στις ανώτερες αρχές.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

Διακήρυξη των δικαιωμάτων των αναπήρων ατόμων.

Η γενική συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών στις 09 Δεκεμβρίου του 1975 (απόφαση 3447), προκηρύσσει την παρακάτω Διακήρυξη για τα Δικαιώματα των Αναπήρων Ατόμων και καλεί για εθνική και διεθνή δραστηριότητα με σκοπό ότι θα χρησιμοποιηθεί σαν κοινή βάση και πλαίσιο αναφοράς για την προστασία αυτών των δικαιωμάτων.

1. Ο όρος «ανάπηρο άτομο» σημαίνει κάθε άτομο ανίκανο να επιβεβαιώσει από μόνο του, ολικά ή μερικά, τις αναγκαιότητες για μια κανονική ατομική και κοινωνική ζωή, εξαιτίας μειωμένων σωματικών ή πνευματικών δυνατοτήτων που έχει εκ γενετής ή όχι.

2. Τα ανάπηρα άτομα θα απολαμβάνουν όλα τα δικαιώματα που προβάλλονται σε αυτή τη Διακήρυξη. Αυτά τα δικαιώματα θα αποδοθούν σε όλα τα ανάπηρα άτομα, χωρίς οποιαδήποτε εξαίρεση και χωρίς διαχωρισμό ή διάκριση φυλής, χρώματος, φύλου, γλώσσας, θρησκείας, πολιτικών ή άλλων γνωμών, εθνικής ή κοινωνικής καταγωγής, οικονομικής κατάστασης, γέννησης ή οποιας άλλης κατάστασης που αφορά το ίδιο το ανάπηρο άτομο ή την οικογένεια του.

3. Τα ανάπηρα άτομα έχουν το κληρονομικό δικαίωμα σεβασμού της ανθρώπινης αξιοπρέπειας τους. Τα ανάπηρα άτομα, οποιαδήποτε κι αν είναι η προέλευση, η φύση και η σοβαρότητα των μειονεκτημάτων και ανικανοτητών τους, έχουν τα ίδια θεμελιώδη δικαιώματα με τους συμπολίτες της ίδιας ηλικίας, που συνεπάγεται πρώτα και κύρια το δικαίωμα να απολαμβάνει μια καθώς πρέπει ζωή, όσο το δυνατό κανονική και πλήρη.

4. Τα ανάπηρα άτομα έχουν τα ίδια πολιτικά δικαιώματα όπως οι άλλοι άνθρωποι η παράγραφος 7 της Διακήρυξης των δικαιωμάτων των πνευματικά καθυστερημένων ατόμων που αφορά σε κάθε πιθανό περιορισμό ή καταστολή των δικαιωμάτων των ατόμων αυτών, εφαρμόζεται και για τα πνευματικά ανάπηρα άτομα.

Τα ανάπηρα άτομα δικαιούνται να απολαμβάνουν τα μέτρα που σχεδιάστηκαν για να τα καταστήσουν ικανά να γίνουν όσο το δυνατό αυτοδύναμα.

6. Τα ανάπηρα άτομα έχουν το δικαίωμα για ιατρική, ψυχολογική και λειτουργική φροντίδα/ κάλυψη, συμπεριλαμβανομένων προσθετικών και υποβοηθητικών συσκευών, για ιατρική και κοινωνική αποκατάσταση, για εκπαίδευση, για επαγγελματική κατάρτιση και αποκατάσταση, για βοήθεια, για συμβουλευτική, για υπηρεσίες τοποθέτησης σε εργασία και για άλλες υπηρεσίες που θα τα καταστήσουν ικανά να αναπτύξουν τις ικανότητες και δεξιότητές τους στο ανώτατο όριο και θα επισπεύσουν τη διαδικασία της κοινωνικής ενσωμάτωσης ή επανενσωμάτωσής τους.

7. Τα ανάπηρα άτομα έχουν το δικαίωμα για οικονομική και κοινωνική ασφάλιση και για ένα καθώς πρέπει επίπεδο ζωής. Έχουν το δικαίωμα, σύμφωνα με τις ικανότητες τους, να εξασφαλίσουν και να διατηρήσουν την εργασία ή να ενασχοληθούν με ένα επάγγελμα που να ανταμείβεται, χρήσιμο και παραγωγικό, και να συμμετέχουν σε εμπορικές ενώσεις.

8. Τα ανάπηρα άτομα έχουν το δικαίωμα οι ειδικές ανάγκες τους να λαμβάνονται υπόψη σε όλα τα επίπεδα του οικονομικού και κοινωνικού προγραμματισμού.

9. Τα ανάπηρα άτομα έχουν το δικαίωμα να ζουν με τις οικογένειες τους ή με τους θετούς γονείς και να λαμβάνουν μέρος σε όλες τις κοινωνικές, δημιουργικές ή ψυχαγωγικές δραστηριότητες. Κανένα ανάπηρο άτομο δε θα υπόκειται, όσο αφορά την κατοικία του, σε διαφορετική μεταχείριση άλλη από εκείνη που απαιτείται από την κατάσταση του ή από τη βελτίωση αυτής. Εάν η παραμονή ενός ανάπηρου ατόμου σε ένα ειδικό ίδρυμα είναι απαραίτητη, το περιβάλλον και οι συνθήκες ζωής σε αυτό θα είναι όσο το δυνατό πλησιέστερες με εκείνες της κανονικής ζωής ενός συνομηλίκου του.

10. Τα ανάπηρα άτομα θα προστατεύονται από κάθε εκμετάλλευση, κάθε κανονισμό και κάθε μεταχείριση διακριτικής, υβριστικής ή υποβαθμισμένης φύσης.

11. Τα ανάπηρα άτομα θα μπορούν να δεχτούν νόμιμη βοήθεια, όταν τέτοια βοήθεια αποδειχθεί απαραίτητη για την προστασία των ατόμων τους και

της περιουσίας τους. Εάν δικαστικές διαδικασίες έχουν θεσπισθεί εναντίον τους, η νομική διαδικασία που ακολουθείται θα λάβει πλήρως υπόψη τη σωματική και την πνευματική κατάσταση τους.

12. Για κάθε θέμα που αφορά στα δικαιώματα των αναπήρων ατόμων είναι χρήσιμο να ζητείται η συμβουλή των οργανισμών των αναπήρων ατόμων.

13. Τα ανάπηρα άτομα, οι οικογένειες τους και οι κοινότητες θα πληροφορηθούν πλήρως με όλα τα κατάλληλα μέσα για τα δικαιώματα που περιέχονται σ' αυτή τη Διακήρυξη.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV

Η διακήρυξη του Sunberg για τα μειονεκτούντα άτομα:

Άρθρο 1<sup>ο</sup>: Κάθε ανάπηρο άτομο πρέπει να μπορεί να εξασκεί το βασικό του δικαίωμα πρόσβασης στην εκπαίδευση, την επαγγελματική επιμόρφωση, την κουλτούρα και την πληροφόρηση.

Άρθρο 2<sup>ο</sup>: Οι Κυβερνήσεις και οι Εθνικές και Διεθνείς Οργανώσεις θα πρέπει να εξασφαλίζουν μια συμμετοχή όσο το δυνατό πιο ολοκληρωμένη των αναπήρων ατόμων. Θα πρέπει να παρέχεται μια οικονομική και πρακτική βοήθεια στις δράσεις που προορίζονται να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των αναπήρων ατόμων στους τομείς της εκπαίδευσης και της υγείας όπως και στην ίδρυση και λειτουργία Συνδέσμων που αποτελούνται από τα ίδια τα ανάπηρα άτομα είτε στις οικογένειες τους. Αυτές οι οργανώσεις θα πρέπει να συμμετέχουν στον προγραμματισμό και στις αποφάσεις στον τομέα που ενδιαφέρει τα ανάπηρα άτομα.

Άρθρο 3<sup>ο</sup>: Τα ανάπηρα άτομα θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν στον ανώτατο δυνατό βαθμό το δημιουργικό, καλλιτεχνικό και πνευματικό τους δυναμικό τόσο για το δικό τους καλό όσο και για τον εμπλουτισμό της κοινότητας.

