



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
Π.Μ.Σ. «Συμβουλευτική στην Ειδική
Αγωγή, την Εκπαίδευση και την Υγεία»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

« Η κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κανονικά δημοτικά σχολεία και ο ρόλος της συμβουλευτικής στη στήριξη της διαδικασίας αυτής και των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών»

ΘΑΝΟΠΟΥΛΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ

A.M. : 36

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ : Αβραμίδης Ηλίας

ΜΕΛΗ: Στρογγυλός Βασίλης

Κλεφτάρας Γιώργος

Βόλος, Οκτώβριος 2013

Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία ολοκληρώθηκε στα πλαίσια των σπουδών μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Παιδαγωγικού τμήματος Ειδικής Αγωγής στο Πανεπιστήμιο της Θεσσαλίας με τίτλο : «Συμβουλευτική στην Ειδική Αγωγή, την Εκπαίδευση και την Υγεία», τη χρονική περίοδο 2012-2013.

Θα ήθελα αρχικά λοιπόν να ευχαριστήσω τον καθηγητή, κ. Κλεφτάρα Γιώργο για τις πολύτιμες γνώσεις και αξίες που μου μετέδωσε καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών μου καθώς και την ευκαιρία που μου προσέφερε να ασχοληθώ με το θεσμό της Συμβουλευτικής ο οποίος συνδέεται με το διδακτικό μου έργο και άπτεται των προσωπικών μου αναζητήσεων.

Επίσης, ευχαριστώ τον καθηγητή, κ. Στρογγυλό Βασίλη για την πολύτιμη αρωγή του στην εκπόνηση της διπλωματικής μου καθώς και την προθυμία που επέδειξε ιδιαίτερα στα πρώτα βήματα της έρευνας μου.

Ιδιαίτερα όμως θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή μου, κ. Αβραμίδη Ηλία, για την αγαστή συνεργασία μας, την υπομονή που μου επέδειξε, για την ενθάρρυνση του σε όποιες αμφιβολίες είχα, για τη συμπαράστασή του στις δυσκολίες που αντιμετώπιζα και τέλος για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε κατά τη διάρκεια της συγγραφής της εργασίας μου.

Τέλος , θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς που διέθεσαν το χρόνο τους για να μπορέσω να συλλέξω τα δεδομένα μου στα σχολεία αλλά και όσους δέχτηκαν να παραχωρήσουν ατομικές συνεντεύξεις. Πάνω από όλα όμως, ευχαριστώ τους δικούς μου ανθρώπους και την οικογένειά μου που ήταν πάντα δίπλα μου και μου προσέφεραν δύναμη και κουράγιο να συνεχίσω.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	3
Abstract.....	4
Εισαγωγή.....	5
Κεφ. 1. Ανασκόπηση κοινωνιομετρικών μελετών.....	8
Κεφ. 2. Συμβουλευτική και ο ρόλος της στην κοινωνική ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ.....	17
Κεφ. 3. Μεθοδολογία.....	25
Κεφ. 4. Αποτελέσματα.....	33
Κεφ. 5. Συζήτηση.....	59
Βιβλιογραφία.....	66
Παραρτήματα.....	72

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια στις περισσότερες χώρες του δυτικού κόσμου, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας προωθείται η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία με το επιχείρημα των θετικών κοινωνικών αποτελεσμάτων που μπορεί να επιφέρει. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα κοινωνικά αποτελέσματα μιας πρόσφατης ενταξιακής προσέγγισης που εφαρμόζεται στην Ελλάδα και αφορά στο πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης. Συγκεκριμένα εξετάζεται η κοινωνική θέση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενταγμένων σε 34 τάξεις γενικών δημοτικών σχολείων καθώς και ο βαθμός αλληλεπίδρασής τους με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους. Επιπλέον, καταγράφονται οι στάσεις και οι απόψεις 8 γενικών και ειδικών παιδαγωγών που εμπλέκονται στο πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης σχετικά με το ρόλο της συμβουλευτικής στην κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και τις προσδοκίες τους από μία ενδεχόμενη συμβουλευτική στήριξη. Τέλος, παρέχονται κατευθύνσεις για περαιτέρω έρευνες καθώς και προτάσεις για τη χάραξη εκπαιδευτικών και συμβουλευτικών πρακτικών.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνική ένταξη, παράλληλη στήριξη, συμβουλευτική

Abstract

In recent years most western countries, including Greece, promote the inclusion of children with Special Educational Needs (SEN) into regular schools on the basis of the positive social outcomes that may result from such a placement. This dissertation presents an evaluation of the social outcomes of a recent inclusive arrangement in Greece, that of 'co-teaching'. Specifically, the study examined the social position of 34 pupils with SEN integrated into regular co-taught classes in Greek mainstream schools and the degree of social interaction with their typically developing peers. Additionally, the study elicited the views of 8 general and special educators involved in the co-teaching program with respect to the role of counseling in the social integration of children with SEN and their expectations of a possible counseling programme. The dissertation concludes with providing directions for further research and proposals for the development of educational and advisory practices.

Keywords: social inclusion, co-teaching, counseling

Εισαγωγή

Η παιδαγωγική της ένταξης έχει πλέον διεθνώς καθιερωθεί ως το κυρίαρχο φιλοσοφικό ρεύμα στο χώρο της ειδικής αγωγής. Η συνεκπαίδευση, λοιπόν, παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και αναπηρίες σε γενικά σχολεία θεωρείται σήμερα ως η πιο ενδεδειγμένη μορφή εκπαίδευσης κι αποτελεί προτεραιότητα στις περισσότερες χώρες του δυτικού κόσμου, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας.

Η ένταξη ως εκπαιδευτική πολιτική συχνά προωθείται με το επιχείρημα ότι επέρχονται θετικά κοινωνικά αποτελέσματα για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) και για τους συμμαθητές τους (Koster et al. 2010). Στο θεωρητικό επίπεδο, η παραδοχή ότι η ένταξη επιφέρει θετικές κοινωνικές επιπτώσεις βασίζεται στην «υπόθεση της επαφής», μια δημοφιλή ψυχολογική θεωρία για τη βελτίωση των «δι-ομαδικών» σχέσεων που πρωτοδιατυπώθηκε από τον Allport (1954). Η θεωρία υποστηρίζει πως η επαφή μεταξύ δύο ομάδων θα έχει θετικές συνέπειες στη μείωση των προκαταλήψεων που ενδεχομένως να προϋπάρχουν μεταξύ των δύο ομάδων. Αν λοιπόν οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές μίας τάξης έρθουν σε επαφή με παιδιά με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες, τότε οι στάσεις τους θα αλλάξουν προς το καλύτερο ως αποτέλεσμα της αυξημένης κοινωνικής τους συναναστροφής. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι η επαφή μεταξύ δύο ομάδων δεν είναι από μόνη της αρκετή για την αλλαγή των στάσεων. Μάλιστα, η κοινωνική ψυχολογία περιλαμβάνει αρκετά παραδείγματα όπου η επαφή είχε ακριβώς τα αντίθετα αποτελέσματα από αυτά που ανέμεναν οι ερευνητές. Για παράδειγμα, στα πειράματα του Sherif (γνωστά ως Robbers Caves experiments) η επαφή δύο ομάδων παιδιών μέσα σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον οδήγησε σε συγκρούσεις κι επιθετική συμπεριφορά (Sherif et al. 1988). Μόνο όταν τα μέλη δύο ομάδων έρχονται σε επαφή με καταστάσεις όπου νιώθουν πως έχουν την ίδια θέση και συνεργάζονται για την επίτευξη κοινών στόχων, καταγράφονται θετικά αποτελέσματα (Pettigrew, 1998). Επομένως, είναι ιδιαίτερα σημαντικό η ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ σε κανονικές τάξεις να γίνεται προσεκτικά και να στηρίζεται κατάλληλα. Δυστυχώς, πολλές πρόσφατες σχετικές έρευνες σε διάφορες χώρες καταγράφουν αρνητικά αποτελέσματα όσον αφορά στην ένταξη αυτών των παιδιών (βλέπε τη σχετική ανασκόπηση των Bossaert et al. 2013). Αντίθετα ελάχιστες έρευνες έχουν αναφέρει θετικά κοινωνικά αποτελέσματα (Avramidis, 2010).

Η διπλωματική αυτή εργασία παρουσιάζει τα αποτελέσματα μίας διερεύνησης των κοινωνικών επιπτώσεων μίας πρόσφατα εφαρμοσμένης στον Ελληνικό χώρο ενταξιακής προσέγγισης, του προγράμματος της παράλληλης στήριξης. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα αφορά παιδιά με σημαντικές μαθησιακές δυσκολίες ή/και αναπηρίες τα οποία δέχονται στήριξη μέσα στη γενική τάξη από έναν ειδικό παιδαγωγό. Είναι ένα πραγματικά καινοτόμο πρόγραμμα μια και (α) η στήριξη παρέχεται εξ ολοκλήρου μέσα στην κανονική τάξη, (β) η στήριξη παρέχεται επί καθημερινής βάσης και συνεχόμενα και (γ) η στήριξη παρέχεται από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό (συνήθως ειδικό παιδαγωγό που έχει εκπνήσει τις σπουδές του σε αντίστοιχο τμήμα ειδικής αγωγής). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι κοινωνικές επιπτώσεις του συγκεκριμένου προγράμματος δεν έχουν μέχρι τώρα αξιολογηθεί γεγονός που καθιστά την έρευνα καινοτόμα. Σε δεύτερο επίπεδο, η έρευνα εξετάζει το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η συμβουλευτική στη διαδικασία της κοινωνικής ένταξης των παιδιών με ΕΕΑ αλλά και στη στήριξη των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, καταγράφει τις στάσεις και αντιλήψεις των γενικών και ειδικών παιδαγωγών που εμπλέκονται στο πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης απέναντι στον ψυχολόγο-σύμβουλο και το ενδεχόμενο εμπλοκής του μέσω της παροχής συμβουλευτικής στήριξης.

Η διπλωματική εργασία ξεκινά με την ανασκόπηση των μελετών που αξιολόγησαν την κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θέτοντας έτσι και τις βάσεις για την παρούσα έρευνα. Ειδική αναφορά γίνεται σε ζητήματα μεθοδολογίας και συγκεκριμένα συζητούνται κριτικά οι διάφορες κοινωνιομετρικές τεχνικές που έχουν χρησιμοποιηθεί στις συγκεκριμένες μελέτες (κεφ. 1). Στο επόμενο κεφάλαιο γίνεται ξεχωριστή αναφορά στην έννοια της Συμβουλευτικής, τη σύνδεση της Συμβουλευτικής με την κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τις τρέχουσες συνθήκες όσον αφορά στη Σχολική Συμβουλευτική στον Ελλαδικό χώρο (κεφ. 2).

Στη συνέχεια, παρατίθεται σε ξεχωριστό κεφάλαιο (κεφ. 3) ο ερευνητικός σκοπός και διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα. Ακολούθως, περιγράφεται η μεικτή μεθοδολογία που υιοθετήθηκε και οι διαδικασίες συλλογής και ανάλυσης των ποσοτικών και των ποιοτικών δεδομένων. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται λεπτομερώς σε ξεχωριστό κεφάλαιο (κεφ. 4) ενώ η διπλωματική καταλήγει με τη συζήτηση της σημασίας αυτών των αποτελεσμάτων καθώς και τη χάραξη κατευθύνσεων για περαιτέρω έρευνες (κεφ. 5)

Η χρησιμότητα της παρούσας έρευνας έγκειται στο ότι αποτελεί την πρώτη συστηματική αξιολόγηση των κοινωνικών επιπτώσεων ενός σχετικά καινούριου προγράμματος στήριξης (παράλληλη στήριξη) παρέχοντας πολύτιμα αποτελέσματα για τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικών πολιτικών αλλά και τους εκπαιδευτικούς που υλοποιούν το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Παράλληλα, καταγράφονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο του ψυχολόγου-συμβούλου, δεδομένα που αναμφίβολα θα συμβάλλουν στην θεσμοθέτηση ανάλογων πρακτικών στήριξης.

Κεφάλαιο 1. Ανασκόπηση κοινωνιομετρικών μελετών

Όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή, ένα από τα κυριότερα επιχειρήματα για την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) στο κανονικό σχολείο αποτελούν τα κοινωνικά οφέλη που θα εισπράξουν ως αποτέλεσμα της αυξημένης αλληλεπίδρασης τους με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους. Δε θα ήταν λοιπόν υπερβολή να ισχυριστεί κανείς ότι πάνω σε αυτήν την παραδοχή βασίζονται τα ενταξιακά προγράμματα που υλοποιούνται σε διάφορες χώρες συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι τα ενταγμένα παιδιά με ΕΕΑ συχνά μοιράζονται τους ίδιους χώρους και ασχολούνται με τις ίδιες ή παρόμοιες δραστηριότητες με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους, συχνά παραμένουν κοινωνικά απομονωμένα (Ruijs & Peetsma, 2009) και διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο να πέσουν θύματα σχολικού εκφοβισμού σε γενικά σχολικά πλαίσια (Carter & Spencer 2006; Luciano & Savage, 2007; Frederickson, 2010). Αντίθετα, όταν τα παιδιά με ΕΕΑ έχουν αναπτύξει φιλίες τότε μειώνονται αισθητά οι πιθανότητες θυματοποίησής τους από συνομηλίκους. (Estell et al. 2009).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι πολλές κοινωνιομετρικές μελέτες σκιαγραφούν μία ιδιαίτερα αρνητική εικόνα για το βαθμό της κοινωνικής ένταξης των παιδιών με ΕΕΑ σε γενικά σχολεία (βλέπε τις μετα-αναλύσεις των Ochoa & Olivares, 1995; και της Nowicki, 2003). Αυτό που είναι όμως ιδιαίτερα ανησυχητικό είναι ότι εξίσου αρνητικά αποτελέσματα έχουν αναφερθεί σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα όπως της Αγγλίας (Nabuzoka & Smith, 1993), της Ολλανδίας (Koster et al. 2010), της Νορβηγίας (Pijl, Frostad & Flem, 2008), και της Ισπανίας (Cambra & Silvestre, 2003). Ακόμη πιο ανησυχητικό είναι το γεγονός ότι η κοινωνική θέση των παιδιών τείνει να παραμένει σταθερή καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής τους σταδιοδρομίας (βλέπε τη διαχρονική έρευνα των Kuhne & Wiener, 2000).

Μία εξήγηση για τη λιγότερο επιφανή κοινωνική θέση των παιδιών με ΕΕΑ στα κανονικά σχολεία αποτελεί η έλλειψη των απαραίτητων κοινωνικών δεξιοτήτων για συναναστροφή και ανάπτυξη φιλιών με συνομηλίκους. Πράγματι, μία πρόσφατη γερμανική έρευνα από τον Mand (2007) κατέδειξε ότι τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς ήταν λιγότερο δημοφιλή στην τάξη τους, κατείχαν χαμηλότερη κοινωνική θέση και απορρίπτονταν συχνότερα από τους συμμαθητές τους (βλέπε επίσης και την έρευνα των De Monchy, Pijl & Zandberg [2004] στο Βέλγιο).

Παρόμοια προβλήματα βιώνουν τα παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού (Champerlain, Kasari & Rotheram-Fuller, 2007; Kasari et al 2011) και σε μικρότερο βαθμό τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Αντίθετα, τα παιδιά με κινητικά προβλήματα συνήθως αντιμετωπίζουν λιγότερα προβλήματα στις κοινωνικές τους επαφές μιας και οι συμμαθητές τους κατανοούν και αποδέχονται ευκολότερα την αναπηρία τους (Laws & Kelly, 2005).

Αποσαφήνιση της ορολογίας

Η ερευνητική βιβλιογραφία περιλαμβάνει πολλούς διαφορετικούς όρους όπως «κοινωνική ενσωμάτωση» (social integration), «κοινωνική ένταξη» (social inclusion), και «κοινωνική συμμετοχή» (social participation), ενώ αρκετοί ερευνητές χρησιμοποιούν το γενικό όρο «κοινωνικά αποτελέσματα» στον οποίο συμπεριλαμβάνουν μια σειρά από δείκτες κοινωνικοποίησης (Koster et al., 2009). Ανεξάρτητα από την ορολογία που χρησιμοποιεί ο κάθε ερευνητής, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η «κοινωνική ένταξη» μπορεί να υιοθετηθεί ως όρος «ομπρέλα» μια και απαιτεί όχι μόνο κοινωνικές συναναστροφές και συμμετοχή στα κοινωνικά δρώμενα του σχολείου αλλά και την ανάπτυξη σταθερών και στενών προσωπικών φιλιών. Η κοινωνική ένταξη, λοιπόν, μπορεί να επιτευχθεί μόνο όταν παρέχονται ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση με συνομηλίκους και όταν ενθαρρύνεται η ανάπτυξη σχέσεων και φιλιών μέσω κοινών δραστηριοτήτων. Η διερεύνηση των τελευταίων μπορεί να γίνει με τη χρήση κοινωνιομετρικών τεχνικών που παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες για την κοινωνική θέση που καταλαμβάνουν τα παιδιά στο δίκτυο της τάξης τους, την αποδοχή που απολαμβάνουν από τους συμμαθητές τους και το βαθμό συμμετοχής τους σε παρέες συνομηλίκων. Ξεκινώντας κανείς την ανασκόπηση για την κοινωνική ένταξη των παιδιών θεμιτό είναι να εστιάσει σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ) χωρίς όμως να αποκλείει και άλλες διαταραχές, όπως Αυτισμό, Συναισθηματικές Δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς κ.ά. Η συγκεκριμένη ανασκόπηση μελετά την κοινωνική ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ σε διαφορετικά πλαίσια και περιβάλλοντα καθώς και με διαφορετικά εργαλεία και τεχνικές.

Στη συνέχεια γίνεται διαχωρισμός ανάμεσα σε μελέτες που κατέδειξαν αρνητικά αποτελέσματα (την πλειοψηφία των ερευνών) και αντίστοιχων μελετών που ανέφεραν θετικά αποτελέσματα. Ωστόσο, ο αναγνώστης πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός γιατί η κοινωνική θέση των παιδιών πάντα υπόκειται σε αλλαγές. Επειδή

όμως οι περισσότερες έρευνες είναι «στατικές» οι οποιοσδήποτε αλλαγές δεν είναι δυνατόν να εντοπιστούν.

Έρευνες που κατέδειξαν αρνητικά αποτελέσματα

Έρευνες όπως αυτή των Kuhne & Weiner (2000) μελέτησαν τη σταθερότητα της κοινωνικής θέσης των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ). Τα παιδιά με ΜΔ βρέθηκαν να καταλαμβάνουν χαμηλότερα σκορ κοινωνικής προτίμησης και υψηλότερα σκορ αρνητικής εκτίμησης σε σχέση με μαθητές χωρίς ΜΔ. Σε μια περίοδο 6 μηνών (οι επαναληπτικές δοκιμές πραγματοποιήθηκαν προς το τέλος του σχολικού έτους) οι κοινωνικές θέσεις των παιδιών και των δύο ομάδων μειώθηκαν, αλλά αυτή η διαφορά ήταν περισσότερο έντονη στα παιδιά με ΜΔ. Αντίστοιχα, παιδιά με ΜΔ έλαβαν χαμηλά σκορ προτίμησης με αποτέλεσμα τη χαμηλή κοινωνική θέση στο δίκτυο της τάξης τους (Nowicki, 2003) καθώς και την αυξημένη πιθανότητα να παραμεληθούν ή να απορριφθούν από τους συμμαθητές τους (Vaughn, Elbaum, & Boardman, 2001). Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν σε έρευνες των Pavnri & Lufting (2000) όπου παρά το γεγονός ότι οι μαθητές με ΜΔ ένιωθαν μέλη ενός κοινωνικού δικτύου, ταυτόχρονα πολλοί από αυτούς ανέφεραν ότι ένιωθαν και μοναξιά η οποία σχετίζεται με το σχολείο.

Επιπροσθέτως, Νορβηγική μελέτη από τους Pijl, Frostad & Flem (2008) εξέτασε την κοινωνική θέση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικά σχολεία. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βρέθηκαν λιγότερο δημοφιλείς, με λιγότερες φιλίες και μικρότερη συμμετοχή ως μέλη μιας υποομάδας. Σε μία άλλη νορβηγική έρευνα, οι μαθητές με ΕΕΑ βρέθηκαν να κατέχουν χαμηλότερη κοινωνική θέση και να βιώνουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από τους συνομηλίκους τους (Pijl & Frostad, 2010). Παρόμοια αποτελέσματα αναφέρθηκαν και στην Ολλανδική έρευνα των Koster et al. (2010) που εξέτασε την κοινωνική συμμετοχή νέων μαθητών με ΕΕΑ σε γενικά σχολεία. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν ότι η πλειοψηφία των μαθητών με ΕΕΑ βιώνουν δυσκολίες στην κοινωνική συμμετοχή, έχοντας μικρότερο αριθμό φίλων και όντας πιο σπάνια μέλη μιας συνεκτικής υποομάδας.

Πιο πρόσφατες έρευνες από τους παραπάνω Ολλανδούς και Νορβηγούς ερευνητές κατέδειξαν ότι οι μαθητές με ΕΕΑ διατρέχουν τον κίνδυνο να απομονωθούν και να αναπτύξουν αρνητική αυτοαντίληψη (Pijl, Skaalvik & Skaalvik, 2010) ενώ δυσκολεύονται να διατηρήσουν σταθερές φιλίες (Frostad et al. 2011).

Άλλες έρευνες σκιαγραφούν εξίσου αρνητική εικόνα για τους μαθητές με ΕΕΑ συμπεραίνοντας ότι έχουν μικρότερη πιθανότητα να επιλεγούν από τους συμμαθητές τους για να κάτσουν μαζί στο φαγητό, να παίξουν ή να συνεργαστούν (Reed et al. 2011). Τέλος, όσον αφορά το θέμα των φίλων, οι μαθητές με ΕΕΑ έχουν βρεθεί επανειλημμένα να έχουν έναν ή και καθόλου φίλους (Avramidis, 2013; Frostad et al. 2011) καθώς και να κατέχουν περιφερειακή θέση στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης τους (Kasari et al. 2011).

