

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: ΛΕΜΠΕΣΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑΣ
ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ: κα. ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ ΣΟΥΖΑΝΑ
κ. ΑΡΓΥΡΟΠΟΥΛΟΣ ΒΑΣΙΛΗΣ

ΘΕΜΑ:

«1996-2006: Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ»



ΒΟΛΟΣ 2007

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά, την καθηγήτρια μου κυρία Παντελιάδου Σουζάνα για την καθοδήγηση και την πολύτιμη βοήθεια που μου παρείχε καθόλη τη διάρκεια της πραγμάτωσης και ολοκλήρωσης της παρούσας εργασίας.



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 5871/1
Ημερ. Εισ.: 26-09-2007
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΕΑ
2007
ΛΕΜ

Η εικόνα που χρησιμοποιήθηκε για το εξώφυλλο της εργασίας, αποτελεί έργο του TZON ΣΙΝΓΚΕΡ ΣΑΡΤΖΕΝΤ, με τίτλο «Γαρίφαλο, κρίνος, κρίνος, τριαντάφυλλο» (1885-86), 174 x 153,7 εκ., (Tate Gallery, Λονδίνο).

Περιεχόμενα

Πρόλογος.....σελ 1	σελ 1
Κεφάλαιο 1^ο : Ορισμός και στόχοι της επιστημονικής έρευνας.....σελ 3	σελ 3
Κεφάλαιο 2^ο : Η ανάγκη ποιοτικής αλλαγής στις συνθήκες ζωής των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες: Η συμβολή της επιστημονικής έρευνας.	
2.1 Η Ρήξη των μύθων.....σελ 7	σελ 7
2.2 Αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.....σελ 10	σελ 10
2.2.1 Ο Επιστημονικός χαρακτήρας της Ειδικής Εκπαίδευσης.....σελ 14	σελ 14
2.2.2 Το χάσμα μεταξύ της έρευνας και της πρακτικής.....σελ 15	σελ 15
2.3 Πολιτικές και κοινωνικές αλλαγές. Η έρευνα ως εργαλείο στα χέρια των Α.μ.Ε.Α. και των υπερασπιστών τους.....σελ 22	σελ 22
Κεφάλαιο 3^ο : Ερευνητικά Παραδείγματα στο χώρο των κοινωνικών επιστημών που επηρέασαν την εκπαιδευτική σκέψη και πράξη.....σελ.24	σελ.24
3.1 Θετικιστική, Κονστρουκτιβιστική και Κριτική Θεωρία.....σελ 25	σελ 25
Κεφάλαιο 4^ο : Εφαρμογές των κύριων επιστημονικών παραδειγμάτων στην Ειδική Αγωγή.....σελ 28	σελ 28
4.1 Εφαρμογές του Θετικισμού την Ειδική Αγωγή: Το Ιατρικό μοντέλο έρευνας: Η αναπηρία ως βιολογική μειονεξία.....σελ 30	σελ 30
4.2 Κονστρουκτιβισμός και το οργανωτικό μοντέλο έρευνας.....σελ 33	σελ 33
4.3 Κριτική Θεωρία Η είσοδος του κοινωνικού/μετασχηματιστικού μοντέλου: Κριτική στις θέσεις του ερμηνευτικού μοντέλου έρευναςσελ 36	σελ 36
4.4 Παραδειγματικές τάσεις στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία και αρθρογραφίασελ 40	σελ 40
4.5 Η συμβολή του κοινωνικού/μετασχηματιστικού μοντέλου στην έρευνα των μαθητών με περιορισμένο λόγοσελ 43	σελ 43
4.6 Η ανάγκη για δρομολόγηση όλων των μορφών έρευνας στο πλαίσιο μιας κοινής ερευνητικής κατεύθυνσης.....σελ 44	σελ 44
Κεφάλαιο 5: Στόχοι της εργασίας.....σελ 48	σελ 48
Κεφάλαιο 6: Μεθοδολογία της έρευνας.....σελ 49	σελ 49
Κεφάλαιο 7: Αποτελέσματα: Η ταυτότητα της Ειδικής Αγωγής.....σελ 53	σελ 53
Κεφάλαιο 8: Συζήτηση των αποτελεσμάτωνσελ 61	σελ 61

Συμπεράσματα – Τελικές σκέψεις.....σελ 67
Βιβλιογραφία..... σελ 70
Παράθεμα..... σελ 80

Εισαγωγή

Η παρούσα πτυχιακή εργασία αποτελεί μια προσπάθεια ανάδειξης της ταυτότητας της ειδικής αγωγής, μέσα από τη μελέτη της ελληνικής αρθρογραφίας την τελευταία δεκαετία. Το υλικό της εργασίας αντλήθηκε από τα ελληνικά έντυπα περιοδικά εκπαίδευσης και ψυχολογίας. Η μελέτη δομείται πάνω σε ερωτήματα, που αφορούν τα θέματα, τα οποία μελετήθηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό την περίοδο εκείνη, την ομάδα των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που απασχόλησε περισσότερο τους Έλληνες αρθρογράφους και ερευνητές, τη χρονική εξέλιξη της αρθρογραφίας, το θεωρητικό μοντέλο που φαίνεται να ακολουθεί η πλειοψηφία των Ελλήνων συγγραφέων και την ηλικιακή ομάδα που κέντρισε περισσότερο την προσοχή των αρθρογράφων. Ακόμη, εξετάζεται η μεθοδολογία έρευνας και συλλογής των ερευνητικών δεδομένων, που επέλεξαν οι περισσότεροι Έλληνες ερευνητές για την καθοδήγηση των εργασιών τους. Τα αποτελέσματα συζητώνται στο πλαίσιο της αναζήτησης επιστημονικής τεκμηρίωσης στο χώρο της ειδικής αγωγής και των σύγχρονων σχετικών εξελίξεων.

Η εργασία χωρίζεται σε δυο κύρια μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο θεωρητικό κομμάτι υπάγονται τα τρία πρώτα κεφάλαια και στο ερευνητικό κομμάτι τα τέσσερα τελευταία. Συγκεκριμένα, το πρώτο κεφάλαιο της εργασίας αποτελεί ένα εισαγωγικό κεφάλαιο, όπου παραθέτεται ο συνοπτικός ορισμός της επιστημονικής έρευνας και οι κύριοι λόγοι που οδηγούν τους ερευνητές της Εκπαίδευσης στην εκπόνηση επιστημονικών ερευνών. Στόχος του κεφαλαίου αποτελεί η υπογράμμιση του σημαντικού ρόλου της επιστημονικής έρευνας στην εξέλιξη της Γενικής Εκπαίδευσης και της Ειδικής Αγωγής, μέσω της παρουσίασης των γνώσεων, που αντλούμαι από τις εμπειρικές μελέτες. Στο δεύτερο κεφάλαιο, αρχικά παρουσιάζεται ο ρόλος που διαδραμάτισε η επιστημονική έρευνα, στην αποβολή των μύθων, που περιέβαλαν για πολλά χρόνια τις δυνατότητες των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες και των αρνητικών συνεπειών που επέβαλλαν σε όλους τους τομείς της ζωής τους. Στη συνέχεια, αναλύεται η σημασία της έρευνας για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης, που παρέχεται στους μαθητές με προβλήματα μάθησης στα σχολεία και συζητείται το φαινόμενο του χάσματος, που υπάρχει ανάμεσα στην έρευνα και στην πρακτική. Τέλος, η δυναμική της έρευνας στην δρομολόγηση κοινωνικών αλλαγών στην ζωή του πληθυσμού των Α.μ.Ε.Α. τονίζεται και αναλύεται. Στο τρίτο κεφάλαιο,

αποσαφηνίζονται οι έννοιες ερευνητική μέθοδος, ερευνητικό παράδειγμα και ερευνητική στρατηγική. Γίνεται αναλυτική παρουσίαση των επιστημολογικών, οντολογικών και μεθοδολογικών αρχών του Θετικισμού, του Κονστρουκτιβισμού και της Κριτικής θεωρίας κι εν συνεχεία παραθέεται, ο τρόπος με τον οποίο επηρέασαν οι αρχές των τριών κυρίαρχων παραδειγμάτων την ερευνητική σκέψη και δράση των ερευνητών της Ειδικής Εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, παρουσιάζονται οι σύγχρονες παραδειγματικές τάσεις στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία καθώς και ο τρόπος που συνέβαλλε το μετασχηματιστικό μοντέλο στην έρευνα των μαθητών με περιορισμένο ή και καθόλου λόγο. Στο τέλος του κεφαλαίου παραθέτονται απόψεις από τη βιβλιογραφία, που τάσσονται υπέρ της δρομολόγησης όλων των μορφών έρευνας στο πλαίσιο μιας κοινής ερευνητικής κατεύθυνσης. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο βασικός προβληματισμός, που οδήγησε στην εκπόνηση της παρούσας εργασίας, οι στόχοι της έρευνας καθώς και η σημασία δρομολόγησης του συγκεκριμένου θέματος. Το πέμπτο κεφάλαιο αφορά τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την επίτευξη των στόχων της μελέτης, δηλαδή, περιγράφεται διεξοδικά η διαδικασία συλλογής και κατηγοριοποίησης των ερευνητικών δεδομένων. Στο έκτο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων της εμπειρικής μελέτης και στο έβδομο κεφάλαιο της συζήτησης, ακολουθεί η κριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Τέλος παραθέτονται τα κύρια συμπεράσματα και κάποιες επιπλέον σκέψεις πάνω στα ζητήματα, που τίγονται στην παρούσα εργασία.

1. Ορισμός και στόχοι της επιστημονικής έρευνας

Η έρευνα προέκυψε από την ανάγκη του ανθρώπου, να δώσει νόημα στα φαινόμενα του φυσικού και του κοινωνικού κόσμου. Ο άνθρωπος αξιοποιώντας τα δυο κύρια γνωρίσματά του, τη λογική σκέψη και την ικανότητα του να στέκεται κριτικά απέναντι στην εμπειρία του, ανέπτυξε ένα συσσωρευμένο σώμα γνώσεων, στο οποίο μπορούσε να καταφύγει, προκειμένου να κατανοήσει νέες καταστάσεις και φαινόμενα. Ακολούθως, η ανάπτυξη μεθόδων προσέγγισης των φαινομένων και των προβλημάτων της καθημερινής ζωής, με έναν πιο επιστημονικό χαρακτήρα, αντανάκλα την ανάγκη του ανθρώπου, να διασαφηνίσει τα κοινωνικά και τα φυσικά φαινόμενα με ερμηνείες ισχυρές, ως προς μια πραγματικότητα πολυδιάστατη.

Ο Αθανασίου (2007, σελ. 19) παραθέτει, έναν περιεκτικό ορισμό της έννοιας «επιστημονική έρευνα», περιλαμβάνοντας σε αυτόν τα κοινά σημεία άλλων εννοιολογικών προσδιορισμών, που περιέχονται στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία. «Η επιστημονική έρευνα είναι μια σκόπιμη και συστηματική διαδικασία, η οποία ακολουθείται για τη διερεύνηση ενός θέματος ή προβλήματος, με σκοπό τη συλλογή ελεγχόμενων δεδομένων, τα οποία μπορούν να αναλυθούν και να μελετηθούν συστηματικά, έτσι ώστε να επιτρέπουν την ανάπτυξη αρχών, θεωριών, προγραμμάτων ή να καταγράφουν καταστάσεις και να προάγουν έτσι την επιστημονική γνώση.»

Οι λόγοι, που οδηγούν τους ερευνητές στη δρομολόγηση των ερευνών τους, θα μπορούσαν να χωριστούν σε δυο είδη. Στο πρώτο είδος, οι στόχοι του μελετητή παρουσιάζονται με ευκρίνεια, ενώ στο δεύτερο είδος βρίσκονται πίσω από την ερευνητική μελέτη, με την έννοια, ότι δεν ανακοινώνονται με σαφήνεια στο αναγνωστικό κοινό. Στην πρώτη κατηγορία, ανήκουν στόχοι, όπως η παραγωγή και η διάδοση της νέας γνώσης, η αμφισβήτηση προηγούμενων διαμορφωμένων γνώσεων και θεωριών, η κάλυψη των κενών της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και κατ'επέκταση η προώθηση του επιστημονικού διαλόγου. Στη δεύτερη κατηγορία, ανήκουν κοινωνικοπολιτικές φύσεως στόχοι, όπως για παράδειγμα, η διαμόρφωση νέων στάσεων από τα μέλη της κοινότητας και η συμβολή των ερευνητικών ευρημάτων σε επικείμενες κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές. (Mason, 2003) Επομένως, καταλήγοντας, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε, πως η έρευνα για τους επιστήμονες

είναι εξαιρετικά σημαντική, στο βαθμό που αποτελεί ένα κύριο εργαλείο για την εκπλήρωση των παραπάνω στόχων και προσδοκιών τους.

Ωστόσο, στην πολυδιατυπωμένη ερώτηση, ποιοι είναι οι λόγοι που οδηγούν τον ερευνητή στην εκπόνηση μιας μελέτης, το πιο κοινώς αποδεκτό επιχείρημα του ακαδημαϊκού χώρου της εκπαίδευσης, ανεξαρτήτως των φιλοσοφικών τους διενέξεων, φαίνεται να είναι ο εμπλουτισμός της βάσης των γνώσεων, κάτι που σταδιακά θα οδηγήσει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής. (Borg & Gall, 1989· Rumrill & Cook, 2001)

Ειδικότερα, η εκπαιδευτική έρευνα γεννά τρεις βασικούς τύπους γνώσεων: Περιγραφές εκπαιδευτικών φαινομένων, προβλέψεις εκπαιδευτικών φαινομένων και διάδοση πληροφοριών σχετικά με την αποτελεσματικότητα καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών (Αθανασίου, 2007). Οι Borg & Gall (1989), περιέγραψαν διεξοδικά τους τρεις αυτούς τύπους γνώσεων.

Στον πρώτο τύπο, την περιγραφική έρευνα, επιχειρείται, να αποδοθεί μια όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη εικόνα της μορφής, της σύνθεσης, της δράσης, της αλλαγής με την πάροδο του χρόνου των φαινομένων που μελετώνται, καθώς και η σχέση τους με άλλα φαινόμενα. Στο χώρο της εκπαίδευσης οι περιγραφικές έρευνες έχουν συμβάλλει σημαντικά στο δημόσιο διάλογο, διαφωτίζοντας την εκπαιδευτική κοινότητα, σχετικά με το τι συμβαίνει στα σχολεία. Επί παραδείγματι, ένα θέμα προς διερεύνηση μιας περιγραφικής έρευνας θα μπορούσε να ήταν «Ποιες είναι οι αντιδράσεις των διευθυντών προς μια καινοτόμα εκπαιδευτική μέθοδο;» «Άλλαξαν τα σχολικά βιβλία προς ένα χαρακτηριστικό;» Ωστόσο, τέτοιου τύπου έρευνες επιτρέπουν στον ερευνητή, να καταγράψει την έκταση του προβλήματος όχι όμως και να το διερευνήσει σε βάθος. (Αθανασίου, 2007)

Ο δεύτερος τύπος γνώσεων που λαμβάνουμε μέσω της έρευνας, συνδέεται με τη δυνατότητα πρόβλεψης των φαινομένων, δηλαδή την ικανότητα του ερευνητή να προβλέπει, ότι μετά την εμφάνιση ενός γεγονότος σε χρόνο Χ, ένα αλλά γεγονός θα λάβει χώρα σε χρόνο Ψ. Η εκπαιδευτική έρευνα έχει ενδιαφερθεί ιδιαίτερα για τον εντοπισμό των παραγόντων, που θα μας επιτρέψουν να προβλέπουμε την επιτυχία ή την αποτυχία ενός μαθητή σε ακαδημαϊκό κι αργότερα σε επαγγελματικό επίπεδο.

Ο επόμενος τύπος γνώσης έχει ως απώτερο στόχο του την αύξηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτών πρακτικών. Σε αυτού του τύπου τις έρευνες ακολουθούνται μεθοδολογίες πειραματικές, συγκριτικές και συσχέτισης. Αυτός ο

τύπος έρευνας είναι εξαιρετικά σημαντικός για την πληροφόρηση της πρακτικής, καθώς αποτελεί αδιάσειστο στοιχείο για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων ή για τους παράγοντες, που μπορούν να τροποποιηθούν, προκειμένου οι νέες μέθοδοι που θα προταθούν, να είναι αποδοτικές στο μέγιστο βαθμό. Επί παραδείγματι, ένα θέμα προς διερεύνηση θα μπορούσε να ήταν «Η νέα πρακτική οδηγεί σε αυξημένη επίδοση όταν συγκρίνεται με άλλες;»

Εάν ο ερευνητής καταφέρει να κατανοήσει τα φαινόμενα και στα τρία αυτά επίπεδα, δηλαδή, εάν είναι σε θέση να τα περιγράψει, να τα προβλέψει και να τα ελέγξει με ένα υψηλό επίπεδο σιγουριάς, τότε είναι και σε θέση να τα εξηγήσει. Σε αυτό το στάδιο, ο ερευνητής δομεί πάνω στα ευρήματα των μελετών ένα «ισχυρό επεξηγηματικό δίκτυο», τη θεωρία. (σελ 11)

Ειδικότερα για την Ειδική Αγωγή, που ιστορικά ήρθε αντιμέτωπη με σημαντικά προβλήματα, πολλά από τα οποία εξακολουθούν και σήμερα να την ταλαιπωρούν, έχει αυξημένη σημασία η παραγωγή έρευνας στο χώρο αυτό. Χαρακτηριστικά παραδείγματα των προβλημάτων αυτών αποτελούν η πολυμορφία που διέπει την διάγνωση, τα επιστημονικά κριτήρια με βάση τα οποία παραπέμπονται τα παιδιά στο κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο και η ιατροκεντρική φιλοσοφία των ιατροπαιδαγωγικών κέντρων και των σημερινών Κ.Δ.Α.Υ (Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης). (Λιοσης, 2000· Αναστασίου, 2005). Έπειτα, οι ποικίλλες εκπαιδευτικές δομές, που προτάθηκαν για την εκπαίδευση των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα, κάποιες από τις οποίες προωθούσαν, πρώτον, την ιδρυματοποίηση κάποιων μαθητών και δεύτερον, τον αποκλεισμό των Α.μ.Ε.Α. από τις κοινωνικές δραστηριότητες. Ύστερα, η απουσία μέχρι πρόσφατα Αναλυτικών Προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής και η μη αξιοποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, που αναπτύχθηκαν το 2005, (Λαμπροπούλου, Παντελιάδου & Μαρκάκης, 2005) έχει ως επακόλουθο κάποιοι εκπαιδευτικοί να συνεχίζουν να διδάσκουν τους μαθητές στηριζόμενοι στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Γενικής Εκπαίδευσης, διαφοροποιώντας ανάλογα με την περίπτωση κάποια στοιχεία της διδασκαλίας τους.

Στη συνέχεια, η ιατροκεντρική φιλοσοφία, που δίνει έμφαση στη νοητική ή στη φυσική ανεπάρκεια του ατόμου (ιατρικό μοντέλο), ήταν έκδηλη στις νομοθεσίες που συντάχθηκαν κατά το παρελθόν και στους κάθε φορά διαφορετικούς ορισμούς των Μ.μ.Ε.Ε.Α., που περιλαμβάνονταν σε αυτές. (Λιοσης, 2000· Λαμπροπούλου &

Παντελιάδου, 2000) Οι ιατροκεντρικοί ορισμοί είχαν ως επακόλουθο την προώθηση εσφαλμένων νοοτροπιών στην κοινότητα των εκπαιδευτικών και στην ευρύτερη κοινότητα σχετικά με τη φύση των μαθησιακών προβλημάτων και τις πραγματικές ανάγκες των ατόμων με αναπηρία. Τέλος, η αργή διάδοση ή ακόμα και σε κάποιες περιπτώσεις η ανύπαρκτη πληροφόρηση των εκπαιδευτικών για τα ευρήματα των σύγχρονων ερευνών, σε συνδυασμό με τις αμφίβολης αξιοπιστίας εκπαιδευτικές προτάσεις, που περιέχονται στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία, καθιστούν επιτακτική την ανάγκη δρομολόγησης ερευνών τεκμηρίωσης των εκπαιδευτικών πρακτικών, που εφαρμόζονται στα ελληνικά σχολεία.

Στη συνέχεια της εργασίας παρουσιάζεται ο ρόλος που διαδραμάτισε η έρευνα πρώτον, στην αποβολή των μύθων που περιέβαλαν για πολλά χρόνια τις δυνατότητες των Α.μ.Ε.Α, δεύτερον, στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης, που παρέχεται στους μαθητές με προβλήματα μάθησης στα σχολεία και στη μείωση του χάσματος που υπάρχει ανάμεσα στην έρευνα και στην πρακτική και τέλος η δυναμική της έρευνας στην δρομολόγηση κοινωνικών και πολιτικών αλλαγών στην ζωή του πληθυσμού αυτού.

2. Η ανάγκη ποιοτικής αλλαγής στις συνθήκες ζωής των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες: Η συμβολή της επιστημονικής έρευνας.

2.1 Η Ρήξη των μύθων

Το ιατρικό μοντέλο έρευνας τροφοδότησε για πολλές δεκαετίες τις μυθώδεις εντυπώσεις του παρελθόντος, σχετικά με τις περιορισμένες δυνατότητες των Α.μ.Ε.Α., οι οποίες αντιμετωπίζονταν ως απόρροια της ίδιας της φύσης των βιολογικών τους προβλημάτων. Η κατασκευή και η συντήρηση των λανθασμένων πεποιθήσεων, που έφερε η κοινωνία, επέβαλλαν εξαιρετικά περιοριστικές συνθήκες στην εκπαίδευση, στην επαγγελματική καταξίωση και γενικότερα στην ποιότητα ζωής του πληθυσμού των Α.μ.Ε.Α. Η περιθωριοποίηση κι ο κοινωνικός στιγματισμός που είχαν να αντιμετωπίσουν σε όλες τις εκφάνσεις του κοινωνικού τους βίου, επέβαλε καταπιεστικές συνθήκες διαβίωσης όχι μόνο στους ίδιους αλλά και στα μέλη των οικογενειών τους.

Στο σημείο αυτό της εργασίας επιλέχθηκαν από την διεθνή βιβλιογραφία να παρουσιαστούν τρεις μύθοι, στους οποίους εκτιμήθηκε, πως απεικονίζεται με επιτυχία ο αποπροσανατολισμός της σκέψης εκείνες τις εποχές στην έρευνα, στην εκπαίδευση και στην κοινωνική αντιμετώπιση του πληθυσμού των Α.μ.Ε.Α.

Ο McLaughlin (1995), ως παράδειγμα, παραθέτει την εντύπωση που επικράτησε στα μέσα του αιώνα, πως τα άτομα με νοητική καθυστέρηση είναι εχθρικά κι επικίνδυνα για το κοινωνικό σύνολο. Ως εκ τούτου, από τη δεκαετία του είκοσι έως τη δεκαετία του ογδόντα, οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση χωρίστηκαν σε εκπαιδεύσιμους και ασκήσιμους κι η τοποθέτηση τους σε ξεχωριστά σχολεία απομονωμένα από την κοινωνία, θεωρήθηκε ως ο καταλληλότερος τρόπος διευθέτησης της εκπαίδευσής τους (Πολυχρονοπούλου, 2004). Στη συνέχεια, όταν η ερευνητική κοινότητα έπαψε, να αντιλαμβάνεται τη μάθηση αποκλειστικά ως ένα συναπάρτισμα μηχανισμών υπεύθυνων για τις γνωστικές λειτουργίες, όπως για παράδειγμα την ανάγνωση και τη γραφή, ο διαχωρισμός, ανάμεσα σε παιδιά που εκπαιδεύονται και που δεν εκπαιδεύονται, θεωρήθηκε τελείως λανθασμένος κι εγκαταλείφθηκε. Επικράτησε η άποψη, πως κανένα παιδί δεν είναι μη εκπαιδεύσιμο και πως το σχολείο και η κοινωνία, ως ρυθμιστής του εκπαιδευτικού συστήματος, πρέπει να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τους μαθητές, που αποτυγχάνουν να

προσαρμόστουν στις απαιτητικές σχολικές και κοινωνικές συνθήκες (Φτιάκα, 1999· Πολυχρονοπούλου, 2004). Η δημοσίευση των ερευνητικών ευρημάτων του Dunn (1968) και των Rosenthal & Jacobson (1968), που ήθελαν τους Μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, να μην ωφελούνται από την παρακολούθηση των μαθημάτων στις ειδικές τάξεις, ώθησε στην επανεξέταση του θεσμού των ειδικών σχολείων ως μοναδικού τρόπου εκπαίδευσης και πυροδότησε τις συζητήσεις, σχετικά με την προοπτική ενσωμάτωσης των παιδιών με νοητική καθυστέρηση στην κανονική τάξη. (Χατζηγιάννογλου & Γενά, 2006) Σήμερα η αντίληψη, πως όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα, να λαμβάνουν συστηματική εκπαίδευση από εξειδικευμένο προσωπικό, είχε ως αποτέλεσμα οι περισσότερες χώρες της Ευρώπης, να υιοθετήσουν την πολιτική της ένταξης και της συνεκπαίδευσης και την αύξηση των παιδιών με προβλήματα μάθησης, που εκπαιδεύονται στο γενικό σχολείο. (Λαμπροπούλου, Παντελιάδου & Μαρκάκης, 2005)

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό παράδειγμα των μυθολογημάτων που αναπτύχθηκαν γύρω από τα Α.μ.Ε..Α. και καθόρισαν ως ένα βαθμό τον εννοιολογικό προσδιορισμό της «αναπηρίας», την εποχή που δέσποζε το ιατρικό μοντέλο έρευνας, μπορούμε να αντλήσουμε από το βιβλίο των Mertens & McLaughlin (2004). Οι συγγραφείς αναφέρονται στο «μύθο της ομοιογένειας», δηλαδή στην πεποίθηση πως όλα τα μέλη των μειονοτήτων, συμπεριλαμβανομένων και των ατόμων με μαθησιακά προβλήματα, μοιράζονται μικρό ή μεγάλο αριθμό κοινών χαρακτηριστικών. Σήμερα ωστόσο, μέσω της ερευνητικής δραστηριότητας που έχει αναπτυχθεί στο χώρο της Ειδικής Εκπαίδευσης, είμαστε σε θέση, να γνωρίζουμε, πως η ανομοιογένεια των χαρακτηριστικών των Α.μ.Ε.Α., πρώτον αποτελεί μια από τις κυριότερες δυσκολίες για τον ερευνητή της Ειδικής Αγωγής και δεύτερον εξηγεί, το γιατί μια εκπαιδευτική μέθοδος που παρουσιάζει εμφανή επιτυχία σε ένα παιδί, σε ένα άλλο παιδί με περίπου την ίδια εικόνα δεν φέρει τα ίδια αποτελέσματα.

Συγκεκριμένα, οι ερευνητές έρχονται αντιμέτωποι με την πολυσχιδή φύση της Ειδικής Εκπαίδευσης σε κάθε προσπάθεια συγκρότησης ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος του πληθυσμού των Α.μ.Ε.Α, με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να γενικεύσουν με ευκολία τα ευρήματα τους πέρα των στενών ορίων της μελέτης τους (Gersten, Fuchs, Compton, Coyne, Greenwood & Innocenti, 2005). Σύμφωνα με τους Mertens & Laughlin (2004), τα Α.μ.Ε.Α. διαφοροποιούνται, εκτός των δημογραφικών γνωρισμάτων τους, π.χ την εθνικότητα, τη γλώσσα, το γένος ή το οικονομικό επίπεδο

και ως προς τα ατομικά χαρακτηριστικά τους. Πιο συγκεκριμένα, το είδος των αναγκών τους, τη σοβαρότητα της κατάστασης και τους λειτουργικούς περιορισμούς που αντιμετωπίζουν στην εκτέλεση των καθημερινών τους δραστηριοτήτων. Η ανάδειξη της ετερογένειας, των χαρακτηριστικών του πληθυσμού της ειδικής αγωγής μέσω της έρευνας, είχε επιπτώσεις και στον εκπαιδευτικό χώρο. Αυτό συνέβη, καθώς η εξατομίκευση της διδασκαλίας και η προσαρμογή του υλικού, του περιεχομένου και των διδακτικών στρατηγικών στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών μιας τάξης, θεωρείται σήμερα μια από τις βασικότερες προϋποθέσεις για την εκπλήρωση των στόχων ενός εκπαιδευτικού συστήματος, που επιθυμεί την ουσιαστική κάλυψη των αναγκών όλων των μαθητών.

Τέλος, η δημοσίευση των ευρημάτων της μελέτης του Meadow (1967), ανέδειξε, πως τα κωφά παιδιά από κωφές οικογένειες αναπτύσσουν σε υψηλότερο επίπεδο γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες, απ'ότι τα παιδιά από οικογένειες ακουόντων. Το εύρημα αυτό ήταν αντίθετο της γενικής αίσθησης, που επικρατούσε τη δεκαετία του '60 στο χώρο εκπαίδευσης των κωφών μαθητών, ότι δηλαδή η νοηματική γλώσσα δε θα πρέπει να διδάσκεται, καθώς καταστέλλει την επιθυμία του παιδιού, να εξασκήσει τον προφορικό λόγο, προκειμένου να επικοινωνήσει με το περιβάλλον του. Το εύρημα του Meadow επηρέασε σημαντικά την εκπαιδευτική πολιτική στο χώρο των κωφών. Οδήγησε στην τροποποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους κωφούς μαθητές και την αναγνώριση της Ολικής επικοινωνίας, δηλαδή, την ταυτόχρονη χρήση νοημάτων και ομιλούμενης γλώσσας, ως καταλληλότερου τρόπου εκπαίδευσης των μαθητών με προβλήματα ακοής. (Mertens & McLaughlin, 2004). Σήμερα, η Ολική επικοινωνία και η καινούρια μέθοδος της Δίγλωσσης προσέγγισης, δηλαδή, της κατάκτησης της νοηματικής γλώσσας ως πρώτης γλώσσας και της ομιλούμενης ως δεύτερης, χρησιμοποιούνται για την εκπαίδευση του κωφού μαθητή. (Νικολαραϊζή, 2005) Κατ'αυτόν τον τρόπο, ο μαθητής είναι σήμερα ελεύθερος, να επιλέξει ο ίδιος, σε ποιον τρόπο επικοινωνίας μελλοντικά θα βασιστεί.

2.2 Αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης

Οι εκπαιδευτικές αποφάσεις, που βασίζονται σε αστήριχτες γνώσεις, δηλαδή σε γνώσεις για τις οποίες δεν υπάρχουν επαρκή εμπειρικά δεδομένα, που να μας επιβεβαιώνουν την αξιοπιστία τους, είναι χάσιμο εκπαιδευτικού χρόνου και χρημάτων. (Singer, 1999-2000) Ειδικά στο χώρο της Ειδικής Εκπαίδευσης, που σε κάποιες περιπτώσεις μαθητών, οι εκπαιδευτικοί στόχοι είναι μακροπρόθεσμοι και η μάθηση επέρχεται με αργούς ρυθμούς, η εξοικονόμηση και η εποικοδομητική μεταχείριση του εκπαιδευτικού χρόνου, αποτελεί βασική προϋπόθεση της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Ωστόσο, ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών μεθόδων και στρατηγικών, που κατά το παρελθόν γνώρισαν την επιδοκιμασία της κοινής γνώμης και εφαρμόστηκαν με ενθουσιασμό από τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία, στερούνταν επαρκούς εμπειρικής βάσης. (Acher, 2006· Cannon, 2006). Για παράδειγμα, ο Αναστασίου (2005) αναφέρει, πως μια από τις πολλές προτάσεις για την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, υπαγόρευε τη λιτή διαρρύθμιση της σχολικής αίθουσας για τη μείωση της απόσπασης της προσοχής του μαθητή. Σύμφωνα μ'αυτήν την προσέγγιση, η χρήση εποπτικού υλικού αποκλειόταν από την εκπαιδευτική διαδικασία (πίνακες, ζωγραφιές, χάρτες), τα τζάμια βάφονταν, ώστε να είναι αδιαφανή, ακόμα και οι εκπαιδευτικοί απέφευγαν να φορούν φωτεινά χρώματα. Ο ίδιος ο συγγραφέας (σελ.163) συμπληρώνει: «Οι εκπαιδευτικές αυτές συστάσεις, αν και χωρίς καμία απολύτως ερευνητική υποστήριξη για την αποτελεσματικότητά τους, επιζούν και σήμερα σε ένα είδος περίεργης «συμβουλευτικής», που δίνεται για την εκπαίδευση των παιδιών με ελλειμματική προσοχή, με ή χωρίς υπερκινητικότητα». Ένα ακόμα χαρακτηριστικό παράδειγμα, αποτελεί η μέθοδος της Διευκολυνόμενης Επικοινωνίας, που χρησιμοποιήθηκε για την αύξηση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με αυτισμό. Η λογική της συγκεκριμένης μεθόδου ήταν, ότι ο σύντροφος επικοινωνίας θα υποστήριζε το μαθητή μέσω ενός επικοινωνιακού βοηθήματος, συνήθως ενός πληκτρολογίου, συνθεσάιζερ ή πίνακα εικόνων. Ο διευκολυντής καθοδηγούσε το μαθητή, είτε παρέχοντας του ένα άγγιγμα στον ώμο είτε σε άλλες περιπτώσεις παρέχοντας του πλήρη φυσική καθοδήγηση, έως ότου ο μαθητής πιέσει το κουμπί. Έρευνες απέδειξαν, ότι δημιουργούνταν σχέσεις εξάρτησης μεταξύ του εκπαιδευτικού και του

μαθητή και ότι η απουσία του υποστηρικτή συνεπαγόταν και μείωση της επίδοσης του μαθητή (Καλύβα, 2005).

Η βιβλιογραφία είναι γεμάτη από αναφορές σε τέτοιου είδους εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, οι οποίες, ενώ αρχικά υιοθετήθηκαν από ένα μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας ως πολλά υποσχόμενες, εν τέλει, δεν επέφεραν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, που ανέμεναν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί. Τα παραπάνω παραδείγματα, σήμερα έχουν αποδοκιμαστεί από την πλειονότητα των ερευνητών, ωστόσο στη σύγχρονη βιβλιογραφία περιέχονται εκπαιδευτικές συστάσεις, που παρότι διχάζουν την ερευνητική κοινότητα εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία. Στο βιβλίο της Καλύβα (2005), περιέχεται ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα πρακτικής. Η νοηματική γλώσσα, που έχει προταθεί για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας των μαθητών με αυτισμό, έχει γνωρίσει θερμούς υποστηρικτές αλλά και αρκετούς επικριτές. Η συγκεκριμένη μέθοδος αποτελεί «ένα πρόγραμμα ταυτόχρονης παρουσίασης νοημάτων και λόγου», δηλαδή οι δάσκαλοι τη στιγμή που διατυπώνουν μια λέξη, παράγουν και το αντίστοιχο νόημα. Οι υποστηρικτές της μεθόδου πιστεύουν, ότι διδάσκοντας αρχικά το μαθητή με αυτισμό, να επικοινωνεί μέσω της νοηματικής γλώσσας, διευκολύνουν την προσπάθεια του να επικοινωνήσει σταδιακά και με τον προφορικό λόγο. Ωστόσο, η συγγραφέας συμμερίζεται την αντίθετη άποψη, σύμφωνα με την οποία, η μέθοδος δεν συνοδεύεται με αρκετά πειστικά τεκμήρια για την αποτελεσματικότητά της. Συγκεκριμένα, αναφέρει, πως οι έρευνες που συνοδεύουν την εν λόγω μέθοδο είναι παλιές. Πως δηλαδή, δεν χρησιμοποίησαν επιστημονικά τεκμηριωμένες μεθόδους και δεν αποσαφήνισαν, ποια ήταν η διάγνωση και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών, που συμμετείχαν στις έρευνες (σελ. 185, 187). Όμως, παρά τη διάσταση των ερευνητικών απόψεων της βιβλιογραφίας, όσον αφορά στην αποτελεσματικότητά της συγκεκριμένης μεθόδου, στο πλαίσιο των επισκέψεων της πρακτικής μας άσκησης, οι φοιτητές γνωρίσαμε εκπαιδευτικούς, που την εμπιστεύονται και την υιοθετούν για την εκπαίδευση κάποιων μαθητών τους.

Ίσως, ένας από τους κύριους λόγους, που οι εκπαιδευτικοί ενεπλάκησαν στη δημιουργία και στη συντήρηση για πολλές δεκαετίες του φαινομένου της υιοθέτησης μεθόδων διδασκαλίας, μη βασισμένων σε ερευνητικά δεδομένα, να ήταν ο καταιγισμός των πληροφοριών που δέχονταν σε καθημερινή βάση. Το φαινόμενο αυτό δεν ανήκει δυστυχώς αποκλειστικά στο παρελθόν, καθώς και στις μέρες μας οι δάσκαλοι δέχονται πληροφορίες, πολλές από τις οποίες ενθαρρύνουν την εφαρμογή

πρακτικών αμφίβολης αξιοπιστίας και ποιότητας. Η άμεση ανάγκη όμως αντιμετώπισης των δύσκολων καταστάσεων και των προβλημάτων που βιώνουν στο χώρο του σχολείου, κάποιες φορές οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να επιλέγουν πρακτικές, χωρίς να εξετάζουν κατά πόσο έχει δοκιμαστεί η αποτελεσματικότητα τους μέσω έγκυρων ερευνητικών διαδικασιών (Mertens & McLaughlin, 2004).

Μια από τις κύριες επιπτώσεις του εκπαιδευτικού αυτού φαινομένου είναι η αποθάρρυνση των εκπαιδευτικών, καθώς βλέπουν τις προσπάθειές τους να καταλήγουν σε ανυπέρβλητα επαγγελματικά αδιέξοδα. Η ελλιπής κατάρτιση κι ενημέρωση των εκπαιδευτικών αποτελεί και σήμερα μια πιθανή εξήγηση για τα μεγάλα ποσοστά των επαγγελματιών του κλάδου, που διακατέχονται από αισθήματα αναποτελεσματικότητας κι αποφασίζουν να απομακρυνθούν από το χώρο της Ειδικής Αγωγής (Χοϊκού, 2000).

Ωστόσο, όπως αναφέρεται και σε προηγούμενο σημείο της εργασίας, ένας από τους κυριότερους στόχους της εκπαιδευτικής επιστημονικής έρευνας, είναι η ανάδειξη υπεύθυνων και έγκυρων προγραμμάτων, τα οποία έπειτα από τη μεταφορά τους στα σχολεία απ' τους δασκάλους, θα οδηγήσουν στη βελτίωση της προσφερόμενης εκπαίδευσης και στον πολλαπλασιασμό των αποφοίτων με ειδικές ανάγκες, οι οποίοι θα εξελιχθούν σε παραγωγικούς και αυτόνομους ενήλικες.

Ο Acher (2006), καλεί τους εκπαιδευτικούς, να κάνουν χρήση του δικαιώματός τους για ενημέρωση μέσω της έρευνας και να απαιτήσουν από τους ερευνητές την ποσοτική και ποιοτική αύξηση των ερευνών, που θα αξιολογούν τις προτεινόμενες από τη βιβλιογραφία πρακτικές. Οι αξιολογήσεις, προκειμένου να είναι χρηστικές και λειτουργικές για την εκπαιδευτική κοινότητα, θα πρέπει πρώτον να γίνονται με ακρίβεια και προσοχή και δεύτερον στις ερευνητικές εκθέσεις να παρουσιάζονται με σαφήνεια και διαφάνεια όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας. Ωστόσο, ο Acher συμπληρώνοντας, τόνισε, πως είναι πολύ σημαντικό κι ο σύγχρονος εκπαιδευτικός από τη μεριά του, να έχει αναπτύξει προσωπικούς δείκτες ποιότητας, στηριζόμενος στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες του, που θα του επιτρέπουν να προσεγγίσει με κριτική διάθεση τις προτεινόμενες πρακτικές και τις ερευνητικές εκθέσεις που τις συνοδεύουν.

Οι Gersten, Baker & Lloyd (2000, σελ. 2), διατυπώνουν την επόμενη παρατήρηση: «Σε μια εποχή που ο κόσμος παραπονιέται για την ανεπαρκή πληροφόρηση και φωνάζει για περισσότερες βασισμένες σε έρευνες πρακτικές, (Billups, 1997· Gersten & McInerney 1997· Komblet, 1997) είναι ειρωνικό, ότι ο αριθμός των ερευνών που

εξετάζουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων της Ειδικής Αγωγής, παραμένουν σταθερά στα χαμηλότερα επίπεδα τα τελευταία 30 χρόνια». Σε επόμενη εργασία που συμμετέχει ο Gersten (Gersten, Fuchs, Coyne, Greenwood & Innocenti, 2005), παρουσιάζεται μια μακροσκελής σειρά κριτηρίων αξιολόγησης της αξιοπιστίας πειραματικών και ημι-πειραματικών ερευνητικών εκθέσεων, που επιχειρούν τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Ωστόσο, η παρούσα μελέτη, όπως ο ίδιος ο συγγραφέας αναφέρει, ανήκει σε μια σειρά άρθρων, που δεν απευθύνονται άμεσα στην εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά σε ερευνητές που πρόκειται να διεξάγουν μια τέτοιου είδους μελέτη ή μια βιβλιογραφική ανασκόπηση (literature review), σε μέλη επιτροπών εκπαιδευτικών περιοδικών, που καλούνται να αξιολογήσουν μια εργασία πριν την δημοσίευσή της και σε ερευνητές που πρόκειται να συμβουλέψουν τους εκπαιδευτικούς, σχετικά με τις αποτελεσματικότερες εναλλακτικές εκπαιδευτικές πρακτικές, που μπορούν να εντάξουν στη διδασκαλία τους. Αντίθετα, οι αναφορές που εντοπίστηκαν στη βιβλιογραφία για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, σχετικά με το πώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διακρίνουν μια αξιόπιστη εκπαιδευτική παρέμβαση είναι αποσπασματικές και ενέχουν έντονα το στοιχείο της υποκειμενικότητας. Επί παραδείγματι, ο Archer (2006), υποστήριξε, πως αρχικά ο εκπαιδευτικός πρέπει να απαντήσει σε τρεις ερωτήσεις: 1. Η συγκεκριμένη παρέμβαση είναι λογική; Γίνεται αμέσως αποδεκτή από αυτούς που θα την εφαρμόσουν; 2. Βρίσκεται σε συνάφεια με τις συνθήκες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας; 3. Είναι αποδεκτή από τα ίδια τα άτομα, για τα οποία προτείνεται στη βιβλιογραφία; Ο Gersten και οι συνεργάτες του (2005), υποβάλλουν την πρόταση, πως μια παρέμβαση για να θεωρηθεί αξιόπιστη, πρέπει να συνοδεύεται από τουλάχιστον τέσσερις κοινώς παραδεκτές ερευνητικές εκθέσεις ή δυο υψηλής ποιότητας μελέτες που να την υποστηρίζουν. Ωστόσο, εδώ τίθεται το ερώτημα, κατά πόσο ο μέσος εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθηθεί από τέτοιου είδους συστάσεις; Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις που έθεσε ο Archer είναι δυνατόν να εξαρτώνται από την εκπαίδευση που έχει λάβει ο εκπαιδευτικός, από τα αναγνώσματα του και από τις επιρροές του. Όσον αφορά στην πρόταση των Gersten και των συνεργατών του (2005), τίθεται το ερώτημα, σε ποιο βαθμό ο εκπαιδευτικός είναι κατάλληλα προετοιμασμένος, ώστε να διακρίνει με σιγουριά μια έγκυρη από μια μη έγκυρη ερευνητική έκθεση.

Συμπερασματικά, από όσα αναφέρθηκαν, θα μπορούσαμε να πούμε πως από την πλευρά των επαγγελματιών, η έρευνα είναι χρήσιμη στο βαθμό που κάνει χρήση της

ιδιότητας της, να παράγει επιστημονικώς τεκμηριωμένα ευρήματα, τα οποία μπορούν να οδηγήσουν τους δασκάλους σε επανεξέταση και αλλαγή ενδεχομένως των πρακτικών τους, με άμεσο επακόλουθο την αναβάθμιση και τη διευκόλυνση του έργου τους. (Mertens & McLaughlin, 2000). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί στο βαθμό που παρακολουθούν και συμβουλεύονται τα ερευνητικά ευρήματα, είναι σε θέση να πληροφορούνται σχετικά με τα λάθη του παρελθόντος και να κατανοούν τις συνθήκες μέσα στις οποίες έλαβαν χώρα, ούτως ώστε να εξαλειφθούν οι πιθανότητες τα λάθη αυτά να επαναληφθούν στο μέλλον. Όπως διατύπωσαν και οι Mostert & Crockett (2000, σελ. 142) «ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει, τι έφερε αποτελέσματα στο παρελθόν, τι δεν έφερε αποτελέσματα και να έχει την ικανότητα να εξηγήσει το γιατί».

2.2.1 Ο Επιστημονικός χαρακτήρας της Ειδικής Εκπαίδευσης.

