

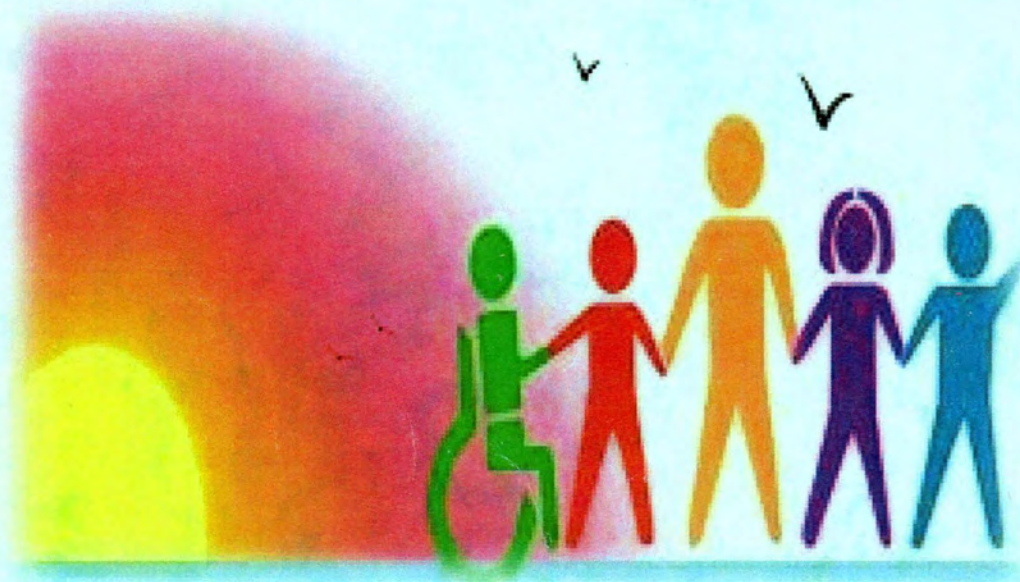


ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η Ενταξιακή Προσέγγιση των Παιδιών με Ειδικές
Εκπαιδευτικές Ανάγκες μέσα από την Συνεργατική
Διδασκαλία»**

**ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΠΕΡΚΑ ΣΟΦΙΑ
Α.Μ. 0208111**



**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΣΤΡΟΓΓΥΛΟΣ ΒΑΣΙΛΗΣ,
ΛΕΚΤΟΡΑΣ Π.Τ.Π.Ε. Π.Θ.
2^{ος} ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΑΒΡΑΜΙΔΗΣ ΗΛΙΑΣ,
ΛΕΚΤΟΡΑΣ Π.Τ.Ε.Α. Π.Θ.**

ΒΟΛΟΣ
ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΟ ΕΤΟΣ 2011-2012



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

Αριθ. Εισ.: 10696/1
Ημερ. Εισ.: 09-07-2012
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΠΕ
2012
ΠΕΡ

*ΣΤΟΥΣ ΠΟΛΥΑΓΑΠΗΜΕΝΟΥΣ
ΜΟΥ ΓΟΝΕΙΣ
ΠΟΥ ΗΤΑΝ
ΠΑΝΤΑ ΔΙΠΛΑ ΜΟΥ*

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η έρευνα αυτή χρειάστηκε πολύ κόπο και χρόνο. Χωρίς όμως την πολύτιμη βοήθεια κάποιων ανθρώπων δε θα μπορούσε να υλοποιηθεί. Πρώτα απ' όλους οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στον καθηγητή μου κύριο Βασίλη Στρογγυλό, λέκτορα του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για τη συνεχή καθοδήγησή του, την αμέριστη συμπαράστασή του και υπομονή του σε όλα τα στάδια της εκπόνησης της πτυχιακής αυτής εργασίας. Θέλω επίσης να ευχαριστήσω τον δεύτερο επιβλέποντα καθηγητή κύριο Ηλία Αβραμίδα, λέκτορα του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για την πολύτιμη βοήθεια του και την άριστη συνεργασία μας. Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω και στα τρία σχολεία του Νομού Κιλκίς, στα οποία πραγματοποιήθηκε και η έρευνα μας. Η συνεργασία με όλες τις εκπαιδευτικούς ήταν άψογη και η βοήθεια τους πολύτιμη. Τέλος, μέσα από αυτό το κείμενο θέλω να ευχαριστήσω τον πατέρα μου, κύριο Αστέριο Πέρκα γιατί ήταν αυτός ο οποίος με έφερε σε επαφή με όλα τα σχολεία με τα οποία συνεργάστηκα και τα οποία αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας μας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	ΣΕΛ. 4
ΛΕΞΕΙΣ- ΚΛΕΙΔΙΑ	ΣΕΛ. 4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	ΣΕΛ. 5

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. ΕΝΤΑΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	
1.1 ΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ	ΣΕΛ. 8
1.2 ΜΟΡΦΕΣ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ	ΣΕΛ. 12
1.3 Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ	ΣΕΛ. 14
2. ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	
2.1 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΑ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ- ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΗΣ	ΣΕΛ. 17
2.2 ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	ΣΕΛ. 21
2.3 Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	ΣΕΛ. 25

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ	
3.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	ΣΕΛ. 28
3.2 ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ	ΣΕΛ. 31
3.3 ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	ΣΕΛ. 32
3.4 Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	ΣΕΛ. 35
4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	
4.1 ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ	ΣΕΛ. 40
4.2 ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ	ΣΕΛ. 58
4.3 ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΣΕΛ. 65

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	ΣΕΛ. 69
6. ΕΠΙΛΟΓΟΣ	ΣΕΛ. 76
7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	ΣΕΛ. 79
8. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	ΣΕΛ. 85

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της έρευνας μας πάνω στην ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να περιγράψει και να αναλύσει την κοινωνική ένταξη τριών παιδιών με ειδικές ανάγκες στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα σε τάξη με συνδιδασκαλία (παράλληλη στήριξη). Το δείγμα της έρευνας μας αποτέλεσαν τρία παιδιά, το πρώτο με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, το δεύτερο με κινητικά προβλήματα και ελαφριά νοητική καθυστέρηση και το τρίτο με προβλήματα στο λόγο και στην επικοινωνία. Στα πλαίσια της έρευνας μας, για να μπορέσουμε να αναλύσουμε την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών με παράλληλη στήριξη, προχωρήσαμε στη διεξαγωγή των κοινωνιομετρικών τεστ σε δύο φάσεις κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς και στην συστηματική παρατήρηση των παιδιών κατά την διάρκεια του διαλείμματος δύο φορές όπως και με τα κοινωνιομετρικά τεστ. Επιπλέον, για να μπορέσουμε να εξετάσουμε την μαθησιακή συμπεριφορά των παιδιών πραγματοποιήσαμε συστηματική παρατήρησή τους στην τάξη με συνδιδασκαλία και χωρίς και επίσης ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς να μας παραχωρήσουν μία συνέντευξη. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα μας ήταν ιδιαίτερα θετικά όσον αφορά την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών. Κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς, τα παιδιά φαίνεται πως πολλαπλασίασαν τις κοινωνικές τους επαφές και τις αλληλεπιδράσεις τους με τους συμμαθητές τους, όπως φάνηκε στα κοινωνιογράμματα. Όσον αφορά την μαθησιακή συμπεριφορά των παιδιών μέσα στην τάξη, φαίνεται πως οι μαθητές ήταν περισσότερο ενεργοί στη διαδικασία του μαθήματος όταν βρίσκονταν στην τάξη οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης. Οι μαθητές φαίνεται πως είχαν περισσότερα κίνητρα για μάθηση και είχαν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους σε αντίθεση με όταν δεν υπήρχε συνδιδασκαλία στην τάξη.

ΛΕΞΕΙΣ- ΚΛΕΙΔΙΑ: Ένταξη, Συνδιδασκαλία, Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες,
Παράλληλη Στήριξη

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στα πλαίσια της προσπάθειας της Ελλάδας να ακολουθήσει τις διεθνείς εξελίξεις πάνω στο δύσκολο ζήτημα της ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και τη δυνατότητα εκπαίδευσης τους στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης θεσμοθετήθηκαν οι νόμοι πάνω στην ειδική αγωγή. Η θεσμοθέτηση της ένταξης στη χώρα μας πραγματοποιήθηκε για πρώτη φορά με το νόμο 1566/1985 «περί γενικής εκπαίδευσεως». Τόσο ο πρώτος νόμος του 1985 όσο και ο τελευταίος, που είναι ο 2817/2000 «εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες και άλλες διατάξεις», δεν κατάφεραν να μας οδηγήσουν στη δημιουργία ενός σχολείου για όλους τους μαθητές, το οποίο θα αποδέχεται και θα σέβεται την διαφορετικότητα όλων των μαθητών.

Όπως υποστηρίζει και η Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη (2000) η αδυναμία εφαρμογής της διαδικασίας της ένταξης στη χώρα μας οφείλεται στο γεγονός ότι δεν υπάρχει μια νέα κοινωνική πολιτική που θα έχει σαν βασικό στόχο την αποδοχή της διαφορετικότητας των παιδιών και θα προχωρούσε σε αλλαγές στον τομέα της εκπαίδευσης σε θέματα που αφορούν την ένταξη. Τέτοιες αλλαγές στην τομέα της εκπαίδευσης μπορεί να είναι για παράδειγμα αλλαγή στη διαμόρφωση των σχολικών κτιρίων, έτσι ώστε να εξυπηρετούν τις ανάγκες όλων των παιδιών, νέα αναλυτικά προγράμματα με σαφείς οδηγίες που να είναι προσαρμοσμένα σε μαθητές με διαφορετικές ανάγκες, κατάλληλα επιμορφωτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς που να αφορούν την ένταξη και τέλος περισσότερο ειδικό προσωπικό στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης έτσι ώστε να υποστηρίζουν τις ανάγκες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως για παράδειγμα ψυχολόγους, εργοθεραπευτές, λογοπεδικούς, φυσικοθεραπευτές και άλλες ειδικότητες.

Τα τελευταία χρόνια στην προσπάθεια της χώρας μας να προωθήσει την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης έχει επικρατήσει η πολιτική της συνεκπαίδευσης. Βασικός στόχος της συνεκπαίδευσης όλων των παιδιών είναι η αποδοχή της διαφορετικότητας και της ομαλής ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο χώρο του σχολείου. Όπως υποστηρίζει και ο Soler (1996) τα σχολεία τα οποία τείνουν να εφαρμόσουν προγράμματα συνεκπαίδευσης των παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες οφείλουν να στρέφουν την προσοχή τους στην αναγνώριση των αναγκών των μαθητών και κυρίως στο πώς αυτές οι ανάγκες θα μπορέσουν να ικανοποιηθούν. Με το πέρασμα των χρόνων έχουν

δημιουργηθεί ορισμένα μοντέλα ισότιμης συνεκπαίδευσης των παιδιών. στη χώρα μας έχει επικρατήσει το μοντέλο της υποστηρικτικής διδασκαλίας (supported education) ή αλλιώς παράλληλη στήριξη. Η υποστηρικτική διδασκαλία ή αλλιώς παράλληλη στήριξη εφαρμόστηκε στη χώρα μας με τον νόμο 3699/2008 (ΦΕΚ Α' 199), ο οποίος δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα της κυβερνήσεως στις 2 Οκτωβρίου 2008 και τέθηκε σε εφαρμογή από το σχολικό έτος 2009-2010. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο τον μεγαλύτερο ρόλο μέσα στην τάξη έχει ο εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης ενώ ο ειδικός παιδαγωγός παρατηρεί και προσπαθεί να εντοπίσει ποια παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες και χρειάζονται την βοήθεια του. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές είναι σε θέση να δέχονται ατομική βοήθεια, ανάλογα με το τι ακριβώς χρειάζεται ο καθένας και επιπλέον εξοικονομείται πολύτιμος χρόνος με το να δέχεται το παιδί που δυσκολεύεται βοήθεια από τον ειδικό παιδαγωγό και όχι από τον εκπαιδευτικό της τάξης.

Η παρούσα έρευνα πραγματεύεται το θέμα της ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα την πλήρη ένταξη των παιδιών αυτών σε τάξεις συνδιδασκαλίας (παράλληλη στήριξη). Η διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας θεωρήθηκε αναγκαία καθώς το δύσκολο εγχείρημα της εισαγωγής των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης γίνεται ολοένα και πιο έντονο τα τελευταία κυρίως χρόνια. Με δεδομένο λοιπόν το γεγονός ότι στη χώρα μας δεν έχουν διεξαχθεί παρόμοιες έρευνες αποφασίσαμε να προχωρήσουμε στην πραγματοποίηση της έρευνας μας.

Συγκεκριμένα, θα συζητηθούν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα: 1.) Ποιες είναι οι κοινωνικές σχέσεις του μαθητή με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές του στην τάξη της συνδιδασκαλίας κατά την διάρκεια ενός σχολικού έτους; (αυτό θα απαντηθεί από τα κοινωνιογράμματα χρησιμοποιώντας και τις δύο φάσεις), 2.) Ποιες είναι οι αλληλεπιδράσεις του μαθητή με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές του και τους εκπαιδευτικούς της τάξης κατά την διάρκεια ενός σχολικού έτους; (αυτό θα απαντηθεί από τις παρατηρήσεις στο διάλειμμα και από τις δύο φάσεις), και 3.) Ποια είναι η μαθησιακή συμπεριφορά του μαθητή με ειδικές ανάγκες μέσα στην τάξη όταν υπάρχει ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης και όταν δεν υπάρχει, και τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί για αυτό; (αυτό θα απαντηθεί από την παρατήρηση μέσα στην τάξη και από τις δομημένες συνεντεύξεις).

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

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

1.1 ΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

Αν ανατρέξουμε κάποια στιγμή σε διάφορα βιβλία, συγγράμματα, άρθρα περιοδικών και εφημερίδων τα οποία έχουν γραφτεί κατά καιρούς σχετικά με την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τόσο στο χώρο του σχολείου όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον, θα καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά αυτά συνήθως δεν θεωρούνται «...τα παιδιά της γειτονιάς ή του σχολείου» (Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2004).

Στην Ελλάδα η θεσμοθέτηση της ένταξης, με την οποία αναγνωρίζεται επίσημα πλέον η διαφορετικότητα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η υποστήριξη τους έτσι ώστε να έχουν τη δυνατότητα εκπαίδευσης στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης, πραγματοποιήθηκε αρχικά με το νόμο 1566/1985 «περί γενικής εκπαίδευσης» (Στρογγυλός & Ξανθάκου, 2007). Τελευταίος νόμος, στην προσπάθεια της χώρας μας για την όσο πιο δυνατόν ομαλή ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, είναι ο νόμος 3699/2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση για τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών σε άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Ο νόμος αυτός ναι μεν κάνει λόγο για ίσες ευκαιρίες όλων των παιδιών στην εκπαίδευση, ωστόσο θεσμοθετεί την ύπαρξη ειδικών σχολείων. Με λίγα λόγια προωθεί μεν την ένταξη αλλά όχι τόσο επιτυχημένα. Όλοι οι σχετικοί νόμοι που αφορούν την ειδική αγωγή δέχτηκαν από πολλούς κριτική καθώς παρέμειναν περισσότερο πολιτικές προσδοκίες αφού δεν κατάφεραν να μετατρέψουν το σχολείο σε ένα σχολείο για όλα τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Στρογγυλός & Ξανθάκου, 2007). Σύμφωνα με την Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη (2000) στη χώρα μας η διαδικασία εφαρμογής της ένταξης δεν έχει υλοποιηθεί πλήρως ακόμα διότι δεν υπάρχει μια νέα κοινωνική πολιτική που θα έχει σαν βασικό στόχο την αποδοχή της διαφορετικότητας των παιδιών και θα προχωρούσε σε αλλαγές στον τομέα της εκπαίδευσης σε θέματα που αφορούν την ένταξη. Τέτοιες αλλαγές στην τομέα της εκπαίδευσης μπορεί να είναι για παράδειγμα αλλαγή στη διαμόρφωση των σχολικών κτιρίων, έτσι ώστε να εξυπηρετούν τις ανάγκες όλων των

παιδιών, νέα αναλυτικά προγράμματα με σαφείς οδηγίες που να είναι προσαρμοσμένα σε μαθητές με διαφορετικές ανάγκες, κατάλληλα επιμορφωτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς που να αφορούν την ένταξη και τέλος περισσότερο ειδικό προσωπικό στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης έτσι ώστε να υποστηρίζουν τις ανάγκες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως για παράδειγμα ψυχολόγους, εργοθεραπευτές, λογοπεδικούς, φυσικοθεραπευτές και άλλες ειδικότητες.

Παραπάνω αναφέρθηκε πολλές φορές ο όρος «ένταξη», χωρίς όμως να διευκρινίζεται σε κάποιο σημείο τι εννοούμε ακριβώς με αυτόν τον όρο. Όταν μας κάνουν την ερώτηση «τι είναι ένταξη;» όλοι νομίζουμε ότι γνωρίζουμε την απάντηση. Από τις διάφορες εμπειρίες της ζωής μας, είμαστε σε θέση να κατανοήσουμε πλήρως τη διαφορά ανάμεσα στην έννοια της ένταξης και στην έννοια της απομόνωσης. Αυτό συμβαίνει γιατί όλοι κάποια στιγμή στη ζωή μας έχουμε δεχτεί την απομόνωση από το κοινωνικό σύνολο (Pearpoint & Forest). Έτσι λοιπόν, είμαστε σε θέση να κατανοήσουμε και το πώς νιώθουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες όταν η κοινωνία τα απομονώνει σε ένα ειδικό σχολείο και δε τους δίνει τη δυνατότητα να ενταχθούν στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης. Ακόμη όμως κι αν τους δοθεί η δυνατότητα να μεταφερθούν από το ειδικό σχολείο στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης η ένταξη τους δεν είναι πλήρης. Στην χώρα μας για πολλά χρόνια ίσχυε η ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και όχι η πλήρης ένταξη τους. Με το πέρασμα των χρόνων ωστόσο γίνονται συνεχώς όλο και περισσότερες προσπάθειες για να περάσουμε από το στάδιο της ενσωμάτωσης στο σχολικό περιβάλλον στο στάδιο της πλήρους ένταξης. Τι εννοούμε όμως με τους όρους «ενσωμάτωση» και «πλήρης ένταξη»;

Πολλοί χρησιμοποιούν αυτούς τους δύο όρους σαν να είναι συνώνυμοι. Αυτό όμως δεν ισχύει καθώς ο όρος «inclusion», στα ελληνικά «ένταξη» ήρθε για να αντικαταστήσει τον όρο «integration», στα ελληνικά ενσωμάτωση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Ο όρος «ενσωμάτωση» συνδέεται κατά μία έννοια με τον όρο «αφομοίωση». Στην ενσωμάτωση, όπως και στην αφομοίωση το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προσπαθεί να γίνει ίδιο με το σύνολο, δηλαδή να αλλάξει το ίδιο έτσι ώστε να γίνει αποδεκτό από το ευρύτερο περιβάλλον του, που είναι η κοινωνία. Για πολύ καιρό, ο όρος ενσωμάτωση αφορούσε τη μεταφορά των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, χωρίς όμως να εξεταστεί το γεγονός, αν τα σχολεία αυτά είχαν τις κατάλληλες υποδομές έτσι ώστε να

εξυπηρετηθούν οι ανάγκες των παιδιών (Flogian, 1998). Το φαινόμενο αυτό άρχισε να αλλάζει τα τελευταία χρόνια ώστε να γίνει πιο ομαλά το πέρασμα από το σχολείο της ενσωμάτωσης στο σχολείο της ολοκληρωτικής ένταξης ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Είναι αναγκαίο φαινόμενο τα παιδιά να μπορούν να συμβιώνουν μέσα σε ένα περιβάλλον που είναι αποδεκτή η διαφορετικότητα τους, δηλαδή η αναπηρία τους, κι αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο σε ένα σχολείο πλήρους ένταξης. Η ένταξη, ωστόσο, έχει σαν βασικό της στόχο όχι την προσαρμογή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες στο χώρο του γενικού σχολείου, αλλά επιδιώκει τον σχηματισμό ενός σχολείου το οποίο θα είναι ικανό να ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα αυτών των παιδιών και στις ανάγκες τους (Αντωνόπουλος, 2003). Σύμφωνα με την Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη (2004) η έννοια του όρου «ένταξη» συνδέεται άμεσα με την ανάγκη για εκπαίδευση, για μόρφωση και τέλος για την ανάγκη να ικανοποιηθούν οι κοινές εκπαιδευτικές διαδικασίες με τέτοιο τρόπο όμως που θα προωθούνται όλοι οι μαθητές με και χωρίς ειδικές ανάγκες έτσι ώστε να οδηγηθούμε σε ένα δημοκρατικό σχολείο για όλους.

Κατά καιρούς, πολλοί έχουν εκφράσει την άποψη τους και έχουν αποδώσει ορισμούς για τον όρο «ένταξη». Μολαταύτα, δεν μπορούμε να αποδώσουμε με ακρίβεια και να δεχτούμε μόνο έναν ορισμό. Αυτό συμβαίνει καθώς στην ελληνική πραγματικότητα ο όρος «inclusion» δεν είναι ορθός και πιο αποδοτικός αφού δεν ανταποκρίνεται στα δικά μας εκπαιδευτικά δεδομένα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

Παρακάτω, θα παρατεθούν μερικοί από τους ορισμούς που έχουν αποδοθεί κατά καιρούς σχετικά με το τι είναι ο όρος «ένταξη». Σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (2004) «η ένταξη αποτελεί μια διαδικασία με στόχο τη δημιουργία ενός (καλύτερου) σχολείου για ανάπηρους και μη μαθητές, στο πλαίσιο του οποίου θα γινόταν αποδεκτή η διαφορετικότητα στις αντιλήψεις και τον τρόπο ζωής του κάθε παιδιού» (σελ. 37-38). Ο παραπάνω ορισμός φαίνεται να συγκλίνει και με την άποψη του Σούλη, (2002), ο οποίος επισημαίνει ως ένταξη «την κουλτούρα της συμβίωσης και της συνεργασίας « ανάπηρων» και «μη ανάπηρων» ατόμων, αποτελεί δηλαδή το μέσο, τη διαδικασία όπου τα παιδιά και οι έφηβοι με ή δίχως ειδικές ανάγκες θα δομήσουν από κοινού έναν καινούριο πολιτισμό». Κάτι παρόμοιο με τους δύο παραπάνω ορισμούς αναφέρει και ο Ainscow, (2005), ο οποίος επισημαίνει ως ένταξη «τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά». Τέλος, σύμφωνα με την UNESCO (2001) η ενταξιακή εκπαίδευση

αναγνωρίζεται διεθνώς ως ανασυγκρότηση του εκπαιδευτικού συστήματος που ανταποκρίνεται στη διαφορετικότητα όλων των μαθητών.

Σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς που κατατέθηκαν σχετικά με το τι είναι ένταξη, καταλήγουμε σε ένα κοινό συμπέρασμα το οποίο αποδίδεται και μέσα από τον ορισμό των Booth (2000) οι οποίοι διατυπώνουν την άποψη ότι «η ένταξη αναφέρεται στην αύξηση της συμμετοχής των μαθητών και τον περιορισμό του αποκλεισμού τους από την πολιτιστική ζωή, τα αναλυτικά προγράμματα και την ευρύτερη κοινοτική δραστηριότητα του σχολείου». Ως έννοια συνεπώς η ένταξη αφορά την εκπαίδευση όλων ανεξαιρέτως των μαθητών που μπορεί να αντιμετωπίσουν διάφορες δυσκολίες κατά τη διάρκεια της σχολικής τους φοίτησης και όχι μόνο των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Barton, 2004). Επιπλέον, όπως υποστηρίζουν οι Booth (2000) σε άλλο σημείο της δημοσίευσής τους είναι απαραίτητο να κατανοήσουμε ότι «η ένταξη δεν είναι μια άλλη ονομασία για την ειδική εκπαίδευση. Περιλαμβάνει μια διαφορετική προσέγγιση, η οποία επιχειρεί να προσδιορίσει και να αναλύσει τις δυσκολίες που ανακύπτουν στο σχολείο». Πιο συγκεκριμένα φαίνεται ότι η ένταξη : α) δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά το μέσο για να επιτευχθεί ο στόχος για «μια κοινωνία ένταξης» (Barton, 2004), β) δεν αποδέχεται την έννοια της αφομοίωσης, δηλαδή την παθητική στάση του ατόμου, αλλά το θεωρεί λειτουργικό μέλος τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και στο πλαίσιο της κοινωνίας, γ) δεν αποτελεί τη μεταφορά της ειδικής αγωγής, τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη, στο σχολείο της γενικής εκπαίδευσης, δ) δεν αποδέχεται κάθε είδους προκατάληψη που αφορά στο τι δεν μπορεί να κάνει το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες λόγω της οποιαδήποτε αναπηρίας που αντιμετωπίζει (Kochnar, West & Taymans, 2000) και τέλος, ε) να έχει σαν στόχο όχι μόνο την ομαλή συνύπαρξη των μαθητών στο σχολείο με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και να παρέχει κίνητρα για την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά έτσι ώστε να υφίσταται και κοινωνική ένταξη των παιδιών μέσα στο σύνολο (Odom, 2000).

Η έννοια της ένταξης, ωστόσο δεν αφορά μόνο όσους μαθητές παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά όλους τους μαθητές που αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση και στη συμμετοχή. Ανάμεσα σε όλους αυτούς λοιπόν, εκτός από τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι και α)μαθητές που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς, β)μαθητές που έχουν παραβατική συμπεριφορά, γ)μαθητές με διάφορα προβλήματα υγείας, δ)οι σκασιάρχεις μαθητές, ε)μαθητές οι

οικογένειες των οποίων μετακινούνται συχνά, ζ) μαθητές οι οποίοι είναι χρήστες παράνομων ουσιών, στ) μαθητές οι οποίοι είναι από διαφορετική εθνότητα ή ανήκουν σε κάποια μειονότητα, όπως για παράδειγμα τσιγγάνοι, μουσουλμάνοι, μετανάστες και τέλος οι μαθητές ανάλογα με το φύλο τους, δηλαδή πολλές φορές τα κορίτσια δέχονται ρατσιστική συμπεριφορά από το «ισχυρό» φύλο.

Συμπερασματικά, λοιπόν θα λέγαμε ότι η ένταξη καλείται να αντιμετωπίσει καθώς και να προβάλλει ζητήματα: α) ισότητας, δηλαδή ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλους τους μαθητές και αποδοχή της διαφορετικότητας τους, β) ανθρωπίνων δικαιωμάτων, γ) κατάργησης των διακρίσεων και τέλος δ) κοινωνικής δικαιοσύνης.

1.2 ΜΟΡΦΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

Η ομαλή συνύπαρξη των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στο ίδιο σχολικό περιβάλλον εξαρτάται κυρίως και από τις μορφές ένταξης που επικρατούν στο κάθε σχολείο. Σύμφωνα με τη Μάνου (1995) οι μορφές της ένταξης διακρίνονται σε δύο κατηγορίες ανάλογα με το χρόνο και το περιεχόμενο της ένταξης. Στην πρώτη κατηγορία της συνύπαρξης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κριτήριο της οποίας όπως προαναφέρθηκε είναι ο χρόνος, αναφέρονται οι εξής μορφές ένταξης:

1) Κοινή στέγαση ειδικού σχολείου και σχολείου γενικής εκπαίδευσης: Στη συγκεκριμένη μορφή ένταξης ναι μεν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περνούν το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας στη τάξη του ειδικού σχολείου, ωστόσο τους δίνονται ευκαιρίες για αλληλεπιδράσεις με τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είτε στα διαλείμματα, είτε σε κάποια κοινά μαθήματα που μπορεί να έχουν.

