



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η κοινωνική ένταξη μαθητών με ειδικές ανάγκες σε τάξη
συνδιδασκαλίας»**



Επιμέλεια: ΛΕΩΝ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ

A.M.: 0208148

Επιβλέποντες καθηγητές: ΣΤΡΟΓΓΥΛΟΣ ΒΑΣΙΛΗΣ

ΑΒΡΑΜΙΔΗΣ ΗΛΙΑΣ

ΒΟΛΟΣ, 2012



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

Αριθ. Εισ.: 10693/1
Ημερ. Εισ.: 02-07-2012
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΠΕ
2012
ΛΕΩ

*Στην οικογένειά μου και στα
αγαπημένα μου πρόσωπα.*

Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στον κ. Στρογγυλό Βασίλη, Λέκτορα του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης, για την καθοδήγηση, την υπομονή και την υποστήριξη που υπέδειξε καθ' όλη τη διάρκεια της συνεργασίας μας και χάρη στα οποία κατέστη δυνατή η συγγραφή της παρούσας εργασίας. Ακόμα, οφείλω ένα πολύ μεγάλο ευχαριστώ στον κ. Αβραμίδα Ηλία, Λέκτορα του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής, για την πολύτιμη συνεισφορά του στη διαμόρφωση της παρούσας εργασίας, καθώς επίσης και στους διευθυντές, τους μαθητές και το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων που συμμετείχαν στο ερευνητικό μέρος της πτυχιακής μου εργασίας, χωρίς τη συμβολή των οποίων η διεκπεραίωση της ερευνητικής διαδικασίας θα ήταν αδύνατη. Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένεια μου που με στηρίζει, στις φίλες μου και στους ανθρώπους που είναι δίπλα μου, σ' όλα τα βήματά μου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη-Λέξεις κλειδιά.....	5
1.Εισαγωγή.....	6

Α' ΜΕΡΟΣ-ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

2. Η ΈΝΤΑΞΗ	
2.1. Γενικά στοιχεία.....	8
2.2. Η Παιδαγωγική της Ένταξης -Ένταξιακή εκπαίδευση.....	10
2.3. Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη-ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού.....	13
2.4.Μορφές Ένταξης.....	15
2.5.Αναγκαιότητα της σχολικής ένταξης	16
3. ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ	
3.1. Η Νοημοσύνη.....	18
3.2. Η έννοια της Νοητικής Καθυστέρησης-σύγχρονες προσεγγίσεις.....	19
3.3. Διαγνωστικά κριτήρια για την Νοητική Καθυστέρηση.....	21
3.3.1. Κατηγορίες Νοητικής Καθυστέρησης ανάλογα με την βαρύτητά της.....	22
3.4. Επιδημιολογία.....	23
3.5. Αιτιολογία.....	25
3.6. Τα χαρακτηριστικά παιδιών με Νοητική Καθυστέρηση.....	27
3.7. Συνοδά προβλήματα της Νοητικής Καθυστέρησης.....	28
3.8. Εκπαίδευση νοητικά καθυστερημένων παιδιών-παράλληλη στήριξη.....	29
4. ΑΥΤΙΣΜΟΣ	
4.1. Τι είναι ο Αυτισμός;.....	32
4.2. Διάγνωση Αυτισμού.....	33
4.3. Αιτιολογία	35
4.4. Επιδημιολογία.....	36
4.5. Χαρακτηριστικά αυτιστικών παιδιών.....	37
4.6. Εκπαίδευση παιδιών με Αυτισμό-Εκπαιδευτικά προγράμματα.....	39
5. ΒΑΡΗΚΟΪΑ – ΚΩΦΩΣΗ	
5.1 Ορισμοί.....	41
5.2 Η γλωσσική ανάπτυξη των κωφών-βαρήκοων παιδιών.....	42
5.3 Τρόποι επικοινωνίας και μέθοδοι διδασκαλίας.....	43
5.4 Η Εκπαίδευση των κωφών-βαρήκοων μαθητών.....	45

Β' ΜΕΡΟΣ-ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

6. Ερευνητική προσέγγιση.....	47
6.1 Ποσοτική μέθοδος.....	48
6.2 Ποιοτική μέθοδος.....	49
6.3 Μελέτη Περίπτωσης (case study).....	51
7. Δείγμα.....	52
8. Εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	53
9. Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	56
10. Αποτελέσματα.....	59

Γ' ΜΕΡΟΣ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

11. Συζήτηση.....	92
12. Επίλογος.....	97
Βιβλιογραφία.....	99
Παράρτημα.....	107

Περίληψη

Στην εν λόγω ερευνητική μελέτη επιχειρείται η διερεύνηση της κοινωνικής ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες σε τάξεις συνδιδασκαλίας (παράλληλη στήριξη). Και συγκεκριμένα τριών παιδιών ηλικίας 5 έως 10 ετών με διάγνωση νοητική καθυστέρηση, αυτισμό και βαρηκοΐα αντίστοιχα για το καθένα. Αυτό που επιχειρεί να παρουσιάσει η συγκεκριμένη έρευνα, είναι η διερεύνηση και η κατάδειξη, αφενός των κοινωνικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων των τριών παιδιών που μελετήθηκαν σε σχέση με τους συμμαθητές τους και αφετέρου της μαθησιακής συμπεριφοράς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.) μέσα στην τάξη όταν υπάρχει εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης και όταν δεν υπάρχει. Τα στοιχεία συλλέχθηκαν με κοινωνιομετρικά τεστ, παρατηρήσεις στα διαλείμματα και εν ώρα διδασκαλίας και με δομημένες συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών. Τα συμπεράσματα της έρευνας είναι αρχικά ότι οι κοινωνικές σχέσεις των τριών μαθητών σε σύνολο δεν βελτιώθηκαν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, αλλά παρουσίασαν μείωση. Η συχνότητα των αλληλεπιδράσεων κατά τη διάρκεια του διαλείμματος δεν άλλαξε σημαντικά, παρατηρήθηκε μόνο μια μικρή αύξηση στις αλληλεπιδράσεις με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους. Το τελευταίο πόρισμα αφορά την μαθησιακή συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη και αυτό που προέκυψε είναι αρκετά ενδιαφέρον. Όταν υπάρχει ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης οι μαθητές παρακολουθούν και συμμετέχουν ενεργά πιο συχνά από τις φορές που δεν υπάρχει, καθώς επίσης προοδεύουν γνωστικά, κοινωνικά και τείνουν να έχουν καλύτερη συμπεριφορά και υψηλότερα κίνητρα για μάθηση.

Λέξεις κλειδιά: Κοινωνική ένταξη, συνδιδασκαλία, νοητική καθυστέρηση, αυτισμός, βαρηκοΐα.

1. Εισαγωγή

Η θεσμοθέτηση της ένταξης στην Ελλάδα, η οποία αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα των μαθητών με ειδικές ανάγκες και υποστηρίζει τη δυνατότητα εκπαίδευσής τους στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης, πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα για πρώτη φορά το 1985 με το νόμο 1566/1985 «περί γενικής εκπαίδευσης». Ο πιο πρόσφατος νόμος 3699/2008: «Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» εισάγει την έννοια του Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού στις τάξεις γενικών σχολείων για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και προωθεί την ενδυνάμωση της παράλληλης στήριξης στο γενικό σχολείο από ειδικά καταρτισμένο προσωπικό. Η παιδαγωγική της ένταξης προωθεί έννοιες όπως η διαφορετικότητα, τα ανθρώπινα δικαιώματα και οι ίσες ευκαιρίες, με σκοπό τη μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Αβραμίδης & Διαλεκτάκη, 2010). Η αναγκαιότητα της ενταξιακής εκπαίδευσης δεν βοηθάει αυτά τα παιδιά μόνο στη γνωστική τους ανάπτυξη αλλά και την κοινωνική. Η κοινή ζωή των ατόμων με ε.ε.α. και των ατόμων χωρίς συντελεί στην αποβολή προκαταλήψεων και ανασφαλειών, στη δημιουργία κλίματος αμοιβαίου σεβασμού και εκτίμησης, στη γνωριμία και κατανόηση των προβλημάτων τους, ενώ παράλληλα διευκολύνει την ενσωμάτωσή τους σε όλες τις κοινωνικές εκφάνσεις της ζωής. Αυτό συμβαίνει καθώς έχουν περισσότερες ευκαιρίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους στο γενικό σχολείο, όπως για παράδειγμα μέσω ομαδικών δραστηριοτήτων στην τάξη, διαλειμμάτων κ.τ.λ.

Στο πρώτο μέρος, το θεωρητικό παρουσιάζεται μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για την νοητική καθυστέρηση. Χαρακτηριστικό των παιδιών με νοητική καθυστέρηση είναι τόσο οι γνωστικές δυσκολίες που συναντούν, όσο και εκείνες που σχετίζονται με την συμπεριφορά και την επικοινωνία. Η διαφορά με την ανάπτυξη των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών έγκειται στον αργότερο ρυθμό απόκτησης σταδίων. Ακολουθεί το κεφάλαιο για τον αυτισμό. Ο αυτισμός είναι μια διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή που προσδίδει στα αυτιστικά άτομα το χαρακτηριστικό της απώλεια επαφής με τον κοινωνικό περίγυρο και έναν περιορισμό που αφήνει έξω τα πάντα εκτός από τον ίδιο του τον εαυτό. Άλλα χαρακτηριστικά των παιδιών με αυτισμό είναι οι στερεοτυπικές συμπεριφορές, οι τελετουργίες, οι ψυχαναγκασμοί, η ομοιότητα, οι εμμονές και ο αυτοτραυματισμός (Bodfish, Symons, Parker & Lewis, 2000). Το θεωρητικό μέρος κλείνει με μια ανασκόπηση της

βιβλιογραφίας για την κώφωση-βαρηκοΐα. Από έρευνες προκύπτει πως η κατάσταση της κ/β δεν θέτει περιορισμούς στις γνωστικές δεξιότητες των παιδιών. Απλά, η έλλειψη εμπειριών μπορεί να επιβραδύνει την ανάπτυξη των παιδιών αυτών. Τις περισσότερες φορές αποδίδονται τα ελλείμματα όχι στη ίδια την κώφωση, αλλά στις ακατάλληλες αντιδράσεις προς την κώφωση, για παράδειγμα γονείς χωρίς προγενέστερη επαφή με κώφωση (Moores, 2007).

Σκοπός της έρευνας είναι να περιγράψει και να αναλύσει την κοινωνική ένταξη τριών παιδιών με ειδικές ανάγκες (νοητική καθυστέρηση, αυτισμό, βαρηκοΐα) στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα σε τάξεις με συνδιδασκαλία (παράλληλη στήριξη). Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία εστιάζεται η έρευνα είναι τα ακόλουθα.

1. Ποιες είναι οι κοινωνικές σχέσεις του μαθητή με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές του στην τάξη της συνδιδασκαλίας κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους;
2. Ποιες είναι οι αλληλεπιδράσεις του μαθητή με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές του και τους εκπαιδευτικούς της τάξης κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους;
3. Ποια είναι η μαθησιακή συμπεριφορά του μαθητή με ειδικές ανάγκες μέσα στην τάξη όταν υπάρχει εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης και όταν δεν υπάρχει, και τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί για αυτό;

Ο λόγος που επέλεξα να κάνω αυτή την έρευνα ήταν η επιθυμία μου να ασχοληθώ με θέμα σχετικό με την ειδική αγωγή και ειδικότερα να διερευνήσω τις επιδράσεις της ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες σε τάξη συνδιδασκαλίας. Τέλος, διάλεξα περιπτώσεις νοητικής καθυστέρησης, αυτισμού και βαρηκοΐας προκειμένου να κάνω μια βιβλιογραφική ανασκόπηση πάνω σ' αυτές, αλλά και για να δω συγκριτικά το πόσο επωφελούνται οι μαθητές αυτοί από την κοινωνική τους ένταξη στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης.

Α' ΜΕΡΟΣ-ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

2. ΈΝΤΑΞΗ

2.1 Γενικά στοιχεία

Η ειδική εκπαίδευση αποτελούσε μέχρι πρόσφατα έναν εξειδικευμένο τομέα του εκπαιδευτικού συστήματος, που στόχο είχε την ανάπτυξη μεθόδων για την επίλυση εκπαιδευτικών και διδακτικών προβλημάτων που αφορούσαν στα παιδιά με αναπηρία. Οι σύγχρονες κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές, οι αντιλήψεις για ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλους και οι αδυναμίες του υπάρχοντος συστήματος οδήγησαν στη σταδιακή αναθεώρηση της έννοιας και της πρακτικής της Ειδικής Αγωγής διεθνώς. Σεβασμός στη διαφορετικότητα, την ισοτιμία, την προσβασιμότητα και τη συμμετοχή σε όλους τους τομείς της ζωής είναι αρχές που πρέπει να γίνουν αποδεκτές και να αναγνωριστούν από την κοινωνία και το σχολείο (Κυπριωτάκης, 2001). Στόχος πλέον για την ειδική αγωγή δεν είναι η διαιώνιση του σχολικού διαχωρισμού αλλά η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, η ισότιμη συμμετοχή και η ανεξαρτησία στην οικονομική και κοινωνική ζωή (Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011).

Τα τελευταία χρόνια, στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση, μιλάμε για την ένταξη των ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην κοινωνία, με αφετηρία τη σχολική κοινότητα. Κομβικό σημείο των ερευνητικών προσεγγίσεων σχετικά με την ειδική αγωγή αποτελεί η διακήρυξη της UNESCO (1994) στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας με στόχο την εκπαίδευση για όλους εξετάζοντας ποιες είναι οι βασικές αλλαγές πολιτικής που απαιτούνται για την προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης, ώστε τα σχολεία να μπορούν να εξυπηρετήσουν όλα τα παιδιά, μαζί και αυτά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η διακήρυξη αυτή δίνει έμφαση στο θεμελιώδες δικαίωμα του κάθε παιδιού στην εκπαίδευση και στην δημιουργία «σχολείων για όλους», σχολείων που θα παρέχουν ίσες ευκαιρίες στα άτομα με αναπηρίες και ε.ε.α. Το ουσιαστικότερο σημείο της διακήρυξης είναι ότι εκεί αναδύεται ο όρος *inclusion* (εκπαίδευση για όλους), ο οποίος στηρίζεται σε μια φιλοσοφία αποδοχής και σεβασμού προς όλα τα παιδιά χωρίς να τίθενται παράμετροι γύρω από την ανικανότητα. Μακροπρόθεσμος στόχος είναι η αλλαγή νοοτροπίας στην εκπαίδευση. Η αλλαγή στη νοοτροπία βασίζεται στο ότι οι αλλαγές που έγιναν

για να αντιμετωπισθούν τα αιτήματα μαθητών που είχαν δυσκολίες στην εκπαίδευση είναι προς όφελος όλων (Ainscow, 1995).

Η θεσμοθέτηση της ένταξης στην Ελλάδα, η οποία αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα των μαθητών με ειδικές ανάγκες και υποστηρίζει τη δυνατότητα εκπαίδευσής τους στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης, πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα με το νόμο 1566/1985 «περί γενικής εκπαίδευσης». Η έντονη κριτική όμως που δέχτηκε ο νόμος του 1985 οδήγησε στη θέσπιση του νόμου 2817/2000 που η κύρια ιδέα του ήταν «ένα σχολείο για όλους». Και ο νόμος αυτός, όμως, δέχτηκε σφοδρή κριτική αφού με το θεσμό αυτό περιορίστηκε η ένταξη στα παιδιά με ήπιες δυσκολίες μάθησης και όχι σε όλα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Σύμφωνα με τους Σούλη (2002) και Φλουρή (2006), ως εδώ γίνεται λόγος για παραλήψεις, ασάφειες, ανακρίβειες και αδυναμίες του νομοθετικού πλαισίου και για άτυπη εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης που δεν επιτρέπουν ουσιαστικές μεταρρυθμίσεις στο σύστημα της εκπαιδευτικής των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Οι αλλαγές αυτές που είχαν συντελεστεί δεν αρκούσαν για την πλήρη και ουσιαστική εφαρμογή της ένταξης, καθώς περιόριζαν την τοποθέτηση των μαθητών κυρίως σε τμήματα ένταξης, πολιτική που απέχει πολύ από την παιδαγωγική της ένταξης (Vlachou, Didaskalou, Argyrakouli, 2006). Επιπλέον, οι μέχρι τότε διαφοροποιήσεις στο χώρο της εκπαίδευσης ήταν σε ένα σύστημα κατηγοριοποίησης των ε.ε.α. των μαθητών, καθώς και της ηλικιακής ομοιογένειας τους, και όχι της διαφορετικότητας του κάθε μαθητή (Vlachou et al., 2006). Αυτές οι παραλήψεις και ασάφειες συντηρούν ένα ατελές σύστημα ειδικής αγωγής. Στη συνέχεια, ακολούθησε η θέσπιση του πιο πρόσφατου νόμου 3699/2008: «Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Ο νόμος αυτός εισάγει την έννοια του Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού στις τάξεις γενικών σχολείων για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και προωθεί την ενδυνάμωση της παράλληλης στήριξης στο γενικό σχολείο από ειδικά καταρτισμένο προσωπικό. Παρά τις μεταρρυθμίσεις που είναι σημαντικές για την ποιοτική εφαρμογή της παιδαγωγικής της ένταξης και ο τελευταίος νόμος συναντά αρκετά πρακτικά προβλήματα στην εφαρμογή του, του στυλ πως θα ορίζεται το είδος των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, πόσες ώρες εβδομαδιαία θα παρέχεται στήριξη στα παιδιά με ε.ε.α. κ.α.. Άλλα σημεία της κριτικής που δέχεται ο νόμος είναι ότι διατηρεί το κατηγορικό μοντέλο της ένταξης και έτσι δεν διαφέρει από το νόμο 2817/2000.

Επιπλέον, ενώ προσδίδει περισσότερες αρμοδιότητες στα εξωεκπαιδευτικά κέντρα (ΚΕΔΔΥ), δεν υπάρχουν αυτή τη στιγμή στοιχεία που να δείχνουν αλλαγές στην λειτουργία των κέντρων αυτών (Αβραμίδης και Διαλεκτάκη, 2010).

Η Ζώνιου-Σιδέρη (2000) υποστηρίζει ότι η αδυναμία εφαρμογής της ένταξης στην Ελλάδα οφείλεται στην απουσία σχεδιασμού μιας νέας κοινωνικής πολιτικής με στόχο την αποδοχή των διαφορετικών παιδιών στο σχολείο, η οποία θα οδηγούσε σε αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική σε θέματα ένταξης. Τέτοιες αλλαγές αφορούν, μεταξύ άλλων, μια διαφορετική διαμόρφωση των σχολικών κτιρίων, νέα αναλυτικά προγράμματα προσαρμοσμένα σε μαθητές με διαφορετικές ανάγκες, επιμόρφωση εκπαιδευτικών στις πρακτικές της ένταξης, αλλά και την αύξηση του προσωπικού του σχολείου με την πρόσληψη ανθρώπων διαφορετικών ειδικοτήτων (σχολικών ψυχολόγων, εργοθεραπευτών, λογοθεραπευτών, φυσικοθεραπευτών, σχολικών νοσοκόμων κτλ.), η γνώση των οποίων είναι απαραίτητη για την εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες (Στρογγυλός, Ξανθάκου, 2007). Οι παραπάνω αλλαγές, σύμφωνα με τη Ferguson (2006), θα πρέπει να έχουν ως στόχο την δημιουργία ενταξιακών σχολείων και τάξεων «για όλα τα παιδιά, σε όλους τους χώρους του σχολείου και όλο το σχολικό ωράριο». Η ίδια σε μία έρευνά της αναφέρει, «ότι τα μέχρι τώρα αποτελέσματα της ένταξης είναι ακαθόριστα, αλλά αυτό οφείλεται στην απουσία ανάπτυξης ενταξιακών συστημάτων/ προγραμμάτων εκπαίδευσης».

2.2 Η Παιδαγωγική της Ένταξης- Ενταξιακή Εκπαίδευση

Η παιδαγωγική της ένταξης έχει πλέον καθιερωθεί ως το κυρίαρχο φιλοσοφικό ρεύμα στο χώρο της ειδικής αγωγής. Η παιδαγωγική αυτή αντιμετωπίζει το σχολείο σύμφωνα με τον Sehrbock (2000) όχι μόνο ως χώρο μάθησης αλλά ως χώρο ζωής και τη σχολική τάξη ως μαθησιακό περιβάλλον. Δεν βασίζεται μόνο στα σχολικά βιβλία, χρησιμοποιεί ποικίλο υλικό, προωθείται η ομαδική εργασία και η μάθηση σε ετερογενείς ομάδες ως προς το χρόνο και τις επιδόσεις. Σύμφωνα με τους Αβραμίδης και Διαλεκτάκη (2010) προωθεί έννοιες όπως η διαφορετικότητα, τα ανθρώπινα δικαιώματα και οι ίσες ευκαιρίες, με σκοπό τη μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού των μαθητών με ε.ε.α.. Η παιδαγωγική της ένταξης σύμφωνα με την Ζώνιου- Σιδέρη (2000) χαρακτηρίζεται από συνάφεια με την καθημερινή ζωή, ισορροπία ως προς το χρόνο και το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης, γνώση που δεν

κατηγοριοποιείται σε βασικά και δευτερεύοντα μαθήματα και διαφοροποίηση του παιδαγωγικού υλικού και των μεθόδων διδασκαλίας. Σύμφωνα με την Meister (2000) η παιδαγωγική της ένταξης είναι παιδαγωγική και σχεδόν τίποτα άλλο εκτός από παιδαγωγική. Η ένταξη επιτυγχάνεται καλύτερα όταν εφαρμόζεται καλή παιδαγωγική υπό την έννοια της παρακίνησης των μαθητών για αυτενέργεια, για κοινωνική μάθηση, αναπτύσσεται το αλληλοενδιαφέρον και η αλληλεγγύη μέσα από ενεργητικούς τρόπους μάθησης και μέσα από την απόκτηση συναισθηματικών εμπειριών, παράλληλα με τις πραγματικές και κοινωνικές εμπειρίες.

Πριν συνεχίσω να αναφέρω περί της ένταξης, θεωρώ πως είναι απαραίτητο να διασαφηνιστούν σημασιολογικά κάποιοι όροι που περιγράφουν την από κοινού ζωή και μάθηση παιδιών με και χωρίς ε.ε.α.. Αυτοί είναι η «ενσωμάτωση» (mainstreaming) και η «ένταξη» (integration), οι οποίοι πολλές φορές χρησιμοποιούνται σαν συνώνυμοι ακόμα και σήμερα. Ποιος από τους δυο όμως είναι κατάλληλος για να περιγράψει αυτή την διαδικασία; Σύμφωνα με την Ζώνιου-Σιδέρη (2005) ο όρος «ένταξη» αναφέρεται στη συστηματική τοποθέτηση κάποιου στοιχείου μέσα σε κάτι άλλο, έτσι ώστε το πρώτο στοιχείο να καταστεί ως αυτοτελές, ακέραιο μέρος ενός ευρύτερου όλου. Ενώ, ο όρος «ενσωμάτωση» αναφέρετε στην μονόπλευρη προσκόλληση ενός αντικειμένου σε ένα άλλο, που έχει ως αποτέλεσμα, το πρώτο αντικείμενο να χάνει τα προσωπικά του χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με τον Κόμπο (1992) «ένταξη» είναι η εγγραφή και η φοίτηση των παιδιών με αναπηρίες και ε.ε.α., μέσα στις κανονικές τάξεις του γενικού σχολείου. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο τα παιδιά αυτά θα συμμετέχουν στην εργασία που γίνεται στις τάξεις στο βαθμό που τους επιτρέπουν οι ικανότητές τους και θα βοηθούνται με εξατομικευμένη εργασία από δάσκαλο της ειδικής αγωγής. Ενώ «ενσωμάτωση» είναι η πλήρης εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών με αναπηρίες και ε.ε.α. μέσα σε μια κανονική τάξη συνομηλίκων τους. Αυτό απαιτεί συμμετοχή των παιδιών αυτών σε όλες τις δραστηριότητες που επιτελούνται στην τάξη, ανάλογα πάντα με τις δυνατότητές τους, χωρίς καμιά ξεχωριστή βοήθεια από άλλο δάσκαλο εκτός από της τάξης τους.

Συμπερασματικά, όπως έχει αναφερθεί και από την Ζώνιου-Σιδέρη (2005) η διαφορά των δύο αυτών όρων είναι ότι στην ένταξη διατηρούνται τα αρχικά βασικά χαρακτηριστικά, τα οποία εμπλουτίζονται και γίνεται προσπάθεια να γίνουν ολοκληρωμένα και πλήρη, ενώ στην ενσωμάτωση εξαφανίζονται τα αρχικά βασικά χαρακτηριστικά, έχοντας αφομοιωθεί από τα χαρακτηριστικά ενός ευρύτερου

συνόλου. Τόσο όμως, η ένταξη όσο και η ενσωμάτωση συναντώνται σε ένα κοινό τους σημείο, στο περιεχόμενό τους το οποίο είναι η κοινή ζωή όλων των ανθρώπων και οι κοινωνικές τους σχέσεις.

Πρόσφατα εμφανίστηκε ο όρος «inclusive education» («ενταξιακή εκπαίδευση») ή αλλιώς «συνεκπαίδευση» (inclusion) παιδιών με και χωρίς ε.ε.α. ή «ένα σχολείο για όλα τα παιδιά» (Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011) για να περιγράψει την εκπαίδευση που τους συμπεριλαμβάνει όλους, που λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τη διαφορετικότητα όλων. Ήρθε να αντικαταστήσει τους όρους ένταξη και ενσωμάτωση με σκοπό να αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιμετώπιζαν αυτή την διαδικασία. Θεωρείται ότι στόχος της «ενταξιακής εκπαίδευσης» είναι η εξάλειψη του κοινωνικού αποκλεισμού που είναι συνέπεια των στάσεων και των απαντήσεων στην ποικιλία στη φυλή, την κοινωνική τάξη, στην εθνικότητα, τη θρησκεία, το φύλο και την ικανότητα (Vitello & Mithaug, 1998). Σε ένα τέτοιο σχολείο η ένταξη δεν θεωρείται αυτοσκοπός, αλλά μέσον για δράση και για ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρακτικών που θα ξεφεύγουν από τη συνηθισμένη ψυχοπαθολογική θεώρηση των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης. Σύμφωνα με τους Ζώνιου-Σιδέρη (2004), Mittler (1995) και Ainscow (1997) η «ενταξιακή εκπαίδευση», όπως και η ένταξη, σημασιοδοτεί τη μετατροπή των υπάρχουσών δομών κάτι που προϋποθέτει πάλι και συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων. Δηλαδή, τη μετάβαση από ένα μοντέλο κοινωνικής πρόνοιας σε ένα μοντέλο ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων, άρση των προκαταλήψεων και αποδοχή της διαφορετικότητας.

Διεθνώς οι πρώτες προσπάθειες θεμελίωσης της «ενταξιακής εκπαίδευσης» ξεκινούν τη δεκαετία του 1970: ΗΠΑ (1977)/ Ευρώπη (1983-84). Σύμφωνα με την Ferguson (2008) είναι σαφές μετά από έρευνες στις Ηνωμένες Πολιτείες και στην Ευρώπη, ότι η μεγάλη πρόοδος στην Ειδική αγωγή έχει γίνει. Οι προσπάθειες για να συμπεριληφθούν περισσότεροι μαθητές με ε.ε.α. σε γενικά σχολεία και τάξεις επιβεβαιώνει ότι το θεσμικό πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης υπόσχεται καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα για τους μαθητές. Όλο και περισσότερες χώρες στην Ευρώπη έχουν σημειώσει σημαντική πρόοδο προς την κατεύθυνση για ενταξιακή εκπαίδευση. Ωστόσο, παραμένει ανησυχητικό το ότι η ρητορική της ενταξιακής εκπαίδευσης για μαθητές με ε.ε.α. δεν συμβαδίζει με την πραγματικότητα αρκετά. Ενώ η πρόσβαση και η παρουσία στα "mainstream" σχολεία είναι ένα

απαραίτητο βήμα προς την ενταξιακή εκπαίδευση για τους μαθητές με αναπηρίες, είναι σαφές ότι δεν είναι αρκετό. Το τι συμβαίνει στις αίθουσες διδασκαλίας και στα σχολεία είναι ιδιαίτερα κρίσιμο για την επίτευξη μιας πραγματικής ενταξιακής εκπαίδευσης (Ferguson, 2008). Πολλοί ερευνητές, διερευνώντας τους παράγοντες που προκαλούν το κενό μεταξύ γνώσης και καθημερινής διδακτικής προσέγγισης, υπογραμμίζουν αίτια όπως:

- έλλειψη ολόπλευρης βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών
- έλλειψη επιμόρφωσης τους σε τακτικά χρονικά διαστήματα
- έλλειψη κινήτρων και ανατροφοδότησης
- διαφορετικές ερμηνείες των νόμων περί ειδικής αγωγής
- οι μεγάλες κοινωνικοοικονομικές αλλαγές
- οι εκπαιδευτικοί, ακόμη και όταν επιμορφώνονται σχετικά με τις μεθόδους και τις πρακτικές, συχνά δεν τροποποιούν την παραδοσιακή τους συμπεριφορά ή, όταν το κάνουν, είναι χωρίς διάρκεια και χωρίς συνέπεια (Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011).

Παρ' όλα αυτά έχουμε καλό λόγο να είμαστε αισιόδοξοι ότι οι τάσεις αυτές μπορούν και θα αλλάξουν από τις προσπάθειες των σχολείων για να συμμετάσχουν στα είδη της θεμελιώδους, συστημικής αλλαγής και βελτίωσης που με την πάροδο του χρόνου, θα δημιουργηθούν ενταξιακά σχολεία που θα είναι διαθέσιμα για όλους, παντού και όλη την ώρα ακόμα και αν αυτή η βελτίωση έχει ήδη καθυστερήσει πολύ (Ferguson, 2008). Ο Skrtic (1991) θεωρεί πως αυτή η ενταξιακή τροπή στον τομέα της εκπαίδευσης είναι πιο πιθανό να είναι πετύχει σε περιβάλλοντα όπου επικρατεί κουλτούρα συνεργασίας, που ενθαρρύνει και υποστηρίζει την επίλυση προβλημάτων. Αυτό σύμφωνα με την Ainscow (2007) συνεπάγεται ένα συγκεκριμένο πλαίσιο συνεργασίας για την αντιμετώπιση των εμποδίων, το οποίο απαιτεί νέες σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών- εκπαιδευόμενων.

2.3 Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη- ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού

Ερευνητές έπειτα από μελέτες σε διάφορες χώρες το κόσμου έχουν καταγράψει ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο θεσμικό πλαίσιο της

ένταξης δεν μας δίνουν συγκεκριμένη εικόνα. Οι Αβραμίδης και Διαλεκτάκη (2010) αναφέρουν ότι ενώ σε κάποιες μελέτες καταγράφηκαν θετικές στάσεις, οι περισσότερες μας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ουδέτερες ή ακόμη και αρνητικές στάσεις. Το συμπέρασμα στο οποίο έχουν οδηγηθεί είναι ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετικές στάσεις γενικότερα απέναντι στην ιδέα της ένταξης, αλλά για στην εφαρμογή της στην πράξη έχουν κάποιες αναστολές. Παρατηρήθηκε ότι οι σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών είναι το είδος της αναπηρίας και ο βαθμός δυσκολιών των μαθητών, άλλος είναι η εμπειρία εφαρμογής προγραμμάτων συνεκπαίδευσης, καθώς έρευνες έχουν καταδείξει ότι η εμπειρία που αποκτά ένας εκπαιδευτικός από την συμμετοχή του στην συνεκπαίδευση συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικών στάσεων. Τέλος, σε αυτούς τους παράγοντες ανήκει και το κλίμα που επικρατεί στο σχολικό περιβάλλον, για παράδειγμα ο βαθμός υποστήριξης από τον διευθυντή του σχολείου, η ποιότητα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών κα. (Αβραμίδης και Διαλεκτάκη, 2010).

Οι Avramidis & Norwich (2002) υποστηρίζουν την άποψη ότι ο ρόλος και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών είναι μέγιστης σημασίας για την αποτελεσματική επίτευξη κάθε εκπαιδευτικής αλλαγής. Άρα, για μια τέτοια παιδαγωγική μεταρρύθμιση προς την ενταξιακή εκπαίδευση χρειάζεται και διαφορετική αντιμετώπιση του ρόλου του εκπαιδευτικού. Ο ίδιος οφείλει να διαθέτει τα μέσα και την ευελιξία ώστε να προσαρμόζει το αναλυτικό πρόγραμμα και το εκπαιδευτικό υλικό που απαιτείται, στις ανάγκες της ομάδας του (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Όταν κρίνεται απαραίτητη η συνεργασία του εκπαιδευτικού με έναν δεύτερο στη ίδια τάξη, τότε η συνεργασία μπορεί να καταστεί αρκετά αποτελεσματική, να τους προσφέρει μεγαλύτερη σιγουριά και το χρόνο να επικεντρώσουν την προσοχή τους σε συγκεκριμένους μαθητές. Σε αυτή την περίπτωση η σχέση των δυο εκπαιδευτικών θα πρέπει να οδεύει σε μια πορεία συνεργασίας και να μην παραλείπονται ορισμένες κατευθυντήριες αρχές για τον δεύτερο εκπαιδευτικό σύμφωνα με τις οποίες και εκείνος έχει ισότιμο ρόλο με τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο ρόλος του αφορά όλη την ομάδα και δεν περιορίζεται στο μαθητή που εντάσσεται (εναλλαγή ρολών), συμμετέχει ενεργά στη διαμόρφωση και στη διαφοροποίηση του περιεχομένου του μαθήματος και η αξιολόγηση της διδακτικής διαδικασίας γίνεται από κοινού (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

Για τους λόγους αυτούς απαιτείται η παροχή στους εκπαιδευτικούς της δυνατότητας για επιμόρφωση, συνεχή στήριξη και συνεργασία από διάφορους φορείς (σχολικοί σύμβουλοι, διεπιστημονική ομάδα, συνάδελφοι) και φυσικά ένα σχολικό περιβάλλον στο οποίο θα μπορούν να συμμετέχουν εποικοδομητικά και όχι μηχανικά.

2.4 Μορφές Ένταξης

Οι μορφές ένταξης διαχωρίζονται σε δυο κατηγορίες. Η μια σε σχέση με την οργανωτική δομή και η δεύτερη με τον λειτουργικό χαρακτήρα.

α) όσον αφορά την οργανωτική δομή σύμφωνα με τους Hegarty, Rocklington, Lucas (1981) και Meijer (1997) προκύπτουν οι παρακάτω μορφές:

- Πλήρης ένταξη σε κανονική τάξη χωρίς άμεση βοήθεια, αλλά κατάλληλοι επιστήμονες συμβουλεύουν το δάσκαλο. Το πρόγραμμα διδασκαλίας και τα υλικά διδασκαλίας προσαρμόζονται στις ανάγκες του παιδιού.
- Πλήρης ένταξη σε κανονική τάξη, αλλά με άμεση βοήθεια στο παιδί από δεύτερο άτομο (π.χ. βοηθό εκπαιδευτικό, ειδικό παιδαγωγό, εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης, θεραπευτή). Ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού δεν περιορίζεται στην εξατομίκευση του εκπαιδευτικού προγράμματος μόνο για τα παιδιά με κάποια μορφή αναπηρίας αλλά συνεργάζεται με τον παιδαγωγό για το σύνολο των μαθητών της τάξης. Η μορφή αυτή ένταξης κρίνεται ιδανική και η πιο αποτελεσματική.
- Ένταξη για μερικές ώρες και η εκπαίδευση συνεχίζεται σε τμήμα ένταξης (ειδική τάξη) ή ειδικό σχολείο. Σ' αυτή την περίπτωση το παιδί παρακολουθεί το πρόγραμμα της γενικής τάξης και κάποιες ώρες την ημέρα παρακολουθεί εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο τμήμα ένταξης ή στο ειδικό σχολείο.
- Ειδικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

β) Όσον αφορά το λειτουργικό χαρακτήρα σύμφωνα με την Επιτροπή Warnock (1982) προσδιορίστηκαν τρεις μορφές ένταξης.