Άρθρο 4<sup>ο</sup>: Τα εκπαιδευτικά, πολιτιστικά προγράμματα και τα προγράμματα επικοινωνίας στα οποία τα ανάπηρα άτομα καλούνται να συμμετέχουν θα πρέπει να σχεδιάζονται και να πραγματοποιούνται μέσα σε μια γενική προοπτική συνεχούς εκπαίδευσης. Μέσα απ' αυτό το πρίσμα θα πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά της επαναπροσαρμογής και της επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Άρθρο 5<sup>ο</sup>: Για να μπορέσουν να θέσουν το μέγιστο των ικανοτήτων τους στην υπηρεσία της κοινωνίας όλα τα άτομα που έχουν κάποια αναπηρία και ιδιαίτερα εκείνα που έχουν δυσκολίες επικοινωνίας πρέπει να έχουν στη διάθεση τους πληροφοριακά, εκπαιδευτικά και πολιτιστικά προγράμματα προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες τους ανάγκες.

Άρθρο 6<sup>ο</sup>: Τα προγράμματα στους τομείς της εκπαίδευσης, της επαγγελματικής κατάρτισης, της κουλτούρας και της πληροφόρησης πρέπει να

στοχεύουν στην ένταξη των αναπήρων ατόμων στο κανονικό περιβάλλον ζωής και εργασίας. Αυτή η ένταξη πρέπει ν' αρχίζει όσο πιο νωρίτερα γίνεται στη ζωή του ατόμου. Για να προετοιμαστεί η ένταξη αυτή θα πρέπει τα ανάπηρα άτομα, ανεξάρτητα από την προσωπική τους κατάσταση να τύχουν της σχετικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Άρθρο 7<sup>ο</sup>: Με στόχο τη μείωση της συχνότητας των αναπηριών και των αρνητικών τους επιπτώσεων οι Κυβερνήσεις έχουν την ευθύνη σε συνεργασία με τις κυβερνητικές οργανώσεις, να εξασφαλίσουν μια πρόωμη ανίχνευση και μια ανάλογη θεραπεία. Θα πρέπει από τη βρεφονηπιακή ηλικία να υπάρχουν εκπαιδευτικά προγράμματα στα οποία η πληροφόρηση και η καθοδήγηση των γονιών να αποτελεί ένα σημαντικό μέρος.

Άρθρο 8<sup>ο</sup>: Η συμμετοχή της οικογένειας στην εκπαίδευση, την κατάρτιση, την επαναπροσαρμογή και την ανάπτυξη όλων των αναπήρων ατόμων πρέπει να ενισχυθεί. Θα πρέπει να παρέχεται στις οικογένειες η ειδική υποστήριξη, ώστε να βοηθούνται να αντεπεξέλθουν στις ευθύνες τους σ' αυτό τον τομέα.

Άρθρο 9<sup>ο</sup>: Οι εκπαιδευτικοί και οι άλλοι επαγγελματίες που είναι υπεύθυνοι των εκπαιδευτικών προγραμμάτων θα πρέπει επίσης να είναι ειδικευμένοι για να αντιμετωπίζουν τις καταστάσεις και τις ειδικές ανάγκες των αναπήρων ατόμων. Η εκπαίδευση τους θα πρέπει συνακόλουθα να λαμβάνει υπόψη αυτή την αναγκαιότητα και οι γνώσεις τους να ανανεώνονται περιοδικά.

Άρθρο 10<sup>ο</sup>: Δεδομένης της επίδρασης των μέσων μαζικής επικοινωνίας πάνω στις στάσεις του κοινού και σκοπεύοντας να ανυψώσουμε το επίπεδο συνειδητοποίησης και αλληλεγγύης, το περιεχόμενο της πληροφόρησης και της εκπαίδευσης του προσωπικού των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας θα πρέπει να περιέχει στοιχεία σχετικά με τις ανάγκες των αναπήρων αφού συμβουλευτεί τις οργανώσεις τους.

Άρθρο 11<sup>ο</sup>: Θα πρέπει να παρέχονται στα ανάπηρα άτομα οι εγκαταστάσεις και ο εξοπλισμός που είναι αναγκαία για την εκπαίδευση και την κατάρτιση τους.

Άρθρο 12<sup>ο</sup>: Όλα τα προγράμματα πολεοδομίας και περιβάλλοντος θα πρέπει να σχεδιάζονται με τρόπο ώστε να διευκολύνουν την ένταξη και τη

συμμετοχή των αναπήρων ατόμων σε όλες τις δραστηριότητες της κοινότητας και ειδικά στους τομείς της εκπαίδευσης και της κουλτούρας.

Άρθρο 13<sup>ο</sup>: Πρέπει να ενισχυθεί η έρευνα που αφορά στην ανάπτυξη των γνώσεων και της εφαρμογής τους με σκοπό να πραγματοποιηθούν οι στόχοι της παρούσας Διακήρυξης και ιδιαίτερα να προσαρμοστεί η σύγχρονη τεχνολογία στις ανάγκες των αναπήρων ατόμων.

Άρθρο 14<sup>ο</sup>: Οι Κυβερνήσεις, οι επιχειρήσεις, οι επαγγελματικές οργανώσεις και τα συνδικάτα έχουν ευθύνη να ενεργήσουν δυναμικά, ώστε να δημιουργηθούν στον τομέα της απασχόλησης προγράμματα που να περιέχουν ειδικά σχέδια προσανατολισμού και εργασιακής επαγγελματικής κατάρτισης και πρόωθησης με στόχο να αυξηθούν οι πιθανότητες εργασίας των αναπήρων ατόμων.

Άρθρο 15<sup>ο</sup>: Η υλοποίηση των Αρχών που περιέχονται στην παρούσα Διακήρυξη επιτάσσει μια αύξηση της διεθνούς συνεργασίας μεταξύ των Οργανώσεων, κυβερνητικών και μη, περιφερειακών και μη, περιλαμβανομένης και της τεχνικής βοήθειας με στόχο τη δημιουργία Τραπεζών Δεδομένων και Περιφερειακών Κέντρων Καταρτισμού Προσωπικού, καθώς και σχεδιασμού και διάδοσης προγραμμάτων.

Άρθρο 16<sup>ο</sup>: Εναπόκειται στην υψηλή ευθύνη των κρατών να υλοποιήσουν την παρούσα διακήρυξη. Θα πρέπει για αυτό το σκοπό να πάρουν όλα τα νομοθετικά, τεχνικά και φορολογικά μέτρα εξασφαλίζοντας το σχεδιασμό αυτών των μέτρων, τη συμμετοχή των αναπήρων ατόμων, των Οργανώσεων τους καθώς και των μη κυβερνητικών ειδικών Οργανώσεων.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V

Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου  
(<https://www.amnesty.gr/universal-declaration-of-human-rights>)

### Προοίμιο

Επειδή η αναγνώριση της σύμφυτης αξιοπρέπειας καθώς και των ίσων και αναπαλλοτρίωτων δικαιωμάτων όλων των μελών της ανθρώπινης οικογένειας αποτελεί το θεμέλιο της ελευθερίας, της δικαιοσύνης και της ειρήνης στον κόσμο. Επειδή η παραγνώριση και η περιφρόνηση των δικαιωμάτων του ανθρώπου οδήγησαν σε πράξεις βαρβαρότητας που εξεγείρουν την ανθρώπινη συνείδηση, και η προοπτική ενός κόσμου όπου οι άνθρωποι θα απολαμβάνουν την ελευθερία του λόγου και της πίστης, λυτρωμένοι από τον τρόμο και την αθλιότητα, έχει διακηρυχθεί ως η πιο υψηλή επιδίωξη του ανθρώπου. Επειδή έχει ουσιαστική σημασία να προστατεύονται τα ανθρώπινα δικαιώματα από ένα καθεστώς δικαίου, ώστε το άτομο να μην αναγκάζεται να προσφεύγει, ως έσχατο καταφύγιο, στην εξέγερση κατά της τυραννίας και της καταπίεσης. Επειδή έχει ουσιαστική σημασία να προωθηθεί η ανάπτυξη φιλικών σχέσεων ανάμεσα στα έθνη. Επειδή οι λαοί των Ηνωμένων Εθνών, με τον Καταστατικό Χάρτη, διακήρυξαν και πάλι την πίστη τους στα θεμελιώδη δικαιώματα του ατόμου, στην αξιοπρέπεια και την αξία της ανθρώπινης προσωπικότητας, στην ισότητα δικαιωμάτων ανδρών και γυναικών, και έδειξαν πως είναι αποφασισμένοι να προωθήσουν την κοινωνική πρόοδο και καλύτερες συνθήκες ζωής στο πλαίσιο μιας ευρύτερης ελευθερίας. Επειδή τα κράτη μέλη ανέλαβαν την υποχρέωση να εξασφαλίσουν, σε συνεργασία με τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών, τον αποτελεσματικότερο σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών σε όλο τον κόσμο. Επειδή η ταυτότητα αντιλήψεων ως προς τα δικαιώματα και τις ελευθερίες αυτές έχει εξαιρετική σημασία για να εκπληρωθεί πέρα ως πέρα αυτή η υποχρέωση. Η Γενική Συνέλευση ανακηρύσσει την παρούσα Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου ως κοινό ιδανικό στο οποίο πρέπει να κατατείνουν όλοι οι λαοί και όλα τα έθνη, έτσι ώστε κάθε άτομο και κάθε όργανο της κοινωνίας, με τη διακήρυξη αυτή διαρκώς στη σκέψη, να προσπαθεί, με τη διδασκαλία και την παιδεία, να αναπτύξει τον