Έρευνες που κατέδειξαν θετικά αποτελέσματα

Στο Ηνωμένο Βασίλειο οι Frederickson, Simmonds, Evans & Soulsby (2007), συνέκριναν την κοινωνική ένταξη των παιδιών σε γενικά σχολεία τα οποία είχαν έρθει από άλλα σχολικά περιβάλλοντα. Τα αποτελέσματα δεν ανέδειξαν κάποια διαφορά όσον αφορά την αίσθηση του «ανήκειν» στο σχολείο και στην τάξη. Αντίστοιχες έρευνες αναφέρουν ότι δεν υπήρξαν σημαντικές διαφορές μεταξύ της κοινωνικής κατάστασης των μαθητών με ΕΕΑ σε σχέση με αυτή των μαθητών χωρίς ΕΕΑ (Hall & McGreogor, 2000; Meadan & Halle, 2004; Koster, Pijl, van Houten & Nakken, 2007) ενώ ανεξάρτητα από την χαμηλή αποδοχή από τους συνομηλίκους, τα παιδιά με Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού δεν παρουσίασαν μεγαλύτερη μοναξιά σε σχέση με την ομάδα των συνομηλίκων τους (Chamberlain, Kasari & Rotheram-Fuller, 2007).

Επιπλέον, θετικά αποτελέσματα για την κοινωνική ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ βρέθηκαν και σε έρευνα των Estell, Jones, Pearl, Van Acker, Farmer, & Rodkin (2008). Συγκεκριμένα, σε αυτήν την έρευνα οι μαθητές με ΜΔ βρέθηκαν να έχουν ίσες πιθανότητες να αποτελούν μέλη μιας ομάδας όπως και οι τυπικά αναπτυσσόμενοι συμμαθητές τους. Επιπλέον, τα παιδιά με ΜΔ κατείχαν παρόμοια θέση μέσα στις ομάδες τους, οι οποίες είχαν παρόμοιο μέγεθος και σημασία στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης. Τέλος, σε έρευνα των Cambra & Silverstre (2003) ενώ τα παιδιά χωρίς ΕΕΑ επιλέχθηκαν περισσότερες φορές σε σύγκριση με τα παιδιά με ΕΕΑ, παρ' όλα αυτά τα τελευταία δεν ήταν περιθωριοποιημένα και κανένα από αυτά δεν είχε εντελώς αγνοηθεί.

Σύγκριση μεταξύ πλαισίων

Σε σύγκριση που πραγματοποιήθηκε όσον αφορά στην κοινωνική ένταξη σε τέσσερα Καναδικά σχολικά πλαίσια, οι Wiener & Tardif (2004) διαπίστωσαν ότι εκατόν δέκα επτά παιδιά με ΜΔ (μέση ηλικία 11 ετών) λάμβαναν μία απ' τις τέσσερις διαφορετικές υποστηρίξεις : Μέσα- στην τάξη (ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής μέσα στην τάξη για ένα μέρος της μέρας), σε τμήμα ένταξης (Resource Room) (τα παιδιά πηγαίνουν σε μία δομή για ένα μέρος της μέρας), μέσα στην κανονική τάξη με στήριξη από τον ειδικό εκπαιδευτικό καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας ή σε Αυτόνομες Ειδικές Εκπαιδευτικές τάξεις (τουλάχιστον το μισό της ημέρας σε μια ειδική τάξη και μόνο ενταγμένοι για μερικά μαθήματα). Τα παιδιά σε περισσότερο ενταξιακά πλαίσια πάντα τα πήγαιναν καλύτερα και είχαν καλύτερη κοινωνική και συναισθηματική λειτουργικότητα. Τα παιδιά που δέχονταν υποστήριξη μέσα-στην τάξη ήταν περισσότερο κοινωνικά αποδεκτά από τους συνομηλίκους τους και είχαν περισσότερο ικανοποιητικές φιλικές σχέσεις σε σχέση με τους μαθητές που βρίσκονταν σε τμήμα ένταξης (Resource Room). Τα παιδιά στα Ενταξιακά προγράμματα ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα μοναξιάς απ' ότι τα παιδιά σε Αυτόνομες τάξεις. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κατονόμασαν τους μαθητές που βρίσκονται σε ενταξιακά προγράμματα ως έχοντες χαμηλότερα επίπεδα προβληματικής συμπεριφοράς.

Αντίστοιχα, άλλη μελέτη από τον Καναδά (La Mare & de la Ronde, 2000), παρόμοια με την παραπάνω, συνέκρινε την κοινωνική θέση των παιδιών με και χωρίς ΜΔ σε διαφορετικά ενταξιακά πλαίσια (μέσα στην τάξη ή έξω από αυτήν). Οι μαθητές με ΜΔ βρέθηκαν να κατέχουν χαμηλότερη κοινωνική θέση και να είναι λιγότερο αποδεκτοί απ' ότι οι χαμηλής ή μέτριας και οι υψηλής επίδοσης συνομήλικοί τους ανεξαρτήτου πλαισίου εκπαίδευσης. Παρομοίως, σε μία άλλη έρευνα που έγινε στην Αυστραλία, οι συγγραφείς (Hall & Strickett, 2002) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να βιώσουν αρνητική κοινωνική εμπειρία και λιγότερη κοινωνική αποδοχή σε οποιοδήποτε πλαίσιο.

Επιπλέον, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Σλοβενία (Schmidt, 2000) τα σκορ κοινωνικής ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν σημαντικά χαμηλότερα από εκείνα των παιδιών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, εκείνα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που φοιτούσαν σε ένα ειδικό σχολείο είχαν σημαντικά υψηλότερα ποσοστά κοινωνικής ένταξης από εκείνα

που φοιτούσαν σε γενικό σχολείο. Οι συγγραφείς αναφέρουν ότι τα αποτελέσματα αυτά αναδεικνύουν την ανάγκη για πιο επιτυχή ένταξη μέσω της ενδυνάμωσης και προώθησης αλληλεπιδράσεων μέσα στην τάξη, προσφέροντας επαγγελματική βοήθεια και εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, καθώς και μέσα από την κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

Επιπροσθέτως, μελέτη στο Ηνωμένο Βασίλειο το 2001 (Rees & Rees) χρησιμοποίησε κοινωνιομετρικές μετρήσεις για να εξετάσει τις διαφορές μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ όσον αφορά στην κοινωνική θέση. Τα παιδιά που είχαν προσδιοριστεί ως παιδιά με ΕΕΑ από τους εκπαιδευτικούς διέφεραν σημαντικά από τους συνομηλίκους τους μόνο ως προς την αυτοεκτίμησή τους που ήταν χαμηλότερη. Αντίθετα, τα παιδιά που είχαν καθοριστεί από τους ψυχολόγους είχαν επιπλέον απορριφθεί σε μεγαλύτερο βαθμό από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους.

Τέλος, μελέτη από τις ΗΠΑ (Panacek & Dunlap, 2003) εξέτασε την κοινωνική ζωή των παιδιών με ΕΕΑ, εντός και εκτός του σχολείου. Τα παιδιά με ΕΕΑ σε αυτόνομες ειδικές τάξεις είχαν πολύ μικρή πιθανότητα να συμμετάσχουν σε ενταγμένες σχολικές δραστηριότητες. Τα σχολικά κοινωνικά δίκτυα της ομάδας των παιδιών με ΕΕΑ ήταν πιο περιορισμένα από εκείνα της ομάδας σύγκρισης (δηλαδή των τυπικών παιδιών) ενώ περιείχαν λιγότερους φίλους και περισσότερο σχολικό προσωπικό. Ωστόσο σημαντικό είναι το γεγονός ότι τα δίκτυα των ομάδων εκτός σχολείου ήταν παρόμοιου μεγέθους και παρόμοιας σύνθεσης. Οι πιο σημαντικοί άνθρωποι στη ζωή των παιδιών με ΕΕΑ ήταν τα μέλη της οικογενείας τους και έπειτα οι φίλοι, έτσι η ομάδα των παιδιών με ΕΕΑ προσδιόρισε ως πιο σημαντικούς τους φίλους εκτός σχολείου, ενώ η ομάδα σύγκρισης προσδιόρισε ως πιο σημαντικούς τους φίλους στο σχολείο.

Μεθοδολογικά ζητήματα στις κοινωνιομετρικές μελέτες

Στη συγκεκριμένη ενότητα αξίζει να γίνουν κάποιες μεθοδολογικές παρατηρήσεις που αφορούν τις προαναφερθείσες κοινωνιομετρικές έρευνες. Καταρχήν, η χρήση κοινωνιομετρικών τεχνικών ξεκίνησε από τον Moreno (1934) με σκοπό τη μελέτη των κοινωνικών σχέσεων σε μια ομάδα και τον καθορισμό της κοινωνικής θέσης του κάθε μέλους μέσα σε αυτή. Ο Moreno στηριζόμενος στη διαπίστωση ότι κάθε φορά που δύο υποκείμενα έρχονται σε επαφή υπάρχουν τρεις εναλλακτικές εκδοχές: να αισθανθούν συμπάθεια, αντιπάθεια ή αδιαφορία, ανέπτυξε τις κοινωνιομετρικές τεχνικές που ζητούν από τα μέλη μιας ομάδας (π.χ. μιας τάξης)

να δηλώσουν τις προτιμήσεις τους για τα άλλα μέλη της ομάδας. Η καταγραφή αυτών των προτιμήσεων θεωρείται αντικειμενική γιατί τα ίδια τα μέλη της ομάδας διαμορφώνουν το πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων μέσα στην ομάδα και όχι ένας εξωτερικός ερευνητής που θα μπορούσε να εκφέρει υποκειμενική άποψη. Οι αρχικές τεχνικές του Moreno βελτιώθηκαν από άλλους ερευνητές και τις δεκαετίες που ακολούθησαν έγινε ευρεία χρήση κοινωνιομετρικών μετρήσεων σε πολλούς τομείς. Ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης, οι κοινωνιομετρικές τεχνικές χρησιμοποιήθηκαν για τον καθορισμό της κοινωνικής θέσης των μαθητών στο δίκτυο της τάξης τους και για τη συλλογή πληροφοριών που μπορεί να συμβάλλουν στην κοινωνική προσαρμογή των μαθητών. Συμπερασματικά, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι η χρήση διαφορετικών τεχνικών οδηγεί συχνά σε διαφορετικά αποτελέσματα. Είναι λοιπόν απαραίτητο να παρουσιαστούν οι τρεις κυριότερες τεχνικές και να συζητηθούν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα τους.

Η μέθοδος του κατονομασμού (ή υποδείξεων)

Η μέθοδος των «υποδείξεων» (nomination measure) αποτελεί την κυριότερη κοινωνιομετρική τεχνική για τη μέτρηση των διαπροσωπικών σχέσεων μιας ομάδας. Όλα τα μέλη της ομάδας καλούνται να επιλέξουν ή να απορρίψουν ένα αριθμό μελών της ομάδας τους. Συνήθως οι συμμετέχοντες περιορίζονται σε τρεις ή πέντε επιλογές ή απορρίψεις με σκοπό τη στάθμιση των τιμών και τη συγκριτική χρήση τους. Οι υποδείξεις των μελών της ομάδας έχουν συγκεκριμένες καταστάσεις ή δραστηριότητες. Για παράδειγμα, τα μέλη μίας σχολικής τάξης καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις του τύπου: «Με ποιον συμμαθητή σου θα ήθελες να καθίσεις μαζί;» ή «Με ποιον θα ήθελες να συνεργαστείς σε μία εργασία;» ή «Με ποιον θα ήθελες να περάσεις το διάλειμμα μαζί;». Αντίστοιχα, μπορεί η ερώτηση να ζητά από το μαθητή να απορρίψει κάποιους συμμαθητές του π.χ. «Με ποιον συμμαθητή σου δεν θα ήθελες να καθίσεις μαζί;» κλπ. Επίσης, η μέθοδος των υποδείξεων συχνά αναφέρεται σε εμπειρικές μελέτες και ως μέθοδος «κατονομασίας φίλων» γιατί απλά το μέλος της τάξης ερωτάται ποιοι είναι οι 5 καλύτεροι του φίλοι. Σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα αποφεύγονται αρνητικές ερωτήσεις (δηλαδή δε ζητούνται απορρίψεις) για την αποφυγή ηθικών προβλημάτων. Τα πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης μεθόδου είναι ότι (α) καταλήγει στην δημιουργία ενός κοινωνιογράμματος όπου απεικονίζονται όλες οι σχέσεις στην ομάδα και (β) όλοι οι συμμετέχοντες κατατάσσονται σε διάφορα είδη κοινωνικής θέσης π.χ. δημοφιλείς,

απομονωμένοι, απορριπτέοι κλπ.), Τα μειονεκτήματα της μεθόδου είναι (α) τα ηθικά προβλήματα που εγείρονται με τη χρήση αρνητικών υποδείξεων και (β) ότι ακόμη και να ζητηθούν μόνο θετικές υποδείξεις, κάποια παιδιά παραβλέπονται μια και οι ερωτήσεις μετρούν στην ουσία δημοτικότητα.

Η μέθοδος των συνολικών εκτιμήσεων της ομάδας

Στη μέθοδο των «συνολικών εκτιμήσεων της ομάδας» ή όπως συχνά αναφέρεται αλλιώς, τη μέθοδο της «κοινωνιομετρικής αξιολόγησης» (rating measure), τα μέλη μιας ομάδας εκτιμούν όλα τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους με βάση κάποιο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας. Για παράδειγμα, σε μία σχολική τάξη μπορούν τα παιδιά να ερωτηθούν πόσο θα ήθελαν να παίξουν με καθέναν από τους συμμαθητές τους. Συχνά, δίνεται σε κάθε μαθητή μία λίστα με τα ονόματα όλων των παιδιών της τάξης και τους ζητείται να διαλέξουν για κάθε ένα από αυτά μία εικόνα προσώπου με χαρούμενη, ουδέτερη ή λυπημένη έκφραση, εκφράζοντας έτσι την επιθυμία τους να παίξουν με το συγκεκριμένο άτομο. Το πλεονέκτημα αυτής της τεχνικής έγκειται στο γεγονός ότι αξιολογούνται όλα τα μέλη της ομάδας από όλους με αποτέλεσμα να έχουμε μία ακριβή κι έγκυρη κοινωνιομετρική μέτρηση (ενώ στη μέθοδο των υποδείξεων κάποια μέλη λιγότερο δημοφιλή μπορεί να παραλειφθούν). Από την άλλη μεριά, τα ηθικά προβλήματα που αναφέρθηκαν παραπάνω εξακολουθούν να υπάρχουν.

Η μέθοδος του κοινωνικογνωστικού χάρτη

Μία άλλη κοινωνιομετρική τεχνική που έχει κερδίσει έδαφος τα τελευταία χρόνια είναι η μέθοδος του κοινωνικογνωστικού χάρτη (social cognitive mapping) που αναπτύχθηκε από τον Cairns και τους συνεργάτες του (Cairns, Gariepy, Kindermann & Leung, 1997). Σ' αυτήν τη μέθοδο τα παιδιά καλούνται να κατονομάσουν τις παρέες που υπάρχουν στην τάξη τους. Συγκεκριμένα, καλούνται να απαντήσουν στην ακόλουθη ερώτηση: «Υπάρχουν κάποια παιδιά στην τάξη σας που συχνάζουν μαζί;». Στα παιδιά δίνεται η δυνατότητα να αρχίσουν από τη δική τους ομάδα και στη συνέχεια να αναφέρουν όσες περισσότερες ομάδες συνομηλίκων μπορούν. Οι απαντήσεις όλων των παιδιών συναθροίζονται και δημιουργείται ένας κοινωνικός χάρτης της τάξης στον οποίο αποτυπώνονται όλες οι ομάδες παιδιών, η θέση του κάθε παιδιού μέσα στην ομάδα (ή στις ομάδες που ανήκει) και η θέση της κάθε ομάδας μέσα στο δίκτυο της τάξης. Το μεγάλο πλεονέκτημα της μεθόδου

(απέναντι στην κλασική μέθοδο επιλογής φίλων) έγκειται στο ότι συλλέγονται πολλές σημαντικές πληροφορίες για τις «πραγματικές» συναναστροφές των παιδιών. Πράγματι, η εγκυρότητα της μεθόδου έχει επανειλημμένα αποδειχθεί μέσα από μελέτες που συνδύασαν τη μέθοδο με παρατηρήσεις των συμπεριφορών των μαθητών σε διάφορους σχολικούς χώρους (Gest, Farmer, Cairns & Hongling, 2003). Από την άλλη μεριά, η μέθοδος βασίζεται στην παραδοχή ότι τα μέλη μίας τάξης είναι άριστοι γνώστες των κοινωνικών ομάδων και παρεών της τάξης τους, κάτι το οποίο δεν είναι απαραίτητα πάντα εγγυημένο.

Κεφάλαιο 2. Συμβουλευτική και ο ρόλος της στην κοινωνική ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ

Προτού συζητηθεί ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει η Συμβουλευτική στην κοινωνική ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ σε γενικά σχολικά πλαίσια είναι απαραίτητο να γίνει αναφορά στη σημασία του όρου και τις διαδικασίες που περιλαμβάνει.

Η έννοια της Συμβουλευτικής

Η Συμβουλευτική (counselling) έχει πολλαπλές σημασίες και προσεγγίζεται διαφορετικά ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο εφαρμόζεται και τα άτομα από τα οποία ασκείται. Ο όρος λοιπόν Συμβουλευτική χρησιμοποιείται για να δηλώσει την υποστηρικτική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο Σύμβουλο και το άτομο το οποίο ζητά τη βοήθειά του. Η σχέση αυτή προϋποθέτει συγκεκριμένες δεξιότητες εκ μέρους του Συμβούλου όπως η ενσυναίσθηση, η αποδοχή του άλλου, ο σεβασμός του δικαιώματος του ατόμου να ρυθμίζει μόνος του τα της ζωής του κ.ά. Ακόμη ο όρος Συμβουλευτική αναφέρεται στο σύνολο των δραστηριοτήτων και των μεθόδων που στηρίζονται σε διάφορες ψυχολογικές θεωρίες και τεχνικές, με στόχο την ψυχολογική υποστήριξη αυτών που συναντούν προβλήματα ή δυσκολίες αποτελώντας έτσι ένα ειδικό πεδίο εφαρμογής ψυχολογικών μεθόδων. Ο McLeod (2003) αναφέρεται σε κάποιους ορισμούς της συμβουλευτικής όπως: *«ο όρος συμβουλευτική συμπεριλαμβάνει την εργασία με άτομα και σχέσεις, η οποία μπορεί να συνδέεται με την ανάπτυξη, την υποστήριξη κρίσεων, [...] ή να έχει στόχο την επίλυση προβλημάτων»* (σελ.23). Ένας ακόμη ορισμός αναφέρεται σε μία οργανωμένη επαγγελματική σχέση που στόχο έχει να βοηθήσει τον πελάτη να κατανοήσει και να αποσαφηνίσει τις απόψεις του για τη ζωή και να επιλύσει προβλήματα συναισθηματικής και διαπροσωπικής φύσης. Οι Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη (1996), αναφέρονται εξελικτικά σε αρκετούς ορισμούς της Συμβουλευτικής. Έτσι, ο Rogers το 1942, ορίζει τη Συμβουλευτική ως τη διαδικασία εκείνη μέσω της οποίας θα βοηθηθεί το άτομο να επιτύχει μια εποικοδομητική αλλαγή, με τη θέλησή του στην προσωπικότητά του και ο Beck το 1963, ως τη βοήθεια που προσφέρει ένα άτομο στο άλλο, ή μια ομάδα στα μέλη της, στην αναζήτηση του καλύτερου τρόπου δράσης ως προς την επιβίωση του ατόμου και της ομάδας. Ο Block το 1974, αναγνωρίζει ως

συμβουλευτική διαδικασία το να βοηθήσεις ένα άτομο να έχει πλήρη επίγνωση του εαυτού του και των τρόπων με τους οποίους ανταποκρίνεται στις επιδράσεις του περιβάλλοντος του και ο Ellis το 1977 να μάθει ένα άτομο να γίνεται πιο λογικό, να αντιληφθεί το λανθασμένο τρόπο που σκέπτεται και οδηγείται σε αυτοκαταστροφικά συναισθήματα και αναποτελεσματική συμπεριφορά.

Συμπερασματικά, αν κάποιος κοιτάξει τις διαφορετικές προσεγγίσεις έναντι της συμβουλευτικής, μπορεί να καταλάβει τα παρακάτω:

- Πρώτον, (η συμβουλευτική) αναφέρεται σε μια σχέση, στην οποία ένα άτομο προτίθεται να βοηθήσει ένα άλλο, είτε ατομικά, είτε μέσα σε μία ομάδα, να διερευνήσει ένα πρόβλημα, μια εξελικτική διαδικασία, ή ένα γεγονός που θα συνιστά μετάβαση.
- Δεύτερον, υπάρχουν κάποιες αναγνωρίσιμες δεξιότητες, που μπορούν να προωθήσουν αυτή τη διαδικασία. Αυτές οι δεξιότητες περιλαμβάνουν το να είναι κάποιος καλός ακροατή, να παρέχει προκλήσεις και να διευκολύνει τη δράση. Σχετίζονται με την παροχή βοήθειας σε κάποιον, ώστε να καταλάβει τόσο τα δικά του συναισθήματα, σκέψεις και συμπεριφορές, όσο και των άλλων και να είναι σε θέση να δράσει, βάσει αυτής της κατανόησης, με παραγωγικό τρόπο.
- Τρίτον, υπάρχει μια πεποίθηση ότι η αυτογνωσία είναι χρήσιμη και η ανάπτυξη της είναι μέρος της όλης διαδικασίας και
- Τέταρτον, ότι πρόκειται για μια διαδικασία μάθησης, που περιλαμβάνει τη σκέψη, το συναίσθημα και τη δράση (McLaughlin , 1999).

Ενδιαφέροντα είναι επίσης όσα γράφει ο Patterson (στο Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996) για το τι δεν είναι Συμβουλευτική. Συγκεκριμένα, δεν αποτελεί Συμβουλευτική η απλή παροχή πληροφοριών, η παροχή συμβουλών και συστάσεων, ο επηρεασμός των στάσεων, των πεποιθήσεων και της συμπεριφοράς του άλλου, ο πειθαναγκασμός με πίεση ή απειλή, η επιλογή και τοποθέτηση σε θέσεις εργασίας και η διενέργεια απλής συνέντευξης.

Τέλος, η Συμβουλευτική υποδηλώνει στήριξη στους ανθρώπους να βοηθήσουν τον εαυτό τους να σκέφτεται πιο θετικά και για τους ίδιους και τις ικανότητές τους, αλλά και για τις αντίξοες συνθήκες των προβλημάτων που καλούνται ν' αντιμετωπίσουν (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001). Επιπλέον,

πραγματοποιείται κυρίως από ειδικά καταρτισμένους επαγγελματίες/επιστήμονες διάφορων επιστημονικών χώρων, όπως ψυχολόγους, ψυχιάτρους, εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς λειτουργούς, νοσηλευτές, γιατρούς, που κατέχουν τη θέση του συμβούλου, και αποτελεί ένα αμοιβαίο εγχείρημα ανάμεσα στο σύμβουλο και το συμβουλευόμενο, το άτομο που ζητά τη βοήθεια του συμβούλου, βασισμένο στις αρχές της ισοτιμίας και του πραγματικού σεβασμού του ατόμου που βρίσκεται στη θέση του συμβουλευόμενου (Κλεφτάρας, 2009).

