



UNIVERSITY OF NICOSIA
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ

**Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΕΝΟΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΟΥ ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ
ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΜΑΘΗΤΗ Ο ΟΠΟΙΟΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΙ
ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΕΛΛΕΙΜΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ / ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ (ΔΕΠ – Υ)
ΣΕ ΤΑΞΗ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΕ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ – ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ**

ΑΠΟ ΤΗ

ΜΑΡΙΑ ΨΥΡΡΟΠΟΥΛΟΥ

Μεταπτυχιακή Εργασία

στο Εξ Αποστάσεως Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα στις Επιστήμες Αγωγής

για απόκτηση μεταπτυχιακού διπλώματος (Master)

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

Ιανουάριος, 2016

Πίνακας Περιεχομένων

<u>Περίληψη – Μετακείμενο</u>	7
<u>Κεφάλαιο 1</u>	8
Εισαγωγή	
<u>Κεφάλαιο 2</u>	14
Φιλοσοφικό πλαίσιο	
2.1 Αρχές της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης.....	14
2.2 Βασικές ιδέες της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης.....	16
2.3 Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση μέσα στο χρόνο.....	20
2.4 Εντοπισμός εμποδίων και πρακτικές υπερπήδησής τους κατά την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	23
2.4.1 Εμπόδια.....	23
2.4.2 Πρακτικές Υπερπήδησης Εμποδίων και προώθησης της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης.....	27
2.5 Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής (ΔΕΠ – Υ).....	31
2.5.1 Αίτια.....	34
2.5.2 Λειτουργία Εγκεφάλου – Διαδικασία Μάθησης ατόμων με ΔΕΠ – Υ.....	35

2.5.3 Η παροχή εκπαίδευσης στους μαθητές με ΔΕΠ – Υ.....	38
2.5.4 Τρόποι παρέμβασης – Παρεμβατικά προγράμματα.....	40
2.5.4.1 Παρεμβατικά προγράμματα και άθληση.....	44
2.6 Επίλογος.....	50
<u>Κεφάλαιο 3</u>	53
Μεθοδολογία	
3.1. Εισαγωγή.....	53
3.2 Διαδικασία Εκτέλεσης της έρευνας.....	57
3.3 Μέσα συλλογής δεδομένων.....	60
3.3.1 Παρεμβατικό πρόγραμμα.....	60
3.3.2 Μέθοδος Παρατήρησης.....	66
3.3.3 Μέθοδος διατήρησης Ερευνητικού Ημερολογίου.....	70
3.4 Μέθοδος Δειγματοληψίας.....	73
3.5 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων.....	74
3.5.1 Δεδομένα από τη χρήση παρεμβατικού προγράμματος.....	75
3.5.2 Δεδομένα από τη μέθοδο παρατήρησης.....	75
3.5.3 Δεδομένα από τη χρήση Ερευνητικού Ημερολογίου.....	76
3.6 Αξιοπιστία και Εγκυρότητα έρευνας.....	77

3.7 Δεοντολογία και Ηθικά διλήμματα.....	78
3.8 Επίλογος.....	79
<u>Κεφάλαιο 4</u>	81
Παρουσίαση Δεδομένων	
4.1 Εισαγωγή.....	81
4.2 Κοινωνική Συμπεριφορά μαθητή με ΔΕΠ – Υ τις πρώτες μέρες εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος.....	82
4.3 Κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών προς τον συμμαθητή τους με ΔΕΠ – Υ και τον συγκείμενο (σχολικό, τοπικό) τις πρώτες μέρες εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος.....	92
4.4 Κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών (με και χωρίς ΔΕΠ – Υ) του τμήματος Β'2 της Β' τάξης Δημοτικού τις τελευταίες μέρες εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος.....	97
4.5 Επίλογος.....	115
<u>Κεφάλαιο 5</u>	117
Συζήτηση	
5.1 Εισαγωγή.....	117
5.2. Θεματική συζήτηση δεδομένων.....	117

5.2.1 Συμπεριληπτική Εκπαίδευση	118
5.2.2 Κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή με ΔΕΠ – Υ τις πρώτες μέρες εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος.....	119
5.2.3 Κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών προς τον συμμαθητή τους με ΔΕΠ – Υ και τον συγκείμενο (σχολικό, τοπικό) τις πρώτες μέρες εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος.....	121
5.2.4 Κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών (με και χωρίς ΔΕΠ – Υ) του τμήματος Β΄2 της Β΄ τάξης Δημοτικού τις τελευταίες μέρες εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής.....	124
5.3 Επίλογος.....	130
<u>Κεφάλαιο 6</u>	132
Επίλογος	
6.1. Εισαγωγή.....	132
6.2 Σύνοψη παρεμβατικού προγράμματος.....	132
6.3. Κριτική αποτίμηση.....	135
6.4. Τελευταία σχόλια.....	137
Βιβλιογραφία.....	141
Παραρτήματα.....	160

Παράρτημα 1 «Επιστολή προς τη Διεύθυνση του σχολείου».....	160
Παράρτημα 2 «Επιστολή προς τους γονείς».....	162
Παράρτημα 3 «Τα βιβλία που χρησιμοποιήθηκαν».....	164
Παράρτημα 4 «Ημερήσιο Πρωτόκολλο Παρατήρησης».....	168
Παράρτημα 5 «Ερευνητικό Ημερολόγιο».....	181



Περίληψη – Μετακείμενο

Στην παρούσα μελέτη περίπτωσης διερευνήθηκε η κοινωνική συμπεριφορά μαθητή με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα (ΔΕΠ – Υ) και των συμμαθητών του κατά την εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής σε γενική τάξη δημοτικού σχολείου, το οποίο είχε στόχο την ανάπτυξη συμπεριληπτικής κουλτούρας στο συγκεκριμένο τμήμα. Τα ερωτήματα που τέθηκαν σχετίζονταν με τα χαρακτηριστικά της κοινωνικής συμπεριφοράς τόσο του μαθητή με ΔΕΠ – Υ ως προς τον σχολικό συγκείμενο αλλά και των συμμαθητών του προς αυτόν, τις πρώτες και τις τελευταίες μέρες εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος.

Η συγκεκριμένη μελέτη ανήκει στην κατηγορία της ποιοτικής έρευνας. Παράλληλα με την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος οι μέθοδοι που ακολουθήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων ήταν η μέθοδος της άμεσης παρατήρησης, η συμπλήρωση ημερήσιου Πρωτόκολλου Παρατήρησης και τέλος η διατήρηση Ερευνητικού Ημερολογίου. Επιπλέον, η παρούσα εργασία αναπτύχθηκε μέσα από τη συγγραφή πέντε κεφαλαίων: α) της Ανασκόπησης της βιβλιογραφίας, β) της Μεθοδολογίας της έρευνας, γ) της Παρουσίασης των δεδομένων, δ) της Συζήτησης των δεδομένων, και ε) του Επίλογου.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν μέσα από τη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης πρόσθεσαν νέα επιστημονικά τεκμηριωμένα στοιχεία σχετικά με την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών με ΔΕΠ – Υ τα οποία αποτελούν ένα ακόμα εργαλείο για όλους τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθειά τους να εφαρμόσουν τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση στα γενικά σχολεία.

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση ως φιλοσοφία άρχισε να αναπτύσσεται τα τελευταία χρόνια στο χώρο της εκπαίδευσης. Η φιλοσοφία αυτή συμπεριλαμβάνει τις αρχές της ισότητας, της ισονομίας, της ανεξαρτησίας, της ελεύθερης έκφρασης, του σεβασμού, της αποδοχής της διαφορετικότητας και της πρόσβασης όλων, χωρίς περιορισμούς και εμπόδια, στη δια βίου μάθηση (Αγγελίδης, 2011). Ο οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση, την Επιστήμη και τον Πολιτισμό (UNESCO) τόσο στη διακήρυξη της Σαλαμάνκας το 1994 (ειδική εκπαίδευση: πρόσβαση και ποιότητα), όσο και στη διακήρυξη του Dakar το 2000 (εκπαίδευση για όλους) υπογραμμίζει τη σημασία και την αναγκαιότητα της συμμετοχής όλων στην εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς περιορισμούς και προκαταλήψεις με στόχο τη διάπλαση ενεργών και αυτόνομων πολιτών ικανών να ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις της κοινωνίας (UNESCO, 1994· UNESCO, 2000).

Έτσι λοιπόν άρχισε να παρατηρείται αύξηση του ερευνητικού ενδιαφέροντος για τα οφέλη της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης στη διδακτική διαδικασία αλλά και στη διαμόρφωση συμπεριληπτικής κουλτούρας στο χώρο του σχολείου (Ainscow & Sandill, 2010· Lupart, Whitley, Odishaw, & McDonald, 2005). Δάσκαλοι, καθηγητές, μαθητές, γονείς, ειδικοί επιστήμονες και μέλη της τοπικής κοινωνίας εμπλέκονται πλέον ενεργά στη διαδικασία της παραγωγής της νέας γνώσης (Αγγελίδης, 2011).

Οι επιστήμονες ωστόσο επικέντρωσαν τις έρευνές τους και στην πρακτική εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο χώρο του σχολείου και στις τεχνικές υπερπήδησης των εμποδίων ώστε να εξασφαλιστεί η ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών ακόμα και αυτών που

παρουσιάζουν εκπαιδευτικές δυσκολίες (Angelides & Hajisoteriou, 2013· Menard, 2011· Downing & Peckham – Hardin, 2007· Themelis, 2009).

Μια από τις πιο συχνές περιπτώσεις μαθητών που παρουσιάζουν δυσκολίες στη μάθηση είναι τα άτομα με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα (ΔΕΠ – Υ). Η διαταραχή αυτή έχει μελετηθεί αρκετά τα τελευταία χρόνια και φαίνεται να είναι μια νευροψυχιατρική διαταραχή η οποία παρουσιάζεται με συχνότητα 3% - 9% στον πληθυσμό και χαρακτηρίζεται από έλλειψη συγκέντρωσης προσοχής, υπερκινητικότητα και παρορμητικότητα (Στασινός, 2013· Wilmshurst, 2011). Έρευνες υποστηρίζουν ότι τα χαρακτηριστικά αυτά συσχετίζονται με χαμηλά επίπεδα επίδοσης στο σχολείο και ελλείμματα στην εκδήλωση ανώτερων κοινωνικών δεξιοτήτων (Neudecker, Mewes, Reimers & Woll, 2015· Loe & Feldman, 2007). Σύμφωνα με τον Honkasilta και τους συνεργάτες του (2014) ιστορικά οι μαθητές με ΔΕΠ – Υ, ως προς τον τομέα της εκπαίδευσης στιγματίζονταν ως δυσπροσάρμοστα και άτομα με διαταραγμένη συμπεριφορά (Honkasilta, Sandberg, Närhi & Jahnukainen, 2014). Λόγω λοιπόν των χαρακτηριστικών που παρουσιάζουν οι μαθητές με ΔΕΠ – Υ στην εκδήλωση της κοινωνικής τους συμπεριφοράς (παρορμητικότητα, έλλειψη ενσυναίσθησης, επιθετικότητα) σε συνδυασμό με τη χαμηλή ακαδημαϊκή τους επίδοση και τη μειωμένη κινητική τους δεξιότητα είναι πολύ πιθανό να βιώσουν την απόρριψη, τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση από τους συνομήλικούς τους μέσα αλλά και έξω από το πλαίσιο της σχολικής κοινότητας (Nijmeijer, Minderaa, Buitelaar, Mulligan, Hartman & Hoekstra, 2008· Harvey & Reid, 2003· Stavro, Ettenhofer & Nigg, 2007· Mueller, Fuermaier, Koerts & Tucha, 2012· Harvey, Reid, Bloom, Staples, Grizenko, Mbekou, Ter- Stepanian & Jooper, 2009· Factor, Reyes & Rosen, 2014· Mrug, Molina, Hoza, Gerdes, Hinshaw, Hechtman & Arnold, 2012).

Μελετώντας λοιπόν τη σχετική βιβλιογραφία καταλήγουμε ότι οι μαθητές με ΔΕΠ – Υ ενώ διδάσκονταν σε γενικά σχολεία, λόγω των χαρακτηριστικών που παρουσιάζουν είχαν περισσότερες πιθανότητες να στιγματιστούν και να περιθωριοποιηθούν μέσα σε ένα άκαμπτο εκπαιδευτικό σύστημα. Η εφαρμογή νέων παιδαγωγικών μεθόδων όπως αυτή της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές με ΔΕΠ – Υ να συμμετέχουν ισότιμα με τους συμμαθητές τους στη διδακτική διαδικασία ελαχιστοποιώντας έτσι τις πιθανότητες να βιώσουν συναισθήματα ματαιότητας και απογοήτευσης τα οποία θα τους οδηγούσαν στην εγκατάλειψη και τον τερματισμό της ακαδημαϊκής τους πορείας.

Η συχνότητα λοιπόν παρουσίασης της συγκεκριμένης διαταραχής σε συνδυασμό με τους περιορισμούς που επιφέρει σε αρκετούς τομείς της καθημερινότητας του ατόμου με ΔΕΠ – Υ αυξάνει το ερευνητικό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την επίδραση που θα μπορούσε να έχει η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση τόσο στον τομέα της ακαδημαϊκής προόδου όσο και στον τομέα της κοινωνικής του συμπεριφοράς.

Η συγκεκριμένη λοιπόν, έρευνα μελέτης διερεύνησε την επίδραση ενός συμπεριληπτικού προγράμματος στην κοινωνική συμπεριφορά μαθητή ο οποίος παρουσιάζει διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα σε τάξη Φυσικής Αγωγής δημοτικού σχολείου.

Η επιλογή του θέματος ήταν αποτέλεσμα συνδυασμού τεσσάρων βασικών παραγόντων. Ο πρώτος παράγοντας ήταν η ιδιότητά μου ως εκπαιδευτικός σε δημοτικό σχολείο στην περιοχή των Νοτίων προαστίων της Αθήνας. Ο δεύτερος παράγοντας ήταν η ύπαρξη μαθητή με ΔΕΠ – Υ σε μία από τις τάξεις που δίδασκα και η επιδίωξή μου να τον βοηθήσω να βελτιώσει την κοινωνική του συμπεριφορά και τη σχολική του επίδοσή. Ο τρίτος παράγοντας σχετιζόταν με την επιρροή που είχα δεχτεί από τη φιλοσοφία της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης κατά τη

διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών και την επιδίωξή μου να την εφαρμόσω στην πράξη. Οι τρεις παραπάνω παράγοντες αποτέλεσαν την κινητήρια δύναμη για να εφαρμόσω το συγκεκριμένο παρεμβατικό πρόγραμμα. Σύμφωνα, με ορισμένους ερευνητές η ύπαρξη καταρτισμένων εκπαιδευτικών με επιμονή και διάθεση να εφαρμόσουν τη συμπεριληπτική παιδαγωγική είναι ο ακρογωνιαίος λίθος για την καλλιέργεια της συμπεριληπτικής κουλτούρας στα γενικά σχολεία (Αγγελίδη, 2011· Ainscow & Sandill, 2010).

Τέλος, ο τέταρτος παράγοντας συνδέεται με το θετικό περιβάλλον του συγκεκριμένου σχολείου και της γενικής του Διεύθυνσης στην εφαρμογή νέων παιδαγωγικών πρακτικών το οποίο αποτέλεσε γόνιμο έδαφος για την εφαρμογή της έρευνας. Το σχολικό περιβάλλον το οποίο αποτελεί ένα μικροσύστημα μέσα στο οποίο καλλιεργούνται στους μαθητές αντιλήψεις και κουλτούρες (Singh, 2008) σε συνδυασμό με τη θετική στάση της Διεύθυνσης του σχολείου η οποία εκδηλώνεται μέσα από την παροχή ευκαιριών στους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες (Αγγελίδης, 2011) συμβάλουν στη δημιουργία κατάλληλου κλίματος για την ανάπτυξη συμπεριληπτικής κουλτούρας.

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης περίπτωσης ήταν η διερεύνηση της συμπεριφοράς μαθητή με ΔΕΠ – Υ και των συμμαθητών του κατά την εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής με στόχο την ανάπτυξη συμπεριληπτικής κουλτούρας στην τάξη. Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας αυτής είχαν τεθεί τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποια ήταν τα χαρακτηριστικά της κοινωνικής συμπεριφοράς του μαθητή με ΔΕΠ – Υ ως προς τον σχολικό συγκείμενο (συμμαθητές, εκπαιδευτικούς) μέσα στο

μάθημα της Φυσικής Αγωγής τις πρώτες μέρες εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος;

- Ποια ήταν τα χαρακτηριστικά της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών προς τον συμμαθητή τους με ΔΕΠ – Υ τις πρώτες μέρες εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής;
- Ποιες αλλαγές παρατηρήθηκαν στον τρόπο αλληλεπίδρασης μεταξύ του μαθητή με ΔΕΠ – Υ και των συμμαθητών του ως προς στη διαμόρφωση συμπεριληπτικής κουλτούρας στη συγκεκριμένη τάξη κατά τη διάρκεια εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής;

Η συγκεκριμένη μελέτη παρουσίαζε χαρακτηριστικά ποιοτικής έρευνας. Έτσι, η ίδια, ως ερευνήτρια αποτέλεσα το όργανο για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων τα οποία προέκυψαν από την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων ήταν η άμεση παρατήρηση, η συμπλήρωση Ημερήσιου Πρωτόκολλου Παρατήρησης και η διατήρηση Ερευνητικού Ημερολογίου έγιναν από ένα άτομο, καθώς η ίδια ήμουν η εκπαιδευτικός και η ερευνήτρια η οποία εφάρμοσα το παρεμβατικό πρόγραμμα στο συγκεκριμένο σχολείο. Για την αύξηση της εγκυρότητας των δεδομένων έγιναν προσπάθειες διασταύρωσης αυτών με άλλες πηγές (συζήτηση με τους συναδέλφους, διασταύρωση με δεδομένα που είχαν προκύψει από παρόμοιες μελέτες μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία). Η ανάλυση των δεδομένων γινόταν τόσο κατά τη διάρκεια της έρευνας όσο και μετά το τέλος της. Σύμφωνα με τους Thomas και Nelson (2003) «κατά τη διάρκεια της συλλογής δεδομένων ο ερευνητής ξεχωρίζει και οργανώνει τα δεδομένα και αναπτύσσει εναλλακτικές παραδοχές που θα τον οδηγήσουν σε άλλες πηγές και είδη δεδομένων» (σελ 486). Στη συνέχεια αφού τα δεδομένα ταξινομήθηκαν και αναλύθηκαν, κατηγοριοποιήθηκαν με σκοπό να ελεγχθεί

αν δίνουν απαντήσεις στα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα. Τέλος έγινε προσπάθεια ερμηνείας και συσχετισμού τους με την υπάρχουσα επιστημονική βιβλιογραφία για την εξαγωγή συμπερασμάτων προς συζήτηση και περεταίρω ανάλυση. Έτσι λοιπόν, η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης αναπτύχθηκε μέσα από τη συγγραφή πέντε κεφαλαίων.

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αποτελεί το πρώτο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης περίπτωσης. Σε αυτό το κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση και επεξήγηση του θεωρητικού πλαισίου της εργασίας καθώς επίσης των ορισμών, ορολογιών και εννοιών που βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση του θέματος που ερευνά η συγκεκριμένη μελέτη. Έπειτα ακολουθεί το κεφάλαιο της μεθοδολογίας της έρευνας. Εδώ γίνεται πλήρης αναφορά στο μεθοδολογικό πλαίσιο που έχει επιλεγεί για τη διεξαγωγή της εργασίας. Συγκεκριμένα καταγράφονται και περιγράφονται αναλυτικά τα μέσα και οι διαδικασίες που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή και καταγραφή των δεδομένων και την επιλογή του δείγματος και γίνεται αναφορά στα μέτρα που έχουν παρθεί για τη διαφύλαξη της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της δεοντολογικής εντιμότητας της έρευνας. Το κεφάλαιο της παρουσίασης των δεδομένων ακολουθεί αυτό της μεθοδολογίας της έρευνας. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζονται, κωδικοποιούνται και ταξινομούνται τα δεδομένα της έρευνας έτσι ώστε να δίνουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης περίπτωσης. Στη συνέχεια, η «Συζήτηση» αποτελεί ένα ξεχωριστό κεφάλαιο στο οποίο θα γίνει η κριτική των αποτελεσμάτων που έχουν καταγραφεί σε συσχέτιση με τη διεθνή βιβλιογραφία. Τέλος, το παρόν σύγγραμμα κλείνει με το κεφάλαιο του Επιλόγου όπου γίνεται η κριτική αποτίμηση και η σύνοψη των σημαντικότερων πορισμάτων της παρούσας μελέτης περίπτωσης.

Κεφάλαιο 2

Φιλοσοφικό πλαίσιο

2.1 Αρχές της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης

Με τον όρο «Συμπεριληπτική Εκπαίδευση» γίνεται μια προσπάθεια να μεταφράσουμε στα ελληνικά τον αγγλικό όρο «inclusive education». Σύμφωνα με τον Αγγελίδη (2014) είναι δύσκολο να αποδώσουμε στα ελληνικά έναν ορισμό για τη λέξη «inclusion» διότι η συμπερίληψη ως όρος θα πρέπει να είναι απαλλαγμένη από την έννοια του «ορίου». Σχετικά με τον προαναφερθέντα σχολιασμό, σύμφωνα με τον Cigman (2007) ένας από τους στόχους της συμπερίληψης, όταν αναφερόμαστε σε παγκόσμιο επίπεδο, είναι η συνειδητή άγνοια των αξιών της με την έννοια του άκαμπτου πλαισίου. Αυτό σημαίνει, ότι οι εμπνευστές της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας στην προσπάθειά τους να διατηρήσουν όσο το δυνατόν πιο διευρυμένο τον όρο «συμπερίληψη» προσπαθούν να αποφύγουν την επιβολή αρχών διότι έτσι αυξάνονται οι πιθανότητες αποκλεισμού κάποιας κατηγορίας πολιτών γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τη φύση της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας. Ο Cigman για παράδειγμα, αναφέρει ότι μέσα από τη συμπεριληπτική φιλοσοφία δίνεται μεγαλύτερη αξία στην απόκτηση της γνώσης από όλους τους ανθρώπους χωρίς περιορισμούς ώστε να αντιλαμβάνονται και να αναγνωρίζουν πότε πληγώνεται ή καταπατάται η αξιοπρέπειά τους για να μπορούν στη συνέχεια να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους (Cigman, 2007).

Οι Thomas, Walker και Webb (1998) προσθέτουν ακόμα ότι η φιλοσοφία της Συμπερίληψης ανθίζει και αναπτύσσεται σταδιακά μέσα στην κοινωνία διότι συντάσσεται με αυτή του ελεύθερου πολιτικού συστήματος και της πλουραλιστικής κουλτούρας, η οποία με τη σειρά της στηρίζεται στη διαφορετικότητα μεταξύ των πολιτών και προωθεί την αδελφoσύνη

μεταξύ τους παρέχοντας σε όλους ίσες ευκαιρίες μέσα στην κοινωνία. Έτσι, υποστηρίζουν, ότι η Συμπερίληψη πρέπει να είναι στο επίκεντρο κάθε κοινωνίας που θέλει να διατηρήσει αυτές τις αξίες αλλά και στο επίκεντρο ενός πραγματικά ολιστικού – συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Η συμπεριληπτική κουλτούρα έχει προωθηθεί σε παγκόσμιο επίπεδο διότι βασίζεται στον σεβασμό των πολιτικών δικαιωμάτων όλων των πολιτών χωρίς διακρίσεις (Thomas, Walker & Webb, 1998). Η κουλτούρα αυτή δίνει σε όλα τα άτομα ανεξαιρέτως τη «φωνή» να εκφράσουν τον θυμό τους για το στίγμα, την εξαθλίωση και τους περιορισμούς που υφίστανται τόσο στην κοινωνική τους ζωή όσο και στη μόρφωσή τους λόγω της φιλοσοφίας του διαχωρισμού που έχει επιβληθεί όλα αυτά τα χρόνια μέσα από το πεπαλαιωμένο εκπαιδευτικό σύστημα (Thomas et al, 1998).

Η Συμπερίληψη όμως, με βάση την άποψη ορισμένων ερευνητών, είναι μια αμφιλεγόμενη ιδεολογική κατασκευή η οποία συνοδεύεται συνήθως από πολιτικές που συνηθίζουν να οξύνουν τις κοινωνικο – οικονομικές διαφορές αλλά ταυτόχρονα η ίδια δεν μπορεί να σταθεί απομονωμένη από πολιτικές ιδεολογίες (Starczewska, Hodkinson & Adams, 2012).

Σύμφωνα λοιπόν με όσα διατυπώθηκαν παραπάνω ο ορισμός «Συμπεριληπτική Εκπαίδευση» περιέχει στοιχεία από τη φιλοσοφία της ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης, των θεμελιωδών ανθρωπίνων δικαιωμάτων και του σεβασμού και της αποδοχής της οποιαδήποτε μορφής διαφορετικότητας (Αγγελίδης, 2011· Thomas et al, 1998· Cigman, 2007). Σύμφωνα με ερευνητές, η σύγχρονη κοινωνιολογική και κατ' επέκταση η εκπαιδευτική φιλοσοφία βασίζεται σε ηθικά επιχειρήματα και πραγματικά γεγονότα τα οποία ομόφωνα

δηλώνουν ότι η συμπεριληπτική φιλοσοφία αποτελεί την ιδανική ιδεολογία πάνω στην οποία θα στηριχτεί το κατάλληλο πλαίσιο μέσα από το οποίο θα αναδομηθεί η εκπαίδευση (Thomas et al, 1998). Έτσι φτάσαμε να μιλάμε για τις αρχές και τις βασικές ιδέες της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης τις οποίες θα αναλύσουμε παρακάτω.

2.2 Βασικές ιδέες της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης.

Στη διακήρυξη της Σαλαμάνκας (1994) για τις αρχές, την πολιτική και τις πρακτικές στην ειδική εκπαίδευση και στη διακήρυξη του Ντακάρ (2000) για την εκπαίδευση για όλους τέθηκαν οι βάσεις πάνω στις οποίες στηρίζεται η φιλοσοφία της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τις παραπάνω διακηρύξεις κάθε παιδί έχει ίσα δικαιώματα με τα υπόλοιπα παιδιά να συμμετέχει στην εκπαίδευση και να μπορεί να αποκτήσει και να διατηρήσει με επιτυχία ένα αποδεκτό επίπεδο μάθησης. Επιπλέον το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να αποδέχεται και να σέβεται τις ικανότητες, δυνατότητες αλλά και τις δυσκολίες που μπορεί να παρουσιάζει ο κάθε μαθητής. Ακόμα θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ευελιξία ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί με επιτυχία στα διαφοροποιημένα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά, δυνατότητες και αδυναμίες του κάθε μαθητή ξεχωριστά βελτιώνοντας την επίδοσή του, καλλιεργώντας παράλληλα συμπεριφορές όπως η αποδοχή και ο σεβασμός της διαφορετικότητας. Στη διακήρυξη της Σαλαμάνκας αναφέρεται επίσης ότι όλα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν δικαίωμα να λαμβάνουν εκπαίδευση στα τυπικά σχολεία της περιοχής όπου ανήκουν και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα θα πρέπει να παρέχουν τέτοιας μορφής εκπαίδευση ώστε να καλύπτονται οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών (Salamanca Statement and Framework for action, 1994). Τέλος, στη διακήρυξη του Ντακάρ (2000) διατυπώθηκε η ανάγκη για άμεση εφαρμογή πρακτικών ώστε να εξασφαλιστεί η ισότιμη πρόσβαση όλων των ατόμων αλλά και όλων των ηλικιών στην εκπαίδευση δίνοντας έμφαση στην καλλιέργεια κοινωνικών και

πολιτικών δεξιοτήτων στοχεύοντας στη δημιουργία ενεργών πολιτών οι οποίοι καθίστανται ικανοί να υπερασπίζονται τα πολιτικά και ατομικά τους δικαιώματά (The Dakar framework of action, 2000).

Βασιζόμενοι στη διακήρυξη του Ντακάρ (2000) ορισμένοι ερευνητές υπογραμμίζουν ότι η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση δεν αναφέρεται μόνο στους μαθητές που παρουσιάζουν ελλείμματα σε κινητικούς – αισθητηριακούς ή διανοητικούς τομείς αλλά στο δικαίωμα όλων των ατόμων για μόρφωση μέσα σε ένα δημοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα (Chakraborti – Ghosh, Orellana & Jones, 2014). Η τοποθέτηση αυτή εμφανίζεται και στο εγχειρίδιο της συμπερίληψης (index for inclusion) όπου αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι ενώ συχνά η λέξη «συμπερίληψη» συνδέεται συνειρμικά με τους μαθητές που παρουσιάζουν κάποιου είδους ελλείμματα ή κάποια ειδική εκπαιδευτική ανάγκη το ίδιο ισχυρίζεται ότι έχει κατασκευαστεί για να προσφέρει πρακτικές κατευθύνσεις για την εφαρμογή της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης σε όλους και μάλιστα όχι μόνο στους μαθητές αλλά και στους νέους (Booth & Ainscow, 2002).

Επιπλέον, στη διεθνή βιβλιογραφία αλλά και στην διακήρυξη της Σαλαμάνκας αναφέρεται ότι όλοι οι μαθητές με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν δικαίωμα να φοιτούν στα σχολεία της «γειτονιάς» και να μοιράζονται την ίδια αίθουσα με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους (Chakraborti – Ghosh et al, 2014· Spasovski, 2010· Symeonidou & Phtiaka, 2009· Salamanca Statement and Framework for action, 1994). Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση εφόσον αντιλαμβάνεται το κάθε άτομο ως μια ανεξάρτητη μονάδα, καλείται να σεβαστεί την μοναδικότητά του και να διατηρήσει την αυθεντικότητά του (ενδιαφέροντα, ικανότητες, ανάγκες, χαρακτηριστικά, κα) μέσα από την κατασκευή ευέλικτων αναλυτικών προγραμμάτων τα οποία θα ανταποκρίνονται και θα προσαρμόζονται στα χαρακτηριστικά και τις απαιτήσεις όλων των μαθητών (Spasovski, 2010).

Η επίδραση όμως της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης δεν περιορίζεται μόνο στη γνώση αλλά τα αποτελέσματά της φαίνονται και στην κοινωνία αν δεχτούμε την υπόθεση ότι το σχολείο είναι ο χώρος όπου τα παιδιά προετοιμάζονται για την ενήλικη ζωή (Cigman, 2007). Παραδείγματος χάριν, η Yeung (2011) σε έρευνά της έχει αναφέρει ότι όταν συνυπάρχουν μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στην ίδια τάξη είναι πολύ πιο πιθανό να σημειωθούν μακροπρόθεσμα αλλαγές στη νοοτροπία των τυπικών μαθητών της συγκεκριμένης τάξης γεγονός που συνεπάγεται με αλλαγή της γενικής νοοτροπίας της κοινωνίας απέναντι στην έννοια της διαφορετικότητας (Yeung, 2011). Ο Korkmaz (2011) προσθέτει ότι η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να αναπτύξουν φιλίες με άλλα παιδιά, να μάθουν την αξία του σεβασμού της διαφορετικότητας μέσα από την συνύπαρξη με τους συμμαθητές τους ώστε τελειώνοντας το σχολείο να αποτελέσουν οι ίδιοι μέλη μίας συμπεριληπτικής κοινωνίας. Για να φτάσουμε όμως σε αυτό το επίπεδο, είναι επιτακτικό, όλοι οι μαθητές να φοιτούν στο σχολείο της περιοχής τους με παιδιά της ίδιας ηλικίας (Korkmaz, 2011). Σύμφωνα λοιπόν με τις τοποθετήσεις των παραπάνω ερευνητών, οι μαθητές που έχουν μεγαλώσει μέσα σε ένα συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον στο μέλλον θα είναι οι ενήλικες που θα διαμορφώσουν μια συμπεριληπτική κοινωνία θετικών πολιτών απέναντι στη διαφορετικότητα και τον σεβασμό της.

Στην αρχή του κεφαλαίου έγινε αναφορά στις βασικές αρχές και αξίες της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης οι οποίες βασίζονται στις διακηρύξεις της Σαλαμάνκας (1994) για τις αρχές, την πολιτική και τις πρακτικές στην ειδική εκπαίδευση και στη διακήρυξη του Ντακάρ (2000) για την εκπαίδευση για όλους. Σε συνέχεια αυτών των διακηρύξεων οι οποίες υπογράφηκαν σε συνεργασία με την UNESCO, το 2005 διατυπώνεται στην Παγκόσμια Έκθεση Παρατήρησης (EFA Global Monitoring Report) της UNESCO για την Εκπαίδευση για Όλους

ότι «...η εκπαίδευση θα πρέπει να επιτρέπει στα παιδιά να φτάσουν στο μέγιστο τις επιδόσεις τους στον τομέα της γνώσης, των συναισθημάτων και της δημιουργικότητας» (UNESCO, 2015, σελ.30). Με άλλα λόγια υποδεικνύει τη σημαντική προσπάθεια που πρέπει να γίνει μέσα από τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση για προώθηση της παρουσίας, της συμμετοχής, της ακαδημαϊκής επιτυχίας και της κοινωνικής συμπερίληψης όλων όσων φαίνεται ότι ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες και περιθωριοποιούνται ή στιγματίζονται μέσα στους χώρους παροχής γνώσης και εκπαίδευσης. Επιπλέον στην παραπάνω σύμβαση γίνεται αναφορά στην ανάπτυξη της προσωπικότητας όλων των μαθητών σε συνδυασμό με τις πνευματικές και φυσικές τους δεξιότητες, τον σεβασμό της ελευθερίας, των ατομικών δικαιωμάτων, της διαφορετικότητας ως προς την καταγωγή, την κουλτούρα, το φύλο, τη θρησκεία και την ανάπτυξη του σεβασμού της φύσης και του περιβάλλοντος (UNESCO, 2015).

Συμπερασματικά, η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση η οποία χαρακτηρίζεται από τη φιλοσοφία του ανθρωπισμού και της ολότητας με βάση τις παγκόσμιες διακηρύξεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τα δικαιώματα όλων στην εκπαίδευση απευθύνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών (μικρών και μεγάλων) δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση σε όσους έχει ασκηθεί αποκλεισμός και περιθωριοποίηση (Spravonski, 2010). Η νέα αυτή φιλοσοφία του «όλου», χωρίς αποκλεισμούς, αποτελεί τη βασική ιδέα του συμπεριληπτικού σχολείου και έχει ως στόχο να κάνει τη διαδικασία της μάθησης προσιτή σε όλους ανεξάρτητα των εκπαιδευτικών αναγκών που μπορεί να παρουσιάζουν. Έτσι όλοι οι μαθητές απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες και αναπτύσσουν τις δυνατότητές τους και τα ταλέντα τους τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο συνεργασίας με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους ενώ παράλληλα το αναλυτικό πρόγραμμα είναι τόσο ευέλικτο ώστε η διδασκαλία να προσαρμόζεται στις δεξιότητες και ικανότητες του κάθε μαθητή ξεχωριστά (Bjørnsruda & Nilsenb, 2011). Η

Συμπεριληπτική Εκπαίδευση λοιπόν, συνεισφέρει στη δημιουργία και ανάπτυξη θετικών και προοδευτικών στάσεων μέσα στην κοινωνία με αποτέλεσμα να καταπολεμούνται πιο εύκολα και αποτελεσματικά οι διακρίσεις, η περιθωριοποίηση και ο στιγματισμός των «αδύναμων» δηλαδή των ατόμων με ποικίλες εκπαιδευτικές δυσκολίες, περιορισμούς και ανάγκες.

Στο επόμενο υποκεφάλαιο θα αναφερθούμε στα στάδια εξέλιξης του όρου «Συμπεριληπτική Εκπαίδευση» στο χώρο του σχολείου. Η προσοχή της παρούσας εργασίας θα περιοριστεί στις συνθήκες εκπαίδευσης των παιδιών καθώς ασχολείται με μαθητές Δημοτικού σχολείου. Έτσι παρουσιάζοντας τη διαμόρφωση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης μέσα στο χρόνο, δηλαδή από το στάδιο της «ένταξης» των παιδιών από τα ειδικά στα γενικά σχολεία, γίνεται κατανοητή η προσπάθεια από τη διεθνή κοινότητα να εξασφαλιστεί η ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών στη διαδικασία της μάθησης.

2.3 Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση μέσα στο χρόνο.

Όπως διατυπώθηκε παραπάνω η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση αναφέρεται σε όλα τα άτομα αλλά και σε όλες τις ηλικίες χωρίς περιορισμούς. Στη συγκεκριμένη όμως εργασία θα ασχοληθούμε με την εφαρμογή της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης σε μαθητές Δημοτικού σχολείου στην περιοχή των Νοτίων προαστίων της Αθήνας. Για αυτό το λόγο η βιβλιογραφική ανασκόπηση επικεντρώθηκε στα στοιχεία εκείνα που περιγράφουν την εξέλιξη αλλά και την παρούσα κατάσταση στην εκπαίδευση ως προς την παροχή γνώσης στους μαθητές και σε ποιο βαθμό τελικά η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση κατάφερε να εκπληρώσει τις προσδοκίες της για ισότιμη συμμετοχή όλων, χωρίς περιορισμούς ή αποκλεισμούς, στη διδακτική διαδικασία.

Με βάση λοιπόν όσα έχουν αναφερθεί στο προηγούμενο υποκεφάλαιο θα μπορούσε να διατυπωθεί η άποψη ότι έχουν σημειωθεί σημαντικά άλματα προόδου στον τομέα της φοίτησης

των μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες, αναφερόμενοι στην έννοια της ισότητας, σε σχέση με το παρελθόν όπου η πλειοψηφία αυτών των μαθητών φοιτούσαν σε αυτόνομες τάξεις μακριά από τους συνομήλικους συμμαθητές τους (Rosenzweig, 2009).

Ρίχνοντας μια σύντομη ματιά στην ιστορία παρατηρείται ότι τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, άρχισε να εμφανίζεται στον χώρο της ειδικής εκπαίδευσης μια οργανωμένη προσπάθεια «ένταξης» των ατόμων που παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες στα γενικά σχολεία (Στασινός, 2013). Ο όρος «ένταξη» αναφερόταν στην «επιστροφή» του μαθητή που είχε αποκλειστεί από το τυπικό σχολείο πίσω σε αυτό (Αγγελίδης, 2011) και αναδύθηκε μετά από μια μακρόχρονη περίοδο διαχωρισμού των ατόμων με δυσκολίες μάθησης από το τυπικό σχολείο (Symeonidou et al, 2009). Κατά τα τέλη του 20^{ου} αιώνα παρουσιάστηκε από τους ειδικούς παιδαγωγούς ένα έντονο ενδιαφέρον για «ενσωμάτωση» στα γενικά σχολεία των μαθητών οι οποίοι στο παρελθόν είχαν αποκλειστεί από αυτό (Ainscow, 2000). Παρόλα αυτά, τα επόμενα χρόνια παρατηρήθηκε ότι αυξήθηκε το ποσοστό των μαθητών οι οποίοι εγκατέλειπαν το γενικό σχολείο είτε γιατί δεν μπορούσαν να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους, είτε διότι λόγω της συμπεριφοράς τους αποκλείονταν από την τυπική τάξη για να φοιτήσουν σε τάξεις ειδικής εκπαίδευσης (Ainscow, Dyson & Weiner, 2003· Ainscow, Booth & Dyson, 2003). Αυτό το γεγονός αποκάλυψε ότι η «ενσωμάτωση» αναφερόταν σε ένα συγκεκριμένο και μονοδιάστατο ως προς την κουλτούρα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο δεν μπορούσε να διαχειριστεί με επιτυχία το εύρος των αναγκών και των απαιτήσεων όλων των μαθητών (Symeonidou et al, 2009). Τα τελευταία 25 χρόνια, η «ένταξη» και στη συνέχεια η «ενσωμάτωση» των ατόμων με δυσκολίες μάθησης αποτελούσαν θέμα συζήτησης προσπαθώντας να βρεθεί μια λέξη η οποία θα αντικαθιστούσε τους όρους αυτούς με έναν άλλον ο οποίος δε θα άφηνε περιθώρια στιγματισμού και απομόνωσης μερίδας μαθητών (Starczewska, Hodkinson & Adams, 2012). Αυτό προϋπέθετε

την αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο έπρεπε πλέον να λάβει υπόψη του τις ανάγκες όλων των μαθητών αντί να δημιουργεί ή να εφευρίσκει ορισμούς οι οποίοι κατάφερναν μόνο να απαλύνουν τον αντίκτυπο της περιθωριοποίησης χωρίς όμως να πρόσφεραν καμιά ουσιαστική αλλαγή στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα (Starczewska et al, 2012).

Έτσι λοιπόν, η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση ασχολείται με το να βρίσκει τρόπους ώστε η διαδικασία της εκπαίδευσης να μπορεί να υπερβαίνει όλα τα εμπόδια που παρουσιάζονται κατά την εφαρμογή της και να παρέχεται με τις ίδιες προϋποθέσεις και προοπτικές σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές (Αγγελίδης, 2011· Symeonidou et al, 2009). Επιπλέον, οι Beacham και Rouse (2012) προτείνουν ότι μέσα στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής κουλτούρα, ο όρος «ειδική εκπαίδευση» θα μπορούσε να αλλάξει με τον όρο «επιπρόσθετη ενισχυτική διδασκαλία» καθώς υποστηρίζουν ότι με αυτό τον όρο αγκαλιάζουν τις ανάγκες για παροχή υποστήριξης και ενίσχυσης ακόμα περισσότερων μαθητών και όχι μόνο αυτών που στο παρελθόν αναγκάζονταν να εγκαταλείψουν την τυπική τάξη (Beacham & Rouse, 2012).

Μέσα λοιπόν από τη χρονική παρουσίαση της έννοιας της «Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης» αποδείχτηκε η σημαντικότητα της εφαρμογής της σε όλες τις σχολικές μονάδες αλλά και η αξία για συνεχή βελτίωση και εξέλιξή της. Για την άρτια εφαρμογή της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης σε όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα απαιτείται η ύπαρξη μιας σειράς συνθηκών. Οι συνθήκες αυτές αποτελούν τα εμπόδια ή τον αρωγό για την οργάνωση και ανάπτυξη «πρακτικών» Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης σε όλα τα σχολεία. Παρακάτω θα παρουσιαστούν τόσο τα εμπόδια όσο και οι πρακτικές υπερπήδησής τους κατά την εφαρμογή της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης σε μία τυπική σχολική μονάδα.

2.4 Εντοπισμός εμποδίων και πρακτικές υπερπήδησής τους κατά την εφαρμογή της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης.

Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση περιλαμβάνει τη χάραξη στρατηγικών με σκοπό την υπερπήδηση εμποδίων τα οποία αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα για τη συμμετοχή και τη μάθηση όλων των παιδιών ανεξάρτητα από τις δυνατότητές τους. Στη βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετά εγχειρίδια τα οποία αποτελούν χρήσιμα εργαλεία για την προώθηση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης καθώς δίνουν οδηγίες και συμβουλές σχετικά με την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών αλλά και τον τρόπο εντοπισμού και αντιμετώπισης εμποδίων κατά την εφαρμογή τους. Συγκεκριμένα τα συγγράμματα «Εγχειρίδιο της Συμπερίληψης» των Booth και Ainscow (2002) και «Οδηγίες για τη Συμπερίληψη, Διασφάλιση της Πρόσβασης στην Εκπαίδευση για Όλους» της UNESCO (2005) περιέχουν ορισμούς και πληροφορίες σχετικά με την έννοια της «Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης» και κατευθυντήριες γραμμές ως προς τον τρόπο εφαρμογής της στο χώρο του τυπικού σχολείου (χώρο διδασκαλίας, σχολική ζωή) όχι μόνο από την πλευρά των καθηγητών και των μαθητών αλλά και από την πλευρά όλων όσων εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία (εξωτερικοί συνεργάτες, μη διδακτικό προσωπικό κα.). Επιπλέον μέσα στα προαναφερθέντα εγχειρίδια δίνονται πρακτικές συμβουλές για τη διάγνωση και τον εντοπισμό εμποδίων και προτείνονται αποτελεσματικές μέθοδοι υπερπήδησής τους. Παρακάτω παρουσιάζονται τα σημαντικότερα εμπόδια τα οποία δημιουργούν προβλήματα κατά την εφαρμογή της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης στα τυπικά σχολεία.

2.4.1 Εμπόδια

Οι προσπάθειες για προώθηση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης συνδέονται με τον εντοπισμό και την αντιμετώπιση παραγόντων οι οποίοι θέτουν περιορισμούς κατά την εφαρμογή

της. Το άκαμπτο αναλυτικό πρόγραμμα, η μόρφωση και στάση των εκπαιδευτικών, η ηγεσία και κουλτούρα του σχολείου αποτελούν μερικά από τα σημαντικότερα εμπόδια στα οποία γίνεται αναφορά σε αυτό το υποκεφάλαιο.

Ένα λοιπόν από τα βασικότερα εμπόδια στην εφαρμογή της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης είναι το άκαμπτο αναλυτικό πρόγραμμα. Στο εγχειρίδιο της UNESCO «Οδηγίες για Συμπερίληψη» (2005) γίνεται αναφορά στο λόγο που τα κλασικά αναλυτικά προγράμματα αποτελούν εμπόδιο για την εφαρμογή και ανάπτυξη της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης στα τυπικά σχολεία. Συγκεκριμένα, το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα περιγράφεται ως αποθαρρυντικό για τους περισσότερους μαθητές καθώς θέτει κοινούς στόχους για όλους, ανεξάρτητα των δυνατοτήτων τους, με αποτέλεσμα κάποιοι μαθητές να τους θεωρούν αρκετά δύσκολους και να δυσκολεύονται να συμβαδίσουν με το πρόγραμμα ενώ άλλοι να τους θεωρούν πολύ εύκολους και βαρετούς (UNESCO, 2005). Επομένως, σύμφωνα με τον Στασινό (2013), επιβάλλεται ο σχεδιασμός ενός συμπεριληπτικού αναλυτικού προγράμματος το οποίο να ανταποκρίνεται σε όλο το φάσμα των αναγκών των μαθητών μιας σχολικής κοινότητας.

Άλλο ένα ισχυρό εμπόδιο είναι η αυστηρή ηγεσία σε συνδυασμό με την ήδη διαμορφωμένη μη συμπεριληπτική κουλτούρα του σχολείου. Για παράδειγμα, η συγκέντρωση των πρωτοβουλιών και ευθυνών από ένα πρόσωπο κάνει τη λειτουργία του σχολείου πιο δύσκαμπτη αφήνοντας ελάχιστα περιθώρια στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν πρωτοβουλίες που θα φέρουν αλλαγές στην εκπαιδευτική πρακτική (Αγγελίδης, 2011). Ακόμα, βαθιά ριζωμένες αντιλήψεις και πεποιθήσεις τόσο της ηγεσίας ενός σχολείου όσο και του εκπαιδευτικού προσωπικού μπορούν να σταθούν εμπόδιο στην εισαγωγή καινοτόμων στοιχείων γεγονός που αποκλείει την ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών (Ainscow & Kaplan, 2004). Σύμφωνα με τους Nicolaidou και Ainscow (2005) η φύση της ηγεσίας μιας σχολικής μονάδας

μπορεί να καθορίσει τον βαθμό επιτυχίας στη διαχείριση θεμάτων τα οποία μπορούν να σταθούν εμπόδιο στην ανάπτυξη της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας στο χώρο του τυπικού σχολείου. Ως προς τη γενική κουλτούρα του σχολείου ο Cigman (2007) προσθέτει ότι το κλίμα ανασφάλειας που μπορεί να επικρατεί σε ένα σχολείο ή η έλλειψη σεβασμού της ανθρώπινης αξιοπρέπειας αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για έναν μαθητή να εγκαταλείψει το σχολείο και κατ' επέκταση την εκπαίδευση. Συμπερασματικά, η προσκόλληση των διευθυντών σε στερεότυπα, προκαταλήψεις και μη προοδευτικές ιδέες φέρνουν εμπόδια στους νέους εκπαιδευτικούς που φιλοδοξούν να φέρουν αλλαγές στον παιδαγωγικό τρόπο λειτουργίας του σχολείου προς μια Συμπεριληπτική Εκπαίδευση.

Άλλος ένας παράγοντας παρεμπόδισης αποτελεί το περιεχόμενο της γνώσης που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί τόσο κατά τη φοίτησή τους στο αντίστοιχο πανεπιστήμιο όσο και μετά την απόκτηση του πτυχίου τους, για παράδειγμα, μέσω των επιμορφωτικών σεμιναρίων.

Συγκεκριμένα, ο Αγγελίδης (2011) αναφέρει ότι το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των πανεπιστημίων που ασχολούνται με την κατάρτιση και επιμόρφωση των νέων εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται ως συντηρητικό, τονίζοντας ότι η έννοια της «Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης» απλά υπονοείται μέσα στη διδαχθείσα ύλη ή περιγράφεται με την ιατρική προσέγγιση του όρου χωρίς να δίνονται κατευθύνσεις και συμβουλές σχετικά με τη φιλοσοφία της ενώ αντίθετα προωθούνται τακτικές οι οποίες έρχονται σε αντίθεση με τις αξίες της όπως για παράδειγμα τείνουν να διαχωρίζουν τους μαθητές σε «αποκλίνοντες» και «κανονικούς» (Αγγελίδης, 2011). Έχοντας λοιπόν οι νέοι εκπαιδευτικοί ήδη από το πανεπιστήμιο μια ελλιπή και διαστρεβλωμένη γνώση για τη σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση αδυνατούν στο μέλλον να χειριστούν με επιτυχία μια συμπεριληπτική τάξη. Ο LaBarbera (2015) αναφέρει ότι όταν οι εκπαιδευτικοί

έχουν περιορισμένες γνώσεις δεν μπορούν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά και με επιτυχία τις εκάστοτε εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών τους.

Έτσι λοιπόν, σύμφωνα με τον Rosenzweig (2009) η επιτυχής εφαρμογή της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης εξαρτάται από το αίσθημα ευθύνης που έχουν τόσο οι καθηγητές των πανεπιστημίων όσο και οι εκπαιδευτές που ασχολούνται με την επιμόρφωση των καθηγητών και δασκάλων των γενικών σχολείων για τη διάδοση του συγκεκριμένου μοντέλου εκπαίδευσης. Η συνεχής συνεργασία των δύο παραπάνω παραγόντων σε συνδυασμό με την παροχή νέας γνώσης προς τους εκπαιδευτικούς των γενικών σχολείων συντελούν στην εξάπλωση και άρτια εφαρμογή της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης σε όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Rosenzweig, 2009).

Εκτός από την παροχή νέας γνώσης βασικός παράγοντας είναι και η αντίληψη που έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ως προς τον εαυτό τους, κατά πόσο δηλαδή είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και δυσκολίες του συγκεκριμένου συστήματος (Beacham & Rouse, 2012). Επιπλέον, η έλλειψη διάθεσης για απόκτηση νέας γνώσης συνεπάγεται με την εφαρμογή πεπαλαιωμένων διδακτικών πρακτικών και μειωμένο επίπεδο δεξιοτήτων διαχείρισης μιας συμπεριληπτικής τάξης καθώς δεν έχουν κατορθώσει να υιοθετήσουν τη συμπεριληπτική παιδαγωγική προσέγγιση κατά τη διδασκαλία τους μέσα και έξω από τα στενά όρια της τάξης (Sucuoglu, Akalin & Sazak-Pinar, 2010).

Συμπερασματικά, οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ειδική εκπαίδευση και την ικανότητά τους να αλληλεπιδρούν με τους μαθητές τους ώστε να τους συμβουλεύουν και να τους καθοδηγούν (Takala, Pirttimaa & Tormanen, 2009) αποτελούν τα εργαλεία τους για την εφαρμογή της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης. Επομένως η στήριξη των εκπαιδευτικών να

αποκτήσουν πολύπλευρες γνώσεις μέσα από τη συνεργασία τους με τους γονείς, τους μαθητές, άλλους εκπαιδευτικούς (γενικούς ή ειδικούς παιδαγωγούς) αλλά και με άτομα εξειδικευμένα στα επαγγέλματα υγείας μπορεί να βοηθήσει στην εξάπλωση και διατήρηση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης στα τυπικά σχολεία (Cologon, 2013).

Εφόσον έχουμε μελετήσει μια σειρά από τα σημαντικότερα εμπόδια τα οποία εντοπίζονται σε σχέση με την προώθηση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης, στο επόμενο υποκεφάλαιο θα μελετηθούν συγκεκριμένες πρακτικές οι οποίες συμβάλλουν στην προώθηση της.

2.4.2 Πρακτικές Υπερπήδησης Εμποδίων και προώθησης της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης

Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται πολλές τεχνικές αντιμετώπισης των εμποδίων οι οποίες βοηθούν παράλληλα στην προώθηση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης και οι οποίες σχετίζονται με την εφαρμογή της όπως είναι η διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης (Αγγελίδης, 2011), η φθίνουσα υποστήριξη μάθησης, η αγκυροβολημένη διδασκαλία, η αμοιβαία διδασκαλία και οι κοινότητες μάθησης και πρακτικής (Γεωργίου, 2015). Σε αυτό όμως το σημείο επιλέχθηκε να αναπτυχθούν μόνο αυτές του ευέλικτου αναλυτικού προγράμματος, των δικτύων συνεργασίας και της ευέλικτης και δημιουργικής ηγεσίας καθώς κρίθηκε ότι ήταν οι σημαντικότερες λόγω της συχνότητας που συναντώνται αλλά και της βαρύτητας που δίνεται στη βιβλιογραφία ως βασικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης στα τυπικά σχολεία.

Η ανάπτυξη των δικτύων συνεργασίας είναι μια ισχυρή πρακτική που βοηθάει στην εξάπλωση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης και στη διερεύνηση και αντιμετώπιση των

εμποδίων που προκύπτουν κατά την εφαρμογή της (Αγγελίδης, 2011). Σύμφωνα με τους Ainscow, Dyson, Goldrick, και West (2012) προϋπόθεση για την εξασφάλιση της άρτιας εκπαίδευσης κάθε παιδιού είναι η προσπάθεια όλων των σχολικών μονάδων μιας περιοχής να αναπτύξουν συνεργασίες μεταξύ τους αλλά και με την τοπική κοινωνία. Επομένως, τα δίκτυα συνεργασίας βασίζονται στην ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών μεταξύ όλων όσων εμπλέκονται στη διαδικασία της μάθησης. Επιπλέον, η συνεργασία αυτή θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από το νεύμα της ισότητας, της εμπιστοσύνης και του σεβασμού με σκοπό τη βελτίωση και εξέλιξη όλων (Smith, 1998).

Η καλλιέργεια της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών αλλά και των καθηγητών με τον σχολικό και κοινωνικό συγκείμενο βοηθάει στην ανάπτυξη της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης και στην υιοθέτηση των αρχών και των αξιών της από όλους όσους εμπλέκονται σε αυτή. Ο Ainscow (2000) προτείνει ορισμένα είδη συνεργασίας όπως η συνεργασία – συνδιδασκαλία μεταξύ καθηγητών και σχολικού – κοινωνικού συγκείμενου και η τεχνική της αμοιβαίας διδασκαλίας όπου οι μαθητές αναλαμβάνουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην ανακάλυψη και διδασκαλία νέων εννοιών στο πλαίσιο του μαθήματος και υπό την επίβλεψη και καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Εκτός όμως από αυτού του είδους τη συνεργασία οι Peercy και Martin – Beltran (2012) αναφέρονται και στη συνεργασία μεταξύ φοιτητών των παιδαγωγικών σπουδών και εξειδικευμένων επαγγελματιών. Συγκεκριμένα προτείνουν στα προγράμματα πρακτικής κατάρτισης των φοιτητών που προετοιμάζονται να γίνουν εκπαιδευτικοί ότι είναι ωφέλιμο να συμπεριλαμβάνονται και συνεργασίες με ειδικούς ώστε μέσα από την εμπειρία του ενός να αποκτήσει νέα γνώση ο άλλος και αντίστροφα (Peercy & Martin – Beltran, 2012).

Για την ανάπτυξη λοιπόν των δικτύων συνεργασίας καθοριστικό ρόλο παίζει η ηγεσία. Ο ρόλος της ηγεσίας των σχολικών μονάδων αποτελεί έναν από τους βασικότερους παράγοντες

παράκαμψης των εμποδίων και προώθησης της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, η κατανομημένη ηγεσία, η συμμετοχική λήψη αποφάσεων και η ανάπτυξης των συνεργασιών μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού αποτελούν γνωρίσματα ενός ισχυρού ηγέτη με συμπεριληπτική κουλτούρα ο οποίος είναι έτοιμος να εντοπίσει προβλήματα και να πάρει αποφάσεις για θέματα που σχετίζονται με την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό (Kugelmass & Ainscow, 2004). Επιπλέον, οι Kugelmass και Ainscow (2004) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ένας ισχυρός ηγέτης που είναι πιστός στις αξίες της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης παρέχει μεγαλύτερες ευκαιρίες τυπικής και άτυπης συνεργασίας μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού. Τέλος, μια ηγεσία σταθερή στις αξίες της αλλά με ευέλικτα χαρακτηριστικά τα οποία προσαρμόζονται στην κουλτούρα του κάθε σχολείου μπορεί να διευκολύνει τις προσπάθειες για την ανάπτυξη Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης στην εκάστοτε σχολική μονάδα (Nicolaidou & Ainscow, 2005). Ο τρόπος λοιπόν με τον οποίο ασκείται η ηγεσία τόσο στα δίκτυα συνεργασίας όσο και στη διοίκηση μιας εκπαιδευτικής μονάδας καθορίζει το επίπεδο καλλιέργειας και επίτευξης της συμπεριληπτικής κουλτούρας στο χώρο του σχολείου (Αγγελίδης, 2011).

Άλλος παράγοντας υπερπήδησης των εμποδίων είναι η ευελιξία του αναλυτικού προγράμματος. Σύμφωνα με το εγχειρίδιο της UNESCO (2005) «Οδηγίες για τη Συμπερίληψη» το κλασικό άκαμπτο αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις επιδόσεις συγκεκριμένης ομάδας μαθητών πρέπει να αντικατασταθεί από ένα ευέλικτο πρόγραμμα το οποίο να επικεντρώνεται στις ικανότητες του κάθε μαθητή ξεχωριστά ως προς τις συναισθηματικές, αντιληπτικές, κοινωνικές και άλλες δεξιότητές τους ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν κίνητρο για ενεργοποίηση και βελτίωση. Επιπλέον, η Takala και οι συνεργάτες της (2009) αναφέρουν ότι η ύπαρξη ευελιξίας μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα, ως προς τον χρόνο,

προσφέρεται για συζήτηση και συμβουλευτική των μαθητών από τους καθηγητές τους και για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών με σκοπό τον αναστοχασμό και ανασχεδιασμό του ημερήσιου σχολικού προγράμματος σύμφωνα με τις αρχές και τις αξίες της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης.

Τέλος, η εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων αποτελεί έναν σημαντικό μη φαρμακευτικό παράγοντα ο οποίος βοηθάει στη βελτίωση των κοινωνικών χαρακτηριστικών που εκδηλώνει ένα άτομο με ΔΕΠ – Υ (Kerns, Eso & Thomson, 1999). Η δομή αυτών των προγραμμάτων που λαμβάνουν χώρο στο σχολικό περιβάλλον βασίζεται στις αρχές της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης καθώς στόχος τους είναι μέσα από την εφαρμογή προσαρμοσμένων προγραμμάτων κατά τη διάρκεια των διδακτικών ωρών να βελτιωθούν οι κοινωνικές, κινητικές και μαθησιακές δεξιότητες τόσο των μαθητών με ΔΕΠ – Υ όσο και των συμμαθητών τους (Abramowitz & O'Leary, 1991· Corkum & Corbin, 2010). Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη τα παραπάνω το συγκεκριμένο παρεμβατικό πρόγραμμα σχεδιάστηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να πετύχει την άρτια και επιτυχή εφαρμογή της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης στο χώρο του υπό μελέτη σχολείου με σκοπό τη βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς και επίδοσης των μαθητών (με και χωρίς ΔΕΠ – Υ) τάξης Β΄ δημοτικού.

Συμπερασματικά, στο υποκεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκε μια σειρά από τεχνικές και προτάσεις που στόχο είχαν την αντιμετώπιση των σημαντικότερων εμποδίων τα οποία προκύπτουν κατά την εφαρμογή της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης στον χώρο των τυπικών σχολείων.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, σε προηγούμενο υποκεφάλαιο, η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης έχει ως σκοπό την παρατήρηση των αλλαγών που μπορεί να προέλθουν στην

κοινωνική συμπεριφορά μαθητών με και χωρίς διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα (ΔΕΠ – Υ) κατά την εφαρμογή παρεμβατικού συμπεριληπτικού προγράμματος σε τυπική τάξη Δημοτικού σχολείου. Έτσι, στο επόμενο υποκεφάλαιο παραθέτονται και αναπτύσσονται τα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης διαταραχής, πώς αυτά σχετίζονται με την εκδήλωση της κοινωνικής συμπεριφοράς και ποια η συμβολή της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης στον τρόπο έκφρασής των χαρακτηριστικών αυτών στο πλαίσιο της σχολικής ζωής.

2.5 Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής (ΔΕΠ – Υ)

Οι πρώτες προσπάθειες για τον ορισμό της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητας (ΔΕΠ – Υ) παρουσιάστηκαν στην παγκόσμια βιβλιογραφία πριν από 200 χρόνια περίπου (Lange, Reichl, Lange, Tucha & Tucha, 2010). Ωστόσο παρατηρείται ότι ορισμένα χαρακτηριστικά της διαταραχής όπως η έλλειψη προσοχής, η υπερδραστηριότητα και η παρορμητικότητα έχουν παραμείνει ίδια μέσα στα χρόνια που πέρασαν παρά την ύπαρξη αλλαγών που έχουν επέλθει τόσο στην περιγραφή των χαρακτηριστικών της διαταραχής και των γεγονότων που την προσδιορίζουν όσο και στην ονοματολογία που χρησιμοποιείται (Lange et al, 2010).

Στις μέρες μας, η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα έχει αρχίσει να γίνεται αποδεκτή ως μια διαταραχή που συναντάται αρκετά συχνά στον μαθητικό πληθυσμό, με μεγαλύτερη συχνότητα στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια, περίπου 2-9:1, και περιλαμβάνει ένα μεγάλο εύρος ελλειμμάτων τα οποία όμως μπορούν να βελτιωθούν με την κατάλληλη θεραπευτική παρέμβαση (Graham, Seth & Coghill, 2007· Στασινός, 2013· Skowronek, Leichtman & Pillemer, 2008). Η ΔΕΠ – Υ σύμφωνα με ορισμένους επιστήμονες (Wilmschurst,

2011· Maleki, Mashhadi, Soltanifar, Moharreri & Ghamanabad, 2014· Shang & Gau, 2011) είναι μια νευροψυχιατρική διαταραχή της παιδικής και εφηβικής ηλικίας η οποία παρουσιάζει ελλείμματα σε τομείς της καθημερινότητας όπως ελλειμματικές κοινωνικές δεξιότητες και δυσκολίες κοινωνικής προσαρμογής (Sagvolden, Aase, Johansen & Russell, 2005), χαμηλή αυτοεκτίμηση, επιθετικότητα και μαθησιακές δυσκολίες (Maleki et al, 2014· Barkley, 1998· Stavro, Ettenhofer & Nigg, 2006). Άλλα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν τα άτομα με ΔΕΠ – Υ είναι η έλλειψη προσοχής δηλαδή η αδυναμία να συγκεντρώσουν την προσοχή τους σε λεπτομέρειες για μεγάλο χρονικό διάστημα (Tucha, Tucha, Kaumann, Ko'nig, Lange, Stasik, Streather, Engelschalk, & Lange, 2011), η αδύναμη μνήμη (Skowronek et al, 2008), η αυξημένη παρορμητικότητα και η αδυναμία ελέγχου των συναισθημάτων τους (Factor, Reyes & Rosen, 2014), η αδυναμία αισθητικοκινητικού συντονισμού και εκτέλεσης ανώτερων εγκεφαλικών λειτουργιών (McCarthy, Skokauskas & Frodl, 2014) και η δυσκολία στη διατήρηση της συγκέντρωσης (εύκολα διασπάτε η προσοχή τους) (Corkum & Siegel, 1993).

Ως προς τον τομέα της διάγνωσης της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητας έχουν αναπτυχθεί δύο κριτήρια, το διαγνωστικό κριτήριο DSM-IV και ICD-10 (Wilmschurst, 2011· Graham et al, 2007). Σε αυτό το κεφάλαιο, λόγω της μη ειδίκευσής μου στον τομέα της διάγνωσης, δεν θα γίνει αναφορά σε λεπτομέρειες που σχετίζονται με τα διαγνωστικά κριτήρια και τις μεταξύ τους διαφορές. Ωστόσο, αξίζει να ειπωθεί η διχογνωμία που υπάρχει στη βιβλιογραφία σχετικά με το κατά πόσο αυτά τα κριτήρια καταφέρνουν τελικά να διαγιγνώσκουν όλες τις περιπτώσεις της συγκεκριμένης διαταραχής περιορίζοντας παράλληλα την πιθανότητα λάθους διάγνωσης (Graham et al, 2007). Σε ορισμένες έρευνες έχει γίνει θέμα συζήτησης η διαφωνία σχετικά με το αν η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα θα μπορούσε να προσδιοριστεί ως μια ενιαία και διευρυμένη διαταραχή με

βάση τους βιολογικούς παράγοντες όπου ο βαθμός σοβαρότητας των χαρακτηριστικών της μεταλλάσσεται διότι επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά του γενικού πληθυσμού τα οποία και αυτά μεταβάλλονται μέσα στο χρόνο, ή αν θα μπορούσε να διακριθεί η διαταραχή σε κατηγορίες με βάση τις ομάδες συμπτωμάτων και ελλείψεων που παρουσιάζει το άτομο με ΔΕΠ - Υ (Graham et al, 2007· Wilmshurst, 2011).

Επιπλέον, μελέτες έχουν δείξει ότι η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής - υπερκινητικότητα πρόκειται για μια χρόνια διαταραχή και όχι επεισοδιακή (Lange et al, 2010· Kofler, Rapport & Alderson, 2008) με μεγάλη συννοσηρότητα η οποία «συχνά συνοδεύεται από κάποια άλλη διαταραχή» (Wilmshurst, 2011, σελ 365). Ακόμα, επιστήμονες (Lange et al, 2010· Wilmshurst, 2011) τονίζουν ότι πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή κατά τη διάγνωση διότι αυτά τα συμπτώματα μπορούν να είναι παρόμοια με αυτά άλλων συνοδών διαταραχών. Ωστόσο, υπάρχουν ακόμα αρκετές απορίες από την μεριά των ερευνητών σχετικά με την κατανόηση των αιτιών που μπορούν να επιφέρουν την εκδήλωση αυτής της διαταραχής, τους τρόπους αντιμετώπισης και διαχείρισής της (Graham et al, 2007).

Στην προσπάθειά μου λοιπόν να κατασκευάσω ένα αποδοτικό παρεμβατικό πρόγραμμα με σκοπό τη βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς μαθητών με και χωρίς ΔΕΠ - Υ συγκέντρωσα όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες από διαφορετικά επιστημονικά πεδία τα οποία όμως συνδέονται με την παρουσίαση των χαρακτηριστικών της ΔΕΠ - Υ σε μαθητές δημοτικού σχολείου. Οι πληροφορίες αυτές αναλύονται στα επόμενα υποκεφάλαια και αφορούν τα πιθανά αίτια, όπως αυτά παρουσιάζονται στη διεθνή βιβλιογραφία, τον τρόπο λειτουργίας του εγκεφάλου των ατόμων με ΔΕΠ - Υ, τη διαδικασία μάθησης των ατόμων με ΔΕΠ - Υ, τα μέσα παρέμβασης αλλά και τα παρεμβατικά προγράμματα που έχουν ερευνηθεί και αξιολογηθεί από επιστήμονες σχετικά με τη βελτίωση των χαρακτηριστικών που παρουσιάζουν οι μαθητές με

ΔΕΠ – Υ. Επιπλέον, λόγου του θέματος της παρούσας εργασίας «η επίδραση ενός συμπεριληπτικού προγράμματος στην κοινωνική συμπεριφορά μαθητή ο οποίος παρουσιάζει διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα σε τάξη Φυσικής Αγωγής δημοτικού σχολείου» δόθηκε έμφαση στην διερεύνηση παρεμβατικών προγραμμάτων τα οποία σχετίζονταν με την άσκηση και κυρίως με το μάθημα της Φυσικής Αγωγής σε τυπικές σχολικές τάξεις.

2.5.1 Αίτια

Τα αίτια εμφάνισης της διαταραχής, σύμφωνα με ορισμένους επιστήμονες (Lange et al, 2010· Graham et al, 2007· Wilmshurst, 2011· Albrecht, Brandeis, Uebel, Valko, Heinrich, Drechsler, Heise, Müller, Steinhausen, Rothenberger & Banaschewski, 2013) συνδέονται με βιολογικούς παράγοντες όπως κληρονομικότητα, λαμβάνοντας όμως υπόψη τους και την επίδραση του περιβάλλοντος. Αν και η κληρονομικότητα ως αίτιο στην περίπτωση της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητας μπορεί να ξεπεράσει το 70% χρειάζεται περαιτέρω έρευνα για να φανεί ξεκάθαρα η σχέση μεταξύ κληρονομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων (Albrecht et al, 2013· McCarthy, Skokauskas & Frodl, 2014).

Με αφορμή τα παραπάνω στοιχεία δόθηκε από τους επιστήμονες έμφαση στη δομή και τον τρόπο λειτουργίας των εγκεφαλικών δομών, στη δραστηριότητα που παρουσιάζουν οι νευροδιαβιβαστές και στην αναζήτηση ενδοφαινότυπων (Wilmshurst, 2011· Shang, Wu, Gau & Tseng, 2013· Albrecht et al, 2013· Gau & Huang, 2014). Σύμφωνα με τους Gottesman και Gould (2014), με τον όρο «ενδοφαινότυπος» περιγράφεται μια σειρά μετρήσιμων χαρακτηριστικών που ενυπάρχουν σε μια διαταραχή και δεν είναι εμφανής με «γυμνό μάτι». Η επεξεργασία αυτών των χαρακτηριστικών βοηθάει σημαντικά στη μελέτη πολύπλοκων νευροψυχιατρικών διαταραχών (Gottesman & Gould, 2014), όπως είναι και η περίπτωση της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητας.

Οι παραπάνω λοιπόν μελετητές στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν τη φυσιολογία του εγκεφάλου των ατόμων που παρουσιάζουν ΔΕΠ – Υ κατέληξαν σε ορισμένα ευρήματα τα οποία μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμα στοιχεία για την κατανόηση της φύσης της διαταραχής και κατ' επέκταση να γίνουν εργαλεία για τη βελτίωση και τον περιορισμό των ελλειμμάτων που παρουσιάζουν σε όλους τους τομείς (μάθηση, κοινωνικές δεξιότητες κ.α).

Μελετώντας λοιπόν τη βιβλιογραφία σχετικά με τις εγκεφαλικές δυσλειτουργίες που συνδέονται με τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα προκύπτουν αρκετές ιατρικές λεπτομέρειες τις οποίες είναι αδύνατο να τις επεξεργαστούμε και να τις κατανοήσουμε στο παρόν σύγγραμμα. Παρόλα αυτά, θα γίνει μια προσπάθεια σύντομης και επιλεκτικής αναφοράς στις εγκεφαλικές δυσλειτουργίες αλλά και στις ελλείψεις που προκύπτουν από αυτές με κριτήριο τους περιορισμούς που μπορούν να θέσουν στη διαδικασία της μάθησης.

2.5.2 Λειτουργία Εγκεφάλου – Διαδικασία Μάθησης ατόμων με ΔΕΠ – Υ

Για την καλύτερη κατανόηση της διαδικασίας της μάθησης και της σημασίας των ελλειμμάτων που μπορεί να παρουσιάσουν τα άτομα με ΔΕΠ – Υ ακολουθεί συνοπτική αναφορά του νευρο-ψυχολογικού μοντέλου της διαδικασίας της μάθησης.

Σύμφωνα με το παραπάνω μοντέλο η επίτευξη της μάθησης, στον τυπικό πληθυσμό, ακολουθεί το μονοπάτι «ερέθισμα – επεξεργασία (προσοχή, αντίληψη, πρόγραμμα, έλεγχος) – αντίδραση» (Κουτσούκη, 1998, σ. 161). Με βάση αυτή τη θεωρία το ερέθισμα χωρίζεται σε εξωτερικό (ακουστικό, απτικό, οπτικό, κ.α) και σε εσωτερικό (σκέψη, επιθυμία, κίνητρο, συνειδητό, υποσυνείδητο κ.α). Σε αυτό το σημείο παίζει σημαντικό ρόλο κάτω από ποιες συνθήκες δέχεται το άτομο το ερέθισμα (εσωτερικό ή εξωτερικό) οι οποίες θα καθορίσουν με τη σειρά τους την ποιότητα και την ένταση της προσοχής (Κουτσούκη, 1998).

Σύμφωνα λοιπόν με την Κουτσούκη (1998, σ. 163):

«το επίπεδο εγρήγορσης, το ενδιαφέρον και η γενική ψυχολογική κατάσταση του οργανισμού, καθορίζουν κατά πόσο ένα ερέθισμα θα «προσεχθεί» και σε ποιο βαθμό. Η πρόθεση που έχει ο οργανισμός να προσέξει ένα ερέθισμα, δηλαδή τα κίνητρα, είναι σημαντικός παράγοντας».

Αυτό σημαίνει ότι αν δεν αναγνωριστεί το ερέθισμα από τον οργανισμό τότε «μπορεί να μην ενεργοποιηθεί η λειτουργία της προσοχής και το ερέθισμα να «περάσει» σαν να μη συνέβηκε ποτέ στο επόμενο επίπεδο που είναι η αντίληψη» (Κουτσούκη, 1998, σελ 163).

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι βλάβες στις νευρικές δομές που βοηθούν στη λειτουργία της προσοχής (δικτυωτός σχηματισμός, εγκεφαλικός φλοιός) (Κουτσούκη, 1998) παρεμποδίζουν τη μετάβαση και εξέλιξη του ερεθίσματος σε νέα γνώση.

Η θεωρία λοιπόν της επεξεργασίας πληροφοριών βασίζεται στην απόκτηση νέας γνώσης μέσα από τη λειτουργία της μνήμης η οποία χωρίζεται σε μακρόχρονη και βραχύχρονη (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ, 2006). Η βραχύχρονη μνήμη με τη σειρά της χωρίζεται σε αισθητηριακή και μνήμη εργασίας (Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ, 2006). Έρευνες έχουν δείξει ότι σε άτομα με ΔΕΠ – Υ η εγκεφαλική αυτή λειτουργία επηρεάζεται αρνητικά. Το χαρακτηριστικό της ελλειμματικής προσοχής συμβάλει στη μειωμένη ικανότητα συγκέντρωσης προσοχής, που σχετίζεται με την αφηρημάδα, την απροσεξία, την έλλειψη επιμονής και οργάνωσης (Sagvolden et al, 2005). Συγκεκριμένα, παρατηρούνται ελλείμματα στη νευρολογική λειτουργία του μετωπιαίου λοβού του εγκεφάλου (McCarthy et al, 2014) και διαπιστώνεται καθυστέρηση στην τυπική ανάπτυξη και λειτουργική αρχιτεκτονική του εγκεφάλου (Sripada, Kessler & Angstadt, 2014). Επιπλέον ελλείψεις παρατηρούνται και στη λειτουργία της εργαζόμενης μνήμης (Skowronek et al, 2008) που είναι υπεύθυνη για την υλοποίηση «έργων,

όπως της οριοθέτησης (τακτοποίησης στη σειρά) και του σχεδιασμού, που βασίζεται στην πρόβλεψη των μελλοντικών συνεπειών» (Wilmshurst, 2011, σελ. 374).

Αυτό σημαίνει στην πράξη ότι όταν το αναλυτικό πρόγραμμα επικεντρώνεται στην απομνημόνευση απομονωμένων στοιχείων, οι μαθητές με ΔΕΠ – Υ αδυνατούν να συγκεντρώσουν την προσοχή τους σε περιφερειακές πληροφορίες οι οποίες δεν συσχετίζονται μεταξύ τους με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν ελλείμματα στην ανάκληση των πληροφοριών, γεγονός που μεταφέρεται στο χώρο του σχολείου ως χαμηλό επίπεδο επίδοσης στα μαθήματα και συμμετοχής τους στην τάξη (Skowronek et al, 2008).

Σε αυτό το σημείο προτείνεται από ορισμένους ερευνητές να δοθεί έμφαση στην καλλιέργεια και ενδυνάμωση της «προσοχής» (κατευθυνόμενη, επιλεκτική, παρατεταμένη, εκτελεστική) και της «εργαζόμενης μνήμης» καθώς παρατηρείται ότι τα άτομα με ΔΕΠ – Υ παρουσιάζουν ελλείμματα σε αυτούς τους τομείς οι οποίοι επηρεάζουν αρκετά τη διαδικασία της μάθησης (Tajik – Parvinchi, Wright & Schachar, 2014). Συγκεκριμένα, ο Kofler και οι συνεργάτες τους (2008) μέσα από την έρευνά τους τονίζουν ότι παρατηρώντας τους μαθητές με ΔΕΠ – Υ στο πλαίσιο της τάξης κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι αυτοί οι μαθητές υστερούσαν αρκετά σε σχέση με τους συμμαθητές στους στην ικανότητα συγκέντρωσης της οπτικής τους προσοχής.

Οι ασκήσεις που προτείνονται λοιπόν για τη βελτίωση των ελλειμμάτων που παρουσιάζουν οι μαθητές με ΔΕΠ – Υ σε σχέση με τη διαδικασία της μάθησης, είναι απλές ασκήσεις οι οποίες περιλαμβάνουν ένα μεγάλο εύρος συνδέσεων καθώς αυτές φαίνεται να τους βοηθούν να αναπτύξουν τη δυνατότητά να αποθηκεύουν περισσότερες πληροφορίες και να γίνεται πιο εύκολη η ανάκλησή τους (Tajik – Parvinchi et al, 2014). Επιπλέον, οι μαθητές που

παρουσιάζουν ΔΕΠ – Υ έχουν την ανάγκη για περισσότερη καθοδήγηση και επίβλεψη κατά την εκτέλεση εργασιών σε σχέση με τους συμμαθητές τους (Tucha et al, 2011).

Βλέπουμε λοιπόν πως υπάρχει μια κατεύθυνση προς την κλινική οντότητα της ΔΕΠ – Υ, καθώς τα χαρακτηριστικά της (υπερδραστηριότητα, έλλειψη προσοχής και παρορμητικότητα) οδηγούν τα άτομα με τη συγκεκριμένη διαταραχή να παρουσιάζουν ελλείμματα σε πολλούς τομείς της καθημερινής τους ζωής (συναισθήματα, κοινωνικές σχέσεις, σχολείο, κα) (Lange et al, 2010· Skowronek et al, 2008). Σε αυτό το σημείο αξίζει να γίνει αναφορά στην παροχή εκπαίδευσης των μαθητών με ΔΕΠ – Υ από την εποχή που το ιατρικό μοντέλο αποτελούσε τον τρόπο κατηγοριοποίησης των μαθητών έως στη σημερινή εποχή όπου το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να βρει λύσεις ώστε όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως των εκπαιδευτικών τους αναγκών να μπορούν να συνυπάρχουν και να φοιτούν σε γενικές τάξεις με τους συνομήλικους συμμαθητές τους.

2.5.3 Η παροχή εκπαίδευσης στους μαθητές με ΔΕΠ – Υ

Στις αρχές του 20ου αιώνα επικρατούσε στο χώρο της εκπαίδευσης το «ιατρικό μοντέλο» σύμφωνα με το οποίο οι δυσκολίες που παρουσίαζε ένας μαθητής στην προσπάθειά του να ακολουθήσει τις εκπαιδευτικές απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος του γενικού σχολείου οφείλονταν στα χαρακτηριστικά που του αποδίδονταν λόγω της κλινικής του εικόνας (Forness & Kavele, 2001). Έτσι η φοίτηση ενός μαθητή με δυσκολίες μάθησης γινόταν σε ξεχωριστά σχολεία ανάλογα με τη δυσκολία που παρουσίαζε ενώ η διδασκαλία γινόταν από ειδικούς παιδαγωγούς μέσα σε εξειδικευμένα προγράμματα μάθησης με αποτέλεσμα η διαφορετικότητα να αποτελεί πηγή περιθωριοποίησης (Ηλιάδου, 2014).

Αργότερα, στις αρχές της δεκαετίας του '90 άρχισε να επικρατεί η φιλοσοφία ότι το «πρόβλημα» που φερόταν ότι είχε κάποιος μαθητής οφειλόταν στην αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο στεκόταν εμπόδιο στην προαγωγή ίσων ευκαιριών φοίτησης σε όλους τους μαθητές μέσω των άκαμπτων αναλυτικών προγραμμάτων που ήδη υπήρχαν και τα οποία δεν ανταπεξέρχονταν στις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών (Ηλιάδου, 2014· Graham 2008).

Ωστόσο, στον τομέα της παροχής εκπαίδευσης των ατόμων με ΔΕΠ – Υ, σύμφωνα με τους Forness και Kavele (2001), η επιστροφή στο «ιατρικό μοντέλο» θα μπορούσε να φανεί χρήσιμη ως προς τον τομέα της παρέμβασης και όχι ως κριτήριο για τον διαχωρισμό των μαθητών. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι πληροφορίες που αντλούνται από την ιατρική και τη ψυχιατρική επιστήμη σχετικά με τα χαρακτηριστικά της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητας μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως βάση για τη βελτίωση του υπάρχοντος αναλυτικού προγράμματος με σκοπό την εφαρμογή της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης στα γενικά σχολεία (Forness & Kavele, 2001). Επιπλέον, η Graham (2008) αναφέρει ότι το κλασικό αναλυτικό πρόγραμμα σε συνδυασμό με τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των σχολικών μονάδων, όπως για παράδειγμα ο αριθμός των διαλειμμάτων ή η διάρκεια κάθε διδακτικής ώρας, μπορεί να θεωρηθεί εξίσου υπεύθυνο για την αύξηση των μαθητών που εκδηλώνουν χαρακτηριστικά της ΔΕΠ – Υ και συνήθως στιγματίζονται ως «άτακτοι» μαθητές (Graham, 2008).

Ακαδημαϊκά λοιπόν τα άτομα που παρουσιάζουν διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα είναι πιθανό να στιγματιστούν, να βιώσουν την προκατάληψη και την περιθωριοποίηση στο σχολικό περιβάλλον αφού πιο συχνά επαναλαμβάνουν τις τυπικές τάξεις,

δυσκολεύονται να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και έχουν την τάση να εγκαταλείπουν το σχολείο (Stavro et al, 2006· Mueller et al, 2012· Chadha, 2007).

Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να τονιστεί ότι δεν βρέθηκαν στοιχεία στη διεθνή βιβλιογραφία τα οποία υποδηλώνουν την παραπομπή αυτών των μαθητών σε ειδικά σχολεία. Παρόλα αυτά υπάρχει μεγάλος αριθμός βιβλιογραφικών αναφορών οι οποίες αναφέρουν ότι οι μαθητές με ΔΕΠ – Υ περιθωριοποιούνται λόγω της συμπεριφοράς τους ενώ παράλληλα αδυνατούν να ακολουθήσουν τους ρυθμούς του αναλυτικού προγράμματος εγκαταλείποντας, στις περισσότερες περιπτώσεις το σχολείο (Chadha, 2007· Stavro et al, 2006· Mueller et al, 2012· Graham, 2008). Επιπλέον υπάρχει πλούσια βιβλιογραφία η οποία τονίζει τον ρόλο των παρεμβατικών προγραμμάτων και της αποτελεσματικότητάς τους στον περιορισμό των χαρακτηριστικών που παρουσιάζουν οι μαθητές με ΔΕΠ – Υ ώστε να βελτιώσουν την επίδοσή τους στα μαθήματα και ταυτόχρονα να αποκαταστήσουν και να ενδυναμώσουν τις κοινωνικές τους σχέσεις με τους συμμαθητές τους (Fabiano, G. A., Vujnovic, R. K., Pelham, W. E., Waschbusch, D. A., Massetti, M. G., Pariseau, M. E., Naylor, J., Yu, J., Robins, M., Carnefix, T., Greiner, A. R. & Volker, M., 2010· Evaldsson, 2014· Loe & Feldman, 2007). Έτσι, παρακάτω παρουσιάζονται οι τρόποι παρέμβασης και τα παρεμβατικά προγράμματα τα οποία προτείνονται μέσα στη διεθνή βιβλιογραφία με σκοπό την επικράτηση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης έναντι του ιατρικού μοντέλου.

2.5.4 Τρόποι παρέμβασης – Παρεμβατικά προγράμματα

Οι τρόποι αντιμετώπισης – παρέμβασης της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητας είναι δύο. Η φαρμακευτική και η μη φαρμακευτική παρέμβαση. Η φαρμακευτική παρέμβαση στοχεύει στη βελτίωση του ελλείμματος της προσοχής που εμφανίζουν τα άτομα με ΔΕΠ – Υ (Tucha et al, 2011). Επίσης φαίνεται από τη σχετική

βιβλιογραφία ότι τα φάρμακα που χορηγούνται επιδρούν ως εμπόδιο στους υποδοχείς της ντοπαμίνης και της νοραδρεναλίνης (Lange et al, 2010) ενώ θέλει μεγάλη προσοχή κατά τη χορήγησή τους και καλή συνεργασία με τον γιατρό και την οικογένεια. Σε ορισμένες περιπτώσεις η φαρμακευτική αγωγή αποτελεί πολύτιμη βοήθεια και θεραπευτικό μέσον (Graham et al, 2007), όμως σε αυτή την εργασία δεν θα γίνει περεταίρω αναφορά στη φαρμακευτική παρέμβαση διότι είναι πέρα από τις γνώσεις και την αρμοδιότητά μου.

