

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ:

*«Η κοινωνική ένταξη των παιδιών με αυτισμό στο
σχολείο γενικής εκπαίδευσης»*

Επιμέλεια: Καρατζιά Βασιλική Α.Μ 0208147

Επίβλεψη εργασίας: Στρογγυλός Βασίλης.

Αβραμίδης Ηλίας.

Ακαδημαϊκό Έτος 2011-2012

Βόλος, Ιούνιος 2012



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

Αριθ. Εισ.: 10677/1
Ημερ. Εισ.: 02-07-2012
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΠΕ
2012
ΚΑΡ

Σε αυτούς που με στήριξαν

Ευχαριστίες

Εξαρχής θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους επιστημονικούς υπεύθυνους της έρευνας μου, τον κ. Στρογγυλό Βασίλη ,που με δέχτηκε να συνεργαστούμε και τον κ. Αβραμίδα Ηλία, για την ανεκτίμητη βοήθειά τους, στην υλοποίηση της παρούσας εργασίας, η οποία δεν θα ήταν εφικτή αν δεν αφιέρωναν αρκετό και πολύτιμο χρόνο στην επίβλεψη και καθοδήγηση της προόδου της ερευνητικής διαδικασίας και της συγγραφής της διπλωματικής μου εργασίας. Ωστόσο, θα ήθελα να ευχαριστήσω βαθύτατα την καθηγήτριά μου κ. Εξάρχου Ζωή για την πολύτιμη στήριξη και καθοδήγησή της ,καθ' όλη την διάρκεια των σπουδών μου. Επίσης θα δώσω τις ευχαριστίες μου και στην κ. Ροντογιάννη ,που έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην πρόοδό μου.

Θεωρώ επίσης χρέος μου να ευχαριστήσω τα δύο δημοτικά σχολεία του Βόλου μαζί με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης και παράλληλης στήριξης που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας που διεξήγαγα.

Τέλος ευχαριστώ θερμά την οικογένειά μου Κων/νο και Κων/να Καρατζιά, την αδελφή μου Κανέλα, τους παππούδες Γεώργιο και Κανέλα Αγγέλη, την λατρευτή θεία Βάσω και την αγαπητή εξαδέλφη Μαρία για τα τέσσερα χρόνια υποστήριξης και βοήθειας στην όλη μου σταδιοδρομία. Τέλος ,δεν θα έλειπαν από την εκτίμησή μου οι φίλες μου Αναστασία Δεληδημητροπούλου, Νίκη Στούπα , Κατερίνα Θεοχάρη, Δήμητρα Παπαδοπούλου, Ευανθία Κατσιανάκη, Ατζελίτα Καμπούρη, Ιωάννα Καραγγέλου, Βανέσα Σακκά, Ελευθερία Κωστάκη και Ελένη που με στήριξαν στην όλη μου προσπάθεια .

Ιούνιος ,2012

Καρατζιά Βασιλική

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο Εισαγωγή.....	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο Η διαδικασία ένταξης των παιδιών με αυτισμό	
2.1 Διαφορετικοί ορισμοί και μορφές της ένταξης.....	9
2.2 Οι προϋποθέσεις για την προώθηση της ένταξης.....	15
2.3 Η σημαντικότητα της ένταξης στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	17
2.4 Συνδιδασκαλία ή Συνεργατική Διδασκαλία.....	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο Το αυτιστικό φάσμα	
3.1 Τι είναι ο αυτισμός;.....	22
3.2 Τι προκαλεί τον αυτισμό;.....	23
3.3 Πρώιμη παρέμβαση.....	25
3.4 Βασικά χαρακτηριστικά του αυτισμού.....	26
3.5 Χαρακτηριστικά που δεν είναι απαραίτητα για τη διάγνωση αλλά τα συναντάμε στην συμπεριφορά των παιδιών με αυτισμό.....	28
3.6 Διαταραχή Asperger.....	29
3.7 Ένταξη και εκπαίδευση αυτιστικών παιδιών	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο Μεθοδολογία έρευνας	
4.1 Ερευνητική προσέγγιση	34
4.1.1 Μελέτη περίπτωσης.....	36
4.2 Το Δείγμα.....	37
4.3 Εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	38
4.3.1 Κοινωνιόγραμμα.....	40
4.3.2 Συστηματική παρατήρηση.....	42
4.3.3 Δομημένη Συνέντευξη.....	43
4.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο Αποτελέσματα	
5.1 Κοινωνιομετρικά αποτελέσματα.....	47

Α΄ Φάση	
5.1.1 Αποτελέσματα 1 ^{ης} περίπτωσης (Μάριος).....	47
5.1.2 Αποτελέσματα 2 ^{ης} περίπτωσης (Πολυξένη).....	48
Β΄ Φάση	
5.1.3 Αποτελέσματα 1 ^{ης} περίπτωσης (Μάριου).....	51
5.1.4 Αποτελέσματα 2 ^{ης} περίπτωσης (Πολυξένη).....	52
5.2 Παρατήρηση στο διάλλειμα.....	55
Α΄ Φάση	
5.2.1 Αποτελέσματα 1 ^{ης} περίπτωσης (Μάριος).....	56
5.2.2 Αποτελέσματα 2 ^{ης} περίπτωσης (Πολυξένη).....	56
Β΄ Φάση	
5.2.3 Αποτελέσματα 1 ^{ης} περίπτωσης (Μάριου).....	58
5.2.4 Αποτελέσματα 2 ^{ης} περίπτωσης (Πολυξένη).....	59
5.3 Παρατήρηση μέσα στην τάξη.....	60
5.3.1 Αποτελέσματα 1 ^{ης} περίπτωσης (Μάριος).....	63
5.3.2 Αποτελέσματα 2 ^{ης} περίπτωσης (Πολυξένη).....	65
5.4 Συνεντεύξεις.....	
5.4.1 Συνεντεύξεις εκπαιδευτικών α΄ σχολείου (Μάριος).....	67
5.4.2 Συνεντεύξεις εκπαιδευτικών β΄ σχολείου (Πολυξένη).....	69
5.5 Οι περιπτώσεις του Μάριου και της Πολυξένης.....	71
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ^ο Συζήτηση.....	74
Επίλογος.....	81
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	82
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	88

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να περιγράψει και να αναλύσει την κοινωνική ένταξη δυο παιδιών με ειδικές ανάγκες στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα σε τάξεις με συνδιδασκαλία (παράλληλη στήριξη).

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν δύο δημοτικά σχολεία στην περιοχή του Βόλου, τα οποία σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης είχαν παράλληλη στήριξη, όπου παιδιά με αυτισμό και Σύνδρομο Asperger βρίσκονταν στην ίδια τάξη μαζί με παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Το κοινωνιόγραμμα, η πρώτη παρατήρηση των μαθητών στο προαύλιο του σχολείου, η δεύτερη παρατήρηση των μαθητών μέσα στην τάξη και η δομημένη συνέντευξη από τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης και παράλληλης στήριξης αποτέλεσαν τα βασικά εργαλεία συλλογής δεδομένων τα οποία κατασκευάστηκαν από την ερευνήτρια για σκοπούς της συγκεκριμένης μελέτης.

Τα σημαντικότερα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν την κοινωνική θέση των παιδιών παράλληλης στήριξης μέσα στην τάξη σε σύγκριση με τους συμμαθητές τυπικής ανάπτυξης αλλά και το βαθμό αλληλεπίδρασης των παιδιών τόσο της παράλληλης στήριξης όσο και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης τόσο με τους συμμαθητές τους όσο και με τους εκπαιδευτικούς στο προαύλιο του σχολείου. Επίσης σημαντικά ήταν τα αποτελέσματά μας και από την σύγκριση των παρατηρήσεών μας μέσα στην τάξη, όταν υπήρχαν και οι δύο εκπαιδευτικοί Γενικής Εκπαίδευσης και Παράλληλης Στήριξης και όταν υπήρχε μόνο ο εκπαιδευτικός της Γενικής Εκπαίδευσης.

Τέλος το γενικό συμπέρασμα της έρευνας, είναι ότι διαπιστώθηκε ότι και τα δύο παιδιά της ερευνάς μου βρίσκονται αρκετά απομονωμένα σε αντίθεση με τα υπόλοιπα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Και στις δύο περιπτώσεις των παιδιών της ερευνάς διαπιστώθηκε μία *μοναχικότητα*, μία *απομόνωση* των παιδιών –είτε αυτή είναι η επιθυμητή συμπεριφορά από τα ίδια τα παιδιά παράλληλης στήριξης είτε προκύπτει από την αποφυγή των άλλων παιδιών ως προς αυτά. Σε γενικές γραμμές διαπιστώσαμε να μην έχουν φιλίες τα δύο παιδιά, να μην αλληλεπιδρούν με τα άλλα παιδιά ή απλώς να υπάρχει άρνηση προς αλληλεπίδραση από τους υπόλοιπους συμμαθητές. Επίσης σημαντικό εύρημα είναι πως η συμπεριφορά των παιδιών παράλληλης στήριξης δεν διαφοροποιήθηκε διόλου τόσο κατά την συνδιδασκαλία όσο και στην διδασκαλία μόνο από τον εκπαιδευτικό της Γενικής Εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια απασχολεί το χώρο της εκπαίδευσης η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο. Η κοινωνία γενικότερα προσπαθεί να απαλλαγεί από διάφορες προκαταλήψεις, μισαλλοδοξίες και μοιρολατρικές θεωρήσεις απέναντι στους ανθρώπους με αναπηρίες. Κάποιες προκαταλήψεις τις οποίες έχει η κοινωνία γενικότερα απέναντι σε αυτούς τους ανθρώπους είναι η περιφρόνηση, η απομάκρυνση, η αποστροφή, ο αποκλεισμός, η περιθωριοποίηση, η διάκριση όπως ο φόβος, ο οίκτος, η ανασφάλεια, η αμηχανία αλλά και οι ενοχές. Βασικό ζητούμενο είναι η αποδοχή και η συμμετοχή όλων των ατόμων σε μια πολιτεία ίσων δικαιωμάτων και ίσων ευκαιριών. Σίγουρα η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην γενική εκπαίδευση βοηθά στο να αυξηθεί η συμμετοχή όλων των μαθητών στις κοινωνικές και ακαδημαϊκές δραστηριότητες για την μείωση του αποκλεισμού και για την δημιουργία λειτουργικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Δηλαδή με άλλα λόγια η ένταξη ενδυναμώνει και αξιοποιεί την διαφορετικότητα, προβάλλοντας μια ολιστική αντιμετώπιση των μαθητών (Τάφα, 1997, Ζώνιου – Σιδέρη, 1998, Πολυχρονοπούλου, 2003).

Εντούτοις παρά τη σημαντικότητα της ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης και των παραγόντων που παίζουν ρόλο για την εφαρμογή της ένταξης στο συγκεκριμένο πλαίσιο, η ελληνική βιβλιογραφία χαρακτηρίζεται από διακριτή έλλειψη. Όλα τα παραπάνω, λοιπόν, κινητοποίησαν το ενδιαφέρον μου, να ασχοληθώ με αυτό το μείζον θέμα της ένταξης παιδιών με αναπηρία. Η ευαισθησία μου πάνω σε θέματα ένταξης και παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η προσωπική επαφή-εμπειρία-εργασία μου με αυτιστικά παιδιά αλλά και η εθελοντική μου εργασία σε παρεμφερείς χώρους αύξησαν τα κίνητρά μου για περαιτέρω μελέτη. Γενικότερα η ειδική αγωγή είναι ένας χώρος που με ενδιαφέρει και πιθανώς αυτή η ερευνητική εργασία αποτελέσει μέσο για περαιτέρω σπουδές και εξειδίκευση. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της παρούσας εργασίας με θέμα «Η κοινωνική ένταξη των παιδιών με αυτισμό στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης» είναι να περιγράψει και να αναλύσει την κοινωνική ένταξη δύο παιδιών με ειδικές ανάγκες στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα σε τάξεις με συνδιδασκαλία (παράλληλη στήριξη). Πιο συγκεκριμένα η έρευνα εστιάζεται στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- α) Ποιες είναι οι κοινωνικές σχέσεις του μαθητή με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές του στην τάξη της συνδιδασκαλίας κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους; (αυτό απαντήθηκε από τα κοινωνιογράμματα χρησιμοποιώντας και τις δύο φάσεις)
- β) Ποιες είναι οι αλληλεπιδράσεις του μαθητή με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές του και τους εκπαιδευτικούς της τάξης κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους; (αυτό απαντήθηκε από την

παρατήρηση που κάναμε στο διάλειμμα και στις δύο φάσεις).

γ) Ποια είναι η μαθησιακή συμπεριφορά του μαθητή με ειδικές ανάγκες μέσα στην τάξη ,όταν υπάρχει εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης και όταν δεν υπάρχει, και τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί για αυτό; (αυτό απαντήθηκε από παρατήρηση μέσα στην τάξη και τις δομημένες συνεντεύξεις).

Αναλυτικότερα ,η διπλωματική αυτή μελέτη απαρτίζεται από δύο μέρη. Το πρώτο, το θεωρητικό μέρος ,χωρίζεται σε δύο κεφάλαια όπου το πρώτο κεφάλαιο αποτελείται από τέσσερις υποενότητες ενώ το δεύτερο κεφάλαιο αποτελείται από επτά υποενότητες. Στο πρώτο κεφάλαιο πραγματοποιείται αρχικά μία παράθεση των διαφορετικών ορισμών και των μορφών της ένταξης, ενώ γίνεται αναφορά και στις απαραίτητες προϋποθέσεις για την προώθηση της ένταξης. Στην συνέχεια δίνεται ιδιαίτερη μνεία στη σπουδαιότητα και σημαντικότητα της ένταξης δηλαδή στα πλεονεκτήματα της ένταξης στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες . Βέβαια δε λησμονείται η επισήμανση του σπουδαίου ρόλου της συνδιδασκαλίας ή της συνεργατικής διδασκαλίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους ,παρατίθεται η αναπηρία του αυτιστικού φάσματος. Πιο συγκεκριμένα γίνεται αναφορά στο *Τι είναι ο αυτισμός ,Τι προκαλεί τον αυτισμό,* ενώ μιλάμε και για την *αναγκαιότητα της πρώιμης παρέμβασης*. Επιπλέον καταγράφονται τα *βασικά χαρακτηριστικά του αυτισμού και χαρακτηριστικά που δεν είναι απαραίτητα για τη διάγνωση αλλά τα συναντάμε στην συμπεριφορά των παιδιών με αυτισμό* .Στην συνέχεια μιλήσαμε αποκλειστικά για την *Διαταραχή Asperger* καθώς η μία μελέτη περίπτωσης μας παρουσίαζε αυτό το σύνδρομο. Τέλος μιλήσαμε για την ένταξη και εκπαίδευση αυτιστικών παιδιών ,όπου αναφέρονται *επιτυχημένες εκπαιδευτικές πρακτικές σε παιδιά με αυτισμό*.

Το τέταρτο ,πέμπτο και έκτο κεφάλαιο που ακολουθούν αποτελούν με τη σειρά τους το ερευνητικό μέρος της μελέτης .Στα συγκεκριμένα κεφάλαια πραγματοποιείται αναφορά στην ερευνητική προσέγγιση που ακολουθήσαμε δηλαδή σε ποσοτικούς περιγραφικούς ερευνητικούς σχεδιασμούς όπου αποτελείται η έρευνά μας ,τους θέσαμε σε αντιδιαστολή με τους ποιοτικούς περιγραφικούς ερευνητικούς σχεδιασμούς. Ωστόσο στο ίδιο υποκεφάλαιο μιλήσαμε και για την μελέτη περίπτωσης. Επίσης στο κεφάλαιο αυτό μιλήσαμε για το δείγμα ,τα εργαλεία συλλογής δεδομένων αλλά και για την διαδικασία που ακολουθήσαμε για την συλλογή των δεδομένων της παρούσας ερευνητικής μελέτης. Ακόμη αναλύονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν που προέκυψαν από το κοινωνιόγραμμα ,την συστηματική παρατήρηση στο προαύλιο χώρο και μέσα στην τάξη και την δομημένη συνέντευξη .Στο τέλος της εργασίας ακολουθεί συζήτηση σχετικά με τα αποτελέσματα που μας οδήγησε η παρούσα μελέτη, ολοκληρώνοντάς την με έναν μικρό επίλογο.

Α' Θεωρητικό Μέρος

Κεφάλαιο 2^ο Η διαδικασία ένταξης των παιδιών με αυτισμό

2.1 Οι διαφορετικοί ορισμοί και οι μορφές της ένταξης

Αν είχαμε την δυνατότητα να ανατρέξουμε στιγμιαία σε βιβλία ,συγγράμματα, άρθρα εφημερίδων και περιοδικών, στα οποία έχει γίνει λόγος κατά καιρούς για την ποιότητα ζωής των ανάπηρων ανθρώπων, θα ερχόμασταν συχνά αντιμέτωποι, με ζητήματα έντονου ρατσισμού, αλλά και συναισθήματα ντροπής και ανοχής. Η αιτία των παραπάνω συναισθημάτων και συμπεριφορών έγκειται στο γεγονός ότι οι «ανάπηροι» άνθρωποι ως παιδιά δεν υπήρξαν ποτέ «...ένα τυπικό φαινόμενο» και δεν θεωρούνταν ποτέ «...τα παιδιά της γειτονιάς ή του σχολείου» (Βλάχου – Μπαλαφούτη, 2004) καθώς παρέμεναν εσώκλειστα είτε σε ιδρύματα και απομακρυσμένα ειδικά σχολεία ,είτε ακόμα και στα σπίτια τους. Αποτελούσαν και κάποιες φορές συνεχίζουν να αποτελούν εκείνη την αιτία του κοινωνικού στίγματος που φέρει η οικογένειά τους –από τη στιγμή της γέννησης τους, καθώς και τον πόλο έλξης περιέργων σχολιασμών, φόβου ή και οίκτου, από την πλευρά των «φυσιολογικών» και «κανονικών» συνανθρώπων τους (Vlachou –Balafouti & Zoniou – Sideris ,2000).

Η εικόνα αυτή φαίνεται να ανατρέπεται κατά την διάρκεια του 20^{ου} αιώνα , όταν εξελίξεις στις επιστήμες της κοινωνιολογίας, της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής, θέτουν το παιδί – ανεξαρτήτου νοητικής, σωματικής και συναισθηματικής ανάπτυξης – στο κέντρο του κοινωνικού προβληματισμού και «κοινωνικού γίνεσθαι» (Αλκηστις ,2000). Το περιεχόμενο των εξελίξεων αυτών , συχνά αποτυπώνεται και σε εκφωνήσεις πολιτικών, οι οποίοι διακηρύσσουν τις απαιτήσεις για ίσες ευκαιρίες και ένταξη όλων των ανθρώπων, τόσο στο στενό πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου, όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, στηριζόμενοι σε ζητήματα «κοινωνικής δικαιοσύνης» και ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Derick,Felicity&Barton,2000).

Έτσι ,για πρώτη φορά η ένταξη των «αναπήρων» ανθρώπων και παιδιών στο σύνολο των συνανθρώπων τους με τυπική ανάπτυξη ,γίνεται το πιο πολυσυζητημένο θέμα στην πολιτική, αλλά και στις πρακτικές του κάθε σχολείου γενικής εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στις χώρες του εξωτερικού (Garner &Davies, 2001, Odom,2000) . Τα παιδιά με δυσλειτουργίες δεν χαρακτηρίζονται πλέον ως «ανάπηρα» ή «ανώμαλα, ψυχανώμαλα ,απροσάρμοστα, προβληματικά και δύσκολα παιδιά» (Κρουσταλάκης ,2000),αλλά ως «παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998).Στα πλαίσια επίσης , αυτών των εξελίξεων, σημαντική είναι η θεώρηση της υπόστασης του σχολείου –από ειδικούς επιστήμονες, εθελοντές εκπαιδευτικούς και γονείς – ως εκείνο το μέσο έκφρασης και προώθησης της ισότητας , της αλληλοαποδοχής ,αλλά και όλων των αναγκαίων πρακτικών που απαιτούνται (Vlachou- Balafouti & Zoniou –Sideris ,2000)για την αποτελεσματική λειτουργία του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες , όχι μόνο στα πλαίσια του σχολείου ,αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικόσύνολο.

Ωστόσο, η ενταξιακή εκπαίδευση οραματίζεται την άρση κάθε εμποδίου στη μάθηση, τη συμμετοχή για όλα τα παιδιά και τάσσεται ενάντια σε όλες – και ιδιαίτερα στις θεσμοποιημένες – μορφές αποκλεισμού και διακρίσεων, που υφίστανται άτομα και ποικίλες ομάδες εξαιτίας της διαφοράς που επιδεικνύουν ως προς συγκεκριμένες διαφορετικά καθορισμένες αξίες. Έτσι η ένταξη δεν ενδιαφέρεται τόσο για την προσαρμογή των παιδιών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Ενδιαφέρεται κυρίως για το μετασχηματισμό του ίδιου του σχολείου, έτσι ώστε να καταστεί ικανό να ανταποκριθεί στην διαφορετικότητα, είτε αυτή εκφράζεται με όρους αναπηριών και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών είτε με όρους άλλων ευάλωτων στον κοινωνικό αποκλεισμό κατηγοριών παιδιών. Κάτι τέτοιο αντιστοιχεί σε μια «εσωτερική σχολική μεταρρύθμιση» η οποία αποσκοπεί σε μια εκπαιδευτική πολιτική και οργάνωση που αφενός θα κατανικά το διαιρεμένο σχολικό σύστημα και αφετέρου θα προσπαθεί να έχει ως βάση μια εσωτερικά προσανατολισμένη «γενική Παιδαγωγική» και μια εξελικτική λογική διδακτική (Σιδέρη,2000β). Πίσω από την πρόθεση αυτή υπάρχει η σκέψη ότι η ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητας ενός ανθρώπου συντελείται μόνο μέσα από την ποικιλία της συνεύρεσης διαφορετικών ατόμων (Sehrbrock στο Ζώνιου –Σιδέρη,2010).

Κατά καιρούς η ένταξη έχει περάσει από μία πλειάδα εννοιών. Χαρακτηριστικές είναι αυτές της ομαλοποίησης(normalization), της ενσωμάτωσης(integration), του λιγότερου περιοριστικού περιβάλλοντος(least restrictive environment) και της πλήρους ένταξης (full inclusion), οι οποίες έχουν προκαλέσει αρκετή σύγχυση σχετικά με το πώς το δικαίωμα , για ίσες ευκαιρίες και συμμετοχή όλων των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γίνεται πράξη σε γενικά σχολεία(Kochhar, West&Taymans,2000, Barton,2004, Bailey,1998, Γεννά, 1998, Ζώνιου –Σιδέρη ,1998).

Η συνεκπαίδευση (ή όπως αναφερόταν ή αναφέρεται από ορισμένους ερευνητές ως ένταξη ή ενσωμάτωση)αφορά όλες εκείνες τις προσπάθειες που αποσκοπούν στην κοινή φοίτηση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ίδιο σχολικό πλαίσιο. Ωστόσο η χρήση του όρου «συνεκπαίδευση» περιγράφει μια ευρύτερη ιδέα, η οποία αποτελεί εννοιολογική διαφοροποίηση των σχετικών όρων «ενσωμάτωση» και «ένταξη». Η συνεκπαίδευση αναφορικά με τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αποτελεί μια δυναμική διαδικασία με πολλαπλές εκπαιδευτικές, πολιτικές, κοινωνικοοικονομικές και πολιτιστικές προεκτάσεις που συνδέει τα παιδιά, τους γονείς ,τους εκπαιδευτικούς ,τους αρμόδιους φορείς και την ευρύτερη κοινότητα στην κοινή προσπάθεια δημιουργίας του «Νηπιαγωγείου για όλους» (Κορνηλάκη, Κυπριωτάκη&Μανωλίτσης,2010). Πιο συγκεκριμένα η συνεκπαίδευση ,όπως υλοποιείται στο «Νηπιαγωγείο για όλους συνιστά μια «κατάσταση» που διαλαμβάνει κάθε παιδί ,ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις εμπειρίες του, παρέχοντάς του κάθε δυνατή βοήθεια προκειμένου να αναπτύξει στον μέγιστο βαθμό τις δυνατότητές του. Αποτελεί μια συνεχή διαδικασία αναγνώρισης ,κατανόησης και άρσης των

εμποδίων τα οποία δεν επιτρέπουν την κοινή ζωή και εκπαίδευση όλων των παιδιών. Θέτει τις βάσεις έτσι ώστε τα παιδιά να προετοιμαστούν για ισότιμη διαβίωση και πλήρη συμμετοχή σε όλες τις διαστάσεις της κοινωνικής ζωής ως μελλοντικοί ενήλικοι πολίτες. Είναι μια διαδικασία διαρκούς και συστηματικής αλλαγής η οποία εδράζεται σε θεμελιώδεις αρχές, όπως είναι για παράδειγμα η ισότητα της συμμετοχής, ο σεβασμός της πολυμορφίας και η αποδοχή της διαφορετικότητας(Whitty,2002στοΚορνηλάκη,Κυπριωτάκη&Μανωλίτσης,2010).Επι-χειρεί να γεφυρώσει το «χάσμα» μεταξύ διαφορετικών παιδιών, όπως για παράδειγμα ανάμεσα σε παιδιά που ανήκουν σε ομάδες «υψηλού» κινδύνου για σχολική αποτυχία, παιδιά με αναπηρία και παιδιά δίχως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Fisher,2007στοΚορνηλάκη,Κυπριωτάκη&Μανωλίτσης ,2010).Δεν αποτελεί στόχο αλλά μέθοδο, μέσω της οποίας θεωρείται ότι κάθε παιδί θα επιτύχει τη μέγιστη δυνατή νοητική, κοινωνική και συναισθηματική του ανάπτυξη(Carrington& Robinson,2004στο Κορνηλάκη, Κυπριωτάκη&Μανωλίτσης,2010).Θέτει υψηλούς στόχους για όλα τα παιδιά ενώ παράλληλα σηματοδοτεί ένα όραμα ,η υλοποίηση του οποίου προϋποθέτει τη δέσμευση όλων των εμπλεκόμενων προσώπων και φορέων στην εκπαιδευτική διαδικασία ,τη συμβολή τους στη δημιουργία μιας σχολικής κοινότητας συνύπαρξης και συνδημιουργίας (Warren&Alston, 2004στοΚορνηλάκη,Κυπριωτάκη&Μανωλίτσης,2010).

Οι Booth & Swann,(1987) αναφέρθηκαν και εκείνοι από τη μεριά τους στην ενταξιακή εκπαίδευση ,αποδίδοντας της το όνομα «συμπεριληπτική» (inclusive).Το περιεχόμενο του όρου αυτού δεν διαφοροποιείται από τους παραπάνω ορισμούς, καθώς και εδώ επισημαίνεται η σημαντικότητα σχεδιασμού ενός αναλυτικού προγράμματος , που θα εκτιμά και θα αναγνωρίζει την αξία ,τις ανάγκες και τις δυνατότητες του κάθε παιδιού ξεχωριστά(McDonnell,2000). Τέλος ,είναι σημαντικό να αναφερθούμε και στον όρο «Εκπαίδευση για όλους» ,ο οποίος φαίνεται στο περιεχόμενό του να αντικατοπτρίζει την έννοια της ενταξιακής εκπαίδευσης. Έτσι και εδώ ,επισημαίνεται η αναγκαιότητα δημιουργίας ενός σχολείου για όλους ,που με τις εκπαιδευτικές του πρακτικές θα «...ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στα δικαιώματα και στις ανάγκες όλων των παιδιών ανεξαρτήτου φύλου, νοητικής ή σωματικής ικανότητας ,εθνικότητας, κοινωνικού-οικονομικού επιπέδου ,χρώμα δέρματος ή και χρώμα ματιών»(UNESCO, 1994). Ωστόσο έρευνες έχουν δείξει ότι παιδιά μειονοτήτων, αλλοδαπά, χαμηλού οικογενειακού εισοδήματος ή με κάποια νοητική υστέρηση έχουν χαμηλότερη σχολική επίδοση ,από παιδιά που ανήκουν στην Ευρώπη, λευκού χρώματος και υψηλότερου οικογενειακού εισοδήματος(Ferguson, 2009).

Από την παραπάνω παράθεση ορισμών σχετικών με το τι είναι ένταξη και τι ενταξιακή εκπαίδευση , προκύπτει μια κοινή συνισταμένη , είτε αναφερόμαστε στους παραπάνω ορισμούς με τους όρους της «συμπεριληπτικής εκπαίδευσης» ,είτε με τον όρο «εκπαίδευση για όλους», ή με τον όρο «Νηπιαγωγείο για όλους» ,ή με τον όρο «συνεκπαίδευση» ή με τον όρο «ενσωμάτωση» ή «ομαλοποίηση». Η κοινή αυτή πορεία μπορεί να εννοηθεί μέσα από τον ορισμό που αποδίδουν

στην ένταξη οι Booth ,Ainscow ,Black –Howkins ,Vaughn &Shaw,(2000) οι οποίοι υποστηρίζουν πώς , «...η ένταξη , έχει ως στόχο την αύξηση της συμμετοχής όλων των μαθητών και τον περιορισμό του οποιουδήποτε αποκλεισμού τους από την πολιτιστική ζωή, τα αναλυτικά προγράμματα και την ευρύτερη κοινοτική δραστηριότητα του σχολείου. Αφορά, την ανάπτυξη και διαμόρφωση κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών και πολιτικών, ώστε το σχολείο να ανταποκρίνεται στις δυνατότητες και ανάγκες όλων των μαθητών που δύνανται να παρουσιάσουν κάποιες δυσκολίες κατά την σχολική τους φοίτηση και όχι μόνο των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»(Barton,2004) .Βέβαια από όλες τις παραπάνω έννοιες ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί στην διαφοροποίηση των όρων «ενσωμάτωση» και «ομαλοποίηση»(Barton,2004, Lloyd,2000,Florian, 1998, McDonnell,2000,Zώνιου –Σιδέρη ,1998)από αυτό που αποκαλούμε σήμερα λειτουργική και αποτελεσματική ένταξη. Η αιτιολογία της σύγκρισης αυτής, αποδίδεται στο γεγονός ότι για πολύ καιρό ο όρος ενσωμάτωση αφορούσε την άκριτη μεταφορά των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία ,χωρίς όμως να εξετάζονταν από πριν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των σχολικών αυτών πλαισίων – όπως για παράδειγμα οι δομές υποστήριξης ή η πολιτική που αυτά ακολουθούν -ώστε να καθίστανται κατάλληλα για τις ανάγκες των παιδιών (Florian,1998).

Η ένταξη πιο συγκεκριμένα φαίνεται: α) να μην αποδέχεται την έννοια της «αφομοίωσης» ,αλλά να θεωρεί το παιδί ένα λειτουργικό μέλος ,που συμμετέχει ενεργά σε ένα σχολικό περιβάλλον και σε ένα περιβάλλον τάξης που συνεχώς αναδιαμορφώνεται , όσον αφορά την ποιότητα των πρακτικών και παροχών του, β) να καταρρίπτει , οποιαδήποτε είδους προκατάληψη σχετικά με το τι δεν μπορεί να κάνει το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες – λόγω των δυσλειτουργιών του – (Kochhar ,West &Taymans ,2000) και να δίνει έμφαση στις δυνατότητες του παιδιού, έτσι ώστε η διαφορετικότητα να χαρακτηρίζεται ως «δημιουργική δυνατότητα» και τέλος γ) να μην στοχεύει απλά στην συνύπαρξη μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κοινά σχολικά πλαίσια ,αλλά να παρέχει και κίνητρα για τη διαμόρφωση των διαπροσωπικών τους σχέσεων (κοινωνική ένταξη)(Odom, 2000).

Παραπάνω αποσαφηνίσαμε την έννοια της ενταξιακής εκπαίδευσης. Πρόκειται για μία έννοια με γενικό και ολοκληρωμένο κοινωνικό στόχο ο οποίος αν και ξεπερνά τις επιστήμες της Αγωγής και την παιδαγωγική πλευρά -τελικά και αυτό είναι το εκπληκτικό και το σπουδαίο –οδηγεί στην υποχρεωτική εκπαίδευση σε μια προσφορά ανθρωπιστική και δημοκρατική. Η ενταξιακή λοιπόν εκπαίδευση δεν είναι «αυτοσκοπός, είναι ένα μέσο για ένα σκοπό, αυτόν της εγκαθίδρυσης μιας κοινωνίας τηςένταξης(Σιδέρη,2000β).

Από αναφορές της Μάνου ,(1995) έχει βρεθεί πώς οι μορφές της χωρίζονται σε δύο κατηγορίες με κριτήριο τόσο το χρόνο , όσο και το περιεχόμενο της ένταξης και της διδασκαλίας .Έτσι ανάλογα με τον χρόνο συνύπαρξης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κοινούς

σχολικούς χώρους ,σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου,(2003) μπορούν να αναφερθούν οι εξής μορφές ένταξης:

- *Το μοίρασμα μίας κοινής στέγης μεταξύ ειδικού σχολείου και σχολείου γενικής εκπαίδευσης:* Αυτή η μορφή ένταξης , έχει να κάνει με το γεγονός , ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βρίσκονται το μεγαλύτερο ποσοστό της ημέρας, στην τάξη του ειδικού σχολείου .Βέβαια , μπορούν να τους δοθούν ευκαιρίες συνύπαρξης με τους συνομηλίκους τους τυπικής ανάπτυξης κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ή και κατά τη διάρκεια συνεκπαίδευσης τους σε μαθήματα που έχουν να κάνουν με αισθητική και ψυχοκινητική αγωγή ή και κατά τη διδασκαλία ενός άλλου γνωστικού αντικειμένου ,κάτι που επιλέγεται από τον εκπαιδευτικό του ειδικού σχολείου με βάση τις ανάγκες , τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των παιδιών .Επιπλέον , θα πρέπει να σημειωθεί και η περίπτωση της «αντίστροφης ένταξης», όπου αντί τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να μεταφέρονται από το ειδικό σχολείο στα πλαίσια μία κανονικής τάξης , τη θέση τους παίρνει μία μικρή ομάδα παιδιών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που τελούν μία αντίστροφη πορεία, δηλαδή από την κανονική τάξη στο ειδικό σχολείο.
- *Η ένταξη του παιδιού στην κανονική τάξη για λίγες ώρες της σχολικής εβδομάδας , ενώ το μεγαλύτερο μέρος της συμμετοχής του πραγματοποιείται σε τμήματα ένταξης:* Το περιεχόμενο αυτού του είδους ένταξη ,δεν διαφοροποιείται από την παραπάνω μορφή.
- *Η ένταξη του παιδιού στη κανονική τάξη για το μεγαλύτερο μέρος της σχολικής ημέρας:* Η μορφή αυτή ένταξης ,διαφέρει από την αμέσως προηγούμενη ,όσον αφορά το βαθμό συμμετοχής του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην κανονική τάξη και αντίστοιχα στο τμήμα ένταξης. Τα παιδιά θεωρούνται, μέλος της τάξης και μεταφέρονται για κάποιες ώρες ,ανάλογα με τις εξατομικευμένες ανάγκες τους, στα τμήματα ένταξης, για την παροχή θεραπειών από ειδικούς επιστήμονες ή βοήθειας όσον αφορά τα σχολικά μαθήματα από τον ειδικό παιδαγωγό του τμήματος.
- *Η πλήρης ένταξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην κανονική τάξη, με την παροχή υποστηρικτικής βοήθειας από ειδικό επιστήμονα ή ομάδα:* Στις περιπτώσεις αυτές ένταξης, το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι του ευρύτερου συνόλου των συμμαθητών του. Ο ειδικός (πχ ένας άλλος δάσκαλος ή ένας σχολικός ψυχολόγος)ή η υποστηρικτική ομάδα (πχ μπορεί να αποτελείται από ένα σχολικό ψυχολόγο και δύο σχολικούς συμβούλους) περνά ανά τακτά χρονικά διαστήματα από το σχολείο της περιφέρειας του /της και ανάλογα με τις ανάγκες ,δυνατότητες και ιδιαιτερότητες του παιδιού παρέχει την βοήθειά του /της τόσο στο παιδί , όσο και στον εκπαιδευτικό της τάξης για τη σωστή αξιολόγηση και εκπαίδευση του παιδιού.

