Παιδαγωγικός Λόγος

Τετράμηνη έκδοση
Παιδαγωγικού
Προβληματισμού

Τόμος ΙΒ΄ **2006** **Τεύχος 1, 2, 3**

Ιδρυτής και υπεύθυνος σύμφωνα με
το νόμο: Ι.Ε Θεοδωρόπουλος

Υπεύθυνοι σύνταξης:

Ιωάννης Ε. Θεοδωρόπουλος
Καθηγητής Παιδαγωγικής
33056 Σεργούλα
Φωκίδας
τηλ. 26340-91185
email: *aspetepat@otenet.gr*

Γεώργιος Γιαννικόπουλος
Φιλόλογος
Ηρώς Κωνσταντοπούλου 12
16346 Αθήνα
τηλ. 2109919629
email: *giakop@sch.gr*

Δρ. Κωνσταντίνος Ζέρβας
Βριλησσού 13
11476 Αθήνα
τηλ. 6977418713
email: *zerv33@yahoo.gr*

Τιμή τόμου 25 ευρώ €
Συνδρομή Εσωτερικού 25 €
Συνδρομή Εξωτερικού 30 €

Παιδαγωγικός Λόγος
ISSN 1106-9341
Αθήνα 2006

Επίτιμα Μέλη του περιοδικού

Prof. Dr. V. Barth • Prof. Dr. I. Birk • Prof. Dr. G. Bräuer
Prof. Dr. K. Giel • † Prof. Dr. Th. Kanellopoulos • † Δρ. Δ. Κουνάβος
• † Καθ. Ι. Παναγόπουλος • Prof. Dr. Stephan
• † Δρ. Τ. Διαμαντόπουλος

Επιτροπή συνεργασίας και διακίνησης του περιοδικού

Δρ. Αδαμόπουλος Ι.- Δρ. Γεωργιάδης Δ.- Δρ. Γκόγκος Γ.
Δρ. Δημόπουλος Β.- Δρ. Ζήσης Κ.- Δρ. Κάππας Ε.
Δρ. Μεσημέρη Ε.- Δρ. Ντόκα,Α.

Επιστημονική Επιτροπή

Athanasiou, J.	Prof. Dr., Faculty of Education, Uni of Technology, Sydney
Βάμβουκας, Μ.	Καθηγητής Παν/μίου Κρήτης.
Brenn, H.	Prof.Dr., Direktor der Pädagogischen Akademie der Diözese Innsbruck
Γεωργούσης, Π.	τ. Καθηγητής Παν/μίου Κρήτης
Γιαγκουνίδης,Π.,	Επ. Καθηγητής Δημ.Παν/μίου Θράκης
Γκόβαρης Χ.	Αν. Καθηγητής Παν/μίου Θεσσαλίας
Γουδήρας, Δ.	Αν. Καθηγητής Παν/μίου Μακεδονίας
Δεληκωνσταντής, Κ.	Καθηγητής Παν/μίου Αθηνών
Δήμας. Κ.,	Καθηγητής Α.Τ.Ε.Ι. Ιωαννίνων
Θεοφιλίδης, Χ.	Καθηγητής Παν/μίου Κύπρου
Θεοδωρίδης Α.	Λέκτωρ Δημοκριτείου Παν/μίου Θράκης
Καρακατσάνης, Π.	τ. Καθηγητής Παν/μίου Θράκης
Κάρμας, Κ.	Δρ., τ. Ερευνητής ΚΕΠΕ
Κασσωτάκη-Μαριδάκη Αικ.	Καθηγήτρια Χαροκοπείου Πανεπιστημίου
Κασσωτάκης, Μ.	Καθηγητής Παν/μίου Αθηνών
Κιτσαράς, Γ.	Καθηγητής Παν/μίου Κρήτης
Κρασανάκης, Γ.,	τ. Καθηγητής Παν/μίου Κρήτης
Κρίβας, Σ.	Καθηγητής Παν/μίου Πατρών
Κουτρούμπα Κ.	Επ. Καθηγήτρια Χαροκοπείου Παν/μίου
Κωνσταντινίδης. Θ.	Δρ. τ. Σχολικός Σύμβουλος
Kümmel, F.	Prof. Dr., Universität Tübingen
Μανωλάς, Ε.	Επ. Καθηγητής Παν/μίου Θράκης
Μάρκος, Α.	τ. Καθηγητής Παν/μίου Πατρών
Μαύρος Κ.,	Καθηγητής Α.Τ.Ε.Ι. Αθηνών
Morita, T.	Prof. Dr., Osaka, Japan
Παπακωνσταντίνου, Θ.,	τ. Καθηγητής Παν/μίου Αθηνών
Πολυχρονόπουλος, Π.	Καθηγητής Παν/μίου Πατρών

Sammani, B.	Uni Göteborg, Sweden
Schweizer, H.-M.	Prof. Dr., P.H. Karlsruhe
Σοφός Αλ.	Επ. Καθηγητής Παν/μίου Αιγαίου
Stöbeck, M.	Uni Göteborg, Sweden
Τζαβάρας, Ι.	Καθηγητής Παν/μίου Κρήτης
Τσιομίδης, Μ.,	τ. Σχολικός Σύμβουλος
Wieland, H.	Prof. Dr., Uni Stuttgart

t t

Διευκρινίσεις για τους συγγραφείς άρθρων και μελετημάτων

Εργασίες προς δημοσίευση γίνονται δεκτές από τη συντακτική επιτροπή υπό τις ακόλουθες προϋποθέσεις.

- Αποστέλλονται σε ηλεκτρονική μορφή (CD) επεξεργασμένες με Word 2000 και νεότερο σε περιβάλλον Windows για PC, που συνοδεύεται από δύο εκτυπώσεις (αντίτυπα) σε φύλλα Α4 τυπωμένα από τη μια πλευρά.
- Στα αντίτυπα δεν αναγράφεται το όνομα του συγγραφέα. Αυτό διευκολύνει τη συντακτική επιτροπή να θέτει τα κείμενα υπόψη της επιστημονικής επιτροπής. Το βιογραφικό και η διεύθυνση του συγγραφέα θα αναγράφονται σε ιδιαίτερη σελίδα-διαβιβαστικό της εργασίας τους.
- Η έκτασή τους δεν υπερβαίνει μαζί με πίνακες και βιβλιογραφική αναφορά τις 20 σελίδες, σε γραμματοσειρά Times New Roman, μέγεθος 14 και διάστιχο 1,5 γραμμή.
- Συνοδεύονται από περίληψη στην ελληνική και μια ξένη γλώσσα (γερμανική, αγγλική ή γαλλική) μίας το πολύ σελίδας, σύντομο βιογραφικό και βασική εργογραφία του συγγραφέα στην ελληνική 5-10 σειρές.
- Κάθε εργασία πρέπει να συνοδεύεται απαραίτητα από email επικοινωνίας (του συγγραφέα/των συγγραφέων) το οποίο θα είναι διαθέσιμο στην επιστημονική κοινότητα
- Οι εργασίες είναι διορθωμένες και έτοιμες για το τυπογραφείο. Διορθώσεις, συμπληρώματα ή αλλαγές δεν μπορούν να γίνουν δεκτές.
- Τα κείμενα πρέπει να τηρούν τις ακόλουθες οδηγίες σύνταξης.

Σχήματα διαγράμματα και πίνακες να εμφανίζονται σε αποχρώσεις του γκρι (όχι έγχρωμα), με γραμματοσειρές όχι μικρότερες των 9 στιγμών και να φέρουν ξεχωριστή, αυξανόμενη αρίθμηση και τίτλο. Οι τίτλοι βιβλίων και έργων γράφονται με πλάγια γράμματα. Όροι και έννοιες γράφονται με πλάγια γράμματα και η μετάφρασή τους κανονικά σε γαλλικά «εισαγωγικά». Χωρία του άρθρου που τηρούν το πολυτονικό σύστημα για λόγους συμβατικότητας θα γράφονται σε πολυτονική γραμματοσειρά Magenta MG OldTimes UC Pol ή σε μονοτονική. Η εκτύπωση ωστόσο θα φέρει χειρόγραφο πολυτονισμό με καθαρά και ευανάγνωστα σημεία τονισμού σημειωμένα με στυλό.

Παραθέματα εντός κειμένου δίνονται επακριβώς σε «εισαγωγικά» και με τη βιβλιογραφική παραπομπή σε παρένθεση (π.χ. Μανωλάς 2000, 43) ή σε υποσημείωση. Οι υποσημειώσεις γράφονται με αύξοντα αριθμό στο κάτω μέρος της σελίδας με τον εξής τρόπο: [1] Βλ. Μανωλάς 2000, 51-53. Η σχετική βιβλιογραφική αναφορά γίνεται στη βιβλιογραφία στο τέλος του άρθρου. Εκεί αναφέρονται όλα τα βιβλιογραφικά στοιχεία (ονόματα συγγραφέων και μεταφραστών στην ονομαστική) και η διαφορετική αναφορά σε τίτλους βιβλίων, άρθρων περιοδικών και εργασιών ή συλλογικών έργων ως εξής:

Finley, J. (1997), Θουκυδίδης, Μτ. Ι. Κουκουλιός, Αθήνα: Παπαδήμας.

Μανωλάς, Ε. Ι. (2000), Το σχολικό εγχειρίδιο και η διδασκαλία της Κοινωνιολογίας στο Λύκειο: Ο θεσμός της οικογένειας, Παιδαγωγικός Λόγος, τ. ΣΤ΄, τεύχος 1, Απρίλιος 2000, Αθήνα: Κορφή, 42-60.

Foster, Ε. Μ. (1994), Η ποίηση του Κ. Π. Καβάφη, στο: Πιερρής, Μ (Επιμ.), Εισαγωγή στην ποίηση του Καβάφη. Επιλογή κριτικών κειμένων, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 57-60.

- Εργασίες που αποστέλλονται στο περιοδικό για κρίση δε δεσμεύουν τη συντακτική επιτροπή να τις δημοσιεύσει, ούτε να τις επιστρέψει. Οι συγγραφείς φέρουν πλήρως την ευθύνη για το περιεχόμενο των εργασιών τους, που δεν εκφράζει απαραιτήτως την άποψη της συντακτικής επιτροπής και του εκδότη, οι οποίοι δεν αναλαμβάνουν ευθύνες γι' αυτό.
- Τα πνευματικά δικαιώματα των αρθρογράφων παραμένουν ακέραια. Στην περίπτωση δημοσίευσης τα δικαιώματα έκδοσης παραχωρούνται στον Παιδαγωγικό Λόγο.

t t

Περιεχόμενα

ΤΕΥΧΟΣ 1

KAREN SHIMMON
CHARLIE LEWIS
KATERINA MARIDAKI-KASSOTAKI

Executive Function and Theory of Mind: What we first need to know about tests of executive function…… 13

ΕΥΑΓΓΕΛΟΣ Ι. ΜΑΝΩΛΑΣ

Γραφικές παραστάσεις και η διδασκαλία της Κοινωνιολογίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Η περίπτωση του μοντέλου γραφειοκρατίας του Max Weber…….. 33

ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ ΛΥΚΙΑΡΔΟΠΟΥΛΟΥ

Τα άτομα με αναπηρίες και η εκπαίδευσή τους. Ιστορική ανασκόπηση, σύγχρονες προοπτικές και διλήμματα…… 45

ΟΛΓΑ ΜΑΚΡΗ

Γλωσσικός Σχεδιασμός, Νοηματικές Γλώσσες και Διγλωσσία: Η περίπτωση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσας…… 63

ΕΛΕΝΗ ΚΑΙΝΟΥΡΓΙΟΥ

Η οικογένεια ως παράγοντας αγωγής και μάθησης……. 77

ΤΕΥΧΟΣ 2

ΙΩΑΝΝΗΣ ΘΕΟΔΩΡΟΠΟΥΛΟΣ

Μεταρυσμός, ασκήσεως *φύσις*..... 87

ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΖΜΠΑΪΝΟΣ,
ΝΕΚΤΑΡΙΑ ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΥ

Αξιολόγηση μαθητών και φοιτητών: Τι δείχνουν οι διαφορές στις προτιμήσεις τους; …….. 105

ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΔΗΜΟΠΟΥΛΟΣ

Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Μια ανθρωπολογική θεώρηση …….. 129

ΚΩΣΤΑΣ ΒΑΪΝΑΣ
ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΒΕΡΔΗΣ

Η προσφορά του παραρτήματος της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε Βόλου στην εκπαιδευτική διαδικασία……..……...…. 143

ΤΕΥΧΟΣ 3

ΕΚΑΤΕΡΙΝΙ ΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΥ

Comprehension monitoring in referential communication…… 163

ΑΡΓΥΡΗΣ ΗΡΓΗΣ

Επικοινωνία και Πολιτισμική Δράση στη Διασπορά…...…….. 177

ΠΟΛΥΚΑΡΠΟΣ ΚΑΡΑΜΟΥΖΗΣ

Πολιτική ηθική και κοινωνική εκπαίδευση.
Ιστορικές αφετηρίες και σύγχρονες προοπτικές…… 193

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΣΤΑΥΡΙΑΝΟΣ

Αισθητική, μια κοινωνικο-πολιτικά προσαρμόσιμη
μεταβλητή ή μια κοσμολογική σταθερά; …….. 209

ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΚΟΥΡΤΗΣ

Σημείωση πάνω στο πρόγραμμα «Μαθαίνω Κολύμπι
στο Δίκτυο» …….. 225

ΤΕΥΧΟΣ 1

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ 2006

Karen SHIMMON
Charlie LEWIS
Katerina MARIDAKI-KASSOTAKI

Executive Function and Theory of Mind: What we first need to know about tests of executive function

1. Executive Tasks Revisited

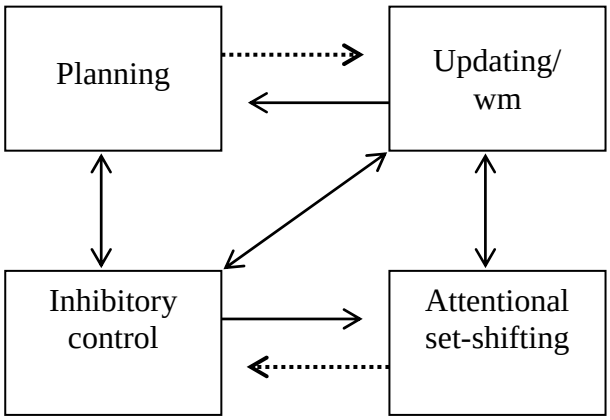
WHILE THE TERMS 'EXECUTIVE FUNCTION' IS INCREASINGLY used in developmental psychology, there is still great debate about whether such a term has any validity. In cognitive psychology it is denounced by some as an 'embarrassing zone of almost total ignorance' (Monsell, 1996:93). With the definition of executive function being largely under-specified, it is not surprising that confusion remains over the tests that are used to measure this skill. The use of a single term 'executive function' implies a unitary or homogeneous system, but over several years theoretical analyses have pointed to the need to analyse this higher-order cognitive ability into separable components (Welsh et al. 1991; Hughes, 1998; Miyake et al., 2000). Welsh et al., for example, conducted a confirmatory factor analysis that suggested that executive control divides into three separable factors. These are inhibitory control, attentional flexibility and working memory. Their data both questioned the homogeneity of executive function and informed the design of many follow up studies (Hughes, 1998). 'Traditional' measures of executive function, such as the Tower of Hanoi and the Wisconsin Card Sort Task, require a number of individual executive skills to be successful, like those identified by Welsh et al.. In the late 1990s researchers tended to move away from these complex tasks to simplified tests that depend only on one or two abilities (Gerstadt, Hong & Diamond, 1994; Griffith et al., 1999).

Our work focuses upon the relationships between the various executive tasks. In Figure 1 we present some hypothesized relationships between the components of executive function. Note that, in addition to the skills identified by Welsh et al., this diagram also includes 'planning'; a superordinate category, which has received less attention in the developmental literature, in part because it is likely to involve a more complex combination of functions. The dashed arrows in Figure 1 represent a connection about which, we claim, one component necessarily involves one of the other constituent skills. So, for example, in switching attention between rules during a particular activity, we suggest that it is necessary to inhibit a reference to the previous dimension. So, in the Wisconsin Card Sort Task the participant has to sort cards into trays in a procedure in which the experimenter periodically changes the rule from one dimension to any of three others. Below, we describe the simpler test that is used with preschoolers. Like the relationship between attention switching and inhibitory control, the very nature of planning means a constant updating of arrangements or sequences, drawing upon phonological and/or spatial working memory.