2) Η ένταξη του παιδιού στην τάξη του σχολείου γενικής εκπαίδευσης για το μεγαλύτερο μέρος της σχολικής ημέρας: Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βρίσκονται στην τάξη του σχολείου γενικής εκπαίδευσης και θεωρούνται μέλος αυτής. Μεταφέρονται στα τμήματα ένταξης μόνο για κάποιες ώρες της ημέρας ανάλογα με τις ανάγκες τους για να δεχθούν τη βοήθεια του κατάλληλου ειδικού (πχ. Λογοθεραπευτής) και για τα μαθήματα τη βοήθεια του ειδικού παιδαγωγού που βρίσκεται στο τμήμα ένταξης.

3) Η πλήρης ένταξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη του σχολείου γενικής εκπαίδευσης, με την παροχή υποστηρικτικής βοήθειας από ειδικό επιστήμονα ή ομάδα: Σε αυτή τη μορφή ένταξης, το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες θεωρείται μέλος της τάξης και δέχεται απλά τη βοήθεια κάποιου ειδικού, ο οποίος μπορεί να είναι είτε κάποιος άλλος εκπαιδευτικός είτε κάποιος ψυχολόγος που βρίσκεται στο σχολείο ή δέχεται βοήθεια από την υποστηρικτική ομάδα, η οποία αποτελείται από ψυχολόγο, λογοθεραπευτή και άλλες ειδικότητες (Πολυχρονοπούλου, 2003).

4) Η ένταξη του παιδιού στην τάξη του σχολείου γενικής εκπαίδευσης με την παροχή βοήθειας από ειδικό εκπαιδευτικό, δηλαδή η περίπτωση της συνδιδασκαλίας: Σε αυτή τη μορφή ένταξης, όπως και στην προηγούμενη, το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρείται ενεργό μέλος της τάξης. Το παιδί δέχεται τη βοήθεια από ένα δεύτερο άτομο (βοηθό εκπαιδευτικό, ειδικό παιδαγωγό, εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης, θεραπευτή), ο οποίος βρίσκεται μαζί του στην τάξη, ωστόσο το μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης για τη συμμετοχή και την ενεργοποίηση του παιδιού την έχει ο εκπαιδευτικός της τάξης (Πολυχρονοπούλου, 2003).

5) Η πλήρης ένταξη: Στην τελευταία αυτή μορφή ένταξης, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πλήρως ενταγμένα μέσα στην τάξη γενικής εκπαίδευσης. Κατάλληλοι επιστήμονες συμβουλεύουν τον εκπαιδευτικό της τάξης. Το πρόγραμμα της διδασκαλίας καθώς και τα υλικά που χρησιμοποιούνται ανάλογα με τις ανάγκες του παιδιού. Αυτή η μορφή ένταξης αφορά κυρίως τα παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα του τύπου δυσκολίες στη μάθηση και όχι παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες.

Σύμφωνα με την Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη (1998) η ένταξη ανάλογα με το περιεχόμενο της διακρίνεται σε τρεις μορφές οι οποίες είναι οι εξής: χωροταξική, κοινωνική και λειτουργική. Με τον όρο «χωροταξική ένταξη» εννοούμε την συνύπαρξη των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ίδιο μεν σχολικό περιβάλλον, ωστόσο σε διαφορετικές σχολικές μονάδες, δηλαδή εννοούμε απλά συστέγαση γενικού και ειδικού σχολείου). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο χρόνος αλληλεπίδρασης των παιδιών να είναι αρκετά περιορισμένος, αφού συνυπάρχουν μόνο κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Επόμενη μορφή ένταξης σύμφωνα με την Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη (1998) είναι η «κοινωνική ένταξη». Σε αυτή τη μορφή ένταξης τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους κατά τη διάρκεια διάφορων κοινών δραστηριοτήτων, όπως είναι για παράδειγμα η ώρα του διαλείμματος, οι κοινές σχολικές γιορτές, οι εκδρομές καθώς επίσης και η ώρα του φαγητού που πιθανότατα είναι κοινή. Τελευταία μορφή ένταξης είναι η «λειτουργική ένταξη», στην οποία τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν διαχωρίζονται

από τα υπόλοιπα παιδιά, αντίθετα θεωρούνται αναπόσπαστα μέλη της τάξης. Αυτό σημαίνει πως τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά και ισότιμα με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης σε όλες τις δραστηριότητες, με τη βοήθεια από διάφορους ειδικούς ανάλογα με τις ανάγκες τους.

1.3 Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

Η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης έχει καταστεί ως κυρίαρχη πολιτική (Χαραμής, 2000). Σύμφωνα με την Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη (2004) η ενταξιακή εκπαίδευση έχει σαν βασικό της στόχο να ξεπεράσει κάθε εμπόδιο που σχετίζεται με τη μάθηση και τη συμμετοχή όλων των παιδιών και προσπαθεί με κάθε τρόπο ώστε να εξαλειφθούν οποιαδήποτε φαινόμενα αποκλεισμού και διακρίσεων που υφίστανται συνήθως είτε μεμονωμένα άτομα είτε όμως και ομάδες, οι οποίες παρουσιάζουν διαφορές από το κοινωνικό σύνολο. Η ένταξη λοιπόν, στην ουσία μάχεται για τη δημιουργία ενός σχολείου για όλους, το οποίο θα έχει ως κύριο στόχο του την παροχή εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά και αυτό θα έχει σαν αποτέλεσμα να μας οδηγήσει όχι μόνο σε «ένα σχολείο ένταξης» αλλά και σε μια «κοινωνία της ένταξης» η οποία θα αποδέχεται τη διαφορά, την ισότητα καθώς και την κοινωνική δικαιοσύνη.

Η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης αποτελεί πλέον ένα φαινόμενο το οποίο αναπτύσσεται με γρήγορους ρυθμούς (Odom, 2000). Σύμφωνα με τους Coster & Haltiwanger (2004) η συνεκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης θεωρείται ως κάτι απαραίτητο. Η διαδικασία της ένταξης θεωρείται αναγκαία όχι μόνο για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και για τους γονείς τους και για τους εκπαιδευτικούς. Μέσα από διάφορες έρευνες που έχουν διεξαχθεί κατά καιρούς (Odom, 2000) έχει αναδειχθεί η αναγκαιότητα της ένταξης ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς μέσα από την ένταξη του στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας αποκομίζει πολλά οφέλη. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία παρέχονται στα παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες δυνατότητες έτσι ώστε να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους, κάτι το οποίο δε θα μπορούσε να επιτευχθεί αν τα παιδιά ήταν σε διαφορετικά σχολικά πλαίσια (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Επιπλέον μέσω της ένταξης τα παιδιά με δυσκολίες στην προσαρμογή και με

πολλαπλές αναπηρίες αναπτύσσουν κοινωνικές επαφές με άλλα παιδιά και καλλιεργούν δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, πράγμα πολύ σημαντικό για αυτά (Τάφα, 1998). Σύμφωνα με τους Coster & Haltiwanger (2004) μέσα από την ενταξιακή εκπαίδευση δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αποτελέσουν ενεργά μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και να αναπτύξουν τόσο ακαδημαϊκές δεξιότητες, όπως είναι τα μαθηματικά και η γλώσσα, καθώς και κοινωνικές δεξιότητες, όπως είναι αυτές που αναφέρθηκαν παραπάνω (αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές, συμμετοχή σε δραστηριότητες κ.α.). Αυτό έχει σαν φυσικό αποτέλεσμα να τονώνεται η αυτοπεποίθηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες καθώς έτσι αισθάνονται ισότιμα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, που έχουν ίσες ευκαιρίες και δικαιώματα με όλους και αισθάνονται ότι όλοι είναι διαφορετικοί μεταξύ τους, ακόμα και οι ίδιοι.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η διαδικασία της ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης θεωρείται αναγκαία όχι μόνο για τα ίδια τα παιδιά αλλά και για τις οικογένειες τους. Οι γονείς ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες καλούνται να αντιμετωπίσουν χιλιάδες προβλήματα στην καθημερινότητα τους. Αυτοί, όπως και τα παιδιά τους, βιώνουν καθημερινά την περιθωριοποίηση και τον στιγματισμό του κοινωνικού συνόλου. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να επιθυμούν και να μάχονται όλο και περισσότερο για να επιτύχουν την ένταξη των παιδιών τους σε πρώτο επίπεδο στην ευρύτερη σχολική κοινότητα και έπειτα στην κοινωνία. Μέσω της ένταξης θα νιώσουν και οι ίδιοι, όπως και τα παιδιά τους, λιγότερο απομονωμένοι. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ναι μεν παρουσιάζουν διαφορετικά στοιχεία από το σύνολο, ωστόσο αυτό δεν σημαίνει ότι δεν μπορούν να προσφέρουν. Όταν τα παιδιά αυτά εντάσσονται στην κοινωνία τότε και οι γονείς τους αισθάνονται σε ένα βαθμό δικαιωμένοι για τις προσπάθειες τους και φυσικά ότι κάποιοι άλλοι άνθρωποι είναι σε θέση να εκτιμήσουν την αξία του παιδιού τους και να το αντιμετωπίσουν με σεβασμό και αξιοπρέπεια. Την ίδια προσδοκία φυσικά έχουν και για το μέλλον του παιδιού τους, το οποίο κάποια στιγμή θα φύγει από τη σχολική κοινότητα και θα πρέπει να ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο. Έτσι λοιπόν οι γονείς καθησυχάζονται καθώς πιστεύουν πως αν το παιδί τους ενταχθεί από μικρό στο σύνολο τότε και μεγαλώνοντας στο μέλλον η κοινωνία θα το αντιμετωπίζει με αξιοπρέπεια.

Τέλος, μέσα από την ενταξιακή εκπαίδευση αποκομίζουν πολλά οφέλη και οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Ένα από τα

σημαντικότερα οφέλη της ενταξιακής εκπαίδευσης είναι το γεγονός ότι μέσα από αυτήν την διαδικασία οι εκπαιδευτικοί επεκτείνουν τις γνώσεις τους καθώς συνεργάζονται με διάφορους ειδικούς ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών. Ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης ανταλλάσει γνώσεις και εμπειρίες με άλλους ειδικούς και αυτό τους οδηγεί στο να γίνουν ολοένα και καλύτεροι στη δουλειά τους (Στρογγυλός & Ξανθάκου, 2007). Ένας εκπαιδευτικός, στον οποίο δίνεται η ευκαιρία να μάθει να εκπαιδεύει ένα παιδί το οποίο έχει διαφορετικές ανάγκες τον βοηθά έτσι ώστε να εξελιχθεί και σε επαγγελματικό τομέα. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι σε θέση να εκπαιδεύσουν και παιδιά που αντιμετωπίζουν είτε μαθησιακές δυσκολίες είτε είναι παιδιά με διάφορες αναπηρίες. Η εκπαίδευση αυτών των παιδιών αποτελεί και εξέλιξη όχι μόνο των ίδιων των παιδιών αλλά και εξέλιξη των εκπαιδευτικών που κατάφεραν να τους μάθουν έστω και λίγα. Η ικανοποίηση που θα νιώσει στο τέλος της χρονιάς ο εκπαιδευτικός, όταν θα είναι ορατά τα θετικά αποτελέσματα της προσπάθειας της δικής του αλλά και του παιδιού, έστω και αν αυτά δεν είναι πολλά, θα είναι πολύ μεγάλη. Για να επιτευχθεί όμως αυτή η διαδικασία θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να ξεφύγει λίγο από τα καθορισμένα πλαίσια και να μην εφαρμόσει πιστά τις οδηγίες του υπουργείου. Η Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη (2004) αναφέρει πώς το αναλυτικό πρόγραμμα, έτσι όπως είναι διαμορφωμένο σήμερα, φράζει το δρόμο προς την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Παρακάτω στο κείμενο της αναφέρει «...οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων για το περιεχόμενο, τη δομή και τον τρόπο διαχείρισης του αναλυτικού προγράμματος».

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω στοιχεία, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι υπάρχει σοβαρή αναγκαιότητα για εφαρμογή της ένταξης. Δεν αποτελεί απλά ένα ανθρώπινο δικαίωμα για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, αποτελεί μια αναγκαιότητα για όλη την κοινωνία. Σε μια σύγχρονη κοινωνία το να προχωρήσουμε σε αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος δίνοντας ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά πέρα από μια καλύτερη εκπαίδευση θα οδηγηθούμε και σε αναβάθμιση του πολιτισμού της κοινωνίας στην οποία ζούμε (Χαραμής, 2004).

2. ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

2.1 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΑ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ-ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΗΣ

Η τάση που έχει καθιερωθεί να επικρατεί διεθνώς τα τελευταία χρόνια, στον τομέα της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι η πολιτική της συνεκπαίδευσης στα γενικά σχολεία. Η πολιτική της συνεκπαίδευσης έχει σαν στόχο την αποδοχή της διαφορετικότητας και της ομαλής ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο χώρο του σχολείου. Σύμφωνα με τον Soler (1996), τα σχολεία τα οποία τείνουν να εφαρμόσουν προγράμματα συνεκπαίδευσης των παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες οφείλουν να στρέφουν την προσοχή τους στην αναγνώριση των αναγκών των μαθητών και κυρίως στο πώς αυτές οι ανάγκες θα μπορέσουν να ικανοποιηθούν. Επίσης οι χώροι των σχολείων καθώς και οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αυτά θα πρέπει να προσαρμόζονται κάθε φορά στους ρυθμούς και στο στυλ μάθησης το οποίο εξυπηρετεί τις ανάγκες των παιδιών, να διασφαλίζουν την ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών, να διαθέτουν τα σχολεία τα κατάλληλα εποπτικά μέσα και τέλος να υπάρχει ανάλογη υποδομή και εξοπλισμός. Σύμφωνα με την Ημέλλου (2003), για να γίνει εφικτή η εφαρμογή ορισμένων προγραμμάτων ισότιμης συνδιδασκαλίας των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να πραγματοποιηθούν αλλαγές σε τρεις κύριους άξονες της εκπαιδευτικής πρακτικής: στο αναλυτικό πρόγραμμα, στο διδακτικό υλικό καθώς και στον τρόπο διαχείρισης της σχολικής τάξης. Σύμφωνα με την παραπάνω άποψη φαίνεται να είναι και η Ζώνιου-Σιδέρη (2000), η οποία υποστηρίζει ότι δε μπορεί να τεθεί το ζήτημα της ένταξης στα σχολεία αν δεν γίνουν ριζικές αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης, έτσι ώστε να μπορεί να γίνει αποδεκτή από όλους η διαφορετικότητα των παιδιών. Σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (2000), τέτοιες αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης μπορεί να είναι η διαμόρφωση των κτιρίων έτσι ώστε να εξυπηρετούνται όσο το δυνατόν καλύτερα οι ανάγκες των παιδιών καθώς και η αναδιαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων. Οι Roth και Tobin (2004) McLaughlin (2002) επισημαίνουν το γεγονός ότι η συνεργατική διδασκαλία δεν αφορά μόνο την υποστήριξη ενός μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να βρίσκεται μέσα στο χώρο της γενικής τάξης ή την παρουσία δύο εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη ώστε να γίνεται η διδασκαλία πιο εύκολη. Η συνδιδασκαλία έχει σαν

κυρίαρχο στόχο να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στην προσωπική τους επαγγελματική εξέλιξη και φυσικά στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού τους έργου και όλο αυτό να τους οδηγήσει στο να παρέχουν ουσιαστική πρόσβαση και συμμετοχή σε όλους τους μαθητές, με και χωρίς ειδικές ανάγκες, στο αναλυτικό πρόγραμμα του γενικού σχολείου (Friend & Cook, 2003). Όπως επισημαίνουν οι Βλάχου, Διδασκάλου και Μπέλιου (2004) πολλές φορές ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης και ο ειδικός παιδαγωγός δε γνωρίζουν ποιος θα μπορούσε να είναι ο συνεργατικός τους ρόλος έτσι ώστε να υπάρξει ένα θετικό αποτέλεσμα για τα παιδιά. Παρακάτω στο κείμενο θα αναλυθούν βασικά μοντέλα συνεργατικών πρακτικών και πώς γίνεται η εφαρμογή τους.

Με το πέρασμα των χρόνων και στην προσπάθεια να ενταχθούν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, έχουν δημιουργηθεί ορισμένα μοντέλα ισότιμης συνεκπαίδευσης. Τα σημαντικότερα και αυτά που συναντάμε πιο συχνά (Webber, 1997: 43· Gildner & Zions, 1997: 105) είναι τα εξής: 1. τοποθέτηση σε τάξη ειδικού σχολείου με μερική τοποθέτηση σε τάξη γενικού σχολείου, 2. τοποθέτηση σε τάξη γενικού σχολείου με υποστήριξη σε ειδική τάξη ή τμήμα ένταξης, 3. τοποθέτηση σε τάξη γενικού σχολείου με υποστήριξη από έναν περιπατητικό ειδικό (peripatetic teacher), 4. συμβουλευτικό μοντέλο (consultation model) ή τοποθέτηση σε τάξη γενικού σχολείου με υποστήριξη από ειδικό παιδαγωγό/ορθοπαιδαγωγό, 5. τοποθέτηση σε τάξη γενικού σχολείου με ταυτόχρονη και σε μόνιμη βάση υποστήριξη από ειδικό παιδαγωγό/ορθοπαιδαγωγό (όλα τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης σε μια τάξη) ή ειδικό παιδαγωγό/ορθοπαιδαγωγό και μέλος παραϊατρικού προσωπικού ή μόνο βοηθό, 6. τοποθέτηση σε τάξη κοινού σχολείου με λίγες ή μηδαμινές υποστηρικτικές υπηρεσίες.

Σύμφωνα με διάφορες έρευνες που έχουν γίνει κατά καιρούς (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2000, Χαρουπιάς, 2000, Γενά, 2001, Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2000, Χαρουπιάς και Περβανάς, 2002, Ημέλλου, 2002β) το μοντέλο που έχει επικρατήσει ως το δημοφιλέστερο και το πιο επιτυχημένο ως προς την ένταξη των παιδιών με εκπαιδευτικές ανάγκες είναι το συμβουλευτικό μοντέλο (consultation model). Στη χώρα μας το μοντέλο αυτό, το οποίο τα τελευταία χρόνια έχει καθιερωθεί να ονομάζεται «συνεκπαίδευση» εφαρμόστηκε επίσημα μετά την απόφαση «Ένταξη, φοίτηση και αποφοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλους τους τύπους σχολείων ειδικής αγωγής και τα τμήματα ένταξης» η οποία δημοσιεύτηκε στο Φ.Ε.Κ. 13/9/Τ/Β'10-10-2002. Σύμφωνα με το συμβουλευτικό μοντέλο, τα παιδιά με

δυσκολίες μάθησης βρίσκονται μέσα στην τάξη γενικής εκπαίδευσης καθ' όλη τη διάρκεια των μαθημάτων και δέχονται τη βοήθεια ενός ειδικού παιδαγωγού, ο οποίος συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό της τάξης. Η διαδικασία αυτή ονομάζεται συνεργατική διδασκαλία (co-teaching) και αποτελεί ένα νέο μοντέλο διδασκαλίας. Στο μοντέλο αυτό οι δύο εκπαιδευτικοί προγραμματίζουν από κοινού τη διδασκαλία των μαθημάτων, το διδακτικό υλικό που θα χρησιμοποιήσουν, τις μεθόδους διδασκαλίας, τον τρόπο με τον οποίο θα διαχειρίζονται τη συμπεριφορά των μαθητών της τάξης και τέλος και πολύ σημαντικό την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρακτικών όλων των μαθητών. Σύμφωνα με τους Bauwens and Hourcade (1995) η συνεργατική διδασκαλία είναι «μια μορφή αναδόμησης των εκπαιδευτικών διαδικασιών κατά την οποία δύο ή παραπάνω εκπαιδευτικοί συγκεκριμένων εκπαιδευτικών αντικειμένων συνεργάζονται για να στηρίξουν ακαδημαϊκά και συμπεριφορικά ανομοιογενείς ομάδες μαθητών σε ενταξιακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα» (Walter-Thomas, 1997). Η παρουσία του δεύτερου εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σημαντική διότι μπορεί να βοηθά σε μεγάλο βαθμό τον εκπαιδευτικό της τάξης. Πιο συγκεκριμένα, η Βλάχου (2010) αναφέρει ότι ο ειδικός παιδαγωγός έχει τη δυνατότητα να παρατηρεί τις διάφορες συμπεριφορές των μαθητών και να τις αναλύει, να κάνει διαγνωστικές αξιολογήσεις των ατομικών αναγκών του κάθε παιδιού και φυσικά να παρέχει υλικό που θα βοηθήσει τα παιδιά. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής έχει αποκτήσει γνώσεις ώστε να είναι σε θέση να εφαρμόσει εκπαιδευτικές πρακτικές στα παιδιά με διαφορετικότητα ανάλογα με τις ανάγκες τους. Τέλος, ο ειδικός παιδαγωγός, γνωρίζει πώς μπορεί να διαφοροποιήσει ή σε ορισμένες περιπτώσεις να τροποποιήσει το αναλυτικό πρόγραμμα ώστε αυτό να προσαρμοστεί στις ανάγκες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με τους Sileo & Garderen (2010) μέσα από την συνεργατική διδασκαλία παρέχεται η δυνατότητα στους δύο εκπαιδευτικούς της τάξης να βοηθήσουν τους μαθητές τους τόσο σε ακαδημαϊκό επίπεδο όσο και σε θέματα συμπεριφοράς.

Η Ημέλλου (2003) υποστηρίζει ότι υπάρχουν ορισμένες παραλλαγές του συμβουλευτικού μοντέλου. Οι παραλλαγές αυτές είναι οι εξής: 1. ομαδική διδασκαλία (team teaching), 2. υποστηρικτική διδασκαλία (supported education), 3. συμπληρωματική διδασκαλία (complementary instruction), 4. παράλληλη διδασκαλία (parrarel instruction). Στην πρώτη μορφή του συμβουλευτικού μοντέλου που είναι η ομαδική ή αλλιώς συνεργατική διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός της τάξης και ο ειδικός παιδαγωγός συνεργάζονται και βγάζουν το καθημερινό πρόγραμμα από κοινού. Αυτό

σημαίνει ότι ο καθημερινός σχεδιασμός του μαθήματος, η διδασκαλία και τέλος η αξιολόγηση των μαθητών γίνεται και από τους δύο. Σ' αυτήν την μορφή διδασκαλίας να μεν το θετικό είναι ότι οι δύο εκπαιδευτικοί μπορούν να συνεργάζονται σε ομάδες (ομαδοσυνεργατική διδασκαλία) κάτι το οποίο ίσως να μη μπορούσαν να πραγματοποιήσουν αν ήταν μόνοι τους στην τάξη, ωστόσο απαιτείται αρκετός χρόνος προετοιμασίας και σχεδιασμού της διδασκαλίας τους. Στη δεύτερη μορφή του συμβουλευτικού μοντέλου και πιο διαδεδομένη στη χώρα μας στην υποστηρικτική διδασκαλία ή αλλιώς παράλληλη στήριξη η Ημέλλου (2003) υποστηρίζει ότι τον μεγαλύτερο ρόλο μέσα στην τάξη έχει ο εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης ενώ ο ειδικός παιδαγωγός παρατηρεί και προσπαθεί να εντοπίσει ποια παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες και χρειάζονται την βοήθεια του. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές είναι σε θέση να δέχονται ατομική βοήθεια, ανάλογα με το τι ακριβώς χρειάζεται ο καθένας και επιπλέον εξοικονομείται πολύτιμος χρόνος με το να δέχεται το παιδί που δυσκολεύεται βοήθεια από τον ειδικό παιδαγωγό και όχι από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Μολαταύτα, η μέθοδος αυτή διδασκαλίας μπορεί να έχει και αρνητικά αποτελέσματα διότι οι μαθητές κάθε φορά που δυσκολεύονται δε θα καταβάλουν μεγάλη προσπάθεια ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν από μόνοι τους άλλα θα περιμένουν τη βοήθεια του ειδικού παιδαγωγού. Η υποστηρικτική διδασκαλία ή αλλιώς παράλληλη στήριξη εφαρμόστηκε στη χώρα μας με τον νόμο 3699/2008 (ΦΕΚ Α' 199), ο οποίος δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα της κυβέρνησης στις 2 Οκτωβρίου 2008 και τέθηκε σε εφαρμογή από το σχολικό έτος 2009-2010. Επόμενη μορφή του συμβουλευτικού μοντέλου είναι η συμπληρωματική διδασκαλία. Η παραλλαγή αυτή έχει αρκετά στοιχεία με την παραπάνω μορφή διότι και εδώ την κύρια ευθύνη του μαθήματος την έχει ο εκπαιδευτικός της τάξης. Ο ειδικός παιδαγωγός σε αυτήν την περίπτωση βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν διάφορες δεξιότητες οι οποίες θα τους εξυπηρετήσουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος, όπως είναι για παράδειγμα ο τρόπος με τον οποίο πρέπει να κρατάνε σημειώσεις. Τελευταία παραλλαγή του συμβουλευτικού μοντέλου είναι η παράλληλη διδασκαλία. Μαθητές με σοβαρές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συμμετέχουν συνήθως στη διαδικασία της παράλληλης διδασκαλίας. Σε αυτή τη μορφή διδασκαλίας οι δύο εκπαιδευτικοί που βρίσκονται μέσα στην τάξη, ο ειδικός παιδαγωγός και ο εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης συνεργάζονται και σχεδιάζουν από κοινού τη διδασκαλία. Τις περισσότερες φορές οι δύο εκπαιδευτικοί χωρίζουν τα παιδιά σε δύο

ή και περισσότερες ομάδες και διδάσκουν ακριβώς τις ίδιες πληροφορίες την ίδια ώρα, ωστόσο με διαφορετικό τρόπο ανάλογα κάθε φορά με τις ανάγκες των παιδιών.

2.2 ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Κατά καιρούς έχουν πραγματοποιηθεί διάφορες έρευνες σε όλες σχεδόν τις βαθμίδες εκπαίδευσης, ώστε να εξεταστεί αν η συνδιδασκαλία στην τάξη του γενικού σχολείου έχει αρνητικά αποτελέσματα τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η συνεργατική διδασκαλία έχει μεν πολλούς υποστηρικτές ωστόσο υπάρχουν και ορισμένοι οι οποίοι είναι πολέμιοι με την εφαρμογή της. Τα πλεονεκτήματα από τη συνεργασία δύο εκπαιδευτικών, όπως έχουν δείξει οι περισσότερες έρευνες που έχουν διεξαχθεί, είναι πολλά ωστόσο σε πολλές περιπτώσεις έχουν σημειωθεί και πολλά αρνητικά σημεία. Αρχικά, θα καταγράψουμε παρακάτω τα πλεονεκτήματα που φαίνεται να έχει η συνδιδασκαλία, όπως αναδείχθηκαν αυτά μέσα από τις διάφορες έρευνες και στη συνέχεια τα μειονεκτήματα.

