Ο θεσμός της ενσωμάτωσης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα

Χρίστος Πατσάλης
Δρ, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.

Εισαγωγή

Στόχος της έρευνάς μας ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο αισθάνονται ενσωματωμένοι, σύμφωνα με την υποκειμενική τους εκτίμηση, οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΜΜΕΜΔ) στην τάξη τους, δεδομένου ότι:

- η μετωπική διδασκαλία κυριαρχεί κατά 90% στη διδακτική πράξη,
- το αναλυτικό πρόγραμμα είναι κοινό για όλους τους μαθητές, ένδειξη του ότι στο σχολείο δεν αναγνωρίζονται οι ατομικές διαφορές στη μάθηση, αλλά αντιμετωπίζονται ομοιόμορφα και με καθολικό τρόπο ανόμοιοι μαθητές,
- οι απαιτήσεις από μέρους του σχολείου για καλές επιδόσεις είναι ίδιες για όλους, ανεξάρτητα από τη δυνατότητα ανταπόκρισης, και η αξιολογική μεταχείριση κοινή σε μαθητές με διαφοροποιημένες ανάγκες και ικανότητες.

Εννοιολογικές διασαφηνίσεις

Ως μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εκλαμβάνονται στην παρούσα έρευνα παιδιά τα οποία παρουσιάζουν τα εξής χαρακτηριστικά: εκδηλώνουν σημαντικές δυσκολίες στην κατάκτηση και χρήση της ομιλίας, της ανάγνωσης και της γραφής, του μαθηματικού συλλογισμού και μαθηματικών ικανοτήτων (Κολιάδης και Πολυχρονοπούλου, 1989: 3010-3014· Πολυχρονοπούλου και Ζαχαρόγιωργα, 1995: 196-218).

Αναφορικά με την αιτία του μαθησιακού προβλήματος, αυτό δεν προέρχεται από αισθητηριακές βλάβες (προβλήματα όρασης, ακοής) ούτε από συναισθηματικές διαταραχές. Οι ΜΜΕΜΔ έχουν, ωστόσο, κανονική νοημοσύνη, αλλά χρειάζονται πρόσθετη εκπαιδευτική στήριξη.

-Σχολική ενσωμάτωση των μαθητών ως παιδαγωγικός όρος δε σημαίνει μόνο την από άποψη διοικητικής οργάνωσης φοίτησή τους σε μια συνήθη τάξη, αλλά και την κοινωνική, τη συναισθηματική και την από άποψη κινήτρων επίτευξης («γνωστική») ενσωμάτωσή τους σε αυτή.

Είναι κοινωνικά ενσωματωμένος ένας μαθητής στο σχολικό περιβάλλον, όταν

νιώθει προσδεδεμένος στον κοινωνικό ιστό της τάξης και μπορεί παράλληλα να συνάπτει επωφελείς σχέσεις με τους συμμαθητές του. Συναισθηματικά είναι ενσωματωμένος όταν αισθάνεται ευεξία για το σχολείο και «γνωστικά» όταν αισθάνεται επαρκής, ικανός να αντεπεξέρχεται στις απαιτήσεις του σχολείου.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Το ζήτημα δεν έχει ερευνηθεί στην ελληνική εκπαίδευση. Από τη διεθνή βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει, ωστόσο, ότι οι ΜΜΕΜΔ που φοιτούν σε συνήθεις τάξεις, ανεξάρτητα από το αν υποστηρίζονταν ή όχι εκπαιδευτικά με πρόσθετη φοίτηση σε ειδική τάξη, εμφανίζουν σημαντικά περιορισμένο βαθμό ενσωμάτωσης συγκριτικά με τους μη έχοντες μαθησιακά προβλήματα συμμαθητές τους (Bless, 1999 και 1995: 41· Haeberlin et al., 1991: 57· Moser και Bless, 1986: 323-325· Clever et al. 1992: 125-138· Harter, 1998: 653-680· Dumke, 1980).

Ως θεωρητική βάση για τη διερεύνηση του θέματος χρησιμοποιήθηκε η θεωρία της ομάδας αναφοράς και, όπως διαπιστώθηκε, οι λειτουργίες της έχουν διαφορετική επίδραση στους ΜΜΕΜΔ που φοιτούν στις ανομοιογενείς από άποψη επιδόσεων τάξεις και διαφορετική επίδραση όταν αυτοί φοιτούν σε ομοιογενείς.

Στην παρούσα έρευνα και σύμφωνα με το ερευνητικό ερώτημα που τίθεται, πώς εκτιμούν οι ίδιοι οι μαθητές τη σχέση τους με το σχολείο (αισθάνονται ευεξία/καχεξία;), τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές και τις ατομικές τους δυνατότητες/ικανότητες ως προς τις απαιτήσεις του σχολείου, δείκτες της συναισθηματικής, κοινωνικής και «γνωστικής» ενσωμάτωσής τους, αντίστοιχα, χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο Ε.Δ.Ε. 4-6, του οποίου η κατασκευή βασίζεται στη θεωρία της ομάδας αναφοράς και στις ιδιαιτερότητες του εν λόγω πληθυσμού.

Στοιχεία του ερωτηματολογίου της έρευνας - Εννοιολογικό πλαίσιο

Το ερωτηματολόγιο προέκυψε από μετάφραση στα ελληνικά του πρωτότυπου FDI 4-6 (ερωτηματολόγιου για τη διερεύνηση των διαστάσεων της ενσωμάτωσης μαθητών των Δ′, Ε′ και ΣΤ′ τάξεων του Δημοτικού Σχολείου), το οποίο κατασκευάστηκε από το Ινστιτούτο του Πανεπιστημίου του Freiburg για ανάλογες ερευνητικές ανάγκες. Καθεμιά από τις τρεις ψυχομετρικές κλίμακες από τις οποίες αποτελείται αναφέρεται μέσω των ερωτημάτων σε καθεμιά από τις διαστάσεις της ενσωμάτωσης (συναισθηματική, γνωστική, κοινωνική), δηλαδή στην εννοιολογική κατασκευή (Haeberlin, 1989).

Θεωρητικό πλαίσιο

Η θεωρία της ομάδας αναφοράς βασίζεται στην αποδοχή της θέσης ότι ο αξιολογικός προσανατολισμός, οι στάσεις και τα κίνητρα δράσης κάθε προσώ-

που εξαρτώνται από την κοινωνική ομάδα αναφοράς. Δύο είναι οι λειτουργίες που τη χαρακτηρίζουν: Η λειτουργία της *κοινωνικής σύγκρισης*, κατά την οποία συγκρίνει το άτομο τον εαυτό του, τις απόψεις και τις ικανότητές του με αυτές των άλλων, ως μια μορφή κοινωνικής επικύρωσης, έχοντας εφαλτήριο και κριτήριο ορθότητας γι' αυτό την ομαδική πραγματικότητα της τάξης - ομάδας αναφοράς, και η *κανονιστική λειτουργία,* κατά την οποία το άτομο αντλεί από αυτή πρότυπα συμπεριφοράς και γίνεται ανάδοχο των κανόνων της (Eckert και Alexander, 1949: 268).

