



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

ΚΑΡΑΜΠΟΥΖΗ ΑΝΘΗ
421\2005093

ΘΕΜΑ: «Οι αντιλήψεις των μαθητών χωρίς νοητική υστέρηση για την συνεκπαίδευση παιδιών με νοητική υστέρηση»

Η ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Ο/Η ΕΠΟΠΤΕΥΩΝ/ΟΥΣΑ

Χριστίνα Φ. Παπαλίου,
Επίκουρη καθηγήτρια

ΤΑ ΜΕΛΗ

Καθηγητής,
Νικήτας Πολεμικός

Νικολάου Ελένη,
Διδάσκουσα 407/80

Ρόδος 2009

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή (1^ο μέρος): Νοητική υστέρηση

- Προσδιορισμός του όρου νοητική υστέρηση (σελ. 2)
- Τα διαγνωστικά κριτήρια και η ταξινόμηση της νοητικής υστέρησης (σελ. 4)
- Αίτια της νοητικής υστέρησης (σελ.6)
 - ο Γενετικοί παράγοντες (σελ.7)
 - ο Περιβαλλοντικοί παράγοντες (σελ.10)
- Επιδημιολογία της νοητικής υστέρησης (σελ.11)
- Διάγνωση και πρόληψη της νοητικής υστέρησης (σελ. 13)
- Η αναπτυξιακή πορεία των παιδιών με νοητική υστέρηση (σελ.15)
- Τα συνοδά προβλήματα (σελ.16)

Εισαγωγή (2^ο μέρος): Ειδική αγωγή – Συνεκπαίδευση

- Ειδική αγωγή, συνεκπαίδευση, ένταξη, ενσωμάτωση (σελ. 18)
- Νομοθεσία περί ειδικής αγωγής – Λειτουργία ειδικών σχολείων, τμημάτων ένταξης και παράλληλης στήριξης (σελ. 22)
- Η σημασία της συνεκπαίδευσης (σελ. 26)
- Εκπαιδευτικά μοντέλα συνεκπαίδευσης (σελ.27)
- Η σημασία των αντιλήψεων (σελ. 28)
- Σκοπός της δικής έρευνας (σελ. 34)

Μέθοδος

- Μετέχοντες (σελ. 34)
- Εργαλείο – Περιγραφή ερωτηματολογίου (σελ.35)
- Διαδικασία συλλογής υλικού (σελ. 36)

Αποτελέσματα (σελ. 36)

Συζήτηση (σελ. 42)

Βιβλιογραφία (σελ. 46)

Ερωτηματολόγιο

Εισαγωγή

Προσδιορισμός του όρου «νοητική υστέρηση»

Η ανομοιογένεια και η ποικιλία στην φύση είναι φαινόμενο καθολικό, νόμος οντολογικός. Η απλή ακόμα παρατήρηση πείθει πως μεταξύ των όντων, ακόμα και του ίδιου είδους, παρά τις ομοιότητες και τα κοινά χαρακτηριστικά, υπάρχουν πλείστες αποκλίσεις και παραλλαγές. Εμφανείς αλλαγές υπάρχουν σε όλους τους τομείς της εξέλιξης με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατό να βρεθούν, έστω και δύο φυσικοί οργανισμοί του ίδιου είδους, εντελώς όμοιοι. Στον άνθρωπο παραλλαγές π.χ. παρατηρούνται στη σωματική κατασκευή, στον τόνο και στον ρυθμό των κινήσεων, στη μυϊκή δύναμη, στον βαθμό ενεργητικότητας, στην ταχύτητα αντιλήψεως, στην ευσυγκινησία, στην ένταση και στην σταθερότητα της βουλήσεως, στις γνωστικές λειτουργίες, στα ενδιαφέροντα, στην ιεράρχηση των αξιών και των κινήτρων των πράξεων, στην κοινωνικότητα. (Ι. Ν. Παρασκευόπουλος, 1980)

Οι παραλλαγές που παρατηρούνται μεταξύ των μελών του ίδιου είδους ονομάζονται ατομικές διαφορές. Η μελέτη του είδους, του βαθμού και της κατεύθυνσης των διαφορών αυτών, καθώς και των παραγόντων που τις προκαλούν, αποτελούν αντικείμενο ενός ιδιαίτερου επιστημονικού κλάδου, της ψυχολογίας των ατομικών διαφορών (Ι. Ν. Παρασκευόπουλος, 1980)

Παρά το γεγονός όμως ότι οι ατομικές διαφορές αποτελούν φυσικό νόμο, σε ορισμένα άτομα οι αποκλίσεις είναι τόσο σημαντικές, ώστε παρεμποδίζεται η ομαλή εξέλιξη και προσαρμογή. Τα άτομα με τέτοιου είδους αποκλίσεις έχουν κατά καιρούς ονομαστεί *προβληματικά, απροσάρμοστα, υπολειπόμενα, ειδικά, διαφορετικά, αποκλίνοντα*. Τελευταία τείνει να επικρατήσει στην επιστημονική ορολογία διεθνώς ο όρος *αποκλίνοντα άτομα*. Ο όρος αυτός είναι προτιμότερος, κυρίως γιατί είναι απαλλαγμένος από κάθε αρνητική απόχρωση, δεν στιγματίζει το άτομο και δεν προκαλεί θυμικές αντιδράσεις (Ι. Ν. Παρασκευόπουλος, 1980). Σήμερα βέβαια, σύμφωνα με τον νέο νόμο της ειδικής αγωγής, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες χαρακτηρίζονται ως «παιδιά με αναπηρίες».

Σημαντικές αποκλίσεις που παρεμποδίζουν την ομαλή εξέλιξη και προσαρμογή του ατόμου παρατηρούνται κυρίως στην κατασκευή και τη λειτουργία των μελών του σώματος, στα αισθητήρια όργανα, στην εξέλιξη των νοητικών λειτουργιών, στη δομή της προσωπικότητας, κ.τ.λ. Ανάλογα με το είδος και το βαθμό της αποκλίσεως καθορίζονται και οι κατηγορίες των αποκλινόντων ατόμων. Έτσι

υπάρχουν άτομα με ελαττωματικά αισθητήρια όργανα (τυφλά, κωφάλαλα, βαρήκοα), άτομα με εμφανείς σωματικές αναπηρίες (ανάπηρα), άτομα που πάσχουν από χρόνιες ασθένειες (ασθενικά, καχεκτικά) άτομα με διαταραχές του χαρακτήρα και της προσωπικότητας (ψυχασθενή, παραπτωματικά, εγκληματικά), άτομα με διαταραχές του λόγου, άτομα με ανεπαρκή νοητική ανάπτυξη (νοητικός καθυστερημένα) (I. N. Παρασκευόπουλος, 1980).

Στην παρούσα εργασία, θα ασχοληθούμε κυρίως με την **νοητική υστέρηση**, η οποία αποτελεί ένα από τα προβλήματα που απασχολούν ιδιαίτερα τους ειδικούς της ψυχικής υγείας εδώ και αρκετές δεκαετίες. Προχωρώντας, εννοιολογική ανομοιογένεια, παρατηρείται στην αποσαφήνιση του όρου αυτού. Η ανομοιογένεια αυτή οφείλεται σε ποικίλους παράγοντες, όπως είναι τα κοινωνικά στερεότυπα για την νοητική υστέρηση, οι διαφορετικές απόψεις για την έννοια και τους τύπους της νοημοσύνης και τους παράγοντες που την καθορίζουν, η ετερογένεια των επιστημόνων που ασχολούνται με το ζήτημα αυτό και άλλα παρόμοια. (Μόττη – Στεφανίδη, 1999).

Πρόσθετη δυσκολία ως προς την αποσαφήνιση του παραπάνω όρου αποτελεί και το γεγονός ότι τα κριτήρια με βάση τα οποία καθορίζεται η έννοια της νοητικής ανεπάρκειας ποικίλουν. Ορισμένοι ειδικοί βασίζονται κυρίως στα αποτελέσματα των τεστ νοημοσύνης και προσπαθούν να προσδιορίσουν την νοητική υστέρηση με ψυχομετρικούς όρους. Άλλοι χρησιμοποιούν κοινωνικά κριτήρια που σχετίζονται με την ικανότητα και την ευχέρεια προσαρμογής του ατόμου στο κοινωνικό του περιβάλλον. Κάποιοι άλλοι ερευνητές στηρίζονται σε βιολογικά κριτήρια τα οποία αναφέρονται στους γενετικούς παράγοντες που προκαλούν νοητική υστέρηση (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2005).

Ο όρος **νοητική υστέρηση** υποδηλώνει σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει η Αμερικάνικη Εταιρία Νοητικής Υστέρησης, *«την κάτω του μέσου όρου των φυσιολογικών ατόμων νοητική λειτουργία, η οποία συνυπάρχει συνήθως με δυσχέρειες στην ικανότητα προσαρμογής του ατόμου και εκδηλώνεται κατά την περίοδο της ανάπτυξής του»* (Grossman, 1973). Η ανεπάρκεια αυτή συνοδεύεται, ανάλογα με την σοβαρότητά της, από υστερήσεις και δυσχέρειες σε διάφορους τομείς της καθημερινής ζωής και της δραστηριότητας των ατόμων, δυσκολίες προσαρμογής και επικοινωνίας με το περιβάλλον τους, διαταραχές της κοινωνικότητας και της ικανότητας προσανατολισμού, προβλήματα ατομικής ασφάλειας και

αυτοεξυπηρέτησης σε βαριές μορφές νοητικής υστέρησης και άλλα παρόμοια (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2005).

Παράλληλα με τον όρο «νοητική υστέρηση» χρησιμοποιούνταν παλαιότερα και άλλοι όροι, όπως «ολιγοφρένεια», «πνευματική αναπηρία», «αμβλύνοια» κ.τ.λ. με το ίδιο ή παραπλήσιο νόημα. Συχνά, επίσης, αναφέρονταν οι όροι «μωρία», «ηλιθιότητα» και «ιδιωτεία», με τους οποίους υποδηλώνονται οι διαβαθμίσεις της νοητικής υστέρησης. Οι όροι αυτοί τείνουν σήμερα να εγκαταλειφθούν (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2005)..

Τα διαγνωστικά κριτήρια και η ταξινόμηση της νοητικής υστέρησης

Σύμφωνα με το DSM – IV (American Psychiatric Association, 1994) για να τεθεί η διάγνωση της νοητικής υστέρησης πρέπει να πληρούνται τρία κριτήρια:

- Το επίπεδο νοητικής λειτουργίας του ατόμου πρέπει να είναι σημαντικά χαμηλότερο από το μέσον όρο, πρέπει δηλαδή ο Δείκτης Νοημοσύνης του να είναι περίπου ίσος ή μικρότερος του 70, σύμφωνα με κάποια σταθμισμένη νοομετρική δοκιμασία
- Πρέπει παράλληλα να συνυπάρχουν ελλείμματα ή έκπτωση της παρούσας προσαρμοστικής λειτουργίας (δηλαδή της αποτελεσματικότητας του ατόμου να ανταποκριθεί στις σταθερές που αναμένονται για την ηλικία του από την πολιτισμική του ομάδα). Τα ελλείμματα αυτά πρέπει να εντοπίζονται σε δύο τουλάχιστον από τους εξής τομείς: επικοινωνία, αυτό – υπηρετήση, διαβίωση στο σπίτι, κοινωνικές / διαπροσωπικές δεξιότητες, χρήση των κοινοτικών πηγών, αυτονομία, λειτουργικές σχολικές δεξιότητες, εργασία, ελεύθερος χρόνος υγεία και ασφάλεια.
- Η έναρξη των προβλημάτων αυτών πρέπει να τοποθετείται πριν από την ηλικία των 18 ετών.

Το πρώτο κριτήριο ορίζει ότι το άτομο με νοητική υστέρηση θα πρέπει να έχει Δείκτη Νοημοσύνης χαμηλότερο κατά δύο ή περισσότερες τυπικές αποκλίσεις από τον μέσο όρο, ο οποίος είναι το 100. Ωστόσο το κριτήριο αυτό δεν είναι αρκετό για την διάγνωση της νοητικής υστέρησης. Για να τεθεί η διάγνωση θα πρέπει παράλληλα το άτομο να έχει δυσκολίες προσαρμογής σε δύο τουλάχιστον από τους προτεινόμενους τομείς. Αυτό το δεύτερο κριτήριο είναι εξαιρετικά σημαντικό καθώς αποκλείει από την διάγνωση της νοητικής υστέρησης άτομα που, για κάποιο λόγο, δεν αποδίδουν ικανοποιητικά στις νοομετρικές κλίμακες, προσαρμόζονται όμως αποτελεσματικά

στο περιβάλλον τους. Επίσης η νοητική υστέρηση θα πρέπει να είναι εμφανής κατά την διάρκεια της ανάπτυξης. Με το τρίτο αυτό κριτήριο αποκλείονται της διάγνωσης άτομα με νοητικές ανεπάρκειες οι οποίες μπορεί να οφείλονται σε εγκεφαλικούς τραυματισμούς ή σε ασθένειες που εμφανίζονται σε ενήλικες, όπως για παράδειγμα η νόσος του Αλζχάιμερ (Κάκουρος – Μανιαδάκη, 2006).

Ανάλογα με τη βαρύτητά της, η νοητική υστέρηση ταξινομείται σε τέσσερις κατηγορίες, σύμφωνα με το DSM – IV:

1. Ήπια Νοητική Υστέρηση (Δείκτης Νοημοσύνης από 50–55 έως 70)
2. Μέτρια Νοητική Υστέρηση (Δείκτης Νοημοσύνης από 35–40 έως 50–55)
3. Σοβαρή Νοητική Υστέρηση (Δείκτης Νοημοσύνης από 20–25 έως 35–40)
4. Βαριά Νοητική Υστέρηση (Δείκτης Νοημοσύνης κάτω από 20 ή 25)

Προτείνεται επίσης η κατηγορία της Νοητικής Υστέρησης Απροσδιόριστης Βαρύτητας όταν υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις νοητικής υστέρησης, αλλά η νοημοσύνη δεν μπορεί να μετρηθεί με σταθμισμένες δοκιμασίες. Πρέπει να σημειωθεί ότι η ταξινόμηση αυτή τείνει να καθιερωθεί ως η πιο ευρέως αποδεκτή στις μέρες μας (Κάκουρος – Μανιαδάκη, 2006).

Ένα άλλο εξίσου γνωστό σύστημα ταξινόμησης της νοητικής υστέρησης είναι αυτό το οποίο βασίζεται στις μαθησιακές ικανότητες των παιδιών αυτών και χρησιμοποιείται κυρίως για την ένταξή τους στο κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Σύμφωνα με αυτό το σύστημα ταξινόμησης, τα άτομα με νοητική υστέρηση διακρίνονται σε εκπαιδεύσιμα, ασκήσιμα και ιδιώτες (Kirk 1973).

Τα εκπαιδεύσιμα άτομα ανήκουν στην κατώτερη βαθμίδα νοητικής υστέρησης. Ο ρυθμός της νοητικής τους ανάπτυξης είναι μεταξύ του μισού και των τριών τετάρτων του μέσου φυσιολογικού, δηλαδή ο Δείκτης Νοημοσύνης τους κυμαίνεται μεταξύ 50 και 75. Τα άτομα αυτά είναι ικανά να αφομοιώσουν στοιχεία από τις συνήθεις σχολικές γνώσεις, όπως ανάγνωση, γραφή και αριθμητική. Επιπλέον, έχουν την ικανότητα να αποκτήσουν βασικές κοινωνικές και επαγγελματικές δεξιότητες, να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο και να ζήσουν οικονομικά και κοινωνικά ανεξάρτητα μερικώς ή ολικώς (Παρασκευόπουλος 1980).

Τα ασκήσιμα άτομα ανήκουν στη μέση βαθμίδα νοητικής υστέρησης. Ο ρυθμός της νοητικής τους ανάπτυξης είναι μεταξύ του ενός τετάρτου και του μισού του μέσου φυσιολογικού, δηλαδή ο Δείκτης Νοημοσύνης τους κυμαίνεται μεταξύ 25

και 50. Τα άτομα αυτά δεν είναι ικανά να αποκτήσουν τις συνήθεις σχολικές γνώσεις. Μπορούν όμως να ασκηθούν σε δεξιότητες αυτό – υπηρετήσης, όπως στην ατομική καθαριότητα, στο ντύσιμο και στο φαγητό και να απασχολούνται παραγωγικά στα πλαίσια της οικογένειας ή σε ειδικά πλαίσια όπως σε κάποια προστατευμένα εργαστήρια (Παρασκευόπουλος 1980).

Οι ιδιώτες ανήκουν στην κατώτερη βαθμίδα νοητικής υστέρησης. Τα άτομα αυτά δεν μπορούν να επωφεληθούν ουσιαστικά από κάποια αγωγή και έχουν ανάγκη από συνεχή ιατροφαρμακευτική περίθαλψη και φροντίδα (Παρασκευόπουλος 1980).

Ωστόσο τα τελευταία χρόνια η ταξινόμηση αυτή τείνει να εγκαταλειφθεί διότι υπονοεί ότι άλλα παιδιά είναι εκπαιδευσιμα και άλλα όχι, απορρίπτοντας έτσι την αξία της εκπαίδευσης με την ευρεία της έννοια και το δικαίωμα κάθε παιδιού για εκπαίδευση (Πολυχρονοπούλου 1990). Επιπλέον, μια τέτοιου είδους ταξινόμηση θέτει όρια ως προς τον είδος της εκπαίδευσης από το οποίο μπορούν να ωφεληθούν τα άτομα με νοητική υστέρηση, ενώ με την πρόοδο της Παιδαγωγικής επιστήμης έχουν εκπονηθεί εκπαιδευτικά προγράμματα ακόμα και για παιδιά με μέτρια και βαριά νοητική υστέρηση (Σούλης 2000).