Η μέθοδος της συνεργατικής διδασκαλίας πέρα από το γεγονός ότι συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην ομαλή ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη γενικής εκπαίδευσης, βοηθά σε μεγάλο βαθμό και τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι συμμετέχουν σε αυτήν. Σύμφωνα με την έρευνα του Austin (2001), το αποτέλεσμα του οποίου παρουσίαζε πολλά κοινά με άλλες έρευνες άλλων ερευνητών, η μέθοδος της συνδιδασκαλίας βοήθησε τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης στην επαγγελματική εξέλιξή τους. Αυτό συνέβη μέσα από τη συνεργασία τους με τους ειδικούς παιδαγωγούς. Οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης δεν έχουν τις ίδιες γνώσεις με τους ειδικούς παιδαγωγούς, με αποτέλεσμα να μη γνωρίζουν τις απαραίτητες μεθόδους ώστε να είναι σε θέση να διδάξουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μέσα από αυτήν τη συνεργασία λοιπόν, αισθάνονται να εξελίσσονται επαγγελματικά, γεγονός που έχει θετικά αποτελέσματα τόσο στους ίδιους όσο και στους μαθητές. Έκτος από την έρευνα του Austin (2001) υπήρξαν κατά καιρούς και άλλες έρευνες που έδειξαν παρόμοια αποτελέσματα (Buckley, 2005, Carlson, 1996, Curtin, 1998, Luckner, 1999, Rise & Zigmond, 2000, Salend et al, 1997, Tarrant 1999, Thompson, 2001, Trent, 1998). Σύμφωνα με τον Frisk (2004), μία δασκάλα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε κάποια έρευνα υποστήριξε ότι «Μάθαμε

πολλά από τον δεύτερο εκπαιδευτικό που συνεργαζόμασταν. Πώς να προσαρμόζω το μάθημα για κάθε μαθητή, με δίδαξε αλήθεια πολλά».

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω η συνδιδασκαλία παρουσιάζει θετικά αποτελέσματα όχι μόνο για τους εκπαιδευτικούς αλλά και για τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε πρώτο στάδιο θα αναφέρουμε τα πλεονεκτήματα που φέρει η συνεργατική διδασκαλία για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ένα από τα βασικότερα πλεονεκτήματα το οποίο έχει σημειωθεί στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι η εξατομικευμένη προσοχή, την οποία αποκτούν μέσα από τη συνεργατική διδασκαλία. Στην έρευνα του Drietz (2003), στην οποία συμμετείχαν έξι παιδιά της έκτης δημοτικού γενικής εκπαίδευσης, τα πέντε από τα έξι σημείωσαν θετικά αποτελέσματα της έξτρα προσοχής. Ένας μαθητής από αυτούς που συμμετείχαν στην έρευνα υποστήριξε ότι «Μ' αρέσει που υπάρχουν δύο άνθρωποι μέσα στην τάξη να σε βοηθήσουν και έτσι δεν χρειάζεται να περιμένεις πολύ για να απαντηθεί η ερώτηση σου». Το μοντέλο της συνεργατικής διδασκαλίας δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές οι οποίοι δεν είναι και τόσο καλοί με τα μαθήματα και παρουσιάζουν διάφορες αδυναμίες που πιθανότατα να τους οδηγήσουν σε ενδεχόμενη περίπτωση μαθησιακής αποτυχίας να έχουν μία εξατομικευμένη προσοχή από τον δεύτερο εκπαιδευτικό της τάξης καθώς επίσης και περισσότερο διδακτικό χρόνο. Το παραπάνω γεγονός γεμίζει όπως είναι αναμενόμενο τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με αυτοπεποίθηση και αυξημένα αισθήματα αυτοεκτίμησης. Επιπλέον το πιο σημαντικό θετικό της μεθόδου της συνεργατικής διδασκαλίας για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι η πλήρης ένταξη τους στην τάξη γενικής εκπαίδευσης. Τα παιδιά δεν χρειάζεται να βγουν έξω από τη γενική τάξη διότι έχουν τη δυνατότητα να τους παρέχει ο ειδικός παιδαγωγός τη βοήθεια του μέσα στην τάξη. Η πλήρης ένταξή τους, τους βοηθά έτσι ώστε να αρχίσουν να συναναστρέφονται περισσότερο με τους συνομήλικους τους, να δικτυώνονται σε παρέες και έτσι εκτός από σχολική να αποκτούν και κοινωνική ένταξη (Fontana, 2005). Η συνδιδασκαλία ωστόσο φέρει θετικά αποτελέσματα και στα παιδιά χωρίς ειδικές ανάγκες. Πολύ συχνά, οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν αυξημένη αίσθηση αλληλεγγύης ανάμεσα στους μαθητές μέσα στις τάξεις που εφαρμόζεται η συνδιδασκαλία. Σύμφωνα με την έρευνα των Salend, S. J., Johansen, M., Mumpet, J., Chase, A. S., Pike, K. M., & Dotney, J. A. (1997) μία νηπιαγωγός γενικής εκπαίδευσης εκμυστηρεύτηκε επακριβώς ένα περιστατικό, το οποίο συνέβη μέσα στην τάξη «Η Νόρμα έπεσε από την καρέκλα σήμερα. Είσαι καλά; Τη ρώτησε αμέσως ο Ρόμπερτ

με πολύ στοργικό τρόπο. Ο Λι τότε σηκώθηκε να βοηθήσει τη Νόρμα να μαζέψει τους μαρκαδόρους της. Ήταν φανταστικό». Σε μια σειρά από έρευνες που έχουν διεξαχθεί κατά καιρούς σημειώνεται ότι η συνδιδασκαλία έχει θετικές αλληλεπιδράσεις στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Carlson, 1996, Frisk, 2004, Hardy, 2001, Hauzlett, 2001, Trent, 1998). Τέλος, μια ακόμη έρευνα που αποδεικνύει ότι η συνεργατική διδασκαλία παρουσιάζει πολλά θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι η έρευνα του Dieker (2001). Ο Dieker πήρε συνέντευξη από πενήντα τέσσερα παιδιά δευτέρας δημοτικού και όλα μίλησαν για θετικά αποτελέσματα από την τάξη συνδιδασκαλίας, εκτός από έναν μαθητή ο οποίος υποστήριξε ότι «δε μπορείς να ξεφύγεις από τίποτα με δύο εκπαιδευτικούς μέσα στην τάξη».

Από την άλλη μεριά ωστόσο, υπάρχουν και οι πολέμιοι με την εφαρμογή της συνδιδασκαλίας μέσα στα σχολεία. Παραπάνω παρουσιάσαμε αρκετές από τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί και παρουσιάζουν τα θετικά αποτελέσματα που φέρει η μέθοδος της συνεργατικής διδασκαλίας στα παιδιά. Μολαταύτα υπάρχουν έρευνες που έρχονται να αντικρούσουν αυτά τα θετικά αποτελέσματα και μας παρουσιάζουν και την αρνητική όψη της μεθόδου αυτής. Δεν είναι λίγοι αυτοί που πιστεύουν ότι άλλα αποτελέσματα προσδοκούσαν να έχουν με την εφαρμογή της μεθόδου της συνδιδασκαλίας και άλλα είχαν στο τέλος. Πιο συγκεκριμένα, πολλοί είναι αυτοί που εκφράζουν την ανησυχία τους ότι οι μαθητές που βρίσκονται μέσα σε τάξεις που εφαρμόζεται η μέθοδος της συνδιδασκαλίας μένουν σε χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο και μάλιστα αυτό έχει επιπτώσεις και στη συμπεριφορά τους. Ο Thompson (2001) έκανε έρευνα παίρνοντας συνέντευξη από έντεκα δασκάλους δημοτικού και ανέφερε ότι « οι συμμετέχοντες κατ' επανάληψη προειδοποιούσαν όσους υποστήριζαν τους δασκάλους να συνεκπαιδύσουν για να εντάξουν μαθητές με δυσκολίες μάθησης ότι οι ανάγκες αυτών δεν μπορούν να εξυπηρετηθούν στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης». Σε άλλη έρευνα των Weiss και Lloyd (2002) έξι ειδικοί εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν σε τάξη που εφαρμοζόταν η μέθοδος της συνδιδασκαλίας υποστήριζαν ότι μερικοί μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες «δεν ανήκουν στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης αλλά ήταν εκεί επειδή η σχολική κοινότητα απαίτησε να συμμετάσχουν στις τάξεις που κυριαρχούσαν και θεωρούνταν ως οι πλέον επικρατέστερες».

Σύμφωνα με τη Βλάχου (2010) πέρα από τα μειονεκτήματα της συνεργατικής διδασκαλίας στα παιδιά, βασικά προβλήματα καλούνται να αντιμετωπίσουν και οι

εκπαιδευτικοί στην προσπάθεια τους για εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών. Ένα από τα βασικότερα προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί που συνεργάζονται είναι η δυσκολία εύρεσης χρόνου ώστε να υπάρξει κοινός προγραμματισμός καθώς το καθημερινό πρόγραμμα της τάξης πρέπει να οργανώνεται από κοινού. Η Βλάχου (2010) επιπλέον υποστηρίζει ότι μέσα από τη συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών έρχονται στην επιφάνεια πολλά προβλήματα συνεργασίας ανάμεσά τους. Αυτό συμβαίνει διότι ούτε σε κάποιο νόμο ούτε μέσα στα αναλυτικά προγράμματα δεν καθορίζονται με σαφήνεια οι ρόλοι των δύο εκπαιδευτικών και αυτό έχει ως αποτέλεσμα πολλές φορές να έχουμε σύγκρουση των δύο προσωπικοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, διάφορες έρευνες που έχουν διεξαχθεί κατά καιρούς έχουν δείξει ότι στην αρχή της συνεργασίας των δύο εκπαιδευτικών υπάρχουν πολλά προβλήματα ανάμεσά τους. Πολύ συχνό είναι το φαινόμενο να δημιουργηθούν μέσα στην τάξη δύο τύποι διδασκαλίας, ένας του εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης και ένας του ειδικού παιδαγωγού. Άλλες πάλι φορές ο εκπαιδευτικός της τάξης είναι αυτός που έχει τον έλεγχο του μαθήματος και ο ειδικός παιδαγωγός απλά βοηθάει τα παιδιά αν αυτά τον χρειαστούν (Gately & Gately, 2001). Σύμφωνα με τον Wood (1998) στα πρώτα στάδια της συνεργασίας των δύο εκπαιδευτικών, ο ειδικός παιδαγωγός πιθανότατα να μην γνωρίζει αρκετά καλά βασικά σημεία του αναλυτικού προγράμματος γενικής εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό πιθανότατα να του προκαλέσει το αίσθημα της ανασφάλειας μέχρι να περάσει το πρώτο διάστημα ώστε να μπορέσει να εξοικειωθεί με το αναλυτικό πρόγραμμα. Τέλος, ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της συνεργασίας τους είναι ο καθορισμός των στόχων για το πρόγραμμα σπουδών των μαθητών της τάξης. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς οι δύο εκπαιδευτικοί θα πρέπει να θέσουν από κοινού τους εκπαιδευτικούς στόχους του κάθε μαθητή της τάξης ξεχωριστά (Gately & Gately, 2001). Τόσο ο εκπαιδευτικός της τάξης όσο και ο ειδικός παιδαγωγός φέρουν το ίδιο μερίδιο ευθύνης για την ανοδική πορεία του κάθε μαθητή μέσα στην τάξη έτσι ώστε η συνδιδασκαλία των δύο να έχει μόνο θετικά αποτελέσματα (Καμπανέλλου, 2011).

2.3 Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Η συνεργατική διδασκαλία αποτελεί μία από τις σημαντικότερες και αποτελεσματικότερες μεθόδους, που προάγουν το θεσμό της ένταξης. Μέσα από την συνεργασία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης και τον ειδικό παιδαγωγό προάγεται η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο χώρο του γενικού σχολείου (McLaughlin, 2002). Πιο συγκεκριμένα η Βλάχου (2007) αναφερόμενη στον όρο «ένταξη» επισημαίνει ότι πρόκειται για μία διαδικασία, η οποία εξελίσσεται συνεχώς κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και πρόκειται για μία διαδικασία που έχει σαν στόχο να αναδιαμορφώσει το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών της τάξης, τον τρόπο διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, τον τρόπο με τον οποίο είναι οργανωμένη η τάξη καθώς επίσης και την αξιολόγηση πάντα με βάση τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Για να οδηγηθούμε όμως στην πλήρη ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο χώρο του σχολείου θα πρέπει να υπάρξει συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής εκπαίδευσης.

Οι Bauwens & Hourcade (1995) αναφέρουν ότι η μέθοδος της συνδιδασκαλίας (co-teaching) βοηθά σε μεγάλο βαθμό την ανοδική εξέλιξη στην πορεία των εκπαιδευτικών που συνεργάζονται και επιπλέον μέσα από αυτήν τη διαδικασία είναι σε θέση να ανταλλάξουν απόψεις και γνώσεις ώστε να μπορέσουν να διδάξουν σε ομάδες παιδιών που φέρουν διαφορετικά χαρακτηριστικά μεταξύ τους και όλα αυτά στο πλαίσιο της τάξης γενικής εκπαίδευσης.

Όπως αναφέρουν οι Στρογγυλός & Ξανθάκου (2007) τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση δεν είναι εφικτό να δεχθούν βοήθεια μόνο από μία ειδικότητα διότι χρειάζονται περισσότερες γνώσεις και μέσα για την εκπαίδευσή τους. Ο γενικός παιδαγωγός λοιπόν από μόνος του δεν είναι ικανός να αντιμετωπίσει όλες τις δυσκολίες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Χρειάζεται τη βοήθεια ενός ειδικού παιδαγωγού έτσι ώστε να υπάρξουν όσο το δυνατόν γίνεται καλύτερα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο δεύτερος εκπαιδευτικός εκτός από ειδικός παιδαγωγός, μπορεί να είναι είτε λογοπεδικός, εργοθεραπευτής είτε οποιαδήποτε άλλη ειδικότητα ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών.

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, καταλήγουμε συνεπώς στο συμπέρασμα ότι η συνεργατική διδασκαλία αποτελεί απαραίτητη μέθοδο στην διαδικασία της πλήρους και ουσιαστικής ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο χώρο του

σχολείου. Μέσα από αυτή τη διαδικασία θα οδηγηθούμε σε ένα σχολείο το οποίο ενώ στην αρχή ήταν άνισο για μια ομάδα παιδιών με διαφορετικές ανάγκες, στο τέλος να είναι ίσο για όλα τα παιδιά (Στρογγυλός & Ξανθάκου, 2007).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ

3.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Όταν αναφερόμαστε στον όρο «εκπαιδευτική έρευνα» στην πραγματικότητα αναφερόμαστε σε μία συστηματική διαδικασία που αφορά τη συλλογή καθώς και την ανάλυση δεδομένων που έχουν σκοπό να μας οδηγήσουν στο να κατανοήσουμε ορισμένα φαινόμενα αλλά και στο να επιλύσουμε διάφορα προβλήματα που μας απασχολούν κυρίως στον τομέα της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με διάφορους ερευνητές η επιστημονική εκπαιδευτική έρευνα απαρτίζεται από τέσσερα κυρίως χαρακτηριστικά στοιχεία τα οποία είναι τα εξής: 1.) στηρίζεται κυρίως σε θεωρητική βάση, 2.) διεξάγεται με αξιόπιστη και έγκυρη μεθοδολογία, 3.) συνεισφέρει στη βιβλιογραφία και τέλος 4.) εκτελείται με ευαισθησία σε θέματα δεοντολογίας. Η εκπαιδευτική έρευνα γίνεται σύμφωνα με δύο προσεγγίσεις, την ποιοτική και την ποσοτική. Οι δύο αυτές προσεγγίσεις διαφέρουν κυρίως ως προς το σκοπό που διεξάγονται, ως προς τη μορφή που έχουν τα δεδομένα τους, ως προς τα εργαλεία με τα οποία γίνεται η ανάλυση τους, ως προς τις φιλοσοφικές παραδοχές και τις σχολές και τελευταίο και βασικό σημείο ως προς την έμφαση στο γενικό ή στο συγκεκριμένο.

Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τον Creswell (1998) με τον όρο «ποιοτική έρευνα» αναφερόμαστε σε μία διαδικασία διερεύνησης και κατανόησης η οποία βασίζεται κατά κύριο λόγο σε σαφείς μεθοδολογικές παραδόσεις στρατηγικής, οι οποίες στοχεύουν στη διερεύνηση ενός κοινωνικού ή ατομικού προβλήματος. Ένας άλλος παλαιότερος ορισμός για την ποιοτική έρευνα σύμφωνα με τον Patton(1985) κάνει λόγο πως «είναι μία προσπάθεια για την κατανόηση καταστάσεων μέσα στην μοναδικότητά τους ως μέρους ενός συγκεκριμένου περιεχομένου και περιγράφει τις αλληλεπιδράσεις τους μέσα σε αυτό. Στην ποιοτική έρευνα δεν εμπεριέχεται η προσπάθεια για πρόβλεψη του τι πιθανόν να γίνει στο μέλλον υποχρεωτικά, αλλά η κατανόηση της παρούσας κατάστασης – τι νόημα έχει για τους συμμετέχοντες η κατάσταση που βιώνουν, με τι μοιάζουν οι ζωές τους, τι συμβαίνει με αυτούς, ποια είναι τα νοήματά που δίνουν σ' αυτά που διαδραματίζονται, με τι μοιάζει ο κόσμος σε αυτήν την παρούσα φάση της ζωής τους κ.λπ. Η ανάλυση αποσκοπεί στη σε βάθος κατανόηση». Σύμφωνα με τη Merriam(2002) ένα από τα χαρακτηριστικά της

ποιοτικής έρευνας είναι το γεγονός ότι οι ερευνητές συνήθως προσπαθούν να ερμηνεύσουν τα αποτελέσματα που έχουν διατυπώσει τα άτομα σύμφωνα με τις δικές τους εμπειρίες και το πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι τον κόσμο. Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι μόνον ο ερευνητής που διεξάγει την έρευνα έχει την ευθύνη για τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων. Σε αντίθεση με την θετικιστική έρευνα που διεξάγεται αναγωγικά, στην ποιοτική έρευνα όλη η διαδικασία συλλογής δεδομένων γίνεται τις περισσότερες φορές επαγωγικά. Στην ποιοτική έρευνα το δείγμα που επιλέγεται για να συλλέξει ο ερευνητής τα δεδομένα που χρειάζεται συνήθως το απαρτίζει ένας μικρός αριθμός. Τέλος, για να συλλέξει ο ερευνητής τα δεδομένα για την έρευνα του χρησιμοποιεί αδόμητες ή ημι-δομημένες τεχνικές όπως για παράδειγμα είναι οι ατομικές συνεντεύξεις βάθους ή οι ομαδικές συζητήσεις.

Αντίθετα, σύμφωνα με τις κοινωνικές επιστήμες ως ποσοτική έρευνα ορίζεται «η συστηματική εμπειρική διερεύνηση των κοινωνικών φαινομένων μέσω στατιστικής, μαθηματικών ή υπολογιστικές τεχνικές. Στόχος της ποσοτικής έρευνας είναι να αναπτύξει και να χρησιμοποιήσει τα μαθηματικά μοντέλα, τις θεωρίες και τις υποθέσεις που αφορούν σε φαινόμενα». Σύμφωνα με τον Gibbs (2005) «Η κωδικοποίηση στην ποσοτική ανάλυση γίνεται για τη συρρίκνωση των δεδομένων σε μερικούς “τύπους” πληροφορίας με σκοπό να τους αποδοθούν μαθηματικά μεγέθη. Για παράδειγμα, οι απαντήσεις σε μία ερώτηση στα πλαίσια ενός ερωτηματολογίου κωδικοποιούνται σε μία έως τέσσερις πιθανές απαντήσεις. Οι απαντήσεις έπειτα μετρούνται έτσι ώστε να γίνει κάποια αριθμητική σύνοψη ή να διεξαχθεί ένας στατιστικός έλεγχος». Τα χαρακτηριστικά στοιχεία της ποσοτικής έρευνας σε αντίθεση με τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής, τα οποία αναφέρθηκαν παραπάνω, είναι τα εξής: αρχικά στην ποσοτική έρευνα δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην διατύπωση καθώς και στον έλεγχο των υποθέσεων-θεωριών. Άλλο χαρακτηριστικό είναι ότι η ερευνητική διαδικασία κατά την ποσοτική έρευνα έχει κατά κύρια βάση πιο δομημένη μορφή. Επιπλέον, σε μια ποσοτική έρευνα σε αντίθεση με μια ποιοτική επιλέγουμε μεγαλύτερο δείγμα πληθυσμού για να συλλέξουμε τα δεδομένα μας. Ανάμεσα στον ερευνητή που διεξάγει την έρευνα και στα υποκείμενα που συμμετέχουν σε αυτήν δεν υπάρχει άμεση επαφή διότι παρεμβάλλεται η συλλογή των δεδομένων.

Παρά το γεγονός ότι η ποιοτική με την ποσοτική έρευνα παρουσιάζουν αρκετές διαφορές μεταξύ τους, ωστόσο ορισμένες φορές για να έχουμε καλύτερα

αποτελέσματα στην έρευνα μας χρησιμοποιούμε στοιχεία και από τις δύο προσεγγίσεις, δηλαδή δημιουργούμε μία μεικτή προσέγγιση. Πιο συγκεκριμένα, για παράδειγμα πολλές φορές συναντάμε το πρόβλημα της μίας ή των πολλών περιπτώσεων μελέτης. Ναι μεν η έρευνα κινείται σε γενικό επίπεδο, ωστόσο μπορεί να επικεντρωθεί και σε μερικές περιπτώσεις. Πολλοί ερευνητές όπως ο Stake (1995) και ο Merriam (1988) θεωρούν τη μελέτη περίπτωσης καθαρά ως ποσοτική ωστόσο ο Yin (1994) μας παρουσιάζει παραδείγματα μέσα στα οποία χρησιμοποιούνται τόσο ποιοτικές όσο και ποσοτικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων. Η δική μας έρευνα διεξήχθη για παράδειγμα σύμφωνα με την ποσοτική έρευνα, ωστόσο είχαμε τρεις μελέτες περίπτωσης. Η κάθε μελέτη περίπτωσης αποτελείτο από ένα παιδί, το παιδί της παράλληλης στήριξης και από δύο εκπαιδευτικούς, την εκπαιδευτικό γενικής αγωγής και την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης.

Παραπάνω αναφέραμε ότι η έρευνα που πραγματοποιήσαμε αποτελείται από τρεις μελέτες περίπτωσης. Τι εννοούμε ωστόσο με τον όρο «μελέτη περίπτωσης»; Στον όρο «μελέτη περίπτωσης», η λέξη «περίπτωση» αναφέρεται σε μία κατάσταση, ένα άτομο, μία ομάδα, έναν οργανισμό ή οτιδήποτε άλλο θέλουμε να μελετήσουμε. Σύμφωνα με τον Yin (1981 και 1994) κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής μιας κοινωνικής έρευνας η «μελέτη περίπτωσης είναι μία στρατηγική διεξαγωγής έρευνας που περιλαμβάνει μια εμπειρική διερεύνηση ενός συγκεκριμένου σύγχρονου φαινομένου μέσα στο πραγματικό πλαίσιο της ζωής του χρησιμοποιώντας πολλαπλές πηγές απόδειξης». Ορισμένα από τα βασικά χαρακτηριστικά μιας μελέτης περίπτωσης σύμφωνα με τον Yin (1981 και 1994) είναι τα εξής: 1.) είναι περισσότερο μια στρατηγική παρά μέθοδος, 2.) ενδιαφέρεται για την έρευνα, 3.) είναι περισσότερο εμπειρική διότι βασίζομαστε σε συλλογή δεδομένων, 4.) είναι μία μελέτη μιας συγκεκριμένης περίπτωσης, 5.) για τη διεξαγωγή της χρειάζονται πολλαπλές μέθοδοι και φυσικά απαραίτητη είναι η συλλογή δεδομένων. Σύμφωνα με τους Miles και Huberman (1994, σελ. 27) «μια περίπτωση συμβαίνει πάντα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον: δεν μπορούμε να μελετούμε μεμονωμένες περιπτώσεις απαλλαγμένες από το πλαίσιο τους με τον τρόπο που το κάνει συχνά ένας ποσοτικός ερευνητής».

3.2 ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ

Η έρευνα μας πραγματοποιήθηκε σε τρία σχολεία της περιοχής του νομού Κιλκίς. Πιο συγκεκριμένα η διεξαγωγή της έρευνας μας έγινε σε τρεις τάξεις στις οποίες τίθεται σε εφαρμογή το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης. Το δείγμα της έρευνας μας αποτελείται συνολικά από τρεις εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, τρεις εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης καθώς και τρία παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Από αυτό το δείγμα, τόσο οι τρεις εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής όσο και οι τρεις εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης είναι γυναίκες. Το δείγμα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελείται από δύο αγόρια και ένα κορίτσι.

Η πρώτη μελέτη περίπτωσης μας αποτελείται από την εκπαιδευτικό γενικής αγωγής, την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης και το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξη νηπιαγωγείου. Η εκπαιδευτικός γενικής αγωγής είναι απόφοιτος τεταρτοετούς φοίτησης στο παιδαγωγικό τμήμα προσχολικής εκπαίδευσης και έχει εμπειρία μέσα σε τάξη συνδιδασκαλίας περίπου ένα χρόνο. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης είναι απόφοιτος τεταρτοετούς φοίτησης στο παιδαγωγικό τμήμα προσχολικής εκπαίδευσης, με εξαιτείες μεταπτυχιακές σπουδές πάνω στο τομέα της ειδικής αγωγής. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης έχει εμπειρία σε τάξεις συνδιδασκαλίας περίπου επτά χρόνια. Τέλος, η πρώτη μελέτη περίπτωσης μας ολοκληρώνεται με το παιδί της παράλληλης στήριξης που είναι ο Γιάννης. Ο Γιάννης είναι πεντέμισι χρονών και φοιτά σε τάξη νηπιαγωγείου. Είναι ένα παιδί με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας.

Η δεύτερη μελέτη περιπτώσής μας αποτελείται από την εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης, από την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης και από το παιδί με παράλληλη στήριξη που φοιτά στην τρίτη δημοτικού. Η εκπαιδευτικός γενικής αγωγής είναι απόφοιτος δευτεροετούς φοίτησης του παιδαγωγικού τμήματος δημοτικής εκπαίδευσης και με εμπειρία σε τάξη συνδιδασκαλίας περίπου ένα χρόνο. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης είναι απόφοιτος τεταρτοετούς φοίτησης του παιδαγωγικού τμήματος δημοτικής εκπαίδευσης, έχοντας παρακολουθήσει και το επιμορφωτικό σεμινάριο τετρακοσίων ωρών πάνω στον τομέα της ειδικής αγωγής. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης έχει εμπειρία σε τάξεις συνδιδασκαλίας περίπου δύο χρόνια. Τέλος, η δεύτερη μελέτη περίπτωσης ολοκληρώνεται με το παιδί της παράλληλης στήριξης, που είναι η Έλενα, ένα παιδί εννιά περίπου ετών που φοιτά

στην Τρίτη δημοτικού. Η Έλενα είναι ένα παιδί που αντιμετωπίζει κινητικά προβλήματα και έχει ελαφριά μορφή νοητικής καθυστέρησης.

Η τρίτη και τελευταία μελέτη περίπτωσης της έρευνας που πραγματοποιήθηκε, αποτελείται πάλι από τρία άτομα, την εκπαιδευτικό γενικής αγωγής, την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης και το παιδί που είναι μαθητής στην πρώτη δημοτικού. Η εκπαιδευτικός γενικής αγωγής είναι απόφοιτος τεταρτοετούς φοίτησης του παιδαγωγικού τμήματος δημοτικής εκπαίδευσης με εμπειρία σε τάξη συνδιδασκαλίας περίπου ένα χρόνο. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης είναι απόφοιτος τεταρτοετούς φοίτησης στο παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης με εμπειρία σε τάξη συνδιδασκαλίας περίπου ένα χρόνο. Τέλος, η τρίτη μελέτη περίπτωσης μας αποτελείται από το παιδί της παράλληλης στήριξης, τον Κώστα που είναι επτά ετών και φοιτά στην πρώτη δημοτικού. Ο Κώστας αντιμετωπίζει προβλήματα επικοινωνίας και λόγου.