Οι Cook & Schirmer (2003), επιχειρούν να συνοψίσουν τα στοιχεία, που συνθέτουν τον επιστημονικό χαρακτήρα της Ειδικής Αγωγής και να απαντήσουν στην ερώτηση, κατά πόσο τα στοιχεία αυτά την καθιστούν ιδιαίτερο κλάδο των Επιστημών της Εκπαίδευσης. Οι συγγραφείς επιχειρηματολόγησαν γράφοντας, πως τις τελευταίες δεκαετίες έχουν αναπτυχθεί και καθιερωθεί ως διαχρονικές, ελεγμένες εμπειρικά εκπαιδευτικές πρακτικές, που μπορεί να μην χρησιμοποιούνται αποκλειστικά στο χώρο της Ειδικής Εκπαίδευσης. Και αυτό γιατί, πολλά ερευνητικά ευρήματα του πεδίου έχουν αποτελέσει πλούσια πηγή πληροφοριών και για την Γενική Εκπαίδευση (Cannon, 2006), αποτελούν όμως απαραίτητες προϋποθέσεις για την παραγωγική ακαδημαϊκή σταδιοδρομία των Μ.μ.Ε.Ε.Α. Όπως οι ίδιοι οι συγγραφείς διατυπώνουν, «Οι πρακτικές αυτές είναι δυνατόν να εφαρμοστούν και στους μαθητές των γενικών τάξεων και να είναι αποδοτικές, όμως στο χώρο της Ειδικής Εκπαίδευσης είναι απαραίτητες».(σελ 204) Για παράδειγμα, η εξατομίκευση της διδασκαλίας, η ανάλυση έργου, η εκπαιδευτική αξιολόγηση, η ειδική διαρρύθμιση της σχολικής αίθουσας, η εκπαίδευση των γονέων, η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, η διδασκαλία στρατηγικών μάθησης και η πολυεπίπεδη διδασκαλία αποτελούν ορισμένες από τις θεμελιώδεις και κοινές αρχές στην εκπαίδευση όλου του πληθυσμού των μαθητών, που αντιμετωπίζουν μαθησιακής φύσεως προβλήματα.

Ωστόσο, η απουσία των στοιχείων που αποδεικνύουν, ότι αυτό που κάνει την Ειδική Αγωγή μοναδική, είναι και αποτελεσματικό, έκανε την Ειδική Εκπαίδευση στόχο πολλών επιθέσεων και οδήγησε στην αμφισβήτηση της χρησιμότητάς της από ένα μέρος των αρθρογράφων της εκπαίδευσης. Οι συγγραφείς καταλήγουν γράφοντας, πως παρά την αποτελεσματικότητα και τη μοναδικότητα των τεχνικών που αναπτύσσονται και προτείνονται από την έρευνα, εάν αυτές δε χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς με πίστη στον προτεινόμενο σχεδιασμό εφαρμογής, δεν είναι δυνατόν να οδηγήσουν στην επιθυμητή αλλαγή τις ζωές των μαθητών τους. Συγκεκριμένα καταθέτουν: «Όταν και αυτό, το τελευταίο στοιχείο πραγματοποιηθεί, θα μπορούμε να αποκαλούμε την εκπαίδευση των μαθητών με προβλήματα μάθησης πραγματικά Ειδική» (σελ 204)

2.2.2 Το χάσμα μεταξύ της έρευνας και της πρακτικής

Το άρθρο που μόλις συζητήθηκε, ανήκει σε μια σειρά δημοσιευμάτων, όπου το παράδοξο φαινόμενο του χάσματος μεταξύ της έρευνας και της πρακτικής αποσπά το ενδιαφέρον των συγγραφέων. (π.χ Odom, Brantlinger, Gersten, Horner, Thompson & Harris, 2005· Hockenbury, Kauffman & Hallahan, 1999-2000· Espin & Deno, 2000· Schirmer, 2001). Συγκεκριμένα, πρόκειται για μια σειρά εργασιών, που επιχειρούν να φωτίσουν σε όλες του τις διαστάσεις το φαινόμενο της απόστασης μεταξύ των ερευνητικών ευρημάτων και των εφαρμοζόμενων πρακτικών στα σχολεία. Σκοπός τους είναι, πρώτον, ο εντοπισμός των πιθανών αιτιών που πολλά από τα προγράμματα, τα οποία προτείνονται στους εκπαιδευτικούς στη βιβλιογραφία για την αναβάθμιση των πρακτικών τους, δεν καταλήγουν στην επιθυμητή βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, δεύτερον, η παρουσίαση των μέχρι τώρα προσπαθειών της επιστημονικής κοινότητας για την μείωση της απόστασης ανάμεσα στην έρευνα και στην πρακτική και τέλος, η παράθεση απόψεων, προκειμένου να βρεθούν λύσεις για τη μείωση του φαινομένου.

Το φαινόμενο του χάσματος αποτελεί ένα από τα πιο πολυσυζητημένα θέματα της αρθρογραφίας τα τελευταία χρόνια και δεν αφορά αποκλειστικά την εκπαίδευση των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα, αλλά απασχολεί και την γενική εκπαίδευση. Η διαφορά όμως έγκειται, στο ότι οι μαθητές της Ειδικής Εκπαίδευσης αποκλείονται συστηματικά από τις αξιολογήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, με αποτέλεσμα να

μη γνωρίζουμε ποιες πρακτικές εφαρμόζονται, ποιες κρίνονται αποτελεσματικές και ποιες όχι. (Ysseldyke, 2001)

Οι θέσεις ορισμένων ερευνητών επιρρίπτουν ευθύνες περισσότερο στους εκπαιδευτικούς, υποστηρίζοντας, πως το φαινόμενο πηγάζει από την αδυναμία τους να μεταφέρουν με ακεραιότητα τα ευρήματα των ερευνών στο σχολικό πλαίσιο, ενώ σύμφωνα με την άλλη πλευρά, υπεύθυνοι για την υπάρχουσα κατάσταση είναι σε μεγαλύτερο βαθμό οι ίδιοι οι ερευνητές, καθώς επιμένουν να διερευνούν θέματα, τα οποία δεν ανταποκρίνονται στις καθημερινές ανάγκες που προκύπτουν στα σχολεία.

Ο Ysseldyke (2001), κάνοντας μια ανάδρομη στα 25 χρόνια της ερευνητικής του πορείας, επισημαίνει μεταξύ άλλων καίριων προβλημάτων, τον αργό ρυθμό διάχυσης των ερευνητικών πορισμάτων στο σχολικό σύστημα. Επικαλούμενος μια σειρά από έρευνες που συμμετείχε (Lehr, Ysseldyke & Thurlow, 1987· Salvia & Ysseldyke, 1978· Thurlow & Ysseldyke, 1979· Ysseldyke, 1973, 1983· Ysseldyke & Salvia, 1974· Ysseldyke & Thurlow, 1984), υπογραμμίζει την τάση των εκπαιδευτικών να συνεχίζουν να εφαρμόζουν τις παλιές μεθόδους διδασκαλίας, ακόμα και όταν αυτές κρίνονται αναξιόπιστες και μη αποδοτικές. Συγκεκριμένα, γράφει: «Ακόμα και όταν δέχονται σοβαρές επικρίσεις, συνοδευόμενες από εμπειρικά στοιχεία, που αποδεικνύουν, πως αυτό που χρησιμοποιούν δε δουλεύει, οι άνθρωποι συνεχίζουν να το χρησιμοποιούν. Ακόμα και όταν άλλες διαδικασίες αποδεικνύονται καλύτερες, οι άνθρωποι εξακολουθούν να χρησιμοποιούν τις ίδιες παλαιές μεθόδους». (σελ 296)

Οι Βεκύρη και Παντελιάδου (2004-2005), κατέγραψαν τις προσαρμογές που επέλεξαν να εφαρμόσουν 31 εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία των μαθητών τους με μαθησιακές δυσκολίες, έπειτα από τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα εξειδίκευσης, καθοδηγούμενο από τις ίδιες τις ερευνήτριες. (ΕΠΕΑΕΚ II). Το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξαν, ήταν, ότι οι εκπαιδευτικοί, παρότι επέδειξαν συστηματικό προγραμματισμό στις παρεμβάσεις τους και πλουραλισμό στις προσαρμογές που εφάρμοσαν, επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές διδασκαλίας, με τις οποίες ήταν ήδη εξοικειωμένοι από την καθημερινή πρακτική τους και σε μικρότερο βαθμό χρησιμοποίησαν καινοτόμες τεχνικές, για τις οποίες ενημερώθηκαν στο πρόγραμμα που παρακολούθησαν, όπως π.χ τη συνδιδασκαλία.

Η συμπεριφορά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στις έρευνες, που μόλις παρουσιάστηκαν, ίσως να υποδηλώνει την επιφυλακτική στάση, που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην έρευνα και στο βαθμό που είναι δυνατόν να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων της καθημερινής πρακτικής. «Για να γίνει

αποδεκτή μια γνώση ή μεθοδολογία, χρειάζεται να δοκιμαστεί έμπρακτα αρκετό διάστημα και τα αποτελέσματα να είναι θετικά. Οι οποιεσδήποτε δυσκολίες ή τα ανεπιθύμητα αποτελέσματα, οδηγούν στην απόρριψη και στην αποδοχή παλιών μεθόδων που θεωρούνται «δοκιμασμένες» και αποδοτικές» (Αθανασίου, 2007, σελ 21-22). Επίσης, πολλοί εκπαιδευτικοί περιμένουν να σημειωθεί δραματική αλλαγή στα αποτελέσματα των μαθητών τους, ύστερα από την εφαρμογή μιας καινούριας μεθόδου διδασκαλίας. (Ο Cannon, 2006) Ωστόσο, οι αλλαγές στους μαθητές που τους παρέχεται ειδική εκπαίδευση, μπορεί να μην είναι πάντα παρατηρήσιμες, εάν ο εκπαιδευτικός δεν ακολουθήσει συστηματικές διαδικασίες αξιολόγησης.

Κάποιοι συγγραφείς τάσσονται υπέρ της άποψης, που θέλει τους εκπαιδευτικούς αδύναμους, να εφαρμόσουν με την απαιτούμενη ακρίβεια και μεθοδικότητα τα ευρήματα των ερευνών. (Cook & Schirmer, 2003· Hockenbury et al, 1999-2000). Όπως αναφέρουν οι Cook & Schirmer (2003), «Τα ερευνητικά ευρήματα δεν εφαρμόζονται στην καθημερινή πρακτική αλλά κι όταν εφαρμόζονται οι εκπαιδευτικοί δεν τα μεταφέρουν με ακεραιότητα, συνεπώς δεν επιτυγχάνουν τα ίδια καλά αποτελέσματα με τις μελέτες» (σελ. 203).

Ωστόσο, δεν πρέπει να λησμονούμε και το γεγονός, πως παραδοσιακά το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν είχε συνδεθεί με την εφαρμογή πρακτικών υψηλού επιπέδου αξιοπιστίας. Οι γονείς σπάνια ζητούν από τους εκπαιδευτικούς να λειτουργούν σύμφωνα με την έρευνα και τις σύγχρονες τάσεις της παιδαγωγικής επιστήμης. «Δεν είναι σύνηθες ένας γονιός να διερευνά ή να ανησυχεί για την επιλογή εκπαιδευτικού για το παιδί του, σε κάποια βαθμίδα της εκπαίδευσης, με σύγχρονες γνώσεις και συστηματική επιστημονική κατάρτιση». (Αθανασίου, 2007, σελ 27) Ένας γιατρός, εάν με κάποιο τρόπο σταματούσε να έχει πρόσβαση στα ευρήματα των σύγχρονων ερευνών, δε θα αναλάμβανε ποτέ να προβεί σε μια χειρουργική επέμβαση, χωρίς να γνωρίζει, πως η μέθοδος που του ζητούν να εκτελέσει, έχει ελεγχθεί επιστημονικά από μια μακροσκελή σειρά ερευνών. Αντίθετα, κάποιοι εκπαιδευτικοί κι ορισμένα σχολεία, εάν σταματούσαν να έχουν πρόσβαση στα ευρήματα της εκπαιδευτικής έρευνας, θα συνέχιζαν να λειτουργούν με τον ίδιο ακριβώς τρόπο. (Borg & Gall, 1989) Από τα δυο παραπάνω παραδείγματα αναδεικνύεται και η σημασία της ενημέρωσης των γονέων σχετικά με τις σύγχρονες ερευνητικές κατευθύνσεις. Μια σειρά εργασιών, που προσανατολίζονται στη διερεύνηση των συναισθημάτων και των αναγκών των γονέων, ξεκινούν με σκέψεις ή καταλήγουν σε συμπεράσματα, όπως ότι το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

αποτελεί πηγή έντονου άγχους για τους γονείς και αναδεικνύουν τη θλίψη, την ψυχική κόπωση, την απομόνωση που αισθάνονται. Άμεσο επακόλουθο αποτελεί η υπογράμμιση της ανάγκης για κοινωνική υποστήριξη των γονέων. Ωστόσο, λίγες έρευνες τονίζουν και την ανάγκη των γονέων για επαρκή πληροφόρηση. Η παρακολούθηση των ερευνητικών πορισμάτων από τους ίδιους τους γονείς, τους επιτρέπει εκτός από το να γνωρίζουν τις διαθέσιμες επιλογές για την εκπαίδευση του παιδιού τους, να συμμετέχουν ενεργά στη διαπαιδαγώγηση του και να αναγνωρίζουν ευκολότερα τον κατάλληλο και πληροφορημένο εκπαιδευτικό.

Η άλλη άποψη που κατατίθεται στη βιβλιογραφία, αφορά την αδυναμία των εκπαιδευτικών να αξιολογήσουν ποιες πρακτικές συνοδεύονται από έγκυρες επιστημονικές μελέτες και ποιες όχι (Mostert & Crockett, 1999-2000). Οι Boardman, Argüelles, Vaughn, Hughes & Klingne (2000), πήραν συνέντευξη από 49 εκπαιδευτικούς μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς, προκειμένου να διερευνήσουν τις αντιλήψεις τους, σχετικά με τα οφέλη της έρευνας. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ερωτήματα, όπως με ποια κριτήρια αποφασίζουν, ποια έρευνα είναι κατάλληλη για την εκπαιδευτική τους πρακτική και σε ποιο βαθμό πιστεύουν, πως οι συνάδελφοι τους βασίζονται τη διδασκαλία τους σε εμπειρικά ευρήματα. Από τις απαντήσεις, προέκυψε, ότι το μεγαλύτερο μέρος των δασκάλων δε χρησιμοποιούσαν τις πρακτικές μεθόδους, που τους υποδεικνύονταν από τις διευθύνσεις των σχολείων τους, επομένως σύμφωνα με τους ερευνητές δεν επέλεξαν εκείνες τις μεθόδους, που ήταν ελεγμένες, όσον αφορά στην αξιοπιστία τους. Αντίθετα, προτιμούσαν να επιλέγουν πρακτικές στηριζόμενοι στην προσωπική τους κρίση. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί, σε ερώτηση που τους τέθηκε, κατέθεσαν, πως δεν είχαν επηρεαστεί από τη σύγχρονη τάση της αξιοποίησης των ερευνητικών ευρημάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αντίθετα, οι ερευνητές κάνουν λόγο για απαισιόδοξα αισθήματα των δασκάλων απέναντι στην έρευνα και στο βαθμό που μπορεί να τους βοηθήσει. Η άποψη, που επικρατούσε, ήταν, ότι οι στρατηγικές δεν είχαν σχεδιαστεί για να εξυπηρετήσουν τις ποικίλες ικανότητες, τις συμπεριφορικές και ακαδημαϊκές ανάγκες των μαθητών τους. Η επιφυλακτικότητα του δείγματος πήγαζε από την άποψη τους, ότι τα αποτελέσματα μιας έρευνας είναι εύκολο να παραποιηθούν από το πρόσωπο που την διεξάγει. Οι συγγραφείς καταλήγουν, λέγοντας, πως πρέπει να βρεθεί ένας τρόπος, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να αξιολογήσουν την εγκυρότητα του μεγάλου αριθμού των πληροφοριών, με τον οποίο έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι. (Stanovich & Stanovich, 1997)

Κι εδώ τίθεται ένα ακόμη πολυσυζητημένο θέμα της ξένης αλλά και της ελληνικής κυρίως βιβλιογραφίας, δηλαδή την δια βίου εκπαίδευση των δασκάλων και την καλλιέργεια μιας νέας κουλτούρας υψηλού επαγγελματισμού, σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να φροντίζει για τη συνεχή «αυτομόρφωσή» του. Δηλαδή, από τη μια πλευρά η καθοδήγηση της εκπαιδευτικής πρακτικής από την έρευνα, όχι απλώς είναι θεμιτή, αλλά θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε καλύτερα, πως είναι επιβεβλημένη, ωστόσο ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιδιώκει με συνέχεια τη μείωση του χάσματος ανάμεσα στις γνώσεις, που του παρείχε η πανεπιστημιακή του εκπαίδευση και της σύγχρονης γνώσης. Η συνεχής αυτομόρφωση του εκπαιδευτικού θα τον καταστήσει ικανό, πρώτον να μην δέχεται άκριτα τα νέα ερευνητικά ευρήματα, αλλά και να είναι ενημερωμένος και να ενεργεί έχοντας ως σημείο αναφοράς την επιστημονική εξέλιξη του κλάδου του. Τα παρακάτω αποσπάσματα αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα της τοποθέτησης μιας ομάδας Ελλήνων αρθρογράφων πάνω σε αυτό το ζήτημα:

«Πολύ περισσότερο χρειάζεται να ενημερωθούν οι εκπαιδευτικοί, να λάβουν επιστημονική κατάρτιση σε παιδαγωγικά θέματα που δεν προσφέρουν οι αντίστοιχες σχολές των ΑΕΙ, να ενημερωθούν όλοι οι εκπαιδευτικοί για τα νέα πορίσματα ερευνών και μελετών των Επιστήμων της Αγωγής, να ειδικευτούν σε διάφορες επιστημονικές περιοχές, να παρασχεθεί στους εκπαιδευτικούς ανατροφοδότηση για την καθημερινή επαγγελματική τους πρακτική και τα προβλήματα της, για να μπορούν έτσι να ανταποκρίνονται στις νέες κοινωνικές κι επιστημονικές απαιτήσεις »

Θανόπουλος Θ.Γ., 2001, σελ 31

Οι ραγδαίες εξελίξεις στην επιστημονική τεχνολογική πρόοδο, απαιτούν από τον εκπαιδευτικό διαρκή επιστημονική ενημέρωση και αντίστοιχη επαγγελματική ευαισθητοποίηση. Το κίνημα για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών διεκδικεί την αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία που κατέχει εξειδικευμένες γνώσεις, οι οποίες του επιτρέπουν να ασκεί το διδακτικό έργο με υπευθυνότητα και να επικεντρώνει το ενδιαφέρον του τόσο στην ικανοποίηση των μαθητών του, όσο και στη συνεχή ενίσχυση των επαγγελματικών προσόντων του»

Γκρίτζιος Β., 2006, σελ 156

Η άλλη όψη του νομίσματος ωστόσο, βαραίνει περισσότερο τους ερευνητές, καθώς κάποιοι συγγραφείς υποστηρίζουν, πως τα υπό εξέταση θέματα κι οι διαδικασίες που ακολουθούν, προκειμένου να καταλήξουν σε αυτά, αποκλείουν από τις μελέτες τη σχολική πραγματικότητα και τα ζητήματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με αυτήν την άποψη, οι ερευνητές καταλήγουν στη συγκεκριμένη θεματολογία, παρακινούμενοι περισσότερο από το προσωπικό τους ενδιαφέρον και τα θέματα που ο ακαδημαϊκός κόσμος θεωρεί σημαντικά ανά εποχή (Cannon, 2006; Hockenbury et al, 1999-2000), με αποτέλεσμα να παραμελούν το θεμελιώδη σκοπό της έρευνας και το ρόλο τους, ως υποστηρικτές και αρωγούς των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των οικογενειών τους.

«Οι Scruggs και Mastropieri, (1994) απέδωσαν την υπάρχουσα κατάσταση στο ότι στις απαρχές της, η έρευνα της Ειδικής Αγωγής διεξαγόταν σχεδόν στο σύνολο της από ψυχολόγους των οποίων το ενδιαφέρον ήταν αναμενόμενο να έλκεται περισσότερο από θέματα, όπως η περιγραφή των ψυχολογικών χαρακτηριστικών των Μ.μ.Ε.Ε.Α και όχι τόσο ζητήματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς σήμερα όπως η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων»

Gersten et all, 2000, σελ 2

Οι Borg & Gall (1989), συνυπογράφουν ως ένα βαθμό στην άποψη που θέλει το χάσμα να προκύπτει από λάθη των ερευνητών, καθώς υπογραμμίζουν, πως τα test που σχεδιάζονται για τη συλλογή των δεδομένων στις μελέτες, δημιουργούνται υπό ειδικές συνθήκες, που δεν συνυφαίνουν με τις πραγματικές καταστάσεις των σχολικών τάξεων. «Γι αυτούς τους λόγους η εφαρμοσμένη έρευνα σπανίως αποδίδει προϊόντα που είναι έτοιμα για τη λειτουργική τους χρήση στα σχολεία» (σελ. 14)

Οι ίδιοι συγγραφείς καταθέτουν, πως σύμφωνα με την εμπειρία τους, ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών, που συνεχώς αυξάνεται, φροντίζουν να μένουν ενήμεροι σχετικά με τη γνώση που παράγεται από τις έρευνες. Ως κύρια πηγή ενημέρωσης των εκπαιδευτικών αυτών στην Αγγλία αποτελούν τα επιστημονικά εκπαιδευτικά περιοδικά. Επιπλέον, ένας όλο κι αυξανόμενος αριθμός εκπαιδευτικών επιθυμούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε μεταπτυχιακό επίπεδο, κάτι που θα τους εξασφαλίσει τη δυνατότητα να διαβάζουν και να στέκονται κριτικά απέναντι σε μια ερευνητική έκθεση κι αν είναι δυνατόν να διεξάγουν κι οι ίδιοι έρευνες.

Μια από τις προτάσεις για τη γεφύρωση του χάσματος υπαγορεύει τη συνεργασία για ένα διάστημα του ερευνητή-ειδικού (mentor, coach) με τον εκπαιδευτικό, προκειμένου να τον «βοηθήσει» να εντάξει τα ερευνητικά ευρήματα στην

εκπαιδευτική διαδικασία. Κατά το διάστημα αυτό, η συνεργασία των δυο επαγγελματιών περιγράφεται ως μια συνεχής και ειλικρινής διαδικασία, που λαμβάνει χώρα μέσα σε μια συνεργατική ατμόσφαιρα και που προβλέπονται συστηματικές ανατροφοδοτήσεις, κατά τις οποίες συζητάται ο βαθμός στον οποίο οι πρακτικές οδήγησαν τις επιδόσεις των μαθητών στα επιθυμητά αποτελέσματα.

Εν συνέχεια, ένας μεγάλος αριθμός αρθρογράφων της διεθνούς βιβλιογραφίας τάσσεται υπέρ της άποψης, ότι μόνο μια νέου τύπου συνεργατική προσπάθεια, μεταξύ των ερευνητών και των εκπαιδευτικών, είναι ικανή να εξασφαλίσει τα θετικά αποτελέσματα που επιθυμούμε. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, ο ερευνητής και ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εργάζονται μαζί ως ισότιμοι συνεργάτες καθ'όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Ο Ysseldyke (2001), συνηγορεί υπέρ αυτής της ιδέας, δηλώνοντας, πως η ύπαρξη του χάσματος δεν αποτελεί αποκλειστική ευθύνη των εκπαιδευτικών και συμπληρώνοντας την άποψη που παρατέθηκε προηγουμένως, υπογραμμίζει, πως από την εμπειρία του έχει πειστεί, ότι η διεξαγωγή μελετών, όπου ενθαρρύνεται η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην ερευνητική διαδικασία, αυξάνει την πιθανότητα οι εκπαιδευτικοί να εμπιστευτούν τα ευρήματα και να συνεχίζουν να τα λαμβάνουν υπόψη τους μετά το πέρας της ερευνητικής διαδικασίας.

Αν και η απόσταση ανάμεσα σε έρευνα και πρακτική βρίσκεται στο επίκεντρο του επιστημονικού διάλογου για εκτεταμένο χρονικό διάστημα, το πρόβλημα ακόμα παραμένει αναλλοίωτο κι έχει ως αντίκτυπο κυρίως στους ίδιους τους μαθητές και στις οικογένειες τους. Ωστόσο, ακόμα κι όταν οι ερευνητές και οι εκπαιδευτικοί εκτελούν το έργο τους με συνέπεια και ευσυνειδησία, για τη μείωση του προβλήματος απαιτείται εξίσου και η προθυμία της Πολιτείας να συνεργαστεί με τους επαγγελματίες, να εξασφαλίσει την αποτελεσματική διάδοση των γνώσεων στα ενδιαφερόμενα μέρη, να μάθει η ίδια από την έρευνα και να αξιοποιήσει καταλλήλως τα ευρήματα των μελετών. Τα ευρήματα της παρούσας εργασίας, που θα παρουσιαστούν σε επόμενη ενότητα, απαντούν και στο ερώτημα, κατά πόσο τα ενδιαφερόμενα μέλη της κοινότητας της ειδικής εκπαίδευσης, είτε πρόκειται για ερευνητές είτε πρόκειται για εκπαιδευτικούς, γονείς ή Α.μ.Ε.Α., είναι δυνατόν να πληροφορηθούν επαρκώς για την αποτελεσματικότητα των προτεινόμενων από τη βιβλιογραφία εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, στηριζόμενοι στο πιο προσβάσιμο μέσο για όλους, δηλαδή τον εκπαιδευτικό τύπο.

2.3 Πολιτικές και κοινωνικές αλλαγές. Η έρευνα ως εργαλείο στα χέρια των Α.μ.Ε.Α. και των υπερασπιστών τους.

Στο χώρο της Ειδικής Αγωγής, οι ερευνητικές εργασίες αποτελούν το μοναδικό αξιόπιστο εργαλείο για την ενημέρωση των πολιτών, σχετικά με την ανάπτυξη και την εξέλιξη του σχεδόν νεοσύστατου κλάδου της ειδικής εκπαίδευσης. Αναδεικνύοντας επομένως, τη συνολική προσπάθεια που καταβάλλεται από την κοινότητα της ειδικής αγωγής και τα θετικά αποτελέσματα, που αυτή η προσπάθεια επιφέρει, η σημασία της έρευνας αποκτά ένα ακόμα νόημα, τη δυνατότητα συνεισφοράς της στην αφύπνιση της δημόσιας συνείδησης και στην αλλαγή των αντιλήψεων της κοινότητας για την αναπηρία, με έναν τρόπο που είναι δύσκολο να αμφισβητηθεί, αφού στηρίζεται σε συσσωρευμένα εμπειρικά δεδομένα.

Αυτή η μορφή έρευνας αξιοποιείται κατά κύριο λόγο από τις ομάδες πίεσης, καθώς τις βοηθάει να γίνονται περισσότερο πειστικές, επικαλούμενες τα ερευνητικά ευρήματα, που πρόσκεινται υπέρ της κατοχύρωσης των δικαιωμάτων των Α.μ.Ε.Α. Κατ'αυτόν τον τρόπο, οι υποστηρικτές του πληθυσμού της Ειδικής Αγωγής λαμβάνουν μέρος στο δημόσιο διάλογο, δομώντας τη γνώμη τους σε ορθολογικά επιχειρήματα και τεκμηριωμένες θέσεις, σε ότι αφορά τα ζητήματα ζωτικής σημασίας για τα ίδια τα Α.μ.Ε.Α και τις οικογένειες τους. (McLaughlin, 1995).

Οι ερευνητές σε αυτού του είδους τις μελέτες υιοθετούν τον ρόλο του υπερασπιστή των δικαιωμάτων των Α.μ.Ε.Α., στοχοθετώντας στη δικαίωση και στις επερχόμενες αλλαγές στη ζωή τους. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία αυτού του είδους έρευνας αποτελεί η απόκτηση στενών δεσμών της ερευνητικής κοινότητας με την κοινότητα των ερευνοούμενων. (McLaughlin, 1995) Μέσω του δεσμού αυτού, θα είναι πρώτον πιο εύκολο για τους ερευνητές, να αναγνωρίσουν τα ζωτικά προβλήματα της κοινότητας κι έπειτα να διανέμουν τα ευρήματα των μελετών τους αμέσως μετά το τέλος της εργασίας, στους κατά πρώτο λόγο ενδιαφερόμενους, δηλαδή στον ίδιο τον πληθυσμό της μελέτης. (Cameron, Frazer, Harvey, Rampton & Richardson, 1993)

Οι Λαμπροπούλου & Παντελιάδου (2000), ανέφεραν πως ένας από τους παράγοντες που συντέλεσαν στη συγκρότηση της σημερινής μορφής της Ειδικής Εκπαίδευσης, ήταν η δυναμική παρουσία του αναπηρικού και του γονεϊκού κινήματος. Οι σύνδεσμοι των γονέων και των ίδιων των Α.μ.Ε.Α. ξεκινώντας τη δραστηριότητα τους από τις Η.Π.Α το 1960, υιοθετώντας συγκεκριμένες θέσεις, συμμετείχαν ενεργά στον επιστημονικό διάλογο πάνω σε θέματα που τους

αφορούσαν άμεσα, όπως στις συζητήσεις για την εκπαιδευτική και την κοινωνική ένταξη την περίοδο 1984-1989. Επίσης, συμμαχώντας με τους εκπαιδευτικούς, κατάφεραν να καταστείλουν την παντοδυναμία του ιατρικού-παθολογικού μοντέλου προσέγγισης της αναπηρίας, την εποχή που η παρουσία του ήταν εντονότερη από κάθε άλλη φορά. «Την εποχή εκείνη άρχισε να αναπτύσσεται το αναπηρικό κίνημα σε πάρα πολλές χώρες. Έτσι την εκπροσώπηση τους την αναλαμβάνουν οι ίδιοι οι άνθρωποι με ειδικές ανάγκες, εκτοπίζοντας τη φιλανθρωπική εκπροσώπηση τους από αρτιμελείς «φίλους» των προηγούμενων εποχών. Οι οργανώσεις των γονέων κάνουν επίσης την παρουσία τους πιο έντονη και διεκδικητική». (σελ. 2-3).

Σε πολλές περιπτώσεις, οι ομάδες πίεσης συμβάλλουν με δυναμικό τρόπο στην εξέλιξη της έρευνας στο χώρο, συνεισφέροντας ή οργανώνοντας οι ίδιοι συνέδρια. Όσον αφορά στη χώρα μας, όπως δήλωσαν οι προηγούμενες συγγραφείς, ήταν έντονη η συμμετοχή των οργανώσεων αυτών στα πρόσφατα προγράμματα Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ σε συνεργασία με την ακαδημαϊκή κοινότητα και το Υπουργείο Παιδείας. Επίσης, μια σειρά ερευνών γνωστοποιούν, πως μια από τις κύριες κατακτήσεις του γονεϊκού και του αναπηρικού κινήματος, ήταν η αναγνώριση της σημασίας της έγκαιρης παρέμβασης για τη μελλοντική εκπαιδευτική σταδιοδρομία των Μ.μ.Ε.Ε.Α.

Όσα αναφέρθηκαν σε αυτή την ενότητα, επιβεβαιώνουν το ότι η αλλαγή δεν αποτελεί μια μονομερή διαδικασία, αλλά αντίθετα απαιτεί τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μερών για την πραγμάτωση της. (Ysseldyke, 2001) Το γονεϊκό και το αναπηρικό κίνημα δε θα είχαν καταφέρει να επιτύχουν πολλές απ' τις επιδιώξεις τους, εάν δεν προϋπήρχαν οι έρευνες πάνω στις οποίες στηρίχτηκαν, ενώ αντίθετα, οι ερευνητές και οι επαγγελματίες εξαρτώνται από την επιθυμία των Α.μ.Ε.Α. και των οικογενειών τους για συνεργασία και συμμετοχή στις έρευνες και παρακινούνται από το ενδιαφέρον και τις ανάγκες που εκφράζουν σε κάθε εποχή.

Την κοινότητα της Ειδικής Αγωγής συνθέτουν οι ερευνητές, οι επαγγελματίες, οι ίδιοι οι άνθρωποι με ειδικές ανάγκες και οι οικογένειες τους, στο βαθμό που μοιράζονται έναν κοινό στόχο. Η εποικοδομητική συνεργασία, η επικοινωνία και ο καθορισμός μιας κοινής γραμμής, όσον αφορά στις πρωτεύουσας σημασίας επιδιώξεις της κοινότητας, αποτελούν βασικές προϋποθέσεις, προκειμένου να επιτευχθούν οι εκάστοτε επιθυμητοί στόχοι, που θα οδηγήσουν και στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής των Α.μ.Ε.Α.

3 Ερευνητικά Παραδείγματα στο χώρο των κοινωνικών επιστημών που επηρέασαν την εκπαιδευτική σκέψη και πράξη

Στην αρχή αυτού του κεφαλαίου παρουσιάζονται τα τρία ερευνητικά παραδείγματα, που κυριάρχησαν τις τελευταίες δεκαετίες στο χώρο των κοινωνικών επιστημών και που διαδοχικά επηρέασαν την ερευνητική σκέψη και δράση στο χώρο της Ειδικής Αγωγής. Η αναδρομή αυτή κρίθηκε απαραίτητη για την βαθύτερη κατανόηση των μετεξελιγμένων ιδεολογικών θέσεων του μετασχηματιστικού μοντέλου προσέγγισης των ειδικών αναγκών, οι οποίες θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν διεξοδικά σε επόμενη ενότητα.

Οι Αβραμίδης & Smith (1999), υποστήριξαν, ότι αρκετές φορές στη βιβλιογραφία συγχέεται η έννοια «ερευνητική μέθοδος» με την έννοια «ερευνητικό παράδειγμα». Την αιτία αυτής της σύγχυσης αποτέλεσε το γεγονός, ότι οι υποστηρικτές του Εποικοδομητικού/Κονστρουκτιβιστικού ή διαφορετικά Ερμηνευτικού παραδείγματος και οι υποστηρικτές της Κριτικής θεωρίας συνηγόρησαν παραδοσιακά υπέρ της χρήσης των ποιοτικών μεθόδων έρευνας, με αποτέλεσμα κάποιοι αρθρογράφοι να αναφέρονται και στις δυο ομάδες ερευνητών, χρησιμοποιώντας τον όρο «ποιοτικοί ερευνητές», χωρίς καμία περαιτέρω διευκρίνηση. Αντίθετα, ενώ οι θετικιστές ερευνητές υποστήριξαν ένθερμα τις ποσοτικές μεθόδους έρευνας, οι μετά-θετικιστές χρησιμοποίησαν σε μεγάλο βαθμό και ποιοτικές μεθόδους, με αποτέλεσμα να αποφευχθεί γι' αυτούς η σύγχυση.

Στο άρθρο των προηγούμενων ερευνητών, η ερευνητική μέθοδος αναφέρεται στις τεχνικές συλλογής των εμπειρικών δεδομένων της μελέτης (ποσοτικές-ποιοτικές τεχνικές), ενώ το ερευνητικό παράδειγμα εμπεριέχει ένα σύνολο παραδοχών, που μοιράζεται μια ομάδα ερευνητών και έχοντας το ως σημείο αναφοράς, προσανατολίζει ανάλογα την ερευνητική της δράση. Συμπληρωματικά, στο βιβλίο των Αβραμίδη και Καλύβα (2006, σελ. 37), αναδεικνύεται μια δεύτερη ανάλογη σύγχυση, ανάμεσα στους όρους «μεθοδολογία» και «μέθοδος». Οι συγγραφείς αποσαφηνίζουν τις έννοιες γράφοντας, πως ο όρος μεθοδολογία της έρευνας, σηματοδοτεί μια ξεχωριστή μορφή έρευνας, που σημαίνει μια στρατηγική, η οποία καθοδηγεί τον ερευνητή στην διεξαγωγή της μελέτης του.

3.1 Θετικιστική, Κονστρουκτιβιστική και Κριτική Θεωρία.

Τα ερευνητικά παραδείγματα, που γνώρισαν τους περισσότερους υποστηρικτές και επηρέασαν σε μεγαλύτερο βαθμό το δημόσιο διάλογο στις κοινωνικές επιστήμες, ήταν το Θετικιστικό /μεταθετικιστικό (Positivist/ postpositivist), το Ερμηνευτικό /Κονστρουκτιβιστικό (Constructivism/Interpretivism) και τέλος η Κριτική θεωρία (Critical paradigm). (Αβραμίδης και Καλύβα, 2006). Οι ιδεολογικές θέσεις των ερευνητών διαφέρουν, ανάλογα με το ποιο φιλοσοφικό παράδειγμα ακολουθούν. Οι διαφορετικές θέσεις που εκφράζονται, εξαρτώνται από το πώς γίνεται αντιληπτή η πραγματικότητα από τον ερευνητή, ποιά θεωρεί, πως είναι η φύση της γνώσης και ποιά το είδος της σχέσης, που θα πρέπει να αναπτύσσεται μεταξύ του ίδιου και του ερευνητικού του αντικειμένου. Τέλος, διαφέρουν ως προς το είδος της έρευνας, που επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν, επικαλούμενοι επιχειρήματα σχετικά με την εγκυρότητα, τη χρησιμότητα και την εφαρμοσιμότητα των μεθοδολογιών.

Όλα τα επιστημονικά πρότυπα διατηρούν συγκεκριμένη και διακριτή θέση απέναντι στις παραπάνω κατευθυντήριες γραμμές, οι οποίες συχνά στη βιβλιογραφία αναφέρονται ως τα τρία θεμελιώδη ερωτήματα της έρευνας, το οντολογικό, το επιστημολογικό και το μεθοδολογικό ερώτημα. (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006) Τα ερωτήματα αυτά είναι θεμελιώδη, με την έννοια, ότι η απάντηση έχει δοθεί, πριν ακόμα και από τη σύλληψη του θέματος της έρευνας, που πρόκειται να δρομολογηθεί. (Mason, 1996).

Βασική θέση του Θετικισμού αποτέλεσε η πεποίθηση, ότι ο κόσμος κυβερνάται από φυσικούς νόμους και πως στόχος της επιστημονικής έρευνας είναι η ανακάλυψη της αληθινής φύσης της μιας και μοναδικής πραγματικότητας. Ως εκ τούτου, οι γνώσεις στερούνται νοήματος, εάν δε μπορούν να επαληθευτούν μέσω της άμεσης παρατήρησης του κόσμου. Ο ερευνητής εμπνέεται το θέμα του, μελετώντας την ήδη υπάρχουσα θεωρία και συνήθως ο στόχος της έρευνας του είναι η ανακάλυψη ή η επεξήγηση των σχέσεων ανάμεσα στα φαινόμενα. Ο ερευνητής για να είναι σίγουρος, πως έχει τον έλεγχο των συνθηκών και πως έχει εξαλείψει όλους τους παράγοντες που πιθανόν να οδηγήσουν στη διαστρέβλωση των δεδομένων του, υιοθετεί διαρκώς αντικειμενικές μεθοδολογικές διαδικασίες. (Borg & Gall, 1989' Αβραμίδης & Smith, 1999) Αυτό σημαίνει, πως οι αξίες, οι ερμηνείες, τα συναισθήματα, καθώς κι οι

σκέψεις του ερευνητή δεν έχουν θέση στην θετικιστική έρευνα, επειδή θεωρούνται παράγοντες, που πιθανόν να οδηγήσουν τον ερευνητή στην εξαγωγή λανθασμένων συμπερασμάτων (Borg & Gall, 1989· Αβραμίδης & Smith, 1999)

Ο αυστηρός εμπειρικός εξελικτικά έγινε στόχος μιας όλο κι αυξανόμενης κριτικής (Kivirauma, 2004). Η αναγνώριση αδυναμιών στις θεωρητικές αξιώσεις του Θετικισμού οδήγησαν στην εμφάνιση του μεταθετικιστικού παραδείγματος. Οι μεταθετικιστές επιχειρηματολόγησαν εναντίον των αρχών του Θετικισμού, ισχυριζόμενοι, ότι δεν είναι δυνατόν να διεξαχθεί μια απόλυτα απαλλαγμένη από τις προκαταλήψεις του ερευνητή παρατήρηση, πόσο μάλλον όταν οι υποθέσεις της έρευνας έχουν προκύψει μέσα από τη θεωρία και πρέπει να επαληθευτούν από αυτήν, προκειμένου να θεωρηθεί η έρευνα έγκυρη (Borg & Gall, 1989). Έπειτα, έννοιες, που συχνά συναντάμε ως μεταβλητές στις εκπαιδευτικές έρευνες, όπως ακαδημαϊκή επίδοση, αυτοεκτίμηση, ευφυΐα, ικανότητα, ταλέντο, μαθησιακό προφίλ, κίνητρα, δεν ήταν δυνατόν να τους δοθεί ένας αντικειμενικός ορισμός, τελείως απαλλαγμένος από τις προηγούμενες πεποιθήσεις και τις ιδέες του ερευνητή (Borg & Gall, 1989). Οι μεταθετικιστές «υιοθετούν κι αυτοί τη θέση της ύπαρξης μιας και μοναδικής πραγματικότητας, αλλά θεωρούν, πως αυτή μπορεί να κατανοηθεί μόνο μέσα σε ένα πλαίσιο πιθανότητας». (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σελ 28), Μεθοδολογικά επιλέγουν κυρίως ημι-πειραματικά ερευνητικά σχέδια και μερικές φορές ποιοτικές μεθόδους, όπου τα δεδομένα μετατρέπονται σε μετρήσεις συχνοτήτων και υπόκεινται σε συστηματικές, στατιστικές αναλύσεις.

«Όμως στις επιστήμες της Αγωγής υπάρχουν θέματα προς διερεύνηση, όπως οι ανθρώπινες πράξεις, η ανθρώπινη συμπεριφορά ή οι σκοποί της εκπαίδευσης, που δεν μπορούν να εξηγηθούν νομοτελειακά καθώς χαρακτηρίζονται από την μοναδικότητα και την ατομικότητα της ανθρώπινης φύσης. Τέτοια εκπαιδευτικά θέματα αποτέλεσαν σταθερά αντικείμενα έρευνας του νέου Κονστρουκτιβιστικού/Εποικοδομητικού παραδείγματος.»

De Landseere G., 1996 σελ 13

Οι ερευνητές του Κονστρουκτιβιστικού/Ερμηνευτικού μοντέλου επιστρατεύοντας ως βασικό τους επιχειρήμα, πως στον κοινωνικό και στον φυσικό κόσμο, δεν είναι δυνατόν να ισχύουν οι ίδιοι κανόνες, απορρίπτουν την ιδέα ύπαρξης μιας και μοναδικής πραγματικότητας. «Υπάρχει αντικειμενική πραγματικότητα, αλλά το κάθε άτομο την αντιλαμβάνεται και την ερμηνεύει με διαφορετικό τρόπο και συμπεριφέρεται ανάλογα με τις ερμηνείες αυτές». (Γαλάνη, 2000, σελ. 15)

Σε μεθοδολογικό επίπεδο οι ερμηνευτές/κονστρουκτιβιστές υιοθετούν κυρίως μορφές έρευνας, περισσότερο ελαστικές, που επιτρέπουν τη συνολική προσέγγιση του θέματος και που παράγουν ποιοτικά κυρίως δεδομένα. Είναι ανοιχτοί σε διαφορετικές ερμηνείες των δεδομένων, καθώς θεωρούν, πως εξαρτώνται από την προσωπική κρίση και εμπειρία του εκάστοτε ερευνητή. Τέλος, δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην κατανόηση των αντιλήψεων των ίδιων των συμμετεχόντων, με αποτέλεσμα να εφαρμόζουν μεθοδολογίες, που ενθαρρύνουν την ενεργητικότερη συμμετοχή των υποκειμένων καθ'όλη την ερευνητική διαδικασία (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Οι μέθοδοι ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων είναι «επεξηγηματικής δόμησης», αν και κάποιες φορές χρησιμοποιούνται συνδυαστικά και απλές μορφές στατιστικής ανάλυσης. (Mason, 1996, σελ. 20)

Έπειτα, οι υποστηρικτές του Κριτικού παραδείγματος, θεωρούν, πως ο ρόλος της έρευνας δεν περιορίζεται μόνο στην αναπαράσταση του κοινωνικού κόσμου, αλλά και στην αλλαγή του. Στην προσπάθειά τους να μεταβάλλουν τις κοινωνικές πεποιθήσεις, η έρευνα αντιμετωπίζεται ως ένα δυναμικό μέσο ενδυνάμωσης των αδυνάτων, των καταπιεσμένων και των περιθωριοποιημένων ομάδων της κοινωνίας. Μεθοδολογικά, οι υποστηρικτές του Κριτικού παραδείγματος δρομολόγησαν έρευνες, που προέβλεπαν την ισότιμη συμμετοχή των υποκειμένων σε όλη την ερευνητική διαδικασία. Τέλος, παραδοσιακά χρησιμοποίησαν ποιοτικές αλλά και μικτές μεθόδους συλλογής δεδομένων. (Αβραμίδης & Smith, 1999· Αβραμίδης & Καλύβα, 2006)

4 Εφαρμογές των κύριων επιστημονικών παραδειγμάτων στην Ειδική Αγωγή

Στη βάση της θέσης ερευνητικών ερωτημάτων και της αναζήτησης εμπειρικών δεδομένων, μπορεί να βρίσκονται διαφορετικά θεωρητικά μοντέλα για την ίδια τη φύση της αναπηρίας και για την κατάλληλη ερευνητική μεθοδολογία. Αυτές οι διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις καθορίζουν σημαντικά το περιεχόμενο και τους στόχους κάθε ερευνητικής προσπάθειας και συμμετέχουν με διαφορετικό τρόπο στη διαμόρφωση της ταυτότητας της Ειδικής Αγωγής.

