ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΟ ΕΤΟΣ 2011-2012

Πτυχιακή Εργασία

Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ

Μαρία Ζαχαράκη

1^{ος} Επιβλέπων Καθηγητής: Βασίλειος Στρογγυλός
2^{ος} Επιβλέπων Καθηγητής: Ηλίας Αβραμίδης

ΒΟΛΟΣ
ΙΟΥΝΙΟΣ 2012

«Ν΄ αγαπάς την ευθύνη.
Να λες, εγώ μονάχος μου
έχω χρέος να σώσω τη Γη.
Αν δεν σωθεί, εγώ φταίω.»

Ν. Καζαντζάκης-Ασκητική

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία εκπονήθηκε στο προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή μου κύριο Βασίλη Στρογγυλό ο οποίος με ενέπνευσε να αναπτύξω έντονο ενδιαφέρον και διάθεση να ασχοληθώ με ζητήματα που αφορούν την Ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη Γενική Εκπαίδευση και φυσικά για το ότι με εμπιστεύτηκε για την εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας. Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω και τον κύριο Ηλία Αβραμίδη που χάρη στην συστηματική στήριξη που μου παρείχε βοήθησε στο να ολοκληρωθεί η ερευνητική μου απόπειρα. Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς των σχολείων στα οποία πραγματοποιήθηκε η ερευνητική διαδικασία για τη διάθεσή τους να με βοηθήσουν. Οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στους μαθητές των σχολείων αυτών και ειδικότερα στα δύο κορίτσια, τη Φωτεινή και τη Φρόσω τα οποία παρά τις δύσκολες συνθήκες συνεχίζουν να προσπαθούν αποτελώντας φωτεινά παραδείγματα. Ενισχύουν την πεποίθησή μου ότι η ουσιαστική Ένταξη όλων των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο σχολείο Γενικής Εκπαίδευσης τους αξίζει και είναι αναφαίρετο δικαίωμά τους.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στην ανέκαθεν υποστηρικτική οικογένειά μου και στους στενούς μου φίλους, χωρίς τους οποίους η πραγματοποίηση της εργασίας αυτής θα ήταν πολύ δύσκολη.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ
Ερευνητικό Μέρος

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία πραγματεύεται την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Κύριος σκοπός είναι να διερευνηθεί η πρόοδος της ένταξης των παιδιών αυτών κατά την πορεία του σχολικού έτους. Ειδικότερα μελετώνται οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις δυο παιδιών, ενός νηπίου με σύνδρομο Down και μιας μαθήτριας Δημοτικού με βαρηκοΐα και νοητική ανωριμότητα, με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους. Αντικείμενο μελέτης είναι επίσης η συμβολή της εφαρμογής της συνδιδασκαλίας στην εξελικτική πορεία της κοινωνικής ένταξης των παιδιών.

Στην έρευνα αυτή έγινε χρήση του ερευνητικού εργαλείου του κοινωνιομετρικού τεστ για να μελετηθούν οι αλληλένδετες σχέσεις των παιδιών με τους συμμαθητές τους, στην αρχή της σχολικής χρονιάς και στο τέλος της. Μέσω της συστηματικής παρατήρησης, συνελέγησαν δεδομένα τα οποία αφορούσαν τη συμπεριφορά των παιδιών μέσα στη σχολική τάξη στην περίπτωση όπου υπάρχει συνδιδασκαλία και στην περίπτωση που δεν υπάρχει, αλλά και τη συμπεριφορά των παιδιών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Τέλος, έγινε χρήση του ερευνητικού εργαλείου της δομημένης συνέντευξης μέσω της οποίας η ερευνήτρια προσπάθησε να αντλήσει πληροφορίες σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της Συνδιδασκαλίας και τα οφέλη της για τα συγκεκριμένα παιδιά.

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι η βοήθεια και η υποστήριξη που παρέχει ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης πράγματι επηρεάζουν την κοινωνική και τη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών με ειδικές ανάγκες.

Λέξεις κλειδιά: ένταξη, συνδιδασκαλία, παράλληλη στήριξη, νοητική καθυστέρηση, βαρηκοΐα-κώφωση.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το ζήτημα της ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση και ακολούθως στο κοινωνικό σύνολο είναι μείζονος σημασίας. Βέβαια η πραγματοποίηση της ένταξης είναι μια δύσκολη διαδικασία η οποία απαιτεί προσπάθεια και δομικές αλλαγές στο σύστημα της γενικής εκπαίδευσης.

Η συγκεκριμένη μελέτη προσπαθεί να διερευνήσει την ένταξη δυο παιδιών με ειδικές ανάγκες διαφορετικής φύσεως, σύνδρομο Down και βαρηκοΐα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η ερευνήτρια θεωρεί την ένταξη ως παιδαγωγικό καθήκον και την απασχολούν ιδιαίτερα, ζητήματα διαφορετικότητας και ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση.

Η παρούσα εργασία απευθύνεται σε όλους τους εμπλεκομένους με την εκπαίδευση και χωρίζεται σε δυο μέρη καθένα από τα οποία περιλαμβάνει διάφορα κεφάλαια. Το πρώτο μέρος αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας και περιλαμβάνει μια εκτενή αναφορά στην ειδική αγωγή, την ένταξη και τη συνδιδασκαλία. Ακολουθεί αναφορά στη νοητική καθυστέρηση και στη βαρηκοΐα-κώφωση όπως επίσης και στα χαρακτηριστικά τους.

Το δεύτερο μέρος, το ερευνητικό, περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας όπου παρουσιάζονται αναλυτικά ο σχεδιασμός, η μέθοδος και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν από την ερευνήτρια στην έρευνά της και το δείγμα της έρευνας. Στη συνέχεια υπάρχει η μελέτη και η ανάλυση των αποτελεσμάτων και ακολουθεί η συζήτηση των συγκεκριμένων αποτελεσμάτων. Στο παράρτημα περιέχονται τα εργαλεία συλλογής δεδομένων.

Ο κυριότερος στόχος της παρούσας έρευνας να περιγράψει και να αναλύσει την κοινωνική ένταξη ενός παιδιού με σύνδρομο Down και ενός παιδιού με βαρηκοΐα και νοητική ανωριμότητα στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, επιδιώκεται να δώσει απαντήσεις σε τρία βασικά ερωτήματα.

Πρώτον, ποιες είναι οι κοινωνικές σχέσεις του μαθητή με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές του στην τάξη της συνδιδασκαλίας κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους;

Δεύτερον, ποιες είναι οι αλληλεπιδράσεις του μαθητή με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές του και τους εκπαιδευτικούς της τάξης κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους;

Τρίτον, 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;

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ειδική αγωγή, η αναπηρία και η ένταξη
1.1 Η Ειδική Αγωγή

Αναμφίβολα, είναι αναφαίρετο δικαίωμα κάθε παιδιού να λαμβάνει την κατάλληλη για τις ανάγκες του εκπαίδευση. Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του παιδιού αναγνώρισε το δικαίωμα κάθε παιδιού να λάβει την απαραίτητη εκπαίδευση έτσι ώστε να αναπτύξει όσο το δυνατόν περισσότερο τις σωματικές και πνευματικές του ικανότητες και τα χαρίσματα. η Ελλάδα επικύρωσε τη σύμβαση αυτή το έτος 1992 με το ΦΕΚ 192/2.12.92. (Αυτό όμως δεν ήταν αρκετό. Ο τρόπος που η κοινωνία βλέπει την αναπηρία έχει αλλάξει επίσης αφού πλέον το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία θεωρείται πλέον κοινωνικό, παιδαγωγικό και ψυχολογικό (Πολυχρονοπούλου, 2003). Ως εκ τούτου τα κράτη διεθνώς μεριμνούν έτσι ώστε τα άτομα με αναπηρία να λάβουν επιπλέον βοήθεια στους τομείς που το έχουν ανάγκη.

Ειδικότερα για τα παιδιά, η Πολυχρονοπούλου (2003) εντοπίζει τρία βασικά σημεία τα οποία είναι κοινά για τους ορισμούς της Ειδικής Αγωγής στη διεθνή βιβλιογραφία. Κατά πρώτον οι ειδικές συμπληρωματικές ή υποστηρικτικές υπηρεσίες, δηλαδή ομάδες ειδικού προσωπικού που στηρίζουν τα άτομα με αναπηρία και βοηθούν έτσι ώστε να γίνει σωστή διάγνωση, αξιολόγηση και ακολούθως να λάβουν τη σωστή εκπαίδευση όπως και να έχουν μια καλή επαγγελματική αποκατάσταση. Παρέχονται κατά κύριο λόγο υπηρεσίες διαγνωστικές, ιατρικές, ψυχολογικές, κοινωνικές. Κατά δεύτερον τα Ειδικά προγράμματα: Ειδικά σχεδιασμένα με βάση τις ανάγκες και τις δυνατότητες κάθε παιδιού και κατά τρίτον, οι ειδικοί χώροι: ειδικά σχεδιασμένοι χώροι που περιέχουν τον κατάλληλο εξοπλισμό για να καλύψουν τις ανάγκες κάθε παιδιού.

Ο σκοπός της ειδικής αγωγής είναι να προετοιμάσει το παιδί όσο το δυνατόν καλύτερα να γίνει ανεξάρτητο και παραγωγικό μέλος της κοινωνίας, όσο αυτό είναι δυνατόν. (Πολυχρονοπούλου 2003)

Σύμφωνα με το Νόμο 3699/2008 η ειδική αγωγή επιδιώκει: «Την ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών με ειδικές ανάγκες», «τη βελτίωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων τους ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή η επανένταξη τους στο γενικό σχολείο, όπου και όταν αυτό είναι

δυνατό», «την αντίστοιχη προς τις δυνατότητές τους ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα», «την αλληλοαποδοχή και αρμονική συμβίωσή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη».

1.2 Προσέγγιση της έννοιας της αναπηρίας

Ο Heward (1996) παραδέχεται το γεγονός ότι κανένα παιδί δεν είναι ίδιο με τα υπόλοιπα. Κάθε ένα έχει διαφορετικά μαθησιακά και σωματικά χαρακτηριστικά που οδηγούν σε διαφορετικές ικανότητες οι οποίες συνοδεύονται από διαφορετικές δυνατότητες εξέλιξής τους. Κάποια όμως χαρακτηριστικά κάνουν μερικά παιδιά να διαφέρουν κατά πολύ από την πλειοψηφία των υπόλοιπων παιδιών. Ο Heward δίνει τον όρο «ιδιαίτερα παιδιά» (exceptional children) για να περιγράψει τα παιδιά με διαφορετικά μαθησιακά και σωματικά χαρακτηριστικά είτε αυτά υπολείπονται είτε υπερτερούν σε σχέση με τα αντίστοιχα των περισσότερων συνομήλικων τους. Πρόκειται λοιπόν για ένα συμπεριληπτικό(inclusive) όρο που αναφέρεται σε παιδιά με προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς, με αισθητηριακές δυσλειτουργίες, σωματικές αναπηρίες και τα χαρισματικά παιδιά όπως και τα παιδιά με κάποιο ιδιαίτερο ταλέντο. Πιο αναλυτικά τα «ειδικά παιδιά» είναι τα παιδιά που παρουσιάζουν: «Νοητική καθυστέρηση», «μαθησιακά προβλήματα», «συναισθηματικές διαταραχές και διαταραχές συμπεριφοράς», «επικοινωνιακές διαταραχές (λόγου, ομιλίας, γλώσσας)», «Δυσλειτουργίες ακοής», «δυσλειτουργίες όρασης», «σωματικές και άλλες βλάβες», «σοβαρές αναπηρίες», «ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα». Σύμφωνα με το Νόμο 3699/2008 μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται οι μαθητές οι οποίοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες σχολικής μάθησης εξαιτίας σωματικών, νοητικών, γνωστικών ανεπαρκειών ή/και ψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση επηρεάζουν τη διαδικασία μάθησης. Στους μαθητές αυτούς συγκαταλέγονται όσοι παρουσιάζουν: «Νοητική καθυστέρηση», «Αισθητηριακή ανεπάρκεια όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση)», «Αισθητηριακή ανεπάρκεια ακοής (κωφοί, βαρήκοοι)», «Αισθητηριακή ανεπάρκεια όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση)», «Κινητικές αναπηρίες», «Χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα», «Διαταραχές ομιλίας-

λόγου», «Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. δυσλεξία)», «Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού)», «Ψυχικές διαταραχές», «Πολλαπλές ειδικές ανάγκες», «Ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα». Ως εκ τούτου δεν συμπεριλαμβάνονται οι μαθητές που σημειώνουν χαμηλή επίδοση στο σχολείο λόγω ιδιαίτερων γλωσσικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών.

Σύμφωνα με την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (1981) όπως αναφέρει η Ζώνιου-Σιδέρη (1998), άτομα με Ειδικές Ανάγκες θεωρούνται όλα τα άτομα που εμφανίζουν σοβαρή μειονεξία που προκύπτει από φυσική η διανοητική βλάβη. Η ΠΟΥ υιοθέτησε το παρακάτω σχήμα ταξινόμησης του Wood (1981) για να αποσαφηνίσει τις έννοιες μειονέκτημα, ανικανότητα και αναπηρία.

Το μειονέκτημα (deficiency): Ορίζεται ως «κάθε απώλεια ουσίας ή αλλοίωσης μιας δομής ή μιας ψυχολογικής, φυσιολογικής ή ανατομικής λειτουργίας».

Η ανικανότητα (incapacity): Η ανικανότητα «αντιστοιχεί σε κάθε μέρική ή ολική ελάττωση (αποτέλεσμα μειονεκτήματος της ικανότητας να επιτελούμε μια δραστηριότητα μ' ένα συγκεκριμένο τρόπο ή μέσα στα όρια που θεωρούνται ως φυσιολογικά για ένα ανθρώπινο ον».

Το ελάττωμα (disadvantage): Το ελάττωμα προκύπτει σε ένα άτομο ως αποτέλεσμα μιας ανεπάρκειας ή μιας ανικανότητας που περιορίζει ή υπαγορεύει την εκπλήρωση ενός φυσιολογικού ρόλου που είναι ομαλός (ανάλογα με την ηλικία, το φύλο, τους κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες) για το συγκεκριμένο άτομο.

Σύμφωνα με τον Ποντίκη, 1989 (αναφ. στο Πολυχρονοπούλου, 2003) από μορφολογική άποψη αναπηρία υπάρχει όταν λείπει μια από τις αισθήσεις ή ένα από τα μέλη του σώματος του ανθρώπου. Η Πολυχρονοπούλου 2003 διευκρινίζει ότι δεν αρκεί αυτό. Οι άνθρωποι μεγαλώνουν έχοντας αποδεχτεί το φυσιολογικό άνθρωπο ως μια άρτια και ολοκληρωμένη εικόνα. Το άκουσμα της αναπηρίας συνδέεται με μια εικόνα όπου λείπουν εμφανή κομμάτια από το ανθρώπινο σώμα ή τις αισθήσεις. Έτσι, ο ορισμός του Ποντίκη απαιτεί επαναπροσδιορισμό καθώς είναι σχεδόν σίγουρο πως κανείς δε θα ορίσει/χαρακτηρίσει/θεωρήσει έναν άνθρωπο χωρίς την αίσθηση της όσφρησης ως άτομο με αναπηρία.

Η ιατρική επιστήμη ορίζει την αναπηρία ως ένα πρόβλημα υγείας, μια λειτουργική βλάβη εκ γενετής ή επίκτητη που οφείλεται είτε σε κάποια ασθένεια είτε σε κάποιο ατύχημα (Πολυχρονοπούλου 2003) Σύμφωνα με το πρόγραμμα Ettad (Enabling Teachers and Trainers to Improve Accessibility of Adult Education), το ιατρικό πρότυπο ορίζει την αναπηρία ως ένα μεμονωμένο πρόβλημα, θεωρεί ότι τα

άτομα με αναπηρίες καθορίζονται από την ασθένεια και τη φυσική κατάσταση στην οποία βρίσκονται. η ευθύνη που τα άτομα με αναπηρία έχουν αποκλειστεί από ένα μεγάλο μέρος της ζωής μέσα στην κοινωνία, βαραίνει τα ίδια τα άτομα με αναπηρία γιατί είναι εξαρτώμενα από τους ειδικούς και χρειάζονται θεραπεία και φροντίδα.

Το ιατρικό πρότυπο διαφαίνεται επίσης στον ορισμό των εννοιών εξασθένηση και αναπηρία της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας το 1980. Η εξασθένηση ορίζεται ως «οποιαδήποτε απώλεια ή ανωμαλία της ψυχολογικής, φυσιολογικής ή ανατομικής δομής ή λειτουργίας». Η αναπηρία ορίζεται ως «οποιαδήποτε περιορισμός ή έλλειψη (ως αποτέλεσμα μιας εξασθένισης) δυνατότητας να εκτελεσθεί μια δραστηριότητα με τον τρόπο ή τα μέσα που θεωρείται κανονικά για έναν άνθρωπο». Το ιατρικό πρότυπο εστιάζει στο τι δεν μπορεί να κάνει το άτομο. Οι λύσεις που προτείνει είναι θεραπευτικού τύπου δηλαδή ασχολείται με την προσπάθεια του ατόμου με αναπηρίες για «θεραπευτεί» και δεν εμπλέκεται με προτάσεις που στοχεύουν στην αλλαγή της στάσης των ατόμων χωρίς αναπηρίες και γενικά των κοινωνικών συνθηκών. Τα άτομα με αναπηρίες απέρριψαν το ιατρικό πρότυπο γιατί η αποδοχή του μειώνει την αυτοεκτίμησή τους, αυξάνει τις πιθανότητες να λάβουν εκπαίδευση μη κατάλληλη για τις ανάγκες τους ή καθόλου εκπαίδευση καταστάσεις που οδηγούν σε ανεργία. Ως εκ τούτου τα άτομα με αναπηρίες δεν μπορούν να είναι ανεξάρτητα και σε συνδυασμό με τα παραπάνω απολαμβάνουν χαμηλή ποιότητα ζωής. Το Ettad σημειώνει ότι μετά τη δεκαετία του 60' τα άτομα με αναπηρίες άρχισαν να αμφισβητούν μαζικά και να αρνούνται τον ορισμό που έδινε για την αναπηρία το ιατρικό πρότυπο. Έτσι εμφανίστηκε το κοινωνικό πρότυπο. Με βάση αυτό έχουμε δυο νέους ορισμούς για τις έννοιες εξασθένιση και αναπηρία.

Η εξασθένιση είναι ο λειτουργικός περιορισμός μέσα στο άτομο που προκαλείται από τη φυσική, διανοητική ή αισθητήρια εξασθένιση.

Η αναπηρία είναι η απώλεια ή ο περιορισμός των ευκαιριών να συμμετέχει ένα άτομο στην κανονική ζωή μιας κοινότητας σε ένα ίσο επίπεδο με άλλα άτομα λόγω των φυσικών και κοινωνικών εμποδίων.

Πλέον καταλογίζονται ευθύνες στο κοινωνικό περιβάλλον το οποίο δεν παρέχει όλα τα απαραίτητα εφόδια στο άτομο με αναπηρίες έτσι ώστε να ζει και να κινείται το ίδιο άνετα και να έχει πρόσβαση σε όλους τους τομείς της ζωής. Έτσι, η αναπηρία δεν είναι πια το πρόβλημα αλλά η αδυναμία της κοινωνίας να παράσχει τα απαραίτητα έτσι ώστε η αναπηρία να μην εμποδίζει το άτομο να ζήσει φυσιολογικά και αξιοπρεπώς. Ο Oliver (1995) με βάση το κοινωνικό πρότυπο δίνει τον παρακάτω

ορισμό για την αναπηρία: «αναπηρία είναι το μειονέκτημα ή ο περιορισμός μιας δραστηριότητας που προκαλείται από ένα σύγχρονο κοινωνικό οργανισμό, ή σύγχρονη οργάνωση της κοινωνίας, ο οποίος δεν λαμβάνει υπόψη του τους ανθρώπους με σωματικές αναπηρίες και δυσκολίες μάθησης, αποκλείοντάς τους από τις κοινωνικές δραστηριότητες».

1.3 Η ένταξη

Είναι γεγονός ότι όλα τα παιδιά διαφέρουν μεταξύ τους. Έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά, ανάγκες, δυνατότητες. Το σίγουρο είναι πως όλα θα πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες για εκπαίδευση, ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητές τους.

Το ελληνικό κράτος για πρώτη φορά το έτος 1981 θέσπισε το Νόμο 1143/1981 «Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως. Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μερίμνης των Αποκλινόντων εκ του Φυσιολογικού Ατόμων και Άλλων τινών Εκπαιδευτικών διατάξεων» με τον οποίο αναλαμβάνει την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία («αποκλίνοντα άτομα») ο οποίος όμως δέχεται έντονη κριτική αφού προτείνει ένα τελείως ξεχωριστό και αποκομμένο σύστημα ειδικής αγωγής. Με το Νόμο 1566/85 «Δομή και Λειτουργία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» εισάγεται ο όρος «ειδική τάξη» στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης και το Υπουργείο Παιδείας (τότε ΥΠ.Ε.Π.Θ) αναλαμβάνει όλες τις αρμοδιότητες και τα θέματα που αφορούν την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Οι νόμοι 1824/1988 και 1771/1988 που ακολούθησαν δεν άλλαξαν κάτι σχετικό με την ενοποιημένη εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία και των ατόμων χωρίς αναπηρία. Ο νόμος 2817/2000 «Εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Άλλες Διατάξεις» κάνει μια προσπάθεια να υιοθετήσει τις αρχές της ένταξης στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης αφού περιορίζει την εκπαίδευση σε ειδικά σχολεία για άτομα με σοβαρές αναπηρίες. Συνεχίζει όμως να προτείνει ένα εκπαιδευτικό σύστημα παράλληλα με το κοινό (Ζώνιου-Σιδέρη, 2009). Με το Νόμο 3699/2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση για τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών σε άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» ορίζεται η συνεκπαίδευση ως γενική εθνική πολιτική για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (2009) μόνο στην περίπτωση ατόμων με βαριές και πολλαπλές αναπηρίες συνίσταται η εκπαίδευση σε ειδικό σχολείο. Το ειδικό

σχολείο δεν προετοιμάζει κατάλληλα το άτομο με σκοπό να γίνει ισάξιο μέλος της κοινωνίας γιατί δεν αντικατοπτρίζει την κοινωνική πραγματικότητα. Το παιδί με αναπηρία εισάγεται στο εκπαιδευτικό σύστημα έχοντας ήδη ετικετοποιηθεί ως διαφορετικό. Επίσης η κοινωνία αντιμετωπίζει τα ειδικά σχολεία ως ιδρύματα με την παραδοσιακά αρνητική τους διάσταση άρα και τα παιδιά που φοιτούν σε αυτό αντιμετωπίζονται με προκατάληψη με κίνδυνο να επιβραδυνθεί η εξέλιξη που υπό κανονικές συνθήκες θα μπορούσαν να έχουν. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές των ειδικών τάξεων (που δημιουργήθηκαν σε μια προσπάθεια να παρέχεται ειδική εκπαίδευση στο χώρο της γενικής εκπαίδευσης) αντιμετωπίζονται ως αποτυχημένοι της γενικής εκπαίδευσης ενώ ουσιαστικά το εκπαιδευτικό σύστημα είναι αυτό που έχει αποτύχει (Ζώνιου-Σιδέρη, 2009). Η ριζική αλλαγή λοιπόν του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί μονόδρομο για την ανατροπή της άδικής αυτής κατάστασης για ένα μέρος του μαθητικού πληθυσμού.

1.3.1 Ο ορισμός της ένταξης

Σύμφωνα με τον Σούλη, (2002) η έννοια της ένταξης συνδέθηκε με την Παιδαγωγική στη δεκαετία του '60 περιγράφοντας όμως την ενσωμάτωση διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων σε κοινά αναλυτικά προγράμματα, δηλαδή αφορά τη διδακτική. Βέβαια, η ενιαία διαπαιδαγώγηση και μόρφωση όλων των παιδιών συνδέονταν με την ολόπλευρη ανάπτυξη και γενικά την ατομική βελτίωση των μαθητών και ως εκ τούτου υπήρξε ως παιδαγωγική επιδίωξη αλλά τελικά οι διαφορές μεταξύ των μαθητών απωθούσαν την ένταξη και προωθούσαν το διαχωρισμό. Η ειδική εκπαίδευση δεν επιχείρησε αρχικά την ένταξή της στη γενική καθώς όπως αναφέρει ο Σούλης (2002), δεν είχε διαμορφώσει την ταυτότητα και τους στόχους της. Επιπλέον κατά την αρχική περίοδο ανάπτυξής της, ο διαχωρισμός της από τη γενική εκπαίδευση αποσκοπούσε στην καταλληλότερη αποκατάσταση των μαθητών της. Στη συνέχεια η στάση αυτή απορρίφθηκε και πλέον η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση αποτελεί βασικό στόχο της Ειδικής Παιδαγωγικής.

Διεθνώς, ο όρος ένταξη αφορούσε κυρίως τις εθνικές και φυλετικές μειονότητες. Σήμερα ο όρος αυτός συνδέεται αυτόματα με τον όρο άτομο με ειδικές ανάγκες ενώ αφορά την αποδοχή της διαφορετικότητας σε ένα ευρύτερο πλαίσιο.

Η Ζώνιου-Σιδέρη (1998), σημειώνει ότι οι όροι ένταξη και ενσωμάτωση χρησιμοποιούνται σχεδόν ταυτόσημα στην ελληνική βιβλιογραφία.

Ο Τσιναρέλης, 1993 (αναφ. στο Ζώνιου-Σιδέρη, 1998) δίνει τους παρακάτω ορισμούς:

Ένταξη (Integration) σημαίνει την αποδοχή, μέσα σε μια ήδη λειτουργούσα, με τις δικές της φυσικές και κοινωνικές δυναμικές, ομάδα, μιας θέσης, από ένα άτομο ή μια κατηγορία ατόμων, που έχουν διαφορετικά κοινωνικά, βιολογικά, ψυχολογικά ή οικονομικά χαρακτηριστικά, και την παροχή κάθε είδους βοήθειας μέσα και έξω από την ομάδα για τη διατήρηση της θέσης αυτής, καθώς και την απόκτηση ρόλου ή ρόλων στα πλαίσια αυτής της ομάδας.

Ενσωμάτωση (Incorporation) σημαίνει την αλληλοαποδοχή από ένα σύνολο ή μια ομάδα, ενός ατόμου ή μιας ομάδας. Την ανάπτυξη κοινωνιοδυναμικών σχέσεων, χωρίς την παροχή καμιάς ιδιαίτερης βοήθειας, είτε από την ομάδα, είτε από οποιονδήποτε εξωτερικό παράγοντα, με αποτέλεσμα την πλήρη απορρόφηση του ατόμου ή της ομάδας στις διαμορφούμενες σχέσεις, αλλά και τη διατήρηση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας αμφίπλευρα.

Σύμφωνα με την Ζώνιου-Σιδέρη (2009[α]) «η ένταξη ως έννοια ασχολείται με τις αιτίες, τον τρόπο, το χρόνο, τον τόπο και τα ενδεχόμενα αποτελέσματα της εκπαίδευσης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών, αφορά δηλαδή την παροχή εκπαίδευσης σε ολόκληρο το μαθητικό πληθυσμό». Στόχος της ένταξης είναι κανείς μαθητής να μη μείνει έξω από το σχολειό της γενικής εκπαίδευσης ή όπως σημειώνει η Τάφα (1998), η εκπαίδευση στο γενικό σχολείο να είναι η πρώτη επιλογή για όλους τους μαθητές.

Η ένταξη ή αλλιώς συμπεριληπτική εκπαίδευση (inclusive education) ή εκπαίδευση του μη αποκλεισμού συνδέεται με την εγκατάλειψη του ιατρικού προτύπου θεώρησης της αναπηρίας και την υιοθέτηση του κοινωνικού προτύπου σύμφωνα με το οποίο η κοινωνία εδραιώνει την αναπηρία με την αδυναμία της να μεριμνήσει για τις ιδιαίτερες ανάγκες των ατόμων με αναπηρία. Η Ζώνιου-Σιδέρη, (2009) θεωρεί ότι η ένταξη είναι η αλλαγή των δομών, «η μετάβαση από ένα μοντέλο κοινωνικής πρόνοιας σε ένα μοντέλο ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων με ταυτόχρονη άρση των προκαταλήψεων και την αποδοχή της διαφορετικότητας» όπως χαρακτηριστικά αναφέρει.

Συνοψίζοντας, ο όρος ένταξη αφορά την κοινή ζωή και εκπαίδευση ατόμων με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Πρόκειται για μια διαδικασία και όχι μια κατάσταση

(Σούλης, 2002), καθώς χρειάζεται συνεχής προσπάθεια λειτουργεί σωστά. Τα ατομικά χαρακτηριστικά δεν εξαλείφονται αλλά αντίθετα διατηρούνται και βοηθούν την εξέλιξη των υπολοίπων. Στην ουσία πρόκειται για ένα νέο τρόπο ζωής όπου μέσα από την ουσιαστική συνύπαρξη οι διαφορές δεν οδηγούν στο διαχωρισμό και τον αποκλεισμό αλλά στην ολοκλήρωση.

1.3.2 Οι μορφές της ένταξης

Η σχολική ένταξη όπως αναφέρεται στο Warnock (1978), συναντάται σε τρεις τύπους. Σύμφωνα με τη Χωρική (Locational) ένταξη: τα άτομα με ειδικές ανάγκες εκπαιδεύονται σε ξεχωριστές μονάδες ή σχολικά κτήρια αλλά στον ίδιο χώρο με τα υπόλοιπα παιδιά. Η Κοινωνική (social) ένταξη αφορά την παροχή ξεχωριστής εκπαίδευσης στα παιδιά με ειδικές ανάγκες αλλά τα παιδιά έχουν κοινωνικές επαφές με τα υπόλοιπα παιδιά μέσα από κοινωνικές εκδηλώσεις, διαλλείματα και εκδρομές. Με βάση τη Λειτουργική (Functional) ένταξη, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες φοιτούν στο γενικό σχολείο, στις ίδιες τάξης με τα υπόλοιπα παιδιά όπου συμμετέχουν στις ίδιες δραστηριότητες αλλά παρακολουθούν ειδικό πρόγραμμα. Είναι εύκολα κατανοητό ότι η Λειτουργική μορφή ένταξης είναι και η πιο αποδεκτή και πλέον ενδεδειγμένη καθώς πρόκειται για μια ολοκληρωμένη μορφή συνεκπαίδευσης. Η λειτουργική ένταξη συναντάται σε τρεις μορφές. Η πρώτη μορφή είναι αυτή της απουσίας άμεσης βοήθειας κατά την οποία ο εκπαιδευτικός της τάξης διαμορφώνει μόνος του το πρόγραμμα αλλά συμβουλεύεται και τους ειδικούς. Η δεύτερη μορφή περιλαμβάνει άμεση βοήθεια από δεύτερο άτομο για παράδειγμα, βοηθό εκπαιδευτικό, ειδικό παιδαγωγό, εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης, θεραπευτή. Στην ουσία πρόκειται για συνδιδασκαλία εφόσον υπάρχει συνεργασία μεταξύ των δυο αυτών ατόμων για τη διδακτική πράξη. Η Τρίτη μορφή είναι αυτή της ένταξης για μερικές ώρες και η εκπαίδευση συνεχίζεται σε τμήμα ένταξης (ειδική τάξη) ή ειδικό σχολείο.

1.3.3 Η σημασία της σχολικής ένταξης

Τα οφέλη της παιδαγωγικής της ένταξης στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού είναι πολλά και σημαντικά. Οι μαθητές των που συμμετέχουν σε προγράμματα ένταξης αναπτύσσουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του κόσμου που ζουν, ο οποίος περιέχει πολλά ετερογενή στοιχεία.

Ειδικά για την σχολική ένταξη στην προσχολική εκπαίδευση, τα οφέλη είναι ακόμα μεγαλύτερα λόγω της μικρής ηλικίας των παιδιών άρα και της απουσίας διαμορφωμένων απόψεων. Το τυπικά αναπτυσσόμενο νήπιο έρχεται σε επαφή με άλλα νήπια που φαίνεται να διαφέρουν κατά πολύ από το ίδιο και αποδέχεται πιο εύκολα την εικόνα αυτή.

Επίσης, το σχολείο της ένταξης δεν προωθεί σε σημαντικό βαθμό τον ανταγωνισμό. Το σημαντικό είναι οι μαθητές να γνωρίσουν τις δυνάμεις και τις αδυναμίες τους και να προσπαθήσουν να βελτιωθούν με βάση αυτά τα δεδομένα. Ο μαθητής επίσης ερχόμενος σε καθημερινή επαφή με κάποιο παιδί με ειδικές ανάγκες κατανοεί τις ανάγκες του και αναγνωρίζει την υποχρέωσή του να βοηθήσει στα πλαίσια του κλίματος συνεργασίας και αλληλεγγύης που προωθεί η ένταξη. Γενικότερα το σχολείο της ένταξης προτρέπει τον μαθητή να είναι ενεργό μέλος της τάξης, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων με άλλα λόγια να προετοιμαστεί κατάλληλα για να γίνει ενεργός πολίτης (Σούλης, 2002).

Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στο σχολείο της ένταξης, αποδέχονται πιο εύκολα τις ιδιαιτερότητες τους. Έρχονται από μικρή ηλικία σε επαφή με τα υπόλοιπα παιδιά και μάλιστα στον ίδιο χώρο και λαμβάνουν το μήνυμα ότι οι διαφορές τους δε θα τα αποκλείσουν από τη ζωή.

1.3.4 Οι προϋποθέσεις της ένταξης

Οι προϋποθέσεις για την θεμελίωση της ένταξης είναι ξεκάθαρες. Η αλληλοαποδοχή, ο αλληλοσεβασμός της διαφορετικότητας ως βασικά στοιχεία της νέας κοινωνικής πολιτικής που θα υποστηρίξει την ένταξη. Η εκπαιδευτική πολιτική χρειάζεται μια νέα βάση. Ο τρόπος αντιμετώπισης της εκπαίδευσης πρέπει και αυτός να είναι με βάσει των αρχών της αλληλοαποδοχής και του αλληλοσεβασμού. Ο σχεδιασμός πρέπει να γίνεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο με στόχο την εκπαίδευση όλων των παιδιών. Η Ζώνιου-Σιδέρη (2009) θεωρεί την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών βασική προϋπόθεση όπως και τη δημιουργία νέων αναλυτικών προγραμμάτων και κατάλληλα διαμορφωμένων σχολικών χώρων.

Ειδικότερα στον ελληνικό χώρο η ένταξη σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (2009) προϋποθέτει τα παρακάτω στοιχεία.