Αίτια της νοητικής υστέρησης

Στις μέρες μας υπάρχουν πάνω από 1.000 γνωστά οργανικά αίτια νοητικής υστέρησης (Moser, 1992). Παρόλα αυτά στις περισσότερες περιπτώσεις ατόμων με νοητική υστέρηση, η αιτιολογία δεν είναι γνωστή. Ιδιαίτερα μάλιστα όσον αφορά την ήπια νοητική υστέρηση, η αιτιολογία είναι γνωστή μόνο στο ένα τέταρτο των περιπτώσεων (Κάκουρος – Μανιαδάκη, 2006)

Οι ερευνητές διακρίνουν συνήθως τα αίτια της νοητικής υστέρησης σε δύο ομάδες. Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει τα οργανικά αίτια, τα οποία συνδέονται κυρίως με τις βαρύτερες μορφές νοητικής υστέρησης, ενώ η δεύτερη ομάδα περιλαμβάνει τα πολιτισμικά – οικογενειακά αίτια, τα οποία συνδέονται με την ήπια νοητική υστέρηση και αναφέρονται σε περιβαλλοντικούς παράγοντες (Zigler & Hodapp, 1986).

Από αυτές τις δύο ομάδες αιτιών, οι οργανικοί παράγοντες είναι αυτοί που έχουν μελετηθεί και αποσαφηνιστεί περισσότερο, ενώ οι περιβαλλοντικοί παράγοντες παραμένουν σε μεγάλο βαθμό αδιευκρίνιστοι παρόλο που αφορούν τις μισές έως και τα δύο τρίτα των περιπτώσεων νοητικής υστέρησης (Hodapp & Dykens, 1996). Αν και έχει διαπιστωθεί ότι η φτώχεια, η ακατάλληλη γονεϊκή φροντίδα και η

ψυχοπαθολογία των γονέων συνδέονται με την εμφάνιση νοητικής υστέρησης στα παιδιά, ωστόσο οι μηχανισμοί μέσω των οποίων εμφανίζεται η υστέρηση δεν έχουν γίνει κατανοητοί σε ικανοποιητικό βαθμό. Πολλές φορές πάντως παρατηρείται ότι η νοητική υστέρηση εμφανίζεται στα άτομα διαφορετικών γενεών μίας οικογένειας (Κάκουρος – Μανιαδάκη, 2006).

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, οι βαρύτερες μορφές νοητικής υστέρησης, οι οποίες είναι συνήθως οργανικής αιτιολογίας, μπορεί να εμφανιστούν με την ίδια συχνότητα σε όλες τις κοινωνικές τάξεις, τόσο σε οικογένειες υψηλού όσο και χαμηλού μορφωτικού και οικονομικού επιπέδου. Αντίθετα, η ήπια νοητική υστέρηση, η οποία συνδέεται περισσότερο με περιβαλλοντικούς παράγοντες, εμφανίζεται συχνότερα σε οικογένειες χαμηλού κοινωνικοοικονομικού και μορφωτικού επιπέδου, στις οποίες υπάρχουν πολλές φορές περισσότερα από ένα άτομα με νοητική υστέρηση. Ένα παιδί του οποίου οι γονείς έχουν φυσιολογική νοημοσύνη αλλά έχει έναν αδελφό ή μια αδελφή με νοητική υστέρηση, έχει 13% πιθανότητες να εμφανίσει και το ίδιο νοητική υστέρηση. Το ποσοστό αυτό αυξάνεται στο 20% αν ένας από τους γονείς του έχει νοητική υστέρηση και στο 42% αν και οι δύο γονείς παρουσιάζουν νοητική υστέρηση (Zigler και Hodapp, 1986)

Γενετικοί παράγοντες

Η μελέτη των γενετικών ανωμαλιών που προκαλούν νοητική υστέρηση έχει ενταθεί ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια και έχει οδηγήσει στον εντοπισμό ενός μεγάλου αριθμού γενετικών παραγόντων, οι οποίοι ευθύνονται για πολλές περιπτώσεις νοητικής υστέρησης. Οι πιο σημαντικοί από αυτούς αφορούν χρωμοσωμικές ανωμαλίες και ανωμαλίες μεταβολισμού (Κάκουρος – Μανιαδάκη, 2006).

Τα σύνδρομα που συναντούμε συνήθως είναι αρχικά το σύνδρομο Down, το σύνδρομο Turner - Klinefelter και το σύνδρομο Williams – Beuren. Η κλινική εικόνα που παρουσιάζουν τα παιδιά με ένα από τα παραπάνω σύνδρομα, μπορεί να πάρει μορφές από ήπιες έως πολύ σοβαρές.

Ένα βασικό συμπέρασμα από την μελέτη αυτών των γενετικών ανωμαλιών είναι η ετερογένεια στην κλινική εικόνα των ατόμων, τα οποία παρουσιάζουν νοητική υστέρηση που οφείλεται σε διαφορετικά σύνδρομα. Για παράδειγμα, ένα παιδί με σύνδρομο Down και ένα παιδί με το σύνδρομο του εύθραυστου «X» έχουν πολύ διαφορετικές γνωστικές δεξιότητες και πολύ διαφορετική αναπτυξιακή πορεία ακόμα

και αν έχουν το ίδιο νοητικό επίπεδο(Burack, 1988). Επομένως, οι ειδικοί που ασχολούνται με παιδιά που παρουσιάζουν νοητική υστέρηση δεν αρκεί να γνωρίζουν το νοητικό επίπεδο των παιδιών καθώς, πολλές φορές, η διαφορετική αιτιολογία της υστέρησης παίζει σημαντικότερο ρόλο για την κατανόηση των δυσκολιών και των ικανοτήτων τους και για τον καθορισμό του κατάλληλου τύπου παρέμβασης. Επομένως, η γνώση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των διαφόρων συνδρόμων που προκαλούν νοητική υστέρηση είναι απαραίτητη όχι μόνο για τους παιδίατρος αλλά και για τους ψυχολόγους και τους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με παιδιά με νοητική υστέρηση (Κάκουρος – Μανιαδάκη, 2006).

Οι χρωμοσωμικές ανωμαλίες αποτελούν την πιο συνήθη γενετική αιτία νοητικής υστέρησης. Η πιο γνωστή από αυτές τις ανωμαλίες είναι το σύνδρομο Down, το οποίο είναι επίσης γνωστό και ως τρισωμία 21. Το σύνδρομο αυτό προκαλείται από την ύπαρξη ενός επιπλέον χρωμόσωμου στο 21^ο ζεύγος. Περίπου ένας στους 800 τοκετούς στο γενικό πληθυσμό καταλήγει σε σύνδρομο Down και η αναλογία αυξάνει όταν η ηλικία της μητέρας υπερβαίνει τα 35 έτη. Τα παιδιά με σύνδρομο Down, έχουν ορισμένα ιδιαίτερα μορφολογικά χαρακτηριστικά όπως μικρή στρογγυλή κεφαλή, προεξέχουσα γλώσσα, κλίση των ματιών προς τα πάνω και προς τα έξω κτλ. Το νοητικό τους επίπεδο κυμαίνεται γύρω στα 50(Wenar και Kerig, 2000). Πρόκειται συνήθως για παιδιά με αυξημένη κοινωνικότητα αλλά περιορισμένες δεξιότητες λεκτικής επικοινωνίας. Τα παιδιά με σύνδρομο Down δεν παρουσιάζουν συνήθως προβλήματα συμπεριφοράς. Έχει επίσης διαπιστωθεί ότι στις οικογένειες των παιδιών με σύνδρομο Down επικρατούν πιο αρμονικές σχέσεις και λιγότερο άγχος σε σύγκριση με τις οικογένειες των παιδιών που παρουσιάζουν άλλου είδους σύνδρομα (Mink 1983).

Όταν αναφερόμαστε στο σύνδρομο Williams – Beuren, μιλάμε για ανωμαλία που αποδίδεται σε διαγραφή μέρους του χρωμοσώματος Νο. 7, και ειδικότερα του μέρους που φτιάχνει την πρωτεΐνη ελαστίνη, υπεύθυνη για την δύναμη και ελαστικότητα των τοιχωμάτων των αιμοφόρων αγγείων. Δε θεωρείται ότι το σύνδρομο αυτό μπορεί να κληρονομηθεί από προγόνους. Κατά τη γέννηση, συχνά τα βρέφη που φέρουν το σύνδρομο Williams ενδέχεται να είναι ελλιποβαρή καθώς επίσης είναι πιθανό να αντιμετωπίσουν δυσκολία στην πρόσληψη τροφής και κατά προέκταση βάρους. Με την πρόοδο της ηλικίας, εμφανίζεται καθυστέρηση στην ανάπτυξη που συνήθως γίνεται ιδιαίτερα αισθητή πριν την ηλικία των 3 ετών, όπου περίπου προσδιορίζεται η έναρξη του λόγου στα βρέφη με το σύνδρομο Williams.

Μέρος των προβλημάτων αποτελεί η νοητική υστέρηση ως αποτέλεσμα της επίδρασης του συνδρόμου, ως επίσης και προβλήματα με το συγχρονισμό και την ισορροπία. Τα παιδιά με το σύνδρομο Williams ομιλούν υπερβολικά σε διάρκεια χρόνου, συχνά με μη αποδεκτούς τρόπους για ενηλίκους, είναι υπερδραστήρια, και δυσκολεύονται ιδιαίτερα όταν έρθει η ώρα του ύπνου. Τέλος, ένας από τους καθοριστικούς παράγοντες του συνδρόμου είναι η υπερευαισθησία σε υψηλής έντασης θορύβους καθώς το σύνδρομο συνοδεύεται από πολύ ευαίσθητη αίσθηση της ακοής

Άλλες γνωστές χρωμοσωμικές ανωμαλίες αφορούν λανθασμένους συνδυασμούς των χρωμοσώμων του φύλου, όπως η απουσία δευτέρου χρωμόσωμου στο 23^ο ζεύγος, η οποία προκαλεί το σύνδρομο του Turner και η παρουσία ενός επιπλέον χρωμόσωμου στο 23^ο ζεύγος η οποία προκαλεί το σύνδρομο του Klinefelter. Το σύνδρομο Turner εμφανίζεται αποκλειστικά σε κορίτσια τα οποία χαρακτηρίζονται από κοντό ανάστημα, δυσπλασία των γεννητικών οργάνων και ήπια νοητική υστέρηση. Το σύνδρομο του Klinefelter εμφανίζεται μόνο σε αγόρια τα οποία παρουσιάζουν ατροφία των γεννητικών οργάνων, υπερβολική ανάπτυξη των αδένων των μαστών και ήπια νοητική υστέρηση. Τα δύο αυτά σύνδρομα εμφανίζονται με συχνότητα μίας περίπτωσης στις 400 γεννήσεις (Simonoff, 1996). Συγκριτικά, οι επιπτώσεις τους στη νοητική ανάπτυξη είναι πιο ήπιες από ότι στην περίπτωση του συνδρόμου Down (Κάκουρος – Μανιαδάκη, 2006).

Μια άλλη γνωστή χρωμοσωμική ανωμαλία είναι το σύνδρομο του εύθραυστου «X» το οποίο θεωρείται κληρονομική διαταραχή και εντοπίζεται στο γονίδιο FMR – 1 το οποίο βρίσκεται στο χρωμόσωμα X. Οι μορφολογικές ανωμαλίες των παιδιών αυτών (μεγάλο μέτωπο, πεταχτά αυτιά) είναι λιγότερο εμφανείς από ότι στις περιπτώσεις των παιδιών με σύνδρομο Down. Η νοητική τους υστέρηση είναι συνήθως ήπιας ή μέτριας μορφής και παρουσιάζεται κυρίως στα αγόρια. Τέλος τα παιδιά με αυτό το σύνδρομο έχουν μειωμένες δεξιότητες επικοινωνίας, τάσεις απομόνωσης και τάσεις αποφυγής της βλεμματικής επαφής (Κάκουρος – Μανιαδάκη, 2006). Ένα ποσοστό 5% πληροί επίσης τα κριτήρια για την αυτιστική διαταραχή (Flint & Yule, 1994).

Μια περίπλοκη γενετική διαταραχή είναι το σύνδρομο Prader – Willi το οποίο προκαλείται από ελλιπή σχηματισμό του χρωμόσωμου 15. Εμφανίζεται με συχνότητα 5-10 περιπτώσεων στις 100.000 γεννήσεις (Butler, 1990). Τα παιδιά με αυτό το σύνδρομο χαρακτηρίζονται από κοντό ανάστημα, ήπια νοητική υστέρηση,

μαθησιακές δυσκολίες, υποτονικότητα και έντονη τάση για παχυσαρκία. Στην προ-εφηβεία και στην εφηβεία, τα άτομα με αυτό το σύνδρομο παρουσιάζουν συχνά προβλήματα συμπεριφοράς όπως ξεσπάσματα θυμού, αντιδραστική συμπεριφορά και έμμονες ιδέες (Dykens, 1992). Τέλος αξίζει να σημειωθεί ότι οι ανωμαλίες του μεταβολισμού αναφέρονται στη βιοχημική σύσταση των χρωμοσώμων και είναι υπεύθυνες για το 3 – 7% των περιπτώσεων σοβαρής νοητικής υστέρησης (Moser 1990). Η πιο γνωστή ανωμαλία μεταβολισμού είναι η φαινυλοπυροσταφυλική ιδιοτεία (PKU), η οποία χαρακτηρίζεται από την έλλειψη ενός ενζύμου το οποίο είναι απαραίτητο για την διάσπαση μίας χημικής ουσίας της φαινυλαναλίνης, η οποία συσσωρεύεται στο αίμα και καταστρέφει τον εγκέφαλο (Κάκουρος – Μανιαδάκη, 2006).

Περιβαλλοντικοί παράγοντες

Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με την εμφάνιση της νοητικής υστέρησης μπορεί να ασκήσουν την επίδρασή τους τόσο κατά την περίοδο της κύησης όσο και κατά τον τοκετό και νωρίς κατά την παιδική ηλικία (Κάκουρος – Μανιαδάκη, 2006).

Η κακή διατροφή της μέλλουσας μητέρας, η έκθεσή της σε τοξικές ουσίες ή σε ακτινοβολία, η χρήση ορισμένων φαρμάκων και οι οξείες ή χρόνιες μητρικές λοιμώξεις είναι ορισμένοι από τους παράγοντες που μπορεί να ασκήσουν αρνητική επίδραση στη νοητική ανάπτυξη του βρέφους, ιδιαίτερα κατά το πρώτο τρίμηνο της εγκυμοσύνης, κατά την διάρκεια του οποίου το έμβρυο είναι πιο ευάλωτο σε τέτοιου είδους επιδράσεις. Επίσης η υπερβολική κατανάλωση αλκοόλ από τη μητέρα κατά την διάρκεια της εγκυμοσύνης μπορεί να προκαλέσει το λεγόμενο «εμβρυακό σύνδρομο του αλκοόλ», το οποίο καταστέλλει τις λειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος του εμβρύου και προκαλεί νοητική υστέρηση και ποικίλες σωματικές παραμορφώσεις. Γενικά κάθε βιοχημική ή μολυσματική ουσία η οποία δεν μπορεί να μετριαστεί ή να καταστραφεί από το ανοσοποιητικό σύστημα της μητέρας μπορεί να θέσει σε κίνδυνο την ανάπτυξη του εμβρύου και, κατά συνέπεια, τις νοητικές του ικανότητες (Κάκουρος – Μανιαδάκη, 2006).

Κατά την περίοδο του τοκετού είναι επίσης πιθανό να παρουσιαστούν διάφορες επιπλοκές οι οποίες ενδέχεται να επηρεάσουν τη νοητική ανάπτυξη του βρέφους, όπως η περιγεννητική ασφυξία και η χρήση μηχανικών μέσων (Κάκουρος – Μανιαδάκη, 2006).

Κατά την παιδική ηλικία, η νοητική υστέρηση είναι δυνατό να προκληθεί από πολυάριθμους παράγοντες όπως είναι διάφορες μολυσματικές ασθένειες (μηνιγγίτιδα, εγκεφαλίτιδα κ.α.), δηλητηριάσεις (π.χ. από μόλυβδο ή υδράργυρο) ή τραυματισμοί στο κεφάλι (Κάκουρος – Μανιαδάκη, 2006).

Σύμφωνα με τα περισσότερα ερευνητικά δεδομένα πάντως, οι δυσμενείς κοινωνικοί και ψυχολογικοί παράγοντες είναι δυνατό να επηρεάσουν τη νοητική ανάπτυξη ενός παιδιού οποιαδήποτε στιγμή κατά την κύηση, τον τοκετό και την πρώτη παιδική ηλικία (Hodapp 1994). Μητέρες χαμηλού κοινωνικού και μορφωτικού επιπέδου ενδέχεται να φροντίζουν πλημμελώς τον εαυτό τους κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης, να υποσιτίζονται και γενικά να μην τηρούν τις ελάχιστες απαραίτητες προϋποθέσεις για την ομαλή έκβαση της εγκυμοσύνης. Σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να έχουν και οι ίδιες περιορισμένες νοητικές ικανότητες. Οι περιορισμένες νοητικές ικανότητες της μητέρας σε συνδυασμό με περιβαλλοντικές συνθήκες οι οποίες δεν εξασφαλίζουν τα απαραίτητα μορφωτικά ερεθίσματα σε ένα παιδί είναι δυνατό να του στερήσουν τη δυνατότητα να αναπτύξει πλήρως το νοητικό του δυναμικό, με αποτέλεσμα να παρουσιάζει την εικόνα του παιδιού με νοητική υστέρηση χωρίς να έχει ωστόσο κάποιο συγκεκριμένο νοητικό πρόβλημα (Κατσίου – Ζαφρανά 1993)

Επομένως οι δυσμενείς οικογενειακές και κοινωνικές συνθήκες, οι οποίες έχουν πολλές φορές ως αποτέλεσμα την ελλιπή φροντίδα του παιδιού τόσο σε επίπεδο σωματικής υγείας, όσο και σε επίπεδο συναισθηματικής ασφάλειας και παροχής των απαραίτητων μορφωτικών ερεθισμάτων, σχετίζονται άμεσα με την εμφάνιση ήπιας νοητικής υστέρησης. Σε τέτοιου είδους περιπτώσεις βέβαια, η έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση από την πολιτεία και τους ειδικούς θα μπορούσε να ανατρέψει σε μεγάλο βαθμό τη νοητική υστέρηση και να βοηθήσει τα παιδιά αυτά να αντισταθμίσουν πολλά από τα γνωστικά τους ελλείμματα. Επομένως αυτού του είδους η υστέρηση πρέπει να αποτελεί τον κύριο στόχο σε κάθε πρόγραμμα πρόληψης και έγκαιρης παρέμβασης (Κάκουρος – Μανιαδάκη, 2006).