Η σχολική τάξη ως ομάδα αναφοράς

Οι μαθητές στο πλαίσιο της σχολικής τάξης επιλέγουν, κατά κανόνα, τους συμμαθητές τους ως ομάδα αναφοράς (Dauenheimer και Frey, 1996: 158-174). Σε αυτή την ομάδα ο μαθητής βρίσκει μεγέθη-αξίες για να συγκρίνει τον εαυτό του και να αξιολογήσει τη συμπεριφορά του. Ανάλογα δε με την ομάδα στην οποία φοιτά (ομοιογενή-ετερογενή) διαφοροποιείται και η θέση του στη διάρθρωση των σχέσεων που αναπτύσσονται σε αυτή. Καθώς υπόκειται, μάλιστα, στις κανονιστικές διευθετήσεις της, ωθείται αφενός στην ανάληψη και αποδοχή των κανόνων της, έστω και αν δεν είναι σε θέση να ανταποκριθεί, και αφετέρου στην εκδήλωση ανάλογης/ομοιόμορφης συμπεριφοράς. Οι καλές επιδόσεις, για παράδειγμα, αποτελούν ένα είδος εκδήλωσης συμπεριφοράς θετικής και επιθυμητής στην ομάδα αναφοράς ανεξάρτητα από το αν δεν μπορούν να επιτευχθούν από όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Το σχολείο απαιτεί την επίδειξη μιας τέτοιας συμπεριφοράς από την πλευρά των μαθητών και ελέγχει την αξιακή και αξιολογική πορεία της. Οι επιδράσεις της ομάδας αναφοράς στη σχολική ενσωμάτωση, οι οποίες έχουν επιβεβαιωθεί από διαχρονικές έρευνες και από μετααναλύσεις ερευνητικών αποτελεσμάτων, είναι πράγματι καταλυτικές (Hausford και Hattie, 1982: 123-142).

Κοινωνική ενσωμάτωση

Όταν ο ΜΜΕΜΔ διδάσκεται στη συνήθη τάξη, που τη χαρακτηρίζει ευρεία ετερογένεια σχετικά με τις επιδόσεις, μπορεί να δέχεται αρνητικές επιδράσεις ως προς την κοινωνική ενσωμάτωσή του. Ο λόγος γι' αυτό είναι ο εξής: Η ομάδα αναφοράς αντιπροσωπεύει την ομάδα εκείνη με την οποία ο μαθητής έχει επαφές, συναναστρέφεται με τα μέλη της, συνάπτει σχέσεις με αυτά. Όταν όμως ο εν λόγω μαθητής βρίσκεται στους τελευταίους, από άποψη επιδόσεων, σε μια τάξη όπου οι άλλοι μαθητές στην πλειονότητά τους διεκπεραιώνουν χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες τις σχολικές εργασίες τους και δεν εκδηλώνουν μαθησιακά προβλήματα, γενικότερα, τότε λόγω της σημασίας που έχουν, όπως προαναφέρθηκε, οι καλές επιδόσεις και η σχολική επιτυχία μέσα στην ομάδα αναφοράς, επηρεάζεται αρνητικά το κοινωνικό κύρος του μαθητή και περαιτέρω οι σχέσεις του με τους συμμαθητές του, με αποτέλεσμα την πιθανή εμφάνιση χαμηλών δεικτών στον τομέα της κοινωνικής του ενσωμάτωσης.

Οι μη συνεκτικές αλλά αποστασιοποιημένες σχέσεις μέσα στην ομάδα αναφοράς θα μπορούσαν να επιδράσουν αρνητικά και στη «γνωστική» διάσταση της ενσωμάτωση των ΜΜΕΜΔ.

Ενσωμάτωση ως προς τα κίνητρα επίδοσης (γνωστική ενσωμάτωση)

Οι ΜΜΕΜΔ βρίσκονται σε μια συνεχή δοκιμασία (ματαίωση), αφού συγκρίνουν διαρκώς τις «κακές» επιδόσεις τους με εκείνες των συμμαθητών τους και έτσι βιώνουν συνεχώς την ανωτερότητα των άλλων μέσα από τη δική τους επαναλαμβανόμενη αποτυχία.

Μια τέτοια κατάσταση συντελεί, ώστε να μειώνεται το κίνητρο για εμπλοκή στη μαθησιακή δραστηριότητα και ως εκ τούτου δεν μπορεί παρά να επιδρά αρνητικά στην ενσωμάτωση που αφορά τα κίνητρα μάθησης. Κατά τη φοίτησή του στην ετερογενή, από άποψη επιδόσεων, συνήθη τάξη ο μαθητής με ΕΜΔ συναντά και βιώνει ένα κλίμα προσανατολισμένο στις επιδόσεις, σύμφωνα με το οποίο όσοι προσαρμόζονται σε αυτό κατά κανόνα αποζημιώνονται με ευμενή αξιολόγηση (καλούς βαθμούς) και «είσπραξη» συμπάθειας.

Η μη εκπλήρωση, όμως, των παραπάνω προϋποθέσεων και με δεδομένη τη σχέση της ακαδημαϊκής επιτυχίας/αποτυχίας με την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη και τη γενική αυταξία του μαθητή (τα περισσότερα παιδιά χρησιμοποιούν την ακαδημαϊκή τους απόδοση ως σημαντικό δείκτη αυταξίας) επιφέρει αρνητικές επιπτώσεις γι' αυτόν το μαθητή όσον αφορά τις σχέσεις με τους συμμαθητές του και το δάσκαλο, οι οποίες συνακόλουθα δρουν αρνητικά και στην αυτοεκτίμησή του, παράγοντα που επηρεάζει αναλόγως τα κίνητρα μάθησης (Markou, 1981, σ. 893-910).

Συναισθηματική ενσωμάτωση

Τα κίνητρα επίδοσης δεν έχουν μόνο γνωστικές αλλά και συναισθηματικές συνέπειες στην ανθρώπινη συμπεριφορά, την οποία και διαμορφώνουν αναλόγως (Παπαδόπουλος, 1998: 93). Η υποκειμενική κατάσταση του ΜΜΕΜΔ είναι φυσικό να επηρεάζεται από την ομάδα αναφοράς και τις λειτουργίες της. Το εάν και κατά πόσο ένας μαθητής νιώθει ευεξία στην τάξη του εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από τα μέλη της ομάδας, τους συμμαθητές του. Την εξάρτηση της ψυχικής ευεξίας ως μεταβλητής από τις λειτουργίες της ομάδας αναφοράς επιβεβαίωσε εμπειρικά με έρευνά του ο Schwarzer (1979, σ. 153-166).

Η θετική στάση του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί, όπως διαπιστώνει ο Wagner, ευνοϊκή προϋπόθεση για τη μάθηση και χαρακτηρίζει μαθητές με ψυχική ευεξία (Wagner, 1975, σ. 295-313), ενώ μαθητές με μαθησιακά προβλήματα, σύμφωνα με την προαναφερθείσα έρευνα του Schwarzer, βρέθηκε να διακατέχονται από αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο, πράγμα το οποίο δε συνέβαινε στους μαθητές του δείγματος που δεν είχαν μαθησιακό πρόβλημα.