In the analysis presented in Figure 1, the relationships between skills are not necessarily reciprocal. So, for example, inhibitory control does not always require attentional flexibility. A more 'primitive' level of inhibitory control usually just involves the inhibition of a *salient* response. For example, a child might be required to wait before unwrapping a sweet that has been put on the table in front of them. However, more complex forms of inhibition might involve shifting from one rule to another, thus requiring the inhibition of a *prepotent* response. In Piaget's classic object permanence experiment, for example, the child retrieves a toy hidden under a cloth at position A on successive trials, and then has problems inhibiting searching at A even when they now see the object being hidden at a different location, B.

The solid arrows in Figure 1 represent relationships where components are not necessarily dependent on the other, but are likely to involve another skill. So, for example, we expect that any test of working memory in which the child's knowledge is manipulated or updated is likely to involve a shift in attention from one recall strategy to another, an inhibition of the use of that strategy and a degree of 'planning' when it comes to remembering when to apply each rule.

Figure 1. Theoretical model: The solid arrows represent components which might involve the other. Dashed arrows represent components which, by their very nature, must involve the other.



The analysis in Figure 1 served as a guide to us when we constructed the two studies which are described in brief below. If our ideas are correct then we should expect small variations in standard tasks to employ different proportions of each skill. We therefore set about to see what happens if you examine task complexity and task diversity a little more closely. We will explore just one example here which is common to both studies.

1.1 The Tower of London Task as a Means of Exploring Task Complexity

A popular measure of executive function, the Tower of London task, is used primarily as a test of 'planning and working memory' (Hughes, 1998). In this test, participants are required to transfer a set of discs from a starting configuration to a goal configuration (See Figure 2) following two fundamental rules: 1.) Never pick up more than 1 disc at a time, and 2.) Discs must always be placed on a peg. To solve the task, one must plan and constantly update the sequence of moves required to reach the solution whilst remembering the rules and carrying out the necessary actions. This involves a high degree of working memory to keep the rele-

vant information 'on-line'. While the need for planning and working memory is undisputed, this task also has the potential to require a high degree of inhibitory control, depending upon the type of move needed for success.

It was initially suggested (Shallice, 1982) that task complexity was a function of the number of moves required to solve the problem. It soon became clear, however, that 'subgoal moves' were more significant in determining task difficulty (Ward & Allport, 1997). Subgoal moves are those which do not place a disc in its goal position, but are nevertheless necessary for success (see the right hand task in Figure 2). This type of move therefore requires an ability to exercise control over a salient response; that is, inhibiting a desire always to place a disc in its goal position. In their critical analysis of the Tower of London task, Ward and Allport (1997) found that adults approach individual trials in very different ways. This variation in adults' performance led us to consider whether young children are influenced by different types of Tower of London trial and whether, as a result, we could manipulate the test to explore the components of executive functions more closely. For example, we hypothesized that subgoal trials would exert a greater working memory demand on children than non-subgoal trials with equivalent number of moves.

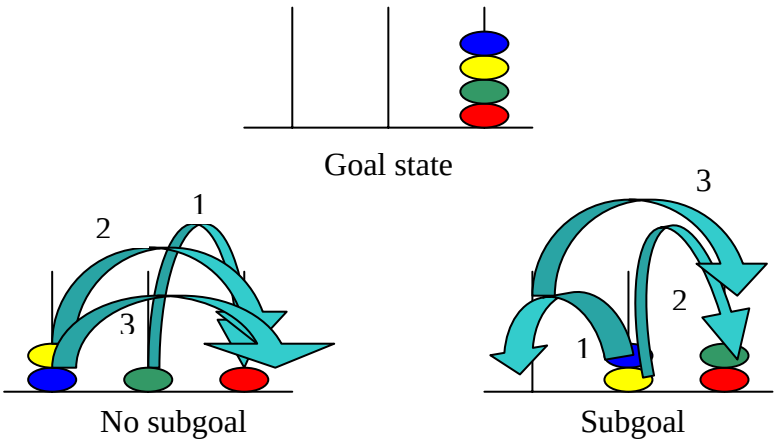


Figure 2: An example of each of the Tower of London 'Subgoal' and 'No-subgoal' trials involving 3 disc moves

We also explored children's performance over trials in which the number of moves required to reach the solution became successively more difficult.

2. Exploring the Tower of London and related tests

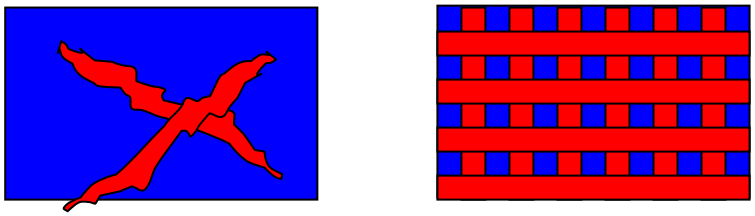
The goals of this longitudinal study were threefold. First, we aimed to re-evaluate the problem of task impurity by manipulating the dynamics of each test. In contrast to the false belief task, executive tests usually can involve multiple trials, consequently allowing analyses of individual patterns of performance where the demands on the child are systematically manipulated. Secondly, we wanted to look more closely at cognitive processes within the tasks. In doing this, we attempted to isolate and remove certain components of the executive task in order to examine the importance of specific variables to task performance. This is discussed in more detail below. To our knowledge, there have not yet been any longitudinal studies which look specifically at executive control in preschool children at the time when they acquire false belief skills. Thus, our final goal was to examine longitudinal patterns of performance within the same children.

We explored the performance of 88 preschoolers, who were selected from three preschool playgroups around Lancaster. We tested them on three different occasions six months apart, following the older two age-groups into primary school. The age of participants ranged between 36-54 months in the first phase, 42-60 months in the second phase, and 48-66 months in the third phase. At each test phase, they were given a battery of tasks including eight executive tests, a new set of false-belief tasks each time and measures of language development. In total, we conducted over 16,000 trials on the various tests. For the Tower of London we will simply compare here two types of test which we employed – those with a subgoal and those without. Each child completed a total of 18 ToL trials (10 subgoal and 8 non-subgoal) over two separate test sessions at each time period, with the order of trial-type counterbalanced across children. Performance was measured according to a pass/fail score on each trial, in which the child had to solve the problem without violating the rules, but within a set number of moves (following Hughes, 1998).

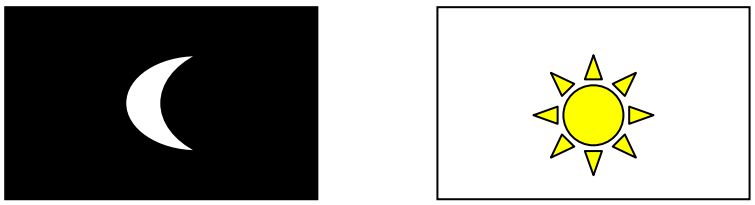
An example of another test that we used was a measure of inhibitory

control known as the Day/night task. This is presented in two forms (see Figure 3). In the first, the child has to learn that one abstract pattern indicates 'day' while another indicates 'night'. S/he is presented with a succession of the abstract patterns shown in Figure 3a and has to respond 'day' or 'night' appropriately – the label is attached to each arbitrarily. To increase the inhibitory demands of this test, two other pictures are presented on another occasion, although the order of presentation is counterbalanced. As Figure 3b shows, these depict the sun and the moon. Here, the child has to say 'day' when they see the moon and 'night' when they see the sun. This version of the test has an inhibitory component which is not there when abstract shapes are presented – we call this the Inhibitory Control Day/night version.

Figure 3: The two sets of stimuli used in the Day/night task
(after Gerstadt et al., 1994)



3a: The Abstract Pattern 'Day/night' Task



3b: The Inhibitory Control 'Day-Night' task

To illustrate these goals, we will report two sets of results which ad-

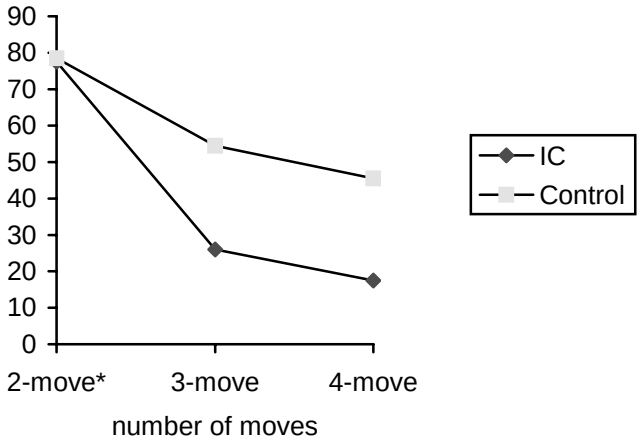
dress the following questions:

1. Do children perform differentially on subgoal versus non-subgoal trials?
2. What are the relationships between planning, as measured in the Tower of London task, with subgoals, the day-night task, and false-belief?

2.1. Do children perform differentially on subgoal versus non-subgoal trials?

If the analysis in Figure 1 is correct then we should expect there to be a difference in performance between these two types of trial, since some Tower of London configurations would impose different amounts of inhibitory control. We hypothesized that the subgoal versions would impose greater inhibitory demands upon the child. Recall that in previous research the Tower of London has been treated like a single and somewhat uniform test. Figure 4 shows the difference in performance between

Figure 4: Subgoal versus no subgoal trials across trials of increasing complexity



* The 2-move solution did not involve a subgoal trial

subgoal and no-subgoal trials for the first of the three test phases in our study. On the horizontal axis we plot the number of moves required to complete the task. Note that no 2-move solution can involve a subgoal. The vertical axis plots the percentage of children in the sample who were successful. The graph diverges at three moves [when a subgoal move is possible – see Figure 2] and there is a clear advantage of the no-subgoal trials. This pattern of results clearly suggests that once subgoals were introduced, participants were more likely to pass no-subgoal trials than those with a subgoal. This difference between both the 3- and 4-move problems was statistically significant. Indeed, children at this early stage in the study were at chance for the 3-move no-subgoal and below chance for the 4-move subgoal trials, suggesting that something other than the inhibitory demands was also causing problems.

2.2 What are the relationships between planning, as measured in the Tower of London task, with subgoals, the day-night task, and false-belief?

In order to examine the possible links in Figure 1a bit more closely, we discuss here some preliminary analyses of the relationhips between children's performance on the two versions of the Tower of London (subgoal vs no-subgoal), the inhibitory control and abstract pattern versions of the Day/night test. We also explore the possible connection between these executive skills and false belief. Table 1 presents a correlation matrix showing the relationships between the four executive tasks, and a theory of mind measure [in which we have added correct vs. incorrect performance in three tests into a single composite score]. The relationships between the executive tasks with their variant (e.g. subgoal with Tower of London no-subgoal), are depicted in red in Table 1. These were both significant, but the shared variance was low considering that each pair of tasks requires the child to perform the same response and only the extent of inhibitory control was manipulated. The correlation between the inhibitory day/night and the abstract pattern day/night test, at .29, for example, was so low that it suggests that the two versions of the task may well assess different cognitive skills – we infer inhibition in the inhibitory control condition and working memory in the abstract pattern version.

Table 1: Correlations between the four executive tests and the measure of false belief

	Day-night Inhibitory Control	Day-night Abstract Pattern	Tower of London; Subgoal	Tower of London; No- subgoal
Day-night Abract Pattersn	.29**			
ToL; Subgoal	.47***	.23*		
ToL; No subgoal	.41***	.37**	.52***	
False-Beliexecutive function	.49***	.29**	.34**	.41***

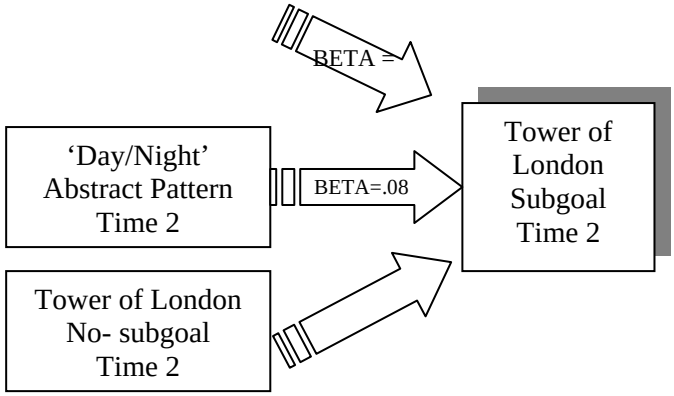
The two versions of the Tower of London task are more strongly correlated but the relationships between these and the two other executive tests suggests that the variability in individual children's performance on all these executive tests shares common relationships. The abstract patterns version of the Day/night test relates most closely to the no-subgoal version of the Tower of London. The inhibitory control version of the day/night task actually related more closely with the two types of the Tower of London trial than it does to the abstract pattern test. That the correlations in Table 1 show only a slightly closer relationship between the other three tests, and suggest that both types of trial Tower of London test were comparable in difficulty with each other and demand approximately the same cognitive abilities as the inhibitory Day/night test. If this were the case, then a closer examination of different types and degrees of inhibition is required.

Before we do this it should be noted that the bottom line on Table 1 also shows that performance in the false belief tests relates to children's success or failure in the four executive tests, particularly Day/night trials with inhibitory control. This supports previous research which suggests that false belief skills are mastered at about the same age as the executive tests reported here and points the way to our future analyses of these data which will attempt to tease apart causal relationships. The only way in which this can be done is using techniques for exploring longitudinal data sets, like structural equation models. Such analyses will be the focus of our attention over the coming months.

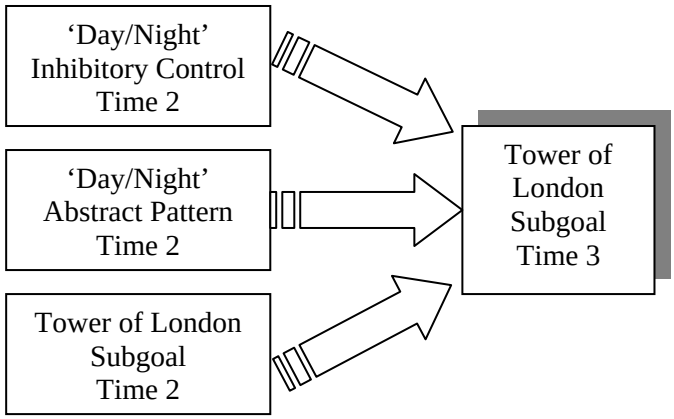
Following this preliminary exploration of the data, and specifically for this chapter, we conducted regression analyses to examine predictive relationships between these tasks to explore the links between them once other correlations had been taken into account. We were particularly interested in examining the links between the Tower of London and the Day/night tasks, both concurrently and over time. Figure 5 displays the two models which we constructed. First, Figure 5a shows what happened when we regressed the Tower of London scores for trials involving a subgoal at the second point of testing (Time 2) onto the concurrent inhibitory control and abstract patterns trials of the Day/night task, while taking into account the relationships between the two versions of the Tower of London (which are shown in Table 1 to be strong). Figure 5a shows that only the inhibitory control condition in the Day/night task adds predictive power to the model, reinforcing our belief that there is a commonality of components between the Day/night task and the subgoals in the Tower of London, even when the Tower of London no-subgoal scrores are taken into account.

We observed similar patterns when we observed longitudinal relationships in the data. Figure 5b shows the predictors at Time 2 of the subgoal trials on the Tower of London at Time 3, six months later. Here we used as a control factor the performance on the same [i.e. subgoal] trials at Time 2. This relationship was highly significant. We then added the two Day/night conditions at Time 2 into the model. This is reported in Figure 5.b. It shows that performance on the inhibitory version at time 2 still contributes unique variance to the model even after covariance between the predictors is taken into consideration. So, this seems to suggest that the inhibitory component of the Day/night trials involving the sun and moon relates to the skills required to perform what many other authors take to be an unrelated task of planning.

Figure 5: Multiple regression analysis showing the predictors of the Tower of London Trials with a sub-goal at Times 2 & 3.



5a: The Day/night task as a concurrent predictor of the Tower of London



5b: The Day/night task as a longitudinal predictor of the Tower of London

3. Applying research on executive functions: An intervention with children with autism

A growing body of research shows that children with autism (CWA) face problems in maintaining control over their actions (McEvoy, Rogers & Pennington, 1993; Ozonoff & McEvoy, 1994; Ozonoff, et al., 1991a; Ozonoff, Rogers & Pennington, 1991b). Whilst much of this research has informed current theory in executive functions, relatively little is known about the extent of executive dysfunction experienced by autistic individuals and whether they can be trained to reach a level of competence adequate for normal social functioning. If children with autism can be trained to use executive skills this will inform us both about whether assessing such skills in this group is an issue and whether interventions might be planned to remediate the problems which they face.

In an attempt to fill this gap in the literature, we developed a brief training study to be used with children with autism on the Tower of London. These children were compared against two control groups (typically developing preschoolers and children with moderate learning disabilities), matched for verbal comprehension. All the children were tested on a battery of executive function and theory of mind tests.