- *Η ένταξη του παιδιού στην κανονική τάξη με παροχή βοήθειας από ειδικό εκπαιδευτικό –η περίπτωση της συνδιδασκαλίας* :Και εδώ οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται ενεργά μέλη της κανονικής τάξης. Την ευθύνη συμμετοχής και ενεργοποίησης τους σε δραστηριότητες που λαμβάνουν μέρος στην τάξη , την έχει ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης, όπως και για όλους τους υπόλοιπους μαθητές. Ωστόσο τους παρέχεται βοήθεια για κάποιες ώρες μέσα στην εβδομάδα ή και για συγκεκριμένα μαθήματα ,από τον ειδικό εκπαιδευτικό μέσα στην κανονική την τάξη. Στην περίπτωση αυτής ένταξης ,για να αποφευχθεί η οποιαδήποτε περιθωριοποίηση και ο στιγματισμός του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες , παρέχεται βοήθεια και από τους δύο τους εκπαιδευτικούς προς όλους τους μαθητές.
- *Η πλήρης ένταξη*: Τέλος ,στην μορφή αυτή ένταξης ακολουθούνται πρακτικές συνύπαρξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ,ανεξαρτήτου του τύπου και της σοβαρότητας των δυσλειτουργιών που αυτά φέρουν , με τους συνομηλίκους τους χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες .Πρόκειται για μία μορφή , η οποία όπως δείχνει τουλάχιστον η πρακτική της ,αφορά περισσότερο παιδιά με απλές μορφές δυσκολιών (π.χ παιδιά με δυσκολίες στη μάθηση), παρά παιδιά με σοβαρές ή πολλαπλές μορφές αναπηριών.

Αναφορικά με το περιεχόμενο της η ένταξη , διαχωρίζεται στις μορφές αυτές της: *χωροταξικής, κοινωνικής και λειτουργικής* (Ζώνιου-Σιδέρη,1998,Πολυχρονοπούλου,2003,Florian,1998).Σύμφωνα με τις προαναφερόμενες πηγές , ο όρος «χωροταξική ένταξη» απευθύνεται στις περιπτώσεις εκείνες που τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, φοιτούν στον ίδιο σχολικό χώρο, αλλά σε ξεχωριστές μονάδες, με αποτέλεσμα ο χρόνος αλληλεπίδρασης τους να είναι αρκετά περιορισμένος .Ακολουθεί η «κοινωνική ένταξη» ,όπου δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά για κοινωνικές αλληλεπιδράσεις κατά την διάρκεια δραστηριοτήτων πχ φαγητό ή κατά την ώρα του διαλλείματος ή σε γιορτές και εκδρομές .Τελευταία στην διάρθρωση συναντούμε και την περίπτωση της «λειτουργικής ένταξης» ,όπου δεν πραγματοποιείται καμιά μορφή λειτουργικής απόκλισης και διάκρισης. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες , θεωρούνται αναπόσπαστο μέλος της σχολικής τάξης και της ομάδας των συνομηλίκων τους τυπικής ανάπτυξης. Συμμετέχουν ισότιμα σε εκπαιδευτικές και κοινωνικές δραστηριότητες ενώ υποστηρίζονται μέσα στην τάξη , από υπηρεσίες που παρέχονται σε παιδιά που χρήζουν ιδιαίτερης φροντίδας (Ζώνιου –Σιδέρη, 1998).

Άλλοι πάλι χώρισαν την ένταξη σε δύο είδη. Η πρώτη ονομάστηκε «τακτική»(regular) ή «μερική»(partial)ένταξη και η δεύτερη πλήρης ένταξη(full inclusion). Η πρώτη μορφή ένταξης δεν χαρακτηρίζεται τόσο ενταξιακή αλλά απλώς μια μορφή ενσωμάτωσης .Στην «μερική» ένταξη τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βρίσκονται στην τάξη σχεδόν όλη την ημέρα ή λίγο περισσότερο από το μισό της ημέρας. Εκεί οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες ως «μόνιμα» μέλη της τάξης. Ωστόσο κάποιες πιο εξειδικευμένες υπηρεσίες παρέχονται έξω από την τάξη (πχ λογοθεραπεία), ιδιαίτερα αν αυτές οι υπηρεσίες απαιτούν ειδικό εξοπλισμό ή όταν διασπάται η προσοχή της υπόλοιπης τάξης. Όσον αφορά την «πλήρη» ένταξη χαρακτηρίζεται αρκετά πιο αποτελεσματική ακόμα και αν απαιτεί περισσότερη μαθησιακή και συμπεριφοριστική υποστήριξη και υπηρεσίες ,προκειμένου να είναι επιτυχής σε μια γενική τάξη(users/admin/Desktop/Inclusion(education)-Wikipedia.htm).

2.2 Οι προϋποθέσεις για την προώθηση της ένταξης

Όπως διαπιστώσαμε από την μέχρι τώρα ανάλυση ,η πραγματική διάσταση του όρου ένταξη, καταρρίπτει οποιαδήποτε είδους διάκριση και υποστηρίζει την εκπαίδευση ως αναφαίρετο δικαίωμα όλων των παιδιών. Το τι απαιτείται βρίσκεται ανάμεσα σε αυτό που υποστηρίζει ο Rose ,(2004) ως προϋποθέσεις ανάπτυξης μιας αποτελεσματικής «παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής πρακτικής», ότι θα λάβουν μέρος τροποποιήσεις , όχι μόνο σε επίπεδο ολόκληρου του σχολείου ,αλλά και σε επίπεδο τάξης, στρατηγικών διδασκαλίας και συμπεριφορών απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στους γονείς τους.

Πρώτα από όλα ,είναι ιδιαιτέρως σημαντική η τροποποίηση της *πολιτικής ολόκληρου του σχολείου*. Μιλώντας για πολιτική , αναφερόμαστε στον τρόπο που επιλέγει το κάθε σχολείο να οργανώσει τις δομές και τις υπηρεσίες του , ώστε η διαφορετικότητα να υποστηρίζεται και να γίνεται λειτουργικά αποδεκτή σε όλες τις πρακτικές που λαμβάνουν μέρος στα πλαίσια του. Για να περάσουμε όμως από την θεωρία στην πράξη , προσπαθώντας έτσι να επιτύχουμε μία λειτουργική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι σημαντική η θεώρηση του σχολείου ως εκείνο το πλαίσιο , που θα: α) αποτελείται από ένα προσωπικό που αποδέχεται από κοινού την φιλοσοφία και τις ιδέες της ένταξης, β) θεωρεί όλους τους μαθητές , που είναι εγγεγραμμένοι στα αρχεία του, ευπρόσδεκτους ,γ) παρέχει , με την αρχιτεκτονική του δομή, φυσική πρόσβαση σε όλους τους μαθητές του, συμπεριλαμβανομένους και εκείνους με κινητικά προβλήματα, δ) υπηρετεί τις ανάγκες όλων των μαθητών του και όχι μόνο εκείνων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ,μέσω ενός εξειδικευμένου προσωπικού (π.χ ψυχολόγος ,λογοθεραπευτής, φυσικοθεραπευτής , κοινωνικός λειτουργός), ε) είναι ανοιχτό στους γονείς όλων των παιδιών και στην ευρύτερη κοινότητα και στ) προωθεί το σεβασμό και τη συνεργασία(Garner&Davies,2001,Kochhar,West&Taymans,2000).

Δεύτερον παρουσιάζεται ως αναγκαιότητα , στα πλαίσια «ενός σχολείου για όλους», η επίτευξη της *συνεργασίας και του αμοιβαίου σεβασμού*, που θα πρέπει να χαρακτηρίζει τις σχέσεις όχι μόνο μεταξύ του προσωπικού του σχολείου ,αλλά και μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας όλων των παιδιών και ιδιαίτερα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αρχικά θα πρέπει να

σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί (γενικοί και ειδικοί) και ο διευθυντής του σχολείου, ο λογοθεραπευτής και ο φυσικοθεραπευτής, ο κοινωνικός λειτουργός και ο ψυχολόγος, οι γυμναστές και γενικά όλες οι ειδικότητες - που υφίστανται στα πλαίσια του σχολείου. Η διεπιστημονική αυτή ομάδα είναι σημαντικό να διέπεται από τις αρχές: της μοιρασμένης ευθύνης (Garner & Davies, 2001) και του πλήρους σεβασμού, όλων των παιδιών ως μοναδικές ανθρώπινες προσωπικότητες (Τσιούρη, 2005) της αποτελεσματικής μεταξύ τους επικοινωνία, της ανάληψης συγκεκριμένων ρόλων και της απαραίτητης γνώσης για τον σωστό χρόνο παρέμβασης και απόστασης από τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Rose, 2004), αλλά και τους μαθητές που δύνανται να χρήζουν της υποστήριξής τους, κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους.

Το διεπιστημονικό προσωπικό ενός ενταξιακού σχολείου καλείται ταυτόχρονα να αναπτύξει και δεξιότητες συνεργασίας και αμοιβαίου σεβασμού, με τους γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και κυρίως στο σημείο εκείνο που αρχίζει να γίνεται λόγος για το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Με τον όρο «εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα» εννοείται η γραπτή αναφορά που περιλαμβάνει πληροφοριακά στοιχεία σχετικά με: α) το προφίλ του παιδιού: ποιες είναι δηλαδή οι δυνατότητες και οι ανάγκες του στον γνωστικό – ψυχοσυναισθηματικό – κοινωνικό - κινητικό τομέα, τα ενδιαφέροντα και οι προτιμήσεις του και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, β) ποιες είναι εκείνες οι ειδικότητες και ο τρόπος που θα υποστηρίξουν και θα αξιολογούν το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες π.χ ο γενικός παιδαγωγός, ο ειδικός παιδαγωγός, ο λογοθεραπευτής, ο φυσικοθεραπευτής και άλλοι, στο χώρο του σχολείου, γ) ποιοι είναι οι βραχυπρόθεσμοι και οι μακροπρόθεσμοι στόχοι που τίθενται σε σχέση με την εκπαίδευση του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες- λαμβάνοντας πάντα υπόψη τις ιδιαιτερότητες του και τέλος, δ) ποιοι θα είναι οι τρόποι αξιολόγησης της ωφέλειας του ίδιου του προγράμματος για την ανάπτυξη του παιδιού (Kochhar, West & Taymans, 2000, Πολυχρονοπούλου, 2003, Βλάχου –Μπαλαφούτη, 2003).

Τρίτον κατά σειρά εμφανίζεται η ανάγκη ύπαρξης ενός αναλυτικού προγράμματος που σύμφωνα με τον Rose, (1998) από τη μία θα απευθύνεται σε όλους τους μαθητές μιας τάξης, ανεξαρτήτως των δυνατοτήτων και αναγκών τους και από την άλλη θα αναγνωρίζει τις διαφοροποιημένες δυνατότητες, ανάγκες και ρυθμούς μάθησης κάθε παιδιού ξεχωριστά, ανεξάρτητα από τον εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται. Επομένως, η αλλαγή της φιλοσοφίας του αναλυτικού προγράμματος εμφανίζεται ως επιτακτική ανάγκη (Cook, Klein, Tessier & Daley, 2004, Rose, 1998, Zepeda & Lagenbach, 1999, Brown & Odom, 1993).

Τέλος, οι πρακτικές τροποποίησης του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος, βρίσκονται κατά σειρά, σε άμεση συνάρτηση και με την αναγκαιότητα αλλαγής του ρόλου του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης, καθώς οι εκπαιδευτικοί στέκουν ως οι κύριοι εκφραστές των απαιτήσεων του αναλυτικού προγράμματος στην τάξη. Έτσι, θεωρείται πως είναι απαραίτητο αυτοί να

διακρίνονται από τις εξής δεξιότητες: α) να είναι γνώστες των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων όπως Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες και β) να έχουν την ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης της τάξης γ) να είναι γνώστες των αναπηριών που κάνουν την εμφάνισή τους στα πλαίσια της τάξης ,δ) να έχουν την ικανότητα οργάνωσης της διδασκαλίας και προετοιμασίας των δραστηριοτήτων που θα λάβουν μέρος κατά τη μαθησιακή διαδικασία ,ε) να δίνουν ευκαιρίες προώθησης της γλώσσας-επικοινωνίας, μέσω χρήσης κατάλληλων ερωτήσεων, στ) να χρησιμοποιούν ένα αποτελεσματικό σύστημα επιβράβευσης και ανατροφοδότησης όλων των μαθητών, ζ) να παρέχουν την δυνατότητα για επιλογές και αυτενέργεια – επιτρέποντας τη πρόσβαση στο παιδαγωγικό υλικό της τάξης οποιαδήποτε στιγμή της ημέρας η) να έχουν υψηλές και ταυτόχρονα ρεαλιστικές προσδοκίες για όλους τους μαθητές, θ) να έχουν την ικανότητα αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου , αξιολόγησης της προόδου των μαθητών τους και επαναπροσδιορισμού των στόχων της διδασκαλίας τους όποτε κρίνεται αναγκαίο, ι) να οργανώνουν λειτουργικές ομάδες ενασχόλησης των παιδιών για την επίτευξη ενός κοινού στόχου , κ) να διαφοροποιούν την διδασκαλία τους όποτε κρίνεται αναγκαίο , επιτυγχάνοντας έτσι και την ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και λ) να αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας με όποιες ειδικότητες δύναται να εμπλέκονται στην εκπαίδευση του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και με τους γονείς αυτών (Βλάχου-Μπαλαφούτη,2005 ,Rose ,1998, Day ,1998, Rose ,2004).Στο σημείο αυτό , δε θα πρέπει να λησμονείται και το γεγονός ότι η σημαντικότητα και η αποτελεσματικότητα των πρακτικών αυτών, θα πρέπει να αξιολογείται και βάσει της ωφέλειας τους ,όσον αφορά την ολόπλευρη εξέλιξη που πιθανόν – σημείωσε το παιδί κατά τη φοίτησή του σε ένα τέτοιο σχολικό πλαίσιο. Το ζήτημα αυτό θα αναλυθεί στο υποκεφάλαιο που ακολουθεί.

2.3 Η σημαντικότητα της ένταξης στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Η διαδικασία της ένταξης/ενσωμάτωσης παιδιών με ιδιαιτερότητες έχει ένα δυναμικό και διαχρονικό χαρακτήρα, αφορά όλα τα επίπεδα και τομείς της ζωής του παιδιού (κοινωνικό, διαπροσωπικό, ακαδημαϊκό, επαγγελματικό κλπ.), καθώς και διαφορετικές εξελικτικές φάσεις (παιδική ηλικία, εφηβεία, ενήλικη ζωή). Η έκβαση της είναι απόρροια μίας πληθώρας μακροκοινωνικών (νομοθεσία, εκπαιδευτική πολιτική, κοινωνική ανεκτικότητα, προκαταλήψεις, υποδομές, προσβασιμότητα σε εξειδικευμένες υπηρεσίες κλπ.) και μικροκοινωνικών παραμέτρων (σχολική μονάδα, φιλοσοφία σχολείου, διεύθυνση, δάσκαλος τάξης, γονείς άλλων παιδιών κτλ) που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους σε μία συνεχή και σταθερή βάση. Με την ένταξη συνδέονται δύο στόχοι: α) η επίτευξη της ένταξης και στο γενικό παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό σύστημα και β) η αποκατάσταση της ένταξης, οπότε τα ανάπηρα παιδιά είτε δεν γίνονται εξαρχής δεκτά στα γενικά

σχολεία, είτε αποκλείονται από αυτά ύστερα από ένα διάστημα φοίτησης. Από τα παραπάνω σημεία καταλαβαίνουμε και την ιδιαίτερη σημασία της ενταξιακής εκπαίδευσης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000α).

Ο διαχωρισμός επιφέρει απομόνωση: τα παιδιά που τοποθετούνται σε ειδικές τάξεις, ανάλογα με το επίπεδο της αναπηρίας τους παρεμποδίζονται στη μάθηση. Κάθε φορά που τα παιδιά αυτά κατηγοριοποιούνται σε ειδικές ομάδες, η αναπηρία συντηρείται και αναπαράγεται. Ως βασική προϋπόθεση θεωρούμε ότι αφετηρία της μάθησης δεν επιτρέπεται να είναι η εμπειρία της κατηγοριοποίησης η οποία επιβάλλεται από εξωτερικούς παράγοντες. Αντίθετα η μάθηση πρέπει να συσχετίζεται άμεσα με τις ατομικές δυνατότητες κάθε παιδιού. Έτσι η διδασκαλία επικεντρώνεται στον προγραμματισμό της σταδιακής ανάπτυξης των αισθητηριακών –κινητικών, ψυχοκινητικών και γνωστικών ικανοτήτων (Ζώνιου –Σιδέρη, 2010,σ.91).Ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών για ανθρώπους με ή χωρίς αναπηρίες σημαίνει την αποδοχή της διαφορετικότητας των ανθρώπων – για παράδειγμα, της φυσικής τους διάπλασης – στο κοινωνικό επίπεδο της οικογένειας, στις διαφορετικές στρατηγικές κατά την προσπάθεια των σχολικών ή των καθημερινών υποχρεώσεων, στις συγκεκριμένες ανάγκες τους. Σημαίνει επίσης ότι οι διαφορές αυτές οδηγούν και διαμορφώνουν το κοινό μάθημα ισότιμα και με αμοιβαία ισορροπία(Sehrbrock, στο Ζώνιου –Σιδέρη,2010,σ. 92).Μάλιστα το «Κίνημα για την Αναπηρία» έχει διατυπώσει το μοντέλο των «κοινωνικών σχέσεων», το οποίο σχετίζεται με τα όσα είπαμε παραπάνω, δηλαδή δίνει έμφαση στο δικαίωμα όλων των ατόμων με αναπηρία να ανήκουν στην κοινότητά τους και να γίνονται αποδεκτά ως ισότιμα μέλη της(Marks, 1999 στο Τριλιβά, Αναγνωστοπούλου, Χατζηνικολάου, 2008)καθώς υποστηρίζεται ότι οι διακρίσεις των ατόμων με αναπηρία προκαλούνται από την κοινωνία και δεν σχετίζονται με τα σωματικά προβλήματα που έχουν(Jette,2006 στο Τριλιβά, Αναγνωστοπούλου, Χατζηνικολάου, 2008).

Για τους υποστηρικτές της, η συνεκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικές τάξεις της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, θεωρείται ως κάτι το επιθυμητό και αναγκαίο(Fad & Ryser, 1993, Mancini, Coster Trombly & Heeren, 2000, Coster & Haltiwanger, 2004). Θετικά ερευνητικά αποτελέσματα (Odom, 2000, Buysse & Bailey, 1993, Lamorey & Bricker, 1993) έχουν αναδείξει κατά καιρούς τη σημασία της ένταξης για τη κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς πρόκειται για μια διαδικασία που :α) παρέχει πολλές ευκαιρίες για κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κάτι που δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί όταν τα πρώτα βρίσκονται σε ξεχωριστά εκπαιδευτικά πλαίσια από τα δεύτερα β) προωθεί την καλλιέργεια και ανάπτυξη της επικοινωνίας, των κοινωνικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης, στοιχεία ιδιαίτερος σημαντικά για τα παιδιά με αναπτυξιακή καθυστέρηση, για παιδιά με δυσκολίες στην κοινωνική προσαρμογή και πολλαπλές αναπηρίες (Τάφα, 1998), γ) μυεί τα παιδιά

με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε αποδεκτές κοινωνικές συμπεριφορές του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος ,εφόσον τους δίνεται η δυνατότητα να παρακολουθούν και να μιμούνται ταυτόχρονα τους κοινωνικά ικανούς συμμαθητές τους, και δ) δίνει την ευκαιρία στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ,να αποτελούν ενεργά μέλη του αναλυτικού προγράμματος, καθώς προωθεί την καλλιέργεια λειτουργικών δεξιοτήτων, δηλαδή των ακαδημαϊκών (μαθηματικά ,γλώσσα ,φυσικές επιστήμες κα) και κοινωνικών (η συνεργασία με συμμαθητές για την ολοκλήρωση κάποιων δραστηριοτήτων, η συμμετοχή σε διαλόγους, ο τρόπος προσέγγισης των γύρω συνανθρώπων κα)(Coster&Haltiwanger, 2004).

2.4 Συνδιδασκαλία ή Συνεργατική Διδασκαλία

Η συνδιδασκαλία αναφέρεται στη διαδικασία αναδιάρθρωσης της διδασκαλίας, κατά την οποία δύο ή περισσότεροι εκπαιδευτικοί, με διαφορετικές γνώσεις και δεξιότητες, συνεργάζονται και συντονίζουν την δουλειά τους ,έτσι ώστε να είναι σε θέση να διδάξουν από κοινού ετερογενείς ομάδες μαθητών στο πλαίσιο της γενικής τάξης(Bauwens&Hourcade,1995 στο Βλάχου ,2007). Συνήθως η συνδιδασκαλία χρησιμοποιείται για να διευρύνει τις διδακτικές επιλογές για όλους τους μαθητές ,να αυξήσει την ένταση και συνοχή του προγράμματος , να μειώσει το στίγμα των μαθητών με ε.ε.α ,και να βελτιώσει την παροχή άμεσης υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς(Cook &Fried ,1995 στο Βλάχου ,2007).Στην μελέτη τους για τις πρακτικές εφαρμογές της συνδιδασκαλίας στην ένταξη ,οι Rice και Zigmond (2000) κατέγραψαν τρία βασικά κριτήρια για τον καθορισμό πρακτικών συνδιδασκαλίας: α) δύο εκπαιδευτικοί, ένας εκ των οποίων είναι εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής ,βρίσκονται στην ίδια τάξη β) οι δύο εκπαιδευτικοί είναι συνυπεύθυνοι για το σχεδιασμό και τη διδασκαλία ετερογενών τάξεων ,στις οποίες συμπεριλαμβάνονται μαθητές με και χωρίς ε.ε.α γ) οι δύο εκπαιδευτικοί διδάσκουν ταυτόχρονα σημαντικό μέρος της διδακτέας ύλης. Επιπλέον ,το μοντέλο της συνδιδασκαλίας δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον συνεργατικό σχεδιασμό. Ο Engestrom(1994) αναφέρει ότι ο συνεργατικός σχεδιασμός αποτελεί μία περιοδική διαδικασία, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί που συνεργάζονται αποτελεσματικά: α) εμπιστεύονται τις επαγγελματικές δεξιότητες των συνεργατών τους β) σχεδιάζουν μαθησιακά περιβάλλοντα ,τα οποία απαιτούν την ενεργητική συμμετοχή τόσο των ίδιων όσο και των συμμαθητών τους γ) δημιουργούν διδακτικά και μαθησιακά περιβάλλοντα ,στα οποία η συνεισφορά κάθε προσώπου εκτιμάται ισάξια , έτσι ώστε να είναι δύσκολο κάποιος να καταλάβει ποιος είναι ο ειδικός και ποιός ο γενικός εκπαιδευτικός , αλλά και ποιοι είναι οι μαθητές με και χωρίς ε.ε α και δ) δημιουργούν αποτελεσματικές εκπαιδευτικές ρουτίνες ,για να διευκολύνουν τον προγραμματισμό τους (Βλάχου,2007σ.22-24).

Κατά τη συνδιδασκαλία οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί μπορεί να πάρουν διάφορους ρόλους. Όπως θα δούμε και παρακάτω οι μορφές που μπορεί να πάρει η συνδιδασκαλία ποικίλουν. Ο ένας

από τους εκπαιδευτικούς ,για παράδειγμα, μπορεί να παρουσιάζει το περιεχόμενο του μαθήματος και ο άλλος να βρίσκεται κοντά του για να συμπληρώνει την όλη παρουσίαση οπτικά ή να υποβάλλει διάφορες ερωτήσεις με σκοπό την υποβοήθηση της επεξεργασίας ώστε οι μαθητές να εμπεδώσουν καλύτερα το μάθημα(Robinson & Schaible,1995 στο Σωκράτους & Αγγελίδης ,2009). Ο Flanagan(2001) εισηγείται πως κατά την συνδιδασκαλία τα παιδιά μπορούν να χωριστούν σε δύο μικρότερες ετερογενείς ομάδες και οι εκπαιδευτικοί να διδάσκουν από μία ομάδα. Στην περίπτωση αυτή το περιεχόμενο που θα διδαχτεί σε κάθε ομάδα μπορεί να είναι το ίδιο ή και διαφορετικό.

Μια άλλη δυνατότητα της συνδιδασκαλίας είναι η *Ταυτόχρονη Διδασκαλία*. Σ' αυτή τη μορφή η διδασκαλία γίνεται από δύο εκπαιδευτικούς παράλληλα ,οι οποίοι ανταλλάσσουν ρόλους ανάλογα με ποια πορεία επιθυμούν να ακολουθήσουν στο μάθημα. Μπορούν ,για παράδειγμα, να προγραμματίσουν από προηγουμένως τις διάφορες δραστηριότητες και να ξέρουν επακριβώς τι θα πει ο καθένας. Όταν οι δύο εκπαιδευτικοί δουλεύουν για αρκετό καιρό μαζί ,ο προγραμματισμός μπορεί να γίνει πιο χαλαρός και η εναλλαγή ρόλων πιο ελεύθερη ,κάτι που μπορεί να κάνει το μάθημα πολύ πιο ενδιαφέρον για τους μαθητές (Σωκράτους & Αγγελίδης ,2009).

Στην *Διδασκαλία & Υποστήριξη* ο Γ.Ε διδάσκει ενώ ο Ε.Π παρατηρεί, εντοπίζει και υποστηρίζει τους μαθητές που συναντούν δυσκολίες και προλαμβάνει την ανάπτυξη προβλημάτων συμπεριφοράς .Οι ρόλοι πρέπει να εναλλάσσονται.

Στην *Παράλληλη Διδασκαλία* ο Γ.Ε & Ε.Π σχεδιάζουν από κοινού το μάθημα. Χωρίζουν την τάξη σε δύο ετερογενείς ομάδες και διδάσκουν το ίδιο μάθημα, χρησιμοποιώντας όμως διαφορετικές προσεγγίσεις.

Στους *σταθμούς διδασκαλίας* οι εκπαιδευτικοί (Γ.Ε & Ε.Π) προετοιμάζουν από κοινού διαφορετικές δραστηριότητες για διαφορετικές ετερογενείς ομάδες μαθητών σε διαφορετικά σημεία/γωνίες της τάξης. Οι δραστηριότητες αφορούν διαφορετικές διαστάσεις /τμήματα ενός συγκεκριμένου μαθήματος .Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καθοδηγητικός .Οι μαθητές δουλεύουν εκ περιτροπής στις διαφορετικές γωνίες της τάξης.

Στην *Εναλλακτική Διδασκαλία* ο ένας εκπαιδευτικός (είτε ο Δ. είτε ο Ε.Π) διδάσκει σε όλη την τάξη ,ενώ ο άλλος διδάσκει συγκεκριμένες έννοιες & δεξιότητες ή κάνει επαναληπτικό μάθημα σε μια μικρότερη ομάδα μαθητών.

Στην *Συμπληρωματική διδασκαλία* ο Δ. διδάσκει σε όλη την τάξη ,ενώ Ο Ε.Π υποστηρίζει την διδασκαλία (πχ παρέχει διαφορετικές στρατηγικές διδασκαλίας, διαφοροποιεί δραστηριότητες ,τροποποιεί το Α.Π. ,παρέχει εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης ,εφαρμόζει στρατηγικές ανάλυσης της συμπεριφοράς) αλλά και τους μαθητές ,που έχουν ανάγκη να αναπτύξουν σημαντικές και προαπαιτούμενες δεξιότητες για την περαιτέρω κατάκτηση της γνώσης (πχ άμεση διδασκαλία στρατηγικών μάθησης, επισήμανση, σύνοψη και επαναδιδασκαλία των σημαντικότερων σημείων του μαθήματος κλπ). Η συμπληρωματική διδασκαλία γίνεται σε ολόκληρη την τάξη ή σε μικρές

ομάδες μαθητών. Οι ρόλοι του Δ.& του Ε.Π πρέπει να εναλλάσσονται.

Στην *Ομαδική Διδασκαλία* οι δύο εκπαιδευτικοί (Δ& Ε.Π) συνδιδάσκουν σε ολόκληρη την τάξη. Ο ένας εκπαιδευτικός μπορεί να παρέμβει ,όταν ο άλλος συζητά με τους μαθητές ,έτσι ώστε να εξηγήσει ,να διευρύνει ή να επεξεργαστεί περαιτέρω το υπό ανάλυση θέμα. Και οι δυο εκπαιδευτικοί ενισχύουν τη συζήτηση και όχι τη διάλεξη, για να ενθαρρύνουν την εμπλοκή των μαθητών .Και οι δυο εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στο χειρισμό του μαθήματος και στην ρύθμιση της πειθαρχίας.

Τέλος στην *Ευέλικτη Ομαδοποίηση* οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν υπό-ομάδες στην τάξη ανάλογα με τις δεξιότητες ,τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών για επαναληπτική διδασκαλία. Μια ομάδα μπορεί να δουλεύει αυτόνομα ,ενώ οι εκπαιδευτικοί εργάζονται ,εκ περιτροπής, με τις υπόλοιπες ομάδες (Βλάχου ,2007, Βλάχου&Ζώνιου-Σιδέρη,2000) .

Κατά την συνδιδασκαλία οι μαθητές επωφελούνται σε μεγάλο βαθμό γιατί προάγεται η διδακτική (Παπανδρέου ,1993,Hargreaves&Fullan, 1995, Price et al,2001στο Σωκράτους &Αγγελίδης ,2009).Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευχέρεια να διδάξουν εκείνα τα αντικείμενα για τα οποία αισθάνονται δυνατοί και να έχουν ανατροφοδότηση στα αντικείμενα που νιώθουν αδύναμοι. Τα δύο μυαλά ,ισχυρίζεται ο Παπανδρέου(1993) ,οδηγούν σε καλύτερες ιδέες ,απ' ότι το ένα. Επίσης υπάρχει η ευχέρεια για επέκταση των ιδεών μέσα στις τάξεις συνδιδασκαλίας ,γιατί στην ιδέα ενός εκπαιδευτικού έρχεται να προστεθεί η ιδέα του άλλου και έτσι τα παιδιά διδάσκονται σε ένα πιο πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον. Αυτή η αλληλεπίδραση κάνει τη διδασκαλία πιο αποτελεσματική, αλλά παράλληλα βοηθά τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να εξελιχθούν. Παρακολουθώντας ο ένας τον άλλον παίρνουν ιδέες τις οποίες ενσωματώνουν στην δική τους πρακτική. Αυτό εξελικτικά οδηγεί στην βελτίωση των διδακτικών τους προσεγγίσεων. Ουσιαστικά η μεταξύ τους αλληλεπίδραση λειτουργεί ως ερέθισμα για στοχασμό, κάτι που πολλοί ερευνητές θεωρούν ως μια μορφή βελτίωσης των εκπαιδευτικών (Day,2003 στο Σωκράτους& Αγγελίδης ,2009). Για να έχει θετικά αποτελέσματα ,ωστόσο ,η συνδιδασκαλία ,απαιτεί από τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς στενή συνεργασία και ομοφωνία (Price et al.,2001).Οι Hargreaves και Fullan(1995)τονίζουν ότι όταν δύο εκπαιδευτικοί συνεργάζονται ,είναι ενωμένοι και διέπονται από παρόμοια οράματα ,έχουν τη δύναμη να αντιμετωπίζουν καλύτερα τα διάφορα προβλήματα που πιθανόν θα προκύψουν .Και αυτό συμβαίνει γιατί θα επικρατεί μεταξύ τους πνεύμα συνεργασίας και συναδελφικότητας. Η συναδελφική συνεργασία ,επομένως έχει σημαντικό ρόλο να παίζει στην αποτελεσματικότητα και την επιτυχία του διδακτικού έργου ,ιδιαίτερα σε περιπτώσεις συνδιδασκαλίας. Η συναδελφικότητα θεμελιώνεται στην αμοιβαία εκτίμηση για την αμοιβαία βοήθεια που προσφέρει ο ένας εκπαιδευτικός στον άλλον στη διεξαγωγή του διδακτικού του έργου (Τσάφος &Κατσαρού, 2000,Κυρίδης κ.α,2004,Κοσμίδου –Hardy& Μαρμαρινός,1994 στο Σωκράτους& Αγγελίδης,2009)

Κεφάλαιο 3^ο Το αυτιστικό φάσμα

3.1 Τι είναι ο αυτισμός;

Η Αυτιστική διαταραχή ,γνωστή και ως αυτισμός ,εντάσσεται στην κατηγορία των Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών. Οι διαταραχές αυτές χαρακτηρίζονται από σοβαρά ελλείμματα σε πολλούς τομείς της ανάπτυξης ταυτόχρονα ,γι' αυτό και ονομάζονται «διάχυτες». Ο αυτισμός είναι διαταραχή που αναφέρεται σε μια σοβαρή μορφή ψυχοπαθολογίας που εμφανίζεται νωρίς κατά την βρεφική ηλικία. Ο όρος «Αυτισμός» ετυμολογικά προέρχεται από την ελληνική λέξη «εαυτός» και υποδηλώνει την απομόνωση ενός ατόμου στον εαυτό του . Τα πιο σοβαρά ελλείμματα ωστόσο παρουσιάζονται στους τομείς της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και των δεξιοτήτων επικοινωνίας. Επιπλέον, οι διαταραχές αυτές χαρακτηρίζονται από στερεότυπες μορφές συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων (Κάκουρος &Μανιαδάκη,2006).

Όσον αφορά τον αυτισμό της παιδικής ηλικίας ,ο όρος αυτιστική σκέψη ή αυτισμός χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά από τον Kanner (1943) για να περιγραφεί μια μορφή παιδικής ψύχωσης με χαρακτηριστικά την μεγάλη δυσκολία στην επικοινωνία με το παιδί, λόγω πλήρους απορρόφησης του από το ονειροπόλημα και τις δικές του σκέψεις. Κατά τον Kanner ο πρώιμος παιδικός αυτισμός, δεν προκαλείται από συνειδητή απόρριψη του πραγματικού κόσμου ώστε να διευκολυνθεί το ονειροπόλημα αλλά είναι εγγενής και δεν οφείλεται σε λανθασμένη ανατροφή του παιδιού(Αβαγιανού,2009).

