

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ:

«Η κοινωνική ένταξη μαθητών με αυτισμό και κινητικά
προβλήματα στο σχολείο της γενικής εκπαίδευσης»



Επιμέλεια: Γκασδράνη Μαρία Α.Μ. 0208141

Επιβλέποντες καθηγητές: κ. Στρογγυλός Βασίλης

κ. Ηλίας Αβραμίδης

Βόλος 2012



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

Αριθ. Εισ.: 10983/1
Ημερ. Εισ.: 04-10-2012
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΠΕ
2012
ΓΚΑ

Στα τρία παιδιά...

Να χρησιμοποιείς ό,τι ταλέντα έχεις.
Το δάσος θα ήταν ένα πολύ σιωπηλό
μέρος αν τα πουλιά που κελαηδούσαν
ήταν αυτά που κελαηδούσαν καλύτερα...

Henry Van Dyke, 1852-1933

Αμερικανός ποιητής

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Μια πτυχιακή εργασία σαν και αυτή δεν θα μπορούσε να δημιουργηθεί χωρίς βοήθεια. Πολλοί άνθρωποι προσέφεραν γενναιόδωρα το χρόνο και τις εμπειρίες τους για να μπορέσω να εμβαθύνω στο θέμα που με απασχόλησε. Πολλοί άνθρωποι συμφώνησαν στο να με βοηθήσουν στην προσπάθειά μου και τους ευχαριστώ όλους. Πρωτίστως, εκφράζω την ευγνωμοσύνη μου στους δύο καθηγητές μου, τους κυρίους Βασίλη Στρογγυλό και Ηλία Αβραμίδη οι οποίοι μου έκαναν την τιμή να συνεργαστούν μαζί μου και να μου δώσουν την ευκαιρία να δουλέψω πάνω σε ένα θέμα που μου αρέσει. Τους ευχαριστώ θερμά τόσο για τη βοήθεια που μου προσέφεραν όσο και για την κατανόηση που μου έδειξαν. Στη συνέχεια θα ήθελα να ευχαριστήσω τα δύο δημοτικά και το ένα νηπιαγωγείο του Νομού Λάρισας που δέχτηκαν τη συνεργασία μαζί μου και μου επέτρεψαν να μπω μέσα στη σχολική τάξη και να κάνω την παρατήρησή μου. Ευχαριστώ τους εκπαιδευτικούς των τάξεων που με δέχτηκαν με θέρμη και δεν μου αρνήθηκαν στο ελάχιστο τη βοήθειά τους. Ευχαριστώ επίσης τις συμφοιτήτριές και φίλες μου Ηλιάνα Ναλμπάντη, Σοφία Πέρκα και Κατερίνα Λέων για τη βοήθεια και τη συμπαράστασή τους καθώς και τον Γρηγόρη Σγάγια, φοιτητή του οικονομικού τμήματος του Π.Θ. για την υποστήριξη και τις πληροφορίες που μου παρείχε. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την υποστήριξή της.

Ιούλιος, 2012

Γκασδράνη Μαρία

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|--|----|
| <u>1.Περίληψη</u> | 7 |
| <u>2.Λέξεις κλειδιά</u> | 7 |
| <u>3.Εισαγωγή</u> | 8 |
| <u>4.Θεωρητικό Μέρος:</u> | 9 |
| ✚ 4.1. Αναπηρία και Ένταξη | 9 |
| ✚ 4.1.1. Ορισμός της ένταξης | 10 |
| ✚ 4.1.2. Μορφές ένταξης | 10 |
| ✚ 4.2. Αυτισμός: Ορισμός και χαρακτηριστικά | 12 |
| ✚ 4.3. Η Ιστορία του αυτισμού | 13 |
| ✚ 4.3.1. Leo Kanner | 13 |
| ✚ 4.3.2. Hans Asperger | 14 |
| ✚ 4.4. Χαρακτηριστικά πληθυσμού | 15 |
| ✚ 4.5. Αυτισμός και συμπεριφορά | 16 |
| ✚ 4.5.1. Τρις ανεπάρκειες | 17 |
| ✚ 4.5.2. Διάγνωση | 18 |
| ✚ 4.6. Βιολογικό επίπεδο | 19 |
| ✚ 4.7. Γνωστικό επίπεδο | 19 |
| ✚ 4.8. Σύνδρομο Asperger | 20 |
| ✚ 4.9. Οργάνωση χώρου | 21 |
| ✚ 4.10. Εκπαιδευτικό υλικό | 22 |
| ✚ 4.11. Συστηματική διδασκαλία | 23 |
| ✚ 4.12. Κινητικά Προβλήματα κατά τη σχολική ηλικία | 23 |
| ✚ 4.12.1. Μαθητές με Τετραπληγία | 24 |
| ✚ 4.12.2. Μαθητές με Διπληγία | 24 |
| ✚ 4.12.3. Μαθητές με Ημιπληγία | 24 |
| <u>5.Μεθοδολογία Έρευνας</u> | 25 |
| ✚ 5.1. Ερευνητική Προσέγγιση | 25 |
| ✚ 5.1.1. Μελέτη περίπτωσης | 26 |
| ✚ 5.2. Δείγμα | 27 |

| | |
|---|----|
| ✚ 5.2.1. Πρώτη μελέτη περίπτωσης | 28 |
| ✚ 5.2.2. Δεύτερη μελέτη περίπτωσης | 29 |
| ✚ 5.2.3. Τρίτη μελέτη περίπτωσης | 30 |
| ✚ 5.3. Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων | 31 |
| ✚ 5.3.1. Κοινωνιόγραμμα | 31 |
| ✚ 5.3.2. Παρατήρηση | 33 |
| ✚ 5.3.3. Δομημένη συνέντευξη | 35 |
| ✚ 5.4. Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων | 36 |
| | |
| <u>6. Αποτελέσματα</u> | 39 |
| ✚ 6.1. Κοινωνιομετρικά Αποτελέσματα | 39 |
| ✚ 6.1.1. Α΄ Φάση | 39 |
| ✚ 6.1.2. Β΄ Φάση | 44 |
| ✚ 6.2. Αποτελέσματα από τις παρατηρήσεις στο διάλειμμα | 49 |
| ✚ 6.2.1. Φάση Α΄ | 49 |
| ✚ 6.2.2. Φάση Β΄ | 52 |
| ✚ 6.3. Αποτελέσματα από τις παρατηρήσεις στην τάξη | 55 |
| ✚ 6.4. Αποτελέσματα δομημένης συνέντευξης | 59 |
| ✚ 6.4.1. Πρώτη μελέτη περίπτωσης (Άκης) | 59 |
| ✚ 6.4.2. Δεύτερη μελέτη περίπτωσης (Θάνος) | 61 |
| ✚ 6.4.3. Τρίτη μελέτη περίπτωσης (Ελένη) | 63 |
| | |
| <u>7. Συζήτηση</u> | 65 |
| | |
| <u>8. Επίλογος</u> | 69 |

| | |
|------------------------------|----|
| <u>9.Βιβλιογραφία</u> | 70 |
| ✚ 9.1. Ελληνική | 70 |
| ✚ 9.2. Ξενόγλωσση | 74 |
| ✚ 9.3. Άρθρα | 75 |
| ✚ 9.4. Ιστοσελίδες | 76 |

| | |
|----------------------------|----|
| <u>10.Παράρτημα</u> | 76 |
| ✚ Παράρτημα Α | 76 |
| ✚ Παράρτημα Β | 77 |
| ✚ Παράρτημα Γ | 78 |

1. ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τη σχολική και κοινωνική ένταξη τριών παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης με συνδιδασκαλία. Το δείγμα των μαθητών -με τα παραπάνω χαρακτηριστικά- που παρατηρήσαμε στη μελέτη περίπτωσης, στα πλαίσια της έρευνάς μας, προέρχεται από δύο τάξεις δημοτικών σχολείων (Α΄ και Δ΄ τάξη) και μια τάξη νηπιαγωγείου του Νομού Λάρισας. Οι δύο μαθητές, αρσενικού φύλου, ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού εκ των οποίων ο ένας έχει το σύνδρομο asperger. Η τρίτη μαθήτρια αντιμετωπίζει κινητικά προβλήματα (τετραπληγία) χωρίς όμως να συνοδεύεται από Νοητική Καθυστέρηση. Παράλληλα αυτοί οι μαθητές αντιμετωπίζουν και κάποιες μαθησιακές δυσκολίες οι οποίες αναφέρονται πιο αναλυτικά στο πέμπτο κεφάλαιο. Η έρευνα διεξήχθη κατά τη διάρκεια της χρονιάς τόσο μέσα στην κάθε τάξη σε ώρες συνδιδασκαλίας και μη, όσο και στα διαλείμματα. Τα παιδιά σημείωσαν μια σταθερή και κάπως ανοδική πορεία την οποία θα δούμε αναλυτικά παρακάτω.

2. Λέξεις – Κλειδιά

Ένταξη, συνδιδασκαλία, κοινωνική αλληλεπίδραση, αυτισμός, σύνδρομο asperger, κινητικά προβλήματα.

3.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο σχολείο της γενικής εκπαίδευσης είναι το θέμα με το οποίο επέλεξα να ασχοληθώ. Έχω καταλήξει πως με κάτι τέτοιο θα ήθελα να ασχοληθώ και στο μέλλον, στην πορεία μου ως εκπαιδευτικός. Πριν ασχοληθώ με την παρούσα εργασία δεν πίστευα μεν ότι τα προβλήματα των μαθητών είναι εκείνα που στέκονται τροχοπέδη στην ένταξη και την εκπαίδευσή τους αλλά δεν περίμενα ότι το εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει τέτοια αδυναμία στο να διαχειριστεί και να αντιμετωπίσει μια τέτοια κατάσταση και ακόμη περισσότερο ευθύνεται σε μεγάλο βαθμό για την κοινωνική απομόνωση αυτών των μαθητών.

Όσον αφορά την έρευνά μας, έχει ως σκοπό να συλλέξει, να αναλύσει και να παρουσιάσει τα δεδομένα της κοινωνικής ένταξης τριών παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Δύο παιδιών με αυτισμό κι ενός με κινητικά προβλήματα (τετραπληγία). Αυτό που μας ενδιέφερε να παρατηρήσουμε από την αρχή για να απαντήσουμε σε ένα από τα τρία ερευνητικά μας ερωτήματα, αφορούσε τις οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές τους. Για το σκοπό αυτό πραγματοποιήσαμε κοινωνιογράμματα σε δύο φάσεις (Νοέμβριος-Μάιος). Πραγματοποιήσαμε επίσης σε δύο φάσεις, παρατηρήσεις στα διαλείμματα και στις ελεύθερες δραστηριότητες με σκοπό να αναδειχθούν οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών με ειδικές ανάγκες τόσο με τους συμμαθητές τους όσο και με τις εκπαιδευτικούς τους και να απαντήσουμε έτσι σε ένα ακόμη ερευνητικό μας ερώτημα. Τέλος, έγιναν παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος για να δούμε την συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα και την αλληλεπίδρασή τους. Τον Μάιο, πραγματοποιήσαμε και δομημένες συνεντεύξεις και με τις έξι εκπαιδευτικούς των τριών τάξεων. Αυτό που μας ενδιέφερε ήταν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπεριφορά των παιδιών. Ακολουθώντας όλη την παραπάνω διαδικασία φτάσαμε στην απάντηση των ερωτημάτων μας τα οποία θα δούμε πιο αναλυτικά παρακάτω.

Στην παρούσα εργασία γίνεται βιβλιογραφική αναφορά στην ένταξη, στις δύο αναπηρίες και στις μεθόδους συλλογής δεδομένων. Όσον αφορά το ερευνητικό μέρος, η συγκεκριμένη ερευνητική προσέγγιση χαρακτηρίζεται από την πολλαπλή μελέτη περίπτωσης και κυμαίνεται κυρίως στην ποσοτική μεθοδολογία, περιλαμβάνοντας ταυτόχρονα και κάποια ποιοτικά χαρακτηριστικά. Για τη συλλογή

και τη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήσαμε την παρατήρηση (μέσα στην τάξη και στο διάλειμμα) και τη συνέντευξη. Όλα όσα αναφέραμε, αναλύονται λεπτομερώς στα παρακάτω κεφάλαια.

4. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

4.1. ΑΝΑΠΗΡΙΑ και ΕΝΤΑΞΗ

Δεν μπορούμε να μιλήσουμε πρώτα για ένταξη εάν δεν αναφερθούμε πρώτα στην αναπηρία. Βέβαια, το να ορίσουμε την αναπηρία είναι κάτι αρκετά δύσκολο όπως το βλέπουμε από την καθημερινή μας εμπειρία. Ο καθένας μας το αντιλαμβάνεται με διαφορετικό τρόπο καθώς είμαστε άνθρωποι με διαφορετικό ιδεολογικό και πνευματικό υπόβαθρο. Οι περισσότεροι την χωρίζουν σε δυο κατηγορίες, δηλαδή ως βιολογική κατάσταση ή ως κοινωνική κατάσταση. Στην πρώτη περίπτωση σημαίνει την ύπαρξη λειτουργικής βλάβης που είναι συνήθως αποτέλεσμα κάποιας αρρώστιας ή ατυχήματος (Πολυχρονοπούλου, 2003) και υποστηρίζεται ότι η αναπηρία «βαραίνει» το ίδιο το άτομο και χρειάζεται αποκατάσταση από ειδικούς και στη δεύτερη περίπτωση ότι η αναπηρία είναι κάτι το οποίο προσδιορίζεται από το κοινωνικό πλαίσιο. «Η αναπηρία συνιστά μια πραγματικότητα, όπου διαφορετικά άτομα, με εντελώς διαφορετικά βιώματα αλληλεπίδρασης και με εντελώς διαφορετικά είδη εκτυπώσεων στην εξέλιξή τους, κατατάχθηκαν στην κατηγορία των αναπήρων» (Ζώνιου- Σιδέρη, 1996: 14-15).

Κατά την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας, όλα τα άτομα που εμφανίζουν προβλήματα και «υστερούν» σε κάποιους τομείς από τα υπόλοιπα λόγω φυσικής ή διανοητικής βλάβης, ονομάζονται Άτομα με Ειδικές Ανάγκες (Ζώνιου- Σιδέρη, 1996) Όμως, οι «ειδικές ανάγκες», από τη δεκαετία του '90 και μετά πήραν την ονομασία «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» μεταφέροντας την «ευθύνη» από το ίδιο το άτομο στο σχολείο και στην ανικανότητά του να ανταποκριθεί στις ανάγκες του ατόμου. Έτσι, λοιπόν, δεν εστιάζουμε το πρόβλημα στις ανεπαρκείς προσπάθειες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να ενταχθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά στην δυσκολία του σχολείου να εντάξει αυτά τα παιδιά στο πλαίσιο συμπεριλαμβανομένης και αποτυχία των αναλυτικών προγραμμάτων, τα οποία δεν πληρούν τις προϋποθέσεις για την ενσωμάτωσή τους. Το μέσο για την αλλαγή των

κοινωνικών δεδομένων θα είναι μια διαδικασία με στόχο τη δημιουργία ενός καλύτερου σχολείου, ενός σχολείου για όλους. Για ανάπηρους και μη μαθητές, στα πλαίσια του οποίου θα γίνεται αποδεκτή η διαφορετικότητα του κάθε παιδιού (Ζώνιου-Σιδέρη, 1996).

4.1.1 ΟΡΙΣΜΟΣ της ένταξης

Η συστηματική τοποθέτηση ενός μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό πλαίσιο μπορεί να οριστεί ως «ένταξη». Στην ένταξη διατηρούνται και εμπλουτίζονται τα χαρακτηριστικά του μαθητή. Είναι γενικά παραδεκτό ότι ένταξη σημαίνει την αποδοχή του «διαφορετικού» ατόμου μέσα σε μια ήδη λειτουργούσα ομάδα με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Το άτομο που μπαίνει στη διαδικασία της ένταξης παροχή κάθε είδους βοήθειας μέσα και έξω από την ομάδα για να καταφέρει να διατηρήσει τη θέση του μέσα στην ομάδα και να γίνει ενεργό μέλος αυτής (Ζώνιου- Σιδέρη, 1996). Επίσης, με τον όρο ένταξη περιγράφεται η κουλτούρα της συμβίωσης και της συνεργασίας «ανάπηρων» και «μη ανάπηρων» ατόμων. Η ένταξη αποτελεί το μέσο, τη διαδικασία όπου τα παιδιά και οι έφηβοι με ή δίχως ειδικές ανάγκες θα δομήσουν από κοινού έναν καινούριο πολιτισμό (Σούλης, 2002).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η Ένταξη θεσμοθετήθηκε στην Ελλάδα με το νόμο 1566/1985. Παρ' όλα αυτά όμως αυτό δεν σήμαινε κάτι για τους περισσότερους όπως φάνηκε στη συνέχεια διότι αυξήθηκαν οι ειδικές τάξεις (βάζοντας την ταμπέλα στον μαθητή) και τα η εκπαιδευτική πολιτική του αποκλεισμού των παιδιών με ειδικές ανάγκες συνεχίστηκε ακόμη και κάτω από αυτό το δεδομένο (Ζώνιου- Σιδέρη, 2010).

4.1.2. ΜΟΡΦΕΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

Ένα σχολείο γενικής εκπαίδευσης το οποίο είναι καλά οργανωμένο μπορεί να αντιμετωπίσει τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων ένταξης (Δημητρόπουλος, 2000). Για την επιλογή της κατάλληλης μορφής ένταξης λαμβάνονται σοβαρά υπόψη τα ακόλουθα κριτήρια: το παιδί, το σχολείο, το προσωπικό του σχολείου και οι υποστηρικτικές υπηρεσίες.

Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2003) οι μορφές που μπορεί να πάρει η ένταξη είναι οι εξής:

1) *Το μοίρασμα μιας κοινής στέγης μεταξύ ειδικού σχολείου και σχολείου γενικής εκπαίδευσης:* Είναι γεγονός ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες περνάνε περισσότερο χρόνο στην τάξη του ειδικού σχολείου. Αυτή η μορφή ένταξης αναφέρεται στο ότι με τη συνύπαρξη ότι με τη συνύπαρξη των δύο σχολείων (γενικό και ειδικής εκπαίδευσης) τα παιδιά θα έχουν περισσότερες ευκαιρίες να αλληλεπιδράσουν με τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Με αυτό τον τρόπο θα έχουν την ευκαιρία και τα παιδιά του γενικού σχολείου να συναναστραφούν με εκείνα του ειδικού έτσι ώστε να «βιώσουν» τη διαφορετικότητα και να είναι σε θέση να τη δεχτούν στη μετέπειτα ζωή τους.

2) *Η ένταξη του παιδιού στην κανονική τάξη για λίγες ώρες της σχολικής εβδομάδας ενώ το μεγαλύτερο μέρος της συμμετοχής του πραγματοποιείται σε τμήματα ένταξης:* Αυτό το είδος της ένταξης έχει κοινά χαρακτηριστικά με τα παραπάνω. Ουσιαστικά, σημαίνει ότι το παιδί θα βρίσκεται σε τμήμα ένταξης όμως μερικές ώρες της εβδομάδας θα μπαίνει κανονικά στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης.

3) *Η ένταξη του παιδιού στην κανονική τάξη για το μεγαλύτερο μέρος της σχολικής εβδομάδας:* Σε αυτή τη μορφή ένταξης, η συμμετοχή του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα είναι μεγαλύτερη χρονικά σε σχέση με την προηγούμενη μορφή. Τα παιδιά θα είναι μέρος της γενικής τάξης και θα μεταφέρονται για κάποιες ώρες την εβδομάδα στα τμήματα ένταξης (ανάλογα με τις ανάγκες τους) και αυτό κυρίως για την παροχή ειδικών θεραπειών.

4) *Η πλήρης ένταξη του παιδιού στην κανονική τάξη, με την παροχή υποστηρικτικής βοήθειας από ειδικό επιστήμονα ή ομάδα:* Στην περίπτωση αυτή, ο μαθητής είναι αναπόσπαστο μέλος της τάξης και δεν μεταφέρεται σε άλλους χώρους (ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης). Ο ειδικός ή η ομάδα περνούν ανά τακτά χρονικά διαστήματα από την τάξη και παρέχουν βοήθεια στο παιδί (ανάλογα με τις ανάγκες του) αλλά και στον εκπαιδευτικό της τάξης.

5) *Η ένταξη του παιδιού στην κανονική τάξη με παροχή βοήθεια από ειδικό εκπαιδευτικό – η περίπτωση της συνδιδασκαλίας:* Και σε αυτή τη μορφή ένταξης ο

μαθητής θεωρείται ενεργό μέλος της τάξης. Την ευθύνη για τη διδασκαλία όλων των μαθητών ανεξαιρέτως την έχει ο εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης, όμως, για κάποιες μέρες την εβδομάδα, ένας ειδικός παιδαγωγός στηρίζει παράλληλα το παιδί με εκείνον της γενικής εκπαίδευσης. Επίσης, προκειμένου να μην στιγματιστεί ο μαθητής με τις ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες, παρέχεται βοήθεια σε όλους τους μαθητές και από τους δύο εκπαιδευτικούς.

6) *Η πλήρης ένταξη*: Σε αυτή τη μορφή ένταξης ακολουθούνται πρακτικές συνύπαρξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών. Αυτό αφορά κυρίως μαθητές με απλές μορφές δυσκολιών.

4.2. ΑΥΤΙΣΜΟΣ: ορισμός και χαρακτηριστικά

«Ο αυτισμός δεν είναι μια ασθένεια, μια διαταραχή, ή κάτι με κρατάει φυλακισμένη σε ένα κελύφος. Ο αυτισμός είναι μια κοιλτούρα, ένας τρόπος ζωής, και ένας τρόπος ύπαρξης» αναφέρει η Kassiane Sibley, μια γυναίκα γύρω στα 20 που έχει αυτισμό. (πηγή: <http://www.shoebotasks.com/autism-articles/what-i-think> . Ανασύρθηκε Τρίτη 17/01/2012).

Είναι γενικά παραδεκτό ότι ο αυτισμός είναι μία διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή. Να σημειώσουμε ότι ο όρος «διάχυτη» χρησιμοποιήθηκε ακριβώς για να δηλώσει ότι οι διαταραχές επηρεάζουν τη λειτουργικότητα του ατόμου σε πολλές όψεις της ζωής του. Συγκεκριμένα είναι μία εκ γενετής διαταραχή του εγκεφάλου που χαρακτηρίζεται από μειωμένη κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία, καθώς και από περιορισμένη, επαναλαμβανόμενη και στερεότυπη συμπεριφορά (π.χ. χτυπήματα χεριών). Παραμένει μία σύνθετη διαταραχή που σύμφωνα με τον American psychiatric association (2000) επηρεάζει τρεις περιοχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς: την κοινωνική συμπεριφορά, την επικοινωνία και τη φαντασία. Πρωταρχικό αίτιο για τις τρεις αυτές διαταραχές θεωρείται η καθυστέρηση ή το έλλειμμα στην ενσυναίσθηση. Ακόμη παραμένουν άγνωστά τα ακριβή αίτια του αυτισμού αλλά δεν είναι υπαίτιοι οι γονείς που το παιδί τους έχει αυτισμό. Οι ερευνητές συμφωνούν ότι ο αυτισμός φαίνεται να προκαλείται από κάποιο φυσικό πρόβλημα στον εγκέφαλο (Παντελιάδου Σ. & Αργυρόπουλος Β. (επιμ.), 2011).

4.3.Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ

Ο όρος αυτισμός προέρχεται ετυμολογικά από τη λέξη “εαυτός” και σημαίνει προσανατολισμός στον εαυτό, ένα είδος απομόνωσης στον εαυτό, εσωστρέφειας και αδιαφορίας για τους άλλους ανθρώπους (www.vimatizo.gr). Το 1911 ο ψυχίατρος Eugen Bleuler χρησιμοποίησε τον όρο για να προσδιορίσει μια ανωμαλία της σχιζοφρένειας (Frith,1999). Οι πρώτες μελέτες όμως με λεπτομερείς περιγραφές περιπτώσεων αλλά και απόπειρες θεωρητικής ερμηνείας του αυτισμού ως διαταραχή, έγιναν από το Leo Kanner και από τον Hans Asperger, οι οποίοι δημοσιεύουν τις μελέτες τους ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο. «Είναι οι πρώτοι που μορφοποιούν τη διαταραχή σαν νοσολογική οντότητα, προσπαθώντας να προσδιορίσουν και την υποκείμενη αιτιολογία. Επιπλέον, Σε αντίθεση με τη σχιζοφρένεια του Bleuler, οι Kanner και Asperger αναφέρονται σε μια εκ γενετής διαταραχή» (Frith 1999). Αξίζει να σημειωθεί πως τόσο ο Kanner όσο και ο Asperger επεσήμαναν τη διάκριση του αυτισμού από τη σχιζοφρένεια τονίζοντας τρία βασικά γνωρίσματα της διαταραχής που μελετούσαν. Πρώτον, παρατηρείται βελτίωση των ασθενών περισσότερο απ' ότι η χειροτέρευση, δεύτερον δεν εμφανίζονται παραισθήσεις και τρίτον, τα παιδιά με αυτισμό φάνηκαν να αποκλίνουν από το «φυσιολογικό» από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους (Παπακωνσταντίνου, 2001).

4. 3.1. Leo Kanner

Το 1943 ο Leo Kanner στη Βαλτιμόρη και το 1944 ο Hans Asperger στη Βιέννη περιέγραψαν και επονόμασαν τον αυτισμό. Η συμπεριφορά ήταν αυτή που αποτέλεσε τη βάση για να ορισθεί ο αυτισμός. Σύμφωνα με τον Kanner, τα καθοριστικά συμπτώματα ήταν η “αυτιστική μοναχικότητα” και η “καταθλιπτική επιθυμία για τη διατήρηση της ομοιότητας (Kanner & Eisenberg 1956).

Ο Kanner έκανε μια μελέτη για τον αυτισμό της οποίας ήταν απόρροια μια σειρά γνωρισμάτων ο οποίος θεώρησε ότι ήταν χαρακτηριστικά όλων των παιδιών που είδε και τα οποία είναι:

Υπερβολική αυτιστική μοναχικότητα: Φαίνεται πως τα παιδιά προτιμούν τη μοναξιά και είναι ευτυχισμένα όταν αφήνονται μόνα τους. Δεν δείχνουν ιδιαίτερη προτίμηση

στις κοινωνικές συναναστροφές και σύμφωνα με τον Kanner αυτό εμφανίστηκε πολύ νωρίς στη ζωή τους.

Αγχωτική καταθλιπτική επιθυμία για τη διατήρηση ομοιότητας: Ο υπερβολικός εκνευρισμός όταν αλλάζουν περιβάλλον ή συνήθειες – ρουτίνες είναι και αυτός ένα από τα χαρακτηριστικά. Όπως για παράδειγμα η περίπτωση του Βαγγέλη που περιγράψαμε στην αρχή. Η αλλαγή αυτή δημιουργεί ανασφάλεια και το παιδί δεν μπορεί να ηρεμήσει μέχρις ότου η γνώριμη τάξη αποκατασταθεί.

Εξαιρετική μνήμη: Άλλη μία διαπίστωση του Kanner, το ότι, δηλαδή, τα παιδιά έδειχνα την ικανότητα να θυμούνται μεγάλες ποσότητες και όχι τόσο σημαντικές (π.χ. Μια σελίδα περιεχομένων κάποιας εγκυκλοπαίδειας). Αυτό βέβαια, είναι κάτι που δεν συνάδει με τις μαθησιακές τους δυσκολίες.

Καθυστερημένη ηχολαλία: Το λεξιλόγιο των παιδιών περιορίζεται στο να χρησιμοποιούν λέξεις οι οποίες τους βοηθούν στις άμεσες ανάγκες. “Η ηχολαλία πιθανόν να εξηγεί την αντιστροφή των αντωνυμιών που ο Kanner κατέγραψε, ότι δηλαδή τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιούν το “εσύ” όταν αναφέρονται στον εαυτό τους και το “εγώ” για το άλλο άτομο” (Francesca Harper, 1998: 47).

Υπερευαίσθησία σε ερεθίσματα: Πραγματοποιώντας τις μελέτες του ο Kanner σημείωσε ότι η αντίδραση πολλών παιδιών σε ορισμένους και κυρίως δυνατούς θορύβους ήταν έντονη.

Βέβαια, ο Kanner ανέδειξε μόνο δύο από αυτά τα χαρακτηριστικά στο τελευταίο του άρθρο (Kanner & Eisenberg 1956). Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι: “η υπερβολική απομόνωση” και “η καταθλιπτική επιθυμία για τη διατήρηση ομοιότητας”. Υποστήριξε ότι τα υπόλοιπα συμπτώματα είναι απόρροια αυτών των δύο και είναι δευτερογενή.

