

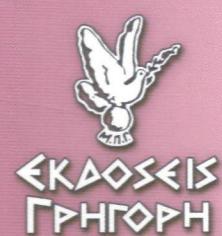
10 Πανελλήνιο Συνέδριο
Ειδικής Αγωγής
με διεθνή συμμετοχή

ΤΟΜΟΣ Β'

Η ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ

ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

σε συνεργασία με του
**ΤΟΜΕΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ
ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ**



Επιμέλεια κειμένων: Ζωή Κρόκου

ISBN 978-960-333-514-6

*Για την επιστημονική αρτιότητα και πληρότητα των κειμένων, αποκλειστική ευθύνη
φέρουν οι συγγραφείς.*

Π ε ρι ε χ ó μ ε ν α

ΕΝΟΤΗΤΑ ΠΡΩΤΗ ΕΓΚΑΙΡΗ ΔΙΑΓΝΩΣΗ, ΠΡΩΤΙΜΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

Γεώργιος, Σ. Τσιναρέλης
*ΒΑΣΙΚΕΣ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ ΣΤΗΝ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ
ΕΝΟΣ ΑΤΟΜΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 13*

Ε. Λαζαρόπουλον, Ι. Τσουμπάρη, Ν. Παπαθανασίου, Δ. Συριανίδης
*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΟ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΚΔΑΥ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ 29*

ΕΝΟΤΗΤΑ ΔΕΥΤΕΡΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΚΑΙ ΣΟΒΑΡΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ. ΕΛΛΕΙΜΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΟΧΗ / ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ

Μαρία Δροσινού
*ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΗΣ
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ. Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΤΟΥ «ΚΥΚΛΟΥ
ΤΩΝ ΦΙΛΩΝ». 49*

Ευδοκία Κουραντζή, Αγγελική Δαβάζογλου
*ΟΙ ΕΚΤΙΜΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ Α/ΘΜΙΑΣ ΓΙΑ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗ-
ΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΕΛΛΕΙΜΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ-
ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ 59*

Ανθούλα Κολιάδη -Τηλιακού
*Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩ-
ΝΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΉΛΙΚΙΑΣ: ΑΠΟΤΕΛΕ-
ΣΜΑΤΑ ΜΙΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ 70*

Ηλίας Κουρκούτας, Ρ. -D. Stavrou
*ΚΑΚΟΠΟΙΗΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ: ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ
ΚΙΝΔΥΝΟΥ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΕ ΜΙΑ ΟΙΚΟΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗ
ΟΠΤΙΚΗ 81*

Ελένη Ανδρέου <i>ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΚΑΙ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ</i>	98
--	----

**ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΡΙΤΗ
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ**

Κώστας Παπαχρήστος <i>ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΜΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ</i>	109
--	-----

Μαρία Βλαχάδη <i>ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. Απόψεις και στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών</i>	124
---	-----

**ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΕΤΑΡΤΗ
ΑΡΧΕΣ, ΣΚΟΠΟΙ, ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ
ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ**

Κώστας Χρηστάκης <i>Η ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: ΠΑΡΕΛΘΟΝ – ΠΑΡΟΝ – ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝ</i>	137
--	-----

Αναστάσιος Καραγιάννης, Κωνσταντίνα Καραγιάννη, Ελένη Μπουλούκη <i>ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΑΣΗΣ. Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΟΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ</i>	143
---	-----

**ΕΝΟΤΗΤΑ ΠΕΜΠΤΗ
ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΥΓΕΙΑΣ.
ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ**

Λευκοθέα Καρτασίδου, Γεωργία Δρόσου <i>Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΥΪΚΗ ΔΥΣΤΡΟΦΙΑ DUCHENNE: ΜΙΑ ΠΛΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ</i>	155
--	-----

ΕΝΟΤΗΤΑ ΕΚΤΗ

**ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΩΝ ΚΑΙ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ
ΓΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ
ΕΝΤΑΞΗ / ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ**

Βασίλειος Αργυρόπουλος, Μαρία Παπαζαφείρη*Η ΕΝΤΑΞΗ ΜΙΑΣ ΤΥΦΛΗΣ ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ**ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΈΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ 169***Άδριανός Μουταβελής, Ρόμπερτ Μέλλον***ΠΙΕΣΗ, ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ, ΆΛΙΑΦΟΡΙΑ ΩΣ ΓΟΝΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ**ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΜΕ ΤΗ ΜΕΛΕΤΗ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ. ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΟΥ ΦΟΙΤΟΥΝ**ΣΕ ΤΜΗΜΑΤΑ ΕΝΤΑΞΗΣ 180***Αγγελική Τοτόλου***ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΖΩΗΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ: ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ**ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ 196***Μαρία Κυπριωτάκη***ΕΝΑ «ΚΟΙΝΟ» ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΓΙΑ ΌΛΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ; ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ**ΚΑΙ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ 204***Μαρία Ζαχαροπούλου, Βασιλική Ιωαννίδη***ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ**ΜΕ ΔΥΣΧΕΡΕΙΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ**ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΩΣ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗΣ ΤΕΧΝΙΚΗΣ 223***Πηνελόπη Κονιστή, Εμμανουήλ Κουμπιάς, Αγάπη Δενδάκη***ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΑ ΕΙΔΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ**ΚΑΙ ΣΤΑ ΤΜΗΜΑΤΑ ΕΝΤΑΞΗΣ 227***π. Απόστολος Καβαλιώτης***ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ**ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ 236*

ΕΝΟΤΗΤΑ ΕΒΔΟΜΗ

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΤΗΣ****ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ****ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ****Δημήτρης Χουλιαρός***ΣΥΝΘΕΤΙΚΗ ΟΜΙΛΙΑ ΣΑΝ ΒΟΗΘΗΜΑ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ-**ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ-ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ**ΤΟΥ ΔΙΑΣΤΑΣΗ 245*

Αριστείδης Π., Χαρούπιας PhD

*ΕΞΕΙΛΙΚΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΒΙΟΥ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ
ΤΗΣ ΑΝΟΙΚΤΗΣ ΚΑΙ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 256*

Ξάνθη Στυλιανή

*ΔΙΛΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΛΟΓΙΣΜΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ
ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ... 267*

**ΕΝΟΤΗΤΑ ΟΓΔΟΗ
ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ**

Θεόδωρος Γούπος, Νικόλαος Μπέτζελος

*ΤΟ ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ Η ΕΠΕΚΤΑΣΗ ΤΟΥ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ
ΜΟΝΑΔΕΣ ΕΙΔΙΚΕΣ (Σ.Μ.Ε.Α.) ΜΙΑ ΠΡΟΚΛΗΤΙΚΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ,
Η ΠΟΡΕΙΑ ΕΞΕΛΙΞΗΣ ΤΗΣ ΚΑΙ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΑΥΤΗΣ 285*

Γιάννης Σπαντιδάκης, Ουρανία Κυριαζή

*ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ
ΙΔΕΩΝ: ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΝΗΜΟΝΙΚΩΝ ΚΑΝΟΝΩΝ ΚΑΙ ΝΟΗΤΙΚΩΝ ΧΑΡΤΩΝ 292*

Μιχάλης Δ. Χρυσός

*ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ: Η ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ
ΑΚΡΟΑΣΗΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΜΙΚΡΟΛΙΔΑΣΚΑΛΙΑ 309*

**ΕΝΟΤΗΤΑ ΕΝΑΤΗ
ΣΥΜΠΟΣΙΑ**

Οργανωτής: Σπυρίδων Σούλης, Συζητητής: Δημήτρης Αναστασίου

*ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΔΡΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ
ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ 323*

Ιωάννης Τρικκαλιώτης, Σοφία Αηδονά

*ΤΩΡΑ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΓΡΑΨΩ! Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ
ΩΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΟ ΜΕΣΟ ΓΡΑΦΗΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ
ΜΕ ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ 324*

Ολυμπία Βλιαγκόφτη, Ευγενία Νιάκα

*ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ
ΚΑΙ ΕΡΓΟΝΟΜΙΚΕΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΕΣ ΣΕ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΟ-
ΣΤΗΡΙΞΗ ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΜΕ ΕΙΓΚΕΦΑΛΙΚΗ ΠΑΡΑΛΥΣΗ 335*

Άννα Τέρτη, Παρασκευή Παυλίτσα	
<i>ΣΥΜΒΟΛΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΙΔΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ (Ε.Ε.Π.) ΣΕ ΠΑΙΔΙ ΜΕ ΒΑΡΗΚΟΪΑ ΚΑΙ ΔΕΠ-Υ ΣΤΗ ΓΕΝΙΚΗ ΤΑΞΗ.....</i>	341
Γεώργιος Βουγιουκλίδης, Νικόλαος Δεληγιάννης, Παναγιώτης Κολτσίδας	
<i>ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΑΣΗΣ. ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ</i>	346
Δημήτριος Αναστασίου, Αναστασία Μπαντούνα	
<i>ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΜΑΘΗΤΗ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ ΣΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ</i>	356
Παναγιώτης Σιαπέρας, Julie Beadle-Brown, Stephen Higgins	
<i>ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΙΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ TEACCH ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ</i>	370
Λάμπρος Σταύρου, Νίκη Δεληκανάκη	
<i>Η ΚΛΙΜΑΚΑ ΛΟΓΙΚΟΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ (LOGMATH) ΩΣ ΨΥΧΟΜΕΤΡΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΠΡΩΙΜΗΣ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗΣ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ 4-6 ΕΤΩΝ</i>	380
Μιλτιάδης Π. Καρβούνης, Πήλιος - Δημήτρης Σταύρου	
<i>ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΕΝΟΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΟΥ ΤΕΣΤ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΗΛΙΚΙΑΣ 6-10 ΕΤΩΝ</i>	388
Λάμπρος Σταύρου, Στέφανος Κούτρας	
<i>ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΤΕΣΤ ΠΡΩΙΜΗΣ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΟΠΤΙΚΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ: ΜΙΑ ΠΡΩΤΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ</i>	398
Λάμπρος Σταύρου, Παναγιώτα Γιαννέλη	
<i>ΠΡΩΙΜΗ ΔΙΑΛΟΧΙΚΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΕΣ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΕΛΛΗΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ (3-6 ΕΤΩΝ) ΣΤΟ ΓΑΛΛΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ</i>	403
Γιώργος Μπαλαμώτης, Αγγελική Γενά	
<i>ΟΙ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ ΚΑΙ ΤΟ ΑΓΧΟΣ ΠΟΥ ΒΙΩΝΟΥΝ: ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΠΟ ΜΙΑ ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΑ ΕΡΕΥΝΑ</i>	416
Καλλιόπη Παποντσάκη, Αγγελική Γενά	
<i>ΜΟΝΑΞΙΑ ΚΑΙ ΦΙΛΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ E.N.Y. ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ</i>	429