Επιδημιολογία της νοητικής υστέρησης

Το ποσοστό των ατόμων με νοητική υστέρηση υπολογίζεται περίπου στο 1–3 % του γενικού πληθυσμού αν και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τα διαγνωστικά κριτήρια που χρησιμοποιούνται (Hodapp και Dykens, 1996). Αν πάντως θεωρήσουμε ως βασικό διαγνωστικό κριτήριο το Δείκτη Νοημοσύνης, ο οποίος πρέπει να είναι μικρότερος ή ίσιος του 70 (δηλαδή τουλάχιστον δύο τυπικές αποκλίσεις κάτω από τον

μέσο όρο), τότε σύμφωνα με την κανονική κατανομή της νοημοσύνης τα άτομα με νοητική υστέρηση υπολογίζονται στο 2,28%. Μάλιστα το 0,4% του πληθυσμού εκτιμάται ότι παρουσιάζει μέτρια, σοβαρή ή βαριά νοητική υστέρηση, έχει δηλαδή Δείκτη Νοημοσύνης μικρότερο του 50 (Abramowicz και Richardson, 1975).

Υπάρχουν ωστόσο ερευνητές οι οποίοι υποστηρίζουν ότι με αυτόν τον τρόπο υπολογισμού της νοητικής υστέρησης υπερεκτιμάται η συχνότητα εμφάνισής της στο γενικό πληθυσμό. Η Jane Mercer (1973) υποστηρίζει ότι στην πραγματικότητα τα άτομα με νοητική υστέρηση αντιπροσωπεύουν μόνο το 1% του πληθυσμού και προβάλλει τα εξής επιχειρήματα για την υποστήριξη αυτής της άποψης. Πρώτον, ο υπολογισμός της νοητικής υστέρησης με μοναδικό κριτήριο τον Δείκτη Νοημοσύνης παραγνωρίζει τους σύγχρονους ορισμούς, οι οποίοι τονίζουν ότι είναι απαραίτητη η συνεκτίμηση της προσαρμοστικής συμπεριφοράς, η οποία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος, ιδιαίτερα στην περίπτωση της ήπιας νοητικής υστέρησης. Δεύτερον, παρ' όλο που ο Δείκτης Νοημοσύνης είναι συνήθως σταθερός από την βρεφική ηλικία και μετά, ιδιαίτερα για τα παιδιά με χαμηλότερη νοημοσύνη, σε πολλές περιπτώσεις παιδιών με ήπια νοητική υστέρηση ο Δείκτης Νοημοσύνης είναι δυνατό να αλλάξει. Ενδέχεται μάλιστα ακόμα και να προσεγγίσει τα όρια του φυσιολογικού αν υπάρξει έγκαιρη και δυναμική παρέμβαση, γεγονός που μειώνει επομένως τον αριθμό των ατόμων με νοητική υστέρηση. Τρίτον, στην περίπτωση της ήπιας νοητικής υστέρησης, τα περισσότερα παιδιά εντοπίζονται στη σχολική ηλικία ενώ κατά την προσχολική περίοδο και την περίοδο της ενηλικίωσης ενδέχεται να μην πληρούν τα κριτήρια για την διάγνωση της νοητικής υστέρησης, γεγονός που επηρεάζει σημαντικά τα επιδημιολογικά στοιχεία. Τέλος, σε ορισμένες περιπτώσεις παιδιών με βαριά νοητική υστέρηση, όπου συνυπάρχουν σοβαρά οργανικά προβλήματα, υπάρχει υψηλό ποσοστό θνησιμότητας σε νεαρή ηλικία (Κάκουρος – Μανιαδάκη, 2006).

Πάντως, σύμφωνα με επιδημιολογικές έρευνες οι οποίες βασίστηκαν σε κοινοτικό και όχι σε κλινικό δείγμα, το ποσοστό των ατόμων με νοητική υστέρηση υπολογίζεται στο 2% (Zigler και Hodapp, 1986)

Όσον αφορά την κατανομή των ατόμων με νοητική υστέρηση ανάλογα με το νοητικό τους επίπεδο, έχει βρεθεί ότι στο σύνολο των ατόμων με νοητική υστέρηση, το 85% είναι άτομα με ήπια νοητική υστέρηση, το 10% είναι άτομα με μέτρια νοητική υστέρηση, το 3-4% είναι άτομα με σοβαρή νοητική υστέρηση και το 1-2% είναι άτομα με βαριά νοητική υστέρηση (Κάκουρος – Μανιαδάκη, 2006).

Σε πολλές έρευνες έχει βρεθεί ότι τα αγόρια παρουσιάζουν νοητική υστέρηση με ελαφρώς μεγαλύτερη συχνότητα σε σύγκριση με τα κορίτσια (American Psychiatric Association, 1994). Ωστόσο έχει υποστηριχτεί ότι αυτή η διαφορά δεν είναι πραγματική αλλά οφείλεται στη συχνότερη παραπομπή των αγοριών για ψυχολογική εξέταση λόγω της συχνής συνύπαρξης προβλημάτων συμπεριφοράς. Άλλωστε έρευνες με κοινοτικό δείγμα δεν έχουν αποκαλύψει διαφορές ως προς τη συχνότητα εμφάνισης της ήπιας νοητικής υστέρησης σε σχέση με το φύλο (Richardson 1986). Οι διαφορές αυτές ενδέχεται να ισχύουν στις περιπτώσεις σοβαρής ή βαριάς νοητικής υστέρησης, όπου η αιτιολογία της υστέρησης είναι συνήθως οργανική και σχετίζεται συχνά με γενετικές διαταραχές του χρωμόσωμου «X», οι οποίες παρουσιάζονται με μεγαλύτερη συχνότητα στα αγόρια (Anderson 1994).

Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι η ήπια νοητική υστέρηση εμφανίζεται με μεγαλύτερη συχνότητα στα παιδιά οικογενειών χαμηλότερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και στα παιδιά που ανήκουν σε ορισμένες μειονεκτικές ομάδες (MacMillan, 1993). Συγκεκριμένα το ποσοστό των παιδιών με ήπια νοητική υστέρηση είναι εξαιρετικά χαμηλό στις ανώτερες κοινωνικές τάξεις ενώ αγγίζει περίπου το 2,5% στις κατώτερες κοινωνικές τάξεις (Birch, 1970). Το γεγονός αυτό έχει άμεση σχέση με την αιτιολογία της ήπιας νοητικής υστέρησης και υποδηλώνει ότι οι κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες και συναφή περιβαλλοντικά αίτια διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο τόσο στην εμφάνιση της ήπιας νοητικής υστέρησης όσο και στον εντοπισμό των ατόμων που την παρουσιάζουν. Αντίθετα, οι πιο σοβαρές μορφές νοητικής υστέρησης, οι οποίες είναι συνήθως οργανικής αιτιολογίας, εμφανίζονται με παρόμοια συχνότητα σε όλες τις κοινωνικές ομάδες (Κάκουρος – Μανιαδάκη, 2006).

Διάγνωση και πρόληψη της νοητικής υστέρησης

Η αξιολόγηση της νοημοσύνης μα βάση κάποια σταθμισμένη νοομετρική κλίμακα και ο υπολογισμός του Δείκτη Νοημοσύνης του ατόμου ήταν ανέκαθεν ο συνήθης τρόπος διάγνωσης της νοητικής υστέρησης. Όλοι οι σύγχρονοι ορισμοί της νοητικής υστέρησης, όμως, επισημαίνουν ότι αυτή η διαδικασία δεν είναι αρκετή και ότι θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η ικανότητα προσαρμογής του ατόμου στο περιβάλλον στο οποίο ζει. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η νοητική υστέρηση δεν αφορά αποκλειστικά το άτομο αλλά αναφέρεται κυρίως στην αλληλεπίδραση του ατόμου με ένα ορισμένο περιβάλλον. Η αλλαγή του

περιβάλλοντος και των απαιτήσεών του μπορεί να βελτιώσει την ικανότητα ενός ατόμου να προσαρμοστεί σε αυτό ή να δυσχεράνει την κατάσταση. Επομένως η νοητική υστέρηση, τουλάχιστον στην ήπια μορφή της, είναι ένα φαινόμενο το οποίο ορίζεται κατά κύριο λόγο, αλλά όχι απόλυτα, πολιτισμικά και ως τέτοιο θα πρέπει να αντιμετωπίζεται κατά την διαγνωστική διαδικασία (Κάκουρος – Μανιαδάκη, 2006).

Ο Αμερικανικός Σύνδεσμος για την Νοητική Υστέρηση προτείνει τρία στάδια τα οποία θα πρέπει να ακολουθεί η αξιολόγηση της νοητικής υστέρησης. Στο πρώτο στάδιο γίνεται η διάγνωση της νοητικής υστέρησης. Στο δεύτερο στάδιο γίνεται η λεπτομερής αξιολόγηση των δυνατοτήτων και των δυσκολιών του ατόμου και στο τρίτο στάδιο καθορίζεται το επίπεδο στήριξης που χρειάζεται το άτομο (AAMR, 1992).

Μια βασική διάσταση της διαδικασίας της διάγνωσης της νοητικής υστέρησης είναι ο εντοπισμός της αιτιολογίας της, όπου αυτό είναι δυνατόν. Άλλωστε η αναζήτηση της αιτιολογίας της νοητικής υστέρησης είναι ένα από τα κυρίαρχα ερωτήματα που απασχολούν και τους γονείς. Εκτός αυτού όμως, ο εντοπισμός της αιτιολογίας της υστέρησης θα καθορίσει σε μεγάλο βαθμό το είδος της παρέμβασης που θα προταθεί για το παιδί, καθώς και τις πληροφορίες που θα δοθούν στους γονείς για τις ανάγκες του παιδιού και για την αναπτυξιακή του πορεία. Άλλωστε σε περίπτωση που διαπιστωθεί ότι η υστέρηση οφείλεται σε κάποιον από τους γνωστούς γενετικούς παράγοντες, είναι πιθανό να χρειαστεί η συστηματική ιατρική παρακολούθηση του παιδιού και η χορήγηση φαρμακευτικής αγωγής, δεδομένου φυσικά ότι το σύνδρομο που έχει εντοπιστεί, συνοδεύεται από σοβαρά ιατρικά προβλήματα όπως καρδιοπάθειες (Κάκουρος – Μανιαδάκη, 2006).

Η σημασία της πρόληψης προβλημάτων σωματικής και ψυχικής υγείας αποτελεί έναν τομέα στον οποίο δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις μέρες μας. Όσον αφορά την νοητική υστέρηση όμως, η πρόληψη αποτελεί επιτακτική ανάγκη διότι είναι η μόνη δυνατότητα πραγματικής αντιμετώπισης του προβλήματος. Τόσο στην περίπτωση ορισμένων γενετικών ανωμαλιών, όσο και στην περίπτωση των δυσκολιών που προκύπτουν ως συνέπεια περιβαλλοντικών επιδράσεων πριν και μετά τον τοκετό, υπάρχουν πλείστες δυνατότητες παρέμβασης και πρόληψης της εμφάνισης νοητικής υστέρησης (Κάκουρος – Μανιαδάκη, 2006).

Ο προγεννητικός έλεγχος και η λεπτομερής ενημέρωση της μέλλουσας μητέρας για τα απαραίτητα μέτρα υγιεινής που πρέπει να λαμβάνει, σε συνδυασμό με την στήριξη, (οικονομική, κοινωνική, ψυχολογική) των μητέρων που παρουσιάζουν

αυξημένες πιθανότητες για παροχή μειωμένης γονεϊκής φροντίδας στο παιδί, αποτελούν τις βασικές διαστάσεις της πρόληψης της νοητικής υστέρησης. Πολλές μορφές νοητικής υστέρησης, όπως το σύνδρομο Down και άλλες γενετικές ανωμαλίες είναι δυνατόν να προληφθούν με τις σύγχρονες μεθόδους προγεννητικού ελέγχου και πολλές άλλες, όπως το εμβρυακό σύνδρομο του αλκοόλ, με τη σωστή προγεννητική φροντίδα και υγιεινή περίθαλψη της μέλλουσας μητέρας (Κάκουρος – Μανιαδάκη, 2006).

Όπως έχουμε επισημάνει όμως, ένας σημαντικός αριθμός περιπτώσεων νοητικής υστέρησης παρουσιάζεται σε οικογένειες χαμηλού κοινωνικού – μορφωτικού επιπέδου. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η πρόληψη της νοητικής υστέρησης απαιτεί την κινητοποίηση ενός ολόκληρου δικτύου υπηρεσιών κοινωνικής πρόνοιας. Αν σκεφτούμε, ωστόσο, ότι αυτή απευθύνεται βασικά σε παιδιά χωρίς οργανικά προβλήματα, τα οποία θα μπορούσαν να μην παρουσιάζουν κανένα απολύτως πρόβλημα, τότε γίνεται εμφανής η σπουδαιότητα αλλά και η αξία της κινητοποίησης αυτής (Κάκουρος – Μανιαδάκη, 2006).

Η αναπτυξιακή πορεία των παιδιών με νοητική υστέρηση

Η αναπτυξιακή πορεία ενός παιδιού με νοητική υστέρηση εξαρτάται από μια σειρά παραγόντων, οι σημαντικότεροι εκ των οποίων είναι η αιτιολογία και η σοβαρότητα της υστέρησης καθώς και η στήριξη που θα λάβει το παιδί αυτό από την οικογένειά του, τους ειδικούς και την πολιτεία (Κάκουρος – Μανιαδάκη, 2006).

Ένα ερώτημα που έχει απασχολήσει εκτεταμένα τους ειδικούς αφορά τις ομοιότητες και τις διαφορές που παρουσιάζει η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών με νοητική υστέρηση σε σύγκριση με τη γνωστική ανάπτυξη των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών. Ως απάντηση στο ερώτημα έχουν προταθεί δύο θεωρίες (Κάκουρος – Μανιαδάκη, 2006).

Η πρώτη θεωρία είναι η αναπτυξιακή θεωρία, σύμφωνα με την οποία όλα τα παιδιά, τόσο αυτά που δεν έχουν νοητική υστέρηση όσο και αυτά που έχουν, περνάνε από τα στάδια γνωστικής ανάπτυξης που περιέγραψε ο Piaget ακολουθώντας την ίδια σειρά αλλά με ενδεχόμενες διαφορές στον ρυθμό και στο ανώτατο στάδιο γνωστικής ανάπτυξης το οποίο κατακτούν (Hodapp και Zigler, 1995). Στα πλαίσια αυτής της θεωρίας διατυπώνονται δύο υποθέσεις. Σύμφωνα με την «υπόθεση της ίδιας σειράς», τα παιδιά με ή χωρίς νοητική υστέρηση περνάνε από τα ίδια στάδια γνωστικής ανάπτυξης με την ίδια σειρά. Σύμφωνα με την «υπόθεση της ίδιας δομής»,

αναμένεται ότι τα παιδιά με νοητική υστέρηση θα λειτουργούν γνωστικά με τον ίδιο ακριβώς τρόπο όπως τα παιδιά μικρότερης χρονολογικής αλλά ίδιας νοητικής ηλικίας (Κάκουρος – Μανιαδάκη, 2006).

Η δεύτερη θεωρία είναι η θεωρία της διαφοράς, σύμφωνα με την οποία η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών με νοητική υστέρηση διαφέρει και ποιοτικά από αυτή των «φυσιολογικών παιδιών» και όχι μόνον ως προς το ρυθμό και το τελικό στάδιο γνωστικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η νοητική λειτουργία ενός παιδιού με νοητική υστέρηση διαφέρει ποιοτικά από τη νοητική λειτουργία ενός παιδιού ίδιας νοητικής ηλικίας χωρίς υστέρηση (Κάκουρος – Μανιαδάκη, 2006).

Στις περιπτώσεις των παιδιών με νοητική υστέρηση η οποία οφείλεται σε περιβαλλοντικούς παράγοντες, τα ερευνητικά δεδομένα στηρίζουν την ορθότητα της αναπτυξιακής θεωρίας (Hodapp και Zigler, 1995). Αντίθετα, στις περιπτώσεις των παιδιών με νοητική υστέρηση οργανικής αιτιολογίας, φαίνεται να ισχύει περισσότερο η θεωρία της διαφοράς, καθώς αυτά τα παιδιά έχουν ειδικά ελλείμματα σε ορισμένες γνωστικές λειτουργίες, με αποτέλεσμα να διαφοροποιείται ποιοτικά η νοητική τους λειτουργία σε σύγκριση με τα παιδιά ίδιας νοητικής ηλικίας χωρίς υστέρηση (Κάκουρος – Μανιαδάκη, 2006).