3.3 ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας μας χρησιμοποιήσαμε ορισμένα εργαλεία έτσι ώστε να συλλέξουμε τα δεδομένα που χρειαζόμασταν. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε ήταν τρία συνολικά και πιο συγκεκριμένα ήταν το κοινωνιόγραμμα, η συστηματική παρατήρηση και τέλος η δομημένη συνέντευξη.

Αρχικά, η διεξαγωγή της έρευνας μας ξεκίνησε με την κατασκευή του κοινωνιογράμματος. Με τον όρο «κοινωνιόγραμμα» (Sociogram) αναφερόμαστε σε μια ειδική κοινωνιομετρική τεχνική, η οποία δοσμένη με διάφορες μορφές μας δείχνει μία γραφική παράσταση στην οποία παρουσιάζονται οι κοινωνικές σχέσεις μιας ομάδας ανθρώπων. Μέσα από αυτήν την γραφική παράσταση, η δομή των σχέσεων των ανθρώπων που εξετάζουμε γίνεται με πιο κατανοητό τρόπο και μεγαλύτερη εποπτικότητα. Το κοινωνιόγραμμα ανακαλύφθηκε για πρώτη φορά από τον Jacob L. Moreno. Σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη (1999) όταν αναφερόμαστε στο κοινωνιομετρικό τεστ αναφερόμαστε σε ένα «ερωτηματολόγιο σχετικά απλό, στο οποίο διατυπώνεται η λεγόμενη «κοινωνιομετρική ερώτηση», η οποία έχει συνήθως δύο σκέλη π.χ. «με ποιον θα θέλατε να κάθεστε στο θρανίο και με ποιον δε θα θέλατε». Ένας άλλος ορισμός που θα μπορούσε να δοθεί στον όρο «κοινωνιόγραμμα» είναι αυτός ο οποίος υποστηρίζει ότι «είναι μία γραφική παράσταση η οποία προσπαθεί να παρουσιάσει και να αναλύσει τις σχέσεις ενός ατόμου με την

οικογένεια του ή με τον κοινωνικό του κύκλο, ή να οραματιστεί τις σχέσεις μεταξύ της οικογένειας ή κάποιων μελών της οικογένειας με το εξωτερικό περιβάλλον όπως για παράδειγμα με ανθρώπους από τη δουλειά, με φίλους ή με ανθρώπους από το διευρυμένο περιβάλλον της οικογένειας».

Μέσα από το κοινωνιόγραμμα μας δίνεται η δυνατότητα να εξετάσουμε τις σχέσεις του ατόμου που εξετάζουμε με τους υπόλοιπους ανθρώπους που βρίσκονται στο κοντινό αλλά και στο ευρύτερο περιβάλλον του και κατά πόσο οι σχέσεις αυτές είναι δυνατές ή όχι μεταξύ τους. επιπλέον, ένα άλλο στοιχείο που μας δίνεται η δυνατότητα να εξετάσουμε μέσα από τη χρήση κοινωνιογράμματος είναι το γεγονός ότι μέσα από αυτό μπορούμε να κατανοήσουμε καλύτερα τη φύση της κοινωνικής συμπεριφοράς του ατόμου που εξετάζουμε σε όλες τις δραστηριότητες που κάνει και μας διευκολύνει να κατανοήσουμε τις ψυχολογικές του αντιδράσεις.

Στη συνέχεια διεξαγωγής της έρευνας μας χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο της συστηματικής παρατήρησης. Με τον όρο «παρατήρηση» αναφερόμαστε στην ικανότητα που έχουμε να συλλέγουμε δεδομένα με τη βοήθεια των αισθήσεων. Μολαταύτα, το μειονέκτημα της παρατήρησης είναι ότι δε μας δίνει τη δυνατότητα να καταγράψουμε στάσεις ή πεποιθήσεις παρά μόνο συμπεριφορές. Το εργαλείο της παρατήρησης θεωρείται ιδιαίτερα χρήσιμη ερευνητική μέθοδος ειδικά όταν προηγείται μίας συνέντευξης. Πριν περάσουμε στη διαδικασία να πάρουμε συνέντευξη από ένα πρόσωπο ή μία ομάδα προσώπων καλό θα ήταν να παρατηρήσουμε την κατάσταση που μας ενδιαφέρει να ερευνήσουμε και φυσικά να παρατηρήσουμε το σύνολο των ανθρώπων που θέλουμε να παρατηρήσουμε, το χώρο στον οποίο θα λάβει χώρα η έρευνα μας και τέλος η συμπεριφορά των ανθρώπων που συμμετέχουν στην έρευνα.

Τα είδη της παρατήρησης είναι δύο συνολικά: η ποσοτική ή αλλιώς συστηματική και η ποιοτική παρατήρηση. Το είδος της παρατήρησης που μας ενδιαφέρει εμάς και σύμφωνα με το οποίο διεξήγαμε την έρευνα μας ήταν η ποσοτική ή αλλιώς συστηματική παρατήρηση. Με τον όρο «συστηματική παρατήρηση» αναφερόμαστε στις θεωρίες καθώς και στις πρακτικές οι οποίες αναπτύσσονται με στόχο να προχωρήσουν σε τροποποίηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τους Salvia και Ysseldyke (2001) τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της συστηματικής παρατήρησης είναι τέσσερα συνολικά και είναι τα εξής: 1.) Ο στόχος της παρατήρησης είναι η μέτρηση συγκεκριμένων συμπεριφορών, 2.) Οι συμπεριφορές που παρατηρούνται έχουν οριστεί εκ των προτέρων, 3.) Πριν από την συμπεριφορά

αναπτύσσονται επαρκείς διαδικασίες για τη συλλογή αντικειμενικών πληροφοριών για τη συμπεριφορά που μπορούν να επαληθευθούν και 4.) Επιλέγονται προσεκτικά και καθορίζονται ο τόπος και ο χρόνος της παρατήρησης καθώς και οι τρόποι λειτουργικού ορισμού και ποσοτικής μέτρησης της συμπεριφοράς.

Τέλος, το πρόσωπο που διεξάγει την εκάστοτε έρευνα και χρησιμοποιεί σαν εργαλείο την μέθοδο της συστηματικής παρατήρησης, οφείλει να έχει το γνώθι σ' αυτόν, να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός ώστε να μη χρησιμοποιεί όσο το δυνατόν γίνεται υποκειμενικούς χαρακτηρισμούς, να προσπαθεί ώστε η παρουσία του να μη γίνεται αντιληπτή από το άτομο που παρατηρεί και τέλος να επιλέγει να παρατηρήσει όσο το δυνατόν είναι εφικτό ανθρώπους οι οποίοι είναι αντιπροσωπευτικοί της ομάδας έτσι ώστε ο ερευνητής να μπορέσει να γενικεύσει τα αποτελέσματα της παρατήρησης.

Τελευταίο εργαλείο το οποίο χρησιμοποιήσαμε κατά την διεξαγωγή της έρευνας μας για να συλλέξουμε τα απαραίτητα δεδομένα που χρειαζόμασταν ήταν η δομημένη ή αλλιώς τυποποιημένη συνέντευξη. Το εργαλείο της συνέντευξης γενικότερα θεωρείται ένα μέσο το οποίο όχι μόνο αυξάνει την αξιοπιστία της έρευνας που πραγματοποιείται αλλά επιπλέον αυξάνει και την αξιοπιστία των δεδομένων που συλλέγουμε για την έρευνα. Η πιο συχνή διάκριση που γίνεται για τους τύπους και τις μορφές των συνεντεύξεων γίνεται κυρίως έχοντας ως κριτήριο διάκρισης το βαθμό δόμησης ή τυποποίησης της συνέντευξης. Οι τύποι ή αλλιώς μορφές συνεντεύξεων είναι οι εξής: 1.) πλήρως δομημένη συνέντευξη, που είναι και ο τύπος συνέντευξης που χρησιμοποιήσαμε στην έρευνα που πραγματοποιήσαμε, 2.) η ημι-δομημένη συνέντευξη και 3.) η μη δομημένη συνέντευξη. Σύμφωνα με τον Robson (1993) όταν αναφερόμαστε στον όρο «πλήρως δομημένη συνέντευξη» κάνουμε λόγο για έναν τύπο συνέντευξης ο οποίος «έχει προκαθορισμένες ερωτήσεις με προκαθορισμένη διατύπωση, συνήθως σε προκαθορισμένη διάταξη. Η χρήση κυρίως ανοιχτών ερωτήσεων αποτελεί ουσιαστικά τη μόνη διαφορά από ένα ερωτηματολόγιο δειγματοληπτικής έρευνας που βασίζεται σε συνεντεύξεις». Η μέθοδος της δομημένης συνέντευξης, όπως και η συστηματική παρατήρηση που αναφέρθηκε παραπάνω, αποτελεί μία ποσοτική μέθοδο, ωστόσο η δομημένη συνέντευξη μπορεί να χρησιμοποιηθεί επίσης για μία ποιοτική έρευνα. Κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής μίας δομημένης συνέντευξης τα ερωτήματα που θέτουμε σε όλους τους συνεντευξιαζόμενους είναι τα ίδια και γίνονται με την ίδια σειρά. Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς με αυτόν τον τρόπο διασφαλίζουμε την αξιοπιστία

των απαντήσεων που συγκεντρώνουμε καθώς επίσης μπορούμε να προχωρήσουμε σε περαιτέρω συγκρίσεις μεταξύ των απαντήσεων των ανθρώπων που συμμετείχαν στο δείγμα της έρευνας που πραγματοποιήσαμε μετά το τέλος της συγκέντρωσης των δεδομένων μας καθώς και να γίνουν συγκρίσεις μεταξύ διαφορετικών περιόδων της έρευνας. Τις περισσότερες φορές οι δομημένες συνεντεύξεις υλοποιούνται με στόχο να μπορέσουμε να συλλέξουμε ορισμένα δεδομένα που αφορούν μία στατιστική έρευνα.

3.4 Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η έρευνα που πραγματοποιήσαμε έλαβε χώρα σε τρία σχολεία της περιοχής του νομού Κυκλίας. Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων που συλλέξαμε ήταν η ίδια και στα τρία σχολεία χωρίς καμιά διαφοροποίηση. Σε πρώτο στάδιο πραγματοποιήθηκε μία πρώτη επίσκεψη και στα τρία σχολεία ώστε να υπάρξει μια γνωριμία τόσο με τις εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και τις εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης όσο και με τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που έχουν παράλληλη στήριξη. Στη δεύτερη επίσκεψη μας στα σχολεία, που πραγματοποιήθηκε κατά την περίοδο του Νοεμβρίου-Δεκεμβρίου 2011 συλλέξαμε δεδομένα αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία της τάξης (βλέπε παράρτημα 1). Στη συνέχεια, έτσι ώστε να μπορέσουμε να φτιάξουμε το κοινωνιογράμμα της κάθε τάξης και από τα τρία σχολεία (βλέπε παράρτημα 2) ρωτήσαμε το κάθε παιδί ξεχωριστά να μας πει ποιοι είναι οι φίλοι του μέσα στην τάξη. Το κάθε παιδί μπορούσε να μας πει από ένα μέχρι πέντε ονόματα το πολύ, ωστόσο μπορούσε να αναφέρει μόνο παιδιά τα οποία ήταν από το ίδιο τμήμα και όχι από άλλο και φυσικά δεν μπορούσαν να αναφέρουν ή μικρότερα ή μεγαλύτερα παιδιά από το σχολείο που πιθανότατα έκαναν παρέα. Η ίδια διαδικασία έγινε και για τις τρεις τάξεις και των τριών σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα. Η διαδικασία αυτή πραγματοποιήθηκε ξανά και στα τρία σχολεία που διεξάγεται η έρευνα και τη χρονική περίοδο του Μαΐου 2012 έτσι ώστε να εξετάσουμε αν οι κοινωνικές επαφές των παιδιών με παράλληλη στήριξη παρουσίασαν διαφορές στο τέλος της σχολικής χρονιάς σε σχέση με την περίοδο του Νοεμβρίου-Δεκεμβρίου 2011.

Το δεύτερο στάδιο της έρευνας διεξήχθη την ίδια χρονική περίοδο που συλλέξαμε και τα δεδομένα που χρειαζόμασταν για την κατασκευή του κοινωνιογράμματος της

κάθε τάξης, δηλαδή την περίοδο Νοέμβριος-Δεκέμβριος 2011. Στο στάδιο αυτό πραγματοποιήθηκε παρατήρηση κατά τη διάρκεια του διαλείμματος δύο παιδιών από κάθε σχολείο (βλέπε παράρτημα 3). Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιήσαμε τρεις πεντάλεπτες παρατηρήσεις του κάθε παιδιού στο διάλειμμα. Τα δύο παιδιά που παρατηρήσαμε από κάθε σχολείο ήταν το ένα το παιδί της παράλληλης στήριξης και το άλλο ένα παιδί από την ίδια τάξη και ίδιου φύλου με το παιδί της παράλληλης. Για παράδειγμα, στο νηπιαγωγείο παρατηρήσαμε το Γιάννη, που είναι το παιδί της παράλληλης στήριξης και ένα άλλο αγόρι από την τάξη του Γιάννη, τον Ιορδάνη. Οι πεντάλεπτες παρατηρήσεις δεν έγιναν η μία αμέσως μετά την άλλη, αλλά αφήναμε να μεσολαβήσει ένα μικρό χρονικό διάστημα μέχρι να ξεκινήσουμε εκ νέου την παρατήρηση. Οι πεντάλεπτες αυτές παρατηρήσεις των παιδιών στο διάλειμμα πραγματοποιήθηκαν με σκοπό να παρατηρήσουμε τις κοινωνικές επαφές των παιδιών με παράλληλη στήριξη σε σχέση με τα υπόλοιπα συνομήλικα παιδιά. Γι' αυτό το λόγο εκτός από τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρατηρήσαμε και άλλα τρία στο σύνολο παιδιά, ένα από κάθε τάξη και ίδιου φύλου με τα παιδιά της παράλληλης στήριξης, έτσι ώστε να συγκρίνουμε την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών μεταξύ τους. Στην κάθε πεντάλεπτη παρατήρηση που πραγματοποιούσαμε στόχος μας ήταν να εξετάσουμε τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών είτε με συμμαθητές τους είτε με κάποιον εκπαιδευτικό (είτε της γενικής αγωγής είτε της παράλληλης στήριξης) είτε αν τα παιδιά έμεναν μόνα τους και δεν είχαν αλληλεπιδράσεις με τρίτους. Πιο συγκεκριμένα, η συστηματική παρατήρηση που πραγματοποιήσαμε και για τα τρία πεντάλεπτα για το κάθε παιδί έγινε με βάση μια συγκεκριμένη φόρμουλα (βλέπε παράρτημα 3). Στη φόρμουλα που είχαμε μπροστά μας σημειώναμε ένα τικ σε ένα κουτάκι ανάλογα με το τι έκανε το παιδί που παρατηρούσαμε κάθε δέκα δευτερόλεπτα. Η κάθε φόρμουλα αποτελούνταν από 30 κουτάκια, ένα κουτάκι για κάθε δέκα δευτερόλεπτα. Συνεπώς, η κάθε φόρμουλα αποτελούσε παρατήρηση πέντε λεπτών. Όπως παρατηρούμε τη φόρμουλα (βλέπε παράρτημα 3) αποτελείται από πέντε στήλες, από τις οποίες οι δύο πρώτες ανήκουν στην κατηγορία «Αλληλεπίδραση παιδί με παιδί», οι άλλες δύο στην κατηγορία «Αλληλεπίδραση παιδί με εκπαιδευτικό» και η τελευταία στήλη ανήκει στη κατηγορία «Κάνει κάτι μόνο του». Η πρώτη κατηγορία «Αλληλεπίδραση παιδί με παιδί» χωρίζεται σε δύο υποκατηγορίες, στην υποκατηγορία «Ξεκίνησε από το target παιδί» και στην υποκατηγορία «Ξεκίνησε από το συμμαθητή». Η δεύτερη κατηγορία «Αλληλεπίδραση παιδί με εκπαιδευτικό» χωρίζεται επίσης σε δύο υποκατηγορίες,

στην υποκατηγορία «Ξεκίνησε από το target παιδί» και στην υποκατηγορία «Ξεκίνησε από το δάσκαλο». Όταν η αλληλεπίδραση είτε με κάποιο παιδί είτε με κάποιον εκπαιδευτικό ξεκινούσε από το παιδί το οποίο παρατηρούσαμε τότε σημειώναμε ένα τικ στο κουτάκι «Ξεκίνησε από το target παιδί» στην αντίστοιχη πάντα κατηγορία. Αν ωστόσο η αλληλεπίδραση δεν ξεκινούσε από το παιδί που παρατηρούσαμε αλλά είτε από κάποιο συμμαθητή του είτε από κάποιο εκπαιδευτικό τότε σημειώναμε τα αντίστοιχα κουτάκια. Τέλος, αν το παιδί δεν αλληλεπιδρούσε με κανέναν σημειώναμε το κουτάκι «Κάνει κάτι μόνο του». Για κάθε δέκα δευτερόλεπτα σημειώναμε τικ σε ένα μόνο κουτάκι από μία στήλη. Η διαδικασία αυτή ήταν η ίδια και στα τρία σχολεία, ωστόσο υπήρξαν κάποια μικρά προβλήματα κατά τη διάρκεια της παρατήρησης μας. Λόγω του ότι η παρατήρηση που πραγματοποιήθηκε έγινε κατά την ώρα του διαλείμματος αντιμετωπίσαμε δυσκολίες καθώς πολλά παιδιά πλησίαζαν για να ρωτήσουν τι σημειώνουμε, τι ακριβώς κάνουμε και άλλες παρόμοιες ερωτήσεις. Το συγκεκριμένο κομμάτι της έρευνας πραγματοποιήθηκε ακριβώς με τον ίδιο τρόπο και την χρονική περίοδο του Μαΐου 2012 έτσι ώστε να εξετάσουμε αν τα αποτελέσματα ήταν διαφορετικά στο τέλος της σχολικής χρονιάς σε σχέση με την πρώτη φορά που πραγματοποιήσαμε το ίδιο κομμάτι της έρευνας.

Το επόμενο κομμάτι της έρευνας μας πραγματοποιήθηκε την χρονική περίοδο του Φεβρουαρίου-Μαρτίου 2012. Στο κομμάτι αυτό της έρευνας πραγματοποιήσαμε παρατήρηση των παιδιών με παράλληλη στήριξη μέσα στην τάξη αυτή τη φορά. Συνολικά πραγματοποιήθηκαν δώδεκα πεντάλεπτες παρατηρήσεις από κάθε παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτό σημαίνει πως συνολικά και από τα τρία σχολεία που διεξάγεται η έρευνα μας συγκεντρώσαμε τριάντα έξι πεντάλεπτες παρατηρήσεις, δηλαδή δώδεκα από κάθε παιδί. Οι παρατηρήσεις του κάθε παιδιού με παράλληλη στήριξη διήρκεσαν δύο ημέρες, έξι πεντάλεπτες παρατηρήσεις τη μία ημέρα και έξι μία άλλη. Αυτό είχε σα στόχο να γίνει μία όσο το δυνατόν πιο αντικειμενική παρατήρηση των παιδιών μέσα στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα, έγινε παρατήρηση των παιδιών δύο ημέρες, έχοντας στο μυαλό μας το ενδεχόμενο μήπως πετύχουμε το παιδί σε «κακή» μέρα. Η διαδικασία της παρατήρησης των παιδιών σε μία ημέρα είχε ως εξής: οι τρεις πρώτες πεντάλεπτες παρατηρήσεις του παιδιού έγιναν κανονικά με την παρουσία του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης μέσα στην αίθουσα. Οι παρατηρήσεις δεν έγιναν η μία πίσω από την άλλη αλλά όπως και στις παρατηρήσεις που έγιναν στο διάλειμμα αφήναμε ένα μικρό χρονικό διάστημα να περάσει μέχρι να ξεκινήσουμε την επόμενη μας παρατήρηση. Οι επόμενες τρεις πεντάλεπτες

παρατηρήσεις του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πραγματοποιήθηκαν χωρίς την παρουσία του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης μέσα στην αίθουσα. Επίσης οι παρατηρήσεις δεν έγιναν η μία αμέσως μετά την άλλη. Σκοπός μας ήταν να εξετάσουμε το γεγονός κατά πόσο η παρουσία και η βοήθεια του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης είναι σημαντική για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στην τάξη και αν η συμπεριφορά τους και η απόδοσή τους παρουσιάζει σημαντικές διαφορές. Κατά τη διάρκεια των πεντάλεπτων παρατηρήσεων τόσο με την παρουσία του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης όσο και χωρίς αυτήν η έρευνα μας αφορούσε την συμπεριφορά του μαθητή μέσα στην τάξη, τη συμμετοχή του στην ολομέλεια της τάξης ή όχι καθώς επίσης και την αλληλεπίδραση του είτε με κάποιον συμμαθητή, είτε με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ή της παράλληλης στήριξης είτε αν το παιδί ήταν τελείως αμέτοχο μέσα στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα η συστηματική παρατήρηση και των τριών παιδιών με παράλληλη στήριξη πραγματοποιήθηκε με βάση μια συγκεκριμένη φόρμουλα (βλέπε παράρτημα 4). Η φόρμουλα αυτή ήταν η ίδια τόσο κατά τη διάρκεια της παρατήρησης που βρίσκονταν μέσα στην τάξη και οι δύο εκπαιδευτικοί όσο και όταν ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης ήταν εκτός τάξης. Η φόρμουλα αποτελούνταν από τριάντα κουτάκια, ένα κουτάκι για κάθε δέκα δευτερόλεπτα. Η φόρμουλα (όπως βλέπουμε και στο παράρτημα 4) αποτελείται από τέσσερις μεγάλες κατηγορίες, που είναι οι εξής: 1. Εργάζεται, 2. Συμπεριφέρεται, 3. Αλληλεπιδράει, 4. Φύση αλληλεπίδρασης (με εκπαιδευτικό γενικής ή ΠΣ). Η πρώτη μεγάλη κατηγορία αποτελείται από τρεις υποκατηγορίες, οι οποίες είναι οι εξής: 1^α. Μόνος, 1β. Σε ομάδα και 1γ. Με την ολομέλεια. Η δεύτερη μεγάλη κατηγορία αποτελείται επίσης από τρεις υποκατηγορίες. Οι υποκατηγορίες αυτές είναι οι εξής: 2^α. Προσέχει/ παρακολουθεί, 2β. Δεν προσέχει/ δεν παρακολουθεί, 2γ. Συμμετέχει ενεργά. Η τρίτη μεγάλη κατηγορία αποτελείται από τέσσερις υποκατηγορίες, οι οποίες είναι: 3^α. Δεν αλληλεπιδρά, 3β. Με τον εκπαιδευτικό τάξης, 3γ. Με τον εκπαιδευτικό ΠΣ, 3δ. Με συμμαθητή. Τέλος, η τέταρτη μεγάλη κατηγορία αποτελείται από τέσσερις υποκατηγορίες, οι οποίες είναι οι εξής: 4^α. Ο εκπαιδευτικός διδάσκει ομάδα μαθητών, 4β. Ο εκπαιδευτικός διδάσκει ατομικά το μαθητή, 4γ. Ο εκπαιδευτικός δίνει οδηγίες στην ομάδα, 4δ. Ο εκπαιδευτικός δίνει οδηγίες στο μαθητή. Σ' αυτήν τη φόρμουλα για την συστηματική παρατήρηση μέσα στην τάξη, δε σημειώναμε τικ σε ένα κουτάκι κάθε δέκα δευτερόλεπτα, αλλά ανάλογα με το τι έκανε το παιδί εκείνη τη στιγμή σημειώναμε τικ σε όλες τις στήλες της φόρμουλας. Πιο συγκεκριμένα ανά δέκα

δευτερόλεπτα παρατηρούσαμε με ποιον εργάζεται το παιδί, πως συμπεριφέρεται, αν αλληλεπιδράει και ποια είναι η φύση της αλληλεπίδρασης του. Η διαδικασία αυτή έγινε με τον ίδιο ακριβώς τρόπο και την δεύτερη ημέρα της παρατήρησής μας έτσι ώστε να εξετάσουμε αν τα αποτελέσματα παρουσιάζουν κάποιες αλλαγές. Η ίδια διαδικασία πραγματοποιήθηκε με τον ίδιο τρόπο και στα τρία σχολεία χωρίς καμία διαφοροποίηση ως προς τον τρόπο διεξαγωγής της. Η παρατήρηση των παιδιών με παράλληλη στήριξη μέσα στην τάξη πραγματοποιήθηκε μόνο μία φορά κατά τη διάρκεια της έρευνας μας και όχι δεύτερη φορά όπως έγινε με το κοινωνιόγραμμα της τάξης και τις παρατηρήσεις των παιδιών κατά την ώρα του διαλείμματος. Κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων μέσα στην τάξη δεν αντιμετωπίσαμε προβλήματα όπως συνέβη στις παρατηρήσεις κατά την διάρκεια των διαλειμμάτων καθώς μέσα στην τάξη η παρουσία μας ήταν διακριτική χωρίς να αποσπάμε την προσοχή ούτε του παιδιού με παράλληλη στήριξη ούτε φυσικά της υπόλοιπης ολομέλειας της τάξης.

Το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας μας ολοκληρώθηκε με τις συνεντεύξεις από τις εκπαιδευτικούς της κάθε μελέτης περίπτωσης την περίοδο του Μαΐου 2012. Συνολικά συγκεντρώσαμε έξι συνεντεύξεις, τρεις από τις εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και τρεις από τις εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης. Οι συνεντεύξεις ήταν ακριβώς ίδιες για όλες τις εκπαιδευτικούς και έγιναν με βάση μία συγκεκριμένη φόρμουλα δομημένης συνέντευξης (βλέπε παράρτημα 5). Βασικός σκοπός των συνεντεύξεων που μας παραχώρησαν οι εκπαιδευτικοί, ήταν να συλλέξουμε στοιχεία για το τι πιστεύουν οι ίδιες σχετικά με την μαθησιακή, κοινωνική κ.λ.π. συμπεριφορά των μαθητών με παράλληλη στήριξη σε καταστάσεις συνδιδασκαλίας ή όχι. Οι δύο εκπαιδευτικοί της κάθε μελέτης περίπτωσης μας απάντησαν αποκλειστικά για τον συγκεκριμένο μαθητή με παράλληλη στήριξη της τάξης τους.

Η δομημένη συνέντευξη που πήραμε από τις εκπαιδευτικούς ήταν χωρισμένη σε δύο μέρη. Το Α' μέρος αποτελούνταν από τις ενότητες «Εργασία στην τάξη», «Συμπεριφορά στην τάξη» και «Αλληλεπίδραση στην τάξη». Το Β' μέρος αποτελούνταν από την ενότητα «Ακαδημαϊκά και Κοινωνικά αποτελέσματα». Όλες οι ενότητες, τόσο στο Α' όσο και στο Β' μέρος αποτελούνταν από ορισμένες προτάσεις οι οποίες αρχικά απαντιόντουσαν από τις εκπαιδευτικούς με κριτήριο την συνδιδασκαλία και στην συνέχεια με κριτήριο χωρίς συνδιδασκαλία. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών κυμαινόντουσαν με κλίμακα που ξεκινούσε από το «Ποτέ» το οποίο συμβολιζόταν με τον αριθμό 1 και έφτανε μέχρι το 5, το οποίο συμβόλιζε το «Πάντα».