Θοδωρής Σταματάκης, Αγγελική Γενά <i>ΔΙΑΛΑΣΚΑΛΙΑ ΕΚΤΕΛΕΣΗΣ ΤΗΣ ΠΡΑΞΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΙΡΕΣΗΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ.....</i>	439
---	-----

ΕΝΟΤΗΤΑ ΔΕΚΑΤΗ
ΑΝΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

Φίλιππος Βλάχος, Άρτεμις Παπαδημητρίου <i>ΟΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΓΡΑΦΗΣ: ΜΙΑ ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ</i>	451
--	-----

Ευαγγελία Καρυστινού <i>ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΜΝΗΜΟΝΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΕ ΕΠΙΚΙΝΔΥΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ..</i>	457
--	-----

Ιωάννα Αγγέλου <i>ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΜΕΝΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΔΡΑΣΤΗ- ΡΙΟΤΗΤΑΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΕΦΗΒΟΥΣ ΜΕ ΣΥΝΔΡΟΜΟ PRADER-WILLI: ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ.....</i>	458
--	-----

Αναστασία Αλευριάδου, Μαρία Ναλμπάνη, Κλειώ Σέμογλου <i>ΟΠΤΙΚΟΧΩΡΙΚΕΣ ΚΑΙ ΟΠΤΙΚΟΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΣΥΝΔΡΟΜΟ PRADER-WILLI: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ.....</i>	459
--	-----

ΕΝΟΤΗΤΑ ΕΝΔΕΚΑΤΗ
ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ – ΠΕΡΙΛΗΨΕΙΣ

Π. Βεντίκου, Αγγ. Φουστάνα, Ε. Ζέρβα, Γιάννης Παπαδάτος <i>ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ Ε' ΤΑΞΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕ Η ΧΩΡΙΣ ΕΙΔΙΚΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ.....</i>	463
--	-----

Αργυρούλα Αθ. Πέτρου, Σοφοκλής Σωτηρίου <i>ΣΥΝΔΕΣΗ ΑΤΥΠΩΝ ΚΑΙ ΤΥΠΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΩΝ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΠΡΟΗΓΜΕΝΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ- ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ 1^Η ΦΑΣΗΣ ΤΗΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΚΙΝΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ</i>	464
--	-----

Χρυσάνθη Αντωνίου – Σιμοπούλου <i>Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΓΥΜΝΑΣΤΗ – ΠΡΟΠΟΝΗΤΗ ΓΙΑ ΤΑ ΑΓΩΝΙΣΜΑΤΑ ΣΤΙΒΟΥ, ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ</i>	478
--	-----

ΠΕΡΙΛΗΨΕΙΣ.....	486
------------------------	-----

**Πίεση, Υποστήριξη, Αδιαφορία ως γονικές πρακτικές σχετικές
με τη μελέτη στο σπίτι.
Τα παιδιά που φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης**

Αδριανός Μουταβελής¹ & Ρόμπερτ Μέλλον²

¹Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

² Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών & Πολιτικών Επιστημών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα μελετά τη διαφοροποίηση στις τάσεις συμπεριφοράς των γονέων των μαθητών της γενικής και ειδικής αγωγής την ώρα της μελέτης στο σπίτι. Η συμπεριφορά των γονέων αξιολογήθηκε με την κλίμακα “Αντοαναφορές Δυναμικών Αλληλεπιδράσεων Μαθητών-Γονέων” (ΑΔΑΜ-Γ), η οποία έχει αποδειχτεί ότι μετρά με καλή παραγοντική δομή και ψυχομετρικές ιδιότητες τους εξής παράγοντες γονικής συμπεριφοράς προς τα παιδιά: Πίεση (αρνητική ενίσχυση/τιμωρία), Υποστήριξη (θετική ενίσχυση) και Αδιαφορία (έλλειψη συνεπειών). Το δείγμα αποτέλεσαν 1478 μαθητές των Δ', Ε' και Στ' τάξεων από 75 σχολικά τμήματα και 42 μαθητές από 13 Τμήματα Ένταξης της Αττικής. Εμφανίστηκε διαφοροποίηση μεταξύ των ομάδων παιδιών, με εκείνα των Τμημάτων Ένταξης να δηλώνουν μεγαλύτερα επίπεδα Πίεσης και Αδιαφορίας σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά. Η δυσκολία προσέγγισης του διδακτικού αντικειμένου από τους γονείς, το παιδαγωγικό τους έλλειμμα μπροστά σε ένα μαθητή με μειωμένη απόδοση και αυξημένες ανάγκες παρέμβασης, όπως αντός του Τμήματος Ένταξης, καθώς και οι διαρκείς αποτυχίες του παιδιού, τις οποίες οι γονείς χρεώνονται πλέον προσωπικά, επιβαρύνονταν τη διάθεση των τελενταίων να ασχοληθούν με τα μαθήματα. Αυτή η δυναμική εκφράζεται, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, μέσω Αδιαφορίας και Πίεσης των γονέων προς τα παιδιά, υποβαθμίζοντας τη γονική σχέση σε δίπολο αναποτελεσματικού δάσκαλον-κακού μαθητή.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: δυναμική αλληλεπίδραση γονέων-μαθητών, Τμήμα Ένταξης, μελέτη στο σπίτι

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Δυναμική Αλληλεπίδραση γονέων-μαθητών

Η ελληνική κοινωνία δίνει ιδιαίτερη αξία και σημασία στη σχολική επίδοση (Φλουρής, 1989), η οποία αποτελεί βασικό συντελεστή της σχολικής προσαρμογής. Συνάμα το εκπαιδευτικό μας σύστημα, αδυνατεί να ανταπεξέλθει στο βασικό του ρόλο για την παροχή ίσων ευκαιριών προς τα παιδιά. Παιδιά με διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης έχουν λιγοστές επιλογές εξέλιξης μέσα από τον ανταγωνισμό που επιβάλλει η πολιτεία. Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι η διαρκής παρουσία και αρωγή των γονέων προς τα παιδιά κυρίως αυτών που υστερούν στο ρυθμό μάθησής τους. Μοιάζει εντελώς φυσιολογικό για τα δεδομένα της χώρας μας ότι οι γονείς θα «διαβάσουν» τα παιδιά κατά τη διάρκεια της μελέτης στο σπίτι αλλά και θα ενισχύσουν την εκπαίδευσή τους με περαιτέρω φροντιστήρια και ασχολίες, πράγματα που σε κάθε ευνοούμενη κοινωνία, εξ ορισμού αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί θεσμοί της πολιτείας.

Με τη σειρά τους, οι γονείς, στην προσπάθεια τους να αυξήσουν την αποτελεσματικότητα των παιδιών τους στο σχολείο, ενεργοποιούνται με τρόπους οι οποίοι διαμορφώνονται από τις προηγούμενες εμπειρίες τους αλλά και από τις ίδιες τις απαιτήσεις και πιέσεις που το εκπαιδευτικό σύστημα και το κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον προβάλλουν στην οικογένεια. Στοχεύουν, έτσι, στην αύξηση της συχνότητας εμφάνισης συμπεριφορών των παιδιών τους οι οποίες συνάδουν με υψηλή σχολική επίδοση και προσαρμοστικότητα και στην αντίστοιχη μείωση και περαιτέρω εξάλειψη συμπεριφορών που, κατά την άποψή τους, καταλήγουν σε χαμηλή επίδοση και έλλειψη προσαρμοστικότητας.

Ακολουθώντας τη θεωρία του θεμελιώδους συμπεριφορισμού (π.χ., Μέλλον, 2002· 2005· υπό δημοσίευση), οι τρόποι με τους οποίους οι γονείς αλληλεπιδρούν με τα παιδιά τους αναφορικά με το σχολείο, μπορούν να καταταγούν σε τρεις λειτουργικές κατηγορίες, οι οποίες με τη σειρά τους αντιστοιχούν στους καθημερινούς παραστατικούς όρους «Υποστήριξη», «Πίεση» και «Αδιαφορία». Συγκεκριμένα, σε μια ιδανική, πειραματική κατάσταση αξιολόγησης του τρόπου που χαρακτηρίζει τις εκπαιδευτικές πρακτικές ενός γονέα, θα υπήρχε άμεση απόδειξη ότι τα γεγονότα ή τα ερεθίσματα που παρέχει ο γονέας, ως συνέπειες των σχολικών δράσεων του παιδιού, λειτουργούν ως θετικοί ή αρνητικοί ενισχυτές ή ως τιμωρία (Skinner, 1968· Μέλλον, 2005· υπό δημοσίευση). Η έλλειψη μιας τέτοιας άμεσης απόδειξη για τον χαρακτηρισμό μιας παρατηρήσιμης αλληλεπιδραστης μαθητού-γονέα ως θετική ή αρνητική ενίσχυση, ως τιμωρία ή έλλειψη συνέπειών, μας υποχρεώνει να χρησιμοποιούμε τους μη τεχνικούς όρους «Υποστήριξη», «Πίεση» και «Αδιαφορία» αντίστοιχα.