Όταν το περιεχόμενο της Συμβουλευτικής οριοθετείται σε συνάρτηση με το χώρο εφαρμογής της, που στην περίπτωση μας είναι ο σχολικός, και αποφασίζεται ποιες από τις λειτουργίες της αξιοποιούνται στην περίπτωση αυτή, τότε μιλάμε για **Σχολική Συμβουλευτική** (Δημητρόπουλος, 1999). «*Η Σχολική Συμβουλευτική είναι ο κλάδος μέσω του οποίου εφαρμόζεται η συμβουλευτική στο σχολείο, κατά κανόνα από τον εξειδικευμένο στην εφαρμογή της σύμβουλο ή τον εξειδικευμένο εκπαιδευτικό, ανάλογα με το σύστημα. Συνήθως, ο όρος αναφέρεται στην εφαρμογή της Συμβουλευτικής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*» (σ. 41).

Συμβουλευτική και κοινωνική ένταξη παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) στο σχολικό πλαίσιο

Αρχικά, στόχος της συμβουλευτικής στην εκπαίδευση αποτελεί η καλή συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Όσον αφορά τα παιδιά με αναπηρίες και την οικογένειά τους η συμβουλευτική και οι συμβουλευτικές δεξιότητες επιδιώκουν να ενισχύσουν την ψυχική τους υγεία, να μειώσουν το άγχος, να αντιμετωπίσουν ρεαλιστικά το πρόβλημα, να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και να διαμορφώσουν θετικές στάσεις απέναντι στους άλλους ανθρώπους γεγονός που θα ενισχύσει και την αντίληψη της προσωπικής τους αξίας. Στον ελλαδικό χώρο οι νόμοι 2817/2000 (Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις) και 3699/2008 (ΦΕΚ 199/Α'/2.10.2008: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) καθιέρωσαν τη φοίτηση των ΑμεΑ στην εκπαίδευση, καθιστώντας το κοινωνικό σύνολο υπεύθυνο απέναντι στην κοινωνικοποίηση των ατόμων αυτών.

Σύμφωνα με το Ν. 3699/2008 οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εκτός των άλλων πλαισίων, μπορούν να φοιτούν σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, εφόσον πρόκειται για άτομα με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες ή σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη-

συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής. Γι' αυτούς τους μαθητές η κοινωνική υποστήριξη από τους σημαντικούς άλλους του σχολικού περιβάλλοντος και η δημιουργία κοινωνικών δικτύσεων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνικο-πολιτιστική τους ένταξη. Στο διεθνή χώρο συναντά κανείς παρόμοιες νομοθετικές μεταρρυθμίσεις που αφορούν στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Για παράδειγμα, στις ΗΠΑ ο νόμος Individuals with Disabilities Education Act (IDEA,1997 στο Nichter & Edmonson,2005) και ο πιο πρόσφατος νόμος "No Child Left Behind" (NCLB) υποχρεώνουν τα σχολεία να παρέχουν ισότιμες εκπαιδευτικές δυνατότητες σε όλους τους μαθητές συμπεριλαμβανομένων και αυτών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Όσον αφορά στη Συμβουλευτική των ΑμεΑ η Αμερικάνικη Ένωση Σχολικής Συμβουλευτικής (ASCA,1999 στο Arman, 2002) υποστηρίζει ξεκάθαρα την ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ στον πληθυσμό που εξυπηρετείται από επαγγελματίες σχολικούς συμβούλους. Συγκεκριμένα, αναφέρεται στην παροχή βοήθειας μέσω συμβουλευτικών προγραμμάτων μέσα στο σχολείο σε όλους τους μαθητές με στόχο την ανάπτυξη του δυναμικού τους ανεξάρτητα από τις γνωστικές, συναισθηματικές, συμπεριφοριστικές, φυσικές ή κοινωνικές αναπηρίες. Η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρεται στη συμβουλευτική σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είτε μέσω ατομικής είτε μέσω ομαδικής συμβουλευτικής με οφέλη σε μαθητές με υπερκινητικότητα, άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση, επιθετική συμπεριφορά, δυσκολία στην αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων, μη κοινωνικά επιθυμητές συμπεριφορές καθώς και συναισθηματικές και διαπροσωπικές δυσκολίες.

Πριν την αναλυτικότερη παρουσίαση των παραπάνω μελετών είναι απαραίτητο να γίνει αναφορά στις ανάγκες και τις ανησυχίες των ατόμων με αναπηρίες που είναι ποικίλες και πολυδιάστατες. Συγκεκριμένα κατηγοριοποιούνται σε 8 μεγάλες κατηγορίες: τις σωματικές ανάγκες (π.χ. θέματα μετακίνησης), τις ψυχολογικές ανάγκες (π.χ. διαχείριση θυμού, ανοχή στην απόρριψη και μείωση άγχους) , τις κοινωνικές ανάγκες (π.χ. κατάλληλη διαπροσωπική επικοινωνία), τις επαγγελματικές ανάγκες (π.χ. επαγγελματική εκπαίδευση) , τις οικονομικές ανάγκες (π.χ. αναπηρικά προνόμια), τα περιβαλλοντικά εμπόδια (π.χ. προσβασιμότητα), τα συμπεριφοριστικά εμπόδια (π.χ. κοινωνική προκατάληψη, ακατάλληλη γλώσσα) και τις ψυχαγωγικές ανάγκες (π.χ. ελεύθερου χρόνου δραστηριότητες). Το ευρύ φάσμα λοιπόν των αναγκών και των ανησυχιών των ατόμων με αναπηρίες έχει καταστήσει αναγκαία τη δημιουργία διάφορων θεραπευτικών ομάδων. Κάποιες από τις πιο

δημοφιλείς είναι οι εξής : α) οι εκπαιδευτικές ομάδες , στόχος των οποίων αποτελεί η μετάδοση αντικειμενικής πληροφορίας, οι απαραίτητες αλλαγές τρόπου ζωής και η λήψη κατάλληλων αποφάσεων β) οι ομάδες κοινωνικής υποστήριξης, οι οποίες παρέχουν αλληλοϋποστήριξη δημιουργώντας ένα πλαίσιο ανταλλαγής ιδεών και ανησυχιών καθώς και μεθόδων επίλυσης προβλημάτων γ) οι ψυχοθεραπευτικές ομάδες, όπου η έμφαση δίνεται σε συναισθηματικό επίπεδο και στην αύξηση της αυτογνωσίας και τέλος δ) οι ομάδες εκπαίδευσης δεξιοτήτων και διαχείρισης με μία πιο γνωστικο-συμπεριφοριστική προσέγγιση όπου μέσα από την εκμάθηση των κατάλληλων κοινωνικών δεξιοτήτων τα μέλη της ομάδας μαθαίνουν να διαχειρίζονται αποτελεσματικά την αναπηρία τους και τις επιπτώσεις της (Livneh et al., 2004).

Ανασκόπηση λοιπόν της διεθνούς βιβλιογραφίας όπως αυτή των Stephens et al. (2007) καταλήγει στην ομαδική συμβουλευτική ως τον πιο αποτελεσματικό τρόπο εκμάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων με συγκεκριμένα οφέλη σε μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τέτοια οφέλη αποτελούν η ευκαιρία που δίνεται στα άτομα να μαθαίνει το ένα από το άλλο και η δυνατότητα να γενικεύουν μαζί λύσεις. Οι ομάδες ακόμη παρέχουν έναν ασφαλή τόπο για συναισθηματική αποφόρτιση ενώ μαθαίνουν ότι και άλλα παιδιά αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα, γεγονός που μπορεί να μειώσει το άγχος ή τους φόβους που μπορεί να έχουν , ειδικότερα σε κοινωνικές συνθήκες. Επιπλέον, οι ομάδες αποτελούν το κατάλληλο μέρος για εφαρμογή των αποκτηθέντων κοινωνικών δεξιοτήτων και για την ανάπτυξη ενός κατάλληλου κοινωνικού δικτύου ενθαρρύνοντας έτσι τη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων και φιλιών.

Αντίστοιχα, η συμμετοχή στην ομάδα συμβάλλει στη δημιουργία ενός χώρου όπου τα μέλη μπορούν να μοιραστούν συναισθήματα με άλλους, να παρέχουν και να λάβουν ανατροφοδότηση αλλά και να αναπτύξουν θετικούς τρόπους αλληλεπίδρασης. Ακόμη, σε συνδυασμό με την παιγνιοθεραπεία συμβάλλει στη θετική κοινωνική αυτοαντίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες , στην εκμάθηση κατάλληλων τρόπων επίλυσης συγκρούσεων ενώ βοηθά στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών (Arman , 2002). Συγκεκριμένα, η ψυχική ανθεκτικότητα αναφέρεται σε μία κατηγορία καταστάσεων που χαρακτηρίζεται από επαναλαμβανόμενους τύπους θετικής προσαρμογής στο πλαίσιο σημαντικών αντιξοοτήτων ή επικίνδυνων καταστάσεων. Αναφέρεται στη δυναμική διαδικασία της θετικής προσαρμογής παρά την ύπαρξη δύσκολων και αντίξοων

συνθηκών και παρά την έκθεση σε παράγοντες επικινδυνότητας. Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, οι Henderson & Milstein (2008) έχουν περιγράψει έξι βασικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στο σχολικό περιβάλλον και που συνθέτουν τον τροχό της ψυχικής ανθεκτικότητας. Οι τομείς αυτοί για τα σχολεία είναι η ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων, η δημιουργία σαφών και ξεκάθαρων ορίων, η εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, η παροχή στήριξης και φροντίδας, η ύπαρξη υψηλών προσδοκιών και σαφούς έκφρασης τους καθώς και η παροχή ευκαιριών για ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Οι τρεις πρώτοι τομείς στοχεύουν στη μείωση των παραγόντων επικινδυνότητας, ενώ οι τρεις τελευταίοι στοχεύουν στην ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα στο σχολικό περιβάλλον. Σαφής λοιπόν είναι η σύνδεση μεταξύ ομαδικής συμβουλευτικής, ψυχικής ανθεκτικότητας και κατ' επέκταση αναγνώρισης και ανάπτυξης προστατευτικών παραγόντων σε επίπεδο σχολικής κοινότητας.

Τα οφέλη λοιπόν της ομαδικής συμβουλευτικής είναι ξεκάθαρα αν αναλογιστεί κανείς το στιγματισμό που δέχονται οι μαθητές με ΕΕΑ από τους συνομηλίκους τους και την απομόνωση από το κοινωνικό δίκτυο της τάξης τους και του σχολείου τους γενικότερα. Επιπλέον, η ομαδική συμβουλευτική επιτρέπει στους σχολικούς συμβούλους να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες περισσότερων μαθητών σε σύγκριση με την ατομική συμβουλευτική. Συγκεκριμένα, παρέχεται έτσι βοήθεια σε μεγαλύτερο πληθυσμό μαθητών που σε συνάρτηση με την αύξηση των επιθετικών συμπεριφορών στο σχολείο χρήζουν άμεσης συμβουλευτικής υποστήριξης (Stephens et al., 2007)

Σχολική Συμβουλευτική στην Ελλάδα: τρέχουσες συνθήκες και προοπτικές

Στον Ελλαδικό χώρο ο Νόμος 2817/2000 (Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις) έφερε σημαντικές αλλαγές όσον αφορά στην παροχή σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών στο εκπαιδευτικό σύστημα. (Dimakos ,2006). Συγκεκριμένα, το Υπουργείο Παιδείας δημιούργησε δικές του δομές, τα Κ.Δ.Α.Υ. (Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης), τα οποία έρχονται να καλύψουν το κενό που υπήρχε ως τότε στην υποστήριξη της Σχολικής Κοινότητας και του Εκπαιδευτικού. Τα κέντρα αυτά περιλαμβάνουν προσωπικό που αποτελείται από σχολικούς ψυχολόγους, γενικούς και ειδικούς παιδαγωγούς, κοινωνικούς λειτουργούς και λογοθεραπευτές. Βασικές αρμοδιότητες αποτελούν η

έκδοση γνωμάτευσης και η σύσταση Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος. Ο Νόμος 3699/2008 μετονομάζει τις υπηρεσίες σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ.(Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης) με επέκταση στη δυνατότητα κάλυψης υποχρεωτικού διδακτικού χρόνου των μαθητών με αναπηρία. Ο εκπαιδευτικός και ο ψυχολόγος του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. παρακολουθούν το παιδί στο σχολείο, αναπροσαρμόζουν το πρόγραμμα του παιδιού και καθορίζουν μακροπρόθεσμους στόχους που είναι σύμφωνοι με τις δυνατότητες του παιδιού. Η σύνταξη του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος είναι υποχρέωση του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ενώ για την επιτυχημένη εφαρμογή του , την αξιολόγηση του και τον επαναπροσδιορισμό των στόχων του συνεργάζονται η Σχολική Κοινότητα και οι Σχολικοί Σύμβουλοι (Κολιάδης, 2010). Επιπλέον, με το Νόμο 1566/1985 περιορισμένος αριθμός σχολικών ψυχολόγων διορίζεται σε ειδικά σχολεία σε αντίθεση με τα γενικά στα οποία δεν προβλέπεται η παρουσία σχολικού ψυχολόγου. Παρόλα αυτά οι δάσκαλοι μοιράζονται παρόμοιες απόψεις για το σημαντικό ρόλο του σχολικών ψυχολόγων στο σχολικό σύστημα παρά το γεγονός της απουσίας τους σε γενικά δημοτικά σχολεία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Dimakos, 2006).

Εκτός λοιπόν από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και τη σποραδική παρουσία σχολικών ψυχολόγων στα ειδικά σχολεία, το άτομο το οποίο ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να συμβουλευτεί είναι ο Σχολικός Σύμβουλος. Συνήθως τη θέση καταλαμβάνουν εκπαιδευτικοί με αρκετά χρόνια διδακτικής εμπειρίας και μεταπτυχιακές σπουδές σε εκπαιδευτικά θέματα. Οι αρμοδιότητες του μπορεί να αφορούν διαχείριση της τάξης, διαχείριση σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ γονιών και σχολικής κοινότητας (Dimakos, 2006). Οι Σχολικοί Σύμβουλοι (ειδικής αγωγής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) έχουν την ευθύνη για την καθοδήγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών των σχολείων της περιφέρειάς τους στην οποία υπάγονται, γεγονός που δυσχεραίνει το έργο τους εξαιτίας του πλήθους των σχολικών μονάδων και τον μικρό αριθμό των Σχολικών Συμβούλων. Έρευνα των Nikolopoulou & Oakland, (1990) αναφέρει τη δυσκολία παρουσίας των σχολικών συμβούλων σε όλα τα σχολεία εξαιτίας του περιορισμένου χρόνου και πόρων, γεγονός που δεν ωφελεί ούτε τους μαθητές αλλά ούτε και τους εκπαιδευτικούς.

Με βάση λοιπόν την εικόνα που σκιαγραφήθηκε παραπάνω για την κατάσταση στην Ελλάδα, υπάρχει έντονη ανάγκη και ενδιαφέρον για τη διενέργεια ερευνών που εξετάζουν το ρόλο που θα μπορούσε να διαδραματίσει η συμβουλευτική. Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στο να συμβάλει στη διερεύνηση

αυτού του επίκαιρου θέματος και να εξετάσει τη σημασία της συμβουλευτικής στήριξης και για τα παιδιά με ΕΕΑ καθώς και για τους εκπαιδευτικούς που εφαρμόζουν την ένταξη τους σε γενικά σχολεία (γενικούς και ειδικούς).

Κεφάλαιο 3. Μεθοδολογία

Σκοπός της έρευνας

Η προτεινόμενη έρευνα επικεντρώνεται στη διερεύνηση του βαθμού κοινωνικής ένταξης σε κανονικά δημοτικά σχολεία παιδιών με σημαντικές μαθησιακές δυσκολίες ή/και αναπηρίες, και συγκεκριμένα των παιδιών που λαμβάνουν παράλληλη στήριξη. Ταυτόχρονα, διερευνά το ρόλο που θα μπορούσε να διαδραματίσει ο ψυχολόγος-σύμβουλος στη διαδικασία αυτή. Συγκεκριμένα, η μελέτη αποσκοπεί στο να βρει απαντήσεις στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια θέση (κοινωνικό status) κατέχουν τα παιδιά με παράλληλη στήριξη στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης τους;
2. Ποιος είναι ο βαθμός κοινωνικής αλληλεπίδρασης τους με συμμαθητές στον προαύλιο χώρο του σχολείου τους;
3. Οι δύο παραπάνω δείκτες (κοινωνική θέση και κοινωνική αλληλεπίδραση) παραμένουν σταθεροί κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς;
4. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των ειδικών και γενικών δασκάλων σχετικά με την κοινωνική ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ και το ρόλο της συμβουλευτικής στην προώθηση αυτής της διαδικασίας;
5. Ποιες είναι οι προσδοκίες των ειδικών και γενικών δασκάλων από την παροχή συμβουλευτικής στήριξης;

Η διερεύνηση των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων έγινε με τη χρήση ενός συνδυαστικού μοντέλου έρευνας, το οποίο παρουσιάζεται λεπτομερώς στην επόμενη ενότητα.

Χρήση συνδυαστικών μεθόδων έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη συνδυαστικά με τη χρήση μιας κοινωνιομετρικής τεχνικής, συστηματικής παρατήρησης και συνεντεύξεων από γενικούς και ειδικούς παιδαγωγούς. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος των «υποδείξεων» (nomination measure) στην οποία οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν ποιοι είναι οι καλύτεροι τους φίλοι μέσα στην τάξη. Μέσα λοιπόν από τις απαντήσεις των μαθητών διερευνήθηκε η κοινωνική θέση που κατέχουν τα παιδιά με ΕΕΑ στο δίκτυο της τάξης τους. Το ερευνητικό ερώτημα που αφορά στην αλληλεπίδραση των μαθητών στα διαλείμματα, απαντήθηκε μέσω της συστηματικής παρατήρησης στον

προαύλιο χώρο του σχολείου. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκαν όλοι οι συμμετέχοντες μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και ίδιος αριθμός τυπικών συμμαθητών τους αντιστοίχων χαρακτηριστικών. Η συλλογή των δεδομένων διεξήχθη σε δύο περιόδους με στόχο τη διερεύνηση της σταθερότητας των μετρήσεων μας όσον αφορά στην κοινωνική θέση και την αλληλεπίδραση των παιδιών με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο. Η πρώτη περίοδος συλλογής δεδομένων διεξήχθη τους μήνες Οκτώβριο-Νοέμβριο του 2012 και η δεύτερη τους μήνες Απρίλιο- Μάιο του 2013. Όσον αφορά στις συνεντεύξεις στόχος ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των γενικών και ειδικών παιδαγωγών σχετικά με το ρόλο της συμβουλευτικής στη διευκόλυνση της κοινωνικοποίησης των παιδιών με ΕΕΑ. Στη συνέχεια παρατίθεται εκτενής ανάλυση των τεχνικών που χρησιμοποιήθηκαν.

Επιλογή κοινωνιομετρικής τεχνικής και ημι-δομημένης συνέντευξης

Λαμβάνοντας κανείς υπόψη του το γεγονός ότι το θέμα της έρευνας αφορά στην κοινωνική θέση των παιδιών με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο ήταν ξεκάθαρη η ανάγκη για την εφαρμογή μιας κοινωνιομετρικής τεχνικής. Η μέθοδος των κοινωνιομετρικών υποδείξεων θεωρήθηκε η καταλληλότερη για τη μέτρηση των διαπροσωπικών σχέσεων στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης. Στη συγκεκριμένη τεχνική οι μαθητές καλούνται να αναφέρουν μέχρι και 5 καλύτερους φίλους από την τάξη τους. Οι μαθητές μπορούν να ορίσουν λιγότερους από 5 φίλους αλλά όχι περισσότερους από 5 συμμαθητές τους. Για την αποφυγή ηθικών προβλημάτων δε χρησιμοποιήθηκε αρνητική ερώτηση όπως με ποιους συμμαθητές δε θα ήθελαν να παίξουν ή να μη θέλουν να είναι φίλοι. Επιπλέον, η μέθοδος των κοινωνιομετρικών υποδείξεων χωρίς ιεραρχική κατάταξη που χρησιμοποιήθηκε, επιλέχθηκε με κριτήριο ότι εστιάζουμε στο πλήθος των επιλογών-φιλίων και όχι στην ποιότητα της φιλίας. Αντίθετα, η κοινωνιομετρική μέθοδος των «συνολικών εκτιμήσεων της ομάδας» θα χρησιμοποιούνταν αν η έρευνα μας αποσκοπούσε στην αξιολόγηση όλων των μελών της τάξης από τους συμμαθητές τους με βάση κάποιο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας.

Όσον αφορά στην ημι-δομημένη συνέντευξη, η επιλογή της έγινε ως επικουρική μέθοδος προσφέροντας ευελιξία στην ερευνήτρια μέσα από τη διατύπωση υποβοηθητικών ερωτήσεων καθώς και τη δυνατότητα κατά τη διάρκεια της συνέντευξης να γίνει αλλαγή της ακολουθίας των ερωτήσεων ή και τροποποίηση των παραχουσών. Ακόμη, αυτή η μορφή συνέντευξης προσφέρει στην ερευνήτρια την

ευελιξία να επανέλθει και να επιχειρήσει μια βαθύτερη κατανόηση των λεγομένων των συμμετεχουσών, κυρίως στα σημεία όπου μπορεί να παρατηρηθούν διαφορούμενα ή αδιευκρίνιστα σχόλια από την πλευρά των συνεντευξιαζόμενων. Τέλος, στα πλαίσια αυτά, η διατύπωση των ερωτήσεων μπορεί να τροποποιηθεί ανάλογα με το υποκείμενο της συνέντευξης και να δοθούν κατάλληλες επεξηγήσεις.