σεβασμό αυτών των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ελευθεριών, και με προοδευτικά μέτρα, εθνικά και διεθνή, να εξασφαλίσει την παγκόσμια και αποτελεσματική εφαρμογή τους, τόσο ανάμεσα στους λαούς των ίδιων των κρατών μελών όσο και ανάμεσα στους ανθρώπους περιοχών που βρίσκονται στη δικαιοδοσία τους.

Άρθρο 1: Όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται ελεύθεροι και ίσοι στην αξιοπρέπεια και τα δικαιώματα. Είναι προικισμένοι με λογική και συνείδηση και οφείλουν να συμπεριφέρονται μεταξύ τους με πνεύμα αδελφοσύνης.

Άρθρο 2: Κάθε άνθρωπος είναι υποκείμενο όλων των δικαιωμάτων και ελευθεριών που αναφέρονται στην παρούσα Διακήρυξη, χωρίς καμιά απολύτως διάκριση, όπως το φύλο, η γλώσσα, η θρησκεία, οι πολιτικές ή άλλες πεποιθήσεις, η εθνική ή κοινωνική καταγωγή, η περιουσία, η γέννηση ή οποιαδήποτε άλλη κατάσταση. Επίσης δεν είναι επιτρεπτό να γίνεται καμιά διάκριση λόγω του πολιτικού, νομικού ή διεθνούς καθεστώτος της χώρας από την οποία προέρχεται κανείς, είτε πρόκειται για χώρα ή εδαφική περιοχή ανεξάρτητη, είτε για χώρα μη ανεξάρτητη, υπό εποπτεία ή υπό οποιονδήποτε άλλο περιορισμό κυριαρχίας.

Άρθρο 3: Κάθε άτομο έχει δικαίωμα στη ζωή, την ελευθερία και την προσωπική του ασφάλεια.

Άρθρο 4: Κανείς δεν επιτρέπεται να ζει υπό καθεστώς δουλείας ή καταναγκαστικής εργασίας. Η δουλεία και το δουλεμπόριο υπό οποιαδήποτε μορφή απαγορεύονται.

Άρθρο 5: Κανείς δεν επιτρέπεται να υποβάλλεται σε βασανιστήρια ή σε σκληρή, απάνθρωπη, ταπεινωτική μεταχείριση ή ποινή.

Άρθρο 6: Κάθε άτομο όπου και αν βρίσκεται έχει δικαίωμα να γίνεται σεβαστό από το νόμο.

Άρθρο 7: Όλοι είναι ίσοι απέναντι στο νόμο και έχουν εξίσου δικαίωμα στην προστασία του νόμου, χωρίς καμιά απολύτως διάκριση. Όλοι δικαιούνται να προστατευτούν από διακρίσεις που παραβιάζουν την παρούσα Διακήρυξη αλλά και από προκλήσεις τέτοιων διακρίσεων.

Άρθρο 8: Κάθε άτομο έχει το δικαίωμα να ασκεί αποτελεσματικά ένδικα μέσα στα αρμόδια εθνικά δικαστήρια κατά πράξεων που παραβιάζουν τα θεμελιώδη δικαιώματα που του αναγνωρίζουν το Σύνταγμα και ο νόμος.

Άρθρο 9: Κανείς δεν μπορεί να συλλαμβάνεται, να κρατείται ή να εξορίζεται αυθαίρετα.

Άρθρο 10: Κάθε άτομο δικαιούται ισονομία, σε μια δίκαιη και δημόσια δίκη από δικαστήριο ανεξάρτητο και αμερόληπτο, που θα αποφασίσει για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του και για το βάσιμο της κατηγορίας εναντίον του.

Άρθρο 11:

1. Όποιος κατηγορείται για ποινικό αδίκημα πρέπει να θεωρείται αθώος, μέχρι να διαπιστωθεί η ενοχή του σύμφωνα με το νόμο, σε δημόσια δίκη κατά την οποία θα έχουν εξασφαλιστεί όλες οι απαραίτητες για την υπεράσπισή του εγγυήσεις.

2. Κανείς δεν μπορεί να καταδικαστεί για πράξεις ή παραλείψεις οι οποίες κατά το χρόνο που τελέστηκαν δε συνιστούσαν αξιόποιο αδίκημα κατά το εθνικό ή το διεθνές δίκαιο. Ούτε μπορεί να επιβληθεί ποινή βαρύτερη από εκείνη που ίσχυε κατά το χρόνο που τελέστηκε η αξιόποινη πράξη.

Άρθρο 12:

1. Κανείς δεν επιτρέπεται να υποστεί αυθαίρετες επεμβάσεις στην ιδιωτική του ζωή, την οικογένεια, την κατοικία ή την αλληλογραφία του, ούτε προσβολές της τιμής και της υπόληψής του.

2. Κάθε άτομο έχει το δικαίωμα να τον προστατεύουν οι νόμοι από επεμβάσεις και προσβολές αυτού του είδους.

Άρθρο 13:

1. Κάθε άτομο έχει το δικαίωμα να κυκλοφορεί ελεύθερα και να εκλέγει τον τόπο διαμονής του στο εσωτερικό ενός κράτους.

2. Κάθε άτομο έχει το δικαίωμα να εγκαταλείπει οποιαδήποτε χώρα, ακόμη και τη δική του, και να επιστρέφει στη χώρα του.

Άρθρο 14:

1. Κάθε άτομο έχει το δικαίωμα λόγω διωγμών να ζητά άσυλο και να του παρέχεται άσυλο σε άλλες χώρες.

2. Κανείς δεν μπορεί να επικαλεστεί αυτό το δικαίωμα σε περίπτωση δίωξης που δεν εδράζεται σε πολιτικούς λόγους ή για ενέργειες αντίθετες προς τους σκοπούς και τις αρχές των Ηνωμένων Εθνών.

Άρθρο 15:

1. Κάθε άτομο έχει το δικαίωμα σε μια ιθαγένεια.
2. Κανείς δεν μπορεί να στερηθεί αυθαίρετα την ιθαγένειά του, ούτε το δικαίωμα να αλλάξει ιθαγένεια.

Άρθρο 16:

1. Ο άνδρας και η γυναίκα, όταν φθάσουν σε ηλικία γάμου, έχουν το δικαίωμα να παντρεύονται και να δημιουργούν οικογένεια, χωρίς κανέναν περιορισμό λόγω φυλής, εθνικότητας ή θρησκείας.

2. Και οι δύο έχουν ίσα δικαιώματα ως προς το γάμο, κατά τη διάρκειά του και κατά τη λύση του. Γάμος δεν μπορεί να συναφθεί παρά μόνο με ελεύθερη και πλήρη συναίνεση των μελλόνυμφων.

3. Η οικογένεια είναι το φυσικό και βασικό κύτταρο της κοινωνίας, και έχει δικαίωμα προστασίας από την κοινωνία και το κράτος.

Άρθρο 17:

1. Κάθε άτομο μόνο του ή μαζί με άλλους έχει δικαίωμα στην ιδιοκτησία.
2. Κανείς δεν μπορεί να στερηθεί αυθαίρετα την ιδιοκτησία του.