Το θεωρητικό πλαίσιο : κάθε πρόγραμμα ένταξης πρέπει να στηρίζεται σε ένα θεωρητικό πλαίσιο το οποίο ορίζει τη μορφή, τους στόχους και τους ρόλους των ατόμων που εμπλέκονται σε αυτό. Εκτός του ότι το πλαίσιο πρέπει να γίνεται αποδεκτό από όλους τους εμπλεκομένους, χρειάζεται να τίθεται συχνά σε διαδικασίες αξιολόγησης και αναθεώρησης.

Συνεργασία και συμμετοχή της οικογένειας: η συμμετοχή των γονιών στο πρόγραμμα ένταξης κρίνεται ισότιμη με αυτή των εκπαιδευτικών και του ειδικού προσωπικού. Οι γονείς γνωρίζουν το παιδί τους ίσως καλύτερα από τον καθένα. Ο σεβασμός και ο εποικοδομητικός διάλογος μεταξύ εκπαιδευτικών, ειδικού προσωπικού και γονιών κρίνει σε ένα μεγάλο βαθμό την επιτυχία του προγράμματος.

Σχεδιασμός και προγραμματισμός της διεπιστημονικής συνεργασίας: τα μέλη της ομάδας του προγράμματος ένταξης επιλέγονται προσεκτικά με βάση τις ανάγκες του προγράμματος όπως αυτό έχει σχεδιαστεί και όπως είναι δυνατόν να τροποποιηθεί.

Σχεδιασμός συνεργασίας και επικοινωνίας με τους κοινωνικούς και κοινοτικούς φορείς: όλοι οι μαθητές ωφελούνται από τη συνεργασία αυτή καθώς διευρύνονται οι γνώσεις τους γύρω από θέματα που αφορούν τη διαφορετικότητα και τους τρόπους αποδοχής και αρμονικής συνύπαρξης μεταξύ τους.

Το σύστημα εκπαίδευσης του προσωπικού: ένα από τα σημαντικότερα κριτήρια επιτυχίας κάθε προγράμματος ένταξης. Ο στόχος δεν περιορίζεται στην απόκτηση

ειδικών δεξιοτήτων και γνώσεων αλλά στην ευελιξία που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί για το σχεδιασμό και την αναθεώρηση των προγραμμάτων ένταξης.

Συνεχής αξιολόγηση του προγράμματος: η πολυεπίπεδη αξιολόγηση του προγράμματος ένταξης βελτιώνει το ίδιο το πρόγραμμα αλλά και το σχεδιασμό νέων αποτελεσματικότερων προγραμμάτων.

1.3.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ένταξη

Η ένταξη εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, το κατά πόσο διακρίνουν τις πραγματικές διαφορές με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές και φυσικά από την προθυμία τους να αντιμετωπίσουν τις διαφορές αυτές αποφασιστικά και να υποστηρίξουν όλους τους μαθητές ισότιμα. Σε περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν μέλημά τους να εκπαιδεύσουν αποτελεσματικά όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως, θα προχωρήσουν στο διαχωρισμό των μαθητών με ειδικές ανάγκες μεταθέτοντας την ευθύνη σε κάποιον άλλο, για παράδειγμα στον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, εφόσον υπάρχει. Είναι, κατά τον Σούλη, (2002) ευθύνη του εκπαιδευτικού να λάβει αποφάσεις σχετικά με το κατά πόσο θα συμβάλει στην εφαρμογή της ένταξης.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι άκρως σημαντικός καθώς έρχονται σε καθημερινή επαφή με τα παιδιά και ως εκ τούτου είναι σε θέση να γνωρίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών τους, να εντοπίζουν τις αδυναμίες τους και τις προσωπικές τους εκπαιδευτικές ανάγκες. Στις τάξεις όπου εφαρμόζεται η ένταξη όμως υπάρχει εκτεταμένη ανομοιογένεια στο δυναμικό της τάξης. Επομένως υπάρχει ανάγκη για διαφοροποίηση τόσο του Αναλυτικού Προγράμματος όσο και των διδακτικών μεθόδων οι οποίες χρησιμοποιούνται.

Η διεπιστημονική συνεργασία θεωρείται η πιο ενδεδειγμένη επιλογή για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Ainscow, Howes, Farrell, Frankham, 2003). Ο εκπαιδευτικός καλείται να συνεργαστεί αρμονικά και εποικοδομητικά με επιστήμονες άλλων ειδικοτήτων έτσι ώστε να διαμορφωθεί το διδακτικό πρόγραμμα αλλά και για να εφαρμοστεί σωστά και αποτελεσματικά. Αυτό δεν σημαίνει βέβαια ότι λόγω της διεπιστημονικής συνεργασίας ο ρόλος του εκπαιδευτικού μειώνεται ή ότι υποβαθμίζεται, αντίθετα κατά την Δόικου, (2000) διευρύνεται και αποκτώντας

νέα ταυτότητα. Τα δύο ή περισσότερα μέλη κάθε διεπιστημονικού προγράμματος καλούνται να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά μεταξύ τους, να θέσουν κοινούς στόχου, να οργανώσουν και να εφαρμόσουν το πρόγραμμα διδασκαλίας καλύπτοντας τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών.

1.3.6 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη

Αναμφίβολα, ένας κυρίαρχος παράγοντας που καθορίσει στην επιτυχία της εφαρμογής της ένταξης είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών. Η θετική τους στάση αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την επιτυχία της αλλά η δημιουργία θετικών στάσεων ως προς την ένταξη δεν είναι αυτονόητη αν σκεφτεί κανείς το τεράστιο χρονικό διάστημα κατά το οποίο ο διαχωρισμός των μαθητών με ειδικές ανάγκες από τους τυπικά αναπτυσσόμενους και η ξεχωριστή τους εκπαίδευση κυριαρχούσε (D'Alonzo, Giordano & Vanleeuven, 1997).

Κάνοντας μια επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, οι Αβραμίδης και Διαλεκτάκη, (2010), καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη είναι θετικές όταν καλούνται να εκτιμήσουν τη γενικότερη φιλοσοφία της. Αντίθετα, όταν καλούνται την εφαρμόσουν, εκφράζουν σημαντικές αναστολές.

Μια από τις μεγαλύτερες αναστολές των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της ένταξης συνδέεται με το είδος της αναπηρίας και ο βαθμός δυσκολιών των μαθητών. Ο Forlin, (1995) διαπίστωσε μέσα από σχετική έρευνα που διεξήγαγε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών οι οποίοι συμμετείχαν θεωρούσε ότι τα παιδιά με μικρές σωματικές αναπηρίες έχουν τις δυνατότητες να αντεπεξέλθουν σε ένα μερικώς ενταξιακό πλαίσιο και μόνο ελάχιστοι θεωρούσαν ότι μπορεί πράγματι να επιτευχθεί ολοκληρωμένη ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Οι Kochar, West & Taymans, (2000) διαπίστωσαν ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι ορισμένες ιδιαίτερες ανάγκες μερικών μαθητών, όπως για παράδειγμα οι δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, θα πρέπει να αντιμετωπίζονται εκτός γενικής τάξης, με εξατομικευμένη διδασκαλία. Οι Ward, Center και Bochner, (1994) εντόπισαν ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά τους είχαν πιο θετική στάση ως προς την ένταξη παιδιών με σωματικές

αναπηρίες και τα παιδιά με ήπιας μορφής εκπαιδευτικές δυσκολίες, καθώς θεωρούν ότι δε θα διαταράξουν την ομαλή λειτουργία της τάξης.

Οι πεποιθήσεις τις οποίες έχουν οι εκπαιδευτικοί για το κάθε συγκεκριμένο είδος αναπηρίας επηρεάζουν άμεσα τις στάσεις τους καθώς σύμφωνα με τους Avramidis και Norwich, (2002) οι πεποιθήσεις αυτές συνδέονται με το μέγεθος των διαφοροποιήσεων των διδακτικών τεχνικών και μεθόδων τις οποίες κρίνουν ότι πρέπει να πραγματοποιήσουν.

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη είναι ο παράγοντας των αμφιβολιών που έχουν για το κατά πόσο είναι σε θέση να ανταποκριθούν σε αυτή. Οι McLeskey και Waldon, (2002) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν έχουν καταρτιστεί κατάλληλα και δεν κατέχουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για να εφαρμόσουν την ενταξιακή φιλοσοφία στην εκπαίδευση. Ως εκ τούτου δεν έχουν την αυτοπεποίθηση που χρειάζεται. Επίσης, σε σχέση με τη συνεργασία με το υπόλοιπο προσωπικό της διεπιστημονικής φροντίδας που περιλαμβάνει η ένταξη, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι είναι ένα πολύ δύσκολο κομμάτι τόσο λόγω του επιπλέον χρόνου που πρέπει να διαθέσουν όσο και λόγω της επιπλέον προσπάθειας που πρέπει να καταβάλουν.

Η εμπειρία φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την ένταξη. Οι Avramidis, Bayliss και Burden, (2000), συγκρίνοντας τις στάσεις των εκπαιδευτικών με ελάχιστη ή ανύπαρκτη εμπειρία στην εφαρμογή της ένταξης με τις στάσεις εκπαιδευτικών οι οποίοι εφάρμοζαν την ένταξη, παρατήρησαν ότι η δεύτερη κατηγορία εκπαιδευτικών διατηρούσε θετικότερες στάσεις ως προς την ένταξη. Οι Avramidis και Norwich, (2002) εντόπισαν ότι υπάρχει διαφορά στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη, ανάλογα με το φύλο του εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, διαπίστωσαν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι πιο ανεκτικές όσον αφορά την ένταξη σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους τους.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη είναι ένας σημαντικότατος παράγοντας για την επιτυχή εφαρμογή της ένταξης αφού, σύμφωνα με το Σούλη, (2002) ο εκπαιδευτικός είναι το πρόσωπο που ουσιαστικά στην υλοποιεί καθημερινά μέσα στο σχολικό πλαίσιο.

Κεφάλαιο 2: Νοητική καθυστέρηση

2.1 Ο ορισμός την Νοητικής Καθυστέρησης

Η νοητική καθυστέρηση συναντάται στη βιβλιογραφία με διάφορους όρους όπως νοητική υστέρηση, ιδιωτεία, παραφροσύνη, ολιγοφρένεια, πνευματική αναπηρία. Με επικρατέστερους στις μέρες μας τους νοητική καθυστέρηση και νοητική υστέρηση. Κατά τους Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2006 ο όρος νοητική υστέρηση είναι προτιμότερος από τον όρο νοητική καθυστέρηση καθώς περιγράφει την κλινική αυτή οντότητα με πιο σωστό τρόπο. Ο όρος καθυστέρηση υπονοεί ότι οι ρυθμοί ανάπτυξης των ατόμων αυτών είναι πιο αργοί σε σχέση με άτομα της ίδιας ηλικίας και ότι η νοητική τους ανεπάρκεια είναι δυνατόν να ξεπεραστεί. Στην πλειονότητα των περιπτώσεων νοητικής καθυστέρησης όμως τα άτομα δεν αναπτύσσονται νοητικά στα επίπεδα των τυπικά αναπτυσσόμενων ατόμων. Εξαίρεση αποτελούν οι περιπτώσεις στις οποίες περιβαλλοντικά αίτια είναι υπεύθυνα για τη νοητική ανεπάρκεια και αυτή έχει εγκαίρως διαγνωστεί και δεχτεί πρώιμη παρέμβαση.

Στην παρούσα εργασία και εφόσον έχει διευκρινιστεί η παραπάνω διαφορά μεταξύ των δυο επικρατέστερων όρων, έχει επιλεγεί να χρησιμοποιείται ο όρος νοητική καθυστέρηση λόγω του ότι είναι λιγότερο «αρνητικά φορτισμένος».

Αξίζει να σημειωθεί ότι η νοητική καθυστέρηση περιλαμβάνει περιπτώσεις εξαιρετικά ανομοιογενείς. Η νοητική καθυστέρηση δεν είναι μια συγκεκριμένη διαταραχή και δεν αποτελεί κλινική οντότητα αλλά εμφανίζεται ως κυρίαρχο ή δευτερεύον σύμπτωμα σε μια πληθώρα διαταραχών και συνδρόμων.

Σύμφωνα με τον Αμερικανικό Σύνδεσμο Νοητικών και Αναπτυξιακών Διαταραχών (American Association of Intellectual and Developmental Disabilities, 2009), η νοητική καθυστέρηση είναι η αναπηρία που χαρακτηρίζεται από σημαντικούς περιορισμούς ή ανεπάρκειες τόσο στην νοητική λειτουργία όσο και στην προσαρμοστική συμπεριφορά όπως αυτή εκφράζεται στις αντιληπτικές, τις κοινωνικές και τις πρακτικές ικανότητες, και εμφανίζεται πριν το 18^{ο} έτος της ηλικίας του ατόμου.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΥΠ.Ε.Π.Θ, 2004) ορίζει επίσης την Νοητική καθυστέρηση μέσα από τις δυσκολίες στο γνωστικό τομέα και τον τομέα της προσαρμοστικής συμπεριφοράς, « η Νοητική Καθυστέρηση αναφέρεται σε γενική

νοητική λειτουργία κάτω από το μέσο όρο, χαρακτηρίζεται από καθυστέρηση προσαρμοστικής συμπεριφοράς και εκδηλώνεται κατά την περίοδο ανάπτυξης»

Η νοητική λειτουργία ή αλλιώς νοημοσύνη, μετριέται με τα τεστ Νοημοσύνης (IQ tests). Περιορισμένη νοητική λειτουργία θεωρείται ότι είναι χαμηλότερη βαθμολογία από την πλειονότητα (96-97%) των ατόμων ίδιας ηλικίας. (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Η προσαρμοστική συμπεριφορά είναι το σύνολο από αντιληπτικές, κοινωνικές και πρακτικές ικανότητες που οι άνθρωποι μαθαίνουν έτσι ώστε να μπορούν να λειτουργούν στην καθημερινή τους ζωή. Οι περιορισμοί σε αυτές τις ικανότητες επηρεάζουν γενικά τη ζωή του ανθρώπου με το να μειώνουν την δυνατότητα να ανταποκριθεί σε συγκεκριμένες καταστάσεις της ζωής του. Η μειονεκτική προσαρμοστική συμπεριφορά αντανακλάται κυρίως στο ρυθμό ωρίμανσης (ρυθμός ανάπτυξης δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης), στη μάθηση (ευκολία να κατακτά τη γνώση μέσω της εμπειρίας) και στην κοινωνική προσαρμογή(βαθμός αυτονομίας, επαγγελματική προσαρμογή, ικανότητα συμμόρφωσης με τους κοινωνικούς κανόνες).

Η χρονική στιγμή εμφάνισης της νοητικής καθυστέρησης πρέπει να ανήκει στην περίοδο ανάπτυξης η οποία ολοκληρώνεται μέχρι την ηλικία των 18 ετών. Μετά την ηλικία αυτή, δεν γίνεται λόγος για νοητική καθυστέρηση αλλά για έκπτωση των νοητικών λειτουργιών. Σημειώνεται ότι η νοητική καθυστέρηση προσδιορίζεται πάντοτε σε σχέση με το περιβάλλον στο οποίο ζει το άτομο

2.2 Ταξινόμηση Νοητικής Καθυστέρηση με βάση το Δείκτη Νοημοσύνης

Αυτό που έχει επικρατήσει σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου, (2001) είναι η μέτρηση του δείκτη νοημοσύνης για το διαχωρισμό των παιδιών με Νοητική Καθυστέρηση. Το American Association on Mental Deficiency διαχωρίζει τα διάφορα επίπεδα Νοητικής Καθυστέρησης με βάση το δείκτη νοημοσύνης ως εξής:

Επίπεδο Νοητικής Καθυστέρησης	**Δείκτης Νοημοσύνης**
Οριακή Νοητική Καθυστέρηση	70-80
Ελαφρά Νοητική Καθυστέρηση	50- 55 μέχρι 70
Μέτρια Νοητική καθυστέρηση	35-40 μέχρι 50-55
Σοβαρή Νοητική Καθυστέρηση	20-25 μέχρι 50-55
Βαριά Νοητική Καθυστέρηση	Κάτω από 20-25

Να σημειωθεί βέβαια ότι ο δείκτης νοημοσύνης είναι μόνο ένα χαρακτηριστικό του ατόμου επομένως χρειάζεται προσοχή στον τρόπο ερμηνείας του και δε θα πρέπει να αποτελεί το μοναδικό κριτήριο διαχωρισμού. Όπως αναφέρει ο Farrell, (1997) τα αποτελέσματα των τεστ νοημοσύνης ενδέχεται να μη αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα καθώς πολλά παιδιά δεν ανταποκρίνονται καλά σε αυτά ή αδυνατούν να απαντήσουν για άλλους λόγους όπως έλλειψη συγκέντρωσης ή επικοινωνία με διαφορετικό τρόπο. Επιπρόσθετα, τα παιδιά κινδυνεύουν να στιγματιστούν εξ αιτίας ενός χαμηλού σκορ.

Εκτός όμως από το δείκτη νοημοσύνης, αν υποθέσουμε ότι μετριέται σωστά και ότι παραμένει σταθερός, η νοητική καθυστέρηση αφορά και την προσαρμοστική ικανότητα του ατόμου. Η προσαρμοστική ικανότητα του ατόμου στο περιβάλλον εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος από το άτομο. Ένα άτομο έχει νοητική καθυστέρηση μόνο όταν ειδικοί νοητικοί περιορισμοί επηρεάζουν την ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίσει τις συνήθεις προκλήσεις της καθημερινής ζωής στην κοινότητα (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2006).

2.2.1 Ελαφρά Νοητική Καθυστέρηση

Τα παιδιά με μέτρια νοητική καθυστέρηση, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του American Association of Intellectual and Developmental Disabilities, μπορούν να κατανοήσουν τα μαθήματα των περισσότερων ή όλων των τάξεων του δημοτικού σχολείου. Μπορούν να προσαρμοστούν κοινωνικά και έτσι να μπορούν να κινηθούν αυτόνομα στον κόσμο όπως επίσης και να εκπαιδευτούν σε ένα επάγγελμα που θα τους εξασφαλίσει μερική η πλήρη οικονομική ανεξαρτησία. Η ελαφρά νοητική καθυστέρηση δεν διαγιγνώσκεται συνήθως στην προσχολική ηλικία αλλά όταν η ικανότητα του ατόμου να μαθαίνει απαιτείται για την σχολική πρόοδο όπως και για την εκπλήρωση των κοινωνικών απαιτήσεων και προσδοκιών. Η ελαφρά νοητική καθυστέρηση συνήθως δεν αποδίδεται σε παθολογικές καταστάσεις. (Πολυχρονοπούλου, 2003)

2.2.2 Μέτρια Νοητική Καθυστέρηση

Τα παιδιά με μέτρια νοητική καθυστέρηση συνήθως έχουν εμφανώς διαφορετικά φυσικά χαρακτηριστικά. Μπορούν να αποκτήσουν βασικές σχολικές δεξιότητες όπως ανάγνωση, γραφή μικρών λέξεων, φράσεων ή προτάσεων, απλές αριθμητικέ έννοιες. Μπορούν επίσης να πετύχουν κάποιο βαθμό κοινωνικής υπευθυνότητας, να μπορούν να αυτοεξυπηρετούνται, να προστατεύονται από κινδύνους, να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο βρίσκονται όπως το σχολείο, το σπίτι και η γειτονιά, να σέβονται την περιουσία και τα δικαιώματα των άλλων και να συνεργάζονται μαζί τους. Έχουν επίσης τη δυνατότητα να εργαστούν υπό επιτήρηση πάνω σε ένα απλό επαγγελματικό αντικείμενο μέσα σε ένα προστατευόμενο περιβάλλον. Η μέτρια νοητική καθυστέρηση διαγιγνώσκεται στην βρεφική και στην πρώτη παιδική ηλικία και αποδίδεται σε παθολογικές αιτίες όπως εγκεφαλικές βλάβες, μεταβολικές διαταραχές και γενετικές ανωμαλίες. (Πολυχρονοπούλου, 2003)

2.2.3 Σοβαρή και βαριά Νοητική Καθυστέρηση

Τα παιδιά με σοβαρή και βαριά νοητική υστέρηση συνήθως αντιμετωπίζουν επιπρόσθετα προβλήματα όπως εγκεφαλική παράλυση, απώλεια όρασης ή ακοής, συναισθηματικές διαταραχές και έχουν τόσο θεραπευτικές όσο και εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα παιδιά αυτά μπορούν με τη βοήθεια ειδικά σχεδιασμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων να προσαρμοστούν κοινωνικά σε ένα βαθμό σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον. (Πολυχρονοπούλου, 2003). Παρά την δυσκολίες που αντιμετωπίζουν μπορούν να επικοινωνήσουν και να εκφράσουν τα συναισθήματα, τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους με τον δικό τους τρόπο.

2.3 Ταξινόμηση της Νοητικής Καθυστέρησης με βάση τις μαθησιακές ανάγκες

Η ταξινόμηση αυτή βασίζεται στο Δείκτη Νοημοσύνης και διαχωρίζει τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση σε δυο κατηγορίες, τα εκπαιδεύσιμα (educable) με δείκτη νοημοσύνης από 50 έως 70-75 και τα ασκήσιμα (trainable) με δείκτη νοημοσύνης από 25 έως 50. Τα «εκπαιδεύσιμα» παιδιά μπορούν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα του σχολείου και να επωφεληθούν από αυτό ενώ τα «ασκήσιμα» δεν μπορούν και το πρόγραμμα που σχεδιάζεται για αυτά στοχεύει στην απόκτηση και ανάπτυξη ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για να μπορούν να ζήσουν σε ένα ελεγχόμενο και υπό επιτήρηση περιβάλλον. Ο συγκεκριμένος τρόπος ταξινόμησης έχει σχεδόν εγκαταλειφθεί σήμερα και έχει αντικατασταθεί με τον τρόπο ταξινόμησης του A.A.M.D που αναφέρθηκε παραπάνω καθώς η εκπαίδευση είναι αναφαίρετο δικαίωμα κάθε παιδιού. Επιπρόσθετα, κανένα παιδί δεν είναι μη εκπαιδεύσιμο. Η εκπαίδευση λαθεμένα ταυτίζεται με την απόκτηση γνώσεων αλλά επεκτείνεται και στην εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων και έχουν σχεδιαστεί ειδικά προγράμματα ακόμα και για τα παιδιά με βαριά νοητική καθυστέρηση. (Πολυχρονοπούλου, 2003 , Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2006)

2.4 Συχνότητα εμφάνισης της Νοητικής Καθυστέρησης

Η νοητική καθυστέρηση αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα κοινωνικά, οικονομικά και εθνικά προβλήματα υγείας των αναπτυγμένων κρατών. Η συχνότητα εμφάνισης της νοητικής καθυστέρησης σημειώνεται δυο φορές μεγαλύτερη από τη συνολική συχνότητα εμφάνισης της τύφλωσης, της πολιομυελίτιδας, της εγκεφαλικής παράλυσης και της ρευματικής καρδιοπάθειας. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (ΠΟΥ) τα άτομα με νοητική καθυστέρηση το 1954 ήταν το 1,5-9% του πληθυσμού στις χώρες της Ευρώπης και στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής. Η σημερινή εικόνα δεν είναι ξεκάθαρη καθώς η διεθνείς εκτιμήσεις διαφέρουν μεταξύ τους. Αυτό οφείλεται στο ότι τα αποτελέσματα των επιδημιολογικών ερευνών επηρεάζονται από διάφορους παράγοντες όπως η ηλικία, το φύλο, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των ατόμων, οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων, ο ορισμός του προβλήματος κ.ά. Στις περισσότερες χώρες πάντως, τα ποσοστά αντιστοιχούν στο 3% περίπου του γενικού πληθυσμού.

2.5 Αιτιολογία

Σήμερα υπάρχουν πάνω από 1000 γνωστά οργανικά αίτια νοητικής καθυστέρησης. Ωστόσο οι περισσότερες περιπτώσεις οφείλονται σε άγνωστα αίτια. Γενικά τα αίτια της νοητικής καθυστέρησης χωρίζονται σε δυο κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αφορά τα οργανικά αίτια που συνδέονται κυρίως με τις μέτριες και βαριές μορφές νοητικής καθυστέρησης. Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει τα πολιτισμικά-οικογενειακά αίτια, τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που συνδέονται με τις ήπιες μορφές νοητικής καθυστέρησης. Οι οργανικοί ή γενετικοί παράγοντες έχουν μελετηθεί και αποσαφηνιστεί περισσότερο σε σχέση με τους περιβαλλοντικούς αν και η δεύτερη κατηγορία συνδέεται με την πλειοψηφία των περιπτώσεων νοητικής καθυστέρησης (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2006). Η Πολυχρονοπούλου, (2003) αν και θεωρεί την παραπάνω ταξινόμηση βοηθητική για τη συζήτηση της αιτιολογίας του προβλήματος, σημειώνει ότι τα δυο αυτά είδη αιτιών αλληλεπιδρούν δημιουργώντας πολλά και ποικίλα συμπτώματα νοητικής καθυστέρησης.

2.5.1 Γενετικοί Παράγοντες

Η μελέτη του γενετικού υλικού έχει οδηγήσει στον εντοπισμό ορισμένων γενετικών ανωμαλιών που αποτελούν τους παράγοντες εμφάνισης νοητικής καθυστέρησης. Οι δυο κύριες κατηγορίες γενετικών ανωμαλιών είναι οι χρωμοσωμικές ανωμαλίες και οι ανωμαλίες μεταβολισμού.

2.5.1.1 Χρωμοσωμικές ανωμαλίες

Το ανθρώπινο γονιδίωμα απαρτίζεται από 46 χρωμοσώματα που βρίσκονται στον πυρήνα κάθε ανθρώπινου κυττάρου. Τα 46 αυτά χρωμοσώματα διαρρυθμισμένα σε ζεύγη ομόλογων χρωμοσωμάτων. Στα κύτταρα αναπαραγωγής, το ωάριο και το σπερματοζωάριο διακρίνονται 22 ζεύγη αυτοσωμικών ή αλλιώς σωματικών ομόλογων χρωμοσωμάτων και ένα ζεύγος φυλετικών χρωμοσωμάτων. Τα φυλετικά χρωμοσώματα είναι δυο ειδών και συμβολίζονται με τα γράμματα Χ και Υ. το σπερματοζωάριο άρα και ο άνδρας έχει 22 ζεύγη αυτοσωμικών χρωμοσωμάτων , ένα Χ και ένα Υ χρωμόσωμα. Το ωάριο άρα και η γυναίκα έχει 22 ζεύγη αυτοσωμικών χρωμοσωμάτων και δυο Χ χρωμοσώματα. (Παταργιάς και Αλεπόρου, 2005)

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι παρατηρείται μεγάλη ετερογένεια στην κλινική εικόνα των ατόμων με νοητική καθυστέρηση που οφείλεται σε διάφορα σύνδρομα. Άρα και οι ειδικοί που ασχολούνται με τα άτομα αυτά δεν αρκεί να γνωρίζουν το νοητικό επίπεδο τους αλλά και τις αιτίες που αντιστοιχούν στα διάφορα σύνδρομα έτσι ώστε να κατανοηθούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε περίπτωσης όπως οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα και οι ικανότητες που έχουν και να σχεδιαστεί το κατάλληλο πρόγραμμα παρέμβασης. (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2006 και Πολυχρονοπούλου, 2003)

Σε αυτό το σημείο παρατίθεται μια σειρά από σύνδρομα που περιλαμβάνουν τη νοητική καθυστέρηση ως κυρίαρχο ή δευτερεύον σύμπτωμα.

Το Σύνδρομο Down είναι γνωστό και με τον όρο τρισωμία 21. Είναι η πιο γνωστή από τις χρωμοσωμικές ανωμαλίες. Προκαλείται από την ύπαρξη ενός επιπλέον χρωμοσώματος στο 21° ζεύγος. Ένας στους 660 τοκετούς στο γενικό πληθυσμό καταλήγει σε σύνδρομο Down αλλά η συχνότητα αυξάνεται όταν η μητέρα

έχει ηλικία άνω των 35 ετών. Τα παιδιά με σύνδρομο Down έχουν ιδιαίτερα μορφολογικά χαρακτηριστικά όπως, μικρό και στρογγυλό κεφάλι, γλώσσα που προεξέχει, μάτια με κλίση προς τα πάνω και προς τα έξω. Το νοητικό τους επίπεδο κυμαίνεται γύρω στο 50. Πρόκειται για παιδιά με αυξημένη κοινωνικότητα, περιορισμένες δεξιότητες επικοινωνίας και συνήθως χωρίς προβλήματα συμπεριφοράς.

Το Σύνδρομο Turner οφείλεται στην απουσία δεύτερου χρωμοσώματος στο 23° ζεύγος. Το σύνδρομο εμφανίζεται αποκλειστικά σε κορίτσια τα οποία εμφανίζουν κοντό ανάστημα, δυσπλασία γενετικών οργάνων, στειρότητα και ήπια νοητική καθυστέρηση.

Το Σύνδρομο Klinefelter οφείλεται στην παρουσία ενός επιπλέον χρωμοσώματος στο 23° χρωμόσωμα. Εμφανίζεται αποκλειστικά σε αγόρια τα οποία εμφανίζουν ατροφία των γεννητικών οργάνων, υπερβολική ανάπτυξη των αδένων των μαστών και ήπια νοητική καθυστέρηση.

Τα δυο παραπάνω σύνδρομα εμφανίζονται με αναλογία μία περίπτωση προς 400 γεννήσεις.

Το Σύνδρομο εύθραυστου Χ θεωρείται κληρονομική διαταραχή και εμφανίζεται με συχνότητα ένα προς 2000. Οφείλεται σε ανωμαλία του γονιδίου FMR-1 που βρίσκεται στο χρωμόσωμα Χ. Μορφολογικά δεν παρουσιάζουν ανωμαλίες εμφανείς όπως είναι οι ανωμαλίες του συνδρόμου Down. Συνήθως έχουν μεγάλο μέτωπο και πεταχτά αυτιά. Παρουσιάζουν νοητική καθυστέρηση ήπιας ή μέτριας μορφής και κυρίως στα αγόρια αν και υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών με βαριά νοητική καθυστέρηση και περιπτώσεις με φυσιολογική νοημοσύνη. Επιπλέον τα άτομα με το σύνδρομο αυτό έχουν μειωμένες δεξιότητες επικοινωνίας, τάσεις απομόνωσης και τάσεις αποφυγής της βλεμματικής επαφής. Ένα ποσοστό 5% μάλιστα πληροί τα κριτήρια για την αυτιστική διαταραχή

Σύνδρομο Prader-Willi:_ Το σύνδρομο αυτό είναι μια περίπλοκη διαταραχή που οφείλεται στον ατελή σχηματισμό του χρωμοσώματος 15. Η συχνότητα εμφάνισής του είναι 5-10 περιπτώσεις στις 100.000 γεννήσεις. Τα παιδιά με αυτό το σύνδρομο εμφανίζουν κοντό ανάστημα, ήπια νοητική καθυστέρηση, μαθησιακές δυσκολίες, υποτονικότητα και έντονη τάση για παχυσαρκία. Λίγο πριν και κατά τη διάρκεια της εφηβείας τα άτομα αυτά παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς όπως ξεσπάσματα θυμού, αντιδραστική συμπεριφορά και έμμονες ιδέες. (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2006)

2.5.1.2 Μεταβολικές ανωμαλίες

Οι μεταβολικές ανωμαλίες είναι υπεύθυνες για το 3-7% των περιπτώσεων σοβαρής νοητικής καθυστέρησης (Moser et al., 1990 στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Οι διαταραχές αυτές αφορούν τη λειτουργικότητα ενός ενζύμου ή μιας πρωτεΐνης, τη μεταβολική οδό ή το κυτταρικό οργανίδιο. Η πιο συνηθισμένη μεταβολική διαταραχή είναι η φαινυλοπυροσταφιλική ιδιωτεία ή αλλιώς φαινυλκετονουρία γνωστή και ως PKU. Εμφανίζεται με συχνότητα μίας περίπτωσης ανά 10.000 γεννήσεις (DiLella & Woo, 1987 στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006) Τα άτομα με PKU κινδυνεύουν να αντιμετωπίσουν σοβαρή νοητική καθυστέρηση και σπασμούς αν δεν διαγνωστούν έγκαιρα και δεν λάβουν συγκεκριμένη αγωγή (Παταργιάς και Αλεπόρου, 2005 και Πολυχρονοπούλου, 2003).

2.5.2 Περιβαλλοντικοί παράγοντες

Στους περιβαλλοντικούς παράγοντες περιλαμβάνονται σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου, 2003 οι μολυσματικές ασθένειες, το εμβρυακό σύνδρομο του αλκοόλ, οι ιοί και οι δηλητηριάσεις μολύβδου.

Οι μολυσματικές ασθένειες της εγκύου που προκαλούνται από ιούς και μικρόβια προξενούν σοβαρές βλάβες στο κεντρικό νευρικό σύστημα του παιδιού.

Το εμβρυακό σύνδρομο του αλκοόλ προκαλείται λόγω της κατανάλωσης υπερβολικής ποσότητας αλκοόλ από την έγκυο, το οποίο καταστέλλει τις λειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος του εμβρύου. Το ένα τρίτο των παιδιών των αλκοολικών μητέρων αντιμετωπίζει το σύνδρομο και εμφανίζει νοητική καθυστέρηση και διάφορες σωματικές παραμορφώσεις.

Ασθένειες που οφείλονται σε ιούς όπως η ερυθρά, η σύφιλης και ο έρπις μπορούν να προξενήσουν νοητική καθυστέρηση στο παιδί. Η ερυθρά είναι πολύ επικίνδυνη το πρώτο τρίμηνο της εγκυμοσύνης. Επίσης πολύ σοβαρά προβλήματα μπορούν να προκαλέσουν οι μολύνσεις του εγκεφάλου όπως η μηνιγγίτιδα και η εγκεφαλίτιδα.

Ο μόλυβδος στο αίμα είναι άλλη μια αιτία που μπορεί να προκαλέσει νοητική καθυστέρηση και τα επίπεδά του στον οργανισμό πρέπει να ελέγχονται οπωσδήποτε.

Γενικά κάθε βιοχημική ή μολυσματική ουσία που δεν μπορεί να μετριαστεί ή να καταστραφεί από το ανοσοποιητικό σύστημα της μητέρας, θέτει σε κίνδυνο την ανάπτυξη του εμβρύου και είναι πιθανό να επηρεάσει τις νοητικές του ικανότητες (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2006).

Η έκθεση σε ακτινοβολίες, οι τραυματισμοί, ο υποσιτισμός της εγκύου ή του παιδιού, η κακή συναισθηματική ζωή της εγκύου είναι περιβαλλοντικοί παράγοντες που σχετίζονται με την εμφάνιση νοητικής καθυστέρησης.

