



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΠΑΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

« ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΕ ΤΑΞΕΙΣ
ΜΕ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΤΗΡΙΞΗ»



ΕΠΙΒΛΕΠΩΝΤΕΣ : ΒΑΣΙΛΗΣ ΣΤΡΟΓΓΥΛΟΣ

ΑΒΡΑΜΙΔΗΣ ΗΛΙΑΣ

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΤΣΑΚΙΡΗ ΜΑΓΔΑΛΗΝΗ Α.Μ.0206198



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

Αριθ. Εισ.: 13276/1
Ημερ. Εισ.: 16-02-2015
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΠΕ
2014
ΤΣΑ

ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΜΟΥ

Ευχαριστίες

Η παρούσα πτυχιακή εργασία εκπονήθηκε στο προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον καθηγητή μου κύριο Βασίλη Στρογγυλό , ο οποίος με ενέπνευσε να αναπτύξω έντονο ενδιαφέρον για το θέμα της ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην Γενική εκπαίδευση και φυσικά για το ότι με εμπιστευτικέ για την εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας. Επίσης, τον κ. Αβραμίδη που με βοήθησε ως δεύτερος επιβλέπων να ολοκληρώσω την εργασία και τον ευχαριστώ θερμά για την επιστημονική του υποστήριξη. Ακόμα , θα ήθελα να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς των σχολειών στα όπια πραγματοποιήθηκε η ερευνητική διαδικασία για την διάθεση τους να με βοηθήσουν .Τέλος , θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου και ιδιαίτερα τον πατέρα μου , ο οποίος με έφερε σε επαφή με όλα τα σχολεία με τα οποία συνεργασία και τα όποια αποτέλεσαν το δείγμα της ερευνά μας.

Περιεχόμενα

Περίληψη	6
Εισαγωγή	7

Θεωρητικό Πλαίσιο

<u>Κεφάλαιο 1: Εντάξιακή εκπαίδευση</u>	9
1.1. Εντάξη-Ενσωμάτωση –Ορισμοί	9
1.2. Διασαφήνιση των όρων « ένταξη» και «ενσωμάτωση»	10
1.3. Η θεσμοθέτηση της ειδικής αγωγής και της ένταξη στην Ελλάδα	11
1.4. Προϊποθεσεις της ένταξης	15
1.5. Η αναγκαιότητα της ένταξης	16
1.6. Βασικά μοντέλα σχολικής ένταξης	17
1.7. Η ενταξιακή πολιτική σε άλλες χώρες	19
1.8. Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα της ενταξιακής αγωγής	22

Κεφάλαιο 2 :Αναπηρίες

<u>2.1. Αντίληψη για την αναπηρία</u>	23
<u>2.2. Αυτισμός</u>	25
2.2.1. Ορισμός του αυτισμού	25
2.2.2. Επιδημιολογία	25
2.2.3. Χαρακτηριστικά	26
2.2.4. Επιπτώσεις	27
2.2.5. Αιτιολογία	29
2.2.6. Θεραπευτικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στον αυτισμό	31
<u>2.3.Κινητικές αναπηρίες</u>	
2.3.1.Ορισμοί της κινητικής αναπηρίας	34
2.3.2.Ταξινόμηση και αιτιολογία των κινητικών αναπηριών	35
2.3.3. Χαρακτηριστικά των ατόμων με κινητικές αναπηρίες	38
2.3.4.Συνοδά προβλήματα στις κινητικές αναπηρίες- Συνοσηρότητα	40

<u>Κεφάλαιο 3: Συνεκπαίδευση</u>	
3.1. Ορισμός	42
3.2. Μοντέλα –Συνεκπαίδευσης	46
3.2.1. Πλεονεκτήματα- Μειονεκτήματα συνεργατικής διδασκαλίας	50
3.2.2. Μοντέλα – Τύποι Συνδιδασκαλίας	52
3.2.3. Πορεία κατά τη συνεργατική διδασκαλία	55
3.3. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών	59
3.4. Συνεκπαίδευση και Ακαδημαϊκή επιδοση	61
<u>Ερευνητικό πλαίσιο</u>	
<u>Κεφαλαίο 4: Μεθοδολογία</u>	
4.1. Σκοπός	65
4.2. Δείγμα	65
4.3. Εργαλεία	65
4.4. Διαδικασία συλλογή δεδομένων	66
4.5. Αναλύση	66
<u>Κεφάλαιο 5 : Αποτελέσματα</u>	
5.1. Κοινωνιομετρικά αποτελέσματα (στην τάξη) Α' φάση	68
5.2. Κοινωνιομετρικά αποτελέσματα (στην τάξη) Β' φάση	52
5.3. Αποτελέσματα παρατήρησης στο διάλειμμα Α' φάση	77
5.4. Αποτελέσματα παρατήρησης στο διάλειμμα Β' φάση	79
<u>Κεφαλαίο 6: Συμπεράσματα</u>	81
<u>Κεφαλαίο 7 : Επίλογος</u>	84
<u>Βιβλιογραφία</u>	85
<u>Παράρτημα</u>	98

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια της έρευνας μου πάνω στο θέμα της ένταξης ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να περιγράψει και να αναλύσει την κοινωνική ένταξη τριών παιδιών με ειδικές ανάγκες στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα σε τάξη με συνδιδασκαλία (παράλληλη στήριξη). Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από τρία παιδιά, τα δύο είχαν αυτισμό και το ένα κινητικά προβλήματα. Προκειμένου να αναλύσουμε την κοινωνικής τους συμπεριφοράς προχωρήσαμε στην διεξαγωγή των κοινωνιομετρικών τεστ σε δυο φάσεις κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς και στην συστηματική παρατήρηση παιδιών κατά την διάρκεια του διαλειμματος δυο φορές. Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν ιδιαίτερα θετικά για τα παιδιά όσον αφορά τις κοινωνικές τους σχέσεις. Κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς φαίνεται ότι τα παιδιά βελτίωναν τις κοινωνικές τους σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές τους.

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

Εισαγωγή

Η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης και ακολούθως στην κοινωνία αποτελεί θέμα μείζονος σημασίας που έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές κατά ταχτώ χρονικά διαστήματα .

Η παρούσας εργασίας είχε ως στόχο να περιγράψει και να αναλύσει την κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα την πλήρη ένταξη των παιδιών αυτών σε τάξεις συνδιδασκαλίας (παράλληλη στήριξη). Απιθώνεται σε όλους τους εμπλεκομένους με την εκπαίδευση και χρίζεται σε 2 μέρη καθένα από τα οποία έχει διάφορα κεφάλαια.

Το πρώτο μέρος αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας και περιλαμβάνει μια εκτενείς αναφορά στην ειδική αγωγή, την ένταξη και την συνδιδασκαλία. Ακόμα περιλαμβάνει αναφορές όσον αφορά τον αυτισμό και τις κινητικές αναπηρίες.

Το δεύτερο πλαίσιο , το ερευνητικό πλαίσιο, περιλαμβάνει την μεθοδολογία της έρευνας , όπου παρουσιάζονται αναλυτικά ο σχεδιασμός, η μέθοδος , και τα ερευνητικά αργίλια που χρησιμοποιήθηκαν από την ερευνήτρια στην ερευνά της και το δείγμα της έρευνας .Στην συνέχεια υπάρχει η μελέτη και η ανάλυση των αποτελεσμάτων και τέλος ακόλουθη η συζήτηση των αποτελεσμάτων . το παράρτημα περιλαμβάνει τα εργαλεία συλλογής δεδομένων.

Ο κυριότερος στόχος της παρούσας έρευνας είναι να περιγράψει και να αναλύσει την κοινωνική ένταξη ενός παιδιού με κινητική αναπηρία και 2 παιδιών με αυτισμό. Στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης .Ειδικότερα, επιδιώκεται να δώσει απαντήσεις σε τρία βασικά ερωτήματα.

Πρώτο, ποιες είναι οι κοινωνικές σχέσεις του μαθητή με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές του στην τάξη της συνδιδασκαλίας κατά την διάρκεια ενός σχολικού έτους.

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

Τρίτον, ποία 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.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 1. Ενταξιακή εκπαίδευση

1.1. Ενταξη – Ενσωμάτωση -Ορισμοί

Καταρχήν, είναι σκόπιμο να διασαφηνιστεί ο όρος «ένταξη». Ο όρος αυτός είναι αρκετά ασαφής και δύναται να ερμηνευτεί υπό το πρίσμα πολλών επιστημονικών πεδίων, όπως η παιδαγωγική, οι πολιτικές επιστήμες, η κοινωνιολογία κ.ά. (Καίλα , Πολεμικός& Φιλίππου 1997). Παράλληλα, όμως, η ένταξη αποτελεί και κοινωνική πραγματικότητα και κατ' επέκταση προσδιορίζεται από διαφορετικά βιώματα αλληλεπίδρασης.

Επιπλέον, στη σχετική βιβλιογραφία υπάρχει μεγάλη συζήτηση για τους όρους «ένταξη» και «ενσωμάτωση», η οποία σχετίζεται αφενός με το γνωστικό πεδίο (π.χ. ψυχολογία, παιδαγωγική) του μελετητή και αφετέρου με τις ανάλογες εφαρμογές της. Για αυτό το λόγο, θα ήταν σκόπιμο να γίνει μία αποσαφήνιση των όρων σε σχέση με την ελληνική πραγματικότητα.

Ο όρος «ένταξη» («inclusion») χρησιμοποιείται ως ένας ευρύτερος ορισμός για να περιγράψει την τοποθέτηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στις τάξεις του συνηθισμένου σχολείου. Ο όρος επίσης περιγράφει την κουλτούρα της συμβίωσης και της συνεργασίας «αναπήρων» και «μη ανάπηρων» ατόμων (Σούλης, 2003). Η ένταξη αποτελεί μία διαδικασία με στόχο τη δημιουργία ενός (καλύτερου) σχολείου για ανάπηρους και μη μαθητές, στο πλαίσιο του οποίου θα γινόταν αποδεκτή η διαφορετικότητα στις αντιλήψεις και τον τρόπο ζωής του κάθε παιδιού (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004, σελ.37).

Ως «ενσωμάτωση» αποδίδεται συνήθως ο όρος «integration» (Αγγλία, δυτική Ευρώπη), «mainstreaming» (ΗΠΑ) και «normalisation» (Σκανδιναβικές χώρες). Ο όρος ενσωμάτωση αναφέρεται στην εγκαθίδρυση μιας ευρύτερης αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών μιας ομάδας, δηλαδή η αμοιβαία προσαρμογή μεταξύ ενός προσώπου και μιας ομάδας, καθένα από τα στοιχεία της οποίας μεταμορφώνεται και εμπλουτίζεται δια της επαφής με το άλλο. (Δελλασούδας, 2003).

1.2.Διασαφήνιση των «ένταξη» και «ενσωμάτωση».

Γενικότερα, ο όρος «ενσωμάτωση» συνδέεται κατά μία έννοια με τον όρο «αφομοίωση». Στην ενσωμάτωση όπως και στην αφομοίωση το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προσπαθεί να γίνει ίδιο με το σύνολο, δηλαδή να αλλάξει το ίδιο ώστε να γίνει αποδεκτό από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, δηλαδή την κοινωνία.

Η «ένταξη» (Inclusion), από την άλλη πλευρά αποτελεί την προσπάθεια, η οποία γίνεται για την τροποποίηση του γενικού σχολείου, ώστε να συμπεριλάβει όλα τα παιδιά. Δηλαδή, σιγά σιγά πραγματοποιείται μία μετάβαση από την αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ως ελλείμματος και τις ατομικές παρεμβάσεις στην εφαρμογή παρεμβάσεων στο ίδιο το σχολείο. Αυτή η μετάβαση έχει ως αφετηρία την άποψη πως το σχολείο, ως θεσμός και ως οργανωτική δομή, καθώς και η κοινωνία καλούνται να αλλάξουν, ούτως ώστε να βρεθεί ένα πλαίσιο σύγκλισης- συνάντησης με τα παιδιά με κάποια ανεπάρκεια (Ζώνιου- Σιδέρη 2004: 36-37).

Όρος «Inclusion», κατά τη Ζώνιου- Σιδέρη, εμπεριέχει μία δυναμική αλλαγής των εκπαιδευτικών συστημάτων, η οποία δεν ανταποκρίνεται στα ελληνικά δεδομένα. Για αυτόν τον λόγο δεν θα κρίνεται σκόπιμο να χρησιμοποιείται στην ελληνική βιβλιογραφία για να προσδιορίσει την ενταξιακή προσπάθεια, η οποία λαμβάνει χώρα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Εξάλλου, η ενταξιακή πολιτική δεν έχει σχεδιαστεί και δεν έχει αξιολογηθεί με τα κριτήρια της σύγκλισης. Πιο συγκεκριμένα, αυτά τα κριτήρια αφορούν σε μία μετάβαση από μία διακήρυξη κοινωνικής προνοίας σε μία πραγματικότητα ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων, σε μια επανεξέταση αξιών και στόχων της γενικής εκπαίδευσης, σε σχεδιασμό νέων αναλυτικών προγραμμάτων κ.ά. (Ζώνιου- Σιδέρη 2004: 36-41).

Για τους παραπάνω λόγους θεωρούμε πως θα είχε νόημα ο προβληματισμός αναφορικά με ζητήματα θεωρίας αλλά και πρακτικής εφαρμογής. Η Ζώνιου- Σιδέρη μεταφράζει τον όρο «inclusion» ορθότερα ετυμολογικά ως «συμπερίληπτική εκπαίδευση» ή «συνεκπαίδευση», διότι ο όρος αυτός προέρχεται από το λατινικό ρήμα «includere» το οποίο σημαίνει «συμπεριλαμβάνω». Ωστόσο εμφανίζεται συχνότερα η νοηματικά ορθότερη την μετάφραση άλλων συγγραφέων, οι οποίοι αποδίδουν τον όρο ως «σύγκλιση» (Ζώνιου- Σιδέρη 2004: 36-37).

Οι βασικές ομοιότητες και διαφορές των όρων «ένταξη » και «ενσωμάτωση» παρατίθενται περιληπτικά παρακάτω:

- Και οι δύο όροι δηλώνουν αλληλεπίδραση ατόμων και κοινωνικών ομάδων

- Και οι δύο όροι αναφέρονται στην κοινή ζωή και μάθηση παιδιών/ενηλίκων με ή χωρίς ειδικές ανάγκες
- Στην ένταξη διατηρούνται τα αρχικά βασικά χαρακτηριστικά της ομάδας, ενώ στην ενσωμάτωση εξαφανίζονται (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998)
- Στην ενσωμάτωση το πρόγραμμα του σχολείου δεν τροποποιείται, ενώ στην ένταξη η δομή, η διδασκαλία, η χρήση υλικού και προσωπικού και η ομαδοποίηση των μαθητών αναδομείται
- Από το σχολείο της ενσωμάτωσης στο σχολείο της ένταξης

1.3. Η θεσμοθέτηση της ειδικής αγωγής και της ένταξης στην Ελλάδα

Κατά τον Ο.Ο.Σ.Α. (Ο.Ο.Σ.Α. 1995: παρ.13) το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει έντονο το στοιχείο του συγκεντρωτισμού και κατ' επέκταση του νομικισμού, τόσο σε επίπεδο οργανωτικών δομών όσο και αναλυτικών προγραμμάτων (Ζώνιου- Σιδέρη 2004:29).

Συνεπώς, θα είχε νόημα μία σύντομη αναφορά στη νομοθεσία, η οποία έχει επικρατήσει στην Ελλάδα σε σχέση με την Ειδική Αγωγή και με την ένταξη, που εφαρμόστηκε τα τελευταία χρόνια.

Ήδη, από τις αρχές του 20ου αιώνα, αρχίζουν να ιδρύονται τα πρώτα ιδρύματα και σχολεία με στόχο την περίθαλψη και την παροχή βασικών πρακτικών γνώσεων στα άτομα με κάποιου είδους ανεπάρκεια. Αυτό έγινε με ιδιωτική πρωτοβουλία, διότι δεν υπήρχε κρατική μέριμνα ούτε ένας κεντρικός σχεδιασμός. Το 1937, με την ψήφιση του Α.Ν 453 /1937 θεσπίζεται η ίδρυση του πρώτου Ειδικού σχολείου στην Καισαριανή, το οποίο έχει ως στόχο την «σωματική, πνευματική και ηθική περίθαλψη των ανώμαλων και καθυστερημένων παιδιών...».

Παράλληλα, ο νόμος προσδιόρισε ποιο θεωρείται καθυστερημένο παιδί, εστιάζοντας σε έναν περισσότερο παιδαγωγικό ορισμό και όχι ιατρικό, σύμφωνα, βέβαια, με τα δεδομένα της εποχής. Ο νόμος αυτός τροποποιήθηκε και συμπληρώθηκε τον επόμενο χρόνο (Α.Ν 1049/1938), που προέβλεπε την ίδρυση και άλλων ειδικών σχολείων στην Αθήνα καθώς και στην υπόλοιπη Ελλάδα.

Από την μεταπολεμική περίοδο και έπειτα, η ειδική αγωγή παρέχεται κυρίως από τον ιδιωτικό τομέα, περισσότερο μέσα από την λειτουργία ιδρυμάτων. Η κρατική παρέμβαση οργανώνεται στις αρχές της δεκαετίας του '50 με την ανακοίνωση μίας σειράς μέτρων, τα οποία προετοίμαζαν την θεσμοθέτηση της Ειδικής Αγωγής. Το 1957, συγκροτείται η Επιτροπή Παιδείας (με την υπ' αριθμ. 42400 της 14/06/1957 απόφαση της κυβέρνησης), η οποία ένα χρόνο αργότερα θεωρεί δόκιμο τον διαχωρισμό γενικής και ειδικής αγωγής.

Έπειτα από μία δεκαετία (1969) ιδρύεται το Γραφείο Ειδικής Εκπαιδευσεως, μετά από πίεση, την οποία άσκησαν οι γονείς στους υπευθύνους του δικτατορικού καθεστώτος. Οι σύμβουλοι του γραφείου πρότειναν κυρίως την ίδρυση ενός αριθμού Ειδικών Σχολείων και την είσοδο μαθημάτων ειδικής αγωγής στα αναλυτικά προγράμματα των Παιδαγωγικών Ακαδημιών.

Μετά την Μεταπολίτευση αρχίζει να παρατηρείται μία εντονότερη διάθεση οργανωμένης ενασχόλησης με την ειδική αγωγή, η οποία διαφαίνεται στις παρακάτω ενέργειες: α) κατοχυρώνονται συνταγματικά τα «δικαιώματα του μειονεκτικού παιδιού», β) συγκροτείται η Επιτροπή Μελέτης και Προγραμματισμού της Ειδικής Αγωγής του ΥΠΕΠΘ, η οποία αρχίζει την προετοιμασία για την σύνταξη νόμου αναφορικά με την Ειδική Αγωγή σε συνεργασία με μία άλλη επιτροπή, η οποία στελεχωνόταν και από εκπροσώπους των Υπουργείων Κοινωνικών Υπηρεσιών, Απασχόλησης και Δικαιοσύνης (Ζώνιου- Σιδέρη 1998: 91- 93).

Το 1981, συντάσσεται ο πρώτος νόμος της Ειδικής Αγωγής 1143/8111, ο οποίος, όπως αναφέρει η Ζώνιου- Σιδέρη, εκφράζει την επικρατούσα αντίληψη πως η ειδική αγωγή αποτελεί έναν αυτόνομο τομέα της Ελληνικής Παιδείας με την δική του νομική αυτοτέλεια και τον δικό εκπαιδευτικό προγραμματισμό, σε επίπεδο στόχων και εκπαιδευτικών πρακτικών (Ζώνιου- Σιδέρη 1998: 93- 94). Παράλληλα, ο νόμος αυτός δίνει έμφαση στην ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περισσότερο σε επίπεδο επαγγελματικής αποκατάστασης και κοινωνικής μέριμνας και όχι τόσο σε επίπεδο σχολικής ενσωμάτωσης. Προς επικύρωση των παραπάνω, με χρήματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης λειτουργούν μονάδες επαγγελματικής εκπαίδευσης καθώς επίσης ιδρύεται και το γραφείο Επαγγελματικού Προσανατολισμού Αναπήρων (Τζουριάδου 1995: 67).

Ο νόμος καθώς και η συμπλήρωσή του (Π.Δ. 603/82)¹², ωστόσο, δέχθηκε έντονη κριτική από πολλούς φορείς, αλλά και από ανθρώπους, οι οποίοι εργάζονταν στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης. Θεωρήθηκε πως εντείνει τον στιγματισμό των παιδιών μέσα από τον σαφή διαχωρισμό της ειδικής από την γενική εκπαίδευση τοποθετώντας τα παιδιά, τα οποία χρήζουν ειδικής εκπαίδευσης, «στο περιθώριο, γιατί εμποδίζει την κανονική τους εκπαίδευση». Εκείνη την περίοδο κάνει έντονη την παρουσία του το αναπηρικό και το γονεϊκό κίνημα διεκδικώντας τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, τον εκσυγχρονισμό του δυναμικού της εκπαίδευσης (έμψυχου και άψυχου) καθώς και την κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρίες. Όντως, εκείνη την περίοδο αρχίζουν οι πρώτες κινήσεις σχετικά με την μετεκπαίδευση των παιδαγωγών και οι επιστήμονες, οι οποίοι ασχολούνται με την ειδική αγωγή προβάλλουν διεκδικήσεις αναφορικά με το τρόπο υλοποίησή της (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου 2005: 9-11).

Τέσσερα χρόνια αργότερα με το Νόμο 1566/85 ενσωματώνεται η Ειδική Αγωγή στο νομοσχέδιο της γενικής εκπαίδευσης, ως μία προσπάθεια διασκεδασμού των αρνητικών εντυπώσεων και της κριτικής περί περιθωριοποίησης, που ασκήθηκε στον προηγούμενο νόμο. Ο Στασινός (1984: 36) αναφέρει πως μία προσεκτική μελέτη του νόμου θα κατέληγε στο σημείο να τον θεωρήσει μία «μεταγλωττισμένη μορφή των διατάξεων του προηγούμενου νόμου», δεδομένου ότι τα καίρια σημεία του νόμου αυτού προϋπέθεταν για την εφαρμογή τους «προεδρικά διατάγματα, τα οποία ποτέ δεν εξεδόθηκαν» (Ζώνιου- Σιδέρη 1998: 97). Υπήρξε μόνο μία σειρά εγκυκλίων, η οποία δεν επέφερε τις αναμενόμενες θεσμικές αλλαγές.

Συνεχίζοντας, στην ίδια δεκαετία ψηφίστηκε ο νόμος 1824/1988 αναφορικά με την ενισχυτική διδασκαλία των μαθητών (δημοτικού- γυμνασίου), οι οποίοι παρουσιάζουν ‘δυσκολίες’ σε συγκεκριμένα μαθήματα καθώς και ο 1771/1988 σχετικά με την τροποποίηση του συστήματος πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σημαντικός σταθμός μέσα σε όλη αυτήν την σύγχυση για την ενταξιακή εκπαίδευση αποτέλεσε η Διακήρυξη της Σαλαμάνκας, την οποίας υπέγραψαν εκπρόσωποι 92 κυβερνήσεων και 25 διεθνών οργανισμών τον Ιούνιο του 1994. Η εν λόγω Διακήρυξη υποστηρίζει εν γενεί τα κανονικά σχολεία που είναι προσανατολισμένα στην ένταξη παρέχουν ικανοποιητική εκπαίδευση στην πλειονότητα των μαθητών και βελτιώνουν ως εκ τούτου την αποτελεσματικότητα και τελικά το κόστος – αποτελεσματικότητα ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος (Ainscow, 1999).

Το 1995, γνωστοποιείται προς συζήτηση ένα σχέδιο νόμου, το οποίο ψηφίζεται, ως νόμος 2817 το 2000. Τα κύρια σημεία του μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

- α) αναδιατυπώνεται ο ορισμός της ειδικής εκπαίδευσης υπό την οπτική των κοινών εκπαιδευτικών αναγκών και όχι της συμπτωματολογίας,
- β) προβλέπονται διατάξεις για την στήριξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην προσχολική ηλικία,
- γ) προωθείται η αρχή της ένταξης και παραπέμπονται σε ειδικά σχολεία παιδιά που παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες ενώ εξασφαλίζονται σύγχρονα οπτικο-ακουστικά μέσα (τηλε- εκπαίδευση, μηχανές Braille, λεξικά νοηματικής γλώσσας κ.ά.),
- δ) θεσμοθετείται η παροχή εξειδικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης ανάλογα με τις δυσκολίες του κάθε μαθητή,
- ε) θεσμοθετούνται σε κάθε νομό τα Κ.Δ.Α.Υ (Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης) και ορίζονται πληρέστερα οι αρμοδιότητές τους,
- στ) δημιουργούνται νέες ειδικότητες (διερμηνείς νοηματικής γλώσσας, μουσικοθεραπευτές κ.ά.) και τέλος ζ) δημιουργείται Τμήμα Ειδικής Αγωγής στο

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για την προώθηση της έρευνας στον τομέα αυτό. Επιπλέον μετονομάζεται η Ειδική Τάξη σε Τμήμα Ένταξης (Τ.Ε.) και προσδιορίζονται η λειτουργία και οι σκοποί του με επτά διατάξεις. Ταυτόχρονα, αναπτύσσονται και άλλες δομές, όπως η παράλληλη στήριξη και η κατ' οίκο διδασκαλία.

Οχτώ χρόνια αργότερα το 2008, κατατέθηκε ο τέταρτος νόμος για την ειδική αγωγή (Ν. 3699/2008) και εκπαίδευσης. Ο νέος νόμος αναφέρει πως όπου μέχρι τώρα υπήρχε ο όρος ειδική αγωγή αντικαθίσταται από τον όρο «ειδική αγωγή και εκπαίδευση»¹⁵. Η κριτική, η οποία ασκήθηκε σε αυτήν την αλλαγή, αφορά την έλλειψη αποσαφήνισης της θεωρίας και της φιλοσοφίας πάνω στην οποία στηρίχτηκε αυτή η αλλαγή της ονομασίας και ποια κριτήρια ορίζουν αυτήν την διαφοροποίηση ανάμεσα στην 'αγωγή' και την 'εκπαίδευση'.

Επιπλέον, στο τρίτο άρθρο του νόμου ορίζονται τα άτομα, στα οποία παρέχεται Ειδική Αγωγή, ως «μαθητές με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες¹⁶». Αυτός ο προσδιορισμός πιθανόν να σχετίζεται με την προσπάθεια σύνδεσης με το αναπηρικό κίνημα και τη 'διάθεση' κοινωνικής μέριμνας σε σχέση με την προσπελασιμότητα. Επιπροσθέτως, μετονομάστηκαν τα ΚΔΑΥ (Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης) σε ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης). Ταυτόχρονα η διαδικασία αξιολόγησης γίνεται περισσότερο συγκεντρωτική, αφού αφορά τις προτάσεις των ΚΕΔΔΥ και δεν εμπλέκεται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο καθώς και άλλοι επιστημονικοί φορείς. Σε σχέση με τα τμήματα ένταξης δεν αναλύεται εκτενώς το έργο τους, όπως στον νόμο 2817/2000, αλλά επαναδιατυπώνεται πως δεν μπορεί να φοιτά ένα παιδί σε τμήμα ένταξης, δίχως γνωμάτευση, ενώ καθορίζεται ο αριθμός των μαθητών του τμήματος (3-12 άτομα).

Συνοψίζοντας, η κύρια κριτική, η οποία έγινε στο νόμο αφορά την μη κατανόηση του γιατί δεν έγιναν διορθώσεις στο νόμο 2817, ο οποίος παρά τις ελλείψεις του συντάχθηκε μετά από διάλογο με τους αρμόδιους φορείς και έκανε μια σαφή προσπάθεια απαλλαγής της Ειδικής Αγωγής από το πλαίσιο της παθολογίας και το στίγμα, το οποίο την ακολουθεί, ανοίγοντας τον δρόμο για την ένταξη, παρά το ότι αυτή επιδέχεται πολλές ερμηνείες. Αντιθέτως, στον παρόντα νόμο δεν είναι ευδιάκριτη η φιλοσοφία αυτού, ενώ σε πολλά σημεία φαίνεται να ευσταθεί η κριτική περί υιοθέτησης του κατηγορικού μοντέλου και ιατρικοποίησης της ειδικής αγωγής.

Κλείνοντας, ως γενικό συμπέρασμα σχετικά με τη νομοθεσία και τα πρόσθετα μέτρα, τα οποία έχουν ληφθεί τα τελευταία τριάντα χρόνια, μπορεί να επισημάνει κανείς την έλλειψη κεντρικού σχεδιασμού σε επίπεδο στόχων. Υπάρχει απουσία μακροπρόθεσμου στόχου, ο οποίος θα διευκόλυνε την ύπαρξη συνοχής και στην εφαρμογή των βραχυπρόθεσμων στόχων.

Αποτελεί ερώτημα ποιος θα είναι ο σκοπός της ειδικής αγωγής σε μία εικοσαετία και ποια μέτρα έχουν ληφθεί προς αυτήν την κατεύθυνση; Εάν δεν υπάρχει αυτός ο σκοπός ως κριτήριο αναφοράς, δεν μπορούμε να αναφερόμαστε σε αποτίμηση και αξιολόγηση των μέτρων, ούτε της νομοθεσίας.

Η μόνη συζήτηση, η οποία λαμβάνει χώρα, είναι αν πραγματοποιούνται ή όχι τα μέτρα, τα οποία έχουν παρθεί, καθώς και σε ποιο βαθμό. Η κατάσταση αυτή είναι πολύ επισφαλής για το μέλλον, διότι κάθε αλλαγή της νομοθεσίας δεν είναι θετική, εάν δεν έχει υπάρξει μακρόπνοος σχεδιασμός. Ακόμη και αν έχει υπάρξει ραγδαία αύξηση των τμημάτων ένταξης τα τελευταία χρόνια, προς ποια κατεύθυνση συμβαίνει αυτό; Ακόμη και εάν στελεχώνονται και εκσυγχρονίζονται τα ειδικά σχολεία, εναρμονίζεται αυτή η δράση με τη λογική της ενσωμάτωσης στη γενική εκπαίδευση; Επιπρόσθετα, δεν υπάρχει ο λόγος των άμεσα ενδιαφερομένων καθώς των γονέων στον κεντρικό σχεδιασμό του υπουργείου παιδείας σε σχέση με την εκπαίδευση τους.

1.4. Προϋποθέσεις της ένταξης

Η επιτυχημένη συνεκπαίδευση απαιτεί επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων και σχεδιασμό συνθηκών που διευκολύνουν την προσαρμογή και όχι απλώς “ τυπικές” εκπαιδευτικές παροχές. Απαιτεί πρόσβαση σε κατάλληλη εκπαιδευτική υποστήριξη (ανθρώπινη και τεχνική) και προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις μοναδικές ανάγκες του κάθε μαθητή (European Commission, 2000).

Τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί της τάξης οφείλουν να προσαρμόζονται στους διαφορετικούς ρυθμούς και στιλ μάθησης των παιδιών, να διασφαλίζουν την ποιότητα του προγράμματος σπουδών, να διαθέτουν τα κατάλληλα εποπτικά μέσα, καθώς και την ανάλογη υποδομή και εξοπλισμό (Soler, 1996).

Σύμφωνα με έρευνες, ένα πρότυπο πρόγραμμα σχολικής ενσωμάτωσης εξαρτάται από (Salch, 1997, Βλάχου, 2000):

- Τη στάση του εκπαιδευτικού της συνηθισμένης τάξης, αλλά και όλου του διδακτικού και βοηθητικού προσωπικού του σχολείου απέναντι στο μαθητή με τις ειδικές ανάγκες.
- Την παρουσία εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα με ειδική εκπαίδευση ή επιμόρφωση σε θέματα εκτίμησης, αξιολόγησης και διδασκαλίας παιδιών με προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς.
- Την παρουσία ειδικού υποστηρικτικού προσωπικού (σχολικοί ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, κ.α.) καθώς και βοηθητικού προσωπικού όπως είναι βοηθοί δασκάλων, κ.α. (Βλάχου, 2000)

- Την προσπελασιμότητα και καταλληλότητα των σχολικών κτιριακών συγκροτημάτων.
- Τη διαθεσιμότητα αιθουσών.
- Την ύπαρξη κατάλληλου εξοπλισμού(Βλάχου & Παπαδημητρίου, 2004).