Άρθρο 18:

Κάθε άτομο έχει το δικαίωμα στην ελευθερία της σκέψης, της συνείδησης και της θρησκείας. Το δικαίωμα αυτό περιλαμβάνει την ελευθερία για αλλαγή θρησκείας ή πίστης, όπως και την ελευθερία, μόνο ή μαζί με άλλους, δημόσια ή ιδιωτικά, να εκδηλώνει τη θρησκεία του ή τις θρησκευτικές του πεποιθήσεις του με τη διδασκαλία, την πρακτική, τη λατρεία και με την τέλεση θρησκευτικών τελετών.

Άρθρο 19: Κάθε άτομο έχει το δικαίωμα της ελευθερίας της γνώμης και της έκφρασης. Το δικαίωμα αυτό περιλαμβάνει το να εκφράζει τις απόψεις του χωρίς να υφίσταται δυσμενείς συνέπειες καθώς και το να αναζητά, να παίρνει και να διαδίδει πληροφορίες και ιδέες, με οποιοδήποτε μέσο έκφρασης και οπουδήποτε στον κόσμο.

Άρθρο 20:

1. Κάθε άτομο έχει το δικαίωμα να συνέρχεται και να συνεταιρίζεται ελεύθερα για ειρηνικούς σκοπούς.
2. Κανείς δεν μπορεί να εξαναγκαστεί να συμμετέχει σε κάποιο σωματείο.

Άρθρο 21:

1. Κάθε άτομο έχει το δικαίωμα να συμμετέχει στη διακυβέρνηση της χώρας του είτε άμεσα, είτε έμμεσα με αντιπροσώπους ελεύθερα εκλεγμένους.

2. Κάθε άτομο έχει το δικαίωμα να γίνεται δεκτό με ίσους όρους στις δημόσιες υπηρεσίες της χώρας του.

3. Η λαϊκή θέληση είναι το θεμέλιο της κρατικής εξουσίας. Η θέληση αυτή πρέπει να εκφράζεται με τίμιες εκλογές, οι οποίες πρέπει να διεξάγονται περιοδικά, με καθολική, ισότιμη και μυστική ψηφοφορία ή με αντίστοιχη διαδικασία που να εξασφαλίζει την ελευθερία της εκλογής.

Άρθρο 22: Κάθε άτομο ως μέλος του κοινωνικού συνόλου έχει δικαίωμα στην κοινωνική ασφάλιση και δικαιούται, μέσω της εθνικής προσπάθειας και της διεθνούς συνεργασίας και σύμφωνα πάντα με την οργάνωση και τις οικονομικές δυνατότητες κάθε κράτους, να εξασφαλίζει την ικανοποίηση των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δικαιωμάτων που είναι απαραίτητα για την αξιοπρέπεια και την ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του.

Άρθρο 23:

1. Κάθε άτομο έχει το δικαίωμα να εργάζεται και να επιλέγει το επάγγελμά του, να έχει κατάλληλες και ικανοποιητικές συνθήκες εργασίας και να προστατεύεται από την ανεργία.

2. Όλοι, χωρίς καμιά διάκριση, έχουν δικαίωμα ίσης αμοιβής για ίση εργασία.

3. Κάθε εργαζόμενος έχει δικαίωμα δίκαιης και ικανοποιητικής αμοιβής, ώστε ο ίδιος και η οικογένειά του να ζουν αξιοπρεπώς, και η οποία συμπληρώνεται, αν είναι απαραίτητο, και με άλλους τρόπους κοινωνικής προστασίας.

4. Κάθε άτομο έχει το δικαίωμα να ιδρύει μαζί με άλλους συνδικάτα και να συμμετέχει σε συνδικάτα για την υπεράσπιση των συμφερόντων του.

Άρθρο 24: Κάθε άτομο έχει το δικαίωμα στην ανάπαυση και στον ελεύθερο χρόνο, όπως και σε λογικό περιορισμό του χρόνου εργασίας καθώς και σε περιοδικές άδειες μετ' αποδοχών.



#### Άρθρο 25:

1. Κάθε άτομο έχει το δικαίωμα σε ένα βιοτικό επίπεδο ικανό να εξασφαλίσει στο ίδιο και στην οικογένειά του υγεία και ευημερία, ειδικότερα τροφή, ρουχισμό, κατοικία, ιατρική περίθαλψη, απαραίτητες κοινωνικές υπηρεσίες και κοινωνική ασφάλιση. Έχει επίσης δικαίωμα σε ασφάλιση για την ανεργία, την ασθένεια, την αναπηρία, τη χηρεία, τη γεροντική ηλικία, όπως και για όλες τις άλλες περιπτώσεις που στερείται τα μέσα για να συντηρηθεί, εξαιτίας περιστάσεων ανεξάρτητων από τη θέλησή του.

2. Η μητρότητα και η παιδική ηλικία δικαιούνται ειδική μέριμνα και περίθαλψη. Όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα αν έχουν γεννηθεί εντός ή εκτός γάμου, απολαμβάνουν την ίδια κοινωνική προστασία.

#### Άρθρο 26:

1. Κάθε άτομο έχει το δικαίωμα στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται δωρεάν τουλάχιστον στη στοιχειώδη και βασική βαθμίδα της. Η στοιχειώδης εκπαίδευση πρέπει να είναι υποχρεωτική. Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση πρέπει να εξασφαλίζεται για όλους, ενώ η ανώτατη εκπαίδευση πρέπει να είναι εξίσου προσιτή σε όλους ανάλογα με τις ικανότητές τους.

2. Η εκπαίδευση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου και στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών. Πρέπει να προάγει την κατανόηση, την ανεκτικότητα και τη φιλία ανάμεσα σε όλα τα έθνη και όλες τις φυλές και τις θρησκευτικές ομάδες, και να προωθεί την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων των Ηνωμένων Εθνών για τη διατήρηση της ειρήνης.

3. Οι γονείς έχουν κατά προτεραιότητα το δικαίωμα να επιλέγουν το είδος της παιδείας που θα δοθεί στα παιδιά τους.

#### Άρθρο 27:

1. Κάθε άτομο έχει το δικαίωμα να συμμετέχει ελεύθερα στην πνευματική ζωή της κοινότητας, να απολαμβάνει τις καλές τέχνες και να μοιράζεται την επιστημονική πρόοδο και τα αγαθά της.

2. Κάθε άτομο έχει το δικαίωμα προστασίας των ηθικών και υλικών αποκτημάτων του που απορρέουν από κάθε είδους επιστημονική, λογοτεχνική ή καλλιτεχνική παραγωγή.

Άρθρο 28: Κάθε άτομο έχει το δικαίωμα σε μια κοινωνική, διεθνή τάξη, όπου τα δικαιώματα και οι ελευθερίες που αναφέροντα στην παρούσα Διακήρυξη να μπορούν να υλοποιούνται σε όλη τους την έκταση.

Άρθρο 29:

1. Το άτομο έχει υποχρεώσεις απέναντι στην κοινότητα μέσα στο πλαίσιο της οποίας και μόνο είναι δυνατή η ελεύθερη και ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του.

2. Το άτομο κατά την άσκηση των δικαιωμάτων του και την απόλαυση των ελευθεριών του στους μόνους περιορισμούς που πρέπει να υπόκειται είναι αυτοί που ορίζονται από τους νόμους, με αποκλειστικό σκοπό την εξασφάλιση της αναγνώρισης και του σεβασμού των δικαιωμάτων και των ελευθεριών των άλλων ανθρώπων και της ικανοποίησης των δίκαιων απαιτήσεων της ηθικής, της δημόσιας τάξης και της εν γένει ευημερίας σε μια δημοκρατική κοινωνία. 3. Τα δικαιώματα αυτά και οι ελευθερίες δεν μπορούν σε καμιά περίπτωση να ασκούνται αντίθετα προς τους σκοπούς και τις αρχές των Ηνωμένων Εθνών.

Άρθρο 30: Καμιά διάταξη της παρούσας Διακήρυξης δεν μπορεί να ερμηνευτεί ότι παρέχει σε ένα κράτος, σε μια ομάδα ή σε ένα άτομο οποιοδήποτε δικαίωμα να επιδίδεται σε ενέργειες ή να εκτελεί πράξεις που αποβλέπουν στην άρνηση των δικαιωμάτων και των ελευθεριών που εξαγγέλλονται σε αυτήν.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VI

Επειδή η λέξη *χαρισματικός/η/ο* είναι σε ευρεία χρήση αναζήτησα στα λεξικά της ελληνικής γλώσσας την ακριβή σημασία της.