Δε θα πρέπει να παραληφθεί ο παράγοντας του χαμηλού κοινωνικού και μορφωτικού επιπέδου της μητέρας και γενικά της οικογένειας ο οποίος συνδέεται με την ελλιπή φροντίδα της εγκύου και οδηγεί ενδεχομένως σε μη ομαλή έκβαση της εγκυμοσύνης. Οι νοητικές ικανότητες της μητέρας αλλά γενικότερα της οικογένειας καθώς και ένα κοινωνικό περιβάλλον φτωχό σε ερεθίσματα δεν βοηθούν το παιδί να αναπτύξει πλήρως το νοητικό του δυναμικό. Βέβαια περιπτώσεις με τα παραπάνω χαρακτηριστικά οδηγούν σε ήπια νοητική καθυστέρηση η οποία ευτυχώς με την έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση από την πλευρά της πολιτείας μπορεί να ανατραπεί (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2006).

2.6 Αναπτυξιακή πορεία των παιδιών με Νοητική Καθυστέρηση

Η αναπτυξιακή πορεία των παιδιών με νοητική καθυστέρηση εξαρτάται κυρίως από τη σοβαρότητα της καθυστέρησης και την αιτιολογία της αλλά και από την υποστηρικτική βοήθεια που θα λάβουν από την οικογένεια, τους ειδικούς και την πολιτεία.

Βέβαια, όπως έχει επισημανθεί η νοητική καθυστέρηση εμφανίζεται ως σύμπτωμα πολλών διαφορετικών διαταραχών και συνδρόμων και αυτή η ανομοιογένεια καθιστά δύσκολη τον καθορισμό της κλινικής τους εικόνας και της αναπτυξιακής τους πορείας.

Το Διαγνωστικό και Στατιστικό εγχειρίδιο για τις διανοητικές διαταραχές, της Αμερικανικής Ψυχιατρικής ένωσης (DSM-IV) με βάση το νοητικό επίπεδο επιχειρεί να παρουσιάσει τα επίπεδα λειτουργικότητας των παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Πιο αναλυτικά σύμφωνα με τους Κάκουρος και Μανιαδάκη, (2006):

Τα παιδιά με ήπια νοητική καθυστέρηση τα οποία μάλιστα αποτελούν και την πολυπληθέστερη κατηγορία παρουσιάζουν μικρή αναπτυξιακή καθυστέρηση στην προσχολική ηλικία που εντοπίζεται κυρίως στους τομείς τις κίνησης και του λόγου. Η ήπια νοητική καθυστέρηση όμως συνήθως δεν διαγιγνώσκεται σε αυτή την ηλικία (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2006) αλλά λίγο αργότερα στις πρώτες τάξεις του δημοτικού όπου εμφανίζονται μαθησιακά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς. Μετά το δημοτικό τα παιδιά αυτά έχοντας αποκτήσεις τις βασικές γνώσεις, μπορούν να μάθουν και να ασκήσουν ένα απλό επάγγελμα και ενδεχομένως να μπορούν να συντηρηθούν από αυτό. Υπάρχει επίσης η δυνατότητα με την κατάλληλη στήριξη, καθοδήγηση και επίβλεψη να ζουν αυτόνομα στην κοινότητα και προσαρμόζονται αρκετά ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Δεν είναι αδύνατο μάλιστα η προσαρμογή να είναι τόσο ικανοποιητική έτσι ώστε ως ενήλικες πλέον να μην πληρούν τα κριτήρια της νοητικής καθυστέρησης.

Τα παιδιά με μέτρια νοητική καθυστέρηση διαγιγνώσκεται συνήθως κατά την προσχολική ηλικία καθώς είναι εμφανής η καθυστέρηση σε όλους τους αναπτυξιακούς τομείς. Στην ηλικία των 6 ετών επικοινωνούν με απλές λέξεις και έχουν αναπτύξει τις κινητικές δεξιότητες και τις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης που συνήθως έχει αναπτύξει ένα παιδί 2-3 ετών. Μέχρι την ηλικία των 12 ετών έχουν συνήθως αναπτύξει τις στοιχειώδεις δεξιότητες επικοινωνίας και αυτοεξυπηρέτησης

και πολλά από αυτά έχουν μάθει να διαβάζουν και να γράφουν. Ως ενήλικες μπορούν να μάθουν και να ασκήσουν μια χειρονακτική εργασία σε προστατευμένο περιβάλλον και με επιτήρηση.

Τα παιδιά με σοβαρή νοητική καθυστέρηση διαγιγνώσκονται συνήθως από τη βρεφική κιόλας ηλικία εξαιτίας της εμφανούς αναπτυξιακής καθυστέρησης και τα ιδιαίτερα μορφολογικά τους χαρακτηριστικά. Κατά κύριο λόγο το επίπεδο αυτό οφείλεται σε οργανικά αίτια. Στην ηλικία των 9 ετών αποκτούν συνήθως τις στοιχειώδεις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης. Τα άτομα αυτά αντιμετωπίζουν τις περισσότερες φορές και άλλα επιπρόσθετα προβλήματα υγείας όπως κινητικά, αναπνευστικά και καρδιακά και έτσι το πιθανότερο είναι να χρειάζονται ειδικά φροντίδα και επίβλεψη καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους.

Τα παιδιά με βαριά νοητική καθυστέρηση είναι δυνατό με τη βοήθεια συστηματικής εκπαίδευσης να αποκτήσουν τις ελάχιστες βασικές δεξιότητες επικοινωνίας και αυτοεξυπηρέτησης. Η βαριά νοητική καθυστέρηση συνοδεύεται από πολύ σοβαρά προβλήματα υγείας και για αυτό το λόγο τα α άτομα αυτά χρειάζονται συνεχή ιατρική περίθαλψη και φροντίδα. Το ποσοστό θνησιμότητας πριν την ενηλικίωση είναι αυξημένο.

Οι ομοιότητες και οι διαφορές που παρουσιάζει η αναπτυξιακή πορεία των παιδιών με νοητική καθυστέρηση σε σχέση με την αναπτυξιακή πορεία των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών επιχειρείται να περιγραφεί με τη βοήθεια δυο θεωριών. Της αναπτυξιακής θεωρίας και της θεωρίας της διαφοράς.

Σύμφωνα με την αναπτυξιακή θεωρία, όλα τα παιδιά περνούν από τα στάδια γνωστικής ανάπτυξης όπως τα περιέγραψε ο Piaget με την ίδια σειρά αλλά ενδεχομένως με διαφορές στο ρυθμό και το τελικό στάδιο γνωστικής ανάπτυξης στο οποίο φτάνουν. Τα ερευνητικά δεδομένα στηρίζουν την ορθότητα της αναπτυξιακής θεωρίας για τις περιπτώσεις νοητικής καθυστέρησης που οφείλεται σε περιβαλλοντικούς παράγοντες. Υπάρχουν δυο υποθέσεις σχετικά με τη θεωρία αυτή. Η υπόθεση της ίδιας σειράς (similar sequence hypothesis) υποστηρίζει ότι όλα τα παιδιά με ή χωρίς νοητική καθυστέρηση περνούν από τα ίδια στάδια με την ίδια σειρά. Η υπόθεση της ίδια δομής (similar structure hypothesis), υποστηρίζει ότι τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση θα λειτουργούν γνωστικά ακριβώς με τον ίδιο τρόπο όπως τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά μικρότερης χρονολογικής αλλά ίδιας νοητικής ηλικίας.

Σύμφωνα με την θεωρία της διαφοράς η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών με νοητική καθυστέρηση διαφέρει από αυτή των υπόλοιπων παιδιών, ως προς το ρυθμό και το ανώτερο στάδιο της γνωστικής ανάπτυξης στο οποίο φθάνουν. Επίσης, αντίθετα με την υπόθεση της ίδιας δομής, θεωρεί ότι η νοητική λειτουργία ενός παιδιού με νοητική καθυστέρηση διαφέρει ποιοτικά με αυτή ενός παιδιού χωρίς νοητική καθυστέρηση με την ίδια νοητική ηλικία. Κυρίως οι περιπτώσεις νοητικής καθυστέρησης οργανικής αιτιολογίας περιγράφονται από την θεωρία της διαφοράς.

Η σταθερότητα του Δείκτη Νοημοσύνης είναι άλλος ένας παράγοντας που αφορά την αναπτυξιακή πορεία των παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Ο Δείκτης Νοημοσύνης γενικά θεωρείται σταθερός. Σε πολλές περιπτώσεις παιδιών με ήπια νοητική καθυστέρηση όμως, παρατηρούνται αλλαγές και αυτό οφείλεται στην έγκαιρη παρέμβαση που αναπληρώνει σε ένα βαθμό τα γνωστικά ελλείμματα που υπάρχουν εφόσον αυτά οφείλονται σε πολιτισμικούς και οικογενειακούς παράγοντες.

Εκτός από την έγκαιρη παρέμβαση, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των διαφόρων συνδρόμων είναι ικανά να επηρεάζουν το δείκτη νοημοσύνης. Τα παιδιά με σύνδρομο Down ,για παράδειγμα, σημειώνουν σημαντική πρόοδο μέχρι τα έξι τους χρόνια αλλά αργότερα η πρόοδος αυτή μειώνεται. Τα παιδιά με σύνδρομο εύθραυστου Χ παρουσιάζουν μείωση στο ρυθμό της προόδου μεταξύ του $10^{ου}$ και του $15^{ου}$ έτους της ηλικίας τους (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

2.7 Χαρακτηριστικά των ατόμων με Νοητική Καθυστέρηση

Τα άτομα με νοητική καθυστέρηση αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα τόσο ως προς το επίπεδο νοητικής καθυστέρησης όσο και ως προς την αιτιολογία του προβλήματος, τη συμπεριφορά, την πρόγνωση για το τελικό επίπεδο νοηματικής ανάπτυξης και κοινωνικής προσαρμογής κ.ο.κ. Έτσι λοιπόν τα αποτελέσματα των ερευνών για τις ικανότητες και τις ανεπάρκειές τους πρέπει να αντιμετωπίζονται με προσοχή και κάθε άτομο με νοητική καθυστέρηση να αντιμετωπίζεται ως ξεχωριστή περίπτωση με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά.

2.7.1 Γνωστικά χαρακτηριστικά

Τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση χαρακτηρίζονται από προβλήματα ελλειμματικής προσοχής και σημαντικά μαθησιακά προβλήματα οφείλονται σε αυτό το χαρακτηριστικό. Ένα ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα λοιπόν που στοχεύει στην μείωση της διάσπασης της προσοχής είναι απαραίτητο. (Πολυχρονοπούλου, 2003)
Όπως αναφέρει η Πολυχρονοπούλου, 2003 έρευνες αποδεικνύουν ότι η ικανότητα βραχυπρόθεσμης μνήμης είναι ανάλογη της νοημοσύνης και μπορεί να αποτελεί τον κύριο παράγοντα νοητικής ανεπάρκειας των ατόμων με νοητική καθυστέρηση. Η μακρόχρονη μνήμη τους, αντίθετα, δε φαίνεται να παρουσιάζει προβλήματα.

Ένα ακόμα χαρακτηριστικό των παιδιών με νοητική καθυστέρηση είναι τα προβλήματα γλώσσας. Οι γενικές γλωσσικές ελλείψεις που έχουν και τα ειδικά προβλήματα στην κατανόηση και χρήση της γλώσσας έχουν ως αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η γνωστική, κοινωνική και συμπεριφοριστική τους ανάπτυξη. Η έκταση και ο βαθμός των γλωσσικών προβλημάτων εξαρτώνται από το επίπεδο νοητικής καθυστέρησης. (Πολυχρονοπούλου, 2003)

2.7.2 Φυσικές και κοινωνικές δεξιότητες

Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου, 2003 έρευνες αποδεικνύουν ότι η κινητική ανάπτυξη των παιδιών με ήπια νοητική καθυστέρηση είναι μειωμένη σε σχέση με αυτή των παιδιών με κανονική νοημοσύνη. Δεν υπάρχουν όμως αρκετά ερευνητικά αποτελέσματα που να στηρίζουν τις υποθέσεις για μειωμένες φυσικές και κινητικές ικανότητες των παιδιών με νοητική καθυστέρηση που αντιμετωπίζουν επιπλέον προβλήματα υγείας, νευρολογικά και αισθητηριακά σε σχέση με τα παιδιά κανονικής νοημοσύνης. Υπάρχουν εξάλλου πολλά παραδείγματα παιδιών με ελαφρά νοητική καθυστέρηση που διαπρέπουν σε αθλητικές δραστηριότητες όπως οι αθλητές των Special Olympics. Αντίθετα, τα παιδιά με μέτρια νοητική καθυστέρηση συνήθως αντιμετωπίζουν προβλήματα συντονισμού και κινητικότητας ως αποτέλεσμα βλαβών ή διαταραχών του κεντρικού νευρικού συστήματος.

2.7.3 Έλλειψη ενδιαφέροντος για μάθηση

Όπως υποστηρίζει η Πολυχρονοπούλου, 2003 τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση δείχνουν απροθυμία να ασχοληθούν με τη μάθηση αν αυτή απαιτεί από αυτά μεγάλη προσπάθεια. Δε θα πρέπει ωστόσο, η απροθυμία να αποδοθεί αποκλειστικά στις μειωμένες νοητικές ικανότητες που έχουν τα παιδιά. Είναι βέβαιο πως τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση έχουν βιώσει πολλές αποτυχίες και απογοητεύσεις πριν ακόμα φοιτήσουν στο σχολείο και αυτό το γεγονός επιδρά στη μάθηση. Όπως όλα τα παιδιά έτσι και αυτά επιζητούν την επιβράβευση και όταν νιώθουν ότι δε μπορούν να τη λάβουν διότι αποτυγχάνουν μαθαίνουν να μην προσπαθούν και αντιδρούν αρνητικά ή παθητικά. Σύμφωνα με έρευνες, όπως αναφέρει η Πολυχρονοπούλου (2003) τα περισσότερα παιδιά με νοητική καθυστέρηση έχουν από ελάχιστη έως ανύπαρκτη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και αναζητούν τη βοήθεια των άλλων ακόμη και όταν μπορούν να τα καταφέρουν μόνα τους.

2.8 Η εκπαίδευση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση

Η υποστήριξη της ένταξη των παιδιών με νοητική καθυστέρηση στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης, δε συνεπάγεται ότι το πρόγραμμα του γενικού σχολείο καλύπτει πλήρως τις ανάγκες τους. Η εξατομικευμένη υποστήριξη, στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης θα βοηθά τα παιδιά αυτά στη γνωστική τους ανάπτυξη αλλά καλύπτει ταυτόχρονα και τις επιπρόσθετες επικοινωνιακές και συμπεριφορές τους ανάγκες.

Ειδικότερα, ο χώρος εκπαίδευσης για παιδιά με νοητική καθυστέρηση θα πρέπει να είναι ασφαλής, να προωθεί την ενεργό μάθηση, να δίνει επιλογές, να προσφέρει ερεθίσματα χωρίς όμως να είναι διασπαστικός (Algozzine και Ysseldyke, 2006). Επίσης σύμφωνα με το Στρογγυλό, (2011) το μαθησιακό περιβάλλον θα πρέπει να είναι συστηματικά οργανωμένο έτσι ώστε να εξασφαλίζει την προβλεψιμότητα.

Η ενεργός μάθηση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση επιχειρείται μέσα από τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος αλληλεπίδρασης το οποίο περιέχει ερεθίσματα και επιλογές στα παιδιά και στο οποίο γίνεται χρήση επαυξημένων και εναλλακτικών τρόπων επικοινωνίας (Στρογγυλός, 2010). Άλλωστε, η επικοινωνία των παιδιών με νοητική καθυστέρηση δεν είναι κάτι που αναπτύσσεται αυθόρμητα μέσω της παρατήρησης και της επαφής με το φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον γύρω τους. Απαιτείται λοιπόν να δοθεί έμφαση σε μια πιο αισθητηριακή προσέγγιση του μαθησιακού περιβάλλοντος η οποία θα περιλαμβάνει συμβολική επικοινωνία με οπτικά συστήματα μάθησης όπως είναι οι εικόνες, τα σύμβολα και τα αντικείμενα αναφοράς. Τα παραπάνω θα βοηθήσουν το παιδί να έλθει σε επαφή και να αντιληφθεί καλύτερα το περιβάλλον και τις πληροφορίες που φέρει καθώς και να αλληλεπιδράσει με αυτό (Στρογγυλός, 2010· Στρογγυλός, 2011).

Ο χώρος εκπαίδευσης των παιδιών με νοητική καθυστέρηση θα μπορούσε να δομηθεί περιλαμβάνοντας στοιχεία από το σύστημα μάθησης TEACCH (Treatment and education of Autistic and Communication related handicapped children), με στόχο να δοθεί έμφαση στην οπτική αναπαράσταση πληροφοριών παρά στη λεκτική. Η τάξη θα μπορούσε να οργανωθεί με βάση της αρχές του προγράμματος προσχολικής εκπαίδευσης High/Scope στο πλαίσιο του οποίου επίσης δίνεται έμφαση στη χρήση οπτικών μέσων για την αναπαράσταση χώρων και αντικειμένων. Το

πρόγραμμα αυτό βασίζεται στην ακολουθία «σχεδιάζω, κάνω, αξιολογώ» την οποία και τα παιδιά ενθαρρύνονται να ακολουθούν (Στρογγυλός, 2011).

Εκτός όμως από την τροποποίηση της οργάνωσης του χώρου, προτείνεται η δημιουργία πολυαισθητηριακών αιθουσών. Μια πολυαισθητηριακή αίθουσα μπορεί να πάρει διάφορες μορφές ανάλογα με τις θεραπευτικές ανάγκες του παιδιού. Μεταξύ άλλων η πολυαισθητηριακή αίθουσα μπορεί να χρησιμοποιηθεί με στόχο την ανάπτυξη και τη βελτίωση των αισθήσεων, την εκμάθηση επιλογών, την εξέλιξη της κλασικής εξαρτημένης μάθησης, την ανάπτυξη της κίνησης, αλλά και τη χαλάρωση του παιδιού.

Όσον αφορά το εκπαιδευτικό υλικό, ο Στρογγυλός, 2011 συνιστά την ειδική χρήση υλικού το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την εκπαίδευση και των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών αλλά με διαφοροποιημένο τρόπο έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Αναφέρει επίσης, τη χρήση ειδικών λογισμικών όπως ηλεκτρονικά παιχνίδια και παραμύθια, τα οποία θεωρούνται κατάλληλα για την αξιολόγηση και την εκπαίδευση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Υποστηρίζεται ωστόσο ότι η χρησιμότητα των εκπαιδευτικών λογισμικών βασίζεται σε κλινικά συμπεράσματα λόγω της απουσίας σχετικών ερευνών. Επιπρόσθετα, το υλικό το οποίο χρησιμοποιείται στα πλαίσια των επαυξημένων και εναλλακτικών τρόπων επικοινωνίας, δηλαδή οι εικόνες, τα σύμβολα, τα νεύματα και τα αντικείμενα αναφοράς τα οποία βοηθούν το παιδί να εκφραστούν, να κατανοήσουν το περιβάλλον γύρω τους και να επικοινωνήσουν. Τα υλικά αυτά βοηθούν και τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.

Οι δυο κυριότερες διδακτικές προσεγγίσεις οι οποίες έχουν χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση είναι η συμπεριφοριστική και η γνωστική. Η συμπεριφοριστική προσέγγιση εστιάζει στην συμπεριφορά και τροποποίηση της αγνοώντας όμως τις εσωτερικές διεργασίες που την υποκινούν (Χατζηχρήστου, 2011). Ο εκπαιδευτικός ο οποίος ακολουθεί τη συμπεριφοριστική προσέγγιση θέτει τους μαθησιακούς στόχους εκ των προτέρων η επίτευξη των οποίων είναι και ο στόχος του. Ακόμα δομεί ο ίδιος τις συνθήκες κάτω από τις οποίες θα επιτευχθεί η μάθηση και καθορίσει τα κριτήρια επιτυχίας. Η προσήλωση της συμπεριφοριστικής προσέγγισης στο στόχο δηλαδή στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων καθώς και η δυσκολία στη διατήρηση των παραπάνω από το παιδί είναι σημεία για τα οποία η συμπεριφοριστική προσέγγιση δέχεται κριτική. Τέλος, εφόσον

δεν αφιερώνεται χρόνος έτσι ώστε το παιδί να κατανοήσει στην αποκτημένη γνώση, η διατήρησή και η γενίκευσή της είναι δύσκολη και αμφίβολη.

Από την άλλη πλευρά η γνωστική προσέγγιση αντιμετωπίζει τα παιδιά ως άτομα που σκέφτονται και αισθάνονται. (Χατζηχρήστου, 2011) Ο εκπαιδευτικός δεν έχει τον απόλυτο έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας όπως στην συμπεριφοριστική προσέγγιση καθώς επίσης, η επίτευξη των μαθησιακών στόχων δεν είναι απαραιτήτως το ζητούμενο αφού αντίθετα δίνεται έμφαση στη διαδικασία.

Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση αλλά και γενικότερα στην ένταξη καθώς προωθεί τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών ως απαραίτητα προϋπόθεση για την επίτευξη της μάθησης. Ο Στρογγυλός, (2011) με βάση μια σειρά ερευνητικών δεδομένων, διαπιστώνει ότι η μέθοδος αυτή απαιτείται να είναι καλά σχεδιασμένη και πως η εφαρμογή της συνδέεται με την βελτίωση της κοινωνικής και γνωστικής επίδοσης των μαθητών. Η υποστήριξη του παιδιού με νοητική καθυστέρηση στο πλαίσιο της ομάδας θεωρείται επίσης ένα σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία της μεθόδου.

Το παιχνίδι, η πλέον ενδεδειγμένη διδακτική μέθοδος για όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως, τοποθετεί το παιδί σε ένα ασφαλές πλαίσιο στο οποίο νιώθει άνετα, δεν φοβάται να κάνει λάθη. Στο ιδανικό αυτό πλαίσιο η διδασκαλία οποιουδήποτε γνωστικού αντικειμένου είναι πιο εύκολη και πιο ευχάριστη για το παιδί.

Οι αλληλεπιδραστικές ρουτίνες, διαδικασίες και ενέργειες που επαναλαμβάνονται καθημερινά δηλαδή, οι οποίες όμως προϋποθέτουν ότι το παιδί συμμετέχει ενεργητικά σε αυτές καθώς επίσης και στην οργάνωση και τη διαφοροποίησή τους αποτελούν σύμφωνα με το Στρογγυλό, (2011) εξαιρετικές ευκαιρίες για διεπιστημονική συνεργασία αφού μπορούν να περιλαμβάνουν εκπαίδευση, θεραπεία και φροντίδα και μάλιστα στο φυσικό περιβάλλον της τάξης του παιδιού.

Η επιβράβευση συμπεριφοράς είναι μια τεχνική η οποία στοχεύει στην επίτευξη του μαθησιακού στόχου μέσω της σύνδεσής του με μια λεκτική ή υλική ανταμοιβή βασίζεται λοιπόν στις αρχές της συμπεριφοριστικής προσέγγισης. Όπως έχει αναφερθεί παραπάνω η συμπεριφοριστική προσέγγιση δεν συμβάλει στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς του ατόμου. Καλό είναι επομένως, η επιβράβευση συμπεριφοράς να συνδυάζεται με την τεχνική αυτοελέγχου και ο μαθητής να είναι συνυπεύθυνος για τον καθορισμό μαθησιακών στόχων (Στρογγυλός, 2011).

Η ανάλυση έργου είναι μια τεχνική διδασκαλίας κατά την οποία μια δεξιότητα ή μια δραστηριότητα παρουσιάζεται από τον εκπαιδευτικό χωρισμένη σε διακριτά μέρη και προτρέπει το παιδί να μιμηθεί. Μπορεί να συνδυαστεί με την άμεση διδασκαλία κατά την οποία ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει οργανωμένα τη γνώση. Άλλη μια σημαντική τεχνική είναι η φυσική και λεκτική παρακίνηση η οποία όμως συνίσταται να μειώνεται σταδιακά σε ένταση και συχνότητα. Επιπρόσθετα ο Στρογγυλός, (2011) αναφέρεται σε τρεις ακόμα εκπαιδευτικές τεχνικές, την επιλογή απόφασης και την επαυξημένη υπόδειξη και το σαμποτάζ. Κατά την εφαρμογή της επιλογής απόφασης ο εκπαιδευτικός προτρέπει το παιδί να αποφασίσει ανάμεσα σε έναν αριθμό επιλογών έτσι ώστε να εκφράσει μια επιθυμία ή να απαντήσει σε μια ερώτηση. Με την επαυξημένη υπόδειξη ο εκπαιδευτικός βοηθά το παιδί να διακρίνει δυο στοιχεία μεταξύ τους είτε παρουσιάζοντας με διαφορετικό τρόπο είτε οδηγώντας το με τη χρήση της φωνής του. Το σαμποτάζ είναι η ανατροπή μιας αλληλεπιδραστικής ρουτίνας η οποία γίνεται σκόπιμα για να προβληματίσει το παιδί και να το κάνει να σκεφτεί ή να επικοινωνήσει διαφορετικά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 :Βαρηκοΐα- κώφωση

3.1 Ο ορισμός της Βαρηκοΐας και της κώφωσης

Βαρηκοΐα είναι η ποικίλου βαθμού απώλεια της ακουστικής οξύτητας ενώ κώφωση είναι η κατάσταση στην οποίο ο ουδός της ακουστικής ικανότητας έχει ελαττωθεί κατά 80 db στο καλύτερο αυτί.

Σύμφωνα με την Αμερικανική Ένωση Λόγου Γλώσσας και Ακοής ο βαθμός απώλειας της ακοής αναφέρεται στη σοβαρότητα του προβλήματος και παραθέτει τον παρακάτω πίνακα με την πιο διαδεδομένη ταξινόμηση των επιπέδων απώλειας της ακοής σε σχέση με τη μείωση ακουστικής ικανότητας μετρημένη σε decibel (dB HL).

Βαθμός Απώλειας της Ακοής	**Εύρος ακουστικής απώλειας (dB HL)**
Φυσιολογική	-10 -15
Οριακή	16- 25
Ελαφρά	26- 40
Μέτρια	41-55
Μετρίως σοβαρή	56-70
Σοβαρή	71- 90
Βαθιά	91+

Σύμφωνα με τη Λαμπροπούλου, (1999) και τον Moores, (2007) μιλάμε για κώφωση όταν ένα άτομο είτε φοράει ακουστικά είτε δεν φοράει, δεν μπορεί να αντιληφθεί την ομιλία μέσω της ακοής του και μόνο. Ενώ βαρηκοΐα έχουμε όταν το άτομο αντιμετωπίζει δυσκολίες στην αντίληψη της ομιλίας.

Σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό προσανατολισμό, το παιδί που υποφέρει από απώλεια ακοής τα 2-3 πρώτα χρόνια της ζωής του με συνέπεια να μην αποκτά γλώσσα με φυσικό τρόπο, θεωρείται κωφό. Το παιδί που χάνει την ικανότητα να ανακαλύπτει τον ήχο αφού έχει αποκτήσει τη γλώσσα, θεωρείται βαρήκοο.

3.2 Κώφωση και επιπρόσθετες αναπηρίες

Το γεγονός ότι στον πληθυσμό των ατόμων με κώφωση εμφανίζονται επιπρόσθετες αναπηρίες σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με το γενικό πληθυσμό μπορεί να εξηγηθεί λαμβάνοντας υπόψη τα κύρια αίτια στα οποία αποδίδεται η κώφωση σήμερα, τα οποία μεταξύ άλλων περιλαμβάνουν ασθένειες της μητέρας κατά την κύηση (ερυθρά), προωρότητα, κυτταρομεγαλοϊό, ασυμβατότητα αίματος μητέρας-βρέφους και μηνιγγίτιδα. Επιπλέον, στην περίπτωση κατά την οποία η κώφωση είναι κληρονομική, η απώλεια της ακοής μπορεί να είναι μια μόνο εκδήλωση ενός συνδρόμου το οποίο μπορεί ακόμα να περιλαμβάνει πρόσθετες αναπηρίες όπως προβλήματα όρασης, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματικές διαταραχές/προβλήματα συμπεριφοράς και μαθησιακές δυσκολίες (Moores, 2007).

Τα ερευνητικά δεδομένα των Kirk και Gallagher, (1993) τα οποία δείχνουν ότι το 6 με 8% των μαθητών των προγραμμάτων για κωφούς χαρακτηρίζονται ως παιδιά με νοητική καθυστέρηση ενώ το αντίστοιχο ποσοστό του γενικού πληθυσμού εκτιμάται στο 3%, αιτιολογούνται κατά τον Moores, (2007) με τη βοήθεια τριών πιθανών υποθέσεων. Κατά πρώτον, όπως αναφέρει, πολλά από τα κύρια αίτια της κώφωσης σχετίζονται και με τη νοητική καθυστέρηση. Δεύτερον, η νοημοσύνη των κωφών παιδιών συνήθως αξιολογείται από κάποιο επαγγελματία ο οποίος δεν μπορεί να επικοινωνήσει μαζί τους και έτσι τα αποτελέσματα που προκύπτουν υποτιμούν τις νοητικές ικανότητες των παιδιών αυτών. Κατά τρίτον, ο όρος «νοητικά καθυστερημένα» αποδίδεται στα παιδιά με κώφωση αυθαίρετα λόγω της χαμηλής τους ακαδημαϊκής επίδοσης.

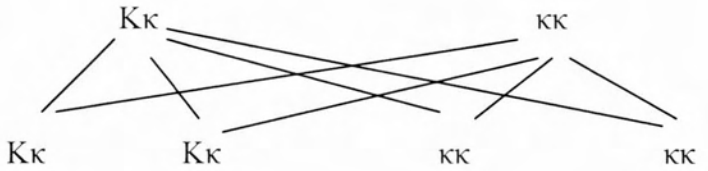
3.3 Αιτιολογία

Ο προσδιορισμός των αιτιών στα οποία αποδίδεται η κώφωση στα παιδιά αποτελεί μια δύσκολη διαδικασία. Ωστόσο η ερευνητική κοινότητα έχει αναγνωρίσει ένα μεγάλο αριθμό παραγόντων οι οποίοι θεωρούνται βασικά αίτια της κώφωσης στην πρώτη παιδική ηλικία. Τα κυριότερα αναγνωρισμένα αίτια της παιδικής κώφωσης σήμερα είναι η κληρονομικότητα, η ερυθρά της μητέρας, ο κυτταρομεγαλοϊός, η ασυμβατότητα αίματος μητέρας-παιδιού, η μηνιγγίτιδα και οι επιπλοκές που οφείλονται στην προωρότητα του βρέφους (Moores, 2007).

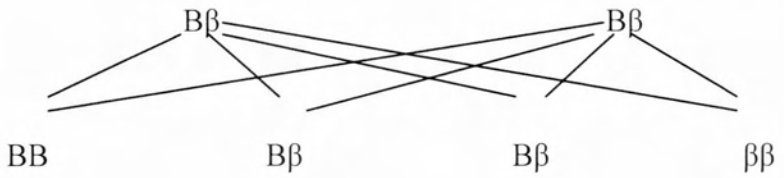
Σύμφωνα με το Harvard Medical School Center for Hereditary Diseases, υπολογίζεται ότι περίπου οι μισές περιπτώσεις παιδικής κώφωσης οφείλονται σε κληρονομικούς παράγοντες. Οι γενετικοί αυτοί παράγοντες αφορούν τα γονίδια τα οποία ρυθμίζουν την ακουστική ικανότητα και μεταβιβάζονται στους απογόνους. Το γενετικό υλικό βρίσκεται μέσα στα κύτταρα του σώματος με τη μορφή χρωμοσωμάτων. Τα γονίδια είναι τοποθετημένα μέσα στα χρωμοσώματα και κάθε χρωμόσωμα περιέχει χιλιάδες γονίδια και ο πυρήνας κάθε κυττάρου περιέχει 46 χρωμοσώματα. είκοσι δύο ζευγάρια αυτοσωμικών χρωμοσωμάτων και ένα ζευγάρι φυλετικών χρωμοσωμάτων. Ο απόγονος κληρονομεί το ένα μέλος του ζευγαριού από τη μητέρα και το άλλο από τον πατέρα. Τα αυτοσωμικά χρωμοσώματα υπάρχουν σε ζευγάρια και κάθε ζευγάρι έχει μια συγκεκριμένη θέση σε ένα συγκεκριμένο ζευγάρι χρωμοσωμάτων. Τα φυλετικά χρωμοσώματα υπάρχουν σε ζευγάρια αλλά στις γυναίκες το ζευγάρι αυτό είναι το XX ενώ στους άνδρες το XY.

Σήμερα, έχουν αναγνωριστεί πάνω από 150 διαφορετικοί γενετικοί τύποι απώλειας της ακοής. Οι τρεις βασικοί τύποι εκ γενετής κληρονομικής κώφωσης είναι ο επικρατών, ο υπολειπόμενος και ο σχετιζόμενος με το φύλο.

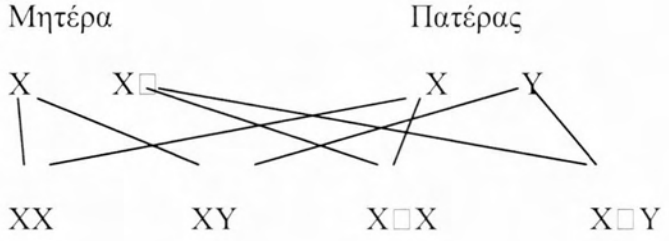
Στην περίπτωση του επικρατούντα τύπου εκ γενετής κώφωσης, το γονίδιο που προκαλεί την κώφωση είναι το επικρατούν και μπορεί από μόνο του να προκαλέσει την κώφωση. Για παράδειγμα αν Κ είναι το επικρατούν γονίδιο για την κώφωση και κ το γονίδιο για την ακοή, τότε ο ετεροζυγωτικός συνδυασμός Κκ θα προκαλέσει την κώφωση. Σε ένα γάμο που περιλαμβάνει ένα ετεροζυγωτικό Κκ και ένα μονοζυγωτικό κκ, ένα κωφό και έναν ακούοντα γονέα δηλαδή, είναι πιθανό οι μισοί απόγονοι να είναι κωφοί και οι άλλοι μισοί να έχουν φυσιολογική ακοή.



Ο υπολειπόμενος τύπος εκ γενετής κώφωσης τυπικά μεταβιβάζεται στο παιδί από κλινικά φυσιολογικούς γονείς, δηλαδή από γονείς οι οποίοι δεν παρουσιάζουν κώφωση αλλά είναι φορείς γονιδίων της κώφωσης. Αν υποθέσουμε ότι το Β είναι το γονίδιο για την ακοή και β το υπολειπόμενο γονίδιο για την κώφωση. Εφόσον οι δυο γονείς φέρουν και οι δυο το υπολειπόμενο γονίδιο της κώφωσης τότε υπάρχει μια πιθανότητα στις τέσσερις να γεννηθεί παιδί με πρόβλημα ακοής όπως φαίνεται παρακάτω.