Με τον όρο *αυτισμός* αναφερόμαστε στο δραστικό περιορισμό των σχέσεων με τους ανθρώπους και τον κοινωνικό περίγυρο – ένα περιορισμό τόσο ακραίο, που μοιάζει να αφήνει απέξω τα πάντα εκτός από τον ίδιο τον εαυτό. Η συρρίκνωση αυτή των σχέσεων μπορεί να περιγραφεί σαν απόσυρση από τον ιστό της κοινωνικής ζωής προς τον εαυτό, το ίδιο το άτομο. Κατά καιρούς έχουν χρησιμοποιηθεί και οι όροι «πρώιμος νηπιακός αυτισμός» ή «παιδικός αυτισμός» αλλά θα προτιμούσαμε να μην τους χρησιμοποιήσουμε γιατί έρχονται σε αντίθεση με τον «ενήλικο αυτισμό» και ίσως δημιουργηθεί η λανθασμένη εντύπωση ότι μπορεί κανείς να ξεπεράσει τη διαταραχή αυτή. Στην πραγματικότητα, αν και ο Αυτισμός παρατηρείται , κατ' αρχήν, στην παιδική ηλικία ,ωστόσο δεν είναι μια διαταραχή της παιδικής ηλικίας αλλά μια διαταραχή της *ανάπτυξης*, πράγμα που σημαίνει ότι η κλινική εικόνα του παιδιού με Αυτισμό μεταβάλλεται με την ηλικία. Παρουσιάζονται συνεχείς *αλλαγές*: διακυμάνσεις, υποτροπές και πρόοδος. Μπορεί ένα σχετικά ικανό άτομο, που είχε το πλεονέκτημα της άριστης διαπαιδαγώγησης και ανατροφής ,να προσαρμοστεί –σε λογικά πλαίσια –στο κοινωνικό περιβάλλον ,παρ' όλα αυτά η *μειονεξία* παραμένει. Η διανοητική ανάπτυξη παρουσιάζει όχι μόνο ανομοιογένεια και επιβράδυνση αλλά και δεν ολοκληρώνεται ποτέ. Αντιθέτως η σωματική ωριμότητα επιτυγχάνεται κανονικά. Η χαρακτηριστική εικόνα του παιδιού που πάσχει από «Αυτισμό» είναι ιδιαίτερα απρόβλεπτη. Οι

εξοικειωμένοι με το παρουσιαστικό παιδιών που πάσχουν από άλλες σοβαρές αναπτυξιακές διαταραχές γνωρίζουν ότι τα παιδιά αυτά *μειονεκτούν*. Αντιθέτως το αυτιστικό παιδί εντυπωσιάζει με την ανησυχητική και απόκοσμη ομορφιά του. Δύσκολα φαντάζεται κανείς ότι πίσω από το κουκλίστικο παρουσιαστικό υπάρχει μια ανεπαίσθητη και καταστρεπτική *μειονεξία*, μια μειονεξία βασανιστική τόσο για το παιδί, όσο και για την οικογένειά του (Frith, 2009, 15-21).

Τα αυτιστικά παιδιά έχουν σοβαρό έλλειμμα στις δεξιότητες που περιγράφονται στη «θεωρία του νου». Η «θεωρία του νου» υποστηρίζει πως τα αυτιστικά παιδιά δεν είναι ικανά να αντιληφθούν ότι οι άλλοι άνθρωποι, έχουν επιθυμίες, ιδέες, και προθέσεις οι οποίες είναι διαφορετικές από τις δικές τους. Τα αυτιστικά παιδιά έχουν εξαιρετική δυσκολία να μουν στη θέση του άλλου και να κατανοήσουν πως σκέφτεται και πως νιώθει, δηλαδή να κατανοήσουν στοιχεία της πνευματικής του ζωής που δεν φαίνονται αλλά για τα οποία υπάρχουν μόνο ενδείξεις (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Πιο πάνω καταγράψαμε με λίγα λόγια τι είναι ο Αυτισμός, ωστόσο, όσον αφορά την αιτιολογία του αυτισμού θα αναφερθούμε αναλυτικότερα στο επόμενο υποκεφάλαιο.

3.2 Τι προκαλεί τον αυτισμό;

Ο αυτισμός είναι μια διαταραχή οργανικής αιτιολογίας και μάλιστα πολυπαραγοντικής. Αν και η ακριβής αιτιολογία δεν έχει εντοπιστεί, ωστόσο τα τελευταία δέκα χρόνια έχει πραγματοποιηθεί μεγάλη πρόοδος στα ευρήματα της επιστήμης. Οι μελέτες που επικεντρώνονται στις οικογένειες των αυτιστικών παιδιών οδηγούν στο συμπέρασμα ότι γενετικοί παράγοντες παίζουν τον κύριο ρόλο στην αιτιολογία του αυτισμού. Ωστόσο οι νευροψυχολογικές μελέτες αυτιστικών ατόμων έχουν οδηγήσει σε δυο βασικά συμπεράσματα. Το πρώτο είναι ότι τα αυτιστικά άτομα παρουσιάζουν ελλείμματα ευρέος φάσματος σε πολλούς τομείς, όπως στην προσοχή, τη μνήμη, τη γλώσσα και τις λειτουργίες εκτελεστικού ελέγχου. Η φύση των ελλειμμάτων αυτών υποδηλώνει ότι η εγκεφαλική δυσλειτουργία στην περίπτωση του αυτισμού συμπεριλαμβάνει πολλές περιοχές του εγκεφάλου και δεν εντοπίζεται σε μια συγκεκριμένη περιοχή. Το δεύτερο συμπέρασμα είναι ότι για κάθε τομέα, με εξαίρεση ίσως τις λειτουργίες εκτελεστικού ελέγχου, υπάρχουν λειτουργίες που είναι ελλειμματικές και άλλες που παραμένουν ανέπαφες. Επομένως, η δυσλειτουργία δεν αγγίζει όλες τις περιοχές του εγκεφάλου (Dawson, 1996 στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Όσον αφορά τα αποτελέσματα των ερευνών που επικεντρώνονται στην μελέτη των βιολογικών παραγόντων δεν έχουν οδηγήσει μέχρι τώρα σε σίγουρα συμπεράσματα. Φαίνεται πάντως, ότι οι ανωμαλίες στη δομή του εγκεφάλου που παρατηρούνται σε πολλές περιπτώσεις αυτισμού σχετίζονται με πρώιμες διαταραχές στην ανάπτυξη των εγκεφαλικών κυττάρων, οι οποίες προκαλούνται τις πρώτες εβδομάδες της κύησης (Filipek, 1996 στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Οι απόψεις πολλών διαπρεπών ειδικών διαφέρουν. Οι έρευνες δείχνουν ότι ορισμένα τμήματα του κεντρικού νευρικού συστήματος πιθανόν να μην αναπτύσσονται σωστά. Για κάποια άγνωστη

αιτία, τα πολλά εκατομμύρια νευρών που αναπτύσσονται στον εξελισσόμενο εγκέφαλο κάνουν ορισμένες λανθασμένες συνδέσεις . Μελέτες στους εγκεφάλους νεκρών οι οποίοι έπασχαν από δυσλεξία , μια κατάσταση που έχει συσχετιστεί με τον αυτισμό, δείχνουν ότι τα νεύρα πιθανόν να αναπτύχθηκαν προς λάθος κατευθύνσεις. Έρευνες που έχουν γίνει σε αυτιστικούς με εξελιγμένα scanners CAT και PET δείχνουν ότι ορισμένοι αυτιστικοί έχουν *ελαττώματα στην νευρολογική ανάπτυξη* και ότι ορισμένες περιοχές του εγκεφάλου μπορούν να είναι υπέρ-ενεργητικές.

Η Ντέμπορα Φέιν και οι συνάδελφοί της στη Βοστώνη έχουν μια ενδιαφέρουσα θεωρία για τα αίτια του αυτισμού. «Στα ζώα ,συμπτώματα αυτιστικής συμπεριφοράς μπορεί να προέρχονται από έλλειψη ερεθισμάτων , ενώ στα αυτιστικά παιδιά μπορεί να προέρχονται από *αδυναμία να παρακολουθήσουν τα ερεθίσματα*. Εξαιτίας της εκδήλωσης του φαινομένου αυτού σε πολύ μικρή ηλικία , αυτά τα παιδιά μπορεί να στερηθούν τη συνεχή εμπειρία , η οποία διαμορφώνει την εξελικτική πορεία νοημάτων, εννοιών και γλώσσας». Αυτό το συμπέρασμα συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες σχετικά με την αδυναμία των αυτιστικών ν' αντιμετωπίζουν ταυτόχρονα ερεθίσματα και με το γεγονός ότι είναι σε θέση να παρακολουθούν μόνο ένα μέρος ενός σύνθετου οπτικού ή ακουστικού ερεθίσματος. Τα αυτιστικά παιδιά πρέπει ή να κάνουν μια επιλογή αυτοδιέγερσης , όπως είναι το στροβίλισμα ή η αυτοκακοποίηση, ή ν' αποτραβηχτούν στον εσωτερικό τους κόσμο για να αποκλείσουν τα εξωτερικά ερεθίσματα. Αλλιώς, κατακλύζονται από πολλά ταυτόχρονα ερεθίσματα και αντιδρούν με ξεσπάσματα θυμού , ουρλιαχτά ή άλλο είδος μη αποδεκτής συμπεριφοράς. Τα είδη αυτό -διεγερτικής συμπεριφοράς βοηθούν στο να ηρεμήσει ένα κεντρικό νευρικό σύστημα που έχει διεγερθεί υπερβολικά. Πολλοί ερευνητές πιστεύουν ότι τα αυτιστικά παιδιά έχουν ένα υπέρ- ενεργητικό νευρικό σύστημα κι ότι ορισμένα παιδιά με υπερκινητική συμπεριφορά έχουν ένα αργό νευρικό σύστημα. Το αυτιστικό παιδί αυτό -διεγείρεται για να ηρεμήσει και το υπερκινητικό παιδί είναι υπερβολικά κινητικό επειδή προσπαθεί να διεγείρει ένα αργό νευρικό σύστημα.

Ορισμένοι ειδικοί πιστεύουν ότι η *στέρξη απτικών ερεθισμάτων* μπορεί να προκαλέσει υπέρ -κινητικότητα, αυτιστική συμπεριφορά, βιαιότητα και επιθετικότητα. Άλλοι πιστεύουν ότι ακόμα και η αρνητική σωματική επαφή είναι προτιμότερη από την απόλυτη έλλειψη οποιασδήποτε επαφής , ενώ πολλές έρευνες έχουν γίνει πάνω στον συλλογισμό ότι η βιαιότητα μπορεί να σχετίζεται με την *ανεπάρκεια σωματοαισθητικών ερεθισμάτων* (ερεθισμάτων των πέντε αισθήσεων). Εξαιτίας της αισθητικής δυσλειτουργίας, τα αυτιστικά παιδιά έχουν ανάγκη επιπρόσθετης απτικής διεγερσης. Προτιμούν άμεσα αισθητικά ερεθίσματα ,όπως την επαφή , τη γεύση και την οσμή, σε αντίθεση με τα ακραία αισθητικά ερεθίσματα της ακοής ή της όρασης . Στο αναπτυσσόμενο νευρικό σύστημα, αρχικά , διαμορφώνονται οι άμεσες αισθήσεις .Αυτή μπορεί να είναι η εξήγηση του γιατί ένα παιδί με ελαττωματικό ή ανώριμο νευρικό σύστημα προτιμά και τις άμεσες αισθήσεις(Grandin& Scariano ,1995,23-43)

3.3 Πρώιμη παρέμβαση

Η σημασία της εντατικής και πρώιμης παρέμβασης (πριν την ηλικία των 3-4 ετών) για την εκμάθηση κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων καθώς και για τη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς σε παιδιά με αυτισμό είναι πλέον ερευνητικά τεκμηριωμένη (Fox, 2008; Reinhold & Volkmar, 2010; Schreibman, 1997 στο Μαυροπούλου, 2011). Ο στόχος των παρεμβάσεων αυτών είναι να βοηθήσουν το παιδί να μετριάσει τις δυσκολίες που σημειώνονται ως αποτέλεσμα της διαταραχής του. Είναι εξέχουσας σημασίας σε τάξεις που εφαρμόζονται τέτοια προγράμματα, ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει τρόπους και τεχνικές, οι οποίες θα τον βοηθήσουν να διαμορφώσει την σχολική τάξη και την μέθοδο διδασκαλίας, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στις δυσκολίες του κάθε μαθητή (Kay, J., Tasman, A. & Lieberman, J. A. 2000, στο Σπανού & Τριπόδης, 2010). Η παροχή υπηρεσιών πρώιμης παρέμβασης σε παιδιά με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες βασίζεται σε δύο κυρίως αρχές. Η πρώτη αναφέρεται στη διαφορική διάγνωση και αντιμετώπιση του προβλήματος που προϋποθέτει την συνεργασία διαφόρων ειδικών από το χώρο της ιατρικής, της εκπαίδευσης, της γλωσσοπαθολογίας, φυσικοθεραπείας, εργασιοθεραπείας, ψυχολογίας, κοινωνικής εργασίας κ.α. ενώ η δεύτερη τονίζει τον ρόλο της οικογένειας στην πρόληψη και μείωση της αναπηρίας (Meisels & Shonkoff, 1990 στο Πολυχρονοπούλου, 2003, σ.77). Μάλιστα η ζωή των ατόμων με αναπηρία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη γνωμάτευση αυτών των ειδικών. Οι αποφάσεις τους καθορίζουν αν θα πάνε σχολείο, τι είδους υποστήριξη θα λάθουν, που θα ζουν και τα δικαιώματά τους (Rapp & Ginsburg, 2001 στο Τριλιβά, Αναγνωστοπούλου, Χατζηνικολάου, 2008).

Πάντως είναι κοινώς αποδεκτό πως η διάγνωση, ο σχεδιασμός και η παρέμβαση στο χώρο της ειδικής αγωγής θα πρέπει να γίνεται από ομάδες ειδικών και όχι από μεμονωμένα άτομα. Καμία ειδικότητα από μόνη της δεν διαθέτει τις γνώσεις και τα μέσα για τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες. Η συνεργασία εκπαιδευτικών, θεραπευτών και κοινωνικών επιστημών μπορεί σύμφωνα με την Lacey (2001), να πετύχει καλύτερα αποτελέσματα ως ομάδα, από ότι έχει πετύχει το κάθε μέλος από μόνο του. Ο σκοπός της διάγνωσης είναι: α) να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε τα προβλήματα β) να παρέχει κατευθυντήριες οδηγίες σε δασκάλους, γονείς και άλλους, που αφορούν την κατάσταση του παιδιού και σχετικές συνέπειες από αυτή και γ) να προτείνει τρόπους αποτελεσματικού χειρισμού και εκπαιδευτικές στρατηγικές.

Η διάγνωση απαιτεί άμεση παρατήρηση της συμπεριφοράς, καθώς και ένα αναπτυξιακό ιστορικό από την παιδική ηλικία. Ειδικότερα, όσοι ασχολούνται με τη διάγνωση θα πρέπει να ψάχνουν για συγκεκριμένα στοιχεία της τριάδας των διαταραχών και της στερεότυπης συμπεριφοράς. Εφόσον υπάρχει πιθανότητα να συνυπάρχει ο αυτισμός με μια σειρά άλλων κλινικών συνθηκών, η διαδικασία αυτή δεν είναι τόσο σαφής όσο θα μπορούσε να είναι. Είναι γενικά αποδεκτό ότι όσο νωρίτερα πραγματοποιηθεί μια έγκυρη διάγνωση, τόσο περισσότερο θα ωφεληθεί και το παιδί

,αλλά και η οικογένεια και το περιβάλλον του .Κι αυτό ,γιατί μόνο εάν γνωρίζουμε την αληθινή φύση του προβλήματος μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε αποτελεσματικές στρατηγικές παρέμβασης .Η ανάγκη για έγκαιρη διάγνωση γίνεται ολοένα και πιο επείγουσα .Υπάρχουν στοιχεία που δείχνουν ότι η εντατική πρόωρη παρέμβαση στα εκπαιδευτικά πλαίσια έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση των επιδόσεων στα περισσότερα μικρά αυτιστικά παιδιά. Έχει παρατηρηθεί βελτίωση της τάξεως του 75% στο λόγο ,αλλά και άλλες σημαντικές βελτιώσεις στη αναπτυξιακή πρόοδο και τη γνωστική ικανότητα. Επιπλέον ,η έγκαιρη διάγνωση μας επιτρέπει την παροχή οικογενειακής υποστήριξης ,τη μείωση του οικογενειακού άγχους και την κατάλληλη παροχή ιατρικής φροντίδας για το παιδί. Ειδικό επιστήμονες διαπίστωσαν ότι ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται η διάγνωση στους γονείς ,ασκεί σημαντική επίδραση στην αποδοχή της κατάστασης ,στις μακροπρόθεσμες στάσεις τους και στο γενικότερο τρόπο που αντιμετωπίζουν το πρόβλημα (Στεργίου ,2005,24-26).Η συμμετοχή των γονέων στη διαπαιδαγώγηση του παιδιού τους περιλαμβάνει τη χρήση υπαρχουσών γνώσεων και ικανοτήτων τους, αλλά και την εκμάθηση δεξιοτήτων που αφορούν θέματα διαχείρισης συμπεριφοράς, επικοινωνίας και εκπαίδευσης, τα οποία θα βοηθήσουν τους γονείς να συμβάλλουν πιο αποτελεσματικά στην εξέλιξη του παιδιού τους (Νικολαράιζη ,1999, στο Τσιμπιδάκη,2007).Στόχος των προγραμμάτων παρέμβασης, να διαβιβάσουν στους γονείς τις επαγγελματικές δεξιότητες, τις τεχνικές αντιμετώπισης διαφόρων συμπεριφορών αλλά και η αύξηση των δεξιοτήτων ,ώστε να αναλάβουν το ρόλο εκπαιδευτών ή θεραπευτών αργότερα (Dale, 2000, στο Τσιμπιδάκη ,2007).Μάλιστα, όσον αφορά τα συμπτώματα του αυτισμού θα αναφερθούμε αρκετά λεπτομερή παρακάτω.

3.4 Βασικά χαρακτηριστικά του αυτισμού

Τα συμπτώματα τείνουν να εμφανίζονται κατά τους πρώτους μήνες της ζωής . Το βρέφος δεν αντιδρά όπως τα άλλα . Δεν είναι κουφό γιατί αντιδρά στους ήχους. Οι αντιδράσεις του, όμως ,στα άλλα αισθητικά ερεθίσματα είναι αντιφατικές. Τα συμπτώματα του αυτισμού είναι η αποφυγή των αγγιγμάτων , η έλλειψη νοηματικής ομιλίας , η επαναληπτική συμπεριφορά , τα ξεσπάσματα θυμού , η ευαισθησία σε δυνατούς ή ασυνήθιστους θορύβους και η έλλειψη συναισθηματικής επαφής με τους ανθρώπους. Τα αυτιστικά παιδιά έχουν συχνά μειωμένο νυσταγμό. Το σώμα τους μοιάζει να απαιτεί περισσότερο στροβίλισμα, σαν ένα είδος διορθωτικού παράγοντα για ένα νευρικό σύστημα που δεν έχει αναπτυχθεί αρκετά(Grandin& Scariano ,1995,23-32).Ο αυτισμός παραμένει μια σύνθετη διαταραχή που επηρεάζει κυρίως τρεις περιοχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς: *την κοινωνική συμπεριφορά , την επικοινωνία και τη φαντασία*(American Psychiatric Association,2000.World Health Organization,1992 στο Μαυροπούλου, 2011) οι οποίες θα αναλυθούν καλύτερα παρακάτω:

1) Διαταραχή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης , της κοινωνικότητας :

α) Σχετικά με την «*αυτιστική μοναχικότητα*»: Η «*παθολογική*» , θεμελιώδης διαταραχή είναι η ανιανότητα των παιδιών να σχετιστούν ομαλά με τους ανθρώπους και να προσαρμοστούν στις κοινωνικές καταστάσεις από την γέννηση τους (Frith,2009,22-23).

β) Ορισμένα παιδιά δέχονται παθητικά την κοινωνική επαφή και δείχνουν και κάποιου βαθμού ευχαρίστηση ,όμως δεν προσεγγίζουν τους άλλους αυθόρμητα και η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι φτωχή.

γ) Στα υψηλής λειτουργικότητας άτομα ,η διαταραχή εκδηλώνεται σε ορισμένες συμπεριφορές και κυρίως με τον τυπικό και άλλοτε ακατάλληλο τρόπο αλληλεπίδρασης.

2) Διαταραχή της επικοινωνίας :

α) Παρουσιάζουν προβλήματα στην κατανόηση και στην χρήση κάθε μορφής επικοινωνίας ,μη – λεκτικής και λεκτικής .Αντίθετα με τα ‘‘φυσιολογικά ‘‘ και τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση ,για τα παιδιά με αυτισμό η επικοινωνία είναι μια τυπική διαδικασία ,με την οποία φαίνεται να μην απολαμβάνουν .

β) Ελλειμματική κατανόηση των πληροφοριών που μεταδίδονται με χειρονομίες ,την έκφραση του προσώπου ,την στάση του σώματος ,τον τόνο της φωνής .

γ) Υπάρχουν παιδιά που δεν θα αποκτήσουν ποτέ την ομιλία ,οπότε πρέπει να διδαχτούν *εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας*.

δ) Δυσκολίες στη γλώσσα. Τα παιδιά με αυτιστικά στοιχεία παρουσιάζουν δυσκολίες στην κυριολεκτική κατανόηση και χρήση της γλώσσας, έχουν άμεση και καθυστερημένη ηχολαλία ,δυσκολεύονται στην χρήση αντωνυμιών (εγώ ,εσύ, αυτό κλπ) ,σε προθέσεις και πρόσωπα .Επίσης κάνουν σύγχυση λέξεων με παρόμοιο ήχο ή νόημα (χύνω, ξύνω) και έχουν φτωχό έλεγχο έντασης και τόνου της φωνής.

Οι προσεγγίσεις διδασκαλίας της γλώσσας στα παιδιά που αναπτύσσουν την εκφορά του λόγου πρέπει να έχουν λειτουργική και επικοινωνιακή κατεύθυνση. Αν η γλώσσα διδάσκεται με έναν άκαμπτο τρόπο ,τότε τα παιδιά δυσκολεύονται να μάθουν τι είναι επικοινωνία. Τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται στη γενίκευση των εννοιών και αυτά που αναπτύσσουν προφορική ομιλία δυσκολεύονται στον τομέα της πραγματολογίας του λόγου. Ακόμη και για τα παιδιά που έχουν υψηλό δείκτη νοημοσύνης και γενικά καλό γνωστικό επίπεδο ,πρέπει να τους δίνουμε ιδιαίτερη προσοχή στην κατανόηση των κειμένων και ιστοριών και στο χειρισμό της συζήτησης (Στεργίου ,2005 ,26-29) .

3) Διαταραχή της φαντασίας

Ακόμη, η σκέψη των παιδιών με αυτισμό χαρακτηρίζεται από έλλειψη ευελιξίας και φαντασίας, η οποία επηρεάζει καταλυτικά την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και του συμβολικού παιχνιδιού και έχει σοβαρές συνέπειες στην κοινωνική τους προσαρμογή (Jordan, 2003 στο Μαυροπούλου, 2011, σ.89). Τα αυτιστικά παιδιά έχουν φαντασία που όμως διαφοροποιείται ποιοτικά και ποσοτικά από αυτή των άλλων παιδιών. Η ανάγκη για οργάνωση, διατήρηση της σταθερότητας, της συνέχειας και συχνά το φτωχό ρεπερτόριο ενεργειών, που διασφαλίζουν τα προηγούμενα και λειτουργούν αγχολυτικά, οδηγούν στις τελετουργίες και στην εμμονική ενασχόληση με αντικείμενα και πράξεις (Στεργίου, 2005, 26-29). Σύμφωνα με τον Kanner αυτό το χαρακτηριστικό ονομάστηκε *ψυχαναγκαστική εμμονή στην ομοιομορφία*. Αυτή η έννοια προϋποθέτει την ταυτόχρονη ύπαρξη πολλών παραγόντων: επαναληπτικότητα, απολυτότητα, προσκόλληση, τυπολατρία και ανικανότητα εκτίμησης της σπουδαιότητας των λεπτών διαφορών. Παραδείγματα συμπεριφορών που σχετίζονται με την ψυχαναγκαστική εμμονή στην ομοιομορφία προέρχονται από τρεις συγγενικές κατηγορίες: πρώτον, απλές επαναλαμβανόμενες κινήσεις, φράσεις και σκέψεις. Δεύτερον, περίπλοκες στερεοτυπικές διαδικασίες που εκδηλώνονται στη πράξη, το λόγο ή τη σκέψη χωρίς προφανή αιτία. Τρίτον, διαρκή ενασχόληση με περιορισμένα θέματα ενδιαφέροντος, σε βαθμό που αποκλείεται οτιδήποτε άλλο (Frith, 2009). Έτσι λοιπόν, παραπάνω καταγράψαμε τα βασικότερα, σε συχνότητα χαρακτηριστικά του αυτιστικού φάσματος. Ωστόσο υπάρχουν και άλλα χαρακτηριστικά που, αν και δεν τα συναντάμε σε μεγάλη συχνότητα μπορούν να συνοδεύουν παιδιά με αυτισμό, τα οποία θα αναλυθούν λεπτομερέστερα στο επόμενο υποκεφάλαιο.

3.5 Χαρακτηριστικά που δεν είναι απαραίτητα για τη διάγνωση αλλά τα συναντάμε στην συμπεριφορά των παιδιών με αυτισμό.

Τα παιδιά με αυτισμό πιθανώς να παρουσιάζουν και κάποια άλλα χαρακτηριστικά όπως *διαταραχές του οπτικού ελέγχου και της βλεμματικής επαφής όπως για παράδειγμα*: Το αυτιστικό παιδί κοιτάει δίπλα από τους ανθρώπους παρά τους ανθρώπους. Πιο συχνά βλέπει πράγματα "με την άκρη του ματιού" παρά άμεσα, κοιτάζει τους ανθρώπους και τα πράγματα με βιαστικές, γρήγορες ματιές, ή κοιτάζει τους ανθρώπους απευθείας, πολύ σταθερά και για πολύ ώρα. Το παιδί με αυτιστικά στοιχεία μπορεί να παρουσιάζει *προβλήματα μίμησης της κίνησης, όπως για παράδειγμα*: Μπορεί να μην μπορεί να μιμηθεί αυτό που του/της κάνει ο άλλος και να μαθαίνει καλύτερα όταν κάποιος τον/την οδηγεί με φυσική καθοδήγηση και κάνει τις κινήσεις στα μέρη του σώματός του/της. Μπερδεύει το αριστερά – δεξιά, μπρος – πίσω, πάνω – κάτω. Επιπλέον μπορεί να παρουσιάζει *προβλήματα στον έλεγχο της κίνησης όπως για παράδειγμα*: Μπορεί να βαδίζει στις μύτες των ποδιών του, να κάνει αυθόρμητες μεγάλες κινήσεις ή λεπτές επιδέξιες κινήσεις, μπορεί

να έχει μια παράξενη στάση του σώματος ή να κάνει πηδήματα ,παλινδρομικές κινήσεις, γκριμάτσες κυρίως όταν είναι σε έξαρση. Επιπρόσθετα πιθανώς να έχει και *ασυνήθιστες, παράξενες και ενίοτε έντονες αντιδράσεις σε αισθητηριακές εμπειρίες*, όπως να δείχνει αδιαφορία, δυσφορία, πανικό ή ενθουσιασμό μπορεί να παρατηρηθούν ως αντίδραση σε ακουστικά, το κρύο. Στα παιδιά με αυτιστικά χαρακτηριστικά ενδεχομένως να συναντήσουμε *ακατάλληλες συναισθηματικές αντιδράσεις*. Μπορεί να παρουσιάζουν έλλειψη φόβου μπροστά σε πραγματικό κίνδυνο ή υπερβολικό φόβο για ορισμένες ανώδυνες καταστάσεις και πράγματα από τα οποία δεν κινδυνεύουμε . Να έχουν κλάματα ,ξεφωνητά χωρίς προφανή λόγο ή γέλιο όταν κάποιος άλλος πληγώνεται ή όταν μαλώνουν άλλο παιδί, πιθανόν και όταν φοβάται ή είναι ανήσυχος.

Ακόμη και στα παιδιά με υψηλή λειτουργικότητα και σύνδρομο Asperger συναντάμε *αδόκιμα συναισθήματα που δεν ταιριάζουν με τις καταστάσεις, λόγω έλλειψης κατανόησης του νοήματος των καταστάσεων*. Έπειτα μπορεί να παρατηρήσουμε *διαταραχές στις φυσικές λειτουργίες και στη σωματική ανάπτυξη*. Έχουν ακανόνιστα πρότυπα φαγητού και ποτού ,τρώνε επιλεκτικά , έχουν περιορισμένο διαιτολόγιο ,η διατροφή τους είναι ανεπαρκής ή τρώνε υπερβολικά αλλά ποτέ δεν χορταίνουν. Τρώνε υπερβολικά γρήγορα και μπουκώνονται σε σημείο που πολλές φορές φτάνουν σε μηρυκασμός και εμετός. Έχουν ακανόνιστο ύπνο ή έλλειψη ύπνου ή πρωινά προβλήματα ύπνου. Παρουσιάζουν έλλειψη ναυτίας όταν στριφογυρίζουν σαν σβούρα, δείχνουν αντίσταση ενίοτε στις επιδράσεις φαρμάκων, ηρεμιστικών ,υπνωτικών και εμφάνιση παράδοξων φαινομένων και αντιδράσεων. Μπορεί επίσης να παρουσιάζουν *ελλιπής σωματική ανάπτυξη σε ορισμένες περιπτώσεις και ενίοτε ασυνήθιστη συμμετρία στο πρόσωπο*. Τέλος μπορεί να διαθέτουν *ιδιαίτερες ικανότητες ,όπως για παράδειγμα: επιδεικνύουν ιδιαίτερες ικανότητες μουσικές ,αριθμητικές, αποσυναρμολόγησης και συναρμολόγησης μηχανών, ταίριασμα κομματιών, πάζλ ή κατασκευαστικών παιχνιδιών και λοιπά, διαθέτουν μια ασυνήθιστη μορφή μνήμης που επιτρέπει τη μακρόχρονη αποθήκευση εμπειριών με την ακριβή μορφή, με την οποία έγιναν αντιληπτές* .Τα στοιχεία που επιλέγονται για αποθήκευση δεν φαίνονται να έχουν ιδιαίτερη σημασία ,τουλάχιστον για τους περισσότερους άλλους ανθρώπους ,και αποθηκεύονται χωρίς να αλλάζουν (Στεργίου ,2005, 29-31).Παρακάτω θα αναφερθούμε στην διαταραχή Asperger που εμπεριέχει κάποια στοιχεία του αυτισμού αλλά δεν ταυτίζεται πλήρως με τον αυτισμό, εφόσον κιόλας η έρευνα μας, όπως θα δούμε και στο επόμενο υποκεφάλαιο, θα εμπεριέχει αυτή τη διαταραχή .

3.6 Διαταραχή Asperger

Ο ορισμός του αυτισμού κατά τον Asperger, ή της «αυτιστικής ψυχοπάθειας» όπως τον ονόμαζε, είναι πολύ ευρύτερος από τον ορισμό του Kanner .Ο Asperger συμπεριέλαβε περιπτώσεις που αγγίζουν τα όρια του φυσιολογικού και φτάνουν μέχρι σοβαρές εγκεφαλικές βλάβες. Η χρήση όμως της ειδικής αυτής κατηγορίας έχει αποδειχτεί κλινικά ωφέλιμη ,επειδή παραπέμπει σε ένα

πρωτοτυπικό δείγμα. Σήμερα ο χαρακτηρισμός «Σύνδρομο του Asperger» χρησιμοποιείται κυρίως για τη σπάνια περίπτωση του ευφυούς, γλωσσικά ικανού και σχεδόν φυσιολογικού αυτιστικού παιδιού(Frith,2009).

Η διαταραχή Asperger είναι μια σοβαρή αναπτυξιακή διαταραχή, η οποία χαρακτηρίζεται από σημαντικές δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση, από παράξενα ενδιαφέροντα και ασυνήθιστες μορφές συμπεριφοράς, παρόμοιες με αυτές που χαρακτηρίζουν τον αυτισμό. Ωστόσο τα παιδιά με αυτή την διαταραχή έχουν συνήθως φυσιολογική νοημοσύνη, κανονική γλωσσική ανάπτυξη και αρκετές δεξιότητες επικοινωνίας και προσαρμογής στο περιβάλλον(Volkmar et al,1996 στο Κάκουρος & Μανιαδάκη,2006).Επιπλέον η κινητική αδεξιότητα και η καθυστέρηση στην κινητική ανάπτυξη συχνά αναφέρονται ως χαρακτηριστικά των παιδιών με αυτή την διαταραχή(Wing,1981 στο Κάκουρος & Μανιαδάκη,2006).Τα άτομα με τη διαταραχή Asperger συχνά δίνουν μια εντύπωση εκκεντρικότητας. Πολλές φορές ασχολούνται με περίεργες αφηρημένες ιδέες και ενημερώνονται συνέχεια για θέματα όπως τα καιρικά φαινόμενα, η γεωγραφία κ. α Χαρακτηρίζονται από δυσκολία στη δημιουργία φιλικών σχέσεων και έχουν τάσεις απομόνωσης. Αν και η επικοινωνία με τους άλλους δεν είναι τόσο διαταραγμένη όσο στην περίπτωση του αυτισμού, είναι ωστόσο μονόπλευρη. Ο λόγος των ατόμων με την διαταραχή Asperger είναι παράξενος και παρουσιάζει πολλές ιδιομορφίες. Πολλοί ερευνητές έχουν υποστηρίξει ότι η διαταραχή Asperger δεν είναι μια ξεχωριστή διαταραχή αλλά περιλαμβάνει τις πιο λειτουργικές περιπτώσεις αυτισμού(Schopler et al., 1998στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Μέχρι στιγμής δεν έχει επιβεβαιωθεί αυτή η άποψη. Πάντως αν πρόκειται για δυο διαφορετικές διαταραχές, οι βασικές διαφορές μεταξύ τους είναι το υψηλότερο νοητικό επίπεδο, η καλύτερη γλωσσική ανάπτυξη και το μεγαλύτερο ενδιαφέρον για κοινωνική επαφή, που διαθέτουν τα παιδιά με διαταραχή Asperger(Eisenmajer et al.,1996 στο Κάκουρος &Μανιαδάκη,2006).

Όσον αφορά τις στρατηγικές, ειδικά για τα παιδιά με σύνδρομο Asperger, προτείνονται ως κατάλληλες στρατηγικές για την αντιμετώπιση της αισθητηριακής ευαισθησίας η αποφυγή των ξαφνικών θορύβων, η μείωση του θορύβου που προέρχεται από συζητήσεις την ώρα που ο μαθητής εργάζεται, η αποφυγή των θορύβων ή του έντονου φωτισμού που το άτομο δεν είναι σε θέση να ανεχτεί, η χρήση μουσικής υπόκρουσης, η προειδοποίηση με οπτικά μέσα για ήχους (πχ ήχος κουδουνιού για διάλειμμα), ο ορισμός ενός προσώπου αναφοράς που θα βοηθήσει και/η θα υποστηρίξει το άτομο με αυτισμό όταν αναστατωθεί από ήχους, η δημιουργία μιας γωνιάς για ασφάλεια από τους θορύβους μέσα στην τάξη ή το σχολείο, ώστε να «καλυφθούν» ενοχλητικοί ήχοι (Attwood,2007, Menzinger,2009 στο Παντελιάδου & Αργυρόπουλος,2011). Με αυτές τις ρυθμίσεις στο περιβάλλον των παιδιών με Asperger μειώνεται το άγχος, αυξάνεται η συγκέντρωση της προσοχής και διευκολύνεται η κοινωνική προσαρμογή τους. Σε αυτό το σημείο αξίζει να επισημάνουμε ότι, παρά τις σαφείς οδηγίες και προτάσεις για την αρχιτεκτονική διαμόρφωση του

μαθησιακού περιβάλλοντος, η εμπειρική στήριξη της επίδρασης του χώρου σε συμπεριφορές των παιδιών με αυτισμό παραμένει εξαιρετικά περιορισμένη και αποτελεί στόχο μελλοντικών ερευνών σε αυτό το πεδίο (Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011).