4.3.2. Hans Asperger

Ένα χρόνο μετά τη δημοσίευση του άρθρου του Kanner, ο Hans Asperger δημοσίευσε κι εκείνος μια διατριβή του που αφορούσε στην “αυτιστική ψυχοπάθεια” παιδιών. Ο Asperger έκανε ορισμένες παρατηρήσεις που αφορούν τον αυτισμό -οι οποίες έλειπαν από τον Kanner-. Πριν αναφέρουμε τις διαφορές που διαπιστώθηκαν να σημειώσουμε εν τάχει ότι αρκετές περιγραφές και των δύο επάνω στο θέμα του αυτισμού είναι όμοιες αν τις παρατηρήσουμε από πολλές σκοπιές και μάλιστα ο ένας δεν γνώριζε το περιεχόμενο του βασικού άρθρου του άλλου. Η κοινή επιλογή του όρου “αυτιστικός” που χρησιμοποίησαν και οι δύο για να χαρακτηρίσουν τους ασθενείς του μας εντυπωσιάζει. Επίσης, πίστευα και οι δύο ότι το κοινωνικό μειονέκτημα του αυτισμού είναι εγγενές. Σημείωσαν το ενδιαφέρον των παιδιών και την “προσκόλληση” τους σε ορισμένα αντικείμενα. Ανέφεραν τη “μη αποδοχή” της αλλαγής. Τέλος, παρατήρησαν κάποια κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ των γονέων των αυτιστικών παιδιών.

Ας περάσουμε τώρα στις τρεις ειδοποιούς διαφορές που χαρακτηρίζουν τις δύο μελέτες. Η πρώτη και πολύ μεγάλη διαφορά είναι ότι σε αντίθεση με τον Kanner όπου οι περιπτώσεις ασθενών που είτε δεν μιλούσαν καθόλου, ο Asperger ανέφερε ότι και στις τέσσερις περιπτώσεις που μελέτησε, οι ασθενείς μιλούσαν και μάλιστα αρκετά καλά. Μόνο οι δύο αντιμετώπισαν κάποια δυσκολία και έδειξαν κάποια καθυστέρηση στην αρχή. Μάλιστα, χαρακτήρισε “ελεύθερη” και “πρωτότυπη” τη χρήση της γλώσσας. Διαφορές διαπιστώθηκαν επίσης και στις κινητικές ικανότητες όπου στην περίπτωση του Kanner αναφέρεται η ύπαρξη δεξιότητας σε τέσσερις ασθενείς ενώ στον Asperger περιγράφονται και οι τέσσερις περιπτώσεις του ως αδέξιες. Τέλος, οι μαθησιακές ικανότητες των παιδιών αποτελούν την τελευταία περιοχή ασυμφωνίας. Ο Kanner πίστευε ότι η μνήμη ήταν που τους βοηθούσε περισσότερο στη μάθηση. Αντίθετα ο Asperger πίστευε ότι ήταν καλύτερα όταν “το παιδί μπορούσε να παράγει αυθόρμητα”. (Francesca Harpe, 1998: 38-44)

4.4.ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ

Πρόσφατες μελέτες έχουν δείξει ότι ο αυτισμός βρίσκεται παντού στον κόσμο και δεν είναι πιο συχνό φαινόμενο ορισμένων περιοχών. Το γεγονός ότι την τελευταία δεκαετία έχει αυξηθεί εντυπωσιακά η συχνότητα εμφάνισης του αυτισμού οφείλεται στην καλύτερη πληροφόρηση, στη βελτίωση των διαγνωστικών κριτηρίων καθώς και την έγκαιρη ανίχνευση (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2006). Όλες οι επιδημιολογικές έρευνες δείχνουν ότι οι διαταραχές του αυτιστικού φάσματος εκδηλώνονται σε έναν σημαντικά μεγάλο αριθμό αγοριών απ' ό,τι κοριτσιών (4:1) και συνολικά υπολογίζεται σε περίπου 1% του γενικού πληθυσμού. (Baird et al., 2006 & Fombonne, 1999) (Francesca Harpe, 1998: 63).

Τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν προβλήματα στην εκμάθηση γλώσσας, την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. η καθυστερημένη και γεμάτη ιδιαιτερότητες επικοινωνιακή ομιλία μέχρι τα 5 πρώτα χρόνια της ζωής τους αποτελεί ασφαλή δείκτη για την πρόβλεψη της ύπαρξης του αυτισμού (Garfin & Lord, 1986). Ακόμη, βιώνουν συχνά μια τρομερή υπερκινητικότητα ή ασυνήθιστη παθητικότητα στις καθημερινές τους δραστηριότητες. Ένα χαρακτηριστικό αυτών των παιδιών είναι η μοναχικότητα που βιώνουν, η μειωμένη επιθυμία για κοινωνική επαφή. Επιπλέον, δηλώνουν ότι αισθάνονται μεγάλη μοναξιά σε σχέση με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά. (Bauminger & Kasari). Τέλος, τα αυτιστικά παιδιά δυσκολεύονται να θέσουν στόχους και να σχεδιάσουν ή να παρακολουθήσουν μια ενέργεια γιατί αδυνατούν να εστιάσουν την προσοχή τους στην ολιστική επεξεργασία ερεθισμάτων (Hill, 2004a, 2004b).

Ένα ακόμη σημαντικό και αντιπροσωπευτικό στοιχείο του αυτισμού είναι η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη. Πιο συγκεκριμένα, αυτά τα παιδιά παρουσιάζουν από μικρή ηλικία έλλειψη κοινωνικής και συναισθηματικής αμοιβαιότητας και αυτό εκδηλώνεται με απουσία συγχρονισμένης βλεμματικής επαφής με τους άλλους, απουσία ενδιαφέροντος για το πρόσωπο των άλλων, αδυναμία κατανόησης των εκφράσεων του προσώπου και των συναισθημάτων των άλλων και άλλα (Μαυροπούλου, 2011). Η κοινωνική απομόνωση των αυτιστικών παιδιών δεν βοηθά καθόλου στην αλληλεπίδρασή τους με άλλα παιδιά καθώς δεν είναι καθόλου εκφραστικά και αυτό καθιστά δύσκολη την επικοινωνία τους. Η τάση των παιδιών με αυτισμό, να αποφεύγουν τη βλεμματική επαφή κάνει τις κοινωνικές τους σχέσεις δύσκολες. Είναι εξαιρετικά δύσκολο γι' αυτά τα παιδιά να συνάψουν σχέσεις με τους συνομηλίκους τους (Murray-Slutsky & Paris, 2000).

4.5. ΑΥΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

Με το πέρασμα των χρόνων και την εξέλιξη των επιστημών έχουν τροποποιηθεί κάποιες αντιλήψεις που ίσχυαν παλιότερα για τον αυτισμό καθώς και η αρχική περιγραφή που είχε κάνει ο Kanner την οποία είδαμε παραπάνω. Έτσι κάποια παιδιά αποφεύγουν την κοινωνική επαφή ή χαρακτηρίζονται από παθητικότητα και κάποια άλλα είναι κοινωνικά ενεργά (Wing & Gould 1979: 49). Η κλινική εικόνα του αυτισμού διαφέρει από άνθρωπο σε άνθρωπο. Έχουν παρατηρηθεί διαφορές ακόμη και στο ίδιο το άτομο. Αυτό συμβαίνει διότι με την πάροδο του χρόνου αλλάζει η νοητική ικανότητα και ηλικία. Γι αυτό το λόγο η Wing (1988) “εισήγαγε την έννοια ενός φάσματος διαταραχών στον αυτισμό” και αυτό για να αποδώσει ορθότερα την μη σταθερή συμπεριφορά των ατόμων που ανήκουν στο αυτιστικό φάσμα. (Francesca Happé, 1998: 50).

4.5.1. ΤΡΙΣ ΑΝΕΠΑΡΚΕΙΕΣ

Όπως είναι γνωστό οι τρεις περιοχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς τις οποίες επηρεάζει ο αυτισμός ή αλλιώς οι τρεις ανεπάρκειες είναι η προβληματική κοινωνικοποίηση, η προβληματική επικοινωνία και η έλλειψη ανεπαρκούς δημιουργικής φαντασίας.

Κοινωνική συμπεριφορά: Τα άτομα που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού χαρακτηρίζονται από μειωμένη πελματική επαφή και ελάχιστες εκφράσεις του προσώπου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα βρέφη τα οποία μιμούνται τις εκφράσεις του προσώπου των γονέων και ιδιαίτερα της μητέρας. Τα βρέφη με αυτισμό δεν αντιδρούν με τον ίδιο τρόπο στα ερεθίσματα του περιβάλλοντός τους, δεν ανταποκρίνονται στις εκφράσεις των γονέων τους και συχνά αποφεύγουν τη βλεμματική επαφή. Αυτές οι συμπεριφορές μπορούν να αποτελέσουν στοιχεία πιθανής ύπαρξης αυτισμού. Ένα άλλο χαρακτηριστικό των παιδιών που ανήκουν στο αυτιστικό φάσμα είναι ότι δεν καταφέρουν να αναπτύξουν σχέσεις με παιδιά της ηλικίας τους αλλά ασχολούνται με αντικείμενα που τους ελκύουν την προσοχή και “κολλάνε” μ' εκείνα. Αυτό δεν συμβαίνει γιατί τα άλλα παιδιά τους αποφεύγουν. Κάθε άλλο. Είναι πολύ συχνό φαινόμενο να πλησιάζουν τα αυτιστικά παιδιά και εκείνα να μην αλληλεπιδρούν. Αυτό συμβαίνει γιατί, σύμφωνα με τον Kanner, χαρακτηρίζονται από υπερβολική μοναχικότητα. Αντίθετα, τους αρέσει η επαφή με τους δασκάλους ή τους “σημαντικούς άλλους”. Τέλος, τα παιδιά με αυτισμό δεν μπορούν να κατανοήσουν την “ανταλλαγή συναισθημάτων” στις διαπροσωπικές σχέσεις. Δηλαδή το να δίνεις αγάπη, να υπάρχει σεβασμός, αλληλεγγύη, εμπιστοσύνη, φιλία και άλλα και να υπάρχει ανταπόκριση και ανταπόδοση σ' αυτό το σκοπό της ανταλλαγής των συναισθημάτων (Μαυροπούλου (επιμ.), 2007).

Επικοινωνία: Τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν έλλειμμα στην ομιλούμενη γλώσσα με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στην επικοινωνία τους και να παρατηρείται μειωμένη αλληλεπίδραση στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. -Το φαινόμενο δεν παρατηρείται στο άτομα με σύνδρομο asperger-. Επίσης, αυτό προκαλεί αδυναμία στην ανάπτυξη μιας συζήτησης. Μπορούν να απαντήσουν σε δύο - τρεις ερωτήσεις αλλά σταματούν στις επόμενες. Συχνά αδυνατούν να κατανοήσουν την κυριολεκτική έναντι της μεταφορικής σημασίας. Για παράδειγμα η έκφραση “τράβα την πόρτα” δεν καταλαβαίνουν ότι σημαίνει κλείσε την πόρτα και κάνουν πράξη την κυριολεκτική σημασία. Έπειτα, παρατηρείται το φαινόμενο της αντιστροφής των αντωνυμιών όπου πιστεύουν εσφαλμένα ότι το “εγώ” αναφέρεται στον συνομιλητή και το “εσύ” στον εαυτό του ατόμου. Τέλος, στα άτομα αυτά, αρέσει η (μηχανική) επανάληψη της ίδιας λέξης η φράσης. Μια λέξη μπορούν να τη χρησιμοποιούν και να την επαναλαμβάνουν ξανά και ξανά σε πολλές στιγμές της καθημερινότητας τους είτε ταιριάζει με την κατάσταση είτε όχι (π.χ. Θέλεις γλυκό, θέλεις γλυκό...). Αυτό το χαρακτηριστικό ονομάζεται ηχολαλία και είναι συχνό φαινόμενο (Μαυροπούλου (επιμ.), 2007).

Φαντασία: Τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού έχουν μεν φαντασία αλλά δεν είναι της ίδιας ποιότητας με εκείνη των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών ούτε σε τόσο μεγάλο βαθμό. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού κάνουν επαναλαμβανόμενες ενέργειες, δεν έχουν ευέλικτη σκέψη και αδυνατούν να κάνουν ένα φανταστικό παιχνίδι με φανταστικά αντικείμενα. Επίσης, η έλλειψη φαντασίας στα παιδιά έχει ως αποτέλεσμα την αναστάτωση με την αλλαγή περιβάλλοντος, την προσκόλληση σε αντικείμενα τα οποία δεν έχουν κάποια ιδιαίτερη σημασία, τις στερεότυπες συμπεριφορές. Η συχνότητά τους παρουσιάζει ανομοιογένεια και είναι συνυφασμένη με το γνωστικό επίπεδο του κάθε παιδιού με αυτισμό. Τα παιδιά με σύνδρομο asperger συχνά ενδιαφέρονται για τον τρόπο που λειτουργούν τα πράγματα (Baron-Cohen & Wheelright, 1999). Τέλος, οι συχνές στερεότυπες συμπεριφορές εμποδίζουν τα παιδιά να συγκεντρωθούν και να ενασχοληθούν δημιουργικά στις διάφορες δραστηριότητες στο σχολείο (Μαυροπούλου (επιμ.), 2007).

4.5.2. ΔΙΑΓΝΩΣΗ

Ο αυτισμός υφίσταται από τη γέννηση του παιδιού και εξελίσσεται τα τρία πρώτα χρόνια της ζωής του. Μέχρι στιγμής δεν είναι εύκολο να γίνει μία αξιόπιστη διάγνωση του αυτισμού πριν το τρίτο ή τέταρτο έτος της ηλικίας του παιδιού. Αυτό συμβαίνει κυρίως διότι οι τύποι συμπεριφορών που είναι ανεπαρκείς στον αυτισμό δεν ανακλύπτουν αξιόπιστα σε φυσιολογικά παιδιά μέχρι αυτή την ηλικία. Σήμερα, τη βάση της διάγνωσης του αυτισμού αποτελούν οι τρεις ανεπάρκειες, γνωστές και ως τριάδα Wing (Rutter & Schopler 1987). Πιο συγκεκριμένα:

« - ποιοτική ανεπάρκεια στην αμοιβαία κοινωνική αλληλεπίδραση

- ποιοτική ανεπάρκεια στη λεκτική και μη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και στη δραστηριότητα που απορρέει από τη δημιουργική φαντασία

- περιορισμένο ρεπερτόριο δραστηριοτήτων και διαφερόντων». (Francesca Happé, 1998: 54-55).

Οι μελέτες πρώιμων δεικτών αυτισμού ανήκουν σε δύο κατηγορίες: τις αναδρομικές και τις προοπτικές. Αναδρομικές είναι οι μελέτες οι οποίες στρέφονται προς τα πίσω και ενδιαφέρονται για την εξέλιξη που έχει γίνει. Οι προοπτικές μελέτες, δίνουν στον ερευνητή μια ελευθερία επιτρέποντάς του να αποφασίσει ποιές πρώιμες συμπεριφορές μπορεί να ελέγξει. Θα πρέπει όμως να είμαστε πολύ προσεκτικοί διότι μπορεί να γίνει κάποιο λάθος και να προβούμε σε εσφαλμένα αποτελέσματα. Επομένως, όταν γίνεται μια έρευνα, για κάθε πρώιμο δείκτη αυτισμού, θα πρέπει να σύγκριση μεταξύ της πρώιμης ανάπτυξης αυτιστικών παιδιών με την πρώιμη ανάπτυξη τόσο τυπικά αναπτυσσόμενων όσο και παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Μια ένδειξη που μπορεί να υποψιάσει τον ερευνητή σε πιθανή διάγνωση αυτισμού είναι η κοινωνική ανεπάρκεια που θα εμφανίσει το παιδί με αυτισμό κατά τον δεύτερο χρόνο της ζωής του. Με βάση τα παραπάνω έγινε μία

μελέτη που προσπάθησε να καθιερώσει τους πρώιμους δείκτες αυτισμού και σύμφωνα μ' αυτήν υποδεικνύει ότι μπορούμε να ανακαλύψουμε τον αυτισμό στον ενάμισι χρόνο μελετώντας τόσο το κοινωνικό και επικοινωνιακό επίπεδο όσο και τη δημιουργική φαντασία του παιδιού. (Francesca Harpe, 1998).

4.6. ΒΙΟΛΟΓΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

Έχουν γίνει πολλές έρευνες για τη βιολογική φύση του αυτισμού παρ' όλα αυτά έχουν καθοριστεί λίγα για την πραγματική περιοχή του εγκεφάλου ή τη νευρολογική οδό που εμπλέκεται. Κάποια στιγμή υιοθετήθηκε η θεωρία “των ψυχρών γονέων” σύμφωνα με την οποία τα παιδιά περνούσαν στο φάσμα του αυτισμού “αντιδρώντας” στην έλλειψη ζεστασιάς στοργής και εγγύτητας από τους γονείς τους. Με την πάροδο των χρόνων, όμως, δεν βρέθηκε κάτι που να υποστηρίζει τις ψυχογενείς θεωρίες του αυτισμού. Επίσης, το γεγονός ότι τα αδέρφια των αυτιστικών παιδιών αναπτύσσονται τυπικά ανατρέπει αυτή την πιθανότητα (Francesca Harpe, 1998).

Σε κάποιες άλλες μελέτες βρέθηκε ότι στον οργανισμό των παιδιών με αυτισμό υπάρχουν μεγάλες ποσότητες από ενδορφίνες. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι ο εγκεφάλος τους απελευθερώνει μεγαλύτερες ποσότητες από το κανονικό. Με αυτό τον τρόπο εξηγείται και η μεγάλη αντοχή που έχουνε στον πόνο αυτά τα παιδιά διότι οι ενδορφίνες μειώνουν την αντιδραστικότητά μας στον πόνο (Λασσιθιωτάκη, 2006).

4.7. ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

Τα άτομα με αυτισμό έχουν διαφορετικό γνωστικό ύψος από εκείνο των τυπικά αναπτυσσόμενων. Με τον όρο αυτό εννοούμε ότι ο εγκεφάλος τους επεξεργάζεται διαφορετικά τις πληροφορίες και τα ερεθίσματα που δέχεται. Έχουν όλες τις αισθήσεις τις οποίες χρειάζονται για να δεχτούν τις πληροφορίες αλλά χειρίζονται τις πληροφορίες αυτές με διαφορετικό τρόπο. Για το λόγο αυτό ο ορισμός του DSM-IV για τον αυτισμό αναφέρεται σε «ποιοτικά ελλείμματα» στην επικοινωνία την κοινωνική συναλλαγή (Wing, 2000· Peeters, 2000). Η απουσία φαντασίας επηρεάζει τη σκέψη και τη συμπεριφορά των ατόμων αυτών. Αντίθετα, έχουν “εγκλωβιστεί” στις επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές όπως: προσκόλληση και εμμονή σε αντικείμενα ή ρουτίνες και αυτό εμποδίζει τη γνωστική τους ικανότητα. Είναι αυτονόητο, ότι οποιαδήποτε δυσκολία κατά τη διαδικασία της επεξεργασίας των πληροφοριών επεμβαίνει αρνητικά στη διαδικασία της μάθησης. Οι τομείς που επηρεάζονται είναι η αντίληψη, η μνήμη, η προσοχή, η σκέψη, οι ιδέες και άλλες

νοητικές ικανότητες οι οποίες επηρεάζουν τη διαδικασία την επεξεργασία των γνωστικών πληροφοριών και ως ένα βαθμό καθορίζουν το είδος, την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των γνωστικών λειτουργιών των παιδιών με αυτισμό (Peeters, 2000).

4.8. ΣΥΝΔΡΟΜΟ ASPERGER

Το σύνδρομο Asperger είναι μια μορφή αυτισμού και συνεπώς, εμφανίζεται από τη γέννηση του ατόμου και το επηρεάζει στο πώς βλέπει τον κόσμο, πως επεξεργάζεται τις πληροφορίες και πως σχετίζεται με τους άλλους ανθρώπους. Το σύνδρομο Asperger είναι ως επί το πλείστον μια «κρυφή αναπηρία». Αυτό σημαίνει πως δεν μπορεί να καταλάβει κάποιος από την πρώτη στιγμή έναν άνθρωπο με asperger από την εξωτερική του εμφάνιση. Ενώ υπάρχουν ομοιότητες με τον αυτισμό, τα άτομα με σύνδρομο asperger έχουν λιγότερα προβλήματα όσον αφορά την ομιλία και συγκριτικά παρουσιάζουν λιγότερες μαθησιακές δυσκολίες (www.autism.org.uk).

Η Lorna Wing ήταν εκείνη η οποία χρησιμοποίησε πρώτη τον όρο “σύνδρομο asperger”. Το έκανε αυτό για να χαρακτηρίσει κάποια άτομα τα οποία ήταν αυτιστικά αλλά κάποια χαρακτηριστικά -το να είναι σιωπηλά, αδιάφορα- δεν ταίριαζαν στο στερεότυπο του Kanner. Έτσι, βασίστηκε στην περιγραφή του Asperger:

- “ 1. λόγος – καμία καθυστέρηση, αλλά το περιεχόμενό του είναι περίεργο, σχολαστικό, στερεότυπο
2. μη λεκτική επικοινωνία – ελάχιστη έκφραση προσώπου, μονότονη φωνή, ακατάλληλη χειρονομία
3. κοινωνικές αλληλεπιδράσεις – έλλειψη αμοιβαιότητας, έλλειψη εμπάθειας
4. αντίσταση στην αλλαγή – αρέσκεται σε επαναλαμβανόμενες ενέργειες
5. συντονισμός κινήσεων – βάδισμα και κορμιοστασιά περίεργα, χονδροειδής κινήσεις, μερικές φορές στερεότυπες
6. δεξιότητες και ενδιαφέροντα – καλή μνήμη, καθορισμένα ειδικά ενδιαφέροντα.” (Francesca Happe, 1998: 158).

Επίσης, διαπιστώθηκε πως αυτή η διαταραχή εμφανίζεται συχνότερα στους άντρες απ' ότι στις γυναίκες και είναι δύσκολο να αναγνωρισθεί πριν από την ηλικία των τριών χρόνων.

Τα παιδιά με asperger δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις ανθρώπινες σχέσεις και τους κανόνες κοινής συμπεριφοράς. Επίσης, δυσκολεύονται να προσαρμοστούν σε νέα δεδομένα και πολλές φορές δεν μπορούν να το διαχειριστούν αυτό. Η πλειονότητα των συμμαθητών τους θεωρούν τα παιδιά αυτά “περίεργα” και “απόμακρα”. Σ' αυτό συμβάλλει και το γεγονός ότι τους αρέσει η μοναχικότητα, το ότι είναι αδέξια και ότι έχουν “εμμονή” με συγκεκριμένα αντικείμενα, συνήθως μουντά. Σύμφωνα με τον Szatmari (Francesca Happe, 1998) το σύνδρομο asperger είναι απλά μια ελαφριά

μορφή αυτισμού υψηλής λειτουργικότητας και ότι τα παιδιά αυτά έχουν καλύτερη επικοινωνία με το περιβάλλον απ' ότι τα παιδιά με πιο σοβαρή μορφή. Όπως είχε αναφέρει και ο Van Kleeven, ένα αυτιστικό παιδί χαμηλής λειτουργίας «ζει στον κόσμο του», ενώ τα αυτιστικά παιδιά με πιο υψηλή λειτουργία «ζουν στον κόσμο μας, αλλά με τον δικό τους τρόπο» (<http://www.aspergerhellas.org/Edu-students.html>).

Φυσικά, το γεγονός ότι μια ομάδα ατόμων έχει αυτισμό είτε αυτό λέγεται asperger είτε όχι, δεν σημαίνει ότι είναι ίδιοι μεταξύ τους. Ο καθένας είναι ξεχωριστός και έχει την δική του ιδιαίτερη προσωπικότητα. Αυτό, έχει ως αποτέλεσμα να μην υπάρχει μία συγκεκριμένη μέθοδος εκπαιδευτική προσέγγισης μέσα στην τάξη. Τα παιδιά με asperger χαρακτηρίζονται από (συναισθηματική) ανασφάλεια. Συγχύζονται εύκολα με τις αλλαγές και οι έντονοι θόρυβοι τα τρομάζουν. Συνήθως είναι ανήσυχα και φαίνονται στεναχωρημένα.

4.9. ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΧΩΡΟΥ

Για τη σωστή εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό πρέπει να λάβουμε υπόψη πολλούς παράγοντες. Ένας σημαντικός παράγοντας είναι η σωστή οργάνωση του χώρου. Η αντίληψη αυτή είναι παιδοκεντρική και στόχος της είναι να πρώτα απ' όλα να νιώθει το παιδί άνετα μέσα στο χώρο και να μη δυσκολεύεται η εκπαιδευτική διαδικασία από εξωτερικούς παράγοντες. Βέβαια, δεν πραγματοποιείται πάντοτε αυτό διότι τις περισσότερες φορές υπάρχει έλλειψη υποδομών. Ειδικά στη χώρα μας, τα περισσότερα παιδιά με αυτισμό, παρά τα αισθητηριακά τους προβλήματα, πολλές φορές εκπαιδεύονται σε ακατάλληλους χώρους οι οποίοι δεν μπορούν να καλύψουν τις ανάγκες τους. Μας ενδιαφέρει να βρίσκονται σε χώρους όπου θα δέχονται πολλά ερεθίσματα – απτικά, οπτικά και ακουστικά- όπως και τεχνικές για τον καλύτερο έλεγχό τους. Ένας χώρος που ανταποκρίνεται στις αισθητηριακές ανάγκες των παιδιών δημιουργεί και κατάλληλες συνθήκες μάθησης. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η ηχομόνωση. Τα παιδιά με αυτισμό φοβούνται τους έντονους θορύβους ή επηρεάζονται απ' αυτός, με αποτέλεσμα να αποσπάται η προσοχή τους. Έτσι, μπορεί να περιορισθεί αυτή τους η συμπεριφορά. Βέβαια, υπάρχουν και άλλες δυσκολίες που με την αναδιοργάνωση του χώρου στοχεύετε να περιοριστούνε.

Έπειτα, τα παιδιά με αυτισμό δεν αντιδρούνε πάντα στα ερεθίσματα που δέχονται. Ορισμένες φορές αντιδρούν πολύ έντονα και άλλες φορές δεν έχουνε καμία αντίδραση. Γι' αυτό το λόγο χρειάζονται ειδικά διαμορφωμένοι χώροι όπου θα “ελέγχουν” την ποσότητα και την ποιότητα των αισθητηριακών ερεθισμάτων. Ίσως κάποια παιδιά χρειάζεται να μετακινούνται σε διαφορετικούς χώρους ανάλογα με τις δραστηριότητες και αυτό να γίνεται στα πλαίσια μιας ρουτίνας. Θετική ενίσχυση έχει και η δημιουργία ενός χώρου μέσα στην τάξη για να μπορεί το παιδί να “αποδράσει”

όταν αισθάνεται κουρασμένο. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά που βρίσκονται κάτω από το φάσμα του αυτισμού, αισθάνονται αυτή την ανάγκη.

Ειδικά για τα άτομα με σύνδρομο asperger, είναι αναγκαίο να απομονώνονται οι θόρυβοι, οι οποίοι ενοχλούν τα παιδιά και πολλές φορές δεν τους αντέχουν, αποσπών την προσοχή τους και τους δημιουργούν ανασφάλεια. Σημαντική είναι η αποφυγή ξαφνικών και έντονων θορύβων και γι' αυτό το λόγο είναι αναγκαία η δημιουργία μια γωνιάς "απαλλαγμένης" από θορύβους για να πηγαίνει το παιδί όποτε έχει ανάγκη. Έτσι, μειώνεται το άγχος των παιδιών με asperger, μειώνεται η απόσπαση της προσοχής τους και ενισχύεται η κοινωνική τους ικανότητα. Πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι η οργάνωση του χώρου συνδέεται άμεσα με την οργάνωση του χρόνου. Χρειάζεται ένα σταθερό πρόγραμμα διότι τα παιδιά με αυτισμό ακολουθούν ρουτίνες και δεν αρέσκονται ιδιαίτερα στις αλλαγές. Τέλος, και η οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού μέσα στο χώρο είναι σημαντική (Παντελιάδου Σ. & Αργυρόπουλος Β. (επιμ.). 2011).

4.10. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

Η κατάλληλη επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού για την αποτελεσματική του χρήση είναι η προσαρμογή στο γνωστικό επίπεδο των παιδιών λαμβάνοντας υπόψη, βέβαια, και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Η επιλογή αυτού του υλικού θα γίνει με βάση τις ανάγκες των παιδιών, τις δυσκολίες τους, τις δεξιότητες και ικανότητές τους. Σκοπός είναι να δημιουργηθεί ένα τέτοιο περιβάλλον που ο μαθητής να είναι σε θέση να πραγματοποιεί και να ολοκληρώνει μόνος τις εργασίες του καθώς και να είναι συγκεντρωμένος σε αυτό που κάνει. Ακόμη, μέσω του σωστού υλικού και την καλή - θεματικής του οργάνωση φαίνεται ότι μπορούν να περιορισθούν οι εμμονές των παιδιών.

Τα οπτικά ερεθίσματα έχουν θετική επίδραση στη συμπεριφορά των ατόμων με αυτισμό και συνδέονται με την ανάγκη τους για σταθερότητα. Για παράδειγμα, θα βοηθούσε πολύ αν τους παρέχονταν οπτικές οδηγίες ή πληροφορίες. Αν, δηλαδή δίπλα στους κανόνες της τάξης υπήρχε και μία εικόνα που να έδειχνε τι είναι αυτό που πρέπει να κάνουμε. Το ίδιο σημαντικό θα ήταν και η ύπαρξη προγράμματος σε εικόνες έτσι ώστε το παιδί να ξέρει ανά πάσα στιγμή τι θα ακολουθήσει. Οι οπτικές πληροφορίες δημιουργούν ένα αίσθημα ασφάλειας στα παιδιά διότι γνωρίζουν ανά πάσα στιγμή τι θα ακολουθήσει. Επίσης, μειώνεται η αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό αλλά χωρίς αυτό να έχει κάποια επίπτωση, αντίθετα, ανεξαρτητοποιούν περισσότερο και αυξάνεται η κοινωνικότητά τους.