- Χωροτακτική ένταξη, χωρίς ουσιαστική επαφή (locational): Στα πλαίσια αυτής της μορφής ένταξης οι μαθητές με αναπηρίες και ε.ε.α. εκπαιδεύονται στον ίδιο χώρο με τους υπόλοιπους μαθητές, αλλά σε ξεχωριστές μονάδες ή κτίρια. Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στις δύο ομάδες είναι περιορισμένη.
- Κοινωνική με στόχο την ανάπτυξη κοινωνικών επαφών (π.χ. κοινά διαλείμματα, κοινές γιορτές) (social). Στα πλαίσια αυτής της μορφής ένταξης οι ομάδες των ανάπηρων και μη παιδιών εκπαιδεύονται σε χωριστές τάξεις, ωστόσο προωθεί την αλληλεπίδραση και την κοινωνική επαφή των παιδιών κυρίως κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων.
- Ένταξη στην ίδια διδακτική διαδικασία-λειτουργική (functional). Στα πλαίσια αυτής της μορφής όλα τα παιδιά συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου από κοινού και παρακολουθούν εξατομικευμένο παιδαγωγικό πρόγραμμα μέσα στην ίδια τάξη.
Η τελευταία μορφή θεωρείται η πιο αποτελεσματική αλλά και η πιο δύσκολη στην εφαρμογή της, καθώς προϋποθέτει ουσιαστική συμμετοχή των παιδιών μέσα στην τάξη.

2.5 Αναγκαιότητα της σχολικής ένταξης

Όπως αναφέρει η Πολυχρονοπούλου (2003), η συνεκπαίδευση στο χώρο του συνηθισμένου σχολείου «αποτελεί το πρώτο στάδιο για την πρόσβαση και την ισότιμη συμμετοχή σε όλες τις δραστηριότητες της κοινωνικής ζωής». Η ένταξη δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά το μέσο για να επιτευχθεί ο στόχος «για μια κοινωνία ένταξης» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2009). Όσα έχουν αναφερθεί ως εδώ, τονίζουν την αναγκαιότητα της παιδαγωγικής της ένταξης. Η κοινή ζωή των ατόμων με αναπηρία και ε.ε.α. και των ατόμων χωρίς συντελεί στην αποβολή προκαταλήψεων και ανασφαλειών, στη δημιουργία κλίματος αμοιβαίου σεβασμού και εκτίμησης, στη γνωριμία και κατανόηση των προβλημάτων τους, ενώ παράλληλα διευκολύνει την ενσωμάτωσή τους σε όλες τις κοινωνικές εκφάνσεις της ζωής. Και αν λάβουμε υπόψη μας ότι «τα παιδιά που αναπτύσσονται απομονωμένα σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο μπορεί να αντιμετωπίσουν μεγαλύτερη δυσκολία να προσαρμοστούν στην

κοινωνία, αφού θα έχουν επωμιστεί και την ετικέτα του “περιθωριακού”». (Χατήρα, 2000) καταλαβαίνουμε εύκολα την αναγκαιότητα της διαδικασίας αυτής. Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες αποκομίζουν περισσότερα κοινωνικά οφέλη στο σχολείο συνεκπαίδευσης σε σχέση με το ειδικό σχολείο. Αυτό συμβαίνει καθώς έχουν περισσότερες ευκαιρίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους στο γενικό σχολείο μέσω ομαδικών δραστηριοτήτων στην τάξη, διαλειμμάτων κ.τ.λ.. Το πιο μεγάλο όφελος των μαθητών χωρίς ειδικές ανάγκες στη τάξη της συνεκπαίδευσης φαίνεται ότι είναι η απόκτηση της υπομονής καθώς προσπαθούν και αυτοί με τη σειρά τους να προσφέρουν τη ‘βοήθειά’ τους στους συμμαθητές τους με ειδικές ανάγκες. Επιπλέον, τους ‘βοηθούν’ ώστε να αναπτύξουν και να διατηρήσουν διάφορες κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες θα συμβάλουν στη ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον χωρίς προβλήματα. Το γεγονός αυτό αυξάνει την κοινωνική συμμετοχή, ενδυναμώνει και σαφώς βελτιώνει την ανταπόκριση όλων των μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες στις υποχρεώσεις του σχολείου, και έτσι συντελεί στην ολοκληρωμένη κοινωνικοποίησή τους. Επίσης, οι ποικίλες εμπειρίες μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες συμβάλλουν στη δημιουργία φιλικών σχέσεων, στην ανάπτυξη κοινωνικών επαφών και σχέσεων αλλά και στην ενεργό συμμετοχή των παιδιών, στη διαμόρφωση του σχολικού γίνεσθαι.

Άρα, η ένταξη είναι αναγκαία για το παιδί αφού, νιώθει ως μέλος ενός κοινωνικού συνόλου που το αποδέχεται, βιώνει την ισότητα, μαθαίνει ότι όλοι είναι διαφορετικοί και μοναδικοί, μαθαίνουν να συμβιώνουν με διαφορετικούς ανθρώπους αλλά και για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Τα οφέλη των γονιών από το θεσμικό πλαίσιο της ένταξης είναι ότι νιώθουν λιγότερο απομονωμένοι, ότι κάποιος εκτιμούν το παιδί τους και το βλέπουν με αξιοπρέπεια και κατανοούν την ανομοιογένεια του κοινωνικού συνόλου. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν να εκπαιδεύσουν παιδιά με διαφορετικές ανάγκες κι έτσι εξελίσσονται επαγγελματικά, επεκτείνουν τις γνώσεις τους αφού συνεργάζονται με το ειδικό επιστημονικό προσωπικό του σχολείου και από όλο αυτό βιώνουν ικανοποίηση, καθώς βοηθούν παιδιά και γονείς που έχουν πραγματική ανάγκη.

3. ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ

3.1 Η Νοημοσύνη

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες σχετικά με την έννοια της νοημοσύνης. Ο Wechsler (1958) όρισε τη νοημοσύνη ως τη γενική ικανότητα του ανθρώπου να δρα σκόπιμα, να σκέπτεται λογικά και να προσαρμόζεται με επιτυχία στο περιβάλλον. Σήμερα τείνει να γίνει αποδεκτό ότι η νοημοσύνη είναι μια σύνθετη πνευματική διεργασία με την οποία το άτομο προσλαμβάνει, κατανοεί και αντιδρά στα κάθε είδους αισθητηριακά, κοινωνικά και γλωσσικά ερεθίσματα και προβλήματα.

Ο Sattler (1992) επισημαίνει ότι τα κοινά σημεία των διαφόρων θεωριών που αφορούν στον ορισμό για την νοημοσύνη, είναι η ικανότητα του ανθρώπου για μάθηση και αφηρημένη σκέψη καθώς και για αποτελεσματική προσαρμογή στο περιβάλλον του. Κάποια χαρακτηριστικά της νοημοσύνης που είναι αποδεκτά από ψυχολόγους είναι: η νοημοσύνη ενυπάρχει σε κάθε πνευματική ενέργεια, κινητοποιεί το σύνολο του ψυχοσωματικού οργανισμού, έχει λειτουργικό χαρακτήρα και αποβλέπει σε μορφές προσαρμογής σε νέες καταστάσεις και είναι δυνατό με ειδικά ψυχομετρικά μέσα να μετρηθεί με ικανοποιητική αξιοπιστία και εγκυρότητα. Η μέτρηση της νοημοσύνης γίνεται με ομαδικά και ατομικά τεστ και η επίδοση σε αυτά εκφράζεται με δυο ψυχομετρικούς δείκτες: τη νοητική ηλικία και το νοητικό πηλίκο. Συγκεκριμένα, η γενική διανοητική λειτουργία προσδιορίζεται από το ΝΠ (Intelligence Quotient (IQ)), που είναι ο δείκτης νοημοσύνης. Το ΝΠ δεν μεταβάλλεται με την ηλικία, αλλά παραμένει σταθερό και υπολογίζεται με τον τύπο:

$$\text{Νοητικό πηλίκο} = \frac{\text{νοητική ηλικία (σε μήνες)}}{\text{χρονολογική ηλικία(σε μήνες)}} \times 100$$

Ο μέσος όρος του νοητικού πηλίκου στο γενικό πληθυσμό είναι 100 και η τυπική απόκλιση 15. Με βάση το νοητικό πηλίκο γίνεται και η ταξινόμηση των ατόμων του γενικού πληθυσμού σε βαθμίδες νοητικής ικανότητας ως εξής:

N.Π. μεταξύ 85-100 θεωρείται άτομο μέσο-κανονικό (2/3 του γενικού πληθυσμού)
 N.Π. πάνω από 115 το άτομο έχει εξαιρετικά υψηλή νοητική ανάπτυξη
 N.Π. κάτω από 85 το άτομο είναι καθυστερημένο

N.Π. μεταξύ 75-85 δείχνει οριακή νοητική καθυστέρηση, ενώ N.Π. κάτω από 75 δείχνει σημαντική νοητική καθυστέρηση.

Να σημειωθεί, ότι λαμβάνουμε υπόψη και ένα πιθανό σφάλμα μέτρησης περίπου 5 βαθμών, οπότε ένα N.Π. π.χ. στο WISC₃ (Wechsler Intelligence Scale FOR Children-Revised που ανήκει στα πιο έγκυρες και σταθμισμένες δοκιμασίες νοημοσύνης στην Ελλάδα) θεωρείται ότι αντιστοιχεί σε 65-75 (Μόττη-Στεφανίδη, 1999). Έτσι, δεν μπορούμε αποφασίσουμε αν ένα άτομο είναι νοητικά καθυστερημένο ή όχι μόνο από το N.Π. αλλά θα παίζει ρόλο και η εκτίμηση της προσαρμοστικής λειτουργικότητας όπως θα αναφέρουμε παρακάτω. Ένα σημαντικό επίσης μειονέκτημα της μέτρησης της νοημοσύνης, αποτελεί το γεγονός ότι στα κριτήρια αξιολόγησης τους δεν λαμβάνονται υπόψη το πολιτιστικό περιβάλλον στο οποίο ζει και αναπτύσσεται το άτομο.

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο αριθμός των ατόμων ενός πληθυσμού που μπορεί να διαγνωσθεί ότι έχει νοητική καθυστέρηση εξαρτάται από τον τόπο, τα ήθη, τα έθιμα, τις προσδοκίες και το εκπαιδευτικό επίπεδο ενός πληθυσμού. Εάν το οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον είναι υψηλού μορφωτικού επιπέδου υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες το άτομο να παρουσιάζει υψηλή νοητική ικανότητα. Αντίθετα, το περιβάλλον χαμηλού μορφωτικού και οικονομικού επιπέδου δεν εξασφαλίζει αρκετά μορφωτικά ερεθίσματα και δυνατότητες εκπαίδευσης και λειτουργεί σαν ανασταλτικός παράγοντας στην νοητική ανάπτυξη του ατόμου.

3.2 Η έννοια της νοητικής καθυστέρησης-σύγχρονες προσεγγίσεις

Ακόμα και σήμερα υπάρχει σημαντική δυσκολία στον προσδιορισμό και στην απόδοση ενός ορισμού για την αναπηρία της νοητικής καθυστέρησης. Δεν είναι κάτι που έχει κανείς όπως ψηλό ανάστημα, μπλε μάτια, ξανθά μαλλιά κ.τ.λ., δεν αποτελεί ούτε ιατρική ούτε ψυχική διαταραχή (Wenar & Kerig, 2008). Αρχικά είχε οριστεί με όρους υποφυσιολογικής νοημοσύνης, το 1959 η Αμερικανική Εταιρία πρόσθεσε την προσαρμοστική συμπεριφορά ως κριτήριο. Έτσι, υιοθέτησε τον ορισμό «Η νοητική καθυστέρηση αναφέρεται σε γενική λειτουργία κάτω του φυσιολογικού, η οποία ξεκινά από την αναπτυξιακή περίοδο και συνδέεται με βλάβες στην προσαρμοστική συμπεριφορά». Η αναπηρία είναι παρούσα όταν συγκεκριμένοι νοητικοί περιορισμοί

δεν επιτρέπουν στο άτομο να αντιμετωπίσει με επιτυχία καθημερινές προκλήσεις της ζωής στην κοινότητα. Σύμφωνα με την Εταιρία για τη Νοητική Καθυστέρηση (1992) εάν αυτοί οι νοητικοί περιορισμοί δεν επιδρούν στη λειτουργικότητα τότε το άτομο δεν έχει ΝΚ. Το 2002 διατυπώθηκε ξανά ορισμός από την Αμερικανική Εταιρία, ο οποίος αποτελεί τον πιο πρόσφατο, αποδεκτό ορισμό για τη ΝΚ και έγινε αποδεκτός από τούς περισσότερους ειδικούς (γιατρούς, παιδαγωγούς, βιολόγους, κοινωνιολόγους, ψυχολόγους) «νοητική καθυστέρηση είναι μια ανεπάρκεια που χαρακτηρίζεται από σημαντικούς περιορισμούς τόσο στη νοητική λειτουργία όσο και στην προσαρμοστική συμπεριφορά, όπως εκφράζεται σε εννοιολογικές, κοινωνικές και πρακτικές προσαρμοστικές δεξιότητες. Η ανεπάρκεια αυτή έχει έναρξη πριν από τα 18 χρόνια».

Το 2004 στο ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΥΠΕΠΘ) σημειώνεται για τη ΝΚ ότι «η ΝΚ αναφέρεται σε γενική νοητική λειτουργία κάτω από το μέσο όρο, χαρακτηρίζεται από καθυστέρηση προσαρμοστικής συμπεριφοράς και εκδηλώνεται κατά την περίοδο της ανάπτυξης». Συνεπώς, όλοι οι σύγχρονοι ορισμοί της ΝΚ έχουν τρία κοινά σημεία τα οποία αποτελούν τα βασικά χαρακτηριστικά της αναπηρίας, αυτά είναι: **α)** η υποφυσιολογική νοημοσύνη, το πηλίκο ευφυΐας δηλαδή σημαντικά κάτω από το μέσο όρο (<70), **β)** σημαντικές ανεπάρκειες στην προσαρμοστική λειτουργικότητα και **γ)** η πρόωμη έναρξη, πριν από το 18^ο έτος της ηλικίας-αναπτυξιακή περίοδος. Ο δείκτης νοημοσύνης αντανακλά το βαθμό βαρύτητας της αναπηρίας, η κωδικοποίηση δίνεται στον πίνακα 1-1. Η διερεύνηση αναφορικά με την προσαρμοστική συμπεριφορά ενός ατόμου σε σχέση με τους συνομήλικους του εστιάζεται κυρίως στο κατά πόσο έχει ανεξαρτητοποιηθεί στις δεξιότητες της καθημερινής ζωής (π.χ. να μπορεί να ντύνεται, να τρώει, να πλένεται), στην επικοινωνία (να κατανοεί και να απαντάει, να ακολουθεί οδηγίες) και στις διαπροσωπικές δεξιότητες-κοινωνική αλληλεπίδραση (Στρογγυλός, 2011). Τέλος, η αναπτυξιακή περίοδος μέχρι τα 18 χρόνια ορίζεται διότι με αυτό το κριτήριο αποκλείονται της διάγνωσης άτομα με νοητικές ανεπάρκειες που μπορεί να οφείλονται σε ασθένειες ή εγκεφαλικούς τραυματισμούς που εμφανίζονται σε ενήλικες για παράδειγμα νόσος του Alzheimer (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

3.3 Διαγνωστικά κριτήρια για την Νοητική Καθυστέρηση

Η πιο διαδεδομένη μορφή ταξινόμησης της νοητικής καθυστέρησης είναι αυτή που χρησιμοποιεί το δείκτη νοημοσύνης (κριτήρια DSM, πίνακας 1-1). Δεδομένου όμως ότι αφενός ο δείκτης νοημοσύνης αποτελεί ένα μόνο χαρακτηριστικό του ατόμου, αφετέρου από μόνος του δε βοηθάει το εκπαιδευτικό έργο, χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στην ερμηνεία του για τις ικανότητες των νοητικά καθυστερημένων ατόμων. Παρόλα αυτά αποτελεί έναν τρόπο για μια προσπάθεια κατηγοριοποίησης του ανομοιογενούς αυτού πληθυσμού.

Πίνακας 1-1. Κριτήρια του DSM-IV για τη νοητική καθυστέρηση

- A. Σημαντικά υποφυσιολογική νοητική λειτουργία: ηλικία ευφυΐας περίπου 70 ή παρακάτω, που προκύπτει από μια ατομικά χορηγούμενη δοκιμασία νοημοσύνης (για τα βρέφη, μια κλινική εκτίμηση σημαντικά υποφυσιολογικής νοητικής λειτουργίας).
- B. Ταυτόχρονα ελλείμματα ή βλάβες στην παρούσα προσαρμοστική λειτουργικότητα (δηλαδή, στην αποτελεσματικότητα με την οποία το άτομο ανταποκρίνεται στα πρότυπα που αναμένονται για την ηλικία του από την πολιτισμική του ομάδα) σε τουλάχιστον δυο από τις ακόλουθες περιοχές: επικοινωνία, αυτό-φροντίδα, διαμονή στο σπίτι, κοινωνικές/διαπροσωπικές δεξιότητες, χρήση των κοινοτικών πόρων, αυτό-κατεύθυνση, λειτουργικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, εργασία, ελεύθερος χρόνος, υγεία και ασφάλεια.
- Γ. Έναρξη πριν από την ηλικία των 18 ετών.
- Κωδικοποίηση του βαθμού σοβαρότητας, που αντανακλά το επίπεδο του νοητικού ελλείμματος:
- Ήπια Νοητική Καθυστέρηση:** Επίπεδο ΔΠ 50-55 μέχρι περίπου 70
Μέτρια Νοητική Καθυστέρηση: Επίπεδο ΔΠ 35-40 μέχρι 50-55
Σοβαρή Νοητική Καθυστέρηση: Επίπεδο ΔΠ 20-25 μέχρι 35-40
Βαριά Νοητική Καθυστέρηση: Επίπεδο ΔΠ κάτω από 20 ή 25
Νοητική Καθυστέρηση Απροσδιόριστης Βαρύτητας: όταν υπάρχει μεγάλη πιθανότητα Νοητικής Καθυστέρησης αλλά η νοημοσύνη του ατόμου δεν μπορεί να ελεγχθεί με τις κανονικές δοκιμασίες.

3.3.1 Κατηγορίες νοητικής καθυστέρησης ανάλογα με την βαρύτητά της

Ήπια Νοητική Καθυστέρηση

Τα άτομα με αυτό το βαθμό καθυστέρησης αποτελούν έως το 85% του πληθυσμού των νοητικά καθυστερημένων. Μία από τις κυριότερες αιτίες είναι η κοινωνικοπολιτισμική αποστέρηση, εξαιτίας του χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας. (Παρασκευόπουλος, 1980) Μόνο ένα μικρό ποσοστό της ομάδας αυτής (10% - 20%) έχει αναγνωρισθεί ότι έχει οργανικές παθολογίες. Στην προσχολική ηλικία τα άτομα αυτά αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες, αυτοεξυπηρετούνται πριν από την ηλικία των 5 ετών και δύσκολα μπορούμε να τα διακρίνουμε από τα άλλα συνομήλικά τους. Εμφανίζουν μικρή καθυστέρηση στις κινητικές και αντιληπτικές ικανότητες. Οι σχολικές τους γνώσεις μπορούν να αγγίξουν το επίπεδο της ΣΤ' δημοτικού, έως το τέλος της εφηβικής ηλικίας. Σαν ενήλικα άτομα μπορούν να ενταχθούν στην κοινωνία, να αποκτήσουν βασικές κοινωνικές και επαγγελματικές δεξιότητες και να ζήσουν οικονομικά και κοινωνικά ανεξάρτητα μερικώς ή ολικώς (Παρασκευόπουλος, 1980).

Μέτρια Νοητική Καθυστέρηση

Τα άτομα αυτά αποτελούν το 10% του συνολικού πληθυσμού των νοητικά καθυστερημένων. Στην προσχολική ηλικία μπορούν να μάθουν να μιλούν και να επικοινωνούν, σε χαμηλό όμως επίπεδο. Η κινητική τους ανάπτυξη είναι επαρκής και μπορούν να αυτοεξυπηρετηθούν με μέτρια επίβλεψη. Οι σχολικές τους γνώσεις φθάνουν μέχρι το επίπεδο της Β' δημοτικού, από κει και πέρα δυσκολεύονται να αφομοιώσουν τα μαθήματα. Σαν ενήλικες μπορούν να ασκηθούν σε δεξιότητες αυτοεξυπρέτησης, όπως στην ατομική καθαριότητα, στο ντύσιμο και στο φαγητό και να ασχολούνται παραγωγικά στα πλαίσια της οικογένειας ή σε ειδικά πλαίσια όπως σε κάποια προστατευμένα εργαστήρια (Παρασκευόπουλος, 1980).

Σοβαρή Νοητική Καθυστέρηση

Αυτά τα άτομα αποτελούν περίπου το 3-4% του συνολικού πληθυσμού των νοητικά καθυστερημένων. Στην προσχολική ηλικία η κίνησή τους δεν είναι αρκετά αναπτυγμένη, αναπτύσσουν ελάχιστη ομιλία και δεν μπορούν να ωφεληθούν από ασκήσεις για αυτοεξυπρέτηση. Οι δεξιότητες επικοινωνίας είναι επίσης ελάχιστες και με συστηματική άσκηση μπορεί να μάθουν τις απλές συνήθειες της ζωής. Στην

σχολική περίοδο μπορεί απλά να μάθουν να μιλούν και να επικοινωνούν, καθώς και να ασκηθούν σε βασικές συνήθειες υγιεινής. Σαν ενήλικες είναι εντελώς εξαρτώμενα άτομα (Μάνος, 1997).

Βαριά Νοητική Καθυστέρηση

Αποτελούν το 1-2% του συνολικού πληθυσμού των νοητικά καθυστερημένων ατόμων. Στην προσχολική και σχολική ηλικία παρουσιάζουν ολική καθυστέρηση, ίσως κάποια κινητική ανάπτυξη καθώς μεγαλώνουν. Σαν ενήλικες έχουν περιορισμένη κινητική και γλωσσική ανάπτυξη, πετυχαίνουν πολύ περιορισμένη αυτοεξυπηρέτηση και έχουν ανάγκη από συνεχή ιατροφαρμακευτική περίθαλψη και φροντίδα (Παρασκευόπουλος, 1980).

Νοητική Καθυστέρηση Απροσδιόριστης Βαρύτητας

Σε περιπτώσεις όπου δεν μπορεί να ελεγχθεί η νοημοσύνη επειδή τα παιδιά είναι μη συνεργάσιμα ή παρουσιάζουν σημαντικές σωματικές αναπηρίες, όμως η κλινική εκτίμηση είναι ότι λειτουργούν νοητικά σημαντικά κάτω από το φυσιολογικό, τότε βάζουμε αυτή τη διάγνωση. Κατά γενικό κανόνα, όσο μικρότερη η ηλικία, τόσο πιο δύσκολο είναι να διαγνώσει κανείς τη ΝΚ, εκτός από οφθαλμοφανείς περιπτώσεις (Μάνος, 1997).

3.4 Τα χαρακτηριστικά παιδιών με νοητική καθυστέρηση

Χαρακτηριστικό των παιδιών με ΝΚ είναι τόσο οι γνωστικές δυσκολίες που συναντούν, όσο και εκείνες στον τομέα της συμπεριφοράς και της επικοινωνίας. Τα νοητικά καθυστερημένα άτομα ακολουθούν τα στάδια γνωστικής ανάπτυξης, όπως αυτά έχουν οριστεί από τη θεωρία του Piaget. Πρωταρχική διαφορά μεταξύ τυπικά αναπτυσσόμενων και νοητικά καθυστερημένων παιδιών είναι ο αργότερος ρυθμός απόκτησης των σταδίων και η τάση της ανάπτυξης για σταθεροποίηση σε αντιστοιχία με τη σοβαρότητα της νοητικής καθυστέρησης. Οι Algozzine και Ysseldyke (2006) αναφέρουν ότι οι δυσκολίες στο γνωστικό τομέα αφορούν περιορισμούς στη συγκέντρωση της προσοχής, στην επεξεργασία πληροφοριών και

στη γενίκευση της γνώσης, στη μνήμη και στην αντίληψη με αποτέλεσμα οι ρυθμοί μάθησης να είναι πιο αργοί σε σχέση με τους συμμαθητές τους χωρίς ΝΚ.

Τα άτομα με ΝΚ παρουσιάζουν ελλείψεις στην προσοχή των κατάλληλων διαστάσεων (χρώμα, σχήμα, μέγεθος, θέση, βάρος) ενός συγκεκριμένου ερεθίσματος ή αντικειμένου (Westling, 1986). Δυσκολεύονται σε μεγάλο βαθμό να οργανώσουν τις εισερχόμενες πληροφορίες στο μυαλό τόσο καλά, όσο τα μη καθυστερημένα άτομα, χρειάζονται περισσότερο χρόνο για την αποκωδικοποίηση γνωστών πραγμάτων, δεν κάνουν χρήση της λογικής στην προσπάθειά τους να επιλύσουν προβλήματα (Westling, 1986). Παρουσιάζουν μειονεξίες σε διάφορες περιοχές της μνήμης και κυρίως ελλείψεις στη βραχυπρόθεσμη μνήμη. Μπορεί να έχουν την απαραίτητη δομική ακεραιότητα στη βραχύχρονη μνήμη, αλλά μειονεκτούν στην ανάπτυξη των διαδικαστικών δεξιοτήτων προσοχής-αντίληψης, που αναμιγνύονται στην εξαγωγή πληροφοριών από το ερέθισμα (Pennington & Luszcz, 1975). Οι δυσκολίες στον τομέα της συμπεριφοράς έχουν να κάνουν με την εμφάνιση άγχους, επιθετικότητας, παρόρμησης, εξάρτησης, εκδήλωση έντονων ξεσπασμάτων και δυσκολίες στην αυτορρύθμιση σε σχέση με το περιβάλλον, στην ανάπτυξη σχέσεων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης. Τέλος, οι δυσκολίες στον τομέα της επικοινωνίας σχετίζονται με χαμηλά επίπεδα γλωσσικής ανάπτυξης (Kumin, 1994), δυσκολίες στην κατανόηση οδηγιών, στην ομιλία, στην έκφραση και στην επιλογή.

Αξίζει να αναφερθούμε και στα φυσικά και κινητικά χαρακτηριστικά των ατόμων με ΝΚ. Συγκεκριμένα, τα νοητικά καθυστερημένα άτομα χαρακτηρίζονται από χαμηλή φυσική κατάσταση που είναι αποτέλεσμα της περιορισμένης κινητικότητάς τους. Η ανέλιξη των φυσικών ικανοτήτων τους είναι ταχύτερη από το γενικό πληθυσμό (Pitteti & Campbell, 1991) και αυτό οφείλεται κυρίως σε καρδιαγγειακές διαταραχές, οι οποίες συνδέονται ξεκάθαρα με καθιστική ζωή. Άλλα προβλήματα είναι οι αποκλίσεις στην στάση του κορμού (σκολίωση, κύφωση, λόρδωση), υπερκαμψία με αποτέλεσμα να τραυματίζονται πολύ εύκολα και να προκαλούν έλλειψη ισορροπίας (Κουτσούκη, 1997). Επίσης, εμφανίζουν μυϊκά προβλήματα, δυσκολίες συντονισμού χεριού-ματιού, ματιού-ποδιού, δυσκολίες ισορροπίας του σώματος (Κουτσούκη, 1997). Τέλος, έχουν σοβαρό πρόβλημα αυτοεικόνας και αυτοαντίληψης του σώματός του μέσα στο χώρο. Γι αυτό το λόγο δε μπορεί να εκτιμήσει τη θέση των άλλων σωμάτων σε σχέση με τη δική του.

3.5 Αιτιολογία

Οι αιτιολογικοί παράγοντες (ή προδιαθετικοί παράγοντες) που σχετίζονται με την ΝΚ μπορεί να είναι βιολογικοί-περιβαλλοντικοί ή ψυχοκοινωνικοί ή συνδυασμός τους. Πάντα, σε ένα ποσοστό 30%-40% των περιπτώσεων δεν μπορεί να ανευρεθεί σαφής αιτιολογία (Μάνος, 1997). Η πρώτη περίπτωση (βιολογικοί) αφορά στους κλινικούς τύπους της ΝΚ σε ποσοστό 25% του συνολικού πληθυσμού. Ο δείκτης νοημοσύνης των ατόμων αυτής της περίπτωσης είναι κάτω του 50, παρουσιάζουν νευρολογικά προβλήματα και συγχρόνως αναπηρίες ή στίγματα και η διάγνωση μπορεί να γίνει αμέσως μετά τη γέννηση ή νωρίς στην παιδική ηλικία.

Η δεύτερη περίπτωση (ψυχοκοινωνικοί παράγοντες) που αποτελεί και την πλειονότητα των νοητικά καθυστερημένων δεν παρουσιάζει χαρακτηριστικά που συνδέονται με την ΝΚ. Το νοητικό τους ηλικίο αντιστοιχεί σε επίπεδο ήπιας καθυστέρησης, ενώ η προέλευση των παιδιών αυτής της περίπτωσης συνδέεται με χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά στρώματα. Η διάγνωσή τους μπορεί να γίνει αργά, μετά την είσοδο του παιδιού στο σχολείο. Η αιτιολογική αυτή κατηγορία που ταξινομείται ως ψυχοκοινωνική αποστέρηση παραμένει σκοτεινή και σχετίζεται με πολλούς αλληλοεπιδρώντες παράγοντες, που κανένας από μόνος του δεν μπορεί να προκαλέσει ΝΚ. Περισσότερο ευάλωτα σε αυτούς τους παράγοντες είναι άτομα που προέρχονται από χαμηλό κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό περιβάλλον. Η επίδραση είναι έμμεση και συνδέεται με δυσμενείς συνθήκες διαβίωσης και υγιεινής καθώς και με ανεπαρκή διατροφή και ιατρική περίθαλψη. Αυτή η κατάσταση συμβάλλει σε μια ποιότητα ζωής χαμηλού επιπέδου, η οποία με τη σειρά της επιδρά αρνητικά στις ενδοοικογενειακές σχέσεις και στην καθημερινή φροντίδα του παιδιού. Με αυτό σχετίζονται οι έρευνες των Davis (1947) και Koluchova (1972) που αναφέρουν ότι ακραίες περιπτώσεις πλήρους αποστέρησης ερεθισμάτων μπορεί να προκαλέσουν σοβαρή καθυστέρηση, ενώ σε πιο ήπιες περιπτώσεις δεν επιτρέπεται στο παιδί να αναπτύξει το έμφυτο δυναμικό του.

Κατά τους Hodapp και Dykens (1996), το 77% των περιπτώσεων που κυμαίνονται μεταξύ της μέτριας και σοβαρής ΝΚ οφείλεται σε οργανικούς παράγοντες. Συνήθως τα οργανικά αίτια προκαλούν σοβαρά ελλείμματα και γενικότερα υπολογίζεται ότι υπάρχουν 1.000 διαφορετικές οργανικές αιτίες της ΝΚ.

Στη συνέχεια, ακολουθεί μια ταξινόμηση των οργανικών και περιβαλλοντικών αιτιών:

1) Κληρονομικοί παράγοντες (περίπου 5% των περιπτώσεων): περιλαμβάνουν κυρίως χρωμοσωμικές ανωμαλίες. Το ανθρώπινο-σωματικό κύτταρο περιέχει 46 χρωμοσώματα διαρρυθμισμένα σε 23 ζεύγη. Οι συνηθέστερες από τις χρωμοσωμικές ανωμαλίες εμφανίζονται ως τρισωμία (τριπλό χρωμόσωμα) στο 21^ο ζεύγος, τότε προκαλείται το σύνδρομο Down (10% όλων των περιπτώσεων μέτριας και σοβαρής ΝΚ) ή γίνεται λανθασμένος συνδυασμός του φύλου (απουσία δεύτερου χρωμοσώματος στο 23^ο ζεύγος ή παρουσία ενός επιπλέον χρωμοσώματος στο 23^ο ζεύγος) που καταλήγει σε άλλα σύνδρομα όπως το Turner, Klinefelter (αντίστοιχα) και άλλα (Πολυχρονοπούλου, 2003). Επίσης, περιλαμβάνονται μονογονιδιακές ανωμαλίες (π.χ. οξώδης σκλήρυνση) και εγγενείς διαταραχές του μεταβολισμού. Η πιο γνωστή ανωμαλία της τελευταίας κατηγορίας είναι η φαινυλκετονουρία, γνωστή και ως PKU. Το μωρό που γεννιέται με PKU φαίνεται φυσιολογικό, όμως του λείπει ένα ένζυμο απαραίτητο για τη διάσπαση μιας χημικής ουσίας της φαινυλαλανίνης. Αν δεν διαγνωστεί έγκαιρα και συσσωρευτεί η φαινυλαλανίνη στο αίμα τότε αυτή η ουσία καταστρέφει τον εγκέφαλο.

2) Πρώιμες ανωμαλίες στην ανάπτυξη του εμβρύου (περίπου 30% των περιπτώσεων): περιλαμβάνουν χρωμοσωμικές αλλοιώσεις ή προγεννητικές βλάβες του εμβρύου οφειλόμενες σε τοξίνες (π.χ. σοβαρός αλκοολισμός της μητέρας, τοξιναιμία της κύησης, λοιμώξεις όπως η ερυθρά ή η τοξοπλάσμωση).

3) Εγκυμοσύνη και προγεννητικοί παράγοντες (περίπου 10% των περιπτώσεων): η προσβολή της μητέρας από ερυθρά κατά τη διάρκεια του πρώτου 3μήνου της κύησης, όπως και οι μαζικές δόσεις ακτινοβολίας μπορούν να προκαλέσουν βλάβες στο έμβρυο όπως η ΝΚ. Επίσης, η σύφιλη, η ηλικία άνω των 35, η έντονη συναισθηματική πίεση, καθ όλη τη διάρκεια της εγκυμοσύνης ανήκουν στους μητρικούς παράγοντες κινδύνου που αυξάνουν τις πιθανότητες για εμφάνιση ΝΚ στο βρέφος. Ακόμα, η κακή διατροφή του εμβρύου, ο πρόωρος τοκετός, η υποξαιμία, λοιμώξεις (π.χ. εγκεφαλίτιδα), ο τραυματισμός του εγκεφάλου κατά τον τοκετό και άλλα.

4) Γενικές ιατρικές καταστάσεις που εμφανίζονται επίκτητα στη βρεφονηπιακή ή στην παιδική ηλικία (περίπου 5% των περιπτώσεων): εδώ περιλαμβάνονται

λοιμώξεις, όγκοι ή τραυματισμοί του εγκεφάλου(συμπεριλαμβανομένων και αυτών που οφείλονται σε κακοποίηση του παιδιού), καθώς και οι δηλητηριάσεις μολύβδου. Όσο αφορά τις δηλητηριάσεις από μόλυβδο, έχει αποδειχθεί πως αυτό το στοιχείο φθάνει στον εγκέφαλο προξενεί βλάβες και έπειτα ΝΚ. Οι Kirk και Gallagher (1986) επισημαίνουν ότι πρέπει να ελέγχεται το επίπεδο του μολύβδου στο ανθρώπινο αίμα με κάθε δυνατό τρόπο.

5) Περιβαλλοντικοί παράγοντες και άλλες ψυχικές διαταραχές (περίπου 15%-20%): οι περιβαλλοντικοί παράγοντες συνδέονται με ήπια ΝΚ και ταξινομούνται σε:

- Περιβαλλοντική στέρηση
- Φτωχό κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον
- Ιδρυματοποίηση
- Στερημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον
- Συναισθηματική αποστέρηση

Αιτία μπορεί να αποτελεί η παρουσία σοβαρών ψυχικών διαταραχών όπως η Αυτιστική διαταραχή.