Η συνεχής σύγκριση με την ευρείας ετερογένειας συνήθη σχολική τάξη (ομάδα αναφοράς) συντελεί, ώστε ο μαθητής ΜΕΜΔ να συνειδητοποιεί όλο και περισσότερο το μαθησιακό του πρόβλημα, κάτι που του δημιουργεί δυσάρεστη ψυχική κατάσταση και τον φέρνει στη θέση της σχετικής αποστέρησης (relative Deprivation) (Τσαούσης, 1998, σ. 616). Έχει, δηλαδή, την αίσθηση ότι μέσα στην ομάδα στερείται αυτό που οι άλλοι απολαμβάνουν. Μια τέτοια κατάσταση ευνόητο είναι ότι επιδρά αρνητικά στη συναισθηματική πλευρά της ενσωμάτωσης.

Υποθέσεις

Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο, φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ των προσδιοριστικών μεταβλητών της σχολικής ενσωμάτωσης (κοινωνικής, γνωστικής, συναισθηματικής) και της θέσης του μαθητή στην τάξη, σχέση που εκπηγάζει από τις λειτουργίες της ομάδας αναφοράς και τις επιδράσεις της πάνω στους μαθητές της τάξης.

Με βάση τη θεωρία της ομάδας αναφοράς, υποθέσαμε ότι τα υποκειμενικά αισθήματα του μαθητή για το σχολείο εξαρτώνται κατά το μέγιστο από την ομάδα αναφοράς στην οποία ανήκει και από τα μέλη της με τα οποία συγκρίνεται.

Αυτό στο περιβάλλον του σχολείου και στην περίπτωση μαθητών με χαμηλό εκπαιδευτικό status, όπως αυτοί με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, οδηγεί στην υπόθεση πως η συναισθηματική διάσταση της ενσωμάτωσης των μαθητών αυτών θα μπορούσε να είναι περιορισμένη.

Ορμώμενος κανείς από την αναφερθείσα θεωρητική παραδοχή θα μπορούσε ακόμη να δεχτεί ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δε νιώθουν ικανοποιητικά ενσωματωμένοι στη συνήθη τάξη, διότι οι επιδόσεις τους διαφορίζονται εμφανώς προς το αρνητικότερο από τις μέσες επιδόσεις της ομάδας αναφοράς. Στη συνήθη τάξη οι εν λόγω μαθητές ανήκουν στους τελευταίους, και η απόσταση στην κλίμακα επιδόσεων μεταξύ αυτών και των καλών μαθητών είναι μεγάλη. Αυτή η σύγκριση συντελεί στη συνειδητοποίηση της αποτυχίας τους.

Σε ένα σχολείο όπου οι επιδόσεις αποτελούν το σημαντικότερο κριτήριο επιτυχίας και θετικής ή αρνητικής επιλογής θα ήταν λογικό οι μαθησιακές δυσκολίες να συνιστούν εμπόδιο για την ενσωμάτωση στην τάξη, επειδή οι ΜΜΕΜΔ δεν ικανοποιούν τις κανονιστικές προσδοκίες που έχει το σχολείο από όλους αδιακρίτως. Αυτός είναι και λόγος για τον οποίο μπορεί να αναμένει κανείς ότι οι μαθητές χωρίς μαθησιακό πρόβλημα θα αισθάνονται περισσότερο ενσωματωμένοι σε σχέση με τις άλλες δύο ομάδες των συμμαθητών τους.

Δυσκολίες αναμένεται να έχουν, λόγω όσων εκτέθηκαν παραπάνω, οι ΜΜΕΜΔ στη σύναψη κοινωνικών σχέσεων με τους συμμαθητές τους (κοινωνική ενσωμάτωση).

Η έρευνα (προπιλοτική –πιλοτική – κύρια)

Στην προπιλοτική και πιλοτική έρευνα ελέγχθηκε το ερευνητικό εργαλείο

(ερωτηματολόγιο) στην ελληνική έκδοση (Ε.Δ.Ε.) ως προς τη μεταφραστική πιστότητα, την αξιοπιστία και την εγκυρότητά του.

Η κύρια έρευνα διεξήχθη στην Αττική (στις τέσσερις διοικητικές περιφέρειες) τη σχολική χρονιά 2001-2002, σε ένα δείγμα 968 μαθητών/-τριών, σύνολο αγοριών 536 (55,4%) και κοριτσιών 432 (44,6%), το οποίο είχε τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: ομάδα μαθητών/-τριών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (ΣΤ) 444 (45,9%), μαθητές/-τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που είχαν εκπαιδευτική υποστήριξη φοιτώντας και σε Τμήματα Ένταξης (Τ.Ε.) 314 (32,24%), μαθητές/-τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες χωρίς εκπαιδευτική υποστήριξη που φοιτούσαν μόνο στη συνήθη τάξη (Μ.Δ.) 210 (21,7%).

Σύμφωνα με τον ερευνητικό σχεδιασμό η μελέτη πήρε το χαρακτήρα της «μεταγεγονοτικής» μορφής ή της «εκ των υστέρων» έρευνας και ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας για την επαγωγική στατιστική ορίστηκε το $p < .05$.

Αποτελέσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα (βλ. πίνακες I, II και III) επιβεβαίωσαν τις υποθέσεις στο σύνολό τους και έχουν ως εξής:

1) Οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν μόνο στη συνήθη τάξη (ΜΔ) και δε δέχονται υποστηρικτικό μάθημα δείχνουν χαμηλότερα επίπεδα τιμών στις τρεις διαστάσεις της σχολικής ενσωμάτωσης συγκριτικά με τους μαθητές των τμημάτων ένταξης (ΤΕ) και εκείνους που δεν έχουν μαθησιακά προβλήματα (ΣΤ).
2) Οι μαθητές των τμημάτων ένταξης (ΤΕ) δείχνουν να είναι περισσότερο ενσωματωμένοι από τους μαθητές που δεν είχαν εκπαιδευτική στήριξη (ΜΔ) και λιγότερο ενσωματωμένοι από τους χαρακτηριζόμενους «κανονικούς» (ΣΤ).

   Σχηματικά, μπορεί κανείς να παραστήσει ως εξής τη σχέση ως προς τις τρεις διαστάσεις της ενσωμάτωσης: (ΣΤ) > (ΤΕ) > (ΜΔ).
3) Αγόρια και κορίτσια δε φαίνεται να δείχνουν διαφορά ως προς το βαθμό της ενσωμάτωσής τους.
4) Οι μαθητές όλων των ομάδων (ΣΤ, ΤΕ, ΜΔ) της έκτης τάξης εκτιμούν τον εαυτό τους ως λιγότερο ενσωματωμένο όσον αφορά τη συναισθηματική διάσταση της ενσωμάτωσης.