Η Mason, 1996, Αβραμίδης & Smith, 1999, Mertens, 2004, Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, υπογράμμισαν τη σημασία του να γνωρίζει ο ερευνητής τον πλουραλισμό των ερευνητικών παραδειγματικών θέσεων, που διαιρούν την ερευνητική κοινότητα. Η Mason (1996, σελ 34), αναφέρει: «Ο καλύτερος τρόπος για να αντιληφθείτε, ότι έχετε μια οντολογική, επιστημολογική θέση και για να βρείτε ποια είναι αυτή και τι συνεπάγεται για την έρευνα σας, είναι να αναγνωρίσετε τις εναλλακτικές θέσεις που υπάρχουν». Η γνώση αυτή θα οδηγήσει τον ερευνητή στη διεξαγωγή μιας έρευνας συνυφασμένης με τις ιδεολογικές του τοποθετήσεις. Πιο αναλυτικά, το ερευνητικό παράδειγμα καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την πλευρά του προβλήματος, που επιλέγει ο ερευνητής να φωτίσει, τις ερευνητικές υποθέσεις και τον τρόπο διατύπωσης τους, τον τύπο μεθοδολογίας της έρευνας και τις μεθόδους συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Από τις ιδεολογικές θέσεις του συγγραφέα εξαρτάται επίσης και η ορολογία που θα χρησιμοποιηθεί (Φτιάκα, 1999). Επί παραδείγματι, ένας άκαμπος στις αρχές του Θετικιστικού παραδείγματος ερευνητής, θέλοντας να αναφερθεί στον πληθυσμό της Ειδικής Αγωγής, μπορεί να χρησιμοποιήσει όρους που δίνουν έμφαση στη σωματική ή πνευματική μειονεξία του παιδιού, όπως «αντιληπτικώς ανάπηρα παιδιά» και «ελάχιστη εγκεφαλική βλάβη». Αντίθετα, ο Ερμηνευτής ή ο Κριτικός ερευνητής θα χρησιμοποιήσει τον λιγότερο φορτισμένο και πιο γενικό όρο «μαθησιακές δυσκολίες» ή «άτομα με ειδικές ανάγκες». Επομένως, όσον αφορά συγκεκριμένα στην Ειδική Αγωγή, από τις παραδειγματικές θέσεις του ερευνητή είναι δυνατόν να εξαρτάται, αυτό που αναφέρουν ο Gersten και οι συνεργάτες του (2005), ως «Sympathetic validity», που διέπει μια έρευνα, δηλαδή σε ποιο βαθμό η έρευνα γεννά αισθήματα συμπάθειας για τα Α.μ.Ε.Α. και για το υπό διερεύνηση πρόβλημα που τα αφορά. Επομένως,

καταλήγοντας, θα μπορούσαμε να πούμε, ότι αν και η ορολογία που χρησιμοποιείται σε μια έρευνα ή άρθρο τις περισσότερες φορές υποδεικνύει και το φιλοσοφικό μοντέλο του γράφοντος, ωστόσο τον κυρίαρχο ρόλο παίζουν σε αυτό, ο τρόπος με τον οποίο ο ερευνητής θα ερμηνεύσει στο τέλος ή στην αρχή της εργασίας του τα ευρήματα ή τα βασικά σημεία του θέματος που παρουσίασε, και ο λόγος που θεωρεί ότι η συγκεκριμένη έρευνα ήταν σημαντικό να δρομολογηθεί.

Επομένως, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα, πως ο θεμελιώδης σκοπός της ακαδημαϊκής έρευνας, δεν είναι απλά το να παράγει γνώση, αλλά να παράγει τέτοιου είδους γνώση, ώστε να βρίσκεται σε συμφωνία με τις παραδειγματικές θέσεις του γράφοντος.

Ωστόσο, οι συγγραφείς που παραθέτουν στα βιβλία μεθοδολογίας της έρευνας, τους τύπους των βασικών ερευνητικών παραδειγμάτων και την ανάλυση των θεμελιωδών αρχών του καθενός, δεν περιμένουν από τον νέο ερευνητή την πιστή εφαρμογή των κανόνων του ενός ή του άλλου παραδείγματος. Αντίθετα, τονίζουν τη σημασία να διαμορφώσει ο ίδιος τις δικές του ιδεολογικές θέσεις, ώστε να παράγει έρευνα που θα βρίσκεται σε συνάφεια με αυτές. Συνεπώς το σημαντικότερο, δεν είναι πώς θα αντικρούσει ο ερευνητής του ενός παραδείγματος τον άλλον ερευνητή, αλλά ο ερευνητής να έχει αυτογνωσία. (Κουτάντος, 1999) καθώς, «στόχος του ερευνητή εκτός από την εύρεση πιθανών λύσεων, θα πρέπει να είναι και η κατανόηση των διανοητικών, πρακτικών και πολιτικών συνεπειών, που συνεπάγονται οι διαφορετικοί τρόποι επίλυσης προβλημάτων». (Mason, 1996, σελ. 14)

Τέλος, θα πρέπει να δοθεί και η άλλη άποψη, σύμφωνα με την οποία, τα ερευνητικά παραδείγματα δεν παίζουν τόσο ουσιώδη ρόλο, καθώς οι διαφορές τους είναι περισσότερο «τεχνικές παρά επιστημολογικές ή οντολογικές». (Κουτάντος, 1999, σελ. 130)

Οι Καραγιάννη και Ζώνιου-Σιδέρη (2006, σελ. 225), παραθέτουν την άποψη του Habermas (1974), σύμφωνα με την οποία, «η ιστορική αλλαγή στις ερευνητικές μεθόδους από το Θετικισμό στην Ερμηνευτική και τέλος στην Κριτική θεωρία είναι στενά συνδεδεμένες με την αντιμετώπιση της αναπηρίας, δηλαδή από το ατομικό στο κοινωνικό και τέλος το πολιτικό επίπεδο, παρόλο που πολύ συχνά αυτά τα τρία είδη επικαλύπτονται».

4.1 Εφαρμογές του Θετικισμού την Ειδική Αγωγή: Το Ιατρικό μοντέλο έρευνας: Η αναπηρία ως βιολογική μειονεξία

Η τυφλή εφαρμογή του Θετικισμού/μετα-Θετικισμού στο χώρο της Ειδικής Αγωγής οδήγησε στην εμφάνιση του επονομαζόμενου «ιατρικού» μοντέλου έρευνας (medical paradigm). (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Παρά τις επανειλημμένες αρνητικές κριτικές, που είχε δεχτεί η θετικιστική θεωρία από ένα μεγάλο μέρος της ερευνητικής κοινότητας, η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών, που δρομολογούνταν τουλάχιστον μέχρι το 1960, ήταν ιατρικές, ενώ δεν είναι μικρός ο αριθμός των σύγχρονων ερευνητικών άρθρων, που εξακολουθούν να φέρουν κάποιες από τις ιδέες του συγκεκριμένου μοντέλου (Rune Saromaa Hausstätter, 2004· Kivirauma, 2004).

Η βάση στην οποία στηρίχθηκε η λογική του ιατρικού μοντέλου ή όπως είναι διαφορετικά γνωστό, «μοντέλου της προσωπικής τραγωδίας» (Barnes, 1992), ήταν πως οι κοινωνικοί περιορισμοί που βίωνε το άτομο, αποτελούσαν απόρροια της σωματικής ή πνευματικής του μειονεξίας. Κατά συνέπεια, οι ερευνητές κι οι αρθρογράφοι ενστερνιζόμενοι αυτή τη λογική συνέδεαν την προβληματική συμπεριφορά με ενδοπροσωπικούς παράγοντες και προσέγγιζαν τις ειδικές ανάγκες με τον ίδιο τρόπο προσέγγισης των ψυχικών διαταραχών και των ιατρικών παθολογικών καταστάσεων.

Εκείνη την εποχή, το σύνολο της ερευνητικής κοινότητας μελέτησε τον πληθυσμό της Ειδικής Αγωγής από μια στενή άποψη σωματικού «ελλείμματος– ανεπάρκειας» (a deficit perspective), καθώς οι αιτίες αναζητήθηκαν αποκλειστικά στο ίδιο το άτομο. (Skidmore, 1996· Αβραμίδης & Smith, 1999· Mertens & McLaughlin, 2004· Αβραμίδης & Καλύβα, 2006)

Το σύνολο της ερευνητικής κοινότητας υιοθετώντας μια «γλώσσα ψυχοπαθολογίας», προσανατολίστηκε για πολλές δεκαετίες σε περιγραφές και αναλύσεις των χαρακτηριστικών των Μ.μ.Ε.Α και στον εντοπισμό των δυσλειτουργιών του νευρολογικού συστήματος, που συνόδευαν το παρεκκλίνον γνωστικό προφίλ του παιδιού (Skidmore, 1996· Kivirauma, 2004· Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Η λογική αυτή οδήγησε στην δημιουργία του «μύθου της ομοιογένειας», δηλαδή της αντίληψης, ότι όλα τα μέλη μιας μειονότητας μοιράζονται τα ίδια χαρακτηριστικά. (Mertens & McLaughlin, 2004, σελ 5)

Αρκετά κατατοπιστική είναι η παρακάτω παρατήρηση του Αναστάσιου (2005, σελ 155) για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών την εποχή του ιατρικού

μοντέλου. «Η έννοια οικοδομείται πάνω σε ένα ιατρικό εντοπιστικό και αναγωγιστικό μοντέλο νευροβιολογικών εικασιών, το οποίο παρέχει μια απλή αλλά αναπόδεικτη εξήγηση».

Κατ'αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές χωρίζονταν σε κατηγορίες και υποκατηγορίες, ανάλογα με το είδος της σωματικής ή της πνευματικής τους ανεπάρκειας, προκειμένου να εντοπιστούν τα κοινά τους γνωρίσματα. Εκείνη την εποχή, περιγράφηκαν τα χαρακτηριστικά σε μια σειρά από σύνδρομα, τα οποία συχνά απαντιόντουσαν στη βιβλιογραφία με τον όρο «ειδικές παθήσεις» (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σελ. 47).

Σε μεθοδολογικό επίπεδο, η αξίωση της Θετικιστικής λογικής, ότι ο ερευνητής οφείλει να κατανοεί τον κόσμο έτσι ακριβώς όπως είναι, ανεξάρτητα από τις προσωπικές του αξίες και ιδέες, σε συνδυασμό με την αντιμετώπιση των αναγκών του μαθητή ως κάτι σταθερό και αμετάβλητο, οδήγησε τους ερευνητές στην υιοθέτηση μεθοδολογιών έρευνας, που επέτρεπαν τη συλλογή ποσοτικών, αντικειμενικών δεδομένων κι εξασφάλιζαν την εσωτερική κι εξωτερική εγκυρότητα της μελέτης. Οι ερευνητές συνέκριναν ομάδες Μ.μ.Ε.Α με ομάδες τυπικών ατόμων, προκειμένου να εντοπιστεί η διάφορα τους με την επικρατούσα νόρμα, σε ποσοτικοποιημένη μορφή, ενώ ήταν εξίσου συχνές οι έρευνες συσχέτισης του βαθμού IQ με τις βαθμολογίες, που σημείωναν οι μαθητές σε εργαλεία με εδραιωμένες ψυχομετρικές ιδιότητες και σε σταθμισμένα tests δεξιοτήτων, όπως συναισθηματικής, κοινωνικής, λεκτικής, πρακτικής και γενικής νοημοσύνης. Στη συνέχεια, στατιστικές μέθοδοι χρησιμοποιούνταν, για να αναλυθούν τα δεδομένα και να διεξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με το βαθμό που αποκλίνουν οι Μ.μ.Ε.Α από το δείγμα των τυπικών μαθητών, πάνω στα οποίο είχε σταθμιστεί το test. Σύμφωνα με την επικρατούσα αντίληψη, όσο πιο χαμηλός ήταν ο δείκτης IQ τόσο αυξανόταν η πιθανότητα το άτομο να παρουσιάσει διαταραχές σε κάποιον από τους πνευματικούς τομείς. Αργότερα χρησιμοποιήθηκαν και ποιοτικές μέθοδοι σε εργασίες με Θετικιστικό/μεταθετικιστικό προσανατολισμό. Ωστόσο, σε αυτές τις περιπτώσεις ερευνών, ο μελετητής είχε εγκαθιδρύσει ξεκάθαρες, στατικές υποθέσεις, πριν την έναρξη της μελέτης, ενώ στη φάση της επεξεργασίας των αποτελεσμάτων μετέτρεπε τα ποιοτικά δεδομένα σε μετρήσεις συχνότητας. (Αβραμίδης & Smith, 1999)

Ως εκ τούτου, αγοήθηκε σχεδόν ολοκληρωτικά η ψυχο-εκπαιδευτική προσέγγιση του μαθητή, καθώς το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε περισσότερο στην ανάγκη ανάδειξης των κατάλληλων «θεραπευτικών» μεθόδων και στην ιατρική περίθαλψη

του ατόμου. Δόθηκε προτεραιότητα στην αξιολόγηση και στη διάγνωση των ειδικών χαρακτηριστικών του μαθητή, ούτως ώστε να υποβληθεί έγκαιρα σε ειδικές εκπαιδευτικές-θεραπευτικές τεχνικές και να εξαλειφθεί η οργανική ή νοητική του βλάβη. (Γεωργούλας, 1999· Λαμπροπούλου, 1999· Kivirauma, 2004) Ακόμα και οι εκπαιδευτικοί μέσω των πρακτικών που υιοθετούσαν, προσδοκούσαν σε κλινικά αποτελέσματα και στην αποκατάσταση της βλάβης του μαθητή. (Acher, 2006)

Οι ειδικές ανάγκες, σύμφωνα με την παραπάνω λογική, συνδέονταν στενά με τον πόνο, που βίωνε όχι μόνο το ίδιο το άτομο, αλλά και η οικογένεια με ένα μέλος της Α.μ.Ε.Α. Οι γονείς του ατόμου θεωρούνταν ανήμποροι να βοηθήσουν και να συμβάλλουν στην εξέλιξη του παιδιού τους, γι'αυτό εναποθέτανε τις ελπίδες τους στην κοινότητα των ειδικών. Η επιστημονική κοινότητα, ως κάτοχος της γνώσης, θα διόρθωνε το πρόβλημα και θα απάλλασσε το άτομο και την οικογένεια του από τις δυσκολίες, που συνεπάγονταν οι ειδικές του ανάγκες. Κατά συνέπεια, «η έλλειψη ειδικών στο ιατρικό μοντέλο διάγνωσης ή θεραπείας θεωρείται μεγάλο δυστύχημα. Τα παιδιά, χωρίς σωστές διαγνώσεις και σωστές θεραπείες, δεν είναι δυνατόν να βοηθηθούν αποτελεσματικά». (Φτιάκα, 1999, σελ. 62)

«Τα άτομα με αναπηρίες έχουν αντιμετωπιστεί κάτω από διαφορετικό πρίσμα κατά τη διάρκεια της ιστορίας. Ο Gill (1999), περιγράφει το ηθικό μοντέλο και το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας. Το ηθικό μοντέλο αναφέρει ότι η αναπηρία είναι η τιμωρία μιας αμαρτίας ή μέσο έμπνευσης (means of inspiring) ή εξιλέωσης των άλλων. Το ιατρικό μοντέλο αντιμετωπίζει την αναπηρία σαν πρόβλημα ή μετρήσιμο ελάττωμα εντοπιζόμενο στο άτομο, το οποίο χρειάζεται θεραπεία ή κατευνασμό παρεχόμενα από τους ειδικούς.

Mertens & McLaughlin.,2004, σελ 3

4.2 Κονστρουκτιβισμός και το οργανωτικό μοντέλο έρευνας.

Αργότερα, με την επικράτηση του Κονστρουκτιβιστικού/Εποικοδομητικού παραδείγματος, ένα μέρος της ερευνητικής κοινότητας απομακρύνθηκε από το ιατρικό μοντέλο και τις αναχρονιστικές αντιλήψεις του, καθώς θεώρησε, πως οι παραδοχές του εν λόγω μοντέλου, συντηρούσαν τις προκαταλήψεις και ωθούσαν τα Α.μ.Ε.Α στον κοινωνικό αποκλεισμό και στην περιθωριοποίηση.

Η άποψη, πως η κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού αποκλίνει, εξαιτίας των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του, θεωρήθηκε ένας ιδιαίτερα ανεπαρκής κι απλουστευμένος τρόπος σκέψης και κατακρίθηκε από τους ερευνητές αυτού του παραδείγματος. Οι αντιπρόσωποι του νέου μοντέλου διαφοροποιήθηκαν από τις αντιλήψεις του παρελθόντος, καθώς η αναπηρία αντιμετωπίστηκε ως μια έννοια κοινωνικά κατασκευασμένη, ως «μια διάσταση της ανθρώπινης διαφορετικότητας και όχι ως μειονέκτημα» (Mertens 1998· Mertens & McLaughlin, 2005, σελ 3).

Κατά συνέπεια, οι ερευνητές έπαψαν να προσπαθούν να ερμηνεύσουν την αναπηρία με κέντρο το ίδιο το άτομο και το ενδιαφέρον τους μετατοπίστηκε στις αντιλήψεις και τις στάσεις της ευρύτερης κοινωνίας και στις επιπτώσεις που αυτές μπορεί να επιφέρουν στη διαμόρφωση και στην εφαρμογή πρακτικών ένταξης του ατόμου με ειδικές ανάγκες στις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής.

«Στην περίπτωση του ιατρικού μοντέλου προσέγγισης της αναπηρίας οι ειδικές ανάγκες είναι θέμα προσωπικό, ενώ στη δεύτερη περίπτωση είναι θέμα κοινωνικό, επιρρίπτοντας ευθύνες ανάλογα είτε στο άτομο που τις έχει ή στο σύστημα που τις διακωλύει.»

Φτιάκα, 1999, σελ 62

Οι προηγούμενοι ορισμοί, που είχαν σχηματιστεί για τις διάφορες μορφές αναπηρίας, χαρακτηρίστηκαν «σχετικοί», καθώς αναγνωρίζοντας μια δυναμική αλληλεπίδραση ανάμεσα στο άτομο και στο περιβάλλον του, κυριάρχησε η άποψη, ότι ο ορισμός των ειδικών αναγκών αποκτά νόημα μόνο σε αντιπαραβολή με το περιβάλλον, που εντοπίζεται κάθε φορά. (Kivirauma, 2004· Mertens & McLaughlin, 2005· Αβραμίδης & Καλύβα, 2006)

«Η ανάπτυξη είναι μια δυναμική διαδικασία, κατά την οποία το παιδί και το περιβάλλον αλληλεπιδρούν και κατά την οποία, επιλέγοντας αμοιβαίες επιδράσεις ο ένας από τον άλλον, εξελίσσονται κι οι δυο προς κάποια ιδιαίτερη κατεύθυνση.»

Moor, Τζουριάδου, Waesberghe & Κοντοπούλου, 1996, σελ 51

Στην παιδική ηλικία, το περιβάλλον αυτό είναι κυρίως το σχολείο και η οικογένεια, αλλά και η κοινωνία γενικότερα, «ως ρυθμιστής των στόχων και των πόρων που παρέχονται στην εκπαίδευση». (Kivirauma, 2004, σελ. 129)

Οι στόχοι των ερευνητών και των εκπαιδευτικών ήταν να κατανοήσουν βαθύτερα τις ανάγκες του μαθητή και να εντοπίσουν όλους τους πιθανούς παράγοντες, που πιθανόν να οδηγήσουν το παιδί στην εκδήλωση μιας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Στις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις συμπεριλήφθηκαν οικοσυστημικές παρεμβάσεις, σύμφωνα με τις οποίες το σχολικό σύστημα περιέχει διάφορα υποσυστήματα, όπως τους μαθητές, τον σύλλογο των διδασκόντων, τους ειδικούς (σχολικό σύμβουλο, σχολικό ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό, λογοθεραπευτή κ.α) και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σελ. 50). Όπως εξηγεί η Γαλάνη (2000, σελ. 7), «Σύμφωνα με τη συστημική θεωρία, η προβληματική συμπεριφορά συνιστά τη λύση που το σύστημα επιχείρησε να δώσει σε ένα πρόβλημα και εξυπηρετεί κάποια λειτουργία, για παράδειγμα βοηθά το σύστημα μέσα στο οποίο εμφανίζεται να διατηρεί ένα βαθμό συνοχής»

Η συμβολή αυτού του παραδείγματος στο χώρο της έρευνας ήταν εξαιρετικής σημασίας, καθώς καταδίκασε τις ερευνητικές διαδικασίες που ενθάρρυναν την ετικετοποίηση, διατυπώνοντας στις μελέτες τους προκαθορισμένες υποθέσεις (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Η ερευνητική κοινότητα έστρεψε το ερευνητικό της ενδιαφέρον προς τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, των γονέων και κυρίως των ίδιων των Α.μ.Ε.Α. Επίσης, η αξίωση του Κονστρουκτιβιστικού ρεύματος, σύμφωνα με την οποία υπάρχουν πολλαπλές πραγματικότητες, κοινωνικά και πολιτισμικά κατασκευασμένες, προκάλεσε τη μεταστροφή του ερευνητικού ενδιαφέροντος προς τις στάσεις και τις αντιλήψεις τις κοινωνίας.

Στο μοντέλο αυτό συμπεριλήφθηκαν έρευνες, οι οποίες έφεραν στο φως τις απόψεις και τις στάσεις των ατόμων, που βρίσκονταν έξω από την πληθυσμιακή μειονότητα των Α.μ.Ε.Α και επεδίωξαν να τις τροποποιήσουν. Διερευνήθηκε η στάση της κοινότητας απέναντι σε ζητήματα μείζονος σημασίας για τη ζωή των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως για παράδειγμα η ένταξη τους στην εκπαίδευση και στην αγορά εργασίας. Το ερώτημα έπαψε να είναι, «τι κάνει λάθος το παιδί» και αντικαταστάθηκε από το ερώτημα, «τι κάνει λάθος το σχολείο» (Τσιμπιδάκη & Τσαμπαρλή, 2004). Ο ρόλος του ειδικού μεταποιήθηκε και μετατράπηκε από τον παντογνώστη στον διευκολυντή. Το έργο του ειδικού ήταν να αναδιαμορφώσει και να προσαρμόσει το περιβάλλον στις ανάγκες του παιδιού, ώστε να αξιοποιήσει στο

βέλτιστο βαθμό τις ήδη υπάρχουσες δεξιότητες του, να το διευκολύνει να αναπτύξει νέες με τελικό στόχο τη βελτίωση της μαθητικής του επίδοσης.

Σε μεθοδολογικό επίπεδο, αυξήθηκε σημαντικά ο αριθμός των ερευνητών που επέλεγε, μορφές έρευνας με ποιοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων για τη δρομολόγηση των ερευνών τους, καθώς στοχοθετούσαν σε μια εις βάθος λεπτομερή εξέταση της μοναδικότητας της κάθε περίπτωσης μαθητή.

«Η Ερμηνευτική/ Εποικοδομητική θεωρία υποθέτει ότι ο ερευνητής και ο ερωτούμενος συνδέονται, ο ένας επηρεάζει τον άλλο μέσω μιας διαδικασίας αμοιβαίας αλληλεπίδρασης. Έτσι, ο ποιοτικός ερευνητής απορρίπτει την άποψη της αντικειμενικότητας την οποία ασπάζεται ο θετικισμός και διαλέγει μια περισσότερο αλληλεπιδραστική, προσωπική μέθοδο συλλογής των δεδομένων.»

Mertens, 1998

Μια από τις πολλές θετικές συνέπειες της υιοθέτησης ποιοτικών μεθόδων έρευνας στην Ειδική Αγωγή ήταν η πληροφόρηση της εκπαιδευτικής κοινότητας, σε ότι αφορούσε τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες μαθητών με πολλαπλές αναπηρίες, π.χ., τυφλοκώφωση. Οι μαθητές αυτοί είχαν παραγκωνιστεί στο παρελθόν από τις ερευνητικές διαδικασίες, καθώς η σπανιότητα τέτοιων περιπτώσεων υπαγορεύει τη μελέτη τους μόνο από έρευνες περιορισμένου δείγματος.

Όσον αφορά στην εκπαίδευση των Μ.μ.Ε.Ε.Α. υιοθετήθηκαν εξατομικευμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, για τη συνάντηση των ιδιαίτερων αναγκών του κάθε παιδιού ξεχωριστά. Επιπλέον, η προσοχή του εκπαιδευτικού δεν επικεντρώθηκε μονομερώς στο παιδί, αντίθετα έδωσε ιδιαίτερη προσοχή στους παράγοντες οικογένεια και κοινωνικό περιβάλλον. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός αξιολογούσε τους δεσμούς του παιδιού και των γονέων του, όπως και τις σχέσεις που είχε συνάψει το παιδί με τους υπόλοιπους συμμαθητές του. Κατ'ανάλογο τρόπο, ο εκπαιδευτικός στοχοθετούσε, όχι μόνο στην καλλιέργεια του γνωστικού τομέα, αλλά και στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και στην εξασφάλιση μιας ομαλής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο παιδί και στους γονείς του, στο βαθμό που του επέτρεπε ο ρόλος του. (Moor, Τζουριάδου, Waesberghe & Κοντοπούλου, 1996)

Η υιοθέτηση των αντιλήψεων του κονστρουκτιβισμού οδήγησε στην εμφάνιση του «οργανωτικού παραδείγματος» στο χώρο της Ειδικής Αγωγής, το οποίο προτείνει την ανασυγκρότηση του γενικού σχολείου και την εφαρμογή συστημάτων, που θα μειώνουν τα μαθησιακά προβλήματα. Το οργανωτικό παράδειγμα είχε ως συνέπεια

τον καθορισμό της «ένταξης» ως κυρίαρχης φιλοσοφικής αρχής στο χώρο του σχολείου.

4.3 Κριτική Θεωρία Η είσοδος του κοινωνικού/μετασχηματιστικού μοντέλου: Κριτική στις θέσεις του ερμηνευτικού μοντέλου έρευνας

Οι Κριτικοί ερευνητές, παρότι ταυτίζονταν σε αρκετά σημεία με τη θεωρία και τις αξιώσεις του ερμηνευτικού μοντέλου, άσκησαν δριμύτατη κριτική στους αντιπροσώπους του, κατηγορώντας τους, πως στην πράξη δεν κατάφεραν να απαγκιστρωθούν από κάποιες ιδέες, που πρέσβευε το ιατρικό μοντέλο έρευνας.

Συγκεκριμένα, υιοθέτησαν την κοινωνική θεώρηση της έννοιας της αναπηρίας και αναγνώρισαν εξίσου το σημαντικό ρόλο των στάσεων και των πεποιθήσεων της κοινότητας. Αντίθετα, κατέκριναν τις έρευνες του εποικοδομητικού παραδείγματος, υποστηρίζοντας, πως δεν κατάφεραν να ξεφύγουν από την ιδέα του «παντοδύναμου ειδικού», υπηρετώντας με αυτόν τον τρόπο τις επιθυμίες και τα συμφέροντα των διαφόρων επαγγελματιών του χώρου. Ενώ σύμφωνα με το ιατρικό μοντέλο έρευνας, το πρόβλημα εδρεύει στο άτομο, σύμφωνα με το Κονστρουκτιβιστικό μοντέλο, εδρεύει, «κατά παραχώρησιν στην αλληλεπίδραση ατόμου – σχολείου». Ωστόσο και στις δυο περιπτώσεις, «ο ρόλος των ειδικών στη διάγνωση και θεραπεία είναι καθοριστικής σημασίας και οφείλει να διατηρηθεί και να τονισθεί». (Φτιάκα,1999)

«Η ερμηνευτική θεωρία κατάφερε να αλλάξει τους κανόνες του παιχνιδιού, όμως δεν κατάφερε να αλλάξει τη φύση του παιχνιδιού. Σήμερα, οι ερμηνευτές ερευνητές ακόμα αποτελούν μια σχετικά μικρή ομάδα δυνατών ειδικών που διεξάγουν έρευνα σε ένα μεγαλύτερο αριθμό σχετικά αδύναμων υποκειμένων. Σε αυτό το δρόμο η ερμηνευτική έρευνα στην ειδική εκπαίδευση μπορεί να ειδωθεί σαν μια δραστηριότητα, η οποία εξυπηρετεί να προστατεύσει τα ενδιαφέροντα των διαφορετικών επαγγελματιών του χώρου (εκπαιδευτικούς, σχολικούς και κλινικούς ψυχολόγους) αλλά και τους ίδιους τους ερευνητές. Κατ'αυτόν τον τρόπο αποτυγχάνει να παράγει ευρήματα τα οποία μπορούν άμεσα ή έμμεσα να βοηθήσουν τα υποκείμενα της έρευνας»

Mertens, 1998, σελ 15

Οι υποστηρικτές του κοινωνικού/μετασχηματιστικού μοντέλου δεν αμφισβητούν, πως σε κάποιες περιπτώσεις ατόμων, η ιατρική αρωγή ή η παρουσία ενός άλλου επαγγελματία είναι απαραίτητη. Ωστόσο, η διαφορά είναι, πως δε δίνεται έμφαση στο πρόβλημα και στο πού εδρεύει, στο άτομο ή στο σχολείο, αλλά αντίθετα δίνουν προβάδισμα στην ενδυνάμωση των ομάδων αυτών, που χρόνια έχουν καταπιεστεί και περιθωριοποιηθεί (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). «Αυτοί οι ερευνητές προτείνουν, ότι η αναπηρία αυτή καθαυτή δεν είναι το θέμα, αλλά μάλλον ένα μεγαλύτερο ερώτημα του ρατσισμού της ιδρυματοποίησης και των ταξικών διακρίσεων τόσο στα σχολεία όσο και στην κοινωνία μας» (Mertens & McLaughlin, 2005). Σύμφωνα με την νέα άποψη, τα Α.μ.Ε.Α. υπάρχουν, όταν η κοινωνία αρνείται να τους παρέχει τα υλικοτεχνικά μέσα, που θα τους εξασφάλιζαν την καθολική και ισότιμη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες της κοινότητας. Για παράδειγμα, ένας Κωφός παύει να αντιμετωπίζει δυσκολίες επικοινωνίας, όταν συναναστρέφεται με ακούοντα άτομα, που γνωρίζουν να μιλάνε τη νοηματική γλώσσα (Παπαθεμελής, 2000). «Ένα παιδί το οποίο κινείται πάνω σε τροχοκάθισμα, έχει πρόβλημα να ανέβει στα σκαλιά του σχολείου του, όχι επειδή δεν το βοηθούν τα ποδιά του, αυτό είναι αδιάφορο στην προκειμένη περίπτωση, αλλά επειδή το σχολείο δε διαθέτει ράμπες ή ανελκυστήρα». (Φτιάκα, 1999, σελ. 62)

Επομένως, ενώ οι υποστηρικτές του κοινωνικού/μετασχηματιστικού μοντέλου, ερευνητές και άνθρωποι με ειδικές ανάγκες, αποδέχτηκαν ως ένα μεγάλο βαθμό το θεωρητικό πλαίσιο του Κονστρουκτιβισμού, θεώρησαν ωστόσο, πως στην πράξη δεν κατάφερε να οδηγήσει στον επιθυμητό στόχο, δηλαδή το μετασχηματισμό των ιδεών και της κοινωνικής οργάνωσης. Αντίθετα, στόχος των υποστηρικτών του νέου μετασχηματιστικού/κοινωνικού μοντέλου (Transformative paradigm/ Sociological paradigm), είναι να συμβάλλουν ενεργά στην κοινωνική αλλαγή και κατ'επέκταση στην ανάπτυξη της κοινωνίας. (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006· Καραγιάννη & Ζώνιου-Σιδέρη, 2006) Τελευταίο σημείο κριτικής αποτέλεσε το γεγονός, πως οι ερευνητές του προηγούμενου μοντέλου δεν προχωρούσαν σε πολιτική ερμηνεία των ευρημάτων τους, με αποτέλεσμα να παραγκωνίζεται ο τρίτος βασικός σκοπός της έρευνας, που είναι η καθοδήγηση κοινωνικών, εκπαιδευτικών αλλαγών, και μεταρρυθμίσεων, με συνέπεια να μην επέρχεται και η επιθυμητή αλλαγή στη ζωή των Α.μ.Ε.Α. (Mertens & McLaughlin, 2005)

Οι Langenbach, Vaughn & Aagaard (1994) ενστερνίζονται δύο ιδεολογικές απόψεις κυρίαρχες στην κοινότητα των ερευνητών. Οι ερευνητές οι οποίοι δεν δίνουν με σαφήνεια πολιτική ερμηνεία στα δεδομένα τους στρέφονται προς την καθεστηκία τάξη (status quo). Οι ερευνητές, οι οποίοι διερευνούν τις πολιτικές ερμηνείες των δεδομένων τους κινούνται στο χώρο της μεταρρύθμισης (reform). Αυτές οι δύο θέσεις, της καθεστηκίας τάξης και της μεταρρύθμισης, στην πραγματικότητα αντιπροσωπεύουν δύο ακραίες θέσεις μιας συνέχειας, με πολλούς ερευνητές να βρίσκονται κάπου στη μέση. Αυτή η επικάλυψη της θεωρίας μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο θετικισμό ή στην ερμηνευτική/εποικοδομητική θεωρία στο χώρο της έρευνας. Παρόλα αυτά κατέχει κεντρική θέση στη μετασχηματιστική θεωρία (transformative paradigm)

Mertens & McLaughlin, 2004, σελ 5

Η ερευνητική πρακτική του κοινωνικού/μετασχηματιστικού μοντέλου, σε μεθοδολογικό επίπεδο, ενθαρρύνει την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη συμμετοχή των εξεταζομένων καθ'όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, ακόμα και κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας των ευρημάτων, αλλά και στην τελική φάση της σύνταξης των προτάσεων (Mertens, 1998). Στην έρευνα χειραφέτησης (emancipatory research), όπως ονομάστηκε, έλαβαν δράση και αρκετοί ερευνητές/ακτιβιστές με ειδικές ανάγκες. Ο ρόλος του ερευνητή, σε αυτού του είδους την έρευνα, είναι να διοχετεύσει τις γνώσεις του και την εξειδίκευση του για την κοινωνική αφύπνιση των λιγότερο αντιπροσωπευμένων πληθυσμών (Καραγιάννη & Ζώνιου-Σιδέρη, 2006). Οι Καραγιάννη & Ζώνιου-Σιδέρη (2006) ισχυρίζονται, πως ο ερευνητής στην έρευνα χειραφέτησης είναι υπόλογος στην ομάδα που διερευνά στη μελέτη του. Συνεπώς, θεωρεί υποχρέωση του να μεταφέρει τα ερευνητικά ευρήματα στην κοινότητα, που εξετάστηκε κατά την ερευνητική διαδικασία, ώστε να τη βοηθήσει να προβεί στον αντίστοιχο απολογισμό.

Οι μετασχηματιστές ερευνητές χρησιμοποιούν συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων, με μια προτίμηση στις ποιοτικές, καθώς εξυπηρετούν έναν κεντρικό στόχο τους, που είναι η καταγραφή των προφορικών, ιστορικών αφηγήσεων των κεντρικών προσώπων. Οι μεθοδολογίες που προβάλλουν «την αφηγηματική εμπειρία» κατέχουν κεντρικό ρόλο στην χειραφετική/μετασχηματιστική έρευνα, καθώς επιτρέπει μια συνεχή επαφή με τον ερευνοούμενο πληθυσμό. Είτε στη μια είτε στην άλλη περίπτωση, σε μια μελέτη θα πρέπει να παρουσιάζονται με ευκρίνεια οι φιλοσοφικές παραδοχές, που οδήγησαν το ερευνητικό σχέδιο. (Mertens, 1998)

Στη μετασχηματιστική θεωρία, υπάρχει συμφωνία ξανά ως προς τη σημασία της αλληλεπιδραστικής σχέσης μεταξύ του ερευνητή και των ατόμων με αναπηρία. Όμως, υπάρχει επίσης κριτική εξέταση των θεμάτων της εξουσίας και του ελέγχου της ερευνητικής διαδικασίας και της ερμηνείας των αποτελεσμάτων από την πλευρά των ατόμων με αναπηρίες. Στη μετασχηματιστική θεωρία, έμφαση πρέπει να δοθεί στη θεσμική εμπλοκή των ατόμων με αναπηρίες στην ερευνητική διαδικασία. Μέθοδοι συνεντεύξεων, παρατήρησης και τεκμηρίωσης χρησιμοποιούνται, αλλά μια κατεύθυνση που παρέχει στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα ελέγχου στη διαδικασία και τα αποτελέσματα της έρευνας

Swain & French, 1998

Σύμφωνα με τα παραπάνω, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε, πως οι ερευνητές των δυο μοντέλων, παρότι μοιράζονται ορισμένες κοινές θεωρητικές θέσεις, διαφοροποιούνται ως προς τους ερευνητικούς τους στόχους.

Εάν προσυπογράψουμε στην πρώτη φιλοσοφία, τη θεωρία της προσωπικής τραγωδίας που ασπάζεται το ιατρικό μοντέλο διάγνωσης και θεραπείας, η έλλειψη ειδικών είναι ένα μεγάλο δυστύχημα. Μας στερεί τη δυνατότητα να κάνουμε σωστές διαγνώσεις και να δίνουμε σωστές θεραπείες και άρα μας αποδυναμώνει από το να μπορούμε να βοηθήσουμε αποτελεσματικά τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Αντίθετα ένα προσυπογράψουμε στη δεύτερη φιλοσοφία της κοινωνικής καταπίεσης, η έλλειψη ειδικών θα μπορούσε να είναι ένα ευτύχημα! Έλλειψη ειδικών σύμφωνα με τη δεύτερη φιλοσοφία σημαίνει έλλειψη κατηγοριοποίησης, ετικετοποίησης, συμφερόντων και εκμετάλλευσης.

Φτιάκα Ε, 1999, σελ 60, 61

Τέλος, δυο από τα πλεονεκτήματα του κοινωνικού μοντέλου και της μετασχηματιστικής έρευνας, ήταν πρώτον η έντονη συμμετοχή ερευνητών με ειδικές ανάγκες σε μεγάλα ερευνητικά σχέδια ως «διασφαλιστές της εγκυρότητας (Key validators, σελ. 227) κι έπειτα η απομάκρυνση της έρευνας από τη τάση του διανοητικού ναρκισσισμού, σύμφωνα με το οποίο ο ερευνητής-ειδικός επιδίδεται σε αναλύσεις εξειδικευμένων θεμάτων, χρησιμοποιώντας μια πολύ εκλεπτυσμένη και επιστημονική γλώσσα, με αποτέλεσμα όμως να γίνεται εύκολα κατανοητός μόνο από μια αντίστοιχη ομάδα προσώπων εξειδικευμένων πάνω στο θέμα. Συνεπώς, αποκλείονται από τους αναγνώστες της έρευνας το ευρύτερο κοινό και κυρίως ο πληθυσμός πάνω στον οποίο διενεργήθηκε η μελέτη. (Καραγιάννη & Ζώνιου-Σιδέρη, 2006)

4.4 Παραδειγματικές τάσεις στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία και αρθρογραφία.

Οι περισσότεροι ερευνητές και αρθρογράφοι της διεθνούς και της ελληνικής βιβλιογραφίας, που μελετήθηκαν για τις ανάγκες της συγκεκριμένης εργασίας, φαίνεται να διατηρούν μια ουδέτερη στάση πάνω στο ζήτημα κυριαρχίας των παραδειγμάτων. (Skidmore, 1996· Avramidis & Smith, 1999· Hausstätter, 2004· Kivirauma, 2004· Αβραμίδης & Καλύβα, 2006)

Συγκεκριμένα, παρότι αναφέρουν την ύπαρξη διαφορετικών παραδειγμάτων μέσα στην ίδια την ερευνητική κοινότητα, τα οποία βρίσκονται σε μια αέναη πάλη μεταξύ τους, προτείνουν τη δημιουργία ενός ενοποιημένου θεωρητικού μοντέλου, που οι αδυναμίες και οι περιορισμοί των παραδειγμάτων θα επικαλύπτονται. Επί παραδείγματι, οι Αβραμίδης & Καλύβα (2006), τάσσονται υπέρ της διατήρησης ερευνητικού πλουραλισμού, δηλώνοντας στη σελ. 60 του βιβλίου τους, ότι «η εγκυρότητα και η καθαρότητα που απαιτείται από το ένα μοντέλο, πρέπει να διατηρηθεί μαζί με την ποικιλία εναλλακτικών μορφών έρευνας, που αντιπροσωπεύει το άλλο».

Επιπλέον, στο κείμενο των Καραγιάννη και Ζώνιου-Σιδέρη (2006), παρουσιάζεται η κριτική που έχει λάβει το κοινωνικο/μετασχηματιστικό μοντέλο. Όπως αναφέρουν οι συγγραφείς, πολλές φορές η κριτική αυτή διενεργήθηκε από τους ίδιους τους κριτικούς ερευνητές. Συγκεκριμένα, αναφέρουν «Οι ερευνητές του κοινωνικού μοντέλου, που ασπάζονταν/ακολουθούσαν τη φεμινιστική προσέγγιση (Morris, 1991· Corbett, 1994· Thomas, 2002), ήταν οι πρώτοι που διαπίστωσαν ένα μεγάλο κενό στην ερευνητική παραγωγή, αναφορικά με το σώμα και τα νοήματα που φέρει. Το ότι το κοινωνικό είναι σωματικό και το σώμα κοινωνικό, λειτούργησε ως βασικό σύνθημα των παραπάνω ερευνητών». Οι Καραγιάννη και Ζώνιου-Σιδέρη επεξηγούν, πως πολλοί ερευνητές που ασπάστηκαν τις θέσεις του νέου μοντέλου, δίστασαν να αναπτύξουν θέματα, όπως το σώμα και ο πόνος, φοβούμενοι μήπως ταχθούν υπέρ της αντίθετης πλευράς. Διαδοχικά, η ερευνητική κοινότητα απομακρύνθηκε από την πραγματικότητα και οι φωνές των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες αποσιωπήθηκαν για μια ακόμη φορά.

Επιπρόσθετα, η Mertens (1998), παρότι στηρίζει δυναμικά μέσα από τα κείμενα της το εν λόγω μοντέλο, γράφει, πως εάν θέλουμε να προσεγγίσουμε με μια πιο κριτική διάθεση το μοντέλο της μετασχηματιστικής θεωρίας, θα πρέπει να μας απασχολήσουν ερωτήματα, όπως με ποιο τρόπο και κατά πόσο ο ερευνητής, που προέρχεται από την

«επικρατούσα» ομάδα της κοινωνίας, μπορεί να καθοδηγήσει μια έρευνα, που να έχει νόημα για τις περιθωριοποιημένες ομάδες.

Οι απόψεις των αρθρογράφων και ερευνητών που παρουσιάστηκαν προηγουμένως, είναι αντίθετες με τα λεγόμενα του Kuhn (1962), ο οποίος πρέσβευε, πως είναι δυσλειτουργικό μια ερευνητική κοινότητα, να ενεργεί υπό την επίδραση δυο ή περισσότερων παραδειγμάτων. Ο Kuhn υποστήριξε, πως σε μια ώριμη επιστήμη δεσπόζει μόνο ένα παράδειγμα, το οποίο υπαγορεύει τους προσανατολισμούς της ερευνητικής δραστηριότητας σε ένα συγκεκριμένο πεδίο. Η αλλαγή του επικρατούντος επιστημονικού προτύπου, την οποία πρώτος ονόμασε «επιστημονική επανάσταση», θεωρεί πως είναι μια επίπονη διαδικασία για τους ερευνητές που εκπαιδεύτηκαν πάνω στις αρχές του προηγούμενου παραδείγματος. Η αλλαγή του ισχύοντος παραδείγματος είναι εξαιρετικά δύσκολη, καθώς είναι βαθιά ριζωμένη στις αντιλήψεις της κοινότητας και συνεπάγεται την ολοκληρωτική μετάλλαξη των κανόνων και των δομών, που ίσχυαν μέχρι εκείνη τη στιγμή, κάτι που σημαίνει, ότι οι επιστήμονες πρέπει να βάλουν στην άκρη το επιστημονικό έργο, που έχουν παράγει μέχρι τώρα και να ξεκινήσουν και πάλι από την αρχή. Τα βιβλία ξαναγράφονται και όλο το εκπαιδευτικό πρόγραμμα τροποποιείται. Γι'αυτούς τους λόγους, σύμφωνα με τον Kuhn μια ερευνητική κοινότητα αντιστέκεται σθεναρά στην αλλαγή του παραδείγματος, καθώς κάτι τέτοιο θα σήμαινε, ότι οι ίδιοι πρέπει να αποδεχτούν, πως μεγάλο μέρος της δουλειάς τους έγινε μάταια. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε μια περίοδο, που παρότι η επιστημονική κοινότητα έχει αποδεχτεί τη θεωρητική ανωτερότητα του νέου παραδείγματος, στην πράξη ο μετασχηματισμός των προηγούμενων ιδεολογικών θέσεων δεν έχει επέλθει.. Ωστόσο, όπως ο ίδιος ο Kuhn παραδέχεται, η επανάσταση στις φυσικές επιστήμες σημαίνει την ολοκληρωτική απόρριψη του προηγούμενου παραδείγματος, μια αλλαγή όμως στις κοινωνικές επιστήμες δεν είναι πάντα τόσο δραματική. Ωστόσο, το σημαντικό στην θέση του Kuhn, είναι το ότι θεωρεί, πως εάν σε ένα επιστημονικό πεδίο υπερ-αντιπροσωπεύεται μια μόνο θεωρία, τότε υπάρχει το ενδεχόμενο να μην εξετάζονται ικανοποιητικά θέματα έρευνας, που συνδέονται με τα υπόλοιπα παραδείγματα. Στο κομμάτι της παρούσας εργασίας, όπου παρουσιάζονται και αναλύονται τα ερευνητικά ευρήματα, η θέση αυτή του Kuhn θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς, πως επιβεβαιώνεται.