Ενώ αρκετοί ερευνητές πιστεύουν ότι η φαρμακευτική θεραπεία μπορεί να φέρει θετικά αποτελέσματα στη βελτίωση της προσοχής, εν τούτοις υποστηρίζουν ότι ο συνδυασμός της με άλλες εναλλακτικές μορφές παρέμβασης όπως η διαχείριση της συμπεριφοράς (Loe & Feldman, 2007) μπορούν να φέρουν ακόμα καλύτερα αποτελέσματα στη βελτίωση όχι μόνο όλων των ειδών προσοχής (Tucha et al, 2011) αλλά και των σημαντικότερων συμπτωμάτων της διαταραχής που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή πρόοδο (Loe & Feldman, 2007). Για παράδειγμα, η Maleki και οι συνεργάτες της (2014) αναφέρουν ότι ο συνδυασμός θεραπευτικών προγραμμάτων που στοχεύουν τόσο στην καλλιέργεια και ενδυνάμωση της «εργαζόμενης» μνήμης όσο και στη γονική εκπαίδευση απέδωσαν πολύ καλά αποτελέσματα παρουσιάζοντας μείωση στην εκδήλωση τριών χαρακτηριστικών της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητας, όπως της παρορμητικότητας, της ελλειμματικής προσοχής και της υπερδραστηριότητας (υπερκινητικότητα). Ακόμα ο Tucha και οι συνεργάτες τους (2011) οι οποίοι μελέτησαν την εξάσκηση των ατόμων με ΔΕΠ – Υ σε όλες τις μορφές προσοχής (επιλεκτική, διαιρούμενη, εγρήγορσης, μετατόπισης) κατέληξαν σε θετικά αποτελέσματα.

Άλλοι ερευνητές έχουν αναφερθεί στον τρόπο διατροφής των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα (Ng, Meyer, Reece & Sinn, 2009). Συγκεκριμένα ισχυρίζονται ότι το διαιτολόγιο αποτελεί παράγοντα που συνδυάζεται με τους

περιβαλλοντικούς και γενετικούς παράγοντες. Σύμφωνα λοιπόν με την άποψή τους, ένα σωστό διαιτολόγιο συνεισφέρει στον περιορισμό των χαρακτηριστικών της ΔΕΠ – Υ (Ng et al, 2009). Όμως η τοποθέτηση αυτή χρήζει περισσότερης έρευνας καθώς δεν υπάρχει αρκετή βιβλιογραφία που να την τεκμηριώνει.

Η θεωρία λοιπόν της συνδυαστικής εφαρμογής διαφόρων ειδών παρέμβασης (φαρμακευτικής ή μη) βασίζεται στο γεγονός ότι η φαρμακευτική αγωγή αρκετές φορές δεν γίνεται αποδεκτή από τα άτομα με ΔΕΠ – Υ ή τους γονείς τους (Tucha et al, 2011) λόγω των παρενεργειών που μπορεί να επιφέρει η χορήγησή τους (McGoey, Eckert & Dupaul, 2002). Ακόμα, συχνά αναφέρεται στη διεθνή βιβλιογραφία ότι η μη φαρμακευτική παρέμβαση περιλαμβάνει συνδυαστική θεραπεία ψυχοκοινωνικών και συμπεριφοριστικών παρεμβάσεων (Neudecker, Mewes, Reimers & Woll, 2015) όπως είναι η γονική συμπεριφοριστική εκπαίδευση (διαμόρφωση κατάλληλη οικογενειακού κλίματος, σχέσεις γονιού – παιδιού με ΔΕΠ – Υ), η σχολική εκπαίδευση (αύξηση συμμετοχής στις σχολικές δραστηριότητες και στη σχολική ζωή) και η κοινωνική εκπαίδευση (αλληλεπίδραση με συμμαθητές) (Graham et al, 2007· Wilmschurst, 2011). Ως προς τα προγράμματα ψυχοκοινωνικής παρέμβασης για τη διαχείριση των χαρακτηριστικών της ΔΕΠ – Υ (Graham et al, 2007· Wilmschurst, 2011), η αποτελεσματικότητά τους σχετίζεται με την υλοποίηση ψυχοκοινωνικών θεραπειών αποδεκτών από την τοπική κοινωνία ή συγκεκριμένες εθνικές ομάδες μέσα σε πραγματικό πλαίσιο (Graham et al, 2007).

Σε παρεμβατικά προγράμματα τα οποία περιείχαν την εκπαίδευση των γονιών ώστε να προσφέρουν στα παιδιά τους με ΔΕΠ – Υ την κατάλληλη υποστήριξη με σκοπό να βελτιώσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες (επίλυση κοινωνικών προβλημάτων, τοποθέτηση προσωπικών στόχων, αυτοαντίληψη, κ.α) τα αποτελέσματα ήταν αρκετά ενθαρρυντικά (Sheridan, Dee, Morgan, McCormick & Walker, 1996).

Τα παρεμβατικά προγράμματα που εφαρμόζονται στο χώρο του σχολείου συχνά περιλαμβάνουν παρακινήσεις και παρεμβάσεις μέσα στην τάξη, καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και τεχνικές διαχείρισης θυμού (Abramowitz & O'Leary, 1991). Επιπλέον αυτά τα προγράμματα θεωρούνται αρκετά αποτελεσματικά και ολοκληρωμένα (Abramowitz & O'Leary, 1991) αρκεί μέσα από αυτά να δίνονται οι κατάλληλες εκπαιδευτικές και ψυχικές κατευθύνσεις, να υπάρχει εποικοδομητική συνεργασία με την οικογένεια, να εφαρμόζονται αποδεκτές συμπεριφοριστικές στρατηγικές και τόσο η ανατροφοδότηση όσο και οι επιβραβεύσεις που δίνονται στους μαθητές με ΔΕΠ – Υ να είναι αντίστοιχες της ηλικίας τους και της τάξης που φοιτούν. Παράλληλα όλα τα παραπάνω θα πρέπει να υλοποιούνται μέσα από τη διδασκαλία καλά καταρτισμένων εκπαιδευτικών (Carbone, 2001· McGoe et al, 2002).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να τονίσουμε τον ρόλο των εκπαιδευτικών για την επιτυχή εφαρμογή των παρεμβατικών προγραμμάτων. Εκπαιδευτικοί με περιορισμένες γνώσεις και μικρή διδακτική εμπειρία σε μαθητές με δυσκολίες μάθησης δυσκολεύονται να εφαρμόσουν τα παρεμβατικά προγράμματα μέσα στην τάξη καθώς αισθάνονται απροετοίμαστοι, αδύναμοι και φοβισμένοι για μια επικείμενη αποτυχία (Carbone, 2001). Ακόμα η διάθεση του εκπαιδευτικού αλλά και οι γνώσεις του πάνω στη διαχείριση της τάξης αποτελούν παραμέτρους που διαμορφώνουν την ένταση και την κατεύθυνση της επιρροής του περιβάλλοντος διδασκαλίας το οποίο φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο στη διατήρηση των αποτελεσμάτων του παρεμβατικού προγράμματος (Ervin, Kern, Clarke, DuPaul, Dunlap & Friman, 2000).

Αρκετοί επιστήμονες, λοιπόν, προσπάθησαν να προσδιορίσουν, να καταγράψουν και να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα των παρεμβατικών προγραμμάτων που στόχευαν στον περιορισμό και την ύφεση των χαρακτηριστικών (υπερκινητικότητα, παρορμητικότητα, ελλειμματική προσοχή) των μαθητών με ΔΕΠ – Υ. Οι μελέτες τους αυτές γίνονταν με σκοπό να

βρεθούν τεχνικές και προγράμματα που θα μπορούσαν να βελτιώσουν σημαντικά τόσο την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών με ΔΕΠ – Υ όσο και την κοινωνική – σχολική τους συμπεριφορά (συμμαθητές, σχολική ζωή, κ.α). Κάποια όμως από τα αποτελέσματα που δημοσιεύτηκαν δεν ήταν αρκετά ενθαρρυντικά.

Ως εκ του αποτελέσματος, σχεδόν όλοι οι ερευνητές τονίζουν την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα σε μεγαλύτερους πληθυσμούς ώστε να δοθούν απαντήσεις σε πολλά ερευνητικά ερωτήματα τα οποία προκύπτουν σχετικά με τα παρεμβατικά προγράμματα και τους μαθητές με ΔΕΠ – Υ, καθώς η σχετική βιβλιογραφία δεν είναι πολυάριθμη και υπάρχουν αρκετοί περιορισμοί ως προς την ανάλυση και γενίκευση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν (Loe & Feldman, 2007· Sheridan et al, 1996· Abramowitz & O'Leary, 1991· Carbone, 2001· McGoey et al, 2002· Neudecker et al, 2015).

Έχοντας αναλύσει το θέμα των τρόπων παρέμβασης αλλά και των παρεμβατικών προγραμμάτων τα οποία στοχεύουν στον περιορισμό των χαρακτηριστικών της κοινωνικής συμπεριφοράς και της σχολικής επίδοσης των μαθητών οι οποίοι παρουσιάζουν ΔΕΠ – Υ στο επόμενο υποκεφάλαιο θα προχωρήσω στην ανάλυση των παρεμβατικών προγραμμάτων τα οποία σχετίζονται με τη φυσική δραστηριότητα, την άθληση και το μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

2.5.4.1 Παρεμβατικά προγράμματα και άθληση

Υπάρχει πλούσια βιβλιογραφία σχετικά με τη σημασία και τη συμβολή της άσκησης και των αθλημάτων στη βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων, της αυτοπεποίθησης, της σχολικής επίδοσης, της βελτίωσης της προσοχής, της καλής συμπεριφοράς μέσα στην τάξη και φυσικά της γενικής πνευματικής και φυσικής κατάστασης του τυπικού πληθυσμού (Trost, 2007· Ericsson &

Karlsson, 2014· Lufi & Parish – Plass, 2011). Τα ευρήματα αυτά ήταν η αιτία να ερευνηθεί η βιβλιογραφία σχετικά με την επιρροή της άσκησης στα παιδιά με ΔΕΠ – Υ και αν τελικά φέρει τα ίδια ευεργετικά αποτελέσματα και σε αυτούς τους πληθυσμούς. Σε αυτό το υποκεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα βιβλιογραφικά ευρήματα τα οποία σχετίζονται με την επίδραση της άσκησης και του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στην κοινωνική συμπεριφορά και επίδοση των μαθητών με ΔΕΠ – Υ.

Συχνά οι μαθητές με ΔΕΠ – Υ χαρακτηρίζονται ως αδέξιοι (Tervo, Azuma, Fogas & Fiechtner, 2002) λόγω του ότι παρουσιάζουν συχνά χαμηλό κινητικό επίπεδο σε σχέση με τους συμμαθητές τους (Harvey & Reid, 2003· Harvey, Reid, Bloom, Staples, Grizenko, Mbekou, Ter-Stepanian & Joober, 2009). Σε άλλες περιπτώσεις παρατηρείται να σχηματίζουν μια λανθασμένη άποψη για το επίπεδο των φυσικών τους δυνατοτήτων με αποτέλεσμα να απογοητεύονται με την επίδοσή τους (Bishop & Block, 2012). Αναφέρεται λοιπόν στη σχετική βιβλιογραφία ότι κυρίως τα αγόρια με ΔΕΠ – Υ εκδηλώνουν αρκετές φορές μια αρνητική συμπεριφορά κατά τη διάρκεια της εξάσκησής τους σε μια κινητική δραστηριότητα είτε γιατί έχουν την τάση να αποδίδουν την αποτυχία σε εξωτερικούς παράγοντες, π.χ. η άσχημη συμπεριφορά των συμμαθητών τους προς σε αυτούς σε περίπτωση αποτυχίας (Harvey et al, 2009) είτε γιατί στο παρελθόν είχαν βιώσει την απόρριψη από τους συνομηλίκους τους και είχαν νιώσει αδύναμοι να χειριστούν αυτό το συναίσθημα (Lullo & Van Puymbroeck, 2006).

Παρόλα αυτά, ενθαρρυντικό είναι το γεγονός ότι αρκετές έρευνες δίνουν θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές με ΔΕΠ – Υ που συμμετέχουν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής ή σε αθλητικές δραστηριότητες ως προς τη φυσική τους κατάσταση, τη συγκέντρωση της προσοχής, την ενίσχυση της γνωστικής τους λειτουργίας, της αυτοπεποίθησης και του αισθήματος της ευεξίας, μειώνοντας παράλληλα τα επίπεδα άγχους, στρες, κατάθλιψης,

αρνητικών συναισθημάτων και αυτοκαταστροφής καθώς επίσης και τα προβλημάτων που σχετίζονταν με τις κοινωνικές τους δεξιότητες (αρνητική συμπεριφορά, κακό έλεγχο των παρορμήσεων, παραμέληση) (Verret, Guay, Berthiaume, Gardiner & Béliveau, 2010· Archer & Kostrzew, 2012· Hoza, Smith, Shoulberg, Linnea, Dorsch, Blazo, Alerding, & McCabe, 2014· Smith, Hoza, Linnea, McQuade, Tomb, Vaughn, Shoulberg & Hook, 2013· Lufi & Parish-Plass, 2011· Lullo & Van Puymbroeck, 2006).

Επιπλέον παρατηρείται ότι μέσα από τις ομαδικές αθλητικές δραστηριότητες οι οποίες λαμβάνουν χώρα είτε εντός είτε εκτός σχολικού πλαισίου δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές με ΔΕΠ – Υ να βελτιώσουν την αυτοεκτίμησή τους και την υπευθυνότητά τους ενώ παράλληλα μαθαίνουν να ακολουθούν τους κανόνες αναπτύσσοντας τις κοινωνικές τους δεξιότητες όχι μόνο στο πλαίσιο της αθλητικής ομάδας αλλά και πέρα από αυτό. Έτσι, εξασκούνται πάνω σε βασικές και ανώτερες κοινωνικές συμπεριφορές και σχέσεις όπως η συνεργασία, ο έλεγχος της παρορμητικότητά τους και των αρνητικών συναισθημάτων και συμπεριφορών τους (π.χ. επιθετικοί ή ενοχλητικοί με τους συμμαθητές τους) και η επίγνωση των επιπτώσεων της συμπεριφορά τους (Verret, Guay, Berthiaume, Gardiner & Béliveau, 2010· Smith, Hoza, Linnea, McQuade, Tomb, Vaughn, Shoulberg & Hook, 2013· O'Connor, Fabiano, Waschbusch, Belin, Gnagy, Pelham, Greiner & Roemmich, 2014· O'Callaghan, Reitman, Northup, Hupp & Murphy, 2003).

Έρευνες σχετικά με τη διαδικασία μάθησης κατά την άθληση των μαθητών με ΔΕΠ – Υ έδειξαν ότι όταν το σύστημα αντίληψη – κίνηση εργάζεται με λιγότερους περιορισμούς, για παράδειγμα όταν κατά τη διαδικασία εκμάθησης της ρίψης μίας μπάλας η προσοχή επικεντρώνεται σε εξωτερικά ερεθίσματα (π.χ. στην κίνηση της μπάλας), παρά σε εσωτερικά (π.χ. στην κίνηση του χεριού) (Saemi et al, 2013), η μάθηση νέων δεξιοτήτων γίνεται πιο

αποτελεσματική και διαρκεί πολύ περισσότερο (Saemi, Porter, Wulf, Ghotbi-Varzaneh & Bakhtiari, 2013). Πέρα αυτού, το μαθησιακό περιβάλλον, σεβόμενο τις αξίες της εκπαίδευσης και της ψυχολογίας, θα πρέπει να παρέχει στους μαθητές με ΔΕΠ – Υ ευκαιρίες εξάσκησης πάνω στις κοινωνικές δεξιότητες και την ενσυναίσθηση. Αυτό θα βοηθήσει τα άτομα με ΔΕΠ – Υ να αναπτύξουν μέσα από την καλλιέργεια της φυσικής κατάστασης τον αυτοέλεγχο, την αυτοπεποίθηση και την εμπιστοσύνη τόσο στον εαυτό τους όσο και στους δασκάλους και προπονητές τους ώστε να μπορέσουν στη συνέχεια και οι ίδιοι μόνοι τους να χειριστούν σωστά τα συναισθήματα που θα προκύψουν σε ατομικό επίπεδο μέσα από την αλληλεπίδραση με δυναμικές ομάδες (Harvey, Fagan & Kassis, 2003). Ακόμα οι προπονητές θα πρέπει να είναι υποστηρικτικοί και ενθαρρυντικοί, να παρέχουν θετική, άμεση και εποικοδομητική ανατροφοδότηση στους αθλητές με ΔΕΠ – Υ, να δίνουν απλές και ξεκάθαρες οδηγίες, να οργανώνουν καλά την κάθε διδακτική τους ώρα και να σχεδιάζουν δραστηριότητες πλούσιες σε κίνητρα και επιβραβεύσεις που να ικανοποιούν τις ανάγκες όλων των μαθητών (Bishop et al, 2012· Lullo & Van Puymbroeck, 2006· Lee, Causgrove Dunn & Holt, 2014).

Στο σημείο αυτό αξίζει να γίνει αναφορά στη σχέση μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ΔΕΠ – Υ και την επίδραση της σχέσης αυτής στην ανάπτυξη της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών με ΔΕΠ – Υ. Όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη παράγραφο, τόσο οι ομαδικές δραστηριότητες όσο και το ελεύθερο παιχνίδι με τους συμμαθητές στο πλαίσιο του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής αποτελούν μέσα προσομοίωσης των κοινωνικών σχέσεων και προετοιμάζουν τόσο τους μαθητές που παρουσιάζουν ΔΕΠ – Υ αλλά και τους συμμαθητές τους να αναπτύξουν βασικές αλλά και ανώτερες κοινωνικές δεξιότητες (O'Callaghan et al, 2003· Cordier, Bundy, Hocking & Einfeld, 2010).

Στις περισσότερες περιπτώσεις, όπως αναφέρετε στη βιβλιογραφία, η συμπεριφορά των μαθητών με ΔΕΠ – Υ ως προς τους συμμαθητές και συνομήλικούς τους χαρακτηρίζεται από χαμηλό κοινωνικό αυτοέλεγχο (Rosen, Vaughn, Epstein, Hoza, Arnold, Hechtman, Molina & Swanson, 2014), δυσκολία ελέγχου των συναισθημάτων τους (Ozdemir, 2011), έλλειψη στοιχείων ενσυναίσθησης στον χαρακτήρα τους όπως συμπαράσταση, συνεργασία, αλληλοβοήθεια, συμπόνια, φροντίδα, (Cordier et al, 2010), χαμηλό επίπεδο βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων, υψηλά επίπεδα επιθετικότητας, εσωτερίκευση προβλημάτων, υιοθέτηση αρνητικής αντίληψης για τον εαυτό τους (Diamantopoulou, Henricssonb & Rydell, 2005), δημιουργία αδύναμων φιλικών σχέσεων με προβλήματα στη διατήρησης των ισορροπητικών δυνάμεων (Normand, Schneider, Lee, Maisonneuve, Chupetlovska – Anastasova, Kuehn & Robaey, 2013), μειωμένη ικανότητα να δεχτούν κάτι νέο (καινοτόμο) κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Bacchini, Affuso & Trotta, 2008) και τέλος, αδυναμία να αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους (McQuade & Hoza, 2008). Όλα τα παραπάνω στοιχεία τα οποία αποτελούν παράλληλα δείκτες αποδεκτής κοινωνικής συμπεριφοράς οδηγούν τους μαθητές με ΔΕΠ – Υ να μην μπορούν να διατηρήσουν τις φιλίες τους και να βιώνουν τελικά την απόρριψη από τους συμμαθητές τους γεγονός που τους ωθεί αρκετές φορές στην εκδήλωση αρνητικών συμπεριφορών (Mrug, Molina, Hoza, Gerdes, Hinshaw, Hechtman & Arnold, 2012) όπως για παράδειγμα, στην περίπτωση των αγοριών, να παρουσιάζουν συμπεριφορές άσκησης σχολικού εκφοβισμού ή, στην περίπτωση των κοριτσιών, να πέφτουν «θύματα» σχολικού εκφοβισμού (Bacchini et al, 2008).

Από όλα τα παραπάνω καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι τα στοιχεία της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με ελλείψεις στον τομέα των κοινωνικών

δεξιοτήτων (Graziano, Geffken & McNamara, 2011) οι οποίες εκφράζονται ακόμα καλύτερα μέσα από το ελεύθερο ή ομαδικό παιχνίδι στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Πέρα όμως από τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν οι μαθητές με ΔΕΠ –Υ στις κοινωνικές τους σχέσεις με τους συμμαθητές τους υπάρχει και ο παράγοντας της επίδρασης που μπορεί να ασκήσουν οι πρώτοι πάνω στους συμμαθητές τους κατά τη διαδικασία του παιχνιδιού είτε είναι στο πλαίσιο του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής είτε στην αυλή του σχολείου είτε σε κάποιο άλλο χώρο για φυσική δραστηριότητα. Ο Cordier και οι συνεργάτες του (2010) υποστηρίζουν ότι κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού η συμπεριφορά των παιδιών με ΔΕΠ – Υ επηρεάζει τη συμπεριφορά των συμμαθητών τους. Υποστηρίζουν λοιπόν ότι οι μαθητές με ΔΕΠ – Υ είναι πιο απαιτητικοί, λιγότερο ευέλικτοι, προτιμούν να παίζουν με ένα άτομο και ασκούν μεγάλη επιρροή στη διαδικασία εξέλιξης του παιχνιδιού με αποτέλεσμα να παρασύρουν και τους συμμαθητές τους προκειμένου να μη διακοπεί η ροή του παιχνιδιού (Cordier et al, 2010).

Επιπλέον η Zentall και οι συνεργάτες της (2011) τονίζουν σε έρευνά τους ότι οι μαθητές που παρουσίαζαν στοιχεία διαταραχής ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα φάνηκε να επηρεάζουν αρνητικά την πρόθεση για συνεργασία και αποδεκτή κοινωνική συμπεριφορά των υπολοίπων τυπικών μαθητών μιας μικρής συνεργατικής ομάδας (Zentall, Kuester & Craig, 2011). Το ερώτημα λοιπόν που προκύπτει σε αυτό το σημείο είναι εάν οι συμμαθητές χωρίς ΔΕΠ – Υ καταφέρουν να αναπτύξουν στοιχεία στη συμπεριφορά τους τα οποία θα τους βοηθήσουν να κυριαρχήσουν στη ροή του παιχνιδιού έναντι των συμμαθητών τους με ΔΕΠ – Υ, θα μπορέσουν τελικά να επηρεάσουν θετικά την κοινωνική συμπεριφορά των τελευταίων.

Τα προγράμματα παρέμβασης των εκπαιδευτικών στο χώρο του σχολείο που στοχεύουν στη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών φαίνεται να έχουν θετικά

αποτελέσματα στη θετική εξέλιξη της κοινωνικής συμπεριφοράς και τη βελτίωση της σχολικής ζωής τόσο των μαθητών που παρουσιάζουν ΔΕΠ – Υ όσο και των υπόλοιπων μαθητών. Συγκεκριμένα ως αποδοτικό σχολικό παρεμβατικό πρόγραμμα χαρακτηρίζεται το πρόγραμμα το οποίο προωθεί την ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων μεταξύ όλων των μαθητών (με και χωρίς ΔΕΠ – Υ), προβλέπει σχέδια μέριμνας για την αντιμετώπιση περιστατικών που σχετίζονται με τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ΔΕΠ – Υ και ενισχύει την αδυναμία των μαθητών με ΔΕΠ – Υ ως προς την καλλιέργεια φιλικών σχέσεων και την αποδοχή τους από τους συμμαθητές τους αποτρέποντας ή περιορίζοντας παράλληλα τα περιστατικά περιθωριοποίησης και στιγματισμού στο χώρο του σχολείου (Hoza, 2007). Επίσης, τα παρεμβατικά προγράμματα που στοχεύουν στην εκπαίδευση των μαθητών με ΔΕΠ – Υ σε δεξιότητες προγραμματισμού και στην εξάσκηση λήψης αποφάσεων πάνω σε κοινωνικά ζητήματα και προβλήματα αλλά και στην καλλιέργεια της συνεργασίας τους με τους συμμαθητές τους, φαίνεται να είναι πιο αποτελεσματικά στην βελτίωση των ελλειμμάτων που σχετίζονται με ανώτερες κοινωνικές δεξιότητες όπως για παράδειγμα η δεξιότητα της κοινωνικής προσαρμογής (Graziano et al, 2011). Τέλος, τα παρεμβατικά προγράμματα που επιλέγουν να δίνουν σε μεγαλύτερους μαθητές την ευκαιρία να καθοδηγήσουν και να έχουν υπό την ευθύνη τους μαθητές από μικρότερες τάξεις αποδεικνύονται αρκετά αποτελεσματικά αφού λειτουργούν οι πρώτοι ως μοντέλα μίμησης για τους μικρότερους μαθητές (με και χωρίς ΔΕΠ – Υ) (Vilardo, DuPaul, Kern & Hojnoski, 2013).

2.6 Επίλογος

Σε αυτό το κεφάλαιο έγινε προσπάθεια να παρουσιαστεί το φιλοσοφικό πλαίσιο της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης η οποία σχετίζεται με την επίδραση ενός συμπεριληπτικού

προγράμματος στην κοινωνική συμπεριφορά μαθητή ο οποίος παρουσιάζει διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα σε τάξη Φυσικής Αγωγής δημοτικού σχολείου.

Στόχος του παρόντος κεφαλαίου ήταν η συλλογή πληροφοριών οι οποίες αποτέλεσαν τη θεωρητική βάση πάνω στην οποία στηρίχθηκε η δομή και ο τρόπος εφαρμογής του συμπεριληπτικού προγράμματος σε τάξη τυπικού σχολείου με μαθητές με και χωρίς ΔΕΠ – Υ. Παράλληλα, το υλικό που τελικά συγκεντρώθηκε και παρουσιάστηκε σε αυτό το κεφάλαιο αποτελεί πηγή πληροφοριών για όλους όσους ασχολούνται με τον χώρο της εκπαίδευσης καθώς διαπραγματεύτηκε θέματα που σχετίζονται με την εξέλιξη και τις σύγχρονες τάσεις που υπάρχουν στον χώρο της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης δίνοντας ταυτόχρονα έμφαση στους μαθητές με ΔΕΠ – Υ και συγκεκριμένα στην πρόοδο και τον τρόπο εκδήλωσης της κοινωνικής τους συμπεριφοράς μέσα από το πρίσμα της άσκησης και του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής.

Συμπερασματικά, για να θεωρηθεί αποδοτικό ένα παρεμβατικό πρόγραμμα το οποίο σχεδιάστηκε για να εφαρμοστεί σε τάξη με μαθητές με και χωρίς ΔΕΠ – Υ, θα πρέπει να δομηθεί και να υλοποιηθεί σύμφωνα με τις αρχές και τις αξίες της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης, παρέχοντας δηλαδή ίσες ευκαιρίες για μάθηση σε όλους τους μαθητές λαμβάνοντας πάντα υπόψη τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Ο LaBarbera (2015) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι ένας εκπαιδευτικός ο οποίος υπηρετεί τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση θεωρείται επιτυχημένος όταν έχει αποκτήσει γερές γνωστικές βάσεις σχετικά με τις δυσκολίες στη μάθηση και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών του. Έτσι, λοιπόν όλες οι πληροφορίες που αναπτύχθηκαν σε αυτό το κεφάλαιο χρησιμοποιήθηκαν ως βάση για την ανάπτυξη και την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος της παρούσας μελέτης περίπτωσης.

Συνολικά, όπως περιγράφεται μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία, τα αποτελέσματα της χρήσης παρεμβατικών προγραμμάτων προς τη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθητών με ΔΕΠ – Υ είναι θετικά τόσο στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας και της σχολικής ζωής όσο και στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής ειδικότερα (Abramowitz & O'Leary, 1991· Hoza, 2007· Vilardo, DuPaul, Kern & Hojnoski, 2013· Graziano et al, 2011), το οποίο αποτέλεσε και το διδακτικό περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύχθηκε και θα εφαρμόστηκε το παρεμβατικό πρόγραμμα της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης. Έτσι, στα κεφάλαια που ακολουθούν γίνεται αναλυτική παρουσίαση του τρόπου οργάνωσης, εφαρμογής και αξιολόγησης του παρεμβατικού προγράμματος όπως εφαρμόστηκε σε μαθητές με και χωρίς ΔΕΠ – Υ σε δημοτικό σχολείο της περιοχής των Νοτίων προαστίων της Αθήνας, με σκοπό τη διερεύνηση των αλλαγών στην κοινωνική τους συμπεριφορά κατά την εφαρμογή συμπεριληπτικού παρεμβατικού προγράμματος στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Κεφάλαιο 3

Μεθοδολογία

3.1. Εισαγωγή

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στην εισαγωγή της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας, σκοπός της είναι η μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς ενός μαθητή δημοτικού σχολείου με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα και πως η συμπεριφορά αυτή μπορεί να επηρεαστεί από την εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής.

Για το σκοπό αυτό θεωρήθηκε απαραίτητο να δημιουργηθεί ένα ποιοτικής φύσεως μεθοδολογικό πλαίσιο για τη μελέτη του συγκεκριμένου θέματος. Έτσι λοιπόν η ίδια ως ερευνήτρια αποτέλεσα το κύριο μέσο για τη συλλογή των απαραίτητων δεδομένων και οι μέθοδοι που επιλέχθηκαν ήταν η άμεση παρατήρηση, η συμπλήρωση Ημερήσιου Πρωτόκολλου παρατήρησης και η διατήρηση Ερευνητικού Ημερολογίου. Οι συγκεκριμένες μέθοδοι θα αναλυθούν εις βάθος σε επόμενο υποκεφάλαιο αυτού του κεφαλαίου.

Άλλο χαρακτηριστικό που αποδεικνύει ότι η συγκεκριμένη έρευνα είναι ποιοτική αποτελεί το γεγονός ότι τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν προκειμένου να αναλυθούν και μέσα από αυτά να προκύψουν συμπεράσματα αφορούσαν τη μελέτη της συμπεριφοράς ενός συγκεκριμένου ατόμου μέσα στο φυσικό του περιβάλλον (Ευαγόρου, 2014). Έτσι λοιπόν, η συγκεκριμένη έρευνα μελετά τη συμπεριφορά ενός μαθητή με ΔΕΠ – Υ αλλά και των συμμαθητών του η οποία έγινε συλλογικά (χωρίς να μετρηθούν ξεχωριστές μεταβλητές) και έλαβε μέρος μέσα στο φυσικό περιβάλλον (σχολείο).

Επιπλέον ήδη από τον τίτλο της συγκεκριμένης εργασίας γίνεται αναφορά στο είδος της μελέτης. Έρευνες, όπως η συγκεκριμένη, έχουν τη μορφή μελέτης περίπτωσης καθώς δίνουν τη δυνατότητα στον ερευνητή που τη διεξάγει να μελετήσει από κοντά και σε πραγματικές συνθήκες το αντικείμενο που τον ενδιαφέρει συλλέγοντας μια μεγάλη ποσότητα δεδομένων (Flynbjerg, 2006). Έτσι, η έρευνα αυτή χαρακτηρίζεται ως έρευνα μελέτης περίπτωσης διότι κατά την διεξαγωγή της, σύμφωνα με τις σημειώσεις των Παπαναστασίου και Παπαναστασίου (2014) δόθηκε έμφαση στη συνεχή παρατήρηση και στην εμβάθυνση (Thomas & Nelson, 2003) της κοινωνικής συμπεριφοράς και των μεταβολών της που εκδήλωσε ένας συγκεκριμένος μαθητής κάτω από την επίδραση ενός παρεμβατικού προγράμματος. Η κατανόηση λοιπόν του βάθους του προβλήματος μέσω της παρατήρησης ενός ατόμου αποτελεί σύμφωνα με τους Thomas και Nelson (2003) βασικό συστατικό για τη διεξαγωγή μιας μελέτης περίπτωσης. Έτσι λοιπόν η έρευνα διεξήχθη στο χώρο της αυλής του σχολείου αλλά και μέσα στην τάξη (πραγματικό περιβάλλον), μελετήθηκαν δεδομένα που καταγράφηκαν σε ημερολόγια και πρωτόκολλα παρατήρησης, εστιάστηκε το επιστημονικό ενδιαφέρον στη διαδικασία της μάθησης, της οργάνωσης της διδακτικής πρακτικής και στα αποτελέσματα που έφεραν πάνω στα χαρακτηριστικά της κοινωνικής συμπεριφοράς του μαθητή που παρατηρήθηκε. Τέλος, τα δεδομένα της έρευνας αναλύθηκαν με τη χρήση της επαγωγικής μεθόδου. Η μέθοδος αυτή προτείνεται σε παρόμοιες έρευνες από τους Παπαναστασίου και Παπαναστασίου (2014) καθώς μέσα από αυτή τη μέθοδο μπορούν να καταγραφούν συνοπτικά αλλά πλούσια σε νόημα τα ερευνητικά δεδομένα που προκύπτουν μετά την ανάλυση, να παρουσιαστούν οι σχέσεις μεταξύ των ευρημάτων και των στόχων της έρευνας και να αναδειχθούν θεωρίες σχετικά με τις βαθύτερες δομές που συνδέουν εμπειρίες και διαδικασίες όπως προκύπτουν μέσα από την ανάλυση των δεδομένων (Thomas, 2006). Σύμφωνα λοιπόν, με τα γενικά γνωρίσματα που

παρουσιάζει η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης, χρησιμοποιήθηκε η επαγωγική μέθοδος για την ανάλυση των δεδομένων και την εξαγωγή συμπερασμάτων τα οποία αναλύθηκαν προσεκτικά καθώς στόχος της μελέτης ήταν να αναδυθούν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή με ΔΕΠ – Υ και να αξιολογηθεί η τυχόν διαφοροποίησή τους κάτω από την επίδραση του παρεμβατικού προγράμματος.

Η επιλογή της μελέτης ενός συγκεκριμένου ατόμου και όχι μιας ομάδας βασίστηκε στη διπλή ιδιότητά μου. Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η ίδια ήμουν η ερευνήτρια και ταυτόχρονα η καθηγήτρια της Φυσικής Αγωγής στο σχολείο που διεξήχθη η έρευνα. Τα κριτήρια για την επιλογή ενός ατόμου ήταν ο περιορισμός ως προς τον αριθμό των τμημάτων που δίδασκα στο συγκεκριμένο σχολείο και τον αριθμό των μαθητών με ΔΕΠ – Υ που φοιτούσαν μέσα σε αυτά σε συνδυασμό πάντα με τον διαθέσιμο διδακτικό και ελεύθερο χρόνο μου μέσα στο πλαίσιο του εβδομαδιαίου σχολικού προγράμματος. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα η έρευνα να περιοριστεί στη μελέτη των χαρακτηριστικών της συμπεριφοράς ενός μαθητή με ΔΕΠ – Υ με επακόλουθο τη δημιουργία ανάλογου μεθοδολογικού πλαισίου δίνοντας έμφαση στην ερμηνεία που απέδωσα η ίδια με την ιδιότητα της ερευνήτριας στη συμπεριφορά που ήθελα να μελετήσω αλλά και στα νοήματα και στη σημασία που έδιναν οι μαθητές (συμμετέχοντες) καθώς επίσης και στις καθημερινές λεπτομέρειες όπως γεγονότα που επηρέαζαν την προγραμματισμένη ροή του σχολικού προγράμματος π.χ. εκδρομές, έντονα καιρικά φαινόμενα και αργίες.

Κατά τη διεξαγωγή μίας έρευνας βασικός παράγοντας είναι ο βαθμός αντικειμενικότητας ο οποίος αυξάνεται «με την ύπαρξη περισσότερων του ενός εξεταστών κατά τη συλλογή των δεδομένων» (Thomas & Nelson, 2003, σελ 289) και τη διαμόρφωση του μεθοδολογικού της πλαισίου ακολουθώντας δημοσιευμένες νόρμες οι οποίες είναι αποδεκτές από την επιστημονική

κοινότητα (Shavelson & Towne, 2002). Επιπλέον, όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα, το γεγονός ότι η ίδια ήμουν ταυτόχρονα ερευνήτρια και εκπαιδευτικός στη συγκεκριμένη τάξη που μελετήθηκε αποτελεί μειονεκτικό σημείο για την αντικειμενικότητα μίας έρευνας διότι περιέχεται μέσα η παράμετρος της προκατάληψης. Σύμφωνα με τους Shavelson και Towne (2002) οι τρόποι που μπορούν να βοηθήσουν στη μείωση του παράγοντα της προκατάληψης είναι η ύπαρξη πολλών παρατηρητών και αξιολογητών και η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών ώστε να επαναλαμβάνεται η περίπτωση που μελετάται. Το γεγονός λοιπόν ότι η ίδια ως ερευνήτρια της συγκεκριμένης εργασίας αποτέλεσα θεωρητικά το εργαλείο της δημιουργίας και της εφαρμογής της, αναγνωρίζεται ότι αναμφίβολα επηρέασε σε μεγάλο βαθμό την εγκυρότητα και τη γενίκευση των αποτελεσμάτων εφόσον η διπλή ιδιότητά μου ως ερευνήτρια αλλά και εκπαιδευτικός που δίδασκε στην υπό μελέτη τάξη περιόριζε τη δυνατότητα ύπαρξης δεύτερου παρατηρητή ή αξιολογητή. Προκειμένου λοιπόν να ξεπεραστεί το εμπόδιο το οποίο θα επηρέαζε με τη σειρά του την εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας (Thomas & Nelson, 2003) επιλέχθηκε η τεχνική της συζήτησης – διασταύρωσης με άλλους εκπαιδευτικούς των δεδομένων που είχαν καταγραφεί.

Επιπλέον, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι το προς μελέτη δείγμα ήταν μικρό εφόσον αφορούσε τη διεξαγωγή της έρευνας σε τάξη που δίδασκα η ίδια ως ερευνήτρια και ως καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής και αποτελούνταν από δεκαπέντε (15) μαθητές εκ των οποίων ο ένας παρουσίαζε χαρακτηριστικά της ΔΕΠ – Υ. Επομένως, για να επιτευχθεί η συλλογή αρκετά μεγάλου όγκου δεδομένων για το προς μελέτη θέμα επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μεθοδολογία η οποία προϋπέθετε τη διατήρηση Ερευνητικού Ημερολογίου με σκέψεις και σχόλιά μου ως ερευνήτρια αλλά και συζητήσεις μου με άλλους συναδέλφους (Παράρτημα 5) και τη συμπλήρωση του σχετικού Ημερήσιου Πρωτόκολλου Παρατήρησης (Παράρτημα 3). Είναι

σημαντικό να αναφερθεί ότι όλα τα στάδια της μελέτης συνέβαιναν ταυτόχρονα (καταγραφή, ερμηνεία) και το πλαίσιο μελέτης προσαρμοζόταν συνεχώς ανάλογα με τα δεδομένα που προέκυπταν όπως για παράδειγμα η εγγραφή δύο μαθητών από άλλο σχολείο. Όλα τα παραπάνω στοιχεία συνθέτουν τις βασικές αρχές της ποιοτικής μεθόδου όπως περιγράφονται και στις σημειώσεις του μαθήματος «οργάνωση και ανάλυση ποιοτικών δεδομένων» στην ενότητα «ποιοτική έρευνα» (Αγγελίδης, 2014).

Παρακάτω ακολουθεί πλήρης και αναλυτική περιγραφή όλων των σταδίων που ακολουθήθηκαν για τη διεξαγωγή της μελέτης περίπτωσης, της συλλογής των δεδομένων και της ανάλυσής τους.

3.2 Διαδικασία Εκτέλεσης της έρευνας

Στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού μαθήματος «Εκπαιδευτική Έρευνα: Αρχές και Μέθοδοι Ποιοτικής και Ποσοτικής Έρευνας» (Ευαγόρου, 2014), πραγματοποιήθηκε μια πρώτη προσπάθεια οργάνωσης και καταγραφής του θεωρητικού πλαισίου του παρεμβατικού σταδίου της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την καθοδήγηση που είχε δοθεί στο μάθημα για τη συγγραφή αυτού του σταδίου, καθορίστηκε το είδους της έρευνας (ποιοτική ή ποσοτική), το περιεχόμενο της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας, έγινε η επιλογή της ομάδας – ατόμου προς μελέτη, καθορίστηκε ο βαθμός ανάμιξής μου ως ερευνήτρια στην ομάδα, τα μέσα και οι τρόποι συλλογής, οργάνωσης, καταγραφής και ανάλυσης των δεδομένων (Ευαγόρου, 2014). Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφέρουμε ότι στο πλαίσιο του παραπάνω μαθήματος δεν προβλεπόταν η πρακτική εφαρμογή της προτεινόμενης μελέτης περίπτωσης παρά μόνο η πιλοτική χρήση του Πρωτόκολλου Παρατήρησης σε 2 – 3 παιδιά σχολικής ηλικίας ώστε να επιβεβαιωθεί η ικανότητά τους να δίνουν πληροφορίες σχετικά με τον σκοπό για τον οποίο κατασκευάστηκαν.

Η επιτυχής αξιολόγηση και η θετική ανατροφοδότηση προς την εργασία και το Ημερήσιο Πρωτόκολλο Παρατήρησης βοήθησαν στον αναστοχασμό της μελέτης περίπτωσης. Έτσι προέκυψαν αρκετές αλλαγές στο μεθοδολογικό πλαίσιο προκειμένου να αυξηθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της παρούσας έρευνας και των τεχνικών – εργαλείων παρατήρησης, της συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων, στο φιλοσοφικό πλαίσιο το οποίο εμπλουτίστηκε με περισσότερα βιβλιογραφικά ευρήματα και στο θεωρητικό πλαίσιο ώστε να γίνουν πιο ξεκάθαροι και συγκεκριμένοι ο σκοπός και ο στόχος της παρούσας μελέτης περίπτωσης.

Η συγκεκριμένη μελέτη ασχολείται λοιπόν με την επίδραση παρεμβατικού προγράμματος πάνω στην κοινωνική συμπεριφορά μαθητή δημοτικού σχολείου με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα. Έτσι τόσο ο χρόνος όσο και ο χώρος διεξαγωγής της έρευνας πραγματοποιήθηκε μέσα στο πλαίσιο του σχολείου στο οποίο φοιτούσε ο συγκεκριμένος μαθητής. Έρευνες όπως η συγκεκριμένη που ασχολούνται με τη μελέτη συμπεριφοράς ομάδας ατόμων σε πραγματικό χρόνο και περιβάλλον είναι υποχρεωμένες να ακολουθήσουν σχεδόν τους ίδιους κανόνες δεοντολογίας που θα ακολουθούσε ένας επιστήμονας σε μία ιατρική έρευνα (Yin, 2014). Έτσι για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας στο χώρο του σχολείου ζητήθηκε άδεια από τον διευθυντή του σχολείου, τους γονείς της τάξης που θα έπαιρνε μέρος στην έρευνα αλλά και από τους ίδιους τους μαθητές. Συγκεκριμένα στάλθηκε σχετική επιστολή στον διευθυντή (Παραρτήματα 1) και στους γονείς (Παραρτήματα 2) ώστε να ενημερωθούν σχετικά με την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος και την παραχώρηση σχετικής άδειας καθώς οι μαθητές ήταν ανήλικοι. Στη συνέχεια ακολούθησε συζήτηση μέσα στην τάξη με το σύνολο των μαθητών και εμένα ως ερευνήτρια – εκπαιδευτικός τους για τους στόχους της έρευνας και την κατανόηση του τρόπου διεξαγωγής της. Η τελευταία έγινε

προφορικά με τη συμμετοχή όλων των μαθητών κατά την οποία αποφάσισαν ομόφωνα ότι ήθελαν να πάρουν μέρος.