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1 ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ

Όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, το κομμάτι της έρευνας μας για την υλοποίηση του κοινωνιογράμματος της κάθε μελέτης περίπτωσης και από τα τρία σχολεία καθώς και η συστηματική παρατήρηση των παιδιών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις, την περίοδο του Νοεμβρίου-Δεκεμβρίου 2011 και την περίοδο του Μαΐου 2012.

Α' ΦΑΣΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ- ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

Στην πρώτη φάση της παρατήρησης μας αρχικά συλλέξαμε τα δεδομένα που χρειαζόμασταν για την κατασκευή του κοινωνιογράμματος της κάθε μελέτης περίπτωσης. Παρατηρώντας τα κοινωνιογράμματα της καθεμίας από τις τρεις μελέτες περίπτωσης, παρατηρεί κανείς ότι υπάρχουν αρκετές φιλίες μεταξύ των παιδιών της κάθε τάξης ξεχωριστά.

Παράλληλη Στήριξη	Μέσος Όρος	Αριθμός παιδιών	Τυπική Απόκλιση
OXI	3,62	47	2,038
ΝΑΙ	2,33	3	,577

Ο παραπάνω πίνακας μας παρουσιάζει τις ψήφους των παιδιών μέσα από τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τα κοινωνιογράμματα. Ο πίνακας δείχνει τον μέσο όρο των ψήφων που συγκέντρωσαν τα παιδιά με παράλληλη στήριξη, που είναι 3 στο σύνολο και τα παιδιά χωρίς παράλληλη στήριξη, που είναι 47 συνολικά. Προχωρώντας σε μία σύγκριση ανάμεσα στα τρία παιδιά με παράλληλη στήριξη και στα παιδιά που δεν έχουν ο μέσος όρος των ψήφων τους παρουσιάζει αρκετά μεγάλη απόκλιση. Πιο συγκεκριμένα, ο μέσος όρος αριθμού των ψήφων των παιδιών με παράλληλη στήριξη είναι 2,33 ενώ ο μέσος όρος αριθμού των ψήφων των παιδιών χωρίς παράλληλη στήριξη είναι 3,62.

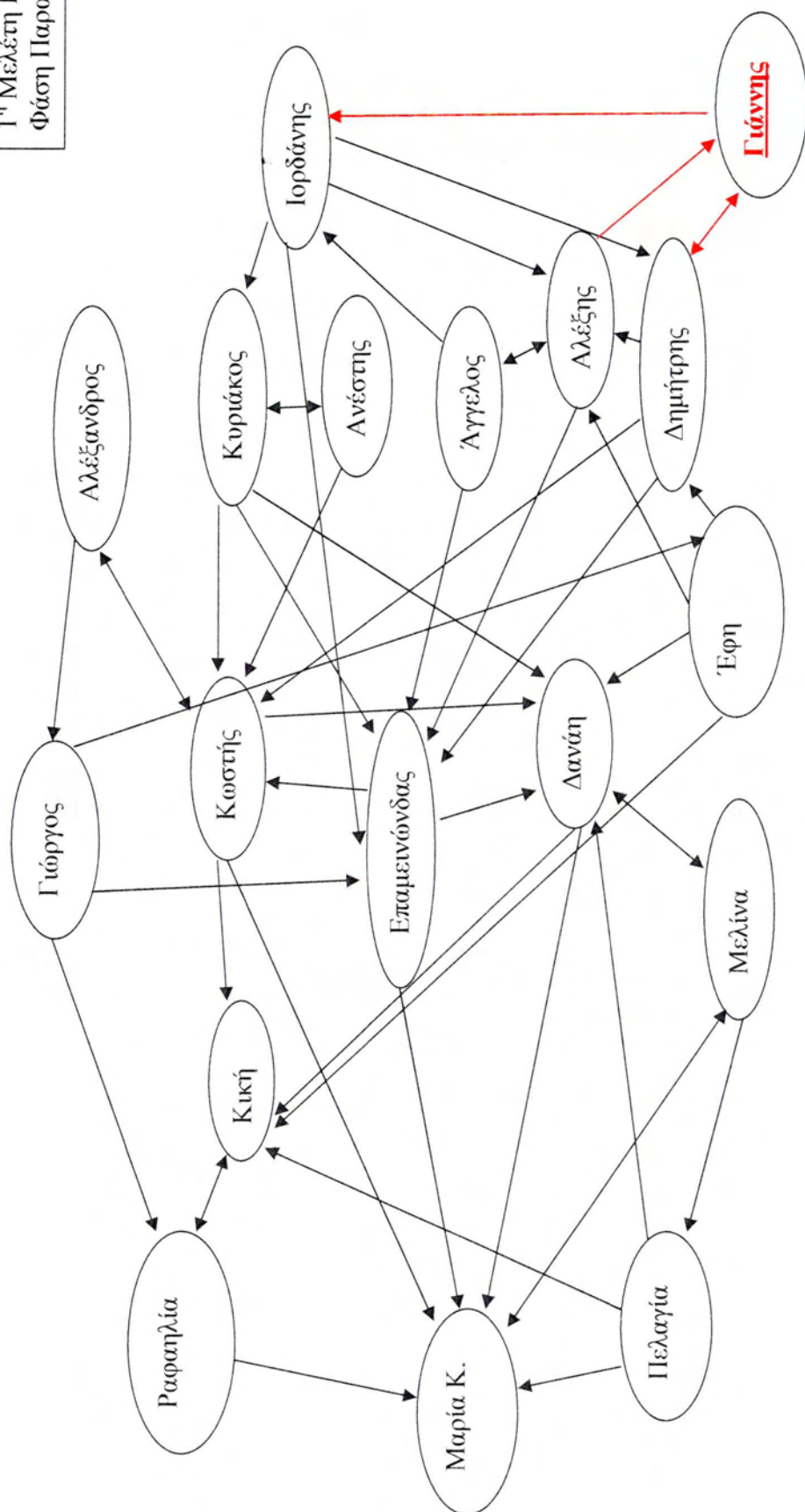
Με τη βοήθεια των κοινωνιογραμμάτων της κάθε μελέτης περίπτωσης μπορούμε να παρατηρήσουμε τις ψήφους των παιδιών με παράλληλη στήριξη. Συγκεκριμένα

στο κοινωνιόγραμμα της πρώτης μελέτης περίπτωσης (βλέπε παρακάτω), το παιδί της παράλληλης στήριξης, ο Γιάννης έχει ψηφίσει ως φίλους του τον Ιορδάνη και τον Δημήτρη. Τον Γιάννη ψήφισαν ο Δημήτρης και ο Αλέξης. Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι μέσα από το κοινωνιόγραμμα παρατηρούμε ότι υπάρχει μία φιλία ανάμεσα στο Γιάννη και στον Δημήτρη.

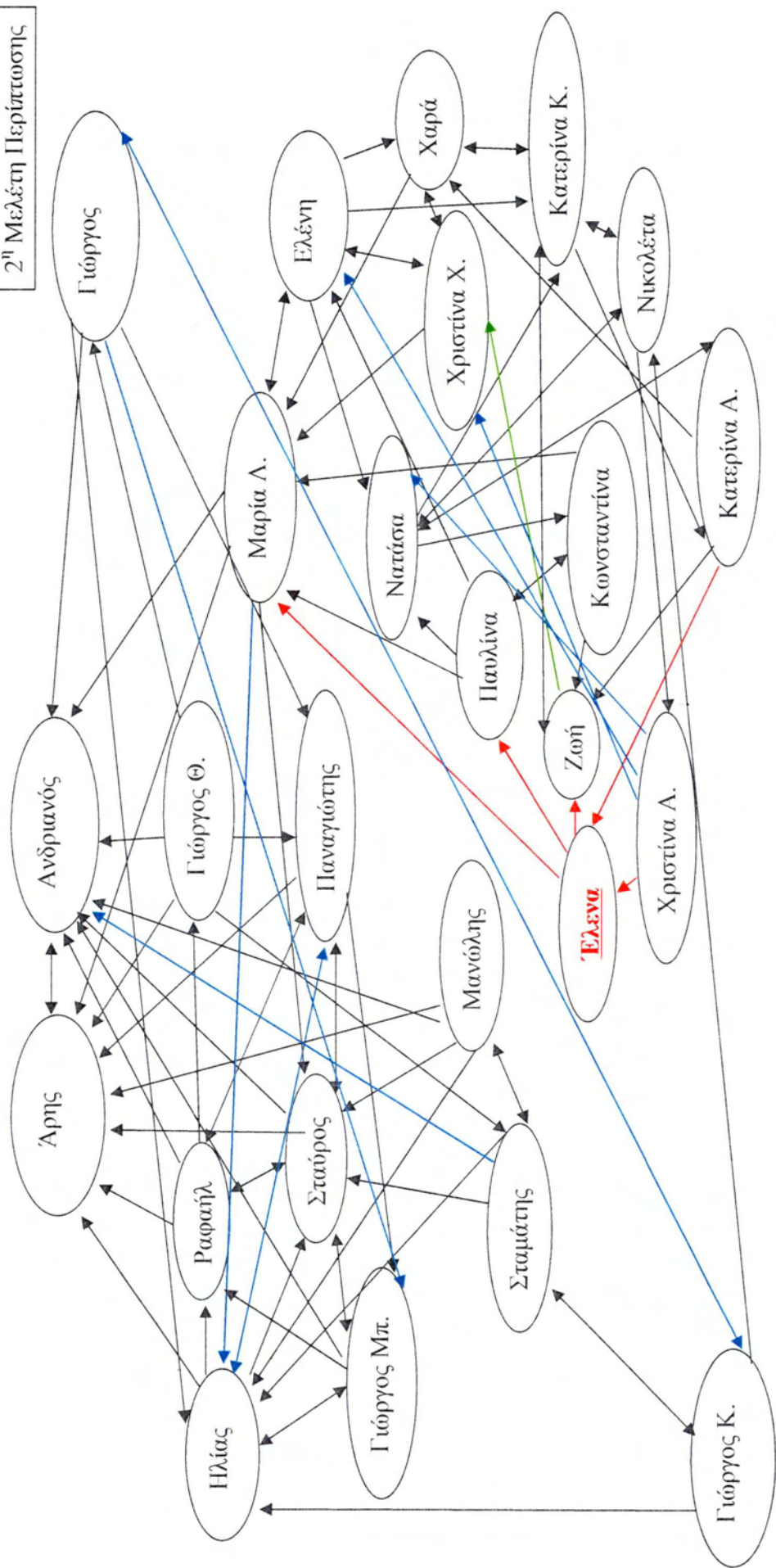
Στο κοινωνιόγραμμα της δεύτερης μελέτης περίπτωσης της έρευνας μας (βλέπε παρακάτω), το παιδί της παράλληλης στήριξης που είναι η Έλενα παρατηρούμε ότι ψήφισε τη Μαρία Α., την Παυλίνα και την Ζωή. Την Έλενα ψήφισαν η Χριστίνα Α. και η Κατερίνα Α. Το συμπέρασμα λοιπόν που προκύπτει είναι ότι δεν υπάρχει κάποια φιλία για την Έλενα.

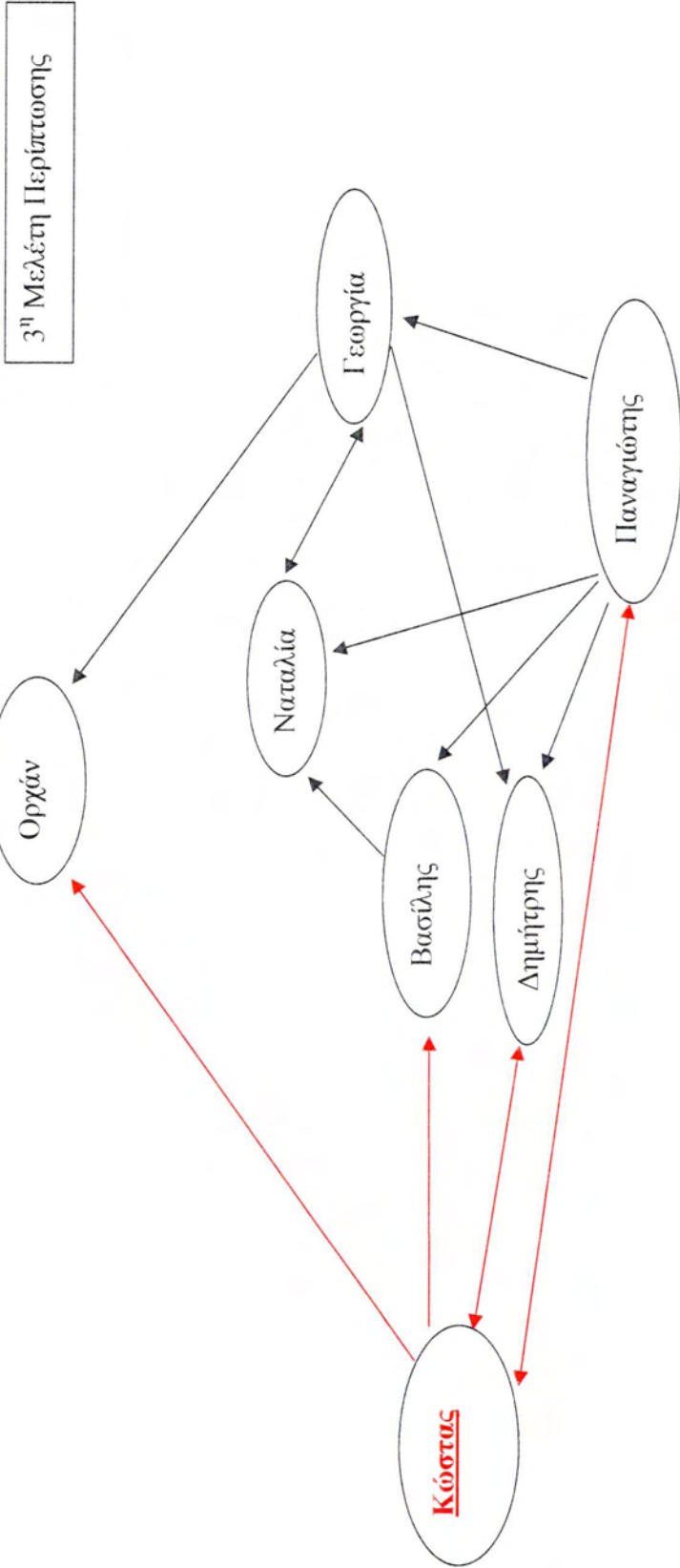
Στο κοινωνιόγραμμα της τρίτης και τελευταίας μελέτης περίπτωσης μας (βλέπε παρακάτω), το παιδί της παράλληλης στήριξης που είναι ο Κώστας παρατηρούμε ότι ψήφισε τον Ορχάν, τον Βασίλη, τον Δημήτρη και τον Παναγιώτη. Τον Κώστα ψήφισαν όπως παρατηρούμε στο κοινωνιόγραμμα της τρίτης μελέτης περίπτωσης ψήφισαν ο Δημήτρης και ο Παναγιώτης. Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι υπάρχουν δύο φιλίες για τον Κώστα, μία με τον Δημήτρη και μία με τον Παναγιώτη.

1^η Μελέτη Περίπτωσης- Α'
Φάση Παρατήρησης



2^η Μελέτη Περίπτωσης





Β' ΦΑΣΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ-ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

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

Παράλληλη Στήριξη	Μέσος Όρος	Αριθμός Παιδιών	Τυπική Απόκλιση
ΟΧΙ	3,26	47	2,02
ΝΑΙ	3,67	3	1,15

Ο παραπάνω πίνακας μας παρουσιάζει τις ψήφους των παιδιών μέσα από τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τα κοινωνιογράμματα κατά την δεύτερη φάση της παρατήρησης μας. Στον πίνακα φαίνεται ο μέσος όρος των ψήφων των παιδιών με παράλληλη στήριξη που είναι 3 και ο μέσος όρος των ψήφων των παιδιών χωρίς, που είναι 47 συνολικά. Όπως παρατηρούμε στο πίνακα στην δεύτερη φάση της παρατήρησης μας τα παιδιά με παράλληλη στήριξη δεν έχουν τόσο μεγάλη απόκλιση στις ψήφους που έλαβαν σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν έχουν. Τα παιδιά με παράλληλη στήριξη, όπως μας παρουσιάζει ο πίνακας με τα αποτελέσματα, έχουν μέσο όρο 3,67 και τα παιδιά χωρίς 3,26.

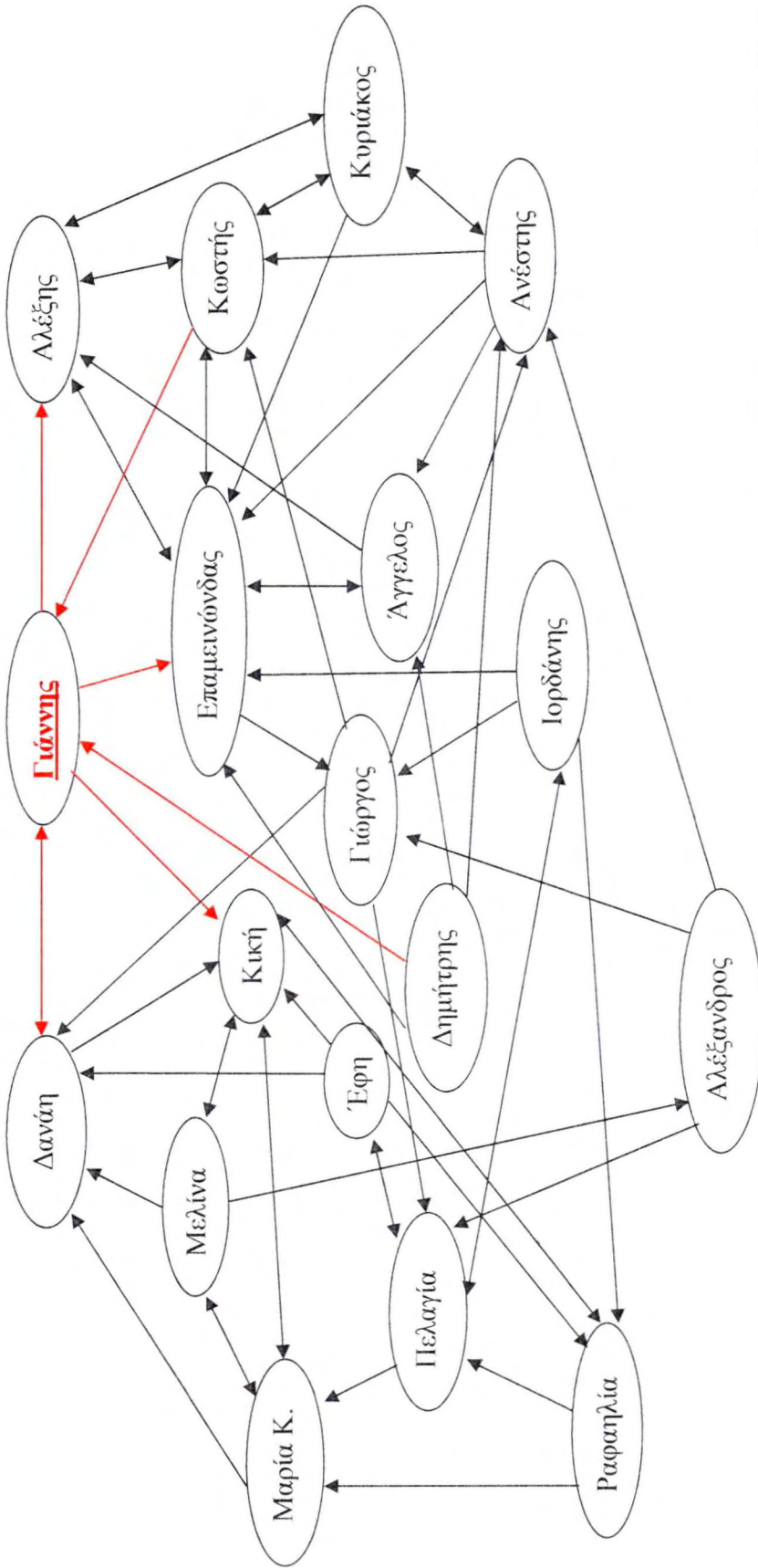
Όπως και στην πρώτη φάση παρατήρησης, έτσι και στη δεύτερη φάση αν παρατηρήσουμε τα κοινωνιογράμματα της κάθε μελέτης περίπτωσης προσεκτικά θα δούμε τις φιλίες που προκύπτουν. Στο κοινωνιογράμμα της πρώτης μελέτης περίπτωσης της β' φάσης (βλέπε παρακάτω) παρατηρούμε ότι ο Γιάννης ψήφισε τον Αλέξη, τη Δανάη, την Κική και τον Επαμεινώνδα. Τον Γιάννη ψήφισαν η Δανάη, ο Κωστής και ο Δημήτρης. Το συμπέρασμα λοιπόν που προκύπτει είναι ότι υπάρχει μόνο μία φιλία ανάμεσα στο Γιάννη και στη Δανάη.

Στο κοινωνιογράμμα της δεύτερης μελέτης περίπτωσης της β' φάσης (βλέπε παρακάτω) παρατηρούμε ότι η Έλενα ψήφισε την Ελένη, την Μαρία Λ., την Παυλίνα, την Νικολέτα και την Νατάσα. Την Έλενα ψήφισαν η Ζωή, η Νατάσα και η Νικολέτα. Το συμπέρασμα που προκύπτει παρατηρώντας το κοινωνιογράμμα της δεύτερης μελέτης για την β' φάση παρατήρησης είναι ότι υπάρχουν δύο φιλίες για

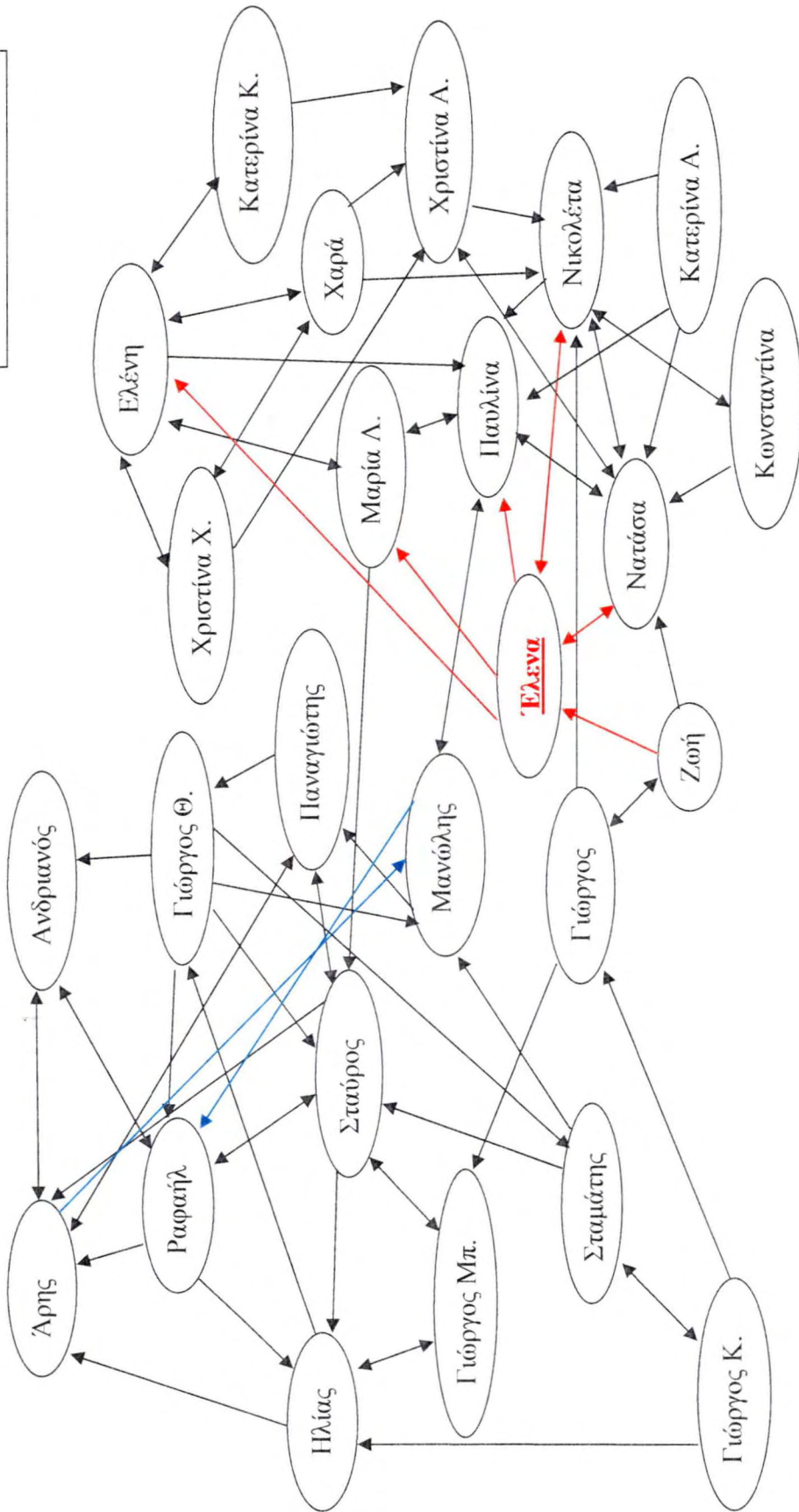
την Έλενα, που είναι το παιδί της παράλληλης στήριξης, η μία με τη Νατάσα και η άλλη με την Νικολέτα.

Στο κοινωνιόγραμμα της τρίτης και τελευταίας μελέτης περίπτωσης της β' φάσης (βλέπε παρακάτω) παρατηρούμε ότι ο Κώστας, που είναι και το παιδί της παράλληλης στήριξης, ψήφισε τον Παναγιώτη, τον Ορχάν, τον Δημήτρη και τον Βασίλη. Τον Κώστα, σύμφωνα με το κοινωνιόγραμμα, ψήφισαν ο Παναγιώτης, ο Ορχάν, ο Δημήτρης, η Γεωργία και ο Βασίλης. Το συμπέρασμα λοιπόν που προκύπτει είναι ότι υπάρχουν τέσσερις φιλίες για τον Κώστα. Παρατηρούμε ότι υπάρχει φιλία με τον Παναγιώτη, τον Ορχάν, τον Δημήτρη και τον Βασίλη.