3.6 Επιδημιολογία

Από την στιγμή που δεν υπάρχει ένας ξεκάθαρος ορισμός της ΝΚ δεν μπορούμε να είμαστε απόλυτοι για τον επιπολασμό της αναπηρίας. Εάν χρησιμοποιήσουμε ως μοναδικό κριτήριο το νοητικό πηλίκο, η επιδημιολογία αλλάζει σημαντικά. Εάν κρατήσουμε το όριο του 70 και κάτω τότε 3% του γενικού πληθυσμού μπορεί να ταξινομηθεί ως νοητικά καθυστερημένο, όπως δέχονται οι περισσότερες χώρες και «κατατάσσεται στα μεγαλύτερα κοινωνικά, οικονομικά και εθνικά προβλήματα υγείας των προηγμένων χωρών» (Πολυχρονοπούλου, 2004). Αξίζει να σημειωθεί όμως πως με αυτό το κριτήριο αγνοούμε άλλους σημαντικούς παράγοντες όπως αυτόν της προσαρμοστικής συμπεριφοράς. Η προσαρμοστικότητα ιδιαίτερα στο επίπεδο της ήπιας ΝΚ δεν συσχετίζεται αρκετά με το νοητικό πηλίκο, οπότε σε αυτό το επίπεδο αν λαμβάναμε υπόψη μόνο το ΝΠ τότε τα ποσοστά με ΝΚ θα ήταν υπερεκτιμημένα.

Ο δεύτερος και εξίσου σημαντικός παράγοντας είναι η ηλικία. Τα παιδιά με ήπια ΝΚ είναι πιο πιθανό να διαγνωστούν κατά τη διάρκεια της σχολικής περιόδου όπου εμφανίζουν αδυναμίες. Επομένως, το ποσοστό επιπολασμού είναι χαμηλότερο κατά την προσχολική ηλικία, κατόπιν τείνει να σημειώνει άνοδο μέχρι την εφηβεία και στη συνέχεια ελαττώνεται.

Οι Hodapp και Dykens (1996) αναφέρουν πως αν λάβουμε υπόψη τους παραπάνω παράγοντες, το ποσοστό των ΝΚ ατόμων στο γενικό πληθυσμό από 3% θα μειωνόταν σε 1-2%. Όσον αφορά την κατανομή των ατόμων σε σχέση με το νοητικό τους πηλίκο, έχει βρεθεί όπως αναφέρεται παραπάνω στην κατηγοριοποίηση με βάση το ΝΠ ότι το 85% είναι άτομα με ήπια ΝΚ, το 10% είναι άτομα με μέτρια ΝΚ, το 3%-4% είναι άτομα με σοβαρή ΝΚ και το 1-2% άτομα με βαριά ΝΚ. Σύμφωνα με τον Αμερικανικό Σύνδεσμο (1994) με ελαφρώς μεγαλύτερη συχνότητα προσβάλλονται τα αρσενικά άτομα (σχέση αρρένων-θηλέων 1.5:1) αν και έχει υποστηριχθεί ότι αυτό οφείλεται στην συχνότερη παραπομπή των αγοριών για ψυχολογική εξέταση λόγω της συχνής συνύπαρξης προβλημάτων συμπεριφοράς. Επιπλέον, η ΝΚ που οφείλεται σε βιολογικούς παράγοντες έχει την ίδια συχνότητα στις υψηλές και στις χαμηλές κοινωνικοοικονομικές τάξεις (εκτός και αν οι βιολογικοί αιτιολογικοί παράγοντες συνδέονται με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο) και εδώ μιλάμε για πιο σοβαρές μορφές ΝΚ. Αντιθέτως, όταν η αιτιολογία δεν σχετίζεται με βιολογικούς παράγοντες, τότε η ΝΚ είναι συχνότερη στις χαμηλές κοινωνικοοικονομικές τάξεις και μάλιστα συχνότερες είναι οι ήπιες μορφές (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

3.7 Συνοδά προβλήματα της νοητικής καθυστέρησης

Άλλα άτομα με ΝΚ μπορεί να είναι παθητικά και εξαρτημένα και άλλα επιθετικά και παρορμητικά. Η συνύπαρξη άλλων ψυχικών διαταραχών είναι πολύ πιο συχνή στα νοητικά καθυστερημένα άτομα απ' ότι στο γενικό πληθυσμό. Σύμφωνα με την Nezu (1992) το 10-40% των παιδιών με ΝΚ αντιμετωπίζει τουλάχιστον μια επιπλέον αναπτυξιακή δυσκολία, ενώ η McLean (1993) αναφέρει ότι η συχνότητα εμφάνισης συναισθηματικών ή προβλημάτων συμπεριφοράς είναι 4-6 φορές υψηλότερη σε σχέση με το γενικό πληθυσμό. Τις περισσότερες φορές μπορούμε να μιλήσουμε για συνύπαρξη προβληματικής συμπεριφοράς που αναπτύσσονται στη

βάση της ΝΚ και των γνωστικών και κοινωνικών ελλειμμάτων αυτών των παιδιών. Τα πιο συχνά συνοδά προβλήματα είναι οι διαταραχές λόγου και ομιλίας, οι διαταραχές στην προσοχή, η αυτοκαταστροφική συμπεριφορά, οι δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις.

Άλλες συνοδές διαταραχές είναι η διαταραχές της διάθεσης, βαριές εκτεταμένες διαταραχές της ανάπτυξης, η διαταραχή στερεοτυπικών κινήσεων και ψυχικές διαταραχές οφειλόμενες σε γενική ιατρική κατάσταση (π.χ. άνοια οφειλόμενη σε τραύμα κεφαλής) (Μάνος, 1997). Κατά την σχολική περίοδο, δημιουργούνται συχνά δυσκολίες στη σχέση των ΝΚ παιδιών με τους συμμαθητές τους, αφού πολλές φορές δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν σωστά κάποιες κοινωνικές καταστάσεις με αποτέλεσμα να απορρίπτονται απ' τους συνομήλικους τους (Taylor, 1987) και ειδικά στην περίπτωση που εντάσσονται σε ένα περιβάλλον με παιδιά χωρίς προβλήματα. Αξίζει να σημειωθεί ότι συχνά είναι δύσκολο λόγω έλλειψης επικοινωνιακών δεξιοτήτων να παρθεί ικανοποιητικό ιστορικό και έτσι η διάγνωση μπορεί να είναι της κατηγορίας Μη Προσδιοριζόμενη Αλλιώς (π.χ. καταθλιπτική διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς) (Μάνος, 1997). Η Άνοια τύπου Alzheimer φαίνεται να είναι συχνή σε άτομα με ΝΚ οφειλόμενη σε σύνδρομο Down.

3.8. Εκπαίδευση νοητικά καθυστερημένων παιδιών

Το εξελικτικό πρότυπο της ΝΚ δέχεται πως η ανάπτυξη του παιδιού με ΝΚ γίνεται με αργό ρυθμό, αλλά παράλληλα με την ανάπτυξη του φυσιολογικού. Σημείο θετικό για τη δυνατότητα μάθησης των νοητικά καθυστερημένων μαθητών (Πολυχρονοπούλου, 2003). Όσον αφορά τον τρόπο παροχής εκπαίδευσης στα παιδιά με ΝΚ άλλοι προτείνουν την ένταξη των παιδιών στην γενική εκπαίδευση μαζί με τα άλλα παιδιά και άλλοι την τοποθέτηση τους σε ειδικές τάξεις ή ειδικά σχολεία, όπου η εκπαίδευση προσαρμόζεται στις ανάγκες των παιδιών (Μάνος, 1997). Σύμφωνα με το Ν. 2817/2000, οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση φοιτούν στις σχολικές μονάδες της γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης και σε ειδικές περιπτώσεις σε άλλες δομές και πλαίσια (π.χ. νοσοκομείο). Στην περίπτωση της φοίτησής τους στη συνήθη σχολική τάξη οι μαθητές με ήπια νοητική καθυστέρηση υποστηρίζονται από ειδικούς

εκπαιδευτικούς, ειδικό επιστημονικό προσωπικό, υπηρεσίες ειδικής αγωγής και με ανάλογη αξιοποίηση πρόσθετων οικονομικών πόρων.

Για την αποτελεσματική εκπαιδευτική πρόοδο και την επιτυχή ανάπτυξη της κοινωνικότητας των μαθητών με ήπια και μέτρια νοητική καθυστέρηση είναι αναγκαίο σύμφωνα με το ΔΕΕΠΣ (2004) η εκπαίδευση των παιδιών αυτών να στηρίζεται σε ένα ανοικτό, ευέλικτο και ευπροσάρμοστο ΑΠ που θα περιλαμβάνει όλα τα πλαίσια φοίτησής τους (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, δημόσιας και ιδιωτικής) και θα ανταποκρίνεται στις πολύπλευρες εκπαιδευτικές και κοινωνικές τους ανάγκες. Οι μαθητές αυτοί έχουν ανάγκη από συστηματικότερη παιδαγωγική υποστήριξη και η διαδικασία μάθησης στην οποία συμμετέχουν μπορεί να διαφοροποιείται με μικρές παρεμβάσεις ή μικρής διάρκειας εξατομικευμένη υποστήριξη ή από συνεχή καθοδήγηση και συνεπή ανατροφοδοτικό έλεγχο.

Ανάλογα με τις ατομικές ανάγκες τους, οι μαθητές με μέτρια κι ελαφριά καθυστέρηση μπορούν είτε να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα της γενικής τάξης με κατάλληλες διαφοροποιήσεις (σε συνδυασμό αν αυτό κρίνεται απαραίτητο με παρακολούθηση στο τμήμα ένταξης του σχολείου τους), είτε να ενταχθούν σε σχολείο ειδικής αγωγής. Η μέθοδοι διδασκαλίας για την κάλυψη των διδακτικών στόχων μπορεί να ποικίλλουν ανάλογα με το περιεχόμενο σπουδών και τους εξατομικευμένους στόχους. Μιλάμε για συμπεριφοριστικές ή γνωστικές προσεγγίσεις ανάλογα με τον απαιτούμενο, εξωτερικό έλεγχο που θέλει να ασκήσει ο εκπαιδευτικός και σε σχέση με το αν θέλει να εστιάσει στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων (συμπεριφορισμός) ή όχι μόνο στο αποτέλεσμα αλλά και στην επίτευξη διαδικασίας (γνωστική προσέγγιση) (Στρογγυλός, 2011). Σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των μαθητών με ΝΚ διαδραματίζει η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η οποία σύμφωνα με τους Clark, Dyson και Millward (1995) συμβάλλει σημαντικά στην ενταξιακή εκπαίδευση και η αποδοτικότητάς της συνδέεται με την παρουσία του εκπαιδευτικού (βοηθού και μη) στο πλαίσιο της ομάδας. Σύμφωνα με έρευνα των Murphy, Grey και Honan (2005) σε παιδιά με ΝΚ, μετά από συμμετοχή τους σε ομάδες, επωφελήθηκε η γνωστική και κοινωνική τους επίδοση.

Αξίζει να αναφέρουμε και άλλες σημαντικές τεχνικές στην εκπαίδευση των μαθητών με ΝΚ και γίνεται λόγος για την ανάλυση έργου, την άμεση διδασκαλία και την επιβράβευση συμπεριφοράς. Με την τεχνική της ανάλυσης έργου μια δεξιότητα

(π.χ. να κόβει με ψαλίδι) ή δραστηριότητα παρουσιάζεται από τον εκπαιδευτικό σε μικρά παρατηρήσιμα βήματα τα οποία καλείται ο μαθητής να μιμηθεί (Solity, 1991). Σύμφωνα με έρευνα του Solity (1991) με την άμεση διδασκαλία ο εκπαιδευτικός έχει τον έλεγχο της διαδικασίας μέσα από την οργανωμένη παρουσίαση της γνώσης, καθώς και οι δυο αυτές τεχνικές συμβάλλουν στο να καλυφθούν τα κενά ενός μαθητή μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα.

Τέλος, η επιβράβευση ενός παιδιού μετά την επίτευξη ενός μαθησιακού στόχου μπορεί να είναι λεκτική ή υλική ανταμοιβή. Έρευνες δείχνουν πως η θετική ενίσχυση της συμπεριφοράς σε συνδυασμό με τον συμπεριφορισμό, μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα (Kelly 1988· Newman & Pitchford, 1988· Tham 1992). Εδώ όμως να σημειωθεί πως χρειάζεται προσοχή με την υλική ανταμοιβή και κυρίως με την τροφή για τα συγκεκριμένα παιδιά ώστε να μην καταστεί επιβλαβής η χρήση της ανταμοιβής αυτής. Σε κάθε περίπτωση, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι σημαντικότερες δυσκολίες μάθησης που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση.

4. ΑΥΤΙΣΜΟΣ

4.1 Τι είναι ο Αυτισμός;

Ο Αυτισμός είναι μια διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, η οποία επισημάνθηκε για πρώτη φορά από τον πρωτοπόρο Leo Kanner το 1943. Άλλος ένας πρωτοπόρος που ασχολήθηκε με την ανασκόπηση γύρω από το θέμα του Αυτισμού μπορεί να θεωρηθεί ο Hans Asperger. Και οι δυο πίστευαν ότι υπήρχε μια θεμελιώδης γενετική ανωμαλία που προκαλούσε χαρακτηριστικά προβλήματα, όπως ελλείμματα στην κοινωνική ανάπτυξη, ιδιόμορφη γλωσσική ανάπτυξη και περιορισμένα στερεότυπα ενδιαφέροντα (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2005). Ανεξάρτητα ο ένας απ' τον άλλον, εντελώς συμπτωματικά και οι δύο επέλεξαν να χαρακτηρίσουν αυτή τη βαθύτερη διαταραχή με τη λέξη «Αυτισμός» που προέκυψε από την ελληνική λέξη «εαυτός». Χρησιμοποίησαν αυτή τη λέξη για να δείξουν την απώλεια επαφής με τον κοινωνικό περίγυρο και έναν περιορισμό που αφήνει έξω τα πάντα εκτός από τον ίδιο του τον εαυτό. Ο όρος αυτός είχε ήδη χρησιμοποιηθεί και από τον ψυχίατρο Eugen Bleuler το 1911 για να χαρακτηρίσει όμως κάποια άτομα με σχιζοφρένεια που είχαν χάσει την επαφή με την πραγματικότητα (Frith, 1989). Σύμφωνα με την Καλύβα (2005) μετά την ανασκόπηση των δυο πρωτοπόρων πολλοί επιστήμονες άρχισαν να δείχνουν ενδιαφέρον για το περίπλοκο φάσμα των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών, το οποίο συμπεριλαμβάνει τον κλασικό «Αυτισμό», το σύνδρομο Asperger και τα σύνδρομα Heller και Rett. Η διαφορά του ορισμού του αυτισμού κατά τον Asperger σε σχέση με τον Kanner είναι ότι ο πρώτος συμπεριέλαβε περιπτώσεις που αγγίζουν τα όρια του φυσιολογικού και φτάνουν μέχρι σοβαρές εγκεφαλικές βλάβες. Η περίπτωση του ευφυούς, γλωσσικά ικανού και σχεδόν φυσιολογικού αυτιστικού παιδιού χαρακτηρίζεται με το «Σύνδρομο Asperger» (Tantam, 1988).

Ο Kanner στο κλασικό του σύγγραμμα (1943) περιέγραψε τα τρία βασικά χαρακτηριστικά του πρώιμου βρεφικού αυτισμού. Το πρώτο είναι η αυτιστική μοναχικότητα και εννοούμε την ακραία κοινωνική απομόνωση που αναφέρεται στη διανοητική απομόνωση, μια αδυναμία ανάπτυξης σχέσεων με τους ανθρώπους. Το δεύτερο είναι η ψυχαναγκαστική εμμονή στην ομοιομορφία, μια παθολογική ανάγκη για ομοιότητα. Αυτή η ανάγκη βρίσκει εφαρμογή τόσο στην ίδια τη συμπεριφορά του παιδιού(π.χ. να τρέχει πάνω-κάτω στο διάδρομο) όσο και στο περιβάλλον(π.χ. να τρώει πάντα με το ίδιο πιάτο) (Wenar & Kerig, 2008). Επίσης, η παραπάνω έννοια

προϋποθέτει την ταυτόχρονη ύπαρξη αρκετών παραγόντων: επαναληπτικότητα, απολυτότητα, προσκόλληση, τυπολατρία και ανικανότητα εκτίμησης της σπουδαιότητας των λεπτών διαφορών. Το τρίτο χαρακτηριστικό είναι η αλαλία ή η μη επικοινωνιακή ομιλία. Οι Klinger και Dawson (1996) υποστηρίζουν ότι θα διαρκέσει μια ζωή για το 50% του πληθυσμού. Η μη επικοινωνιακή ομιλία μπορεί να περιλαμβάνει την ηχολαλία (ακριβής επανάληψη λέξεων ή φράσεων που έχουν ειπωθεί από άλλους χωρίς καμία προσπάθεια κατανόησης της σημασίας τους), τη χρήση φράσεων ή προτάσεων άσχετων με τη δεδομένη κατάσταση, την ακραία κυριολεξία, και τη δυσκολία χρήσης της προσωπικής αντωνυμίας στο πρώτο πρόσωπο, με το παιδί να αναφέρεται στον εαυτό του με το όνομά του ή τη χρήση του «εσύ» αντί του «εγώ».

Ένας συγκεκριμένος ορισμός για την διαταραχή του αυτισμού είναι δύσκολο να δοθεί για το λόγο ότι παρουσιάζει διαφορές τόσο στο πλήθος των πηγών από τις οποίες προέρχεται όσο και από τους ειδικούς που εμπλέκονται και τους γονείς των αυτιστικών παιδιών (Wing, 2000). Ο πιο ευρέως αποδεκτός προκύπτει από τα διαγνωστικά κριτήρια της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρίας και έτσι ορίζεται ως «μια διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή που αποτελείται από μια ή περισσότερες συγκεκριμένες ανωμαλίες. Οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές χαρακτηρίζονται από σοβαρή και διάχυτη βλάβη σε αρκετούς αναπτυξιακούς τομείς, όπως στις δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης, στις δεξιότητες επικοινωνίας ή στην παρουσία στερεοτυπικής συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων» (APA, 2001).

4.2 Διάγνωση Αυτισμού

Η διάγνωση του αυτισμού γίνεται συνήθως στη νηπιακή και προσχολική ηλικία και αποτελεί ένα συνταρακτικό νέο και για τους γονείς και για την ευρύτερη οικογένεια των παιδιών. Η Rapin (1997) αναφέρει πως τα πιο εμφανή συμπτώματα που επισημαίνουν οι ίδιοι οι γονείς και τους οδηγούν στη διάγνωση του αυτισμού είναι η έλλειψη ή καθυστέρηση στην ανάπτυξη λόγου, μια παλινδρόμηση στο λόγο και η έλλειψη του φυσιολογικού ενδιαφέροντος για άλλα άτομα από τον κοινωνικό περίγυρο. Ο αυτισμός αποτελεί μια εκ γενετής αναπτυξιακή διαταραχή, ωστόσο δεν γίνεται αντιληπτή από τους πρώτους μήνες της ζωής του παιδιού. Όλοι βλέπουν ένα

υγιέστατο παιδάκι, το οποίο κάνει τους γονείς να ανησυχούν μετά το δεύτερο και πριν το τρίτο έτος της ηλικίας των παιδιών τους (Frith, 1989).

Οι ειδικοί έχουν συμφωνήσει διεθνώς να χρησιμοποιούν ορισμένα συμπεριφοριστικά κριτήρια για τη διάγνωση του αυτισμού. Το πιο λεπτομερές και πρόσφατο διαγνωστικό σύστημα είναι το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο DSM-IV της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρίας (1994). Αντίστοιχο διαγνωστικό σύστημα είναι η Διεθνής Ταξινόμηση των Ασθενειών (ICD-10) από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας. Τα βασικά κριτήρια προσδιορίζονται με τις ακόλουθες ενδείξεις:

- Ποιοτική παρέκκλιση στην αμοιβαία κοινωνική συνδιαλλαγή.
- Ποιοτική παρέκκλιση στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και στη δημιουργική δραστηριότητα.
- Ιδιαίτερα περιορισμένο φάσμα δραστηριοτήτων και ενδιαφερόντων.

Κύριο και βασικό σύμπτωμα παραμένει η αυτιστική μοναχικότητα (Kanner). Απαραίτητο θεωρείται η διάγνωση του αυτισμού να γίνει πριν κλείσει το παιδί τα τρία χρόνια, εξαιρούνται όμως σπάνιες περιπτώσεις όπου η διαταραχή εμφανίζεται αργότερα. Οι πιο πολλές παραπομπές γίνονται με το αίτημα της απόκλισης στην ανάπτυξη του λόγου και στην επικοινωνία. Οι αποκλίσεις κυμαίνονται από την πλήρη απουσία λόγου μέχρι και την καθυστερημένη κατάκτησή του και την ιδιόρρυθμη χρήση του λόγου, χειρονομιών και της γλώσσας του σώματος για επικοινωνία. Όσον αφορά τη μη φυσιολογική απουσία δημιουργικής-ευρηματικής δραστηριότητας, μιλάμε ειδικότερα για ανυπαρξία του συμβολικού παιχνιδιού και την αδιαφορία για τα συνηθισμένα παιδικά παραμύθια. Καίριο διαγνωστικό κριτήριο αποτελεί η ψυχαναγκαστική εμμονή στην ομοιομορφία. Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα όπως οι περίπλοκες στερεοτυπικές διαδικασίες, οι τελετουργικές πράξεις, οι ιδιόρρυθμες ενασχολήσεις και τα περιορισμένα ενδιαφέροντα συναντώνται μόνο στη διαταραχή του αυτισμού κατά την πρώιμη παιδική ηλικία και σε καμία άλλη ασθένεια.

Η διάγνωση του αυτισμού είναι απαραίτητο να γνωρίζουμε ότι βασίζεται στη συμπεριφορά. Σύμφωνα με τους Rutter και Schopler (1987) η σπουδαιότητα της αποκλίνουσας ή καθυστερημένης συμπεριφοράς στηρίζεται στην επαρκή κλινική γνώση. Επίσης, για την αξιολόγηση των αυτιστικών παιδιών πρέπει να

συνυπολογίζεται η νοητική ηλικία. Είναι σημαντικότερο να γνωρίζουμε τη νοητική ηλικία καθώς υπάρχουν συμπεριφορές που δεν εμφανίζονται πριν από μια συγκεκριμένη νοητική ηλικία. Εάν ένα παιδί παρουσιάζει καθυστέρηση στη διανοητική και στην κοινωνική ανάπτυξη θα πρέπει να διερευνηθεί η περίπτωση του αυτισμού (Frith, 1989).

4.3 Αιτιολογία

Σήμερα είναι παραδεκτό ότι ο αυτισμός είναι μια διαταραχή οργανικής-πολυπαραγοντικής αιτιολογίας. Η ακριβής αιτιολογία δεν έχει εντοπιστεί ακόμα παρά τη μεγάλη πρόοδο στα ευρήματα της επιστήμης, το μόνο που γνωρίζουμε είναι ότι πολλοί βιολογικοί παράγοντες συμβάλλουν στην εμφάνιση του αυτισμού (Rodier, 2000). Τα περιστατικά που έχουν γνωστή αιτία κυμαίνονται στο 10-30% όλων των περιστατικών που έχουν καταγραφεί (Gillberg & Coleman, 1996).

Ας αναζητήσουμε αρχικά τους γενετικούς παράγοντες που παίζουν κύριο ρόλο στην αιτιολογία του αυτισμού. Οι γενετικοί και οικογενειακοί παράγοντες εμπλέκονται αναμφίβολα στην πρόκληση του αυτισμού (Bailey et al., 1995). Έχουν περιγραφεί οικογένειες με πολλαπλές περιπτώσεις. Η συχνότητα εμφάνισης σε αδέρφια αυτιστικών παιδιών υπολογίζεται περίπου στο 3% που παρ' όλο μας φαίνεται μικρή είναι κατά 50 φορές μεγαλύτερη από τη συχνότητα εμφάνισης του αυτισμού στο γενικό πληθυσμό (Bolto et al., 1994). Ο αυτισμός έχει παρατηρηθεί σε συγγενείς εξ αίματος και ζευγάρια διδύμων. Σε μονοζυγωτικά δίδυμα φαίνεται να είναι υψηλό το ποσοστό εμφάνισης στο 40-90%, ενώ στα διζυγωτικά δεν φαίνεται να είναι μεγαλύτερο το ποσοστό από τα μονήρης αδέρφια. Ο αυτισμός εμφανίζεται σε μια σειρά από γενετικές ασθένειες, μεταξύ των οποίων είναι και, το σύνδρομο ευθραύστου X, σύνδρομο Down, σύνδρομο Cohen και σύνδρομο Angelman (Barton & Volkmar, 1998). Μάλιστα, η σχέση μεταξύ αυτισμού και ευθραύστου X φαίνεται να είναι αποτέλεσμα της ύπαρξης νοητικής υστέρησης (Bailey, Phillips, Rutter, 1996). Προς το παρόν, οι γενετικοί παράγοντες πιστεύεται ότι αντιπροσωπεύουν το 7-8% των περιπτώσεων αυτισμού, αλλά το ποσοστό αυτό κατά πάσα πιθανότητα θα αυξηθεί καθώς ανακαλύπτονται και άλλες γενετικές αιτίες με την πρόοδο της έρευνας (Landrigan, 2010).

Μετά από νευρολογικές μελέτες διαπιστώθηκε ότι τα αυτιστικά άτομα παρουσιάζουν ελλείμματα ευρέως φάσματος σε πολλούς τομείς, όπως στην προσοχή, τη μνήμη, τη γλώσσα και τις λειτουργίες εκτελεστικού ελέγχου. Αυτά τα ελλείμματα υποδηλώνουν ότι η εγκεφαλική δυσλειτουργία εντοπίζεται σε πολλές περιοχές του εγκεφάλου. Επίσης η δυσλειτουργία δεν αγγίζει όλες τις περιοχές του εγκεφάλου, καθώς σε κάθε τομέα εκτός από αυτόν του εκτελεστικού ελέγχου υπάρχουν λειτουργίες ελλειμματικές ή ανέπαφες (Dawson, 1996). Άλλα συμπεράσματα αυτών των ερευνών είναι η ετερογένεια των αυτιστικών ατόμων κυρίως στους τομείς γλώσσα και μνήμη και το εύρημα ότι τα αυτιστικά άτομα επεξεργάζονται με περισσότερες δυσκολίες τις κοινωνικές πληροφορίες παρά οποιοδήποτε άλλο είδος. Σύμφωνα με τους Κάκουρος και Μανιαδάκη (2005) έρευνες έχουν δείξει ότι έχουν εντοπιστεί δομικές ανωμαλίες σε περιοχές του εγκεφάλου των αυτιστικών ατόμων, στην παρεγκεφαλίδα και στις περιοχές του κροταφικού λοβού και του υπερμεσολόβιου έλικα, ωστόσο δεν είναι σίγουρο ότι αυτό οδηγεί ειδικά στον αυτισμό αλλά και ανωμαλίες.

4.4 Επιδημιολογία

Η συχνότητα εμφάνισης του αυτισμού και γενικά των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών στο σύνολο του πληθυσμού, είναι σήμερα μεγαλύτερη από την τύφλωση, την κυστική ινωμάτωση, το σύνδρομο Down και διάφορες μορφές καρκίνου (Fombonne, 1998 & Gillberg, 1996). Ο αυτισμός συναντάται σε ανθρώπους όλων των εθνικοτήτων, φυλών και κοινωνικών ομάδων. Οι επιδημιολογικές έρευνες αρχικά εκτιμούσαν ότι το ποσοστό εκδήλωσης του αυτισμού στο γενικό πληθυσμό είναι 4-5 στις 10.000, ενώ με τη χρήση σαφέστερων διαγνωστικών κριτηρίων τα ποσοστά ανέρχονται πλέον σε 1 ή στα 2 στα 1000 παιδιά (Rapin, 1997). Το 1998 η Fombonne έκανε μια ανασκόπηση των σχετικών ερευνών έως το 1997 και ανακάλυψε ότι τα ευρήματα των ερευνών κυμαίνονται από 0,7-15,5 στα 10.000 παιδιά, ενώ πρόσφατες Αμερικανικές μελέτες αναφερόμενες στον επιπολασμό κυμαίνονται από 50-90 παιδιά στα 10.000, με αξιοσημείωτη διαφοροποίηση ανάλογα με την ηλικία του παιδιού, το φύλο, την εθνικότητα και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση (Boyle, et al, 2007).

Αξίζει να σημειωθεί ότι είναι πρακτικά αδύνατο να γνωρίζουμε την ακριβή συχνότητα της διαταραχής του αυτισμού, καθώς οι διάφορες διακυμάνσεις μπορεί να οφείλονται στο ότι πολλοί ειδικοί χρησιμοποιούν διαφορετικά μέσα αξιολόγησης, κριτήρια και ορισμούς ή δεν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι στη διάγνωση (Καλύβα, 2005). Αυτό για το οποίο μπορούμε να μιλήσουμε με μεγαλύτερη σιγουριά είναι ότι στα αγόρια είναι υψηλότερη η συχνότητα αυτισμού σε σχέση με τα κορίτσια με αναλογία 4 προς 1 (Bryson, Clark & Smith, 1998, Steffenberg & Gillberg, 1986, Volkmar, Szatmari & Sparrow, 1993) . Αυτή η αναλογία ισχύει όπου υπάρχει φυσιολογική νοημοσύνη, ενώ όπου συνυπάρχει βαριά νοητική καθυστέρηση η αναλογία είναι ίδια. Ωστόσο, τα αυτιστικά κορίτσια νοσούν πιο σοβαρά και τείνουν να παρουσιάζουν νοητική καθυστέρηση, η οποία συνοδεύεται από ελλείμματα σοβαρότερης μορφής (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2005).

4.5 Χαρακτηριστικά αυτιστικών παιδιών

Είπαμε ότι ο αυτισμός αποτελεί μια διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή. Αυτό σημαίνει ότι αποτελεί μια ισόβια διαταραχή που επηρεάζει την ανάπτυξη του παιδιού από τη στιγμή της γέννησης του (Frith, 1989). Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα αυτιστικά άτομα εκδηλώνονται από τη βρεφική κιόλας ηλικία , όπου δεν εκφράζουν τις αναμενόμενες τάσεις προσκόλλησης προς σημαντικά πρόσωπα, όπως οι γονείς.

Πολλά παιδιά με αυτισμό εκδηλώνουν προβλήματα, όπως σημαντικές καθυστερήσεις στην επικοινωνία και το λόγο (π.χ. δεν μπορούν να κατανοήσουν και να εκφράσουν λόγο), καθυστερήσεις στις δεξιότητες της καθημερινής ζωής (π.χ. να μην μπορούν να αυτοεξυπηρετηθούν) και στις κοινωνικές δεξιότητες (π.χ. δεν μπορούν να αναπτύξουν σχέσεις με άλλα άτομα). Η έλλειψη κοινωνικής και συναισθηματικής αμοιβαιότητας που παρουσιάζουν τα παιδιά αυτά εκδηλώνεται με απουσία συγχρονισμένης βλεμματικής επαφής, απουσία ενδιαφέροντος για τους άλλους, αδυναμία κατανόησης των νευμάτων και των συναισθημάτων των άλλων, περιορισμένο ενδιαφέρον για φυσική επαφή με τους γονείς καθώς και φτωχή μίμηση, κατανόηση και χρήση εκφραστικών χειρονομιών (Μαυροπούλου, 2011).

Σύμφωνα πάλι με όσα αναφέρει η Μαυροπούλου (2011) τα περισσότερα αυτιστικά παιδιά έχουν δυσκολίες στην κατανόηση της ομιλίας και των χειρονομιών

που χρησιμοποιούνται στην επικοινωνία, ενώ σχεδόν τα μισά δεν αναπτύσσουν λόγο ή έχουν πολύ περιορισμένη γλωσσική ανάπτυξη. Τα ίδια χρησιμοποιούν μορφές λεκτικής και παραλεκτικής επικοινωνίας και αυτό όχι για να αλληλεπιδράσουν κοινωνικά αλλά πιθανότερο για να ικανοποιήσουν προσωπικές τους ανάγκες. Τα αυτιστικά παιδιά τα οποία αναπτύσσουν λόγο εμφανίζουν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως η ηχολαλία, ο επαναληπτικός λόγος και η υπερβολική χρήση ερωτήσεων (Prizant & Rydell, 1993).

Άλλα χαρακτηριστικά των παιδιών με αυτισμό είναι οι στερεοτυπικές συμπεριφορές, οι τελετουργίες, οι ψυχαναγκασμοί, η ομοιότητα, οι εμμονές και ο αυτοτραυματισμός (Bodfish, Symons, Parker & Lewis, 2000). Οι Κάκουρος και Μανιαδάκη (2005) αναφέρουν κάποια ευρήματα ερευνών σύμφωνα με τα οποία κάποιες μορφές συμπεριφορά όπως η υπερκινητικότητα, η αυτοκαταστροφική συμπεριφορά και οι ψυχαναγκασμοί, επιδεινώνονται κατά την περίοδο της εφηβείας, ενώ κατά την ενηλικίωση οι κινητικές στερεοτυπίες, η έλλειψη έκφρασης και η εκδήλωση κοινωνικά ανάρμοστης συμπεριφοράς επιμένουν, ακόμα και αν τα άτομα με αυτισμό είναι εξαιρετικά λειτουργικά. Οι στερεοτυπίες και οι επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές συνδέονται με το γνωστικό επίπεδο των παιδιών και θέτουν σοβαρά προβλήματα στη συγκέντρωση, την δημιουργική ενασχόληση με δραστηριότητες και στις αλληλεπιδράσεις με άλλα παιδιά. Ακόμη, η σκέψη τους μπορεί να χαρακτηριστεί οπτική και είναι ελλιπής από φαντασία και ευελιξία.

Να σημειώσουμε σε αυτό το σημείο ότι η πλειοψηφία των αυτιστικών παιδιών παρουσιάζει νοητική καθυστέρηση κι έτσι τα ίδια δεν μπορούν να αναπτύξουν τις γνωστικές τους ικανότητες. Υπολογίζεται ότι το 75% των αυτιστικών παιδιών παρουσιάζει νοητική καθυστέρηση (Δ.Ν. <70). Μάλιστα, όπως αναφέρει και η Καλύβα (2005) όσο πιο χαμηλός είναι ο δείκτης νοημοσύνης τόσο πιο χαμηλό είναι και το επίπεδο λειτουργικότητας. Παρά βέβαια την γενικά χαμηλή νοημοσύνη των παιδιών αυτών, μπορεί να παρατηρούνται εκπληκτικά υψηλές επιδόσεις όσον αφορά ορισμένες, μεμονωμένες δεξιότητες. Αυτό το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των αυτιστικών παιδιών είναι οι «νησίδες δεξιοτήτων» ή σύμφωνα με την Frith (1989) ένα τέτοιο άτομο χαρακτηρίζεται «σοφός ιδιώτης». Αναφέρονται στις εξαιρετικά υψηλές επιδόσεις σε μια ή περισσότερες περιοχές (μουσική, τέχνη, μαθηματικοί υπολογισμοί κ.α.) και αφορούν μόνο το 10% των παιδιών αυτών (Treffert, 2010).

4.6 Εκπαίδευση παιδιών με Αυτισμό- Εκπαιδευτικά προγράμματα

Μέχρι σήμερα δεν υπάρχει θεραπεία για την πλήρη αποκατάσταση του αυτισμού. Κάποιες μέθοδοι βασίστηκαν στην χορήγηση φαρμακευτικής αγωγής σε άτομα με αυτισμό αλλά αποδείχθηκαν αναποτελεσματικές. Αντίθετα, η ανάπτυξη ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης έχει παρατηρηθεί ότι βελτιώνουν αρκετά την εξέλιξη των αυτιστικών ατόμων. Ωστόσο, καμία παρέμβαση δεν μπορεί να αντιμετωπίσει επιτυχώς όλα τα συμπτώματα που συνοδεύουν τον αυτισμό (Καλύβα, 2005).

Ορισμένα από τα ελπιδοφόρα αυτά προγράμματα που έχουν προσθέσει μια νότα αισιοδοξίας είναι όπως το TEACCH, το PECS, η εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς, οι κοινωνικές ιστορίες και ο κύκλος των φίλων. Οι δυο τελευταίες προσεγγίσεις χρησιμοποιούνται για την ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Μια κοινωνική ιστορία περιγράφει μια κατάσταση, προβληματική για ένα παιδί με αυτισμό, ενώ παρέχει ταυτόχρονα σαφείς ενδείξεις και οδηγίες για το πώς πρέπει να εκδηλωθούν οι κοινωνικές αντιδράσεις. Η προσέγγιση ο κύκλος των φίλων μπορεί να ασκήσει θετική επίδραση στην ατομική συμπεριφορά του αυτιστικού παιδιού και αυτό επιτυγχάνεται μέσω των επιτυχιών που βιώνει το παιδί από το περιβάλλον-συνομήλικοι (Καλύβα, 2005).