Επιλογή δείγματος μαθητών

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε γενικά δημοτικά σχολεία τριών περιφερειών, της Δυτικής Αττικής, της Θεσσαλίας, και της Μακεδονίας. Οι συγκεκριμένες περιφέρειες αποτελούν «βολικό» δείγμα μια και σε καμία περίπτωση δεν είναι δυνατόν να γενικευτούν τα αποτελέσματα της έρευνας σε πανελλαδικό επίπεδο. Ωστόσο, στις συγκεκριμένες περιφέρειες έγινε συστηματική προσπάθεια να εντοπιστούν σχολεία στα οποία εκπαιδευόνταν μαθητές με παράλληλη στήριξη που να καλύπτουν τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, έγινε επιλογή σχολείων στα οποία υπήρχαν παιδιά με παράλληλη στήριξη. Μετά τον εντοπισμό μιας αρχικής λίστας σχολείων επιλέχθηκαν μόνο αυτά στα οποία τα παιδιά με παράλληλη στήριξη είχαν διαταραχές του Φάσματος του Αυτισμού ή ήπια νοητική καθυστέρηση ενώ αποκλείστηκαν τα σχολεία στα οποία φοιτούσαν παιδιά με αισθητηριακά προβλήματα π.χ. προβλήματα όρασης. Θεμιτό είναι λοιπόν να γίνει αναφορά στον όρο νοητική καθυστέρηση ο οποίος αναφέρεται στη δυσκολία αυτή που χαρακτηρίζεται από σημαντικούς περιορισμούς τόσο στην πνευματική λειτουργία (τη σκέψη, τη μάθηση, την επίλυση προβλημάτων) όσο και στην προσαρμοστική συμπεριφορά, η οποία καλύπτει ένα φάσμα καθημερινών κοινωνικών και πρακτικών δεξιοτήτων. Ακόμη, η διάγνωση γίνεται πριν το 18^ο έτος και ο όρος ανήκει στην ευρύτερη κατηγορία των αναπτυξιακών διαταραχών. (www.aaid.org) Τέλος, όσον αφορά στα παιδιά με διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού, οι Κάκουρος & Μανιαδάκη (2005) αναφέρονται στον όρο «αυτισμό» ο οποίος προέρχεται από την ελληνική λέξη «εαυτός» και υποδηλώνει την απομόνωση του ατόμου στον εαυτό του. Ανήκει στην κατηγορία των Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών στην οποία ανήκει και η διαταραχή Asperger καθώς και άλλες. Βασικά χαρακτηριστικά των ατόμων αυτών αποτελούν η ελλιπής κοινωνική ανάπτυξη, η ιδιόμορφη γλωσσική ανάπτυξη και η στερεότυπη συμπεριφορά. Επιπλέον, τα παιδιά με Asperger παρουσιάζουν τα ίδια συμπτώματα με τα παιδιά με αυτισμό, αλλά δεν έχουν ελλείμματα στη γλωσσική ανάπτυξη.

Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει το τελικό δείγμα έρευνας διαχωρισμένο κατά φύλο και είδος εκπαιδευτικής ανάγκης.

Πίνακας 3.1 Ποσοστά παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ ανά φύλο

Εκπαιδευτική ταξινόμηση	Φύλο		Σύνολο	
	Αγόρια	Κορίτσια	N	%
Παιδιά τυπικής ανάπτυξης	286	289	575	94,4
Παιδιά με παράλληλη στήριξη	26	8	34	5,6
Είδος ΕΕΑ				
Διαταραχές Φάσματος Αυτισμού	22	2	24	70.6
Νοητική καθυστέρηση	4	6	10	29.4

Η συλλογή των δεδομένων έγινε σε 33 δημοτικά σχολεία στα οποία φοιτούσαν μαθητές με ΕΕΑ με παράλληλη στήριξη, δηλαδή τα παιδιά με ΕΕΑ ήταν ενταγμένα πλήρως στην γενική τάξη και υποστηρίζονταν από ένα εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής. Η συλλογή των δεδομένων σε 10 από τα 33 σχολεία πραγματοποιήθηκε από την συγγραφέα της παρούσας διπλωματικής έπειτα από εξασφάλιση πρόσβασης σε αυτά. Τα δεδομένα από τα υπόλοιπα 23 σχολεία συλλέχθηκαν από την ερευνητική ομάδα του επιβλέποντα καθηγητή (αποτελώντας μέρος ενός ερευνητικού προγράμματος του επιβλέποντος καθηγητή) και διατέθηκαν στην παρούσα έρευνα με σκοπό την αύξηση του δείγματος και κατ' επέκταση τη δυνατότητα πραγματοποίησης όλων των απαραίτητων στατιστικών αναλύσεων.

Το συνολικό δείγμα λοιπόν αφορά 34 παιδιά με παράλληλη στήριξη τα οποία εκπαιδεύονταν σε 34 διαφορετικές τάξεις (ένα σε κάθε τάξη). Συγκεκριμένα, το δείγμα αποτελείται από παιδιά 11 τάξεων πρώτης δημοτικού (N=202), 5 τάξεων δευτέρας δημοτικού (N=87), 6 τάξεων τρίτης δημοτικού (N=125), 7 τάξεων τετάρτης δημοτικού (N=127), 3 τάξεων πέμπτης δημοτικού (N=53), και 1 τάξης έκτης δημοτικού (N=15). Όπως αναμένονταν, η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού ήταν αγόρια (22 στα 24) ενώ στα παιδιά με νοητική καθυστέρηση τα δύο φύλα εκπροσωπούνταν σχεδόν το ίδιο (4 αγόρια κι 6 κορίτσια).

Επιλογή δείγματος εκπαιδευτικών

Για την πραγματοποίηση της ποιοτικής φάσης της έρευνας απαιτούνταν ο εντοπισμός εκπαιδευτικών που να έχουν υπηρετήσει στο θεσμό της παράλληλης στήριξης έστω και για μία ακαδημαϊκή χρονιά. Το κριτήριο αυτό ήταν απαραίτητο προκειμένου να μπορούν να απαντήσουν βάσει και της εμπειρίας τους στις ερωτήσεις του ερευνητή. Κατά συνέπεια, δόθηκε πρόσκληση συμμετοχής σε όλους τους εκπαιδευτικούς (γενικούς και ειδικούς) που υπηρετούσαν στα σχολεία όπου έγινε και η συλλογή των κοινωνιομετρικών δεδομένων. Δυστυχώς, η χρονική περίοδος κατά την οποία επιτελέστηκαν οι συνεντεύξεις (Μάιος 2013) ήταν ιδιαίτερα πιεστική για τους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα να εξασφαλιστεί η συμμετοχή μόνο 8 εκπαιδευτικών (4 γενικοί και 4 ειδικοί παιδαγωγοί). Όλοι οι συμμετέχοντες ήταν γυναίκες των οποίων το ηλικιακό φάσμα κυμαινόταν από 24-54 χρόνια ενώ η επαγγελματική τους εμπειρία από 1-27 χρόνια. Η πλειοψηφία των παιδαγωγών είχαν ένα χρόνο εμπειρίας στο θεσμό της παράλληλης στήριξης με εξαίρεση μία ειδική παιδαγωγό που είχε 3 χρόνια εμπειρίας στο θεσμό. Όσον αφορά τους γενικούς παιδαγωγούς οι δύο είχαν εκπονήσει τις σπουδές τους στο Παιδαγωγικό Τμήμα Αθηνών και οι άλλες δύο στα Γιάννενα. Από τους ειδικούς παιδαγωγούς οι 2 ήταν απόφοιτοι του Παιδαγωγικού Ειδικής Αγωγής στο Βόλο και οι άλλες δύο είχαν εκπονήσει τις σπουδές τους στο τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Τέλος, με εξαίρεση δύο ειδικούς παιδαγωγούς που είχαν μεταπτυχιακό τίτλο οι υπόλοιποι δεν είχαν λάβει κάποια μετεκπαίδευση.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η πρώτη συλλογή των δεδομένων έγινε τον Οκτώβριο και το Νοέμβριο του 2012. Στην πρώτη φάση της διεξαγωγής της έρευνας εφαρμόστηκαν η μέθοδος των «υποδείξεων» χωρίς ιεραρχική κατάταξη, όπου όλοι οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν στο ποιοι είναι οι καλύτεροι φίλοι τους στην τάξη. Οι μαθητές μπορούσαν να προτείνουν από 1 μέχρι 5 συμμαθητές τους. Παράλληλα, έγινε συστηματική παρακολούθηση των μαθητών κατά τη διάρκεια του πρώτου διαλείμματος και του δεύτερου όπου διαρκούν 20 και 10 λεπτά αντίστοιχα. Οι μαθητές παρατηρήθηκαν από την ερευνήτρια στο προαύλιο του σχολείου με σκοπό την καταγραφή των αλληλεπιδράσεων τους με άλλους συμμαθητές ή εκπαιδευτικούς. Οι παρατηρήσεις έγιναν με τη χρήση ενός φύλλου καταγραφής (βλέπε παράρτημα) όπου υπήρχαν οι εξής 5 κατηγορίες: (α) αλληλεπίδραση με συμμαθητή που ξεκίνησε

από το παιδί με ΕΕΑ (β) αλληλεπίδραση με συμμαθητή που ξεκίνησε από τον ‘τυπικό’ συμμαθητή (γ) αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικό που ξεκίνησε από το παιδί με ΕΕΑ (δ) αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικό που ξεκίνησε από τον εκπαιδευτικό και (ε) απουσία οποιασδήποτε αλληλεπίδρασης («κάνει κάτι μόνο του»). Η παρακολούθηση του κάθε μαθητή διήρκεσε συνολικά 15’(λεπτά). Ο χρόνος παρατήρησης των μαθητών διαρκούσε 5’ τη φορά με συνολική παρατήρηση 3 φορές, όπου κάθε ένδειξη αλληλεπίδρασης καταγραφόταν ανά 10’’ στη φόρμα παρατήρησης. Για κάθε παιδί με παράλληλη στήριξη που θα γινόταν παρατήρηση ορίστηκε να παρατηρηθεί ένα άλλο παιδί της ίδιας τάξης και του ίδιου φύλου αλλά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η επιλογή αυτών των μαθητών είναι τυχαία και η παρατήρησή τους κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων αποσκοπεί στην έκβαση συγκρίσιμων αποτελεσμάτων για την κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η δεύτερη φάση συλλογής δεδομένων διεξήχθη μετά από διάστημα 6 περίπου μηνών (Φάση Α: Οκτώβριος-Νοέμβριος 2012, Φάση Β: Απρίλιος-Μάιος 2013) όπου χρησιμοποιήθηκε πάλι η μέθοδος των «υποδείξεων» και έγινε συστηματική παρατήρηση. Στόχος της επαναληπτικής συλλογής δεδομένων αποτελεί η διερεύνηση πιθανών μεταβολών τόσο στις προτιμήσεις των παιδιών όσο και στις μετρήσεις των αλληλεπιδράσεων τους για να διαπιστωθεί η σταθερότητα της κοινωνικής θέσης και ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Επιπλέον, στο τέλος της σχολικής χρονιάς (Μάιος & Ιούνιος 2013) πραγματοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις με ειδικούς παιδαγωγούς που υπηρετούσαν το θεσμό της παράλληλης στήριξης και τους γενικούς συναδέλφους τους. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν με άδεια των εκπαιδευτικών και έγιναν εντός του σχολικού πλαισίου. Στόχος ήταν η συλλογή ποιοτικών δεδομένων και στη συνέχεια η θεματική ανάλυση αυτών με βασικούς άξονες τις αντιλήψεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την κοινωνική ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ στο κανονικό σχολείο, το ρόλο της συμβουλευτικής στην κοινωνική ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ καθώς και τις προσδοκίες των παιδαγωγών από την παροχή συμβουλευτικής στήριξης.

Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων ακολουθήθηκαν ποσοτική και ποιοτική προσέγγιση. Τα κοινωνιομετρικά δεδομένα αρχικά καταχωρήθηκαν στο πρόγραμμα

UCINET 6. Το συγκεκριμένο λογισμικό χρησιμοποιήθηκε για τον υπολογισμό των ψήφων που έλαβαν οι μαθητές αλλά και για τον εντοπισμό αμοιβαίων επιλογών, δηλαδή φιλιών. Στη συνέχεια οι συγκεκριμένοι δείκτες (αριθμός επιλογών και αριθμός φιλιών για κάθε μαθητή) καταχωρήθηκαν στο πρόγραμμα SPSS προκειμένου να αναλυθούν στατιστικά. Πράγματι, με το συγκεκριμένο πρόγραμμα πραγματοποιήθηκαν όλες οι περιγραφικές και επαγωγικές αναλύσεις (π.χ. συγκρίσεις μεταξύ των παιδιών με ΕΕΑ και των συμμαθητών τους).

Για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων μετά την ταξινόμηση της συνέντευξης σε τρεις κεντρικούς θεματικούς άξονες έγινε διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την κοινωνική ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ και το ρόλο της συμβουλευτικής σε αυτή καθώς και τη στήριξη των εκπαιδευτικών. Έτσι ο πρώτος άξονας αφορούσε τις αντιλήψεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο κανονικό σχολείο. Ο δεύτερος άξονας αφορούσε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο της συμβουλευτικής στην κοινωνική ένταξη των παιδιών με σημαντικές ΕΕΑ, και ο τρίτος άξονας αφορούσε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο της συμβουλευτικής στην στήριξη των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών στα προγράμματα παράλληλης στήριξης. Μετά την αρχική ταξινόμηση των δεδομένων στους τρεις παραπάνω άξονες, πραγματοποιήθηκε θεματική ανάλυση κατά την οποία δημιουργήθηκαν γενικές κατηγορίες και υποκατηγορίες. Αξίζει να σημειωθεί ότι κάποιες κατηγορίες είχαν δημιουργηθεί ‘a priori’ με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, δηλαδή προϋπήρχαν της ανάλυσης. Το υλικό ταξινομήθηκε λοιπόν, στις a priori κατηγορίες ενώ ακολούθησε και λεπτομερής κατηγοριοποίηση των δεδομένων. Η προσέγγιση αυτή, ενδείκνυται περισσότερο στις περιπτώσεις όπου η ερευνήτρια έχει ήδη μια διαμορφωμένη εικόνα για το τι ερευνά στα δεδομένα. Παρά την ύπαρξη προκαθορισμένων θεματικών κατηγοριών προέκυψαν δεδομένα τα οποία δεν μπορούσαν να ταξινομηθούν στις ήδη υπάρχουσες θεματικές κατηγορίες και για το λόγο αυτό δημιουργήθηκαν καινούριες θεματικές κατηγορίες.

Ηθικά ζητήματα

Προϋπόθεση για τη συλλογή των δεδομένων αποτελούσε η πρόσβαση στα σχολεία και η τήρηση των απαραίτητων δεοντολογικών κανόνων. Συγκεκριμένα εξασφαλίστηκε η απαραίτητη άδεια από το Υπουργείο Παιδείας ενώ δόθηκε επιστολή

του επιβλέποντος καθηγητή προς το διευθυντή του σχολείου που εξασφάλιζε την ανωνυμία του σχολείου, των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Ακόμη διαβεβαιώθηκε ότι η παρουσία μου δε θα επηρέαζε την ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων και των σχολικών δραστηριοτήτων γενικότερα.

Στην ανάλυση των δεδομένων τα ονόματα των μαθητών και των εκπαιδευτικών είναι ψευδώνυμα και δεν υπάρχει κανένα στοιχείο που θα οδηγούσε στην αποκάλυψη της πραγματικής ταυτότητας των μαθητών ή του σχολείου. Σχετικά με τα εργαλεία συλλογής των δεδομένων γνωστοποιήθηκε στους μαθητές ο σκοπός της κοινωνιομετρικής τεχνικής και δήλωσαν τη συγκατάθεσή τους. Οι ερωτήσεις έγιναν σε κάθε μαθητή ξεχωριστά και απομακρυσμένα από τους υπόλοιπους μαθητές για την αποφυγή επηρεασμών και προστριβών μεταξύ των μαθητών. Επιπλέον, οι συστηματικές παρατηρήσεις έγιναν πολύ προσεκτικά με στόχο να μην αντιληφθούν οι παρατηρούμενοι μαθητές την παρουσία και το ρόλο του ερευνητή. Τέλος, οι συνεντεύξεις έγιναν σε ήρεμο και απομονωμένο χώρο του σχολείου έχοντας λάβει τη συγκατάθεση των εκπαιδευτικών για τη μαγνητοφώνησή τους.

Κεφάλαιο 4. Αποτελέσματα

Κοινωνιομετρικές αναλύσεις φάση Α

Η πρώτη φάση της έρευνας διεξήχθη στην αρχή του ακαδημαϊκού έτους και συγκεκριμένα τον Οκτώβριο του 2012. Η χρονική αυτή επιλογή έγινε προκειμένου να δοθεί στους μαθητές ικανοποιητικός χρόνος προσαρμογής στο σχολείο αλλά και χρόνος γνωριμίας με καινούριους συμμαθητές και ανάπτυξης φιλιών. Όπως φαίνεται και στον πίνακα 4.1, οι μαθητές με παράλληλη στήριξη ήταν λιγότερο δημοφιλείς από τους συμμαθητές τους λαμβάνοντας κατά μέσο όρο σχεδόν τους μισούς ψήφους απ' ότι οι τυπικά αναπτυσσόμενοι συμμαθητές τους (μέσο όρο 2,09 με τυπική απόκλιση 2,29 και μέσο όρο 4,06 με τυπική απόκλιση 2,26 αντίστοιχα – βλέπε πίνακα 4.2). Παρομοίως, οι μαθητές με παράλληλη στήριξη βρέθηκαν να έχουν λιγότερες φιλίες από τους συμμαθητές τους (μέσο όρο 1,24 με τυπική απόκλιση 1,6 και μέσο όρο 2,35 με τυπική απόκλιση 1,6 αντίστοιχα). Και στις δύο περιπτώσεις οι διαφορές ήταν στατιστικά σημαντικές.

Πίνακας 4.1 Μέσος όρος ψήφων που έλαβαν τα παιδιά με παράλληλη στήριξη και οι τυπικά αναπτυσσόμενοι συμμαθητές τους στη φάση Α

Εκπαιδευτική ταξινόμηση	Αριθμός υποδείξεων Φάση Α			
	N	M	TA	t-test
Παιδιά με παράλληλη στήριξη	34	2,09	2,29	4,95***
Παιδιά τυπικής ανάπτυξης	575	4,06	2,26	

*** $p < .001$

Πίνακας 4.2 Μέσος όρος φιλιών που είχαν τα παιδιά με παράλληλη στήριξη και οι τυπικά αναπτυσσόμενοι συμμαθητές τους στη φάση Α

Εκπαιδευτική ταξινόμηση	Αριθμός φιλιών Φάση Α			
	N	M	TA	t-test
Παιδιά με παράλληλη στήριξη	34	1,24	1,6	3,95***
Παιδιά τυπικής ανάπτυξης	575	2,35	1,6	

*** $p < .001$

Αξίζει να σημειωθεί ότι έγινε σύγκριση στους παραπάνω δείκτες μεταξύ των παιδιών με αυτισμό (N=24) και των παιδιών με νοητική καθυστέρηση (N=10). Και στις δύο συγκρίσεις δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων. Αντίθετα οι μέσοι όροι των δύο ομάδων ήταν σχεδόν ίδιοι (βλέπε πίνακες 4.3 & 4.4)

Πίνακας 4.3 Μέσος όρος ψήφων που έλαβαν τα παιδιά με αυτισμό και οι συμμαθητές τους με νοητική καθυστέρηση

Είδος ΕΕΑ	Αριθμός υποδείξεων Φάση Α			
	N	M	TA	t-test
Παιδιά με αυτισμό	24	2,04	2,39	-1.19
Παιδιά με νοητική καθυστέρηση	10	2,20	2,15	

Πίνακας 4.4 Μέσος όρος φιλιών που είχαν τα παιδιά με αυτισμό και οι συμμαθητές τους με νοητική καθυστέρηση

Είδος ΕΕΑ	Αριθμός φιλιών Φάση Α			
	N	M	TA	t-test
Παιδιά με αυτισμό	24	1.13	1.65	-.64
Παιδιά με νοητική καθυστέρηση	10	1.50	1.51	

Κοινωνιομετρικές αναλύσεις φάση Β

Η δεύτερη φάση της έρευνας διεξήχθη προς το τέλος της ακαδημαϊκής χρονιάς και συγκεκριμένα τον Μάιο του 2013. Η συλλογή αυτή των δεδομένων έγινε προκειμένου να ελεγχθεί η σταθερότητα της κοινωνικής θέσης και των διαπροσωπικών σχέσεων (φιλιών). Όπως φαίνεται και στον πίνακα 4.5, οι μαθητές με παράλληλη στήριξη βρέθηκαν και πάλι να είναι λιγότερο δημοφιλείς από τους συμμαθητές τους λαμβάνοντας κατά μέσο όρο 2,85 ψήφους (με τυπική απόκλιση 2,74) ενώ οι τυπικά αναπτυσσόμενοι συμμαθητές τους είχαν λάβει κατά μέσο όρο 4,16 ψήφους (με τυπική απόκλιση 2,39). Παρομοίως, οι μαθητές με παράλληλη στήριξη βρέθηκαν και πάλι να έχουν λιγότερες φιλίες από τους συμμαθητές τους

(μέσο όρο 1,53 με τυπική απόκλιση 1,62 και μέσο όρο 2,50 με τυπική απόκλιση 1,47 αντίστοιχα – βλέπε πίνακα 4.6). Και στις δύο περιπτώσεις οι διαφορές ήταν στατιστικά σημαντικές. Τα συγκεκριμένα δεδομένα αν και αφορούν μόνο μία σχολική χρονιά, επιβεβαιώνουν προηγούμενες έρευνες που κατέδειξαν ότι η κοινωνική θέση των παιδιών με ΕΕΑ παραμένει σταθερή κατά τη διάρκεια της σχολικής τους καριέρας.