❖ Τα υλικά που θα χρησιμοποιούνται από τα αυτιστικά παιδιά θα πρέπει να είναι ανθεκτικά και ευχάριστα. Ένα ευχάριστο υλικό βοηθά τα παιδιά στο να μην αποσπάται τόσο εύκολα η προσοχή τους και να αποκτούν ενδιαφέρον για τη

δραστηριότητα. Ιδιαίτερα η χρήση κατασκευαστικού υλικού (Lego), ελκύει το ενδιαφέρον και την προσοχή των παιδιών, είναι κάτι που τα ευχαριστεί και το σημαντικότερο είναι ότι βελτιώνεται οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα. (Παντελιάδου Σ. & Αργυρόπουλος Β. (επιμ.). 2011).

4.11. ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Η συστηματική διδασκαλία έχει αποδειχθεί εξαιρετικά ωφέλιμη για τα άτομα με αυτισμό ιδιαίτερα σε γνωστικό και γνωσιακό επίπεδο. Για την αποτελεσματικότητα της συστηματικής διαδικασίας ακολουθούνται κάποια βήματα. Γίνεται προσπάθεια για να κεντρίζεται το ενδιαφέρον των παιδιών και να μην αποσπάται η προσοχή του από τις δραστηριότητες. Στοχεύεται η ενεργοποίηση της αντίδρασης των παιδιών στα ερεθίσματα που δέχονται (π.χ. Ερώτηση – απάντηση) και θα παρέχεται θετική ενίσχυση στην “θετικές” συμπεριφορές των παιδιών (Παντελιάδου Σ. & Αργυρόπουλος Β. (επιμ.). 2011).

4.12. ΚΙΝΗΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ κατά τη σχολική ηλικία

Τα άτομα με κινητικά προβλήματα αποτελούν μια πολυπληθή και ετερογενή ομάδα. Τα άτομα αυτά παρουσιάζουν κινητικές δυσκολίες και μαζί ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οι οποίες είναι απόρροια ποικίλων αιτιών. Την κίνηση προϋποθέτει συντονισμός νευρικού, μυϊκού, οστικού συστήματος και το άτομο την χρησιμοποιεί από την αρχή της ζωής του για να απολαύσει τις χαρές της ζωής (Σπετσιώτης & Σταθόπουλος, 2003). Οποιαδήποτε αλλοίωση της κίνησης ορίζεται ως κινητική αναπηρία και είναι πολύ πιθανό να έχει συνέπειες (κυρίως αρνητικές) στη ζωή του ατόμου. Τα κινητικά προβλήματα επηρεάζουν τα άτομα στη μάθηση, στην ψυχαγωγία, στις κοινωνικές σχέσεις κ.λπ. και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Στα παιδιά ενδιαφέρει πολύ η κοινωνική αποδοχή και όταν δεν τη βρίσκουν βιώνουν ματαιώση. Η κινητική αναπηρία μπορεί να προέλθει από πολλά αίτια αλλά πιο συνήθης αιτία είναι η εγκεφαλική παράλυση η οποία είναι ένα από τα συχνότερα νευρολογικά προβλήματα της παιδικής ηλικίας. Αφορά τον εγκέφαλο και «εκφράζεται» με κινητικό πρόβλημα (Πολεμικού, 2010).

4.12.1 Μαθητές με Τετραπληγία

Η τετραπληγία είναι μια διαταραχή τόσο των άνω όσο και των κάτω άκρων. Στα κάτω άκρα παρατηρείται ψαλιδισμός και η βάρδια επιτυγχάνεται σπάνια. Επίσης

υπάρχει ένα ζήτημα. Εάν το παιδί δεν κατορθώσει να περπατήσει ελεύθερα μέχρι την ηλικία των 5 ετών τότε η ανεξάρτητη βάδιση επιτυγχάνεται σπάνια και χρειάζεται υποστήριξη. Η βαριά νοητική καθυστέρηση και η επιληψία είναι προβλήματα που συνοδεύουν την τετραπληγία (Παντελιάδης, 2010).

4.12.2. Μαθητές με Διπληγία

Σε αυτή την περίπτωση προσβάλλονται και τα τέσσερα άκρα του ατόμου αλλά τα κάτω άκρα εμφανίζουν μεγαλύτερο πρόβλημα. Από μικρή ηλικία παρατηρείται μείωση στις κινήσεις των κάτω άκρων σε σύγκριση με τις αντίστοιχες κινήσεις των άνω άκρων και αυτό σηματοδοτεί τη μεγαλύτερη καθυστέρηση της κινητικής εξέλιξης (Παντελιάδης, 2010). Το γεγονός ότι τα παιδιά δυσκολεύονται να μετακινηθούν αυτόνομα επηρεάζει τη συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη αλλά επειδή τα άνω άκρα τους είναι σε καλύτερη κατάσταση, έχουν τη δυνατότητα να κινηθούν ανεξάρτητα χρησιμοποιώντας κάποιο ειδικό βοήθημα (Σταματιάδης, 2002).

4.12.3. Μαθητές με Ημιπληγία

Ως ημιπληγία ορίζεται η κατάσταση κατά την οποία δυσλειτουργεί είτε η αριστερή είτε η δεξιά πλευρά του σώματος. Στην πραγματικότητα όμως δυσκολεύεται όλο το σώμα του παιδιού. Σε αυτή την περίπτωση, η βάδιση γίνεται χωρίς το παιδί να πατάει την φτέρνα του στο πάτωμα. Επίσης, το παιδί χρησιμοποιεί κυρίως την υγιές πλευρά αγνοώντας την ημιπληγική πλευρά του (Σταματιάδης, 2002). Τα προβλήματα που συνοδεύουν συνήθως την ημιπληγία είναι η επιληψία, η σκολίωση και οι διαταραχές της ομιλίας. Η Νοητική Καθυστέρηση εξαρτάται από τη σοβαρότητα της ημιπάρεσης.

5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Πόσο επιστημονικοί μπορούμε ή πρέπει να είμαστε όταν διεξάγουμε μια έρευνα; Μέσα από αυτό το ερώτημα προκύπτουν πολλά ζητήματα. Με τον όρο «επιστημονικοί» εννοούμε ότι είμαι σημαντικό κατά τη διάρκεια μιας έρευνας να έχουμε «επιστημονική στάση». Αυτό σημαίνει ότι διεξάγουμε μια έρευνα συστηματικά, δηλαδή να σκεπτόμαστε σοβαρά τι κάνουμε αλλά και πώς και γιατί το κάνουμε, σκεπτικιστικά, δηλαδή να υποβάλλουμε τις ιδέες μας σε πιθανές διαψεύσεις και δεοντολογικά, δηλαδή να τηρούμε έναν κώδικα συμπεριφοράς.

Με τον όρο ερευνητικό παράδειγμα, ο Patton (1990) εννοεί τον τρόπο με τον οποίο αναλύουμε την πολυπλοκότητα του πραγματικού κόσμου. Είναι ένας τρόπος να εξετάσουμε τον κοινωνικό κόσμο. Χωρίς αμφιβολία, το να προσπαθήσει κανείς να κατηγοριοποιήσει όλες τις εκπαιδευτικές και ψυχολογικές τάσεις σε παραδείγματα είναι ένα δύσκολο. Ωστόσο, στο χώρο των κοινωνικών επιστημών μπορούμε να διακρίνουμε τριών ειδών παραδείγματα: το θετικισμό, τον κονστρουκτιβισμό και την κριτική θεωρία (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Ο θετικισμός είναι μια προσέγγιση την οποία ασπάζονται μέχρι και σήμερα πολλοί επιστήμονες. Η έννοια που χαρακτηρίζει το θετικιστικό παράδειγμα είναι η λογική. Ο ερευνητής, προκειμένου να παρατηρήσει και να ανακαλύψει τον κόσμο πρέπει να θέσει ερευνητικά ερωτήματα και να αφήσει τα γεγονότα να τον «οδηγήσουν μόνα τους» στην απάντηση. Ο ερευνητής πρέπει να παρατηρεί τον κόσμο χωρίς να παρεμβαίνει σε αυτόν. Η απουσία μεροληψίας του εκάστοτε επιστήμονα επιτυγχάνεται με τη χρήση μιας χειραγωγικής μεθοδολογίας και διάφορων εμπειρικών μεθόδων όπως: ερωτηματολόγια και στατιστικές αναλύσεις (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Ένα ακόμη γνώρισμα του θετικισμού είναι ότι η επιστήμη βασίζεται κυρίως σε ποσοτικά δεδομένα. Μια έρευνα που βασίζεται σε αυτή τη θεωρία απαιτεί αυστηρό σχεδιασμό πριν από τη συλλογή δεδομένων τα οποία βρίσκονται πάντα σε αριθμητική μορφή. Χρειάζεται μεγάλη οργάνωση για τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων. Αυτές οι προσεγγίσεις έχουν υποστεί σοβαρή κριτική τόσο από την ίδια την κοινωνική έρευνα, όσο και από φεμινίστριες

ερευνήτριες που τάσσονται υπέρ μιας πιο ποιοτικής στάσης (Robson, 2007). Η προσέγγιση του θετικισμού «αντικαταστάθηκε» από μια πιο σύγχρονη. Αυτή του «μετα-θετικισμού». Μεταξύ των δύο προσεγγίσεων υπάρχουν κάποιες ειδοποιεί διαφορές. Πιο συγκεκριμένα, στον θετικισμό υποστηρίζεται ότι ο ερευνητής και το άτομο που ερευνά δεν ασκούν καμία επιρροή ο ένας στον άλλο. Ωστόσο, οι μετα-θετικιστές υποστηρίζουν ότι το άτομο που παρατηρείται μπορεί να επηρεαστεί (Reichardt & Rallis, 1994). Επίσης, οι μετα-θετικιστές πιστεύουν κι αυτοί πως υπάρχει μόνο μία πραγματικότητα, αλλά θεωρούν ότι μπορεί να γίνει γνωστή μόνο εν μέρει και βάσει πιθανοτήτων εξαιτίας των περιορισμών του ερευνητή (Robson, 2007).

Ο Κονστρουκτιβισμός εμπεριέχει ως έννοια την «ερμηνεία». Σύμφωνα με τους κονστρουκτιβιστές η γνώση είναι κοινωνικά κατασκευασμένη και είναι ιδιαίτερα δύσκολο να γίνει γνωστή. Έργο, λοιπόν, του ερευνητή είναι να αποκωδικοποιήσει τις πολλαπλές κοινωνικές κατασκευές του νοήματος και της γνώσης (Robson, 2007: 32) και αυτή η αποκωδικοποίηση σχετίζεται με το πώς αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα ο ερευνητής. Από τη στιγμή που ο καθορισμός της αλήθειας είναι σχεδόν αδύνατος, οι ερευνητές του συγκεκριμένου παραδείγματος, τείνουν να χρησιμοποιούν ερευνητικές μεθόδους, όπως οι συνεντεύξεις και η παρατήρηση που τους επιτρέπουν να αποκτήσουν πολλαπλές προοπτικές (Robson, 2007).

5.1.1. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Μελέτη της περίπτωσης ή αλλιώς case studies. Περίπτωση είναι το άτομο, η κατάσταση ή οτιδήποτε άλλο μας ενδιαφέρει. Είναι η μελέτη ενός περιστατικού την ώρα της εξέλιξής του (Adelman κ.ά., 1980). Κατά τον Bomley (1986) μπορούμε να βρούμε case studies σε διαφορετικά πεδία όπως για παράδειγμα ιατρική, πολιτική, ανθρωπολογία κ.ο.κ. Το πλεονέκτημά τους είναι ότι μπορούν να προσδιορίσουν το αίτιο και το αιτιατό και να παρατηρούν παράγοντες που επιδρούν σε πραγματικά περιβάλλοντα. Η μελέτη της περίπτωσης, που μέχρι πρόσφατα θεωρούνταν «εύκολη επιλογή» (Robson, 2007) χρησιμοποιείται ολοένα και περισσότερο στην έρευνα και περιλαμβάνει την εντατική και λεπτομερή εξέταση ενός ατόμου, μιας ομάδας, ενός οργανισμού ή οτιδήποτε άλλο μπορεί να μας ενδιαφέρει (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Σύμφωνα με τους Hitchcock και Hughes (1995: 316) αυτό που κάνει μια

μελέτη περίπτωσης να ξεχωρίζει δεν είναι η μεθοδολογία της αλλά τα αντικείμενα της έρευνας. Επίσης υποστηρίζουν ότι μια μελέτη περίπτωσης διαθέτει τα παρακάτω πλεονεκτήματα:

- «Συλλέγει πλούσιες και γλαφυρές περιγραφές γεγονότων σχετικών με την εκάστοτε περίπτωση.
- Παρέχει ένα χρονολόγιο των γεγονότων που σχετίζονται με την υπόθεση.
- Αναμειγνύει την περιγραφή των γεγονότων με την ανάλυσή τους.
- Επικεντρώνεται σε ατομικά δρώμενα υποκείμενα ή σε ομάδες δρώντων υποκειμένων και προσπαθεί να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τα γεγονότα.
- Τονίζει συγκεκριμένα γεγονότα που είναι σχετικά με την περίπτωση.
- Εμπλέκει άμεσα τον ερευνητή στο γεγονός υπό μελέτη.
- Συνιστά μια απόπειρα σκιαγράφησης του πλούτου της περίπτωσης κατά τη διάρκεια σύνταξης της τελικής αναφοράς». (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 310).

Όταν πραγματοποιούμε μια μελέτη περίπτωσης καταλαβαίνουμε το πως είναι να βρισκόμαστε μέσα σε μια κατάσταση και γι αυτό το λόγο θα ήταν φρόνιμο να αφήσουμε τα γεγονότα να «μας δείξουν το δρόμο» αντί να προσπαθούμε να τα ερμηνεύσουμε. Η μελέτη της περίπτωσης χαρακτηρίζεται από τρία ήδη όπως αναφέρει και ο Yin 1984 και είναι τα εξής: διερευνητική, περιγραφική και επεξηγηματική μελέτη περίπτωσης. Στη μελέτη περίπτωσης περιλαμβάνονται πολλές μέθοδοι συλλογής δεδομένων, ακόμη και ποσοτικά δεδομένα αν και σχεδόν πάντα τα δεδομένα που συλλέγονται είναι κυρίως ποιοτικά διότι χρησιμοποιείται σε ποιοτικές μεθόδους για την έρευνα όπως για παράδειγμα η συμμετοχική παρατήρηση (Robson, 2007).

Αν και ο όρος υποδηλώνει την εξέταση μιας περίπτωσης, ωστόσο μπορούμε να εξετάσουμε ταυτόχρονα μια ομάδα περιπτώσεων. Έτσι, για την αποφυγή προβλημάτων έχει σημασία να γνωρίζει ο ερευνητής από την αρχή τον σκοπό της έρευνάς του (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Παρ' όλα αυτά ο Valsiner (1986) υποστηρίζει ότι «η μελέτη μεμονωμένων περιπτώσεων ήταν πάντα η σημαντικότερη στρατηγική στην παραγωγή της γνώσης για τα ανθρώπινα όντα». Στο ίδιο μοτίβο κινείται και ο Bromley (1986) με τον ισχυρισμό ότι «η μεμονωμένη μελέτη περίπτωσης ή η ανάλυση κατάστασης αποτελεί τη βάση της επιστημονικής διερεύνησης» επισημαίνοντας όμως ότι «η επιστήμη δεν ασχολείται με τη μεμονωμένη περίπτωση» (Robson, 2007: 213).

5.2. ΔΕΙΓΜΑ

Το δείγμα που πήραμε για να διεξαγάγουμε την έρευνά μας περιορίζεται σε τρία σχολεία εκ των οποίων τα δύο είναι δημοτικά και ένα μόνο είναι νηπιαγωγείο. Και τα τρία σχολεία είναι «γενικής εκπαίδευσης» και βρίσκονται στο νομό Λάρισας. Η

συλλογή αυτού του πολύ μικρού δείγματος είχε ως σκοπό να δώσει εμπειρικό περιεχόμενο στην έρευνά μας και να τεκμηριώσει η να προσδιορίσει θεωρίες στις οποίες αναφερθήκαμε στο τέταρτο κεφάλαιο.

5.2.1. ΠΡΩΤΗ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Στο πρώτο σχολείο, το οποίο είναι δημοτικό, συναντήσαμε τον Άκη (ψευδώνυμο). Ο Άκης είναι 7 ετών και είναι μαθητής της πρώτης τάξης του γενικού σχολείου της γειτονιάς του. Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό ήταν δύσκολη για το μικρό μαθητή και χρειάστηκε αρκετό χρόνο για να προσαρμοστεί. Μέσα στην τάξη κάθεται σε ένα από τα τελευταία θρανία μαζί με την δασκάλα της παράλληλης στήριξης η οποία τον βοηθάει προσαρμόζοντας το πρόγραμμα διδασκαλίας στις μαθησιακές ανάγκες του Άκη. Φαίνεται να δυσκολεύεται αρκετά και δεν ανταποκρίνεται πάντα σε αυτό που του λέει η δασκάλα. Διασπάται πολύ γρήγορα η προσοχή του και όταν γίνεται αυτό μιλάει δυνατά, σχεδόν θα λέγαμε φωνάζει, με αποτέλεσμα να “ενοχλεί” τους συμμαθητές του. Δεν φαίνεται να του αρέσει καθόλου που βρίσκεται στο σχολείο διότι ζητά συνεχώς τη μαμά του και πολλές φορές παρακαλεί τη δασκάλα που του κάνει παράλληλη στήριξη να τον πάει σ’ εκείνη. Τότε η δασκάλα της γενικής εκπαίδευσης πηγαίνει κοντά του, του πιάνει το κεφάλι του και ζητάει να την κοιτάξει. Έπειτα του ζητάει να κάνει ησυχία και τον “επαναφέρει σε τάξη”. Αυτό όμως δεν διαρκεί για πολύ και όλο αυτό επαναλαμβάνεται. Στο διάλειμμα του αρέσει να τρέχει μόνος του. Αν και τον πλησιάζουν κάποια παιδιά ο Άκης φαίνεται να μην ενδιαφέρεται για την παρέα τους. Η μεγαλύτερη αλληλεπίδραση που έχει παρατηρείται με τη δασκάλα της παράλληλης στήριξης ενώ παρατηρείται αποτυχημένη αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του καθώς, όπως αναφέραμε παραπάνω, δεν ανταποκρίνεται στο «κάλεσμά» τους. Επίσης, πολύ μικρή αλληλεπίδραση παρατηρείται με την εκπαιδευτικό της γενικής εκπαίδευσης.

Στο τρίτο τμήμα της πρώτης τάξης στην οποία όπως είπαμε φοιτά ο Άκης, βρίσκονται άλλα 17 παιδιά. Φαίνονται αγαπημένα μεταξύ τους και δεν ξεχωρίζουν τον Άκη. Το μόνο που δείχνει να τους ενοχλεί είναι οι φωνές του την ώρα του μαθήματος οι οποίες είναι απόρροια διάσπασης της προσοχής του. Όπως αναφέραμε παραπάνω, μέσα την τάξη υπάρχουν δύο δασκάλες. Αυτή της γενικής εκπαίδευσης και η άλλη της παράλληλης στήριξης. Η πρώτη είναι στην ηλικία των 35 περίπου ετών και έχει σπουδάσει σε παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης. Η δεύτερη είναι στην ηλικία των 26 περίπου ετών και σπουδάσει σε παιδαγωγικό τμήμα ειδικής αγωγής. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης ασχολείται εξ’ ολοκλήρου με τον Άκη και δεν τον αφήνει από τα μάτια της ούτε στιγμή. Είναι παντού μαζί του για να τον προσέχει και όπως μας ανέφερε χαρακτηριστικά, δεν μπορεί να φύγει από δίπλα του.

5.2.2. ΔΕΥΤΕΡΗ ΜΕΛΕΤΗ ΠΑΡΙΠΤΩΣΗΣ

Στο δεύτερο σχολείο που επισκεφτήκαμε, το οποίο είναι νηπιαγωγείο, συναντήσαμε τον Θάνο (ψευδώνυμο) όπου φοιτά εκεί μαζί με άλλα 21 παιδιά. Ο Θάνος, ηλικίας 6,5, πηγαίνει στο γενικό νηπιαγωγείο της γειτονιάς του. Έχει το σύνδρομο asperger, μία διαταραχή του φάσματος του αυτισμού. Είναι η δεύτερή του χρονιά στο νηπιαγωγείο όμως έχει πάρει παράταση φοίτησης. Εκτός από τη νηπιαγωγό έχει στο πλευρό του και την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης την οποία αγαπάει ιδιαίτερα. Είναι πολύ ευαίσθητο παιδί και έχει συνεχώς ανάγκη από αγκαλιές. Η πιο συχνή ερώτηση που δέχονται οι δύο του νηπιαγωγοί από εκείνον είναι η εξής: “Μ’ αγαπάς;” μία ερώτηση που υποδηλώνει ότι έχει ανάγκη από πολύ αγάπη. Την ώρα του μαθήματος του αρέσει συνήθως να βρίσκεται στην αγκαλιά των νηπιαγωγών αλλά εκείνες, τις περισσότερες φορές, δεν του το επιτρέπουν διότι δεν θέλουν να του ενισχύσουν αυτή την συμπεριφορά. Όταν η νηπιαγωγός τους λέει παραμύθια θέλει να βρίσκεται στην αγκαλιά της. Εκείνη πολύ συχνά του κάνει ερωτήσεις επάνω στο παραμύθι και εκείνου φαίνεται να του αρέσει. Στην ώρα των οργανωμένων δραστηριοτήτων βιώνει μία ασυνήθιστη παθητικότητα, αφαιρείται συχνά και αποσπάται η προσοχή του από θορύβους ή επικεντρώνεται σε ένα αντικείμενο για πολλή ώρα (π.χ. ένα μολύβι) αλλά διαφορετικό κάθε φορά. Όταν η νηπιαγωγός του κάνει ερωτήσεις εκείνος την αγνοεί και χρειάζεται να επιμείνει αρκετά για να λάβει μία απάντηση. Δυσκολεύεται να συνεργαστεί μαζί της, σπάνια ανταποκρίνεται σε όλες τις δραστηριότητες και δεν φαίνεται να συμπαθεί τη ζωγραφική. Επίσης, τον φοβίζει η αλλαγή περιβάλλοντος και αισθάνεται ανασφάλεια με τους έντονους θορύβους. Την ώρα του διαλείμματος του αρέσει να τρέχει στην αυλή μόνος του ή να μιλάει με της νηπιαγωγούς. Αν και πολλοί συμμαθητές του τον προσεγγίζουν για να παίξουνε εκείνος δεν φαίνεται να τον ενδιαφέρει αυτό. Από τη μεριά του Βαγγέλη δεν υπάρχει μεγάλη αλληλεπίδραση αλλά οι συμμαθητές του δείχνουν να τον συμπαθούνε. Η νηπιαγωγός της παράλληλης στήριξης έχει ορίσει κάποια παιδιά ως “βοηθούς” του Βαγγέλη και έτσι όταν χρειάζεται βοήθεια παρεμβαίνουν εκείνοι χωρίς να το ζητήσει. Επίσης τον “επαναφέρουν στην τάξη” και του δείχνουν πως να μαζεύει τα πράγματά του. Την ώρα του φαγητού τον βοηθούν, για παράδειγμα, να ανοίξει το τάπερ του όταν διαπιστώσουν ότι δυσκολεύεται. Επίσης, η νηπιαγωγός που κάνει την παράλληλη στήριξη σε συνεργασία με εκείνη της γενικής εκπαίδευσης έχουν χωρίσει τα παιδιά της τάξης σε τέσσερις ομάδες και αυτό βοηθά τον Βαγγέλη να έχει κάποια επικοινωνία με όλους τους συμμαθητές του. Τα παιδιά του τμήματος είναι 22 και κανένα τους δεν αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα με τον Θάνο. Αντίθετα, εκείνος είναι φιλικός αλλά τόσο στα διαλείμματα όσο και μέσα στην τάξη του αρέσει να παίζει μόνος του.

Όπως προκύπτει και από τα παραπάνω, στο πλευρό του Θάνου δεν είναι μόνο η νηπιαγωγός της τάξης αλλά και η εκπαιδευτικός που στηρίζει το παιδί παράλληλα με την εκπαιδευτική διαδικασία ενώ μία φορά την εβδομάδα έρχεται λογοθεραπεύτρια όπου τον βοηθάει στην επικοινωνία του γιατί ο λόγος του είναι πενιχρός. Δυστυχώς

δεν είχαμε τη δυνατότητα να παρατηρήσουμε την αλληλεπίδραση του παιδιού με την λογοθεραπεύτρια και πως αλληλεπιδρά μαζί της. Η νηπιαγωγός της τάξης είναι στην ηλικία των 50 ετών περίπου και έχει τελειώσει το τμήμα νηπιαγωγών. Δεν έχει κάνει περαιτέρω σπουδές. Από την άλλη, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης έχει τελειώσει το τμήμα προσχολικής εκπαίδευσης και έχει κάνει μεταπτυχιακό πάνω στην ειδική αγωγή στην Αγγλία. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης δεν ασχολείται εξ' ολοκλήρου με τον Θάνο. Βέβαια γι' αυτόν είναι αλλά εάν η νηπιαγωγός δεν μπορεί κάποια στιγμή να βρίσκεται στην τάξη γιατί είναι και διευθύντρια και έχει πολλές υποχρεώσεις τότε αναλαμβάνει εκείνη το μάθημα και δεν δουλεύει μόνο με τον Θάνο.

5.2.3. ΤΡΙΤΗ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Στο τρίτο σχολείο που επισκεφτήκαμε, το οποίο είναι και αυτό δημοτικό όπως και το πρώτο, φοιτά η Ελένη (ψευδώνυμο). Είναι ηλικίας 9 ετών και πηγαίνει στο γενικό δημοτικό σχολείο της γειτονιάς της όπου στην τάξη της βρίσκονται άλλα 25 παιδιά. Η Ελένη πάσχει από τετραπληγία όμως δεν έχει νοητική καθυστέρηση. Το κύριο πρόβλημα που αντιμετωπίζει είναι κινητικό. Δεν μπορεί να περπατήσει αυτόνομα και χρειάζεται τη βοήθεια ενός *rolator* για να το κάνει. Κάθεται σε ένα από τα πρώτα θρανία κοντά στην πόρτα για να μπορεί να μετακινείται με μεγαλύτερη ευκολία. Κάθεται σε ένα ειδικά διαμορφωμένο θρανίο όπου κάτω από αυτό βρίσκεται ένα βάθρο για να στηρίζει τα πόδια της και αυτό για να κρατάει το σώμα της σε ορθή γωνία. Επίσης, το ύψος του θρανίου και της καρέκλας είναι στο κατάλληλο ύψος για τον ίδιο λόγο.

Η Ελένη δεν έχει μαθησιακά προβλήματα αλλά παρ' όλα αυτά δεν γράφει. Η παράλληλη στήριξη τη βοηθά κυρίως στη γραφή διαφορετικά θα έμενε πολύ πίσω σε αυτό διότι δεν γράφει ορθογραφία, δυσκολεύεται στα μαθηματικά και λοιπά. Την ώρα του διαλείμματος η Ελένη μένει μέσα στην τάξη μαζί με άλλες συμμαθήτριές της τις οποίες επιλέγει εκείνη. Όμως, αυτό που μου έκανε εντύπωση είναι ότι όλα τα κορίτσια επιθυμούν να περάσουν το διάλειμμα μαζί της. Όταν ο καιρός είναι καλός βγαίνει έξω στο διάλειμμα αλλά στο πρώτο μένει πάντα μέσα για να φάει.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω η Ελένη είναι ένα παιδί όπου αλληλεπιδρά με επιτυχία με τους συμμαθητές της και τη δασκάλα της αλλά περισσότερο με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης. Είναι πολύ κοινωνική και έχει αρκετούς φίλους. Η δασκάλα της τάξης είναι περίπου 50 ετών και έχει τελειώσει το παιδαγωγικό τμήμα ενώ η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης είναι περίπου 25 ετών και τελείωσε το παιδαγωγικό τμήμα ειδικής αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και τώρα κάνει μεταπτυχιακό πάνω στη συμβουλευτική στην ειδική αγωγή στο ίδιο πανεπιστήμιο.