3.7 Ένταξη και εκπαίδευση αυτιστικών παιδιών

Η εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό έχει μια μακρά ιστορία ερευνών και εφαρμογών, με την οποία έχουν αναδειχθεί πολλές και διαφορετικές προσεγγίσεις και στρατηγικές που διαφέρουν ως προς την αποτελεσματικότητα και την εμπειρική στήριξη. Η σύνδεση της εκπαιδευτικής πράξης με τη θεωρία και την εμπειρική στήριξη αναγνωρίζεται ως αναγκαία προϋπόθεση για την επιτυχημένη εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό (Odom, Collet-Klingenberg, Rogers & Hatton, 2010. Simpson, 2005 στο Μαυροπούλου, 2011).

Μάλιστα παρακάτω θα καταγράψουμε κάποιες επιτυχημένες εκπαιδευτικές πρακτικές σε παιδιά με αυτισμό, οι οποίες σύμφωνα με την Μαυροπούλου (2011), είναι οι εξής:

- Η *συστηματική διδασκαλία* που περιλαμβάνει τον προσεκτικό σχεδιασμό και επανασχεδιασμό διδακτικών στόχων με βάση τα αποτελέσματα της ποιοτικής και ποσοτικής αξιολόγησης των παιδιών, τον σαφή προσδιορισμό των μεθόδων για τη διδασκαλία των στόχων, την εφαρμογή της διδασκαλίας, την λεπτομερή καταγραφή της επίδοσης του παιδιού, την αξιολόγηση της διδασκαλίας και επανασχεδιασμό της με βάση τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα από την υλοποίησή της είναι μία από τις σημαντικότερες μεθόδους διδασκαλίας σε παιδιά με αυτισμό.
- Μία από τις θεμελιώδεις μεθόδους διδασκαλίας είναι η *άμεση διδασκαλία* που αναφέρεται σε μια ιδιαίτερα οργανωμένη διδασκαλία δεξιοτήτων και που βασίζεται στην παρουσίαση της δεξιότητας ή της συμπεριφοράς – πρότυπο από τον εκπαιδευτικό και την εξάσκηση από τον μαθητή, αρχικά με την καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό με στόχο να κατακτήσει το παιδί την εκτέλεση της αυτονομίας της συμπεριφοράς.
- Η *διδασκαλία με τις διακριτές δοκιμές* είναι μία από τις τεχνικές της εφαρμοσμένης ανάλυσης συμπεριφοράς που θεωρούνται σημαντικές για την εξατομικευμένη διδασκαλία των παιδιών με αυτισμό. Βασική προϋπόθεση είναι η απόσπαση της προσοχής του μαθητή πριν την παρουσίαση της οδηγίας από τον εκπαιδευτικό. Αν ο μαθητής δώσει την σωστή απάντηση ή έχει την σωστή αντίδραση ακολουθεί η επιβράβευση, ενώ αν είναι λανθασμένη ακολουθεί διόρθωση από τον εκπαιδευτικό.
- Η *ανάλυση έργου* είναι μια άλλη εκπαιδευτική τεχνική, σε παιδιά με αυτισμό, η οποία συνιστάται στην ανάλυση και διδασκαλία μιας δραστηριότητας σε διακριτά βήματα με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας. Η έρευνα έχει δείξει ότι η ανάλυση έργου σε συνδυασμό με άλλες τεχνικές μπορεί να βοηθήσει παιδιά με αυτισμό στην εκμάθηση δεξιοτήτων

προσωπικής φροντίδας. Επιπλέον η φυσική καθοδήγηση και οι λεκτικές προτροπές αποτελούν βασικές στρατηγικές για τη διδασκαλία δεξιοτήτων καθημερινής ζωής σε άτομα με αυτισμό

- Η διδασκαλία κατά περίπτωση ή η εκπαίδευση σε φυσικό περιβάλλον είχε οφέλη για την ανάπτυξη της αυθόρμητης επικοινωνίας σε αυτιστικά παιδιά. Με αυτή την τεχνική ο ενήλικας αναπτύσσει κάθε πρωτοβουλία του παιδιού για επικοινωνία στο φυσικό του περιβάλλον, με αποτέλεσμα να πολλαπλασιάζονται οι ευκαιρίες για ένα παιδί, να μάθει να επικοινωνεί με τους άλλους, πέρα από τις προσχεδιασμένες διδασκαλίες.
- Η ανάγκη για κοινωνική ένταξη των μαθητών με αυτισμό στο σχολείο οδήγησε στην ανάπτυξη μοντέλων, που αξιοποιούσαν τον ρόλο των συνομηλίκων στη μάθηση των παιδιών με αυτισμό. Η διδασκαλία μέσω συνομηλίκων (peer tutoring) έχει πιο θετικά και ταχύτερα αποτελέσματα για ανάπτυξη ακαδημαϊκών και κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας συγκριτικά από την διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων από ενήλικες, αν και στις περισσότερες έρευνες η διδασκαλία κοινωνικών συμπεριφορών έχει πραγματοποιηθεί σε ένα δομημένο περιβάλλον ψυχολογικού εργαστηρίου και όχι στο περιβάλλον της τάξης.

Ο Lovaas(1977)πάλι με τη σειρά του, χρησιμοποιεί ένα μοντέλο συντελεστικής εξαρτημένης μάθησης, που στηρίζεται κυρίως στη μίμηση και την ενίσχυση. Για παράδειγμα ο θεραπευτής λειτουργεί ως πρότυπο και ενισχύει λέξεις και φράσεις, έως ότου το παιδί σταδιακά αποκτήσει ένα γλωσσικό ρεπερτόριο. Αντίθετα το πρόγραμμα TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children)(Schopler,1994 και Schopler ,Lancing &Waters, 1983 στο Wener ,Kerig, 2008) βασίζεται στις αρχές της φυσιολογικής εκμάθησης και εξέλιξης της γλώσσας. Η πτυχή της κινητοποίησης αντιμετωπίζεται κάνοντας τη γλώσσα σχετική με τα ενδιαφέροντα του παιδιού και δείχνοντας του ότι οι λέξεις είναι ισχυρά μέσα για να κάνουν τους άλλους να φέρονται όπως αυτά επιθυμούν(Wener ,Kerig, 2008) .

Β' Ερευνητικό Μέρος

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Μεθοδολογία Έρευνας

4.1 Ερευνητική Προσέγγιση

Στους ποσοτικούς περιγραφικούς ερευνητικούς σχεδιασμούς, όπου και επικεντρωθήκαμε σε αυτήν την ερευνητική εργασία, ο ερευνητής εστιάζει στην ποσοτική περιγραφή μιας μεταβλητής όπως αυτή εμφανίζεται σε συγκεκριμένο πληθυσμό, με σκοπό την πληρέστερη περιγραφή της. Συνήθως, το υπό περιγραφή φαινόμενο δεν έχει εξεταστεί ικανοποιητικά κατά το παρελθόν, ή η ήδη υπάρχουσα γνώση δεν είναι επίκαιρη, και έτσι η περιγραφή στοχεύει στην επαλήθευση ή και στη διεύρυνση της υπάρχουσας γνώσης. Συνεπώς, κύριο χαρακτηριστικό των ποσοτικών περιγραφικών ερευνητικών σχεδιασμών είναι η συστηματική παρατήρηση και η ποσοτική καταγραφή του υπό εξέταση φαινομένου. Στους ποσοτικούς περιγραφικούς σχεδιασμούς, η ποιότητα των εργαλείων που χρησιμοποιούνται για τη συλλογή των παρατηρήσεων είναι ιδιαίτερα σημαντική (πχ η επιλογή τεστ, η κατασκευή ερωτηματολογίων κτλ) επειδή η ποιότητα των παρατηρήσεων καθορίζεται από τα εργαλεία μέτρησης.

Οι ποσοτικοί περιγραφικοί ερευνητικοί σχεδιασμοί χρησιμοποιούνται όταν ο ερευνητής εστιάζεται: α) στην ποσοτική μέτρηση και κατά συνέπεια περιγραφή της κατανομής μιας μεταβλητής, β) στην εξέταση της ύπαρξης, της κατεύθυνσης και της έντασης της σχέσης μεταξύ δύο μεταβλητών, γ) στον εντοπισμό των μεταβλητών που παρεμβάλλονται στη σχέση μεταξύ δύο συγκεκριμένων παραγόντων και δ) στην ποσοτική περιγραφή πολλών χαρακτηριστικών ενός συγκεκριμένου φαινομένου (Δημητρακόπουλος, 2003 στο Σταλίκας, 2009).

Ανάλογα με το είδος της μελέτης αυτές οι επιπρόσθετες πληροφορίες, μπορεί να βασίζονται σε διαφορές σε μέσους όρους, τους *συντελεστές συσχέτισεων* ή /και τους *συντελεστές παλινδρόμησης*. Αυτοί είναι απλώς τρόποι σύνοψης των διαφόρων πτυχών των δεδομένων, αποτελούν δηλαδή μια σύνοψη ή *περιγραφικά στατιστικά μέτρα* (Robson, 2007).

Σε αντίθεση τα ποιοτικά δεδομένα περιγράφηκαν ως μια «ελκυστική ενόχληση» (Miles, 1979 στο Robson, 2007). Η ελκυστικότητα τους είναι αδιαμφισβήτητη. Οι λέξεις οι οποίες αποτελούν, την πιο κοινή μορφή ποιοτικών δεδομένων, είναι ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των ανθρώπων και των οργανώσεών τους. Διηγήσεις, αφηγήσεις, και άλλα σύνολα λέξεων περιγράφονται ποικιλοτρόπως ως «πλούσια», «πλήρη» και «πραγματικά» και αντιπαρατίθενται προς τις λεπτές αφαιρέσεις των αριθμών. Η συλλογή τους είναι συχνά άμεση. Έχουν το προσόν του «αδιαμφισβήτητου» (Smith, 1975 στο Robson, 2007), που προσδίδει αληθοφάνεια στις εκθέσεις αναφοράς. Η «ενόχληση» αναφέρεται στο νομικό δόγμα, ότι εάν αφήσετε ένα ελκυστικό αντικείμενο, όπως ένα ξεκλείδωτο αυτοκίνητο, σε σημείο όπου τα παιδιά μπορούν να παίξουν μαζί του, μπορεί να ευθύνεστε για όποιους τραυματισμούς αυτά υποστούν. Οι άπειροι ερευνητές

μπορούν να τραυματιστούν από απρόβλεπτα προβλήματα με τα ποιοτικά δεδομένα .Αυτό μπορεί να ανακύψει στο στάδιο της συλλογής, όπου η πληθώρα τους αποτελεί έναν συνεχή κίνδυνο. Αλλά η κύρια δυσκολία έγκειται στην ανάλυσή τους .

Δεν υπάρχει ένα ξεκάθαρο και αποδεκτό σύνολο συμβάσεων για την ανάλυση, που αντιστοιχεί με εκείνα που παρατηρήθηκαν στα ποιοτικά δεδομένα. Εντούτοις ,τα ποιοτικά δεδομένα είναι χρήσιμα για να συμπληρώσουν και να απεικονίσουν τα ποσοτικά δεδομένα ,τα οποία προέκυψαν από ένα πείραμα ή από μια δειγματοληπτική έρευνα .Τα μικρά σύνολα ποιοτικών δεδομένων που χρησιμοποιούνται ως συμπλήρωμα σε μια κυρίως ποσοτική μελέτη προκαθορισμένου σχεδίου δεν δικαιολογούν μια λεπτομερή και σύνθετη ανάλυση.

Όσον αφορά τα πλεονεκτήματα των εξειδικευμένων προγραμμάτων ανάλυσης *ποιοτικών δεδομένων* ,παρέχουν ένα οργανωμένο σύστημα αποθήκευσης σε ένα μέρος για όλο το αποθηκευμένο υλικό (το οποίο ισχύει και για τους επεξεργαστές κειμένου). Προσφέρουν γρήγορη και εύκολη πρόσβαση στο υλικό (πχ κωδικοί) χωρίς τη χρήση τεχνικών «αντιγραφής-επικόλλησης» ,μπορούν να διαχειριστούν μεγάλο όγκο δεδομένων πολύ γρήγορα ,κάνουν υποχρεωτική τη λεπτομερή μελέτη όλου του κειμένου στη βάση δεδομένων γραμμή προς γραμμή(ή με κάποιο παρόμοιο τρόπο και τέλος βοηθούν στη ανάπτυξη συνεπών σχεδίων κωδικοποίησης.

Σχετικά με τα μειονεκτήματα η επάρκεια στη χρήση τους απαιτεί χρόνο και προσπάθεια ,μπορεί να υπάρχουν δυσκολίες ή απροθυμία στην αλλαγή των κατηγοριών της πληροφορίας μετά την εδραίωση τους .Τέλος συγκεκριμένα προγράμματα έχουν τη τάση να επιβάλλουν συγκεκριμένες προσεγγίσεις στην ανάλυση δεδομένων. Η Tesch (1990,σ.58)καταγράφει σαράντα έξι ετικέτες που έχουν καταγράψει ποιοτικοί ερευνητές για να περιγράψουν την προσέγγιση τους .Τις έχει μειώσει σε τέσσερις βασικές κατηγοριοποιήσεις , όπου το ενδιαφέρον έγκειται : α) στα χαρακτηριστικά της γλώσσας β) στην ανακάλυψη των κανονικοτήτων γ) στην κατανόηση του νοήματος του κειμένου ή της πράξης και δ) στο στοχασμό. Οι Crabtree και Miller(1992)παρουσιάζουν μια διαφορετική τυπολογία ,πιο στενά συνδεδεμένη με τη χρησιμοποιούμενη μέθοδο ανάλυσης των δεδομένων: α) ημιστατικές μέθοδοι β) προσεγγίσεις περιγραμμάτων γ) προσεγγίσεις επιμέλειας και δ) προσεγγίσεις απορρόφησης. Στις ημιστατικές προσεγγίσεις ο ερευνητής χρησιμοποιεί συχνότητες λέξεων ή φράσεων και διασυσχετίσεις ως κύριες μεθόδους για το προσδιορισμό της σχετικής σημασίας όρων και εννοιών ενώ παράλληλα αντιπροσωπεύονται από την *ανάλυση* περιεχομένου. Στις προσεγγίσεις περιγραμμάτων οι κωδικοί-κλειδιά προσδιορίζονται είτε σε μια βάση εκ των προτέρων (πχ που προέρχεται από τη θεωρία ή τα ερευνητικά ερωτήματα)είτε από μια αρχική ανάγνωση των δεδομένων(Robson,2007).

4.1.1 Μελέτη περίπτωσης

Επιπλέον στην παρούσα ερευνητική εργασία καταφύγαμε σε *πολλαπλή μελέτη περίπτωσης*. Αντικείμενο της μελέτης μας αποτέλεσαν δύο παιδιά με αυτισμό, μέσα από δύο διαφορετικά δημοτικά σχολεία. Το κάθε παιδί μαζί με τους δύο εκπαιδευτικούς (γενικής και παράλληλης στήριξης) αποτέλεσε στην παρούσα έρευνα μια *ξεχωριστή μελέτη περίπτωσης*. Οι τάξεις που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν της ΣΤ΄ και της Β΄ δημοτικού σχολείου στην περιοχή του Βόλου. Έτσι πιο κάτω παραθέτουμε και εξηγούμε τι είναι *μελέτη περίπτωσης* αλλά και το ποια είναι η χρησιμότητά της.

Όσον αφορά τις *μελέτες περίπτωσης*, η μελέτη περίπτωσης είναι μια καλά εδραιωμένη ερευνητική στρατηγική όπου το επίκεντρο είναι σε μια περίπτωση (η οποία ερμηνεύεται με μεγάλη ευρύτητα, ώστε να περιλαμβάνει την περίπτωση ενός μεμονωμένου ατόμου, μιας ομάδας, ενός περιβάλλοντος, ενός οργανισμού κλπ) καθαυτή, ενώ λαμβάνεται παράλληλα υπόψη και το πλαίσió της. Τυπικά, περιλαμβάνει πολλαπλές μεθόδους συλλογής δεδομένων. Μπορεί να περιλαμβάνει και ποσοτικά δεδομένα, αν και συνήθως συλλέγονται ποιοτικά δεδομένα. Τα σημαντικά στοιχεία έγκεινται στο ότι η μελέτη της περίπτωσης είναι μια στρατηγική, δηλαδή, μια στάση ή προσέγγιση μάλλον παρά μια μέθοδος, όπως είναι η παρατήρηση ή η συνέντευξη. Η μελέτη περίπτωσης ενδιαφέρεται για την έρευνα, υπό την ευρεία της έννοια (Robson, 2007).

Ο ερευνητής της μελέτης περίπτωσης κατά κανόνα παρατηρεί τα χαρακτηριστικά μιας μονάδας –ενός παιδιού, μιας παρέας, μιας σχολικής τάξης, ενός σχολείου ή μιας κοινότητας. Ο σκοπός αυτής της παρατήρησης είναι να εξερευνήσει βαθιά και να αναλύσει συστηματικά τα πολυσχιδή φαινόμενα που συνθέτουν τον κύκλο ζωής της μονάδας, προκειμένου να κάνει γενικεύσεις σχετικά με τον ευρύτερο πληθυσμό στον οποίο ανήκει αυτή η μονάδα (Cohen & Manion, 1994).

Η μέθοδος της μελέτης περίπτωσης μπορεί να προσφέρει πολύτιμες υπηρεσίες στην αρχική φάση της έρευνας. Ειδικότερα, μπορεί να συμβάλει στην παραγωγή γόνιμων υποθέσεων οι οποίες σχετίζονται με διάφορες εκτιμήσεις ή θεραπευτικές διαδικασίες. Επίσης, η μελέτη περίπτωσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την περιγραφή της χρονολογικής πορείας και της κλινικής εικόνας σπάνιων διαταραχών, για τις οποίες δεν έχουμε γνώσεις ή τεκμηριωμένες προτάσεις. Τέλος η μέθοδος επιτρέπει στον κλινικό ψυχολόγο να επιφέρει σχετικά ταχείες αλλαγές στη στρατηγική της έρευνας ή στην θεραπευτική προσέγγιση (Heiden & Hersen, 1995 στο Σταλίκας, 2009). Εκτός από τις παραπάνω εφαρμογές, η μελέτη περίπτωσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως πηγή ιδεών για τη διατύπωση ενός ερευνητικού ερωτήματος, καθώς και ως πηγή εξέλιξης των θεραπευτικών τεχνικών. Αυτή η μέθοδος χρησιμοποιείται επίσης σε περιπτώσεις κατά τις οποίες το υπό μελέτη φαινόμενο δεν είναι ευκρινώς διακριτό και διαχωρίσιμο από τις συνθήκες που το πλαισιώνουν.

Η μελέτη περίπτωσης μπορεί να χωριστεί σε μερικά επιμέρους είδη. Τα είδη αυτά διαμορφώνονται μέσα από τρεις διαστάσεις, τρεις διαφορετικούς άξονες της έρευνας, που

περιγράφονται παρακάτω (Hilliard,1993 στο Σταλίκας ,2009). Ο πρώτος άξονας σχετίζεται με τον τύπο των δεδομένων, αν δηλαδή αυτά θα είναι ποιοτικά ή ποσοτικά. Ο δεύτερος άξονας σχετίζεται με τη λειτουργία της ανεξάρτητης μεταβλητής ,η οποία μπορεί είτε να αποτελέσει αντικείμενο χειρισμού και παρέμβασης είτε απλώς να παρατηρηθεί. Ο τρίτος άξονας έχει σχέση με το επίκεντρο της έρευνας .Εξαρτάται δηλαδή από το αν η έρευνα αποσκοπεί στον έλεγχο των υποθέσεων ή στη γένεση υποθέσεων. Κατά αυτόν τον τρόπο η μέθοδος της μελέτης περίπτωσης διακρίνεται στα εξής τρία βασικά είδη(Kazdin,1998^a στο Σταλίκας, 2009): α) Την ποιοτική μελέτη περίπτωσης ή μη ελεγχόμενη μελέτη περίπτωσης β) Τις ποσοτικές αναλύσεις ή «οιονεί-πειράματα» μιας περίπτωσης και γ)Τα αληθινά πειράματα μελέτης περίπτωσης(Σταλίκας,2009).

Δεν είναι δύσκολο να εξηγηθεί το γεγονός ότι η μελέτη περίπτωσης η οποία διεξάγεται με συμμετοχική παρατήρηση είναι σήμερα της μόδας. Αυτή η μορφή έρευνας είναι η κατεξοχήν κατάλληλη για πολλά από τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο ερευνητής της εκπαίδευσης. Οι διάφορες στρατηγικές μελετών ατομικής περίπτωσης υποδεικνύουν ότι ο κατάλληλος τρόπος να εννοήσουμε τη συμμετοχική παρατήρηση είναι να τη θεωρούμε ως ένα γενικό όρο που περιγράφει μία μεθοδολογική προσέγγιση μάλλον, παρά ως μία συγκεκριμένη μέθοδο .Αυτό που έχουν δείξει παραδείγματα μελετών ατομικής περίπτωσης είναι ότι η αντιπροσωπευτικότητα ενός συγκεκριμένου δείγματος συχνά σχετίζεται με τη στρατηγική της παρατήρησης που είναι ανοιχτή στον ερευνητή. Γενικότερα ,πάντως όσο μεγαλύτερο είναι το δείγμα , τόσο πιο αντιπροσωπευτικό είναι , και είναι τόσο πιο πιθανό ότι ο ρόλος του παρατηρητή είναι συμμετοχικός (Cohen &Manion, 1994)

4.2 Το Δείγμα

Το ερευνητικό δείγμα είναι ένας μικρότερος ή μεγαλύτερος αριθμός μονάδων του ερευνητικού πληθυσμού (ανθρώπων ή στοιχείων) που έχουν επιλεγεί κατά τέτοιο τρόπο ώστε να περιλαμβάνουν στις αντίστοιχες αναλογίες όλα τα σημαντικά για τη δεδομένη έρευνα χαρακτηριστικά του και να αποτελούν μια κατά το δυνατόν μικρογραφία του. Το ερευνητικό δείγμα, το οποίο συμβολίζεται με το γράμμα *N*, αποτελεί ουσιαστικά το σύνολο των περιπτώσεων στις οποίες απευθύνονται οι ερευνητικοί σχεδιασμοί , εφαρμόζονται οι ερευνητικές παρεμβάσεις και βασίζονται τα αποτελέσματα μιας έρευνας (Σταλίκας ,2009).

Στην παρούσα ερευνητική εργασία ,όπως προείπαμε και παραπάνω, το δείγμα μας αποτέλεσαν δύο σχολεία από μαθητές δημοτικού, στην περιοχή του Βόλου. Πιο συγκεκριμένα το δείγμα μας εστιάστηκε σε δύο τάξεις που περιλαμβάνονταν από τον εκπαιδευτικό της τάξης ,τους μαθητές ,τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης και το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο πρώτο σχολείο παρατηρήσαμε ένα αγόρι της ΣΤ΄ τάξης με αυτισμό μέσης λειτουργικότητας (σύμφωνα και με τους δύο εκπαιδευτικούς) ενώ στο δεύτερο σχολείο παρατηρήσαμε ένα κορίτσι της Β΄ τάξης

δημοτικού που παρουσίαζε ,πιο συγκεκριμένα το σύνδρομο Asperger(αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας σύμφωνα και με τις δύο εκπαιδευτικούς). Συνολικά η τάξη της ΣΤ΄ δημοτικού αποτελούνταν από 15 παιδιά (αγόρια –κορίτσια) ενώ η Β΄ τάξη δημοτικού αποτελούνταν από 22 παιδιά (αγόρια –κορίτσια). Και στα δύο σχολεία, συναντήσαμε μαθητές ελληνικής και αλβανικής καταγωγής. Πρέπει επίσης να σημειωθεί, ότι σε κανένα από τα δύο σχολεία δεν συναντήσαμε μαθητές με άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Όσον αφορά την ΣΤ΄ τάξη (α σχολείο-θα το συμβολίσουμε παρακάτω) η δασκάλα γενικής είχε σπουδάσει στο Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, είχε 10 χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας, όπου έκανε 1 χρόνο εκπαιδευτικής εμπειρίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας. Η δασκάλα παράλληλης στήριξης της ίδιας τάξης φοίτησε στο Παιδαγωγικό Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και είχε συνολικά 5 χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας ,όπου τα 2 χρόνια βρίσκονταν σε τάξεις συνδιδασκαλίας. Όσον αφορά την δασκάλα γενικής ,της Β΄ τάξης (β΄ σχολείο θα το συμβολίσουμε παρακάτω) δήλωσε και αυτή ότι σπούδασε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και είχε 23 χρόνια και 10 μήνες συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας ενώ σε τάξεις συνδιδασκαλίας βρέθηκε για 9 μήνες. Τέλος η δασκάλα της παράλληλης στήριξης ,του ίδιου σχολείου, δήλωσε ότι σπούδασε στο Παιδαγωγικό Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και είχε 8 χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας ,όπου τα τρία χρόνια βρίσκονταν σε τάξεις συνδιδασκαλίας. Πρέπει να σημειωθεί ότι και στα δύο σχολεία οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης δήλωσαν ότι η παράλληλη στήριξη υπήρχε και τις πέντε ημέρες της εβδομάδας.

4.3 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

4.3.1 Κοινωνιόγραμμα

Το πρώτο εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήσαμε στην παρούσα έρευνα είναι το *κοινωνιόγραμμα* .Πιο κάτω θα παραθέσουμε *ορισμούς* του κοινωνιογράμματος καθώς και *χαρακτηριστικά* του.

Σύμφωνα με τον Μπακιρτζή (1996) ,ο συνδυασμός των αποτελεσμάτων γύρω από διάφορα θέματα οδηγεί σε μια αναγνώριση της συναισθηματικό –κοινωνικής οργάνωσης μιας ομάδας ,η οποία μπορεί να παρασταθεί με το *κοινωνιόγραμμα* ,όπου χρησιμοποιούνται βέλη και χρώματα για να ορισθούν οι τύποι των σχέσεων που συνιστούν τη δομή της ομάδας. Πρόκειται για γραφική παράσταση ,όπου καταγράφονται οι έλξεις και οι απώσεις όλων των μελών της ομάδας ως προς ένα άτομο.

Ωστόσο για την μελέτη των μικρών κοινωνικών ομάδων ,που μπορεί να είναι μια οικογένεια , μια σχολική τάξη ,μια ομάδα εργασίας κλπ., ο Moreno ,προτείνει το *κοινωνιομετρικό τεστ* ,το οποίο συνίσταται σε απλές ερωτήσεις του τύπου : «Με ποιόν θα θέλατε να συνεργαστείτε ή να

διασκεδάσετε;» ,ή «Ποιος νομίζεται ότι σας επέλεξε για συνεργασία ή για διασκέδαση;». Πιο συγκεκριμένα εμείς στην παρούσα έρευνα, όπως θα δούμε και παρακάτω ,θέσαμε στα παιδιά την εξής ερώτηση: Ποιοι είναι οι 5 καλύτεροί σου φίλοι μέσα από την τάξη;

Το τεστ αυτό επιτρέπει την αναγνώριση των συναισθηματικών σχέσεων των μελών μιας ομάδας ,τις έλξεις και τις απώσεις ,τα λανθάνοντα κυκλώματα επικοινωνίας, τα ζευγάρια ,τις κλίκες και τις διάφορες υποομάδες ,τους «αρχηγούς», τους απομονωμένους κ.α. Οι απαντήσεις επεξεργάζονται ποσοτικά και ποιοτικά .Τα στοιχεία που προκύπτουν καταγράφονται με διάφορους τρόπους ,και δίνουν μια σειρά γραφικών παραστάσεων όπου είναι εμφανής η δομή και η λειτουργία της ομάδας. Οι κυριότεροι τύποι γραφικής παράστασης είναι η *κοινωνική μήτρα* μιας ομάδας πέντε ατόμων ,με διπλή επιλογή (Μπακιρτζής, 1996).

Αν όμως η ομάδα περιλαμβάνει περισσότερα από είκοσι μέλη είναι πολύ δύσκολο να παρασταθούν οι σχέσεις των μελών της με το κοινωνιογράμμα, διότι δημιουργείται σύγχυση με την αλληπάλληλη διαπλοκή των γραμμών .Για να το αποφύγουμε αυτό προσεγγίζουμε την δομή της ομάδας με πολλά διαφορετικά *κοινωνιογράμματα* ,καθένα από τα οποία εξετάζει και μια συγκεκριμένη άποψη των διαπροσωπικών σχέσεων(Orpenheim 1992, Τσιπλητάρης ,1992 στο Μπίκος ,2004)

Ήδη από τα πρώτα βήματα της κοινωνιομετρίας η M.Northway (1940) πρότεινε περαιτέρω και την ένταξη του κοινωνιογράματος σε ένα πλαίσιο το οποίο διαχωρίζει τα μέλη της ομάδας. Αυτός ο τρόπος απεικόνισης ονομάζεται *τεχνική του στόχου* και είναι ιδιαίτερα χρήσιμος διότι, καθώς δημιουργούνται τρία επίπεδα δημοτικότητας ,μπορεί κανείς εύκολα να επισημαίνει τα *δημοφιλή άτομα* ,τα *εξοστρακισμένα* ή *απομονωμένα* άτομα καθώς και τα άτομα με *δημοτικότητα μέσου όρου* (Μπίκος,2004). Ωστόσο ο εκπαιδευτικός έχει και τη δυνατότητα να αντλήσει χρήσιμες και λεπτομερείς πληροφορίες για συγκεκριμένες προσωπικότητες της τάξης του. Ο Moreno (1970)απεικόνισε πρώτος και τις σχέσεις μεμονωμένων ατόμων με τα λεγόμενα *ατομικά ή ακτινικά κοινωνιογράμματα* (Τσιπλητάρης ,1992 στο Μπίκος, 2004) .

Ερευνητές κατέδειξαν τη σημασία της *δημοτικότητας* ,μέσα σε μία τάξη ,διότι αποδείχθηκε ότι οι δημοφιλής μαθητές θεωρούνταν κυρίως όσοι έκαναν αισθητή την παρουσία τους ή παρίσταναν τους ηγέτες .Αντίθετα μαθητές που αποδείχθηκαν ,τελικά δημοφιλής με το κοινωνιομετρικό τεστ ,ενώ δεν θεωρούνταν από την ομάδα της τάξης ως ιδιαίτερα δημοφιλής ,είχαν ως κύρια χαρακτηριστικά την ευγένεια, την εμπιστοσύνη ,την κατανόηση και όχι την επιδίωξη να στρέφουν πάνω τους την προσοχή της ομάδας (Parkhurst &Hornmeyer 1998).Εκτός από την παραπάνω ενδιαφέρουσα διαπίστωση αποκαλύπτεται και η αντικειμενικότητα των στοιχείων που προσφέρει το κοινωνιομετρικό τεστ .Δεν στηρίζονται δηλαδή σε εντυπώσεις ή σε επιφανειακές παρατηρήσεις ,αλλά αποκαλύπτουν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των μελών της ομάδας τα οποία είναι η αιτία για την κατάληψη της ανάλογης κοινωνικής θέσης (Treadwell 1998 στο Μπίκος ,2004).

Το γεγονός επίσης ότι οι μαθητές της τάξης με υψηλό status έχουν αντίστοιχα και μεγάλη συναισθηματική επέκταση συμφωνεί με ευρήματα που δείχνουν ότι οι δημοφιλείς κάνουν και ανάλογα πολλές και θετικότερες εκτιμήσεις για τους συμμαθητές τους (Duncan & Cohen 1999 στο Μπίκος, 2004). Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τα κοινωνιογράμματα, παρατηρούνται σαφώς περισσότερες αμοιβαίες επιλογές ανάμεσα σε μαθητές του ίδιου φύλου, κάτι που συνδέεται με τη διαπίστωση ότι βασική επιλογή της είναι η *ομοιότητα* (similarity). Ομοιότητα ως προς το φύλο, τα ενδιαφέροντα, την κοινωνικοοικονομική ή κοινωνικοπολιτισμική προέλευση κλπ (Attili 1987, Duncan & Cohen 1999 στο Μπίκος, 2004).

4.3.2 Συστηματική παρατήρηση

Το δεύτερο εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήσαμε στην παρούσα έρευνα είναι η *συστηματική παρατήρηση*. Παρακάτω ακολουθεί ένας ενδεικτικός ορισμός, με τον οποίο συλλαμβάνεται η παρατήρηση ως φαινόμενο της Αντιληπτικής Ψυχολογίας: *«Παρατήρηση ονομάζουμε τη σκόπιμη, επιλεκτική μορφή της αντίληψης, η οποία στρέφεται προς συγκεκριμένα δεδομένα παραβλέποντας κάποια άλλα. Συγκριτικά με τη συνηθισμένη αντίληψη η παρατήρηση είναι προγραμματισμένη και επιλεκτικότερη, χαρακτηρίζεται από μια στάση αναζήτησης και είναι προσανατολισμένη στη δυνατότητα αξιοποίησης των παρατηρουμένων. Η αξιοποίηση αυτή εξαρτάται από την εκάστοτε ερευνητικά πρόθεση»* (C.-F. Graumann, 1966, 87, στο W. Sumaski 1977, 45 στο Παπαδοπούλου, 2010).

«Η παρατήρηση είναι ένα είδος γνωριμίας με τον κόσμο, ενώ ο δρόμος που οδηγεί από την απλοϊκή στην επιστημονική παρατήρηση διέρχεται από την προσχεδιασμένη και συστηματική όξυνση των αισθητηρίων οργάνων με τη βοήθεια απειράριθμων τεχνικών παρατήρησης, οι οποίες με τη σειρά τους αλλάζουν ανάλογα με τη υπό έρευνα διάσταση της πραγματικότητας» (R. Koenig, 1973, 1 στο K.W. Gruemer, 1974, 11 στο Παπαδοπούλου, 2010).

Η συστηματική παρατήρηση, όπως φαίνεται και από την ετυμολογία της λέξης γίνεται συστηματικά, έχει σκοπό και αποκτά νόημα τόσο για το ίδιο το παιδί, όσο και για τον εκπαιδευτικό και δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας μιας αντικειμενικής εικόνας της προσωπικότητας του παιδιού. Σύμφωνα με τη Lally (1989) η συστηματική παρατήρηση αποτελεί το βασικό εργαλείο συλλογής πληροφοριών για τα νήπια, δίνοντας στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να χτίσει μια εικόνα για το τι μπορεί να κάνει το νήπιο με την κατάλληλη υποστήριξη. Σύμφωνα με τους Cohen et al (1996), η μέθοδος της συστηματικής παρατήρησης απαιτεί την άμεση και λεπτομερειακή καταγραφή της συμπεριφοράς του παιδιού σε διαφορετικούς περιόδους κατά τη διάρκεια της ημέρας τόσο στη συναναστροφή του με τους ενήλικους (νηπιαγωγό) όσο και με τους συνομηλίκους του. Είναι πολύ σημαντικό, όπως αναφέρουν οι πληροφορίες που συλλέγουν οι εκπαιδευτικοί να χαρακτηρίζουν την ποιότητα μιας δραστηριότητας συμβάλλοντας έτσι στην δημιουργία μιας αντικειμενικής

εικόνας για τη συναισθηματική κατάσταση του παιδιού ,να δίνεται δηλαδή σημασία στο τι κάνει ένα παιδί και πώς κάνει αυτό που κάνει. Η συστηματική παρατήρηση είναι η πρώτη μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη μελέτη της εξέλιξης του παιδιού τόσο από ψυχολόγους και εκπαιδευτικούς όσο και από γονείς ,σε μια προσπάθεια να κατανοήσουν τις αλλαγές στη σωματική ,συναισθηματική και νοητική ανάπτυξη των παιδιών τους (Χρυσafiδης & Σιβροπούλου , 2011).