Σύμφωνα με τη Grover (2004) «με το να επιτρέπεις στα παιδιά να είναι ενεργοί συμμετέχοντες στην ερευνητική διαδικασία ενισχύεται η θέση τους ως άτομα με εγγενή δικαιώματα να συμμετέχουν στην κοινωνία γενικότερα και με το δικαίωμα να ακούγονται στην δική τους αυθεντική φωνή» (σελ 90). Έτσι θεωρήθηκε απαραίτητο να παρουσιαστεί στους μαθητές ένα δείγμα από τις δραστηριότητες του παρεμβατικού προγράμματος και πως αυτό θα είχε εφαρμογή κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Μετά το τέλος της παρουσίασης ακολούθησε συζήτηση σχετικά με το πώς ένιωσαν και αν επιθυμούσαν να το επαναλαμβάνουν σε κάθε μάθημα. Σε αυτό το σημείο αναφέρθηκε στους μαθητές ο εκπαιδευτικός στόχος του συγκεκριμένου προγράμματος. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται στον κλάδο των παιδαγωγικών σπουδών να δίνεται έμφαση στον τρόπο με τον οποίο ακούμε και στην προσοχή την οποία δίνουμε στις «φωνές» των μαθητών καθώς μέσα από αυτή τη διαδικασία επιτυγχάνεται η γνήσια και ενεργή συμμετοχή τους αλλάζοντας τα δεδομένα στην εκπαίδευση (Kidd & Czerniawski, 2011). Οι μαθητές λοιπόν είχαν την επιλογή μέσα από τη συζήτηση να αποδεχτούν ή να απορρίψουν την πρόταση για συμμετοχή τους στο παρεμβατικό πρόγραμμα ή ακόμα και να προτείνουν κάποιες αλλαγές.

Οι παραπάνω λοιπόν ενέργειες σχετικά με την ενημέρωση όλων όσων εμπλέκονται (άμεσα ή έμμεσα) στη συγκεκριμένη έρευνα και η χορήγηση άδειας για τη διεξαγωγή της από αυτούς βασίζονται στους κανόνες δεοντολογίας και στα ηθικά διλήμματα τα οποία προκύπτουν κατά τη διεξαγωγή παρόμοιων ερευνών και στα οποία θα γίνει αναλυτικότερη αναφορά σε παρακάτω σχετικό υποκεφάλαιο.

Σε συζητήσεις που έχουν προηγηθεί με έμπειρους εκπαιδευτικούς, έχει ειπωθεί ότι όλοι οι μαθητές και κυρίως των μικρότερων τάξεων χρειάζονται ένα χρονικό διάστημα μέχρι να προσαρμοστούν στο σχολικό περιβάλλον, στις απαιτήσεις της νέας τάξης αλλά και να εξοικειωθούν αρκετά με τους συμμαθητές τους και το δάσκαλό τους. Η λεπτομέρεια αυτή σε συνδυασμό με τις διαδικασίες που χρειάζονταν να πραγματοποιηθούν πριν την έναρξη της εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη και τις ανάγκες και απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος, διαμόρφωσαν την χρονική στιγμή έναρξης της διαδικασίας εκτέλεσης της έρευνας η οποία ξεκίνησε στις αρχές Φεβρουαρίου και ολοκληρώθηκε στα μέσα Ιουνίου μαζί με το τέλος των μαθημάτων. Τέλος, η συχνότητα εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος περιορίστηκε στις δύο φορές την εβδομάδα καθώς η ίδια ως παρατηρήτρια – ερευνήτρια ήμουν ταυτόχρονα και η καθηγήτρια της Φυσικής Αγωγής της συγκεκριμένης τάξης και έπρεπε να ακολουθήσω τις ώρες εβδομαδιαίας διδασκαλίας του μαθήματος όπως προβλεπόταν από το Υπουργείο Παιδείας.

Σε επόμενο υποκεφάλαιο θα γίνει εκτενής αναφορά και κριτική παρουσίαση των μεθόδων ανάλυσης των δεδομένων τα οποία είχαν συγκεντρωθεί μέσα από τα παρακάτω μέσα συλλογής δεδομένων. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν εμπλουτίστηκαν με τις σημειώσεις από το Ημερολόγιο Παρατήρησης και τα στοιχεία που αναδύθηκαν από τις συζητήσεις με τους υπόλοιπους παρατηρητές – εκπαιδευτικούς τα οποία στη συνέχεια συγκρίθηκαν με τα στοιχεία της υπάρχουσας βιβλιογραφίας για την αύξηση της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας.

3.3 Μέσα συλλογής δεδομένων

Για την παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν 3 μέθοδοι έρευνας. Αυτές είναι η μέθοδος της εφαρμογής παρεμβατικού προγράμματος, η παρατήρηση και η διατήρηση Ερευνητικού Ημερολογίου και χρησιμοποιήθηκαν παράλληλα για 18 εβδομάδες τους μήνες Φεβρουάριο με Ιούνιο. Στα επόμενα κεφάλαια θα γίνει εκτενής παρουσίαση των προαναφερθέντων μεθόδων.

3.3.1 Παρεμβατικό πρόγραμμα

Όπως έχει αναφερθεί σε προηγούμενο υποκεφάλαιο, το πρωταρχικό μέσο συλλογής δεδομένων αποτέλεσε το παρεμβατικό στάδιο για τη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς ενός μαθητή δημοτικού σχολείου με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα, και το οποίο είχε ως στόχο να μεταβάλει θετικά τη συμπεριφορά του μαθητή αυτού κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, υπερβαίνοντας τη συχνά αρνητική συμπεριφορά την οποία υποδεικνύουν οι μαθητές με ΔΕΠ – Υ όπως έχουν παρουσιαστεί στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης της παρούσας εργασίας. Όπως έχει προαναφερθεί, με τη χρήση του παρεμβατικού αυτού σταδίου αναμενόταν ότι οι μαθητές χωρίς ΔΕΠ – Υ θα μπορούσαν να επηρεάσουν θετικά τη συμπεριφορά του μαθητή με ΔΕΠ – Υ μέσα από δραστηριότητες που θα καλλιεργούσαν τη συμπεριληπτική κουλτούρα στο σύνολο της τάξης.

Συγκεκριμένα, η κατασκευή του παρεμβατικού προγράμματος έγινε σύμφωνα με τα δεδομένα που προέκυψαν από τη μελέτη της σύγχρονης βιβλιογραφίας σχετικά τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν τα άτομα με ΔΕΠ – Υ ως προς τη λειτουργία του εγκεφάλου (McCarthy et al, 2014· Sripada et al, 2014) και επηρεάζουν τη διαδικασία της μάθησης (Tajik-Parvinchi et al, 2014), την κοινωνική τους συμπεριφορά εντός και εκτός της σχολικής τάξης όπως επιθετικότητα, κακή ποιότητα φιλικών σχέσεων, συνεργασίας, έλεγχος έντονων συναισθημάτων, χαμηλά επίπεδα ενσυναίσθησης, κ.α (Diamantopoulou et al, 2005· Normand et

al, 2013· Ozdemir, 2011· Cordier et al, 2010), την επιρροή που ασκούν στους συμμαθητές τους (Cordier et al, 2010) αλλά και ποιες είναι οι ιδανικές συνθήκες διδασκαλίας που μπορούν να φέρουν βελτιώσεις στα ελλείμματα που παρουσιάζουν. Έχοντας λοιπόν, ως άξονα τις αρχές και τις αξίες της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης το παρεμβατικό πρόγραμμα διαμορφώθηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να βοηθήσει ταυτόχρονα τόσο τον μαθητή με ΔΕΠ – Υ να περιορίσει τα ελλείμματα που παρουσιάζει ως προς την κοινωνική του συμπεριφορά όσο και τους υπόλοιπους συμμαθητές του να αποκτήσουν μια συμπεριληπτική κουλτούρα.

Συγκεκριμένα, από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προέκυψαν δύο πολύ σημαντικά στοιχεία που πυροδότησαν τη συγκεκριμένη έρευνα. Το ένα στοιχείο ήταν ότι οι μαθητές με ΔΕΠ – Υ κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους έχουν την τάση να επηρεάζουν αρνητικά την κοινωνική συμπεριφορά των συμμαθητών τους και το δεύτερο ότι προηγούμενη έρευνα απέδειξε ότι μαθητές χωρίς ΔΕΠ – Υ που είναι αποφασισμένοι να ελέγξουν τη ροή του παιχνιδιού κατάφεραν να επηρεάσουν θετικά τη συμπεριφορά του συμμαθητή τους με ΔΕΠ – Υ (Cordier et al, 2010). Επιπλέον δεδομένα που προκύπτουν μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση μας δίνουν χρήσιμες πληροφορίες τις οποίες πρέπει να λάβουμε υπόψη μας για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε τη συμπεριφορά των μαθητών με ΔΕΠ – Υ αλλά και να δώσουμε τα κατάλληλα ερεθίσματα και τις ενισχύσεις τόσο σε αυτούς όσο και στους υπόλοιπους μαθητές ώστε να καλλιεργηθεί και να αναπτυχθεί η συμπεριληπτική κουλτούρα στο σύνολο της τάξης. Αναλυτικά, οι μαθητές με ΔΕΠ – Υ παρουσιάζουν μειωμένα στοιχεία ενσυναίσθησης (Cordier et al, 2010), δυσκολεύονται να συγκεντρώσουν την προσοχή τους για μεγάλο χρονικό διάστημα σε μία δραστηριότητα (Corkum & Siegel, 1993) και ότι ένα περιβάλλον μάθησης πλούσιο σε κίνητρα και επιβραβεύσεις μπορεί να βελτιώσει αρκετά την επίδοσή τους (Bishop et al, 2012· Lullo & Van Puymbroeck, 2006· Lee et al, 2014). Επιπλέον η σχέση που αναπτύσσουν οι

μαθητές με ΔΕΠ – Υ με τους συμμαθητές τους επηρεάζεται από τον βαθμό της υπερδραστηριότητας, της έλλειψης προσοχής και της παρορμητικότητας που παρουσιάζουν καθώς επίσης και από τα επίπεδα της φυσικής τους κατάστασης (Hoza, 2007 · Harvey et al, 2009).

Με βάση λοιπόν τα παραπάνω δεδομένα επιλέχθηκαν δύο βιβλία τα οποία χρησιμοποιήθηκαν με σκοπό να καλλιεργήσουν τα στοιχεία της ενσυναίσθησης στον χαρακτήρα όλων των μαθητών. Τα βιβλία ήταν τα ακόλουθα: «Οι λέξεις δεν είναι για να πληγώνουμε» της Elizabeth Verdick και το βιβλίο «Τα χέρια δεν είναι για να δέρνουμε» της Martin Agassi. Η επιλογή των βιβλίων έγινε από προσωπική μου παρακίνηση ώστε να βρεθεί εικονογραφημένο υλικό που να ανταποκρίνεται στην ηλικία των μαθητών και στις γνωστικές τους ανάγκες με βάση το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκονται. Σύμφωνα με τον Τσιναρέλλη (2015) ένα άτομο μαθαίνει πολύ καλύτερα όταν συνδυάζει δύο ή παραπάνω αισθητήρια όργανα όπως στη συγκεκριμένη περίπτωση η όραση και η ακοή. Συγκριμένα τα παραπάνω βιβλία ασχολούνται με το θέμα της επικοινωνίας μέσα από την ανάλυση της κατάλληλης χρήσης των λέξεων, της γλώσσας του σώματος μας και του τρόπου έκφρασης των συναισθημάτων (χαρά, αγάπη, φόβος, απογοήτευση, αναζήτηση βοήθειας, παροχή στήριξης, ενθάρρυνσης κα) και το θέμα της βίας το οποίο παρουσιάζεται στην καθημερινότητα και πως θα μπορούσαμε να το διαχειριστούμε ώστε να διαμορφώσουμε με τους συνανθρώπους μας σχέσεις φιλίας, αλληλεγγύης και στοργής. Έτσι λοιπόν τα δύο αυτά θέματα φαίνεται να αλληλοσυμπληρώνονται καλύπτοντας το φάσμα των βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων. Επιπλέον και τα δύο βιβλία είναι πλούσια εικονογραφημένα και οργανωμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να αναγιγνώσκονται δυνατά και να απευθύνονται σε γονείς και εκπαιδευτικούς δίνοντάς τους οδηγίες το πώς να επεξεργάζονται το βιβλίο μαζί με τους μαθητές ή τα παιδιά τους.

Μελετώντας τη βιβλιογραφία σχετικά με τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ ως προς την κοινωνική τους συμπεριφορά σε σχέση με τους συμμαθητές τους και την επιρροή των μαθητών χωρίς ΔΕΠ-Υ στη συμπεριφορά των πρώτων καταλήξαμε ότι ο έλεγχος και η έκφραση έντονων συναισθημάτων αποτελούν θέματα που ανταποκρίνονται στις κοινωνικές ανάγκες όλων των παιδιών μέσα σε μία τάξη. Στόχος λοιπόν του παρεμβατικού προγράμματος ήταν μέσα από την ανάγνωση και επεξεργασία των παραπάνω βιβλίων να καλλιεργηθούν σε όλους τους μαθητές οι θετικές σκέψεις, η υπομονή, ο σεβασμός και η αποδοχή της διαφορετικότητας, η διάθεση για εποικοδομητική επικοινωνία και η αλληλοκατανόηση. Με αυτόν τον τρόπο θα ενισχυόταν τόσο η κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή με ΔΕΠ-Υ όσο και των υπόλοιπων μαθητών οι οποίοι θα δημιουργούσαν ένα κλίμα κατανόησης και θετικής ανατροφοδότησης προς όλους τους μαθητές (με και χωρίς ΔΕΠ-Υ) μέσα στην τάξη.

Στο εισαγωγικό λοιπόν μέρος κάθε μαθήματος αφιερώνονταν περίπου δέκα λεπτά από τη διδακτική ώρα για συζήτηση με θέματα που είχαν αντληθεί μέσα από τα βιβλία τα οποία οι μαθητές μπορούσαν να εμπλουτίσουν με ιστορίες από δικές τους εμπειρίες. Τα θέματα αυτά (Παράρτημα 3) ήταν μέσα από το βιβλίο «Οι λέξεις δεν είναι για να πληγώνουμε» της Elizabeth Verdick: «λέξεις που στηρίζουν – πως νιώθουμε», «λέξεις που πληγώνουν – πως νιώθουμε», «αισθάνομαι άσχημα για αυτά που είπα – πως θα το διορθώσω», «πως μπορώ να ζητήσω βοήθεια όταν κάποιος με ενοχλεί», «πολλοί λαοί – πολλές διαφορετικές λέξεις - γλώσσες» και από το βιβλίο «Τα χέρια δεν είναι για να δέρνουμε» της Martin Agassi: «πως μπορώ να χρησιμοποιήσω δημιουργικά τα χέρια μου», «πως αισθάνεσαι όταν σε δέρνει κάποιος», «πως αισθάνεσαι όταν δέρνεις κάποιον», «τι νιώθουν κάποιοι και για αυτό δέρνουν», «πως μπορώ να διαχειριστώ αυτό το συναίσθημα και να μη χτυπήσω κανέναν», «τι μπορούμε να κάνουμε αν δεν τα βρίσκουμε με τους φίλους μας – προτάσεις», «πως αντιδράμε στην επιθετική συμπεριφορά

του φίλου μας» και «πολλοί λαοί – πολλοί διαφορετικοί τρόποι να χρησιμοποιήσουμε τα χέρια για επικοινωνία». Με αφορμή λοιπόν τις εικόνες που έβλεπαν οι μαθητές μέσα από τα βιβλία συζητούσαμε τι θα έκαναν οι ίδιοι ή αν τους είχε τύχει κάτι παρόμοιο πως είχαν αντιδράσει στο παρελθόν ή πως θα αντιδρούσαν μετά τη συζήτησή μας. Η συζήτηση λάμβανε χώρα στο πλαίσιο του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής το οποίο γινόταν στην αυλή του σχολείου. Επειδή η αυλή είναι ένας χώρος με αρκετά αισθητηριακά ερεθίσματα προκειμένου να βοηθήσουμε τους μαθητές μας να συγκεντρώσουν την προσοχή τους στην παραπάνω δραστηριότητα επιλέχθηκε ένα σημείο της αυλής όπου τα εξωτερικά ερεθίσματα ήταν πιο περιορισμένα. Επιπλέον κατά τη διάρκεια της συζήτησης όλοι κάθονταν σχηματίζοντας έναν μεγάλο κύκλο. Ο κύκλος επιλέχθηκε διότι μέσα από αυτόν ενισχύεται υποσυνείδητα η δύναμη της ενιαίας ομάδας και η ισότητα μεταξύ των μελών της. Επιπλέον, μου δινόταν η ευκαιρία ως παρατηρήτρια κατά τη διάρκεια του μαθήματος να κρατάω ορισμένες σημειώσεις στο Ημερολόγιο Παρατήρησης (πχ αντιδράσεις, σχόλια, απαντήσεις, κ.α).

Το πρόγραμμα αναλυτικά διαμορφωνόταν ως εξής: Το κύριο μέρος του μαθήματος περιείχε μεγάλη ποικιλία ασκήσεων σε ατομικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο μικρών ομάδων (δυάδες, τριάδες) που εξυπηρετούσαν τη βελτίωση της φυσικής κατάστασης όλων των μαθητών αλλά και την κάλυψη της ύλης του αναλυτικού προγράμματος. Ο κατάλληλος συνδυασμός των ασκήσεων και της χρονικής τους διάρκειας βοηθούσε στην αύξηση της συγκέντρωσης της προσοχής του μαθητή με ΔΕΠ – Υ για περισσότερη ώρα μέσα στη ροή του μαθήματος.

Η ομαδοσυνεργατική μάθηση είναι μια διδακτική προσέγγιση η οποία χρησιμοποιείται με σκοπό τη βελτίωση της απόδοσης όλων των μαθητών μίας τάξης (Slavin, 2007). Με βάση αυτή την προσέγγιση σχηματίζονται μέσα στην τάξη μικρές ομάδες μαθητών με ανομοιογενή επίπεδα επίδοσης και μέσα από το κλίμα της συνεργασίας και της αλληλοβοήθειας που

αναπτύσσεται μεταξύ τους επιτυγχάνεται τελικά η μάθηση (Slavin, 2007). Η διδακτική αυτή προσέγγιση συνδέεται άρρηκτα με τη φιλοσοφία της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης σύμφωνα με την οποία, όλοι μπορούν να βελτιωθούν μέσα από ένα κλίμα συνεργασίας χωρίς περιορισμούς και περιθωριοποιήσεις. Έτσι λοιπόν, έχοντας ως στόχο να καλλιεργηθούν οι κοινωνικές δεξιότητες όλων των μαθητών (με και χωρίς ΔΕΠ-Υ) παράλληλα με τη βελτίωση των κινητικών τους δεξιοτήτων και της φυσικής τους κατάστασης, τους ζητήθηκε κατά τη διάρκεια αρκετών ασκήσεων και δραστηριοτήτων να σχηματίζουν μικρές ομάδες, τα μέλη των οποίων εναλλάσσονταν συχνά υπό την επίβλεψή και τη διακριτική παρέμβασή μου ως παρατηρητήρια – εκπαιδευτικός.

Το τελικό μέρος της κάθε διδακτικής ώρας διαμορφωνόταν με τέτοιο τρόπο ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν την ευκαιρία να επιλέξουν τους συμπαίχτες τους για να σχηματίσουν τις ομάδες τους ώστε να συμμετέχουν στο τελικό παιχνίδι. Σε αυτό το σημείο δινόταν βαρύτητα και στην τήρηση των κανόνων που είχε η κάθε ομαδική δραστηριότητα.

Κατά τη διάρκεια όλης της διδακτικής ώρας δινόταν θετική και άμεση ανατροφοδότηση σε όλους τους μαθητές τόσο για τη σωστή εκτέλεση των ασκήσεων όσο και για τη συμπεριφορά τους. Για παράδειγμα, δεν τους δινόταν άμεσα η λύση πάνω σε μία διένεξη που ίσως να παρουσιαζόταν μεταξύ τους αλλά τους χορηγούνταν οδηγίες και κατευθύνσεις για το πως θα μπορούσαν να επιλύσουν μόνοι τους τη διαφορά.

Σε συνδυασμό με το παρεμβατικό πρόγραμμα και για να ενισχυθούν τα δεδομένα τα οποία μπορούσαν να συλλεχθούν με τη χρήση του, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της συστηματικής παρακολούθησης και καταγραφής των γεγονότων τα οποία λάμβαναν χώρα κατά την εφαρμογή του προγράμματος, μέσα από τη μέθοδο της παρατήρησης. Η διαδικασία για την

κατασκευή του πρωτόκολλου της παρατήρησης και η πρακτική η οποία ακολουθήθηκε για την εφαρμογή της μεθόδου αυτής αναλύονται με λεπτομέρεια στο ακόλουθο υποκεφάλαιο.

3.3.2 Μέθοδος Παρατήρησης

Η παρατήρηση σε ορισμένες περιπτώσεις όπως στη μελέτη συμπεριφοράς, θεωρείται η πιο κατάλληλη μέθοδος συλλογής δεδομένων (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2014) διότι δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να συγκεντρώσει «ζωντανά» γεγονότα από ρεαλιστικές καταστάσεις (Cohen, Manion & Morrison, 2008), εν τούτοις υπάρχουν αρκετοί περιορισμοί σε ένα τέτοιο είδος έρευνας (Thomas & Nelson, 2003). Το είδος της παρατήρησης που θα χρησιμοποιηθεί σε αυτή την περίπτωση μελέτης είναι η θεατή – συμμετοχική παρατήρηση. Σύμφωνα με αυτό το είδος παρατήρησης ο ερευνητής παίρνει μέρος σε δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο περιβάλλον του σχολείου, καταγράφει περιστατικά, αντιδράσεις, γεγονότα και απόψεις όχι μόνο των υποκειμένων που παρατηρεί άλλα και όλων όσων εμπλέκονται στο σχολικό πλαίσιο που μελετά (Cohen et al, 2008).

Τα πλεονεκτήματα της θεατής – συμμετοχικής παρατήρησης είναι ότι ο ερευνητής συμμετέχει πλήρως μέσα στην ομάδα που μελετά αφιερώνοντας αρκετό χρόνο γεγονός που τον βοηθά να παρατηρεί την εξέλιξη των γεγονότων μέσα στο χρόνο, ζώντας παράλληλα τη δυναμική των παραμέτρων που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τα χαρακτηριστικά του υποκειμένου που μελετά (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2014· Cohen et al, 2008). Έτσι, σύμφωνα με τους Thomas και Nelson (2003) θα πρέπει να προσδιοριστεί ακριβώς η συμπεριφορά η οποία θα παρατηρηθεί, τα άτομα, ο χώρος και ο αριθμός των παρατηρήσεων καθώς «όσο αυξάνεται ο αριθμός των παρατηρήσεων τόσο αυξάνεται η αξιοπιστία της παρατήρησης» (σελ. 435).

Τα μειονεκτήματα από την άλλη μεριά είναι ότι ο ερευνητής θα πρέπει να προσαρμοστεί με την υπόλοιπη ομάδα πριν ξεκινήσει την παρατήρηση ώστε να ελαχιστοποιηθούν τυχών εξωτερικές επιδράσεις από την παρουσία του όπως για παράδειγμα η εκδήλωση «ρυθμιστικών» συμπεριφορών από τη μεριά της υπό μελέτη ομάδας και ότι ο χρόνος που απαιτείται για ενδελεχή παρατήρηση συμπεριφορών είναι τόσο μεγάλος που τελικά ο ερευνητής περιορίζει την παρατήρησή του σε ένα μικρό δείγμα κάτι που με τη σειρά του φέρνει περιορισμούς στη γενίκευση των αποτελεσμάτων που θα προκύψουν (Thomas & Nelson, 2003· Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2014).

Στη συγκεκριμένη λοιπόν έρευνα επιλέχθηκε η θεατή – συμμετοχική παρατήρηση για δύο βασικούς λόγους. Ο ένας ήταν το θέμα της έρευνας καθώς έπρεπε να παρατηρηθούν οι αλλαγές στη συμπεριφορά των μαθητών μιας τάξης στην οποία φοιτούσαν μαθητές με και χωρίς ΔΕΠ - Υ κατά την εφαρμογή παρεμβατικού συμπεριληπτικού προγράμματος στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και ο άλλος η ιδιότητα μου ως ερευνήτρια και ταυτόχρονα εκπαιδευτικός στο συγκεκριμένο μάθημα και τμήμα. Η διπλή αυτή ιδιότητα ήταν που βοήθησε αρκετά ώστε να ελαχιστοποιηθούν τα μειονεκτήματα που παρουσίαζε η παραπάνω μέθοδος παρατήρησης καθώς οι μαθητές της συγκεκριμένης τάξης αλλά και όλο το υπόλοιπο περιβάλλον του σχολείου ήταν εξοικειωμένο με την παρουσία μου. Το χρονικό διάστημα που ορίστηκε για συστηματική παρατήρηση και καταγραφή γεγονότων ήταν από τις αρχές Φεβρουαρίου μέχρι και το τέλος της σχολικής χρονιάς και θεωρήθηκε ως το μέγιστο δυνατό διάστημα ώστε να επιτευχθεί η αξιοπιστία της συγκεκριμένης παρατήρησης.

Η καταγραφή των δεδομένων γινόταν μέσα από τη συμπλήρωση του Ημερήσιου Πρωτόκολλου Παρατήρησης, το οποίο παρουσιάζεται στο Παράρτημα 4, και της διαδικασίας

διατήρησης προσωπικών σημειώσεων με τη μορφή του Ερευνητικού Ημερολογίου (Παράρτημα 5) για όσα είχαν παρατηρηθεί τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος όσο και μετά το τέλος του.

Η κατασκευή του Ημερήσιου Πρωτόκολλου Παρατήρησης βασίστηκε στο πρωτόκολλο παρατήρησης Stallings (Texas A&M University, College of Education, Center for collaborative learning communities, College Station Texas, 2007), στο πρωτόκολλο παιδαγωγικής παρατήρησης του Τμήματος Φυσικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Αθηνών (Χατζηχαριστός, 2003), στα πρωτόκολλα μαθήματος και τις σχετικές πληροφορίες που περιέχονται στο Βιβλίο του Εκπαιδευτικού της Φυσικής Αγωγής Α' & Β' Δημοτικού του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου της Ελλάδας (Μπουρνέλη, Κουτσούκη, Ζωγράφου, Μαριδάκι, Χατζόπουλος και Αγαλιανού) και στις ερωτήσεις που περιέχονται στο εγχειρίδιο «index for inclusion» (Booth and Ainscow, 2002).

Στόχος του ήταν: α) να καταγράψει τις αντιδράσεις και τη συμπεριφορά του μαθητή με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα κατά τη διάρκεια του παρεμβατικού προγράμματος, β) να καταγράψει τις αντιδράσεις και τη συμπεριφορά της τάξης κατά τη διάρκεια του παρεμβατικού προγράμματος (διαμόρφωση συμπεριληπτικής κουλτούρας) και τέλος, γ) να διερευνήσει τον βαθμό της ακαδημαϊκής επιτυχίας του συνόλου της τάξης (μαθητές με και χωρίς ΔΕΠ – Υ) μέσα από την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος.

Οι παραπάνω στόχοι επιτεύχθηκαν μέσα από τη δημιουργία πινάκων όπου με τη χρήση της κλίμακας Likert μπορούσαν να καταγραφούν τα απαραίτητα δεδομένα. Μέσα στους πίνακες σημειωνόταν ο τρόπος με τον οποίο ο μαθητής με ΔΕΠ – Υ συμμετείχε στις δραστηριότητες οι οποίες περιλαμβάνονταν σε κάθε μέρος του μαθήματος π.χ. στις 22 Μαΐου 2015 στο εισαγωγικό μέρος κατά την ανάγνωση του βιβλίου παρατηρήθηκε ενεργή συμμετοχή του μαθητή με ΔΕΠ –

Υ χωρίς εξωτερική παρακίνηση. Επιπλέον, μέσα από τους πίνακες μπορούσε να αξιολογηθεί η γενική κουλτούρα της τάξης και ο συμπεριληπτικός προσανατολισμός της συγκρίνοντας την αρχική της τάση, πριν δηλαδή την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος, και πως αυτή τελικά διαμορφώθηκε μετά το πέρας του συγκεκριμένου προγράμματος. Τέλος, μέσα στο Ημερήσιο Πρωτόκολλο Παρατήρησης μπορούσε να καταγραφεί η επίδοση τόσο του μαθητή με ΔΕΠ – Υ όσο και των συμμαθητών του στους τομείς της κινητικής δεξιότητας, φυσικής ικανότητας, αντιληπτικής ικανότητας και της μη λεκτικής επικοινωνίας ώστε να διαπιστωθεί η εξέλιξη της επίδοσης της τάξης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Τα αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν αναμενόταν ότι θα αναδείκνυαν εάν και σε ποιο βαθμό μια συμπεριληπτική παιδαγωγική προσέγγιση μπορεί να φέρει θετικά αποτελέσματα τόσο στην ακαδημαϊκή πρόοδο ενός μαθητή που παρουσιάζει διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα όσο και των συμμαθητών του. Επιπλέον, στόχος ήταν να ερευνηθεί εάν και σε ποιο βαθμό το συγκεκριμένο παρεμβατικό πρόγραμμα κατάφερε να συμβάλει στη διαμόρφωση κοινωνικής - συμπεριληπτικής κουλτούρας στο σύνολο της τάξης.

Σε συνδυασμό με τη χρήση του Ημερήσιου Πρωτοκόλλου Παρατήρησης, χρησιμοποιήθηκε ακόμα μια μέθοδος η οποία είχε ως στόχο να βοηθήσει στην καταγραφή των φαινομένων τα οποία είχαν παρατηρηθεί κατά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος, αλλά πέραν αυτού να με βοηθήσει να εμπλακώ σε μια διαδικασία στοχασμού των φαινομένων αυτών. Η μέθοδος αυτή αφορούσε τη διατήρηση του Ερευνητικού Ημερολογίου (Παράρτημα 5), και θα αναπτυχθεί περαιτέρω στο επόμενο υποκεφάλαιο.

3.3.3 Μέθοδος διατήρησης Ερευνητικού ημερολογίου

Η διατήρηση του Ερευνητικού Ημερολογίου αποτελεί ένα άλλο εργαλείο παρατήρησης που χρησιμοποιείται στις ποιοτικές έρευνες για την καταγραφή και συλλογή δεδομένων (Cotton, Stokes, & Cotton, 2010). Προκειμένου να επιτευχθεί η συμπλήρωσή του με όλα τα απαραίτητα στοιχεία για την έρευνα, η χρήση του γινόταν τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος αλλά κυρίως μετά το τέλος κάθε διδακτικής ώρας. Στα σημεία τα οποία δινόταν ιδιαίτερη έμφαση ήταν η συμπεριφορά του μαθητή με ΔΕΠ – Υ ως προς το μάθημα και τους συμμαθητές του. Επίσης γινόταν καταγραφή των γεγονότων που άλλαζαν την ρουτίνα του ημερήσιου ή εβδομαδιαίου σχολικού προγράμματος όπως εκδηλώσεις, εκδρομές, αργίες, διακοπές, ακραίες καιρικές συνθήκες και άλλα περιστατικά που επηρέαζαν την γενική συμπεριφορά της τάξης και κυρίως του μαθητή με ΔΕΠ – Υ.

Η μέτρηση και παρατήρηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς είναι αρκετά περίπλοκη και πολύπλοκη διαδικασία. Η προσκόλληση λοιπόν σε μία μόνο μέθοδο συλλογής δεδομένων είναι πιθανό να οδηγήσει σε παραβλέψεις περιστατικών, λάθος εκτιμήσεις καταστάσεων και γεγονότων τα οποία συμβάλλουν στη διαμόρφωση μίας διαστρεβλωμένης εικόνας της πραγματικότητας που καταγράφεται για της ανάγκες της εκάστοτε ποιοτικής έρευνας (Cohen et al, 2008). Σύμφωνα με τον Cotton και τους συνεργάτες του (2010) ένας τρόπος για να ενισχυθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των ευρημάτων σε μία ποιοτική έρευνα είναι να συνδυαστούν περισσότεροι από έναν τρόποι καταγραφής των δεδομένων που συλλέγονται. Η «τριγωνοποίηση» λοιπόν των δεδομένων, δηλαδή ο συνδυασμός περισσότερων από μία πηγή για τη συλλογή δεδομένων, αυξάνει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα μιας ποιοτικής έρευνας καθώς ισχυροποιεί την ερμηνεία των συμπερασμάτων που προκύπτουν από τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί (Cohen et al, 2008· Cotton et al, 2010· Thomas & Nelson, 2003). Έτσι λοιπόν, χρησιμοποιήθηκε τόσο το Ημερήσιο Πρωτόκολλο Παρατήρησης όσο και το Ερευνητικό

Ημερολόγιο ενώ παράλληλα, κατά την περίοδο εφαρμογής του προγράμματος, διεξήχθησαν δύο συναντήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων που δίδασκαν στο συγκεκριμένο τμήμα ώστε να αυξηθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των δεδομένων (παρατηρήσεων) που είχαν συλλεχθεί (Cotton et al, 2010). Σε αυτές τις συναντήσεις λοιπόν, συζητήθηκαν και σχολιάστηκαν από το σύνολο των εκπαιδευτικών που δίδασκαν στο συγκεκριμένο τμήμα τα ερευνητικά δεδομένα που είχαν συλλεχθεί κατά τη διαδικασία της παρατήρησης.

Όσο σημαντική είναι η επιλογή των κατάλληλων μεθόδων για την παρατήρηση φαινομένων τόσο σημαντική είναι και η διαδικασία του αναστοχασμού αυτών (Cassell & Symon, 2004). Ο «αναστοχασμός» ως διαδικασία αποτελεί απαραίτητο στάδιο για τη διαδικασία ερμηνείας δεδομένων (Τσιανάκα, 2007) και θέτει τα θεμέλια για την ανάπτυξη θεωριών οι οποίες συμβάλλουν στην αλλαγή των απόψεων του ερευνητή και κατ' επέκταση του περιβάλλοντός του (Espino, Vega, Rendon, Ranero & Muniz, 2012). Έτσι λοιπόν μέσα από τη διατήρηση του Ημερήσιου Ερευνητικού Ημερολογίου μπορούσαν να καταγραφούν όχι μόνο περιστατικά αλλά και συζητήσεις με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς ή προσωπικές μου σκέψεις οι οποίες προέκυπταν κατά τη διαδικασία εφαρμογής του προγράμματος και οδηγούσαν στην αναπροσαρμογή και βελτίωση των ερευνητικών εργαλείων και μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν ώστε να επιτευχθεί μια πληρέστερη και αντικειμενικότερη καταγραφή των απαραίτητων προς μελέτη δεδομένων.

Με αυτό το υποκεφάλαιο ολοκληρώνεται η παρουσίαση των μεθόδων οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα για τη συλλογή δεδομένων που στόχο είχαν να δώσουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία τέθηκαν και τα οποία αφορούν την κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή με ΔΕΠ-Υ και των συμμαθητών του πριν και μετά την εφαρμογή του

παρεμβατικού προγράμματος και πώς συνέβαλλε αυτό στη δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας μέσα στην τάξη.

Ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η επιλογή μιας ομάδας ατόμων ώστε να προκύψει ένα κατάλληλο δείγμα για μελέτη είναι άλλη μία παράμετρος η οποία διασφαλίζει την εγκυρότητα μιας έρευνας (Cohen et all, 2008). Έτσι λοιπόν στο επόμενο κεφάλαιο θα παρουσιαστεί η μέθοδος δειγματοληψίας που ακολουθήθηκε καθώς επίσης και τα χαρακτηριστικά του δείγματος που πήρε μέρος στην παρούσα έρευνα.

3.4 Μέθοδος Δειγματοληψίας

Η διαδικασία επιλογής του σχολείου για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης έγινε με κριτήριο την πρόσβαση που είχα στο συγκεκριμένο χώρο. Ως πτυχιούχος του τμήματος Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του πανεπιστημίου Αθηνών, εργάζομαι στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό ίδρυμα με την ιδιότητα της καθηγήτριας Φυσικής Αγωγής. Επιπλέον, τόσο η γνώση μου, λόγω της εργασίας μου στο συγκεκριμένο σχολείο τα τελευταία χρόνια, για τη θετική στάση της Διεύθυνσης προς τις νέες επιστημονικές, παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις όσο και η προηγούμενη άριστη συνεργασία μου με τους μαθητές που φοιτούν στο συγκεκριμένο σχολείο αλλά και τους γονείς τους με οδήγησαν στην τελική επιλογή του ιδιωτικού Δημοτικού σχολείου που βρίσκεται στην περιοχή των νοτίων προαστίων του Νομού Αττικής. Έτσι, για πρακτικούς λόγους επιλέχθηκε για μελέτη ένα τμήμα από τα τμήματα στο οποίο δίδασκα και παράλληλα συγκέντρωνε τα χαρακτηριστικά τα οποία στόχευα να μελετήσω. Το τμήμα λοιπόν, Β'2 της Β' τάξης δημοτικού επιλέχθηκε για μελέτη διότι το αποτελούσαν μαθητές με και χωρίς ΔΕΠ – Υ. Συγκεκριμένα το τμήμα αποτελούταν από 15 μαθητές όπου στο σύνολό τους ο ένας μαθητής παρουσίαζε στη συμπεριφορά του στοιχεία

διαταραχής ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητας, ενώ άλλες δύο από τις μαθήτριες είχαν καταγωγή από το εξωτερικό. Τέλος ο αριθμός των μαθητών του επιλεγμένου τμήματος ήταν τέτοιος που διευκόλυνε αρκετά τη διαδικασία της διδασκαλίας και της ταυτόχρονης παρατήρησης τόσο της κοινωνικής συμπεριφοράς του μαθητή με ΔΕΠ – Υ και των συμμαθητών του όσο και την πορεία ανάπτυξης της συμπεριληπτικής κουλτούρας στο σύνολο της τάξης. Παρακάτω παρουσιάζεται πίνακας με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών.

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά Μαθητών του τμήματος Β'2 της Β' τάξης Δημοτικού.

α/α	Όνομα Μαθητή/τριας	Φύλο	Ηλικία	Καταγωγή	Δυσκολίες Μάθησης
1	Ανδρέας	αγόρι	7	Ελληνική	-
2	Βαρβάρα	κορίτσι	7	Ελληνική	-
3	Βούλα	κορίτσι	7	Ελληνική	-
4	Γιώργος	αγόρι	7	Ελληνική	-
5	Δήμητρα	κορίτσι	7	Ελληνική	-
6	Κατερίνα	κορίτσι	7	Ελληνική	-
7	Κώστας	αγόρι	7	Ελληνική	-
8	Μαρία	κορίτσι	7	Ελληνική	-
9	Νάντια	κορίτσι	7	Ρώσικη	Δίγλωσση
10	Νικολέτα	κορίτσι	7	Ελληνική	-
11	Νίκος	αγόρι	7	Ελληνική	-
12	Περικλής	αγόρι	7	Ελληνική	-
13	Ρένα	κορίτσι	7	Ελληνική	-
14	Σάντρα	κορίτσι	7	Ρώσικη	Δίγλωσση
15	Τάκης	αγόρι	7	Ελληνική	ΔΕΠ – Υ

Αναφέρεται ότι τα ονόματα τα οποία έχουν χρησιμοποιηθεί στον Πίνακα 1 αποτελούν ψευδώνυμα τα οποία χρησιμοποιήθηκαν έναντι των πραγματικών ονομάτων των μαθητών, για

σκοπούς διατήρησης της ανωνυμίας των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα. Το δικαίωμα της ανωνυμίας των υποκειμένων που παίρνουν μέρος σε μία έρευνα είναι από τις βασικές αρχές μιας ποιοτικής έρευνας (Thomas & Nelson, 2003).

3.5 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Η μέθοδος ανάλυσης δεδομένων, όπως συμβαίνει σε όλες της ποιοτικές έρευνες, γινόταν τόσο κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος όσο και μετά τη συλλογή των δεδομένων (Thomas & Nelson, 2003). Έτσι λοιπόν έγινε ένας σχεδιασμός σύμφωνα με τον οποίο συλλέχθηκαν στοιχεία από τη χρήση διαφορετικών εργαλείων καταγραφής δεδομένων τα οποία στη συνέχεια ομαδοποιήθηκαν και οργανώθηκαν με τέτοιο τρόπο που οδήγησαν τον ερευνητή σε εναλλακτικές παραδοχές και νέα ερευνητικά δεδομένα αυξάνοντας παράλληλα την αποτελεσματικότητα αυτής της διαδικασίας (Thomas & Nelson, 2003· Αγγελίδης, 2014). Παρακάτω παρουσιάζονται οι ομάδες των δεδομένων έτσι όπως διαμορφώθηκαν μετά την τελική ομαδοποίηση και ταξινόμηση.

3.5.1 Δεδομένα από τη χρήση παρεμβατικού προγράμματος

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς μαθητών με και χωρίς ΔΕΠ-Υ στο πλαίσιο του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής πριν και μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος. Έτσι τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τη χρήση του αφορούσαν τις αντιδράσεις του μαθητή με ΔΕΠ-Υ και των συμμαθητών του κατά την εφαρμογή του προγράμματος ως προς το περιεχόμενο και την κατανόηση των δραστηριοτήτων και την επίδραση και τον βαθμό αποτελεσματικότητάς που τελικά σημειώθηκε στην εκδήλωση της κοινωνικής συμπεριφοράς όλων των μαθητών μετά το πέρας της εφαρμογής του προγράμματος. Συγκεκριμένα καταγράφηκαν οι απόψεις των παιδιών, οι αυθόρμητες

αντιδράσεις τους (λεκτικές, συμπεριφορικές) κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων και οι στοχασμοί της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια του παρεμβατικού προγράμματος ως προς την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής του. Αυτά τα δεδομένα στη συνέχεια αναλύθηκαν και ερμηνεύτηκαν με σκοπό να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης.

3.5.2 Δεδομένα από τη μέθοδο παρατήρησης

Η μέθοδος παρατήρησης εφαρμόστηκε παράλληλα και με άλλες μεθόδους καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας. Η παρατήρηση όπως αναφερθήκαμε και παραπάνω ήταν θεατή – συμμετοχική λόγω της ιδιότητάς μου ως καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής στο συγκεκριμένο σχολείο και μάλιστα στο υπό μελέτη τμήμα. Έτσι τα δεδομένα συλλέγονταν μέσα από το Ημερήσιο Πρωτόκολλο Παρατήρησης και αντανακλούσαν τη συμπεριφορά των μαθητών με και χωρίς ΔΕΠ – Υ χωρίς να παρουσιάζουν σημαντικές αλλοιώσεις καθώς οι μαθητές είχαν συνηθίσει την παρουσία μου ως καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής και αντιδρούσαν αυθόρμητα στις δραστηριότητες του παρεμβατικού προγράμματος. Τα δεδομένα που συλλέχτηκαν περιέγραφαν την κοινωνική συμπεριφορά και επίδοση του μαθητή με ΔΕΠ-Υ και των συμμαθητών του μέσα στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και την καλλιέργεια και ανάπτυξη της συμπεριληπτικής κουλτούρας της τάξης ως προς το χώρο μέσα και έξω από το σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον, λόγω της πολυπλοκότητας που παρουσιάζει η καταγραφή συμπεριφορών ώστε να συλλεχθούν πλήρη και άρτια δεδομένα αλλά και λόγω της αδυναμίας ύπαρξης δεύτερου παρατηρητή κατά την εφαρμογή του προγράμματος έγινε προσπάθεια υιοθέτησης και άλλων εργαλείων καταγραφής δεδομένων όπως η χρήση Ερευνητικού Ημερολογίου.