3.1 The methods used

Each participant took part in three experimental phases, with the first and last phase including one false belief and at least one executive function task. In phase 1, children were given a measure of inhibitory control: Luria's Hand Game (Hughes, 1996), and the unexpected contents false-belief task: the Smarties game (Perner et al., 1987). Briefly, Luria's Hand Game involves the child copying repeated trials of hand gestures – either a pointing finger or a fist, followed by inhibitory trials in which they have to produce a hand gesture which is not the one that the experimenter displays. So, if the experimenter points her finger the child has to make a fist. In the Smarties game a child, shown that a Smarties box actually contains a pencil and not chocolates, is asked about what they had thought was inside the box and what a friend might think is in it.

In the second phase, half of the children from each group were involved in brief training procedures on the Tower of London task, and half received standard instructions. For the Tower of London task, all partici-

pants completed 12 test trials which were graded according to move length (from 2 – 5 move solutions), and move type (no-subgoal; subgoal towards and subgoal away). From the first 4-move problem onwards, all trials require a subgoal move. In the 5-move trials, a distinction was made between 2 types of subgoal those which moved in a direction *towards* the goal state but nevertheless did not place the disc in its goal position (i.e. placing the disc on the middle pole on its way to the far pole: 'subgoal towards'), and those which required a move *away* from the goal-state before reaching the solution ('subgoal away').

The trained children received exactly the same 12 trials as the control group, but were given one novel warm up trial before each set of 2-and 3-move solutions and two extra trials before completing each of the 4- and 5-move test sequences. Four verbal prompts given to the trained group during the warm up trials (following Appleton & Reddy, 1996), to remind the child what the task was about. During the test trials the only difference between the two groups was that trained children were told at the end of both practice and recorded trials how they had performed.

In phase three, a day after phase 2, transfer of skills from this task was measured in two executive function tests (the Dimensional Change Card Sort and the Tower of Hanoi) and one false-belief task (the Sally-Anne task). The Cart Sort Task (Frye, ,et al., 1995) requires the child to sort six cards in a pile of cards using one dimension [e.g., colour] and then to change the rule to sort the remaining six cards using another dimension [e.g., shape]. This assesses the child's ability to shift form one rule to another. The Tower of Hanoi is just like the Tower of London except that a slightly different apparatus is used and the towers are made of rectangular bricks of different sizes, rather than circular disks. Here the child has the additional requirement of not being allowed to place a brick on a smaller one. The Sally-Anne test is the traditional false belief measure in which the child has to predict where Sally will look for her marble when is has been moved in her absence to another location [e.g. from where she put it in the basket and it is moved by Anne to the box].

3.2 The Results: Could children with autism be trained?

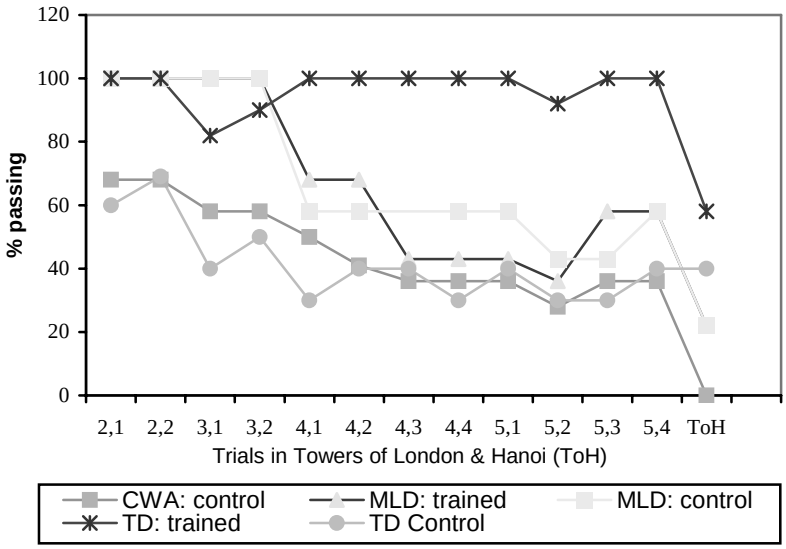
The results of this study generated a number of interesting findings. The most important result was that children with autism showed immediate and lasting gains from training on the Tower of London procedure

and the same held for typically developing preschoolers. Figure 6 shows this training effect. The red and pink lines show, respectively, the performance of the typically developing children across the trials, from the Tower of London '2-move' trials on the left to through the successively more difficult trials and to the Tower of Hanoi test on the right hand side. The green [dark for the training group and light for the control group] lines show the progress of the moderate learning disabilities group and the blue lines [in similar dark/light contrasts] show the data for the children with autism.

As the right hand point on Figure 6 shows, not only do children with autism make immediate training gains in the Tower of London, these persist as the trials became more complex and into the novel Tower of Hanoi [labelled as ToH]. In contrast, a majority of untrained children with autism failed the Tower of London trials as soon as there was a need to inhibit the simple rule 'move the disc to the goal position' (particularly in the 4- & 5-move trials). None of this group passed the Tower of London test administered the next day. This suggests that they stumbled when the memory and inhibitory demands increased beyond a certain point. This lends further support to the results of our longitudinal study discussed above, which showed that performance was significantly lower during the subgoal trials. As we had matched the groups for verbal and nonverbal abilities, these factors are unlikely to explain our findings.

Unlike the false belief task which might be solved using simple heuristics following training (Swettenham, 2000), the Tower of London presents the child with a novel planning sequence for each trial. This would suggest that training helps the child to understand how and when to implement combinations of strategies for moving the disc to the goal peg, towards but onto the intermediate peg or away from the goal. It is unlikely that simply conducting one or two practice trials [as opposed to training] would be sufficient to effect consistently better performance on the repeated test trials on each level. For this to account for the data we would expect the untrained children partly to catch the trained children up at each level. The consistent performance of the trained and untrained children in all groups suggests that training had a marked influence even when children did not receive support during testing. However, the Moderate Learning Disability group appeared resistant to the support on the Tower of London which worked so well with the other two groups. Only more intensive analyses of performance and training with this group would help to ascertain why this was the case.

Figure 6: Performance in the groups of children from the Tower of London trial with 2 moves to through the succession of trials of increasing complexity and the outcome measure, the Tower of Hanoi



Training on the Tower of London task did not _generalise to a measure of false-belief: the Sally-Anne task. The trained preschoolers were almost at ceiling on the Sally task compared with 70% successful in the untrained group. Further work is needed to explore whether this difference reflects an executive effect of training but, with such small numbers, a chi-squared comparison was not significant. The findings on children with autism may indicate a lack of transfer, but may also simply reflect a longstanding issue in the literature (e.g., Howlin & Rutter, 1987; Swettenham, 2000), that children with autism have difficulties _transferring their knowledge to novel situations. Given the brevity of 'training' in this procedure we cannot dismiss the claim that more intensive teaching in this executive task would carry over to a false belief test.

There is mixed evidence from this study that performance on the false belief tests related to that on the executive tasks. In the regression analyses, for example, it was found that performance on the Sally-Anne test predicted outcome on the Tower of London 'move-away' trials, but not

the 'move-towards' trials when five moves were required to reach a solution. This finding is interesting, as it might indicate that both types of trial involve comparable skills. For example, both may impose the same working memory demands or may require comparable inhibitory control. At this stage we can merely speculate, but it could be that the inhibitory demands required of the move away trials matches, or at least is similar to, those imposed by the unexpected transfer task. This explanation provides support for Hughes & Russell's (1993) claim that Theory of Mind tests have executive components. The child must disengage her/ his attention away from the salient object (i.e. the box containing Sally's car) to a place where the object is absent, just as s/he must inhibit the desire to move the Tower of London disc in the direction of the goal.

Conclusion

The two studies summarized in this chapter appear to show two things. Our starting point is that we wished to take seriously the criticism that the popular term 'executive functions' represent an 'embarrassing zone of ignorance' and to address this empirically by examining the workings of tests which have been identified to assess a part of parts of the system described in Figure 1. First, and taking our lead from recent re-analyses of the executive system in adults (e.g. Miyake et al., 2000), we hope to have shown that there is order within what appears to be a chaos of executive tests. Our study involves many other measures and our analysis is not yet complete. However, the connections between, for example the inhibitory control day/night test and the Tower of London trials with a subgoal, provide a basis upon which we can explore the theoretical connections made in the literature.

Our second study shows that we must be cautious about distinctions between competence and performance in assessing the skills of both typically developing preschoolers and children with autism. That both these groups appeared to respond to a brief training intervention suggests that they were 'trainable' and therefore near the threshold for success in the task – even though they are notoriously bad at such tests. In our future analyses of these data and in further experimental work we hope to explore the effects of further task manipulations and, of course, to tease apart the development of these skills in longitudinal designs. Only then will we be able to understand why at roughly the same age children ap-

pear to be able to overcome the problems identified in the case examples presented at the start of this chapter.

References

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (1994). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. (4th ed.). Washington DC.

APPLETON, M., & REDDY, V. (1996). Teaching three year-olds to pass false beliexecutive function tests: A conversational approach. Social Development, 5, 275-291.

BARON-COHEN, S., TAGER-FLUSBERG, H., & COHEN, D.J. (2000). Understanding other Minds. Perspectives from Developmental Cognitive Neuroscience (2nd Ed.). Oxford: Oxford University Press.

BISHOP, D. V. M. (1997). Cognitive neuropsychology and developmental disorders: uncomfortable bedfellows. Quartery Journal of Experimental Psychology, 50, 899-923.

DAVIS, H.J., & PRATT, C. (1995). The development of children's theory of mind: The Working Memory Explanation. Australian Journal of Psychology, 47, 25-31.

DIAMOND, A., & GOLDMAN-RAKIC, P.S. (1989). Comparison of human infants and rhesus monkeys on Piaget's AB task: Evidence for dependence on dorsolateral prefrontal cortex. Experimental Brain Research, 74, 24-40.

FRYE, D., ZELAZO, P.D., & PALIFI., T. (1995). Theory of mind and rule-based reasoning. Cognitive Development, 10, 483-527.

GERSTADT, C.L., HONG, Y.J., & DIAMOND, A. (1994). The relationship between cognition and action: performance of children 31/2 – 7 years old on a stroop-like day-night test. Cognition, 53, 129-153

GOLDMAN, P.S., & ROSVOLD, H.E. (1970). Localization of function within the dorsolateral prefrontal cortex of the rhesus monkey. Experimental Neurology, 27, 291-304.

GRIFFITH, E.M., PENNINGTON, B.F., WEHNER, E.A., & ROGERS, S.J. (1999). Executive functions in young children with autism. Child Development, 70, 817-832.

HOWLIN, P., & RUTTER, M. (1987). Treatment of Autistic Children. Chichester. Wiley.

HUGHES, C. (1996). Control of action and thought: normal development and dysfunction in autism: a research note. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 37, 229-236

HUGHES, C. (1998). Executive function in preschoolers: links with theory of mind and verbal ability. British Journal of Developmental Psychology, 16, 233-253.

HUGHES, C. AND RUSSELL, J. (1993). Autistic children's difficulty with mental disengagement from an object: It's implications for theories of autism. Developmental Psychology, 29, 498-510.

HUGHES, C. RUSSELL, J, AND ROBBINS, T. W. (1994). Evidence for executive dysfunction in autism. Neuropsychologia, 32, 477 – 492.

KEENAN, T., OLSON, D.R., AND MARINI, Z. (1998). Working memory and children's developing understanding of mind. Australian Journal of Psychology, 50, 76-82

LURIA, A.R., (1966). Higher cortical functions in man. New York: Basic Books

MCEVOY, R.E., ROGERS, S.J., & PENNINGTON, B.F. (1993). Executive function and social communication dexecutive functionicits in young autistic children. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 34, 563-578.

MITCHELL, P., & RIGGS, K.J. (2000). Children's Reasoning and the Mind. Hove: Psychology Press.

MIYAKE, A., FREIDMAN, N.P., EMERSON, M.J., WITZKI, A.H., & HOWERTER, A. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. Cognitive Psychology.

OZONOFF, S. AND MCEVOY, R. E. (1994). A longitudinal study of executive function and theory of mind development in autism. Development and Psychopathology, 6, 415-431.

OZONOFF, S. PENNINGTON, B. F. AND ROGERS, S. J. (1991A). Executive function dexecutive functionicits in high-functioning autistic individuals: relationship to theory of mind. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 32, 1081 – 1105.

OZONOFF, S. ROGERS, S.J., & PENNINGTON, B.F. (1991B). Asperger's syndrome: evidence of an empirical distinction from high-functioning autism. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 32, 1107-1122.

PERNER, J. (2000). About + Beliexecutive function + Counterfactual. In P. Mitchell & K.J. Riggs (Eds.), Children's Reasoning and the Mind. Hove: Psychology Press.

PERNER, J., & LANG, B. (2000). Theory of mind and executive function: is there a developmental relationship? In Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., & Cohen, D.J. Understanding other Minds. Perspectives from Developmental Cognitive Neuroscience (2nd Ed.). Oxford: Oxford University Press.

PERNER, J., & LANG, B. (1999). Development of theory of mind and executive control. Trends in Cognitive Sciences, 3, 337-344.

PERNER, J., LEEKAM, S.R., & WIMMER, H. (1987). Three-year olds' difficulty with false-belief: the case for a conceptual deficit. British Journal of Developmental Psychology, 5, 125-137

RUSSELL, J. (1996). Agency: It's Role in Mental Development. Hove: Psychology Press.

RUSSELL, J. (1998A). (ED) Autism as an Executive Disorder. Oxford: Oxford University Press.

RUSSELL, J. (1998B).Executive disorders and an inadequate theory of mind. In Russell, J (ed) Autism as an Executive Disorder. (1998). Oxford: Oxford University Press.

SHALLICE, T., (1982). Specific impairments of planning. Philosophical Transactions of the Royal Society of London, B 298, 199-209.

SWETTENHAM, J. (2000). Teaching theory of mind to individuals with autism. In Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., & Cohen, D.J. Understanding other Minds. Perspectives from Developmental Cognitive Neuroscience (2nd Ed.). Oxford: Oxford University Press.

WARD, G., & ALLPORT, A. (1997). Planning and problem-solving using the five-disc tower of _ondon task. The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 50, 49-78.

WELSH, M.C., PENNINGTON, B.F., & GROISSER, D.B. (1991). A normative-developmental study of executive function: A window on prefrontal function in children. Developmental Neuropsychology, 7, 549-560

t t

Abstract

The present paper is divided into three sections. In the first, we explain the theoretical basis to the experimental work with the Tower of

London task to suggest that this test does not simply measure one skill, planning. Rather, it demands a range of cognitive skills, which can be isolated and explored in different trials. The second section reports some preliminary findings of a longitudinal study in which we explore the relationship between theory of mind and executive skills. This area of research has been lively in part because children with autism face particular problems in both false-belief and executive tasks. In the third section of the paper, we report the findings of a study in which children with autism were trained on individual trials of the Tower of London to explore whether autism is closely linked to executive problems as suggested by some researchers (Russell, 1998b). The overall aim is to show, first, that we have not yet done sufficient groundwork on tests of executive skills to identify exactly what they measure and, secondly, that manipulations of these tests can reveal much about the ways in which they operate. Such manipulations may help us to untangle the relationship between mental state understanding and the control of higher order skills.

Η Karen Shimmon είναι ερευνήτρια στο Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Lancaster της Αγγλίας. Ασχολείται με θέματα που αφορούν στη γνωστική ανάπτυξη παιδιών και νηπίων.

Ο Charlie Lewis είναι Καθηγητής του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Lancaster της Αγγλίας. Έχει συγγράψει πολλά βιβλία και επιστημονικά άρθρα για την ανάπτυξη της θεωρίας του νου καθώς και για τον πατέρα και το ρόλο του στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Η συμβολή του στη προώθηση των παραπάνω επιστημονικών θεμάτων είναι αξιόλογη και αναγνωρισμένη από τη διεθνή επιστημονική κοινότητα.

