



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

**«Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ
ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΕ ΤΑΞΕΙΣ ΣΥΝΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ»**

**ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΙΩΑΝΝΑ ΜΠΙΤΕΡΝΑ
Α.Μ.: 0209038**



1ος ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΒΑΣΙΛΗΣ ΣΤΡΟΓΓΥΛΟΣ

2ος ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΗΛΙΑΣ ΑΒΡΑΜΙΔΗΣ

ΒΟΛΟΣ 2013

**«ΤΟ ΝΑ ΜΗΝ ΜΠΟΡΕΙΣ ΝΑ ΜΙΛΗΣΕΙΣ
... ΔΕΝ ΣΗΜΑΙΝΕΙ ΟΤΙ ΔΕΝ ΕΧΕΙΣ
ΤΙΠΟΤΑ ΝΑ ΠΕΙΣ»**

Rosemary Crossley

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ο λόγος για τον οποίο επέλεξα την εν λόγω εργασία, προέρχεται κυρίως από την επιθυμία μου να ασχοληθώ με τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το συγκεκριμένο θέμα μου έδωσε την ευκαιρία να κάνω μια αρχή στον τομέα αυτό ο οποίος κατάφερε να κατακτήσει το ενδιαφέρον μου και να μου δημιουργήσει νέες προσδοκίες. Στην προσπάθεια αυτή, συνέβαλλαν κάποια άτομα τα οποία θα ήθελα να ευχαριστήσω ειλικρινά για διαφορετικούς λόγους.

Πρώτα από όλα, τον πρώτο επιβλέποντα καθηγητή κύριο Βασίλη Στρογγυλό, λέκτορα του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, καταρχήν για το ενδιαφέρον που έδειξε για το παρόν θέμα καθώς επίσης και για τη συνεχή καθοδήγηση και τις γνώσεις που μου μετέδωσε σχετικά με την οργάνωση και την ολοκλήρωση μιας πτυχιακής εργασίας.

Εν συνεχεία, θα ήθελα να ευχαριστήσω το δεύτερο επιβλέποντα καθηγητή κύριο Ηλία Αβραμίδη, λέκτορα του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για την σημαντική παροχή βοήθειας στη διεξαγωγή των ερευνητικών αποτελεσμάτων καθώς επίσης και την διαρκή διαθεσιμότητά του σε κάθε ανάγκη.

Σημαντική ήταν η συμβολή και των αρμόδιων φορέων που μεσολάβησαν για την υλοποίηση της έρευνας στα τρία σχολεία του νομού Ημαθίας.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένεια μου που ήταν εμπνευστές και άριστοι υποστηρικτές καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας και στην φίλη μου Ελένη που ήταν συνοδοιπόρος στο έργο αυτό.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	ΣΕΛ. 5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	ΣΕΛ. 6

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. ΕΝΤΑΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

1.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΕΝΤΑΞΗΣ	ΣΕΛ. 8
1.2 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΤΥΧΙΑ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ	ΣΕΛ. 10
1.3 ΘΕΤΙΚΑ ΚΑΙ ΑΡΝΗΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ	ΣΕΛ. 12
1.4 ΜΟΡΦΕΣ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ	ΣΕΛ. 15

2. ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

2.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	ΣΕΛ. 17
2.2 ΜΟΡΦΕΣ ΣΥΝΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	ΣΕΛ.18
2.3 ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΤΥΧΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	ΣΕΛ.20
2.4 ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΑΓΜΑΤΩΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	ΣΕΛ. 21
2.5 ΘΕΤΙΚΑ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	ΣΕΛ. 22

3. ΑΥΤΙΣΜΟΣ

3.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΑΥΤΙΣΜΟΥ	ΣΕΛ. 26
3.2 ΑΙΤΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΜΦΑΝΙΣΗ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ	ΣΕΛ. 28
3.3 ΚΛΙΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΑΥΤΙΣΜΟΥ	ΣΕΛ. 29
3.4 Η ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΤΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ	ΣΕΛ. 30

4. ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ

4.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΝΟΗΤΙΚΗΣ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗΣ	ΣΕΛ. 33
4.2 ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ ΝΟΗΤΙΚΗΣ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗΣ	ΣΕΛ. 34

4.3 ΠΙΘΑΝΕΣ ΣΥΝΟΔΕΥΟΜΕΝΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ	ΣΕΛ. 36
4.4 ΑΙΤΙΕΣ ΝΟΗΤΙΚΗΣ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗΣ	ΣΕΛ. 36
4.5 ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ	ΣΕΛ. 38
4.6 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΝΟΗΤΙΚΗΣ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗΣ	ΣΕΛ. 41

5. ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΜΕΙΩΜΕΝΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ ΜΕ ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ (ΔΕΠΥ)

5.1 ΟΡΙΣΜΟΣ	ΣΕΛ. 43
5.2 ΛΑΘΕΜΕΝΕΣ ΔΙΑΓΝΩΣΕΙ	ΣΕΛ. 45
5.3 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΔΕΠΥ	ΣΕΛ. 45
5.4 ΕΠΙΔΗΜΙΟΛΟΓΙΑ	ΣΕΛ. 47
5.5 ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ	ΣΕΛ. 48
5.6 ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ	ΣΕΛ. 48
5.6.1 ΕΙΔΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ	ΣΕΛ. 49

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

6. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

6.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	ΣΕΛ. 51
6.1.1 ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	ΣΕΛ. 52
6.1.2 ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	ΣΕΛ. 53
6.2 ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ	ΣΕΛ. 54
7. ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ	ΣΕΛ. 55
8. ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	ΣΕΛ. 56
9. Η ΔΙΔΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	ΣΕΛ. 58

10. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

10.1 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	ΣΕΛ. 61
10.2 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗΣ ΠΑΡΑ- ΤΗΡΗΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΩΝ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑΤΩΝ	ΣΕΛ. 75

11. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

ΣΕΛ. 84

12. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

ΣΕΛ. 91

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΣΕΛ. 92

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΣΕΛ. 99

Περίληψη

Η παρούσα πτυχιακή εργασία πραγματεύεται την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Η εν λόγω έρευνα σκοπεύει να εξετάσει και να αναλύσει την κοινωνική ένταξη τριών μαθητών με ειδικές ανάγκες μέσα σε μία τάξη συνδιδασκαλίας με παράλληλη στήριξη καθώς επίσης και τις αλληλεπιδράσεις που αυτοί παρουσιάζουν τόσο με τους συμμαθητές τους όσο και με τους εκπαιδευτικούς. Το δείγμα της αποτελείται από τρεις μαθητές ο πρώτος από τους οποίους έχει διαγνωστεί με αυτισμό, ο δεύτερος με προβλήματα όρασης και λεκτικές δυσκολίες και ο τρίτος με νοητική καθυστέρηση ελαφριάς μορφής και διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ). Για τη συλλογή των δεδομένων στα πλαίσια της έρευνας αυτής, χρειάστηκε να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία πρώτα το κοινωνιόγραμμα και στη συνέχεια η συστηματική παρατήρηση. Το κοινωνιόγραμμα αφορούσε στις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ των μαθητών της τάξης που εξετάζουμε ενώ η συστηματική παρατήρηση τις αλληλεπιδράσεις του μαθητή με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές του και τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων.

Τα αποτελέσματα ήταν σχετικά θετικά όσον αφορά στις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών με ειδικές ανάγκες, καθώς παρατηρείται αύξησή τους κατά το πέρασμα του σχολικού έτους. Αντίθετα, η συχνότητα των αλληλεπιδράσεων με τους συμμαθητές κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων φαίνεται να έχει φθίνουσα πορεία, ενώ αύξουσα αυτή με τους εκπαιδευτικούς. Αποτελεί γεγονός πάντως πως οι μαθητές με παράλληλη στήριξη, βρέθηκαν να είναι κυρίως μόνοι τους κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων και όχι να αλληλεπιδρούν σημαντικά με άλλα παρευρισκόμενα άτομα.

Εισαγωγή

Οι παγκόσμιες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές εξελίξεις που λαμβάνουν χώρα ανά τον κόσμο σήμερα, έχουν επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό και τον τομέα της εκπαίδευσης τουλάχιστον στη χώρα μας και δυσχεραίνουν την ένταξη των ανάπηρων μαθητών στα γενικά σχολεία. Γενικότερα η ενταξιακή εκπαίδευση έχει εδραιωθεί στην Ελλάδα για πρώτη φορά με το νόμο 1566/1985 “περί γενικής εκπαιδευσεως” και αποτελεί ένα σχέδιο πολιτισμικής πολιτικής για την προώθηση της ισοτιμίας των ταυτοτήτων, την αποδοχή της διαφορετικότητας και την ανάδειξη των σχολικών κοινωνικών σχέσεων. Σκοπός της αποτελεί η συνύπαρξη όλων των μαθητών ανεξαρτήτως δια κρίσιμων χαρακτηριστικών, μέσα σε ένα κοινό εκπαιδευτικό πλαίσιο που θα σέβεται τις ιδιαιτερότητες. Σαφώς και για την επίτευξη ενός τέτοιου προγράμματος θα πρέπει να ληφθούν υπ’ όψη πολλοί παράμετροι και κατά συνέπεια να δημιουργηθεί μια κοινωνική πολιτική που θα έχει ως σχέδιο και αυτοσκοπό της την λήψη δραστικών μέτρων και αποφάσεων σχετικά με την προώθησή του. Εδώ αξίζει να τονίσουμε τη σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και των αρμόδιων φορέων καθώς επίσης και την αναγκαιότητα για εντοπισμό και επίλυση των αναγκών που θα παρουσιάζει ο εκάστοτε μαθητικός πληθυσμός.

Απόρροια των προσπαθειών για την υποστήριξη και την εδραίωση των ενταξιακών προγραμμάτων, αποτελεί η πολιτική της συνεκπαίδευσης η οποία έχει βγει στο προσκήνιο τα τελευταία χρόνια. Βασικό της στόχο αποτελεί η ομαλή συμβίωση όλων των μαθητών μέσα σε μία τάξη η οποία θα δέχεται και θα σέβεται το διαφορετικό με απώτερη επιδίωξη την θετική εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας καθώς επίσης και την δημιουργία νέων κοινωνικών σχέσεων απαλλαγμένων από προκαταλήψεις και ρατσιστικές αντιλήψεις. Από την πολιτική της συνεκπαίδευσης μπορούμε να διακρίνουμε ορισμένα μοντέλα από τα οποία δίνεται έμφαση σε αυτό της παράλληλης στήριξης σύμφωνα με το οποίο κυρίαρχο ρόλο έχει ο εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης ενώ ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης βρίσκεται εκεί για να προσφέρει υποστήριξη και βοήθεια στα άτομα που εμφανίζουν κάποια ανάγκη.

Την έρευνα αυτή απασχολεί, η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα κανονικά σχολεία και κατά συνέπεια σε τάξης συνδιδασκαλίας με παράλληλη στήριξη. Για το λόγο αυτό, αρχικά θα μελετηθεί η ενταξιακή προσέγγιση και ο θεσμός της συνδιδασκαλίας. Εν συνεχεία, θα γίνει αναφορά πρώτον στους ορισμούς, τις αιτίες, τα κλινικά χαρακτηριστικά και τη διάγνωση του αυτισμού. Δεύτερον, στο ορισμό, τη συχνότητα εμφάνισης, τις αιτίες, τις πιθανές συνοδευόμενες αναπηρίες, την ταξινόμηση των ατόμων και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της νοητικής καθυστέρησης. Τέλος, θα γίνει ανάλυση του ορισμού, των χαρακτηριστικών, των λανθασμένων διαγνώσεων, της επιδημιολογίας, της αιτιολογίας και των τρόπων αντιμετώπισης της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής- υπερκινητικότητας.

Έπειτα, στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, θα διεξαχθούν τα αποτελέσματα από την έρευνα που εκπονήθηκε κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2012- 2013 σχετικά με τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης όπως επίσης και τις αλληλεπιδράσεις που εμφάνισαν με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς τους. Η έρευνα αυτή, πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις. Η πρώτη έγινε τους μήνες Νοέμβριο- Δεκέμβριο και η δεύτερη τον μήνα Μάιο με σκοπό να εντοπιστούν οι διαφορές που σημείωσαν οι μαθητές- στόχοι σε κοινωνικό και αλληλεπιδραστικό επίπεδο.

Ο κυριότερος στόχος της παρούσας έρευνας είναι να περιγράψει και να αναλύσει την κοινωνική ένταξη παιδιών με αυτισμό, ελαφριά νοητική καθυστέρηση και ΔΕΠΥ και μερική τύφλωση με λεκτικές δυσκολίες. Οι μαθητές αυτοί φοιτούν μέσα σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης και συνδιδασκαλίας (παράλληλη στήριξη). Ειδικότερα, επιδιώκεται να δώσει απαντήσεις σε δύο βασικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι κοινωνικές σχέσεις του μαθητή με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές του στην τάξη της συνδιδασκαλίας κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους;
2. Ποιες είναι οι αλληλεπιδράσεις του μαθητή με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς της τάξης κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους;

1. ΕΝΤΑΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

1.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

Η ανάγκη για αλλαγή του όρου ειδικές ανάγκες, καθίσταται σημαντική κατά τη δεκαετία του 1990 λόγω της ασάφειας του. Οι ειδικές ανάγκες που εμφανίζουν κάποιες ομάδες του πληθυσμού, φαίνεται να γίνονται με τα χρόνια αποδεκτές και να χρήζουν βοήθειας και αντιμετώπισης. Η παιδεία λοιπόν είναι αυτή που θα αναλάβει την ένταξη των ατόμων αυτών στην κοινωνία, για αυτό μάλιστα και η ονομασία του όρου μετατράπηκε σε ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για να ανταποκρίνεται καλύτερα στην γενικότερη κατάσταση. Στην περίπτωση όμως αυτή, η εκπαίδευση, δεν αποτελεί απλώς μία καινούρια “θεραπεία” ή λύση ανάγκης αλλά αντίθετα μέσω αυτής όλοι οι άνθρωποι ανεξαρτήτως διαφορών (πολιτισμικών, θρησκευτικών, φυλετικών, οικονομικών, κοινωνικών), αποκτούν αξίες, γνώσεις, ιδανικά και δεξιότητες, εφόδια τα οποία θα βοηθήσουν στην πλήρη συμμετοχή τους σε κάθε κοινωνικό περιβάλλον.

Κατά τις δεκαετίες 1950 και 1960 οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρακολουθούσαν μαθήματα και διδασκαλίες σε δημόσια ειδικά σχολεία και ειδικές τάξεις καθώς κυριαρχούσε η αντίληψη ότι τα άτομα αυτά είναι προβληματικά και συνεπώς δεν μπορούν να σταθούν και να συνυπάρξουν με τους υπόλοιπους μαθητές σε ένα κοινό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Αλλαγές στην όλη αυτή ρατσιστική αντίληψη, η οποία βέβαια μπορεί να θεωρηθεί και αντίληψη άγνοιας από τους περισσότερους, έρχεται να δώσει το κίνημα για τη διασφάλιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων το 1950. Μέσα από μία έρευνα των μαθητών που φοιτούν σε ειδικά σχολεία, φάνηκε πως ένα μεγάλο ποσοστό από αυτούς, δεν εμφάνιζαν καμία ειδική ανάγκη και πως ο λόγος για την παρουσία τους σε αυτά ήταν το γεγονός πως ανήκαν σε μειονοτικές ομάδες (μουσουλμάνους, αθίγγανους κ.α.). Σαφώς και η διαπίστωση αυτή επέφερε την ανάγκη για την απαίτηση μιας δίκαιας, ευέλικτης και ισότιμης εκπαίδευσης για όλο τον ανήλικο πληθυσμό και κατ' επέκταση δημιούργησε τις προϋποθέσεις για την είσοδο των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Επιπλέον, μέσα από άλλες έρευνες ένας άλλος παράγοντας που συνέβαλλε στην αλλαγή των αντιλήψεων περί διαχωρισμού της εκπαίδευσης για άτομα με και χωρίς ειδικές ανάγκες, αποδείχτηκε η αναποτελεσματικότητα της λειτουργίας των ειδικών τάξεων και σχολείων. Οι έρευνες αυτές κατά κύριο λόγο αφορούσαν μαθητές με ελαφριά νοητική καθυστέρηση οι οποίοι όταν μπήκαν σε μια κανονική τάξη και παρακολούθησαν ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα, είχαν πολύ μεγάλη επίδοση πόσο μάλλον σχετικά με τους μαθητές που φοιτούσαν στα ειδικά σχολεία (Παπαδόπουλος, 1979).

Το γεγονός πως οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν σε σχολεία ειδικά,

απομονωμένοι από τα υπόλοιπα σχολικά περιβάλλοντα, τους αναγκάζει να αντιμετωπίσουν προβλήματα κοινωνικού αποκλεισμού, στιγματισμού και άνισης μεταχείρισης. Πράγματι, από αυτή τη διάκριση σχολείων ξεκινούν οι ρατσιστικές και μειονεκτικές αντιλήψεις προς τα άτομα αυτά στα οποία δεν δίνεται η ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με μαθητές της ηλικίας τους των υπόλοιπων σχολείων.

Τη στέρηση αυτή, έρχεται να απαλείψει και να αντικαταστήσει, ένα νέο κίνημα που φέρει τον όρο ένταξη. Τον όρο αυτό μπορούμε να τον συναντήσουμε και με άλλες ονομασίες όπως “ενσωμάτωση”, “συνεκπαίδευση”, “συμβίωση” οι οποίες έχουν ως σκοπό να περιγράψουν την κοινή πορεία ατόμων με και χωρίς ειδικές ανάγκες σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον (Σούλης, 2002). Παρόλα αυτά όμως είναι αναγκαίο να μπορούμε να διαχωρίζουμε τον όρο ένταξη από αυτόν της ενσωμάτωσης καθώς ο πρώτος σημαίνει την τοποθέτηση ενός ατόμου μέσα σε ένα περιβάλλον διατηρώντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τη μοναδικότητά του σε αντίθεση με τον δεύτερο όρο που σημαίνει πως το άτομο εισχωρώντας μέσα σε ένα περιβάλλον, χάνει τα αρχικά χαρακτηριστικά του και προσκολλάται σε αυτό αποκτώντας αυτά του εκάστοτε συνόλου (Ζώνιου- Σιδέρη, 2004α). Μάλιστα σύμφωνα με τον Σούλη (2002), η ένταξη δεν αποκρίνεται μόνο στην ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρίες σε αυτούς “χωρίς” αλλά και το αντίθετο, δηλαδή την ενσωμάτωση των “μη ανάπηρων” στην ιδιαιτερότητα και τη διαφορετικότητα των ατόμων με αναπηρία. Τελικά, τα τελευταία χρόνια ο όρος της ένταξης καλείται και πάλι να αντικατασταθεί από τον όρο “inclusive εκπαίδευση”. Το επίθετο “inclusive” σημαίνει συμπερίληψη και στην προκειμένη περίπτωση χρησιμοποιείται για να δηλώσει την “εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει όλους, που λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τη διαφορετικότητα όλων”. Η αλλαγή αυτή είναι το αποτέλεσμα προσπαθειών ξένων επιστημών οι οποίοι θεωρούν πως ο όρος “ένταξη” δεν αποτελεί πλέον το στόχο αλλά απλά το μέσο για την αλλαγή και την αναδημιουργία των κοινωνικών δεδομένων (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Συγκεκριμενοποιώντας λοιπόν τον όρο της ένταξης, θα λέγαμε πως περιγράφει την συνύπαρξη και την συμβίωση των “ανάπηρων” ατόμων και των “μη ανάπηρων” σε ένα κοινό περιβάλλον που σέβεται την διαφορετικότητα και προσπαθεί διαρκώς να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε ατόμου όπως αυτές εκφράζονται μέσα από τις δυσκολίες του.

Κατά τον Stainback & Stainback (1990), η ένταξη είναι μια φιλοσοφία ή το σύνολο των πεποιθήσεων που βασίζεται στην ιδέα ότι “ο καθένας ανήκει κάπου, είναι αποδεκτός, υποστηρίζει, και υποστηρίζεται από τους συμμαθητές του και από άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας κατά τη διάρκεια των μαθημάτων που εμφανίζουν εκπαιδευτικές ανάγκες.”

Σχετικά όμως με την κοινή τους εκπαίδευση, δεν σημαίνει ότι πρέπει να επινοηθεί μια νέα παιδαγωγική προσέγγιση γιατί κάτι τέτοιο θα προωθούσε ένα νέο διαχωρισμό, απλά να δημιουργηθούν κοινές συνθήκες και καταστάσεις που να καλύπτουν και να συμβαδίζουν με την

κοινή τους ζωή και μάθηση (Καΐλα 1997). Βέβαια η προώθηση των εξατομικευμένων αναλυτικών προγραμμάτων καθίσταται αναγκαία καθώς μέσω αυτών η συνεκπαίδευση μπορεί να κυλήσει ομαλά και κατ' επέκταση να ανταποκρίνονται όλοι οι μαθητές ισότιμα στη διαδικασία της μάθησης.

Σύμφωνα όμως με τους Sehrbock (2000), η παιδαγωγική της ένταξης αντιμετωπίζει το σχολείο όχι μόνο ως χώρο μάθησης αλλά και ως χώρο ζωής και την σχολική τάξη ως μαθησιακό περιβάλλον. Δεν χρησιμοποιεί την παραδοσιακή μέθοδο που παρέχει στείρα μάθηση με μόνο υλικό το βιβλίο, αλλά προωθεί τις ομαδικές δράσεις, τις ετερογενείς ομάδες, διαθέτει ποικίλο υλικό (ανάλογα με τις αναπηρίες). Ανέχεται τη διαφορά στο χρόνο και τις επιδόσεις του κάθε μαθητή και δεν επιδιώκει το διαχωρισμό των μαθημάτων σε βασικά και δευτερεύοντα διαφοροποιώντας τις μεθόδους διδασκαλίας γιατί κάτι τέτοιο δεν προσφέρει ουσιαστική γνώση (Ζώνιου- Σιδέρη, 2000). Προωθεί την έννοια της διαφορετικότητας, την σημαντικότητα των ανθρώπινων δικαιωμάτων και την αναγκαιότητα των ίσων ευκαιριών για όλους, με σκοπό αν όχι την αποφυγή, την μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Αβραμίδης, Διαλεκτάκη, 2010). Κατά την άποψη του Meister (2000), η ένταξη μπορεί να θεωρηθεί επιτυχημένη και αποτελεσματική όταν εφαρμόζεται καλή παιδαγωγική. Πιο συγκεκριμένα, όταν δίνονται κίνητρα στους μαθητές για αυτενέργεια, για την ανάπτυξη της αλληλεγγύης, τους ενδιαφέροντος για τον συνάνθρωπο καθώς και για κοινωνική μάθηση και κοινωνικές εμπειρίες για την απόκτηση και την αναγέννηση νέων συναισθημάτων απαλλαγμένων από ρατσιστικά πρότυπα και αντιλήψεις.

Τέλος η Ainscow (1999) επισημαίνει πως η ένταξη εκτός από την εκπαιδευτική ομοιομορφία που επιδιώκει να πετύχει, καλείται ακόμα να αντιμετωπίσει ζητήματα πιο σοβαρά και μακροχρόνια που θα απασχολούν τους ανθρώπους για όλη τους τη ζωή. Πιο συγκεκριμένα, ζητήματα όπως η κοινωνική δικαιοσύνη, η ισότητα, τα ανθρώπινα δικαιώματα, οι ρατσιστικές διακρίσεις και η κοινωνικοποίηση (στο βαθμό που επιθυμεί ο καθένας) είναι στοιχεία τα οποία πρέπει να διαθέτουν όλοι οι άνθρωποι μη εξαιρουμένων για να μπορούν να λένε ότι ζουν ελεύθεροι μέσα σε μια κοινωνία. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι οι παραπάνω αξίες δεν αποτελούν επιδιώξεις μόνο των “ανάπηρων” ατόμων αλλά και όλων αυτών που για οποιονδήποτε λόγο τις στερούνται.

1.2 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΤΥΧΙΑ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

Η διάγνωση ενός ατόμου με αναπηρία από τους αρμόδιους φορείς και η απόφαση για τη συμμετοχή του σε μια τάξη ένταξης θα λέγαμε ότι είναι το εύκολο κομμάτι ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Η επιτυχία θα φανεί αργότερα, όταν πλέον το άτομο θα βρίσκεται μέσα στην τάξη και όλες οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την ένταξή του θα είναι διαθέσιμες. Οι προϋποθέσεις αυτές δεν έχουν να κάνουν μόνο με το εκπαιδευτικό υλικό και περιβάλλον αλλά και με τις προθέσεις των

δασκάλων και των γονέων για την καλύτερευση του προγράμματος. Όλη αυτή η προσπάθεια αποτελεί μεγάλη εξέλιξη στον χώρο της εκπαίδευσης γενικότερα γι' αυτό και έχουν τεθεί κάποιες προϋποθέσεις για την επιτυχία και τη σωστή λειτουργία του προγράμματος της έκβασης:

➤ ο εθελοντισμός αποτελεί τη μία από αυτές. Αυτό σημαίνει πως οποιοσδήποτε εμπλέκεται σε ένα πρόγραμμα ένταξης, συμμετέχει αποκλειστικά γιατί πιστεύει σε αυτό και δεν έχει πιεστεί ή αναγκαστεί να το κάνει.

➤ οι συμμετέχοντες είναι απαλλαγμένοι από κάθε είδους συναισθήματα όπως η λύπηση, η φιλανθρωπία, το αίσθημα του “πρέπει” ενώ στην πραγματικότητα δεν πιστεύουν σε αυτό και δεν ενδιαφέρονται.

➤ ο σεβασμός, η ανοχή και η κατανόηση κάθε ατόμου με ειδικές ανάγκες.

➤ το σχολείο που πρόκειται να ενταχθεί το παιδί θα πρέπει να βρίσκεται κοντά στο περιβάλλον του, το σπίτι του.

➤ οι εγκαταστάσεις των σχολείων θα πρέπει να περιέχουν τα κατάλληλα υποβοηθήματα για την κάλυψη των αναγκών κάθε είδους αναπηρίας που προκύπτει. Επίσης η διαθεσιμότητα κατάλληλων υλικοτεχνικών μέσων καθίσταται αναγκαία και δημιουργεί έναν πλήρη προσαρμοσμένο περιβάλλον για να δεχτεί και να αντιμετωπίσει οποιαδήποτε δυσκολία. (Kochhar, West & Taymans, 2000).

➤ η δημιουργία ενός κλίματος και η εκπαίδευση των μαθητών έτσι ώστε να είναι σε θέση να αποδεχτούν και να συνυπάρξουν με άτομα που επιδεικνύουν κάποια ιδιαιτερότητα. Αποδοχή λοιπόν της διαφορετικότητας.

➤ η συνεργασία και η αλληλοκατανόηση μεταξύ των επιστημονικών ομάδων που καλούνται να συμμετέχουν σε ένα ενταξιακό πρόγραμμα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000)

➤ η επιμόρφωση και η κατάρτιση όλων των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε ένα ενταξιακό πρόγραμμα για την απόκτηση νέων γνώσεων και ικανοτήτων αλλά και για την δημιουργία προγραμμάτων που θα αποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή (Jordan, 2008).

➤ σημαντικές είναι και οι παρεμβάσεις διαμεσολάβησης οι οποίες απεικονίζουν την συμμετοχή των τυπικά αναπτυσσόμενων συνομήλικων παιδιών ως κοινωνικά αρμόδιους διαμεσολαβητές για να προωθήσουν κατάλληλες επικοινωνιακές και κοινωνικές συμπεριφορές (Kimberly Crosland and Glen Dunlap 2012).

➤ η ένταξη του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να γίνεται σύμφωνα με τη χρονολογική και νοητική του ηλικία καθώς και το επίπεδο μάθησής του.

➤ σχετικά με το εκπαιδευτικό υλικό τώρα, τα σχολικά βιβλία της γενικής εκπαίδευσης, δεν αναφέρονται καθόλου στις αναπηρίες παρά εκθειάζουν το όμορφο, το επιθυμητό και το αποδεκτό χρησιμοποιώντας μάλιστα και τις αντίστοιχες λέξεις όπως το τέλειο, το άριστο (Καραγιάννη, 2010).

➤ τα μαθήματα δεν θα πρέπει να διακρίνονται σε υποχρεωτικά και δευτερεύοντα, καθώς η διαδικασία της μάθησης τμηματοποιείται και οι μαθητές δεν δείχνουν ενδιαφέρον ή προσοχή σε αυτά που χαρακτηρίζονται ως δευτερεύοντα.

➤ η συστηματική και μεθοδική διδασκαλία, θα πρέπει να περιλαμβάνει όχι μόνο την ανάπτυξη και καλλιέργεια των γνωστικών αλλά και των κοινωνικών δεξιοτήτων όλων των μαθητών.

➤ Το Αναλυτικό πρόγραμμα των ενταξιακών τάξεων θα πρέπει να διαθέτει στόχους για τον κάθε μαθητή και να προσαρμόζεται με βάση τις ιδιαίτερες και διαφορετικές ανάγκες του. Η εξατομίκευσή του καθίσταται ένα από τα πιο σημαντικά κομμάτια ενός ενταξιακού προγράμματος και θα πρέπει να τροποποιείται ανάλογα με την πρόοδο του κάθε μαθητή (Kochhar, West & Taymans, 2000).

➤ η αξιολόγηση της προόδου του κάθε μαθητή είναι απαραίτητη για την βελτίωση του προγράμματος και την αποφυγή λαθών.

➤ τέλος, σε όλη αυτή τη διαδικασία εκτός από τους εκπαιδευτικούς, την διεπιστημονική ομάδα και τους μαθητές, σημαντικό ρόλο παίζουν και οι γονείς των οποίων η εμπλοκή και η συνεργασία καθίσταται επιτακτική για την ομαλή και επιτυχή ένταξη του παιδιού τους.

Δεν μπορούμε να πούμε πως κάποια προϋπόθεση από τις παραπάνω είναι πιο σημαντική από κάποια άλλη γιατί μια επιτυχής ένταξη πραγματοποιείται από τον συνδυασμό όλων των παραπάνω. Σίγουρα από τη συνεργασία των εμπλεκόμενων σε ένα ενταξιακό πρόγραμμα μπορούν να προκύψουν όλα τα υπόλοιπα κριτήρια. Ο διάλογος, η κατανόηση και η αποδοχή, είναι τα εργαλεία που πρέπει να διαθέτουν όλοι οι φορείς της ένταξης ώστε να είναι σε θέση να σχεδιάζουν και να προγραμματίζουν εξελιγμένα και πιο εξειδικευμένα προγράμματα που θα ανταποκρίνονται και θα μειώνουν τις ανάγκες των μαθητών.

Σύμφωνα με τους Buysse και Bailey (1993), όπως και στην πρώιμη παρέμβαση, η ένταξη πρέπει να ξεκινάει από τα πρώτα σχολικά χρόνια ενός ατόμου (τον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο) για να έχει επιτυχία. Και αυτό είναι σημαντικό γιατί τα παιδιά αυτής της ηλικίας, δεν έχουν έρθει ακόμη σε επαφή με πρότυπα και ρατσιστικές αντιλήψεις άρα με την κατάλληλη εκπαίδευση θα είναι σε θέση να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα που παρουσιάζουν τα άτομα με αναπηρίες μειώνοντας την πιθανότητα απόρριψής τους. Επίσης η αλληλεπίδραση ατόμων με και χωρίς αναπηρίες θα δημιουργήσει με τον καιρό περιβάλλοντα κατάλληλα και ανοιχτά με σεβασμό και αποδοχή.

1.3 ΘΕΤΙΚΑ ΚΑΙ ΑΡΝΗΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

Η φιλοσοφία της ένταξης έχει βασιστεί σύμφωνα με τον Kaeren Perles στα θετικά που προσφέρει η πραγματοποίησή της όχι μόνο στα άτομα που εντάσσονται στην κανονική τάξη αλλά και στους

συμμαθητές που θα τα υποδεχτούν. Σαφώς, όπως και σε κάθε επιχείρημα, που αντιμετωπίζει πολλές δυσκολίες κατά την διεκπεραίωσή του, έτσι και στην προκειμένη περίπτωση υπάρχουν τα αρνητικά στοιχεία που δυσχεραίνουν κάποιες φορές την ομαλή πορεία της ένταξης. Θα ξεκινήσουμε λοιπόν από τα θετικά που υπερέχουν φυσικά των αρνητικών.

Για τα άτομα που εντάσσονται:

▲ Ένα από τα πιο προφανή πλεονεκτήματα της ένταξης είναι η κοινωνική ανάμειξη με τους συμμαθητές. Αναπτύσσονται φιλίες οι οποίες μπορούν να διαρκέσουν αλλά και που δίνουν την δυνατότητα δημιουργίας μιας νέας και στο μέλλον (Katz & Mirenda, 2002)

▲ Όλοι οι μαθητές είτε παρουσιάζουν ειδικές ανάγκες είτε όχι μπορούν να συνυπάρχουν σε ένα κοινό εκπαιδευτικό περιβάλλον ανεξάρτητα από τις μαθησιακές τους ικανότητες, το μαθησιακό στυλ και τις ιδιαιτερότητές τους. Δίνεται η ευκαιρία να μάθουν, να παίξουν μαζί και να αναμειχθούν σε κοινωνικές, δημιουργικές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Salend, 2001).

▲ Φαίνεται να αποκτούν ένα διαφορετικό πρότυπο από το οποίο μπορούν να πάρουν θετικά στοιχεία, να αποκτήσουν δεξιότητες ζωής, επικοινωνίας και αυτοεξυπηρέτησης και να δεχθούν θετικές επιδράσεις από συνομηλίκους που είναι σε θέση να λειτουργήσουν με συγκροτημένο και υποστηρικτικό τρόπο απέναντί τους.

▲ Πολύ σημαντική είναι η αυτοπεποίθηση που θα αναπτύξει το παιδί για τον εαυτό του αλλά και οι προσδοκίες που θα έχει από την ζωή του, εφόσον θα συναναστρέφεται με άτομα της ηλικίας του που έχουν όνειρα, επιθυμίες ίδιες με τον ίδιο και κυρίως εφόσον παρέχουν την υποστήριξή τους. (Kochhar, West & Taymans, 2000).

▲ Τα άτομα με ειδικές ανάγκες θα έχουν τη δυνατότητα να συνεργάζονται με τους υπόλοιπους λαμβάνοντας τη βοήθεια και την υποστήριξή τους αποδίδοντας καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Salend, 2001).

▲ Όπως και σε κάθε περίπτωση, η καλή επιρροή, δίνει και καλά αποτελέσματα, έτσι και σε αυτή τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καταλαμβάνουν μεγαλύτερη προσπάθεια σε ακαδημαϊκό επίπεδο εφόσον το επίπεδο στην τάξη είναι σχετικά ανώτερο (Salend & Dyhaney, 1999).

▲ Δεν βιώνουν τον ρατσισμό σε τέτοιο επίπεδο όπως στην περίπτωση της πλήρους απομόνωσης, ή της φοίτησής τους σε ειδικό σχολείο.

▲ Αυξάνεται η ποιότητα της ζωής τους αποκτώντας πιο ικανοποιητικές και γεμάτες νόημα εμπειρίες (Kochhar, West & Taymans, 2000).

Για τους μαθητές χωρίς ειδικές ανάγκες:

▲ Αναπτύσσονται αισθήματα και αξίες σεβασμού, κατανόησης και αποδοχής προς τα άτομα που είναι διαφορετικά (Salend & Dyhaney, 1999).

▲ Μαθαίνουν να αποβάλλουν οποιαδήποτε ρατσιστική αντίληψη, στοιχείο σημαντικό και για τη μετέπειτα ζωή τους (Kochhar, West & Taymans, 2000)

▲ Κάνουν φίλιες πιο βαθιές και με μεγαλύτερο νόημα που τους προσφέρουν άλλου είδους ικανοποίηση.

▲ Μαθαίνουν να παρέχουν τη βοήθειά τους είτε τη ζητούν είτε όχι και να αντιμετωπίζουν δυσκολίες που πιθανόν να μην έχουν στο οικείο περιβάλλον τους

▲ Έχουν τη ευκαιρία να γίνουν “καθοδηγητές” μιας ομάδας κάποια από τα μέλη της οποίας έχουν ανάγκη από την υποστήριξη και την καθοδήγηση αυτή (Kochhar, West & Taymans, 2000).

▲ Έχουν την ευκαιρία να λαμβάνουν περισσότερη υποστήριξη και βοήθεια από τον επιπλέον εκπαιδευτικό που θα βρίσκεται στην τάξη.

▲ Και τους δίνεται η δυνατότητα να γνωρίσουν τους διάφορους τύπους ειδικών αναγκών αλλά και τις ιδιαίτερες ικανότητες που εμφανίζουν τα άτομα αυτά ώστε να τις αντιγράψουν ή ακόμα και να τις υιοθετήσουν (Kochhar, West & Taymans, 2000).

Η όποια απόρριψη, αμηχανία, φόβος και προκατάληψη των μαθητών απέναντι στους συμμαθητές τους της ειδικής αγωγής μπορεί να μεταμορφωθεί σταδιακά και μέσα από την αλληλεπίδραση σε αποδοχή, συνεργασία και σεβασμό, που θα βασίζονται σε μια θετική και αληθινή εικόνα.

Αρνητικά στοιχεία για την ένταξη:

▲ Πιθανώς τα άτομα με ειδικές ανάγκες να νιώθουν έντονα τη διαφορά σε ακαδημαϊκό επίπεδο αλλά και κοινωνικό με τους υπόλοιπους μαθητές με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν το αίσθημα μειονεξίας και κατωτερότητας.

▲ Ίσως δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις κάποιου μαθήματος αν όχι όλων, ιδιαίτερα αν το πρόγραμμα δεν έχει προσαρμοστεί κατάλληλα με τις ανάγκες τους, με αποτέλεσμα να μην ασχολούνται και να απορρίπτουν κάθε προσπάθεια

▲ Εάν οι υπόλοιποι μαθητές της τάξης δεν έχουν εκπαιδευτεί σωστά και αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρίες μειονεκτικά και προσβλητικά τότε σίγουρα το άτομα που εντάσσεται σε καμία περίπτωση δεν θα νιώσει οικεία στο περιβάλλον αυτό.

▲ Αντίστοιχα συμβαίνει και με τους δασκάλους όπου εάν η εκπαίδευση και η επιμόρφωσή τους σε αυτόν το τομέα είναι ελλιπής ή ακόμη και ανύπαρκτη τότε σίγουρα η μεταχείριση των μαθητών αυτών θα είναι κακή και δεν θα μπορέσουν να συμβάλουν στην ομαλή τους ένταξη στην γενική τάξη.