Πίνακας 4.5 Μέσος όρος ψήφων που έλαβαν τα παιδιά με παράλληλη στήριξη και οι τυπικά αναπτυσσόμενοι συμμαθητές τους στη φάση Β

Εκπαιδευτική ταξινόμηση	Αριθμός ληφθέντων υποδείξεων Φάση Β			
	N	M	TA	t-test
Παιδιά με παράλληλη στήριξη	34	2,85	2,74	3,08**
Παιδιά τυπικής ανάπτυξης	575	4,16	2,39	

**p<.01

Πίνακας 4.6 Μέσος όρος φιλιών που είχαν τα παιδιά με παράλληλη στήριξη και οι τυπικά αναπτυσσόμενοι συμμαθητές τους στη φάση Β

Εκπαιδευτική ταξινόμηση	Αριθμός φιλιών Φάση Β			
	N	M	TA	t-test
Παιδιά με παράλληλη στήριξη	34	1,53	1,62	3,72***
Παιδιά τυπικής ανάπτυξης	575	2,50	1,47	

***p<.001

Η σύγκριση μεταξύ των παιδιών με αυτισμό (N=24) και των παιδιών με νοητική καθυστέρηση (N=10) στη φάση Β δεν εντόπισε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων. Αν και η ομάδα των παιδιών με νοητική καθυστέρηση είχε υψηλότερους μέσους όρους από την ομάδα με αυτισμό, ωστόσο τα μικρά δείγματα δεν επέτρεψαν τον εντοπισμό στατιστικά σημαντικών διαφορών. Ίσως να παίρναμε τέτοιες διαφορές αν τα δείγματα ήταν μεγαλύτερα. (βλέπε πίνακες 4.7 & 4.8)

Πίνακας 4.7 Μέσος όρος ψήφων που έλαβαν τα παιδιά με αυτισμό και οι συμμαθητές τους με νοητική καθυστέρηση

Είδος ΕΕΑ	Αριθμός υποδείξεων Φάση Β			
	N	M	TA	t-test
Παιδιά με αυτισμό	24	2,54	2,8	-1.03
Παιδιά με νοητική καθυστέρηση	10	3,60	2,63	

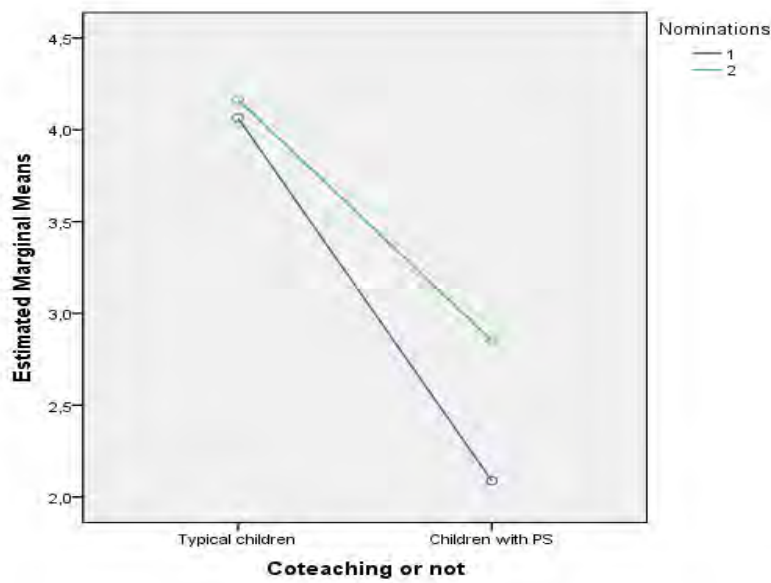
Πίνακας 4.8 Μέσος όρος φιλιών που είχαν τα παιδιά με αυτισμό και οι συμμαθητές τους με νοητική καθυστέρηση

Είδος ΕΕΑ	Αριθμός φιλιών Φάση Β			
	N	M	TA	t-test
Παιδιά με αυτισμό	24	1,25	1,57	-1.6
Παιδιά με νοητική καθυστέρηση	10	2,20	1,62	

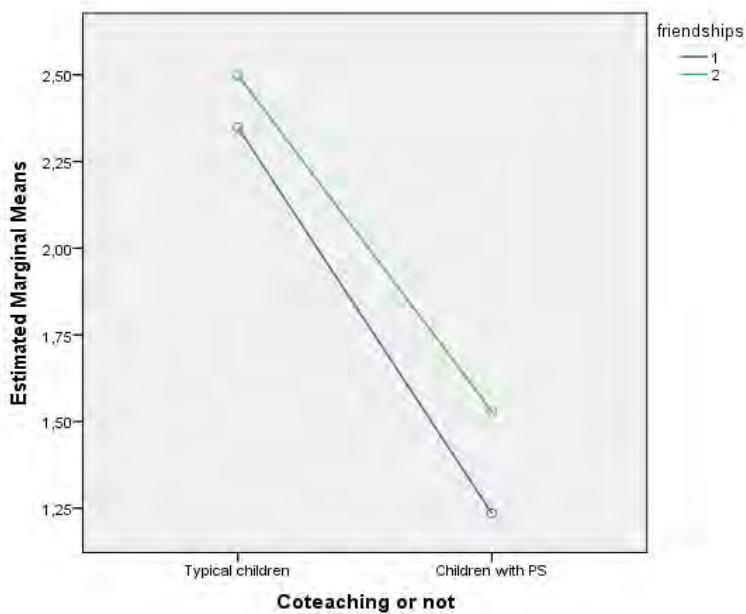
Σύγκριση Κοινωνιομετρικών αξιολογήσεων Νοεμβρίου και Μαΐου

Τέλος, ελέγχθηκαν στατιστικά τυχόν διαφορές ανάμεσα στους ψήφους και στις φιλίες των παιδιών με παράλληλη στήριξη κατά τη μέτρηση του Νοεμβρίου και κατά τη μέτρηση του Μαΐου. Για τον έλεγχο τυχόν αλλαγών χρησιμοποιήθηκε το τεστ ανάλυσης διακύμανσης με πολλαπλές μετρήσεις. Αν και σημειώθηκε βελτίωση και στις δύο ομάδες στις δεύτερες μετρήσεις, ωστόσο αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. Τα παρακάτω δύο γραφήματα απεικονίζουν αυτές τις τάσεις (βλέπε διαγράμματα 4.1 και 4.2)

Διάγραμμα 4.1 Αριθμός ψήφων που έλαβαν τα παιδιά με παράλληλη στήριξη και οι τυπικοί συμμαθητές τους τον Νοέμβριο και τον Μάιο



Διάγραμμα 4.2 Αριθμός φιλιών που είχαν τα παιδιά με παράλληλη στήριξη και οι τυπικοί συμμαθητές τους τον Νοέμβριο και τον Μάιο



Αναλύσεις κοινωνικής αλληλεπίδρασης

Φάση Α

Όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, συστηματικές παρατηρήσεις επιτελέστηκαν στον προαύλιο χώρο του σχολείου κατά τη διάρκεια διαλλειμάτων προκειμένου να καταγραφεί ο βαθμός και το είδος της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των παιδιών με παράλληλη στήριξη (ΠΣ) με άλλα παιδιά αλλά και εκπαιδευτικούς του σχολείου. Οι παρατηρήσεις έγιναν με τη χρήση πρωτοκόλλου παρατήρησης και περιλάμβαναν 3 ξεχωριστά πεντάλεπτα παρατήρησης. Ταυτόχρονα, παρατηρήσεις έγιναν και σε τυχαία επιλεγμένα τυπικά παιδιά ίδιου φύλου από τις ίδιες τάξεις προκειμένου να γίνουν συγκρίσεις και να εξαχθούν συμπεράσματα. Η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψε από τις παρατηρήσεις στη φάση Α κατέδειξε ότι τα παιδιά με ΠΣ είχαν λιγότερη αλληλεπίδραση με άλλους συμμαθητές, περισσότερη αλληλεπίδραση με δάσκαλο, και βρέθηκαν να είναι περισσότερο μοναχικοί από τους συμμαθητές τους με τυπική ανάπτυξη (βλέπε πίνακα 4.9). Οι διαφορές που σημειώθηκαν ήταν στατιστικά σημαντικές.

Πίνακας 4.9. Βαθμός κοινωνικής αλληλεπίδρασης παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ στη φάση Α

	Παιδιά με ΠΣ N=34	Τυπικά N=34	
Είδος αλληλεπίδρασης	M (TA)	M (TA)	t-test
Αλληλεπίδραση με συμ/θητή που ξεκίνησε από το παιδί με ΠΣ	11,24 (13,00)	37,41 (8,98)	-9,66***
Αλληλεπίδραση με συμ/θητή που ξεκίνησε από συμ/θητή	12,79 (10,37)	29,65 (5,80)	-8,27***
Αλληλεπίδραση με δάσκαλο που ξεκίνησε από το παιδί με ΠΣ	4,56 (5,05)	1,85 (3,06)	2,67**
Αλληλεπίδραση με δάσκαλο που ξεκίνησε από το δάσκαλο	8,76 (8,86)	1,76 (3,23)	4,33***
Το παιδί με ΠΣ κάνει κάτι μόνο του	52,65 (17,72)	19,21 (11,54)	9,22***

p<.01, *p<.001

Αξίζει να σημειωθεί ότι έγινε σύγκριση στις παραπάνω κατηγορίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών με αυτισμό (N=24) και των παιδιών με νοητική καθυστέρηση (N=10). Σε όλες τις συγκρίσεις δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (Βλέπε πίνακα 4.10)

Πίνακας 4.10 Βαθμός κοινωνικής αλληλεπίδρασης παιδιών με αυτισμό και παιδιών με νοητική καθυστέρηση στη φάση Α

	Παιδιά με αυτισμό N=24	Παιδιά με νοητική καθυσ. N=10	
Είδος αλληλεπίδρασης	M (TA)	M (TA)	t-test
Αλληλεπίδραση με συμ/θητή που ξεκίνησε από το παιδί με ΠΣ	7,71 (7,78)	19,70 (18,78)	-1.95
Αλληλεπίδραση με συμ/θητή που ξεκίνησε από συμ/θητή	12,88 (11,14)	12,60 (8,8)	.07
Αλληλεπίδραση με δάσκαλο που ξεκίνησε από το παιδί με ΠΣ	5,38 (5,3)	2,60 (3,9)	1.49
Αλληλεπίδραση με δάσκαλο που ξεκίνησε από το δάσκαλο	10,33 (9,24)	5,00 (6,9)	1.64
Το παιδί με ΠΣ κάνει κάτι μόνο του	53,71 (16,46)	50,10 (21,17)	.53

Φάση Β

Οι παρατηρήσεις που έγιναν στη δεύτερη φάση της έρευνας, δηλαδή τον Μάιο της ίδιας ακαδημαϊκής χρονιάς κατέδειξαν παρόμοια αποτελέσματα με τη φάση Α (Οκτώβριος). Συγκεκριμένα, τα παιδιά με ΠΣ είχαν λιγότερη αλληλεπίδραση με άλλους συμμαθητές, περισσότερη αλληλεπίδραση με δάσκαλο, και βρέθηκαν να είναι περισσότερο μοναχικοί από τους συμμαθητές τους με τυπική ανάπτυξη (βλέπε πίνακα 4.11). Οι διαφορές που σημειώθηκαν ήταν στατιστικά σημαντικές.

Πίνακας 4.11. Βαθμός κοινωνικής αλληλεπίδρασης παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ στη φάση Β

	Παιδιά με ΠΣ N=34	Τυπικά N=34	
Είδος αλληλεπίδρασης	M (TA)	M (TA)	t-test
Αλληλεπίδραση με συμ/θητή που ξεκίνησε από το παιδί με ΠΣ	11,82 (11,78)	34,94 (8,69)	-9,20***
Αλληλεπίδραση με συμ/θητή που ξεκίνησε από συμ/θητή	11,15 (11,39)	34,50 (8,80)	-9,46***
Αλληλεπίδραση με δάσκαλο που ξεκίνησε από το παιδί με ΠΣ	5,12 (6,01)	1,35 (3,18)	3,23**
Αλληλεπίδραση με δάσκαλο που ξεκίνησε από το δάσκαλο	9,32 (9,50)	1,09 (3,11)	4,80***
Το παιδί με ΠΣ κάνει κάτι μόνο του	52,62 (21,70)	16,35 (10,83)	8,72***

p<.01, *p<.001

Στη συνέχεια έγινε σύγκριση μεταξύ των παιδιών με αυτισμό και των παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις πρώτες δύο κατηγορίες όπου τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση παρατηρήθηκαν να έχουν περισσότερη κοινωνική αλληλεπίδραση με τους τυπικούς συμμαθητές τους απ' ότι τα παιδιά με αυτισμό. Αυτό το αποτέλεσμα καταδεικνύει ότι κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση κατάφεραν να αυξήσουν το βαθμό κοινωνικής αλληλεπίδρασης τους (Βλέπε πίνακα 4.12)

Πίνακας 4.12 Βαθμός κοινωνικής αλληλεπίδρασης παιδιών με αυτισμό και παιδιών με νοητική καθυστέρηση στη φάση Β

	Παιδιά με αυτισμό N=24	Παιδιά με νοητική καθυσ. N=10	
Είδος αλληλεπίδρασης	M (TA)	M (TA)	t-test
Αλληλεπίδραση με συμ/θητή που ξεκίνησε από το παιδί με ΠΣ	8,54 (9,4)	19,70 13,65	-2.76**
Αλληλεπίδραση με συμ/θητή που ξεκίνησε από συμ/θητή	8,54 (11,26)	17,40 (9,5)	-2.18*
Αλληλεπίδραση με δάσκαλο που ξεκίνησε από το παιδί με ΠΣ	6,00 (6,63)	3,00 (3,65)	1.34
Αλληλεπίδραση με δάσκαλο που ξεκίνησε από το δάσκαλο	10,21 (9,28)	7,20 (10,2)	.84
Το παιδί με ΠΣ κάνει κάτι μόνο του	56,75 (22,7)	42,70 (15,9)	1.78

*p<.05, **p<.01,

ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων αποτελεί ένα από τα πιο κρίσιμα και ουσιώδη στάδια της ερευνητικής διαδικασίας μια και μέσα από τη συστηματική κωδικοποίηση των δεδομένων απαντούνται τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην έρευνα. Κωδικοποίηση σημαίνει απόδοση νοήματος ή πληροφορίας σε τμήματα των δεδομένων άρα συνδέεται άρρηκτα με την τμηματοποίηση των δεδομένων. Επιπλέον δεν αποτελεί μία μηχανιστική διαδικασία αλλά αποτελεί οργανικό μέρος και βάση της ανάλυσης. Αν και η κωδικοποίηση και ο σχολιασμός των ποιοτικών δεδομένων αποτελούν οργανικά μέρη της ανάλυσης, τελικό στόχο της αναλυτικής διαδικασίας αποτελεί η παραγωγή νοήματος και ερμηνείας η οποία μπορεί να προέλθει από μια σειρά από αναλυτικές στρατηγικές (Ιωσηφίδης, 2008).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι κατηγορίες που προέκυψαν μέσα από την κωδικοποίηση και η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι βασικές θεματικές ενότητες και κατηγορίες και στη συνέχεια οι εκάστοτε υποκατηγορίες.

A. Αντιλήψεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την κοινωνική ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ στο κανονικό σχολείο.

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται οι απόψεις των γενικών και ειδικών παιδαγωγών σχετικά με τον τρόπο που οι ίδιοι αντιλαμβάνονται την κοινωνική ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ στο κανονικό σχολείο, τι σημαίνει για τους ίδιους επιτυχής κοινωνική ένταξη και ποιες είναι κατά τη γνώμη τους οι προϋποθέσεις επιτυχίας της. Ακόμη διερευνήθηκε αν μέσα από τη εμπειρία τους είχαν κάποια θετικά ή αρνητικά παραδείγματα. Στη συνέχεια ακολουθούν οι εκάστοτε κατηγορίες με τους ακόλουθους κωδικούς που προέκυψαν και πίνακες με αποσπάσματα των συμμετεχόντων.

1. Ορισμός της κοινωνικής ένταξης

Κοινά χαρακτηριστικά στους ορισμούς της κοινωνικής ένταξης που δόθηκαν αποτελούν οι έννοιες της κοινωνικοποίησης και της κοινωνικής συμμετοχής.

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς η έννοια της κοινωνικής ένταξης είναι πολύσημη. Καθένας αντιλαμβάνεται την έννοια διαφορετικά, γεγονός που εξαρτάται από τις γνώσεις, την εμπειρία και την κρίση του κάθε εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς η κοινωνική ένταξη είναι συνυφασμένη με την έννοια της κοινωνικοποίησης του παιδιού με ΕΕΑ, την αποδοχή από τους συμμαθητές του και την ενεργό συμμετοχή του στην παρέα των συνομηλίκων, την τάξη και το σχολείο. Επιπλέον, ένα παιδί με ΕΕΑ σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς εντάσσεται κοινωνικά όταν αλληλεπιδρά με άλλα παιδιά χωρίς ΕΕΑ στο διάλειμμα, δε απομονώνεται και νιώθει αυτόνομο και ανεξάρτητο.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι κωδικοί από την επεξεργασία των οποίων προέκυψαν τα παραπάνω συμπεράσματα καθώς και αυτούσια αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών.

- 1.1. κοινωνικοποίηση
- 1.2. αποδοχή από άλλα παιδιά
- 1.3. λειτουργικότητα στην ομάδα και την τάξη
- 1.4. μη απομόνωση / περιθωριοποίηση
- 1.5. παιχνίδι στο διάλειμμα
- 1.6. συμμετοχή στην ομάδα
- 1.7. ένταξη στην ομάδα, το σχολείο ,την παρέα + κοινωνία
- 1.8. επαφή/αλληλεπίδραση με άλλα παιδιά χωρίς ΕΕΑ
- 1.9. αυτονομία και ανεξαρτησία
- 1.10. συναναστροφή με συμμαθητές

Γ.Π.1*	<i>« Θα ήθελα να μπορεί να είναι κοινωνικοποιημένο. Να το αποδέχονται τα άλλα παιδιά και να λειτουργεί μέσα σε ομάδα. Γενικότερα να μην απομονώνεται.»</i>
Γ.Π.2	<i>«...να μπορεί ένα παιδάκι στο σχολείο, στα διαλείμματα... να δεις ότι παίζει με άλλα, να είναι στην ομάδα. Να λειτουργεί στις εργασίες στην τάξη, σε μαθήματα με ομαδικό χαρακτήρα. Εεε, να μπορεί να συνεργαστεί ακόμη και στη γυμναστική.»</i>
Γ.Π.3	<i>«...Η κοινωνική ένταξη για αυτά τα παιδιά είναι απαραίτητη. Όχι τόσο στο γνωστικό επίπεδο όσο το να ενταχθούν στο χώρο της τάξης. Να μπορούν να συμμετέχουν και να πουν τη γνώμη τους.»</i>

Γ.Π.4	<i>« Για μένα είναι πολύ σημαντικό το παιδί να μιλάει με άλλα παιδιά, να έχει επαφή μαζί τους. Να μη βρίσκεται σε ένα ειδικό σχολείο. Το γεγονός ότι έρχεται σε επαφή με παιδιά χωρίς ειδικές ανάγκες είναι πολύ σημαντικό για τώρα και για τις σχέσεις του γενικότερα.»</i>
Ε.Π. 1**	<i>«Νομίζω ότι όλοι οι άνθρωποι με αναπηρίες πρέπει να εντάσσονται στην ομάδα, στο σχολείο, στην παρέα... στο κοινωνικό σύνολο. Σε όλους τους τομείς.»</i>
Ε.Π.2	<i>«Να ενταχθεί στην ομάδα των συμμαθητών του, να αλληλεπιδρά μαζί τους και να είναι αποδεκτός.»</i>
Ε.Π.3	<i>«Εκτός από τη χωρική και τη λειτουργική, υπάρχει και η κοινωνική. Κοινωνική σημαίνει να είναι μέσα στην ομάδα ή σε μια θεατρική ομάδα αλλά και να έχει παρέα και στα διαλείμματα.»</i>
Ε.Π.4	<i>«Κατά τη γνώμη μου η κοινωνική ένταξη περιλαμβάνει ανεξαρτησία σε βασικές δεξιότητες , να συναναστρέφεται με συμμαθητές του και να παίζει στα διαλείμματα μαζί τους.»</i>

*Γ.Π. = Γενική Παιδαγωγός

**Ε.Π.=Ειδική Παιδαγωγός

Σε γενικές γραμμές η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνεται την έννοια της κοινωνικής ένταξης του παιδιού με ΕΕΑ σε σχέση με την ένταξη στην ομάδα των συμμαθητών του. Επιπλέον, δίνεται έμφαση στην επαφή και την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους τόσο σε επίπεδο τάξης όσο και στο διάλειμμα. Τέλος, οι απόψεις των ειδικών και των γενικών παιδαγωγών φαίνεται να συμπίπτουν χωρίς κάποια αξιολογική διαφοροποίηση.

2.Προϋποθέσεις κοινωνικής ένταξης

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ως απαραίτητες προϋποθέσεις για την κοινωνική ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ την αποδοχή τους από τους τυπικούς συμμαθητές τους και την ενεργό συμμετοχή τους σε ομάδες συνομηλίκων

Το συγκεκριμένο συμπέρασμα προήλθε από την επεξεργασία των παρακάτω κωδικών:

- 2.1. μέλος ομάδας
- 2.2. ενεργός συμμετοχή στην ομάδα
- 2.3. συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων
- 2.4. σεβασμός και υπακοή
- 2.5. συμπεριφορά άλλων παιδιών
- 2.6. αποδοχή από άλλα παιδιά
- 2.7. συνεργασία σχολείου-γονέων-εξωτερικών φορέων

Αν και οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ποικίλουν, κοινό σημείο αναφοράς αποτελεί η αποδοχή από τους συμμαθητές του. Γίνεται αναφορά στην ενεργό συμμετοχή στην ομάδα συνομηθίκων, στο σεβασμό και στην υπακοή στους κανόνες της ομάδας και στον ενεργό ρόλο του παιδιού με ΕΕΑ στη λήψη αποφάσεων. Στο συγκεκριμένο θέμα υπήρξε ομοφωνία ανάμεσα στους γενικούς και τους ειδικούς παιδαγωγούς. Αξιοσημείωτο είναι ακόμη το γεγονός ότι μόνο μία ειδική παιδαγωγός (βλέπε το απόσπασμα της Ε.Π.3) αναφέρθηκε στη δημιουργία φιλιών ως βασική προϋπόθεση κοινωνικής ένταξης.