Η περίπτωση της εκ γενετούς κώφωσης σχετιζόμενης με το φύλο, οφείλεται στο γεγονός ότι τα Χ χρωμοσώματα περιέχουν γονίδια που τα Υ δεν φέρουν. Αν κάποιο από αυτά τα γονίδια δεν είναι φυσιολογικό, οι επιδράσεις του θα εξαρτηθούν από το φύλο του παιδιού. Για παράδειγμα σε μια ένωση ΧΧ, το μη φυσιολογικό γονίδιο μπορεί να είναι υπολειπόμενο και έτσι η κόρη να μην παρουσιάζει πρόβλημα ακοής αλλά να φέρει το υπολειπόμενο γονίδιο. Στην ένωση όμως ΧΥ το μη φυσιολογικό γονίδιο, αν και υπολειπόμενο, δεν εμποδίζεται και άρα ο απόγονος θα παρουσιάσει απώλεια ακοής. Στις περιπτώσεις κατά τις οποίες η κώφωση σχετίζεται με το φύλο, τα αγόρια επηρεάζονται, ενώ τα κορίτσια όχι. Για παράδειγμα, στην περίπτωση ακουόντων γονέων όπου η μητέρα είναι φορέας του υπολειπόμενου γονιδίου και ο πατέρας όχι, προκύπτει ότι υπάρχουν μια στις δύο πιθανότητες ένας γιος να είναι κωφός και μία στις δύο να είναι ακούοντας. Όλα τα κορίτσια θα είναι ακούοντα και θα έχουν μια στις δύο πιθανότητες να είναι φορείς του υπολειπόμενου γονιδίου.



Η ερυθρά σχετίστηκε με την κώφωση στα μέσα της δεκαετίας του 1960. Πρόκειται για μια ιογενή ασθένεια που συναντάται συχνά σε παιδιά και ενηλίκους και είναι δύσκολο να διαγνωστεί κλινικά. Αν μια έγκυος κολλήσει ερυθρά, ιδιαίτερα κατά το πρώτο τρίμηνο της εγκυμοσύνης, ο ιός μπορεί να εισχωρήσει στον πλακούντα μολύνοντας τα αναπτυσσόμενα κύτταρα και τις δομές του εμβρύου, σκοτώνοντας ή ακρωτηριάζοντας το. Κατά την περίοδο 1964-1965 ξέσπασε επιδημία της ερυθράς με αποτέλεσμα να γεννηθούν περίπου 3.600 τυφλοκωφά παιδιά και αυτό βοήθησε την ανάπτυξη προσχολικών προγραμμάτων για τους κωφούς και ενιαίων προγραμμάτων για τους τυφλοκωφούς. Η επιδημία της ερυθράς στα μέσα της δεκαετίας του 1960 ήταν και η τελευταία που σημειώθηκε και έτσι ο αριθμός των παιδιών των οποίων η κώφωση αποδίδεται στην ερυθρά, έχει μειωθεί. Εκτός από την κώφωση, η ερυθρά σχετίζεται και με άλλες παθήσεις ή αναπηρίες όπως η τύφλωση, οι ουρολογικές και οι ενδοκρινολογικές διαταραχές και τα καρδιαγγειακά προβλήματα.

Ο πιο γνωστός τύπος ασυμβατότητας αίματος μητέρας-παιδιού που σχετίζεται με την απώλεια της ακοής είναι οι επιπλοκές του παράγοντα Ρέζους (Rh). Όταν η γυναίκα η οποία έχει Ρέζους αρνητικό, δηλαδή δεν έχει τον παράγοντα Ρέζους, κυοφορεί ένα έμβρυο με Ρέζους θετικό, ο οργανισμός της μητέρας αναπτύσσει αντισώματα τα οποία μπορεί να περάσουν στο κυκλοφορικό σύστημα του εμβρύου και να καταστρέψουν τα κύτταρα Ρέζους θετικού του εμβρύου. Ως αποτέλεσμα προκαλείται η διάσπαση των αιματοκυττάτων του εμβρύου ή αλλιώς εμβρυακή ερυθροβλάστωση. Εάν αυτό επηρεάσει τον εγκέφαλο με συγκεκριμένο τρόπο τότε η πάθηση είναι γνωστή ως πυρηνικός ίκτερος. Το ποσοστό θνησιμότητας από την πάθηση αυτή είναι μεγάλο. μεγάλο ποσοστό από τους επιζήσαντες αντιμετωπίζει κώφωση, εγκεφαλική παράλυση, αφασία και καθυστέρηση. Σήμερα, υπάρχουν τα μέσα που περιορίζουν τις επιπλοκές από τον παράγοντα Ρέζους όπως είναι το εμβόλιο της άνοσης γλοβουλίνης το οποίο εμποδίζει την ανάπτυξη μόνιμων αντισωμάτων στις μητέρες με Ρέζους αρνητικό. Η προγεννητική μετάγγιση αίματος ή ο πρόωρος

τοκετός μπορεί να μειώσουν τις βλάβες στο έμβρυο που εκτίθεται στα εχθρικά αντισώματα της μητέρας. Τέλος, η αμνιοκέντηση, μπορεί να συμβάλει στην αξιολόγηση της σοβαρότητας των βλαβών που έχει υποστεί το βρέφος.

Η μηνιγγίτιδα είναι μια ασθένεια του κεντρικού νευρικού συστήματος και πιο συγκεκριμένα μια μόλυνση των προστατευτικών στρωμάτων του εγκεφάλου (μήνιγγες) και του υγρού που κυκλοφορεί σε αυτά (εγκεφαλονωτιαίο υγρό). Η μόλυνση μπορεί να επεκταθεί και σε άλλα όργανα, συμπεριλαμβανομένου του εγκεφάλου και του αυτιού. Οι περισσότερες περιπτώσεις μηνιγγίτιδας οι οποίες οδηγούν σε απώλεια ακοής προκαλούνται από βακτηριδιακές μολύνσεις, ορισμένες περιπτώσεις όμως οφείλονται και σε ιούς. Η μηνιγγίτιδα αποτελεί το πιο συχνό αίτιο μεταγεννητικής κώφωσης στον πληθυσμό της προσχολικής ηλικίας.

Οι επιπτώσεις της προωρότητας στη συχνότητα εμφάνισης κώφωσης είναι δύσκολο να εκτιμηθούν. Η προωρότητα ορίζεται ως γέννηση πριν τις τριάντα εφτά εβδομάδες ή ως βάρος γέννησης λιγότερο από 2,5 κιλά και είναι πιο συχνή στον πληθυσμό των κωφών ατόμων. Όμως η προωρότητα εμφανίζεται σε συνδυασμό με άλλες αναγνωρισμένες αιτίες, όπως ο παράγοντας Ρέζους και οι συνδυασμοί αυτοί καθιστούν δύσκολο τον καθορισμό της ως αιτιολογικό παράγοντα για την κώφωση.

Το κύριο περιβαλλοντικό αίτιο της κώφωσης η εκ γενετής μόλυνση από κυτταρομεγαλοϊό. Ο ιός αυτός είναι ένας έρπις ιός και μπορεί να μεταδοθεί από τον πλακούντα της μητέρας, κατά τη διάρκεια του τοκετού εάν ο ιός αποβληθεί με τραχηλικές εκκρίσεις ή μετά τη γέννηση μέσω του μητρικού γάλακτος. Ένα μεγάλο ποσοστό των βρεφών τα οποία προσβάλλονται παρουσιάζει ήπια έως και σοβαρή απώλεια ακοής, ενώ σε πιο σοβαρές περιπτώσεις εμφανίζονται και επιπλέον συμπτώματα όπως διογκωμένο συκώτι και σπλήνα, ίκτερος, αιματολογικές παθήσεις, χαμηλό βάρος γέννησης, μικροκεφαλία και νοητική καθυστέρηση.

3.4 Συνέπειες της απώλειας της ακοής

Είναι γνωστό το πόσο σημαντική είναι η ανάπτυξη του λόγου και της γλώσσας για την επικοινωνία και τη μάθηση. Τα παιδιά με δυσκολίες με προβλήματα στην ακοή αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες. Έτσι, όσο πιο νωρίς στη ζωή του παιδιού εντοπιστεί η απώλεια και ξεκινήσει η παρέμβαση, τόσο ο αντίκτυπος του προβλήματος θα είναι μικρότερος. Η American Speech, Language and Hearing Association αναγνωρίζει τέσσερις βασικούς τρόπους με τους οποίους επηρεάζει τα παιδιά η απώλεια ακοής.

- Καθυστερεί την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων
- Το γλωσσικό έλλειμμα προκαλεί μαθησιακά προβλήματα και ως αποτέλεσμα χαμηλή σχολική επίδοση
- Οι δυσκολίες στην επικοινωνία ενδέχεται να οδηγήσουν σε απομόνωση και χαμηλή αυτοεικόνα
- Μπορεί να επηρεάσει τις επαγγελματικές επιλογές.

3.5 Μέθοδοι εκπαίδευσης κωφών

Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για μαθητές με προβλήματα ακοής, κατά τη διάρκεια της πορείας εκπαίδευσης κωφών στην Ελλάδα έχουν χρησιμοποιηθεί διάφορες μέθοδοι επικοινωνίας και διδασκαλίας, οι πιο γνωστές εκ των οποίων είναι ο προφορισμός, η ολική επικοινωνία και η δίγλωσση εκπαίδευση.
Ο προφορισμός επικράτησε μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1980 και έδινε έμφαση στην ανάπτυξη της ομιλούμενης γλώσσας χρησιμοποιώντας τα τυχόν υπολείμματα ακοής, τεχνολογικά βοηθήματα όπως επίσης με τη βοήθεια χειρισμών και μαθημάτων όπως η χειλεανάγνωση, η ορθοφωνία και τη χρήση γραπτού λόγου. Ωστόσο, είχε χαμηλή αποτελεσματικότητα σε γλωσσικό, γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο και αμφισβητήθηκε έντονα από τους εκπαιδευτικούς και κυρίως από το χώρο των κωφών.

Η ολική επικοινωνία αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980 στην Ελλάδα ως μια εναλλακτική πρόταση αντί της μεθόδου του προφορισμού. Η μέθοδος αυτή περιλαμβάνει τη χρήση κάθε μέσου και μεθόδου στην εκπαίδευση κωφών, αρκεί να επιτυγχάνεται η επικοινωνία. Το αρκετά ευρύ και ασαφές περιεχόμενό της προκάλεσε μεθοδολογικές δυσχέρειες και αντιφάσεις καθώς και προβλήματα ορισμού τα οποία είχαν ως αποτέλεσμα τη δύσκολη εφαρμογή αλλά και αξιολόγηση της μεθόδου.

Τα τελευταία χρόνια η μέθοδος της δίγλωσσης εκπαίδευσης κυριαρχεί στην εκπαίδευση κωφών. Η μέθοδος αυτή ουσιαστικά αποσυνδέει το ζήτημα της εκπαίδευσης κωφών από το ιατρικοπαθολογικό μοντέλο και όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται. Στη δίγλωσση εκπαίδευση των κωφών παιδιών αναγνωρίζεται ως πρώτη γλώσσα η Νοηματική Ελληνική Γλώσσα και ως δεύτερη γλώσσα η Ελληνική, κυρίως η γραπτή. Πλήθος ερευνών έχει αποδώσει στην δίγλωσση εκπαίδευση την μεγάλη βελτίωση του επιπέδου του γραμματισμού των κωφών παιδιών. Η επίδοση των κωφών παιδιών που εντάσσονται σε προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης φαίνεται να είναι όμοια και ενίοτε καλύτερη σε σχέση με ακούοντες αποφοίτους. Επίσης, οι επιδόσεις στην ανάγνωση είναι υψηλότερες σε σχέση με τους ακούοντες συνομήλικους τους αλλά και σε σχέση με τους κωφούς ενήλικες της προηγούμενης γενιάς. Την επικράτηση της δίγλωσσης εκπαίδευσης ενθάρρυνε και η αναγνώριση, σε πολλές χώρες, των νοηματικών γλωσσών ως ισότιμων με τις ομιλούμενες γλώσσες. Ωστόσο, η εξασφάλιση πραγματικών συνθηκών διγλωσσίας απαιτεί κατάλληλη υποδομή από το σχολικό αλλά και το κοινοτικό πλαίσιο.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Μεθοδολογία

4.1 Ερευνητική προσέγγιση

Οι ερευνητικές μέθοδοι διακρίνονται σε ποιοτικές και ποσοτικές. Η συζήτηση γύρω από τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των δυο αυτών ερευνητικών μεθόδων αποτελεί αντικείμενο αντιπαράθεσης μεταξύ των ερευνητών. Ένα μέρος αυτών υποστηρίζει ότι υπάρχουν μεγάλες διαφορές ανάμεσα στις δυο προσεγγίσεις, ενώ άλλοι επικεντρώνονται στα κοινά τους σημεία. Και οι δυο μέθοδοι δίνουν τη δυνατότητα στο ερευνητή να προσεγγίσει ένα ερευνητικό πεδίο και να επικεντρωθεί σε αυτό. Η επιλογή μιας συγκεκριμένης μεθόδου συνεπάγεται και τον τύπο των δεδομένων που θα συλλεχθούν και τον τρόπο ανάλυσης που θα χρησιμοποιηθεί στη υπό διερεύνηση υπόθεση ή στο θέμα μιας έρευνας. (Verma & Mallick, 2004)

Η ποσοτική μέθοδος όπως άλλωστε διαφαίνεται από το όνομά της αφορά τη συλλογή δεδομένων όπου ο σκοπός είναι να συλλεχθούν πληροφορίες οι οποίες μπορούν να ποσοτικοποιηθούν, δηλαδή μπορούν με κάποιο τρόπο να μετρηθούν. Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν μπορούν να παρουσιαστούν με τη μορφή ξεχωριστών μονάδων και στην συνέχεια να συγκριθούν με άλλες μονάδες με τη βοήθεια στατιστικών τεχνικών (Maykut & Morehouse, 1994). Συνεπώς η ποσοτική μέθοδος είναι σημαντική σε μια έρευνα που βασίζεται στο πείραμα.

Από την άλλη πλευρά, η ποιοτική μέθοδος περιλαμβάνει τη συλλογή στοιχείων που αντανακλούν τις εμπειρίες, τα συναισθήματα ή τις κρίσεις των ατόμων που λαμβάνουν μέρος σε μια έρευνα ενός θέματος είτε ως υποκείμενα είτε ως παρατηρητές. Ενδέχεται να υπάρχει κάποιο στοιχείο ποσοτικοποίησης σε μια ποιοτική προσέγγιση το οποίο αφορά για παράδειγμα τον αριθμό των ατόμων οι οποίοι εκφράζουν παρόμοιες κρίσεις ή βιώνουν παρόμοια συναισθήματα. Η ποιοτική έρευνα συχνά ασχολείται με κοινωνικές διαδικασίες και το κύριο χαρακτηριστικό των μεθόδων της ποιοτικής έρευνας είναι ότι οι ερμηνείες των κοινωνικών διαδικασιών προϋποθέτουν την ουσιώδη αναγνώριση των θεωριών, της κουλτούρας και της άποψης του κόσμου που έχουν τα άτομα που εμπλέκονται.

Τα αποδεικτικά στοιχεία που βασίζονται σε ποιοτική ανάλυση θα πρέπει να προέρχονται από μια σαφώς προσδιορισμένη βάση έτσι ώστε να καθίσταται δυνατό για τους αναγνώστες να διαμορφώσουν την προσωπική τους κρίση αναφορικά με την

αληθοφάνεια των αποτελεσμάτων που παρουσιάζονται. Η βάση αυτή μπορεί να περιλαμβάνει μια ακριβή περιγραφή της διαδικασίας με την οποία έγινε η επιλογή του δείγματος των υποκειμένων καθώς και της ανάλυσης των δεδομένων που συλλέχθηκαν. Συχνά, παράλληλα με τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων τα οποία συνδέονται άμεσα με το θέμα το οποίο ερευνάται από τα υποκείμενα, συλλέγονται και ορισμένα σχετικά βιογραφικά στοιχεία για το καθένα.

Τα βιογραφικά αυτά στοιχεία εξαρτώνται από το θέμα της έρευνας και τη φύση των θεμάτων. Μπορεί να περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων την ηλικία, το χρόνο της διδακτικής εμπειρίας, το επίπεδο της εκπαίδευσης. Τα προσωπικά αυτά στοιχεία μπορεί να βοηθήσουν τον αναγνώστη διαμορφώσει την άποψή τους για τα ερευνητικά δεδομένα τα οποία παρουσιάζονται στην έρευνα και τα συμπεράσματα τα οποία εξάγονται από τον ερευνητή (Verma & Mallick, 2004).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η ποσοτική και η ποιοτική έρευνα δεν αποκλείουν η μία την άλλη. Εάν σε μια έρευνα αποφασίστηκε να ακολουθηθεί η ποιοτική μέθοδος ως πιο κατάλληλη σε σχέση με το θέμα το οποίο ερευνάται, η έρευνα αυτή μπορεί να περιλαμβάνει και ποσοτικά δεδομένα. Αναλόγως, σε περίπτωση που ο ερευνητής αποφασίσει να χρησιμοποιήσει την ποσοτική μέθοδο για τη διερεύνηση ενός προβλήματος, δεν είναι υποχρεωμένος να αγνοήσει τα ποιοτικά δεδομένα τα οποία ενδέχεται να προκύψουν κατά τη διαδικασία. Σύμφωνα με τους Verma & Mallick, (2004) οι ερευνητές δεν φαίνεται να χρειάζεται να αποφασίσουν για την υιοθέτηση της ποιοτικής ή της ποσοτικής προσέγγισης. Ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνονται οι ερωτήσεις και συγκεκριμενοποιείται η ερευνητική ατζέντα αναδεικνύει ποια προσέγγιση είναι πιο κατάλληλη και αξιόπιστη.

Ο Trochim (2006), υποστηρίζει ότι και οι δυο μέθοδοι στηρίζονται πάνω σε πλούσιες και ποικίλες παραδόσεις που προέρχονται από διαφορετικούς επιστημονικά πεδία και έχουν και οι δυο χρησιμοποιηθεί σε μεγάλη ποικιλία ερευνών. Κατά τον Trochim, κάθε εφαρμοσμένο κοινωνικό ερευνητικό πρόγραμμα γίνεται περισσότερο αξιόπιστο και έγκυρο εφόσον χρησιμοποιεί ένα συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων.

Στην παρούσα έρευνα επελέγη κυρίως η ποσοτική προσέγγιση ως περισσότερο κατάλληλη για τη διερεύνηση των πολύπλοκων ανθρώπινων συμπεριφορών που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

Η ερευνητική προσέγγιση που θεωρήθηκε καταλληλότερη για την έρευνα αυτή είναι η μελέτη περίπτωσης και ειδικότερα η πολλαπλή μελέτη περίπτωσης καθώς μελετώνται δυο περιπτώσεις.

Η μελέτη περίπτωσης είναι μια λεπτομερής μελέτη ενός ατόμου ή μιας ομάδας ή ενός γεγονότος. Δίνεται έμφαση στην ερμηνεία έχοντας υπόψη το θέμα το οποίο διερευνάται. Η μελέτη περίπτωσης θα πρέπει να περιλαμβάνει τη συλλογή εκτεταμένων δεδομένων από το άτομο ή την ομάδα που εξετάζεται. Το είδος των δεδομένων και οι μέθοδοι συλλογής τους καθορίζονται με βάσει του ατόμου ή της ομάδας που εξετάζεται.

Σύμφωνα με τον Robson (2007), η μελέτη περίπτωσης είναι μια στρατηγική, με άλλα λόγια μια στάση, μια προσέγγιση παρά μια μέθοδος όπως η παρατήρηση ή η συνέντευξη. Η μελέτη περίπτωσης ενδιαφέρεται για την έρευνα υπό μια ευρύτερη έννοια. Επίσης, είναι εμπειρική, δηλαδή, ο ερευνητής βασίζεται στη συλλογή αποδείξεων για το τι συμβαίνει. Πρόκειται για μια μελέτη μια συγκεκριμένης περίπτωσης επομένως προκύπτουν ζητήματα σχετικά με το τι είδους γενίκευση είναι δυνατόν να γίνει όπως και τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να πραγματοποιηθεί. Η Bell (1999) σημειώνει ότι οι κριτικοί της συγκεκριμένης προσέγγισης τονίζουν το γεγονός ότι πολλές φορές η γενίκευση δεν είναι δυνατή και ως εκ τούτου αμφισβητούν την αξία την οποία έχει μια μελέτη μεμονωμένων γεγονότων. Στη συνέχεια όμως παραθέτει την άποψη του Bassey (1981) ο οποίος θεωρεί ότι τα ευρήματα μιας μελέτης περίπτωσης είναι έγκυρα εάν τηρούνται τα παρακάτω κριτήρια. Αρχικά η μελέτη περίπτωσης θα πρέπει να διεξαχθεί συστηματικά και κριτικά, θα πρέπει επίσης να στοχεύει στην πρόοδο της εκπαίδευσης, να είναι συσχετίσιμη και να διευρύνει τα όρια της υπάρχουσας γνώσης μέσω της δημοσίευσης των ευρημάτων της. Ακόμα, η μελέτη περίπτωσης είναι εστιασμένη σε ένα φαινόμενο στο πλαίσιό του, δεν μπορεί δηλαδή ο ερευνητής να μελετά μεμονωμένες περιπτώσεις μη λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσεται. Τέλος, ο Robson (2007) επισημαίνει ότι η μελέτη περίπτωσης διεξάγεται με τη χρήση πολλαπλών μεθόδων αποδείξεων ή συλλογής δεδομένων. Σύμφωνα με την Bell (1999), στη συγκεκριμένη ερευνητική προσέγγιση χρησιμοποιούνται συνήθως η παρατήρηση και οι συνεντεύξεις χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αποκλείονται άλλες μέθοδοι. Άλλωστε, όπως η ίδια συμπληρώνει, η επιλογή των μεθόδων για τη συγκέντρωση πληροφοριών γίνεται με κριτήριο την καταλληλότητά τους για τη συγκεκριμένη εργασία.

Ένα από τα ισχυρότερα πλεονεκτήματα της μελέτης περίπτωσης είναι ότι επιτρέπει στον ερευνητή να επικεντρωθεί στην συγκεκριμένη περίπτωση ή κατάσταση και να εξερευνήσει τις ποικίλες διαδικασίες αλληλεπίδρασης στην κατάσταση αυτή. Κατά την Bell, (1999) η μελέτη περίπτωσης είναι μια εξαιρετικά κατάλληλη επιλογή για τους ερευνητές οι οποίοι εργάζονται μόνοι, διότι επιτρέπει την εις βάθος μελέτη μιας πλευράς ενός προβλήματος σε περιορισμένη χρονική έκταση. Δεν θα πρέπει να παραλειφθεί ότι η μελέτη περίπτωσης ενδέχεται να είναι προσωπική, καθώς είναι πιθανόν να έλθουν στην επιφάνεια απόψεις και συμπεριφορές οι οποίες θα υποβληθούν σε εξονυχιστική εξέταση. Κάθε μελέτη περίπτωσης, επομένως, έχει την υποχρέωση να παράσχει νομική και ηθική προστασία στα υποκείμενα (Verma & Mallick, 2004). Για το λόγο αυτό, στην παρούσα έρευνα γίνεται χρήση εικονικών ονομάτων.

4.2 Το Δείγμα

Η έρευνα διεξήχθη σε δυο τάξεις δυο διαφορετικών σχολικών μονάδων, ένα Νηπιαγωγείο και ένα Δημοτικό σχολείο, στην περιοχή της Θεσσαλίας. Πρόκειται για σχολεία γενικής εκπαίδευσης στα οποία φοιτούσαν παιδιά με τυπική ανάπτυξη και ορισμένα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Στο νηπιαγωγείο μελετήθηκε στην παρούσα έρευνα ένα κορίτσι πέντε ετών με σύνδρομο Down, η Φωτεινή. Στο ίδιο νηπιαγωγείο φοιτούν άλλα δεκατρία παιδιά. Ανάμεσά τους υπάρχει ένα αγόρι με βαρηκοΐα που δεν έχει ακόμα διάγνωση από το ΚΕΔΔΥ γιατί αναμένεται η εξέτασή του. Στο Δημοτικό σχολείο μελετήθηκε ένα κορίτσι εννέα ετών, η Φρόσω, η οποία φοιτά στην τετάρτη τάξη με διάγνωση από το ΚΕΔΔΥ για Βαρηκοΐα και Νοητική Ανωριμότητα. Στην τάξη αυτή φοιτούν άλλα δεκαεννέα παιδιά δυο εκ των οποίων, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, φαίνεται να έχουν υπερκινητικότητα και ένα φαίνεται να έχει μαθησιακές δυσκολίες. Διάγνωση, ωστόσο, δεν υπάρχει για τα τρία αυτά παιδιά.

Η νηπιαγωγός γενικής εκπαίδευσης της Φωτεινής. Είναι μια 38χρονη γυναίκα, απόφοιτος Παιδαγωγικού τμήματος Προσχολικής εκπαίδευσης τετραετούς φοίτησης. Έχει διδακτική εμπειρία εννέα χρόνων εκ των οποίων τα δυο τελευταία είναι σε τάξη συνδιδασκαλίας. Είναι μια σοβαρή εκπαιδευτικός με βαθιά γνώση του αντικειμένου και θέληση να επιτύχει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα για τα παιδιά.

Η νηπιαγωγός της παράλληλης στήριξης της Φωτεινής είναι μια 25χρονη γυναίκα με πτυχίο νηπιαγωγού γενικής εκπαίδευσης. Εργάζεται ως εκπαιδευτικός δυο χρόνια και το τρέχον έτος είναι το πρώτο σε τάξη συνδιδασκαλίας. Δεν έχει κάποια επιπλέον ειδίκευση στην ειδική αγωγή.

Ο εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης της Φρόσως είναι ένας 40χρονος άνδρας ο οποίος έχει αποφοιτήσει από Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, με διδακτική εμπειρία δώδεκα χρόνων. Στο παρελθόν, δεν έχει διδάξει σε τάξη συνδιδασκαλίας. Ανέλαβε την τάξη το μήνα Φεβρουάριο λόγω ενός προβλήματος υγείας του κανονικού δασκάλου της συγκεκριμένης τάξης.

Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης της Φρόσως, έχει αποφοιτήσει από το τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Έχει διδακτική εμπειρία πέντε ετών και τα τελευταία δυο χρόνια βρίσκεται σε τάξη συνδιδασκαλίας.

4.3 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ένας συνδυασμός μεθόδων. Το κοινωνιόγραμμα, η συστηματική παρατήρηση και η δομημένη συνέντευξη.

Το κοινωνιόγραμμα είναι μια διαγραμματική αναπαράσταση της μελέτης των αλληλένδετων σχέσεων που υπάρχουν ανάμεσα στους ανθρώπους. Οι σχέσεις μεταξύ ενός μεμονωμένου παιδιού και τους φίλους του μπορούν να παρουσιαστούν με τη χρήση προσωπικών κοινωνιογραμμάτων (Verma & Mallick, 2004). Το κοινωνιόγραμμα είναι μια πολύ χρήσιμη τεχνική η οποία βοηθά τους εκπαιδευτικούς αλλά και κάθε ενδιαφερόμενο να κατανοήσει καλύτερα τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Επιπλέον μπορεί να αναδείξει σε ένα πρώτο στάδιο τις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών. Το κοινωνιόγραμμα επελέγη για να διαφανούν οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές τους στην αρχή και στο τέλος της χρονιάς με σκοπό να εντοπιστούν τυχόν αλλαγές. Με άλλα λόγια, το κοινωνιόγραμμα χρησιμοποιήθηκε για να διαπιστωθεί εάν και κατά πόσο έχει επιτευχθεί σε δυο συγκεκριμένες χρονικές περιόδους η κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες και παράλληλη στήριξη στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης.

Η συνέντευξη χρησιμοποιείται για να συλλεχθούν ποιοτικά δεδομένα. Σύμφωνα με τον Robson (2007), χρησιμοποιείται ευρύτατα στην κοινωνική έρευνα και υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τύποι συνεντεύξεων. Ο ίδιος παραθέτει μια συχνή διάκριση η οποία βασίζεται στο βαθμό δόμησης ή τυποποίησης της συνέντευξης. Η πλήρως δομημένη συνέντευξη περιέχει προκαθορισμένες ερωτήσεις με προκαθορισμένη διατύπωση και διάταξη. Η ύπαρξη ανοιχτών ερωτήσεων είναι στην πραγματικότητα και το μοναδικό διαφοροποιητικό στοιχείο που διαφοροποιεί αυτόν τον τύπο συνέντευξης από ένα ερωτηματολόγιο. Στη συνέχεια, η ημιδομημένη συνέντευξη έχει επίσης προκαθορισμένες ερωτήσεις, ο ερευνητής όμως έχει τη δυνατότητα να τροποποιήσει τη διάταξή τους ανάλογα με την αντίληψή του για το τι θεωρεί καταλληλότερο. Η διατύπωση των ερωτήσεων μπορεί να διαφέρει και ενδέχεται να δοθούν εξηγήσεις. Στο άλλο άκρο, η μη δομημένη συνέντευξη μπορεί να είναι πλήρως άτυπη. Ο συνεντευκτής επιτρέπει την ανάπτυξη της συζήτησης σε μια γενική περιοχή που τον απασχολεί. Η Bell (1999), σημειώνει ότι η μη δομημένη συνέντευξη απαιτεί μεγάλη ικανότητα εκ μέρους του ερευνητή έτσι ώστε να είναι σε θέση να ελέγχει την πορεία τους, και αρκετό χρόνο για ανάλυση αποτελεσμάτων.

Όσον αφορά την επίτευξη μεγαλύτερης εγκυρότητας της συνέντευξης, οι Cohen και Manion (1994), αναδεικνύουν την ελαχιστοποίηση των μεροληψιών ως τον πιο πρακτικό τρόπο. Οι μεροληψίες ενδέχεται να προκύψουν από τα χαρακτηριστικά του συνεντευκτή, τα χαρακτηριστικά του ερωτώμενου και το ουσιαστικό περιεχόμενο των ερωτήσεων. Πιο αναλυτικά, ο συνεντευκτής είναι πιθανόν να βλέπει τον ερωτώμενο με τη δική του εικόνα και να επιδιώκει να αποσπάσει απαντήσεις οι οποίες υποστηρίζουν τις δικές του προσχηματισμένες ιδέες. Η Bell (1999), συμβουλεύει τους ερευνητές να είναι ιδιαιτέρως προσεκτικοί σχετικά με τον τρόπο που θέτουν τις ερωτήσεις, εφόσον συνειδητοποιούν ότι έχουν ισχυρές θέσεις σχετικές με μια πλευρά του ζητήματος το οποίο ερευνάται, καθώς το ζητούμενο είναι η πλήρης αντικειμενικότητα. Ο ερωτώμενος επίσης μπορεί να παρεξηγήσει το τι ερωτάται από την συνεντευκτή, επομένως η προσεκτική διατύπωση των ερωτήσεων είναι απαραίτητη έτσι ώστε να καταστεί το νόημα απολύτως σαφές. Η Bell (1999), παραθέτει την άποψη του Borg (1981), ο οποίος διακρίνει την προθυμία του ερωτώμενου να ευχαριστήσει τον συνεντευκτή μέσω των απαντήσεων που δίνει ως έναν σημαντικό παράγοντα επηρεασμού των πληροφοριών που εξάγονται μέσω της συνέντευξης. Προσθέτει τον ασαφή ανταγωνισμό ο οποίος ενδέχεται να εγερθεί ανάμεσα στον ερευνητή και τον ερωτώμενο καθώς και την τάση του ερευνητή να

αναζητά απαντήσεις που ενισχύουν τις προϋπάρχουσες ιδέες του. Ο Borg καταχωρεί τους τρεις αυτούς παράγοντες στα λεγόμενα *αποτελέσματα της αντίδρασης*.

Σε σχέση με το ερωτηματολόγιο, η συνέντευξη παρέχει τη δυνατότητα διερεύνησης περισσότερων λεπτομερειών και σημαντικών πτυχών ή σχετικών θεμάτων τα οποία δεν μπορούν να συμπεριληφθούν στο ερωτηματολόγιο. Η συνέντευξη αποτελεί την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε τρία στοιχεία: τον εξεταστή, τον ερωτώμενο και το πλαίσιο της συνέντευξης το οποίο περιλαμβάνει τα ζητήματα ή τις ερωτήσεις που εγείρονται από τον εξεταστή. Μέσω της συνέντευξης προβάλλονται οι γνώσεις, οι εμπειρίες, οι αξίες, οι προτιμήσεις, οι απόψεις και οι αντιλήψεις του ερωτώμενου. Στην ειδική κατηγορία της δομημένης συνέντευξης ο εξεταστής διενεργεί τη συνέντευξη με βάση έναν κατάλογο προετοιμασμένων ερωτήσεων από τις οποίες δεν μπορεί να παρεκκλίνει. Ουσιαστικά πρόκειται για ένα επικουρικό ερωτηματολόγιο (Verma & Mallick, 2004).

Η μέθοδος της παρατήρησης είναι ένα εργαλείο με το οποίο ο ερευνητής συλλέγει πληροφορίες χωρίς την άμεση χρήση ερωτήσεων. Ο Robson (2007), θεωρεί την παρατήρηση φυσική και προφανή τεχνική εφόσον όπως αναφέρει, οι πράξεις και η συμπεριφορά των ανθρώπων αποτελούν κεντρικές πτυχές σχεδόν σε κάθε διερεύνηση.

Ο Robson (2007), διακρίνει δυο διαστάσεις για τη διάκριση των προσεγγίσεων στην παρατήρηση. Η πρώτη διάσταση αφορά το βαθμό προ-δόμησης στην άσκηση της παρατήρησης από την οποία προκύπτει η τυπική και η άτυπη παρατήρηση. Οι άτυπες παρατηρήσεις είναι λιγότερο δομημένες και δίνουν στον ερευνητή την ελευθερία επιλέξει ο ίδιος τις πληροφορίες που θα συλλέξει και τον τρόπο με τον οποίο θα τις καταγράψει. Στη συνέχεια ο ερευνητής καλείται να συνθέσει, να αφαιρέσει και να οργανώσει τα δεδομένα. Οι τυπικές παρατηρήσεις περιλαμβάνουν ένα μεγάλο βαθμό δόμησης και κατεύθυνσης στο τι θα παρατηρηθεί και ο ερευνητής οφείλει να επικεντρωθεί αποκλειστικά στους σκοπούς της μελέτης. Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα είναι πιο εύκολο να επιτευχθεί στις τυπικές προσεγγίσεις. Από την άλλη πλευρά, οι άτυπες προσεγγίσεις μπορούν να προσφέρουν

Αρχικά αναφορικά με την τυπικότητα υπάρχουν δυο κύριοι τύποι παρατήρησης και διαμετρικά αντίθετοι μεταξύ τους, η συμμετοχική και η μη συμμετοχική, ο Robson (2007), όμως σημειώνει και τη διακριτική παρατήρηση η οποία είναι μη συμμετοχική προσπαθώντας να είναι μη αντιδραστική.