Προφανώς, όλα τα παραπάνω δείχνουν πως η ένταξη σαν πρόγραμμα έχει πολλές θετικές επιδράσεις ιδιαίτερα στους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Για την επίτευξη όμως των θετικών αυτών στοιχείων που παραθέσαμε παραπάνω είναι σημαντικό να σημειώσουμε πως η ακαδημαϊκή προσέγγιση από μόνη της δεν βοηθάει στην ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Έτσι, η εκπαίδευση πρέπει να περιλαμβάνει περισσότερα από την απλή παράδοση του ακαδημαϊκού περιεχομένου. Θα πρέπει να διαθέτει τα εφόδια για την εξ'ολοκλήρου ανάπτυξη του παιδιού και την καλλιέργεια όλων των δεξιοτήτων, των στάσεων και των γνώσεων που απαιτούνται για την επιτυχία του ένταξη στην κοινωνία. Τα σχολεία θα πρέπει να παρέχουν στους μαθητές ευκαιρίες για να ανακαλύψουν, να δημιουργήσουν πρότυπα, να αποκτήσουν εμπειρίες και να μάθουν μέσα από τα λάθη τους.

1.4 ΜΟΡΦΕΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

Η ένταξη συναντάται με διάφορες μορφές μέσα σε ένα σχολείο το οποίο μπορεί να είναι είτε γενικό είτε ειδικό. Η αποτελεσματικότητά της όμως φαίνεται κατά κύριο λόγο όταν αυτή υλοποιείται στα κανονικά σχολεία γι' αυτό άλλωστε και προωθείται η εφαρμογή της σε αυτά. Σύμφωνα με την Ζώνιου-Σιδέρη (2011), οι μορφές αυτές ταξινομούνται με βάση τις δυνατότητες κοινωνικής επαφής που εμφανίζει ένας μαθητής αλλά και με βάση το βαθμό της προσαρμοστικότητάς του. Έτσι λοιπόν θα μπορούσαμε να τις κατατάξουμε ως εξής:

- *Κανονική τάξη χωρίς υποστήριξη από τον ειδικό παιδαγωγό.* Στην περίπτωση αυτή, ο μαθητής με αναπηρία εντάσσεται στην κανονική τάξη χωρίς να υπάρχει ειδικός παιδαγωγός που θα του παρέχει βοήθεια και υποστήριξη.
- *Κανονική τάξη με υποστήριξη.* Η μορφή αυτή επιλέγεται για μαθητές που παρουσιάζουν αναπηρίες κυρίως ακουστικές, οπτικές και κινητικές και τους παρέχεται βοήθεια.
- *Κανονική τάξη με προσωρινό βοηθητικό μάθημα.*
- *Κανονική τάξη με “περιοδούμενα” εκπαιδευτικά.* Στην τάξη δηλαδή υπάρχει ένας δάσκαλος που μετακινείται ανάμεσα στους μαθητές και παρέχει τη βοήθειά του όταν κάποιος την έχει ανάγκη.
- *Κανονική τάξη που διαθέτει χώρο πόρων.* Σε αυτή τη μορφή οργάνωσης έχει δημιουργηθεί και μια ακόμη τάξη στην οποία παρέχεται επιπλέον βοήθεια και υποστήριξη στον μαθητή που παρουσιάζει κάποια αναπηρία.
- *Τάξη ένταξης με σύστημα διπλής διδασκαλίας.* Στην μορφή αυτή έχουμε δύο περιπτώσεις. Η μία είναι αυτή κατά την οποία επιπρόσθετο ειδικό διδακτικό προσωπικό και κοινωνικοί

παιδαγωγοί παρέχονται για να υποστηρίξουν όλους τους μαθητές με και χωρίς ειδικές ανάγκες ύστερα από απόφαση του σχολείου. Και η άλλη είναι η παρέμβαση και η υποστήριξη από τους ίδιους φορείς αλλά μόνο σε άτομα με αναπηρίες.

- *Συνεργατική ειδική τάξη στο γενικό σχολείο* στην οποία ο μαθητής ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας που αντιμετωπίζει, άλλα μαθήματα τα παρακολουθεί στην κανονική τάξη και άλλα στην ειδική.
- *Ξεχωριστή ειδική τάξη στο γενικό σχολείο* στην οποία ο μαθητής δεν μπαίνει καθόλου στην κανονική τάξη και αλληλεπιδρά με τα υπόλοιπα παιδιά μόνο κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.
- *Συνεργατικό ειδικό σχολείο.*
- *Ειδικό σχολείο στο οποίο φοιτούν και μη ανάπηροι μαθητές.*

Όπως και σε κάθε περίπτωση είναι σημαντικό να τονίσουμε πως η άρτια συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων σε ένα ενταξιακό πρόγραμμα αποτελεί κεντρική προϋπόθεση για την επιτυχία του. Επίσης η διαμόρφωση του περιβάλλοντος προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή και η διαθεσιμότητα κατάλληλα εκπαιδευμένου προσωπικού θα βοηθήσει στην επίτευξη και τη λειτουργία των ενταξιακών τάξεων που είναι περισσότερο ανεξάρτητες όπως για παράδειγμα της πλήρους ένταξης στην γενική τάξη.

Τώρα, σύμφωνα με την επιτροπή Warnock (1982) μια άλλη ταξινόμηση των μορφών της ένταξης που και πάλι στόχο έχει την ολοκληρωμένη κοινωνική και ακαδημαϊκή εκπαίδευση όλων των μαθητών ανεξαρτήτως της εμφάνισης κάποια αναπηρίας αλλά και ιδιαίτερα αυτών με ειδικές ανάγκες είναι η εξής:

α. *η χωροταξική ένταξη*: άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκπαιδεύονται σε διαφορετικό σχολείο από τους μαθητές που δεν παρουσιάζουν κάποια αναπηρία αλλά τα σχολεία τους βρίσκονται στον ίδιο χώρο και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους είναι ελάχιστες (ίσως στην αποχώρηση κατά τη λήξη των μαθημάτων, ή ελάχιστα στο διάλειμμα).

β. *η κοινωνική ένταξη*: η εκπαίδευσή τους είναι χωριστή αλλά έχουν κάποιες κοινές συναντήσεις όπως στα διαλείμματα, στις εκδρομές ή σε άλλες δραστηριότητες στις σχολικές γιορτές για παράδειγμα.

γ. *η λειτουργική ένταξη*: η εκπαίδευσή τους είναι κοινή αλλά τα άτομα με ειδικές ανάγκες παρακολουθούν και ένα ειδικό πρόγραμμα.

2. ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

2.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Η αρχή της συνεργατικής διδασκαλίας θα μπορούσαμε να πούμε ότι πραγματοποιήθηκε από τους Bell (1753-1832) και Langaster (1771-1838) οι οποίοι χρησιμοποίησαν τη διδασκαλία αυτή σύμφωνα με αυτή των κλαστικών ελληνορωμαϊκών και μεσαιωνικών χρόνων ώστε να λυθούν τα προβλήματα με τις ελλείψεις του διδακτικού προσωπικού. Ο Petersen όμως ήταν αυτός που δημιούργησε ένα από τα οργανωμένα συστήματα συνεργατικής διδασκαλίας το οποίο μάλιστα ονομάζεται Jena-Plan (1927). Όσον αφορά βέβαια στις μέρες μας, το πανεπιστήμιο της Μινεσότα, έχει οργανώσει το Cooperative Learning Center που ερευνά και υποστηρίζει την ομαδοκεντρική διδασκαλία καθώς επίσης και οι δραστηριότητες της International Society For Group Activities In Education προωθεί με ιδιαίτερο ζήλο και προσπάθειες την συνεργατική διδασκαλία σε χώρες της Αμερικής, της Ευρώπης αλλά και του Τρίτου Κόσμου.

Οι παραδοσιακές εργασιακές σχέσεις μεταξύ της γενικής και της ειδικής εκπαίδευσης με την ελάχιστη έως και καμία συνεργασία των εκπαιδευτικών καθώς και η αναποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος με τη δημιουργία διαχωρισμών και κατηγοριοποιήσεων, έχουν συμβάλει στην ανάγκη για επαναπροσδιορισμό της εκπαίδευσης ώστε να βελτιωθεί η παροχή της παιδείας μέσα σε ένα αλληλέγγυο και συνεργατικό κλίμα. Μια φιλοσοφική καθώς και ρεαλιστική συγχώνευση μεταξύ της γενικής και της ειδικής εκπαίδευσης έχει αποδειχτεί ως ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για να μπορέσει να ανταποκριθεί το εκπαιδευτικό σύστημα σε αυτές τις ελλείψεις. Η συνεργασία αυτή θα δημιουργήσει μια κοινή ευθύνη για τα εκπαιδευτικά προγράμματα που αφορούν όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που παρουσιάζει ο καθένας. Ένα πολλά υποσχόμενο πρόγραμμα που θα υλοποιήσει και θα διευκολύνει τη συνεργασία αυτή είναι η “συνεργατική διδασκαλία”. Σύμφωνα με αυτή, δύο (ή περισσότεροι) εκπαιδευτικοί που έχουν διαφορετικά είδη δεξιοτήτων εργάζονται σε μια συντονισμένη βάση για να διδάξουν ακαδημαϊκά ετερογενείς ομάδες μαθητών μαζί στη γενική τάξη (Bauwens & Hourcade, 1995). Πιο συγκεκριμένα, οι δύο εκπαιδευτικοί είναι ταυτόχρονα παρόντες στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης για ένα προγραμματισμένο μέρος μιας εκπαιδευτικής ημέρας. Παρά το γεγονός ότι δύο καθηγητές ταυτόχρονα στη τάξη κατέχουν αλλά και προσφέρουν μεγάλη δύναμη, συχνά φαίνεται πως οι ίδιοι δεν είναι σίγουροι πώς ακριβώς μπορούν να εκμεταλλευτούν και να χρησιμοποιήσουν το πρακτικό πλεονέκτημα αυτής της νέας εκπαιδευτικής ρύθμισης. Στην ομαδική διδασκαλία, η αρχική παρουσίαση του νέου περιεχομένου μοιράζεται ανάμεσα σε δύο καθηγητές που από κοινού σχεδιάζουν και παρουσιάζουν το στοχευμένο ακαδημαϊκό περιεχόμενο που

υπόκειται σε όλους τους μαθητές, όσο το δυνατόν συνοπτικότερα και με σαφήνεια (Bauwens & Hourcade, 1995). Κατά καιρούς ενδέχεται ο καθένας να αναλάβει πρωταρχική ευθύνη για συγκεκριμένους τύπους διδασκαλίας ή τμήματα του προγράμματος σπουδών. Σύμφωνα με τους Bauwens, Hourcade και Friend (1989) η προσέγγιση αυτή αποτελείται από ένα διεπιστημονικό σχέδιο υποστήριξης που δίνεται στους εκπαιδευτικούς για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και αφορά τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες που βρίσκονται στην γενική τάξη. Ιδιαίτερη σημασία, δίνεται στην ομάδα και το πρόγραμμα βελτίωσης που σχεδιάζεται πριν από την διδασκαλία στην τάξη.

Μια συνεργατική διδακτική δράση χρησιμοποιεί πιο αποτελεσματικά τις ειδικές και μοναδικές ικανότητες που φέρει κάθε επαγγελματίας και μπορεί να τις συνδυάσει με τις υπόλοιπες μέσα σε μια γενική τάξη. Για παράδειγμα υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι γνωρίζουν καλά τα προγράμματα σπουδών ειδικά όσον αφορά στις παραδοσιακές ακαδημαϊκές περιοχές, άλλοι που είναι εξειδικευμένοι και έμπειροι στη διαχείριση και οργάνωση μιας μεγάλης ομάδας, άλλοι που έχουν αναπτύξει μια τεχνογνωσία σχετικά με δύσκολους τομείς που περιέχονται μέσα σε ένα πρόγραμμα σπουδών. Επιπλέον αυτοί που είναι ειδικοί στην ανάλυση και την προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού και των στρατηγικών, δεξιότητες που παρουσιάζουν μεγάλη ζήτηση στην γενική τάξη καθώς οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν όλο και περισσότερους ετερογενείς πληθυσμούς μαθητών. Τέλος, οι περισσότεροι ειδικοί παιδαγωγοί έχουν εμπειρία στο σχεδιασμό εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων καθώς και σε εφαρμοσμένες διαδικασίες ανάλυσης της συμπεριφοράς (Βλάχου, 2010). Για το λόγο λοιπόν ότι ο κάθε ένας έχει να επιδείξει κάποιες ικανότητες διαφορετικές από τον άλλο, είναι σημαντική η προσπάθεια για τον συνδυασμό όλων αυτών των δεξιοτήτων κάτω από ένα κλίμα συνεργασίας και κατανόησης, γεγονός που μπορεί να επιφέρει εντυπωσιακά αποτελέσματα μέσα σε μια γενική τάξη ένταξης.

Η συνεργατική διδασκαλία θα μπορούσαμε να πούμε πως λειτουργεί σαν μια προϋπολογιστική βάση και δρα μακροπρόθεσμα. Πιο συγκεκριμένα, εντοπίζονται οι μαθητές που αντιμετωπίζουν κάποιες αναπηρίες ή μαθησιακές δυσκολίες και καλείται η ανάγκη για επαναπροσδιορισμό ή τροποποίηση του ισχύοντος προγράμματος ώστε να μειωθεί σημαντική πιθανότητα για τη φοίτηση αυτού του παιδιού σε ειδικό σχολείο. Όσο πιο εξατομικευμένη είναι η διδασκαλία και τα προγράμματα μέσα σε μια γενική τάξη τόσο πιο λίγοι θα είναι και οι μαθητές που θα χρειαστούν υψηλή παρέμβαση και ειδική υποστήριξη.

2.2 ΜΟΡΦΕΣ ΣΥΝΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Οι Reising και Cook (1993) προσδιόρισαν πέντε επιλογές συνεργασίας καθηγητών που χρησιμοποιούνται συνήθως κατά την εφαρμογή ενός κοινού μοντέλου διδασκαλίας. Καθώς οι

ομάδες προοδεύουν μέσα από αυτούς τους πέντε τύπους, είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι τα είδη αυτά ιεραρχούνται σε τρεις μεταβλητές. Αρχικά εάν πάρουμε διαδοχικά τα μοντέλα από πάνω προς τα κάτω, γίνεται φανερό πως για να λειτουργήσει ο σχεδιασμός τους χρειάζεται όλο και περισσότερος χρόνος. Στη συνέχεια, καθώς αλλάζουν τα μοντέλα κατεβαίνοντας, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται το ίδιο επίπεδο γνώσης του αντίστοιχου κάθε φορά περιεχομένου για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά. Η ισότητα αυτή, φαίνεται να αποτελεί μεγαλύτερο εμπόδιο για την ομάδα διδασκαλίας στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Και η τρίτη μεταβλητή περιλαμβάνει την κοινή φιλοσοφία της ένταξης από όλους τους φορείς της συνδιδασκτικής διαδικασίας καθώς επίσης και τα στοιχεία της εμπιστοσύνης και του σεβασμού. Βέβαια τα επίπεδα της εμπιστοσύνης και του σεβασμού για να οικοδομηθούν χρειάζονται την πάροδο του χρόνου. Έτσι λοιπόν οι βασικές πτυχές του κάθε είδους συνδιδασκαλίας παρέχεται παρακάτω:

ο ένας διδάσκει και ο άλλος βοηθάει: ο σχεδιασμός πρέπει να γίνεται και από τους δύο αλλά τυπικά ο ένας σχεδιάζει το περιεχόμενο του μαθήματος ενώ ο άλλος κάνει ειδικό σχεδιασμό για τους μαθητές με συμπεριφοριστικές και μαθησιακές ανάγκες. Στην περίπτωση λοιπόν αυτή ο ένας διδάσκει και ο άλλος βοηθάει και υποστηρίζει τους μαθητές ή μικρές ομάδες.

Διδασκαλία σταθμός: οι μαθητές χωρίζονται σε ετερογενείς ομάδες και δουλεύουν στους σταθμούς που έχουν δημιουργηθεί στην τάξη με τον ένα εκπαιδευτικό. Έπειτα, στη μέση της διδακτικής ημέρα ή την επόμενη μέρα οι μαθητές αλλάζουν σταθμό. Σε αυτό το μοντέλο και οι εκπαιδευτικοί ετοιμάζουν το περιεχόμενο του σταθμού τους.

Παράλληλη διδασκαλία: Οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν από κοινού τη διδασκαλία, αλλά ο καθένας μπορεί να διδάξει στη μισή τάξη ή σε μικρές ομάδες. Αυτό το είδος του μοντέλου απαιτεί συνήθως από κοινού προγραμματισμό του χρόνου για να διασφαλιστεί ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε ξεχωριστές ομάδες, διδάσκουν το περιεχόμενο με τον ίδιο τρόπο.

Εναλλακτική διδασκαλία: ο ένας εκπαιδευτικός εργάζεται σε μια μικρή ομάδα μαθητών για να τους προετοιμάσει, να τους ξαναδιδάξει ή να τους εμπλουτίσει τη μάθηση, ενώ ο άλλος εργάζεται με τη μεγάλη ομάδα. Σε αυτό το μοντέλο συνδιδασκαλίας, απαιτείται περισσότερο χρόνος σχεδιασμού για να εξασφαλιστεί ότι η προετοιμασία αλλά και η επανάληψη της μάθησης μπορεί να είναι ολοκληρωμένη. Επίσης οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουνε ίδια γνώση του περιεχομένου ώστε ο ένας από τους δύο να είναι σε θέση να αναλάβει να εκπαιδεύσει μία ομάδα.

Ομαδική διδασκαλία: Και οι δύο εκπαιδευτικοί μοιράζονται το σχεδιασμό και την εκπαίδευση των μαθητών με συντονισμένο τρόπο. Σε αυτό το είδος του κοινού σχεδιασμού, η ίση γνώση του

περιεχομένου και η κοινή φιλοσοφία είναι κρίσιμα στοιχεία. Πολλές φορές οι ομάδες δεν μπορούν να αρχίσουν με αυτή την μορφή συνδιδασκαλίας, αλλά με την πάροδο του χρόνου μπορούν να κινούνται αποτελεσματικά σε αυτό το είδος, εάν και η συνεργασία τους είναι τουλάχιστον 2-3 χρόνια.

2.3 ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΤΥΧΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Για την άρτια και επιτυχή συνεργασία και συνύπαρξη των εκπαιδευτικών μέσα σε μια τάξη είναι σημαντικό να ληφθούν κάποια χαρακτηριστικά υπόψη. Επίσης για την αποφυγή λαθών και προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν σε ένα συνδιδασκαλοκεντρικό πρόγραμμα οι εκπαιδευτικοί ζητούν να εφαρμοστούν κάποιοι παράγοντες. Ο πρώτος λοιπόν από αυτούς είναι η υποστήριξη που χρειάζονται από τα διοικητικά μέλη και κυρίως τον διευθυντή του σχολείου οι οποίοι μπορούν να εξασφαλίσουν ότι οι εκπαιδευτικοί θα έχουν τους πόρους που απαιτούνται για την επιτυχία της συνδιδασκαλίας (π.χ. χώρος στην τάξη, προγραμματισμός, χρόνος και κατάρτιση) Η μέριμνα ύπαρξης δηλαδή συγκεκριμένων εποπτικών μέσων, υλικοτεχνικής υποδομής και κατάλληλου εξοπλισμού σε κάθε τάξη συνδιδασκαλίας (Soler, 1996). Δεύτερο παράγοντα αποτελεί η ελευθερία της επιλογής. Δηλαδή θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να επιθυμούν να συμμετέχουν στην συνδιδασκαλία και κυρίως να μπορούν να επιλέξουν τον συνεργάτη τους καθώς τα αποτελέσματα όταν δεν υπάρχει εθελοντισμός και προσωπική επιλογή μπορούν να αποβούν καταστροφικά. Στη συνέχεια, η συμβατότητα και η επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την επιτυχία του προγράμματος. Δεν φτάνει απλά οι δύο εκπαιδευτικοί να είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν αλλά είναι απαραίτητη μια κοινή φιλοσοφία, ένα κίνητρο που θα τους ωθήσει και θα τους βοηθήσει να δομήσουν την τάξη, να επιλέξουν τους ρόλους τους, να σχεδιάσουν τη διδασκαλία και να συμφωνήσουν στην διαχείριση της συμπεριφοράς. Τέταρτο παράγοντα αποτελεί ο χρόνος σχεδιασμού. Μέσα από μια έρευνα φάνηκε πως ο χρόνος που παρέχεται για το σχεδιασμό μιας συνεργατικής διδασκαλίας εβδομαδιαία, ήταν 45 λεπτά. Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως χρειάζονται τον τριπλάσιο χρόνο για να κάνουν ένα σωστό προγραμματισμό. Έπειτα, πέμπτος παράγοντας είναι η ανάγκη ενός ελάχιστου επιπέδου ακαδημαϊκών και συμπεριφοριστικών δεξιοτήτων των μαθητών για το καλό όλης της τάξης. Έχει αποδειχτεί πως σε τάξεις που φοιτούν μαθητές που αποσπούν τους συμμαθητές τους προκαλώντας τους ή που χρειάζονται περισσότερη προσοχή, αποτελούσαν την αιτία για την αποτυχία της συνδιδασκαλίας. Τέλος, έκτο και σημαντικό παράγοντα αποτελεί η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για συνδιδασκαλία (Βλάχου, 2010). Πολλοί από αυτούς αναφέρουν πως τους παρέχεται ελάχιστη

προετοιμασία και κατάρτιση για συνεργασία και δεξιότητες επικοινωνίας γεγονός που επίσης δυσχεραίνει την επιτυχία της συνδιδασκαλίας. Πέρα όμως από τους παράγοντες αυτούς και η ισοτιμία μεταξύ των συνεργατών είναι εξίσου αξιόλογη όσον αφορά στη λήψη αποφάσεων και ευθυνών.

2.4 ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΑΓΜΑΤΩΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΣΥΝΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Έρευνες έχουν δείξει πως οι εκπαιδευτικοί κατά τη πραγμάτωση της συνεργατικής διδασκαλίας έχουν εντοπίσει κάποια εμπόδια που πιθανόν να αναστέλλουν την ομαλή πορεία της συνεργασίας μεταξύ τους και κατ' επέκταση και των μαθητών. Τα τρία λοιπόν πιθανά σημεία που έχουν οριστεί ως εμπόδια είναι *ο χρόνος, η συνεργασία και ο αυξημένος φόρτος εργασίας* (Bauwens J, Hourcade J & Friend M. 1989). Πιο συγκεκριμένα τώρα όσον αφορά στο χρόνο, είναι σημαντικό να τονίσουμε πως οι εκπαιδευτικοί λόγω της διαφορετικής ζωής τους, πιθανόν να δυσκολεύονται στην εύρεση χρόνου που να βολεύει και τους δύο. Αλλά ακόμη και να βρεθεί αυτός είτε στα πλαίσια του σχολείου είτε κάπου αλλού θα πρέπει να είναι αρκετός ώστε να γίνουν οι απαραίτητοι προγραμματισμοί και σχεδιασμοί χωρίς βιασύνες και λάθη. Παρόλα αυτά εάν από την πρώτη συνάντηση των εκπαιδευτικών πραγματοποιηθεί εκείνος ο σχεδιασμός ο οποίος θα αναπτυχθεί, θα εφαρμοστεί και θα προσαρμοστεί στις ιδιαίτερες ανάγκες όλων των μαθητών τότε πιθανόν η απαίτηση για μεγάλα χρονικά διαστήματα προετοιμασίας και τροποποίησης του σχεδιασμού να ελαχιστοποιηθεί. Ωστόσο ο συνεχής σχεδιασμός για την ανατροφοδότηση του προγράμματος της συνδιδασκαλίας είναι πάντα αναγκαίος και επιτακτικός ώστε τα αποτελέσματά της να είναι επιτυχή.

Στη συνέχεια, το άλλο εμπόδιο που φαίνεται να επηρεάζει τη συνεργατική διδασκαλία σύμφωνα με τους Bauwens, Hourcade και Friend (1989) είναι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Εξαιτίας του διαχωρισμού της ειδικής από τη γενική εκπαίδευση, έχουν ηθελημένα ή μη δημιουργηθεί κάποια στερεότυπα και αντιλήψεις που επηρεάζουν ακόμα και σήμερα την αντίληψη των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα να δυσχεραίνουν την συνεργασία μεταξύ τους. Ο διαχωρισμός αυτός δεν αφορά μόνο τα σχολεία με τους μαθητές με αναπηρίες αλλά αφορά και τα τμήματα των πανεπιστημίων με φοιτητές και καθηγητές να λαμβάνουν ανεπαρκή κατάρτιση αλλά και το ίδιο το σύστημα που αδυνατεί να αποβάλλει τις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας πραγματοποιώντας μικρά και αργά βήματα με το πέρασμα των χρόνων. Συνεπώς και η συνεργασία μεταξύ των καθηγητών επηρεάζεται και κινητοποιείται με βάση τα βήματα που κάνουν οι φορείς της εκπαίδευσης στο να εξαλείψουν κάθε είδους διαχωρισμό στην παιδεία. Μέσα όμως από την υλοποίηση αυτής της μορφής διδασκαλίας έχει φανεί πως εάν παρέχεται στους εκπαιδευτικούς ειδική εκπαίδευση και κατάρτιση σχετικά με τη συνεργατική διδασκαλία, εάν αποκτήσουν εμπειρία στο να ρυθμίζουν και επαναπροσδιορίζουν τον αρχικό σχεδιασμό και τέλος εάν είναι σε θέση να

αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με τα εξατομικευμένα προγράμματα που πρέπει να σχεδιάσουν, τότε σαφώς και η επιθυμία τους θα αυξηθεί και το ηθικό τους θα αναπτρωθεί.

Το τρίτο και εξίσου σημαντικό εμπόδιο θεωρείται η αύξηση του φόρτου εργασίας. Όσο αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντοπίζονται μέσα σε μια γενική τάξη τόσο περισσότερες είναι και οι προσαρμογές και οι ευθύνες που καλείται να αναλάβει ο εκπαιδευτικός. Πολλοί θεωρούν πως η συμμετοχή στη συνεργατική διδασκαλία απαιτεί επιπλέον εκπαίδευση και κατάρτιση, αλλαγή των παραδοσιακών ρόλων και ανάληψη περισσότερων ευθυνών σε συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Και σε αυτήν όμως την περίπτωση έχει διαπιστωθεί πως εάν οι εκπαιδευτικοί αποκτήσουν περισσότερο χώρο με βάση την πρακτική γνώση αλλά και περισσότερες εμπειρίες, τότε η αρνητική και ανήσυχη στάση τους θα μειωθεί ιδιαίτερα.

Τέλος ένα άλλο εμπόδιο το οποίο θα μπορούσε όμως να θεωρηθεί μικρότερης σημασίας από τα παραπάνω λόγω της δυνατότητας των εκπαιδευτικών να το διαχειριστούν ήδη από την αρχή της σχολικής περιόδου είναι ο τρόπος βαθμολογίας. Στην προκειμένη περίπτωση οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προγραμματίσουν τον τρόπο με τον οποίο θα βαθμολογούνται οι μαθητές μιας μεικτής τάξης ήδη από την έναρξη του τετραμήνου ή εξαμήνου αναλόγως και όχι όταν φτάνει η περίοδος αξιολόγησης. Το εμπόδιο αυτό αναφέρεται στις περιπτώσεις κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ασήμαντο και άσκοπο να προβούν σε προγραμματισμό του τρόπου βαθμολόγησης εξ αρχής και το πραγματοποιούν στο τέλος δημιουργώντας σύγχυση και ασυνεννοησία.

2.5 ΘΕΤΙΚΑ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Σύμφωνα με την Walther- Thomas (1997), τα οφέλη της συνεργατικής διδασκαλίας αφορούν τόσο τους μαθητές με ειδικές ανάγκες όσο και τους μαθητές των γενικών τάξεων αλλά και τους εκπαιδευτικούς. Μπορούν να πάρουν διάφορες διαστάσεις σχετικά με την επίδοση των μαθητών, την επαγγελματική ικανότητα των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του προγράμματος καθώς και την παροχή σχολικής κουλτούρας η οποία θα βοηθήσει και στην μετέπειτα ζωή των συμμετεχόντων.

Τώρα όσον αφορά στους *μαθητές με ειδικές ανάγκες*, τα οφέλη της συνεργατικής μάθησης έχουν να κάνουν με τα θετικά συναισθήματα που δημιουργούν τα άτομα αυτά για τον εαυτό τους θεωρώντας τους ικανούς να λάβουν τη μάθηση, την βελτίωση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης, την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων καθώς επίσης και τη σχέση τους με τους συμμαθητές τους. Πιο συγκεκριμένα τώρα διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές απέκτησαν αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση για τον εαυτό τους όντας σε μια τάξη που κυριαρχεί η συνεργασία και η κατανόηση και μείωσαν την κριτική και αμυντική στάση τους απέναντι σε εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Μάλιστα ένιωσαν ότι απέβαλλαν την ετικέτα που τους καθιστούσε “προβληματικούς” και κινητοποιήθηκαν αναγνωρίζοντας τις δυνατότητες αλλά και τις αδυναμίες τους. Πολλοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η μαθητές με αναπηρίες μέσα σε ένα συνεργατικό κλίμα, δίνουν μεγάλη προσοχή στην σχολική τους παρουσία και συμμετέχουν πιο ενεργά στην τάξη αλλά και σε εξωσχολικές δραστηριότητες (Scruggs & Mastropieri, 2007).

Στη συνέχεια, τα οφέλη αφορούν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Στην αρχή, οι μαθητές αυτοί ένιωθαν να αυξάνεται ο φόρτος εργασίας τους, να δυσκολεύει το επίπεδο της μάθησης και σε πολλές περιπτώσεις δεν υπήρχε πλήρης κατανόηση της διδασκαλίας. Το γεγονός όμως ότι υπήρχε επιπλέον εκπαιδευτικός στην τάξη που βοηθούσε οποιονδήποτε παρουσίαζε κάποια δυσκολία, ενθάρρυνε τους μαθητές αυτούς και τους κινητοποιούσε (Norris, 1997). Μάλιστα με τον καιρό, μέσα από έρευνες, φάνηκε πως θεωρούσαν τους βαθμούς τους πιο αντικειμενικούς και ας ήταν πιο χαμηλοί από αυτούς στα ειδικά σχολεία σε αντίθεση με τους γονείς που ανησυχούσαν γι’ αυτό. Πολλές φορές μάλιστα που οι εκπαιδευτικοί βοηθούσαν και παρακολουθούσαν τους μαθητές χωρίς ειδικές ανάγκες και όχι τόσο αυτούς με, γεννιόταν το αίσθημα της ισότητας και αποβάλλονταν κάθε είδους ετικετοποίηση θεωρώντας οι μαθητές με αναπηρίες τους εαυτούς τους ικανούς και όχι κατώτερους από τους συμμαθητές τους. Θετική ήταν και η στάση των εκπαιδευτικών όταν καθυστερούσαν να βοηθήσουν έναν μαθητή που παρουσίαζε κάποια δυσκολία δίνοντάς του έτσι τη δυνατότητα να δράσει και να σκεφτεί από μόνο του. Να χρησιμοποιήσει τις δικές του ικανότητες (Walther- Thomas, 1997).

Έπειτα η συνεργατική διδασκαλία βοηθάει τους μαθητές με ειδικές ανάγκες στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Έχει διαπιστωθεί πως όταν οι μαθητές αυτοί φοιτούν σε τάξεις του ειδικού σχολείου ή σε τάξεις ξεχωριστές από αυτές τις γενικής εκπαίδευσης, παρουσιάζουν περισσότερο προβληματική και επιθετική συμπεριφορά. Αντίθετα, όταν μπαίνουν στην γενική τάξη αλλάζει όλη τους η στάση τόσο σχετικά με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους όσο και με το μάθημα. Παρακολουθούν περισσότερο και αλληλεπιδρούν με τους υπόλοιπους μαθητές θετικά. Σε αυτό σημαντικό ρόλο φαίνεται ότι παίζουν τα πρότυπα και η ανάγκη όλων των μαθητών να μη διαφέρουν αρνητικά μέσα στη γενική τάξη.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται πως οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μικρό χρονικό διάστημα προσαρμόζονται στις απαιτήσεις της γενικής τάξης και επικοινωνούν με τους συμμαθητές τους. Πιο συγκεκριμένα, συμμετέχουν σε εκδηλώσεις, επιλέγονται στις ομάδες της τάξης, γίνονται μέλη στο μαθηματικό συμβούλιο, παίζουν με τους συμμαθητές τους είτε κατά τις σχολικές ώρες είτε εκτός σε σπίτια ή γειτονιές και γενικότερα εντάσσονται στον “γενικό κόσμο” ομαλά εφόσον τους δίνετε η δυνατότητα να συνυπάρχουν κοινωνικά και ακαδημαϊκά με τους συνομηλίκους τους (Walther & Thomas, 1997).

Η συνεργατική διδασκαλία παρουσιάζει θετικά στοιχεία και για τους *μαθητές χωρίς αναπηρίες*

μέσα σε μια γενική, μεικτή τάξη. Ένα από αυτά είναι η χρησιμότητα του προγράμματος αυτού και η βοήθεια που προσφέρει σε όλους τους μαθητές που μπορεί να μην έχουν αναγνωριστεί ως άτομα με ειδικές ανάγκες αλλά που παρουσιάζουν εκπαιδευτικές δυσκολίες. Για παράδειγμα υπάρχουν πολλοί μαθητές που αντιμετωπίζουν κοινωνικά προβλήματα όπως η φτώχεια, η παραμέληση από την οικογένεια, η βία, οι φυλετικές, γλωσσικές και εθνικές διαφορές, η αδυναμία στην θεραπεία κάποιας ασθένειας και τέλος η ανικανότητα των ενηλίκων να τους προσφέρουν προστασία και σωστή ανατροφή. Για το λόγο αυτό έχουν ανάγκη από συμπληρωματική εκπαίδευση και από ανθρώπους που θα συνεργαστούν για να προάγουν μια σωστή διδασκαλία προσαρμοσμένη στις ιδιαίτερες απαιτήσεις τους. Μέσα δηλαδή από τη συνδιδασκαλία που προσφέρεται αρχικά για να ενισχύσει τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, φαίνεται πως επωφελούνται και οι υπόλοιποι μαθητές από τη συμπληρωματική βοήθεια με αποτέλεσμα το μορφωτικό επίπεδο να αυξάνεται σε σχέση με αυτό που επικρατεί στις παραδοσιακές τάξεις (Walther & Thomas, 1997).

Παράλληλα έχει αποδειχτεί πως οι μαθητές παρακολουθούνται περισσότερο και πιο στενά από τους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα να αποφεύγονται λάθη ή να γίνονται επιπλέον επεξηγήσεις για τη διευκόλυνση της μάθησης. Αυτό το έχουνε παραδεχτεί και οι ίδιοι οι μαθητές καθώς νιώθουν αισθητά την υποστήριξη σε τυχόν δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αν και μερικές φορές τους περιορίζει στην ελευθερία των κινήσεών τους μέσα στην τάξη (πειράγματα, γέλια, μερική απόσπαση από το μάθημα, κλπ.) (Walther & Thomas, 1997).

Επιπλέον η μάθηση που παρέχεται από την συνεργασία πολλών εκπαιδευτικών είναι σαφώς πιο κερδοφόρα και αποτελεσματική για τους μαθητές χωρίς ειδικές ανάγκες. Αυτό συμβαίνει γιατί ενώνουν τις διαφορετικές δεξιότητές τους και δημιουργούν τέτοια μάθηση η οποία προωθεί την συνύπαρξη των διαφορετικών μαθητών σε ένα κλίμα που δεν δημιουργεί μεγάλες αντιθέσεις σχετικά με το επίπεδο μόρφωσης. Δηλαδή οι αποκλίσεις μεταξύ των μαθητών δεν θα είναι αξιοσημείωτες εφόσον ειδική βοήθεια θα παρέχετε στον καθένα που παρουσιάζει δυσκολία με επιμέλεια και σεβασμό.

Σχετικά με τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσουν οι μαθητές της γενικής τάξης αυτές είναι πραγματικά ένα ενδιαφέρον ζήτημα καθώς παρουσιάζονται αλλαγές από το παραδοσιακό σχολείο στις τάξεις συνεργατικής διδασκαλίας. Δηλαδή το γεγονός της συνύπαρξης διαφορετικών ατόμων σε ένα κοινό περιβάλλον αν και στην αρχή μπορεί να φανεί σαν υποχρέωση, στη συνέχεια συμβαίνει σαν κάτι δεδομένο. Οι μαθητές μαθαίνουν να δέχονται και να σέβονται τη διαφορετικότητα η οποία με την πάροδο του χρόνου δεν θα υπάρχει καθόλου στο μυαλό τους καθώς θα αντιλαμβάνονται την κάθε προσωπικότητα ως φυσιολογική ύπαρξη όμοια με τη δική τους (Salend & Duhaney, 1999) Το ίδιο συμβαίνει και με τα συναισθήματα που αρχίζουν να δημιουργούνται με την συνύπαρξή τους. Η ομαδικότητα, η αλληλεγγύη, η αλληλοοργάνωση και γενικότερα η συλλογικότητα είναι ένα μία από τις πιο σημαντικές αξίες που καλείται ο άνθρωπος

να διαθέτει σε όλη του τη ζωή.

Τέλος, η συνεργατική διδασκαλία φαίνεται να επηρεάζει θετικά και τους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται σε ένα τέτοιο πρόγραμμα. Πρώτον δείχνει ότι αποφέρει επαγγελματική ικανοποίηση όταν οι μαθητές παρουσιάζουν πρόοδο και επιτυχία. Δηλαδή έχει ιδιαίτερη σημασία για αυτούς να βλέπουν την εξέλιξη της μάθησης που παρέχουν με την πάροδο του χρόνου μέσα από τις δεξιότητες των μαθητών τους ώστε να είναι σε θέση να επαναπροσδιορίσουν την διδασκαλία τους μέσα από την συνεργασία. Δεύτερον, τους δίνεται η δυνατότητα να αναγνωρίσουν και να μοιραστούν διαφορετικές δεξιότητες κατά κύριο λόγο επαγγελματικές, ώστε να εξελίξουν τις δικές τους και να βελτιώσουν την αντίληψη που έχουν περί της διδασκαλίας μέσω της συνεργασίας με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς (Austin, 2001). Βέβαια για να πραγματοποιηθεί αυτό χρειάζεται να αφιερωθεί χρόνος και σκληρή δουλειά με αποτέλεσμα την υλοποίηση ενός ολοκληρωμένου και επιτυχούς προγράμματος. Ένα τρίτο θετικό είναι το αίσθημα της συντροφιάς. Ο εκπαιδευτικός πιθανόν να νιώθει μεγαλύτερη σιγουριά όντας συνδιδάσκοντες με άλλον εκπαιδευτικό. Επίσης σύμφωνα με τον Norris (1997) έχει και τη δυνατότητα να μοιράζεται τις εντυπώσεις του, τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς του, τα όμορφα ή τα αρνητικά συναισθήματα με κάποιον άλλο που αντιμετωπίζει τις ίδιες καταστάσεις και γενικότερα να έχει έναν άνθρωπο ο οποίος θα μπορεί να τον καταλάβει και να τον συμβουλέψει. Τέταρτο και τελευταίο θετικό, αποτελεί η αποτελεσματικότητα της συνεργασίας όπου οι διάφοροι εκπαιδευτικοί τομείς συναντιούνται για να δημιουργήσουν ένα σύνολο ιδεών και δεξιοτήτων που θα παραδοθεί στους μαθητές. Έτσι λοιπόν όλοι μαζί προσπαθούν μέσα από τη συνεργασία τους να προσφέρουν ένα εξατομικευμένο, κατάλληλα προσαρμοσμένο πρόγραμμα που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών και θα απαιτεί την συνεχή και ομαλή επαφή όλων των εκπαιδευτικών φορέων για τις περιπτώσεις τις ανατροφοδότησης.