5.3 ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

5.3.1. ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΜΜΑ

Είναι γενικώς παραδεκτό ότι οι σχέσεις που έχει κάποιος μαθητής με τους συμμαθητές του ή με τον εκπαιδευτικό ευθύνονται συνήθως για πολλές αλλαγές στη συμπεριφορά του. Έχει σημασία με ποιον αλληλεπιδρά μέσα και έξω από την τάξη. Υπάρχουν μαθητές που είναι ικανοποιημένοι με το κλίμα στην τάξη και την ομάδα και άλλοι που δυσανασχετούν και στους οποίους παρατηρείται μια απομόνωση είτε αυτή γίνεται ηθελημένα είτε όχι. Προκειμένου να επισημάνουν οι εκπαιδευτικοί αυτά τα προβλήματα υπάρχει στη διάθεσή τους η μέθοδος που προσφέρετε από ένα πεδίο της κοινωνικής ψυχολογίας και ονομάζεται κοινωνιομετρία. Αυτή η μέθοδος είναι ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα εύχρηστο και τους παρέχει σημαντική βοήθεια. Η κοινωνιομετρία διερευνά τη δομή των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μελών μιας ομάδας. Στα πλαίσια αυτής χρησιμοποιούνται μια σειρά τεχνικών προκειμένου να φτάσουμε στην πραγματική δομή της ομάδας. Η πιο συνηθισμένη τεχνική είναι το κοινωνιογράμμα. Πρόκειται για ένα απλό ερωτηματολόγιο στο οποίο διατυπώνεται μια «κοινωνιομετρική ερώτηση» παραδείγματος χάρι «Ποιος είναι ο καλύτερός φίλος σου μέσα στην τάξη;». Ο βασικός στόχος του κοινωνιογράμματος είναι η βελτίωση του κλίματος στη σχολική τάξη. Η κοινωνιομετρική ερώτηση μπορεί να ερμηνευτεί και ως προτροπή για την υπόδειξη συμμαθητών για τους οποίους τα παιδιά τρέφουν φιλικά και μη αισθήματα.

Παρ' όλα αυτά η κοινωνιομετρική επιλογή παρουσιάζει κάποια προβλήματα καθώς τα παιδιά καλούνται να εκφράσουν μια γνώμη σχετικά με τους συμμαθητές τους και την αλληλεπίδραση που υπάρχει μεταξύ τους. Επιπρόσθετα, οι αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με τις κοινωνικές τους σχέσεις αλλάζουν σταδιακά καθώς αναπτύσσονται και ωριμάζουν. Έχει διαπιστωθεί ότι για να εμπλακούν τα παιδιά στη κοινωνιομετρική διαδικασία με ειλικρίνεια και αυθορμητισμό θα πρέπει να υπάρχουν κάποια κίνητρα. Υπάρχει και ένα ακόμη ζήτημα που μας προβληματίζει. Κατά πόσο τα παιδιά και ιδιαίτερα της προσχολικής ηλικίας μπορούν να δώσουν μια υπεύθυνη και όχι επιπόλαια απάντηση. Σύμφωνα με τον καταξιωμένο ερευνητή B. Selman (1980) τα παιδιά μέχρι έξη ετών απαντούν παρορμητικά με βάση «μιας στιγμιαίας φυσικής αλληλεπίδρασης» και όχι ύστερα από ώριμη σκέψη διαχωρίζοντας τα ψυχολογικά και φυσικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων. Επίσης υποστήριξε ότι τα παιδιά εμφανίζουν μια σταθερότητα όσον αφορά τις κοινωνικές τους σχέσεις από το όγδοο έτος της ηλικίας τους και ύστερα. (Μπίκος, 2011).

«ΦΙΛΙΚΑ ΓΚΕΤΟ»

Στη σχολική τάξη υπάρχει μια άτυπη δομή η οποία στηρίζεται στις συμπάθειες που τρέφουν οι μαθητές για τους συμμαθητές τους. Οι φιλικές σχέσεις επηρεάζουν σε πολλά επίπεδα την ομάδα μιας σχολικής τάξης. Τα παιδιά έχουν την ανάγκη της αποδοχής των συνομηλίκων τους και οι πράξεις τους χαρακτηρίζονται από το

αίσθημα της φιλοπονίας. Είναι γενικά παραδεκτό ότι η αποδοχή που λαμβάνουν οι έφηβοι από την ομάδα συνομηλίκων τους ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους. Όλα τα παραπάνω έχουν ως αποτέλεσμα των σχηματισμό υποομάδων μέσα στο χώρο του σχολείου οι οποίες χαρακτηρίζονται από ομοιότητα των χαρακτηριστικών των μελών τους και είναι οι επονομαζόμενες κλίκες. Υπάρχουν ωστόσο απομονωμένοι μαθητές οι οποίοι συνήθως βιώνουν απόρριψη από τις προαναφερόμενες υποομάδες. Ο J.L. Moreno, Πατέρας της κοινωνιομετρίας, έδειξε ενδιαφέρον γι αυτό. Η πιθανότητα απόρριψης και οι λόγοι οι οποίοι οδήγησαν σε αυτή είναι ο κύριος λόγος ανάπτυξης της κοινωνιομετρίας (Sherman 1998). Το κοινωνιόγραμμα όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω παρέχει πολύτιμες πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τους μαθητές τους και κυρίως για εκείνους που απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους και υφίστανται κοινωνική απομόνωση. Έτσι, λοιπόν, το κοινωνιόγραμμα είναι ένα εργαλείο το οποίο μπορεί να τους βοηθήσει να επιτύχουν τη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων στην τάξη τους και να μεταβάλλουν μια ομάδα μαθητών σε λειτουργική παιδαγωγική ομάδα. Έτσι, το κοινωνιομετρικό τεστ προτείνεται ως βοηθητικό μέσο. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά της τάξης τους διαφοροποιείται σε σημαντικό βαθμό από τις πραγματικές σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών και αυτό αποτελεί τροχοπέδη στη σωστή διαχείριση της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιδεικνύουν ενδιαφέρον για τα παιδιά και να τα γνωρίζει. Με βάση το υλικό που προσφέρει το τεστ, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να διαγνώσει τα προβλήματα που υπάρχουν στις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών του. Του δίνει όλη τη συνολική εικόνα του πλέγματος των σχέσεων. Γνωρίζει ποιοι αποτελούν τις υποομάδες και ίσως μπορέσει και να εκμαιεύσει τους την αιτία που οδηγεί στη σύσταση αυτών των ομάδων αλλά και να ελέγξει την επιρροή που ασκούν και οδηγούν σε εντάσεις.

Αφού ο εκπαιδευτικός εφαρμόσει τις παιδαγωγικές του μεθόδους για να εξαλείψει τα παραπάνω προβλήματα μπορεί να επαναλάβει το κοινωνιόγραμμα για να δει αν οι εφαρμογές του είχαν αποτέλεσμα. Το μεσοδιάστημα των δύο κοινωνιογραμμάτων θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα παραγωγικό. Αυτό το τεστ αξιολογεί την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών και έτσι συστήνεται η συχνότερη επανάληψή του (Petillon 1982). Εκτός από τις κοινωνικές σχέσεις της ομάδας των μαθητών του, ο εκπαιδευτικός αποκομίζει πληροφορίες και για κάθε μαθητή ξεχωριστά. Έχει τη δυνατότητα να παρατηρήσει τις ηγετικές προσωπικότητες αλλά και τους απομονωμένους μαθητές, το πώς επηρεάζει η μία ομάδα την άλλη καθώς και τους λόγους που κάνουν ένα παιδί δημοφιλή ή όχι. Το θετικό είναι ότι όταν υπάρχουν σχέσεις ανυπόφορης ηγεσίας τότε μπορεί να τις αναγνωρίσει, να τις κατανοήσει και να παρέμβει για την εξάλειψή τους (Smith & Laslett 1996). Στην περίπτωση των μη δημοφιλών μελών της ομάδας, ο εκπαιδευτικός, έχει τη δυνατότητα να παρατηρήσει εάν η απομόνωσή τους οφείλεται σε κάποιο στοιχείο της προσωπικότητάς τους ή στη νοοτροπία της ομάδας της τάξης (Asher & Coie 1990), (Μπίκος, 2011).

5.3.2. ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Η μέθοδος της παρατήρησης μπορεί να χρησιμοποιηθεί ποικιλοτρόπως σε μια έρευνα και αποτελεί ένα εργαλείο που μπορεί να μας βοηθήσει να ανακαλύψουμε τι συμβαίνει σε μια κατάσταση όπως και να συλλέξουμε αρχές που δεν επιδέχονται αμφισβήτηση και μπορούν να μας βοηθήσουν στην έρευνά μας ή ακόμη και να διαφωτίσουν τα ήδη υπάρχοντα δεδομένα. «Παραδοσιακά η παρατήρηση έχει χαρακτηριστεί ως μια παρεμβατική [μέθοδος] όπου οι ερευνητές δεν επιδιώκουν να χειραγωγήσουν μια κατάσταση ή τα υποκείμενα, δεν θέτουν ερωτήματα στα υποκείμενα και ούτε δημιουργούν εσκεμμένως νέες προκλήσεις» (Adler και Adler, 1994: 378). Τα δεδομένα της παρατήρησης δίνουν την ευκαιρία στον παρατηρητή να συλλέξει στοιχεία από πραγματικές καταστάσεις και να δει επιτόπου αυτά που συμβαίνουν (Patton, 1990: 203-5). Σε αντίθετη περίπτωση δεν θα είχε αυτή τη δυνατότητα. Επίσης, επιτρέπουν στον ερευνητή να «γίνει μέρος» της κατάστασης που ερευνά και να την κατανοήσει. Η παρατήρηση αποτελεί πρωταρχική μέθοδος μιας έρευνας όταν ο σκοπός μας είναι περιγραφικός. Επιπλέον, μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε μια μελέτη περίπτωσης. (Robson, 2007: 370 και Cohen, Manion & Morrison, 2008: 513). Όπως έχει υποστηριχθεί, οι παρατηρήσεις επιτρέπουν τη συλλογή δεδομένων για το φυσικό πλαίσιο, το ανθρώπινο πλαίσιο, το πλαίσιο της αλληλεπίδρασης και το πλαίσιο του προγράμματος. Βέβαια, όπως και σε κάθε άλλη περίπτωση, πίσω από την παρατήρηση «κρύβεται» ένα ερευνητικό ερώτημα το οποίο μας οδηγεί στον τύπο της πληροφορίας που θα είναι πιο κατάλληλη στο να μας οδηγήσει στην απάντησή του.

Σε αυτό το σημείο να επισημάνουμε ότι οι έρευνες είναι μια μορφή συμμετοχικής παρατήρησης διότι είναι σχεδόν αδύνατο να μελετήσουμε τον κόσμο χωρίς να είμαστε μέρος του (Adler και Adler, 1994: 378 στο Cohen, Manion & Morrison, 2008). Παρ' όλα αυτά ο Gold (1958) κάνει μια κατηγοριοποίηση σχετικά με το ρόλο του ερευνητή στη ποία υπάρχει μια συνέχεια από τον απόλυτο συμμετέχον στον συμμετέχοντα ως παρατηρητή, στον παρατηρητή ως συμμετέχοντα και από κει στον απόλυτο παρατηρητή.

Γνωρίζοντας από την αρχή τι είναι αυτό που θέλουμε να παρατηρήσουμε ή επιθυμώντας να συγκρίνουμε δύο καταστάσεις τότε θα ήταν καλύτερο από άποψη χρόνου να χρησιμοποιήσουμε ένα ήδη σχεδιασμένο φύλλο παρατήρησης. Από την άλλη εάν θέλουμε να διερευνήσουμε μια κατάσταση αφήνοντας τα στοιχεία να μας οδηγήσουν στην απάντηση του ερευνητικού μας ερωτήματος τότε ίσως είναι καλύτερο να επιλέξουμε μια λιγότερο δομημένη παρατήρηση.

ΔΟΜΗΜΕΝΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Αυτό το είδος της παρατήρησης χαρακτηρίζεται από συστηματικότητα και δίνει τη δυνατότητα στον παρατηρητή να δημιουργήσει αριθμητικά δεδομένα τα οποία βοηθούν στο να γίνουν συγκρίσεις μεταξύ καταστάσεων ή πλαισίων, μέτρηση συχνοτήτων και άλλα. Ο παρατηρητής σε αυτή την περίπτωση είναι παθητικός και

διακριτικός και σημειώνει τις παρατηρήσεις του σε ένα φύλλο παρατήρησης (βλέπε παράρτημα Α και παράρτημα Β). Θα παραθέσουμε παρακάτω ένα ενδεικτικό παράδειγμα από τη δική μας παρατήρηση. Η παρατήρηση έγινε σε ένα σχολείο την ώρα του διαλείμματος. Παρατηρήσαμε ένα παιδί με τετραπληγία και μαθησιακές δυσκολίες το οποίο χρειάζεται παράλληλη στήριξη.

Παράδειγμα:

| Χρονικά διαστήματα | Αλληλεπίδραση παιδί με παιδί | | Αλληλεπίδραση παιδί με εκπαιδευτικό | | Κάνει κάτι μόνο του |
|-----------------------|------------------------------|---------------------------|-------------------------------------|-------------------------|---------------------|
| | Ξεκίνησε από το target παιδί | Ξεκίνησε από το συμμαθητή | Ξεκίνησε από το target παιδί | Ξεκίνησε από το δάσκαλο | |
| 1: 0 - 0.10 | | | X | | |
| 2: 0.10 - 0.20 | | X | | | |
| 3: 0.20 - 0.30 | | X | | | |
| 4: 0.30 - 0.40 | | X | | | |
| 5: 0.40 - 0.50 | | X | | | |
| 6: 0.50 - 1 m | | X | | | |
| 7: 1.00 - 1.10 | | | | X | |
| 8: 1.10 - 1.20 | | X | | | |
| 9: 1.20 - 1.30 | | X | | | |
| 10: 1.30 - 1.40 | | X | | | |
| 11: 1.40 - 1.50 | | | | X | |
| 12: 1.50 - 2 m | X | | | | |
| 13: 2.00 - 2.10 | | X | | | |
| 14: 2.10 - 2.20 | | | | | X |
| 15: 2.20 - 2.30 | | | | X | |
| 16: 2.30 - 2.40 | | | X | | |
| 17: 2.40 - 2.50 | X | | | | |
| 18: 2.50 - 3 m | | X | | | |
| 19: 3.00 - 3.10 | | | | X | |
| 20: 3.10 - 3.20 | | | | X | |
| 21: 3.20 - 3.30 | | | X | | |
| 22: 3.30 - 3.40 | X | | | | |
| 23: 3.40 - 3.50 | | X | | | |
| 24: 3.50 - 4 m | | X | | | |
| 25: 4.00 - 4.10 | | X | | | |
| 26: 4.10 - 4.20 | | X | | | |
| 27: 4.20 - 4.30 | | | | X | |
| 28: 4.30 - 4.40 | | | | X | |
| 29: 4.40 - 4.50 | | X | | | |
| 30: 4.50 - 5 m | | | | | X |

Κάθε στήλη αντιστοιχεί σε ένα διάστημα δέκα δευτερολέπτων και όλες οι στήλες συνολικά είναι τριάντα. Κάθε δέκα δευτερόλεπτα ο ερευνητής πρέπει να παρατηρήσει

την αλληλεπίδραση του παιδιού είτε με τον εκπαιδευτικό είτε με συμμαθητή καθώς και από ποιον προήλθε η αλληλεπίδραση και έπειτα την καταγράψει. Επειδή οι κατηγορίες είναι αρκετές πρέπει να διατρέξει γρήγορα, κάθε δέκα δευτερόλεπτα, ώστε να είναι ικανός και συνεπής στην εισαγωγή των δεδομένων επιτυγχάνοντας με αυτό τον τρόπο την εγκυρότητα της παρατήρησής του. Στη δομημένη παρατήρηση θα χρειαστεί αρκετός χρόνος για την προετοιμασία αλλά η ανάλυση των δεδομένων πρέπει να είναι γρήγορη. (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

5.3.3. ΔΟΜΗΜΕΝΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Η συνέντευξη είναι μια ερευνητική μέθοδος όπου ο ερευνητής θέτει ερωτήσεις και ελπίζει ότι θα λάβει απόκριση από τον ερωτώμενο. Αυτή η μέθοδος χρησιμοποιείται αρκετά για τους σκοπούς ερευνών. Να επισημάνουμε ότι υπάρχουν αρκετοί και διαφορετικοί τύποι συνεντεύξεων, συνήθως όμως τις διακρίνουμε σε δομημένες, ημιδομημένες και μη δομημένες. Η δομημένη συνέντευξη, η οποία μας ενδιαφέρει (βλέπε παράρτημα Γ) χαρακτηρίζεται από προσδιορισμένες εκ των προτέρων ερωτήσεις με προκαθορισμένη διατύπωση και σε προκαθορισμένη διάταξη. Η διαδικασία διεξαγωγής των δομημένων συνεντεύξεων μοιάζει με εκείνη των δειγματοληπτικών ερευνών και είναι η ακόλουθη: αρχικό σχέδιο και προγραμματισμός, σχεδιασμός του ερωτηματολογίου, τελικό σχέδιο και προγραμματισμός, συλλογή δεδομένων, ανάλυση και αναφορά. Θα πρέπει παρ' όλα αυτά να διασφαλιστεί ότι οι απαντήσεις που δίνονται σε ανοιχτές καταγράφονται λέξη προς λέξη. Ένας εύκολος τρόπος διασφάλισης της ακριβούς καταγραφής είναι η μαγνητοφώνηση όμως μόνο εάν το επιθυμεί ο ερωτώμενος. Αυτό που πρέπει να επισημανθεί είναι ότι ο ερευνητής θα πρέπει να είναι και καλός ακροατής και σε καμία περίπτωση να μη φέρει σε δύσκολη θέση τον ερωτώμενο. Επιπλέον χρειάζεται να είναι ικανός να χειριστεί τη συζήτηση έτσι ώστε να έχει τον απόλυτο έλεγχο και να μην ξεφύγει η κατάσταση.

Αυτού του είδους οι δομημένες συνεντεύξεις δεν είναι εύκολο να συνδυαστούν με μελέτες ευέλικτου σχεδίου παρά μάλλον με ένα προκαθορισμένο σχέδιο. Δεν είναι απαραίτητο να χρησιμοποιηθεί μια συγκεκριμένη μορφή ανάλυσης δεδομένων όμως συνηθίζεται να χρησιμοποιείται η ανάλυση δεδομένου. (Robson, 2007: 281 & 321-3, 329).

Η συνέντευξη είναι μια ευέλικτη μέθοδος η οποία μας επιτρέπει να μαθαίνουμε πράγματα. Ο τρόπος με τον οποίο χειρίζεται ο άνθρωπος τη γλώσσα του και το πώς μπορεί να εκμαιεύσει πληροφορίες μέσω αυτής είναι συναρπαστικός. Το να παρατηρούμε μια συμπεριφορά είναι βέβαιο χρήσιμο και μπορούμε να καταλάβουμε πολλά μέσα από την παρατήρηση αλλά το να ρωτάμε άμεσα τους ανθρώπου για το τι συμβαίνει προφανώς μας φέρνει ένα βήμα πιο κοντά στις απαντήσεις των ερευνητικών μας ερωτημάτων. Οι συνεντεύξεις πρόσωπο με πρόσωπο μας δίνουν τη δυνατότητα να καταλάβουμε πολλά περισσότερα πράγματα απ' ότι οι συνεντεύξεις μέσω τηλεφώνου, τα αυτο-συμπληρούμενα ερωτηματολόγια και άλλα διότι μπορούμε να λάβουμε και μη λεκτικά μηνύματα ή ενδείξεις που βοηθούν στην

κατανόηση των απαντήσεων που δίνονται.

Η συνέντευξη παρόλα αυτά δεν είναι μια καθόλου εύκολη διαδικασία συλλογής δεδομένων. Πρώτα απ' όλα είναι χρονοβόρα και απαιτεί προσεκτική προετοιμασία, χρόνος τον οποίο θα διαθέτουν τα υποκείμενα για να διεξαχθεί καθώς και άδεια για να πραγματοποιηθεί όλο αυτό. Εάν πρέπει να γίνουν και άλλες συναντήσεις με τους ερωτηθέντες τότε αυτό μπορεί να πάρει περισσότερο χρόνο διότι μπορεί να συμβούν και απρόβλεπτα συμβάντα. Σε περίπτωση μαγνητοφώνησης μιας συνέντευξης ο χρόνος που απαιτείται για την απομαγνητοφώνηση είναι περίπου ένα προς δέκα. Δηλαδή συνέντευξη μιας ώρας χρειάζεται δέκα ώρες απομαγνητοφώνηση. Για να γίνει, λοιπόν, μια σωστή δουλειά χρειάζεται να καταναλώσουμε αρκετό χρόνο. Οι συνεντεύξεις ποικίλουν σε διάρκεια όμως καλό θα ήταν να ξεπερνούν τη μισή ώρα ειδάλλως μπορεί να χαρακτηριστούν ως μη αξιόλογες. (Robson, 2007: 323).

ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ

Η δεοντολογική διάσταση των συνεντεύξεων είναι δεδομένη. Ο συνεντευκτής εκμαιεύει πληροφορίες που απασχολούν τον ερωτώμενο. Μας απασχολούν τρεις βασικοί τομείς δεοντολογικών ζητημάτων: η συνειδητή συναίνεση, η εμπιστευτικότητα και οι συνέπειες των συνεντεύξεων. Οι τρεις τομείς επιφέρουν προβλήματα και δημιουργούν αρκετά ερωτήματα. Παραδείγματος χάρη, μπορεί η έρευνα να βλάψει τον ερωτώμενο; Μπορεί ο ερευνητής να κατευθύνει παράνομα την έρευνα; Και άλλα πολλά.

5.4 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Το πρώτο στάδιο της διαδικασίας συλλογής δεδομένων ξεκίνησε προς το τέλος του μήνα Νοέμβρη, όπου και επικοινωνήσα με τα τρία σχολεία στα οποία έπρεπε να παρατηρήσω τρεις διαφορετικές περιπτώσεις παιδιών. Ένα αγοράκι με αυτισμό, ένα επίσης αγοράκι με σύνδρομο asperger όπου και αυτό υπόκειται στο φάσμα του αυτισμού και τέλος, ένα κοριτσάκι με κινητικά προβλήματα (τετραπληγία). Αρχικά ήρθα σε επαφή με το διευθυντή του καθενός σχολείου για το πότε θα μπορούσα να πραγματοποιήσω μια επίσκεψη στο καθένα. Τις πληροφορίες για τα τρία αυτά σχολεία μου της έδωσαν από το γραφείο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Λάρισας. Μετά από συνεννόηση πήγα στα τρία σχολεία όπου γνώρισα τους εκπαιδευτικούς κι εκείνοι φάνηκαν πολύ πρόθυμοι τόσο να με βοηθήσουν όσο και να μου επιτρέψουν την πρόσβασή μου στην τάξη τους.

Αρχικά επισκέφθηκα δυο ημέρες το κάθε σχολείο για να γνωρίσω όλα τα παιδιά της τάξης και να αποκτήσω μια οικειότητα μαζί τους. Προς μεγάλη μου έκπληξη

διαπίστωσα ότι τα παιδιά ήταν πολύ κοινωνικά και δεν επηρεάστηκαν με την παρουσία μου. Παράλληλα ζήτησα από τους εκπαιδευτικούς τα εξής στοιχεία για κάθε μαθητή: όνομα, ηλικία, εθνική προέλευση, ειδικές ανάγκες που κατά τη γνώμη τους μπορεί να έχουν κάποιοι μαθητές καθώς και ποια είναι τα παιδιά με την παράλληλη στήριξη. Μετά τις δύο ημέρες έκανα το κοινωνιόγραμμα. Αυτό που με ενδιέφερε ήταν να παρατηρήσω τις σχέσεις μεταξύ των παιδιών και ιδιαίτερα μεταξύ του παιδιού που με παράλληλη στήριξη και των συμμαθητών του. Συγκεκριμένα, την ώρα του διαλείμματος ήμουν μόνη στην τάξη και φώναζα τα παιδιά ένα-ένα και αφού συζητούσα λίγο μαζί τους στη συνέχεια τους έκανα την ερώτηση «με ποιους από τους συμμαθητές σου αρέσει να κάνεις παρέα;». Έτσι τα παιδιά μου έδιναν την απάντησή τους κι εγώ σημείωνα σε ένα πίνακα. Να σημειώσουμε ότι τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν μέχρι πέντε συμμαθητές τους. Την ίδια διαδικασία επανέλαβα και το Μάιο για να συγκρίνω τα αποτελέσματα των δυο κοινωνιομετρικών τεστ.

Το δεύτερο στάδιο αποτελείται από μια παρατήρηση στην ώρα του διαλείμματος όπου παρατήρησα δύο μαθητές σε κάθε σχολείο. Το ένα παιδί ήταν αυτό που μας ενδιέφερε και το άλλο παιδί «το εντάξαμε στη διαδικασία» κατόπιν τυχαίας επιλογής. Παρατήρησα, λοιπόν, την αλληλεπίδραση αυτών των παιδιών με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς τους καθώς και από ποιο πρόσωπο ξεκινάει αυτή η αλληλεπίδραση όταν αυτή υπήρξε ανά δέκα δευτερόλεπτα. Χρειάστηκαν τρία πεντάλεπτα για το κάθε παιδί και συνολικά μισή ώρα για την ολοκλήρωσή της. Μετά από κάθε πεντάλεπτο άφηνα λίγο χρόνο μέχρι το επόμενο. Οι πέντε κατηγορίες παρατήρησης ήταν οι εξής: 1) παιδί-παιδί: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το target παιδί, 2) παιδί-παιδί: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το συμμαθητή, 3) παιδί-εκπαιδευτικός: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το target παιδί, 4) παιδί-εκπαιδευτικός: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το δάσκαλο, 5) κάνει κάτι μόνο. Όπως προανέφερα η παρατήρηση αυτή έγινε την ώρα του διαλείμματος. Αυτή η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις. Η πρώτη φάση έγινε τον Δεκέμβριο και η δεύτερη τον Μάιο ακολουθώντας την ίδια ακριβώς διαδικασία.

Μετά από αυτό πραγματοποίησα και το τρίτο στάδιο της συλλογής των δεδομένων μας. Ήταν μια ακόμη παρατήρηση, πιο σύνθετη αυτή τη φορά, μέσα στη σχολική τάξη. Η παρατήρηση αφορούσε μόνο το παιδί που είχε παράλληλη στήριξη. Αυτό που παρατήρησα ήταν το αν δουλεύει το παιδί μόνο του την ώρα του μαθήματος, εάν προσέχει ή όχι, εάν συμμετέχει, εάν αλληλεπιδρά με κάποιο εκπαιδευτικό και αν ναι

με ποιον. Πιο συγκεκριμένα οι τέσσερις κατηγορίες παρατήρησης ήταν οι εξής:

1)Εργάζεται: α) Μόνος, β) Σε ομάδα, γ) Με την ολομέλεια, 2)Συμπεριφέρεται: α) Προσέχει/ Παρακολουθεί, β) Δεν προσέχει/ Δεν παρακολουθεί, γ) Συμμετέχει ενεργά, 3)Αλληλεπιδράει: α) Δεν αλληλεπιδρά, β) Με τον εκπαιδευτικό της τάξης, γ) Με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, δ) με συμμαθητή, 4)Φύση αλληλεπίδρασης: α) Ο εκπαιδευτικός διδάσκει ομάδα μαθητών, β) Ο εκπαιδευτικός διδάσκει ατομικά το μαθητή, γ) Ο εκπαιδευτικός δίνει οδηγίες στην ομάδα, δ) Ο εκπαιδευτικός δίνει οδηγίες στο μαθητή. Για όλο αυτό χρειάστηκα δώδεκα πεντάλεπτα. Έξη με συνδιδασκαλία και έξι χωρίς. Η ίδια διαδικασία πραγματοποιήθηκε δύο συνεχόμενες ημέρες παρατηρώντας κάθε «ενέργεια» του παιδιού ανά δέκα δευτερόλεπτα. Παράλληλα με συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκαν κάποιες δομημένες συνέντευξη μεταξύ εμού και των έξι εκπαιδευτικών των τριών διαφορετικών σχολείων. Έκανα στον κάθε ένα ξεχωριστά κάποιες ερωτήσεις για τη μεταξύ τους συνεργασία και για τη συνεργασία τους με το παιδί. Και σε αυτή τη διαδικασία οι εκπαιδευτικοί ήταν συνεργάσιμοι. Αυτό που θέλαμε να παρατηρήσουμε ήταν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή με παράλληλη στήριξη σε καταστάσεις συνδιδασκαλίας ή όχι. Η δομημένη συνέντευξη αποτελούνταν από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος ήταν χωρισμένο σε τρεις κατηγορίες: εργασία στην τάξη, συμπεριφορά στην τάξη, αλληλεπίδραση στην τάξη. Το δεύτερο μέρος αποτελούνταν από μία κατηγορία μόνο: ακαδημαϊκά και κοινωνικά αποτελέσματα. Ξεκινώντας τη συνέντευξη εξήγησα στις εκπαιδευτικούς ότι, για τις ερωτήσεις του πρώτου μέρους, οι απαντήσεις που μπορούσαν να μου δώσουν ήταν οι εξής: ποτέ (1), σπάνια (2), μερικές φορές (3), συχνά (4), πάντα (5), ενώ οι πιθανές απαντήσεις στις ερωτήσεις του δεύτερου μέρους ήταν: διαφωνώ απόλυτα (1), διαφωνώ (2), ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ (3), συμφωνώ (4), συμφωνώ απόλυτα (5).