Κατά τον Robson (2007), οι μέθοδοι παρατήρησης μπορούν να ταξινομηθούν με βάση το βαθμό προ-δόμησης στην άσκηση της παρατήρησης

Ένα από τα ισχυρότερα πλεονεκτήματα της παρατήρησης είναι η αμεσότητά της. Επίσης τα δεδομένα που προκύπτουν μέσω της παρατήρησης μπορούν να συμπληρώσουν ή να αντιπαρατεθούν με τα δεδομένα που προέκυψαν από άλλες μεθόδους. Σαφέστατα, η παρατήρηση δεν στερείται μειονεκτημάτων και ίσως το κυριότερο από αυτά είναι η επιρροή που ασκεί η παρουσία του ερευνητή στη συμπεριφορά. Προτείνονται τρόποι με τους οποίους το μειονέκτημα αυτό μπορεί να ξεπεραστεί. Ένας από αυτούς είναι τα αντικείμενα παρατήρησης να μη γνωρίζουν ότι παρατηρούνται. Ένα άλλο μειονέκτημα πρακτικής φύσεως είναι ότι η παρατήρηση είναι συνήθως χρονοβόρα. Οι περισσότερο δομημένες παρατηρήσεις όμως, οι οποίες απαιτούν τη χρήση κάποιου είδους λεπτομερούς προγράμματος παρατήρησης, μειώνουν το χρόνο παρατήρησης. Η ανάπτυξη ενός τέτοιου επιστημονικού εργαλείου βέβαια, απαιτεί χρόνο.

4.4 Διαδικασία Συλλογής δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων ήταν η ίδια για όλες τις μελέτες περίπτωσης. Αρχικά πραγματοποιήθηκε μια συνάντηση γνωριμίας με τους εκπαιδευτικούς των δυο τάξεων. Στη συνάντηση αυτή ελήφθησαν τα βασικά στοιχεία του συνόλου των μαθητών των δυο τάξεων δηλαδή το όνομα, το φύλο, η ηλικία, η εθνική προέλευση, η ύπαρξη ειδικών αναγκών, η παρουσία παράλληλης στήριξης και οι ώρες κατά τις οποίες το παιδί λαμβάνει τη βοήθεια της παράλληλης στήριξης.

Η επόμενη επίσκεψη, το Νοέμβριο του 2011, στα σχολεία είχε στόχο τη γνωριμία με τα παιδιά. Ακολούθως τα παιδιά ερωτήθηκαν σχετικά με τους φίλους τους στην τάξη. Ζητήθηκε από τα παιδιά να ονομάσουν τους φίλους τους στην τάξη. Στην περίπτωση που οι φίλοι ξεπερνούσαν αριθμητικά τους πέντε ζητήθηκε από τα παιδιά να επιλέξουν τους πέντε καλύτερους. Ο στόχος ήταν η συμπλήρωση του κοινωνιογράμματος της κάθε τάξης (βλέπε Παράρτημα Α).

Ακολούθως, διενεργήθηκε παρατήρηση στο προαύλιο κατά τη διάρκεια του διαλλείματος στο δημοτικό σχολείο και στο νηπιαγωγείο κατά τους μήνες Δεκέμβριο και Ιανουάριο του ακαδημαϊκού έτους 2011-2012. Η παρατήρηση έγινε ξεχωριστά,

σε δυο παιδιά για το κάθε σχολείο. Το πρώτο ήταν το παιδί με παράλληλη στήριξη και το δεύτερο ήταν ένα παιδί του ιδίου φύλου, της ίδιας τάξης αλλά χωρίς ειδικές ανάγκες. Στόχος της παρατήρησης ήταν να εντοπιστούν οι αλληλεπιδράσεις των δυο παιδιών με τους συμμαθητές του ή με κάποιον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης παρευρισκόταν στο προαύλιο. Ως αλληλεπίδραση θεωρήθηκε η έναρξη κοινωνικών επαφών ή αλληλεπιδράσεων η οποία συνοδεύεται από κάποια ανταπόκριση, θετική ή αρνητική. Η διάρκεια της παρατήρησης ήταν δεκαπέντε (15) λεπτά χωρισμένα σε τρία πεντάλεπτα. Το κάθε πεντάλεπτο ήταν χωρισμένο σε διαστήματα των δέκα δευτερολέπτων (βλέπε παράρτημα Β). Για την καταγραφή της συμπεριφοράς του κάθε παιδιού χρησιμοποιήθηκαν οι εξής κατηγορίες: «Ξεκινάει την επικοινωνία με κάποιο άλλο παιδί», «Δέχεται επικοινωνία από άλλο παιδί», «Ξεκινάει την επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό, είτε τον ειδικό είτε κάποιον άλλο», «Δέχεται επικοινωνία από τον εκπαιδευτικό, είτε τον ειδικό είτε κάποιον άλλο», «Κάνει κάτι μόνο του».

Στο επόμενο στάδιο παρατηρήθηκαν μόνο τα παιδιά με ειδικές ανάγκες κατά τους μήνες Φεβρουάριο και Μάρτιο του 2012 (βλέπε παράρτημα Γ). Η παρατήρηση έγινε μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια των μαθηματικών ή των ελληνικών για τρία πεντάλεπτα σε δυο περιπτώσεις. Κάθε πεντάλεπτο ήταν χωρισμένο σε διαστήματα των δέκα δευτερολέπτων. Στην πρώτη περίπτωση και οι δυο εκπαιδευτικοί (γενικής εκπαίδευσης και παράλληλης στήριξης) βρίσκονται μέσα στην τάξη. Στη δεύτερη περίπτωση στην τάξη βρίσκεται μόνο ο εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης. Η παρατήρηση για κάθε περίπτωση έγινε δυο φορές. Οι κατηγορίες και υποκατηγορίες της παρατήρησης ήταν οι παρακάτω. Η πρώτη κατηγορία είχε τίτλο «Εργάζεται» και τις υποκατηγορίες «Μόνος» όταν ο μαθητής εργαζόταν σε ένα τραπέζι μόνος, χωρίς άλλα παιδιά, «Σε ομάδα» όταν ο μαθητής εργαζόταν σε ομάδα με έναν ακόμη ή περισσότερους μαθητές και «Με την ολομέλεια όταν ο μαθητής παρακολουθούσε αυτό που έκανε η υπόλοιπη τάξη. Η δεύτερη κατηγορία είχε τίτλο «Συμπεριφέρεται» και τις υποκατηγορίες «Προσέχει, παρακολουθεί» όταν για παράδειγμα άκουγε αυτό που γίνεται στην τάξη, κοιτούσε τον εκπαιδευτικό, «Δεν προσέχει, δεν παρακολουθεί» όταν ο μαθητής δεν ακολουθούσε την τάξη, εμφάνιζε διάσπαση προσοχής ή προβλήματα συμπεριφοράς και «Συμμετέχει ενεργά» όταν για παράδειγμα διάβαζε, αντέγραφε, μιλούσε στον εκπαιδευτικό ή κάποιο συμμαθητή του, σήκωνε το χέρι για να πάρει το λόγο. Η Τρίτη κατηγορία είχε τίτλο «Αλληλεπιδράει» και υποκατηγορίες τις «Δεν αλληλεπιδρά» όταν ο μαθητής δεν

αλληλεπιδρούσε με κανέναν και απλώς άκουγε ή κοιτούσε, «Αλληλεπιδρά με τον εκπαιδευτικό της τάξης» όταν μιλούσε με τον εκπαιδευτικό της τάξης ή του μιλούσε ο εκπαιδευτικός της τάξης, «Αλληλεπιδρά με τον εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης» όταν μιλούσε με τον εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης ή του μιλούσε ο εκπαιδευτικός της Παράλληλης στήριξης και «Αλληλεπιδρά με συμμαθητή» όταν μιλούσε σε συμμαθητή του ή του μιλούσε κάποιος συμμαθητής του. Η τέταρτη κατηγορία είχε τίτλο «Φύση αλληλεπίδρασης (με εκπαιδευτικό Γενικής Εκπαίδευσης ή Παράλληλης στήριξης)» και υποκατηγορίες τις «Ο εκπαιδευτικός διδάσκει ομάδα μαθητών» όταν ένας από τους δυο εκπαιδευτικούς δίδασκε όλη την τάξη ή τη μικρή ομάδα που βρίσκεται ο μαθητής, «Ο εκπαιδευτικός διδάσκει ατομικά το μαθητή» όταν ένας από τους δυο εκπαιδευτικούς δίδασκε ατομικά το μαθητή, « Ο εκπαιδευτικός δίνει οδηγίες στην ομάδα» όταν ένας από τους δυο εκπαιδευτικούς έδινε οδηγίες σε όλη την τάξη ή τη μικρή ομάδα του μαθητή και «Ο εκπαιδευτικός δίνει οδηγίες στο μαθητή» όταν ένας από τους δυο εκπαιδευτικούς έδινε οδηγίες μόνο στο μαθητή. Σε καθένα από τα διαστήματα των δέκα δευτερολέπτων μπορούσε να επιλεγεί μια μόνο υποκατηγορία. Στην ειδική περίπτωση επιλογής της υποκατηγορίας «Δεν προσέχει, δεν παρακολουθεί» η οποία ανήκει στην κατηγορία «Συμπεριφέρεται», δεν μπορούσε να επιλεγεί καμιά άλλη κατηγορία στο ίδιο διάστημα.

Η παρατήρηση που είχε στόχο τη δημιουργία του κοινωνιογράμματος όπως και η παρατήρηση των αλληλεπιδράσεων κατά τη διάρκεια του διαλλείματος επαναλήφθηκαν το μήνα Μάιο του 2012.

Επιπροσθέτως, το μήνα Μάιο του 2012 διενεργήθηκαν συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς τους δύο εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης και τους δύο εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης των δύο παιδιών με ειδικές ανάγκες που συμμετέχουν στην έρευνα. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του νηπιαγωγείου και του Δημοτικού σχολείου μετά το τέλος του σχολικού προγράμματος και χωρίς την παρουσία τρίτου προσώπου. Τα ερωτήματα των συνεντεύξεων ήταν συγκεκριμένα και ήταν χωρισμένα σε τέσσερις κατηγορίες. Αφορούσαν το συγκεκριμένο μαθητή της τάξης τους και όχι γενιά τους μαθητές με ειδικές ανάγκες σε μια τάξη συνδιδασκαλίας (βλέπε Παράρτημα Δ). Η πρώτη κατηγορία αναφερόταν στην εργασία του μαθητή με ειδικές ανάγκες στην τάξη, η δεύτερη την συμπεριφορά του μαθητή, η τρίτη την αλληλεπίδραση στην τάξη και η τέταρτη τα ακαδημαϊκά και κοινωνικά αποτελέσματα. Σε κάθε μια από τις παραπάνω

κατηγορίες οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να απαντήσουν στις ερωτήσεις που αφορούσαν είτε την περίπτωση της τάξης με συνδιδασκαλία είτε χωρίς. Στην κατηγορία *Εργασία στην τάξη*, οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για τη εξατομικευμένη εργασία, την εργασία σε ομάδα και την εργασία στην ολομέλεια σε συνδυασμό με τη βοήθεια που παρέχει στο παιδί ο εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης όταν δεν υπάρχει εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης και τη βοήθεια που παρέχει ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης σε μια τάξη συνδιδασκαλίας . Στην κατηγορία *Συμπεριφορά στην τάξη* οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν κατά πόσο το παιδί παρακολουθεί και συμμετέχει ενεργά στο μάθημα όταν υπάρχει ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης και όταν στην τάξη υπάρχει μόνο ο εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης. Στην κατηγορία *Αλληλεπίδραση στην τάξη* οι ερωτήσεις αφορούν τις αλληλεπιδράσεις του παιδιού με τους εκπαιδευτικούς καθώς και με τους συμμαθητές του όταν στην τάξη γίνεται συνδιδασκαλία ή τυπική διδασκαλία. Στην τέταρτη κατηγορία που αφορά τα *Ακαδημαϊκά και κοινωνικά αποτελέσματα* γίνεται προσπάθεια να διαπιστωθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη εξέλιξη της γνωστικής προόδου, της κοινωνικής προόδου, της βελτίωσης της συμπεριφοράς, της αυτοπεποίθησης και των κινήτρων για μάθηση σε συνδυασμό με την παρουσία και την απουσία του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης. Αρχικά ζητήθηκαν βαθμονομημένες απαντήσεις δηλαδή Ποτέ, Σπάνια, Μερικές φορές, Συχνά, Πάντα για τις τρεις πρώτες κατηγορίες και Διαφωνώ Απόλυτα, Διαφωνώ, Ούτε Διαφωνώ ούτε συμφωνώ, Συμφωνώ, Συμφωνώ απόλυτα για την τέταρτη κατηγορία.

Δεύτερη Φάση

Κατά τη δεύτερη φάση επαναλήφθηκε η ίδια διαδικασία με την πρώτη φάση. Ο σκοπός ήταν να διαπιστωθεί το αν επετεύχθη η κοινωνική ένταξη του παιδιού στη σχολική τάξη. Τα αποτελέσματα των δυο τάξεων παρουσιάζονται συγκεντρωτικά στον παρακάτω πίνακα.

	Μέσος όρος	Πλήθος	Τυπική Απόκλιση
Παιδιά με τυπική ανάπτυξη	3,84	31	2,38
Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες	3,5	2	2,12
Σύνολο Παιδιών	3,82	33	2,34

Τα αποτελέσματα του κοινωνιομετρικού τεστ της δεύτερης φάσης όπως φαίνονται στον παραπάνω πίνακα, δείχνουν ότι οι ψήφοι τις οποίες έλαβαν τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες δεν διαφέρουν κατά πολύ. Συγκεκριμένα τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη έλαβαν κατά μέσο όρο 3,84 ψήφους και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έλαβαν κατά μέσο όρο 3,5 ψήφους. Σε αυτή τη φάση, η Φρόσω έλαβε 2 ψήφους και η Φωτεινή 5 ψήφους. Η Φωτεινή συνεχίζει να είναι περισσότερο δημοφιλής στην τάξη της σε σχέση με τη Φρόσω. Είναι όμως πολύ θετικό το ότι η Φρόσω έλαβε 2 ψήφους ενώ κατά την πρώτη φάση δεν έλαβε καμία.

Κατά την πρώτη φάση η Φωτεινή έλαβε 5 ψήφους ενώ οι συμμαθητές της με τυπική ανάπτυξη έλαβαν κατά μέσο όρο 2,46 ψήφους. Κατά τη δεύτερη φάση συλλογής δεδομένων η Φωτεινή έλαβε και πάλι 5 ψήφους ενώ τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη του Νηπιαγωγείου έλαβαν κατά μέσο όρο 3,5 ψήφους. Η κοινωνική ένταξη της Φωτεινής δεν παρουσιάζει διαφορά σε σχέση με την πρώτη φάση και αυτό φάνηκε και στις παρατηρήσεις της ερευνήτριας μέσα στην τάξη. Συνεχίζει να συναναστρέφεται με τους συμμαθητές της με την ίδια συχνότητα και ένταση όπως και κατά την πρώτη φάση.

Στην πρώτη φάση η Φρόσω δεν έλαβε ψήφους ενώ οι συμμαθητές της με τυπική ανάπτυξη έλαβαν κατά μέσο όρο 2,53 ψήφους. Κατά τη δεύτερη φάση η Φρόσω έλαβε 2 ψήφους και οι τυπικά αναπτυσσόμενοι συμμαθητές της έλαβαν κατά μέσο όρο 3,3 ψήφους. Η Φρόσω φαίνεται να έχει σημειώσει πρόοδο όσον αφορά την κοινωνική της ένταξη. Έλαβε περισσότερες ψήφους σε σχέση με τη πρώτη φάση. Αξίζει να σημειωθεί ότι ζητήθηκε από τα παιδιά να ονομάσουν μέχρι πέντε στον

αριθμό φίλους τους. Ο περιορισμός αυτός στον αριθμό οδήγησε τα παιδιά στο να ονομάσουν τους πέντε συμμαθητές τους με τους οποίους κάνουν περισσότερο παρέα. Κατά τη διενέργεια της συνέντευξης στη δεύτερη φάση ορισμένα παιδιά ανέφεραν στην ερευνήτρια ότι εκτός των βασικών τους φίλων, μερικές φορές κάνουν παρέα και με τη Φρόσω παρότι δεν ανέφεραν το όνομά της.

Α: Η περίπτωση της Φρόσως.

Η Φρόσω είναι ένα εννιάχρονο κορίτσι που φοιτά στην Τετάρτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Η Φρόσω έχει διάγνωση βαρηκοΐας και νοητικής ανωριμότητας από το ΚΕΔΔΥ. Επίσης, κατάγεται από την Αλβανία από όπου ήλθε με τους γονείς της πριν από τρία χρόνια.

Η Φρόσω σχεδόν πάντα αρνείται να φοράει το ακουστικό της εφευρίσκοντας διάφορες δικαιολογίες όπως ότι την ενοχλεί, ότι φοβάται μη βραχεί ή ότι θα την κοροϊδεύουν τα άλλα παιδιά. Σύμφωνα με τη δασκάλα Παράλληλης Στήριξης, έχει μείνει πολύ πίσω σε σχέση με την ύλη της τετάρτης τάξης καθώς χρειάστηκε να καλυφθούν πρώτα βασικές γνώσεις από τις προηγούμενες τάξεις. Αυτό συνέβη διότι η εκπαιδευτικός της Παράλληλης Στήριξής ανέλαβε τη φετινή χρονιά τη Φρόσω και δεν υπάρχουν έγγραφα τα οποία να πληροφορούν για το εκπαιδευτικό έργο της προηγούμενης παιδαγωγού Παράλληλης Στήριξης της Φρόσω. Η ερευνήτρια παρατήρησε ότι βαριέται εύκολα στο μάθημα και πολλές φορές καταφεύγει στο να δίνει σκόπιμα λανθασμένες απαντήσεις κάτι το οποίο βρίσκει αρκετά διασκεδαστικό. Η παρατήρηση αυτή επιβεβαιώθηκε από την εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης. Η προσοχή της αφαιρείται πολύ εύκολα και δείχνει να χρειάζεται πάντα κάποιον να την επαναφέρει. Δεν έχει φίλους στο σχολείο εκτός από τα ξαδέλφια της που βρίσκονται σε διαφορετικές τάξεις με τα οποία μιλά μόνο Αλβανικά.

Οι συμμαθητές της την αντιμετωπίζουν με αδιαφορία και δεν τη συμπεριλαμβάνουν αυτόβουλα σε καμιά από τις δραστηριότητές τους μέσα στην τάξη αλλά και κατά τη διάρκεια του διαλλείματος. Στις περιπτώσεις κατά της οποίες ο δάσκαλος χωρίζει τα παιδιά σε ομάδες, οι συνεργάτες της Φρόσως συνεργάζονται απρόθυμα μαζί της. Η απόμακρη σχέση που έχει όμως με τους συμμαθητές της δε φαίνεται να την ενοχλεί. Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό της Παράλληλης στήριξης, η οικογένεια της Φρόσως δε μιλά την Ελληνική γλώσσα και δεν τη βοηθά με τα μαθήματά της. Ως εκ τούτου έρχεται σχεδόν πάντα απροετοίμαστη στο σχολείο. Οι

γονείς του παιδιού δεν έχουν παρά ελάχιστες επαφές με τους εκπαιδευτικούς που έχουν αναλάβει τη Φρόσω.

Κατά τη δεύτερη φάση παρατήρησης, η κατάσταση φάνηκε να βελτιώνεται. Κατ' αρχάς ξεκίνησε να φοράει πάντοτε το ακουστικό της. Η Φρόσω παρουσίασε ανοδική πορεία στο γνωστικό τομέα. Συμμετείχε περισσότερο στις δραστηριότητες της τάξης και φαινόταν αρκετά πρόθυμη να συμμετέχει ενεργά στο μάθημα. Η αλλαγή αυτή ενδεχομένως να οφείλεται στην αλλαγή του εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης της τάξης. Ακόμα, στα διαλείμματα έκανε κάποιες δειλές προσπάθειες να πλησιάσει ορισμένες συμμαθήτριές της και τις περισσότερες φορές τα κορίτσια ανταποκρίνονταν. Συνέχισε βέβαια να περνά τον περισσότερο χρόνο του διαλείμματος με τα ξαδέλφια της, μιλώντας Αλβανικά.

Κατά τις πρώτες επισκέψεις της ερευνήτριας στο Δημοτικό Σχολείο η Φρόσω ήταν πολύ περίεργη για το νέο πρόσωπο που επισκεπτόταν την τάξη. Αυτός ήταν και ο λόγος που οι επισκέψεις αυτές αυξήθηκαν με σκοπό να ξεπεραστεί η περιέργεια και η παρατήρηση να μπορεί να πραγματοποιηθεί επηρεάζοντας όσο το δυνατόν λιγότερο την συμπεριφορά του παιδιού. Εν συνεχεία όταν πλέον ξεκίνησε η συλλογή των δεδομένων η Φρόσω φάνηκε να μη δίνει σημασία στην παρουσία της ερευνήτριας με την έννοια ότι η Φρόσω θεωρούσε αναμενόμενη τη συχνή παρουσία της ερευνήτριας.

Η εκπαιδευτικός της Παράλληλης στήριξης της Φρόσως επέλεξε η διδασκαλία των μαθημάτων της Γλώσσας και των Μαθηματικών να γίνεται σε ξεχωριστή αίθουσα λόγω των σημαντικών γνωστικών κενών που έχει εντοπίσει να υπάρχουν. Τις υπόλοιπες ώρες βοηθά τη Φρόσω μέσα στην τάξη. Συχνά απογοητεύεται από τη λιγοστή διάθεση της Φρόσως να συνεργαστεί μαζί της και προσπαθεί να βρει νέους τρόπους έτσι ώστε να προσελκύσει το ενδιαφέρον της.

Β: Η περίπτωση της Φωτεινής

Η Φωτεινή είναι ένα νήπιο με σύνδρομο Down και μέτρια νοητική καθυστέρηση. Είναι ένα πολύ κοινωνική και δραστήρια. Της αρέσει να μιλάει και να παίζει με τους συμμαθητές της και μάλιστα φαίνεται να είναι πολύ δημοφιλής, κάτι που αποδεικνύουν και από τον αριθμό των ψήφων που έλαβε από τους συμμαθητές της. Μερικές φορές έχει έντονα ξεσπάσματα (πετάει πράγματα) χωρίς να δείχνει τι ακριβώς την ενοχλεί. Τις περισσότερες φορές όμως είναι φιλική με τους υπόλοιπους και προσεκτική με τα πράγματά της. Έχει μια δυσκολία στη λεπτή κινητικότητα και χρειάζεται ενθάρρυνση προκειμένου να ζωγραφίσει, να φτιάξει ένα παζλ και να ολοκληρώσει την εργασία της. Νιώθει όμως πολύ περήφανη όταν το κάνει και επιθυμεί συνήθως να παρουσιάζει τα έργα της. Κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων και του διαλλείματος παίζει με τα άλλα παιδιά και το παιχνίδι ξεκινά αυθόρμητα και από τις δυο πλευρές. Τα υπόλοιπα παιδιά την αγαπούν πολύ και παίζουν μαζί της ευχάριστα. Εκτός αυτού είναι πολύ προστατευτικοί απέναντί της και δείχνουν κατανόηση όταν εκδηλώνει διασπαστική συμπεριφορά. Κατά τη διάρκεια των οργανωμένων δραστηριοτήτων συμμετέχει ενεργητικά. Απαντάει στις ερωτήσεις που γίνονται στην ολομέλεια αλλά και ατομικά στην ίδια. Ορισμένες φορές δείχνει να αφαιρείται αλλά επανέρχεται γρήγορα με την προτροπή των νηπιαγωγών της παράλληλης στήριξης και της γενικής εκπαίδευσης. Γενικότερα συμπεριφέρονται στη Φωτεινή σχεδόν με τον ίδιο τρόπο που συμπεριφέρονται στα άλλα παιδιά. Εκτός σχολείου η Φωτεινή παίρνει μαθήματα λογοθεραπείας και εργοθεραπείας.

Η ερευνήτρια ανέπτυξε πολύ καλή και τρυφερή σχέση με τη Φωτεινή. Από την πρώτη στιγμή η Φωτεινή την πλησίασε και της παρουσίασε τις ζωγραφιές από το συρτάρι της. Η ερευνήτρια έκανε συχνές επισκέψεις στο νηπιαγωγείο καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς και αυτό καθώς προσπάθησε και κατάφερε να αναπτύξει μια οικειότητα με τη Φωτεινή έτσι ώστε η παρουσία της να μην επηρεάζει τη συμπεριφορά της. Με αυτόν τον τρόπο η νηπιαγωγός γενικής εκπαίδευσης αποδέχτηκε την παρουσία της ερευνήτριας μέσα στην τάξη, κατευνάζοντας τις αρχικές της ανησυχίες που αφορούσαν την αναστάτωση που προκαλεί στη Φωτεινή η παρουσία άγνωστων προσώπων στο Νηπιαγωγείο.

Οι σχέσεις των παιδιών με ειδικές ανάγκες με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη

Α: Η περίπτωση της Φρόσως
Πρώτη Φάση

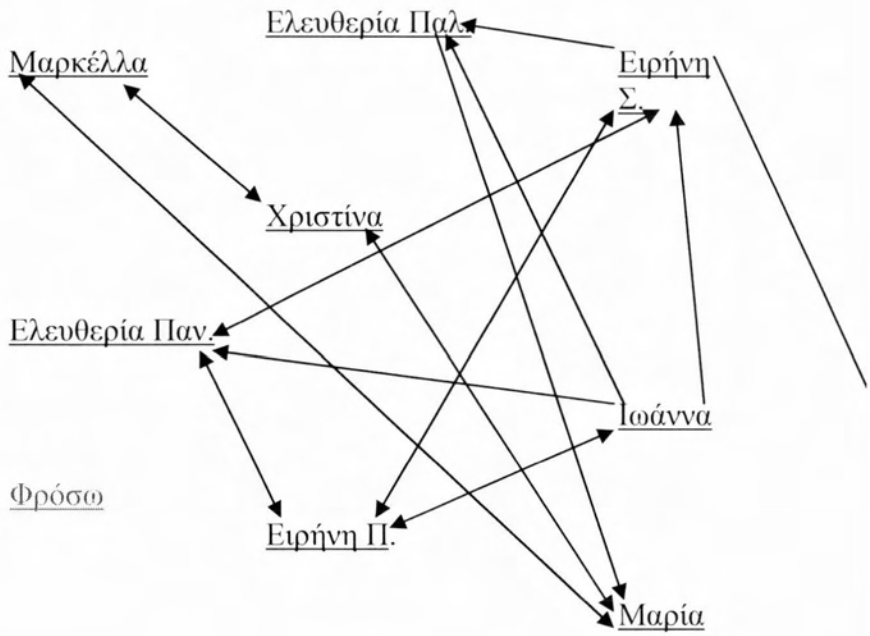
Κατά την πρώτη φάση, λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα που εξήχθησαν από την παρατήρηση και τη συνέντευξη της ερευνήτριας με τα παιδιά της τάξης του Δημοτικού Σχολείου είναι φανερό ότι τα παιδιά αντιμετωπίζουν με αδιαφορία την παρουσία της Φρόσως.

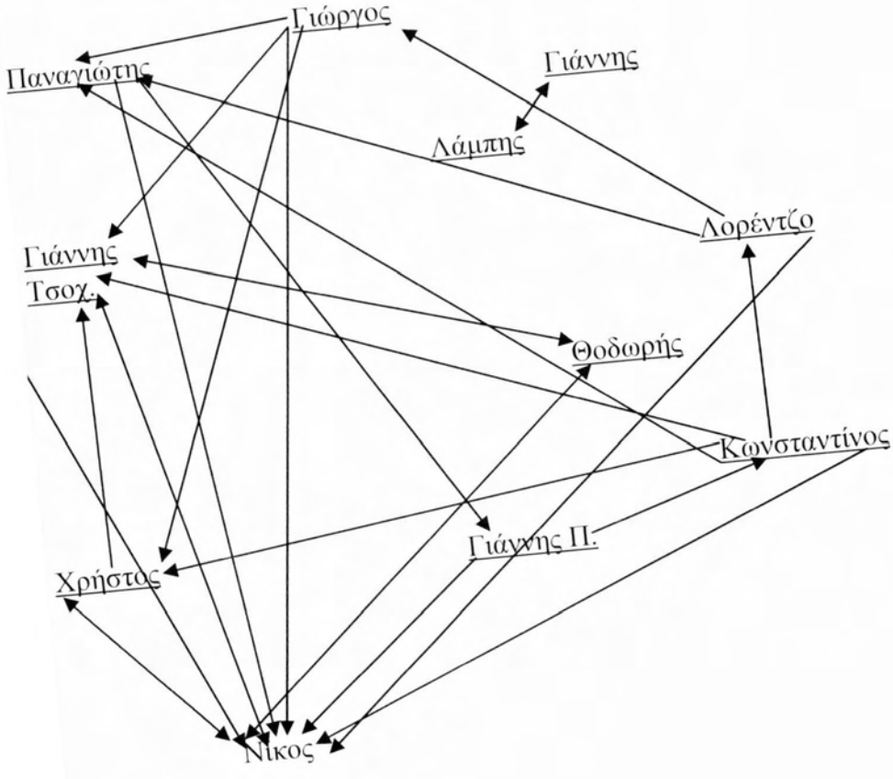
Τα παιδιά της τάξης γνωρίζουν ότι η Φρόσω είναι βαρήκοη αλλά φαινόταν να την αντιμετωπίζουν σαν να επρόκειτο για κωφό παιδί. Την πρώτη ημέρα επίσκεψης στο σχολείο όταν η ερευνήτρια πλησίασε τη Φρόσω ένα παιδί έσπευσε να την ενημερώσει ότι δεν μπορεί να την ακούσει γιατί είναι «κουφή». Το περιστατικό αυτό ήταν συνηθισμένο και αποδεικνύει ότι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης αντιμετώπιζαν τη Φρόσω με ένα άκομψο και σχεδόν προσβλητικό τρόπο. Η Φρόσω αντιδρούσε παθητικά σε αυτή τη συμπεριφορά. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος ρωτούσε συχνά την εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης πόσος χρόνος απομένει μέχρι το διάλλειμα. Έδειχνε πολύ χαρούμενη όταν το μάθημα τελείωνε και έφευγε πρώτη από την τάξη. Ο εκπαιδευτικός της Γενικής Εκπαίδευσης αγνοεί τη Φρόσω και φαίνεται να θεωρεί ότι η εκπαιδευτικός της Παράλληλης Στήριξης έχει την αποκλειστική ευθύνη για το παιδί.

Στη συνέντευξη με τα παιδιά την οποία διεξήγαγε η ερευνήτρια για τις ανάγκες του Κοινωνιογράμματος, φάνηκε ότι τα παιδιά αδιαφορούν πλήρως για τη Φρόσω καθώς δεν πήρε ψήφους. Μάλιστα όταν η ερευνήτρια ολοκλήρωσε τη συνέντευξη με το Νίκο και του ζήτησε να πει στη Φρόσω να έρθει, εκείνος της είπε να μην τη ρωτήσει γιατί «δεν κάνει παρέα με μας, κάνει μόνο με τα ξαδέρφια της που πάνε Τρίτη».

Η Φρόσω δεν εκδηλώνει διασπαστική συμπεριφορά κανενός είδους. Οι συμμαθητές της φαίνεται ότι την αντιμετωπίζουν ως κάτι πολύ διαφορετικό με τους ίδιους και επιλέγουν να μη συναναστρέφονται μαζί της. Εκείνη δείχνει να δέχεται παθητικά τη στάση των συμμαθητών της και κάνει υπομονή έως ότου έλθει η ώρα του διαλείμματος.

Στη συνέχεια παρατίθεται το Κοινωνιόγραμμα της Φρόσως για τη Φάση Α.