3. ΑΥΤΙΣΜΟΣ

3.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ

Η λέξη “αυτισμός” η οποία χρησιμοποιείται εδώ και 100 χρόνια, προέρχεται από την λέξη “εαυτός” και περιγράφει τις συνθήκες κατά τις οποίες ένα άτομο απομακρύνεται από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, και ζει απομονωμένο. Ο Eugen Bleuler, ένας Σουηδός ψυχίατρος, ήταν το πρώτο άτομο που χρησιμοποίησε τον όρο αυτό. Ξεκίνησε λοιπόν να τον χρησιμοποιεί περίπου το 1911 για να χαρακτηρίσει μια ομάδα ατόμων που εμφάνιζαν συμπτώματα σχιζοφρένειας (Frith, 1989). Έπειτα το 1940, κάποιοι ερευνητές των Ηνωμένων Πολιτειών άρχισαν να χρησιμοποιούν τον όρο αυτισμός για να περιγράψουν τα άτομα με συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα. Ο γιατρός, Leo Kanner, ήταν αυτός που έδωσε μια ξεκάθαρη εικόνα για το τι ακριβώς είναι ο “αυτισμός” ενώ ένα χρόνο αργότερα ο Hans Asperger, ένας γερμανός επιστήμονας, διέγνωσε και περιέγραψε μια σχεδόν ίδια κατάσταση με αυτή του αυτισμού η οποία πήρε και το ονομά του, σύνδρομο του Asperger. Και στις δύο περιπτώσεις, τα άτομα παρουσιάζουν κοινωνική αδεξιότητα, έλλειψη διαπροσωπικών σχέσεων και κατανόησης, καθώς και επιδεικνύουν ποικιλία στην γνωστική και γλωσσική τους ανάπτυξη με έντονες περιπτώσεις αδεξιότητας (Piven, Palmer, Jacobi, Childress & Arndt, 1997).

Ο αυτισμός και η σχιζοφρένεια παρέμειναν δύο έννοιες άρρητα συνδεδεμένες μέχρι το 1960 ενώ από τότε μέχρι και το 1970 πραγματοποιήθηκαν έρευνες σχετικά με τη θεραπεία του αυτισμού κατά τις οποίες φάνηκε πως χρησιμοποιήθηκαν φάρμακα όπως το lsd, το ηλεκτρικό σοκ καθώς επίσης και άλλες τεχνικές για συμπεριφοριστικές αλλαγές. Οι τελευταίες περιείχαν την τιμωρία και τον πόνο.

Πολλές είναι οι αιτίες που απέδιδαν οι άνθρωποι για την αναπηρία αυτή είτε λόγο πλήρους άγνοιας είτε λόγο βεβιασμένων συμπερασμάτων. Μία από αυτές σχετίζεται με τα ψυχολογικά τραύματα που προκλήθηκαν κατά την παιδική ηλικία του ατόμου. Θεωρούσαν πως η μητέρα “έφταιγε” με τη συμπεριφορά της που το παιδί είχε αυτισμό. Την μητέρα αυτή την αποκαλούσαν “ψυγείο” καθώς δεν ασχολούνταν καθόλου με το παιδί της και δεν του έδινε την πρέπουσα σημασία, το ενδιαφέρον και τις επιδράσεις εκείνες που πρέπει να υπάρχουν στη σχέση ενός μικρού παιδιού και της μητέρας του. Συνεπώς το παιδί παρουσίαζε αυτή την απόμακρη συμπεριφορά λόγω της απάθειας από και προς τη μητέρα του, ίσως και του φόβου που έτρεφε γι’ αυτήν (Wenar & Kerig, 2008). Επίσης ένας άλλος λόγος θεωρούνταν τα βιολογικά και γενετικά αίτια στα οποία δεν είχε καμία σχέση η μητέρα, παρά ο αυτισμός αποτελούσε μια μακριάς διάρκειας ασθένεια (Szatmari, 2003).

Σύμφωνα με τον Jordan (2005b) πρέπει όλοι οι αρμόδιοι φορείς που είναι υπεύθυνοι για την

διάγνωση του αυτισμού αλλά και οι εκπαιδευτικοί, να ερευνούν, να εντοπίζουν και να προσδιορίζουν διεξοδικά και με ακρίβεια την ύπαρξη της αναπηρίας αυτής καθώς και τις ιδιαίτερες ατομικές ανάγκες που προκύπτουν. Δεν είναι αρκετό ένας εκπαιδευτικός να σημειώσει την αρνητική συμπεριφορά ενός παιδιού ως αποτέλεσμα του αυτισμού και χωρίς να κατανοήσει τι μπορεί να σημαίνει η συγκεκριμένη περίπτωση. Για παράδειγμα ένα παιδί που κυνηγάει κάποιο άλλο μπορεί απλά να σημαίνει ότι προσπαθεί να παίξει κυνηγητό και όχι ότι εμφανίζει επιθετική συμπεριφορά. Τα βεβιασμένα συμπεράσματα γενικότερα μπορούν να αποβούν μοιραία για τον μαθητή με αυτισμό καθώς του προσάπτονται συμπεριφορές που πιθανόν να μην προέρχονται από την αναπηρία αλλά μπορεί απλά μέσω αυτών να προσπαθεί να πει κάτι, να ζητήσει κάτι άλλο και γενικότερα να δείξει συναισθήματα, ανάγκες και προβληματισμούς.

Με τον όρο “αυτισμό” λοιπόν, αναφερόμαστε σε μια σειρά από σύνθετες νευροαναπτυξιακές διαταραχές που συμβαίνουν στο άτομο εκ' γενετής και περιλαμβάνουν τρεις τομείς. Αυτόν που αναφέρεται στη δυσκολία για αμοιβαία κοινωνική αλληλεπίδραση, στην μειωμένη ικανότητα για επικοινωνία και χρήση της γλώσσα και στην περιορισμένη, επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά με ενδείξεις χαμηλού ενδιαφέροντος. Δεν αποτελεί μια αναπηρία που συμβαίνει κατά την παιδική ηλικία αλλά μια διαταραχή της ανάπτυξης του ατόμου που τον συνοδεύει σε όλη του τη ζωή. Η γνωστική του ανάπτυξη ίσως να μπορεί να βελτιωθεί μετά από πολλή προσπάθεια και εκπαίδευση αλλά ποτέ δεν θα ολοκληρωθεί σε αντίθεση με τη σωματική ανάπτυξή του που ακολουθεί μια φυσιολογική πορεία. Είναι σημαντικό να προσθέσουμε πως μολονότι ο αυτισμός ποικίλλει σημαντικά σε χαρακτήρα και σοβαρότητα, αποτελεί μία διαταραχή που πλήττει όλες τις εθνότητες και τις κοινωνικοοικονομικές ομάδες επηρεάζοντας κάθε ηλικία (Peeters, 2000).

Τα ποσοστά επικράτησης της αναπηρίας αυτής κατά τα τελευταία 30 χρόνια έχουν δείξει μια δραματική και ανησυχητική αύξηση στη διάγνωση και αποτελεί τώρα το δεύτερο σε συχνότητα σύνδρομο ενώ φαίνεται να κάνει την εμφάνισή του πιο συχνά σε σχέση με άλλες αναπηρίες όπως η τύφλωση και το σύνδρομο Down. Επιδημιολογικά τώρα, στις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί συχνά διαφέρουν τα ποσοστά. Παρόλα αυτά κατά γενική ομολογία ο αυτισμός φαίνεται να επηρεάζει περίπου 60 παιδιά ανά 10.000 κάτω των 8 ετών και 10-30 ανά 10.000 από αυτά είναι στενά συνδεδεμένα με τον αυτισμό και με τις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Επίσης τα αγόρια είναι 3-4 φορές περισσότερο πιθανό να έχουν αυτισμό και μάλιστα με πιο έντονη τη λειτουργία του φάσματος από ότι τα κορίτσια. Έπειτα 2-5/100 παιδιά που γεννιούνται δίδυμα εμφανίζουν και αυτά αυτισμό. Τέλος ο Peeters (2000) συμπληρώνει πως αντί για τον ιατρικό όρο της έννοιας αυτής εάν χρησιμοποιήσουμε τον εκπαιδευτικό θα διαπιστώσουμε πως τελικά 20 άτομα στα 10.000 παρουσιάζουν αυτιστικά χαρακτηριστικά.

3.2 ΑΙΤΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΜΦΑΝΙΣΗ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ

Παρά το γεγονός ότι χρειάζεται να γίνει πρόοδος ώστε να κατανοήσουμε την ακριβή αιτία του αυτισμού, δεν υπάρχει αμφιβολία για το ότι ένα πολυπαραγοντικό γενετικό ή κληρονομικό στοιχείο υπάρχει στον αυτισμό και για το ότι ποικίλα οργανικά αίτια, σχετίζονται με τη καταβολή του (Rodier, 2000).

Τα αίτια αυτά, σίγουρα θα είναι πολλά, εφόσον αντανακλούν την ποικιλία των ανθρώπων με αυτισμό και επηρεάζουν βέβαια κοινούς νευροπαθολογικούς και ψυχοφυσιολογικούς μηχανισμούς που είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να προκύψει ο αυτισμός. Δεδομένου ότι η αναπηρία αυτή είναι ουσιαστικά μια αναπτυξιακή διαταραχή, η ακριβής της εμφάνιση διαφέρει αξιοσημείωτα ανάλογα με την ηλικία και την εμπειρία. Η κλινική διάγνωση θα πρέπει να είναι μάλλον ένας σηματοδότης για την ανάπτυξη και όχι μια αρνητική ταμπέλα και θα πρέπει να οδηγεί στην αναγνώριση των ιδιαίτερων ικανοτήτων και αναγκών του κάθε ατόμου.

Ο Αυτισμός είναι μία εκ γενετής διαταραχή του εγκεφάλου, που επηρεάζει τον τρόπο που ο εγκέφαλος χρησιμοποιεί τις πληροφορίες. Η αιτία εξακολουθεί να παραμένει άγνωστη. Κάποιες έρευνες υποδεικνύουν ένα νευρολογικό πρόβλημα που επηρεάζει εκείνα τα τμήματα του εγκεφάλου, τα οποία επεξεργάζονται την γλώσσα και τις πληροφορίες που δίνουν οι αισθήσεις. Ίσως υπάρχει μια δυσαναλογία κάποιων συγκεκριμένων χημικών ουσιών στον εγκέφαλο (Frith, 1994). Το αίτιο ή τα αίτια πρέπει ακόμη να διευκρινιστούν. Είναι σαφές ότι δεν υπάρχει μια μεμονωμένη βιολογική αιτία, αλλά ότι η αιτιολογία θα πρέπει να θεωρηθεί ως πολυπαραγοντική. Γενετικοί παράγοντες μπορεί μερικές φορές να εμπλέκονται. Πιο συγκεκριμένα, ενοχοποιείται το εύθραυστο X χρωμόσωμα και τα χρωμοσώματα PKU και NFI. Αλλά αυτό δεν σημαίνει αναγκαστικά ότι ευθύνεται ένα μεμονωμένο γονίδιο ή το ότι έχουν μεταβιβαστεί γονίδια είναι ο μοναδικός παράγοντας κινδύνου για τον αυτισμό (Sicile-Kira, 2004). Σε πολλές περιπτώσεις, γενετικές ανωμαλίες που σχετίζονται με τον αυτισμό, δεν μεταβιβάζονται, αλλά θεωρούνται ως «αυθόρμητη μετάλλαξη.» Σε άλλες περιπτώσεις ενοχοποιούνται τραύματα κατά τη γέννηση ή η ύπαρξη ισχυρής συσχέτισης ανάμεσα σε διαταραχές του φάσματος του αυτισμού και σε ιατρικές καταστάσεις που έχουν γενετική βάση (Bolton, MacDonald, Pickles, Rios, Goode, Crowson, Bailey & Rutter, (1994). Έπειτα, η έκθεση σε περιβαλλοντικούς παράγοντες όπως λοιμογόνους παράγοντες ή σε χημικούς παράγοντες (συμπεριλαμβανομένων των φαρμάκων και περιβαλλοντικές τοξίνες) κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης μπορεί επίσης να προκαλέσει αυτισμό (Szatmari, 2003). Τα αποτελέσματα κάποιων ερευνών έχουν δείξει πως ένας μικρός αριθμός παιδιών που γεννιούνται πρόωρα ή με χαμηλό βάρος μπορεί να έχει μεγαλύτερο κίνδυνο να εμφανίσει αυτισμό. Τέλος, έχει αποδειχθεί, πέρα από κάθε αμφιβολία, ότι δεν υπάρχει αιτιολογική σύνδεση ανάμεσα

στις στάσεις και στις ενέργειες των γονιών και στην ανάπτυξη μιας διαταραχής του φάσματος του αυτισμού και η ενοχοποίηση των γονέων από τους ψυχαναλυτές θεωρήθηκε “εγκληματική πράξη” με αποτέλεσμα ο αυτισμός να παρουσιαστεί ως ψυχική ασθένεια και αργότερα διανοητική καθυστέρηση (Harpe, 1994).

3.3 ΚΛΙΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ

Οι Steyn & Le Couteur (2003) αναφέρουν ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα το οποίο δίνει τη δυνατότητα να κατανοήσουμε ότι ο αυτισμός μπορεί να υπάρξει σε διάφορα επίπεδα και να περιλαμβάνει ποικιλία στις δεξιότητες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το κάθε άτομο ξεχωριστά. “Ένα παιδί στην αγροτική Γουατεμάλα κρυφοκοιτάζει με την άκρη του ματιού του σημαίες φτιαγμένες από φύλλα και ξύλα ενώ την ίδια στιγμή και με τον ίδιο τρόπο ένα άλλο παιδί στα προάστια του Σικάγο κοιτάζει σημαίες φτιαγμένες από τα McDonald 's και από γλυκάκια και ζαχαρωτά.” Έτσι και πανομοιότυπα δίδυμα που γεννιούνται με διαταραχή του αυτιστικού φάσματος μπορεί να διαφέρουν στο IQ τους, τόσο όσο και 50 πόντους γεγονός το οποίο μπορεί να τους οδηγήσει σε πολύ διαφορετικές ζωές. Δηλαδή στην ενήλικη ζωή τους το ένα από τα δύο θα μπορεί να πηγαίνει με το δικό του αυτοκίνητο στη δουλειά ενώ το άλλο θα χρειάζεται υποστήριξη και βοήθεια ακόμα και για τις βασικές του ανάγκες.

Σχετικά με τη *γλωσσική τους ικανότητα και ανάπτυξη* τα άτομα αυτά έχουν τεράστια δυσκολία στην επικοινωνία. Συνήθως μιλάνε στο δεύτερο και τρίτο πρόσωπο, ακόμα κι όταν αναφέρονται στον εαυτό τους. Ο λόγος τους είναι ηχολαλικός, δηλαδή επαναλαμβάνουν λέξεις ή φράσεις ή το τελευταίο μέρος μιας φράσης, με τρόπο σταθερό και μονότονο. Άλλες φορές χρησιμοποιούν λέξεις που δεν υπάρχουν (Prizant, 1996). Συνεπώς, ο διάλογος με ένα αυτιστικό παιδί είναι αδύνατος, καθώς η ομιλία του δε διαμορφώνει κλίμα επικοινωνίας. Τα αυτιστικά παιδιά μπορεί να μιλούν σποραδικά ή να μη μιλούν καθόλου για μεγάλα διαστήματα. Όταν όμως η ομιλία κάνει δειλά την εμφάνισή της πριν τα 5 χρόνια είναι ένα καλό προγνωστικό στοιχείο. Αν το παιδί δε μιλήσει ως τότε, είναι λίγες οι πιθανότητες να αναπτύξει έστω και σε χαμηλά επίπεδα το λόγο του αργότερα.

Μία άλλη μειονεξία που παρατηρείται στα παιδιά αυτά είναι το γεγονός ότι υστερούν πάρα πολύ στην *κοινωνική συναλλαγή*. Σύμφωνα με τους Tagers – Frusberg (1996) δεν μπορούν να αντιληφθούν την εξωλεκτική επικοινωνία (εκφράσεις προσώπου, τόνος φωνής, βλεμματική επαφή κλπ), δεν έχουν τη δυνατότητα να κάνουν διαπροσωπικές σχέσεις και γενικά να έχουν συναισθηματική επαφή με τους γύρω τους. Έτσι, δημιουργούν περισσότερο μονολόγους και δεν προσπαθούν να εισχωρήσουν σε μια κοινωνικά κατευθυνόμενη επικοινωνία με άλλους ανθρώπους (Rapin, 1991). Μάλιστα απόρροια όλων αυτών είναι η απάθεια και η έλλειψη ενδιαφέροντος και

συναισθημάτων προς την οικογένειά τους και γενικότερα προς τα οικεία άτομα με τα οποία έρχονται σε καθημερινή επαφή. Στον τομέα αυτόν λοιπόν της επικοινωνίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ένα άλλο τυπικό χαρακτηριστικό των περισσότερων αυτιστικών ατόμων είναι ότι αν για παράδειγμα θέλουν να πούν κάτι, δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν την επαφή με τα μάτια, μια χειρονομία ή ένα φώνημα αλλά το ανακοινώνουν με έναν άλλο τρόπο όπως αυτόν του ξεσπάσματος ή το να πάρουν το χέρι του ενηλίκου και να σπρώξουν με αυτό το ποτήρι. Όλα τα παραπάνω σε συνδυασμό με την έλλειψη αλληλεπιδράσεων και αποδοχής των συναισθημάτων και των παρεμβάσεων από άλλα άτομα, τα αυτιστικά παιδιά μεταβαίνουν μοιραία στην απομόνωση με αποτυχία της κοινωνικοποίησης τους και πιθανόν τον στιγματισμό τους.

Το αυτιστικό παιδί υιοθετεί παράξενες τελετουργικές συμπεριφορές στις οποίες επιδίδεται *επαναλαμβανόμενα και στερεοτυπικά* με ψυχαναγκαστικό τρόπο (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Για παράδειγμα μπορεί να περιστρέφεται γύρω από τον εαυτό του, να κουνά τα χέρια του πάνω κάτω κλπ. Συνήθως την προσοχή του τραβούν τα αντικείμενα που γυρίζουν. Μπορεί επίσης να αυτοτραυματίζεται, να δαγκώνει τα χέρια του κλπ. Κάθε αλλαγή στο περιβάλλον του προκαλεί αναστάτωση, κλάμα κι επιθετικότητα, ακόμα κι αν πρόκειται για μια μικρή αλλαγή, όπως μια μετακίνηση ενός επίπλου στο χώρο που βρίσκεται. Μπορεί επίσης να δείχνει προτίμηση σε κάποια φαγητά και να αρνείται να φάει όλα τα άλλα. Εάν του αλλάξει κάποιος το πρόγραμμα στο οποίο είναι συνηθισμένο τότε αντιδράει πολύ αρνητικά με θυμό και απογοήτευση (Klinger & Dawson, 1995). Για το λόγο ότι δεν μπορούν να επεξεργαστούν τις πληροφορίες που τους δίνονται ως μέρος ενός όλου αλλά ως μεμονωμένα αντικείμενα, επιδεικνύουν εξαιρετικές επιδόσεις σ' ένα συγκεκριμένο τομέα, π.χ. στην απομνημόνευση, στους μαθηματικούς υπολογισμούς, στη μουσική, στο χορό κλπ. (Pring, Hemmelmelin, & Heavey, 1995).

Τώρα σχετικά με άλλες ασθένειες, περίπου το 75% των αυτιστικών έχουν νοητική καθυστέρηση, ενώ περίπου τα μισά έχουν IQ κάτω από 70. Επίσης ιδιαίτερα κατά την παιδική ηλικία και την εφηβεία, το 1/4 μέχρι και το 1/5 των παιδιών αυτών παθαίνουν επιληπτικές κρίσεις. Άλλες κλινικές διαγνώσεις περιλαμβάνουν κοινωνικό άγχος, κοινωνικές φοβίες, κατάθλιψη και ψυχαναγκαστικές διαταραχές.

3.4 Η ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΤΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ

Σύμφωνα με τον Peeters (2000) είναι πλέον αποδεκτό πως δεν υπάρχει συγκεκριμένη δοκιμασία για την διάγνωση του αυτισμού. Το σίγουρο είναι ότι ποτέ δεν γνωρίζουμε με βεβαιότητα. Τα παρατηρήσιμα χαρακτηριστικά είναι αυτά που θα βοηθήσουν σε ένα τελικό συμπέρασμα. Τώρα τα στοιχεία για τη διάγνωση που θα μπορούσαν επίσης να ληφθούν υπόψη έχουν να κάνουν με την *αναπτυξιακή ιστορία* μέσα από ιατρικές έρευνες (γενετικές δοκιμών, ελέγχου και ακουστικών), με

την παρατήρηση σε πολλαπλά περιβάλλοντα όπως μέσα στο σπίτι, στο σχολείο, στην αυλή και τέλος με το να πληρούνται τα κριτήρια *DSM-IV* των οποίων τα συμπτώματα θα πρέπει να έχουν εμφανιστεί μέχρι την ηλικία των 3 ετών. Πιο συγκεκριμένα, για να αποδώσουμε σε ένα παιδί τον όρο “αυτιστικό” θα πρέπει:

A. Να παρουσιάζει 6 ή και περισσότερα σημεία από τις παρακάτω ομάδες (1), (2), (3):

1. Αδυναμία στην κοινωνική συναλλαγή όπως αυτή εκφράζεται από:

▲ δυσκολία στη χρήση πολλών εξωλεκτικών συμπεριφορών. Από το άτομο απουσιάζει η βλεμματική επαφή, η έκφραση του προσώπου και η άνεση των κινήσεων γενικότερα όσον αφορά την προσέγγιση άλλων ατόμων.

▲ Αποτυχία στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων σε συνάρτηση με το αναπτυξιακό του επίπεδο.

▲ Αδιαφορία για την επίδειξη κάποιου ενδιαφέροντος, κάποιας εμπλοκής σε παιχνίδι ή δραστηριότητα, ή ακόμα και ένδειξης σε συμμετοχή μιας απόλαυσης.

▲ Σε περίπτωση κοινωνικής προσέγγισής του από κάποιο άλλο άτομο, δεν υπάρχει αμοιβαία κοινωνική ή συναισθηματική ανταπόκριση.

2. Αδυναμία στην επικοινωνία όπως εκφράζεται από:

▲ Το γεγονός πως αργούν πολύ ή δεν αναπτύσσουν ποτέ την ομιλία τους. Μάλιστα η έλλειψη αυτή δεν αντισταθμίζεται από άλλους τρόπους επικοινωνίας όπως οι χειρονομίες ή η μίμηση.

▲ Την αποτυχία τους να προχωρούν σε μια συζήτηση με άλλα άτομα ακόμη και εαν έχουν αναπτύξει σε κάποιο βαθμό την ομιλία τους.

▲ Στερεότυπη και επαναληπτική χρήση της γλώσσας ή χρήση ιδιοσυγκρασιακής γλώσσας.

▲ Έλλειψη επιθυμίας για αυθόρμητο παιχνίδι ρόλων ή μιμήσεων ανάλογα με το αναπτυξιακό επίπεδο.

3. Ανάγκη για επαναλαμβανόμενες ενέργειες, συμπεριφορές και εμμονές κάτι το οποίο εξηγεί και την ικανότητά τους για συστηματοποίηση (Baron- Kohen & Belmonte, 2005. Baron-Kohen, 2009) :

▲ Ενασχόληση με συγκεκριμένα στερεότυπα και έλλειψη πρωτοτυπίας και ενδιαφέροντος στο βαθμό που είναι φυσιολογικός.

▲ Χτυπούνε συνεχόμενα και συστρέφουν τα χέρια τους και κυρίως τα δάχτυλά τους.

▲ Τρέχουν σε ένα συγκεκριμένο σημείο ή στροβιλίζονται (το λεγόμενο spinning).

▲ Απασχολούν τα χέρια τους με συγκεκριμένα αντικείμενα που συνήθως μασιούνται είναι δηλαδή

μαλακά την αφή (π.χ. την πλαστελίνη και την μαστίχα).

B. Καθυστερήσεις ή ανώμαλη λειτουργικότητα στην κοινωνική συναλλαγή, στη γλώσσα όπως χρησιμοποιείται στην κοινωνική επικοινωνία και στο συμβολικό ή φανταστικό παιχνίδι.

Λόγω των αυξημένων απαιτήσεων και αναγκών των παιδιών με αυτισμό, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να είναι κατάλληλα καταρτισμένοι και να γνωρίζουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών χωρίς να παρερμηνεύουν τις συμπεριφορές τους. Για να καλυφθούν με πληρότητα οι εκπαιδευτικές ανάγκες και ιδιομορφίες των παιδιών, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόζουν συγκεκριμένες διδακτικές προσεγγίσεις που ευνοούν την ανάπτυξη της γνώσης.

4. ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ

4.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΝΟΗΤΙΚΗΣ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗΣ

Παλαιότερα οι όροι που ανταποκρίνονταν στην συγκεκριμένη πάθηση ήταν η ιδιωτεία, η παραφροσύνη, η ολιγοφρενία, η πνευματική αναπηρία οι οποίοι για ευνόητους λόγους με τον καιρό έχουν αποσυρθεί και τη θέση τους έχουν δώσει στον πλέον κοινώς αποδεκτό όρο Νοητική καθυστέρηση ο οποίος φαίνεται να ανανεώνεται και να αλλάζει συνεχώς με το πέρασμα των χρόνων (Nash, Hawkins, Kawchuk & Shea, 2012 and Greenspan, 1999). Μπορούμε συχνά να τον συναντήσουμε και ως νοητική υστέρηση, το σωστό όμως θα λέγαμε πως είναι το πρώτο καθώς υπονοεί απλώς ένα διαφορετικό ρυθμό μάθησης σε αντίθεση με το δεύτερο που αναφέρεται σε μονιμότητα της διαταραχής και της γενικότερης κατάστασης. Όσον αφορά τώρα στην εξέταση και την αποσαφήνιση του όρου της νοητικής καθυστέρησης, αυτός φαίνεται να αποτελεί πυρήνα έρευνας για πολλές και διαφορετικές επιστήμες από την ιατρική μέχρι και την εκπαίδευση και οι προσεγγίσεις πάνω σε αυτόν ποικίλουν.

Ο πιο πρόσφατος, ολοκληρωμένος ορισμός της νοητικής καθυστέρησης διατυπώθηκε από την Αμερικάνικη Ένωση Νοητικών Ανεπαρκειών (American Association on Mental Deficiency, 2002) και έγινε δεκτός από τους περισσότερους ειδικούς. Σύμφωνα με τον όρο αυτό η νοητική καθυστέρηση είναι μια ανεπάρκεια που χαρακτηρίζεται από σημαντικούς περιορισμούς τόσο στη νοητική λειτουργία όσο και στην προσαρμοστική συμπεριφορά, όπως εκφράζεται σε εννοιολογικές, κοινωνικές και πρακτικές προσαρμοστικές δεξιότητες.

Μπορούμε να προσδώσουμε σε κάποιο άτομο τον όρο της νοητικής καθυστέρησης εάν ο δείκτης νοημοσύνης του είναι κάτω από 70 γεγονός το οποίο εκδηλώνεται σε μια συγκεκριμένη περίοδο από τη γέννηση έως το 18ο έτος της ηλικίας (Grossman, 1983)

Η αναπηρία αυτή γίνεται φανερή μέσα από τη βλάβη σε δεξιότητες του γνωστικού, του γλωσσικού, του κινητικού και του κοινωνικού τομέα. Δεν είναι απαραίτητο να συνυπάρχει με σωματικές ή ψυχικές διαταραχές και ούτε είναι αναγκαίο να τα συγχέουμε εκτός αν όντως υπάρχει διάγνωση (Thomas & Woods, 2003).

Πιο συγκεκριμένα τώρα, η νοητική καθυστέρηση είναι απόλυτα συνυφασμένη με το κοινωνικό περιβάλλον και την αλληλεπίδρασή του με αυτό. Στο άτομο δηλαδή που αντιμετωπίζει την αναπηρία αυτή, καλείται να εντοπιστεί ο βαθμός στον οποίο ανταποκρίνεται στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, η δυνατότητά του να ζει αυτόνομα και να επικοινωνεί πάντα στο επίπεδο που του επιτρέπει και η ηλικία του (Στρογγυλός, 2011). Σχετικά τώρα με την ωρίμανση που αναφέρεται και παραπάνω, εννοείται η ύπαρξη κινητικών και αισθητικών δεξιοτήτων η έλλειψη των οποίων γίνεται

φανερή ήδη από τα πρώτα χρόνια της ανάπτυξής του και σηματοδοτεί την πιθανότητα καθυστέρησης. Αργότερα και με το πέρασμα των χρόνων η ύπαρξη της αναπηρίας μπορεί να γίνει φανερή αρχικά μέσα από το είδος και το βαθμό των δυσκολιών που αντιμετωπίζει στην διαδικασία της μάθησης και μέσα στην εκπαίδευση γενικότερα. Εκεί είναι που πρέπει να απαντηθούν τα ερωτήματα του τύπου μπορεί να κατανοήσει, να σκεφτεί, να λύσει προβλήματα και να συμμετάσχει ενεργά; Αλλά και μέσα από τις κοινωνικές του επαφές και τις επιδιώξεις και ικανότητες που παρουσιάζει για την σύναψη αυτών. Τέλος, φυσικά σύμφωνα με τους Algozzine και Ysseldyke (2006), η ύπαρξη της αναπηρίας γίνεται φανερή σε σχέση με την προσαρμοστικότητα στην καθημερινή ζωή του ατόμου όταν πλέον μεγαλώσει. Δηλαδή την αυτοεξυπηρέτηση (την τροφή, την ενδυμασία, την μετακίνηση), την ασφάλεια, την κοινωνικοποίηση, τη χρήση των υπηρεσιών, τις ακαδημαϊκές ικανότητες και την εργασία, οτιδήποτε δηλαδή απαρτίζει τη ζωή του ανθρώπου και απαιτεί τη συμμετοχή του (Thomas & Woods, 2003). Όλα αυτά είναι κανόνες της ζωής τους οποίους είτε μπορούμε και θέλουμε να τις ακολουθήσουμε είτε όχι. Το θέμα είναι αν δεν μπορούμε τότε τι πιθανότητες έχουμε να ανταπεξέλθουμε;

Ο προβληματισμός που αναπτύσσετε σήμερα, θέτει ως επίκεντρο την ανάγκη για μια πιο σφαιρική αξιολόγηση της αναπηρίας η οποία χρησιμοποιεί το άτομο σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής του και το πως αυτή πλαισιώνεται. Και αυτό γιατί το άτομο αποτελεί κοινωνικό ον και ανήκει σε έναν πολιτισμό ο οποίος περιλαμβάνει πεποιθήσεις, πιστεύω και ιδιαιτερότητες, στοιχεία τα οποία απαρτίζουν το κοινωνικό σύνολο (οικογένεια, σχολείο, φίλιες, κλπ). Άλλωστε η αναπηρία αποτελεί μια κοινωνική κατασκευή, καθώς τα πιστεύω και οι πεποιθήσεις μπορεί να επηρεάζουν τη στάση και να διαφοροποιούν την αντίληψη για την αναπηρία (Bogdan, 1986). Μέχρι τώρα όλοι οι ορισμοί που έχουν δοθεί για τη συγκεκριμένη αναπηρία δείχνουν ότι ο κύριος αν όχι ο μόνος υπεύθυνος είναι το ίδιο το άτομο και η αδυναμία του να ενταχθεί φυσιολογικά στο έκαστο περιβάλλον. Στις μέρες όμως η αναζήτηση της αιτίας σε κοινωνικά φαινόμενα και η χρήση της οικοσυστημικής προσέγγισης καθίσταται αναγκαία και σίγουρα ενδιαφέροντα (Shalock et al., 2007).

4.2 ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ ΝΟΗΤΙΚΗΣ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗΣ

Η νοητική καθυστέρηση αποτελεί μια από τις αναπηρίες με τα μεγαλύτερα ποσοστά εμφάνισης. Είναι σημαντικό όμως να αναφέρουμε πως πολλά άτομα που έρχονται σε επαφή με αυτή την αναπηρία, είναι δυνατόν να μην εντοπιστούν από τον περίγυρό τους και έτσι να μεγαλώνουν και να εντάσσονται στην κοινωνία χωρίς καμία διαφοροποίηση. Βέβαια αυτό προϋποθέτει πως η νοητική καθυστέρηση που αντιμετωπίζουν είναι ελαφριάς μορφής. Έτσι μέσα από έρευνες έχει φανεί ότι από το σύνολο του πληθυσμού με νοητική καθυστέρηση, η πλειοψηφία ανήκει στην κατηγορία της

ελαφριάς νοητικής καθυστέρησης. Έχει εκτιμηθεί ότι μόνο το 15% αυτών των ατόμων έχει Iq κάτω από 50. Για παράδειγμα, ο πίνακας νοητικής καθυστέρησης σε μια έρευνα έδειξε ότι το 86.7% του πληθυσμού αυτού είχε ελαφριά μορφή, το 10% μέτρια, και μόνο το 3,3% ήταν σοβαρός ο βαθμός νοητικής καθυστέρησης. Πολλές άλλες μελέτες έχουν επιβεβαιώσει αυτές τις γενικές εκτιμήσεις. Για παράδειγμα, των Abramowicz και Ritsartson οι οποίοι επανεξέτασαν 27 μελέτες παιδιών με IQs κάτω από 50.

Πάντως σχεδόν σε όλες τις μελέτες αυτές αναφέρεται ποσοστό επικράτησης ατόμων με νοητική καθυστέρηση 3-5% του γενικού πληθυσμού και οι οποίες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η «αληθινή» εκτίμηση είναι περίπου 4% του γενικού πληθυσμού.

Ενώ η νοητική καθυστέρηση μπορεί να συμβεί σε οποιοδήποτε άτομο ολόκληρου του πληθυσμού παρόλα αυτά, είναι πιθανό να εμφανίζεται πιο συχνά σε κάποιες ομάδες του πληθυσμού από ότι σε κάποιες άλλες. Πιο συγκεκριμένα το φύλλο είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει το ποσοστό επικράτησης της αναπηρίας αυτής. Όλες οι μελέτες του Farber δείχνουν ότι τα αγόρια εμφανίζουν πολύ πιο συχνά την αναπηρία αυτή σε σχέση με τα κορίτσια σε αναλογία μάλιστα 3:2. Με άλλα λόγια το 60% του πληθυσμού με νοητική καθυστέρηση είναι αγόρια, ενώ το 40% κορίτσια. Οι λόγοι για την διαφορά αυτή μπορεί να είναι γενετικοί καθώς υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες πρόωρης γέννησης αγοριών με αποτέλεσμα την δημιουργία εγκεφαλικών προβλημάτων όπου ακόμη και μετά τη γέννα φαίνονται να είναι πιο επιρρεπείς στο φυσικό περιβάλλον. Επίσης έχει αποδειχτεί ότι τα αγόρια δεν έχουν την ίδια μεταχείριση από τους γονείς τους με τα κορίτσια γεγονός που μπορεί να αναπτύξει ψυχοσωματικά προβλήματα και κατά συνέπεια νοητική καθυστέρηση. Διαφορές παρουσιάζονται επίσης και στην ηλικία όπου σύμφωνα με τη μελέτη του Mercer το 13% του γενικού πληθυσμού είναι κάτω από 5 ετών, το 39% είναι μεταξύ 5 και 19 ετών ενώ το 48% είναι από 20 ή και μεγαλύτεροι. Η εξήγηση που δίνουν οι Jacobson & Mulick (1996) είναι ότι στην προσχολική ηλικία αρχικά, οι απαιτήσεις και τα κίνητρα που δίνονται στα παιδιά είναι ελάχιστα γιαυτό και υπάρχει δυσκολία στον εντοπισμό τους. Αντίθετα μεγαλύτερο ποσοστό των ατόμων με νοητική καθυστέρηση εντοπίζεται στο σχολείο μέσα από τους ειδικούς φορείς καθώς τα προβλήματα και οι δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν τα άτομα αυτά είναι πολλές και δεν μπορούν να ανταποκριθούν στο χαμηλό δείκτη νοημοσύνης τους. Όταν όμως αργότερα τελειώνουν την σχολική τους εκπαίδευση, φαίνεται τα άτομα αυτά να χάνουν την επαφή με τους φορείς αυτούς και έτσι δημιουργούνται ανακρίβειες στη διαδικασία υποβολής κατάλληλης έκθεσης-αναφοράς της αναπηρίας. Μία άλλη εξήγηση είναι πως ένα άτομο μπορεί να παρουσιάζει καθυστέρηση σε έναν τομέα ενώ σε κάποιον άλλο όχι. Μπορεί για παράδειγμα στο σχολείο οι απαιτήσεις να είναι τέτοιες που η νοητική καθυστέρηση του ατόμου να είναι φανερή, ενώ αργότερα και μετά τη σχολική περίοδο που οι απαιτήσεις αυτές δεν θα υπάρχουν, η καθυστέρηση να μην

είναι εντοπίσιμη. Τέλος, άλλοι παράγοντες που δημιουργούν διαφορές στα ποσοστά είναι οι κοινωνικο-οικονομική κατάσταση του ατόμου και οι λανθασμένες ή ελλιπείς διαγνώσεις.

Στην Ελλάδα τώρα, μέσα από έρευνες, σύμφωνα με τον Κρασανάκη (2009), έχει φανεί ότι τα άτομα με νοητική καθυστέρηση φτάνουν τα 155.000 και ότι από αυτά το 76% είναι ελαφρώς καθυστερημένα και εκπαιδεύσιμα, το 18% είναι μετρίως καθυστερημένα και μερικώς εκπαιδεύσιμα ενώ το 6% πάσχουν από βαριά νοητική καθυστέρηση και παρουσιάζουν ανικανότητα στην αυτοεξυπηρέτησή τους.

4.3 ΠΙΘΑΝΕΣ ΣΥΝΟΔΕΥΟΜΕΝΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ

Σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε άτομα με νοητική καθυστέρηση του κοινωνικού κέντρου Welfare φάνηκε ότι η νοητική καθυστέρηση ως αναπηρία μπορεί να συνυπάρχει και με άλλες αναπηρίες εξίσου σοβαρές και τα ποσοστά που ανακαλύφθηκαν ήταν τα εξής:

▲ Η πιο συχνή επιπλοκή της νοητικής καθυστέρησης είναι η επιληψία όπου παρατηρείται στο 28.1% των ατόμων και φαίνεται πως οι πιθανότητες ενός σοκ επιληψίας αυξάνονται όσο αυξάνεται και ο βαθμός νοητικής καθυστέρησης. Έτσι λοιπόν τα ποσοστά αυτά αλλάζουν εάν και η καθυστέρηση είναι πιο βαριά.

▲ Στο 14.6% των ατόμων παρατηρήθηκαν άλλα προβλήματα όπως ο σταβισμός, ο καταρράκτης και άλλες μέτριες σωματικές δυσλειτουργίες.