Μια κοινωνία για όλους οικοδομείται πάνω σε σχολεία για όλους κι ένα σχολείο για όλους χτίζεται πάνω σε μια σειρά βασικών αρχών , όπως:

- Στην πρόληψη και έγκαιρη παρέμβαση.
- Στο δικαίωμα για ξεχωριστό προγραμματισμό διδασκαλίας.
- Στην αποδοχή και ανάληψη της ευθύνης για την εκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες και δυνατότητες από όλους τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής εκπαίδευσης , με βασική προϋπόθεση βέβαια τη στενή συνεργασία μεταξύ τους (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου , 2000).
- Στην αναγκαιότητα λειτουργίας ψυχολογικών , κοινωνικών και άλλων υποστηρικτικών υπηρεσιών μέσα στο σύστημα της γενικής εκπαίδευσης (Κοντοπούλου & Τζιβινίκου, 2004)
- Στη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

1.5. Η αναγκαιότητα της ένταξης

Η ένταξη είναι αναγκαία για τους γονείς γιατί:

- Νιώθουν λιγότερο απομονωμένοι
- Νιώθουν ότι κάποιος εκτιμούν το παιδί τους και το βλέπουν με αξιοπρέπεια
- Κατανοούν την ανομοιογένεια του κοινωνικού συνόλου
- Νιώθουν ότι και στο μέλλον η κοινωνία θα αντιμετωπίσει το παιδί τους με αξιοπρέπεια

Η ένταξη είναι αναγκαία για τα παιδιά γιατί:

- Μαθαίνουν ότι όλοι είναι διαφορετικοί και μοναδικοί, ακόμα και οι ίδιοι
- Όλοι μπορούν να ωφεληθούν από ένα πρόγραμμα διδασκαλίας που σχεδιάζεται με βάση της διαφορετικές ανάγκες των παιδιών
- Νιώθουν ως μέλη ενός κοινωνικού συνόλου που τους αποδέχεται- βιώνουν ισότητα και ίσες ευκαιρίες
- Μαθαίνουν να συμβιώνουν με διαφορετικούς ανθρώπους
- Ενδυναμώνεται το αυτοσυναισθημά τους

Η ένταξη είναι αναγκαία για τους εκπαιδευτικούς γιατί:

- Εξελίσσονται επαγγελματικά αφού μαθαίνουν να εκπαιδεύουν παιδιά με διαφορετικές ανάγκες
- Επεκτείνουν τις γνώσεις τους αφού συνεργάζονται με το ειδικό επιστημονικό προσωπικό του σχολείου
- Μαθαίνουν να εργάζονται ομαδικά με συναδέλφους και γονείς
- Βιώνουν ικανοποίηση, αφού βοηθούν παιδιά και γονείς που έχουν πραγματική ανάγκη

1.6.Βασικά μοντέλα σχολικής ένταξης

Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες είναι δυνατόν να δεχθούν εκπαιδευτική και ειδική υποστηρικτική βοήθεια μέσω ενός ευρέως φάσματος προγραμμάτων , τα βασικότερα είναι τα εξής (Πολυχρονοπούλου,2001):

1.Σε ξεχωριστές ειδικές εκπαιδευτικές μονάδες.

Οι μαθητές που φοιτούν σε απομονωμένα ειδικά ημερήσια σχολεία κατοικούν συνήθως σε περιοχές που απέχουν πολύ από σχολείο τους. Μεταφέρονται έτσι από τη γειτονιά τους στο σχολείο και αντίστροφα με σχολικά αυτοκίνητα , διανύοντας καθημερινά μεγάλες αποστάσεις .

Συγκεκριμένα το ελληνικό ειδικό σχολείο εξυπηρετεί συγκεκριμένες κατηγορίες παιδιών με ειδικές ανάγκες .Έτσι ιδρύονται και λειτουργούν ειδικές μονάδες για παιδιά με νοητική υστέρηση, για κωφά και βαρήκοα, για τυφλά και μερικώς βλέποντα , για παιδιά με κινητικά προβλήματα κτλ.

2.Σε ειδικά σχολεία που στεγάζονται στο ίδιο σχολικό συγκρότημα με τα κανονικά σχολεία.

Σ' αυτή την περίπτωση το ειδικό σχολείο στεγάζεται στη ίδιο σχολικό συγκρότημα με άλλες σχολικές μονάδες και αποτελεί την χαμηλότερη βαθμίδα σχολικής ενσωμάτωσης.

3. Σε ειδικά σχολεία που συστεγάζονται με το κανονικό σχολείο .

Στις περιπτώσεις αυτές τα παιδιά με τις ειδικές ανάγκες βρίσκονται όλη ή σχεδόν όλη τη μέρα μέσα στο ειδικό σχολείο. Όπου κι όποτε είναι δυνατό διδάσκονται με τα συνηθισμένα παιδιά σε μαθήματα όπως είναι η αισθητική αγωγή, η γυμναστική, η μουσική ή σε όποιο άλλο μάθημα κρίνει κατάλληλο ο εκπαιδευτικός. Επιπλέον έχουν την ευκαιρία να έρθουν σ' επαφή με τα παιδιά των κοινών τάξεων κατά την ώρα του διαλείματος , της σχολικής γιορτής και των άλλων δραστηριοτήτων.

4. Ίδιο σχολείο.

Στην περίπτωση αυτή ο δάσκαλος είναι ο κύριος υπεύθυνος για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα όλων των μαθημάτων της τάξης. Το μοντέλο αυτό μπορεί να υλοποιηθεί με τις εξής μορφές:

α. Δίχως την παροχή ειδικής βοήθειας.

Στην περίπτωση αυτή η ειδική βοήθεια παρέχεται στο παιδί μόνο από τον εκπαιδευτικό της συνηθισμένης τάξης και οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχία του προγράμματος είναι οι εξής :

- Τοποθέτηση μικρού αριθμού παιδιών μέσα στην ίδια τάξη. Παράδειγμα: ένα ή δυο παιδιά μέσα σε εικοσαμελή ομάδα <<συνηθισμένων>> μαθητών.
- Ευαισθητοποίηση και εκπαίδευση ή επιμόρφωση του δασκάλου σε θέματα αξιολόγησης και αντιμετώπισης παιδιών με προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς.

β. Με συνδιδασκαλία .

Στα πλαίσια αυτού του μοντέλου ο ειδικός ή υποστηρικτής εκπαιδευτικός συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό της τάξης για ορισμένες ώρες την εβδομάδα ή για ορισμένα μαθήματα. Κι ενώ οι δυο εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν από κοινού τις δραστηριότητες της τάξης, ο ειδικός επικεντρώνει το έργο του περισσότερο στους μαθητές με ειδικές ανάγκες δίνονται ιδιαίτερη προσοχή στην αποφυγή ετικετοποίησης.

γ. Με την παροχή υποστηρικτικής βοήθειας από περιπατητικό εκπαιδευτικό ή άλλο ειδικό.

Σ' αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτικός έχει και πάλι όλη την ευθύνη της τάξης, άλλα υποστηρίζεται από τον περιπατητικό ειδικό ο οποίος μπορεί να είναι δάσκαλος αλλά και λογοπεδικός, σχολικός ψυχολόγος ή άλλος περιοδεύων ειδικός. Ο ειδικός βοηθάει το παιδί σε μικρές ομάδες μέσα στην τάξη. Ο ίδιος προμηθεύει συχνά τον εκπαιδευτικό της τάξης με το κατάλληλο διδακτικό υλικό.

δ. Με τη βοήθεια ειδικής υποστηρικτικής ομάδας.

Η ειδική υποστηρικτική ομάδα περιλαμβάνει έναν σχολικό ψυχολόγο και δυο σχολικούς συμβούλους, έναν της ειδικής και έναν της γενικής αγωγής. Η ομάδα είναι υπεύθυνη για τη συμβουλευτική υποστήριξης και βοήθειας παιδιών και εκπαιδευτικών ενός συγκεκριμένου αριθμού ή μιας συγκεκριμένης περιοχής.

ε. Στα τμήματα ένταξης που λειτουργούν μέσα σε σχολεία Γενικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τα προγράμματα αυτά, το παιδί απομακρύνεται προσωρινά από την τάξη του για να δεχθεί βοήθεια για πέντε ή λιγότερες ώρες την εβδομάδα, από εκπαιδευτικό στην ειδική αγωγή. Σε ορισμένους μαθητές παρέχεται ειδική βοήθεια για μερικούς μήνες, ενώ σε άλλους για πολύ μεγαλύτερα διαστήματα. Η ομάδα του τμήματος ένταξης αποτελείται συνήθως από 2 έως 6 παιδιά. Οι μαθητές που δικαιούνται να παρακολουθήσουν το υποστηρικτικό πρόγραμμα παρουσιάζουν συνήθως προβλήματα στην ανάγνωση, στη γραφή, ή στην αριθμητική. Κύριος στόχος του προγράμματος είναι η πλήρης και όσο το δυνατόν συντομότερη ένταξη του παιδιού μέσα στη συνηθισμένη τάξη.

5. Ένα σχολείο για όλους.

Στην περίπτωση αυτή επιτυγχάνεται πλήρης σχολική ενσωμάτωση και το παιδί εκπαιδεύεται μέσα στη συνηθισμένη τάξη συμμετέχοντας στην ίδια διδακτική διαδικασία με τους υπόλοιπους μαθητές. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι διδάσκεται με τον ίδιο τρόπο ή ότι βρίσκεται στο ίδιο μαθησιακό επίπεδο με τους συμμαθητές του.

1.7. Η Ενταξιακή πολιτική σε άλλες χώρες

Η ενταξιακή πολιτική, η οποία ασκήθηκε σε κάθε χώρα, σχετίζεται άμεσα με την κοινωνική πολιτική που επικρατεί σε αυτήν. Κυρίως, μετά την δεκαετία του 1970, και των κινημάτων που προηγήθηκαν, η ένταξη ακολουθεί τις βασικές αντιλήψεις της ενσωμάτωσης (intergration) και αφορά τη μεγιστοποίηση της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα παιδιά με και δίχως ανεπάρκειες. Ο στόχος της ενσωμάτωσης παραμένει κοινός σε πολλές χώρες, σε επίπεδο, όμως, πρακτικής η καθεμιά από αυτές υιοθετεί διαφορετικές προσεγγίσεις υλοποίησης. Η υλοποίηση αυτή επηρεάζεται από τα διαφορετικά και ιδεολογικά πλαίσια και εκδηλώνεται με διαφορετικές νομοθετικές ρυθμίσεις και χρηματοδοτήσεις. Kobi, 1983 παράθεμα Τζουριάδου 1995: 33-35).

Στις Η.Π.Α. η εκπαίδευση των παιδιών ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πραγματοποιήθηκε σε πολλές και διαφορετικές δομές, από ιδρυματικά πλαίσια μέχρι τις γενικές τάξεις των σχολείων. Στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες τους παρέχεται ενός τύπου ενισχυτική βοήθεια στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης, ενώ τα παιδιά με προβλήματά συμπεριφοράς ή νοητική καθυστέρηση παραπέμπονται σε ειδική τάξη ή ειδικό σχολείο. Η ειδική τάξη χωρίζεται σε μικρές ομάδες και μπορεί ορισμένες φορές να λειτουργεί με σύστημα εποπτείας. Στις ειδικές τάξεις, όπως και στην Ελλάδα, το παιδί, το οποίο παρακολουθεί την γενική τάξη, δέχεται την παρέμβαση του ειδικού παιδαγωγού στους τομείς όπου παρουσιάζεται ανάγκη

(π.χ. ανάγνωση, μαθηματικά κ.ά.). Ωστόσο, οι μαθητές της ειδικής τάξης είναι παραγκωνισμένοι από την κοινωνική σχολική ζωή (Τζουριάδου 1995: 38).

Στην Ευρώπη, από την άλλη πλευρά, η Ευρωπαϊκή Ένωση είχε αρχίσει από τα μέσα της δεκαετίας το 1980 να χρηματοδοτεί προγράμματα στήριξης (HELIOS I και II) της σχολικής ενσωμάτωσης και κοινωνικής ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η διαδικασία, ωστόσο, εφαρμογής αυτών των προγραμμάτων, όπως προαναφέρθηκε, ήταν διαφορετική σε κάθε κράτος.

Στη Γερμανία, τη Γαλλία και την Ολλανδία εφαρμόστηκε, με τις κάποιες διαφοροποιήσεις, το κατηγορικό-ιατροκεντρικό μοντέλο, το οποίο υιοθετεί την αμερικανική εκπαιδευτική πολιτική. Το κατηγορικό μοντέλο ορίζει πως η ταξινόμηση και τοποθέτηση σε δομές ειδικής εκπαίδευσης εξαρτάται από το είδος της ανεπάρκειας του κάθε παιδιού και αποτελεί μία συντηρητική αντιμετώπιση των ειδικών αναγκών. Πιο συγκεκριμένα, η κύρια εκπαιδευτική θέση, η οποία επικρατεί στην Γαλλία, αποκρυσταλλώνεται στην έκφραση «όσο περισσότερη ενσωμάτωση είναι δυνατή, όση περιθωριοποίηση είναι απαραίτητη» (Τζουριάδου 1995: 41, 49).

Σε άλλες χώρες, όπως η Βρετανία, η Ουαλία και η Ιρλανδία εφαρμόστηκε το μοντέλο των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών, δηλαδή η αντιμετώπιση των δυσκολιών των παιδιών γίνεται με άξονα τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και όχι το είδος της ανεπάρκειάς τους. Μετά από ανάλυση ερευνητικών δεδομένων αναφορικά με την αξιολόγηση της υλοποίησης αυτής της ενταξιακής πολιτικής στην Μεγάλη Βρετανία βρέθηκε πως επωφεληθήκαν πολλά παιδιά με αισθητηριακές και κινητικές ανεπάρκειες. Εν τούτοις, μαθητές με ήπιες σχολικές δυσκολίες δεν είχαν τόση μεγάλη βελτίωση, ενώ οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθηματικές διαταραχές βίωναν μεγαλύτερη περιθωριοποίηση (Meijer, Pijl & Hegerty, 1994 παράθεμα στο Τζουριάδου 1995: 47).

Το μοντέλο της εξωτερικής στήριξης εφαρμόζεται στην Ολλανδία και στο Βέλγιο, σύμφωνα με το οποίο, οι μαθητές με ειδικές ανάγκες δέχονται εξωτερική βοήθεια για να μπορέσουν να ενταχθούν πληρέστερα στο σχολικό περιβάλλον. Όπως είναι προφανές, η στήριξη αυτή αφορά ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα που επέφερε θετικά αποτελέσματα σε γνωστικό επίπεδο, πράγμα που με την σειρά του επηρέαζε θετικά τη σχολική ενσωμάτωση του παιδιού (π.χ. συχνότερη συμμετοχή στην τάξη). Ωστόσο, στο Βέλγιο, υπάρχουν ενστάσεις αν αυτή η πρακτική είναι βοηθητική για την προώθηση της κοινωνικής ένταξης (Τζουριάδου 1995: 41, 51).

Στην Ιταλία και στην Σκανδιναβική Χερσόνησο το μοντέλο αυτό ορίζει πως οι πολυεπίπεδες αλλαγές στο σχολείο διευκολύνουν την ένταξη των μαθητών με τις διάφορες ιδιαιτερότητες τους. Σε επίπεδο υλοποίησης αυτού του μοντέλου, στην Ιταλία προέκυψαν ορισμένες δυσκολίες. Στο πλαίσιο της ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο εμφανίστηκε μείωση των δημόσιων ιδιωτικών σχολείων, ενώ παράλληλα παρατηρήθηκε αύξηση των ιδιωτικών ιδρυμάτων. Πιθανόν, η μη επιτυχής εκπαιδευτική μεταρρύθμιση οδήγησε σε αύξηση της τοποθέτησης παιδιών με βαριές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ιδιωτικά ιδρύματα. Αρχικά, δεν λήφθηκε υπόψη το κόστος και ο συντονισμός ενός τέτοιου εγχειρήματος καθώς και οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων αναφορικά με την αναπηρία (Τζουριάδου 1995: 41-44).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω δεδομένα, οι παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν την εκπαιδευτική ενταξιακή πολιτική μιας χώρας είναι ποικίλοι. Τέτοιους παράγοντες αποτελούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε χώρας, όπως η ιστορική της διαδρομή, το μέγεθος των παροχών στην εκπαίδευση, οι ορισμοί των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ακόμη και ο πληθυσμός της. Παράλληλα, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι κατευθύνσεις αναφορικά με τα αναλυτικά προγράμματα, η υπάρχουσα υλικοτεχνική υποδομή και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα συμμετέχουν σε μία τέτοια προσπάθεια. Είναι προφανές πως οποιαδήποτε μεταρρυθμιστική προσπάθεια επηρεάζεται από παράγοντες όπως η κρατική χρηματοδότηση και οι γενικότερες αντιλήψεις της κοινωνίας αναφορικά με την αναπηρία και με την ετερότητα γενικότερα. Ακόμη, οι δράσεις και οι διεκδικήσεις των γονέων μπορεί να παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων.

1.8. Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα της ενταξιακής αγωγής

Στο Δυτικό κόσμο τουλάχιστον , η τάση της συνεκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες , αποτελεί την αντανάκλαση των βασικών πεποιθήσεων (Mitchell, 1990). Η πρώτη, που στηρίζεται και σε ερμηνευτικά δεδομένα α, υποστηρίζει πως τόσο τα παιδιά με ΕΕΑ., όσο και αυτά χωρίς ΕΕΑ, μπορούν να προσκομίσουν οφέλη από μια πιο στενή συνεργασία και συμβίωση μεταξύ τους (Downing & Eichinger, 2003; Cole, Waldron & Majd , 2004). Η δεύτερη , που είναι περισσότερο ηθικής/ κοινωνικής φύσεως και επικρατεί στις περισσότερες χώρες , στηρίζεται στην αρχή ότι ντα παιδιά αυτά έχουν δικαίωμα να εκπαιδούνται παράλληλα με τους χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συμμαθητές τους. Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση αυτών των αντιλήψεων έπαιξαν και οι οργανώσεις γονέων , οι οποίες άσκησαν πίεση για μια πιο δίκαιη μεταχείριση των παιδιών τους (Ballard & MacDonald, 1998), εφόσον η φοίτηση σε Ειδικό Σχολείο σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα , έχει ως αποτέλεσμα (Fergyson, 2008; CSIE, 2008):

- Την απομόνωση του παιδιού με Ε.Ε.Α. από τα άλλα παιδιά .
- Το στιγματισμό και τη ώθηση να δημιουργηθούν από το δάσκαλο χαμηλές προσδοκίες από αυτό.
- Τη στέρηση της δυνατότητας για κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή.
- Την ενίσχυση της άποψης ότι η σχολική αποτυχία είναι αποκλειστική ευθύνη του ίδιου του παιδιού .
- Την ενθάρρυνση της παραπομπής σε Ειδικά Σχολεία παιδιών από μη ευνόητες κοινωνικά ομάδες.

Κεφάλαιο 2 :Αναπηρίες

2.1.Αντίληψης για την αναπηρία

Για να κατανοήσουμε την αναπηρία θα πρέπει να την προσδιορίσουμε ως βιολογική κατάσταση ή ως κοινωνική κατάσταση. Με βάση το ιατρικό μοντέλο η αναπηρία χρειάζεται αποκατάσταση που παρέχεται από ειδικούς, ενώ στο κοινωνικό μοντέλο η αναπηρία προσδιορίζεται από το κοινωνικό της πλαίσιο.

Η αναπηρία αποτελεί φυσικό μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης και σε καμία περίπτωση δεν υποβιβάζει το δικαίωμα του ατόμου στη συμμετοχή ή στη συνεισφορά του στην κοινωνία

Διεθνώς η αναπηρία αναφέρεται στην έλλειψη συγκεκριμένων εμφανών αισθήσεων ή μελών του σώματος. Η αναπηρία σύμφωνα με την ιατρική επιστήμη αναφέρεται στην ύπαρξη λειτουργικής βλάβης συγγενούς ή επίκτητης, αποτέλεσμα ή κατάλοιπο συνήθως κάποιας αρρώστιας ή ατυχήματος (Πολυχρονοπούλου 2001).

Ιατρικό μοντέλο

Κατά την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (2001), η αναπηρία είναι το αποτέλεσμα οργανικών ή περιβαλλοντικών αιτιών, που δημιουργούν ένα σύνολο εμποδίων και περιορισμών, σε σημαντικούς τομείς της ζωής, όπως η αυτοεξυπηρέτηση, η απασχόληση, η εκπαίδευση, η ψυχαγωγία και στη γενικότερη κοινωνική συμμετοχή. Σε σχέση μ' αυτή τη θεώρηση υιοθετήθηκε η παρακάτω ταξινόμηση:

- Το μειονέκτημα (deficiency), το οποίο η Π.Ο.Υ. ορίζει ως «κάθε απώλεια ουσίας ή αλλοίωση μιας δομής ή μιας ψυχολογικής, φυσιολογικής ή ανατομικής λειτουργίας»
- Η ανικανότητα (incapacity), που «αντιστοιχεί σε κάθε μερική ή ολική ελάττωση (αποτέλεσμα του 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), που έρχεται σε ένα δεδομένο άτομο ως αποτέλεσμα μιας ανεπάρκειας ή μιας ανικανότητας που περιορίζει ή απαγορεύει την εκπλήρωση ενός φυσιολογικού ρόλου που είναι ομαλός (ανάλογα με την ηλικία, το φύλο, τους κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες) για το άτομο αυτό. (Ζώνιου- Σιδέρη 1998)

Το ιατρικό – ατομικό μοντέλο της αναπηρίας αναφέρεται στο σύνολο των πρακτικών, αντιλήψεων και χειρισμών των θεμάτων που αντιμετωπίζουν τα ανάπηρα άτομα από τη σκοπιά της παθολογίας και της ελαττωματολογίας (Oliver, 1996). Η θεώρηση αυτή επικεντρώνει στο «ελαττωματικό –προβληματικό» σώμα ή μυαλό του ατόμου (Barnes και Mercer, 2004) και ήταν για πολλά χρόνια κυρίαρχη και αποδεκτή από τους ακαδημαϊκούς και από αυτούς που ασχολούνται με την κοινωνική πολιτική και την παροχή υπηρεσιών. Η ιατρική θεώρηση αντιμετωπίζει την αναπηρία αμιγώς ως κλινικό – ατομικό πρόβλημα (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Με βάση την οπτική αυτή, για του περιορισμούς της κατάστασης του ατόμου ευθύνεται αποκλειστικά η δυσλειτουργία του οργανισμού. Συνεπώς, οι οποίες παρεμβάσεις για την άρση των περιορισμών μπορούν να γίνουν μόνο σε ατομικό επίπεδο. Η άποψη αυτή έχει υποστηριχθεί επιστημονικά από την παραδοσιακή ιατρική προσέγγιση. Η ιατρική προσέγγιση της αναπηρίας μπορεί να ενταχθεί σε ένα ευρύτερο πλαίσιο αντιμετώπισης της αναπηρίας που ονομάζεται ατομικό μοντέλο (Oliver, 1996).

Κοινωνικό μοντέλο

Σύμφωνα με τον Oliver (1995)

«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 κοινές κοινωνικές δραστηριότητες»

Στο κοινωνικό μοντέλο, η αναπηρία γίνεται μέσα στα πλαίσια οποιασδήποτε συμπεριφοράς που θέτει όρια στις επιλογές των ατόμων με αναπηρία όσον αφορά στην συμμετοχή τους στην κοινωνική πραγματικότητα. Η αναπηρία είναι ένα κοινωνικό παρά ένα ατομικό πρόβλημα που μπορεί να λυθεί με κοινωνικές, πολιτικές που επιφέρουν σημαντικές οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές αλλαγές (Oliver 1981, όπως αναφέρεται σε Barnes, 2001).

Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας προτάσσει μια εναλλακτική θεώρηση της αναπηρίας. Αντί η αναπηρία να θεωρείται ένα τραγικό γεγονός που έτυχε σε κάποιο δύστυχο άτομο καταστρέφοντας του την τη ζωή, πρέπει να θεωρείται ως μια περίπτωση στην οποία υπάρχει έλλειψη κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω της στέρησης βασικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ως μια μορφή κοινωνικής αδικίας η οποία μπορεί να αντιμετωπιστεί. Αυτό σημαίνει πως ενώ η κοινωνία παρέχει στους μη αναπήρους το περιθώριο να ασκήσουν τα δικαιώματά τους, οι ανάπηροι στερούνται αυτά τα δικαιώματα από την ίδια την κοινωνία. (Oliver, 1996).

2.2.Αυτισμός

2.2.1. Ορισμός του αυτισμού

Ο όρος «αυτισμός» προέρχεται από τον ελληνικό όρο «αυτός». Ο Bleuler (1911) εισήγαγε πρώτος τη λέξη «αυτισμός» από το ελληνικό «αυτός», «εαυτός» που σημαίνει «εγώ ο ίδιος» (Συνοδινού, 1994). Ο αυτισμός αποτελεί μία σοβαρή και εκτεταμένη διαταραχή της ανάπτυξης. Ο όρος εκτεταμένη (ή διάχυτη) αναφέρεται στη σύνθετη φύση της διαταραχής, καθώς επηρεάζει τρεις περιοχές της ανάπτυξης: την κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τη φαντασία. Αυτές οι τρεις περιοχές συνιστούν την τριάδα των διαταραχών, δηλαδή τον πυρήνα των κλινικών χαρακτηριστικών του αυτισμού (www.pi-schools.gr).

2.2.2. Επιδημιολογία

Εκδηλώνεται με συχνότητα εμφάνισης 2-6 στις 1000 γεννήσεις (Center for Disease Control and Prevention, 2001). Μάλιστα πρόσφατα το Center for Disease Control and Prevention υποστήριξε ότι ο αυτισμός πλέον εμφανίζεται με συχνότητα 1/166 γεννήσεις (Preissler, 2006). Είναι διεθνώς αποδεκτό ότι στα 10.000 άτομα τα 50 είναι άτομα με αυτισμό. Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποίησε η Αμερικάνικη Ακαδημία Νευρολογίας, 60.000 -115.000 παιδιά κάτω των 15 ετών στις Ηνωμένες Πολιτείες ανταποκρίνονται στα διαγνωστικά κριτήρια του αυτισμού (American Academy of Neurology, 2000). Στην Ελλάδα εκτιμάται ότι πρέπει να υπάρχουν τουλάχιστον 4.000-5.000 παιδιά και ενήλικα άτομα με κλασικό αυτισμό και 20.000-30.000 με αυτιστικού τύπου διαταραχές ανάπτυξης (Τσόρμπα, 2007).

Στην ιστοσελίδα του παιδαγωγικού ινστιτούτου, που περιέχει το αναλυτικό πρόγραμμα για τα παιδιά με αυτισμό, αναφέρεται ότι η συχνότητα εμφάνισης του αυτισμού στο γενικό πληθυσμό κυμαίνεται από 2 έως 11 άτομα ανά 10.000 άτομα. Ο αυτισμός έχει οργανική βάση και είναι το αποτέλεσμα μιας νευρολογικής διαταραχής που επηρεάζει τη λειτουργία του εγκεφάλου. Συναντάται τέσσερις φορές περισσότερο στα αγόρια από ό,τι στα κορίτσια. Διεθνώς παρατηρείται το παράδοξο φαινόμενο ότι τα 2/3 των ατόμων με αυτισμό είναι άνδρες και το 1/3 γυναίκες. Η Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων κατέγραψε 657 περιπτώσεις παιδιών με αυτισμό σχολικής ηλικίας (Καργανάκης, 2004).

Ο αυτισμός εισήχθη στην επιστήμη από τον L. Kanner το 1943 και σύμφωνα με τις σύγχρονες απόψεις αναφέρεται σε νευροαναπτυξιακό σύνδρομο, που εμφανίζεται σε πρώιμο στάδιο της ζωής του ανθρώπου (κατά τα 3 πρώτα έτη). Η μορφή έκφρασης των συμπτωμάτων του αυτισμού και ο βαθμός σοβαρότητας τους ποικίλουν ανάλογα με την περίπτωση του κάθε ατόμου. Γι' αυτό το λόγο συνήθως αναφερόμαστε στο «φάσμα του αυτισμού» που περιλαμβάνει πολλές περιπτώσεις. Για παράδειγμα ο αυτισμός που

συνοδεύεται από νοητική καθυστέρηση, αλαλία, ή σοβαρές καθυστερήσεις στην γλωσσική ανάπτυξη και ομιλία αποκαλείται αυτισμός τύπου Kanner ή κλασικός αυτισμός, ενώ ο αυτισμός που χαρακτηρίζεται από σχετικά υψηλή λειτουργικότητα, με ακέραιες τις γλωσσικές δεξιότητες και τη νοημοσύνη ονομάζεται σύνδρομο Asperger (Frith, 1994). Ένας άλλος τύπος αυτισμού είναι και το σύνδρομο Rett που συναντάται κυρίως στα κορίτσια. Στα παιδιά με το σύνδρομο αυτό υπάρχουν περιόδοι τυπικής ανάπτυξης που ακολουθούνται από τη σταδιακή απώλεια των ήδη κερκτημένων δεξιοτήτων.

2.2.3. Χαρακτηριστικά

Κοινά χαρακτηριστικά των παιδιών με αυτισμό είναι η απουσία ή βλάβη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της επικοινωνίας και της ανάπτυξης της φαντασίας που με τη σειρά της οδηγεί στην αδυναμία ανάπτυξης του συμβολικού παιχνιδιού. Όσον αφορά στο παιχνίδι, κάποια από τα κριτήρια διάγνωσης του αυτισμού, όπως καταγράφονται στο ICD-10 (Διεθνής Ταξινόμηση των Ασθενειών, 10η έκδοση, 1987) και στο DSM-IV (Εγχειρίδιο Διαγνωστικής και Στατιστικής, 4η έκδοση, Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία, 1994) είναι η έλλειψη ποικίλου, αυθόρμητου παιχνιδιού με παίξιμο ρόλων ή κοινωνική μίμηση, ανάλογου με το αναπτυξιακό επίπεδο, καθώς και οι καθυστερήσεις ή η ανώμαλη λειτουργικότητα πριν την ηλικία των 3 ετών στην ανάπτυξη συμβολικού ή φανταστικού παιχνιδιού. (Peeters, 2000).

Επίσης ένα άλλο κοινό χαρακτηριστικό τους είναι το περιορισμένο, άκαμπτο και επαναλαμβανόμενο ρεπερτόριο δραστηριοτήτων και ενδιαφερόντων. Οι άνθρωποι με αυτιστικές διαταραχές δυσκολεύονται να κατανοήσουν τον κόσμο και έχουν δυσκολία να μάθουν από εμπειρίες. Βρίσκουν δύσκολο να οργανωθούν σε θέματα που αφορούν το χώρο και το χρόνο. Πάντως η βλάβη στην κοινωνική αλληλεπίδραση είναι το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό αυτής της διαταραχής (Wing, 2000). Επίσης, είναι σημαντικό ότι το 75% των παιδιών με αυτισμό παρουσιάζουν νοητική καθυστέρηση με αποτέλεσμα να μην μπορούν να αναπτύξουν τις γνωστικές τους δεξιότητες και να δυσκολεύονται να ξεπεράσουν τα προβλήματα που αναφέρθηκαν.

Χαρακτηριστικό της κοινωνικής ανάπτυξης στον αυτισμό δεν είναι τόσο η αποφυγή ή η αντίσταση στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, όσο η υποκείμενη έλλειψη κοινωνικού ενδιαφέροντος και αντίληψης. Επίσης, παρατηρείται μια χαρακτηριστική έλλειψη αμοιβαιότητας στα πλαίσια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους. Ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης στέλνει σήματα λεκτικά ή μη λεκτικά όταν θέλει να πάρει, να δώσει ή να μοιραστεί ένα παιχνίδι, το παιδί όμως με αυτισμό δυσκολεύεται να αναγνωρίσει τι

σημαίνουν τα σήματα αυτά και οποιαδήποτε αντίδραση από τη μεριά του στην καλύτερη περίπτωση θα είναι ακατάλληλη, ενώ στη χειρότερη θα είναι αντίθετη από αυτό που θέλει.

Επομένως πολλά παιδιά με αυτισμό μπορεί να επιτρέπουν να τους παίρνουν τα παιχνίδια χωρίς αντίσταση και αντίστοιχα μπορεί να πάρουν απλώς αυτό που θέλουν, άσχετα με το ποιος το χρησιμοποιεί εκείνη τη στιγμή. Εν συντομία αν ένας συνομήλικος ξεκινήσει μια κοινωνική πράξη, το παιδί με αυτισμό μπορεί να μην την αναγνωρίσει ως τέτοια. Επομένως δε θα την αναπτύξει σε κοινωνική συνδιαλλαγή με νόημα.

Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης μαθαίνουν κοινωνικές δεξιότητες ώστε να συμμετέχουν ή να απομακρύνονται από το παιχνίδι με άλλους. Ο πιο κοινός τρόπος για να μπει ένα παιδί σε μια ομάδα είναι να κοιτάξει τι κάνουν οι άλλοι, να παίξει για λίγο δίπλα αντιγράφοντας αυτό που κάνουν οι άλλοι και σταδιακά να μπει στο παιχνίδι. Τα παιδιά με αυτισμό δε μαθαίνουν από την απλή ανάμιξη με τους άλλους. Πρέπει να εκπαιδευτούν συγκεκριμένα στη μίμηση, στο πώς να προσέχουν και τι να προσέχουν, όταν παρατηρούν.