Οι Καραγιάννη και Ζώνιου-Σιδέρη (2006), επιχείρησαν να εντοπίσουν το κυρίαρχο μοντέλο, που επηρεάζει την έρευνα και κατ'επέκταση την εκπαίδευση στην ελληνική πραγματικότητα. Για την επίτευξη του στόχου τους αυτού, εξέτασαν την ελληνική βιβλιογραφία και τις μεταπτυχιακές και διδακτορικές έρευνες των παιδαγωγικών τμημάτων και διαπίστωσαν την κυριαρχία του ιατρικού-παθολογικού μοντέλου, όχι μόνο στην ελληνική βιβλιογραφία αλλά ακόμα και στα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημιακών τμημάτων. Συγκεκριμένα δηλώνουν, πως αν και υπάρχει ένας αξιόλογος αριθμός ελλήνων συγγραφέων που πρόσκεινται στο κοινωνικό μοντέλο, οι απόψεις τους εκφράζονται κυρίως στα papers των συνεδρίων και σε μικρό αριθμό μελετών που δημοσιεύονται στα εκπαιδευτικά περιοδικά. Με άλλα λόγια, αυτό το κομμάτι των ερευνητών αν και υφίσταται, δεν έχει καταφέρει να επηρεάσει τη σκέψη σε παιδαγωγικό, ερευνητικό και κοινωνικό επίπεδο. Σημαντική αποτελεί και η παρακάτω παρατήρηση των συγγραφέων σελ. 228.: «Η βιβλιογραφική αυτή διχοτόμηση διαφαίνεται, ότι δεν προέκυψε από ένα γόνιμο διάλογο αρθρογραφίας και επιστημονικών μελετών, οι οποίες ανέδειξαν τις διαφορές των δυο μοντέλων και τα αποτελέσματα αυτών στην έρευνα και στην πράξη».

4.5 Η συμβολή του κοινωνικού/μετασχηματιστικού μοντέλου στην έρευνα των μαθητών με περιορισμένο λόγο

Σε αυτό το σημείο, κρίθηκε ιδιαίτερα ενδιαφέρον, να παρουσιαστούν από μια ακόμα διάσταση οι θετικές επιδράσεις των φιλοσοφικών θέσεων του μετασχηματιστικού παραδείγματος και ως ένα βαθμό και του ερμηνευτικού παραδείγματος στην έρευνα της Ειδικής Εκπαίδευσης. Όπως έχει περιγραφεί, μέχρι σε αυτό το σημείο της εργασίας, μέσα από τις αρχές των προαναφερθέντων φιλοσοφικών ρευμάτων προέκυψαν θέσεις, που διεκδικούσαν την ισότιμη συμμετοχή των ατόμων με προβλήματα μάθησης στην εκπαίδευση, στο χώρο εργασίας και γενικότερα στις δραστηριότητες της κοινότητας. Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, το δικαίωμα της ισότιμης συμμετοχής στην έρευνα παραμελήθηκε, ακόμη και από τους πρωτεργάτες του μετασχηματιστικού μοντέλου.

Τα άτομα με περιορισμένο λόγο ή και καθόλου λόγο εξαιρέθηκαν περισσότερο από όλες τις ομάδες Μ.μ.Ε.Ε.Α από την έρευνα για πολύ καιρό (Brewster, 2004· Germain, 2004). Ωστόσο, με την πάροδο του χρόνου, οι ερευνητές ανακάλυψαν το πόσο σημαντικό ρόλο παίζει η έκφραση της γνώμης των ίδιων των ατόμων στην αποτελεσματικότητα των ενταξιακών προγραμμάτων και των προγραμμάτων αυτόνομης διαβίωσης, καθώς και ότι οι αγαπημένες τους δραστηριότητες αποτελούν τους πιο ισχυρούς και αποτελεσματικούς ενισχυτές στο χώρο της εκπαίδευσης (Wear, 2004). Οι ερευνητές άρχισαν να αναζητούν αποτελεσματικούς τρόπους διαχείρισης των προβλημάτων στην επικοινωνία. Κατόπιν, μια σειρά από εργαλεία συλλογής δεδομένων προσαρμόστηκαν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του πληθυσμού, ούτως ώστε να διασφαλιστεί, ότι οι απόψεις των μαθητών προβάλλονται δίκαια και ότι ο ερευνητής έχει ερμηνεύσει ορθά τις γνώμες των παιδιών. (Lewis, 2002· Brewster, 2004). Οι κυρίαρχες τεχνικές, που χρησιμοποιούνται στις σύγχρονες έρευνες ως βοηθητικές στην τεχνική της συνέντευξης, όταν επρόκειτο για έρευνες πάνω σε Μ.μ.Ε.Ε.Α., είναι η χρήση εικονικών συμβόλων ενός θέματος ή συναισθημάτων (Talking Mats), η βιντεοσκόπηση στιγμών της ημέρας του μαθητή είτε από τον ερευνητή είτε από τον ίδιο το μαθητή, φωτογραφίες και τέλος η τριγωνοποίηση, δηλαδή η διασταύρωση των πληροφοριών, που κατέθεσε ο μαθητής με πληροφορίες που πάρθηκαν από τους γονείς και τον εκπαιδευτικό του. (Germain, 2004· Brewster, 2004).

Τέτοιου είδους προσαρμογές χρησιμοποίησαν και οι Σούλης & Φλωρίσης (2006), στην προσπάθειά τους, να εξετάσουν τις απόψεις και τις προσδοκίες 12 νέων με ήπια νοητική καθυστέρηση, πρώτον πάνω στην ποιότητα ζωής τους και δεύτερον σε τι βαθμό θεωρούν, πως επιδρά το κοινωνικό και το οικογενειακό τους περιβάλλοντος στη λήψη σημαντικών αποφάσεων για τη σταδιοδρομία τους. Για τη συλλογή των δεδομένων ακολουθήθηκε η μέθοδος της συνέντευξης και για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας, η διήγηση ιστοριών και η επίδειξη εικόνων από την καθημερινή ζωή. Τα αποτελέσματα της μελέτης κατέδειξαν, ότι οι νέοι του δείγματος αν και είχαν τις ίδιες απόψεις και προσδοκίες με όλα τα παιδιά της ηλικίας τους, όπως για παράδειγμα τη συμμετοχή τους σε μια ομάδα, βίωναν την απόρριψη από τους συνομήλικους τους, με αποτέλεσμα να απομονώνονται στο σπίτι. Επίσης η έρευνα κατέδειξε, ότι οι νέοι αισθάνονταν, πως το οικογενειακό περιβάλλον, τους παρείχε ασφάλεια και ενθάρρυνση, αλλά ασκούσε αρκετό έλεγχο στις σημαντικές αποφάσεις τους.

4.6 Η ανάγκη για δρομολόγηση όλων των μορφών έρευνας στο πλαίσιο μιας κοινής ερευνητικής κατεύθυνσης

Στην έρευνα τους, οι Gersten , Baker, Smoth-Jhonson, Flojo, Burke (2004), ανασκοπώντας τις έρευνες που διεξήχθησαν κατά τη διάρκεια δυο δεκαετιών (1980-1990), συγκρίνουν τον αριθμό των μελετών, όπου χρησιμοποιήθηκε πειραματική μεθοδολογία (αυθεντικό πείραμα, πείραμα με μια μόνο ομάδα, σχέδιο ημι-πειραματικό), με τον αριθμό εκείνων των ερευνών, όπου χρησιμοποιήθηκαν αλλού τύπου μεθοδολογίες (π.χ περιγραφική έρευνα, συσχέτισης, ποιοτικές μεθοδολογίες). Στη μελέτη αυτή διαπιστώθηκε η ύπαρξη κυρίαρχων μεθοδολογικών τάσεων στις προτιμήσεις των ερευνητών, οι οποίες φάνηκε, ότι με την πάροδο του χρόνου μεταβάλλονταν. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε σημαντική πτώση της πειραματικής μεθοδολογίας ανάμεσα στις δυο χρονικές περιόδους, εν αντιθέσει με τα μη πειραματικά σχέδια, τα οποία σημείωσαν αύξηση στην προτίμηση των ερευνητών της ειδικής αγωγής.

Ο Kivirauma (2004), προκειμένου να εξετάσει τις μεθοδολογικές τάσεις των ερευνητών και την κατάσταση της Ειδικής Εκπαίδευσης στη Φιλανδία, συγκέντρωσε και ανέλυσε όλες τις ακαδημαϊκές διδακτορικές μελέτες, που διεξήχθησαν από τα πανεπιστημιακά τμήματα Ειδικής Αγωγής της Φινλανδίας, τη χρονολογική περίοδο

1951 έως 1999. Ο ερευνητής κατέληξε στο συμπέρασμα, πως ενώ τα πρώτα χρόνια οι ποσοτικές μέθοδοι είχαν το μονοπώλιο στην προτίμηση των Φιλανδών ερευνητών, τα επόμενα χρόνια ο αριθμός των ποιοτικών μεθόδων έρευνας αυξήθηκε σημαντικά και την τελευταία περίοδο διαπιστώθηκε η συνύπαρξη των δυο τύπων έρευνας.

Επίσης, ο παραπάνω αρθρογράφος μας πληροφορεί για δυο άλλους Φιλανδούς ερευνητές, τους Heiskala & Luhtakallio (2002), οι οποίοι ταξινόμησαν τα άρθρα που δημοσιεύτηκαν σε Φινλανδικά περιοδικά, ανάμεσα στα χρόνια 2001-2002, ανάλογα με τις παραδειγματικές θέσεις του αρθρογράφου, που παραθέτονταν στο άρθρο.

Όλες οι μορφές των ερευνητικών στρατηγικών, που χρησιμοποιούνται στο χώρο της Ειδικής Αγωγής, χαρακτηρίζονται από τα δικά τους αυτοτελή γνωρίσματα, διαθέτουν τα δικά τους πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα και εξυπηρετούν διαφορετικούς σκοπούς. Το παραπάνω αξίωμα και την αναγκαιότητα διεξαγωγής όλων των τύπων έρευνας, προκειμένου να τηρηθεί η συνέχεια στην ερευνητική αλυσίδα, υπογραμμίζει μια σειρά μελετών της ξένης βιβλιογραφίας. Στις μελέτες αυτές τονίζεται το εύρος της ποικιλίας των ερωτήσεων, που αναδύονται στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και η επιτακτική ανάγκη δρομολόγησης όλων των μεθοδολογιών επιστημονικής έρευνας για την επιτυχή απάντηση αυτών των ερωτημάτων. (Gersten et al, 2004) Υποστηρίζεται, πως δεν υφίσταται καμία ερευνητική προσέγγιση, που να είναι ικανή να απαντήσει σε όλα τα είδη των ερευνητικών ερωτημάτων. (Horner et al, 2005)

Για παράδειγμα, κάποια είδη έρευνας συντελούν στο χτίσιμο των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, ενώ άλλα επιδιώκουν την τεκμηρίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρακτικών (Odom et al, 2005). Οι περιγραφικές έρευνες χρησιμοποιούνται από την κοινότητα των ερευνητών και των εκπαιδευτικών, για να μάθουμε περισσότερα σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των παιδιών. Στη συνέχεια, εγείρονται ερωτήματα περισσότερο επεξηγηματικά, του τύπου «πως» και «γιατί», που είναι δύσκολο να απαντηθούν σε ένα πολυσύνθετο πεδίο, όπως είναι η εκπαίδευση. Η μεθοδολογία έρευνας, που θα επιλεγθεί, θα πρέπει να είναι σε θέση να εξακριβώσει, εάν τα αποτελέσματα που προέκυψαν, οφείλονται στην εκπαιδευτική προσέγγιση ή στις επιδράσεις άλλων παραγόντων, όπως η οικογένεια, ο κοινωνικός περίγυρος ή οι συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης. (Αθανασίου, 2007) Σε αυτή τη φάση επομένως, μόνο τα πειράματα διαθέτουν τη δυναμική, να δοκιμάζουν τις νέες πρακτικές και να μας διαφωτίζουν, σχετικά με το ποιος είναι ο πιο αποτελεσματικός

και έγκυρος τρόπος, για να δουλέψουμε με τους μαθητές (Füsün Akkök, 1999). Ωστόσο, σε αυτή τη φάση, στις περιπτώσεις που είναι αδύνατο να ελεγχθούν με ακρίβεια και συστηματικότητα οι περιβαλλοντικές επιρροές κι επομένως ο ερευνητής αδυνατεί να εφαρμόσει πειράματα, η δρομολόγηση μιας μελέτης περίπτωσης, μπορεί να αποδειχθεί εξαιρετικά διαφωτιστική (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Το τελικό βήμα αποτελεί η αναγνώριση των πρακτικών που συνοδεύονται από επιστημονικές αποδείξεις κι έπειτα η ενσωμάτωση αυτών στην καθημερινή πρακτική στις σχολικές αίθουσες από ερευνητικές διαδικασίες, που έχουν τη δύναμη να επηρεάσουν ευρέως την υιοθέτηση και τη χρήση μιας πρακτικής.

Συχνά στη βιβλιογραφία συναντάμε να παρομοιάζονται οι ερευνητικές στρατηγικές με έναν κύκλο υποδιαιρούμενο σε στάδια ή με μια ερευνητική αλυσίδα. Κάθε στάδιο του ερευνητικού κύκλου και κάθε κρίκος της αλυσίδας συνδέεται με διαφορετικού τύπου ερευνητικά ερωτήματα, επομένως, σύμφωνα με τους ισχυρισμούς των παραπάνω συγγραφέων, διαφορετικές ερευνητικές στρατηγικές καθοδηγούνται για την επικύρωση ή την απόρριψη των ερευνητικών υποθέσεων. Κατά ανάλογο τρόπο, στον ερευνητικό κύκλο ή στην ερευνητική αλυσίδα κατευθυνόμαστε από τις περιγραφικές έρευνες στις πειραματικές (Odom et all, 2005) κι έπειτα η διεξαγωγή από τους εκπαιδευτικούς μορφών έρευνας, που συνδέονται με ποιοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων, είναι δυνατόν να πληροφορήσουν τον ίδιο, αλλά και όλη την κοινότητα της Ειδικής Αγωγής, υπό ποιες προϋποθέσεις η πρακτική αυτή είναι αποτελεσματική.

Ειδικά για το χώρο της ειδικής εκπαίδευσης υποστηρίζεται από κάποιους συγγραφείς στη βιβλιογραφία, πως η χρήση διαφόρων μεθοδολογιών είναι αναγκαία, λόγω της πολυπλοκότητας που παρουσιάζει ο χώρος ως πεδίο έρευνας. Η ανομοιογένεια του πληθυσμού, τα πολύμορφα περιβάλλοντα, όπου εκπαιδεύονται οι Μ.μ.Ε.Ε.Α και οι ποίκιλλες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, που υιοθετούνται από τους εκπαιδευτικούς, αποτελούν τους κύριους ανασταλτικούς παράγοντες, που καθιστούν την έρευνα στο χώρο της Ειδικής Εκπαίδευσης συνθετότερη των άλλων τομέων της Εκπαίδευσης. Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με το νόμο 2817/2000 οι μαθητές που μπορούν να λαμβάνουν τις υπηρεσίες της Ειδικής Αγωγής είναι οι έχοντες α) νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα β) ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες) ή ακοής (κωφοί, βαρήκοοι) γ) σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας δ) προβλήματα λόγου και ομιλίας ε) ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία. στ) σύνθετες

γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και ζ) όσοι παρουσιάζουν αυτισμό και άλλες διαταραχές της ανάπτυξης. Ωστόσο, ο αυτισμός περιγράφεται στη βιβλιογραφία, ως ένα φάσμα που περικλείει άτομα με διαφορετικά χαρακτηριστικά και η νοητική καθυστέρηση ποικίλει ανάλογα με τη σοβαρότητα της. Οι ετερογένειες των χαρακτηριστικών του πληθυσμού, παρεμποδίζουν τη δρομολόγηση ερευνών, που απαιτούν ισοδύναμες ομάδες και μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων για την επικύρωση της αξιοπιστίας τους. Επομένως η χρήση ποιοτικών μεθόδων έρευνας διευκολύνει το έργο της κοινότητας των ερευνητών σε πολλές περιπτώσεις.

5 Στόχοι της παρούσας εργασίας

Ο βασικός προβληματισμός που οδήγησε στην εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας, ήταν να εξεταστεί η επιστημονική γνώση και σκέψη, που αντανακλάται μέσα από τα έντυπα ελληνικά εκπαιδευτικά περιοδικά και αφορά ζητήματα Ειδικής Αγωγής. Η ελληνική βιβλιογραφία και αρθρογραφία, που ασχολείται με ζητήματα επιστημονικής έρευνας, όπως τα ζητήματα που αναφέρθηκαν παραπάνω, αποκλειστικά για το χώρο της ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, είναι ιδιαίτερα φτωχή. Στις περισσότερες περιπτώσεις, περιορίζεται κυρίως σε αποσπασματικές αναφορές, ενώ οι μοναδικές εργασίες, που έχουν ως κέντρο τους την έρευνα της Ειδικής Αγωγής, είναι ελάχιστες. Επομένως, με βάση όσα αναφέρθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια, κεντρικός στόχος της παρούσας εργασίας αποτέλεσε η διερεύνηση των μεθοδολογικών, φιλοσοφικών και θεματολογικών τάσεων των ελλήνων ερευνητών της Ειδικής Εκπαίδευσης. Δεδομένου, ότι στην εποχή μας η διαβίου αυτομόρφωση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής ανάπτυξης των δασκάλων, θεωρήσαμε, ότι τα επιστημονικά εκπαιδευτικά περιοδικά αποτελούν το πιο εύκολα προσβάσιμο μέσο για τους μάχιμους εκπαιδευτικούς, που επιθυμούν να ενημερωθούν σχετικά με την σύγχρονη επιστημονική σκέψη του κλάδου τους. Τον εκπαιδευτικό έντυπο τύπο όμως, συμβουλευόμαστε και οι φοιτητές γενικής και ειδικής αγωγής, τα ίδια τα άτομα με ιδιαίτερες ανάγκες, όπως και οι γονείς στην προσπάθεια τους να ανταποκριθούν στις ανάγκες των δικών τους ανθρώπων με τον καλύτερο τρόπο, αλλά και όλοι όσοι ενδιαφέρονται να ενημερωθούν σχετικά με τις εξελίξεις στο χώρο της Ειδικής Εκπαίδευσης. Για τους παραπάνω λόγους, κρίθηκε ιδιαίτερα σημαντικό, να αποτελέσουν τα δημοσιεύματα των εκπαιδευτικών περιοδικών το αντικείμενο της μελέτης μας.

Πιο αναλυτικά, η παρούσα εργασία διενεργήθηκε με στόχο, να εντοπιστούν οι επικρατέστερες τάσεις στο πεδίο της ελληνικής αρθρογραφίας, σχετικά με: α) τον τύπο των άρθρων που προτιμούν οι Έλληνες αρθρογράφοι να συγγράφουν, β) τη θεματολογία που καλύπτουν, γ) το φύλο του ερευνητή ή αρθρογράφου, δ) το φιλοσοφικό μοντέλο που ανήκουν οι περισσότερες εργασίες, ε) την ομάδα των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που μελετάται, στ) την ηλικιακή ομάδα, στην οποία οι συγγραφείς αναφέρονται με μεγαλύτερη συχνότητα, Ζ) την ερευνητική στρατηγική που προτιμούν οι ερευνητές για την καθοδήγηση των μελετών τους, β) τα

εργαλεία συλλογής των δεδομένων και τέλος γ) το είδος της συλλογής και ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων (ποσοτικές-ποιοτικές-μικτές έρευνες).

6 Μεθοδολογία

Το υλικό της εργασίας αντλήθηκε από τα αρχεία των βιβλιοθηκών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, των Παιδαγωγικών Τμημάτων Προσχολικής, Δημοτικής και Ειδικής Εκπαίδευσης, Θεσσαλίας και Αθηνών. Συγκεντρώθηκαν όλα τα άρθρα, που άπτονταν θεμάτων της Ειδικής Αγωγής και περιλαμβάνονταν στα δελτία εκπαιδευτικής αρθρογραφίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου τη χρονική περίοδο 1996-2006, στις κατηγορίες ειδική αγωγή, ψυχολογία, έρευνα και μεθοδολογία. Το κριτήριο, που τέθηκε για τη συλογή των άρθρων, ήταν να αφορούν θέματα σχετικά με τις ομάδες των μαθητών, που δικαιούνται να λαμβάνουν τις υπηρεσίες της Ειδικής Εκπαίδευσης, σύμφωνα με το νόμο 2817/2000. Κατ'αναλογία, αποκλείστηκαν τα άρθρα, που αφορούσαν θέματα εκπαίδευσης αλλοεθνών μαθητών, όπως και μαθητών με παραβατικές συμπεριφορές.

Συγκεκριμένα, εξετάστηκαν 607 δημοσιεύματα, τα οποία περιέχονταν στα παρακάτω περιοδικά: (Οι τίτλοι των άρθρων, τα ονόματα των συγγραφέων τους, τα ονόματα και οι αριθμοί των τευχών στα οποία περιλαμβάνονται, επισυνάπτονται στο παράθεμα, στο τέλος της εργασίας.)

- Θέματα ειδικής αγωγής, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, Σύγχρονη εκπαίδευση, Θέματα παιδείας, Προσεγγίσεις, Επιθεώρηση επιστημονικών και εκπαιδευτικών θεμάτων, Ψυχολογία, Ψυχολογικά θέματα, Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, Το βήμα των κοινωνικών επιστημών, ΜΑΚΕΔΟΝΟΝ, Επιθεώρηση των κοινωνικών ερευνών, Παιδαγωγικό βήμα Αιγαίου, Παιδαγωγική ενημέρωση, Τα εκπαιδευτικά, Ανοιχτό σχολείο, Μέντορας, Αντιτετράδια της εκπαίδευσης, Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, Σχολείο και ζωή, Το σχολείο και το σπίτι, Νέα παιδεία, Γλώσσα, Κίνητρο, Εκπαιδευτική κοινότητα, Η λέσχη των εκπαιδευτικών, Το σχολείο του μέλλοντος, Επιστημονική επετηρίδα (Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων),

Παιδαγωγικός λόγος, Επιστήμες της Αγωγής, Επιστημονικό βήμα, Θέματα στην εκπαίδευση.

Έπειτα απο τη συγκέντρωση του υλικού, ακολούθησε η ταξινόμηση του, με βάση
α) εάν αποτελεί **ερευνητική μελέτη, σύνθεση της βιβλιογραφίας, μετάφραση**,
κατάθεση της **προσωπικής γνώμης** του γράφοντος ή παρουσίαση ενός
προγράμματος-ενός **θέματος με μικρή ανάπτυξη**. β) **την ομάδα** των ατόμων με
ειδικές ανάγκες που μελετάται, δηλαδή, εάν πρόκειται για άτομα με νοητική
καθυστέρηση ή ανωριμότητα, μαθησιακές δυσκολίες, παιδιά με αυτισμό και άλλες
διάχυτες εξελικτικές διαταραχές στο αυτιστικό φάσμα, βαρηκοΐα-κώφωση, σοβαρά
προβλήματα όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες), σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά
προβλήματα, διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα, συναισθηματικές δυσκολίες
και προβλήματα συμπεριφοράς, χρόνια προβλήματα υγείας, χρόνια συναισθηματικά
προβλήματα και πολλαπλές αναπηρίες. γ) **το φύλο** του ερευνητή ή αρθρογράφου
(άντρας, γυναίκα), δ) **το φιλοσοφικό μοντέλο που ανήκει** (Ιατρικό-
μετασχηματιστικό) ε) **την ηλικιακή ομάδα**, που αναφέρονται οι αρθρογράφοι
(νηπιακή ηλικία, σχολική ηλικία, εφηβεία, ενήλικη ζωή) στ) **το έτος** έκδοσης του
δημοσιεύματος. Οι κατηγορίες που προέκυψαν ανάλογα με τη χρονολογία έκδοσης,
ήταν: α)1996-1998, β)1999-2001, γ)2002-2004, δ)2005-2006 και τέλος η) **το θέμα**
που διαπραγματεύεται. Οι κατηγορίες, που προέκυψαν, όσον αναφορά στη
θεματολογία του άρθρου, ήταν οι εξής:

1. **Ένταξη:** Σε αυτήν τη κατηγορία υπάγονται οι έρευνες και τα άρθρα, που
έχουν σχέση με το δικαίωμα των αναπήρων στην ισότιμη συμμετοχή στις
καθημερινές κοινωνικές δραστηριότητες. Εργασίες που επικεντρώνονται
στους παράγοντες, οι οποίοι αποτελούν εμπόδια στο άτομο με ειδικές
ανάγκες, να χαρεί μια ολοκληρωμένη ζωή και προτείνονται λύσεις, όπως η
προσπελασιμότητα των δημόσιων χώρων. Περιλαμβάνονται θέματα, όπως η
ετικετοποίηση και οι συνέπειες της στη ζωή του ατόμου. Εργασίες, στις
οποίες θίγεται το ζήτημα του ορισμού της έννοιας της αναπηρίας. Εργασίες,
όπου διερευνούνται στάσεις και αντιλήψεις του οικείου περιβάλλοντος του
ατόμου, αλλά και όπου εξετάζονται οι γνώμες της ευρύτερης κοινωνίας πάνω
σε φλέγοντα ζητήματα για τα ίδια τα άτομα με αναπηρία.

2. **Θεωρητικές προσεγγίσεις:** Περιέχει την αρθρογραφία, όπου συζητώνται θέματα, που έχουν σχέση με τα φιλοσοφικά μοντέλα και τα θεωρητικά μοντέλα ψυχολογικών και εκπαιδευτικών προσεγγίσεων της συμπεριφοράς και τη γνωστικής ανάπτυξης του ατόμου.
3. **Εκπαίδευση :** Η κατηγορία αυτή αφορά άρθρα, όπου οι συγγραφείς συζητούν τις μορφές εκπαίδευσης του παιδιού με ειδικές ανάγκες. Άρθρα που παρουσιάζουν τους παράγοντες, οι οποίοι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από την εκάστοτε σχολική μονάδα, ώστε να οικοδομείται το κατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή. Θίγονται ζητήματα, όπως ο ρόλος του ειδικού και του γενικού παιδαγωγού στην εκπαίδευση του ατόμου, οι γενικές αρχές, που πρέπει να καθοδηγούν το έργο τους και άλλα ζητήματα εκπαίδευσης, όπως π.χ., η σημασία της έγκαιρης παρέμβασης.
4. **Μορφές ειδικής εκπαιδευτικής παρέμβασης:** Εδώ εντάσσονται τα άρθρα, που παρουσιάζουν τα χαρακτηριστικά του παιδιού ως μαθητή και είτε συστήνουν είτε αξιολογούν συγκεκριμένες ειδικές εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές παρέμβασης, που έχουν κατά καιρούς προταθεί στη βιβλιογραφία και χρησιμοποιούνται από τους δασκάλους στα γενικά και στα ειδικά σχολεία.
5. **Άλλες θεραπευτικές προσεγγίσεις:** Εργασίες που άπτονται θεμάτων σχετικών με τους υπόλοιπους επαγγελματίες στο χώρο της ειδικής αγωγής, όπως ο ψυχολόγος, ο λογοθεραπευτής, ο εργοθεραπευτής, ο ειδικός γυμναστής κ.α. Παρουσιάζεται κυρίως ο ρόλος τους, οι τεχνικές που ακολουθούν και η πρόσφορα τους στην εξέλιξη του ατόμου.
6. **Ο θεσμός της ειδικής εκπαίδευσης:** Άρθρα, στα οποία παρουσιάζεται η ιστορία της οργάνωσης και της λειτουργίας της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα. Παρουσίαση και σχολιασμός των νόμων και των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, που σημείωσαν αλλαγές στην εκπαίδευση και στη ζωή των ατόμων με αναπηρία στη χώρα μας. Άρθρα, που υπενθυμίζουν στην πολιτεία το χρέος της απέναντι στην πολιτισμική ομάδα των Α.μ.Ε.Α.
7. **Η οικογένεια του ατόμου:** Δημοσιεύματα, που έχουν ως επίκεντρο τους γονείς και τα αδέρφια των Α.μ.Ε.Α, όπως ο ρόλος του πατέρα και της μητέρας, η ανάγκη των γονέων για πληροφόρηση, υποστήριξη οικονομική, ψυχολογική και κοινωνική επανένταξη.

8. **Μετάβαση στην ενήλικη ζωή:** Σε αυτήν την κατηγορία, οι συγγραφείς περιγράφουν τους προβληματισμούς του ατόμου στην ενήλικη ζωή, τη σημασία της συμβουλευτικής επαγγελματικού προσανατολισμού και τη λειτουργία των μονάδων επαγγελματικής αποκατάστασης .
9. **Η διάγνωση παιδιού με αναπηρία και τα διαφορικά χαρακτηριστικά του:** Αυτή η κατηγορία αφορά όσες μελέτες επικεντρώνονται στον εντοπισμό της αιτιολογίας, των κλινικών χαρακτηριστικών, στην αποσαφήνιση των επιμέρους μορφών της κάθε αναπηρίας, της συμπεριφοριστικής και γνωστικής απόκλισης και τις επιπτώσεις, που όλα τα παραπάνω φέρουν στη σχολική ή κοινωνική προσαρμογή του ατόμου. Εδώ περιλαμβάνονται οι εργασίες, οι οποίες αφορούν τις μεθόδους διάγνωσης και τα ψυχομετρικά τεστ, που χρησιμοποιούνται, καθώς επίσης κι εκείνες που αφορούν την ανάλυση του βιολογικού υπόβαθρου της αναπηρίας, Σε πολλά από αυτά τα άρθρα καταβάλλεται προσπάθεια από τους συγγραφείς, να δοθεί η συνολική εικόνα της κάθε υποομάδας, εστιάζοντας στη μειονεξία του ατόμου, χωρίς να παρουσιάζονται οι πρακτικές βελτίωσης των ικανοτήτων του. Τα άρθρα, που υπάγονται σε αυτήν την κατηγορία, κυρίως ανήκουν στο ιατρικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας.
10. **Μαρτυρίες των ίδιων των ατόμων και των οικογενειών τους:** Εργασίες, που δίνουν το λόγο στα ίδια τα πρόσωπα με σκοπό να περιγράψουν βιώματα, αγωνίες, ενδιαφέροντα, προβληματισμούς.

11. Άλλο θέμα

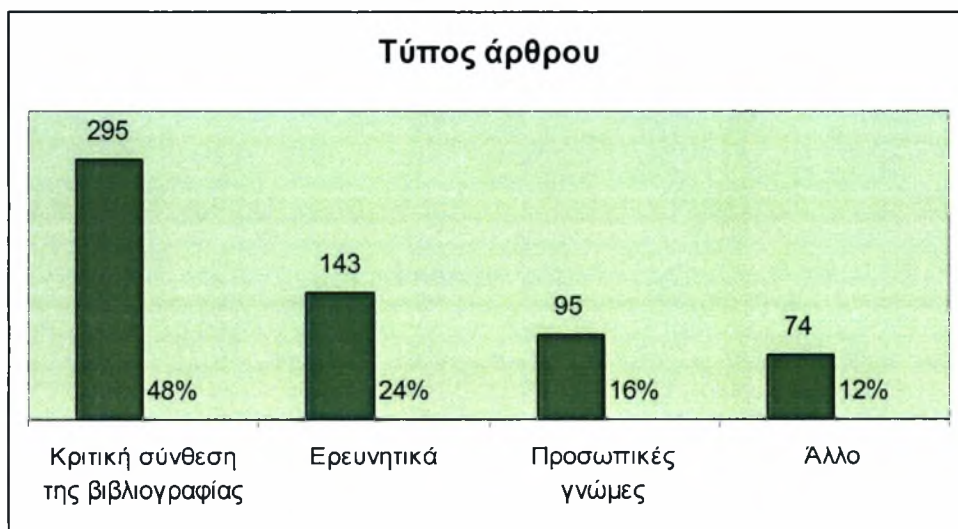
Όσον αφορά α) στην **ερευνητική στρατηγική** που προτιμούν οι ερευνητές για την καθοδήγηση των μελετών τους, β) στα **εργαλεία** συλλογής των δεδομένων τους και γ) στο **είδος της έρευνας** ανάλογα με τη μέθοδο συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, η διαδικασία που ακολουθήθηκε, ήταν αρχικός διαχωρισμός, μεταξύ των ερευνών και των άρθρων του συγκεντρωμένου υλικού κι έπειτα υποκατηγοριοποίηση των ερευνητικών άρθρων, σύμφωνα με την ταξινόμηση των Borg & Gall (1989). Ύστερα, τα άρθρα που θεωρήθηκαν κατά την εκτέλεση του προηγούμενου βήματος ως ερευνητικές μελέτες, διαχωρίστηκαν σύμφωνα με την ερευνητική στρατηγική, σε έρευνες: α) Αξιολόγησης, β) μελέτες περίπτωσης ή περιπτώσεων, γ) έρευνες δράσης, δ) πειράματα, ε) δημοσκοπήσεις, στ) συσχέτισης, ζ) σύγκρισης, η) εθνογραφικές, θ) ιστορικές, η) δημογραφικές, ι) βιβλιογραφικές. Σύμφωνα με τα εργαλεία συλλογής

των δεδομένων, χωρίστηκαν σε έρευνες όπου χρησιμοποιήθηκε α) συνέντευξη, β) test αξιολόγησης, γ) ερωτηματολόγιο, δ) ανάλυση περιεχομένου, ε) παρατήρηση στ) δοκιμασίες. Τέλος, ανάλογα με το είδος της συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων τα ερευνητικά άρθρα κατηγοριοποιήθηκαν σε: α) ποσοτικής μεθοδολογίας, β) ποιοτικής μεθοδολογίας και γ) μικτής μεθοδολογίας.

7 Αποτελέσματα: Η ταυτότητα της Ειδικής Αγωγής.

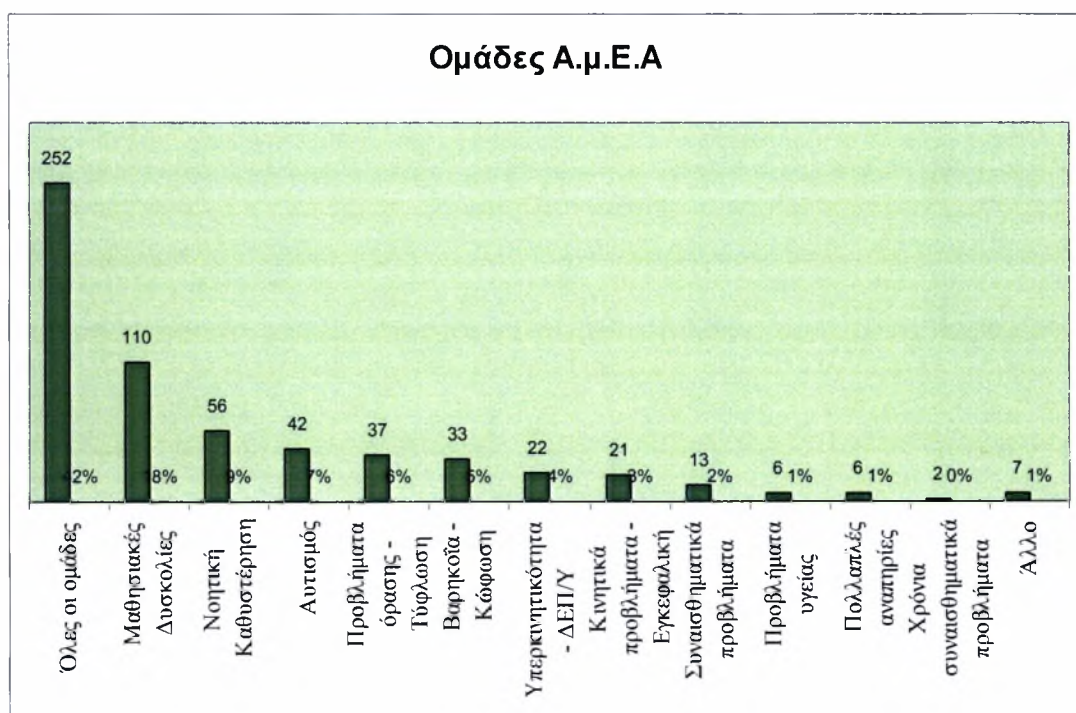
Όπως φαίνεται και στον πρώτο πίνακα, το μεγαλύτερο μέρος της ελληνικής αρθρογραφίας απαρτίζεται από άρθρα κριτικής σύνθεσης της βιβλιογραφίας (48%). Ακολουθεί η κατηγορία των δημοσιευμένων ερευνών (24%) κι έπειτα η κατηγορία των προσωπικών απόψεων (16%). Σε μικρότερη συχνότητα συναντήσαμε άρθρα, μηκρής βιβλιογραφίας, παρουσιάσεις και μεταφράσεις (12%).

Γράφημα 1



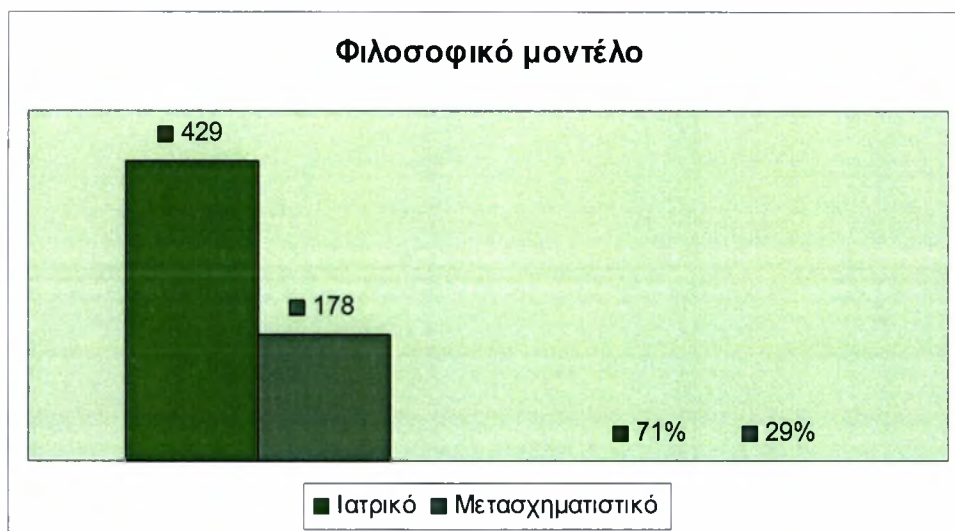
Όπως προκύπτει από τον δεύτερο γράφημα, οι μαθησιακές δυσκολίες κέντρισαν περισσότερο την προσοχή των Ελλήνων αρθρογράφων την τελευταία δεκαετία (18%), με τη νοητική υστέρηση να ακολουθεί (9%). Έπονται, παρουσιάζοντας μικρή διάφορα μεταξύ τους τα άρθρα, στα οποία θίγονται θέματα του αυτισμού (7%), της τύφλωσης (6%) και της βαρηκοΐας-κώφωσης (5%). Ακολουθούν τα δημοσιεύματα, που συζητούν θέματα της διάσπασης προσοχής και υπερκινητικότητας (4%). Σε μικρότερη συχνότητα, συναντάμε άρθρα, που άπτονται θεμάτων σχετικών με την εγκεφαλική παράλυση και τις κινητικές δυσκολίες (3%), τις συναισθηματικές δυσκολίες- προβλήματα συμπεριφοράς (2%), τα χρόνια προβλήματα υγείας (1%) και τέλος τα σοβαρά συναισθηματικά προβλήματα (0,3%).

Γράφημα 2



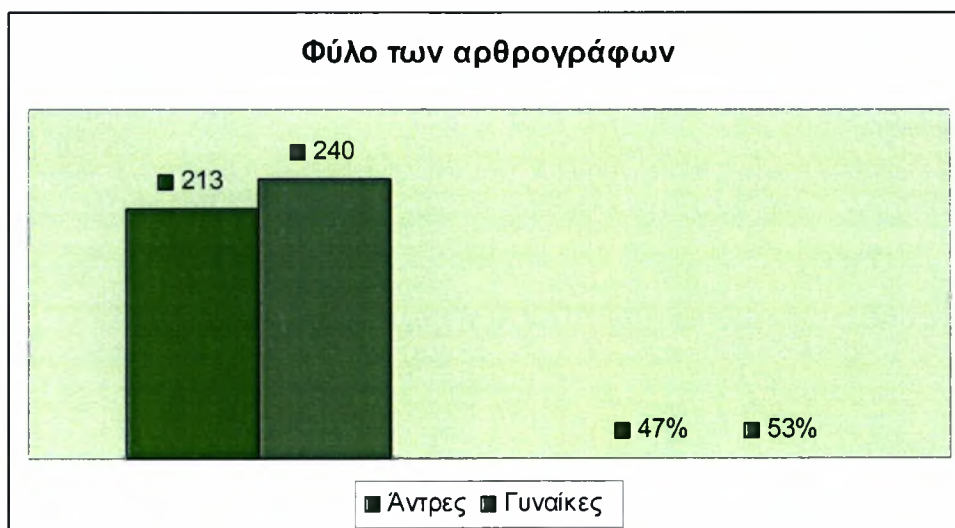
Στο τρίτο γράφημα γίνεται φανερό, ότι ανασκοπώντας τον ελληνικό εκπαιδευτικό έντυπο περιοδικό τύπο, συναντάμε σε μεγαλύτερο ποσοστό άρθρα και έρευνες, που ανάγονται στο ιατρικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας (71%), ενώ ακολουθεί το ποσοστό των μετασχηματιστικών δημοσιευμάτων (29%) με καθόλου ευκαταφρόνητη διαφορά.

Γράφημα 3



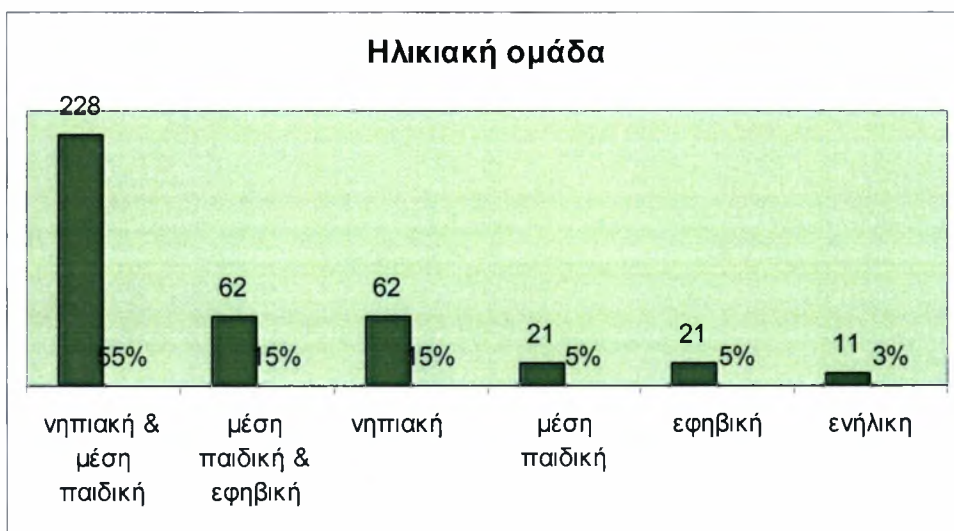
Όσον αφορά στο φύλο των αρθρογράφων, ο τέταρτος πίνακας καταδεικνύει, ότι παρατηρείται σχεδόν ισόποση κατανομή μεταξύ του ποσοστού των γυναικών (53%) και των αντρών (47%), με τις γυναίκες αρθρογράφους να προηγούνται με μικρή διαφορά.

Γράφημα 4



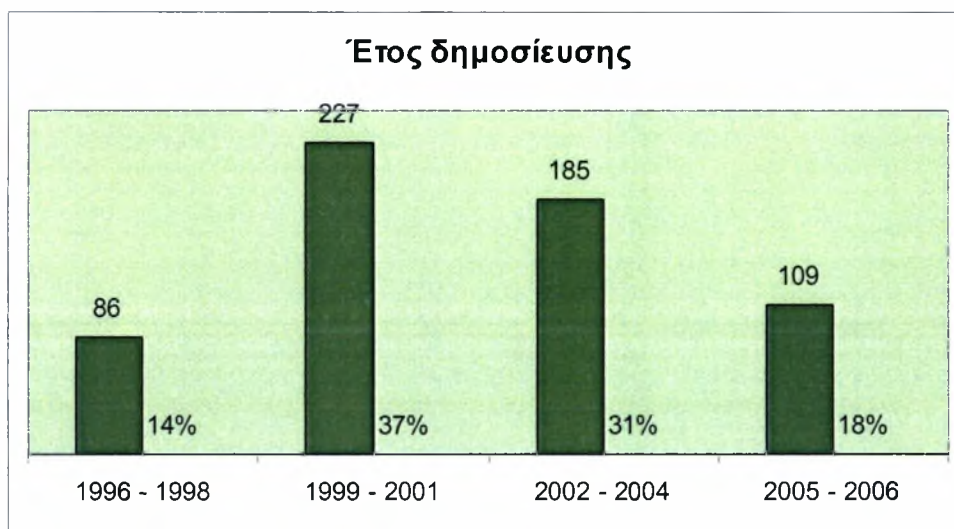
Στο πέμπτο γράφημα φαίνεται, ότι το ενδιαφέρον των αρθρογράφων, εστιάζεται περισσότερο σε ζητήματα, που έχουν σχέση με τη μέση παιδική ηλικία, αφού οι δυο κατηγορίες, οι οποίες την περιλαμβάνουν, συγκεντρώνουν τα πιο υψηλά ποσοστά με πρώτη την κατηγορία νηπιακή ηλικία και μέση παιδική ηλικία (55%), έπειτα τις κατηγορίες μέση παιδική ηλικία και εφηβεία (15%) και μέση παιδική ηλικία (15%). Ακολουθούν οι κατηγορίες νηπιακή και εφηβική ηλικία, για τις οποίες συναντήσαμε ακριβώς τον ίδιο αριθμό δημοσιευμάτων (5%). Σε μικρότερο κατά πολύ βαθμό εξετάστηκαν ζητήματα, τα οποία αφορούσαν τις ανάγκες και τους προβληματισμούς της ενήλικης ζωής (3%).