Τέλος ένα άλλο θέμα που αφορά την αναπτυξιακή πορεία των παιδιών με νοητική υστέρηση είναι η σταθερότητα του Δείκτη Νοημοσύνης και η πιθανή αλλαγή του κατά την διάρκεια της ανάπτυξης. Αν και ο Δείκτης Νοημοσύνης θεωρείται σχετικά σταθερός, σε πολλές περιπτώσεις παιδιών με ήπια νοητική υστέρηση παρατηρούνται αλλαγές, ως αποτέλεσμα έγκαιρης παρέμβασης, η οποία μπορεί να δώσει στα παιδιά αυτά την ευκαιρία να αναπληρώσουν αρκετά από τα γνωστικά τους ελλείμματα (Mash και Wolfe, 1999).

Τα συνοδά προβλήματα της νοητικής υστέρησης

Τα παιδιά με νοητική υστέρηση αντιμετωπίζουν πολύ συχνά και άλλες αναπτυξιακές δυσκολίες καθώς και διάφορα προβλήματα υγείας. Υπολογίζεται ότι το 10-40% των παιδιών με νοητική υστέρηση αντιμετωπίζει τουλάχιστον μία επιπλέον αναπτυξιακή δυσκολία (Nezu, 1992). Εκτιμάται επίσης ότι η συχνότητα εμφάνισης συναισθηματικών προβλημάτων ή προβλημάτων συμπεριφοράς στα παιδιά με νοητική υστέρηση είναι 4-6 φορές υψηλότερη σε σχέση με το γενικό πληθυσμό (McLean, 1993).

Ωστόσο τις περισσότερες φορές δεν πρόκειται για συνύπαρξη άλλης διαταραχής αλλά για μορφές προβληματικής συμπεριφοράς, οι οποίες αναπτύσσονται στη βάση της νοητικής υστέρησης και των γνωστικών και κοινωνικών ελλειμμάτων των παιδιών αυτών. Οι διαταραχές λόγου και ομιλίας, οι διαταραχές στην προσοχή, η αυτοκαταστροφική συμπεριφορά, οι δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις είναι ορισμένα από τα συνοδά προβλήματα που εμφανίζονται συχνά στα παιδιά με νοητική υστέρηση. Στις περιπτώσεις πάντως όπου συνυπάρχει κάποια ψυχική διαταραχή, πρόκειται συνήθως για τη διαταραχή διαγωγής, τη ΔΕΠ-Υ, τις αγχώδεις διαταραχές και τις διαταραχές της διάθεσης (Volkmar, 1990).

Οι περισσότερες έρευνες για τη νοητική υστέρηση έχουν γίνει με παιδιά που παρουσιάζουν το σύνδρομο Down. Έχει διαπιστωθεί λοιπόν, ότι τα παιδιά αυτά καθυστερούν σημαντικά στην ανάπτυξη του λόγου, και ότι οι δυσκολίες τους εντοπίζονται κυρίως στην έκφραση του προφορικού λόγου (Cicchetti, 1988). Κατά την σχολική ηλικία λοιπόν, οι περιορισμένες κοινωνικές και γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών αυτών τους δημιουργούν συχνά δυσκολίες στις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους. Πολλές φορές δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν σωστά ορισμένες κοινωνικές καταστάσεις με αποτέλεσμα να μην αντιδρούν με τον κατάλληλο τρόπο και να απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους (Taylor, 1987). Οι δυσκολίες αυτές είναι ιδιαίτερα εμφανής όταν τα παιδιά αυτά εντάσσονται σε πλαίσια όπου αλληλεπιδρούν με παιδιά χωρίς προβλήματα, τα οποία συχνά απομακρύνουν από την παρέα τους και περιθωριοποιούν τα παιδιά με νοητική υστέρηση. Έχει διαπιστωθεί ωστόσο ότι τα περισσότερα παιδιά με νοητική υστέρηση δεν παρουσιάζουν αυξημένα επίπεδα επιθετικής συμπεριφοράς σε σύγκριση με τα «φυσιολογικά» παιδιά (Roberts, 1991).

Ειδική αγωγή – Συνεκπαίδευση

Ειδική αγωγή – Συνεκπαίδευση – Ένταξη - Ενσωμάτωση

Η στάση της κοινωνίας απέναντι στα αποκλίνοντα άτομα διαφέρει από εποχή σε εποχή και από κοινωνία σε κοινωνία. Άλλοτε οι κοινωνίες τα αγνοούσαν, τα καταδίωκαν ή τα θανάτωναν. Τελευταία, και ιδιαίτερα μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, παρατηρείται μια ζωνή επιθυμία για πλήρη αποδοχή των αποκλινόντων ατόμων και έμπρακτο ενδιαφέρον για την παροχή συστηματικής βοήθειας, ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο. Σήμερα παρατηρείται διεθνώς μια προσπάθεια εκπαίδευσης των αποκλινόντων ατόμων και ανάπτυξης των ικανοτήτων τους με σκοπό την κοινωνική τους αποκατάσταση (Παρασκευόπουλος, 1980).

Η νέα αυτή τάση για κοινωνική αποδοχή και αξιοποίηση των αποκλινόντων ατόμων οφείλεται σε πλείστους παράγοντες. Κατά κύριο λόγο η επικράτηση των δημοκρατικών ιδεών είχε ως αποτέλεσμα την αναγνώριση ίσων δικαιωμάτων για όλους τους πολίτες, και ιδιαίτερα του δικαιώματος της εκπαίδευσης και της κοινωνικής περίθαλψης, ανεξάρτητα από τις ικανότητες και τις αναπηρίες τους. Ακόμα, βασικό ρόλο έπαιξε και η ίδρυση συλλόγων γονέων και κηδεμόνων «αποκλινόντων παιδιών». Τέτοιοι σύλλογοι έχουν συσταθεί σε όλες σχεδόν τις χώρες του κόσμου και ασκούν πίεση στην κοινωνία και στο επίσημο κράτος για τη λήψη ειδικών μέτρων υπέρ των αποκλινόντων ατόμων, όπως η ίδρυση ειδικών σχολείων, η λειτουργία ειδικών κέντρων επαγγελματικής μαθητείας, η προπαρασκευή ειδικού διδακτικού προσωπικού, η εξασφάλιση εργασίας με τη θεσμοθέτηση της υποχρεωτικής προσλήψεως από τις ιδιωτικές και τις κρατικές υπηρεσίες ενός ορισμένου αριθμού αποκλινόντων ατόμων (Παρασκευόπουλος, 1980).

Το κύριο χαρακτηριστικό των αποκλινόντων ατόμων είναι ότι δεν μπορούν να επωφεληθούν επαρκώς από το σύννητες σχολικό πρόγραμμα. Περίπου 15% του μαθητικού πληθυσμού παρουσιάζει σημαντικές αποκλίσεις που παρεμποδίζουν την παρακολούθηση της συνήθους σχολικής εργασίας. Προέκυψε λοιπόν η ανάγκη να δημιουργηθούν ειδικά σχολικά προγράμματα και μέθοδοι διδασκαλίας για αποκλίνοντα παιδιά, ώστε η σχολική εργασία να ανταποκρίνεται στο ρυθμό μάθησης και τις ιδιαίτερες ανάγκες του «ανάπηρου παιδιού». Έτσι δημιουργήθηκε στην παιδαγωγική επιστήμη ένας νέος κλάδος, η *ειδική αγωγή*, η οποία ασχολείται με τα

παιδαγωγικά και διδακτικά προβλήματα των αποκλινόντων παιδιών (Παρασκευόπουλος, 1980).

Πρέπει από την αρχή να τονιστεί ότι σήμερα δεν υπάρχει αμφιβολία πως το πρόβλημα, για το μεγαλύτερο ποσοστό των νοητικός καθυστερημένων παιδιών (μέχρι και 85%), δεν είναι πρόβλημα ιδρυματικής προστασίας και κοινωνικής περιθάλψης, όπως πίστευαν παλαιότερα, αλλά κυρίως πρόβλημα *εκπαιδευτικό*. Τα άτομα αυτά είναι δυνατό, με ειδική αγωγή και καθοδήγηση, να αποβούν παραγωγικά, κοινωνικά επαρκή και οικονομικά ανεξάρτητα, είτε ολικώς είτε μερικώς. Έτσι εκτός από την συμπάθεια και την ανθρώπινη κατανόηση, τα άτομα αυτά έχουν κυρίως ανάγκη από συστηματική και οργανωμένη διδασκαλία και καθοδήγηση (Παρασκευόπουλος, 1980).

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 (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000)

Αυτό δεν σημαίνει, βεβαίως, ότι η αναπηρία δεν υφίσταται ή δεν λαμβάνεται υπόψη στην διαμόρφωση του εκπαιδευτικού προγράμματος και στη διδακτική πράξη. Δεν επικεντρωνόμαστε όμως σε αυτή, και με τον τρόπο αυτό ξεφεύγουμε από το ερώτημα «τι δεν μπορεί να κάνει ο μαθητής εξαιτίας της αναπηρίας του». Το ερώτημα αυτό, για πολλές δεκαετίες, καθόριζε και περιόριζε την Ειδική Αγωγή και ως προς τους στόχους και ως προς τα αποτελέσματα (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000).

Επιπλέον, η προσωπικότητα του μαθητή δεν αναγνωρίζεται πια ως αποκλειστικά «προβληματική» και «αποκλίνουσα», αλλά γίνεται σεβαστή όπως έχει. 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 (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000) .

Γενικότερα μπορούμε να θεωρήσουμε ότι 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 (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000).

Εφ' όσον μιλάμε για Ειδική αγωγή, θα πρέπει να διασαφηνίσουμε σημασιολογικά κάποιους όρους που συχνά συναντούμε στον χώρο αυτό και παρουσιάζονται ως συνώνυμοι.

Ο όρος ένταξη (integration) σημαίνει τη συστηματική τοποθέτηση ενός ατόμου μέσα σε κάτι άλλο και την ολοκλήρωση του υποκειμένου ως αυτοτελούς, ακραίου μέρους ενός ευρύτερου όλου (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000).

Ο όρος ενσωμάτωση (mainstreaming, incorporation) δηλώνει την μονόδρομη προσκόλληση και εξομοίωση τινός προς ένα όλο, ή αλλιώς, την απόκτηση «σώματος» ή «ροής» με πρόσκτηση χαρακτηριστικών ενός ετεροειδούς συνόλου και απώλεια των αρχικών χαρακτηριστικών (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000).

Ο όρος inclusive εκπαίδευση έρχεται να αντικαταστήσει τους όρους ένταξη και ενσωμάτωση. Το επίθετο inclusive προέρχεται από το λατινικό ρήμα includere, που σημαίνει «συμπεριλαμβάνω». Ο όρος μπορεί να αποδοθεί συνοπτικά ως «συμπεριληπτική εκπαίδευση» ή «εκπαίδευση του μη αποκλεισμού». Πρόκειται για το αποτέλεσμα της προσπάθειας ξένων επιστημόνων για απορρόφηση οικονομικών πόρων καθώς επίσης και της απαίτησης των συλλόγων των αναπήρων για αλλαγή των αντιλήψεων και της κοινωνικής πολιτικής (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000).

Ο όρος inclusive education κατά τους Ainscow, Lindsay, Wedell, Florian, Mittler σηματοδοτεί ότι για την ομιλούσα ο όρος ένταξη (απαρτίωση), δηλαδή τη μετατροπή των υπάρχουσων δομών, κάτι που, για να συμβεί, προϋποθέτει πάλι και διάλογο όλων των εμπλεκόμενων φορέων. Αλλαγή των δομών σημαίνει τη μετάβαση από ένα μοντέλο κοινωνικής πρόνοιας σε ένα μοντέλο ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων, με ταυτόχρονη άρση των προκαταλήψεων και αποδοχή της διαφορετικότητας (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000).

Για να συμβεί αυτό, είναι απαραίτητη η επανεξέταση των αξιών και των στόχων της εκπαίδευσης και, άρα, μια ριζοσπαστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, που θα περιλαμβάνει το σχεδιασμό νέων αναλυτικών προγραμμάτων και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000).

Η πολιτική της συνεκπαίδευσης είναι μια σύγχρονη τάση που επικρατεί διεθνώς, ως προς την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (inclusion) στα γενικά σχολεία. Η «*συνεκπαίδευση*» αφορά την προσπάθεια που καταβάλλεται για την συνύπαρξη και συνδιδασκαλία των περισσότερων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους συμμαθητές τους που δεν έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε κοινά σχολεία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, και στις συνηθισμένες σχολικές τάξεις. Αυτό διασφαλίζεται με την παροχή της αναγκαίας ειδικής παιδαγωγικής βοήθειας και υποστήριξης από ειδικευμένους εκπαιδευτικούς ή από μία διεπιστημονική ομάδα. Η «*συνεκπαίδευση*»

αποτελεί τις τελευταίες δεκαετίες ένα από τα πλέον σημαντικά θέματα στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών.

Σύμφωνα με τις βασικές αρχές της *σχολικής ενσωμάτωσης*, κάθε παιδί πρέπει να εκπαιδεύεται μέσα στις συνηθισμένες τάξεις του σχολείου της γειτονιάς του με την προϋπόθεση ότι το σχολείο αυτό θα αναπροσαρμόζει τα προγράμματά του, έτσι ώστε να ικανοποιεί τις ιδιαίτερες ανάγκες όλων των μαθητών. Ένα τέτοιο σχολείο έχει όλα τα μέσα και τις υπηρεσίες που χρειάζονται για να υποστηρίξει τον δάσκαλο της τάξης και τους μαθητές του (Πολυχρονοπούλου, 2004)

Ο όρος *ένταξη* δηλώνει την τοποθέτηση ενός ατόμου στην κοινωνία, χωρίς να εννοείται τίποτα άλλο. Δηλώνει δηλαδή μια πράξη της οποίας μπορεί να προηγείται ή να μην προηγείται μια διαδικασία και μπορεί να συνοδεύεται ή να μην συνοδεύεται από ενέργειες, δραστηριότητες, συναισθήματα. Ο όρος *ενσωμάτωση* σημαίνει κάτι περισσότερο από την απλή ένταξη. Η ενσωμάτωση προϋποθέτει την ένταξη αλλά και ενεργητική συμμετοχή με ένα μίνιμουμ απαιτήσεων στην οικονομική, πολιτιστική και κοινωνική ζωή της κοινότητας. Πιο συγκεκριμένα σημαίνει συμμετοχή του ατόμου στην παραγωγική διαδικασία, στις κοινωνικές εκδηλώσεις και στις πολιτιστικές δραστηριότητες της κοινότητας στην οποία ζει.

Σχολική ενσωμάτωση χωρίς εκπαιδευτικούς που πιστεύουν σε αυτόν τον θεσμό, χωρίς ειδικά όργανα και μέσα, χωρίς υποστηρικτικό και βοηθητικό προσωπικό, χωρίς ειδικές υπηρεσίες, χωρίς μειωμένο ωράριο διδασκαλίας για να προετοιμάζει ο δάσκαλος το μάθημά του και χωρίς επαρκή οικονομική βοήθεια από το κράτος, δεν είναι σχολική ενσωμάτωση (Πολυχρονοπούλου, 2004).

Είναι γνωστό ότι πολλοί μαθητές παραπέμπονται στη συνηθισμένη τάξη στο όνομα της ενσωμάτωσης, ενώ στην πραγματικότητα δεν υπάρχει τίποτα στη συγκεκριμένη τάξη που να διασφαλίζει την πρόοδο παιδιών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες. Είναι επίσης γνωστό ότι στη χώρα μας, το μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών με προβλήματα μάθησης ή \ και συμπεριφοράς βρίσκεται κατά τύχη και κατ' ανάγκη ενταγμένο μέσα στις κοινές τάξεις των Γενικών Σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Πολυχρονοπούλου, 1995). Τούτο όμως δεν είναι ενσωμάτωση και ακόμα περισσότερο, δεν αποτελεί χαρακτηριστικό πρόβλημα ή μειονέκτημα της σχολικής ενσωμάτωσης. Είναι όμως, ανεύθυνος εκπαιδευτικός σχεδιασμός και πρόβλημα της πολιτείας (Πολυχρονοπούλου, 2004).