3.5.3 Δεδομένα από τη χρήση Ερευνητικού Ημερολογίου

Τα δεδομένα που συλλέγονταν από το Ερευνητικό Ημερολόγιο είχαν τη μορφή συνεχόμενης αφήγησης και αφορούσαν στοιχεία που προέκυπταν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος τα οποία δεν μπορούσαν να καταγραφούν και να αποδοθούν μέσα από το Ημερήσιο Πρωτόκολλο Παρατήρησης. Επιπλέον τα δεδομένα που καταγράφονταν από τη χρήση του Ερευνητικού Ημερολογίου περιλάμβαναν στοχασμούς της ίδιας της ερευνήτρια οι οποίοι προέκυπταν κατά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος από τα δεδομένα που συλλέγονταν σε κάθε χρονική στιγμή. Ακόμα καταγράφονταν οι αντιδράσεις και οι απόψεις των μαθητών μέσα από συζητήσεις με την ερευνήτρια – καθηγήτριά τους στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής ή μέσα από τις αυθόρμητες συζητήσεις που είχαν οι μαθητές μεταξύ τους οι οποίες αντανakλούσαν το επίπεδο της συμπεριληπτικής κουλτούρας της τάξης. Τέλος καταγράφονταν τα δεδομένα που προέκυπταν από συζητήσεις που είχε η ερευνήτρια ως εκπαιδευτικός με τους συναδέλφους της οι οποίοι δίδασκαν στο υπό μελέτη τμήμα.

3.6 Αξιοπιστία και Εγκυρότητα έρευνας

Η έννοια της αξιοπιστίας μιας έρευνας αναφέρεται στο βαθμό κατά τον οποίο όσες φορές και να επαναληφθεί η έρευνα, εφόσον πραγματοποιηθεί κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, μπορεί να φέρει τα ίδια ή παρόμοια αποτελέσματα (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2014). Η εγκυρότητα από την άλλη μεριά αναφέρεται στο αν καταφέρνει τελικά μια έρευνα να διερευνήσει αυτό για το οποίο έχει σχεδιαστεί να μελετήσει (Thomas & Nelson, 2003). Οι δύο λοιπόν παραπάνω έννοιες αποτελούν βασικά στοιχεία κάθε έρευνας και απαιτείται μεγάλη προσοχή από τον εκάστοτε ερευνητή ώστε να περιοριστούν οι κίνδυνοι που απειλούν την αξιοπιστία και εγκυρότητά της (Cohen et al, 2008).

Η αξιοπιστία και εγκυρότητα μίας ποιοτικής έρευνας επηρεάζεται θετικά από την καταγραφή και συσσώρευση μεγάλου όγκου δεδομένων, την ποιότητά και αυθεντικότητά τους καθώς επίσης και από τη συνδυαστική χρήση εργαλείων (τριγωνοποίηση) για την καταγραφή, ανάλυση, ταξινόμηση και ερμηνεία των δεδομένων που προκύπτουν μέσα από την διεξαγωγή μίας έρευνας (Golafshani, 2003· Cohen et al, 2008· Cotton et al, 2010· Thomas & Nelson, 2003). Έτσι λοιπόν για την αύξηση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας της συγκεκριμένης εργασίας έγινε προσπάθεια δημιουργίας μια μεγάλης δεξαμενής δεδομένων γεγονόσ που εξασφάλιζε την δυνατότητα επιλογής κατάλληλων δεδομένων για την εξαγωγή και ερμηνεία συμπερασμάτων. Επιπλέον, η χρήση της παρατήρησης, μέσα από τη συμπλήρωση του Ημερήσιου Πρωτοκόλλου Παρατήρησης σε συνδυασμό με τη διατήρηση του Ερευνητικού ημερολογίου ισχυροποίησαν την αξιοπιστία και εγκυρότητα των δεδομένων της παρούσας έρευνας καθώς μέσα σε αυτά καταγράφονταν παρατηρήσεις, στοχασμοί, τοποθετήσεις και σκέψεις όλων όσων εμπλέκονταν στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης (ερευνήτρια, μαθητές, σχολικός συγκείμενος). Σύμφωνα με τον Cohen και τους συνεργάτες του (2008) η επιλογή της θεατής – συμμετοχικής παρατήρησης κρύβει τον κίνδυνο της συλλογής μη ρεαλιστικών δεδομένων από τη μελέτη συμπεριφορών καθώς τα άτομα που συμμετέχουν στην έρευνα συνήθως δεν εξοικειώνονται εύκολα με τον παρατηρητή γεγονός που επιδρά στην μείωση της εγκυρότητας των δεδομένων που καταγράφονται. Στη συγκεκριμένη όμως μελέτη περίπτωσης έγινε εφικτό να περιοριστεί αυτός ο κίνδυνος καθώς η ιδιότητά μου ως εκπαιδευτικού στο συγκεκριμένο σχολείο και μάθημα βοήθησε στην άντληση αυθεντικών δεδομένων από τους μαθητές αλλά και τον υπόλοιπο σχολικό συγκείμενο καθώς όλοι ήταν εξοικειωμένοι με την παρουσία μου ως καθηγήτρια στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

3.7 Δεοντολογία και Ηθικά διλήμματα

Υπάρχει μια πλειάδα δεοντολογικών διλημμάτων τα οποία κυμαίνονται μεταξύ της συνειδητής συναίνεσης, της προστασίας και παραβίασης της ιδιωτικής ζωής ενός ατόμου και του σκοπού της έρευνας που είναι να μεταφέρει στο ευρύ κοινό τη γνώση που θα προκύψει μέσα από αυτή (Cohen et al, 2008).

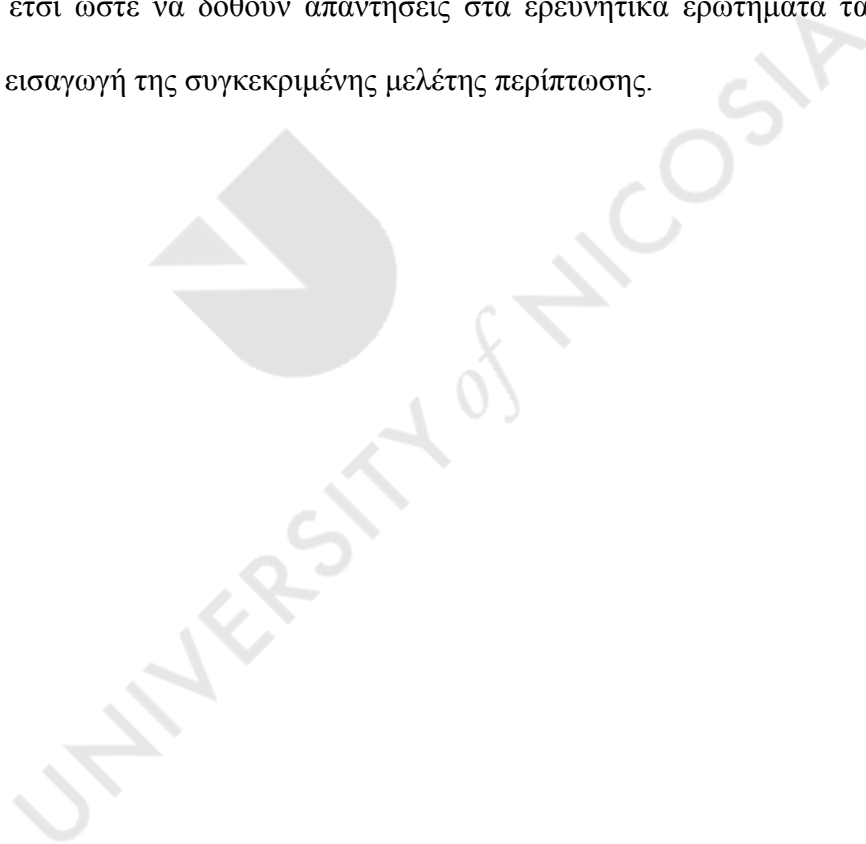
Όπως αναφέρουν οι Παπαναστασίου και Παπαναστασίου (2014), αν τα άτομα που παίρνουν μέρος σε μια έρευνα είναι κάτω των 18 ετών είναι απαραίτητη η χορήγηση άδειας από τους γονείς ή κηδεμόνες τους καθώς και των ίδιων. Επιπλέον οι Christensen και Prout (2002) σε έρευνά τους αναφέρθηκαν ότι ένας ενήλικας και ένα παιδί έχουν ίσα δικαιώματα ως προς τα ηθικά και δεοντολογικά διλλήματα που μπορεί να προκύψουν κατά τη συμμετοχή τους στη διεξαγωγή μίας έρευνας. Έτσι λοιπόν, όπως διατυπώθηκε και παραπάνω πρώτα ζητήθηκε η άδεια από τον Διευθυντή του σχολείου (Παράρτημα 1) για την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος παράλληλα με την διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής και στη συνέχεια συζητήθηκε από του γονείς και τους μαθητές της συγκεκριμένης τάξης αν ήθελαν να συμμετέχουν στο εν λόγο πρόγραμμα. Επιπλέον, στην επιστολή που στάλθηκε στους γονείς (Παράρτημα 2) τονίστηκε το θέμα της εμπιστευτικότητας των προσωπικών στοιχείων και των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας.

3.8 Επίλογος

Σε αυτό το κεφάλαιο έχει γίνει εκτενής ανάλυση της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε για την εφαρμογή συμπεριληπτικού παρεμβατικού προγράμματος σε μαθητές με και χωρίς ΔΕΠ – Υ που φοιτούν στη Δευτέρα τάξη δημοτικού σχολείου με σκοπό να μελετηθεί και να βελτιωθεί η κοινωνική συμπεριφορά τόσο του μαθητή με ΔΕΠ – Υ όσο και των συμμαθητών του αλλά και να καλλιεργηθεί η συμπεριληπτική κουλτούρα στο σύνολο της τάξης. Έτσι λοιπόν

αναφερθήκαμε στη διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας, στα μέσα συλλογής δεδομένων, στη μέθοδο δειγματοληψίας και ανάλυσης δεδομένων, στην αξιοπιστία και εγκυρότητα της παρούσας έρευνας και στα δεοντολογικά και ηθικά διλήμματα που προέκυψαν κατά την διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης.

Ακολούθως, με το επόμενο κεφάλαιο θα γίνει παρουσίαση των δεδομένων που συλλέχτηκαν ως προς την κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή με ΔΕΠ – Υ και την επίδραση του παρεμβατικού προγράμματος τόσο στην εκδήλωση της συμπεριφοράς του όσο και σε αυτή των συμμαθητών του έτσι ώστε να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία παρουσιάστηκαν στην εισαγωγή της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης.



Κεφάλαιο 4

Παρουσίαση Δεδομένων

4.1 Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα σημαντικότερα θέματα τα οποία προκύπτουν από την παρούσα έρευνα σε σχέση με την κοινωνική συμπεριφορά ενός μαθητή δημοτικού σχολείου με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα και πως η συμπεριφορά του μπορεί να επηρεαστεί από την εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Τα συγκεκριμένα θέματα έχουν προκύψει έπειτα από τη θεματική ανάλυση των δεδομένων που είχαν συλλεχθεί κατά τη διάρκεια του παρεμβατικού προγράμματος μέσα από τη χρήση των μεθόδων της άμεσης παρατήρησης, της συμπλήρωσης Ημερήσιου Πρωτόκολλου Παρατήρησης και της διατήρησης Ερευνητικού Ημερολογίου.

Για την καλύτερη οργάνωση των δεδομένων ακολουθήθηκε η διαδικασία της κωδικοποίησης και ταξινόμησής τους σε συγκεκριμένες θεματικές κατηγορίες. Στόχος της συγκεκριμένης πρακτικής ήταν να γίνει η επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας με τέτοιο τρόπο κατά τον οποίο να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης περίπτωσης, τα οποία έχουν παρουσιαστεί στην εισαγωγή και αφορούν τα χαρακτηριστικά της κοινωνικής συμπεριφοράς του μαθητή με ΔΕΠ – Υ ως προς τον σχολικό συγκείμενο και περιβάλλον (συμμαθητές, εκπαιδευτικούς, αυλή σχολείου), τα χαρακτηριστικά της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών ως προς τον συμμαθητή τους με ΔΕΠ – Υ τις πρώτες μέρες εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και οι αλλαγές που παρατηρήθηκαν στον τρόπο αλληλεπίδρασής μεταξύ του μαθητή με ΔΕΠ – Υ και των συμμαθητών του ως προς τη διαμόρφωση συμπεριληπτικής κουλτούρας στη συγκεκριμένη τάξη

κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Συγκεκριμένα, οι θεματικές κατηγορίες οι οποίες έχουν προκύψει και παρουσιάζονται στα επόμενα υποκεφάλαια είναι οι ακόλουθες: Κοινωνική Συμπεριφορά μαθητή με ΔΕΠ – Υ, Κοινωνική Συμπεριφορά μαθητών ως προς τον συμμαθητή τους με ΔΕΠ – Υ και Αλλαγές στην Κοινωνική Συμπεριφορά και Κουλτούρα στο σύνολο της τάξης.

4.2 Κοινωνική Συμπεριφορά μαθητή με ΔΕΠ – Υ τις πρώτες μέρες εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος.

Ως κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή με ΔΕΠ – Υ ο οποίος συμμετείχε στην παρούσα έρευνα, σημειώσαμε τις παρατηρήσεις που σχετίζονταν με τους ακόλουθους παράγοντες:

α) Αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς: σχετική με τον τρόπο που ο μαθητής με ΔΕΠ – Υ αλληλεπιδρούσε με την εκπαιδευτικό του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής και των άλλων ειδικοτήτων (π.χ. το δάσκαλό του, τον εκπαιδευτικό της Μουσικής, των Αγγλικών κα.),

β) Αλληλεπίδραση μαθητή με ΔΕΠ – Υ με τους συμμαθητές του, και τέλος

γ) Τη γενική εικόνα του μαθητή με ΔΕΠ – Υ ως προς τη συμπεριφορά του κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής: σε σχέση με την τήρηση των γενικών κανόνων του μαθήματος, τη συμπεριφορά που έθετε σε κίνδυνο τον ίδιο ή τους συμμαθητές του, την κατάλληλη χρήση αθλητικού εξοπλισμού κα.

Οι σημειώσεις αυτές θα παρουσιαστούν διαδοχικά πιο κάτω και θα συγκριθούν με τα δεδομένα που καταγράφηκαν μέχρι το τέλος της εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος

στους τομείς που αναφέραμε παραπάνω με σκοπό να σημειωθούν και να αναλυθούν οι τυχόν διαφορές που θα προκύψουν.

Σε σχέση με τον πρώτο παράγοντα ο οποίος αφορά την αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς κατά τις πρώτες μέρες της εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος, παρατηρήθηκε ότι η γενική εικόνα της κοινωνικής συμπεριφοράς του Τάκη (μαθητή με ΔΕΠ – Υ) χαρακτηριζόταν από αγένεια, έλλειψη σεβασμού και σοβαρότητας ενώ αρκετές φορές παρέπεμπε σε συμπεριφορές που δεν εναρμονίζονταν με την ηλικία του. Χαρακτηριστικό ήταν ότι από την πρώτη μέρα εφαρμογής του προγράμματος καταγράφηκε μέσω της άμεσης παρατήρησης και της διατήρησης του ερευνητικού ημερολογίου το παρακάτω σχετικό περιστατικό:

Ερευνητικό Ημερολόγιο: 11/02/2015

«Μετά το πέρας του διαλλείματος ζητήθηκε από τους μαθητές της τάξης να καθίσουν στον πάγκο για να τους εξηγήσω και να συζητήσουμε μαζί τη νέα μορφή του μαθήματος. Ο Τάκης όμως μαζί με τον συμμαθητή του, τον Ανδρέα, συνέχιζαν να τρέχουν στην αυλή. Αφού λοιπόν πέρασαν λίγα λεπτά και όλη η τάξη είχε καθίσει ήσυχη στον πάγκο έγινε και στους δύο μαθητές η αντίστοιχη παρατήρηση. Ο Ανδρέας αντέδρασε αμέσως και κάθισε ήσυχος προσπαθώντας με αυτό τον τρόπο να γλυτώσει την παρατήρηση ενώ ο Τάκης άρχισε να μιμείται τις κινήσεις και τα λόγια μου καθώς εκείνη την ώρα απευθυνόμουν προς όλη την τάξη, γελούσε δυνατά και σηκωνόταν όρθιος κάνοντας γκριμάτσες και αστείες κινήσεις προκειμένου να τραβήξει το βλέμμα των συμμαθητών του. Μόνο όταν του έκανα ακόμα πιο έντονη παρατήρηση κατέβασε το κεφάλι ζητώντας συγγνώμη αλλά παράλληλα έριχνε ματιές να δει αν οι συμμαθητές του γελούσαν».

Το γεγονός αυτό αποκαλύπτει τη δυσκολία του Τάκη να αξιολογήσει τη θέση του και το ρόλο του στη σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή, τη σοβαρότητα της κατάστασης καθώς και την αδυναμία του να συγκεντρώσει την προσοχή του σε αυτό που γίνεται εκείνη τη στιγμή ώστε να το αξιολογήσει σωστά και να δράσει ανάλογα. Άλλοι εκπαιδευτικοί είχαν αναφέρει ότι κατά τη διάρκεια του μαθήματος ο Τάκης ξεχνιόταν και τους μιλούσε στον ενικό, έκανε γκριμάτσες και σχεδόν πάντα είχε συγκεντρωμένη την προσοχή του στο πως θα αντιδρούσαν οι συμμαθητές του σε όσα έκανε και έλεγε.

Ένα ακόμα περιστατικό το οποίο καταγράφηκε μέσω της διατήρησης του Ερευνητικού Ημερολογίου, τη δεύτερη εβδομάδα εφαρμογής του προγράμματος, τόνιζε τις επιπτώσεις που είχε το χαρακτηριστικό της παρορμητικής συμπεριφοράς που παρουσιάζει ο Τάκης ως προς τους συμμαθητές του το οποίο κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες είχε αντίκτυπο και στην συμπεριφορά του προς τους εκπαιδευτικούς.

Ερευνητικό Ημερολόγιο: 18/02/2015

«Στα τελευταία πέντε λεπτά του μαθήματος, οι μαθητές αφού είχαν πιεί νερό και βρίσκονταν στη διαδικασία να σχηματίσουν δυάδες για να μπουν στην τάξη και να συνεχίσουν το επόμενο μάθημα, ακούγεται έντονη φασαρία στο σημείο που είχαν συγκεντρωθεί. Ο Τάκης μάλωνε με τον Γιώργο που είχε προλάβει να κάνει δυάδα με τον Κώστα. Ενώ τους έκανα παρατήρηση ο Γιώργος σταμάτησε την προηγούμενη συμπεριφορά και με κοιτούσε στα μάτια ενώ ο Τάκης εξακολουθούσε να κρατάει και να αγκαλιάζει τον Κώστα σαν να είχε βγει νικητής από τη διεκδίκηση. Όσες παρατηρήσεις και να του είχα κάνει εκείνος συνέχιζε να πανηγυρίζει τη νίκη του. Η συμπεριφορά του σταμάτησε μόνο όταν τον άλλαξα ζευγάρι».

Παρόμοια περιστατικά συνέβαιναν κατά τη διάρκεια όλων των μαθητών του εβδομαδιαίου προγράμματος. Στο Ερευνητικό Ημερολόγιο στις 13/02/2015 είχε σημειωθεί ότι:

«Μετά από συζήτηση που είχε προηγηθεί με τον δάσκαλο, τους καθηγητές των ειδικοτήτων (Αγγλικά, Μουσική, Πληροφορική) που δίδασκαν στη συγκεκριμένη τάξη και εμένα, σημείωσα ότι υπήρχαν έντονα παράπονα για τη συμπεριφορά του Τάκη μέσα στην τάξη. Για παράδειγμα, ο Τάκης δεν πρόσεχε στο μάθημα, αναστάτωνε την τάξη λέγοντας αστεία, μιλούσε χωρίς να ζητήσει άδεια και καθυστερούσε πολύ να τελειώσει τις εργασίες του. Επιπλέον, ο καθηγητής των Αγγλικών τόνισε ότι: «Όταν η προσοχή του Τάκη είναι συγκεντρωμένη στους συμμαθητές του τίποτα δεν μπορεί να τον αποσπάσει. Είναι σαν να μας έχει διαγράψει όλους από το περιβάλλον του»».

Μέσα από τη μέθοδο της άμεσης παρατήρησης και διατήρησης του Ερευνητικού Ημερολογίου καταγράφηκε ότι ο Τάκης στερούνταν το παιχνίδι στο διάλειμμα προκειμένου να τελειώσει όσα έγιναν μέσα στην τάξη. Λίγες φορές κατάφερνε να τελειώσει τις εργασίες στην ώρα τους ή όσα είχαν να σημειώσουν μέσα στην τάξη πριν να βγουν για διάλειμμα. Αυτό το γεγονός απογοήτευε τον Τάκη με συνέπεια να προσπαθεί κάθε φορά και λιγότερο για να βελτιώσει την απόδοσή του αυξάνοντας παράλληλα τη φασαρία μέσα στην τάξη.

Αυτή όμως ήταν μια εικόνα που δεν αντικατόπτριζε όλη την πραγματικότητα. Σε επόμενο υποκεφάλαιο θα παρουσιαστεί μέσα από την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος ο τρόπος με τον οποίο θα μπορούσε να φέρει την ισορροπία στις σχέσεις μεταξύ του Τάκη και των εκπαιδευτικών.

Στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας αναφερθήκαμε στις μεθόδους καταγραφής και ανάλυσης των δεδομένων δίνοντας έμφαση στην επεξεργασία τους όχι μόνο στο τέλος της έρευνας αλλά

και κατά τη διάρκεια εφαρμογής της. Με αυτό τον τρόπο επιτεύχθηκε η συνεχής βελτίωση των μέσων και τεχνικών που χρησιμοποιήθηκαν στην εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος ώστε να επιτευχθούν τα μέγιστα αποτελέσματα. Έτσι λοιπόν, μετά από την καταγραφή των παραπάνω δεδομένων μέσω της άμεσης παρατήρησης, του Ημερήσιου Πρωτόκολλου Παρατήρησης και του Ερευνητικού Ημερολογίου σχετικά με τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του Τάκη προς τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια του μαθήματος, επαναπροσδιορίστηκε το περιεχόμενο της πρακτικής εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος δίνοντας έμφαση στην παροχή κινήτρων και επιβραβεύσεων προς όλους τους μαθητές αλλά κυρίως προς τον Τάκη προκειμένου να τονωθεί η σχέση εμπιστοσύνης – υπευθυνότητας μεταξύ του μαθητή με ΔΕΠ – Υ και εμού ως καθηγήτριά του στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Επιπλέον δόθηκε περισσότερη προσοχή στις αντιδράσεις των συμμαθητών του οι οποίες φάνηκε (όπως και στα παραπάνω ευρήματα) ότι μπορούσαν να επηρεάσουν αρκετά τη συμπεριφορά του Τάκη.

Σε σχέση τώρα με το δεύτερο παράγοντα ο οποίος αφορούσε την αλληλεπίδραση του μαθητή με ΔΕΠ – Υ με τους συμμαθητές του κατά τις πρώτες μέρες εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος παρατηρήθηκε ότι η σχέση που παρουσίαζε ο Τάκης με το σύνολο των μαθητών που φοιτούσαν στο σχολείο ήταν αρκετά φιλική. Κατά το διάστημα εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος δεν παρουσιάστηκε κανένα περιστατικό σύγκρουσης του με τους υπόλοιπους μαθητές. Η εικόνα όμως που παρουσίαζε ο μαθητής με ΔΕΠ – Υ προς τους συμμαθητές του ποίκιλε αρκετά. Τους μήνες Φεβρουάριο μέχρι και Μάρτιο καταγράφηκαν μέσω της άμεσης παρατήρησης και της διατήρησης του Ερευνητικού Ημερολογίου περιστατικά τα οποία χαρακτηρίζονταν από πολύ φιλικά ως επιθετικά. Η αιτία τους επικεντρωνόταν τόσο στα ερεθίσματα του περιβάλλοντός, και τη συμπεριφορά των συμμαθητών του μαθητή με ΔΕΠ –

Υ όσο και στα χαρακτηριστικά που παρουσίαζε ο μαθητής με ΔΕΠ – Υ ως προς τον έλεγχο της κινητικότητας (υπερκινητικότητα) και της εκδήλωσης των συναισθημάτων του (παρορμητικότητα). Παρακάτω παρουσιάζονται τρία χαρακτηριστικά ευρήματα μέσα από το Ερευνητικό Ημερολόγιο που καταγράφηκαν κατά τη διάρκεια εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος στην αυλή του σχολείου την ώρα του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής και σκιαγραφούν την παραπάνω τοποθέτηση.

Πρώτο εύρημα:

Ερευνητικό Ημερολόγιο: 24/02/2015

«Έχει χτυπήσει το κουδούνι για μάθημα, όλη η τάξη έχει συγκεντρωθεί στο υπόστεγο και καθόμαστε σε κύκλο για να ξεκινήσουμε το εισαγωγικό μέρος του μαθήματος. Ο Τάκης προσπαθεί να κάτσει δίπλα στον Κώστα που τον θεωρεί ως τον καλύτερό του φίλο. Παράλληλα ο Τάκης έχει στο νου του να μην κάτσει δίπλα στον φίλο του (από την άλλη μεριά) κάποιος άλλος συμμαθητής τους και τραβήξει την προσοχή του Κώστα από πάνω του. Τελικά κάθεται ο Ανδρέας ο οποίος έχει καταλάβει την αδυναμία του Τάκη προς τον Κώστα και προσπαθεί να του αποσπάσει την προσοχή (π.χ. τον αγκαλιάζει και μιλάει μαζί του). Τότε ο Τάκης αρχίζει να σπρώχνει τον Ανδρέα ώστε να τον απομακρύνει από τον Κώστα. Ακόμα και μετά την παρέμβασή μου ο Τάκης δυσκολεύτηκε πολύ να συγκεντρωθεί στη συζήτηση που ακολούθησε διότι είχε τον νου του στον Ανδρέα και εάν θα προσπαθούσε να διεκδικήσει τη φιλία του Κώστα».

Σε μια δεύτερη περίπτωση καταγράφηκαν τα εξής:

Ερευνητικό Ημερολόγιο: 04/02/2015

«Σήμερα συζητήθηκε στο μάθημα για το πώς μπορούμε να εκφράσουμε σε κάποιον ότι έχει μετανιώσει για κάτι που του έχουμε κάνει ή του έχουμε πει. Όλοι οι μαθητές έφεραν παραδείγματα με λέξεις όπως «συγγνώμη», «θα ήθελα να επανορθώσω» κ.α. Ο Τάκης όμως σηκώθηκε όρθιος με ένταση, πήγε δίπλα στον Ανδρέα και του διατύπωσε με έντονο τόνο ότι ακόμα θυμάται ένα περιστατικό που είχε συμβεί μεταξύ τους το οποίο δεν μπορεί να το ξεχάσει και δεν θα τον συγχωρέσει ποτέ. Με αφορμή λοιπόν αυτή την αντίδραση, μου δόθηκε η ευκαιρία να ξεκινήσω μια συζήτηση πάνω στο θέμα «πώς να συγχωρούμε τους φίλους μας». Αυτό που μου έκανε ιδιαίτερη εντύπωση ήταν η επιμονή του Τάκη να κοιτάει τον Ανδρέα στα μάτια για αρκετή ώρα χωρίς να έχει καταφέρει, έστω για λίγο, να συγκεντρώσει την προσοχή του σε όσα είχαν ειπωθεί μέσα στην τάξη. Όταν όμως ο Ανδρέας είπε ότι για αυτόν όλα είχαν τελειώσει και ότι ζητάει συγγνώμη από τον Τάκη τότε ο Τάκης αντέδρασε λέγοντάς στον Αντρέα: «το εννοείς;». Ο συμμαθητής απάντησε «ναι» και τότε όλα τελείωσαν».

Τρίτο εύρημα:

Ερευνητικό Ημερολόγιο: 06/02/2015

«Κάθε φορά που πάνε να πιούν νερό στις βρύσες ο Τάκης σπρώχνει τους συμμαθητές του για να πιεί πρώτος».

Αυτά τα περιστατικά σε συνδυασμό με το γεγονός που ειπώθηκε παραπάνω: «... ο Τάκης μάλωνε με τον Ανδρέα ποιος θα έκανε δυάδα με τον Κώστα... Ενώ τους γινόταν παρατήρηση... ο Τάκης εξακολουθούσε να κρατάει και να αγκαλιάζει τον Κώστα σαν να είχε βγει νικητής από τη διεκδίκηση», δείχνουν την αδυναμία που είχε ο μαθητής με ΔΕΠ – Υ να ελέγξει τα συναισθήματα της ζήλιας, της στεναχώριας και της αγωνίας από φόβο μήπως μείνει χωρίς

φίλους. Παρόμοιες λοιπόν συμπεριφορές καταγράφηκαν στο Ερευνητικό Ημερολόγιο κάθε φορά που αισθανόταν ο Τάκης ότι είχε δημιουργηθεί κάποια παρεξήγηση ή ότι απομακρυνόταν από τον φίλο του. Και στις δύο περιπτώσεις, σύμφωνα με τον Τάκη, την ευθύνη είχε κάποιος άλλος και ποτέ ο ίδιος. Έτσι, όταν προσπαθούσε να επιλύσει τέτοιου είδους προβλήματα οι αντιδράσεις του ποικίλανε από έντονες συζητήσεις και φωνές μέχρι σπρωξίματα και κλωτσιές.

Τέλος, αναφορικά με τον τρίτο παράγοντα ο οποίος είχε προαναφερθεί και αφορά τη γενική εικόνα της συμπεριφοράς του μαθητή με ΔΕΠ – Υ κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι κατά τη διάρκεια του συγκεκριμένου μαθήματος η συμπεριφορά του Τάκη χαρακτηριζόταν από έντονα κινητική έως επιθετική. Για παράδειγμα, μέσα από τη μελέτη του Πρωτόκολλου Παρατήρησης παρατηρούμε ότι τις πρώτες ημέρες εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος η συμμετοχή του Τάκη σε όλες τις ημερήσιες δραστηριότητες (εισαγωγικό, κύριο και τελικό μέρος) γινόταν «μετά από παρατήρηση» ενώ υπήρχαν περιπτώσεις όπου ο αθλητικός εξοπλισμός π.χ. σχοινάκι ή σκυτάλες, χρησιμοποιούνταν με λάθος τρόπο αυτόν και τις περισσότερες φορές επιθετικά προς τους συμμαθητές του.

Προηγουμένως αναφερθήκαμε στην παρορμητικότητά του Τάκη. Όπως αναφέρεται αρκετές φορές μέσα στις σημειώσεις του Ερευνητικού Ημερολογίου, όταν ο Τάκης ήταν εκνευρισμένος, χρησιμοποιούσε χωρίς δεύτερη σκέψη το αντικείμενο που είχε στα χέρια του για να χτυπήσει κάποιον συμμαθητή του που τον ενοχλούσε εκείνη τη στιγμή.

Ερευνητικό Ημερολόγιο: 27/02/2015

«Σήμερα ο Τάκης δεν ακολούθησε αμέσως τις οδηγίες που τους έδωσα για την άσκηση με τα σχοινάκι. Αντί αυτών, κρατούσε το σχοινάκι και μιμούνταν κινήσεις πολεμιστών

με το να περιστρέφει τη μια άκρη του σχοινιού στον αέρα ενώ κινούταν επιθετικά προς τους συμμαθητές του».

Άλλο ένα περιστατικό το οποίο καταγράφηκε στο Ερευνητικό Ημερολόγιο και περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο ο Τάκης εκδήλωνε την παρορμητικότητά του κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι το παρακάτω:

Ερευνητικό Ημερολόγιο: 24/02/2015

«Κατά τη διάρκεια του εισαγωγικού μέρους του μαθήματος συζητούσαμε για τα συναισθήματα. Τότε παρατήρησα ότι ο Τάκης άρχισε να νιώθει δυσφορία καθώς στριφογύριζε πολύ έντονα και συνεχόμενα στο σημείο όπου καθόταν. Σκέφτηκα λοιπόν να του απευθύνω τον λόγο και να τον ρωτήσω αν ήθελε κάτι να μας πει σχετικά με αυτό που συζητούσαμε. Ο Τάκης λοιπόν απάντησε χαρακτηριστικά: «αισθάνομαι υπερκινητικός». Στην ερώτησή μου «δηλαδή τι αισθάνεσαι;» απάντησε «ότι θέλω να τρέξω και να τραβήξω τα κεφάλια όλων» (δηλαδή να τους ενοχλήσει). Παράλληλα, ενώ μιλούσε σηκώθηκε όρθιος, έκανε έναν σύντομο γύρω στην αυλή και όταν επέστρεψε κάθισε με φόρα στο σημείο του κύκλου όπου ήταν η θέση του».

Επίσης, παραπάνω έγινε αναφορά στην αδυναμία που είχε ο Τάκης στον Κώστα. Ο Τάκης λοιπόν, προκειμένου να καθίσει δίπλα στον Κώστα ή να εκτελέσουν μαζί μία άσκηση μάλωνε με όλους τους άλλους συμμαθητές τους με σκοπό να τους απομακρύνει από αυτόν. Αυτό φυσικά το γεγονός δημιουργούσε αναστάτωση στην τάξη και καθυστέρουσε τη ροή του μαθήματος.

Επιπλέον, τις πρώτες μέρες εφαρμογής τους παρεμβατικού προγράμματος καταγράφηκε με τη μέθοδο της συμπλήρωσης του Ημερήσιου Πρωτόκολλου Παρατήρησης ότι ο Τάκης τις

περισσότερες φορές συμμετείχε στις διάφορες ημερήσιες δραστηριότητες του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής «μετά από παρατήρηση». Εκείνες τις μέρες είχε καταγραφεί στο Ερευνητικό Ημερολόγιο ότι είχε την τάση να τρέχει μόνος του στο κέντρο του γηπέδου που βρισκόταν στην αυλή, μακριά από την υπόλοιπη ομάδα και χωρίς να ζητήσει σχετική άδεια.

Η προσοχή λοιπόν του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι συνεχώς στραμμένη πάνω στον μαθητή με ΔΕΠ – Υ καθώς είναι πολλά τα ερεθίσματα από το γύρω περιβάλλον αλλά και από τις συμπεριφορές των συμμαθητών του που μπορούν να πυροδοτήσουν μια σειρά από αντιδράσεις ποικίλης σοβαρότητας.

Συγκεκριμένα η παρακάτω σημείωση μέσα από το Ερευνητικό Ημερολόγιο τεκμηριώνει την παραπάνω τοποθέτηση.

Ερευνητικό Ημερολόγιο: 06/02/2015

«Στο μεγαλύτερο μέρος του μαθήματος ο Τάκης παρακολουθεί τους συμμαθητές του ως προς τις συμπεριφορές τους αλλά και το τι συμβαίνει στην αυλή για παράδειγμα αν υπάρχουν περιστέρια ή περνάει κάποιος άλλος μαθητής, και μόνο όταν του απευθύνεται ο λόγος προσπαθεί να δώσει λίγη παραπάνω προσοχή στο μάθημα».

Συμπερασματικά, κατά την αρχική εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος είχε παρατηρηθεί ότι τα χαρακτηριστικά που παρουσίαζε ο Τάκης ως προς την κινητικότητα και τον έλεγχο των συναισθημάτων του επηρεάζονταν από τα ερεθίσματα που λάμβανε τόσο από το φυσικό περιβάλλον μέσα στο οποίο πραγματοποιούνταν το μάθημα της Φυσικής Αγωγής (αυλή του σχολείου, υλικός εξοπλισμός) όσο και από τη στάση και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών προς αυτόν.

Στο ακόλουθο υποκεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα δεδομένα τα οποία έχουν συλλεχθεί στην παρούσα έρευνα και αφορούν την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών προς τον συμμαθητή τους με ΔΕΠ – Υ.

4.3 Κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών προς τον συμμαθητή τους με ΔΕΠ – Υ και τον συγκείμενο (σχολικό, τοπικό) τις πρώτες μέρες εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος.

Ως κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών του τμήματος Β'2 της Β' τάξης Δημοτικού που συμμετείχαν στην έρευνα, σημειώσαμε τα δεδομένα που σχετίζονταν με τους ακόλουθους παράγοντες:

α) Αλληλεπίδραση με τον συμμαθητή τους με ΔΕΠ –Υ: σχετική με τον τρόπο που οι μαθητές του συγκεκριμένου τμήματος της Β' τάξης Δημοτικού συνεργάζονταν με τον συμμαθητή τους με ΔΕΠ – Υ τόσο στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και στο σύνολο των δραστηριοτήτων της σχολικής ζωής (υπόλοιπα μαθήματα, διαλείμματα, εκδηλώσεις),

β) Αλληλεπίδραση με τον σχολικό συγκείμενο (συμμαθητές, μαθητές άλλων τμημάτων ή τάξεων, εκπαιδευτικούς): σχετική με τον τρόπο που συνεργάζονταν με το σύνολο των μαθητών στο συγκεκριμένο σχολείο αλλά και τη γενική εικόνα της τάξης ως προς την ύπαρξη συμπεριληπτικής κουλτούρας.

Οι παράγοντες αυτοί θα παρουσιαστούν με την παραπάνω σειρά ώστε αργότερα να γίνει εμφανής και ξεκάθαρη η οποιαδήποτε αλλαγή μπορεί να προέλθει μέσα από τη σύγκριση των δεδομένων που είχαν συλλεχθεί και καταγραφεί κατά τις πρώτες και τις τελευταίες μέρες εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος.

Σε σχέση με τον πρώτο παράγοντα ο οποίος αφορά την αλληλεπίδραση με τον συμμαθητή τους με ΔΕΠ – Υ παρατηρήθηκε μέσα από την άμεση παρατήρηση, τη συμπλήρωση του Ημερήσιου Πρωτόκολλου Παρατήρησης και της διατήρησης του Ερευνητικού Ημερολογίου ότι σε γενικές γραμμές η συνολική στάση της τάξης ως προς τη συμπεριφορά του Τάκη χαρακτηριζόταν ως ενθαρρυντική. Για παράδειγμα οι μαθητές του συγκεκριμένου τμήματος της Β΄ τάξης δημοτικού έδειχναν κατανόηση στη συμπεριφορά του Τάκη και έπαιζαν μαζί του χωρίς να τον απομονώνουν.

Μέσα στο Ερευνητικό Ημερολόγιο έχει σημειωθεί ότι:

Ερευνητικό Ημερολόγιο: 24/02/2015

«Παρά τη συμπεριφορά του Τάκη κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, οι συμμαθητές τους (αγόρια και κορίτσια) δεν τον αποκλείουν από τα ομαδικά τους παιχνίδια την ώρα του διαλλείματος».

Σε αυτό μπορούμε να προσθέσουμε πως είχε βοηθήσει και η οικογένειά του Τάκη. Μέσα από σχετική συζήτηση που είχα με τη μητέρα του, έγινε γνωστό ότι προσπαθούσε να συγκεντρώσει τους συμμαθητές στο σπίτι τους για να παίζουν όλοι μαζί. Επιπλέον, ο Τάκης είχε δείξει σημάδια πολύ καλής συμπεριφοράς προς τους συμμαθητές του όταν χρειαζόταν να συνεργαστεί μαζί τους σε αντικείμενα που τον ενδιέφεραν. Για παράδειγμα, στο παρελθόν είχαν χωριστεί σε ομάδες στο μάθημα των Ελληνικών και τους είχε ανατεθεί να κάνουν μια ομαδική εργασία σχετικά με τα ζώα που τους άρεσαν. Το θέμα είχε ενθουσιάσει τον Τάκη, ο οποίος συνεργάστηκε άψογα με τα μέλη της ομάδας του με αποτέλεσμα η παρουσίαση της εργασίας τους να είναι μία από τις καλύτερες παρουσιάσεις και μάλιστα με κύριο ομιλητή τον ίδιο.

Υπήρχαν όμως και περιπτώσεις όπου οι συμμαθητές του Τάκη ένιωθαν δυσφορία με τη συμπεριφορά του. Μέσα από τη συμπλήρωση του Ημερήσιου Ερευνητικού Ημερολογίου παρατηρείται ότι οι μαθητές «αρκετές φορές» ρίχνουν την ευθύνη για την απείθαρχη συμπεριφορά τους στον Τάκη. Χαρακτηριστικό ήταν το γεγονός ότι όταν γινόταν μια γενική παρατήρηση στην τάξη και η επόμενη παρατήρηση ήταν για τη συμπεριφορά του Τάκη, αρκετές φορές χρησιμοποιούσαν οι υπόλοιποι συμμαθητές του την έκφραση «έλα Τάκη κάτσε ήσυχος! Όχι πάλι τα ίδια».

Μέσα από τη συστηματική παρατήρηση της συμπεριφοράς του μαθητή με ΔΕΠ - Υ και των συμμαθητών του προέκυψε η καταγραφή της συμπεριφοράς ενός μαθητή η οποία κίνησε την προσοχή κατά τη διεξαγωγή της έρευνας για περαιτέρω μελέτη.

Ο Ανδρέας ο οποίος αναφέρθηκε αρκετές φορές παραπάνω φάνηκε να πυροδοτεί εσκεμμένα την αντίδραση του μαθητή με ΔΕΠ – Υ. Συγκεκριμένα σημειώθηκε στο ερευνητικό Ημερολόγιο Παρατήρησης το ακόλουθο απόσπασμα:

Ερευνητικό Ημερολόγιο: 03/04/2015

«Ενώ βρισκόμαστε στο μέσο της περιόδου εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος μελετήθηκαν τα δεδομένα που είχαν σημειωθεί μέχρι σήμερα ώστε να γίνει μια πρώτη αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του τρόπου εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος. Από τα δεδομένα προέκυψε ότι ο Ανδρέας ήταν ένα πρόσωπο που συσχετιζόταν τις περισσότερες φορές με τις αρνητικές αντιδράσεις του Τάκη. Επιπλέον, τις μέρες όπου δεν σημειωνόταν κάποιο ιδιαίτερης σημασίας περιστατικό ο συγκεκριμένος μαθητής απουσίαζε».

Το εύρημα αυτό αποτέλεσε άλλη μία παράμετρος παρακολούθησης και καταγραφής της συμπεριφοράς τόσο του μαθητή με ΔΕΠ – Υ όσο και των συμμαθητών του. Το αποτέλεσμα

έδειξε ότι ο Ανδρέας εκμεταλλευόταν την παρορμητικότητα του Τάκη και τον προκαλούσε συνεχώς. Επιπλέον ο Ανδρέας πίστευε πως μπορούσε να κρυφτεί πίσω από την «άσχημη» συμπεριφορά του Τάκη κάθε φορά που του γινόταν κάποια παρατήρηση. Αυτό αποδείχτηκε μέσα από την άμεση παρατήρηση αλλά και την καταγραφή στο Ερευνητικό Ημερολόγιο λεκτικών αντιδράσεων του Ανδρέα στις παρατηρήσεις που του γίνονταν.

Συγκεκριμένα τις μέρες 04/3, 12/3, 17/3 του Ερευνητικού Ημερολογίου έγινε καταγραφή της έκφρασης – δικαιολογίας του Ανδρέα: «γιατί μου κάνετε παρατήρηση; Ο Τάκης ξεκίνησε και εγώ έπρεπε να αμυνθώ».