Ελευθερία Παλ.
Μαρκέλλα
Ειρήνη Σ.
Χριστίνα
Ελευθερία Παν.
Ιωάννα
Φρόσω
Ειρήνη Π.
Μαρία


Γιώργος
Παναγιώτης
Γιάννης
Λάμπης
Λορέντζο
Γιάννης
Τσοχ.
Θοδωρής
Κωνσταντίνος
Γιάγκης Π.
Χρήστος
Νίκος

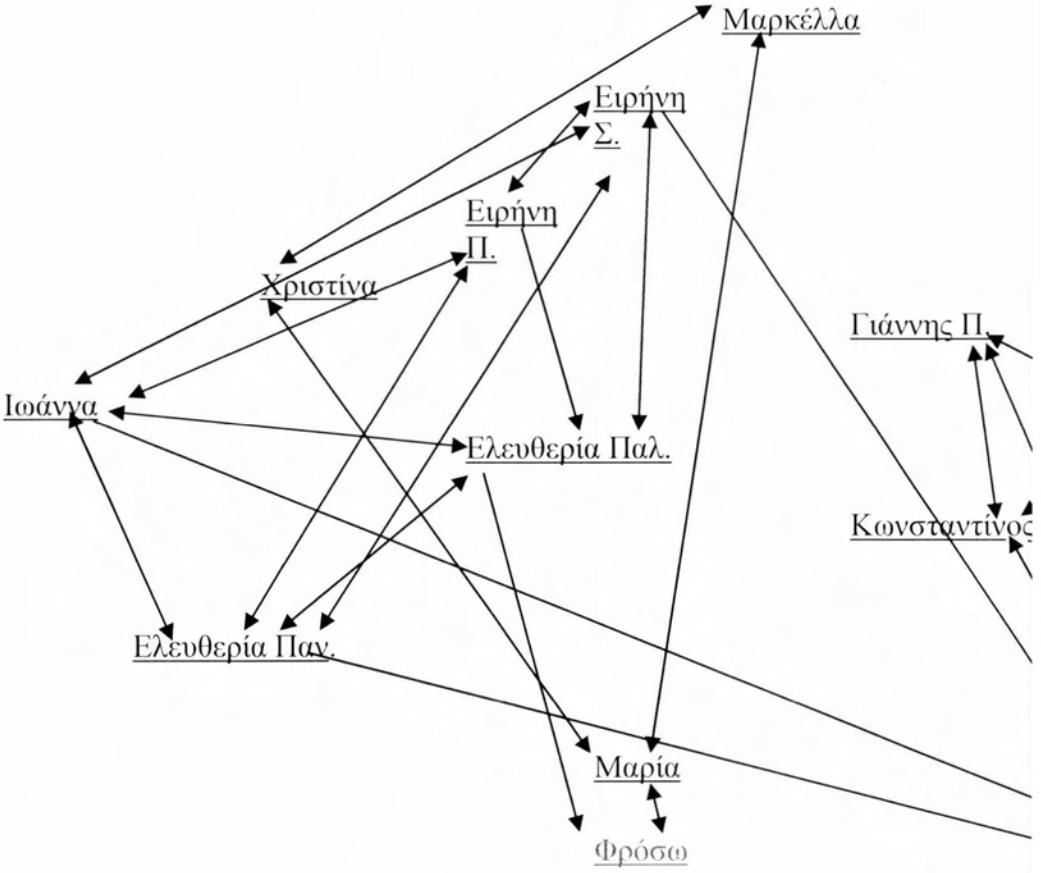
Δεύτερη Φάση

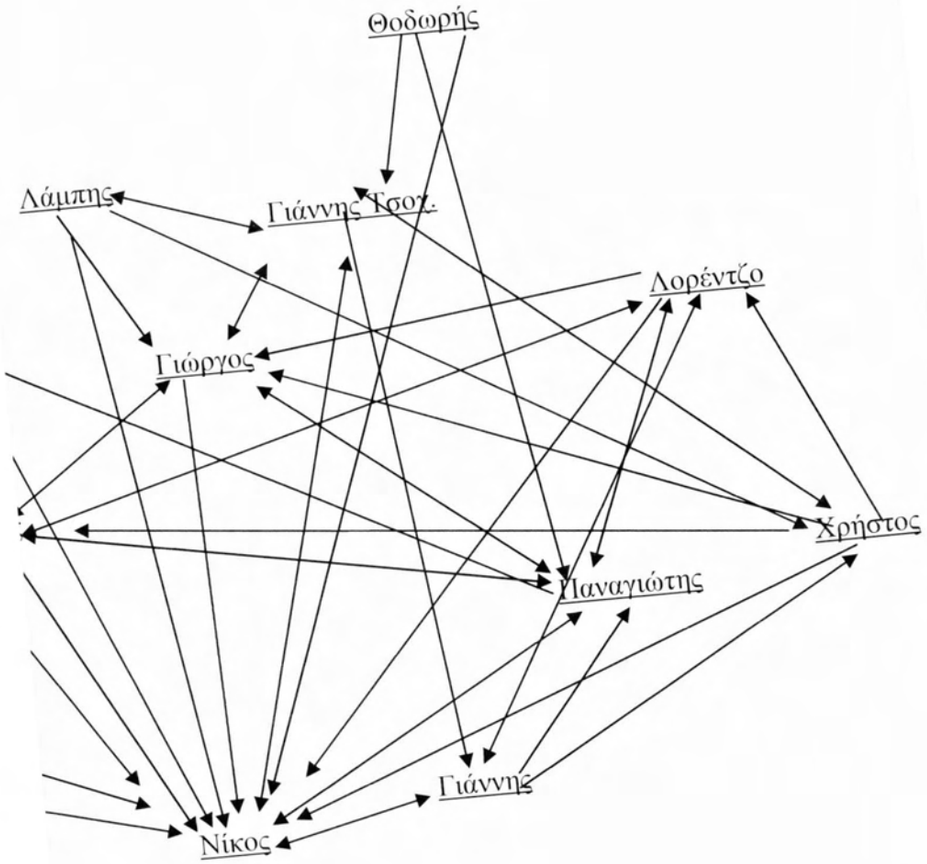
Κατά τη δεύτερη φάση συλλογής δεδομένων η Φρόσω συμπεριλήφθηκε στις ψήφους δυο συμμαθητριών της. Μάλιστα η ερευνήτρια σημείωσε ότι περισσότερα παιδιά εξέφρασαν την επιθυμία τους να ψηφίσουν τη Φρόσω εάν επιτρεπόταν η επιλογή περισσότερων από πέντε συμμαθητών τους με τους οποίους κάνουν παρέα. Τα ίδια παιδιά συμπλήρωσαν ότι προσπαθούν να παίζουν μαζί της αλλά η ίδια πολλές φορές αρνείται.

Η αλλαγή της στάσης των παιδιών οφείλεται ενδεχομένως στην αλλαγή του εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης. Ο νέος εκπαιδευτικός αντικατέστησε τον προηγούμενο από το μήνα Φεβρουάριο. Ο ίδιος ανέφερε στην ερευνήτρια ότι προσπάθησε να «φέρει πιο κοντά» τους μαθητές της τάξης του. Κατέθεσε ότι όταν ανέλαβε τα καθήκοντα του δασκάλου της συγκεκριμένης τάξης εντόπισε την «άδικη» συμπεριφορά των παιδιών τυπικής ανάπτυξης προς τη Φρόσω, η οποία συμπεριφορά πλήγωνε εμφανώς τη μαθήτρια. Συνέχισε λέγοντας ότι βρήκε την ευκαιρία να μιλήσει στα παιδιά κατά τη διάρκεια ενός από τα μαθήματα στα οποία η Φρόσω λαμβάνει εξατομικευμένη διδασκαλία σε ξεχωριστή τάξη. Εξήγησε, όπως ισχυρίστηκε, στα παιδιά το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της Φρόσως που είναι η βαρηκοΐα και ζήτησε από τα παιδιά να προσπαθήσουν να τη συμπεριλάβουν στις παρέες τους, «να την κάνουν παρέα», για να μην αισθάνεται μόνη και αναγκάζεται να παίζει με μικρότερα παιδιά. Επιπρόσθετα, όπως είπε, εκμεταλλεύτηκε ένα τυχαίο γεγονός μιας διαφωνίας μικρής έκτασης που είχε η Φρόσω με μια συμμαθήτριά της, τη Μαρία, έτσι ώστε να συμφιλιωθούν. Όταν οι δυο πλευρές έλυσαν τη διαφωνία τους με τη βοήθειά του, τις προέτρεψε να παίξουν μαζί με αφορμή τη συμφιλίωσή τους. Με αυτόν τον τρόπο τα δυο κορίτσια γνωρίστηκαν και συνέχισαν να κάνουν παρέα γεγονός που αποδεικνύεται και μέσω της συνέντευξης που διενήργησε η ερευνήτρια, όπου τα δυο κορίτσια ονομάτισαν η μία την άλλη ως άτομα με τα οποία κάνουν παρέα στο σχολείο.

Ένα σημαντικό στοιχείο που άλλαξε σε σχέση με την πρώτη φάση είναι ότι η Φρόσω φορούσε σχεδόν κάθε μέρα το ακουστικό της. Ο εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης αναφέρει ότι ο ίδιος κατάφερε να πείσει τη Φρόσω να φοράει το ακουστικό της. Χωρίς αμφιβολία, ανεξάρτητα από το λόγο για τον οποίο η Φρόσω αποφάσισε να φορά το ακουστικό της, το γεγονός ότι το φορά είναι πολύ σημαντικό καθώς βελτιώνει την επικοινωνία με τους συμμαθητές της.

Στη συνέχεια παρατίθεται το Κοινωνιόγραμμα της Φρόσως για τη Φάση Β.


Μαρκέλλα
Ειρήνη Σ.
Ειρήνη Π.
Χριστίνα
Γιάννης Π.
Ιωάννα
Ελευθερία Παλ.
Κωνσταντίνος
Ελευθερία Παν.
Μαρία
Φρόσω


Θοδωρής
Λάμπης
Γιάννης Τσοχ.
Λορέντζο
Γιώργος
Χρήστος
Παναγιώτης
Γιάννης
Νίκος

Β: Η περίπτωση της Φωτεινής

Πρώτη Φάση

Η ερευνήτρια διαπίστωσε κρίνοντας από τις παρατηρήσεις όσο και από τις συνεντεύξεις με τα παιδιά ότι η Φωτεινή είναι ένα πολύ αγαπητό πρόσωπο της τάξης .

Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στην πλειοψηφία τους αλληλεπιδρούν μαζί με τη Φωτεινή άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο και δεν επηρεάζονται από την ιδιαιτερότητά της. Κατά τις ελεύθερες δραστηριότητες όπως και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος την προσκαλούν να παίξει μαζί τους και άλλες φορές η ίδια η Φωτεινή παίρνει την πρωτοβουλία και συμμετέχει στο παιχνίδι. Κατά τις οργανωμένες δραστηριότητες όταν εφαρμόζεται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος τα παιδιά χαίρονται να έχουν τη Φωτεινή στην ομάδα τους. Η πολύ καλή αυτή σχέση που έχει αναπτυχθεί ενδεχομένως οφείλεται σε ένα σύνολο παραγόντων.

Αρχικά, η νηπιαγωγός γενικής εκπαίδευσης, είχε , όπως λέει, μιλήσει τα παιδιά για την ιδιαιτερότητα της Φωτεινής και την φοίτησή της στο νηπιαγωγείο. Τόνισε πως μπορεί να φαίνεται λίγο διαφορετική αλλά κανείς άνθρωπος δεν είναι ίδιος με τους άλλους. Τους είπε όμως ότι το ότι είμαστε διαφορετικοί δεν πρέπει να μας χωρίζει αλλά να μας ενώνει. Τους διάβασε μάλιστα και ένα παιδικό βιβλίο που αφορά το σύνδρομο Down, το «Θέλω μόνο να παίξω μαζί σου», του Μερκούριου Αυτζή (2004). Τους εξήγησε ότι μερικές φορές μπορεί η Φωτεινή να μην καταλαβαίνει τι της λένε και να μην μπορεί να απαντήσει ή να μην μπορεί να κάνει κάποια εργασία. Επίσης, η ομιλία της αν και δεν είναι καθαρή, δε σημαίνει ότι δεν έχει πράγματα να πει ή ότι πρέπει να την κοροϊδεύουνε αλλά να τη βοηθάνε όποτε το χρειάζεται. Αξίζει να αναφερθεί ότι όταν η ερευνήτρια επισκέφτηκε το νηπιαγωγείο μια ημέρα του Οκτώβρη, ένα από τα παιδιά, ο Δημήτρης Κ. ο οποίος γιόρταζε πρόσφατα έφερε μολυβάκια για να «κεράσει» τα παιδιά. Η επιλογή δεν είναι τυχαία καθώς εξήγησε στη μαμά του ότι η Φωτεινή δεν πρέπει να τρώει γλουτένη και έτσι είναι καλύτερο να μην κεράσουν γλυκά. Η νηπιαγωγός είχε ήδη πληροφορήσει τα παιδιά ότι η Φωτεινή έχει κοιλιοκάκη και τους είχε εξήγησε τι σημαίνει αυτό.

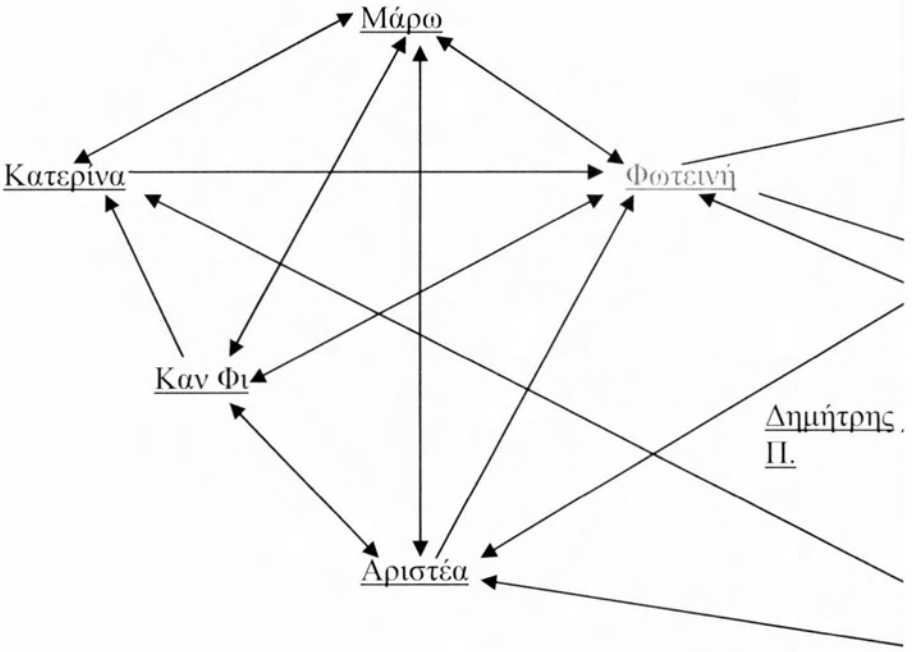
Η νηπιαγωγός της Παράλληλης στήριξης βοηθά τη Φωτεινή καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας καταφέρνοντας όμως να είναι όσο το δυνατόν πιο αφανής η βοήθεια αυτή. Η υποστήριξή της θα χαρακτηριζόταν μάλλον «αθόρυβη» αλλά πολύ εποικοδομητική αφού η Φωτεινή ανταποκρίνεται και δείχνει πιο σίγουρη μέσα στην τάξη. Λαμβάνει την πρωτοβουλία να βοηθά και άλλα παιδιά όταν το χρειάζονται. Με

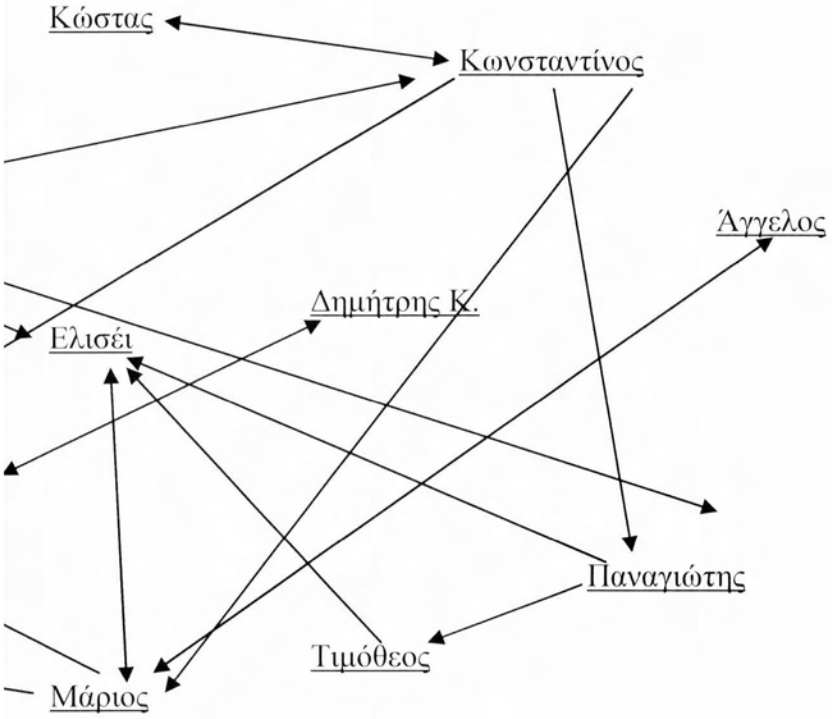
αυτόν τον τρόπο κάποιος θα υπέθετε ότι δεν βρίσκεται στην τάξη μόνο για τη Φωτεινή αλλά για όλα τα παιδιά. Έτσι τα παιδιά πιο δύσκολα σχηματίζουν την εντύπωση ότι η Φανή είναι μια «διαφορετική» συμμαθήτριά τους

Ένας άλλος πολύ σημαντικός κατά τη γνώμη της ερευνήτριας λόγος στον οποίο οφείλονται οι πολύ καλές κοινωνικές σχέση της Φωτεινής με τους συμμαθητές της είναι η ευγενική συμπεριφορά της. Επίσης πρόκειται για ένα παιδί ενεργητικό με έντονη προσωπικότητα πολλά ενδιαφέροντα. Τα παραπάνω σε συνδυασμό με το ότι η Φωτεινή δεν αντιμετωπίζεται ξεκάθαρα ως κάτι διαφορετικό έχουν ως αποτέλεσμα την πλήρη κοινωνική ένταξη της Φωτεινής μέσα στην τάξη.

Στις συνεντεύξεις που διεξήγαγε κατά την πρώτη φάση η ερευνήτρια με τα παιδιά, η Φωτεινή απέσπασε 5 ψήφους από τους συμμαθητές της και αυτό την κατατάσσει πρώτη σε δημοτικότητα μαζί με μια συμμαθήτριά της με τυπική ανάπτυξη.

Στη συνέχεια παρατίθεται το κοινωνιόγραμμα της Φωτεινής, που αφορά τη Φάση Α'.


Μάρω
Κατερίνα
Φωτεινή
Καν Φι
Δημήτρης Π.
Αριστέα


Κώστας
Κωνσταντίνος
Άγγελος
Δημήτρης Κ.
Ελισέι
Παναγιώτης
Τιμόθεος
Μάριος

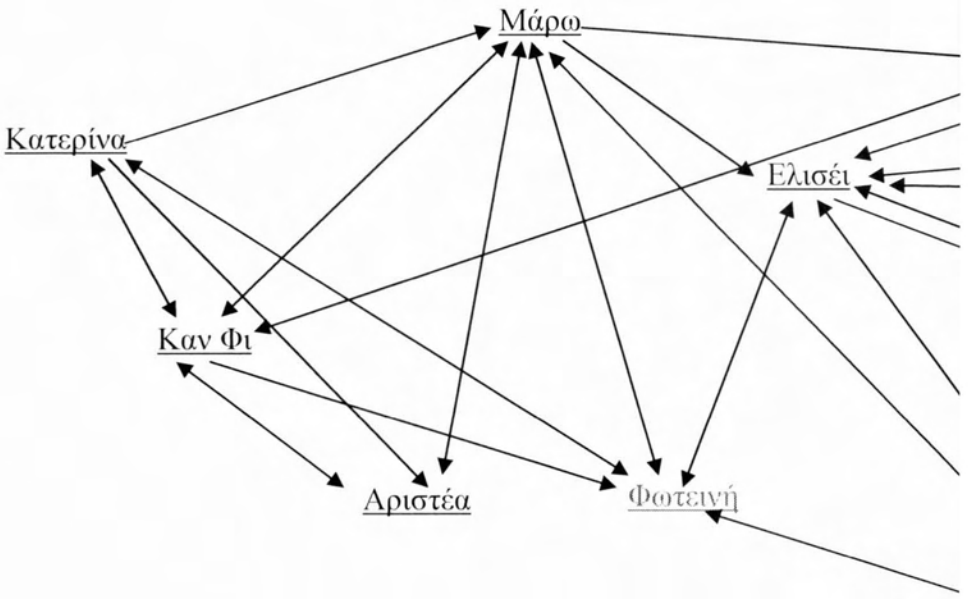
Δεύτερη Φάση

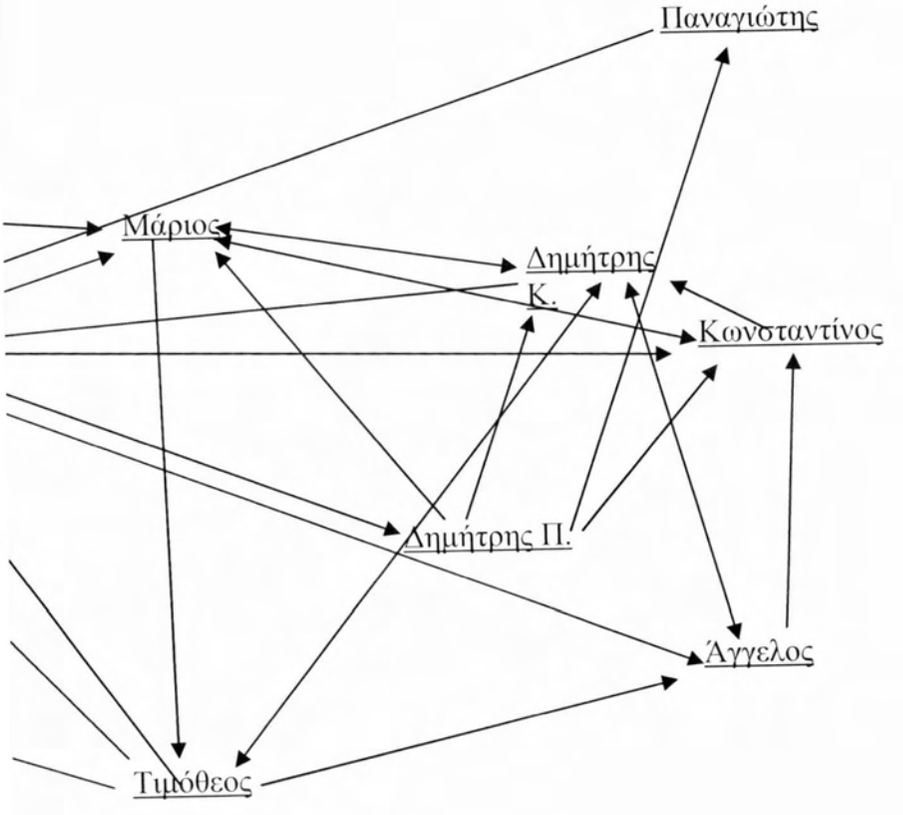
Κατά τη δεύτερη φάση συλλογής δεδομένων η κοινωνικότητα της Φωτεινής δεν φάνηκε να επηρεάστηκε καθόλου. Η αντιμετώπισή της από τους συμμαθητές της είναι το ίδιο φιλική και η Φωτεινή απολαμβάνει τις σχέσεις που αναπτύσσει.

Στις συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν κατά τη δεύτερη φάση, δηλαδή στο τέλος της σχολικής χρονιάς η Φωτεινή απέσπασε και πάλι πέντε ψήφους από τους συμμαθητές της και αυτή τη φορά έρχεται δεύτερη σε δημοτικότητα στην τάξη του Νηπιαγωγείου μετά τον Ελισέι.

Η ερευνήτρια θεωρεί ότι η συγκεκριμένη τάξη του Νηπιαγωγείου δεν αποδέχεται απλώς την διαφορετικότητα αλλά την εξυψώνει.

Παρακάτω, παρατίθεται το Κοινωνιόγραμμα της Φωτεινής που δημιουργήθηκε με βάση τα δεδομένα της συνέντευξης της δεύτερης φάσης.


Μάρω
Κατερίνα
Ελισέι
Καν Φι
Αριστέα
Φωτειγή


Παναγιώτης
Μάριος
Δημήτρης Κ.
Κωνσταντίνος
Δημήτρης Π.
Άγγελος
Τιμόθεος

5.2. Παρατηρήσεις στο διάλειμμα

Πρώτη Φάση

Παρακάτω παρατίθεται ο συγκεντρωτικός πίνακας με τα αποτελέσματα που εξήχθησαν από τις παρατηρήσεις στο διάλειμμα κατά την πρώτη φάση συλλογής δεδομένων.

		Αλληλεπί-δραση με συμμαθητή και ξεκίνησε από το ίδιο το παιδί.	Αλληλεπί-δραση με συμμαθητή και ξεκίνησε από το συμμαθητή.	Αλληλεπί-δραση με εκπαιδευτικό και ξεκίνησε από το παιδί.	Αλληλεπί-δραση με εκπαιδευτικό και ξεκίνησε από τον εκπαιδευτικό.	Το παιδί κάνει κάτι μόνο του.
Παιδιά με Παράλληλη Στήριξη	Μέσος όρος	16,00	17,50	5,50	7,0	44,00
	Πλήθος	2	2	2	2	2
	Τυπική απόκλιση	14,14	16,26	7,78	9,9	48,08
Παιδιά χωρίς Παράλληλη στήριξη	Μέσος όρος	43,00	37,00	4,00	3,00	3,00
	Πλήθος	2	2	2	2	2
	Τυπική απόκλιση	9,9	4,23	5,66	4,24	4,24

Στον συγκεντρωτικό πίνακα που βρίσκεται παραπάνω φαίνεται πως υπάρχει μεγάλη διαφορά στο πλήθος των αλληλεπιδράσεων με συμμαθητές ανάμεσα στα παιδιά με Παράλληλη στήριξη και στα παιδιά χωρίς Παράλληλη στήριξη, είτε πρόκειται για αλληλεπίδραση με συμμαθητή η οποία εκκρίνεται από το ίδιο το παιδί είτε για αλληλεπίδραση με συμμαθητή που ξεκινά από το συμμαθητή.

Συγκεκριμένα τα παιδιά με Παράλληλη στήριξη ξεκίνησαν την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητή τους κατά μέσο 16 φορές κατά μέσο όρο ενώ τα

παιδιά χωρίς Παράλληλη στήριξη 43 φορές κατά μέσο όρο δηλαδή πολύ πιο συχνά. Οι αλληλεπιδράσεις με συμμαθητή οι οποίες ξεκίνησαν από το συμμαθητή για τους μαθητές με Παράλληλη στήριξη ήταν 17,5 κατά μέσο όρο ενώ για τους τυπικά αναπτυσσόμενους ήταν 37 κατά μέσο όρο, πολύ περισσότερες δηλαδή. Γενικότερα κρίνοντας τα αποτελέσματα προκύπτει το συμπέρασμα ότι κατά την πρώτη φάση οι αλληλεπιδράσεις με συμμαθητές ανεξάρτητα από ποια πλευρά τις ξεκίνησε είναι πολύ περισσότερες για τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη.

Όσον αφορά τις αλληλεπιδράσεις με εκπαιδευτικούς αν και αριθμητικά λιγότερες σε σχέση με τις αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές, διαφέρουν επίσης για τα παιδιά με Παράλληλη Στήριξη και τα τυπικά αναπτυσσόμενα. Τα παιδιά με Παράλληλη στήριξη ξεκίνησαν την αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικούς 5,5 φορές κατά μέσο όρο ενώ τα παιδιά που δεν έχουν Παράλληλη στήριξη 4 φορές κατά μέσο όρο. Η αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικούς η οποία ξεκίνησε από τους εκπαιδευτικούς έγινε 7 φορές κατά μέσο όρο για τα παιδιά με Παράλληλη στήριξη και 3 φορές για τα παιδιά χωρίς Παράλληλη Στήριξη.

Τα παιδιά με Παράλληλη στήριξη παρατηρήθηκαν να κάνουν κάτι μόνα τους 44 φορές κατά μέσο όρο και φαίνεται ξεκάθαρα ότι παιρνούν πολύ περισσότερο χρόνο μόνα τους κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και των ελεύθερων δραστηριοτήτων αντίστοιχα σε σχέση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα που παρατηρήθηκε να μην έχουν αλληλεπίδραση με συμμαθητή ή εκπαιδευτικό 3 φορές κατά μέσο όρο.

Δεύτερη Φάση

Παρακάτω παρατίθεται ο συγκεντρωτικός πίνακας με τα αποτελέσματα που εξήχθησαν από τις παρατηρήσεις στο διάλειμμα κατά την πρώτη φάση συλλογής δεδομένων.

		Αλληλεπίδραση με συμμαθητή και ξεκίνησε από το ίδιο το παιδί.	Αλληλεπίδραση με συμμαθητή και ξεκίνησε από το συμμαθητή.	Αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικό και ξεκίνησε από το παιδί.	Αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικό και ξεκίνησε από τον εκπαιδευτικό.	Το παιδί κάνει κάτι μόνο του.
Παιδιά με Παράλληλη Στήριξη	Μέσος όρος	11,50	10,00	13,50	21,50	33,50
	Πλήθος	2	2	2	2	2
	Τυπική απόκλιση	10,61	4,24	16,26	26,16	27,58
Παιδιά χωρίς Παράλληλη στήριξη	Μέσος όρος	33,00	38,00	1,00	6,00	12,00
	Πλήθος	2	2	2	2	2
	Τυπική απόκλιση	2,83	8,48	1,41	8,48	1,41

Στον παραπάνω συγκεντρωτικό πίνακα που αφορά και τα δυο σχολεία, η διαφορά των παιδιών με Παράλληλη στήριξη και των παιδιών που δεν έχουν παράλληλη στήριξη, σχετικά με τη αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές φαίνεται να διατηρείται. Τα παιδιά με Παράλληλη στήριξη αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους πολύ λιγότερες φορές από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά τα οποία παρατηρήθηκαν. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με Παράλληλη στήριξη αλληλεπίδρασαν με συμμαθητές τους παίρνοντας τα ίδια την πρωτοβουλία 11,5 φορές κατά μέσο όρο. Τα τυπικά αναπτυσσόμενα είχαν αυτό το είδος αλληλεπίδρασης 33 φορές κατά μέσο όρο, πολύ περισσότερο συχνά δηλαδή. Οι αλληλεπιδράσεις που ξεκίνησαν από τους συμμαθητές ήταν 10 για τα παιδιά με Παράλληλη στήριξη και 38 για τα παιδιά χωρίς

Παράλληλη στήριξη. Παρατηρείται εδώ μια μεγάλη αριθμητική διαφορά η οποία ξεπερνά και την αντίστοιχη διαφορά της πρώτης φάσης.

Οι αλληλεπιδράσεις με τους εκπαιδευτικούς βρίσκονται τα ίδια σχεδόν επίπεδα με την πρώτη φάση καθώς και στη δεύτερη φάση είναι αισθητά λιγότερες. Τα παιδιά με παράλληλη στήριξη ξεκίνησαν την αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικούς 13,5 φορές κατά μέσο όρο ενώ τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη 1 μόνο φορά κατά μέσο όρο. όσο για τις αλληλεπιδράσεις τις οποίες ξεκίνησαν οι εκπαιδευτικοί, για τα παιδιά με Παράλληλη στήριξη είναι 21,50 κατά μέσο όρο ενώ για τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά 6 κατά μέσο όρο.

Όσον αφορά τις παρατηρήσεις στις οποίες δεν υπήρξε αλληλεπίδραση με συμμαθητή ή εκπαιδευτικό, για τα παιδιά με Παράλληλη Στήριξη ήταν 33,50 κατά μέσο όρο ενώ για τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη ήταν 12 κατά μέσο όρο. Σε σχέση με την πρώτη φάση η διαφορά έχει ελαφρώς μειωθεί ανάμεσα στις δυο ομάδες αλλά παραμένει αρκετά μεγάλη.

Α: Η περίπτωση της Φρόσως

Πρώτη Φάση

		Αλληλεπί-δραση με συμμαθητή και ξεκίνησε από το ίδιο το παιδί.	Αλληλεπί-δραση με συμμαθητή και ξεκίνησε από το συμμαθητή.	Αλληλεπί-δραση με εκπαιδευτικό και ξεκίνησε από το παιδί.	Αλληλεπί-δραση με εκπαιδευτικό και ξεκίνησε από τον εκπαιδευτικό.	Το παιδί κάνει κάτι μόνο του.
Φρόσω (λαμβάνει ΠΣ)	Σύνολο παρατηρήσεων	6	6	0	0	78
Ελευθερία (δεν λαμβάνει ΠΣ)	Σύνολο παρατηρήσεων	50	40	0	0	0

Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζονται τα σύνολα των παρατηρήσεων στο Δημοτικό Σχολείο όπου φοιτά η Φρόσω που αφορούν την πρώτη φάση συλλογής δεδομένων. Εξ αρχής φαίνεται καθαρά πως η Φρόσω περνά το χρόνο του διαλείμματος κάνοντας κάτι μόνη της εφόσον η παρατήρηση αυτή έγινε 78 φορές. Το γεγονός αυτό δε φάνηκε να την ενοχλεί ιδιαίτερα. Η Ελευθερία δεν παρατηρήθηκε να βρίσκεται μόνη της κατά το διάλειμμα. Οι αλληλεπιδράσεις της Φρόσω με τους συμμαθητές της ξεκινώντας τες η ίδια ήταν 6 στο σύνολο ενώ οι αντίστοιχες αλληλεπιδράσεις της Ελευθερίας ήταν 50. Οι αλληλεπιδράσεις που άρχισαν από συμμαθητές ήταν 6 για τη Φρόσω και 40 για την Ελευθερία. Είναι εμφανής η τεράστια διαφορά στο πλήθος των αλληλεπιδράσεων με συμμαθητές για τα δύο κορίτσια. Η ερευνήτρια παρατήρησε ότι η Φρόσω κατά τη διάρκεια μια πεντάλεπτης παρατήρησης προσπάθησε δειλά να προσεγγίσει συμμαθήτριές της για να παίξουν, όμως τελικά δεν κατέληξαν στο να παίξουν μαζί. Οι υπόλοιπες αλληλεπιδράσεις ήταν μάλλον τυχαίες. Αλληλεπιδράσεις με εκπαιδευτικούς δεν παρατηρήθηκαν και αυτό οφείλεται κατά ένα μεγάλο μέρος αφενός μεν στο ότι η εκπαιδευτικός της Παράλληλης στήριξης δεν βρίσκεται στην αυλή κατά το διάλειμμα, αφετέρου δε κατά

το διάλειμμα βρίσκεται μόνο ένας εκπαιδευτικός στην αυλή και κατά τις παρατηρήσεις ήταν εκπαιδευτικός άλλης τάξης.

Οι σχέσεις της Φρόσως με τους συμμαθητές της είναι σχεδόν ανύπαρκτες κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης και τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων αποδεικνύουν ακριβώς αυτό. Οι συμμαθητές της Φρόσως φαίνεται να την αγνοούν. Η ίδια λαμβάνει αυτά τα μηνύματα αδιαφορίας και δεν βρίσκει το θάρρος να τους προσεγγίσει. Χρειάζεται ενθάρρυνση την οποία μπορεί να της την παράσχει η εκπαιδευτικός της Παράλληλης Στήριξης ή ο εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης, οι οποίοι όμως απουσιάζουν από το χώρο της αυλής κατά το διάλειμμα.

Δεύτερη Φάση

		Αλληλεπί-δραση με συμμαθητή και ξεκίνησε από το ίδιο το παιδί.	Αλληλεπί-δραση με συμμαθητή και ξεκίνησε από το συμμαθητή.	Αλληλεπί-δραση με εκπαιδευτικό και ξεκίνησε από το παιδί.	Αλληλεπί-δραση με εκπαιδευτικό και ξεκίνησε από τον εκπαιδευτικό.	Το παιδί κάνει κάτι μόνο του.
Φρόσω (λαμβάνει ΠΣ)	Σύνολο παρατηρήσεων	19	13	2	3	53
Ελευθερία (δεν λαμβάνει ΠΣ)	Σύνολο παρατηρήσεων	35	44	0	0	11

Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζονται τα δεδομένα των παρατηρήσεων κατά τη διάρκεια του διαλείμματος του Δημοτικού Σχολείου κατά τη δεύτερη φάση συλλογής δεδομένων.

Οι αλληλεπιδράσεις της Φρόσως με συμμαθητές της έχουν αυξηθεί σε σχέση με την πρώτη φάση , από 12 στο σύνολο στην πρώτη φάση σε 32 στη δεύτερη. Οι σχέσεις με τους συμμαθητές της έχουν βελτιωθεί και αυτό αποτυπώνεται στην παραπάνω αύξηση. Σε σχέση με τη συμμαθήτριά της την Ελευθερία, η Φρόσω συνεχίζει να έχει λιγότερες αλληλεπιδράσεις με συμμαθητές. Οι αλληλεπιδράσεις που ξεκινούν από την ίδια τη Φρόσω είναι 19 ενώ οι αλληλεπιδράσεις που ξεκινούν από την Ελευθερία είναι 35. Οι συμμαθητές της Φρόσω αλληλεπίδρασαν μαζί της με δική τους πρωτοβουλία 13 φορές ενώ με την Ελευθερία 44 φορές. Η Ελευθερία δεν παρατηρήθηκε να έχει αλληλεπιδράσεις με κάποιο εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων στο διάλειμμα. Η Φρόσω έχει 2 αλληλεπιδράσεις με εκπαιδευτικό οι οποίες ξεκίνησαν από την ίδια και 3 οι οποίες ξεκίνησαν από τον εκπαιδευτικό. Η Φρόσω συνεχίζει να περνά πολύ χρόνο μόνη της κατά τα διάλειμμα. Παρατηρήθηκε να κάνει κάτι μόνη της 53 φορές, πολύ περισσότερες δηλαδή από την Ελευθερία η οποία παρατηρήθηκε να κάνει κάτι μόνη της 11 φορές.