Συζήτηση-ερμηνεία των αποτελεσμάτων

1) Σχετικά με το εύρημα που αναφέρεται στη συναισθηματική ενσωμάτωση, η εξήγησή του μπορεί να αναχθεί στο γεγονός πως οι μαθητές της έκτης τάξης, και των τριών ομάδων, που, όπως δείχνουν τα αποτελέσματα, παρουσιάζουν όλοι χωρίς εξαίρεση χαμηλούς δείκτες σε αυτή τη διάσταση της ενσωμάτωσης, σε αυτή την ηλικία διακατέχονται, καθώς βρίσκονται στο μεταίχμιο της αλλαγής σχολικού περιβάλλοντος και λόγω της σχεσιοδυναμικής της εφηβείας, από μια τάση αναζήτησης νέας ομάδας αναφοράς, στοιχείο που καθιστά το Δημοτικό

Σχολείο, τη «με ημερομηνία λήξης» ομάδα αναφοράς, λιγότερο ελκυστικό, με άμεση επίδραση στη συναισθηματική ενσωμάτωσή τους. Ανάλογη τάση δείχνουν και τα ευρήματα διαχρονικής έρευνας των Rheinberg και Enstrup σύμφωνα με τον Wagner (Wagner, 1977, σ. 171-180).

2) Σύμφωνα με τα άλλα ευρήματα της έρευνας, παρατηρείται μια διαφοροποίηση ως προς το βαθμό των τριών διαστάσεων της ενσωμάτωσης μεταξύ των ομάδων σύγκρισης. Φαίνεται, δηλαδή, ότι οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που δεν έπαιρναν βοήθεια (ΜΔ) εκτιμούν τις ατομικές τους ικανότητες στο μαθησιακό περιβάλλον της συνήθους τάξης, τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές/-τριές τους καθώς και τη στάση τους απέναντι στο σχολείο ως σημαντικά κατώτερες σε σύγκριση με τις άλλες δύο ομάδες, τους συμμαθητές/-τριες τους που φοιτούσαν και στα τμήματα ένταξης (ΤΕ) και τους μαθητές/-τριες χωρίς μαθησιακά προβλήματα (ΣΤ). Κάτι ανάλογο συμβαίνει και κατά τη σύγκριση της ομάδας ΤΕ με την ομάδα ΣΤ.

Διαπιστώνεται λοιπόν εδώ, όπως και σε άλλες παρόμοιες στο διεθνή χώρο έρευνες στις οποίες χρησιμοποιήθηκαν μεταβλητές σχετιζόμενες με την προσωπικότητα του μαθητή, όπως «σχολική απέχθεια», «αυτοαντίληψη», «άγχος», ότι η ετερογενής ομάδα αναφοράς έχει τη δυνατότητα να επιδρά αρνητικά σε πολλές πτυχές της προσωπικότητας των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, με άμεσες συνέπειες, βέβαια, στη σχολική τους ενσωμάτωση.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας μπορούν να θεωρηθούν ως ένδειξη του ότι τα προβλήματα σχολικής ενσωμάτωσης που δημιουργούνται από την ετερογενή σύνθεση της τάξης-ομάδας αναφοράς σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν στις τάξεις του σχολείου γενικής εκπαίδευσης δεν αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά στο παρόν εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η θέσπιση του διοικητικού μέτρου των τμημάτων ένταξης ως μέσου ενσωμάτωσης των ΜΜΕΜΔ δεν είναι σε θέση να αποτρέψει τον ενδοομαδικό διαχωρισμό. Η ελλειμματική-μη ικανοποιητική ενσωμάτωση των δύο ομάδων με μαθησιακές δυσκολίες (ΤΕ και ΜΔ) συγκριτικά με την τρίτη (ΣΤ) μπορεί να αποδοθεί στο σύστημα αξιολόγησης/βαθμολόγησης των εν λόγω μαθητών στη συνήθη τάξη, που παραμένει ουσιαστικά αμετάβλητο. Εξαιτίας αυτού δημιουργούνται προβλήματα ως προς τα κίνητρα επίτευξης, με δυσμενείς συνέπειες στη γνωστική ενσωμάτωση, τα οποία επιδρούν αναλόγως και στις άλλες πτυχές της προσωπικότητας του μαθητή και κατ' επέκταση στις λοιπές διαστάσεις της ενσωμάτωσής του.

Σε ένα σχολείο όπου η αξιολόγηση της επίδοσης προσανατολίζεται στη σύγκριση με το μέσο όρο και πάνω, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν συνεχώς την αξιολόγηση των χαμηλών επιδόσεών τους συγκριτικά με τις καλές επιδόσεις των συμμαθητών τους, κατάσταση που επιδρά στα άτομα αυτά αρνητικά ως προς τη γενική αυτοαντίληψη ικανότητάς τους με άμεση επίπτωση τη χαμηλή γνωστική ενσωμάτωση στην τάξη και περαιτέρω, βέβαια, με αρνητική επίδραση και στις άλλες διαστάσεις της ενσωματικής υπόστασής τους. Η φυσική αυτή εξέλιξη έρχεται σε αρμονία με τις υποθέσεις που ήδη έγιναν και ελέγχθηκαν εμπειρικά.

Η παρατηρούμενη, ωστόσο, διαφορά στην ενσωμάτωση μεταξύ δύο ομάδων, των ΜΔ και ΤΕ, με τη δεύτερη ομάδα να δείχνει υψηλότερες τιμές στις τρεις διαστάσεις της ενσωμάτωσης σε σχέση με την πρώτη, μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός της πρόσθετης εκπαιδευτικής στήριξης των μαθητών των τμημάτων ένταξης (ΤΕ). Η φοίτηση στο τμήμα ένταξης φαίνεται να έχει θετική επίδραση στους μαθητές, οι οποίοι με τη βοήθεια που παίρνουν μέσω της εξωτερικής διαφοροποίησης του εκπαιδευτικού συστήματος ενισχύουν την εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους και βελτιώνουν τις επιδόσεις τους στη συνήθη τάξη, στοιχείο που, κατ' επέκταση, επηρεάζει θετικά την ενσωμάτωσή τους ως προς τα κίνητρα επίδοσης με περαιτέρω θετικές επιδράσεις και στις άλλες διαστάσεις της σχολικής ενσωμάτωσης.

Η μαθητοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία που εφαρμόζεται στα ΤΕ είναι από άποψη διδακτικής μεθοδολογίας ενδεδειγμένη και αυτή που έχει και τα θετικά αποτελέσματα. Η εξατομικευμένη και σε μικρές, κατά το πλείστον, ομάδες παρεχόμενη βοήθεια σε αυτούς τους μαθητές τούς δίνει την ευκαιρία να βιώσουν την επιτυχία και τους κινητοποιεί περαιτέρω. Το ευεργέτημα αυτό, όμως, «ακυρώνεται» με τη φοίτηση στη συνήθη τάξη, διότι η εξωτερική διαφοροποίηση που καθιερώνεται μέσω της θεσμοθέτησης των τμημάτων ένταξης και από την οποία επωφελείται ο μαθητής δε συνοδεύεται και από αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας και αξιολόγησης εντός της τάξης, όπου λαμβάνει χώρα και υλοποιείται το μεγαλύτερο μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Τα τμήματα ένταξης, ως συμπληρωματικός θεσμός στο εκπαιδευτικό σύστημα της γενικής εκπαίδευσης, που, όπως φαίνεται, ανταποκρίνεται στις ανάγκες του μαθητή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, για να έχουν ευεργετικά για την ενσωμάτωση αποτελέσματα προϋποθέτουν τη δρομολόγηση αλλαγών στο διδακτικό έργο που επιτελείται στη συνήθη τάξη.