Η Αικατερίνη Μαριδάκη-Κασσωτάκη είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Ψυχολογίας στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται σε θέματα που αφορούν στη θεωρία του νου, στη μάθηση, στη συναισθηματική νοημοσύνη και στις εφαρμογές τους στο χώρο της εκπαίδευσης. Ασχολείται επίσης και με θέματα που αναφέρονται στις σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας κι ιδιαίτερα στο ρόλο του πατέρα στην ανάπτυξη των παιδιών. Έχει συγγράψει βιβλία και έχει δημοσιεύσει άρθρα σχετικά με το ερευνητικό της έργο σε ελληνικά και διεθνή περιοδικά.
(kmaridaki@hua.gr)

Ευάγγελος Ι. ΜΑΝΩΛΑΣ

Γραφικές παραστάσεις και η διδασκαλία της Κοινωνιολογίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Η περίπτωση του μοντέλου γραφειοκρατίας του Max Weber

Η ΠΟΙΚΙΛΙΑ ΤΕΧΝΟΤΡΟΠΙΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ ΠΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΖΕΙ ΤΟΥΣ σημερινούς σπουδαστές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση επιβάλλει στους διδάσκοντες τη χρησιμοποίηση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας (Biggs 1999, Frederick 2000, Sprau 2001). Επιπλέον, αποτελεσματική μάθηση σημαίνει χρήση ενεργητικών και όχι παθητικών μαθησιακών προσεγγίσεων.

Στην ενεργητική μάθηση οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι απλά αποδέκτες πληροφόρησης αλλά και συμμετέχουν και πράττουν (McKeachie 2001). Δηλαδή, πρέπει να δίνεται στους σπουδαστές η δυνατότητα να διαβάζουν, να ακούν, να βλέπουν, να εκφράζονται και να πράττουν.

Οι σημαντικότεροι στόχοι στη διδασκαλία της Κοινωνιολογίας συνήθως είναι να μάθουν οι σπουδαστές να αξιοποιούν τις γνώσεις, τις μεθόδους και τις τεχνικές της Κοινωνιολογίας για να μπορούν να περιγράφουν, να αναλύουν, να ερμηνεύουν τα κοινωνικά φαινόμενα, να μπορούν να εφαρμόζουν τις γνώσεις στην ζωή τους, να μπορούν να αντιμετωπίζουν αλλά και να αλλάζουν την κοινωνική πραγματικότητα προς όφελος δικό τους και του κοινωνικού συνόλου (Goldsmid and Wilson 1980).

Για να ενθαρρύνει την επίτευξη των παραπάνω στόχων, η εργασία αυτή προτείνει μια προσέγγιση ενεργητικής μάθησης με χρήση γραφικών παραστάσεων που δεν περιέχουν ποσοτικές πληροφορίες. Μετά την παρουσίαση ενός συστήματος βασικών κανόνων για την αποτελεσματική χρήση των γραφικών παραστάσεων στη διδακτική/μαθησιακή διαδικασία, η εργασία επιχειρεί να εφαρμόσει αυτό το σύστημα κανόνων στη διδασκαλία του μοντέλου γραφειοκρατίας του Max Weber κάνοντας χρήση της διευρυμένης γραφικής παράστασης Τ.

Ορισμός και σημασία των γραφικών παραστάσεων στη διδασκαλία και μάθηση

Οι γραφικές παραστάσεις αποτελούν οπτικά μέσα οργάνωσης και παρουσίασης πληροφοριών (Χριστιάς 2004). Οι γραφικές παραστάσεις ως οπτικά μέσα προσφέρουν πολλά πλεονεκτήματα:

- ταξινομούν πληροφορίες
- παρέχουν κίνητρα για μάθηση
- επεξηγούν πολύπλοκο υλικό
- προκαλούν και διατηρούν την προσοχή
- επικουρούν τη μνήμη
- διευκολύνουν την οργάνωση σκέψεων
- εξοικονομούν χρόνο
- προωθούν τη συνεργασία

Οι γραφικές παραστάσεις που επιλέγονται για χρήση πρέπει να επιλέγονται με βάση τους συγκεκριμένους στόχους που πρόκειται να υπηρετήσουν και όχι τις προσωπικές προτιμήσεις του χρήστη, πρέπει να είναι άρτια σχεδιασμένες και απόλυτα κατανοητές.

Βασικοί κανόνες αξιοποίησης των γραφικών παραστάσεων στη διδασκαλία και μάθηση

Οι βασικοί κανόνες αξιοποίησης των γραφικών παραστάσεων στη διδασκαλία και μάθηση είναι οι εξής:

- Σημείο αναφοράς κάθε εκπαιδευτικής δραστηριότητας αποτελεί η διατύπωση των στόχων της δραστηριότητας αυτής. Το βασικό ερώτημα που πρέπει να θέτει ο διδάσκων στον εαυτό του είναι «Τι πρέπει να μπορούν να κάνουν οι σπουδαστές στο τέλος μιας δραστηριότητας;» Οι στόχοι πρέπει να διατυπώνονται με σαφήνεια και συντομία. Η διατύπωση των στόχων μιας δραστηριότητας αποτελεί το 25% της επιτυχίας της προσπάθειας αυτής (Module 2: Helping People to Learn 1991).
- Δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται πολλές γραφικές παραστάσεις. Μερικές καλά επιλεγμένες γραφικές παραστάσεις είναι περισσότερο αποτελεσματικές απ' ότι ο βομβαρδισμός γραφικών παραστάσεων. Αρκεί μια γραφική παράσταση για κάθε ένα από τα κύρια σημεία που πρέπει να θιχθούν (Module 2: Helping People to Learn 1991).

- Κάθε γραφική παράσταση πρέπει να συνοδεύεται από λεκτική επεξήγηση του περιεχομένου της. Στην επεξήγηση αυτή πρέπει να συμπεριλαμβάνεται η διασαφήνιση νέων όρων, εννοιών, αρχών κλπ., που πιθανότατα είναι άγνωστες στο ακροατήριο (Goldsmid and Wilson 1980).
- Κάθε είδους προφορική επεξήγηση είναι σημαντικό να ακολουθείται από συζήτηση για το πως το ακροατήριο μπορεί να ωφεληθεί από την επίδειξη της γραφικής παράστασης και τη λεκτική επεξήγηση που ακολούθησε. Σημαντική προϋπόθεση για την επιτυχία της συζήτησης αυτής αποτελεί η ποιότητα των ερωτήσεων που χρησιμοποιούνται. Οι καλές ερωτήσεις είναι σαφείς, σύντομες, χρησιμοποιούν γλώσσα προσιτή, προκαλούν τη σκέψη και προωθούν την αξιοποίηση της πληροφόρησης που παρέχεται (Good and Brophy 1973).
- Μετά το τέλος της συζήτησης μέσα στην τάξη είναι σημαντικό να προτείνονται στους σπουδαστές ερωτήσεις ή δραστηριότητες ενδυνάμωσης των πρώτων εντυπώσεων από τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία. Υπάρχει, επομένως, αναγκαιότητα για ερωτήσεις και δραστηριότητες που θα υποβοηθούν στη σύνδεση παλαιότερης και νέας γνώσης και στην αξιοποίηση της εμπειρίας που υπάρχει για να προχωρήσει το άτομο σε νέους ορίζοντες. Η εκπαίδευση έχει ως στόχο όχι μόνο να επεκτείνει τους γνωσιολογικούς ορίζοντες του σπουδαστή, αλλά και να τον βοηθήσει να αποκτήσει δεξιότητες συνεχούς αυτομόρφωσης (Θεοφιλίδης 1988).

Μια εφαρμογή: Χρήση της διευρυμένης γραφικής παράστασης Τ για τη διδασκαλία του μοντέλου γραφειοκρατίας του Max Weber

Στη διευρυμένη γραφική παράσταση Τ καταγράφονται και εξετάζονται δύο πλευρές ενός θέματος, όπως τα υπέρ και κατά που σχετίζονται μ' αυτό, τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματά του, γεγονότα σε αντίθεση με γνώμες, κλπ. Στη συγκεκριμένη περίπτωση στην αριστερή πλευρά του Τ αποτυπώνονται τα χαρακτηριστικά του μοντέλου γραφειοκρατίας του Weber ενώ στη δεξιά πλευρά αποτυπώνονται τα υπέρ και τα κατά του κάθε χαρακτηριστικού (Paulson and Faust 2002).

Στόχοι

- Να γίνουν κατανοητά τα χαρακτηριστικά του μοντέλου
- Να καταγραφούν και να δικαιολογηθούν επιχειρήματα υπέρ και κατά των διαφορετικών χαρακτηριστικών του μοντέλου

– Να αναπτυχθούν δεξιότητες κριτικής ανάλυσης του μοντέλου
– Να αξιολογηθεί η σχέση του μοντέλου με τη σημερινή πραγματικότητα

Διευρυμένη γραφική παράσταση Τ

Το μοντέλο γραφειοκρατίας του Max Weber

Χαρακτηριστικά γραφειοκρατίας	Υπέρ	Κατά
Καταμερισμός της εργασίας	Δημιουργεί εμπειρία, αυξάνει την απόδοση και την εφευρετικότητα	Μπορεί να επιφέρει ανία
Ιεραρχία στην εξουσία	Ενδυναμώνει το συντονισμό, καθορίζει όρια ευθύνης	Έλλειψη δημοκρατίας
Κανόνες και κανονισμοί	Παρέχουν συνοχή, συντονισμό, σταθερότητα και ομοιομορφία	Επιφέρουν οργανωσιακή ακαμψία και μετατόπιση στόχων, καθυστερούν και περιορίζουν, δεν βοηθούν σε περίπτωση που συμβεί κάτι απροσδόκητο
Απρόσωπος προσανατολισμός	Η λογική υπερέχει προσωπικών συναισθημάτων ή συμφερόντων, η κρίση βασίζεται σε γεγονότα	Δημιουργεί άγονη ατμόσφαιρα που επηρεάζει τη ζωή, τα αισθήματα και την προσωπικότητα
Επαγγελματική εξέλιξη	Παρέχει κίνητρα στους υπαλλήλους για αύξηση της προσπάθειας στο μέγιστο βαθμό	Σύγκρουση μεταξύ αρχαιότητας και επίδοσης στην υπηρεσία

Επεξήγηση

Η γραφειοκρατία είναι η τυπική διοικητική δομή που είναι υπεύθυνη για το σχεδιασμό, την επίβλεψη και το συντονισμό της εργασίας των διαφόρων τμημάτων μιας οργάνωσης. Ο Weber θεώρησε ότι «για τις ανάγκες της μαζικής διοίκησης στο σύγχρονο κόσμο, η γραφειοκρατία είναι απολύτως απαραίτητη» (Weber 1921/1978). Επιπλέον, ο Weber έβλεπε το μοντέλο γραφειοκρατίας που ανέπτυξε ως ιδεατό τύπο. Δηλαδή, ο στόχος του μοντέλου ήταν να συλλάβει τα βασικά χαρακτηριστικά της γραφειοκρατικής οργάνωσης και όχι να περιγράψει τον τρόπο οργάνωσης μιας οποιασδήποτε γραφειοκρατίας ή το ποιος θα έπρεπε να είναι αυτός ο τρόπος οργάνωσης. Στη συνέχεια το μοντέλο αυτό θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για να καθορίσει ως ποιο βαθμό συγκεκριμένες οργανώσεις έχουν τα χαρακτηριστικά που ορίζει το μοντέλο. Σύμφωνα με τον Weber (Weber 1921/1978, Blau and Meyer 1987, Παναγιωτοπούλου 1997) μια γραφειοκρατία έχει τα εξής πέντε βασικά χαρακτηριστικά:

1. Σε κάθε γραφειοκρατία υπάρχει ένας ξεκάθαρος καταμερισμός της εργασίας που σημαίνει ότι για κάθε θέση υπάρχουν συγκεκριμένα καθήκοντα προς εκπλήρωση.
2. Οι υπηρεσίες σε μια γραφειοκρατία είναι οργανωμένες σε μια ιεραρχία σύμφωνα με την οποία κάθε υπηρεσία ελέγχεται από μια άλλη, η οποία ανήκει σε μια ιεραρχικά ανώτερη κλίμακα. Η ιεραρχία αυτή έχει τη μορφή μιας πυραμίδας, στην οποία αποδίδεται μεγαλύτερη εξουσία στους λίγους στην κορυφή και λιγότερη στους πολλούς που βρίσκονται στα χαμηλότερα στρώματα. Η εξουσία στην ιεραρχία συνδέεται με τη θέση και όχι με το άτομο που κατέχει τη θέση.
3. Οι περισσότερες οργανώσεις διαθέτουν μια λεπτομερή σειρά κανόνων και κανονισμών που καθοδηγούν τη συμπεριφορά των υπαλλήλων. Τις περισσότερες φορές αυτοί οι κανόνες και οι κανονισμοί υπάρχουν σε γραπτή μορφή και αποτελούν τη βάση πολλών οργανωτικών αποφάσεων.
4. Οι γραφειοκράτες πρέπει να αντιμετωπίζουν όλους τους «πελάτες» της οργάνωσης ως «περίπτωση» και όχι ως άτομα. Ο γραφειοκράτης πρέπει να είναι απρόσωπος, να αναλαμβάνει την απαραίτητη δράση βάσει των καθιερωμένων από την οργάνωση κανόνων και κανονισμών ή βάσει προηγούμενης ανάλογης δράσης και όχι βάσει των προσωπικών του αισθημάτων.

5. Τα άτομα που στελεχώνουν ένα γραφειοκρατικό μηχανισμό επιλέγονται με βάση τα προσόντα τους, τις γνώσεις τους και τις ικανότητές τους. Η προαγωγή και η εξέλιξη των στελεχών γίνεται είτε με βάση την αρχαιότητα είτε με βάση τις επιδόσεις. Μπορεί να υπάρξει και μεικτό σύστημα προαγωγών.

Μειονεκτήματα της γραφειοκρατίας

Ο Michels (1915/1962) ισχυρίστηκε ότι οι μεγάλες οργανώσεις έχουν την τάση να εξελίσσονται σε ολιγαρχίες, σε συστήματα στα οποία οι πολλοί διοικούνται από τους λίγους. Σύμφωνα, με τον «σιδηρούν νόμο της ολιγαρχίας» που διατύπωσε, ακόμα και οι πιο δημοκρατικές οργανώσεις τελικά μετατρέπονται σε ολιγαρχίες, που διοικούνται από μια μικρή αυτοεξυπηρετούμενη μειονότητα. Σε μεγάλες οργανώσεις, κατά τον Michels, δεν είναι δυνατόν να ζητείται η γνώμη όλων όταν είναι απαραίτητο να παρθεί κάποια απόφαση. Επιπλέον, οι περισσότεροι εργαζόμενοι δεν έχουν τις γνώσεις ή το ενδιαφέρον για ενασχόληση με πολύπλοκα ζητήματα. Για το λόγο αυτό η ευθύνη για τη λήψη αποφάσεων δίνεται στην ηγεσία της οργάνωσης. Οι ηγέτες έχουν και τα μέσα και τα κίνητρα να διοικήσουν. Οι ηγέτες έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες, μπορούν να διαχειριστούν τις επικοινωνίες όπως αυτοί θέλουν αλλά έχουν και ικανότητες που οι άλλοι δεν έχουν. Επίσης διαχειρίζονται χρήματα. Και όσο βλέπουν τα οφέλη που απορρέουν από τη θέση που κατέχουν, αποκτούν κίνητρα να διατηρήσουν τη θέση αυτή θεωρώντας τους εαυτούς τους αναντικατάστατους. Για την κατάσταση αυτή δεν ευθύνονται τα άτομα αλλά η φύση των μεγάλων οργανώσεων.

Μολονότι ο καταμερισμός της εργασίας μπορεί να δημιουργήσει έμπειρα άτομα και να αυξήσει την απόδοση, εντούτοις, μπορεί να μετατρέψει την εργασία σε ανιαρή απασχόληση και μονότονη αναγκαστική ρουτίνα (Grint 1998). Επιπλέον, η μεγάλη εξειδίκευση του ατόμου μπορεί να αυξήσει τον κίνδυνο να μείνει άνεργο, επειδή η γοργή τεχνολογική εξέλιξη απαξιώνει ταχύτερα απ' ότι στο παρελθόν την τεχνική βάση της εξειδίκευσής του.

Οι κανόνες και οι κανονισμοί παρέχουν συνοχή, συντονισμό, σταθερότητα και ομοιομορφία. Συχνά όμως επιφέρουν οργανωσιακή ακαμψία και μετατόπιση στόχων (Merton 1968). Για παράδειγμα, με την πάροδο του χρόνου, οι άνθρωποι μπορεί να ξεχάσουν τους αρχικούς στόχους της οργάνωσης. Αντίθετα, εστιάζουν τις προσπάθειές τους σε προσωπικούς

στόχους, όπως είναι να εργάζονται όσο το δυνατόν λιγότερο, να επιστρέφουν νωρίς στο σπίτι και να διατηρούν τη θέση τους.