Παρατίθεται η περιγραφή ενός περιστατικού όπως εξελίχτηκε την ώρα του 2^{ου} διαλείμματος, στην αυλή του σχολείου, και καταγράφηκε στο Ερευνητικό Ημερολόγιο:

Ερευνητικό Ημερολόγιο: 17/03/2015

«Ωρα διαλλείματος. Τα παιδιά της Β΄ τάξης παίζουν κυνηγητό στην αυλή. Ο Ανδρέας κατά λάθος πέφτει πάνω σε ένα κοριτσάκι που περνούσε δίπλα του προκειμένου να μην τον πιάσει ο Τάκης του οποίου ήταν η σειρά να κυνηγήσει. Όταν λοιπόν έγινε παρατήρηση στον Ανδρέα να παίζει πιο προσεκτικά ο ίδιος απάντησε για ακόμα μια φορά «γιατί μου κάνετε παρατήρηση; Ο Τάκης ξεκίνησε να με κυνηγάει για να με χτυπήσει και εγώ έπρεπε να τρέξω για να γλιτώσω».

Σε σχέση με τον δεύτερο παράγοντα ο οποίος αφορούσε την κουλτούρα της τάξης κατά τις πρώτες μέρες εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος παρατηρήθηκε μέσα από τη συμπλήρωση του Ημερήσιου Πρωτόκολλου Παρατήρησης ότι, οι μαθητές του συγκεκριμένου τμήματος «ελάχιστες φορές» ενίσχυαν την προσπάθεια των συμμαθητών τους, «αρκετές φορές» επέλεξαν σε κάθε άσκηση να κάνουν ζευγάρι με τους ίδιους συμμαθητές και κυρίως με τους πιο

ικανούς ενώ «ελάχιστες φορές» βοηθούσαν τον πιο αδύναμο συμμαθητή τους. Επιπλέον, «ελάχιστες φορές» προσπαθούσαν να λύσουν τα προβλήματα που προέκυπταν μεταξύ τους μέσω της συζήτησης και «ποτέ» δεν χρησιμοποιούσαν τεχνικές που είχαν διδαχθεί για να βελτιώσουν την προσοχή τους αλλά και την ατμόσφαιρα συνεργασίας μέσα στην τάξη τους.

Ως προς την κοινωνική συμπερίληψη της τάξης οι μαθητές είχαν την τάση να συμμετέχουν σε δραστηριότητες οι οποίες είχαν ως σκοπό να προσφέρουν βοήθεια στους συνανθρώπους της τοπικής κοινωνίας. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα που αναφέρεται στο Ερευνητικό Ημερολόγιο την πρώτη μέρα εφαρμογής τους παρεμβατικού προγράμματος:

Ερευνητικό Ημερολόγιο: 04/02/2015

«Στην προσπάθειά μου να συγκεντρώσω πληροφορίες σχετικά με τη συμπεριληπτική κουλτούρα της τάξης που θα μελετήσω, είχα μια συζήτηση με τον δάσκαλο της συγκεκριμένης τάξης. Μέσα από τη συζήτησή μας μου έγινε γνωστό ότι τον Δεκέμβριο 2014 που είχε γίνει μία προσπάθεια από το σχολείο να μαζευτούν παιχνίδια και τρόφιμα για τις άπορες οικογένειες της περιοχής στην οποία ανήκαμε, το συγκεκριμένο τμήμα της Β΄ τάξης δημοτικού είχε συγκεντρώσει τον μεγαλύτερο αριθμό παιχνιδιών σε συντομότερο χρονικό διάστημα από τις υπόλοιπες τάξεις».

Επιπλέον η συνεργασία της συγκεκριμένης τάξης με άλλες τάξεις μέσα στο πλαίσιο καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων (θεατρικών παραστάσεων, χορευτικών παραστάσεων) χαρακτηρίστηκε από τον δάσκαλό τους ως αρκετά καλή και αποδοτική.

Συμπερασματικά, κατά την αρχική εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος είχε παρατηρηθεί ότι τα χαρακτηριστικά που παρουσίαζε η κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών του συγκεκριμένου τμήματος προς τον συμμαθητή τους με ΔΕΠ – Υ ήταν αρκετά πρόσφορη για

την καλλιέργεια συμπεριληπτικής κουλτούρας με εξαίρεση την κοινωνική συμπεριφορά μεμονωμένων μαθητών. Επιπλέον, από τα παραπάνω στοιχεία προκύπτει ότι η κοινωνική συμπερίληψη της τάξης είναι αρκετά ανεπτυγμένη σε σχέση με τη συμπεριληπτική κουλτούρα μέσα στο ίδιο το τμήμα δηλαδή τις σχέσεις και τον τρόπο συνεργασίας μεταξύ των μαθητών (με και χωρίς ΔΕΠ – Υ) στο σύνολο της τάξης.

Στο ακόλουθο υποκεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα δεδομένα τα οποία έχουν συλλεχθεί στην παρούσα έρευνα και αφορούν τις αλλαγές που παρατηρήθηκαν στην κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή με ΔΕΠ – Υ και των συμμαθητών του ως προς τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση και τη διαμόρφωση συμπεριληπτικής κουλτούρας στο υπό μελέτη τμήμα.

4.4 Κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών (με και χωρίς ΔΕΠ – Υ) του τμήματος Β'2 της Β' τάξης Δημοτικού τις τελευταίες μέρες εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος.

Σε αυτό το σημείο θα παραθέσουμε τα δεδομένα τα οποία προέκυψαν μέσα από την άμεση συστηματική παρατήρηση, τη συμπλήρωση του Ημερήσιου Πρωτόκολλου Παρατήρησης και της διατήρησης του Ερευνητικού Ημερολογίου κατά τη διάρκεια και τις τελευταίες μέρες εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος και αφορούν:

α) την κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή με ΔΕΠ – Υ ως προς τους άξονες: i) της αλληλεπίδρασης με τους εκπαιδευτικούς, ii) της αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές του και iii) της γενικής εικόνας του μαθητή με ΔΕΠ – Υ ως προς την κοινωνική του συμπεριφορά στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής,

β) την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών του συγκεκριμένου τμήματος της Β' τάξης Δημοτικού ως προς δύο άξονες: i) τον συμμαθητή τους με ΔΕΠ – Υ και ii) τον σχολικό

συγκείμενο (μαθητές άλλων τμημάτων ή τάξεων, εκπαιδευτικούς, εκδηλώσεις, κ.α.) και τον τοπικό συγκείμενο (τοπική κοινωνία, περιβάλλον, κ.α.)

Επιπλέον θα παρουσιαστούν τα εμπόδια που προέκυψαν κατά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος καθώς και οι τρόποι αντιμετώπισής τους.

Σε σχέση με τον πρώτο παράγοντα ο οποίος αφορά την κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή με ΔΕΠ – Υ κατά τη διάρκεια και τις τελευταίες μέρες εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος συλλέχθηκαν τα παρακάτω δεδομένα τα οποία ομαδοποιήθηκαν σε τρεις κατηγορίες.

Στην πρώτη κατηγορία παρουσιάζονται δεδομένα που σχετίζονται με την αλληλεπίδραση του μαθητή με ΔΕΠ – Υ με τους εκπαιδευτικούς και τα οποία αφορούν περιστατικά τα οποία τόνιζαν το πόσο σημαντικό ήταν για τον μαθητή με ΔΕΠ –Υ να νιώσει ότι τον εμπιστεύονται και μπορούν να στηριχθούν πάνω του. Τα παρακάτω ευρήματα συλλέχθηκαν μέσω της άμεσης παρατήρησης, της συμπλήρωσης Ημερήσιου Πρωτόκολλου Παρατήρησης και της διατήρησης Ερευνητικού Ημερολογίου.

Συγκεκριμένα στις 08/05/2015 καταγράφηκε στο Ερευνητικό Ημερολόγιο το παρακάτω περιστατικό.

«Σε όλο το πρώτο μέρος του μαθήματος ο Τάκης δεν μπορούσε να συγκεντρωθεί. Όταν ξεκίνησε η άσκηση (πέταγμα μικρών υφασμάτων σακουλών γεμάτων με φασόλια) σε ζευγάρια ο Τάκης δεν μπορούσε να συγκεντρωθεί για να συνεργαστεί με τους συμμαθητές του. Τότε του ζήτησα να κάνουμε μαζί την άσκηση λέγοντάς του, διακριτικά από την υπόλοιπη τάξη, ότι εκείνος έκανε την άσκηση καλύτερα από όλους. Όσο κάναμε την άσκηση μαζί, ο Τάκης άρχισε σταδιακά να ηρεμεί και να συγκεντρώνει την προσοχή

του στον στόχο (να πετύχει δηλαδή τις παλάμες του παρατηρητή). Όταν ο Τάκης ήταν αρκετά ήρεμος και συγκεντρωμένος στην άσκηση τον παρακάλεσε να με βοηθήσει με τη Σάντρα, τη συμμαθήτριά του που δε μιλούσε καλά ελληνικά και ίσως να μην είχε κατανοήσει την άσκηση. Τότε ο Τάκης συγκεντρώθηκε στην αποστολή που του είχα αναθέσει και άρχισε να εκτελεί την άσκηση σωστά βοηθώντας παράλληλα με υπομονή και κατανόηση τη συμμαθήτριά του. Επιπλέον κατά τη διάρκεια αυτής της άσκησης έδινα συχνά άμεση λεκτική επιβράβευση και στους δύο. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα κατά τη διάρκεια και μετά το πέρας της άσκησης να δείχνουν και οι δύο ήρεμοι και ικανοποιημένοι που πέτυχαν τον στόχο τους».

Σε ένα άλλο περιστατικό μέσω της διατήρησης Ερευνητικού Ημερολογίου καταγράφηκαν τα εξής:

Ερευνητικό Ημερολόγιο: 20/03/2015

«Διακόπτεται η προγραμματισμένη ροή του μαθήματος λόγω δοκιμαστικής παρέλασης. Οι μεγάλες τάξεις συγκεντρώνονται στην αυλή ενώ το τμήμα Β'2 της Β' δημοτικού που εκείνη την ώρα είχε Φυσική Αγωγή παρέμεινε και αυτό στον ίδιο χώρο για να παρακολουθήσει την πρόβα της παρέλασης. Ο Τάκης παρά τις συστάσεις που του έχουν γίνει εξακολουθεί να σηκώνεται από τη θέση του και να πειράζει τους μαθητές που περίμεναν να ξεκινήσει η πρόβα. Προσπαθώντας να βρω ένα κίνητρο για τον Τάκη ώστε να παραμείνει στη θέση του χωρίς να ενοχλεί τους συμμαθητές του ή τους υπόλοιπους μαθητές θυμήθηκα ότι όταν μαθαίναμε το βήμα της παρέλασης ο Τάκης είχε πολύ καλό ρυθμό. Έτσι του πρότεινα, αν και γνώριζα ότι μαθητές από μικρότερες τάξεις δεν παίρνουν μέρος στις παρελάσεις, να συμμετάσχει και αυτός αλλά στην τελευταία

γραμμή. Επιπλέον του τόνισα ότι αυτό θα γινόταν με την προϋπόθεση ότι θα ήταν σοβαρός και η συμπεριφορά του θα ήταν σύμφωνη με τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης περίπτωσης. Μέσα λοιπόν από τη σύντομη κουβέντα μας, ο Τάκης κατάλαβε ότι ήταν ο μόνος από τους μικρότερους μαθητές που επιλέχθηκε για αυτή τη θέση και αυτό έγινε διότι ήταν πολύ καλός στο βήμα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, ο Τάκης να ενθουσιαστεί με την ιδέα, να γίνει πιο σοβαρός και να συγκεντρωθεί στον στόχο του συμμετέχοντας με επιτυχία στην πρόβα. Ο ίδιος φαινόταν πολύ χαρούμενος και ικανοποιημένος με τον εαυτό του αποκαλύπτοντας σε εμένα ένα κίνητρο που θα βοηθούσε τον Τάκη να βελτιώσει την κοινωνικής του συμπεριφορά. Το γεγονός της αναγνώρισης από εμένα που είμαι ταυτόχρονα και δασκάλα του στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, ότι έχει μια ικανότητα που λίγοι την έχουν και τον κάνει να ξεχωρίζει από τους άλλους, τόνωσε την ψυχολογία του Τάκη και έγινε η βάση για το χτίσιμο μιας σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ του Τάκη (μαθητή) και εμένα (εκπαιδευτικού)».

Ερευνητικό Ημερολόγιο: 27/03/2015

«Σε συνάντηση με τον πατέρα του σχετικά με τη συμμετοχή και την πρόοδό του Τάκη στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής αναφέρθηκε ότι και στο σπίτι συζητούσε πόσο περήφανος ήταν για τον εαυτό του που έκανε καλό βήμα στην πρόβα της παρέλασης και ότι έβαλε σκοπό να γίνει καλός και στα μαθήματα για να μπορέσει, όταν μεγαλώσει να πάρει μέρος στην παρέλαση ως διμοιρίτης».

Τα παραπάνω λοιπόν δεδομένα τονίζουν την μεγάλη σημασία των κινήτρων στην καλλιέργεια σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού που οδήγησαν σε μια πιο

αποδοτική συνεργασία με οφέλη στην πρόοδο του συνόλου των μαθητών (με και χωρίς ΔΕΠ – Υ) της συγκεκριμένης τάξης.

Δυστυχώς στον τομέα της αλληλεπίδρασης με τους άλλους εκπαιδευτικούς δεν παρουσιάστηκαν βελτιώσεις. Τα σχόλια που είχαν ειπωθεί στην αρχή του παρεμβατικού προγράμματος, επαναλαμβάνονται και κατά τις τελευταίες μέρες εφαρμογής του και μάλιστα πιο έντονα καθώς η σχολική περίοδος έφτανε στο τέλος της. Αυτό το γεγονός αποτυπώνεται σε δεδομένα που θα αναλύσουμε παρακάτω στην υποθεματική ενότητα των εμποδίων που προέκυψαν κατά την προσπάθεια καλλιέργειας της συμπεριληπτικής κουλτούρας μεταξύ των μαθητών του τμήματος που μελετήθηκε.

Στη δεύτερη κατηγορία παρουσιάζονται δεδομένα που σχετίζονται με την αλληλεπίδραση του μαθητή με ΔΕΠ – Υ με τους συμμαθητές του. Μέσα από την άμεση παρατήρηση, τη συμπλήρωση Ημερήσιου Πρωτόκολλου Παρατήρησης και τη διατήρηση Ερευνητικού Ημερολογίου παρατηρήθηκε ότι όταν δινόταν στον μαθητή με ΔΕΠ – Υ η κατάλληλη καθοδήγηση αυξάνονταν οι περιπτώσεις όπου ο ίδιος προσπαθούσε να παρακινήσει θετικά τους συμμαθητές του να συμμετέχουν ομαλά στην ροή του μαθήματος. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να βελτιώνονται οι συνθήκες συνεργασίας μεταξύ των μαθητών της συγκεκριμένης τάξης. Για παράδειγμα, στο πιο κάτω απόσπασμα καταγράφηκαν μέσα από την άμεση παρατήρηση και τη διατήρηση του Ερευνητικού Ημερολογίου τα ακόλουθα:

Ερευνητικό Ημερολόγιο: 29/05/2015

«Κατά τη διάρκεια του σημερινού μαθήματος είπα διακριτικά στον Τάκη: «σήμερα θα ήθελα από εσένα να με βοηθήσεις στο στήσιμο του αθλητικού εξοπλισμού για να κάνουμε τη δραστηριότητα της σκυταλοδρομίας με παράλληλη υπερπήδηση εμποδίων. Σε

διάλεξα διότι ξέρω ότι είσαι από τους πιο προσεκτικούς και γρήγορους στην τάξη. Θέλεις να με βοηθήσεις;» Ο Τάκης απάντησε αμέσως «Ναι!!». Μετά τη θετική του απάντηση συνέχισε λέγοντάς του «όμως θα πρέπει η προσοχή σου να είναι συγκεντρωμένη στο στήσιμο των εμποδίων και όχι στους υπόλοιπους συμμαθητές σου για να προλάβουμε να στήσουμε γρήγορα τους σταθμούς των εμποδίων. Σε παρακαλώ προσπάθησε να μη σου αποσπάσουν την προσοχή. Είναι σημαντικό». Ο Τάκης απάντησε «μάλιστα» και άρχισε αμέσως και με σοβαρό ύφος να με βοηθάει στο στήσιμο των εμποδίων. Όπως ήταν αναμενόμενο, όταν οι υπόλοιποι μαθητές είδαν τον αθλητικό εξοπλισμό που κουβαλούσαμε άρχισαν να τρέχουν προς το μέρος μας. Εκείνη τη στιγμή είχα αρκετή αγωνία αν τελικά ο Τάκης θα κατάφερνε να διατηρήσει την προσοχή του ή αν θα άφηνε ότι κρατούσε και θα έτρεχε και εκείνος προς τους συμμαθητές του για να παίξουν. Έτσι λοιπόν ζητάω από τους μαθητές να επιστρέψουν στις θέσεις τους αλλά ο Ανδρέας συνέχισε προς στον Τάκη. Τότε ο Τάκης με ήρεμο ύφος του λέει «σε παρακαλώ, έχω να βοηθήσω την κύρια, σε παρακαλώ, γύρισε στη γραμμή». Ο Ανδρέας δεν περίμενε τόση ώριμη παράκληση από τον Τάκη με αποτέλεσμα να μείνει για λίγη ώρα ακίνητος (παγωμένος) και στη συνέχεια επέστρεψε στο σημείο όπου περίμεναν και οι υπόλοιποι μαθητές».

Δυστυχώς τέτοια περιστατικά ήταν πολύ λίγα και όπως αποδείχτηκε μετά τη συγκέντρωση όλων των δεδομένων, η συχνότητα παρουσίασής τους συνδεόταν με τη διάθεση του Τάκη για συνεργασία, με το πόσο δελεαστική θεωρούσε την άσκηση και με την ομαλή ροή του εβδομαδιαίου σχολικού προγραμματισμού.

Επιπλέον, παρατηρήθηκε μέσα από τη συμπλήρωση των Ημερήσιων Πρωτόκολλων Παρατήρησης ότι τις τελευταίες εβδομάδες εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος στις

δραστηριότητες που περιείχαν ασκήσεις σε ζευγάρια ή σε μικρές ομάδες η συμμετοχή του Τάκη γινόταν «χωρίς εξωτερική παρακίνηση» και σε ορισμένες περιπτώσεις «μετά από υπενθύμιση». Εδώ παρουσιάστηκε μεγάλη βελτίωση διότι τις πρώτες μέρες εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος παρατηρήθηκε στα Ημερήσια Πρωτόκολλα Παρατήρησης μεγαλύτερη συχνότητα στην επιλογή «συμμετοχή μετά από παρατήρηση» σε σχέση με την επιλογή «μετά από υπενθύμιση» ενώ ελάχιστες φορές σημειώθηκε η επιλογή «χωρίς υπενθύμιση» σε όλες τις δραστηριότητες που περιλάμβανε το ημερήσιο παρεμβατικό πρόγραμμα.

Στην τρίτη κατηγορία παρουσιάζονται δεδομένα που σχετίζονται με τη γενική εικόνα του μαθητή με ΔΕΠ – Υ ως προς την κοινωνική του συμπεριφορά στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Η γενική εικόνα της συμπεριφοράς του Τάκη κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής βελτιώθηκε σε χαμηλά όμως επίπεδα. Αναλυτικά, όπως καταγράφηκε μέσα από τη συμπλήρωση του Ημερήσιου Πρωτοκόλλου Παρατήρησης τις τελευταίες μέρες εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος, στις εισαγωγικές δραστηριότητες (ανάγνωση βιβλίων, συζήτηση) και στις τελικές δραστηριότητες (χαλάρωμα, σχηματισμός σειρών για νερό και συγκέντρωση ομάδας σε σειρές για αποχώρηση από τον χώρο της αυλής) η συμμετοχή του Τάκη παρουσιάζεται βελτιωμένη σε σχέση με τις πρώτες μέρες εφαρμογής του. Συγκεκριμένα, στα Πρωτόκολλα Παρατήρησης των πρώτων ημερών είχε καταγραφεί ότι η συμμετοχή του στην πλειοψηφία των δραστηριοτήτων του ημερήσιου προγράμματος γινόταν «μετά από παρατήρηση» και σε ορισμένες περιπτώσεις «μετά από υπενθύμιση» ενώ στα τελευταία Πρωτόκολλα Παρατήρησης η τάση που καταγράφηκε κυμαινόταν μεταξύ της αξιολόγησης «χωρίς εξωτερική παρακίνηση» (τις περισσότερες φορές), «μετά από υπενθύμιση» (αρκετές φορές) και «μετά από παρατήρηση» (πιο σπάνια).

Οι παράμετροι της συγκέντρωσης της προσοχής του Τάκη στη ροή του μαθήματος, της μη επιθετικής συμπεριφοράς του, της ενεργής συμμετοχής του στη διαδικασία της μάθησης και της θετικής παρακίνησης για συμμετοχή των συμμαθητών του στο μάθημα από αυτόν, παρουσιάζουν μία τάση προς βελτίωση αλλά χωρίς σημαντικές αποκλίσεις. Μετά τη μελέτη των στοιχείων που καταγράφηκαν μέσα από τη συμπλήρωση του Ημερήσιου Πρωτόκολλου Παρατήρησης και τη διασταύρωσή τους με τις σημειώσεις που περιλαμβάνονται στο Ερευνητικό Ημερολόγιο διαπιστώθηκε ότι τόσο το φυσικό περιβάλλον (αυλή του σχολείου) όσο και το κοινωνικό (αλληλεπίδραση με συμμαθητές) μπορεί να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τη διάθεση του μαθητή με ΔΕΠ – Υ για συμμετοχή μέσα στο μάθημα.

Σε ένα παράδειγμα το οποίο καταγράφηκε στις 24/04/2015 στο Ερευνητικό Ημερολόγιο και εκτυλίχθηκε στο εισαγωγικό μέρος του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής βλέπουμε τα ακόλουθα:

«Είμαστε στο υπόστεγο και συζητάμε για το πώς θα μπορούσαμε να διαχειριστούμε τον θυμό μας. Ξαφνικά ένα περιστέρι πετάει γύρω μας και προσγειώνεται λίγο πιο πέρα από εμάς. Αμέσως ο Τάκης αφήνει το μάθημα και τρέχει να κυνηγήσει το περιστέρι αγνοώντας τις παρατηρήσεις που του έκανα».

Επίσης, σε ένα άλλο περιστατικό που αναφέρεται μέσα στο Ερευνητικό Ημερολόγιο καταγράφηκαν τα εξής:

Ερευνητικό Ημερολόγιο: 13/05/2015

«Βρισκόμαστε στο εισαγωγικό μέρος του μαθήματος και έχουμε καθίσει όλοι στον κύκλο. Είναι η σειρά του Τάκη να συμπληρώσει την πρόταση «τα χέρια είναι για να μαθαίνουμε...» με μία δική του τοποθέτηση. Εκείνη τη στιγμή ο Ανδρέας του κάνει μια

γκριμάτσα. Αστραπιαία ο Τάκης βρίσκεται δίπλα στον Ανδρέα και ξεκινούν να παίζουν πειράζοντας ο ένας τον άλλον αδιαφορώντας για τις παρατηρήσεις που τους κάνουν».

Είναι αξιοσημείωτο ότι παρά την καταγραφή των παραπάνω περιστατικών, σημαντικές αλλαγές παρατηρήθηκαν στην ταχύτητα αντίδρασης του Τάκη στις οδηγίες που του δίνονταν σχετικά με την εφαρμογή της κάθε άσκησης. Αυτό συνεπάγεται με την ελαχιστοποίηση του χρόνου που χρειαζόταν ο Τάκης ώστε να ακολουθήσει τους κανόνες του μαθήματος ή μιας ατομική ή ομαδικής δραστηριότητας.

Σε σχέση με τον δεύτερο παράγοντα ο οποίος αφορά την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών του συγκεκριμένου τμήματος της Β΄ τάξης Δημοτικού κατά τη διάρκεια και τις τελευταίες μέρες εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος συλλέχθηκαν τα παρακάτω δεδομένα τα οποία ομαδοποιήθηκαν σε δύο κατηγορίες.

Στην πρώτη κατηγορία παρουσιάζονται δεδομένα που σχετίζονται με την αλληλεπίδραση των μαθητών του υπό μελέτη τμήματος της Β΄ τάξης δημοτικού με τον συμμαθητή τους με ΔΕΠ – Υ τα οποία συλλέχθηκαν τις τελευταίες μέρες εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος και αφορούσαν την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων όλων των μαθητών με βάση τις αξίες της συμπεριληπτικής κουλτούρας.

Μέσα λοιπόν από το παρεμβατικό πρόγραμμα έγινε μια προσπάθεια να καλλιεργηθούν και να αναπτυχθούν στους μαθητές οι αρχές πάνω στις οποίες βασίζεται η συμπεριληπτική κουλτούρα όπως είναι η έννοια της ισότητας (π.χ. αισθανόμαστε όλοι με τον ίδιο τρόπο όταν μας πληγώνουν), ο σεβασμός και η αποδοχή της διαφορετικότητας (π.χ. προσπαθούμε να μπούμε στη θέση του άλλου προκειμένου να ερμηνεύσουμε τη συμπεριφορά του και να είμαστε

διακριτικοί), να δείχνουμε κατανόηση και να βλέπουμε τα πράγματα με ψυχραιμία και θετική σκέψη.

Οι προσπάθειες ανάπτυξης συμπεριληπτικού κλίματος στη τάξη έγιναν μέσα από ασκήσεις που στόχευαν στην καλλιέργεια των σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Συγκεκριμένα, με αφορμή τα βιβλία, «οι λέξεις δεν είναι για να πληγώνουμε» και «τα χέρια δεν είναι για να δέρνουμε» έγινε προσπάθεια να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση όλων των μαθητών μέσα από συζητήσεις και παραδείγματα που έφερναν οι ίδιοι οι μαθητές αλλά και από περιστατικά που συνέβαιναν μέσα στην τάξη.

Για παράδειγμα, το ακόλουθο απόσπασμα καταγράφηκε στις 01/04/2015 στο Ερευνητικό Ημερολόγιο κατά το μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

«Σήμερα, την ώρα του εισαγωγικού μέρους του μαθήματος συζητήσαμε σχετικά με το πως νιώθουμε όταν ακούμε λέξεις που μας πληγώνουν. Όλοι είχαν την ευκαιρία να μιλήσουν. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν: Γιώργος: «στεναχωριέμαι», Βαρβάρα: «λυπημένη», Βούλα: «λυπημένη», Δήμητρα: «νευριασμένη», Κατερίνα: «νευριασμένη», Μαρία: «νευριασμένη και λυπημένη», Νάντια: «νευριασμένη», Νικολέτα: «νευριασμένη», Κώστας: «θυμωμένος», Ανδρέας: «νευριασμένος και θυμωμένος», Τάκης: «νιώθω εκνευρισμό», Περικλής: «εκνευρισμένος και λυπημένος» και Ρένα: «λυπημένη». Μόλις δόθηκε και η τελευταία απάντηση υπήρξε για λίγη ώρα ησυχία και προβληματισμός ανάμεσα στους μαθητές. Με αφορμή αυτό το κενό, βρήκα την ευκαιρία να τους παρακινήσω να σκεφτούν καλά όσα είχαμε συζητήσει στο σημερινό μάθημα ώστε να θυμούνται πάντα πριν μιλήσουν άσχημα ή περιφρονητικά σε έναν άλλον μαθητή πόσο δυσάρεστα είχαν αισθανθεί οι ίδιοι όταν είχαν βρεθεί σε μία αντίστοιχη θέση».

Σε ένα δεύτερο παράδειγμα, το οποίο καταγράφηκε στις 05/06/2015 στο Ερευνητικό Ημερολόγιο κατά το μάθημα της Φυσικής Αγωγής βλέπουμε τα ακόλουθα:

«Κατά τη διάρκεια του μαθήματος ο Τάκης αποδοκίμαζε την προσπάθεια ενός συμμαθητή του τη στιγμή που εκτελούσε μία άσκηση. Τότε η Νικολέτα είπε στον Τάκη «πάντα πρέπει να ενισχύουμε τον συμμαθητή μας όταν προσπαθεί» υπενθυμίζοντάς του με αυτό τον τρόπο τι είχαμε συζητήσει σε προηγούμενο μάθημα σχετικά με τη σωστή συμπεριφορά και επικοινωνία με τους συμμαθητές μας κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Αυτό το περιστατικό αποτέλεσε την αφορμή για κουβέντα με τη συμμετοχή όλης της τάξης. Αρχικά η αντίδραση του Τάκη ήταν αρνητική (άρχισε να αμύνεται λεκτικά και να κοροϊδεύει τους υπόλοιπους συμμαθητές του). Αυτό έφερε με τη σειρά του την αντίδραση όλης της τάξης και οι τόνοι ανέβηκαν ακόμα πιο πολύ. Με την ήρεμη παρέμβασή μου το κλίμα αντιστράφηκε. Δίνοντας λοιπόν έπαινο στη Νικολέτα για την ορθή πρωτοβουλία της αλλά ταυτόχρονα δικαιολογώντας στην τάξη τη συμπεριφορά του Τάκη υπενθυμίζοντας ότι η παρέμβασή μας θα πρέπει να είναι διακριτική και συμβουλευτική. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι τόνοι να πέσουν και ο Τάκης να σταματήσει να αισθάνεται ότι του επιτίθενται. Τότε ο Τάκης άρχισε να σκέφτεται ότι και η δική του αντίδρασή ήταν υπερβολική. Η συζήτηση μετατράπηκε σε συμβουλευτική κουβέντα που αφορούσε όλους με παραδείγματα που έφερε ο καθένας για τις θετικές επιπτώσεις ενός σωστού χειρισμού μιας δυνητικής παρεξήγησης».

Στο Ημερήσιο Πρωτόκολλο Παρατήρησης καταγράφηκε, χωρίς μεγάλες διαφοροποιήσεις αλλά με αισθητή τη βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς όλων των μαθητών του συγκεκριμένου τμήματος της Β' δημοτικού η γενική κουλτούρα της τάξης. Έτσι

λοιπόν, στα τελευταία μαθήματα εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος παρουσιάστηκαν τα παρακάτω στοιχεία.

Στις μεταβλητές «οι μαθητές ενισχύουν την προσπάθεια όλων των συμμαθητών τους», «οι μαθητές προτιμούν σε κάθε άσκηση να κάνουν ζευγάρια με τους ίδιους συμμαθητές», «Οι μαθητές προτιμούν σε κάθε άσκηση να κάνουν ζευγάρια με συμμαθητές τους με το ίδιο φύλο», «οι μαθητές προτιμούν σε κάθε άσκηση να κάνουν ζευγάρια με συμμαθητές τους που είναι πιο ικανοί από αυτούς» η μέση αξιολόγηση βελτιώθηκε από «μερικές φορές» σε «αρκετές φορές». Επιπλέον μεγάλη διαφορά παρουσιάστηκε στη μεταβλητή «οι μαθητές είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν έναν πιο αδύναμο συμμαθητή τους κατά την εκτέλεση μιας άσκησης» καθώς η μέση αξιολόγηση βελτιώθηκε από «μερικές φορές» σε «πάντα». Παράλληλα, μέσα από τη συμπλήρωση του ημερήσιου Πρωτόκολλου Παρατήρησης σημειώθηκε ότι για τη μεταβλητή «οι μαθητές ρίχνουν την ευθύνη για την απείθαρχη συμπεριφορά τους στον ίδιο συμμαθητή τους» η μέση αξιολόγησή της διαφοροποιήθηκε από «αρκετές φορές», όπως είχε σημειωθεί τις πρώτες μέρες εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος σε «ελάχιστες φορές» κατά τις τελευταίες μέρες εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος.

Σε αντίθεση με τις παραπάνω βελτιώσεις, μέσα από τη συμπλήρωση του ημερήσιου Πρωτόκολλου Παρατήρησης σημειώθηκε ότι παρά τις τακτικές και τεχνικές που διδάχτηκαν όλοι οι μαθητές προκειμένου να βελτιώσουν την ατμόσφαιρα συνεργασίας μέσα στην τάξη και την προσοχή τους στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, να δημιουργήσουν δηλαδή κανόνες που να προωθούν τον αμοιβαίο σεβασμό μεταξύ των συμμαθητών τους ή να επιλύουν προβλήματα που ίσως προκύψουν στις μεταξύ τους σχέσεις, ελάχιστοι από τους μαθητές κατάφεραν τελικά να εφαρμόσουν ορισμένα από αυτά κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος. Συγκεκριμένα στην παράμετρο «οι μαθητές χρησιμοποιούν τεχνικές που

διδάχτηκαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος για τη δημιουργία κανόνων στην ομάδα – τάξη» η συχνότερη αξιολόγηση ήταν «ποτέ» ενώ για τις παραμέτρους «οι μαθητές χρησιμοποιούν τεχνικές που διδάχτηκαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος για να βελτιώσουν την προσοχή τους στο μάθημα», «οι μαθητές χρησιμοποιούν τεχνικές που διδάχτηκαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος για να βελτιώσουν την ατμόσφαιρα συνεργασίας μέσα στην τάξη τους» και «οι μαθητές συμμετέχουν συζητώντας για την επίλυση προβλημάτων σχετικά με την ομάδα – τάξη τους» η αξιολόγηση που δόθηκε ήταν «ελάχιστες φορές». Οι ίδιες αξιολογήσεις είχαν καταγραφεί και κατά τις πρώτες μέρες εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος.

Στη δεύτερη κατηγορία παρουσιάζονται δεδομένα που σχετίζονται με την αλληλεπίδραση των μαθητών με τον σχολικό συγκείμενο (μαθητές άλλων τμημάτων ή τάξεων, εκπαιδευτικούς, εκδηλώσεις, κ.α.) και τον τοπικό συγκείμενο (τοπική κοινωνία, περιβάλλον, κ.α.)

Σε προηγούμενες παραγράφους έχουν γίνει αναφορές στην προσπάθεια του παρεμβατικού προγράμματος να βελτιώσει τόσο τις κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή με ΔΕΠ – Υ αλλά ταυτόχρονα να θέσει τις βάσεις για τη διαμόρφωση της συμπεριληπτικής κουλτούρας στο σύνολο της τάξης. Έτσι, έγινε μια προσπάθεια να καταγραφούν και στη συνέχεια να αξιολογηθούν ορισμένοι δείκτες που θεωρήθηκαν ότι μπορούσαν να περιγράψουν ποιοτικά τη συμπεριληπτική εικόνα της τάξης.

Τα στοιχεία που καταγράφηκαν μέσα στα πρωτόκολλα παρατήρησης σκιαγραφούν την τάση της τάξης ως προς τη διαμόρφωση συμπεριληπτικής κουλτούρας. Συγκεκριμένα, ενώ η συχνότητα με την οποία οι μαθητές κατά τη διάρκεια του διαλλείματος έπαιζαν σε ομάδες και με παιδιά από άλλες τάξεις δεν άλλαξε αισθητά ωστόσο αυξήθηκε η διάθεσή τους να προσφέρουν

βοήθεια σε ένα άλλο παιδί είτε ήταν συμμαθητής τους είτε όχι. Το τελευταίο γεγονός επιβεβαιώνεται από την αύξηση της συχνότητας αναφορών από τους μαθητές της συγκεκριμένης τάξης περιστατικών τα οποία συνέβησαν κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων και σημειώθηκαν μέσα στο Ημερολόγιο Παρατήρησης τις μέρες 05/05, 11/05, 15/05, 03/06 και 10/6. Τα περιστατικά αυτά περιλάμβαναν μικρά ατυχήματα, χρήση κοροϊδευτικών ονομάτων, περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, παρεξηγήσεις μεταξύ μαθητών και περιπτώσεις επιθετικής συμπεριφοράς που αφορούσαν όχι μόνο συμμαθητές τους αλλά και μαθητές από άλλες τάξεις.

Επιπλέον, παρατηρήθηκε μέσα από τη συμπλήρωση του Ημερήσιου Πρωτόκολλου παρατήρησης και της διατήρησης του Ερευνητικού Ημερολογίου ότι για τη μεταβλητή «οι μαθητές αναζητούν ευκαιρίες για να βοηθήσουν την καθηγήτριά τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής» παρουσιάστηκε βελτίωση στην αξιολόγησή της από «ελάχιστες φορές» σε «πάντα» με την μεγαλύτερη αλλαγή να παρουσιάζει ο μαθητής με ΔΕΠ – Υ. Σε αυτό το σημείο θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η καλλιέργεια της σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητή με ΔΕΠ – Υ και της καθηγήτριας Φυσικής Αγωγής βοήθησε στην βελτίωση αυτού του δείκτη.

Παράλληλα, διαπιστώθηκε αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για συμμετοχή τους σε δραστηριότητες που βασίζονταν στη συνεργασία της τάξης τους με άλλες τάξεις του σχολείου. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε μία μεγάλη εκδήλωση στο χώρο του σχολείου όπου οι μαθητές της Β΄ δημοτικού συμμετείχαν με ενθουσιασμό. Η εκδήλωση αφορούσε την κατασκευή κολάζ ή μακετών με θέμα τη διατροφή. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι δραστηριότητες στις οποίες πήραν μέρος είχαν ως βασικό χαρακτηριστικό τη συνεργασία μαθητών από διαφορετικές τάξεις και τμήματα γεγονός που υποδήλωνε την αποτελεσματική συνεργασία με μαθητές μικρότερης και μεγαλύτερης ηλικίας.

Σχετικά με την παραπάνω εκδήλωση καταγράφηκε στις 22/04/2015 στο Ερευνητικό Ημερολόγιο κατά τη διάρκεια της ώρα του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής η οποία είχε παραχωρηθεί για την κατασκευή του κολάζ με θέμα «οι Βιταμίνες» το παρακάτω περιστατικό:

«Οι μαθητές που είχαν επιλεγεί από το τμήμα Β'2 δημοτικού για την κατασκευή του κολάζ «οι Βιταμίνες» ήταν όλοι προετοιμασμένοι έχοντας πλούσιο εικαστικό υλικό. Επιπλέον κατά τη διάρκεια συνεργίας τους με τους υπόλοιπους μαθητές ήταν ήσυχοι και υπομονετικοί. Συγκεκριμένα ο Τάκης ρωτούσε ευγενικά και με υπομονή τους μαθητές των τάξεων της Ε' και Στ' δημοτικού σχετικά με τη μορφή που θα είχε το συγκεκριμένο κολάζ και η Νικολέτα είχε κάτσει δίπλα από έναν μαθητή της Α' δημοτικού και τον βοηθούσε να κολλήσουν ορισμένες φωτογραφίες στο σημείο που τους είχαν υποδείξει οι μαθητές από τις μεγαλύτερες τάξεις».

Τέλος, στο κεφάλαιο της εισαγωγής είχε γίνει αναφορά στους στόχους του παρεμβατικού προγράμματος οι οποίοι συμπεριλάμβαναν μεταξύ άλλων και τον μέγιστο βαθμό επίτευξης της ακαδημαϊκής επιτυχία της τάξης στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Σε αυτό λοιπόν το σημείο αξίζει να αναφερθούμε στην αύξηση των επιπέδων φυσικής κατάστασης και επίδοσης των μαθητών στις κινητικές δεξιότητες, τις φυσικές και αντιληπτικές ικανότητες και τη μη λεκτική επικοινωνία όπως καταγράφηκε μέσα από τη συμπλήρωση του ημερήσιου Πρωτόκολλου Παρατήρησης κατά τη διάρκεια εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος. Συγκεκριμένα ως προς τις κινητικές δεξιότητες το επίπεδο των μαθητών αξιολογήθηκε ως «ώριμο» στις δεξιότητες του τρεξίματος, της ισορροπίας, του άλματος και της ρίψης – υποδοχής αντικειμένου (μπάλας). Οι φυσικές ικανότητες (ευλυγισία και ευκινησία), οι αντιληπτικές ικανότητές (αντίληψη χώρου, αντίληψη και αντίδραση σε οπτικό ερέθισμα, αντίληψη και αντίδραση σε ηχητικό ερέθισμα), αλλά και η μη λεκτική επικοινωνία (συντονισμός – συγχρονισμός με το

ζευγάρι ή με μικρή / μεγάλη ομάδα) καλλιεργήθηκαν σε τέτοιο βαθμό κατά τη διάρκεια του παρεμβατικού προγράμματος ώστε να αξιολογηθούν με τον χαρακτηρισμό «επιτυχία».

Στην εισαγωγή αυτού του υποκεφαλαίου έγινε αναφορά στα εμπόδια που παρουσιάστηκαν κατά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος καθώς και στους τρόπους αντιμετώπισής τους τους οποίους θα παραθέσουμε παρακάτω.

Ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια ήταν η χρήση της γλώσσας. Στο συγκεκριμένο τμήμα υπήρχαν δύο μαθήτριες (Σάντρα, Νάντια) οι οποίες δεν μπορούσαν να μιλήσουν και να κατανοήσουν σε άριστο βαθμό την ελληνική γλώσσα καθώς ήταν λίγα χρόνια στην Ελλάδα και οι γονείς τους μιλούσαν κυρίως στη Ρώσικη γλώσσα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα αρκετές φορές οι δύο αυτές μαθήτριες να έχαναν το ενδιαφέρον τους για το μάθημα με συνέπεια να μην συμμετείχαν ενεργά σε αυτό ψάχνοντας να βρουν αφορμή να παίξουν. Αυτή η συμπεριφορά των κοριτσιών αποσπούσε τη συγκέντρωση της προσοχής του Τάκη από το μάθημα με επακόλουθο τη δημιουργία φασαρίας και τελικά τον αποσυντονισμό του συνόλου της τάξης. Συγκεκριμένα, στις 13/03/2015 των ώρα του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής καταγράφηκε στο Ερευνητικό Ημερολόγιο το παρακάτω περιστατικό.

«Συζητούσαμε για τα συναισθήματα, που νιώθουμε δηλαδή όταν μας μιλούν όμορφα. Κάποια στιγμή η Νάντια η οποία δεν μιλάει ακόμα πολύ καλά την ελληνική γλώσσα άρχισε να παίζει και να σηκώνεται όρθια. Τότε ο Τάκης, ο οποίος ήδη δυσκολευόταν να καθίσει στη θέση του ήρεμος ώστε να συμμετέχει ενεργά στη συζήτηση, σηκώθηκε και αυτός όρθιος με αποτέλεσμα να διακόψω αρκετές φορές τα όσα προσπαθούσα να αναφέρω στην τάξη σχετικά με το θέμα που συζητούσαμε. Όταν ρώτησα τη Νάντια γιατί

ήταν ανήσυχη, εκείνη μου απάντησε δείχνοντας το κεφάλι της: «γιατί δεν καταλαβαίνω, έχω ζαλιστεί».

Συγκεντρώνοντας λοιπόν παρόμοια δεδομένα μέσω της διατήρησης του Ερευνητικού Ημερολογίου, κρίθηκε απαραίτητο να αναπροσαρμοστεί το εισαγωγικό μέρος του ημερήσιου παρεμβατικού προγράμματος ώστε να γίνει πιο κατανοητό, σύντομο και ευχάριστο για όλους του μαθητές. Έτσι η χρήση του μονολόγου αντικαταστάθηκε από τη συζήτηση χωρίς να επικεντρώνεται η προσοχή των μαθητών στη συμπεριφορά του Τάκη. Έγινε δηλαδή μια προσπάθεια ενίσχυσης της συμμετοχής των μαθητών μέσα από την περιγραφή παραδειγμάτων τα οποία είχαν ζήσει οι ίδιοι. Αυτό με τη σειρά του βοήθησε στην αύξηση του ενδιαφέροντος, της προσοχής και του βαθμού κατανόησης των θεμάτων συζήτησης όχι μόνο από τον μαθητή με ΔΕΠ – Υ αλλά και του συνόλου της τάξης. Επιπλέον, μέσα από αυτή την παρέμβαση και τροποποίηση, δημιουργήθηκε στους μαθητές η εντύπωση ότι η διάρκεια της εισαγωγικής δραστηριότητας που στην αρχή τους φαινόταν βαρετή και μακροσκελής, είχε μειωθεί αισθητά διότι όλοι οι μαθητές είχαν ίσες ευκαιρίες συμμετοχής. Τα σχόλια των μαθητών, όπως καταγράφηκαν στο Ερευνητικό Ημερολόγιο τους μήνες Μάιο και Ιούνιο απέδειξαν την επιτυχία των αλλαγών που πραγματοποιήθηκαν.