Η εφαρμοσμένη ανάλυση συμπεριφοράς είναι μια συμπεριφορική προσέγγιση που στοχεύει στη μείωση ή την εξάλειψη της προβληματικής συμπεριφοράς, αλλά και στην αύξηση της εκδήλωσης μιας κατάλληλης και επιθυμητής συμπεριφοράς (Cooper, Heron & Heward, 1989). Τα προγράμματα αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αντιμετώπιση πολλών δεξιοτήτων και συμπεριφορών που προβληματίζουν και δυσκολεύουν το αυτιστικό παιδί σύμφωνα με τα ευρήματα πολλών ερευνητών (Καλύβα, 2005). Τέτοιες δεξιότητες και συμπεριφορές είναι η επιθετικότητα, οι δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, η αυτοδιέγερση, οι δεξιότητες στο παιχνίδι, επικοινωνίας και οι ακαδημαϊκές δεξιότητες. Το πρόγραμμα PECS χρησιμοποιείται για εναλλακτική επικοινωνία σε αυτιστικά άτομα, τα οποία δεν έχουν λόγο και άλλες επικοινωνιακές δεξιότητες. Διδάσκει στο παιδί πώς να ανταλλάσσει μια εικόνα ενός επιθυμητού στοιχείου με κάποιον που αποκρίνεται στο αίτημα αυτό. Με αυτόν τον τρόπο το παιδί αρχίζει μια

επικοινωνιακή πράξη για ένα συγκεκριμένο στοιχείο μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο (Carr & Felce, 2007).

Το TEACCH βασίζεται σε τρεις θεμελιώδεις αρχές, στο εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στην κοινωνική προσαρμογή και στην εκπαίδευση με έναν εναλλακτικό τρόπο επικοινωνίας (Panerai, Ferrante, Zingale, 2002). Σύμφωνα με την Καλύβα (2005) το πρόγραμμα δεν επικεντρώνεται στην «ανάρρωση» από την ασθένεια, αλλά στη μεγιστοποίηση των ικανοτήτων των παιδιών χρησιμοποιώντας τις δυνατότητές τους. Τέλος, βασικό παράγοντα στην εκπαίδευση των αυτιστικών παιδιών πρέπει να παίζει η αυτονομία σε όσο το δυνατόν περισσότερους τομείς της ζωής τους. Κάποιες από τις πιο αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας των παιδιών με αυτισμό είναι η δομημένη διδασκαλία, η διδασκαλία ένα προς ένα και η ομαδική διδασκαλία. Η δομημένη χαρακτηρίζεται από την οργάνωση του περιβάλλοντος της τάξης, από δόμηση εξατομικευμένου ημερήσιου προγράμματος, ώστε να είναι προβλέψιμες οι καθημερινές δραστηριότητες του παιδιού, από δόμηση ατομικού συστήματος εργασίας, ώστε να αποκτήσουν ανεξάρτητη λειτουργικότητα και από χρήση υλικών με οπτική σαφήνεια στις καθημερινές δραστηριότητες των μαθητών (ΥΠΕΠΘ, 2003).

5. ΒΑΡΗΚΟΪΑ-ΚΩΦΩΣΗ

5.1 Ορισμοί

Οι κωφοί και βαρήκοοι μαθητές αποτελούν έναν ανομοιογενή πληθυσμό. Τα χαρακτηριστικά τους είναι ετερογενή κι έτσι δεν μπορούμε να θέσουμε μόνο ένα κριτήριο για να θεωρήσουμε ένα παιδί κωφό ή βαρήκοο. Με την πρώτη ματιά μέσω απλών ακουομετρικών διαδικασιών δεν μπορεί να γίνει διάγνωση. Ποικίλοι παράγοντες, όπως η ηλικία έναρξης της απώλειας της ακοής, η πορεία της απώλειας, η αιτία, η ηλικία εκκίνησης της εκπαίδευσης, η ηλικία εφαρμογής και η καταλληλότητα της εφαρμογής του ακουστικού βοηθήματος και το οικογενειακό κλίμα, πρέπει να ληφθούν υπόψη σε αυτή τη διαδικασία (Mooges, 2007).

Στο παρελθόν είχαν δοθεί διάφοροι όροι για τα κωφά και βαρήκοα άτομα, οι οποίοι πολλές φορές απέδιδαν υποτιμητική έννοια. Οι δυσκολίες στην απόδοση ενός ικανοποιητικού ορισμού έγκειται στο γεγονός ότι προσπαθούμε να κατηγοριοποιήσουμε τις περιπτώσεις απώλειας της ακοής σε ξεχωριστές κατηγορίες, ενώ στην πραγματικότητα αυτές αποτελούν ένα συνεχές και επιπρόσθετα προσπαθούμε να γενικεύσουμε με βάση μόνο το ακουόγραμμα, ενώ υπάρχουν τόσοι παράγοντες όπως αναφέρθηκε παραπάνω που επηρεάζουν τη συμπεριφορά ενός παιδιού. Ο όρος βαρηκοΐα συνήθως χρησιμοποιείται για να γίνει η διάκριση των ατόμων στα οποία έχει επηρεαστεί η ακουστική οδός, αλλά είναι λειτουργική σε σχέση με τα κωφά άτομα των οποίων η αίσθηση της ακοής δεν λειτουργεί ως πρωταρχικό μέσο για την ανάπτυξη της γλώσσας.

Σύμφωνα με την Frisina (1974) οι ακόλουθοι ορισμοί που υιοθετήθηκαν από τη Συνδιάσκεψη των Διοικητικών Υπηρεσιών της Εκπαίδευσης των Κωφών, χρησιμοποιούνται μέχρι και σήμερα:

- «Κωφό είναι το άτομο του οποίου η δυσχέρεια στην ακοή αποκλείει την κατανόηση της ομιλίας αποκλειστικά μέσω της ακουστικής οδού, με ή χωρίς τη χρήση ακουστικού βοηθήματος
- Βαρήκοο είναι το άτομο του οποίου η δυσχέρεια στην ακοή καθιστά δύσκολη, χωρίς όμως να αποκλείει την κατανόηση της ομιλίας μέσω της ακουστικής οδού, με ή χωρίς ακουστικό βοήθημα.»

5.2 Η γλωσσική ανάπτυξη των κωφών-βαρήκοων παιδιών

Καθοριστικό ρόλο στην γλωσσική εξέλιξη των κ/β παιδιών διαδραματίζει μια σειρά παραγόντων. Ας δούμε, αρχικά, τους παράγοντες βαθμός πρόσβασης σε μια γλώσσα και ποιότητα της επικοινωνίας στο πλαίσιο της οικογένειας που δημιουργούν μια γλωσσική ανομοιογένεια των κ/β παιδιών. Σύμφωνα με την Νικολαραϊζη (2011), τα κ/β παιδιά στερούνται δυνατότητες που έχουν τα ακούοντα παιδιά όπως, το να είναι δέκτες πολλών γλωσσικών ερεθισμάτων, να αλληλεπιδρούν με τους γονείς τους και να αποκτούν πολλές γλωσσικές εμπειρίες. Οι περιπτώσεις των κωφών και ακούοντων γονέων αποτελούν από τους σημαντικότερους παράγοντες που καθορίζουν την γλωσσική ανάπτυξη ενός κ/β παιδιού.

Οι κωφοί γονείς από την πρώτη στιγμή επικοινωνούν άνετα με το παιδί τους σε μια φυσική νοηματική γλώσσα κι έτσι αυτά βρίσκονται σε πλεονεκτικότερη θέση. Από την άλλη οι ακούοντες γονείς συνήθως δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία επαφής με κ/β άτομα και χωρίς να συνειδητοποιήσουν εύκολα την χρησιμότητα της οπτικής επικοινωνίας για τα παιδιά αυτά επικοινωνούν μαζί τους σε μια ομιλούμενη γλώσσα (Marschak & Spencer, 2003). Αυτή η μη αποτελεσματική επικοινωνία περιορίζει την γλωσσική πρόσβαση του παιδιού και οφείλεται στην έλλειψη κατάλληλης υποστήριξης και πληροφόρησης. Είναι ένα κομμάτι αρκετά σημαντικό το οποίο χρειάζεται υποστήριξη αν σκεφτούμε πως οι ακούοντες γονείς αποτελούν την πλειονότητα των κ/β παιδιών, περίπου 90-95% (Moore, 1996).

Στη γλωσσική εξέλιξη των κ/β παιδιών υπόψη θα πρέπει να ληφθούν και οι επιδράσεις των ακουολογικών παραγόντων στη διαμόρφωση και τη διαφοροποίηση των γλωσσικών εμπειριών των παιδιών αυτών. Κατ' αρχάς, η γλωσσική πορεία των κ/β παιδιών επηρεάζεται από την ηλικία εμφάνισης της ακουστικής απώλειας. Οι «προγλωσσικοί» κωφοί (όσοι δηλαδή έχασαν την ακοή πριν από τα 2-3 χρόνια) έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά από τους «μεταγλωσσικούς» κωφούς, που χάνουν την ακοή τους σε ηλικίες που έχουν ήδη κατακτήσει τις βασικές δομές της ομιλούμενης γλώσσας (ΥΠΕΠΘ, 2004). Εξίσου σημαντικό παράγοντα αποτελεί η χρονική περίοδος που μεσολαβεί από τη στιγμή της εμφάνισης μέχρι τη στιγμή της διάγνωσης της απώλειας ακοής αλλά και η ηλικία διάγνωσης (Νικολαραϊζη, 2011). Επίσης, ο χρόνος έναρξης, η διάρκεια και η ποιότητα της έγκαιρης παρεμβατικής υποστήριξης προς την οικογένεια των εκπαιδευτικών υπηρεσιών διαφοροποιεί εξαιρετικά τους

κωφούς μαθητές. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η κρίσιμη περίοδος των τεσσάρων πρώτων χρόνων της ζωής του παιδιού, κατά την οποία κατακτάται η γλώσσα και η σκέψη (ΥΠΕΠΘ, 2004).

Τέλος, ένας άλλος ακουολογικός παράγοντας που προσδιορίζει την γλωσσική εξέλιξη των κ/β παιδιών είναι η ακουολογική κατάσταση με βάση την οποία ένα παιδί χαρακτηρίζεται ως βαρήκοο ή κωφό. Ένα βαρήκοο παιδί έχει λειτουργική υπολειπόμενη ακοή μέσω της οποίας επικοινωνεί προφορικά, ενώ ένα κωφό παιδί δεν έχει λειτουργική υπολειπόμενη ακοή και η επικοινωνία γίνεται οπτικά (Νικολαραϊζή, 2011). Με την ακουολογική κατάσταση συνδέεται η χρήση ή μη ακουολογικών βοηθημάτων ή άλλης υποστηρικτικής τεχνολογίας για την κώφωση καθώς και ο χρόνος έναρξης και η ποιότητα της υποστήριξης αυτής. Στον πληθυσμό των κωφών μαθητών έχει προστεθεί την τελευταία δεκαετία και η ομάδα των μαθητών με κοχλιακά εμφυτεύματα. Τα κοχλιακά εμφυτεύματα τοποθετούνται με χειρουργική επέμβαση, σε αντίθεση με τα ακουστικά που εξαρτώνται από τα εναπομείναντα λειτουργούντα τριχωτά κύτταρα. Η αποτελεσματικότητα των ακουστικών βοηθημάτων εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες, όπως είναι η ηλικία εμφάνισης της απώλειας ακοής, το διάστημα που μεσολαβεί μέχρι την τοποθέτηση του ακουστικού βοηθήματος, εάν η επιλογή του βοηθήματος είναι κατάλληλη, καθώς και εάν παρέχεται η κατάλληλη εκπαίδευση στα παιδιά (Easterbook & Baker, 2002).

Συμπερασματικά, και σύμφωνα με διαθέσιμα στοιχεία από διάφορες έρευνες η κατάσταση της κ/β δεν θέτει περιορισμούς στις γνωστικές δεξιότητες των παιδιών. Απλά, η έλλειψη εμπειριών μπορεί να επιβραδύνει την ανάπτυξη των παιδιών αυτών. Τις περισσότερες φορές θα αποδίδαμε τα ελλείμματα όχι στη ίδια την κώφωση, αλλά στις ακατάλληλες αντιδράσεις προς την κώφωση, για παράδειγμα γονείς χωρίς προγενέστερη επαφή με κώφωση (Moore, 2007).

5.3 Τρόποι επικοινωνίας και μέθοδοι διδασκαλίας

Στην πορεία της εκπαίδευσης των κ/β μαθητών χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικές μέθοδοι επικοινωνίας και διδασκαλίας. Οι πιο γνωστές είναι ο προφορισμός, η ολική επικοινωνία και στα τελευταία χρόνια η δίγλωσση προσέγγιση. Στις Ηνωμένες Πολιτείες οι δυο πρώτες θεωρούνται και βασικές, καθώς η τελευταία

έχει προκαλέσει πολλές συζητήσεις και εφαρμόζεται σε λίγες περιπτώσεις (Mooges, 2007). Στον προφορισμό ή αλλιώς προφορικο-ακουστική μέθοδος, που κυριάρχησε μέχρι το 1980 περίπου, δινόταν έμφαση στην ανάπτυξη της ομιλούμενης γλώσσας, με την αξιοποίηση των υπολειμμάτων της ακοής (Lynas, 1994), μέσω των τεχνολογικών βοηθημάτων και άλλων πρόσφορων χειρισμών και μαθημάτων, όπως η χειλεανάγνωση, η ορθοφωνία, η χρήση γραπτού λόγου κ.λπ.

Η ολική επικοινωνία είναι ένας συνδυασμός της προφορικής μεθόδου, των νοημάτων και της δακτυλογραφής. Οι μαθητές προσλαμβάνουν πληροφορίες μέσω χειλεανάγνωσης, υπολειμματικής ακοής, νοημάτων και δακτυλογραφής και εκφράζονται με ομιλία, γραφή, νοήματα και δακτυλογραφή. Τα νοήματα διαφοροποιούνται από το δακτυλικό αλφάβητο ως προς το ότι τα νοήματα μπορούν να αντιπροσωπεύουν ολοκληρωμένες ιδέες ή λέξεις παρά μεμονωμένα γράμματα της αγγλικής αλφαβήτου. Κύριος στόχος της ολικής επικοινωνίας είναι η ανάπτυξη της γλώσσας και όχι μόνο της ομιλίας. Η γλώσσα αναπτύσσεται όταν υπάρχει αρκετή και αβίαστη επικοινωνία. Έρευνες έδειξαν ότι οι κ/β μαθητές με το σύστημα της ολικής επικοινωνίας είχαν καλύτερη επίδοση σε όλους τους τομείς της σχολικής και ακαδημαϊκής προόδου σε σύγκριση με τους κ/β μαθητές των προφορικών σχολείων της ίδιας ηλικίας, του ίδιου βαθμού ακουστικής απώλειας και χρόνων εκπαίδευσης (Nix, 1975 & Montgomery, 1987).

Σύμφωνα με την δίγλωσση-διπολιτισμική προσέγγιση, η Νοηματική γλώσσα των κωφών (π.χ. η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα) χρησιμοποιείται για όλες τις περιστάσεις επικοινωνίας στο σχολείο, ενώ η ομιλούμενη γλώσσα (π.χ. η Ελληνική) χρησιμοποιείται μόνο για ανάγνωση και γραφή. Ένα από τα σημαντικότερα αποτελέσματα των προγραμμάτων της δίγλωσσης εκπαίδευσης κωφών παιδιών είναι η ραγδαία βελτίωση του επιπέδου τους στο γραμματισμό και οι υψηλότερες επιδόσεις τους στην ανάγνωση (ΥΠΕΠΘ, 2004). Για να επιτευχθεί η αποτελεσματική διγλωσσία, απαιτείται έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση μέσω ενός υποστηρικτικού δικτύου για τους γονείς. Η πρόσβαση στις κατάλληλες υπηρεσίες βοηθά τους γονείς να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες, απαραίτητες για την επιτυχή ένταξη των παιδιών τους στην οικογένεια και το πετυχημένο μέγαλωμά τους.

5.4. Η Εκπαίδευση των κωφών-βαρήκοων μαθητών

Οι πρώτες προσπάθειες εκπαίδευσης κωφών άρχισαν στην Ισπανία τον 16^ο αι.. Γνωστός σαν ο πρώτος δάσκαλος των κωφών ήταν ο μοναχός Pedro Ponce de Leon (Moore, 1996). Η εκπαίδευση των κ/β παιδιών στην Ελλάδα άρχισε αρκετά αργά σε σύγκριση με άλλες Ευρωπαϊκές χώρες, το 1907 δημιουργήθηκε το πρώτο ίδρυμα για κωφά παιδιά στην Αθήνα. Το 1982 ιδρύθηκαν τα πρώτα σχολεία κ/β του ΥΠΕΠΘ. Τότε για πρώτη φορά το Υπουργείο Παιδείας αναλαμβάνει ουσιαστικά την ευθύνη για την εκπαίδευση των κ/β παιδιών, ενώ σε άλλες χώρες αυτό είχε κατοχυρωθεί πολλά χρόνια πριν. Μέχρι τότε διάφορες οργανώσεις και σύλλογοι κωφών είχαν στόχο την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης τους.

Σήμερα τα ελληνικά σχολεία με κ/β μαθητές μπορούμε να πούμε πως έχουν αναβαθμιστεί αρκετά αλλά προβλήματα εξακολουθούν να υπάρχουν. Πολλά από τα σχολεία δεν διαθέτουν ειδικό προσωπικό, ενώ η μέθοδος επικοινωνίας που ακολουθείται στα σχολεία δεν έχει ακόμα επίσημα καθοριστεί. Λίγοι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, για να χρησιμοποιούν νοήματα ταυτόχρονα με την ομιλία, έτσι η πιθανότητα να χρησιμοποιήσουν ολική επικοινωνία είναι μικρή. Ενώ σημαντικό πρόβλημα όπως δηλώνουν δάσκαλοι είναι η αρνητική στάση των γονέων στη χρήση της Νοηματικής στην τάξη και γι' αυτό δεν την χρησιμοποιούν (Λαμπροπούλου, 1990).

Την τελευταία εικοσαετία αναπτύχθηκε και στη χώρα μας έντονος προβληματισμός για τις κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις, τη μεθοδολογία και τα αναλυτικά προγράμματα για τους κωφούς μαθητές. Στην πορεία της εκπαίδευσης των κωφών παιδιών στην Ελλάδα χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικές μέθοδοι επικοινωνίας και διδασκαλίας. Οι πιο γνωστές είναι ο προφορισμός, η ολική επικοινωνία και στα τελευταία χρόνια η δίγλωσση προσέγγιση (Νικολαραϊζή, 2011). Η εκπαιδευτική φιλοσοφία που κερδίζει έδαφος τις δυο τελευταίες δεκαετίες διεθνώς στην εκπαίδευση των κωφών είναι η δίγλωσση προσέγγιση. Και στην Ελλάδα η τάση αυτή φαίνεται να γίνεται αποδεκτή στην εκπαίδευση των κωφών τα τελευταία χρόνια. Την ίδια αρχή ακολουθούν και τα Α.Π για κ/β μαθητές (ΥΠΕΠΘ, 2004). Σύμφωνα με το Α.Π ο τελικός στόχος των δίγλωσσων εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι ο σεβασμός και η αναγνώριση της κουλτούρας των κωφών και των ακουόντων και η ομαλή ένταξή τους στην κοινότητα των κωφών και την ευρύτερη κοινωνία. Καμία

μέθοδος δεν μπορεί να θεωρηθεί αποκλειστικά κατάλληλη για την εκπαίδευση των κ/β παιδιών και αυτό γιατί ο γενικότερος πληθυσμός των ατόμων με προβλήματα ακοής χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία ως προς τις εκπαιδευτικές ανάγκες του (Νικολαράϊζη, 2011). Το μόνο που μπορούμε να χρησιμοποιούμε ως κριτήριο για την επιλογή εκπαιδευτικής μεθόδου είναι να ανταποκρίνονται στις επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών με κ/β και να ενισχύουν την πρόσβαση τους στην εκπαίδευση (Marschark, Convertino, & LaRock, 2006).

Β' ΜΕΡΟΣ-ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

6. Ερευνητική προσέγγιση

Για την διενέργεια της εν λόγω μελέτης όπως και οποιασδήποτε άλλης ερευνητικής δραστηριότητας είναι απαραίτητη η κατάστροψη μιας μεθοδολογίας η οποία θα διέπει τη μελέτη. Στην έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες και ειδικότερα στην εκπαίδευση έχουν καθιερωθεί διάφορες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, οι οποίες ποικίλλουν ανάλογα με τον τρόπο διενέργειας των μελετών που υπαγορεύουν, τη στάση του ερευνητή και κυρίως τις επιστημολογικές τους παραδοχές. Κάθε επιστημολογική προσέγγιση υιοθετεί μία στάση για το τι συνιστά γνώση, ποιες είναι οι προϋποθέσεις και τα θεμέλια της γνώσης, και ποιά η αξιοπιστία της. Στα πλαίσια της έρευνας στην εκπαίδευση κυριαρχούν δύο επιστημολογικά παραδείγματα, του λογικού θετικισμού και της ερμηνευτικής προσέγγισης, τα οποία καθορίζουν την ποσοτική και ποιοτική έρευνα αντίστοιχα.

Το φιλοσοφικό κίνημα του λογικού θετικισμού θεωρεί ότι η γνώση είναι κάτι το αντικειμενικό, που υπάρχει πέρα και υπεράνω του ανθρώπινου μυαλού και επιπλέον μπορεί να μελετηθεί, να περιγραφεί και να αναλυθεί όπως και ο φυσικός κόσμος (Mertens, 2009). Κύριο μέλημά του υπήρξε ο διαχωρισμός του νου από τις αισθήσεις. Η θετικιστική προσέγγιση υποστηρίζει πως υπάρχει μια συγκεκριμένη φύση των πραγμάτων, μια αντικειμενική αλήθεια η οποία υπακούει στους κανόνες της λογικής και βρίσκεται «έξω» από τον άνθρωπο και τις αισθήσεις του (Σταλίκας, 2005). Δίνει έμφαση στην αντικειμενική αλήθεια και τη λογική συνέπεια των φαινομένων, ενώ ο εννοιολογικός εξοπλισμός της αποτελείται από τις έννοιες τάξη, κανονικότητα, υπόθεση, θεωρία, νόμος, επεξήγηση, πρόβλεψη, μοντέλο και σύστημα. Ο λογικός θετικισμός υποστηρίζει τον δυϊσμό «ψυχή-σώμα» κατά τον οποίο ο άνθρωπος και τα φαινόμενα που αυτός παρατηρεί είναι δύο ξεχωριστές, ανεξάρτητες μεταξύ τους, αλλά αλληλεπιδρούσες υποστάσεις. Σκοπός της επιστήμης, σύμφωνα με τον λογικό θετικισμό, είναι η γνώση της αιτίας για την οποία η πραγματικότητα είναι έτσι όπως είναι, καθώς και η γνώση της φύσης των πραγμάτων και των νόμων που τη διέπουν (Σταλίκας, 2005). Τα δεδομένα αυτά μπορούν να προκύψουν από πειράματα τα οποία καταστρώνει ο ερευνητής για να ελέγξει τις πτυχές της πραγματικότητας που τον ενδιαφέρουν. Κατά το λογικό θετικισμό μία έρευνα είναι έγκυρη όταν τα δεδομένα του ερευνητή μετρούν όντως την πραγματικότητα και είναι αξιόπιστη όταν αυτά μπορούν να αναπαραχθούν κάτω από τις ίδιες συνθήκες.

Στον αντίποδα του λογικού θετικισμού βρίσκονται διάφορα φιλοσοφικά κινήματα και τάσεις που έρχονται να αμφισβητήσουν το διαχωρισμό της πραγματικότητας από τον παρατηρητή της, με την έννοια ότι οι αντιλήψεις μας για τον κόσμο είναι αδιαχώριστα συνυφασμένες με τις ιδέες και τις θεωρήσεις μας όπως αυτές έχουν διαμορφωθεί από την εμπειρία μας. Δεν υπάρχει κάτι το αντικειμενικό παρά μόνο διυποκειμενικές θεωρήσεις των πραγμάτων. Γίνεται λόγος για το κίνημα του εμπειρισμού, ο οποίος συγκλίνει με το θετικισμό στην άποψη ότι στη φύση

υπάρχει κάποια βαθύτερη αιτία εξαιτίας της οποίας τα φαινόμενα υφίστανται, εμφανίζονται, αλληλεπιδρούν και συνυπάρχουν (Σταλίκας, 2005). Επίσης, η τάση του μετα-θετικισμού έρχεται να υποστηρίξει ότι οι θεωρίες, οι υποθέσεις, το γνωστικό υπόβαθρο και οι αξίες του ερευνητή μπορούν να επηρεάσουν αυτό που παρατηρεί, σε αντίθεση με τον θετικισμό που, όπως αναφέρθηκε, υποστηρίζει ότι ερευνητής και υπό έρευνα αντικείμενο είναι ανεξάρτητα μεταξύ τους (Reichardt & Rallis, 1994). Άλλες προσεγγίσεις που αρνούνται την τάση του θετικισμού είναι ο κονστρουκτιβισμός, σύμφωνα με τον οποίο η γνώση είναι κοινωνικά κατασκευασμένη (Robson, 2007) και απελευθερωτικές προσεγγίσεις που εστιάζουν στον τρόπο με τον οποίο τα αποτελέσματα της κοινωνικής διερεύνησης για τις ανισότητες συνδέονται με την πολιτική και κοινωνική δράση (Mertens, 2009).

Συνεπώς, το αντικείμενο της έρευνας ερμηνεύεται υπό το πρίσμα των νοητικών κατασκευών του ερευνητή, όπως αυτές διαμορφώθηκαν από την εμπειρία του. Δεν δίνεται λοιπόν ιδιαίτερη σημασία στην ποσοτικοποίηση ερευνητικών δεδομένων και στην απομόνωση συγκεκριμένων μεταβλητών, αφού αυτά αναγνωρίζεται ότι αλλοιώνονται από τον υποκειμενικό παράγοντα. Αντίθετα, ζητούμενο είναι η εμβάπτιση του ερευνητή σε ένα περιβάλλον με σκοπό την πληρέστερη κατανόηση. Η γνώση προκύπτει επαγωγικά, από την παρατήρηση των δεδομένων και η εγκυρότητα μιας έρευνας διεκδικείται μέσα από λογικά επιχειρήματα χωρίς τη βεβαιότητα του λογικού θετικισμού.

Στη συνέχεια, θα κάνουμε μια σύντομη ανασκόπηση των μεθοδολογιών που ακολουθούν ο λογικός θετικισμός και η ερμηνευτική προσέγγιση και χρησιμεύουν στην έρευνα μας. Όσον αφορά την ποσοτική έρευνα, στηρίζεται στις παραδοχές του λογικού θετικισμού, ενώ ακολουθεί η ερμηνευτική ή ποιοτική έρευνα εστιάζοντας κυρίως στη μελέτη περίπτωσης.

6.1 Ποσοτική μέθοδος

Η ποσοτική μέθοδος, είπαμε είναι μια θετικιστική προσέγγιση. Ο Robson (2007) την αναφέρει και σαν ποσοτική έρευνα που συνδέεται με τον έλεγχο θεωριών. Η ποσοτική μέθοδος χρησιμοποιείται όταν ο ερευνητής εστιάζεται: α) στην ποσοτική μέτρηση και περιγραφή της κατανομής μιας μεταβλητής, β) στην εξέταση της ύπαρξης, της κατεύθυνσης και της έντασης της σχέσης μεταξύ δυο μεταβλητών, γ) στον εντοπισμό των μεταβλητών που παρεμβάλλονται στη σχέση μεταξύ δυο συγκεκριμένων παραγόντων και δ) στην ποσοτική περιγραφή πολλών χαρακτηριστικών ενός συγκεκριμένου φαινομένου (Σταλίκας, 2005). Αυτές είναι συνήθως οι περιπτώσεις για τις οποίες χρησιμοποιούνται ποσοτικοί περιγραφικοί σχεδιασμοί.

Ένας ερευνητής που χρησιμοποιεί ποσοτικούς σχεδιασμούς στην έρευνά του, σύμφωνα με τον Robson (2007), πρέπει να γνωρίζει ακριβώς τι κάνει πριν συλλέξει τα δεδομένα και να τα συλλέξει πριν αρχίσει να αναλύει. Πρέπει δηλαδή να γνωρίζει

τι ακριβώς ψάχνει. Επίσης, ο ερευνητής εστιάζει στην ποσοτική περιγραφή μιας μεταβλητής όπως αυτή εμφανίζεται σε συγκεκριμένο πληθυσμό, με σκοπό την πληρέστερη περιγραφή της. Πολλές φορές, το υπό έρευνα φαινόμενο δεν έχει εξετασθεί ικανοποιητικά ή η υπάρχουσα γνώση δεν είναι επίκαιρη με στόχο η περιγραφή να επαληθεύσει ή να διευρύνει την υπάρχουσα γνώση (Σταλίκας, 2005). Έτσι, προκύπτει ένα κύριο χαρακτηριστικό των ποσοτικών ερευνητικών σχεδιασμών που είναι η συστηματική παρατήρηση και η ποσοτική καταγραφή του υπό έρευνα φαινομένου. Η ποιότητα των εργαλείων που χρησιμοποιούνται για τη συλλογή των παρατηρήσεων είναι ιδιαίτερα σημαντική επειδή η ποιότητα των παρατηρήσεων καθορίζεται από τα εργαλεία μέτρησης (Δημητρόπουλος, 2003). Να σημειωθεί, ακόμα, ότι πολλές φορές μια τέτοια έρευνα στοχεύει, επίσης, στην ανακάλυψη αιτιωδών σχέσεων μεταξύ των φαινομένων, δηλαδή στην καταγραφή αιτίου που οδηγεί στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα (Σταλίκας, 2005).

Το κυριότερο μειονέκτημα των ποσοτικών μεθόδων είναι ότι πολλές φορές η περιγραφή των φαινομένων δεν λαμβάνει υπόψη τις άλλες παρεμβαίνουσες μεταβλητές, με αποτέλεσμα να καθίσταται αδύνατη η απόδοση αιτιωδών σχέσεων μεταξύ των φαινομένων που ερευνώνται. Αυτό συμβαίνει καθώς ο σχεδιασμός και η υλοποίηση μιας τέτοιας έρευνας είναι αυστηρά δομημένα και διέπονται από εξαντλητικό έλεγχο των παρεμβαλλόμενων μεταβλητών, ούτως ώστε τα αποτελέσματά της να αντικατοπτρίζουν τον πειραματικό σχεδιασμό και να μην οφείλονται σε άλλους παράγοντες (Σταλίκας, 2005). Ωστόσο, η μέθοδος εμφανίζει σημαντικά πλεονεκτήματα αφού χαρακτηρίζεται από έναν αυστηρό εκ των προτέρων προσδιορισμό, όπως η μεθοδική παρατήρηση, η οποία μειώνει το σφάλμα μέτρησης και η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων μέσω της συγκρότησης αντιπροσωπευτικών δειγμάτων (Σίμος & Κομίλη, 2003).

6.2 Ποιοτική μέθοδος

Αναφέραμε πως γίνεται διάκριση ανάμεσα στις ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε μια επιστημονική έρευνα. Η ποιοτική μέθοδος αναγνωρίστηκε μόλις τις τελευταίες δεκαετίες και αναδείχθηκε μετά την ισχυρή επιρροή που δέχθηκε ο θετικισμός περί αντικειμενικής πραγματικότητας. Οι ποιοτικοί περιγραφικοί σχεδιασμοί είναι μια ερμηνευτική προσέγγιση που συνδέεται με την παραγωγή θεωριών (Robson, 2007). Βασίζονται στην εξέταση μιας ερευνητικής υπόθεσης που στηρίζεται σε μια θεωρία και ο ερευνητής απλά εξερευνά, ελέγχει την ορθότητα μιας υπόθεσης. Οι σχεδιασμοί αυτοί αναπτύσσονται μέσα από την αλληλεπίδραση με το αντικείμενο μελέτης και η συλλογή και ανάλυση δεδομένων θεωρούνται αλληλένδετες (Robson, 2007).

Η ποιοτική έρευνα έχει επεξηγηματικό χαρακτήρα. Οι ποιοτικοί μέθοδοι και τεχνικές αποτελούν τα βασικά εργαλεία για την συλλογή στοιχείων που δίνουν απάντηση σε ερωτήσεις που αφορούν το «πώς, γιατί, κάτω από ποιες συνθήκες, με ποιες επιπτώσεις» προσπαθώντας να ανακαλύψουν φαινόμενα και σχέσεις μεταξύ τους, αιτίες, παράγοντες που επηρεάζουν, αντιδράσεις των ανθρώπων και αποτελέσματα από τις δράσεις ανθρώπων. Η ποιοτική έρευνα, ως λιγότερο δομημένη

μέθοδος, ερευνά τα πράγματα στο φυσικό τους περιβάλλον (π.χ. στο σχολείο). Έτσι, η συλλογή και η ανάλυση του υλικού γίνονται ταυτόχρονα.

Όπως αναφέρει ο Σταλίκας (2005), οι ποιοτικές μέθοδοι παρέχουν τη δυνατότητα για ευρύτερη κατανόηση της πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζει την ανθρώπινη ύπαρξη μέσα από τη μελέτη των προσωπικών ερμηνειών του ατόμου για τον περιβάλλοντα κόσμο. Η πραγματικότητα κατασκευάζεται από τα ίδια τα άτομα, συνεπώς η αλήθεια δεν μπορεί να είναι αντικειμενική, αλλά αποτελεί μια κατασκευή. Αυτό επαληθεύεται και από το γεγονός ότι πολλοί ερευνητές που χρησιμοποιούν ποιοτικές μεθόδους ασπάζονται την θεωρία του κονστρουκτιβισμού. Έτσι, σύμφωνα με τον κονστρουκτιβισμό για να κατανοηθεί μια συμπεριφορά ή ένα φαινόμενο, είναι απαραίτητο ο ερευνητής να εστιάσει την προσοχή του στο νόημα και τη σημασία που θα αποδώσει ο ίδιος για τα άτομα και όχι στο γεγονός καθαυτό.

Άλλα σημαίνοντα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τις ποιοτικές μεθόδους είναι ότι έχουν μια φυσιολογική ροή και κατά ένα μεγάλο βαθμό δεν είναι κατευθυνόμενες από τον ερευνητή, θα μπορούσαμε να τις χαρακτηρίσουμε ως φυσικές. Ο ερευνητής έτσι μπορεί να διεισδύσει στην προσωπικότητα των υποκειμένων και να κατανοήσει τις κοινωνικές επιρροές που τα υποκείμενα έχουν δεχτεί.

Ο ερευνητής που ακολουθεί ποιοτική μέθοδο παρατηρεί, παίρνει συνεντεύξεις, κρατά σημειώσεις, περιγράφει και ερμηνεύει τα φαινόμενα όπως ακριβώς έχουν. Όταν ο ερευνητής εργάζεται πάνω στο πεδίο που μελετά, είναι πάντα ενεργός, γιατί οι ποιοτικές μέθοδοι απαιτούν να γίνεται χρήση όλων εκείνων των στοιχείων, που ο ερευνητής συναντά: σχόλια από όσους σχετίζονται με το αντικείμενο, κάτι που ο ίδιος παρατηρεί κ.α. Οφείλει να καταγράψει τα γεγονότα, αλλά ταυτοχρόνως έρχεται αντιμέτωπος με τον ίδιο του τον εαυτό. Αναλαμβάνει να συνδυάσει με ένα λογικό τρόπο δεδομένα, στοιχεία και καταστάσεις ώστε να καταλήξει σε ένα συμπέρασμα από τα όσα παρατηρεί. Αυτό συμβαίνει μέσω του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνεται την παρουσία των πραγμάτων και τη σπουδαιότητά τους. Ο ερευνητής, αφού συλλέξει τα δεδομένα, θα προσπαθήσει να τα ερμηνεύσει, ώστε να επιτύχει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Η συναίσθηση του τι είναι σημαντικό και το πλαίσιο, μέσα στο οποίο αυτό θα ερευνηθεί, υπόκειται στις ικανότητες του ερευνητή (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

Εκείνο λοιπόν που έχει βαρύτητα στις ποιοτικές μεθόδους είναι η κρίση του ερευνητή και όσων θα διαβάσουν την έρευνα (Eisner, 1991). Πάντοτε όμως τα αποτελέσματα μιας έρευνας αποτελούν αφετηρία για μια σειρά ποιοτικών και ποσοτικών μεθοδολογικών προσπαθειών, γιατί τα ζητήματα προς μελέτη και ανάλυση δεν σταματούν να υφίστανται και τα αποτελέσματά τους θέτουν συνεχείς προβληματισμούς στους ερευνητές.