▲ Η σχιζοφρενική ψύχωση που συνοδεύεται από παραισθήσεις ή/και ψευδαισθήσεις, παρατηρείται στο 1.1% των ατόμων με νοητική καθυστέρηση γεγονός το οποίο δεν παρουσιάζει μεγάλη διαφορά σε σχέση με την συχνότητα εμφάνισης της σχιζοφρένειας στον γενικό πληθυσμό.

▲ Τέλος, ο αυτισμός στα άτομα με νοητική καθυστέρηση βρίσκεται σε ποσοστό 16.2% το οποίο βρίσκεται πολύ κοντά στο ποσοστό 19.8% που προέκυψε από την έρευνα του Nordin και άλλων ερευνητών.

4.4 ΑΙΤΙΕΣ ΝΟΗΤΙΚΗΣ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗΣ

Η συχνή και η αλόγιστη αναφορά σε αυτή τη διαταραχή, δεν σημαίνει ότι όλοι γνωρίζουμε σε τι αναφέρεται. Αυτό συμβαίνει γιατί η νοητική καθυστέρηση αποτελεί το κέντρο όπου γύρο από αυτήν αναπτύσσονται και εξελίσσονται πάνω από 1000 ξεχωριστές παθήσεις που προέρχονται από διαφορετικές αιτίες. Σήμερα, έχουμε φτάσει να γνωρίζουμε πάνω από 200 αιτίες νοητικής καθυστέρησης και παρά την μεγάλη πρόοδο στον τομέα αυτό το 80% των περιπτώσεων είναι

άγνωστης αιτιολογίας (Κρασανάκης, 2009). Έτσι, ο όρος μπορεί να περιλαμβάνει παιδιά με ήπια ΝΥ εξαιτίας της ανατροφής και διαβίωσής τους σε περιβάλλοντα με περιορισμένα μορφωτικά ερεθίσματα, παιδιά που πάσχουν από μία συχνή χρωμοσωμική ανωμαλία όπως είναι το σύνδρομο Down, καθώς και παιδιά με εγκεφαλική παράλυση, των οποίων τα προβλήματα οφείλονται σε εκτεταμένες και βαριές καταστροφές του εγκεφάλου τους. Καλό είναι λοιπόν κανείς να αποφεύγει να μιλά γενικά για «άτομα με νοητική καθυστέρηση», αφού με τον όρο αυτό δεν λέει κάτι σαφές. Το σύνδρομο Down, το Εμβρυϊκό Σύνδρομο Αλκοόλης και το σύνδρομο Εύθραυστο Χ είναι οι τρεις πιο συχνές συγγενείς αιτίες. Ωστόσο, οι γιατροί έχουν βρει και πολλές άλλες αιτίες οι πιο συχνές από τις οποίες είναι οι εξής:

♣ Στον πυρήνα του κάθε ανθρώπινου κυττάρου υπάρχουν 23 ζεύγη χρωμοσωμάτων. Αν το 21^ο ζεύγος εμφανισθεί τριπλό θα προκύψει το σύνδρομο *Down* ή μογγολισμός. Η νοητική καθυστέρηση μπορεί να συμβεί εάν προκύψουν ανωμαλίες στην ωρίμανση των χρωμοσωμάτων του φύλου. Οι ανωμαλίες αυτές αναφέρονται σε δύο σύνδρομα. Του Turner και του Klinefelter.

♣ Η κληρονομικότητα αποτελεί αιτία νοητικής καθυστέρησης σε όλες της τις εκφάνσεις. Έτσι λοιπόν έχει γίνει λόγος για τη διαχώρισή της σε *όμοια* και *ανόμοια*. Κατά την πρώτη οι πιθανές ανωμαλίες που παρουσιάζουν οι γονείς, μεταβιβάζονται στα παιδιά. Μάλιστα μέσα από έρευνες έχει φανεί πως εάν ο ένας από τους δύο γονείς είναι νοητικά καθυστερημένος, ποσοστό 59% των παιδιών πιθανόν να παρουσιάζουν προβλήματα στο πνεύμα ενώ 90% των παιδιών εάν και οι δύο γονείς έχουν νοητική καθυστέρηση. Με την *ανόμοια* καθυστέρηση η ανωμαλία που μεταβιβάζεται στα παιδιά είναι διαφορετική από αυτή που παρουσιάζουν οι ίδιοι. Για παράδειγμα κάποιοι γονείς που έχουν προβλήματα με το νευρικό τους σύστημα (επιληψία, ψυχοπάθειες κ.α.), πιθανόν τα παιδιά τους να έχουν νοητική καθυστέρηση (Κρασανάκης, 2009).

♣ Αίτια προγεννητικά: η ερυθρά είναι μια ασθένεια η οποία προσβάλλει τα παιδιά ηλικίας 3-12 ετών. Είναι καλοήθης και ήπιας μορφής. Όταν όμως η ασθένεια αυτή προσβάλλει το έμβρυο μέσω της μόλυνσης της μητέρας κατά τους 3 πρώτους μήνες της εγκυμοσύνης της τότε μπορεί να αποβεί μοιραία και να γεννηθεί το παιδί με νοητική καθυστέρηση. Το ίδιο συμβαίνει και με τη σύφιλη και τη χορήγηση φαρμάκων (μη ευεργετικών) στη μητέρα κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης και δη τους πρώτους 3 μήνες. Στη συνέχεια, η χρήση τοξικών, ναρκωτικών ουσιών και αλκοόλ πέρα από τα πολυάριθμα προβλήματα που προκαλεί στην ίδια τη μητέρα προκαλεί επίσης πολλά και στο παιδί της. Το σπουδαιότερο είναι οι βλάβες στο Νευρικό σύστημα και μάλιστα στον εγκέφαλο (Σπίγγος, 2010). Τέλος, στα προγεννητικά αίτια, μπορούμε να προσθέσουμε και τις ακτινοβολίες οι οποίες γίνονται επικίνδυνες όταν πραγματοποιούνται στους 3 πρώτους μήνες της εγκυμοσύνης

αλλά και την ηλικία της μητέρας η οποία μετά τα 38 διατρέχει μεγαλύτερο κίνδυνο να γεννήσει ένα παιδί με νοητική καθυστέρηση.

▲ Περιγεννητικά αίτια: εάν ένα παιδί έχει προβλήματα κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης και της γέννησής του, όπως το να μην πάρει αρκετό οξυγόνο, τότε μπορεί να παρουσιάσει αναπτυξιακή ανικανότητα που οφείλεται σε βλάβη του εγκεφάλου και κατ' επέκταση νοητική καθυστέρηση.

▲ Μεταγεννητικά αίτια: τα ατυχήματα ανήκουν σε αυτή την κατηγορία καθώς πρόκειται για απροσδόκητα γεγονότα που μπορούν να βλάψουν σωματικά και πνευματικά ένα παιδί. Ιδιαίτερα λοιπόν τα τραύματα του κρανίου και οι βλάβες του εγκεφάλου μπορούν να προκαλέσουν μεγάλη ζημιά και πιθανόν νοητική καθυστέρηση. Έπειτα οι επίκτητες αρρώστιες και οι ιοί είναι επίσης πολύ επικίνδυνοι (Πολυχρονοπούλου, 2003). Και όταν μιλάμε για αρρώστιες δεν εννοούμε αποκλειστικά και πάντα τον καρκίνο, τις λευχαιμίες κλπ αλλά άλλες ασθένειες (οστρακιά, ερυθρά, κοκίτης, φυματιώδη μηνιγγίτιδα κ.α.) οι οποίες ναι μεν θεραπεύονται αλλά μπορούν να προκαλέσουν προβλήματα όπως η νοητική καθυστέρηση λόγω των εγκεφαλικών και νευρολογικών διαταραχών. Στη συνέχεια ο υποσιτισμός είναι ένα σοβαρό αίτιο νοητικής καθυστέρησης γιατί στερεί από τα παιδιά βασικά συστατικά που πρέπει να καταναλώσουν για την πνευματική και σωματική τους ανάπτυξη. Σήμερα βέβαια, ο υποσιτισμός δεν είναι μόνο πρόβλημα βιολογικό αλλά και κοινωνικό γι' αυτό και σε μερικές χώρες θεωρείται κύρια αιτία νοητικής καθυστέρησης. Τέλος, το οικογενειακό περιβάλλον γίνεται αιτία νοητικής καθυστέρησης όχι τόσο όταν δεν έχει την οικονομική ευχέρεια αλλά όταν οι γονείς δεν παρέχουν τις απαραίτητες ικανότητες (έλλειψη γνώσεων, κακή συναισθηματική ζωή) να αναθρέψουν τα παιδιά τους και να τα εντάξουν σωστά μέσα σε κάθε κοινωνικό περιβάλλον που προκύπτει κάθε φορά στη ζωή τους.

4.5 ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ

Η ταξινόμηση, δηλαδή η μεθοδική κατάταξη ατόμων με νοητική καθυστέρηση σε κατηγορίες, μπορεί να γίνει μετά από προσεκτική και επιμελή εκτίμηση των διαφόρων κριτηρίων που θα συλλέξουν οι ειδικοί για την ορθή διεξαγωγή της διάγνωσης. Έτσι λοιπόν θα αναλυθούν παρακάτω δύο κριτήρια τα οποία μάλιστα είναι και τα πιο δημοφιλή. Το πρώτο είναι ο δείκτης νοημοσύνης (ή αλλιώς test iq) και το δεύτερο οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει το άτομο στη μάθηση γενικότερα (Στρογγυλός, 2011).

Ο Terman ήταν αυτός που χρησιμοποίησε το πρώτο αγγλόφωνο τεστ iq το Terman – Binet βασισμένο στον προφορικό λόγο, το λεξιλόγιο, την αριθμητική λογική, τη μνήμη, την ψυχοκινητική ταχύτητα και τις δεξιότητες ανάλυσης. Από αυτό λοιπόν διεξάγεται και η παρακάτω

κατηγοριοποίηση:

α. Οριακή νοητική καθυστέρηση	→	Δ.Ν. 70 έως 85
β. Ελαφρά νοητική καθυστέρηση	→	Δ.Ν. 50-55 έως 70
γ. Μέτρια νοητική καθυστέρηση	→	Δ.Ν. 35-40 έως 50-55
δ. Σοβαρή νοητική καθυστέρηση	→	Δ.Ν. 20-25 έως 35-40
ε. Βαριά νοητική καθυστέρηση	→	Δ.Ν. Κάτω από 20-25
στ. Απροσδιόριστη νοητική καθυστέρηση		

Πιο συγκεκριμένα τώρα,

A) Τα άτομα με οριακή νοημοσύνη ή και με ελαφρά νοητική καθυστέρηση θα μπορούσαμε να τα κατατάξουμε σε μία κατηγορία καθώς παρουσιάζουν τα ίδια χαρακτηριστικά. Αποτελούν τις δύο πολυπληθέστερες ομάδες ανάμεσα στα άτομα με νοητική καθυστέρηση (85%). Σύμφωνα με τους Jacobson & Mulick (1996), στην προσχολική τους ηλικία (0-5 ετών) φαίνεται να διαθέτουν δυνατότητες κοινωνικής επαφής και επικοινωνίας με ελάχιστα αισθητικοκινητικά προβλήματα γι' αυτό και καθίσταται δύσκολος ο διαχωρισμός τους από τα φυσιολογικά άτομα. Έπειτα στα πρώτα σχολικά τους χρόνια φαίνεται να έχουν χαμηλές επιδόσεις τόσο στον προφορικό τομέα όσο και στην συμπεριφορά. Με το πέρασμα όμως των χρόνων αναπτύσσονται σημαντικά γλωσσικά έτσι ώστε να γίνονται κατανοητοί στο περιβάλλον τους. Επικοινωνούν και κοινωνικοποιούνται (συμμετοχή σε συλλογικές δράσεις) εφόσον μάλιστα είναι ικανοί να αυτοεξυπηρετηθούν. Στην ενήλικη πλέον ζωή τους αποκτούν και επαγγελματική προσαρμογή με ανάλογη αγωγή και πιθανόν επίβλεψη. Είναι φανερό όμως πως αυτές οι αντιξοότητες δεν φαίνεται να αποτελούν αποκλειστικά οργανικό πρόβλημα του ατόμου αλλά λάθος αντιμετώπιση από το οικογενειακό τους περιβάλλον ή μεγάλα οικονομικά προβλήματα.

B) Η μέτρια νοητική καθυστέρηση των ατόμων οφείλεται κυρίως σε βιολογικά αίτια, καθώς και σε τυχαία συμβάντα που μπορούν να προκύψουν κατά τη διάρκεια της ζωής ενός ανθρώπου και που όμως είναι επιβλαβή γι' αυτόν όπως τυχόν ατυχήματα και μολύνσεις. Τα χαρακτηριστικά τους θα λέγαμε ότι διαφέρουν από τα άλλα άτομα (ύψος, βάρος, σωματική κατασκευή χαρακτηριστικά προσώπου) και η διάγνωση μπορεί να γίνει από τη βρεφική ή την πρώτη παιδική ηλικία. Αποτελεί το 10% του πληθυσμού των ατόμων με νοητική καθυστέρηση. Κάποιες βλάβες στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα επηρεάζουν την κινητική τους ικανότητα η οποία φαίνεται να είναι περιορισμένη. Προβλήματα παρουσιάζουν επίσης στο λόγο και στην ομιλία (προβλήματα άρθρωσης, φτωχό λεξιλόγιο, χαμηλό επίπεδο κατανόησης εννοιών, προβλήματα στη γραμματικο –

συντακτική δομή κα.). Παρόλα αυτά και όταν πλέον συνεχίσουν τη σχολική τους πορεία, δεξιότητες όπως η ανάγνωση, η γραφή απλών φράσεων, μικρών κειμένων ή απλών αριθμητικών πράξεων γίνεται εφικτή.

Όσον αφορά τώρα στον κοινωνικό τομέα, επιτυγχάνεται η αυτοεξυπηρέτηση τουλάχιστον των βασικών αναγκών όπως το να ντύνονται, να τρώνε, να προστατεύουν τον εαυτό τους από συνηθισμένους κινδύνους στο σπίτι, στο σχολείο και γενικότερα οτιδήποτε απαρτίζει την καθημερινότητά τους, να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις του οικείου περιβάλλοντός τους, να σέβονται την περιουσία και τα δικαιώματα των άλλων και να συνεργάζονται όπου νιώθοντας υπεύθυνα άτομα (Πολυχρονοπούλου, 1995). Τέλος παρουσιάζουν σχετική ικανότητα επίδοσης σε επαγγέλματα που δεν απαιτούν ειδίκευση αν και η ανάγκη για επίβλεψη όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες και πιέσεις, καθίσταται μερικές φορές αναγκαία.

Γ) Η κατάσταση των ατόμων με σοβαρή νοητική καθυστέρηση οφείλεται κατά κύριο λόγο σε βιολογικά αίτια και έπειτα σε επίκτητα ατυχήματα και γίνεται αντιληπτή ήδη από τη βρεφική ηλικία.

Η κινητική τους ανάπτυξη βρίσκεται σε χαμηλό επίπεδο γεγονός το οποίο πιθανόν να μην τους επιτρέπει και να κινούνται χωρίς κάποιο υποβοήθημα. Στην προσχολική τους ηλικία αδυνατούν να επικοινωνήσουν γιαυτό και παρουσιάζουν μια γενική ανικανότητα αυτονομίας και αυτοεξυπηρέτησης. Έπειτα όμως στη σχολική τους ηλικία, είναι σε θέση να κατακτήσουν την ομιλία (αν και είναι πολύ στοιχειώδης και συνοδεύεται από προβλήματα άρθρωσης) και την επικοινωνία όπως και κάποιες σχολικές γνώσεις αλλά το σημαντικότερο είναι ότι τότε μαθαίνουν να τελούν τις βασικές τους ανάγκες όπως το φαγητό και το ντύσιμο. Και στην ενήλικη ζωή τους πλέον είναι δυνατόν να εργαστούν αλλά σίγουρα υπό την συνεχή επίβλεψη και έλεγχο (Baroff, 1986). Τέλος τα εξωτερικά χαρακτηριστικά τους είναι εμφανή και υπάρχει σοβαρή πιθανότητα για εγκεφαλική παράλυση.

Δ) Στην απροσδιόριστη νοητική καθυστέρηση ανήκουν τα άτομα για τα οποία υπάρχει ισχυρή υπόθεση για ύπαρξη νοητικής καθυστέρησης. Βέβαια η αναπηρία αυτής δεν μπορεί να φανεί τελικά είτε λόγω του ότι είναι πολύ μικρή η ηλικία του ατόμου για να μπει στη διαδικασία αυτή είτε επειδή είναι αρκετά μεγάλη και το άτομο δεν μπορεί ή δεν θέλει να συνεργαστεί για τη διεξαγωγή του αποτελέσματος.

Όσον αφορά τώρα στο άλλο κριτήριο διαχωρισμού των επιπέδων νοητικής καθυστέρησης, δηλαδή τις δυσκολίες στη μάθηση, και αυτό με τη σειρά του σύμφωνα με τον Στρογγυλό (2010), κατηγοριοποιείται σε τρεις ομάδες παιδιών:

α) τα παιδιά που παρουσιάζουν μέτριες δυσκολίες μάθησης. Τα άτομα αυτά μπορούν να ανταπεξέλθουν σε μια γενική τάξη. Σαφώς, το επίπεδό τους θα είναι χαμηλότερο από τους συμμαθητές τους αλλά παρόλα αυτά μπορούν να παράγουν γραπτό και προφορικό λόγο και να κάνουν μαθηματικές πράξεις. Μάλιστα είναι ικανά να ακολουθήσουν κανονικά το Αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης.

β) τα παιδιά που παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες στη μάθηση. Σε αυτή τη κατηγορία ανήκουν τα άτομα που δυσκολεύονται στην επικοινωνία, στην ανάπτυξη του λόγου και πιθανώς αντιμετωπίζουν και προβλήματα κινητικά, αισθητηριακά και αναπηρίες άλλου τύπου όπως για παράδειγμα ο αυτισμός. Σημαντική θα λέγαμε ότι είναι η βοήθεια από την τροποποίηση και την εξατομίκευση ενός προγράμματος που θα ανταποκρίνεται στις άμεσες ανάγκες του παιδιού.

γ) τα παιδιά που παρουσιάζουν πιο σύνθετες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης. Στην κατηγορία αυτή, τα παιδιά παρουσιάζουν ιδιαίτερα χαμηλό νοητικό υπόβαθρο το οποίο πολύ πιθανόν να μην ξεπεράσει ποτέ τη νοητική ικανότητα ενός παιδιού 2 ετών. Συνήθως αντιμετωπίζει και άλλα προβλήματα σωματικά και αισθητηριακά και έρχεται σε επαφή και με άλλες ασθένειες όπως είπαμε και στην παραπάνω κατηγορία, σαν αυτή του αυτισμού. Βέβαια η σοβαρότητα της κατάστασης που αναγκάζεται να αντιμετωπίσει το παιδί, είναι απόρροια του συνδυασμού πολλαπλών αναπηριών και προβλημάτων.

4.6 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΝΟΗΤΙΚΗΣ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗΣ

Είναι σημαντικό να επισημανθεί το γεγονός πως κάθε μέλος αυτής της κοινωνίας είναι διαφορετικό από τα υπόλοιπα και αυτό δεν αποτελεί στοιχείο για να χαρακτηριστεί κάποιος μειονεκτικά. Το ίδιο συμβαίνει και με τις αναπηρίες. Μπορεί κάποια άτομα να ανήκουν σε μία ομάδα (αναπηρία) αλλά παρόλα αυτά να παρουσιάζει διαφορετικά χαρακτηριστικά. Για το λόγο αυτό όταν παρακάτω αναφερθώ σε αυτά των ατόμων με νοητική καθυστέρηση, δεν σημαίνει πως όλοι όσοι ανήκουν σε αυτή την κατηγορία, εμφανίζουν πάντα και τις ίδιες ομοιότητες καθώς ο κάθε ένας έχει τη δική του προσωπικότητα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Μέσα από αυτά θα παρουσιάσω ένα γενικό πλαίσιο που θα ανταποκρίνεται σε καταστάσεις και περιπτώσεις που αντιμετωπίζουν οι περισσότεροι από αυτούς.

Έτσι λοιπόν αρχικά αυτό που αποτελεί κοινό γνώρισμα των περισσότερων ατόμων με νοητική καθυστέρηση είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στον γνωστικό τομέα και ό,τι αυτός περιλαμβάνει (προφορικό, γραπτό λόγο, μαθηματικές πράξεις και προβλήματα). Η ανάπτυξή τους είναι κανονική όσον αφορά τα στάδια αλλά πολύ πιο αργή σε σχέση με τους υπόλοιπους συνομήλικους. Για παράδειγμα εάν τους ζητηθεί να μάθουν να ξεχωρίζουν δύο γεωμετρικά

σχήματα, ενώ οι συνομήλικοί τους θα χρειαστούν 2-3 δοκιμές και επαναλήψεις, τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση θα χρειαστούν 20-30 για την ίδια διάκριση. Ιδιαίτερα όταν η νοητική καθυστέρηση είναι βαριά, πολλές φορές τα άτομα δεν καταφέρνουν να φτάσουν ούτε στο επίπεδο του δημοτικού. Η διαδικασία της μάθησης βέβαια εξαρτάται πολύ και από τη θέληση που δείχνει το άτομο. Δηλαδή ακόμη και αν οι δυνατότητές του να ανταπεξέλθει σε κάποια μαθήματα δεν είναι πολλές, εάν δείξει θέληση τότε μπορεί να φτάσει σε ένα καλό επίπεδο και να εξελιχθεί με τον καιρό.

Ένα άλλο γνώρισμα της αναπηρία αυτής είναι και η διάσπαση προσοχής κατά την οποία το άτομο δυσκολεύεται να ακολουθήσει τα διάφορα ερεθίσματα που του παρέχονται και αντίθετα, αποσπάται και απορροφάται η προσοχή του σε άσχετα πράγματα που είτε βρίσκονται μέσα στο χώρο είτε έξω (παράθυρο).

Στη συνέχεια, η μνήμη είναι ένα στοιχείο που δίνει τη δυνατότητα στον άνθρωπο να τελεί τις υποχρεώσεις του και γενικότερα να στέκεται σε οποιαδήποτε διαδικασία. Η μνήμη όμως αποτελεί πρόβλημα στα άτομα με νοητική καθυστέρηση τα οποία φαίνονται συχνά να έχουν διαλείψεις και να χρειάζονται συνεχώς επαναλήψεις (Πολυχρονοπούλου, 2003). Ιδιαίτερα φαίνεται να έχουν πρόβλημα με την βραχυπρόθεσμη μνήμη, δηλαδή τις πληροφορίες που έλαβαν πριν λίγα λεπτά μέχρι και πριν από 2 ώρες. Για παράδειγμα εάν ο δάσκαλός τους ζητήσει κάποια στιγμή να πραγματοποιήσουν μια ακολουθία πραγμάτων, μετά από λίγο θα το έχουν ξεχάσει. Αδυνατούν δηλαδή να συγκρατήσουν αυτού του είδους τις πληροφορίες. Εκτός όμως από το πρόβλημα της μνήμης, της συλλογής και επεξεργασίας πληροφοριών αλλά και τις μαθησιακές δυσκολίες, παρουσιάζουν και μεγάλη δυσκολία στην αντίληψη αφηρημένων εννοιών και επίλυσης απλών προβλημάτων, ελλείψεις τις οποίες πιθανόν να μην αποκτήσουν ποτέ (Τζουριάδου, 2008).

Προβλήματα στους μαθητές με νοητική καθυστέρηση παρουσιάζονται επίσης στην απόκτηση και τη χρήση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων που διαφέρουν από αυτές που είχε λάβει το άτομο μέχρι εκείνη τη στιγμή. Η μεταβίβαση ή γενίκευση της μάθησης μπορεί να συμβεί σε πολλά παιδιά τα οποία όμως διαθέτουν την ικανότητα να ξεχωρίσουν και να δεχτούν την καινούρια από την παλιά πληροφορία σε αντίθεση με τους μαθητές με νοητική καθυστέρηση οι οποίοι χρειάζονται συγκεκριμένο προγραμματισμό για να το πετύχουν. Και εκτός από αυτό ένα άλλο χαρακτηριστικό τους είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η τάση τους να παραιτούνται εύκολα από κάτι που τους δυσκολεύει. Ακριβώς επειδή κάποια πράγματα έχει τύχει να δυσκολέψουν το άτομο με νοητική καθυστέρηση, την επόμενη φορά δεν θα προσπαθήσει γι' αυτό καθόλου ή απλά θα ζητήσει τη βοήθεια κάποιου άλλου.

Επίσης, χαρακτηριστικό των παιδιών αυτών είναι ότι παρουσιάζουν βλάβη ή διαταραχή του κεντρικού νευρικού συστήματος με αποτέλεσμα να έχουν και κινητικά προβλήματα. Πιο συγκεκριμένα πολλά με βαριά και σοβαρή καθυστέρηση δεν μπορούν να περπατήσουν και

χρησιμοποιούν κάποιο υποβοήθημα, ενώ άλλα έχουν πρόβλημα με την λεπτή τους κινητικότητα, με την ακοή και την όραση.

Τέλος, τα άτομα αυτά εάν η νοητική τους λειτουργία τους επιτρέπει, μπορούν να αποδώσουν πολύ καλά σε διάφορες δραστηριότητες συλλογικές και μη, να επιδείξουν εξαιρετικές αθλητικές ικανότητες και να αυτοεξυπηρετηθούν όσον αφορά στις βασικές τους ανάγκες (τροφή, ενδυμασία, μετακίνηση). Αντίθετα τα άτομα με πολύ βαριά νοητική καθυστέρηση αδυνατούν να λειτουργήσουν χωρίς βοήθεια είτε στα σχολικά χρόνια, είτε στην ενήλικη ζωή τους γεγονός που τους στερεί και την αυτονομία τους.

5. ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ ΜΕΙΩΜΕΝΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ ΜΕ ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ (ΔΕΠΥ)

5.1 ΟΡΙΣΜΟΣ

Η αδυναμία των παιδιών σε μικρές ηλικίες, να αμελούν τις εργασίες τους, να αποσπάται η προσοχή τους στο μάθημα, να αφαιρούνται σε άσχετα πράγματα και γεγονότα και να ενεργούν αυθόρμητα και χωρίς σκέψη, είναι ένα γενικό φαινόμενο το οποίο θεωρείται κοινώς αποδεκτό και φυσιολογικό. Προέρχεται από την προσπάθειά τους να ερευνήσουν και να κατανοήσουν το περιβάλλον και κατά συνέπεια να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και τα ερεθίσματα του. Για το λόγο αυτό, μεταπηδούν από μέρος σε μέρος και από δραστηριότητα σε δραστηριότητα (Κάκουρος, 2001). Όταν όμως εντοπίζονται στο μαθητή χαρακτηριστικά όπως μειωμένη προσοχή, υπερκινητικότητα και παρορμητική συμπεριφορά, τότε αναφερόμαστε στη διαταραχή της ελλειμματικής προσοχής- υπερκινητικότητας. Πιο συγκεκριμένα μιλάμε για μια ασθένεια που είναι γνωστή ως ΔΕΠΥ και έχει να κάνει με προβλήματα της ανάπτυξης του εγκεφάλου και των λειτουργιών του. Σύμφωνα με αυτή το άτομο δυσκολεύεται να εκφράσει και να ρυθμίσει τις επιθυμίες και τη συμπεριφορά του σύμφωνα με τους αποδεκτούς κοινωνικούς κανόνες με αποτέλεσμα να εμφανίζει επιθετικότητα, μαθησιακές δυσκολίες και έντονη, υπερβολική κίνηση. Σύμφωνα με την Αγγελοπούλου- Σακαντάμη (2004), πριν από περίπου 40 χρόνια η διαταραχή αυτή ονομαζόταν υπερκινητικό σύνδρομο γιατί θεωρούνταν ότι αυτό που τη χαρακτήριζε ήταν η έντονη κίνηση με αποτέλεσμα την συχνή απόσπαση της προσοχής. Σήμερα στη διεθνή βιβλιογραφία χρησιμοποιείται ο όρος “Attention Deficit hyperactivity disorder – ADHD” ή “Attention Deficit disorder with hyperactivity- ADDH”. Το σύνδρομο αυτό, παρουσιάζει μία ασυμφωνία μεταξύ της γνωστικής ικανότητας και της καθημερινής προσαρμοστικής απόδοσης (DuPaul & Stoner, 2004).

Γενικά, είναι σημαντικό να επισημάνουμε πως τα παιδιά αυτά έχουν φυσιολογική νοημοσύνη παρόλα αυτά όμως αδυνατούν συχνά να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος (γονείς, σχολείο, φίλοι κλπ) και δεν συμπεριφέρονται σύμφωνα με το αναπτυξιακό τους επίπεδο. Με το πέρασμα μάλιστα των χρόνων η αδυναμία τους αυτή εντείνεται και επηρεάζει ιδιαίτερα τον σχολικό, τον κοινωνικό και τον συναισθηματικό τομέα με αποτέλεσμα οι επιδόσεις του να χαμηλώνουν. Το γεγονός πως οι γονείς και οι δάσκαλοι αγνοούν την ύπαρξη αυτού του συνδρόμου, συμβάλει στην λάθος αντιμετώπιση του παιδιού αυτού καθώς αδυνατούν να αντιληφθούν και να κατανοήσουν τις ανάγκες του.

5.2 ΛΑΘΕΜΕΝΕΣ ΔΙΑΓΝΩΣΕΙΣ

Συχνά οι άνθρωποι πόσο μάλλον όταν αυτοί έχουν την ιδιότητα του γονέα, δικαιολογούν λαθεμένα τη συμπεριφορά των παιδιών με ΔΕΠΥ γεγονός που βρίσκει το κύριο αίτιό του στην άγνοια. Μία από τις δικαιολογίες που χρησιμοποιούν είναι πως το εν λόγω παιδί τεμπελιάζει, αδιαφορεί ή βαριέται να ασχοληθεί με αυτό που του ζητείται, γι' αυτό και δεν έχει τις επιθυμητές αποδόσεις. Μία άλλη ερμηνεία είναι η μοιρολατρική αντίληψη πως η συμπεριφορά αυτή οφείλεται στο χαρακτήρα του παιδιού ο οποίος δεν πρόκειται να αλλάξει και συνεπώς πρέπει να επέλθει ο συμβιβασμός. Στη συνέχεια, πολλοί είναι αυτοί που ρίχνουν το φταίξιμο στην κακή διαπαιδαγώγηση και τους λάθους χειρισμούς εκ μέρους των γονέων θεωρώντας φυσικό επακόλουθο τις αντιδράσεις αυτές. Τέλος, ερμηνεία αποτελεί και η αντίληψη πως η συγκεκριμένη συμπεριφορά είναι κληρονομική και πως και οι γονείς του παιδιού στην ίδια ηλικία εμφάνιζαν τα ίδια χαρακτηριστικά. Λίγες είναι οι περιπτώσεις κατά τις οποίες ορισμένοι γονείς είναι σε θέση να αντιληφθούν πως η συμπεριφορά αυτή αποκλίνει από τα πλαίσια του φυσιολογικού και χρήζει τη βοήθεια κάποιου ειδικού (Κάκουρος, 2001).

5.3 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΔΕΠΥ

Συνήθως τα παιδιά σε ηλικίες 8-10 χρονών παρουσιάζουν έναν αριθμό καθορισμένων και συγκεκριμένων συμπτωμάτων, ενώ τα παιδιά μικρότερης ηλικίας φαίνεται να διαθέτουν πιο έντονα και σε μεγαλύτερο βαθμό τα συμπτώματα αυτά. Το αντίθετο συμβαίνει στις μικρές ηλικίες. Πιο συγκεκριμένα τώρα για να προσδώσουμε σε ένα παιδί τη διαταραχή της μειωμένης προσοχής με υπερκινητικότητα πρέπει να χαρακτηρίζεται από τρία βασικά είδη συμπτωμάτων: τα σχετικά με την ικανότητα συγκέντρωσης και διατήρησης της προσοχής, αυτά που αφορούν την κινητική δυνατότητα και αυτά που έχουν να κάνουν με την ικανότητα να μείωση, εξαφάνιση ή εξάλειψη των αυθόρμητων συμπεριφορών. Τα συμπτώματα αυτά τα κατατάσσουμε σε τρεις διαφορετικούς τομείς (Κάκουρος, 2001). Υπάρχει βέβαια η περίπτωση, να υπερισχύσουν τα συμπτώματα τους ενός ή τους άλλου τομέα, ενώ κάπου αλλού να εμφανίζονται και τα τρία με την ίδια ένταση. Συγκεκριμένα:

Η **ελλειμματική προσοχή** είναι αποτέλεσμα μιας ατέλειας της αναπτυξιακής διαδικασίας και φαίνεται μέσα από την αδυναμία του παιδιού να επικεντρωθεί σε εργασίες ή γενικότερα σε οτιδήποτε απαιτεί συνεχή προσοχή με σχετική απόσπαση, καθώς επίσης δυσκολεύεται να τελειώσει μια δραστηριότητα ή μια ενέργεια που έχει ξεκινήσει. Πολλές φορές μάλιστα φαίνεται να μην ακούει ή απλά να αδιαφορεί σε οποιαδήποτε υπόδειξη ή απλή αναφορά προς το πρόσωπό του.

Μέσα από ομολογίες εκπαιδευτικών και γονέων η ελλειμματική προσοχή φαίνεται να εμφανίζεται περισσότερο σε άτομα με ΔΕΠΥ και λιγότερο σε άτομα του γενικού πληθυσμού. Τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται ιδιαίτερα να συγκεντρωθούν όταν πρόκειται να εκτελέσουν κάποια δραστηριότητα που απαιτεί πνευματική προσπάθεια χωρίς να τους προκαλεί κάποιο ενδιαφέρον. Στις περιπτώσεις αυτές η απόσπαση προσοχής δεν επέρχεται μόνο από εξωτερικά ερεθίσματα αλλά πολλές φορές και από την ίδια τους τη σκέψη (Douglas, 1972). Ένα άλλο χαρακτηριστικό αποτελεί η έλλειψη οργάνωσης του χώρου τόσο του προσωπικού τους όπου επικρατεί συνήθως μία ακαταστασία όσο και των εξωτερικών όπως στο σχολείο. Φαίνεται μάλιστα συχνά να ξεχνούν πολύ εύκολα, να αφαιρούνται ή να χάνουν τα πράγματά τους (Κάκουρος, 2001).

Η **υπερκινητικότητα** αναφέρεται στην υπερβολική και έντονη κίνηση του παιδιού το οποίο αδυνατεί να καθίσει για πολύ ώρα στη θέση του. Αποτελεί το πιο εμφανές χαρακτηριστικό του συνδρόμου αυτού και ίσως αυτό που ενοχλεί περισσότερο το κοινωνικό περιβάλλον του. Είναι βέβαια αυτό που μπορεί να εξελιχθεί και γενικότερα να αλλάζει με το πέρασμα των χρόνων και την ανάπτυξη του παιδιού. Συνήθως, πραγματοποιεί νευρικές κινήσεις ακόμη και κατά τη διάρκεια του ύπνου του ενώ κατά τη διάρκεια της μέρας τρέχει άσκοπα εδώ και εκεί, του αρέσει να σκαρφαλώνει ενώ η κίνηση του είναι μερικές φορές μηχανοκίνητη. Για το λόγο αυτό υπάρχουν και πολλές περιπτώσεις όπου τα παιδιά αυτά χτυπούν και παθαίνουν μικροατυχήματα σε συχνότερο βαθμό σχετικά με τα υπόλοιπα και ησυχάζουν μόνο μετά από έντονη κούραση ή μετά από μεγάλη πίεση συνήθως των γονέων. Ασχολούνται με διάφορα αντικείμενα και δημιουργούν ιδιαίτερο θόρυβο εφόσον και η κίνησή τους είναι βιαστική, άγαρμη και αδέξια (Κάκουρος, 2001).

Η **παρορμητική συμπεριφορά** συνίσταται μέσα από τη δυσκολία του παιδιού να σκεφτεί πριν ενεργήσει, να περιμένει τη σειρά του σε παιχνίδια ή ομαδικές δραστηριότητες, να μεταπηδάει απότομα από τη μία δραστηριότητα στην άλλη χωρίς να προλαβαίνει να ολοκληρώσει την πρώτη, συχνά φωνάζει δυνατά και διακόπτει συζητήσεις διεισδύοντας σε παρέες χωρίς πρόσκληση. Το γεγονός ότι πραγματοποιεί αυθόρμητες κινήσεις μπορεί να το φέρει σε κατάσταση κινδύνου στο δρόμο για παράδειγμα με τα αυτοκίνητα και για το λόγο αυτό χρειάζεται μεγάλη εποπτεία. Η παρορμητικότητα είναι μεν χαρακτηριστικό των παιδιών με υπερκινητικότητα αλλά είναι πιθανόν να το εμφανίζουν και άλλοι μαθητές με επιθετική συμπεριφορά (Αγγελοπούλου- Σακαντάμη, 2005). Τα παιδιά αυτά βιάζονται να απαντήσουν σε ερωτήσεις πριν ακόμη προλάβουν να την ακούσουν με αποτέλεσμα είτε να απαντούν λαθεμένα, είτε να αδυνατούν να την ολοκληρώσουν είτε να την παρερμηνεύουν. Το χαρακτηριστικό αυτό σύμπτωμα μπορεί εύκολα να παρατηρηθεί στη λύση γλωσσικών ασκήσεων, μαθηματικών προβλημάτων και στην ορθογραφία (Κάκουρος, 2001).

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά μπορεί να εντοπίζονται σε οποιονδήποτε μαθητή είτε παρουσιάζει το υπερκινητικό σύνδρομο είτε όχι. Για το λόγο αυτό είναι μερικές φορές δύσκολο να προσδώσουμε την διαταραχή αυτή σε ένα παιδί χωρίς να γίνουν εκτεταμένες και σοβαρές

διαγνώσεις. Θα πρέπει λοιπόν επίσης η εκδήλωση του συνδρόμου αυτού να γίνει πριν την ηλικία των 7 χρόνων και να διαρκεί τουλάχιστον 6 μήνες. Έπειτα τα συμπτώματα αυτά θα πρέπει να εμφανίζονται τόσο στο σπίτι, όσο και στο σχολείο ή γενικότερα σε εξωτερικούς χώρους και να επηρεάζουν αρνητικά την ύπαρξή και την επίδοσή τους στα περιβάλλοντα αυτά.

Εκτός από τα παραπάνω χαρακτηριστικά, συνοδευτικές αδυναμίες παρουσιάζονται στα άτομα αυτά όπως δυσκολίες στην γραφή και την ανάγνωση και σε μερικές αλλά σπάνιες περιπτώσεις στην ομιλία και την άρθρωση. Αν και η νοημοσύνη τους είναι φυσιολογική και δεν διαφέρει από τα κανονικά παιδιά, συνήθως σε σχολικό επίπεδο τα άτομα αυτά υστερούν μέχρι και 2 χρόνια από τους συμμαθητές τους.