Στο λεξικό Liddell, H. & Scott, R. (1907, 4: 615α και V: 496β) μεταξύ των λέξεων *χάρισμα* και *χαρισμός* δεν υπάρχει η λέξη *χαρισματικός*. Επίσης, δεν υπάρχει όμως ούτε στον συμπληρωματικό τόμο V. *Χάρισμα* είναι το δώρο της χάριτος του Θεού εκκλησιαστικά κυρίως το βάπτισμα, η διδόμενη χάρη, δωρεά.

Στο λεξικό του Σκαρλάτου Βυζάντιου (1839: ια), στον πρόλογο υπό Π.Ν. Ξένου καθηγητή φιλολογίας, ο Σκαρλάτος Βυζάντιος αναφέρεται ως ‘ακριβολόγος’ και πρώτος λεξικογράφος της Ελλάδος «ό πλείστας ὄσας ὀρθὰς ἔτυμολογίας προτείνει» και «ὅτι διὰ συγκερασμοῦ τῆς καθ’ ἡμᾶς διαλέκτου, ὅπως ἔλεγε τὴν δημοτικὴν καὶ τῆς ἀρχαίας, αἱ ὅποια ὡς διεκλήρυτε εἶναι μίᾳ καὶ πάλιν [...] νά πλησιάσωμεν βαθμηδὸν τὴν νέαν πρὸς τὴν ἀρχαίαν τῆς ὁποίας δὲν ἀπέχει, καθὼς εἶδομεν, πολὺ». Αναζήτησα τη λέξη *χαρισματικός* που θα έπρεπε να βρίσκεται στον β’ τόμο στη σελίδα 1539α ανάμεσα στις λέξεις *χάρισμα* και *χαριστέον*, όπου όμως δεν υπάρχει.

Στο λεξικό του Σκαρλάτου Βυζάντιου (1874: 52) αναφέρεται στην καθομιλουμένη ελληνική γλώσσα της εποχής. Σημειώνεται εδώ ότι στην πρώτη σελίδα του προλόγου αναφέρει χαρακτηριστικά «νά τακτοποιήσω τὸν Βλάχον, ἀφαιρών τὰς ἀσυνήθεις τῆς πατρίδος, τὸν λέξεις καὶ προσθέτων ἄλλας συνήθεις, αἱ ὅποια τοῦ ἔλλειπον». Παρόλα αυτά στο λεξικό αυτό της δημοτικής, η λέξη *χαρισματικός* δεν υπάρχει ανάμεσα στη λέξη *χάρισμα* και *χαριτόνω*.

Στο λεξικό του Σταματάκου I. (2012: 1103α) μεταξύ της λέξης *χάρισμα* και *χαρίσασθαι* η λέξη *χαρισματικός* δεν υπάρχει.

Στην εγκυκλοπαίδεια του Δρανδάκη Π. (1926, 24: 485γ) μεταξύ των λέξεων *χάρισμα* και *χαριστικόν*, δεν υπάρχει η λέξη *χαρισματικός*. *Χάρισμα* είναι δώρημα, που παρέχεται δωρεάν (συνήθως εκ Θεού).

Στην εγκυκλοπαίδεια του Πασσά I. (επιμ.) (ΙΗ’: 553α) μεταξύ των λέξεων *χάρισμα* και *χαριστικός*, η λέξη *χαρισματικός* δεν υπάρχει. *Χάρισμα* είναι προσόν, προτέρημα, αρετή, δωρεάν, δοτή.

Στο επτάτομο «Χρηστικό Λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας» της Ακαδημίας Αθηνών, αναφέρεται η λέξη ‘χαρισματικός/η/ο’ στον τόμο 7, στη σελίδα 250, στη στήλη β’ κάτω από τα λέξη χάρισμα. Ερμηνεύει την υπό διερεύνηση λέξη ως επίθετο ατόμου, που διαθέτει κάποιο χάρισμα ή χαρίσματα και τη λέξη ‘χαρισματικότητα’ ως την ιδιότητα του χαρισματικού (βλ. ταλέντο). Το εν λόγω λεξικό της Ακαδημίας Αθηνών όμως περιέχει και λέξεις των ξένων γλωσσών που ‘πολιτογραφήθηκαν’ στην Ελληνική, όπως και λέξεις της αργκό και όλα αυτά επ’ ονόματι της ‘εξέλιξης’ της γλώσσας. Όμως η λέξη εξέλιξη δεν λείπει και πολλά πράγματα αν δεν προσδιορίσουμε την κατεύθυνση. Εάν δηλαδή πρόκειται για θετική, ανοδική, βελτίωση, ανέλιξη ή αρνητική, καθοδική, πτώση, καθέλιση.

Ακόμα και στο λεξικό ‘της πιάτσας’ που υποτίθεται ότι ομιλείται η συνήθης λαϊκή γλώσσα, η λέξη χαρισματικός απουσιάζει από τη σελίδα 536, το πρώτο μέρος του λεξικού, ανάμεσα στις λέξεις ‘χάρη’ και ‘χαρμάνης’ όπου έπρεπε να βρίσκεται. Επίσης στο δεύτερο μέρος στο ίδιο αυτό λεξικό πάλι απουσιάζει από τις σελίδες 897-898, ανάμεσα στις λέξεις ‘χαρίζω’, ‘χάρισμα’ και ‘χαριτωμενιές’, όπου έπρεπε να βρίσκεται.

Στο λεξικό αυτό, στις τελευταίες γαλάζιες σελίδες (όπου είναι το ευρετήριο όλων των λέξεων που αναφέρονται στο κείμενο) και στη σελίδα 1045, στήλη β’ αναφέρονται οι λέξεις ‘χάρις’ με τις έννοιες κομψότητας, θέλητρο, εύνοια, ευγνωμοσύνη, μεροληψία, συγνώμη, ένεκα, διά. Η λέξη ‘χάρισμα’ με τις έννοιες ιδιοφυΐα, προσόν, τζάμπα, δώρο, χάρισμα, λόγου. Αλλά απουσιάζει ξανά η λέξη ‘χαρισματικός’.

Παρόλο που αναφέρεται στη νεοελληνική γλώσσα στη σελίδα 158β’, υπάρχουν οι λέξεις ‘χάρη’, ‘χαριεντίζομαι’, ‘χάρισα’, ‘χαρίζομαι’, ‘χαριστικά’, ‘χαρισμένος/η/ο’ και ‘χάρισμα’. Απουσιάζει όμως η λέξη ‘χαρισματικός’.

Στο λεξικό της ψυχολογίας (Παπαδόπουλος, 1994), αναφέρεται η λέξη ‘χαρισματικός’ ως προικισμένος, αυτός που έχει ικανότητες σε υψηλό βαθμό, γενική ή σε έναν τομέα. Στη σύγχρονη ψυχολογική έρευνα δε γίνεται δεκτή η άποψη ότι οι ικανότητες (χαρίσματα) δίνονται από τη φύση σε ορισμένα μόνο άτομα, μεγαλοφυΐα, ιδιοφυΐα.

Στο ετυμολογικό λεξικό της αρχαίας ελληνικής του Hofmann (1989: 489, 491) έχει το ρήμα χαίρω και η συναφής ‘χάρις’ = εύνοια, ‘χαρίζομαι’ = κάνω χάρη σε κάποιον, επιδεικνύω εύνοια, προσφέρω κάτι, χαρίζω με προθυμία, ‘χαρτός’ = ευχάριστος, ‘χαρτόν’ = αντικείμενο χάρητος, ‘χάρμη’ = η χαρά της μάχης, η αιχμή του δόρατος, ‘χάρμα’ = τέρψη, χαρά, ‘χαροπός’ = αυτός που έχει απαστράπτοντες οφθαλμούς, ‘χαρμονή’, ‘χαρμοσύνη’, ‘χααρμόσυνος’. Δεν υπάρχει πουθενά η λέξη ‘χαρισματικός’.

Στο ετυμολογικόν της αρχαίας ελληνικής γλώσσης του Γιαννακόπουλου (1973: 221) στη σελίδα 221 αναφέρονται οι λέξεις χαρίζομαι, χάρισμα, χαριστήριος, χαριστέον, αγάριστος, ευχάριστος, χαρισμός. Πάλι δεν αναφέρεται πουθενά η λέξη χαρισματικός.