Τα τυχαία λάθη που συμβαίνουν κατά την παρατήρηση και την καταγραφή της συμπεριφοράς επηρεάζουν συνήθως τη συμφωνία μεταξύ των παρατηρητών. Οι παρατηρητές μπορεί να μεταβάλουν τα κριτήρια εμφάνισης μιας συμπεριφοράς, να ξεχάσουν τους κωδικούς της συμπεριφοράς ή να χρησιμοποιήσουν λανθασμένα τις κλίμακες παρατήρησης. Για αυτό το λόγο συνιστάται να γίνεται περιοδικός έλεγχος της ακρίβειας της καταγραφής από έναν ανεξάρτητο παρατηρητή που δεν είναι αναμειγμένος με την έρευνα. Οι ανακρίβειες που παρατηρούνται μπορεί να οφείλονται: α) στην έλλειψη εξοικείωσης με τη διαδικασία της παρατήρησης και της καταγραφής (για αυτό συνιστάται ο παρατηρητής να εξασκηθεί πριν διεξάγει την έρευνα), β) στον ελλιπή χρόνο καταγραφής (η χρήση συσκευών που βοηθάει στον υπολογισμό του χρόνου μπορεί να αποβούν ιδιαίτερα βοηθητικές) και γ) στην έλλειψη συγκέντρωσης – ιδιαίτερα σε ένα θορυβώδες μέρος μετά από μεγάλο χρονικό διάστημα. Τα συστηματικά λάθη είναι δυσκολότερο να ανιχνευτούν και για να τα αποφύγουμε πρέπει να λάβουμε τα μέτρα μας. Πρέπει αρχικά να προφυλαχτούμε από τις ακούσιες μεταβολές στη διαδικασία της παρατήρησης. Στη συνέχεια πρέπει να απευαισθητοποιήσουμε τους συμμετέχοντες στην παρουσία μας. Ακόμα και αν τα παιδιά δεν γνωρίζουν ότι τα παρατηρούμε σίγουρα θα προσέξουν την ύπαρξή μας και μέχρι να μας συνηθίσουν η συμπεριφορά τους θα είναι ελεγχόμενη και όχι ιδιαίτερα αυθόρμητη. Υπάρχουν και ορισμένες περιπτώσεις – ιδιαίτερα όταν η συμπεριφορά που μας ενδιαφέρει είναι παραβατική – που το άτομο δεν πρόκειται να συμπεριφερθεί φυσιολογικά μέχρι να αποχωρήσουμε από το χώρο. Τότε η μόνη λύση είναι να βρούμε ένα λιγότερο παρεμβατικό τρόπο παρατήρησης (π.χ βίντεο) ή να εγκαταλείψουμε την προσπάθεια καταγραφής της συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Οφείλουμε επίσης να ελαχιστοποιήσουμε τις προσδοκίες που έχουμε από την έρευνα που διεξάγουμε. Παραδείγματος χάρη, εάν πιστεύουμε ότι μια παρέμβαση θα είναι αποτελεσματική, μπορεί να μεταβάλλουμε ασυνείδητα τα κριτήρια αξιολόγησης της συμπεριφοράς για να επιβεβαιώσουμε τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Τέλος, είναι εξίσου σημαντικό να βεβαιωθούμε ότι οι παρατηρητές έχουν ισχυρό κίνητρο για να διεξάγουν την έρευνα, το οποίο είναι καλό να ενισχύουμε σε τακτά χρονικά διαστήματα

Για να συνοψίσουμε ,όσα είπαμε παραπάνω ,τα βασικά βήματα που πρέπει να ακολουθήσουμε σε μια συστηματική παρατήρηση είναι η επιλογή του θέματος ,η διεξαγωγή μιας απλής διερευνητικής παρατήρησης ,η συγκεκριμενοποίηση των ερωτήσεων που θα απαντηθούν ,ο σχεδιασμός των εργαλείων μέτρησης , η εκπαίδευση των παρατηρητών ,η πιλοτική έρευνα ,η

αναθεώρηση διαδικασίας και μεθόδων μέτρησης ,όπου μπορεί να χρειαστεί να γίνουν σημαντικές αλλαγές και η ανάπτυξη ενός σχεδίου δειγματοληψίας για τη συλλογή δεδομένων. Επίσης θα πρέπει να συλλέξουμε τα δεδομένα, να αναλύσουμε και να ερμηνεύσουμε τα αποτελέσματα και τέλος να γράψουμε την αναφορά ή το άρθρο (Αβραμίδης ,2006).

Σύμφωνα με τα παραπάνω μπορούμε να πούμε ότι η παρατήρηση ανάγεται σε επιστημονική μέθοδο συστηματικής συλλογής στοιχείων και δεδομένων όταν: α) υπαγορεύεται από συγκεκριμένους επιστημονικούς σκοπούς ,β) γίνεται προγραμματισμένα και συστηματικά ,γ) εντάσσεται και καθοδηγείται από ένα ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο και δ) υποβάλλεται σε έλεγχο όσον αφορά το κύρος ,την αξιοπιστία και την ακρίβεια των δεδομένων (Φίλιας,1993 ,96 στο Παπαδοπούλου 2010).

Αφού εξετάσαμε υπό ποιους όρους η παρατήρηση ανάγεται σε επιστημονική μέθοδο ,είναι αναγκαίο να ορίσουμε την επιστημονική παρατήρηση .Έτσι ως επιστημονική παρατήρηση μπορεί να οριστεί «η προσεκτική παρακολούθηση και καταγραφή της εκτύλιξης των φαινομένων ,χωρίς πρόθεση τροποποίησής τους ,που γίνεται με ή χωρίς τη βοήθεια των κατάλληλων μέσων μελέτης και έρευνας» (Βάμβουκας,1993 ,195 στο Παπαδοπούλου ,2010) .

Η παρατήρηση έχει ως αντικείμενο τη συμπεριφορά και όχι θέσεις ,στάσεις και απόψεις. Είναι γενικά μια μέθοδος κατάλληλη για τη μελέτη της συμπεριφοράς σε φυσικά περιβάλλοντα , ενώ για τη διερεύνηση απόψεων και πεποιθήσεων είναι προτιμότερη η χρήση συνεντεύξεων και ερωτηματολογίων. Πριν αρχίσει ένα πείραμα ή μια μελέτη που θα απαιτήσει τη διεξαγωγή συνεντεύξεων, όμως ,είναι χρήσιμο ο ερευνητής να γνωρίζει την συμπεριφορά των ερευνητικών συμμετεχόντων στο φυσικό τους χώρο .Γι' αυτό το λόγο η παρατήρηση μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα χρήσιμη ως μια πιλοτική μελέτη ή ως προκαταρκτική εξέταση ενός ζητήματος.

Ένα λοιπόν, από τα κύρια πλεονεκτήματα της μεθόδου της παρατήρησης είναι ότι στην βασική της μορφή δεν απαιτεί κανενός είδους επικοινωνία, άρα δεν παρεμβαίνει στην φυσική εξέλιξη των φαινομένων και δεν επηρεάζει τις παραμέτρους αυτής της κατάστασης. Αποτελεί λοιπόν την ιδανική μέθοδο για την μελέτη της μη λεκτικής συμπεριφοράς ,όπως είναι οι χειρονομίες , η στάση του σώματος και τα συναισθήματα (Σταλίκας ,2009).

4.3.3 Δομημένη συνέντευξη

Τέλος το τρίτο εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήσαμε είναι η *δομημένη συνέντευξη* .Παρακάτω θα μιλήσουμε για το τι είναι *δομημένη συνέντευξη* καθώς και το *ποια είναι τα χαρακτηριστικά της*. Σε μια *δομημένη ή τυποποιημένη* συνέντευξη οι ερωτήσεις διαμορφώνονται εκ των προτέρων και τίθενται στον ερωτώμενο με καθορισμένη σειρά και συγκεκριμένο τρόπο. Σκοπός αυτής της δομής είναι η εξασφάλιση της συνέπειας και της σταθερότητας από τη μια συνέντευξη στην άλλη. Στις έρευνες δημοσκόπησης , όπου εκατοντάδες άνθρωποι προσεγγίζονται από μεγάλο αριθμό συνεντευκτών είναι απαραίτητη η χρήση των δομημένων εντύπων έτσι ώστε να

συλλεχθούν πληροφορίες που να μπορούν να συνδυαστούν και να συγκριθούν μεταξύ τους.

Το κατά πόσο μια συνέντευξη πρέπει να είναι δομημένη εξαρτάται από το σκοπό και τη φύση της έρευνας. Για παράδειγμα αν πρόκειται να συγκεντρώσουμε και να συνδυάσουμε πληροφορίες που πήραμε από ένα μεγάλο αριθμό ατόμων, όπως στην περίπτωση μιας έρευνας στάσεων ή μιας δημοσκοπήσης, το επιθυμητό είναι μια δομημένη συνέντευξη (Σταλίκας, 2009).

Το ίδιο υποστηρίζει και ο Robson, 2007, ότι η *Πλήρως δομημένη* συνέντευξη έχει προκαθορισμένες ερωτήσεις με προκαθορισμένη διατύπωση, συνήθως σε προκαθορισμένη διάταξη. Η χρήση κυρίως ανοιχτών ερωτήσεων αποτελεί ουσιαστικά τη μόνη διαφορά από ένα ερωτηματολόγιο δειγματοληπτικής έρευνας, που βασίζεται σε συνεντεύξεις.

Σχεδόν από κάθε άποψη, οι διαδικασίες και οι θεωρήσεις για τη διεξαγωγή δομημένων συνεντεύξεων είναι οι ίδιες με εκείνες που συζητήθηκαν για τις συνεντεύξεις των δειγματοληπτικών ερευνών. Ωστόσο πρέπει να διασφαλιστεί ότι οι αποκρίσεις σε ανοιχτές ερωτήσεις καταγράφονται λέξη προς λέξη. Ο ευκολότερος τρόπος για να διασφαλιστεί είναι να μαγνητοφωνηθεί η συνέντευξη. Όμως πάντα πρέπει να ληφθεί η συγκατάθεση των ερωτώμενων και να λυθούν τα πρακτικά ζητήματα της εγγραφής. Οι δομημένες συνεντεύξεις αυτού του είδους δεν μπορούν να ταιριάζουν εύκολα στις μελέτες ευέλικτου σχεδίου. Είναι πιθανότερο να συμβάλλουν σε ένα προκαθορισμένο σχέδιο παράλληλα με άλλες μεθόδους. Παρότι δεν απαιτείται μια συγκεκριμένη μορφή ανάλυσης δεδομένων, συνηθίζεται να χρησιμοποιείται η ανάλυση περιεχομένου (η οποία μετατρέπει ουσιαστικά τα δεδομένα σε ποσοτική μορφή).

Οι Powney και Watts (1987) προτιμούν μια διαφορετική τυπολογία, κάνοντας μια βασική διάκριση μεταξύ *συνεντεύξεων αποκρινόμενων* και *συνεντεύξεων πληροφορητών*. Στις συνεντεύξεις αποκρινόμενων, ο συνεντευκτής διατηρεί τον έλεγχο (ή τουλάχιστον αυτή είναι η πρόθεση του συνεντευκτή) κατά τη διάρκεια όλης της διαδικασίας. Όλες αυτές οι συνεντεύξεις είναι αναγκαστικά δομημένες σε κάποιο βαθμό από τον συνεντευκτή. Σε αυτόν τον τύπο ή τρόπο συνέντευξης το κεντρικό σημείο είναι πως η πρόθεση είναι ότι «οι συνεντευκτές κυριαρχούν». Η ατζέντα τους είναι αυτό που έχει σημασία. Και οι πλήρως και οι ημιδομημένες συνεντεύξεις είναι τυπικά κατά αυτήν την έννοια *συνεντεύξεις αποκρινόμενων* (Robson, 2007).

4.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας, κατά την περίοδο του Νοεμβρίου, επισκέφτηκα και τα δύο σχολεία. Σε πρώτο επίπεδο, δόθηκε ερωτηματολόγιο, για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Αυτό το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε σε όλους τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης αλλά και στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σκοπός του ερωτηματολογίου ήταν να σχεδιαστεί το *κοινωνιόγραμμα* των δύο τάξεων, που θα έβλεπε τις σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους και κυρίως την σχέση των παιδιών με το αυτιστικό παιδί της τάξης τους. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε μόνο το όνομα του μαθητή (χωρίς το επώνυμο του), την τάξη και την ηλικία του. Το

ερωτηματολόγιο που είναι προσωπικό για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά ,θέτει την εξής ερώτηση στον μαθητή : *«Ποιοι είναι οι 5 καλύτεροι φίλοι σου στην τάξη;»* Εδώ τα παιδιά μπορούν να δώσουν λιγότερα από 5 ονόματα αλλά όχι περισσότερα . Αυτή η διαδικασία συλλογής δεδομένων επαναλήφθηκε 2 φορές κατά την διάρκεια της χρονιάς. Πρέπει να σημειωθεί ότι η χρονική διάρκεια συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων κυμαινόταν σε περίπου 10΄, ενώ η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε ακριβώς την περίοδο μεταξύ Νοέμβριο και Μάιο του 2011 -2012.

Παράλληλα, αρχικά κατά την περίοδο του Δεκεμβρίου και κατόπιν τον Μάιο πραγματοποιήθηκε *συστηματική παρατήρηση* και στα δύο σχολεία (βλέπε παράρτημα 1.). Στόχος της συστηματικής μας παρατήρησης, ήταν να παρατηρήσουμε την έναρξη κοινωνικών επαφών/αλληλεπιδράσεων συνοδευόμενη από κάποια ανταπόκριση, λαμβάνοντας υπόψη ότι η έναρξη μπορεί να γίνει είτε από το target παιδί, είτε από κάποιο συμμαθητή του ή από τον εκπαιδευτικό (ΠΣ ή οποιοδήποτε άλλον). Η συστηματική μας παρατήρηση έγινε σε 2 παιδιά από κάθε σχολείο, στο παιδί με την παράλληλη στήριξη και σε κάποιο άλλο ίδιου φύλου και από την ίδια τάξη αλλά χωρίς ειδικές ανάγκες (τυχαίας επιλογής μας) .Η συστηματική παρατήρηση έγινε στο προαύλιο την ώρα του διαλείμματος ,όπου κάθε παιδί παρατηρήθηκε ξεχωριστά. Η διάρκεια της παρατήρησης διήρκεσε συνολικά για το κάθε παιδί 15 λεπτά χωρισμένα σε τρία πεντάλεπτα. Πιο συγκεκριμένα στο μεγάλο διάλλειμα παρατηρήσαμε το παιδί για 5 λεπτά και μετά από λίγο για άλλα 5 λεπτά, ενώ σε ένα μικρό διάλλειμα διάρκειας 10 λεπτών παρατηρήσαμε το παιδί για άλλα 5 λεπτά. Επίσης φροντίσαμε οι παρατηρήσεις του target παιδιού (με παράλληλη στήριξη) να γίνονται ,όταν η δασκάλα της παράλληλης στήριξης βρίσκονταν και αυτή στο προαύλιο .

Όσον αφορά τώρα τις κατηγορίες του φύλλου παρατήρησης που χρησιμοποιήσαμε για την καταγραφή της συμπεριφοράς του target παιδιού είναι οι εξής: *Ξεκινάει την επικοινωνία με κάποιο άλλο παιδί.* Εδώ μπορεί να έχουμε λεκτική επικοινωνία ,δηλαδή το target παιδί μιλάει, καλεί (το κάλεσμα μπορεί να περιλαμβάνει διάφορες μορφές) ,ρωτάει κάποιο άλλο παιδί. Επίσης σε αυτή την κατηγορία περιλαμβάνεται η βλεμματική επαφή ,δηλαδή το target παιδί κοιτάζει έντονα κάποιο άλλο παιδί με σκοπό να του τραβήξει την προσοχή ή ακόμη κάνει ένα νεύμα ή μια κίνηση ,ένα σινιάλο με τα χέρια με σκοπό να τραβήξει την προσοχή του. Μπορεί ακόμα να έρθει σε επαφή με κάποιο άλλο παιδί ,δηλαδή ακουμπάει κάποιο άλλο παιδί με σκοπό να του τραβήξει την προσοχή ή προτάσσει ένα αντικείμενο πχ δίνει κάποιο παιχνίδι με σκοπό να τραβήξει την προσοχή του. Η δεύτερη κατηγορία είναι *Δέχεται επικοινωνία από άλλο παιδί*, όπου το target παιδί δέχεται τις παραπάνω συμπεριφορές αλλά από την πλευρά ενός συμμαθητή. Ωστόσο και στις δυο παραπάνω κατηγορίες η έναρξη αλληλεπίδρασης πρέπει να συνοδεύεται από επιτυχία , να είναι δηλαδή αποδεκτή από το άλλο παιδί και να υπάρχει ανταπόκριση. Η τρίτη κατηγορία είναι *Ξεκινάει την επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό* (είτε τον ειδικό ,είτε κάποιον άλλο) όπου το target παιδί εμφανίζει τις συμπεριφορές της κατηγορίας 1 αλλά αυτή τη φορά απευθύνεται σε ένα εκπαιδευτικό ,ενώ

Δέχεται επικοινωνία από τον εκπαιδευτικό (είτε τον ειδικό, είτε κάποιον άλλο) έχουμε τις συμπεριφορές της κατηγορίας 1 αλλά από την πλευρά ενός εκπαιδευτικού. Τέλος η κατηγορία *Κάνει κάτι μόνο του* σημαίνει πως το παιδί παίζει μόνο του ή κάθετα σε ένα παγκάκι και είναι αφηρημένο ή περπατάει μόνο του .

Εν συνεχεία, την περίοδο του Μαρτίου πραγματοποιήθηκε πάλι *συστηματική παρατήρηση*, όμως αυτή τη φορά μέσα στις τάξεις των δύο σχολείων. Σκοπός αυτής της παρατήρησης ήταν να σημειώσουμε την συμπεριφορά του target παιδιού (αν αλληλεπιδράει με τους υπόλοιπους συμμαθητές ,με τους εκπαιδευτικούς ΓΕ και ΠΣ ή αν δεν αλληλεπιδράει) αλλά αυτή την φορά μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Στην ουσία παρατηρήσαμε το παιδί με αυτισμό μέσα στην τάξη, στο μάθημα των μαθηματικών και ελληνικών για 3 πεντάλεπτα (φροντίσαμε να μεσολαβούν 5 λεπτά από το ένα πεντάλεπτο στο άλλο). Η διαδικασία αυτή πραγματοποιήθηκε : α) όταν ήταν και οι δύο εκπαιδευτικοί μαζί (ΠΣ κ Γ) και β) μόνο όταν ήταν ο εκπαιδευτικός της τάξης (Γ). Η παρατήρηση για κάθε περίπτωση έγινε 2 φορές, όπου μπήκαμε στην τάξη σε τέσσερα 40' μαθήματα ,όπου στα δύο θα βρίσκονται και οι δύο εκπαιδευτικοί και στα άλλα δύο μόνο ο εκπαιδευτικός της τάξης. Έτσι στην δεύτερη περίπτωση , ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς ΠΣ να μην μπουν στην τάξη για 40' ή τους ρωτήσαμε αν θα υπάρχει μέρα που να απουσιάζουν. Αυτό πραγματοποιήθηκε και στα δύο τα σχολεία με τον ίδιο ακριβώς τρόπο.

Πιο συγκεκριμένα η διαδικασία συλλογής δεδομένων έγινε πάνω σε μια φόρμα (βλέπε παράρτημα 2), όπου τικάραμε μόνο μία υποκατηγορία, σε κάθε διάστημα(0-0.10). Η φόρμα παρατήρησης αποτελούνταν από τέσσερις κατηγορίες. Η κάθε κατηγορία αποτελούνταν από τρεις υποκατηγορίες για παράδειγμα η κατηγορία -1.*Εργάζεται* –έχει 3 υποκατηγορίες-*1^α εργάζεται μόνος, 1β .εργάζεται σε ομάδα, 1γ . εργάζεται στην ολομέλεια*. Βέβαια αν τικάρουμε την υποκατηγορία *2β.Δεν προσέχει /Δεν παρακολουθεί* τότε δεν τικάρουμε καμιά άλλη υποκατηγορία στο ίδιο διάστημα. Όσον αφορά την επεξήγηση των κατηγοριών ,στην κατηγορία 1.*Εργάζεται, το 1^α Μόνος* σημαίνει ότι ο μαθητής εργάζεται σε ένα τραπέζι μόνος χωρίς άλλα παιδιά (δίπλα μπορεί να κάθετα και ο εκπαιδευτικός ΠΣ). Το *1β Σε ομάδα* σημαίνει πως ο μαθητής εργάζεται σε ομάδα με ακόμη έναν ή περισσότερους μαθητές ενώ το *1γ.Με την ολομέλεια* σημαίνει πως ο μαθητής παρακολουθεί αυτό που κάνει και η υπόλοιπη τάξη π.χ ακούει τον εκπαιδευτικό της τάξης, αντιγράφει από τον πίνακα (δίχως να δίνεται σημασία αν ο μαθητής κάθετα σε ομάδα γιατί σε αρκετά σχολεία τα θρανία είναι πάντα σε ομαδική διάταξη).

Στην συνέχεια η κατηγορία 2.*Συμπεριφέρεται το 2^α .Προσέχει /παρακολουθεί* σημαίνει για παράδειγμα πως το παιδί ακούει αυτό που γίνεται στην τάξη και κοιτάει τον εκπαιδευτικό .Η *2β. Δεν προσέχει/παρακολουθεί* δηλώνει πως ο μαθητής δεν ακολουθεί την τάξη ,εμφανίζει διάσπαση προσοχής ή προβλήματα συμπεριφοράς ενώ το *2γ.Συμμετέχει ενεργά* σημαίνει πως το παιδί συμμετέχει ενεργά, όπως για παράδειγμα το παιδί διαβάζει, αντιγράφει, μιλάει στον εκπαιδευτικό ή

συμμαθητή, σηκώνει το χέρι .Στην τρίτη κατηγορία *Αλληλεπιδράει το 3^α Δεν αλληλεπιδρά* σημαίνει πως το παιδί δεν αλληλεπιδράει με κανέναν απλώς ακούει ή κοιτά .Στο *3β .Με τον εκπαιδευτικό της τάξης* σημαίνει πως το παιδί μιλάει στον εκπαιδευτικό της τάξης ,του μιλάει ο εκπαιδευτικός της τάξης. *Το 3γ .Με τον εκπαιδευτικό ΠΣ* σημαίνει πως μιλάει στον εκπαιδευτικό της ΠΣ, του μιλάει ο εκπαιδευτικός της ΠΣ ενώ το *3δ.Με συμμαθητή* σημαίνει πως το παιδί μιλάει σε συμμαθητή του ,του μιλάει ο συμμαθητής του.

Τέλος στην κατηγορία *4.Φύση αλληλεπίδρασης* (με εκπ. γενικής ή ΠΣ) το *4^α Ο εκπαιδευτικός διδάσκει ομάδα μαθητών* σημαίνει πως ο ένας από τους δύο εκπαιδευτικούς (ΠΣ ή Γ) διδάσκει όλη τη τάξη ή τη μικρή ομάδα που βρίσκεται ο μαθητής. Στο *4β. Ο εκπαιδευτικός διδάσκει ατομικά το μαθητή* τικάρουμε ,όταν ο ένας από τους δύο εκπαιδευτικούς διδάσκει ατομικά το μαθητή. Στο *4γ.Ο εκπαιδευτικός δίνει οδηγίες στην ομάδα* τικάρουμε όταν ο ένας από τους δύο εκπαιδευτικούς δίνει οδηγίες σε όλη τη τάξη ή τη μικρή ομάδα του μαθητή (για παράδειγμα πηγαίνετε να πάρετε τα μπουφάν σας, βγάλτε τα τετράδιά σας) ενώ στο τέλος το *4δ. Ο εκπαιδευτικός δίνει οδηγίες στους μαθητές* τικάρουμε όταν ο ένας από τους δύο εκπαιδευτικούς δίνει οδηγίες μόνο στο μαθητή παράλληλης στήριξης, όπως για παράδειγμα πήγαινε να πάρεις το μπουφάν σου, βγάλε το τετράδιο σου.

Τέλος πραγματοποιήθηκε , κατά την περίοδο του Μαρτίου δομημένη συνέντευξη ως προς τις εκπαιδευτικούς των δύο τάξεων. Η διαδικασία αυτή επιτεύχθηκε τόσο στους εκπαιδευτικούς γενικής ,όσο και εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης. Αρχικά τέθηκαν διάφορες ερωτήσεις στις εκπαιδευτικούς ,σχετικά με το χρόνο σχεδίασης και αξιολόγησης των δραστηριοτήτων συνδιδασκαλίας -που αφιερώνουν και χρειάζονται. Έτσι, στα πλαίσια της συνέντευξης εκφράστηκαν οι απόψεις ,οι εμπειρίες αλλά και αναδείχθηκαν οι διάφορες πρακτικές των δραστηριοτήτων συνδιδασκαλίας. Έπειτα ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με τη συμμετοχή ,την επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών με ΕΑ, τόσο στις τάξεις συνδιδασκαλίας όσο και στις γενικές τάξεις με έναν εκπαιδευτικό αλλά και να καταδείξουν τη θέση τους σχετικά με τους ρόλους των συνδιδασκόντων. Τέλος καταγράφηκαν τα δημογραφικά τους στοιχεία –όσον αφορά το φύλο ,την ηλικία , τα έτη σπουδών , το επίπεδο σπουδών, τα χρόνια/μήνες συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας αλλά και τα χρόνια /μήνες συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας καθώς και για τις περιπτώσεις παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που δίδαξαν.

Τέλος πρέπει να σημειώσουμε ότι για την ανάλυση των αποτελεσμάτων στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα excel .

5.1 Κοινωνιομετρικά αποτελέσματα

Α΄ Φάση

	Μέσος όρος	N	Τυπική απόκλιση
Παιδιά ελέγχου	4,94	35	1,92
Παιδιά με ΠΣ	0,50	2	0,71
Συνολικά	4,70	37	2,13

Πιο πάνω παραθέτουμε τον συγκεντρωτικό πίνακα του α΄ και του β΄ σχολείου της έρευνάς μας, όπως προέκυψε από τα κοινωνιογράμματα, τα οποία έγιναν κατά την περίοδο του Νοεμβρίου. Στο παραπάνω πίνακα καταγράφεται ο μέσος όρος που ψηφίστηκαν από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους τα παιδιά χωρίς παράλληλη στήριξη αλλά και τα παιδιά με παράλληλη στήριξη. Το κοινωνιόγραμμα διαμορφώθηκε με βάση την εξής ερώτηση: «Ποιοι είναι οι 5 καλύτεροί σου φίλοι;», όπου τα παιδιά έγραψαν από 1-5 ονόματα συμμαθητών τους μέσα από την τάξη. Όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε πιο πάνω, από τα 2 παιδιά με παράλληλη στήριξη, μία ψήφο πήρε ο Μάριος και καμία η Πολυξένη, άρα ο μέσος όρος που ψηφίστηκαν τα παιδιά παράλληλης στήριξης από τους συμμαθητές τους είναι 0,50. Αντίθετα τα 35 παιδιά τυπικής ανάπτυξης που έλαβαν μέρος στην έρευνα συγκέντρωσαν κατά μέσο όρο 4,94 ψήφους. Έτσι με βάσεις τις παρατηρήσεις μας η τυπική απόκλιση των παιδιών ελέγχου είναι 1,92 ενώ των παιδιών παράλληλης στήριξης είναι 0,71.

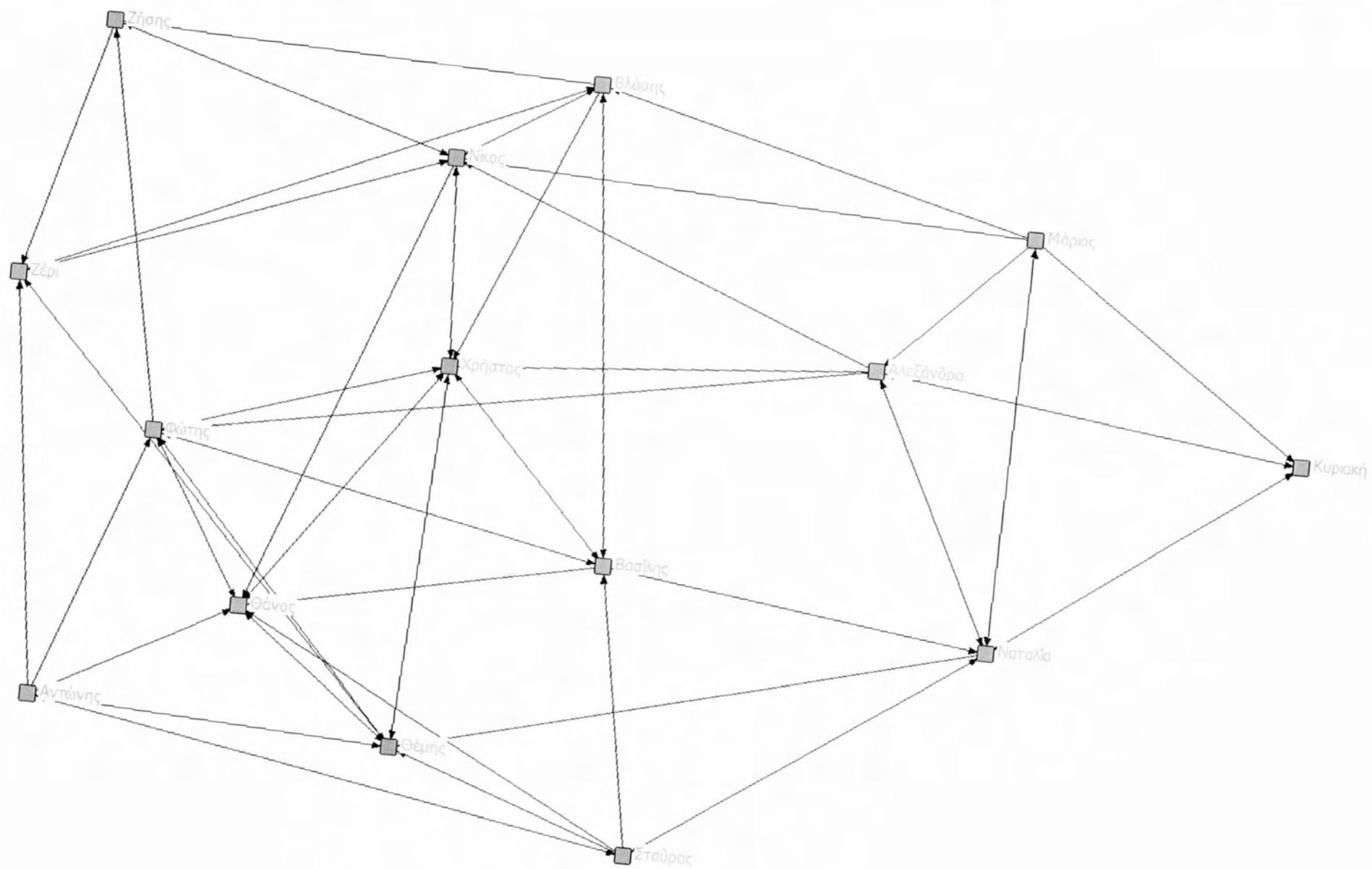
5.1.1 Αποτελέσματα 1^{ης} περίπτωσης (Μάριος)

Στην περίπτωση του Μάριου, σύμφωνα με το κοινωνιόγραμμα, που παραθέτουμε πιο κάτω, το οποίο καθορίστηκε από την ερώτηση: «Ποιοι είναι οι 5 καλύτεροι φίλοι σου στην τάξη; (μπορείς να μου δώσεις από 5 ονόματα αλλά όχι περισσότερα)», που υλοποιήθηκε κατά την περίοδο του Νοεμβρίου, διαπιστώθηκε ότι έχει μία μόνο φίλη καθώς μόνο ένα κορίτσι, η Ναταλία, τον επέλεξε ανάμεσα στους πέντε καλύτερους της φίλους στην τάξη. Ωστόσο πρέπει να σημειώσουμε πως το κορίτσι αυτό δυσκολεύτηκε στο να επιλέξει φίλους από την τάξη καθώς ήθελε να σημειώσει όλη την τάξη της. Ωστόσο και ο ίδιος ο Μάριος επέλεξε την Ναταλία ανάμεσα στους πέντε καλύτερους του φίλους/ες. Επομένως μιλάμε για μία *φιλία* εφόσον και τα δύο παιδιά επέλεξαν το ένα το άλλο. Ο Μάριος επέλεξε, ως καλύτερους του φίλους τον Βλάση, τον Νίκο, την Ναταλία, την Κυριακή και την Αλεξάνδρα. Σύμφωνα με το κοινωνιόγραμμα οι δημοφιλέστεροι του σχολείου αναδείχθηκαν ο Θανάσης, ο Θέμης και ο Χρήστος με 7 ψήφους ο καθένας (οι μισοί από τους 15 μαθητές τους επέλεξαν) ενώ αγνοημένος μαζί με τον Μάριο είναι και ο Αντώνης με 1 μόνο ψήφο.

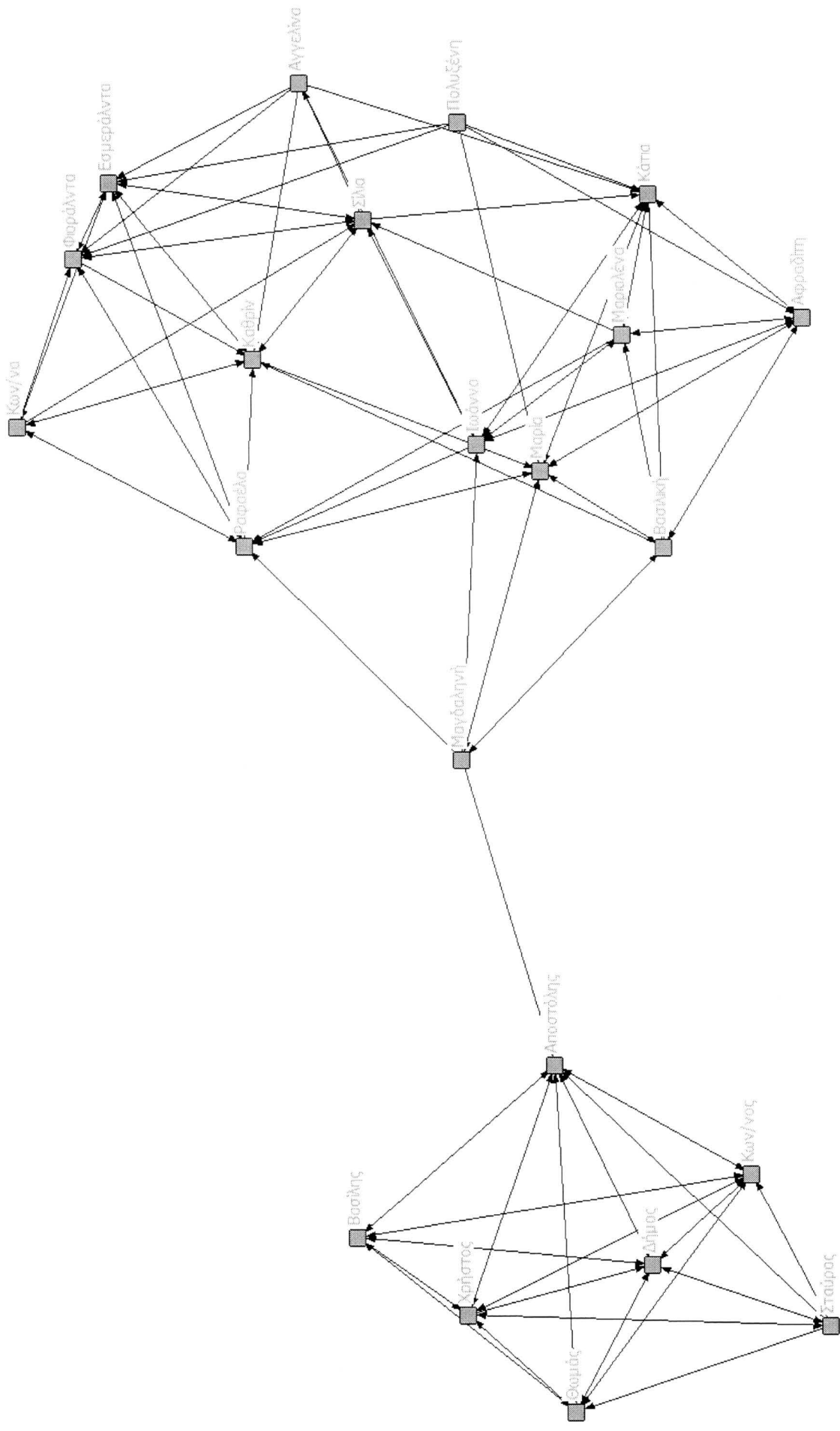
5.1.2 Αποτελέσματα 2^{ης} περίπτωσης (Πολυξένη)

Στην περίπτωση της Πολυξένης ,σύμφωνα με το κοινωνιόγραμμα, που ακολουθεί παρακάτω ,το οποίο υλοποιήθηκε κατά την περίοδο του Νοεμβρίου κανένα παιδί δεν την επέλεξε ανάμεσα στους πέντε καλύτερους του φίλους/ες . Ωστόσο η Πολυξένη επέλεξε ανάμεσα στους πέντε καλύτερους της φίλους/ες την Εσμεράλντα ,την Κάτια ,την Φιοράλντα και την Αφροδίτη. Ωστόσο καμία από τις φίλες που επέλεξε δε την επέλεξε την ίδια αντιστοίχως (0 ψήφους). Εύλογα ,επομένως μπορούμε να αντιληφθούμε πως η Πολυξένη δεν έχει καμία απολύτως *φιλία* ,γεγονός που την κατατάσσει ως *αγνοημένη* ,πράγμα αρκετά ενδιαφέρον, ως προς συζήτηση.