6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

6.1. ΚΟΙΝΩΝΙΟΜΕΤΡΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας αναφέρθηκε το κομμάτι της έρευνας μας για την υλοποίηση του κοινωνιογράμματος της κάθε μελέτης περίπτωσης και από τα τρία σχολεία καθώς και η συστηματική παρατήρηση των παιδιών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις, την περίοδο του Νοεμβρίου-Δεκεμβρίου 2011 και την περίοδο του Μαΐου 2012. Επίσης, πραγματοποιήσαμε και μια συστηματική παρατήρηση μέσα στη σχολική τάξη καθώς και μια δομημένη συνέντευξη και από τους έξι εκπαιδευτικούς των τριών τάξεων. Σε αυτό το κεφάλαιο, των αποτελεσμάτων, αναφερθούμε στα στατιστικά δεδομένα. Πιο συγκεκριμένα, θα παρουσιάσουμε και θα αναλύσουμε τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών. Κάνοντας μια μικρή αναφορά στη στατιστική θα λέγαμε ότι *είναι η επιστήμη που αναφέρεται στη συλλογή, την παρουσίαση, την ανάλυση και την χρησιμοποίηση αριθμητικών πληροφοριών με σκοπό να κατανοήσουμε τα ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά ενός κοινωνικού και όχι μόνο συστήματος* (Γ. Χάλκος, 2011). Πρώτα, θα ξεκινήσουμε με τα αποτελέσματα των κοινωνιομετρικών τεστ της πρώτης και δεύτερης φάση.

6.1.1. ΦΑΣΗ Α

Αριθμός ψήφων που έλαβαν τα παιδιά στη φάση Α

| Παιδιά με και χωρίς ΠΣ | Μέσος όρος | N | Τυπική απόκλιση |
|------------------------|------------|----|-----------------|
| Τ.Α. παιδιά | 3,43 | 61 | 2,41 |
| Παιδιά με ΠΣ | 2,33 | 3 | 4,04 |
| Συνολικά | 3,37 | 64 | 2,47 |

Άκης = 0

Ελένη = 7

Θάνος = 0

Στον πίνακα που παρουσιάσαμε παραπάνω παρατηρούμε τα κοινωνιομετρικά αποτελέσματα από την της έρευνας τον Νοέμβρη. Στα τρία κοινωνιογράμματα

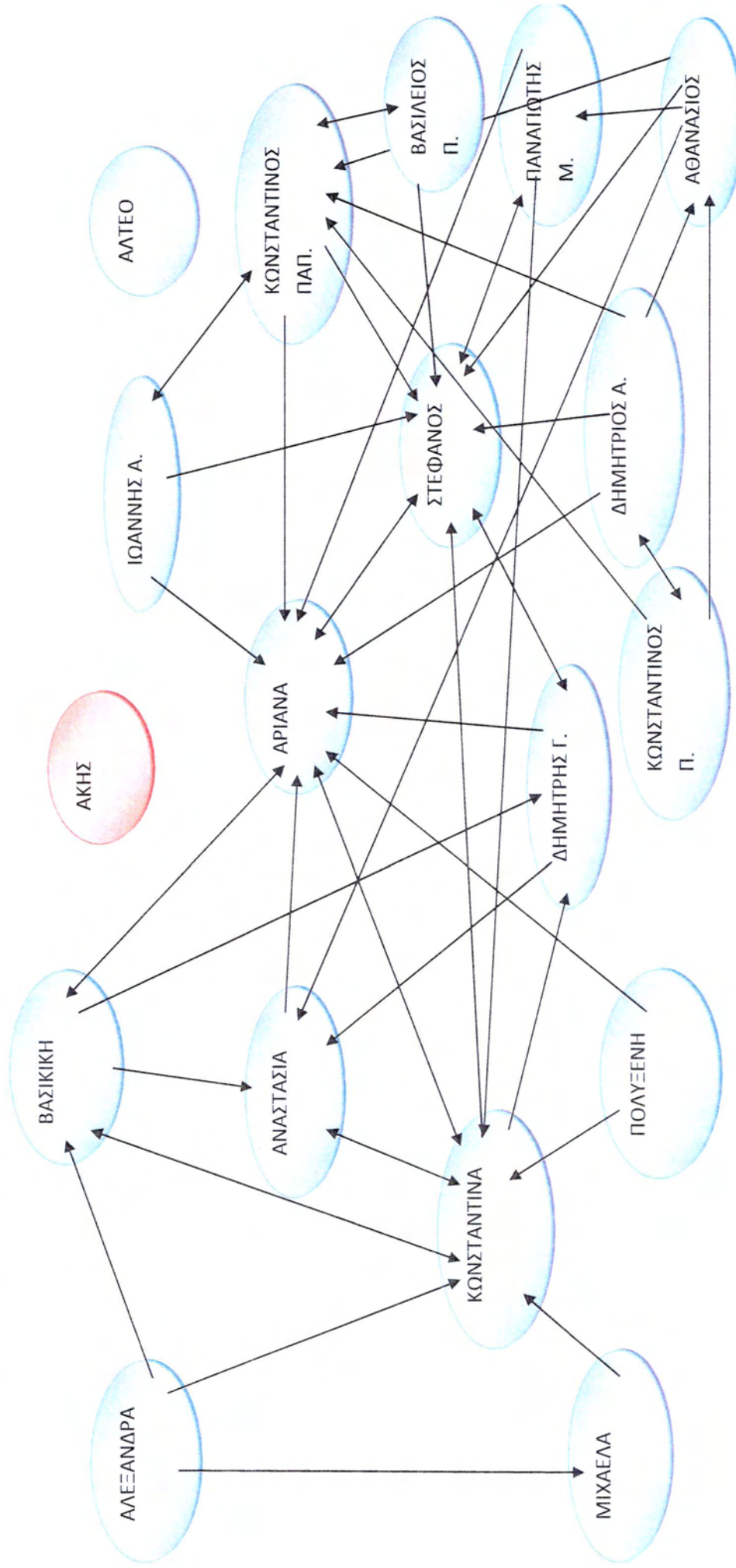
αναπαριστώνται οι φιλίες των τριών τάξεων. Τα ονόματα όλων των παιδιών βρίσκονται σε γαλάζια έλλειψη και μόνο το όνομα του παιδιού της παράλληλης στήριξης βρίσκεται σε κόκκινη έλλειψη ώστε να είναι εμφανείς οι επιλογές του. Όπως παρουσιάζεται και παραπάνω, συλλήβδην και στις τρεις τάξεις, τα παιδιά με παράλληλη στήριξη ήταν 3 ενώ αυτά χωρίς παράλληλη στήριξη ήταν 61. Ο μέσος όρος των ψήφων που πήραν τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ήταν 3,43 ενώ των παιδιών με παράλληλη στήριξη ήταν 2,33. Το ποσοστό των παιδιών με παράλληλη στήριξη φαίνεται ικανοποιητικό αλλά αν παρατηρήσουμε πιο προσεκτικά το δεύτερο παιδί (Ελένη) ήταν αυτό που διαμόρφωσε το ποσοστό γιατί συγκέντρωσε 7 ψήφους έναντι των άλλων δύο παιδιών που δεν έλαβαν καμία ψήφο.

Με τη βοήθεια των κοινωνιογραμμάτων της κάθε μελέτης περίπτωσης μπορούμε να παρατηρήσουμε τις ψήφους των παιδιών με παράλληλη στήριξη. Πιο συγκεκριμένα, στο κοινωνιόγραμμα της πρώτης μελέτης περίπτωσης (βλέπε παρακάτω), ο Άκης δεν έχει επιλέξει κανένα συμμαθητή του ως φίλο και ούτε έχει επιλεγεί. Επομένως δεν έχει δημιουργηθεί καμία φιλία μεταξύ του Άκη και των συμμαθητών του.

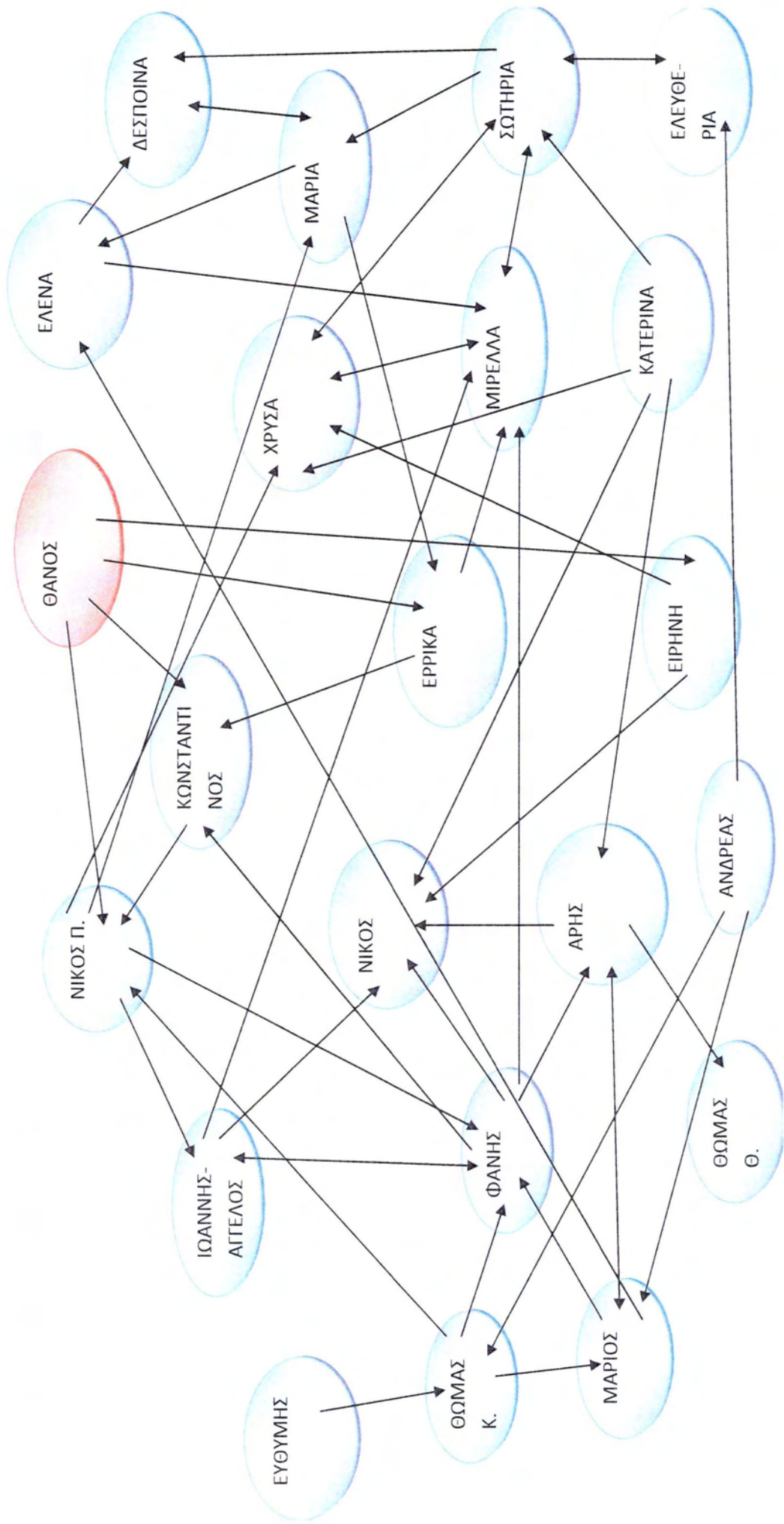
Στο κοινωνιόγραμμα της δεύτερης μελέτης περίπτωσης της έρευνας μας (βλέπε παρακάτω), ο Θάνος, που είναι το παιδί με παράλληλη στήριξη, έχει επιλέξει τέσσερις συμμαθητές του οι οποίοι εργάζονται στην ίδια ομάδα μαζί του και τους νιώθει πιο κοντά. Αυτοί είναι η Έρρικα, ο Νίκος Π., τον Κωνσταντίνο και την Ειρήνη. Παρ' όλα αυτά ο Θάνος δεν έλαβε καμία ψήφο από τους συμμαθητές του κι έτσι καμία φιλία δεν έχει αναπτυχθεί ανάμεσά τους.

Στο κοινωνιόγραμμα της τρίτης και τελευταίας μελέτης περίπτωσης μας (βλέπε παρακάτω), η Ελένη έλαβε 7 ψήφους και έδωσε 5. Την επέλεξαν η Δέσποινα Α., η Αντιγόνη Ζ., η Χριστίνα Θ., η Ευαγγελία Λ., η Ραφαέλα Μ., η Αντωνία- Μαρία Μ. και η Κατερίνα Στ. κι εκείνη επέλεξε τη Δέσποινα Α., την Αντιγόνη Ζ., τη Χριστίνα Θ., την Αντωνία- Μαρία και την Κατερίνα Στ. Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι υπάρχουν πέντε φιλίες για την Ελένη, μία με τη Δέσποινα Α., μία με την Αντιγόνη Ζ., μια με τη Χριστίνα Θ., μια με την Αντωνία- Μαρία και μια με την Κατερίνα Στ. Ας δούμε τα κοινωνιογράμματα έτσι όπως έχουν διαμορφωθεί από τις προτιμήσεις των παιδιών.

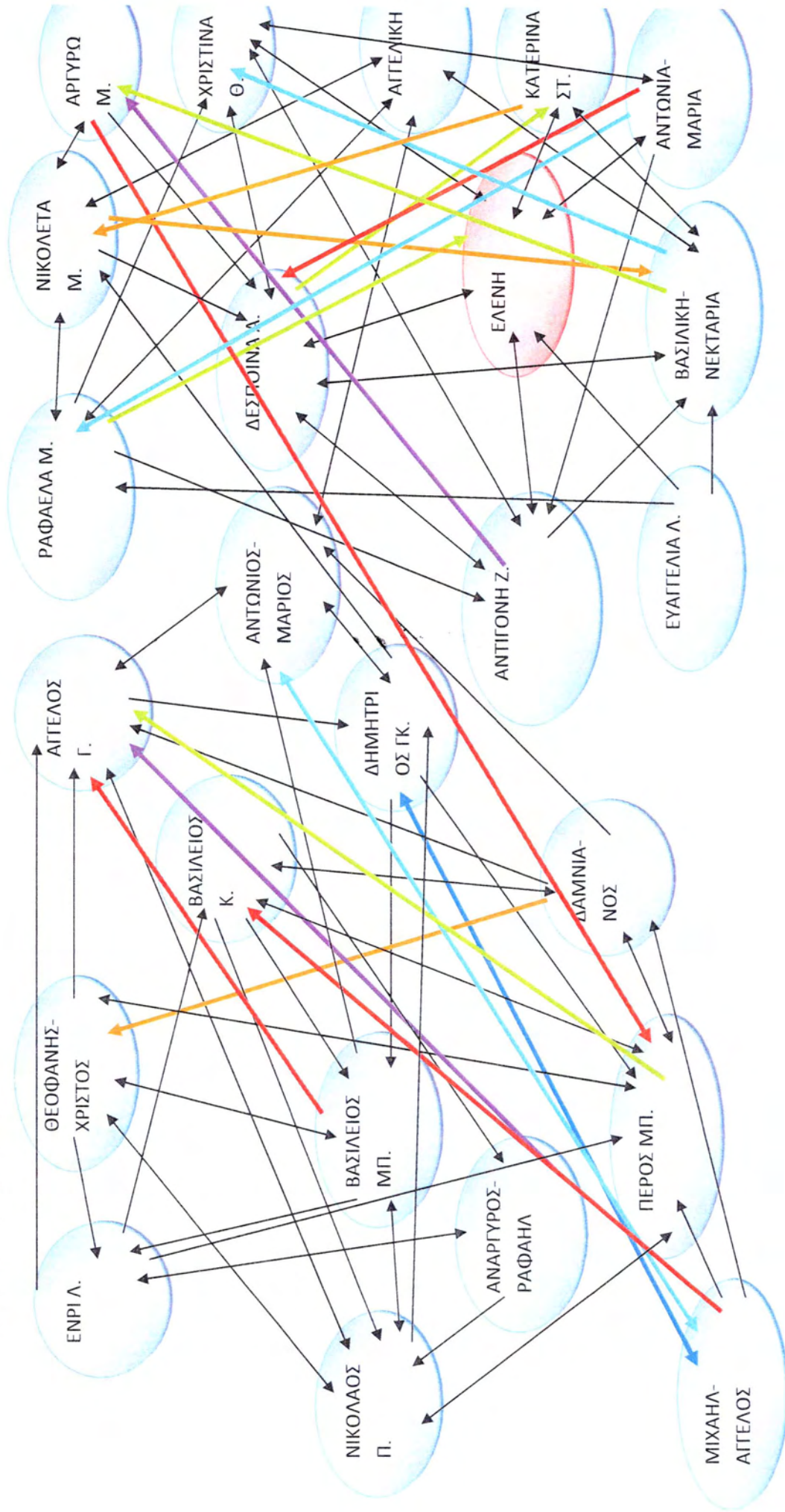
Πρώτη Μελέτη Περίπτωσης



ΔΕΥΤΕΡΗ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ



Τρίτη Μελέτη Περίπτωσης



6.1.2. ΦΑΣΗ Β

Στη δεύτερη φάση της παρατήρησης μας για τη διεξαγωγή των κοινωνιογραμμάτων της κάθε τάξης η διαδικασία ήταν ακριβώς η ίδια όπως και στην πρώτη φάση.

Αριθμός ψήφων που έλαβαν τα παιδιά στη φάση Β

| Παιδιά με και χωρίς ΠΣ | Μέσος όρος | N | Τυπική απόκλιση |
|------------------------|------------|----|-----------------|
| Τ.Α. παιδιά | 4,15 | 61 | 2,76 |
| Παιδιά με ΠΣ | 3,33 | 3 | 5,77 |
| Συνολικά | 4,11 | 64 | 2,88 |

Άκης = 0

Ελένη = 10

Θάνος = 0

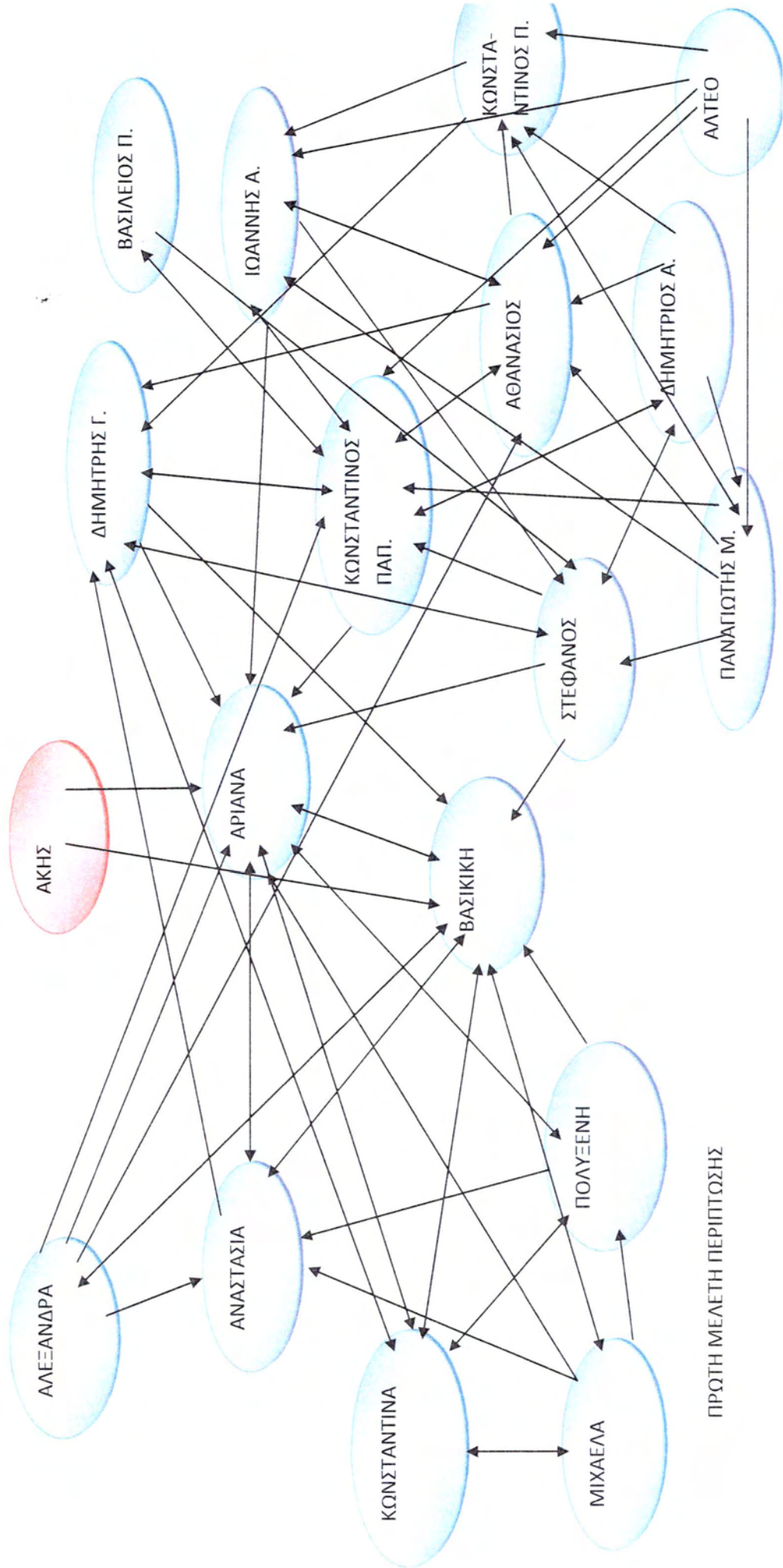
Ο παραπάνω πίνακας μας παρουσιάζει τις ψήφους των παιδιών μέσα από τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τα κοινωνιογράμματα κατά την δεύτερη φάση της παρατήρησης μας η οποία πραγματοποιήθηκε το μήνα Μάιο. Όπως και στην πρώτη φάση έτσι και στη δεύτερη τα παιδιά με παράλληλη στήριξη είναι 3 ενώ τα υπόλοιπα είναι 61. Βλέπουμε, λοιπόν, ότι σε σχέση με την πρώτη φορά ο μέσος όρος τόσο των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών όσο και των παιδιών με παράλληλη στήριξη αυξήθηκε. Τα παιδιά έδωσαν περισσότερες ψήφους στους συμμαθητές τους και αυτό είναι απόρροια του ότι τα παιδιά ήρθαν πιο κοντά καθώς οι προηγούμενες μετρήσεις έγιναν στους πρώτους μήνες της σχολικής χρονιάς. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά χωρίς παράλληλη στήριξη έλαβαν Μ.Ο. ψήφων 4,15 αντί του 3,43 του πρώτου κοινωνιομετρικού τεστ ενώ τα παιδιά με παράλληλη στήριξη 3,33 αντί του 2,33 του πρώτου κοινωνιογράμματος. Όπως είχαμε αναφέρει και παραπάνω στην φάση Α, μπορεί το ποσοστό των παιδιών με παράλληλη στήριξη να είναι ικανοποιητικό ωστόσο με μια πιο προσεκτική ματιά κάτω από τον πίνακα θα διαπιστώσουμε γι' ακόμη μια φορά ότι αυτό το ποσοστό το διαμορφώνει το δεύτερο παιδί. Οι ψήφοι της Ελένης αυξήθηκαν σε 10 αντί για 7 ενώ των άλλων δύο παιδιών παρέμεινα στο μηδέν.

Ακολουθώντας την ίδια διαδικασία όπως και στην πρώτη φάση παρατήρησης αν παρατηρήσουμε τα κοινωνιογράμματα της κάθε μελέτης περίπτωσης προσεκτικά θα

δούμε τις φιλίες που προκύπτουν. Στο κοινωνιόγραμμα της πρώτης μελέτης περίπτωσης της β' φάσης (βλέπε παρακάτω) παρατηρούμε ότι ο Άκης έδωσε μία ψήφο στην Αριάνα και μια στη Βασιλική αντίθετα με την προηγούμενη φορά που δεν έδωσε καμία ψήφο. Όμως και πάλι δεν το επέλεξε κανένας συμμαθητής του. Άρα το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι δεν υπάρχει καμία φίλια για τον Άκη ο οποίος έδειξε αυτή τη φορά κάποια προτίμηση σε δύο συμμαθήτριές του.

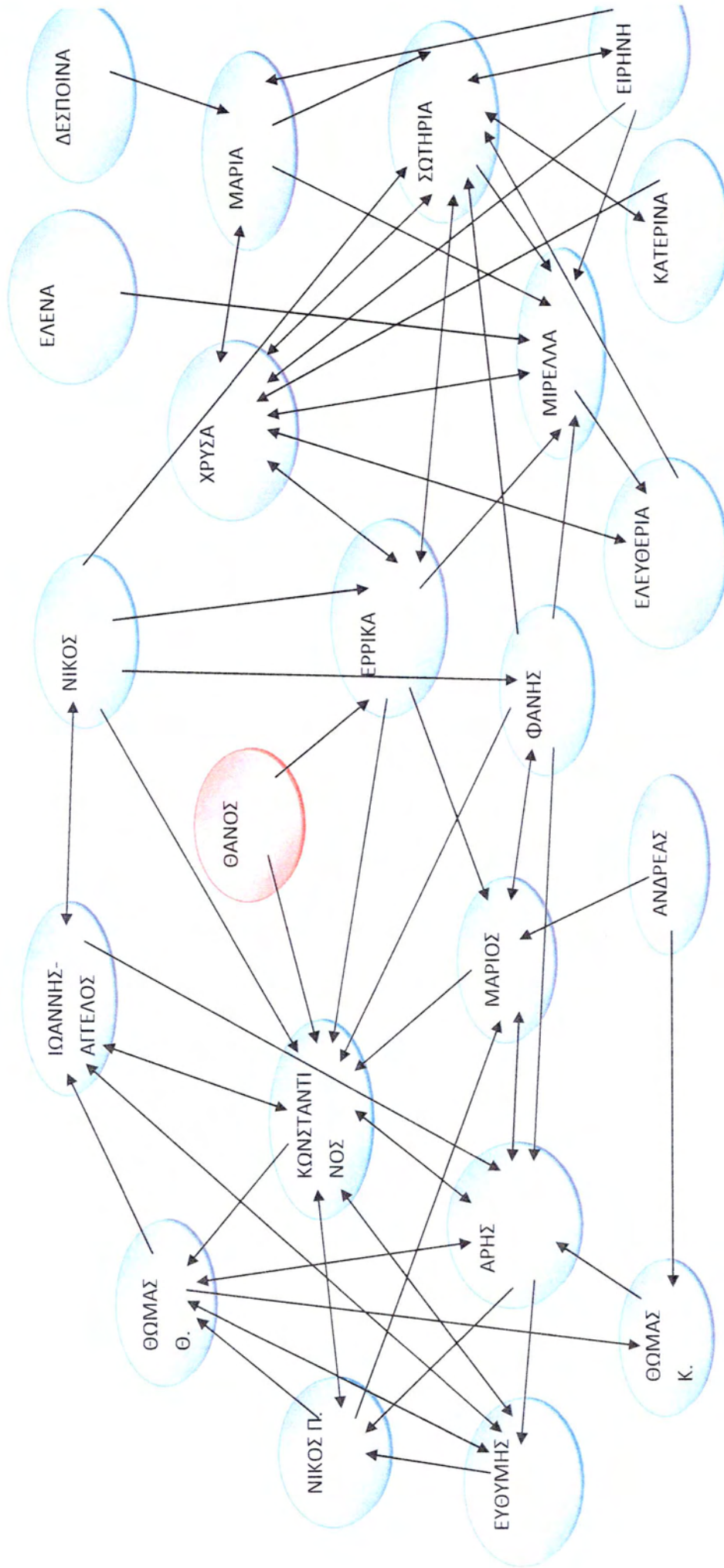
Στο κοινωνιόγραμμα της δεύτερης μελέτης περίπτωσης της β' φάσης (βλέπε παρακάτω) παρατηρούμε ότι ο Θάνος αυτή τη φορά επέλεξε μόνο δύο συμμαθητές του σε αντίθεση με τα αποτελέσματα του πρώτου κοινωνιογράμματος που είχε επιλέξει τέσσερις. Θεωρώ αυτή του την επιλογή πιο συγκεκριμένη διότι επέλεξε δύο παιδιά με τα οποία ήταν πραγματικά κοντά και όχι όλη την ομάδα. Αυτά τα παιδιά τα οποία επέλεξε τα είχε επιλέξει και την προηγούμενη φορά επομένως θα νιώθει οικία μαζί τους. Πιο συγκεκριμένα, ο Θάνος επέλεξε την Έρρικα και τον Κωνσταντίνο αλλά ο ίδιος δεν έχει επιλεγεί από κανέναν.

Στο τρίτο και τελευταίο κοινωνιόγραμμα της τρίτης μελέτης περίπτωσης οι ψήφοι που πήρε η Ελένη αυξήθηκαν σε 10 αντί για 7 κι εκείνη έδωσε 5. Για τη Ακρίβεια, την Ελένη επέλεξαν η Δέσποινα Α., η Αγγελική Γ., η Αντιγόνη Ζ., η Χριστίνα Θ., η Ευαγγελία Λ., η Αργυρώ Μ., η Νικολέτα Μ., η Αντωνία- Μαρία, η Βασιλική- Νεκταρία και τέλος η Κατερίνα Στ. Αυτό μας δείχνει ότι η Ελένη είναι ιδιαίτερα αγαπητή και την προτιμούν για φίλη τους σε αντίθεση με την άλλες δύο περιπτώσεις. Η Ελένη επέλεξε την Δέσποινα Α., την Αντιγόνη Ζ., τη Χριστίνα Θ., την Αντωνία- Μαρία και τη Βασιλική- Νεκταρία. Το συμπέρασμα που προκύπτει παρατηρώντας το κοινωνιόγραμμα της δεύτερης μελέτης για την β' φάση παρατήρησης είναι ότι υπάρχουν πέντε φιλίες για την Ελένη και ίσως εάν είναι μεγαλύτερη δυνατότητα ψήφων η ίδια τότε να υπήρχαν και παραπάνω. Οι φιλίες που προέκυψαν είναι οι εξής: μια με τη Δέσποινα Α., μία με την Αντιγόνη Ζ., μια με τη Χριστίνα Θ., μία με την Αντωνία- Μαρία και τέλος μια με τη Βασιλική- Νεκταρία. Οι φιλίες της Ελένης είναι σταθερές καθώς η μόνη που αλλάζει από το Νοέμβρη είναι αυτή με τη Βασιλική- Νεκταρία αντί για την Κατερίνα Στ. Σε αυτό το σημείο θα παραθέσουμε τα τρία κοινωνιογράμματα της δεύτερης φάσης.