Γράφημα 5



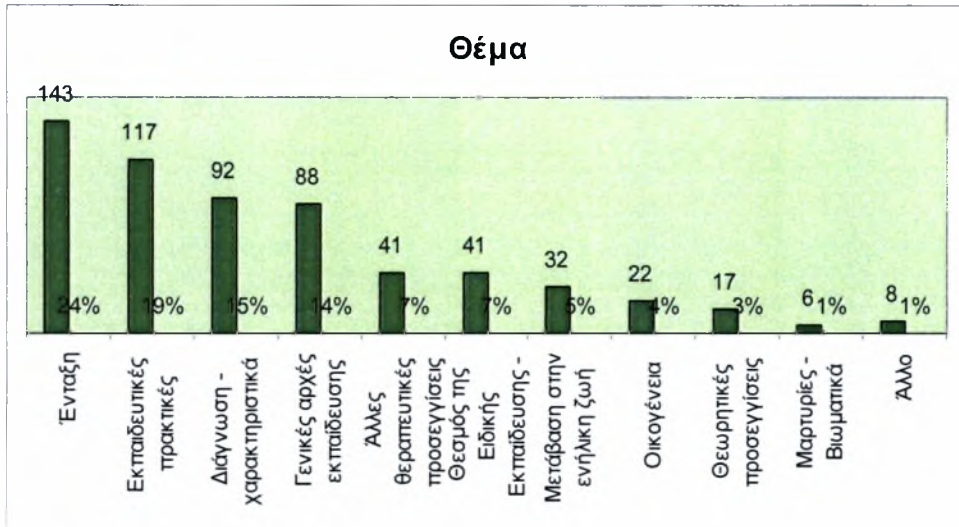
Σύμφωνα με το έκτο γράφημα, τα περισσότερα δημοσιεύματα για την ειδική αγωγή σημειώθηκαν τη χρονική περίοδο 1999 – 2001 (37%), με την περίοδο 2002 – 2004 (31%) να διαδέχεται. Μικρότερα ποσοστά συναντάμε τις περιόδους 2005 – 2006 (18%) και 1996 – 1998 (14%).

Γράφημα 6



Από το έβδομο γράφημα, μπορούμε να διακρίνουμε το έκδηλο ενδιαφέρον των Ελλήνων αρθρογράφων και ερευνητών για θέματα, όπως η ένταξη των ατόμων με αναπηρία στις κοινωνικές δραστηριότητες (24%) και η παρουσίαση, αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρακτικών, που εφαρμόζονται στα σχολεία (19%). Τρίτο στη σειρά θέμα, το οποίο απασχόλησε την περίοδο που εξετάζουμε, ήταν η διάγνωση του παιδιού με αναπηρία και η παρουσίαση των διαφορετικών διαγνωστικών γνωρισμάτων της κάθε υποομάδας των Α.μ.Ε.Α (15%). Έπονται τα θέματα της εκπαίδευσης (14%), ο θεσμός της ειδικής αγωγής (7%) και η έκθεση των υπόλοιπων θεραπευτικών προσεγγίσεων (7%). Λιγότερο απασχόλησαν ζητήματα, όπως η μετάβαση του ατόμου με αναπηρία στην ενήλικη ζωή (5%), η οικογένεια με ένα μέλος Α.μ.Ε.Α (4%), η παρουσίαση των θεωρητικών προσεγγίσεων (3%). Οι μαρτυρίες των ίδιων των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και του οικογενειακού τους περιβάλλοντος, ήταν το θέμα που απασχόλησε λιγότερο την ερευνητική κοινότητα (1%).

Γράφημα 7



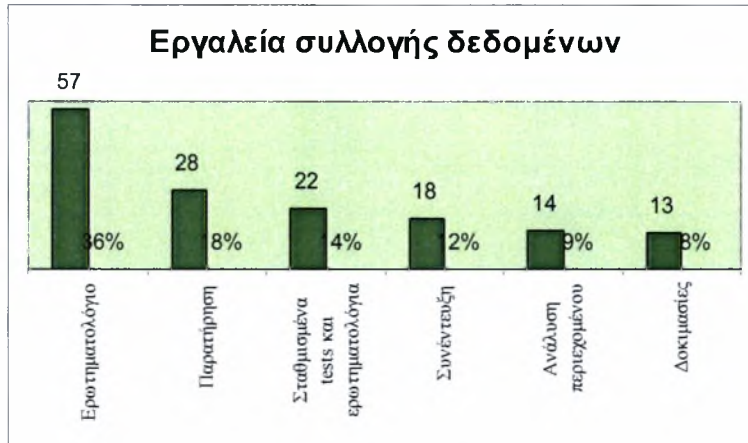
Στο επόμενο γράφημα καταδεικνύεται, ότι η συχνότερη μεθοδολογική προτίμηση των ερευνητών είναι η δημοσκόπηση (33%). Στη συνέχεια, οι έρευνες σύγκρισης (18%) και οι μελέτες περίπτωσης ή περιπτώσεων (17%). Ακολουθούν η έρευνα δράσης (10%) και οι συσχέτισης (9,7%) με τα ποσοστά τους σχεδόν να συμπίπτουν. Σε μικρότερη συχνότητα, οι ερευνητές διεξήγαγαν πειράματα (6%), έρευνες αξιολόγησης (6%) και εθνογραφικές μελέτες (3%). Τελευταίες στη σειρά προτίμησης των ερευνητών φαίνεται, ότι ήταν οι δημογραφικές έρευνες (1,3%), και η βιβλιογραφική η οποία χρησιμοποιήθηκε μόνο σε μια εργασία (1%).

Γράφημα 8



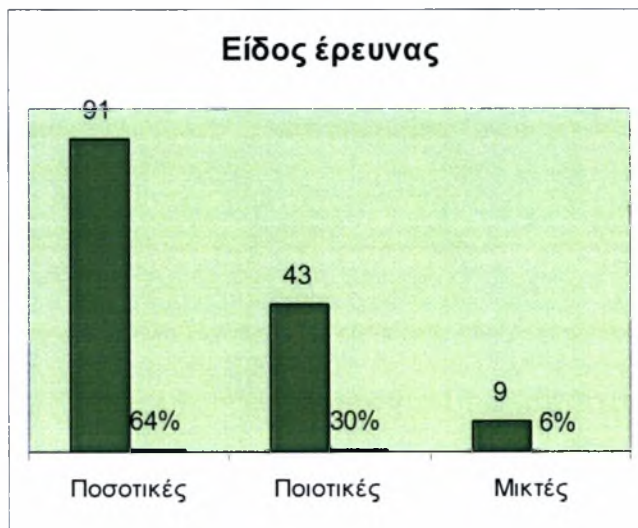
Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε στο μεγαλύτερο μέρος των εργασιών ερωτηματολόγιο (36%), κάτι που εύκολα θα μπορούσαμε να προβλέψουμε μελετώντας τον προηγούμενο πίνακα, όπου φαίνεται, ότι η πρώτη στη σειρά προτίμησης των ερευνητών μεθοδολογία είναι η δημοσκόπηση. Ακολουθούν η παρατήρηση (18%) τα tests αξιολόγησης (14%), η συνέντευξη (12%) και τέλος με τα χαμηλότερα ποσοστά η ανάλυση περιεχομένου (9%) και οι δοκιμασίες (8%).

Γράφημα 9



Από την επεξεργασία των δεδομένων ανακύπτει, ότι οι ερευνητές προτίμησαν να διεξάγουν κυρίως ποσοτικής μεθοδολογίας έρευνες (64%), έπειτα ποιοτικής μεθοδολογίας (30%) και στο τέλος σε πολύ μικρότερο βαθμό μικτές έρευνες (6%).

Γράφημα 10



8 Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Το πιο ενδιαφέρον εύρημα της παρούσας εργασίας, είναι το γεγονός, ότι δυστυχώς οι ερευνητικές εργασίες καταλαμβάνουν ένα αξιοπρόσεκτα μικρότερο μέρος της ελληνικής αρθρογραφίας, συγκριτικά με τα άρθρα κριτικής σύνθεσης. Η απλή ανασύνθεση όμως, των ήδη ειπωμένων θεωριών και η έλλειψη παραγωγής νέας γνώσης από ερευνητικά τεκμηριωμένα προγράμματα, θέτουν ασφυκτικά όρια στην ποιοτική και επιστημονική ανάπτυξη της ειδικής αγωγής, υποβαθμίζοντας έτσι τον επιστημονικό της χαρακτήρα.

Επομένως, θεωρούμε, ότι καθίσταται επιτακτική η ανάγκη παραγωγής μεγαλύτερης ποσότητας ερευνών, οι οποίες θα επιθυμούν την ενημέρωση του ενδιαφερόμενου κοινού και θα επιλέγουν σαν βήμα τους τον περιοδικό τύπο εκπαιδευτικού περιεχομένου. Μια πρόταση θα μπορούσε να είναι η αύξηση της δημοσιοποίησης των διδακτορικών, μεταπτυχιακών και διπλωματικών εργασιών. Πολλές από τις εργασίες των φοιτητών καταλήγουν σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα, τα οποία όμως συχνά δεν γνωστοποιούνται στον ευρύ χώρο της ειδικής εκπαίδευσης.

Αναφορικά με την κατηγορία των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που μελετάται περισσότερο, βρέθηκε, ότι το μεγαλύτερο μέρος της ελληνικής αρθρογραφίας αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες. Το γεγονός αυτό μπορεί να δικαιολογηθεί από το μεγάλο αριθμό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, που υπολογίζεται, ότι ξεπερνά το 50% των μαθητών της ειδικής αγωγής. Εάν αναλογιστούμε, ότι το ποσοστό αυτό φοιτά στα τμήματα ένταξης των γενικών σχολείων, καταλαβαίνουμε, ότι η συγκεκριμένη ομάδα μαθητών απασχολεί την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Έπειτα, με διαφορά διαδέχονται τις μαθησιακές δυσκολίες, η νοητική υστέρηση, ο αυτισμός, η κώφωση και η τύφλωση. Οι ομάδες των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που αναφέρονται σε αισθητά μικρότερο βαθμό στα ελληνικά εκπαιδευτικά περιοδικά, είναι τα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες, χρόνια προβλήματα υγείας και χρόνια συναισθηματικά προβλήματα.

Τα ιατρικά άρθρα υπερτερούν έναντι των μετασχηματιστικών. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν σε άρθρο τους οι Καραγιάννη & Ζώνιου Σιδέρη (2006), δηλαδή, ότι το ιατρικό μοντέλο δεσπόζει έναντι του μετασχηματιστικού και στο μεγαλύτερο μέρος της σχετικής με την ειδική αγωγή βιβλιογραφίας. Ωστόσο, θα

πρέπει να συμπληρώσουμε, πως δεν παρουσιάζονται και τα αντίστοιχα εμπειρικά δεδομένα, καθότι η έρευνα που θα συνόδευε το άρθρο, ήταν υπο δημοσίευση. Το αποτέλεσμα αυτό θα πρέπει να προβληματίσει την εκπαιδευτική και την ερευνητική κοινότητα, καθότι ιστορικά έχει αποδειχτεί, ότι το επικρατών ερευνητικό μοντέλο επιδρά καταλυτικά στη στάση και στις πρακτικές, που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί να υιοθετήσουν στα σχολεία. Όπως αναφέρει και η Παντελιάδου (2007, σελ. 120) για τις πρακτικές, που παραδοσιακά χρησιμοποιήθηκαν και κάποιες ακόμα χρησιμοποιούνται στα σχολεία για την εκπαίδευση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, «Ιστορικά η εκπαίδευση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζεται από προσεγγίσεις διόρθωσης των ελαττωματικών ψυχολογικών λειτουργιών, που με βάση τους αρχικούς ορισμούς υποτίθεται, ότι αποτελούν τη βάση των μαθησιακών δυσκολιών. Έτσι αναπτύσσεται μεγάλος αριθμός διαγνωστικών και διδακτικών μεθόδων, που όμως δεν οδηγούν σε βελτίωση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων». Έπειτα, σύμφωνα με τον Kuhn, η κυριαρχία ενός μόνο παραδείγματος έχει σαν αποτέλεσμα, να αποκλείονται από την έρευνα πολύ σημαντικά θέματα, καθώς δεν μπορούν να καθοδηγηθούν μέσω των μεθοδολογιών, που συνδέονται με το επικρατών παράδειγμα. Στην περίπτωση της εργασίας μας τα θέματα που παραμερίζονται, είναι αυτά που συνδέονται με το μετασηματιστικό μοντέλο έρευνας, που επικεντρώνονται στις γνώμες και στην εμπειρία του πληθυσμού της Ειδικής Αγωγής και που προωθούν την ενδυνάμωση και την αυτενέργεια των αναπήρων. Κατ'αναλογία, θέματα, όπως η οικογένεια του παιδιού με μαθησιακές ανάγκες και οι εμπειρίες των ίδιων των κεντρικών προσώπων και του στενού οικογενειακού τους περιβάλλοντος απαντώνται σε μικρότερη συχνότητα. Τα αποτελέσματα προδίδουν, ότι τα ίδια τα άτομα δεν παίρνουν σχεδόν ποτέ το λόγο, ώστε να εκφράσουν γνώμες, εμπειρίες, επιθυμίες και να περιγράψουν την δική τους εκδοχή για την εκπαίδευση τους. Ο κυρίαρχος λόγος που αναπτύσσεται, είναι ο λόγος από τους αρτιμελείς για τους αναπήρους και εν τέλει ο λόγος των ειδικών. Μια πρόταση είναι η παραγωγή περισσότερων ποιοτικών ερευνών, οι οποίες να εξερευνούν βιωματικές εμπειρίες των ανθρώπων αυτών. Ένα από τα κύρια πλεονεκτήματα των ποιοτικών μεθοδολογιών έρευνας, που συναντάμε στην ξένη βιβλιογραφία, είναι ότι επικεντρώνονται στους συμμετέχοντες και στο προσωπικό τους νόημα, δίνοντας με αυτόν τον τρόπο φωνή σε ανθρώπους που ιστορικά έχουν αποσιωπηθεί ή περιθωριοποιηθεί (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach & Richardson, 2005). Επιπρόσθετα, θεωρούμε αναγκαία και τη δρομολόγηση ερευνών ή

τη συγγραφή άρθρων από εκπροσώπους ή από τα ίδια τα μέλη του ελληνικού γονικού και αναπηρικού κινήματος. Η αύξηση της δημοσίευσης των άρθρων αυτών είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για όλη την κοινότητα της Ειδικής Αγωγής, στο βαθμό που επιθυμούν τα μέλη της, να πορεύονται σε παράλληλες κατευθύνσεις, προς κοινούς στόχους.

Το θέμα, που απασχόλησε κυρίως τους Έλληνες συγγραφείς, ήταν η ένταξη των Α.μ.Ε.Α. στις κοινωνικές ενασχολήσεις της καθημερινότητας. Φαίνεται λοιπόν, ότι ισχύει εναρμόνιση σε ένα βαθμό με τη διεθνή βιβλιογραφία, όπου κι εκεί έχουν δημοσιευτεί εκτεταμένες μελέτες πάνω σε ζητήματα ένταξης. Το εύρημα αυτό δικαιολογείται, καθώς όπως αναφέρει και ο Kivirauma (2004, σελ. 128) «Ο ορισμός των αναγκών συμβαίνει σε κάθε εποχή, αναφορικά με κάποιους κοινωνικούς σκοπούς. Στη σύγχρονη εποχή οι στόχοι αυτοί είναι η ισότητα και η ένταξη».

Αντίθετα, ο δεύτερος στόχος της ειδικής αγωγής, δηλαδή η μετάβαση του ατόμου από το σχολείο στον ενήλικο τρόπο ζωής (Στάθης, 1994· Ράπτης, 1997), απασχόλησε ελάχιστα την ελληνική ερευνητική κοινότητα, παρότι, όπως προκύπτει από τον ορισμό της ειδικής αγωγής, αποτελεί κομβικό σημείο στη σταδιοδρομία του ατόμου και παρά το κενό μετάβασης μεταξύ της ακαδημαϊκής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής κατάρτισης, που χαρακτηρίζει την ελληνική πραγματικότητα (Καββαδά & Παντελιάδου, 1996).

Στο μεγαλύτερο μέρος των άρθρων περιλαμβάνονται θέματα, που αφορούν τη μέση παιδική ηλικία, ενώ οι ηλικίες, που δεν έχουν μελετηθεί, όσο θα έπρεπε, είναι η περίοδος της εφηβείας και η ενήλικη ζωή. Λαμβάνοντας υπόψη τη χαρτογράφηση από το παιδαγωγικό ινστιτούτο, είναι γεγονός, ότι θεσμικά η ειδική αγωγή έχει αναπτυχθεί στην Ελλάδα σχεδόν αποκλειστικά στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Άρα, είναι αναμενόμενο, ότι ο επιστημονικός διάλογος θα εστιάζει περισσότερο σε αυτήν την ηλικία. Όμως με αυτόν τον τρόπο διαπιστώνεται μια σημαντική παραμέληση θεμάτων, που αποτελούν τον τελικό στόχο της ειδικής αγωγής, όπως η επαγγελματική και κοινωνική ένταξη στην ενήλικη ζωή και η μετάβαση από το σχολείο στην κοινότητα, όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο σημείο.

Όσον αφορά στις μεθοδολογικές προτιμήσεις των ερευνητών, ιδιαίτερα ανησυχητική είναι η σχεδόν απόλυτη έλλειψη πειραμάτων και η αραιή δρομολόγηση μελετών περίπτωσης, που είναι δυο από τις πλέον σημαντικές κατηγορίες έρευνας για την ειδική αγωγή (Horner et al, 2005· Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Το μικρό

ποσοστό των πειραμάτων, ίσως θα μπορούσαμε να το αποδώσουμε στη δαπανηρή φύση αυτής της μορφής έρευνας και στην ανομοιογένεια των χαρακτηριστικών του πληθυσμού της Ειδικής Αγωγής (Gersten et al, 2005· Slavin, 2002). Και οι δυο αυτοί παράγοντες λειτουργούν ανασταλτικά στην εκτεταμένη χρήση του πειράματος, ιδίως όταν ο ερευνητής πρόκειται να αναλάβει ο ίδιος τα έξοδα της μελέτης του. Ωστόσο, στο διεθνή χώρο τα πειράματα θεωρούνται από πολλούς ως τα κύρια εργαλεία, στα οποία οφείλει η ειδική αγωγή τη μεγάλη της πρόοδο (Singer, 1999-2000) και όπως τονίστηκε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, η δρομολόγηση ερευνών, που θα ελέγχουν την αξιοπιστία των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, αποτελεί πρώτιστη ανάγκη για τους επαγγελματίες. Οι συγκριτικές μελέτες και οι μελέτες συσχέτισης προτιμήθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό από τους ερευνητές των εκπαιδευτικών περιοδικών. Ωστόσο, στη βιβλιογραφία αναφέρεται κατηγορηματικά, πως μέσω των συγκριτικών μελετών και των μελετών συσχέτισης είναι δυνατόν να εξερευνήσουμε αιτιώδεις σχέσεις, όμως μόνο μέσω της εφαρμογής πειραμάτων και του χειρισμού της ανεξάρτητης μεταβλητής, μπορεί ο ερευνητής, να καταλήξει σε συμπεράσματα, που επιβεβαιώνουν με υψηλό επίπεδο σιγουριάς την ύπαρξη τέτοιου είδους σχέσεων.

Επομένως, κρίνεται απαραίτητη η δημοσίευση ή η δρομολόγηση ερευνητικών εκθέσεων με μορφές πειραμάτων τουλάχιστον πιο ελαστικής μεθοδολογίας, που διατηρούν ωστόσο την αυστηρότητα, όσον αφορά στην προώθηση έγκυρων γνώσεων και πληροφοριών, όπως π.χ πειράματα με μία ομάδα και ημι-πειραματικά σχέδια.

Ωστόσο, μη αναμενόμενη ήταν η σποραδική χρήση των μελετών περίπτωσης, καθώς σύμφωνα με τη βιβλιογραφία αποτελεί μια από τις πιο προσφιλείς μορφές έρευνας στο χώρο της Ειδικής Αγωγής διεθνώς. Η αύξηση της δημοσίευσης μελετών περίπτωσης ή περιπτώσεων θα μπορούσε να μας πληροφορήσει και για τα χαρακτηριστικά των μαθητών με πολλαπλές αναπηρίες, που όπως προέκυψε σε προηγούμενο σημείο της εργασίας «μένουν έξω» σχεδόν ολοκληρωτικά από την έρευνα. Τέλος, οι μελέτες περίπτωσης χαρακτηρίζονται από τη δυναμική τους, να παρουσιάζουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του υπό εξέταση προβλήματος ή φαινομένου, καθώς παρέχουν τη δυνατότητα στον ερευνητή να καταγράψει την οπτική πλευρά όλων των εμπλεκόμενων μερών (συμμετέχοντες, γονείς, εκπαιδευτικοί) (Borg & Gall, 1989· Cohen & Manion, 1994).

Η υψηλή χρήση της δημοσκόπησης αποτελεί ένα αναμενόμενο εύρημα, δεδομένου της εύχρηστης μεθοδολογίας της και της οικονομίας που προσφέρει σε θέμα χρόνου. Το υψηλό ποσοστό απαντητικότητας της, δηλώνει συγχρόνως, το ότι η εξέταση των

στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων και των ίδιων των Α.μ.Ε.Α. μονοπώλησε το ενδιαφέρον αρκετών Ελλήνων ερευνητών. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται κι επιβεβαιώνει, το ότι το θέμα της ένταξης ήταν εκείνο που απασχόλησε σε σημαντικό βαθμό τα τελευταία δέκα χρόνια την ελληνική ερευνητική κοινότητα της Ειδικής Εκπαίδευσης.

Η γενικότερη προτίμηση σε μορφές έρευνας, που έχουν συνδεθεί παραδοσιακά με ποσοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων, έναντι εκείνων που συνήθως χρησιμοποιούν ποιοτικές μεθόδους, πιθανόν να υποδηλώνει, ότι η πλειοψηφία των ελλήνων ερευνητών δεν έχει πειστεί ακόμη από την άποψη, ότι οι ποιοτικές μέθοδοι στοχεύουν και αυτές σε όσο το δυνατόν περισσότερο γενικεύσιμα ευρήματα.. Η συλλογή μεγάλου αριθμού δεδομένων φαίνεται να επιδιώκεται από τους ερευνητές καθότι εξασφαλίζει με σιγουριά την αξιοπιστία των εργασιών τους. Επίσης, οι Αβραμίδης & Καλύβα (2006) κάνουν λόγο για την επιλεκτική δημοσίευση των εκδοτών, δηλαδή την τάση να φέρνουν στο φως μόνο μελέτες, που αναφέρουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Από την άλλη πλευρά όμως, μπορεί τα μεγάλα δείγματα των ποσοτικών ερευνών να γενικεύονται με περισσότερη σιγουριά, όμως οι επαγγελματίες του χώρου συνήθως τα θεωρούν άσχετα με την καθημερινή τους πραγματικότητα. (Bassegy, 1992) Ενώ αντίθετα, μελέτες, όπως η έρευνα δράσης και η μελέτη περίπτωσης ή περιπτώσεων, επιτρέπουν στους επαγγελματίες να αναγνωρίσουν μέσα στην εργασία πολλά στοιχεία του δικού τους σχολείου ή μαθητή, αρκεί ο δάσκαλος – ερευνητής να ακολουθεί με συνέπεια τα προκαθορισμένα βήματα της μεθοδολογίας, να καταγράφει με συστηματικότητα και να παρουσιάζει με πλήρη διαφάνεια την εξελικτική πορεία των μαθητών του. Η Παντελιάδου (2007) αναφέρει, πως τα κύρια συστατικά της χρηστικής ερευνητικής τεκμηρίωσης είναι η σαφήνεια, ο προσεχτικός σχεδιασμός και η άμεση εφαρμογή σε ακαδημαϊκές δεξιότητες.

Τέλος «Κάθε θεωρητική αναζήτηση κινδυνεύει «να μείνει στα χαρτιά», εάν δεν προσπαθήσει να βρει διέξοδο στην καθημερινή εφαρμογή ή να υπερβεί τα όρια του μη εφαρμόσιμου, εάν δε δοκιμαστεί στην πράξη». (Παντελιάδου, Κωτούλας & Δαρδιώτη, 1996, σελ. 92) Το εύρημα, που θέλει την έρευνα δράσης, μια μεθοδολογία που χρησιμοποιείται κατεξοχήν από τους εκπαιδευτικούς, να έχει ακόμα μια επουσιώδη θέση στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας, είναι ένα ακόμη εύρημα που θα πρέπει να μας προβληματίσει. Ο Μπάκας (2003) αποδίδει τη στατικότητα, που χαρακτηρίζει τη σημερινή έρευνα ειδικής αγωγής, στην κατάρτιση των σύγχρονων εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα μεθοδολογίας. Ωστόσο, «Η εποχή της πληροφορίας,

που διανύουμε σήμερα, επιβάλλει στους εκπαιδευτικούς την υιοθέτηση μιας νέας μορφής επαγγελματισμού» (Γκρίτζιος, 2006). «Πρέπει οι εκπαιδευτικοί από απλοί διαμεσολαβητές της γνώσης και διεκπεραιωτές κατά τη συμπλήρωση των ερευνητικών οργάνων, ερωτηματολογίων, συνεντεύξεων, να γίνουν συντελεστές και υπεύθυνοι της διεξαγωγής των εκπαιδευτικών ερευνών» (Μπάκας, 2003, σελ 203). Επομένως, ίσως θα πρέπει να προβληματιστούμε πάνω στην εύρεση τρόπων ανάπτυξης των γνώσεων των εκπαιδευτικών πάνω στα ζητήματα έρευνας, ξεκινώντας από την ένταξη στα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών τμημάτων περισσότερων ωρών διδασκαλίας των φοιτητών σε μαθήματα μεθοδολογίας της έρευνας, καθώς στις περισσότερες σχολές το γνωστικό αντικείμενο είναι προαιρετικό.

Συμπεράσματα -Τελικές σκέψεις

Ένα από τα κυριότερα συμπεράσματα της παρούσας πτυχιακής εργασίας, είναι πως ο αριθμός των ερευνών, που διατίθενται στα μέλη της κοινότητας της Ειδικής Εκπαίδευσης μέσω του ελληνικού εκπαιδευτικού τύπου, είναι εξαιρετικά περιορισμένος. Το εύρημα αυτό επιδέχεται πολλές ερμηνείες, όπως ότι οφείλεται στην συνολική περιορισμένη ερευνητική δραστηριότητα ή στον περιορισμένο αριθμό των ερευνητών που επιλέγουν τον ελληνικό εκπαιδευτικό τύπο για τη δημοσίευση των εργασιών τους. Η μελλοντική εκπόνηση μιας μελέτης, που θα συγκρίνει τον αριθμό και τη μεθοδολογία των ερευνών, που δεν κατέληξαν στον ελληνικό εκπαιδευτικό τύπο, είτε πρόκειται για διπλωματικές και διδακτορικές εργασίες, είτε πρόκειται για έρευνες και άρθρα που καθοδηγήθηκαν, προκειμένου να παρουσιαστούν στα πλαίσια ενός συνεδρίου, θα μπορούσε να μας δια φωτίσει, σχετικά με το κατά πόσο η συνολική ερευνητική δραστηριότητα της Ειδικής Αγωγής στη χώρα μας αντιπροσωπεύεται ικανοποιητικά στα εκπαιδευτικά περιοδικά.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειώσουμε, πως χώρος της Ειδικής Αγωγής συγκαταλέγεται στα πιο απαιτητικά πεδία εκπαιδευτικής έρευνας, καθώς υπάρχουν πολλοί ξεχωριστοί παράγοντες που χαρακτηρίζουν την Ειδική Εκπαίδευση και είναι δυνατόν να επηρεάσουν τη δρομολόγηση μιας εμπειρικής μελέτης. (Martens & McLaughlin, 2005). Ο ερευνητής της Ειδικής Αγωγής καλείται συχνά, να αντιμετωπίσει μεθοδολογικές δυσκολίες και ηθικά διλήμματα. Είναι απαραίτητο να είναι ενημερωμένος, σχετικά με τη μοναδικότητα και τα ειδικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού των ατόμων με προβλήματα μάθησης, καθώς οι παράγοντες αυτοί θα ασκήσουν επίδραση σε όλες σχεδόν τις φάσεις της μελέτης του, από το σχεδιασμό, την εφαρμογή μέχρι και τέλος την έκθεση των συμπερασμάτων του. Επιπρόσθετα, πολλοί μαθητές δεν έχουν παραπεμφθεί για διάγνωση, σε άλλα παιδιά έχει χαθεί η διαγνωστική τους έκθεση, ενώ υπάρχουν και ομάδες μαθητών που δεν έχει ξεκαθαριστεί ακόμα εάν ανήκουν στην Ειδική Αγωγή. Οι δυσκολίες αυτές έχουν ως αποτέλεσμα, ο ερευνητής της Ειδικής Αγωγής να βρίσκεται συχνά αντιμέτωπος με διλήμματα, όπως εάν προέβη στην επιλογή του κατάλληλου δείγματος ή εάν με τη μελέτη του συμβάλλει στην ετικετοποίηση κάποιων μαθητών. (Mertens & McLaughlin, 2005) Συμπερασματικά, ίσως ο μικρός αριθμός των ερευνών θα πρέπει, να μας παραπέμψει στην απαιτητική φύση της έρευνας της Ειδικής Εκπαίδευσης.

Ωστόσο μόνο η ποσοτική αύξηση των ερευνών, σίγουρα δεν αρκεί για την επίλυση του προβλήματος. Αντίθετα μέσα από την παρούσα εργασία, θεωρούμε πως παρουσιάστηκε επαρκώς η σημασία δρομολόγησης ερευνών, που θα αξιολογούν τις προτεινόμενες από τη βιβλιογραφία πρακτικές και που θα προσδιορίζουν με σαφήνεια για ποιους η συγκεκριμένη πρακτική είναι αποτελεσματική και σε ποιο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Επίσης, υπογραμμίστηκε η ανάγκη παραγωγής μελετών, που θα στοχεύουν στην ανάπτυξη κριτηρίων ποιότητας σε εκπαιδευτικούς και γονείς με βάση τα οποία θα είναι σε θέση, να αναγνωρίζουν τις αξιόπιστες ερευνητικές εκθέσεις, που συνοδεύουν τις προτεινόμενες εκπαιδευτικές πρακτικές.

Επιπρόσθετα, απαραίτητη προϋπόθεση για την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές με προβλήματα μάθησης, αποτελεί η καλλιέργεια μιας επιστημονικής κουλτούρας στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. (Feuer, Towne & Shavelson, 2002) Αυτό σημαίνει, πως η ερευνητική κοινότητα θα πρέπει, να στρέψει το ενδιαφέρον της στις απόψεις των ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στην έρευνα και στην εύρεση τρόπων παρότρυνσης των εκπαιδευτικών, να συμβουλεύονται τα εμπειρικά ευρήματα και να τα εντάσσουν στην καθημερινή πρακτική τους. Βασική προϋπόθεση αποτελεί επίσης, η απομάκρυνση των εκπαιδευτικών από τις τάσεις απομονωτισμού. Η παραγωγή μεγαλύτερου αριθμού ερευνών δράσης και η δημοσιοποίηση της επαγγελματικής γνώσης στην οποία οδηγεί, ωφελεί την ανταλλαγή ιδεών μεταξύ των εκπαιδευτικών και ακολούθως ωφελεί την εκπαιδευτική πρακτική. (Altrichter, Posch & Somekh, 2001).

Τέλος το μεγάλο ποσοστό απαντητικότητας του ιατρικού μοντέλου στην ελληνική αρθρογραφία, έναντι των μετασχηματιστικών κειμένων παραπέμπει στην ανάγκη αύξησης των ερευνών, που θα προβάλλουν τους στόχους, τις εμπειρίες και τις σκέψεις των ίδιων των αναπήρων και του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Σε αυτόν τον τύπο της αρθρογραφίας, είναι σημαντικό να συμβάλουν και τα Α.μ.Ε.Α. και οι γονείς τους, δημοσιεύοντας οι ίδιοι ή κάποιος εκπρόσωπος των συλλογών τους, με στόχο την άμεση κοινοποίηση των απόψεων τους πάνω σε ζητήματα μείζονος σημασίας για τους ίδιους.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να προσθέσω, πως διατηρώ μια επιφύλαξη ως προς τα ποσοστά των ιατρικών και των μετασχηματιστικών εργασιών. Ο λόγος είναι, πως ο αριθμός των ερευνητικών παραδειγμάτων που έχουν αναπτυχθεί και επηρεάσει τη σκέψη των ερευνητών της Ειδικής Εκπαίδευσης, είναι πολύ μεγαλύτερος από τον αριθμό των παραδειγμάτων, που εξετάστηκαν στην παρούσα εργασία. Συνεπώς, ένας

ερευνητής μπορεί να έχει επηρεαστεί από τις ιδέες διαφόρων μεταξύ τους φιλοσοφικών ρευμάτων. Για παράδειγμα, προσωπική μου εκτίμηση αποτελεί, πως η συντριπτική πλειοψηφία των άρθρων άνηκε περισσότερο στο οργανωτικό μοντέλο έρευνας, όμως συγχρόνως άλλοι ερευνητές έκλιναν προς τις ιδέες του ιατρικού μοντέλου και άλλοι προς τις ιδέες του μετασχηματιστικού. Ωστόσο ο συνολικός αριθμός των ερευνητικών παραδειγμάτων, που περιέχονται στη βιβλιογραφία, είναι τόσο μεγάλος, που καθιστά αδύνατη τη μελέτη τους στο πλαίσιο της ίδιας εργασίας.

Εν κατακλείδι, η αναβάθμιση και ο εκσυγχρονισμός της Ειδικής Εκπαίδευσης είναι ανάγκη να επέλθει μέσω μελέτης και έρευνας των προβλημάτων που λαμβάνουν χώρα στην εποχή μας. Ωστόσο, τα προβλήματα είναι εξαιρετικής σημασίας να αναδεικνύονται από τα ίδια τα Α.μ.Ε.Α., τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς τους. Επομένως κρίνεται σημαντικό, να αυξηθούν οι έρευνες, που θα απαντούν σε ουσιαστικές ερωτήσεις και που θα στοχοθετούν στηριζόμενες στις απόψεις και στις εμπειρίες των προσώπων αυτών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Acker, R. V. (2006). Outlook on Special Education Practice. *Focus on Exceptional children*, April, 8-18.
- Abramidis, E. & Smith, B. (1999). An introduction to the major research paradigms and their methodological implications for special needs research. *Emotional and behavioural difficulties*, 4 (3), 27-36.
- Altrichter, H., Posch, P., Somekh B., (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*. Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Boardman, A. G., Argüelles, M. E., Vaughn S., Hughes, M. T. & Klingner, J. (1999-2000). Special education teacher's views of research-based practices. *The journal of Special Education*, 39 (3), 168-180.
- Barnes, C. (1992). *Qualitative research valuable or irrelevant*. Στο Φτιάκα Ε. (1999). Σύγχρονες τάσεις της ειδικής εκπαίδευσης στο διεθνή χώρο: Πρόκληση για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο Πανεπιστήμιο της Κύπρου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 29, 55-71.
- Billups, L.S. (1997). Response to bridging the research to practice gap. *Exceptional Children*, 63, 525-526. In Gersten, R., Baker, S. & Lloyd, J.W. (2000). Designing High-Quality Research in Special Education. *The journal of Special Education*, 34 (1), 2-18.
- Borg, W. R. & Gall, M. D. (1989). *Educational research. An introduction*. New York & London, Longman.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach M. & Richardson, V. (2005). Qualitative Studies in Special Education. *Council of Exceptional Children*, 71 (2), 195-207.
- Brewster, J. S. (2004). Putting words in to their mouths? Interviewing people with learning disabilities and little/no speech. *British Journal of Learning Disabilities*, 32, 166-169
- Cameron, D., Frazer, E., Harvey, P., Rampton, B., & Richardson, K. (1993). Ethics, advocacy, and empowerment: Issues of method in researching language. *Language and Communication*, 13(2), 81-94. In McLaughlin, J. A. (1995)

- Research as a tool for advocacy. A commentary. *Remedial & Special Education*, 16 (4), 195-198.
- Cannon, C. (2006). Implementing research practices. Auburn University. *The University of North Carolina Press*.
- Corbett, J. (1994). A proud label: exploring the relationship between disability politics and gay pride. *Disability and society*, 9 (3), 343-357. Στο: Καραγιάννη & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2006). Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας. Θεωρία και ερευνητική πρακτική. Αντιφάσεις και ερωτήματα. *ΜΑΚΕΔΟΝ*, 15, 223-231.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα, Μεταίχμιο
- Cook, G. B. & Schirmer, B. R. (2003). What is special about special education? Overview and analysis. *Journal of Special Education*, 37 (3), 200-205.
- De Landsheere, G. (1996) *Η εμπειρική έρευνα στην εκπαίδευση*. Μετάφραση: Δίπλας, Γ. Επιμέλεια Μπρούζος, Α. Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Dunn, L.M. (1968). Special education for the mildly retarded: is much of it justified? *Journal of exceptional children*, 35, 5-24. Στο Χατζηγιάννογλου, Θ. & Γενά, Α. (2006). Τεχνικές συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ιδιαίτερες ανάγκες στο δημοτικό σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41, 164-181.
- Fusun Akkök, (1999-2000). Special Education Research: A Turkish Perspective *Exceptionality*, 8(4), 273-279.
- Germain, R., (2004). An exploratory study using cameras and Talking Mats to access the views of young people with learning disabilities on their out-of-school activities. *British Journal of Learning Disabilities*, 32, 170-174.
- Gersten, R. & McInerney, M. (1997). *What parents, teachers and researchers view as critical issues in special education research* (Technical report 97-1). Washington, DC: American Institutes for Research. In Gersten, R., Baker, S. & Lloyd, J.W. (2000). Designing high-quality research in special education. *The journal of Special Education*, 34 (1), 2-18.
- Gersten, R., Baker, S. & Lloyd, J.W. (2000). Designing high-quality research in special education. *The journal of Special Education*, 34 (1), 2-18.
- Gersten, R., Fuchs, L.S., Compton, D., Coyne, M., Greenwood, C. & Innocenti, M.S.

- (2005). Quality indicators for group experimental and quasi-experimental research in special education. *Council for Exceptional Children*, 71 (2), 149-164.
- Gersten, R. (2005). Behind the scenes of an intervention research study. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(4), 200–212.
- Gill, C. (1999). Invisible ubiquity: The surprising relevance of disability issues in evaluation. *American Journal of Evaluation*, 29 (2), 279-282. In Mertens, D.M. & McLaughlin, J.A. (2004). *Research and evaluation methods in special education*. California, Corwin press & Council for Exceptional Children.
- Heiskala, R. & Luhtakallio, E. (2002). Sosiologia 2001–2002. *Sosiologia* 39(4), 273. In Kivirauma, J. (2004). Scientific revolutions in special education in Finland. *European Journal of Special Needs Education*,. 19 (2), 123 – 143.
- Hockenbury, J. C., Kauffman, J.M. & Hallahan, D.P. (1999-2000). What is right about special education. *Exceptionality*, 8 (1), 3-11.
- Horner, R.H., Carr, E.G., Halle, J., McGee, G., Odom, S. & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Council of Exceptional Children*, 71 (2), 165-179.
- Kivirauma, J. (2004). Scientific revolutions in special education in Finland. *European Journal of Special Needs Education*,. 19 (2), 123 – 143.
- Komblat, A. (1997). Response to bridging the research to practice gap. *Exceptional Children*, 63, 523-524. In Gersten, R., Baker, S. & Lloyd, J.W. (2000). Designing High-Quality Research in Special Education. *The journal of Special Education*, 34 (1), 2-18.
- Kuhn, T. S. (1962). 2nd enlarged edition, (1970). 3rd edition, (1996). *The structure of scientific revolutions*. Chicago, IL, University of Chicago Press.
- Labaree, D. F. (2003). The peculiar problems of preparing educational researchers. *Educational Researcher*, 32 (4), 3-22.
- Langenbach, M., Vaughn, C., & Aagaard, L. (1994). *An introduction to educational research*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon. In Mertens, D.M. & McLaughlin, J.A. (2004). *Research and evaluation methods in special education*. California, Corwin press & Council for Exceptional Children.
- Lehr, C. A., Ysseldyke, J. E., & Thurlow, M. L. (1987). Assessment practices in model early childhood special education programs. *Psychology in the Schools*, 24, 390-399. In Ysseldyke, J. (2001). Reflections on a research career:

- Generalizations from 25 years of research on assessment and instructional decision making. *The Council for Exceptional Children*, 67 (3), 295-309.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα, Ελληνικά γράμματα.
- McDonnel, J. & O'Neill, R., (2003). A perspective on Single/within subject research methods and «Scientifically based research». *Research & Practice for persons with severe disabilities*, 28 (3), 138-142.
- Meadow, K.P. (1967). Διδακτορική διατριβή με θέμα: *The effects of early manual communication and family climate on the deaf child's development*. University of California Berkeley. In Mertens, D.M. & McLaughlin, J.A. (2004). *Research and evaluation methods in special education*. California, Corwin press & Council for Exceptional Children.
- Mertens, D.M. & McLaughlin, J.A. (2004). *Research and evaluation methods in special education*. California, Corwin press & Council for Exceptional Children
- Mertens, D.M. (1998). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. London, Sage.
- Mertens, D. M. (2007). Transformative paradigm: Mixed methods and social justice. *Journal of mixed methods research*, 1, 212-225.
- Morris, J. (1991). Pride against prejudice. *Transforming attitudes to disability*. London: Women's press. Στο: Καραγιάννη & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2006). Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας. Θεωρία και ερευνητική πρακτική. Αντιφάσεις και ερωτήματα. *MAKEΔNON*, 15, 223-231.
- Mostert, M. P., & Crockett, J. B. (2000). Reclaiming the history of special education for more effective practice. *Exceptionality*, 8,133-143. In Acker, R. V. (2006) Outlook on special education practice. *Focus on Exceptional children*, April, 8-18.
- Mostert, M. P., & Crockett, J. B. (1999-2000). Reclaiming the history of special education for more effective practice. *Exceptionality*, 8, 133-143. In Cook, G.B. & Schirmer, B. R. (2003). What is special about special education? Overview and analysis. *Journal of Special Education*, 37(3), 200-205.
- McLaughlin, J. A. (1995). Research as a tool for advocacy. A commentary. *Remedial & Special Education*, 16(4), 195-198.

- Odom, S.L, Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H, Thompson, B. & Harris K. R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence - based practice. *Exceptional Children*, 71(2), 137-148.
- Rose, R. (2002). Teaching as a research based profession: encouraging practitioner research in special education. *British Journal of Special Education*, 29(1),44-48.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Wiston. Στο Χατζηγιάννογλου, Θ. & Γενά, Α. (2006). Τεχνικές συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ιδιαίτερες ανάγκες στο δημοτικό σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41, 164-181.
- Rumrill, P. D.& Cook, G.B. (2001). *Research in special education: Designs, methods and applications*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Rune Sarromaa Hausstätter (2004). An alternative framework for conceptualizing and analysing special education research. *European Journal of Special Needs Education*. 19(3), 367-374.
- Salvia, J. & Ysseldyke, J. (1978). *Assessment in special and remedial education*. Boston, Houghton-Mifflin. In Ysseldyke, J. (2001). Reflections on a research career: Generalizations from 25 years of research on assessment and instructional decision making. *The Council for Exceptional Children*, 67(3), 295-309.
- Scruggs, T.E. & Mastropieri, M.A. (1994). Issues in conducting intervention research: Secondary students. In Gersten, R., Baker, S. & Lloyd, J.W. (2000). Designing High-Quality Research in Special Education. *The journal of Special Education*, 34 (1), 2-18.
- Skidmore, D. (1996). Towards an integrated theoretical framework for research into special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 11(1), 33-47.
- Slavin, R.E. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31(7), 15-21.
- Singer, G. H. S (1999-2000). Special education research agenda in the United States: Sources of influence. *Exceptionality*, 8(4), 235–246.
- Stangvik, G. (1998). Conflicting perspectives on learning disabilities in: C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds) *Theorizing special education* (London, Routledge), 137–155.

- Stanovich, P. J. & Stanovich, K. E. (1997). Research into practice in special education. *Journal of Learning Disabilities*, 30(5), 477–481. In Boardman, A. G., Argüelles, M. E., Vaughn S., Hughes, M. T. & Klingner, J. (1999-2000). Special education teachers' views of research-based practices. *The journal of Special Education*, 39 (3), 168-180.
- Swain, J. & French, S. (1998). A voice in what? Researching the lives and experiences of visually disabled people. In Mertens D.M., (2004). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. London: Sage.
- Thomas, C. (2002). The disabled body. Στο: Καραγιάννη & Ζώνιου–Σιδέρη, Α. (2006). Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας. Θεωρία και ερευνητική πρακτική. Αντιφάσεις και ερωτήματα. *MAKEANON*, 15, 223-231.
- Thompson, B., Diamond, K.E., McWilliam, R., Snyder, P. & Snyder, S.W. (2005). Evaluating the quality of evidence from correlational research for evidence-based practice. *Council for Exceptional Children*, 71 (2), 181-194.
- Thurlow, M. L., Nania, P. A. & Ysseldyke, J. E. (1987). Assessment and instructional decision making practices of preschool teachers of handicapped children. *Diagnostique*, 11(2), 27-33. In Ysseldyke, J. (2001). Reflections on a research career: Generalizations from 25 years of research on assessment and instructional decision making. *The Council for Exceptional Children*, 67(3), 295-309.
- Tuijnman, A. (1989). Paradigms and education professors—comments on scientific foundationalism, *Interchange*, 20(1), 62–67. In Kivirauma, J. (2004) Scientific revolutions in special education in Finland. *European Journal of Special Needs Education*,. 19 (2), 123 – 143.
- Ysseldyke, J. (2001). Reflections on a research career: Generalizations from 25 years of research on assessment and instructional decision making. *The Council for Exceptional Children*, 67 (3), 295-309.
- Ysseldyke, J. E. (1973). Farewell to the psychometric robot: Training implications for school psychologists. *Pennsylvania Psychologist*, 10-13. In Ysseldyke, J. (2001). Reflections on a research career: Generalizations from 25 years of research on assessment and instructional decision making. *The Council for Exceptional Children*, 67 (3), 295-309.