Το νέο νομοσχέδιο για την Εκπαίδευση παιδιών και εφήβων με ειδικές ανάγκες υποστηρίζει την σχολική ενσωμάτωση αναγνωρίζοντας ότι ο θεσμός αυτός μπορεί να μην είναι «ότι καλύτερο» για κάθε παιδί ή για όλη τη σχολική του παιδιού. Προτείνει έτσι μια σειρά εναλλακτικών λύσεων που περιλαμβάνουν διάφορες μορφές εκπαιδευτικής τοποθέτησης και παρέμβασης, οι οποίες κυμαίνονται από την πλήρη ή μερική ένταξη του παιδιού μέσα στην κοινή τάξη μέχρι την καθημερινή εκπαίδευση σε ειδικό δημοτικό και ειδικό γυμνάσιο, σε ειδική τεχνική σχολή ή εργαστήρι (Πολυχρονοπούλου, 2004)

Ουσιαστικά η ειδική αγωγή πρέπει:

- Να παρέχει στους μαθητές εκπαίδευση προσαρμοσμένη στις ειδικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές τους ανάγκες και
- η εκπαίδευση αυτή να παρέχεται σε ένα όσο το δυνατόν λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον που δίνει στον μαθητή την ευκαιρία να επικοινωνεί όσο το δυνατόν περισσότερο με τους «συνηθισμένους» συνομηλίκους του

Σε περίπτωση λοιπόν που ένα παιδί δεν μπορεί να ωφεληθεί από την διδασκαλία μέσα στην κοινή τάξη, μπορεί να εκπαιδευτεί έξω από αυτή, για όσο διάστημα χρειαστεί. Οι υποστηρικτές όμως της πλήρους ενσωμάτωσης (ανάμεσά τους πολλοί γονείς παιδιών με νοητική υστέρηση) απορρίπτουν όλα σχεδόν τα εκπαιδευτικά μοντέλα παρέμβασης που δεν διασφαλίζουν την πλήρη ένταξη του παιδιού μέσα στην συνηθισμένη τάξη. Κατ' αυτούς το σχολείο πρέπει να στοχεύει πρωταρχικά στη βελτίωση της κοινωνικής επάρκειας των παιδιών και στην αλλαγή των στάσεων των δασκάλων και των μαθητών απέναντι στην αναπηρία και στο ανάπηρο άτομο. Τούτο, υποστηρίζουν πως μπορεί να επιτευχθεί με την έγκαιρη ενσωμάτωση που αρχίζει από την προσχολική ηλικία (A.R.C.: Σύλλογος νοητικά καθυστερημένων πολιτών των Η.Π.Α., Douglas & Lynn Fuchs, 1994)

Νομοθεσία περί ειδικής αγωγής – Πως λειτουργούν τα ειδικά σχολεία, τα τμήματα ένταξης και η παράλληλη στήριξη

Μπορεί κανείς εύκολα να κατανοήσει την σημαντικότητα του θεσμού της Παράλληλης στήριξης (Π.Σ. - ή «συνεκπαίδευσης») ενός Ευρωπαϊκού θεσμού σχετικά νεοσύστατου για τη χώρα μας, και συνεπώς πολύ αντιπροσωπευτικού ως παράδειγμα μέσω του οποίου μπορούμε να παρακολουθήσουμε και κατανοήσουμε την πορεία και το χαρακτήρα της Ελληνικής Νομοθεσίας και του πρόσφατου νόμου

για την Ειδική Αγωγή, η οποία αφορά το πιο ευαίσθητο κομμάτι της κοινωνίας, δηλαδή τα παιδιά με αναπηρίες και δυσκολίες.

Πριν όμως αναλύσουμε την πρόσφατη νομοθεσία θα πρέπει πρώτα να αναλύσουμε τις λειτουργίες των ειδικών σχολείων, των τμημάτων ένταξης και του θεσμού της παράλληλης στήριξης. Αρχικά λοιπόν Τα ειδικά σχολεία, με την σημερινή τους μορφή, είναι εκπαιδευτικά ιδρύματα που εφαρμόζουν την υποχρεωτική εκπαίδευση σε παιδιά και νέους. Πρόκειται δηλαδή για μια «ειδική» μορφή της βασικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Λειτουργούν με διδακτικές μεθόδους, μέτρα, σχολικά προγράμματα και σχολικούς στόχους όμοιους με αυτούς των γενικών σχολείων. Οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους, διαθέτουν παρόμοια κατάρτιση με τους εκπαιδευτικούς των γενικών σχολείων, ενώ διοικητικά, νομοθετικά και λειτουργικά υπάγονται στο ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Προχωρώντας στην Παράλληλη Στήριξη το παιδί εκπαιδεύεται μέσα στην τάξη με υποστήριξη ενός δασκάλου ειδικής αγωγής σε τακτή βάση (έως και 12 ώρες την εβδομάδα). Ο συγκεκριμένος θεσμός, ενδείκνυται για ελαφριές περιπτώσεις ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών όπου τα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν στην κανονική τάξη με λίγη υποστήριξη.

Τέλος, όσον αφορά τα τμήματα ένταξης, πολλά από τα ειδικά σχολεία σήμερα, ιδρύονται και λειτουργούν μέσα στον χώρο του συνηθισμένου δημοτικού, δίνοντας έτσι την ευκαιρία στους μαθητές με και χωρίς καθυστέρηση, για επικοινωνία και συνεργασία, αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή. Τα παραπάνω επιτυγχάνονται με δραστηριότητες που οργανώνονται κυρίως στα πλαίσια εκδρομών, εορτών, διαλειμμάτων και μαθημάτων. Έτσι ένα νοητικά καθυστερημένο παιδί, μπορεί να παρακολουθεί κάποιες ώρες την εβδομάδα μουσική, αισθητική αγωγή, γυμναστική ή κάποιο άλλο μάθημα στις τάξεις του συστεγαζόμενου σχολείου Γενικής Εκπαίδευσης, ενώ μια ομάδα τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών μπορεί να επισκέπτεται και να βοηθά τα νοητικά καθυστερημένα παιδιά μέσα στο ειδικό σχολείο. Ουσιαστικά, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες «βγαίνουν» από τις «συνηθισμένες» τάξεις για το μάθημά τους με τον ειδικό παιδαγωγό (έως και 10 ώρες την εβδομάδα).

Με τον νόμο 2817 (για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις, (ΦΕΚ 78, 14/3/2000) επιχειρήθηκε μια πραγματική τομή στο χώρο της ειδικής αγωγής. Πρώτα απ' όλα, οι διατάξεις του νόμου είχαν σαφέστερο παιδαγωγικό προσανατολισμό. Χωρίς να παραλείπονται οι αναφορές σε

άτομα με σωματικές αναπηρίες, απουσιάζουν «ξεπερασμένες» διατάξεις, ενώ για πρώτη φορά γίνεται αναφορά σε «σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, αυτισμό και αναπτυξιακές διαταραχές». Παράλληλα, για πρώτη φορά γίνεται αναφορά σε μαθησιακές δυσκολίες της γλώσσας και των μαθηματικών (δυσλεξία, δυσαναγνωσία, δυσαριθμησία, κατ' αντιστοιχία με ανάλογες διεθνείς αναφορές: dyslexia, reading disability, dyscalculia).

Το κυριότερο, ίσως, βήμα, σε αυτό το θεσμικό πλαίσιο ειδικής αγωγής είναι η δημιουργία των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης, Υποστήριξης (ΚΔΑΥ). Όπως διαπιστώνεται από μετέπειτα διατάξεις του Ν. 2817 αλλά και από την Γ6/4494 υπουργική απόφαση (ΦΕΚ 1503, τ. Β', 8/11/2001), τα ΚΔΑΥ είναι διεπιστημονικά κέντρα με παιδαγωγικό κυρίως επιστημονικό προσωπικό και αποστολή τους τη διαγνωστική αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών ή των άλλων ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών του συστήματος ειδικής αγωγής. Τα ΚΔΑΥ υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας (Ν. 2817/2000, άρθρο 2, παράγραφος 3, εδάφιο β'), γεγονός που σημαίνει και την επιστροφή της διαγνωστικής διαδικασίας σε φορείς παιδαγωγικούς. Αξίζει να σημειωθεί πως τα ΚΔΑΥ στελεχώνονται με παιδαγωγικό κυρίως επιστημονικό προσωπικό και λιγότερο με ιατρικό. Έτσι στα ΚΔΑΥ υπηρετούν εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ειδικοί παιδαγωγοί, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, θεραπευτές του λόγου, φυσιοθεραπευτές ενώ κατά περιπτώσεις και ιατροί (άρθρο 2, παράγραφος 4).

Συνοψίζοντας, ο νόμος 2817/2000 εισήγαγε δυο τομές στο χώρο του συστήματος ειδικής αγωγής. Πρώτον, επανέφερε ολικά την ειδική αγωγή υπό παιδαγωγική εποπτεία και εισήγαγε τα ΚΔΑΥ. Όμως, τα ΚΔΑΥ ιδρύονται στις έδρες των νομών, με αποτέλεσμα το φορτίο τους να είναι υπερβολικό και να περιορίζεται στην αξιολόγηση των υπαρχουσών περιπτώσεων με περιορισμένο προληπτικό έργο. Παράλληλα, λόγω ακριβώς του φόρτου εργασίας, τα ΚΔΑΥ περιορίζονται κι αυτά στην αξιολόγηση και λιγότερο στην εξατομικευμένη παρέμβαση και υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, των εκπαιδευτικών και των γονιών τους. Τα ΚΔΑΥ είναι αντίστοιχα των early intervention centers (κέντρων πρώιμης παρέμβασης) ή και των pupil services teams (ομάδες υπηρεσιών μαθητών) που συναντώνται στο εκπαιδευτικό σύστημα των ΗΠΑ (Smith, 1994), της Αγγλίας (Dowling & Pound, 2001) ή άλλες χώρες. Όμως στις χώρες αυτές τα αντίστοιχα κέντρα λειτουργούν είτε σε τοπικό επίπεδο (π.χ., στην Αγγλία, υπάρχουν σχολικές συμβουλευτικές υπηρεσίες σε κάθε LEA – Local Educational Authority, Τοπική

Εκπαιδευτική Αρχή, περίπου όπως κάθε γραφείο εκπαίδευσης του δικού μας συστήματος) ή σε επίπεδο σχολικής μονάδας (όπως συμβαίνει με τις pupil services teams στις ΗΠΑ). Παρ' όλα αυτά, η ύπαρξη και μόνο των ΚΔΑΥ είναι σαφώς ένα βήμα προς τη σωστή κατεύθυνση.

Πρόσφατα συντάχθηκε, ο νέος νόμος (3699/2008) περί ειδικής αγωγής ο οποίος περιληπτικά:

- Εισάγει για πρώτη φορά στην ιστορία την έννοια της υποχρεωτικότητας στην ειδική αγωγή,
- Συμπεριλαμβάνει όλα τα παιδιά, είτε ασκήσιμα, είτε εκπαιδεύσιμα χωρίς διάκριση με την χρήση του όρου Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.
- Εισάγει τον διεθνή ορισμό της αναπηρίας ως προέκταση της ανθρώπινης ύπαρξης, δίδοντας έμφαση στη λειτουργικότητα και τη δυνατότητα για συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία και όχι στην αναπηρία καθαυτή.
- Διασφαλίζει ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή, ανεξάρτητη διαβίωση και οικονομική αυτάρκεια & ανεξαρτησία στα άτομα με αναπηρία.
- Προσδιορίζει τη γενική εθνική πολιτική για την Ειδική Αγωγή Εκπαίδευσης που είναι η συνεκπαίδευση στο γενικό σχολείο για όλους τους μαθητές με οριακές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής & εκπαίδευσης για τους μαθητές με μεγαλύτερες δυσκολίες, καθώς και όλο το φάσμα των λοιπών διαγνωστικών και υποστηρικτικών υπηρεσιών που είναι αναγκαίες στην ΕΑΕ.
- Εισάγει για πρώτη φορά τον επίσημο ορισμό των μαθητών με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα και προβλέπει για πρώτη φορά ενέργειες για την εκπαιδευτική τους υποστήριξη.

Το θέμα λοιπόν δεν είναι να φτιαχτεί ένας νόμος απλώς καλύτερος από τον προηγούμενο, αλλά ένας νόμος που να καλύπτει τουλάχιστον τις στοιχειώδεις ανάγκες σεβασμού των Θεμελιωδών Ανθρώπινων και Συνταγματικών Εκπαιδευτικών Δικαιωμάτων για τα παιδιά με αναπηρίες και δυσκολίες...

Ας συγκρατήσουμε καλά τις ακόλουθες φράσεις, από την εφημερίδα των Ευρωπαϊκών κοινοτήτων και την απόφαση των υπουργών Παιδείας της Ε.Ε. στη Λισσαβόνα το 2003 :

Κεφ. 12: «Η Απόφαση του Συμβουλίου για τις Ίσες Ευκαιρίες»

• «Το 2003, το Συμβούλιο Υπουργών για τον Πολιτισμό και την Εκπαίδευση υιοθέτησε τα εξής για τις υποχρεώσεις των κρατών - μελών:

1) Να υποστηρίζουν την πλήρη ενσωμάτωση παιδιών ... με ειδικές ανάγκες ... καθώς και την ένταξή τους σε ένα σχολικό σύστημα προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους.

2) Να διευκολύνουν ώστε τα ίδια τα άτομα με αναπηρίες, οι γονείς τους - εάν είναι απαραίτητο- ή οι κηδεμόνες τους, να μπορέσουν να επιλέξουν τον κατάλληλο τύπο εκπαίδευσης»

• Επίσης: «Η επιτυχημένη συνεκπαίδευση απαιτεί λύσεις και καταστάσεις προσαρμογής, και όχι «τυπικές» εκπαιδευτικές παροχές»... Απαιτεί επίσης πρόσβαση σε κατάλληλη εκπαιδευτική υποστήριξη (ανθρώπινη και τεχνική) και προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων»....

x Οι τρεις αυτές φράσεις, περικλείουν συνοπτικά την κατεύθυνση και τη φιλοσοφία της Ευρωπαϊκής αντίληψης για την ειδική αγωγή, που αν και λιγότερο ανθρωποκεντρική και κοινωνική από την προ- Λισσαβόνας εποχή, παραμένει ασύγκριτα πιο Ανθρώπινη από τη μεσαιωνική πραγματικότητα της Ελληνικής κρατικής μηχανής.

x Η κατεύθυνση αυτή της Ε.Ε. και η ανάγκη μιας επιφανόμενης εντύπωσης υλοποίησής της, αποτελεί την προφανή ουσιαστική αιτία για τη σύσταση του νέου νόμου, όντας απαραίτητη προϋπόθεση για την απόσπαση των κοινοτικών κονδυλίων.

Η σημασία της συνεκπαίδευσης

Η σχολική ενσωμάτωση – ένταξη αρχικά έχει θετικές επιδράσεις γιατί το ειδικό σχολείο απομονώνει τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τα παιδιά φυσιολογικής νοημοσύνης. Επίσης αποφεύγεται ο στιγματισμός του παιδιού και η δημιουργία χαμηλών προσδοκιών τόσο από το οικογενειακό όσο και από το σχολικό περιβάλλον. Ακόμα παρατηρείται καλύτερη απόδοση των παιδιών με νοητική υστέρηση σε συνηθισμένες τάξεις παρά στο ειδικό σχολείο (Πολυχρονοπούλου, 2004)

Ένα άλλο βασικό επιχείρημα, αποτελεί το γεγονός ότι το ειδικό σχολείο απομονώνει και περιθωριοποιεί τα παιδιά και δεν συνεισφέρει θετικά στην κοινωνική τους ανάπτυξη. Τέλος το ειδικό σχολείο εμποδίζει σημαντικά την κοινωνική ανάπτυξη και συμπεριφορά των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Πολυχρονοπούλου, 2004)

Εκπαιδευτικά μοντέλα συνεκπαίδευσης

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

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

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

και όχι παιδαγωγικά κριτήρια- νέες κατευθύνσεις εκπαιδευτικής πολιτικής, με στόχο την κοινή αγωγή ανάπηρων και μη μαθητών» (Ζώνιου-Σιδέρη, 1997, 252).

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

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

Η σημασία των αντιλήψεων των συμμαθητών, των γονέων και των δασκάλων για την συνεκπαίδευση

Η σημασία των αντιλήψεων τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων για την συνεκπαίδευση, παίζουν βασικό ρόλο. Οι παραπάνω, θα πρέπει να δίνουν κίνητρα στα παιδιά τους και να μην έχουν χαμηλές προσδοκίες. Με αυτό τον τρόπο «ενεργοποιούν» το παιδί, το οποίο με την σειρά του αρχίζει να «αγωνίζεται». Οι εκπαιδευτικοί αρχικά, θα πρέπει να δίνουν ευκαιρίες στο παιδί να «εξελιχθεί» μέσα στην τάξη και να το ενθαρρύνουν, ώστε να μην νιώθει «διαφορετικό» από τα υπόλοιπα παιδιά. Για αυτό, η συμπεριφορά και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, που συμμετέχουν σε προγράμματα συνεκπαίδευσης, τόσο μέσα όσο και έξω από την σχολική τάξη, «διαμορφώνουν» την συμπεριφορά και του παιδιού.

Τα παραπάνω, ισχύουν και για τους γονείς των παιδιών. Στην περίπτωση λοιπόν που οι γονείς «παραμελούν» το παιδί θεωρώντας πως και να προσπαθήσουν δεν θα καταφέρουν τίποτα, του δημιουργούν επιπρόσθετα προβλήματα και

ανασφάλειες, με αποτέλεσμα το παιδί να παραγκωνιστεί, να στιγματιστεί και να μην καταφέρει να ενταχθεί στο κοινωνικό του περίγυρο. Ακόμα, σημαντικές είναι και οι αντιλήψεις των γονέων των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών, οι οποίοι, σε περίπτωση που δεν συμφωνούν με τα προγράμματα συνεκπαίδευσης, δημιουργούν προβλήματα τόσο στους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν σε αυτά όσο και στα παιδιά τους, εφ' όσον επηρεάζουν αρνητικά την συμπεριφορά τους απέναντι στα αποκλίνοντα παιδιά.

Τα προγράμματα συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες θα πετύχουν τον φιλοσοφικό στόχο της πλήρους ένταξης μόνο όταν δημιουργηθούν ουσιαστικές φιλίες μεταξύ των μαθητών. Όπως επισημαίνει ο Haring (1991) στα σχολεία επιτυγχάνεται συχνά η λειτουργική ένταξη, αφού τα παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες μοιράζονται τους ίδιους χώρους και ασχολούνται με τις ίδιες ή παρόμοιες δραστηριότητες – παρά ταύτα, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες παραμένουν κοινωνικά απομονωμένα. Κοινωνική ένταξη, σημαίνει πλήρης συμμετοχή στις κοινωνικές συναναστροφές μέσα σε φυσιολογικούς χώρους και κατά τέτοιο τρόπο ώστε οι άνθρωποι που συμμετέχουν να αποτελούν μέρος ενός σταθερού κοινωνικού ιστού. Η πλήρης συμμετοχή αποδεικνύεται με τη σύναψη σχέσεων που κυμαίνονται από σταθερές, αλλά περιστασιακές γνωριμίες μέχρι στενές προσωπικές σχέσεις (Haring, 1991).