6.3 Μελέτη Περίπτωσης (case study):

Στην κατηγορία των ποιοτικών μεθόδων ανήκει η προσέγγιση της μελέτης περίπτωσης. Η μελέτη περίπτωσης είναι μια σε βάθος μελέτη ενός φαινομένου (περίπτωση) στο φυσικό του περιβάλλον και από την προοπτική γωνία των συμμετεχόντων στη λειτουργία του φαινομένου αυτού. Η περίπτωση μπορεί να είναι μια κατάσταση, το άτομο, η ομάδα, ο οργανισμός ή οτιδήποτε άλλο μας ενδιαφέρει. Δίνει την ευκαιρία να μελετηθεί σε βάθος μια πλευρά ενός προβλήματος σε συγκεκριμένη χρονική έκταση, γι' αυτό και είναι κατάλληλη για ερευνητές που εργάζονται μόνοι (Bell, 1997). Σύμφωνα με τον Robson (2007) είναι μια καλά εδραιωμένη ερευνητική στρατηγική που έχει επίκεντρο μια περίπτωση, ενώ λαμβάνεται παράλληλα υπόψη και το πλαίσió της. Η μελέτη περίπτωσης περιλαμβάνει πολλαπλές μεθόδους, αλλά όλες εστιάζουν την προσοχή στη συλλογή δεδομένων και πληροφοριών γύρω από ένα φαινόμενο ή συμβάν.

Μια μελέτη περίπτωσης μπορεί να περιλαμβάνει και ποσοτικά δεδομένα, αν και σχεδόν πάντα συλλέγονται ποιοτικά δεδομένα (Robson, 2007). Ο Σταλίκας (2005) αναφέρει πως αυτή η διαφορά στα δεδομένα έγκειται στο ότι υπάρχει μια σημαντική διαφορά στη μορφή την οποία είχε στις αρχές του 20^{ου} αι. η μέθοδος, όταν δηλαδή πρωτοεμφανίστηκε, και στη μορφή με την οποία χρησιμοποιείται σήμερα. Σήμερα η προσέγγιση της μελέτης περίπτωσης έχει μεταλλαχθεί περισσότερο σε ποσοτική και πειραματική, με έντονο το σχεδιασμό έρευνας και με στόχο τον έλεγχο κάποιων αρχικών υποθέσεων (Herrner, Kivlighan & Wampold, 1999). Με τις νεότερες εξελίξεις, συνεπώς, όταν κάνουμε λόγο για μια μελέτη περίπτωσης, μπορεί να εννοούμε όχι μόνο την ποιοτική εκδοχή της αλλά και μια ποσοτικού τύπου έρευνα, μια πειραματική διαδικασία, ή και το συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων.

Σε γενικές γραμμές το κεντρικό προσδιοριστικό χαρακτηριστικό και παράλληλα το μεγαλύτερο πλεονέκτημα της προσέγγισης είναι το ότι επιτρέπει στον ερευνητή να αφοσιωθεί σε μια συγκεκριμένη περίπτωση, και να αναγνωρίσει τις ποικίλες αλληλεπιδρώσες διαδικασίες στην έρευνά του (Bell, 1997). Πολλές φορές βέβαια γίνεται κριτική για το γεγονός ότι δεν είναι συχνά δυνατή η γενίκευση και αμφισβητείται η αξία μιας μελέτης μεμονωμένων γεγονότων.

Σε πολλές μελέτες κρίνεται κατάλληλο να μελετήσουμε περισσότερες από μια περιπτώσεις με σκοπό να συγκεντρωθεί ένα δείγμα περιπτώσεων, ώστε να μπορεί να γίνει γενίκευση σε κάποιο πληθυσμό (Robson, 2007), αυτές είναι οι πολλαπλές μελέτες περίπτωσης.

Συμπερασματικά, στηριζόμενοι σε όλα όσα προαναφέρθηκαν καταλήγουμε στο ότι η παρούσα ερευνητική προσέγγιση κυμαίνεται κατά βάση στην ποσοτική μεθοδολογία. Επίσης, για την υλοποίηση της έρευνας έχουμε ακολουθήσει την πολλαπλή μελέτη περίπτωσης καθώς οι υπό έρευνα περιπτώσεις είναι τρεις, συγκεκριμένα δυο τάξεις δημοτικών σχολείων και μια νηπιαγωγείου.

7. Δείγμα

Το δείγμα της εν λόγω έρευνας ήταν από τρία σχολεία. Η έρευνα αποφασίστηκε να διεξαχθεί σε δυο δημοτικά σχολεία του νομού Μαγνησίας, στην περιοχή του Βόλου και ένα νηπιαγωγείο του νομού Ευβοίας, στην περιοχή της Χαλκίδας, τα οποία συγκαταλέχθηκαν από τις αντίστοιχες διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως κατάλληλα για συνεργασία. Αφορά μαθητές που φοιτούν σε τυπικές τάξεις με παράλληλη στήριξη, οι μαθητές του δημοτικού είναι 4^{ης} τάξης, αλλά και τους εκπαιδευτικούς των τάξεων συνδιδασκαλίας. Σε κάθε τάξη βρίσκονται δυο εκπαιδευτικοί, ένας της γενικής εκπαίδευσης και ένας της παράλληλης στήριξης. Ας δούμε τώρα κάποια χαρακτηριστικά κάθε περίπτωσης χωριστά.

Σχολείο 1: Η πρώτη περίπτωση είναι ένα κοριτσάκι 9 ετών (μαθήτρια Α'), που φοιτά στην 4^η τάξη δημοτικού, με νοητική καθυστέρηση και προβλήματα όρασης, σύμφωνα με διάγνωση του ΚΕΔΔΥ. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης, ηλικίας 28 ετών, είναι πτυχιούχος στην ειδική αγωγή και με μεταπτυχιακές σπουδές επίσης στην ειδική αγωγή. Η συνολική εκπαιδευτική της εμπειρία φτάνει τα έξι χρόνια, τα οποία είναι από τάξεις συνδιδασκαλίας και τμήματα ένταξης. Η εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης είναι πτυχιούχος μόνο στη γενική αγωγή με συνολική εκπαιδευτική εμπειρία δέκα χρόνια.

Σχολείο 2: Η δεύτερη περίπτωση είναι ένα αγοράκι 10 ετών (μαθητής Β') που φοιτά στην 4^η τάξη δημοτικού. Από διάγνωση του ΚΕΔΔΥ προέκυψε ότι έχει αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας. Ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης ηλικίας 28 ετών είναι πτυχιούχος στην ειδική αγωγή με μεταπτυχιακές σπουδές στην γενική αγωγή και η εκπαιδευτική του εμπειρία σε τάξεις συνδιδασκαλίας είναι δυο χρόνια. Η εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης είναι πτυχιούχος στην γενική εκπαίδευση και έχει δέκα έξι χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας, δυο από αυτά είναι σε τάξη συνδιδασκαλίας με μαθητή με ειδικές ανάγκες το ίδιο αγοράκι.

Σχολείο 3: Η τρίτη και τελευταία περίπτωση είναι ένα κοριτσάκι 5 ετών που φοιτά στο νηπιαγωγείο και έχει προβλήματα ακοής. Η μαθήτρια Γ' έχει κοχλιακό εμφύτευμα και φοράει ακουστικό. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης, ηλικίας 29 ετών, έχει πτυχίο μόνο στη γενική αγωγή, συνολική εκπαιδευτική εμπειρία δυο χρόνια αλλά καθόλου σε τάξεις συνδιδασκαλίας. Η νηπιαγωγός της τάξης, ηλικίας έχει επίσης γνώσεις μόνο στην γενική αγωγή, μεγαλύτερη εκπαιδευτική εμπειρία οχτώ χρόνων, αλλά για πρώτη φορά είναι σε τάξη συνδιδασκαλίας.

8. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων που κρίθηκαν κατάλληλα για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας είναι τρία. Επιλέξαμε, λοιπόν, το κοινωνιόγραμμα, τη μέθοδο της συστηματικής παρατήρησης και τον τύπο της δομημένης ή τυποποιημένης συνέντευξης. Παρακάτω, περιγράφονται τα τρία αυτά εργαλεία.

ι) Κοινωνιόγραμμα:

Ο όρος κοινωνιομετρία επινοήθηκε από τον J. L. Moreno. Ένας χρήσιμος ορισμός της είναι ότι αποτελεί μια μεθοδολογία για την παρακολούθηση των φορέων ενέργειας των διαπροσωπικών σχέσεων σε μία ομάδα. Παρουσιάζει τα σχέδια για το πώς τα άτομα συνδέονται μεταξύ τους όταν ενεργούν ως ομάδα προς ένα καθορισμένο στόχο (Moreno, 1953). Η κοινωνιομετρία βασίζεται στο γεγονός ότι οι άνθρωποι κάνουν επιλογές στις διαπροσωπικές σχέσεις. Επιλογές σχετικά με το ποιος θεωρείται φίλος ή όχι, ποιος είναι στο επίκεντρο της ομάδας, ποιος έχει απομονωθεί κ.λπ.. Όπως λέει ο Moreno, «οι επιλογές είναι θεμελιώδη γεγονότα σε όλες τις τρέχουσες ανθρώπινες σχέσεις, τις επιλογές των ανθρώπων και τις επιλογές των πραγμάτων. Είναι ασήμαντο εάν τα κίνητρα είναι γνωστά στον επιλογέα ή όχι είναι ασήμαντο εάν οι επιλογές είναι άναρθρες ή ιδιαίτερα εκφραστικές, λογικές ή παράλογες. Δεν απαιτούν οποιαδήποτε ειδική αιτιολόγηση εφ' όσον είναι αυθόρμητες και αληθινές για τον επιλογέα. Είναι γεγονότα της πρώτης υπαρξιακής γραμμής» (Moreno, 1953).

Το κοινωνιόγραμμα αποτελεί μια μέθοδο με βάση την οποία «μπορούν να αξιολογηθούν οι προτιμήσεις ή οι απορρίψεις των μελών μιας ομάδας και να καθοριστεί το κοινωνικό επίπεδο του καθενός» (Τσιπλητάρης, 2004). Στο χώρο του σχολείου με την τεχνική αυτή «απεικονίζεται» το κοινωνικό επίπεδο κάθε μαθητή καθώς και η κατεύθυνση επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών μέσα από τις προτιμήσεις και τις απορρίψεις τους. Ακόμα, το κοινωνιόγραμμα επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να εντοπίσει τις υποομάδες που σχηματίζουν οι μαθητές στην τάξη, να διαπιστώσει ποια από τα παιδιά είναι δημοφιλή, ποια απορρίπτονται ή παραμελούνται από τους συμμαθητές τους, ποια είναι απομονωμένα και ποια αποδεκτά (Melloy, 1998). Του προσφέρει επιπλέον τη δυνατότητα να αξιολογήσει την οργάνωση των μαθητών του, να εντοπίσει τις διάφορες αλληλεπιδράσεις, την ιεραρχία και τη θέση του ηγέτη, καθώς και να εντοπίσει τα παιδιά που εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς (Τσιπλητάρης, 2004).

Το κοινωνιόγραμμα έχει τη μορφή σχεδιαγράμματος όπου τα μέλη της ομάδας συμβολίζονται με κύκλους (όπως στην έρευνά μας), τρίγωνα ή τετράγωνα και τόξα που δείχνουν την κατεύθυνση μιας επιλογής (Τσιπλητάρης, 2004). Για την κατασκευή των κοινωνιομετρικών διαγραμμάτων χρησιμοποιήσαμε ερωτηματολόγια κατονομασίας. Η μέθοδος της κατονομασίας αναπτύχθηκε από τον J. L. Moreno (1953). Συγκεκριμένα, ζητήσαμε από τα παιδιά να μας πουν τους πέντε καλύτερους φίλους-συμμαθητές τους. Με τον ίδιο τρόπο ένας εκπαιδευτικός μπορεί να ρωτήσει

κάθε έναν από τους μαθητές του με ποιον θα ήθελε να συνεργαστεί για μια συγκεκριμένη εργασία, με ποιον θα ήθελε να παίξει κ.λπ. (Zirpoli, 2005). Σημειώνουμε εδώ ότι ένας μαθητής προτιμά συνήθως τα παιδιά που κάποτε ικανοποίησαν κάποια ανάγκη του, ή με τα οποία έχει οπτική επαφή μέσα στην τάξη, ή με τα οποία πιστεύει ότι θα τον προτιμήσουν επίσης, ή με τα οποία έχει κοινή προέλευση (Τσιπλητάρης, 2004).

Η βαθμολογία κοινωνικού status προκύπτει προσθέτοντας τον αριθμό των επιλογών που ο κάθε μαθητής δέχεται από τους συμμαθητές του. Με βάση αυτή τη βαθμολογία μπορεί κάποιος να αναγνωρίσει τους «δημοφιλείς» και τους «απομονωμένους».

ii) Συστηματική Παρατήρηση:

Η παρατήρηση αναφέρεται στην ικανότητά μας να συλλέγουμε πληροφορίες μέσω των αισθήσεων, όπως π.χ. όραση, ακοή και οσμή. Η παρατήρηση περιορίζεται μόνο στην καταγραφή συμπεριφορών, δεν έχει ως αντικείμενο στάσεις ή πεποιθήσεις. Η παρατήρηση είναι χρήσιμη ως ερευνητική μέθοδος και μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως συνοδευτική ή συμπληρωματική άλλων ερευνητικών μεθόδων όπως η συνέντευξη ή τα ερωτηματολόγια. Σύμφωνα με τον Patton (1990), ο συνδυασμός συνέντευξης και παρατήρησης αποτελεί μια από τις γνωστότερες μορφές τριγωνισμού, γιατί η παρατήρηση προσφέρει τη δυνατότητα για έλεγχο των συνεντεύξεων, και από την άλλη, η συνέντευξη επιτρέπει στον ερευνητή να προχωρήσει πέρα από την εξωτερική συμπεριφορά και να εξερευνήσει εσωτερικές πτυχές των υποκειμένων που έχει παρατηρήσει.

Οι παρατηρήσεις είναι πιο άμεσες από τις συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια. Για το λόγο αυτό, μπορούμε να εφαρμόσουμε τη συγκεκριμένη ερευνητική μέθοδο προκειμένου να αξιολογήσουμε πληθυσμούς οι οποίοι δεν ξέρουν ή δεν μπορούν να εκφραστούν λεκτικά, για παράδειγμα παιδιά με ειδικές ανάγκες ή άλλες ευπαθείς κοινωνικές ομάδες. Επίσης η παρατήρηση μας δίνει την ικανότητα να αποκτήσουμε πρόσβαση σε μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης που δεν είναι συνειδητές και ως εκ τούτου δεν μπορούν να αναφερθούν με ακρίβεια, π.χ. τον τρόπο με τον οποίο ένα παιδί με προβλήματα ακοής αλληλεπιδρά με τους συνομηλίκους του σε ένα γενικό σχολείο (Antia & Kreimeyer, 1997).

Μια διάκριση που γίνεται στις μελέτες παρατήρησης είναι μεταξύ αυτών που έχουν ποσοτικό και εκείνων που έχουν ποιοτικό χαρακτήρα. Η συστηματική ή τεχνητή παρατήρηση διακρίνεται για τον ποσοτικό χαρακτήρα της. Συγκεκριμένα, η συστηματική παρατήρηση εξυπηρετεί ένα συγκεκριμένο κάθε φορά ερευνητικό στόχο, απαιτεί συστηματικό σχεδιασμό και καταγραφή των στοιχείων που προκύπτουν από αυτήν, αφορά ειδικότερου χαρακτήρα προβλήματα και, τέλος, αποτελεί αντικείμενο συνεχούς ελέγχου και αξιολόγησης όσον αφορά την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της (Σταλίκας, 2005). Η συστηματική παρατήρηση

χρησιμοποιεί τυποποιημένα σταθερά συστήματα βαθμολόγησης και έχει προκαθορισμένες κατηγορίες για την ταξινόμηση των στοιχείων που προκύπτουν από αυτήν. Είναι σαφές επομένως, ότι προκειμένου να διεξαχθεί μια συστηματική παρατήρηση πρέπει να ορίσουμε αρχικά τη συμπεριφορά που μας ενδιαφέρει. Μια συμπεριφορά ορίζεται κυρίως βάσει της τοπογραφίας, της λειτουργικότητας και των χαρακτηριστικών της. Δεν μπορούμε να παρατηρήσουμε την λειτουργία που εξυπηρετεί μια συμπεριφορά στον περιβάλλοντα χώρο, αλλά μπορούμε να μετρήσουμε, με διαφορετική ακρίβεια, τα χαρακτηριστικά και την τοπογραφία της συμπεριφοράς.

Η συστηματική μας παρατήρηση συγκεκριμένα βασίστηκε σε φύλλα παρατήρησης, προσχεδιασμένα, με προκαθορισμένες κατηγορίες για την ταξινόμηση των στοιχείων που θέλαμε να παρατηρήσουμε. Υπήρχε δυνατότητα επιλογής της αντίστοιχης συμπεριφοράς του target –υπό παρατήρηση παιδιού, ανά 10''. Οι επιλογές τις οποίες μπορούσαμε να καταγράψουμε ήταν εάν υπάρχει αλληλεπίδραση, και αν ναι το είδος της αλληλεπίδρασης και από ποιον αυτή προκλήθηκε (το ίδιο το παιδί, συμμαθητή ή εκπαιδευτικό).

iii) Συνέντευξη – δομημένη συνέντευξη:

Η τρίτη μέθοδος συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε είναι η δομημένη συνέντευξη. Η συνέντευξη είναι ένα από τα βασικότερα εργαλεία της ποιοτικής μεθόδου. Πρόκειται για την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία μεταξύ προσώπων, που καθοδηγείται από τον ερευνητή ή ερωτώντα με στόχο την απόσπαση πληροφοριών σχετιζομένων με το αντικείμενο της έρευνας (Cohen & Manion, 1992). Μια συνέντευξη μας επιτρέπει να εξερευνήσουμε εις βάθος ερωτήματα που δεν έχουν απαντηθεί πλήρως μέσα από άλλες ερευνητικές μεθόδους και να ενθαρρύνουμε τον ερωτώμενο να απαντήσει με μεγαλύτερη ποικιλία και λεπτομέρεια (Σταλίκας, 2005). Επίσης, μια συνέντευξη μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο εκτίμησης προσωπικών πεποιθήσεων και απόψεων αλλά και των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του ατόμου ή των ικανοτήτων του.

Το είδος, ο τύπος της συνέντευξης θα πρέπει να αντιστοιχεί με το αντικείμενο της έρευνας, τους στόχους και τις μεθόδους στρατηγικής που θα έχουν υιοθετηθεί. Τα εναλλακτικά είδη της συνέντευξης εκτείνονται σε μια κλίμακα, που ονομάζεται η συνέχεια του τυπικού (Grebentik & Moser, 1962). Ο τύπος, δηλαδή, που θα επιλέξουμε εξαρτάται εν μέρει από τη φύση του θέματος και από το τι ακριβώς επιθυμούμε να μάθουμε (Bell, 1997). Οι συνεντεύξεις μπορεί να ποικίλλουν ανάμεσα στις ιδιαίτερα δομημένες μορφές διαπροσωπικής επικοινωνίας και σε αυτές που δεν έχουν καμία προσχεδιασμένη διάρθρωση. Έτσι, προκύπτει να έχουμε στο ένα άκρο τις εντελώς δομημένες ή τυποποιημένες συνεντεύξεις, στις οποίες ο συνεντευκτής συμπεριφέρεται σα μηχανή, και τις εντελώς αδόμητες (Bell, 1997), στις οποίες ο συνεντευκτής έχει κατά νου ένα γενικό θέμα συζήτησης και προσπαθεί να θέσει

κάποιες ερωτήσεις, δεν υπάρχει δηλαδή προκαθορισμένη σειρά αλλά αφήνει στον συνεντευκτή χώρο για αυτοσχεδιασμό και ευλυγισία (Σταλίκας, 2005).

Οι συνεντεύξεις που έγιναν για τη διεξαγωγή αυτής της έρευνας, όπως προαναφέρθηκε, είχαν δομημένη μορφή επειδή ανταποκρίνονταν στον τύπο και στο θέμα της έρευνας. Σε μια δομημένη συνέντευξη οι ερωτήσεις διαμορφώνονται εκ των προτέρων, είναι συγκεκριμένες και τίθενται στον ερωτώμενο με καθορισμένη σειρά και συγκεκριμένο τρόπο. Μια δομημένη συνέντευξη μπορεί να έχει τη μορφή ενός ερωτηματολογίου ή ενός καταλόγου, ο οποίος συνήθως συμπληρώνεται από το συνεντευκτή κι όχι από τον ερωτώμενο (Bell, 1997). Σκοπός αυτής της δομής είναι η διασφάλιση της συνέπειας και της σταθερότητας από τη μια συνέντευξη στην άλλη (Σταλίκας, 2005), ενώ αποτελεί είναι το κατάλληλο είδος για περιπτώσεις που χρειαζόμαστε συγκεκριμένες πληροφορίες.

9. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Παρακάτω παρατίθεται η διαδικασία με την οποία συλλέξαμε τα δεδομένα. Αφού, επιλέξαμε τα σχολεία για τη διεξαγωγή της έρευνάς μας και η πρότασή μας έγινε δεκτή προχωρήσαμε στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών για την έρευνα, τους σκοπούς και τους στόχους της. Στην πρώτη επαφή με τους εκπαιδευτικούς, αφού τους ενημερώσαμε περί τίνος πρόκειται να κάνουμε στη συνέχεια της χρονιάς, τους ζητήσαμε να μας πουν κάποια πράγματα για τα παιδιά με ε.ε.α. ώστε να σχηματίσουμε μια εικόνα, αλλά και να μάθουμε ακριβώς τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών αυτών και τη διάγνωση που έχει γίνει από τα ΚΕΔΔΥ.

Σε πρώτη φάση αναπτύξαμε το κοινωνιόγραμμα κάθε τάξης, η διαδικασία αυτή πραγματοποιήθηκε το μήνα Νοέμβριο (βλέπε Παράρτημα-1). Κάθε μαθητής κλήθηκε να μας απαντήσει στην ερώτηση «ποιοι είναι οι καλύτεροι φίλοι-συμμαθητές σου;», συγκεκριμένα το κάθε παιδί καλούνταν να αναφέρει από 1 έως 5 συμμαθητές του. Καταγράψαμε τα ονόματα στα ερωτηματολόγια για την κάθε τάξη και ακολούθησε η ανάπτυξη του κοινωνιογράμματος. Προκειμένου να φτάσουμε στην γραφική απεικόνιση του συνόλου των σχέσεων της κάθε τάξης (μορφή στόχου με ομόκεντρους κύκλους), δημιουργήσαμε πίνακες στους οποίους αναγράφονται τα ονόματα μιας τάξης οριζόντια και κάθετα. Σε αυτούς τους πίνακες σημειώνεται η επιλογή του κάθε παιδιού και στο τέλος βγαίνουν οι συνολικές (total) προτιμήσεις για κάθε παιδί. Όποιος μαθητής έχει τους περισσότερους πόντους είναι ο πιο δημοφιλής και αντίστοιχα όποιος έχει τους λιγότερους απορρίπτεται ή είναι παραμελημένος. Κατ' αυτό τον τρόπο δημιουργήθηκε το κοινωνιόγραμμα και είχαμε στα χέρια μας τα πρώτα δεδομένα της έρευνας.

Στην συνέχεια, η διαδικασία συλλογής δεδομένων έγινε χρησιμοποιώντας την μέθοδο της συστηματικής παρατήρησης. Η παρατήρησή μας βασίστηκε σε φύλλα παρατήρησης (Παράρτημα-2) που ήταν από πριν προκαθορισμένα, και είχε ως σκοπό την καταγραφή των αλληλεπιδράσεων των παιδιών με ε.ε.α. αλλά και τυχαίων

συμμαθητών τους, ώστε να συγκρίνουμε το επίπεδο των αλληλεπιδράσεων. Η πρώτη φάση της συστηματικής παρατήρησης ξεκίνησε και ολοκληρώθηκε μέσα στο μήνα Δεκέμβριο και υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Σε κάθε περίπτωση, σε κάθε τάξη αφορούσε το παιδί με ε.ε.α. και ένα τυχαίο συμμαθητή του ίδιου φύλου. Η παρατήρηση διαρκούσε τρία πεντάλεπτα για κάθε παιδί, συνολικά 15' για το καθένα και καταγράφαμε κάθε 10'' την αλληλεπίδραση του target παιδιού και από ποιον ξεκίνησε εάν αυτή υφίσταντο. Η καταγραφή σε αυτό το ημερολόγιο αφορούσε τις εξής συμπεριφορές:

-αν έχουμε αλληλεπίδραση παιδί με παιδί και από ποιόν αυτή ξεκίνησε. Αν αλληλεπιδρά, δηλαδή, με συμμαθητή του και αν την αλληλεπίδραση ξεκίνησε το ίδιο το παιδί ή ο συμμαθητής.

-αν έχουμε αλληλεπίδραση παιδί με εκπαιδευτικό. Αν αλληλεπιδρά με εκπαιδευτικό και αν η αλληλεπίδραση ήταν ορμώμενη από το ίδιο το παιδί ή από τον εκπαιδευτικό.

-τέλος, αν κάνει κάτι μόνο του ή αν δεν ανταποκρίνεται σε αλληλεπίδραση.

Οι δυο παραπάνω διαδικασίες, αυτή του κοινωνιογράμματος και της συστηματικής παρατήρησης κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, επαναλήφθηκαν και το μήνα Μάιο.

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων για τη διεξαγωγή της ερευνητικής μας προσέγγισης συνεχίστηκε εφαρμόζοντας ξανά τη μέθοδο της συστηματικής παρατήρησης, αλλά αυτή τη φορά μέσα στην τάξη κατά την διάρκεια της διδασκαλίας. Η διαδικασία διεξάχθηκε το μήνα Μάρτιο. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης έγινε καταγραφή της συμπεριφοράς μόνο των παιδιών με ε.ε.α. βασιζόμενοι πάλι σε προσχεδιασμένα φύλλα παρατήρησης, όχι όμως τα ίδια με την προηγούμενη φορά (Παράρτημα-3). Η καταγραφή αφορούσε τις εξής συμπεριφορές:

-αν εργάζεται ο μαθητής μόνος, σε ομάδα ή στην ολομέλεια. Το μόνος είναι για την περίπτωση που ο μαθητής εργάζεται εξατομικευμένα σε ένα τραπέζι, αλλά δίπλα του μπορεί να κάθεται ο εκπαιδευτικός της ΠΣ. Σε ομάδα θεωρείται όταν εργάζεται με ακόμη έναν ή περισσότερους μαθητές και στην ολομέλεια όταν παρακολουθεί αυτό που κάνει και η υπόλοιπη τάξη.

-τη συμπεριφορά του, αν δηλαδή προσέχει και παρακολουθεί, αν είναι απρόσεκτος ή αν συμμετέχει ενεργά στην τάξη. Θεωρούμε πως προσέχει όταν ακούει αυτό που γίνεται στην τάξη και κοιτάει έναν εκπαιδευτικό, δεν προσέχει όταν δεν ακολουθεί την τάξη και εμφανίζει διάσπαση προσοχής ή προβλήματα συμπεριφοράς και όταν συμμετέχει ενεργά, για παράδειγμα διαβάζει, αντιγράφει, σηκώνει χέρι κ.α.

-αν αλληλεπιδρά, και αν ναι με ποιον π.χ. μιλάει με τον εκπαιδευτικό της τάξης ή της ΠΣ ή μιλάει με συμμαθητή του.

-και τέλος, τη φύση της αλληλεπίδρασης, αν ο εκπαιδευτικός (γενικής εκπαίδευσης ή ΠΣ) διδάσκει όλη την τάξη ή ομάδα μαθητών στην οποία βρίσκεται ο

παρατηρούμενος μαθητής, αν ένας από τους δυο εκπαιδευτικούς διδάσκει ατομικά το μαθητή, αν ο εκπαιδευτικός δίνει οδηγίες σε όλη την τάξη ή στην ομάδα που βρίσκεται ο μαθητής ή αν ο εκπαιδευτικός δίνει οδηγίες μόνο στο μαθητή.

Η παρατήρηση διήρκεσε 15' κατά τη διάρκεια της συνδιδασκαλίας και 15' χωρίς να γίνεται συνδιδασκαλία. Προηγουμένως παρακαλέσαμε τους εκπαιδευτικούς της ΠΣ να απουσιάζουν σε αυτό το διάστημα από την τάξη και η αλήθεια είναι πως ήταν αρκετά συνεργάσιμοι. Η καταγραφή της συμπεριφοράς γινόταν ανά 10''. Η διαδικασία επαναλήφθηκε δυο φορές, δυο ξεχωριστές μέρες, προκειμένου να αποφύγουμε μια "κακή" μέρα για το παιδί.

Το μήνα Μάιο ολοκληρώσαμε τη διαδικασία συλλογής δεδομένων με τις δομημένες συνεντεύξεις που πήραμε από τους εκπαιδευτικούς (ΠΣ, γενικής εκπαίδευσης) προκειμένου να αντλήσουμε πληροφορίες για την μαθησιακή συμπεριφορά των τριών παιδιών μέσα στην τάξη. Συγκεκριμένα οι ερωτήσεις αφορούσαν την εργασία των παιδιών στην τάξη, την συμπεριφορά τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και την ακαδημαϊκή και κοινωνική τους πρόοδο με και χωρίς τον εκπαιδευτικό της ΠΣ στην τάξη. Αναλυτικότερα υπάρχει στο Παράρτημα-4.

10. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Εδώ συμπεριλαμβάνονται τα αποτελέσματα από τα κοινωνιογράμματα, τη συστηματική παρατήρηση και τις δομημένες συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα από τα κοινωνιογράμματα και τις συστηματικές παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια του διαλείμματος χωρίζονται σε δυο φάσεις. Η πρώτη αφορά τα αποτελέσματα από τη συλλογή δεδομένων το μήνα Νοέμβριο '11 και η δεύτερη τη συλλογή δεδομένων το μήνα Μάιο '12. Επίσης, παρατίθενται τα αποτελέσματα από τη συστηματική παρατήρηση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, στοιχεία των παιδιών, τόσο αυτά που παρατηρούσα η ίδια κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων και των διδασκαλιών, όσο και επιπλέον πληροφορίες που συλλέχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς.

ι) Αποτελέσματα κοινωνιογράμματος

Α' ΦΑΣΗ (Νοέμβριος):

Αριθμός ψήφων που έλαβαν τα παιδιά με ΠΣ και οι συμμαθητές τους:

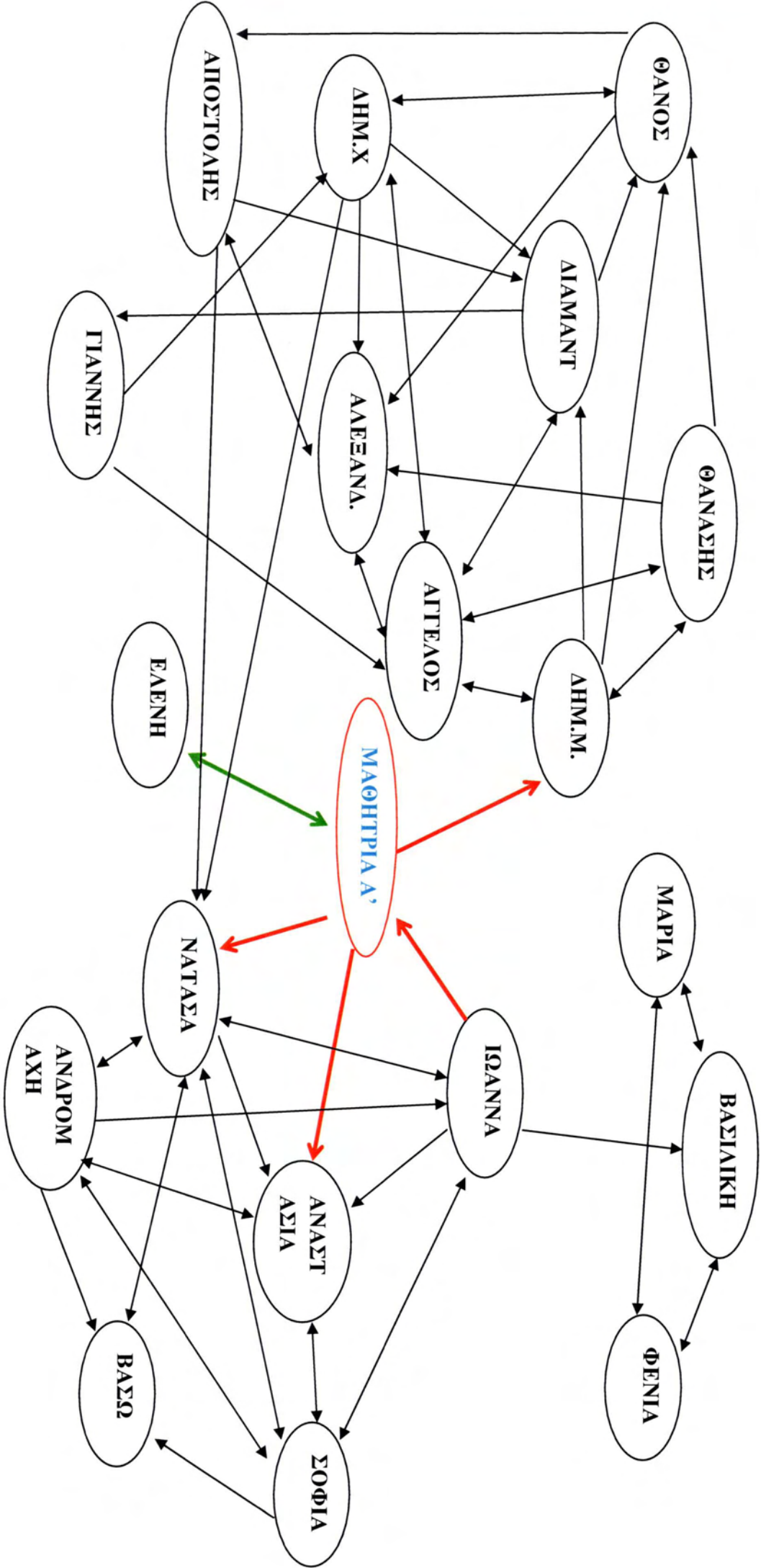
Παράλληλη στήριξη ή όχι	M.O.	N	Τυπ.Αποκλ.
Παράλληλη στήριξη	1,67	3	0,58
Όχι	3,17	52	1,93

Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζονται οι αριθμοί ψήφων που έλαβαν τα παιδιά με ΠΣ και οι συμμαθητές τους το μήνα Νοέμβριο. Βλέπουμε πως οι τρεις μαθητές με ΠΣ έχουν λάβει 1,67 ψήφους κατά μέσο όρο, ενώ οι συμμαθητές τους, 52 στο σύνολο, 3,17 ψήφους κατά μέσο όρο. Είναι αρκετά ενδιαφέρον το γεγονός ότι τα παιδιά με ΠΣ έχουν λάβει περίπου τις μισές ψήφους σε σχέση με τους συμμαθητές τους. Ας δούμε τώρα τα κοινωνιομετρικά διαγράμματα για το καθένα από τα τρία παιδιά με ΠΣ.