Παιδαγωγικά συμπεράσματα - παιδαγωγικές εφαρμογές

Τα αποτελέσματα που αναφέρονται στις δύο ομάδες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σηματοδοτούν το έλλειμμα που υπάρχει ως προς την εσωτερική μεταρρύθμιση, η οποία έπρεπε να έχει θεσμοθετηθεί με την καθιέρωση των τμημάτων ένταξης. Αυτό σημαίνει ότι το διδακτικό πρόταγμα της εξατομίκευσης δεν υλοποιείται πλήρως.

Το θεσμικό μέτρο του υποστηρικτικού μαθήματος στα τμήματα ένταξης για να λειτουργήσει αποτελεσματικά στους μαθητές πρέπει να μην αναιρείται ως παιδαγωγική φιλοσοφία από τον τρόπο με τον οποίο διεξάγεται η διδασκαλία στη συνήθη τάξη. Προκειμένου να αποφευχθεί αυτό, είναι αναγκαία η λήψη των παρακάτω μέτρων:

- Εισαγωγή συστήματος εξατομικευμένης και στοχοκατευθυνόμενης αξιολόγησης.
- Εσωτερική διαφοροποίηση στη διδασκαλία.

  Τα δύο αυτά μέτρα συνάπτονται άμεσα με την ενσωμάτωση ως προς τα κί-

νητρα επίδοσης, η διαφοροποίηση της οποίας επηρεάζει και τις άλλες διαστάσεις της ενσωμάτωσης.

Σύστημα-τρόπος αξιολόγησης

Για να υπάρξει αισιόδοξη προοπτική ενσωμάτωσης των μαθητών ως προς τα κίνητρα επίτευξης, κάτι το οποίο θα έχει θετικές επιδράσεις και στις άλλες διαστάσεις της ενσωμάτωσής τους, πρέπει να αλλάξει εκ βάθρων το σύστημα αξιολόγησης στο σχολείο. Κάθε σύστημα αξιολόγησης που εφαρμόζεται στην τάξη επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές προσεγγίζουν τη γνώση και, γενικότερα, το σχολείο (Χαραμής, 2000, σ. 148).

Η αξιολόγηση της επίδοσης στο σημερινό ελληνικό σχολείο είναι προσανατολισμένη στην κοινωνική νόρμα σύμφωνα με την οποία «καλός» είναι ο μαθητής που βρίσκεται ως προς την πρόοδο πάνω από το μέσο όρο των επιδόσεων της τάξης, ενώ «κακός» είναι εκείνος που βρίσκεται κάτω από το μέσο όρο, με αποτέλεσμα, όσο ισχύει αυτό το σύστημα αξιολόγησης, να μη δίνονται ευκαιρίες στους ΜΜΕΜΔ να έχουν καλές επιδόσεις και κατά συνέπεια να βιώνουν την επιτυχία. Οι μαθητές αυτοί τότε μόνον μπορούν να βελτιωθούν και να επιτύχουν καλύτερες επιδόσεις και καλύτερους βαθμούς, όταν θα καταφέρουν να πλησιάσουν τις επιδόσεις των άλλων μαθητών. Αυτό που συμβαίνει όμως με την εφαρμογή του αναφερθέντος συστήματος αξιολόγησης-βαθμολόγησης, στο οποίο οι ΜΜΕΜΔ και οι μη έχοντες μαθησιακά προβλήματα μπορεί να κοπιάζουν εξίσου, αλλά να εισπράττουν οι μεν καλοί μαθητές υψηλούς βαθμούς οι δε «κακοί» χαμηλούς, δεν ανταποκρίνεται στο παραπάνω αίτημα και ως εκ τούτου δε θεωρείται και το κατάλληλο για την επίτευξη της σχολικής ενσωμάτωσης.

Σε ένα μαθητή που δεν καταφέρνει, παρ' όλες τις προσπάθειές του, να έχει καλές επιδόσεις λόγω του συστήματος αξιολόγησης, δε μεταβάλλεται θετικά η γενική αυτοαντίληψη ικανότητάς του με άμεση αρνητική επίδραση και στην ενσωμάτωσή του ως προς τα κίνητρα επίτευξης. Φαίνεται, λοιπόν, ότι στο σχολείο στο οποίο επιδιώκεται η ενσωμάτωση η μέτρηση της επίδοσης αναφέρεται μόνο στη στατική πλευρά της, στοιχείο που προκαλεί μεγέθυνση της επιλεκτικής λειτουργίας του σχολείου. Η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης της επίδοσης παραγνωρίζεται.

Είναι ανάγκη, επομένως, να επαναπροσδιοριστεί το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης στη συνήθη τάξη. Οι μαθητές δεν είναι σκόπιμο να βαθμολογούνται πλέον κάτω από στιγμιαίες (Querschnitt) διαδικασίες, οι οποίες πρέπει να υποχωρούν υπέρ του διαχρονικού αξιολογικού ελέγχου, και ως μέτρο σύγκρισης πρέπει να χρησιμοποιείται το άτομο. Η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται όχι σε σύγκριση με τους συμμαθητές αλλά σε σχέση με την πρόοδο που έχει επιτευχθεί αναφορικά με την προηγούμενη κατάσταση του ίδιου του ατόμου. Μόνο έτσι είναι δυνατόν και οι μαθητές με προβλήματα μάθησης να νιώσουν βιώματα επιτυχίας, έναν παράγοντα που δρα ευεργετικά στη σχολική ενσωμάτωση. Η εν λόγω διαδικασία δεν ενδείκνυται, ωστόσο, να διεκπεραιώνεται με την απόδοση

ενός βαθμού (ποσοτική αποτύπωση), διότι η αριθμητική αξιολόγηση αποτελεί έκφραση ταξινόμησης και ιεράρχησης ως προς τη θέση του μαθητή στην τάξη του. Έτσι, το κοινωνικό πρότυπο – η νόρμα (η σύγκριση με το μέσο όρο της τάξης)– ενυπάρχει στη σχετική διαδικασία. Το αριθμητικό σύστημα αξιολόγησης προκαλεί αυτόματη σύγκριση της προόδου του αξιολογούμενου μαθητή με την πρόοδο των συμμαθητών του και έτσι παραγνωρίζονται οι ιδιαίτερες προϋποθέσεις μάθησης του βαθμολογούμενου, που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και οι οποίες, όμως, δεν εκφράζονται στην αριθμητική βαθμολόγηση, με αποτέλεσμα να παραβιάζεται η ατομικότητα του μαθητή. Για έναν τύπο αξιολόγησης, όμως, προσανατολισμένο στην υπηρεσία της ενσωμάτωσης απαιτείται ένα πλαίσιο αναφοράς με μαθησιακό προσανατολισμό. Οι επιδόσεις πρέπει να αξιολογούνται συγκριτικά με τους μαθησιακούς στόχους, όπως αυτοί διατυπώνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα.