- Ysseldyke, J. E., & Salvia, J. (1974). Diagnostic-prescriptive teaching: Two models. *Exceptional Children*, 41,181-186. In Ysseldyke, J. (2001). Reflections on a research career: Generalizations from 25 years of research on assessment and instructional decision making. *The Council for Exceptional Children*, 67(3), 295-309.
- Ysseldyke, J. E., & Thurlow, M. L. (1984). Assessment practices in special education: Adequacy and appropriateness. *Educational Psychologist*, 19, 123-137. In Ysseldyke, J. (2001). Reflections on a research career:Generalizations from 25 years of research on assessment and instructional decision making. *The Council for Exceptional Children*, 67(3), 295-309.
- Ware, J. (2004). Ascertaining the views of people with profound and multiple learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 32, 175-179.
- Willinsky, J. (2001). The Strategic education research program and the public value of research. *Educational Researcher*, 30(1), 5–14.
- Zhan, S. & Ottenbacher, J.K. (2001). Single subject research designs for disability research. *Disability and rehabilitation*, 23(1), 1-8.

Ελληνική

- Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής. Ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*. Ιωάννινα, ΕΦΥΡΑ.
- Αβραμίδης, Η., Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική Αγωγή. Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα, Παπαζήση.
- Αναστασίου, Δ. (2005). Σκέψεις για την ιστορία του πεδίου των μαθησιακών δυσκολιών. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 140, 155-171.
- Βεκύρη, Ι. & Παντελιάδου, Σ. (2005). *Προσαρμογές διδασκαλίας για μαθητές με Μ.Δ.: Επιλογές και αντιστάσεις εκπαιδευτικών*. Στο Βεκύρη Ι. (2007). Πανεπιστημιακές σημειώσεις στο μάθημα: *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Βόλος.
- Γαβρίμης, Π. (2002). Άτομα με ειδικές ανάγκες αποσαφήνιση της έννοιας. *Παιδαγωγικό βήμα Αιγαίου*, 46, 22- 23.
- Γαλάνη, Π. Ε. (2000). Η συστημική θεωρία ως πλαίσιο για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού στο σχολείο. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 30, 7- 24.
- Γεωργούλας, Α. (1999). Μια περίπτωση ένταξης μιας μειονοτικής ομάδας στην Ελλάδα. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 25-26, σελ 165.
- Γκρίτζιος, Β. (2006). Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό βήμα*, 6, 152-157.
- Δοϊκού, Μ. (2000). Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα Ειδικής Αγωγής στα Παιδαγωγικά Τμήματα της Ελλάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 27-64.
- Δροσινού, Μ. (2006). Σχολείο και παιδιά με αναπηρίες: Ερωτήματα και απόπειρες οπτικοποίησης. *Σύγχρονο νηπιαγωγείο*, 50, σελ 82.
- Θανόπουλος, Θ. Γ. (2001). Μαθητές με μαθησιακά προβλήματα και η εκπαίδευση τους στο «κανονικό» σχολείο. Μια πρόταση. *Ανοιχτό σχολείο*, 81, 31-32.
- Καββαδά, Ε. & Παντελιάδου, Σ. (1996). Προεπαγγελματική εκπαίδευση στην ειδική αγωγή: Γέφυρα, μεταξύ της σχολικής εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης. *Επιθεώρηση συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 36-37, 21-35.
- Καλύβα, Ε. (2005). *Αυτισμός: Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα, Παπαζήση.
- Καραγιάννη Π. & Ζώνιου–Σιδέρη, Α. (2006). Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας. Θεωρία και ερευνητική πρακτική. Αντιφάσεις και ερωτήματα. *ΜΑΚΕΔΟΝΟΝ*, 15, 223-231.

- Κουτάντος, Δ. (1999). Περιοδεύοντες εκπαιδευτικοί: Μια πρόκληση για την αγωγή των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 29, 127-141.
- Λαμπροπούλου, Β. (1999). *Η κοινωνία και οι Κωφοί. Κοινότητα και Κουλτούρα Κωφών». 1^ο εκπαιδευτικό πακέτο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και ειδικών επιστημόνων ΣΜΕΑ Κωφών και βαρηκόων*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις στο μάθημα Εισαγωγή στη Βαρηκοΐα Κώφωση. Νικολαραϊζη Μ., (2005). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2000). Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα Κριτική θεώρηση. Ηλεκτρονικό περιοδικό *special education*. Ανακτήθηκε από www.specialeducation.gr/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=309.
- Λαμπροπούλου, Β., Παντελιάδου, Σ. & Μαρκάκης, Ε. (2005). Χαρτογράφηση – Αναλυτικά προγράμματα Ειδικής Αγωγής: Άργησαν μια ημέρα ...Ανακτήθηκε από http://www.elemedu.upatras.gr/07_publi/publi_main.htm.
- Μαντάς, Δ. (1986). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες*. Μπαρμπουνάκης. Θεσσαλονίκη.
- Μισαηλίδη, Π. (2000). Διαταραχές ελλειμματικής προσοχής/ υπερκινητικότητας: Κοινωνικότητα και θεωρία του νου. *Επιστημονική επετηρίδα παιδαγωγικού τμήματος Ιωαννίνων*, 13, 105-119.
- Μπάκας, Θ. (2003). Η έρευνα στην εκπαίδευση και οι παράγοντες που την εμποδίζουν. *Το σχολείο και το σπίτι*, 4, 199-204.
- Νικολαραϊζη, Μ. (2005). Πανεπιστημιακές σημειώσεις στο μάθημα: Εισαγωγή στη Βαρηκοΐα-Κώφωση. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Βόλος.
- Παντελιάδου, Σ., Κωτούλας, Β., & Δαρδιώτη, Κ. (1996). Διαπιστώσεις και αποτελέσματα από την πρακτική άσκηση στα πλαίσια του μαθήματος Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή φοιτητών και φοιτητριών του Π.Τ.Δ.Ε. του Α.Π.Θ. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 90-91, 88-98.
- Παντελιάδου, Σ. (2007). Μαθησιακές Δυσκολίες. Στοιχεία αποτελεσματικής Διδασκαλίας. *Πρακτικά συνεδρίου: Η Ειδική Αγωγή στην κοινωνία της γνώσης*. σελ 119-132.
- Παπαθεμελής, Γ. (2000). Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση-Κοινωνική ευθύνη. Ηλεκτρονικό περιοδικό *special education*. Ανακτήθηκε από

<http://www.specialeducation.gr/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=430>.

- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2004). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Νοητική υστέρηση, ψυχολογική κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα, Ατραπός.
- Στάθης, Φ. (1994). *Θέματα ειδικής αγωγής*. Αθήνα, Έλλην.
- Ράπτης, Γ.Π., (1997). Από τα σχολεία των πνευματικώς ανωμάλων παιδών στη σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα (1929-1989)-Ιστορικό σχεδιάσμα. *Το σχολείο και το σπίτι*, 6-7 (399-400), 336-340.
- Σούλης, Σ. & Φλωρίσης, Θ. (2006). Ποιότητα ζωής και νέοι με νοητική υστέρηση: Αναζητώντας τις επιλογές τους με βάση το δικαίωμα της αυτοδιάθεσης. *Ψυχολογία*, 13 (2), 1-11.
- Τζουριάδου, Μ., De Moor, Μ., Η., Waesberghe, Β.Τ.Μ. & Κοντοπούλου Μ. (1996). Πρώιμη παρέμβαση σε παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές-Ένα μανιφέστο της ομάδας εργασίας outlaid. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 23, 251-269.
- Τσαμπαρλή, Α. & Τσιμπιδάκη Α. (2004). Η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών από νήπια με σωματικές δυσκολίες στο σχολικό περιβάλλον: Η καταγραφή της περίπτωσης ενός νηπίου με «εγκεφαλική παράλυση». *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 25, 3-18.
- Φτιάκα, Ε. (1999). Σύγχρονες τάσεις της ειδικής εκπαίδευσης στο διεθνή χώρο πρόκληση για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο Πανεπιστήμιο της Κύπρου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 29, 55-71.
- Χατζηγιάννογλου, Θ. & Γενά, Α. (2006). Τεχνικές συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ιδιαίτερες ανάγκες στο δημοτικό σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41, 164-181.

Παιδαγωγική επιθεώρηση. Περιοδική έκδοση της παιδαγωγικής εταιρίας Ελλάδος)

Τχ 23/96

Μια νέα προσέγγιση των μαθησιακών δυσκολιών βασισμένη στη γνωστική κατεύθυνση της ψυχολογίας. Μ. ΤΖΟΥΡΙΑΔΟΥ, σελ 97

Πρώμη παρέμβαση σε παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές – Ένα μανιφέστο της ομάδας εργασίας Eurlyaid J.M.H DE MOOR, Μ.ΤΖΟΥΡΙΑΔΟΥ, Β.Τ.Μ VAN WAESBERGHE, Μ.ΚΟΝΤΟΠΟΥΛΟΥ, σελ 252

Τχ 29/99

Περιοδεύοντες εκπαιδευτικοί: Μια πρόκληση για την αγωγή των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα. Δ.Ι.ΚΟΥΤΑΝΤΟΣ, σελ 127

Σύγχρονες τάσεις της ειδικής εκπαίδευσης στο διεθνή χώρο: πρόκληση για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο Πανεπιστήμιο Κύπρου .Ε.ΦΤΙΑΚΑ σελ 55

Τχ 30/00

Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα Ειδικής Αγωγής: διερεύνηση της προσφοράς μαθημάτων Ειδικής Αγωγής στα Παιδαγωγικά Τμήματα της Ελλάδας. Μ. ΔΟΙΚΟΥ σελ 27

Η συστημική θεωρία ως πλαίσιο για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού στο σχολείο. ΓΑΛΑΝΗ Π.Ε. σελ 7

Ανάπηροι άνθρωποι ή ανάπηρη κοινωνία; μια εναλλακτική, ολιστική, οικολογική προσέγγιση. ΚΟΥΤΑΝΤΟΣ Δ. σελ 65

Τχ 31/00

Ειδική εκπαίδευση: Πολιτική και Πρακτική. ΦΤΙΑΚΑ Ε., ΣΥΜΕΩΝΙΔΟΥ Σ., σελ 81

Τχ 32/01

Παιδιά με μειωμένη όραση και επιπλέον βλάβες: Το παράδειγμα των ειδικών σχολείων της Κρήτης. σελ 141

Η θεωρία του νου στο σύνδρομο του αυτισμού: Κατανοούν τα Παιδιά με αυτισμό τις προθέσεις των άλλων. ΜΙΣΑΗΛΙΔΟΥ Π., σελ 175

Εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των φοιτητών με ειδικές ανάγκες: προβλήματα και προοπτικές. ΔΟΙΚΟΥ Μ.

Τχ 33/02

Διαμόρφωση πολιτικής για την ειδική εκπαίδευση στην Κύπρο: Διαπιστώσεις και προεκτάσεις. ΣΥΜΕΩΝΙΔΟΥ Σ., ΦΤΙΑΚΑ Ε, σελ 177

Μεθοδολογικές επιλογές για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. ΑΓΑΛΙΩΤΗΣ Ι., σελ 57

Τχ 34/02

Απόψεις των δασκάλων για το ρόλο του σχολικού ψυχολόγου. ΠΟΥΛΟΥ Μ., σελ 140

Τχ 35 /03

Η περιβαλλοντική γνώση των ατόμων με προβλήματα όρασης: μια ερευνητική προσέγγιση. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ Σ.Κ. σελ 186

Η σχέση του σχολείου με οικογένειες που έχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. ΔΙΑΒΑΖΟΓΛΟΥ Α.Μ., ΚΟΚΚΙΝΟΣ Κ.Μ., σελ 97

Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση παιδιών με στοιχεία διάσπασης προσοχής ή/και με υπερκινητικότητα ΓΚΑΡΑΓΚΟΥΝΗ-ΑΡΑΙΟΥ Φ., ΣΟΛΩΜΟΝΙΔΟΥ Χ., ΖΑΦΕΙΡΟΠΟΥΛΟΥ Μ. σελ 77

Τχ 36/03

Η επίδραση των παιδιών με νοητική υστέρηση στην αυτοεκτίμηση των αδερφών τους

Τχ 37/04

Παιδιά με εκλεκτική αλαλία : η «σιωπηλή» μειονότητα της σχολικής τάξης. ΨΑΛΤΗ Α. σελ 86Η διαδικασία της ένταξης ως συνέπεια βελτίωσης του σχολείου : αναφορά στην εφαρμογή συγκεκριμένων « δεικτών ποιότητας » ΒΛΑΧΟΥ Α., ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ Δ.σελ 105

Σχέσεις σχολείου-οικογένειας στο Γενικό και στο Ειδικό Σχολείο. ΦΤΙΑΚΑ Ε.

Τχ 38/04

Κριτική θεώρηση ενός «νέου» θεσμού στο χώρο της ειδικής αγωγής: Η οπτική των γονιών ΚΟΝΤΟΠΟΥΛΟΥ Μ. ΤΖΙΒΙΝΙΚΟΥ Σ. σελ 110

Διαφορές χαρακτηριστικών μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν σε τμήματα ένταξης και σε τυπικές τάξεις Δημοτικών Σχολείων με βάση το τεστ Αθηνά. ΠΑΠΑΤΣΙΑΚΜΑΚΗ Γ. ΓΟΥΔΗΡΑΣ Δ. σελ 127

39/05

Παρέμβαση με χρήση μικρών δομημένων ιστοριών για τη βελτίωση των δεξιοτήτων συγγραφής μιας σύντομης έκθεσης ιδεών από ένα παιδί με Asperger. ΚΛΕΑ Κ., ΑΙΓΕΛΙΔΗΣ Π. σελ 71

40/05

Τα ελλείμματα της φωνολογικής αντίληψης και διάκρισης και η εμφάνισή τους στη γραφή των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. ΑΝΔΡΕΟΠΟΥΛΟΥ Α. σελ 63

41/06

Τεχνικές συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ιδιαίτερες ανάγκες στο δημοτικό σχολείο. ΧΑΤΖΗΓΙΑΝΝΟΓΛΟΥ Θ., ΓΕΝΑ Α. σελ 164

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη φύση και την αντιμετώπιση της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) ΚΑΚΟΥΡΟΣ Ε., ΠΑΠΑΝΗΛΙΟΥ Χ. ΜΠΑΚΙΔΙΑΝ Μ., σελ 116

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. ΔΟΙΚΟΥ Μ. σελ 93

Σύγχρονη εκπαίδευση: Δίμηνη επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων.

Τχ 86/97

Δυσλεξία και μάθηση στην παιδική ηλικία. Αναφορά σε μια περίπτωση. ΚΟΥΡΑΚΗΣ Ι.Ε. σελ 77

Τχ 89/96

Για την ενοποίηση των διαφορών ορολογίας και ταξινόμησης της Νοητής Καθυστέρησης. ΒΑΡΔΟΥΛΑΚΗ Ν.Γ σελ 76

Τχ 90-91/96

Διαπιστώσεις και αποτελέσματα από την πρακτική άσκηση στα πλαίσια του μαθήματος «Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή» φοιτητών και φοιτητριών του ΠΤΔΕ του ΑΠΘ. ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ Σ., ΚΩΤΟΥΛΑΣ Β., ΔΑΡΔΙΩΤΗΣ Κ. σελ 88

Τχ 93/97

Οι απόψεις και οι εμπειρίες των κωφών μαθητών από την αποφοίτησή τους σε σχολεία ειδικής και Γενικής εκπαίδευσης. ΛΑΜΠΡΟΠΟΥΛΟΥ Β. σελ 60

Τχ 96 – 97/97

Σχολική Ένταξη Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες : Μια πρόταση. ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ Σ., ΚΩΤΟΥΛΑΣ Β., σελ 136

Τχ 99/98

Μελέτη της κοινωνικής θέσης των μαθητών (με μαθησιακές δυσκολίες) που φοιτούν σε ειδικές τάξεις του Ν.Σερρών σε σχέση με το φύλο. ΒΡΑΧΛΙΩΤΗΣ Δ., ΚΙΟΣΣΕΣ Κ., ΤΣΙΡΑΜΠΙΔΟΥ Μ. σελ 108

Τχ 102/98

Κώστας Καλαντζής: ένας από τους μεγαλύτερους Ειδικούς Παιδαγωγούς στην Ελλάδα. ΓΚΟΝΕΛΑ Ε., ΡΗΓΟΠΟΥΛΟΥ Τ., ΤΡΑΝΤΟΥ Κ. σελ 90

Τχ 109/99

Το δικαίωμα στη διάφορα. ΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ Α., ΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΣ Κ. σελ 3

Πρόγραμμα αυτόνομης διαβίωσης (Π.Α.Δ) για Άτομα με Ειδικές Ανάγκες ηλικίας 7 – 16 ετών . Σχεδιασμός και εφαρμογή. ΑΝΔΡΕΟΠΟΥΛΟΣ Α, ΑΣΗΜΑΚΟΠΟΥΛΟΥ Ο., ΘΕΡΜΟΣ Ν., ΚΑΡΑΓΕΩΡΓΟΣ Λ., ΣΤΡΑΠΑΤΣΑ Χ., ΤΣΙΑΓΙΑΝΝΙΔΟΥ Π., ΤΣΑΤΣΟΥΛΗ Σ., ΤΣΙΟΥΜΑΝΗ Δ. σελ 5

Συνεργατική διδασκαλία (Co – teaching) ένα βήμα πιο μπροστά από την ένταξη: Παρουσίαση συνεργασίας ομάδας σχολείων. ΘΕΟΔΩΡΟΥ Α., ΠΑΛΛΗΚΑΡΟΥ Ε. σελ 19

Η σημασία της γνωστικής ανάλυσης των λαθών στην περίπτωση του καταρτισμού υποστηρικτικών διδακτικών προγραμμάτων για παιδιά με δυσκολίες μάθησης στην αριθμητική. ΑΓΑΛΙΩΤΗΣ Γ. σελ 26

Μελέτη ορισμένων πλευρών της δυσλεξίας. ΣΑΜΑΡΤΖΗ Σ. σελ 35

Κριτική θεώρηση: Η Κοινωνική και Συναισθηματική Ανάπτυξη των παιδιών με Οπτικά Προβλήματα και η Εκπαιδευτική έρευνα. ΚΟΥΤΑΝΤΟΣ Δ. σελ 43

Μαθητές με νοητική καθυστέρηση . Η φοίτησή τους στο ειδικό σχολείο , στο γυμνάσιο και στο λύκειο. ΖΑΦΕΙΡΙΑΔΗΣ Κ. σελ 51

Παιδιά στο αυτιστικό φάσμα: Πρακτικές οδηγίες για την ενσωμάτωσή. Michael Connor απόδοση: ΔΡΟΣΙΝΟΥ Μ. σελ 59

Νέος Νόμος για την Ειδική Αγωγή. Σχολική ένταξη ή εξοβολισμός των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. ΕΥΣΤΑΘΙΟΥ Μ. σελ 70

Τχ 112/00

Ομάδες Σχέσεων και Συνεργασίας. Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ενός προγράμματος για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στο δημοτικό σχολείο.

Τχ 113/00

Τάσεις και θέσεις της προσαρμοσμένης Φυσικής Δραστηριότητας. ΣΟΥΛΤΑΝΑ Σ. σελ 104

Τχ 115/00

Μελέτη της κοινωνικής θέσης των μαθητών (με μαθησιακές δυσκολίες) που φοιτούν σε ειδικές τάξεις του Ν . Σερρών , σε σχέση με το φύλλο . ΒΡΑΧΛΙΩΤΗΣ Δ., ΚΙΟΣΣΕΣ Κ., ΡΣΙΜΠΑΡΙΣΟΥ Μ. σελ 108

Τχ 116/01

Η αξιολόγηση της όρασης για παιδιά και έφηβους με μειωμένη όραση: test και εμπειρίες. ΚΟΥΤΑΝΤΟΣ Δ. σελ 101

Τχ 117/01

Το υπερκινητικό παιδί: Ψυχοβιολογική–Κοινωνική και Παιδαγωγική προσέγγιση ΤΖΙΜΑΣ Ι.Γ σελ 102 (συνέχεια 118 / 2001 σελ 101)

Τχ 119/01

Η ανάπτυξη των ακουστικών ικανοτήτων για παιδιά και εφήβους με μειωμένη όραση. ΚΟΥΤΑΝΤΟΣ Δ. σελ 115

Τχ 121/01

Ειδική εκπαίδευση : ένα προσωπικό όραμα. ΦΤΙΑΚΑ Ε. σελ 3

Αντιλήψεις και στάσεις του Έλληνα εκπαιδευτικού απέναντι στις ειδικές κοινωνικές ομάδες : Τα αποτελέσματα έρευνας. ΜΑΛΕΤΣΚΟΣ Α. σελ 11

Δυσλεξία και Νέες Τεχνολογίες. ΔΙΑΜΑΝΤΟΠΟΥΛΟΣ Δ. σελ 19

- Κατανόηση της παρομοίωσης από Τυφλά Παιδιά και Παιδιά με Φυσιολογική Όραση: μια γνωστική προσέγγιση. ΑΛΕΥΡΙΑΔΟΥ Α. σελ 26
- Βία και νοητική υστέρηση ΣΟΥΛΗΣ Σ. σελ 37
- Αυτισμός: Εκπαιδευτική προσέγγιση των προβλημάτων συμπεριφοράς ΜΠΟΥΡΝΑ Α. σελ 49
- Ειδική Αγωγή: Ο καθρέπτης της κοινωνίας. ΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ Α. σελ 57
- Τχ 122/02**
Αξιολόγηση προγραμμάτων λογισμικού που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας. ΜΠΟΥΤΣΚΟΥ Ε. σελ 117
- Τχ 123/02**
Αγωγή και Συμβουλευτική παιδιών με ειδικές ανάγκες. ΤΟΤΟΛΟΥ Α.Δ σελ 123
- Τχ 124/02**
Περιβαλλοντική εκπαίδευση: Ένα εργαλείο για την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση. ΛΙΑΡΑΚΟΥ Γ. σελ 104
- Τχ 125/02**
Τα Κ.Δ.Α.Υ και η Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση ενώπιον του σχολικού αποκλεισμού των α.μ.ε.ε.α. ΕΥΣΤΑΘΙΟΥ Μ. σελ 156
- Τχ 126 – 127/02**
Ήταν ένα μικρό καράβι: Σύνομη ιστορική αναδόμηση στην εξέλιξη της συστηματικής παροχής ανθρώπινων υπηρεσιών για τα άτομα με προκλητικές για το σύστημα παροχής υπηρεσιών συμπεριφορές. ΝΤΙΝΑΣ Κ.Μ. σελ 89
- Ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο νηπιαγωγείο. ΜΟΥΡΤΖΙΟΥ ΑΒΡΑΜΙΔΟΥ Κ. σελ 92
- Τχ 128/03**
Εκπαίδευση και συμβουλευτική γονέων με παιδιά με ειδικές ανάγκες στα πλαίσια των Σχολών Γονέων. ΠΑΠΠΑ Β.Σ. σελ 141
- Τχ 129/03**
Το παιδί με καρκίνο και το σχολείο. ΓΕΩΡΓΙΑΔΗ Μ. σελ 151
- Τχ 132 – 133/03**
Δίγλωσση εκπαίδευση κωφών παιδιών : δυνατότητα ή ουτοπία ΧΑΤΖΗΚΑΚΟΥ Κ. σελ 89
- Τχ 134/04**
Η δυσλεξία ως βιολογικό – πολιτισμικό φαινόμενο και αμιγώς εκπαιδευτικό πρόβλημα. ΠΡΩΤΟΠΑΠΠΑΣ Α.Χ. σελ 144
- Τχ 135/04**
Συστηματική αλλαγή και η αντιμετώπιση της «συμπεριφοράς πρόκληση. ΝΤΙΝΑΣ Κ. σελ 139
- Μαρτυρίες ατόμων με αυτισμό για τα χαρακτηριστικά του συνδρόμου σε επίπεδο συμπεριφοράς. ΠΑΠΑΤΣΙΑΚΜΑΚΗ Γ. σελ 147
- Προγράμματα για την αντιμετώπιση και εκπαίδευση των παιδιών του αυτιστικού φάσματος (Τ.Ε.Α.Σ.Σ.Η) . Ενσωμάτωση και ένταξη στα κανονικά σχολεία . Αναγκαιότητα συμβουλευτικής υποστήριξης των γονέων. ΣΙΝΑΝΙΔΟΥ Μ. σελ 158
- Παιχνίδι και αυτισμός. ΤΣΙΡΑΜΠΙΔΟΥ Μ. σελ 169
- Τχ 136/04**
Εκπαίδευση των παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες μέσα στο κοινό σχολείο. LINDSAY G. μετάφραση: ΤΣΙΩΜΟΣ Κ., ΧΑΤΖΗΓΕΩΡΓΙΟΥ Α., επιμέλεια: ΔΡΟΣΙΝΟΥ Μ. σελ 127
- Η πολιτική της ειδικής αγωγής . Το ελληνικό παράδειγμα και η εμπειρική μελέτη. ΥΦΑΝΤΗ Α. Α., ΞΕΝΟΓΙΑΝΝΗ Δ. σελ 149
- Τχ 137/04**
Η κατανόηση της έννοιας της δηλητηρίασης από τυπικώς αναπτυσσόμενα και νοητικά καθυστερημένα παιδιά: Ερευνητικά δεδομένα και εφαρμογές στην Αγωγή Υγείας. ΑΛΕΥΡΙΑΔΟΥ Α., ΜΑΥΡΙΚΑΚΗ Ε., ΤΣΑΚΙΡΙΔΟΥ Ε., ΦΟΥΝΤΟΥ Ε. σελ 129
- Τχ 138 – 139/04**
Για την ειδική αγωγή: Γιατί τα λόγια δεν αρκούν και δε δίνουν λύσεις. Ομάδα Εκπαιδευτικών β'θμιας εκπαίδευσης.
Κατ' οίκον εργασίες και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. ΔΑΡΒΟΥΔΗΣ Α. σελ 114
- Κυπριακή εκπαίδευση: Οι εκπαιδευτικοί ως παράγοντες περιθωριοποίησης στην πορεία προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. ΑΓΓΕΛΙΔΗΣ, ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΥΣ Κ., ΒΡΑΣΙΔΑΣ Χ. σελ 80
- Τχ 140/05**
Σκέψεις για την ιστορία του πεδίου των μαθησιακών δυσκολιών. ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΥ Δ. σελ 155
- Τχ 142/05**
Ακαδημαϊκοί και κοινωνική ένταξη των παιδιών με πρόβλημα ακοής στο γενικό σχολείο : Η περίπτωση της Κύπρου. ΧΑΤΖΗΚΑΚΟΥ Κ., ΠΙΕΤΡΙΔΟΥ Α., ΣΤΥΛΙΑΝΟΥ Χ. σελ 179
- Τχ 143/05**
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. ΔΟΙΚΟΥ ΑΥΛΙΔΟΥ Μ. σελ 177
- Τχ 144/06**
Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με αναπηρία: Μια εναλλακτική πρόταση. ΣΟΥΛΗΣ Γ., ΦΛΩΡΙΔΗΣ Θ., ΚΕΛΕΣΗ Δ. σελ 155

Θέματα παιδείας: τρίμηνη επιθεώρηση εκπαιδευτικής πολιτικής και έρευνας.

Τχ 1/00

Για το νόμο 2817/2000 « Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες και άλλες διατάξεις» ΛΙΟΣΗΣ Β σελ 84
Πως γνωρίζουμε ένα παιδί με δυσλεξία; ΛΑΙΖΗ Μ. σελ 89

Τχ 3/00

Αρχές της ψυχικής ανάπτυξης και το πρόβλημα της διανοητικής ανεπάρκειας .

Τχ 13/03

Η «ένταξη» των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη βασική εκπαίδευση: μύθοι – πραγματικότητα – προοπτικές. ΤΟΚΑΣ Γ. σελ 23

Προτάσεις για την εκπαίδευση των τυφλών παιδιών. ΜΕΝΕΙΔΗΣ Γ. σελ 86

Προσεγγίσεις. Περιοδική έκδοση προβληματισμού του συλλόγου εκπαιδευτικών εξαμηνιαία

Έτος α – τεύχος 3 – Μάιος 2003

Δυσλεξία: Γεφυρώνοντας τις αντιφάσεις: Ψυχολογικές θεωρήσεις και εκπαιδευτική πρακτική. ΜΑΝΤΑΣ Λ., ΛΑΡΕΤΖΑΚΗ ΓΚΟΓΚΑ Κ. σελ 5

Έτος β – τεύχος 4 – Ιανουάριος 2005

Μαθησιακές δυσκολίες και «επιβίωση» ΤΣΙΤΣΑΣ Γ. σελ 11

Επιθεώρηση επιστημονικών και εκπαιδευτικών θεμάτων. Υπουργείο εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων – παιδαγωγικό ινστιτούτο.

Τχ 4/01

Μελέτη πάνω στον αυτισμό, Γλασκόβη 2000

Τχ 8/03

Πιθανές συνέπειες της άγνοιας των γονέων και των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυσλεξία του μαθητή. ΤΑΝΟΣ Χ.Π. σελ 62

Τχ 9/04

Πολυδύναμο Ενιαίο Κέντρο Ειδικής Αγωγής και βιωσιμότητα των Σχολικών μονάδων Ειδικής αγωγής. ΔΡΟΣΙΝΟΥ Μ.Χ. σελ 143

Οι δυσκολίες μάθησης στα Δημοτικά σχολεία της Λήμνου και του Αγίου Ευστρατίου. ΛΙΓΝΟΣ Δ. σελ 77

Τχ 10/05

Αντιλήψεις μαθητών Δημόσιων σχολείων της Αθήνας και της Βιέννης απέναντι στα άτομα με αναπηρία. ΒΟΖΙΚΗ Θ.Κ. σελ 4

Ψυχολογία: Περιοδικό της Ελληνικής ψυχολογικής εταιρίας

Τόμος 3, τεύχος 2, Σεπτέμβριος 1996.

Συγκριτική μελέτη των σχεδίων δυσλεξιών και μη δυσλεξιών παιδιών

Τόμος 5, τεύχος 3, Δεκέμβριος 1998 :

Ελληνική νοηματική γλώσσα: Παθολογικός ή αυτόνομος λόγος; ΠΗΤΑ Γ. σελ 284

Τόμος 8, τεύχος 1, Ιούνιος 2001.

Προγράμματα ένταξης παιδιών με αυτισμό στο νηπιαγωγείο και στην πρώτη δημοτικού βάσει κανονιστικών δεδομένων. ΓΕΝΑ Α. σελ 221

Τόμος 8, τεύχος 4, Δεκέμβριος 2001

Συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και εφήβων με οπτική ανεπάρκεια

Τόμος 10, τεύχος 2 και 3, Ιούνιος και Σεπτέμβριος 2003

Η σημασία των πολιτισμικών παραγόντων στη συμβουλευτική ατόμων με σωματικές ή νοητικές δυσλειτουργίες. ΚΛΕΦΤΑΡΑΣ Γ. σελ 362

Τόμος 11, τεύχος 3, Σεπτέμβριος 2004

Ποιοτική ανάλυση αναγνωστικών «λαθών»: Ταξινόμηση και κριτική θεώρηση ερευνητικών δεδομένων ΦΙΛΙΠΠΑΤΟΥ Δ. σελ 319

Τόμος 12, τεύχος 2, Ιούνιος 2005

Πραγματολογικές δεξιότητες σε παιδιά με αυτισμό. ΒΟΓΙΝΔΡΟΥΚΑΣ Ι. σελ 277

Φοίτηση σε τάξεις ένταξης και αυτοεκτίμηση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Μια αναπτυξιακή προσέγγιση. ΣΥΓΚΟΛΛΙΤΟΥ Ε., ΛΟΥΡΑΚΗ Ζ. σελ 210

Τόμος 13, τεύχος 2, 2006

Η επίδοση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στο WISC III. ΡΟΤΣΙΚΑ Β., ΒΛΑΣΣΟΠΟΥΛΟΥ Μ., ΡΟΓΚΑΚΟΥ Ε., ΣΙΝΗ Α., ΛΕΓΑΚΗ Λ., ΠΕΧΛΙΒΑΝΙΣΟΥ Λ., ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΣ Κ.Δ. σελ 56

Ποιότητα ζωής και νέοι με νοητική υστέρηση: Αναζητώντας τις επιλογές τους με βάση το δικαίωμα της αυτοδιάθεσης. ΣΟΥΛΗΣ Σ., ΦΛΩΡΙΣΗΣ Θ. σελ 2

Ψυχολογικά θέματα: Τετραμηνιαία έκδοση του συλλόγου ελλήνων ψυχολόγων.

Τόμος 7, τχ 2 – 3, 1996

Η συμβολή του οικογενειακού συστήματος στην εμφάνιση και εξέλιξη ψυχοσωματικών διαταραχών. Τ. Αναγνωστοπούλου σελ 153 – 177

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και προσανατολισμού.

Τχ 36-37/96

Η προβληματική της διάγνωσης και αντιμετώπισης των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών σελ 36 Ε. Κάκουρος.
Προεπαγγελματική εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή: Γέφυρα μεταξύ της σχολικής εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης σελ 21 Ε. Καββαδά και Σ.Παντελιάδου

Τχ 40-41/97

Έφηβοι με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Η σπουδαιότητα της συμβουλευτικής. ΚΑΚΟΥΡΟΣ Ε. σελ 79

Τχ 50 – 51/99

Συμβουλευτική και εκπαίδευση γονέων με Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες» σελ 261 – Γ. Κρουσταλάκης
Συμβουλευτική και προσανατολισμός ατόμων με ειδικές ανάγκες: Ιδιαίτερα προβλήματα συγκεκριμένων υποομάδων σελ 271–282 Δ. Σιδηροπούλου – Δημακάκου

Τχ 52 – 53/00

Δυνατότητες ανίχνευσης της διαταραχής Ελλειμματικής προσοχής–Υπερκινητικότητας στο νηπιαγωγείο και η αναγκαιότητα της συμβουλευτικής. σελ 103 – 117 Ε. Κάκουρος και Κ. Μανιαδάκη

Τχ 58 – 59/01

Διαφορετικότητα και προσωπική υπέρβαση. Θεωρητική–Μεταφυσική διάσταση» σελ 25 – Γ.Κρουσταλάκης
Επαγγελματικές επιλογές δυσλεξιών μαθητών μέσα από το πρίσμα του σεβασμού της διαφορετικότητας και η συμβουλευτική παρέμβαση σελ 97-Κ.Αργυροπούλου

Σχολικός κι επαγγελματικός προσανατολισμός Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή σχολικός και επαγγελματικός προσανατολισμέ γενικά; σελ 239 Α.Γ.Δελλασούδας

Η άτυπη ένταξη Μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο γενικό γυμνάσιο. Δυνατότητες υποστηρικτικής και συμβουλευτικής παρέμβασης στο πλαίσιο ενός μη ειδικού σχολείου σελ 251 Α. Δημητρόπουλος

Η προετοιμασία του συμβούλου/συνοδού ΑμΕΑ στη διαδικασία συμπόρευσης με τη διαφορετικότητα σελ 263 Γ.Μουλαλούδης, Α. Σταυρακοπούλου

Μορφές κοινωνικών διακρίσεων στην εκπαίδευση κατά τον 21^ο αιώνα: Αναγκαιότητα για αναδιαμόρφωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σελ 326 Ν. Παλαιοιόλογου

Τχ 64 – 65/03

Ο συμβουλευτικός ρόλος των δασκάλων στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών παιδιών με Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής– Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ). Ε. Κάκουρος, Ε. Ζουρντζής, Χ. Παπαηλιού και Ρ. Καραμπά σελ 42

Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός μαθητών με κινητικά προβλήματα. Α.Τοτόλου σελ 121

Η εισαγωγή των μαθητών με δυσλεξία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και οι επαγγελματικές τους κατευθύνσεις: Μια πιλοτική έρευνα σελ 109 Α.Α. Σταλμποτζή

Τχ 72 73/05

Η αυτοαποτελεσματικότητα των δυσλεκτικών μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης σελ 23–24 Α.Ασβεστάς

Τχ 76-77/06

Διδασκαλία προεπαγγελματικών δεξιοτήτων σε μαθητές ειδικού σχολείου με αξιοποίηση των βιβλίων «Η Γλώσσα μου» των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού σχολείου. σελ 155 Δ. Χατζημανώλη

Συμβουλευτική παρέμβαση στο Γεωπονικό πανεπιστήμιο Αθηνών. Εξατομικευμένα υποστηρικτικά προγράμματα Ειδικής Αγωγής σε φοιτητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και Δυσλεξία σελ 31 Μ.Δροσινού

Το βήμα των κοινωνικών επιστημών

Τχ 22/97

Άτομα με ειδικές ανάγκες (ΑμΕΑ). Ένα ευαίσθητο πεδίο της κοινωνικής πολιτικής .

Τχ 25-26/99

Διαστάσεις της κοινωνικής ένταξης του μειονεκτήματος: Η περίπτωση της κώφωσης στη Βόρεια Ελλάδα. ΓΕΩΡΓΙΟΥΛΑΣ Α. σελ 165

Τχ 31/01

Κοινωνική και σχολική ένταξη: οι σχέσεις μεταξύ αναπήρων και μη μαθητών

Τχ 42/05

Η ανάπτυξη της θεωρίας του νου στην παιδική ηλικία: Επισκόπηση της σύγχρονης έρευνας και θεωρίας.

Τχ 45/06

Παράγοντες αυτό – αποδοχής της σωματικής δυσλειτουργίας και ψυχολογική συμβουλευτική. Γ.Κλεφταρας σελ

ΜΑΚΕΔΟΝΟΝ: Παιδαγωγικό δελτίο Περιοδική επιστημονική έκδοση της παιδαγωγικής σχολής Φλώρινας του Α.Π.Θ.

Τχ 5/98

Κατευθύνσεις σχετικές με τη διάγνωση και την εκπαιδευτική αντιμετώπιση του συνδρόμου Asperger

Τχ 2/99

Ειδική Αγωγή κι εκπαίδευση- Κοινωνική ευθύνη. ΠΑΠΑΘΕΜΕΛΗΣ Γ. σελ 104

Τχ 6/99

Η ιδιαιτερότητα της κίνησης. ΣΟΥΛΤΑΝΑ Σ. σελ 3

Άτομα με ειδικές ανάγκες και κοινωνικός αποκλεισμός. ΛΕΟΝΤΑΡΗ Α. σελ7

Η οικογένεια μπροστά στην εμπειρία του ανεπάντεχου: Γέννηση παιδιού με ειδικές ανάγκες ΓΑΒΡΙΗΛΙΔΟΥ Μ. σελ 11

Τα προγράμματα δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση είναι δυνατόν να είναι ταυτόσημα ως προς τις ασκήσεις και τις τεχνικές για τα παιδιά με η χωρίς νοητική καθυστέρηση. ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΗ Α. σελ 21

Τα δρώμενα και τα μη. ΦΩΤΙΟ Ε.Ε. σελ 27

Προσπελασιμότητα και άτομα με ιδιαιτερότητες. ΑΓΓΟΥΡΑΚΗΣ Χ. σελ 31

Η οικογένεια του ατόμου με κινητικές δυσκολίες. ΑΓΓΟΥΡΑΚΗ Ε. σελ 33

Τχ 7/00

Κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με νοητική υστέρηση. ΑΛΕΥΡΙΑΔΟΥ Α. σελ 157

Τχ 8/01

Οι ειδικές εκπαιδευτικές χρήσεις του ηλεκτρονικού υπολογιστή ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΦΑΡΜΑΚΗ Μ. σελ 144

Τχ 9/01–02

Η εξελικτική προσέγγιση της νοητικής καθυστέρησης κατά Zigler: Θεωρητικές αρχές και εφαρμογές της στην έρευνα και στην εκπαίδευση

Η σημασία και η διδασκαλία της γενίκευσης της γνώσης στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των ατόμων με νοητική καθυστέρηση .

Διευκρίνιση όρων που σχετίζονται με την κινητική αγωγή και οριοθέτηση της κινητικής αγωγής.

Η αρχή της «κανονικότητας» και τα παρεπόμενα της στα πλαίσια της αντιμετώπισης των ατόμων με ειδικές ανάγκες (ΑμΕΑ)

Τχ 10/02

Οι νηπιαγωγοί και η προβληματική συμπεριφορά του νήπιου στο σχολείο: Πως την αντιλαμβάνονται και πως την αντιμετωπίζουν. ΓΑΛΑΝΑΚΗ Ε. σελ 241

Τχ 12/04

Παιδική λογοτεχνία και άτομα με ειδικές ανάγκες. ΑΚΡΙΤΙΔΗΣ Π., ΕΛΕΥΘΕΡΙΟΥ Π., ΜΠΙΤΣΗΣ Χ., ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ Γ., ΤΟΥΜΠΛΑΡΗ Α. σελ 267

Τχ 15/06

Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας. Θεωρία και ερευνητική πρακτική. Αντιφάσεις και ερωτήματα. ΚΑΡΑΓΙΑΝΝΗ, ΣΙΔΕΡΗ-ΖΩΝΙΟΥ Α. σελ 223

Το μάθημα της μουσικής σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. ΚΑΡΤΑΣΙΔΟΥ Λ. σελ 47

Παιδαγωγικό βήμα Αιγαίου

Τχ 31/99

Υπηρεσίες συμβουλευτικής και προσανατολισμού για μαθητές με ειδικές ανάγκες. ΣΙΔΗΡΟΠΟΥΛΟΥ – ΔΗΜΑΚΑΚΟΥ Δ. σελ 22

Στάσεις γονέων με «φυσιολογικά» παιδιά απέναντι στα Α.μ.Ε.Α. ΓΙΑΒΡΙΜΗΣ Π. σελ 44

Τχ 33/99

Μαθησιακές δυσκολίες. ΓΙΑΒΡΙΜΗΣ Π. σελ 54

Μια μελέτη πάνω στο πρόβλημα της δυσλεξίας. ΔΡΟΣΙΝΟΥ Μ. σελ 63

Τχ 35/00

Σύνδρομο down: Κυτταρογενετική και παιδαγωγική προσέγγιση (Μέρος α). ΤΖΙΜΑΣ Γ. σελ 111

Η ειδική εκπαίδευση στα νησιά του ανατολικού Αιγαίου. ΜΑΝΙΑΤΟΓΛΟΥ Δ. σελ 18

Τχ 37/00

Πως η διαδικασία μάθησης με παρατήρηση (ένταξη) επηρεάζει τη συμπεριφορά μαθητών με συναισθηματικές διαταραχές ή με προβλήματα συμπεριφοράς . Κριτική θεώρηση ερευνών σχετικά με την ένταξη. Hallenbek, B.A & Kauffman J.M., μετάφραση: Περσοπούλου Κ., επιμέλεια: ΔΡΟΣΙΝΟΥ Μ. σελ: 17

Τχ 39/01

Μελέτη περίπτωσης. ΠΑΠΑΘΕΜΕΛΗΣ Ι. σελ 49

Τχ: 41 , Ιουλ – Σεπτ 2001

Δυσλεξία: Συνοπτικές θέσεις και απόψεις. ΓΙΑΒΡΙΜΗΣ Π., ΚΟΥΜΠΙΑΣ Ε.Λ. σελ 21

Τχ 42/01

Προγράμματα και υπηρεσίες σε παιδιά με ειδικές ανάγκες στο Πίτσμπεργκ των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής. ΔΡΟΣΙΝΟΥ Μ. σελ 28

Δυσλεξία. ΝΤΕΝΗ Ν. σελ 49

Η συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών με νέες δραστηριότητες στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Πράξη και προοπτική στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο . Μυτιλήνης). ΨΑΡΡΟΣ Ι., ΖΕΡΒΟΥ Μ. σελ 52

Τχ 43/02

Μετριάσμενη και υπέρμετρη κινητικότητα σε παιδιά και εφήβους.

Τχ 45/02

Τι γίνονται τα παιδιά με μαθησιακές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μετά την αποφοίτηση τους από τα δημοτικά σχολεία των νομών Λέσβου και Χίου. ΜΑΝΙΑΤΟΓΛΟΥ Δ.

Κοινωνική προσαρμογή κωφών ατόμων σε ιδρυματικό και μη ιδρυματικό περιβάλλον. ΠΑΛΑΙΟΛΟΓΟΥ Ν. κ ΠΑΠΑΝΗΣ Ε.