2.2.4. Επιπτώσεις

Οι επιπτώσεις της κοινωνικής διαταραχής των παιδιών με αυτισμό στη ανάπτυξή τους προκαλούν διάφορα προβλήματα και δυσκολίες στους εξής τομείς (Jordan, Powell 2000, 33-36):

Στην κοινωνική κατανόηση. Το παιδί με αυτισμό δεν αναγνωρίζει ότι ο άλλος μπορεί να μην ξέρει αυτό που το ίδιο ξέρει και έτσι δε θα σκεφτεί ότι πρέπει να μεταφέρει τις απαραίτητες πληροφορίες. Η βασική έλλειψη κοινωνικής κατανόησης δημιουργεί δυσκολίες στη σκέψη και στη μάθησή τους. Η έλλειψη της κοινωνικής κατανόησης επεξηγείται στη θεωρία του νου. Τα παιδιά με αυτισμό δε μπορούν να διαβάσουν τη συμπεριφορά και τα πρόσωπα και να κάνουν υποθέσεις για το τι σκέφτονται και αισθάνονται οι άνθρωποι. Δεν έχουν ανεπτυγμένη τη θεωρία του νου ώστε να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα και τις προθέσεις πίσω από αυτό που κυριολεκτικά βλέπουν.

Στη μίμηση. Το παιδί με αυτισμό δε μπορεί να ξεπεράσει την αρχική εξάρτηση από τον ενήλικα και αυτό οδηγεί σε δυσκολίες στην ανεξαρτητοποίηση και στην αδυναμία να προκαλέσει κοινωνική αλληλεπίδραση κατά βούληση. Τα παιδιά αυτά μπορούν να μιμηθούν με ακρίβεια. Το πρόβλημα είναι η ποιότητα της μίμησης η οποία είναι ακριβές αντίγραφο αυτού που μιμούνται. Η μίμηση πρέπει να είναι ενεργός και δημιουργική και ποτέ ακριβής αντιγραφή. Στον αυτισμό, όμως, έχει μια παρασιτική ιδιότητα: το άτομο αναπαράγει ό,τι ακριβώς αντιλαμβάνεται. Η προβληματική αυτή μίμηση οδηγεί σε δυσκολίες αλληλεπίδρασης και διαπραγμάτευσης με τον κόσμο.

Στη συνδυασμένη προσοχή. Τα παιδιά με αυτισμό σπάνια επιχειρούν να μοιραστούν παιχνίδια ή να κατευθύνουν την προσοχή του ενήλικα δείχνοντας ή κοιτώντας αντικείμενα. Αδυνατούν να μοιραστούν αυθόρμητα το αντικείμενο προσοχής με ένα ενήλικα και δεν τραβούν την προσοχή σε αυτό που κάνουν. Διαθέτουν λίγες στρατηγικές για να συντονίσουν την προσοχή τους με εκείνη των άλλων. Αυτό έχει σημαντικές επιπτώσεις στη διδασκαλία και στη μάθηση (Kasari/ Freeman/ Pararella, 2006).

Στη βλεμματική επαφή. Μια βασική λειτουργία που συμβάλει στην ανάπτυξη των κοινωνικών συμπεριφορών είναι η βλεμματική επαφή. Τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν αποκλίνουσα βλεμματική επαφή. Χαρακτηριστικό τους είναι η απόκλιση στην αμοιβαία ποιότητα της οπτικής επαφής και όχι απλώς η αποφυγή βλέμματος. Τα παιδιά με αυτισμό που χρησιμοποιούν το βλέμμα δεν μπορούν να το χρησιμοποιήσουν κατάλληλα για επικοινωνία. Κοιτούν άλλοτε πολύ κοντά, ή πολύ μακριά από τα μάτια του άλλου και άλλοτε δεν τον κοιτάνε καθόλου. Η στέρηση του βλεμματικού παιχνιδιού του μικρού παιδιού με τη μητέρα στα πρώτα χρόνια της ζωής έχει σοβαρές επιπτώσεις και στο παιχνίδι των παιδιών αυτών. Το παιχνίδι τους δεν εξελίσσεται φυσιολογικά. Στο ελεύθερο παιχνίδι τους, για παράδειγμα, δεν μπορούν να συσχετίσουν το χαμόγελο με την οπτική επαφή, ώστε να δείχνουν επικοινωνιακή πρόθεση και να χαμογελούν ανταποκρινόμενα στο χαμόγελο της μητέρας τους (Williams, 2003).

Στη δημιουργία σχέσεων με συνομηλίκους. Πολύ λίγα άτομα με αυτισμό δημιουργούν προσωπικές σχέσεις με συνομηλίκους. Απουσιάζει το συνεργατικό παιχνίδι με τα άλλα παιδιά. Επίσης απουσιάζει και η ικανότητα ενσυναίσθησης και αυτό οδηγεί, καθώς μεγαλώνουν τα παιδιά αυτά σε ολοένα και μεγαλύτερη απομόνωση. Τα παιδιά αυτά αδυνατούν να δημιουργήσουν φιλίες και έτσι στερούνται και τις βασικές κοινωνικές δεξιότητες που εδραιώνονται μέσω των φιλιών.

Στο κοινωνικό και συμβολικό παιχνίδι. Χαρακτηριστικό των παιδιών με αυτισμό είναι οι φτωχές δεξιότητες παιχνιδιού. Συνήθως χειρίζονται απλώς τα παιχνίδια, χωρίς να αναπτύσσουν λειτουργικό ή συμβολικό παιχνίδι. Το παιχνίδι τους είναι στερεότυπο και επαναλαμβανόμενο. Ακόμη και στα πιο ικανά, τα οποία αναπτύσσουν κάποια μορφή λειτουργικού παιχνιδιού ή ακόμη και παιχνιδιού προσποίησης, αυτό είναι στερεότυπο και επαναλαμβανόμενο. Το κοινό παιχνίδι είναι σπάνιο ή ανύπαρκτο, εκτός από εκείνο με σωματική επαφή και κίνηση. Στη συνέχεια θα γίνει αναλυτικότερη περιγραφή του παιχνιδιού των παιδιών αυτών.

Τέλος, όπως αναφέρθηκε, τα παιδιά με αυτισμό, εξαιτίας της διαταραγμένης τους κοινωνικότητας, αντιμετωπίζουν και δυσκολίες στην επικοινωνία. Κάποια παιδιά μένουν σε όλη τους τη ζωή χωρίς λόγο, ενώ άλλα μπορεί να έχουν καλές γλωσσικές δεξιότητες. Ανεξάρτητα όμως από το επίπεδο της γλωσσικής ικανότητας, όλα τα παιδιά με αυτισμό πάσχουν από μια διαταραχή επικοινωνίας. Στον αυτισμό η γλώσσα εξελίσσεται χωρίς το παιδί να έχει αντίληψη της χρήσης της για επικοινωνία και χωρίς να κατανοεί το πώς μπορούν οι άλλοι να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να δημιουργήσουν μια ποικιλία σημασιών πέρα από την κυριολεκτική σημασία των λέξεων και των προτάσεων. Λόγω της ανεπάρκειας στην κατανόηση της επικοινωνίας η γλώσσα του παιδιού με αυτισμό τείνει να χρησιμοποιείται για ένα πολύ στενό φάσμα σκοπών, κυρίως για να διατυπώνονται αιτήματα. Συχνά είναι μη παραγωγική, αφού δε στηρίζεται στα λεχθέντα των άλλων, ούτε έχει σχέση με το πλαίσιο. Το παιδί με αυτισμό προσπαθεί να καταλάβει τι σημαίνουν οι λέξεις, παρά τι εννοεί ο ομιλητής, ερμηνεύει τους ιδιωτισμούς και το σαρκασμό κυριολεκτικά και χωρίς να καταλαβαίνει το νόημα. Ένα χαρακτηριστικό πρόβλημα της γλώσσας των παιδιών με αυτισμό είναι και η ηχολαλία, η αντιγραφή δηλαδή, αυτού που άκουσαν από άλλους είτε αμέσως είτε μετά από κάποιο χρονικό διάστημα, ακόμη και ετών. Η ηχολαλία μπορεί να ερμηνευτεί ως ένας τρόπος με τον οποίο το παιδί με αυτισμό προσπαθεί να επικοινωνήσει, να πει κάτι που θέλει (Jordan, 2000).

2.2.5. Αιτιολογία

Όσον αφορά στις αιτίες που προκαλούν την αυτιστική διαταραχή, υπάρχουν πολλοί βιολογικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση του αυτισμού, αλλά μέχρι στιγμής δεν έχει βρεθεί η πραγματική αιτία που οδηγεί στην εκδήλωση του. Τα παιδιά που έχουν το γονίδιο HOXA1 στο χρωμόσωμα 7 έχουν διπλάσιες πιθανότητες να εμφανίσουν αυτιστικά συμπτώματα. Αλλά και αυτό το γονίδιο είναι ένα από τα πολλά που ίσως σχετίζονται με τη διαταραχή. Άλλες πιθανές αιτίες μπορεί να είναι γενετικοί παράγοντες, περιβαλλοντικές προσβολές του εμβρύου στη μήτρα, εγκεφαλικές ανωμαλίες, νευρολογικές ανωμαλίες και ανοσοποιητικές δυσλειτουργίες. Η κληρονομικότητα επίσης έχει αποδειχθεί ότι παίζει ρόλο στην εμφάνιση του αυτισμού, δεδομένου ότι τα αδέρφια των παιδιών με αυτισμό έχουν 3% περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν και τα ίδια αυτιστική διαταραχή. Ωστόσο αποκλείονται αιτιολογίες που βασίζονται σε μη τεκμηριωμένες υποθέσεις, όπως μολύνσεις, ή εξαιτίας της μη στοργικής συμπεριφοράς της μητέρας προς το παιδί. Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες οι περισσότερες από τις μισές περιπτώσεις αυτισμού που εκδηλώνονται οφείλονται κατά πάσα πιθανότητα σε αυθόρμητες, τυχαίες μεταλλάξεις στο γενετικό υλικό των παιδιών που έρχονται στον κόσμο και όχι σε ελαττωματικά γονίδια που αυτά κληρονόμησαν από τους γονείς τους. Σε αυτό το συμπέρασμα κατέληξαν πρόσφατα επιστήμονες από τις Η.Π.Α., έπειτα από στατιστικές αναλύσεις που πραγματοποίησαν.

Η μελέτη που πραγματοποίησαν οι Αμερικανοί επιστήμονες και τα αποτελέσματα της οποίας δημοσιεύονται στο επιστημονικό περιοδικό «Proceedings of the National Academy of Sciences», δείχνει επίσης ότι όσο μεγαλύτεροι σε ηλικία είναι οι γονείς την εποχή της σύλληψης του παιδιού, τόσο μεγαλύτερες πιθανότητες διατρέχει το παιδί να σημειωθούν στο DNA του αυθόρμητες μεταλλάξεις που οδηγούν στον αυτισμό (Γουσίδης, 2007).

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αυτισμό εκδηλώνονται από τη βρεφική ηλικία, όπου δεν εκφράζουν τις αναμενόμενες τάσεις προσκόλλησης προς σημαντικά πρόσωπα, όπως είναι οι γονείς. Ωστόσο το πιο εμφανές σύμπτωμα που οδηγεί τους ειδικούς στη διάγνωση του αυτισμού είναι η έλλειψη ή η καθυστέρηση της ανάπτυξης λόγου, καθώς και η έλλειψη φυσιολογικού ενδιαφέροντος για άλλους ανθρώπους που παρατηρείται έντονα στη νηπιακή ηλικία (Rapin, 1997).

Οι τρεις κατηγορίες διαγνωστικών κριτηρίων κατά το DSM-IV(1994) για τον αυτισμό είναι (Γκονέλα, 2006, 240):

A) Διαταραγμένη Κοινωνική Συμπεριφορά:

- Διαταραχές σε μη λεκτική κοινωνική συμπεριφορά, όπως οπτική – βλεμματική επαφή και συναισθηματική έκφραση.
- Διαταραχές στην ανάπτυξη σχέσεων με συνομηλίκους.
- Διαταραχές στη μεταφορά πληροφοριών χωρίς προτροπή από το περιβάλλον.
- Διαταραχές σε αμοιβαίες κοινωνικές επαφές και συναλλαγές.

B) Διαταραγμένη Επικοινωνία:

- Ανύπαρκτη ή καθυστερημένη ομιλία χωρίς καμία προσπάθεια ανάπτυξης άλλων τρόπων επικοινωνίας, όπως για παράδειγμα με χειρονομίες ή παντομίμα.
- Έλλειψη πρωτοβουλίας στην έναρξη ή διατήρηση συνομιλιών με άλλους ανθρώπους.
- Χρήση στερεότυπου, επαναληπτικού και με άλλες ιδιορρυθμίες λόγου.
- Έλλειψη φαντασίας και προσποίησης στο παιχνίδι.

Γ) Περιορισμένα ενδιαφέροντα και Επαναληπτική ή Στερεότυπη Συμπεριφορά:

- Περιορισμένα ενδιαφέροντα και ιδιαίτερο ενδιαφέρον για πράγματα στο περιβάλλον τους που δεν ενδιαφέρουν συνήθως τα συνομήλικα τους παιδιά.
- Αντίσταση σε αλλαγές, ακόμα και για πολύ ασήμαντα πράγματα και επιμονή σε ρουτίνες και τελετουργίες που δεν έχουν καμία λειτουργικότητα.
- Στερεότυπες κινήσεις, στερεότυπος λόγος και στερεότυπη επεξεργασία οπτικών και άλλων ερεθισμάτων, π.χ. αμφιταλαντεύσεις, κινήσεις χεριών και ασυνάρτητος λόγος.

- Ασυνήθιστο ενδιαφέρον για μέρη ή χαρακτηριστικά αντικειμένων, π.χ. ρόδες αυτοκινήτων, κάποιο χρώμα κ.λ.π.».

Οι ειδικοί υπογραμμίζουν πως τόσο οι γονείς όσο και οι γιατροί πρέπει να αναζητούν στα παιδιά ηλικίας ακόμη και μηνών προειδοποιητικές ενδείξεις προκειμένου να καταλάβουν αν τα παιδιά πάσχουν από αυτισμό. Η πρόωπη αναγνώριση είναι πολύ σημαντική. Σύμφωνα με έρευνα του τμήματος Παιδιατρικής του Πανεπιστημίου του Τέξας (Τσόρμπα, 2007) η πρόωπη αναγνώριση και παρέμβαση στα παιδιά που εμφανίζουν αυτισμό μπορεί να βελτιώσει σημαντικά την κατάστασή τους και να αλλάξει την εξέλιξη αυτής της διαταραχής. Επίσης, σύμφωνα με τα πορίσματα της ίδιας έρευνας, το 30%-40% των αυτιστικών παιδιών που δέχονται πρόωπη παρέμβαση μπορεί να καταφέρουν να έχουν φυσιολογική λειτουργία μέσα σε μια συνηθισμένη σχολική τάξη ακόμη και στην περίπτωση που εξακολουθούν να εμφανίζουν κάποια συμπτώματα δυσλειτουργίας.

2.2.6. Θεραπευτικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στον αυτισμό

Υπάρχουν διάφορες θεραπευτικές προσεγγίσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στα παιδιά με αυτισμό. Ωστόσο επειδή ο αυτισμός είναι πολυδιάστατος και έχει πολλά συμπτώματα, καμία παρέμβαση από μόνη της δεν μπορεί να αντιμετωπίσει επιτυχώς όλα τα προβλήματα του αυτισμού. Γι' αυτό συνίσταται να συνδυάζονται οι πιο αποτελεσματικές θεραπείες και να προσαρμόζονται στις ανάγκες του κάθε παιδιού για να υπάρχουν αποτελέσματα. Κάποιες από τις πιο γνωστές και επιτυχημένες θεραπευτικές προσεγγίσεις είναι (Καλύβα, 2005):

Η μέθοδος διδασκαλίας με βάση το πρόγραμμα TEACCH. Το TEACCH δημιουργήθηκε από τον Eric Schopler στο Πανεπιστήμιο της Β. Καρολίνας. Ο θεμέλιος λίθος του TEACCH είναι η δομημένη διδασκαλία που χρησιμοποιείται συστηματικά για να καταστήσει το περιβάλλον προβλέψιμο, να βοηθήσει το παιδί να κατανοήσει το περιβάλλον και να λειτουργήσει με περισσότερη ασφάλεια. Το TEACCH είναι ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα που ασχολείται με τη διάγνωση, την αντιμετώπιση, την επαγγελματική κατάρτιση και τη διαβίωση των ατόμων με αυτισμό.

Η μέθοδος εκπαίδευσης TEACCH είναι πολύ αποτελεσματική για τα παιδιά με αυτισμό, όπως φαίνεται και από μία μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε ενήλικες από την Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων. Η Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων δημιούργησε τη πρώτη στέγη εκπαίδευσης και διαβίωσης 12 ενηλίκων με αυτισμό στην Ελλάδα. Στόχος της ήταν η χρήση εκπαιδευτικού προγράμματος βασισμένου στη δομημένη διδασκαλία (structured teaching) και στις αρχές της μεθόδου TEACCH.

Η συγκεκριμένη μελέτη έγινε με τη χρήση ειδικών ερωτηματολογίων και συστηματικής παρατήρησης και εξέτασε την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης στη στέγη σε συγκεκριμένους τομείς λειτουργικότητας, όπως λειτουργικής επικοινωνίας, κοινωνικών δεξιοτήτων και αυτοεξυπηρέτησης. Είναι πολύ σημαντικό να σημειωθεί ότι οι κάτοικοι της στέγης δεν είχαν δεχθεί ποτέ στο παρελθόν κανενός είδους παρέμβασης και εκπαίδευσης καθώς και ότι για πρώτη φορά πραγματοποιήθηκε μια τέτοια μελέτη στην Ελλάδα. Μετά από μία περίοδο 6 μηνών τα αποτελέσματα παρουσιάζουν σημαντική πρόοδο στους τρεις τομείς λειτουργικότητας που εξετάστηκαν για τα άτομα της στέγης. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων παρουσιάζει σημαντική μείωση της συχνότητας προκλητικών συμπεριφορών μετά την έναρξη του εκπαιδευτικού προγράμματος (Siapepas & Beadle-Brown, 2006).

Η εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς. Είναι μια συμπεριφορική προσέγγιση. Βασίζεται στην παρατήρηση ότι ο αυτισμός είναι ένα σύνδρομο συμπεριφορικών ανεπαρκειών, που μπορούν να βελτιωθούν όταν αντιμετωπιστούν σε ελεγχόμενα πλαίσια. Τα προγράμματα εφαρμοσμένης ανάλυσης της συμπεριφοράς μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αντιμετώπιση ενός μεγάλου εύρους προβληματικών συμπεριφορών και δυσκολιών των παιδιών με αυτισμό, π.χ. επιθετικότητα, δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, δεξιότητες στο παιχνίδι, δεξιότητες επικοινωνίας.

Άλλες προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται είναι η μουσικοθεραπεία και η αισθητηριακή ολοκλήρωση για την αντιμετώπιση κυρίως αισθητηριακών και κινητικών ανωμαλιών. Σε ότι αφορά στη μουσική, η μουσική είναι συνήθως βοηθητική στα άτομα με αυτισμό, με την έννοια ότι προσθέτει ενδιαφέρον και συνάμα νόημα στις κοινωνικές καταστάσεις, οι οποίες σε διαφορετική περίπτωση δε θα υπήρχαν. Τα άτομα με αυτισμό, άσχετα με το λεκτικό τους επίπεδο, έχουν δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση των εκφράσεων του προσώπου, στις χειρονομίες και στις στάσεις του σώματος του άλλου. Η μουσική εδώ αποδεικνύεται χρήσιμο εργαλείο.

Μια δυνατή πρόκληση, στη διδακτική πράξη και παρέμβαση, είναι η επαφή των ατόμων με αυτισμό με το τραγούδι, διότι κινητοποιεί το ενδιαφέρον τους, δημιουργεί ευχαρίστηση, αναπτύσσει την αυτοπεποίθησή τους, βοηθάει και διευκολύνει την απομνημόνευση λέξεων, αυξάνει την κατανόηση του εαυτού τους, επιτρέπει την παραγωγική επανάληψη και χρησιμεύει στην ευρεία ανάπτυξη των ικανοτήτων τους (Γκονέλα, 2006).

Οι κοινωνικές ιστορίες (Gray, 1994) και ο «κύκλος των φίλων» (Newton, Taylor, 1996) είναι επίσης κάποιες χρήσιμες θεραπευτικές προσεγγίσεις για τα παιδιά με αυτισμό κυρίως για την ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και τη δημιουργία σχέσεων με συνομηλίκους. Οι κοινωνικές ιστορίες περιγράφουν μια κοινωνική κατάσταση που είναι προβληματική για ένα παιδί με αυτισμό, ενώ παρέχει σαφείς ενδείξεις και οδηγίες για την εκδήλωση των

κατάλληλων κοινωνικών αντιδράσεων. Παρέχει στην ουσία ένα κοινωνικό σενάριο που μελετάει το παιδί με σκοπό πώς να μάθει να αντιδράει σε μια κατάσταση που του προκαλεί άγχος, ανασφάλεια ή επιθετικότητα. Το πρόβλημα που αντιμετωπίζει κάθε παιδί είναι ιαφορετικό και έτσι είναι λογικό ότι κάθε ιστορία είναι εξατομικευμένη και προσαρμοσμένη στο γνωστικό του επίπεδο.

Ο «κύκλος των φίλων» είναι μια παρέμβαση που δε στοχεύει στη δημιουργία φιλίας, αλλά στην ανάπτυξη και βελτίωση των δεξιοτήτων επικοινωνίας των παιδιών με αυτισμό, που ενδέχεται να οδηγήσουν στη γένεση μιας φιλίας. Σε σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά νηπιαγωγείου με αυτισμό, έχει βρεθεί ότι και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ωφελούνται από την αλληλεπίδρασή τους με τα παιδιά με αυτισμό (Καλύβα, 2005). Επίσης χρησιμοποιούνται και κάποιες μέθοδοι για ενίσχυση της επικοινωνίας, κυρίως σε παιδιά και ενήλικες με αυτισμό που δεν έχουν λόγο, όπως το PECS (Picture Exchange Communication System) και το γλωσσικό σύστημα MAKATON.

2.3.Κινητικές αναπηρίες

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (W.H.O.) ορίζει ως βλάβη (impairment) «την οποιαδήποτε απώλεια ή ανωμαλία στην ψυχολογική, σωματική ή ανατομική δομή ή λειτουργία». Όταν αυτή η απώλεια ή η ανωμαλία καταλήγει σε αδυναμία να εκτελέσει κάποιος μια δραστηριότητα με τρόπο που θεωρείται φυσιολογικός για όλους τους ανθρώπους, τότε αυτή η δυσκολία αποτελεί πρόβλημα (disability) (π.χ. πρόβλημα στην επικοινωνία, στην ακοή, στην κίνηση ή στο χειρισμό αντικειμένων). Η αναπηρία (handicap) είναι το αποτέλεσμα της βλάβης, του προβλήματος, όταν το άτομο αδυνατεί να ανταποκριθεί στο φυσιολογικό του ρόλο. Σύμφωνα με αυτούς τους ορισμούς, μια αναπηρία δεν αποτελεί χαρακτηριστικό ενός ατόμου αλλά είναι μια περιγραφή της σχέσης του ατόμου με το περιβάλλον (W.H.O. 1980). Για παράδειγμα, ένα άτομο που γεννιέται χωρίς τα άνω άκρα (η βλάβη) ενδεχομένως να μην μπορεί να γράφει ή να αυτοεξυπηρετηθεί με τρόπο κανονικό (πρόβλημα). Εάν αυτό το άτομο δεν συμμετέχει στο σχολείο ή στην εργασία λόγω της δυσκολίας και του προβλήματος, τότε αυτό είναι αναπηρία. Παρόλη τη δυσκολία, το άτομο αυτό μπορεί να είναι ικανό να εκτελέσει καθημερινές δραστηριότητες χρησιμοποιώντας τα πόδια ή το στόμα του ή χρησιμοποιώντας τεχνητά μέλη, προκειμένου να ξεπεράσει τις συνθήκες αναπηρίας (Γεροδιάκομος, 2004).

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δεν έχει διατυπωθεί ένας ευρέος αποδεκτός ορισμός για την κινητική αναπηρία. Γενικότερα υπάρχουν δύο προσεγγίσεις:

Η πρώτη είναι η **προσέγγιση της υγείας**, που επικεντρώνεται στις συνθήκες και στους περιορισμούς που περιορίζουν τη φυσιολογική λειτουργία (Davies και Dipner, 1992 όπως αναφέρεται σε Ellsum και Pedersen, 2005). Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό, οι Stone και Colle (1996) ορίζουν την κινητική αναπηρία ως σωματική δυσλειτουργία που έχει ως αποτέλεσμα τον περιορισμό των δραστηριοτήτων της καθημερινής ζωής. Σύμφωνα με την Disability Discrimination Act 1992 (Cwlth, όπως αναφέρεται σε Ellsum και Pedersen, 2005) η αναπηρία ορίζεται σε σχέση με το άτομο με ολική ή μερική ή μερική απώλεια των σωματικών του λειτουργιών.

Η δεύτερη προσέγγιση, η λεγόμενη **βιοκοινωνική**, διατυπώθηκε από την ICF (International Classification of Functioning). Σύμφωνα με αυτήν, η αναπηρία αποτελείται από 3 διαστάσεις: τη σωματική βλάβη που αναφέρεται στην απώλεια μιας δομής του σώματος, η οποία με τη σειρά της οδηγεί στη δεύτερη διάσταση που είναι ο περιορισμός της ατομικής δραστηριότητας (activity). Η Τρίτη διάσταση είναι ο περιορισμός στη συμμετοχή στην κοινωνία (participation) και αναφέρεται στη φύση και την έκταση της συμμετοχής του ατόμου σε καθημερινές καταστάσεις που έχουν σχέση με δραστηριότητες και άλλους παράγοντες (Barnes and Mercer, 2004). Η παραπάνω κατηγοριοποίηση αναγνωρίζει πως η

συμμετοχή είναι το αποτέλεσμα ανάμεσα στα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου και στα κοινωνικά και φυσικά περιβάλλοντα. Ενώ ενσωματώνει τους περιβαλλοντικούς παράγοντες στη θεώρηση της αναπηρίας, εντούτοις δεν το πράττει στα πλαίσια της κοινωνικής ένταξης, αλλά εστιάζει στις ατομικές συνθήκες ζωής του ατόμου.

Σύμφωνα με τον ορισμό της IDEA (ERIC Digest E560), «η κινητική ορθοπεδική αναπηρία είναι οποιαδήποτε σωματική αναπηρία που επηρεάζει αρνητικά την εκπαιδευτική διαδικασία». Ο όρος περιλαμβάνει τους ακρωτηριασμούς, την έλλειψη ενός μέλους του σώματος, την εγκεφαλική παράλυση, την πολιομυελίτιδα και τη φυματίωση οστών. Ο πληρέστερος ορισμός που αποδίδει την έννοια της κίνησης κατά την άποψη των Σπετσιώτη και Σταθόπουλου (2003), την ορίζει ως «τον τρόπο με τον οποίο ζούμε και εκφράζουμε την παρουσία μας στον κόσμο με το σώμα μας». Η κίνηση οργανώνεται από πολλά συστήματα του οργανισμού (νευρικό, μυϊκό, οστικό), τα οποία συνεργάζονται άριστα μεταξύ τους.

Σύμφωνα με τη Φελούκα προέρχονται από νευρολογικές δυσλειτουργίες (εγκεφαλική παράλυση, δισχιδή ράχη, επιληψία κ.ά.) ή μυοσκελετικά προβλήματα (μυϊκές δυστροφίες, πολιομυελίτιδα, νεανική ρευματοειδή αρθρίτιδα κ.ά.). «Οποιαδήποτε αλλοίωση της κίνησης, είτε λόγω απώλειας είτε λόγω περιορισμού κατόπιν βλάβης, ορίζεται ως «κινητική αναπηρία» και μπορεί να έχει συνέπειες στις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής του ατόμου, όπως είναι η αυτοφροντίδα, η μάθηση, η επαγγελματική απασχόληση, η ψυχαγωγία, οι κοινωνικές συναναστροφές και η ανεξαρτητοποίηση» (Wilson-Jones, Morgan, Shelton και Thorogood, 2007 όπως αναφέρεται σε Πολεμικού, 2010).

Κινητικές αναπηρίες λέγονται οι αναπηρίες που αφορούν τη μείωση ή κατάργηση της κινητικότητας διαφόρων μελών του σώματος όπως συμβαίνει στις παραπληγίες, τετραπληγίες, ακρωτηριασμούς, ρευματοειδή αρθρίτιδα κτλ. (Κουκλογιάννη-Δορζιώνου, 1992, όπως αναφέρεται σε Κουτσούπη, Μοσχονησιωτή, 2002).

Τα παιδιά με κινητικές αναπηρίες αποτελούν ένα ετερογενές σύνολο ως προς την αιτιολογία της κινητικής διαταραχής που παρουσιάζουν. Συγκεκριμένα, οι διαταραχές που παρουσιάζουν μπορεί να οφείλονται σε βλάβες του κεντρικού νευρικού συστήματος, σε προβλήματα του μυοσκελετικού συστήματος, ή σε χρόνιες παθήσεις. (Σπετσιώτης – Σταθόπουλου, 2003, Πολυχρονοπούλου, 2003).

2.3.2. Ταξινόμηση και αιτιολογία των κινητικών αναπηριών

Ο άνθρωπος με τη γέννηση του αρχίζει να οργανώνει την κίνηση του η οποία στην αρχή καθορίζεται από τα αρχέγονα αντανακλαστικά. Σταδιακά αναπτύσσονται αυτόματοι μηχανισμοί που αποτελούν το υπόβαθρο για κάθε κινητική δραστηριότητα. Ο κινητικός μηχανισμός περιλαμβάνει το πυραμιδικό σύστημα, το σύστημα του περιφερειακού κινητικού

νευρών και το εξωπυραμιδικό. Με αυτούς τους μηχανισμούς γίνονται οι εκούσιες κινήσεις.(Αγγελοπούλου –Σακαντάμη, 2004) .Ο κινητικός έλεγχος διαταράσσεται λόγω της νευρολογικής βλάβης.(Κουτσούκη, 2008).

Η φυσιολογική λειτουργία των παραπάνω συστημάτων προϋποθέτει την ύπαρξη φυσιολογικού μυϊκού τόνου. Σε περιπτώσεις βλάβης του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος (Κ.Ν.Σ) συναντώνται διαταραχές του μυϊκού τόνου οι οποίες επηρεάζουν τους μηχανισμούς αναπροσαρμογής της στάσης και το συντονισμό των κινήσεων. Προκαλούν ανάλογα με τη έδρα και την έκταση της βλάβης ημιπληγία, τετραπληγία, ή παραπληγία. Παρατηρείται ατροφία των μυών , που συνοδεύεται από υπέρτονία , αύξηση των τενόντων αντανακλαστικών και σημείο Babinski(Αγγελοπούλου – Σακαντάμη, 2004)

«Οι κινητικές βλάβες ίσως περισσότερο από κάθε άλλη μορφή βλάβης , παρουσιάζουν πολυμορφία, τόσο ως προς την αιτιολογία τους όσο και ως προς τις μορφές εκδήλωσης της. Είναι δυνατό να είναι μόνιμες ή προσωρινές και κάποιες φορές δημιουργούν ελάχιστα προβλήματα στην ζωή του ανθρώπου , ενώ κάποιες άλλες απαιτείται μακρόχρονη διαδικασία αποκατάστασης για να μπορέσει το άτομο με αναπηρία να ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο και να ζήσει σ' ένα κόσμο που κατά κανόνα είναι φτιαγμένος για το μέσο όρο του πληθυσμού» (Δημητρόπουλος, 2000).