Μια προσανατολισμένη στη μαθησιακή πρόοδο αξιολόγηση δεν αποτυπώνεται με ποσοτικά μέσα (απόδοση βαθμών) αλλά με ποιοτικά. Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής πρέπει να κατευθύνεται σύμφωνα με τη μαθησιακή εξέλιξή του, να ενημερώνεται για το ποιους στόχους πέτυχε κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, πού και ποια προβλήματα προέκυψαν και ποια αναδύονται κάθε φορά συμπεριλαμβανομένων και των τρόπων με τους οποίους μπορούν αυτά να ξεπεραστούν. Υπ' αυτή την έννοια μπορούμε να κάνουμε λόγο για μια διαμορφωτική, διαγνωστική-υποστηρικτική αξιολόγηση του μαθητή. Οι δύο αυτοί όροι παραπέμπουν στη θέση ότι όχι μόνο το τελικό προϊόν αλλά και η διαδικασία της μάθησης πρέπει να καθίστανται αντικείμενα αξιολόγησης. Η διαμορφωτική αξιολόγηση υπηρετεί τη βελτίωση, την καθοδήγηση και τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας του παιδιού και της συμπεριφοράς του δασκάλου αναφορικά με τους κατακτηθέντες μαθησιακούς στόχους. Μόνο έτσι μπορεί να αισιοδοξεί κανείς ότι οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες θα έχουν καλύτερη ενσωμάτωση από άποψη κινήτρων επίτευξης στην τάξη τους με περαιτέρω θετικές επιδράσεις στις άλλες διαστάσεις της σχολικής ενσωμάτωσής τους.

Εσωτερική διαφοροποίηση στη διδασκαλία

Η διδασκαλία όμως, ως κεντρική σχολική λειτουργία, όταν δε διαφοροποιείται, έχει ως αποτέλεσμα να μην επωφελούνται οι μαθητές από αυτή και να μη βιώνουν την επιτυχία. Όταν η διδασκαλία απευθύνεται στο μέσο όρο των μαθητών της τάξης, δημιουργούνται συνθήκες καθημερινής υπερφόρτωσης-εντατικοποίησης στους ΜΜΕΜΔ με αποτέλεσμα αυτοί να μην κατορθώνουν να επιτυγχάνουν καλές επιδόσεις. Βρίσκονται, έτσι, σε υποδεέστερη κατάσταση συγκριτικά με τους συμμαθητές τους, αφού κάτω από αυτές τις συνθήκες των υπερβολικών απαιτήσεων, της εντατικοποίησης που αυτές προκαλούν και του ανταγωνισμού που δημιουργείται δεν έχουν ευκαιρίες να αξιοποιήσουν τις πραγματικές δυνατότητές τους. Η όλη κατάσταση, βέβαια, είναι εύλογο να προκαλεί βιώματα αρνητικά για τη γενική αυτοαντίληψη ικανότητας των ατόμων αυτών.

Για να δημιουργηθούν, όμως, ευνοϊκές συνθήκες ενσωμάτωσης από άποψη κινήτρων επίδοσης, είναι αναγκαίο να διαμορφωθεί μια τέτοιου τύπου μαθησιακή συνθήκη, κατά την οποία θα διασφαλίζεται η αναγκαία τροφοδότηση των ιδιαίτερων αναγκών κάθε μαθητή προσαρμοσμένη στη διαφορετικότητά του και σε ένα πλαίσιο θετικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Στοιχεία που μπορούν να διαφοροποιούνται για να επιτευχθεί αυτό είναι:

- Το επίπεδο των απαιτήσεων, ο βαθμός δυσκολίας και ο τρόπος οργάνωσης της διδασκαλίας. Μαθητές αδύνατοι, π.χ., παρουσιάζουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα όταν ο βαθμός οργάνωσης διδασκαλίας και εργασιών είναι υψηλός (Ματσαγγούρας, 1989· 1988).
- Ο αριθμός των ασκήσεων και ο ρυθμός εργασίας.
- Ο τρόπος κατά τον οποίο οργανώνεται η ζωή στην τάξη ως περιβάλλον μάθησης, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Προσιδιάζει εν προκειμένω η συνεργατική οργάνωση, διότι, πέρα από το ότι η τεχνική που τη χαρακτηρίζει διευκολύνει την εξατομίκευση, έχει παρατηρηθεί ότι «αντιμάχεται» τον ανταγωνισμό, προτιμάται από την πλειονότητα των μαθητών και, επιπλέον, σύμφωνα με ευρήματα μετααναλύσεων, συνάπτεται θετικά με το ενδιαφέρον και την παρώθηση για μάθηση, με την επίδοση και με άλλες ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες (Χαραλάμπους, 1995, σ. 147). Στα πλεονεκτήματα του ανωτέρω τύπου οργάνωσης για τη σχολική ενσωμάτωση συνεπικουρούν και τα εμπειρικά αποτελέσματα των ερευνητών Simpson και Rosentholtz, σύμφωνα με τα οποία σε ένα «πολυδιάστατο» περιβάλλον (παιδιά χωρισμένα σε ομάδες με διαφοροποιημένη εργασία) παρατηρείται μείωση της κοινωνικής σύγκρισης, ενώ, αντίθετα, σε ένα μονοδιάστατο περιβάλλον, όπου οι μαθητές κάνουν όλοι την ίδια εργασία (μετωπική διδασκαλία), η κοινωνική σύγκριση επιτείνεται (Λεονταρή, 1996, σ. 139).

Η εφαρμογή νέων τεχνικών και μεθόδων πρέπει, ωστόσο, να συνοδεύεται και από τη διαφοροποίηση της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία.

Ο αποπαιδαγωγικοποιημένος ρόλος του δασκάλου, όπως παρουσιάζεται σήμερα στο ελληνικό σχολείο, δεν ανταποκρίνεται στο ζητούμενο. Ο δάσκαλος δεν πρέπει να είναι απλώς καλός τεχνίτης μεταβίβασης γνώσεων, αλλά και παιδαγωγός, που καταφέρνει να ενεργοποιεί τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα του παιδιού, ώστε αυτό να παρωθείται και να εκδηλώνει συνεχώς την τάση να εμπλέκεται σε δραστηριότητες που απαιτούν καταβολή προσπάθειας και συμμετοχή στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση, πράγμα που στοχεύει στη μεταβολή του γνωστικού και αξιακού του πεδίου.

Γενικό Συμπέρασμα

Ο τρόπος με τον οποίο επιδιώκεται σήμερα η ενσωμάτωση των ΜΜΕΜΔ στη συνήθη τάξη (οργανωτικά διοικητικά σχήματα) δεν κατορθώνει να αποτρέψει τον ενδοομαδικό διαχωρισμό.