Οι γραφειοκρατικοί κανόνες και διαδικασίες έχουν σχεδιαστεί για την «τυπική» περίπτωση. Όποτε παρουσιάζεται μια άτυπη ή ασυνήθιστη περίπτωση οι συνηθισμένοι κανόνες δεν εφαρμόζονται και η αποτελεσματικότητα μειώνεται ή μηδενίζεται. Επειδή οι γραφειοκράτες είναι συνηθισμένοι να ακολουθούν συστηματικά καθιερωμένες διαδικασίες, συχνά αναπτύσσουν μία «επίκτητη ανικανότητα» και δεν μπορούν να χειριστούν δημιουργικά και ευφάνταστα νέες ή ιδιάζουσες καταστάσεις (Veblen 1934). Το πιο τρανταχτό παράδειγμα για την περίπτωση αυτή προέρχεται από το βομβαρδισμό του Pearl Harbor από τους Γιαπωνέζους το 1941. Κατά τη διάρκεια του βομβαρδισμού οι Αμερικανοί στρατιώτες έτρεξαν στις αποθήκες για όπλα. Όμως οι φύλακες αρνήθηκαν να τους δώσουν επειδή δεν υπήρχε έγγραφη εξουσιοδότηση (Thio 1991).

Ο απρόσωπος προσανατολισμός στις γραφειοκρατίες μπορεί να οδηγήσει σε σύγκρουση μεταξύ των εργαζομένων σε μια οργάνωση και του κοινού που εξυπηρετούν. Για παράδειγμα, οι πελάτες ενός κέντρου ευρέσεως εργασίας ή ενός μαιευτηρίου μπορεί να αναμένουν φροντίδα και συμπάθεια για τα προβλήματά τους. Όμως η απρόσωπη μεταχείριση από το προσωπικό μπορεί να ερμηνευτεί ως ψυχρότητα, ως έλλειψη συμπάθειας ή ακόμη και ως αλαζονεία. Ως αποτέλεσμα οι πελάτες μπορεί να θεωρήσουν ότι δεν εξυπηρετήθηκαν από τη συγκεκριμένη οργάνωση (Haralambos and Holborn 1995).

Πλεονεκτήματα της γραφειοκρατίας

Αφού υπάρχουν τόσα μειονεκτήματα τότε γιατί οι γραφειοκρατίες συνεχίζουν να ανθούν; Γιατί δεν κάνουν και τόσο κακό. Οι κανόνες και οι κανονισμοί μπορεί να καθυστερούν ή να περιορίζουν έναν άνθρωπο αλλά προστατεύουν κάποιον άλλο (Kaufman 1977). Για παράδειγμα, μια τεχνική εταιρεία μπορεί να καθυστερεί να πάρει άδεια για να διορθώσει προβλήματα στο οδικό δίκτυο μιας περιοχής αλλά αυτό προστατεύει τους οδηγούς γιατί η χορήγηση άδειας προϋποθέτει ότι έχουν γίνει σεβαστοί όλοι οι κανόνες ασφαλείας.

Επιπλέον, ο απρόσωπος προσανατολισμός που χαρακτηρίζει τις γραφειοκρατίες μπορεί κάποιες φορές να έχει ευεργετικά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, εάν κάποιος χρειάζεται ένα χαμηλότοκο δάνειο, τότε πρέπει να είναι ευτυχής που απρόσωποι κανόνες – παρά πολιτικές γνωριμίες ή

προσωπικές φιλίες – καθορίζουν το αν θα πάρει το δάνειο ή όχι (Thio 1991). Η γραφειοκρατία ενθαρρύνει την ισότητα και αποθαρρύνει τις διακρίσεις.

Τα πλεονεκτήματα του καταμερισμού της εργασίας (Grint 1998) είναι τα εξής: 1) Κάθε άτομο μπορεί να απασχοληθεί εκεί που αποδίδει περισσότερο. 2) Όταν ένα άτομο ασχολείται με μια μόνο εργασία, αναπτύσσει μεγάλη δεξιοτεχνία και ικανότητα στην εργασία αυτή και αυξάνεται η απόδοσή του.

Ερωτήσεις για συζήτηση

- Να παρουσιάσετε όσο πιο συνοπτικά μπορείτε τις απόψεις του Weber για τη γραφειοκρατία.
- Τι ερωτήματα εγείρονται από την πληροφόρηση στη γραφική παράσταση αλλά και την επεξήγηση που ακολούθησε;
- Ποιο, κατά την άποψή σας, το σημαντικότερο από τα 5 χαρακτηριστικά της γραφειοκρατίας που επεσήμανε ο Weber; Να δικαιολογήσετε την απάντησή σας.
- Εκτός από τα παραδείγματα που παρουσιάζονται στην επεξήγηση που ακολουθεί τη γραφική παράσταση ποια άλλα παραδείγματα μπορείτε να σκεφτείτε για να εικονογραφήσετε τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της γραφειοκρατίας;

Ερωτήσεις δραστηριότητες/προέκτασης

- Να συγκρίνετε και να αντιπαραβάλλετε τη γραφική παράσταση που χρησιμοποιήθηκε στο μάθημα με κάποια άλλη απεικόνιση που να αναφέρεται στις απόψεις του Weber για τη γραφειοκρατία, π.χ. φωτογραφία, σατιρικό σκίτσο, πίνακα ζωγραφικής. Ποια τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του μέσου που επιλέξατε με τη συγκεκριμένη γραφική παράσταση;
- Να προσδιορίσετε κάποια γραφειοκρατία από την οποία έχετε εμπειρίες. Να διερευνήσετε πως κάθε ένα από τα πέντε χαρακτηριστικά που επεσήμανε ο Weber μπορούν να εφαρμοστούν στον οργανισμό που επιλέξατε. Πως κάθε ένα από τα χαρακτηριστικά αυτά, αυξάνει, ή δεν αυξάνει, τη δύναμη του υπό μελέτη οργανισμού; Να προσθέσετε ένα έκτο χαρακτηριστικό το οποίο πιθανότατα δεν σκέ-

φτηκε ο Weber, και να εξηγήσετε τους λόγους για τους οποίους αποφασίσατε να το συμπεριλάβετε.

– Εάν ως σπουδαστής / σπουδάστρια μελετάτε τις απόψεις του Weber για τη γραφειοκρατία, ενώ ταυτόχρονα κάνετε την πρακτική σας σε κάποιο οργανισμό, ποια διδάγματα μπορούν να εξαχθούν από τη ταυτόχρονη αυτή εμπλοκή σας; Μήπως η μελέτη του έργου του Weber σας επηρεάζει όσον αφορά κατανόηση του οργανισμού; Ή μήπως ερμηνεύετε τον Weber διαφορετικά λόγω των εμπειριών σας από τη συγκεκριμένη οργάνωση;

Επίλογος

Η ενεργητική μάθηση, σε αντίθεση με την παθητική μάθηση, προωθεί την άμεση εμπλοκή των σπουδαστών στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι απλά αποδέκτες πληροφόρησης, αλλά και δέχονται πληροφορίες και συμμετέχουν και πράττουν. Η εργασία αυτή ασχολήθηκε με γραφικές παραστάσεις που δεν περιέχουν ποσοτικές πληροφορίες ως μέσα πλήρους εμπλοκής των σπουδαστών στη διδασκαλία της Κοινωνιολογίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στην εργασία έγινε ιδιαίτερη αναφορά στην περίπτωση του μοντέλου γραφειοκρατίας του Max Weber.

Παρά τα πλεονεκτήματά της, η γραφική παράσταση ως μέσο διδασκαλίας και μάθησης από μόνο της δεν αρκεί. Κάθε γραφική παράσταση πρέπει να συνοδεύεται από συγκεκριμένους στόχους, είναι σημαντικό να χρησιμοποιείται μια μόνο γραφική παράσταση για κάθε ένα από τα κύρια θέματα/σημεία που θίγονται, κάθε γραφική παράσταση πρέπει να ακολουθείται από σύντομη επεξήγηση του περιεχομένου της, η συζήτηση που θα ακολουθήσει πρέπει να υποστηρίζεται από κατάλληλες ερωτήσεις, ενώ στο τέλος της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής δραστηριότητας είναι σημαντικό να ανατίθενται στους εκπαιδευόμενους ερωτήσεις / δραστηριότητες που θα συνδέουν τη γνώση που αποκτήθηκε με νέα γνώση και που θα προωθούν την απόκτηση δεξιοτήτων συνεχούς αυτομόρφωσης.

Βιβλιογραφία

Ι. Ελληνόγλωσση

ΘΕΟΦΙΛΙΔΗΣ, Χ. (1988). Η Τέχνη των Ερωτήσεων. 3η Έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΥ, Ρ. (1997). Η Επικοινωνία στις Οργανώσεις. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

ΧΡΙΣΤΙΑΣ, Ι. (2004). Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας. 4η Έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

ΙΙ. Ξενόγλωσση

BIGGS, J. (1999). Teaching for Quality Learning at University. SRHE & OU Press.

BLAU, P. M., MEYER, M. W. (1987). Bureaucracy in Modern Society. 3rd Edition. New York: Random House.

FREDERICK, P. J. (2000). «Student Involvement: Active Learning in Large Classes». In: G. S. Bridges and S. Desmond, (Editors). Teaching and Learning in Large Classes. Washington, D.C.: American Sociological Association / Teaching Resources Center.

GOLDSMID, C. A., WILSON, E. K. (1980). Passing on Sociology: The Teaching of a Discipline. Washington, D.C.: American Sociological Association / Teaching Resources Center.

GOOD, T., BROPHY, J. (1973). Looking in Classrooms. New York: Harper & Row.

GRINT, K. (1998). The Sociology of Work. 2nd Edition. Cambridge: Polity Press.

HARALAMBOS, M., HOLBORN, M. (1995). Sociology: Themes and Perspectives. 4th Edition. London: Collins Educational.

KAUFMAN, H. (1977). Red Tape. Washington, D.C.: Brookings Institution.

MERTON, R. K. (1968). Social Theory and Social Structure. New York: Free Press.

MICHELS, R. (1962). Political Parties: A Sociological Study of the Oligarchical Tendencies of Modern Democracy. New York: Collier (original work published 1915).

McKEACHIE, W. (2001). «Active Learning». Available http://hydro4. sci.fau. edu/~rjordan/active_learning.htm

MODULE 2: HELPING PEOPLE TO LEARN (1991). Slough: Polytechnic of West London.

PAULSON, D., FAUST, J. (2002). «Active Learning for the College Classroom».Available http://chemistry.calstatela.edu/Chem&Biochem/active/ main.htm

SPRAU, R. (2001). «I Saw it in the Movies: Suggestions for Incorporating Film and Experiential Learning in the College History Survey Course».College Student Journal. Available http://www.findarticles.com /cf_0/m0FCR/1_35/74221513/print.jhtml

THIO, A. (1991). Sociology: A Brief Introduction. New York: HarperCollins Publishers.

VEBLEN, T. (1934). The Theory of the Leisure Class. New York: Modern Library (original work published 1899).

WEBER, M. (1978). Economy and Society. Berkeley, CA: University of California Press (original work published 1921).

t t

Περίληψη

Η πλήρης εμπλοκή των σπουδαστών στη μάθηση επιτυγχάνεται με τη χρήση μεθόδων ενεργητικής παρά παθητικής μάθησης. Στην ενεργητική μάθηση οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι απλά αποδέκτες πληροφόρησης αλλά και συμμετέχουν και πράττουν. Η εργασία αυτή ασχολείται με γραφικές παραστάσεις που δεν περιέχουν ποσοτικές πληροφορίες ως μέσα πλήρους εμπλοκής των σπουδαστών στη διδασκαλία της Κοινωνιολογίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μετά την παρουσίαση ενός συστήματος βασικών κανόνων για την αποτελεσματική χρήση των γραφικών παραστάσεων στη διδακτική/μαθησιακή διαδικασία, η εργασία επιχειρεί να εφαρμόσει αυτό το σύστημα κανόνων στη διδασκαλία του μοντέλου γραφειοκρατίας του Max Weber.

Ο Ευάγγελος Ι. Μανωλάς γεννήθηκε στη Νάξο το 1961. Το 1983 του απενεμήθη το πτυχίο Bachelor of Arts στην Κοινωνιολογία από το Πανεπιστήμιο Essex, το 1985 το πτυχίο Master of Arts στις Διεθνείς Σχέσεις από το Πανεπιστήμιο Kent at Canterbury, και το 1989 ανακηρύχθηκε διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Aberdeen. Ο Δρ. Μανωλάς είναι Επίκουρος

ΕΥΑΓΓΕΛΟΣ Ι. ΜΑΝΩΛΑΣ

Καθηγητής Κοινωνιολογίας και Περιβαλλοντικής-Δασικής Εκπαίδευσης στο Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης
(emanolas@fmenr.duth.gr)

Σταυρούλα ΛΥΚΙΑΡΔΟΠΟΥΛΟΥ

Τα άτομα με αναπηρίες και η εκπαίδευσή τους. Ιστορική ανασκόπηση, σύγχρονες προοπτικές και διλήμματα

Άτομα Με Ειδικες Αναγκες, Υπηρχαν Απο Τη Στιγμη Της εμφάνισης του ανθρώπου ως ατόμου και αργότερα ως κοινωνίας, υπάρχουν και θα υπάρχουν στο μέλλον. Η αντιμετώπισή τους όμως ήταν διαφορετική από εποχή σε εποχή, είχε ανέκαθεν και συνεχίζει να έχει, άμεση σχέση με τις κυρίαρχες κάθε φορά φιλοσοφικές θεωρίες, επιστημονικές εξελίξεις, τις οικονομικοκοινωνικές δομές και τις συνακόλουθες αντιλήψεις και στάσεις της κοινωνίας. Η στάση της κοινωνίας απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες κυμάνθηκε μεταξύ ανοιχτής απόρριψης, οίκτου, φιλανθρωπίας, πρόνοιας και ισότιμης αποδοχής. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση ιδιαίτερων κάθε φορά συνθηκών για την ανάπτυξη, εκπαίδευση, κοινωνική ένταξη και επαγγελματική αποκατάσταση μιας σημαντικής μερίδας του πληθυσμού κάθε χώρας.

Τα τελευταία χρόνια και ιδίως από τη δεκαετία του εξήντα και μετά οι κοινωνικές αντιλήψεις για τα άτομα με αναπηρίες έχει μεταβληθεί σημαντικά, παρ' ότι εξακολουθούν ακόμα να υπάρχουν μεμονωμένες έστω κοινωνικές αντιδράσεις. Οι αρνητικά φορτισμένοι όροι «ανώμαλος», «απροσάρμοστος», «καθυστερημένος» κλπ έχουν πλέον αντικατασταθεί από όρους ουδέτερους και συναισθηματικά αποφορτισμένους, πράγμα που αντανακλά την τάση της κοινωνίας για αποδοχή των ατόμων αυτών με τις αδυναμίες και τις ικανότητές τους. Ακόμα σημαντικές προσπάθειες γίνονται για την παροχή στα άτομα αυτά ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης και επαγγελματικής αποκατάστασης, ώστε να γίνει δυνατή η κοινωνική τους ένταξη.

Ο σκοπός αυτής της μελέτης είναι διπλός. Μέσα από τη μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, αλλά και της ισχύουσας νομοθεσίας: Α. Θα προσπαθήσουμε να δώσουμε με σαφήνεια και επιγραμματικότητα ένα

περίγραμμα της ειδικής αγωγής από τις απαρχές της εμφάνισής της τόσο στο δυτικό κόσμο όσο και στην Ελλάδα, εστιάζοντας στα σημαντικότερα ζητήματα που καθόρισαν τη φυσιογνωμία της. Β: Θα ασχοληθούμε με τις σύγχρονες τάσεις που επικρατούν στο χώρο της ειδικής αγωγής σήμερα και θα περιγράψουμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, ενός συστήματος ειδικής αγωγής, όπως προτείνεται από τους ειδικούς επιστήμονες.

Τα άτομα με αναπηρίες στο δυτικό πολιτισμό
Σύντομη ιστορική ανασκόπηση

Μέχρι το 18^{ο} αιώνα τα άτομα με αναπηρίες αντιμετωπίζονταν ως λάθη της φύσης και κοινωνικά μιάσματα, πράγμα που οδηγούσε στην αυτόματη εγκατάλειψη, περιθωριοποίηση και αποκλεισμό τους από την κοινωνική ζωή. Ιδιαίτερα κάποιες περιπτώσεις που είχαν να κάνουν με συναισθηματικές και ψυχικές διαταραχές θεωρούνταν ως σατανικά δημιουργήματα και εφαρμόζονταν σ' αυτά κάθε είδους σωματική και ψυχολογική τιμωρία με σκοπό τον εξαγνισμό και την κάθαρση τους από τα πονηρά πνεύματα. Προς τα τέλη του 18^{ου} αιώνα και κάτω από την επίδραση των επαναστατικών αλλαγών που συμβαίνουν στον ευρωπαϊκό χώρο (Γαλλική Επανάσταση, Διαφωτισμός), παρατηρούνται σαφείς διαφοροποιήσεις ως προς τις στάσεις της κοινωνίας απέναντι σε μια σειρά ζητήματα που έχουν να κάνουν με την αξία της ατομικότητας, την εξασφάλιση της ισότητας όλων των πολιτών απέναντι στο νόμο, το κράτος δικαίου και τις υποχρεώσεις του απέναντι στα αδύνατα μέλη του κλπ. Τότε ακριβώς παρατηρούνται οι πρώτες προσπάθειες για εκπαίδευση κάποιων ατόμων με αναπηρίες και ιδιαίτερα για κωφούς και τυφλούς. Αξίζει να τονίσουμε ότι οι περισσότερες από αυτές τις προσπάθειες προέρχονται από πλούσιους ιδιώτες και από την εκκλησία και θα πρέπει να ιδωθούν μέσα στο πλαίσιο της φιλανθρωπίας και της επιτέλεσης των χριστιανικών καθηκόντων με κύριο στόχο τη σωτηρία της ψυχής.