Η υποστήριξη των παιδιών από τους γονείς τους αποτελεί τη μήτρα της ανθρώπινης ψυχικής ισορροπίας (π.χ., Shaffer, 2000). Θεωρείται επίσης, παράγοντας που σχετίζεται θετικά με τη νοητική ικανότητα και τη σχολική επίδοση κατά τη μαθητική ηλικία (Pettit et al., 1997). Η γονική Υποστήριξη των σχολικών προσπαθειών των παιδιών τους αντιστοιχεί στη συμπεριφοριστική έννοια της θετικής ενίσχυσης. Στην τελευταία, μια σχολική δράση (π.χ. μια απάντηση του παιδιού ή μια προσπάθεια να λύσει μια άσκηση) παράγει ή επιφέρει ένα γεγονός ή ερέθισμα και, κατά συνέπεια, παρόμοιες με αυτή δράσεις εκδηλώνονται πιο συχνά. Δηλώσεις του μαθητή ότι «Όταν διαβάζω με τους γονείς μου και απαντώ σωστά με χαιδεύοντας ή με φιλούν» ή «Οι γονείς μου χαίρονται να μου εξηγούν ότι δεν καταλαβαίνω» περιγράφουν τη διεργασία της θετικής ενίσχυσης, με αναμενόμενη την επανάληψη της συμπεριφοράς του παιδιού. Αντίθετα από την Πίεση και την Αδιαφορία, η παροχή θετικά ενισχυτικών ερεθισμάτων, ως συνέπειες σχολικών δράσεων, προκαλεί επίσης συναισθήματα ευχαρίστησης, συναίνεσης, αυτοπεποίθησης και χαράς. Τέτοια συναισθήματα, στα πλαίσια της δυναμικής αλληλεπιδραστης των γονέων και των παιδιών τους αναφορικά με τη σχολική διαδικασία, δηλώνονται με σχόλια όπως «Νιώθω όμορφα όταν διαβάζω με τους γονείς μου» και «Όταν διαβάζω με τους γονείς μου, νιώθω πως είμαι έξυπνος».

Από την άλλη η Πίεση εμπειρέχει δύο σχετικά είδη αλληλεπιδράσεων παιδιού-γονέα. Το ένα είδος ανχάνει τη συχνότητα εμφάνισης σχολικών δράσεων των μαθητών (αρνητική ενίσχυση) και το άλλο σκοπεύει στη μείωση της συχνότητας εμφάνισης δράσεων, οι οποίες θεωρούνται από το γονέα μη επιθυμητές (τιμωρία).

Στην αρνητική ενίσχυση, η σχολική δράση είναι τρόπος διαφυγής από άσχημες συνθήκες. Βέβαια, προκειμένου να απαλλάξει το παιδί του από μια άσχημη συνθήκη ως συνέπεια της συμπεριφοράς του παιδιού, ο γονέας πρέπει αρχικά να τη δημιουργήσει. Συνηθισμένα δυσάρεστα ερεθίσματα συμπεριλαμβάνουν φωνές, παράπονα, κριτικά σχόλια (π.χ., «Όταν δεν καταλαβαίνω κάτι, οι γονείς μου εκνευρίζονται» και «Οι

γονείς μου με 'ζορίζουν' να μάθω τα μαθήματά μου»), καθώς επίσης και απειλές (π.χ., «Οι γονείς μου, μου λένε πόσο θα στενοχωρηθούν αν δεν πάω καλά στα μαθήματα» και «Οι γονείς μου λένε ότι θα με τιμωρήσουν αν δεν πάω καλά στο σχολείο»). Εάν το παιδί αρχίσει να διαβάζει ή να απαντά σωστά, οι φωνές, τα παράπονα ή οι απειλές του γονέα θα τερματιστούν. Επιπλέον, εάν αυτή η διαδικασία πραγματικά αυξάνει τη συχνότητα εμφάνισης επιθυμητών σχολικών δράσεων, τα συγκεκριμένα δυσάρεστα ερεθίσματα θα αποτελούν αρνητικούς ενισχυτές, διότι οι δράσεις ενισχύονται από την κατά συνέπεια αφαίρεσή τους. Η τακτική πολλών γονέων, όπως την περιγράφει ένας μαθητής, να «...μου τάζουν σπουδαία δώρα αν πάω καλά στους βαθμούς» θεωρείται από πολλούς θετικής αστόσο, αποτελεί επίσης παράδειγμα αρνητικής ενίσχυσης. Οι γονείς υπόσχονται σπουδαία δώρα με σκοπό να έχουν ως εν δυνάμει όπλο έναν αρνητικό ενισχυτή. Επιδιώκουν δηλαδή, να διαθέτουν ένα δυσάρεστο ερέθισμα προς αφαίρεση, ως συνέπεια της εκδήλωσης της επιθυμητής σχολικής δράσης (Μέλλον, 2003; Sidman, 2001).

Οι γονείς στην προσπάθειά τους να μειώσουν τη συχνότητα εμφάνισης λανθασμένων απαντήσεων χρησιμοποιούν υποτιμητικά σχόλια, απειλές, ακόμα και σωματική βία, ως συνέπειες, όπως υποδεικνύεται από δηλώσεις μαθητών: «Οι γονείς μου, όταν δεν καταλαβαίνω κάτι με λένε χαζό, ανίκανο...» και «Οι γονείς μου με χτυπούν». Στο άλλο είδος τιμωρίας, γνωστό ως τιμωρία μέσω αφαίρεσης, η συνέπεια της μη επιθυμητής δράσης είναι η αφαίρεση ενός ήδη παρόντος θετικού ενισχυτή. Για παράδειγμα, ένας μαθητής μπορεί να αναφέρει ότι «Όταν δεν πάω καλά στα μαθήματα οι γονείς μου, μου στερούν πρόγραμμα που μου αρέσουν (π.χ. videogames, τηλεόραση, ποδήλατο,...)».

Τέτοιες γονικές πρακτικές έχουν θεωρηθεί ως πιθανοί καθοριστικοί συντελεστές ενός μοναδικού, καλά δομημένου παράγοντα «φόβου σχολικής επίδοσης» που εμφανίστηκε, χωρίς να αναμένεται, σε έρευνα σχετικά με τους φόβους των παιδιών σχολικής ηλικίας, η οποία βασίστηκε σε ένα μεγάλο δείγμα μαθητών της χώρας μας (Mellon, Koliadis & Paraskevopoulos, 2004). Τέλος, έχει βρεθεί ότι η συχνότητα χρήσης της σωματικής τιμωρίας από τους γονείς συγχετίζεται θετικά με την επιθετικότητα των παιδιών (π.χ., Cohen & Brook, 1995), καθώς επίσης και με μια ποικιλία δυσκολιών στην ψυχική υγεία (π.χ., Gershoff, 2002), ιδιαίτερα με φόβο και άγχος. Τα υψηλά επίπεδα φόβου και άγχους έχουν βρεθεί να είναι ασυμβίβαστα με την καθημερινή λειτουργικότητα παιδιών (π.χ., Ollendick & King, 1994).

Τέλος, υπάρχει περίπτωση, ως άδηλη πρακτική στα πλαίσια της αλληλεπίδρασής τους με τα παιδιά τους, να επιδεικνύουν οι γονείς αδιαφορία, δηλαδή η συμπεριφορά τους να χαρακτηρίζεται από έλλειψη συνεπειών προς τις συμπεριφορές των παιδιών τους. Η πρακτική αυτή περιγράφεται από τα παιδιά με δηλώσεις όπως: «Οι γονείς μου αδιαφορούν για το διάβασμά μου». Μάλιστα, η πρακτική της αδιαφορίας δε σχετίζεται με την ενεργή εξάλειψη ενίσχυσης συγκεκριμένων μη επιθυμητών δράσεων του παιδιού, στο πλαίσιο της θετικής ενίσχυσης επιθυμητών δράσεων. Αντίθετα, η αδιαφορία αφορά στην απόρριψη, στην παραμέληση, στην έλλειψη ενδιαφέροντος εκ μέρους του γονέα· για τα επιτεύγματα του παιδιού ή στην απουσία χρόνου αφιερωμένου σε αυτό (π.χ., «Οι γονείς μου δεν προλαβαίνουν ν' ασχοληθούν μαζί μου»).

Έρευνες που στηρίζονται σε οικογένειες γονέων, οι οποίοι επιδεικνύουν συστηματικά αδιαφορία προς τα παιδιά τους, επισημαίνουν την αποτυχία της γονικότητας, καθώς και τις πολλαπλές επιπτώσεις που η αδιαφορία συνεπάγεται για τα παιδιά (Maccoby & Martin, 1983). Μια τέτοια συμπεριφορά εκ μέρους των γονέων δημιουργεί την επιθυμία στα παιδιά να επιστρέψουν το «χτύπημα» της αδιαφορίας και της απόστασης στους γονείς

τους ή σε άλλες μορφές εξουσίας (Shaffer, 2000). Έτσι, παιδιά τέτοιων οικογενειών τείνουν να έχουν χαμηλή σχολική επίδοση (Eckenrode, Laird & Doris, 1993), ενώ συχνά είναι εχθρικά και έχουν περισσότερες πιθανότητες να γίνουν εγωιστές έφηβοι, με αντικοινωνική και παραβατική συμπεριφορά (Lamborn et al., 1991; Baumrind, 1991; Patterson et al., 1992; Kurdek & Fine, 1994; Weiss & Schwarz, 1996).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης μεταξύ των γονέων και των παιδιών τους, αναφορικά με το σχολείο και το διάβασμα στο σπίτι, οι γονείς επιδεικνύουν τρεις άξονες πρακτικών, που αφορούν στην Πίεση, στην Υποστήριξη και στην Αδιαφορία. Αυτές οι έκδηλες ή άδηλες πρακτικές είναι δυνατόν να δημιουργούν κάθε συνδυασμό μεταξύ τους σε συχνότητα και ένταση, ενώ, κατ' επέκταση, μπορούν να χαρακτηρίζουν το στυλ γονικότητας.

Τμήματα Ένταξης

Με τον καινοτόμο για τα δεδομένα νόμο 1586 του 1985 γίνεται μια σοβαρή προσπάθεια ανάπτυξης της Ειδικής Αγωγής. Η Ειδική Αγωγή αποτελεί και νομικά πλέον τμήμα του εκπαιδευτικού μας συστήματος και υποχρέωση της πολιτείας. Τότε έχουμε πηγική ιδρυση Ειδικών Τάξεων μέσα σε συνηθισμένα σχολεία, που με τον 2817/2000 άρθρο 5 παρ.1 θα μετονομαστούν σε Τμήματα Ένταξης. Στηρίζονται στη διαδικασία του "μοντέλου απόσυρσης" (Πολυχρονοπούλου, 2001). Συγκεκριμένα, η φοίτηση στο Τμήμα Ένταξης είναι κατά κανόνα μερική, ανάλογη με τις δυσκολίες στη μάθηση που παρουσιάζει κάθε μαθητής. «Δηλαδή ένας μαθητής μπορεί να παρακολουθεί π.χ. στα γλωσσικά μαθήματα μερικές ώρες την ημέρα ή και την εβδομάδα, για ένα διάστημα μικρό ή μεγάλο ή και ολόκληρο το σχολικό έτος, μέχρι που να ξεπεράσει τις δυσκολίες του, ενώ παράλληλα παρακολουθεί το πρόγραμμα της κανονικής του τάξης. Τα Τμήματα Ένταξης επικεντρώνουν και προσπαθούν να βοηθήσουν τα παιδιά προσφέροντας ενισχυτική και κυρίως επανορθωτική διδασκαλία στα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών» (Μουταβελής & Θώδη, 2004 σελ. 130).