Όσον αφορά τώρα στη συμπεριφορά τους, αυτή εκτός από αυθόρμητη, αφηρημένη και παρορμητική είναι και επιθετική. Συχνά μπορούν να βάλουν τον εαυτό τους σε κίνδυνο και μερικές φορές να δημιουργήσουν πρόβλημα στους γύρω τους λόγω της υπερβολικής τους κίνησης. Κάποια από αυτά έχουν μεγάλη ανεξαρτησία και τα καταφέρνουν μόνα τους ενώ άλλα έχουν εξάρτηση από τους άλλους. Μάλιστα λόγω των συχνών επιπλήξεων προς το πρόσωπό τους, νιώθουν μειονεκτικά και δημιουργούν αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους. Τέλος, είναι σημαντικό να σημειωθεί πως η ΔΕΠΥ δεν αποτελεί το αποκλειστικό αποτέλεσμα καταστάσεων, όπως είναι η σχιζοφρένεια και ο αυτισμός και δεν συνδέεται απόλυτα με το στρες και με μεταβολές στη ψυχολογία του ατόμου.

5.4 ΕΠΙΔΗΜΙΟΛΟΓΙΑ

Το σύνδρομο αυτό σύμφωνα με το DSM-IV επηρεάζει παγκοσμίως το 3-5% σε παιδιά σχολικής ηλικίας ανεξάρτητα από τον τόπο καταγωγής και τον πολιτισμό τους. Φαίνεται όμως να εξαρτάται από τα τεστ και τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιούνται για τη διάγνωση του καθώς μέσα από έρευνες έχει διαπιστωθεί πως στις ΗΠΑ το 9% των παιδιών έχουν διαγνωστεί με το σύνδρομο αυτό ενώ στη Βρετανία μόλις το 0,03% με αντίστοιχη διάγνωση (Barkley & Murphy, 2005). Σύμφωνα με την Αγγελούπουλου- Σακαντάμη (2005), τα ποσοστά ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια διαφέρει με αναλογία 4/1 σε επιδημιολογικές μελέτες ενώ σε κλινικές με 9/1. Η διαφορά αυτή έγκειται στο γεγονός πως τα αγόρια αντιμετωπίζουν μεγαλύτερη εγκεφαλική ευαισθησία στις αναπτυξιακές διαταραχές. Επίσης, το ποσοστό των ατόμων αυτών που παρουσιάζουν και μαθησιακές δυσκολίες ανέρχεται στο 10-25%, σε καταστάσεις άγχους στο 20-25% ενώ σε προβλήματα συμπεριφοράς στο 30-50%.

5.5 ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ

Είναι γενικά αποδεκτό από εξειδικευμένους επιστήμονες πως ένα άτομο γεννιέται με το σύνδρομο αυτό και δεν το αποκτά κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Η ακριβής αιτιολογία του παραμένει άγνωστη. Υπάρχουν όμως κάποιοι παράγοντες που ευθύνονται για την εμφάνισή του. Ένας από αυτούς είναι ο κληρονομικός όπου έχει φανεί πως στο 16% των περιπτώσεων υπάρχει στην οικογένεια του πάσχοντος ατόμου κάποιος με παρόμοια συμπτώματα. Σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Γενικό Νοσοκομείο της Μασαχουσέτης για οικογένειες με παιδιά με ΔΕΠΥ διαπιστώθηκε ότι πάνω από το 25% αυτών είχαν συγγενείς πρώτου βαθμού με το ίδιο σύνδρομο. Από άλλες τώρα έρευνες αποδείχτηκε πάλι η κληρονομικότητα σημαντικός και κύριος παράγοντας καθώς υιοθετημένα παιδιά παρουσίαζαν την διαταραχή λόγω της εμφάνισής της όχι στους θετούς αλλά στους βιολογικούς γονείς τους (Anastopoulos & Barkley, 1988)

Γενετικοί παράγοντες καθώς και διάφοροι άλλοι θεωρούνται επίσης υπεύθυνοι για την ανάπτυξη του εγκεφάλου από τη στιγμή της γέννησης και της πρώιμης μεταγεννητικής περιόδου. Επίσης κάποιο τραύμα, ένας εγκεφαλικός όγκος καθώς επίσης και μια ασθένεια θεωρούνται παράγοντες που μπορούν να προκαλέσουν προβλήματα με έλλειψη προσοχής και κακής ρύθμισης και οργάνωσης των δραστηριοτήτων και των παρορμητικών συμπεριφορών. Βέβαια μια τέτοια διαπίστωση θεωρείται άτυπη (Barkley, 1990). Η έλλειψη οξυγόνου και η μόλυνση του κεντρικού νευρικού συστήματος από ασθενή ημισφαίρια-αγγεία μπορούν επίσης να προκαλέσουν στο παιδί ΔΕΠΥ (DuPaul & Stoner, 2004).

Προβλήματα στην ανάπτυξη της συμπεριφοράς και της μάθησης σχετίζονται επίσης με την κακή ποιότητα της ζωής της εγκυμονούσας μητέρας με τη χρήση ειδών καπνού και αλκοόλ (Ross & Ross, 1982). Η νικοτίνη, το αλκοόλ, ο μόλυβδος και οι χρωστικές που προστίθενται στις τροφές είναι ουσίες που εμποδίζουν και δυσχεραίνουν την ανάπτυξη των εγκεφαλικών ιστών του ατόμου (DuPaul & Stoner, 2004).

Τέλος, “ *ανατομικές, λειτουργικές και μεταβολικές διαταραχές του εγκεφάλου έχουν βρεθεί να σχετίζονται με αυξημένη συχνότητα του συνδρόμου. Αν και μέσα από έρευνες έχει φανεί πως ο εγκέφαλος των ατόμων με διάσπαση προσοχής είναι μικρότερος από αυτών που δεν την παρουσιάζουν, δεν σημαίνει πως το σύνδρομο αυτό σχετίζεται με την υπερκινητικότητα ή τη διάσπαση προσοχής αναγκαστικά.*

5.6 ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ

Για την διαχείριση της αναπηρίας αυτής και την δυνατότητα της αντιμετώπισής της, είναι απαραίτητη η εκπαιδευτική παρέμβαση. Στόχος είναι η τροποποίηση της συμπεριφοράς και η

σωστή εκπαίδευση για την δημιουργία της επιθυμητής. Για να καταστεί αυτό δυνατό όμως θα πρέπει η διάγνωση να γίνεται νωρίς με έγκυρο και αξιόπιστο τρόπο και με ασφαλή καταγραφή των χαρακτηριστικών. Έτσι στη συνέχεια θα μπορεί να πραγματοποιηθεί μία παρέμβαση που θα αποτελεί εξατομικευμένο πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ανάγκες του παιδιού. Στην περίπτωση αυτή σαφώς και είναι απαραίτητη η εκπαίδευση και η επιμόρφωση όλων όσων ασχολούνται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο με το παιδί αυτό (εκπαιδευτικοί, γονείς, συγγενείς). Οι συμβουλές και οι καθοδηγήσεις από ψυχολόγους, ειδικούς παιδαγωγούς και γενικότερα όλων των αρμόδιων φορέων, κρίνονται απαραίτητες (Αγγελοπούλου- Σακαντάμη, 2005). Όσον αφορά στη φαρμακοθεραπεία, σε ακραίες περιπτώσεις συστήνεται σε άτομα με το σύνδρομο αυτό σε πολύ μικρό όμως βαθμό συχνότητας. Προτιμούνται άλλοι τρόποι αντιμετώπισης πόσο μάλλον όταν υπάρχει κίνδυνος ανεπιθύμητων παρενεργειών (Κάκουρος, 2001).

5. 6. 1 ΕΙΔΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ

Ξεκινάμε λοιπόν με την **παρέμβαση στο σπιτικό περιβάλλον** του ατόμου. Στην περίπτωση αυτή χρειάζεται οι γονείς να είναι ιδιαίτερα δεκτικοί και συζητήσιμοι για να μπορούν να αντιληφθούν και να προσαρμόσουν τις απαραίτητες συμβουλές που θα τους δοθούν μέσα στο σπίτι. Μία παρέμβαση μπορεί να αποτελεί η εφαρμογή τεχνικών συμπεριφοράς ώστε τα πρότυπα και οι συνήθειες που έχουν δημιουργηθεί να μπορούν να αλλάξουν. Επίσης η καθημερινότητα και η ρουτίνα του σπιτιού να μπορεί να μετατραπεί και να προσαρμοστεί στις ιδιαίτερες ανάγκες του παιδιού.

Έπειτα, απαιτείται **παρέμβαση στην καθημερινή ρουτίνα** του ατόμου. Είναι γνωστό ότι τα παιδιά με ΔΕΠΥ αδυνατούν να δώσουν μεγάλη προσοχή σε δραστηριότητες, συζητήσεις και εργασίες με συχνή απόσπαση. Για το λόγο αυτό οι γονείς καλούνται να προσαρμόσουν το δωμάτιο μελέτης με τέτοιο τρόπο ώστε να μην υπάρχουν πολλά αντικείμενα κα έντονα χρώματα που θα τραβούν την προσοχή του παιδιού. Επίσης οι δραστηριότητες του παιδιού που καλείται να φέρει εις πέρας μέσα στο σπίτι σε καθημερινή βάση θα πρέπει να είναι μικρές ώστε το παιδί να είναι σε θέση να τις πραγματοποιήσει μέχρι τέλους. Θα πρέπει μάλιστα να υπάρχει ένα πρόγραμμα σε καθημερινή βάση το οποίο θα είναι προκαθορισμένο με αποτέλεσμα να μπορεί το παιδί να το ακολουθήσει (ύπνος, φαγητό, διάβασμα κλπ).

Μια άλλη παρέμβαση αποτελούν οι **τεχνικές βελτίωσης της συμπεριφοράς** του ατόμου. Στην περίπτωση αυτή οι γονείς καλούνται να επικροτούν και να ενθαρρύνουν την σωστή συμπεριφορά με είτε λεκτικά είτε με μικρά δώρα ενώ να αποδοκιμάζουν τη λαθεμένη με δυσαρέσκεια ή μικρές τιμωρίες. Μάλιστα θα πρέπει και η δική τους συμπεριφορά να είναι παραδειγματική και να είναι σε θέση να συζητούν και να κρίνουν μαζί τους συμπεριφορές άλλων ώστε να γίνεται αντιληπτό πιο

είναι το επιθυμητό και πιο το ανεπιθύμητο. Το γεγονός βέβαια ότι παραπάνω αναφερθήκαμε σε περιορισμό αντικειμένων και χρωμάτων από ένα σημείο και μετά πιθανόν να δημιουργήσει έλλειψη φαντασίας και δημιουργικότητας και για το λόγο αυτό θα πρέπει οι γονείς σε συνεργασία με τους αρμόδιους φορείς να συνεργαστούν ώστε να προσθέσουν στην καθημερινότητα του παιδιού δραστηριότητες με κίνηση που θα το διασκεδάζουν.

Όσον αφορά στην **παρέμβαση στο σχολείο** θα πρέπει να πραγματοποιηθούν κάποιες προσαρμογές που να μην θα μειώνουν τις αρνητικές συμπεριφορές του παιδιού με ΔΕΠΥ αλλά δεν θα δημιουργούν εμπόδια στην καθημερινότητα των υπόλοιπων μαθητών. Πρώτον, είναι σημαντικό το παιδί να κάθεται στο πρώτο θρανίο ώστε ο εκπαιδευτικός να έχει πλήρη επαφή και επικοινωνία μαζί του με λίγες μακριά από οτιδήποτε θα προκαλούσε την απόσπασή του. Δεύτερον, πρέπει να του δίνεται η ευκαιρία να σηκώνεται και να κινείται κατά διαστήματα για να δοθεί διέξοδος στην υπερκινητικότητά του. Αυτό μπορεί να εφαρμοστεί εάν του ζητήσει ο εκπαιδευτικός να σκουπίσει τον πίνακα ή να μοιράσει φυλλάδια στους συμμαθητές του. Τρίτον, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να δείχνει ενδιαφέρον και να ρωτάει εάν δυσκολεύεται σε κάτι και να του υπενθυμίζει ότι πρέπει να κάνει και να τελειώσει μια εργασία σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Τέταρτο, να ενθαρρύνουν το παιδί μέσα στην τάξη δίνοντάς του την δυνατότητα να επιδείξει κάποιες ικανότητές ή ταλέντα του (Κάκουρος, 2001). Και τέλος, οι εκπαιδευτικοί να μην παραμελούν μια αρνητική συμπεριφορά του παιδιού παρά να την αντιμετωπίζουν αμέσως και να είναι ικανοί να δημιουργήσουν φιλικές σχέσεις μαζί του ώστε να μπορεί να νιώθει άνετα μέσα στην τάξη και συνάμα να τον παρακολουθεί χωρίς το αίσθημα του φόβου.

Τέλος, παρέμβαση αποτελεί και η **φαρμακευτική αγωγή**. Χορηγούνται φάρμακα τα οποία είναι αποτελεσματικά στον περιορισμό της ελλειμματικής προσοχής, της υπερκινητικότητας και της παρορμητικής συμπεριφοράς. Αντίθετα ενισχύουν τις ικανότητες του ατόμου στην λεπτή κινητικότητα, τη μνήμη και τη γραφή. Τα φάρμακα αυτά όμως, παρουσιάζουν ανάλογα με το άτομο αρνητικές παρενέργειες και για το λόγο αυτό πρέπει να λαμβάνονται με μεγάλη προσοχή. Είναι σημαντικό βέβαια να τονίσουμε ότι αποτελεσματικότερη παρέμβαση αποτελεί αυτή η οποία δίνει τη δυνατότητα στη φαρμακευτική, την εκπαιδευτική και ψυχολογική επιστήμη να συνεργαστούν.

6. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

6.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Για την διεκπεραίωση μίας επιστημονικής έρευνας απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η ανάπτυξη μιας συγκεκριμένης μεθοδολογίας στα πλαίσια της οποίας θα κινηθεί η έρευνα αυτή. Βασικός σκοπός της επιστημονικής έρευνας είναι να ανταποκριθεί σε βασικά ερωτήματα χρησιμοποιώντας επιστημονικές μεθόδους. Η έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες στηρίζεται πάνω σε τρία βασικά ερωτήματα: το «τι» (αντικείμενο της έρευνας), το «γιατί» (σκοπιμότητα διεξαγωγής έρευνας), και το «πώς» (μεθοδολογία έρευνας). Η μεθοδολογία μιας έρευνας αφορά το φάσμα των προσεγγίσεων οι οποίες λαμβάνουν χώρα στην εκπαιδευτική έρευνα με σκοπό τη συλλογή δεδομένων τα οποία κάτω από συγκεκριμένες διαδικασίες θα αξιοποιηθούν ως βάση αποτελεσμάτων, ερμηνειών και εξηγήσεων. Γίνεται όμως σαφές πως σκοπός της μεθοδολογίας είναι η κατανόηση της ίδιας της πορείας της και όχι των συστατικών που προέκυψαν κατά την εκπόνησή της (Cohen & Manion, 1994).

Η κανονιστική έρευνα, αφορά το σύστημα της κοινωνίας και διαθέτει κλίματα μεσαίου ή μεγάλου μεγέθους. Ακόμη, διαθέτει απρόσωπο ή ανώνυμο χαρακτήρα. Χαρακτηριστικό της επίσης αποτελεί η αντικειμενικότητά της, εφόσον εντάσσεται στο φάσμα των φυσικών επιστημών καθώς και το γεγονός πως δεν καθοδηγείται από τον ερευνητή. Από την άλλη μεριά, η ερμηνευτική έρευνα αναφέρεται στο κάθε άτομο μεμονωμένα. Αποκρίνεται σε μικρή κλίμακα και σχετίζεται με τις ανθρώπινες ενέργειες οι οποίες ανασυντάσσουν συνεχώς την κοινωνία. Ο χαρακτήρας της είναι υποκειμενικός και ο ερευνητής εμπλέκεται ενεργά σε αυτή (Cohen & Manion, 1994).

Όσον αφορά τώρα στο αντικείμενο της έρευνας αυτό συνίσταται στον καθορισμό και τη διατύπωση ενός ερευνητικού προβλήματος και συνακόλουθα στην οριοθέτηση και στη διασαφήνιση των όρων του. Η στοιχειοθέτηση του πρακτικού σκοπού για τον οποίο γίνεται η έρευνα, η θεμελίωση δηλαδή της σκοπιμότητας για την οποία διεξάγεται η ερευνητική προσπάθεια, αποτελεί επίσης ουσιώδη φάση της ερευνητικής διαδικασίας. Επιπρόσθετα, η εγκυρότητα της ερευνητικής διαδικασίας και κατά συνέπεια το πεδίο γενίκευσης και εφαρμογής των αποτελεσμάτων της διασφαλίζεται μόνο όταν η μεθοδολογία της πραγματώνεται μέσω τεχνικών και εργαλείων τα οποία είναι αποδεκτά από την επιστημονική κοινότητα που αποτελεί έναν από τους κύριους αποδέκτες αυτών των αποτελεσμάτων.

Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις της ερευνητικής διαδικασίας στις κοινωνικές επιστήμες αναδεικνύουν ποσοτικό ή ποιοτικό χαρακτήρα ανάλογα με το είδος των ερευνητικών δεδομένων. Σε πολλές περιπτώσεις χρησιμοποιείται ο συνδυασμός των δύο αυτών μεθοδολογικών

προσεγγίσεων αφού οι ποσοτικές μέθοδοι αποτελούν μέσο για τον έλεγχο συγκεκριμένων υποθέσεων που συνάγονται από συγκεκριμένο προϋπάρχον θεωρητικό πλαίσιο, ενώ οι ποιοτικές μέθοδοι, λόγω και της ευέλικτης δομής τους, ευνοούν την ανάπτυξη νέων θεωρητικών παραδοχών. Για το λόγο αυτό οι δύο αυτές προσεγγίσεις θα μπορούσαμε να πούμε ότι συνδέονται ή απορρέουν από δύο διαφορετικές φιλοσοφικές αρχές, αυτές του θετικισμού και του κονστρουκτιβισμού. Η διαφωνία σχετικά με την ποιοτική και την ποσοτική προσέγγιση βασίζεται στις διαφορές τους όσον αφορά α) το ερώτημα του τι είναι πραγματικό και αν αυτό μπορεί να μετρηθεί και β) τις απόψεις σχετικά με το εάν για την απόκτηση της γνώσης είναι πιο κατάλληλη η αντικειμενική ή η υποκειμενική μέθοδος (Newman & Benz, 1998). Ωστόσο, είναι σημαντικό να διακρίνουμε και μια τρίτη προσέγγιση, την “απελευθερωτική” η οποία παρόλο που στο περιεχόμενό της βρίσκεται αρκετά κοντά στην ποιοτική, φαίνεται να ασκεί κριτική τόσο σε θετικιστικά όσο και σε κονστρουκτιβιστικά παραδείγματα (Robson, 2007).

6.1.1 ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Πιο αναλυτικά όμως τώρα, η θετικιστική αρχή υποστηρίζει ότι η κοινωνική πραγματικότητα υπάρχει ανεξάρτητα από αυτό που αντιλαμβάνεται ο άνθρωπος, δεν είναι χαώδης αλλά στόχος της είναι να ανακαλύψει τον πραγματικό κόσμο μέσα από την πρόβλεψη και τον έλεγχο των φυσικών φαινομένων όπως αυτά εξελίσσονται ή μένουν σταθερά με την πάροδο του χρόνου. Η αρχή αυτή συνδέεται με την ποσοτική μέθοδο η οποία παραδοσιακά φαίνεται να κυριαρχεί στο χώρο της ειδικής αγωγής. Αιτία για την προτίμησή των αριθμητικών δεδομένων είναι η ανάγκη για τη διαπίστωση της λειτουργικότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών (Corrie & Zaklukiewicz, 1985). Ο τομέας της ψυχολογίας έρχεται να δηλώσει την κυριαρχία στη χρήση της ποσοτικής μεθόδου με τη χρήση δημοσκοπήσεων και πειραμάτων καθώς η ανάλυση των αποτελεσμάτων των ερευνών καλείται να αποδοθεί με μαθηματικά-στατιστικά μεγέθη (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Μάλιστα, μια τέτοια έρευνα αφορά τις αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ του φαινομένου και του αιτίου που είναι υπεύθυνο για το αποτέλεσμα (Σταλίκας, 2005). Η σειρά με την οποία δρα ο ερευνητής είναι προκαθορισμένη. Πιο συγκεκριμένα, διατυπώνει ερευνητικά ερωτήματα, καταστρώνει το σχέδιο υλοποίησης της έρευνας, πραγματοποιεί αναλυτική στατιστική των δεδομένων και τέλος επιβεβαιώνει ή απορρίπτει τις αρχικές του υποθέσεις με την διεξαγωγή της έρευνας (Σαραφίδου, 2011).

Όσον αφορά τώρα στα χαρακτηριστικά των ποσοτικών μεθόδων αυτά είναι τα εξής: αρχικά η επιλογή μεγάλου δείγματος του πληθυσμού για την εκπόνηση μιας επιστημονικής έρευνας, έπειτα η απουσία επαφής μεταξύ των υποκειμένων που συμμετέχουν σε μια έρευνα και τον ερευνητή που την διεξάγει καθώς επίσης και η μορφή κατά την ερευνητική διαδικασία η οποία είναι πιο

δομημένη. Στη συνέχεια, χαρακτηριστικό αποτελεί το γεγονός πως μια ποσοτική έρευνα βασίζεται σε αντιληπτές αισθήσεις και το ότι τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται είναι μόνο τυποποιημένα. Και τέλος, γνώρισμα αποτελεί η ουδετερότητα ή η ελάχιστη επίδραση του ερευνητή στο περιεχόμενο της έρευνας (Robson, 2007).

Κατά τη δεκαετία του 1980 πολλοί άρχισαν να αμφισβητούν τη λειτουργικότητα των ποσοτικών μεθόδων τονίζοντας τις αδυναμίες τους. Μια από αυτές σύμφωνα με τους Vulliamy και Webb (1993) αποτελεί η αναξιοπιστία των γενικευμένων αποτελεσμάτων που απορρέουν από έρευνες με μεγάλα δείγματα σχετικά με την ισχύ τους σε γενικά και ειδικά σχολεία. Βέβαια, φαίνεται πολλές πειραματικές έρευνες να μην υλοποιούνται με έγκυρη διαδικασία με αποτέλεσμα οι γενικεύσεις των αποτελεσμάτων πιθανώς να μην ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Άλλωστε, η χρήση τυποποιημένων διαδικασιών κατά την εκπόνηση μιας έρευνας, μετατρέπει τον κοινωνικό κόσμο σε τεχνητό γεγονός που αποτρέπει την αληθοφάνεια των αποτελεσμάτων εφόσον ανταποκρίνεται σε έναν κόσμο “άλλο”, όχι τον πραγματικό. Συνεπώς, η ανάμειξη του ερευνητή καθίσταται αναγκαία καθώς του δίνεται η δυνατότητα να γίνει ένα με το υποκείμενο που ερευνά, εισχωρώντας στο περιβάλλον και τη ζωή του (Robson, 2007).

Η βιβλιογραφία μιας επιστημονικής έρευνας με ποσοτική προσέγγιση θα πρέπει να είναι ευρεία διότι ο ερευνητής θα αντλήσει πληροφορίες και θα προβεί σε υποθέσεις με βάση προηγούμενα ερευνητικά αποτελέσματα. Για το λόγο αυτό τα σχέδια μιας τέτοιας έρευνας ονομάζονται προκαθορισμένα και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιούνται είναι το ερωτηματολόγιο και η συστηματική παρατήρηση. Τα αποτελέσματά τους αναλύονται στο τέλος στατιστικά.

6.1.2 ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Σε αντίθεση με την παραπάνω προσέγγιση, η ποιοτική έρχεται να απορρίψει την αντίληψη της αντικειμενικότητας και της ύπαρξης μιας πραγματικότητας ανεξάρτητης από την ανθρώπινη συνείδηση. Η αρχή του κονστρουκτιβισμού ή του ερμηνευτισμού που απορρέει από την ποιοτική προσέγγιση δηλώνει πως ο άνθρωπος διαμορφώνει την πραγματικότητα όπως αυτός την αντιλαμβάνεται μέσα από τις αλληλεπιδράσεις και τις εμπειρίες του (Newman, 1997). Η πραγματικότητα δεν βασίζεται σε νόμους που υπάρχουν ή που πρόκειται να ανακαλυφθούν αλλά τα υποκείμενα την δημιουργούν και την αναδημιουργούν μέσα από τις ενέργειες τους και από τα νοήματα που τους εκφράζουν. Καθώς οι κονστρουκτιβιστές υποστηρίζουν πως οι συμμετέχοντες μαζί με τον ερευνητή διαμορφώνουν μαζί την “πραγματικότητα”, παραδέχονται πως υπάρχουν πολλές πραγματικότητες και για το λόγο αυτό δεν μπορούν να διεξαχθούν ερευνητικά ερωτήματα πριν από την διαδικασία (Robson, 2007). Είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι όλοι οι άνθρωποι

είναι ίσοι αλλά διαφορετικοί και συνεπώς μόνο τα ποιοτικά μοντέλα μπορούν να ανταποκριθούν στην μοναδικότητά τους εφόσον αντιμετωπίζουν την έρευνα από κοινωνική σκοπιά (Αβραμίδης, Καλύβα, 2006). Συνεπώς, οι αξίες του κάθε υποκειμένου είναι το στοιχείο που λαμβάνει χώρα και χρήζει ιδιαίτερης σημασίας για την ερευνητική διαδικασία καθώς αφορούν μέρος της καθημερινότητάς του και άρα ανταποκρίνονται στο ζητούμενο που είναι η πραγματικότητα. Αντίστοιχα και οι αξίες του ίδιου του ερευνητή είναι αναπόσπαστο κομμάτι της έρευνας καθώς αποτελούν κομμάτι της μελέτης που στοχεύει να κατανοήσει. Στις περιπτώσεις που ο ερευνητής κρατάει μια ουδέτερη στάση, τότε πιθανόν αυτό να οδηγήσει σε υποψίες απόκρυψης της ταυτότητας και όχι προσπάθειάς του να αποφευχθεί κάποια μεροληπτική στάση. Σε οποιαδήποτε έρευνα ο ερευνητής είναι αδύνατο να μην εκφράσει έμμεσα ή άμεσα κάποια ηθική ή πολιτική θέση. Το ζήτημα όμως είναι να μπορεί και να την παραδεχτεί (Griffiths, 1998).

Η αναζήτηση σε προηγούμενες βιβλιογραφίες, στην ποιοτική προσέγγιση είναι σημαντικό να μην είναι εκτεταμένη ώστε ο ερευνητής να είναι απαλλαγμένος από κάθε είδους προκαταλήψεις και επιρροές. Τα σχέδια στην προσέγγιση αυτή είναι ευέλικτα, χρησιμοποιούν μικρό δείγμα και ο ερευνητής έχει πλήρη συμμετοχή στην διαδικασία. Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιούνται είναι η συνέντευξη, η συλλογική παρατήρηση, το ημερολόγιο, οι καταγραφές και περιγραφές από οτιδήποτε άκουσε, είδε ή παρατήρησε ο ερευνητής. Τα αποτελέσματα αναλύονται με ολιστικό τρόπο και λαμβάνονται υπόψη τα διάφορα κοινωνικά φαινόμενα και οι συγκυρίες που συνέβαλλαν στη διαμόρφωσή τους (Σαραφίδου, 2011).

6.3 ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια μεγάλη κλίση προς την επιλογή της μελέτης περίπτωσης στον εκπαιδευτικό χώρο. Τι εννοούμε όμως με τον όρο μελέτη περίπτωσης; Πολλοί είναι αυτοί που συγχέουν τον όρο με μία ερευνητική μέθοδο, αλλά τελικά αποτελεί μια στρατηγική για τη διεξαγωγή της επιστημονικής έρευνας. Απαντά σε ερωτήματα του τύπου “πώς” και “γιατί” και αφορά τις περιπτώσεις στις οποίες ζητούμενο είναι η εξήγηση και η ανάλυση του περιεχομένου. Η μελέτη περίπτωσης σύμφωνα με τον Yin (2003), αποτελεί μια εμπειρική έρευνα που στόχο έχει τη μελέτη ενός σύγχρονου φαινομένου όταν αυτό εντοπίζεται στο πραγματικό πλαίσιο της εξέλιξης του και όταν τα όρια μεταξύ του φαινομένου αυτού και του πλαισίου του δεν είναι εύκολα διακρίσιμα. Στο επίκεντρο της στρατηγικής αυτής βρίσκεται η ανάγκη για την κατανόηση και τη λεπτομερή περιγραφή της περίπτωσης η οποία αποτελεί το ενδιαφέρον του ερευνητή και προσπαθεί να την καταγράψει στο πλαίσιο της πραγματικής της υπόστασης.

Στο σημείο αυτό, να διευκρινίσουμε πως μελέτη περίπτωσης μπορεί να αποτελεί ένα άτομο, μια οικογένεια, μια ομάδα, ένας οργανισμός, μια κατάσταση, μια δραστηριότητα ή ένα φαινόμενο. Ο λόγος για την επιλογή της από τον ερευνητή συνήθως γίνεται όταν ο έλεγχος που μπορεί να ασκήσει πάνω στην περίπτωση του και στα γεγονότα που την πλαισιώνουν είναι μικρός αλλά παρόλα αυτά επιθυμεί να ασχοληθεί με αυτήν αντιμετωπίζοντας την ως μοναδικότητα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006 · Σαραφίδου, 2011). Τυπικά η στρατηγική αυτή περιλαμβάνει πάνω από έναν τρόπους συλλογής δεδομένων. Συχνά ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, η μελέτη περίπτωσης χρησιμοποιεί ταυτόχρονα τις δύο προσεγγίσεις ποσοτική και ποιοτική ενώ κατά γενική ομολογία στην πλειοψηφία της επιλέγει την ποιοτική μέθοδο ακολουθώντας την κonstruktivistική αρχή. Υπάρχουν βέβαια, έρευνες στις οποίες η μελέτη περίπτωσης χρησιμοποιεί το ποσοτικό παράδειγμα, που σε αντίθεση με την παράδοση που οι μετρήσεις γίνονται σε συγκεκριμένο, μικρό χρονικό διάστημα με μεγάλο δείγμα, οι ποσοτικές μελέτες περίπτωσης διαθέτουν μια εκτενή εξέταση του υποκειμένου ή της ομάδας (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Σε γενικές γραμμές, αποκλειστικό χαρακτηριστικό της αποτελεί η προσοχή σε μια συγκεκριμένη περίπτωση (ή σε ένα μικρό δείγμα) η οποία όμως θα πρέπει να μελετηθεί όχι μεμονωμένα και μονόπλευρα αλλά λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη το υπόβαθρο και το πλαίσιο της (Robson, 2007). Οποιοσδήποτε αλληλεπιδράσεις και εξελίξεις της περίπτωσης που μελετά ο ερευνητής είναι σημαντικές για το έργο του γιατί και ο μικρός αριθμός του δείγματος (ιδιαίτερα όταν το υποκείμενο είναι ένα), τον βοηθάει να αφοσιωθεί και να επικεντρωθεί σε αυτόν.

7. ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ

Το δείγμα της έρευνας που εκπονήθηκε, προέρχεται από τρία διαφορετικά σχολεία. Πιο συγκεκριμένα, η εν λόγω έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα δημοτικό σχολείο του νομού Ημαθίας στην περιοχή της Νάουσας καθώς και σε ένα δημοτικό σχολείο και ένα νηπιαγωγείο στην περιοχή της Βέροιας. Ύστερα από συνεννόηση με την υπηρεσία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι τάξεις αυτές θεωρήθηκαν κατάλληλες για συνεργασία εφόσον μάλιστα εφαρμόζαν το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης. Το δείγμα μας λοιπόν αποτελείται από τρεις μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν σε τρεις διαφορετικές τάξεις συνδιδασκαλίας.

Σχολείο 1: Η πρώτη περίπτωση αφορά ένα αγοράκι 10 ετών (μαθητής Α') που φοιτεί στην Δ' τάξη του δημοτικού. Η διάγνωση από το ΚΕΔΔΥ είναι ο αυτισμός χαμηλής λειτουργικότητας.

Σχολείο 2: Η δεύτερη περίπτωση αφορά ένα αγοράκι 7 ετών (μαθητής Β') που φοιτεί στην Α' τάξη του δημοτικού. Σύμφωνα με το ΚΕΔΔΥ προέκυψε ότι έχει ελαφριά νοητική καθυστέρηση και ΔΕΠΥ (διαταραχή ελλειμματικής προσοχής- υπερκινητικότητας).

Σχολείο 3: Η τρίτη περίπτωση αφορά το τρίτο αγοράκι 5 χρονών (μαθητής Γ') που φοιτεί στο νηπιαγωγείο και έχει λεκτικές δυσκολίες καθώς και πρόβλημα με την όρασή του.

8. ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Κατά την υλοποίηση της εν λόγω έρευνας κρίθηκε κατάλληλη η χρήση δύο εργαλείων συλλογής δεδομένων. Χρησιμοποιήσαμε λοιπόν, το κοινωνιόγραμμα καθώς επίσης και τη συστηματική παρατήρηση. Παρακάτω γίνεται μία περιγραφή για τα δύο αυτά εργαλεία που βοήθησαν στην διαδικασία της μελέτης μας.

•Κοινωνιόγραμμα:

Η κοινωνιομετρία αποτελεί μια μέθοδο η οποία περιλαμβάνει ένα σύνολο τεχνικών, μέσω των οποίων μελετώνται και διασαφηνίζονται όλες οι δυναμικές σχέσεις μεταξύ των ατόμων που ανήκουν σε ένα κοινωνικό σύνολο κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου. Η επινόηση της έγινε από τον Αμερικάνο ψυχοκοινωνιολόγος Jacob Levy Moreno το 1934. η κοινωνιομετρία έχει περάσει από πολλά στάδια. Το σίγουρο όμως είναι πως οι απαρχές του έχουν προσδιοριστεί όχι για την ανάπτυξη μιας αυστηρής εφαρμογής των τεχνικών της έρευνας αλλά για να ανταποκριθεί στα προβλήματα που παρουσιάζει η ανθρώπινη συμπεριφορά. Μάλιστα, με το πέρασμα των χρόνων παρέχει διάγνωση και θεραπεία σε προβλήματα που προκύπτουν πάντα σε σχέση με την εκάστοτε συμπεριφορά. Ο Moreno (1956) προχώρησε σε μια διάκριση της κοινωνιομετρίας, την περιγραφική και τη δυναμική. Η μεν πρώτη στόχευε στην απλή περιγραφή των σχέσεων ενώ η δεύτερη εμβάθυνε στη δυναμική λειτουργία που τις διακρίνει. Η διάκριση όμως αυτή, δεν είχε την έκβαση που περίμενε με αποτέλεσμα να μην λειτουργήσει και τελικά προέκυψε το κοινωνιομετρικό τεστ

Το κοινωνιόγραμμα είναι ένα γράφημα που αποκαλύπτει τις φυσικές επιλογές που κάνει το υποκείμενο στο θέμα της φιλίας κάτω από σκέψη και προσωπική κρίση. Μπορεί ακόμη να αποκαλύψει επιλογές απόρριψης σε συνεργατικό επίπεδο εάν αυτό ζητάει το περιεχόμενό του (Atkinson, 1949). Ο όρος κοινωνιόγραμμα αναφέρεται σε μια ειδική κοινωνιομετρική τεχνική η οποία με τις διάφορες μορφές που μπορεί να πάρει, αποδίδει γραφικά τις σχέσεις που αναπτύσσονται σε μια ομάδα. Με την απεικόνιση αυτή, καθίσταται κατανοητή η σχέση των

ανθρώπων του δείγματος που εξετάζουμε. Σχετικά με τη μορφή ενός κοινωνιομετρικού τεστ αυτή αποτελείται από ένα σχεδιάγραμμα στο οποίο τα μέλη της ομάδας που ερευνούμε συμβολίζονται με κύκλους, τρίγωνα ή τετράγωνα και τόξα που επισημαίνουν την πορεία μια επιλογής. (Τσιπλητάρης, 2004).

Το κοινωνιομετρικό τεστ είναι το μέσο που απεικονίζει κατά πόσο ένα άτομο είναι αποδεκτό μέσα σε μια κοινωνική ομάδα. Όσον αφορά όμως στο αντικείμενό μας, μέσα στην σχολική τάξη, ενημερώνει τον δάσκαλο ποιος μαθητής δέχεται περισσότερες προτιμήσεις, ποιος είναι απομονωμένος, ποιοι είναι φίλοι ή κάνουν παρέα, ποιες επιλογές είναι αμοιβαίες, τις προτιμήσεις μεταξύ των δύο διαφορετικών φύλων και τις προτιμήσεις για τα άτομα της ίδιας εθνικότητας. Για την διαπίστωση των παραπάνω σχέσεων διατυπώνεται η λεγόμενη “κοινωνιομετρική ερώτηση” στην οποία καλείται το κάθε άτομο να απαντήσει (Πυριωτάκης, 1999). Βέβαια, η διεξαγωγή ενός κοινωνιογράμματος μπορεί να γίνει για να εντοπιστούν οι σχέσεις και μεταξύ των μελών μιας οικογένειας, οι προτιμήσεις για τα άτομα που τα μέλη μιας οικογένειας έχουν στον εργασιακό χώρο ή σε ένα εξωτερικό περιβάλλον. Γενικότερα, η χρήση του μέτρου αυτού είναι σημαντική για τον εντοπισμό της κοινωνικής συμπεριφοράς και των ψυχολογικών του αντιδράσεων ενός ατόμου όπως αυτό επηρεάζεται μέσα από τις εκάστοτε συνθήκες και συναναστροφές.

•*Συστηματική Παρατήρηση:*

Η συστηματική παρατήρηση είναι το δεύτερο εργαλείο που χρησιμοποιήσαμε για τη συλλογή των δεδομένων μας. Με τον όρο “παρατήρηση”, εννοούμε την τεχνική της παρακολούθησης του ατόμου που μας ενδιαφέρει να ερευνήσουμε. Αφού τελειώσει η παρατήρηση, την καταγράφουμε, την περιγράφουμε έπειτα την αναλύουμε και στο τέλος ερμηνεύουμε αυτό που αρχικά παρατηρήσαμε (Robson, 2007). Οι αισθήσεις, είναι το εργαλείο που δίνει την ικανότητα στον ερευνητή να διεξάγει την παρατήρηση του ζητουμένου του. Χαρακτηριστικό της παρατήρησης αποτελεί το γεγονός πως περιορίζεται μόνο στην καταγραφή της συμπεριφοράς και όχι των πεποιθήσεων και των στάσεων του υποκειμένου υπό έρευνα. Βέβαια, στην περίπτωση που η παρατήρηση αξιοποιηθεί μαζί με την συνέντευξη τότε τα αποτελέσματα σαφώς και θα είναι πιο ολοκληρωμένα. Αυτό συμβαίνει γιατί εκτός από την καταγραφή της συμπεριφοράς δίνεται με τη συνέντευξη και η δυνατότητα καταγραφής του εσωτερικού ψυχισμού του υποκειμένου γεγονός που θα μας επιτρέψει να δικαιολογήσουμε την πρώτη (Patton, 1990). Ακόμη, αξίζει να σημειώσουμε πως στις περιπτώσεις που η παρατήρηση προηγείται της συνέντευξης, βοηθάει στην βολιδοσκόπηση του περιβάλλοντος (άτομα και χώρος) που πλαισιώνουν το υποκείμενο της παρατήρησης και που έχει ιδιαίτερη σημασία στον σκοπό του ερευνητή.