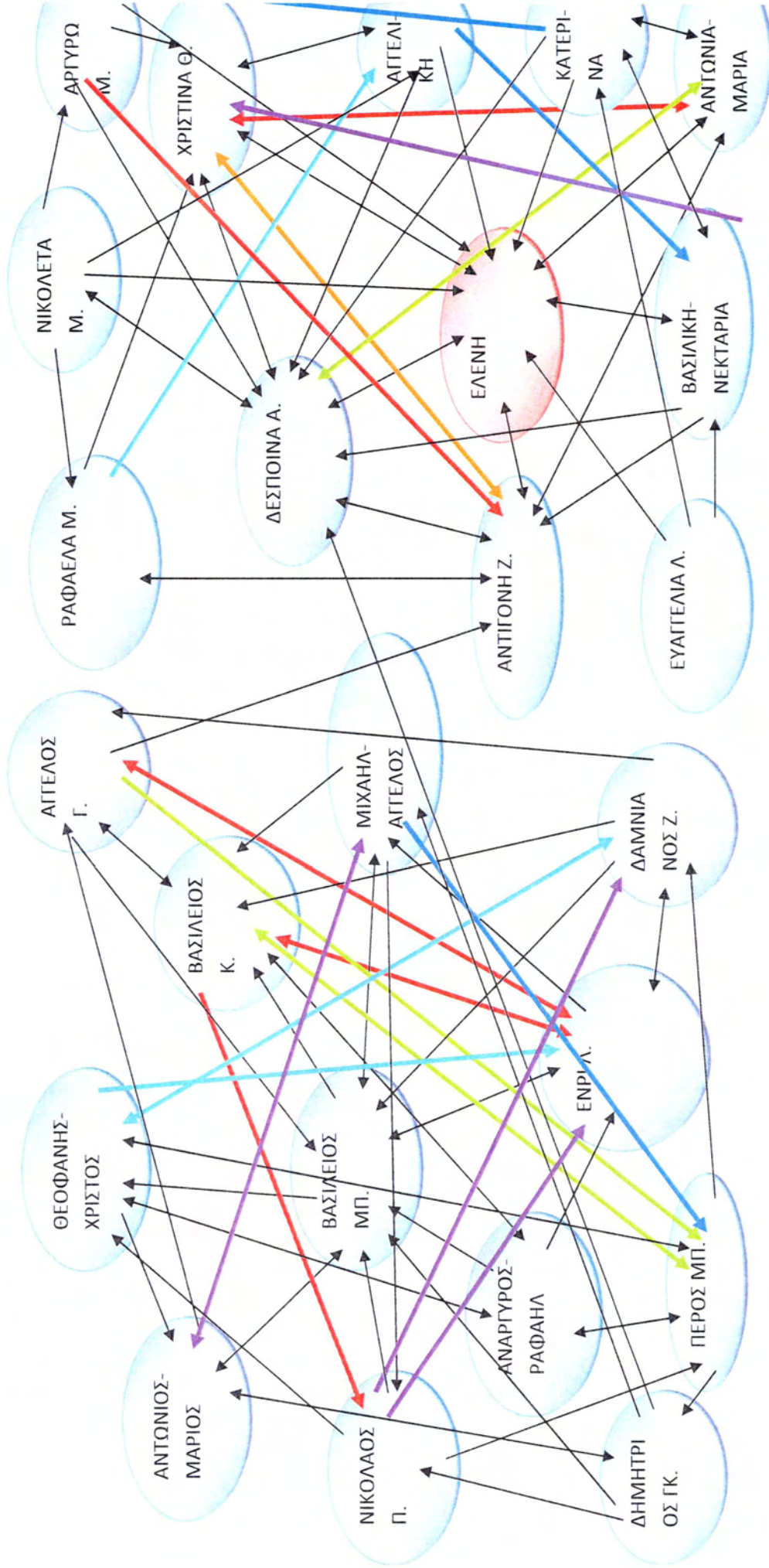


ΠΡΩΤΗ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

ΔΕΥΤΕΡΗ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ



Τρίτη Μελέτη Περίπτωσης



6.2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΣΤΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ

6.2.1. ΦΑΣΗ Α

| Παιδί με παράλληλη στήριξη ή παιδί ελέγχου | | Παιδί-παιδί: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το target παιδί | Παιδί-παιδί: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το συμμαθητή | Παιδί-εκπαιδευτικός: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το target παιδί | Παιδί-εκπαιδευτικός: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το δάσκαλο | Κάνει κάτι μόνο |
|--|------|---|--|---|--|-----------------|
| Π.Σ. | M.O | 4,67 | 17,33 | 9,00 | 18,00 | 41,00 |
| | N. | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| | T.A. | 4,73 | 10,59 | 3,00 | 3,46 | 19,52 |
| Ε. | M.O | 33,00 | 30,33 | 4,33 | 5,00 | 17,33 |
| | N. | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| | T.A. | 11,27 | 4,04 | 5,13 | 8,66 | 13,58 |

Ο παραπάνω πίνακας μας παρουσιάζει συγκεντρωτικά, τα αποτελέσματα από την πρώτη φάση της παρατήρησης στο διάλειμμα που πραγματοποιήθηκε το Δεκέμβρη. Τα αποτελέσματα αφορούν και τις τρεις μελέτες περίπτωσης τόσο για τα παιδιά με παράλληλη στήριξη όσο και για τα παιδιά ελέγχου. Τα παιδιά που παρατήρησα στο σύνολό τους ήταν έξι. Τρία παιδιά με παράλληλη στήριξη και τρία χωρίς. Όπως παρατηρούμε στον παραπάνω πίνακα, στην πρώτη κατηγορία (παιδί-παιδί: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το target παιδί) τα παιδιά χωρίς παράλληλη στήριξη σημείωσαν M.O. 33,00. Πολύ υψηλό ποσοστό σε σχέση με το 4,67 των παιδιών με παράλληλη στήριξη. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά που σημείωσαν M.O. 4,67 έχουν πρόβλημα με την επικοινωνία τους και παρατηρείται χαμηλή η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους στην περίπτωση που πρέπει να κάνουν εκείνα το βήμα. Αντίθετα, η αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών που ξεκινά από το συμμαθητή και όχι από το target παιδί (δεύτερη κατηγορία) είναι πιο επιτυχημένη παρατηρώντας M.O. 17,33 για τα παιδιά με Π.Σ. (παράλληλη στήριξη) ενώ στο ίδιο επίπεδο με την πρώτη κατηγορία βρίσκονται τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά με M.O. 30,33. Σε αυτή την περίπτωση οι τιμές είναι ικανοποιητικές. Στην τρίτη κατηγορία (παιδί-εκπαιδευτικός: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το target παιδί) παρατηρείται μικρός

Μ.Ο. τόσο για τα παιδιά με παράλληλη στήριξη, όσο και για τα παιδιά χωρίς. Τα πρώτα έχουν Μ.Ο. 9,00 έναντι 4,33 των δεύτερων. Σε αυτή την περίπτωση, το 9,00 αφορά στο ότι και πάλι τα παιδιά με Π.Σ. δυσκολεύονται να ξεκινήσουν την αλληλεπίδραση ακόμη και με τον εκπαιδευτικό ενώ τα παιδιά χωρίς Π.Σ. με Μ.Ο. 4,33 δεν επιδιώκουν την αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό. Επομένως, το Μ.Ο. και των δύο είναι χαμηλό αλλά οι λόγοι διαφοροποιούνται. Στην τέταρτη κατηγορία (παιδί- εκπαιδευτικός: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από τον δάσκαλο) η διαφορά του Μ.Ο. είναι μεγάλη καθώς τα παιδιά με δυσκολίες έχουν Μ.Ο. 18,00 αντί του 5,00 των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών και αυτό είναι απόρροια του ότι ο εκπαιδευτικός επιδιώκει την αλληλεπίδραση με τα παιδιά με παράλληλη στήριξη και αυτό για να τα βοηθήσει στην κοινωνικοποίησή τους. Άλλωστε τα παιδιά αυτά έχουν μεγαλύτερη ανάγκη την επικοινωνία και αυτό προσπαθούν να κάνουν οι εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι τα παιδιά με παράλληλη στήριξη εμφανίζουν πολύ υψηλότερο μέσο όρο στην τελευταία κατηγορία «Κάνει κάτι μόνο του» από τα παιδιά ελέγχου. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των παιδιών με παράλληλη στήριξη στην κατηγορία αυτή είναι 41,00 ενώ των παιδιών ελέγχου είναι 17,33. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί πως στην τελευταία κατηγορία περιλαμβάνεται και το ενδεχόμενο της αποτυχημένης αλληλεπίδρασης.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της παρατήρησης των παιδιών με παράλληλη στήριξη καθώς και κάποια σημαντικά στοιχεία της κάθε περίπτωσης.

| Όνομα παιδιού με Π.Σ. | Παιδί-παιδί: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το target παιδί | Παιδί-παιδί: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το συμμαθητή | Παιδί-εκπαιδευτικός: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το target παιδί | Παιδί-εκπαιδευτικός: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το δάσκαλο | Κάνει κάτι μόνο του |
|-----------------------|---|--|---|--|---------------------|
| ΑΚΗΣ | 1/90 | 6/90 | 9/90 | 14/90 | 60/90 |
| ΕΛΕΝΗ | 10/90 | 27/90 | 12/90 | 20/90 | 21/90 |
| ΘΑΝΟΣ | 3/90 | 19/90 | 6/90 | 20/90 | 42/90 |

Μόλις είδαμε τα αποτελέσματα της παρατήρησης, η οποία διήρκεσε 15 λεπτά (90 κουτάκια των 10") και τώρα θα προβούμε σε κάποιο σχολιασμό.

Το πρώτο παιδί με Π.Σ., ο Άκης, δεν έχει ικανοποιητικές τιμές στις δύο πρώτες κατηγορίες (παιδί-παιδί) και αυτό προδίδει ότι δεν αλληλεπιδρά σε σημαντικό βαθμό με τους συμμαθητές του και αν αυτό γίνει, η προσπάθεια παρατηρείται από το συμμαθητή και όχι από τον ίδιο ο οποίος σημείωσε μόλις μια προσπάθεια. Στην αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό τα πηγαίνει καλύτερα με τη μεγαλύτερη προσπάθεια να σημειώνεται από τον δάσκαλο. Και πάλι εκείνος φαίνεται να μην προσπαθεί αρκετά.

Το δεύτερο παιδί, η Ελένη, φαίνεται να βρίσκεται σε πολύ καλό επίπεδο. Στις δύο πρώτες κατηγορίες (αλληλεπίδραση με συμμαθητή) σημειώνει συνολικά και στα δύο μεγάλη τιμή (37/90) καθώς αλληλεπιδρά με επιτυχία αλλά κυρίως ξεκινά από το συμμαθητή (27/90) και όχι από εκείνη σημειώνοντας ωστόσο αρκετή προσπάθεια. Επιτυχημένη είναι και η αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό (32/90 στο σύνολό του). Όμως γι' ακόμη μία φορά φαίνεται πως η προσπάθεια του εκπαιδευτικού είναι μεγαλύτερη (20/90). Ικανοποιητικά είναι τα αποτελέσματα του «κάνει κάτι μόνο του» διότι σε σύγκριση με τις τιμές της αλληλεπίδρασης (69/90 και στις τέσσερις κατηγορίες) το 21/90 φαντάζει αρκετά μικρό.

Τέλος, το τρίτο παιδί, ο Θάνος, σε μεγάλο ποσοστό κάνει κάτι μόνος του (42/90) ενώ παρουσιάζει και σημαντικό βαθμό αλληλεπίδρασης «παιδί με παιδί» με τους συμμαθητές του να είναι εκείνοι που θα προσπαθήσουν γι αυτό (19/90). Εκείνον δεν φαίνεται να τον ενδιαφέρει ιδιαίτερα σημειώνοντας μόνο (3/90). Το ίδιο συμβαίνει και με την αλληλεπίδραση «παιδί-εκπαιδευτικός» καθώς την επιτυχημένη τιμή διαμορφώνει η προσπάθεια του εκπαιδευτικού (20/90). Γι' ακόμη μια φορά δεν προσπαθεί σε μεγάλο βαθμό να προάγει την επικοινωνία.

6.2.2. ΦΑΣΗ Β

| Παιδί με παράλληλη στήριξη ή παιδί ελέγχου | | Παιδί-παιδί: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το target παιδί | Παιδί-παιδί: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το συμμαθητή | Παιδί-εκπαιδευτικός: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το target παιδί | Παιδί-εκπαιδευτικός: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το δάσκαλο | Κάνει κάτι μόνο |
|--|------|---|--|---|--|-----------------|
| Ε. | M.O | 36,41 | 32,50 | 1,50 | 2,18 | 17,41 |
| | N. | 22 | 22 | 22 | 22 | 22 |
| | T.A. | 10,65 | 9,48 | 2,61 | 4,22 | 14,13 |
| Π.Σ. | M.O | 12,82 | 9,73 | 3,86 | 9,50 | 54,00 |
| | N. | 22 | 22 | 22 | 22 | 22 |
| | T.A. | 14,63 | 9,66 | 6,27 | 10,32 | 24,83 |

Ο παραπάνω πίνακας μας παρουσιάζει τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα από την συστηματική παρατήρηση των τριών παιδιών με παράλληλη στήριξη και των τριών παιδιών ελέγχου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος την χρονική περίοδο του Μαΐου. Οι διαφορές που εμφανίστηκαν σε σχέση με την πρώτη φάση της παρατήρησης δεν είναι μεγάλες καθώς ο M.O. της αλληλεπίδρασης των παιδιών με Π.Σ. ανέβηκε κατά στο 12,82 αντί του 4,67 στην πρώτη κατηγορία (παιδί- παιδί: αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το target παιδί) ενώ της ομάδας ελέγχου είναι 36,41 αντί για 33,00 της πρώτης φάσης. Εδώ βλέπουμε ότι τα παιδιά με Π.Σ. δεν σημείωσαν μεγάλη πρόοδο όπως επίσης και τα παιδιά χωρίς παράλληλη στήριξη. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και στη δεύτερη κατηγορία (παιδί- παιδί: η αλληλεπίδραση ξεκινά από τον συμμαθητή). Τα παιδιά με παράλληλη στήριξη έχουν μέσο όρο 9,73 έναντι του 23,50 της ομάδας ελέγχου. Η διαφορά των δύο ομάδων είναι σημαντική. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην πρώτη φάση είχε παρατηρηθεί μια σημαντική προσπάθεια των συμμαθητών να επικοινωνήσουν με τα παιδιά και αυτό φανερώνεται από τον μέσο όρο 17,33 ενώ στη δεύτερη φάση έχει μειωθεί σημαντικά, όπως αναφέραμε και παραπάνω στο 9,73. Αυτό είναι ένα πλήγμα για την επικοινωνία των παιδιών και αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι τα υπόλοιπα παιδιά δεν βρίσκουν ανταπόκριση από τα παιδιά με Π.Σ. Αντίθετα, η ομάδα ελέγχου παρουσιάζει μια μικρή άνοδο και από μέσο όρο 30,33 ανήλθε στο 32,50. Γι' ακόμη μια φορά η αλληλεπίδραση των παιδιών με Π.Σ. με τους συμμαθητές τους δεν είναι ικανοποιητική και κατά τη σχολική χρονιά δεν

σημειώθηκε μεγάλη πρόοδος ως προς αυτό το πλαίσιο.

Στην περίπτωση της αλληλεπίδρασης με τον εκπαιδευτικών (τρίτη και τέταρτη κατηγορία) ο Μ.Ο. είναι αρκετά χαμηλός για τα παιδιά με και χωρίς Π.Σ. Η αλληλεπίδραση των παιδιών με δυσκολίες μειώθηκε στο 3,86 κατά μέσο όρο για την αλληλεπίδραση που ξεκινάει από το target παιδί και στο 9,50 για την αλληλεπίδραση που ξεκινάει από τον εκπαιδευτικό. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι μπορεί τα παιδιά είχαν λιγότερη ανάγκη την επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό. Αξιοσημείωτο είναι ότι μειώθηκε σημαντικά και η αλληλεπίδραση που ξεκινούσε από τον εκπαιδευτικό και αυτό είναι κάτι που μας βάζει σε σκέψεις. Για τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ποτέ αυτή η κατηγορία δεν είχε υψηλό μέσο όρο όμως και πάλι οι τιμές ήταν πιο χαμηλές σε σχέση με την πρώτη φάση. Αυτή τη φορά ο μέσος όρος ανέρχεται στο 1,50 για την αλληλεπίδραση που ξεκινάει από το παιδί και στο 2,18 για την αλληλεπίδραση που ξεκινάει από τον εκπαιδευτικό. Στην τελευταία κατηγορία (κάνει κάτι μόνο του) το ποσοστό για τα παιδιά με παράλληλη στήριξη παραμένει υψηλό και μάλιστα είναι υψηλότερο από το 41,00 μέσο όρο της πρώτης φοράς. Αυτή τη φορά σημειώνεται στο 54,00. Είναι γεγονός ότι περιμέναμε μεγαλύτερη πρόοδο ιδιαίτερα για τα παιδιά με Π.Σ. και τα αποτελέσματα είναι απογοητευτικά ενώ η ομάδα ελέγχου είναι στα ίδια με 17,41 στη ίδια κατηγορία. Η επικοινωνία των παιδιών με τους συμμαθητές τους είναι στάσιμη ενώ εντύπωση μας κάνει το γεγονός ότι η επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό μειώθηκε και αυξήθηκε η κατηγορία «κάνει κάτι μόνο του». Η ομάδα ελέγχου σημείωσε μια μικρή πρόοδο στην επικοινωνία με τους συμμαθητές, μείωση του μέσου όρου στην επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό ενώ παραμένει σταθερή στην τελευταία κατηγορία.

| Όνομα παιδιού με Π.Σ. | Παιδί-παιδί: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το target παιδί | Παιδί-παιδί: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το συμμαθητή | Παιδί-εκπαιδευτικός: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το target παιδί | Παιδί-εκπαιδευτικός: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το δάσκαλο | Κάνει κάτι μόνο |
|-----------------------|---|--|---|--|-----------------|
| ΑΚΗΣ | 1/90 | 3/90 | 5/90 | 15/90 | 66/90 |
| ΕΛΕΝΗ | 4/90 | 25/90 | 4/90 | 10/90 | 47/90 |
| ΘΑΝΟΣ | 1/90 | 2/90 | 7/90 | 22/90 | 58/90 |

Στη δεύτερη φάση της έρευνάς μας η παρατήρηση διήρκεσε και πάλι 15 λεπτά. Σε αυτό το σημείο θα κάνουμε πιο συγκεκριμένα τα αποτελέσματα που είδαμε και αναλύσαμε στον παραπάνω πίνακα. Αυτή τη φορά θα επικεντρωθούμε στα παιδιά με παράλληλη στήριξη.

Ο παραπάνω πίνακας μας παρουσιάζει τα αποτελέσματα από την συστηματική παρατήρηση στο διάλειμμα την περίοδο του Μαΐου από τις τρεις μελέτες περίπτωσης. Η πρώτη μελέτη περίπτωσης, ο Άκης, όσον αφορά την αλληλεπίδραση των συμμαθητών του είναι σταθερός. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρατήρησης στην ώρα του διαλείμματος δεν καταβάλλει καμία προσπάθεια να επικοινωνήσει με τους συμμαθητές του ενώ και αλληλεπίδραση που ξεκινούσε από τον συμμαθητή μειώθηκε από το 6/90 της πρώτης φάσης στο 3/90. Όχι μόνο δεν σημείωσε πρόοδο μέσα σε διάστημα πέντε μηνών αλλά μειώθηκε η τιμή της αλληλεπίδρασης. Από την άλλη, η αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό παρέμεινε στα ίδια επίπεδα με την αλληλεπίδραση που ξεκινά από το παιδί να μειώνεται στο 5/90. Οι ώρες που έκανε κάτι μόνο του το παιδί αυξήθηκαν στο 66/90 από το 60/90. Το συμπέρασμα είναι ότι ο Άκης δεν βελτίωσε καθόλου τις σχέσεις με τους συμμαθητές του.

Όπως παρατηρούμε στο πίνακα, το δεύτερο παιδί, η Ελένη, έχει και αυτή χαμηλότερες τιμές σε σχέση με τα αποτελέσματα της έρευνας στην πρώτη φάση. Η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές της στην κατηγορία «παιδί- παιδί» έχει μειωθεί στο 4/90 όταν η επικοινωνία ξεκινάει από εκείνη αντί του 10/90 της πρώτης φάσης ενώ μικρότερη είναι η μείωση όταν η επικοινωνία ξεκινάει από τον συμμαθητή (25/90 αντί 27/90). Η Ελένη αν και είναι κοινωνική, ωστόσο σημείωσε μία μικρή μείωση. Το ίδιο συμβαίνει και στην κατηγορία «παιδί- εκπαιδευτικός» όπου η μείωση είναι αισθητή καθώς αλληλεπίδραση που ξεκίνησε από το παιδί παρατηρείται 4/90 και όχι 12/90 όπως παλαιότερα και η αλληλεπίδραση που ξεκίνησε από τον δάσκαλο 10/90 και όχι 20/90. Και στην περίπτωση της Ελένης η αλληλεπίδραση μειώθηκε και η κοινωνικές της σχέσεις δεν φαίνεται να βελτιώθηκαν κάτι που όμως δεν αποδεικνύεται από το κοινωνιόγραμμα που είδαμε παραπάνω καθώς την επέλεξαν τρία παραπάνω παιδιά για φίλη (από 7 της πρώτης φάσης την επέλεξαν 10). Σε σημαντικό βαθμό αυξήθηκε και ο χρόνος όπου έκανε κάτι μόνη της. Συγκεκριμένα η τιμή ανέρχεται σε 47/90 αντί για 21/90 όπως παλιά. Αρκετά μεγάλη αύξηση. Αυτό βέβαια δεν μας ικανοποιεί. Αντίθετα, είναι κάτι το οποίο δεν θέλαμε. Μας ενδιαφέρει να παρατηρούμε όσο το δυνατόν μεγαλύτερη επικοινωνία όσο περνάει ο καιρός γιατί αυτό σημαίνει ότι η προσπάθεια για ένταξη είναι επιτυχημένη.

Όσον αφορά το τρίτο και τελευταίο παιδί, τον Θάνο, παρατηρούμε ότι στην πρώτη κατηγορία (παιδί- παιδί: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το target παιδί) η τιμή από 3/90 έπεσε στο 1/90 ενώ στη δεύτερη κατηγορία (παιδί- παιδί: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από τον συμμαθητή) η πτώση είναι αισθητή καθώς από 19/90 παρατηρείται στο 2/90. Η αλληλεπίδραση του Θάνου με τους συμμαθητές του δεν είναι καθόλου καλή και δεν έχει βελτιωθεί καθόλου. Ούτε εκείνος αλλά ούτε και τα υπόλοιπα παιδιά προάγουν την αλληλεπίδραση. Σχετικά με την αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό, αυτή κυμαίνεται στα ίδια επίπεδα με τον εκπαιδευτικό να ξεκινά πρώτος την αλληλεπίδραση 22/90 αντί που παιδιού που ξεκίνησε την αλληλεπίδραση μόνο 7/90 φορές. Τέλος, στην κατηγορία «κάνει κάτι μόνο του» αύξηση από 42/90 σε 58/90

φορές. Αυτό δεν είναι καθόλου ενθαρρυντικό καθώς αυτό δεν είναι το επιθυμητό αποτέλεσμα. Όπως είπαμε και παραπάνω, στο διάστημα των μηνών Νοέμβριος-Μάιος περιμέναμε καλύτερα αποτελέσματα και την κοινωνικοποίηση-ένταξη των παιδιών σε μεγαλύτερο επίπεδο.

6.3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Όπως αναφέρθηκε και στο πέμπτο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, πραγματοποιήσαμε εκτός από την συστηματική παρατήρηση στο διάλειμμα και μια συστηματική παρατήρηση των τριών παιδιών με παράλληλη στήριξη μέσα στην τάξη. Η παρατήρηση μας περιελάμβανε δύο κομμάτια, παρατήρηση των παιδιών με συνδιδασκαλία, δηλαδή ενώ βρίσκονται μέσα στην τάξη και οι δύο εκπαιδευτικοί και το δεύτερο κομμάτι ήταν παρατήρηση των παιδιών στην τάξη ενώ βρίσκεται μέσα μόνο η εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης.

Πρώτο παιδί (Άκης)

| | 1.Εργάζεται | | | 2.Συμπεριφέρεται | | | 3.Αλληλεπιδρά | | | Φύση αλληλεπίδρασης | | | | |
|---------------------|-------------|----------|-----------|------------------|------------------|-------------------|-----------------|-------------------|----------------|---------------------|-------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|----------------------------|
| | Μόνος | Σε ομάδα | Ολομέλεια | Παρακολουθεί | Δεν παρακολουθεί | Συμμετέχει ενεργά | Δεν αλληλεπιδρά | Με τον εκπ. Τάξης | Με τον εκπ. ΠΣ | Με συμμαθητη | Ο εκπ. διδάσκει ομάδα μαθητών | Ο εκπ. διδάσκει ατομικά το μαθητη | Ο εκπ. δίνει οδηγίες στην ομάδα | Ο εκπ. δίνει οδηγ στο μαθη |
| Χωρίς συνδιδασκαλία | 0/ | 0/ | 180/ | 30/ | 148/ | 2/ | 168/ | 12/ | 0/ | 0/ | 132/ | 7/ | 24/ | 17 |
| | 180 | 180 | 180 | 180 | 180 | 180 | 180 | 180 | 180 | 180 | 180 | 180 | 180 | 18 |
| συνδιδασκαλία | 148/ | 0/ | 32/ | 98/ | 28/ | 51/ | 62/ | 8/ | 108/ | 2/ | 8/ | 92/ | 16/ | 44 |
| | 180 | 180 | 180 | 180 | 180 | 180 | 180 | 180 | 180 | 180 | 180 | 180 | 180 | 18 |

Ο παραπάνω πίνακας παρουσιάζει τα αποτελέσματα της παρατήρησης που πραγματοποιήθηκε μέσα στην τάξη σε ώρες συνδιδασκαλίας και μη. Κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων στην τάξη, σε ώρες χωρίς συνδιδασκαλία, το παιδί δεν

εργάστηκε καθόλου μόνο του ή σε ομάδα παρά μόνο στην ολομέλεια (180/180). Όσον αφορά τη συμπεριφορά του παιδιού όταν δεν είχε δίπλα του την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, παρατηρήθηκε πως ο Άκης παρακολουθούσε ελάχιστα το μάθημα (30/180). Την περισσότερη ώρα φαίνεται να μην προσέχει- παρακολουθεί (148/180) ενώ η ενεργή συμμετοχή του είναι σχεδόν ανύπαρκτη (2/180). Όσον αφορά την αλληλεπίδραση του παιδιού, βρίσκεται και αυτή στο ναδίρ (168/180) να μην αλληλεπιδρά με τη μεγαλύτερη τιμή της αλληλεπίδρασης να σημειώνεται με το δάσκαλο (12/180). Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό, διδάσκει την ομάδα των μαθητών σε μεγάλο βαθμό (132/180) ενώ σε μικρότερο βαθμό διδάσκει τον μαθητή μόνο του (7/180). Τέλος, ο εκπαιδευτικός δίνει τις απαραίτητες διευκρινήσεις τόσο στο target παιδί όσο και στα υπόλοιπα παιδιά, 17/180 και 24/180 αντίστοιχα.

Σε επίπεδο συνδιδασκαλίας τα δεδομένα αλλάζουν. Ο Άκης εργάζονταν περισσότερο μόνος του (148/180) και λιγότερο στην ολομέλεια (32/180) όμως καθόλου σε ομάδα. Σε σύγκριση με τη διδασκαλία με έναν εκπαιδευτικό, στη συνδιδασκαλία παρακολουθεί σε μεγαλύτερο βαθμό (98/180) και μειώθηκε ο χρόνος που δεν παρακολουθεί (28/180) ενώ αυξήθηκε και ο χρόνος εμπλοκής του παιδιού στη διδασκαλία (συμμετέχει ενεργά: 51/180 σε σχέση με το 2/180 της διδασκαλίας με έναν εκπαιδευτικό). Τέλος, παρατηρείται ότι ο εκπαιδευτικός δίνει μεγαλύτερη προσοχή στο να διδάξει και να δώσει οδηγίες στο παιδί σε μεγαλύτερο βαθμό από την υπόλοιπη ομάδα (διδάσκει την ομάδα: 8/180, διδάσκει τον μαθητή: 91/180, δίνει οδηγίες στην ομάδα: 16/180 και δίνει οδηγίες στον μαθητή: 44/180) ενώ στη διδασκαλία με έναν εκπαιδευτικό τα δεδομένα ήτανε αντιστρόφως ανάλογα.