Γ.Π.1	<i>«Να είναι μέσα σε μία ομάδα και να μην έχει αποκλίνουσα συμπεριφορά. Να σέβεται την ομάδα και να υπακούει σε αυτή.»</i>
Γ.Π.2	<i>«Να είναι μέσα στην ομάδα. Να έχει φίλους κι να παίζει μαζί τους.»</i>
Γ.Π.3	<i>«...το πρώτο είναι να το αποδεχθούν τα άλλα παιδιά. Όποιο πρόβλημα και να έχει. Και βαριά μορφή να είναι αν βλέπουν ότι οι άλλοι το νοιάζονται ή το κοροϊδεύουν, νιώθει διαφορετικά.»</i>
Γ.Π. 4	<i>« Το να τον αποδέχονται. Αλλά δε γίνεται πάντοτε.»</i>
Ε.Π.1	<i>«Το να νιώθει την αποδοχή των συμμαθητών του και να αλληλεπιδρά, όχι μόνο να παρευρίσκεται στην ομάδα.»</i>

E.Π.2	<i>«Για μένα το πιο σημαντικό από όλα είναι να παίρνει αποφάσεις και να λέει και τη γνώμη του. Να μην είναι έρμαιο μέσα στην παρέα. Να πλησιάζει παιδιά και να ξεκινάει μια συζήτηση κοινωνικού χαρακτήρα ας πούμε. Να λέει τις ιδέες του και να είναι ουσιαστικά μέλος της ομάδας.»</i>
E.Π.3	<i>«Κοίταξε βασικό είναι να έχει δημιουργήσει φιλίες και κατά συνέπεια να είναι ενταγμένο και στην τάξη.»</i>
E.Π.4	<i>«Βασικό είναι η πλήρης συνεργασία σχολείου, γονέων και οποιουδήποτε φορέα αναλαμβάνει το παιδί. Οποιοσδήποτε συμμετέχει, ακόμη και εξωτερικός φορέας.. Για το καλό του παιδιού.»</i>

3. Επιτυχής κοινωνική ένταξη και λόγοι επιτυχίας και αποτυχίας

Αν και η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών μίλησαν για επιτυχή κοινωνική ένταξη των παιδιών, ωστόσο υπήρξαν διαφοροποιήσεις μεταξύ αυτών που απέδιδαν τα όποια προβλήματα στα προσωπικά χαρακτηριστικά του παιδιού και σε αυτούς που τα απέδιδαν σε σχολικούς παράγοντες.

Η πλειοψηφία των παιδαγωγών μίλησε για επιτυχή κοινωνική ένταξη, η οποία βέβαια επιτυγχάνεται με αργούς ρυθμούς. Αναφέρθηκαν διάφοροι λόγοι επιτυχούς και αποτυχούς κοινωνικής ένταξης όπως η σοβαρότητα της κατάστασης του παιδιού με ΕΕΑ που βρίσκεται στην παράλληλη στήριξη, το επίπεδο ακαδημαϊκής επιτυχίας του παιδιού, ο ρόλος του δασκάλου, η ενημέρωση, η συνεργασία σχολείου και γονέων, η συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων, το κλίμα του σχολείου και η έμφαση στις δυνατότητες του παιδιού.

Οι κωδικοί που οδήγησαν στο παραπάνω συμπέρασμα είναι οι εξής:

- 3.1. ιδιαιτερότητα παιδιού με ΕΕΑ
- 3.2. σοβαρότητα κατάστασης
- 3.3. ουτοπία
- 3.4. ρόλος δασκάλου-ενημέρωση και προσπάθεια
- 3.5. κλίμα σχολείου
- 3.6. συνεργασία συναδέλφων
- 3.7. έμφαση στις δυνατότητες του παιδιού
- 3.8. μέριμνα και στοχοθεσία

Έμφαση ακόμη πρέπει να δοθεί στο γεγονός ότι η πλειοψηφία των γενικών παιδαγωγών αναφέρθηκε στη σοβαρότητα της κατάστασης του παιδιού ως προϋπόθεση επιτυχίας της κοινωνικής ένταξης προβάλλοντας έτσι την επιτυχία ή αποτυχία αντίστοιχα, στην ιδιαιτερότητα του ίδιου του παιδιού. Αντιθέτως οι ειδικοί παιδαγωγοί ήταν οι μόνοι που αναφέρθηκαν στο σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει ο δάσκαλος στη διαδικασία αυτή, αναλαμβάνοντας μεγάλο μερίδιο ευθύνης, γεγονός που αναδεικνύει το διαφορετικό τρόπο προσέγγισης του θέματος.

Γ.Π.1	<i>«Επειδή έχω πρώτη τάξη βλέπω μια δυσκολία σε αυτό το θέμα, κυρίως στο διάλειμμα. Ωστόσο βλέπουμε μια βελτίωση. Αργή αλλά σταδιακή.»</i>
Γ.Π.2	<i>«Πιστεύω ότι είναι ανάλογα με την ειδική ανάγκη που έχουν. Το παιδί που έχω εγώ είναι με Asperger και πολύ καλός μαθητής. Έχει ενταχθεί παρά πολύ σε σχέση με το πώς ήταν στην αρχή της χρονιάς που ήταν απομονωμένος και ξένος. Τώρα παίζει και με τα άλλα παιδιά στο διάλειμμα .Δεν ξεχωρίζει. Οπότε νομίζω ότι είναι ανάλογα με το πόσο σοβαρή είναι η κατάσταση του παιδιού.»</i>
Γ.Π.3	<i>«Εξαρτάται από τις ανάγκες που έχει κάθε παιδί. Τώρα αν είναι βαριά περίπτωση ,δεν μπορούν να ενσωματωθούν μέσα στην τάξη. Εξαρτάται από το τι πρόβλημα έχει το κάθε παιδί. Γνώρισα πολλά παιδιά. Άλλα παιδιά δεν μπορούσαν να σταθούν στο επίπεδο της τάξης κι άλλα εντάχθηκαν. Έκαναν παρέες και συμμετείχαν στις δραστηριότητες. Δεν είναι λοιπόν εντάσσονται ή όχι. Είναι κατά περίπτωση.»</i>

Ε.Π.1	«Ουτοπικό είναι αυτό. Θα έπρεπε κανονικά να εντάσσονται πλήρως... Με στενοχωρεί που ακόμα και οι δάσκαλοι δεν προσπαθούν να εντάξουν τα παιδιά. Τα παιδιά είναι μικρά. Δεν ξέρουν. Δεν έχουν γνώσεις. Όταν οι ίδιοι οι δάσκαλοι δεν έχουν ενημερώσει τους μαθητές τους ότι θα έχουμε ένα παιδί με αυτισμό ή με κάτι άλλο.»
Ε.Π.2	«...Σημασία έχει να το αποδεχθούν οι συμμαθητές του. Οπότε πιστεύω ότι παίζει καθαρά ρόλο το κλίμα του σχολείου, οι συνθήκες και το δυναμικό. Η συνεργασία με τους υπόλοιπους συναδέλφους, η ενημέρωση των παιδιών και η συζήτηση με τα παιδιά. Αν ένα παιδί υστερεί στο μαθησιακό, να μπορεί ο δάσκαλος να αναδειξει με δραστηριότητες και τις άλλες δυνατότητες του.»
Ε.Π.3	«Αν ο δάσκαλος της ειδικής αγωγής βάλει ένα τέτοιο στόχο, αν ένας από τους στόχους του είναι η κοινωνική ένταξη, τότε το πετυχαίνει. Αν ο εκπαιδευτικός δε μεριμνήσει, το παιδί δε θα ενταχθεί ούτε θα αυτονομηθεί.»

B. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο της συμβουλευτικής στην κοινωνική ένταξη των παιδιών με σημαντικές ΕΕΑ

Στη συγκεκριμένη θεματική στόχος είναι η διερεύνηση των απόψεων των γενικών και ειδικών παιδαγωγών σχετικά με τη συμβολή της συμβουλευτικής σε παιδιά με ΕΕΑ στην κοινωνική τους ένταξη.

Οι υποκατηγορίες που προέκυψαν είναι οι εξής:

4. Σχέση με Σχολικό Σύμβουλο

Βρέθηκε σημαντική ποικιλία στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για τη σχέση τους με το Σχολικό σύμβουλο.

Όσον αφορά στη σχέση των εκπαιδευτικών με το Σχολικό Σύμβουλο, οι απόψεις ποικίλλουν και πολλές φορές από τη μία πλευρά η σχέση είναι ανύπαρκτη με σπάνια

επαφή και επικοινωνία κι από την άλλη πλευρά η σχέση χαρακτηρίζεται από συχνή επαφή και διαθεσιμότητα.

Οι αντίστοιχοι κωδικοί από την επεξεργασία των οποίων προέκυψαν τα παραπάνω συμπεράσματα είναι οι εξής:

- 4.1. υπαρκτή
- 4.2. συχνή επαφή και διαθεσιμότητα
- 4.3. σπάνια επαφή
- 4.4. τυπική επαφή
- 4.5. δυσκολία παροχής βοήθειας-έλλειψη χρόνου
- 4.6. ελλιπής στήριξη
- 4.7. έλλειψη γνώσεων
- 4.8. συχνότητα επαφής

Αξίζει να σημειωθεί ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων παιδαγωγών διατηρεί τυπικές σχέσεις με τη Σχολική Σύμβουλο ενώ μόλις μία γενική παιδαγωγός αναφέρθηκε σε συνεχή στήριξη και πολύ καλή σχέση με το Σύμβουλο. Επιπλέον, μέσα από την πλειοψηφία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών προκύπτει μία κοινή παραδοχή ότι οι αρμοδιότητες του Συμβούλου είναι αρκετές, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει διαθέσιμος χρόνος. Ακόμη σύμφωνα με τις απόψεις των ειδικών παιδαγωγών, οι γνώσεις των Συμβούλων στην ειδική αγωγή είναι συχνά ελλιπείς ενώ η επίλυση πρακτικών ζητημάτων ανέφικτη. Στη συνέχεια, ακολουθούν αποσπάσματα από παιδαγωγούς που αναδεικνύουν τα παραπάνω.

Γ.Π.1	<i>«Με το σχολικό σύμβουλο δεν έχω κάποια συχνή επαφή αλλά ό,τι χρειαστώ νομίζω ότι είναι στη διάθεσή μου. Όταν πρέπει και όταν χρειάζεται να ζητήσω κάτι.»</i>
Γ.Π.2	<i>«Δεν έχω κάποια ιδιαίτερη σχέση. Ήρθε το Φθινόπωρο μια φορά και τίποτα άλλο. Αυτό.»</i>

Γ.Π.3	«Οι σχέσεις μου με το σχολικό σύμβουλο είναι πολύ καλές. Μάλιστα με το που πήρα το τμήμα τον κάλεσα κατευθείαν να έρθει, να δει πώς λειτουργεί το τμήμα. Είδε το παιδί, με συμβούλευσε... Παρά πολύ καλή επαφή και συχνή. Συνεχής κιόλας αν χρειαστεί. Ένας άνθρωπος που θα μπορούσε να με στηρίξει.»
Γ.Π.4	«Με τη σχολική σύμβουλο κάποιες φορές την έχω χρειαστεί αλλά δεν προλαβαίνει πάντα να με βοηθήσει.»
Ε.Π.1	«Κι αυτός ο άνθρωπος δεν μπορεί. Πόσο μπορεί να μας βοηθήσει; Είμαστε πολλοί. Έχει μεγάλη περιφέρεια. Μόνο αν αντιμετωπίσουμε κάτι πολύ σοβαρό και θέλει άμεσα επίλυση είναι εκεί και μας βοηθάει. Δυστυχώς δεν υπάρχει η διαθεσιμότητα.»
Ε.Π.2	« Η γυναίκα δεν ήξερε για την ειδική αγωγή. Δεν ήξερε βασικά πράγματα. Δεν ήταν καθόλου βοηθητική η παρουσία της. Δε με βοήθησε καθόλου...»
Ε.Π.3	«Επειδή έχει πολλές αρμοδιότητες ο ίδιος και είναι ανά περιφέρεια ένας, τα πράγματα είναι δύσκολα.»
Ε.Π.4	«Με τη σχολική σύμβουλο, πολλές φορές συζητάμε θέματα και ζητάμε απαντήσεις σε πρακτικά ζητήματα. Ωστόσο απαντάει θεωρητικά και δε βοηθάει να λύσουμε συγκεκριμένα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε στο σχολείο.»

5. Συμβολή της Συμβουλευτικής

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί βρέθηκαν να έχουν θετικές αντιλήψεις για τη συμβουλευτική και ειδικά όταν αυτή παρέχεται στους γονείς των παιδιών με ΕΕΑ και στα ίδια τα παιδιά.

Βασική κατηγορία που προέκυψε μέσα από τις συνεντεύξεις αφορά στο ρόλο της Συμβουλευτικής στην κοινωνική ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ. Μέσα από την κωδικοποίηση των απαντήσεων προέκυψαν κατηγορίες όπως η αναγκαιότητα της

συμβουλευτικής όχι μόνο στα παιδιά αλλά και στους γονείς. Ακόμη έγινε αναφορά σε συγκεκριμένους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε η συμβουλευτική να βοηθήσει στην κοινωνική ένταξη των μαθητών αυτών.

Ακολουθούν οι κωδικοί που προέκυψαν και αποσπάσματα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

- 5.1. ενημέρωση γονέων-εκπαιδευτικών
- 5.2. ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας
- 5.3. έλεγχος θυμού
- 5.4. εκμάθηση διεκδικητικής συμπεριφοράς
- 5.5. αναγνώριση συναισθημάτων
- 5.6. ενίσχυση αυτοεκτίμησης
- 5.7. αυτογνωσία

Γ.Π.1	<i>«Νομίζω ότι στους γονείς είναι απαραίτητη η συμβουλευτική.»</i>
Γ.Π.2	<i>«Θεωρώ ότι με το παιδί δεν μπορείς να κάνεις πολλά. Θεωρώ ότι μέσα από αυτούς (τους γονείς) πρέπει να ξεκινήσει. Γιατί αν οι γονείς είναι καλά θεωρώ ότι και το παιδί έρχεται διαφορετικό στο σχολείο.»</i>
Γ.Π.3	<i>« Για μένα είναι σημαντική και η συμβουλευτική γονέων για να μην αναιρείται ό,τι κάνω εγώ και καθένας στο σχολείο...»</i>
Ε.Π.1	<i>«Γενικά είμαι υπέρ της συμβουλευτικής. Αν υπήρχε στα σχολεία θα γινόταν πιο οργανωμένα το πρόγραμμα για την επικοινωνία το οποίο θεωρώ απαραίτητο για να αναπτύξει το παιδί δεξιότητες επικοινωνίας.»</i>
Ε.Π.2	<i>«Πολλά κομμάτια της κοινωνικότητας που δεν μπορούν να γίνουν μέσω του μαθήματος μπορούν να γίνουν με τη συμβουλευτική. Για παράδειγμα μπορείς να δουλέψεις την αρχή διαλόγου, τη διεκδικητική συμπεριφορά, την αναγνώριση συναισθημάτων και τον έλεγχο θυμού.»</i>

Ε.Π.3	«Από την εμπειρία μου φέτος και με προγράμματα που εφαρμόσαμε μέσα στην τάξη είδα ότι αυτό που βγήκε ήταν να μάθουν τα παιδιά να γνωρίζουν τον εαυτό τους και τους άλλους. Ακόμη βοήθησε και στην αυτοεκτίμηση των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.»
-------	---

Συμπερασματικά λοιπόν αρκετοί γενικοί παιδαγωγοί αναφέρθηκαν στη Συμβουλευτική των γονιών είτε ως πρωταρχική και μοναδική είτε ως συμπληρωματική σε αυτή των παιδιών τους. Επιπροσθέτως, μόνο οι ειδικοί παιδαγωγοί αναφέρθηκαν και σε συγκεκριμένους τρόπους που θα μπορούσε η Συμβουλευτική να συμβάλλει στην κοινωνική ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν στη συμβολή της συμβουλευτικής στην ανάπτυξη της ικανότητας της διεκδίκησης, την εκμάθηση δεξιοτήτων επικοινωνίας, τον έλεγχο θυμού, την αναγνώριση συναισθημάτων και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτογνωσίας του παιδιού.

6. Άτομα που πρέπει να παρέχουν Συμβουλευτική στα παιδιά με ΕΕΑ- Μορφή και συχνότητα Συμβουλευτικής

Η επικρατούσα τάση στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ήταν ότι η αποτελεσματικότερη μορφή συμβουλευτικής αποτελεί η ομαδική όταν παρέχεται από ψυχολόγους σε εβδομαδιαία βάση.

Στο ερώτημα που αφορά τα άτομα που κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών πρέπει να παρέχουν Συμβουλευτική στα παιδιά με ΕΕΑ το μεγαλύτερο ποσοστό αναφέρθηκε πρωταρχικά σε ψυχολόγους ειδικά καταρτισμένους σε θέματα ειδικής αγωγής και δευτερευόντως στους κοινωνικούς λειτουργούς, τα ΚΕΔΔΥ και τον παιδοψυχολόγο. Ακόμη οι μισοί από τους παιδαγωγούς ανέφεραν ως ιδανική περίπτωση και τη συνεργασία φορέων όπως του ψυχολόγου, του γονέα και του εκπαιδευτικού. Τα παραπάνω προέκυψαν από τους εξής κωδικούς :

- 6.1.Πάροχος: ψυχολόγοι
- 6.2.Πάροχος: κοινωνικοί λειτουργοί
- 6.3.Πάροχος: ΚΕΔΔΥ
- 6.4.Πάροχος: ψυχολόγοι με ειδίκευση στην ειδική αγωγή
- 6.5.Πάροχος: ειδικός παιδαγωγός

- 6.6.Πάροχος: παιδοψυχολόγος
- 6.7.Πάροχος: συνεργασία ψυχολόγου-γονέα-εκπαιδευτικού
- 6.8.Μορφή συμβουλευτικής: ατομική
- 6.9. Μορφή συμβουλευτικής: ομαδική
- 6.10.Συχνότητα παροχής

Μέσα από τα ερωτήματα που τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη μορφή της Συμβουλευτικής που θεωρούν καταλληλότερη για τα παιδιά με ΕΕΑ οι 5 αναφέρθηκαν στην ομαδική Συμβουλευτική και οι άλλοι 3 στην ατομική. Κάποιοι αιτιολόγησαν την επιλογή τους αναφέροντας ότι η ομάδα επιτρέπει στα παιδιά να μοιραστούν παρόμοιες εμπειρίες και δυσκολίες καθώς και να συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας ενώ η επιλογή ατομικής ή ομαδικής Συμβουλευτικής εξαρτάται από τη φύση του παιδιού.

Γ.Π.	<i>«θα μπορούσε να συμβάλλει ίσως, υποθέτω, ως ένας χώρος που θα μπορούσαν να μοιραστούν κοινές εμπειρίες, να εκφραστούν και να μάθουν πώς πρέπει να εκφραστούν.»</i>
Ε.Π.	<i>«Ανάλογα με το παιδί. Αν έχεις κάποιο παιδί που διασπάται εύκολα η προσοχή του, μπορείς να δουλέψεις αρχικά ατομικά και μετά να το εντάξεις σε κάποιο ομαδικό πλαίσιο.»</i>

Επιπλέον, όσον αφορά στη συχνότητα της Συμβουλευτικής που θεωρούν καταλληλότερη, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρθηκε σε εβδομαδιαία βάση και 2 παιδαγωγοί επέλεξαν το δεκαπενθήμερο.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι απόψεις των γενικών και ειδικών παιδαγωγών σχετικά με τη συμβουλευτική τους στήριξη και τις συνθήκες που θεωρούν ότι απαραίτητως χρήζουν Συμβουλευτικής.

Γ. Αντιλήψεις των ειδικών και γενικών δασκάλων για συμβουλευτική στήριξη και οι προσδοκίες τους από την παροχή της

7. Συμβουλευτική Στήριξη εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών

Σχετικά με το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα οι παιδαγωγοί αναφέρονται στην αναγκαιότητα της Συμβουλευτικής. Συγκεκριμένα αναφέρονται στην ενημέρωση σχετικά με το θεσμό της παράλληλης στήριξης, μιας και αποτελεί μία σχετικά καινούρια κατάσταση στο σχολικό πλαίσιο ενώ δίνουν έμφαση στον υποχρεωτικό χαρακτήρα που πρέπει να έχει η συμβουλευτική.

Οι κωδικοί που προέκυψαν είναι οι εξής:

- 7.1. ενημέρωση για παράλληλη στήριξη
- 7.2. ενημέρωση για ειδική αγωγή
- 7.3. απαραίτητη και σημαντική
- 7.4. υποχρεωτική
- 7.5. συμβάλλει στη λύση πολλών θεμάτων
- 7.6. δυσκολία αποδοχής από γενικό παιδαγωγό
- 7.7. αρνητισμός γενικού παιδαγωγού

Γ.Π.1	«Και βέβαια θέλουμε κι εμείς ενημέρωση για να έχουμε μια κοινή γραμμή και να μπορούμε να αντιμετωπίσουμε μια ιδιαίτερη περίπτωση.»
Γ.Π.2	«Φαντάζομαι είναι απαραίτητη η συμβουλευτική. Έστω μία ενημέρωση για την παράλληλη στήριξη. Για μας ήταν κάτι καινούριο. Βέβαια δούλεψε καλά και είχαμε άψογη συνεργασία με την ειδική παιδαγωγό αλλά αν καταργηθούν τα ειδικά σχολεία κι έχουμε κι άλλες περιπτώσεις παιδιών με ΕΕΑ στα γενικά σχολεία, θα πρέπει να ξέρουμε πώς να συμπεριφερθούμε.»

Ε.Π.1	«Για μένα θα έπρεπε να είναι υποχρεωτική. Παρόλα αυτά στους γενικούς δασκάλους δε γίνεται τίποτα. Και είναι και αρνητικοί να εισβάλει κάποιος άλλος στην τάξη τους.»
Ε.Π.2	«...ότι θα ήταν καλό θα ήταν. Για να τους χτυπούσαν κάποια καμπανάκια. Θα μπορούσε να γίνει αλλά δεν ξέρω κατά πόσο το θέλουν οι εκπαιδευτικοί της γενικής. Θεωρούν ότι έχουν τις τάξεις τους, τους ανήκουν και οι πόρτες τους είναι κλειστές».

Σύμφωνα λοιπόν με τα αποσπάσματα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, οι γενικοί παιδαγωγοί θεωρούν απαραίτητη την ενημέρωσή τους σε θέματα ειδικής αγωγής γεγονός που θα συμβάλλει στη δημιουργία μιας κοινής πορείας μεταξύ των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών και στη λύση πολλών θεμάτων.

Ωστόσο δημιουργείται μια αντίθετη εικόνα μέσα από τα λεγόμενα των ειδικών παιδαγωγών οι οποίοι θεωρούν ότι η συμβουλευτική θα έπρεπε να είναι υποχρεωτική ενώ πιστεύουν ότι οι γενικοί δάσκαλοι είναι γενικότερα αρνητικοί και δύσκολα δέχονται την εισβολή άλλων στην τάξη τους.

8. Πρόσωπο που θα ήθελαν να τους παρέχει στήριξη-Μορφή και συχνότητα στήριξης

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων αναφέρθηκε στην ομαδική συμβουλευτική ως αποτελεσματικότερη μορφή στήριξης η οποία θα παρέχεται από σχολικό ψυχολόγο και σε δεκαπενθήμερη βάση.