Εάν καθιερωθεί στη συνήθη τάξη ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών έτσι όπως προτάθηκε παραπάνω και, επιπλέον, δρομολογηθεί η εσωτερική διαφοροποίηση ως κυρίαρχο στοιχείο της διδασκαλίας με όλες τις διδακτικές και ψυχοπαιδαγωγικές παραμέτρους που την προσδιορίζουν, τότε μπορεί να αισιοδοξεί κανείς ότι οι ΜΜΕΜΔ θα κατορθώνουν να ενσωματώνονται «γνωστικά» και, κατ' επέκταση, συναισθηματικά και κοινωνικά. Η εφαρμογή αυτών των μέτρων κατά τρόπο συστηματικό και καθολικό θα δώσει επιπλέον και την ευκαιρία να κριθεί οριστικά το μοντέλο των ΤΕ, αφού έτσι δημιουργούνται προϋποθέσεις ώστε να μπορεί να αξιολογηθεί εμπειρικά η ομάδα των ΜΜΕΜΔ που φοιτούν μόνο στη συνήθη τάξη συγκριτικά με την αντίστοιχη ομάδα των μαθητών που φοιτούν και στα ΤΕ και με όρους πειραματικής έρευνας.

Πίνακες της έρευνας

Πίνακας Ι: *Η ενσωμάτωση στις τρεις ομάδες*

ΟΜΑΔΑ		Γ.Ε.	Σ.Ε.	Κ.Ε.
Σ.Τ.	Μ.Ο. (Mean) N. (Number) Τ.Α. (Std. Deviation)	55,7748 444 3,5323	50,1284 444 7,9430	53,0811 444 6,7608
Τ.Ε.	Μ.Ο. (Mean) N. (Number) Τ.Α. (Std. Deviation)	35,1847 314 4,0921	42,5287 314 9,1289	48,4968 314 7,1775
Μ.Δ.	Μ.Ο. (Mean) N. (Number) Τ.Α. (Std. Deviation)	30,5714 210 5,8504	39,6524 210 9,2379	43,5333 210 8,7080
Σύνολο (total)	Μ.Ο. (Mean) N. (Number) Τ.Α. (Std. Deviation)	43,6281 968 12,1016	45,3905 968 9,7180	49,5227 968 8,2432

Πίνακας ΙΙ: *Διαφορές φύλου*

ΦΥΛΟ		Γ.Ε.	Σ.Ε.	Κ.Ε.
Αγόρια	Μ.Ο. (Mean) N. (Number) Τ.Α. (Std. Deviation)	43,2463 536 11,8789	43,7780 536 9,8801	49,5224 536 8,1532
Κορίτσια	Μ.Ο. (Mean) N. (Number) Τ.Α. (Std. Deviation)	44,1019 432 12,3697	47,3912 432 9,1361	49,5231 432 8,3630
Άθροισμα (total)	Μ.Ο. (Mean) N. (Number) Τ.Α. (Std. Deviation)	43,6281 968 12,1016	45,3905 968 9,7180	49,5227 968 8,2432

Πίνακας ΙΙΙ: *Συσχέτιση σχολικής ενσωμάτωσης και τάξης φοίτησης*

Τάξη		Γ.Ε.	Σ.Ε.	Κ.Ε.
Δ′	Μ.Ο. (Mean) N. (Number) Τ.Α. (Std. Deviation)	44,1825 285 12,5340	47,3825 285 9,4204	49,9123 285 7,8755
Ε′	Μ.Ο. (Mean) N. (Number) Τ.Α. (Std. Deviation)	44,1501 353 11,9930	45,7365 353 9,6969	49,5042 353 8,1937
ΣΤ′	Μ.Ο. (Mean) N. (Number) Τ.Α. (Std. Deviation)	42,5909 330 11,8028	43,3000 330 9,6134	49,2061 330 8,6090
Άθροισμα (total)	Μ.Ο. (Mean) N. (Number) Τ.Α. (Std. Deviation)	43,6281 968 12,1016	45,3905 968 9,7180	49,5227 968 8,2432

Βιβλιογραφία - Αναφορές

Bless, G.: Zur Wirkamkeit der Integration. Forschungsüberblik, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt. Bern Stuttgart (Haupt) 1995.

Bless, G. - Kroning, W.: Wie integrationsfähig ist die Schweizer Schule geworden. Eine bildungwstatistische Analyse Über schulorganisatorische Massnahmen bei «Normabweichungen», στο: *VHN*, v. 4, 1999.

Clever, A. - Bear, G. - Juvonen, J.: Discrepancies between competence and importance in self-perceptions of children in integrated classes, *The Journal of Special Education*, v. 26, 1992.

Dauenheimer, D. und Frey, D: «Soziale Vergleichsprozesse in der Schule», στο: J. Möller - O. Köller: *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung,* Beltz/PVU, Weinheim 1996.

Dumke, D.: *Förderung lernschwacher Schüler*, München 1980.

Haeberlin, Urs: *Integration in die Schule*, Paul Haupt, Bern und Stuttgart 1989.

Hausford, B. J. – Hattie, J. A.: «The relationship between self and achievement / performance measures», *Review of Eeducational Research*, v. 52, 1982.

Κολιάδης, Ε. - Πολυχρονοπούλου, Σ.: «Μαθησιακές δυσκολίες», *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1989.

Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρόγιωργα, Σ.: «Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες», Αθήνα 1995.

Markou, G.: Selbstkonzept, Schulerfolg und Integration. Eine empirische Untersuchung griechischer Schüler in der BDR, στο: *Zeitschrift für Pädagogik*, v. 27, 1981.

Roebers, C. et al.: Belege für den Bezugsgruppeneffekt, στο: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie.*

Ματσαγγούρας, Η.: «Διδασκαλία διαφοροποιημένη», *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, τόμος 3ος, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1989.

Κωσταρίδου-Ευκλείδου, Α.: Ελληνικά Γράμματα, 1998, σελ. 93, όπως παραπέμπει στον Ames, C.

Λεονταρή, Α.: *Αυτοαντίληψη*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1996.

Moser, U. - Bless, G.: Wirkungen separiender und integrierender Schulformen auf Lernbehinderte, *VHN*, v. 55, 1986.

Patsalis, Chr.: «Vergleichende Sonderpädagogik», στο: *Die Entwicklung der Soderpädagogik in Griechenland und in der Bundesrepublik Deutschland* (Alte Bundesländer) unter besonderer Berücksichtigung der Enwicklung der Integration von Kindern mit Behinderungen (αυτοέκδοση), Βερολίνο 1996.

Schwarzer, R.: «Bezugsgruppeneffekte in schulischen Umwelten», στο: *Zeitschrift für empirische Pädagogik*, v. 3, 1979.

Schwarzer, R.: «Bezugsgruppeneffekte in schulischen Umwelten», στο: *Zeitschrift für empirische Pädagogik*, v. 3, 1979α.

Τσαούσης, Δ.: *Η κοινωνία των ανθρώπων*, Gutenberg, Αθήνα 1998.