Ήδη από το 17^{ο} αιώνα πρώτος ο Johan Amos Comenius διατυπώνει την άποψη ότι και τα νοητικά καθυστερημένα άτομα πρέπει να δέχονται αγωγή, γι' αυτό και θεωρείται ως ένας από τους πατέρες της «Θεραπευτικής Παιδαγωγικής». Ως αρχή της επιστημονικής θεραπευτικής αναζήτησης θα μπορούσε να θεωρηθεί ο 18^{ος} και 19^{ος} αιώνας, όπου σημειώθηκε μια αυξημένη τάση στην κατεύθυνση της «Θεραπευτικής Παιδαγωγικής». Οι τομείς που επίσης ασχολήθηκαν με τη «Θεραπευτική Παιδαγωγική» ήταν η Θεολογία και η Ιατρική. Ακόμα ο μεγάλος παιδαγωγός

Pestalozzi (1746-1827) δεν εμπλούτισε μόνο την επιστήμη της αγωγής, αλλά επηρέασε σε πολύ μεγάλο βαθμό την εκπαίδευση των κωφαλάλων, των παραμελημένων και των νοητικά καθυστερημένων παιδιών. Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι ήταν ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο «νοητικά καθυστερημένος», αντί του «βλάκας» και του «ηλίθιος» που χρησιμοποιούνταν ως τότε (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Ωστόσο στις ιστορικές αναφορές της Παιδαγωγικής ο Itard (1775-1838) χαρακτηρίζεται ως ο πατέρας της Ειδικής Αγωγής, γιατρός στο επάγγελμα, ο οποίος εργαζόταν ως ιατρικός σύμβουλος στο Εθνικό Ίδρυμα Κωφαλάλων στο Παρίσι. Υπό την ιδιότητά του αυτή ανέλαβε την υποχρέωση να εκπαιδεύσει ένα αγόρι 12 περίπου ετών που βρέθηκε σε άγρια κατάσταση στα δάση της νότιας Γαλλίας. Ο Itard από την αρχή πίστευε ότι η επιρροή του περιβάλλοντος μπορεί να συμβάλει στην αλλαγή καταστάσεων που δημιουργούν την πεποίθηση ότι είναι αμετάβλητες. Ως προέκταση αυτής της άποψης υποστήριξε ότι ένα άτομο με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης μπορεί να βελτιωθεί, εφαρμόζοντας ένα κατάλληλο παιδαγωγικό σύστημα, που να στηρίζεται στην απλοποίηση και την εξατομίκευση των παιδαγωγικών μεθόδων. Το έργο του είναι κάτι πολύ περισσότερο από ένα φιλόδοξο εκπαιδευτικό πρόγραμμα διότι αντανακλά μια ιδεολογία που επηρέασε πολύ θετικά τη στάση τη στάση της κοινωνίας απέναντι στα ανάπηρα άτομα και κατά συνέπεια τις μεθόδους αντιμετώπισης των προβλημάτων τους (Πολυχρονοπούλου, 1995).

Θα μπορούσαμε να κατονομάσουμε μια σειρά από γνωστούς παιδαγωγούς που άσκησαν μεγάλη επιρροή στην αγωγή των ανάπηρων παιδιών και που τα ονόματά τους λειτουργούν κατά κάποιον τρόπο ως πρότυπα: Froebel, Seguin, Dewey, Decroly, Montessory, Descoeudres, Binet κ.α. Συνοψίζοντας, μπορούμε να υποστηρίξουμε, όσον αφορά αυτή τη συγκεκριμένη εποχή, ότι τρεις ήταν οι κύριες πηγές επιρροής που καθόριζαν τον όλο κοινωνικο-παιδαγωγικό ρόλο των ανάπηρων ατόμων: Γιατροί, Θεολόγοι και Παιδαγωγοί-Φιλόσοφοι. Τα κίνητρά τους και οι στόχοι τους για τα προβλήματα των αναπήρων ήταν διαφορετικά: άλλοτε ατομικά και άλλοτε συλλογικά. Όσον αφορά την Ειδική Παιδαγωγική με τη σημερινή της έννοια δεν μπορεί φυσικά να γίνει λόγος. Ήταν η εποχή της ίδρυσης των ασύλων και των θεσμών που είχαν ως κύρια κατεύθυνση την περίθαλψη (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Η ενασχόληση με τα ειδικά παιδαγωγικά προβλήματα και η συγκρότηση ολοκληρωμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων συμπίπτει με τη θέσπιση της υποχρεωτικής κρατικής εκπαίδευσης που τοποθετείται για τα περισσότερα κράτη το 19^{ο} αιώνα. Κάνοντας μια ανασκόπηση της εξέλι-

ξης της Ειδικής Αγωγής το 19ο αιώνα, βλέπουμε ότι πολλές σύγχρονες αντιλήψεις για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, εκφράστηκαν τα χρόνια εκείνα. Η εκπαίδευση του «ειδικού» παιδιού άρχισε πλέον να θεωρείται ευθύνη της πολιτείας. Ειδικά ιδρύματα απομονωμένα από τα κανονικά σχολεία υπήρξαν οι κυριότερες μονάδες εκπαίδευσης. Εν τούτοις οι πρώτες ειδικές τάξεις άρχισαν να ιδρύονται και να λειτουργούν στη Γερμανία και τις Η.Π.Α. Μπορούμε λοιπόν να πούμε ότι ο 19ος αιώνας υπήρξε η αρχή της Ειδικής Αγωγής, που οικοδομήθηκε πάνω στα κομμάτια γνώσης και κατανόησης που συσσωρεύτηκαν πάνω στην εμπειρία εκατοντάδων χρόνων σκληρότητας, προκατάληψης και αποκλεισμού του ανάπηρου ατόμου.

Η αναζήτηση διαγνωστικών κριτηρίων για την αναγνώριση και κατηγοριοποίηση των ειδικών αναγκών άρχισε συστηματικά στις αρχές του 20ού αιώνα. Στη Γαλλία το 1904 το Υπουργείο Παιδείας ανέθεσε στο Binet το σχεδιασμό κριτηρίων για τη διάγνωση παιδιών με νοητική υστέρηση με σκοπό την τοποθέτησή τους σε ειδικές τάξεις. Στη Γερμανία, το 1905, λειτουργούσαν ήδη 492 ειδικές τάξεις σε 180 πόλεις με 10.000 παιδιά. Από το 1920 η ιατρική επιστήμη άρχισε να μελετά συστηματικά το σύνδρομο Down, τις βλάβες του εγκεφάλου κατά τη γέννηση και τις ενδοκρινολογικές διαταραχές που σχετίζονται με τη νοητική υστέρηση (Πολυχρονοπούλου, 1995).

Η κίνηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων το 1950 επέφερε αλλαγές στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης. Η αρχή των ίσων παιδαγωγικών ευκαιριών έγινε επίκεντρο των προσπαθειών, τόσο των ειδικών όσο και των γονέων παιδιών με ειδικές ανάγκες. Οι γονείς άρχισαν να οργανώνονται και να προβάλλουν τα προβλήματα των παιδιών τους. Μάλιστα οι ίδιοι άρχισαν να προσφέρουν βοήθεια στα δημόσια σχολεία. Οι οργανώσεις των γονέων έδωσαν μεγάλη ώθηση στην ανάπτυξη υπηρεσιών για τα ειδικά άτομα στις Η.Π.Α., βοήθησαν στη διεκδίκηση των εκπαιδευτικών τους δικαιωμάτων, προώθησαν τη νομοθεσία και καθιέρωσαν την ενεργό συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο σχετικά με τα παιδιά τους. Ο νόμος 94/142 του 1975 για την εκπαίδευση όλων των αναπήρων παιδιών έθεσε τις βάσεις για τη διεπιστημονική αξιολόγηση, τη συμμετοχή των γονιών σ' όλη τη διαγνωστική και θεραπευτική διαδικασία, καθώς και τα πολιτικά δικαιώματα των ειδικών ατόμων. Πρέπει να τονιστεί εδώ ότι στη διαμόρφωση της αρχής των ίσων ευκαιριών για τη μάθηση και τη μη διακριτική αντιμετώπιση των ειδικών ατόμων, σημαντικό ρόλο έπαιξαν οι αγώνες για την κατάργηση των φυλετικών και πολιτισμικών διακρίσεων.

Έτσι, σε λιγότερο από ενάμιση αιώνα, άλλαξε τελείως η αντιμετώπιση των ειδικών ατόμων. Ποτέ πριν στην ιστορία του ανθρώπου τόσοι πολλοί φορείς, υπηρεσίες και άτομα δε συνεργάστηκαν για την ανάπτυξη ενός συγκεκριμένου επιστημονικού κλάδου όπως έγινε στην περίπτωση της Ειδικής Αγωγής.

Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα

Στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος του 19ου αιώνα δεν λαμβάνεται καμιά κρατική μέριμνα για τα μειονεκτικά παιδιά, όπως άλλωστε συμβαίνει και με άλλες ομάδες του μαθητικού πληθυσμού(νήπια, κορίτσια). Η προστασία και περίθαλψη των αναπήρων ασκείται από διάφορες φιλανθρωπικές οργανώσεις, οι οποίες δραστηριοποιούνται με την υποστήριξη της Εκκλησίας καθώς και εύπορων ιδιωτών. Η ιστορία της Ειδική Αγωγής στην Ελλάδα, αρχίζει μόλις στις αρχές του 20ού αιώνα, οπότε αρχίζουν να ιδρύονται Ιδρύματα και Ειδικά Σχολεία, με στόχο την προστασία, την εκπαίδευση και αργότερα την επαγγελματική κατάρτιση. Πρόκειται φυσικά για κλειστή προστασία, ιδρυματική περίθαλψη και εκπαίδευση με την παροχή πρακτικών βασικών γνώσεων. Κυρίαρχο ρόλο στο πεδίο αυτό εξακολουθεί να παίζει η ιδιωτική πρωτοβουλία που το κύριο χαρακτηριστικό της απέναντι στους ανάπηρους ανθρώπους είναι ο οίκτος, κάτι που διαπερνά άλλωστε ολόκληρη την ελληνική κοινωνία της εποχής εκείνης.

Το 1906 ιδρύθηκε στην Καλλιθέα ο «Οίκος Τυφλών», με πρωτοβουλία δύο λογίων της εποχής, του Δ. Βικέλα και του Γ. Δροσίνη, με στόχο την προστασία, εκπαίδευση και περίθαλψη των τυφλών παιδιών, ηλικίας 7-18 ετών. Πρώτη διευθύντρια του «Οίκου Τυφλών» διετέλεσε η Ειρήνη Λασκαρίδου, κόρη της Αικατερίνης Λασκαρίδου, η οποία πρώτη εισήγαγε και εφάρμοσε το σύστημα γραφής των τυφλών (Braille) στην Ελλάδα. Αρχικά λειτούργησε νηπιαγωγείο διετούς φοίτησης, ενώ από το 1928 ειδικό δημοτικό σχολείο για τυφλά παιδιά.

Η Μικρασιατική καταστροφή (1922) δημιούργησε τεράστια κοινωνικο-οικονομικά προβλήματα στη χώρα και επέτεινε την ανάγκη για περίθαλψη και εκπαίδευση των άρρωστων, ορφανών και αναξιοπαθούντων παιδιών που ήλθαν στην Ελλάδα μετά το τέλος του πολέμου. Το 1923 ιδρύθηκε το πρώτο ειδικό σχολείο για κωφάλαλα παιδιά από το Αμερικανικό ίδρυμα περίθαλψης για κωφάλαλα παιδιά. Το σχολείο αυτό λειτούργησε αρχικά στην Αθήνα και στη συνέχεια μεταφέρθηκε στη Σύρο μέχρι

το 1932, όπου και συστάθηκε ο «Εθνικός Οίκος Κωφαλάλων», στον οποίο εντάχθηκε και το ειδικό δημοτικό σχολείο κωφαλάλων της Σύρου. Το 1937 με την συγχώνευση των δύο παραπάνω, ιδρύεται το «Εθνικόν Ίδρυμα Προστασίας Κωφαλάλων» (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Ο πρώτος νόμος που αναφέρεται στην Ειδική Αγωγή είναι ο Αναγκαστικός Νόμος 453/1937. Ο νόμος αυτός προσδιορίζει την έννοια του νοητικά καθυστερημένου παιδιού[1] και θεσμοθετεί την ίδρυση του πρώτου Ειδικού Σχολείου στην Αθήνα. Ο ίδιος νόμος προέβλεπε την ίδρυση παρόμοιων σχολείων τόσο στην Αθήνα όσο και σε άλλες περιοχές της Ελλάδας. Για την εκτέλεση του παραπάνω νόμου εκδόθηκε διάταγμα, όπου γίνεται αναφορά στο σκοπό των ειδικών σχολείων, στις βαθμίδες, στη διαδικασία διάγνωσης, στις περιπτώσεις των παιδιών που έχουν δικαίωμα να εγγραφούν και να φιλοξενηθούν στο Ειδικό Σχολείο, στο αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμά και στην άσκηση της εποπτείας. Βάσει του νόμου αυτού το Ειδικό Σχολείο περιλάμβανε έξι τάξεις που αποτελούσαν τρεις βαθμίδες, ανώτερη, μέση και κατώτερη, και η κάθε βαθμίδα είχε δύο τάξεις. Ο επιδιωκόμενος στόχος ήταν ο ίδιος με αυτόν των γενικών σχολείων, με τη διαφορά ότι λαμβάνονταν υπόψη οι θεραπευτικές ανάγκες και η βραδεία νοητική εξέλιξη των παιδιών. Στο σχολείο εγγράφονταν μαθητές σχολικής ηλικίας που παρουσίαζαν νοητική καθυστέρηση, η δε αναγνώριση της μειονεκτικότητας γινόταν από επιτροπή που τη συναποτελούσαν ο δάσκαλος, ένας γιατρός, ο διευθυντής του σχολείου και ο οικείος επιθεωρητής. Αποκλειόταν η φοίτηση στο Ειδικό Σχολείο σε κωφούς, τυφλούς, κωφάλαλους, επιληπτικούς και πάσχοντες από μεταδοτικές ασθένειες (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Διευθύντρια του σχολείου αυτού υπήρξε η Ρόζα Ιμβριώτη, πρωτοπόρα παιδαγωγός, με σημαντικές σπουδές στη Φιλολογία, την Παιδαγωγική και τη Ψυχολογία, στην Ελλάδα και το εξωτερικό και συγγραφέας του βιβλίου «Ανώμαλα και Καθυστερημένα παιδιά» (1937). Η ίδια με διαλέξεις, έρευνες και δημοσιεύσεις προσπάθησε να ευαισθητοποιήσει την κοινωνία σε θέματα και προβλήματα εκπαίδευσης των ειδικών παιδιών. Το ίδιο χρονικό διάστημα (1937) ιδιωτών και σε συνεργασία με το Αμερικανικό Ίδρυμα «Εγγύς Ανατολή» ιδρύθηκε η Ελληνική Εταιρεία Προ-

[1] «Ανώμαλοι και καθυστερημένοι παίδες υπό την έννοιαν του παρόντος νόμου χαρακτηρίζονται οι παρουσιάζοντες αρκετόν βαθμόν πνευματικής ανωμαλίας, ψυχικής ασταθείας ή αδυναμίας νοητικής προς κανονικήν αντίδρασιν κατά των ερεθισμάτων των παρεχομένων υπό του συνήθους εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού περιβάλλοντος». Όπως παρατίθεται στο Α.Ζώνιου-Σιδέρη, *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998, σ.82.