Στο ερμηνευτικό λεξικό του Βερναρδάη (χ.χ.: 1182) υπάρχουν οι λέξεις ‘χάρις’ και ‘χαριτογλωσσέω’, που ανάμεσά τους θα έπρεπε να υπάρχει η λέξη ‘χαρισματικός’, όμως δεν υπάρχει.

Στο Ελληνικό λεξικό του Τεγόπουλου-Φυτράκη (1991: 843α), αναφέρεται η λέξη ‘χαρισματικός’ ως αυτός που έχει πολλά χαρίσματα και η λέξη ‘χάρισμα’ ερμηνεύεται από το ίδιο λεξικό ως δώρο.

Εμείς υποστηρίζουμε ότι:

Η λέξη ‘χάρισμα’ σημαίνει δείγμα χάριτος, εύνοια, δώρο, ευεργέτημα (Σκαρλάτος Βυζάντιος, 1874, τομ. Β’: 1539α).

Σημαίνει προίκα, δώρα, ‘χάριν φέρω’ (Δημοσθένης), λέξη της καθ’ ημάς διαλέκτου (Σκαρλάτος Βυζάντιος, 1874, σελ. 522α).

Έμφυτη ικανότητα, κλίση, σπάνιο προσόν, δωρεά από το Άγιο Πνεύμα της Θείας Χάριτος, εξαιρετική ικανότητα δοσμένη από το Θεό (Ακαδημία Αθηνών, τομ. 7: 250β).

Παρόμοιες ερμηνείες αναφέρουν και τα άλλα λεξικά με θεμελιώδη ερμηνεία αυτής της δωρεάς του κατεχόμενου χαρίσματος.

Η λέξη ‘χαρισματικός’ δομείται από τη λέξη χάρισμα, το γράμμα /τ/ προέρχεται από τη λέξη τι = ένα, κάποιον (το ουδέτερο της λέξης τις = ένας, κάποιος) και την κατάληξη -ικός, είναι επίθεμα για το σχηματισμό επιθέτων, παραγώγων από ουσιαστικά ή ρήματα (εν προκειμένω από το ρήμα ίκω και

δηλώνει χαρακτηριστική ιδιότητα. Το ρήμα ίκω (=φθάνω), όμως, σημαίνει φθάνω και είναι το πρότυπο του ήκω (=έφθασα) με την ίδια σημασιολογία (Σκαρλάτος Βυζάντιος, 1874, τομ. Α': 623α, 584α, τομ. Β': 1410γ, 1414γ).

Επομένως, χαρισματικός θέλουμε να σημαίνει αυτός που έφθασε (-ικός) σε κάποιο (/τ/) χάρισμα. Όταν λέμε ότι κάποιος φθάνει κάπου σημαίνει ότι έχει καταβάλλει κάποια προσπάθεια, έχει χαράξει κάποια πορεία, κάποια επίπονη προετοιμασία προκειμένου να αποκτήσει το χάρισμα, πράγμα που διαψεύδει η σημασιολογία του πρώτου συνθετικού, δηλαδή της λέξης χάρισμα που προϋποθέτει δώρο, δωρεά.

Έχει αναφερθεί ως τώρα ότι είναι ο προικισμένος, δηλαδή αυτός που λαμβάνει ως προίκα, δωρεά, την εν λόγω ιδιότητα, αλλά και αυτός που έχει ικανότητες. Το ρήμα ικάνω (ικνέομαι) /ικανότητα/ είναι παλαιότερο του ρήματος ίκω, που σημαίνει κυριολεκτικά φθάνω, δηλαδή μετά από κάποια πορεία επίπονη, άσκηση σωματική ή πνευματική και όχι αποκτήσασα δωρεάν.

Συμπερασματικά λοιπόν, πρόκειται για νεολογισμό με φαινομενικά αντικρουόμενες σημασιολογίες του συνθετικού 'χαρίσματος', που σημαίνει δώρο και της κατάληξης '-ικός', αποκτούμενο. Όμως κάποιος χαρισματικός άνθρωπος, ναι μεν, έχει ένα δώρο εκ Θεού, αλλά ταυτόχρονα για να αξιοποιηθεί στο έπακρο το χάρισμα αυτό, το άτομο θα πρέπει να καταβάλλει εντατική προσπάθεια, εξάσκηση, να χαράξει μία κάποια πορεία, ώστε να το εξελίξει. Καθετί, λοιπόν, μπορεί να το λαμβάνουμε δωρεάν, αλλά αν δεν κοπιάσουμε να το αναπτύξουμε, αυτό τείνει να συρρικνωθεί τόσο, μέχρι και να εξαφανιστεί.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VII

### Λέγω

Η πρώτη και αρχαιότερη σημασία είναι βάζω κάποιον να κοιμηθεί, να πλαγιάσει, αποκοιμίζω. Από εκεί προέρχεται και το λεχώνα.

Η συνήθης σημασία είναι εκθέτω σκέψεις με τα λόγια, με διαφορά από το λαλώ. Ομιλώ = Ο άριστος λαλεί, ο πιο αδύναμος απλά λέγει.

Άλλες έννοιες: Συγκεντρώνω, συλλέγω, εκλέγω, διαλέγω, καταλέγω, νομίζω, υποθέτω, λογαριάζω, αναγιγνώσκω (μεγαλοφώνως) (Σκαρλάτος Βυζάντιος, Β: 785β).

### Λόγος

Η προφορική έκφραση της έννοιας

Ομιλία, διήγηση

Λέξη

Απόφθεγμα (γνωμικό, ρητό)

Φήμη, όνομα, υπόληψη

Το αντίθετο του έργου

Λογισμός, απολογία

Σειρά, τάξη, ομάδα

Ορθός λόγος

Αιτία, σκοπός

Γεωμετρική και αριθμητική σχέση

Γνώμη, συμπέρασμα, ιδέα

Εν γένει τα γράμματα και οι επιστήμες

Υπόσχεση

Ο υιός και ο λόγος του Θεού

### Ο γραπτός λόγος

Η γραπτή αποτύπωση του προφορικού λόγου με σύμβολα.

Ο λόγος κατά τους Liddell, H. & Scott, R. (1907, III: 55) είναι δύο πράγματα συγχρόνως. Είναι ο ενδιάθετος λόγος, ο λόγος της σκέψης, που είναι αφηρημένος, σκιώδης και μη αρθρωμένος και ο έναρθρος λόγος με τον οποίο

εκφράζεται αυτός ο ενδιαθέτος λόγος και μπαίνει και ένα τρίτο στοιχείο, που αναφέρει ότι στη λέξη λόγος εννοούνται και οι δύο φύσεις του λόγου, ο ενδιαθέτος και ο έναρθρος συγχρόνως. Τι μπορεί να είναι αυτό το πράγμα, το έργο τέχνης, το οποίο περιέχει και τον έναρθρο και τον ενδιαθέτο λόγο; Είναι η ποίηση, τόσο απλά.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VIII

### Ερωτηματολόγιο – Google Form

Έντυπο Δήλωσης Συγκατάθεσης Συμμετοχής σε Επιστημονική Έρευνα:

Αγαπητοί συμμετέχοντες, αγαπητές συμμετέχουσες, Παρακαλούμε να διαβάσετε προσεκτικά τα παρακάτω:

Καλείστε να συμπληρώσετε το παρόν ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελεί εργαλείο συλλογής δεδομένων με θέμα

«Ειδική αγωγή και Συνεκπαίδευση στη Γενική αγωγή: Αντιλήψεις και αναπαραστάσεις εκπαιδευτικών και γενικού πληθυσμού για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη συνεκπαίδευση χαρισματικών κωφών μαθητών». Η Έρευνα εκπονείται από υποψήφια διδάκτορα του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τις αναπαραστάσεις των Ελλήνων σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και τη συνεκπαίδευσή τους σε τάξεις γενικών σχολείων. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, η συμμετοχή είναι εθελοντική και τα δεδομένα είναι εμπιστευτικά. Τα αποτελέσματα των απαντήσεων θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας και την ανάδειξη και την καταγραφή των αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη συνεκπαίδευση των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις γενικών σχολείων.

Αφού μελετήσετε τις γραπτές οδηγίες κάθε ενότητας παρακαλώ να απαντήσετε ελεύθερα και με ειλικρίνεια, ώστε οι απαντήσεις σας να συνδράμουν στην εγκυρότητα της έρευνας.