Είναι λογικό, η διαφορά των δυο αυτών επιπέδων να μην μπορεί να εξομαλυνθεί πλήρως, λόγω της διαφορετικής πορείας της κοινωνικής ένταξης της Φρόσως σε σχέση με την Ελευθερία. Είναι θετικό, όμως, ότι παρατηρείται αύξηση των αλληλεπιδράσεων της Φρόσως με τους συμμαθητές της κατά τη διάρκεια του διαλείμματος σε σχέση με την πρώτη φάση.

Β: Η περίπτωση της Φωτεινής

Πρώτη Φάση

		Αλληλεπί-δραση με συμμαθητή και ξεκίνησε από το ίδιο το παιδί.	Αλληλεπί-δραση με συμμαθητή και ξεκίνησε από το συμμαθητή.	Αλληλεπί-δραση με εκπαιδευτικό και ξεκίνησε από το παιδί.	Αλληλεπί-δραση με εκπαιδευτικό και ξεκίνησε από τον εκπαιδευτικό.	Το παιδί κάνει κάτι μόνο του.
Φωτεινή (λαμβάνει ΠΣ)	Σύνολο παρατηρήσεων	26	29	11	14	10
Αριστέα (δεν λαμβάνει ΠΣ)	Σύνολο παρατηρήσεων	36	34	8	6	6

Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζονται τα σύνολα των παρατηρήσεων στο Νηπιαγωγείο όπου φοιτά η Φωτεινή που αφορούν την πρώτη φάση συλλογής δεδομένων.

Η Φωτεινή παρατηρήθηκε να αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές της παίρνοντας η ίδια την πρωτοβουλία να το κάνει 26 φορές ενώ η Αριστέα 36 φορές. Οι αλληλεπιδράσεις που ξεκινούν από συμμαθητές ήταν 29 για τη Φωτεινή και 34 για την Αριστέα. Οι αλληλεπιδράσεις της Φωτεινής με τους συμμαθητές της είναι λιγότερες σε σχέση με τη Αριστέα. Η Φωτεινή έχει συνολικά 55 αλληλεπιδράσεις ενώ η Αριστέα 70. Για την ερμηνεία αυτής της διαφοράς θα πρέπει κανείς να λάβει υπόψη την ύπαρξη της Παράλληλης Στήριξης που απολαμβάνει η Φωτεινή. Η εκπαιδευτικός της Παράλληλης Στήριξης βρίσκεται συνεχώς δίπλα στη Φωτεινή χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι δεν της επιτρέπει να κινηθεί μόνη της ή ότι η ίδια η εκπαιδευτικός δεν αλληλεπιδρά και με τα άλλα παιδιά. Από τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας όμως, προέκυψε το συμπέρασμα ότι είναι πιο πιθανό να υπάρχει αλληλεπίδραση ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και τη Φωτεινή καθώς και οι δυο νηπιαγωγοί της αφιερώνουν πολύ χρόνο. Οι αλληλεπιδράσεις της Φωτεινή με κάποια εκ των δυο εκπαιδευτικών της

τάξης οι οποίες ξεκίνησαν από την ίδια τη Φωτεινή ήταν 11 ενώ οι αντίστοιχες αλληλεπιδράσεις της Αριστέας ήταν 8. Οι αλληλεπιδράσεις οι οποίες άρχισαν από κάποια εκ των δυο εκπαιδευτικών του Νηπιαγωγείου ήταν 14 για τη Φωτεινή και 6 για την Αριστέα περισσότερες από τις μισές δηλαδή. Τα δυο κορίτσια παρουσιάζουν διαφορά και σχετικά με τον αριθμό των παρατηρήσεων κατά τις οποίες έκαναν κάτι μόνες τους. Η Φωτεινή παρατηρήθηκε να μην αλληλεπιδρά με κάποιο πρόσωπο 10 φορές ενώ η Αριστέα 6 φορές. Η διαφορά αυτή όμως δεν είναι μεγάλη και θα μπορούσε να έχει παρατηρηθεί μεταξύ δυο οποιονδήποτε παιδιών.

Δεύτερη Φάση

		Αλληλεπί-δραση με συμμαθητή και ξεκίνησε από το ίδιο το παιδί.	Αλληλεπί-δραση με συμμαθητή και ξεκίνησε από το συμμαθητή.	Αλληλεπί-δραση με εκπαιδευτικό και ξεκίνησε από το παιδί.	Αλληλεπί-δραση με εκπαιδευτικό και ξεκίνησε από τον εκπαιδευτικό.	Το παιδί κάνει κάτι μόνο του.
Φωτεινή (λαμβάνει ΠΣ)	Σύνολο παρατηρήσεων	4	7	25	40	14
Αριστέα (δεν λαμβάνει ΠΣ)	Σύνολο παρατηρήσεων	31	32	2	12	13

Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζονται τα δεδομένα των παρατηρήσεων κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων του Νηπιαγωγείου κατά τη δεύτερη φάση συλλογής δεδομένων.

Οι αλληλεπιδράσεις της Φωτεινής με συμμαθητές είναι σημαντικά λιγότερες από εκείνες της Αριστέας. Η Φωτεινή παρατηρήθηκε να αλληλεπιδρά με κάποιο συμμαθητή της ξεκινώντας η ίδια την αλληλεπίδραση, 4 φορές όταν η Αριστέα

σημειώθηκε να έχει την αντίστοιχη αλληλεπίδραση 31 φορές. Το ίδιο ισχύει και για τις αλληλεπιδράσεις οι οποίες ξεκίνησαν από κάποιο συμμαθητή. Για την Φωτεινή οι παρατηρήσεις αυτές είναι 7 ενώ για την Αριστέα 32. Από την άλλη πλευρά, οι αλληλεπιδράσεις της Φωτεινής με κάποια εκπαιδευτικό οι οποίες ξεκίνησαν από την ίδια είναι 25 ενώ για την Αριστέα οι αντίστοιχες αλληλεπιδράσεις είναι μόλις 2. Τα δυο κορίτσια έχουν σχεδόν ίσες παρατηρήσεις κατά τις οποίες κάνουν κάτι μόνα τους, 14 η Φωτεινή και 13 η Αριστέα.

Για την κατανόηση των παραπάνω αποτελεσμάτων αξίζει να σημειωθεί ότι η ερευνήτρια παρατήρησε τη Φωτεινή να επιλέγει να ασχοληθεί με τη ζωγραφική και με ένα μουσικό παιχνίδι κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων την ημέρα παρατήρησης. Οι δραστηριότητες αυτές είναι κατά βάση ατομικές επομένως είναι λογικό το μεγαλύτερο μέρος των αλληλεπιδράσεων να είναι με τις εκπαιδευτικούς του Νηπιαγωγείου και ιδιαίτερα με την νηπιαγωγό Παράλληλης Στήριξης.

5.3 Παρατηρήσεις μέσα στην τάξη

Κατά το μήνα Φεβρουάριο η ερευνήτρια παρακολούθησε τα δυο παιδιά που αποτελούν τις δυο περίπτωσης της παρούσας έρευνας, την Φρόσω και τη Φωτεινή μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας για την πρώτη περίπτωση και κατά τη διάρκεια των οργανωμένων δραστηριοτήτων για τη δεύτερη περίπτωση. χρησιμοποίησε φύλλα παρατήρησης πάνω στα οποία σημείωνε παρατηρήσεις που αφορούσαν τέσσερις τομείς, την εργασία, τη συμπεριφορά, τις αλληλεπιδράσεις και τη φύση των αλληλεπιδράσεων. Οι παρατηρήσεις καταγράφονταν κάθε 10 δευτερόλεπτα για 6 πεντάλεπτα και αφορούσαν κατά τη διάρκεια των οποίων οι δύο εκπαιδευτικοί, γενικής εκπαίδευσης και Παράλληλης Στήριξης βρίσκονταν μέσα στην τάξη και για 6 πεντάλεπτα όταν στην τάξη δεν παρευρισκόταν ο εκπαιδευτικός της Παράλληλης Στήριξης.

	Εργάζεται			Συμπεριφέρεται			Αλληλεπιδράει				Φύση αλληλεπ. με εκπ ΓΕ ή ΠΣ			
Ύπαρξη συνδιδασκαλίας	Μόνος	Σε ομάδα	Με την ολομέλεια	Προσέχει/ παρακολουθεί	Δεν προσέχει/ δεν παρακολουθεί	Συμμετέχει ενεργά	Δεν αλληλ-επιδρά	Με εκπαιδευτικό Γεν. Εκπ.	Με εκπαιδευτικό ΠΣ	Με συμμαθητη	Ο Εκπαιδευτικός διδάσκει ομάδα μαθητών	Ο εκπ. διδάσκει ατομικά το μαθητή	Ο εκπ. δίνει οδηγίες στην ομάδα	Ο εκπ. δίνει οδηγίες στο μαθητή
Ναι	63	0	117	87	11	82	73	4	92	0	61	74	16	22
Όχι	74	46	60	97	38	45	100	11	0	31	102	5	29	4

Ο παραπάνω πίνακας φορά το σύνολο των παρατηρήσεων της Φρόσως στις δυο συνθήκες Συνδιδασκαλίας και τυπικής διδασκαλίας.

Ξεκινώντας από τον τομέα της εργασίας, σε τάξη συνδιδασκαλίας η Φρόσω φαίνεται να δουλεύει περισσότερο στην ολομέλεια, 117 παρατηρήσεις και αμέσως μετά έρχεται η εξατομικευμένη εργασία με 63 παρατηρήσεις. Δεν παρατηρείται καθόλου να εργάζεται σε ομάδα παιδιών. Η ερευνήτρια παρατήρησε ότι όταν η Φρόσω απολαμβάνει παράλληλη Στήριξη είτε παρακολουθεί το μάθημα στην ολομέλεια με την υποστήριξη της εκπαιδευτικού είτε εργάζεται μόνη της με την εκπαιδευτικό όταν τα γνωστικά της κενά δεν της επιτρέπουν να παρακολουθήσει το μάθημα. Στην κατάσταση της τυπικής διδασκαλίας μέσα στην τάξη η Φρόσω παρατηρήθηκε να εργάζεται μόνη της 74 φορές και στην ολομέλεια 60 φορές. Μάλιστα εργαζόταν σε ομάδα σε 46 παρατηρήσεις.

Στον τομέα της συμπεριφοράς παρατηρείται ότι η Φρόσω παρακολουθεί το μάθημα πιο συχνά όταν η εκπαιδευτικός της Παράλληλης Στήριξης δεν παρευρίσκεται στο μάθημα, 97 παρατηρήσεις σε σχέση με το όταν είναι παρούσα, 87 φορές. Βέβαια όταν η εκπαιδευτικός της Παράλληλης στήριξης βρίσκεται στην τάξη, η Φρόσω συμμετέχει πολύ περισσότερο στο μάθημα από όταν στην αίθουσα βρίσκεται μόνο ο εκπαιδευτικός της Γενικής Εκπαίδευσης και αυτό οφείλεται μάλλον στο γεγονός ότι η δασκάλα της Παράλληλης στήριξης ασχολείται αποκλειστικά με τη Φρόσω. Το παραπάνω γεγονός εξηγεί και τις λίγες παρατηρήσεις, 11 στον αριθμό, κατά τις οποίες η Φρόσω δεν πρόσεχε στο μάθημα σε σχέση με την απουσία της εκπαιδευτικού οπότε και οι παρατηρήσεις αυτές είναι περισσότερες, 38 στον αριθμό. Η ερευνήτρια παρατήρησε ότι χωρίς την εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης η Φρόσω αφαιρείται συχνά και ο εκπαιδευτικός της Γενικής Εκπαίδευσης δεν το εντοπίζει για να την επαναφέρει. Ο λόγος που αφαιρείται είναι, κατά τη δασκάλα της Παράλληλης Στήριξης, το ότι δυσκολεύεται να κατανοήσει το περιεχόμενο του μαθήματος που διδάσκεται και παραιτείται εύκολα.

Στον τομέα της αλληλεπίδρασης παρατηρήθηκε μεγαλύτερη απουσία αλληλεπίδρασης, 100 παρατηρήσεις, όταν η εκπαιδευτικός της Παράλληλης στήριξης δεν παρευρισκόταν στην τάξη σε σχέση με τις 73 παρατηρήσεις στην τάξη όπου γινόταν Συνδιδασκαλία. Οι αλληλεπιδράσεις με τον εκπαιδευτικό της τάξης ήταν λιγοστές και στις δυο συνθήκες. Στη συνθήκη Συνδιδασκαλίας ήταν 4 στον αριθμό ενώ στην συνθήκη απουσίας Συνδιδασκαλίας ήταν 11 στον αριθμό. Παρατηρείται μεγάλη διαφορά ανάμεσα στις αλληλεπιδράσεις με τον εκπαιδευτικό της

Παράλληλης Στήριξης και τον εκπαιδευτικό Γενικής εκπαίδευσης. Με τη ειδική εκπαιδευτικό αλληλεπίδρασε 92 φορές ενώ με το δάσκαλο της τάξης μόλις 4. Οι αλληλεπιδράσεις με συμμαθητή είναι μηδενικές όταν η εκπαιδευτικός της Παράλληλης στήριξης βρίσκεται στην αίθουσα και αυτό συνδέεται με το γεγονός της απουσίας παρατηρήσεων εργασίας σε ομάδα. Όταν στην τάξη δεν υπάρχει συνδιδασκαλία σημειώθηκαν 31 παρατηρήσεις αλληλεπίδρασης με συμμαθητές και αυτό αντίστοιχα συνδέεται με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο που εφάρμοσε ο δάσκαλος της τάξης.

Όσο για τη φύση των αλληλεπιδράσεων με τους εκπαιδευτικούς, στην συνθήκη της συνδιδασκαλίας οι περισσότερες παρατηρήσεις συγκεντρώθηκαν στις επιλογές, διδασκαλία του εκπαιδευτικού σε ομάδα μαθητών και διδασκαλία του εκπαιδευτικού ατομικά στο μαθητή με πλήθος παρατηρήσεων 61 και 74 αντίστοιχα. Οι παρατηρήσεις που αφορούν την παράδοση οδηγιών είναι αισθητά λιγότερες και αυτό μαρτυρά ενδεχομένως την προτίμηση των εκπαιδευτικών στην δασκαλοκεντρική προσέγγιση. Συγκεκριμένα, σημειώθηκαν 16 παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού να δίνει οδηγίες στην ομάδα και 22 παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού να δίνει οδηγίες ατομικά στη Φρόσω.

Στη συνθήκη κατά την οποία στην τάξη βρίσκεται μόνο ο εκπαιδευτικός της Γενικής Εκπαίδευσης, η πλειοψηφία των παρατηρήσεων συγκεντρώνεται στη διδασκαλία ομάδας μαθητών, 102 παρατηρήσεις, και στην παράδοση οδηγιών σε ομάδα μαθητών, 29 παρατηρήσεις. Η αλληλεπίδραση με τη Φρόσω περιορίστηκε σε 5 παρατηρήσεις όπου ο εκπαιδευτικός τη διδάσκει ατομικά και 4 όπου ο εκπαιδευτικός της δίνει οδηγίες

	Εργάζεται			Συμπεριφέρεται			Αλληλεπιδράει				Φύση αλληλεπ. με εκπ ΓΕ ή ΠΣ			
Ύπαρξη συνδιδασκαλίας	Μόνος	Σε ομάδα	Με την ολομέλεια	Προσέχει/ παρακολουθεί	Δεν προσέχει/ δεν παρακολουθεί	Συμμετέχει ενεργά	Δεν αλληλ-επιδρά	Με εκπαιδευτικό Γεν. Εκπ.	Με εκπαιδευτικό ΠΣ	Με συμμαθητή	Ο εκπ. διδάσκει ομάδα μαθητών	Ο εκπ. διδάσκει ατομικά το μαθητή	Ο εκπ. δίνει οδηγίες στην ομάδα	Ο εκπ. δίνει οδηγίες στο μαθητή
Ναι	60	30	90	106	12	62	68	15	83	2	55	51	27	35
Όχι	0	57	123	99	14	67	92	49	0	15	117	20	13	17

Ο παραπάνω πίνακας φορά το σύνολο των παρατηρήσεων της Φωτεινής στις δυο συνθήκες, Συνδιδασκαλίας και τυπικής διδασκαλίας.

Αρχίζοντας από τον τομέα της Εργασίας μέσα στην τάξη παρατηρείται να συμβαίνει συχνότερα η εργασία με την ολομέλεια και στις δυο συνθήκες και περισσότερο στην συνθήκη της τυπικής διδασκαλίας όπου έχουμε 123 παρατηρήσεις έναντι 90 παρατηρήσεων στη συνθήκη της Συνδιδασκαλίας. Πράγματι, η τάξη συνηθίζει να δουλεύει με αυτόν τον τρόπο και κυρίως στη γωνιά της παρεούλας. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία εφαρμόζεται αρκετά συχνά. Ως εκ τούτου σημειώθηκαν 30 παρατηρήσεις εργασίας της Φωτεινής σε ομάδα όταν η νηπιαγωγός της Παράλληλης Στήριξης είναι στην αίθουσα, και 57 ανάλογες παρατηρήσεις όταν διδάσκει μόνο η νηπιαγωγός Γενικής Εκπαίδευσης. Σε συνθήκες τυπικής διδασκαλίας δεν παρατηρήθηκε η Φωτεινή να εργάζεται μόνη της.

Στον τομέα της συμπεριφοράς, η Φωτεινή φαίνεται να παρακολουθεί το μάθημα ανεξάρτητα από την ύπαρξη, 106 παρατηρήσεις, ή την απουσία της εκπαιδευτικού της Παράλληλης Στήριξης, 99 παρατηρήσεις. Το ίδιο ισχύει και για την ενεργό συμμετοχή της στο μάθημα, 62 παρατηρήσεις όταν η εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης είναι κοντά της και 67 παρατηρήσεις όταν απουσιάζει. Η Φωτεινή αφαιρείται λίγες φορές κατά τη διάρκεια του μαθήματος και στις δυο συνθήκες, 12 όταν η ειδική νηπιαγωγός είναι στην τάξη και 14 όταν δεν είναι.

Η απουσία αλληλεπιδράσεων μέσα στην τάξη παρατηρήθηκε συχνότερα όταν η εκπαιδευτικός της Παράλληλης Στήριξης δεν βρισκόταν στην τάξη, 92 παρατηρήσεις έναντι 68 όταν γίνεται συνδιδασκαλία. Οι αλληλεπιδράσεις με την εκπαιδευτικό Γενικής Εκπαίδευσης είναι περισσότερες, 49 παρατηρήσεις όταν είναι η μόνη εκπαιδευτικός στην αίθουσα, ενώ σημειώθηκαν μόλις 15 παρατηρήσεις αλληλεπιδράσεων στη συνθήκη συνδιδασκαλίας. Στην ίδια συνθήκη οι αλληλεπιδράσεις με την εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης υπερτερούν αριθμητικά, 83 παρατηρήσεις. Οι αλληλεπιδράσεις με συμμαθητές είναι λίγες σε σχέση με τις αλληλεπιδράσεις των υπόλοιπων κατηγοριών. Στη συνθήκη Συνδιδασκαλίας είναι μόλις 2 ενώ στη συνθήκη τυπικής διδασκαλίας είναι 15, κάτι το οποίο είναι μάλλον λογικό αν συνδυαστεί με το γεγονός ότι οι παρατηρήσεις εργασίας της Φωτεινής σε ομάδα είναι περισσότερες όταν δεν υπάρχει συνδιδασκαλία.

Όσον αφορά τη φύση των αλληλεπιδράσεων με τους εκπαιδευτικούς, στη συνθήκη της Συνδιδασκαλίας οι παρατηρήσεις της διδασκαλία ομάδας μαθητών και

της ατομική διδασκαλία της Φωτεινής, ήταν σχεδόν ίσες στο πλήθος, 55 και 51 αντίστοιχα, και αυτό μπορεί να ερμηνευτεί ως εξής. Αφιερώνεται στη Φωτεινή σχεδόν ο ίδιος χρόνος διδασκαλίας σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά. Όταν στην τάξη βρίσκεται μόνο η εκπαιδευτικός της Γενικής Εκπαίδευσης οι παρατηρήσεις διαφοροποιούνται αισθητά. Έγιναν 117 παρατηρήσεις διδασκαλίας ομάδας μαθητών και μόνο 20 παρατηρήσεις ατομικής διδασκαλίας της Φωτεινής. Αναφορικά με τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών να δίνουν οδηγίες στην συνθήκη ύπαρξης συνδιδασκαλίας μια εκ των εκπαιδευτικών παρατηρήθηκε περισσότερες φορές να δίνει οδηγίες ατομικά στη Φωτεινή, 35 φορές έναντι 27 φορές κατά τις οποίες παρατηρήθηκε να δίνει οδηγίες σε ομάδα μαθητών. Κάτι ανάλογο ισχύει και στην περίπτωση που στην τάξη βρίσκεται μόνο η νηπιαγωγός Γενικής Εκπαίδευσης. Παρατηρήθηκε να δίνει οδηγίες ατομικά στη Φωτεινή 17 φορές, λίγο περισσότερες δηλαδή από τις φορές που παρατηρήθηκε να δίνει οδηγίες σε ομάδα μαθητών.

5.4 Συνεντεύξεις με τους Εκπαιδευτικούς

Οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών διενεργήθηκαν στα τέλη της σχολικής χρονιάς, κατά το μήνα Μάιο. Συμμετείχαν τέσσερις εκπαιδευτικοί, ο δάσκαλος Γενικής Εκπαίδευσης και η δασκάλα Παράλληλης Στήριξης της Φρόσως, καθώς και η νηπιαγωγός Γενικής Εκπαίδευσης και η νηπιαγωγός Παράλληλης στήριξης της Φωτεινής. Η ερευνήτρια πήρε μία συνέντευξη από τον κάθε έναν εκπαιδευτικό. Παρακάτω αναλύονται τα στοιχεία που προέκυψαν από τις τέσσερις συνεντεύξεις ξεχωριστά για κάθε ένα από τα δύο παιδιά.

Α: Οι εκπαιδευτικοί της Φρόσως

Όσον αφορά την εργασία της Φρόσω στην τάξη όταν υπάρχει Συνδιδασκαλία, φαίνεται να υπάρχει σχετική ταύτιση των πληροφοριών που προήλθαν μέσω της συνέντευξης με τους δυο εκπαιδευτικούς. Η ταύτιση αυτή αναφέρεται στη γενικότερη άποψη και των δύο ότι η Φρόσω στηρίζεται στη βοήθεια που της παρέχει η εκπαιδευτικός της Παράλληλης Στήριξης είτε για να εργαστεί εξατομικευμένα είτε σε ομάδα είτε στην ολομέλεια. Στην περίπτωση που απουσιάζει η δασκάλα της Παράλληλης Στήριξης και οι δυο εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η βοήθεια του

εκπαιδευτικού της Γενικής Εκπαίδευσης είναι απαραίτητη για να εργαστεί ο μαθητής στα διάφορα προαναφερθέντα πλαίσια. Η εκπαιδευτικός της Παράλληλης Στήριξης προσθέτει ότι είναι δύσκολο για τη Φρόσω να συγκεντρωθεί στο μάθημα όταν η ίδια είναι κοντά της και δηλώνει σίγουρη ότι με την απουσία της Παράλληλης Στήριξης δεν μπορεί να παρακολουθήσει το μάθημα όπως και να συμμετέχει. Ο δάσκαλος Γενικής Εκπαίδευσης υποστηρίζει ότι προσπαθεί να βοηθήσει τη Φρόσω στο μάθημα αλλά αυτό είναι δύσκολο δεδομένου ότι έχει επιπλέον δεκαεννιά παιδία στην τάξη με τα οποία πρέπει επίσης να ασχοληθεί και να βοηθήσει.

Στην ενότητα Συμπεριφορά στην τάξη, ο εκπαιδευτικός της Γενικής εκπαίδευσης φαίνεται να έχει εμπιστοσύνη στην Εκπαιδευτικό της Παράλληλης στήριξης καθώς δηλώνει ότι με την παρουσία της στην τάξη η Φρόσω παρακολουθεί πάντα το μάθημα και συχνά συμμετέχει σε αυτό. Η δασκάλα της Παράλληλης στήριξης φαίνεται να είναι πιο συγκρατημένη καθώς εκτιμά ότι με την παρουσία της η Φρόσω συχνά παρακολουθεί το μάθημα και μερικές φορές μόνο συμμετέχει σε αυτό. Όταν στην τάξη βρίσκεται μόνο ο δάσκαλος Γενικής εκπαίδευσης, η εκπαιδευτικός Παράλληλης στήριξης υποθέτει ότι η Φρόσω μερικές φορές παρακολουθεί το μάθημα αλλά θεωρεί σπάνιο το να συμμετέχει ενεργά. Ο εκπαιδευτικός της τάξης από την άλλη πλευρά δηλώνει ότι η Φρόσω πάντοτε παρακολουθεί το μάθημα, ακόμα και όταν δεν υπάρχει παράλληλη στήριξη γιατί όπως ανέφερε χαρακτηριστικά είναι «φιλότιμο και ευγενικό παιδί». Συμπλήρωσε επίσης, ότι συμμετέχει μερικές φορές στο μάθημα καθώς ο ίδιος την ενθαρρύνει να το κάνει.

Σχετικά με την αλληλεπίδραση στην τάξη, ο εκπαιδευτικός της τάξης θεωρεί ότι όταν γίνεται συνδιδασκαλία η Φρόσω αλληλεπιδρά με τον ίδιο μερικές φορές. Η δασκάλα της Παράλληλης στήριξης διαφωνεί μαζί του και δηλώνει ότι σπανίως η Φρόσω αλληλεπιδρά με το δάσκαλο της τάξης. Οι δυο εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι κατά τη συνδιδασκαλία η Φρόσω αλληλεπιδρά πάντα με τη δασκάλα Παράλληλης στήριξης αλλά και στο ότι η Παράλληλη Στήριξη μερικές φορές βοηθά το παιδί να αλληλεπιδράσει περισσότερο με τους συμμαθητές της. Όταν δεν υπάρχει ο εκπαιδευτικός της Παράλληλης στήριξης στην τάξη ο δάσκαλος Γενικής Εκπαίδευσης θεωρεί ότι η Φρόσω αλληλεπιδρά μαζί του συχνά όπως επίσης ότι αλληλεπιδρά πιο εύκολα με τους συμμαθητές της υπό συνθήκες τυπικής διδασκαλίας καθώς όπως αναφέρει τότε δεν εργάζεται μόνη της με την εκπαιδευτικό αλλά στην

ολομέλεια ή σε ομάδα. Η δασκάλα της Παράλληλης στήριξης υποθέτει ότι σπάνια η Φρόσω αλληλεπιδρά με τον εκπαιδευτικό της τάξης όταν η ίδια δεν βρίσκεται στην αίθουσα. Ακόμα, θεωρεί η παρουσία της δεν επηρεάζει την αλληλεπίδραση της Φρόσως με τους συμμαθητές της.

Στην ενότητα της συνέντευξης που αφορούσε τα ακαδημαϊκά και κοινωνικά αποτελέσματα, η εκπαιδευτικός της Παράλληλης στήριξης θεωρεί ότι η συνδιδασκαλία βοηθά τη Φραντζέσκα να προοδεύει γνωστικά και κοινωνικά, να έχει καλύτερη συμπεριφορά καθώς και υψηλότερα κίνητρα για μάθηση. Όταν η Φραντζέσκα βρίσκεται σε μια τάξη όπου διδάσκει μόνο ο εκπαιδευτικός Γενικής Εκπαίδευσης θεωρεί ότι η Φρόσω δυσκολεύεται να προοδεύσει γνωστικά. Όσο για την κοινωνική ένταξη, τη βελτίωση της συμπεριφοράς και την υψηλότερη αυτοπεποίθηση δήλωσε προβληματισμένη και πρόσθεσε ότι ενδεχομένως ένας «χαρισματικός» εκπαιδευτικός Γενικής Εκπαίδευσης να μπορούσε να βοηθήσει τη Φρόσω στους παραπάνω τομείς αλλά σε πραγματικές συνθήκες θεωρεί ότι η Παράλληλη Στήριξη είναι απαραίτητη. Ο εκπαιδευτικός της Γενικής Εκπαίδευσης δήλωσε ότι η ύπαρξη Παράλληλης Στήριξης βελτιώνει κατά πολύ την ακαδημαϊκή επίδοση της Φρόσω όπως επίσης βελτιώνει αρκετά τη καλή της συμπεριφορά αν και πρόσθεσε ότι πρόκειται για ένα «πολύ καλό παιδί» το οποίο έχει σχεδόν πάντα άριστη διαγωγή. Επίσης δήλωσε ότι η Παράλληλη στήριξη αυξάνει την αυτοπεποίθηση της Φρόσως. Το μόνο αρνητικό, όπως είπε, είναι ότι όταν υπάρχει στην τάξη η δασκάλα Παράλληλης στήριξης ασχολείται συνεχώς με τη Φρόσω και αυτό δεν της δίνει την ευκαιρία να συνάψει φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές της.

Β: Οι εκπαιδευτικοί της Φωτεινής

Αναφορικά με την εργασία της Φωτεινής μέσα στην τάξη όταν γίνεται συνδιδασκαλία , η εκπαιδευτικός της τάξης του Νηπιαγωγείου δήλωσε ότι μερικές φορές η Φωτεινή εργάζεται εξατομικευμένα με την εκπαιδευτικό της Παράλληλης στήριξης, χωρίς αυτήν όμως η εξατομικευμένη εργασία δεν πραγματοποιείται αλλά ούτε και η εργασία σε ομάδα παιδιών. Αντίθετα, κατά τη νηπιαγωγό Γενικής εκπαίδευσης, με τη βοήθεια της νηπιαγωγού Παράλληλης στήριξης η Φωτεινή πάντα εργάζεται είτε σε ομάδα είτε στην ολομέλεια. Όταν ερωτήθηκε τι συμβαίνει στην περίπτωση που η εκπαιδευτικός της Παράλληλης Στήριξης δεν βρίσκεται στην

αίθουσα του Νηπιαγωγείου, δήλωσε πως με τη βοήθειά της η Φωτεινή εργάζεται πάντοτε εξατομικευμένα, σε ομάδα ή στην ολομέλεια ανάλογα με τη μέθοδο που έχει επιλέξει για την εκάστοτε δραστηριότητα που εφαρμόζει. Σε περίπτωση που δεν είναι δυνατό για την ίδια να βοηθήσει τη Φωτεινή, κρίνει ότι το παιδί δυσκολεύεται πολύ να εργαστεί στην τάξη, ειδικά αν πρόκειται να εργαστεί εξατομικευμένα. Η εκπαιδευτικός της Παράλληλης στήριξης θεωρεί ότι είτε είναι η ίδια παρούσα στην αίθουσα εφαρμόζοντας Παράλληλη Στήριξη είτε όχι είναι σχεδόν αδύνατο για τη Φωτεινή να εργαστεί χωρίς τη βοήθεια εκπαιδευτικού. Ιδιαιτέρως, τόνισε ότι είναι αδύνατον για το παιδί να εργαστεί εξατομικευμένα χωρίς υποστήριξη.

Όσον αφορά την ενότητα της συνέντευξης, Συμπεριφορά στην τάξη, οι απόψεις των δυο εκπαιδευτικών του Νηπιαγωγείου ταυτίζονται πλήρως. Και οι δύο πιστεύουν ότι η Φωτεινή παρακολουθεί πάντα το μάθημα είτε υπάρχει είτε δεν υπάρχει Παράλληλη στήριξη αλλά η ενεργός συμμετοχή της στο μάθημα ενισχύεται με την παρουσία Παράλληλης Στήριξης.

Στην ενότητα της συνέντευξης που αφορά την Αλληλεπίδραση στην τάξη οι δύο εκπαιδευτικοί είναι σύμφωνες ότι όταν υπάρχει παράλληλη στήριξη η Φωτεινή αλληλεπιδρά το ίδιο συχνά με και με τις δύο εκπαιδευτικούς όπως και στο ότι η παρουσία της εκπαιδευτικού της Παράλληλης στήριξης δεν επηρεάζει την αλληλεπίδραση της Φωτεινής με τα άλλα παιδιά της τάξης του Νηπιαγωγείου. Επιπρόσθετα και οι δυο εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι στην περίπτωση απουσίας της εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης η Φωτεινή αλληλεπιδρά σχεδόν πάντα με την εκπαιδευτικό της τάξης.

Οι απόψεις των δύο εκπαιδευτικών συμφωνούν σε γενικές γραμμές όσον αφορά τη διαφορά που ενδεχομένως υπάρχει στα ακαδημαϊκά και κοινωνικά αποτελέσματα της Φωτεινής σε σχέση με την ύπαρξη ή την απουσία Παράλληλης Στήριξης. Συγκεκριμένα, συμφωνούν στο ότι η γνωστική πρόοδο της Φωτεινής όπως και η αυτοπεποίθηση που έχει δεν επηρεάζονται από την ύπαρξη της Παράλληλης στήριξης καθώς και ακόμα και με την απουσία της θεωρούν ότι το παιδί καταφέρνει να βελτιωθεί σε αυτούς τους τομείς. Εκτός αυτού, πιστεύουν ότι η Παράλληλη Στήριξη βοηθά περισσότερο τη Φωτεινή να ενταχθεί κοινωνικά στην τάξη και να κάνει φίλους καθώς επίσης ότι η εκπαιδευτικός της Παράλληλης Στήριξης βοηθά τη Φωτεινή να περιορίσει τη διασπαστική συμπεριφορά που εκδηλώνει κατά καιρούς και να συμπεριφέρεται ευγενικά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Συζήτηση

Α: Οι κοινωνικές σχέσεις του μαθητή με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές του στην τάξη συνδιδασκαλίας

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναφορικά με τις κοινωνικές σχέσεις των συγκεκριμένων παιδιών με τους συμμαθητές τους ήταν πολύ διαφορετικά μεταξύ τους.