«Κύριε πότε θα ξαναπαίξουμε με τις λέξεις;», «έχουμε και αύριο γυμναστική;», «τελειώσαμε τόσο γρήγορα;», «να ξανακάνουμε το ίδιο παιχνίδι και την επόμενη φορά! Μου άρεσε πολύ!».

Σχετικά με τα εμπόδια στην εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος αξίζει να αναφέρουμε και τη συμπεριφορά του Ανδρέα η οποία πυροδοτούσε την αρνητική συμπεριφορά του Τάκη. Στην υποενότητα σχετικά με την κοινωνική συμπεριφορά του Τάκη κατά τις πρώτες

μέρες εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος είχαμε παρουσιάσει τη συμπεριφορά του Ανδρέα ο οποίος φαινόταν ότι πίεζε τον Τάκη να παρουσιάζει συμπεριφορές οι οποίες κρίνονταν ως αρνητικές. Μέσα όμως από τη συστηματική εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος και τον προσανατολισμό του περιεχομένου του στη διαμόρφωση της κοινωνικής συμπεριφοράς όχι μόνο του μαθητή με ΔΕΠ – Υ αλλά και των υπόλοιπων συμμαθητών του σταδιακά επιτεύχθηκε ο περιορισμός της εκδήλωσης των συμπεριφορών του Ανδρέα που έφερναν εμπόδια στην βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς του Τάκη.

Άλλο εμπόδιο που καταγράφηκε μέσω της συστηματικής παρατήρησης και της διατήρησης του Ερευνητικού Ημερολογίου ήταν η συχνότητα αλλαγής του εβδομαδιαίου προγραμματισμού. Συγκεκριμένα παρατηρήθηκε ότι μετά τον μήνα Φεβρουάριο ξεκινά μια σειρά από ποικίλες εκδηλώσεις που δεν έδιναν περιθώρια εξάσκηση και εφαρμογής ολόκληρου του ωριαίου προγραμματισμού. Για παράδειγμα, υπήρχαν περιπτώσεις όπου η ροή του μαθήματος διακόπηκε λόγω προβών για την παρέλαση της 25^{ης} Μαρτίου, λόγω διεξαγωγής εσωτερικού πρωταθλήματος καλαθοσφαίρισης είτε λόγω προβών για την εκδήλωση που έγινε στα τέλη Μαΐου. Οι αλλαγές αυτές σε συνδυασμό με τις διακοπές του Πάσχα παρατηρήθηκε ότι εμπόδιζαν την επιτυχή εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος. Χαρακτηριστικό είναι το σχόλιο του καταγράφηκε στις 22/04/2015 στο Ερευνητικό Ημερολόγιο:

«Πρώτο μάθημα μετά τις διακοπές του Πάσχα και η συνολική εικόνα της τάξης μοιάζει αρκετά με την εικόνα που είχε την πρώτη μέρα εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος».

Τέλος η κουλτούρα των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης την ώρα του μαθήματός τους δεν ήταν η ίδια σε όλα τα μαθήματα. Για παράδειγμα:

«Ο δάσκαλος έβαλε πάλι τιμωρία τον Τάκη διότι δεν κατάφερε να τελειώσει αυτά που έπρεπε να αντιγράψουν από τον πίνακα».

Επομένως η έλλειψη ενιαίας φιλοσοφίας μεταξύ των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με τις μη ολοκληρωμένες διδακτικές ώρες δρούσαν ανασταλτικά στην ανάπτυξη της συμπεριληπτικής κουλτούρας της τάξης αλλά και στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή με ΔΕΠ – Υ.

Συμπερασματικά, σε αυτό το υποκεφάλαιο καταγράφηκαν τα δεδομένα που προέκυψαν μέσα από την άμεση και συστηματική παρατήρηση, τη συμπλήρωση του ημερήσιου Πρωτόκολλου Παρατήρησης και της διατήρησης του Ερευνητικού Ημερολογίου τα οποία αφορούσαν την παρουσίαση στοιχείων σχετικά με την κοινωνική συμπεριφορά και την καλλιέργεια της συμπεριληπτικής κουλτούρας τόσο του μαθητή με ΔΕΠ – Υ όσο και των συμμαθητών του κατά τη διάρκεια και τις τελευταίες μέρες εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος.

4.5 Επίλογος

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάστηκαν τα δεδομένα τα οποία σχετίζονταν με την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος ως προς την κοινωνική συμπεριφορά τόσο του μαθητή με ΔΕΠ – Υ όσο και των συμμαθητών του. Μέσα από αυτή τη διαδικασία της συλλογής των δεδομένων στην παρούσα έρευνα προέκυψε μια σειρά πορισμάτων τα οποία αποδεικνύουν τις θετικές επιρροές που είχε το συγκεκριμένο παρεμβατικό πρόγραμμα τόσο στη βελτίωση της

κοινωνικής συμπεριφοράς του μαθητή με ΔΕΠ – Υ και των συμμαθητών του όσο και στη παρουσίαση προόδου στις κινητικές ικανότητες, φυσικές ικανότητες, αντιληπτικές ικανότητες και τη μη λεκτική επικοινωνία όλων των μαθητών της υπό μελέτη τάξης. Συγκεκριμένα, κατά τις τελευταίες μέρες εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος παρουσιάστηκαν θετικές αλλαγές ως προς την κοινωνική συμπεριφορά όλων των μαθητών (με και χωρίς ΔΕΠ – Υ) του συγκεκριμένου τμήματος της Β΄ δημοτικού ως προς τις μεταξύ τους σχέσης αλλά και τον τρόπο έκφρασης της συμπεριληπτικής κουλτούρας της τάξης ως προς τον σχολικό και κοινωνικό συγκείμενο.

Στη συνέχεια ακολουθεί συζήτηση των όσων αναφέρθηκαν παραπάνω και ο συσχετισμός τους με τη διεθνή βιβλιογραφία προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσο τα ευρήματα που συγκεντρώθηκαν μπορούν να φέρουν λύσεις στα ερευνητικά προβλήματα που διατυπώθηκαν στην παρούσα έρευνα και αν καταφέρουν να προσθέσουν τελικά ένα μικρό λιθαράκι στη διεθνή βιβλιογραφία στον τομέα που ασχολείται με την ένταξη και την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών με ΔΕΠ – Υ.

Κεφάλαιο 5

Συζήτηση

5.1 Εισαγωγή

Μέσα από τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης προσπαθήσαμε να καταγράψουμε και να αξιολογήσουμε τις αλλαγές που μπορεί να φέρει η εφαρμογή ένας συμπεριληπτικού παρεμβατικού προγράμματος στην κοινωνική συμπεριφορά μαθητών που φοιτούν στη Β΄ τάξη Δημοτικού. Τα δεδομένα τα οποία παρουσιάσαμε στο κεφάλαιο «Παρουσίαση των Δεδομένων» θα αναλυθούν εκτενώς στο συγκεκριμένο κεφάλαιο μέσα από τη διαδικασία της τεκμηρίωσης και επιβεβαίωσής τους σε σχέση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Οι θεματικές ενότητες: α) κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή με ΔΕΠ – Υ τις πρώτες μέρες εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος, β) κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών προς τον συμμαθητή τους με ΔΕΠ – Υ και τον συγκείμενο (σχολικό, τοπικό) τις πρώτες μέρες εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος και γ) κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών (με και χωρίς ΔΕΠ – Υ) του τμήματος Β'2 της Β΄ τάξης Δημοτικού τις τελευταίες μέρες εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος, θα συζητηθούν ώστε να συγκριθούν με τη σχετική υφιστάμενη βιβλιογραφία. Τέλος, μέσα από την κριτική διαδικασία θα γίνει αναφορά στο συγκεκριμένο κεφάλαιο αν τα ευρήματα τα οποία προέκυψαν από την παρούσα έρευνα επιβεβαιώνουν όλα όσα άλλοι ερευνητές έχουν ήδη παρουσιάσει, αν είναι αντίθετα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, ή αν προσθέτουν κάτι περισσότερο.

5.2. Θεματική συζήτηση δεδομένων

Στα ακόλουθα κεφάλαια θα παρατεθεί η θεματική συζήτηση των δεδομένων τα οποία έχουν προκύψει από την παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα θα γίνει αναφορά στα θέματα:

Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή με ΔΕΠ – Υ τις πρώτες μέρες εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος, κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών προς τον συμμαθητή τους με ΔΕΠ – Υ και τον συγκείμενο (σχολικό, τοπικό) τις πρώτες μέρες εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος και κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών (με και χωρίς ΔΕΠ – Υ) του τμήματος Β'2 της Β' τάξης Δημοτικού τις τελευταίες μέρες εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Κατά αυτό τον τρόπο θα προκύψουν και οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία έχουν τεθεί.

5.2.1 Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση αποτέλεσε το παιδαγωγικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώθηκε το κατάλληλο περιβάλλον ώστε να καλλιεργηθεί μέσα από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής η κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή με ΔΕΠ – Υ αλλά και των συμμαθητών του. Έρευνες υποστηρίζουν ότι για την αποτελεσματική εφαρμογή της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης και την εμφύσηση των αξιών της στους μαθητές βασικός παράγοντας είναι η θετική στάση και οι γνώσεις του εκπαιδευτικού σχετικά με τη συγκεκριμένη παιδαγωγική φιλοσοφία (Beacham & Rouse, 2012· Αγγελίδης, 2011· Ainscow & Sandill, 2010). Έτσι λοιπόν η διπλή ιδιότητα της ερευνήτριας ως εκπαιδευτικού σε δημοτικό σχολείο αλλά και ως φοιτήτρια σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα το οποίο μελετά την πρακτική εφαρμογή της συμπεριληπτικής κουλτούρας στα τυπικά σχολεία συνέβαλε στην αποτελεσματικότερη εφαρμογή του συγκεκριμένου παρεμβατικού προγράμματος και την εξαγωγή των απαραίτητων συμπερασμάτων. Συγκεκριμένα, η ύπαρξη μαθητή με ΔΕΠ – Υ στην τάξη που δίδασκε λειτούργησε ως κίνητρο με σκοπό την βελτίωση της κοινωνικής του συμπεριφοράς παράλληλα με τη σχολική του επίδοσή.

Άλλος βασικός παράγοντας για την αποτελεσματική εφαρμογή της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης είναι η στάση της ηγεσίας του σχολείου (Αγγελίδης, 2011). Το θετικό περιβάλλον του σχολείου και της γενικής διεύθυνσης ως προς την εφαρμογή νέων παιδαγωγικών πρακτικών ήταν σημαντικός αρωγός κατά την διεξαγωγή της μελέτης περίπτωσης και κατ' επέκταση της άρτιας εφαρμογής του συμπεριληπτικού προγράμματος.

5.2.2 Κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή με ΔΕΠ – Υ τις πρώτες μέρες εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος.

Ένας από το στόχους που έχει τεθεί μέσα στη διακήρυξη του Ντακάρ το 2000, στο πλαίσιο της προώθησης «εκπαίδευση για όλους», είναι η διασφάλιση ότι η ανάγκη για εκπαίδευση θα συνδέεται με την ισότιμη σε όλους παροχή πρόσβασης σε κατάλληλα προγράμματα που καλλιεργούν τη γνώση και τις δεξιότητες που συνδέονται με τη «ζωή» δηλαδή προγράμματα που προετοιμάζουν τα άτομα ώστε να είναι ικανά να συμμετέχουν χωρίς περιορισμούς στην κοινωνία μέσα στην οποία ζουν, να είναι υπεύθυνα για τον εαυτό τους και να συνεχίζουν να έρχονται σε επαφή με τη γνώση (The Dakar Framework for Action, 2000).

Έτσι, το φιλοσοφικό πλαίσιο της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης επικεντρώνεται στο γεγονός ότι πέρα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή, το σχολείο και ο τρόπος διδασκαλίας πρέπει να διαμορφωθούν με τέτοιο τρόπο ώστε να έχουν θετικό αντίκτυπο σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως από τις διαφορές τους. Προκειμένου λοιπόν να διαμορφωθεί από τον εκπαιδευτικό το κατάλληλο κλίμα μέσα στην τάξη ώστε να είναι αποδοτικό για όλους τους μαθητές μελετήθηκε και δόθηκε έμφαση στην καταγραφή, σύγκριση και τεκμηρίωση με τη διεθνή βιβλιογραφία των χαρακτηριστικών της κοινωνικής συμπεριφοράς του μαθητή με ΔΕΠ – Υ και των συμμαθητών του και πως αυτή επηρέαζε την κοινωνική συμπεριφορά που

εκδηλώνεται μεταξύ τους αλλά και με τον σχολικό συγκείμενο. Σε αυτό το υποκεφάλαιο γίνεται αναφορά στην κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή με ΔΕΠ – Υ προς τους συμμαθητές του ενώ στα υποκεφάλαια που ακολουθούν παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο η κοινωνική συμπεριφορά των συμμαθητών του επηρέασε την εκδήλωση της κοινωνικής συμπεριφοράς του μαθητή με ΔΕΠ – Υ.

Αναλυτικά, οι μαθητές με ΔΕΠ – Υ αδυνατούν να ανταποκριθούν με επιτυχία στις κοινωνικές απαιτήσεις της σχολικής κοινότητας λόγω των χαρακτηριστικών που παρουσιάζουν ως προς την διατήρηση της προσοχής τους, την παρορμητικότητά τους και την υπερκινητικότητά τους και τα οποία συσχετίζονται, όπως αναφέρουν ο Graziano με τους συνεργάτες του (2011), με την παρουσία χαμηλών επίπεδων κοινωνικής συμπεριφοράς (Graziano, Geffken & McNamara, 2011). Τα παραπάνω λοιπόν χαρακτηριστικά φαίνεται ότι επηρεάζουν τη σχέση των μαθητών με ΔΕΠ – Υ με τους μαθητές του σχολείου που φοιτούν, τους εκπαιδευτικούς, και τους συμμαθητές τους. Τα αποτελέσματα της μελέτης περίπτωσης έδειξαν ότι ο μαθητής με ΔΕΠ – Υ δυσκολευόταν αρκετά να συγκεντρώσει την προσοχή του στα χαρακτηριστικά και τις απαιτήσεις του εκάστοτε περιβάλλοντος με συνέπεια να αδυνατεί να προσαρμόσει την κοινωνική του συμπεριφορά σε αυτές. Η δυσκολία αυτή εκδηλωνόταν κατά την αλληλεπίδρασή του με τους συμμαθητές του την ώρα του μαθήματος ή του διαλείμματος αλλά και με τους καθηγητές του. Σε πολλές περιπτώσεις κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος, η φαινομενική αδυναμία του μαθητή με ΔΕΠ – Υ να ελέγξει τα συναισθήματα της χαράς, του ενθουσιασμού, της αγάπης, της ζήλιας, της απόρριψης, της αγωνίας και του άγχους τον οδηγούσαν στην εκδήλωση αδέξιων κοινωνικών συμπεριφορών τις οποίες εκλάμβαναν τα άτομα γύρω του, ανάλογα με τον βαθμό της έντασής τους, ως ανώριμες, αγενείς ή επιθετικές συμπεριφορές.

Επιπλέον, σημειώθηκε ότι η παραπάνω συμπεριφορά του μαθητή με ΔΕΠ – Υ επηρέαζε αρνητικά τη συμπεριφορά των συμμαθητών του που συνήθιζαν να παρουσιάζουν δυσκολίες στο να πειθαρχήσουν στους κανόνες της σχολικής κοινότητας. Το τελευταίο εύρημα συνδέεται με την βιβλιογραφία όπου σύμφωνα με την Zentall και τους συνεργάτες της (2011) οι μαθητές που παρουσιάζουν ΔΕΠ – Υ φάνηκε να επηρεάζουν αρνητικά τη συμπεριφορά των υπόλοιπων συμμαθητών τους και κυρίως των αγοριών ως προς τη διάθεσή τους να συνεργάζονται πρόθυμα με τους συμμαθητές τους αλλά και την ικανότητά τους να παρακολουθούν και να περιμένουν με υπομονή (Zentall, Kuester & Craig, 2011).

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα και σε συνδυασμό με το φιλοσοφικό πλαίσιο της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης θεωρήθηκε αρκετά σημαντικό μέσα από το παρεμβατικό πρόγραμμα να δοθεί έμφαση στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή με ΔΕΠ – Υ αλλά και των συμμαθητών του καθώς μέσα από τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας παρουσιάστηκε ότι το περιβάλλον (φυσικό, κοινωνικό), επιδρούσε στον τρόπο έκφρασης της κοινωνικής συμπεριφοράς του μαθητή με ΔΕΠ – Υ.

Παρακάτω παρουσιάζονται τα ευρήματα τα οποία σχετίζονται με την κοινωνική συμπεριφορά των υπόλοιπων μαθητών της υπό μελέτη τάξης ως προς τον συμμαθητή τους με ΔΕΠ – Υ αλλά και τη γενική τους εικόνα προς τον σχολικό συγκείμενο κατά τις πρώτες μέρες εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος.

5.2.3 Κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών προς τον συμμαθητή τους με ΔΕΠ – Υ και τον συγκείμενο (σχολικό, τοπικό) τις πρώτες μέρες εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος.

Η κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών μίας τάξης η οποία εκφράζεται με τη δημιουργία φιλικών σχέσεων μεταξύ τους και την ύπαρξη κλίματος αποδοχής όλων των συνομήλικων, αποτελεί δείκτη ο οποίος περιγράφει τις κοινωνικές ικανότητες όπως της συνεργασίας, της διαπραγμάτευσης και της σύγκρουσης και την επάρκεια των μαθητών να λειτουργούν ομαλά στο πλαίσιο μίας ομάδας με απώτερο σκοπό τη μελλοντική τους προσαρμογή στην καθημερινή ζωή ως ενήλικες (Diamadopoulos et al, 2005· Hoza, 2007). Από την άλλη μεριά παρατηρείται ότι τα άτομα που δεν μπορούν να προσαρμοστούν στο πλαίσιο μιας ομάδας αντιμετωπίζουν πολύ περισσότερες πιθανότητες να απορριφθούν από αυτή με αποτέλεσμα, ένα ποσοστό από αυτούς να εγκαταλείψουν τελικά το σχολείο (Diamadopoulos et al, 2005· Hoza, 2007). Έρευνες υποστηρίζουν ότι οι μαθητές με ΔΕΠ – Υ λόγω των χαρακτηριστικών που παρουσιάζουν στην έκφραση της κοινωνικής τους συμπεριφοράς συχνά περιθωριοποιούνται και τελικά αποβάλλονται από την ομάδα (Diamadopoulos et al, 2005, McQuade et Hoza, 2008· Hoza, 2007).

Σε αντίθεση με τα ευρήματα της διεθνής βιβλιογραφίας, η κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών του υπό μελέτη τμήματος της Β΄ τάξης Δημοτικού αξιολογήθηκε μέσα από την άμεση παρατήρηση, τη συμπλήρωση του ημερήσιου Πρωτόκολλου Παρατήρησης και τη διατήρηση του Ερευνητικού Ημερολογίου κατά τις πρώτες μέρες εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος ως αρκετά φιλική ως προς την κοινωνική συμπεριφορά του Τάκη, χωρίς να παρατηρήθηκε κάποιο περιστατικό αποκλεισμού ή περιθωριοποίησης του συγκεκριμένου μαθητή κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής ή των διαλειμμάτων. Στην προσπάθειά μας να εξηγήσουμε τον λόγο για τον οποίο τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ήρθαν σε αντιδιαστολή με τα δεδομένα της διεθνής βιβλιογραφίας διαπιστώσαμε ότι η προσπάθεια των γονιών του μαθητή με ΔΕΠ – Υ να βρίσκεται ο γιός τους συνεχώς με τους

συμμαθητές του αποτέλεσε τη βασική αιτία για την ανάπτυξη και διατήρηση φιλικών σχέσεων με αυτούς. Η τοποθέτηση αυτή τεκμηριώνεται από την έρευνα της Mikami και των συνεργατών της (2010) σύμφωνα με την οποία οι γονείς μπορούν να επηρεάσουν θετικά την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών τους με ΔΕΠ – Υ βοηθώντας τους να δυναμώσουν τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους (Mikami, Jack, Emeh & Stephens, 2010).

Το μόνο μελανό σημείο το οποίο καταγράφηκε τις πρώτες μέρες εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος ήταν η περίπτωση κατά την οποία αρκετοί μαθητές απέδιδαν στον Τάκη την ευθύνη για την απείθαρχη συμπεριφορά της τάξης σε περίπτωση που τους γινόταν σχετική παρατήρηση. Επιπλέον παρατηρήθηκε ότι η συμπεριφορά αυτή της τάξης προς τον μαθητή με ΔΕΠ – Υ περιοριζόταν στη χρονική στιγμή που γινόταν η παρατήρηση χωρίς το περιστατικό αυτό να είχε επιπτώσεις στο μεταξύ τους παιχνίδι ή τη συνεργασία τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής.

Συμπερασματικά, συζητήθηκαν τα δεδομένα τα οποία συλλέχθηκαν κατά τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης μελέτης με αυτά της διεθνής βιβλιογραφίας ως προς τον τρόπο εκδήλωσης της κοινωνικής συμπεριφοράς μαθητών ως προς τον συμμαθητή τους ο οποίος παρουσιάζει ΔΕΠ – Υ. Συγκεκριμένα, οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών (με και χωρίς ΔΕΠ – Υ) που είχαν καταγραφεί κατά τις πρώτες μέρες εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος έρχονταν σε αντίθεση με τα σχετικά δεδομένα τα οποία έχουν καταγραφεί στη διεθνή βιβλιογραφία με εξαίρεση βέβαια τη συμπεριφορά ορισμένων μαθητών. Η διαπίστωση αυτή οφείλεται στην συστηματική παρέμβαση των γονιών του μαθητή με ΔΕΠ – Υ στη βελτίωση της κοινωνικής του συμπεριφοράς γεγονός που τεκμηριώνεται και από σχετική βιβλιογραφία.

Στο επόμενο υποκεφάλαιο γίνεται πλήρης ανάλυση και συζήτηση των στοιχείων που σχετίζονται με την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών (με και χωρίς ΔΕΠ – Υ) του συγκεκριμένου τμήματος τα οποία καταγράφηκαν τις τελευταίες μέρες εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος.

5.2.4 Κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών (με και χωρίς ΔΕΠ – Υ) του τμήματος Β'2 της Β' τάξης Δημοτικού τις τελευταίες μέρες εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής.

Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, κατά τη διάρκεια του οποίου εφαρμόστηκε το παρεμβατικό πρόγραμμα, σύμφωνα με την Tripp και τους συνεργάτες της (2007) αποτελεί ένα μάθημα κατά το οποίο δίνονται οι δυνατότητες στον εκπαιδευτικό να εφαρμόσει συμπεριληπτικές μεθόδους διδασκαλίας (Tripp, Rizzo & Webbert, 2007). Έτσι λοιπόν, η ανάπτυξη και εφαρμογή του συγκεκριμένου παρεμβατικού προγράμματος επικεντρώθηκε στην επιλογή δραστηριοτήτων και ασκήσεων με σκοπό την εξασφάλιση παροχής ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές για βελτίωση των κινητικών και κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Επιπλέον, οι DuPaul και White (2004) υπογραμμίζουν ότι αρκετές παιδαγωγικές τεχνικές που αναφέρονται ως αποτελεσματικές για τη διδασκαλία των μαθητών με ΔΕΠ – Υ είναι το ίδιο αποτελεσματικές και για τους υπόλοιπους μαθητές χάρη στην φιλοσοφία των εκπαιδευτικών να αρνούνται να εφαρμόζουν προγράμματα τα οποία απευθύνονται σε μεμονωμένους μαθητές (DuPaul & White, 2004).

Τόσο η Tripp και οι συνεργάτες της (2007) όσο και ο Αγγελίδης (2011) τονίζουν τον ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαδικασία διαμόρφωσης συμπεριληπτικής κουλτούρας της τάξης. Σύμφωνα με τους ερευνητές η διάθεση του εκπαιδευτικού να χρησιμοποιεί ποικιλία

εκπαιδευτικών μεθόδων, κινήτρων και επιβραβεύσεων κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας συμβάλει στη δημιουργία κατάλληλου κλίματος μέσα στην τάξη με αποτέλεσμα να νιώθουν οι μαθητές ασφάλεια αυξάνοντας τη διάθεσή τους για βελτίωση και πρόοδο (Tripp et al, 2007· Αγγελίδης, 2011). Επιπλέον, έρευνες έχουν αποδείξει ότι το ενδιαφέρον, η υπομονή και η υποστήριξη από τους παιδαγωγούς σε συνδυασμό με την απόκτηση εμπιστοσύνης από τον μαθητή και την κατάλληλη ενίσχυση και επιβράβευση μπορούν να φέρουν ενθαρρυντικά αποτελέσματα στην επίδοση του ατόμου με ΔΕΠ – Υ (Bishop et al, 2012· Lullo & Van Ruymbroeck, 2006· Lee et al, 2014· Harvey et al, 2003). Πολλά από τα ευρήματα που προέκυψαν μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος συμφωνούν με τις τοποθετήσεις των παραπάνω ερευνητών.

Συγκεκριμένα, η διπλή ιδιότητά μου ως ερευνήτρια – παρατηρήτρια και παράλληλα εκπαιδευτικός στο συγκεκριμένο σχολείο αλλά και στο υπό μελέτη τμήμα στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής αποτέλεσε τον βασικό παράγοντα για την καλλιέργεια και ανάπτυξη της συμπεριληπτικής κουλτούρας της τάξης. Γνωρίζοντας λοιπόν, τις αρχές της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης αλλά και τα προβλήματα τα οποία υπήρχαν μεταξύ των μαθητών (με και χωρίς ΔΕΠ – Υ) ως προς τον τρόπο εκδήλωσης της κοινωνικής τους συμπεριφοράς επιλέχθηκαν οι κατάλληλες διδακτικές μέθοδοι και προσεγγίσεις για τη δημιουργία κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης. Ο Monsen και οι συνεργάτες του (2014) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι θετικοί ως προς τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση διαμορφώνουν μέσα στις τάξεις περιβάλλοντα μάθησης τα οποία χαρακτηρίζονται από τους μαθητές ως περιβάλλοντα μέσα στα οποία νιώθουν αρκετή ικανοποίηση και άνεση (Monsen, Ewing & Kwoka, 2014). Έτσι, η αγάπη και η διάθεση μου ως εκπαιδευτικού να τονίσω τις δυνατότητες των μαθητών μου αποτέλεσαν το βασικότερο κίνητρο για όλους τους μαθητές αλλά κυρίως για τον μαθητή με ΔΕΠ – Υ να

βελτιώσει τη συμμετοχή του στο μάθημα και κατ' επέκταση την κοινωνική του συμπεριφορά. Συγκεκριμένα, όσες φορές επιλέχθηκε ο Τάκης να γίνει βοηθός στο μάθημα ή να έχει ρόλο διμοιρίτη στην πρόβα για την παρέλαση η συμπεριφορά του καταγράφηκε ως θετική στην προσπάθειά του να παρακινήσει τους συμμαθητές του να συμμετέχουν ομαλά στην ροή του μαθήματος βελτιώνοντας παράλληλα τις συνθήκες συνεργασίας μεταξύ των μαθητών της συγκεκριμένης τάξης.

Σύμφωνα με αρκετούς μελετητές η χαμηλή αυτοεκτίμηση αποτελεί χαρακτηριστικό των ατόμων με ΔΕΠ – Υ και συνδέεται με την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς (Maleki et al, 2014· Mueller et al, 2012· Stavro et al, 2006· Bishop & Block, 2012). Μέσα από τη διαδικασία λοιπόν της ανάθεσης ρόλων όπως του βοηθού ή του διμοιρίτη, όπως αναφέρθηκαν και παραπάνω δημιουργήθηκε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας το οποίο αύξησε την αυτοπεποίθησή του Τάκη με συνέπεια να περιοριστούν τα περιστατικά εκδήλωσης αρνητικής συμπεριφοράς προς τους συμμαθητές του όπως να τους τραβάει για να κάτσει δίπλα στον φίλο του, να τρέχει μόνος του στην αυλή, να στριφογυρίζει στη θέση του, να προσπαθεί να τραβήξει την προσοχή των συμμαθητών διακόπτοντας το μάθημα.

Σύμφωνα με το εγχειρίδιο «Index for inclusion» και τις αρχές της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας όπως παρουσιάζονται στη διακήρυξη της Σαλαμάνκας (1994) και του Dakar (2000), η ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των συμμαθητών, η εκμάθηση μεθόδων διαχείρισης και επίλυσης προβλημάτων που προκύπτουν κατά την αλληλεπίδραση αυτών μέσα στον ευρύτερο χώρο του σχολείου, η καλλιέργεια και ενίσχυση της ενσυνείδησης και του ενδιαφέροντος για τον συνάνθρωπο και το περιβάλλον (σχολικό, φυσικό, κοινωνικό) αποτελούν παραμέτρους αξιολόγησης της συμπεριληπτικής κουλτούρας μιας τάξης. Επιπλέον, έρευνες έχουν υποδείξει ότι η εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων που στόχο έχουν την καλλιέργεια της

συνεργασίας μεταξύ των μαθητών (με και χωρίς ΔΕΠ – Υ), την αύξηση της συμμετοχής του μαθητή με ΔΕΠ – Υ στη σχολική ζωή και την ανάπτυξη δεξιοτήτων ελέγχου του τρόπου έκφρασης των συναισθημάτων του συμβάλουν στη βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς του μαθητή με ΔΕΠ – Υ (Grahamel, 2007· Wilmshurst, 2011· Abramowitz & O' Leary, 1991).

Συγκεντρώνοντας λοιπόν δεδομένα μέσω της συστηματικής παρατήρησης, της συμπλήρωσης του πρωτόκολλου παρατήρησης και της διατήρησης του ημερήσιου Ερευνητικού Ημερολογίου σχετικά με τις παραπάνω παραμέτρους τα αποτελέσματα ήταν αρκετά ενθαρρυντικά. Συγκεκριμένα, οι μεταβλητές «οι μαθητές ενισχύουν την προσπάθεια όλων των συμμαθητών τους» και «οι μαθητές είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν έναν πιο αδύναμο συμμαθητή τους κατά την εκτέλεση μιας άσκησης» παρουσίασαν μεγάλη βελτίωση. Αξίζει σε αυτό το σημείο να αναφερθεί ότι η μεταβλητή «οι μαθητές ρίχνουν την ευθύνη για την απείθαρχη συμπεριφορά τους στον ίδιο συμμαθητή τους» η μέση αξιολόγησή της τις τελευταίες μέρες εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος παρουσίασε εικόνα αλλαγής της αντίληψης της τάξης δίνοντας αξιολόγηση από «αρκετές φορές», όπως είχε σημειωθεί τις πρώτες μέρες εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος σε «ελάχιστες φορές» αποδεικνύοντας έτσι την επίδραση του προγράμματος στη διαμόρφωση συμπεριληπτικής κουλτούρας στην τάξη. Παράλληλα σημειώθηκαν τρία περιστατικά τις τελευταίες μέρες εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος τα οποία αφορούσαν τη διατήρηση της συγκέντρωσης της προσοχής του Τάκη στα καθήκοντα που του είχαν ανατεθεί ως βοηθού ή διμοιρίτη αλλά και στον τρόπο έκφρασης της κοινωνικής συμπεριφοράς του προς τους συμμαθητές του. Χαρακτηριστικό είναι το περιστατικό όπου ο Τάκης με μεγάλη προσοχή βοήθησε τη συμμαθήτριά του να εκτελέσει σωστά την άσκηση καθώς και ένα ακόμα περιστατικό όπου ο Τάκης υπενθύμισε με ευγενικό τρόπο στον συμμαθητή του να επιστρέψει στη θέση του. Όλα τα παραπάνω δεδομένα τα οποία έχουν

καταγραφεί αναλυτικά στο κεφάλαιο της «Παρουσίασης των δεδομένων» αποδεικνύουν την επιρροή του παρεμβατικού προγράμματος στην βελτίωση των χαρακτηριστικών της κοινωνικής συμπεριφοράς του μαθητή με ΔΕΠ – Υ αλλά και των συμμαθητών του.

Το πρόγραμμα λοιπόν που εφαρμόστηκε συστηματικά μέσα στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής με σκοπό τη διαμόρφωση της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στο περιβάλλον του σχολείου, έφερε θετικά αποτελέσματα τόσο στη διαμόρφωση συμπεριληπτικής κουλτούρας μέσα στην τάξη όσο και στην αύξηση των επιδόσεων των μαθητών στο συγκεκριμένο μάθημα.

Οι Corkum και Corbin δημοσίευσαν το 2010 μια έρευνα η οποία είχε ως σκοπό να βρεθούν μέθοδοι οι οποίες θα βοηθούσαν μαθητές δημοτικού σχολείου με ΔΕΠ – Υ να βελτιώσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Το παρεμβατικό πρόγραμμα ονομαζόταν «working together» δηλαδή «εργαζόμαστε από κοινού», εφαρμόστηκε σε τρία (3) σχολεία του Καναδά, σε δεκαέξι (16) μαθητές (10 αγόρια, 6 κορίτσια) που παρουσίαζαν ΔΕΠ – Υ, για δέκα (10) εβδομάδες και γινόταν μέσα από το μάθημα της λαϊκής λογοτεχνίας. Τα δεδομένα που συλλέχτηκαν στο τέλος της εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος απέδειξαν ότι μέσα από το συγκεκριμένο πρόγραμμα προέκυψαν βελτιώσεις στις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με ΔΕΠ – Υ και ειδικότερα των παιδιών με χαμηλές γλωσσικές δεξιότητες (Corkum & Corbin, 2010).

Τα κοινά λοιπόν στοιχεία που παρουσιάζουν αυτά τα δύο προγράμματα τόσο στην ιδεολογία τους όσο και στα βασικά τους χαρακτηριστικά όπως ο στόχος τους για βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών με ΔΕΠ – Υ, ο τρόπος εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος στο σχολικό περιβάλλον με τη συμμετοχή όλων των μαθητών (με και χωρίς ΔΕΠ

– Υ) και η επιλογή ενός μαθήματος που ήδη συμπεριλαμβάνεται στον εβδομαδιαίο σχολικό πρόγραμμα ως μέσο για την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος ισχυροποιούν την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και της παρούσας μελέτης περίπτωσης. Τόσο εμείς όσο και οι Corkum και Corbin (2010) κατέληξαν ότι μαθητές δημοτικού οι οποίοι παρουσιάζουν ΔΕΠ – Υ μπορούν να βελτιώσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες μέσα από την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων στο χώρο του σχολείου (Corkum & Corbin, 2010).

Όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση αφορά τόσο την ίση συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης όσο τη βελτίωση της επίδοσής τους (Αγγελίδης, 2011· Tripp et al, 2007). Η τοποθέτηση αυτή αποδείχτηκε και μέσα από τα δεδομένα που συλλέχτηκαν κατά την εφαρμογή του συγκεκριμένου παρεμβατικού προγράμματος. Συγκεκριμένα όλες οι μεταβλητές οι οποίες σχετίζονταν με κινητικές δεξιότητες, φυσικές ικανότητες και αντιληπτικές ικανότητες αξιολογήθηκαν κατά τις τελευταίες μέρες εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος με τον χαρακτηρισμό «ώριμο επίπεδο» και οι μεταβλητές οι οποίες σχετίζοντας με την ανάπτυξη της μη λεκτικής επικοινωνίας αξιολογήθηκαν κατά τις τελευταίες μέρες εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος με τον χαρακτηρισμό «επιτυχία». Τα παραπάνω λοιπόν δεδομένα επιβεβαιώνουν ότι η εφαρμογή ενός παρεμβατικού συμπεριληπτικού προγράμματος μπορεί να φέρει θετικές αλλαγές τόσο στην κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών (με και χωρίς ΔΕΠ – Υ) μιας τάξης όσο και στην βελτίωση της φυσικής τους κατάστασης και την πρόοδό τους στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Σε αντίθεση με τα παραπάνω δεδομένα δεν καταγράφηκαν αλλαγές στις μεταβλητές «οι μαθητές χρησιμοποιούν τεχνικές που διδάχτηκαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος για τη δημιουργία κανόνων της ομάδας – τάξης», «οι μαθητές χρησιμοποιούν τεχνικές που διδάχτηκαν

κατά τη διάρκεια του μαθήματος για να βελτιώσουν την ατμόσφαιρα συνεργασίας μέσα στην τάξη τους». Για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος καταγράφηκε στο Ερευνητικό Ημερολόγιο ένα περιστατικό όπου μια μαθήτρια εξέφρασε με απόλυτο τρόπο προς τους συμμαθητές της την προσπάθειά της να υπενθυμίσει στην υπόλοιπη τάξη να διατηρήσουν την προσοχή τους στη ροή του μαθήματος.

5.3 Επίλογος

Ανακεφαλαιώνοντας, η συμπεριληπτική κουλτούρα της τάξης επηρεάζεται από την αντίληψη που έχει ο εκπαιδευτικός που διδάσκει σε αυτή σε συνδυασμό με τη θετική στάση της ηγεσίας της σχολικής μονάδας ως προς τις καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις (Αγγελίδης, 2011· Ainscow & Sandill, 2010). Μέσα από την εφαρμογή του συγκεκριμένου παρεμβατικού προγράμματος σημειώθηκε ότι η σχεδίαση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος πλούσιο σε κίνητρα και θετική ανατροφοδότηση το οποίο προσαρμόζεται εύκολα στις ανάγκες και απαιτήσεις όλων των μαθητών, δημιουργεί ένα κλίμα αυτοπεποίθησης, ισότητας, εμπιστοσύνης και ασφάλειας μέσα στην τάξη. Ένα τέτοιο πρόγραμμα φέρνει με τη σειρά του θετικά αποτελέσματα στην στάση των μαθητών απέναντι στη δια βίου ανάγκη για απόκτηση νέας γνώσης και στη βελτίωση των κοινωνικών και κινητικών τους δεξιοτήτων. Μελετώντας και αναλύοντας τα δεδομένα που είχαν προκύψει μέσα από την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής σημειώθηκε ότι η αδιάφορη και άλλες φορές απείθαρχη συμπεριφορά του μαθητή με ΔΕΠ – Υ προς την καθηγήτρια της Φυσικής Αγωγής αλλά και η εριστική - επιθετική συμπεριφορά του προς τους συμμαθητές του παρουσίασε βελτίωση τις τελευταίες μέρες εφαρμογής του. Σε συνδυασμό με τα ευρήματα της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης και την υπάρχουσα βιβλιογραφία αποδεικνύεται η δύναμη που έχει ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον διδασκαλίας στην καλλιέργεια συμπεριληπτικής κουλτούρας μιας τάξης και κυρίως στη

διαμόρφωση θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς και βελτίωσης της επίδοσης των μαθητών με ΔΕΠ – Υ (Corkum & Corbin, 2010).

Στο επόμενο κεφάλαιο θα γίνει ανακεφαλαίωση της διαδικασίας και των δεδομένων που συλλέχτηκαν σχετικά με την κοινωνική συμπεριφορά ενός μαθητή δημοτικού σχολείου με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα και πως η συμπεριφορά του μπορεί να επηρεαστεί από την εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Επιπλέον, θα διατυπωθούν οι αναστοχασμοί που αναδύθηκαν μέσα από την διαδικασία εκπόνησης της συγκεκριμένης έρευνας μελέτης καθώς και η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα πάνω στον τομέα της εφαρμογής της συμπεριληπτικής κουλτούρας σε τάξη δημοτικού σχολείου με στόχο τη βελτίωση και την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων όλων των μαθητών.

Κεφάλαιο 6

Επίλογος

6.1. Εισαγωγή

Βιώνοντας σε καθημερινή βάση, ως εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής σε δημοτικό σχολείο του Νομού Αττικής, την αγωνία των εκπαιδευτικών να βρουν λύσεις σε θέματα που αφορούν την ποιότητα και αποδοτικότητα της διδασκαλίας τους, σε συνδυασμό με την αυξημένη συχνότητα παρουσίασης της ΔΕΠ – Υ στους μαθητές μιας τυπικής σχολικής τάξης θεωρήθηκε σημαντικό να μελετηθεί η επίδραση ενός παρεμβατικού προγράμματος το οποίο ασπάζεται τη φιλοσοφία της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης στο φυσικό χώρο παροχής της γνώσης σε παιδιά με και χωρίς ΔΕΠ – Υ. Σκοπός, λοιπόν, της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης ήταν η διερεύνηση των επιπτώσεων στην κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών με και χωρίς ΔΕΠ – Υ κατά την εφαρμογή συμπεριληπτικού παρεμβατικού προγράμματος στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο συγκεκριμένο δημοτικό σχολείο όπου εργάζομαι.

6.2. Σύνοψη παρεμβατικού προγράμματος

Το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε ήταν πλούσιο σε ασκήσεις που καλλιεργούσαν τη συνεργασία και την αλληλοβοήθεια μεταξύ των μαθητών (μικρές ομάδες των δύο ή περισσότερων ατόμων), σε δραστηριότητες που ανέπτυσαν την ενσυναίσθηση (ανάγνωση βιβλίου και η συζήτηση θεμάτων που αναδύονταν μέσα από αυτό και την καθημερινότητα της σχολικής ζωής της τάξης) και σε απλές ομαδικές παιχνιδιές δραστηριότητες με εύκολους κανόνες που στόχευαν στην κατανόηση από όλους τους μαθητές της αξίας της τήρησης τους. Τα κίνητρα, η θετική ανατροφοδότηση και το κατάλληλο σύστημα επιβραβεύσεων λειτούργησαν ως ενισχυτές στην επίτευξη των στόχων του παρεμβατικού προγράμματος. Οι μαθητές φάνηκε να

παρακολουθούν με ενδιαφέρον το παραπάνω πρόγραμμα και ανταποκρίνονται ευχάριστα σε όλες τις δραστηριότητες. Σημαντική λεπτομέρεια ήταν η τακτική της συλλογής δεδομένων που προέρχονταν από τη διαδικασία της «αφούγκρασης των φωνών» των μαθητών. Κατά τη διάρκεια λοιπόν της εφαρμογής του προγράμματος δεν έλαβα υπόψη μου μόνο τα δεδομένα που αντιλαμβανόμουν μέσα από τη ματιά μου ως παρατηρήτρια – ερευνήτρια αλλά και τις παρατηρήσεις που αυθόρμητα εξέφραζαν οι μαθητές κατά την εφαρμογή του προγράμματος.