Περίπτωση Μαθήτριας Α':

Η μαθήτρια Α' έπειτα από διάγνωση βρέθηκε ότι έχει νοητική καθυστέρηση και προβλήματα όρασης. Κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων παρατήρησα από την πρώτη μου κιόλας επίσκεψη στο σχολείο, ότι η μαθήτρια Α' συναναστρεφόταν με συμμαθητές της, έπαιζαν μαζί και ειδικότερα πρόσεξα την ιδιαίτερη και πιο στενή σχέση που είχε αναπτύξει με την φίλη της την Ελένη. Σε όλες τις παρατηρήσεις μου

κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, έβλεπα την μαθήτριά Α' να αλληλεπιδρά με συμμαθητές της, να παίζουν μαζί και να υποκινούν και οι συμμαθητές της αλληλεπιδράσεις μαζί της. Βέβαια, υπήρχαν και αρκετές στιγμές που έκανε βόλτες μόνη της στο προαύλιο ή προτιμούσε να καθίσει μόνη μέσα στην τάξη.

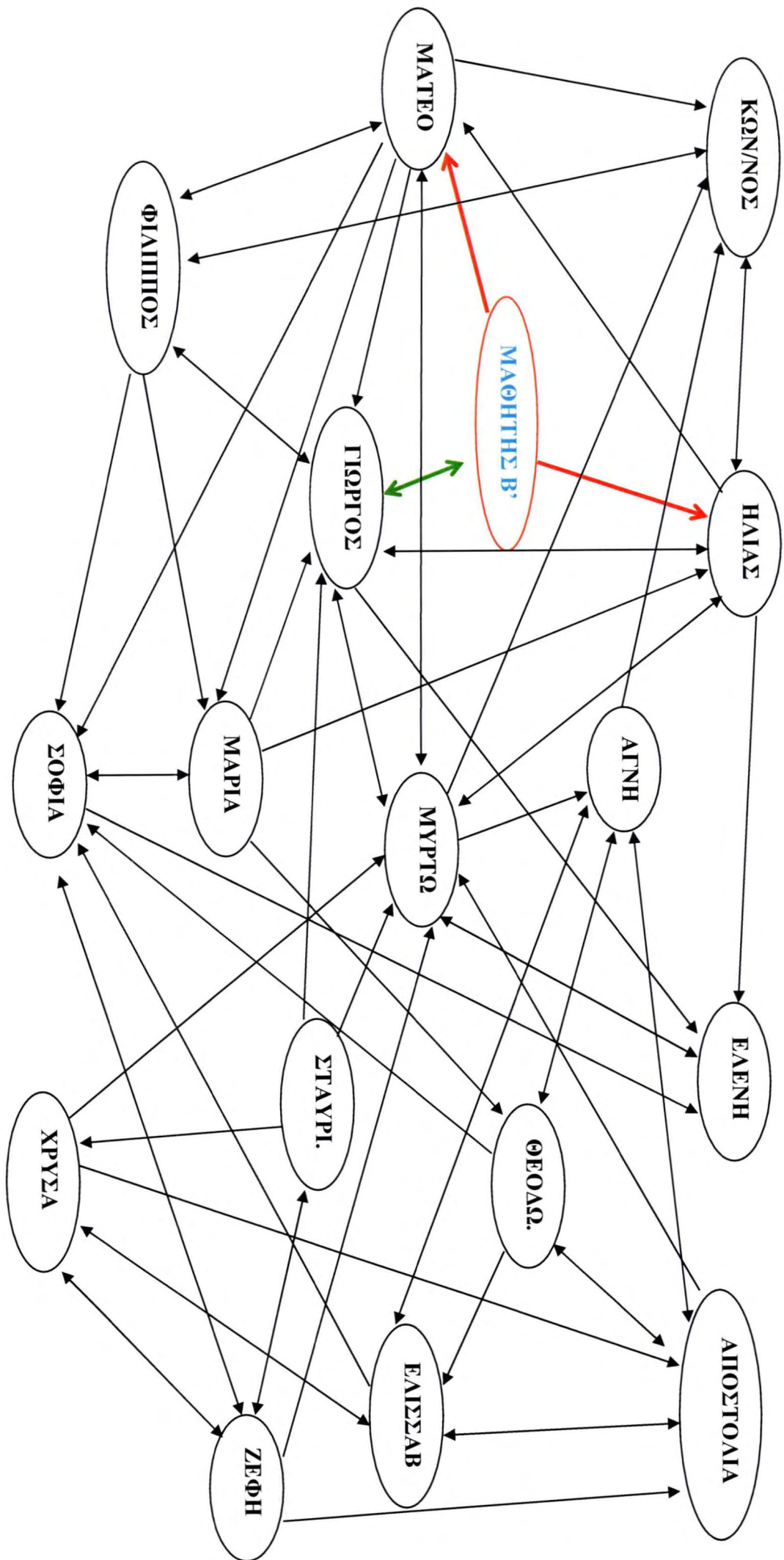


Από το παραπάνω κοινωνιομετρικό διάγραμμα μπορούμε εύκολα να διακρίνουμε τις επιλογές φίλων της μαθήτριας Α' και των συμμαθητών της, άρα και τις σχέσεις που αναπτύσσει με αυτούς. Παρατηρούμε, λοιπόν, πως η μια και μοναδική φίλια είναι αυτή μεταξύ της μαθήτριας Α' και της Ελένης, καθώς και οι δυο έχουν αναφέρει η μια την άλλη για φίλη τους. Η μαθήτρια Α' δήλωσε, επίσης, για φίλους της τον Δημήτρη Μ., την Αναστασία και τη Νατάσα, ενώ αυτή δεν την πρότειναν για φίλη τους. Τέλος, την μαθήτρια Α' ανέφερε για φίλη της η Ιωάννα. Συνεπώς, η μοναδική φίλια που προκύπτει είναι αυτή με την Ελένη.

Περίπτωση μαθητή Β':

Ο μαθητής Β' είναι ένα αγοράκι με αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας. Το Νοέμβριο, όταν ξεκίνησα και τις συστηματικές παρατηρήσεις παρατηρούσα και τη συμπεριφορά του ίδιου κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Τις περισσότερες φορές ήταν μαζί του ο εκπαιδευτικός της ΠΣ, χωρίς να αλληλεπιδρούν αρκετά. Δεν έβλεπα τον ίδιο να υποκινεί αλληλεπιδράσεις παρά μόνο όταν ήθελε να πάει τουαλέτα και όταν ήθελε να του αγοράσει φαγητό ο δάσκαλός του, να αναφέρω εδώ πως δεν μπορούσε να πάει μόνος τουαλέτα παρά μόνο με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού του. Στα διαλείμματα έκανε βόλτες στο προαύλιο, μπορεί να μην αλληλεπιδρούσε αλλά συνήθως βρισκόταν κοντά στους συμμαθητές του.

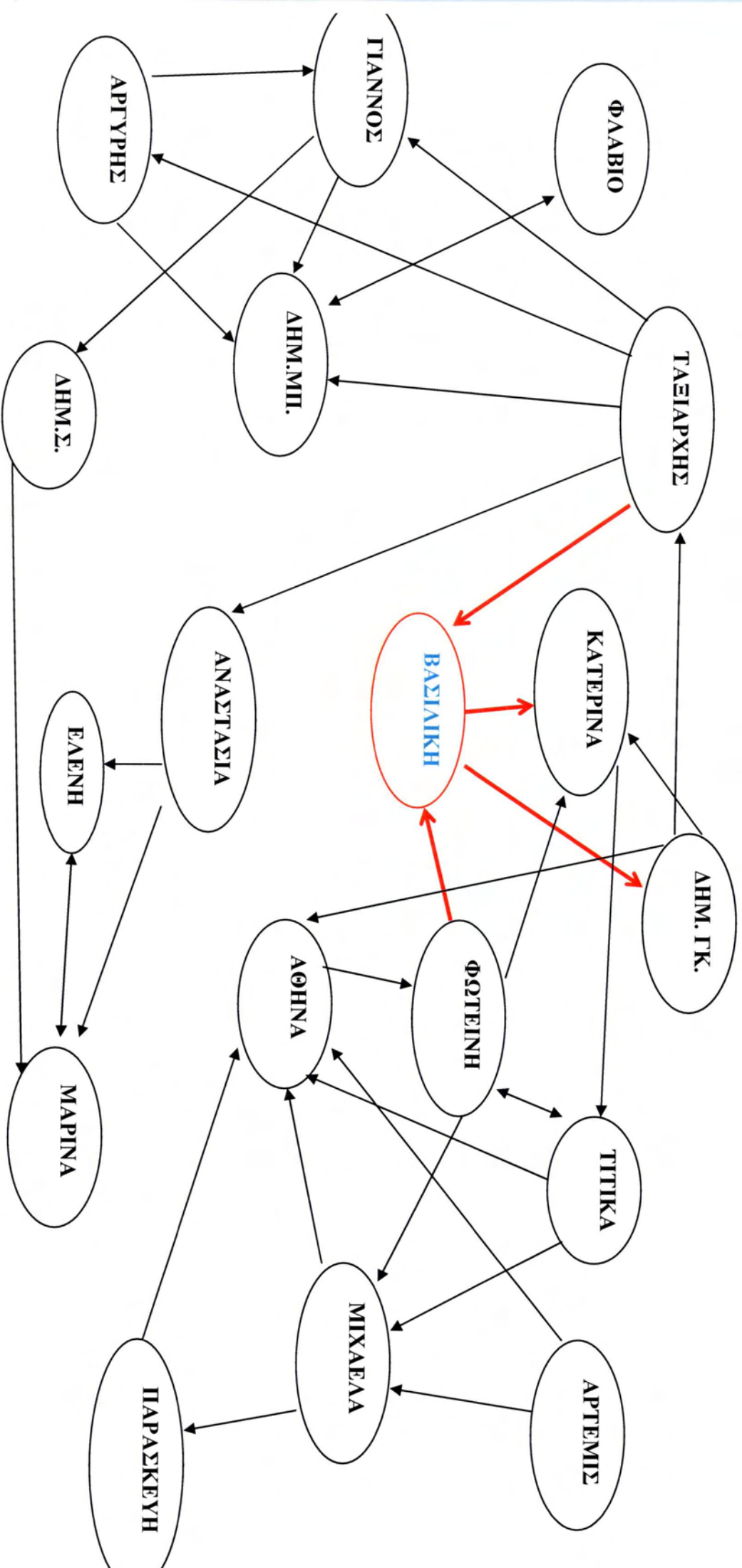
ΜΑΘΗΤΗΣ Β':



Από το παραπάνω κοινωνιομετρικό διάγραμμα της τάξης στην οποία φοιτά ο μαθητής Β' μπορούμε να διακρίνουμε τις σχέσεις με τους συμμαθητές του. Συγκεκριμένα, ο μαθητής Β' έχει και αυτός μια και μοναδική φίλια και είναι αυτή με το Γιώργο, και οι δύο δήλωσαν πως υπάρχει φίλια μεταξύ τους. Ο Γιώργος είναι ο μοναδικός που ανέφερε τον μαθητή Β' ως φίλο του. Ο μαθητής Β' δήλωσε όμως επιπλέον σαν φίλους του τον Ηλία και τον Ματέο.

Περίπτωση μαθήτριας Γ':

Η μαθήτρια Γ', με διάγνωση βαρηκοΐας, έχει κοχλιακό εμφύτευμα και φοράει ακουστικό, το οποίο δεν ενεργοποιούσε καθημερινά μέσα στην τάξη παρά μόνο όταν έβλεπε κάποιο θέμα που την ενδιέφερε αρκετά. Η μαθήτρια Γ' είναι ένα παιδάκι που συνήθως έπαιζε μόνο του και δεν επιδίωκε από μόνη της να προσεγγίσει τους συμμαθητές της. Κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων και συγκεκριμένα όταν ζωγράφιζε, πολλές φορές ζητούσε κάποιο μαρκαδόρο από τα υπόλοιπα νήπια ή τους προσέφερε αυτή κάποιο. Πάντα επικοινωνούσε μαζί τους με μορφασμούς και ηχητικές κραυγές, για παράδειγμα όταν ήθελε να επιμείνει σε κάτι. Προσωπικά δεν την είχα ακούσει να μιλάει, όπως και οι ίδιες οι νηπιαγωγοί, παρά το γεγονός της μητέρα που ισχυριζόταν πως στο σπίτι μιλάει κανονικά. Το μόνο που μπορούσε να πει ήταν «μη» και «όχι».



Από το παραπάνω κοινωνιομετρικό διάγραμμα παρατηρούμε τις κοινωνικές σχέσεις της μαθήτριας Γ' με τους συμμαθητές της στο χώρο του νηπιαγωγείου. Στην περίπτωση της συγκεκριμένης μαθήτριας δεν παρατηρούμε να προκύπτει καμία φίλια γι' αυτήν. Η ίδια έχει αναφέρει δυο παιδιά για φίλους της, την Κατερίνα και τον Δημήτρη Γκ., ενώ την μαθήτριά Γ' την έχουν δηλώσει για φίλη τους άλλα δυο παιδιά, ο Ταξίαρχης και η Φωτεινή. Άρα, σε αυτή την περίπτωση δεν εμφανίζεται κάποια φίλια.

Όλες οι περιπτώσεις μαζί

Από τα κοινωνιομετρικά διαγράμματα και των τριών τάξεων παρατηρούμε ότι και τα τρία παιδιά με παράλληλη στήριξη δεν έχουν τόσο καλές κοινωνικές σχέσεις στο χώρο του σχολείου όσο οι συμμαθητές τους. Για τους μαθητές Α' και Β' προκύπτει από μια φίλια, ενώ για την Γ' καμία. Τα τρία αυτά παιδιά επιλέγουν για φίλους τους 2-4 άτομα, αλλά τα ίδια επιλέγονται μόνο από ένα ή δυο άτομα. Σε αντίθεση με την πλειοψηφία της κάθε τάξης τα παιδιά αυτά δεν μπορούν να χαρακτηριστούν δημοφιλή ή μαθητές του μέσου όρου αλλά καλύτερα σαν παραμελημένοι-αδιάφοροι μαθητές.

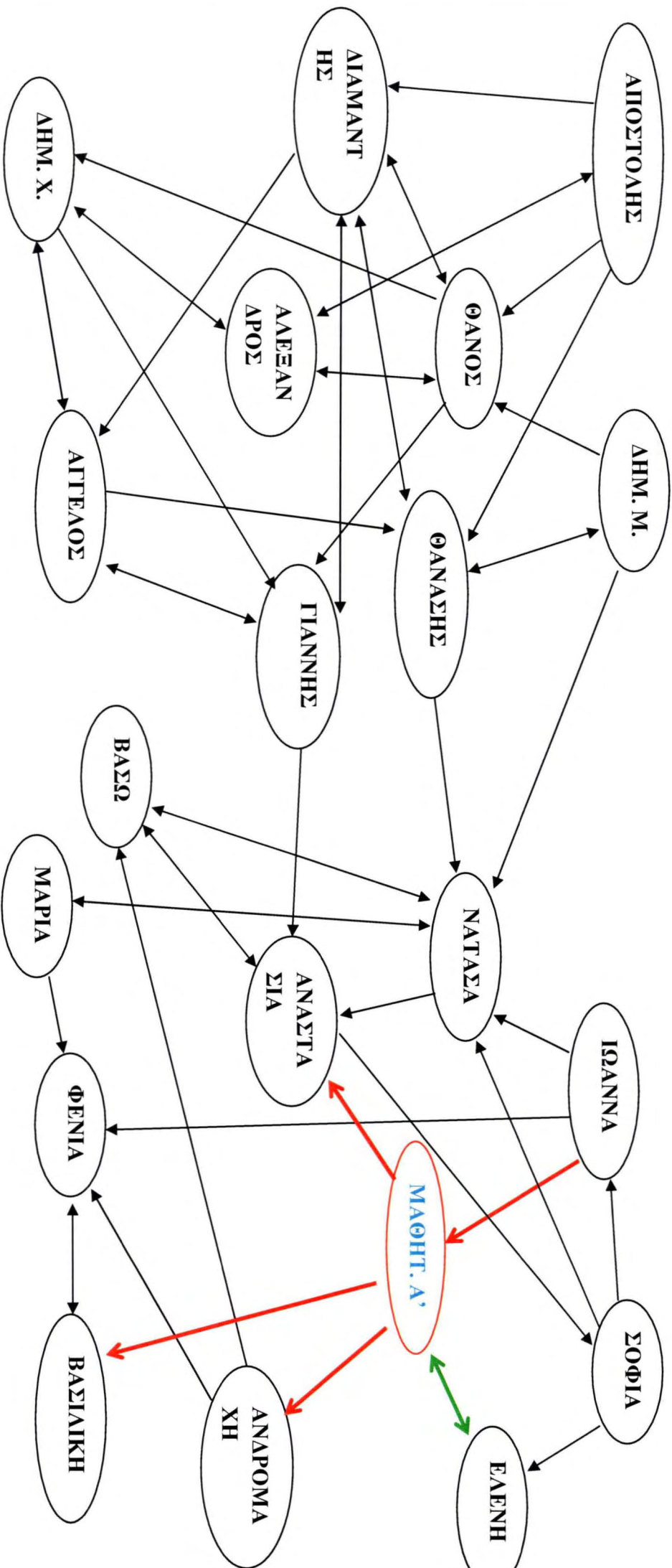
Β' ΦΑΣΗ (Μάιος):

Αριθμός ψήφων που έλαβαν τα παιδιά με ΠΣ και οι συμμαθητές τους:

Παράλληλη στήριξη ή όχι	Μ.Ο.	N	Τυπ.Αποκλ.
Παράλληλη στήριξη	1,33	3	0,58
Όχι	3,21	52	1,98

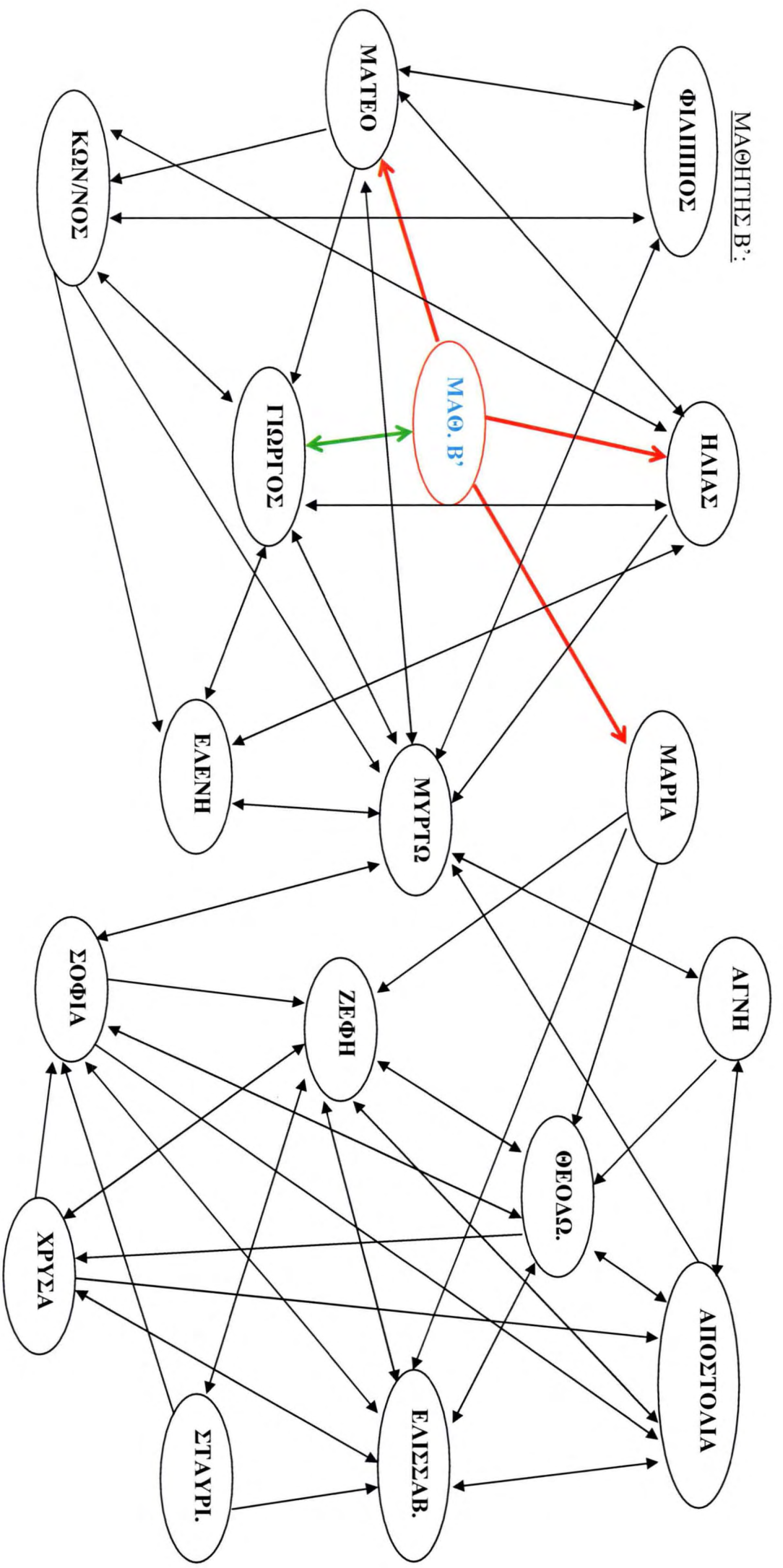
Στον πίνακα παρατηρούμε τις ψήφους που έλαβαν τα παιδιά με ΠΣ και οι συμμαθητές τους, το μήνα Μάιο. Προκύπτει πως τα πρώτα παιδιά έλαβαν 1,33 ψήφους κατά μέσο όρο, ενώ οι συμμαθητές τους 3,21. Μετά από έξι μήνες βλέπουμε πως ο μέσος όρος ψήφων για τους μαθητές με ΠΣ μειώνεται και φτάνει να είναι σχεδόν τρεις φορές μικρότερος συγκριτικά με εκείνον των τυπικά αναπτυσσόμενων συμμαθητών τους. Ακολουθούν τα κοινωνιομετρικά διαγράμματα από τη Β' φάση.

ΜΑΘΗΤΡΙΑ Α':



Περίπτωση 1^η:

Στο κοινωνιομετρικό διάγραμμα του Μαΐου για την περίπτωση της μαθήτριας Α' δεν παρατηρούμε σημαντικές αλλαγές στις κοινωνικές της σχέσεις. Εξακολουθεί να έχει μια και μοναδική φιλία, αυτή με την Ελένη, αφού η μια έχει προτείνει την άλλη ως φίλη της. Την μαθήτρια Α' έχει αναφέρει ως φίλη της, επίσης, η Ιωάννα, ενώ η Α. έχει δηλώσει για φίλους της την Νατάσα, την Ανδρομάχη και την Αναστασία, χωρίς να την δηλώσουν εκείνες. Συνεπώς, προκύπτει ξανά και μόνο η φιλία της με την Ελένη.

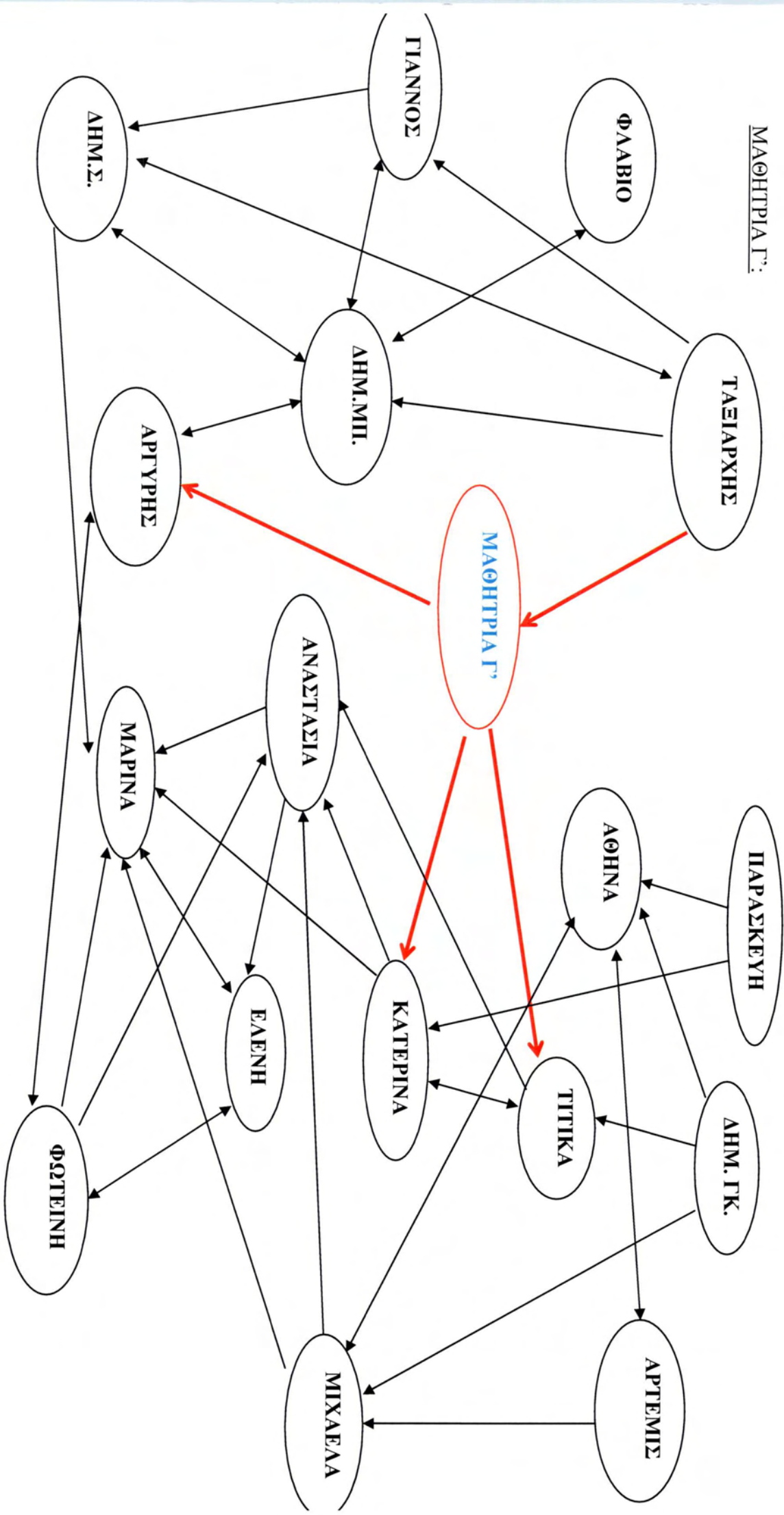


ΜΑΘΗΤΗΣ Β':

Περίπτωση 2^η:

Εδώ παρατηρούμε πως οι φιλίες για την περίπτωση του μαθητή Β' το μήνα Μάιο δεν διαφέρουν και πολύ από εκείνες του Νοεμβρίου. Προκύπτει ξανά πως η μοναδική φιλία για τον μαθητή Β' είναι αυτή με τον Γιώργο. Τον ίδιο δεν τον έχει επιλέξει κάποιος άλλος ως φίλο του, αλλά ο Β' ανέφερε και αυτή τη φορά τον Ηλία, το Ματέο και επιπλέον τη Μαρία.

ΜΑΘΗΤΡΙΑ Γ΄:



Περίπτωση 3^η:

Παρατηρώντας τις επιλογές της μαθήτριας Γ' και των υπόλοιπων νηπίων στο χώρο του νηπιαγωγείου το μήνα Μάιο καταλαβαίνουμε πως και αυτή τη φορά δεν προκύπτει καμία φίλια. Η μαθήτρια Γ' έχει ορίσει για φίλους της την Κατερίνα, την Τίτικα και τον Αργύρη, αλλά εκείνη την έχει επιλέξει μόνο ο Ταξιάρχης. Συνεπώς, καμία επιτυχής αλληλεπίδραση δεν σημειώνεται, άρα και καμία φίλια για εκείνη.

Όλες οι περιπτώσεις μαζί

Βλέπουμε πως η κατάσταση και για τα τρία παιδιά είναι κάπως σταθερή. Για τους μαθητές Α' και Β' προέκυψε από μια φίλια, όπως και το μήνα Νοέμβριο και μάλιστα με τους ίδιους συμμαθητές τους. Για την μαθήτρια Γ' και πάλι δεν παρατηρούμε καμία φίλια. Οι επιλογές των δυο πρώτων παιδιών είναι σχετικά σταθερές, ενώ για την μαθήτρια Γ' δεν μπορούμε να πούμε το ίδιο. Για την ίδια δεν προκύπτει καμία φίλια, επέλεξε διαφορετικά παιδιά σε σχέση με το Νοέμβρη και ο μόνος που την επέλεξε σταθερά και τις δυο φορές ήταν ο Ταξιάρχης.

ii) Αποτελέσματα συστηματικής παρατήρησης κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων

Α' ΦΑΣΗ (Νοέμβριος):

Συγκεντρωτικός πίνακας:

Παράλληλη στήριξη ή όχι		Αλληλεπίδραση με συμμαθητή-ξεκινά από το ίδιο το παιδί	Αλληλεπίδραση με συμμαθητή-ξεκινά από το συμμαθητή	Αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικό-ξεκινά από το ίδιο το παιδί	Αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικό-ξεκινά από τον εκπαιδευτικό	Κάνει κάτι μόνο του
Παράλληλη στήριξη	M.O.	5,33	8,33	4,00	6,00	66,33
	N	3	3	3	3	3
	Τπκ. Από κλιση	6,110	3,512	6,083	2,646	10,116
Όχι	M.O.	30,00	32,33	1,00	1,00	25,67
	N	3	3	3	3	3
	Τπκ. Από κλιση	9,165	4,163	1,732	1,732	7,024

Ο παραπάνω συγκεντρωτικός πίνακας αφορά τα αποτελέσματα της συστηματικής παρατήρησης κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων το μήνα Νοέμβριο και μας παρουσιάζει το μέσο όρο των διαφορετικών αλληλεπιδράσεων και για τα τρία παιδιά μαζί. Εξετάζοντας τον πίνακα βλέπουμε κάποιες διαφορές στις αλληλεπιδράσεις των μαθητών με παράλληλη στήριξη συγκριτικά με τυχαίους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους, του ίδιου φύλου για κάθε περίπτωση. Αρχικά,

παρατηρούμε μεγάλη διαφορά στο ποσοστό εμφάνισης αλληλεπιδράσεων και σε αυτό που οι μαθητές με παράλληλη στήριξη κάνουν κάτι μόνοι τους. Κατά μέσο όρο 66,33 φορές οι τρεις μαθητές προτιμούν στα διαλείμματα να κάνουν κάτι μόνοι τους, σε αντίθεση με τους συμμαθητές τους χωρίς παράλληλη που κάνουν κάτι μόνοι τους 25,67 φορές κατά Μ.Ο..

Επίσης, οι αλληλεπιδράσεις που γίνονται μεταξύ παιδιών με ΠΣ και συμμαθητών τους είναι επιτυχείς 5-8 φορές περίπου κατά μέσο όρο, ενώ για τα παιδιά χωρίς ΠΣ 30-32 φορές κατά Μ.Ο.. Πιο αναλυτικά, τα παιδιά με ΠΣ αλληλεπιδρούν με συμμαθητή, όταν τα ίδια ξεκινούν την αλληλεπίδραση, 5,33 φορές κατά μέσο όρο, ενώ τα παιδιά χωρίς ΠΣ ξεκινούν αντίστοιχες αλληλεπιδράσεις 30 φορές κατά Μ.Ο.. Αλληλεπιδράσεις των παιδιών με ΠΣ με συμμαθητές, ορμώμενες όμως από συμμαθητές παρατηρούνται 8,33 φορές κατά μέσο όρο, ενώ οι αντίστοιχες αλληλεπιδράσεις για τους συμμαθητές χωρίς ΠΣ παρατηρούνται 32,33 φορές κατά μέσο όρο. Τέλος, όσον αφορά τις αλληλεπιδράσεις των παρατηρούμενων μαθητών με εκπαιδευτικούς, βλέπουμε ότι οι μαθητές με ΠΣ τις υποκινούν περισσότερο σε σχέση με τους άλλους συμμαθητές τους. Οι αλληλεπιδράσεις με εκπαιδευτικούς που ξεκινούν από τα υπό παρατήρηση παιδιά είναι 3 φορές περισσότερες κατά μέσο όρο για τα παιδιά με ΠΣ. Από την άλλη για τις ίδιες αλληλεπιδράσεις που ξεκινούν, όμως, από εκπαιδευτικούς εμφανίζονται κατά 5 φορές περισσότερο για τα παιδιά με ΠΣ. Συνήθως αυτού του είδους οι αλληλεπιδράσεις ξεκινούν από τους εκπαιδευτικούς ΠΣ και τις περισσότερες φορές για να προσφέρουν βοήθεια σε αυτά.

Αξιοσημείωτη είναι η διαφορά που εμφανίζεται στις αλληλεπιδράσεις με συμμαθητές για τα παιδιά με ΠΣ. Οι συμμαθητές τους ξεκινούν μια τέτοια αλληλεπίδραση 3 φορές περισσότερο κατά μέσο όρο.

Παρακάτω εξετάζονται και οι τρεις περιπτώσεις χωριστά για το μήνα Νοέμβριο.

Περίπτωση 1^η:

Παράλληλη στήριξη ή όχι		Αλληλεπίδραση με συμμαθητή-ξεκινά από το ίδιο το παιδί	Αλληλεπίδραση με συμμαθητή-ξεκινά από το συμμαθητή	Αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικό-ξεκινά από το ίδιο το παιδί	Αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικό-ξεκινά από τον εκπαιδευτικό	Κάνει κάτι μόνο
Παράλληλη στήριξη	Συχν.	12/90	12/90	1/90	2/90	63/90
Όχι	Συχν.	40/90	31/90	0	0	19/90

Βλέποντας τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε πως γενικότερα οι αλληλεπιδράσεις της μαθήτριας Α' είναι πιο φτωχές από αυτές μιας τυχαίας συμμαθήτριάς της χωρίς παράλληλη στήριξη. Συγκεκριμένα, η συχνότητα των αλληλεπιδράσεων με συμμαθητές της είναι μικρότερη από το μισό της συχνότητας αντίστοιχων αλληλεπιδράσεων της συμμαθήτριάς της. Ιδιαίτερη διαφορά δεν μπορούμε να πούμε πως παρατηρείται στις αλληλεπιδράσεις με εκπαιδευτικούς κατά την διάρκεια των διαλειμμάτων. Συνήθως, ο εκπαιδευτικός με τον οποίο αλληλεπιδρά τις ελάχιστες φορές είναι αυτός της παράλληλης στήριξης. Τέλος, αυτό που συμπεραίνουμε είναι ότι η μαθήτρια Α' προτιμά να κάνει κάτι μόνη της ή να μην αλληλεπιδρά στα διαλείμματα πιο συχνά από τη συμμαθήτριά της με διαφορά συχνότητας παραπάνω από τριπλάσια. Δηλαδή, η Α.' κάνει κάτι μόνη της με συχνότητα 64/90, ενώ η άλλη μαθήτρια με συχνότητα 19/90. Επίσης, αλληλεπιδρά με συμμαθητή της με συχνότητα 12/90, όταν ξεκινά εκείνη την αλληλεπίδραση και ακριβώς με την ίδια συχνότητα αλληλεπιδρούν και οι συμμαθητές της μαζί της, όταν υποκινούν εκείνοι την αλληλεπίδραση.

Περίπτωση 2^η:

Παράλληλη στήριξη ή όχι		Αλληλεπίδραση με συμμαθητή-ξεκινά από το ίδιο το παιδί	Αλληλεπίδραση με συμμαθητή-ξεκινά από το συμμαθητή	Αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικό-ξεκινά από το ίδιο το παιδί	Αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικό-ξεκινά από τον εκπαιδευτικό	Κάνει κάτι μόνο
Παράλληλη στήριξη	Συχν.	0	8/90	0	4/90	78/90
Όχι	Συχν.	28/90	38/90	0	0	26/90

Στον παραπάνω πίνακα απεικονίζονται κάποια πολύ ενδιαφέροντα νούμερα για την δεύτερη περίπτωση. Μπορούμε να δούμε ότι ο μαθητής Β' δεν αλληλεπιδρά καθόλου στο διάλειμμα τόσο με συμμαθητές του, όσο και με κάποιο εκπαιδευτικό. Ο ίδιος προτιμά στα διαλείμματα να κάνει κάτι μόνος με μεγάλη συχνότητα 78/90, σε αντίθεση με ένα τυχαίο συμμαθητή του που κάνει κάτι μόνος σε συχνότητα 26/90. Τα νούμερα του συμμαθητή του μοιάζουν με αυτά της τυχαίας συμμαθήτριας της μαθήτριας Α'. Αυτό που εξετάζουμε, όμως, εδώ είναι η περίπτωση του μαθητή Β'. Οι συμμαθητές του αλληλεπιδρούν μαζί του, ξεκινώντας αυτοί την αλληλεπίδραση, σε συχνότητα 8/90 και ο εκπαιδευτικός, κυρίως της ΠΣ, αλληλεπιδρά μαζί του, όταν ξεκινά απ' αυτόν η αλληλεπίδραση, με συχνότητα 4/90. Τα νούμερα βλέπουμε να επαληθεύουν τις ποιοτικές παρατηρήσεις μου που ανέφερα παραπάνω.