Είναι εμφανής η διαφορά της συμπεριφοράς του μαθητή μέσα στην τάξη όταν δεν βρίσκεται ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης μαζί και όταν βρίσκεται. Σαφώς στην δεύτερη περίπτωση ο μαθητής προσέχει περισσότερο και αλληλεπιδρά με μεγαλύτερη επιτυχία. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται σε μεγαλύτερο βαθμό η μάθηση.

Δεύτερο παιδί (Ελένη)

| | 1.Εργάζεται | | | 2.Συμπεριφέρεται | | | 3.Αλληλεπιδρά | | | | Φύση αλληλεπίδρασης | | | |
|---------------------|-------------|-----------|--------------|------------------|------------------|-------------------|-----------------|-------------------|----------------|--------------|-------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| | Μόνος | Σε ομάδα | Ολομέλεια | Παρακολουθεί | Δεν παρακολουθεί | Συμμετέχει ενεργά | Δεν αλληλεπιδρά | Με τον εκπ. τάξης | Με τον εκπ. ΠΣ | Με συμμαθητή | Ο εκπ. διδάσκει ομάδα μαθητών | Ο εκπ. διδάσκει ατομικά το μαθητή | Ο εκπ. δίνει οδηγίες στην ομάδα | Ο εκπ. δίνει οδηγίες στο μαθητή |
| Χωρίς συνδιδασκαλία | 0/ 180 | 0/ 180 | 180 / 180 | 112/ 180 | 54/ 180 | 14/ 180 | 138/ 180 | 26/ 180 | 0/ 180 | 0/ 180 | 119/ 180 | 17/ 180 | 26/ 180 | 18/ 180 |
| Συνδιδασκαλία | 85/ 180 | 0/ 180 | 65/ 180 | 137/ 180 | 16/ 180 | 27/ 180 | 140/ 180 | 4/ 180 | 22/ 180 | 0/ 180 | 86/ 180 | 72/ 180 | 0/ 180 | 22/ 180 |

Η Ελένη, όταν βρίσκεται με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, δηλαδή όταν εργάζεται με συνδιδασκαλία αποδίδει καλύτερα. Εργάζεται μόνη (85/180) ή στην ολομέλεια (65/180) και καθόλου σε ομάδα. Και στις δύο περιπτώσεις παρακολουθεί το μάθημα (χωρίς συνδιδασκαλία 112/180 και με συνδιδασκαλία 137/180) αλλά σε συνδιδασκαλία παρακολουθεί σε μεγαλύτερο βαθμό. Επίσης, με συνδιδασκαλία, οι φορές που δεν παρακολουθεί είναι 16/180, λιγότερες απ' ότι χωρίς συνδιδασκαλία (54/180) και αυτό είναι καλό. Σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός της Π.Σ. τη βοηθά σε αυτό. Η συμμετοχή της στη διδασκαλία είναι μικρή και στις δύο περιπτώσεις, με 14/180 χωρίς συνδιδασκαλία και 27/180 με συνδιδασκαλία. Αρνητικό στοιχείο των αποτελεσμάτων είναι η κατηγορία «δεν αλληλεπιδρά». Και στις δύο περιπτώσεις το παιδί δεν έχει επιτυχημένη αλληλεπίδραση, με 138/180 για την κατηγορία «χωρίς συνδιδασκαλία» και 140/180 με συνδιδασκαλία. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, αλληλεπιδρά το ίδιο και με τους δύο. Οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε μεγάλο βαθμό την ομάδα των μαθητών και στις δύο περιπτώσεις ενώ ο μαθητής μόνος του διδάσκεται κυρίως από τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης (71/180) ενώ λαμβάνει οδηγίες σε μικρότερο βαθμό (22/180). Είναι εμφανές ότι η μαθήτρια λειτουργεί με μεγαλύτερη επιτυχία όταν έχει την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης και αυτό αποδεικνύεται από τις τιμές στον παραπάνω πίνακα.

Τρίτο παιδί (Θάνος)

| | 1.Εργάζεται | | | 2.Συμπεριφέρεται | | | 3.Αλληλεπιδρά | | | | Φύση αλληλεπίδρασης | | | |
|---------------------|-------------|-----------|-------------|------------------|------------------|-------------------|-----------------|-------------------|----------------|--------------|-------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|--------------------------------|
| | Μόνος | Σε ομάδα | Ολομέλεια | Παρακολουθεί | Δεν παρακολουθεί | Συμμετέχει ενεργά | Δεν αλληλεπιδρά | Με τον εκπ. τάξης | Με τον εκπ. ΠΣ | Με συμμαθητή | Ο εκπ. διδάσκει ομάδα μαθητών | Ο εκπ. διδάσκει ατομικά το μαθητή | Ο εκπ. δίνει οδηγίες στην ομάδα | Ο εκπ. δίνει οδηγία στο μαθητή |
| Χωρίς συνδιδασκαλία | 3/ 180 | 0/ 180 | 117/ 180 | 71/ 180 | 98/ 180 | 13/ 180 | 94/ 180 | 33/ 180 | 0/ 180 | 8/ 180 | 142/ 180 | 8/ 180 | 15/ 180 | 14/ 180 |
| συνδιδασκαλία | 63/ 180 | 0/ 180 | 117/ 190 | 87/ 180 | 76/ 180 | 24/ 180 | 90/ 180 | 11/ 180 | 54/ 180 | 2/ 180 | 19/ 180 | 107/ 180 | 0/ 180 | 36/ 180 |

Στον τρίτο και τελευταίο πίνακα όπου μας παρουσιάζεται η περίπτωση του Θάνου, παρατηρούμε ότι το παιδί εργάζεται περισσότερο στην ολομέλεια (117/180 και στις δύο περιπτώσεις) ενώ μόνος του εργάζεται μόνο στα πλαίσια της συνδιδασκαλίας (63/180). Το παιδί οι φορές που παρακολουθεί το μάθημα είναι περισσότερες στη συνδιδασκαλία (87/180 αντί 71/180 χωρίς συνδιδασκαλία) ενώ οι φορές που δεν παρακολουθεί το μάθημα είναι περισσότερες στην κατηγορία «χωρίς συνδιδασκαλία» (98/180 αντί για 76/180 με συνδιδασκαλία). Επομένως, με συνδιδασκαλία το παιδί παρακολουθεί σε μεγαλύτερο βαθμό το μάθημα αλλά και πάλι οι τιμές δεν είναι ικανοποιητικές. Επίσης, δεν συμμετέχει ιδιαίτερα στην εκπαιδευτική διαδικασία με 13/180 χωρίς συνδιδασκαλία και 24/180 με συνδιδασκαλία. Και πάλι αυτό το αποτέλεσμα δεν μας ικανοποιεί. Θα θέλαμε μεγαλύτερη συμμετοχή από το μαθητή και κυρίως στις ώρες της συνδιδασκαλίας. Απογοητευτική είναι και η αλληλεπίδραση του Θάνου τόσο με τους συμμαθητές του όσο και με τους εκπαιδευτικούς. Ο χρόνος που δεν αλληλεπιδρά είναι πολύ μεγαλύτερος από εκείνον της αλληλεπίδρασης με τις τιμές να φτάνουν στο 94/180 χωρίς συνδιδασκαλία και στο 90/180 με συνδιδασκαλία. Τώρα, σε επίπεδο μη συνδιδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός διδάσκει κυρίως την ομάδα μαθητών (142/180 ομάδα και 8/180 μαθητής) ενώ σε επίπεδο συνδιδασκαλίας ο εκπαιδευτικός διδάσκει κυρίως τον μαθητή και όχι την ομάδα (107/180 μαθητής και 8/180 ομάδα). Διευκρινήσεις δίνονται και στους δύο όπου το χρειάζονται. Αν και ο εκπαιδευτικός εργάζεται και διδάσκει τον μαθητή –σε επίπεδο συνδιδασκαλίας- όπως φαίνεται στον πίνακα, ο μαθητής δεν ανταποκρίνεται με επιτυχία σε αυτό. Και σε αυτή την περίπτωση τα αποτελέσματα δεν είναι τα αναμενόμενα και οπωσδήποτε δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως ικανοποιητικά.

Και στις τρεις περιπτώσεις, διαπίστωση ότι τα παιδιά συνεργάζονταν με μικρότερη πρόθεση και μεγαλύτερη δυσκολία χωρίς τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης. Επιπρόσθετα, από τον εκπαιδευτικό της γενικής εκπαίδευσης δεν λάμβαναν την ίδια προσοχή διότι εκείνοι είχαν και τα υπόλοιπα παιδιά. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι τα παιδιά συνεργάζονταν καλύτερα σε επίπεδο συνδιδασκαλίας και αυτό αποδεικνύεται και από τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα.

6.4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Ο βασικός σκοπός της δομημένης συνέντευξης ήταν να μάθουμε τις αντιλήψεις και τα πιστεύω των εκπαιδευτικών για τη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή με παράλληλη στήριξη σε καταστάσεις συνδιδασκαλίας και μη. Παρακάτω θα παρουσιάσουμε αναλυτικά τα στοιχεία που συλλέξαμε μέσα από τις δομημένες συνεντεύξεις που πήραμε από τις δύο εκπαιδευτικούς της κάθε μελέτης περίπτωσης μας. Αυτό που μας ενδιαφέρει είναι να δούμε πως αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτική την όλη κατάσταση και ποιες είναι οι απόψεις τους για το θέμα (Παράρτημα Γ').

6.4.1. ΠΡΩΤΗ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ (Άκης)

A. Εργασία Στην Τάξη.

Η δομημένη συνέντευξη αποτελείται από δύο μέρη. Η πρώτη κατηγορία του Α' μέρους αφορά την εργασία μέσα στην τάξη. Στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης, όταν υπάρχει εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης μέσα στην τάξη, οι δύο εκπαιδευτικοί συμφώνησαν απόλυτα στο ότι το παιδί εργάζεται πάντοτε εξατομικευμένα με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης και σπάνια εργάζεται εξατομικευμένα χωρίς τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης. Επίσης υποστήριξαν και οι δύο ότι το παιδί εργάζεται συχνά σε ομάδα παιδιών με την εκπαιδευτικό της Π.Σ. αλλά ποτέ χωρίς αυτή. Τέλος, και οι δύο συμφώνησαν ότι συχνά εργάζεται στην ολομέλεια με τη βοήθεια της συγκεκριμένης εκπαιδευτικού αλλά σπάνια χωρίς τη βοήθειά της. Στα πλαίσια της μη συνδιδασκαλίας και οι δύο εκπαιδευτικοί δεν απάντησαν παρά μόνο σε μία ερώτησή. Και οι δύο απάντησαν ότι το παιδί, σε περίπτωση που απουσιάζει η

εκπαιδευτικός της Π.Σ., εργάζεται πάντα στην ολομέλεια με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού της τάξης.

Β. Συμπεριφορά Στην Τάξη

Η δεύτερη κατηγορία του Α' μέρους της δομημένης συνέντευξης αφορά τη συμπεριφορά του παιδιού στην τάξη σε επίπεδο συνδιδασκαλίας και μη. Σε ώρες συνδιδασκαλίας λοιπόν και πάλι οι δύο εκπαιδευτικοί συμφώνησαν στο ότι το παιδί παρακολουθεί συχνά το μάθημα και επίσης συχνά συμμετέχει ενεργά σε αυτό. Αντίθετα, όταν η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης δεν βρίσκεται μέσα στην αίθουσα την ώρα του μαθήματος, ο μαθητής, σπάνια παρακολουθεί και συμμετέχει ενεργά στο μάθημα.

Γ. Αλληλεπίδραση Στην Τάξη

Στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης, όταν υπάρχει εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης, ο μαθητής με ειδικές ανάγκες αλληλεπιδρά συχνά με τον εκπαιδευτικό της τάξης, πάντα με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης και επίσης συχνά με τους συμμαθητές του. Και οι δύο εκπαιδευτικοί έδωσαν τις ίδιες απαντήσεις τόσο εδώ όσο και στο πλαίσιο όπου δεν υπάρχει εκπαιδευτικός της Π.Σ. μέσα στην τάξη. Συγκεκριμένα ανέφεραν ότι με αυτά τα δεδομένα (της μη παρουσίας του εκπαιδευτικού Π.Σ. στην τάξη), ο μαθητής με ειδικές ανάγκες αλληλεπιδρά μερικές φορές με τον εκπαιδευτικό της τάξης και σπάνια με τους συμμαθητές του.

Δ. Ακαδημαϊκά και Κοινωνικά Αποτελέσματα

Στο Β' μέρος της δομημένης συνέντευξης προσπαθούμε να γνωρίσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την πορεία του μαθητή με ειδικές ανάγκες στον ακαδημαϊκό και κοινωνικό τομέα. Και οι δύο εκπαιδευτικοί συμφώνησαν απόλυτα στο ότι όταν υπάρχει εκπαιδευτικός της Π.Σ. μέσα στην τάξη, ο μαθητής προοδεύει γνωστικά και κοινωνικά ενώ συμφώνησαν και στο ότι έχει καλύτερη συμπεριφορά και εμφανίζει υψηλότερη αυτοπεποίθηση και κίνητρα για μάθηση. Αντίθετα, διαφώνησαν ως προς όλα τα παραπάνω όταν δεν υπάρχει εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης μέσα στην τάξη.

6.4.2. ΔΕΥΤΕΡΗ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ (Θάνος)

A. Εργασία Στη Τάξη

Όπως είδαμε και παραπάνω, στην πρώτη μελέτη της περίπτωσης, έτσι και σε αυτή οι εκπαιδευτικοί απαντούν σχετικά με την εργασία του παιδιού μέσα στην τάξη. Αντίθετα με τις δύο δομημένες συνεντεύξεις της πρώτης περίπτωσης όπου οι εκπαιδευτικοί έδωσαν τις ίδιες ακριβώς απαντήσεις, σε αυτή την περίπτωση οι απαντήσεις των δύο εκπαιδευτικών διέφεραν. Ας δούμε πιο αναλυτικά. Στην περίπτωση συνδιδασκαλίας η εκπαιδευτικός της τάξης απάντησε ότι το παιδί μερικές φορές εργάζεται εξατομικευμένα με την εκπαιδευτικό της Π.Σ. και ότι σπάνια εργάζεται χωρίς αυτή αλλά ότι εργάζεται συχνά σε ομάδα παιδιών με τη βοήθειά της ενώ μερικές φορές το κάνει και χωρίς τη βοήθεια της εκπαιδευτικού. Κοινό σημείο και των δύο είναι ότι συμφωνούν στο ότι σπάνια εργάζεται στην ολομέλεια χωρίς την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης. Από την άλλη, οι απαντήσεις της εκπαιδευτικού της Π.Σ. στις ίδιες ερωτήσεις διαφέρουν κάπως. Εκείνη υποστηρίζει ότι συχνά εργάζεται το παιδί εξατομικευμένα με τη βοήθειά της ενώ δεν δίνει καμία απάντηση για το αν εργάζεται εξατομικευμένα χωρίς τη βοήθειά της.

Τώρα, σε περίπτωση που βρίσκεται μόνο η εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης μέσα στην τάξη, η ίδια αναφέρει ότι σπάνια εργάζεται το παιδί εξατομικευμένα μαζί της ενώ μερικές φορές εργάζεται εξατομικευμένα χωρίς εκείνη, σπάνια εργάζεται σε ομάδα παιδιών είτε με τη βοήθειά της είτε χωρίς και εργάζεται το παιδί στην ολομέλεια με τη βοήθεια της ίδιας ενώ συχνά εργάζεται στην ολομέλεια χωρίς τη βοήθειά της. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης διαφοροποιεί τις απαντήσεις της αναφέροντας ότι όταν το παιδί εργάζεται σε πλαίσιο μη συνδιδασκαλίας, σπάνια εργάζεται εξατομικευμένα με ή χωρίς της εκπαιδευτικό της τάξης. Επίσης πιστεύει ότι το παιδί εργάζεται συχνά σε ομάδα παιδιών με τη βοήθεια της δασκάλας της γενικής εκπαίδευσης ενώ εργάζεται σπάνια με την ομάδα χωρίς τη βοήθεια αυτής. Επίσης πιστεύει ότι το παιδί εργάζεται συχνά στην ολομέλεια με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού αλλά σπάνια χωρίς αυτή.

B. Συμπεριφορά Στην Τάξη

Όσον αφορά τη συμπεριφορά του μαθητή μέσα την τάξη σε ώρες συνδιδασκαλία και οι δύο συμφωνούν στο ότι το παιδί συχνά παρακολουθεί το μάθημα και μερικές φορές συμμετέχει σε αυτό ενεργά. Από την άλλη, σε ώρες μη συνδιδασκαλίας, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης πιστεύει ότι ο μαθητής παρακολουθεί το μάθημα μερικές φορές όπως και μερικές φορές συμμετέχει ενεργά σε αυτό. Οι απαντήσεις της εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης δεν διαφέρουν και πολύ από αυτές που μόλις είδαμε. Εκείνη πιστεύει ότι ο μαθητής παρακολουθεί συχνά το μάθημα όμως συμμετέχει σε αυτό μερικές φορές.

Γ. Αλληλεπίδραση Στην Τάξη

Στην τρίτη κατηγορία του πρώτου μέρους οι δύο εκπαιδευτικοί εκφράζουν και πάλι διαφορετικές απόψεις. Στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης, όταν υπάρχει εκπαιδευτικός Π.Σ., η εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης θεωρεί ότι ο μαθητής με ειδικές ανάγκες αλληλεπιδρά συχνά και με τις δύο εκπαιδευτικούς αλλά μερικές φορές με τους συμμαθητές του. Η νηπιαγωγός που κάνει την παράλληλη στήριξη, από την άλλη, θεωρεί ότι το παιδί αλληλεπιδρά πάντα και με τις δύο εκπαιδευτικούς και συχνά με τους συμμαθητές του. Τέλος, σε πλαίσιο μη συνδιδασκαλίας, η εκπαιδευτικός της τάξης υποστηρίζει ότι το παιδί αλληλεπιδρά συχνά μαζί της και μερικές φορές με τους συμμαθητές της και η εκπαιδευτικός της Π.Σ. συμφωνεί ότι το παιδί αλληλεπιδρά συχνά μαζί με την εκπαιδευτικό της τάξης αλλά πιστεύει ότι το παιδί αλληλεπιδρά πάντα με τους συμμαθητές του.

Δ. Ακαδημαϊκά και Κοινωνικά Αποτελέσματα.

Στο δεύτερο μέρος, που όπως είπαμε και την παραπάνω μελέτη της περίπτωσης, μας ενδιαφέρουν τα αποτελέσματα της ακαδημαϊκής και κοινωνικής πορείας του παιδιού. Η εκπαιδευτικός της Π.Σ. συμφωνεί απόλυτα ότι στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης, όταν βρίσκεται εκείνη μέσα, ότι ο μαθητής σημειώνει γνωστική και κοινωνική πρόοδο και επίσης συμφωνεί ότι έχει καλύτερη συμπεριφορά και παρουσιάζει υψηλότερη αυτοπεποίθηση και κίνητρα για μάθηση. Η εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης συμφωνεί απόλυτα και για τα τέσσερα παραπάνω σημεία προόδου του μαθητή. Από την άλλη, σε περίπτωση μη συνδιδασκαλίας, η εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης, διαφωνεί στο ότι το παιδί προοδεύει γνωστικά και κοινωνικά όπως και στο ότι έχει υψηλή αυτοπεποίθηση και κίνητρα για μάθηση ενώ ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί στο ότι το παιδί έχει καλύτερη συμπεριφορά. Αντίθετα, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης, συμφωνεί στο ότι το παιδί προοδεύει γνωστικά και κοινωνικά αλλά και στο ότι έχει υψηλότερη αυτοπεποίθηση και κίνητρα για μάθηση και συμφωνεί απόλυτα στο ότι το παιδί έχει καλύτερη συμπεριφορά. Βλέπουμε ότι οι δύο εκπαιδευτική διαφέρουν σε αρκετά σημεία. Σε περίπτωση όχι συνδιδασκαλίας θα θεωρήσουμε την άποψη της εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης πιο έγκυρη διότι εκείνη βρίσκεται μέσα στην τάξη και έχει τη δυνατότητα να παρατηρήσει το παιδί.

6.4.3. ΤΡΙΤΗ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ (Ελένη)

A. Εργασία Στην Τάξη

Τέλος, θα δούμε τα αποτελέσματα της δομημένης συνέντευξης από τις δύο εκπαιδευτικούς της τρίτης και τελευταίας περίπτωσης, αυτή της Ελένης. Όπως και στην περίπτωση του Θάνου, έτσι και εδώ, οι απαντήσεις των δύο εκπαιδευτικών διαφέρουν. Ας δούμε πρώτα τις απόψεις της εκπαιδευτικού της γενικής εκπαίδευσης όταν το υπάρχει συνδιδασκαλία. Πιστεύει ότι το παιδί εργάζεται μερικές φορές εξατομικευμένα χωρίς την εκπαιδευτικό της Π.Σ. ενώ με την Π.Σ. εργάζεται συχνά μαζί. Επίσης, θεωρεί ότι το παιδί εργάζεται συχνά σε ομάδα παιδιών με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης και ποτέ χωρίς τη βοήθειά της, κάτι το οποίο έρχεται σε αντίθεση με την άποψη της νηπιαγωγού καθώς εκείνη θεωρεί ότι το παιδί εργάζεται σπάνια σε ομάδα μαθητών με τη βοήθειά της και συχνά χωρίς τη δική της βοήθεια. Ίσως η άποψη της εκπαιδευτικού της Π.Σ. είναι περισσότερο έγκυρη διότι ξέρει καλύτερα τι είδους βοήθεια προσφέρει στο παιδί. Επίσης, πιστεύει ότι το παιδί σπάνια εργάζεται εξατομικευμένα με τη βοήθειά της ενώ συχνά χωρίς αυτή. Οι δύο εκπαιδευτική βλέπουν την κατάσταση από διαφορετική οπτική γωνία καθ' ότι φαίνεται. Όσον αφορά την εργασία του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες στην ολομέλεια, η εκπαιδευτικός της τάξης πιστεύει ότι πάντα το παιδί εργάζεται με τη βοήθεια της συναδέλφου της και ποτέ χωρίς αυτή. Την εκ διαμέτρου αντίθετη άποψή της εκφράζει η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης η οποία τονίζει ότι το παιδί εργάζεται συχνά στην ολομέλεια με χωρίς τη βοήθειά της και σπάνια με αυτή.

Όταν μέσα στην τάξη υπάρχει μόνο η εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης, η ίδια υποστηρίζει ότι η μαθήτρια ποτέ δεν εργάζεται εξατομικευμένα μαζί της και σπάνια χωρίς αυτή. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης πιστεύει ότι σπάνια ο μαθητής εργάζεται εξατομικευμένα με την εκπαιδευτικό της τάξης και συχνά χωρίς αυτή. Όσον αφορά τη συνεργασία του παιδιού με τους συμμαθητές του, η εκπαιδευτικός της τάξης πιστεύει ότι το παιδί εργάζεται πάντα με τη βοήθειά της και ποτέ χωρίς αυτή. Επίσης υποστηρίζει ότι εργάζεται συχνά στην ολομέλεια με τη βοήθειά της και ποτέ χωρίς αυτή. Η εκπαιδευτικός της Π.Σ. θεωρεί ότι όταν δεν βρίσκεται εκείνη στην τάξη, τότε το παιδί εργάζεται σπάνια σε ομάδα είτε με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού της τάξης είτε ότι και ότι εργάζεται επίσης σπάνια στην ολομέλεια με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού αλλά συχνά χωρίς τη βοήθειά της. Φαίνεται ότι η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης πιστεύει πολύ στις κοινωνικές δεξιότητες της μικρής μαθήτριας.

B. Συμπεριφορά στην τάξη

Σχετικά με τη συμπεριφορά του παιδιού μέσα στην τάξη στο πλαίσιο της συνδιδασκαλίας, τόσο η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης όσο και εκείνη της γενικής εκπαίδευσης θεωρούν ότι το παιδί πάντα παρακολουθεί και συμμετέχει

ενεργά στο μάθημα. Οι απαντήσεις τους διαφοροποιούνται μόνο στο επίπεδο που η εκπαιδευτικός της Π.Σ. δεν βρίσκεται μέσα στην τάξη. Η εκπαιδευτικός της τάξης θεωρεί ότι η Ελένη παρακολουθεί και συμμετέχει στο μάθημα μερικές φορές. Αντίθετα η συνάδελφός της πιστεύει ότι η Ελένη ότι παρακολουθεί το μάθημα πάντα και συμμετέχει ενεργά σε αυτό.

Γ. Αλληλεπίδραση Στη Τάξη

Στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης, όταν υπάρχει εκπαιδευτικός Π.Σ., η μαθήτριά αλληλεπιδρά συχνά και μαζί του και με τον εκπαιδευτικό της τάξης και με τους συμμαθητές του. Η εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης, πιστεύει ότι το παιδί αλληλεπιδρά συχνά μαζί της και με τους συμμαθητές του και μερικές φορές με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης.

Όταν δεν υπάρχει δεύτερος εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη, τότε η εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης θεωρεί ότι το παιδί αλληλεπιδρά μερικές φορές μαζί του και με τους συμμαθητές του ενώ εκείνης της Π.Σ. θεωρεί ότι η αλληλεπίδραση και με τους δύο γίνεται συχνά.

Δ. Ακαδημαϊκά και κοινωνικά αποτελέσματα

Στην τελευταία κατηγορία της συνέντευξης οι γνώμες των εκπαιδευτικών και πάλι δεν συγκλίνουν αφού με την παρουσία της εκπαιδευτικού της γενικής εκπαίδευσης η ίδια συμφωνεί ότι το παιδί προοδεύει γνωστικά ενώ η συνάδελφός της συμφωνεί απόλυτα. Απόλυτα συμφωνούν και οι δύο στο ότι το παιδί προοδεύει κοινωνικά. Η μεγάλη διαφωνία έχει να κάνει με τη συμπεριφορά του παιδιού καθώς η εκπαιδευτικός της τάξης διαφωνεί στο ότι έχει καλύτερη συμπεριφορά η Ελένη ενώ η συνάδελφός της συμφωνεί απόλυτα για την καλύτερη συμπεριφορά του παιδιού. Επίσης, και οι δύο συμφωνούν απόλυτα στο ότι η Ελένη έχει υψηλότερη αυτοπεποίθηση και κίνητρα για μάθηση.

Τέλος, στην ίδια κατηγορία αλλά όταν δεν υπάρχει εκπαιδευτικός Π.Σ. στην τάξη οι απόψεις των δύο εκπαιδευτικών έχουν ως εξής: Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης συμφωνεί στο ότι το παιδί προοδεύει γνωστικά και κοινωνικά αλλά και στο ότι έχει υψηλότερη αυτοπεποίθηση και κίνητρα για μάθηση ενώ συμφωνεί απόλυτα στο ότι το παιδί έχει καλύτερη συμπεριφορά. Η εκπαιδευτικός της τάξης από την άλλη ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί στο ότι το παιδί προοδεύει γνωστικά ενώ συμφωνεί στο ότι προοδεύει κοινωνικά και ότι έχει καλύτερη συμπεριφορά. Η

διαφωνία της έγκειται στο ότι παιδί έχει υψηλότερη αυτοπεποίθηση και κίνητρα για μάθηση.

7.ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Το έβδομο κεφάλαιο αυτής της εργασίας πραγματεύεται τη συζήτηση πάνω στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή της έρευνας. Πρώτα απ' όλα όμως, θα ήθελα να αναφέρω πως τα αποτελέσματα της έρευνάς μας έδειξαν πως στα σχολεία του δείγματος όπου υπήρχε εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, οι σχέσεις των μαθητών -με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες- με τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς είχαν μία σταθερή και κάπως ανοδική πορεία κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Αυτό βέβαια είναι ένα θετικό βήμα για την ένταξη αυτών των παιδιών διότι οι σχέσεις με τους συνομηλίκους σχετίζονται με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών.