στασίας και Αποκαταστάσεως Αναπήρων Παίδων. Η Εταιρεία οργάνωσε και λειτούργησε πρότυπο Φυσικοθεραπευτικό Κέντρο, το πρώτο στην Ελλάδα, καθώς και Ειδικό Σχολείο, όπου εφαρμοζόταν το πρόγραμμα των Δημοτικών Σχολείων και παράλληλα θεραπευτική αγωγή. Το σημαντικότερο επίτευγμα για την περίοδο αυτή, σύμφωνα με την Α.Ζώνιου-Σιδέρη, είναι η πρόταση για την οργάνωση των σχολείων κατά τα πρότυπα των ευρωπαϊκών κρατών με κύριο στόχο να μπορεί κάθε ανάπηρος να βρει εργασία και να ενταχθεί στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Α.Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Ο Β΄Παγκόσμιος Πόλεμος ανέκοψε την προσπάθεια αυτή και η λήξη του φανέρωσε πρόσθετα προβλήματα στα ήδη υπάρχοντα. Το 70% των εκπαιδευτικών είχαν πεθάνει και εκατοντάδες μαθητές είχαν εγκαταλείψει το σχολείο, η δε οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος ήταν χαώδης (Πολυχρονοπούλου, 1995).

Κατά τη μεταπολεμική περίοδο μια σειρά νομοθετήματα και πρωτοβουλίες ιδιωτών έρχονται να δώσουν λύση στα χρονίζοντα προβλήματα των αναπήρων ατόμων. Ο νόμος 905/51 (κυβέρνηση Πλαστήρα) ρυθμίζει θέματα σχετικά με την εκπαίδευση των τυφλών και ζητήματα επιδοματικής πολιτικής. Το 1953 λειτούργησε η πρώτη ψυχοδιαγνωστική κλινική και το 1954, 1955 και 1956 περισσότερα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα. Το 1956 ιδρύθηκε το Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής με ιδρύτρια την Άννα Ποταμιάνου και το 1960 δύο παρόμοια κέντρα. Το ίδιο έτος ιδρύθηκε ένας αξιόλογος οργανισμός γονέων και κηδεμόνων ειδικών παιδιών που οργάνωσε και χρηματοδότησε έρευνες και σεμινάρια στην ειδική αγωγή, εξέδωσε ένα ψυχοπαιδαγωγικό περιοδικό και γενικά επηρέασε πολύ την κοινή γνώμη με τις δραστηριότητές της. Το 1966 ο οργανισμός αυτός σε συνεργασία με το Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής ίδρυσε το Στουπάθειο σχολείο για την εκπαίδευση και αποκατάσταση των ασκήσιμων νοητικά καθυστερημένων παιδιών και νέων. Στη συνέχεια ιδρύονται αρκετά Ιδρύματα-Ειδικά Σχολεία με την υποστήριξη της ιδιωτικής πρωτοβουλίας. Τα σημαντικότερα είναι το Ίδρυμα Προστασίας Απροσαρμόστων Παίδων «Η Θεοτόκος», το «Ψυχολογικό Κέντρο Βορείου Ελλάδος», το Ίδρυμα Απροσαρμόστων Παίδων «Σικιαρίδειον» κ.α.

Στο τέλος της δεκαετίας του πενήντα (1958) συστάθηκε η Επιτροπή Παιδείας με σκοπό τη μελέτη των προβλημάτων της παιδείας σε όλο της το φάσμα. Ανάμεσα στα πορίσματα της γίνεται αναφορά και στο χώρο της Ειδικής Αγωγής. Η Επιτροπή ακολουθώντας τις παιδαγωγικές τάσεις της εποχής, προτείνει σε επίπεδο σχολικής πρακτικής το διαχωρισμό της κανονικής και της ειδικής εκπαίδευσης, ώστε να μη παρεμποδίζεται το έργο των δασκάλων από τις «προβληματικές περιπτώσεις». Όσον αφορά

την εκπαίδευση των μειονεκτικών παιδιών συμπεραίνει ότι αυτή έχει ήδη καθυστερήσει πολύ στην Ελλάδα και πρέπει να ληφθούν άμεσα μέτρα για την αγωγή των αναπήρων σε συνδυασμό με την επαγγελματική τους κατάρτιση. Για την προώθηση των ζητημάτων αυτών προτείνεται η θεσμοθέτηση θέσης ειδικού Συμβούλου του Υπουργού Παιδείας και τονίζεται η αναγκαιότητα συνεργασίας του ΥΠΕΠΘ και του Υπουργείου Κοινωνικής Αντιλήψεως (Α.Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Δέκα χρόνια αργότερα (1969) ιδρύεται στο Υπουργείο Παιδείας το «Γραφείο Ειδικής Εκπαιδεύσεως» με σκοπό τη μελέτη των θεμάτων που σχετίζονται με τα παιδιά που αδυνατούν να φοιτήσουν στα γενικά σχολεία λόγω κάποιας σωματικής ή πνευματικής αδυναμίας. Τα πρώτα μέτρα που προτείνονται αφορούσαν: α) στην οργάνωση Σεμιναρίων Θεραπευτικής Παιδαγωγικής στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης που αργότερα προήχθη σε Τμήμα Ειδικής Αγωγής για την προπαρασκευή ειδικών παιδαγωγών, β) στην ίδρυση ενός μικρού αριθμού Ειδικών Σχολείων στις έδρες των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και σε μεγάλα αστικά κέντρα της χώρας μας για την εκπαίδευση των νοητικά καθυστερημένων παιδιών, γ) στην εκπόνηση ενός αναλυτικού προγράμματος για τα Ειδικά Σχολεία, δ) στην εισαγωγή του μαθήματος της «Αγωγής των νοητικά καθυστερημένων» στο διδακτικό πρόγραμμα των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, και ε) στη σύσταση επιτροπής για τη μελέτη και σύνταξη έκθεσης γύρω από την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα.

Μετά τη μεταπολίτευση το επίσημο κράτος δείχνει εντονότερο ενδιαφέρον για τη συστηματικής και προγραμματισμένη ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής. Με το άρθρο 16 του Συντάγματος του 1974 κατοχυρώνεται το δικαίωμα δωρεάν εκπαίδευσης του μειονεκτικού παιδιού[2]. Το 1975 συγκροτείται η «Επιτροπή Μελέτης και Προγραμματισμού της Ειδικής Αγωγής» στο ΥΠΕΠΘ και βάσει των προτάσεών της υλοποιούνται σε σύντομο χρονικό διάστημα οι παρακάτω θεσμικές αλλαγές στο χώρο της Ειδικής Αγωγής: α) η μετεκπαίδευση των δασκάλων στην ειδική αγωγή γίνεται διετής, β) το «Γραφείο Ειδικής Εκπαιδεύσεως» αναβαθμίζεται σε «Τμήμα Ειδικής Αγωγής» και αργότερα σε «Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής», γ) εισάγεται για πρώτη φορά ο θεσμός του ειδικού επιθεωρητή. Ταυτόχρονα η παραπάνω Επιτροπή αρχίζει την επεξεργασία και τη σύ-

[2] «Πάντες οι Έλληνες έχουν δικαίωμα δωρεάν παιδείας, καθ'όλας τας βαθμίδας αυτής, εις τα κρατικά εκπαιδευτήρια. Το κράτος ενισχύει τους διακρινομένους, ως και τους δεομένους αρωγής ή ειδικής προστασίας σπουδαστάς, αναλόγως προς τας ικανότητας αυτών». Όπως παρατίθεται στο Α.Ζώνιου-Σιδέρη, *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*, όπ.π., σελ. 92.

νταξη ενός σχεδίου νόμου για την ειδική εκπαίδευση. Χρειάστηκαν πέντε χρόνια για τη σύνταξη και ψήφιση του πρώτου νόμου για την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα.

Στο νόμο 1143 του 1981 αντανακλώνται οι επικρατούσες αντιλήψεις της εποχής, σύμφωνα με τις οποίες η Ειδική Αγωγή είναι ένα αυτοτελές τμήμα του εκπαιδευτικού μας συστήματος, με δική της νομική υπόσταση και δικό της εκπαιδευτικό προγραμματισμό. Οι στόχοι της συγκεντρώνονταν στην παροχή «Ειδικής Αγωγής» και «ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης» στα «αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα», και στη λήψη κοινωνικής μέριμνας. Επίσης δόθηκε έμφαση στην ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο μέσα από την επαγγελματική αποκατάσταση. Πιο συγκεκριμένα ο νόμος αυτός: α) οριοθετεί εννοιολογικά το χρησιμοποιούμενο όρο «αποκλίνοντα άτομα», β) προσδιορίζει τις κατηγορίες στις οποίες εγγράφονται τα άτομα αυτά, γ) ορίζει ότι η ειδική εκπαίδευση(προσχολική, δημοτική και μέση) και η ειδική επαγγελματική εκπαίδευση παρέχονται σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία, δ) προβλέπει τις ειδικές σχολικές δομές του θεσμού, ε) ορίζει ως υποχρεωτική τη φοίτηση των ατόμων αυτών(6-17 ετών), στ) μεταβιβάζει στο ΥΠΕΠΘ την αποκλειστική ευθύνη για τη λειτουργία του θεσμού (σε εκπαιδευτικό και διαγνωστικό-συμβουλευτικό επίπεδο), ζ) εξασφαλίζει το συντονισμό δράσης των συναρμόδιων φορέων της ειδικής εκπαίδευσης (προβλέπεται η σύσταση «Συντονιστικού και Γνωμοδοτικού Συμβουλίου Ειδικής Αγωγής»), η) συνιστά κατά κλάδους, θέσεις εκπαιδευτικού και λοιπού προσωπικού καθώς και θέσεις νέων κλάδων, θ) προσδιορίζει τις δυνατότητες εκπαίδευσης και επιμόρφωσης του προσωπικού, ι) υλοποιεί την επαγγελματική ένταξη των ατόμων αυτών θέτοντας σε εφαρμογή παλαιότερους νόμους και ια) προβλέπει τη σύσταση τεσσάρων θέσεων ειδικών επιθεωρητών στον τομέα αυτό (Δ.Στασινός, 1991). Ο νόμος αυτός συμπληρώθηκε με το Π.Δ. 603/82 που ρύθμιζε θέματα οργάνωσης και λειτουργίας των μονάδων Ειδικής Αγωγής.

Ο νόμος αυτός δέχτηκε έντονη κριτική, ιδιαίτερα από ειδικούς επιστήμονες, οι οποίοι τόνισαν ότι η υλοποίηση τέτοιων εκπαιδευτικών πολιτικών ιδεολογιών οδηγεί τα ανάπηρα παιδιά σε στιγματισμό και περιθωριοποίηση. Σύμφωνα με αυτούς, εκείνο που τελικά επιδίωκε ο νόμος, ήταν η προφύλαξη των «κανονικών παιδιών» στη διδακτική διαδικασία από τις «παρενοχλήσεις» των ανάπηρων παιδιών και αφ' ετέρου τον κοινωνικό εφησυχασμό. Ακόμα διατυπώθηκαν ερωτηματικά για τον ορισμό του «φυσιολογικού» και το διαχωρισμό των παιδιών σε κατηγορίες. Οι συνθήκες είναι πλέον ώριμες για επιλογές που καταργούν στερεότυπα και

πρακτικές δεκαετιών.

Η Ειδική Αγωγή ως αναπόσπαστο μέρος της γενικής εκπαίδευσης

Όπως είδαμε παραπάνω μέχρι το 1985, η οργάνωση της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα είχε τα χαρακτηριστικά ενός κλειστού, αυτόνομου εκπαιδευτικού συστήματος. Με το Ν.1566/85 επιχειρήθηκε για πρώτη φορά η ενσωμάτωση της Ειδικής Αγωγής στο σύστημα της γενικής εκπαίδευσης, γεγονός που αναμφισβήτητα αποτελούσε μια καινοτομία και οδηγούσε στην αλλαγή της επικρατούσας αντίληψης που ήθελε, ακόμα και σε νομοθετικό πλαίσιο, τον παραγκωνισμό και την περιθωριοποίηση των αναπήρων. Πίσω από την επιλογή αυτή υπάρχει η αντίληψη η οποία αντιμετωπίζει όλα τα παιδιά με ή χωρίς προβλήματα μάθησης ή συμπεριφοράς ως άτομα τα οποία έχουν κατά βάση κοινές ανάγκες, αλλά δεν αποτελούν κατ' ανάγκη ομοιογενείς ομάδες. Για να ικανοποιηθούν οι ποικίλες ανάγκες των παιδιών και να αξιοποιηθεί στον ανώτατο δυνατό βαθμό το δυναμικό τους, η φιλοσοφία της εκπαίδευσης πρέπει να στηρίζεται στις παρακάτω βασικές αρχές (Πολυχρονοπούλου, 1995, σ.σ.31):

Α) Τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες των μαθητών διαφέρουν.

Β) Κάθε μαθητής είναι μια μοναδική και σημαντική προσωπικότητα.

Γ) Όλα τα παιδιά μπορούν να ωφεληθούν από το κατάλληλο γι' αυτά εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Δεν υπάρχει παιδί «μη εκπαιδεύσιμο».

Δ) Οι εκπαιδευτικές εμπειρίες που σχεδιάζονται σύμφωνα με τις ανάγκες του κάθε παιδιού βελτιώνουν σημαντικά την ικανότητα μάθησης και την εξέλιξή του.

Ε) Η συνεκπαίδευση παιδιών διαφορετικών φυσικών, πνευματικών και συμπεριφοριστικών χαρακτηριστικών αυξάνει την ποιότητα της εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά με ή χωρίς ειδικές ανάγκες και δυνατότητες.

Η αποδοχή των παραπάνω αρχών έχει φέρει μεγάλες αλλαγές στην εκπαίδευση παιδιών με προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς. Η Ειδική Αγωγή δε θεωρείται πλέον ένας ξεχωριστός κλάδος της εκπαίδευσης που εξυπηρετεί μια ξεχωριστή ομάδα παιδιών, αλλά ένα σύνολο ειδικών υπηρεσιών και προγραμμάτων που προσφέρει το εκπαιδευτικό σύστημα σε όσους μαθητές δυσκολεύονται λόγω των ειδικών χαρακτηριστικών τους να επιτύχουν τους εκπαιδευτικούς στόχους. Οι στόχοι αυτοί είναι ίδιοι με των άλλων παιδιών, διαφέρουν μόνο στο βαθμό της προσπάθειας και στα μέσα που χρειάζονται για να επιτευχθούν.

Το 2000 ένας νέος νόμος για την ειδική αγωγή ήρθε να αντικαταστή-

σει τον προηγούμενο του 1985 και να δώσει λύση στα χρονίζοντα εκπαιδευτικά τους προβλήματα. Ο νόμος αυτός βρίσκεται στη ίδια κατεύθυνση με τον προηγούμενο ως προς τη φιλοσοφία καθώς και τα βασικά σημεία Σύμφωνα με το Ν. 2817/2000 «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται τα άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων». Πιο συγκεκριμένα οι ιδιαιτερότητες αυτές εντοπίζονται στις εξής κατηγορίες: νοητική ανεπάρκεια, νοητική ανωριμότητα, σοβαρά προβλήματα ακοής, σοβαρά προβλήματα όρασης, νευρολογικά προβλήματα, ορθοπεδικά προβλήματα, προβλήματα υγείας, προβλήματα λόγου και ομιλίας, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσαναγνωσία, δυσαριθμησία), προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς, σύνθετες γνωστικές συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας, αυτισμός, διάχυτες εξελικτικές διαταραχές. Σύμφωνα με τον ίδιο νόμο στα άτομα αυτά παρέχεται ειδική εκπαίδευση, η οποία, στο πλαίσιο των σκοπών της πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, επιδιώκει (άρθρο 1, παρ.6-7):

α) την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους,

β) τη βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή επανένταξή τους στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα και η συμβίωσή τους , με το κοινωνικό σύνολο,

γ) την επαγγελματική τους κατάρτιση και τη συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία και

δ) την αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους ανέλιξη.

Σκοπός λοιπόν της ειδικής εκπαίδευσης είναι να προετοιμάσει το παιδί να συμμετάσχει στον ανώτερο δυνατό βαθμό σε όλα τα πεδία δράσης της κοινωνίας: πολιτικά, οικονομικά, κοινωνικά και πνευματικά. Να αυξήσει τις γνώσεις και τις εμπειρίες του, να καλλιεργήσει το πνεύμα και να διευκολύνει τη μετάβασή του από το σχολείο στην ενηλικίωση, την ενεργό ζωή και την αυτονομία. Όλα αυτά θα επιτευχθούν μέσα από ειδικά σχεδιασμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, οι οποίες υλοποιούνται σε ειδικά διαρρυθμισμένους και σχεδιασμένους χώρους για την ικανοποίηση των ειδικών αναγκών του παιδιού.