Οι γνώμες των δασκάλων για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα ολιγοθέσια σχολεία. ΠΑΠΑΣΤΑΜΑΤΗΣ Α. σελ 19

Τχ 46/02

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Ειδική Αγωγή. ΜΑΝΙΑΤΟΓΛΟΥ Μ. σελ 37

Άτομα με ειδικές ανάγκες αποσαφήνιση της έννοιας. ΓΙΑΒΡΙΜΗΣ Π. σελ 21

Τχ 47/03

Μαθησιακές δυσκολίες – ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία). ΚΕΛΕΠΕΡΤΖΗΣ Α. σελ 22

Τχ 49/03

Εκπαίδευση παιδιών με μέτρια νοητική υστέρηση. ΒΟΥΓΓΙΟΥΚΑ Χ.Ι σελ 43

Το διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (Δ.Ε.Ε.Π.Π.Σ.) και τα προγράμματα ευέλικτης ζώνης στην Ειδική Εκπαίδευση. ΘΑΝΟΠΟΥΛΟΣ Θ.Γ. σελ 107

Η συμμετοχή των γονιών στη μάθηση είναι μια πρόταση που χρησιμοποιείται από τους παιδαγωγούς. Τι εννοούμε και τι μπορεί να επιτευχθεί με την αρμονική συνεργασία γονιών και εκπαιδευτικών στα παιδιά με ειδικές ανάγκες. ΙΝΤΖΕΜΠΕΛΗΣ Ε. σελ 55

Τχ 50/03

Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη γραφή. ΠΛΩΜΑΡΙΤΟΥ Σ., ΚΑΤΣΑΦΟΥΡΟΣ Κ., σελ 17

Διαταραχές Υπερκινητικού τύπου και διαγωγής . Τρόποι σχολικής αντιμετώπισης. Δ. ΚΑΡΝΙΑΟΥΡΑ σελ 27

Η κοινωνικοποίηση των Α.μ.Ε.Α. μέσω των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των Σχολών Σ.Ε.Κ. Ο.Α.Ε.Δ: Μελέτη περίπτωσης. ΠΑΛΑΙΟΛΟΓΟΥ Ν., ΚΟΥΝΑ Ζ., σελ 30

Τχ 51/04

Οι νέες τεχνολογίες στην αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών. ΡΕΣ Ι. σελ 64

Τχ 53/04

Η εκπαίδευση και η συνεκπαίδευση των παιδιών με προβλήματα όρασης. ΚΑΡΝΙΑΟΥΡΑ Δ. σελ 24

Τχ 55/05

Η εκπαίδευση των παιδιών με συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς: ένα πρόβλημα ζητά λύση

Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στα Α.μ.Ε.Α ΓΙΑΒΡΙΜΗΣ Π. σελ 38

Τχ 58/05

Υποστηρίζοντας τους μαθητές με αργούς ρυθμούς μάθησης (slow learners) σελ 17

Τχ 59/06

Λογοθεραπεία, Εργοθεραπεία και συναφείς λειτουργικές επιστήμες ως εργαλεία συστημικής προσέγγισης και συνεπικοινωνίας για άτομα με νοητική υστέρηση. ΛΙΑΚΑΤΑ Α. ΚΑΛΕΠΕΡΤΖΗ Ε. σελ 25

Πρακτικές αντιμετώπισης παιδιών με νοητική υστέρηση στη γενική τάξη. ΜΑΥΡΟΠΟΛΛΙΑΣ σελ 29

Παιδαγωγική ενημέρωση

Τχ 32

Ειδική παιδαγωγική: «Αυτισμός»

Τχ 33

Ειδική παιδαγωγική: Μέθοδος επικοινωνίας και διδασκαλίας βαρήκοων – κωφών παιδιών κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Τα εκπαιδευτικά: Τριμηνιαίο περιοδικό εκπαιδευτικού και κοινωνικού προβληματισμού.

Τχ 37 – 38

Γνώσεις των φοιτητών σχετικά με την αγωγή ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Τχ 39 – 40

Η αποκλίνουσα συμπεριφορά και η κατανόηση της από τη Σκόπια της κοινωνικής παιδαγωγικής

Αυτοαντίληψη και δυσκολίες μάθησης

Τχ41 – 42 ????????

Σχέση μνήμης και λογικής σκέψης σε Παιδιά με μέτριες μαθησιακές δυσκολίες

Τχ 44 – 45/97

Τι σημαίνει η αναγνώριση του προσώπου με βαριά νοητική καθυστέρηση σαν ανθρώπινο Ων με δικαίωμα στην αγωγή. ΣΟΥΛΗΣ Σ. σελ 162

Τχ 46/98

Σύγχρονες τάσεις στη διάγνωση, αιτιολογία και θεραπεία του Αυτιστικού Συνδρόμου. ΜΙΣΑΗΛΙΔΗ Π. σελ 61

Τχ 49 -50

Τα μαρασλειακά σελ 198

Τχ 51-52/99

Ειδικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες του αγροτικού πληθυσμού της Ελλάδας. Σ. ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ σελ 107

Τχ 53 – 54/99

Προοπτικές εξέλιξης στην Ειδική Παιδαγωγική. Προτάσεις πρακτικής εφαρμογής των συστημικών θεωρητικών μοντέλων στον τομέα της Ειδικής Παιδαγωγικής. ΣΟΥΛΗΣ Σ. σελ 115

Τχ 55 – 56/99

Οι κοινωνικές διαστάσεις της Συνεκπαίδευσης για το Κωφό/Βαρήκοο και το ακούον παιδί. ΝΙΚΟΛΑΡΑΙΖΗ Μ. σελ 119

Τχ 59 –60

Η θέση των ατόμων με σωματική ή πνευματική απόκλιση στις κοινωνίες του αρχαίου κόσμου και του Μεσαίωνα στον Ευρωπαϊκό χώρο .

Τχ 63-64

Είναι η γλωσσική ανάπτυξη των νοητικών καθυστερημένων παιδιών αποκλίνουσα ή απλώς καθυστερημένη; Ευρήματα με βάση τα γενετικά σύνδρομα . ΑΛΕΥΡΙΑΔΟΥ Α. σελ 123

Τχ 65-66

Η αναπηρία και οι διαστάσεις της ΖΕΡΒΟΣ Γ. σελ 132

Τχ 67-68/03

Η επίδραση των διαταραχών του λόγου στη διαμόρφωση του δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης (αποτέλεσμα εμπειρικής έρευνας σε δείγμα προεφήβων αγοριών) ΑΓΓΕΛΙΔΟΥ Π. σελ 11

Τχ 71-72

Πρωτογενείς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και δευτερογενείς παραβατικές συμπεριφορές σε μαθητές μικρής ηλικίας. ΔΡΟΣΙΝΟΥ Μ. σελ 145

Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση των ειδικών ομάδων μαθητών από τους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου

Τχ 77 – 78/05

Η ετοιμότητα των γονέων στην κατανόηση των μαθησιακών δυσκολιών. ΔΡΟΣΙΝΟΥ Μ. σελ 143

Παιδιά με προβλήματα υγείας είναι παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; ΧΑΤΖΗΚΑΚΟΣ Κ. σελ 165

Προσεγγίζοντας την έννοια της χαρισματικότητας ΡΟΓΑΡΗ Γ. σελ 79

Τχ 73 – 74

Αυτισμός: θεωρίες για την εκδήλωση της διαταραχής και προτάσεις. ΔΙΑΜΑΝΤΗΣ Α., ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΥ Ε., ΜΠΟΥΖΑΝΗ Α. σελ 98

Τχ 79-80/06

Ξένη γλώσσα και δυσλεξία. ΜΕΡΤΖΟΥ Ν. σελ 77

Ανοιχτό σχολείο. Τριμηνιαίο εκπαιδευτικό περιοδικό.

Τχ 56/96

Η Ειδική αγωγή στην Ελλάδα . Μια προσέγγιση στην ιστορία και στις προοπτικές Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα. ΒΛΑΧΟΠΟΥΛΟΣ Α. σελ 21

Τχ 59/96

Το σχολείο και η στάση γονέων και δασκάλων ως παράγοντας επηρεασμού της ενσωμάτωσης.

Τχ 63/97

Η παιδαγωγική χρήση της συλλογής αντικειμένων στην εκπαίδευση του κωφού παιδιού. ΧΑΡΟΥΠΙΑΣ Α.Π. σελ 18

Μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες και η αντιμετώπιση τους. ΘΑΝΟΠΟΥΛΟΣ Θ. σελ 25

Η μέθοδος της απόσυρσης. ΑΝΤΩΝΙΟΥ Α. σελ 30

Πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης – Πρόληψη και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών

Τχ 67/98

Προσέγγιση προβλημάτων συμπεριφοράς σε μαθητές ειδικών τάξεων. ΔΡΟΣΙΝΟΥ Μ. σελ 27

Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στην ειδική τάξη και στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. ΠΑΠΑΦΡΑΓΚΑ Ν. σελ 32

Παιδαγωγική της ενσωμάτωσης και εκπαιδευτική πράξη. ΠΑΤΣΑΛΗΣ Χ. σελ 39

Τχ 68/98

Η εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής στην τέως δυτική Γερμανία υπο το πρίσμα της ενσωμάτωσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης

Μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία. ΣΥΡΙΟΠΟΥΛΟΥ Χ.Κ. σελ 29

Συνύπαρξη και προβληματισμοί.

Τχ 69/98

Εργασία με θέμα: Η επίδραση του διαφορετικού στην προσωπικότητα των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Η Ψυχοθεραπευτική αντιμετώπιση . ΣΙΝΑΝΙΔΟΥ Μ.Δ

Συγκριτική Ειδική Εκπαίδευση. Η εξέλιξη της ειδικής παιδαγωγικής στην τέως δυτική Γερμανία υπο το πρίσμα της ενσωμάτωσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. ΠΑΤΣΑΛΗΣ Χ.

Τχ 70/99

Το μαθησιακό πρόβλημα της δυσλεξίας (Χαρακτηριστικά συμπτώματα και τρόποι προσέγγισης της στο σχολείο και στο σπίτι) ΓΟΥΠΟΣ Θ.

Εργασία με θέμα: Η συμπεριφορά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Η αναγκαιότητα της Ψυχολογικής Παρέμβασης. Σινανιδου Μ. Δ.

Τχ 71/99

Οι διαταραχές του γραπτού λόγου στο παιδί – Δυσγραφία – Αγραφία – Μέθοδοι Διάγνωσης – Ψυχοπαιδαγωγικές Παρεμβάσεις. ΣΙΝΑΝΙΔΟΥ Μ.

Θεωρητικές Προσεγγίσεις, Μεθοδολογικές Πρακτικές και Διδακτικές Τεχνικές της Εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες. ΑΓΑΛΙΩΤΗΣ Ι.

Τχ 73/99

Οι πινακίδες επίδειξης ως παράγοντας υποστηρικτικός της μάθησης των προσώπων με ιδιαίτερες Εκπαιδευτικές Ανάγκες στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Εκπαίδευσης. ΧΑΡΟΥΠΙΑΣ

Τχ 74/00

Εννοιολογικές διευκρινίσεις. Θεωρητικές αναζητήσεις και Θετικές πρακτικές, στη μελέτη και αντιμετώπιση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. ΑΓΑΛΙΩΤΗΣ Γ.

Τχ 75/00

Εργασία με θέμα: Αξιολόγηση και Ειδικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα διδασκαλίας για μαθητές με αναπτυξιακές ανεπάρκειες. ΣΙΝΑΝΙΔΟΥ Μ. σελ 44

Η παραγωγή γραπτού λόγου με το χέρι για τους μαθητές με μειωμένη όραση. ΚΟΥΤΑΝΤΟΣ Δ. σελ 21

Τχ 77/00

Η πρώτη παρέμβαση ελπίδα και ανάσα ζωής για την ανάπτυξη, εκπαίδευση, κοινωνική και σχολική ενσωμάτωση του παιδιού με προβλήματα όρασης (τυφλό παιδί, παιδί με ελαττωμένη όραση. ΣΟΥΛΙΩΤΗ Κ.Α. σελ 28

Τχ 78/01

Καθημερινές καταγραφές εξατομικευμένων υποστηρικτικών προγραμμάτων σε μαθητές ειδικών τάξεων με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή. ΔΡΟΣΙΝΟΥ Μ. σελ 32

Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα. Η σημερινή κατάσταση και η προοπτική της (με βάση και το νέο νόμο 2817/2000) ΧΡΗΣΤΑΚΗΣ Κ.Γ. σελ 36

Παραγωγή διδακτικού και παιδαγωγικού υλικού για πρόσωπα με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. ΧΑΡΟΥΠΙΑΣ Α.Π. σελ 15

Τχ 79/01

Η οργάνωση της Ειδικής Αγωγής στη Γερμανία. Συγκριτικά στοιχεία με την Ελλάδα. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ Γ., ΧΡΙΣΤΑΚΗΣ Γ. σελ 29

Τχ 80/01

Εφαρμογή της κοινωνικής εργασίας στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής. Μελέτη αντιλήψεων. ΧΑΤΖΗΓΙΕΜΟΣ Θ. σελ 39

Η εξέλιξη του αυτιστικού συνδρόμου. Αντιμετώπιση – Αποκατάσταση. ΣΙΝΑΝΙΔΟΥ Μ. σελ 46

Τχ 81/01

Η εξέλιξη του αυτιστικού συνδρόμου. Αντιμετώπιση – Αποκατάσταση

Μαθητές με μαθησιακά προβλήματα και η εκπαίδευση τους στο κανονικό σχολείο (μια πρόταση). ΘΑΝΟΠΟΥΛΟΣ Θ.Γ. σελ 31

Τάξεις Αυτισμού στο δημόσιο ειδικό σχολείο «le treffe» για παιδιά δευτεροβάθμιας ηλικιακής εκπαίδευσης (14-22) στη Βάλλον του Βελγίου. ΔΡΟΣΙΝΟΥ Μ. σελ 42

Τχ 82/02

Το τραυλό παιδί. ΘΑΝΟΠΟΥΛΟΣ Θ.Γ. σελ 29

Τχ 83/02

Η επιθετικότητα – μια μορφή της προκλητικής συμπεριφοράς – των ατόμων του αυτιστικού φάσματος. Τρόποι προσέγγισης. ΓΚΟΝΕΛΑ Ε. σελ 46

Τχ 85/02

Γνωριμία με τα άτομα με ειδικές ανάγκες: Μια πρόταση διαθεματικής διδακτικής προσέγγισης. ΓΕΩΡΓΙΑΔΗ Μ. σελ 14

Τχ 86/02

Συστήματα επικοινωνίας στην εκπαίδευση των κωφών παιδιών. ΜΟΥΣΤΑΙΡΑΣ Π. σελ 32

Τχ 88/03

Η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη Μασσαλία της Γαλλίας.: Καταγραφή επίσκεψης στα πλαίσια εκπαιδευτικού προγράμματος Αγίου. σελ 21

Τχ 90/04

Διδακτική πρόταση διαθεματικής προσέγγισης της πρώτης διάγνωσης σε μαθητές ειδικού σχολείου με αξιοποίηση των βιβλίων «η γλώσσα μου» Α'Β'Γ' τάξεων του δημοτικού. ΧΑΤΖΗΜΑΝΩΛΗ Δ. σελ 20

Τχ 94/05

Παιδιά χωρίς αυτονόητα. ΗΛΙΟΠΟΥΛΟΥ Ε. σελ 12

Νευροψυχολογική προσέγγιση της δυσλεξίας ΣΙΝΑΝΙΔΟΥ Μ.Δ. ΣΕΛ 44

Τχ 97/05

Δυσλεξία. ΓΟΥΠΟΣ Θ. σελ 57

Τχ 98/06

Δυσλεξία ΓΟΥΠΟΣ Θ. σελ 40

Τχ 99/06

Συγκριτική μελέτη παγίωσης. Παθολογική αριστεροχειρία σε μαθητές 5-14 ετών στην Αθήνα. σελ 38 ΣΙΝΑΝΙΔΟΥ Μ.

Τχ 100/06

Κατανόηση και αντιμετώπιση μαθητών με σύνθετες γνωστικές συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες στο ολοήμερο σχολείο. ΔΡΟΣΙΝΟΥ Μ. σελ 27

Τχ 101/06

ΔΕΠ/Υ και χαρισματικά παιδιά. ΛΑΜΠΡΟΠΟΥΛΟΥ Κ. σελ 32

Τχ 102/07

Η ευέλικτη ζώνη διαθεματικών προσεγγίσεων. Ειδική Αγωγή: Μια πρόταση ετήσιου προγράμματος εφαρμογής σε βαθμίδα ειδικού σχολείου. ΧΑΤΖΗΜΑΝΩΛΗ Δ. σελ 16

Διαταραχές του λόγου και της ομιλίας στη σχολική ηλικία. ΧΑΤΖΗΜΑΝΩΛΗ Δ. σελ 51

Μέντορας. Περιοδικό επιστημονικών και εκπαιδευτικών ερευνών. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Τομ. 2/00

Υποστήριξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στους παιδικούς σταθμούς της Ελλάδας ΠΟΛΥΖΩΗ Ε., ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ Σ. σελ 3

Τομ. 7/03

Προθήματα της Ελληνικής και αναγνωστικές δεξιότητες δυσλεξικών μαθητών. ΡΙΤΣΟΣ Γ.Σ. σελ 64

Ηλεκτρονικός Οδηγός Σπουδών για άτομα με εξασθενημένη όραση. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ Κ., ΓΟΥΔΗΡΑΣ Δ., ΣΤΑΜΑΤΟΠΟΥΛΟΣ Κ. σελ 81

Μια πιλοτική έρευνα σε ειδικό σχολείο (τυφλοί μαθητές). Εφαρμογή της θεωρίας του Van Hiele για επίπεδα κατανόησης στη Γεωμετρία .ΑΡΓΥΡΟΠΟΥΛΟΣ Β. σελ 94

Τομ 9/06

Άτομα με τύφλωση υπολογίζουν αποστάσεις. Μια ερευνητική προσέγγιση. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ Κ., ΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ Ε. σελ 78

Κριτήρια αξιολόγησης των προβλημάτων της μάθησης στο Δημοτικό σχολείο. ΜΠΑΡΜΠΑΣ Γ., ΤΟΥΤΟΥΝΤΖΗ Ε., σελ 60.

Αντιτετράδια της εκπαίδευσης

Τχ 39 – 40/96

Κάτι σάπιο υπάρχει στο Βασίλειο της Δανιμαρκίας (Σαίξπηρ). ΠΑΝΤΕΛΕΩΝ Μ. σελ 71

Τχ 42 – 43 1996 / 1997

Στο περιθώριο του εκπαιδευτικού συστήματος τα Παιδιά με ειδικές ανάγκες. ΕΥΣΤΑΘΙΟΥ Μ. σελ 54

Τχ 46 1997

Ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής. ΠΑΝΤΕΛΕΩΝ Μ. σελ 69

Ειδικές Τάξεις. ΞΑΝΘΟΠΟΥΛΟΣ ΞΑΝΘΟΣ, ΣΑΚΚΑ Β. σελ 70

Χωρίς προοπτική ο νέος νόμος για την Ειδική Αγωγή. ΕΥΣΤΑΘΙΟΥ Μ. σελ 72

Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού. Επιστημονική περιοδική έκδοση της Ο.Μ.Ε.Ρ. Παγκόσμια οργάνωση προσχολικής Αγωγής . Ελληνική Επιτροπή

Τεύχος 2, 1996

Δυσκολίες στην Ανάπτυξη της Γραπτής Γλώσσας των παιδιών: Χαρακτηριστικά – Αιτιολογία – Παρέμβαση

Σχολείο και ζωή

Τχ 4/96

Θεωρίες για την ψυχοπνευματική εξέλιξη και διδακτικές τεχνικές. Εφαρμογές στην Ειδική Αγωγή. ΑΓΓΑΛΙΩΤΗΣ Γ. σελ 179

Τχ 11/96

Δυσλεξία. ΒΑΡΔΙΑΤΖΑΚΗ Γ. σελ 364

Τχ 2/97,

Γλωσσική εξέλιξη και διαταραχές στο σημασιολογικό επίπεδο της γλώσσας. ΔΡΑΚΟΣ Γ.Δ. σελ 53

Τχ 3/97

Νήπια και παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες σχεδιασμός για μια παιδαγωγική και θεραπευτική παρέμβαση. ΣΟΥΛΗΣ Σ. σελ 129

Τχ 5-6/97

Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Μαθητές με Δυσλεξία. ΚΟΤΣΙΠΕΤΣΙΔΗΣ Γ. σελ 207

Τχ 7-8-9/97

Στρατηγικές οργάνωσης της διδακτικής εργασίας του σχολείου και της τάξης για παιδιά με μαθησιακά προβλήματα. ΧΡΗΣΤΑΚΗΣ Κ.Γ σελ 354

Τχ 4/98

Επιληψία και σχολείο. ΔΕΡΕΚΑ Μ. σελ 177

Τχ 10/98

Οι επιδράσεις της επιληψίας στη μάθηση, την σχολική και κοινωνική ζωή του παιδιού. Ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση. ΣΙΝΑΝΙΔΟΥ Μ. σελ 307

Τχ 12/98

Το υπερκινητικό παιδί. Χαρακτηριστικά συμπτώματα της Υπερκινητικότητας και τρόποι προσέγγισης. ΓΟΥΠΟΣ Θ., ΜΑΝΤΑΣ Π. σελ 408

Τχ 4/99

Ειδικά παιδαγωγικά βήματα προσαρμοσμένα στο παιδί με το αυτιστικό σύνδρομο. ΣΙΝΑΝΙΔΟΥ Μ.Δ. σελ 156

Τχ 7,8,9/1999

Οι εκπαιδευτικές στρατηγικές από την ανανέωση των αντιλήψεων του αυτιστικού φάσματος, ΣΙΝΑΝΙΔΟΥ. Δ.Μ. σελ 293

Οργάνωση του φυσικού περιβάλλοντος της αίθουσας σε τάξεις του ειδικού σχολείου. ΧΑΤΖΗΜΑΝΩΛΗ Δ. σελ 329

Τχ 12/99

Η μελέτη περίπτωσης. Η αναγκαιότητα χρήσης της μεθόδου στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση. ΧΑΡΟΥΠΙΑΣ Α.Π. σελ 444

Το σχολείο και το σπίτι

Τχ 3/96

Υπερκινητικό σύνδρομο το πρόβλημα των υπερκινητικών παιδιών. ΝΟΤΑΡΑΣ Σ. σελ 160

Τχ 1/97

Πως τοποθετούν τον εαυτό τους οι μαθητές των ειδικών τάξεων του δημοτικού σχολείου στο κοινωνικό και σχολικό τους περιβάλλον ΤΣΑΚΑΛΩΦΑΣ Β.σελ 24

Τχ 5/97

Η ειδική αγωγή στη Σουηδία. ΔΡΟΣΙΝΟΥ Μ. σελ 297

Παιδιά με δυσγραφία. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ Σ. σελ 263

Τχ 6-7/97

Από τα σχολεία των πνευματικός ανώμαλων παιδιών στη σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες – Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα 1929-1989. ΡΑΠΤΗ Ρ.Π. σελ 336

Τχ 8 1/97

Το σύνδρομο της υπερκινητικότητας και οι επιπτώσεις του στη συμπεριφορά και στη σχολική επίδοση. ΚΑΚΟΥΡΟΣ Ε., ΜΑΝΙΑΔΑΚΗ Κ. σελ 423

Τχ 1/98

Στοιχεία αυτιστικής συμπεριφοράς σε μικρούς μαθητές. ΔΡΟΣΙΝΟΥ Μ. σελ 13

Τχ 2/98

Μια έρευνα για τη μαθησιακή ετοιμότητα σε ένα ειδικό σχολείο. ΒΛΑΧΟΠΟΥΛΟΣ Λ.Α. σελ 68

Τχ 3/98

Κάποια σχόλια για την ειδική ή αναπτυξιακή δυσλεξία. ΞΑΝΘΟΠΟΥΛΟΣ Ν.Μ. σελ 151

Τχ 4/98

Βαρήκοα παιδιά και η εκπαίδευση τους. ΔΕΡΕΚΑ Μ. σελ 175

Τχ 8/98

Μοντέλα ενσωμάτωσης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και προβλήματα στο σχολείο υποχρεωτικής φοίτησης. ΔΡΟΣΙΝΟΥ Μ. σελ 383

Τχ 2/99

Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση – Κοινωνική ευθύνη. ΠΑΠΑΘΕΜΕΛΗΣ Γ.Α. σελ 104

Ψυχολογική και παιδαγωγική αντιμετώπιση παιδιών με προβλήματα όρασης σε θέματα συμπεριφοράς και σχολικής εργασίας. ΣΟΥΛΙΩΤΗ Κ.Α. σελ 64

Δυσορθογραφία. Παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές για την αντιμετώπιση της. ΕΥΣΤΑΘΙΟΥ Β. σελ 95

Τχ 5/99

Σχολική Ένταξη με Ειδική αγωγή ή Σχολική ενσωμάτωση με το Γενικό σχολείο. ΣΙΑΜΗΤΡΑΣ Γ. σελ 272

Τχ 8/99

Η οργανωτική πορεία της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα. ΛΕΦΑΚΗΣ Μ. σελ 409

Παιδιά με εγκεφαλική παράλυση (Προγράμματα αποκατάστασης, εκπαιδευτική μέριμνα, παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις). ΣΠΕΤΣΙΩΤΗΣ Γ.Μ. σελ 385

Τραυλισμός. ΔΡΟΣΙΝΟΥ Μ. σελ 382

Τχ 9/99

Τα μνημεία της Ακρόπολης στο βλέμμα των παιδιών με προβλήματα (Καταγραφή του διδακτικού προγράμματος τροποποίησης της συμπεριφοράς). ΔΡΟΣΙΝΟΥ Μ. σελ 433

Εκπαιδευτική Αντιμετώπιση της Αναπτυξιακής Διαταραχής Ελλειμματικής προσοχής – Υπερκινητικότητας. ΣΟΥΛΙΩΤΗΣ Κ.Α σελ 448

Τχ 2/00

Παιδιά με δισχιδή ράχη . Προγράμματα αποκατάστασης, εκπαιδευτική βοήθεια, παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις. ΣΠΕΤΣΙΩΤΗΣ Γ.Μ. σελ 65

Τχ 3/00

Δάσκαλος και γονείς παιδιού με ειδικές ανάγκες. Σχέσεις αντιπαλότητας ή επικοινωνίας. ΣΟΥΛΙΩΤΗΣ Κ. σελ 141

Ειδική Εκπαίδευση και Πράξη. ΤΣΑΓΚΑΡΑΚΗ Ι. σελ 121

Τχ 4/00

Το αιμοφιλικό παιδί και θεραπευτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. ΣΠΕΤΣΙΩΤΗΣ Γ.Μ. σελ 184

Τχ 5/00

Ένα πρόγραμμα συνεκπαίδευσης παιδιών με σοβαρή νοητική ανεπάρκεια μέσα στην οικογένεια και το κανονικό σχολείο. ΚΟΥΤΑΝΤΟΣ Δ., ΚΑΥΚΑΛΑΚΗ Ε. σελ 259

Τχ 8/00

Η σημασία της πρώιμης παρέμβασης για την ανάπτυξη, εκπαίδευση, κοινωνική και σχολική ενσωμάτωση του παιδιού με προβλήματα ακοής (κωφό – βαρήκοο παιδί) ΣΟΥΛΙΩΤΗΣ Κ.Α. σελ 422

Τχ 2/01

Παιδιά με ιδιαιτερότητες: αποδοχή, εκπαίδευση, κατάρτιση, αποκατάσταση, ένταξη. ΤΣΑΓΚΑ, ΡΑΚΗΣ Ι, σελ 37

Κινητικά αδέξια παιδιά ΠΑΤΕΡΑΚΗΣ Α.- ΗΛΙΑΔΟΥ Β. σελ 7

Διδακτική φροντίδα με τη διαδικασία οπτικού λεξιλογίου σε μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς. Browder D.M., Shear S.M., Μετάφραση: ΠΑΥΛΑΚΗ ΣΤΑΜΑΤΙΝΑ απόδοση: ΔΡΟΣΙΝΟΥ Μ. σελ 28

Τχ 2/01

Διδακτικά αξιώματα και αρχές που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διδασκαλία των παιδιών με σύνδρομο Down για την επιτυχήστερη αφομοίωση των μαθησιακών στόχων. ΔΑΡΑΗΣ Α.Κ. σελ 90

Τχ 5/01

Τα κύρια γλωσσολογικά στοιχεία της Νοηματικής γλώσσας που την καθιστούν ολοκληρωμένη γλώσσα. Ο ρόλος της για τους Κωφούς ΣΚΟΡΔΑΣ Α. σελ 243.

Το νευρικό παιδί. ΘΑΝΟΠΟΥΛΟΣ Θ.Γ. σελ 232

Τχ 6-7/01

Το φάσμα του αυτισμού. ΣΚΟΡΔΑΣ Α.Κ. σελ 367

Οι κοινωνικές αντιλήψεις αλληλοαποδοχής και ένταξης ΑΜΕΑ μπροστά στις τάσεις της φιλανθρωπίας, στη σύγχρονη κοινωνία. ΔΡΟΣΙΝΟΥ Μ. σελ 345

Συμβουλευτική αγωγή γονέων και παιδιών ατόμων με ειδικές ανάγκες σε θέματα σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης. ΝΙΤΣΟΠΟΥΛΟΣ Μ. σελ 401

Παραδοσιακά και σύγχρονα ηλεκτρονικά μέσα εκπαίδευσης διδασκαλίας και επικοινωνίας και ο ρόλος τους στη σχολική εκπαιδευτική και κοινωνική ενσωμάτωση του παιδιού με προβλήματα όρασης. ΣΟΥΛΙΩΤΗΣ Κ., σελ 33

Τχ 4/02

Δυσλεξία: Η ασθένεια του γραπτού λόγου. ΚΟΛΙΓΛΙΑΤΗΣ Χ. σελ 239

Τχ 5/02

Αντιλήψεις και διαδικασίες ενσωμάτωσης σε άτομα με ειδικές ανάγκες. Μια προσέγγιση απόψεων από το διεθνές συνέδριο για την Ειδική Αγωγή στο Μάντσεστερ της Μ.Βρετανίας. ΔΡΟΣΙΝΟΥ Μ. σελ 289

Τχ 6-7/02

Παιδιά με προβλήματα όρασης. ΣΟΥΛΙΩΤΗΣ Κ. σελ 339

Τχ 3/03

Δυσλεξία: Ένας διαφορετικός τρόπος μάθησης. (Αναγκαιότητα Ψυχολογικής και Συμβουλευτικής παρέμβασης) ΣΙΝΑΝΙΔΟΥ Μ. σελ 160

Τχ 4/03

Προβλήματα των άκρων: Ελλείψεις, δυσπλασίες, ακρωτηριασμοί, παραμορφώσεις, επιπτώσεις στο σχολικό πρόγραμμα. ΣΠΕΤΣΙΩΤΗΣ Γ. σελ 205

Τχ 5/03

Τα κύρια γλωσσολογικά στοιχεία της νοηματικής γλώσσας που την καθιστούν ολοκληρωμένη γλώσσα. Ο ρόλος της για τους Κωφούς. Σκορδας Α.Κ. σελ 304

Τχ 6,7/03

Νευροψυχολογική προσέγγιση της Μαθηματικής Ικανότητας και της Αναπτυξιακής Δυσαριθμίας-Θεραπευτικές αρχές. ΣΙΝΑΝΙΔΟΥ Δ.Μ. σελ 387

Τχ 9/03

Σχολική Φοβία. ΚΑΤΣΑΟΥΝΗΣ Η., ΚΑΤΣΑΟΥΝΗΣ Α. σελ 493

Αιτία νοητικής υστέρησης: γνωριμία με το εκπαιδευμένο παιδί. ΠΟΛΙΤΗΣ Π. σελ 503

Τχ 1/04

Προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς του βαρήκοου – κωφού εφήβου. ΣΚΟΡΔΑΣ Α. σελ 27

Τχ 2/04

Παιδί – έφηβος με ειδικές ανάγκες – ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΣ. Η στάση της κοινωνίας απέναντι τους. ΓΕΩΡΓΟΥΔΗ Γ. σελ 70

Τχ 4/04

Η Δυσλεξία. ΛΟΛΩΝΗΣ Δ. σελ 167

Παιδιά με ειδικές ανάγκες και φυσικό περιβάλλον. Από την ένταξη στην ενσωμάτωση ΚΑΡΝΑΒΑΣ Α., ΚΑΛΟΓΕΡΟΠΟΥΛΟΥ Φ. σελ 206

Τχ 6-7/04

Το παιδί με πολιομυελίτιδα. Ιατρικά στοιχεία, εκπαιδευτική αντιμετώπιση. ΣΠΕΤΣΙΩΤΗ Σ. σελ 335

Τχ 3/05

Η μετάβαση του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. ΣΟΥΛΙΩΤΗΣ Κ.Α σελ 175

Τα αιτία των διαταραχών του λόγου κι ομιλίας. ΚΟΛΤΣΙΔΑ Π. σελ 147

Τχ 4/05

Εκπαιδευτικές αρχές για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. ΣΩΤΗΡΑΚΟΠΟΥΛΟΣ Γ. σελ 207

Τχ 6-7/05

Δυσλεξία και νοητική καθυστέρηση. Ο μύθος και η πραγματικότητα. ΓΟΥΠΟΣ Θ., ΜΠΕΤΖΕΛΟΣ Ν. σελ 399

Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών στην υπηρεσία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. ΛΙΝΟΣ Δ., σελ 409

Τχ 9/05

Συγκριτική μελέτη του μαθησιακού προβλήματος σε παιδιά με επιληψία 9-12 ετών μέσα από νευροψυχολογικές διαδικασίες. ΣΙΝΑΝΙΔΟΥ Μ.Δ. σελ 521

Τχ 2/06

Διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών. ΚΟΛΤΣΙΔΑ Π. σελ 112

Γενική προσέγγιση των μαθησιακών δυσκολιών ΚΑΥΚΟΥΛΑ Ε. σελ 75

Τχ 3/06

Εκπαίδευση γονείς και παιδιά με ειδικές ανάγκες. Προς μια νέα κατεύθυνση συνεργασίας και αμοιβαιότητας. ΚΑΡΑΓΙΑΝΝΗΣ Χ., ΛΑΔΟΠΟΥΛΟΥ Ε. σελ 181

Υπερκινητικότητα. ΚΟΡΟΜΒΟΚΗΣ Κ. σελ 149

Τχ 5/06

Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς. ΚΑΡΑΝΤΖΙΔΗΣ Θ.Γ., ΣΙΜΟΣ Ι.Δ. σελ 312

Νέα Παιδεία

Τχ 83/97

Οι νέες τεχνολογίες στην ειδική αγωγή. ΔΡΟΣΙΝΟΥ Μ. σελ 131

Ο ρόλος της σύγχρονης τεχνολογίας στην κοινωνική ένταξη ατόμων με ειδικές ανάγκες και ιδιαίτερα τυφλών και μερικώς βλέπόντων. ΖΑΧΑΡΟΓΕΩΡΓΑΣ Γ. σελ 143

Κάθε παιδί έχει δικαίωμα στη σχολική μόρφωση. ΣΟΥΛΗΣ Σ. σελ 152

Τχ 88/98

Πρόκληση για την Εκπαίδευση και τον Εκπαιδευτικό: Η περίπτωση του Υπερκινητικού παιδιού. ΚΑΛΑΝΤΖΗ Α.Α. σελ 62

Τχ 90/99

Επαγγελματική συμβουλευτική και προσανατολισμός για μαθητές με ειδικές ανάγκες. Θεωρητική προσέγγιση. ΣΙΔΗΡΟΠΟΥΛΟΥ – ΔΗΜΑΚΑΚΟΥ Δ.

Η εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας για την παροχή υπηρεσιών Ειδικής Αγωγής σε παιδιά με Ειδικές Ανάγκες. ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ Σ .

Τχ 91/99

Ειδική Αγωγή, πιλοτική διερεύνηση των αντιλήψεων σε τελειόφοιτους λυκείου και φοιτητές. ΖΑΦΕΙΡΟΠΟΥΛΟΥ Μ., ΡΟΥΣΗ Χ. σελ 133

Τχ 95/00

Έφηβοι και νέοι: Στάσεις προς τους μαθητές με Ειδικές Ανάγκες και τη σχολική τους Ένταξη. ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ Σ., ΛΑΜΠΡΟΠΟΥΛΟΥ Β., σελ 120

Τχ 96/00

Ένα κατάλληλο προσχολικό πλαίσιο για Παιδιά με μειωμένη όραση. ΚΟΥΤΑΝΤΟΣ Δ. σελ 137

Τχ 97/01

Η επεξεργασία ατομικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για Παιδιά με το αυτιστικό σύνδρομο (με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές). Στόχος η σχολική ενσωμάτωση. ΣΙΝΑΝΙΔΟΥ Μ.Δ. σελ 172

Τχ 100/01

Παράγοντες που διαμορφώνουν τις επαγγελματικές προτιμήσεις των δυσλεξικών μαθητών. Τρόποι παρέμβασης στη διαδικασία του επαγγελματικού προσανατολισμού. ΑΡΓΥΡΟΠΟΥΛΟΥ Κ. σελ 145

Τχ 101/02

Το σύνδρομο της διαταραχής της ελαττωματικής προσοχής υπερκινητικότητας. Η επίδραση του στη σχολική επίδοση και στη συμπεριφορά των παιδιών. ΚΑΚΟΥΡΟΣ Ε., ΜΑΝΙΑΔΑΚΗ Κ. σελ 152

Τχ 103/02

Επαγγελματική κατάσταση και αυτοεκτίμηση ατόμων με προβλήματα όρασης ΣΙΔΗΡΟΠΟΥΛΟΥ-ΔΗΜΑΚΑΚΟΥ Δ., ΓΑΒΡΙΜΗΣ Π., ΚΛΟΥΒΑΤΟΥ Β.

Τχ 107/03.

Επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων με θαλασσαιμία. ΚΕΔΡΑΚΑ ΑΙ. σελ 160

Επαγγελματική προετοιμασία κι ένταξη έφηβων με ειδικές ανάγκες. Αντιλήψεις και στάσεις των ίδιων και των γονέων τους. ΓΙΑΝΝΙΤΣΑΣ Ν., ΣΙΔΗΡΟΠΟΥΛΟΥ ΔΗΜΑΚΑΚΟΥ Δ., ΜΑΚΡΗ ΜΠΟΤΣΑΡΗ Ε., ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΥ Δ., ΑΡΓΥΡΟΠΟΥΛΟΥ Κ., σελ 147

Οι στάσεις μαθητών χωρίς ειδικές ανάγκες προς συμμαθητές τους με ειδικές ανάγκες ενταγμένους στο γενικό σχολείο. ΚΟΡΕΑ Α., ΦΤΙΑΚΑ Ε. σελ 133

Κοινωνικές δεξιότητες και νοητική υστέρηση. ΔΕΡΕΚΑ Μ. σελ 99
Υποστήριξη μαθητών Δημοτικού σχολείου με δυσκολίες μάθησης. ΗΜΕΛΛΟΥ Ι.Ο. σελ 89
Η ανάπτυξη επικοινωνίας σε παιδιά με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, «πνευματική αναπηρία» και «βαρύ αυτισμό» σελ 110

Τχ 113/05

Κατανοώντας το σύνδρομο Asperger μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. σελ 152

Τχ 114/05

Μουσεία και κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες. Η περίπτωση ατόμων με ειδικές ανάγκες: Προβληματική, Δυνατότητες, Εφαρμογές. ΙΩΑΝΝΙΔΗ Α. σελ 43

Τχ 115/05

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση για όλους: Νέες προσεγγίσεις για τη σχολική ενσωμάτωση. ΠΟΥΛΧΡΟΝΗ Φ. σελ 42

Τχ 116/05

Τα χαρισματικά παιδιά: Μια παραμελημένη ομάδα του μαθητικού πληθυσμού. ΧΑΛΕΛΛΗΣ Σ. σελ 138

Τχ 118/06

Εξ'αποστάσεως επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή. Οργανωτικές αρχές και διδακτικές προσεγγίσεις. σελ 72

Γλώσσα

Τχ 43/97

Η έρευνα της ελληνικής νοηματικής γλώσσας. Παρατηρήσεις φωνολογικής ανάλυσης. ΛΑΜΠΡΟΠΟΥΛΟΥ Β., σελ 50

Τχ 44/98

Το σύνδρομο των μαθησιακών δυσκολιών. Η εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠΕΠΘ και ο μύθος της ενισχυτικής διδασκαλίας ΣΤΑΣΙΝΟΣ Δ.Π σελ 48

Τχ 53/01

Η διδασκαλία της γραφής σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ Σ., ΝΙΚΟΛΑΡΑΪΖΗ Μ. σελ 59

Κίνητρο. Εργαστήριο Διδακτικής Μεθοδολογίας . Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης Αλεξανδρούπολης.

Τχ 1/99

Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών , θεμελιώδες ζητούμενο για ισότιμη αποδοχή και δίκαιη αντιμετώπιση των μαθητών με ειδικές ανάγκες.

Εκπαιδευτική κοινότητα. Τριμηνιαία έκδοση.

Τχ 52/99-00

Δίγλωσση εκπαίδευση των κωφών παιδιών. Πρόταση για την εφαρμογή ενός δίγλωσσου εκπαιδευτικού προγράμματος. ΧΑΤΖΟΠΟΥΛΟΥ Μ. σελ 42

Τχ 54/00

Ομαλοποίηση, κοινωνικές δομές και εκπαίδευση. ΒΛΑΧΟΥ Α. σελ 43

Τχ 60/01

Ειδική Αγωγή. Σχέδια επί χάρτου για τη σχολική ένταξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. ΑΣΤΕΡΗ Θ. σελ 42

Τχ 64/02

Νέες τεχνολογίες και εκπαιδευτικό λογισμικό για μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. ΑΣΤΕΡΗΣ Θ. σελ 33

Τχ 65/03

Ενσωμάτωση παιδιών με ειδικές ανάγκες στη σχολική τάξη ή δυναμική των κρίσεων και των συγκρούσεων: Όρια και προοπτικές. ΚΟΥΡΚΟΥΤΑΣ Η. σελ 26

Τχ 68/03

Πολίτες με αναπηρία και εργασία. ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ Α. σελ 32

Ιστοσελίδες για την Ειδική Αγωγή και την αναπηρία. ΚΩΤΟΥΛΑΣ Β. σελ 37

Η λέσχη των εκπαιδευτικών

Τχ 14/96

Η μετάβαση των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες από το σχολείο στην εργασία – Σκέψεις και Προβληματισμοί από τη σημερινή Ελληνική πραγματικότητα. ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ Α. σελ 35

Τχ 24/99

Η έκθεση της IBBY διαλεχτά βιβλία για νέους με ειδικές ανάγκες στην Αθήνα. ΚΟΥΛΟΜΠΗ Κ.

Ο πολλαπλός ρόλος του βιβλίου στην ανάπτυξη του παιδιού. ΠΑΝΟΠΟΥΛΟΥ-ΜΑΡΑΤΟΥ Ο. σελ 19

Το νεαρό άτομο με ειδικές ανάγκες ως πρόσωπο της σύγχρονης ελληνικής παιδικής-νεανικής λογοτεχνίας. ΤΖΑΦΕΡΟΠΟΥΛΟΥ Μ. σελ 21

Λογοτεχνικό βιβλίο, ένα εργαλείο απαραίτητο για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. ΨΑΡΑΥΤΗ Λ. σελ 24

Η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. ΤΖΕΦΕΡΟΣ Χ. σελ 26

Η Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα και σε κράτη – μέλη της Ε.Ε. ΜΙΧΑΗΛΙΔΟΥ Μ. σελ 24

Τχ 25/00

Πατέρες και μητέρες παιδιών με Ειδικές Ανάγκες. Συγκριτική παρουσίαση του ρόλου πατέρα – μητέρας. ΚΑΡΤΣΙΔΟΥ Λ. σελ 37

Τχ 30/03

Η εκπαιδευτική λειτουργία της μουσικής σε παιδιά με προβλήματα ακοής. ΚΑΡΤΣΙΔΟΥ Λ., ΧΑΡΑΤΣΗ Γ. σελ 16

Το σχολείο του μέλλοντος

Τχ 16/96

Η αντιμετώπιση των μαθητών με Ειδικές Ανάγκες στο κανονικό σχολείο με εξατομικευμένα Εκπαιδευτικά Προγράμματα. ΝΙΚΟΔΗΜΟΣ Σ. σελ 4

Επιστημονική Επετηρίδα. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τχ 9/96

Κουλτούρα αλληλεγγύης . Πρόταση για την κοινωνική ένταξη των προσώπων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. ΣΟΥΛΗΣ Σ. σελ 195

Τχ 12/99

Ευφυή παιδιά με σωματική αναπηρία ή αισθητηριακές δυσλειτουργίες στο σχολείο

Τχ 13/00

Διαταραχές Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας. ΜΙΣΑΗΛΙΔΗ Π. σελ 107

Τχ 14/01

Σχολική ένταξη παιδιών με βαριά – πολλαπλή αναπηρία: Πρόκληση για την Ειδική Παιδαγωγική της χώρας μας. ΔΡΑΚΟΣ Γ., ΣΟΥΛΗΣ Σ. σελ 79

Τχ 15

Η προγεννητική ανάπτυξη του ανθρώπου ως βάση της εκπαίδευσης των ατόμων με βαριά νοητική υστέρηση – πολλαπλές αναπηρίες ΣΟΥΛΗΣ Σ. σελ 201

Τχ 16/03

Ζωή με υποστήριξη: Ένα εναλλακτικό μοντέλο διαβίωσης των ατόμων με νοητική υστέρηση. ΣΟΥΛΗΣ Σ. σελ 221

Τχ 18/05

Άτομα με νοητική υστέρηση και εξαρτησιογόνες ουσίες. ΣΟΥΛΗΣ Σ. σελ 159

Συγκριτική μελέτη μεταξύ τυφλών και βλεπόντων μαθητών στην αντίληψη της έννοιας του βάρους. ΚΩΤΣΗΣ Κ.Θ., ΑΝΔΡΕΟΥ Γ. ΣΕΛ 53

Παιδαγωγικός λόγος. (Τετράμηνη έκδοση παιδαγωγικού προβληματισμού)

Τχ 3/00

Παιδαγωγική παρέμβαση για την αντιμετώπιση της καθρεπτικής γραφής σε 6χρονους και 7χρονους μαθητές
ΚΑΡΑΠΕΤΣΑ Α., ΜΗΤΣΙΟΥ Γ. σελ 3

Η σχέση του ψυχολόγου με το βαρήκοο παιδί και την οικογένεια του. ΘΕΟΔΩΡΑΤΟΥ Μ.