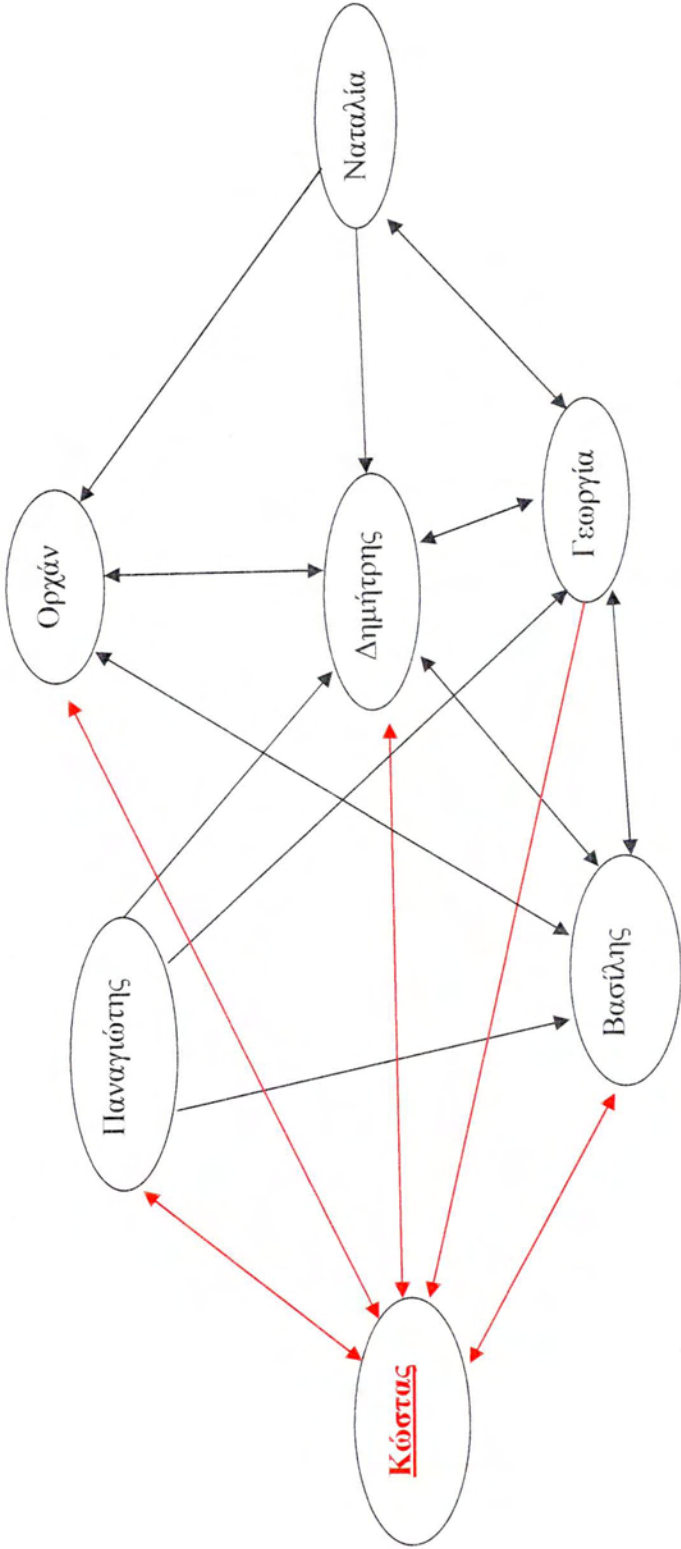
Η β' φάση της παρατήρησης μας, όπως και η α' ολοκληρώθηκε με την συστηματική παρατήρηση κατά τη διάρκεια του διαλείμματος των τριών παιδιών με παράλληλη στήριξη και των τριών παιδιών ελέγχου.



2^η Μελέτη Περίπτωσης



3^η Μελέτη Περίπτωσης



Α' ΦΑΣΗ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΣΤΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ

		Αλληλεπίδραση παιδί με παιδί		Αλληλεπίδραση παιδί με εκπαιδευτικό		
		Ξεκινάει από το target παιδί	Ξεκινάει από το συμμαθητή	Ξεκινάει από το target παιδί	Ξεκινάει από τον εκπαιδευτικό	Κάνει κάτι μόνο του
Παράλληλη Στήριξη	M.O.	13,33	15,33	2,67	7,67	51,00
	Αριθμός Παιδιών	3	3	3	3	3
	Τυπική απόκλιση	11,930	11,846	3,055	12,423	21,071
Παιδιά Ελέγχου	M.O.	37,67	26,00	2,00	1,00	23,33
	Αριθμός Παιδιών	3	3	3	3	3
	Τυπική απόκλιση	5,774	9,165	1,000	,000	14,572

Ο πίνακας παραπάνω μας παρουσιάζει τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα από τις παρατηρήσεις στο διάλειμμα για όλες τις μελέτες περίπτωσης τόσο για τα παιδιά με παράλληλη στήριξη όσο και για τα παιδιά ελέγχου. Όπως παρατηρούμε στον πίνακα παραπάνω τα παιδιά ελέγχου σε σύγκριση με τα παιδιά με παράλληλη στήριξη παρουσιάζουν μεγάλη απόκλιση ως προς τις αλληλεπιδράσεις τους με άλλα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με παράλληλη στήριξη εμφανίζουν αισθητά πιο χαμηλό μέσο όρο, 13,33 και 15,33 στις αλληλεπιδράσεις τους με άλλα παιδιά σε σχέση με τα παιδιά ελέγχου που εμφανίζουν υψηλότερους μέσους όρους, 37,67 και 26,00. Επιπλέον, σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι τα παιδιά με παράλληλη στήριξη εμφανίζουν πολύ υψηλότερο μέσο όρο στην κατηγορία «Κάνει κάτι μόνο του» από τα παιδιά ελέγχου. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των παιδιών με παράλληλη στήριξη στην κατηγορία αυτή είναι 51,00 ενώ των παιδιών ελέγχου είναι 23,33.

Μετά τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα από τις παρατηρήσεις στο διάλειμμα και για τις τρεις περιπτώσεις του δείγματος της έρευνας μας, ακολουθεί η παρουσίαση με τα αποτελέσματα από την κάθε μελέτη περίπτωσης μας ξεχωριστά.

Η πρώτη μελέτη περίπτωσης μας αποτελείται από το παιδί της παράλληλης στήριξης, το Γιάννη. Ο Γιάννης είναι πεντέμισι χρονών και φοιτά σε τάξη νηπιαγωγείου. Είναι ένα παιδί με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. Αδυνατεί να συμμετάσχει στο πρόγραμμα της τάξης και σχεδόν καθ' όλη τη διάρκεια της μέρας ακολουθεί εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα από την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης. Είναι ένα μοναχικό παιδί, το οποίο δε μιλάει αλλά συνεννοείται με νοήματα και κραυγές. Δε θέλει να έχει επαφές με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης και όταν η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης προσπαθεί να τον φέρει σε επαφή μαζί τους ή να τον εντάξει στη γωνιά της παρεούλας μαζί με την υπόλοιπη ομάδα της τάξης εκείνος αντιδρά και γκρινιάζει βγάζοντας κραυγές. Μόνο την ώρα του φαγητού κάθεται μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά χωρίς αυτό να τον ενοχλεί. Του αρέσουν οι χώροι με μουσική και έντονα χρώματα και γι' αυτό το λόγο η νηπιαγωγός της παράλληλης στήριξης έχει διαμορφώσει έτσι μία αίθουσα όπου πηγαίνει εκεί το Γιάννη για να χαλαρώσει. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης είναι συνεχώς μαζί του καθώς πολύ συχνά βάζει αντικείμενα στο στόμα του όπως για παράδειγμα χαρτί, πλαστελίνη κ.α. Μπορεί και μαζεύει τόσο τα παιχνίδια με τα οποία παίζει όσο και την τσάντα του, ωστόσο δε μπορεί να βάλει μόνος του το μπουφάν του. Αυτοεξυπηρετείται μόνος του στη τουαλέτα ωστόσο δε πηγαίνει από μόνος του παρά μόνο μετά από παρότρυνση της νηπιαγωγού της παράλληλης στήριξης. Στο παρελθόν έκανε μαθήματα λογοθεραπείας και εργοθεραπείας και πλέον συνεχίζει μόνο τα μαθήματα λογοθεραπείας.

ΠΡΩΤΗ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ- ΓΙΑΝΝΗΣ

Αλληλεπίδραση παιδί με παιδί		Αλληλεπίδραση παιδί με εκπαιδευτικό		
Ξεκίνησε από το target παιδί	Ξεκίνησε από το συμμαθητή	Ξεκίνησε από το target παιδί	Ξεκίνησε από το δάσκαλο	Κάνει κάτι μόνο του
5/90	8/90	6/90	22/90	49/90

Ο παραπάνω πίνακας μας παρουσιάζει τα αποτελέσματα από την συστηματική παρατήρηση του Γιάννη κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Όπως είναι εμφανές ο Γιάννης εμφανίζει μεγαλύτερη συχνότητα στην κατηγορία «Κάνει κάτι μόνος του» με συχνότητα 49/90. Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, παρατηρούμε ότι ο Γιάννης δεν αλληλεπιδρά σχεδόν καθόλου με άλλα παιδιά, αντίθετα εμφανίζει αλληλεπίδραση με την εκπαιδευτικό του με συχνότητα 22/90, ωστόσο η αλληλεπίδραση δεν ξεκινά από τον ίδιο αλλά από την εκπαιδευτικό του.

Η δεύτερη μελέτη περίπτωσης μας αποτελείται από το παιδί της παράλληλης στήριξης, την Έλενα. Η Έλενα είναι ένα παιδί που αντιμετωπίζει κινητικά προβλήματα και έχει ελαφριά μορφή νοητικής καθυστέρησης. Ακολουθεί κανονικά το πρόγραμμα της τάξης με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης και όχι κάποιο εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Αντιμετωπίζει ορισμένα προβλήματα στο λόγο και γι' αυτό συνήθως μιλάει αργά, ωστόσο μπορεί και επικοινωνεί με ευκολία με τους άλλους. Μπορεί να γράφει μόνη της, ωστόσο επειδή έχει γνώση των κινητικών προβλημάτων που αντιμετωπίζει και το γεγονός ότι έχει μία εκπαιδευτικό αποκλειστικά για αυτήν, την κάνει πολλές φορές να τεμπελιάζει και να εκμεταλλεύεται την κατάσταση της προφασισμένη δικαιολογίες όπως ότι κουράστηκε ή ότι δε μπορεί να συνεχίσει το γράψιμο μόνη της. Κινείται άνετα στο χώρο παρά τα κινητικά της προβλήματα απλά πιο αργά σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά και μπορεί να αυτοεξυπηρετείται μόνη της χωρίς βοήθεια από την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζει φαίνεται πως δεν την επηρεάζουν στις επαφές της με τα υπόλοιπα συνομήλικα παιδιά καθώς η Έλενα είναι ένα ιδιαίτερα κοινωνικό παιδί με αρκετές παρέες και πολύ αγαπητή.

ΔΕΥΤΕΡΗ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ-ΕΛΕΝΑ

Αλληλεπίδραση παιδί με παιδί		Αλληλεπίδραση παιδί με εκπαιδευτικό		
Ξεκίνησε από το target παιδί	Ξεκίνησε από το συμμαθητή	Ξεκίνησε από το target παιδί	Ξεκίνησε από το δάσκαλο	Κάνει κάτι μόνο του
8/90	9/90	0/90	0/90	73/90

Ο παραπάνω πίνακας μας παρουσιάζει τα αποτελέσματα από την συστηματική παρατήρηση της Έλενας κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Όπως και ο Γιάννης, έτσι και η Έλενα παρατηρούμε ότι εμφανίζει αυξημένη συχνότητα στην κατηγορία «Κάνει κάτι μόνο του» με συχνότητα 73/90, όπως παρατηρούμε δεν εμφανίζει καμία αλληλεπίδραση με κάποιον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και η αλληλεπίδραση της με άλλα παιδιά κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα με συχνότητα 8 και 9 στις κατηγορίες «Ξεκίνησε αλληλεπίδραση από το target παιδί» και «Ξεκίνησε από το συμμαθητή».

Η τρίτη και τελευταία μελέτη περίπτωσης αποτελείται από το παιδί της παράλληλης στήριξης, τον Κώστα. Ο Κώστας αντιμετωπίζει προβλήματα επικοινωνίας και λόγου. Όταν ήταν μικρός ύστερα από ένα σοκ που υπέστη δε μπορούσε να μιλήσει καθόλου. Με την πάροδο των χρόνων άρχισε να αποκτά λόγο σταδιακά. Δε μπορεί να μιλήσει καθαρά και γι' αυτό τις περισσότερες φορές μιλάει αργά. Ακολουθεί το πρόγραμμα της τάξης κανονικά, χωρίς να αντιμετωπίζει προβλήματα. Είναι ιδιαίτερα ευφυής και σχεδόν πάντα τελειώνει πρώτος σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης τις εργασίες που τους αναθέτει η εκπαιδευτικός γενικής αγωγής. Δε χρειάζεται ιδιαίτερη βοήθεια από την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης παρά μόνο στον προφορικό λόγο. Αυτοεξυπηρετείται μόνος του καθώς δεν αντιμετωπίζει προβλήματα παρά μόνο στο λόγο και στην επικοινωνία. Τέλος, ο Κώστας είναι ένα ιδιαίτερα κοινωνικό παιδί, πολύ αγαπητός από τους υπόλοιπους συνομήλικους του καθώς και από μεγαλύτερα παιδιά του σχολείου, ωστόσο πολλές φορές κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού την ώρα του διαλείμματος με τα υπόλοιπα παιδιά πολλές φορές γίνεται επιθετικός. Το φαινόμενο αυτό συμβαίνει γιατί, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, ο Κώστας γίνεται ιδιαίτερα εγωιστής κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και νιώθει έντονη την επιθυμία να βγαίνει πάντα πρώτος καθώς δεν του αρέσει με τίποτα να χάνει.

ΤΡΙΤΗ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ-ΚΩΣΤΑΣ

Αλληλεπίδραση παιδί με παιδί		Αλληλεπίδραση παιδί με εκπαιδευτικό		
Ξεκίνησε από το target παιδί	Ξεκίνησε από το συμμαθητή	Ξεκίνησε από το target παιδί	Ξεκίνησε από το δάσκαλο	Κάνει κάτι μόνο του
27/90	29/90	2/90	1/90	31/90

Ο παραπάνω πίνακας μας παρουσιάζει τα αποτελέσματα από την συστηματική παρατήρηση του Κώστα κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Σε αντίθεση με τις δύο παραπάνω περιπτώσεις, του Γιάννη και της Έλενας, παρατηρούμε ότι ο Κώστας παρουσιάζει αυξημένες συχνότητες στις αλληλεπιδράσεις του με άλλα παιδιά με συχνότητες 27/90 και 29/90 αντίστοιχα. Στην κατηγορία «Κάνει κάτι μόνο του» εμφανίζει συχνότητα 31/90, σχεδόν ίση με τη συχνότητα της αλληλεπίδρασης του με άλλα παιδιά.

Β' ΦΑΣΗ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΣΤΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ

		Αλληλεπίδραση παιδί με παιδί		Αλληλεπίδραση παιδί με εκπαιδευτικό		
		Ξεκίνησε από το target παιδί	Ξεκίνησε από το συμμαθητή	Ξεκίνησε από το target παιδί	Ξεκίνησε από τον εκπαιδευτικό	Κάνει κάτι μόνο του
Παράλληλη Στήριξη	M.O	22,33	18,00	1,67	8,33	39,67
	Αριθμός Παιδιών	3	3	3	3	3
	Τυπική απόκλιση	16,17	9,85	2,89	14,43	13,79
Παιδιά Ελέγχου	M.O.	40,67	34,33	0,00	,00	15,00
	Αριθμός Παιδιών	3	3	3	3	3
	Τυπική απόκλιση	4,93	2,08	,000	,000	5,000

Ο παραπάνω πίνακας μας παρουσιάζει τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα από την συστηματική παρατήρηση των τριών παιδιών με παράλληλη στήριξη και των τριών παιδιών ελέγχου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος την χρονική περίοδο του Μαΐου.

Παρατηρώντας τα αποτελέσματα που μας παρουσιάζει ο παραπάνω πίνακας, διαπιστώνουμε ότι ο μέσος όρος των παιδιών ελέγχου στην κατηγορία «Αλληλεπίδραση παιδί με παιδί» είναι αισθητά μεγαλύτερος από τον μέσο όρο των παιδιών με παράλληλη στήριξη στην ίδια κατηγορία. Συγκεκριμένα ο μέσος όρος των παιδιών ελέγχου στην συγκεκριμένη κατηγορία είναι 40,67 στην κατηγορία «ξεκίνησε αλληλεπίδραση από το target παιδί» και 34,33 στην κατηγορία «ξεκίνησε αλληλεπίδραση από το συμμαθητή» σε αντίθεση με τον μέσο όρο των παιδιών με παράλληλη στήριξη που στην ίδια κατηγορία ήταν αισθητά μικρότερος με μέσο όρο 22,33 και 18,00 αντίστοιχα. Μεγάλη απόκλιση ανάμεσα στον μέσο όρο των παιδιών με παράλληλη στήριξη και στον μέσο όρο των παιδιών ελέγχου υπάρχει και στην κατηγορία «Κάνει κάτι μόνο του». Στην κατηγορία αυτή ο μέσος όρος των παιδιών με παράλληλη στήριξη είναι 39,67 ενώ ο μέσος όρος των παιδιών ελέγχου είναι 15,00.

Αφού παρουσιάσαμε τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα από τις παρατηρήσεις στο διάλειμμα και για τις τρεις περιπτώσεις του δείγματος της έρευνας μας και για τη β' φάση, ήρθε η ώρα να μελετήσουμε και τα αποτελέσματα από την κάθε μελέτη περίπτωσης μας ξεχωριστά.

ΠΡΩΤΗ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ-ΓΙΑΝΝΗΣ

Αλληλεπίδραση παιδί με παιδί		Αλληλεπίδραση παιδί με εκπαιδευτικό		
Ξεκίνησε από το target παιδί	Ξεκίνησε από το συμμαθητή	Ξεκίνησε από το target παιδί	Ξεκίνησε από το δάσκαλο	Κάνει κάτι μόνο του
5/90	10/90	5/90	25/90	45/90

Ο παραπάνω πίνακας μας παρουσιάζει τα αποτελέσματα από την συστηματική παρατήρηση στο διάλειμμα την περίοδο του Μαΐου του παιδιού της παράλληλης στήριξης της πρώτης μελέτης περίπτωσης μας, που είναι ο Γιάννης. Όπως βλέπουμε

και στον πίνακα παραπάνω ο Γιάννης εμφανίζει μεγαλύτερη συχνότητα στην κατηγορία «Κάνει κάτι μόνος του» με 45/90. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα φαίνεται να υπάρχει αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό, ωστόσο η αλληλεπίδραση φαίνεται τις περισσότερες φορές να ξεκινάει από τον εκπαιδευτικό αφού η συχνότητα είναι 25/90 ενώ όταν ξεκινάει η αλληλεπίδραση από το ίδιο το παιδί είναι μόνο 5/90. Τέλος, όπως παρατηρούμε στον πίνακα με τα αποτελέσματα, οι αλληλεπιδράσεις του Γιάννη με τα άλλα παιδιά έχουν πολύ μικρή συχνότητα. Η αλληλεπίδραση όταν ξεκινάει από τον Γιάννη έχει συχνότητα 5/90 και όταν ξεκινάει από κάποιον συμμαθητή του έχει 10/90.

ΔΕΥΤΕΡΗ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ-ΕΛΕΝΑ

Αλληλεπίδραση παιδί με παιδί		Αλληλεπίδραση παιδί με εκπαιδευτικό		
Ξεκίνησε από το target παιδί	Ξεκίνησε από το συμμαθητή	Ξεκίνησε από το target παιδί	Ξεκίνησε από το δάσκαλο	Κάνει κάτι μόνο του
25/90	15/90	0/90	0/90	50/90

Ο παραπάνω πίνακας μας παρουσιάζει τα αποτελέσματα της β' φάσης από την συστηματική παρατήρηση στο διάλειμμα του παιδιού της παράλληλης στήριξης της δεύτερης μελέτης περίπτωσης μας, της Έλενας. Όπως παρατηρούμε στον πίνακα η Έλενα εμφανίζει αρκετά μεγάλη συχνότητα στην κατηγορία «Κάνει κάτι μόνο του», με 50/90. Όπως φαίνεται στον πίνακα, η Έλενα δεν έχει καμία αλληλεπίδραση με κάποιον εκπαιδευτικό. Τέλος, σύμφωνα με τα αποτελέσματα που μας παρουσιάζει ο πίνακας, η Έλενα φαίνεται πως έχει αρκετές αλληλεπιδράσεις με τα άλλα παιδιά. Στην κατηγορία «ξεκίνησε αλληλεπίδραση από το target παιδί», η συχνότητα που εμφανίζει είναι 25/90 και στην κατηγορία «ξεκίνησε αλληλεπίδραση από το συμμαθητή» η συχνότητα είναι 15/90.

ΤΡΙΤΗ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ-ΚΩΣΤΑΣ

Αλληλεπίδραση παιδί με παιδί		Αλληλεπίδραση παιδί με εκπαιδευτικό		
Ξεκίνησε από το target παιδί	Ξεκίνησε από το συμμαθητή	Ξεκίνησε από το target παιδί	Ξεκίνησε από το δάσκαλο	Κάνει κάτι μόνο του
37/90	29/90	0/90	0/90	24/90

Ο παραπάνω πίνακας μας παρουσιάζει τα αποτελέσματα από την συστηματική παρατήρηση στο διάλειμμα της β' φάσης του παιδιού της παράλληλης στήριξης της τρίτης μελέτης περίπτωσης της έρευνας μας, του Κώστα. Όπως παρατηρούμε στον πίνακα, σε σχέση με τα παιδιά των δύο παραπάνω μελετών μας, δηλαδή τον Γιάννη και την Έλενα, ο Κώστας παρουσιάζει μικρότερη συχνότητα στην κατηγορία «Κάνει κάτι μόνο του», με αριθμό 24/90. Όπως βλέπουμε και στον πίνακα φαίνεται πως κατά τη διάρκεια της συστηματικής παρατήρησης, ο Κώστας δεν είχε αλληλεπίδραση με κάποιον εκπαιδευτικό. Τέλος, ο Κώστας σύμφωνα με τα αποτελέσματα εμφανίζει μεγάλη συχνότητα στην κατηγορία σύμφωνα με την οποία ξεκίνησε αλληλεπίδραση ο ίδιος με κάποιο άλλο παιδί με αριθμό 37/90. Στην κατηγορία σύμφωνα με την οποία η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από κάποιον συμμαθητή του έχει συχνότητα 29/90.

Συγκρίνοντας λοιπόν τα αποτελέσματα της παρατήρησης του κάθε παιδιού από την α' με την β' φάση παρατήρησης διαπιστώνουμε ότι στην περίπτωση του Γιάννη, που είναι το παιδί της πρώτης μελέτης μας δεν υπάρχει μεγάλη διαφορά στα αποτελέσματα. Αντίθετα όμως συγκρίνοντας τα αποτελέσματα από τις δύο φάσεις της παρατήρησης των άλλων δύο παιδιών, της Έλενας και του Κώστα διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς ανέπτυξαν αρκετά τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης.

4.2 ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, στα πλαίσια της έρευνας που πραγματοποιήσαμε ήταν και η συστηματική παρατήρηση των τριών παιδιών με παράλληλη στήριξη μέσα στην τάξη. Η παρατήρηση μας περιελάμβανε δύο κομμάτια, παρατήρηση των παιδιών ενώ βρίσκονται μέσα στην τάξη και οι δύο εκπαιδευτικοί, δηλαδή όταν έχουμε συνδιδασκαλία και το δεύτερο κομμάτι ήταν παρατήρηση των παιδιών στην τάξη ενώ βρίσκεται μέσα μόνο η εκπαιδευτικός γενικής αγωγής.

Οι δύο παραπάνω πίνακες μας παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της συστηματικής παρατήρησης μέσα στην τάξη του παιδιού της πρώτης μελέτης περίπτωσης, που είναι ο Γιάννης. Ο πρώτος πίνακας μας παρουσιάζει τα αποτελέσματα από την παρατήρηση του Γιάννη μέσα στην τάξη ενώ βρίσκονται και οι δύο εκπαιδευτικοί και έτσι έχουμε συνδιδασκαλία. Ο δεύτερος πίνακας μας παρουσιάζει τα αποτελέσματα από την παρατήρηση του Γιάννη την ώρα που μέσα στην τάξη βρίσκεται μόνο η εκπαιδευτικός της γενικής αγωγής.

Σύμφωνα με τον πρώτο πίνακα, παρατηρούμε πως ο Γιάννης είναι ένα παιδί το οποίο εργάζεται κατά κύριο λόγο μόνο του και όχι με την ολομέλεια, καθώς η συχνότητα που έχει στην κατηγορία «Μόνος του» είναι 177/180. Στη συνέχεια του πίνακα παρατηρούμε ότι ο Γιάννης μέσα στην τάξη στην κατηγορία «Δεν προσέχει/δεν παρακολουθεί» εμφανίζει συχνότητα 120/180 ενώ στην κατηγορία «Προσέχει/παρακολουθεί» εμφανίζει συχνότητα 61/180. Οι αλληλεπιδράσεις του Γιάννη μέσα στην τάξη φαίνεται πως είναι κατά κύριο λόγο με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, καθώς εμφανίζει συχνότητα 46/180. Τέλος, σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης διδάσκει ατομικά τον Γιάννη, καθώς στη συγκεκριμένη κατηγορία εμφανίζει συχνότητα 50/180.

Σύμφωνα με τον δεύτερο πίνακα, παρατηρούμε πως όταν η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης δεν βρίσκεται μέσα στην τάξη, ο Γιάννης εργάζεται συνέχεια μόνος του, καθώς στη συγκεκριμένη κατηγορία εμφανίζει συχνότητα 180/180. Στην κατηγορία «Δεν προσέχει/δεν παρακολουθεί» εμφανίζει επίσης συχνότητα 180/180. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που μας παρουσιάζει ο πίνακας μέσα στην τάξη δεν έχει αλληλεπιδράσεις ούτε με την εκπαιδευτικό της τάξης ούτε και με κάποιο άλλο παιδί.

2^η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ-ΕΛΕΝΑΣΥΝΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

1.Εργάζεται		2.Συμπεριφέρεται		3.Αλληλεπιδράει			4.Φύση αλληλεπίδρασης (με εκπ. γενικής ή ΠΣ)						
1 ^ο .Μόνος	1β.Σε ομάδα	1γ.Με την Ολομέλεια	2 ^ο .Προσέχει/παρακολουθεί	2β.Δεν προσέχει /Δεν παρακολουθεί	2γ.Συμμετέχει ενεργά	3 ^ο .Δεν αλληλεπιδρά	3β.Με τον εκπ. τάξης	3γ.Με τον εκπ. ΠΣ	3δ.Με συμμαθητή ή	4 ^ο .Ο εκπ. διδάσκει ομάδα μαθητών	4β.Ο εκπ. διδάσκει ατομικά το μαθητή	4γ.Ο εκπ. δίνει οδηγίες στην ομάδα	4δ.Ο εκπ. δίνει οδηγίες στο μαθητή
10/180	0/180	170/180	127/180	8/180	43/180	33/180	43/180	92/180	2/180	69/180	84/180	0/180	19/180

ΧΩΡΙΣ ΣΥΝΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

1.Εργάζεται		2.Συμπεριφέρεται		3.Αλληλεπιδράει			4.Φύση αλληλεπίδρασης (με εκπ. γενικής ή ΠΣ)						
1 ^ο .Μόνος	1β.Σε ομάδα	1γ.Με την Ολομέλεια	2 ^ο .Προσέχει/παρακολουθεί	2β.Δεν προσέχει /Δεν παρακολουθεί	2γ.Συμμετέχει ενεργά	3 ^ο .Δεν αλληλεπιδρά	3β.Με τον εκπ. τάξης	3γ.Με τον εκπ. ΠΣ	3δ.Με συμμαθητή ή	4 ^ο .Ο εκπ. διδάσκει ομάδα μαθητών	4β.Ο εκπ. διδάσκει ατομικά το μαθητή	4γ.Ο εκπ. δίνει οδηγίες στην ομάδα	4δ.Ο εκπ. δίνει οδηγίες στο μαθητή
54/180	0/180	126/180	126/180	39/180	5/180	109/180	26/180	0/180	6/180	116/180	6/180	0/180	14/180

Οι δύο παραπάνω πίνακες μας παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της συστηματικής παρατήρησης μέσα στην τάξη του παιδιού της δεύτερης μελέτης περίπτωσης, που είναι η Έλενα. Ο πρώτος πίνακας μας παρουσιάζει τα αποτελέσματα από την παρατήρηση της Έλενας μέσα στην τάξη ενώ βρίσκονται και οι δύο εκπαιδευτικοί και έτσι έχουμε συνδιδασκαλία. Ο δεύτερος πίνακας μας παρουσιάζει τα αποτελέσματα από την παρατήρηση της Έλενας την ώρα που μέσα στην τάξη βρίσκεται μόνο η εκπαιδευτικός της γενικής αγωγής.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που μας παρουσιάζει ο πρώτος πίνακας, η Έλενα εργάζεται κατά κύριο λόγο στην ολομέλεια της τάξης. Στην συγκεκριμένη κατηγορία η συχνότητα που εμφανίζει είναι 170/180. Μέσα στην τάξη φαίνεται από τα αποτελέσματα της παρατήρησης ότι προσέχει και παρακολουθεί στο μάθημα, με συχνότητα 127/130 και συμμετέχει ενεργά με συχνότητα 43/180. σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι οι αλληλεπιδράσεις της Έλενας με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης είναι περισσότερες από τις αλληλεπιδράσεις της με την εκπαιδευτικό της τάξης. Οι αλληλεπιδράσεις με την πρώτη εμφανίζουν συχνότητα 92/180 ενώ οι αλληλεπιδράσεις με την δεύτερη 43/180.