Wagner, J.L.: «Schülereinstellung als Prädikator des Schulerfolgs», *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, v. 22, 1975.

Χαραλάμπους, Νεόφ.: «Συνεργατική μάθηση, σχολική ικανότητα και επίδοση», *Ψυχολογία*, τ. 2, Αθήνα 1995.

Χαραμής, Παύλος: «Ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην εκπαίδευση. Το ζήτημα της αξιολόγησης», στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Αθ. (επ.): *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000.

Links:

http://www.uni.mannheim.de /faul/erzieh/Ins2/mitarbei/Eckert/Ivs... gesch–bew.htm, όπως παραπέμπει στο Festiger και Alexander Th., ό.π., σελ. 268, όπως παραπέμπει στους Morton και Rossi, 1949.

Βιβλιογραφία

Ανδρέου, Α. (2003). *Ο κοινωνικός χαρακτήρας των Ολοήμερων Σχολείων: Ιστορική επισκόπηση στην Ευρώπη. Σημειώσεις του Περιφερειακού Σεμιναρίου Στελεχών-Εκπαιδευτών Π.Ε. Θεσσαλονίκης με οργάνωση του ΥΠΕΠΘ και θέμα: «Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία»,* Θεσσαλονίκη, 10-11 Νοεμβρίου.

Βουλγαρίδη, Κ. (2004), «Ολοήμερο σχολείο. Μια εμπειρική έρευνα». *Ρωγμές εν τάξει.*

Βρεττός, Π. (2001), «Το ολοήμερο σχολείο ως πρόταση για εσωτερική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Το πρόγραμμα διδασκαλίας και οι κατ' οίκον εργασίες», *Μακεδών,* 8, 71-87.

Γούπος, Θ. – Μήνας, Αθ. (2006), *Η σημερινή κατάσταση του Ολοήμερου Σχολείου. 6ο Συνέδριο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης,* Πάτρα.

Δεμίρογλου, Π. (2005), *Η λειτουργία του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου στη χώρα μας, Θεσσαλονίκη,* Αδελφοί Κυριακίδη.

Ζωγράφου, Μ. (1995), *Το Ολοήμερο Σχολείο, Πρακτικά 9ου Συνεδρίου ΔΟΕ – ΠΟΕΔ,* Πάφος.

Θεριανός, Κ. – Χρονοπούλου, Α. (2003), «Το ολοήμερο σχολείο. Ένα αίτημα που στην εφαρμογή κατέληξε σε τραγωδία», *Σύγχρονη Εκπαίδευση,* τεύχ. 130.

Ι.Ν.Ε./Γ.Σ.Ε.Ε. (2003), «Η κοινωνική σημασία και οι προοπτικές του Ολοήμερου Σχολείου» (Υπ. Έρευνας: Ρομπόλης Σ. – Επιστημονική Ομάδα: Δημουλάς Κ., Μπουκουβάλας Κ., Πρώιας Σ., Στρίγκου Σ., Φωτόπουλος Ν.), Περιοδικό *Ενημέρωση,* τ. 95.

Καββαδίας, Γ. & Φατούρου, Α. (2000), «Ολοήμερα σχολεία: Από τους μύθους στην πραγματικότητα», *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης,* τεύχ. 55.

Κυρίζογλου, Γιώργος (2005), «Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο. Πώς αξιολογούν την εφαρμογή του θεσμού γονείς – δάσκαλοι/-ες και διευθυντές/-ντριες», *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου.* Φεβρουάριος 2005, τεύχ. 4.

Λουκέρης, Δ. – Σταματοπούλου, Ε. (2004), *Το Ολοήμερο Σχολείο ως εκπαιδευτική καινοτομία:* Αθήνα: Άτρακτος.

Λουκέρης, Δ. – Σταματοπούλου, Ε. – Αλβέρτης, Ν. (2005), «Αξιολόγηση της συμμετοχικής διαδικασίας σχεδιασμού οργάνωσης και λειτουργίας του προγράμματος του Ολοήμερου Σχολείου. Μια κριτική προσέγγιση σύμφωνα με τις απόψεις των Διευθυντών, Υποδιευθυντών και υπευθύνων των σχολείων της περιφέρειας Πειραιά», *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου,* Φεβρουάριος 2005, τεύχ. 4.

Λουκέρης, Δ. (2005), *Ολοήμερο Σχολείο. Θεωρία - Πράξη και Αξιολόγηση, Πατάκης, Αθήνα.*

Μαραγκού-Πρόκου, Στ. (1980), *Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και το σχολικό κτίριο*, Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Μπουζάκης, Σ. (1995), «Το ολοήμερο σχολείο, Θεωρία και Πράξη. Σύγχρονες τάσεις» στο: *Πρακτικά του 9ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Δασκάλων- Νηπιαγωγών*, Πάφος, 26-27 Απριλίου.

Ξωχέλλης, Π. (1997-98), «Σχολείο και εκπαιδευτικός μπροστά στις σύγχρονες απαιτήσεις και προκλήσεις. Η πολική διάσταση του διαφορετικού», *Μακεδών.*

Ξωχέλλης, Π. (2002), *Επιμόρφωση του εκπαιδευτικού στο Ολοήμερο Σχολείο, – Λειτουργία – Προοπτικές.*

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004), *Καινοτομίες Δραστηριότητες Έρευνες Προγράμματα, www.pi.schools.gr.*

Παμουκτσόγλου, Α. (2002), «Ολοήμερο Σχολείο: ιστορική πραγματικότητα και προοπτική», *Τα Εκπαιδευτικά.*

Τσιγκάκης, Πασχάλης (2001-2002), «Το Ολοήμερο σχολείο. Ερευνητική Θεώρηση μιας καινοτομίας», Περιοδικό *Δείκτης Εκπαίδευσης.*

Περσιάνης, Π. (1997), «Φιλοσοφικά, παιδαγωγικά και πρακτικά προβλήματα που σχετίζονται με την καθιέρωση και λειτουργία του ολοήμερου σχολείου», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση,* 26.

Πυργιωτάκης, Ι. (2001), *Ολοήμερο σχολείο Λειτουργία και προοπτικές,* ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., Αθήνα, ΟΕΔΒ.

Σαΐτης, Χ. (2003), «Αντιλήψεις εκπαιδευτικών των τμημάτων δημιουργικών δραστηριοτήτων σε θέματα σχετικά με τη στελέχωση και την προοπτική του Διευρυμένου Ωραρίου», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση,* τ. 36.

Σιμένη, Α.Π. & Μπάκας, Ν. (2001), «Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο- Σχολείο Διευρυμένου Ωραρίου και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1997», *Τα Εκπαιδευτικά.*

Τζάνη, Μ. (1998). *Το ολοήμερο σχολείο. Η Σχέση των Εκπαιδευτικών.*

Φραγκουδάκη, Α. (1985), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο.* Αθήνα: Παπαζήση.

Χανιωτάκης, Ν. (2001), «Παιδαγωγική και κοινωνική θεμελίωση του ολοήμερου σχολείου», *Τα Εκπαιδευτικά.*