Στην περίπτωση που το παιδί με ειδικές ανάγκες δεν γίνει αποδεκτό από τους «φυσιολογικούς» συμμαθητές του, δηλαδή δεν κερδίσει την εμπιστοσύνη τους και δεν δημιουργήσει φιλίες, θα «παρουσιαστεί» το φαινόμενο του αποκλεισμού. Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, το παιδί θα «κλειστεί» στον εαυτό του, θα νιώθει «διαφορετικό» από τα υπόλοιπα παιδιά και ουσιαστικά η προσπάθεια εφαρμογής του προγράμματος συνεκπαίδευσης θα έχει «αποτύχει», αφού και σε αυτή την περίπτωση το παιδί θα στιγματιστεί όπως θα γινόταν αν ήταν εγγεγραμμένο σε ένα ειδικό σχολείο. Για να αποφευχθούν όλα τα παραπάνω λοιπόν, θα πρέπει να υπάρχει σωστή ενημέρωση των παιδιών τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους γονείς τους.

Σχετικές έρευνες

A) Οι αντιλήψεις των παιδιών χωρίς νοητική υστέρηση για παιδιά με νοητική υστέρηση σε σχολεία που πραγματοποιούνται προγράμματα συνεκπαίδευσης και σε σχολεία που πραγματοποιείται χωριστή εκπαίδευση

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Οντάριο του Καναδά και συμμετείχαν σε αυτή 31 μαθητές από σχολεία στα οποία εφαρμόζονται προγράμματα

χωριστής εκπαίδευσης και 21 μαθητές από σχολεία στα οποία εφαρμόζεται πρόγραμμα συνεκπαίδευσης. Η έρευνα αυτή εξέτασε 4 διαφορετικούς τομείς: την φιλία, την κακοποίηση (βίαιη συμπεριφορά), την προστατευτικότητα και τέλος τον αποκλεισμό – ένταξη μεταξύ των παιδιών από τους δύο «τύπους» σχολείων που αναφέρονται παραπάνω.

Αρχικά, στον τομέα της φιλίας εξετάζεται το φαινόμενο «κανονικοί» μαθητές να κάνουν φιλίες με παιδιά με νοητική υστέρηση. Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά όσον αφορά τα παιδιά που συμμετέχουν σε προγράμματα συνεκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά τείνουν να κάνουν φιλίες με παιδιά με νοητική υστέρηση και το αντίστροφο μόνο όταν βρίσκονται στον ίδιο χώρο, δηλαδή όταν καθ' όλη την διάρκεια της ημέρας τα παιδιά είναι μαζί (προγράμματα συνεκπαίδευσης). Αντίθετα, όταν υπάρχει διαχωρισμός των παιδιών με νοητική υστέρηση από τα υπόλοιπα παιδιά (προγράμματα χωριστής εκπαίδευσης), αυτό έχει ως αποτέλεσμα τον αποκλεισμό τους.

Στον δεύτερο τομέα, ερευνάται το ενδεχόμενο τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές να «κακομεταχειρίζονται» (φέρονται βίαια) τα παιδιά με νοητική υστέρηση. Παρατηρήθηκε λοιπόν ότι στα σχολεία που πραγματοποιούνται προγράμματα συνεκπαίδευσης, στις μικρές ηλικίες, δεν εντοπίζεται κανένα είδος κακοποίησης από μέρους των «κανονικών» παιδιών, αντίθετα παρατηρούνται φιλίες μεταξύ τους. Σε μεγαλύτερες ηλικίες τώρα, στα σχολεία που πραγματοποιείται χωριστή εκπαίδευση, παρατηρούνται λιγότερες φιλίες και μεγαλύτερα ποσοστά κακοποίησης των παιδιών με νοητική υστέρηση από τα υπόλοιπα παιδιά. Ουσιαστικά, σύμφωνα με τα λεγόμενα των παιδιών, δεν πειράζουν παιδιά που ήδη γνωρίζουν, αλλά άτομα που δεν ξέρουν καθόλου.

Ο «τομέας της προστατευτικότητας», εξετάζει τα φαινόμενα, «φυσιολογικοί» μαθητές να υπερασπίζονται παιδιά με νοητική υστέρηση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα λοιπόν, σε σχολεία που πραγματοποιούνται προγράμματα συνεκπαίδευσης, τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας (γυμνάσιο, λύκειο) τείνουν να προστατεύουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Παρ' όλα αυτά, δεν γνωρίζουμε ακόμα κατά πόσο ισχύουν τα λεγόμενα των παιδιών αυτών καθώς και τους λόγους για τους οποίους υπερασπίζονται τα παιδιά με νοητική υστέρηση.

Τέλος, στον τέταρτο τομέα, ερευνάται το φαινόμενο αποκλεισμού – ένταξης, δηλαδή κατά πόσο οι «φυσιολογικοί» μαθητές συμφωνούν (δέχονται) με τα προγράμματα συνεκπαίδευσης που εφαρμόζονται. Παρατηρήθηκε λοιπόν, ότι τα

τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά που συμμετείχαν σε προγράμματα συνεκπαίδευσης, ήταν αντίθετα με τα προγράμματα χωριστής εκπαίδευσης. Αντίθετα, τα αντίστοιχα παιδιά που φοιτούσαν σε σχολεία που εφαρμόζονταν προγράμματα χωριστής εκπαίδευσης, συμφωνούσαν με την «ιδέα του διαχωρισμού». Αξίζει όμως να σημειωθεί, ότι αν και στην «πρώτη» ομάδα υπήρχε ομοφωνία στις αποφάσεις των παιδιών, στην «δεύτερη» ομάδα υπήρχαν μαθητές που διαφωνούσαν τελικά με την «ιδέα του διαχωρισμού».

Β) Οι αντιλήψεις που επικρατούν από την πλευρά των μαθητών για την τοποθέτηση των παιδιών με εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στη συνήθη σχολική τάξη.

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε σε διάφορες περιοχές της Αθήνας και συμμετείχαν σε αυτή 117 μαθητές της Δ΄ δημοτικού, 236 μαθητές της Ε΄ δημοτικού και 261 μαθητές της Στ΄ δημοτικού. Συνολικά στην έρευνα συμμετείχαν 614 μαθητές τα αποτελέσματα της οποίας αναφέρονται παρακάτω.

- Για τα παιδιά που δεν βλέπουν καλά (αμβλύωπες) το 72,3% πιστεύει ότι μπορούν να παρακολουθήσουν τα μαθήματά τους μέσα στην σχολική τάξη.
- Για τα παιδιά που δεν βλέπουν καθόλου το 37,8% πιστεύει ότι ο δάσκαλός τους είναι σε θέση να τα εκπαιδεύσει εφόσον βέβαια επιμορφωθεί πρώτα ο ίδιος.
- Για τα παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα ακοής, το 61,4% πιστεύει ότι μπορούν να εκπαιδευτούν μέσα στην τάξη και το 30,1% πιστεύει ότι τα παιδιά αυτά μπορούν να βοηθηθούν από τον δάσκαλο.
- Για τα παιδιά που παρουσιάζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσορθογραφία) το 75,6% για τη δυσλεξία, το 80,4% για τη δυσαριθμησία και το 76,3% για τη δυσορθογραφία πιστεύει ότι αυτά τα παιδιά μπορούν να βοηθηθούν από τον δάσκαλο της τάξης.
- Για τα παιδιά που δεν μπορούν να μιλήσουν καθαρά και παρουσιάζουν διαταραχές λόγου (τραυλισμός) το 70,5% θεωρεί ότι είναι σε θέση να παρακολουθήσουν τα μαθήματα της τάξης.
- Για τα παιδιά με κινητικές διαταραχές το 54,8% θεωρεί ότι η υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων είναι ικανή να δεχτεί αυτούς τους μαθητές και να τους εκπαιδεύσει.
- Για τα παιδιά με χρόνια προβλήματα υγείας (μεσογειακή αναιμία, παιδικός διαβήτης) το 49,8% θεωρεί ότι μπορεί ο δάσκαλος της τάξης να τα βοηθήσει.

- Για τα παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς (ξύλο, βρισιές) το 35,2% νομίζει ότι μπορούν να βρίσκονται μέσα στη σχολική τάξη.
- Για τα παιδιά που παρουσιάζουν διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα μόνο το 37% πιστεύει ότι ο δάσκαλος της τάξης μπορεί να τα βοηθήσει.
- Για τα παιδιά με υψηλή νοημοσύνη (χαρισματικά) το 71,5% πιστεύει ότι μπορούν να βρίσκονται μέσα στη σχολική τάξη.
- Για τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση το 54,2% θεωρεί ότι μπορεί ο δάσκαλός τους να τα βοηθήσει.
- Και τέλος, για τα παιδιά με αυτιστικά στοιχεία το 58,4% θεωρεί ότι μπορούν να εκπαιδευτούν μέσα στην τάξη.

Από τα παραπάνω ευρήματα μπορούμε να συμπεράνουμε ότι, περιπτώσεις παιδιών, όπως αυτιστικά και με νοητική καθυστέρηση, γίνονται περισσότερο αποδεκτά από τους συμμαθητές τους, γιατί μπορούν να προσαρμοστούν στο κλίμα της σχολικής τάξης, χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα, αν και η εκπαιδευτική τους εξέλιξη δεν μπορεί να στηριχθεί μόνο στον δάσκαλο της γενικής παιδείας, χρειάζεται και ειδική αντιμετώπιση. Αντίθετα, παιδιά που δεν έχουν προβλήματα εγκεφαλικών διαταραχών, όπως τυφλά, κωφά, υπερκινητικά, κινητικά ανάπηρα, δεν γίνονται άμεσα αποδεκτά, γιατί υποτίθεται ότι δημιουργούν προβλήματα στο κλίμα της σχολικής τάξης.

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, η συμπεριφορά των συμμαθητών των παιδιών με νοητική υστέρηση, είναι μάλλον θετική. Πιο συγκεκριμένα, μπορούμε να υποθέσουμε, ότι όσο πιο μικρά είναι τα παιδιά τόσο πιο εύκολα μπορούν να δεχτούν την «διαφορετικότητα» από τον «άλλον» ανάμεσά τους, όπου εδώ σπουδαίο ρόλο διαδραματίζει και η πρώιμη παρέμβαση και η πρώιμη ενημέρωση, ως κάτι το φυσιολογικό και όχι σαν κάτι το μη φυσιολογικό, δηλαδή κάποιος μαθητής να παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες, κατά την διάρκεια της εξέλιξης και ωρίμανσής του.

Συμπεραίνουμε λοιπόν από τα παραπάνω, ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται την έννοια της συνεκπαίδευσης, σε γενικές γραμμές, με θετικό τρόπο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την θετική αντιμετώπιση των παιδιών με νοητική υστέρηση καθώς και την αποδοχή τους από το ευρύτερο κοινό. Φυσικά, βασικό ρόλο παίζει και η αντιμετώπιση των παιδιών αυτών τόσο από τους δασκάλους τους όσο και όσο και από τους γονείς των ίδιων αλλά και των υπόλοιπων παιδιών.

Όσον αφορά τους γονείς, σε πολλές χώρες, η ανάμειξή τους έχει γίνει κινητήρια και αποφασιστική δύναμη για την ανάπτυξη την ειδικής αγωγής. Αρχικά κινητοποιήθηκαν οι ίδιοι πιέζοντας για ειδικά σχολεία, ενώ αργότερα τους βλέπουμε να υποστηρίζουν την «ομαλοποίηση» επιδιώκοντας την ένταξη στα γενικά σχολεία. Η εμφάνιση ομάδων και συλλόγων γονέων, όπως και ο ρόλος τους και η συμμετοχή τους στο διάλογο για την ένταξη ποικίλλουν από χώρα σε χώρα. Πολλοί σύλλογοι γονέων ξεκίνησαν ως οργανώσεις για παιδιά με ειδικές μειονεξίες, αλλά σταδιακά μερικοί διεύρυναν τη βάση τους για την προώθηση των δικαιωμάτων αυτών των ατόμων. Πολλοί σύλλογοι επηρέασαν τη διαμόρφωση κάποιας πολιτικής (σε χώρες όπως η Δανία, ο Καναδάς, η Βρετανία, η Νορβηγία, η Σουηδία, η Ισπανία και προσφάτως η Αυστρία και η Ολλανδία). Μερικοί αντιμετωπίζουν τις αρνητικές αντιδράσεις των ειδικών (π.χ. στη Γερμανία και την Ολλανδία) (Lena Saleh, 1998).

Στη Γερμανία υπάρχει ένας όμιλος που ονομάζεται «Γονείς κατά του διαχωρισμού», πολλά μέλη του οποίου είναι γονείς παιδιών χωρίς μειονεξίες. Βεβαίως, υπάρχουν γονείς που είναι επιφυλακτικοί ως προς την ένταξη, πολλοί εκ των οποίων έχουν παιδιά με σοβαρές μειονεξίες, όπως και κωφά παιδιά (Lena Saleh, 1998).

Ένας γονιός από τον Καναδά λέει: «... η ένταξη δεν σημαίνει απαραίτητα ότι είναι και η ιδανική εκπαίδευση. Οι γονείς που αντιτίθενται στην ένταξη, διότι δεν τους παρέχει την «τέλεια» αναλογία μαθητή – δασκάλου, ζουν στον κόσμο των ονείρων τους. Εάν θέλουμε τα παιδιά μας να ζουν στον πραγματικό κόσμο, πρέπει να αποδεχόμαστε τα καλά και τα κακά, και να πολεμάμε για τα στραβά αν τα πράγματα δεν πάνε καλά, κατά τον ίδιο τρόπο που θα πολεμούσαμε αν επρόκειτο για τα παιδιά χωρίς μειονεξίες» (Lena Saleh, 1998).

Οι γονείς μπορούν επίσης να συμμετέχουν στην καθημερινή δουλειά του σχολείου, μπορούν να βοηθούν τους δασκάλους, όχι μόνο για τα δικά τους παιδιά, μπορούν να βοηθούν στην τάξη ως εθελοντές, να βοηθούν σε κοινωνικές και ψυχαγωγικές εκδηλώσεις ή και στα σχολικά συμβούλια. Όλα αυτά προϋποθέτουν κάποια προετοιμασία με το προσωπικό του σχολείου (Lena Saleh, 1998).

Όσον αφορά τους δασκάλους, τα αποτελέσματα των ερευνών, αρχικά δείχνουν ότι υπάρχει μια αμφιβολία για την ικανοποιητική επαγγελματική κατάρτισή τους πάνω σε θέματα ειδικής παιδαγωγικής, κάτι που έχει σχέση και με την ενημέρωσή τους και την επιμόρφωσή τους για το πώς να αντιμετωπίζουν κάποιες μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης παρατηρήθηκε ότι ασχολούνται περισσότερο με τους

μαθητές που δεν παρουσιάζουν κάποιες δυσκολίες παρά με τα παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα.

Αντίθετα όμως σύμφωνα με τα αποτελέσματα ο δάσκαλος ενθαρρύνει και ενισχύει τους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα και φανερώνει την διάθεσή του να ασχοληθεί με τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, αλλά με τάσεις αμφιβολίας, κάτι που επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι δεν παρουσιάζεται ιδιαίτερα αμερόληπτος και αντικειμενικός στην αξιολόγηση επίδοσης των μαθητών. Τέλος βασικό ρόλο κατά τη γνώμη μου παίζει και το είδος συνεργασίας του οικογενειακού με το σχολικό περιβάλλον η οποία σε γενικές γραμμές κρίνεται ικανοποιητική. Συμπερασματικά, κρίνοντας από τα παραπάνω οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τα προγράμματα συνεκπαίδευσης μόνο στις περιπτώσεις όπου υπάρχει ανάλογη κατάρτιση και φυσικά θέληση από μέρους τους.

Σκοπός της δικής μας έρευνας

Ο σκοπός της δικής μας έρευνας, είναι να εντοπίσουμε και να μελετήσουμε τις διαφορές των δύο φύλων ως προς τις αντιλήψεις τους για την ένταξη των μαθητών με νοητική υστέρηση στα «κανονικά σχολεία». Πιο απλά λοιπόν, προσπαθήσαμε να καταλάβουμε τις διαφορές της γνώμης που έχουν τα αγόρια και τα κορίτσια όσον αφορά την εμφάνιση, την συμπεριφορά και τις φιλίες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ακόμα, ερευνήσαμε το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών με και χωρίς νοητική υστέρηση καθώς και τα αίτια που πιστεύουν τα αγόρια και τα κορίτσια ότι την προκαλούν.

Σήμερα τα προγράμματα συνεκπαίδευσης, εφαρμόζονται σε πολλά σχολεία. Επομένως είναι σημαντικό, να γνωρίζουμε τις αντιλήψεις των παιδιών ώστε οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές να είναι προετοιμασμένοι για ένα πρόγραμμα συνεκπαίδευσης,

Μέθοδος

Μετέχοντες

Στη συγκεκριμένη έρευνα συνολικά συμμετείχαν 107 παιδιά από τα οποία τα 54 ήταν αγόρια (50,4) και τα υπόλοιπα 53 (49,6) ήταν κορίτσια. . Πρέπει να σημειωθεί ότι τα παιδιά που πήραν μέρος στην έρευνα, είχαν συμμετάσχει ή συμμετείχαν εκείνη την περίοδο σε προγράμματα συνεκπαίδευσης.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε παιδιά ε' και στ' δημοτικού, δηλαδή σε ηλικίες 11 έως 13. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν αγόρια ηλικίας 10 – 13 ετών όπου ο μέσος όρος ήταν 11,57 και η τυπική απόκλιση 0,570 και κορίτσια ηλικίας 10 – 12 ετών όπου ο μέσος όρος ήταν 11,38 και η τυπική απόκλιση 0,686.