Συγκεκριμένα οι κινητικές αναπηρίες ταξινομούνται σε :

- 1)Κινητικές αναπηρίες που προέρχονται από βλάβη του κεντρικού Νευρικού Συστήματος , όπως, εγκεφαλική παράλυση , δισχιδή ράχη, επιληψία και σύνδρομο υπερκινητικότητας και διάσπασης προσοχής (ΔΕΠ-Υ).
- 2)Κινητικές αναπηρίες που προέρχονται από βλάβη ορθοπεδικής φύσης , όπως περιστατικά έλλειψης ή ατελούς σχηματισμού μελών του σώματος ή βλάβες που παρουσιάστηκαν κατά την διάρκεια της ζωής εξ' αιτίας κάποιας νόσου (πολιομυελίτιδα) ή κάποιου ατυχήματος.
- 3) Παραμορφώσεις και δυσμορφίες , όπως οι συγγενείς καταστάσεις λαγωχειλία και λυκόστομα , ή παραμόρφωση και δυσμορφία από έγκαυμα ή ατύχημα (Κουτσούκη, 2008)

Οι κινητικές αναπηρίες και οι παθολογικές καταστάσεις που μπορεί να προκαλέσουν κινητική αναπηρία είναι εμφανείς κατά τη γέννηση η εμφανίζονται αργότερα, δυσχεραίνοντας ανάλογα με το βαθμό και τη σοβαρότητα της αναπηρίας , τις καθημερινές δραστηριότητες .Έχουμε λοιπόν :

Προγεννητικές βλάβες : (ποσοστό > 50%) Συγγενείς λοιμώξεις όπως έρπης, τοξοπλάσμωση ερυθρά κτλ., συγγενείς ανωμαλίες του Κ.Ν.Σ., όπως αγενεσία μεσολόβιου, σύνδρομο Dandy – Walker, συγγενής υδροκέφαλος, χρωμοσωμικές ανωμαλίες ή προγεννητικές μαιευτικές διαταραχές και ενδομήτρια αγγειακά επεισόδια, ενδομήτριες λοιμώξεις(ερυθρά, σύφιλη, ηπατίτιδα κ.α.) , ενδομήτρια ασφυξία λόγω ανοξίας, αναιμίας, παρατεταμένης εγκυμοσύνης κ.ά., ενδομήτρια αιμορραγία λόγω τραυματισμών , τοξιναιμίας κ.ά. , διαταραχές μεταβολισμού της εγκύου υπερβολική ή παρατεταμένης έκθεσης της σε ακτινοβολία , κακή διατροφή κάπνισμα , ναρκωτικά , αλκοόλ κ.ά.

Περιγεννητικές βλάβες : (10% -15%) Επιπλοκές τοκετού, λοιμώξεις Κ.Ν.Γ. , Υπερχοληρυθρινεμία, υπογλυκαιμία, τραύματα τοκετού καθυστερημένη πρώτη αναπνοή του νεογνού, μηχανική κρανιακή κάκωση και ενδοκρινική αιμορραγία του νεογνού.

Μεταγεννητικές βλάβες : Εγκεφαλική κάκωση , λοιμώξεις , ενδοκρανιακή αιμορραγία , επίκτητη εγκεφαλοπάθεια , νεογνικοί σπασμοί νεογνικός ίκτερος , ατυχήματα, ακτινοβολία, νεοπλάσματα, δηλητηριάσεις , ανοξία (Αγρέβη κ.ά. , 2008).

Οι κυριότερες καταστάσεις που συνδέονται με κινητικές αναπηρίες είναι οι εξής :

1)Εγκεφαλική παράλυση : Είναι μία νευρολογική διαταραχή που προκαλείται από βλάβες στις κινητικές περιοχές του εγκεφάλου. Ανάλογα με τη κατανομή της βλάβης στο σώμα, μπορεί να οδηγήσει σε τετραπληγία, διπληγία, τριπληγία, και μονοπληγία. Χαρακτηρίζεται από διαταραχές στον μυϊκό τόνο , έλλειψη νευρομυϊκού συντονισμού και μυϊκή αδυναμία(Αγρέβη, κ.ά., 2008).

2)Δισχιδής ράχη: (spina bifida) Είναι μία εκ γενετής πάθηση, η οποία οφείλεται στην ατελή ανάπτυξη της σπονδυλικής στήλης στις πρώτες βδομάδες της εμβρυϊκής ζωής. Χαρακτηρίζεται από οστικές παραμορφώσεις και διαταραχές στην στάση (Αγγελοπούλου –Σακαντάμη, 2004).

3)Τραυματισμοί Νωτιαίου Μυελού :Είναι κακώσεις της σπονδυλικής στήλης που προκαλούν βλάβη στο νωτιαίο μυελό με αποτέλεσμα την απώλεια της κίνησης και της αίσθησης , από το σημείο βλάβης και κάτω. Ανάλογη με η βλάβη που έχει υποστεί ο νωτιαίος μυελός ,είναι και η σοβαρότητα του τραυματισμού. Ο τραυματισμός μπορεί να πάρει τη μορφή τετραπληγίας όπου είναι επηρεασμένα τα άνω και τα κάτω άκρα , ή μορφή παραπληγίας όπου είναι επηρεασμένα κυρίως τα κάτω άκρα(Βάσος κ.ά., 2008).

4)Εγκεφαλικές κατώσεις :Προκαλούν μερική ή ολική αναπηρία και έχουν σημαντική επίδραση και στον ψυχισμό του ατόμου. Χαρακτηρίζεται κυρίως από σπαστικότητα, επιληπτικές κρίσεις , διαταραχές της αισθητικότητας και έλλειψη νευρομυϊκού συντονισμού. (Αγγελοπούλου –Σακαντάμη, 2004).

5)Παιδική , εφηβική αρθρίτιδα: Είναι μια κληρονομική ασθένεια που προκαλεί μυϊκή αδυναμία , λόγω της προοδευτικής εκφύλισης των μυϊκών ινών.

6)Αρθρογρίπωση: Είναι και αυτή μια εκ γενετής πάθηση κατά την οποία προσβάλλονται οι αρθρώσεις και οφείλεται σε εκφύλιση του νωτιαίου μυελού. Χαρακτηρίζεται από περιορισμένη κίνηση των άκρων (Αγγελοπούλου –Σακαντάμη, 2004).

7)Ακρωτηριασμοί : Είναι η αφαίρεση τμήματος ή μελών του σώματος .Προέρχεται από τραυματισμούς σε ατυχήματα , κακοήθεις όγκους, αγγειακές βλάβες, δυσμορφίες, και άλλα (Αγγελοπούλου –Σακαντάμη, 2004).

2.3.3. Χαρακτηριστικά των ατόμων με κινητικές αναπηρίες

Τα χαρακτηριστικά των παιδιών με κινητικές αναπηρίες αναφέρονται στη σωματική , κοινωνικό- συναισθηματική , πνευματική και μαθησιακή τους κατάσταση και εξέλιξη (Σπετσιώτης – Σταθόπουλος, 2003)

Σωματικά χαρακτηριστικά : Αφορούν τη γενική φυσική κατάσταση και έχουν διαμορφωθεί από το είδος και τη βαρύτητα της ασθένειας. Συνήθως υπάρχουν δυσκολίες στην κίνηση εξ' αιτίας του φτωχού μυϊκού συντονισμού, της νευροψυχικής δυσπραγίας (από απλή αδυναμία έως παράλυση) και της απουσίας μελών του σώματος , καθώς και προβλήματα στην αδρή και λεπτή κινητικότητα , με άμεσο αντίκτυπο στην σχολική εργασία και επίδοση. Απαιτείται ειδικός εξοπλισμός (αναπηρικά αμαξίδια κ.ά.)(Φελούκα, 2008)

Κοινωνικό – συναισθηματικά χαρακτηριστικά : Τα παιδιά που μεγαλώνουν με κινητικές αναπηρίες βιώνουν εμπειρίες τέτοιες, που επηρεάζουν τόσο τη διάθεση τους όσο και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους : γίνονται επιθετικά , υπερκινητικά , απαθή, αδιάφορα και στερούνται την αποδοχή από τους συνομηλίκους τους (Πολυχρονοπούλου, 2003).Αν μάλιστα η κινητική αναπηρία προέλθει μετά από ατύχημα , τραυματισμό ή ασθένεια , δημιουργείται στο άτομο ένα επιπρόσθετο άγχος , γιατί πρέπει να συμφιλιωθεί με τη νέα πραγματικότητα και να αλλάξει τον τρόπο ζωής του και τους στόχους του . Επίσης , οι ιδιαιτερότητες των ατόμων με κινητικές αναπηρίες που είναι αντίθετες με τα κοινωνικά πρότυπα για το σωματικά ωραίο, καθώς και ορισμένες ανεπιθύμητες καταστάσεις (π.χ. ακράτεια, σιελόρεια, δυσκολία στην επικοινωνία , μηχανικός εξοπλισμός κ.ά.) εμποδίζουν την ανάπτυξη θετικής εικόνας .Έτσι δυσκολεύονται να εδραιώσουν θετικές σχέσεις και

στάσεις και αντιμετωπίζουν την απόρριψη από τους άλλους. Πρόσφατες μελέτες κάνουν λόγο για χαμηλή αυτοεκτίμηση των παιδιών με κινητικές αναπηρίες, τα οποία φαίνεται να ανησυχούν περισσότερο από τα τυπικά – αναπτυσσόμενα παιδιά για θέματα όπως η κοινωνική αποδοχή, η εξωτερική τους εικόνα, και η αθλητική και ακαδημαϊκή τους επίδοση (Shields, Murdoch Loy, Dodd και Taylor, 2006). Παρόμοια πορίσματα προκύπτουν και από έρευνες που μελετούν παράγοντες της ποιότητας ζωής από τις οποίες διαφαίνεται μειωμένη αίσθηση ευεξίας στους πληθυσμούς αυτούς (Livingston, Rosenbaim, Ryssell και Palisamo, 2007, όπως αναφέρεται σε Πολεμικού, 2010).

Διανοητικά χαρακτηριστικά : Η κινητική αναπηρία από μόνη της δεν συνεπάγεται υποχρεωτικά και νοητική υστέρηση, καθώς επηρεάζει μόνο την κινητικότητα και το άτομο διαθέτει όλες τις πνευματικές ικανότητες, που διαθέτουν και τα άτομα χωρίς κινητικές αναπηρίες. Οι περιορισμοί και τα εμπόδια, που προβάλλονται στην απόκτηση και τον έλεγχο των πληροφοριών, οφείλονται στο είδος και το βαθμό των άλλων προβλημάτων, που συνήθως συνοδεύουν την κινητική αναπηρία (Πολυχρονοπούλου, 2003)

Μαθησιακά χαρακτηριστικά : Οι κινητικές αναπηρίες θέτουν περιορισμούς στη μάθηση των παιδιών, οι οποίοι αφορούν την ικανότητα επεξεργασίας των πληροφοριών εξ' αιτίας μιας γενικής νοητικής καθυστέρησης που παρουσιάζουν, τη δυσκολία να δεχτούν πληροφορίες μέσω των αισθήσεων και το επίπεδο και τη φύση των διαπροσωπικών σχέσεων και των περιβαλλοντικών επιδράσεων.

Οι κινητικές αναπηρίες επηρεάζουν επίσης και την επικοινωνία, το λόγο, δημιουργώντας προβλήματα στις κοινωνικές σχέσεις του ατόμου. Δυσκολίες στις περιοχές και τις λειτουργίες που είναι υπεύθυνες για την παραγωγή του λόγου, περιορίζουν την ικανότητα του ατόμου να παράγει ή να μιμείται ήχους, με αποτέλεσμα την παραγωγή μη κατανοητού λόγου ή την ολοκληρωτική έλλειψη του. Οι κινητικές αναπηρίες δεν έχουν μελετηθεί τόσο όσο άλλες αναπηρίες όπως η νοητική υστέρηση, η κώφωση και η τύφλωση, που είναι πιο εύκολο να διαγνωστούν και να αξιολογηθούν.

Ενώ στη φυσιολογική κινητική ανάπτυξη, μέσα στον πρώτο χρόνο της ζωής, το παιδί αποκτά βασικές κινητικές ικανότητες και μέχρι τα 5 του χρόνια τελειοποιεί τις αδρές και λεπτές κινήσεις που έχει κατακτήσει, στα άτομα με παθολογική ανάπτυξη της κίνησης σταματά ή αισθητικοκινητική ανάπτυξη και παραμένουν τα αντανακλαστικά της βρεφικής ηλικίας (prosvasi.uoa.gr).

Υπάρχουν και κινητικές δυσκολίες που οφείλονται σε διαταραχές ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης που δεν έχουν οργανική αιτιολογία. Σχετίζονται με προβλήματα συνειδητοποίησης του σώματος ή και με συνδυασμένες διαταραχές. Τέτοιες είναι η κινητική αδεξιότητα, το

σύνδρομο της υπερκινητικότητας και οι κινητικές εκφορτώσεις (Ajuriaguerra και Marcelli, 1989, όπως αναφέρεται σε Κομπάς, 2004).

2.3.4.Συνοδά προβλήματα στις κινητικές αναπηρίες- Συνοσηρότητα

Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί και γενικότερα τα άτομα που παίρνουν μέρος στην εκπαίδευση των παιδιών με κινητικές αναπηρίες έρχονται αντιμέτωποι με προβλήματα υγείας που συνυπάρχουν με το κινητικό έλλειμμα. Αυτά τα συνοδά προβλήματα συχνά εμποδίζουν τόσο την πραγμάτωση του θεραπευτικού προγράμματος, όσο και την ομαλή ένταξη του παιδιού στις δραστηριότητες που συμμετέχουν οι συνομήλικοί του και η ευρύτερη κοινότητα στην οποία ζει. Συγκεκριμένα, τα προβλήματα σωματική υγείας μπορεί να συνυπάρχουν με την κινητική αναπηρία: Συχνά παρατηρούνται σπασμοί, αναπνευστικά προβλήματα, σιελορροία, δυσκολίες σιτιστής και επιληψίας (Αγγελοπούλου –Σκάνταλη, 2004). Αλλά προβλήματα αφορούν αισθητηριακές και ψυχοκινητικές διαταραχές νοητική υστέρηση, δυσκολίες μάθησης και ψυχικές και συναισθηματικές διαταραχές.

Οι αισθητηριακές διαταραχές αποτελούν με τη σειρά τους μια κατηγορία προβλημάτων. Εμφανίζονται σε υψηλή συχνότητα (30 %-75%) σε παιδιά με κινητικές αναπηρίες. Οι διαταραχές του οφθαλμοκινητικού ελέγχου προκαλούν στραβισμό, διαταραχές οπτικής εντόπισης, οπτική μνήμης και καθυστέρησης αναγνώρισης χρωμάτων συναντώνται σε παιδιά και με φυσιολογική νοημοσύνη. Η συχνότητα διαταραχών ακοής είναι 15% (prosvasi.uoa.gr).

Όσον αφορά τις ψυχοκινητικές –αισθητικοκινητικές διαταραχές, τα άτομα μπορεί να παρουσιάζουν στερεογνωσία, σωματογνωσία, διαταραχές προσανατολισμού και κατευθυντικότητας (prosvasi.uoa.gr).

Επίσης, η διαδικασία της νοητικής εξέλιξης καθυστερεί πολλές φορές και δεν έχουμε την ίδια ωρίμανση στα χρονικά όρια που καθορίζονται στα φυσιολογικά παιδιά. Τα ποσοστά της νοητικής υστέρησης είναι αρκετά υψηλά (30% - 50%). Η εκτίμηση του νοητικού δυναμικού πολλές φορές είναι ιδιαίτερα δύσκολη λόγω της βαριάς κινητική κατάσταση και των σοβαρών προβλημάτων επικοινωνίας που μπορεί να συνυπάρχουν. Είναι όμως απαραίτητο να λαμβάνεται πάντοτε υπ' όψη το κοινωνικό περιβάλλον που μεγαλώνει το παιδί, γιατί μπορεί να υπάρχει περιβαλλοντολογική στέρηση (prosvasi.uoa.gr)

Οι δυσκολίες μάθησης συνοδεύουν συχνά τα παιδιά με κινητική αναπηρία. Μπορεί να παρουσιαστούν διαταραχές στην μνήμη και την σκέψη, υπερκινητικότητα, επιθετικότητα, διαταραχές στο λόγο και την ομιλία, ειδικές μαθησιακές διαταραχές στην ανάγνωση, την ορθογραφία και την αριθμητική. Είναι προβλήματα που συχνότατα γίνονται αντιληπτά στην

προσχολική ή σχολική ηλικία , με αποτέλεσμα την καθυστερημένη εφαρμογή του κατάλληλου προγράμματος.

Τέλος, οι ψυχικές και συναισθηματικές διαταραχές είναι συχνότατα δευτεροπαθείς λόγω της κινητικής αναπηρίας και αφορούν την προσωπικότητα και την προσαρμογή. Όμως δεν είναι δυνατόν να αποκλειστούν βαρύτερες καταστάσεις , όπως η κατάθλιψη. Η προεφηβική ηλικία είναι η εναρτήρια περίοδος για κατάθλιψη διότι σε αυτή την ηλικιακή ομάδα η ομοιομορφία είναι πολύ σημαντική. Ο McCoy (1982, σ.159) αναφέρει ότι η αναπηρία μπορεί να προκαλέσει χαμηλή αυτοαντίληψη και κατάθλιψη. Οι έρευνες πάνω στην αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση δείχνουν δυο διαφορετικές κατευθύνσεις .

Η πρώτη δηλώνει ότι η αυτοαντίληψη των έφηβων με αναπηρία δεν διαφοροποιείται από αυτή των υπολοίπων έφηβων . Η δεύτερη υποδηλώνει ότι τα άτομα με αναπηρία έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση και ιδιαίτερα τα κορίτσια όσον αφορά την εικόνα του σώματος τους, την κοινωνική αποδοχή, τις αθλητικές δραστηριότητες και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις (Shields, Murdoch, Loy, Dodd και Taylor, 2006). Παρόλα αυτά δεν υπάρχουν αποδείξεις ότι ιδιαίτερα οι κοπέλες με εγκεφαλική παράλυση έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση . Σύμφωνα άλλες έρευνες η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση σχετίζονται με φτωχές κοινωνικές ικανότητες . Οι Allan Clover and SPARCLE (2006)τόνισαν ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση συνδέεται με επικοινωνιακά προβλήματα. Από την άλλη πλευρά οι Magill-Evans και Restall (1991) σε μια μακροχρόνια έρευνα δεν βρήκαν σημαντικές διαφορές σε έφηβους με ή χωρίς εγκεφαλική παράλυση κατά την εφηβεία.

Αρκετές μελέτες (π.χ. Dodrill, Beier, Kasparick, Tacke, Tacke και Tan , 1984) τονίζουν την υπερπροστασία των γονιών .Σε οικογένειες παρατηρηθήκαν δυσλειτουργικοί τρόποι ανατροφής (Kiseliova και Akimova , 2001).Οι δυσαρμονικοί τρόποι ανατροφής συνοδεύονται από κατώτερα επίπεδα επικοινωνίας (Bocharova , Kazarina, Sidorov και Sidorow, 2000).Σύμφωνα με το Ratter (1970) υπάρχουν δυο είδη ανατροφής που προάγουν την αυτοεκτίμηση και δημιουργούν μια προσωπικότητα που χαρακτηρίζεται από φτωχές ικανότητες προσαρμογής .Αυτές είναι η υπερπροστασία και η ανατροφή παραίτησης(Resignation upbringing) .

Συχνά παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς είναι αδύναμα να αλληλεπιδράσουν έξω γιατί ότι επιθυμούν μέσα στο σπίτι και έτσι η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων είναι πολύ φτωχή(Kondrashenko, Donskoy και Igumnov, 1999).Οι ψυχικές διαταραχές που εμποδίζουν στην αποκατάσταση δεν αφορούν όμως τα παιδιά , αλλά κυρίως τους γονείς . Οι γονείς συχνά παρουσιάζουν ενοχές, υπερπροστασία , επιθετικότητα στο περιβάλλον , ενώ αργότερα μπορεί να παρατηρηθεί απόρριψη του παιδιού , έντονη ψυχική κόπωση και δευτερογενής κατάθλιψη

Κεφάλαιο 3: Συνεκπαίδευση

3.1. Ορισμός

Η οριοθέτηση και η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης ήταν και παραμένει ένα από τα πιο αμφιλεγόμενα αντικείμενα στο χώρο της ειδικής αγωγής. Το ερώτημα σχετικά με το πού θα έπρεπε να εκπαιδεύονται οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης δεν είναι καινούργιο (Zigmond, 2003).

Ιστορικά, αυτό το αντικείμενο συζητείται από τη δεκαετία του 1970, οπότε και είχε επικρατήσει η άποψη ότι τα παιδιά με ελαφρές αναπηρίες παρακολουθούσαν το γενικό σχολείο, ενώ εκείνα με σοβαρές και βαριές αναπηρίες έπρεπε να παρακολουθούν ξεχωριστή σχολική δομή, προκειμένου να καλύψουν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Με την πάροδο των ετών και τα πορίσματα όλο και περισσότερων ερευνών σε αυτό τον τομέα, παρατηρήθηκε μια αλλαγή στις αντιλήψεις περί εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η οποία συνίσταται στην παροχή του δικαιώματος εκπαιδευτικής ισότητας σε όλους τους μαθητές στη γενική τάξη, ανεξάρτητα από αναπηρίες (Taylor & Harrington, 2003).

Οι όροι που έχουν χρησιμοποιηθεί για να περιγράψουν την παραπάνω τάση ποικίλλουν και αντικατοπτρίζουν πολλές φορές τις γενικότερες στάσεις που επικρατούν στη συνύπαρξη και συνεκπαίδευση των ατόμων με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Στις αρχές της δεκαετίας του 1970, για παράδειγμα, είχε επικρατήσει ο όρος «ομαλοποίηση», ο οποίος αφορούσε στη μετακίνηση από τη φροντίδα στην εκπαίδευση και υποστήριξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε διακριτές δομές που διέθεταν κάποια εγγύτητα προς της σχολικές μονάδες φοίτησης παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Αγαλιώτης, 2006). Ακολουθεί η εμφάνιση του όρου ένταξη σύμφωνα με τον οποίο διατηρούνται τα αρχικά βασικά χαρακτηριστικά του ατόμου, αλλά γίνεται συγχρόνως προσπάθεια βελτίωσης και εμπλουτισμού τους, ώστε να προσεγγίσουν όσο το δυνατόν περισσότερο τα κοινωνικώς αποδεκτά πρότυπα (Ζώνιου – Σιδέρη, 1996).

Βασικό χαρακτηριστικό της ένταξης είναι η τοποθέτηση – εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικά σχολεία, με στόχο καταρχήν την κοινωνικοποίησή τους και όχι τόσο την μαθησιακή – γνωστική τους πρόοδο. Ακολούθησε ο όρος ενσωμάτωση, ο οποίος διαφοροποιείται από αυτόν της ένταξης, καθώς στοχεύει όχι μόνο στην κοινωνικοποίηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων διαμέσου όμως χωριστού εκπαιδευτικού προγράμματος (Αγαλιώτης, 2006).

Παρά τη γενικότερη απαίτηση για ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης, κάποια παιδιά εξακολουθούν να αποκλείονται από τα τοπικά σχολεία ως «μη εκπαιδευσιμα» (Vislie, 2003). Η απλή χωρική τοποθέτηση του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ένα γενικό σχολείο που αντικατόπτριζαν οι παραπάνω όροι δεν αποτελεί εγγύηση για την ποιότητα της εκπαίδευσης που αυτός θα λάμβανε. Είναι πολύ πιθανό μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να φοιτούν σε σχολεία ένταξης και παρ' όλα αυτά να περνούν όλο σχεδόν το μέρος της ημέρας απομονωμένοι, γεγονός που μάλλον σημάδι διαχωρισμού των παιδιών αυτών είναι και όχι ενσωμάτωσή τους (Farrell, 2000).

Τα τελευταία χρόνια έχει κάνει την εμφάνισή του ο όρος «inclusive education», που τείνει να αντικαταστήσει τους όρους ένταξη και ενσωμάτωση. Εδραιώθηκε το 1994 με τη διακήρυξη της Salamanca, όπου αναφέρεται ότι «τα κανονικά σχολεία [...] είναι τα πιο αποτελεσματικά για την αντιμετώπιση τάσεων διαχωρισμού, για τη δημιουργία καλοδεχόμενων κοινοτήτων, για τη θεμελίωση μιας εκπαίδευσης για όλους στα σχολεία για όλους. Παρέχουν αποτελεσματική εκπαίδευση στην πλειονότητα των παιδιών, βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα και μειώνουν το κόστος για ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα.» (Unesco, 1994).

Ο όρος «inclusive education» έχει αποδοθεί στα ελληνικά με περιφραστικό τρόπο ως «συμπεριληπτική εκπαίδευση», «εκπαίδευση του μη αποκλεισμού» ή με τον όρο «συνεκπαίδευση». Η δυσκολία απόδοσης του όρου inclusive στην ελληνική γλώσσα συνδέεται προφανώς με το γεγονός ότι δεν υπάρχουν αυτή τη στιγμή τα κατάλληλα εκπαιδευτικά δεδομένα, στα οποία ανταποκρίνεται ο όρος (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000). Η συνεκπαίδευση αναφέρεται στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία, με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξή τους και με εξασφάλιση της συμμετοχής τους στο κοινό πρόγραμμα σπουδών με εξειδικευμένο ίσως τρόπο και σαφώς ανάλογα με τις δυνατότητες του κάθε μαθητή (Αγαλιώτης, 2006). Πρόκειται για μια ευρύτερη οπτική συγκριτικά με την ενσωμάτωση, παρά το γεγονός ότι ως ένα βαθμό καλύπτει πολλά από τα στοιχεία της ενσωμάτωσης, με τη διαφορά ότι η συνεκπαίδευση αναφέρεται και δίνει ιδιαίτερη σημασία στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Vislie, 2003). Οι Sebba και Ainscow (1996) αναφέρουν συνοπτικά τα βασικά κλειδιά της συνεκπαίδευσης. Συνεκπαίδευση δεν είναι η εφαρμογή ενός εντελώς διαφορετικού αναλυτικού προγράμματος για συγκεκριμένες ομάδες παιδιών στις ήδη υπάρχουσες αρχές εκπαίδευσης. Αντίθετα συνεκπαίδευση είναι η προσπάθεια του σχολείου να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών του μέσω της αναδιαμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος και αφορά όλους τους τύπους σχολείων.

Κατά τον Salend (2001) η συνεκπαίδευση είναι μια φιλοσοφία, η οποία πρεσβεύει την ανάγκη για κοινή προσπάθεια διδασκόντων, διδασκομένων, οικογενειών και μελών του κοινωνικού συνόλου, προκειμένου να επιτευχθεί η δημιουργία σχολείων (και κατ' επέκταση και άλλων κοινωνικών δομών), που θα χαρακτηρίζονται από αναγνώριση και αποδοχή των ατομικών διαφορών, από διάθεση για συνεργασία και από τη δυνατότητα παροχής σε όσο το δυνατόν περισσότερους μαθητές της ευκαιρίας να καλύψουν τις ατομικές, εκπαιδευτικές, κοινωνικές και επαγγελματικές τους ανάγκες στο ίδιο κοινό πλαίσιο (Αγαλιώτης, 2006).

Η παραπάνω στροφή της ερευνητικής κοινότητας στη συνεκπαίδευση έχει προκαλέσει έντονο ενδιαφέρον -τόσο σε επίπεδο κοινωνικής όσο και εκπαιδευτικής πολιτικής- για ενίσχυση της ένταξης και της συμμετοχής και αποδυνάμωση των καταστάσεων αποκλεισμού και απομόνωσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, αυτό ερμηνεύεται ως ανάπτυξη στρατηγικών που καθιστούν το γενικό σχολείο προσβάσιμο σε όλα τα παιδιά. Το «ένα σχολείο για όλους» έχει ως θεμελιώδη αρχή του ότι όλα τα παιδιά πρέπει να μαθαίνουν μαζί, όπου αυτό είναι δυνατό, ανεξάρτητα από τις δυσκολίες ή τις διαφορές που μπορεί να έχουν (Unesco, 1994).

Επιπλέον, τα Ηνωμένα Έθνη με ποικίλες διακηρύξεις καλούν τις κυβερνήσεις των κρατών – μελών να διασφαλίσουν την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες ως αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού τους συστήματος (Corbett, 2004). Βέβαια, προκειμένου να εκπαιδεύονται όλοι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικά σχολεία, τα οποία θα πρέπει εξαρχής να έχουν δομηθεί έτσι ώστε να μπορούν να υποστηρίξουν όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως αναγκών(Αγαλιώτης, 2006).

Από τη Διακήρυξη της Salamanca το 1994 (Unesco, 1994) υπάρχει ένα ρεύμα προς την «πλήρη συνεκπαίδευση». Στην Αγγλία στηρίζεται από αυτούς που πιστεύουν είτε ότι το ένα σχολείο για όλους αφορά τα ανθρώπινα δικαιώματα και μια δημοκρατική κοινωνία είτε ότι είναι θέμα αποτελεσματικότητας (Ainscow, 1997). Επειδή υπάρχουν πολλοί ορισμοί για τη συνεκπαίδευση και διαφορετικές αντιλήψεις, δημιουργούνται πολλές συγχύσεις (Skidmore, 1999). Σε γενικές γραμμές, αφορά στην πλήρη ενσωμάτωση και συμμετοχή των ατόμων με ειδικές ανάγκες σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Σύμφωνα με τον ορισμό των Corbett & Slee, η συνεκπαίδευση είναι μια ακλόνητη, δημόσια και πολιτική διακήρυξη και γιορτή της διαφορετικότητας. Απαιτεί συνεχή ενεργητική ανταπόκριση για να εδραιωθεί μια ενσωματωμένη εκπαιδευτική κουλτούρα (Corbett, 2001).

Σύμφωνα με τον Mittler, αυτό σημαίνει όλοι να έχουν ευκαιρίες επιλογών και αυτοδιάθεσης. Στην εκπαίδευση, αυτό σημαίνει να ακούσ τα παιδιά και να εκτιμάς αυτά που λένε, ανεξάρτητα από την ηλικία τους (Mittler, 2000).

Οι Brown et al. (1991) αναφέρουν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι ένας τρόπος να τεθεί σε εφαρμογή το λιγότερο δυνατόν περιορισμένο περιβάλλον εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Taylor & Harrington, 2003). Οι Bennett et al. (1997) ορίζουν τη συνεκπαίδευση ως τον τρόπο που τοποθετούνται οι μαθητές με δυσκολίες στην κανονική τάξη, μέσα στην οποία προσφέρονται παράλληλα υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης. Με αυτό τον τρόπο η πρωτοβουλία εφαρμογής της κοινής εκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες αναφέρεται κυρίως στη γενική εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τον Ainscow (1998), η ιδέα της κοινής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αναφέρεται ουσιαστικά στον τρόπο με τον οποίο ένα σχολείο για όλους πρέπει να ενδιαφέρεται για την εκπαίδευση όλων των μαθητών, χωρίς να γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Farrell, 2000).

Ο Barton (2000) προτείνει έναν άλλο τρόπο κατανόησης και αποσαφήνισης του όρου inclusion, προσπαθώντας να εντοπίσει το τι δεν περιλαμβάνει ο όρος αυτός. Συνεπώς, το σχολείο του μη αποκλεισμού δεν περιλαμβάνει την αφομοίωση, ούτε αφορά στην τοποθέτηση ή μετακίνηση ενός παιδιού από το ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο στο άλλο χωρίς προγραμματισμό και συγκεκριμένες παροχές.

Η συνεκπαίδευση δεν αποτελεί τον αυτοσκοπό αλλά το μέσο προς την επίτευξη του κύριου στόχου που δεν είναι άλλος από μια συμπεριληπτική κοινωνία. Τέλος, θα πρέπει να επισημανθεί ότι η συνεκπαίδευση δεν αφορά μόνο τους μαθητές με αναπηρίες, αλλά όλες εκείνες τις ομάδες μαθητών, οι οποίοι είναι ευάλωτοι σε πιέσεις και στον αποκλεισμό, περιλαμβάνοντας και τις κοινωνικές μειονεξίες στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Evans & Lunt, 2002).

3.2.Μοντέλα Συνεκπαίδευσης

Πολλές έρευνες καταλήγουν σε συμπεράσματα, τα οποία μετουσιώνονται σε πρακτικές εφαρμογές της συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Οι προτάσεις πρακτικών τρόπων εφαρμογής της συνεκπαίδευσης και διαφορετικών συνδυασμών διδακτικών προσεγγίσεων έχουν μεγάλη σημασία για την υλοποίηση της κοινής εκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Δεν αρκεί δηλαδή η θεωρητική και μόνο προσέγγιση του συγκεκριμένου ζητήματος αλλά χρειάζεται να αναδειχτούν συγκεκριμένοι τρόποι πρακτικής εφαρμογής (Σούλης,2008). Για αυτό το λόγο θεωρείται σημαντικό να γίνει μια αναφορά σε κάποια από τα σημαντικότερα μοντέλα συνεκπαίδευσης που έχουν προταθεί στη διεθνή βιβλιογραφία.

A).«Κοινωνία της Μάθησης» («Community for learning»)

Η Wang (1997) αναφέρεται στο μοντέλο της «Κοινωνίας της Μάθησης» ως ένα πρόγραμμα σχολικής μεταρρύθμισης, το οποίο αποσκοπεί στην εκπαίδευση όλων των μαθητών κάτω από τις καλύτερες δυνατές συνθήκες. Το συγκεκριμένο μοντέλο προβλέπει δύο στάδια εφαρμογής.