Σύμφωνα με το δεύτερο πίνακα, η Έλενα όταν η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης δεν βρίσκεται στην τάξη εργάζεται κατά κύριο λόγο στην ολομέλεια, καθώς όπως φαίνεται στον πίνακα εμφανίζει συχνότητα 126/180 ωστόσο κάποιες φορές εργάζεται μόνη της, γεγονός που παρατηρούμε από τη συχνότητα που εμφανίζει, 54/180. Όπως παρατηρούμε στον πίνακα κατά τη διάρκεια του μαθήματος προσέχει και παρακολουθεί με συχνότητα 126/180, αρκετά μεγαλύτερη από την συχνότητα στην κατηγορία «Δεν προσέχει/δεν παρακολουθεί» που είναι 39/180. Οι αλληλεπιδράσεις της με την εκπαιδευτικό της τάξης εμφανίζουν συχνότητα 26/180. Κατά κύριο λόγο δεν αλληλεπιδρά μέσα στην τάξη, με συχνότητα εμφάνισης 109/180. Τέλος, όπως παρατηρούμε στα αποτελέσματα, η εκπαιδευτικός της τάξης δεν διδάσκει ατομικά την Έλενα, αλλά ως επί το πλείστον διδάσκει στην ολομέλεια της τάξης.

3^η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ-ΚΩΣΤΑΣΣΥΝΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

1.Εργάζεται		2.Συμπεριφέρεται			3.Αλληλεπιδράει				4.Φύση αλληλεπίδρασης (με εκπ. γενικής ή ΠΣ)				
1 ^ο .Μόνος	1β.Σε ομάδα	1γ.Με την Ολομέλεια	2 ^ο .Προσέχει/παρακολουθεί	2β.Δεν προσέχει /Δεν παρακολουθεί	2γ.Συμμετέχει ενεργά	3 ^ο .Δεν αλληλεπιδρά	3β.Με τον εκπ. τάξης	3γ.Με τον εκπ. ΠΣ	3δ.Με συμμαθητή ή	4 ^ο .Ο εκπ. διδάσκει ομάδα μαθητών	4β.Ο εκπ. διδάσκει ατομικά το μαθητή	4γ.Ο εκπ. δίνει οδηγίες στην ομάδα	4δ.Ο εκπ. δίνει οδηγίες στο μαθητή
0/180	0/180	180/180	112/180	0/180	68/180	9/180	37/180	136/180	0/180	55/180	121/180	0/180	4/180

ΧΩΡΙΣ ΣΥΝΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

1.Εργάζεται		2.Συμπεριφέρεται			3.Αλληλεπιδράει				4.Φύση αλληλεπίδρασης (με εκπ. γενικής ή ΠΣ)				
1 ^ο .Μόνος	1β.Σε ομάδα	1γ.Με την Ολομέλεια	2 ^ο .Προσέχει/παρακολουθεί	2β.Δεν προσέχει /Δεν παρακολουθεί	2γ.Συμμετέχει ενεργά	3 ^ο .Δεν αλληλεπιδρά	3β.Με τον εκπ. τάξης	3γ.Με τον εκπ. ΠΣ	3δ.Με συμμαθητή ή	4 ^ο .Ο εκπ. διδάσκει ομάδα μαθητών	4β.Ο εκπ. διδάσκει ατομικά το μαθητή	4γ.Ο εκπ. δίνει οδηγίες στην ομάδα	4δ.Ο εκπ. δίνει οδηγίες στο μαθητή
0/180	0/180	180/180	155/180	0/180	25/180	137/180	43/180	0/180	0/180	157/180	17/180	0/180	6/180

Οι δύο παραπάνω πίνακες μας παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της συστηματικής παρατήρησης μέσα στην τάξη του παιδιού της τρίτης μελέτης περίπτωσης, που είναι ο Κώστας. Ο πρώτος πίνακας μας παρουσιάζει τα αποτελέσματα από την παρατήρηση του Κώστα μέσα στην τάξη ενώ βρίσκονται και οι δύο εκπαιδευτικοί και έτσι έχουμε συνδιδασκαλία. Ο δεύτερος πίνακας μας παρουσιάζει τα αποτελέσματα από την παρατήρηση του Κώστα την ώρα που μέσα στην τάξη βρίσκεται μόνο η εκπαιδευτικός της γενικής αγωγής.

Όπως παρατηρούμε στον πρώτο πίνακα, ο Κώστας εργάζεται πάντα στην ολομέλεια και όχι μόνος του. Προσέχει και παρακολουθεί στο μάθημα με αρκετά μεγάλη συχνότητα 112/180 και συμμετέχει ενεργά με συχνότητα εμφάνισης 68/180. Οι περισσότερες αλληλεπιδράσεις του μέσα στην τάξη είναι με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, καθώς όπως παρατηρούμε στον πίνακα παραπάνω η συχνότητα εμφάνισης είναι 136/180. Τέλος, σύμφωνα με τα αποτελέσματα η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης διδάσκει ατομικά κατά κύριο λόγο τον Κώστα με συχνότητα εμφάνισης 121/180.

Όπως παρατηρούμε στον δεύτερο πίνακα, όταν η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης δεν βρίσκεται μέσα στην τάξη, ο Κώστας δεν αντιμετωπίζει μεγάλη δυσκολία. Εργάζεται πάντα στην ολομέλεια, όπως φαίνεται και στον πίνακα έχει συχνότητα εμφάνισης 180/180. προσέχει και παρακολουθεί στο μάθημα με συχνότητα 155/180 και συμμετέχει ενεργά με συχνότητα 25/180. Ως επί το πλείστον ο Κώστας, όταν λείπει η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης δεν έχει αλληλεπιδράσεις μέσα στην τάξη, όπως φαίνεται και από τη συχνότητα εμφάνισης στην κατηγορία «Δεν αλληλεπιδρά» 137/180. Με την εκπαιδευτικό της τάξης η συχνότητα εμφάνισης της αλληλεπίδρασης τους είναι 43/180. Τέλος, όπως παρατηρούμε στον πίνακα η εκπαιδευτικός της τάξης δεν διδάσκει ατομικά τον Κώστα, αλλά κατά κύριο λόγο διδάσκει στην ολομέλεια.

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα από τις συστηματικές παρατηρήσεις των παιδιών μέσα στην τάξη με συνδιδασκαλία και χωρίς, διαπιστώνουμε ότι και τα τρία παιδιά του δείγματος της έρευνάς μας χρειάζονται την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης. Ο Γιάννης για παράδειγμα χρειάζεται την εκπαιδευτικό της παράλληλης σε μεγάλο βαθμό διότι χωρίς αυτήν δε μπορεί ούτε να εργαστεί ούτε να παρακολουθήσει ενώ η Έλενα και ο Κώστας την χρειάζονται σε μικρότερο μεν βαθμό ωστόσο χωρίς αυτήν φαίνεται πως δεν νιώθουν την ίδια ασφάλεια και αυτοπεποίθηση ώστε να εργαστούν και συμμετάσχουν ενεργά στη διαδικασία του μαθήματος.

4.3 ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Όπως έχει αναφερθεί και στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, στο σημείο που αναφερθήκαμε στο δείγμα της έρευνας μας, η κάθε μελέτη περίπτωσης μας απαρτίζεται από τις δύο εκπαιδευτικούς, την εκπαιδευτικό γενικής αγωγής και την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης και φυσικά το παιδί της παράλληλης στήριξης. Παρακάτω θα παρουσιάσουμε αναλυτικά τα στοιχεία που συλλέξαμε μέσα από τις δομημένες συνεντεύξεις που πήραμε από τις δύο εκπαιδευτικούς της κάθε μελέτης περίπτωσης μας. Στόχος μας ήταν να μπορέσουμε να αντλήσουμε περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο που εργάζονται μέσα στην τάξη τα παιδιά της παράλληλης στήριξης, την συμπεριφορά τους, την αλληλεπίδραση τους με τις εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους και τέλος την πρόοδο τους.

1^Η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Στην πρώτη μελέτη περίπτωσης μας, όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, το παιδί της παράλληλης στήριξης είναι ο Γιάννης. Σύμφωνα με τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν και οι δύο εκπαιδευτικοί της τάξης, τόσο η εκπαιδευτικός γενικής αγωγής όσο και η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης συμφώνησαν σε πολλά σημεία μεταξύ τους. Αρχικά, όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο εργάζεται ο Γιάννης μέσα στην τάξη, οι δύο εκπαιδευτικοί μας απάντησαν πως ο Γιάννης δεν μπορεί να δουλέψει μόνος του χωρίς καμία βοήθεια αλλά ούτε και σε ομάδες. Επιπλέον, δεν μπορεί να εργαστεί στην ολομέλεια μαζί με όλα τα παιδιά της τάξης. Τόσο η εκπαιδευτικός της τάξης όσο και η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης μας απάντησαν πως είναι απαραίτητη για το Γιάννη η παρουσία της δεύτερης. Σε περίπτωση όμως που η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης δεν βρίσκεται μέσα στην τάξη, ο Γιάννης εργάζεται στην ολομέλεια ωστόσο πάντα με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού της τάξης, ποτέ μόνο του.

Όσον αφορά το κομμάτι της συμπεριφοράς του Γιάννη μέσα στην τάξη και οι δύο εκπαιδευτικοί μας απάντησαν πως χωρίς την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης αδυνατεί να παρακολουθήσει το πρόγραμμα της τάξης και αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να μην συμμετάσχει και να μένει αδρανής.

Στον τομέα των αλληλεπιδράσεων μέσα στην τάξη, ο Γιάννης όταν βρίσκεται μαζί του η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης τον παροτρύνει να έχει αλληλεπιδράσεις τόσο με τους υπόλοιπους συμμαθητές του όσο και με την εκπαιδευτικό της τάξης. Σε περίπτωση όμως που ο Γιάννης είναι μόνος του μέσα

στην τάξη τότε οι αλληλεπιδράσεις του είναι ελάχιστες ειδικά με τους συμμαθητές του αλλά και με την εκπαιδευτικό της τάξης. Αυτό συμβαίνει γιατί ο Γιάννης αλληλεπιδράει πάντα με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης μόνο, γεγονός το οποίο μας επιβεβαίωσαν και οι δύο εκπαιδευτικοί.

Στο δεύτερο μέρος της συνέντευξης, θέσαμε ερωτήματα στις δύο εκπαιδευτικούς σχετικά με ακαδημαϊκά και κοινωνικά αποτελέσματα για το παιδί της παράλληλης στήριξης. Οι δύο εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως ο Γιάννης παρουσιάζει δείγματα γνωστικής και κοινωνικής προόδου μόνο όταν βρίσκεται μαζί του και η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης. Παρουσιάζει καλή διαγωγή και δεν εκδηλώνει συνήθως παραβατικές συμπεριφορές πάντα όμως με την παρουσία της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης.

2^η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Στη δεύτερη μελέτη περίπτωσης της έρευνας μας, το παιδί της παράλληλης στήριξης είναι η Έλενα. Στα περισσότερα σημεία της συνέντευξης οι δύο εκπαιδευτικοί συμφώνησαν μεταξύ τους. Σύμφωνα με τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν η Έλενα είναι ένα παιδί που δεν μπορεί να εργαστεί ατομικά στην ολομέλεια μέσα στην τάξη αλλά χρειάζεται τη βοήθεια σχεδόν πάντα κάποιου εκπαιδευτικού. Σε περίπτωση που δεν βρίσκεται μέσα στην τάξη μαζί της η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης τότε εργάζεται με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού της τάξης. Μπορεί να εργαστεί σε ομάδες με τα άλλα παιδιά της τάξης, ωστόσο τις περισσότερες φορές χρειάζεται και την παρουσία της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης για να τη βοηθήσει.

Στον τομέα της συμπεριφοράς της μέσα στην τάξη, η Έλενα σύμφωνα με τις δύο εκπαιδευτικούς της είναι ικανή να παρακολουθήσει και να συμμετάσχει ενεργά στο μάθημα και χωρίς την παρουσία της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης ωστόσο δεν αποδίδει το ίδιο. Χρειάζεται δηλαδή την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης ωστόσο μπορεί να τα καταφέρει και μόνη της αλλά όχι στον ίδιο βαθμό.

Στον τομέα των αλληλεπιδράσεων της μέσα στην τάξη, όπως και στον τομέα της συμπεριφοράς που αναφέρθηκε παραπάνω, η Έλενα είναι αρκετά καλή και χωρίς την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης. Σύμφωνα με τις συνεντεύξεις των δύο εκπαιδευτικών η Έλενα έχει αρκετές αλληλεπιδράσεις τόσο με τους συμμαθητές της

όσο και με τον εκπαιδευτικό της τάξης, ωστόσο είναι περισσότερες όταν μαζί της βρίσκεται και η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης.

Στο δεύτερο μέρος της συνέντευξης, όπως και στην πρώτη μελέτη περίπτωσης, οι δύο εκπαιδευτικοί μας απάντησαν σε μερικά ερωτήματα τα οποία αφορούσαν ακαδημαϊκά και κοινωνικά αποτελέσματα για την Έλενα. Σύμφωνα με τις δύο εκπαιδευτικούς τόσο η γνωστική όσο και η κοινωνική πρόοδος της Έλενας επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την παρουσία ή την απουσία της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών καταλαβαίνουμε πως η Έλενα χωρίς την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης δεν έχει αυτοπεποίθηση και κίνητρο για μάθηση και συνεπώς η γνωστική και κοινωνική της πρόοδος δεν έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα.

3^η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Στην τρίτη μελέτη περίπτωσης της έρευνας μας το παιδί της παράλληλης στήριξης, είναι ο Κώστας. Και σε αυτήν την περίπτωση, όπως και στις δύο προηγούμενες, οι δύο εκπαιδευτικοί συμφώνησαν στα περισσότερα σημεία της συνέντευξης που μας παραχώρησαν. Στο πρώτο μέρος της δομημένης συνέντευξης, όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο ο Κώστας εργάζεται μέσα στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί μας απάντησαν ότι ως επί το πλείστον ο Κώστας εργάζεται μόνος του χωρίς βοήθεια. Τόσο η εκπαιδευτικός της τάξης όσο και η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης μας απάντησαν ότι ο Κώστας χρειάζεται λίγες φορές την βοήθεια της δεύτερης.

Στον τομέα της συμπεριφοράς, και οι δύο εκπαιδευτικοί μας απάντησαν πως ο Κώστας είναι ικανός να παρακολουθήσει το μάθημα και να συμμετάσχει σε αυτό χωρίς τη βοήθεια της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης. Ακόμη και όταν λείπει η εκπαιδευτικός της παράλληλης μέσα από την τάξη, ο Κώστας εργάζεται μόνος του χωρίς να χρειάζεται τη βοήθεια της εκπαιδευτικού της τάξης.

Στο επόμενο κομμάτι της συνέντευξης που αφορά τις αλληλεπιδράσεις του Κώστα μέσα στην τάξη με τους συμμαθητές του, την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης και την εκπαιδευτικό της τάξης, οι εκπαιδευτικοί μας απάντησαν πως ο Κώστας δεν αντιμετωπίζει προβλήματα στις αλληλεπιδράσεις του και μπορεί να τα καταφέρει εξίσου καλά και χωρίς την παρουσία της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης.

Στο δεύτερο και τελευταίο μέρος της συνέντευξης, οι εκπαιδευτικοί μας απάντησαν σε ερωτήματα για την γνωστική και κοινωνική συμπεριφορά του Κώστα μέσα στην

τάξη. οι δύο εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως ο Κώστας δεν αντιμετωπίζει ιδιαίτερα προβλήματα ωστόσο με την παρουσία της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης αισθάνεται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και μπορεί και αποδίδει καλύτερα τόσο σε γνωστικό επίπεδο όσο και σε κοινωνικό.

Παρατηρώντας προσεκτικά τις συνεντεύξεις και των έξι εκπαιδευτικών, διαπιστώνουμε ότι οι απόψεις τους σε μεγάλο βαθμό συγκλίνουν. Μέσα από τις συνεντεύξεις καταλαβαίνουμε πως και τα τρία ζευγάρια εκπαιδευτικών (τρεις οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και τρεις οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης) συνεργάζονται αρκετά μεταξύ τους. Θεωρούν πως η παράλληλη στήριξη είναι ένα πρόγραμμα που βοηθά σε μεγάλο βαθμό τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής υποστήριξαν πως τα παιδιά δε συνεργάζονται αρκετά μαζί τους αλλά με τις εκπαιδευτικούς της παράλληλης. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι δεν έχουν το χρόνο για ασχοληθούν ατομικά με τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και στο ότι δεν χρησιμοποιούν διαφοροποιημένη διδασκαλία μέσα στην τάξη.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Λαμβάνοντας υπόψη το προηγούμενο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων όλων των παρατηρήσεων που πραγματοποιήσαμε στα πλαίσια της έρευνας μας, καταλήγουμε σε ορισμένα συμπεράσματα τα οποία παρατίθενται παρακάτω.

Παρατηρώντας προσεκτικά τα αποτελέσματα των κοινωνιογραμμάτων που πραγματοποιήθηκαν κατά την πρώτη και δεύτερη φάση της παρατήρησης μας προβαίνουμε στο συμπέρασμα πως τα παιδιά με παράλληλη στήριξη έχουν εμφανώς λιγότερες κοινωνικές σχέσεις και φιλίες σε σύγκριση με τα παιδιά της υπόλοιπης τάξης τους κατά την χρονική περίοδο του Νοεμβρίου, ωστόσο παρατηρούμε ότι προς το τέλος της χρονιάς, στην παρατήρηση που πραγματοποιήσαμε τον Μάιο οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών με παράλληλη στήριξη αυξάνονται σε μεγάλο βαθμό. Το γεγονός αυτό οφείλεται σε ορισμένους διαφορετικούς παράγοντες στην κάθε μελέτη περίπτωσης μας και φυσικά στις διαφορετικές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών.

Στην πρώτη μελέτη, το παιδί με παράλληλη στήριξη, που είναι ο Γιάννης έχει αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. Το γεγονός αυτό δικαιολογεί την αδυναμία του να αναπτύξει αρκετές σχέσεις με συνομηλίκους, καθώς αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα στον κοινωνικό-συναισθηματικό τομέα, στον τομέα της επικοινωνίας όπως και στον τομέα της σκέψης και της συμπεριφοράς. Μολαταύτα, σύμφωνα με το κοινωνιόγραμμα της πρώτης φάσης της παρατήρησής μας, ο Γιάννης φαίνεται να έχει μία φίλια με τον συμμαθητή του τον Δημήτρη. Στην δεύτερη παρατήρηση που πραγματοποιήσαμε την χρονική περίοδο του Μαΐου, ο Γιάννης φαίνεται πως δεν έχει διατηρήσει την φίλια του με τον Δημήτρη, ωστόσο έχει αναπτύξει μία καινούργια φίλια με την Δανάη. Φαίνεται πως δεν έχει αναπτύξει άλλες φιλίες διότι παρά το γεγονός ότι η σχολική χρονιά τελειώνει, ο Γιάννης αντιμετωπίζει ακόμα πολλά προβλήματα στις κοινωνικές του σχέσεις και στην επικοινωνία λόγω του αυτισμού.

Στην δεύτερη μελέτη περίπτωσης μας, το παιδί με παράλληλη στήριξη, η Έλενα έχει ελαφριά νοητική καθυστέρηση και κινητικά προβλήματα. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζει δεν φαίνεται να την επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό, καθώς πρόκειται για ένα πολύ κοινωνικό παιδί, όπως υποστηρίζει και η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης. Σύμφωνα με το κοινωνιόγραμμα της πρώτης φάσης της παρατήρησής μας, δε φαίνεται να υπάρχει κάποια φίλια, ωστόσο η Έλενα έχει επιλέξει ως φίλες της τρία

κορίτσια μέσα από την τάξη της και όπως παρατηρούμε την έχουν επιλέξει άλλα δύο κορίτσια. Σύμφωνα, ωστόσο με το κοινωνιόγραμμα της δεύτερης φάσης της παρατήρησης μας, η Έλενα φαίνεται να έχει δημιουργήσει δύο φίλιες με δύο κορίτσια από την τάξη της, την Νατάσα και την Νικολέτα. Στο γεγονός αυτό συνετέλεσε σε μεγάλο βαθμό, όπως υποστήριξε και η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης ότι η Έλενα είναι ιδιαίτερα αγαπητή από όλα τα παιδιά και αποδεκτή μέσα στην τάξη.

Στην τρίτη μελέτη περίπτωσης μας, το παιδί της παράλληλης στήριξης, ο Κώστας αντιμετωπίζει προβλήματα επικοινωνίας και λόγου. Σύμφωνα με το κοινωνιόγραμμα της πρώτης φάσης της παρατήρησης μας, ο Κώστας φαίνεται να έχει δύο φίλιες μέσα στην τάξη, με τον Παναγιώτη και τον Δημήτρη ενώ στο κοινωνιόγραμμα της δεύτερης φάσης της παρατήρησής μας φαίνεται να έχει τέσσερις φίλιες τις δύο προηγούμενες και δύο νέες, μία με τον Ορχάν και μία με τον Βασίλη. Το γεγονός αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο Κώστας δεν τον εμποδίζουν να αναπτύξει κοινωνικές επαφές με τους συμμαθητές του. Όπως υποστήριξε και η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης, ο Κώστας είναι ιδιαίτερα έξυπνος και κοινωνικός ωστόσο το πρόβλημα που αντιμετωπίζει στο λόγο του δημιουργεί ορισμένα προβλήματα στην επικοινωνία. Σε περίπτωση όμως που μιλάει αργά μπορεί να γίνει κατανοητός από τους άλλους, κάτι το οποίο μπορούμε να καταλάβουμε και από τα αποτελέσματα του κοινωνιομετρικού τεστ, το οποίο μας έδειξε πως ο Κώστας έχει αρκετές φίλιες στην τάξη.

Αν προχωρήσουμε σε σύγκριση των τριών παιδιών που αποτελούν το δείγμα της έρευνας μας, παρατηρούμε ότι εμφανίζουν διαφορές στις κοινωνικές τους σχέσεις ανάλογα με τις ειδικές ανάγκες που αντιμετωπίζουν. Το πρόβλημα στο λόγο και στην επικοινωνία του Κώστα, όπως αναφέρθηκε παραπάνω φαίνεται πως δεν του προκαλεί δυσκολίες σε μεγάλο βαθμό και δεν τον εμποδίζει στο να αναπτύξει κοινωνικές επαφές με τους συμμαθητές του. Το ίδιο φαίνεται να συμβαίνει και με την Έλενα, η οποία παρά τα κινητικά προβλήματα και την ελαφριά νοητική καθυστέρηση έχει αναπτύξει κοινωνικές επαφές μέσα στην τάξη με συμμαθητές και είναι ιδιαίτερα αγαπητή από όλους. Μολαταύτα, ο Γιάννης, ναι μεν φαίνεται να έχει λίγες κοινωνικές επαφές με συμμαθητές του ωστόσο αντιμετωπίζει αρκετά προβλήματα τόσο στην επικοινωνία όσο και στον κοινωνικό-συναισθηματικό τομέα. Σύμφωνα και με τους Κάκουρο & Μανιαδάκη (2006) τα παιδιά με αυτισμό αντιμετωπίζουν προβλήματα στον κοινωνικό-συναισθηματικό τομέα και πιο συγκεκριμένα στην βλεμματική επαφή, δείχνουν αδιαφορία για τα άτομα που βρίσκονται γύρω τους, αδυνατούν να

αναπτύξουν σχέσεις με συνομήλικους και να συμμετάσχουν στο παιχνίδι και τέλος, δυσκολεύονται να εκφράσουν τα συναισθήματα τους. Όλα αυτά είναι χαρακτηριστικά τα οποία εμφανίζει και ο Γιάννης, γεγονός που τον εμποδίζει να αναπτύξει πολλές κοινωνικές επαφές με τους συμμαθητές του.

Προχωρώντας στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων μας, οδηγούμαστε στην συστηματική παρατήρηση κατά την διάρκεια του διαλείμματος των τριών παιδιών με παράλληλη στήριξη, η οποία διεξήχθη δύο φορές, μία κατά την χρονική περίοδο του Νοεμβρίου και μία την χρονική περίοδο του Μαΐου. Σε πρώτο στάδιο πραγματοποιούμε μία σύγκριση ανάμεσα στα παιδιά με παράλληλη στήριξη και στα παιδιά ελέγχου. Πραγματοποιώντας την σύγκριση αυτή, καταλήγουμε σε ορισμένα συμπεράσματα όσον αφορά την συμπεριφορά των παιδιών με παράλληλη στήριξη κατά την διάρκεια του διαλείμματος. Στην α' φάση της παρατήρησης μας παρατηρούμε εμφανώς πιο αυξημένους μέσους όρους σε όλες τις κατηγορίες για τα παιδιά ελέγχου. Τα παιδιά ελέγχου έχουν περισσότερες αλληλεπιδράσεις με συμμαθητές τους στο διάλειμμα από ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Επιπλέον, σύμφωνα με τα αποτελέσματα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έχουν ιδιαίτερα αυξημένο όρο στην κατηγορία «Κάνει κάτι μόνο του» σε σύγκριση με τα παιδιά ελέγχου. Στην β' φάση της παρατήρησής μας, σύμφωνα με τα αποτελέσματα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες παρουσιάζουν αύξηση στους μέσους όρους, γεγονός που μας οδηγεί στη διαπίστωση ότι στην χρονική περίοδο του Μαΐου οι αλληλεπιδράσεις τους με τους συμμαθητές τους αυξήθηκαν ριζικά. Επίσης, ο συγκεντρωτικός μέσος όρος τους στην κατηγορία «Κάνει κάτι μόνο του» μειώθηκε σε μεγάλο βαθμό, γεγονός πολύ θετικό για τα παιδιά.