Εργαλείο – Περιγραφή ερωτηματολογίου

Πρέπει να αναφέρουμε, αρχικά ότι το εργαλείο που χρησιμοποιήσαμε (ερωτηματολόγιο) συντάχθηκε από τους ερευνητές της συγκεκριμένης εργασίας. Οι δύο πρώτες ερωτήσεις λοιπόν, αφορούν το φύλο και την ηλικία του παιδιού. Αξιίζει επίσης να παρατηρήσουμε ότι στα ερωτηματολόγια χρησιμοποιήσαμε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Rensis Likert (1932).

Εξετάστηκαν οι αντιλήψεις των παιδιών σε σχέση με τα παιδιά με νοητική υστέρηση ως προς τις ακόλουθες παραμέτρους:

- Η πρώτη ενότητα αφορά το **οικογενειακό περιβάλλον** τόσο των παιδιών με νοητική υστέρηση όσο και των υπόλοιπων παιδιών (7 ερωτήσεις).
- Η δεύτερη ενότητα αναφέρεται στις αντιλήψεις των παιδιών για τα **αίτια** που προκαλούν τη νοητική υστέρηση (Γιατί νομίζεις ότι έχει αυτό το πρόβλημα ο Γιάννης;) (6 ερωτήσεις).
- Στην τρίτη ενότητα τα παιδιά εξέφρασαν τη γνώμη τους για την **αντιμετώπιση του δασκάλου** και την συμπεριφορά του παιδιού με νοητική υστέρηση μέσα στην τάξη (10 ερωτήσεις).
- Η τέταρτη ενότητα εξετάζει την **εμφάνιση** του παιδιού με νοητική υστέρηση, δηλαδή πως το βλέπουν οι συμμαθητές του (4 ερωτήσεις).
- Η πέμπτη ενότητα ερευνά τις **συναισθηματικές αντιδράσεις** των παιδιών, δηλαδή πως νιώθουν για ένα παιδί με νοητική υστέρηση (5 ερωτήσεις)
- Η έκτη ενότητα αφορά την **κοινωνικότητα** και τις **φιλίες** ενός παιδι με νοητική υστέρηση (14 ερωτήσεις)

Στο τέλος του ερωτηματολογίου, υπάρχουν τρεις ερωτήσεις στις οποίες τα παιδιά πρέπει να απαντήσουν ποιος είναι ο καλύτερος φίλος ή ποιος θα ήταν ο καλύτερος φίλος από την τάξη τους για ένα παιδί με νοητική υστέρηση καθώς και ποιος είναι ο δικός τους καλύτερος φίλος. Τέλος, ζητάμε από τα παιδιά να μας πούνε τη γνώμη τους για ένα παιδί με νοητική υστέρηση.

Διαδικασία συλλογής υλικού

Αρχικά πρέπει να αναφέρουμε, ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 5 σχολεία στην περιοχή της Λάρισας και σε 1 σχολείο στην περιοχή της Ρόδου. Είναι γεγονός πως σε δημοτικά σχολεία που πραγματοποιούνται προγράμματα συνεκπαίδευσης αλλά και γενικότερα σε σχολεία όταν πρόκειται να ερευνηθεί κάποιο συγκεκριμένο θέμα από άτομα του «εξωσχολικού» περιβάλλοντος, τα άτομα αυτά αντιμετωπίζουν ορισμένες δυσκολίες όσον αφορά την «είσοδό» τους στο σχολείο. Στη συγκεκριμένη έρευνα, αρχικά επισκεφθήκαμε την «πρωτοβάθμια εκπαίδευση», ώστε να μάθουμε σε ποια σχολεία πραγματοποιούνται προγράμματα συνεκπαίδευσης και να λάβουμε την ανάλογη έγκριση. Από την «πρωτοβάθμια εκπαίδευση» λοιπόν, δεν εγκρίθηκε το «αίτημά» μας ώστε να συνεχίσουμε κανονικά την ροή της έρευνας. Παρ' όλα αυτά όμως, η έρευνα πραγματοποιήθηκε κανονικά χάρη σε κάποιους εκπαιδευτικούς οι οποίοι ανήκουν τόσο στο οικογενειακό όσο και στο φιλικό περιβάλλον.

Μοιράζοντας τα ερωτηματολόγια στις τάξεις, τα παιδιά ήταν πολύ πρόθυμα να τα συμπληρώσουν. Αρχικά μπορεί να δυσκολεύτηκαν λίγο με την 5βάθμια κλίμακα σύμφωνα με την οποία ήταν διαμορφωμένο το ερωτηματολόγιο. Οι περισσότερες ερωτήσεις που περιελάμβανε, έγιναν αμέσως κατανοητές στα παιδιά. Σε μια ερώτηση μόνο αντιμετώπισαν δυσκολίες (3^η ερώτηση, 3^η ενότητα, συμπεριφορά του παιδιού μέσα στην τάξη, «Όταν ο Γιάννης δεν συμμετέχει στο μάθημα, τον παρακινεί ο δάσκαλος;»), γιατί ορισμένα παιδιά δεν κατάλαβαν την έννοια της λέξης «παρακινεί». Σε γενικές γραμμές μπορούμε να πούμε ότι τα παιδιά δεν είχαν απορίες σχετικά με το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Προκειμένου να διερευνήσουμε τις διαφορές μεταξύ των δύο φύλων για τις αντιλήψεις τους για τα παιδιά με νοητική υστέρηση ως προς τους παράγοντες που αξιολογήθηκαν στο ερωτηματολόγιο, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο t.

Πρέπει να σημειωθεί ότι η δεύτερη ενότητα, η οποία αφορούσε στα αίτια της νοητικής υστέρησης, χωρίστηκε σε δύο υποκατηγορίες, τους ενδογενείς παράγοντες (ερωτήσεις 2, 4 και 6) και τους εξωγενείς παράγοντες (ερωτήσεις 1, 3 και 5).

Συμπερασματικά λοιπόν, το φύλο των παιδιών αποτελεί την **ανεξάρτητη μεταβλητή** με δύο επίπεδα (κορίτσια και αγόρια) και οι ενότητες του ερωτηματολογίου τις **εξαρτημένες μεταβλητές** (οικογένεια, ενδογενείς παράγοντες, εξωγενείς παράγοντες,

αντιμετώπιση του δασκάλου – συμπεριφορά του παιδιού μέσα στην τάξη, εξωτερική εμφάνιση του παιδιού, συναισθηματική αντιμετώπιση και φιλίες).

Το ερώτημα που εμείς θέλουμε να ερευνήσουμε, είναι αν και κατά πόσο διαφέρουν οι αντιλήψεις των δύο φύλων όσον αφορά τα παιδιά με νοητική υστέρηση σε κάθε έναν από τους τομείς που αναφέραμε παραπάνω. Με απλά λόγια, αν οι μέσοι όροι των αγοριών και των κοριτσιών της κάθε ενότητας διαφέρουν. Φυσικά όμως, η διαπίστωση αυτή δεν είναι αρκετή από μόνη της να μας οδηγήσει σε ασφαλή συμπεράσματα. Πρέπει λοιπόν να διαπιστώσουμε αν η αριθμητική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική. Το κριτήριο t λοιπόν, είναι το πιο κατάλληλο στατιστικό κριτήριο για τέτοιου είδους ερευνητικά προβλήματα (Ρούσσοσ & Τσαούσης, 2002).

Αρχικά πρέπει να επιλέξουμε την κατάλληλη εκδοχή του κριτηρίου, δηλαδή να καταλάβουμε αν το δείγμα μας είναι ανεξάρτητο ή εξαρτημένο. Στην περίπτωση μας, κάθε άτομο συμμετέχει σε μια μόνο ομάδα (κορίτσια ή αγόρια). Επομένως στη συγκεκριμένη έρευνα το δείγμα μας αποτελεί ένα ανεξάρτητο δείγμα και έτσι θα ακολουθήσουμε τον **σχεδιασμό των ανεξάρτητων δειγμάτων**.

Συνεχίζοντας, πρέπει να διατυπωθούν και οι υποθέσεις μας. Πρέπει να αναφέρουμε όμως, ότι για καθεμιά από τις παραπάνω ενότητες, θα διατυπωθούν και διαφορετικές υποθέσεις.

- **Οικογένεια:**

Μηδενική υπόθεση: Οι στάσεις των αγοριών και των κοριτσιών **δεν** διαφέρουν όσον αφορά την αντίληψη ότι η νοητική υστέρηση επηρεάζει αρνητικά τη συμπεριφορά της οικογένειας

Εναλλακτική υπόθεση: Οι στάσεις των αγοριών και των κοριτσιών διαφέρουν όσον αφορά την αντίληψη ότι η νοητική υστέρηση επηρεάζει αρνητικά τη συμπεριφορά της οικογένειας.

- **Ενδογενείς παράγοντες:**

Μηδενική υπόθεση: Οι στάσεις των αγοριών και των κοριτσιών **δεν** διαφέρουν όσον αφορά την αντίληψη ότι η νοητική υστέρηση μπορεί να προκαλείται από ενδογενείς παράγοντες (προσπάθεια που καταβάλλει το παιδί, εξυπνάδα)

Εναλλακτική υπόθεση: Οι στάσεις των αγοριών και των κοριτσιών διαφέρουν όσον αφορά την αντίληψη ότι η νοητική υστέρηση μπορεί να προκαλείται από ενδογενείς παράγοντες.

- **Εξωγενείς παράγοντες:**

Μηδενική υπόθεση: Οι στάσεις των αγοριών και των κοριτσιών **δεν** διαφέρουν όσον αφορά την αντίληψη ότι η νοητική υστέρηση μπορεί να προκαλείται από εξωγενείς παράγοντες.

Εναλλακτική υπόθεση: Οι στάσεις των αγοριών και των κοριτσιών διαφέρουν όσον αφορά την αντίληψη ότι η νοητική υστέρηση μπορεί να προκαλείται από εξωγενείς παράγοντες.

- **Αντιμετώπιση του δασκάλου – Συμπεριφορά του παιδιού μέσα στην τάξη**

Μηδενική υπόθεση: Οι στάσεις των αγοριών και των κοριτσιών **δεν** διαφέρουν όσον αφορά την αντίληψη ότι η νοητική υστέρηση επηρεάζει την αντιμετώπιση του δασκάλου.

Εναλλακτική υπόθεση: Οι στάσεις των αγοριών και των κοριτσιών διαφέρουν όσον αφορά την αντίληψη ότι η νοητική υστέρηση επηρεάζει την αντιμετώπιση του δασκάλου.

- **Εξωτερική εμφάνιση**

Μηδενική υπόθεση: Οι στάσεις των αγοριών και των κοριτσιών **δεν** διαφέρουν όσον αφορά την αντίληψη ότι η νοητική υστέρηση επηρεάζει τις αντιλήψεις για την εξωτερική εμφάνιση του παιδιού.

Εναλλακτική υπόθεση: Οι στάσεις των αγοριών και των κοριτσιών διαφέρουν όσον αφορά την αντίληψη ότι η νοητική υστέρηση επηρεάζει τις αντιλήψεις για την εξωτερική εμφάνιση του παιδιού.

- **Συναισθηματικές αντιδράσεις**

Μηδενική υπόθεση: Οι στάσεις των αγοριών και των κοριτσιών **δεν** διαφέρουν όσον αφορά την αντίληψη ότι η νοητική υστέρηση επηρεάζει τις συναισθηματικές αντιδράσεις των υπόλοιπων παιδιών.

Εναλλακτική υπόθεση: Οι στάσεις των αγοριών και των κοριτσιών διαφέρουν όσον αφορά την αντίληψη ότι η νοητική υστέρηση επηρεάζει τις συναισθηματικές αντιδράσεις των υπόλοιπων παιδιών.

- **Κοινωνικότητα – Φιλίες**

Μηδενική υπόθεση: Οι στάσεις των αγοριών και των κοριτσιών **δεν** διαφέρουν όσον αφορά την αντίληψη ότι η νοητική υστέρηση επηρεάζει την κοινωνικότητα του παιδιού και τις φιλίες του.

Εναλλακτική υπόθεση: Οι στάσεις των αγοριών και των κοριτσιών διαφέρουν όσον αφορά την αντίληψη ότι η νοητική υστέρηση επηρεάζει την κοινωνικότητα του παιδιού και τις φιλίες του.

Υπενθυμίζουμε σε αυτό το σημείο ότι εφόσον δεν επιχειρούμε κάποια πρόβλεψη σχετικά με το ποια από τις δύο ομάδες (αγόρια, κορίτσια) θα έχει θετικότερη ή αρνητικότερη στάση απέναντι σε καθεμία από τις παραπάνω «ενότητες», η υπόθεση που διατυπώνουμε είναι διπλής κατεύθυνσης.

Όσον αφορά τις παραπάνω υποθέσεις, η *μηδενική υπόθεση*, προτείνει ότι οι επιδόσεις των δύο ομάδων ως προς την στάση τους απέναντι στον καθένα από τους παραπάνω «τομείς», προέρχονται από τον ίδιο πληθυσμό, καθώς διατυπώνει ότι δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των επιπέδων (συνθηκών) της ανεξάρτητης μεταβλητής. Αυτό σημαίνει ότι όποιες διαφορές βρεθούν ανάμεσα στις δύο ομάδες θα οφείλονται σε τυχαίους παράγοντες και όχι στην σχέση που πιθανόν να υπάρχει μεταξύ της ανεξάρτητης και της εξαρτημένης μεταβλητής. Αντίθετα η εναλλακτική υπόθεση προτείνει ότι όποια διαφορά παρατηρηθεί ανάμεσα σε αυτές τις δύο ομάδες θα οφείλεται στην επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής πάνω στην εξαρτημένη.

Πίνακας 1: Διαφορές των δύο φύλων ως προς τους παράγοντες στους οποίους εξετάζεται η επίδραση της νοητικής υστέρησης

| | Αγόρια Μέσος όρος | Αγόρια Τυπική απόκλιση | Κορίτσια Μέσος όρος | Κορίτσια Τυπική απόκλιση | τιμή t | sig (<0,05) |
|---|-------------------------|------------------------------|---------------------------|--------------------------------|--------|--------------|
| Οικογένεια (family) | 24,06 | 5,98 | 24,85 | 5,93 | -0,683 | 0,496 |
| Ενδογενείς παράγοντες (internal) | 8,04 | 3,17 | 7,08 | 3,22 | 1,555 | 0,123 |
| Εξωγενείς παράγοντες (external) | 7,25 | 3,73 | 8,58 | 3,3 | -1,959 | 0,053 |
| Συμπεριφορά του παιδιού στην τάξη (class) | 36,82 | 6,89 | 38,13 | 4,46 | -1,113 | 0,269 |
| Εξωτερική εμφάνιση (appearance) | 15,46 | 3,96 | 14,57 | 3,2 | 1,288 | 0,201 |
| Συναισθηματικές αντιδράσεις (feeling) | 20,62 | 3,53 | 20,13 | 2,88 | 0,776 | 0,44 |
| Κοινωνικότητα - Φιλίες (friends) | 45,02 | 9,66 | 44,31 | 7,11 | 0,416 | 0,679 |

Στον παραπάνω πίνακα παραθέσαμε τα αποτελέσματα (μέσους όρους, τυπικές αποκλίσεις, τιμές t, τιμές sig) από τις απαντήσεις των παιδιών. Βλέπουμε ότι στην τελευταία στήλη η τιμή για τους εξωγενείς παράγοντες είναι μικρότερη από τον αριθμό 0,05. Επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους

των αγοριών και των κοριτσιών. Με άλλα λόγια όπως παρατηρούμε και στον πίνακα, τα κορίτσια πιστεύουν περισσότερο από τα αγόρια ότι η νοητική υστέρηση οφείλεται σε εξωγενείς παράγοντες.

Σε πολλές από τις έρευνες που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο των κοινωνικών επιστημών, οι ερευνητές ενδιαφέρονται να μελετήσουν αν η επίδοση που ένα άτομο έχει σε μια μεταβλητή σχετίζεται με την επίδοση που το ίδιο άτομο έχει σε μια άλλη μεταβλητή. Ενδιαφέρονται δηλαδή να διαπιστώσουν αν υπάρχει αλληλεξάρτηση δύο μεταβλητών που μελετούν (Ρούσσος & Τσαούσης 2002).

Ο βαθμός συσχέτισης δύο μεταβλητών υπολογίζεται μέσω του στατιστικού δείκτη που ονομάζεται **δείκτης συσχέτισης** (correlation coefficient). Ο δείκτης αυτός μας πληροφορεί καταρχάς αν δύο μεταβλητές συσχετίζονται ή μια με την άλλη. Επιπλέον μας δίνει πληροφορίες για το είδος αυτής της συσχέτισης, δηλαδή για το κατά πόσο είναι θετική ή αρνητική. Τέλος μας παρέχει πληροφορίες για τον βαθμό της συσχέτισης, δηλαδή αν είναι υψηλή, μέτρια ή χαμηλή (Ρούσσος & Τσαούσης 2002).

Η αριθμητική τιμή που μπορεί να πάρει ένας δείκτης συσχέτισης κυμαίνεται μεταξύ του -1 (αρνητική συσχέτιση) και του +1 (θετική συσχέτιση) (Ρούσσος & Τσαούσης 2002).