Στο πρώτο στάδιο γίνεται μια λεπτομερής αξιολόγηση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών από όλους τους ειδικούς που θα εμπλακούν στη εφαρμογή του προγράμματος, όπως ψυχολόγοι, ειδικοί παιδαγωγοί, εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης και λογοθεραπευτές. Στο δεύτερο στάδιο σχεδιάζεται πλέον ο τρόπος υλοποίησης του προγράμματος συνεκπαίδευσης σε δύο επίπεδα, «εσωτερικής λειτουργίας», όπου καθορίζονται οι αρμοδιότητες του προσωπικού του σχολείου, και «εξωτερικής λειτουργίας», όπου καθορίζονται τα όρια εμπλοκής των γονέων και της ευρύτερης κοινότητας στο πρόγραμμα και ο τρόπος συνεργασίας τους με το σχολείο (Σούλης, 2008)

Οι στόχοι του συγκεκριμένου μοντέλου αφορούν στην εμπλοκή της ευρύτερης κοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην αναδιάρθρωση του σχολείου μέσω της συνεργασίας των μελών του μεταξύ τους αλλά και με τους κατάλληλους κρατικούς φορείς, στην ανάληψη από τους γονείς πρωτοβουλιών και ευθυνών που θα βοηθήσει στη βελτίωση της επίδοσης των παιδιών τους και, τέλος, στη συνεκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς αναπηρίες μέσα από σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, ώστε κάθε μαθητής να αναπτύξει στο μέγιστο τις ικανότητες και τις δυνατότητές του (Wang et al., 1985 / Lindsay & Dockrell, 2004).

Πολλές έρευνες ασχολήθηκαν με το επίπεδο αποτελεσματικότητας του συγκεκριμένου μοντέλου. Στο θέμα της επίδοσης, φαίνεται βελτίωση τόσο στα μαθηματικά όσο και στη γλώσσα, ενώ ταυτόχρονα η θετική στάση απέναντι στο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς αλλά και τα επίπεδα αυτοεκτίμησης παρουσιάζουν άνοδο (Σούλης, 2008).

2) «Προσαρμοσμένα Περιβάλλοντα Μάθησης» («Adaptive Learning Environments Model» - ALEM)

Το μοντέλο «Προσαρμοσμένα Περιβάλλοντα Μάθησης» φαίνεται να έχει αντικαταστήσει το μοντέλο της «Κοινωνίας της Μάθησης» και θεωρείται εξίσου κατάλληλο για όλες τις κατηγορίες ειδικών αναγκών αλλά και για μαθητές με κοινωνικές μειονεξίες (Wang & Birch, 1984).

Σκοπός του συγκεκριμένου μοντέλου είναι να μετατρέψει το σχολείο σε κατάλληλο περιβάλλον μάθησης για όλους τους μαθητές (Wang et al. 1985. Affleck et al., 1988) και να βοηθήσει τους μαθητές με ειδικές ανάγκες να ενταχθούν ουσιαστικά στο σχολικό πρόγραμμα, αξιοποιώντας και αναπτύσσοντας όλες τις δυνατότητές τους (Σούλης 2008).

Για να το πετύχει αυτό, απαιτείται προετοιμασία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σπειροειδή διάταξη της ύλης, την προσαρμογή της διδασκαλίας στο ρυθμό του κάθε μαθητή και την ανατροφοδότηση των μαθητών (Wang et al., 1985 / Affleck et al., 1988). Εξίσου σημαντικός είναι και ο ρόλος της αξιολόγησης, η οποία πραγματοποιείται σε τακτά διαστήματα και συγκεντρώνει πληροφορίες για τις ανάγκες, αλλά και το ρυθμό προόδου των μαθητών. Επιπλέον, και σε αυτό το μοντέλο δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Οι περισσότεροι ερευνητές αναφέρονται στο μοντέλο «Προσαρμοσμένα Περιβάλλοντα Μάθησης» ως μια αποτελεσματική απόπειρα εφαρμογής της συνεκπαίδευσης (Wang et al., 1985). Υπάρχουν, όμως, και οι αντίθετες απόψεις ερευνητών, οι οποίοι θεωρούν ότι η επιτυχία του συγκεκριμένου μοντέλου δε αποδεικνύεται στην πράξη ικανοποιητικά (Zigmond & Baker, 1996).

Γ) Το μοντέλο «Επιτυχία για Όλους» («Success for All»)

Το μοντέλο «Επιτυχία για Όλους» βασίζεται στην αρχή ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να φοιτήσουν επιτυχώς στο γενικό σχολείο. Στοχεύει κυρίως στις περιοχές της ανάγνωσης, της γραφής και του προφορικού λόγου.

Αρχικά, απευθυνόταν σε μαθητές του νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του δημοτικού αλλά, στη συνέχεια, προσαρμόστηκε και στους μαθητές μεγαλύτερων τάξεων (Σούλης, 2008).

Για την επίτευξη των στόχων του, προτείνεται και εδώ η χρήση της συστηματικής αξιολόγησης και των σύγχρονων διδακτικών μεθόδων και η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων, προκειμένου να αντιμετωπιστούν όσο το δυνατόν πιο νωρίς οι μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών κυρίως στην ανάγνωση και τη γραφή (Smith, 1995). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα αποτελείται από δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση, γίνεται η διδασκαλία της ανάγνωσης μέσω της εξάσκησης στη φωνολογική ενημερότητα (Lane et al., 2002).

Η δεύτερη φάση περιλαμβάνει δραστηριότητες παραγωγής και κατανόησης του γραπτού λόγου. Το μοντέλο αυτό δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην πρώιμη παρέμβαση των δυσκολιών ανάγνωσης, στη συστηματική αξιολόγηση, στη συνεργατική μάθηση και τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων ατόμων, ενώ, ταυτόχρονα, προωθεί ιδιαίτερα τη συνεκπαίδευση. Η αποτελεσματικότητά του σχετικά με την επίδοση στην ανάγνωση και τη γραφή αποδεικνύεται από μελέτες, ιδιαίτερα για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή για τους μαθητές από κοινωνικά ευπαθείς ομάδες (Borman et al., 2005 / Borman et al., 2003 / Ross et al., 1997).

Δ) Το Μοντέλο «Αρχάριοι και Προχωρημένοι Μαθητές» («Roots and Wings»)

Το μοντέλο αυτό αποτελεί συμπλήρωμα του μοντέλου «Επιτυχία για Όλους», καθώς εκτός από τους τομείς της γλώσσας και της γραφής, αφορά και στη διδασκαλία μαθηματικών και κοινωνικών επιστημών (Slavin & Madden, 2000). Απευθύνεται σε μαθητές από τα προνήπια μέχρι την έκτη τάξη δημοτικού (Σούλης, 2008).

Σκοπός του προγράμματος αυτού είναι να βοηθήσει όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητές τους, να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους μέσα από τη συνεργατική μάθηση, την εξατομικευμένη διδασκαλία -όπου αυτή είναι απαραίτητη- και τη βιωματική μάθηση.

Αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος, το οποίο ονομάζεται «αρχάριοι μαθητές», γίνεται προσπάθεια να αναπτυχθούν οι νοητικές και γνωστικές ικανότητες των μαθητών που είναι απαραίτητες για την ακαδημαϊκή επιτυχία.

Στο δεύτερο μέρος, που ονομάζεται «προχωρημένοι μαθητές», επιδιώκεται η ανάπτυξη ανώτερων νοητικών και γνωστικών λειτουργιών και η διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση (Σούλης, 2008).

E) Το μοντέλο «20/20 Ανάλυση» («20/20 Analysis: A tool for instructional planning»).

Το μοντέλο αυτό προτείνει ένα τρόπο συλλογής δεδομένων, προκειμένου να εντοπίσει μαθητές που ανήκουν στο 20% του συνόλου των μαθητών με τις χαμηλότερες ή τις υψηλότερες επιδόσεις, ώστε να εντοπιστούν ιδιαίτερες περιπτώσεις μαθητών χωρίς να επιχειρείται αυστηρή κατηγοριοποίησή τους (Sharpe & Johnson, 2001).

Το μοντέλο αυτό υλοποιείται σε δύο φάσεις. Η πρώτη περιλαμβάνει την παιδαγωγική αξιολόγηση, μέσω της οποίας επιδιώκεται η συλλογή δεδομένων σχετικά με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του κάθε μαθητή ενώ στη δεύτερη φάση εξετάζονται εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας, προτείνονται προσαρμογές στις διδακτικές μεθόδους και τα υλικά και επαναπροσδιορίζονται οι διδακτικοί στόχοι και οι τρόποι παρέμβασης.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή του μοντέλου αυτού είναι η συνεργασία όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (δάσκαλοι, εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, ψυχολόγοι, γονείς). Θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένα εύχρηστο και καινοτόμο εργαλείο διδακτικής παρέμβασης στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης, που ενισχύει το μη αποκλεισμό των παιδιών με μαθησιακά προβλήματα από την τυπική εκπαίδευση (Σούλης, 2008).

ΣΤ) Το μοντέλο «Τάξη μέσα στην Τάξη» («Class within a Class Model»)

Το μοντέλο «Τάξη μέσα στην Τάξη» αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης τάσης στη συνεκπαίδευση που αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως συν-διδασκαλία (co-teaching). Βασικό στοιχείο της συν-διδασκαλίας αποτελεί η ταυτόχρονη παρουσία του εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής μέσα στη γενική τάξη, προκειμένου να ικανοποιηθούν οι ανάγκες όλων των μαθητών (Connor et al., 2006). Επιπλέον, αποτελεί έναν τρόπο μείωσης της απόστασης ανάμεσα στη γενική και την

ειδική αγωγή (Bauwens et al., 1989), προκειμένου να επιτευχθεί ο βασικός στόχος της συνεκπαίδευσης, που δεν είναι άλλος από την κοινή και αποτελεσματική εκπαίδευση μαθητών με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες. Στη συν-διδασκαλία, οι ρόλοι των δύο εκπαιδευτικών εναλλάσσονται.

Έτσι, συχνά οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες τις οποίες αναλαμβάνει ένας εκπαιδευτικός ανάλογα με τις ανάγκες τους ή και οι δύο εκπαιδευτικοί διδάσκουν το ίδιο αντικείμενο αλλά με διαφοροποιημένο τρόπο. Η πιο απαιτητική εφαρμογή της συν-διδασκαλίας αφορά στην ταυτόχρονη διδασκαλία του ίδιου γνωστικού αντικειμένου και από τους δύο εκπαιδευτικούς, όπου ο ένας διδάσκει και ο άλλος συμπληρώνει τη διδασκαλία με παραδείγματα, προεκτάσεις και γενικεύσεις της νέας γνώσης (Vaughn et al., 1997).

Ειδικότερα, το μοντέλο «Τάξη μέσα στην Τάξη», αφορά τη συνεκπαίδευση μαθητών με ελαφρά ή μέτρια νοητική καθυστέρηση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους στη γενική τάξη με ταυτόχρονη παρουσία δύο εκπαιδευτικών. Ο εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης διδάσκει στους μαθητές χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής προσαρμόζει τη διδασκαλία του ίδιου γνωστικού αντικειμένου στις ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών με νοητική καθυστέρηση, με σκοπό την προσφορά ισότιμων ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές (Σούλης, 2008).

Βασικό χαρακτηριστικό του μοντέλου και της συν-διδασκαλίας γενικότερα είναι η τακτή αξιολόγηση των μαθητών, η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες των μαθητών, ο εμπλουτισμός των διδακτικών τεχνικών και η επικοινωνία με τις οικογένειες των παιδιών (Walther – Thomas et al., 1996 / Walther – Thomas et al. 1997).

3.2.1.Πλεονεκτήματα - μειονεκτήματα co- teaching

Όσον αφορά τα πλεονεκτήματα που υπάρχουν για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης που βρίσκονται σε μια τάξη συνδιδασκαλίας εστιάζονται κυρίως στις ακαδημαϊκές τους αποδόσεις, στον μεγαλύτερο χρόνο και προσοχή που λαμβάνει το παιδί από το δάσκαλό του, στην μεγαλύτερη έμφαση στις γνωστικές στρατηγικές, στις κοινωνικές δεξιότητες και στις βελτιωμένες συνθήκες εντός τάξης (Walther-Thomas,C.S., 1997). Αρκετοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως το εκπαιδευτικό πλαίσιο της συνδιδασκαλίας ωφέλησε εξίσου και τη συγκεκριμένη ομάδα παιδιών ενώ πολλές φορές η κλασική εκπαιδευτική δομή στην οποία μπορεί να ήταν μέλη δεν έδειχνε να βοηθάει τους συγκεκριμένους μαθητές.

Σχετικά με τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν για τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής μέσα από τις δομές-τάξεις συνδιδασκαλίας, ανέφεραν την επαγγελματική ικανοποίηση, τις ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη, προσωπική στήριξη και αυξημένες ευκαιρίες για συνεργασία (Walther-Thomas, 1997).

Ακόμα, το συνεργατικό μοντέλο δίνει την ευκαιρία στους δασκάλους να μοιραστούν τις γνώσεις τους. Οι δάσκαλοι γενικής αγωγής έχουν την γνώση του εκπαιδευτικού προγράμματος σπουδών, ενώ οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής έχουν την γνώση των εκπαιδευτικών διαδικασιών για τους μαθητές με διαφορετικότητα.

Η συνεργασία και η συλλογικότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορεί να οδηγήσει στη διαφοροποίηση του προγράμματος σπουδών, που οφείλεται κατά ένα μέρος στην μείωση της αναλογίας μαθητή- δασκάλου. Δύο δάσκαλοι/εκπαιδευτικοί που εργάζονται μαζί για να βελτιώσουν την διδασκαλία μέσω τεχνικών όπως η παράλληλη διδασκαλία ή η εναλλακτική διδασκαλία μπορούν κατά περιόδους να διευκολύνουν τη διδασκαλία μέσω της διαφοροποίησης για όλους τους μαθητές (Hourcade & Bauwens, 2003; Pugach & Johnson, 1999).

Σύμφωνα με την Walter-Thomas (1996), οι δάσκαλοι της συνεργατικής διδασκαλίας μοιράζονται την ευθύνη για άμεση καθοδήγηση, την ανάπτυξη και τροποποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος, την καθοδηγούμενη εξάσκηση, τις διάφορες δραστηριότητες, τον έλεγχο της προόδου, την επικοινωνία με τους γονείς και την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Έτσι, η συνεργατική διδασκαλία δίνει την δυνατότητα στους δασκάλους να υποστηρίξουν τους μαθητές τόσο σε ακαδημαϊκό επίπεδο όσο και σε επίπεδο συμπεριφοράς (Sileo, & Garderen, 2010).

Εκτός από τα πλεονεκτήματα υπάρχουν και κάποια έντονα προβλήματα/ μειονεκτήματα που αναφέρονται σε αρκετές έρευνες σχετικά με τη συνεργατική διδασκαλία. Όπως ανέφεραν οι ερωτώμενοι της συγκεκριμένης έρευνας, κάποιες από αυτές τις δυσκολίες είναι:

- α) η συμφωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών για τον απαραίτητο χρόνο για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό (DeFrance Schmidt, 2008)
- β) οι τυχόν αλλαγές-μετακινήσεις συναδέλφων που δυσκολεύουν την διαδικασία τους προγραμματισμού, καθώς όταν συναναστρέφεται και συνεργάζεται με ένα συγκεκριμένο άτομο μαθαίνει τις συνήθειές του και αισθάνεται πιο άνετα
- γ) ο σχεδιασμός των μαθητών όπως για παράδειγμα η κατανομή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στις τάξεις ώστε να διατηρηθεί η ετερογένεια των μαθητών με απώτερο στόχο την καλύτερη στήριξη σε όλα τα μέλη της τάξης.

- δ) ο επιπλέον και εξειδικευμένος φόρτος εργασίας (Bergen, 1997).
- ε) η διευθυντική υποστήριξη που συνεπάγεται με την καλή σχέση και συνεργασία με τον διευθυντή και στ) οι ευκαιρίες ανάπτυξης-εξέλιξης του προσωπικού (Walther-Thomas, 1997).

Σε μία άλλη έρευνα σχετικά με τη συνεργατική διδασκαλία, έλαβαν μέρος εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσαν ως πλεονεκτήματα των προγραμμάτων συνδιδασκαλίας την ακαδημαϊκή αλλά και την κοινωνική εξέλιξη τόσο των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Επίσης, οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως έπαιρναν κουράγιο και δύναμη για να συνεχίσουν από τους ίδιους τους μαθητές τους ενώ πολύ σημαντικό στοιχείο ήταν και η αποδοχή της διαφορετικότητας μέσα στην τάξη τους και η πολύ καλή συνεργασία που είχαν όχι μόνο με τους συναδέλφους τους αλλά και με τους ίδιους τους μαθητές.

Ωστόσο, υπήρχαν και κάποιοι εκπαιδευτικοί που εξέφρασαν μια ιδιαίτερη ανησυχία για το συγκεκριμένο πρόγραμμα, που συσχετιζόταν με την πιθανή αρνητική επίδραση των μαθητών με ειδικές ανάγκες στην κοινωνική και ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως κάποιοι μαθητές τυπικής ανάπτυξης μιμήθηκαν μη επιθυμητές συμπεριφορές κάποιων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο του προγράμματος συνδιδασκαλίας (Austin, V.L., 2001).

3.2.2. Μοντέλα-Τύποι Συνδιδασκαλίας

Σύμφωνα με τον Friend (Sileo, & Garderen, 2010) υπάρχουν έξι βασικοί τύποι συνδιδασκαλίας στηριζόμενες σε έρευνες. Κάθε ένα από αυτά τα μοντέλα-τύπους μπορεί να προσαρμοστεί ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και της συγκεκριμένης ενότητας του μαθήματος. Αυτές οι τύποι χρησιμοποιούνται και σε επιλεγμένες ερευνητικές μαθηματικές πρακτικές, για τους μαθητές που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

1. Ένας διδάσκει, ένας παρατηρεί (one teach, one observe)

Σύμφωνα μ' αυτό το μοντέλο ο ένας δάσκαλος διδάσκει όλη την ομάδα μαθητών και ο άλλος παρατηρεί. Για παράδειγμα η δασκάλα μπορεί να κατευθύνει μια ολόκληρη ομάδα συζήτησης πάνω σε ένα συγκεκριμένο μαθησιακό αντικείμενο, όπως π.χ. στο θέμα επίλυσης των μαθηματικών προβλημάτων. Η άλλη εκπαιδευτικός παρατηρεί τους μαθητές, ώστε να καθοριστεί ποιος συμμετείχε στη συζήτηση, και παράλληλα μαγνητοφωνεί τα λεγόμενα των παιδιών.

Οι δάσκαλοι στη συγκεκριμένη φάση δίνουν ιδιαίτερη σημασία στο ποιος συμμετείχε κατά τη διάρκεια της συζήτησης, καθώς τα παιδιά με ιδιαιτερότητες έχουν πρόβλημα επικοινωνίας και μάθησης, επομένως αυτό εμποδίζει την κατανόησή τους.

Μέσα από αυτή τη μέθοδο γίνεται αντιληπτό ποιοι μαθητές χρειάζονται επιπλέον ενθάρρυνση και υποστήριξη, ώστε να συμβάλλουν στη διαδικασία της συζήτησης. Κατά τη διάρκειά του σχολικού έτους οι δάσκαλοι συνεχίζουν να χρησιμοποιούν αυτή τη μέθοδο, ώστε να συλλέξουν κάποια δεδομένα/στοιχεία των μαθητών, να παρατηρήσουν και να υποστηρίξουν την συμπεριφορά τους καθώς και να τους αξιολογήσουν.

2. Ομαδική διδασκαλία (Team teaching)

Το συγκεκριμένο μοντέλο αναφέρεται στην περίπτωση που οι δάσκαλοι μοιράζονται ισότιμα όλες τις ευθύνες ενός προγράμματος συνδιδασκαλίας όπως είναι για παράδειγμα ο χρόνος για το σχεδιασμό και την υλοποίηση όλων των συστατικών της μαθησιακής διαδικασίας. Σε αυτή την περίπτωση και οι δυο εκπαιδευτικοί διδάσκουν μια μεγάλη ομάδα μαθητών είτε στεκόμενοι δίπλα δίπλα μπροστά στην τάξη είτε όταν κάνουν πολύπλοκη την διδασκαλία.

Σύμφωνα με τον Silberman (1996), η ομαδική διδασκαλία εφαρμόζεται όταν οι εκπαιδευτικοί χωρίζουν τον νέο διδακτικό υλικό σε μικρότερα κομμάτια τα οποία τα διαχειρίζονται ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές στην μαθησιακή διαδικασία και μετέπειτα οι μαθητές να διδάσκουν το νέο υλικό στους συμμαθητές τους (Sileo, & Garderen, 2010). Με αυτό τον τρόπο κάθε μαθητής μαθαίνει κάτι, το οποίο όταν συνδυάζεται με υλικό διδαγμένο από άλλους, διαμορφώνει μια συγκροτημένη μορφή γνώσης.

3. Εναλλακτική διδασκαλία (Alternative teaching)

Σε αυτό το μοντέλο ο ένας δάσκαλος διδάσκει μια μικρή ομάδα 3-8 μαθητών, ενώ ο άλλος δάσκαλος όλη την τάξη (Sileo, & Garderen, 2010). Είναι ιδιαίτερη χρήσιμη μέθοδος που προωθεί τη συστηματική και ατομική διδασκαλία σε ένα συγκεκριμένο ακαδημαϊκό τομέα. Είναι μια ευέλικτη μορφή διδασκαλίας που γίνεται για συγκεκριμένο σκοπό και στόχο (Friend & Bursuck, 1999).

4. Παράλληλη διδασκαλία (Parallel teaching)

Πρόκειται για την περίπτωση που οι δάσκαλοι σχεδιάζουν μαζί και ταυτόχρονα τη διδασκαλία ενός συγκεκριμένου ακαδημαϊκού θέματος σε δύο ομάδες. Η τάξη χωρίζεται σε δύο ισόποσες ομάδες και οι δάσκαλοι διδάσκουν το ίδιο περιεχόμενο, την ίδια χρονική στιγμή, σε μια ομάδα μαθητών ο καθένας (Friend, & Bursuck, 1999). Το μοντέλο αυτό επιτρέπει του δασκάλους να ασχολούνται με μια σχετικά μικρή ομάδα παιδιών και προσφέρει και στα άτομα με δυσκολίες μια πιο επικεντρωμένη και πρακτική διδασκαλία (Sileo, & Garderen, 2010).

5. Διδασκαλία με κέντρα μάθησης (Station teaching)

Σύμφωνα με τον Friend (2005) αυτό το μοντέλο χρησιμοποιείται όταν οι δάσκαλοι μοιράζουν τις ευθύνες στο περιεχόμενο διδασκαλίας. Σε αυτό το μοντέλο, οι εκπαιδευτικοί χωρίζουν την τάξη σε μικρές ομάδες και κάθε ομάδα ασχολείται με διαφορετικές δραστηριότητες οι οποίες συμβάλλουν στους στόχους διδασκαλίας όλων των παιδιών (Sileo, & Garderen, 2010). Οι δραστηριότητες υλοποιούνται σε κατάλληλα διαμορφωμένα κέντρα μάθησης, που βρίσκονται σε διάφορα σημεία της αίθουσας. Οι μαθητές περνούν με τη σειρά από κέντρο σε κέντρο.

6. Ένας διδάσκει ένας περιφέρεται (One teach, one drift)

Αυτό το μοντέλο είναι παρόμοιο με το μοντέλο «Ένας διδάσκει, ένας παρατηρεί» με τη διαφορά ότι όταν ο ένας δάσκαλος διδάσκει ο άλλος περιφέρεται στην τάξη. Αυτό το μοντέλο δίνει τη δυνατότητα ελέγχου κατανόησης/αξιολόγησης των μαθητών. Προσφέρει τη δυνατότητα της ένας προς έναν προσέγγισης και διδασκαλίας όταν ένας μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολίες σε μια συγκεκριμένη ακαδημαϊκή έννοια (Sileo, & Garderen, 2010).

3.2.3. Πορεία κατά τη συνεργατική διδασκαλία

Κατά την διαδικασία της συνδιδασκαλίας (co-teaching), όπως προαναφέρθηκε, συνεργάζονται δάσκαλοι γενικής και ειδικής αγωγής. Κάποια συστατικά της διαπροσωπικής τους σχέσης μπορούν να επηρεάσουν, άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά, την πορεία της συνεργασίας τους. Μέσα από έρευνες που έγιναν την τελευταία δεκαετία βρέθηκε ότι υπάρχουν κάποια συστατικά προσωπικότητας των εκπαιδευτικών που συμβάλλουν στην ανάπτυξη του συνεργατικού περιβάλλοντος όπως η διαπροσωπική επικοινωνία, η φυσική ρύθμιση της τάξης, η εξοικείωση με το αναλυτικό πρόγραμμα, οι στόχοι του προγράμματος για τους μαθητές, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός-η εκτίμηση για τυχόν αλλαγές, ο σχεδιασμός της παρουσίασης των δραστηριοτήτων, η διαχείριση της τάξης και η αξιολόγηση (Gately & Gately, 2001).

Πιο αναλυτικά το πρώτο από τα χαρακτηριστικά-συστατικά των σχέσεων της συνδιδασκαλίας είναι και η διαπροσωπική επικοινωνία. Με αυτόν τον όρο εννοείται η χρήση των λεκτικών, μη λεκτικών μηνυμάτων και η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Μέσα από κάποια στάδια αναπτύσσεται η επικοινωνία σε επίπεδο πιο ανοιχτό και αλληλεπιδραστικό. Αυτό γίνεται ακόμα πιο ουσιαστικό όταν παρατηρείται ο τρόπος αλληλεπίδρασης και συνεργασίας μιας γυναίκας και ενός άντρα δασκάλου μέσα στην τάξη τους (Gately, & Gately, 2001).

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό κατά τη διάρκεια της συνδιδασκαλίας που μπορεί να επηρεάσει τη σχέση των εκπαιδευτικών είναι και η φυσική ρύθμιση της τάξης όπως για παράδειγμα η τοποθέτηση και η ρύθμιση των εκπαιδευτικών υλικών, των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών (DeFrance Schmidt, 2008).

Υπάρχουν τρεις φάσεις που περνάει συνήθως ο εκπαιδευτικός κατά την φυσική ρύθμιση της τάξης:

- ❖ ο διαχωρισμός
- ❖ ο συμβιβασμός
- ❖ η συνεργασία.

Σε πρώιμο στάδιο όλες αυτές οι διευθετήσεις μπορεί να δώσουν την εντύπωση του διαχωρισμού (Gately, & Gately, 2001). Σε μερικές τάξεις μπορεί να τύχει να μην νιώθουν άνετα οι εκπαιδευτικοί ή να μην έχουν δικαίωμα πρόσβασης σε εκπαιδευτικό υλικό και να

νώθουν πως πρέπει να ζητούν άδεια ή να αναγκάζονται να φέρνουν δικό τους υλικό ή να χρησιμοποιούν ένα μέρος της αίθουσας.

Το επόμενο στάδιο ονομάζεται συμβιβαστικό όπου οι εκπαιδευτικοί ξεκινούν να μοιράζονται εποπτικό υλικό και χώρο μέσα στην αίθουσα. Στο στάδιο της συνεργασίας οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν την ρύθμιση των θέσεων των μαθητών αλλά και της γενικότερης συνεργασίας των παιδιών μέσα σε ομάδες.

Το τρίτο συστατικό είναι η εξοικείωση με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των παιδιών. Σε αρχικό στάδιο, ο δάσκαλος ειδικής αγωγής ίσως να μην είναι γνώστης του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και της γενικότερης μεθοδολογίας της γενικής εκπαίδευσης (Wood, 1998). Αυτή η απουσία γνώσεων όμως είναι πιθανόν να επιφέρει συναισθήματα ανασφάλειας και στους δύο δασκάλους που συνεργάζονται μέσα στην ίδια τάξη, καθώς ο δάσκαλος γενικής αγωγής μπορεί να νιώθει ανασφαλής για το πώς ο δάσκαλος ειδικής θα καταφέρει να διδάξει σύμφωνα με το συγκεκριμένο πρόγραμμα.

Καθώς όμως οι δύο συνάδελφοι προχωρούν στο επόμενο στάδιο, δηλαδή σε αυτό της συνεργασίας, η αυτοπεποίθηση και η σιγουριά τους μεγαλώνει σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

Έτσι καθώς αυξάνονται τα επίπεδα ασφάλειας και εξάσκησης των ικανοτήτων τους, μπορούν πιο ομαλά να περάσουν σε ένα στάδιο συνεργασίας με σημείο αναφοράς το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των παιδιών αλλά και να μοιράζονται τον προγραμματισμό και την διδασκαλία (Gately, & Gately, 2001).

Το τέταρτο χαρακτηριστικό-συστατικό που μπορεί να επηρεάσει τις σχέσεις των εκπαιδευτικών στο τομέα της συνδιδασκαλίας αφορά τους στόχους της για το πρόγραμμα σπουδών των μαθητών αλλά και τις τυχόν τροποποιήσεις τους. Ο συγκεκριμένος τομέας συνεργασίας εστιάζει στην συνεργασία των εκπαιδευτικών για τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών στόχων του κάθε μαθητή (Gately, & Gately, 2001).

Όταν τόσο ο δάσκαλος γενικής όσο και ο δάσκαλος ειδικής αγωγής είναι εξίσου υπεύθυνοι για την επιτυχία όλων των μαθητών μέσα σε μια τάξη συνδιδασκαλίας, είναι λογικό πως θα πρέπει να συζητούν τους στόχους που θα τεθούν αλλά και τις απαραίτητες ρυθμίσεις που θα λάβουν υπόψη τους για συγκεκριμένους μαθητές ώστε να επιτύχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι συνεχόμενες συναντήσεις των εκπαιδευτικών για σχεδιασμό των στόχων και του χρονικού πλαισίου τους είναι ένα από τα βασικά στοιχεία της ιδέας-θεσμού της συνδιδασκαλίας (DeFrance Schmidt, 2008).

Το επόμενο στοιχείο αφορά τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό που μπορεί να είναι καθημερινός, εβδομαδιαίος ή σχετικός με ανακεφαλαιώσεις μαθημάτων. Ένας αποτελεσματικός σχεδιασμός απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να εκτιμούν την ανάγκη για αλλαγές και ρυθμίσεις του εκπαιδευτικού προγράμματος αλλά και δέχονται τις ευθύνες στο να διδάσκουν όλα τα παιδιά μαζί μέσα στην ίδια τάξη. Εάν οι δάσκαλοι επιθυμούν να είναι πραγματικά συνεργάσιμοι, ο κοινός σχεδιασμός του χρονοδιαγράμματος είναι βασικό στοιχείο (DeFrance Schmidt, 2008).

Μέσα από παρατηρήσεις και έρευνες που έχουν γίνει, όταν δύο εκπαιδευτικοί δουλεύουν σε μια τάξη συνδιδασκαλίας στην αρχή δημιουργούνται δύο τύποι διδασκαλίας. Κατά καιρούς υπάρχουν ξεχωριστά εκπαιδευτικά προγράμματα που διδάσκονται μέσα στην τάξη ή σε μικρές ομάδες παιδιών. Κάποιες άλλες στιγμές, ο δάσκαλος γενικής είναι αυτός που διδάσκει την ομάδα και ο ρόλος του δασκάλου ειδικής αγωγής είναι βοηθητικός. Συχνά, ο δάσκαλος ειδικής αγωγής περιφέρεται στην τάξη κυκλικά βοηθώντας τους μαθητές να παραμείνουν στην διαδικασία που πραγματοποιείται τη συγκεκριμένη στιγμή ή βοηθώντας στην διαχείριση συμπεριφοράς τους (Gately, & Gately, 2001).

Καθώς οι εκπαιδευτικοί περνούν στο στάδιο του συμβιβασμού, μοιράζονται διάφορα στοιχεία σχετικά με το σχεδιασμό. Αυτή η διαδικασία του μοιρασιάς συνεχίζεται μέχρι οι δύο συνάδελφοι να περάσουν στο στάδιο της συνεργασίας. Στο στάδιο της συνεργασίας οι δάσκαλοι συνεχώς σχεδιάζουν το πρόγραμμα και σε ώρες εκτός διδασκαλίας (Gately & Gately, 2001).

Το έκτο στοιχείο είναι ο σχεδιασμός της παρουσίασης, δηλαδή ο τρόπος που θα παρατεθούν οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες αναφορικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα μέσα στην τάξη συνδιδασκαλίας (DeFrance Schmidt, 2008).

Στην αρχή, οι δάσκαλοι παρουσιάζουν ξεχωριστά τα μαθήματά τους. Στην πορεία της ανάπτυξης της διαπροσωπικής τους σχέσης κάποιες δραστηριότητες μπορούν να μοιράζονται. Αυτές οι μικρές αλληλεπιδράσεις και στις παρεμβολές της παρουσίασης τους είναι το στάδιο του συμβιβασμού. Στο στάδιο της συνεργασίας, και οι δύο εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στην παρουσίαση τους μαθήματος και των δραστηριοτήτων και προωθούν το σχεδιασμό τους από κοινού. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα και οι μαθητές από πλευράς τους να ρωτούν και να ζητούν τη βοήθεια και από τους δύο εκπαιδευτικούς χωρίς να τους διαχωρίζουν (Gately, & Gately, 2001).