Κοινωνιόγραμμα Σχολείο Α



Κοινωνιόγραμμα Σχολείο Β



B' Φάση

	Μέσος όρος	N	Τυπική απόκλιση
Παιδιά ελέγχου	4,97	35	2,05
Παιδιά με ΠΣ	3,50	2	4,95
Συνολικά	4,89	37	2,18

Πιο πάνω παραθέτουμε τον συγκεντρωτικό πίνακα του α' και του β' σχολείου της έρευνάς μας, όπως προέκυψε από τα κοινωνιογράμματα, τα οποία έγιναν κατά την περίοδο του Μαΐου. Στο παραπάνω πίνακα καταγράφεται ο μέσος όρος που ψηφίστηκαν από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους τα παιδιά ελέγχου αλλά και τα παιδιά με παράλληλη στήριξη. Το κοινωνιόγραμμα διαμορφώθηκε και πάλι με βάση την εξής ερώτηση: «Ποιοι είναι οι 5 καλύτεροί σου φίλοι;», όπου τα παιδιά έγραψαν από 1-5 ονόματα συμμαθητών τους μέσα από την τάξη. Όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε πιο πάνω, από τα 2 παιδιά με παράλληλη στήριξη, ο μέσος όρος που ψηφίστηκαν τα παιδιά παράλληλης στήριξης από τους συμμαθητές τους είναι 3,50. Αντίθετα τα 35 παιδιά τυπικής ανάπτυξης που έλαβαν μέρος στην έρευνα συγκέντρωσαν κατά μέσο όρο 4,97 ψήφους.

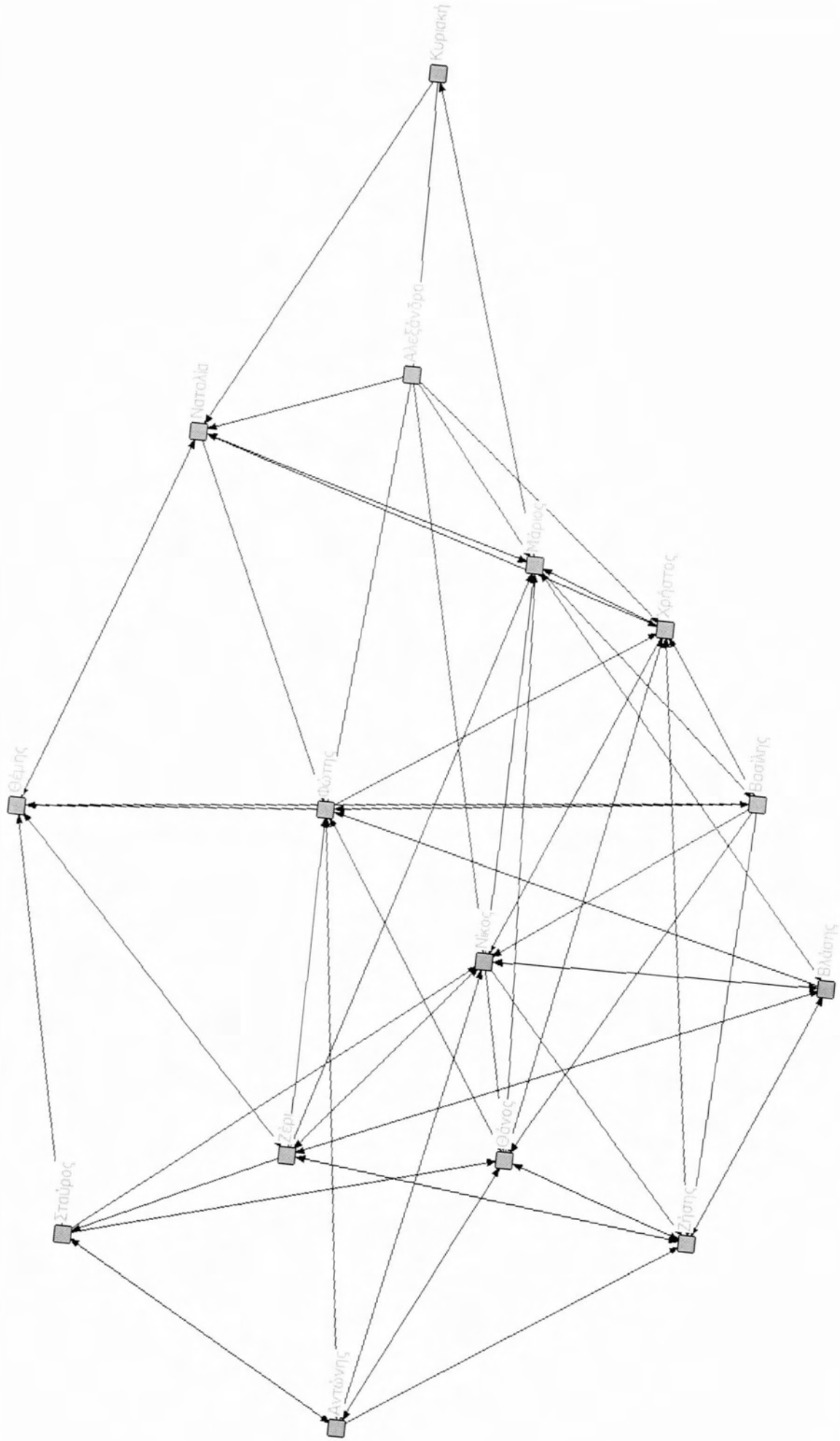
5.1.3 Αποτελέσματα 1^{ης} περίπτωσης (Μάριος)

Βέβαια κατά την περίοδο του Μαΐου επαναλάβαμε το κοινωνιόγραμμα το οποίο θα δούμε και παρακάτω, το οποίο καθορίστηκε από την ίδια ερώτηση: «Ποιοι είναι οι 5 καλύτεροι φίλοι σου στην τάξη; (μπορείς να μου δώσεις από 5 ονόματα αλλά όχι περισσότερα)». Αξιοσημείωτο πάντως είναι πως στην περίπτωση του Μάριου η ανατροπή του κοινωνιογράμματος ήταν θεαματική. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι ο Μάριος απέκτησε 3 φίλες με τον Βλάση, την Ναταλία και την Κυριακή. Ωστόσο υπήρχαν συμμαθητές που τον επέλεξαν δίχως ο Μάριος να τους έχει επιλέξει και ο ίδιος. Ο Θανάσης, ο Ζέρι, ο Χρήστος και η Αλεξάνδρα τον επέλεξαν στους 5 καλύτερους τους φίλους κάτι πολύ εντυπωσιακό για την έρευνα μας. Επίσης, να σημειώσουμε πως αυτή τη φορά ο Μάριος μαζί με τον Νίκο και τον Φώτη αναδείχτηκαν ως οι δημοφιλέστεροι του σχολείου αφού συγκέντρωσαν 7 ψήφους το κάθε παιδί. Ωστόσο, να σημειώσουμε, πως η εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης πρόσφατα είχε συζητήσει με τα παιδιά για την περίπτωση του Μάριου, κάτι που δικαιολογεί και την ανατροπή του κοινωνιογράμματος.

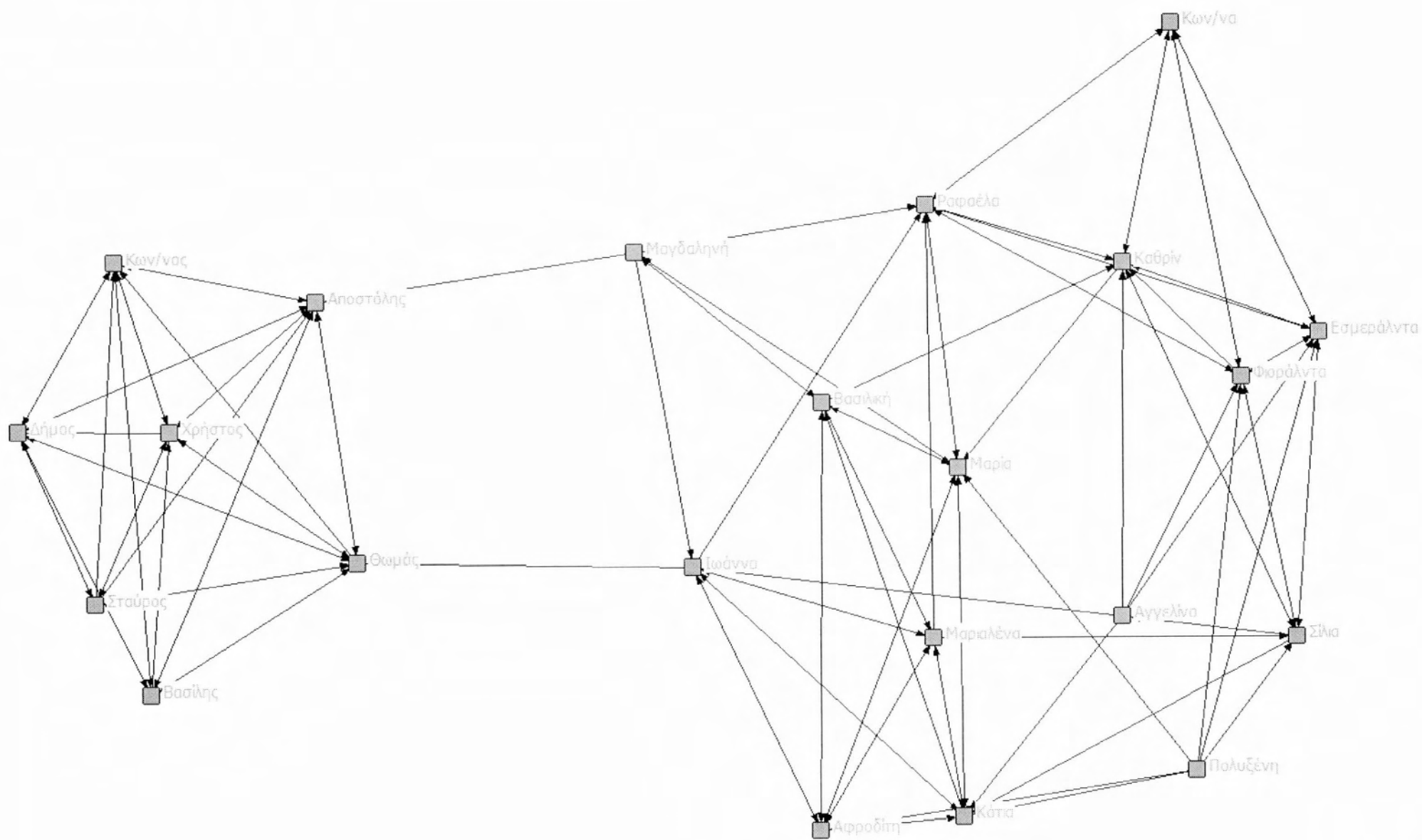
5.1.4 Αποτελέσματα 2^{ης} περίπτωσης (Πολυξένη)

Βέβαια το κοινωνιόγραμμα το επαναλάβαμε κατά την περίοδο του Μαΐου και στο δεύτερο σχολείο της έρευνάς μας ,για να εξετάσουμε πάλι την περίπτωση της Πολυξένης .Αξιοσημείωτο είναι πως το κοινωνιόγραμμα δεν διαφοροποιήθηκε διόλου από την αρχή της χρονιάς που το επαναλάβαμε ,κάτι που εξίσου πρέπει να τεθεί ως προβληματισμό. Μάλιστα τις περισσότερες ψήφους συγκέντρωσε η Μαριαλένα με 11 ψήφους ,χαρακτηριστικό που την κάνει δημοφιλή στο σχολείο. Ωστόσο η Πολυξένη ψήφισε ως καλύτερες της φίλες την Μαριαλένα, την Φιοράλντα, την Εσμεράλντα και την Αφροδίτη.

Κοινωνιόγραμμα Σχολείο Α, Β'
φάση



Κοινωνιόγραμμα Σχολείο Β – Β' φάση



5.2 Παρατήρηση στο διάλλειμα

A' Φάση

Έχοντας παράλληλη στήριξη ή ομάδα ελέγχου	Μαθητής - συμμαθητής όπου η αλληλεπίδραση ξεκινάει από το target μαθητή	Μαθητής- συμμαθητής όπου η αλληλεπίδραση ξεκινάει από το συμμαθητή	Μαθητής - δάσκαλος όπου η αλληλεπίδραση ξεκινάει από το target μαθητή	Μαθητής - δάσκαλος όπου η αλληλεπίδραση ξεκινάει από το δάσκαλο	Μαθητής κάνει κάτι μόνος του
Παράλληλη στήριξη M.O	5,50	11,50	2,00	0,00	71,00
Αριθμός παιδιών	2	2	2	2	2
Ομάδα ελέγχου M.O	52,50	26,00	0,50	0,00	11,00
Αριθμός παιδιών	2	2	2	2	2

Πιο πάνω παραθέσαμε συγκεντρωτικά τον πίνακα που προέκυψε από τις παρατηρήσεις μας στο προαύλιο του σχολείου. Σε αυτόν τον πίνακα διαπιστώνεται η αλληλεπίδραση των δύο παιδιών παράλληλης στήριξης και των άλλων δύο παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με τα παραπάνω, στα παιδιά παράλληλης στήριξης ο μέσος όρος αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε μαθητή – συμμαθητή, όταν η αλληλεπίδραση ξεκινάει από το target παιδί είναι 5,50% ενώ όταν ξεκινάει από το συμμαθητή είναι σε βαθμό 11,50%. Επιπλέον όσον αφορά την αλληλεπίδραση μαθητής-δάσκαλος, όταν η αλληλεπίδραση ξεκινάει από το target παιδί είναι 2,00% ενώ όταν ξεκινάει από τον εκπαιδευτικό είναι μηδενική. Τέλος είδαμε ότι οι μαθητές παράλληλης στήριξης πέρασαν τον περισσότερο χρόνο μόνοι τους με ποσοστό 71,00%. Αντίθετα στην ομάδα ελέγχου ο μέσος όρος αλληλεπίδρασης παιδιού – συμμαθητή που ξεκινάει από το target (το παιδί που παρατηρούμε) παιδί είναι 52,50% ενώ όταν η αλληλεπίδραση ξεκινάει από τον συμμαθητή ο μέσος όρος αλληλεπίδρασης είναι 26,00%. Επίσης ο βαθμός αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε μαθητή – δάσκαλο όπου η αλληλεπίδραση ξεκινάει από το target παιδί είναι στα 0,50% ενώ όταν η αλληλεπίδραση ξεκινάει από το δάσκαλο είναι μηδενική. Ωστόσο οι μαθητές διαπιστώθηκε να κάνουν κάτι μόνοι τους σε βαθμό 11,00%.

5.2 .1 Αποτελέσματα 1^{ης} περίπτωσης (Μάριος)

Στην παρατήρησή μας στο προαύλιο του σχολείου η οποία διήρκησε και για τρία πεντάλεπτα διαπιστώσαμε πως ο Μάριος ήταν συνεχώς μόνος του .Μόνος του έπαιζε ,μόνος του περπατούσε. Τον βλέπαμε να παίζει συνεχώς με ένα σακουλάκι πιθανώς από το κουλούρι του ,να τρέχει , να μιλάει ,να γελάει μόνος του. Υπήρχαν στιγμές που προσπαθούσε να εμπλακεί στο παιχνίδι των άλλων παιδιών αλλά αυτοί τον απέφευγαν ,απορρίπτοντάς τον .Αξιοσημείωτο είναι πάντως ,πως και οι εκπαιδευτικοί του καθώς και ο διευθυντής του επιβεβαίωσαν πως πάντα μόνος του είναι. *Μόνο με μερικά κοριτσάκια καμιά φορά κάνει παρέα.....*

Ωστόσο παρατηρήσαμε με τον ίδιο ακριβώς τρόπο και έναν άλλο συμμαθητή του τον Αντώνη, όπου σε αντιδιαστολή με τον Μάριο ,εάν και σύμφωνα με το κοινωνιόγραμμα θα χαρακτηρίζαμε και τον ίδιο *αγνοημένο* (εφόσον είχε μία μόνο ψήφο) τον είδαμε να αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές του. Ο Αντώνης κατά την διάρκεια του διαλλείματος καθότανε την βρύση με κάποιον φίλο του και συζητούσανε –κουβεντιάζανε οι δυο τους ,κάνανε βόλτες μαζί ,πήγανε να παίξουν ποδόσφαιρο μαζί με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Πιο κάτω παραθέτουμε συγκεντρωτικά τον πίνακα παρατήρησης του Μάριου όπου και αποδεικνύονται τα όσα προείπαμε ,ότι δηλαδή ο μαθητής κάνει κάτι μόνος του σε ποσοστό 90/90.

Όνομα παιδιού με ΠΣ	Μαθητής - συμμαθητής όπου η αλληλεπίδραση ξεκινάει από το targe μαθητή	Μαθητής- συμμαθητής όπου η αλληλεπίδραση ξεκινάει από το συμμαθητή	Μαθητής – δάσκαλος όπου η αλληλεπίδραση ξεκινάει από το targe μαθητή	Μαθητής – δάσκαλος όπου η αλληλεπίδραση ξεκινάει από το δάσκαλο	Μαθητής κάνει κάτι μόνος του
Μάριος	0/90	0/90	0/90	0/90	90/90

5.2.2 Αποτελέσματα 2^{ης} περίπτωσης (Πολυξένη)

Στην παρατήρηση στο προαύλιο του σχολείου ,και στην περίπτωση της Πολυξένης διαπιστώσαμε σχεδόν ακριβώς την ίδια κατάσταση με τον Μάριο ,εφόσον η Πολυξένη τον περισσότερο χρόνο της στο διάλειμα τον πέρασε σχεδόν μόνη της .Μόνη της έτρεχε ,περπατούσε, γελούσε ,ξεφώνιζε ,τσιρίζε ,χόρευε. Την είδαμε να κάνει βόλτες μόνη της ,να κάνει κουτσό ,να χοροπηδάει ,να μιλάει μόνη της .Μόνο σε κάποια λεπτά του διαλλείματος την είδαμε να παίζει με τα υπόλοιπα παιδιά την «μικρή Ελένη» .Μάλιστα ,η γυμνάστρια την παρότρυνε να συμμετέχει σε ένα παιχνίδι αλλά δεν έδειξε να την ενδιαφέρει ,εφόσον δεν συμμετείχε. Να σημειώσουμε βέβαια, πως μόνο με την παρότρυνση της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης συμμετέχει στο πρόγραμμα της γυμναστικής. Μάλιστα η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης ισχυρίζεται για την Πολυξένη το ότι : *Από την αρχή της χρονιάς ,μόνο τρεις μέρες έπαιζε μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά*

...Σήμερα έπαιξε ...Μόνο κάποια αγόρια της Ε' δημοτικού της μιλάνε. Καλά παιδάκια.

Ωστόσο παρατηρήσαμε και μια άλλη φίλη της την Μαρία . Σε αντίθεση με την Πολυξένη, είδαμε την Μαρία να αλληλεπιδρά και να επικοινωνεί με τις συμμαθήτριές της .Πιο συγκεκριμένα την είδαμε ν περπατάει ,να συζητά ,να τρέχει ,να στριφογυρνάει ,με μια φίλη της ,να παίζει με τις φίλες της γύρω από το φιλέ του βόλει και μέσα στα νερά (καθώς είχε βρέξει) και να τις παροτρύνει ,φωνάζοντας να παίξουν κυνηγητό. Πιο κάτω παραθέτουμε συγκεντρωτικά τον πίνακα παρατήρησης της Πολυξένης ,όπου διαπιστώνεται ότι η αλληλεπίδραση της με συμμαθητή-τρια, όταν ξεκινάει από την ίδια είναι 11/90 ενώ όταν ξεκινάει από συμμαθητή/τρια είναι 23/90.Επιπλέον η αλληλεπίδρασή της με εκπαιδευτικό όταν ξεκινάει από την ίδια είναι 4/90 ενώ από τον εκπαιδευτικό είναι μηδενική. Σε γενικές γραμμές η Πολυξένη παρατηρήθηκε να κάνει κάτι μόνη της σε βαθμό 52/90.

Όνομα παιδιού με ΠΣ	Μαθητής - συμμαθητής όπου η αλληλεπίδραση ξεκινάει από το targe μαθητή	Μαθητής- συμμαθητής όπου η αλληλεπίδραση ξεκινάει από το συμμαθητή	Μαθητής – δάσκαλος όπου η αλληλεπίδραση ξεκινάει από το targe μαθητή	Μαθητής – δάσκαλος όπου η αλληλεπίδραση ξεκινάει από το δάσκαλο	Μαθητής κάνει κάτι μόνος του
Πολυξένη	11/90	23/90	4/90	0/90	52/90

Β' Φάση

Έχοντας παράλληλη στήριξη ή ομάδα ελέγχου	Μαθητής - συμμαθητής όπου η αλληλεπίδραση ξεκινάει από το targe μαθητή	Μαθητής- συμμαθητής όπου η αλληλεπίδραση ξεκινάει από το συμμαθητή	Μαθητής – δάσκαλος όπου η αλληλεπίδραση ξεκινάει από το targe μαθητή	Μαθητής – δάσκαλος όπου η αλληλεπίδραση ξεκινάει από το δάσκαλο	Μαθητής κάνει κάτι μόνος του
Παράλληλη στήριξη Μ.Ο	0,00	1,50	0,00	4,00	84,50
Αριθμός παιδιών	2	2	2	2	2
Ομάδα ελέγχου Μ.Ο	46,00	37,00	0,50	0,00	6,50
Αριθμός παιδιών	2	2	2	2	2

Όσον αφορά τα αποτελέσματα της β' φάσης ,στα παιδιά με παράλληλη στήριξη ο μέσος όρος αλληλεπίδρασης μαθητή –συμμαθητή ,όπου η αλληλεπίδραση ξεκινάει από το target μαθητή είναι μηδενική ενώ όσον αφορά την αλληλεπίδραση που ξεκινάει από τον συμμαθητή είναι 1,50% . Επιπλέον όσον αφορά τον βαθμό αλληλεπίδρασης μαθητή –δασκάλου όπου η αλληλεπίδραση ξεκινάει από το target παιδί είναι μηδενική ενώ από τον εκπαιδευτικό προς παιδί είναι 4,00%.Τέλος οι μαθητές κάνουν κάτι μόνοι τους σε ποσοστό 84,50% .Αντίθετα όσον αφορά τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ή ομάδας ελέγχου, ο βαθμός αλληλεπίδρασης μαθητή –συμμαθητή όπου η αλληλεπίδραση ξεκινάει από το target παιδί είναι 46,00 %ενώ να ξεκινάει από συμμαθητή είναι 37,00% .Επιπλέον ,όσον αφορά την αλληλεπίδραση μαθητή – δάσκαλου όπου η αλληλεπίδραση ξεκινάει από το target παιδί είναι 0,50% ενώ όταν ξεκινάει από το δάσκαλο είναι μηδενική .Τέλος οι μαθητές κάνανε κάτι μόνοι σε ποσοστό 6,50% κάτι επίσης πολύ ενδιαφέρον για την έρευνά μας .

5.2.3Αποτελέσματα 1^{ης} περίπτωσης (Μάριος)

Εκτός από το κοινωνιόγραμμα στα πλαίσια της έρευνάς μας επαναλάβαμε την περίοδο του Μαΐου και την πρώτη παρατήρησή μας, στην αυλή. Βέβαια τα αποτελέσματά μας δεν διαφοροποιήθηκαν σε μεγάλο βαθμό από την προηγούμενη φορά. Στην περίπτωση του Μάριου διαπιστώσαμε πως εξακολουθεί να βρίσκεται μόνος του την ώρα του διαλείμματος δίχως να αλληλεπιδράει με τους υπόλοιπους συμμαθητές του και με τους εκπαιδευτικούς. Τον είδαμε να περπατάει μόνος του, να κλοτσάει ένα σκουπίδι, να προσπαθεί να κάνει ισορροπία σε κάτι πεζούλια .Μόνο σε μια στιγμή αλληλεπίδρασε με κάποιο συμμαθητή του ,όταν ο συμμαθητής του έβγαλε μία κραυγή και ο Μάριος του την ανταπέδωσε με μία ακόμη κραυγή από αυτόν .Ωστόσο πάλι ξαναπαρατηρήσαμε τον άλλο συμμαθητή του, τον Αντώνη ,να παίζει κυνηγητό, να συζητά με τους φίλους του ,να κάθεται και να ξεκουράζεται στα πεζούλια. Παρακάτω παραθέτουμε συγκεντρωτικά τον πίνακα παρατήρησης του Μάριου ,όπου διαπιστώνεται με ακρίβεια, ότι η αλληλεπίδραση μαθητή με συμμαθητή ,όταν ξεκινάει από τον συμμαθητή είναι 3/90 . Τέλος ο Μάριος έκανε κάτι μόνος του σε ποσοστό 87/90.

Όνομα παιδιού με ΠΣ	Μαθητής – συμμαθητής όπου η αλληλεπίδραση ξεκινάει από το targe μαθητή	Μαθητής- συμμαθητής όπου η αλληλεπίδραση ξεκινάει από το συμμαθητή	Μαθητής – δάσκαλος όπου η αλληλεπίδραση ξεκινάει από το targe μαθητή	Μαθητής – δάσκαλος όπου η αλληλεπίδραση ξεκινάει από το δάσκαλο	Μαθητής κάνει κάτι μόνος του
Μάριος	0	3	0	0	87

5.2.4 Αποτελέσματα 2^{ης} περίπτωσης (Πολυξένη)

Ωστόσο την περίοδο του Μαΐου επαναλάβαμε την πρώτη παρατήρησή μας ,στο προαύλιο του σχολείου και στο β΄ σχολείο της έρευνας μας. Πιο συγκεκριμένα είδαμε την Πολυξένη να βρίσκεται μόνη της, να παίζει μπάλα μόνη της, να τσιρίζει , να φωνάζει , να τρέχει μόνη της στους διαδρόμους του σχολείου της, να τρέχει φεύγοντας όταν την πλησίαζαν άλλες συμμαθήτριες της. Μάλιστα η Πολυξένη φοβέριζε τις συμμαθήτριές της με ένα σκουπίδι ,λέγοντας τες ότι *θα τους το ρίξει αν την πλησιάσουν*. Υπήρχαν φορές που *φώναζε βοήθεια* όταν την πλησίαζαν, ενώ οι συμμαθήτριες της έλεγαν καλοπροαίρετα *να έρθει να παίζουν*. Εδώ πρέπει να σημειώσουμε, σύμφωνα με τα λεγόμενα της εκπαιδευτικού ΠΣ πως η Πολυξένη *παίζει μόνο όταν θέλει αυτή, από μόνη της πηγαίνει όταν θέλει*. Ωστόσο παρατηρήσαμε πάλι και την συμμαθήτριά της την Μαρία, την οποία είδαμε να παίζει με τις φίλες της, να κάθονται στα πεζούλια και στα παγκάκια του σχολείου ,να τρέχουν ,να γελούν ,να παίζουν κρυφτό ,να παίζουν με τα νερά. Πιο κάτω παραθέτουμε συγκεντρωτικά τον πίνακα παρατήρησης της Πολυξένης ,όπου διαπιστώνεται ότι η αλληλεπίδραση μαθητή –δάσκαλου ,όπου η αλληλεπίδραση ξεκινάει από τον δεύτερο είναι 8/90. Τέλος η Πολυξένη παρατηρήθηκε να κάνει κάτι μόνη της σε ποσοστό 82/90.

Όνομα παιδιού με ΠΣ	Μαθητής - συμμαθητής όπου η αλληλεπίδραση ξεκινάει από το targe μαθητή	Μαθητής- συμμαθητής όπου η αλληλεπίδραση ξεκινάει από το συμμαθητή	Μαθητής – δάσκαλος όπου η αλληλεπίδραση ξεκινάει από το targe μαθητή	Μαθητής – δάσκαλος όπου η αλληλεπίδραση ξεκινάει από το δάσκαλο	Μαθητής κάνει κάτι μόνος του
Πολυξένη	0	0	0	8	82

5.3 Παρατήρηση μέσα στην τάξη

Στην συνέχεια η δεύτερη παρατήρησή μας, έγινε αυτή τη φορά μέσα στην τάξη, όπου παρακολουθήσαμε και τα δύο παιδιά της έρευνάς μας. Η έρευνά μας αποσκοπούσε στο να διαπιστώσουμε αν και κατά πόσο η συμπεριφορά των δύο παιδιών διαφοροποιείται ανάμεσα στη συνδιδασκαλία (ΓΕ και ΠΣ) και στη διδασκαλία μόνο από τον εκπαιδευτικό της γενικής εκπαίδευσης. Παρακάτω θα παραθέσουμε τα φύλλα παρατήρησης συνδιδασκαλίας και διδασκαλίας μόνο από τον εκπαιδευτικό της γενικής εκπαίδευσης, όπου θα παρατηρήσουμε τα παιδιά ως προς την εργασία, την συμπεριφορά, την αλληλεπίδραση καθώς και την φύση της αλληλεπίδρασής τους.

Συνδιδασκαλία

	1.Εργάζεται			2.Συμπεριφέρεται			3.Αλληλεπιδράει				4.Φύση αλληλεπίδρασης (με εκπ. γενικής ή ΠΣ)			
	1 ^α .Μόνος	1β.Σε ομάδα	1γ.Με την Ολομέλεια	2 ^α .Προέχει/παρακολουθεί	2β.Δεν προσέχει /Δεν παρακολουθεί	2γ.Συμμετέχει ενεργά	3 ^α .Δεν αλληλεπιδρά	3β.Με τον εκπ. Τάξης	3γ.Με τον εκπ. ΠΣ	3δ.Με Συμμαθητή	4 ^α .Ο εκπ. διδάσκει ομάδα μαθητών	4β. Ο εκπ. διδάσκει ατομικά το μαθητή	4γ.Ο εκπ. δίνει οδηγίες στην ομάδα	4δ. Ο εκπ. δίνει οδηγίες στο μαθητή
Μάριος	77/180		104/180	102/180		77/180	86/180	6/180	84/180	3/180	96/180	47/180		37/180
Πολυξένη			131/180	113/180	49/180	10/180	122/180	8/180	2/180		174/180	2/180	3/180	6/180

Όχι Συνδιδασκαλία

	1.Εργάζεται			2.Συμπεριφέρεται			3.Αλληλεπιδράει				4.Φύση αλληλεπίδρασης (με εκπ. γενικής ή ΠΣ)			
	1 ^α .Μόνος	1β.Σε ομάδα	1γ.Με την Ολομέλεια	2 ^α .Προσέχει/παρακολουθεί	2β.Δεν προσέχει/Δεν παρακολουθεί	2γ. Συμμετέχει ενεργά	3 ^α .Δεν αλληλεπιδρά	3β.Με τον εκπ. τάξης	3γ.Με τον εκπ. ΠΣ	3δ.Με Συμμαθητή	4 ^α .Ο εκπ. διδάσκει ομάδα μαθητών	4β. Ο εκπ. διδάσκει ατομικά το μαθητή	4γ.Ο εκπ. δίνει οδηγίες στην ομάδα	4δ. Ο εκπ. δίνει οδηγίες στο μαθητή
Μάριος			180/180	163/180		77/180	166/180	5/180		9/180	178/180		2/180	1/180
Πολυξένη			95/180	97/180	81/180	3/180	83/180	12/180			95/180			1/180

5.3.1 Αποτελέσματα 1^{ης} περίπτωσης (Μάριος)

Στην δεύτερη παρατήρησή μας, που έγινε αυτή τη φορά μέσα στην τάξη, παρακολούθησαμε και αυτή τη φορά το Μάριο. Σε γενικές γραμμές η συμπεριφορά του Μάριου δεν διαφοροποιήθηκε ανάμεσα στην συνδιδασκαλία (ΓΕ και ΠΣ) και στην διδασκαλία μόνο από τον εκπαιδευτικό της γενικής. Κατά την συνδιδασκαλία, διαπιστώσαμε πως ο Μάριος εργαζόταν ,περίπου και τα έξι πεντάλεπτα στην ολομέλεια ,πράγμα που σημαίνει πως παρακολουθούσε αυτό που έκανε η υπόλοιπη τάξη στο σύνολο της παρατήρησής μας. Τσεκάρουμε 104 φορές το εργαζείται με την ολομέλεια . Βέβαια υπήρχαν στιγμές που εργαζόταν μόνος του ,έχοντας δίπλα του την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης να τον διδάσκει και καθοδηγεί .Τσεκάρουμε το 1^α. μόνος 77 φορές. Ωστόσο (κατά την διάρκεια της παρατήρησής μου) ποτέ ο Μάριος δεν είχε την ευκαιρία να εργαστεί σε ομάδα. Όσον αφορά την συμπεριφορά του Μάριου πάντα πρόσεχε και παρακολουθούσε ,εφόσον πάντα άκουγε αυτό που γινόταν στην τάξη και κοιτούσε τους εκπαιδευτικούς του. Τσεκάρουμε 102 φορές το 2^α. προσέχει /παρακολουθεί. Αξιοσημείωτο είναι πως αρκετές φορές συμμετείχε και ενεργά εφόσον σήκωνε το χέρι ,αντέγραφε, διάβαζε ,μιλούσε με τους εκπαιδευτικούς του. Τσεκάρουμε το 2γ. συμμετέχει ενεργά 77 φορές . Ούτε μία στιγμή δεν υπήρξε που δεν πρόσεξε και πόσο μάλλον να βρεθεί η συμπεριφορά του εκτός ελέγχου .