Σημαντική καινοτομία του νόμου είναι η ίδρυση των Κ.Δ.Α.Υ., με κύριο σκοπό την παροχή εξειδικευμένων υπηρεσιών στην κατεύθυνση των διαδικασιών διάγνωσης, υποστήριξης και αξιολόγησης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και υποστήριξης, πληροφόρη-

σης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινωνίας. Με τον τρόπο αυτό το κράτος και ειδικά το Υπουργείο Παιδείας προσπαθεί να ελέγξει όλο το φάσμα των υπηρεσιών που αφορούν τα άτομα με αναπηρίες.

Τι είναι τελικά η Ειδική Αγωγή

Μέχρι σήμερα δεν υπάρχει ευρέως αποδεκτή περιγραφή των εννοιών ανάπηρος και αναπηρία, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται και η ενιαία παιδαγωγική προσέγγιση των αναπήρων. Αυτό δεν οφείλεται μόνο στο γεγονός ότι υπάρχουν πολλές θεωρητικές απόψεις και εκτιμήσεις, αλλά κυρίως στο ότι υπάρχουν ποικίλες μορφές αναπηρίας. Οι διαφορετικές αυτές μορφές αναπηρίας επηρεάζουν και το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών μέτρων τα οποία κατά καιρούς θεσμοθετούνται.

Σήμερα αποφεύγεται η χρήση ενός γενικευμένου ορισμού της Ειδικής Αγωγής με το επιχείρημα ότι η εκπαίδευση πρέπει να αντιμετωπίζει το μαθητή με ειδικές ανάγκες όπως κάθε μαθητή, ως πολύπλευρη προσωπικότητα και όχι ως μαθητή με κάποια εμφανή ή όχι αναπηρία. Υπό αυτήν την έννοια η προσωπικότητα του μαθητή δεν αναγνωρίζεται πια ως αποκλειστικά «προβληματική» και «αποκλίνουσα», αλλά γίνεται σεβαστή όπως έχει. Οι μαθητές με αναπηρίες δεν αντιμετωπίζονται πια ως ελλειμματικές προσωπικότητες ή ως άτομα που πρέπει να αποποιηθούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, αλλά, όπως οι υπόλοιποι μαθητές, ως ξεχωριστές οντότητες, οι οποίες δημιουργούν ένα ανομοιογενές σύνολο. Έτσι απομακρυνόμαστε από την προσπάθεια για ομαλοποίηση, η οποία επιδιώκει κυρίως να γίνουν τα ανάπηρα παιδιά όμοια με τα «κανονικά» και να κάνουν ακριβώς τα ίδια πράγματα.

Παρόλο που δεν υπάρχει ένας ενιαίος ορισμός της Ειδικής Αγωγής εκείνα που σε κάθε περίπτωση απαιτούνται σήμερα από την Ειδική Αγωγή είναι (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000):

Α) Οροθέτηση της εσωτερικής δομής της Ειδικής Αγωγής: ποιες είναι, δηλαδή, οι δυνατότητές της.

Β) Ομοιότητα των στόχων της με αυτούς της «γενικής» εκπαίδευσης.

Γ) Ανατροπή της αντίληψης ότι αποτελεί ξεχωριστό κλάδο της εκπαίδευσης, ο οποίος εξυπηρετεί μια ειδική κατηγορία μαθητών.

Δ) Προσδιορισμός της ιδιαιτερότητας της Ειδικής Αγωγής, με βάση τις ατομικές δυνατότητες και απαιτήσεις και όχι τυπικές μεθόδους και θεραπείες.

Ε) Βασική και σε βάθος γνώση της Γενικής Παιδαγωγικής.

Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και η Σ. Πολυχρονοπούλου (1995, σ.32) η οποία θεωρεί ότι: «Ειδική Αγωγή σημαίνει ειδικά σχεδιασμένα εκπαιδευτικά προγράμματα συμπεριλαμβανομένων των μαθημάτων Φυσικής, Αισθητικής και Κοινωνικής Αγωγής, προσαρμοσμένα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις ικανότητες και τις δυσκολίες του παιδιού. Παρέχεται κατά προτίμηση μέσα στη συνηθισμένη τάξη ή αν τούτο δεν ικανοποιεί επαρκώς τις ανάγκες του μαθητή, μέσα σε κέντρο ειδικής αγωγής, σε νοσοκομείο, στο σπίτι ή αλλού, για όσο διάστημα και όπως προβλέπει η συνεχής αξιολόγηση του παιδιού». Προχωρώντας στην ανάλυση του ορισμού αυτού, η ίδια επισημαίνει ότι οι όροι-κλειδιά είναι οι εξής:

Α. Ειδικά σχεδιασμένα εκπαιδευτικά προγράμματα. Οι κύριοι φορείς πλέον της ειδικής αγωγής είναι οι εκπαιδευτικοί και όχι οι επιστήμονες ιατρικών και παραϊατρικών επαγγελμάτων.

Β. Ο εμπλουτισμός των προγραμμάτων με τους τομείς της Φυσικής, Αισθητικής και Κοινωνικής Αγωγής. Αξιόπιστες έρευνες έχουν αποδείξει το σημαντικό ρόλο που παίζει η καλλιέργεια των παραπάνω δεξιοτήτων στη βελτίωση της ψυχοσωματικής λειτουργίας των παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Γ. Η εκπαίδευση παρέχεται κατά προτίμηση μέσα στη συνηθισμένη τάξη. Με τον τρόπο αυτό ενθαρρύνεται η πλήρης σχολική ένταξη, δίχως να θεωρείται ως η μοναδική και μόνιμη εκπαιδευτική επιλογή. Κατά τον ίδιο τρόπο δε θεωρείται μόνιμη η τοποθέτηση και εκπαίδευση του παιδιού έξω από τη συνηθισμένη τάξη, αλλά προσωρινή.

Δ. Η ανάγκη συνεχούς αξιολόγησης του παιδιού. Τονίζεται η πρόβλεψη ενός συστήματος διασφάλισης της συνεχούς αξιολόγησης του παιδιού, ώστε ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων να ανταποκρίνεται στις εκάστοτε ανάγκες του.

Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες

Σύμφωνα με τα όσα είπαμε παραπάνω, η ειδική αγωγή είναι μια βοήθεια επιπλέον, συμπληρωματική της κανονικής και δεν παρέχεται αντί της κανονικής. Αποτελεί μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος και δεν το υποκαθιστά. Σχεδιάζεται για να αντιμετωπίσει μόνο τις «ειδικές» δηλαδή τις προσωπικές ανάγκες του παιδιού, γιατί όπου οι ανάγκες είναι κοινές με εκείνες των άλλων παιδιών, δε χρειάζεται ειδικό πρόγραμμα. Σήμερα επικρατεί η τάση να μην απομακρύνονται τα παιδιά με ειδικές

ανάγκες από το σχολικό τους περιβάλλον, αλλά να συνεκπαιδεύονται με τα κανονικά παιδιά. Η συζήτηση για την ένταξη των αναπήρων στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο και ιδιαίτερα στην εκπαίδευση άρχισε στις αρχές της δεκαετίας του ογδόντα. Τότε οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, λαμβάνοντας υπόψη την έκθεση Warnock (1978), θέτουν ως προτεραιότητα τη σχολική ένταξη. Στην έκθεση αυτή υποστηρίζεται ότι όλα τα άτομα δικαιούνται να έχουν το μερίδιό τους στις ευκαιρίες για ολοκλήρωση και αυτοπραγμάτωση. Αυτό δεν μπορεί να γίνει όταν τα «ειδικά» και τα συνηθισμένα παιδιά εκπαιδεύονται σα να αποτελούν δύο διαφορετικές ομάδες παιδιών. Η ίδια έκθεση περιγράφει τρεις τύπους σχολικής ένταξης:

Α) Τη χωρική (locational), όπου όλα τα παιδιά εκπαιδεύονται στον ίδιο χώρο, αλλά σε ξεχωριστές μονάδες ή σχολικά κτίρια. Η επαφή μεταξύ των δύο ομάδων είναι πολύ περιορισμένη.

Β) Την Κοινωνική (social) ένταξη. Σ' αυτήν την περίπτωση η εκπαίδευση των αναπήρων και μη παιδιών παρέχεται χωριστά, αλλά κατά τη διάρκεια κοινών δραστηριοτήτων, όπως διαλείμματα, γιορτές, εκδρομές κ.α. έχουν κοινωνικές επαφές.

Γ) Τη λειτουργική (functional), κατά την οποία τα ανάπηρα και μη παιδιά βρίσκονται στο γενικό σχολείο, συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου από κοινού και παρακολουθούν μέσα στην κοινή τάξη ειδικό πρόγραμμα (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Για να γίνει εφικτή η πολιτική της ένταξης είναι ανάγκη να γίνουν αλλαγές στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα. Όπως τονίζεται στο Σχέδιο Συμπερασμάτων των Υπουργών Παιδείας των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (1987), τα ίδια τα σχολικά συστήματα θα πρέπει να εξελίσσονται για να δώσουν σε όλα τα παιδιά τη δυνατότητα να αναπτύξουν πλήρως τις ατομικές τους δυνατότητες (Πολυχρονοπούλου, 1995). Αποτέλεσμα αυτών των προσπαθειών είναι να εξαφανίζεται σιγά σιγά-σιγά, όπως στην Ιταλία, η απομονωμένη Ειδική Αγωγή. Σε άλλες χώρες, όπως στη Μ. Βρετανία, αναπτύσσονται και εφαρμόζονται στην πράξη προγράμματα για μια πλήρη ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην κανονική εκπαίδευση. Υπάρχουν όμως και ορισμένες χώρες, όπως η Γερμανία, το Βέλγιο και η Ολλανδία, που έχουν υιοθετήσει μια πιο προσεχτική πολιτική και βαδίζουν βήμα-βήμα προς την ενσωμάτωση (Μπάρδης, 1997).

Επιπλέον όσον αφορά στο καθαρά εκπαιδευτικό κομμάτι, σήμερα πιστεύεται ότι οι παραδοσιακές ειδικές τάξεις με τα απομονωμένα προγράμματά τους τείνουν να διευρύνουν μάλλον, παρά να περιορίσουν τις διαφορές ανάμεσα στα ειδικά και τα κανονικά παιδιά. Οι ειδικές τάξεις

εισάγουν τα παιδιά σε μια τεχνητή ατμόσφαιρα με λίγους μαθητές και με περιορισμένες απαιτήσεις από την πλευρά του δασκάλου, γεγονός που δρα ανασταλτικά στη μελλοντική εξέλιξη των μειονεκτικών παιδιών (Μπάρδης 1997, Χαρούπιας 2000, Τζουριάδου 2001).

Η αρχή της συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες, υποδηλώνεται διεθνώς με τους όρους «ένταξη» και «ενσωμάτωση» και υποστηρίζει την παροχή ιδιαίτερης παιδαγωγικής υποστήριξης, χωρίς διαχωρισμό των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ευνοώντας στο μέγιστο βαθμό την κοινή διαβίωση και συνεργασία μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Τονίζει το δικαίωμα κάθε παιδιού να γίνει αποδεκτό μέσα στο συνηθισμένο σχολείο. Όπως έχει τονιστεί χαρακτηριστικά, το σχολείο πρέπει να επιτρέπει σε όλα τα παιδιά να ζουν μέσα από την κοινή δράση τους τις εμπειρίες και τη μάθησή τους.

Σήμερα η σχολική-εκπαιδευτική ένταξη των αναπήρων είναι ένας από τους βασικούς στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής σε όλες τις αναπτυγμένες χώρες. Θεωρείται πλέον αποδεκτό ότι στο σχολείο, αντικείμενο μάθησης δεν είναι μόνο η διδακτέα ύλη, η οποία μεταβιβάζεται στο μαθητή μέσω της διδασκαλίας, αλλά κυρίως η κοινωνική μάθηση. Αυτή συντελείται σε δύο επίπεδα: στο επίπεδο των σχολικών πρακτικών, του πλέγματος των σχέσεων που οργανώνονται με βασικό συντελεστή το δάσκαλο προκειμένου να διεκπεραιωθεί το επίσημα διατυπωμένο πρόγραμμα μάθησης και στο επίπεδο των κοινωνικών σχέσεων όπως διαμορφώνονται από τη δυναμική της ομάδας-τάξης.

Ωστόσο οι περισσότεροι επιστήμονες που δηλώνουν υπέρμαχοι της ένταξης δέχονται ότι αυτή δεν είναι κατάλληλη και εφαρμόσιμη για όλα τα παιδιά. Ούτε είναι μια απλή και εύκολη στην εφαρμογή της διαδικασία. Τα χωριστά ειδικά σχολεία, είναι δυστυχώς αναπόφευκτα και αναγκαία για τα παιδιά εκείνα που παρουσιάζουν πολύ σοβαρά προβλήματα (σωματικά, αισθητηριακά, ψυχοπνευματικά) και που απαιτούν, εκτός από τα ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα, και άλλη πολλαπλή υποστήριξη ειδικών υπηρεσιών (Μπάρδης 1997, Ζώνιου-Σιδέρη 1998).

Βιβλιογραφία

ΖΩΝΙΟΥ-ΣΙΔΕΡΗ, Α. (1998), Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΖΩΝΙΟΥ-ΣΙΔΕΡΗ, Α.(ΕΠΙΜ.)(2000), Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΜΠΑΡΔΗΣ, Π. (1997, Γ΄ΕΚΔΟΣΗ), Η ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Περιεχόμενο και φιλοσοφία της ενσωμάτωσης, στο *Άτομα με ειδικές ανάγκες*, Β΄ τόμος, (επιμ. Μ.Καΐλα, Ν.Πολεμικός-Γ.Φιλίππου), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 740-751.

ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ, Σ. (1995), Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες, Αθήνα: αυτοέκδοση.

ΣΤΑΣΙΝΟΣ, Δ. (1991), Η Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα, Αθήνα: Gutenberg.

ΤΖΟΥΡΙΑΔΟΥ, Μ. ΚΟΥΤΣΟΥ, Σ. ΚΥΔΩΝΙΑΤΟΥ, Ε. ΣΤΑΓΙΟΠΟΥΛΟΣ, Π. ΣΤΑΘΟΠΟΥΛΟΥ, Ρ. ΤΖΕΛΕΠΗ, Θ. (2001), Ο θεσμός των ειδικών τάξεων: Δομή ένταξης ή περιθωριοποίησης των παιδιών με ειδικές ανάγκες;, στο Τζουριάδου, Μ. (επιμ.), *Πρώιμη παρέμβαση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

ΧΑΡΟΥΠΙΑΣ, Α. (2000), Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση, διδακτικές σημειώσεις για το μάθημα «Παιδαγωγική και Διδακτική των Προσώπων με Μέτριες και Σοβαρές Δυσκολίες στη Μάθηση», Αθήνα.

t t

Abstract

People with special needs had been faced differently through ages. That depended on the dominant ideological beliefs of every historical period. Social attitude towards handicapped fluctuated between rejection, pity, charity and acceptance. During nineteenth century critical changes took place on regard to the way society started to face crippled people. New perspectives appeared in the field of their education and social integration. The effort to redefine disability and study the problems of handicapped in scientific basis, continued with growing speed through twentieth century too. It was then that pedagogy tried to help people with spe-

cial needs to manage successfully their incorporation in social environment. Since decade of seventies incorporation has been one of the basic issues of educational programs in many European countries. Nevertheless there are some cases of children that because of their psychological and physical problems can't attend any incorporation program and need to be educated in special schools. In Greece most common educational forms are special schools and integration classes. According to many scientists, the system of special classes does not serve efficiently the target of incorporation because of many deficiencies in material level, specialized stuff and educational programs.

Η Σταυρούλα Λυκιαρδοπούλου γεννήθηκε στη Μυτιλήνη το 1959. Σπούδασε δασκάλα και νηπιαγωγός και από το 1983 υπηρετεί στην Α/θμια Εκπαίδευση. Από τον Αύγουστο του 2007 είναι Σχολική Σύμβουλος της 67ης Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος του Τμήματος Κοινωνικής Ανθρωπολογίας και Ιστορίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Έχει δίπλωμα ειδίκευσης στην Ειδική Αγωγή από το Διδασκαλείο Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Ακόμα είναι υποψήφια διδάκτορας στο Τμήμα των Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Άρθρα της έχουν δημοσιευθεί σε παιδαγωγικά περιοδικά. Είναι συγγραφέας των βιβλίων *Παιδική Ηλικία και Εκπαίδευση* (2005) και *Η Προσχολική Αγωγή ως θεσμός* (2006), που κυκλοφορούν από τις εκδόσεις Κυριακίδη.
(slik@rhodes.aegean.gr)