Περίπτωση 3^η:

Παράλληλη στήριξη ή όχι		Αλληλεπίδραση με συμμαθητή-ξεκινά από το ίδιο το παιδί	Αλληλεπίδραση με συμμαθητή-ξεκινά από το συμμαθητή	Αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικό-ξεκινά από το ίδιο το παιδί	Αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικό-ξεκινά από τον εκπαιδευτικό	Κάνει κάτι μόνο
Παράλληλη στήριξη	Συχν.	4/90	5/90	11/90	9/90	61/90
Όχι	Συχν.	22/90	29/90	3/90	3/90	33/90

Στον πίνακα βλέπουμε πως, ως επί το πλείστον, η μαθήτρια Γ' κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων προτιμά να κάνει κάτι μόνη της σε συχνότητα 61/90. Οι αλληλεπιδράσεις, που ξεκινούν απ' την ίδια, με συμμαθητές της παρατηρούνται σε συχνότητα 4/90 και σε σχεδόν με την ίδια συχνότητα 5/90 αλληλεπιδρά με συμμαθητές, ορμώμενες από εκείνους. Επίσης, οι αλληλεπιδράσεις με τις εκπαιδευτικούς της ορμώμενες από εκείνη γίνονται σε συχνότητα 11/90, ενώ οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν μαζί της σε συχνότητα 9/90, όταν ξεκινά η αλληλεπίδραση από τους ίδιους.

Β' ΦΑΣΗ (Μάιος):**Συγκεντρωτικός πίνακας:**

Παράλληλη στήριξη ή όχι		Αλληλεπίδραση με συμμαθητή-ξεκινά από το ίδιο το παιδί	Αλληλεπίδραση με συμμαθητή-ξεκινά από το συμμαθητή	Αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικό-ξεκινά από το ίδιο το παιδί	Αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικό-ξεκινά από τον εκπαιδευτικό	Κάνει κάτι μόνο του
Παράλληλη στήριξη	M.O.	8,67	7,00	2,33	5,67	66,3
	N	3	3	3	3	3
	Τπκ. Από κλιση	11,72	10,44	1,53	3,79	27,21
Όχι	M.O.	31,67	35,67	2,00	1,00	19,67
	N	3	3	3	3	3
	Τπκ. Από κλιση	3,79	7,51	2,00	1,00	9,02

Ο παραπάνω συγκεντρωτικός πίνακας αφορά τα αποτελέσματα της συστηματικής παρατήρησης κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, τώρα όμως το μήνα Μάιο. Εξετάζοντας, λοιπόν, τον πίνακα παρατηρούμε πως, ως επί το πλείστον, τα παιδιά με ΠΣ κατά τη διάρκεια του διαλείμματος κάνουν κάτι μόνο τους ή δεν αλληλεπιδρούν 66,33 φορές κατά μέσο όρο και για τα τρία παιδιά, όπως είχε προκύψει και το μήνα Νοέμβριο. Από την άλλη τρεις τυχαίοι, τυπικά αναπτυσσόμενοι συμμαθητές τους προτιμούν να κάνουν κάτι μόνοι τους στο

διάλειμμα 19, 67 φορές κατά μέσο όρο, άρα οι μαθητές με ΠΣ κάνουν κάτι μόνοι στο διάλειμμα σχεδόν στο τριπλάσιες φορές παραπάνω απ' ότi οι συμμαθητές τους.

Ας συνεχίσουμε με τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών. Τα παιδιά με ΠΣ αλληλεπιδρούν με συμμαθητή τους 8,67 φορές κατά Μ.Ο. όταν ξεκινούν τα ίδια την αλληλεπίδραση, ενώ οι τρεις τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές κατά μέσο όρο για την αντίστοιχη κατηγορία αλληλεπιδρούν με συμμαθητή τους 31,67 φορές. Όσον αφορά την κατηγορία, αλληλεπίδραση που ξεκινά από συμμαθητή προς τα παρατηρούμενα παιδιά βλέπουμε ότi οι μαθητές με ΠΣ αλληλεπιδρούν με συμμαθητή τους, όταν ξεκινά η αλληλεπίδραση από το συμμαθητή, 7 φορές κατά μέσο όρο και οι τρεις. Σε αντίστοιχη περίπτωση οι τρεις μαθητές χωρίς ΠΣ αλληλεπιδρούν 35,67 φορές. Τέλος, στις αλληλεπιδράσεις με τους εκπαιδευτικούς δεν παρουσιάζεται μεγάλη διαφορά στα αποτελέσματα για τις δυο περιπτώσεις παιδιών, παρά μόνο στην περίπτωση που η αλληλεπίδραση ξεκινά από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Τότε, τα παιδιά με ΠΣ αλληλεπιδρούν μαζί τους 5,67 φορές κατά μέσο όρο, ενώ οι δεύτεροι μαθητές μόνο μια φορά.

Παρακάτω εξετάζονται και οι τρεις περιπτώσεις χωριστά για το μήνα Μάιο.

Περίπτωση 1^η:

Με το πέραςμα του καιρού η μαθήτρια Α' βελτιώνεται όλο και περισσότερο, τόσο στο γνωστικό, όσο και στον κοινωνικό τομέα. Τις περισσότερες φορές συμβαδίζει με το υπόλοιπο τμήμα κανονικά και οι φορές που βγαίνει από την αίθουσα για εξατομικευμένη διδασκαλία είναι ελάχιστες. Μάλιστα, ακόμα και όταν λείπει από δίπλα της η παράλληλη στήριξη εκείνη προσέχει και παρακολουθεί τη δασκάλα της, κάποιες φορές μπορεί να κατανοήσει το μάθημα και άλλες φορές μπορεί να παρακολουθεί αλλά να μην καταλαβαίνει. Γενικότερα προσπαθεί να είναι συγκεντρωμένη και να προσέχει. Κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων παρατήρησα ότi δεν κάθεται τόσο μόνη της αλλά παίζει για παράδειγμα κυνηγητό με τα περισσότερα παιδιά της τάξης. Αυτό φαίνεται αν παρατηρήσουμε τους αντίστοιχους πίνακες από Α και Β' φάση (ακόλουθος).

Παράλληλη στήριξη ή όχι		Αλληλεπίδραση με συμμαθητή-ξεκινά από το ίδιο το παιδί	Αλληλεπίδραση με συμμαθητή-ξεκινά από το συμμαθητή	Αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικό-ξεκινά από το ίδιο το παιδί	Αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικό-ξεκινά από τον εκπαιδευτικό	Κάνει κάτι μόνο
Παράλληλη στήριξη	Συχν.	22/90	19/90	4/90	10/90	35/90
Όχι	Συχν.	36/90	43/90	0	0	11/90

Εδώ απεικονίζονται τα αποτελέσματα της συστηματικής παρατήρησης της β' φάσης για την περίπτωση της μαθήτριας Α'. Παρατηρούμε ότι τώρα κάνει κάτι μόνη της κατά τη διάρκεια του διαλείμματος με συχνότητα 35/90, όχι και τόσο συχνά μπορούμε να πούμε. Επίσης, οι αλληλεπιδράσεις με συμμαθητή της, ορμώμενες από τη ίδια γίνονται σε συχνότητα 22/90, κοντά με τη συχνότητα αντίστοιχης περίπτωσης του συμμαθητή της χωρίς ΠΣ, 36/90. Βλέπουμε, ακόμα, ότι αλληλεπιδρά με συμμαθητή της, όταν η αλληλεπίδραση ξεκινά από το συμμαθητή με συχνότητα 19/90, ενώ για το συμμαθητή της προκύπτει ότι οι αντίστοιχες αλληλεπιδράσεις γίνονται με συχνότητα 43/90. Λιγάκι πιο αυξημένες φαίνονται οι αλληλεπιδράσεις με εκπαιδευτικό και περισσότερο όταν αυτές είναι ορμώμενες από τον εκπαιδευτικό που πραγματοποιούνται 10/90 φορές.

Περίπτωση 2^η:

Το μήνα Μάιο δεν μπορώ να πω πως βελτιώθηκε τόσο πολύ ο μαθητής Β' στον κοινωνικό τομέα. Ο ίδιος εξακολουθούσε να μην υποκινεί αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές τους. Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος δεν καθόταν τώρα πια με τον εκπαιδευτικό της ΠΣ, αλλά έκανε βόλτες στο προαύλιο και πάντα κοντά στους συμμαθητές του. Πέρα από το να κάθεται μόνος στο διάλειμμα χωρίς να χρειάζεται πάντα δίπλα του τον δάσκαλό του, κατέκτησε και άλλα πράγματα όπως το να πηγαίνει μόνος τουαλέτα.

Παράλληλη στήριξη ή όχι		Αλληλεπίδραση με συμμαθητή-ξεκινά από το ίδιο το παιδί	Αλληλεπίδραση με συμμαθητή-ξεκινά από το συμμαθητή	Αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικό-ξεκινά από το ίδιο το παιδί	Αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικό-ξεκινά από τον εκπαιδευτικό	Κάνει κάτι μόνο
Παράλληλη στήριξη	Συχν.	0	2/90	1/90	3/90	84/90
Όχι	Συχν.	29/90	36/90	4/90	2/90	19/90

Εξετάζοντας τον παραπάνω πίνακα στον οποίο παρατίθενται τα αποτελέσματα της συστηματικής παρατήρησης για τον μαθητή Β', το μήνα Μάιο, διαπιστώνουμε ότι τις περισσότερες φορές στο διάλειμμα κάνει κάτι μόνος του, συγκεκριμένα με συχνότητα 84/90. Αλληλεπιδράσεις με συμμαθητές του, ορμώμενες από το ίδιο δεν παρατηρήθηκαν κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, ενώ οι αλληλεπιδράσεις που ξεκινούν από συμμαθητές του είναι ελάχιστες και εμφανίστηκαν με συχνότητα 2/90. Επίσης όχι πολύ συχνά, δεν αλληλεπιδρά με εκπαιδευτικούς στο διάλειμμα. Αυτό το βλέπουμε με συχνότητα 1-3/90.

Περίπτωση 3^η:

Παράλληλη στήριξη ή όχι		Αλληλεπίδραση με συμμαθητή-ξεκινά από το ίδιο το παιδί	Αλληλεπίδραση με συμμαθητή-ξεκινά από το συμμαθητή	Αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικό-ξεκινά από το ίδιο το παιδί	Αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικό-ξεκινά από τον εκπαιδευτικό	Κάνει κάτι μόνο
Παράλληλη στήριξη	Συχν.	4/90	0	2/90	4/90	80/90
Όχι	Συχν.	30/90	28/90	2/90	1/90	29/90

Τέλος, απεικονίζονται τα αποτελέσματα για την περίπτωση της μαθήτριας Γ' από το μήνα Μάιο. Παρατηρούμε ότι και η μαθήτρια, ως επί το πλείστον, κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων κάνει κάτι μόνη και αυτό φαίνεται από τη συχνότητα που είναι 80/90 φορές. Αλληλεπιδράσεις με συμμαθητές της, ορμώμενες από εκείνη παρατηρήθηκαν σε συχνότητα 4/90, ενώ ορμώμενες από τους συμμαθητές της καθόλου. Κάτι διαφορετικό δεν βλέπουμε στις αλληλεπιδράσεις με εκπαιδευτικό, κυμαίνονται στην ίδια συχνότητα με αυτή της συμμαθήτριάς της χωρίς ΠΣ.

iii) Αποτελέσματα συστηματικής παρατήρησης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας

Εδώ παρατίθενται τα αποτελέσματα της συστηματικής παρατήρησης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Συλλέχθηκαν το μήνα Μάρτιο και αφορά συνολικά έξι 5' κατά τη διάρκεια συνδιδασκαλίας και έξι χωρίς να γίνεται συνδιδασκαλία, απουσιάζοντας ο εκπαιδευτικός της ΠΣ από την τάξη. Ακολουθούν οι πίνακες με τα αποτελέσματα από συνδιδασκαλία και όχι, αντίστοιχα.

Συνδιδασκαλία

	1.Εργάζεται			2.Συμπεριφέρεται			3.Αλληλεπιδράει					4.Φύση αλληλεπίδρασης (με εκπ. γενικής ή ΠΣ)			
	1 ^α .Μόνος	1β.Σε ομάδα	1γ.Με την Ολομέλεια	2 ^α .Προσέχει/παρκαλουθεϊ	2β.Δεν προσέχει/Δεν παρακολουθεί	2γ. Συμμετέχει ενεργά	3 ^α .Δεν αλληλεπιδρά	3β.Με τον εκπ. τάξης	3γ.Με τον εκπ. ΠΣ	3δ.Με συμμαθητή	4 ^α .Ο εκπ. διδάσκει ομάδα μαθητών	4β. Ο εκπ. διδάσκει ατομικά το μαθητή	4γ.Ο εκπ. δίνει οδηγίες στην ομάδα	4δ. Ο εκπ. δίνει οδηγίες στο μαθητή	
Μαθήτρ. Α'	23/180	-	157/180	84/180	31/180	65/180	74/180	12/180	48/180	10/180 0	96/180	40/180	1/180	12/180	
Μαθητ. Β'	180/180	-	-	22/180	75/180	83/180	3/180	3/180	99/180	-	-	90/180	2/180	11/180	
Μαθήτ. Γ'	177/180	-	3/180	39/180	98/180	43/180	46/180	-	36/180	-	46/180	33/180	-	3/180	

Όχι συνδιδασκάλια

	1.Εργάζεται			2.Συμπεριφέρεται			3.Αλληλεπιδράει				4.Φύση αλληλεπίδρασης (με εκπ. γενικής ή ΠΣ)			
	1 ^α .Μόνο ς	1β.Σε ομάδα	1γ.Με την Ολομέ- λεια	2 ^α .Προ σέ- χει/παρ α κολουθ εί	2β.Δεν προσέχει /Δεν παρακολου θεί	2γ. Συμμετέχει ενεργά	3 ^α .Δεν αλληλεπι- δρά	3β.Με τον εκπ. τάξης	3γ.Με τον εκπ. ΠΣ	3δ.Με συμμα θητή	4 ^α .Ο εκπ. διδάσκει ομάδα μαθητών	4β. Ο εκπ. διδάσκει ατομικά το μαθητή	4γ.Ο εκπ. δίνει οδηγίες στην ομάδα	4δ. Ο εκπ. δίνει οδηγίες στο μαθητή
Μαθήτ. Α'	-	4/180	176/180	96/180	32/180	52/180	122/180	19/180	-	7/180	113/180	-	5/180	4/180
Μαθητ. Β'	156/18 0	-	24/180	12/180	156/180	12/180	5/180	12/180	-	8/180	11/180	-	-	13/180
Μαθητ. Γ'	161/18 0	13/18 0	6/180	14/180	138/180	28/180	38/180	3/180	-	13/18 0	39/180	-	-	3/180

Συνδιδασκαλία:

Ας δούμε τώρα τα αποτελέσματα που φαίνονται και στον παραπάνω πίνακα και αφορούν τη συμπεριφορά της μαθήτριας Α' στην τάξη. Προκύπτει πως εργάζεται στην τάξη, ως επί το πλείστον, με την ολομέλεια με συχνότητα 157/180 και κάποιες φορές μόνη της με συχνότητα 23/180. Τις περισσότερες φορές προσέχει/παρακολουθεί στην τάξη (84/180) κάτι που παρατήρησα και η ίδια μέσα στην τάξη, συμμετέχει ενεργά με συχνότητα 65/180, ενώ λίγες είναι εκείνες οι φορές που δεν προσέχει ή δεν παρακολουθεί τη διδασκαλία, συχνότητας 31/180. Σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις της κατά τη διάρκεια του μαθήματος, στην πλειοψηφία, δεν αλληλεπιδρά με κάποιον (συχνότητα 74/180), αυτός με τον οποίο αλληλεπιδρά περισσότερο είναι η εκπαιδευτικός της ΠΣ, και αυτό γίνεται με συχνότητα 48/180. Με την εκπαιδευτικό της τάξης και τους συμμαθητές της δεν αλληλεπιδρά τόσο συχνά, οι αλληλεπιδράσεις γίνονται με συχνότητα 12/180 και 10/180 αντίστοιχα. Τώρα όταν η μαθήτρια Α' είναι στην τάξη και προσέχει ή συμμετέχει ενεργά, η εκπαιδευτικός (γενικής ή ΠΣ), κατά κόρον διδάσκει σε ομάδα μαθητών με συχνότητα 96/180, διδάσκει ατομικά την μαθήτρια με συχνότητα 40/180, μια φορά στις 180 δίνει οδηγίες σε ομάδα μαθητών και με συχνότητα 12/180 δίνει οδηγίες στη μαθήτρια Α'.

Συνεχίζουμε με τον μαθητή Β'. Στον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι εξ ολοκλήρου εργάζεται μόνος του όταν μέσα στην τάξη υπάρχει ο εκπαιδευτικός της ΠΣ. Οι περιπτώσεις που δεν προσέχει/δεν παρακολουθεί και συμμετέχει ενεργά εμφανίζονται με παρεμφερή συχνότητα, 75/180 και 83/180 αντίστοιχα, ενώ με συχνότητα 22/180 απλά προσέχει ή παρακολουθεί τη διδασκαλία. Σχετικά με την αλληλεπίδραση του στην τάξη, προκύπτει ότι ο μαθητής Β' αλληλεπιδρά περισσότερο με τον εκπαιδευτικό της ΠΣ με συχνότητα 99/180, ενώ η συχνότητα που αλληλεπιδρά με την εκπαιδευτικό της τάξης είναι ίση με της περίπτωσης που δεν αλληλεπιδρά καθόλου, δηλαδή 3/180. Επίσης, με τους συμμαθητές του δεν παρατηρήθηκε κάποια αλληλεπίδραση. Στις περιπτώσεις που ο μαθητής Β' προσέχει/παρακολουθεί τη διδασκαλία ή συμμετέχει ενεργά, ο εκπαιδευτικός διδάσκει ατομικά τον ίδιο με συχνότητα 90/180, του δίνει οδηγίες με συχνότητα 11/180, ενώ δίνει οδηγίες σε ομάδα μαθητών 2/180 φορές.

Τέλος, παρατίθενται τα αποτελέσματα για την μαθήτρια Γ' κατά τη διάρκεια συνδιδασκαλίας στις οργανωμένες δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο. Παρατηρούμε ότι σχεδόν καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας εργάζεται μόνη με συχνότητα 177/180 φορές, ενώ τις υπόλοιπες τρεις εργάζεται με την ολομέλεια. Η Γ', κατά κόρον, στις οργανωμένες δραστηριότητες δεν προσέχει ή δεν παρακολουθεί. Με συχνότητα 39/180 προσέχει ή παρακολουθεί και 43/180 φορές συμμετέχει ενεργά. Παρατηρώντας τις αλληλεπιδράσεις της προέκυψε ότι αυτές τις φορές που προσέχει ή συμμετέχει ενεργά συνήθως δεν αλληλεπιδρά σε συχνότητα 46/180 ή αλληλεπιδρά με την εκπαιδευτικό της ΠΣ με συχνότητα 36/180. Τέλος, αυτές τις φορές η εκπαιδευτικός (γενικής ή ΠΣ) διδάσκει σε ομάδα με συχνότητα 46/180, διδάσκει τη μαθήτρια Γ' ατομικά με συχνότητα 33/180, ενώ της δίνει οδηγίες 3/180 φορές.

‘Όχι συνδιδασκαλία:

Στον πίνακα βλέπουμε τα αποτελέσματα της συμπεριφοράς των τριών παιδιών με ΠΣ κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και όταν ο εκπαιδευτικός της ΠΣ απουσιάζει από την τάξη. Ξεκινάμε με την μαθήτρια Α', αυτό που παρατηρούμε είναι ότι κατά κόρον εργάζεται στην ολομέλεια με συχνότητα 176/180 και με μια μικρή συχνότητα 4/180 εργάζεται σε ομάδα. Η συμπεριφορά της μας δείχνει ότι προσέχει και παρακολουθεί το μάθημα αρκετά, με συχνότητα 96/180, με συχνότητα 52/180 συμμετέχει ενεργά στη διδασκαλία, ενώ με μια μικρή συχνότητα 32/180 δεν προσέχει/δεν παρακολουθεί. Από τις αλληλεπιδράσεις της φαίνεται ότι τις περισσότερες φορές δεν αλληλεπιδρά με κάποιον στην τάξη και όταν αυτό γίνεται αλληλεπιδρά με την εκπαιδευτικό της τάξης με συχνότητα 19/180 και με τους συμμαθητές της 7/180. Τις στιγμές που η Α' προσέχει ή συμμετέχει ενεργά στη διδασκαλία η εκπαιδευτικός της τάξης κυρίως διδάσκει σε ομάδα παιδιών (στην ολομέλεια) και μάλιστα με συχνότητα 113/180 και κάποιες φορές δίνει οδηγίες είτε σε ομάδα παιδιών, είτε αποκλειστικά στην μαθήτρια Α' με συχνότητα 5/180 και 4/180 αντίστοιχα.

Για τον μαθητή Β' προκύπτουν τα ακόλουθα αποτελέσματα. Ως επί το πλείστον εργάζεται μόνος του με συχνότητα 156/180, ενώ τις άλλες 24 φορές εργάζεται με την ολομέλεια. Όταν δεν είναι ο εκπαιδευτικός της ΠΣ πλάι του ο μαθητής Β' κατά κύριο λόγο δεν προσέχει και δεν παρακολουθεί το μάθημα, αυτό γίνεται με συχνότητα 156/180. Με συχνότητα 12/180 προσέχει ή παρακολουθεί τη διδασκαλία και συμμετέχει ενεργά. Οι περιπτώσεις όπου παρακολουθεί και είναι ενεργός στη διδασκαλία είναι ελάχιστες και όταν συμβαίνει με συχνότητα 5/180 δεν αλληλεπιδρά καθόλου, ενώ αλληλεπιδρά με την εκπαιδευτικό της τάξης 12/180 φορές και με τους συμμαθητές του 8/180. Επίσης, για τις ίδιες περιπτώσεις όταν παρακολουθεί και συμμετέχει η εκπαιδευτικός της τάξης διδάσκει ομάδα μαθητών με συχνότητα 11/180 και με συχνότητα 13/180 δίνει οδηγίες στον μαθητή Β'.

Ας δούμε τώρα και τα αποτελέσματα για την μαθήτρια Γ' κατά τη διάρκεια των οργανωμένων δραστηριοτήτων, όταν όμως δεν υπάρχει η εκπαιδευτικός της ΠΣ στην τάξη. Τις περισσότερες φορές εργάζεται μόνη της με συχνότητα 161/180, με συχνότητα 13/180 εργάζεται σε ομάδα και λίγες φορές στην ολομέλεια (6/180). Σχετικά με την συμπεριφορά της, τις περισσότερες φορές δεν προσέχει και δεν παρακολουθεί, συμπεριφορά συχνότητας 138/180, ενώ 14/180 φορές προσέχει-παρακολουθεί και 28/180 φορές συμμετέχει ενεργά. Σε κατάσταση που δεν γίνεται συνδιδασκαλία και όταν η Γ' προσέχει ή συμμετέχει ενεργά, συνήθως δεν αλληλεπιδράει (38/180), κάποιες φορές αλληλεπιδρά με συμμαθητές της με συχνότητα 13/180 και ελάχιστες με την εκπαιδευτικό της τάξης συχνότητας 3/180. Τέλος, όταν προσέχει ή συμμετέχει, η εκπαιδευτικός της τάξης διδάσκει σε ομάδα παιδιών με συχνότητα 39/180 και με συχνότητα 3/180 δίνει οδηγίες στη μαθήτρια Γ'.

-Ακολουθούν κάποιες δικές μου παρατηρήσεις από την ώρα διδασκαλίας.

Περίπτωση 1^η:

Η μαθήτρια Α' από την αρχή μέχρι περίπου τα μισά της χρονιάς δεν ακολουθούσε το Α.Π. κανονικά. Στη γλώσσα και στα μαθηματικά δεν βρισκόταν στην τάξη γενικής εκπαίδευσης αλλά έκανε εξατομικευμένη διδασκαλία, η στήριξη καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς ήταν πλήρης. Το γνωστικό της επίπεδο ήταν αρκετά πιο χαμηλό από αυτό των συμμαθητών της, γεγονός που την έκανε να αισθάνεται ντροπαλότητα μέσα στη γενική τάξη με το φόβο ότι θα την κοροϊδέσουν τα άλλα παιδιά. Αργότερα, η βελτίωσή της ήταν ορατή και παρακολουθούσε το μάθημα όλο και περισσότερο κανονικά στην γενική τάξη έχοντας την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης πλάι της.

Περίπτωση 2^η:

Το νοητικό επίπεδο του μαθητή Β' μοιάζει περισσότερο με παιδιού νηπιακής ηλικίας. Ο μαθητής Β' παρόλο που βρίσκεται στην γενική τάξη δεν μπορεί να ακολουθήσει και να συμβαδίσει με την τάξη. Όταν ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης απουσιάζει από την αίθουσα είναι διαρκώς απρόσεκτος, ασχολείται με διάφορα αντικείμενα, όπως το να παίζει με τη γόμα του, και τον διακατέχει μια ανησυχία, τότε οι συμμαθητές του μπορεί να σπεύσουν να τον βοηθήσουν ανοίγοντας του το βιβλίο στη σωστή σελίδα ή με το να κάθεται κάποιος δίπλα και να του δείχνει που βρίσκονται. Πολλές φορές η συμπεριφορά μας υποδεικνύει ότι βρίσκεται στο "δικό του κόσμο", μπορεί να μιλάει μόνος τους καθώς δεν απουσιάζουν και κάποιες διασπαστικές συμπεριφορές, κάποια ξεσπάσματα, όπως να αρχίσει να κάνει χαχανητά δυνατά μέσα στην τάξη. Με τη βοήθεια της παράλληλης στήριξης μπορεί να κάνει ανάγνωση και γραφή, αλλά οι ρυθμοί του δεν σχετίζονται καθόλου με αυτούς των συμμαθητών του, είναι αρκετά πιο χαμηλοί.

Περίπτωση 3^η:

Η μαθήτρια Γ' στις οργανωμένες δραστηριότητες σπάνια καθόταν με την ολομέλεια και όταν τους έβαζε η νηπιαγωγός εργασίες, όπως π.χ. φύλλα εργασίας, ξεκινούσε και σταματούσε να ασχολείται, πιάνοντας ένα παιχνίδι. Πολλές φορές που επέμενε η νηπιαγωγός να κάτσει με την ολομέλεια εκείνη από αντίδραση καθόταν κάτω από ένα τραπεζάκι για αρκετή ώρα και αρνιόταν να βγει. Η τελευταία συμπεριφορά είχε παρατηρηθεί αρκετές φορές ειδικά στις πρώτες μου παρατηρήσεις.

iv) Αποτελέσματα δομημένης συνέντευξης

Σε αυτό το σημείο παρατίθενται τα αποτελέσματα της δομημένης συνέντευξης των εκπαιδευτικών, ΠΣ και της γενικής τάξης από κάθε μαθητή. Γενικότερα, σε αυτή τη συνέντευξη οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να μας πουν τι πιστεύουν για τη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή με ΠΣ σε καταστάσεις συνδιδασκαλίας ή όχι.

Περίπτωση 1^η:

Η πρώτη περίπτωση είναι αυτή της μαθήτριας Α'. Ξεκινώντας με την κατηγορία εργασία στην τάξη, οι απαντήσεις στα ερωτήματα, που έδωσαν οι δυο εκπαιδευτικοί, αναφορικά με την εργασία της μαθήτριας Α' στην τάξη σε κατάσταση συνδιδασκαλίας σχεδόν συμπίπτουν, ενώ διαφορές υπάρχουν σε αυτά που πιστεύουν όταν δεν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ στην τάξη. Πιο αναλυτικά, στα ερωτήματα σχετικά με το αν η Α' «εργάζεται εξατομικευμένα με τον εκπαιδευτικό της ΠΣ» και «εργάζεται εξατομικευμένα χωρίς τον εκπαιδευτικό της ΠΣ» οι απαντήσεις των δυο εκπαιδευτικών συγκλίνουν στο ότι αυτό γίνεται μερικές φορές, οι ίδιες απαντήσεις δόθηκαν για τη μαθήτρια και για την κατάσταση που δεν υπάρχει η εκπαιδευτικός ΠΣ στην γενική τάξη. Σε κατάσταση συνδιδασκαλίας και οι δυο απάντησαν πως εργάζεται συχνά είτε σε ομάδα (παιδιών), είτε στην ολομέλεια με την βοήθεια της εκπαιδευτικού της ΠΣ, ενώ χωρίς τη βοήθεια της ΠΣ εργάζεται σ' αυτές τις περιπτώσεις μερικές φορές. Εκεί που διαφέρουν οι απόψεις τους είναι σχετικά με την εργασία της μαθήτριας σε ομάδα με ή χωρίς τη βοήθεια της εκπαιδευτικού της τάξης, αλλά και στην εργασία της στην ολομέλεια με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού της τάξης.

Συνεχίζοντας με την συμπεριφορά της μαθήτριας Α' στην τάξη, από τη συνέντευξη προέκυψε ότι οι δυο εκπαιδευτικοί τείνουν να συμφωνούν στο ότι η μαθήτρια παρακολουθεί το μάθημα και συμμετέχει ενεργά, όταν υπάρχει η ΠΣ στην τάξη, ενώ για τις ίδιες συμπεριφορές όταν δεν βρίσκεται η εκπαιδευτικός της ΠΣ στην τάξη απαντούν πως αυτό γίνεται μερικές φορές. Σε ερωτήματα σχετικά με την αλληλεπίδρασή της στην τάξη, οι δύο εκπαιδευτικοί συμφωνούν στο ότι η Α' αλληλεπιδράει πάντα με την εκπαιδευτικό της τάξης, της ΠΣ, αλλά και περισσότερο με τους συμμαθητές της. Ακόμα, και όταν δεν γίνεται συνδιδασκαλία συμφωνούν στο ότι αλληλεπιδρά συχνά με την εκπαιδευτικό της τάξης, ενώ στο αν αλληλεπιδράει περισσότερο με τους συμμαθητές τείνουν στο ότι αυτό γίνεται πολύ συχνά.

Τελειώνουμε με την μαθήτρια Α' περιγράφοντας τα ακαδημαϊκά και κοινωνικά αποτελέσματα. Οι δυο εκπαιδευτικοί συμφωνούν στο ότι προοδεύει γνωστικά και κοινωνικά στην τάξη γενικής εκπαίδευσης όταν υπάρχει και η εκπαιδευτικός της ΠΣ, καθώς και στο ότι έχει καλύτερη συμπεριφορά, υψηλότερη αυτοπεποίθηση και κίνητρα για μάθηση. Από την άλλη για τα ίδια ερωτήματα, όταν όμως απουσιάζει από την τάξη η εκπαιδευτικός της ΠΣ, οι δυο εκπαιδευτικοί ούτε διαφωνούσαν ούτε συμφωνούσαν.

Περίπτωση 2^η:

Στην περίπτωση του μαθητή Β', όσον αφορά την εργασία του στη τάξη σε κατάσταση συνδιδασκαλίας, για το αν εργάζεται εξατομικευμένα με τον εκπαιδευτικό της ΠΣ οι απαντήσεις τείνουν στο συχνά, ενώ χωρίς εκείνον εργάζεται έτσι σπάνια. Οι απαντήσεις που έδωσαν στα ακόλουθα ερωτήματα ήταν ίδιες και στις δυο περιπτώσεις είτε είναι ο εκπαιδευτικός της ΠΣ στην τάξη, είτε όχι, απλά στη

συνδιδασκαλία μιλάμε για τη βοήθεια του εκπαιδευτικού της ΠΣ, ενώ για τη δεύτερη περίπτωση για τη βοήθεια του εκπαιδευτικού της τάξης. Συγκεκριμένα, για το αν εργάζεται σε ομάδα (παιδιών) με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού απάντησαν πως γίνεται συχνά, καθώς οι συμμαθητές του σπεύδουν να τον βοηθήσουν διαρκώς και μερικές φορές εργάζεται σε ομάδα χωρίς τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Για το αν εργάζεται στην ολομέλεια με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, οι απαντήσεις τείνουν στο συχνά, ενώ χωρίς τη βοήθεια του εκπαιδευτικού απάντησα πως αυτό δεν γίνεται ποτέ.

Αναφορικά τώρα με τη συμπεριφορά του μαθητή Β' στην τάξη προέκυψε ότι οι απόψεις των δυο εκπαιδευτικών συμπίπτουν απόλυτα. Συγκεκριμένα, μας είπαν ότι με τον εκπαιδευτικό της ΠΣ παρακολουθεί το μάθημα συχνά, αλλά συμμετέχει ενεργά σπάνια. Από την άλλη όταν δεν υπάρχει ο εκπαιδευτικός της ΠΣ στη τάξη και οι δυο εκπαιδευτικοί μας απάντησαν πως μερικές φορές παρακολουθεί το μάθημα και ποτέ δεν συμμετέχει ενεργά. Σχετικά με την αλληλεπίδραση του μαθητή στην τάξη, όταν υπάρχει ο εκπαιδευτικός της ΠΣ στην τάξη, οι δυο εκπαιδευτικοί απάντησαν πως αλληλεπιδράει συχνά με τον εκπαιδευτικό της τάξης και περισσότερο με τους συμμαθητές του, ενώ με τον εκπαιδευτικό της ΠΣ πάντα. Όταν δεν υπάρχει ο εκπαιδευτικός της ΠΣ στην τάξη οι απαντήσεις του τείνουν στο ότι συχνά αλληλεπιδράει τόσο με τον εκπαιδευτικό της τάξης, όσο και περισσότερο με τους συμμαθητές του.

Τελειώνουμε και με τον μαθητή Β', παρουσιάζοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών του για την ακαδημαϊκή και κοινωνική του πρόοδο. Αρχικά στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός της ΠΣ είναι στην τάξη, οι δυο εκπαιδευτικοί τείνουν να συμφωνούν με το ότι ο Β' προοδεύει γνωστικά και κοινωνικά, καθώς και ότι έχει υψηλότερη αυτοπεποίθηση και κίνητρα για μάθηση. Οι απόψεις τους συγκλίνουν στο ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ για το αν έχει καλύτερη συμπεριφορά. Στην περίπτωση που δεν υπάρχει ο εκπαιδευτικός της ΠΣ στην τάξη, οι δυο εκπαιδευτικοί τείνουν να διαφωνούν με το ότι προοδεύει γνωστικά και έχει υψηλότερη αυτοπεποίθηση και κίνητρα για μάθηση. Ακόμα, οι απόψεις τους συγκλίνουν στο συμφωνώ για την κοινωνική του πρόοδο, ενώ απαντούν πως μερικές φορές έχει καλύτερη συμπεριφορά.

Περίπτωση 3^η:

Ξεκινώντας με την κατηγορία εργασία στην τάξη, για την μαθήτριά Γ', προέκυψε ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών της τάξης τείνουν στο ότι μερικές φορές εργάζεται εξατομικευμένα με τον εκπαιδευτικό της ΠΣ, μερικές με την εκπαιδευτικό της τάξης, σε ομάδα παιδιών με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού της ΠΣ, αλλά και στην ολομέλεια με την βοήθεια της ΠΣ. Για την εργασία της σε ομάδα (παιδιών) και στην ολομέλεια χωρίς τη βοήθεια της εκπαιδευτικού της ΠΣ συμφωνούν ότι γίνεται σπάνια. Στην περίπτωση τώρα που η εκπαιδευτικός της ΠΣ δεν βρίσκεται στην γενική τάξη, οι απαντήσεις των δυο εκπαιδευτικών για την εργασία της Γ' εξατομικευμένα με ή χωρίς την εκπαιδευτικό της τάξης τείνουν στο

ότι γίνεται μερικές φορές. Επίσης, για την εργασία σε ομάδα με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού της τάξης οι απαντήσεις τους τείνουν προς το συχνά, ενώ χωρίς την βοήθειά της τείνουν προς το μερικές φορές, όπως για την περίπτωση που εργάζεται στην ολομέλεια με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού της γενικής τάξης. Στο «εργάζεται στην ολομέλεια χωρίς τη βοήθεια του εκπαιδευτικού της τάξης» και οι δυο συμφώνησαν ότι αυτό δεν γίνεται ποτέ.