Το έβδομο στοιχείο είναι η διαχείριση της τάξης καθώς το συγκεκριμένο θέμα διαθέτει δύο παράγοντες που είναι:

- η δομή
- οι σχέσεις

Ένα δομημένο περιβάλλον αποτελείται από κανόνες και ρουτίνες της μαθησιακής διαδικασίας που οι μαθητές πρέπει να μάθουν να τηρούν. Από την άλλη η ανάπτυξη των σχέσεων και της έννοιας της κοινωνίας μέσα στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος συμβάλλει στην αποτελεσματική διαχείριση της τάξης. Από τη πλευρά των εκπαιδευτικών, όταν δύο δάσκαλοι δουλεύουν μέσα στον ίδιο χώρο θα πρέπει οι ρόλοι τους και οι κανόνες να είναι ξεκάθαροι (Gately & Gately, 2001).

Στο αρχικό στάδιο υπάρχει η πιθανότητα ο δάσκαλος ειδικής αγωγής να υιοθετεί τον ρόλο του «διαχειριστή της συμπεριφοράς» για τα παιδιά ώστε ο άλλος δάσκαλος να μπορέσει να διδάσκει. Στο επόμενο στάδιο, ο δάσκαλος γενικής αγωγής υιοθετεί το ρόλο του «αρχηγού-διαχειριστή της συμπεριφοράς» (Gately, & Gately, 2001).

Καθώς οι δύο δάσκαλοι προχωρούν τη σχέση τους σε επόμενο επίπεδο αναπτύσσεται μια μεγαλύτερη τήρηση των κανόνων και των συνηθειών για την τάξη. Στο στάδιο της συνεργασίας και οι δύο δάσκαλοι συμμετέχουν στη δημιουργία και στην ανάπτυξη ενός συστήματος διαχείρισης της συμπεριφοράς μέσα στη τάξη που να βοηθά όλους τους μαθητές. Το όγδοο και τελευταίο στοιχείο για την ύπαρξη σχέσεων συνδιδασκαλίας, είναι η αξιολόγηση. Η αξιολόγηση μέσα σε μια τάξη συνδιδασκαλίας αφορά την ανάπτυξη συστημάτων ατομικής αξιολόγησης, τη ρύθμιση των δεδομένων και των προσδοκιών, ενώ διατηρείται η ακεραιότητα των μαθημάτων (Gately, & Gately, 2001).

Στην αρχή, τα ρυθμιστικά μέτρα εξετάζουν τις γνώσεις του μαθητή σε συγκεκριμένο περιεχόμενο και συγκεκριμένες γνώσεις. Σε επόμενο στάδιο οι εκπαιδευτικοί ψάχνουν μορφές πιο εναλλακτικές για την αξιολόγησή τους ώστε να έχουν μια πιο ποιοτική και έγκυρη αξιολόγηση. Στο στάδιο της συνεργασίας, και οι δύο δάσκαλοι έχουν την ανάγκη για ποικιλία στις επιλογές όταν αξιολογούν την πρόοδο των μαθητών τους. Αυτό μπορεί να σημαίνει μία εξατομίκευση στις βαθμολογικές διαδικασίες για όλους τους μαθητές, η χρήση τόσο αντικειμενικών και υποκειμενικών κριτηρίων για τη βαθμολόγηση αλλά και συγκεκριμένες διαδικασίες καταγραφής της προόδου (Gately, & Gately, 2001).

Και οι δύο δάσκαλοι συζητούν τρόπους για να εντάξουν τους στόχους μέσα στα Εξατομικευμένα προγράμματα σπουδών των μαθητών τους. Ωστόσο, ένας σημαντικός παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος παράλληλης στήριξης- συνδιδασκαλίας είναι και η σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών. Για το λόγο αυτό τα τελευταία χρόνια και μέσα από διάφορες έρευνες έγινε αντιληπτό πως η συμπεριφορά και οι απόψεις ενός εκπαιδευτικού επηρεάζουν τη συμπεριφορά του στην τάξη αλλά και την πρακτική του μέσα σε αυτήν (McCormick, et al., 2001).

Αυτό που είναι σημαντικότερο για μια επιτυχή σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών στα προγράμματα παράλληλης στήριξης είναι ο βαθμός στον οποίο οι δάσκαλοι έχουν κοινά στοιχεία όσον αφορά τις φιλοσοφικές πεποιθήσεις, τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τα γνωρίσματα, ή το επαγγελματικό ύψος τους (McCormick, et al., 2001).

Τέλος, ο διαχωρισμός των ρόλων μέσα στη σχολική κοινότητα μπορεί να επηρεάσει τη στήριξη των παιδιών είτε θετικά, όπου είναι και το επιθυμητό, είτε αρνητικά (Ebersold, 2003). Όταν υπάρχει μια σαφής κατανομή των ρόλων αλλά και μια σωστή και υπεύθυνη συνεργασία όλων των ειδικοτήτων που υπάρχουν στη σχολική κοινότητα τότε θα υλοποιηθεί και θα επιτευχθεί το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης ενώ αντίθετα αν δεν υπάρχουν όλα αυτά δεν θα πραγματοποιηθεί τίποτα με επιτυχία και οι μόνοι που θα ζημιωθούν θα είναι τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

3.3. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Στα προγράμματα συνεκπαίδευσης, ένα σημαντικό στοιχείο είναι η συνεργασία τόσο των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, όσο και μεταξύ των μαθητών. Όσον αφορά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η συνεκπαίδευσή τους σχετίζεται με την συλλογική υπευθυνότητα ολόκληρης της σχολικής κοινότητας και όχι μόνο του δασκάλου της τάξης ή του ειδικού δασκάλου.

Ο διαχωρισμός των ρόλων των εκπαιδευτικών και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών μέσα στη σχολική κοινότητα μπορεί να επηρεάσει τη συνεκπαίδευση των παιδιών είτε θετικά, που είναι και το επιθυμητό, είτε αρνητικά. Όταν υπάρχει μια σαφής κατανομή των ρόλων αλλά και μια σωστή και υπεύθυνη συνεργασία όλων των ειδικοτήτων που υπάρχουν στη σχολική κοινότητα τότε θα υλοποιηθεί και θα επιτευχθεί το πρόγραμμα της συνεκπαίδευσης, ενώ αντίθετα αν δεν υπάρχουν όλα αυτά δεν θα πραγματοποιηθεί τίποτα με επιτυχία και ο μόνος που θα ζημιωθεί θα είναι το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Τάφα, 1998).

Το γεγονός αυτό παρατηρήθηκε και μέσα από μια έρευνα που έγινε στην Γαλλία σε δασκάλους που εργάζονταν σε σχολεία που χρησιμοποιούσαν την συνεκπαίδευση, παρατηρήθηκε το γεγονός του μη σαφούς διαχωρισμού των ρόλων, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται από την μια πλευρά η σωστή λειτουργία του προγράμματος της συνεκπαίδευσης και η συνεργασία τους αλλά και από την άλλη υπήρχε έντονη ανησυχία από την πλευρά των γονέων για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος αυτού (Ebersold, S., 2003).

Σχετικά με τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κάνουν συζητήσεις με τους μαθητές έτσι ώστε να μην ξεχωρίζουν τον συμμαθητή τους εξαιτίας των γνωστικών, συμπεριφορικών ή ακόμα και των εξωτερικών του διαφορών. Επίσης, μια ακόμα αρμοδιότητα του εκπαιδευτικού είναι να αναγνωρίζει τα κατορθώματα του παιδιού με ιδιαιτερότητες με εμφανείς τρόπους (Σούλης, 2008).

Στο σημείο αυτό θα περιγράψουμε ένα πολύ ενδιαφέρον πρόγραμμα που έλαβε μέρος στην Αγγλία από το Πανεπιστήμιο του Manchester και αφορούσε τη συνεργασία των εκπαιδευτικών που δούλευαν σε σχολεία με συνεκπαίδευση με μια ομάδα του Πανεπιστημίου στην οποία συμπεριλαμβάνονταν φοιτητές αλλά και πανεπιστημιακοί καθηγητές. Μέσα από αυτό το πρόγραμμα οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους, αλλά και οι πανεπιστημιακοί, ήρθαν σε συνεργασία και συζητούσαν τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούσαν για τα παιδιά που είχαν αναλάβει. Μέσα από αυτές τις συναντήσεις και τις συζητήσεις που έγιναν, αλλά και την ενημέρωση που δέχτηκαν για την κάθε περίπτωση παιδιού που είχαν, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν και για άλλες μεθόδους που χρησιμοποιούσαν συνάδελφοί τους και οι οποίες θα μπορούσαν να είναι αρκετά αποτελεσματικές και για τις δικές τους περιπτώσεις παιδιών. Αν και στην αρχή οι ίδιοι οι δάσκαλοι ήταν ιδιαίτερα επιφυλακτικοί για την συνεργασία αυτή, αλλά και για τον ρόλο που θα έπαιζαν οι πανεπιστημιακοί στο έργο τους, στην πορεία επωφελήθηκαν και ήταν αρκετά ανοιχτοί στην εξέλιξη τους προγράμματος αυτού (Ainscow, Howes, Farrell, & Frankham, 2003).

Σίγουρα, οι απαιτήσεις της συνεκπαίδευσης είναι αρκετές και έχουν επισημανθεί έντονα και επανειλημμένα οι αμφιβολίες των εκπαιδευτικών ως προς τη αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων αυτών στις παραδοσιακές συνθήκες διεξαγωγής του μαθήματος. Το μεγαλύτερο μέρος της κριτικής τους επικεντρώνεται στην ανεπάρκεια του χρόνου διδασκαλίας, στην πιθανή ακαταλληλότητα των προγραμμάτων, αλλά και στην πιθανή επιβάρυνση των υπόλοιπων μαθητών της τάξης. Ωστόσο, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών

αναφέρουν και την έλλειψη των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων που είναι βασικές για την επίτευξη προγραμμάτων συνεκπαίδευσης. Ωστόσο, ο μεγαλύτερος αριθμός των ελλείψεων των περισσότερων εκπαιδευτικών δεν αφορά τόσο τη θεματική της ειδικής Παιδαγωγικής όσο εκείνη της διδακτικής μεθοδολογίας, δηλαδή δεν συνδέεται με την ετοιμότητά τους σε σχέση με τις γνώσεις και τα εκπαιδευτικά προγράμματα αλλά με την ικανότητά τους να προσεγγίσουν διαφορετικά παιδιά με διαφορετικές μεθόδους (Σούλης, 2002).

Αυτό που χρειάζεται να γίνει κατανοητό είναι ότι όλοι οι μαθητές δεν μαθαίνουν με τον ίδιο ρυθμό και με τον ίδιο τρόπο και γι' αυτό χρειάζεται μια διαφορετική προσέγγιση των στόχων στο σχεδιασμό της διδασκαλίας και διαφορετική υποστηρικτική δομή. Ακόμα, αναφέρουν ως εμπόδια για τη συνεκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ,κτιριακές υποδομές των σχολείων και την έλλειψη των κατάλληλων εποπτικών μέσων (Τάφα, 1998).

Όμως ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε προγράμματα συνεκπαίδευσης είναι πολύ σημαντικός και σπουδαίος καθώς ο εκπαιδευτικός είναι ο μοχλός κινητοποίησης ενός τέτοιου προγράμματος. Η επιτυχία ή η αποτυχία του προγράμματος εξαρτάται από τον ίδιο. Για να επιτευχθεί η επιτυχία του προγράμματος χρειάζονται κοινοί στόχοι και σχέδια, άρα κατ' επέκταση νέες μέθοδοι συνεργασίας, κάτι που μέχρι σήμερα δεν συνέβαινε και πολύ. Αυτό απαιτεί τόσο οι εκπαιδευτικοί γενικής όσο και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής να αποκτήσουν νέες δεξιότητες σε τομείς όπως η οργάνωση, η συμβουλευτική και η επικοινωνία, δεξιότητες που από μόνες τους προϋποθέτουν συνεχή βελτίωση των εκπαιδευτικών (Saleh, 1998).

3.4. Συνεκπαίδευση και Ακαδημαϊκή Επίδοση

Η έρευνα στο χώρο της συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζει μια σαφή αποτελεσματικότητα των μοντέλων κοινής εκπαίδευσης τόσο για τους μαθητές με δυσκολίες όσο και για εκείνους της τυπικής ανάπτυξης.

Σε ακαδημαϊκό επίπεδο, οι μαθητές με ειδικές ανάγκες έχει διαπιστωθεί ότι παρουσιάζουν μεγαλύτερη πρόοδο σε δοκιμασίες επίδοσης, επίτευξη στόχων, υψηλότερη βαθμολογία, διαμόρφωση κινήτρων για μάθηση και θετικών στάσεων απέναντι στο σχολείο και την εκπαιδευτική διαδικασία (Salend, 1999). Αλλά και οι ακαδημαϊκές επιδράσεις της συνεκπαίδευσης στους μαθητές χωρίς ειδικές ανάγκες,

αποτελέσαν αντικείμενο εκτεταμένων ερευνών, καθώς συνιστούν σημαντικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα ή όχι της εφαρμογής του ενός σχολείου για όλους.

Σε μια έρευνα των Hunt et al. (1994) έγινε σύγκριση της επίδοσης στα μαθηματικά ανάμεσα σε 10 μαθητές που είχαν στην τάξη τους συμμαθητή με ειδικές ανάγκες και σε 10 μαθητές που δε βίωναν αυτή τη συνθήκη στο εκπαιδευτικό τους περιβάλλον. Βρέθηκε ότι και οι δύο ομάδες μαθητών παρουσίασαν πρόοδο στο συγκεκριμένο αντικείμενο, ανεξάρτητα με το αν φοιτούσαν σε τάξη συνεκπαίδευσης ή όχι.

Σε έρευνα των Hollowood et al. (1994) ερευνήθηκε το ποσοστό του διδακτικού χρόνου και της προσοχής του εκπαιδευτικού που αφιερώνονταν στους μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης στα πλαίσια του ενός σχολείου για όλα τα παιδιά. Βρέθηκε ότι η φοίτηση μαθητών με σοβαρές δυσκολίες μάθησης στη γενική τάξη δεν επηρέαζε αρνητικά το διδακτικό χρόνο και την απαιτούμενη προσοχή από την πλευρά του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης και επιπλέον τα ποσοστά διακοπών κατά τη διάρκεια του μαθήματος ήταν παρόμοια με εκείνα των γενικών τάξεων, όπου δε φοιτούσαν μαθητές με σοβαρές ειδικές ανάγκες (Salend, 1999).

Οι Banerji & Dailey (1995) έδειξαν ότι μετά από τρεις μήνες εφαρμογής της συνεκπαίδευσης η πρόοδος των μαθητών με ειδικές ανάγκες ήταν αντίστοιχη με εκείνη των συμμαθητών τους χωρίς δυσκολίες μάθησης

Σύμφωνα και με τους Baker & Zigmond (1995), αν και τα προγράμματα κοινής εκπαίδευσης δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να επωφεληθούν από το κοινό εκπαιδευτικό αναλυτικό πρόγραμμα, η πλήρης κάλυψη των ειδικών ακαδημαϊκών αναγκών τους δεν είναι εφικτή αν δεν υπάρχει ειδικά σχεδιασμένη διδασκαλία.

Η σύγκριση του ενός σχολείου για όλους με άλλα μοντέλα εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί αντικείμενο μελέτης αρκετών ερευνών. Ο Marston (1996), σύγκρινε τις εξής τρεις περιπτώσεις:

- (α) 33 περιπτώσεις μόνιμης φοίτησης σε γενική τάξη με συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής,
- (β) 36 περιπτώσεις συνδυασμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, κατά το οποίο οι εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής αγωγής συνεργάζονταν για την πορεία του μαθητή

στη γενική τάξη με παράλληλη στήριξη από το δάσκαλο ειδικής αγωγής εκτός τάξης για περιορισμένες διδακτικές ώρες

- (γ) 171 περιπτώσεις εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος για τις ανάγκες του οποίου οι μαθητές έφευγαν από τη γενική τάξη για αρκετές ώρες, προκειμένου να δεχθούν στήριξη από ο δάσκαλο ειδικής αγωγής, ο οποίος δε συνεργαζόταν σε κανένα επίπεδο με το δάσκαλο της γενικής τάξης.

Τα ευρήματά του έδειξαν ότι τα συνδυασμένα προγράμματα διδασκαλίας παρείχαν μεγαλύτερα οφέλη στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως προς την αναγνωστική επίδοση σε σχέση με τους μαθητές που φοιτούσαν μόνο μέσα στη γενική τάξη ή μόνο εκτός αυτής. Αυτό ίσως θα μπορούσε να ερμηνευθεί, λαμβάνοντας υπόψη ότι καμία προσπάθεια απόλυτης συνεκπαίδευσης δεν μπορεί να επιτευχθεί αν δεν υπάρχει προηγουμένως στήριξη του μαθητή με ειδικές ανάγκες, η οποία σταδιακά περιορίζεται μέχρι να φτάσει –εφόσον είναι εφικτό– στην ανεξάρτητη συμμετοχή του μαθητή στη γενική τάξη.

Πολλοί ερευνητές έχουν ανακαλύψει ότι και τα κοινωνικά οφέλη της συνεκπαίδευσης μέσω της αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους είναι εξίσου σημαντικά και συχνά οδηγούν σε ακαδημαϊκή πρόοδο. Οι Brinker & Thorpe (1984) αναφέρουν το ρυθμό ανάπτυξης των αλληλεπιδράσεων μεταξύ συνομηλίκων ως ένδειξη επιτυχίας στην επίτευξη των ακαδημαϊκών στόχων των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα (Katz & Mirenda, 2002).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφαλαίο 4 : Μεθοδολογία

4.1. Σκοπός

Η ερευνά έχει σκοπό να περιγράψει και να αναλύσει την κοινωνική ένταξη ενός παιδιού με αυτισμό και ενός με κινητικές αναπηρίες στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης.

4.2. Δείγμα

Στην ερευνά συμμετείχαν 6 παιδιά , 3 με παρ/λη στήριξη και 3 χωρίς παλλ/λη στήριξη από 3 σχολεία. Τα 4 ήταν στο νηπιαγωγείο και τα 2 στην δευτέρα δημοτικού .Τα παιδιά με παράλληλη είχαν τα 2 αυτισμό και το άλλο κινητικές δυσκολίες.

4.3. Εργαλεία

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκαν ένα συνδυασμός μεθόδων. Το κοινωνιόγραμμα , η συστηματική παρατήρηση και η δομημένες συνεντεύξεις.

Το κοινωνιόγραμμα είναι μια διαγραμματική αναπαράσταση της μελέτης 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 (Varma and 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 .

Η συνέντευξη χρησιμοποιείται για να συλλεχθούν ποιοτικά στοιχεία . Σύμφωνα με τον Robson (2007),χρησιμοποιείται ευρύτερα στην κοινωνική έρευνα και υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τύποι συνεντεύξεων .

Η πλήρως δομημένη συνέντευξη περιέχει προκαθορισμένες ερωτήσεις με προκαθορισμένη διατύπωση και διάταξη .Η ύπαρξη ανοιχτών ερωτήσεων είναι το μοναδικό διαφοροποιητικό στοιχείο που διαφοροποιεί αυτόν τον τύπο συνέντευξης από τα ερωτηματολόγια.

Η ημιδομημένη συνέντευξη έχει επίσης προκαθορισμένες ερωτήσεις , ο ερευνητής όμως έχει τη δυνατότητα να τροποποιήσει την διάταξη τους ανάλογα με την αντίληψη του για το τι θεωρεί καλύτερο. Στο άλλο άκρο , η μη δομημένη συνέντευξη μπορεί να πλήρως άτυπη. Ο συνέντευξης επιτρέπει την ανάπτυξη στις συζητήσεις σε μια πιο γενική περιοχή που τον ενδιαφέρει.

Η παρατήρηση μπορεί να οριστεί ως ένα είδος βιωματικής μάθησης σήμερα, αφού πρόκειται για βιωματική προσέγγιση των γεγονότων, όπου ο φοιτητής/ερευνητής γίνεται μέλος μιας κοινότητας, παρατηρεί γεγονότα και κατανοεί αξίες, στάσεις και γνώμες της ομάδας που μελετά. Επιπλέον με την παρατήρηση δίνεται η δυνατότητα στον φοιτητή/ερευνητή να αναμειχθεί σε κοινωνικές και πολιτισμικές δραστηριότητες μιας σχολικής κοινότητας, να σχηματίσει εικόνες και να διατυπώσει υποθέσεις. Η παρατήρηση συναντάται συνήθως σε μελέτες περίπτωσης, όπου μελετάται μία ομάδα ή ένα γεγονός. Η έμφαση δίνεται στην ερμηνεία (Bell, 1997: 31-32 & 169-179).

Η εκπαιδευτική έρευνα διακρίνει δύο είδη παρατήρησης:

- Δομημένη - Συμμετοχική παρατήρηση (μέθοδος απόκτησης πληροφοριών όπου ο ερευνητής παρατηρεί και καταγράφει δραστηριότητες ή λεκτικές και μη λεκτικές αντιδράσεις συμμετέχοντας ταυτόχρονα σε αυτές).
- Ημιδομημένη - Μη συμμετοχική παρατήρηση (μέθοδος απόκτησης πληροφοριών όπου ο ερευνητής παρατηρεί και καταγράφει δραστηριότητες, αλλά δεν παίρνει μέρος σε αυτές).

4.4. Διαδικασία συλλογή δεδομένων

Η διαδικασία για την συλλογή δεδομένων ήταν ίδια για όλες τις μελέτες περίπτωσης. Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε σε 6 παιδιά από 3 σχολεία. Στο κάθε σχολείο παρακολουθήσαμε 2 παιδιά, ένα με παράλληλη στήριξη και ένα χωρίς. Η διαδικασία πραγματοποιήθηκε σε 2 στάδια.

4.5. Ανάλυση

Το πρώτο στάδιο πραγματοποιήθηκε μια πρώτη επίσκεψη στα σχολεία, Νοέμβριο- Δεκέμβριο 2012, ώστε να υπάρξει μια γνωριμία τόσο με της εκπαιδευτικούς γενική αγωγή και τις εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης, όσο και με τα παιδιά με ειδικές ανάγκες που έχουν παράλληλη στήριξη. Ταυτόχρονα συνέλλεξα δεδομένα αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών (βλέπετε παράρτημα 1). Στην συνέχεια, με σκοπό να πραγματοποιηθούν τα κοινωνιογράμματα της κάθε τάξης και από τα τρία σχολεία (βλέπετε παράρτημα 2) ρώτησα και τα τρία παιδιά ξεχωριστά να μου πουν από ένα μέχρι πέντε ονόματα παιδιών που είναι φίλοι τους στην τάξη. Η ίδια διαδικασία πραγματοποιήθηκε και στα τρία σχολεία που συμμετείχαν στην ερευνά κατά την χρονική περίοδο του Μάιου 2013 έτσι ώστε να εξετάσω αν παρουσιάστηκαν διαφορές στις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών με παράλληλη στήριξη στο τέλος της χρονίας σε σχέση με την περίοδο του Νοέμβριο- Δεκέμβριο 2012.

Το δεύτερο στάδιο της έρευνας διεξήχθη την ίδια χρονική περίοδο που συνέλλεξα τα δεδομένα που χρειαζόμουν για την κατασκευή του κοινωνιογράμματος. Στο στάδιο αυτό πραγματοποιήθηκε παρατήρηση κατά την διάρκεια του διαλείμματος δύο παιδιών από το κάθε σχολείο. (βλέπετε παράρτημα 3). Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποίησα τρεις πεντάλεπτες παρατηρήσεις του κάθε παιδιού στο διάλειμμα α δύο παιδιά που παρατήρησα από κάθε σχολείο ήταν το ένα το παιδί της παράλληλης στήριξης και το άλλο ένα παιδί από την ίδια τάξη και του ίδιου φύλου με το παιδί της παράλληλης. Για παράδειγμα, στο νηπιαγωγείο παρατηρεί τον Κωνσταντίνο, που ήταν το παιδί της παράλληλης στήριξης και ένα άλλο αγόρι από την ίδια τάξη, τον Γιάννη. Οι πεντάλεπτες παρατηρήσεις δεν έγιναν η μία αμέσως από την άλλη, αλλά άφηνα να μεσολαβήσει ένα μικρό χρονικό διάστημα μέχρι να ξεκινήσω εκ νέου την παρατήρηση.

Σκοπός των παρατηρήσεων ήταν να παρατηρήσω τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών με παράλληλη στήριξη σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά .Γι αυτόν τον λόγο παρατήρησα άλλα τρία παιδιά χωρίς παράλληλη στήριξη , ένα από κάθε τάξη του ίδιου φύλου με τα παιδιά της παράλληλης .Ακόμα, σε κάθε παρατήρηση που πραγματοποίησα στόχος μου ήταν να εξετάσω τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών είτε με τους συμμαθητή του είτε με κάποιον εκπαιδευτικό(είτε της γενικής αγωγής , είτε της παράλληλης στήριξης) είτε αν τα παιδιά έμεναν μόνα τους και δεν είχαν αλληλεπιδράσεις με άλλους (Παράρτημα 3).

Το συγκεκριμένο κομμάτι της έρευνας πραγματοποιήθηκε ακριβώς με τον ίδιο τρόπο και την χρονική περίοδο Μάιου 2013 έτσι ώστε να εξετάσουμε αν τα αποτελέσματα ήταν διαφορετικά στο τέλος της σχολικής χρονιάς σε σχέση με την πρώτη φορά που πραγματοποίησα αυτό το κόμματο της έρευνας.

Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα

5.1. Κοινωνιομετρικά αποτελέσματα στην τάξη

Η υλοποίηση των κοινωνιογραμμάτων της κάθε μελέτης περίπτωσης και των τριών σχολείων καθώς και η συστηματική παρατήρηση των παιδιών κατά την διάρκεια του διαλείμματος πραγματοποιήθηκε σε δυο στάδια , την περίοδο του Νοεμβρίου –Δεκεμβρίου 2012 και την περίοδο του Μάιου 2013.

Α' Φάσης παρατήρησης – κοινωνιογράμματα :

Κατά το πρώτο στάδιο πραγματοποιήθηκε κοινωνιομετρικό τεστ στην τάξη του Δημοτικού άλλα και στα νηπιαγωγεία προκειμένου να γίνει αντιληπτός ο βαθμός κατά τον οποίο έχουν ενταχθεί κοινωνικά τα παιδιά με παράλληλη στήριξη στην σχολική τάξη. Τα αποτελέσματα του συγκεκριμένου κοινωνιομετρικού τεστ παρατίθενται συγκεντρωτικά στον παρακάτω πίνακα.

	Πλήθος	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση
Παιδιά τυπικής ανάπτυξης	49	4,71	1,87
Παιδιά με παρ/λη στήριξη	3	6,33	4,51

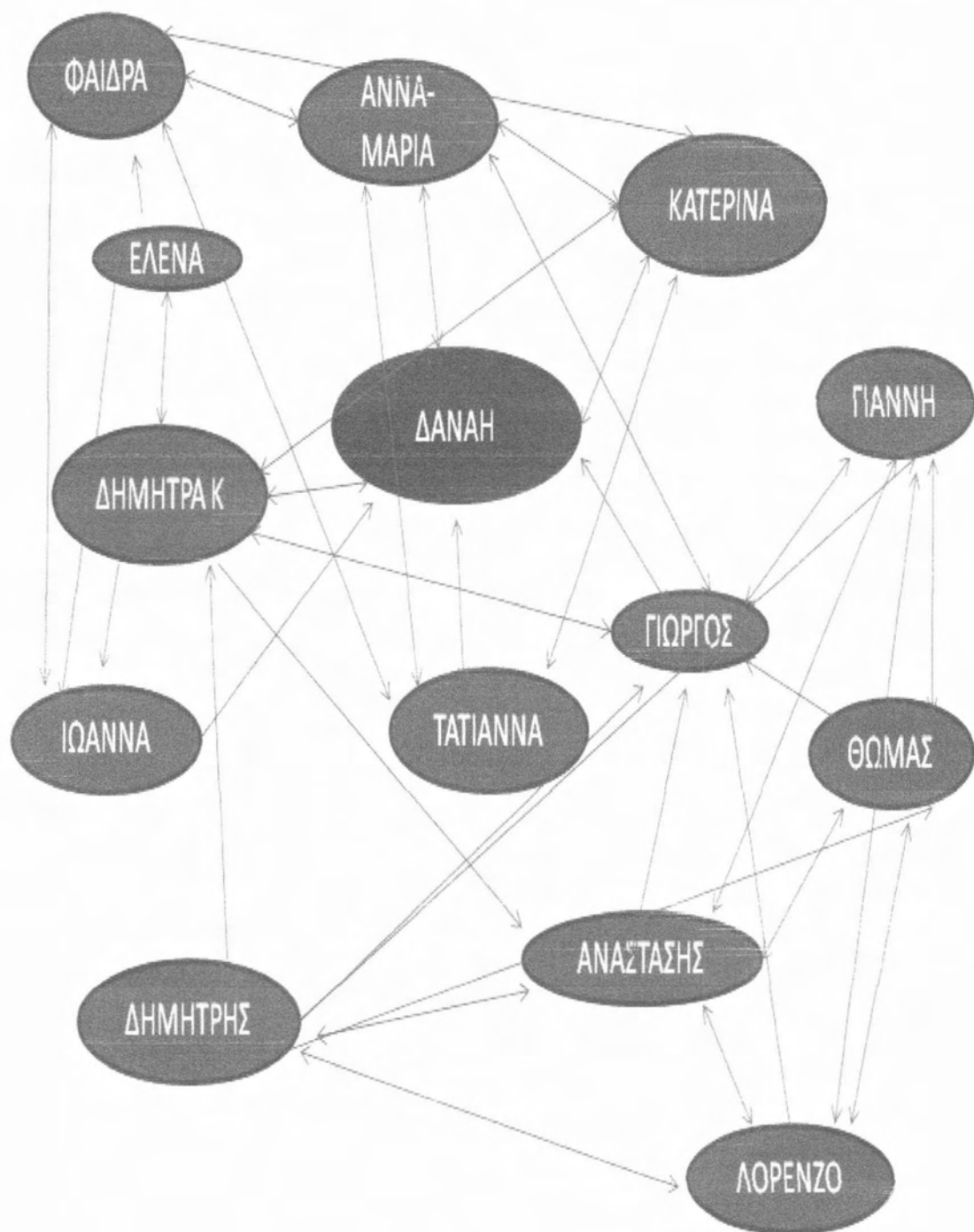
Ο παραπάνω πίνακας μας παρουσιάζει τους ψήφους των παιδιών μέσα από τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τα κοινωνιογράμματα. Ο πίνακας δείχνει τον μέσο όρο των ψήφων που συγκέντρωσαν τα παιδιά με παράλληλη στήριξη , που είναι 3 και τα παιδιά χωρίς παράλληλη στήριξη που είναι 49 στο σύνολο. Συγκινώντας τα τρία παιδιά με παράλληλη και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης , βλέπουμε ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης έλαβαν κατά μέσο όρο 4,71 υποδείξεις με τυπική απόκλιση 1,87 ενώ τα παιδιά με ΕΕΑ (παρ/λη στήριξη) έλαβαν κατά μέσο όρο 6,33 υποδείξεις με τυπική απόκλιση 4,51. ΟΙ υψηλότερος μέσος όρος των παιδιών με ΕΕΑ οφείλεται στο γεγονός ότι ένα συγκεκριμένο παιδί (Θανάσης, παιδί με αυτισμό στο 2^ο Δημ. Λάρισας) έλαβε 11 ψήφους (τα άλλα δύο παιδιά με ΕΕΑ έλαβαν: Δανάη 6 ψήφους και Κωνσταντίνος 2 ψήφους).