Η Φωτεινή, το παιδί με σύνδρομο Down από το ξεκίνημα κιόλας της σχολικής χρονιάς είχε αναπτύξει κοινωνικές σχέσεις με τα υπόλοιπα παιδιά του νηπιαγωγείου που όχι απλώς βρίσκονταν σε ικανοποιητικό επίπεδο αλλά το ξεπερνούσαν. Στην πορεία της χρονιάς το επίπεδο των πολύ καλών κοινωνικών σχέσεων με τους συμμαθητές της διατηρήθηκε σε υψηλά επίπεδα. Η Φωτεινή φοίτησε στο νηπιαγωγείο και την προηγούμενη χρονιά και ίσως αυτό να είναι ένας πιθανός παράγοντας ο οποίος βοήθησε το παιδί να αισθανθεί ικανό και σίγουρο και να διεκδικήσει την κοινωνική της ένταξη στην τάξη του νηπιαγωγείου. Επίσης αυτό μπορεί να σημαίνει ότι οι σχέσεις με ορισμένα από τα υπόλοιπα παιδιά είχαν ξεκινήσει από πριν όταν όλα τους φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο ως προνήπια.

Η νηπιαγωγός γενικής εκπαίδευσης της Φωτεινής βοήθησε αναμφίβολα το παιδί στην κοινωνική του ένταξη. Όπως πληροφορήθηκε η ερευνήτρια, προσπάθησε από την αρχή της σχολικής χρονιάς να καλλιεργήσει μια φιλοσοφία στην τάξη η οποία να αποδέχεται και να αγκαλιάζει τη διαφορετικότητα. Τα παιδιά φαίνεται να έχουν ενημερωθεί για το σύνδρομο Down καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του με έναν τρόπο απλό και κατανοητό ο οποίος απευθύνεται στη νοητική τους ηλικία. Ταυτόχρονα, παρά τις διαφορές που επισημάνθηκαν, υπογραμμίστηκαν οι πάμπολλες ομοιότητες της Φωτεινής με τα υπόλοιπα παιδιά έτσι ώστε η προσοχή και το ενδιαφέρον να εστιαστεί. Ταυτόχρονα τα παιδιά είχαν προετοιμαστεί για τυχόν διαφορετικές αντιδράσεις και συναισθηματικά ξεσπάσματα της Φωτεινής. Έτσι, ανέπτυξαν υπομονή και κατανόηση.

Η νηπιαγωγός της Παράλληλης στήριξης επίσης βοήθησε πολύ τη Φωτεινή, υποστηρίζοντάς την διακριτικά στις αλληλεπιδράσεις της με τα υπόλοιπα παιδιά και παρενέβαινε όπου το έκρινε απαραίτητο για να διευκολύνει την επικοινωνία . Με

αυτόν τον τρόπο η Φωτεινή αισθάνονταν ασφαλής να συναναστραφεί με τους συμμαθητές της.

Εκτός των άλλων, είναι γεγονός ότι η Φωτεινή είναι ένα πολύ ζωντανό και κοινωνικό παιδί με ιδιαίτερη προσωπικότητα. Ο ευχάριστος χαρακτήρας της έπαιξε έναν από τους σημαντικότερους ρόλους στην ομαλή κοινωνική της ένταξη. Επιπρόσθετα, δεν εκδηλώνει συχνά διασπαστική συμπεριφορά. Συμμετέχει σχεδόν πάντα σε ότι συμβαίνει μέσα στην τάξη. Σύμφωνα με τον Μπίκο, (2011) τα κριτήρια για την επιλογή φίλων για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι το κοινό παιχνίδι και οι κοινές δραστηριότητες.

Ο συνδυασμός των παραπάνω παραγόντων εξηγεί σε ένα μεγάλο βαθμό τα αποτελέσματα τα οποία έχουν συγκεντρωθεί, σύμφωνα με τα οποία η Φωτεινή έλαβε τις περισσότερες ψήφους φιλίας από τους συμμαθητές της.

Από την άλλη πλευρά, η Φρόσω, η οποία είναι βαρήκοη και Αλβανικής καταγωγής. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς σπανίως φορούσε το ακουστικό της κάτι το οποίο σε συνδυασμό με το γεγονός ότι η Ελληνική γλώσσα δεν είναι η μητρική της, καθιστούσε δύσκολη την επικοινωνία της τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τους συμμαθητές της. Η πρώτη φάση συλλογής των δεδομένων τη βρήκε αποκομμένη κοινωνικά από τους συμμαθητές της. Η ίδια είχε να αντιμετωπίσει την προκλητική και συχνά προσβλητική στάση αρκετών συμμαθητών της οι οποίοι την αντιμετώπιζαν υποτιμητικά χωρίς αναστολές αφού θεωρούσαν ότι δεν μπορεί να τους ακούσει. Τα υπόλοιπα παιδιά, κυρίως τα κορίτσια, την αντιμετώπιζαν αδιάφορα. Το κακό είναι ότι η Φρόσω έχοντας πλήρη αντίληψη της αντιμετώπισής της από τους συμμαθητές της, αντιδρούσε με τρόπο παθητικό, υπέμενε δηλαδή τα άσχημα σχόλια ή την αδιαφορία παραμένοντας αδρανής. Περίμενε το διάλειμμα όπου και συναντούσε τα μικρότερα ξαδέρφια της.

Ο δάσκαλος της τάξης, εκπαιδευτικός αρκετά μεγάλος σε ηλικία δεν φάνηκε να προσπαθεί να ανατρέψει αυτήν την άβολη και άδική για την Φρόσω κατάσταση, δοκιμάζοντας για παράδειγμα να φέρει κοντά τις δυο πλευρές μέσω κοινών δραστηριοτήτων. Ομοίως η εκπαιδευτικός της Παράλληλης στήριξης τήρησε την ίδια στάση εστιάζοντας μόνο στην γνωστική πρόοδο του παιδιού. Μέσα στην τάξη η θέση της Φρόσω ήταν στο πιο απομακρυσμένο από την έδρα θρανίο το οποίο μοιράζονταν με την εκπαιδευτικό της Παράλληλης στήριξης. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα η παρουσία της να εξαφανίζεται τελείως κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Μάλιστα

κρίθηκε αναγκαίο να διδάσκεται τα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών εκτός τάξης. Θα μπορούσε κανείς να σχολιάσει ότι με τις δεδομένες συνθήκες ήταν μάλλον δύσκολο για τους συμμαθητές της να την γνωρίσουν, πόσο μάλλον να την αποδεχτούν. Ως εκ τούτου δεν έλαβε καμιά ψήφο φιλίας κατά την πρώτη εφαρμογή του κοινωνιομετρικού τεστ.

Κατά τη δεύτερη φάση συλλογής των αποτελεσμάτων τα αποτελέσματα ήταν εμφανώς διαφορετικά. Η Φρόσω συνέλεξε ένα μικρό αριθμό ψήφων φιλίας από τις συμμαθήτριες της και μάλιστα περισσότερα παιδιά εξέφρασαν την επιθυμία να την ψηφίσουν εφόσον μπορούσαν να δώσουν περισσότερες ψήφους.

Η αλλαγή του εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης στα μέσα της σχολικής χρονιάς επηρέασε την αλλαγή αυτή στην κοινωνική αποδοχή της Φρόσω από τους συμμαθητές της. Ο νέος εκπαιδευτικός εντόπισε τη ειδική περίπτωση της κοινωνικής απομόνωσης της Φρόσω από το σώμα των μαθητών της τάξης και προσπάθησε να αλλάξει την κατάσταση. Μίλησε λοιπόν στα παιδιά της τάξης για την ιδιαιτερότητα της Φρόσω. Εκμεταλλεύτηκε επίσης ένα τυχαίο περιστατικό διένεξης μεταξύ της Φρόσω και της Μαρίας και παρενέβη έτσι ώστε να τις βοηθήσει συμφιλιωθούν. Αργότερα τις προέτρεψε να παίζουν μαζί και η ενέργεια φαίνεται να λειτούργησε αφού τα κορίτσια ξεκίνησαν να παίζουν συχνά μαζί.

Β: Οι αλληλεπιδράσεις του μαθητή με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές του και τους εκπαιδευτικούς της τάξης

Οι παρατηρήσεις που έγιναν κατά τη διάρκεια του διαλλείματος σε δυο φάσεις σχετίζονται άμεσα με τα αποτελέσματα των κοινωνιομετρικών τεστ των αντίστοιχων φάσεων και ως εκ τούτου είναι διαφορετικά για τα δυο παιδιά.

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα των δυο κοριτσιών κατά την πρώτη φάση παρατηρούμε μια μεγάλη διαφορά στις αλληλεπιδράσεις τους με τους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς της τάξης κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Συγκεκριμένα, η Φωτεινή παρατηρήθηκε να αλληλεπιδρά σε μεγάλο βαθμό κυρίως με τους συμμαθητές της αλλά και με τις εκπαιδευτικούς της τάξης του νηπιαγωγείου και να περνά πολύ λίγο χρόνο μόνη της. Αντίθετα, η Φρόσω παρατηρήθηκε να μην αλληλεπιδρά καθόλου με τους εκπαιδευτικούς της τάξης και ελάχιστα με τους συμμαθητές της.

Τα αποτελέσματα αυτά ήταν μάλλον αναμενόμενα και για τις δυο περιπτώσεις. Η Φωτεινή έχοντας αναπτύξει ήδη φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές της αλληλεπιδρούσε μαζί τους παίζοντας όπως είναι φυσικό κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Αλληλεπιδρούσε επίσης με τις δυο εκπαιδευτικούς της τάξης του νηπιαγωγείου οι οποίες γενικότερα της δίνουν πολύ προσοχή και ασχολούνται μαζί της. Η Φρόσω, από την άλλη πλευρά όπως φάνηκε και μέσω του κοινωνιομετρικού τεστ είχε απορριφθεί κοινωνικά από τους συμμαθητές της. Έτσι, στο διάλειμμα δεν είχε σχεδόν καμιά επαφή μαζί τους. Αντί αυτών, περνούσε το χρόνο του διαλείμματος μόνη της ή, κάποιες φορές, με τα μικρότερα ξαδέρφια της. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να σημειωθεί ότι η απουσία αλληλεπιδράσεων της Φρόσω με τους εκπαιδευτικούς της τάξης κατά τη διάρκεια του διαλείμματος οφείλεται στο ότι κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων οι εκπαιδευτικοί της τάξης δεν βρίσκονταν στο προαύλιο. Επίσης, ο χώρος του προαυλίου είναι πολύ μεγαλύτερος σε σχέση με το χώρο της αυλής του νηπιαγωγείου και επιπρόσθετα ο πρώτος χώρος φιλοξενεί πολύ περισσότερα παιδιά σε σχέση με τον δεύτερο. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά πιθανόν να επηρεάζουν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών.

Κατά τη δεύτερη φάση των παρατηρήσεων, η Φωτεινή παρατηρήθηκε να αλληλεπιδρά περισσότερο με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης παρά με τους συμμαθητές της ή να περνά χρόνο μόνη της. Η ερευνήτρια θεωρεί ότι τα αποτελέσματα αυτά οφείλονται στα παιχνίδια τα οποία επέλεξε να παίξει κατά τη διάρκεια του διαλείμματος τα οποία δεν ήταν ομαδικά. Η Φωτεινή συνέχισε να έχει πολύ καλές φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές της και οι αλληλεπιδράσεις της μαζί τους να μη διαφέρουν από τις αντίστοιχες αλληλεπιδράσεις των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών.

Οι παρατηρήσεις του διαλείμματος που αφορούσαν τη Φρόσω διαφοροποιήθηκαν αρκετά σε σχέση με αυτές της πρώτης φάσης. Ναι μεν, η Φρόσω συνέχισε να περνά πολύ χρόνο μόνη της ή να παίζει με τα μικρότερα ξαδέλφια της κατά το διάλειμμα αλλά παρατηρήθηκε να αλληλεπιδρά αρκετά με τις συμμαθήτριές της. Αυτό εξηγείται λόγω της βελτίωσης των σχέσεών της με τους συμμαθητές της μερικοί από αυτούς μάλιστα είπαν στην ερευνήτρια ότι μερικές φορές της προτείνουν να παίξει μαζί τους αλλά αυτή αρνείται. Είναι λογικό, παρά τη βελτίωση των σχέσεών τους, η Φρόσω να μην μπορεί να διαγράψει την αντιμετώπιση που είχε στην αρχή της

χρονιάς. Επομένως φάνηκε να τη χαροποιεί πολύ το γεγονός ότι ξεκίνησε να γίνεται περισσότερο αποδεκτή τηρώντας όμως ταυτόχρονα μια μάλλον επιφυλακτική στάση.

Γ: Η μαθησιακή συμπεριφορά του μαθητή με ειδικές ανάγκες μέσα στην τάξη όταν υπάρχει εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης και όταν δεν υπάρχει, τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί

Τα αποτελέσματα που εξήχθησαν μέσω της παρατήρησης στην τάξη για τη μαθησιακή συμπεριφορά της Φρόσως και της Φωτεινής συμφωνούν μερικώς με την σχετική άποψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί, εντοπίζονται όμως και αρκετές διαφορές.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά την εργασία στην τάξη και οι δυο εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι όταν υπάρχει συνδιδασκαλία μέσα στην τάξη η εκπαιδευτικός της Παράλληλης στήριξης στηρίζει τη Φρόσω για να εργαστεί μόνη της, στο πλαίσιο ομάδας ή στην ολομέλεια. Όταν δεν υπάρχει συνδιδασκαλία συμφωνούν ότι ο εκπαιδευτικός της Γενικής Εκπαίδευσης θα πρέπει να τη βοηθήσει να εργαστεί στα διάφορα πλαίσια. Στις παρατηρήσεις, όταν υπήρχε συνδιδασκαλία η Φρόσω δε φάνηκε να εργάζεται σε ομάδα παρά μόνο ατομικά με την εκπαιδευτικού της Παράλληλης στήριξης και μερικές φορές στην ολομέλεια υποβοηθούμενη από την ειδική εκπαιδευτικό. Όταν στην τάξη υπήρχε μόνο ο δάσκαλος γενικής εκπαίδευσης η Φρόσω κυρίως εργάστηκε στο μάθημα από την ολομέλεια όπου ο δάσκαλος της έδινε ευκαιρίες να συμμετάσχει αλλά και μόνη της όταν της ανέθετε κάποια συγκεκριμένη εργασία. Η Φρόσω εργάστηκε είχε την ευκαιρία να εργαστεί σε ομάδες όπου ο δάσκαλός επέβλεπε την διαδικασία.

Ως προς τη συμπεριφορά της Φρόσως στην τάξη, φαίνεται πως παρά τις απόψεις της εκπαιδευτικού της Παράλληλης Στήριξης η Φρόσω συμμετέχει περισσότερο στο μάθημα, προσέχει περισσότερο και αφαιρείται λιγότερο όταν δεν υπάρχει συνδιδασκαλία. Οι απόψεις του εκπαιδευτικού της τάξης συμπίπτουν με τα αποτελέσματα της παρατήρησης. Ο ίδιος δήλωσε ότι προτρέπει τη Φρόσω να συμμετέχει ενεργά στο μάθημα και αυτό συμβαίνει γιατί η Φρόσω τον συμπαθεί και έτσι προσπαθεί για να τον ευχαριστήσει είτε με το να συμμετέχει είτε με το να παρακολουθεί το μάθημα με προσοχή. Η ερευνήτρια παρατήρησε ότι όταν υπάρχει συνδιδασκαλία η Φραντζέσκα αφαιρείται εύκολα αν και δουλεύει ατομικά με την εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης. Αυτό ίσως να οφείλεται στο ότι η σχέση της με την εκπαιδευτικό δεν είναι τόσο καλή όσο με το δάσκαλο της τάξης και η Φρόσω

δεν λαμβάνει ενθάρρυνση από την εκπαιδευτικό παρά μόνο προτροπές για συμμόρφωση της συμπεριφοράς της και της συγκέντρωσής στο μάθημα.

Σε ότι αφορά την αλληλεπίδραση στην τάξη παρατηρείται διαφωνία στις απόψεις των δυο εκπαιδευτικών στην ύπαρξη αλληλεπίδρασης της Φρόσως με τον εκπαιδευτικό Γενικής Εκπαίδευσης αλλά και με τους συμμαθητές της. Αντίθετα με αυτά που πιστεύει η εκπαιδευτικός Παράλληλης στήριξης, παρατηρήθηκε ότι όταν υπάρχει συνδιδασκαλία η Φρόσω αλληλεπιδρά ελάχιστα με τους υπόλοιπους παρευρισκόμενους στην αίθουσα καθώς συνήθως εργάζεται ατομικά μαζί της. Στην περίπτωση τυπικής διδασκαλίας αλληλεπιδρά συχνά με τους συμμαθητές της, κάτι που υποστήριξε ο δάσκαλος Γενικής Εκπαίδευσης. Δεν φαίνεται όμως να αλληλεπιδρά με τον ίδιο τόσο όσο δήλωσε στη συνέντευξη ίσως επηρεασμένος από τη προσπάθειά του να βοηθήσει τη Φρόσω στο μάθημα.

Περνώντας στον τομέα των γνωστικών και ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η συνδιδασκαλία βοηθά τη Φρόσω να αναπτυχθεί γνωστικά, βελτιώνει τη συμπεριφορά της και αυξάνει τα κίνητρα για μάθηση. Είναι γεγονός ότι η γνωστική της ανάπτυξη μπορεί να επιτευχθεί καλύτερα με τη βοήθεια της εκπαιδευτικούς της Παράλληλης Στήριξης η οποία ασχολείται αποκλειστικά μαζί της εστιάζοντας στη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων και τη βελτίωση της συμπεριφοράς της. Μέσω της παρατήρησης αποδείχθηκε όμως ότι τα κίνητρα για μάθηση είναι αυξημένα για τη Φρόσω όταν δεν υπάρχει συνδιδασκαλία και εμπνέονται από το δάσκαλο Γενικής Εκπαίδευσης. Επίσης στην περίπτωση της απουσίας συνδιδασκαλίας η Φρόσω είχε περισσότερες αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές της αφού εργαζόταν αρκετά στο πλαίσιο ομάδας.

Στην περίπτωση της Φωτεινής και όσον αφορά το πλαίσιο στο οποίο εργάζεται, η εκπαιδευτικός της Παράλληλης Στήριξης υποστηρίζει ότι η Φωτεινή πάντοτε χρειάζεται έναν εκπαιδευτικό δίπλα της για να εργαστεί μέσα στην τάξη, κάτι στο οποίο συμφωνεί και η νηπιαγωγός Γενικής Εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της παρατήρησης έδειξαν ότι όταν υπάρχει συνδιδασκαλία η Φωτεινή εργάζεται στο πλαίσιο το οποίο έχει επιλέξει η εκπαιδευτικός της τάξης ενώ όταν το χρειάζεται δουλεύει εξατομικευμένα με τη νηπιαγωγό της Παράλληλης στήριξης. Στην περίπτωση που δεν υπάρχει Παράλληλη στήριξη η Φωτεινή δουλεύει κυρίως στην ολομέλεια αλλά δευτερευόντως και σε ομάδα.

Στην ενότητα της συμπεριφοράς στην τάξη, παρατηρείται μια ταύτιση τόσο των απόψεων των εκπαιδευτικών όσο και των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την παρατήρηση. Οι δυο εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η προσοχή της Φωτεινής εστιάζεται στο μάθημα και η συμμετοχή της είναι πολύ συχνή. Πράγματι σύμφωνα με τα αποτελέσματα η Φωτεινή τις περισσότερες φορές παρακολουθεί το μάθημα αλλά και συμμετέχει και ελάχιστες μόνο παρατηρήσεις δείχνουν να χάνει την προσοχή της.

Οι σύμφωνες απόψεις των δυο εκπαιδευτικών του νηπιαγωγείου που αναφέρονται στην αλληλεπίδραση της Φωτεινής με τα υπόλοιπα πρόσωπα της τάξης, υποστηρίζουν ότι όταν υπάρχει Παράλληλη Στήριξη η Φωτεινή αλληλεπιδρά ισόβαθμα και με τις δυο εκπαιδευτικούς. Οι παρατηρήσεις μαρτυρούν κάτι διαφορετικό, ότι δηλαδή η αλληλεπίδραση με τη νηπιαγωγό Παράλληλης στήριξης είναι αυξημένη. Επίσης υποστηρίζουν ότι σε περίπτωση μη συνδιδασκαλίας η Φωτεινή αλληλεπιδρά σχεδόν πάντα με την νηπιαγωγό Γενικής Εκπαίδευσης και πως η ύπαρξη συνδιδασκαλίας δεν επηρεάζει τις αλληλεπιδράσεις με συμμαθητές, δύο απόψεις που επιβεβαιώνονται μέσω των παρατηρήσεων.

Στην ενότητα των γνωστικών και ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων σύμφωνα με τις κοινές απόψεις των εκπαιδευτικών του νηπιαγωγείου, η γνωστική ανάπτυξη της Φωτεινής και η αυτοπεποίθησή της αλλά αναγνωρίζουν ότι η Παράλληλη στήριξη βοηθά τη Φωτεινή να αναπτυχθεί κοινωνικά και να βελτιώσει τη συμπεριφορά της. Η παρατήρηση έδειξε ότι οι δυο εκπαιδευτικοί συνεργάζονται άψογα μεταξύ τους και βοηθούν την ολόπλευρη ανάπτυξη της Φωτεινής. Πρόκειται για ένα πολύ ικανό παιδί αλλά παραμένει ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες το οποίο χρειάζεται την επιπρόσθετη υποστήριξη που του προσφέρει η παράλληλη στήριξη σε συνδυασμό με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που απευθύνεται σε όλη την τάξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Επίλογος

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να περιγράψει και να αναλύσει την κοινωνική ένταξη δύο παιδιών με ειδικές ανάγκες στην τάξη της Γενικής Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα σε τάξεις με συνδιδασκαλία.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τον εντοπισμό των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές τους στη διάρκεια ενός σχολικού έτους. Παρατηρήθηκε ότι η δημιουργία κοινωνικών σχέσεων με τους συμμαθητές είναι μια δύσκολη διαδικασία για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να βοηθήσουν να αναπτυχθούν φιλικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών οι οποίες στηρίζονται στην αποδοχή της διαφορετικότητας.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αποσκοπούσε στο να εξετάσει τις αλληλεπιδράσεις του μαθητή με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές του αλλά και με τους εκπαιδευτικούς, κατά το διάλειμμα. Παρατηρήθηκε ότι οι αλληλεπιδράσεις αυτές σχετίζονται άμεσα με το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών με ειδικές ανάγκες με τα τυπικά αναπτυσσόμενα. Οι αλληλεπιδράσεις με τους εκπαιδευτικούς φάνηκε να καθορίζονται από την εκπαιδευτική βαθμίδα και το είδος των δραστηριοτήτων με τις οποίες το παιδί ασχολείται κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα είχε να κάνει με τη μαθησιακή συμπεριφορά του παιδιού με ειδικές ανάγκες σε δυο συνθήκες, όταν υπάρχει στην τάξη ο εκπαιδευτικός της Παράλληλης Στήριξης και όταν δεν υπάρχει καθώς επίσης και με τις σχετικές απόψεις των εκπαιδευτικών. Διαπιστώθηκε ότι η μαθησιακή συμπεριφορά διαφοροποιείται με την παρουσία του εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης χωρίς αυτό να σημαίνει απαραιτήτως ότι η παρουσία του ωφελεί το παιδί να αναπτυχθεί γνωστικά και κοινωνικά, να βελτιώσει τη συμπεριφορά του και να αναπτύξει περισσότερα για μάθηση. Οι σχετικές απόψεις των εκπαιδευτικών ενίοτε φάνηκε επίσης να διαφέρουν με τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων μέσα στην τάξη.

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα προσφέρει πολύτιμο πληροφοριακό υλικό για την κατανόηση της ιδιαιτερότητας της κοινωνικής ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο σχολείο Γενικής Εκπαίδευσης. Ακόμα, η έρευνα αυτή μπορεί να βοηθήσει τους αναγνώστες να εντοπίσουν τις ενέργειες και τις πρακτικές οι οποίες προωθούν την κοινωνική ένταξη καθώς επίσης και τα σημεία τα οποία απαιτούν

προσοχή. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα συμπεράσματα τα οποία μπρούν να προκύψουν αναφέρονται στις συγκεκριμένες περιπτώσεις οι οποίες μελετήθηκαν. Επομένως, μια πρόταση θα ήταν οι επόμενες σχετικές μελέτες να αφορούν ένα μεγαλύτερο δείγμα ή ακόμα διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία έτσι ώστε να είναι δυνατή η περεταίρω διερεύνηση του θέματος και η εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική Βιβλιογραφία

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, & Β. Στρογγυλός (Επιμ.), Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες. Μια πολυπρισματική προσέγγιση. (σσ 211-229). Αθήνα: Πεδίο.

Δόικου, Μ. (2000). Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα Ειδικής Αγωγής: διερεύνηση της προσφοράς μαθημάτων Ειδικής Αγωγής στα Παιδαγωγικά Τμήματα της Ελλάδας. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 30, 27-64.

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

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2009). Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις. Τόμος Α'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2009). Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις. Τόμος Β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). Ψυχοπαθολογία Παιδιών και Εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος.

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.

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

Νικολαραΐζη, Μ. (2007). Η προσαρμογή του μαθησιακού περιβάλλοντος και της διδασκαλίας στις ανάγκες των κωφών παιδιών. Στο Π. Ορφανός, (Επιμ.), Η Ειδική Αγωγή στην Κοινωνία της Γνώσης. (σσ. 72-86). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Πανελλήνιος Σύλλογος Ειδικών στις Διαταραχές του Λόγου (1991) Βαρηκοΐα-Κώφωση στην παιδική ηλικία (Επιμέλεια Α. Φραγκούλη και Σ. Αξιώτη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παντελιάδου, Σ., & Αργυρόπουλος, Β. (2010). Ειδική Αγωγή. Από την έρευνα στη διδακτική πράξη. Αθήνα: Πεδίο.

Πατάργιας, Θ.Α., & Αλεπόρου, Β.Γ. (2005). Γενετική Ανθρώπου. Αθήνα: Συμμετρία.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες. Σύγχρονές Τάσεις Εκπαίδευσης και Ειδικής Υποστήριξης. Τόμος Α'. Αθήνα: Ατραπός.

Ρήγα, Α. (1997). Κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για την συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.), Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς (σσ. 260-294). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σούλης, Σ. Γ. (1997) Τα παιδιά με βαριά νοητική καθυστέρηση και ο κόσμος τους. Άτομα με πολλαπλές αναπηρίες. Αθήνα: Gutenberg.

Σούλης, Σ. Γ. (2000). Μαθαίνοντας βήμα μα βήμα στο σχολείο και στο σπίτι. Διδακτικές στρατηγικές εκπαίδευσης παιδιών με μέτρια ή βαριά νοητική υστέρηση. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Σούλης, Σ. Γ. (2002). Παιδαγωγική της Ένταξης. Από το «Σχολείο του Διαχωρισμού» σε ένα Σχολείο Για Όλους». Τόμος Α'. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος-Σ.-Γ. Σούλης.

Σούλης, Σ. Γ. (2002). Ένα σχολείο για όλους. Από την Έρευνα στην Πράξη. Παιδαγωγική της Ένταξης. Τόμος Β'. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος-Σ.-Γ. Σούλης.

Σταυρούση, Π. (2007). Εκπαίδευση και νοητική καθυστέρηση: πρακτικές και προκλήσεις. Στο Π. Ορφανός, (Επιμ.), Η Ειδική Αγωγή στην Κοινωνία της Γνώσης. (σσ. 72-86). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Στρογγυλός, Β. (2010). Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση του προγράμματος διδασκαλίας και μάθησης. Μια βασική ενταξιακή προσέγγιση. Στο Ν. Πολεμικός., Μ. Καΐλα., Ε. Θεοδωροπουλου & Β. Στρογγυλός (Επιμ.), Εκπαίδευση Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες. Μια πολυπρισματική προσέγγιση (σσ. 249-268). Αθήνα: Πεδίο.

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

Σωκράτους, Σ. & Αγγελίδης, Π. (2009). Συνδιδασκαλία στο νηπιαγωγείο: Προβλήματα και προοπτικές. Στο Π. Αγγελίδης. (Επιμ.) Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και Βελτίωση Σχολείων. Σχέση αμφίδρομη. (σσ. 52-74). Αθήνα: Ατραπός.

Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2011). Σχολική Ψυχολογία. Αθήνα: Τυπωθήτω.

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

ΥΠΕΠΘ (2004). Αναλυτικά προγράμματα Σπουδών για μαθητές με προβλήματα ακοής. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Bell, J. (1999). Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας. Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες. Α. Β. Ρήγα (Μετάφ.). Αθήνα: Gutenberg.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Σ. Κυναράκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ.Φιλοπούλου (Μετάφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Moores. D.F. (2007) Εκπαίδευση και κώφωση (Επιμ. Α. Ζώνιου-Σιδέρη και Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Robson, C. (2007). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές. Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού (Μετάφ.). Αθήνα: Gutenberg.

Verma, G., & Mallick, K. (2004). Εκπαιδευτική έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.

Ξένη Βιβλιογραφία

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. European Journal of Special Needs Education, 17(2), 129-147.

Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000a). Student teacher attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. Teaching and Teacher Education, 16, 277-293.

Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. Journal od Research in Special Education Needs, 7(1), 3-7.

Ainscow, M., Howes, A., Farrell, P.&Frankham., J. (2003). Making sense of the development of inclusive practices. European Journal of Special Needs Education, 18 (2), 227-242.

Algozzine, B. & Ysseldyke, J. (2006). Teaching students with mental retardation. A Practical Guide for Every Teacher. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

D'Alonzo, B. J., Giordano, G. & Vanleeuven, D. M. (1997). Perceptions by teachers about the benefits and liabilities of inclusion. Preventing School Failure, 42 (1), 4-11.

Farrell, P. (1997). Teaching pupils with learning difficulties: Strategies and solutions. London: Cassell.

Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. European Journal of Special Needs Education, 23(2), 109-120.

Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. British Journal of Special Needs Education, 22, 179-185.

Harvard Medical School Center for Hereditary Diseases, (2003). Understanding the Genetics of Deafness. A Guide for Patients and Families. (ανασύρθηκε στις 2/3/2012 από http://hearing.harvard.edu)

Heward, W.L. (1996). Exceptional Children. An introduction to Special Education. Thousanf Oaks, California: Prentice-Hall.

Hsien, M. L. W. (2007). Teacher Attitudes towards Preparation for Inclusion – In Support of a Unified Teacher Preparation Program. Post- Script: Postgraduate Journal of Education Research, 8(1), 49-60.

Kochhar, C. A., West, L. L., & Taymans, J. M. (2000). Successful Inclusion. Practical Strategies for a Shaped Responsibility. New Jersey: Prentice Hall, Inc.

McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2002a). School change and inclusive schools: Lessons learned from practice. Phi Delta Kappan, 84 (1), 65-73.

McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2002b). Inclusion and school change: Teacher perceptions regarding curricular and instructional adaptations, Teacher Education and Special Education. 25 (1), 41-54.

Trochim, M.K.W. (2006). The Qualitative Debate. Στο http://www.socialresearchmethods.net/kb/qualdeb.php .(ανασύρθηκε στις 30/3/2012)

Ward, J., Center, Y. & Bochner, S. (1994). A question of attitudes: integrating children with disabilities into regular classrooms? British Journal of Special Education, 21(1), 34-39.

American Association of Intellectual and Developmental Disabilities (2011). Definition of Intellectual Disability, http://www.aaidd.org/content_100.cfm?navID=21 .(ανασύρθηκε 16/12/2011)

http://www.unicef.gr/reports/symb.php (προσπελάστηκε στις 9/12/2011)

http://www.heionline.org/docs/training/introduction_to_mental_retardation.pdf (ανασύρθηκε στις 16/12/2011)

http://www.aamr.org/content_100.cfm?navID=21(προσπελάστηκε στις 16/12/2011)

http://www.assessmentpsychology.com/adaptivebehavior.htm (προσπελάστηκε στις 16/12/2011)

http://kday.art.sch.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=85&Itemid=66 (προσπελάστηκε στις 16/12/2011)

http://www.specialeducation.gr/files/metria-elafria-kathisterisi.pdf (ανασύρθηκε στις 9/12/2011)
http://www.asha.org (προσπελάστηκε στις 5/1/2012)

http://www.pe.uth.gr/cms/phocadownload/epeaek/eidiki_fysiki_agogi_KE1201/dialekseis/10.pdf (ανασύρθηκε στις 5/1/2012)

http://www.scribd.com/doc/30813145/Barikoia-Kofosi (ανασύρθηκε στις 4/1/2012)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Οι καλύτεροί μου φίλοι

Όνομα σχολείου:
Τάξη:
Όνομα μαθητή:
Ηλικία:

Ποιοι είναι οι 5 καλύτεροι φίλοι σου στην τάξη;

1:……………… 2:………………… 3:…………………. 4:………………..
5:……………....

Όνομα σχολείου:
Τάξη:
Όνομα μαθητή:
Ηλικία:

Ποιοι είναι οι 5 καλύτεροι φίλοι σου στην τάξη;

1:……………… 2:………………… 3:…………………. 4:………………..
5:……………....

Όνομα σχολείου:
Τάξη:
Όνομα μαθητή:
Ηλικία:

Ποιοι είναι οι 5 καλύτεροι φίλοι σου στην τάξη;

1:……………… 2:………………… 3:…………………. 4:………………..
5:……………....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Φύλλο παρατήρησης διάρκειας 5 λεπτών

Σχολείο: Ειδικές ανάγκες:

Τάξη: Είδος Αναπηρίας/ανάγκης:

Όνομα παιδιού: Όνομα παρατηρητή:

Ηλικία: Ημερομηνία:

Φύλο: Διάλειμμα:

Ώρα έναρξης παρατήρησης:

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

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Όνομα μαθητή: Συνδιδασκαλία ή όχι Ημερομηνία:

	1.Εργάζεται			2.Συμπεριφέρεται			3.Αλληλεπιδράει				4.Φύση αλληλεπίδρασης (με εκπ. γενικής ή ΠΣ)			
	1α.Μόνος	1β.Σε ομάδα	1γ.Με την Ολομέ-λεια	2α.Προσέ-χει/παρα κολουθεί	2β.Δεν προσέχει /Δεν παρακολουθεί	2γ. Συμμετέχει ενεργά	3α.Δεν αλληλεπι-δρά	3β.Με τον εκπ. τάξης	3γ.Με τον εκπ. ΠΣ	3δ.Με συμμαθητή	4α.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
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														
TOTAL														

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

Δομημένη συνέντευξη για εκπαιδευτικούς τάξης και εκπαιδευτικούς ΠΣ

Βασικός σκοπός: Τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί για τη μαθησιακή, κοινωνική κλπ. Συμπεριφορά του μαθητή με ΠΣ σε καταστάσεις συνδιδασκαλίας ή όχι
Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών θα αφορούν το συγκεκριμένο μαθητή της τάξης τους και όχι γενικά τους μαθητές με ειδικές ανάγκες σε μια τάξη συνδιδασκαλίας

Τάξη: Σχολείο: Ειδικές ανάγκες μαθητή:

..... ΜΕΡΟΣ Α .....

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

ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

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

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

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

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

ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

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