Προηγούμενες έρευνες έχουν μιλήσει για τις διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα δύο εκπαιδευτικά πλαίσια, αυτό της κοινής τάξης και αυτό του Τμήματος Ένταξης. Στα μεμπτά του θεσμού του Τμήματος Ένταξης έχει θεωρηθεί ο στιγματισμός του παιδιού από τους συμμαθητές του, μια και αυτό εγκαταλείπει το χώρο της κοινής τάξης για να βρεθεί σε έναν διαφορετικό χώρο όπου παράσχεται ειδική αγωγή. Επίσης την ώρα της απουσίας του παιδιού, το μάθημα στην κοινή τάξη την οποία ανήκει εξελίσσεται κανονικά, με αποτέλεσμα τη δημιουργία εκ μέρους του, γνωστικών κενών που συσσωρεύονται στα προηγούμενα. Τέλος, η ύπαρξη δύο διαφορετικών πλαισίων (διαφορετικών εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικού υλικού, προγράμματος, χώρου,...) συχνά δεν διευκολύνει το παιδί με προβλήματα στη μάθηση, αντίθετα αποδιοργανώνει το μαθητή, κυρίως όταν δεν στηρίζεται στην διαρκή συνεργασία των δύο πλαισίων (Σχήμα 1) (Μουταβελής & Θώδη, 2004).

Μέσα από μια συστηματικού τύπου προσέγγιση, ενδιαφέρον θα ήταν να εξεταστεί η θέση των γονέων και πως αυτή γίνεται αντιληπτή από τα ίδια τα παιδιά τους (Τσαμπαρλή, 2004). Να εξεταστεί δηλαδή, η δυναμική αλληλεπίδραση γονέων-μαθητών σχετικά με το σχολείο κατά τη διάρκεια της μελέτης στο σπίτι και να καταγραφεί τυχόν διαφοροποίηση ανάμεσα στα παιδιά που φοιτούν σε Τμήμα Ένταξης και αυτά που φοιτούν αποκλειστικά στην κοινή τάξη.

Ο βασικός στόχος της έρευνας αφορούσε στην πιθανή ύπαρξης σχέσης μεταξύ των αναπαραστάσεων των παιδιών για συγκεκριμένες δυναμικές αλληλεπιδράσεις μαθητών-γονέων και το εκπαιδευτικό πλαίσιο φοίτησής τους. Η υπόθεσή μας ήταν

πως η δυναμική αλληλεπίδραση που αφορούσε Πίεση, Υποστήριξη ή Αδιαφορία των γονέων προς τα παιδιά διαφοροποιούνταν με το εκπαιδευτικό πλαίσιο φοίτησης του παιδιού (κοινή τάξη και Τμήμα Ένταξης) (Υπόθεση 1). Η σχολική επίδοση και προσαρμοστικότητα των παιδιών των Τμημάτων Ένταξης, συχνά, είναι χαμηλές. Αντές, με τη σειρά τους έχουν θεωρηθεί ότι σχετίζονται με γονικές πρακτικές αδιαφορίας προς τις συμπεριφορές των παιδιών (uninvolved parenting style) (Eckenrode, et al., 1993) ή πίεσης (Campbell, 1994; Koutsoulis & Campbell, 2001). Αντίθετα, η υποστήριξη σχετίζεται με αυξημένη ακαδημαϊκή επίδοση και σχολική προσαρμοστικότητα των παιδιών (Pettit, et al., 1997). Αναμέναμε, έτσι, την εμφάνιση σημαντικά αξιόπιστης στατιστικής διαφοροποίησης των τιμών Πίεσης, Υποστήριξης και Αδιαφορίας, ανάλογα με το πλαίσιο φοίτησης του παιδιού, με τις μεγαλύτερες τιμές Πίεσης και Αδιαφορίας να δηλώνονται από τα παιδιά που φοιτούσαν σε Τμήμα Ένταξης, ενώ οι μεγαλύτερες τιμές Υποστήριξης αναμένονταν να δηλώνονται από τα παιδιά που φοιτούσαν αποκλειστικά σε κοινή τάξη.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Συμμετέχοντες

Η έρευνα εστίαζε στους δάσκαλους και τους μαθητές τους που φοιτούσαν στις Δ', Ε' και Στ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου του αστικού πληθυσμού του λεκανοπεδίου Αττικής. Η επιλογή του δείγματος της έρευνας έγινε με κατά συστάδες τυχαία δειγματοληψία από τις τέσσερις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αθηνών και την Α' Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Πειραιά. Το τελικό δείγμα περιλάμβανε 1520 μαθητές, ήτοι το 1,96% του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού (77.665 μαθητές) των Δ', Ε', Στ' τάξεων του λεκανοπεδίου της Αττικής σύμφωνα με τα στοιχεία των κατά τόπους Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αποτελούνταν από 778 αγόρια (51,2%) και 742 κορίτσια (48,8%) από τα οποία 496 φοιτούσαν στη Δ' τάξη, 439 στην Ε' τάξη, και 585 στη Στ' τάξη. Από αυτά, τα 1478 φοιτούσαν μόνο στην κοινή τάξη (75 σχολικά τμήματα) και τα 42 παρακολουθούσαν σε Τμήματα Ένταξης (13 τάξεις).

Εργαλεία

Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν το ΑΔΑΜ-Γ (Αυτοαναφορές Δυναμικών Άλληλεπιδρασεων Μαθητών – Γονέων), ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς με 62 ερωτήσεις-δηλώσεις. Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιεί τετραβάθμια Likert κλίμακα συμπλήρωσης που δηλώνει τη συχνότητα με την οποία συμβαίνει μια συμπεριφορά των γονέων: Ποτέ (0), Μερικές φορές (1), Συχνά (2) και Πάντα (3). Αποφεύγεται κατ' αυτόν τον τρόπο η χρήση επώδυνων ίσως κρίσεων των παιδιών για τη συμπεριφορά των γονέων τους (συμφωνώ-διαφωνώ) και επικίνδυνων συνάμα για την εγκυρότητα του ερευνητικού εργαλείου.

Η κλίμακα ΑΔΑΜ-Γ θεωρητικά περιλαμβάνει τρεις παράγοντες που αφορούν τη χρήση τιμωρίας και αρνητικής ενίσχυσης (Παράγοντας Πίεση), τη χρήση θετικής ενίσχυσης (Παράγοντας Υποστήριξη) και την έλλειψη συνεπειών εκ μέρους των γονέων (Παράγοντας Αδιαφορία). Η Πίεση αντιπροσωπεύεται με 22 ερωτήσεις-δηλώσεις όπως: «Οι γονείς μου, μου λένε ότι είμαι έξυπνος αλλά τεμπέλης», «Οι γονείς μου, μου λένε πόσο θα στενοχωρηθούν αν δεν πάω καλά στα μαθήματα», και «Οι γονείς μου, όταν δεν καταλαβαίνω κάτι με λένε χαζό, ανίκανο». Η Υποστήριξη αφορά 22 ερωτήσεις-δηλώσεις όπως: «Όταν διαβάζω με τους γονείς μου, νιώθω πως είμαι έξυπνος», «Χωρίς κανένα λόγο, οι γονείς μου με ζαφνιάζουν με δωράκια» και «Οι γονείς μου χαίρονται με τη δουλειά που κάνω». Τέλος, ο παράγοντας Αδιαφορία αποτελείται από 16 ερωτήσεις-δηλώσεις όπως «Όταν τους ζητάω βοήθεια, οι γονείς μου έχουν κάτι άλλο

να κάνουν», «Οι γονείς μου αδιαφορούν όταν δυσκολεύομαι στο σχολείο» και «Οι γονείς μου ζεχνούν να με ρωτούν πώς τα πάω στο σχολείο». Στις οδηγίες σημειώνεται επίσης ότι δεν υπάρχει σωστή ή εσφαλμένη απάντηση. Δίνονταν διαβεβαίωση ότι οι απαντήσεις ήταν εμπιστευτικές, ενώ ταυτόχρονα δεν αναγραφόταν πουθενά το όνομα των παιδιών. Τέλος, κάθε ερωτηματολόγιο εμφάνιζε έναν ιδιαίτερο κωδικό.

Τα παιδιά επίσης συμπλήρωσαν το *SCAS-GR* (Hellenic Spence Children's Anxiety Scale· Mellon & Moutavelis, 2007) μια προσαρμογή στον ελληνικό πληθυσμό του *Spence Children's Anxiety Scale* (Spence, 1998). Το ερωτηματολόγιο αυτό αφορά το άγχος των παιδιών, περιλαμβάνει 45 ερωτήσεις-δηλώσεις με 6 παράγοντες που αντιστοιχούν σε ανάλογες Αγγώδεις Διαταραχές κατά DSM-IV. Ερευνητικά αποτελέσματα της συγκεκριμένης κλίμακας δε θα αναφερθούν στην παρούσα μελέτη.

Τέλος, τα παιδιά συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων που αφορούσε το επάγγελμα, το μορφωτικό επίπεδο και τη χώρα καταγωγής των ιδίων και των μελών της πυρηνικής οικογένειάς τους, μαζί με τον αριθμό των αδερφών, τη σειρά γέννησης καθώς και την εγγύτητα με τα μέλη της ευρύτερης οικογένειας.

Οι δάσκαλοι των παιδιών συμπλήρωσαν την ίδια ημέρα, για κάθε παιδί της τάξης τους, ένα ερωτηματολόγιο το οποίο περιείχε 6 ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα (κωδικό μαθητή, έτος γέννησης, εθνικότητα, τυχόν φοίτησή του σε Τμήμα Ένταξης, Τάξη Υποδοχής, επανάληψη τάξης). Τέλος, οι δάσκαλοι συμπλήρωσαν μια κλίμακα του *Eρωτηματολογίου Προβληματικής Συμπεριφοράς για Δασκάλους* (Roussos et al., 1999), μια Ελληνική έκδοση του *Teacher's Report Form (TRF)* Achenbach, 1991) που αφορά στην αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης και της προσαρμοστικής λειτουργικότητας κάθε παιδιού της τάξης.