Όσον αφορά την αλληλεπίδραση του Μάριου ,πότε αλληλεπιδρούσε με την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης (όπου μιλούσε η εκπαιδευτικός ΠΣ στο παιδί η το παιδί μιλούσε στην εκπαιδευτικό ΠΣ) πότε δεν αλληλεπιδρούσε καθόλου αλλά απλά άκουγε ή κοιτούσε. Τσεκάρουμε 84 φορές το 3γ. Με τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης ενώ το 3^α. Δεν αλληλεπιδρά 86 φορές. Η αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό της τάξης αλλά και με τους υπόλοιπους συμμαθητές ήταν σχεδόν ανύπαρκτη εφόσον τσεκάρουμε μόνο 6 φορές το 3β. Με τον εκπαιδευτικό τάξης ενώ μόνο 3 φορές το 3δ. Με συμμαθητή . Τέλος όσον αφορά την φύση της αλληλεπίδρασης, η εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης δίδασκε όλη την τάξη των μαθητών περίπου και τα έξι πεντάλεπτα της παρατήρησής μου. Τσεκάρουμε 96 φορές το 4^α. Ο εκπαιδευτικός διδάσκει ομάδα μαθητών. Βέβαια, περίπου το μισό της διδασκαλίας ο Μάριος το διδάχτηκε από την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, που πότε του υπαγόρευε ή εξηγούσε κάτι (πιθανώς ένα κανόνα της εκπαιδευτικού γενικής) και πότε του έδινε οδηγίες ατομικά. Τσεκάρουμε 47 φορές το 4β. Ο

εκπαιδευτικός διδάσκει ατομικά τον μαθητή (εννοώντας τον εκπαιδευτικό ΠΣ) και 37 φορές το 4δ. Ο εκπαιδευτικός δίνει οδηγίες στο μαθητή. Πρέπει να σημειώσουμε πως κατά την διάρκεια της παρατήρησής μου ο εκπαιδευτικός γενικής δεν έδωσε καμία οδηγία στην ομάδα.

Πιο συγκεκριμένα ο Μάριος ακούει ,παρακολουθεί όταν ο εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης υπαγορεύει έναν κανόνα. Επίσης συμμετέχει ενεργά, σηκώνοντας το χέρι του .Ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης κάθεται δίπλα του και τον καθοδηγεί (του λέει να βγάλει τα μαθηματικά),του επεξηγεί τα όσα λέει η εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης, τον διδάσκει ατομικά, σημειώνει τους κανόνες που έχει υπαγορεύσει η εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης ,γράφει στο τετράδιο του ασκήσεις και το τι πρέπει να διαβάσει για την επόμενη ημέρα . Επίσης του επισημαίνει να μην ξεχάσει να λύσει τις ασκήσεις και να διαβάσει .Ο Μάριος αλληλεπιδρά με την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, απαντά στις ερωτήσεις της, ζητάει την βοήθεια της για να τον συμβουλευτεί .Κοιτάζει το βιβλίο του, κάνει ανάγνωση ,κοιτάζει τις εικόνες.

Όσον αφορά την συμπεριφορά του Μάριου κατά την διάρκεια που μόνο ο εκπαιδευτικός της γενικής υπήρχε στην τάξη ,όπως προείπαμε δεν διαφοροποιήθηκε. Ο Μάριος εργαζόταν πάλι και πολύ περισσότερο στην ολομέλεια εφόσον τσεκάρουμε το 1γ.Με την ολομέλεια 180 φορές .Όσον αφορά την συμπεριφορά του διαπιστώσαμε πως η προσοχή ήταν αρκετά μεγάλη ενώ και κάποιες φορές η ενεργή συμπεριφορά του δεν έλειπε. Τσεκάρουμε 163 φορές το 2^α. Προσέχει /παρακολουθεί και 77 φορές το 2γ. Συμμετέχει ενεργά .Όσον αφορά την αλληλεπίδραση τις περισσότερες φορές δεν αλληλεπιδρούσε .Τσεκάρουμε 166 φορές το 3^α. Δεν αλληλεπιδρά .Η αλληλεπίδραση του με τον εκπαιδευτικό της γενικής εκπαίδευσης ήταν πολύ μικρή εφόσον τσεκάρουμε μόνο 5 φορές το 3β. Με τον εκπαιδευτικό τάξης. Σε αυτό το σημείο να προσθέσουμε πως ο Μάριος αλληλεπίδρασε με μία συμμαθήτριά του στο θρανίο που έκατσε μαζί .Τσεκάρουμε 9 φορές το 3δ. Με συμμαθητή. Τέλος όσον αφορά την φύση της αλληλεπίδρασης ο εκπαιδευτικός δίδασκε όλη την τάξη. Τσεκάρουμε 178 φορές το 4^α. Ο εκπαιδευτικός διδάσκει ομάδα μαθητών. Γενικά οι οδηγίες που έδωσε ο εκπαιδευτικός δεν ήταν πολλές αφού τσεκάρουμε μόνο 2 φορές το 4γ. Ο εκπαιδευτικός δίνει οδηγίες στην ομάδα και μόνο 1 φορά το 4δ. Ο εκπαιδευτικός δίνει οδηγίες στο μαθητή.

Ωστόσο η συμπεριφορά του Μάριου δεν αλλάζει όταν ο Μάριος μένει μόνος του στο θρανίο , παρά μόνο με την εκπαιδευτικό της γενικής εκπαίδευσης .Το ενδιαφέρον

του παραμένει το ίδιο ,ακούει ,παρακολουθεί ,συμμετέχει ,σηκώνει χέρι ,ρωτάει σε ποια σελίδα βρίσκονται, ρωτάει τι δείχνει η εικόνα, παίρνει την πρωτοβουλία να διαβάσει αυτός το κείμενο ,εκφράζει προσωπικές του απόψεις και εμπειρίες . Η εκπαιδευτικός γενικής τον έβαλε να κάτσει με κάποιο άλλο κορίτσι και ο Μάριος δείχνει να μην έχει κάποιο πρόβλημα ,αντιθέτως δείχνει αρκετά προσαρμοστικός.

5.3.2 Αποτελέσματα 2^{ης} περίπτωσης (Πολυξένης)

Στην συνέχεια κατά την παρατήρησή μας ,μέσα στην τάξη διαπιστώσαμε πως η συμπεριφορά της Πολυξένης δεν διαφοροποιείται ανάμεσα στην συνδιδασκαλία (ΕΓ και ΠΣ) και διδασκαλία μόνο από τον εκπαιδευτικό της γενικής εκπαίδευσης. Κατά την συνδιδασκαλία είδαμε την Πολυξένη να εργάζεται στην ολομέλεια. Τσεκάρουμε 131 φορές το *1γ.Με την ολομέλεια*. Δεν εργάστηκε ποτέ μόνη αλλά και ούτε σε ομάδα. Όσον αφορά την συμπεριφορά της ,που ήταν περίπλοκη θα λέγαμε πως πρόσεχε /παρακολουθούσε καθώς τσεκάρουμε 113 φορές το *2^α.Προσέχει/παρακολουθεί* .Ήταν κάποιες φορές που συμμετείχε ενεργά αφού τσεκάρουμε το *2γ.Συμμετέχει ενεργά* 10 φορές. Ωστόσο δεν έλειπαν οι στιγμές που αποσυντονιζόταν και δεν πρόσεχε-δεν παρακολουθούσε την διδασκαλία. Τσεκάρουμε το *2β. Δεν προσέχει/ Δεν παρακολουθεί* 49 φορές. Όσον αφορά την αλληλεπίδραση είδαμε την Πολυξένη να μην αλληλεπιδρά εφόσον τσεκάρουμε το *3^α. Δεν αλληλεπιδρά* 122 φορές. Η αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς της ήταν ελάχιστη καθώς τσεκάρουμε το *3β.Με εκπαιδευτικό της τάξης* 8 φορές ενώ το *3γ.Με εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης* μόνο 2 φορές. Ωστόσο δεν αλληλεπίδρασε ποτέ με συμμαθητή εφόσον το *3δ.Με συμμαθητή* δεν το τσεκάρουμε ούτε μία φορά. Όσον αφορά την φύση της αλληλεπίδρασης τις περισσότερες φορές ο εκπαιδευτικός δίδαξε ομάδα μαθητών καθώς τσεκάρουμε το *4^α. Ο εκπαιδευτικός διδάσκει ομάδα μαθητών* 174 φορές. Ο εκπαιδευτικός δίδαξε ατομικά το μαθητή σχεδόν καθόλου καθώς τσεκάρουμε το *4β. Ο εκπαιδευτικός διδάσκει ατομικά το μαθητή* μόνο 2 φορές . Ωστόσο οι οδηγίες που δόθηκαν δεν ήταν αρκετές καθώς τσεκάρουμε το *4γ. Ο εκπαιδευτικός δίνει οδηγίες στην ομάδα* μόνο 3 φορές και το *4δ.ο εκπαιδευτικός δίνει οδηγίες στο μαθητή* μόνο 6 φορές.

Ωστόσο η συμπεριφορά δεν διαφοροποιήθηκε κατά την διδασκαλία μόνο από τον εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης. Η Πολυξένη εργάστηκε στην ολομέλεια καθώς τσεκάρουμε το *1γ.Με την ολομέλεια* 95 φορές .Όσον αφορά την συμπεριφορά της

πρόσεχε εφόσον τσεκάρουμε το 2^α. Προσέχει / παρακολουθεί 97 φορές ,ενώ συμμετείχε ενεργά ελάχιστα αφού τσεκάρουμε το 2γ. Συμμετέχει ενεργά μόνο 3 φορές .Ωστόσο δεν έλειπε και η μη επιτρεπτή συμπεριφορά αφού τσεκάρουμε το 2β. Δεν προσέχει /δεν παρακολουθεί 81 φορές. Όσον αφορά την αλληλεπίδραση η Πολυξένη δεν αλληλεπίδρασε αφού τσεκάρουμε το 3^α. Δεν αλληλεπιδρά 83 φορές .Υπήρχε αλληλεπίδρασή με τον εκπαιδευτικό της τάξης εφόσον τσεκάρουμε το 3β. Με τον εκπαιδευτικό της τάξης 12 φορές . Αξιοσημείωτο είναι ότι ποτέ δεν αλληλεπίδρασε με κάποιον συμμαθητή της τάξης. Όσον αφορά την φύση της αλληλεπίδρασης ο εκπαιδευτικός δίδασκε όλη την τάξη εφόσον τσεκάρουμε το 4^α. Ο εκπαιδευτικός διδάσκει ομάδα μαθητών 95 φορές. Επίσης ο εκπαιδευτικός έδωσε για μία μόνο στιγμή οδηγίες στο μαθητή αφού τσεκάρουμε το 4δ. Ο εκπαιδευτικός δίνει οδηγίες στον μαθητή 1 φορά. Ωστόσο ποτέ ο εκπαιδευτικός δεν δίδαξε ατομικά τον μαθητή.

Πιο συγκεκριμένα ,στην δεύτερη παρατήρησή μας μέσα στην τάξη ,η Πολυξένη δεν έδειχνε ιδιαίτερη προσοχή καθώς ζωγράφιζε –μουτζούρωνε το θρανίο, πείραζε μια συμμαθήτριά της και κοίταζε αντίθετα από το μέρος των δύο εκπαιδευτικών (ΓΕ και ΠΣ). Ωστόσο, το εντυπωσιακό είναι πως έδινε σωστές απαντήσεις και λύσεις ασκήσεων σε αρκετά μικρό χρόνο ,κάτι που μας δυσκόλεψε στο να αντιληφθούμε, το πότε είναι πραγματικά συγκεντρωμένη και το πότε όχι. Υπήρχαν στιγμές που τσίριζε, έλεγε σε μια συμμαθήτριά της πως θέλει να την πνίξει ,νιαούριζε, γελούσε μόνη της. Η εκπαιδευτικός της έλεγε να γυρίσει μπροστά και να την κοιτάζει και εκείνη δήλωνε πως θέλει να βλέπει τα παιδιά. Ωστόσο σημείωνε και πάνω στο βιβλίο της, κύκλωνε το τι πρέπει να διαβάσει ,έγραφε τις σωστές απαντήσεις μιας άσκησης ,πεταγόταν για να ζητήσει βοήθεια για το πώς να γράψει κάτι ,εξέφραζε προσωπικές της απόψεις – εμπειρίες. Πρέπει να σημειώσουμε πως στην περίπτωση της Πολυξένης η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης δεν κάθεται δίπλα της αλλά ούτε και η Πολυξένη βρίσκεται αποκομμένη από τους υπόλοιπους συμμαθητές της .Τα θρανία είναι έτσι τοποθετημένα ώστε να ενθαρρύνεται η ομαδοσυνεργατική μάθηση . Έτσι η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης ,όταν σηκώνεται υποδεικνύει ,καθοδηγεί, βοηθάει όλα τα παιδιά και όχι μόνο την Πολυξένη.

5.4 Συνεντεύξεις

5.4.1 Συνέντευξη εκπαιδευτικών α' σχολείου (Μάριου)

Επιπρόσθετα ,στην περίοδο του Μαΐου πραγματοποιήσαμε δομημένη συνέντευξη ως προς τους εκπαιδευτικούς των δύο σχολείων (ΓΕ και ΠΣ). Πιο συγκεκριμένα , η εκπαιδευτικός ΓΕ του Μάριου δήλωσε όσον αφορά την εργασία στην τάξη ,πως όταν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ ,ο μαθητής με ΕΑ συχνά εργάζεται εξατομικευμένα μαζί του ενώ σπάνια εργάζεται εξατομικευμένα χωρίς αυτόν. Βέβαια, το παιδί με παράλληλη στήριξη, μερικές φορές εργάζεται σε ομάδα παιδιών με την βοήθεια του εκπαιδευτικού της ΠΣ ενώ σπάνια εργάζεται σε ομάδα και στην ολομέλεια χωρίς την βοήθεια του. Επίσης δήλωσε πως στην τάξη γενικής εκπαίδευσης ,όταν δεν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ ο μαθητής με ΕΑ μερικές φορές εργάζεται εξατομικευμένα με τον εκπαιδευτικό της τάξης και μερικές φορές εργάζεται εξατομικευμένα χωρίς αυτόν. Επιπλέον ο μαθητής παράλληλης στήριξης μερικές φορές εργάζεται σε ομάδα χωρίς την βοήθεια του εκπαιδευτικού της τάξης και μερικές φορές εργάζεται στην ολομέλεια με την βοήθεια του ενώ εξίσου μερικές φορές εργάζεται στην ολομέλεια χωρίς την βοήθεια του εκπαιδευτικού της τάξης. Στην συνέχεια, όσον αφορά την συμπεριφορά στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης ,όταν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ , ο μαθητής με ΕΑ μερικές φορές παρακολουθεί το μάθημα και συχνά συμμετέχει ενεργά στο μάθημα .Τέλος στην τάξη γενικής εκπαίδευσης ,όταν δεν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ ,ο μαθητής με ΕΑ συχνά παρακολουθεί το μάθημα και μερικές φορές συμμετέχει ενεργά στο μάθημα.

Έπειτα, όσον αφορά την αλληλεπίδραση στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης ,όταν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ ,ο μαθητής με ΕΑ μερικές φορές αλληλεπιδράει με τον εκπαιδευτικό της τάξης ,συχνά αλληλεπιδράει με τον εκπαιδευτικό της ΠΣ και μερικές φορές αλληλεπιδράει περισσότερο με τους συμμαθητές του . Στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης ,όταν δεν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ ,ο μαθητής με ΕΑ συχνά αλληλεπιδράει με τον εκπαιδευτικό της τάξης και σπάνια αλληλεπιδράει περισσότερο με τους συμμαθητές του .Τέλος όσον αφορά τα ακαδημαϊκά και κοινωνικά αποτελέσματα στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης ,όταν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ ,ο μαθητής με ΕΑ συχνά προοδεύει γνωστικά (πχ βελτιώνει την ακαδημαϊκή του επίδοση) , συχνά προοδεύει κοινωνικά (πχ εντάσσεται στην τάξη ,κάνει φίλους), μερικές φορές έχει καλύτερη συμπεριφορά (πχ καλή διαγωγή ,εκδηλώνει σπάνια

παραβατική συμπεριφορά) και συχνά έχει υψηλότερη αυτοπεποίθηση και κίνητρα για μάθηση. Στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης, όταν δεν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ, ο μαθητής με ΕΑ μερικές φορές προοδεύει γνωστικά (πχ βελτιώνει την ακαδ. επίδοση), συχνά προοδεύει κοινωνικά (πχ εντάσσεται στην τάξη, κάνει φίλους), μερικές φορές έχει καλύτερη συμπεριφορά (πχ καλή διαγωγή, εκδηλώνει σπάνια παραβατική συμπεριφορά) ενώ σπάνια έχει υψηλότερη αυτοπεποίθηση και κίνητρα για μάθηση.

Η εκπαιδευτικός ΠΣ του Μάριου δήλωσε όσον αφορά την εργασία στην τάξη, πως όταν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ, ο μαθητής με ΕΑ συχνά εργάζεται εξατομικευμένα μαζί του ενώ σπάνια εργάζεται εξατομικευμένα χωρίς την βοήθειά του. Βέβαια το παιδί παράλληλης στήριξης μερικές φορές εργάζεται σε ομάδα παιδιών με την βοήθεια του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης ενώ σπάνια εργάζεται σε ομάδα και στην ολομέλεια χωρίς την βοήθεια του. Επίσης δήλωσε πως στην τάξη γενικής εκπαίδευσης, όταν δεν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ ο μαθητής με ΕΑ μερικές φορές εργάζεται εξατομικευμένα με τον εκπαιδευτικό της τάξης και συχνά εργάζεται εξατομικευμένα χωρίς τον εκπαιδευτικό της τάξης. Επιπλέον, το παιδί παράλληλης στήριξης μερικές φορές εργάζεται σε ομάδα χωρίς την βοήθεια του εκπαιδευτικού της τάξης ενώ σπάνια εργάζεται στην ολομέλεια με την βοήθεια του και το ίδιο σπάνια εργάζεται στην ολομέλεια χωρίς την βοήθεια του εκπαιδευτικού της τάξης.

Επιπρόσθετα, όσον αφορά την συμπεριφορά στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης, όταν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ, ο μαθητής με ΕΑ μερικές φορές παρακολουθεί το μάθημα και συχνά συμμετέχει ενεργά στο μάθημα. Στην τάξη γενικής εκπαίδευσης, όταν δεν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ, ο μαθητής με ΕΑ συχνά παρακολουθεί το μάθημα και σπάνια συμμετέχει ενεργά στο μάθημα. Στην συνέχεια όσον αφορά την αλληλεπίδραση στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης, όταν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ, ο μαθητής με ΕΑ μερικές φορές αλληλεπιδράει με τον εκπαιδευτικό της τάξης, πάντα αλληλεπιδράει με τον εκπαιδευτικό της ΠΣ και συχνά αλληλεπιδράει περισσότερο με τους συμμαθητές του. Στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης, όταν δεν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ, ο μαθητής με ΕΑ σπάνια αλληλεπιδράει με τον εκπαιδευτικό της τάξης και σπάνια αλληλεπιδράει περισσότερο με τους συμμαθητές του.

Τέλος όσον αφορά τα ακαδημαϊκά και κοινωνικά αποτελέσματα στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης, όταν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ, ο μαθητής με ΕΑ πάντα προοδεύει γνωστικά (πχ βελτιώνει την ακαδημαϊκή του επίδοση), πάντα προοδεύει κοινωνικά (πχ εντάσσεται στην τάξη, κάνει φίλους), συχνά έχει καλύτερη

συμπεριφορά (πχ καλή διαγωγή ,εκδηλώνει σπάνια παραβατική συμπεριφορά , συχνά έχει υψηλότερη αυτοπεποίθηση και κίνητρα για μάθηση . Στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης ,όταν δεν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ ,ο μαθητής με ΕΑ ποτέ δεν προοδεύει γνωστικά (πχ βελτιώνει την ακαδ. επίδοση), μερικές φορές προοδεύει κοινωνικά (πχ εντάσσεται στην τάξη ,κάνει φίλους), σπάνια έχει καλύτερη συμπεριφορά (πχ καλή διαγωγή ,εκδηλώνει σπάνια παραβατική συμπεριφορά) ενώ σπάνια έχει υψηλότερη αυτοπεποίθηση και κίνητρα για μάθηση.

5.4.2 Συνέντευξη εκπαιδευτικών β' σχολείου (Πολυξένη)

Επίσης κατά την περίοδο του Μαΐου πραγματοποιήσαμε και στο β' σχολείο της έρευνάς μας δομημένη συνέντευξη (παράρτημα 4) ως προς τους εκπαιδευτικούς της τάξης γενικής εκπαίδευσης και παράλληλης στήριξης. Πιο συγκεκριμένα η εκπαιδευτικός ΓΕ της Πολυξένης δήλωσε όσον αφορά την εργασία στην τάξη, πως όταν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ ,ο μαθητής με ΕΑ πάντα εργάζεται εξατομικευμένα με την εκπαιδευτικό της ΠΣ ενώ μερικές φορές εργάζεται εξατομικευμένα χωρίς αυτόν. Βέβαια, το παιδί παράλληλης στήριξης συχνά εργάζεται σε ομάδα παιδιών με την βοήθεια του εκπαιδευτικού της ΠΣ ενώ σπάνια εργάζεται σε ομάδα και στην ολομέλεια χωρίς την βοήθεια του. Ωστόσο εξίσου πάλι υποστήριξε πως σπάνια το παιδί με ΕΑ εργάζεται στην ολομέλεια με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης.

Επίσης δήλωσε πως στην τάξη γενικής εκπαίδευσης ,όταν δεν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ ο μαθητής με ΕΑ σπάνια εργάζεται εξατομικευμένα με τον εκπαιδευτικό της τάξης και σπάνια εργάζεται εξατομικευμένα χωρίς την βοήθειά του. Επιπλέον ,το παιδί παράλληλης στήριξης συχνά εργάζεται σε ομάδα χωρίς την βοήθεια του εκπαιδευτικού της τάξης και πάντα εργάζεται στην ολομέλεια με την βοήθεια του ενώ ποτέ δεν εργάζεται στην ολομέλεια χωρίς την βοήθεια του εκπαιδευτικού της τάξης. Επιπρόσθετα ,όσον αφορά την συμπεριφορά στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης ,όταν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ , ο μαθητής με ΕΑ μερικές φορές παρακολουθεί το μάθημα και μερικές φορές συμμετέχει ενεργά στο μάθημα. Στην τάξη γενικής εκπαίδευσης ,όταν δεν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ ,ο μαθητής με ΕΑ σπάνια παρακολουθεί το μάθημα και σπάνια συμμετέχει ενεργά στο μάθημα. Στην συνέχεια όσον αφορά την αλληλεπίδραση στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης, όταν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ ,ο μαθητής με ΕΑ μερικές φορές αλληλεπιδράει με τον εκπαιδευτικό της τάξης ,μερικές φορές αλληλεπιδράει με τον εκπαιδευτικό της

ΠΣ και μερικές φορές αλληλεπιδράει περισσότερο με τους συμμαθητές του .Στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης ,όταν δεν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ ,ο μαθητής με ΕΑ συχνά αλληλεπιδράει με τον εκπαιδευτικό της τάξης και μερικές φορές αλληλεπιδράει περισσότερο με τους συμμαθητές του .

Τέλος όσον αφορά τα ακαδημαϊκά και κοινωνικά αποτελέσματα στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης ,όταν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ ,ο μαθητής με ΕΑ συχνά προοδεύει γνωστικά (πχ βελτιώνει την ακαδημαϊκή του επίδοση) , συχνά προοδεύει κοινωνικά (πχ εντάσσεται στην τάξη ,κάνει φίλους) ,μερικές φορές έχει καλύτερη συμπεριφορά (πχ καλή διαγωγή ,εκδηλώνει σπάνια παραβατική συμπεριφορά) και συχνά έχει υψηλότερη αυτοπεποίθηση και κίνητρα για μάθηση . Στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης ,όταν δεν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ ,ο μαθητής με ΕΑ συχνά προοδεύει γνωστικά (πχ βελτιώνει την ακαδ.επίδοση), συχνά προοδεύει κοινωνικά (πχ εντάσσεται στην τάξη ,κάνει φίλους), μερικές φορές έχει καλύτερη συμπεριφορά (πχ καλή διαγωγή ,εκδηλώνει σπάνια παραβατική συμπεριφορά) ενώ συχνά έχει υψηλότερη αυτοπεποίθηση και κίνητρα για μάθηση.

Η εκπαιδευτικός ΠΣ της Πολυξένης, δήλωσε όσον αφορά την εργασία στην τάξη, πως όταν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ ,ο μαθητής με ΕΑ ποτέ δεν εργάζεται εξατομικευμένα με τον εκπαιδευτικό της ΠΣ αλλά και ποτέ δεν εργάζεται εξατομικευμένα χωρίς αυτόν. Βέβαια σπάνια εργάζεται σε ομάδα παιδιών με την βοήθεια του εκπαιδευτικού της ΠΣ ενώ πάντα εργάζεται σε ομάδα και στην ολομέλεια χωρίς την βοήθεια του. Επίσης δήλωσε πως στην τάξη γενικής εκπαίδευσης ,όταν δεν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ ο μαθητής με ΕΑ ποτέ δεν εργάζεται εξατομικευμένα με τον εκπαιδευτικό της τάξης και ποτέ δεν εργάζεται εξατομικευμένα χωρίς τον εκπαιδευτικό της τάξης .Επιπλέον ο μαθητής παράλληλης στήριξης σπάνια εργάζεται σε ομάδα χωρίς την βοήθεια του εκπαιδευτικού της τάξης, σπάνια εργάζεται στην ολομέλεια με την βοήθεια του ενώ πάντα εργάζεται στην ολομέλεια χωρίς την βοήθεια του.

Επιπρόσθετα ,όσον αφορά την συμπεριφορά στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης, όταν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ , ο μαθητής με ΕΑ συχνά παρακολουθεί το μάθημα και συχνά συμμετέχει ενεργά στο μάθημα .Στην τάξη γενικής εκπαίδευσης ,όταν δεν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ ,ο μαθητής με ΕΑ το ίδιο συχνά παρακολουθεί το μάθημα και συχνά συμμετέχει ενεργά στο μάθημα. Στην συνέχεια όσον αφορά την αλληλεπίδραση στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης ,όταν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ ο μαθητής με ΕΑ συχνά αλληλεπιδράει με τον εκπαιδευτικό της τάξης ,συχνά

αλληλεπιδράει με τον εκπαιδευτικό της ΠΣ και συχνά αλληλεπιδράει περισσότερο με τους συμμαθητές του .Στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης ,όταν δεν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ ,ο μαθητής με ΕΑ συχνά αλληλεπιδράει με τον εκπαιδευτικό της τάξης και συχνά αλληλεπιδράει περισσότερο με τους συμμαθητές του .

Τέλος όσον αφορά τα ακαδημαϊκά και κοινωνικά αποτελέσματα στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης ,όταν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ ,ο μαθητής με ΕΑ συχνά προοδεύει γνωστικά (πχ βελτιώνει την ακαδημαϊκή του επίδοση) , συχνά προοδεύει κοινωνικά (πχ εντάσσεται στην τάξη ,κάνει φίλους) ,ποτέ δεν έχει καλύτερη συμπεριφορά (πχ καλή διαγωγή ,εκδηλώνει σπάνια παραβατική συμπεριφορά) και συχνά έχει υψηλότερη αυτοπεποίθηση και κίνητρα για μάθηση . Στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης ,όταν δεν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ ,ο μαθητής με ΕΑ συχνά προοδεύει γνωστικά (πχ βελτιώνει την ακαδ.επίδοση), συχνά προοδεύει κοινωνικά (πχ εντάσσεται στην τάξη ,κάνει φίλους), ποτέ δεν έχει καλύτερη συμπεριφορά (πχ καλή διαγωγή , εκδηλώνει σπάνια παραβατική συμπεριφορά) ενώ συχνά έχει υψηλότερη αυτοπεποίθηση και κίνητρα για μάθηση.

5.5 Οι περιπτώσεις του Μάριου και της Πολυξένης

Και στις δύο περιπτώσεις των παιδιών της ερευνάς μας διαπιστώνεται μία *μοναχικότητα* ,μία *απομόνωση* των παιδιών –είτε αυτή είναι η επιθυμητή συμπεριφορά από τα ίδια τα παιδιά παράλληλης στήριξης είτε προκύπτει από την αποφυγή των άλλων παιδιών ως προς αυτά. Σε γενικές γραμμές βλέπουμε να μην έχουν φιλίες τα δύο παιδιά ,να μην αλληλεπιδρούν με τα άλλα παιδιά ή απλώς να υπάρχει άρνηση προς αλληλεπίδραση από τους υπόλοιπους συμμαθητές . Σε αυτήν την άποψη συμφώνησαν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί γενικής και παράλληλης στήριξης των δύο σχολείων που υποστήριξαν στην μεν περίπτωση του Μάριου *πως βρίσκεται συνέχεια μόνος του, θα έχει μεγάλο πρόβλημα στο γυμνάσιο ...τόρα φαίνεται πως δεν συμβαδίζει με τα παιδιά της ηλικίας του... μόνο κάποια κορίτσια τον παίζουν που και που ...* στην δε περίπτωση της Πολυξένης υποστήριξαν *πως παίζει μόνη της ...σήμερα μόνο έπαιξε... κάτι αγόρια από την Πέμπτη την παίζουν... μόλις πριν έρθεις είχαμε ξεσπάσματά της ...*

Όπως διαπιστώσαμε παραπάνω στην παρατήρησή μας μέσα στην τάξη , είδαμε στον Μάριο να μην διαφοροποιείται καθόλου η συμπεριφορά του τόσο κατά την

συνδιδασκαλία (ΕΓ και ΠΣ) όσο και κατά την διδασκαλία μόνο από τον εκπαιδευτικό της γενικής εκπαίδευσης. Μάλιστα ο Μάριος όχι μόνο δεν ενοχλήθηκε από την απουσία της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης αλλά συνέχισε σε μεγαλύτερο βαθμό να εργάζεται στην ολομέλεια (άκουγε την εκπαιδευτικό, την κοιτούσε). Επίσης πρόσχε / παρακολουθούσε εντονότερα και υπήρχαν φορές που συμμετείχε και ενεργά. Βέβαια να τονίσουμε πως με την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης στο πλάι του η συμμετοχή του ήταν μεγαλύτερη κάτι που θα πρέπει να τεθεί ως προς συζήτηση. Γενικότερα η συμπεριφορά του Μάριου δεν αλλάζει, ούτε μειώνεται τον ενδιαφέρον του .

Πρέπει να σημειώσουμε πάντως, πως κατά την διδασκαλία μόνο από την εκπαιδευτικό της γενικής ,η εκπαιδευτικός αλληλεπίδρασε περισσότερο με τον Μάριο καθώς σε άλλες περιπτώσεις ο Μάριος αλληλεπιδρούσε αποκλειστικά μόνο με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης. Πρέπει επομένως να σημειωθεί πως στην συμπεριφορά του Μάριου διακρίναμε μια σταθερότητα. Δεν διακρίναμε άγχος, φόβο ή δισταγμό από μέρους του. Ωστόσο και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μας επιβεβαίωσαν ότι η συμπεριφορά του δεν μεταβάλλεται είτε είναι και οι δυο είτε ο ένας από τους δυο τους.

Όσον αφορά την περίπτωση της Πολυξένης εξίσου και διαπιστώσαμε πως η συμπεριφορά της δεν μεταβάλλεται τόσο κατά την συνδιδασκαλία ,όσο και κατά την διδασκαλία μόνο από τον εκπαιδευτικό της γενικής. Το παράδοξο με την Πολυξένη είναι πως ενώ δίνει την εντύπωση ότι βρίσκεται σε πλήρης αταξία καθώς δεν έχει βλεμματική επαφή με τους εκπαιδευτικούς, στην πραγματικότητα αποδεικνύεται να προσέχει ,να ακούει ,να παρακολουθεί ,αποδεικνύοντας έτσι την ευφυΐα ,εξυπνάδα και ευστροφία της. Αυτό διαπιστώθηκε καθώς έδινε σωστές απαντήσεις σε ερωτήματα προβλημάτων και γενικά στο ότι ρωτούσε η εκπαιδευτικός.

Στην Πολυξένη υπάρχουν στιγμές που αποσυντονίζεται, τσιρίζει ,φωνάζει, αντιμιλάει ,ενοχλεί συμμαθητές ενώ στο Μάριο δεν συναντήσαμε προβλήματα συμπεριφοράς .Αντιθέτως ήταν πολύ ήσυχος ,διακριτικός και πάντα κοιτούσε μέσα στο βιβλίο του ή κοίταζε την εκπαιδευτικό. Βέβαια δεν μπορούμε να ξέρουμε πάντοτε τι σκέφτεται. Στην Πολυξένη δεν συναντήσαμε σταθερή συμπεριφορά καθώς υπήρχαν στιγμές που τότε δεν πρόσχε ή πρόσχε ή συμμετείχε ενεργά. Η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης του Μάριου κάθεται μαζί του στο θρανίο και τον διδάσκει και ατομικά ενώ η εκπαιδευτικός παράλληλης της Πολυξένης δεν κάθεται μαζί της στο θρανίο κάτι που επίσης μπορεί να μας κάνει να σκεφτούμε

πολλά. Το γεγονός ότι η εκπαιδευτικός της Πολυξένης βρίσκονταν σε απόσταση έκανε σχεδόν ανύπαρκτη την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία ανάμεσά τους. Μάλιστα στην περίπτωση της Πολυξένης η αλληλεπίδραση ήταν μεγαλύτερη με την εκπαιδευτικό της γενικής παρά με την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης. Ωστόσο το θετικό είναι ότι δεν φαίνεται κάποιος διαχωρισμός ανάμεσα στα παιδιά της τάξης της Πολυξένης, αποφεύγοντας έτσι πιθανό στιγματισμό του παιδιού. Ο ρόλος της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης του β' σχολείου ήταν βοηθητικός για όλα τα παιδιά δίχως να ξεχωρίζει την Πολυξένη σε αντίθεση με την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης του Μάριου που παρείχε βοήθεια αποκλειστικά σε αυτόν.

Αξιοσημείωτο πάντως είναι, ότι κατά την διάρκεια της παρατήρησής μου τα παιδιά δεν εργάστηκαν ποτέ σε ομάδες με αποτέλεσμα και να μην αλληλεπιδράσουν ποτέ με τους συμμαθητές τους. Ωστόσο παρατηρήσαμε πως στην περίπτωση του Μάριου υπήρχε μία μικρή αλληλεπίδραση με μία συμμαθήτριά του, εφόσον η ίδια η εκπαιδευτικός έβαλε μία συμμαθήτριά του να κάτσει μαζί του στο θρανίο. Αυτό πιθανώς μας κάνει από τη μια να σκεφτούμε γιατί ο Μάριος δεν έχει τόσους φίλους αλλά από την άλλη και το πόσο εύκολο ή δύσκολο καθίσταται αυτή η αλληλεπίδραση αλλά ακόμη και να σκεφτούμε τρόπους αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών.