Ας ξεκινήσουμε από τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ των μαθητών με ειδικές ανάγκες και των συμμαθητών τους. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τα κοινωνιογράμματα και των δύο φάσεων είναι ικανοποιητικά καθώς για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ο Μ.Ο. ανέρχεται στο 2,33 και στο 3,43 για τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά από την πρώτη φάση. Στη δεύτερη φάση ο Μ.Ο. για τα παιδιά με παράλληλη στήριξη ανεβαίνει στο 3,33. Από αυτό βλέπουμε ότι έχει σημειωθεί πρόοδος. Αν το αναλύσουμε όμως λίγο καλύτερα, θα διαπιστώσουμε ότι αυτό το νούμερο το διαμορφώνει μόνο ένα παιδί, η Ελένη, καθώς είναι και η μόνη που συγκέντρωσε ψήφους από τους συμμαθητές της σημειώνοντας και 5 φιλίες. Η δημοφιλής Ελένη, συγκέντρωσε 7 ψήφους στην πρώτη φάση και 10 στη δεύτερη σε αντίθεση με τα υπόλοιπα 2 παιδιά που δεν επιλέχθηκαν από κανένα συμμαθητή τους σε καμία από τις δύο φάσεις. Η μόνη πρόοδος από τα υπόλοιπα δύο παιδιά είναι ότι το ένα (πρώτη μελέτη περίπτωσης) επέλεξε δύο συμμαθήτριές του στη δεύτερη φάση ενώ στη πρώτη κανέναν και το άλλο (δεύτερη μελέτη περίπτωσης), αν και μειώθηκαν οι επιλογές του από 2 σε 4, ωστόσο η επιλογή του φαίνεται

συνειδητοποιημένη. Επέλεξε δύο παιδιά που το βοηθούν και του ζητούν να παίξουν μαζί του στο διάλειμμα. Αυτά τα δύο παιδιά τα είχε επιλέξει και στην πρώτη φάση του κοινωνιογράμματος κι έτσι διαπιστώνουμε τη σταθερότητα αυτής της της επιλογής.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, που απασχόλησε την έρευνά μας, ήταν οι αλληλεπιδράσεις των μαθητών με ειδικές ανάγκες τόσο με τους συμμαθητές τους όσο και με τις εκπαιδευτικούς της τάξης κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων και των ελεύθερων δραστηριοτήτων. Τα αποτελέσματα αυτής της φάσης της έρευνας δεν είναι και τόσο ενθαρρυντικά καθώς ο χρόνος που κάνουν κάτι μόνο τους τα παιδιά είναι αρκετά μεγάλος. Κυρίως τα δύο παιδιά με αυτισμό, προτιμούν την ώρα του διαλείμματος να τρέχουν μόνο τους στην αυλή. Ακόμη και αν τα προσεγγίσουν κάποια άλλα παιδιά για παιχνίδι εκείνα συνεχίζουν να θέλουν να είναι μόνο και φαίνεται ότι το διασκεδάζουν καθώς γελάνε καθ' όλη τη διάρκεια του διαλείμματος. Το τρίτο παιδί, η Ελένη, στο πρώτο διάλειμμα κάθεται πάντα μέσα για να φάει. Το αν θα βγει έξω η όχι εξαρτάται κυρίως από τον καιρό. Όταν ο καιρός δεν είναι καλός και πρέπει να μείνει μέσα τότε επιλέγει εκείνη κάποιες από τις φίλες της για να μείνουν μέσα μαζί της και να της κάνουνε παρέα. Κάθονται όλες στο θρανίο της και μαζί τους και η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης και συζητούν ή ζωγραφίζουν κάτι. Το παιδί φαίνεται να περνά ωραία ακόμη και αν δεν βγαίνει έξω την ώρα του διαλείμματος. Όσον αφορά την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές, τα παιδιά αλληλεπιδρούν μεν με τους συμμαθητές τους αλλά σπάνια ξεκινά από εκείνα η αλληλεπίδραση. Αυτό συμβαίνει και με τα τρία παιδιά. Φαίνεται πως δεν αναζητούν την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους. Σε αντίθεση με τα δύο αγόρια που δεν «επιθυμούν» να επικοινωνήσουν, η Ελένη πολλές φορές δεν δείχνει να έχει όρεξη ενώ ανταποκρίνεται σχεδόν πάντα στην επικοινωνία η οποία ξεκινά από τους συμμαθητές της. Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς, η αλληλεπίδραση είναι λίγο μεγαλύτερη από εκείνη των συνομηλίκων αλλά και πάλι σπάνια ξεκινά από το παιδί. Είναι φανερό ότι και τα τρία παιδιά έχουν ένα ισχυρό δέσιμο με τους εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης. Όταν θέλουν κάτι απευθύνονται σε εκείνους. Τους αρέσει να μιλάνε μαζί τους και θα μπορούσαμε να πούμε ότι τους αισθάνονται δικούς τους ανθρώπους. Το ίδιο ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς της Π.Σ. Είναι δεμένοι περισσότερο με τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρά με τα υπόλοιπα και προσπαθούν πολύ να επικοινωνήσουν μαζί τους. Άλλωστε, ένας από τους μεγάλους του στόχους είναι να βοηθήσουν τα παιδιά στην επικοινωνία του.

Όλα αυτά παρατηρήθηκαν στην πρώτη φάση. Τώρα, στη δεύτερη φάση, ο χρόνος που κάνουν κάτι μόνα τους τα παιδιά αυξήθηκε κατά πολύ ξεπερνώντας ακόμη και τον συνολικό χρόνο των αλληλεπιδράσεων (Μ.Ο. 54,00). Αυτό το νούμερο μπορεί να μην ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα διότι η παρατήρηση έγινε αμέσως μετά τις διακοπές του Πάσχα και τα παιδιά ίσως να ήθελαν τον χρόνο προσαρμογής τους. Όσον αφορά την αλληλεπίδραση, τα παιδιά επικοινωνούσαν περισσότερο με τους συμμαθητές τους και όχι με τους εκπαιδευτικούς. Αυτό είναι ένα θετικό στοιχείο που όμως και πάλι διαμορφώνεται από ένα παιδί. Η Ελένη αλληλεπιδρούσε με μεγαλύτερη ευκολία και προθυμία όμως τα δύο αγόρια δεν έκαναν σημαντική πρόοδο.

Το τρίτο και τελευταίο ερώτημα με το οποίο ασχολήθηκε η συγκεκριμένη έρευνα, ήταν η μαθησιακή συμπεριφορά των μαθητών με ειδικές ανάγκες μέσα στην τάξη με ή χωρίς συνδιδασκαλία. Ύστερα από παρατήρηση που έγινε στην τάξη κατά την ώρα του μαθήματος στα σχολεία του δείγματος αλλά και σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις δομημένες συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν με τους έξι εκπαιδευτικούς προκύπτει ότι τα παιδιά εργάζονται κυρίως με την ολομέλεια, μέσα στη σχολική τάξη και εμφανίζουν καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις όταν ο εκπαιδευτικός της Π.Σ. βρίσκεται μέσα την τάξη. Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο παιδί, ο Άκης, σε σύγκριση με τη διδασκαλία με έναν εκπαιδευτικό, στη συνδιδασκαλία παρακολουθεί σε μεγαλύτερο βαθμό (98/180) και μειώθηκε ο χρόνος που δεν παρακολουθεί (28/180) ενώ αυξήθηκε και ο χρόνος εμπλοκής του παιδιού στη διδασκαλία (συμμετέχει ενεργά: 51/180 σε σχέση με το 2/180 της διδασκαλίας με έναν εκπαιδευτικό). Ο Άκης έχει καλύτερη μαθησιακή συμπεριφορά όταν βρίσκεται η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης μαζί του. Όταν η προσοχή του αποσπάται εκείνη είναι εκεί για να βρει κάτι ενδιαφέρον και να τον κάνει να προσέξει ξανά. Όταν πρέπει να κάνει κάποια εργασία εκείνη είναι δίπλα του για να του δώσει κάποια κίνητρα να την κάνει. Είναι δίπλα στο παιδί και προσπαθεί με υπομονή και επιμονή να τον διδάξει. Του κάνει πολλές ερωτήσεις και προσπαθεί να πάρει μια απάντηση από εκείνον. Όμως έρχονται κάποιες στιγμές που ό,τι και α κάνει εκείνη το παιδί δεν συνεργάζεται και ορισμένες φορές «διακόπτει» το μάθημα με τις φωνές του. Τότε έρχεται η εκπαιδευτικός της τάξης και με πολύ καλό τρόπο του ζητά να ησυχάσει κοιτώντας τον στα μάτια. Η Ελένη, η δεύτερη μαθήτρια, με συνδιδασκαλία, οι φορές που δεν παρακολουθεί είναι 16/180, λιγότερες απ' ό,τι χωρίς συνδιδασκαλία (54/180) και αυτό είναι καλό. Σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός της Π.Σ. τη βοηθά σε αυτό. Η

συμμετοχή της στη διδασκαλία είναι μικρή και στις δύο περιπτώσεις, με 14/180 χωρίς συνδιδασκαλία και 27/180 με συνδιδασκαλία. Και η Ελένη τα καταφέρνει καλύτερα με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού της Π.Σ. Πρώτα απ' όλα τη βοηθά στη γραφή, κάτι στο οποίο δυσκολεύεται μόνη της. Έπειτα, επιμένει περισσότερο στα σημεία που το παιδί δεν καταλαβαίνει χωρίς να «ενοχλούνται» οι υπόλοιποι μαθητές. Επίσης, σε ώρες συνδιδασκαλίας η Ελένη συμμετέχει περισσότερο παρακινούμενη τις περισσότερες φορές από την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης. Τέλος, το τρίτο και τελευταίο παιδί, ο Θάνος, με συνδιδασκαλία παρακολουθεί σε μεγαλύτερο βαθμό το μάθημα αλλά και πάλι οι τιμές δεν είναι ικανοποιητικές. Επίσης, δεν συμμετέχει ιδιαίτερα στην εκπαιδευτική διαδικασία με 13/180 χωρίς συνδιδασκαλία και 24/180 με συνδιδασκαλία. Και πάλι αυτό το αποτέλεσμα δεν μας ικανοποιεί. Θα θέλαμε μεγαλύτερη συμμετοχή από το μαθητή και κυρίως στις ώρες της συνδιδασκαλίας. Ο Θάνος συν εργάζεται καλύτερα σε ώρες συνδιδασκαλίας. Κάνει περισσότερα πράγματα με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης «από πάνω του». Όταν τον ρωτά κάτι απαντά μεν αλλά με μικρή προθυμία. Γενικώς θα λέγαμε πως φαίνεται να τεμπελιάζει συνήθως στις δραστηριότητες και ακόμη περισσότερο στις εργασίες ενώ η προσοχή του διασπάται πολύ εύκολα.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι και τα τρία παιδιά εργάζονται πιο πρόθυμα και είναι πιο αποδοτικά σε τάξεις συνδιδασκαλίας. Είναι αναγκαίο να βρίσκονται δίπλα στα παιδιά οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης.

8.ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει πολύ παραπάνω, σκοπός αυτής είναι να συλλέξουμε, να περιγράψουμε και να παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα τριών περιπτώσεων μελέτης σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης με συνδιδασκαλία για να απαντηθούν τα ερευνητικά μας ερωτήματα τα οποία τελικά βρήκαν απάντηση.

Πιο συγκεκριμένα, οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών με ειδικές ανάγκες δεν σημείωσαν σημαντική βελτίωση κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Αυτό αποδεικνύεται από τα κοινωνιομετρικά τεστ τα οποία πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και όπως φάνηκε, η πορεία τους ήταν στάσιμη. Δύο από τα τρία παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν συγκέντρωσαν καμία ψήφο ούτε στην πρώτη αλλά ούτε και στη δεύτερη φάση. Το τρίτο όμως παιδί αποδείχτηκε ιδιαίτερα κοινωνικό συγκεντρώνοντας στην πρώτη φάση 7 ψήφους και στη δεύτερη φάση οι ψήφοι ανήλθαν στις 10.

Επίσης, παρατηρήσαμε και τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών τόσο με τους συμμαθητές του όσο και μου τους εκπαιδευτικούς και τα αποτελέσματα δεν μας ικανοποίησαν. Τα παιδιά δεν αλληλεπιδρούν παρά ελάχιστα με τους συμμαθητές τους ενώ με τους εκπαιδευτικούς σημειώνεται μεγαλύτερη αλληλεπίδραση αλλά όχι ικανοποιητική. Σε κάθε περίπτωση όμως, τα παιδιά, με δυσκολία ξεκινούν εκείνα την αλληλεπίδραση. Συνήθως εκείνη προέρχεται από το άλλο πρόσωπο (συμμαθητής, εκπαιδευτικός).

Παρ' όλα τα παραπάνω, η μαθησιακή συμπεριφορά των παιδιών σημειώνει πρόοδο. Είναι γενικά παραδεκτό ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρειάζονται τη στήριξη ενός ακόμη εκπαιδευτικού. Με τη βοήθεια λοιπόν των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης, τα παιδιά σημειώνουν θετική μαθησιακή πορεία.

Κλείνοντας, θα ήθελα να αναφέρω πως θεωρώ πως σε ατομικό επίπεδο τα αποτελέσματα που διεξήχθησαν για τον κάθε μαθητή είναι αρκετά αντιπροσωπευτικά και σε συνδυασμό με τις απόψεις των εκπαιδευτικών μπορούμε να σχηματίσουμε μια σφαιρική άποψη για την κάθε περίπτωση.

9. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

9.1. ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- ✚ Αβραμίδης, Η. & Καλύβα, Ε. (2006). Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

- ✚ Adelman et al., (1980) στο Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008: 313). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα & Μ. Φιλοπούλου (μτφ). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

- ✚ Adler και Adler (1994: 378) στο Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008: 514). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα & Μ. Φιλοπούλου (μτφ). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

- ✚ Asher & Coie (1990) στο Μπίκος, Γ. Κ. (2011: 128). Κοινωνικές Σχέσεις και Αλληλεπίδραση στη Σχολική Τάξη. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζυγός.

- ✚ Baird et al., (2006) στο Παντελιάδου Σ. & Αργυρόπουλος Β. (επιμ.) (2011). Ειδική Αγωγή. Αθήνα: Εκδόσεις πεδίο.

- ✚ Baron-Cohen & Wheelright (1999) στο Παντελιάδου Σ. & Αργυρόπουλος Β. (επιμ.) (2011). Ειδική Αγωγή. Αθήνα: Εκδόσεις πεδίο.

- ✚ Bauminger & Kasari (2000) στο Παντελιάδου Σ. & Αργυρόπουλος Β. (επιμ.) (2011). Ειδική Αγωγή. Αθήνα: Εκδόσεις πεδίο.

- ✚ Bromley (1986) στο Robson, C. (2007). Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές. Β.

Νταλάκου & Κ. Βασιλικού (μτφ). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

- ✚ Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα & Μ. Φιλοπούλου (μτφ). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

- ✚ Δημητρόπουλος, Α. (2000). Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με κινητικές αναπηρίες. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), Ατομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- ✚ Gold (1958) στο Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα & Μ. Φιλοπούλου (μτφ). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

- ✚ Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (1996). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μία ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα.

- ✚ Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (επιμ) (2010). Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις. Τόμος Α'. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα.

- ✚ Francesca Harpe (1998). Αυτισμός ψυχολογική θεώρηση. Αθήνα: εκδόσεις gutenber.

- ✚ Fombonne, (1999) στο Παντελιάδου Σ. & Αργυρόπουλος Β. (επιμ.) (2011). Ειδική Αγωγή. Αθήνα: Εκδόσεις πεδίο.

- ✚ Hitchcock και Hughes (1995) στο Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα & Μ. Φιλοπούλου (μτφ). Αθήνα: Εκδόσεις

Μεταίχμιο.

- ✦ Κακούρος, Ε. & Μανιδάκη, Κ. (2006). Ψυχοπαθολογία Παιδιών & Εφήβων-Αναπτυξιακή Προσέγγιση. Αθήνα: Τυπωθητώ.
- ✦ Kanner & Eisenberg (1956) στο Francesca Harpe (1998) Αυτισμός ψυχολογική θεώρηση. σελ. 47. Αθήνα: Εκδόσεις gutenber.
- ✦ Μαυροπούλου, Σ. (2007). Χαρακτηριστικά των μαθητών στο αυτιστικό φάσμα. Στο Σ. Μαυροπούλου (επιμ.). Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Βόλος: Αυτοέκδοση.
- ✦ Μαυροπούλου, Σ. (2011). Αποτελεσματικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και διδακτικές στρατηγικές για τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Στο Σ. Παντελιάδου & Β. Αργυρόπουλος (εκδ.). Ειδική Αγωγή-Από την έρευνα στη διδακτική πράξη. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- ✦ Μπίκος, Γ. Κ. (2011). Κοινωνικές Σχέσεις και Αλληλεπίδραση στη Σχολική Τάξη. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζυγός.
- ✦ Παντελιάδης, Χ. & Συρίγου- Παπαβασιλείου, Α. (2010). Εγκεφαλική Πάρεση: Νευρολογική- Ορθοπαιδική- ψυχοκοινωνική προσέγγιση, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γιαχούδης.
- ✦ Παντελιάδου & Β. Αργυρόπουλος (2011) (επιμ). Ειδική Αγωγή-Από την έρευνα στη διδακτική πράξη. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- ✦ Παπακωνσταντίνου Χ. Μαρία. (2001). Αυτισμός: Μία διαταραχή της ανάπτυξης. Λάρισα: Αυτοέκδοση.
- ✦ Patton (1990: 203-5) στο Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008: 513). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ.

Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα & Μ. Φιλοπούλου (μτφ). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

- ✚ Retillon (1982) στο Μπίκος, Γ. Κ. (2011: 115). Κοινωνικές Σχέσεις και Αλληλεπίδραση στη Σχολική Τάξη. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζυγός.
- ✚ Πολεμικού, Α. στο Πολεμικός, Ν., Καϊλά, Μ., Θεοδωροπούλου, Ε., & Στρογγυλός, Β., (2010) Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες, μια πολυπρισματική προσέγγιση. Αθήνα: Εκδόσεις πεδίο.
- ✚ Πολεμικός, Ν., Καϊλά, Μ., Θεοδωροπούλου, Ε., & Στρογγυλός, Β., (2010) Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες, μια πολυπρισματική προσέγγιση. Αθήνα: Εκδόσεις πεδίο.
- ✚ Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες: σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης. Τόμος Α΄. Αθήνα: Εκδόσεις «ΑΤΡΑΠΟΣ».
- ✚ Reichardt & Rallis (1994) στο Robson, C. (2007: 32). Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού (μτφ). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- ✚ Robson, C. (2007). Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού (μτφ). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- ✚ Rutter & Schopler (1987) στο Francesca Happe (1998) Αυτισμός ψυχολογική θεώρηση. σελ. 47. Αθήνα: Εκδόσεις gutenber.

- ✚ Σούλης, Σ. Γ. (2002α). Παιδαγωγική της ένταξης. Από το “σχολείο του διαχωρισμού” σε ένα «σχολείο για όλους». Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθτώ.

- ✚ Σπετσιώτης, Ι. & Σταθόπουλος, Σ. (2003). Παιδαγωγική και Διδακτική των παιδιών με κινητικά προβλήματα. Αθήνα: Εκδόσεις Ωρίων.

- ✚ Sherman (1998) στο Μπίκος, Γ. Κ. (2011: 117). Κοινωνικές Σχέσεις και Αλληλεπίδραση στη Σχολική Τάξη. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζυγός.

- ✚ Selman, B. (1980) στο Μπίκος, Γ. Κ. (2011: 103). Κοινωνικές Σχέσεις και Αλληλεπίδραση στη Σχολική Τάξη. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζυγός.

- ✚ Smith & Laslett (1996) στο Μπίκος, Γ. Κ. (2011: 126). Κοινωνικές Σχέσεις και Αλληλεπίδραση στη Σχολική Τάξη. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζυγός.

- ✚ Valsiner (1986) στο Robson, C. (2007). Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού (μτφ). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

- ✚ Wing (1988) στο Francesca Harpe (1998) Αυτισμός ψυχολογική θεώρηση. Αθήνα: Εκδόσεις gutenber.

- ✚ Wing & Could (1979: 49) στο Francesca Harpe (1998) Αυτισμός ψυχολογική θεώρηση. Αθήνα: Εκδόσεις gutenber.

- ✚ Wing (2000) & Peeters (2000) στο Τσακπίνη, Τ., Απτεσλής, Ν., & Μητροπούλου, Ε. Εργαλείο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης για παιδιά με Αυτισμό στο Γνωστικό τομέα. Google.

- ✚ Χάλκος, Γ. (2011). Στατιστική. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθτώ.

- ✚ Yin (1984) στο Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008: 312). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ.

Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα & Μ. Φιλοπούλου (μτφ). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

9.2. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- ✚ Garfin, D., & Lord, C. (1986). Communication as a social problem in autism. In E. Schopler & G. Mesibov (Eds.). *Social behavior in autism*. New York: plenum Press.
- ✚ Hill, E. L. (2004a). Evaluating the theory of executive dysfunction in autism. *Developmental Review*, 24, 189-233.
- ✚ Hill, E. L. (2004b). Executive dysfunction in autism. *Trends in cognitive sciences*, 8, 26-32.
- ✚ Murray-Slutsky, C. (2000). Treatment Strategies That Facilitate Positive Outcomes. In C. Murray-Slutsky & A. B. Paris (Eds.), *Exploring the spectrum of autism and pervasive developmental disorders : intervention strategies*. San Antonio: Therapy Skill Builders.

9.3 ΑΡΘΡΑ

- ✚ Λασιθιωτάκη, Μ. (2006) Αιτιολογία του Αυτισμού, Ιστότοπος: www.iator.gr. <http://www.aspergerhellas.org/AS-origin.html>, Ανασύρθηκε 03.01.2012)
- ✚ Σταματιάδης, Π. (2002) Διαταραχές αδρής κινητικότητας σε παιδιά με κινητική αναπηρία και η αντιμετώπισή τους στο σχολικό περιβάλλον ΕΠΕΑΕΚ στο Βοσνάκη, Α. (2010) Μαθητές με κινητικά προβλήματα και διδακτική των φυσικών επιστημών. Πτυχιακή Εργασία.

9.4. ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

✚ <http://www.aspergerhellas.org/Edu-students.html>

✚ www.autism.org.uk

✚ Frith 1999. στο <http://www.scribd.com>. Ανασύρθηκε 21/01/2012

✚ <http://www.shoebotasks.com/autism-articles/what-i-think>. Ανασύρθηκε
Τρίτη 17/01/2012 .

✚ www.vimatizo.gr

✚ American psychiatric association (2000) στο www.noesi.gr

✚ www.noesi.gr

10. Παράρτημα

Παράρτημα Α.

Φύλλο παρατήρησης διάρκειας 5 λεπτών

Σχολείο:

Ειδικές ανάγκες: ΝΑΙ/ΟΧΙ

Τάξη:

Είδος Αναπηρίας/ανάγκης:

Όνομα παιδιού:

Όνομα παρατηρητή:

Ηλικία:

Ημερομηνία:

Φύλο:

Διάλειμμα:

Ωρα έναρξης παρατήρησης:

| Χρονικά διαστήματα | Αλληλεπίδραση παιδί με παιδί | | Αλληλεπίδραση παιδί με εκπαιδευτικό | | Κάνει κάτι μόνο του |
|--------------------|------------------------------|---------------------------|-------------------------------------|-------------------------|---------------------|
| | Ξεκίνησε από το target παιδί | Ξεκίνησε από το συμμαθητή | Ξεκίνησε από το target παιδί | Ξεκίνησε από το δάσκαλο | |
| 1: 0 - 0.10 | | | | | |
| 2: 0.10 - 0.20 | | | | | |
| 3: 0.20 - 0.30 | | | | | |
| 4: 0.30 - 0.40 | | | | | |
| 5: 0.40 - 0.50 | | | | | |
| 6: 0.50 - 1 m | | | | | |
| 7: 1.00 - 1.10 | | | | | |
| 8: 1.10 - 1.20 | | | | | |
| 9: 1.20 - 1.30 | | | | | |
| 10: 1.30 - 1.40 | | | | | |
| 11: 1.40 - 1.50 | | | | | |
| 12: 1.50 - 2 m | | | | | |
| 13: 2.00 - 2.10 | | | | | |
| 14: 2.10 - 2.20 | | | | | |
| 15: 2.20 - 2.30 | | | | | |
| 16: 2.30 - 2.40 | | | | | |
| 17: 2.40 - 2.50 | | | | | |
| 18: 2.50 - 3 m | | | | | |
| 19: 3.00 - 3.10 | | | | | |
| 20: 3.10 - 3.20 | | | | | |
| 21: 3.20 - 3.30 | | | | | |
| 22: 3.30 - 3.40 | | | | | |
| 23: 3.40 - 3.50 | | | | | |
| 24: 3.50 - 4 m | | | | | |
| 25: 4.00 - 4.10 | | | | | |
| 26: 4.10 - 4.20 | | | | | |
| 27: 4.20 - 4.30 | | | | | |
| 28: 4.30 - 4.40 | | | | | |
| 29: 4.40 - 4.50 | | | | | |
| 30: 4.50 - 5 m | | | | | |

Παράρτημα Γ.

Δομημένη συνέντευξη για εκπαιδευτικούς τάξης και εκπαιδευτικούς ΠΣ

Βασικός σκοπός: Τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί για τη μαθησιακή, κοινωνική κλπ. συμπεριφορά του μαθητή με ΠΣ σε καταστάσεις συνδιδασκαλίας ή όχι

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών θα αφορούν το συγκεκριμένο μαθητή της τάξης τους και όχι γενικά τους μαθητές με ειδικές ανάγκες σε μια τάξη συνδιδασκαλίας

Τάξη:

Σχολείο:

Ειδικές ανάγκες μαθητή:

..... ΜΕΡΟΣ Α

| 1=Ποτέ | 2=Σπάνια | 3=Μερικές φορές | 4=Συχνά | 5=Πάντα |
|--------|----------|-----------------|---------|---------|
| ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| Στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης, όταν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ, ο μαθητής με ΕΑ: | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| Εργάζεται εξατομικευμένα με τον εκπαιδευτικό της ΠΣ | | | | | |
| Εργάζεται εξατομικευμένα χωρίς τον εκπαιδευτικό της ΠΣ | | | | | |
| Εργάζεται σε ομάδα (παιδιών) με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού της ΠΣ | | | | | |
| Εργάζεται σε ομάδα (παιδιών) χωρίς την βοήθεια του εκπαιδευτικού της ΠΣ | | | | | |
| Εργάζεται στην ολομέλεια με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού της ΠΣ | | | | | |
| Εργάζεται στην ολομέλεια χωρίς τη βοήθεια του εκπαιδευτικού της ΠΣ | | | | | |
| Στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης, όταν δεν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ ο μαθητής με ΕΑ: | | | | | |
| Εργάζεται εξατομικευμένα με τον εκπαιδευτικό της τάξης | | | | | |
| Εργάζεται εξατομικευμένα χωρίς τον εκπαιδευτικό της τάξης | | | | | |
| Εργάζεται σε ομάδα (παιδιών) με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού της τάξης | | | | | |
| Εργάζεται σε ομάδα (παιδιών) χωρίς την βοήθεια του εκπαιδευτικού της τάξης | | | | | |
| Εργάζεται στην ολομέλεια με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού της τάξης | | | | | |

| | |
|---|--|
| Εργάζεται στην ολομέλεια χωρίς τη βοήθεια του εκπαιδευτικού της τάξης | |
|---|--|

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης, όταν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ, ο μαθητής με ΕΑ: | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| Παρακολουθεί το μάθημα | | | | | |
| Συμμετέχει ενεργά στο μάθημα | | | | | |
| Στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης, όταν δεν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ, ο μαθητής με ΕΑ: | | | | | |
| Παρακολουθεί το μάθημα | | | | | |
| Συμμετέχει ενεργά στο μάθημα | | | | | |

| | | | | |
|---------------|-----------------|------------------------|----------------|----------------|
| 1=Ποτέ | 2=Σπάνια | 3=Μερικές φορές | 4=Συχνά | 5=Πάντα |
| ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης, όταν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ, ο μαθητής με ΕΑ: | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| Αλληλεπιδράει με τον εκπαιδευτικό της τάξης | | | | | |
| Αλληλεπιδράει με τον εκπαιδευτικό της ΠΣ | | | | | |
| Αλληλεπιδράει περισσότερο με τους συμμαθητές του | | | | | |
| Στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης, όταν δεν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ, ο μαθητής με ΕΑ: | | | | | |
| Αλληλεπιδράει με τον εκπαιδευτικό της τάξης | | | | | |
| Αλληλεπιδράει περισσότερο με τους συμμαθητές του | | | | | |

..... ΜΕΡΟΣ Β

| Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Ούτε Διαφωνώ ούτε σύμφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
|--------------------|---------|------------------------------------|---------|--------------------|
| ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης, όταν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ, ο μαθητής με ΕΑ: | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 1. Προοδεύει γνωστικά (π.χ. βελτιώνει την ακαδ. του επίδοση) | | | | | |
| 2. Προοδεύει κοινωνικά (π.χ. εντάσσεται στην τάξη, κάνει φίλους) | | | | | |
| 3. Έχει καλύτερη συμπεριφορά (π.χ. καλή διαγωγή, εκδηλώνει σπάνια παραβατική συμπεριφορά) | | | | | |
| 4. Έχει υψηλότερη αυτοπεποίθηση και κίνητρα για μάθηση | | | | | |
| Στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης, όταν δεν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ, ο μαθητής με ΕΑ: | | | | | |
| 1. Προοδεύει γνωστικά (π.χ. βελτιώνει την ακαδ. του επίδοση) | | | | | |
| 2. Προοδεύει κοινωνικά (π.χ. εντάσσεται στην τάξη, κάνει φίλους) | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| 3. Έχει καλύτερη συμπεριφορά (π.χ. καλή διαγωγή, εκδηλώνει σπάνια παραβατική συμπεριφορά) | | | | | |
| 4. Έχει υψηλότερη αυτοπεποίθηση και κίνητρα για μάθηση | | | | | |



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000112189