Οι κωδικοί που προέκυψαν στην πρόταση αυτή είναι οι ακόλουθοι:

- 8.1. Πάροχος: σχολικός σύμβουλος
- 8.2. Πάροχος: κοινωνική λειτουργός
- 8.3. Πάροχος: σύμβουλος ειδικής αγωγής
- 8.4. Πάροχος: συνεργασία φορέων
- 8.5. Μορφή συμβουλευτικής: ατομική
- 8.6. Μορφή συμβουλευτικής: ομαδική
- 8.7. Συχνότητα παροχής

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ανέφεραν στην πλειοψηφία τους το σχολικό ψυχολόγο ως τον καταλληλότερο πάροχο συμβουλευτικής υποστήριξης. Ωστόσο, αναφέρθηκαν και ο κοινωνικός λειτουργός και ο σύμβουλος ειδικής ή γενικής αγωγής ως εναλλακτικοί φορείς. Επιπλέον, έγινε και αναφορά στα θετικά αποτελέσματα που θα είχε μία συνεργασία μεταξύ επαγγελματιών.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πρότεινε η συχνότητα Συμβουλευτικής στους ίδιους να είναι το δεκαπενθήμερο. Συγκεκριμένα 5 παιδαγωγοί πρότειναν τις 15 μέρες, ενώ 3 πρότειναν ότι η Συμβουλευτική θα μπορούσε να γίνει όταν προκύπτει ανάγκη χωρίς να υπάρχουν κάποιες συστηματικές συναντήσεις ή ακόμη και μία φορά το χρόνο.

Όσον αφορά στη μορφή της Συμβουλευτικής η ομαδική Συμβουλευτική θεωρήθηκε από όλους τους εκπαιδευτικούς ως η ιδανική μορφή, γεγονός που θα συνέβαλε στην ανταλλαγή ιδεών και εμπειριών μεταξύ τους.

9. Καταστάσεις στις οποίες η παροχή Σχολικής Συμβουλευτικής θεωρείται απαραίτητη

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητη την παροχή συμβουλευτικής στήριξης για την αντιμετώπιση φαινομένων όπως η σχολική θυματοποίηση αλλά και η βελτίωση των σχέσεων τους με συναδέλφους και γονείς.

Μία τελευταία λοιπόν θεματική που προέκυψε μέσα από τις συνεντεύξεις ήταν και οι συνθήκες που σύμφωνα με τους παιδαγωγούς κρίνονται ως απαραίτητες για Συμβουλευτική. Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό αφορούσε θέματα επιθετικότητας και bullying καθώς και διενέξεις και διαπληκτισμούς με συναδέλφους.

Οι κωδικοί που προέκυψαν είναι οι παρακάτω:

- 9.1. Συγκρούσεις μαθητών- επιθετικότητα
- 9.2. Διαχείριση συμπεριφοράς bullying
- 9.3. σχέσεις εκπαιδευτικών
- 9.4. σχέσεις γονέων-σχολείου
- 9.5. συνεργασία ειδικού και γενικού παιδαγωγού
- 9.6. διαχείριση τάξης

Γ.Π.1	« Για τις συγκρούσεις και τις κρίσεις μεταξύ των παιδιών σίγουρα, γιατί έχουμε όλο και περισσότερα τέτοια παραδείγματα. Ακόμα και τα πρωτάκια. Θέλω να κάνω συναισθηματική αγωγή στην τάξη και προσπαθώ να βρω λύσεις μόνη μου. Στην ευέλικτη ζώνη για παράδειγμα. Βέβαια, μακάρι να είχαμε ψυχολόγους στο σχολείο. Τα πράγματα θα ήταν ευκολότερα». (γενική παιδαγωγός, 45 ετών)
Γ.Π.2	“Ίσως να βοηθούσε περισσότερο σε θέματα διαχείρισης συμπεριφοράς των μαθητών και στη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων ενώ λιγότερο στις σχέσεις γονέα και σχολείου.»
Γ.Π.3	«Θεωρώ ότι το πιο σημαντικό είναι το bullying. Είχε έρθει και μια ψυχολόγος πριν ένα μήνα και τους μίλησε αλλά θεωρώ ότι πρέπει να γίνεται συχνά ενημέρωση. Επειδή βλέπω παιδιά θυμωμένα, από κάπου ξεκινάει όλο αυτό. Πρέπει λοιπόν να παρέμβεις από τη αυλή του δημοτικού για να μη φτάσει στο Λύκειο». (γενική παιδαγωγός, 48 ετών)
Γ.Π.4	«Νομίζω σε θέματα που αφορούν τους γονείς και τη σχέση μεταξύ συναδέλφων.»
Ε.Π.1	«Να πω ότι θα χρειαζόμουν συμβουλευτική κυρίως σε διενέξεις και διαπληκτισμούς μεταξύ συναδέλφων. Γιατί αυτό συμβαίνει και μάλιστα συχνά.»
Ε.Π.2	«Όταν υπάρχουν κρίσεις και επεισόδια. Όχι απαραίτητα τύπου bullying. Αλλά όταν το παιδί έχει επιθετική συμπεριφορά ή ενοχλεί στην τάξη.»
Ε.Π.3	«Το πιο σημαντικό είναι η πρόληψη. Για μένα το πιο σημαντικό είναι το θέμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Να γνωρίζει ο ένας τον άλλον και στην παράλληλη στήριξη να μάθουν τους ρόλους τους και να αναπτύξουν καλό κλίμα συνεργασίας. Γιατί το πρότυπο σχέσης ειδικού και γενικού παιδαγωγού μέσα στην τάξη είναι το πιο σημαντικό.»

Ε.Π.4	« Αν μπορούσα να ιεραρχήσω θα έβαζα πρώτα τη σχέση με τους γονείς και το σχολείο, μετά τη συνεργασία με τους συναδέλφους και τέλος την επιθετικότητα και τη διαχείριση συμπεριφοράς των παιδιών.»
-------	---

Τέλος, οι απόψεις τόσο των ειδικών όσο και των γενικών εκπαιδευτικών σχετικά με τις καταστάσεις που κατά τη γνώμη τους χρήζουν Συμβουλευτικής τείνουν να συμπίπτουν, με γενική σχεδόν ομοφωνία σχετικά με την ανάγκη βελτίωσης των σχέσεων μεταξύ συναδέλφων. Αξιοσημείωτο είναι ακόμη το γεγονός ότι μόλις μία ειδική παιδαγωγός αναφέρθηκε στη σημασία συνεργασίας μεταξύ ειδικού και γενικού παιδαγωγού.

Εύλογα συμπεραίνει κανείς ότι οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ποικίλλουν και πολλές φορές συμπίπτουν ή διαφωνούν ανάλογα με το ρόλο του κάθε εκπαιδευτικού αλλά και την εμπειρία του. Για παράδειγμα υπήρχαν διαφοροποιήσεις όσον αφορά στους λόγους επιτυχίας ή αποτυχίας της κοινωνικής ένταξης όπως και στον τρόπο που η Συμβουλευτική θα μπορούσε να βοηθήσει στην κοινωνική ένταξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Από την άλλη μεριά όμως παρατηρήθηκε μία σχετική σύμπτωση απόψεων όσον αφορά στις προϋποθέσεις της κοινωνικής ένταξης καθώς και στις καταστάσεις που κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών χρήζουν Συμβουλευτικής στήριξης.

Κεφάλαιο 5. Συζήτηση

Είναι σημαντικό να αναφερθούν από την αρχή αυτής της καταληκτικής ενότητας κάποιοι σημαντικοί περιορισμοί. Συγκεκριμένα, η έρευνα λόγω χρονικής πίεσης, διεξήχθη στη διάρκεια ενός ακαδημαϊκού έτους, το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε αφορά σε συγκεκριμένες περιοχές του Ελλαδικού χώρου και δεν είναι αντιπροσωπευτικό όλης της χώρας. Επιπλέον, τα παιδιά που βρίσκονταν στο θεσμό της παράλληλης στήριξης ήταν αποκλειστικά μαθητές με αυτισμό και νοητική καθυστέρηση, αποκλείοντας έτσι άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενώ οι συγκρίσεις που έγιναν μεταξύ των ομάδων αυτών ήταν προβληματικές εξαιτίας του μικρού μεγέθους τους (24 & 10 αντίστοιχα). Τέλος, λόγω της χρονικής περιόδου κατά την οποία διεξήχθη η ποιοτική έρευνα, το δείγμα των εκπαιδευτικών ήταν μικρό, ενώ η ποιοτική φάση βασίστηκε αποκλειστικά σε συνεντεύξεις και δεν περιέλαβε παρατηρήσεις από το χώρο στα σχολεία.

Ο αναγνώστης της παρούσας εργασίας λοιπόν πρέπει να λάβει υπόψη του στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων τους παραπάνω περιορισμούς. Ωστόσο, η έρευνα είναι καινοτόμα (δεν έχει άλλες στην Ελλάδα), είναι πρωτότυπη γιατί υιοθετήθηκε μία πολυμεθοδική προσέγγιση και προσφέρει χρήσιμα συμπεράσματα για τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς και για τους επαγγελματίες του χώρου.

Σκοπός λοιπόν της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση του βαθμού κοινωνικής ένταξης σε κανονικά δημοτικά σχολεία παιδιών με σημαντικές δυσκολίες ή/και αναπηρίες που λαμβάνουν παράλληλη στήριξη. Σε ένα πρώτο επίπεδο διερευνήθηκε η θέση που κατέχουν τα παιδιά στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης τους, ο βαθμός κοινωνικής αλληλεπίδρασης με συμμαθητές τους ή εκπαιδευτικούς στον προαύλιο χώρο του σχολείου και ο βαθμός συμμετοχής τους σε παρέες συνομηλίκων. Όσον αφορά στη θέση που κατέχουν οι μαθητές με παράλληλη στήριξη στο δίκτυο της τάξης τους και σύμφωνα με τον αριθμό ψήφων που έλαβαν από τους συμμαθητές τους, οι κοινωνιομετρικές αναλύσεις έδειξαν να λαμβάνουν κατά μέσο όρο τους μισούς ψήφους από ότι οι τυπικά αναπτυσσόμενοι συμμαθητές τους, με αποτέλεσμα να είναι λιγότερο δημοφιλείς. Ταυτόχρονα, σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις παρατηρήσεις στον προαύλιο χώρο του σχολείου τα παιδιά με παράλληλη στήριξη είχαν λιγότερη αλληλεπίδραση με άλλους συμμαθητές και βρέθηκαν να είναι περισσότερο μοναχικοί από τους συμμαθητές τους με τυπική

ανάπτυξη. Τα παραπάνω αποτελέσματα συμφωνούν με την ανασκόπηση των Ruijs and Peetsma (2009) σύμφωνα με την οποία παρά το γεγονός ότι τα παιδιά με ΕΕΑ μοιράζονται ίδιους χώρους και δραστηριότητες με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους συχνά παραμένουν κοινωνικά απομονωμένα. Επιπλέον, αντίστοιχα αποτελέσματα παρατηρούνται σε έρευνες των Pijl, Frostad & Flem, (2008) και των Koster et al (2010) όπου οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βρέθηκαν να είναι λιγότερο δημοφιλείς σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους καθώς και με μεγαλύτερη πιθανότητα να παραμεληθούν ή να απορριφθούν από τους συμμαθητές τους (Vaughn, Elbaum & Boardman, 2001). Παρόμοια αποτελέσματα με τη δική μας έρευνα παρατηρούνται και σε έρευνες των Pijl & Frostad (2010) και Kasari et al. (2011) όπου οι μαθητές με ΕΕΑ κατείχαν χαμηλή ή/και περιφερειακή θέση στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης τους.

Ένα άλλο αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας αφορά τις διαμορφωμένες φιλίες των συμμετεχόντων μαθητών. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές με παράλληλη στήριξη βρέθηκαν να έχουν λιγότερες φιλίες. Το γεγονός ότι οι μαθητές με παράλληλη στήριξη παρουσιάζουν μικρότερο ποσοστό φιλιών σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα των ερευνών των Florence et al. (2011), Frostad et al. (2011) καθώς και των Koster et al.(2010) όπου ο αριθμός φιλιών των παιδιών με ΕΕΑ ήταν αρκετά περιορισμένος με κάποια παιδιά να έχουν έναν ή και καθόλου φίλους.

Επιπλέον, στόχος της έρευνας ήταν να ελεγχθεί η σταθερότητα της κοινωνικής θέσης και των φιλιών των μαθητών με παράλληλη στήριξη, και για το λόγο αυτό η έρευνα διεξήχθη σε δύο φάσεις. Βάσει των αποτελεσμάτων της δεύτερης φάσης, οι μαθητές βρέθηκαν και πάλι να είναι λιγότερο δημοφιλείς από τους συμμαθητές τους και με λιγότερες φιλίες. Τα παραπάνω λοιπόν αναδεικνύουν τη σταθερότητα της κοινωνικής θέσης των μαθητών με ΕΕΑ κατά τη διάρκεια της σχολικής τους φοίτησης και συνάδουν με τα αποτελέσματα ερευνών των Frostad et al. (2011) και Kuhne & Weiner (2000) όπου η κοινωνική θέση μαθητών με ΕΕΑ βρέθηκε σταθερά χαμηλή.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των γενικών και ειδικών παιδαγωγών σχετικά με την κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ο ρόλος της συμβουλευτικής στη διαδικασία της ένταξης και της κοινωνικοποίησης των παιδιών αυτών και τέλος οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από μία συμβουλευτική στήριξη.

Όσον αφορά στις απόψεις των παιδαγωγών σχετικά με την κοινωνική ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ, οι απαντήσεις τους εστιάζουν στη συμμετοχή του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τόσο στην ομάδα της τάξης όσο και στην ομάδα των συνομηλίκων. Ακόμη αναφέρονται στη σημασία της αλληλεπίδρασης και της επαφής μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ, ωστόσο κανείς δεν αναφέρθηκε στην ανάπτυξη σταθερών σχέσεων και φιλιών ως βασικό χαρακτηριστικό της κοινωνικής ένταξης (Koster et al., 2009).

Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός ότι μόνο μία ειδική παιδαγωγός αναφέρθηκε στη σημασία της συνεργασίας μεταξύ γενικού και ειδικού δασκάλου και τη λειτουργία του ως πρότυπο σχέσης μέσα στην τάξη. Οι αναφορές αυτές συμφωνούν με απόψεις των Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη (2007) σύμφωνα με τις οποίες η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της γενικής και ειδικής αγωγής αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες για τη βελτίωση του σχολείου και της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και για την εφαρμογή της ένταξης των μαθητών με ΕΕΑ.

Στη συνέχεια των αποτελεσμάτων της έρευνας γίνεται αναφορά στη σχέση των εκπαιδευτικών με το Σχολικό Σύμβουλο. Σύμφωνα με την πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, η παρουσία των Σχολικών Συμβούλων στα σχολεία είναι περιορισμένη λόγω του πλήθους των σχολείων στα οποία είναι αρμόδιοι, γεγονός που αναφέρεται και σε έρευνα των Nikolopoulou and Oakland (1990) όπου η δυσκολία παρουσίας των σχολικών συμβούλων σε όλα τα σχολεία εξαιτίας του περιορισμένου χρόνου και πόρων, δεν ωφελεί ούτε τους μαθητές αλλά ούτε και τους εκπαιδευτικούς. Ακόμη γίνεται αναφορά στη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί να προβούν στην επίλυση πρακτικών ζητημάτων που αφορούν τη σχολική κοινότητα με τη βοήθεια των Συμβούλων, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με την κατάρτιση που αναφέρει ο Dimakos (2006) ότι έχουν οι Σχολικοί Σύμβουλοι. Συγκεκριμένα αναφέρεται σε αρμοδιότητες που αφορούν τη διαχείριση της τάξης, των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ γονιών και σχολείου.

Όσον αφορά στο ρόλο της Συμβουλευτικής στην κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι γενικοί παιδαγωγοί αναφέρθηκαν στην αναγκαιότητα συμβουλευτικής στους γονείς ενώ η πλειοψηφία των ειδικών παιδαγωγών αναφέρθηκε στη συμβολή της μέσα από την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, την αναγνώριση συναισθημάτων, τον έλεγχο θυμού και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτογνωσίας των μαθητών. Τα παραπάνω συνάδουν με

έρευνα του Arman (2002) όπου η συμβουλευτική και οι συμβουλευτικές δεξιότητες τόσο στα παιδιά με αναπηρίες όσο και στην οικογένειά τους επιδιώκουν να ενισχύσουν την ψυχική τους υγεία, να μειώσουν το άγχος, να αντιμετωπίσουν ρεαλιστικά το πρόβλημα, να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, να διαμορφώσουν θετικές στάσεις απέναντι στους άλλους ανθρώπους και να βελτιώσουν την αντίληψη της προσωπικής τους αξίας.

Στο ερώτημα που αφορά στα άτομα που κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών πρέπει να παρέχουν Συμβουλευτική στα παιδιά με ΕΕΑ το μεγαλύτερο ποσοστό αναφέρθηκε πρωταρχικά σε ψυχολόγους ειδικά καταρτισμένους σε θέματα ειδικής αγωγής και δευτερευόντως στους κοινωνικούς λειτουργούς, τα ΚΕΔΔΥ και τον παιδοψυχολόγο. Οι απόψεις λοιπόν των εκπαιδευτικών συμφωνούν με τον ορισμό του Κλεφτάρα (2009) ότι η συμβουλευτική πραγματοποιείται από ειδικά καταρτισμένους επαγγελματίες επιστημονικών χώρων, όπως ψυχολόγους, ψυχιάτρους, εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς λειτουργούς, νοσηλευτές, γιατρούς που κατέχουν τη θέση του συμβούλου. Ακόμη συνάδουν με τον ορισμό που δίνει ο Δημητρόπουλος (1999) για τη Σχολική Συμβουλευτική και την εφαρμογή της από εξειδικευμένο σύμβουλο ή εκπαιδευτικό, ανάλογα με το σύστημα.

Εν συνεχεία, μέσα από τα ερωτήματα που τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη μορφή της Συμβουλευτικής που θεωρούν καταλληλότερη για τα παιδιά με ΕΕΑ οι 5 αναφέρθηκαν στην ομαδική Συμβουλευτική και οι άλλοι 3 στην ατομική. Κάποιοι αιτιολόγησαν την επιλογή τους αναφέροντας ότι η ομάδα επιτρέπει στα παιδιά να μοιραστούν παρόμοιες εμπειρίες και δυσκολίες καθώς και να συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας. Τα παραπάνω λοιπόν συμφωνούν με την ανασκόπηση των Stephens et al. (2007) καθώς και τη μελέτη του Arman (2002) σύμφωνα με τους οποίους η ομαδική συμβουλευτική αποτελεί τον πιο αποτελεσματικό τρόπο εκμάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα παρέχει την ευκαιρία στα άτομα να μαθαίνει το ένα από το άλλο και τη δυνατότητα να γενικεύουν μαζί λύσεις. Οι ομάδες ακόμη παρέχουν έναν ασφαλή τόπο για συναισθηματική αποφόρτιση ενώ μαθαίνουν ότι και άλλα παιδιά αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα, γεγονός που μπορεί να μειώσει το άγχος ή τους φόβους που μπορεί να έχουν, ειδικότερα σε κοινωνικές συνθήκες. Επιπλέον, οι ομάδες αποτελούν το κατάλληλο μέρος για την εφαρμογή των αποκτηθέντων κοινωνικών δεξιοτήτων και για την ανάπτυξη ενός κατάλληλου κοινωνικού δικτύου ενθαρρύνοντας έτσι τη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων και φιλιών. Επιπρόσθετα, η συμμετοχή στην ομάδα

συμβάλλει στη δημιουργία ενός χώρου όπου τα μέλη μπορούν να μοιραστούν συναισθήματα με άλλους, να παρέχουν και να λάβουν ανατροφοδότηση αλλά και να αναπτύξουν θετικούς τρόπους αλληλεπίδρασης.

Στη συνέχεια των αναλύσεων εξετάστηκαν οι προτιμήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σχετικά με τον πάροχο της συμβουλευτικής στήριξης. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων επέλεξε το σχολικό ψυχολόγο γεγονός που συνάδει με έρευνα του Dimakos (2006) όπου οι δάσκαλοι παρουσιάζουν παρόμοιες απόψεις για το σημαντικό ρόλο των σχολικών ψυχολόγων στο σχολικό σύστημα.

Καταλήγοντας, παρατίθενται προβληματισμοί καθώς και κάποιες προτάσεις που αναδεικνύονται μέσα από την έρευνα και τα αποτελέσματά της.

Προβληματισμοί και προτάσεις

Τα αποτελέσματα της έρευνας λοιπόν οδήγησαν σε συμπεράσματα και ταυτόχρονα σε προβληματισμούς σχετικά με την επιτυχή κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, ερευνώντας την κοινωνική θέση των παιδιών αυτών που δέχονται παράλληλη στήριξη, φαίνεται τα παιδιά αυτά να είναι λιγότερο δημοφιλή από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους, να έχουν λιγότερες φίλιες και να περνούν τις περισσότερες ώρες του διαλείμματος στο προαύλιο του σχολείου με την ειδική παιδαγωγό ή μόνα τους. Τα παραπάνω λοιπόν θέτουν προβληματισμούς σχετικά με τον τρόπο που ο θεσμός της παράλληλης στήριξης συμβάλλει στη συμμετοχή των παιδιών με ΕΕΑ στην κοινωνική ζωή του σχολείου καθώς και το ρόλο που διαδραματίζει ο ειδικός παιδαγωγός στην κοινωνική συμμετοχή αυτών των παιδιών. Επιπλέον, τίθενται γενικότερα ερωτήματα σχετικά με την ένταξη ως εκπαιδευτική πολιτική που στόχο έχει να επιφέρει θετικά κοινωνικά αποτελέσματα στους μαθητές με ΕΕΑ και την όσο το δυνατόν πιο ομαλή ένταξη των παιδιών σε ομάδες συνομηλίκων καθώς και τη δημιουργία σταθερών σχέσεων και φιλιών, γεγονός που μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας δε φαίνεται να επιτυγχάνεται. Επιπλέον, εγείρονται προβληματισμοί όσον αφορά στην ελλιπή διαθεσιμότητα των Σχολικών Συμβούλων στα σχολεία εξαιτίας του περιορισμένου χρόνου και πόρων, γεγονός που δεδομένου της οικονομικής κατάστασης της Ελλάδος, ενδέχεται να οδηγήσει σε μεγαλύτερη δυσκολία παρουσίας των Συμβούλων στις σχολικές κοινότητες.