Τέλος ένα άλλο σημείο, που θα πρέπει επίσης να συζητηθεί είναι πως οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης και των δύο περιπτώσεων είχαν βοηθητικό ρόλο αφού κυρίαρχος ήταν ο ρόλος του εκπαιδευτικού της γενικής εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

Συζήτηση

Στο κεφάλαιο αυτό θα ξεκινήσει μία κριτική ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας, όπως προέκυψαν από την ανάλυση που προηγήθηκε. Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας που προέκυψαν είδαμε πως τα παιδιά με παράλληλη στήριξη βρίσκονται αρκετά απομονωμένα σε αντίθεση με τα υπόλοιπα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Και στις δύο περιπτώσεις των παιδιών της ερευνάς μας διαπιστώνεται μία *μοναχικότητα*, μία *απομόνωση* των παιδιών –είτε αυτή είναι η επιθυμητή συμπεριφορά από τα ίδια τα παιδιά παράλληλης στήριξης είτε προκύπτει από την αποφυγή των άλλων παιδιών ως προς αυτά. Σε γενικές γραμμές βλέπουμε να μην έχουν φιλίες τα δύο παιδιά, να μην αλληλεπιδρούν με τα άλλα παιδιά ή απλώς να υπάρχει άρνηση προς αλληλεπίδραση από τους υπόλοιπους συμμαθητές. Σε αυτήν την άποψη συμφώνησαν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί γενικής και παράλληλης στήριξης των δύο σχολείων που υποστήριζαν στην μεν περίπτωση του Μάριου πως *βρίσκεται συνέχεια μόνος του, θα έχει μεγάλο πρόβλημα στο γυμνάσιο ... τώρα φαίνεται πως δεν συμβαδίζει με τα παιδιά της ηλικίας του... μόνο κάποια κορίτσια τον παίζουν που και που ...*, στην δε περίπτωση της Πολυζένης υποστήριζαν πως *παίζει μόνη της ... σήμερα μόνο έπαιξε... κάτι αγόρια από την Πέμπτη την παίζουν... μόλις πριν έρθεις είχαμε ξεσπάσματά της*

Ωστόσο, θα πρέπει να διευκρινιστεί, ότι η έννοια της κοινωνικής απομόνωσης έχει ποικίλες αποχρώσεις και διαφορετική ένταση. Ήδη από νωρίς έχει γίνει η διάκριση ανάμεσα στους απλά *αγνοημένους* (neglected) και στους *απορριπτόμενους* ή *εξοστρακισμένους* (rejected) (Bastin 1970, Coie et al. 1982 στο Μπίκος, 2011). Τους μεν πρώτους φαίνεται να τους αγνοούν οι συμμαθητές τους και αυτό αποτυπώνεται στις επιλογές που δέχονται, οι οποίες μπορεί να είναι ελάχιστες ή και καμία. Δεν προκαλούν δηλαδή απαραίτητα την απόρριψη από την πλευρά των συμμαθητών τους αλλά βιώνουν την αδιαφορία για το πρόσωπό τους. Αυτά τα άτομα φαίνεται να ασκούν ελάχιστη επιρροή, η δε παρουσία τους στην τάξη εκτιμάται είτε ως αρνητική είτε ως αμελητέα. Φαίνεται επιπλέον ότι αποκλείονται από την επικοινωνία, διότι συχνά επισύρουν αντιπάθειες για το άτομό τους και γενικά έχουν προκαλέσει δυσμενείς προσδοκίες (Bottcher 1975, Asher & Coie 1990 στο Μπίκος, 2011).

Ωστόσο σημαντικό είναι να συζητηθούν οι αιτίες απόρριψης, απομόνωσης, περιθωριοποίησης αυτών των παιδιών. Ένα ερώτημα που απασχόλησε τους ερευνητές

ήταν κατά πόσον η επιθετικότητα είναι η αιτία της κοινωνικής απόρριψης ή αποτέλεσμα. Διαπίστωσαν ότι ισχύουν και τα δύο ,δηλαδή σε κάποιες περιπτώσεις ένας μαθητής προκαλούσε με την επιθετικότητά του την απόρριψη εκ μέρους των συμμαθητών του , σε άλλες όμως περιπτώσεις αντιδρούσε απλά με επιθετικότητα στην απόρριψη που αισθάνονταν. Στο πλαίσιο μάλιστα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης δημιουργείται ο φαύλος κύκλος : η απόρριψη να προκαλεί επιθετικότητα, η δε επιθετικότητα με τη σειρά της να προκαλεί παραπέρα απόρριψη κ.ο.κ (Johnson & Ironsmith 1994 στο Μπίκος ,2011).Πρόκειται για ένα γενικότερο ερώτημα ,το οποίο είναι δύσκολο να απαντηθεί. Το κατά πόσον δηλαδή τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ,όπως και της συμπεριφοράς αυτών των μαθητών είναι αιτία ή συνέπεια της δυσμενούς κοινωνικής τους θέσης(Bottcher 1975,Asher & Coie 1990,στο Μπίκος ,2011). Για παράδειγμα στην περίπτωση της Πολυξένης η κοινωνική της απόρριψη πιθανώς να οφείλεται στο ότι αντιδράει επιθετικά, όταν την πλησιάζουν οι συμμαθήτριές της κάτι που δημιουργεί την απόρριψής της εξαιτίας της ίδιας ,της συμπεριφοράς της.

Εκτός από την επιθετικότητα αιτία για την απόρριψη και κοινωνική απομόνωση των μαθητών μπορεί να είναι η *ενοχλητική συμπεριφορά* . Στις μικρές ηλικίες συχνά αποτιμάται πολύ αρνητικά η αταξία και η παρακώλυση του μαθήματος. Πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση της Πολυξένης ,την είδαμε να παρακωλύει το μάθημα, να έχει προβλήματα συμπεριφοράς ,να βρίσκεται σε αταξία αλλά ακόμη και να παθαίνει κρίσεις μέσα στην τάξη. Στην περίπτωση της Πολυξένης υπήρχαν στιγμές που αποσυντονιζόταν, τσίριζε, φώναζε, αντιμιλούσε, ενοχλούσε τους συμμαθητές . Γενικότερα στην Πολυξένη δεν συναντήσαμε σταθερή συμπεριφορά καθώς υπήρχαν στιγμές που τότε δεν πρόσεχε ή πρόσεχε ή συμμετείχε ενεργά. Άλλη συχνή αιτία απόρριψης μπορεί να είναι και η *αντικοινωνική συμπεριφορά*, ενώ πολλές αντιπάθειες προκαλούν και οι νευρικές και αγχώδεις αντιδράσεις (Waas& Graczyk ,1999 στο Μπίκος ,2011). Ωστόσο σε αυτήν την περίπτωση δεν ανήκει ο Μάριος καθώς δεν είχαμε ούτε ξεσπάσματα του ,ούτε παρακώλυε το μάθημα . Ωστόσο η αντικοινωνική του συμπεριφορά πιθανώς να είναι μία από τις κυριότερες αιτίες της κοινωνικής του απομόνωσης.

Η J.Dunn(1994) επισημαίνει βέβαια ότι σε μικρές κυρίως ηλικίες αιτία για την αντιπαθητική συμπεριφορά και την κοινωνική απόρριψη μπορεί να είναι και η *αδυναμία κάποιων παιδιών να επεξεργαστούν με επιτυχία πληροφορίες που αφορούν τις κοινωνικές σχέσεις ή γενικότερα το χαμηλό επίπεδο ανάπτυξης κοινωνικών*

δεξιότητων (social skills) ,κάτι που πιθανώς να συναντάμε και στις δύο περιπτώσεις της παρούσας μελέτης μας . Τη βαρύτητα που έχουν οι κοινωνικές δεξιότητες και η δυνατότητα των μαθητών για κοινωνική προσαρμογή υποστηρίζουν ευρήματα ερευνών σύμφωνα με τα οποία μαθητές οι οποίοι κατατάσσονται στην κατηγορία των απορριπτόμενων , παραμένουν και στις επόμενες τάξεις σ' αυτήν την κατηγορία (Stormshak et al.1999 στο Μπίκος ,2011).

Ωστόσο πρέπει να μας προβληματίσει το γεγονός πως το πρόβλημα είναι ότι οι εμπειρίες αποτυχίας ή απόρριψης των μαθητών οδηγούν σε *χαμηλή αυτοεκτίμηση* και τελικά σε αποστροφή προς το σχολείο και τις δραστηριότητές του (Ματσαγγούρας, 2000 στο Μπίκος ,2011). Έχει μάλιστα διαπιστωθεί ότι τα απορριπτόμενα/εξοστρακισμένα παιδιά παρουσιάζουν τα υψηλότερα ποσοστά σχολικής εγκατάλειψης και ακολουθούν με πολύ χαμηλότερο ποσοστό τα αγνοημένα ή παραμελημένα (Johnson & Ironsmith 1994 στο Μπίκος ,2011). Τα απομονωμένα μέλη έχουν αίσθηση της κοινωνικής τους απόρριψης ,διότι οι συμμαθητές τους το δείχνουν με διάφορους τρόπους. Μπορεί να αποφεύγουν να καθίσουν σε διπλανές θέσεις , να αποφεύγουν τη συνεργασία ή την ψυχαγωγία μαζί τους. Μπορεί τέλος να το διατυπώνουν και με λόγια προσβλητικά ή επιτιμητικά .Αυτή η αντιμετώπιση έχει αντίκτυπο στην *αυτοεικόνα* τους ,η οποία σχετίζεται κατά κύριο λόγο με τις *προσδοκίες που έχουν οι ίδιοι από τον εαυτό τους* αλλά και με τις *προσδοκίες που φανερώνουν και οι άλλοι για το άτομό τους* (Γκότοβος 1995, Λεονταρή 1996 στο Μπίκος 2011).

Συνεπώς ,αντιλαμβανόμαστε εύλογα πως οι μαθητές αυτοί θα καταφέρουν να βγουν από την απομόνωσή τους ,αν το κοινωνικό περιβάλλον της τάξης προσφέρει τις κατάλληλες συνθήκες για να βελτιώσουν την αυτοεικόνα τους , να μειώσουν το άγχος τους για τις κοινωνικές σχέσεις και καταφέρουν να πετύχουν επιθυμητές επαφές (Duncan & Cohen 1995 στο Μπίκος ,2011). Χρειάζεται καταρχήν την βοήθεια του εκπαιδευτικού για να βελτιώσουν την αυτοεικόνα τους και αυτό θα γίνει, αν τους δοθούν ευκαιρίες επιτυχίας μέσα στα πλαίσια της σχολικής εργασίας και των άλλων σχολικών δραστηριοτήτων. Βέβαια αξιοσημείωτο είναι πως και στα δύο παιδιά της έρευνάς μας η συμπεριφορά τους δεν διαφοροποιήθηκε διόλου τόσο κατά την συνδιδασκαλία όσο και στην διδασκαλία μόνο από τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης.

Ωστόσο ,σύμφωνα με τα όσα ειπώθηκαν παραπάνω τις εμπειρίες επιτυχίας μπορούν να τις αποκτήσουν οι μαθητές , αν ο εκπαιδευτικός :

α) Λαμβάνει υπόψη του τα όρια των δυνατοτήτων τους για επίδοση , όπως και της ταχύτητας για εργασία ,όταν τους αναθέτει κάποια εργασία (Ματσαγγούρας ,2000 στο Μπίκος 2011)

β) Τους ενθαρρύνει σε επιτυχίες ,είτε με ιδιαίτερες συζητήσεις είτε δίνοντάς τους ευκαιρίες για νέες προσπάθειες (πχ περισσότερα κείμενα ,ή ασκήσεις). Στις τυχόν συζητήσεις που θα κάνει ,θα πρέπει να φανερώνει θετικές προσδοκίες για μελλοντικές επιδόσεις τους (Μπασέτας 1999 στο Μπίκος ,2011)

γ) Διακρίνει ειδικές ικανότητες και δημιουργεί συνθήκες ,στις οποίες αυτές μπορούν να χρησιμοποιηθούν πχ ανάθεση θεατρικού ρόλου στο σχολικό θέατρο ,όταν διακρίνει υποκριτικό ταλέντο ή ανάθεση κατασκευής κάποιου προπλάσματος ,αν διακρίνει κατασκευαστικές δεξιότητες

δ) Δείχνει εμπιστοσύνη σε παιδιά ,που έχουν προκαλέσει αντίθετες προσδοκίες από την μεριά των συμμαθητών τους ,αναθέτοντάς τους καθήκοντα ή αποστολές που χρειάζονται υπευθυνότητα και παρέχουν κύρος (Asher &Coie 1990 στο Μπίκος ,2011).

Άλλη σημαντική βοήθεια του εκπαιδευτικού είναι και η υποστήριξη αυτών των μαθητών για να μειώσουν το άγχος της κοινωνική απόρριψης που αναπτύσσουν .Η ομάδα συνομηλίκων αποτελεί για τα παιδιά αυτής της ηλικίας μία «ομάδα αναφοράς» (reference group) . Για τη μείωση αυτού του φόβου συμβάλλουν σημαντικά :

α) Ο έπαινος και η ενθάρρυνση ,όταν αυτοί οι μαθητές αναλαμβάνουν κοινωνικές δραστηριότητες ,όπως κάποια πρωτοβουλία στην ομαδική εργασία ή συνεισφορά στην διεξαγωγή του μαθήματος .

β) Η επαφή των μαθητών με υψηλό άγχος με μαθητές που έχουν λιγότερο άγχος , ώστε να αποκτήσουν οι πρώτοι ένα διαφορετικό μοντέλο και να αντιμετωπίσουν την κατάσταση από διαφορετική σκοπιά παίρνοντας παράδειγμα από τους συμμαθητές τους .

γ) Το ευνοϊκό περιβάλλον και η ανεκτική συμπεριφορά των συμμαθητών τους .Όταν οι μαθητές μάθουν να δέχονται τον άλλον ως διαφορετικό ,τότε επικρατεί ανάλογα ανεκτικό κλίμα στη σχολική τάξη και δεν οφείλει κανείς να συστέλλεται ή να έχει συμπεριφορά διαφορετική από αυτήν που τον εκφράζει (Stanford 1980 στο Μπίκος ,2004).Έχει διαπιστωθεί σχετικά ότι από τάξη σε τάξη ποικίλλει η ανοχή που

δείχνουν τα μέλη της σε διάφορες συμπεριφορές και αυτό οφείλεται στις νόρμες που ισχύουν σ' αυτήν. Επιπλέον η αποδοχή που δείχνουν τα μέλη της στο διαφορετικό ,πχ σε μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες ,εξαρτάται από τις αντιλήψεις που επικρατούν στο πλαίσιο της (Stormshak et al.1999 στο Μπίκος ,2004) .

Βέβαια, στην παρούσα έρευνά μας ο παρεμβατικός ρόλος της εκπαιδευτικού διαπιστώθηκε από τα αποτελέσματα του κοινωνιογράμματος της β' φάσης, στην περίπτωση του Μάριου, όπου τα αποτελέσματα ήταν θεαματικά καθώς από 1 μόνο ψήφο στην περίοδο του Νοεμβρίου κατάφερε να συγκεντρώσει 7 ψήφους πράγμα που σημαίνει ότι οι μισοί από τους συμμαθητές του έδωσαν ψήφο φιλίας. Βέβαια πρέπει να σημειώσουμε πως η ανατροπή των αποτελεσμάτων του κοινωνιογράμματος του Μάριου οφείλεται στην παρέμβαση της εκπαιδευτικού της Γενικής Εκπαίδευσης που έκανε συζήτηση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης σχετικά με την περίπτωση του Μάριου. Ωστόσο εδώ η τραγική ειρωνεία είναι πως οι μαθητές ψήφισαν τον Μάριο προς ευχαρίστηση και ικανοποίηση της εκπαιδευτικού και όχι επειδή πραγματικά το πίστευαν. Αυτό εξάλλου διαπιστώθηκε και στην β' φάση της παρατήρησής μας στο διάλλειμα ,όπου ο Μάριος ήταν και τα τρία πεντάλεπτα του διαλλείματος μόνος του κάτι που έρχεται σε αντίθεση με το κοινωνιόγραμμα της β' φάσης.

Βέβαια όσον αφορά τις πολλές φιλίες που έχουν ο Θανάσης, ο Θέμης ,ο Χρήστος, ο Νίκος ,ο Φώτης ,η Μαριαλένα στην α' και β' φάση του κοινωνιογράμματος μας κάνει να συμφωνήσουμε με τον Selman 1980 στο Μπίκος ,2004 ,ότι τα παιδιά σ' αυτή τη φάση της κοινωνιογνωστικής ανάπτυξης δεν μπορούν να διαχωρίσουν σαφώς τα ψυχολογικά από τα φυσικά χαρακτηριστικά των συντρόφων τους και κατά την επιλογή των συντρόφων στις δραστηριότητες τους το σημαντικότερο ρόλο παίζουν η *εγγύτητα* (propinquity) και η *ομοιότητα* (similarity).Γενικά τα παιδιά τείνουν να επιλέγουν ως συντρόφους *παιδιά του ίδιου φύλου ,της ίδιας φυλετικής ή εθνοτικής ομάδας και του ίδιου επιπέδου επιδόσεων* (Hunter &Elias 1999,Wright 1995 στο Μπίκος 2004) .Επιπλέον στις επιλογές ή απορρίψεις συντρόφων *στηρίζονται στην έκδηλη συμπεριφορά και αδυνατούν να αναζητήσουν τα κίνητρα ή τα αίτια της* (Youniss 1980 στο Μπίκος,2004).

Για την σημασία της *εγγύτητας* στις φιλικές σχέσεις μιλάει στο βιβλίο του και ο Lippas, (2003) που υποστηρίζει , ότι για να δημιουργήσει κανείς μια φιλία ,πρώτα πρέπει να τον γνωρίσει .Μια ισχυρή μεταβλητή ,που καθορίζει το εάν θα γνωρίσετε κάποιον είναι η *εγγύτητα –η χωρική (φυσική) ή αρχιτεκτονική απόσταση*, που σας χωρίζει από αυτόν. Η έρευνα για την εγγύτητα και την έλξη μας επισημαίνει κάτι

σημαντικό: για να δημιουργήσουμε μία σχέση με κάποιον, πρώτα πρέπει να έρθουμε σε επαφή μαζί του. Αξιοσημείωτο πάντως είναι ,ότι κατά την διάρκεια της παρατήρησής μου τα παιδιά δεν εργάστηκαν ποτέ σε ομάδες με αποτέλεσμα και να μην αλληλεπιδράσουν ποτέ με τους συμμαθητές τους. Ωστόσο παρατηρήσαμε πως στην περίπτωση του Μάριου υπήρχε μία μικρή αλληλεπίδραση με μία συμμαθήτριά του, εφόσον η ίδια η εκπαιδευτικός έβαλε μία συμμαθήτριά του να κάτσει μαζί του στο θρανίο. Αυτό πιθανώς μας κάνει από τη μια να σκεφτούμε γιατί ο Μάριος δεν έχει τόσους φίλους αλλά από την άλλη και το πόσο εύκολο ή δύσκολο καθίσταται αυτή η αλληλεπίδραση αλλά ακόμη και να σκεφτούμε τρόπους αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών.

Μία άλλη μεταβλητή ,που καθορίζει τις σχέσεις είναι η *ομοιότητα*. Τείνουμε να συμπαθούμε περισσότερο τους ανθρώπους που μας μοιάζουν. Γενικά ,κάνουμε παρέα περισσότερο με ανθρώπους που μας μοιάζουν στην ηλικία ,στην κοινωνικοοικονομική θέση , στο μορφωτικό επίπεδο , στις πολιτικές προτιμήσεις , στις στάσεις και στις αξίες , στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας , στη θρησκεία, ακόμη και στις σωματικές διαστάσεις όπως είναι το ύψος ,ή το ελκυστικό παρουσιαστικό. Προφανώς όμως ,παρότι τείνουμε να επιδιώκουμε την παρέα ανθρώπων που μας μοιάζουν, μπορούμε να μάθουμε να συμπαθούμε ανθρώπους διαφορετικούς από εμάς ,όταν ερχόμαστε σε στενή επαφή μαζί τους.

Σε μια σειρά πειραμάτων ,ο Byrne και οι συνάδελφοί του έδειξαν μια σχέση αιτίας-αποτελέσματος μεταξύ της ομοιότητας των στάσεων και της έλξης –δηλαδή, όταν έχουμε κοινές στάσεις ,μ' ένα άτομο τείνουμε να το συμπαθούμε περισσότερο.

Οι πολλές φιλίες που έχουν ο Θανάσης ,ο Θέμης ,ο Χρήστος , ο Νίκος , ο Φώτης και η Μαριαλένα τους αναδεικνύουν ως δημοφιλής μαθητές- αρχηγούς . Οι αρχηγοί είναι μέλη της ομάδας που έχουν ιδιαίτερη επιρροή, καθοδηγούν, κατευθύνουν και κινητοποιούν την ομάδα για να πετύχει τους στόχους της (Hollander, 1985 στο Lippas, 2003). Η ηγεσία καθορίζεται εν μέρει από τα χαρακτηριστικά του αρχηγού (όπως ευφυΐα ,πειρά ,ικανότητα) ,τις σκέψεις και τα συναισθήματα της ομάδας (την έλξη και τον σεβασμό των μελών για τον αρχηγό), το είδος της ομάδας και την κατάσταση της ομάδας .

Μια πρώτη μελέτη έδειξε ότι οι αρχηγοί ασχολούνται με δύο κυρίως είδη συμπεριφοράς : στοχο-κατευθυνόμενες συμπεριφορές ,που διευθύνουν την εργασία της ομάδας με σκοπό την επίδειξη των στόχων της και κοινωνικοσυναισθηματικές συμπεριφορές ,που καλλιεργούν θετικές στάσεις και συναισθήματα στην ομάδα και

ευνοούν τη συνεκτικότητα της ομάδας (Bales ,1958 ,Fleishman ,1973 ,Halpin &Winer ,1952 ,Kerr ,Schiesheim ,Murphy &Stogdill ,1974 στο Lippas ,2003).

Επίλογος

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να περιγράψει και να αναλύσει την κοινωνική ένταξη δυο παιδιών με ειδικές ανάγκες στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα σε τάξεις με συνδιδασκαλία (παράλληλη στήριξη). Τα ερευνητικά μας ερωτήματα τα οποία βρήκαν απάντηση μας έκαναν να καταλήξουμε πως τα παιδιά με παράλληλη στήριξη υποφέρουν από μια *μοναχικότητα* ,βιώνουν μία *απομόνωση* – είτε αυτή είναι η επιθυμητή συμπεριφορά από τα ίδια τα παιδιά παράλληλης στήριξης είτε προκύπτει από την αποφυγή των άλλων παιδιών ως προς αυτά. Σε γενικές γραμμές διαπιστώσαμε με βάση τα κοινωνιογράμματα που επαναλάβαμε σε δύο φάσεις καθ' όλη την διάρκεια της χρονιάς ,πως τα παιδιά δεν είχαν φίλιες. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί πως στην μία μελέτη περίπτωσης μας η δεύτερη φάση διαφοροποιήθηκε θεαματικά. Βέβαια τα αποτελέσματα αλληλοσυγκρούονταν με τα αποτελέσματα από τις παρατηρήσεις μας στο διάλλειμα. Η παρέμβαση της εκπαιδευτικού της γενικής ανέτρεψε τα αποτελέσματα του κοινωνιογράμματος ,που στην ουσία ήταν παραπλανητικά καθώς τα παιδιά φάνηκε να μην ενστερνίζονται πλήρως τα λόγια και τις συμβουλές της εκπαιδευτικού. Επιπλέον ,με βάση τις παρατηρήσεις μας στο διάλλειμα ,που τις πραγματοποιήσαμε και αυτές σε δύο φάσεις καθ' όλη την διάρκεια της χρονιάς διαπιστώσαμε πως τα παιδιά δεν αλληλεπιδρούσαν με τα άλλα παιδιά ή απλώς υπήρχε άρνηση προς αλληλεπίδραση από τους υπόλοιπους συμμαθητές . Επίσης ,όσον αφορά την μαθησιακή συμπεριφορά καταλήξαμε στο συμπέρασμα ,πως και στις δύο περιπτώσεις παιδιών η συμπεριφορά τους δεν μεταβλήθηκε τόσο κατά την συνδιδασκαλία ,όσο και κατά την διδασκαλία μόνο από τον εκπαιδευτικό της γενικής. Επίσης οι συνεντεύξεις από τους εκπαιδευτικούς αποτέλεσαν ένα αρκετά βοηθητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων, όσον αφορά την μαθησιακή συμπεριφορά των παιδιών.

Βιβλιογραφία

Αβαγιανού Π. (2009). Πανεπιστημιακές σημειώσεις από το μάθημα *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία* Εξάμηνο Γ'. Ακαδημαϊκό Έτος 2009-2010 ,Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας ,Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης .

✓ Αβραμίδης Η. –Καλυβά Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή ,Θεωρία και Εφαρμογές* ,Εκδόσεις Παπαζήση ,Αθήνα

Barton,L. (2004). Η πολιτική της ένταξης .Στο Α. Ζώνιου -Σιδέρη (επιμ.) *Θεωρία Α: Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις* ,Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Βλάχου Α. 2007. Σχολική ένταξη και συνεργατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών. 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*, Εκδ. Γράφημα, Θεσσαλονίκη ✓

Βλάχου Α. Ζώνιου –Σιδέρη Α. (2000). *Σχολική ένταξη και εφαρμοσμένες πρακτικές συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής* , Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας &Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών ,Ελλάδα.

Βλάχου- Μπαλαφούτη Α. (2004). Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με νοητική καθυστέρηση .Στο Α. Ζώνιου –Σιδέρη (επιμ.), Πράξη Β:Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις(σελ.121-150).Εκδ .Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Βλάχου- Μπαλαφούτη Α. (2005). Πανεπιστημιακές σημειώσεις από το μάθημα *Παιδαγωγική της Ένταξης* Εξάμηνο Η' .Ακαδημαϊκό Έτος 2004- 2005, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας , Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής , Βόλος

Booth,T. Ainscow ,M., Black – Howkins ,K ., Vaughn ,M. & Shaw ,L. (2000).Index for Inclusion : *Developing learning and participation in schools* .CSIE , Bristol. ✓

Booth, T.& Swann, W. (1987).*Including people with disabilities*. Milton Keynes: ✓
Open University Press.

Brown, W. H & Odom, S.L (1993).Social interaction skills interventions for young children with disabilities in integrated settings .In C.A Peck , S.L. Odom & D.D Bricker (Eds) , *Integrating young children with disabilities into community programs*(pp.39- 63).Publishing Co: Paulh H. Brookes ,Baltimore.

Buysse ,V.& Bailey ,D.B. (1993). Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: A review of comparative studies . *Journal of special education*, 26, 434-461.

Γεννά Α. (1998) .Βασικές αρχές για το ξεκίνημα της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στο Ε. Τάφα (επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σελ.231-259).Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Cohen L.& Manion L. (1994), *ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ* ✓
Μεταίχμιο: Αθήνα

Cook, E.R .,Klein, M.D .,Tessier ,A. & Daley , E. S. (2004). *Adapting Early Childhood Curricula for children in Inclusive Settings* .Publishing Co: Pearson Merrill Prentice Hall , Upper Saddle River , New Jersey , Columbus , Ohio.

Coster, W.J & Haltiwanger , J.T. (2004) .Social- behavioural skills of elementary students with physical disabilities included in general education classrooms. *Remedial and Special Education*, 25(2), 95-103.

Day, A.(1998).Inclusion in national standards .In C. Tilstone , L.Florian &R. Rose (Eds.), *Promoting Inclusive Practice* (p.p 184-222).Publishing Co: Routledge ,London &New York.

Derick, A., Felicity ,A ., and Barton,L.(2000). Introduction: what is this book about ?In A. Derick ,A .Felicity and L.Barton (Eds), *Inclusive education :Policy contexts and comparative perspectives* (p.p 1-11) .Publishing Co : David Fulton Publishers, London.

Fad ,K.S.& Ryser ,G.R (1993). Social /behavioural variables related to success in general education .*Remedial and Special Education* , 14,25 -35.

Ferguson D.L. (2009) *International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone*, European journal of Special Needs Education, Publishing Co: Routledge ,USA.

Florian,L. (1998) .Inclusive Practice: What, why and how? In C. Tilstone , L.Florian & Tilstone, L. Florian & R.Rose ,(Eds) ,*Promoting Inclusive Practice* (pp 13- 26). Publishing Co: Routledge , London &New York.

Frith, U. (2009). *ΑΥΤΙΣΜΟΣ. Εξηγώντας το αίνιγμα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα. ✓

Garner ,P.&Davies , J.D (2001).*Introducing Special Needs :A companion guide for student teachers* .Publishing Co : David Fulton Publishers , London.

Κάκουρος E.& Μανιαδάκη Κ. (2006).*Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων*, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος ,Αθήνα .

Kochhar ,C. A., West ,L. & Taymans,J. M.(2000).*Successful inclusion: practical strategies for a shared responsibility* .Publishing Co : Prentice –Hall,USA.

Κορνηλάκη A.N , Κυπριωτάκη M.A , Μανωλίτσης Γ.(2010). *Πρώιμη Παρέμβαση. Διεπιστημονική θεώρηση* ,Εκδ. πεδίο ,Αθήνα

Κρουσταλάκης ,Γ. (2000). *Παιδιά με Ιδιαίτερες Ανάγκες στην οικογένεια και στο σχολείο* .Αθήνα.

Lamorey ,S. &Bricker , D.D .(1993) .Integrated programs :effects on young children and their parents .In C.A. Peck ,S .L .Odom &D . Bricker (Eds.) *Integrating young children with disabilities into community based programs: Ecological Perspectives on Research and Implementation* (pp .249-269). Publishing Co: Paulh H. Brookes, Baltimore

Lippa R. (2003). *ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ* (Επιμ.) Κ .Μαύρος , Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα

Lloyd , C. (2000). Inclusive education for young children with special educational needs in the early years . In S. Wolfendale (Eds.), *Meeting Special Needs in the Early Years: Directions in Policy and Practice* (pp.172 -182) .Publishing Co: David Falton Publishers , London.

Mancini, M.C, Coster ,W.J ., Trombly , C.A. & Heeren ,T.C .(2000).Predicting participation in elementary school children with disabilities .*Archives of Physical Medicine and Rehabilitation* ,81,339-347.

Μάνου, A. (1995). Διπλωματική εργασία με θέμα *Πρότυπη εφαρμογή σχολικής ένταξης παιδιού με νοητική υστέρηση* , Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο , Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης , Θεσσαλονίκη.

Μαυροπούλου Μ.(2011). Αποτελεσματικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και διδακτικές στρατηγικές για τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού, στο Σ. Παντελιάδου&

Β.Αργυρόπουλος (επιμ.) *Ειδική Αγωγή. Από την έρευνα στη διδακτική πράξη*. Αθήνα.
Εκδ. Πεδίο

McDonnell,P.(2000). *Inclusive education in Ireland* .In A. Derick, A. Felicity and L. Barton(Eds),*Inclusive education :Policy contexts and comparative perspectives* (p.p 12-26) .Publishing Co :David Fulton Publishers ,London.

Μπαρκιτζής Κ.(1996). *Η Δυναμική της Αλληλεπίδρασης στην Επικοινωνία*, Gutenberg :
Αθήνα

Μπίκος Κ,(2011). *Κοινωνικές Σχέσεις και Αλληλεπίδραση στη Σχολική Τάξη*,
Θεσσαλονίκη Ζυγός

Μπίκος Κ.(2004). *ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ και ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ στη ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ*,
Ελληνικά Γράμματα : Αθήνα

Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here.
Topics in Early Childhood Special Education,20(1),20-32.

Παπαδοπούλου Β.(2010). *Παρατήρηση Διδασκαλίας :Θεωρητικό Πλαίσιο και εφαρμογές*,
Αδελφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη

Πολυχρονοπούλου, Σ.(2003). *Παιδιά και Έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες:
Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*. Τόμος Α' ,εκδ. Ατραπός,
Αθήνα.

Robson C. (2007). *Η ΈΡΕΥΝΑ ΤΟΥ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΥ ΚΟΣΜΟΥ. Ένα μέσον για κοινωνικούς
επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, Gutenberg :Αθήνα

Rose , R.(1998). The Curriculum : A vehicle for inclusion or a level of inclusion ? In
C. Tilstone , L.Florian & R. Rose (Rds). *Promoting Inclusive Practice* (pp. 27- 38).
Publishing Co : Routhledge , London &New York.

Rose R.(2004). Εκπαιδευτική αξιολόγηση των προγραμμάτων ένταξης: αναζητώντας
αποτελεσματικούς τρόπους .Στο Ζώνιου –Σιδέρη (επιμ.), *Θεωρία Α: Σύγχρονες
Ένταξιακές Προσεγγίσεις* (σελ. 209-234) .Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Σπανού Β. &Τριπόδης Ν.(2010). *Οι εξελικτικές μαθησιακές διαταραχές*,
Δημοσιευμένη εργασία ,Αθήνα

Σταλίκας Αν. (2009) . *Μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία* , Ελληνικά Γράμματα :Αθήνα.

Στεργίου Ν. (2005). *Το φάσμα του αυτισμού-Δ.Α.Δ*, Εκδ. Έλλα ,Λάρισα.

Σωκράτους Σ. & Αγγελίδης Π. (2009). Συνδιδασκαλία στο νηπιαγωγείο: Προβλήματα και προοπτικές στο Π. Αγγελίδης *Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και βελτίωση σχολείων. Σχέση αμφίδρομη*, Εκδ. Ατραπός, Γαλάτσι

Τάφα Ε. (1997). Προσχολική παρέμβαση σε νηπιαγωγεία συνεκπαίδευσης για παιδιά με προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.) *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σ.88-230). Εκδ. Ελληνικά γράμματα, Αθήνα.

Τάφα Ε. (1998). Προσχολική Παρέμβαση σε νηπιαγωγεία συνεκπαίδευσης για παιδιά με προβλήματα μάθησης ή /και συμπεριφοράς. Στο Ε. Τάφα (επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σελ.88-129). Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Temple Grandin & Margaret M. Scariano (1995). *Διάγνωση: «ΑΥΤΙΣΜΟΣ». Μια αληθινή ιστορία αυτιστικού ατόμου*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Τριλιβά Σ., Αναγνωστοπούλου Τ, Χατζηνικολάου Σ. (2008). *Ούτε καλύτερος, Ούτε χειρότεροςΑπλά διαφορετικός! Ασκήσεις ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα για παιδιά δημοτικού και γυμνασίου*, Gutenberg, Αθήνα.

Τσιμπιδάκη Α. (2007). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, Οικογένεια και σχολείο Μια σχέση σε αλληλεπίδραση*, Εκδ. Ατραπός, Αθήνα.

Τσιούρη, Ι. (2005). Πανεπιστημιακές σημειώσεις από το μάθημα *Δεξιότητες Αυτοεξυπηρέτησης –Αυτόνομης Διαβίωσης* Εξάμηνο Η. Ακαδημαϊκό έτος 2004-2005, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Βόλος.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*.

Vlachou-Balafouti, A. & Zoniou –Sideris, A. (2000). Greek policy in the area of special inclusive education. In A. Derick, A. Felicity and L. Barton (Eds), *Inclusive education: Policy contexts and comparative perspectives* (pp.27 -41), Publishing Co: David Fulton Publishers, London.

Wenar Ch., Kerig P. (2008). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία. Από τη βρεφική ηλικία στην εφηβεία* (μτφρ-επιμ) Δ. Μαρκουλής –Ε. Γεωργάκα, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

Χρυσafiδης K. & Σιβροπούλου P. (2011).*Αρχές και προοπτικές της προσχολικής εκπαίδευσης*, Αδελφών Κυριακίδη α.ε

Zepeda ,S.J & Lagenbach, M.(1999).*Special Programs in Regular Schools: historical foundations , standards and contemporary issues* .Publishing Co: Allyn & Bacon, USA.

Ζώνιου-Σιδέρη ,Α.(1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους : Μία ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης* .Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Ζώνιου –Σιδέρη Α. (2000α). Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης. Από το ειδικό στο γενικό σχολείο, στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ.), *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους :Πρακτικά επιμορφωτικών σεμιναρίων* ,Εκδ. Ελληνικά Γράμματα ,Αθήνα.

Ζώνιου- Σιδέρη, Α.(2000β). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές ,στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ), *Ένταξη: ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες* , Ελληνικά Γράμματα ,Αθήνα.

Ζώνιου- Σιδέρη , Α. (2010). *Θεωρία Α:Σύγχρονες Ένταξιακές προσεγγίσεις* , Ελληνικά Γράμματα ,Αθήνα.

Ιστοσελίδες

[Users/admin/Desktop/ Inclusion\(education\).htm](#)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Φύλλο παρατήρησης διάρκειας 5 λεπτών

Σχολείο:

Ειδικές ανάγκες:

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					

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 <u>δεν</u> 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 συμφωνώ	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 <u>δεν</u> 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



004000110464