Η παρούσα σχολική επίδοση του κάθε μαθητή ξεχωριστά, αξιολογήθηκε από το δάσκαλο ή τους δασκάλους της τάξης για κάθε επί μέρους μάθημα, σε σύγκριση με το μέσο μαθητή και με τη χρήση πεντάβαθμης κλίμακας: «Πολύ κάτω από το μέσο όρο» (1), «Λίγο πιο κάτω από το μέσο όρο» (2), «Στο μέσο όρο» (3), «Λίγο πιο πάνω από το μέσο όρο» (4) και «Πολύ πάνω από το μέσο όρο» (5). Η συνολική βαθμολογία της σχολικής επίδοσης προέκυψε από το μέσο όρο όλων των μαθημάτων. Τα μαθήματα προς βαθμολόγηση ποικίλλαν ανάλογα με τη σχολική τάξη. Έτσι για τη Δ' οι δάσκαλοι αξιολόγησαν τις επιδόσεις για τη Γλώσσα, τα Μαθηματικά, την Ιστορία και το Εμείς και ο Κόσμος, ενώ για την Ε' και τη Στ' για τη Γλώσσα, τα Μαθηματικά, την Ιστορία και τη Φυσική.

Τέλος, αξιολογήθηκε η σχολική προσαρμοστικότητα του μαθητή στον ευρύτερο χώρο του σχολείου σύμφωνα με τα προσαρμοστικά χαρακτηριστικά κατά Achenbach (1991) και συγκεκριμένα το: α) «Πόσο εργάζεται», β) «Πόσο σωστά συμπεριφέρεται», γ) «Πόσο αποδίδει στη μάθησή του ανεξάρτητα από τις ικανότητές του», και δ) «Πόσο χαρούμενος είναι». Η αξιολόγηση από τους δασκάλους γίνεται σε σύγκριση με το μέσο μαθητή της ίδιας ηλικίας με τη χρήση επτάβαθμης κλίμακας: «Πολύ λιγότερο» (1), «Κάπως λιγότερο» (2), «Ελάχιστα λιγότερο» (3), «Περίπου στο μέσο όρο» (4), «Ελάχιστα περισσότερο» (5), «Κάπως περισσότερο» (6) και «Πολύ περισσότερο» (7). Η συνολική βαθμολογία προκύπτει από το αλγεβρικό άθροισμα των βαθμών των τεσσάρων ερωτήσεων και αποτελεί ένα σφαιρικό δείκτη της προσαρμοστικής λειτουργικότητας του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον.

Διαδικασία

Η συλλογή των δεδομένων της παρούσας ερευνητικής εργασίας πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2004-5. Η χορήγηση όλων των ερευνητικών

εργαλείων έγινε κατά τις ώρες του διδακτικού προγράμματος. Για τη συμπλήρωση από τους μαθητές των ερωτηματολογίων απαιτούνταν μέγιστος συνολικός χρόνος δύο διδακτικών ωρών. Συμπληρωνόταν ομαδικά από όλους τους μαθητές κάθε σχολικού τμήματος που περιλάμβανε από 12 έως 28 μαθητές (μέσος όρος = 20.3). Το TRF συμπληρωνόταν από τους δασκάλους για κάθε μαθητή ξεχωριστά και απαιτούνταν 20-30 λεπτά της ώρας για το σύνολο των παιδιών της τάξης. Το ΑΔΑΜ-Γ περιέχει 38 ερωτήσεις-δηλώσεις σχετικά με τη γονική Πίεση και Αδιαφορία, η περιγραφή των οποίων αναμενόταν να προκαλεί κάποιο άγχος στα παιδιά που θα το συμπλήρωναν. Έτσι, με σκοπό να μην επιβαρυνθεί η ψυχολογική διάθεση των παιδιών, σε κάθε σχολικό τμήμα, χορηγούνταν πάντοτε πρώτα το SCAS-GR. Τελευταίο χορηγούνταν το ερωτηματολόγιο των δημογραφικών στοιχείων. Επειδή το συνολικό μέγεθος των 3 ερωτηματολογίων ήταν αρκετά μεγάλο, μετά τη χορήγηση του SCAS-GR και πριν τη χορήγηση του ΑΔΑΜ-Γ υπήρχε πάντα κενό ενός σχολικού διαλείμματος ή μιας διδακτικής ώρας που καλυπτόταν από μάθημα.

Για την αξιολόγηση της αξιοπιστίας σχετικά με τη δειγματοληψία χρόνου, η διαδικασία επαναλήφθηκε ύστερα από τρεις εβδομάδες με ένα επί μέρους δείγμα 121 μαθητών από τις τρεις τάξεις.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Αξιοπιστία και διακριτική εγκυρότητα

Ο έλεγχος της συχνότητας των απαντήσεων των συμμετεχόντων της έρευνας, αναφορικά με την κλίμακα ΑΔΑΜ-Γ εμφάνισε 3 ομάδες ερωτήσεων-δηλώσεων που αντιστοιχούσαν στους 3 παράγοντες της υπόθεσης δημιουργίας του ερωτηματολογίου. Σε αυτές τις 3 ομάδες συμπεριλαμβάνονταν 60 από τις 62 συνολικά ερωτήσεις που το απαρτίζουν.

Πίνακας 1:

Αξιοπιστία Cronbach's Alpha του ΑΔΑΜ-Γ και των παραγόντων του στο σύνολο του δείγματος (N=1520).

ΚΛΙΜΑΚΑ & ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ (αρχική μέτρηση N=1520)	Αριθμός ερωτήσεων	Cronbach's Alpha
ΑΔΑΜ-Γ	60	0.91
F1. Πίεση	22	0.88
F2. Υποστήριξη	22	0.85
F3. Αδιαφορία	16	0.84

Η αξιολόγηση της αξιοπιστίας του ΑΔΑΜ-Γ και των παραγόντων του έγινε με τη χρήση του Cronbach's Alpha στο σύνολο των απαντήσεων του δείγματος (N=1520). Η κλίμακα του ΑΔΑΜ-Γ αποτελείται από δύο παράγοντες (Πίεση και Αδιαφορία) με αρνητική κατεύθυνση και από έναν παράγοντα (Υποστήριξη) με θετική. Ως εκ τούτου, για να γίνει δυνατή η εξαγωγή της συνολικής αξιοπιστίας της κλίμακας στη στατιστική ανάλυση, αντιστράφηκαν οι τιμές του ενός παράγοντα (Υποστήριξη), ώστε όλες οι ερωτήσεις και οι παράγοντες να έχουν την ίδια πλέον κατεύθυνση.

Οι τιμές αξιοπιστίας που εμφανίστηκαν (Πίνακας 1) ήταν ικανοποιητικές για τη συνολική τιμή του ΑΔΑΜ-Γ ($\alpha=.91$) αλλά και για τους επιμέρους παράγοντες του ερωτηματολογίου.

Στη συνέχεια, με σκοπό τη σύγκριση των απαντήσεων του δείγματος στο χρόνο, εφαρμόστηκαν συσχετίσεις των τιμών της αρχικής με τις τιμές της επαναληπτικής μέτρησης. Οι τιμές συσχέτισης των συντελεστών αξιοπιστίας των επαναληπτικών μετρήσεων χαρακτηρίζονται υψηλές. Συγκεκριμένα η τιμή Pearson των συσχετίσεων, αναφορικά με την κλίμακα ΑΔΑΜ-Γ ήταν $r=.81$, ενώ για τους παράγοντες της Πίεσης ήταν $r=.86$, της Υποστήριξης $r=.78$ και της Αδιαφορίας $r=.72$.

Πίνακας 2:

Διακριτική εγκυρότητα ΑΔΑΜ-Γ για το σύνολο του δείγματος ($N=1520$).

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΔΑΜ-Γ	F1	F2	F3
F1. Πίεση			
F2. Υποστήριξη	-.205		
F3. Αδιαφορία	.520	-.357	

Όλες οι τιμές Pearson r είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p<0,01$

Έγινε διερεύνηση της διακριτικής εγκυρότητας των παραγόντων του ΑΔΑΜ-Γ. Επισκόπηση του Πίνακα 2 εμφανίζει ότι οι συντελεστές συνάφειας ήταν στατιστικά σημαντικοί για όλες τις τιμές. Παράλληλα παρατηρείται ότι, όπως αναμενόταν, υπήρξε αρνητικής κατεύθυνσης συσχέτιση των τιμών των παραγόντων της Πίεσης και της Αδιαφορίας με τον παράγοντα της Υποστήριξης. Οι τιμές των συναφειών εμφάνισαν την ύπαρξη, αλλά και τη διαφοροποίηση, των τριών ξεχωριστών παραγόντων εντός της κλίμακας ΑΔΑΜ-Γ.

Διερεύνηση του συνόλου των τιμών γονικών πρακτικών σε σχέση με το πλαίσιο φοίτησης των παιδιών

Προκειμένου να γίνει διερεύνηση του συνόλου των γονικών πρακτικών που δηλώνουν τα παιδιά, αντιστράφηκαν οι τιμές της Υποστήριξης ώστε το σύνολο της κλίμακας να κινείται προς κοινή κατεύθυνση. Επισκόπηση των τιμών του συνόλου της ΑΔΑΜ-Γ εμφανίζει τα παιδιά του Τμήματος Ένταξης να δηλώνουν υψηλότερες τιμές σε σχέση με αυτά που φοιτούν αποκλειστικά στην κοινή τάξη (Πίνακας 3). Η μονοπαραγοντική ανάλυση (oneway ANOVA) επιβεβαίωσε στατιστικά σημαντικές διαφορές, ως εξής:

ΑΔΑΜ-Γ [$F(1, 1516)= 26,923, p<0,01$].

Πίνακας 3:

Μέσοι όροι των τιμών της κλίμακας ΑΔΑΜ-Γ σε σχέση με το πλαίσιο φοίτησης των παιδιών του συνόλου του δείγματος ($N=1520$).