Το πρόσημο στην συσχέτιση υποδηλώνει την κατεύθυνση των δύο μεταβλητών. Θετική συσχέτιση υπάρχει όταν οι υψηλές τιμές της μεταβλητής X ακολουθούν τις υψηλές τιμές της μεταβλητής Y. Με άλλα λόγια, όταν αυξάνονται οι τιμές της X αυξάνονται και οι τιμές της Y, ή όταν μειώνονται οι τιμές της X μειώνονται και οι τιμές της Y. Αρνητική συσχέτιση υπάρχει όταν οι τιμές της X αυξάνονται ενώ οι τιμές της Y μειώνονται. Αυτό σημαίνει ότι οι χαμηλές τιμές μιας μεταβλητής ακολουθούν τις υψηλές τιμές της άλλης μεταβλητής και το αντίθετο. Η ενδιάμεση τιμή (μεταξύ του -1 και +1) είναι το 0, που σημαίνει ότι δεν υπάρχει καθόλου συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών (Ρούσσος & Τσαούσης 2002).

Ο δείκτης συσχέτισης που χρησιμοποιείται πιο συχνά στις επιστήμες της συμπεριφοράς είναι ο δείκτης συσχέτισης Pearson product – moment ή πιο απλά Pearson r, ο οποίος πήρε το όνομά του από τον Karl Pearson. Ο λόγος για τον οποίο ο δείκτης αυτός προτιμάται περισσότερο από τους υπόλοιπους έγκειται στο γεγονός ότι η μέθοδος υπολογισμού που έχει αποδείχθηκε πιο ακριβής από τις μεθόδους που χρησιμοποιούν άλλοι δείκτες συσχέτισης (Ρούσσος & Τσαούσης 2002).

Στη συγκεκριμένη έρευνα, ενδιαφερόμαστε να μελετήσουμε αν η ηλικία των παιδιών σχετίζεται με καθέναν από τους παραπάνω τομείς (οικογένεια, ενδογενείς παράγοντες, εξωγενείς παράγοντες, συμπεριφορά στην τάξη, εξωτερική εμφάνιση, συναισθηματικές αντιδράσεις και κοινωνικότητα – φιλίες). Παρακάτω παραθέτουμε τα αποτελέσματα και τις τιμές του Pearson r.

Πίνακας 2: Συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας των μαθητών / μαθητριών και των παραγόντων του ερωτηματολογίου

| | Ηλικία των παιδιών Τιμές Pearson r για όλα τα παιδιά | Ηλικία των παιδιών Τιμές Pearson r αγόρια | Ηλικία των παιδιών Τιμές Pearson r κορίτσια |
|---|--|---|---|
| Οικογένεια (family) | +0,44 | +0,029 | +0,77 |
| Ενδογενείς παράγοντες (internal) | +0,459** | +0,426** | +0,466* |
| Εξωγενείς παράγοντες (external) | -0,121 | -0,120 | -0,74 |
| Συμπεριφορά του παιδιού στην τάξη (class) | -0,301** | -0,353* | -0,243 |
| Εξωτερική εμφάνιση (appearance) | -0,238* | -0,329* | -0,204 |
| Συναισθηματικές αντιδράσεις (feeling) | -0,196* | -0,223 | -0,203 |
| Κοινωνικότητα - Φιλίες (friends) | -0,183 | -0,349* | -0,22 |

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, στατιστικά σημαντικά είναι τα αποτελέσματα που «συνοδεύονται» από ένα ή και παραπάνω αστεράκια (*).

Συμπερασματικά λοιπόν προκύπτουν τα παρακάτω:

➤ Για όλα τα παιδιά λοιπόν ισχύει ότι:

- Όσο μεγαλώνουν, τόσο πιο πολύ πιστεύουν ότι η νοητική υστέρηση προκαλείται από ενδογενείς παράγοντες.
- Όσο μεγαλώνουν, τόσο πιο πολύ πιστεύουν ότι η νοητική υστέρηση επηρεάζει αρνητικά την συμπεριφορά του παιδιού μέσα στην τάξη
- Όσο μεγαλώνουν, τόσο πιο πολύ πιστεύουν ότι η νοητική υστέρηση επηρεάζει αρνητικά την εξωτερική εμφάνιση του παιδιού
- Όσο μεγαλώνουν, τόσο πιο πολύ πιστεύουν ότι η νοητική υστέρηση επηρεάζει αρνητικά τις συναισθηματικές αντιδράσεις των υπόλοιπων παιδιών.

➤ Πιο συγκεκριμένα λοιπόν για τα αγόρια ισχύει ότι:

- Όσο μεγαλώνουν, τόσο πιο πολύ πιστεύουν ότι η νοητική υστέρηση προκαλείται από ενδογενείς παράγοντες.

- Όσο μεγαλώνουν, τόσο πιο πολύ πιστεύουν ότι η νοητική υστέρηση επηρεάζει αρνητικά την συμπεριφορά του παιδιού μέσα στην τάξη
 - Όσο μεγαλώνουν, τόσο πιο πολύ πιστεύουν ότι η νοητική υστέρηση επηρεάζει αρνητικά την εξωτερική εμφάνιση του παιδιού.
 - Όσο μεγαλώνουν, τόσο πιο πολύ πιστεύουν ότι η νοητική υστέρηση επηρεάζει αρνητικά την κοινωνικότητα του παιδιού και τις φιλίες του
- Τέλος, για τα κορίτσια ισχύει ότι:
- Όσο μεγαλώνουν, τόσο πιο πολύ πιστεύουν ότι η νοητική υστέρηση προκαλείται από ενδογενείς παράγοντες.

Συζήτηση

Συμπερασματικά, από τα παραπάνω αποτελέσματα τα κορίτσια πιστεύουν περισσότερο από τα αγόρια ότι η νοητική υστέρηση οφείλεται σε εξωγενείς παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, τα κορίτσια έχουν την πεποίθηση ότι η νοητική υστέρηση μπορεί να προκλήθηκε κατά την γέννηση του παιδιού, ή από κάποιο ατύχημα ή ακόμα από κάποιο σοβαρό πρόβλημα υγείας. Όπως αναφέρουμε και στην εισαγωγή της εργασίας, οι γενετικοί παράγοντες που προκαλούν τη νοητική υστέρηση δεν είναι λίγοι. Επίσης συναντούμε πολλές περιπτώσεις παιδιών τα οποία μετά από ένα ατύχημα ή από κάποιο σοβαρό πρόβλημα υγείας αντιμετώπισαν προβλήματα νοητικής υστέρησης (ήπιας,, μέτριας και βαριάς). Επομένως οι αντιλήψεις των κοριτσιών όσον αφορά τα αίτια που προκαλούν τη νοητική υστέρηση συμβαδίζουν με την πραγματικότητα. Μετά τις παραπάνω παρατηρήσεις μπορούμε να πούμε ότι τα κορίτσια πιστεύουν πως τα παιδιά με νοητική υστέρηση δεν ευθύνονται για αυτό, αλλά ούτε και το προκαλούν. Επομένως, με επιφύλαξη υποθέτουμε ότι η στάση τους είναι και πιο θετική.

Συνεχίζοντας, προσπαθήσαμε να συσχετίσουμε την ηλικία των παιδιών με καθέναν από τους τομείς που αναφέρουμε παραπάνω. Δηλαδή, προσπαθήσαμε να κατανοήσουμε τις αντιλήψεις των παιδιών για την νοητική υστέρηση όσο μεγαλώνουν. Από τα παραπάνω λοιπόν αποτελέσματα, αρχικά, τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια, μεγαλώνοντας, πιστεύουν ότι η νοητική υστέρηση προκαλείται από ενδογενείς παράγοντες. Δηλαδή τα παιδιά, θεωρούν πως η νοητική υστέρηση, μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι το παιδί δεν προσπαθεί αρκετά στο σχολείο, ή ότι δεν είναι αρκετά έξυπνο ή ακόμα ότι δεν του αρέσει το σχολείο. Όσον αφορά την

συμπεριφορά του παιδιού μέσα στην τάξη, τα αγόρια όσο μεγαλώνουν, πιστεύουν πως η νοητική υστέρηση την επηρεάζει αρνητικά, αντίθετα με τα κορίτσια, που ελέγχοντας τον πίνακα συσχετίσεων, βλέπουμε πως το αντίστοιχο αποτέλεσμα δεν είναι στατιστικά σημαντικό.

Συνεχίζοντας, παρατηρούμε ότι τα αγόρια, αλλά όχι τα κορίτσια, όσο μεγαλώνουν πιστεύουν ότι τα παιδιά με νοητική υστέρηση δεν τόσο φροντισμένα ως προς την εξωτερική τους εμφάνιση. Τέλος, τα αγόρια, αλλά όχι τα κορίτσια πιστεύουν ότι η νοητική υστέρηση επηρεάζει αρνητικά τόσο την κοινωνικότητα όσο και τις φιλίες του παιδιού. Πιο απλά, τα αγόρια πιστεύουν ότι τα παιδιά με νοητική υστέρηση δεν δημιουργούν φιλίες με τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, δεν είναι ιδιαίτερα κοινωνικά και γενικότερα δεν γίνονται εύκολα αποδεκτά από τα υπόλοιπα παιδιά, όσον αφορά τις φιλικές σχέσεις.

Συνοψίζοντας, το τελικό, συνολικό, συμπέρασμα είναι πως όσο μεγαλώνουν τα αγόρια, τόσο πιο αρνητικές αντιλήψεις έχουν για την επίδραση της νοητικής υστέρησης στη σχολική και κοινωνική λειτουργικότητα του παιδιού συγκριτικά με τα κορίτσια. Γεγονός πάντως είναι πως αν και υπάρχει μεγάλος αριθμός σχετικών ερευνών που να αφορούν την έννοια της συνεκπαίδευσης, δεν υπάρχουν πολλές μελέτες που να ερευνούν τις διαφορές μεταξύ των δύο φύλων. Επομένως, δεν μπορούμε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας εφ' όσον δεν υπάρχει μέτρο σύγκρισης. Παρ' όλα αυτά βασικός στόχος της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να καταλάβουμε μέσα από «τα μάτια των παιδιών» πως βλέπουν τους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, πώς αντιλαμβάνονται τα προγράμματα συνεκπαίδευσης καθώς και τις διαφορές ανάμεσα στις αντιλήψεις αγοριών και κοριτσιών για τα παραπάνω θέματα.

Τα αποτελέσματα των ερευνών που παραθέσαμε παραπάνω, θα προσπαθήσουμε να τα συγκρίνουμε με τα αποτελέσματα της δικής μας έρευνας. Αρχικά, πρέπει να αναφέρουμε ότι η μελέτη που αναλύουμε παρακάτω, έχει θέμα «Οι αντιλήψεις των παιδιών χωρίς νοητική υστέρηση για παιδιά με νοητική υστέρηση σε σχολεία που πραγματοποιούνται προγράμματα συνεκπαίδευσης και σε σχολεία που πραγματοποιείται χωριστή εκπαίδευση». Πιο συγκεκριμένα, στη δική μας έρευνα φαίνεται ότι τα αγόρια διαμορφώνουν πιο αρνητική γνώμη για τις φιλίες και τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών με νοητική υστέρηση. Αντίθετα, στην παραπάνω έρευνα, αναφέρεται ότι οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές τείνουν να κάνουν φιλίες με τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μόνο όταν βρίσκονται στον ίδιο χώρο

(δηλαδή παρακολουθούν προγράμματα συνεκπαίδευσης και όχι προγράμματα χωριστής εκπαίδευσης), χωρίς όμως να γίνεται διάκριση ανάλογα με το φύλο.

Ακόμα σύμφωνα με την παραπάνω έρευνα όσον αφορά τα ποσοστά βίας, στις μικρές ηλικίες παρατηρούνται μηδενικά ποσοστά. Αντίθετα, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν παρατηρούνται μικρότερα ποσοστά φιλίας και μεγαλύτερα ποσοστά κακοποίησης. Στην δική μας έρευνα μπορεί να μην μελετήσαμε τα ποσοστά κακοποίησης και βίας μεταξύ των παιδιών αλλά εύκολα γίνεται αντιληπτό ότι τα αγόρια καθώς μεγαλώνουν έχουν πιο αρνητικές αντιλήψεις για την επίδραση της νοητικής υστέρησης στη λειτουργικότητα του παιδιού.

Στην πρώτη έρευνα μελετήθηκε ακόμα ο τομέας της προστατευτικότητας, όπου σύμφωνα με τα αποτελέσματα, χωρίς οι ερευνητές να είναι σίγουροι για αυτά, τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας τείνουν να προστατεύουν και να υπερασπίζονται τα παιδιά με νοητική υστέρηση. Τα αποτελέσματα αυτά είναι «αντίθετα» με τα αποτελέσματα της δικής έρευνας αφού όπως αναφέραμε και παραπάνω, τα αγόρια συγκεκριμένα όσο μεγαλώνουν έχουν πιο αρνητική στάση απέναντι στα παιδιά με νοητική υστέρηση.

Όσον αφορά, την δεύτερη έρευνα που παραθέσαμε παραπάνω, με θέμα «Οι αντιλήψεις που επικρατούν από την πλευρά των μαθητών για την τοποθέτηση των παιδιών με εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στην συνήθη σχολική τάξη», τα αποτελέσματα που ενδιαφερόμαστε για να τα συγκρίνουμε με την δική μας έρευνα, είναι κυρίως αυτά που αφορούν τη νοητική υστέρηση. Σύμφωνα λοιπόν με αυτά συμπεραίνουμε λοιπόν πως τα παιδιά με νοητική υστέρηση γίνονται πιο αποδεκτά από τους συμμαθητές τους γιατί μπορούν να προσαρμοστούν στο κλίμα της τάξης χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα, σε αντίθεση με τα παιδιά με εγκεφαλικές διαταραχές, κινητικές αναπηρίες, τυφλά κ.τ.λ. που δεν γίνονται τόσο αποδεκτά. Σύμφωνα με την δική μας έρευνα, τα αγόρια όσο μεγαλώνουν φαίνεται να έχουν πιο αρνητική στάση απέναντι στις φίλιες τους με τα παιδιά με νοητική υστέρηση και να μην γίνονται αποδεκτά σε μεγάλο βαθμό.

Σκόπιμο σε αυτό το σημείο θεωρούμε να καταγράψουμε τη γνώμη μας για το πώς τα παιδιά θα αποκτήσουν θετικότερες αντιλήψεις για τα παιδιά με νοητική υστέρηση προκειμένου να μπορέσει να λειτουργήσει ένα πρόγραμμα συνεκπαίδευσης. Αρχικά θα πρέπει οι αντιλήψεις του κοινωνικού περιβάλλοντος ενός τυπικά αναπτυσσόμενου παιδιού να είναι θετικές όσον αφορά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε αντίθετη περίπτωση, λόγω της μικρής ηλικίας των παιδιών

που συνεπάγεται το ότι δεν μπορούν να διαμορφώσουν πλήρη προσωπική άποψη, οι γνώμες των ανθρώπων γύρω του θα επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό και την δική του άποψη. Βασικό ρόλο παίζει η ύπαρξη ανάλογης ενημέρωσης για το συγκεκριμένο θέμα τόσο από το σχολικό (εκπαιδευτικοί) όσο και από το οικογενειακό περιβάλλον (γονείς) του παιδιού. Φυσικά για να συμβεί αυτό οι δύο παραπάνω «παράγοντες» (οικογένεια και σχολείο) θα πρέπει να είναι με την σειρά τους ανάλογα καταρτισμένοι. Τέλος, θα πρέπει να επιδιώκεται συνεχής επαφή των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών με τα παιδιά με νοητική υστέρηση ώστε να γίνει κατανοητό από τα πρώτα, πως δεν τίθεται θέμα «διαφορετικότητας» μεταξύ τους.

Συνοπτικά, για τα αποτελέσματα της δικής μας έρευνας, είναι φανερό ότι τα κορίτσια όσο μεγαλώνουν έχουν θετικότερη στάση απέναντι στα παιδιά με νοητική υστέρηση συγκριτικά με τα αγόρια. Με επιφύλαξη λοιπόν μπορούμε να πούμε ότι ίσως η στάση αυτή των κοριτσιών μπορεί να αποδοθεί ίσως στις προσδοκίες που έχει η κοινωνία από τις γυναίκες σε θέματα φροντίδας και πρόνοιας (Downs & Williams, 1994).

Βιβλιογραφία

- Ευθύμιος Κάκουρος – Κατερίνα Μανιαδάκη (2006). Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων (αναπτυξιακή προσέγγιση). Εκδόσεις : «τυπωθήτω» - Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα
- Αικατερίνη Μαριδάκη – Κασσωτάκη (2005). Δυσκολίες μάθησης (ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση). Εκδόσεις : «Ελληνικά γράμματα»
- Αναστασία Βλάχου, Μαρία Καίλα, Βασίλης Στρογγυλός (2006). Παιδιά με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο. Εκδόσεις: Ατραπός, Αθήνα
- Ιωάννης Ν. Παρασκευόπουλος (1980). Νοητική καθυστέρηση (διαφορική διάγνωση, αιτιολογία – πρόληψη, ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση). Εκδόσεις: Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα
- Αθηνά Ζώνιου – Σιδέρη (2000). Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους. Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Ευφημία Τάφα (1998). Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς. Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Σταυρούλα Πολυχρονοπούλου (2004). Παιδιά και έφηβη με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες (νοητική υστέρηση, ψυχολογική κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση). Εκδόσεις: Ατραπός, Αθήνα.
- Πέτρος Λ. Ρούσσος – Γιάννης Τσαούσης (2002). Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες. Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Κωνσταντίνος Θ. Μιχαηλίδης (2002). Διδακτορική διατριβή με θέμα «Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις της συνεκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση». Επιβλέπων καθηγητής: Στάμος Παπαστάμου, Αθήνα