Παρά τους όποιους προβληματισμούς, υπάρχουν και αρκετές προτάσεις που θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη και αφορούν στην εκπαιδευτική πολιτική αλλά και τη συμβουλευτική στήριξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, προτείνονται περισσότερα ομαδικοσυνεργατικά μοντέλα μάθησης στην τάξη που θα μπορούσαν να προσφέρουν ευκαιρίες για πιο συχνή αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ, με οφέλη και στις δύο ομάδες. Συγκεκριμένα, μελέτη βασισμένη στις ΗΠΑ (Fuchs, Fuchs, Mahtes, Martinez, 2002) εξέτασε την κοινωνική θέση των μαθητών με και χωρίς ΜΔ σ' ένα σχολείο που χρησιμοποιεί στρατηγικές μάθησης υποστηριζόμενες από συνομηλίκους (peer-assisted learning strategies) (PALS), ένα πρόγραμμα μάθησης με συνομήλικο-μέντορα που περιλαμβάνει την εργασία μεταξύ μαθητών σε σημαντικές δραστηριότητες με στόχο να προωθηθεί η ακαδημαϊκή ανάπτυξη. Μαθητές με ΜΔ στις τάξεις με PALS βρέθηκε να έχουν την ίδια κοινωνική θέση με τα περισσότερα παιδιά χωρίς αναπηρία. Επιπλέον, παιδιά με ΜΔ στις τάξεις PALS ήταν περισσότερο κοινωνικά αποδεκτά σε σύγκριση με τους μαθητές σε άλλες τάξεις. Κοινωνιομετρικές μετρήσεις έγιναν προ- και μεταπαραεμβατικά. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι μαθητές με χαμηλή επίδοση που δεν είχαν ΜΔ είχαν υψηλότερη κοινωνική θέση στις τάξεις με PALS σε σχέση με τις τάξεις χωρίς PALS. Αυτό οδήγησε τους συγγραφείς στο συμπέρασμα ότι το πρόγραμμα PALS συμβάλλει θετικά όχι μόνο στη βελτίωση της κοινωνικής θέσης των μαθητών με ΜΔ, αλλά και των παιδιών με χαμηλές επιδόσεις. Επιπλέον, βρέθηκε ότι στις τάξεις με PALS η αναγνωστική ικανότητα ήταν υψηλότερη από τις άλλες τάξεις-γεγονός που εξηγεί την κοινωνική αποδοχή των παιδιών με ΜΔ στις τάξεις με PALS. Συγκεκριμένα οι αυξημένες αναγνωστικές ικανότητες είχαν θετικό αντίκτυπο στον τρόπο που τα παιδιά με ΜΔ έβλεπαν τον εαυτό τους τόσο οι ίδιοι όσο και οι εκπαιδευτικοί και οι συνομήλικοι τους.

Επιπλέον, προτείνεται αρχικά στα σχολεία που εφαρμόζονται ενταξιακές πρακτικές όπως τμήματα ένταξης και παράλληλη στήριξη χωρίς ωστόσο να αποκλείονται τα γενικά σχολεία, να δοθούν κατάλληλες ευκαιρίες για εβδομαδιαίες συμβουλευτικές συναντήσεις. Συγκεκριμένα, προτείνεται η εφαρμογή ομαδικής συμβουλευτικής που θα μπορούσε να υλοποιηθεί από κατάλληλα εκπαιδευμένους ψυχολόγους των εκάστοτε ΚΕ.Δ.Δ.Υ. καθώς και Σχολικούς Συμβούλους. Οι ομάδες θα μπορούσαν να είναι εκπαιδευτικές, κοινωνικής υποστήριξης ή/και ψυχοθεραπευτικές ανάλογα με τις ανάγκες του εκάστοτε μαθητικού πληθυσμού.

Συγκεκριμένα, σε ανασκόπηση (Βλέπε κεφάλαιο 2) σχετικά με την κοινωνική ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ και το ρόλο της Συμβουλευτικής παρατίθενται τα οφέλη που προσφέρει η ομαδική συμβουλευτική μέσα από την εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας και την ενθάρρυνση δημιουργίας σχέσεων και φιλιών ενώ παρέχεται η δυνατότητα αντιμετώπισης των αναγκών μεγαλύτερου αριθμού μαθητών.

Τέλος, προτείνεται περαιτέρω έρευνα όσον αφορά στην κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία, με μακροχρόνιες έρευνες που θα εξετάζουν την κοινωνική θέση και τις φιλίες παιδιών με ΕΕΑ σε βάθος χρόνου καθώς και την αξιολόγηση ομαδικών συμβουλευτικών παρεμβάσεων που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν σε σχολικό επίπεδο τόσο στο μαθητικό όσο και στον εκπαιδευτικό πληθυσμό.

Βιβλιογραφία

Ελληνική βιβλιογραφία

Henderson, N. & Milstein, M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*. Επιστημονική επιμέλεια έκδοσης: Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση : Β.Βασσαρά. Αθήνα: Τυπωθήτω

McLeod, J. (2003). *Εισαγωγή στη Συμβουλευτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Βλάχου, Α. & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2007). Σχολική ένταξη και εφαρμοσμένες πρακτικές συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Στο *Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (σελ.75-92) Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Συμβουλευτική-Προσανατολισμός: Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία* (τόμος Α') (γ' εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρη.

Ιωσηφίδης, Θ., 2008, *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*, Αθήνα: Κριτική

Κάκουρος Ε., Μανιαδάκη Κ., (2005). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή προσέγγιση*, Τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα

Κλεφτάρας, Γ. (2009). *Πολιτισμική και Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κολιάδης, Ε.Α. (2010). *Συμπεριφορά στο Σχολείο. Αξιοποιούμε δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε προβλήματα*. Αθήνα: Γρηγόρη

Κοσμίδου-Hardy, Χ. & Γαλανουδάκη-Ράπτη, Α. (1996). *Συμβουλευτική, θεωρία και πρακτική*. Αθήνα: Ασημάκης.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2001). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. (2008). *Νόμος Ειδικής Αγωγής και την Εκπαίδευση ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες*, (3699/ 2008).

Ξένη Βιβλιογραφία

Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Oxford: Addison-Wesley.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
<http://www.aidd.org/>

Arman, J.F. (2002) A Brief Counseling Model to Increase Resiliency of Students with Mild Disabilities. *Journal of humanistic counseling, education and development*, 20, 120-128

Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: peer group membership and peer-assessed social behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 413-429.

Avramidis, E. (2013). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education*, 28(4), 421-442.

Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 60-79.

Cairns, R.B., Garipey, J-L., Kindermann, T. & Leung, M-C. (1997). *Identifying social clusters in natural settings* (unpublished manuscript). Chapel Hill: University of North Carolina, Center for Developmental Science.

Cambra, C. & Silvestre, N. (2003). Students with SEN in the inclusive classroom: social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education* 18, 197-208.

Carter, B.B. & Spencer, V.G. (2006). The fear factor: bullying and students with disabilities, *International Journal of Special Education*, 21, 11-23.

Chamberlain, B., Kasari, C. and Rotheram-Fuller, E. (2007). Involvement or isolation. The social networks of children with autism in regular classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 37, 230-242.

De Monchy, M., Pijl, S.J. & Zandberg, T. (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education* 19, 317 - 330.

Dimakos, I. (2006). The Attitudes of Greek Teachers and Trainee Teachers Towards the Development of School Psychological and Counselling Services. *School Psychology International*, 27(4), 415-425.

Estell, D.B., Farmer, T.W., Irvin, M.J., Crowther, A., Akos, P., Boudah, D.J (2009). Students with Exceptionalities and the Peer Group Context of Bullying and Victimization in Late Elementary School. *Journal of Child and Family Studies*, 18(2), 136-150.

Estell, D.B., Jones, M.H., Pearl, R. Van Acker, R Farmer, T. & Rodkin, P. (2008). Peer groups, popularity and social preference. Trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 41, 5-14.

- Frederickson, N. (2010) Bullying or befriending? Children's responses to classmates with special needs. *British Journal of Special Education* 37, 4-12
- Frederickson, N., Simmonds, E., Evans, L., & Soulsby, C. (2007). Assessing the social and affective outcomes of inclusion. *British Journal of Special Education*, 34(2), 106-115.
- Frostad, P., Mjaavatt, P., E. & Pijl, S., J. (2011). The stability of social relations among adolescents with special educational needs (SEN) in regular schools in Norway. *London Review of Education* 9, 83-94
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., & Martinez, E. A. (2002). Preliminary evidence on the social standing of students with learning disabilities in PALS and No-PALS classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice*, 17(4), 205-215.
- Gest, S.D., Farmer, T.W., Cairns, B.D. & X. Hongling, X. (2003). Identifying children's peer social networks in school classrooms: Links between peer reports and observed interactions. *Social Development* 12, 513-529.
- Hall, L. J., & Strickett, T. (2002). Peer relationships of preadolescent students with disabilities who attend a separate school. *Education & Training in Mental Retardation & Developmental Disabilities*, 37(4), 399-409.
- Hall, L. J., & McGregor, J. A. (2000). A follow-up study of the peer relationships of children with disabilities in an inclusive school. *The Journal of Special Education*, 34(3), 114-126.
- Kasari, C., Locke, J., Gulsrud, A & Rotheram-Fuller, E. (2011). Social networks and friendships at school: comparing children with and without ASD. *Journal of Autism Development Disorder* 41, 533-544
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59-75.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & Van Houten, E. J. (2009). Being part of the peer group: A literature study focussing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education* 13, 117-140.
- Koster, M., Pijl, S. J., van Houten, E., & Nakken, H. (2007). The social position and development of pupils with SEN in mainstream Dutch primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 31-46.
- Koster, M., Pijl, S.J., Nakken, H. & Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development, and Education* 57, 59-75.

Kuhne, M. & Wiener, J. (2000). Stability of social status of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly* 23, 64-75.

Le Mare, L., & de la Ronde, M. (2000). Links among social status, service delivery mode, and service delivery preference in LD, low-achieving and normally achieving elementary-aged children. *Learning Disability Quarterly*, 23(1), 52-62.

Livneh, H., Wilson, L. & Pullo, R. (2004) *Focus on exceptional children*, 36, 1-18

Luciano, S. & Savage, R.S. (2007). Bullying risk in children with learning difficulties in inclusive educational settings. *Canadian Journal of School Psychology* 22, 14-31.

Mand, J. 2007. Social position of special needs pupils in the classroom: A comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school classes. *European Journal of Special Needs Education* 22, 6–14.

McLaughlin, C. (1999). Counselling in schools: looking back and looking forward. *British Journal of Guidance & Counselling*, 27(1), 13-22.

Meadan, H. and Halle, J.D. (2004). Social Perceptions of Students with Learning Disabilities Who Differ in Social Status Learning Disabilities. *Research & Practice*, 19(2), 71–82

Moreno, J. (1934). *Who shall survive? Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama*. Washington, DC: Nervous & Mental Disease Publishing Co.

Nabuzoka, D., & Smith, P. K. (1993). Sociometric status and social behavior of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 1435-1448.

Nichter, M. & Edmonson, S. (2005). Counseling Services for Special Education Students. *Journal of professional counseling, practice, theory & research*, 33, 250-262

Nikolopoulou, A.K. & Oakland, T. (1990) School Psychology in Greece: An Updated View. *School Psychology International*, 10, 147-154

Nowicki, E.A. (2003). A meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly* 26, 171-188.

Ochoa, S. H., & Olivarez, A. (1995). A meta-analysis of peer rating sociometrics studies of pupils with learning disabilities. *Journal of Special Education*, 29 (1), 1–39.

Panacek, L., J. & Dunlap, G. (2003). The Social Lives of Children With Emotional and Behavioral Disorders in Self-Contained Classrooms: A Descriptive Analysis. *Exceptional Children*, 69(3), 333-348.

- Pavri, S. & Luftig, R. (2000). The social face of inclusive education: are students with LD really included in the classroom? *Preventing School Failure* 45, 8-14.
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49(1), 65-85
- Pijl, S.J. & Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education* 25, 93-105
- Pijl, S.J., Frostad, P. & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52, 387-405.
- Pijl, S.J., Skaalvik, E., M. & Skaalvik, S. (2010). Students with special needs and the composition of their peer group. *Irish Educational Studies* 29, 57-70
- Reed, F. D. D., McIntyre, L. L., Dusek, J., & Quintero, N. (2011). Preliminary assessment of friendship, problem behavior, and social adjustment in children with disabilities in an inclusive education setting. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 23(6), 477-489.
- Rees, P., & Rees, C. (2001). A longitudinal study into the affective characteristics and performance of mainstream SEN and non-SEN children. *Educational and Child Psychology*, 18(4), 61-74.
- Ruijs, N.M. & Peetsma, T.D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review* 4, 67-69.
- Schmidt, M. (2000). Social integration of students with learning disabilities. *Developmental Disabilities Bulletin*, 28(2), 19-26.
- Sherif, M., Harvey, O. J., White, B. J., Hood, W., & Sherif, C. (1988). *The Robber's Cave Experiment: Intergroup conflict and cooperation*. Connecticut: Wesleyan University Press.
- Slade M. (2008). A study of the interrelationship between the behaviour and social status of a class of Year 2 pupils. *Support for Learning*, 23(2), 63-70.
- Stephens, D., Jain Sachin & Kim Kioh. (2007). Group counseling: technique for teaching social skills to students with special needs. *Education*, 13, 509-512
- Vaughn, S., Elbaum, B.E. & Schumm, J.S. (1996). The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 29, 598-608.
- Walker, A., & Nabuzoka, D. (2007). Academic achievement and social functioning of children with and without learning difficulties. *Educational Psychology*, 27(5), 635-654.

Wiener, J., & Tardif, C., Y. (2004). Social and Emotional Functioning of Children with Learning Disabilities: Does Special Education Placement Make a Difference? *Learning Disabilities Research & Practice*, *19*(1), 20-32.

Παράρτημα

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					

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).

.....
.....

Πρωτόκολλο Συνέντευξης

- Ποιος είναι ο ρόλος σας στο σχολείο;
- Πόσα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας έχετε;
- Πόσα από αυτά αφορούν το θεσμό της παράλληλης στήριξης;
- Σε ποιο τμήμα εκπονήσατε τις βασικές σπουδές σας;
- Πως θα χαρακτηρίζατε το επίπεδο γνώσεων που σας δόθηκε σχετικά με την ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ στο κανονικό σχολείο;
- Ποια η σχέση σας με το σχολικό σύμβουλο και/ή το σύμβουλο ειδικής αγωγής;
- Πόσο συχνή επαφή διατηρείται με τον σχολικό σύμβουλο και τι είδους στήριξη σας παρέχει;

ΑΞΟΝΑΣ Α – Αντιλήψεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την κοινωνική ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ στο κανονικό σχολείο.

- Πως αντιλαμβάνεστε την έννοια της «κοινωνικής ένταξης»;
- Κατά τη γνώμη σας, τα παιδιά με ΕΕΑ (και ειδικά αυτά που έχουν παράλληλη στήριξη) εντάσσονται κοινωνικά στο δίκτυο της τάξης τους και του σχολείου τους γενικότερα;
- Ποιες προϋποθέσεις πρέπει να πληρούνται για να είναι ένα παιδί επιτυχώς ενταγμένο κοινωνικά;
- Θα μπορούσατε να μας δώσετε μία θετική ιστορία, δηλαδή ένα παράδειγμα επιτυχούς κοινωνικής ένταξης ενός παιδιού με παράλληλη στήριξη και μία αρνητική ιστορία, δηλαδή ένα παράδειγμα ανεπιτυχούς κοινωνικής ένταξης παιδιού με παράλληλη στήριξη;

ΑΞΟΝΑΣ Β – Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο της συμβουλευτικής στην κοινωνική ένταξη των παιδιών με σημαντικές ΕΕΑ?

- Πιστεύετε ότι θα μπορούσε η συμβουλευτική να συμβάλλει στην ΚΕ των παιδιών με ΕΕΑ;
- Ποιος πρέπει να παρέχει την συμβουλευτική στήριξη κατά τη γνώμη σας;
- Ποιες μορφές συμβουλευτικής στήριξης θεωρούνται ως καταλληλότερες; Ατομική, ομαδική;
- Πόσο συχνά πρέπει να παρέχεται συμβουλευτική στήριξη; Σε εβδομαδιαία βάση, ανά δεκαπενθήμερο, όταν προκύπτει ανάγκη;
- Σε ποιους μαθητές πρέπει να παρέχεται συμβουλευτική στήριξη και γιατί; Μόνο σε παιδιά με σημαντικές ΕΕΑ όπως αυτά με παράλληλη στήριξη ή και στους συμμαθητές τους;

ΑΞΟΝΑΣ Γ - Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο της συμβουλευτικής στην στήριξη των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών στα προγράμματα παράλληλης στήριξης

- Πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η συμβουλευτική στήριξη των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών;
- Σε ποιες συνθήκες θεωρείται την παροχή συμβουλευτικής στήριξης απαραίτητη; Για την αντιμετώπιση πολύπλοκων και στρεσογόνων περιπτώσεων αναπηρίας, για τη διαχείριση της συμπεριφοράς των παιδιών, για την επίλυση κρίσεων και επεισοδίων τύπου bullying,;
- Ποιος πρέπει να παρέχει αυτήν τη συμβουλευτική στήριξη κατά τη γνώμη σας;
- Ποιες μορφές συμβουλευτικής στήριξης θεωρείτε ως τις καταλληλότερες για σας; Ατομική, ομαδική;
- Πόσο συχνά θα θέλατε να σας παρέχεται συμβουλευτική στήριξη; Σε εβδομαδιαία βάση, ανά δεκαπενθήμερο, όταν προκύπτει ανάγκη;
- Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι που θεωρείται σημαντικό και δεν συζητήθηκε;

Κωδικοποίηση

<p>1. Κοινωνική ένταξη</p> <ul style="list-style-type: none">1.1. κοινωνικοποίηση1.2. αποδοχή από άλλα παιδιά1.3. λειτουργικότητα στην ομάδα και την τάξη1.4. μη απομόνωση / περιθωριοποίηση1.5. παιχνίδι στο διάλειμμα1.6. συμμετοχή στην ομάδα1.7. ένταξη στην ομάδα, το σχολείο ,την παρέα + κοινωνία1.8. επαφή/αλληλεπίδραση με άλλα παιδιά χωρίς ΕΕΑ1.9. αυτονομία και ανεξαρτησία1.10. συναναστροφή με συμμαθητές
<p>2. Προϋποθέσεις κοινωνικής ένταξης</p> <ul style="list-style-type: none">2.1. μέλος ομάδας2.2. ενεργός συμμετοχή στην ομάδα2.3. συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων2.4. σεβασμός και υπακοή2.5. συμπεριφορά άλλων παιδιών2.6. αποδοχή από άλλα παιδιά2.7. συνεργασία σχολείου-γονέων-εξωτερικών φορέων
<p>3. Επιτυχής κοινωνική ένταξη και λόγοι επιτυχίας και αποτυχίας</p> <ul style="list-style-type: none">3.1. ιδιαιτερότητα παιδιού με ΕΕΑ3.2. σοβαρότητα κατάστασης3.3. ουτοπία3.4. ρόλος δασκάλου-ενημέρωση και προσπάθεια3.5. κλίμα σχολείου3.6. συνεργασία συναδέλφων3.7. έμφαση στις δυνατότητες του παιδιού3.8. μέριμνα και στοχοθεσία
<p>4. Σχέση με Σχολικό Σύμβουλο</p> <ul style="list-style-type: none">4.1. υπαρκτή4.2. συχνή επαφή και διαθεσιμότητα4.3. σπάνια επαφή4.4. τυπική επαφή4.5. δυσκολία παροχής βοήθειας-έλλειψη χρόνου4.6. ελλιπής στήριξη4.7. έλλειψη γνώσεων4.8. συχνότητα επαφής

5. Συμβολή της Συμβουλευτικής

- 5.1. ενημέρωση γονέων-εκπαιδευτικών
- 5.2. ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας
- 5.3. έλεγχος θυμού
- 5.4. εκμάθηση διεκδικητικής συμπεριφοράς
- 5.5. αναγνώριση συναισθημάτων
- 5.6. ενίσχυση αυτοεκτίμησης
- 5.7. αυτογνωσία

6. Άτομα που πρέπει να παρέχουν Συμβουλευτική στα παιδιά με ΕΕΑ- Μορφή και συχνότητα Συμβουλευτικής

- 6.1. Πάροχος: ψυχολόγοι
- 6.2. Πάροχος: κοινωνικοί λειτουργοί
- 6.3. Πάροχος: ΚΕΔΔΥ
- 6.4. Πάροχος: ψυχολόγοι με ειδικευση στην ειδική αγωγή
- 6.5. Πάροχος: ειδικός παιδαγωγός
- 6.6. Πάροχος: παιδοψυχολόγος
- 6.7. Πάροχος: συνεργασία ψυχολόγου-γονέα-εκπαιδευτικού
- 6.8. Μορφή συμβουλευτικής: ατομική
- 6.9. Μορφή συμβουλευτικής: ομαδική
- 6.10. Συχνότητα παροχής

7. Συμβουλευτική Στήριξη εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών

- 7.1. ενημέρωση για παράλληλη στήριξη
- 7.2. ενημέρωση για ειδική αγωγή
- 7.3. απαραίτητη και σημαντική
- 7.4. υποχρεωτική
- 7.5. συμβάλλει στη λύση πολλών θεμάτων
- 7.6. δυσκολία αποδοχής από γενικό παιδαγωγό
- 7.7. αρνητισμός γενικού παιδαγωγού

8. Πρόσωπο που θα ήθελαν να τους παρέχει στήριξη-Μορφή και συχνότητα στήριξης

- 8.1. Πάροχος: σχολικός σύμβουλος
- 8.2. Πάροχος: κοινωνική λειτουργός
- 8.3. Πάροχος: σύμβουλος ειδικής αγωγής
- 8.4. Πάροχος: συνεργασία φορέων
- 8.5. Μορφή συμβουλευτικής: ατομική
- 8.6. Μορφή συμβουλευτικής: ομαδική
- 8.7. Συχνότητα παροχής

9. Καταστάσεις στις οποίες η παροχή Σχολικής Συμβουλευτικής θεωρείται απαραίτητη

- 9.1. Συγκρούσεις μαθητών- επιθετικότητα
- 9.2. Διαχείριση συμπεριφοράς bullying
- 9.3. σχέσεις εκπαιδευτικών
- 9.4. σχέσεις γονέων-σχολείου
- 9.5. συνεργασία ειδικού και γενικού παιδαγωγού
- 9.6. διαχείριση τάξης