Η παρατήρηση εφαρμόζεται συχνά όταν πρόκειται να αξιολογηθούν εκείνες οι ομάδες πληθυσμού που δεν μπορούν να ανταποκριθούν λεκτικά, όπως για παράδειγμα παιδιά με ειδικές ανάγκες

(ισχύει και στην δική μας περίπτωση). Παρέχει δηλαδή τη δυνατότητα μιας αμεσότητας μεταξύ του ερευνητή και του υποκειμένου καθώς δεν γίνονται ερωτήσεις για τις απόψεις, τα συναισθήματα και τις προτιμήσεις τους, παρά παρακολουθείτε κάθε στάση από κοντά. Το αρνητικό βέβαια είναι ότι η διαδικασία της παρατήρησης είναι ιδιαίτερα χρονοβόρα και όταν πραγματοποιείται χωρίς τη συνοδεία και κάποιου άλλου εργαλείου, δεν προσφέρει ολοκληρωμένη άποψη εφόσον δίνει πληροφορίες μόνο για την συμπεριφορά αγνοώντας τις αιτίες που την προκάλεσαν.

Η παρατήρηση ως εργαλείο συλλογής δεδομένων, διακρίνεται σε δύο κατηγορίες, την συστηματική που ανήκει στο ποσοτικό είδος και στην συμμετοχική του ποιοτικού είδους. Συγκεκριμένα, εμείς στην έρευνά μας χρησιμοποιήσαμε την πρώτη η οποία συνδέεται με τα προκαθορισμένα σχέδια είτε αυτά είναι πειραματικού ή μη πειραματικού τύπου (Robson, 2007). Για το λόγο αυτό θα αναφερθούμε σε αυτό το είδος της παρατήρησης. Σκοπός της είναι ο συστηματικός σχεδιασμός και η καταγραφή των δεδομένων που προκύπτουν από αυτήν με αποτέλεσμα την τροποποίηση της συμπεριφοράς. Βέβαια, απαιτείται συνεχή ανατροφοδότηση του ερευνητή με τον έλεγχο και την αξιολόγηση για την παροχή εγκυρότητας και αξιοπιστίας (Σταλίκας, 2005). Η συστηματική παρατήρηση είναι ένας τρόπος να εντοπίσουμε τα σταθερά πρότυπα συμπεριφοράς από αυτά που μεταβάλλονται η προκύπτουν περιστασιακά. Η διαδικασία της οδηγεί στην υλοποίηση εξατομικευμένων στρατηγικών παρέμβασης μέσω των οποίων γίνονται προσπάθειες ώστε οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές να περιοριστούν ενώ οι επιθυμητές να ενισχυθούν.

Τέλος, είναι σημαντικό να τονιστεί η σημασία του τρόπου διεξαγωγής της παρατήρησης από τον ερευνητή. Εάν είναι αδύνατον να αποκρύψει την πρόθεσή του για παρατήρηση, θα πρέπει τουλάχιστον να είναι διακριτικός ώστε το υποκείμενο που ερευνά να μην προσπαθεί να αλλάξει τυχόν τις καθημερινές και προσωπικές του στάσεις εν όψη της παρατήρησης αυτής.

Η συστηματική παρατήρηση που πραγματοποιήσαμε εμείς, ήταν προκαθορισμένη σε προσχεδιασμένα φύλλα παρατήρησης. Υπήρχε η δυνατότητα συμπλήρωσης της αντίστοιχης συμπεριφοράς του παιδιού προς παρατήρηση (target) κάθε 10''. Οι επιλογές των συμπεριφορών ήταν ουσιαστικά οι αλληλεπιδράσεις του με τον συμμαθητή του, τον/την εκπαιδευτικό και από ποιον προκλήθηκαν. Υπήρχε και μια επιλογή στην περίπτωση που το παιδί υπό παρατήρηση δεν αλληλεπιδρούσε με κανένα άτομο.

9. Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Όπως αναφέραμε και παραπάνω, η έρευνα που πραγματοποιήσαμε έλαβε χώρα σε δύο δημοτικά σχολεία και ένα νηπιαγωγείο στον νομό Ημαθίας. Η εν λόγω ερευνητική διαδικασία ήταν όμοια και

για τα τρία αυτά σχολεία, χωρίς καμία διαφοροποίηση. Αφού λάβαμε την άδεια από το Υπουργείο Παιδείας, είμαστε έτοιμοι να επισκεφτούμε τα σχολεία που είχαν επιλεγεί τον μήνα Νοέμβριο-Δεκέμβριο. Πρώτη μας κίνηση ήταν αρχικά να ενημερώσουμε τον εκπαιδευτικό της ειδικής τάξης καθώς και αυτόν της παράλληλης στήριξης για τον σκοπό της επίσκεψής μας όπως επίσης και για τις ενέργειες που επρόκειτο να πραγματοποιήσουμε. Εφόσον οι ίδιοι έδειξαν πρόθυμοι να βοηθήσουν σε οτιδήποτε μπορούσαν να φανούν χρήσιμοι, μπορούσαμε να ξεκινήσουμε την έρευνά μας. Οι εκπαιδευτικοί ήταν πολύ συνεργάσιμοι και μας επέτρεψαν εάν βέβαια το θέλαμε και εμείς να παρακολουθήσουμε και το μάθημα για να σημειώσουμε και εκεί κάποιες παρατηρήσεις. Βέβαια ο δικός μας σκοπός ήταν να εντοπίσουμε την κοινωνική αλληλεπίδραση του υποκειμένου προς παρατήρηση έξω στο διάλειμμα.

Χρήσιμη αποδείχτηκε τελικά η ώρα του μαθήματος (όχι ολόκληρη) για την συμπλήρωση της φόρμας του κοινωνιογράμματός μας. Αυτή μάλιστα ήταν ουσιαστικά και η πρώτη φάση της διαδικασίας. Ο κάθε μαθητής με τη σειρά ένας ένας καλούνταν να απαντήσει στην εξής ερώτηση “ποιοι είναι οι καλύτεροι φίλοι μέσα στην τάξη”. Είχε τη δυνατότητα να αναφέρει μέχρι πέντε άτομα. Στη συνέχεια, αφού καταγράψαμε τα ονόματα με τις προτιμήσεις, συμπληρώσαμε έναν πίνακα, το κοινωνιόγραμμα. Αυτός αποτελούνταν από μία κάθετη και μια οριζόντια στήλη με τα ονόματα των παιδιών της τάξης. Στον πίνακα αυτόν συμπληρώθηκε η επιλογή του κάθε παιδιού ώστε να εντοπιστεί στο τέλος ποιος είναι ο πιο “δημοφιλής” μαθητής και ποιος ο “απομονωμένος”. Αντιμετωπίστηκε στην αρχή ένα πρόβλημα με τους μαθητές οι οποίοι συγκεντρώνονταν γύρο από το άτομο που απαντούσε στην ερώτηση, για να ακούσουν την απάντησή του. Τελικά, βοήθησε η δασκάλα με επιπλήξεις και συνεχίστηκε η διαδικασία κανονικά.

Σε συνέχεια της συλλογής δεδομένων, έγινε η χρήση της μεθόδου της συστηματικής παρατήρησης. Πραγματοποιήθηκε συμπλήρωση κενών σε προσχεδιασμένα φύλλα με σκοπό την καταγραφή των αλληλεπιδράσεων των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τόσο με τους συμμαθητές του όσο και με τον/την εκπαιδευτικό. Το ίδιο φύλλο παρατήρησης συμπληρώθηκε και για ακόμη ένα μαθητή της ίδιας τάξης και του ίδιου φύλου με το πρώτο, χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ώστε να εντοπιστούν και οι δικές του αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές και τον/την εκπαιδευτικό. Έτσι θα μπορούσαμε να κατανοήσουμε την διαφορά στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των δύο αυτών μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, η διάρκεια της παρατήρησης ήταν τρία πεντάλεπτα και η καταγραφή της αλληλεπίδρασης γινόταν κάθε 10". Το κάθε παιδί ξεχωριστά παρατηρήθηκε δύο φορές. Η πρώτη ήταν τους μήνες Νοέμβριο- Δεκέμβριο και η δεύτερη στο τέλος της σχολικής χρονιάς, τον Μάιο. Οι επιλογές του φύλου αυτού ήταν οι εξής:

- αλληλεπίδραση του παιδιού- στόχου με ένα συμμαθητή του η οποία ξεκινάει από το ίδιο το παιδί
- αλληλεπίδραση του παιδιού- στόχου με ένα συμμαθητή του η οποία ξεκινάει από τον συμμαθητή

- αλληλεπίδραση του παιδιού- στόχου με την/τον εκπαιδευτικό η οποία ξεκινάει από το ίδιο το παιδί
- αλληλεπίδραση του παιδιού- στόχου με την/τον εκπαιδευτικό η οποία ξεκινάει από την/ τον εκπαιδευτικός
- κάνει κάτι μόνο του, στην περίπτωση που δεν αλληλεπιδρά με κανένα άτομο

Για την υλοποίηση της παραπάνω διαδικασίας χρειάστηκε να χρησιμοποιήσουμε αρκετά διαλείμματα ώστε να προλάβουμε την παρατήρηση και των δύο παιδιών. Μάλιστα, αξίζει να σημειώσουμε ότι προέκυψε ένα πρόβλημα κατά τη συμπλήρωση του φύλου παρατήρησης καθώς η προσοχή μας αποσπώταν διαρκώς με την συνεχή διακοπή από παιδιά που ρωτούσαν τι συμπληρώναμε αλλά και από τους εκπαιδευτικούς των υπόλοιπων τάξεων του σχολείου που επίσης αναρωτιόνταν για τον σκοπό της επίσκεψής μου. Αν και χρειάστηκε δηλαδή να ξεκινήσω την παρατήρηση από την αρχή αρκετές φορές, τελικά η διαδικασία ολοκληρώθηκε ευελπιστώ με επιτυχία.

Στο τέλος, συμπληρώσαμε και έναν πίνακα με τα στοιχεία των μαθητών της τάξης της παράλληλης στήριξης, δηλαδή τα ονόματά τους, την ηλικία, το φύλο, την εθνικότητα, την ύπαρξη κάποιας ειδικής ανάγκης και τις ώρες της υποστήριξης από την/ τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης.

10. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο κεφάλαιο αυτό εμπεριέχονται τα αποτελέσματα της έρευνας που εκπονήθηκε στα σχολεία της Ημαθίας που προαναφέραμε. Πιο συγκεκριμένα, αυτά των κοινωνιογραμμάτων της κάθε μελέτης περίπτωσης και της συστηματικής παρατήρησης των παιδιών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Τα αποτελέσματα αυτά συλλέχθηκαν σε δύο φάσεις, η πρώτη κατά τους μήνες Νοέμβριο-Δεκέμβριο 2012 και η δεύτερη τον Μάιο του 2013.

10.1 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Α' ΦΑΣΗ (ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ- ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ)

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται ο αριθμός των ψήφων που έλαβαν τα παιδιά με ΠΣ καθώς και οι συμμαθητές τους. Αφού συλλέξαμε τα δεδομένα που χρειάστηκαν για την δημιουργία ενός κοινωνιογράμματος της κάθε μελέτης περίπτωσης, είχαμε τη δυνατότητα να εντοπίσουμε τις φιλίες που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών μιας τάξης που περιλαμβάνει και παράλληλη στήριξη. Έτσι λοιπόν στον πίνακα αυτό παρατίθεται ο μέσος όρος των ψήφων που συνέλλεξαν τα παιδιά με παράλληλη στήριξη τα οποία στο σύνολό τους είναι 3 καθώς και τα υπόλοιπα παιδιά των τάξεων που είναι 56.

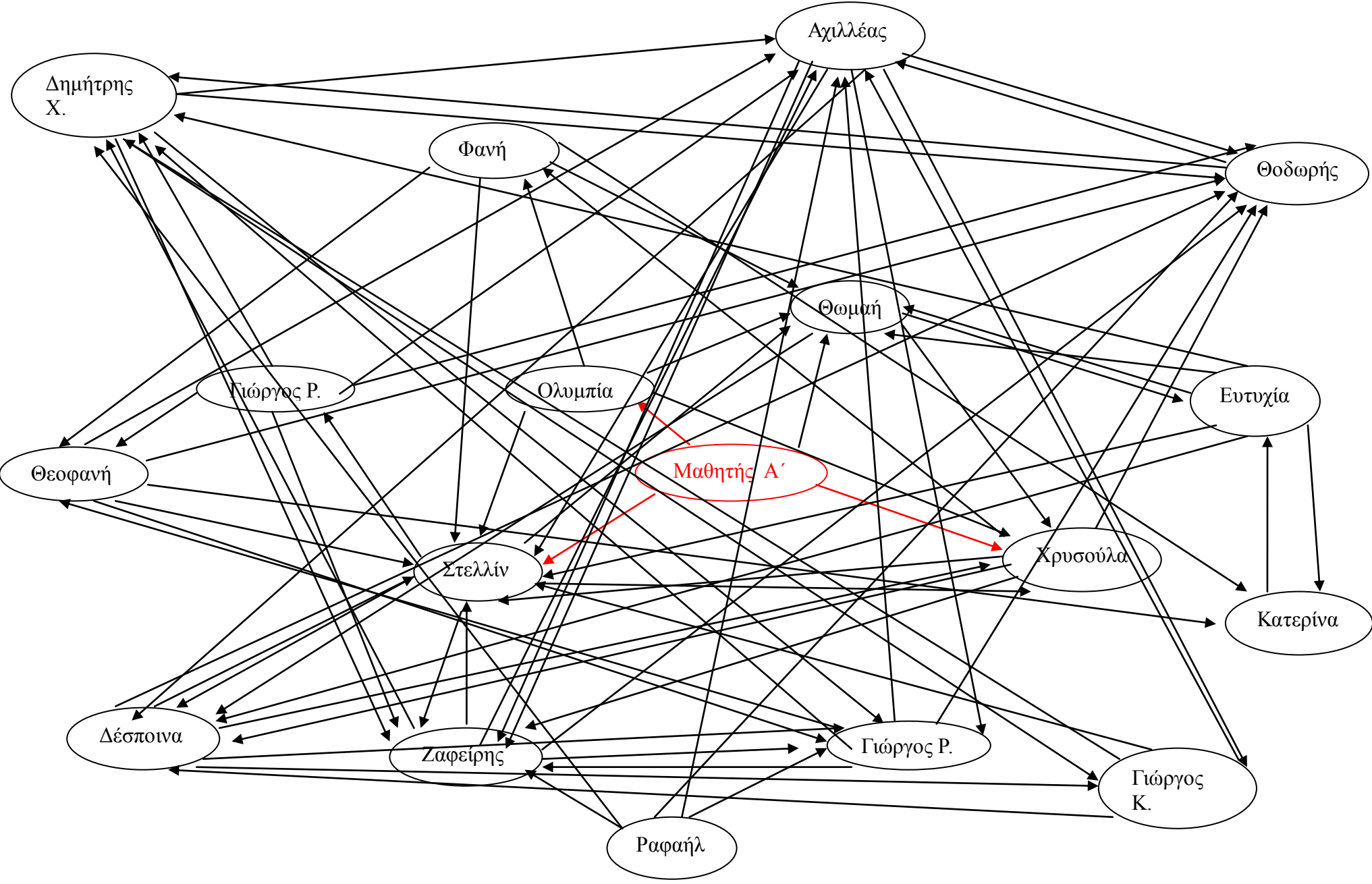
	N	Mean	Std. Deviation
Παιδιά τυπικής ανάπτυξης	56	3,57	2,63
Παιδιά με παρ/λη στήριξη	3	0,67	1,15

Παρατηρώντας τα παραπάνω δεδομένα μπορούμε να αντιληφθούμε το γεγονός ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης έλαβαν κατά μέσο όρο 3,57 ψήφους με τυπική απόκλιση 2,63 ενώ τα παιδιά με ΕΕΑ (παρ/λη στήριξη) έλαβαν κατά μέσο όρο 0,67 ψήφους με τυπική απόκλιση 1,15. Η διαφορά αυτή είναι αρκετά μεγάλη αν λάβουμε υπ' όψην μας ότι η ομάδα με την παράλληλη στήριξη έχει λάβει λιγότερο από τις μισές ψήφους σε σχέση με τους συμμαθητές της. Ας αναλύσουμε τώρα τα

κοινωνιομετρικά διαγράμματα που αφορούν τους 3 μαθητές με παράλληλη στήριξη και τις φίλιες που έχουν αναπτύξει.

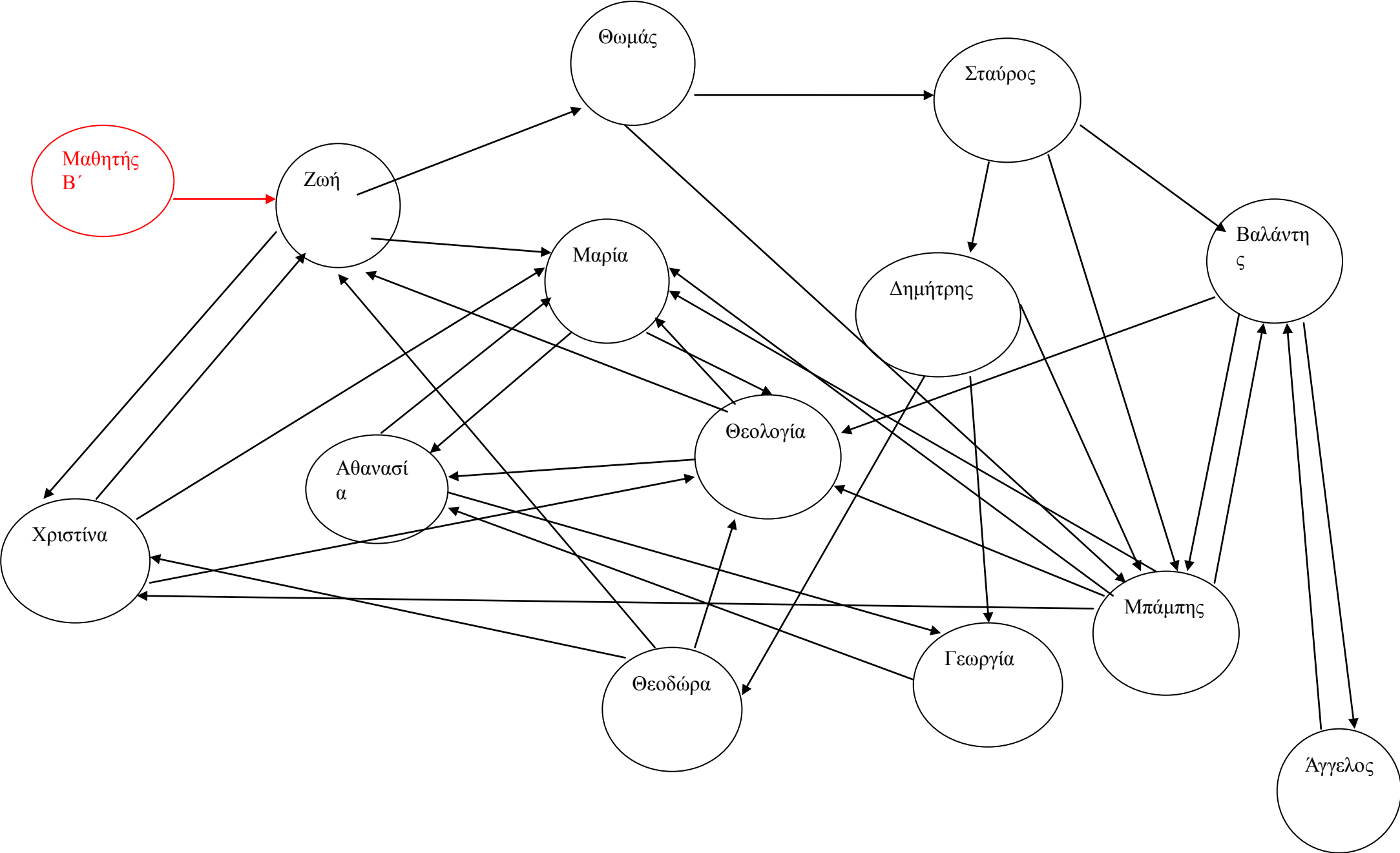
Περίπτωση Μαθητή Α':

Ο μαθητής Α' του οποίου του έχει διαγνωστεί αυτισμός, δεν είναι κοινωνικοποιημένος με τους συνομήλικούς του αντίθετα του αρέσει πολύ να συναναστρέφεται με ενήλικους. Στο διάλειμμα ήταν πάντα μόνος εκτός αν ήταν και ο δάσκαλος της παράλληλης στήριξης μαζί του, τότε μόνο αλληλεπιδρούσε με αυτόν. Ο μαθητής αυτός μπορεί να εκφράζεται και να σχηματίζει σχεδόν ολοκληρωμένες προτάσεις αλλά παρόλα αυτά δεν τον ενδιαφέρει να αναμειχθεί με τους υπόλοιπους. Όταν τον πλησιάζουν απομακρύνεται αμέσως και δεν τους δίνει καμία σημασία. Η εμμονή που παρουσιάζει, έχει να κάνει με τα αεροπλάνα. Συνήθως ο δάσκαλός του, του έχει καθημερινά κατασκευάσει ένα χάρτινο αεροπλάνο, αντικείμενο το οποίο τον συντροφεύει καθ' όλη τη διάρκεια των διαλειμάτων. Την συνήθειά του αυτή την γνωρίζουν τόσο οι δάσκαλοι του σχολείου όσο και οι συμμαθητές του. Οι τελευταίοι, θα μπορούσαμε να πούμε πως περισσότερο αδιαφορούν για την παρουσία του, παρά του φέρονται υποτιμητικά, ρατσιστικά ή φιλικά. Σύμφωνα με τα στοιχεία που άντλησα από τον ίδιο, οι φίλοι που ψήφισε ο μαθητής Α' είναι η Ολυμπία, η Θωμαή, η Χρυσούλα και η Στελλίνα. Αντίθετα, κανένα από τα κορίτσια αυτά δεν ψήφισε τον μαθητή Α' συνεπώς μπορούμε να πούμε πως δεν έχει αναπτυχθεί κάποια σχέση φιλίας μαζί του. Θεωρώ πως οι επιλογές του μαθητή έγιναν λόγο μίμησης. Για να γίνω πιο συγκεκριμένη, σε όλη τη διάρκεια του κοινωνιογράμματος, παρατηρούσε τη διαδικασία που ακολουθούσαν τα υπόλοιπα παιδιά με αποτέλεσμα όταν ήρθε η σειρά του, ένιωθε πιθανόν την ανάγκη να δηλώσει και ο ίδιος κάποιες φίλιες ασχέτως αν αυτές όντως ήταν γεγονός ή όχι.



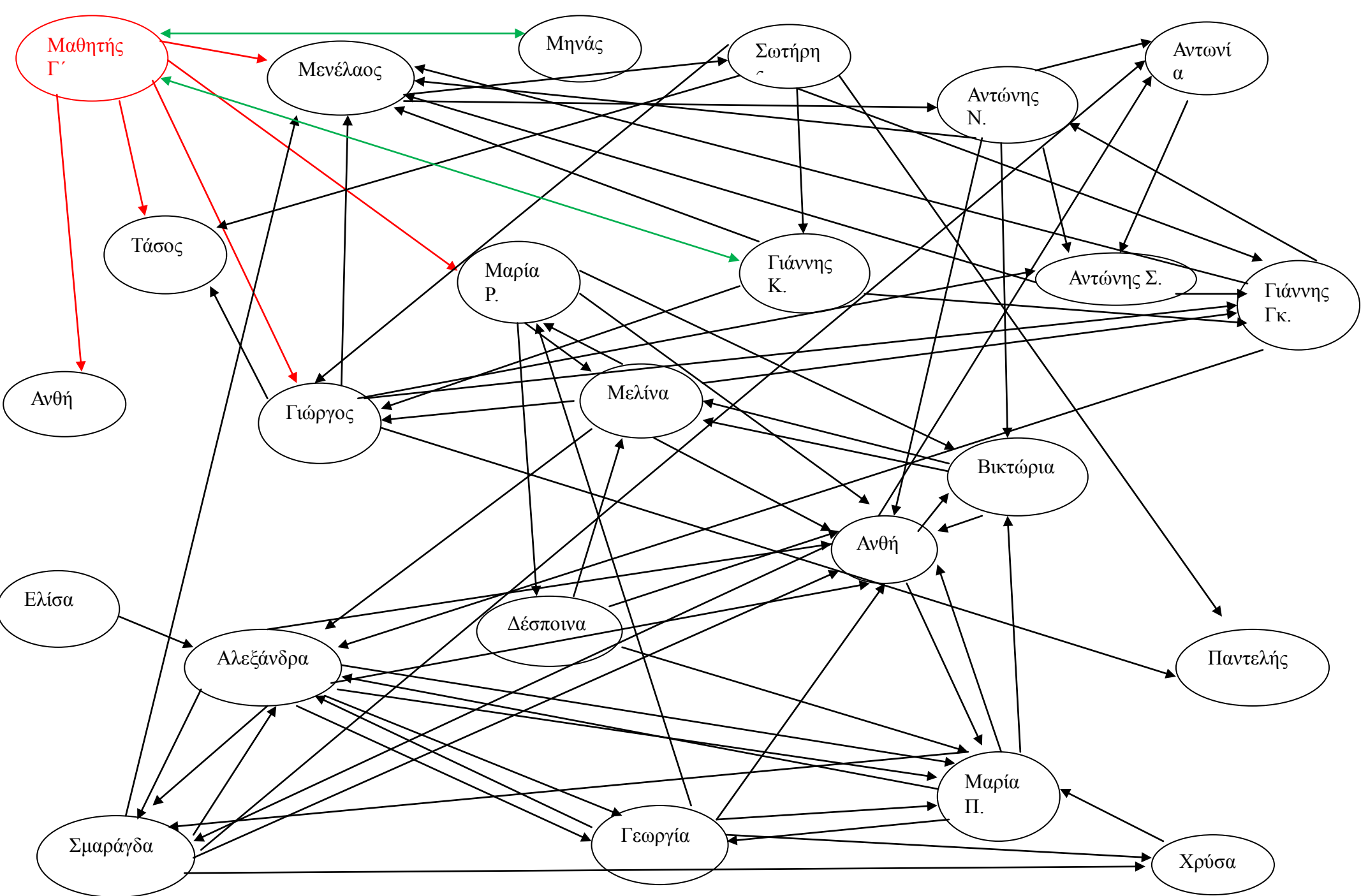
Περίπτωση Μαθητή Β'

Ο μαθητής Β' είναι ένα αγοράκι με μερική τύφλωση και λεκτικές δυσκολίες. Παρόλα αυτά, αυτό το γεγονός δεν τον εμποδίζει να αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές του. Είναι αρκετά κοινωνικοποιημένος και όταν έχει την κατάλληλη βοήθεια μπορεί και να παίξει μαζί τους στο διάλειμμα. Την μέρα της παρατήρησή μου η νηπιαγωγός της παράλληλης στήριξης δεν βρισκόταν στο σχολείο συνεπώς η νηπιαγωγός του κλασσικού τμήματος βρισκόταν κοντά του και τον υποστήριζε. Το πρόβλημα που αντιμετωπίζει δεν χρήζει συνεχόμενη υποστήριξη. Μπορεί ακόμη να ξεχωρίσει ανθρώπους και αντικείμενα αλλά με μεγάλη δυσκολία. Με τον καιρό η κατάσταση θα χειροτερεύει συνεπώς η παροχή βοήθειας θα είναι απαραίτητη. Το παιδάκι αυτό ήταν συνέχεια χαμογελαστό και προσπαθούσε συχνά να δημιουργήσει επικοινωνία με όποιον βρισκόταν κοντά του. Δεν έδειξε κάποιο αίσθημα μειονεξίας και σύμφωνα με τα λεγόμενα της νηπιαγωγού, δεν ένιωσε και ποτέ κάποιο. Σε αυτό σημαντικό ρόλο έπαιξε η αντιμετώπιση της οικογένειάς του. Ο μαθητής Β' ψήφισε μόνο τη Ζωή για φίλη του ενώ η Ζωή ψήφισε τη Χριστίνα, τη Μαρία και το Θωμά. Συνεπώς δεν μπορούμε να πούμε πως υπάρχει σχέσης φιλίας μεταξύ του μαθητή αυτού και κάποιου άλλου μέσα στην τάξη. Επίσης, μέσα από το κοινωνιόγραμμα φάνηκε πως δεν έλαβε καμία θετική ψήφο από κάποιον συμμαθητή του.



Περίπτωση Μαθητή Γ':

Ο μαθητής αυτός έχει ΔΕΠΥ και ελαφριά νοητική καθυστέρηση. Οι σχέσεις του με τους συμμαθητές του ήταν καλές, εφόσον παρατήρησα πως μπορεί να συναναστρέφεται μαζί τους αλλά κάποιες φορές η συμπεριφορά του κουράζει και εκνευρίζει κυρίως τους μαθητές που ήθελαν να παρακολουθήσουν το μάθημα. Παρόλα αυτά, αλληλεπιδρούσε μαζί τους κανονικά τόσο μάλλον στα διαλείμματα όπου συμμετείχε κανονικά σε όλα τα ομαδικά παιχνίδια. Όσο για τη διάγνωση της ελαφριάς καθυστέρησης, δεν παρατήρησα κάποιο σύμπτωμα. Κατά τη γνώμη μου έχει απλά χαμηλό ρυθμό μάθησης το οποίο πιθανόν να οφείλεται σε άλλους παράγοντες και όχι απαραίτητα σε καθυστέρηση. Επειδή μετά τη συμπλήρωση των κοινωνιογραμμάτων τα παιδιά ζήτησαν να μείνω μαζί τους στο μάθημα (εφόσον συμφώνησε και η δασκάλα τους), είχα την ευκαιρία να παρακολουθήσω καλύτερα την συμπεριφορά του. Είχε διάσπαση προσοχής αλλά η υπερκινητικότητά του μπορώ να πω ότι βρισκόταν στα ίδια επίπεδα με αυτή κάποιων άλλων συμμαθητών του. Ο μαθητής Γ' ψήφισε τον Μενέλαο, την Μαρία Ρ., τον Γιάννη Κ., τον Μηνά και την Ανθή. Από αυτούς ο Γιάννης Κ. και ο Μηνάς τον ψήφισαν αντίστοιχα. Έτσι μπορούμε να πούμε ότι έχουμε δύο σχέσεις φιλίας για τον μαθητή Γ', μία με τον Γιάννη Κ. και μία με τον Μηνά.



Όλες οι περιπτώσεις μαζί:

Σύμφωνα με τις παραπάνω αναλύσεις μπορούμε να αντιληφθούμε πως οι μαθητές με παράλληλη στήριξη δεν έχουν δημιουργήσει πολλές φιλίες. Πιο συγκεκριμένα, μόνο ο μαθητής Γ΄ έχει δύο φιλίες, ενώ οι μαθητές Α΄, Β΄ δεν έχουν πάρει κανένα θετικό ψήφο και άρα δεν έχουν και κάποια φιλική σχέση. Και οι τρεις μαθητές έχουν δώσει ψήφους φιλίας αλλά σύμφωνα με αυτούς που έλαβαν θα μπορούσαμε να τους χαρακτηρίσουμε ως παραμελημένους ή ακόμη και απορριπτόμενους.

Β' ΦΑΣΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ (ΜΑΪΟΣ)

Ό,τι ακριβώς πραγματοποιήσαμε στην πρώτη φάση για την κατασκευή των κοινωνιογραμμάτων, με τον ίδιο τρόπο υλοποιήθηκε και η δεύτερη κατά τον μήνα Μάιο. Έχουμε λοιπόν τον γενικό πίνακα των αποτελεσμάτων από τις φιλίες που παρουσιάζουν τα παιδιά- στόχοι καθώς και τα παιδιά ελέγχου.

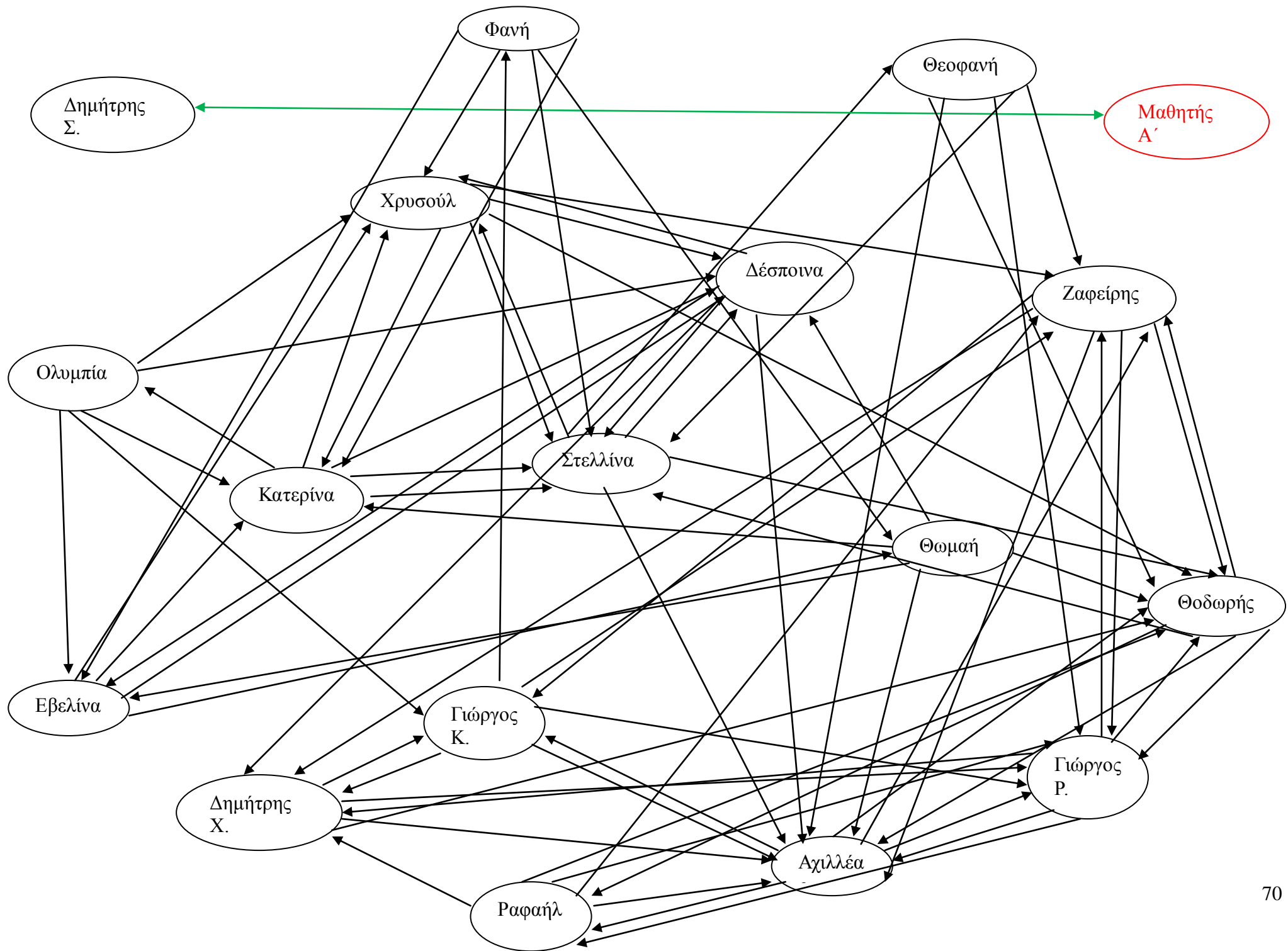
	N	M.O	Τυπ. Αποκλ.
Παιδιά τυπικής ανάπτυξης	56	3,95	2,5
Παιδιά με παρ/λη στήριξη	3	1,67	1,15

Τα αποτελέσματα της κοινωνιομετρικής τεχνικής του κατονομασμού των φίλων ήταν και πάλι αρνητικά στη φάση Β. Συγκεκριμένα, τα τρία παιδιά με ΕΕΑ που λάμβαναν παράλληλη στήριξη είχαν κατά μέσο όρο 1,67 φίλους, ενώ οι τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους είχαν 3,95.

Παρατηρούμε βέβαια πως ο μαθητής Γ' (παιδί με ελαφριά νοητική καθυστέρηση και ΔΕΠΥ) έλαβε 3 ψήφους, δηλαδή μία παραπάνω από τη φάση Α. Επιπλέον οι μαθητές Α' και Γ' έλαβαν από 1 ψήφο ενώ στην φάση Α δεν είχαν λάβει καμία απολύτως ψήφο. Αυτό θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι αρκετά ενθαρρυντικό αν αναλογιστούμε και παρατηρήσουμε πως και οι μαθητές ελέγχου δεν εμφανίζουν μεγάλες διαφορές στις φιλικές τους σχέσεις τουλάχιστον όχι προς το καλύτερο. Παρακάτω θα αναλυθούν τα αποτελέσματα για κάθε μαθητή ξεχωριστά.