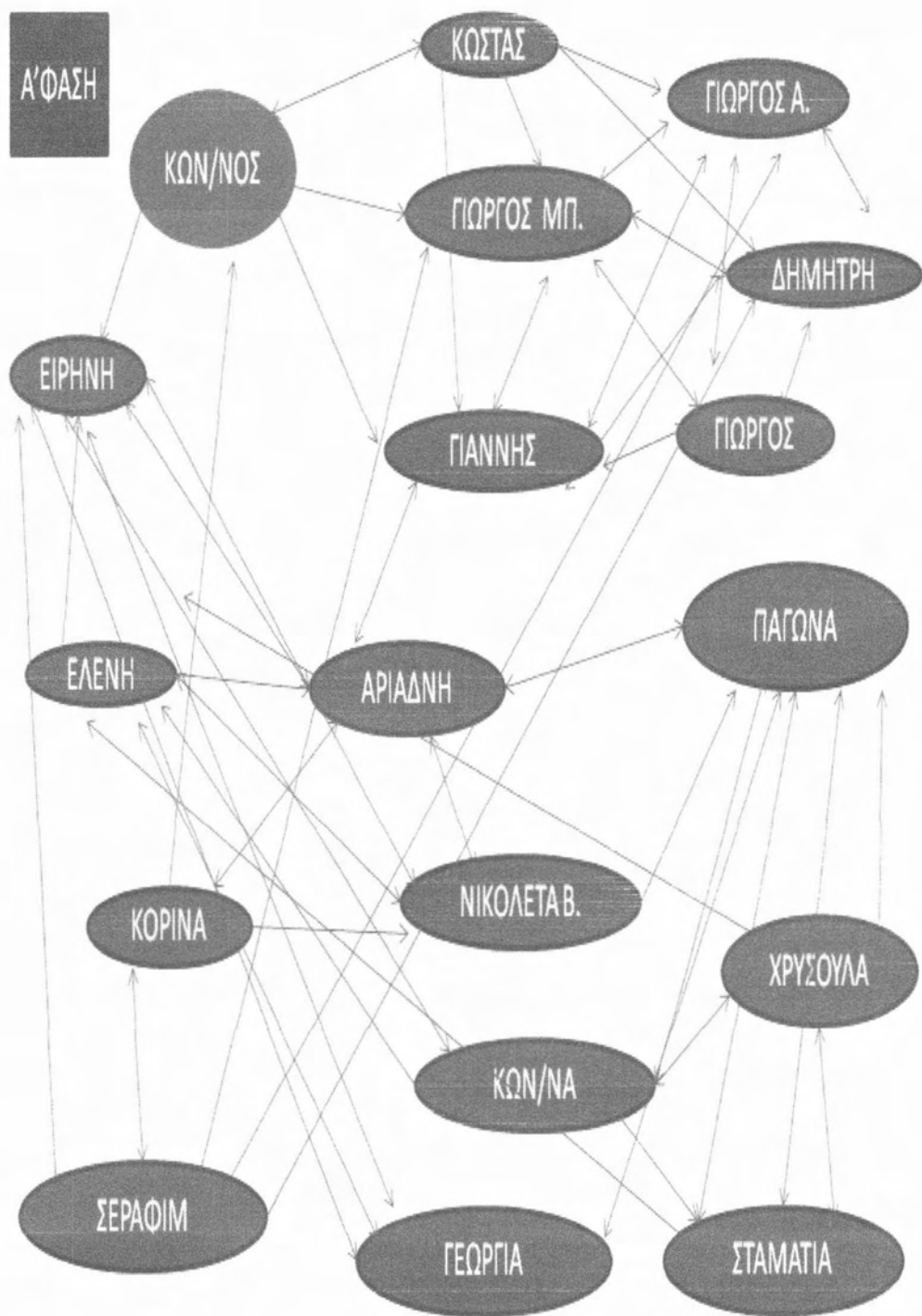
Με την βοήθεια των κοινωνιογραμμάτων της κάθε μελέτης περίπτωσης μπορούμε να παρατηρήσουμε τις ψήφους των κάθε παιδιών με παράλληλη στήριξη ξεχωριστά.

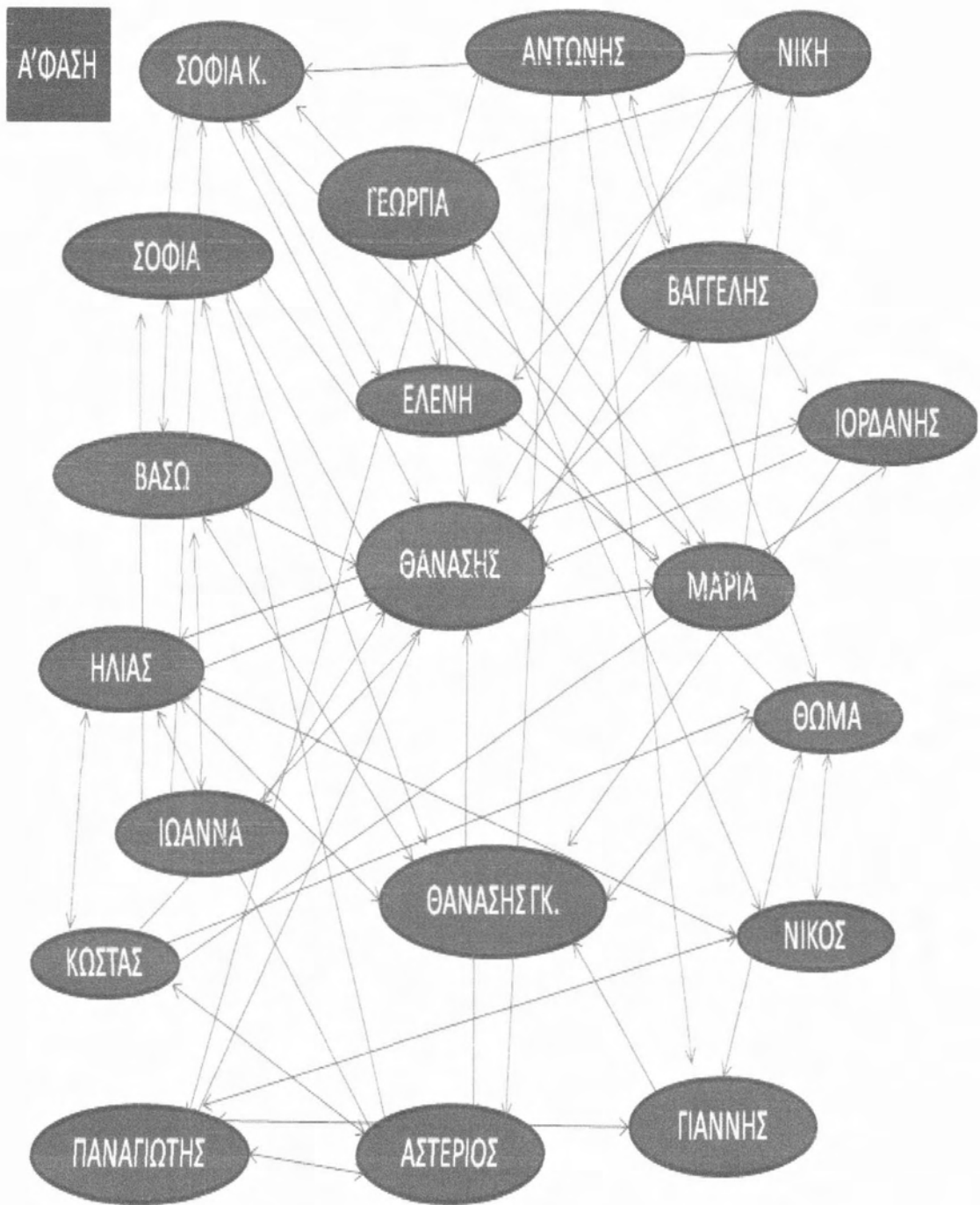
Συγκεκριμένα , στο κοινωνιόγραμμα της πρώτης μελέτης περίπτωσης(βλέπετε παρακάτω) , το παιδί της παράλληλης στήριξης **ο Κων/νος** έχει ψηφίσει ως φίλους του τον Γιώργο , τον Γιάννη Μπ., την Ειρήνη και τον Κώστα. Ενώ τον Κων/νος τον ψηφίσαν μόνο 2 άτομα , η Κορίνα και ο Κώστας.

Στην δεύτερη μελέτη περίπτωσης (βλέπετε παρακάτω) το παιδί της παράλληλης στήριξης **η Δανάη** ψήφισε τον Γιώργο, την Δήμητρα Κ. , την Άννα –Μαρία , την Κατερίνα και την Τατιάνα. Την Δανάη την ψηφίσαν τα ίδια παιδιά και η Ιωάννα , που αυτό σημαίνει ότι η Ιωάννα συμπαθεί την Δανάη και θα ήθελε να κάνει παρέα μαζί της .

Στην τρίτης μελέτη περίπτωσης (βλέπετε παρακάτω) το παιδί της παράλληλης στήριξης **ο Θανάσης** ψήφισε τον Βαγγέλη , την Σοφία , την Βάσω , την Ιωάννα και την Μαρία , ενώ ψηφίστηκε από αρκετό αριθμό παιδιών , 11 στο σύνολο.







5.2.Κοινωνιομετρικά αποτελέσματα στην τάξη

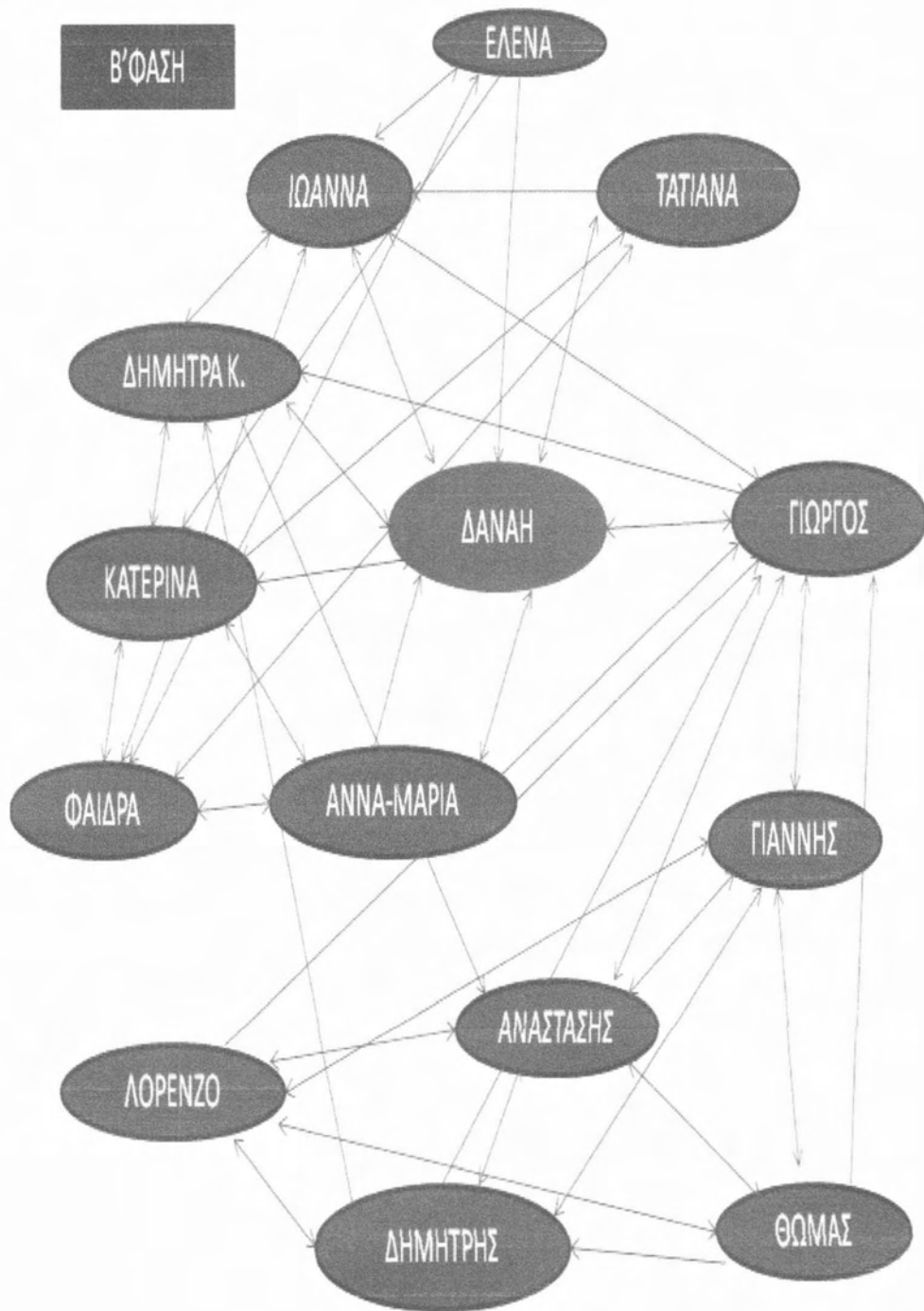
Β' Φάσης:

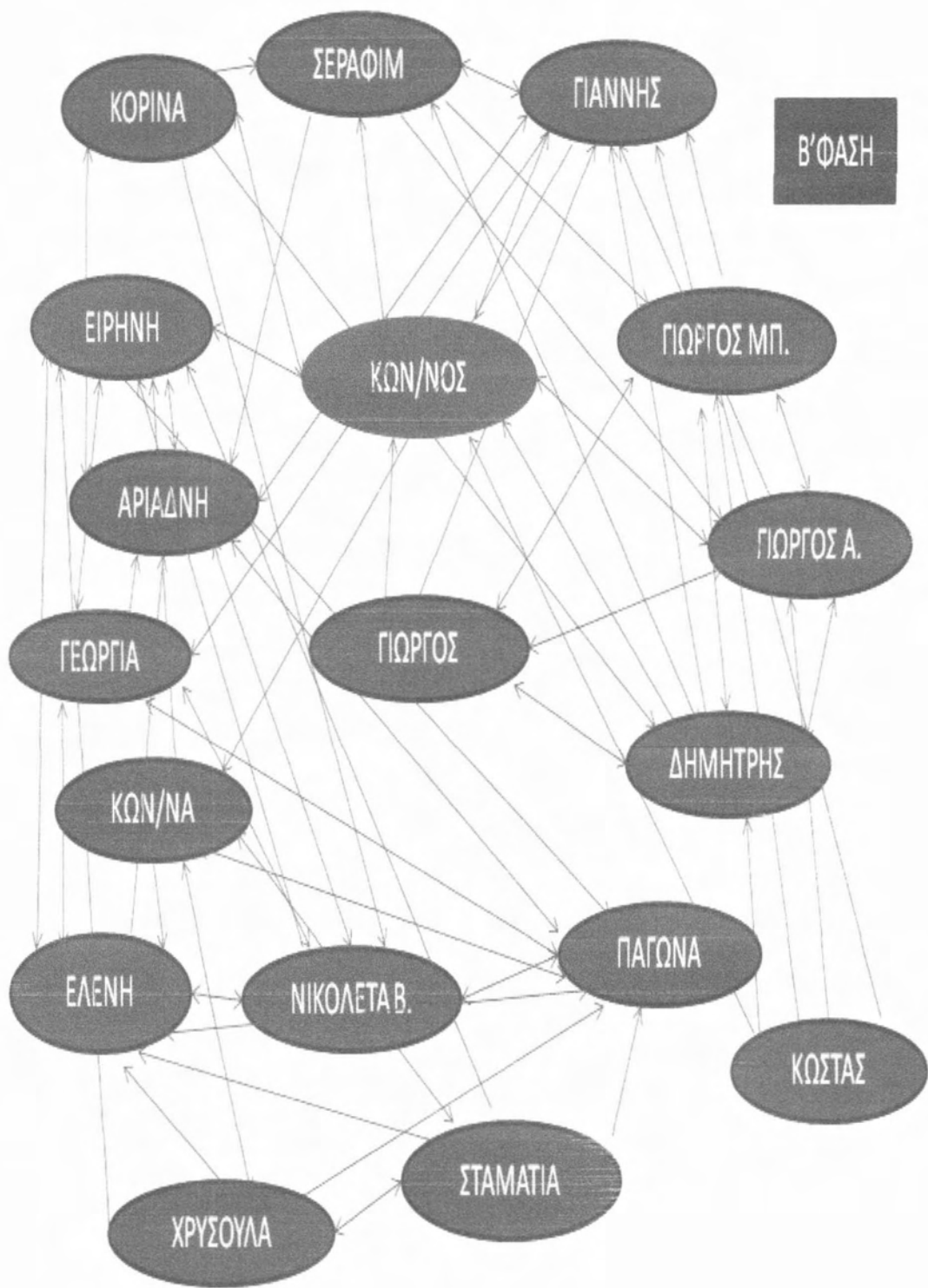
Κατά την δεύτερη φάση πραγματοποιήθηκε η ίδια ακριβώς διαδικασία με το πρώτο στάδιο. Ο σκοπός ήταν να διαπιστωθεί το αν επετεύχθη η κοινωνική ένταξη του παιδιού στην σχολική τάξη. Τα αποτελέσματα των δυο τάξεων παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

	Πλήθος	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση
Παιδιά τυπικής ανάπτυξης	49	4,80	2,04
Παιδιά με παρ/λη στήριξη	3	8,00	1,73

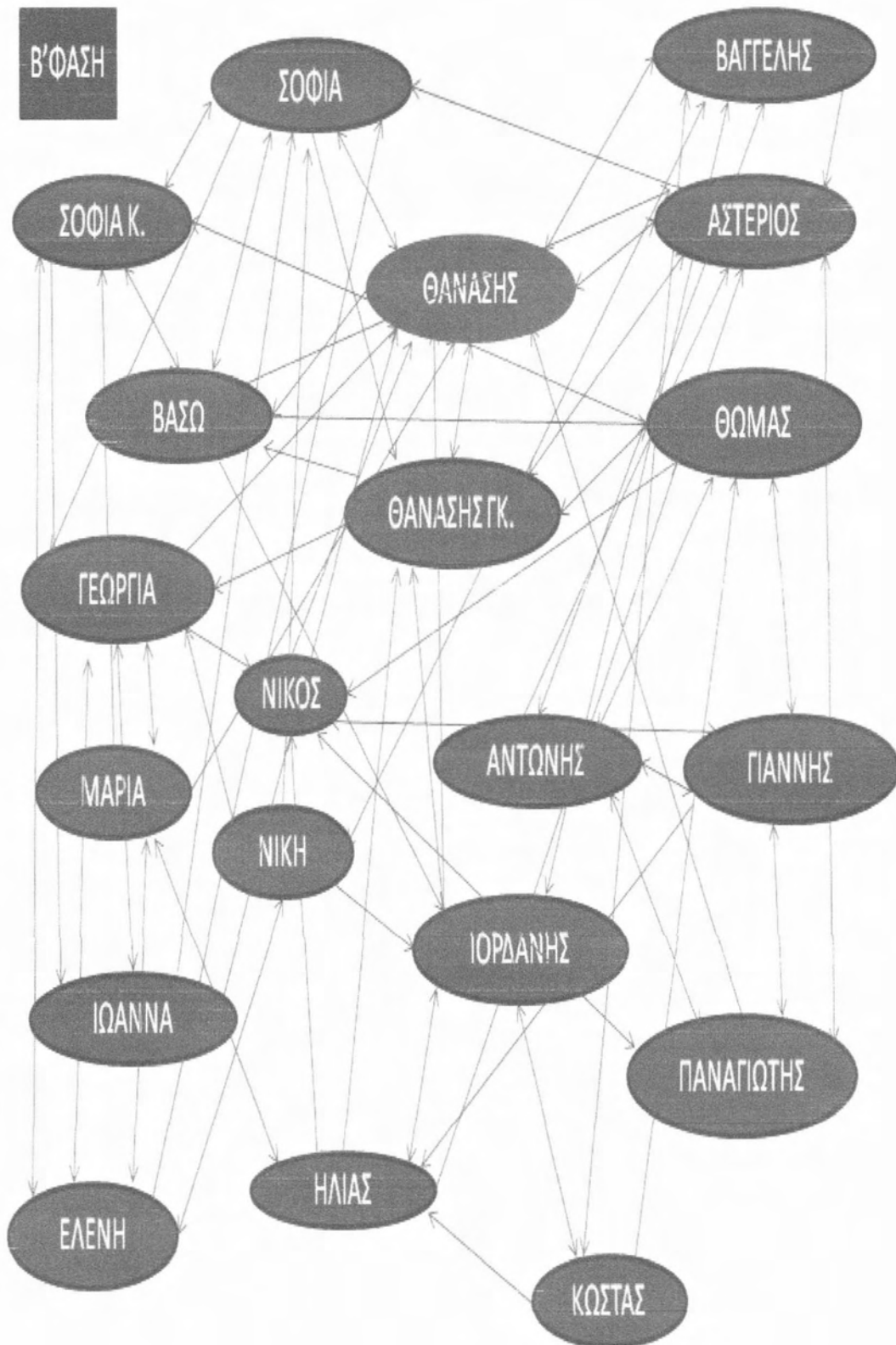
Ο παραπάνω πίνακας μας παρουσιάζει τις ψήφους των παιδιών μέσα από τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τα κοινωνιογράμματα κατά το δεύτερο στάδιο της παρατήρησης. Στον πίνακα ο μέσος όρος των ψήφων των παιδιών με παράλληλη στήριξη που είναι 3 και ο μέσος όρος των ψήφων των παιδιών χωρίς παράλληλη στήριξη που ήταν 49 συνολικά. Όπως παρατηρούμε στο πίνακα στο δεύτερο στάδιο της παρατήρησης μας τα παιδιά με παράλληλη στήριξη έλαβαν αρκετούς ψήφους σε σχέση με τα παιδιά που δεν έχουν. Συγκεκριμένα, η Δανάη και ο Κωνσταντίνος έλαβαν 7 ψήφους ο καθένας ενώ ο Θανάσης (αυτιστικό παιδί από το 20 Δημοτικό Λάρισας) έλαβε 10 ψήφους!!!

Όπως και στο πρώτο στάδιο παρατήρησης, έτσι και στο δεύτερο στάδιο αν παρατηρήσουμε τα κοινωνιογράμματα της κάθε μελέτης περίπτωσης μπορούμε να δούμε. Στο κοινωνιογράμμα της πρώτης μελέτης περίπτωσης στο δεύτερο στάδιο (βλέπετε παρακάτω) ο **Κων/νος** ψήφισε τον Γιώργο Α., τον Γιάννη, τον Σεραφίμ, την Ειρήνη και την Κορίνα. Τον Κων/νο τον ψήφισαν ο Γιώργος, ο Γιώργος Α., ο Γιώργος Μπ., ο Γιάννης, ο Σεράφιμ και η Κορίνα. Στην δεύτερη μελέτη περίπτωσης (βλέπετε παρακάτω) το παιδί της παράλληλης στήριξης **η Δανάη** ψήφισε τον Γιώργο, την Ιωάννα, την Δήμητρα Κ., την Κατερίνα και την Τατιάνα. Την Δανάη την ψηφίσαν τα ίδια παιδιά και ακόμα η Άννα – Μαρία και η Έλενα. Στην τρίτης μελέτη περίπτωσης (βλέπετε παρακάτω) το παιδί της παράλληλης στήριξης **ο Θανάσης** ψήφισε τον Βαγγέλη, τον Θανάση Γκ., τον Αστέριο, την Σοφία, την Βάσω, ενώ ψηφίστηκε από αρκετό αριθμό παιδιών, 10 στο σύνολο.





Β'ΦΑΣΗ



5.3. Αποτελέσματα παρατήρησης στο διάλειμμα

A''Φάσης

	Αλληλεπίδραση με συμ/θητή που ξεκίνησε από το παιδί με ΠΣ (Φάση Α)	Αλληλεπίδραση με συμ/θητή που ξεκίνησε από συμ/θητή (Φάση Α)	Αλληλεπίδραση με δάσκαλο που ξεκίνησε από το παιδί με ΠΣ (Φάση Α)	Αλληλεπίδραση με δάσκαλο που ξεκίνησε από το δάσκαλο (Φάση Α)	Το παιδί με ΠΣ κάνει κάτι μόνο του (Φάση Α)
	M (TA)	M (TA)	M (TA)	M (TA)	M (TA)
Παιδιά με Παρ/λη στήριξη (N = 3)	18,33 (7,51)	20,33 (7,37)	9,67 (2,08)	12,00 (2,00)	29,67 (12,50)
Παιδιά Τυπικής Ανάπτυξης (N=3)	39,67 (5,51)	27,00 (3,46)	8,67 (0,58)	7,00 (2,65)	7,67 (3,22)

Ο πίνακας παραπάνω μας παρουσιάζει τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα από τις παρατηρήσεις στο διάλειμμα για όλες της μελέτες περίπτωσης τόσο για τα παιδιά με παράλληλη στήριξη όσο και για τα παιδιά χωρίς παράλληλη στήριξη. Όπως αναμέναμε, οι παρατηρήσεις στο διάλειμμα κατέδειξαν ότι τα παιδιά με ΠΣ είχαν σχετικά λιγότερη αλληλεπίδραση με άλλους συμμαθητές, περισσότερη αλληλεπίδραση με δάσκαλο, και βρέθηκαν να είναι περισσότερο μοναχικοί από τους 3 συμμαθητές τους με τυπική ανάπτυξη. Επιπλέον, σύμφωνα με τον πίνακα παρατηρούμε ότι τα παιδιά με παράλληλη στήριξη εμφανίζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στην κατηγορία «Το παιδί κάνει κάτι μόνο του» σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των παιδιών με παράλληλη στήριξη είναι 29,67, ενώ των παιδιών τυπικής ανάπτυξης είναι 7,67.

	Αλληλεπίδραση με συμ/θητή που ξεκίνησε από το παιδί με ΠΣ (Φάση Α)	Αλληλεπίδραση με συμ/θητή που ξεκίνησε από συμ/θητή (Φάση Α)	Αλληλεπίδραση με δάσκαλο που ξεκίνησε από το παιδί με ΠΣ (Φάση Α)	Αλληλεπίδραση με δάσκαλο που ξεκίνησε από το δάσκαλο (Φάση Α)	Το παιδί με ΠΣ κάνει κάτι μόνο του (Φάση Α)
Δανάη	26	26	9	12	17
Κωνσταντίνος	18	12	8	10	42
Θανάσης	11	23	12	14	30

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

Η πρώτη μελέτη περίπτωσης αποτελείται από τον Κων/νο, το παιδί της παράλληλης στήριξης. Ο Κων/νος είναι πέντε χρόνων και φοιτά σε τάξη του νηπιαγωγείου και έχει αυτισμό. Δεν ακολουθεί εξατομικευμένο πρόγραμμα καθώς είναι αρκετά συνεργάσιμο και ήσυχος και έτσι μπορεί να παρακολουθήσει το πρόγραμμα των παιδιών. Βεβαία υπάρχουν στιγμές που αφήνει τις δραστηριότητες στην μέση και κάνει τα δικά του, συνηθίζει να πει πάνω κάτω για λίγα λεπτά ή να τραγουδάει. Αυτό που είναι αξιοσημείωτο είναι ότι ακούει πολύ τις νηπιαγωγούς και της γενικής και της ειδική εκπαίδευσης. Τις συμβουλεύεται συνέχεια και ζητά επιβεβαίωση σχεδόν για ό,τι κάνει. Δεν έχει πολλούς φίλους και συνήθως κάθεται ή κάνει κάτι μόνος του αντί να κάθεται με τους συμμαθητές του.

Η δεύτερη περίπτωση αποτελείται από το παιδί με παράλληλη στήριξη την Δανάη. Η Δανάη είναι ένα παιδί με κινητικά προβλήματα. Ακόλουθοι κανονικά το πρόγραμμα της τάξης με την βοήθεια της εκπαιδευτικού παράλληλη στήριξης αλλά υπάρχουν και δραστηριότητες που κάνει εξατομικευμένα μόνο με την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης. Αντιμετωπίζει ορισμένα προβλήματα στο λόγο και γιατί συνήθως μιλάει αργά, ωστόσο μπορεί να επικοινωνήσει με τους άλλους. Κινείται με δυσκολία γι' αυτό χρειάζεται την βοήθεια της νηπιαγωγού. Παρ' όλα τα προβλήματα που αντιμετωπίζει φαίνεται πως δεν την επηρεάζουν στις επαφές της με τα υπόλοιπα συνομήλικα παιδιά καθώς η Δανάη είναι ένα πολύ κοινωνικό παιδί με αρκετές παρέες.

Η Τρίτη και τελείται μελέτη περίπτωση είναι ο Θανάσης. Ο Θανάσης έχει αυτισμό και φοιτά στην Δευτέρα δημοτικού. Παρακολουθεί κανονικά το πρόγραμμα της τάξης με την βοήθεια της νηπιαγωγού της παράλληλης στήριξης σε όσα μαθήματα τον δυσκολεύουν. Το αγαπημένο του μάθημα είναι τα μαθηματικά γι' αυτό προτιμάει να κάθεται μέσα στο διάλειμμα και να διαβάζει αντί να βγαίνει έξω με τους συμμαθητές του. Οι συμμαθητές του τον συμπαθούν αρκετά, του κάνουν παρέα και τον βοηθούν όταν χρειάζεται αλλά αυτός είναι αρκετά κλειστό παιδί και θέλει παρότρυνση.

5.4. Αποτελέσματα παρατήρησης στο διάλειμμα

B' Φάσης

	Αλληλεπίδραση με συμ/θητή που ξεκίνησε από το παιδί με ΠΣ (Φάση Β)	Αλληλεπίδραση με συμ/θητή που ξεκίνησε από συμ/θητή (Φάση Β)	Αλληλεπίδραση με δάσκαλο που ξεκίνησε από το παιδί με ΠΣ (Φάση Β)	Αλληλεπίδραση με δάσκαλο που ξεκίνησε από το δάσκαλο (Φάση Β)	Το παιδί με ΠΣ κάνει κάτι μόνο του (Φάση Β)
	M (TA)	M (TA)	M (TA)	M (TA)	M (TA)
Παιδιά με Παρ/λη στήριξη (N = 3)	17,67 (7,57)	22,67 (5,13)	12,00 (3,61)	13,33 (6,66)	24,33 (2,52)
Παιδιά Τυπικής Ανάπτυξης (N=3)	35,67 (5,8)	35,67 (5,13)	6,33 (3,21)	5,33 (2,52)	7,00 (5,2)

Ο πίνακας παραπάνω μας παρουσιάζει τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα από τις παρατηρήσεις στο διάλειμμα για όλες της μελέτες περίπτωσης τόσο για τα παιδιά με παράλληλη στήριξη όσο και για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης κατά την περίοδο του Μάιου. Όπως αναμέναμε, οι παρατηρήσεις κατέδειξαν ότι τα παιδιά με ΠΣ είχαν λιγότερη αλληλεπίδραση με άλλους συμμαθητές, περισσότερη αλληλεπίδραση με δάσκαλο, και βρέθηκαν να είναι περισσότερο μοναχικοί από τους 3 συμμαθητές τους με τυπική ανάπτυξη. Επιπλέον, σύμφωνα με τον πίνακα παρατηρούμε ότι τα παιδιά με παράλληλη στήριξη εμφανίζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στην κατηγορία «Το παιδί κάνει κάτι μόνο του» σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των παιδιών με παράλληλη στήριξη είναι 24,33, ενώ των παιδιών τυπικής ανάπτυξης είναι 7,00

	Αλληλεπίδραση με συμ/θητή που ξεκίνησε από το παιδί με ΠΣ (Φάση Β)	Αλληλεπίδραση με συμ/θητή που ξεκίνησε από συμ/θητή (Φάση Β)	Αλληλεπίδραση με δάσκαλο που ξεκίνησε από το παιδί με ΠΣ (Φάση Β)	Αλληλεπίδραση με δάσκαλο που ξεκίνησε από το δάσκαλο (Φάση Β)	Το παιδί με ΠΣ κάνει κάτι μόνο του (Φάση Β)
Δανάη	9	17	16	21	27
Κωνσταντίνος	23	27	9	9	22
Θανάσης	21	24	11	10	24

Ο παραπάνω πίνακας μας παρουσιάζει συνολικά τα αποτελέσματα της συστηματικής παρατήρησης στο διάλειμμα και των τριών παιδιών που έγιναν κατά την περίοδο το Μάιου .

Η πρώτη μελέτη περίπτωσης αφορά τον Κων/νο, το παιδί της παράλληλης στήριξης Ο Κων/νος από ότι φαίνεται κατά την παρατήρησης της δεύτερης φάσης έχει γίνει αρκετά αγαπητός από τα άλλα παιδιά , παίζει μαζί τους και αλληλεπιδρά.Βεβαία υπάρχουν στιγμές που αφήνει τις ομαδικές δραστηριότητες και προτιμάει να κάνει κάτι μόνος του. Συνεχίζει να ακούει πολύ τις νηπιαγωγούς και της γενικής και της ειδική εκπαίδευσης . Τis συμβουλεύεται συνεχεία και ζητά επιβεβαίωση σχεδόν για ότι κάνει.

Η δεύτερη περίπτωση αποτελείται από το παιδί με παράλληλη στήριξη την Δανάη . Η Δανάη έχει βελτιώσει το λόγο της και έτσι επικοινωνεί λίγο καλύτερα με τους άλλους. Κινείται ακόμα με δυσκολία γι' αυτό χρειάζεται την βοήθεια της νηπιαγωγού. Παρ' όλα τα προβλήματα που αντιμετωπίζει φαίνεται πως οι κοινωνικές τις σχέσεις έχουν βελτιωθεί και έχει κάνει και καινούργιες φίλιες.

Η Τρίτη και τελεία μελέτη περίπτωση είναι ο Θανάσης. Ο Θανάσης φαίνεται ότι έχει απόκτηση αυτοπεποίθηση και προτιμάει να συναναστρέφεται περισσότερο με της συνομήλικους του παρά με της εκπαιδευτικούς . Παρ' όλα αυτά παρακολουθεί κανονικά το πρόγραμμα της τάξης με την βοήθεια της νηπιαγωγού της παράλληλης στήριξης σε όσα μαθήματα τον δυσκολεύουν, προσπαθώντας να τα καταφέρει περισσότερο μόνος του. Συνεχίζει να του αρέσει να κάθεται μόνος του αλλά με μικρότερη συχνότητα.