σχολικό πλαίσιο	μέσος όρος	N	τυπ. απόκλ.
κοινή τάξη	76,5931	1477	15,93484
Τμήμα Ένταξης	89,7317	41	18,01114
Σύνολο	76,9480	1518	16,12915

Συνάφεια μεταξύ της Πίεσης, Υποστήριξης και Αδιαφορίας που δηλώνουν τα παιδιά του δείγματος ότι δέχονται από τους γονείς τους, σε σχέση με το πλαίσιο φοίτησης (κοινή τάξη και Τμήμα Ένταξης)

Αρχικά, το πλήθος του δείγματος κρίθηκε ικανοποιητικό για τη διεξαγωγή στατιστικής ανάλυσης. Εξετάστηκαν, έτσι, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των τιμών της κλίμακας ΑΔΑΜ-Γ και των παραγόντων της σε σχέση με τη μεταβλητή του πλαισίου φοίτησης των παιδιών, δηλαδή την κοινή τάξη ή το Τμήμα Ένταξης.

Πίνακας 4:

Μέσοι όροι των παραγόντων της ΑΔΑΜ-Γ σε σχέση με το πλαίσιο φοίτησης του συνόλου των παιδιών (N=1520).

ΦΥΛΟ ΠΑΙΔΙΩΝ		ΠΙΕΣΗ	ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ	ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ
κοινή τάξη	ΜΟ	23,7698	45,1286	7,6947
	Ν	1477	1477	1477
	Σ (sd)	11,48528	10,15248	6,44800
Τμήμα Ένταξης	ΜΟ	29,9512	45,0780	13,9024
	Ν	41	41	41
	Σ (sd)	9,26270	10,18134	6,81838
Σύνολο	ΜΟ	23,9368	45,0489	7,8623
	Ν	1520	1520	1518
	Σ (sd)	11,47230	10,15062	6,53393

Εξέταση του Πίνακα 4 παρουσίασε διαφορές μεταξύ των ομάδων, με τις τιμές των παραγόντων της Πίεσης και Αδιαφορίας να είναι μεγαλύτερες στα παιδιά που φοιτούσαν σε Τμήματα Ένταξης και τις τιμές του παράγοντα της Υποστήριξης να είναι μεγαλύτερες στα παιδιά που φοιτούσαν αποκλειστικά στην κοινή τάξη. Προκειμένου να διερευνηθεί η στατιστική σημαντικότητα των διαφορών αυτών, εφαρμόστηκε μονοπαραγοντική ανάλυση (oneway ANOVA), η οποία εμφάνισε στατιστικά σημαντικές διαφορές, ως εξής:

Πίεση [F(1, 1516)= 11,663, p=0,01],

Αδιαφορία [F(1,1516)= 36,861, p<0,05], ενώ στον παράγοντα Υποστήριξη δεν εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων των παιδιών του δείγματος της έρευνας.

Όμως, η ομάδα των παιδιών που φοιτούσαν σε Τμήματα Ένταξης παρουσίαζε μεγάλη διαφορά πλήθους συμμετεχόντων (N=42) σε σχέση με την ομάδα παιδιών γενικής αγωγής (N=1478), στοιχείο που αποτελούσε εν δυνάμει παράγοντα στρέβλωσης των αποτελεσμάτων. Με σκοπό την διευκρίνηση των σχέσεων μεταξύ των δύο ομάδων (παιδιών στην κοινή τάξη και σε Τμήμα Ένταξης) και, την παράλληλη ενίσχυση των στατιστικών ευρημάτων, ακολούθησε τυχαία δειγματοληψία από το δείγμα των παιδιών που φοιτούσαν μόνο στην κοινή τάξη και περεταίρω εξομοίωση των δύο ομάδων σε σχέση με την ηλικία τους. Έτσι επιλέχθηκαν από τα παιδιά της γενικής αγωγής 42 συμμετέχοντες με αντίστοιχες αναλογίες με αυτής της ειδικής αγωγής (17 παιδιά εννέα, 13 δέκα και 12 έντεκα ετών αντίστοιχα) δημιουργώντας έτσι δύο νέες ομάδες, ίσες σε αριθμό παιδιών.

Πίνακας 5:

Μέσοι όροι των παραγόντων της ΑΔΑΜ-Γ, σε σχέση με το πλαίσιο φοίτησης των παιδιών της τυχαίας δειγματοληψίας (N=84)

ΦΥΛΟ ΠΑΙΔΙΩΝ	ΠΙΕΣΗ	ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ	ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ
κοινή τάξη	ΜΟ	23,1905	44,6905
	N	42	42
	Σ (sd)	7,74986	10,84590
Τμήμα Ένταξης	ΜΟ	29,9512	43,8780
	N	41	41
	Σ (sd)	9,26270	10,18134
Σύνολο	ΜΟ	26,5301	44,2771
	N	83	83
	Σ (sd)	9,13495	10,47565
			6,84628

Ακολούθησε έλεγχος των τιμών των μέσων όρων των δύο ισάριθμων και εξομοιωμένων ομάδων παιδιών, εμφανίζοντας αντίστοιχες διαφοροποιήσεις. Οι διαφορές των τιμών ήταν ανάλογες με αυτές που παρουσίασε η προηγούμενη ανάλυση, εμφανίζονταις εκ νέου την ύπαρξη υψηλότερων μέσων όρων Πίεσης και Αδιαφορίας και χαμηλότερων Υποστήριξης στα παιδιά που φοιτούσαν και σε Τμήμα Ένταξης σε σχέση με αυτά που φοιτούσαν αποκλειστικά στην κοινή τάξη (Πίνακας 5, Γράφημα 1).

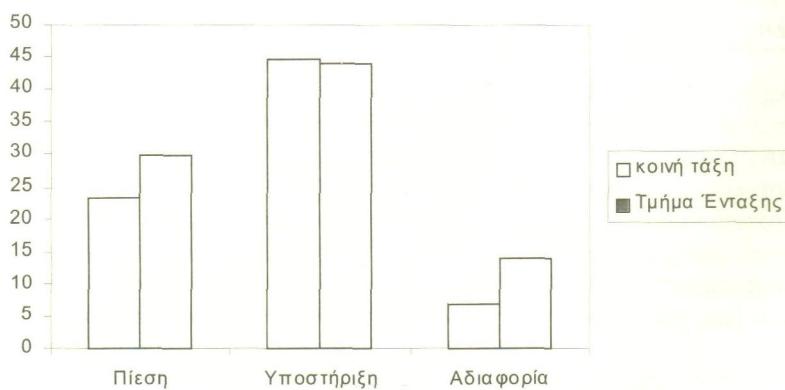
Περαιτέρω διερεύνηση της σημαντικότητας των διαφορών αυτών, μέσω μονοπαραγοντικής ανάλυσης (oneway ANOVA), εμφάνισε στατιστικά σημαντικές διαφορές, ως εξής:

Πίεση [F(1, 81)= 13,031, p=0,01],

Αδιαφορία [F(1, 81)= 30,477, p<0,01], ενώ για άλλη μια φορά στον παράγοντα της Υποστήριξης δεν εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Γράφημα 1:

Μέσοι όροι των παραγόντων της ΑΔΑΜ-Γ σε σχέση με το πλαίσιο φοίτησης των παιδιών της τυχαίας δειγματοληψίας (N=84).



Επίδοση των δύο ομάδων παιδιών που φοιτούν αποκλειστικά στην κοινή τάξη ή και σε Τμήμα Ένταξης

Εξετάστηκαν, επίσης, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των τιμών της κλίμακας TRF αναφορικά με τη σχολική επίδοση και προσαρμοστικότητα, όπως αυτή δηλώνεται από τους εκπαιδευτικούς, σε σχέση με τη μεταβλητή του πλαισίου φοίτησης των παιδιών των επί μέρους δειγμάτων (κοινή τάξη, Τμήμα Ένταξης).

Πίνακας 6:

Μέσοι όροι των τιμών σχολικής επίδοσης σε σχέση με το πλαίσιο φοίτησης των παιδιών των επιμέρους δειγμάτων ($N=84$).

σχολικό πλαίσιο	μέσος όρος	N	τυπ. απόκλ.
κοινή τάξη	15,8095	42	4,697
Τμήμα Ένταξης	6,2381	42	2,895
Σύνολο	11,0238	84	6,182

Αξιοπρόσεκτη είναι η αντίστροφη πορεία αύξησης των τιμών σχολικής επίδοσης των παιδιών της κοινής τάξης και παράλληλης μείωσης των τιμών των παιδιών των Τμημάτων Ένταξης όπως αυτή εμφανίζεται στο Γράφημα 2. Σε γενικές γραμμές, τα παιδιά των Τμημάτων Ένταξης εμφανίζονται με χαμηλότερες τιμές σχολικής επίδοσης (Πίνακας 6, Γράφημα 2) και προσαρμοστικότητας (Πίνακας 7) σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά, με αντίστοιχη στατιστική σημαντικότητα:

Σχολική επίδοση [$F(1, 82)= 126,398, p<0,001$],

Σχολική προσαρμοστικότητα [$F(1, 82)= 59,820, p<0,001$],

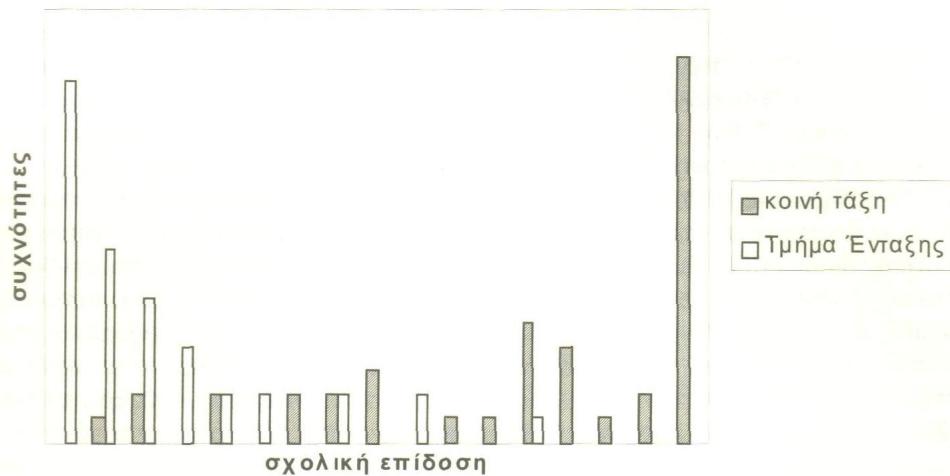
Πίνακας 7:

Μέσοι όροι των τιμών σχολικής προσαρμοστικότητας σε σχέση με το πλαίσιο φοίτησης των παιδιών των επιμέρους δειγμάτων ($N=84$).