Προχωρώντας σε μία ανάλυση των αποτελεσμάτων ατομικά του κάθε παιδιού με παράλληλη στήριξη οδηγούμαστε σε διαφορετικά συμπεράσματα για τα αίτια της συμπεριφοράς του καθενός από αυτά στο διάλειμμα. Ξεκινώντας από τον Γιάννη, που είναι το παιδί της πρώτης μελέτης μας παρατηρούμε ότι τόσο στην α' φάση της παρατήρησής μας όσο και στη δεύτερη τα αποτελέσματα ήταν σχεδόν τα ίδια χωρίς κάποια ουσιαστική διαφοροποίηση. Ο Γιάννης δεν είχε σχεδόν καθόλου αλληλεπιδράσεις με συμμαθητές του, είχε αρκετές αλληλεπιδράσεις με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης και σχεδόν συνέχεια έκανε κάτι μόνος του. Η όλη συμπεριφορά του Γιάννη οφείλεται στο γεγονός ότι έχει αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας όπως αναφέρθηκε και παραπάνω. Όπως μας επιβεβαίωσε και η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης ο Γιάννης είναι ένα παιδί το οποίο

δυσανασχετεί να βρίσκεται στον ίδιο χώρο με άλλα παιδιά και προτιμά να παίζει μόνος του. Η παρουσία και μόνο των άλλων παιδιών της τάξης τον κάνει νευρικό, όχι όμως επιθετικό. Όταν τον πλησιάζουν χωρίς εκείνος να το θέλει αρχίζει να κλαίει και να βγάζει κραυγές δείχνοντας με αυτό τον τρόπο στην εκπαιδευτικό του ότι θέλει να φύγει από την αίθουσα. Προτιμά να παίζει μόνος του σε μία αίθουσα όπου είναι τοποθετημένα τα αγαπημένα του παιχνίδια με χαλαρή μουσική, η οποία τον ηρεμεί.

Παρατηρώντας τα αποτελέσματα της Έλενας, που είναι το παιδί της δεύτερης μελέτης μας, διαπιστώνουμε ότι η Έλενα παρά το γεγονός ότι στην α' φάση της παρατήρησής μας ήταν ένα πιο μοναχικό παιδί χωρίς πολλές επαφές στην β' φάση ανέπτυξε τις κοινωνικές της επαφές με τους συμμαθητές της κατά την διάρκεια του διαλείμματος. Πιο συγκεκριμένα, την χρονική περίοδο του Νοεμβρίου, κατά την διάρκεια της συστηματικής παρατήρησης της Έλενας διαπιστώσαμε ότι λόγω των κινητικών της προβλημάτων δε μπορούσε να συμμετάσχει στο παιχνίδι των υπόλοιπων παιδιών και συνεπώς δεν είχε αλληλεπιδράσεις στο διάλειμμα και συνήθως έμενε μόνη της. Προσπαθούσε για αρκετή ώρα να ανοίξει το κουτάκι για να πάρει το κολατσιό της καθώς δεν υπήρχε κάποιος εκπαιδευτικός κοντά της ώστε να τη βοηθήσει. Στη διάρκεια των διαλειμμάτων παρατηρούσε από απόσταση τις υπόλοιπες συμμαθήτριες της να παίζουν διάφορα ομαδικά παιχνίδια, όπως κουτσό, μήλα, κρυφτό κ.α. ωστόσο λόγω της αργής κινητικότητας της δε μπορούσε να συμμετάσχει η ίδια. Στη β' φάση της παρατήρησης μας ναι μεν αυξήθηκαν οι αλληλεπιδράσεις της Έλενας με τις συμμαθήτριές της ωστόσο και πάλι λόγω των κινητικών της προβλημάτων για αρκετή ώρα στα διαλείμματα έμενε μόνη της.

Παρατηρώντας τα αποτελέσματα του Κώστα από την συστηματική παρατήρηση κατά την διάρκεια του διαλείμματος διαπιστώνουμε ότι δεν παρουσιάζει μεγάλη απόκλιση ανάμεσα στην α' και β' φάση της παρατήρησης. Όπως διαπιστώνει κανείς και από τα αποτελέσματα, ο Κώστας είναι ένα ιδιαίτερα κοινωνικό παιδί με αρκετές αλληλεπιδράσεις κατά την διάρκεια των διαλειμμάτων. Σύμφωνα και με τα λεγόμενα της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης, ο Κώστας έχει αρκετούς φίλους μέσα στην τάξη και του αρέσει πολύ το ομαδικό παιχνίδι, ωστόσο θέλει να είναι πάντα πρώτος σε όλα. Μένει μόνος του όταν δεν είναι ο νικητής του παιχνιδιού, καθώς είναι εγωιστής και δεν του αρέσει να είναι ηττημένος.

Πραγματοποιώντας μία σύγκριση ανάμεσα και στα τρία παιδιά της παράλληλης στήριξης καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το κάθε παιδί παρουσιάζει διαφορετική συμπεριφορά ανάλογα με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που έχει. Το παιδί με τις

λιγότερες αλληλεπιδράσεις στο διάλειμμα είναι ο Γιάννης, ο οποίος έχει και το σοβαρότερο πρόβλημα σε σύγκριση με τα άλλα δύο παιδιά. Η Έλενα με λίγη προσπάθεια κατάφερε μέσα στην σχολική χρονιά να βελτιώσει τις κοινωνικές της επαφές με τους συμμαθητές της, ενώ ο Κώστας από την αρχή δεν αντιμετώπιζε ιδιαίτερα προβλήματα στις αλληλεπιδράσεις του με τους υπόλοιπους μαθητές.

Προχωρώντας παρακάτω στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων μας, παρατηρούμε τα αποτελέσματα από τη συστηματική παρατήρηση των παιδιών με συνδιδασκαλία και χωρίς. Ο Γιάννης, που είναι το παιδί της πρώτης μελέτης, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω είναι ένα μοναχικό παιδί, το οποίο δε μπορεί να βρίσκεται για πολύ ώρα στον ίδιο χώρο με άλλα παιδιά. Όπως φαίνεται και από τα αποτελέσματα, εργάζεται συνέχεια μόνος του και όχι στην ολομέλεια. Όπως υποστήριξαν και οι δύο εκπαιδευτικοί του, και της γενικής αγωγής και της παράλληλης στήριξης στις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν, ο Γιάννης δε μπορεί να εργαστεί μόνος του στην τάξη παρά μόνο με την βοήθεια κάποιου εκπαιδευτικού. Συνήθως η εκπαιδευτικός που εργάζεται μαζί του είναι της παράλληλης στήριξης καθώς η εκπαιδευτικός της τάξης ασχολείται με τα υπόλοιπα παιδιά. Ο Γιάννης αδυνατεί να παρακολουθήσει το μάθημα μαζί με όλα τα παιδιά και κατά κύριο λόγο η διδασκαλία του είναι εξατομικευμένη. Για το λόγο αυτό, ακολουθεί ξεχωριστό εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης. Η περίπτωση του Γιάννη επιβεβαιώνει τις διάφορες έρευνες που έχουν διεξαχθεί για τα παιδιά με αυτισμό. Σύμφωνα με τους Κάκουρο & Μανιαδάκη (2006) τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν χαρακτηριστικά όπως ανεπτυγμένη οπτική αντίληψη, μνήμη και σκέψη, δυσκολία στην κατανόηση διάφορων εννοιών, δυσκολία στη γενίκευση στρατηγικών κ.α. Όπως αναφέραμε και παραπάνω, ο Γιάννης δε μπορεί να εργαστεί μόνος του στην τάξη, κάτι το οποίο μας αποδεικνύουν και τα αποτελέσματα από την παρατήρηση του χωρίς συνδιδασκαλία. Όταν δεν ήταν μαζί του η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης, ο Γιάννης καθόταν μόνος του σε μία γωνιά χωρίς να παρακολουθεί τη διδασκαλία με τα υπόλοιπα παιδιά. Το γεγονός αυτό μας το επιβεβαίωσαν και οι δύο εκπαιδευτικοί μέσα από τις συνεντεύξεις τους, οι οποίες υποστήριξαν πως ο Γιάννης έχει συνηθίσει να εργάζεται με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης και να επικοινωνεί μαζί της με διάφορους τρόπους, καθώς συνήθως δε μιλάει παρά μόνο με νοήματα, κινήσεις, κραυγές και ενίοτε με λίγες λέξεις προσπαθεί να εκφραστεί ώστε να πει αυτό που θέλει.

Η Έλενα, το παιδί της δεύτερης μελέτης μας, σύμφωνα με τα αποτελέσματα όπως αυτά παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, όταν βρίσκεται μαζί της η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης εργάζεται κατά κύριο λόγο στην ολομέλεια μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά. Παρακολουθεί και συμμετέχει ενεργά σε μεγάλο βαθμό, καθώς τη βοηθά ιδιαίτερα η εκπαιδευτικός της παράλληλης, γεγονός το οποίο διαπιστώνουμε και από τις πολλές αλληλεπιδράσεις που έχει μαζί της. Μολαταύτα, όταν η εκπαιδευτικός της παράλληλης δεν βρίσκεται μαζί της, η Έλενα αφαιρείται πολλές φορές και δεν παρακολουθεί. Η εκπαιδευτικός της τάξης προσπαθεί να της δίνει ευκαιρίες να συμμετέχει στο μάθημα ωστόσο αυτό δεν είναι εφικτό πάντα διότι δεν έχει το χρόνο να ασχολείται συνέχεια μόνο μαζί της. Σύμφωνα με τα λεγόμενα της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης, το γεγονός αυτό δεν οφείλεται κατά κύριο λόγο στα προβλήματα που αντιμετωπίζει η Έλενα αλλά στο ότι έχει καταλάβει πλήρως τις αδυναμίες της σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά και το εκμεταλλεύεται. Ενώ δηλαδή είναι ικανή και να γράψει και να παρακολουθήσει χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία, εκμεταλλεζόμενη το πρόβλημα της αρνείται να γράψει μέσα στην τάξη και βρίσκοντας την πρόφαση ότι κουράστηκε ζητά από την εκπαιδευτικό της παράλληλης να γράψει για εκείνη. Επιπλέον πολλές φορές αφαιρείται και στο σημείο αυτό είναι απαραίτητη η παρέμβαση της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης ώστε να την επαναφέρει στο μάθημα.

Τέλος, παρατηρώντας τα αποτελέσματα της συστηματικής παρατήρησης του Κώστα, του παιδιού της τρίτης μελέτης μας, τόσο με συνδιδασκαλία όσο και με χωρίς δεν διαπιστώνουμε μεγάλη διαφορά καθώς τα αποτελέσματα είναι σχεδόν τα ίδια και στις δύο περιπτώσεις. Πιο συγκεκριμένα, όπως υποστήριζαν και οι δύο εκπαιδευτικοί, ο Κώστας είναι ένα πανέξυπνο παιδί, ιδιαίτερα ικανό στα μαθήματα και χωρίς να αντιμετωπίζει ιδιαίτερα προβλήματα. Το μόνο πρόβλημα που αντιμετωπίζει είναι στην επικοινωνία, ωστόσο όχι σε τέτοιο βαθμό ώστε να εμποδίσει την γνωστική του πρόοδο. Όταν βρίσκεται μαζί του η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης, ο Κώστας αισθάνεται μεγάλη ασφάλεια, πράγμα το οποίο τον βοηθά ώστε να έχει αυτοπεποίθηση και να συμμετέχει ενεργά μέσα στην τάξη. Όπως υποστήριζαν και οι δύο εκπαιδευτικοί του είναι πολύ καλός στα μαθηματικά και στη γλώσσα και μάλιστα σε τέτοιο βαθμό που πολλές φορές τελειώνει με τις εργασίες του πρώτος από όλους μέσα στην τάξη, καθότι του αρέσει να είναι και νικητής. Ακόμη, και όταν δεν είναι η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης μαζί του, τα καταφέρνει εξίσου καλά, ωστόσο δεν έχει την ίδια αυτοπεποίθηση ώστε να έχει περισσότερες αλληλεπιδράσεις

ίσως επειδή αισθάνεται σύμφωνα με τις εκπαιδευτικούς ανασφάλεια επειδή δεν μπορεί να μιλήσει καθαρά και να επικοινωνήσει με την ίδια ευκολία όπως όλα τα υπόλοιπα παιδιά στην τάξη.

Ολοκληρώνοντας λοιπόν το κεφάλαιο της συζήτησης, και μετά και τον σχολιασμό όλων των παραπάνω καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως το κάθε παιδί από τις τρεις μελέτες περίπτωσης της έρευνας μας συμπεριφέρεται, αλληλεπιδρά και αναπτύσσεται με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με τις ειδικές εκπαιδευτικές του ανάγκες. Ανάλογα λοιπόν με το πρόβλημα που αντιμετωπίζει κάθε παιδί διαφοροποιούνται και τα αίτια στα οποία οφείλεται η συμπεριφορά του τόσο εκτός όσο και εντός της σχολικής τάξης.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή της εργασίας μας, η παρούσα έρευνα πραγματεύεται το θέμα της ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα την πλήρη ένταξη των παιδιών αυτών σε τάξεις συνδιδασκαλίας (παράλληλη στήριξη). Η πλήρης ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο μέσα από την συνεργατική διδασκαλία.

Παρά το γεγονός ότι το δείγμα της έρευνας μας αποτελούνταν από τρία μόνο παιδιά με παράλληλη στήριξη μπορέσαμε να οδηγηθούμε σε ορισμένα συμπεράσματα μέσα από τα οποία τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή της έρευνας μας απαντήθηκαν επιτυχώς. Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα το οποίο ήταν «Ποιες είναι οι κοινωνικές σχέσεις του μαθητή με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές του στην τάξη της συνδιδασκαλίας κατά την διάρκεια ενός σχολικού έτους;» απαντήθηκε μέσα από τα κοινωνιογράμματα που διεξήχθησαν. Οι κοινωνικές σχέσεις του μαθητή με ειδικές ανάγκες, εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τα προβλήματα που αντιμετωπίζει. Σύμφωνα με την έρευνα μας καταλήξαμε στο συμπέρασμα πως το κάθε παιδί ανέπτυξε τις κοινωνικές του επαφές, σε μεγάλο ή σε μικρό βαθμό, κατά την διάρκεια του σχολικού έτους με τους συμμαθητές του ανάλογα με τις ειδικές του ανάγκες. Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας μας, που ήταν «Ποιες είναι οι αλληλεπιδράσεις του μαθητή με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές του και τους εκπαιδευτικούς της τάξης κατά την διάρκεια ενός σχολικού έτους;» απαντήθηκε μέσα από την παρατήρηση στο διάλειμμα. Όπως και στο πρώτο έτσι και στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σημαντικό ρόλο στην απάντηση του αποτέλεσαν οι ειδικές ανάγκες του κάθε παιδιού. Οι αλληλεπιδράσεις των μαθητών τόσο με τους συμμαθητές τους όσο και με τους εκπαιδευτικούς της τάξης, όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας μας, επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο κάθε μαθητής ανάλογα με τις ειδικές του ανάγκες. Τέλος, το τρίτο ερευνητικό μας ερώτημα, που ήταν «Ποια είναι η μαθησιακή συμπεριφορά του μαθητή με ειδικές ανάγκες μέσα στην τάξη όταν υπάρχει ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης και όταν δεν υπάρχει, και τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί για αυτό;» απαντήθηκε μέσα από την παρατήρηση στην τάξη καθώς επίσης και από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν οι εκπαιδευτικοί.

Σύμφωνα με την έρευνα μας, η απάντηση στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα είναι πως οι μαθητές με ειδικές ανάγκες χρειάζονται τη βοήθεια του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης, καθώς όταν αυτός δεν είναι μαζί τους μέσα στην τάξη, οι μαθητές αισθάνονται ανασφάλεια πως δε μπορούν να τα καταφέρουν και δεν έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους.

Συνεπώς, σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως για να μπορέσουμε να οδηγηθούμε στην πλήρη ένταξη του παιδιού με ειδικές ανάγκες μέσα στην τάξη γενικής εκπαίδευσης, θα πρέπει να υπάρχει όσο το δυνατόν καλύτερη συνεργασία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής και στον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης. Μέσα από την κατάλληλη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς θα μπορέσουμε να οδηγηθούμε σε τάξεις συνδιδασκαλίας, οι οποίες θα σέβονται και θα αποδέχονται την διαφορετικότητα όλων των παιδιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Αντωνόπουλος, Γ. (2003). Ενταξιακή εκπαίδευση για όλους. Ένα ζήτημα ανθρωπίνων δικαιωμάτων ή μια νέα πολιτική ορθοδοξία; Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Αθήνα.

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

Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε., & Μπέλιου, Β. (2004). Η αναγκαιότητα δημιουργίας δομών στήριξης και συνεργασίας για τη βελτίωση της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης: οι απόψεις των ειδικών παιδαγωγών. Στο Μ. Ζαφειροπούλου, & Γ. Κλεφτάρας (Επιμ. Έκδ.), Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία του παιδιού (σ. 65-106). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βλάχου-Μπαλαφούτη, Αναστασία (2000α). Εκπαιδευτικές πρακτικές – Ανάλυση έργου. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Αθηνά (επιμ.). Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους. Πρακτικά επιμορφωτικών σεμιναρίων, σ. 177-187. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βλάχου-Μπαλαφούτη, Αναστασία (2000β). Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Αθηνά (επιμ.). Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους. Πρακτικά επιμορφωτικών σεμιναρίων, σ. 79-100. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Γενά, Αγγελική (2001). Προγράμματα ένταξης παιδιών με αυτισμό στο νηπιαγωγείο και στην πρώτη δημοτικού βάσει κανονιστικών δεδομένων. *Ψυχολογία*, 8 (2): 221-248.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1996). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). Ένταξη ατόμων με ειδικές ανάγκες και αναλυτικά προγράμματα. *E21*, τχ. 30, σελ. 21, περίοδος Β' - Απρίλιος 1998, Αθήνα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης: από το ειδικό στο γενικό σχολείο. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ.), Θεωρία Α: Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις (σελ. 9-31). Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα: μία πορεία είκοσι ετών. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (επιμ.), Εκπαίδευση και τύφλωση, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές(σελ. 21-29). Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

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

Ημέλλου, Ό. (2002β). Αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών με το Αθηνά Τεστ και εκπαιδευτική παρέμβαση με την υποστήριξη των Νέων Τεχνολογιών. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.

Ημέλλου, Ο. (2003). Ένταξη και ισότιμη συνεκπαίδευση μαθητών με δυσκολίες μάθησης στο γενικό σχολείο. Στο Εξειδικευμένη Εκπαιδευτική Υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο minedu.gov.gr (Υπουργείο Παιδείας)

Καμπανέλλου, Π. (2011). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής, για το μοντέλο της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Θεσσαλονίκη

Κλεφτάρας (Επιμ. Έκδ.). Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία του παιδιού (σ. 65-106). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μάνου, Α. (1995). Διπλωματική εργασία με θέμα «Πρότυπη εφαρμογή σχολικής ένταξης παιδιού με νοητική υστέρηση. Στο Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες: Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης. Τόμος Α'. Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα.

Μπίκος, Κ. (2011). Κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη. Θεσσαλονίκη: Ζυγός

Ντεροπούλου-Ντέρου, Ευδοξία (2000). Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με αισθητηρικές διαταραχές (κώφωση – τύφλωση). Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Αθηνά (επιμ.). Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους. Πρακτικά επιμορφωτικών σεμιναρίων, σ. 101-123. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Σούλης, Σ. Γ.(2002). Παιδαγωγική της Ένταξης. Από το «Σχολείο του Διαχωρισμού» σε ένα «Σχολείο για όλους» (τόμος Α'). Εκδόσεις Τυπωθήτω, Αθήνα.

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

Χαραμής, Π. (2000). «Ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στην εκπαίδευση: το ζήτημα της αξιολόγησης», στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.), Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξη τους. Πρακτικό επιμορφωτικών σεμιναρίων. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Χαρούπιας, Αριστείδης (2000). Ο Συντονιστής Παιδαγωγός Ενσωμάτωσης στην ελληνική ειδική αγωγή και εκπαίδευση: Εμπειρίες και πρώτα συμπεράσματα από μια πιλοτική εφαρμογή της καινοτομίας στην ενσωμάτωση παιδιού με βαρηκοΐα σε γενικό σχολείο. Στο Κυπριωτάκης Αντώνης (επιμέλεια). Πρακτικά συνεδρίου Ειδικής Αγωγής: Τάσεις και προοπτικές ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην ενωμένη Ευρώπη σήμερα, σ. 252-268. 12-14 Μαΐου, Ρέθυμνο Κρήτης.

Χαρούπιας, Αριστείδης και Περβανάς, Κυριάκος (2002). Ερευνητικές πρωτοβουλίες στο υπαρκτό σχολείο: Ο Συντονιστής Παιδαγωγός Ενσωμάτωσης. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Ο Εκπαιδευτικός ως Ερευνητής*, σ. 391-399. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Barton, L. (2004), Η πολιτική της ένταξης. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ.), Θεωρία Α: Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις (σελ 55-68). Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

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

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2000), *Index for inclusion: Developing Learning and Participation in schools*. Bristol: CSIE (Centre for Studies in inclusive Education).

*Buckley, C. (2005). Establishing and maintaining collaborative relationships between regular and special education teachers in middle school social studies inclusive classrooms. In T. E. Scuggs & M. A. Mastropietti (Eds.), *Cognition and learning in diverse settings: Vol 18. Advances in learning and behavioral disabilities* (pp. 153-198). Oxford, UK: Elsevier

- *Catson, L. D. (1996). Co-teaching for integration: An exploratory study. *Dissertation Abstracts International*, 57(08), 3389A. (UMI No. AAGNN11685)

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

- *Curtin, J. P. (1998). A case study of co-teaching in an inclusive secondary classroom. *Dissertation Abstracts International*, 60 (01), 31A. (UMI No. AAG9917397)

- *Dieker, L. A. (2001). What are the characteristics of "effective" middle and high school co-taught teams for students with disabilities? *Preventing School Failure*, 46, 14-23.

*Drietz, A. G. (2003). How students on individual education plans perceive team teaching. *Masters Abstracts International*, 41 (06), 1580. (UMI No. AAI1414185)

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

Frisk, G. A. (2004). *Teacher collaboration: Learning from inclusion dyad dialogues*. *Dissertation Abstracts International*, 65 (6), 2158A. (UMI No. AAI3135903)

Gately, S. E., & Gately, F. J. (2001). Understanding coteaching components. *TEACHING Exceptional Children*, 33(4), 40-47.

Gildner, Jennifer and Zions, Laura (1997). Planning for inclusion in an elementary setting. In Zions, Paul (ed). *Inclusion strategies for students with learning and behavior problems. Perspectives, experiences and best practices*. Chapter 5, pp. 101-115. U.S.A.: Pro-ed.

*Hardy, S. D. (2001). A qualitative study of the instructional behaviors and practices of a dyad of educators in self-contained and inclusive co-taught secondary biology classrooms during a nine week science instruction grading period. *Dissertation Abstracts International*, 61 (12), 4731A. (UMI No. AAI3000278)

*Hazlett, A. (2001). The co-teaching experience joint planning and delivery in the inclusive classroom. *Dissertation Abstracts International*, 62 (12), 4064A. (UMI No. AAI3037002)

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

*Luckner, J. L. (1999). An examination of two coteaching classrooms. *American Annals of the Deaf*, 144, 24-34.

McLaughlin, M. J. (2002). Examining special and general education collaborative practices in mplyary schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13(4), 279-283.

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

Rice, D., & Zigmond, N. (2000). Co-teaching in secondaty schools: Teachet tepotts of development in Austtalian, and Ametican classrooms. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15, 190-197.

= Roth, W., M. & Tobin, K. (2004). Coteaching: From praxis to theory. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(2), 161-180.

Bauwens, J., & Hourcade, J.J. (1995). *Cooperative teaching: Rebuilding the schoolhouse for all students*. Austin, TX: Pro-Ed.

*Salend, S. J., Johansen, M., Mumpet, J., Chase, A. S., Pike, K. M., & Dotney, J. A. (1997). Cooperative teaching: The voices of two teachers. *Remedial and Special Education, 18*, 3—11.

Soler, M. (1996). Ενιαία εκπαίδευση, αποτελέσματα της Συνδιάσκεψης της Σαλαμάνκα. Στο Ευρωπαϊκό Σεμινάριο HELIOS. Η νομοθεσία της σχολικής ενσωμάτωσης στην Ευρώπη: Τάσεις και Αλλαγές. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σσ. 57-62

Tattant, K. L. (1999). The collaborative implementation of an early literacy curriculum in a full-inclusion primary grade classroom: Co-teachers and students working together to accomplish literacy goals. *Dissertation Abstracts International, 60* (10), 3599A. (UMI No. AA19948189)

*Thompson, M. G. (2001). Capturing the phenomenon of sustained co-teaching: Perceptions of elementary school teachers. *Dissertation Abstracts International, 63* (02), 560A. (UMI No. AA13041129)

Trent, S. C. (1998). False starts and other dilemmas of a secondary general education collaborative teacher: A case study. *Journal of Learning Disabilities, 31*, 303-313.

*Walther-Thomas, C. S. (1997). Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities, 30*, 395-408.

Webber, Joe (1997). Responsible inclusion: Key components for success. In Zions, Paul (ed). *Inclusion strategies for students with learning and behavior problems. Perspectives, experiences and best practices. Chapter 2, pp. 27-55. U.S.A.: Pro-ed.*

*Weiss, M. P., & Lloyd, J. L. (2002). Congruence between roles and actions of secondary special educators in co-taught and special education settings. *Journal of Special Education, 36*, 58-69.

Wood, M. (1998). Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion. *Exceptional Children, 64*, 181-195.

ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

What is inclusion (Jack Pearpoint & Marsha Forest) στο www.inclusion.com/artwhatisinclusion.html (ανασύρθηκε 10/12/2011)

Ποσοτική έρευνα από τη Βικιπαίδεια, την ελεύθερη εγκυκλοπαίδεια στο http://translate.google.gr/translate?hl=el&langpair=en|el&u=http://en.wikipedia.org/wiki/Quantitative_research (ανασύρθηκε 20/4/2012)

Ποιοτική έναντι ποσοτική έρευνα στο
<http://translate.google.gr/translate?hl=el&langpair=en|el&u=http://www.snapsurveys.com/techadvqualquant.shtml> (ανασύρθηκε 21/4/2012)

Κοινωνιόγραμμα στο
<http://oiko.wordpress.com/2011/04/06/%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CF%8C%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1/> (ανασύρθηκε 22/4/2012)

Κοινωνιόγραμμα από τη Βικιπαίδεια, την ελεύθερη εγκυκλοπαίδεια στο
<http://en.wikipedia.org/wiki/Sociogram> (ανασύρθηκε 20/4/2012)

Συστηματική παρατήρηση στο
http://translate.googleusercontent.com/translate_c?hl=el&langpair=en|el&rurl=translate.google.gr&u=http://jte.sagepub.com/content/29/2/25.extract&usg=ALkJrhjGOYj20U0qUK6Rq_ZU5eLZVE6bmg (ανασύρθηκε 20/4/2012)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

(Υλικό που χρησιμοποιήθηκε για
την διεξαγωγή της έρευνας)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2**Οι καλύτεροι μου φίλοι.....****Όνομα σχολείου:****Τάξη:****Όνομα μαθητή****Ηλικία μαθητή:**

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

.....

.....

Όνομα σχολείου:**Τάξη:****Όνομα μαθητή****Ηλικία μαθητή:**

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

.....

.....

Όνομα σχολείου:**Τάξη:****Όνομα μαθητή****Ηλικία μαθητή:**

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

.....

.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3**Φύλλο παρατήρησης διάρκειας 5 λεπτών**

Σχολείο:

Ειδικές ανάγκες: ΝΑΙ/ΟΧΙ

Τάξη:

Είδος Αναπηρίας/ανάγκης:

Όνομα παιδιού:

Όνομα παρατηρητή:

Ηλικία:

Ημερομηνία:

Φύλο:

Διάλειμμα:

Ωρα έναρξης παρατήρησης:

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

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5**Δομημένη συνέντευξη για εκπαιδευτικούς τάξης και εκπαιδευτικούς ΠΣ**

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

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

Τάξη: _____ Σχολείο: _____ Ειδικές ανάγκες μαθητή: _____

..... ΜΕΡΟΣ Α

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

ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

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

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

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

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

ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

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

..... ΜΕΡΟΣ Β

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
①	②	③	④	⑤

ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

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

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000110477