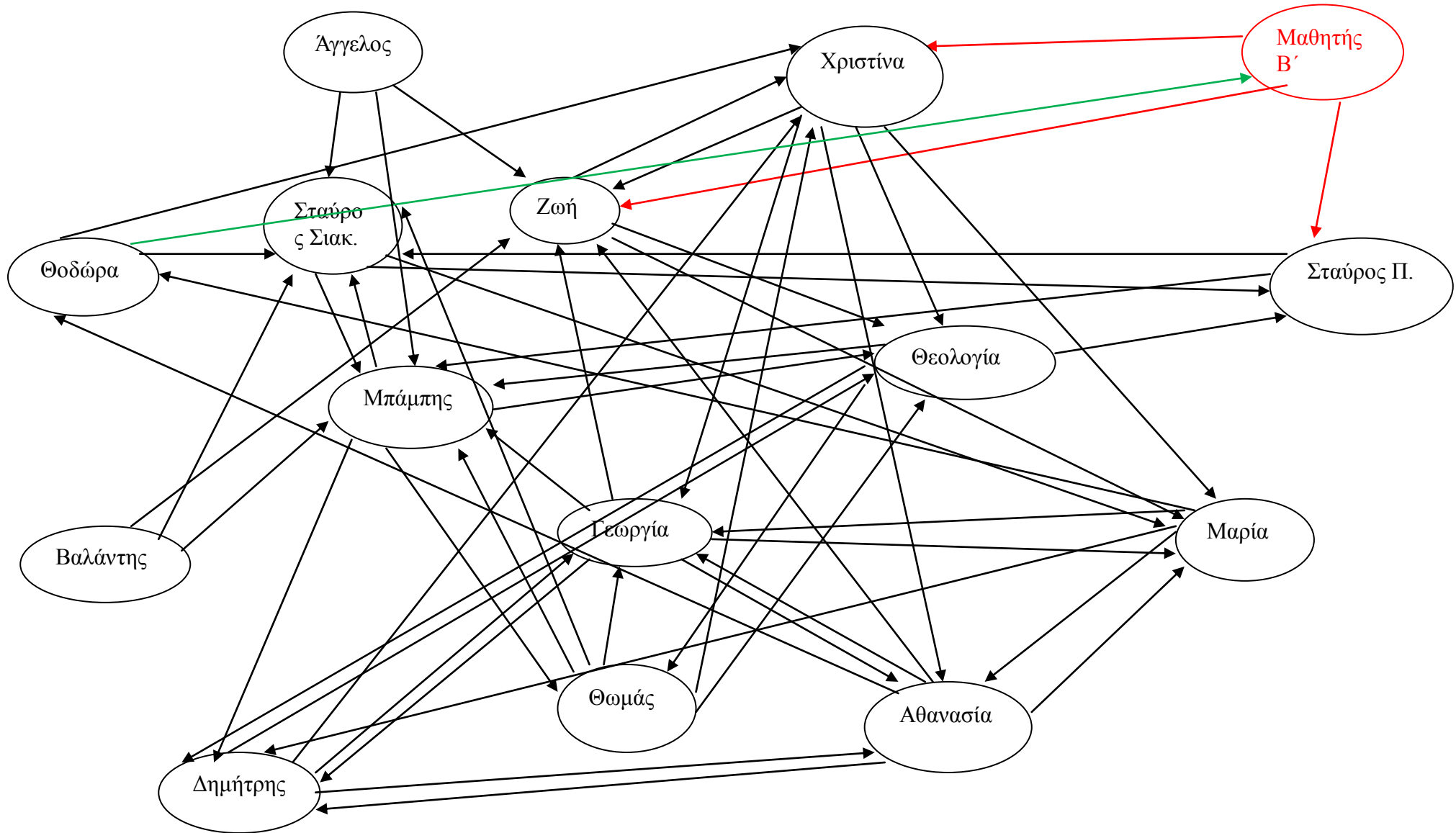
Περίπτωση μαθητή Α':

Ο μαθητής αυτός, έχει δείξει σημαντική εξέλιξη μέσα σε αυτούς τους 5 μήνες. Καταρχήν έχει αναπτυχθεί αρκετά σωματικά όπως επίσης και στο λόγο. Μπορεί και δημιουργεί ολοκληρωμένες προτάσεις με κάποιες δυσκολίες πάντα, αλλά με νόημα πλήρως κατανοητό από τον συνομιλητή του. Πλέον, δεν παρουσιάζει πρόβλημα επαφής με άλλους ανθρώπους. Δηλαδή όταν τον πλησιάζει κάποιος δεν φεύγει αμέσως αλλά περιμένει να δει τι θα του πει. Βέβαια, προτιμάει να συναναστρέφεται περισσότερο με ενήλικες παρά με συνομηλίκους του. Όταν κάποιος από τους συμμαθητές του τον πλησιάζει να του μιλήσει για παράδειγμα, αυτός παρουσιάζει προκλητική συμπεριφορά καθώς είτε κάνει απότομες κινήσεις επίθεσης προς το μέρος τους, είτε τους φτύνει, είτε κάνει κινήσεις με τα χέρια του μπροστά στο πρόσωπό τους. Έχει βλεμματική επαφή κανονικά με όλους, ακόμη και με άτομα που βλέπει για πρώτη φορά στη ζωή του. Όσον αφορά τώρα στην συμμετοχή του στην τάξη, στο μάθημα για παράδειγμα των αγγλικών, συνήθως ζωγραφίζει κάτι που του αρέσει ή η δασκάλα του ζητάει να ζωγραφίσει κάτι από αυτά που λέει. Έχει αποφασιστεί να μη γίνει κανονική διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας καθώς το παιδί είναι ήδη δίγλωσσο (αλβανικά, ελληνικά) και η εκμάθηση μίας ακόμη ξένης γλώσσας πιθανόν να του προκαλούσε σύγχυση. Ο μαθητής Α' λοιπόν, αυτή τη φορά έχει επιλέξει για φίλο του, μόνο τον Δημήτρη. Ο Δημήτρης έχει επίσης παράλληλη στήριξη από τον ίδιο δάσκαλο. Βέβαια, δεν έχει αναπτύξει προφορικό λόγο αλλά ούτε και σχέσεις με άλλους μαθητές. Βρίσκονται στην ίδια τάξη με τον μαθητή Α' και έχουν δημιουργήσει προφανώς τη δική τους φιλία και επικοινωνία. Αντίστοιχα και ο Δημήτρης έχει δώσει θετική ψήφο στον μαθητή Α'. Μπορούμε να εντοπίσουμε μία φιλική σχέση ανάμεσα σε αυτούς τους δύο μαθητές.



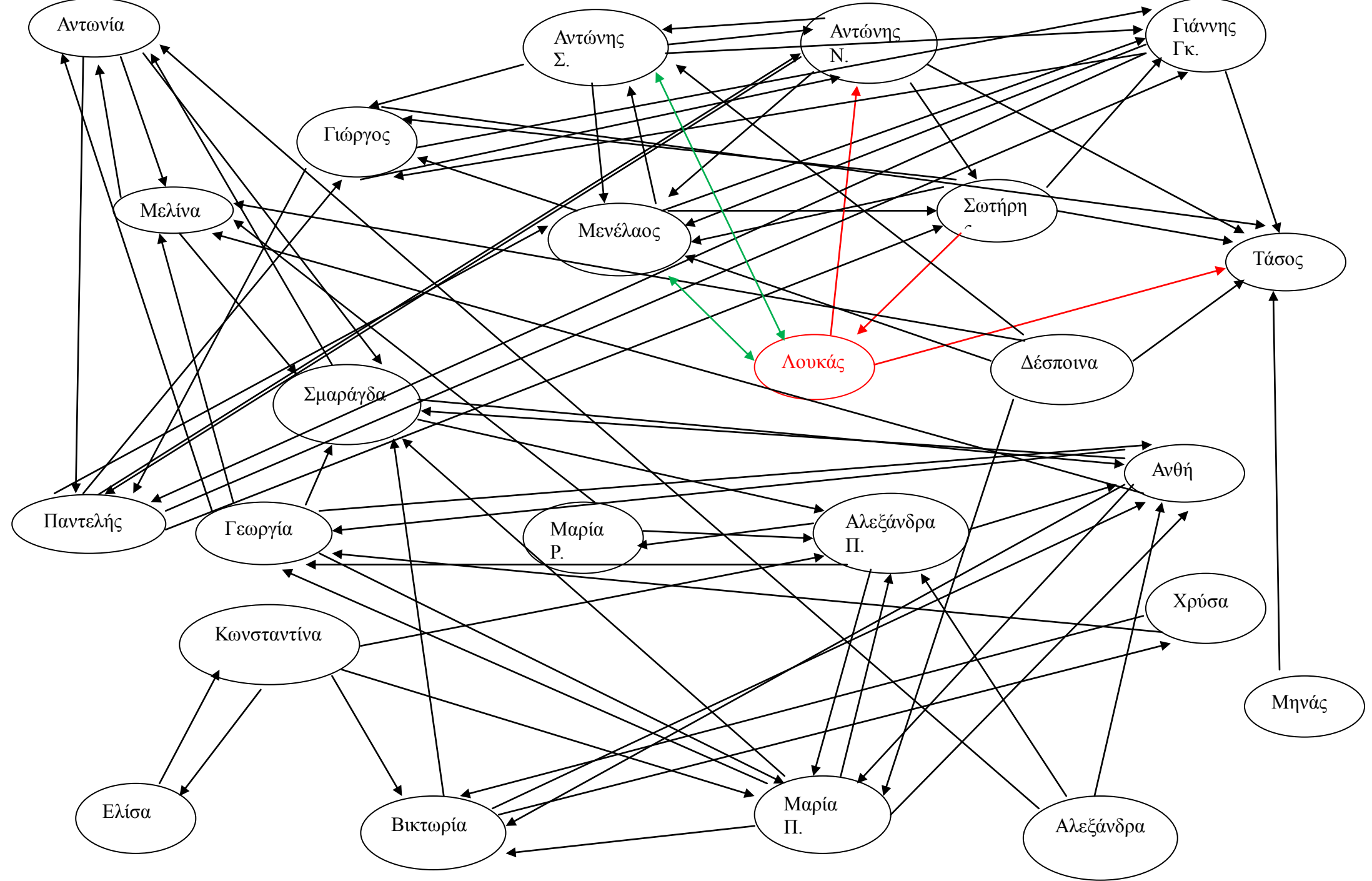
Περίπτωση μαθητή Β΄:

Ο μαθητής αυτός και στη δεύτερη φάση της παρατήρησης ήταν εξίσου κοινωνικός και χαμογελαστός. Καθόταν σε ένα παγκάκι με τη δασκάλα της παράλληλης στήριξης και έκανε ερωτήσεις σε σχέση με αυτά που άκουγε είτε ήταν ήχοι της φύσης είτε κάτι που έλεγαν μεταξύ τους οι συμμαθητές του. Η κατάστασή του δεν έχει χειροτερέψει ιδιαίτερα παρόλα αυτά χρειάζεται υποστήριξη και συνοδεία συνέχεια. Όταν πρόκειται να συμμετάσχει σε ένα ομαδικό παιχνίδι εάν δεν αναλάβουν τα υπόλοιπα παιδιά να τον βοηθήσουν, τότε συμμετέχει και η νηπιαγωγός της παράλληλης στήριξης. Γενικότερα παρατήρησα πως οι συμμαθητές του δεν αδιαφορούν για την παρουσία του, αντιθέτως σε κάθε ευκαιρία κάθονται στο παγκάκι και αλληλεπιδρούν μαζί του. Έτσι λοιπόν παρατηρούμε πως ο μαθητής Β΄ έχει δώσει θετικές ψήφους στη Χριστίνα, τη Ζωή και τον Σταύρο Π. Αντίθετα οι μαθητές αυτοί δεν έδωσαν καμία θετική ψήφο στον μαθητή Β'. Παρόλα αυτά ο μαθητής αυτός επιλέχθηκε από τη Θοδώρα. Συνεπώς δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι υπάρχει κάποια σχέση φιλίας μεταξύ του μαθητή Β΄ και κάποιου άλλου παιδιού.



Περίπτωση μαθητή Γ΄:

Μέσα από το μικρό χρονικό διάστημα που είχα διαθέσιμο για παρακολούθηση, αντιλήφθηκα πως ο μαθητής Γ΄ έχει ηρεμήσει αρκετά. Για να είμαι πιο ακριβής, δεν έτρεχε τόσο πολύ γύρω γύρω στην αυλή μόνος του, αλλά βρισκόταν συνέχεια με τα υπόλοιπα αγόρια της τάξης. Η επικοινωνία του μαζί τους ήταν ιδιαίτερα καλή, σε ίδιο βαθμό θα λέγαμε με την αλληλεπίδραση που θα είχε ένα παιδί χωρίς παράλληλη στήριξη. Οι συναναστροφές του περιορίζονταν κυρίως στο ανδρικό φύλλο καθώς εμφάνιζαν τα ίδια ενδιαφέροντα. Στην τάξη μέσα, δεν συμμετείχε στο μάθημα εκτός αν του έκανε κάποια παρατήρηση η δασκάλα του και η προσοχή του κρατούσε μόνο για 3 λεπτά. Με τον συμμαθητή που κάθονται δίπλα στα θρανία μιλούσαν συνεχώς κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Παρατήρησα πως τα θρανία των δύο αυτών μαθητών βρίσκονται ακριβώς δίπλα από την έδρα και κάπως πιο απόμακρα από τα υπόλοιπα. Αυτό, σύμφωνα με τα λεγόμενα της δασκάλας, έγινε για να αποφευχθεί η αρνητική επιρροή του μαθητή Γ΄ προς τους υπόλοιπους μαθητές λόγω της απόσπασης προσοχής του. Ο μαθητής Γ΄ λοιπόν έχει δώσει θετικές ψήφους στους Μενέλαο, Αντώνη Ν., Αντώνη Σ. και Τάσο. Αντίστοιχα από αυτούς μόνο ο Μενέλαος και ο Αντώνης Σ. του έδωσαν επίσης ψήφο φιλίας. Ψήφο πήρε επίσης και από τον Σωτήρη αλλά εφόσον δεν επιλέχθηκε αμφίδρομα, δεν μπορούμε να πούμε ότι έχουμε σχέση φιλίας. Αν και οι ψήφοι που έλαβε ο μαθητής Γ΄ αυξήθηκαν κατά 1, οι σχέσεις φιλίας που διατήρησε είναι πάλι δύο αλλά όχι με τους ίδιους μαθητές της φάσης Α΄.



Όλες οι περιπτώσεις μαζί

Σύμφωνα με την παρουσίαση των παραπάνω δεδομένων, παρατηρούμε πως και οι 3 μαθητές με παράλληλη στήριξη, αύξησαν την κοινωνικότητά τους κατά 1 ψήφο. Ο μαθητής Α' και Β' στην πρώτη φάση του κοινωνιογράμματος δεν είχαν αποκομίσει κανέναν ψήφο ενώ στη δεύτερη φάση (Μάιος), πήραν από ένα ψήφο. Ο πρώτος από αυτούς κατάφερε να δημιουργήσει μία σχέση φιλίας σε αντίθεση με τον δεύτερο που οι επιλογές του με τον μαθητή που τον ψήφισε δεν ήταν ίδιες. Όσον αφορά τώρα στον μαθητή Γ' αυτός από 2 ψήφους, κέρδισε ακόμη έναν αλλά οι σχέσεις φιλίας που δημιούργησε είναι πάλι δύο αλλά με διαφορετικά άτομα σε σχέση με αυτές του πρώτου κοινωνιογράμματος.

10.2 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΩΝ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑΤΩΝ

Α' ΦΑΣΗ (ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ- ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ)

Συγκεντρωτικός πίνακας:

Παράλληλη στήριξη ή όχι	Αλληλεπίδραση με συμ/θητή που ξεκίνησε από το παιδί με ΠΣ	Αλληλεπίδραση με συμ/θητή που ξεκίνησε από συμ/θητή	Αλληλεπίδραση με δάσκαλο που ξεκίνησε από το παιδί με ΠΣ	Αλληλεπίδραση με δάσκαλο που ξεκίνησε από το δάσκαλο	Το παιδί με ΠΣ κάνει κάτι μόνο του
	M (TA)	M (TA)	M (TA)	M (TA)	M (TA)
Παιδιά με Παρ/λη στήριξη (N = 3)	39,00 (6)	29,00 (6)	2,33 (1,53)	4,00 (3)	15,67 (1,53)

Παιδιά Τυπικής Ανάπτυξης (N=3)	17,00 (10,82)	12,67 (1,53)	6,67 (5,86)	10,67 (8,74)	43,00 (2,65)
---	---------------	--------------	-------------	--------------	--------------

Ο παραπάνω πίνακας παρουσιάζει συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα από την συστηματική παρατήρηση κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων για κάθε μελέτη περίπτωσης που μας απασχολεί. Δηλαδή αφορά στις αλληλεπιδράσεις τόσο των παιδιών με παράλληλη στήριξη όσο και των παιδιών ελέγχου οι οποίες όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε, εμφανίζουν μεγάλη απόκλιση. Οι διαφορές στα ποσοστά σε κάθε περίπτωση είναι αισθητές. Πιο συγκεκριμένα, θα ξεκινήσουμε με τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών. Παρατηρούμε πως οι μαθητές με ΠΣ εμφανίζουν αρκετά μικρότερο μέσο όρο (12,67- 17,00) επικοινωνίας και συνδιαλλαγής με τους συνομηλίκους τους σε σύγκριση με τους τυχαίους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές που παρουσιάζουν μέσο όρο 29,00- 39,00 είτε η πρώτη κίνηση αλληλεπίδρασης ξεκινάει από το μαθητή- στόχο είτε ξεκινάει από το τους συμμαθητές του. Όσον αφορά τώρα στις αλληλεπιδράσεις των μαθητών που παρατηρούμε σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, εντοπίζουμε πως οι μαθητές με ΠΣ εμφανίζουν περισσότερες σχέσεις συνδιαλλαγής με αυτούς σε αντίθεση με τους μαθητές χωρίς ΠΣ. Τα παιδιά λοιπόν με ΠΣ παρουσιάζουν μέσο όρο συνδιαλλαγής με τους εκπαιδευτικούς 6,67- 10,67 όπου η αλληλεπίδραση φαίνεται να ξεκινάει κυρίως από τους εκπαιδευτικούς ενώ οι μαθητές ελέγχου παρουσιάζουν μέσο όρο 2,33- 4,00 όπου και πάλι η αλληλεπίδραση ξεκινάει κατά κύριο λόγο από τον εκπαιδευτικό. Τέλος, η κατηγορία που η διαφορά μεταξύ των παιδιών- στόχων και των παιδιών- ελέγχου είναι ιδιαίτερα φανερή, είναι αυτή του “κάνει κάτι μόνο του”. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με ΠΣ παρουσιάζουν μέσο όρο 43,00 σε αντίθεση με τους μαθητές χωρίς ΠΣ με μέσο όρο 15,67.

Γενικότερα, από τα παραπάνω δεδομένα αντιλαμβανόμαστε πως οι μαθητές με ΠΣ εμφανίζουν χαρακτηριστικά λιγότερες επαφές και αλληλεπιδράσεις με συμμαθητές τους σε σχέση με τους μαθητές χωρίς ΠΣ.

ΠΡΩΤΗ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ- ΜΑΘΗΤΗΣ Α'

	Αλληλεπίδραση με συμ/θητή που ξεκίνησε από το παιδί με ΠΣ	Αλληλεπίδραση με συμ/θητή που ξεκίνησε από συμ/θητή	Αλληλεπίδραση με δάσκαλο που ξεκίνησε από το παιδί με ΠΣ	Αλληλεπίδραση με δάσκαλο που ξεκίνησε από το δάσκαλο	Το παιδί με ΠΣ κάνει κάτι μόνο του
Μαθητής Α'	8	11	11	18	42

Ο παραπάνω πίνακας παρουσιάζει τα αποτελέσματα από την συστηματική παρατήρηση που πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Πρόκειται για την περίπτωση του μαθητή Α' όπου έχει διαγνωστεί με αυτισμό και φοιτά στην Δ' τάξη του δημοτικού. Το στάδιο στο οποίο βρίσκεται τους μήνες αυτούς, δεν είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένο. Για την ακρίβεια δεν έχει αναπτύξει το λόγο του και εκφράζεται κυρίως με νοήματα. Είναι όμως σε θέση να καλύπτει τις βασικές του ανάγκες από μόνος του, όπως για παράδειγμα το να πηγαίνει στην τουαλέτα ή να τρώει. Παρατηρώντας τον παραπάνω πίνακα μπορούμε να αντιληφθούμε πως κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων προτιμάει να βρίσκεται μόνος του κάνοντας κάτι (παίζοντας ή τρέχοντας μόνος του) ή παραμένοντας σε κάποιο σημείο καθισμένος παρατηρώντας τις δράσεις των υπόλοιπων μαθητών. Έπειτα, βλέπουμε πως εμφανίζονται κάποιες αλληλεπιδράσεις με τον δάσκαλο της παράλληλης στήριξης οι οποίες προέρχονται κατά κύριο λόγο από τον ίδιο τον δάσκαλο. Σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις του με τους συμμαθητές του αυτές είναι λιγότερες και προέρχονται κυρίως από τους άλλους. Όσο μπορώ να εκτιμήσω μέσα από την ολιγόλεπτη παρατήρηση που έκανα, οι μαθητές τον πλησίαζαν για να σχολιάσουν μεταξύ τους την "περίεργη" συμπεριφορά του και ο ίδιος από την μεριά του όταν ένιωθε να πηγαίνουν κοντά του είτε τους έσπρωχνε είτε έκανε τις τυπικές κινήσεις που χαρακτηρίζουν το φάσμα αυτό. Συνεπώς ακόμη και αυτές οι λίγες αλληλεπιδράσεις που φαίνεται να ανέπτυξε, δεν ήταν φιλικές αλλά αντίθετα αποτελούσαν μία προσπάθεια αποφυγής. Γενικότερα, δεν ήθελε να επικοινωνεί και να έχει επαφές με άτομα που δεν είχε αναπτύξει κάποια οικειότητα, πόσο μάλλον όταν ένιωθε πως οι προθέσεις τους δεν ήταν ειλικρινείς.

ΔΕΥΤΕΡΗ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ- ΜΑΘΗΤΗΣ Β'

	Αλληλεπίδραση με συμ/θητή που ξεκίνησε από το παιδί με ΠΣ	Αλληλεπίδραση με συμ/θητή που ξεκίνησε από συμ/θητή	Αλληλεπίδραση με δάσκαλο που ξεκίνησε από το παιδί με ΠΣ	Αλληλεπίδραση με δάσκαλο που ξεκίνησε από το δάσκαλο	Το παιδί με ΠΣ κάνει κάτι μόνο του
Μαθητής Β	14	13	9	13	41

Ο παραπάνω πίνακας αφορά την δεύτερη μελέτη περίπτωση με τον μαθητή που εμφανίζει μερική τύφλωση και λεκτικές δυσκολίες και φοιτά στο νηπιαγωγείο. Ο μαθητής αυτός είναι ιδιαίτερα κοινωνικός απλά η κατάστασή του δεν του επιτρέπει πολλές συναναστροφές με τους συμμαθητές του. Πιο συγκεκριμένα, δεν μπορεί να τρέξει και να παίξει μαζί τους εκτός αν πρόκειται για παιχνίδια των δύο ή τριών ατόμων όπου οι συμμαθητές του έχουν την υπομονή να τον βοηθήσουν να παίξει μαζί τους. Από τον παραπάνω πίνακα μπορούμε να παρατηρήσουμε πως συνήθως κάνει κάτι μόνος του (41/90) στο διάλειμμα όταν δεν αλληλεπιδράσει με την νηπιαγωγό της παράλληλης στήριξης η οποία είναι πάντα κοντά του. Την περισσότερη ώρα, καθόταν στο παγκάκι της αυλής και άκουγε τις φωνές των παιδιών. Κάποιες φορές έρχονταν κάποιοι από τους συμμαθητές του και μιλούσαν μαζί του για λίγο (13-14) και την υπόλοιπη ώρα αλληλεπιδρούσε με τη νηπιαγωγό (9-13). Συνήθως της έκανε διάφορες ερωτήσεις όπως για παράδειγμα “Τι παιχνίδι παίζουν”, ή “Γιατί ακούγετε έτσι;” και η ίδια απαντούσε πάντα και σε όλες τις ερωτήσεις του.

ΤΡΙΤΗ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ- ΜΑΘΗΤΗΣ Γ'

	Αλληλεπίδραση με συμ/θητή που ξεκίνησε από το παιδί με ΠΣ	Αλληλεπίδραση με συμ/θητή που ξεκίνησε από συμ/θητή	Αλληλεπίδραση με δάσκαλο που ξεκίνησε από το παιδί με ΠΣ	Αλληλεπίδραση με δάσκαλο που ξεκίνησε από το δάσκαλο	Το παιδί με ΠΣ κάνει κάτι μόνο του
Μαθητής Γ'	29	14	0	1	46

Ο παραπάνω πίνακας δίνει τα αποτελέσματα από την παρατήρηση στο διάλειμμα του μαθητή Γ'. Ο μαθητής αυτός, έχει διαγνωστεί με ΔΕΠΥ και ελαφριά νοητική καθυστέρηση και φοιτά στην Α τάξη δημοτικού. Τα δεδομένα του πίνακα δείχνουν μεγαλύτερη συχνότητα στην κατηγορία “κάνει κάτι μόνος του”. Βέβαια, δεν φαινόταν να αποτελεί επιλογή του αυτό, αλλά οι συμμαθητές του δεν τον προτιμούσαν για τα ομαδικά παιχνίδια (ποδόσφαιρο κατά κύριο λόγο). Συχνά τους πλησίαζε και έκανε διάφορες κινήσεις για να αναμειχθεί μαζί τους καθώς όπως βλέπουμε και παραπάνω η αλληλεπίδραση με 29/90 ξεκινάει από αυτόν, αλλά οι ίδιοι σπάνια ανταποκρίνονταν. Συνήθως του έλεγαν να πάει να παίξει αλλού. Το 14/90 προέρχεται από τις απαντήσεις των παιδιών προς το μαθητή Γ. Πιθανόν η αντίδραση αυτή των συμμαθητών του προέρχεται από το γεγονός πως ο μαθητής Γ' λόγω του συνδρόμου της υπερκινητικότητας κάνει συχνά “άτσαλες” και υπερβολικές κινήσεις με αποτέλεσμα να χαλάει κάποιες φορές το παιχνίδι. Όσον αφορά τώρα στον δάσκαλο, κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων είχε μόνο μία αλληλεπίδραση μαζί του η οποία μάλιστα προερχόταν από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Σύμφωνα λοιπόν με αυτά, μπορούμε να κατανοήσουμε το 46/90 στην κατηγορία “κάνει κάτι μόνος του”. Στην περίπτωση αυτή ο μαθητής έτρεχε ασταμάτητα γύρω γύρω στην αυλή, χωρίς να ενοχλεί τους υπόλοιπους εκτός αν ήθελε να επικοινωνήσει μαζί τους.

Β'ΦΑΣΗ (ΜΑΪΟΣ)

Συγκεντρωτικός πίνακας:

Παράλληλη στήριξη ή όχι	Αλληλεπίδραση με συμ/θητή που ξεκίνησε από το παιδί με ΠΣ (Φάση Β)	Αλληλεπίδραση με συμ/θητή που ξεκίνησε από συμ/θητή	Αλληλεπίδραση με δάσκαλο που ξεκίνησε από το παιδί με ΠΣ	Αλληλεπίδραση με δάσκαλο που ξεκίνησε από το δάσκαλο	Το παιδί με ΠΣ κάνει κάτι μόνο του
	M (TA)	M (TA)	M (TA)	M (TA)	M (TA)
Παιδιά με Παρ/λη στήριξη (N = 3)	31,33 (3,51)	27 (2)	1,67 (2,08)	,67 (,58)	29,33 (6,81)
Παιδιά Τυπικής Ανάπτυξης (N=3)	8,33 (6,11)	6 (7,81)	21,67 (17,39)	19,67 (14,98)	34,33 (18,88)

Ο παραπάνω πίνακας παρουσιάζει συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα από την συστηματική παρατήρηση κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων για κάθε μελέτη περίπτωσης που μας απασχολεί. Τα αποτελέσματα αυτά αντλήθηκαν κατά το μήνα Μάιο, δηλαδή στη δεύτερη φάση της εν λόγω έρευνας. Οι αλληλεπιδράσεις τόσο των παιδιών με παράλληλη στήριξη όσο και των παιδιών ελέγχου δεν μπορούμε να πούμε πως εμφανίζουν μεγάλες διαφορές σε σχέση με τον πρώτο πίνακα παρατήρησης. Και στις δύο περιπτώσεις παρόλα αυτά, είναι αισθητή η διαφορά μεταξύ των αλληλεπιδράσεων των παιδιών με παράλληλη στήριξη και αυτών με τυπική ανάπτυξη. Πιο συγκεκριμένα, θα ξεκινήσουμε με τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών. Τα άτομα με παράλληλη στήριξη αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους κατά μέσο όρο από 6-8 με τις περισσότερες κινήσεις προσέγγισης να ξεκινούν από το παιδί-στόχο. Αντίθετα, οι αλληλεπιδράσεις των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών κυμαίνονται από 27- 31 και ξεκινάνε και πάλι κατά κύριο

λόγο από τα παιδιά ελέγχου. Στη συνέχεια, όσον αφορά στην αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς τα παιδιά με ΠΣ παρουσιάζουν μέσο όρο από 19,7- 21,7 με τις περισσότερες κινήσεις να ξεκινούν από το παιδί. Έναν πολύ μικρότερο μέσο όρο συνδιαλλαγής με τους εκπαιδευτικούς παρατηρούμε στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης με ποσοστά 0,67- 1,67 οι περισσότερες αλληλεπιδράσεις των οποίων ξεκινούν και πάλι από τα παιδιά ελέγχου. Τέλος, όσον αφορά στην κατηγορία “κάνει κάτι μόνο του”, παρατηρούμε μεγάλη συχνότητα των παιδιών με παράλληλη στήριξη (34,33) καθώς επίσης και αρκετά μεγάλη συχνότητα των παιδιών με τυπική ανάπτυξη (29,33). Οι δύο αυτές ομάδες παρατήρησης δεν φαίνεται να παρουσιάζουν μεγάλη διαφορά στον Μ.Ο αυτής της κατηγορίας.

Στη συνέχεια, παρατίθενται και αναλύονται οι τρεις περιπτώσεις των παιδιών με παράλληλη στήριξη ξεχωριστά για τον μήνα Μάιο.

ΠΡΩΤΗ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ- ΜΑΘΗΤΗΣ Α΄:

	Αλληλεπίδραση με συμ/θητή που ξεκίνησε από το παιδί με ΠΣ	Αλληλεπίδραση με συμ/θητή που ξεκίνησε από συμ/θητή	Αλληλεπίδραση με δάσκαλο που ξεκίνησε από το παιδί με ΠΣ	Αλληλεπίδραση με δάσκαλο που ξεκίνησε από το δάσκαλο	Το παιδί με ΠΣ κάνει κάτι μόνο του
Μαθητής Α΄	7	1	28	24	30

Στην περίπτωση του μαθητή αυτού δεν παρατηρούνται μεγάλες διαφορές σχετικά με τα δεδομένα της πρώτης και της δεύτερης φάσης παρατήρησης. Ο μαθητής αυτός εξακολουθεί να έχει μεγαλύτερα ποσοστά εμφάνισης στην κατηγορία “κάνει κάτι μόνος του”. Πιο συγκεκριμένα τώρα, οι αλληλεπιδράσεις του με τους συμμαθητές του είναι πολύ λίγες με περισσότερες κινήσεις επικοινωνίας από τον μαθητή Α΄. Βέβαια, οι κινήσεις αυτές δεν ήταν προσέγγισης ή φιλικών προθέσεων, αντιθέτως προσπάθειας του μαθητή να τρομάξει τους συμμαθητές του, γεγονός που του προκαλούσε γέλιο. Αρκετά μεγάλα ποσοστά αλληλεπίδρασης παρατηρούμε με τον εκπαιδευτικό που στην προκειμένη περίπτωση δεν ήταν μόνο αυτός της παράλληλης στήριξης αλλά και εγώ που βρισκόμουν δίπλα του αλλά και ο εκπαιδευτικός υπηρεσίας στο διάλειμμα. Οι περισσότερες κινήσεις ξεκινούν και πάλι από τον μαθητή. Στην τελευταία κατηγορία, έχει τους

περισσότερους βαθμούς χωρίς όμως να έχουν μεγάλη διαφορά από αυτούς τις τρίτης και τέταρτης κατηγορίας. Συγκεκριμένα, το σχολείο αυτό είχε δύο αυλές η μία πίσω και η άλλη από την μπροστά πλευρά με αποτέλεσμα ο μαθητής να τρέχει μόνος του από τη μία στην άλλη κάνοντας συχνά περιστρεφόμενες κινήσεις.

ΔΕΥΤΕΡΗ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ- ΜΑΘΗΤΗΣ Β΄:

	Αλληλεπίδραση με συμ/θητή που ξεκίνησε από το παιδί με ΠΣ	Αλληλεπίδραση με συμ/θητή που ξεκίνησε από συμ/θητή	Αλληλεπίδραση με δάσκαλο που ξεκίνησε από το παιδί με ΠΣ	Αλληλεπίδραση με δάσκαλο που ξεκίνησε από το δάσκαλο	Το παιδί με ΠΣ κάνει κάτι μόνο του
Μαθητής Β΄	3	2	35	32	18

Και στην περίπτωση αυτή, συγκρίνοντας τους δύο πίνακες από τις δύο φάσεις παρατήρησης, εντοπίζουμε μία μείωση στις αλληλεπιδράσεις του μαθητή με τους συμμαθητές του ενώ αντίθετα μία αύξηση σε αυτές με την εκπαιδευτικό του. Πιο συγκεκριμένα, οι αλληλεπιδράσεις του μαθητή με τους συμμαθητές του είναι 2 με 3 οι περισσότερες από τις οποίες ξεκινάνε από τον ίδιο. Πράγματι, το γεγονός πως ο μαθητής βρισκόταν συνέχεια στο παγκάκι είτε καθισμένος, είτε όρθιος, δεν έδινε την ευκαιρία σε πολλά παιδιά να τον πλησιάσουν εφόσον και εκείνα έπαιζαν αλλού και δεν είχαν το μυαλό τους σε αυτόν. Οι λίγες αυτές αλληλεπιδράσεις προέκυψαν από την παραμονή ενός συμμαθητή του στο παγκάκι για λίγα λεπτά και τη συζήτηση που αναπτύχθηκε μεταξύ τους. Στη συνέχεια, βλέπουμε πως οι αλληλεπιδράσεις με την νηπιαγωγό του της παράλληλης στήριξης είναι πολλές εφόσον βρίσκονται συνέχεια μαζί ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια του διαλείμματος (32-35). Οι περισσότερες κινήσεις επικοινωνίας ξεκινάνε από τον μαθητή ο οποίος διεξήγαγε διάφορες ερωτήσεις καθ' όλη τη διάρκεια του διαλείμματος. Η νηπιαγωγός του απαντούσε κανονικά σε όλες και έτσι αναπτύσσονταν ένας διαρκής διάλογος μεταξύ τους. Τέλος,

στην τελευταία κατηγορία έχουμε Μ.Ο 18 και αποτελείται από τις στιγμές εκείνες κατά τις οποίες ο μαθητής κάθεται στο παγκάκι χωρίς να μιλάει με κανέναν παρευρισκόμενο. Συνήθως παρακολουθούσε το παιχνίδι των υπόλοιπων παιδιών και αν είχε τη δυνατότητα και τις συζητήσεις τους.

ΤΡΙΤΗ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ- ΜΑΘΗΤΗΣ Γ΄:

	Αλληλεπίδραση με συμ/θητή που ξεκίνησε από το παιδί με ΠΣ	Αλληλεπίδραση με συμ/θητή που ξεκίνησε από συμ/θητή	Αλληλεπίδραση με δάσκαλο που ξεκίνησε από το παιδί με ΠΣ	Αλληλεπίδραση με δάσκαλο που ξεκίνησε από το δάσκαλο	Το παιδί με ΠΣ κάνει κάτι μόνο του
Μαθητής Γ΄	15	15	2	3	55

Παρατηρώντας με την πρώτη ματιά τα δεδομένα από τους δύο πίνακες της Α΄ και της Β΄ φάσης, αντιλαμβανόμαστε πως οι αλληλεπιδράσεις του μαθητή Γ΄ με τους συμμαθητές του έχουν μειωθεί. Μέσο όρο αλληλεπιδράσεων και στις δύο κατηγορίες όπου η κίνηση προέρχεται είτε από τον ίδιο τον μαθητή- στόχο είτε από τους συμμαθητές του έχουμε 15. Ο μαθητής Γ΄ κατά τη διάρκεια του πρώτου διαλείμματος ήταν αρκετά απασχολημένος με το πρωινό του. Αν και παρεβρισκόταν στον ίδιο χώρο με τους συμμαθητές του οι οποίοι έπαιζαν ποδόσφαιρο, ο ίδιος είχε το νου του στο φαγητό. Βέβαια, επικοινωνούσε κανονικά με τους υπόλοιπους και είχε ήδη επιλέξει την ομάδα του. Συνεπώς φαίνεται αν συνδύαζε τόσο το φαγητό όσο και το παιχνίδι. Ο μέσος όρος αυτός λοιπόν προέκυψε από την παρατήρηση κατά τη διάρκεια ενός ποδοσφαιρικού παιχνιδιού γι΄ αυτό το λόγο και οι αλληλεπιδράσεις τους ίσως να φαίνονται λιγότερες. Στη συνέχεια, όσον αφορά στην συναναστροφή του με τους εκπαιδευτικούς, αυτή ήταν ιδιαίτερα μικρή (2-3). Μεγάλο μέσο όρο παρατηρούμε στην κατηγορία “κάνει κάτι μόνος του” με ποσοστό 55. Προφανώς, ήταν οι στιγμές του παιχνιδιού όπου δεν υπήρξε συγκεκριμένη αλληλεπίδραση λεκτική ή και βλεμματική με κάποιο συγκεκριμένο άτομο.

Συζήτηση

Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να αναφερθούμε στα συνοπτικά αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα αναλύοντας τις ομοιότητες, τις διαφορές και τις εξελίξεις μεταξύ αυτών που συλλέχθηκαν κατά την πρώτη φάση της έρευνας και αυτών κατά τη δεύτερη. Τα ατομικά δεδομένα που διαθέτουμε θα βοηθήσουν εξ ίσου στη διεξαγωγή των τελικών συμπερασμάτων. Άλλωστε πλέον υπάρχει και η δυνατότητα σύνδεσης και παραλληλισμού των αποτελεσμάτων αυτών με την θεωρία που προηγήθηκε. Παρακάτω πρόκειται να αναλυθούν τα δύο ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην εισαγωγή της εργασίας αυτής τα οποία αφορούν στην ανάλυση και την καταγραφή των κοινωνικών διακυμάνσεων στις φιλικές σχέσεις που ανέπτυξαν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όντας σε μια τάξη συνδιδασκαλίας καθώς επίσης και στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων.

Συγκρίνοντας τους δύο πίνακες τις πρώτης και της δεύτερης φάσης που προέκυψαν από την ανάλυση των κοινωνιογραμμάτων, αντιλαμβανόμαστε πως οι μαθητές με παράλληλη στήριξη παρουσιάζουν ανοδική πορεία στις κοινωνικές τους σχέσεις με το πέρασμα του χρόνου. Συγκεκριμένα, από 0,67 το ποσοστό ανέβηκε στο 1,67 που σημαίνει ότι υπήρξε αξιοσημείωτη κοινωνική εξέλιξη. Αντίθετα με τους μαθητές με παράλληλη στήριξη, οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές εμφανίζουν πολύ μικρότερο ποσοστό εξέλιξης (από 3,67 έφτασαν στο 3,95). Είναι γεγονός όμως, πως οι κοινωνικές σχέσεις υπερτερούν για τους μαθητές- ελέγχου σχεδόν κατά το τριπλάσιο στην πρώτη φάση ενώ στη δεύτερη κατά το διπλάσιο.

Πράγματι, μπορούμε να διαπιστώσουμε πως η κοινωνική ένταξη ως φιλοσοφία, είναι ικανή να αποφέρει θετικά αποτελέσματα και στην πράξη. Σκοπός της είναι να δημιουργήσει ένα περιβάλλον που με το πέρασμα του χρόνου και έπειτα από κατάλληλες πρακτικές, διαμορφώνει αντιλήψεις απαλλαγμένες από προκαταλήψεις και ρατσισμό με μαθητές ευσυνείδητους και ικανούς να σεβαστούν και να αποδεχτούν το διαφορετικό. (Ζώνιου- Σιδέρη, 2004). Και στην προκειμένη περίπτωση, η κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες χρειάστηκε κάποιο χρόνο για να επιτευχθεί και να δώσει την ευκαιρία στα παιδιά αυτά να αποτελούν μέρος των σχολικών κοινοτήτων και φιλιών.