σχολικό πλαίσιο	μέσος όρος	N	τυπ. απόκλ..
κοινή τάξη	21,8333	42	5,674
Τμήμα Ένταξης	13,1905	42	4,501
Σύνολο	17,5119	84	6,694

Γράφημα 2:

Μέσοι όροι της σχολικής επίδοσης σε σχέση με το πλαίσιο φοίτηση των παιδιών των επιμέρους δειγμάτων (N=84).



ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της έρευνας υπήρξε η διερεύνηση των γονικών πρακτικών αναφορικά με το σχολείο. Απασχόλησε η τυχόν διαφοροποίηση μεταξύ των παιδιών που φοιτούσαν αποκλειστικά στην κοινή τάξη και αυτών που φοιτούσαν σε Τμήμα Ένταξης.

Επιβεβαιώθηκε, εν μέρει η υπόθεσή μας, με τους μαθητές που φοιτούσαν και σε Τμήματα Ένταξης να δηλώνουν αυξημένες τιμές Πίεσης και Αδιαφορίας σε σχέση με τους συμμαθητές τους που φοιτούσαν αποκλειστικά στο κοινό σχολείο. Αντίθετα, ενώ υπήρξε διαφορά ανάμεσα στις τιμές της Υποστήριξης που δηλώθηκαν από τους μαθητές των δύο πλαισίων με τα παιδιά των Τμημάτων Ένταξης να εμφανίζουν, όπως αναμένονταν, μειωμένες τιμές σε σχέση με τα παιδιά της κοινής τάξης, αυτή η διαφοροποίηση δεν ήταν στατιστικώς σημαντική. Τα παιδιά των Τμημάτων Ένταξης δηλώνουν ότι αισθάνονται την Υποστήριξη από τους γονείς τους όσο και οι υπόλοιποι συμμαθητές τους. Αυτό σημαίνει ταυτόχρονα ότι δεν παραμελούνται από τους γονείς τους και ότι κατ’ επέκταση, οι τελευταίοι, εφαρμόζουν αυξημένη Πίεση και Αδιαφορία στην προσπάθειά τους να γίνουν αποτελεσματικοί ως γονείς-δάσκαλοι. Μάλιστα, η συγκεκριμένη άποψη, της έντονης προσπάθειας των γονέων, ενισχύεται από τη χρήση αυξημένων τιμών γονικών πρακτικών σε όλα σχεδόν τα επίπεδα, αναφορικά με τα παιδιά των Τμημάτων Ένταξης (Πίνακας 3).

Παράλληλα, τα αποτελέσματα της έρευνας εμφανίζουν τα παιδιά των Τμημάτων Ένταξης να έχουν χαμηλή σχολική επίδοση και δυσκολία στην προσαρμογή τους στη σχολική ζωή σε σχέση με τα παιδιά που φοιτούν αποκλειστικά στην κοινή τάξη (Πίνακες 6, 7, Γράφημα 2). Ανάλογες έρευνες (Μουταβελής & Θώδη, 2004) δηλώνουν αντίστοιχα προβλήματα καθώς και την ύπαρξη ενός φαύλου κύκλου: χαμηλή επίδοση- δυσκολίες στο σχολείο- μειωμένη αυτοεκτίμηση (Σχήμα 1). Τα παρόντα ευρήματα δείχνουν ότι οι αλληλεπιδράσεις γονέων-μαθητών που συνδέονται με μειωμένη σχολική προσαρμογή και επίδοση χαρακτηρίζονται από αυξημένη συχνότητα Πίεσης και Αδιαφορίας από τους γονείς σχετικά με τη σχολική συμπεριφορά των παιδιών τους στο σπίτι.

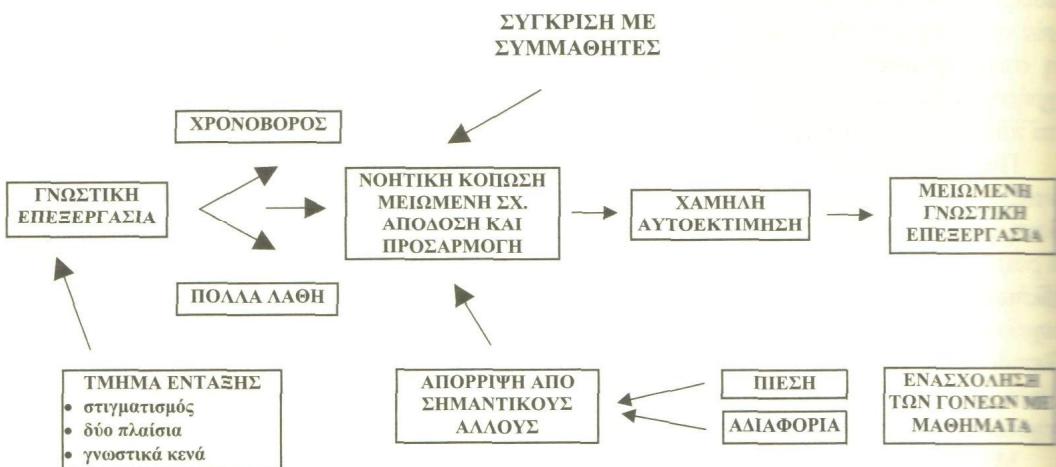
Μέσα στα πλαίσια που προτάσσει το ανταγωνιστικό τύπου εκπαιδευτικό μας σύστημα, τα παιδιά χρησιμοποιούν τη σχολική τους επίδοση ως κριτήριο της προσωπι-

κής τους αξίας ή της ικανότητάς τους (Burns, 1982). Έτσι, σ' ένα παιδί, όπως αυτό του Τμήματος Ένταξης, στο οποίο, η μαθησιακή διαδικασία αποτελεί χρονοβόρα γνωστική επεξεργασία με πολλά λάθη, προκαλείται νοητική κόπωση. Η διαδικασία αυτή έχει ως αποτέλεσμα την μειωμένη σχολική απόδοση και προσαρμογή του παιδιού. Σε συνδυασμό με το ότι οι συμμαθητές του προχωρούν ομαλά, εισπράττοντας την ευχαρίστηση της επιτυχίας, οι συσσωρευμένες ματαιώσεις από τις αποτυχημένες προσπάθειες, καταλήγουν στην ανάπτυξη χαμηλής αυτοεκτίμησης: "Δεν είμαι ικανός να τα καταφέρω...". Την κατάσταση επιδεινώνει το γεγονός ότι η σχολική αποτυχία συνεπάγεται την απόρριψη από τους Σημαντικούς Άλλους (Λεονταρή, 1996).

Πιο συγκεκριμένα, εστίαση στη γονική εμπλοκή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, αποκαλύπτει ότι συχνά το σχολείο, μέσα από μια ανταγωνιστικού τύπου θεώρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αδυνατεί να παράσχει αρωγή σε μαθητές που ακολουθούν διαφορετικούς ρυθμούς από το αναμενόμενο. Σε αυτή την κατάσταση, υποδεικνύεται έμμεσα ή άμεσα η ίδια η εμπλοκή των γονέων στην καθημερινή μαθησιακή διαδικασία χωρίς οι ίδιοι να είναι ειδικευμένοι στην παιδαγωγική πρακτική ή στο διδακτικό αντικείμενο. Η τυχόν αποτυχημένη προσαρμογή και μειωμένη επίδοση των παιδιών, ανεξάρτητα από την προέλευσή τους, αυξάνει την κοινωνική πίεση και την τάση διαφυγής των γονέων από την καθημερινή μαθησιακή διαδικασία οι οποίοι δε λαμβάνουν κάποιου είδους ενίσχυση για το έργο τους. Αντίθετα η δυσκολία προσέγγισης από τους γονείς του διδακτικού αντικείμενου, το παιδαγωγικό τους έλλειμμα μπροστά σε ένα μαθητή με μειωμένη απόδοση, καθώς και οι διαρκείς αποτυχίες του παιδιού, τις οποίες οι γονείς χρεώνονται πλέον προσωπικά, επιβαρύνουν τη διάθεση των τελευταίων να ασχοληθούν με τα μαθήματα. Αυτή η διαφυγή των γονέων εκφράζεται σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, μέσω Αδιαφορίας και Πίεσης προς τα παιδιά. Οι τελευταίες, αποτελούν τάσεις που ταιριάζουν με την έλλειψη χρόνου απασχόλησης των γονέων με τα παιδιά και μπορούν να παγιώσουν μια δυναμική απόρριψης, επίθεσης, και αποτυχίας, οξύνοντας τα προβλήματα της σχολικής επίδοσης και προσαρμογής. Μια τέτοια κατάσταση, αναμένεται να οδηγήσει σε δυσμενείς επιπτώσεις, σχετικές με την ψυχική υγεία του παιδιού (Mellon & Moutavelis, 2007).

Σχήμα 1:

Ο ανατροφοδοτικός κύκλος της μειωμένης γνωστικής επεξεργασίας και της εμπλοκής των γονέων (Μουταβέλης & Θώδη, 2004).



Συνάμα η εκτενής χρήση της αρνητικής ενίσχυσης και της τιμωρίας για τον έλεγχο της σχολικής συμπεριφοράς έχει αρκετές παρενέργειες. Πρώτον, αντί τα παιδιά να διαφύγουν από τη γονική πίεση μέσω διαβάσματος, εξίσου λειτουργική μπορεί να είναι η διαφυγή τους από τους ίδιους τους γονείς, η απομάκρυνσή τους, δηλαδή, από το οικογενειακό περιβάλλον (Μέλλον, 2003). Πέραν τούτου, η συχνή χρήση της αρνητικής ενίσχυσης και της τιμωρίας δημιουργεί και διατηρεί δυσάρεστα συναισθήματα (άγχους, φόβου), που αφορούν στη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ γονέων και μαθητών, στο πλαίσιο της σχολικής εργασίας και του σχολείου γενικότερα (π.χ., «Φοβάμαι να πάω στο σπίτι όταν έχω πάρει χαμηλό βαθμό»). Κατ' αυτόν τον τρόπο «διαβρώνεται» η ποιότητα της γονική σχέση με στοιχεία που χαρακτηρίζουν αρνητικού τύπου γονικά στυλ (Baumrind, 1991).