Η συμμετοχή σας θα έχει σημαντική συνεισφορά στην ερευνητική διαδικασία.

Σας ευχαριστούμε θερμά για τη συμμετοχή σας.

Εάν είστε σύμφωνοι να συμμετάσχετε σε αυτή την έρευνα, σας παρακαλώ διαβάστε την ακόλουθη δήλωση και δηλώστε τη συμφωνία σας στο πλαίσιο που ακολουθεί:

Επιβεβαιώνω ότι έχω διαβάσει και κατανοήσει τις παραπάνω πληροφορίες για την παρούσα μελέτη. Καταλαβαίνω ότι τα δεδομένα μου θα είναι ανώνυμα και ότι η συμμετοχή μου είναι εθελοντική. Καταλαβαίνω ότι έχω το δικαίωμα να αποσυρθώ από τη μελέτη ανά πάσα στιγμή και συμφωνώ να επιτρέψω τα δεδομένα που συλλέγονται να χρησιμοποιηθούν στα πλαίσια αυτής της ερευνητικής μελέτης.

Σας ενημερώνουμε ότι:

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι εθελοντική.

- Το παρόν ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, συμπληρώνεται διαδικτυακά από εσάς και δεν ζητούνται στοιχεία ταυτοποίησής σας.
- Η επεξεργασία των δεδομένων που θα καταχωρήσετε στο παρόν ερωτηματολόγιο γίνεται αποκλειστικά για ερευνητικούς και επιστημονικούς σκοπούς, τηρουμένων της ανωνυμίας και λαμβανομένων όλων των απαραίτητων μέτρων για την προστασία των δικαιωμάτων των συμμετεχόντων (που απορρέουν από το Γενικό Κανονισμό για την Προστασία Δεδομένων).
- Τα δεδομένα θα φυλαχθούν για χρονικό διάστημα πέντε (5) ετών μετά την συλλογή τους.
- Μετά την πάροδο πέντε (5) ετών θα διαγραφούν από τη μνήμη του υπολογιστή και θα διατηρηθούν μόνο τα στατιστικά στοιχεία που θα περιλαμβάνονται στο σώμα της διατριβής.

1. Πατώντας το κουμπί «συναινώ» συναινείτε σε όλα τα παραπάνω.

Συναινώ

Δεν συναινώ

Κοινωνικά – Δημογραφικά Στοιχεία:

2. Φύλο

Ανδρας

Γυναίκα

3. Ηλικία

21-29

30-39

40-49

50-59

60-69

4. Χώρα ή Περιοχή καταγωγής: \_\_\_\_\_

5. Χώρα ή Περιοχή διαμονής: \_\_\_\_\_

6. Εκπαίδευση

ΕΠΑΛ-Σ.Ε.Κ.

Ι.Ε.Κ.

Α.Ε.Ι.-ΑΑ.Τ.Ε.Ι.

7. Μετεκπαίδευση:

Σεμινάριο

Μονοετές μεταπτυχιακό

Διετές μεταπτυχιακό

Διδακτρικό

Post-Doc

Δεν έχω κάνει κάποια μετεκπαίδευση

8. Έτη προϋπηρεσίας:

1-5

6-10

11-20

21-30

31-35

36 και άνω

9. Χρόνια προϋπηρεσίας με παιδιά με ειδικές ανάγκες:

1-5

6-10

11-20

21-30

31-35

36-40

41-45

Καθόλου

10. Το επάγγελμά σας ήταν η πρώτη σας επιλογή;

Ναι

Όχι

11. Σας αρέσει να διδάσκετε;

1      2      3      4      5

Καθόλου      Πάρα πολύ

12. Σημερινή απασχόληση:

Γενικό σχολείο

Ειδικό σχολείο

Άλλο

13. Είδος σχολείου:

Νηπιαγωγείο

Δημοτικό Σχολείο

14. Περιοχή της εργασίας σας: \_\_\_\_\_

Ειδική Αγωγή

15. Παρακαλούμε σημειώστε τις ομάδες μαθητών που θεωρείτε ότι χρήζουν εκπαίδευσης σε ειδικό σχολείο:

Νοητική υστέρηση

Άλλα προβλήματα ακοής

Βαρηκοΐα

Κώφωση

Τύφλωση

Άλλα προβλήματα όρασης

Τυφλοκώφωση

Αυτισμό

ΔΕΠ-Υ

Ψυχιατρικά προβλήματα

Προβλήματα συμπεριφοράς  
Αυξημένες ικανότητες-Χαρισματικότητα  
Κινητικά προβλήματα  
Ημιπληγία  
Τετραπληγία  
Εγκεφαλική παράλυση  
Αφασικά επεισόδια  
Ανατομικές δυσμορφίες  
Δυσλεξία  
Δυσορθογραφία  
Δυσαναγνωσία  
Δυσαριθμισία  
Δυσγραφία  
Υδροκεφαλία  
Σύνδρομο Down  
Άλλο: \_\_\_\_\_

16. Παρακαλούμε σημειώστε τις ομάδες μαθητών που θεωρείτε ότι πρέπει να συμμετέχουν σε τμήμα ένταξης:

Νοητική υστέρηση  
Άλλα προβλήματα ακοής  
Βαρηκοΐα  
Κώφωση  
Τύφλωση  
Άλλα προβλήματα όρασης  
Τυφλοκώφωση  
Αυτισμό  
ΔΕΠ-Υ  
Ψυχιατρικά προβλήματα  
Προβλήματα συμπεριφοράς  
Αυξημένες ικανότητες-Χαρισματικότητα  
Κινητικά προβλήματα  
Ημιπληγία

Τετραπληγία  
Εγκεφαλική παράλυση  
Αφασικά επεισόδια  
Ανατομικές δυσμορφίες  
Δυσλεξία  
Δυσορθογραφία  
Δυσαναγνωσία  
Δυσαριθμισία  
Δυσγραφία  
Υδροκεφαλία  
Σύνδρομο Down  
Άλλο: \_\_\_\_\_

17. Παρακαλούμε σημειώστε τις ομάδες μαθητών που θεωρείτε ότι μπορούν να παρακολουθήσουν γενικό σχολείο:

Νοητική υστέρηση  
Άλλα προβλήματα ακοής  
Βαρηκοΐα  
Κώφωση  
Τύφλωση  
Άλλα προβλήματα όρασης  
Τυφλοκώφωση  
Αυτισμό  
ΔΕΠ-Υ  
Ψυχιατρικά προβλήματα  
Προβλήματα συμπεριφοράς  
Αυξημένες ικανότητες-Χαρισματικότητα  
Κινητικά προβλήματα  
Ημιπληγία  
Τετραπληγία  
Εγκεφαλική παράλυση  
Αφασικά επεισόδια  
Ανατομικές δυσμορφίες

Δυσλεξία  
Δυσορθογραφία  
Δυσαναγνωσία  
Δυσαριθμισία  
Δυσγραφία  
Υδροκεφαλία  
Σύνδρομο Down  
Άλλο: \_\_\_\_\_

18. Έχετε εκπαιδευτεί/μετεκπαιδευτεί ή Έχετε τέκνο σε κάποια/ες από τις παρακάτω ομάδες;

Νοητική υστέρηση  
Άλλα προβλήματα ακοής  
Βαρηκοΐα  
Κώφωση  
Τύφλωση  
Άλλα προβλήματα όρασης  
Τυφλοκώφωση  
Αυτισμό  
ΔΕΠ-Υ  
Ψυχιατρικά προβλήματα  
Προβλήματα συμπεριφοράς  
Αυξημένες ικανότητες-Χαρισματικότητα  
Κινητικά προβλήματα  
Ημιπληγία  
Τετραπληγία  
Εγκεφαλική παράλυση  
Αφασικά επεισόδια  
Ανατομικές δυσμορφίες  
Δυσλεξία  
Δυσορθογραφία  
Δυσαναγνωσία  
Δυσαριθμισία

Δυσγραφία

Υδροκεφαλία

Σύνδρομο Down

Άλλο: \_\_\_\_\_

19. Σας προκαλεί άγχος η ύπαρξη μαθητή (που ανήκει σε κάποια/ες από τις παραπάνω κατηγορίες) στην τάξη κάποιου γνωστού σας μαθητή ή των παιδιών σας;

Ναι

Όχι

20. Αν ναι, πόσο άγχος σας προκαλεί;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