Τχ 2/01

Θεωρητική διερεύνηση της δυσλεξίας. ΜΑΥΡΟΣ Κ. σελ 125

Προβλήματα στην εκπαίδευση και στον επαγγελματικό προσανατολισμό ατόμων με προβλήματα όρασης.
ΤΖΙΜΑΣ Γ. σελ 69

Επιστήμες της Αγωγής

Τχ 1/01

Ανάλυση περιεχομένου δυσλεξικών κειμένων μαθητών ειδικών τάξεων περιοχής Ηπείρου. Προσπάθεια προσέγγισης και οριοθέτησης του συνδρόμου της δυσλεξικής συμπεριφοράς. ΣΤΑΥΡΟΥ Α. σελ 20

Τχ 1/02

Η διάσταση πολιτικών αποφάσεων και πράξης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Από τον πολιτικό σχεδιασμό στην κοινωνική εμπέδωση, από το θεωρητικά εφαρμόσιμο στο κοινωνικά ανεφάρμοστο. ΤΣΙΝΑΡΕΛΗΣ Γ. σελ 25

Το συστημικό μοντέλο παρέμβασης στο πλαίσιο της οικογένειας που έχει άτομο με Ειδικές Ανάγκες.
ΧΟΥΡΔΑΚΗΣ Γ. σελ 47

Τχ 1/03

Το θεατρικό παιχνίδι ως επικοινωνιακό διάμεσο στα βαρήκοα Παιδιά. Η διαμεσολαβητική λειτουργία του σωματικού σχήματος. ΣΑΡΡΗΣ Δ. σελ 113

Η εκπαίδευση των παιδιών με απώλεια ακοής: Εκπαιδευτικές επιλογές των παιδιών με απώλεια ακοής στην Κύπρο. ΚΟΥΠΠΑΝΟΥ Α., ΦΤΙΑΚΑ Ε. σελ 61

Τεχνολογίες πληροφορίας – επικοινωνίας και εκπαίδευση κωφών μαθητών.

Τχ 3/03

Η έννοια της εξάρτησης-ανεξαρτησίας από το πεδίο σε τυπικώς αναπτυσσόμενα και νοητικά καθυστερημένα παιδιά και προτάσεις για παιδαγωγική παρέμβαση. ΑΛΕΥΡΙΑΔΟΥ Α. σελ 41

Η εναλλακτική διδασκαλία βασικών αριθμητικών δεδομένων πολλαπλού σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. ΑΓΑΛΙΩΤΗΣ Ι. σελ 53

Η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο δημοτικό. Οι στάσεις των 9χρονων και 11χρονων παιδιών.
ΦΤΙΑΚΑ Ε., ΑΝΤΡΕΟΥ Μ. σελ 57

Βοηθήματα προσανατολισμού και κινητικότητα για άτομα με μειονεκτήματα όρασης. Χάρτες αφής.
ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ Κ.Σ. σελ 79

Η στρατηγική και ο προγραμματισμός στα πλαίσια του επιστημονικού εκπαιδευτικού σχεδιασμού. ΣΤΑΧΤΕΑΣ Χ.Π. σελ 67

Τχ 4/04

Οι ενδείξεις δυσλεξικής συμπεριφοράς κατά την προσχολική ηλικία ως σύμπτωμα του συνδρόμου ειδικής αναπτυξιακής δυσλεξίας κατά τη σχολική ηλικία: Συγκριτική παρουσίαση των δεδομένων μιας έρευνας.
ΖΑΚΟΠΟΥΛΟΥ σελ 71

Τχ 1/06

Η διδασκαλία των απλών πράξεων του πολλαπλασιασμού και της διαίρεσης σε μαθητές δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά. Τα αποτελέσματα μιας πειραματικής διδασκαλίας. ΠΕΡΙΚΛΕΙΔΑΚΗΣ Γ. σελ 99

Η ένταξη παιδιών με ακουστική απώλεια στο γενικό σχολείο στην Κύπρο: Τέσσερις περιπτώσιακές μελέτες παιδιών στη γ' Λυκείου. ΦΤΙΑΚΑ Ε., ΕΡΩΤΟΚΡΙΤΟΥ-ΣΤΑΥΡΟΥ Θ. σελ 65

Τχ 2/06

Κατ' οίκον διδασκαλία σε παιδιά με σοβαρά κινητικά προβλήματα. Η μελέτη μιας περίπτωσης. ΤΖΕΝΑΚΗ Μ.Ν. σελ 85

Θέματα Ειδικής Αγωγής

Τχ 1/98

Μια έρευνα για τη σχολική ενσωμάτωση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. ΚΑΡΑΚΟΙΔΑΣ Κ., ΔΗΜΑΣ Α. σελ 8

Η σεξουαλικότητα και η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση. ΜΑΥΡΟΓΙΑΝΝΗ Θ. σελ 20

Παιδικός αυτισμός. ΓΚΟΝΕΛΑ Ε. σελ 32

Ειδικές τάξεις: Λειτουργία και προοπτική. ΞΑΝΘΟΠΟΥΛΟΣ ΞΑΝΘΟΣ σελ 36

Στο λαβύρινθο της σιωπής. ΜΠΑΚΑΣ Η. σελ 46

Τχ 2/98

Το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο για την ειδική αγωγή και η απόπειρα ακύρωσης του από το νέο σχέδιο νόμου: Νομική - Πολιτική - Εκπαιδευτική προσέγγιση. ΕΥΑΣΤΑΘΙΟΥ Μ. σελ 14

Μοντέλα υποστηρικτικών κέντρων για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. ΠΑΝΤΑΖΟΠΟΥΛΟΣ Γ. σελ 2

Σχολικός και κοινωνικός αποκλεισμός. Ο ρόλος του ελληνικού Τύπου. Σελ 34

Η ένταξη και η ενσωμάτωση ως αναγκαία προϋπόθεση της αλλαγής κοινωνικών στάσεων απέναντι στα άτομα με μειονεξίες. ΤΣΙΝΑΡΕΛΗΣ Γ. σελ 41

Η κατανόηση και η προσέγγιση του αυτιστικού παιδιού. ΚΑΡΑΝΤΑΝΟΣ Γ. σελ 58

Το αυτιστικό παιδί μέσα στην οικογένεια. ΜΑΥΡΟΠΟΥΛΟΥ Σ. σελ 66

Τχ 3/98

Αντιμετώπιση της δυσλεξίας στην ειδική τάξη και στο γενικό σχολείο. ΜΑΥΡΟΜΑΤΗ Δ. σελ 5

Η συνεκπαίδευση τυφλών και βλεπόντων μαθητών μέσα στο γενικό σχολείο. ΛΙΟΔΑΚΗΣ Δ. σελ 16

Δράσεις για τον επαγγελματισμό των Α.μ.Ε.Α και των ατόμων που κινδυνεύουν από κοινωνικό αποκλεισμό, στα πλαίσια του β' κοινοτικού πλαισίου στήριξης. ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ Α.Ε. σελ 43

Η επαγγελματική εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. ΑΝΔΡΙΚΟΠΟΥΛΟΥ Β. σελ 43

Λίστα αξιολόγησης και διδακτικό υλικό για εφαρμογή προγράμματος παρέμβασης σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στην Ειδική τάξη. ΤΖΑΝΕΤΑΚΗΣ Γ. σελ 49

Βιώματα από την εφαρμογή της ένταξης των παιδιών του ειδικού νηπιαγωγείου Κερατσινίου στο 1^ο Νηπιαγωγείο Κερατσινίου. ΧΑΤΖΗΩΑΝΝΟΥ Θ. σελ 59

Σκέψεις και κρίσεις στον όρο άτομο με ειδικές ανάγκες. Προσδιορισμοί. ΚΩΤΣΟΥΛΗΣ Χ., ΚΩΤΟΥΛΑΣ Β., ΠΑΠΑΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ Η. σελ 8

Ιστορική αναδρομή. Μια διαφορετική προσέγγιση. RUSSEL B. σελ 11.

Κοινωνιολογική προσέγγιση. BARTHES R. σελ 19

Συνδιδασκαλία εκπαιδευτικών στην τάξη. Μια διπλή ευκαιρία: ενσωμάτωση και εκδημοκρατισμός. ΧΑΛΑΤΣΗΣ Π. σελ 42

Εφαρμογές ηλεκτρονικών υπολογιστών σε διδακτικά προγράμματα ειδικής αγωγής. ΔΡΟΣΙΝΟΥ Μ. σελ 51

Τχ 5/99

Θεσμικά και πολιτικά εμπόδια στη σχολική ένταξη και κοινωνική ενσωμάτωση. ΕΥΣΤΑΘΙΟΥ Μ. σελ 26

Κατάφωρη παραβίαση των διακηρύξεων του ΟΗΕ για τα δικαιώματα του παιδιού. ΑΛΕΞΙΟΥ Χ. σελ 35

Μέσα από ποιον τύπο σχολείου διασφαλίζεται το δικαίωμα στην αγωγή και εκπαίδευση. ΞΥΝΗΣ Γ. σελ 43

Η κινητικότητα παιδιών με σοβαρά οπτικά προβλήματα. Μια βιωματική προσέγγιση της εκπαίδευσης των δασκάλων ειδικής αγωγής. ΚΟΥΤΑΝΤΟΣ Δ. σελ 48

Ειδικό δημοτικό σχολείο νοσοκομείου ΑΧΕΠΑ Θεσσαλονίκης. ΜΗΛΙΟΥ Σ. σελ 76

Μελέτη των νοητικών λειτουργιών με τη βοήθεια ασκήσεων σε παιδιά με τραυλισμό της αρχικής σχολικής ηλικίας. ΙΛΑΡΙΟΝΟΒΑ Μ. μετάφραση: ΑΚΡΙΤΙΔΟΥ Π. σελ 59

Τχ 6/99

Αυτισμός: Φαινομενολογική προσέγγιση της συναισθηματικής νοημοσύνης. ΛΑΜΠΡΟΠΟΥΛΟΥ Ν. σελ 44

Αυτόνομη διαβίωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες: η ευρωπαϊκή διάσταση. ΒΑΛΜΑ Φ., ΚΟΡΔΙΣΤΟΥ Μ. σελ 49

Η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Κ. σελ 61

Αναπτυξιακή δυσπραξία. Θεωρητικές απόψεις. ΠΑΠΑΘΑΝΑΣΙΟΥ Η.

Η φυσική αγωγή για άτομα με ειδικές ανάγκες. ΚΟΥΡΗΣ Δ. σελ 74

Τχ 7/99

Φοιτητές με ειδικές ανάγκες: Εμπειρίες από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα HELLIOS II (1993-1996). ΚΑΛΑΝΤΖΗ ΑΖΙΖΙ.Α. σελ 9

Νέα αναλυτικά προγράμματα για τα παιδιά με «ειδικές ανάγκες» και το όνειδος του ιατροπαιδαγωγικού έλεγχου. ΕΥΣΤΑΘΙΟΥ Μ. σελ 19

Η βία εναντίον των ατόμων με ειδικές ανάγκες ΜΠΑΚΑΣ Η. σελ 27

Κώδικας δεοντολογίας και ορθής πρακτικής για παιδαγωγούς. ΧΑΡΟΥΠΙΑΣ Α. σελ 30

Οργάνωση Ειδικής τάξης – Ατομικό αρχείο μαθητή. ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΥ Μ. σελ 33

Το κωφό παιδί. ΒΕΡΝΑΔΟΣ Μ. σελ 37

Άτομα με ειδικές ανάγκες. Ορολογία. Προσεγγίσεις εννοιών. ΓΚΟΝΕΛΑ Ε. σελ 44

Παιδιά με εγκεφαλική παράλυση. ΔΕΡΕΚΑ Μ.Ν. σελ 53

Η ένταξη των μικρών παιδιών σε παιδικούς σταθμούς νηπιαγωγεία, δημοτικά σχολεία. ΣΠΕΤΣΙΩΤΗΣ Μ.Γ. σελ

Τι γνωρίζετε για τα άτομα με αναπηρία; Ποια είναι η στάση της κοινωνίας και της πολιτείας απέναντι τους και ποια νομίζετε πως πρέπει να είναι; ΣΑΡΑΦΙΔΟΥ Κ. σελ 71

Τχ 8/00

Πρώμη γραφή και ανάγνωση με το σύστημα Braille. ΚΟΥΤΑΝΤΟΣ Δ. σελ 27

Προβλήματα στην ανάγνωση και η βοήθεια των γονέων. ΔΕΡΕΚΑ Μ.Ν. σελ 56

Τχ 9/00

Νέος νόμος για την ειδική αγωγή. ΕΥΣΤΑΘΙΟΥ Μ σελ 28

Περιβαλλοντικές προσαρμογές για παιδιά με μειωμένη όραση. ΚΟΥΤΑΝΤΟΣ Δ. σελ 43

Χωρίς μολυβί και χαρτί. ΧΑΤΖΗΩΑΝΝΟΥ Τ. σελ 53

Έκθεση συνεδρίου. ΧΑΤΖΟΠΟΥΛΟΥ Μ. σελ 59

Τχ 10/00

Έρευνα για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας στα σχολεία της Κύπρου. ΣΠΑΘΗΣ Α. σελ 20

Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση και ψυχική υγεία παιδιών. ΔΑΝΤΗ Α. σελ 30

Νέες θεωρίες για την επιστημονική εξήγηση των διαταραχών στην εξέλιξη της ομιλίας. ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥ Α. σελ 41

Μαθησιακές δυσκολίες – Δυσορθογραφία. ΒΟΓΓΙΝΔΡΟΥΚΑΣ Γ., ΓΡΗΓΟΡΙΑΔΟΥ Ε. σελ 50

Σύνδρομο grader willi: Ιατρικές, κοινωνικές και παιδαγωγικές συμβουλές. ΣΤΑΜΠΟΛΤΖΗ Α., ΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΥ Κ. σελ 62

Τχ 11/00

Οι θεσμικές αλλαγές στη δομή και τις λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος ενισχύουν το σχολικό αποκλεισμό. ΕΥΣΤΑΘΙΟΥ Μ. σελ 13

Αντισταθμιστική διδασκαλία: Ένα αναγκαίο μέτρο κατά του αποκλεισμού. ΚΩΣΤΑΝΤΟΠΟΥΛΟΥ Ξ. σελ 23

Ψυχολογική αξιολόγηση αναγνωστικής ικανότητας μαθησιακών δυσκολιών και προβλημάτων συμπεριφοράς πέντε παιδιών με εξελικτική δυσφασία. ΚΟΛΙΑΔΗΣ Ε., ΚΟΥΜΠΙΑΣ Ε.Α. ΦΟΥΣΤΑΝΑ Α.Γ. ΣΕΛ 29

Μουσικοκινητική διδακτική παρέμβαση στο ειδικό σχολείο. ΔΡΟΣΙΝΟΥ Μ. σελ 49

Σύνδρομο Asperger: Αιτιολογία, Διάγνωση, τρόποι παρέμβασης και προοπτικές. ΣΤΑΛΜΠΟΤΖΗ Α. σελ 58

Ειδική εκπαίδευση και νέες τεχνολογίες. ΜΠΟΥΡΑΣ Θ. σελ 65

Κατανόηση της προκλητικής συμπεριφοράς παιδιών με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος. ΜΠΟΥΡΜΑ Α. σελ 72

3 Δεκεμβρίου: Ευαισθησία μιας ημέρας. ΞΑΝΘΟΠΟΥΛΟΣ Ξ. σελ 78

Τχ 12/01

Τοπική κοινωνία και σχολείο

Το σύνδρομο του εύθραυστου Χ χρωμοσώματος: Το ψυχοβιολογικό του υπόστρωμα και η παιδαγωγική του αντιμετώπιση. ΑΛΕΥΡΙΑΔΟΥ Α., ΓΡΟΥΪΟΥ Γ. σελ 37

Περίπτωση ένταξης ενός παιδιού με σύνδρομο Down στη γενική τάξη. ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ Κ. σελ 53

Μια έρευνα για τη σχολική ενσωμάτωση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. ΚΑΡΑΚΟΙΔΑΣ Κ., ΔΗΜΑΣ Α. σελ 8

Τχ 13/01

Οι επιδράσεις της μετεκπαίδευσης στην αντιμετώπιση του σχολικού αποκλεισμού. ΑΘΑΝΑΣΟΠΟΥΛΟΣ Χ. σελ 49

Ζητήματα ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και το νέο θεσμικό πλαίσιο για την Ειδική Αγωγή. ΧΑΡΑΜΗΣ Π. σελ

Η ένταξη και τα προβλήματα του νήπιου στο Δημοτικό σχολείο. ΕΥΑΓΓΕΛΙΟΥ Α. σελ 84

Τρία απλά βήματα για να αλλάξουμε σχολεία και κοινωνία. ΓΟΥΛΟΠΟΥΛΟΣ Ν. σελ 87

Ίδρυση τμημάτων ένταξης στη β/θμια εκπαίδευση για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Δυσλεξία. ΚΩΣΤΑΝΤΟΠΟΥΛΟΥ Π. σελ 25

Η πρώτη παρέμβαση και η ένταξη μέσα από τον νέο νόμο. Παράδεισος ή Γολγοθάς; ΧΑΤΖΗΩΑΝΝΟΥ Θ. σελ 36

Νέες εκπαιδευτικές προτεραιότητες και προτάσεις για εφαρμογές Ειδικής Αγωγής στα Δημόσια σχολεία. ΔΡΟΣΙΝΟΥ Μ. σελ 40

Τχ 14/01

Απαραίτητες δεξιότητες παιδιών με ελαφρά νοητική υστέρηση για τη συνεκπαίδευση τους στο γενικό σχολείο. ΤΑΦΑ Ε. σελ 19

Έντονη αλληλεπίδραση και αυτισμός. Μια χρήσιμη προσέγγιση. MELANIE NIND. Μετάφραση, Απόδοση, Προσαρμογή: ΔΡΟΣΙΝΟΥ Μ. σελ 36

Τα παιδιά με σύνδρομο Down έχουν καλύτερη απόδοση στο γενικό σχολείο. SIGGINS L. μετάφραση: ΓΡΑΨΙΑ Ε. σελ 43

Ψυχολογική αξιολόγηση αναγνωστικής ικανότητας, μαθησιακών δυσκολιών προβλημάτων συμπεριφοράς & νοητικής ικανότητας πέντε παιδιών με διαταραχή ανάγνωσης. ΚΟΥΜΠΙΑΣ Ε.Α., ΓΙΑΒΡΙΜΗΣ Π.

Επιληψία και κολύμβηση. ΜΑΡΚΑΔΑΣ Σ., ΜΗΤΣΑ Σ., ΙΩΑΝΝΟΥ Ι. σελ 59

2^ο δημοτικό σχολείο Μοσχάτου 12 χρόνια πρόγραμμα Ένταξης – Συνεκπαίδευσης τυφλών μαθητών με βλέποντες. ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ Ν. σελ 63

Κώφωση-Βαρηκοΐα. Ορολογία προσεγγίσεις όρων. ΓΚΟΝΕΛΑ Ε. σελ 74

Τχ 15/02

Οι νέες νομοθετικές ρυθμίσεις «για τα ειδικότερα καθήκοντα των εκπαιδευτικών και του προσωπικού ειδικοτήτων των ΣΜΕΑ. Π.Ε.Σ.Ε.Α. σελ 11

- Άτομα με ειδικές ανάγκες και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το παράδειγμα του συμβουλευτικού κέντρου του Πανεπιστημίου Αθηνών. ΣΟΦΙΑΝΙΔΟΥ Ε., ΜΠΑΚΟΜΗΤΡΟΥ Φ., ΚΑΛΑΝΤΖΗ Α.Α. σελ 28
- Η ενδυνάμωση στη ειδική παιδαγωγική. Ένας νέος όρος ή μια νέα εν δράσει ιδέα. ΣΟΥΛΗΣ Σ. σελ 39
- Σύνδρομο Turner και σύνδρομο Williams: Το νευροψυχολογικό τους προφίλ και η ψυχοπαιδαγωγική τους αντιμετώπιση. ΑΛΕΥΡΙΑΔΔΟΥ Α. σελ 51
- Πρακτικές ένταξης και συνεκπαίδευσης στο γενικό σχολείο- Κριτική Προσέγγιση. ΣΤΕΦΑ Α. σελ 70
- Τχ 16/02**
- Ψυχοπαιδαγωγικές δοκιμασίες ανίχνευσης της αναπτυξιακής διαταραχής συντονισμού των κινήσεων σε παιδιά ηλικίας 4-8 ετών. ΣΤΑΥΡΟΥ Λ., ΚΑΡΑΜΠΑΤΖΑΚΗ Ζ. σελ 3
- Το θεατρικό παιχνίδι ως επικοινωνιακό διάμεσο για παιδιά με ακουστική μειονεξία: Η διαμεσολαβητική λειτουργία του σώματος. ΣΑΡΡΗΣ Δ. σελ 10
- Τα προγράμματα και τα βιβλία ειδικής αγωγής. Από τη θεωρία στην πράξη. ΧΡΗΣΤΑΚΗΣ Κ.Γ. σελ 26
- Νοητική υστέρηση και φυσική αγωγή. σελ 36
- Η αντιμετώπιση της δυσπραξίας στο σχολείο και την οικογένεια. ΤΡΕΥΛΑΚΗ Ν. σελ 44
- Παιδιά με σύνδρομο CHARGE ΣΠΕΤΣΙΩΤΗΣ Γ.Μ. σελ 55
- Εξετάσεις λυκείου και Μαθησιακές δυσκολίες – Δυσλεξία. ΕΝΩΣΗ ΓΟΝΕΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ. Σελ 59
- Τχ 17/02**
- Δεξιότητες μελέτης και στρατηγικές μάθησης για μαθητές με Μαθησιακές δυσκολίες και μαθητές at Risk. ΚΩΝΣΤΑΝΤΟΠΟΥΛΟΥ Ξ. σελ 3
- Κοινωνική δεξιότητα και εκπαίδευση στις κοινωνικές ικανότητες για πρόσωπα με νοητική υστέρηση. Μια πρόεκτηση του συμπεριφορικού παραδείγματος. GUMPEL T. Μετάφραση, απόδοση και προσαρμογή ΝΤΙΝΑΣ. Μ.Κ. σελ 9
- Τα Κ.Δ.Α.Υ. και η νομαρχιακή αυτοδιοίκηση ενώπιον του σχολικού αποκλεισμού των α.μ.ε.ε.α. ΕΥΣΤΑΘΙΟΥ Μ. σελ 19
- Εντοπισμός σημασιολογικών ελλείψεων σε προφορικά μηνύματα από παιδιά με μαθησιακές ιδιαιτερότητες. ΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΥ ΑΙΚ., ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ Α. σελ 28
- Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. ΤΟΤΟΛΟΥ Α. σελ 39
- Αναλυτικό πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής. Το ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα γενικής εκπαίδευσης, προσαρμοσμένο στις ανάγκες κάθε μαθητή; ΧΑΤΖΟΠΟΥΛΟΥ Α. σελ 54
- Η κοινωνία της ευαισθησίας του γείτονα (Σκέψεις με αφορμή μια προσπάθεια να αποκτήσουν στέγη παιδείας τα παιδιά ενός άλλου θεού) ΧΑΡΟΥΠΙΑΣ Α. σελ 66
- Τχ 18/02**
- Από τις Ειδικές τάξεις στα τμήματα Ένταξης. Ο εκπαιδευτικός και ο κοινωνικός ρόλος των δασκάλων ειδικής αγωγής. ΕΥΣΤΑΘΙΟΥ Μ. σελ 12
- Ο ρόλος των Κ.Δ.Α.Υ στο εκπαιδευτικό σύστημα. ΚΑΡΑΚΟΙΔΑΣ Κ. σελ 23
- Τα τμήματα Ένταξης στη Β/θμια Εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην πράξη. Πειραματική εφαρμογή στο 16^ο γυμνάσιο Πάτρας. ΓΕΩΡΓΟΠΟΥΛΟΣ Β. ΔΙΑΛΥΝΑΣ Γ. σελ 27
- Δυσκολίες στην οργάνωση και τη λειτουργία τμημάτων ένταξης στην ελληνική επαρχία. ΤΖΙΜΑΣ Κ. σελ 32
- Παρέμβαση του Δελημανώλη Φίλιππου προέδρου της πανελληνίας ένωσης γονέων των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Σελ 39
- Παρέμβαση του Αντώνιου Χ. Κουκουβίνη γονέα μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που υποστηρίχτηκε σε δημόσια σχολική μονάδα της Β/θμιας Εκπαίδευσης του Νόμου Αχαΐας. Σελ 50
- Ανακοίνωση των πορισμάτων της ημερίδας από το Γιάννη Βουρβούλη. Γενικό γραμματέα του Π.Ε.Σ.Ε.Α. σελ 53
- Δίγλωσση εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη του κωφού παιδιού. ΠΑΠΑΣΠΥΡΟΣ Χ. σελ 59
- Εμπειρία από την προσπάθεια ένταξης δυο αυτιστικών παιδιών σε γενικό σχολείο της Έδεσσας. ΜΑΥΡΟΠΑΛΙΑΣ Τ. σελ 75
- Ένα μοντέλο συνεργασίας και κοινωνικής αλληλεγγύης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και τις οικογένειές τους. Η περίπτωση του ιδρύματος la Rete στο Triento της Ιταλίας. Σελ 81
- Η προσπάθεια ένταξης δυο αυτιστικών παιδιών σε γενικό σχολείο. ΜΑΥΡΟΠΑΛΙΑΣ Τ. σελ 134
- Τχ 19/02-03**
- Η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών από νήπια με σωματικές δυσκολίες στο σχολικό περιβάλλον. Η καταγραφή μιας περίπτωσης ενός νήπιου με εγκεφαλική παράλυση. ΤΣΑΜΠΑΡΛΗ Α., ΤΣΙΜΠΙΔΑΚΗ Α. σελ 3
- Διαθεματική προσέγγιση του παραμυθιού στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος της ειδικής αγωγής σε τμήμα παιδιών με αυτισμό. ΒΕΛΚΟΥ Κ. σελ 35.
- Η κοινωνική ενσωμάτωση-ένταξη των κωφών. ΜΟΥΣΤΑΙΡΑ Π. σελ 44
- Πληροφορική στην Ειδική Αγωγή: Αξιολόγηση εκπαιδευτικού λογισμικού πολυμέσων υπερμέσων. ΘΩΔΗΣ Κ. σελ 56
- Οι νέες τεχνολογίες πληροφόρησης και επικοινωνίας στην εκπαίδευση των αναπήρων. Διαπιστώσεις και προτάσεις στην πρακτική εφαρμογή τους. ΜΑΛΕΤΣΚΟΥ Α. σελ 62
- Στρατηγικές διδασκαλίας και μορφές σχολικών προγραμμάτων. ΔΕΡΕΚΑ Μ. σελ 67
- Αυτισμός και διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή. ΚΙΡΜΙΤΖΟΓΛΟΥ Θ. ΣΕΛ 74
- Τχ 20/03**
- Οριζόντια και κάθετη ένταξη: Ο πολυεπίπεδος χαρακτήρας της εντάξεως με παράδειγμα την εκπαιδευτική και την κοινωνική ένταξη των ανηκόων. ΠΑΠΑΣΠΥΡΟΥ Χ. σελ 3

Οι θεσμοί της σχολικής ένταξης και η συμβολή τους στην κοινωνική ένταξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. ΕΥΣΤΑΘΙΟΥ Μ. σελ 23

Απτική αντίληψη, Έννοια, χαρακτηριστικά και ιδιότητες. ΑΡΓΥΡΟΠΟΥΛΟΣ Β σελ 30

Η είσοδος του ευρώ στις καθημερινές συναλλαγές. Παρατηρήσεις πάνω στη μεταφορά γνώσης από την εξομίωση στην τάξη σε πραγματικές καταστάσεις. ΠΙΠΙΝΗ.ΤΡΟΥΠΑΚΗ Γ. σελ 69

Τχ 21/01

Απόψεις των δασκάλων για τη μοναξιά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και ελαφρά νοητική υστέρηση: περιεχόμενο, αιτίες, αντιμετώπιση. ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ Θ. σελ 16

Σύνδρομο Υπερκινητικότητας και Απόσπαση Προσοχής. ΠΛΩΜΑΡΙΤΟΥ Β. σελ 23

Γλωσσικό πρόγραμμα ΜΑΚΑΤΟΝ. Η εφαρμογή και χρήση του σε παιδιά με βαρηκοΐα – κώφωση. ΒΟΓΙΝΔΡΟΥΚΑΣ Ι., ΓΡΗΓΟΡΙΑΔΟΥ Ε. σελ 28

Πως οι ιατρικές πληροφορίες συμβάλλουν στην εκπαίδευση μαθητών με προβλήματα όρασης ΚΑΤΣΟΥΛΗΣ Φ. σελ 34

Σχολική ενσωμάτωση των μαθητών με νοητική υστέρηση. Μύθος και Πραγματικότητα, 12 χρόνια πριν. ΧΑΤΖΟΠΟΥΛΟΣ Α. σελ 51

Ένταξη: Στάση των κανονικών παιδιών απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες. ΚΑΤΣΑΒΟΥ Α., ΚΟΥΚΛΗΣ Κ., ΠΑΠΟΥΤΣΗΣ Σ., ΡΑΠΤΗ Θ., ΡΩΣΣΟΣ Σ., ΣΥΚΙΩΤΟΥ Σ., σελ 62

Τχ 22/03

Η βελτίωση του νόμου 2817 για την Ειδική Αγωγή. ΧΑΤΖΗΩΑΝΝΟΥ Θ. σελ 3

Οικογένεια και παιδί με εγκεφαλική παράλυση. ΤΣΑΜΠΑΡΛΗ Α. ΤΣΙΜΠΙΔΑΚΗ Α. σελ 7

Διδακτικά προγράμματα σε παιδιά με σχιστίες. ΔΡΟΣΙΝΟΥ Μ. σελ 20

Αξιολόγηση του μαθήματος της ελληνικής γλώσσας σε τμήματα Ένταξης. ΚΟΥΤΑΝΤΟΣ Δ. σελ 36

Πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με τυφλά παιδιά. ΑΓΟΡΙΤΣΑ ΝΕΝΤΗ. Σελ 51

Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός και ειδική αγωγή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. ΑΤΤΑΛΙΩΤΟΥ Κ. σελ 75

Τχ 23/03

Το σποράκι πηγής ζωής: Ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε πλαίσιο ειδικής αγωγής. ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΥ Κ., ΓΩΝΙΑ Κ., ΗΜΕΛΟΥ Ο., ΚΑΡΑΓΚΟΥΝΗΣ Π., ΤΖΙΟΚΑΣ Γ., ΤΣΟΛΗΣ Μ., σελ 3

Θέτοντας στόχους στην Ειδική Αγωγή: Μια μελέτη περίπτωσης βασισμένη στο σχολείο Parkes Field Scoolls στη Μεγάλη Βρετανία. ΤΣΙΜΠΙΔΑΚΗ Α. σελ 11

Επίδραση της διδασκαλίας δημιουργικού χορού στη σωματογνωσία μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με προβλήματα όρασης. ΧΕΙΛΑΚΗ Ν. σελ 28

Ο κύκλος των φίλων ως μέσο βελτίωσης της επικοινωνίας των παιδιών με αυτισμό και των συνομήλικών τους στο χώρο του σχολείου. ΚΑΛΥΒΑ Ε. σελ 34

Ο προφορικός λόγος στην τάξη. Μια μικρή μελέτη της προφορικής γλωσσικής αλληλεπίδρασης στην τάξη. ΠΙΠΙΝΗΣ -ΤΡΟΥΠΑΚΗΣ Γ. σελ 44

Το υπερκινητικό σύνδρομο και η αντιμετώπιση του. ΑΛΒΑΝΟΠΟΥΛΟΣ Γ., ΤΟΖΑΚΙΔΗ Α. σελ 51

Παιδιά με προβλήματα όρασης και ο ρόλος του παιχνιδιού στην εξέλιξη τους. ΜΠΑΛΗ Β. σελ 64

Ευρωπαϊκό έτος ατόμων με αναπηρίες ή έτος ευρωπαϊκής αναπηρίας. Μια προσωπική μαρτυρία. ΚΑΜΠΟΥΡΗΣ Δ. σελ 74

Οι νέες νομοθετικές ρυθμίσεις για την ειδική αγωγή. ΖΥΜΒΡΑΚΑΚΗΣ Ι. σελ 75

Τχ 24/04

Η χρήση του Αθηνά Τεστ στη διερεύνηση των μαθησιακών δυνατοτήτων και αδυναμιών μιας έφηβης με σύνδρομο Prader Willi. ΑΛΕΥΡΙΑΔΟΥ Α. ΒΟΥΛΩΝΗ Ε. σελ 3

Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Νόμου Κορινθίας. ΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΥ Α. σελ 18

Βία και επιθετικότητα στο σχολείο και την οικογένεια. Πρόληψη και Αντιμετώπιση. ΤΣΑΚΙΡΑΚΗΣ Ν. σελ 49

Οι αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης Σχετικά με τους Μαθητές που παρουσιάζουν Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας. ΤΣΟΜΠΑΝΙΔΗΣ Γ. σελ 67

Τροποποίηση δυσλειτουργικής συμπεριφοράς στο κανονικό νηπιαγωγείο. Μια μελέτη περίπτωσης. ΜΟΥΡΤΖΙΟΥ-ΑΒΡΑΜΙΔΟΥ Κ. σελ 72

Παρουσίαση του 4^{ου} Δημοτικού σχολείου Ειδικής Αγωγής Θεσσαλονίκης. ΙΩΑΝΝΟΥ Ι., ΤΖΟΥΜΑΚΑ Α. σελ 55

Σύνδρομο ANGELMAN ZEPBOY Μ. σελ 25

Η είσοδος του ευρώ στις καθημερινές συναλλαγές. Παρατηρήσεις πάνω στη μεταφορά γνώσης από την εξομίωση στην τάξη σε πραγματικές συνθήκες. ΠΙΠΙΝΗΣ ΤΡΟΥΠΑΚΗΣ Γ. σελ 69

Μαθησιακές δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής. ΓΟΥΠΟΣ Θ., ΜΠΕΤΖΕΛΟΣ Ν. σελ 34

Αυτισμός: Από τη θεραπεία στην εκπαίδευση. ΚΑΤΣΑΒΟΥ Α., ΠΑΠΟΥΤΣΗΣ Σ. σελ 39

Τχ 25/04

Μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες ΤΣΙΜΠΙΔΑΚΗ Α., ΤΣΑΜΠΑΡΛΗ Α. σελ 3

Ο ρόλος της κινητικής δραστηριότητας στην ανάπτυξη παιδιών με μέτρια και βαριά νοητική υστέρηση. ΠΑΓΙΤΣ ΣΤΑΜΑΤΑΚΗ Ν. σελ 47

Το ίδρυμα για το παιδί «Η Παμμακάριστος» και το Ε.Ε.Ε.Κ. Παμμακαρίστου. σελ 50

Τχ 26/04

Εκπαιδευτική πολιτική και ένταξη. ΖΩΝΙΟΥ ΣΙΔΕΡΗ Α., ΚΑΡΑΓΙΑΝΝΗ Π., ΝΤΕΡΟΠΟΥΛΟΥ-ΝΤΕΡΟΥ Ε., ΣΠΑΝΔΑΓΟΥ Η. σελ 23

- Η συνάφεια των θεσμών της εκπαίδευσης και των κέντρων διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης (ΚΔΑΥ) με το σχολικό και τον κοινωνικό αποκλεισμό. ΕΥΣΤΑΘΙΟΥ Μ σελ 36
- Ένταξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω των τμημάτων ένταξης στη γενική εκπαίδευση στα πλαίσια της διαπολιτισμικής αγωγής μέσα σε ένα πολύπολιτισμικό περιβάλλον. ΛΟΛΙΤΣΑΣ Κ. σελ 63
- Εναλλακτικές στρατηγικές υποστήριξης μαθητών με ήπιες δυσκολίες μάθησης στο γενικό σχολείο «Οι Ολυμπιακοί αγώνες». ΗΜΕΛΛΟΥ Ο. σελ 71
- Κοινωνικός αποκλεισμός ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Ο ρόλος της συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού. ΤΟΤΟΛΟΥ Α., ΣΟΥΛΗΣ Σ. σελ 79
- Σχολικός αποκλεισμός: Αίτιο ή συνέπεια του κοινωνικού αποκλεισμού; ΚΑΜΠΟΥΡΗΣ Δ. σελ 99
- Ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση σε τμήματα ένταξης, ΣΥΜΕΩΝΙΔΗΣ Χ. σελ 106
- Προσαρμογή του Αθηνά test διάγνωσης δυσκολιών μάθησης σε τυφλά παιδιά. ΓΙΑΝΝΙΤΣΑΣ Ν., ΤΡΙΓΚΑ Ε. σελ 117
- Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού. ΧΑΡΑΜΗΣ Π. σελ 122
- Το εργαστήρι γραφής ΠΙΛΙΑΚΟΠΑΝΟΣ Σ. σελ 125
- Τχ 27/05**
- Οργάνωση και λειτουργία τμήματος ένταξης. Η περίπτωση του Δημοτικού σχολείου Βέλου. ΣΤΕΚΑΣ Φ. Αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα: Μαθηματικά για παιδιά με βαριά νοητική ανεπάρκεια/Πολλαπλές ειδικές ανάγκες. ΚΟΥΤΑΝΤΟΣ Δ. σελ 58
- Εργοθεραπεία: Μια ψυχοθεραπευτική προσέγγιση στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. ΠΑΤΣΙΔΟΥ -ΗΛΙΑΔΟΥ Μ.
- Νοήματα διαφορετικότητας και κοινωνική απόρριψη. ΧΑΛΑΤΣΗΣ Π. σελ 81
- Τχ 28/05**
- Το συναίσθημα του φόβου στα παιδιά με ειδικές δεξιότητες και ανάγκες. ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ Θ. σελ 3
- Το υπερκινητικό σύνδρομο ΚΥΠΡΙΩΤΑΚΗ Μ. σελ 23
- Αξιολόγηση- Αντιμετώπιση Μαθησιακών Δυσκολιών σελ 19 ΔΟΥΛΑΜΗΣ Ι., ΚΟΥΚΛΗΣ Κ.
- Η επίδραση παρεμβατικού προγράμματος στην ικανότητα ισορροπίας ατόμων με ελαφριά και μέτρια νοητική υστέρηση. σελ 36 ΝΕΟΦΩΤΙΣΤΟΥ Κ., ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ Γ., ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ Σ., ΦΩΤΙΑΔΟΥ Ε., σελ 36
- Η επίδραση της εκ γενετής ολικής τύφλωσης στην αναγνώριση των αντικειμένων. ΚΑΤΣΟΥΛΗΣ Φ. σελ 44
- Τχ 29/05**
- Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Κ.) Αιγάλεω. ΣΑΚΚΑΣ Β. σελ 3
- Ειδική επαγγελματική κατάρτιση. Διαχρονική εξέλιξη της εκπαιδευτικής πολιτικής. ΜΠΟΥΡΜΑ Α σελ 13
- Η ταυτότητα και η «επιβίωση» του εκπαιδευτικού σε σχέση με τη διαδικασία της «ένταξης» ΧΑΛΑΤΣΗΣ Π. σελ 22
- Ένταξη και ανάπτυξη λειτουργικών ικανοτήτων. ΝΤΙΝΑΣ Κ.Μ. σελ 33
- Δυσλεξία: Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις. ΞΑΝΘΑΚΟΥ Γ., ΔΗΜΑΚΟΠΟΥΛΟΥ Μ., ΚΛΑΔΗ Ν., ΤΑΓΚΑΛΟΥ Α. σελ 38
- Στρατηγικές μελέτης για τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ΡΗΓΟΠΟΥΛΟΥ Τ. σελ 49
- Σχόλιο πάνω σε έναν πρόλογο για την ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρίες ή πολλαπλές αναπηρίες σε κοινό σχολείο στη Γαλλία. ΔΡΟΣΙΝΟΥ Μ σελ 69
- Το φαινόμενο του τραυλισμού. Μια εμπειρική έρευνα στα δημοτικά σχολεία της Αιτωλοακαρνανίας. ΣΩΤΗΡΑΚΟΠΟΥΛΟΣ Γ., ΚΟΛΤΣΙΔΑΣ Π. σελ 75
- Άτομα με αναπηρία, Αυτοπεποίθηση και Συμμετοχή τους στον Αθλητισμό. ΤΣΟΛΑΚΗ Ε., ΚΟΥΤΣΟΚΩΣΤΑ Β. σελ 87
- Τχ 30/05**
- Αξιοποίηση των εργαλείων επικοινωνίας από τα παιδιά με σωματικές αναπηρίες. ΔΗΜΗΤΡΑΚΟΠΟΥΛΟΥ Α. σελ 3
- Η συμβολή της τεχνολογίας στη διδασκαλία και την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. ΠΑΠΑΞΕΛΟΠΟΥΛΟΣ Π.Φ., ΒΕΡΕΒΗ Α. σελ 13
- Συμβουλευτική για παιδιά μέσω της τεχνικής PLAY THERAPY. ΚΩΤΑΚΚΗ Β.
- Ο ρόλος της φυσικής αγωγής στο Ε.Ε.Ε.Κ. ΧΕΙΛΑΚΗ Ν. σελ 44
- Η ανάπτυξη της ηθικότητας στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. ΜΠΑΚΑΣ Η. σελ 48
- Ο αποκλεισμός των ατόμων με αναπηρία από το εκπαιδευτικό σύστημα. Τα σχολεία άνοιξαν και χιλιάδες άτομα με αναπηρία είναι αποκλεισμένα από την εκπαιδευτική διαδικασία. ΕΘΝΙΚΗ ΣΥΝΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΚΑΙ ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ. Σελ 79
- Τχ 31/06**
- Γλωσσική επάρκεια και διδακτική επάρκεια στην ελληνική κινηματική γλώσσα ΠΑΠΑΣΠΥΡΟΥ Χ. σελ 11
- Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε μαθητές με διαταραχές ελλειμματικής προσοχής και Υπερκινητικότητας ΠΑΤΣΙΔΟΥ Μ. σελ 39
- Ετερότητας στην ταυτότητα του δασκάλου. Η περίπτωση της Ειδικής αγωγής. ΔΡΟΣΙΝΟΥ Μ. σελ 48
- Στερέοτυπες αντιλήψεις στάσεις και προκαταλήψεις απέναντι στην αναπηρία. ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗΣ Ν. ΚΟΛΤΣΙΔΑΣ Π. σελ 55
- Έρευνα: Σ.Μ.Ε.Α και Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Θεσσαλίας ΚΑΡΝΑΒΑΣ Α. σελ 65
- Προτάσεις για τη βελτίωση της πρακτικής και λειτουργίας των κέντρων διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης. ΚΔΑΥ: Θεσμός προς μετεξέλιξη ΣΤΑΥΡΟΠΟΥΛΟΣ Β. σελ 71

Τχ 32/06

Προτίμηση της κατεύθυνσης κίνησης στη γραφή. Ευρήματα από δεξιόχειρα τυπικώς αναπτυσσόμενα και νοητικά καθυστερημένα παιδιά. ΣΕΜΟΓΛΟΥ Κ., ΑΛΕΥΡΙΑΔΟΥ Α, ΤΣΑΚΙΡΙΔΟΥ Ε. σελ 5

Παιδιά με αναπτυξιακή διαταραχή συντονισμού (Δυσπραξία): Αιτιολογία, Διάγνωση, Παρέμβαση. ΣΑΛΒΑΡΑ Μ. σελ 14

Παιδική σχιζοφρένεια. Εκπαίδευση παιδιών με συναισθηματικές διαταραχές και διαταραχές συμπεριφοράς. ΔΡΑΚΟΥ Ν. σελ 23

Μαθητές με νοητική υστέρηση:Στάσεις συνομήλικων απέναντι στους και μια προσέγγιση θετικής τροποποίησης αυτών των στάσεων, ΜΑΡΚΑΔΑΣ Σ., ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ Γ. σελ 34

Συναισθηματικές αντιδράσεις στη συνθήκη της αναπηρίας στο πέρασμα του χρόνου. ΤΣΙΜΠΙΔΑΚΗ Α.

Τχ 33/06

Προγράμματα για παιδιά με ελαφρά νοητική υστέρηση. ΤΣΑΚΙΡΑΚΗΣ Ν. σελ 4

Ένταξη παιδιών με νοητική υστέρηση στο μάθημα της φυσικής αγωγής. ΦΙΛΙΟΥ Α. ΙΩΑΝΝΟΥ Ι. σελ 15

Αποδοχή ή απόρριψη του κωφού παιδιού στο σχολείο ακουόντων. ΠΛΙΑΚΟΠΑΝΟΣ Σ. σελ 22

Προβλήματα προσοχής: Ψυχοκοινωνικοί παράγοντες και εκπαιδευτική πράξη. ΚΟΥΜΠΙΑΣ Ε. σελ 32

Διερεύνηση της «Σκέψης» των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για την έννοια της οικογένειας. ΛΑΜΠΡΙΝΟΠΟΥΛΟΥ Κ., ΠΕΤΡΕΛΛΗ Μ. σελ 40



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000091034