Αναφορικά τώρα με τη συμπεριφορά της μαθήτριας Γ' στην τάξη προέκυψε ότι οι απόψεις των δυο εκπαιδευτικών συμπίπτουν απόλυτα. Συγκεκριμένα, μας είπαν ότι παρακολουθεί το μάθημα μερικές φορές είτε έχουμε κατάσταση συνδιδασκαλίας είτε όχι, ενώ και στις δυο καταστάσεις σπάνια συμμετέχει ενεργά στο μάθημα. Σε ερωτήματα σχετικά με την αλληλεπίδρασή της στην τάξη οι απαντήσεις των δυο εκπαιδευτικών μπορούμε να πούμε πως συγκλίνουν. Συγκεκριμένα, και η μαθήτρια Γ' αλληλεπιδρά συχνά με τις δυο εκπαιδευτικούς και λίγο περισσότερο με της ΠΣ, ενώ η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές της παρατηρείται σπάνια. Όταν δεν βρίσκεται η νηπιαγωγός της ΠΣ στην τάξη οι απαντήσεις τους για το αν αλληλεπιδράσει με την εκπαιδευτικό της τάξης και με τους συμμαθητές τείνουν στο μερικές φορές.

Τέλος, σχετικά με την ακαδημαϊκή και κοινωνική πρόοδο της μαθήτριας, αρχικά σε κατάσταση συνδιδασκαλίας, οι δυο εκπαιδευτικοί ούτε συμφωνούν, ούτε διαφωνούν με τις προτάσεις «προοδεύει γνωστικά» και «έχει καλύτερη συμπεριφορά», ενώ συμφωνούν και οι δυο στο ότι προοδεύει κοινωνικά και έχει υψηλότερη αυτοπεποίθηση και κίνητρα για μάθηση. Τώρα, στις περιπτώσεις που δεν είναι η εκπαιδευτικός της ΠΣ στην τάξη, οι δυο εκπαιδευτικοί ούτε διαφωνούν, ούτε συμφωνούν με την ακαδημαϊκή και κοινωνική πρόοδο της μαθήτριας Γ'.

Γ' ΜΕΡΟΣ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

11. Συζήτηση:

Κύριος σκοπός της έρευνας είναι να περιγράψει και να αναλύσει την κοινωνική ένταξη τριών παιδιών με ειδικές ανάγκες σε τάξεις με συνδιδασκαλία (παράλληλη στήριξη). Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν οδήγησε στη συλλογή πορισμάτων. Στη συνέχεια θα αναδειχθούν τα σπουδαιότερα πορίσματα και θα ερμηνευθούν με σκοπό να φτάσουμε στα συμπεράσματα.

Η διάγνωση των τριών παιδιών είναι η μαθήτρια Α' με νοητική καθυστέρηση, ο μαθητής Β' με αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας και η μαθήτρια Γ' με προβλήματα ακοής. Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2011-2012 προσπαθήσαμε να εξετάσουμε τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών με τους συμμαθητές τους στην τάξη της συνδιδασκαλίας. Δημιουργήθηκαν κοινωνιογράμματα και για τις τρεις τάξεις σε δυο φάσεις, μια το μήνα Νοέμβριο και μια προς το τέλος της χρονιάς το Μάιο, ώστε να δούμε την πορεία της κοινωνικής τους ένταξης.

Αυτό που προέκυψε από τα κοινωνιογράμματα και για τις τρεις περιπτώσεις είναι ότι το Νοέμβριο αρχικά τα τρία παιδιά έλαβαν τις μισές ψήφους (1,67) κατά μέσο όρο σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους. Μετά από έξι μήνες οι συμμαθητές τους έχουν σχεδόν τις τριπλάσιες ψήφους κατά μέσο όρο από τους μαθητές με ε.ε.α. (1,33). Μας κεντρίζει την προσοχή το γεγονός ότι συγκριτικά από τις δυο φάσεις προκύπτει πως οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών αυτών όχι απλά δεν έχουν βελτιωθεί αλλά έχουν χειροτερέψει, αφού οι ψήφοι που έλαβαν ελαττώθηκαν 0,34 κατά μέσο όρο. Παρατηρούμε μια αντίφαση προς τις θεωρίες που υποστηρίζουν ότι η ενταξιακή εκπαίδευση ενισχύει την κοινωνικοποίηση και την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων των παιδιών με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές τους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Πρακτικά λοιπόν δεν είναι κάτι απλό, αλλά αποτελεί μια διαδικασία που εξαρτάται από πολλούς παράγοντες για το αν θα είναι αποτελεσματική και επιτυχής καθώς κάθε περίπτωση είναι διαφορετική.

Συγκεκριμένα, για τους μαθητές Α' και Β' η κατάσταση είναι πιο σταθερή. Και τις δυο φορές που εφαρμόστηκε το κοινωνιομετρικό τεστ προέκυψε ότι έχουν από μια φίλια και γενικότερα έλαβαν από δυο ψήφους από συμμαθητές τους. Η

μαθήτρια Γ' δεν είχε καμία φίλια και τις δυο φορές, μάλιστα τη δεύτερη φορά πήρε μια ψήφο λιγότερη. Και για τα τρία παιδιά οι ψήφοι είναι περίπου στα ίδια νούμερα, συγκριτικά όμως με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους οι οποίοι το Μάιο είχαν πιο αναπτυγμένες κοινωνικές σχέσεις παρατηρείται μείωση ψήφων στους πρώτους. Αυτή η στασιμότητα που παρατηρείται πολλές φορές έχει επιπτώσεις για τους μαθητές όπως το να αποκόπτονται από την ομάδα, να χάνουν την κοινωνιομετρική τους θέση, να στιγματίζονται και δύσκολα να τους αποδέχεται η ομάδα. Πιο δύσκολη δείχνει η περίπτωση της μαθήτριας Γ' η οποία δεν έχει σχέσεις με συμμαθητές της και το ανησυχητικό είναι σύμφωνα με έρευνα το γεγονός ότι τέτοια παιδιά κινδυνεύουν να παρουσιάσουν προβλήματα τόσο στο κοινωνικό-γνωστικό όσο και στο επίπεδο της συμπεριφοράς (Rubin et al. 1990).

Οι παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ξεκίνησαν το Νοέμβριο και επαναλήφθηκαν το Μάιο. Αρχικά αυτό που είδαμε είναι ότι οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών με παράλληλη στήριξη είχαν πολύ πιο μικρή συχνότητα εμφάνισης σε σχέση με τους συμμαθητές τους χωρίς ΠΣ και στις δυο φάσεις. Βέβαια, το Μάιο παρατηρήθηκε μια μικρή άνοδος στις αλληλεπιδράσεις με συμμαθητές τους που είναι ορμώμενες από τα ίδια τα παιδιά (με ΠΣ) και μείωση στις αλληλεπιδράσεις με τους εκπαιδευτικούς. Το τελευταίο πιθανόν να συμβαίνει καθώς προς το τέλος της σχολικής χρονιάς τα παιδιά είχαν κατακτήσει κάποια πράγματα κι έτσι δεν είχαν τόσο ανάγκη την αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό, όπως για παράδειγμα ο μαθητής Β' ο οποίος το Μάιο κατάφερε να πηγαίνει μόνος τουαλέτα οπότε δεν απευθυνόταν στο εκπαιδευτικό της ΠΣ τόσο συχνά. Να σημειωθεί πως υπήρχε στασιμότητα στα νούμερα για τις στιγμές που τα τρία παιδιά με ειδικές ανάγκες έκαναν κάτι μόνα τους στο διάλειμμα με συχνότητα 66,33 κατά μέσο όρο. Ας δούμε τώρα κάποια συμπεράσματα και για τις τρεις περιπτώσεις.

Ξεκινώντας με την μαθήτρια Α' μπορούμε να πούμε πως οι αλληλεπιδράσεις της έχουν αυξηθεί αρκετά την δεύτερη φάση. Ο χρόνος τον οποίο προτιμούσε να περνά μόνη στα διαλείμματα έχει μειωθεί περίπου στο μισό, αλλά και οι αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές της εμφανίστηκαν τον Μάιο με σχεδόν διπλάσια συχνότητα. Τα νούμερα επαλήθευσαν και τις παρατηρήσεις που έκανα γενικότερα στα διαλείμματα, όχι μόνο τις συστηματικές, καθώς η μαθήτρια Α' την δεύτερη φάση αλληλεπιδρούσε σε τέτοιο επίπεδο που έμοιαζε με εκείνο κάποιας τυχαίας συμμαθήτριάς της χωρίς ΠΣ. Κατάφερε μέσα σε έξι μήνες να κατακτήσει

πολλά στο κομμάτι κοινωνικές σχέσεις, κάτι που μας χαροποιεί και μας αποδεικνύει πως η ένταξη της στο γενικό σχολείο της προσέφερε αρκετά. Μπορώ να πω πως η μαθήτρια Α' ήταν πιο "κοινωνική" σε σχέση με τις άλλες δυο περιπτώσεις.

Αναφορικά με τις αλληλεπιδράσεις του μαθητή Β' κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ως επί το πλείστον έκανε κάτι μόνος ή δεν αλληλεπιδρούσε με κανέναν. Από τις δεύτερες παρατηρήσεις μάλιστα προέκυψε ότι η συχνότητα της παραπάνω συμπεριφοράς αυξήθηκε ελάχιστα. Ο μαθητής Β' στα διαλείμματα αλληλεπιδρούσε με πολύ μικρή συχνότητα με τους συμμαθητές του και πάντοτε οι αλληλεπιδράσεις ξεκινούσαν από τους συμμαθητές του, ο ίδιος δεν ξεκινούσε αλληλεπίδραση με συμμαθητές του, συμπεριφορά που επαληθεύει την άποψη των Wenar και Kerig (2008) ότι τα αυτιστικά παιδιά εμφανίζουν μειωμένη κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία. Με τον εκπαιδευτικό της ΠΣ αλληλεπιδρούσε όταν ο πρώτος ήθελε να του προσφέρει βοήθεια όπως να του αγοράσει φαγητό. Καθ' όλη τη διάρκεια των διαλειμμάτων ο μαθητής Β' έκανε βόλτες στο προάυλιο, τις περισσότερες φορές δίπλα στους συμμαθητές του αλλά σπάνια αλληλεπιδρούσε με εκείνους. Η συμπεριφορά του που έδειχνε μια αδιαφορία πως «είναι στο δικό του κόσμο» συμπίπτει με τη συμπεριφορά ενός αυτιστικού παιδιού που φαίνεται να είναι κλεισμένο στον κόσμο του, μακριά από κάθε κοινωνική επαφή σα να μην ακούει ή να μην βλέπει τα αντικείμενα και τα πρόσωπα (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2005).

Η κατάσταση της μαθήτριας Γ' δεν διαφέρει πολύ από αυτή του μαθητή Β' και από τα αποτελέσματα φάνηκε πως την δεύτερη φορά οι αλληλεπιδράσεις της ήταν πιο φτωχές. Από το Νοέμβριο τις περισσότερες φορές έκανε κάτι μόνη της κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων με συχνότητα 61/90, η οποία όμως το Μάιο αυξήθηκε στο 80/90. Δυστυχώς, είναι η μόνη που όχι μόνο δεν παρουσίασε κάποια βελτίωση αλλά ο χρόνος κατά τον οποίο δεν αλληλεπιδρά ή κάνει κάτι μόνη της αυξήθηκε αρκετά. Βέβαια, οι αλληλεπιδράσεις με συμμαθητές τη ορμώμενες από την ίδια δεν άλλαξαν συχνότητα και φυσικά αφού δεν μπορούσε να αναπτύξει λόγο τις ελάχιστες στιγμές που αλληλεπιδρούσε επικοινωνούσε με εκφράσεις προσώπου, με ένα άγγιγμα κ.α.

Από παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια συνδιδασκαλίας και μη, στις τάξεις του δείγματος, και από τις δομημένες συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν με τους εκπαιδευτικούς των τριών παιδιών (γενικής εκπαίδευσης, παράλληλη στήριξη)

συλλέχθηκαν στοιχεία από τα οποία βγάλαμε κάποια πορίσματα για την συμπεριφορά των μαθητών με ειδικές ανάγκες μέσα στην τάξη διδασκαλίας. Αρχικά, σε κατάσταση συνδιδασκαλίας ως επί το πλείστον τα παιδιά με ε.ε.α. εργάζονται μόνο τους, εκτός από την μαθήτρια Α' που εργάζεται τις περισσότερες φορές με την ολομέλεια. Από την άλλη όταν δεν βρίσκεται στην τάξη ο εκπαιδευτικός της ΠΣ τα τρία παιδιά εργάζονται πιο συχνά στην ολομέλεια. Αυτό προφανώς γίνεται επειδή ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης δεν μπορεί να εργαστεί εξατομικευμένα με τα συγκεκριμένα παιδιά αλλά διδάσκει γενικότερα σε όλη την τάξη όταν είναι μόνος. Οι μαθητές Β' και Γ' όταν εργάζονται μόνοι στη συνδιδασκαλία εργάζονται συνήθως εξατομικευμένα με τον δάσκαλο της ΠΣ οπότε όταν εκείνος απουσιάζει είναι λογικό αυτά τα παιδιά να εργάζονται με την ολομέλεια.

Αναφορικά με την συμπεριφορά μέσα στην τάξη, προκύπτει ότι οι τρεις μαθητές τείνουν να προσέχουν και να συμμετέχουν ενεργά όταν ο εκπαιδευτικός της ΠΣ βρίσκεται στην αίθουσα, ενώ όταν δεν υπάρχει κυρίως δεν προσέχουν και δεν συμμετέχουν ενεργά εκτός από την μαθήτρια Α' η οποία σχεδόν καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας δείχνει έστω να παρακολουθεί.

Σε περίπτωση συνδιδασκαλίας οι περιπτώσεις του δείγματος κατά κύριο λόγο αλληλεπιδρούν με τον εκπαιδευτικό της ΠΣ. Όταν όμως ο εκπαιδευτικός της ΠΣ δεν βρίσκεται στην τάξη συνήθως δεν αλληλεπιδρούν με κανένα και όταν αυτό γίνεται αλληλεπιδρούν με τον δάσκαλο της γενικής εκπαίδευσης. Αλληλεπιδράσεις με συμμαθητές στην τάξη δεν παρατηρήθηκαν με μεγάλη συχνότητα και αυτές εμφανίστηκαν κατά τη διάρκεια που δεν γινόταν συνδιδασκαλία προκειμένου οι συμμαθητές να προσφέρουν βοήθεια σε αυτά τα παιδιά. Εδώ βλέπουμε και το πώς η ένταξη αυτών των παιδιών σε τάξη συνδιδασκαλίας επηρεάζει και ευαισθητοποιεί τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές και συμβάλλει στην απόκτηση υπομονής. Επίσης, σε κατάσταση συνδιδασκαλίας όταν το παιδί προσέχει ή συμμετέχει ενεργά ο εκπαιδευτικός της ΠΣ διδάσκει κατά κόρον ατομικά στο παιδί με ειδικές ανάγκες, ενώ όταν δεν υπάρχει συνδιδασκαλία και το παιδί προσέχει ή συμμετέχει ο εκπαιδευτικός γενικής διδάσκει την ομάδα της τάξης μέσα στην οποία βρίσκεται και ο μαθητής με ε.ε.α.

Τα τελευταία πορίσματα που προέκυψαν από την συνέντευξη των εκπαιδευτικών αφορούν την γνωστική και κοινωνική πρόοδο των παιδιών στην τάξη.

Σύμφωνα λοιπόν με τους εκπαιδευτικούς (ΠΣ και γενικής εκπαίδευσης) όταν ο εκπαιδευτικός της ΠΣ βρίσκεται στην τάξη τα παιδιά προοδεύουν τόσο γνωστικά όσο και κοινωνικά και τείνουν να έχουν καλύτερη συμπεριφορά και υψηλότερη αυτοπεποίθηση και κίνητρα για μάθηση. Όσον αφορά τη συμπεριφορά βέβαια ο Πάρης δεν μπορούμε να πούμε πως πάντα έχει καλύτερη συμπεριφορά, διότι εμφανίζει πολύ συχνά διασπαστικές συμπεριφορές στην τάξη.

Σε γενικές γραμμές είδαμε πως τα τρία παιδιά του δείγματος προοδεύουν αρκετά τόσο στο γνωστικό κομμάτι όσο και σε εκείνο της συμπεριφοράς τους όταν έχουν την υποστήριξη του εκπαιδευτικού της ΠΣ. Δυστυχώς, όμως, οι κοινωνικές τους σχέσεις δεν ήταν τόσο ικανοποιητικές.

12. Επίλογος

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη έγινε αρχικά μια βιβλιογραφική ανασκόπηση για την ένταξη, τη νοητική καθυστέρηση, τον αυτισμό και την βαρηκοΐα-κώφωση. Σκοπός της ήταν να περιγράψει και να αναλύσει την κοινωνική ένταξη 3 παιδιών με ειδικές ανάγκες (νοητική καθυστέρηση, αυτισμό, βαρηκοΐα) στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα σε τάξεις με συνδιδασκαλία (παράλληλη στήριξη). Τα ερευνητικά ερωτήματα όπως είδαμε και στην αρχή αφορούσαν τις κοινωνικές σχέσεις του μαθητή με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές του στην τάξη της συνδιδασκαλίας κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους, τις αλληλεπιδράσεις του με τους συμμαθητές του και τους εκπαιδευτικούς της τάξης κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους και τέλος, τη μαθησιακή συμπεριφορά του μαθητή με ειδικές ανάγκες μέσα στην τάξη όταν υπάρχει εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης και όταν δεν υπάρχει, και τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί για αυτό.

Επιχειρήθηκε να δοθούν απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα και να καταλήξουμε σε κάποια πορίσματα μέσα από κοινωνιομετρικά τεστ, παρατηρήσεις και δομημένες συνεντεύξεις. Δεν μπορούμε να αμφισβητήσουμε την καταλληλότητα της επιλογής των μεθόδων καθώς μας προσέφεραν αρκετά στοιχεία μέσα από τα οποία μπορέσαμε να καταλήξουμε σε συμπεράσματα για την κάθε περίπτωση χωριστά. Συγκεκριμένα από τα αποτελέσματα φάνηκε πως οι κοινωνικές σχέσεις των μαθητών με ε.ε.α. δεν βελτιώθηκαν αλλά οι ψήφοι που έλαβαν σημείωσαν πτωτική τάση. Από την άλλη έπειτα από παρατηρήσεις στα διαλείμματα προέκυψε πως οι αλληλεπιδράσεις τους δεν άλλαξαν σημαντικά, παρά μόνο σημειώθηκε μια μικρή αύξηση των αλληλεπιδράσεων με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους. Αναφορικά με την μαθησιακή συμπεριφορά των τριών περιπτώσεων είδαμε πως ήταν πιο ευνοϊκή στις περιπτώσεις που υπάρχει ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης στην τάξη.

Σε αυτό το σημείο, πρέπει να επισημάνουμε ορισμένους μεθοδολογικούς περιορισμούς της παρούσας έρευνας. Το δείγμα μας δεν ήταν επαρκές και για το λόγο αυτό δεν μπορούμε να οδηγηθούμε σε γενικεύσεις. Η παρούσα έρευνα βασίστηκε στην εξέταση δείγματος μαθητών με τρεις συγκεκριμένες αναπηρίες, γεγονός που αποτελεί περιορισμό στη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων

για όλες τις αναπηρίες. Μελλοντικές έρευνες, επίσης, θα μπορούσαν να εστιάσουν στη μελέτη μιας συγκεκριμένης αναπηρίας, π.χ. για την κοινωνική ένταξη μόνο αυτιστικών παιδιών, οι οποίες θα έχουν αρκετά μεγάλο δείγμα ώστε να προκύψει μια γενίκευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση:

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

Bell, J. , (1997). Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας. Αθήνα: Gutenberg

Δημητρόπουλος, Ε. (2003). Εισαγωγή στη μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας. Αθήνα: Ίων.

Διακήρυξη της UNESCO (1994). Ανασύρθηκε από <http://www.inclusion.com/artssalamanca.html> την 26/12/2011.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000) Η Αναγκαιότητα της Ένταξης: Προβληματισμοί και Προοπτικές. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η Εκπαιδευτική και Πολιτική Διάσταση της Ένταξης Μαθητών με Ειδικές Ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004) Σύγχρονες Ένταξιακές Προσεγγίσεις, τόμος Β. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2005). Ένταξη ατόμων με ειδικές ανάγκες και αναλυτικά προγράμματα. Ανασύρθηκε από: <http://www.specialeducation.gr/p> την 20/12/2011.

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

Καλύβα Ε., (2005). Αυτισμός: Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές Προσεγγίσεις. Αθήνα: Παπαζήση.

Κόμπος, Χ. (1992). Ο θεσμός τη ένταξης παιδιών με αναπηρίες στα δημοτικά σχολεία και υποχρεώσεις της κοινωνίας και του κράτους. Λευκωσία: Βιβλία για όλους.

Κουτσούκη, Δ. (1997) Ειδική Φυσική Αγωγή. Θεωρία και Πρακτική. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κυπριωτάκης, Α. (2001). Μια παιδαγωγική ένα σχολείο για όλα τα παιδιά: Σύγχρονες αντιλήψεις αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μάνος, Ν. (1997). Βασικά Στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής. Αθήνα: University Studio Press.

- Μαυροπούλου, Σ. (2011). Αποτελεσματικές προσεγγίσεις και διδακτικές στρατηγικές για τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Στο Σ. Παντελιάδου, & Β. Αργυρόπουλος, (2011), *Ειδική Αγωγή: Από την έρευνα στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Meister, H. (2000). Παιδαγωγικές – διδακτικές θεωρίες και μέθοδοι για την ένταξη. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ.), *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mertens, D. M. (2009). Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mooges, D., F. (2007). Εκπαίδευση και κώφωση: ψυχολογική προσέγγιση, αρχές και πρακτικές. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (1999). Αξιολόγηση της νοημοσύνης παιδιών σχολικής ηλικίας και εφήβων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νόμος 1566/1985. Δομή και Λειτουργία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. ΦΕΚ της 30^{ης} Σεπτεμβρίου 1985, τ. Α', αριθ. φυλλ. 167.
- Νόμος 2817/2000. Εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Άλλες Διατάξεις. ΦΕΚ της 14^{ης} Μαρτίου 2000, τ. Α'. αριθ. φυλλ. 78.
- Νόμος 3699/2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. ΦΕΚ της 2^{ης} Οκτωβρίου 2008.
- Παντελιάδου, Σ. & Αργυρόπουλος, Β. (2011). *Ειδική Αγωγή: Από την έρευνα στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1980). *Νοητική Καθυστέρηση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Prizant, B., M., & Rydell, P., J. (1993). Assessment and intervention considerations for unconventional verbal behavior. Στο Σ. Παντελιάδου & Β. Αργυρόπουλος (2011). *Ειδική Αγωγή: Από την έρευνα στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rubin, K., Le Mare, L. & Lollis, S. (1990). Social withdrawal in childhood: developmental pathways to peer rejection. Στο Κ. Μπίκος (2011). *Κοινωνικές Σχέσεις και Αλληλεπίδραση στη Σχολική Τάξη*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Rutter, M. & Schopler, E. (1988). Autism and pervasive developmental disorders: Concepts and diagnostic issues. Στο Ε. Κάκουρος & Κ. Μανιαδάκη, (2005). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σίμος, Π. & Κομίλη, Α. (2003). Μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία και τη γνωστική νευροεπιστήμη. Αθήνα: Παπαζήσης.

Sehrbrock, P. (2000). Ενσωμάτωση και Ένταξη: δυο όψεις του ίδιου νομίσματος; Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σούλης, Σ. Γ. (2002) *Παιδαγωγική της Ένταξης. Από το «Σχολείο του Διαχωρισμού» σε Ένα «Σχολείο Για Όλους» (τόμος Α')*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Σούλης, Σ., Γ. (2000). Μαθαίνοντας βήμα με βήμα στο σχολείο και στο σπίτι. Δαρδανός, Γ. (Επιμ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.

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

Στρογγυλός, Β. & Ξανθάκου, Γ. (2007). Σε ένα σχολείο ίσο για παιδιά άνισα: ένταξη και διεπιστημονική συνεργασία. ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο. Αθήνα.

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

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

Wenar, C. & Kerig, P. K. (2008). Εξελικτική Ψυχοπαθολογία: Από τη Βρεφική Ηλικία στην Εφηβεία. Αθήνα: Gutenberg.

Wing, L. (2000). Το αυτιστικό φάσμα: Ένας οδηγός για γονείς και επαγγελματίες για διάγνωση. Αθήνα: ΕΕΠΑΑ.

ΥΠΕΠΘ (2004). Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για μαθητές με Ελαφρά και Μέτρια Νοητική Υστέρηση. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

ΥΠΕΠΘ, (2003). Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για Μαθητές με Αυτισμό. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

ΥΠΕΠΘ, (2004). Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για Μαθητές με Προβλήματα Ακοής για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Φλουρής, Γ. (2006) Αναζητώντας την «Εκπαιδευτική Οικολογία» των Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες. Στο Α. Βλάχου, Μ. Καΐλα, και Β. Στρογγυλός (Επιμ.), *Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες. Οικογένεια και Σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.

Χατήρα, Π. (2000). Κλινική Ψυχολογική Παρέμβαση στο παιδί και στον έφηβο με βαρύ και χρόνια νόσημα. Αθήνα : Ζήτα.

Ξενόγλωσση:

- Ainscow, M. (1995). *Education for all: Making it happen*. England: Birmingham.
- Ainscow, M. (1997). Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education*, 24, 1.
- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7: 3-7.
- Algozzine, B. & Ysseldyke, J. (2006). *Teaching students with mental retardation. A practical guide for every teacher*. California: Corwin Press.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th Ed.)*. USA: Washington, DC.
- American Psychiatric Association. (2001). *Diagnostic and statistical manual (5th ed.)*. Washington, DC:APA.
- Antia, S. & Kreimeyer, K. (1997). The generalization and maintenance of the peer social behaviors of young children who are deaf or hard of hearing. *Language, Speech and Hearing Services in the Schools*, 28, 59-69.
- Asprenger, H. (1994). «Die Autischen Psychopathen im Kindersalter», *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, pp. 76-136.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Mainstream teachers' attitudes towards inclusion/integration: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Bailey A., Le Couteur A, Gottesman I, Bolton P, Simonoff E, Yuzda E, Rutter M. (1995). Autism as a strongly genetic disorder: evidence from a British twin study. *Psychol Med*. 25:63-77. British.
- Bailey, A., Phillips, W. & Rutter, M. (1996). Autism: Towards an integration of Journal of Child Psychology and Psychiatry, 37, 89-126.
- Barton M, Volkmar F. (1998). How commonly are known medical conditions associated with autism? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28:273-278.
- Bodfish, J., W., Symons, F., G., Parker, D., E., Lewis, M., E. (2000). Varieties of repetitive behavior in autism: Comparisons to mental retardation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(3):237-243.
- Bolton, P., MacDonald, H., Pickels, A., Rios, P., Goode, S., Crowson, M., Bailey, A. & Rutter, M. (1994). A case-control family history study of autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 877-900.
- Boyle, C., A., Kogan, M., D., Blumberg S., J., Shieve, L., A., Perrin, J., M., Ghandour, R., M., Singh, G., K., Strickland, B., B., Trevathan, E., van Dyck, P., (2007).

Prevalence of Parent-Reported Diagnosis of Autism Spectrum Disorder Among Children in the US. *Official Journal of The Academy of Pediatrics*. Ανασύρθηκε από <http://pediatrics.aappublications.org/content/124/5/1395.full.html> την 8/01/2012.

Carr, D., Felce, J. (2007). The Effects of PECS Teaching to Phase III on the Communicative Interactions between Children with Autism and their Teachers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Volume 37, Number 4, 724-737. Ανασύρθηκε από <http://www.springerlink.com/content/53860331664q2743/> την 11/01/2012.

Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (1995). *Towards inclusive schools?* London: David Fulton.

Cohen, L. & Manion, L. (1992). *Research methods in education* (3rd edition). London: Routledge.

Dawson, G. (1996). Neuropsychology of autism: A report on the state-of-the science. *Journal of Autism and Development Disorders*, 2, 179-181.

Eisner, W. E. (1991). *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.

Ferguson, D.L. (2006). International Trends in Inclusive Education: The Continuing Challenge to Teach Each One and Everyone. *Kognition og Pedagogic*, nr 60.

Fombonne, E. (1998). Epidemiology of autism and related conditions. In R. F. Volkmar (Ed.), *Autism and pervasive developmental disorders* (pp. 32-63). New York: Cambridge University Press.

Frisina, R. (1955). "A Psychological Study of the Mentally Retarded Deaf Child." PhD. diss., Northwestern University.

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

Gillberg, C. & Coleman, M. (1996). Autism and medical disorders: A review of the literature. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 38, 191-202.

Gillberg, C. (1996). The psychopharmacology of autism and related disorders. *Journal of Psychopharmacology*, 10, 54-63.

Hegarty, S., Pocklington, K. & Lucas, D. (1981). *Educating Pupils with Special Needs in the Ordinary School*. Windsor: NFER-Nelson.

Heppner, P. P., Kivlighan, M. D. & Wampold, E. B. (1999). *Research design in counseling*. Belmont, CA: Brooks/Cole.

Hodapp, R. M. & Dykens, E. M. (1996). Mental retardation. In E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), *Child Psychopathology* (pp. 362-369). New York: Guilford Press.

- Jordan, R. (2008). THE GULLIFORD LECTURE: Autistic spectrum disorders: a challenge and a model for inclusion in education. *British Journal of Special Education*, 35(1), 11-15.
- Kanner, L. (1943). Early infantile autism. *Journal of Pediatrics*, 25, 211-217.
- Kelly, J. C. (1988). Modifying children's individual and group behavior at break times: Two case studies. *Behavioral Approaches with Children*, 12(2), 55-64.
- Kirk, S. & Gallagher J. (1986). *Educating Exceptional Children*, Boston, Houghton Mifflin Co.
- Klinger, L., G. & Dawson, G. (1996). Autistic disorder. In E.J. Mash & R.A. Barkley (Eds.), *Child Psychopathology* (pp. 311-339). New York: Guilford.
- Kumin, L. (1994). Intelligibility of speech in children with Down syndrome in natural settings: parents' perspective. *Perceptual and Motor Skills*, 78, 307-313.
- Landrigan, P., J. (2010). What causes autism? Exploring the environmental contribution. Vol. 22(2), pp. 219-225.
- Lynas, W. (1994). *Communication options in the education of deaf children*. London: Whurr.
- McLean, W. E. (1993). Overview. In J. L. Matson & P.R. Barrett (Eds.), *Psychopathology in the Mentally Retarded* (2nd ed., pp. 1-16). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Meijer, C.J.W. (1997). *Integration in Europe: Provision for pupils with Special Educational Needs. Trends in 14 European Countries*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Mittler, P. (1995). Special needs education: An international perspective. *British Journal of Special Education*, Vol.22 No 3.
- Montgomery, G. (1987). *The Appraisal of Methods of Teaching Language to Deaf Children*. Endiburg: Scottish workshop Publications.
- Moore, D., F. (1996). *Educating the Deaf. Psychology Principles and Practices*. Boston: Houghton Mifflin Company, 4th Edition.
- Moreno, Jacob Levy (1934, Revised edition 1953). *Who Shall Survive?* Beacon, NY: Beacon House.
- Murphy, E., Grey, I. M., & Honan, R. (2005). Co-operating learning for students with difficulties in learning: a description of models and guidelines for implementation. *British Journal of Special Education*, 32(3), 157-164.
- Newman, V., & Pitchford, M. (1988). Modifying aggressive behavior: A case study of a four year old in a nursery school. *Educational Psychology in Practice*, 3(4), 29-34.

- Nezu, C. M., Nezu, A. M. & Gill-Weiss, M. J. (1992). Psychopathology in persons with mental retardation: Clinical guidelines for assessment and treatment. Champaign, IL: Research Press.
- Nix, G. (1975). Total Communication. A Review of the studies offered in this support. *Volta Review*, 77 (8), 470-494.
- Panerai, S., Ferrante, L. & Zingale, M. (2002). Benefits of the Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children (TEACCH) programme as compared with a non-specific approach. *Journal of Intellectual Disability Research*, Volume 46, Issue 4, pages 318–327. Ανασύρθηκε από <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1046/j.1365-2788.2002.00388.x/full> την 11/01/12.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage.
- Pitetti, K., H. & Campbell, K.D. (1991). Mentally retarded individuals - a population at risk? *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 23, 586-593.
- Rapin, I. (1997). Current concepts: Autism. *New England Journal of Medicine*, 337, 97-104.
- Reichardt, C. S. & Rallis, S. F. (1994). *The Qualitative-Quantitative Debate: New Perspectives*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Rodier, P., M. (2000). The early origins of autism. *Scientific American*, 282, 56-63.
- Sattler, J., M. (1992). *Assessment of Children, Revised and Updated* (3rd Ed.) Sattler. San Diego. CA.
- Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive settings: mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 1-9.
- Skrtic, T. (1991) *Behind Special Education: A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. Denver, CO, USA: Love.
- Solity, J. (1991). An overview of behavioral approaches to teaching children with learning difficulties and the National Curriculum. *Educational Psychology*, 11(2), 151-167.
- Steffenberg, S. & Gillberg, C. (1986). Autism and autistic-like conditions in Swedish rural and urban areas: A population study. *British Journal of Psychiatry*, 149, 81-87.
- Tantam, D. (1988). Asperger's syndrome. Annotation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 29, pp.245-55.
- Taylor, A. R., Asher, S.R. & Williams, G.A. (1987). The social adaptation of mainstreamed mildly retarded children. *Child Development*, 58, 1321-1334.
- Tham, L. S. (1992). A Collaborative Approach to Behavioural Intervention in the Secondary Classroom. *Positive Teaching*, 3 (1), 7-14.

Treffent, D., A. (2010). The savant syndrome: an extra ordinary condition. A synopsis: past, present, future. In F. Happe & U. Frith (Eds.), *Autism and talent* (pp. 1-12). Oxford: Oxford University Press.

Vitello, S. J. & Mithaug, D. E. (eds) (1998) *Inclusive Schooling: National and International Perspectives*. Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum.

Vlachou, A., Didaskalou, E., Argyrakouli, E. (2006). Preferences of students with general learning difficulties for different service delivery models. *European Journal of Special Education*, 21(1), 34-39.

Warnock Report: Report of the Committee of Enquiry into the education of Handicapped children and young people, London, Her Majesty's Stationery Office, 1982.

Wechsler, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence* (4th Ed.). Baltimore: Williams & Wikins.

Westling, D.L. (1986) *Introduction to Mental Retardation*. New Jersey: Prentice - Hall, Inc.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. (2008). *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*. Volume 4, Number 1.

Ιστοσελίδες:

Moreno, J. L., 1953 Ανασύρθηκε από <http://www.hoopandtree.org/sociometry.htm> την 16/04/2012

<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos10/005-019.pdf>
Ανασύρθηκε την 12/04/2012.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα-1: Κοινωνιομετρικό τεστ και πίνακες με τις επιλογές των παιδιών**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).

.....

.....

Παράρτημα-2: Φύλλο παρατήρησης-κατά τη διάρκεια του διαλείμματος**Φύλλο παρατήρησης διάρκειας 5 λεπτών**

Σχολείο:

Ειδικές ανάγκες:

Τάξη:

Είδος Αναπηρίας/ανάγκης:

Όνομα παιδιού:

Όνομα παρατηρητή:

Ηλικία:

Ημερομηνία:

Φύλο:

Διάλειμμα:

Ώρα έναρξης παρατήρησης:

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

Παράρτημα-4: 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



004000110463