Η ελπίδα ότι οι γονείς θα καλύψουν μέσα από τη μελέτη στο σπίτι τα γνωστικά κενά με τα οποία έρχονται τα παιδιά από το σχολείο δεν φαίνεται να ευσταθεί. Η διδακτική ύλη και η προσέγγισή της είναι εντελώς διαφοροποιημένη από αυτή που οι σημερινοί γονείς γνώρισαν ως μαθητές, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στην κατανόηση του τρόπου λειτουργίας της και κατ' επέκταση στη διδασκαλία της στα παιδιά τους. Επίσης, ο χρόνος των γονέων της σύγχρονης κοινωνίας είναι περιορισμένος από το φόρτο εργασίας συχνά και του πατέρα και της μητέρας. Ως αποτέλεσμα, οι τελευταίοι, συχνά αδυνατούν να αφιερώσουν επαρκή χρόνο για το «διάβασμα» του παιδιού τους. Ο περιορισμένος χρόνος που μπορούν να ασχοληθούν με τη μελέτη του, θα πρέπει να είναι το δυνατόν αποτελεσματικός. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η Πειραματική Ψυχολογία θεωρεί ότι η τιμωρία και ή αρνητική ενίσχυση (Πίεση) είναι οι πλέον αποτελεσματικές μέθοδοι, προσφέροντας άμεσα το επιθυμητό αποτέλεσμα, με ανυπολόγιστο όμως, κόστος για τον ψυχισμό των παιδιών και των σχέσεών τους με τους γονείς (Μέλλον, 2005· υπό δημοσίευση, Μουταβελής, 2006). Έτσι, εκφράσεις των παιδιών με μορφή παραπόνων, τις οποίες σταχυολόγησε η παρούσα έρευνα, του τύπου: «οι γονείς μου με πιέζουν να τελειώσω σύντομα τα μαθήματά μου» καταδεικνύουν συνάμα το άγχος των γονέων να ολοκληρώσουν τη μελέτη στο δυνατόν συντομότερο χρόνο. Η συγκεκριμένη αγχογόνος διαδικασία, σε συνδυασμό με την αμφίβολη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών των γονέων, έχει ως αποτέλεσμα τη μεταβίβαση του άγχους του γονέα στο παιδί του και αντίστροφα (Μουταβελής, 2006). Κατ' αυτόν τον τρόπο, η απουσία ουσιαστικής παρέμβαση από το σχολείο, οδηγεί στην παγίωση του φαύλου κύκλου αυτής της ανακυκλωτικής, αυτοανατροφοδοτούμενης αλυσίδας αλληλεπιδράσεων άγχους (Γράφημα 1).

Ο περιορισμένος ελεύθερος χρόνος της οικογένειας, πολλές φορές, δεν αφιερώνεται σε ευχάριστες ασχολίες, που μέσω θετικών συνεξαρτήσεων, θα ενισχύσουν περαιτέρω τους δεσμούς ανάμεσα στα μέλη της, αλλά σε ψυχοβόρες διαδικασίες, συχνά μη αποτελεσματικές. Οι παραπάνω, θεωρούνται συνάμα, βασικοί λόγοι ύπαρξης του «φροντιστηρίου». Το σχολείο μεταβιβάζει μαθησιακά κενά προς κάλυψη από το σπίτι. Με τη σειρά τους οι γονείς, όχι άδικα, «εξαγοράζουν» την ψυχική ισορροπία της σχέσης τους με τα παιδιά, αναθέτοντας το άχθος της σχολικής μελέτης στο σπίτι και των μαθησιακών κενών που έρχονται από το σχολείο σε κάποιον άλλο.

Η παρούσα μελέτη θεωρεί ότι εφόσον δεν μπορούμε να κάνουμε τους γονείς επαγγελματίες εκπαιδευτικούς, είναι αναγκαία η μείωση της εμπλοκής τους στην καθημερινή μελέτη των παιδιών, κυρίως για παιδιά με διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης όπως αυτά που φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης. Σε αυτή την κατάσταση, απαιτείται μάλλον εντατικοποίηση των προσπαθειών της ίδιας της πολιτείας σχετικά με την αποτελεσματική εκπαίδευση των παιδιών στο σχολείο καθώς και η μείωση των προσδοκιών και

απαιτήσεων από αυτά, κάνοντας το εκπαιδευτικό μας σύστημα λιγότερο ανταγωνιστικό και περισσότερο παιδαγωγικό.

Εν κατακλείδι, οι γονείς, πολλές φορές, δε είναι ειδικευμένοι στην αποτελεσματική παιδαγωγική πρακτική ή στα γνωστικά αντικείμενα, τα οποία καλούνται από το εκπαιδευτικό σύστημα να διδάξουν στα παιδιά τους, με αποτέλεσμα τη συχνή χρήση Πίεσης και Αδιαφορίας και την περαιτέρω υποβάθμιση της ζεστής γονικής σχέσης σε δίπολο “αναποτελεσματικού δάσκαλου – κακού μαθητή”.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Teacher's Report Form and 1991 profile*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11, 56-95.
- Burns, R. (1982). *The self-concept development and education*. Holt, Rinehart & Winston. London.
- Cambell, J. R. (1994). Differential socialization in mathematics achievement: Cross-national and cross-cultural perspectives. *International Journal of Educational Research*, 21, 7.
- Cohen, P., & Brook, J. S. (1995). The reciprocal influence of punishment and child behavior disorder. In J. McCord (Ed.), *Coercion and punishment in long-term perspective* (pp. 154-164). Cambridge: Cambridge University Press.
- Eckenrode, J., Laird, M., & Doris, J. (1993). School performance and disciplinary problems among abused and neglected children. *Developmental Psychology*, 29, 53-62.
- Gershoff, E. T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: a meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128, 539-579.
- Kurdek, L. A., & Fine, M. A. (1994). Family acceptance and family control as predictors of adjustment in young adolescents: Linear, curvilinear, or interactive effects? *Child Development*, 65, 1137-1146.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dormbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*. Vol. 4. Socialization, personality and social development (4th ed., pp. 1-101). New York: Wiley.
- Mellan, R. C., & Moutavelis, A. G. (2007). Structure, developmental course, and correlates of children's anxiety-related behavior in a Hellenic community sample. *Journal of Anxiety Disorders*, 21, 1-21.
- Mellan, R., Koliadis, E. A., & Paraskevopoulos, T. D. (2004). Normative development of fears in Greece: self-reports on the Hellenic Fear Survey Schedule for Children. *Journal of Anxiety Disorders*, 18, 233-254.
- Ollendick, T. H., & King, N. J. (1994). Fears and their levels of interference in adolescents. *Behaviour Research and Therapy*, 32, 635-638.
- Patterson, G. R., Reid, J. B., & Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.

- Pettit, G. S., Laird, R. D., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (1997). Patterns of after-school care in middle childhood: Risk factors and developmental outcomes. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 515-538.
- Roussos, A., Karantanos, G., Richardson, C., Hartman, C., Karagiannis, D., Kyprianos, S., Lazaratou, H., Mahaira, O., Tassi, M., & Zoubou, V. (1999). Achenbach's Child Behavior Checklist and Teachers' Report Form in a normative sample of Greek children 6-12 years old. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 8, 165-172.
- Shaffer, D. R. (2000). *Social and personality development* (4th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Sidman, M. (2001). *Coercion and its fallout* (2nd ed.). Boston: Author's Cooperative.
- Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Spence, S. H. (1998). A measure of anxiety symptoms among children. *Behaviour Research and Therapy*, 36, 545-566.
- Weiss L. H., & Schwarz, J. C. (1996). The relationship between parenting types and older adolescents' personality, academic achievement, adjustment, and substance use. *Child Development*, 67, 2101-2114.
- Λεονταρή, Α. (1996). *Αντοαντίληψη*. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.
- Μέλλον, P. (2002). Συμπεριφορισμός: η φίλοσοφία και η επιστήμη της προσωπικότητας ως συμπεριφορά. Στο Ποταμιάνος, Γ. (Επιμ.), *Θεωρίες προσωπικότητας και κλινική πρακτική*, 5η έκδοση, (σ. 157-196). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μέλλον, P. (2003). Ελληνική οικογένεια: Η αύξηση της ψυχολογικής πίεσης και μια εναλλακτική λύση. Στο Ρήγα, A.-B. (Επιμ.), *To κοντί της Πανδώρας: οικογένεια και η διαπολιτισμική της ταυτότητα σήμερα* (σ. 253-262). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μέλλον, P. (2005). *Η ανάλυση της συμπεριφοράς, Τόμος Α'*, Θεμελιώδης συμπεριφορισμός, μέθοδοι έρευνας και βασικές αρχές καθαρισμού αντιδράσεων και δράσεων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μέλλον, P. (υπό δημοσίευση). *Η ανάλυση της συμπεριφοράς, Τόμος Β'*, Πειραματική ανάλυση και επιστημονική ερμηνεία πολύπλοκων ψυχολογικών φαινομένων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μουταβελής, Α. (2006). *Δυναμική αλληλεπίδραση γονέων-μαθητών δημοτικού σχολείου και παιδικό άγχος*. Ανέκδοτη διδακτορική διατριβή, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Μουταβελής, Α., & Θώδη, Α. (2004). Η εφαρμογή του εκπαιδευτικού μοντέλου της απόσυρσης (withdrawal program) σε σχέση με την αυτοεκτίμηση των μαθητών. *Πρακτικά Ε' Πανελλήνιου Συνεδρίου «Μάθηση και διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης»*, τόμος Β', 128-136. Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Αυτοέκδοση*. Αθήνα.
- Τσαμπαρλή, Α. (2004). *Η ψυχαναλυτική προσέγγιση της οικογένειας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Φλουρής, Γ. (1989). *Αντοαντίληψη σχολική επίδοση και επίδραση γονέων: Μια πανελλήνια έρευνα σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γρηγόρης.