Οι μαθητές που αποτελούν το δείγμα μας είναι τρεις. Ο πρώτος έχει διαγνωστεί με αυτισμό, ο δεύτερος με μερική τύφλωση και λεκτικές δυσκολίες και ο τρίτος με ελαφριά νοητική καθυστέρηση και ΔΕΠΥ. Ας τους πάρουμε όμως με τη σειρά.

Ο μαθητής Α΄ κατά την πρώτη φάση της έρευνας, δεν είχε τη δυνατότητα κοινωνικοποίησης και επικοινωνίας με τους συμμαθητές του. Ο αυτισμός του, δεν του επέτρεπε να έχει βλεμματική επαφή με τα άτομα γύρω του και κατά συνέπεια απομακρυνόταν επιδεικτικά από κοντά τους στις περιπτώσεις όπου τον πλησίαζαν. Συνήθως περιστρεφόταν γύρω από τον εαυτό του και έκανε

διάφορες χειρονομίες αλλά όχι εις βάρος των υπολοίπων. Στη δεύτερη φάση, ο μαθητής αυτός έδειξε μεγάλη εξέλιξη πρώτον γιατί απέκτησε βλεμματική επαφή και δεύτερον γιατί πλέον δεν απομακρυνόταν από ανθρώπους που είτε απλά βρισκόταν κοντά του είτε τον πλησίαζαν. Βέβαια, οι διασπαστικές κινήσεις συνεχίστηκαν κανονικά όμως αυτή τη φορά εις βάρος των συμμαθητών του καθώς προσπαθούσε να τους τρομάξει ή να τους ξαφνιάσει. Ακόμη και ο προφορικός του λόγος προς το τέλος της χρονιάς είχε επιδείξει πρόοδο καθώς μπορούσε χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια να επικοινωνήσει κατανοητά με όποιον επιθυμούσε. Σύμφωνα με το πρώτο κοινωνιόγραμμα ο μαθητής Α΄ δεν είχε αναπτύξει καμία σχέση φιλίας εφόσον και δεν αποκόμισε κανένα θετικό ψήφο από τους συμμαθητές του. Στο δεύτερο όμως κοινωνιόγραμμα, βλέπουμε να έχει δημιουργηθεί μια σχέση φιλίας μεταξύ του μαθητή αυτού και του Δημήτρη. Ο δεύτερος, έχει επίσης αυτισμό και έχουν και οι δύο παράλληλη στήριξη με τον ίδιο δάσκαλο. Στην αρχή της χρονιάς δεν είχαν ακόμη αναπτύξει την επικοινωνία μεταξύ τους εφόσον κανένας από τους δύο δεν μιλούσε και δεν έκανε κάποια κίνηση προσέγγισης. Με το πέρασμα όμως του χρόνου, η πρόοδος που επέδειξε ο μαθητής Α΄ του έδωσε τη δυνατότητα να “ανοιχτεί” και να κοινωνικοποιηθεί. Προφανώς, επέλεξε τον μαθητή αυτό καθώς αναγνωρίζει το γεγονός ότι και ίδιος είναι διαφορετικός και νιώθει πιο οικεία μαζί του. Η συνδιδασκαλία στην περίπτωση αυτή, δεν φάνηκε να βοήθησε στην κοινωνικοποίηση του παιδιού με ειδικές ανάγκες, τουλάχιστον όχι σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές. Το ότι μπόρεσε όμως και ανέπτυξε μία φιλία είναι αρκετά ενθαρρυντικό. Τη συγκεκριμένη περίπτωση, όπου ο μαθητής έχει αναπτύξει μία φιλία, έρχονται να σχολιάσουν οι Bauminger & Kasari (2000) λέγοντας πως τα άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας μπορούν να αντιληφθούν και να κατανοήσουν την έννοια της φιλίας αλλά και πάλι δηλώνουν πως βιώνουν το αίσθημα της μοναξιάς. Και ο μαθητής μας στην προκειμένη περίπτωση αν και ισχυρίζεται πως έχει μία φιλία, τον βλέπουμε να βρίσκεται μόνος του συνήθως και να αδυνατεί να επικοινωνήσει και να συνάψει σχέσεις με τους υπόλοιπους. Αδιαφορεί για την ύπαρξη τους και δεν αντιλαμβάνεται τα συναισθήματά τους.

Όσον αφορά τώρα στην δεύτερη περίπτωση του μαθητή Β΄, μπορούμε να παρατηρήσουμε πως και ο ίδιος απέκτησε έναν ψήφο φιλίας κατά τη συμπλήρωση του δεύτερου κοινωνιογράμματος στο τέλος της χρονιάς σε σχέση με την αρχή που δεν πήρε κανένα. Ο μαθητής αυτός ήταν ανέκαθεν κοινωνικός, χαμογελαστός και πάντα ευδιάθετος και το γεγονός πως ποτέ δεν υπήρξε κάποια ρατσιστική αντιμετώπιση από τους συμμαθητές του, τον βοήθησε να διατηρήσει την συμπεριφορά αυτή και μάλιστα να έχει πάντα καλά σχέσεις με όλους. Βέβαια, δεν κατάφερε να σχηματίσει μια σχέση φιλίας καθώς δεν ψήφισε το ίδιο άτομο που τον ψήφισε αλλά παρόλα αυτά σε σχέση με την πρώτη φορά απέκτησε έναν ψήφο. Ο μαθητής αυτός έχει όλες τις καλές προθέσεις για κοινωνική αλληλεπίδραση και φιλικές επαφές αλλά το πρόβλημα με την όρασή του, δυσχεραίνει την κατάσταση καθώς δεν του δίνει τη δυνατότητα να συμμετέχει σε πολλά παιχνίδια και δράσεις που

απαιτούν τρέξιμο και γρήγορη κίνηση. Οι λεκτικές δυσκολίες που επίσης εμφανίζει, δεν φάνηκε να τον εμποδίζουν καθώς τόσο οι συμμαθητές όσο και οι δύο εκπαιδευτικοί τις έχουν συνηθίσει και πλέον καταλαβαίνουν πάντα τι θέλει να πει.

Η τρίτη μελέτη περίπτωση αφορά τον μαθητή Γ' ο οποίος επίσης είχε αυξήσει τις ψήφους του από την αρχή της χρονιάς μέχρι το τέλος. Δηλαδή από 2 ψήφους που πήρε τον Νοέμβριο, τον Μάιο κατάφερε να πάρει τρεις και να δημιουργήσει δύο σχέσεις φιλίας. Βέβαια, και στην πρώτη φάση είχε δύο σχέσεις φιλίας αλλά όχι με τα ίδια άτομα. Κατά τη γνώμη μου, ο μαθητής αυτός δεν έχει χαρακτηριστικά γνωρίσματα ελαφριάς νοητικής καθυστέρησης. Μπορούσε και λειτουργούσε κανονικά στην τάξη αλλά και στο διάλειμμα χωρίς να καθυστερεί νοητικά περισσότερο από τους συμμαθητές του. Αντιλαμβανόταν τα πάντα κανονικά ακόμη και μέσα στην τάξη. Τη ΔΕΠΥ βέβαια, ήταν δυνατό να την εντοπίσει κανείς αλλά δεν αποτελούσε ανασταλτικό παράγοντα για τη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων. Ο μαθητής αυτός κατάφερε να αποκτήσει ίσες ψήφους και ακόμη περισσότερες από κάποιους μαθητές με τυπική ανάπτυξη. Το γεγονός ότι οι κοινωνικές του σχέσεις περιορίζονταν στο ανδρικό φύλλο, είχε να κάνει με την δυσκολία των κοριτσιών να συμβιβαστούν με τον υπερκινητικό χαρακτήρα του μαθητή Γ'. Κατά τον Κάκουρο (2001) τα άτομα με ΔΕΠΥ παρουσιάζουν άγαρμπες, απότομες και αδέξιες κινήσεις, γεγονός που δεν μπορεί να γίνει ανεκτό από όλους τους ανθρώπους ιδιαίτερα όταν γίνεται επίμονα και ενοχλητικά. Μπορούμε όμως από τα παραπάνω δεδομένα, να συμπεράνουμε πως στην περίπτωση του μαθητή Γ', η ένταξη του στην τάξη συνδιδασκαλίας επέφερε ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα στη σύναψη κοινωνικών σχέσεων και στην αυτοπεποίθησή του.

Πιο συνοπτικά, ανατρέχοντας στη σχετική βιβλιογραφία σύμφωνα με τους Frith (2003), Hobson (1993) & Prelock (2006), ο μαθητής Α' που έχει αυτισμό αντιμετωπίζει προβλήματα κοινωνικό-συναισθηματικά και λόγω της αδυναμίας του να κοιτάξει τον άλλο στα μάτια, αδιαφορεί για αυτόν και κατά συνέπεια δεν εκφράζει τα συναισθήματά του. Αντίθετα ο μαθητής Γ' με ΔΕΠΥ δεν αντιμετωπίζει τέτοια προβλήματα κοινωνικοποίησης και σύναψης φιλικών σχέσεων εφόσον η αναπηρία του δεν τον εμποδίζει να εκφραστεί ή να επικοινωνήσει επιτυχώς με τα υπόλοιπα άτομα. Η περίπτωση του μαθητή Β' και τα αποτελέσματα στις κοινωνικές του σχέσεις, επιδεικνύουν ένα πρόβλημα το οποίο επέρχεται φυσιολογικά εφόσον ο μαθητής δεν έχει τη δυνατότητα γρήγορης κίνησης και μετακίνησης πόσο μάλλον όταν δεν υπάρχει η κατάλληλη βοήθεια (Αργυρόπουλος, 2011).

Εν κατακλείδι, τα παραπάνω αποτελέσματα έδειξαν πως στις τάξεις στις οποίες υπάρχει συνδιδασκαλία με παράλληλη στήριξη, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ευνοούνταν στον κοινωνικό τομέα, καθώς οι σχέσεις φιλίας που ανέπτυξαν φαίνεται να βελτιώνονται κατά το πέρασμα της σχολικής χρονιάς. Αντίθετα, οι μαθητές-ελέγχου με τυπική ανάπτυξη, δεν επέδειξαν κάποια άνοδο στη σύναψη κοινωνικών σχέσεων. Αυτό μπορεί να μας οδηγήσει στο συμπέρασμα

πως η ένταξη των ατόμων με αναπηρίες στα γενικά σχολεία μπορεί να επηρεάσει θετικά την κοινωνικοποίηση των παιδιών αυτών καθώς είναι προφανές πως η κοινωνική τους δικτύωση δεν επηρεάζεται από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο αλλά από τους καρπούς που αποφέρει η όλη φιλοσοφία της ένταξης.

Στο σημείο αυτό, θα προχωρήσουμε στα δεδομένα που προέκυψαν από την συστηματική παρατήρηση των τριών μαθητών κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Τα δεδομένα αυτά, μας ενημερώνουν σχετικά με τη συχνότητα των αλληλεπιδράσεων των μαθητών αυτών με τους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς. Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα των δύο φάσεων, μας δίνεται η δυνατότητα να αντιληφθούμε πως οι αλληλεπιδράσεις των μαθητών με αναπηρίες με τους συμμαθητές τους έχουν μειωθεί αρκετά ενώ αντίθετα αυξήθηκαν αυτές με τους εκπαιδευτικούς. Βέβαια, η κατηγορία κατά την οποία τα παιδιά αυτά “έκαναν κάτι μόνοι τους” είχε την ίδια συχνότητα και στις δύο φάσεις. Τα αποτελέσματα αυτά, έρχονται σε αντίθεση με την πεποίθηση πως η ένταξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δίνει τη δυνατότητα για αύξηση των κοινωνικών τους αλληλεπιδράσεων, εφόσον το γενικότερο κλίμα αποδέχεται τη διαφορετικότητα και προωθεί σχέσεις και συνδιαλλαγές μεταξύ όλων των μαθητών ανεξαιρέτως (Ζώνιου- Σιδέρη, 2004).

Συγκεκριμένα, ξεκινώντας από τον μαθητή Α΄ οι αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές του φαίνεται να σημείωσαν πτώση αν συγκρίνουμε την πρώτη και τη δεύτερη φάση. Αν και ο μαθητής αυτός έδειξε σημαντική εξέλιξη εφόσον όπως προανέφερα απέκτησε βλεμματική επαφή και δεν απέφυγε την σωματική και λεκτική επικοινωνία με άλλα άτομα, παρόλα αυτά δεν βλέπουμε σημαντική αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του. Κατά τη γνώμη μου αυτό οφείλεται στο γεγονός πρώτον ότι την πρώτη φορά της παρουσίας μου στο σχολείο κάποια παιδιά παρατήρησαν πως βρίσκομαι συνέχεια κοντά στον μαθητή αυτό με αποτέλεσμα να έρχονται και εκείνα κοντά μου και να απευθύνονται στο μαθητή. Επίσης στο γεγονός πως κατά τη δεύτερη φάση η ο μαθητής Α΄ την περισσότερη ώρα προσπαθούσε να αγοράσει κάτι από το κυλικείο και σκοπεύοντας να το πραγματοποιήσει, ήταν συγκεντρωμένος εκεί και αδιαφορούσε για το οτιδήποτε συνέβαινε γύρο του. Βέβαια την περισσότερη ώρα βρισκόταν μόνος του στο διάλειμμα όταν δεν αλληλεπιδρούσε με τον δάσκαλο της παράλληλης στήριξης. Ο δεύτερος βρίσκεται συχνά μαζί του στο διάλειμμα αλλά παρατήρησα πως στη δεύτερη φάση δεν ακολουθούσε τον μαθητή παντού, κίνηση που αποδεικνύει πως του έδειχνε μεγαλύτερη εμπιστοσύνη και του παρείχε περισσότερη αυτονομία. Αυτό φάνηκε και από το γεγονός πως ο μαθητής στο πρώτο διάλειμμα πήγε μόνος του στο κυλικείο να πάρει το πρωινό του χωρίς τη βοήθεια κανενός. Βέβαια, δεν τα κατάφερε και πολύ καθώς έχανε συνέχεια την σειρά του εφόσον αφαιρούνταν ή στριφογύριζε στο σημείο όπου περίμενε. Οι παραπάνω αντιδράσεις και συμπεριφορές του μαθητή θεωρούνται φυσιολογικές αν αναλογιστούμε τα χαρακτηριστικά που αυτιστικού φάσματος σχετικά με την αδιαφορία και τις τυπικές κινήσεις με

το στριφογύρισμα και την αδυναμία για αλληλεπίδραση και συναισθηματική αμοιβαιότητα (Tagers – Frusberg, 1996).

Παρατηρώντας τώρα τα αποτελέσματα του μαθητή Β' και πάλι παρατηρούμε πτώση στις κοινωνικές του αλληλεπιδράσεις και μάλιστα αξιοσημείωτη. Αυτό οφείλεται στο γεγονός πως η κατάσταση του μαθητή με την όρασή του χειροτερεύει με το πέρασμα του χρόνου και αυτό τον δυσκολεύει όλο και περισσότερο να συμμετάσχει σε ομαδικές δράσεις και παιχνίδια. Βέβαια, στην προκειμένη περίπτωση ανάμεσα δηλαδή στους 5 αυτούς μήνες δεν χειροτέρευσε τόσο πολύ ώστε να σταματήσει κάθε αλληλεπίδραση. Παρατηρούμε πως με την νηπιαγωγό της παράλληλης στήριξης συναναστρέφονταν συνεχώς εφόσον βρίσκονταν στο ίδιο μέρος καθ' όλη τη διάρκεια του διαλείμματος. Τις έκανε διάφορες ερωτήσεις με τις οποίες ένιωθε ότι εντάσσεται μέσα στο περιβάλλον και γνωρίζει όλα όσα θα γνώριζε κάποιος που μπορούσε να δει κανονικά. Για το λόγο αυτό βλέπουμε πως η δραστηριότητες που περιορίζονται στην κατηγορία “κάνει κάτι μόνο του” δεν είναι τόσες όσες στην πρώτη φάση της έρευνάς μας με αρκετά μεγάλη διαφορά (Από 41 στο 18). Ο μαθητής αυτός εκδηλώνει την ανάγκη συναναστροφής και επικοινωνίας με άλλα άτομα και οι προθέσεις του γίνονται αντιληπτές με αποτέλεσμα οι υπόλοιποι, ιδιαίτερα οι συμμαθητές του, να μην απομακρύνονται από κοντά του ούτε να δείχνουν κάποια απάθεια.

Η κατάσταση του μαθητή Γ' τώρα δεν διαφέρει πολύ από τις άλλες περιπτώσεις καθώς και στον ίδιο παρατηρούμε κάποια πτώση στις συναναστροφές με τους συμμαθητές του ενώ αντίθετα άνοδο στην κατηγορία “κάνει κάτι μόνος του”. Στην πραγματικότητα, οι σχέσεις του μαθητή με τους υπόλοιπους δεν είχαν μειωθεί ή εξασθενήσει. Πιθανόν, τα αποτελέσματα αυτά προέκυψαν λόγω του γεγονότος πως κατά τη διάρκεια του διαλείμματος έτρωγε ή έπαιζε ποδόσφαιρο και συνεπώς δεν είχε κάποια σημαντική αλληλεπίδραση, τουλάχιστον όχι λεκτική. Σύμφωνα με τη θεωρία που πλαισιώνει το σύνδρομο ΔΕΠΥ, ο μαθητής συχνά όταν βρισκόταν μόνος του έτρεχε ασταμάτητα στην αυλή, πήγαινε από “παρέα σε παρέα” χωρίς να έχει σκοπό να μιλήσει μαζί τους, απλά στεκόταν λίγα δευτερόλεπτα και στη συνέχεια έτρεχε αλλού (υπερκινητικότητα). Τα λίγα δευτερόλεπτα που στέκονταν σε κάποια παρέα, φαινόταν λίγο “χαμένος”. Δεν πρόσεχε αυτά που έλεγαν τα υπόλοιπα παιδιά προφανώς γιατί δεν τον ενδιέφεραν. Όσον αφορά τώρα στη δασκάλα της παράλληλης στήριξης αυτή δεν βρισκόταν στο διάλειμμα ποτέ μαζί τους. Τον υποστήριζε μόνο κατά τη διάρκεια του μαθήματος μέσα στην τάξη. Άλλωστε, ο μαθητής δεν έδειχνε να έχει ανάγκη από βοήθεια. Επικοινωνούσε κανονικά με τους υπόλοιπους μαθητές στο διάλειμμα και ακολουθούσε σε οποιαδήποτε δράση ή παιχνίδι οργανωνόταν. Τις αλληλεπιδράσεις του μαθητή με τις έντονες συμπεριφορές κινήσεις έρχεται να σχολιάσει η Αγγελοπούλου- Σακαντάμη (2005), η οποία θεωρεί ότι λόγω της παρορμητικότητας που εμφανίζουν τα άτομα αυτά, ελίσσονται με γρήγορους ρυθμούς μεταξύ των “παρεών” και μετακινούνται ασταμάτητα στο χώρο της αυλής

εκτός αν τους απασχολεί κάτι συγκεκριμένο που και πάλι θα πρέπει να περιέχει έντονη κίνηση (π.χ ποδόσφαιρο).

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα που αφορούν τις κοινωνικές σχέσεις των τριών μαθητών με ειδικές ανάγκες, μπορούμε να συμπεράνουμε πως εφόσον και στις τρεις περιπτώσεις οι φιλικές τους σχέσεις με το πέρασμα του σχολικού έτους αυξήθηκαν, η ένταξη και η φοίτησή τους σε μία τάξη συνδιδασκαλίας απέφερε καρπούς και έδρασε θετικά στον τομέα της κοινωνικοποίησής τους και στην αποφυγή της απομόνωσης ή του στιγματισμού. Τα παιδιά αυτά ένιωσαν μέρος ενός συνόλου που περιλαμβάνει άτομα διαφορετικά μεταξύ τους και που όμως μπορούν να συνυπάρξουν και να αλληλεπιδράσουν κάτω από επιθυμητές συνθήκες. Για την ύπαρξη ενός κλίματος και περιβάλλοντος που αποδέχεται ιδιαιτερότητες, που εμπερικλείει και εντάσσει όλους τους μαθητές και που προσφέρει δυνατότητα για έναρξη κοινωνικών και κατ' επέκταση φιλικών σχέσεων σημαντικό ρόλο, αν όχι κυρίαρχο παίζει ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης και η άρτια συνεργασία που θα αναπτύξει με αυτόν της παράλληλης στήριξης. Το πρόγραμμα της ένταξης, έδωσε την δυνατότητα σε μαθητές που πιθανόν να φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία, να ενταχθούν σε κανονικές τάξεις και να νιώσουν ισότιμα μέλη τους αναπτύσσοντας την αυτοπεποίθησή και την αυτοεικόνα τους (Kochhar, West & Taymans, 2000). Μάλιστα τους κατέστησε δυνατούς να δημιουργήσουν μια καλή αρχή για την πιο σημαντική ένταξη του μέλλοντός τους, αυτή στην κοινωνία κατά την ενήλικη πλέον ζωή τους.

Όσον αφορά τώρα στα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, θα μπορούσαμε να γενικεύσουμε τα συμπεράσματα εφόσον και στις τρεις περιπτώσεις παρατηρούμε μείωση στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συμμαθητών. Παρόλα αυτά, δεν θεωρώ πως θα ήταν σωστή μια τέτοια κίνηση για τον απλό λόγο πως η μείωση των αλληλεπιδράσεων που σημείωσαν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές τους μπορεί να οφείλονται σε διάφορους παράγοντες διαφορετικούς για κάθε περίπτωση. Το δείγμα που χρησιμοποιήσαμε (τρία παιδιά) δεν μπορεί να είναι αντιπροσωπευτικό για κάθε περίπτωση όπως επίσης και ο χρόνος παρατήρησης (τρία πεντάλεπτα για την κάθε μελέτη περίπτωσης) ήταν πολύ λίγος για να είμαστε σε θέση να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα και να βγάλουμε βεβαιωμένα συμπεράσματα. Σύμφωνα δηλαδή με τις αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν παραπάνω για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά συμπεραίνουμε πως οι λόγοι που οδήγησαν στη μείωση των συναναστροφών μεταξύ τους συνομηλίκους τους, ποικίλουν και διαφέρουν. Συνεπώς, δεν μπορούμε να πούμε πως η ένταξη δεν βοήθησε τα άτομα που εντάχθηκαν στις τάξεις συνδιδασκαλίας αλλά πως η διαφορετική εξέλιξη της ανάπτυξης του κάθε παιδιού, οι δραστηριότητες με τις οποίες ασχολούνταν κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων (μπορεί για παράδειγμα να έτρωγαν το πρωινό τους) και κυρίως τα διαφορετικά προβλήματα που αντιμετωπίζει ο καθένας από τους τρεις μαθητές αποτέλεσαν τα αίτια που απέφεραν τα εν λόγω αποτελέσματα.

Το σημαντικό γεγονός που αξίζει να επισημάνουμε και να τονίσουμε είναι πως η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όχι μόνο δεν επέδειξε κάποιο αρνητικό στοιχείο αλλά αντίθετα, δημιούργησε ένα πρόσφορο έδαφος για την συμβίωση και την αποδοχή όλων των μαθητών, απαλλαγμένο από προκαταλήψεις, αντιδράσεις και ρατσιστικές συμπεριφορές. Με την παρούσα έρευνα, μας δόθηκε η ευκαιρία να παρακολουθήσουμε, να περιγράψουμε και να αναλύσουμε ένα πρόγραμμα ένταξης με παράλληλη στήριξη που ενθαρρύνει και εφοδιάζει τους μαθητές να αναπτύξουν μεταξύ τους κοινωνικές και φιλικές σχέσεις με επιτυχία. Δεν μπορούμε να πούμε όμως με βεβαιότητα πως κάθε ενταξιακή προσπάθεια, έχει πάντα θετικά αποτελέσματα και μπορεί να υλοποιηθεί εξ' ίσου επιτυχώς.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή της παρούσας εργασίας, η έρευνα που υλοποιήθηκε είχε ως σκοπό να εντοπίσει και να αναλύσει το θέμα της κοινωνικής ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία και συγκεκριμένα σε τάξεις συνδιδασκαλίας με παράλληλη στήριξη. Άλλωστε χωρίς τη συνδιδασκαλία, δεν θα μπορούσε σε λογικά πλαίσια το εγχείρημα του ενταξιακού προγράμματος να στεφθεί με επιτυχία.

Για τη συλλογή των δεδομένων μας χρησιμοποιήσαμε τα εργαλεία του κοινωνιογράμματος και της συστηματικής παρατήρησης. Αυτά μας βοήθησαν να απαντήσουμε και στα εξής δύο ερευνητικά ερωτήματα. Το πρώτο λοιπόν “Ποιες είναι οι κοινωνικές σχέσεις του μαθητή με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές του στην τάξη της συνδιδασκαλίας κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους;” απαντήθηκε μέσα από τα αποτελέσματα που απέδωσε η εφαρμογή του κοινωνιομετρικού τεστ. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες κατάφεραν με την πάροδο του σχολικού έτους να αποκτήσουν μία παραπάνω ψήφο από τους συμμαθητές τους, γεγονός ιδιαίτερα ενθαρρυντικό εάν αναλογιστούμε μάλιστα την στασιμότητα που έδειξαν τα αποτελέσματα για τις κοινωνικές σχέσεις των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα “Ποιες είναι οι αλληλεπιδράσεις του μαθητή με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές του και τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους;” απαντήθηκε από τα αποτελέσματα της συστηματική παρατήρησης. Αυτά είχαν άμεση συνάρτηση με τις ειδικές ανάγκες που αντιμετωπίζει το κάθε παιδί και το πόσο αυτές επηρεάζουν τον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Φάνηκε πως οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων με παράλληλη στήριξη και αυτών με τυπική ανάπτυξη, μειώθηκαν κατά το πέρασμα του σχολικού έτους, αποτέλεσμα που έρχεται σε αντίθεση με τα δεδομένα του κοινωνιομετρικού τεστ.

Βέβαια, στο σημείο αυτό να σημειώσουμε πως για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της έρευνας αυτής, θα πρέπει να γίνει επανάληψη της όλης διαδικασίας με πολυπληθέστερο δείγμα καθώς και επίσης και η συστηματική παρατήρηση στο διάλειμμα να πραγματοποιηθεί περισσότερες φορές και για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Τότε πιθανόν να είμαστε και σε θέση να προβούμε σε γενικεύσεις των αποτελεσμάτων.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Algozzine, B., & Ysseldyke, J. (2006). Teaching students with mental retardation. A practical guide for every teacher. California: Corwin Press.

Anastopoulos, A.D., & Barkley, R. A. (1988). Biological factors in attention-deficit hyperactivity disorder. *Behavior Therapist*, 11, 47-53.

Armatas, V. (2009). Mental retardation: definitions, etiology, epidemiology and diagnosis. *Journal of Sport and Health Research*, 1(2), 112-122.

Atkinson, G. (1949). The Sociogram as an Instrument in Social-Studies Teaching and Evaluation. *The Elementary School Journal*, 74-85.

Austin, V. L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*, 22, 245-255.

Bauwens, J., Hourcade, J., & Friend, M. (1989). Cooperative Teaching. A Model for General and Special Education Intergration. *Remedial and Special Education*, 10(2), 17-22.

Barkley, R. A. (1990). *Attention-deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press.

Barkley, R. A., & Murphy, K. R. (2005). Attention-deficit hyperactivity disorder: A clinical workbook (Vol. 2). Guilford Press

Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., & Cohen, D. (1995). *Understanding other minds: Perspectives from autism*. Oxford, England: Oxford University Press.

Baron-Cohen, S., & Belmont, M. (2005). Autism: A window onto the development of the social and the analytic brain. *Annual Review of Neuroscience*, 28, 109-126.

Baroff, G. S. (1999). *Mental retardation: Nature, cause, and management*. Routledge.

Bauminger, N., & Kasari, C. (2000). Loneliness and friendship in high- functioning children with autism. *Child Development, 71*, 447-45.

Bogdan, R. (1986). *The Sociology of Special Education*. In R.J Moris and B. Blatt (Eds), *Special Education Research and Treats*. New York: Pergamon Press

Bolton, P., MacDonald, H., Pickles, A., Rios, P., Goode, S., Crowson, M., Bailey, A. & Rutter, M. (1994). *A case- control family history study of autism*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*, 877-900.

Buonomo, J.A. (1982), *The Prevalence of Mental Retardation*. Association for Retarded Citizens Arc National Research and Demonstration Institute. New York: Arc

Buysse, V., & Bailey Jr, D. B. (1993). Behavioral and Developmental Outcomes in Young Children with Disabilities in Integrated and Segregated Settings A Review of Comparative Studies. *The Journal of Special Education, 26*(4), 434-461.

Colwyn Trevarthen. (1998). *Children With Autism: Diagnosis and Interventions to Meet Their Needs*. Jessica Kingsley Pub.

Corrie, M., & Zaklukiewicz, S. (1985). Qualitative research and Case-Study Approaches: An introduction. In S. Hegarty and P. Evans (Eds.), *Research and evaluation methods in special education* (pp. 114-139). Windsor: NFER-Nelson.

Douglas, V.I. (1972). Strop, look and listen: The problem of sustained attention and impulse control in hyperactive and normal children. *Canadian Journal of Behavioural Science, 4*, 259-282.

DuPaul, G. J. & Stoner, G. (2004). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies*. The Guilford Press, 2004.

Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the Enigma*. Oxford: Basil Blackwell.

Frith, U. (2003). *Autism. Explaining the enigma* (2nd ed.). Oxford: Basil Blackwell.

Greenspan, S. (1999). What is meant by mental retardation?. *International Review of Psychiatry*, 11(1), 6-18.

Griffiths, M. (1998). *Educational research for social justice: getting off the fence*. Buckingham: Open University Press.

Grossman, H. (1983). *Classification in mental retardation*. Washington: American Association on Mental Deficiency

Happé, F. (1994). *Autism. An Introduction to psychological theory*. London: UCL Press.

Hobson, R. P. (1993). *Autism and the development of mind*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Jacobson, J.W., & Mulick, J.A. (1996). *Manual of diagnosis and professional practice in mental retardation*. Washington: American Psychological Association.

Jordan, R. (2008). Autistic spectrum disorders: a challenge and a model for inclusion in education. *British Journal of Special Education*, 35 (1), 11-15(5).

Katz, J., & Mirenda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: social benefits. *International Journal of Special Education*, 17(2), 26-36.

Klinger, L. G. & Dawson, G. (1996). Autistic disorder. In E.J. Mash & R.A. Barkley (Eds), *Child psychology* (pp.311-339). New York: Guilford.

Kochhar, C.A., West, L. & Taymans, J. M. (2000). *Successful Inclusion. Practical Strategies for a Shared Responsibility*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill

Moreno, J. L. (1934, Revised edition 1953). *Who shall survive?* Beacon, NY: Beacon House

Nash, C., Hawkins, A., Kawchuk, J., & Shea, S. (2012). What's in a name? Attitudes surrounding the use of the term 'mental retardation'. *Paediatr Child Health*, 17 (2), 71-74

- Newman, I., & Benz, C.R. (1998). *Qualitative-quantitative research methodology: exploring the interactive continuum*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Newman, L.W. (1997). *Social Research Methods: qualitative and quantitative approaches*. Needham Heights, MA, USA: Allyn and Bacon.
- Newschaffer, C. J., Croen, L. A., Daniels, J., Giarelli, E., Grether, J. K., Levy, S. E., ... & Windham, G. C. (2007). The epidemiology of autism spectrum disorders. *Annu. Rev. Public Health*, 28, 235-258.
- Norris, D. M. (1997). Teachers' perceptions of co-teaching in an inclusive classroom in a middle school: A look at general education and special education teachers working together with students with learning disabilities. *Dissertation Abstracts International*, 58 (06), 2162A.
- Odom, S. L. & Diamond, K.E. (1998). Inclusion of Young Children with Special Needs In Early Childhood Education. *The Research Base. Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 3-25.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage
- Piven, J., Palmer, J., Jacobi, D., Childress, D., & Arndt, S. (1997). Broader autism phenotype: Evidence from a family history study of multiple-incidence autism Families. *The American Journal of Psychiatry* 154 (2), 185-190.
- Prelock, P. (2006). *Autism spectrum disorders. Issues in assessment and intervention*. Austin, Texas: PRO-ED.
- Prizant, B. (1996). Communication, language, social and emotional development. *Journal of Autism and Development Disorders*, 26, 173-178.
- Pring, L., Hermelin, B. & Heavey, L. (1995). Savants, sergements, art, and autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 523- 529.
- Rapin, I. (1991). Autistic children: Diagnosis and clinical features. *Pediatrics*, 87(Suppl.), 751-760.

- Rodier, P., M. (2000). The early origins of autism. *Scientific American*, 282, 56-63.
- Ross, D. M., & Ross, S. A. (1982). *Hyperactivity: Current issues, research and theory* (2nd ed.). New York: Wiley.
- Salend, S. J., & Duhaney, L. M. G. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and special education*, 20(2), 114-126.
- Shalock et al. (2007), The Renaming of mental retardation: understanding the change to the term intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45 (2), 116-124
- Sehrbrock, P. (2000). Intergration and inclusion: two sides of the same story. In A. Zoniou-Sideri (Ed.), *Inclusion: utopia or reality. The educational and political dimension of integrating pupils with special needs.* (pp. 71-106) Athens: Ellhnika Grammata.
- Salend, S. J. (2001). *Creating inclusive classrooms: effective and reflective practices.* Upper Saddle River, New Jersey: Prentice- Hall, Inc.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416.
- Sicile-Kira, C. (2004). *Autism spectrum disorders: the complete guide to understanding autism, Asperger's Syndrome, pervasive developmental disorder, and other ASDs.* Perigee Trade.
- Soler, M. (1996). Ενιαία εκπαίδευση, αποτελέσματα της συνδιασκευής στη Σαλαμάνκα. Στο Ευρωπαϊκό Σεμινάριο HELIOS. Η νομοθεσία της σχολικής ενσωμάτωσης στην Ευρώπη: Τάσεις και Αλλαγές. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σσ. 57- 62.
- Szatmari, P. (2003). The causes of autism spectrum disorders: Multiple factors have been identified, but a unifying cascade of events is still elusive. *BMJ: British Medical Journal*, 326(7382), 173.
- Tager- Frusberg, H. (1996). A psycholinguistic perspective on language development in the autistic child. In G. Dawson (Ed.), *Autism: Nature, diagnosis and treatment* (pp. 92-115). New York: Guilford Press.

Walther-Thomas, C. S. (1997). Co-Teaching Experiences The Benefits and Problems That Teachers and Principals Report Over Time. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 395-407.

Yin, R. K. (2003). *Applications of Case Study Research* (2nd Ed., Applied Social Research Methods Series Vol. 34). Thousand Oaks, CA: Sage

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αβραμίδης, Η. & Διαλεκτάκη, Κ. (2010). Μεταβάλλοντας τις στάσεις των εκαπιδευτικών απέναντι στην ένταξη: Από την ιδεολογία της αυθεντίας στην αυθεντική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα, Ε. Θεοδωροπούλου και Β. Στρογγυλός (Επιμ.), *Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες. Μια πολυπρισματική προσέγγιση*. Αθήνα: Πεδίο.

Αγγελοπούλου- Σακαντάμη, (2005). Ειδική Αγωγή. Αναπτυξιακές διαταραχές και χρόνιες μειονεξίες. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Αργυρόπουλος, Β. (2011). Η εκπαίδευση παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης. Στο Σ. Παντελιάδου & Β. Αργυρόπουλος (επιμ.), *Ειδική Αγωγή. Από την έρευνα στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.

Βλάχου, Α. (2010). Πρακτικές συνεργατικής διδασκαλίας. Στο δειγματικό εκπαιδευτικό υλικό για την εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο minedu.gov.gr (Υπουργείο Παιδείας).

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004α). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*. Τόμος Α' (σελ 33-34). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2000). Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Meister, H. (2000). Παιδαγωγικές- διδακτικές θεωρίες και μέθοδοι για την ένταξη. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ.), *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Meister, H. (2011α). Βασικές παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές της ένταξης. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*. Τόμος Α' (σελ 64-66). Αθήνα: Πεδίο.

Καϊλα, Μ., Πολεμικός, Ν. & Φιλίππου, Γ. (1997). **Άτομα με ειδικές ανάγκες**. 2 Τόμοι. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάκουρος, Ε. & Μανιδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία Παιδιών και Εφήβων- Αναπτυξιακή Προσέγγιση*. Αθήνα: εκδ. Τυπωθήτω.

Κρασανάκης, Γ. (2009). *Παιδιά με Νοητική Ανεπάρκεια*. Αθήνα: Γρηγόρης

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Πυριωτάκης, Ι. (1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σπίγγος, Κ. (2010). *Νοητική Υστέρηση μια κατάσταση που δοκιμάζει πολλαπλά την κοινωνία*. Αναρτήθηκε στις 21.8.2011 από <https://sites.google.com/site/corfuneurologist/home/selida-y-po-kataskeue/noetike-ysterese>

Σταλίκας, Α. (2005). *Μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία*. Αθήνα: ελληνικά γράμματα.

Σούλης, Σ. Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης*. Από το “Σχολείο του Διαχωρισμού” σε ένα “Σχολείο για Όλους”, Τόμος Α'. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Στρογγυλός, Β. (2011). *Πρακτικές στην εκπαίδευση παιδιών με νοητική καθυστέρηση*. Στο Σ. Παντελιάδου & Β. Αργυρόπουλος (επιμ.), *Ειδική Αγωγή. Από την έρευνα στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.

Τσιπλητάρης, Α. (2004). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης (4η εκδ.)*. Αθήνα: Ατραπός.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

(Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε για τη
διεξαγωγή της έρευνας)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Οι καλύτεροι μου φίλοι.....

Όνομα σχολείου:

Τάξη:

Όνομα μαθητή

Ηλικία μαθητή:

Ποιοι είναι οι 5 καλύτεροι φίλοι σου στην τάξη; (μπορείς να μου δώσεις λιγότερα από 5 ονόματα αλλά όχι περισσότερα).

.....

Όνομα σχολείου:

Τάξη:

Όνομα μαθητή

Ηλικία μαθητή:

Ποιοι είναι οι 5 καλύτεροι φίλοι σου στην τάξη; (μπορείς να μου δώσεις λιγότερα από 5 ονόματα αλλά όχι περισσότερα).

.....

Όνομα σχολείου:

Τάξη:

Όνομα μαθητή

Ηλικία μαθητή:

Ποιοι είναι οι 5 καλύτεροι φίλοι σου στην τάξη; (μπορείς να μου δώσεις λιγότερα από 5 ονόματα αλλά όχι περισσότερα).

.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Φύλλο παρατήρησης διάρκειας 5 λεπτών

Σχολείο:

Ειδικές ανάγκες: ΝΑΙ/ΟΧΙ

Τάξη:

Είδος Αναπηρίας/ανάγκης:

Όνομα παιδιού:

Όνομα παρατηρητή:

Ηλικία:

Ημερομηνία:

Φύλο:

Διάλειμμα:

Ωρα έναρξης παρατήρησης:

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

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

Σχολείο	Τάξη	Όνομα μαθητή	Φύλο	Ηλικία	Εθνική προέλευση	Ειδικές ανάγκες ΝΑΙ ή ΟΧΙ	Παράλληλη στήριξη ΝΑΙ ή ΟΧΙ