Κεφάλαιο 6. Συζήτηση

Έχοντας υπόψη το κεφάλαιο των αποτελεσμάτων όλων των παρατηρήσεων που πραγματοποιήθηκαν για την διεξαγωγή της έρευνας μας , καταλήγουμε σε ορισμένα συμπεράσματα τα οποία παρατίθενται παρακάτω.

Παρατηρώντας προσεκτικά τα αποτελέσματα των κοινωνιογραμμάτων που πραγματοποιήθηκαν κατά την πρώτη και δεύτερη φάση της παρατήρησης μας προβαίνουμε στο συμπέρασμα πως τα παιδιά με παράλληλη στήριξη έχουν εμφανώς λιγότερες κοινωνικές σχέσεις και φιλίες σε σχέση με τα παιδιά χωρίς παράλληλη στήριξη κατά την περίοδο του Νοεμβρίου , ωστόσο παρατηρούμε ότι προς το τέλος της χρονιάς , στην παρατηρείς του Μάιου, οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών με παράλληλη στήριξη έχουν βελτιωθεί σημαντικά.

Στην πρώτη μελέτη περίπτωσης , το παιδί με παράλληλη στήριξη που είναι ο Κων/νο, έχει αυτισμό . Αυτό τον κάνει να δυσκολεύεται να αναπτύξει κοινωνικές σχέσεις με συνομήλικους του , καθώς αντιμετωπίζει πρόβλημα στον κοινωνικό – συναισθηματικό τομέα, στον τομέα της επικοινωνίας όπως και στον τομέα της σκέψης και της συμπεριφοράς. Παρόλα αυτά σύμφωνα με τα κοινωνιογράμματα και των δυο φάσεων φαίνεται ότι προσπαθεί να αναπτύξει φιλίες οι οποίες βελτιώνονται με την πάροδο της σχολικής χρονιάς.

Στην δεύτερη μελέτη περίπτωσης , το παιδί με παράλληλη στήριξη , η Δανάη έχει κινητικά προβλήματα . Τα προβλήματα που αντιμετωπίζει δεν φαίνεται να την επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό , καθώς πρόκειται για ένα κοινωνικό παιδί , όπως υποστηρίζει η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης . Όπως φαίνεται στα κοινωνιογράμματα και των δυο φάσεων η Δανάη αναπτύσσει φιλίες οι οποίες βελτιώνονται με την πάροδο της σχολικής χρονιάς, καθώς είναι πολύ αγαπητή από τα παιδιά, που την βοηθάμε όπου χρειάζεται .

Στην τρίτη μελέτη περίπτωση , το παιδί της παράλληλης στήριξης , ο Θανάσης, έχει αυτισμό. Σύμφωνα με το κοινωνιόγραμμα της πρώτης φάση ο Θανάσης προτιμάει να κάθεται μέσα στο διάλειμμα και να διαβάζει αντί να βγαίνει έξω με τους συμμαθητές του γιατί είναι αρκετά κλειστό παιδί. Οι συμμαθητές του τον συμπαθούν αρκετά , του κάνουν παρέα και τον βοηθούν όταν χρειάζεται αλλά αυτός θέλει παρότρυνση. Βεβαία η αυτοπεποίθησή του βελτιώνεται με σα στο σχολικό έτος όπως φαίνεται μέσα από το κοινωνιόγραμμα του Μάιου , αναπτύσσει φίλιες και προσπαθεί να κάνει πράγματα μόνος του χωρίς την βοήθεια της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης .

Προχωρώντας τώρα σε σύγκριση των τριών παιδιών που αποτελούν το δείγμα της έρευνας μας, παρατηρούμε ότι εμφανίζουν διαφορές στις κοινωνικές τους σχέσεις ανάλογα με τις ειδικές ανάγκες που αντιμετωπίζουν. Το πρόβλημα επικοινωνίας του Κων/νου όπως αναφέρθηκε παραπάνω , δεν τον εμποδίζει να αναπτύσσει φιλίες με τους συμμαθητές του. Το ίδιο φαίνεται ότι συμβαίνει και με την Δανάη οποία παρόλα τα κινητικά προβλήματα που αντιμετωπίζει έχει αναπτύξει κοινωνικές σχέσεις με τους συμμαθητές της καθώς είναι πολύ αγαπητή. Όσο για τον Γιάννη, παρόλο που φαίνεται ότι είναι αγαπητός από τα άλλα παιδιά , αντιμετωπίζει προβλήματα τόσο στην επικοινωνία όσο και στον κοινωνικό – συναισθηματικό τομέα.

Σύμφωνα με τους Κάκουρο & Μανιαδάκη (2006) τα παιδιά με αυτισμό αντιμετωπίζουν προβλήματα στον κοινωνικό –συναισθηματικό τομέα και ποιο συγκεκριμένα στην βλεμματική επαφή, δείχνουν αδιαφορία για τα άτομα που είναι γκρο της , αδυνατούν να αναπτύσσουν σχέσεις με συνομήλικους και να συμμετέχουν στο παιχνίδι και τέλος , δυσκολεύονται να εκφράσουν τα συναισθήματα τους . Όλα αυτά είναι χαρακτηριστικά τα οποία εμφανίζει και ο Γιάννης , γεγονός που τον εμποδίζει να αναπτύξει πολλές κοινωνικές σχέσεις με τους συμμαθητές του.

Προχωρώντας στα αποτελέσματα οδηγούμαστε στην παρατήρηση στην διάρκεια του διαλειμματος των τριών παιδιών με παράλληλη στήριξη , η οποία πραγματοποιήθηκε δύο φορές, μία κατά την περίοδο του Νοεμβρίου και μία κατά τη περίοδο του Μαΐου πρώτο στάδιο πραγματοποιούμε μία σύγκριση ανάμεσα στα παιδιά με παράλληλη στήριξη και στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης .Πραγματοποιώντας αυτήν την σύγκριση καταλήγουμε σε ορισμένα συμπεράσματα όσον αφορά την συμπεριφορά των παιδιών με παράλληλη στήριξηκατά την διάρκεια του διαλειμματος .

Στην Α' φάση της παρατήρησης μας παρατηρούμε ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης έχουν αυξημένους μέσους όρους σε όλες τις κατηγορίες .Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης έχουν περισσότερες αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές τότες στο διάλειμμα από ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Επιπλέον, σύμφωνα με τα αποτελέσματα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έχουν ιδιαίτερα αυξημένο αρίστην κατηγορία «Κάνει κάτι μόνος του» σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Στην Β' φάση της παρατήρησης μας φαίνεται ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες παρουσιάζουν αύξηση στους μέσους , γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι στην χρονική περίοδο του Μαΐου οι αλληλεπιδράσεις τους με τους συμμαθητές τους αυξήθηκαν ριζικά. Τέλος, ο μέσος όρος τους στην κατηγορία «Κάνει κάτι μόνος του» μειώθηκε αρκετά , γεγονός πολύ θετικό για τα παιδιά με παράλληλη στήριξη.

Μέσα από τον σχολιασμό των αποτελεσμάτων καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως το κάθε παιδί από τις τρεις μελέτες περίπτωσης της έρευνας μας συμπεριφέρεται και αλληλεπιδρά με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με τις ειδικές εκπαιδευτικές του ανάγκες .Ανάλογα λοιπόν με το πρόβλημα που αντιμετωπίζει το κάθε παιδί διαφοροποιούνται και τα αιτία στα οποία οφείλεται η συμπεριφορά του, μέσα και έξω από την σχολική τάξη.

Κεφάλαιο 7.Επιλόγος

Η παρούσα εργασία είχε ως στόχο να περιγράψει και να αναλύσει την κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα την πλήρη ένταξη των παιδιών αυτών σε τάξεις συνδιδασκαλίας (παράλληλη στήριξη).

Μέσα από τις παρατηρήσεις μας μπόρεσαμε να οδηγηθούμε σε ορισμένα συμπεράσματα που μας βοήθησαν να απαντήσουμε στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην εισαγωγή της έρευνας. Ποιο συγκεκριμένα το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, «Ποιες είναι οι κοινωνικές σχέσεις του μαθητή με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές του στην τάξη της συνδιδασκαλίας κατά την διάρκεια ενός σχολικού έτους;» απαντήθηκε μέσα από τα κοινωνιογράμματα . Ανάλογα με τα προβλήματα που αντιμετωπίζει κάθε παιδί με ειδικές ανάγκες οι κοινωνικές του σχέσεις διαφοροποιούνται. Έτσι, οι κοινωνικές σχέσεις του κάθε παιδιού αναπτύσσονται με διαφορετικό τρόπο και διάρκεια μέσα σε ένα σχολικό έτος ανάλογα με ειδικές του ανάγκες.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα ήταν «Ποιες είναι οι αλληλεπιδράσεις του μαθητή με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές του και τους εκπαιδευτικούς της τάξης κατά την διάρκεια ενός σχολικού έτους », και μας έδειξε ότι οι κοινωνικές σχέσεις του κάθε παιδιού με τους συμμαθητές του όσο και με του εκπαιδευτικούς επηρεάζονται ανάλογα με τις εκάστου ειδικές ανάγκες του κάθε παιδιού .

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα ήταν «Ποία 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». Τα συμπεράσματα της έρευνας μας έδειξαν ότι τα παιδιά αναζητούν συχνά την βοήθεια των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης καθώς διακατέχονται από αίσθημα ανασφάλειας .

Συμπερασματικά η παρούσα εργασία μας δίνει πολλές πληροφορίες για την κοινωνική ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης .Ακόμα, μπορεί να μας πληροφορήσει για εισπρακτικές οι οποίες προωθούν την κοινωνική ένταξη ανάλογα με τις εκάστου ειδικές ανάγκες του κάθε ατόμου.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Αγαλιώτης, Ι. (2002). Μεθοδολογικές επιλογές για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 33, 57 – 71.
- Αγαλιώτης, Ι. (2006). Σημειώσεις από το μάθημα «Μεθοδολογικές επιλογές για την υλοποίηση του ενός σχολείου για όλους». Β΄ Εξάμηνο, Π.Μ.Σ. Τ.Ε.Κ.Π. Ειδικευση Ειδικής Αγωγής. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Αγαλιώτης, Ι. (2006). Διδασκαλία παιδιών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής: Οικοπροσαρμοστική προσέγγιση. Τόμος Α. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αγγελοπούλου – Σακαντάμη, Ν., (2004). Ειδική Αγωγή: αναπτυξιακές διαταραχές και χρόνια μειονεξίες, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη 2004.
- Αγρεβή, Α.,Κ.Α.,(2008). Η επαγγελματική προετοιμασία και ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες - Άτομα με κινητικές αναπηρίες, ΕΠΕΑΕΚ: Πρόσβαση για Όλους .
- Βάσιος, Σ., Στεργιούλης . Ι.,Σαρρής, Δ., (2008). Η ένταξη των παιδιών με κινητικές αναπηρίες στην σχολική διαδικασία united nations, <http://www.un.org/disabilities>
- Βλάχου, Α. (2000). Κοινωνική σχολική ένταξη. Η κοινωνική ταυτότητα της αναπηρίας .Στο: Κυπριωτάκης Αντ.(επιμ).Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής .Αθήνα: Αφοί Καββαδία.
- Γκονέλα, Ε. (2006). Αυτισμός: Αίνιγμα και Πραγματικότητα. Από τη θεωρητική προσέγγιση στην εκπαιδευτική παρέμβαση. Αθήνα.: Οδυσσέας.
- Γουσιδής, Κ. (2007). «Τυχαίος ο αυτισμός-Από μεταλλάξεις και όχι κληρονομικά τα περισσότερα κρούσματα», Αγγελιοφόρος της Κυριακής, 16/9/2007: 32.
- Γεροδιάκομος, Κ., Νέες τεχνολογίες και Κινητική Αναπηρία, ΕΠΕΑΕΚ: Πρόσβαση για Όλους .
- Δελλασούδας, Λ. (2003). Σχολική ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Β΄ έκδοση .Αθήνα
- Δημητρόπουλος, Α.(2000). Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με κινητικές αναπηρίες . Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα .Αθήνα .
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (1996). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2000). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη (επιμ.). Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2004). Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης : από το ειδικό σχολείο στο γενικό σχολείο. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη (επιμ.). Θεωρία Α Συγχρόνως ενταξιακές προσεγγίσεις. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Καλύβα, Ε. (2005). Αυτισμός : εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Παπαζήσης.

Καΐλα, Μ., Πολεμικός, Ν. & Φιλίππου, Γ. (1994). Άτομα με ειδικές ανάγκες .Τόμος Α' και Β'. Αθήνα :Ελληνικά Γράμματα.

Καραντζίνης, Θ. & Σίμος, Ι. (2006). Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς. Το σχολείο και το σπίτι, τχ. 5/479, σσ. 312 – 317.

Καργανάκης, Α. (2004). «Η σκοτεινή πλευρά των ατόμων με ειδικές ανάγκες». Καθημερινή,3-10-2004: 21-22.

Κόμπας, Α., (2004). Εισαγωγή στην κινητική ανάπτυξη, Αθλότυπος, Αθήνα.

Κοντοπούλου, Μ.& Τζιβνίκου, Σ. (2004). Κριτική θεώρηση ενός «νέου» θεσμού στο χώρο της Ειδικής Αγωγής . Η οπτική των γονιών. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 38,110- 126.

Κοτσούπη, Α. Μοσχονησώτη, Χ., (2002). Κοινωνική συμμετοχή ατόμων με κινητική αναπηρία. Μύθος ή Πραγματικότητα;, Α ΤΕΙ Κρήτης, σχολή επαγγελματιών υγείας και πρόνοιας, τμήμα κοινωνικής εργασίας.

Κριτική προσέγγιση. Θέματα Ειδικής Αγωγής, τχ. 15, σσ. 70 – 74.

Κουτσούκη, Δ., (2008). Κινητικές διαταραχές και εξέλιξη : θεωρία και Μεθοδολογία, Αθλότυπο, Αθήνα.

Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2000). Έφηβοι και νέοι :Στάσεις προς του μαθητές με ειδικές αναγκές και η σχολική του ένταξη .Νέα Παιδεία , 95, 120-123.

Νόμος 1143 (1981).Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσεως απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων .ΦΕΚ 80, τ. Α', 27/3/81.

- Νόμος 1566 (1985). Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις . ΦΕΚ 167,30, 30 Σεπτεμβρίου 1985.
- Νόμος 2817 (2000). Εκπαίδευση των Ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις .ΦΕΚ 78, 14 Μαρτίου 2000.
- Παντελιάδου , Σ. & Πατσιοδήμου , Α. (2000).Στάσεις και απόψεις των των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στην Ειδική αγωγή .Θεσσαλονίκη.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας (τ.1). Αθήνα.
- Πολυχρονοπούλου, Στ.(2001). Παιδιά Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες. Τόμος Α' , Β' . Αθήνα :αυτοέκδοση.
- Πολυχρονοπούλου, Στ.(2003). Παιδιά Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες. Τόμος Α'. Αθήνα. Εκδόσεις Ατραπός .
- Πολεμικού, Α. (2010).Οι κινητικές αναπηρίες κατά την τη σχολική ηλικία. Στους Ν.Πολεμικός , Μ. Καΐλα, Ε. Θεοδωροπούλου, και Β. Στρογγυλός (Επιμ.) Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες : μια πολυπρισματική προσέγγιση (σελ 167-187), Αθήνα: Πεδίο Α.Ε.
- Σούλης, Σ. Γ. (2003).Παιδαγωγική της ένταξης , τόμος Α' , 46. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Σούλης, Σ. Γ. (2008). Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη – Παιδαγωγική της ένταξης (τ. Β'). Αθήνα: Gutenberg.
- Σταύρου, Λ. & Σαρρής). (2008). Προγράμματα ένταξης των ατόμων με ε.ε.α. και πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο: ψυχολογική, ψυχοπαιδαγωγική και ψυχοθεραπευτική προσέγγιση. Θέματα Ειδικής Αγωγής, τχ. 39, σσ. 8 – 31.
- Στέφα, Α. (2002). Πρακτικές ένταξης και συνεκπαίδευσης στο γενικό σχολείο.
- Σπετσιώτης , Ιωάννης και Σταθόπουλος , Σταύρος (2003). Παιδαγωγική και Διδακτική των Παιδιών με Κινητικά Προβλήματα . Αθήνα. Εκδόσεις Ωρίων.
- Συνοδινού, Κ. (1994). Παιδικός Αυτισμός-Θεραπευτική προσέγγιση. Αθήνα.: Πύλη.
- Τζιοριάδου, Μ. (1995). Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες .Μια ψυχοεκπαιδευτική προσέγγιση. Αθήνα : Προμηθεύς.
- Τσόρμπα, Χ. (2007). «Αυτισμός: Βοηθάει η έγκαιρη διάγνωση», Αγγελιοφόρος της Κυριακής, 2-12-2007 : 4.

- Φελούκα, Β.(2008), Τα άτομα με κινητικές αναπηρίες και ο ελεύθερος χρόνος τους .
- Χριστοφοράκη Κ(2004). Η ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρίες στη σχολική διαδικασία , Αθήνα Οκτώμβριος 2004 «ΠΡΟΣΒΑΣΗ»
- Frith, U. (1994). Αυτισμός. Αθήνα.: Ελληνικά Γράμματα.
- Jordan, R./Powell, S. (2000). Κατανόηση και διδασκαλία των παιδιών με αυτισμό. Αθήνα : Ε.Ε.Π.Α.Α.
- Jordan, R. (2000), Η εκπαίδευση παιδιών και νεαρών ατόμων με αυτισμό/ μετ. Ιγνάτιος Καφαντάρης. Αθήνα : Ε.Ε.Π.Α.Α.
- Peeters, T. (2000). Αυτισμός: Από την θεωρητική κατανόηση στην εκπαιδευτική παρέμβαση/ μετ. Γιώργος Καλομοίρης. Αθήνα : Ε.Ε.Π.Α.Α.
- Rapin, I. (1997). "Current concepts: Autism". New England Journal of Medicine, 337, 97-104
- στο Καλύβα, Ε. (2005). Αυτισμός : εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Wing, L. (2000). Το αυτιστικό φάσμα : Ένας οδηγός για γονείς και επαγγελματίες. Αθήνα : Ε.Ε.Π.Α.Α.

Ξενόγλωσση

- Affleck, J. Q., Madge, S., Adams, A. & Lowenbraun, S. (1988). Integrated classroom versus resource model: Academic viability and effectiveness.
- Exceptional Children, 54(4), 41 – 56.
- Ainscow, M. (1991). Effective schools for all. London : David Fulton.
- Ainscow, M. (1994). Special needs in the classroom: A teacher Education Guide. London: Jessica Kingsley /Unesco.
- Ainscow, M. (1999). Understanding the Developmrrnt of Inclusive Schools. London : Falmer Press.

Ainscow, M. (1997). Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education*, 24 (1), 3-6

Aleidine, J. M. & Sharon, I. (1996). Teacher efficacy: A model for teacher development and inclusion. *Journal of Behavioural Education*, 6(3), 293 – 310.

Baker, J. M. & Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: Themes and implications from five cases. *Journal of Special Education*, 29, 163 – 180.

Banerji, M. & Dailey, R. A. (1995). A study of the effects of an inclusion model on students with specific learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 511 – 522.

Barnes, C. and Mercer, G. (2004). Theorising and Researching Disability from a Social Model Perspective. In C. Barnes and G. Mercer (eds) *Implementing the Social Model of Disability: Theory and Research* (pp. 1-17). Leeds: Disability Press.

Barton, L. (2000). Η πολιτική της inclusion. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη (επιμ.) *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Bauwens, J., Hourcade, J. J. & Fiend, M. (1989). Cooperative teaching: A model for general and special education integration. *Remedial and Special Education*, 10(2), 17 – 22.

Bear, G. & Proctor, W. (1990). Impact of a full – time integrated program on the achievement of non – handicapped and mildly disabled children. *Exceptionality*, 1, 227 – 238.

Bennet, R., Deluca, D. & Burns, D. (1997). Putting inclusion into practice. *Exceptional Children*, 64(12), 115 – 131.

Bocharova E.A., Kazarina E.V., Siloviov E.G. (May 23- 25.2000). Working Frames with families of children with developmental disturbances. Present problems and development perspectives of child complex help. Digest of International scientific – practical conference. Arkhangelsk.

Borman, G. D., Hewes, G. M., Overman, L. T. & Brown, S. (2003). Comprehensive school reform and achievement: A meta – analysis. *Review of Educational Research*, 73(2), 125 – 230.

- Borman, G. D., Slavin, R. E., Cheung, A., Chamberlain, A., Madden, N. & Chambers, B. (2005). Success for all: First – year results from the national randomized field trial. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27, 1 – 22.
- Bradley, R., Danielson, L. & Doolittle, J. (2007). Responsiveness to intervention: 1997 to 2007. *Teaching Exceptional Children*, 39(5), 8 – 12.
- Carlson, E. & Parshall, L. (1996). Academic, social and behavioural adjustment for students declassified from special education. *Exceptional Children*, 63, 89 –100.
- Cawley, J., Hayden, S., Cade, E. & Baker – Kroczyński, S. (2002). Including students with disabilities into the general education science classroom. *Exceptional Children*, 68(4), 423 – 435.
- Cawley, J. F. & Miller, J. H. (1989). Cross-sectional comparisons of the mathematical performance of children with learning disabilities: Are we on the right track toward comprehensive programming? *Journal of Learning Disabilities*, 23, 250 – 259.
- Center for studies on inclusive education – CSIE, (2008). Στο: <http://www.esie.org.uk/inclusion/fag.shtml>
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Connor, M., Cady, K. & Zweife, A. (2006). Multiage instruction and inclusion: A collaborative approach. *International Journal of Whole Schooling*, 3(1), 12 – 26.
- Corbett, J. (2001). Teaching approaches which support inclusive education, a connective pedagogy. *British Journal of Special Education*, 28(2), 55-59
- Corbett, J. (2004). *Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στη σύγχρονη εποχή (επιμ.)*. Β. Γουδήρας). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Dodrill CB, Beier R, Kasparick M, Tacke I, Tache U, Tan SY.(1984 Apr). Psychosocial problems among adults with epilepsy .*Epilepsia*: 25(2) :176-83.
- Ellsum, W and Pedersen , C. (2009).Impacts of physical disability on an individual’s career development , Refereed Paper Presented at ANZAM Conference, University OF Canberra , December 2005.

- Evans, J. & Lunt, I. (2002). Inclusive education: are there limits? *European Journal of Special Needs Education*, 17(1), 1-14.
- European Commission . (2000).Key data on education in Europe , Luxemburg: European Commission.
- Guuthie, T., (2001). Social security policy options for people with disabilities in south Africa : an international and comparative review, Committee of inquiry into a comprehensive social security system.
- Idea's Definition of Disabilities .ERIC Digest E560 , Information Analyses ---ERIC Information Analysis Products (IAPs), (071): Information Analyses ---ERIC Digests (selected) in Full Text (073), ERIC Clearinghouse on Disabilities and GiftedEducation , The Council of Exceptional Childern , 1920Association Drive, Reson , VA 20191 -1589 (ανασύρθηκε από www.eic.ed.gov).
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153 – 162.
- Federico, M. A., Herrold Jr., W. G. & Venn, J. (1999). Helpful tips for successful inclusion. *Teaching Exceptional Children*, 32(1), 76 – 82.
- Filler, J. (1996). A comment on inclusion: Research and social policy. *Social Policy Report*, X (2/3), 31-32 in Sailor, W. (2002). *Devolution, School/Community/ Family Partnerships, and Inclusive Education. Whole – School Success and Inclusive Education*,1, 7-25.
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P. L. & Young, C. L. (2003). Responsiveness – to – intervention: Definitions, evidence and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(3), 157 – 171.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S. & Compton, D. L. (2004). Identifying reading disabilities by responsiveness – to – instruction: specifying measures and criteria. *Learning Disability Quarterly*, 27(4), 216 – 227.
- Fuchs, D. & Deshler, D. D. (2007). What we need to know about responsiveness to intervention (and shouldn't be afraid to ask). *Learning Disabilities Research and Practice*, 22(2), 129 – 136.
- Fuchs, L. S. (2003). Assessing intervention responsiveness: conceptual and technical issues. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(3), 172 – 186.

Fuchs, L. S., Fuchs, D. & Hollenbeck, K. N. (2007). Extending responsiveness to intervention to mathematics at first and third grades. *Learning Disabilities Research and Practice*, 22, 13 – 24.

Hegarty, S., Pocklington, K. & Lucas, D. (1981). *Educating pupils with special needs in the ordinary school*. Windsor: NFER-Nelson.

Holloway, J. H. (2001). Inclusion and students with learning disabilities. *Educational Leadership*, 86 – 88.

Hunt, P., Staub, D., Alwell, M. & Goetz, L. (1994). Achievement by all students within the context of cooperative learning groups. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, 290 – 301.

Kasari, C./ Freeman S. and Pararella, T.(2006). “Joint attention and symbolic play in young children with autism: a randomized controlled intervention study”, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47 (6): 611-620.

Katz, J. & Mirenda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: educational benefits. *International Journal of Special Education*, 17(2), 14 – 24.

Kennedy, C. H., Shukla, S. & Fryxell, D. (1997). Comparing the effects of educational placement on the social relationships of intermediate school students with severe disabilities. *Exceptional Children*, 55, 516 – 523.

Kiseliova T.G.and Akimova L.A. (2001). Conclusions: investigation comparative analyze of disabled children families. Culture and recreation in families of disabled children. Articles Review on materials of Russians regions sociological investigation. Moscow.

Lane, H. B., Pullen, P. C., Eisele, M. R. & Jordan, L. (2002). Preventing reading failure: Phonological awareness assessment and instruction. *Preventing School Failure*, 46, 101 – 110.

Lindsay, G. & Dockrell, J. E. (2004). Whose job is it? Parents' concerns about the needs of their children with language problems. *The Journal of Special Education*, 37(4), 225 – 235.

Magill- Evans JE, restall G. (1991 Sep). Self –esteem of persons with cerebral palsy: from adolescence to adulthood .*Am J Occup. Ther.*; 45(9): 819-25.Ratter M. (1970). *Helping troubled children* .London :Penguin Books .

- Marston, D. (1996). A comparison of inclusion only, pull – out only, and combined service models for students with mild disabilities. *The Journal of Special Education*, 30, 121 – 132.
- McCoy , K. (1982). *Coping with teenage depression* .New York: New American Library.
- McLaughlin, M. J., Nolet, V., Morando Rhim, L. & Henderson, K. (1999). Integrating Standards Including All Students. *Teaching Exceptional Children*, 31, 3, 66-71.
- Mittler, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education: social contexts*. London: David Fulton in J. Corbett (2001). *Teaching approaches which support inclusive education, a connective pedagogy*. *British Journal of Special Education*, 28(2), 55-59.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: from Theory to Practice*. London.
- Preissler, M.A. (2006).“Play and Autism: Facilitating Symbolic Understanding” στο Singer,D.,Michnick,R.,Hirsh-Pasek,K.(2006). *Play Learning. How Play Motivates and Enhances Children’s Cognitive and Social – Emotional Growth*. New York, NY: Oxford University Press, Chapter 12: 392-426 .
- Rea, P. J., McLaughlin, V. L. & Walther – Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children*, 68(2), 203 – 223.
- Ross, S. M., Smith, L. J. & Casey, J. P. (1997). Preventing early school failure: Impact of Success for All on standardized test outcomes, minority group performance and school effectiveness. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 2(1), 29 – 53.
- Saint – Laurent, L., Dionne, J., Giasson, J., Royer, E., Simard, C. & Pierard, B. (1998). Academic achievement effects of an in – class service model on students with and without disabilities. *Exceptional Children*, 64, 239 – 253.
- Salend, S. J. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20(2).
- Siaperas, P., & Beadle-Brown, J. (2006). “A case study of the use of a structured teaching approach in adults with autism in a residential home in Greece”, *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 10, (4):330-343.
- Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive education: mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, vol. 26(1), pp. 5-18.

- Self, H., Benning, A., Marston, D. & Magnusson, D. (1991). Cooperative teaching project: a model for students at risk. *Exceptional Children*, 26 – 33.
- Siegel, L.S. (1989). IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 469 – 478.
- Skidmore, D. (1999). Relationships between contracting discourses of learning difficulty. *European Journal of Special Needs Education*, 14(1), 12-20.
- Sharpe, M. N. & Johnson, D. R. (2001). A 20/20 analysis of postsecondary support characteristics. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 16, 169 – 177.
- Slavin, R. E. & Madden, N. A. (2000). Research on achievement outcomes of Success for All: A summary and response to critics. *Phi Delta Kappan*, 82(1), 38 40, 59 – 66.
- Speece, D. L., Case, L. P. & Molloy, D. E. (2003). Responsiveness to general education instruction as the first gate to learning disabilities identification, *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(3), 147 – 156.
- Staub, D. & Peck, C. A. (1994). What are the outcomes for non – disabled students? *Educational Leadership*, 52(4), 36 – 41.
- Taylor, G. R. & Harrington, F. T. (2003). *Educating the disabled. Enabling learners in inclusive settings*. Lanham, Maryland and Oxford: Scarecrow Education.
- Unesco – Παγκόσμια)ιάσκεψη για την Ειδική Αγωγή (1994). Διακήρυξη της Σαλαμάνκα. Αθήνα: Ελληνική Εθνική Επιτροπή για την Unesco.
- Vaugh, S., Elbaum, B. E. & Schumm, J. S. (1996). The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 598 – 608.
- Vaughn, S., Schumm, J. S. & Arguelles, M. E. (1997). The ABCDEs of co – eaching. *Teaching Exceptional Children*, 30(2), 4 – 10.
- Vaughn, S., Linan – Thompson, S. & Hickman – Davis, P. (2002). Response to treatment as a means of identifying students with reading / learning disabilities. *Exceptional Children*, 69, 391 – 409.
- Vaughn, S. & Fuchs, L. S. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: the promise and potential problems. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(3), 137 – 146.

Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 18(1), pp. 17 – 35.

Vlachou, A. (2006). Role of special / support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of “inclusion” practices. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 10(1), pp. 39 – 58.

Waldron, N.L. & McLeskey, J. (1995). The effects of an inclusive school program on students with mild and severe learning disabilities. *Exceptional Children*, 64(3), 395 – 405.

Walther – Thomas, C., Bryant, M. & Land, S. (1996). Planning for effective co – teaching: The key to successful inclusion. *Remedial and Special Education*, 17, 255 – 264.

Walther – Thomas, C. (1997). Co – teaching Experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 395 – 407.

Wang, M. C. & Birch, J. W. (1984). Comparison of a full – time mainstreaming program and a resource room approach. *Exceptional Children*, 51(1), 33 – 40.

Wang, M. C., Rubenstein, J. L. & Reynolds, M. C. (1985). Clearing the road to success for students with special needs. *Educational Leadership*, 43, 62 – 67.

Williams, E. (2003). “A Comparative Review of Early Forms of Object-Directed Play and Parent – Infant Play in Typical Infants and Young Children with Autism”, *Autism*, 7(4): 361-377.

Zigmond, N. & Baker, J. M. (1996). Full inclusion for students with learning disabilities: Too much of a good thing? *Theory into Practice*, 35(1), 26 – 34.

Zigmond, N. (2003). Where should students with disabilities receive special education services? Is one place better than another? *Journal of Special Education*, 37, 3, 193 – 199.

Smith, M. C. (1995). Reading practices, reading skills and cognitive growth in adulthood. *Journal of Adult Development*, 2(4), 241 – 256.

Zoniou – Sideri, A., Deropoulou – Derou, E. Karagianni, P. & Spandagou, I. (2006). Inclusive discourse in Greece: strong voices, weak policies. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 10(2-3), pp. 279 – 291.

Διαδίκτυο

www.pi-schools.gr

www.nas.org.uk, National Autistic Society

www.specialeducation.gr (Δημήτριος Κουτάντος, «Εκπαιδευτική αξιολόγηση και προτάσεις για ένα μαθητή με αυτισμό»)

Prosvasi.uoa.gr, βασικές έννοιες που σχετίζονται με την κίνηση .

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.

Σχολείο	Τάξη	Όνομα μαθητή	Φύλο	Ηλικία	Εθνική προέλευση	Ειδικές ανάγκες ΝΑΙ ή ΟΧΙ	Παρ/λη Στήριξη ΝΑΙ ή ΟΧΙ	Ώρες Παρ/λης

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Οι καλύτεροι μου φίλοι.....

Όνομα σχολείου:

Τάξη:

Όνομα μαθητή

Ηλικία μαθητή:

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

.....

.....

Όνομα σχολείου:

Τάξη:

Όνομα μαθητή

Ηλικία μαθητή:

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

.....

.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

Φύλλο παρατήρησης διάρκειας 5 λεπτών

Σχολείο:

Ειδικές ανάγκες: ΝΑΙ/ΟΧΙ

Τάξη:

Είδος Αναπηρίας/ανάγκης:

Όνομα παιδιού:

Όνομα παρατηρητή:

Ηλικία:

Ημερομηνία:

Φύλο:

Διάλειμμα:

Ώρα έναρξης παρατήρησης:

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



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000124032