21. Θεωρείτε ότι θα πρέπει να υπάρχει ειδική μεταχείριση των μαθητών, ανάλογα με την ιδιαιτερότητα που παρουσιάζουν;

Ναι

Όχι

22. Αν ναι, σε ποιους τομείς:

Ιατρική/Νοσηλευτική περίθαλψη

Ψυχολογική υποστήριξη

Προσθετικά μέλη

Ακουστικά βαρηκοΐας

Κοχλιακά εμφυτεύματα

Τεχνητά μέλη

Μεγεθυμένη γραμματοσειρά

Ακουστικά βιβλία

Αναπηρικά αμαξίδια

Διερμηνεία προς τη μητρική γλώσσα του μαθητή

Γνώση Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (ΕΝΓ)

Άλλο: \_\_\_\_\_

23. Είναι απαραίτητη η γνώση της ΕΝΓ για την εκπαίδευση κωφών/βαρηκώων μαθητών;



Ναι

Όχι

24. Η ΕΝΓ είναι η μητρική γλώσσα των κωφών/βαρήκοων μαθητών;

Ναι

Όχι

25. Η ΕΝΓ είναι η φυσική γλώσσα των κωφών/βαρήκοων μαθητών, συνεπώς θα αναπτυχθεί φυσικά, ακόμα και αν δε τη χρησιμοποιεί το περιβάλλον τους.

Ναι

Όχι

26. Το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα θέτει τις βάσεις για συνεκπαίδευση;

Ναι

Όχι

Χαρισματικότητα

27. Ο/Η χαρισματικός/ή μαθητής/τρια:

Υπερεκτιμά τις ικανότητές του

Θέτει μη ρεαλιστικούς στόχους

Ανακαλύπτει ασυνήθιστες, μοναδικές, έξυπνες απαντήσεις

Επιδεικνύει αδιάκοπο ενδιαφέρον για την απόκτηση νέων γνώσεων

Προτείνει πρωτότυπες, καινοτόμες, δημιουργικές λύσεις

Επικοινωνεί άριστα με τους συνομηλίκους του

Κοινωνικοποιείται ικανοποιητικά σε ομάδες συνομηλίκων του

Επιδεικνύει ιδιαίτερες ηγετικές ικανότητες

Έχει μεγάλη ικανότητα πειθούς

Αντιλαμβάνεται την ουσία των πραγμάτων ταχύτατα

Συζητά για θέματα 'ενηλίκων', όπως θρησκεία, πολιτική, φιλοσοφία κ.α.

Ακολουθεί αναλυτικό συλλογισμό σκέψης

Είναι σε θέση να κάνει γενικεύσεις

Έχει υψηλή αίσθηση του χιούμορ

Είναι πιο υπεύθυνος από ότι τα παιδιά της ηλικίας του

Έχει άριστη σχολική επίδοση

Συνεργάζεται με τους συνομηλίκους του και επιθυμεί τη βοήθειά τους

Ολοκληρώνει ότι εργασία του ανατίθεται, ακόμη και αν δεν τον ενδιαφέρει

Έχει ιδιαίτερα αυξημένη ενσυναίσθηση και ικανότητα να μπαίνει στη θέση άλλων

Θέτει ρεαλιστικούς στόχους και τους φέρει εις πέρας

Αμφισβητεί τις γνώσεις του δασκάλου

Είναι πολύ τακτικός και οργανωτικός

Έχει προχωρημένο λεξιλόγιο, σε σχέση με τα παιδιά της ηλικίας του

Αρέσκεται σε διανοητικά παιχνίδια, παιχνίδια συλλογισμού και στρατηγικής

Θα τα καταφέρει σε οποιοδήποτε πλαίσιο, χωρίς βοήθεια

Είναι ελίτ και δε χρίζει ειδικής μεταχείρισης

Επιδεικνύει συμβατική συμπεριφορά, φοβάται να είναι διαφορετικός

Επιδεικνύει ιδιαίτερες ικανότητες σε θετικούς τομείς, όπως μαθηματικά

Έχει πολύ καλό προσανατολισμό στο χώρο

Ελέγχει πολύ καλά τα μέλη του σώματός του

Έχει ιδιαίτερες ικανότητες στη μουσική και τα καλλιτεχνικά

Έχει πολύ καλή αίσθηση του εαυτού του

Διαχειρίζεται άριστα τις σχέσεις με τους συνομήλικους και τους ενήλικες που συναναστρέφεται

Έχει πολύ καλή επαφή με τη φύση και μεγάλο ενδιαφέρον για την προστασία της

Ασχολείται με υπαρξιακά και φιλοσοφικά θέματα

Άλλο: \_\_\_\_\_

28. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι τομείς χαρισματικότητας;

Γλωσσικός

Λογικομαθηματικός

Χωρικός

Κινησθητικός

Μουσικός

Ενδοπροσωπικός

Διαπροσωπικός

Νατουραλιστικός

Υπαρξιακός

Άλλο: \_\_\_\_\_

29. Είχατε ή έχετε κάποιον/α χαρισματικό/ή μαθητή/τρια στο τμήμα κάποιου γνωστού σας μαθητή ή του παιδιού σας;

Ναι

Όχι

30. Δύναται ένας/μία μθητής/τρια ΑμΕΑ να είναι χαρισματικός;

Ναι

Όχι

31. Αισθάνεστε άνετα με το να υπάρχει χαρισματικός μαθητής στην τάξη κάποιου γνωστού σας μαθητή ή του παιδιού σας;

1 2 3 4 5

Καθόλου      Πάρα πολύ

32. Αισθάνεστε άνετα με το να υπάρχει μαθητής ΑμΕΑ στην τάξη κάποιου γνωστού σας μαθητή ή του παιδιού σας;

1 2 3 4 5

Καθόλου      Πάρα πολύ

33. Πόσο καλή θα ήταν η αντιμετώπιση ενός μαθητή ΑμΕΑ από τους μαθητές της τωρινής τάξης κάποιου γνωστού σας μαθητή ή του παιδιού σας;

1 2 3 4 5

Καθόλου      Πάρα πολύ

34. Πόσο καλή θα ήταν η αντιμετώπιση ενός χαρισματικού μαθητή από τους μαθητές της τωρινής τάξης κάποιου γνωστού σας μαθητή ή του παιδιού σας;

1 2 3 4 5

Καθόλου      Πάρα πολύ

35. Πόσο καλή θα ήταν η αντιμετώπιση ενός χαρισματικού μαθητή ΑμΕΑ από τους μαθητές της τωρινής τάξης κάποιου γνωστού σας μαθητή ή του παιδιού σας;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

#### Δικαιώματα

36. Δικαιώματα των ΑμΕΑ:

- Ιατρική φροντίδα
- Εκπαίδευση
- Οικονομική ασφάλεια
- Επαρκές βιοτικό επίπεδο
- Εργασία
- Εκδηλώσεις κοινωνικής ζωής
- Περίθαλψη σε ίδρυμα
- Δικαστική συμπαράσταση
- Ειδική προστασία του νόμου
- Σεβασμός
- Ελευθερία
- Αξιοπρέπεια
- όνομα
- Εθνικότητα
- Κοινωνική ασφάλιση
- Διατροφή
- Στέγαση
- Ψυχαγωγία
- Ειρήνη
- Άλλο:

---

37. Δικαιώματα του παιδιού:

- Απολαμβάνει ειδικής προστασία από το νόμο

Σωματική ανάπτυξη  
Ηθική ανάπτυξη  
Πνευματική ανάπτυξη  
Κοινωνική ανάπτυξη  
Υγιεινή διαβίωση  
Ελευθερία  
Αξιοπρέπεια  
Όνομα  
Εθνικότητα  
Κοινωνική ασφάλιση  
Προγεννητική και μεταγεννητική φροντίδα  
Διατροφή  
Στέγαση  
Ψυχαγωγία  
Ιατρική περίθαλψη  
Αγάπη  
Κατανόηση  
Στοργή και φροντίδα γονέων/κηδεμόνων  
Ηθική και σωματική ασφάλεια  
Δωρεάν και υποχρεωτική εκπαίδευση  
Καθοδήγηση από ενήλικες  
Παιχνίδι  
Εργασία  
Ειρήνη  
Άλλο: \_\_\_\_\_

Σας ευχαριστούμε για την πολύτιμη βοήθειά σας!