Η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η εφαρμογή συμπεριληπτικού προγράμματος στο χώρο του σχολείου μπορεί να φέρει θετικά αποτελέσματα στη διαμόρφωση συμπεριληπτικής κουλτούρας στην τάξη και στη βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς του μαθητή με ΔΕΠ – Υ. Προηγούμενες έρευνες σχετικά με την επίδραση συμπεριληπτικών παρεμβατικών προγραμμάτων στο περιβάλλον του σχολείου και σε τάξεις μαθητών με και χωρίς ΔΕΠ – Υ έδειξαν θετικές τάσεις στην αντιμετώπιση προβλημάτων που οφείλονταν σε συμπεριφορές μέσα στην τάξη καθώς επίσης και την αυξημένη αποτελεσματικότητά των προγραμμάτων αυτών στο σχολικό περιβάλλον σε σχέση με άλλα περιβάλλοντα π.χ. σπίτι, εργαστήριο, ιατρείο. (Ervin et al, 2000· Corkum & Corbin, 2010· Abramowitz & O'Leary, 1991). Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της έρευνα των Corkum & Corbin (2010), η οποία παρουσιάζει αρκετά κοινά στοιχεία με την παρούσα μελέτη περίπτωσης, φαίνεται να συμφωνεί με τα ευρήματα του συγκεκριμένου συγγράμματος. Επιπλέον, τονίζουν ότι στην έρευνά τους παρατηρήθηκαν βελτιώσεις στην εκδήλωση της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών με ΔΕΠ – Υ και κυρίως αυτών που παρουσίαζαν τα χαμηλότερα επίπεδα γλωσσικών δεξιοτήτων.

Μέσα από τη σύγκριση των δεδομένων που συλλέχθηκαν τις πρώτες μέρες εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος με αυτές των τελευταίων ημερών προέκυψαν σημαντικά

συμπεράσματα. Παρατηρήθηκαν προσπάθειες τόσο από τον μαθητή με ΔΕΠ – Υ όσο και των συμμαθητών του να βελτιώσουν τις μεταξύ τους σχέσεις μέσα και έξω από το χώρο διδασκαλίας. Επιπλέον, σημειώθηκε αύξηση στη συχνότητα των περιπτώσεων σε σχέση με το παρελθόν όπου ο μαθητής με ΔΕΠ –Υ πρόθυμα συνεργαζόταν μαζί μου, με την ιδιότητά μου ως καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής, κατά τη διάρκεια αλλά και μετά τη λήξη του συγκεκριμένου μαθήματος, θέματα τα οποία έχουν παρουσιαστεί και αναλυθεί σε προηγούμενα κεφάλαια της συγκεκριμένης εργασίας.

Κατά την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε η ιδιαίτερη σημασία των κινήτρων και της θετικής ανατροφοδότησης στη βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς του μαθητή με ΔΕΠ – Υ τόσο προς τους συμμαθητές του όσο και προς τους εκπαιδευτικούς. Η αποτελεσματική χρήση των κινήτρων, της ανατροφοδότησης και της επιβράβευσης δημιούργησαν ένα κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης κατά τη διάρκεια του μαθήματος το οποίο φάνηκε να συμβάλει στην αύξηση της αυτοεκτίμησης του μαθητή (Bishop et al, 2012· Lullo & Van Puymbroeck, 2006· Lee et al, 2014). Αυτή η τοποθέτηση ίσως δώσει απαντήσεις στο ερώτημα γιατί σε κάποιες περιπτώσεις και προς συγκεκριμένα άτομα (μαθητές, καθηγητές) ο μαθητής με ΔΕΠ-Υ έδειχνε σημάδια βελτίωσης της κοινωνικής τους συμπεριφοράς ενώ σε άλλες όχι.

Η επιλογή της εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος στο πλαίσιο του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής έγινε λόγω της ειδικότητάς μου να διδάσκω το συγκεκριμένο μάθημα σε τάξεις δημοτικού. Μελετώντας όμως τη βιβλιογραφία αποδείχτηκε ότι και η ίδια η φύση του μαθήματος συμβάλει στην ανάπτυξη υγιών κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ΔΕΠ – Υ. Η Neudecker και οι συνεργάτες της (2015) διερεύνησαν τη συμβολή της άσκησης κατά την εφαρμογή συμπεριληπτικού προγράμματος στα παιδιά και τους ενήλικες που παρουσιάζουν ΔΕΠ – Υ συλλέγοντας και συσχετίζοντας τα δεδομένα που είχαν καταγραφεί

μέχρι τότε στην παγκόσμια βιβλιογραφία. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι η συμβολή της άσκησης είναι πολύτιμη στη βελτίωση της φυσικής κατάστασης και της διαχείρισης των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με ΔΕΠ –Υ (Neudecker et al, 2015).

Στην εισαγωγή της εργασίας αναφερθήκαμε στις βασικές αρχές της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης. Μια από αυτές ήταν και η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές για πρόοδο και εξέλιξη (Αγγελίδης, 2011). Έτσι λοιπόν ήταν αναπόφευκτο να μη δοθεί βαρύτητα στον τομέα της επίδοσης όλων των μαθητών της συγκεκριμένης τάξης. Τα αποτελέσματα σε αυτόν τον τομέα ήταν πολύ ενθαρρυντικά επιβεβαιώνοντας για ακόμα μία φορά την αποτελεσματικότητα της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης στην επίδοση όλων των μαθητών.

6.3. Κριτική αποτίμηση

Ξεκινώντας από την ανάγνωση του τίτλου γίνεται γνωστό ότι η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης δεν αποτελεί μια πρωτότυπη ερευνητική πρόταση. Παρόλα αυτά, η παρούσα μελέτη περίπτωσης ερευνά ένα θέμα που έχει μεγάλη ανταπόκριση στο ευρύ εκπαιδευτικό κοινό. Σε συζητήσεις με συναδέλφους διατυπώνεται συχνά η άποψη ότι ο μαθητής με ΔΕΠ – Υ αποτελεί «πονοκέφαλο» για τον εκπαιδευτικό ανεξάρτητα από το αντικείμενο που διδάσκει. Η βαθύτερη λοιπόν επιδίωξη για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν να δοθούν χρήσιμες και επιστημονικά τεκμηριωμένες απαντήσεις σε εύλογες απορίες ή προβληματισμούς των εκπαιδευτικών, επιβεβαιώνοντας ή απορρίπτοντας σκέψεις ή τεχνικές που εφαρμόζονταν μέχρι τότε σχετικά με το πώς να διαχειριστούν μια τάξη με μαθητές με και χωρίς ΔΕΠ – Υ.

Η σημαντικότητα λοιπόν της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης έγκειται στην εξαγωγή επιστημονικά τεκμηριωμένων συμπερασμάτων τα οποία προσθέτουν νέα στοιχεία στον τρόπο που μέχρι τώρα αντιλαμβανόμασταν την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών με ΔΕΠ – Υ και

τα οποία έχουν πρακτική εφαρμογή στην διδακτική διαδικασία όχι μόνο στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής αλλά και στα υπόλοιπα μαθήματα του σχολικού προγράμματος.

Μέσα, λοιπόν, από την προσωπική μου εμπειρία ως εκπαιδευτικός, προσπαθώ να φέρω στην επιφάνεια ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζω κατά το διδακτικό μου έργο και ψάχνω να βρω λύσεις μέσα από τη βιβλιογραφική έρευνα και την εφαρμογή της ανερχόμενης (για τα ελληνικά δεδομένα) Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης.

Έτσι, απώτερος σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης είναι να «μοιραστεί» η νέα γνώση που αναδύθηκε μέσα από την έρευνα και τον πειραματισμό ώστε να χρησιμοποιηθεί και από άλλους εκπαιδευτικούς δίνοντας πρακτικές λύσεις σε προβλήματα που αντιμετωπίζουν συνήθως οι εκπαιδευτικοί σε τάξεις με μαθητές που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά της ΔΕΠ – Υ. Η εργασία αυτή θα μπορούσε να προστεθεί σε ένα δίκτυο συνεργασίας και ανταλλαγής επιστημονικά τεκμηριωμένων πρακτικών μεταξύ εκπαιδευτικών ή άλλων ειδικοτήτων που σχετίζονται με τον ευρύτερο χώρο της εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα έχει εντοπιστεί ότι η κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή με ΔΕΠ – Υ μπορεί να βελτιωθεί όταν το μάθημα της Φυσικής Αγωγής ακολουθεί τις αξίες της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι η ύπαρξη ενός μαθησιακού περιβάλλοντος πλούσιο σε θετική ανατροφοδότηση και επιβραβεύσεις φέρνει βελτιώσεις στην κοινωνική συμπεριφορά στο σύνολο της τάξης γεγονός που επηρεάζει θετικά και την κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή με ΔΕΠ – Υ. Παράλληλα, με αυτό τον τρόπο διαμορφώνεται υποσυνείδητα στους μαθητές η συμπεριληπτική κουλτούρα καθώς η αλλαγή στην κοινωνική τους συμπεριφορά επέρχεται μέσα από μία σταδιακή ζύμωση και όχι έπειτα από

βίαη παρέμβαση του εκπαιδευτικού τόσο στη συμπεριφορά του μαθητή με ΔΕΠ – Υ όσο και των συμμαθητών του.

6.4. Τελευταία σχόλια

Συνοψίζοντας, η εργασία κατάφερε να δώσει απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που έθεσε στο εισαγωγικό κεφάλαιο. Επιπλέον, ο περιορισμένος αριθμός βιβλιογραφικών πηγών που αναφέρονται στην εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων που επιδρούν στην εκδήλωση της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών με ΔΕΠ – Υ μέσα στη σχολική τάξη και στην εφαρμογή Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, δηλώνει την ανάγκη για διεξαγωγή και άλλων σχετικών ερευνών. Η συγκεκριμένη, λοιπόν, έρευνα έρχεται να επιβεβαιώσει τα δεδομένα που υπάρχουν μέχρι σήμερα στην περιορισμένη βιβλιογραφία τεκμηριώνοντας την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής των συμπεριληπτικών προγραμμάτων στη διαμόρφωση της κοινωνικής συμπεριφοράς μαθητών με και χωρίς ΔΕΠ – Υ στο χώρο του σχολείου, προσθέτοντας παράλληλα και πρακτικές εφαρμογές για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής .

Παρόλα αυτά υπήρξαν και κάποιοι περιορισμοί στους οποίους θα πρέπει να αναφερθούμε. Πριν όμως ξεκινήσουμε με την παρουσίαση των περιορισμών οι οποίοι σχετίζονται με την μεθοδολογία αξίζει να ειπωθεί ότι η παρούσα έρευνα ήταν η πρώτη μελέτη περίπτωσης που διεξήγαγα. Αυτό το στοιχείο το οποίο αφορά την έλλειψη ερευνητικής πείρας ως ερευνήτρια προμηνύει την πιθανή ανάγκη για βελτίωση σε αρκετά σημεία της διαδικασίας της ολοκλήρωσης αυτής της εργασίας.

Ένας από τους βασικούς περιορισμούς ήταν η εφαρμογή της έρευνας σε μικρό δείγμα μαθητών (15) και με μόνο ένα μαθητή με ΔΕΠ – Υ γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα

γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Αυτό όμως δεν ανατρέπει τη σημαντικότητα των πορισμάτων τα οποία έχει εξάγει η παρούσα μελέτη και τα οποία είναι συγκεκριμένα για το συγκεκριμένο στον οποίο έχει διεξαχθεί. Σύμφωνα με τους Thomas και Nelson η σε βάθος έρευνα και μελέτη μίας μόνο περίπτωσης συντελεί στην απόκτηση γνώσεων για ανάλογες περιπτώσεις. Προσθέτουν ακόμα ότι «τα ευρήματα που προκύπτουν από έναν αριθμό μελετών περίπτωσης μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην επαγωγική λογική που απαιτείται για την ανάπτυξη μίας θεωρίας» (Thomas & Nelson, 2003, σελ 430).

Επιπλέον, η απουσία της ομάδας ελέγχου μειώνει την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Θεωρώ επίσης ότι η χρήση περισσότερων μέσων συλλογής δεδομένων και η προσθήκη δεύτερου παρατηρητή θα αύξαναν τη λεπτομερή και αντικειμενική καταγραφή των δεδομένων που συλλέγονται αυξάνοντας την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Ο συνδυασμός ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων μέσω του λογισμικού προγράμματος SPSS σε συνδυασμό με την καταγραφή, ομαδοποίηση, ταξινόμηση και παρουσίαση των παρατηρήσεων θα έδινε ακόμα πιο ακριβή αποτελέσματα. Ο χρόνος επίσης αποτέλεσε εμπόδιο κατά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος. Η χρονική περίοδος από τον Φεβρουάριο μέχρι τον Ιούνιο ήταν γεμάτη με εκδηλώσεις (εθνικές, σχολικές, πολιτιστικές) οι οποίες προκαλούν αλλαγές στην προγραμματισμένη ροή των μαθημάτων. Αυτές οι διακοπές λειτουργούν διασπαστικά στη συγκέντρωση της προσοχής όλων των μαθητών και ακόμα περισσότερο των μαθητών με ΔΕΠ – Υ. Χάνεται λοιπόν πολύτιμος χρόνος μέχρι να προσαρμοστούν και να συντονιστούν στο περιβάλλον του μαθήματος. Τέλος, η εφαρμογή του προγράμματος, μόνο 2 φορές την εβδομάδα σε συνδυασμό με την έλλειψη ενιαίας φιλοσοφίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς – συναδέλφους εμποδίζουν τη μακρόχρονη διατήρηση των αποκτημένων νέων κοινωνικών δεξιοτήτων με αποτέλεσμα να μειώνεται η αποδοτικότητα του παρεμβατικού προγράμματος.

Με βάση τους παραπάνω περιορισμούς θα μπορούσε να προταθεί η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης ως βάση για τη διεξαγωγή περαιτέρω έρευνας πάνω στην επίδραση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης στην κοινωνική συμπεριφορά μαθητών με και χωρίς ΔΕΠ – Υ. Η εφαρμογή της για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, πιο συστηματικά και σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών με και χωρίς ΔΕΠ – Υ θα μπορούσε να φέρει στο φως ακόμα περισσότερα ευρήματα που θα αποτελέσουν εργαλεία για τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων όλων των μαθητών.

Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι η κληρονομιά της διεξαγωγής της συγκεκριμένης έρευνας μελέτης ήταν οι γνώσεις που απέκτησα μέσω της διερεύνησης και του πειραματισμού, η έμμεση ανατροφοδότηση που δέχτηκα για το διδακτικό μου έργο κατά τη σύγκριση των πορισμάτων της εργασίας με αυτά της σχετικής βιβλιογραφίας, ο αναστοχασμός πάνω στην συμπεριληπτική μου φιλοσοφία αλλά και η απόκτηση εμπειρίας πάνω στο μεθοδολογικό κομμάτι της διεξαγωγής μιας επιστημονικής έρευνας. Οι γνώσεις και εμπειρίες αυτές αναμφίβολα θα επηρεάσουν τον ρόλο μου ως εκπαιδευτικού στο μέλλον, τις πρακτικές τις οποίες θα χρησιμοποιώ κατά τη διαδικασία διδασκαλίας διαφορετικών μαθητών στην τάξη μου, την αλληλεπίδρασή μου με άλλους συναδέλφους αναφορικά με τις πρακτικές συμπερίληψης τις οποίες μπορούμε να εφαρμόσουμε στα σχολεία, αλλά και την ανάγκη για σεβασμό προς τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή στην τάξη μας. Σύμφωνα με την τοποθέτηση του Αγγελίδη (2011) και των Ainscow και Sandill (2010) η νοοτροπία του εκπαιδευτικού είναι ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία τα οποία συνδέονται άρρηκτα με την προώθηση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης. Επιπλέον, στο κεφάλαιο της εισαγωγής έγινε αναφορά στην θετική στάση της Διεύθυνσης της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας ως προς την εφαρμογή συμπεριληπτικών μεθόδων διδασκαλίας. Σύμφωνα λοιπόν με τους παραπάνω ερευνητές η διαμόρφωση πρόσφορου κλίματος από τη Διεύθυνση του σχολείου για εφαρμογή καινοτόμων παιδαγωγικών μεθόδων σε

συνδυασμό με τη γενική κουλτούρα της σχολικής κοινότητας για παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές και την ύπαρξη καταρτισμένων εκπαιδευτικών ως προς τον τρόπο εφαρμογής της συμπεριληπτικής διδακτικής προσέγγισης αποτελούν τα βασικά συστατικά για την αποτελεσματική εφαρμογή της στον χώρο της εκπαίδευσης (Αγγελίδη, 2011· Ainscow & Sandill, 2010).

Εν κατακλείδι, η παρούσα έρευνα προσπάθησε να καταγράψει, να αναλύσει και να εξάγει συμπεράσματα τα οποία θα αποδεικνύονταν χρήσιμα για την ανάπτυξη συμπεριληπτικής κουλτούρας σε τάξεις με μαθητές με και χωρίς ΔΕΠ –Υ. Η συγκεκριμένη προσπάθεια συνάντησε αρκετά εμπόδια και δυσκολίες μέχρι την ολοκλήρωσή της. Όμως το πείσμα και η αγάπη για διεύρυνση της γνώσης και εξεύρεση νέων λύσεων αποτέλεσαν το κίνητρο ώστε να μη εγκαταλειφθεί αυτή η προσπάθεια. Αναστοχάζοντας λοιπόν τα αποτελέσματα που προέκυψαν καταλήγουμε στο εξής στοιχείο· στο πραγματικό ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για τον μαθητή του. Το ενδιαφέρον για τη συνολική ανάπτυξη του μαθητή πρέπει να είναι το βασικό κίνητρο των εκπαιδευτικών για όλους τους μαθητές τους ώστε να ακολουθήσει η επιτυχής εφαρμογή των νέων φιλοσοφικών προσεγγίσεων της εκπαίδευσης, όπως και αυτή της προώθησης μιας πιο Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης στα σύγχρονα σχολεία!

Βιβλιογραφία

1. Abramowitz, A. J. & O'Leary, S. G. (1991). Behavioral Interventions for the Classroom: Implications for Students with ADHD. *School Psychology Review*, Vol. 20, Issue 2, pp. 220-234.
2. Agassi, M. (2007). Τα χέρια δεν είναι για να δέρνουμε. Κύρδη, Κ. (απόδοση), Εκδόσεις: Μεταίχμιο.
3. Ainscow, M. (2000). The next step for special education. Supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, Volume 27, Issue 2, pp 76-80.
4. Ainscow, M, Booth, T. & Dyson, A. (2003). Understanding and Developing Inclusive Practices in Schools. ESRC TLRP Phase I Network: Understanding and Developing Inclusive Practices in Schools.
5. Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management*, Vol. 32, Issue 3, pp. 197-213. Doi: 10.1080/13632434.2012.669648
6. Ainscow, M, Dyson, A. & Weiner, S. (2003). From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special educational needs. CfBT Education Trust, United Kingdom.
7. Ainscow, M. & Kaplan, I. (2004). Using evidence to encourage inclusive school development: possibilities and challenges. Australian Association of Research in Education Annual Conference, Melbourne.
8. Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 14, Issue 4, pp. 401-416. DOI: 10.1080/13603110802504903.

9. Albrecht, B., Brandeis, D., Uebel, H., Valko, L., Heinrich, H., Drechsler, R., Heise, A., Müller, U. C., Steinhausen H.-C., Rothenberger, A. & Banaschewski, T. (2013). Familiality of neural preparation and response control in childhood attention deficit-hyperactivity disorder. *Psychological Medicine*, Vol. 43, Issue 9, pp. 1997–2011. Doi:10.1017/S003329171200270X.
10. Angelides, P. & Hajisoteriou, C. (2013). Implementation Strategies of Inclusive Education in Cypriot Classrooms. *The Journal of the International Association of Special Education*. Vol 14, Issue 1, pp. 22-33.
11. Archer, T & Kostrzew, R. M. (2012). Physical Exercise Alleviates ADHD Symptoms: Regional Deficits and Development Trajectory, *Neurotoxicity Research*, Vol. 21, pp. 195–209. DOI 10.1007/s12640-011-9260-0.
12. Bacchini, D., Affuso, G. & Trotta, T. (2008). Temperament, ADHD and Peer Relations Among Schoolchildren: The mediating role of school bullying. *Aggressive behavior*, Vol. 34, pp. 447–459.
13. Barkley, R. A. (1998). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder. A handbook for diagnosis and treatment*. Fourth Edition, Guilford, New York.
14. Beacham, N. & Rouse, M. (2012) Student teachers' attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice, *Journal of Research in Special Educational Needs*, Vol 12, No 1, pp 3–11 doi: 10.1111/j.1471-3802.2010.01194.x
15. Bishop, J. C. & Block, M. E. (2012). Positive Illusory Bias in Children with ADHD in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, Vol. 83, Issue 9, pp. 43-48. DOI: 10.1080/07303084.2012.10598847.

16. Bjørnsruda, H. & Nilsenb, S. (2011). The development of intentions for adapted teaching and inclusive education seen in light of curriculum potential. A content analysis of Norwegian national curricula post 1980, *The Curriculum Journal* Vol. 22, No. 4, December 2011, 549–566
17. Booth, T. & Ainscow, M. (2002). Index for inclusion: developing learning and participation in schools. Center for Studies on Inclusive Education. Derived from: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
18. Carbone, E. (2001). Arranging the classroom with an eye (and ear) to students with ADHD. *Teaching Exceptional Children*, Vol.34, Issue 2, pp. 72-81.
- Cassell, C. & Symon, G. (2004). *Essential Guide Qualitative Methods in Organizational Research*. London: Sage.
19. Chadha, A. (2007). *Special Education*. APH Publishing Corporation, New Delhi.
20. Chakraborti-Ghosh, S., Orellana, K. M. & Jones J. (2014). A cross-cultural comparison of teachers' perspectives on inclusive education through a study abroad program in Brazil and in the US. *International journal of special education*, Vol 29, Issue 1, pp 4-13.
21. Christensen, P. & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, Vol. 9, Issue 4, pp.477-497. Doi: 10.1177/0907568202009004007.
22. Cigman, R. (2007). A Question of Universality: Inclusive Education and the Principle of Respect, *Journal of Philosophy of Education*, *Journal of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, Vol. 41, Issue 4, pp 775-753. Doi: 10.1111/j.1467-9752.2007.00577.x

23. Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση. Αθήνα: Μεταίχμιο.
24. Cologon, K. (2013) Inclusion in education, towards equality for students with disability. Children with Disability Australia, Issues paper.
25. Corkum, P. & Corbin, N. (2010). Evaluation of a school-based social skills program for children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Child & Family Behavior Therapy*, Vol. 32, Issue 2, pp. 139-151. DOI: 10.1080/07317101003776472.
26. Corkum, P. V. & Siegel L. S. (1993). Is the Continuous Performance Task a Valuable Research Tool for use with Children with Attention-Deficit-Hyperactivity Disorder? *Journal of Child Psychology Psychiatry*. Vol. 34, Issue 7, pp. 1217-1239.
27. Cotton, D. R. E., Stokes, A. & Cotton, P. A. (2010), *Journal of geography in higher education*. Using observational methods to research the student experience. Vol. 32, Issue 3, pp. 463 – 473. Doi: 10.1080/03098265.2010.501541.
28. Cordier, R., Bundy, A., Hocking, C. & Einfeld, S. (2010). Playing with a child with ADHD: a focus on the playmates. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*. Vol. 17, pp. 191–199.
29. Diamantopoulou, S., Henricsson, L. & Rydell A. (2005). ADHD symptoms and peer relations of children in a community sample: Examining associated problems, self-perceptions, and gender differences. *International Journal of Behavioral Development*, Vol 29, Issue 5, pp. 388–398. DOI: 10.1080/01650250500172756.
30. Downing, J. E. & Peckham-Hardin, K.D. (2007). Inclusive Education: What Makes It a Good Education for Students With Moderate to Severe Disabilities? *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, Vol. 32, Issue 1, pp. 16-30.

31. DuPaul, G. J. & White, G. P. (2004). Intervention strategies for Students with ADHD: Combining medication with behavioral and educational interventions tends to yield the best results for ADHD students. *Principal Leadership Magazine*, Vol.5 www.naspcenter.org/principals/nassp_adhd.html.
32. Ericsson, I. & Karlsson, M. K. (2014). Motor skills and school performance in children with daily physical education in school – a 9-year intervention study. *Scandinavian Journal of Medicine Science in Sports*, Vol. 24, pp. 273–278. Doi: 10.1111/j.1600-0838.2012.01458.x.
33. Ervin, R. A., Kern, L., Clarke, S., DuPaul, G. J., Dunlap, G. & Friman, P. C. (2000). Evaluating Assessment-Based Intervention Strategies for Students with ADHD and Comorbid Disorders within the Natural Classroom Context. *Behavioral Disorders*, Vol 25, Issue 4, pp.344 – 358.
34. Espino, M. M., Vega, I. I., Rendon', L. I., Ranero, J. J. & Muniz, M.M. (2012). The Process of Reflexion' in Bridging Testimonios Across Lived Experience. *Equity & excellence in education*, Vol. 45, Issue 3, pp. 444–459 Doi: 10.1080/10665684.2012.698188.
35. Evaldsson, A. (2014). Doing being Boys with ADHD: category memberships and differences in SEN classroom practices. *Emotional and Behavioural Difficulties*, Vol. 19, Issue 3, pp. 266-283. DOI: 10.1080/13632752.2014.883783
36. Fabiano, G. A., Vujnovic, R. K., Pelham, W. E., Waschbusch, D. A., Massetti, M. G., Pariseau, M. E., Naylor, J., Yu, J., Robins, M., Carnefix, T., Greiner, A. R. & Volker, M.. (2010). Enhancing the effectiveness of special education programming for children with

- attention deficit hyperactivity disorder using a daily report card. *School Psychology Review*. Vol. 39, Issue 2, pp. 219 – 239.
37. Factor, P. I., Reyes, R. A. & Rosen, P. J. (2014). Emotional Impulsivity in Children with ADHD Associated with Comorbid—Not ADHD—Symptomatology. *Journal of Psychopathology Behavioral Assessment*, Vol. 36, pp. 530–541. DOI 10.1007/s10862-014-9428-z.
 38. Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings about Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, Vol. 12, Issue 2, pp. 219-245.
 39. Forness, S. R. & Kavele, K. A. (2001). ADHD and a return to the medical model of special education. *Educational and treatment of children*. Vol. 24, Issue 3, pp. 224 – 247.
 40. Gau, S.S.-F. & Huang, W.-L. (2014). Rapid visual information processing as a cognitive endophenotype of attention deficit hyperactivity disorder. *Psychological Medicine*, Vol. 44, Issue 2, pp. 435–446. Doi:10.1017/S0033291713000640.
 41. Golafshani, N. (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, Vol 8, Issue 4, pp. 596 – 606.
 42. Gottesman, I. I. & Gould, T. D. (2003). The Endophenotype Concept in Psychiatry: Etymology and Strategic Intentions. *The American Journal of Psychiatry*, Vol. 160, Issue 4, pp. 636–645.
 43. Graham, L. J. (2008). From ABCs to ADHD: the role of schooling in the construction of behaviour disorder and production of disorderly objects. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 12, Issue 1, pp. 7-33. DOI: 10.1080/13603110701683311
 44. Graham, S., Seth, S. & Coghill, D. (2007). What's new in... ADHD. *Medicine*, Vol 35, Issue 3, pp. 181-185.

45. Graziano, P. A., Geffken, G. R., & McNamara, J. P. (2011). Atypical Behaviors and Comorbid Externalizing Symptoms Equally Predict Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder's Social Functioning . *Child Psychiatry Hum*, Vol. 42, pp. 377–389. DOI 10.1007/s10578-011-0224-7.
46. Grover, S. (2004). Why won't they listen to us? On giving power and voice to children participating in social research. *Childhood*. Vol. 11, Issue 1, pp. 81-93. Doi: 10.1177/0907568204040186.
47. Harvey, W. J. & Reid, G. (2003). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Review of Research on Movement Skill Performance and Physical Fitness. *Adapted physical activity quarterly*, Issue 20, pp. 1-25.
48. Harvey, W. J, Fagan, T. & Kassis, J. (2003). Enabling students with ADHD to use self-control in physical activities. *Palaestra*, Vol. 19, Issue 3, pp. 32 – 35.
49. Harvey, W. J., Reid, G., Bloom, G. A., Staples, K., Grizenko, N., Mbekou, V., Ter-Stepanian & Joobar, R. (2009). Physical activity experiences of boys with and without ADHD. *Adapted Physical Activity Quarterly*, Issue 26, pp. 131-150.
50. Honkasilta, J., Sandberg, E., Närhi, V. and Jahnukainen M. (2014). ADHD in the context of Finnish basic education. *Emotional and Behavioural Difficulties*, Vol. 19, Issue 3, pp. 311–323, Doi:10.1080/13632752.2014.883789.
51. Hoza, B. (2007). Peer Functioning in Children with ADHD. *Ambulatory Pediatrics*. Vol. 7 (1 Supplement), pp. 101–106. Doi:10.1016/j.ambp.2006.04.011.
52. Hoza, B., Smith A. L., Shoulberg, E.K., Linnea K. S., Dorsch, T. E., Blazo, J. A., Alerding, C. M. & McCabe, G. P. (2014). A randomized trial examining the effects of aerobic physical activity on Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder symptoms in young

- children. *Journal of Abnormal Child Psychology* Vol. 43, Issue 4, pp. 655-667. DOI: 10.1007/s10802-014-9929-y.
53. Katz, D. L., Cushman, D., Reynolds, J., Njike, V., Treu, J. A., Walker, J., Smith, E. & Katz, C. (2010). Putting physical activity where it fits in the School Day: Preliminary results of the ABC (Activity Bursts in the Classroom) for Fitness Program. *Preventing Chronic Disease, Public health research, practice, and policy*. Vol. 7, Issue 4, A82.
 54. Kerns, K. A., Eso, K. & Thomson, J. (1999). Investigation of a Direct Intervention for Improving Attention in Young Children With ADHD. *Developmental Neuropsychology*, Vol. 16, Issue 2, pp. 273–295.
 55. Kidd, W. & Czerniawski, G. (2011). *The student voice handbook: Bridging the Academic/practitioner Divide* (1st ed.). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
 56. Kofler, M., Rapport, M. & Alderson, M. (2008). Quantifying ADHD classroom inattentiveness, its moderators, and variability: a meta-analytic review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol 49, Issue 1, pp 59–69 doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01809.x
 57. Korkmaz, I. (2011). Elementary Teachers' Perceptions about implementation of inclusive education. *US – China Education Review*. Vol. 8, Issue 2, 177-138.
 58. Kugelmass, J. & Ainscow, M. (2004). Leadership for inclusion: a comparison of international practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*. Vol. 4, Issue 3, pp. 133–141. Doi: 10.1111/J.1471-3802.2004.00028.x
 59. LaBarbera, R. (2015). Transforming teaching in Inclusive Settings: An Educator Looks at VIM. *A Journal of the International Christian Community for Teacher Education*. Vol 10, Issue 2.

60. Lange, K. W., Reichl, S., Lange, K. M., Tucha, L. & Tucha, O. (2010). The history of attention deficit hyperactivity disorder. *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, Vol 2, Issue 4, pp 241–255. DOI: 10.1007/s12402-010-0045-8.
61. Lee, H., Causgrove Dunn, J. & Holt, N. L. (2014). Youth sport experiences of individuals with attention deficit/hyperactivity disorder. *Adapted physical activity quarterly*, Vol.31, pp. 343-361. Doi.org/10.1123/apaq.2014-0142.
62. Loe, I. M. & Feldman, H. M. (2007). Academic and educational outcomes of children with ADHD. *Journal of Pediatric Psychology*, Vol. 32, Issue 6, pp. 643–654. Doi:10.1093/jpepsy/jsl054.
63. Lufi, D. & Parish-Plass, J. (2011). Sport-Based group therapy program for boys with ADHD or with other behavioral disorders. *Child & Family Behavior Therapy*, Vol33, Issue 3, pp. 217-230, DOI: 10.1080/07317107.2011.596000.
64. Lullo, C & Van Puymbroeck, M. (2006). Research Update: Sports for children with ADHD. *Parks & Recreation*, Vol. 41, Issue 12, pp. 21-23.
65. Lupart, J., Whitley, J., Odishaw, J & McDonald, L. (2005). Whole school evaluation and inclusion: how elementary school participants perceive their learning community. *International journal of whole schooling*. Vol. 4, Issue 1, pp. 40 – 65.
66. Maleki, Z., Mashhadi, A., Soltanifar, A., Moharreri, F. & Ghamanabad, A. (2014). Barkley's Parent Training Program, Working Memory Training and their Combination for children with ADHD: Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Iran Journal of Psychiatry*, Vol 9, Issue 2, pp. 47-54.

67. McCarthy, H., Skokauskas, N. & Frodl T. (2014). Identifying a consistent pattern of neural function in attention deficit hyperactivity disorder: a meta-analysis. *Psychological Medicine*, Issue 44, pp. 869–880. Doi:10.1017/S0033291713001037.
68. Mcgoey, K. E., Eckert, T. L. & Dupaul, G. J. (2002). Early intervention for preschool-age children with ADHD: A literature review. *Journal of emotional and behavioral disorders*. Vol. 10, Issue 1, pp. 14 – 28.
69. McQuade, J. D. & Hoza, B.(2008). Peer problems in attention deficit hyperactivity disorder: current status and future directions. *Developmental disabilities research reviews*, Vol. 14, pp. 320–324.
70. Menard, L. A. (2011). *General Education Default and Student Benefit in Inclusive Learning Environments: An Analysis for School Leaders*.
71. Mikami, A. Y., Jack, A., Emeh, C. C. & Stephens, H. F. (2010). Parental Influence on Children with Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder: I. Relationships Between Parent Behaviors and Child Peer Status. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol. 38, pp.721–736. DOI 10.1007/s10802-010-9393-2
72. Monsen, J. J., Ewing, D. L. & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environment Research*, Vol. 17, pp. 113–126. DOI 10.1007/s10984-013-9144-8.
73. Mrug, S., Molina, B. S. G., Hoza, B., Gerdes, A. C., Hinshaw, S. P., Hechtman, L. & Arnold, L. E. (2012). Peer Rejection and Friendships in Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Contributions to Long-Term Outcomes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol 40, pp. 1013–1026. DOI 10.1007/s10802-012-9610-2.

74. Mueller, A., Fuermaier, A., Koerts, J. & Tucha, L. (2012). Stigma in attention deficit hyperactivity disorder. *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*. Issue 4, pp 101–114. DOI 10.1007/s12402-012-0085-3.
75. Neudecker, C., Mewes, N., Reimers, A.K. & Woll, A. (2015). Exercise interventions in children and adolescents with ADHD: A systematic review. *Journal of Attention Disorders*, pp. 1 –18. Doi: 10.1177/1087054715584053.
76. Ng, K., Meyer, B., Reece, L. & Sinn, N. (2009). Dietary PUFA intakes in children with attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms. *British Journal of Nutrition*, Issue 102, pp. 1635–1641. Doi:10.1017/S0007114509990821
77. Nicolaidou, M. & Ainscow, M. (2005). Understanding failing schools: Perspectives from the inside, school effectiveness and school improvement, Vol. 16, Issue 3, pp. 229-248. Doi: 10.1080/09243450500113647
78. Nijmeijer, S. J., Minderaa, R. B., Buitelaar, K. J., Mulligan, A., Hartman C. A. & Hoekstra, P. J. (2008). Attention – deficit / hyperactivity disorder and social dysfunctioning. *Clinical Psychology Review*, Vol. 28, pp. 692 – 708.
79. Normand, S., Schneider B.H., Lee, M. D., Maisonneuve, M., Chupetlovska-Anastasova, A., Kuehn, S. M. & Robaey, P. (2013). Continuities and Changes in the Friendships of Children with and Without ADHD: A Longitudinal, Observational Study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol 41, pp. 1161–1175. Doi: 10.1007/s10802-013-9753-9.
80. O'Callaghan, P. M., Reitman, D., Northup, J., Hupp, S. D. A. & Murphy, M. A. (2003). Promoting Social Skills Generalization with ADHD-Diagnosed Children in a Sports Setting. *Behavior Therapy*, Issue 34, pp.313-330.

81. O'Connor, B. C., Fabiano, G. A., Waschbusch, D. A., Belin, P. J., Gnagy, E. M., Pelham, W. E., Greiner, A. R. & Roemmich J. N. (2014). Effects of a Summer Treatment Program on Functional Sports Outcomes in Young Children with ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology* , Vol 42, Issue 6, pp. 1005–1017. DOI 10.1007/s10802-013-9830-0.
82. Ozdemir, S. (2011). Emotion Regulation and Problem Behaviours in Turkish Children With Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Australasian Journal of Special Education*, Vol. 35, Issue 01, pp 35 – 46. DOI: 10.1375/ajse.35.1.35.
83. Peercy, M. M. & Martin – Beltran, M. (2012). Envisioning collaboration including ESOL students and teachers in the mainstream classroom. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 16, Issue 7, pp. 657 – 673. Doi: 10.1080/13603116.2010.495791.
84. Rosen, P. J., Vaughn, A. J., Epstein, J. N., Hoza, B., Arnold, E. L. Hechtman, L., Molina, B. S. G. & Swanson, J. M. (2014). Social Self-Control, Externalizing Behavior, and Peer Liking Among Children with ADHD-CT: A Mediation Model, *Social Development*, Vol 23, Issue 2, pp. 288–305. Doi: 10.1111/sode.12046.
85. Rosenzweig, K. (2009). Are Today's General Education Teachers Prepared to Meet the Needs of Their Inclusive Students? *Northeastern Educational Research Association. Annual Conference*, Paper 10.
86. Saemi, E., Porter, J., Wulf, G., Ghotbi-Varzaneh, A. & Bakhtiari, S. (2013). Adopting an external focus of attention facilitates motor learning in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Kinesiology*, Vol. 45, Issue 1, pp. 179-185.
87. Sagvolden, T., Aase, H., Johansen, E. B. & Russell, V. A. (2005), A dynamic developmental theory of attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) predominantly

- hyperactive/impulsive and combined subtypes. *Behavioral and brain sciences*, Issue 28, pp. 397–468.
88. Shang, C. Y. & Gau, S. S. (2011). Visual memory as a potential cognitive endophenotype of attention deficit hyperactivity disorder. *Psychological Medicine*, Issue 41, pp. 2603–2614. Doi:10.1017/S0033291711000857.
 89. Shang, C. Y., Wu, Y. H., Gau, S. S. & Tseng, W. Y. (2013). Disturbed microstructural integrity of the frontostriatal fiber pathways and executive dysfunction in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Psychological Medicine*, Issue 43, pp. 1093–1107. Doi:10.1017/S0033291712001869.
 90. Shavelson, R. J. & Towne, L. (2002). *Scientific Research in Education*, Committee on Scientific principles for education research, National Research Council. <http://www.nap.edu/catalog/10236.html>.
 91. Singh, I. (2008). ADHD, culture and education, *Early Child Development and Care*, Volume 178, Issue 4, pp. 347-361.
 92. Sheridan, S. M., Dee, C. C., Morgan, J.C. McCormick, M.E. & Walker, D. (1996). A Multimethod Intervention for Social Skills Deficits in Children with ADHD and Their Parents. *School Psychology Review*, Vol. 25, Issue 1, pp. 57—76.
 93. Skowronek, J. S., Leichtman, D. M. & Pillemer, D. B. (2008). Long-Term Episodic Memory in Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Learning Disabilities Research & Practice*, The Division for Learning Disabilities of the Council for Exceptional Children Vol 23, Issue 1, pp. 25–35.
 94. Slavin, R. E. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

95. Smith, A. (1998). Crossing borders: Learning from inclusion and restructuring research in Sweden, Denmark, Norway and the United States. *International Journal of Educational Research*. Vol 29, chapter 7, pp. 161 – 166.
96. Smith, A. L., Hoza, B., Linnea, K., McQuade, J. D., Tomb, M., Vaughn, A. J., Shoulberg, E. K., & Hook, H. (2013). Pilot physical activity intervention reduces severity of ADHD symptoms in young children. *Journal of Attention Disorders* Vol 17, Issue 1, pp. 70 –82. DOI:10.1177/1087054711417395.
97. Spasovski, O. (2010) Principles of the inclusive education and the role of teachers and in-school professional staff. *Journal of special education and rehabilitation, Psychological and pedagogical survey*, Vol. 11(1-2), pp 67-86
98. Sripada, C.S., Kessler, D. & Angstadt, M. (2014). Lag in maturation of the brain's intrinsic functional architecture in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 111, Issue 39, pp. 14259–14264. Doi: 10.1073/pnas.1407787111.
99. Starczewska, A., Hodkinson, A. and Adams, G. (2012). Conceptions of inclusion and inclusive education: a critical examination of the perspectives and practices of teachers in Poland. *Journal of Research in Special Educational Needs* · Volume 12 · Number 3 · 162–169 doi: 10.1111/j.1471-3802.2011.01209.x
100. Stavro, G., Ettenhofer, M. & Nigg, J. (2007). Executive functions and adaptive functioning in young adult attention – deficit/hyperactivity disorder. *Journal of the International Neuropsychological Society*. Issue 13, pp. 324–334, DOI: 10.10170S1355617707070348.

101. Sucuoglu, B., Selma, A. and Sazak-Pinar, E. The Effects of Classroom Management on the Behaviors of Students with Disabilities in Inclusive Classrooms in Turkey, *Journal of the International Association of Special Education*. Vol. 11 Issue 1, p. 64.
102. Symeonidou, S. and Phtiaka, H. (2009), Using teachers' prior knowledge, attitude and beliefs to develop in – service teacher educational courses for inclusion. *Teaching and Teacher Education*, Vol 25, pp 543-550. Doi: 10.1016/j.tate.2009.02.001.
103. Tajik-Parvinchi, D., Wright, L. & Schachar, R. (2014). Cognitive Rehabilitation for Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD): Promises and Problems. *Journal of Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, Vol 23, Issue 3, pp. 207 – 217.
104. Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland, *British Journal of Special Education*. Vol. 36, Issue 3, pp. 162-173. Doi: 10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x
105. Tervo, R. C., Azuma, S., Fogas, B. & Fiechtner, H. (2002). Children with ADHD and motor dysfunction compared with children with ADHD only. *Developmental Medicine & Child Neurology*, Issue 44, pp. 383–390.
106. Texas A&M University, College of Education, Center for collaborative learning communities, College Station Texas. (2007). Stallings snapshot observation manual, Modified for use in the World Bank Projects.
107. Themelis, S. (2009). Questioning Inclusion: the education of Roma/Traveler students and young people in Europe and England – a critical examination. *Research in Comparative and International Education*, Vol 4, Issue 3, pp. 262 – 275.

108. Thomas, D. R. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, Vol. 27, Issue 2, pp. 237-246 DOI: 10.1177/1098214005283748.
109. Thomas, G., Walker, D. & Webb J. (1998). *Inclusive Education. The ideas and practice*. Chapter 1, London and New York: RoutledgeFalmer, pp. 3 – 25.
110. Thomas, R. J. & Nelson, J. N. (2003). Μέθοδοι έρευνας στη φυσική δραστηριότητα, επιμ. Καρτερολιώτης Κ., 3^η Έκδοση, Τόμος II, Ιατρικές Εκδόσεις Π. Χ. Πασχαλίδης.
111. Tripp, A., Rizzo, T. & Webbert, L. (2007). Inclusion in Physical Education: Changing the Culture. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, Vol 78, Issue 2.
112. Trost, S. G. (2007). A national program of the Robert Wood Johnson Foundation. *Active Education, Physical Education, Physical Activity and Academic Performance*.
113. Tucha, O., Tucha, L., Kaumann, G., Koñig, S., Lange, K. M., Stasik, D., Streather, Z., Engelschalk, T. & Lange, K. W. (2011). Training of attention functions in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, Vol. 3, pp. 271–283 DOI 10.1007/s12402-011-0059-x.
114. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, (2015). *Education for all. The quality imperative. EFA Global Monitoring Report. Chapter 1*, pp. 30.
115. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*.

116. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization & Ministry of education and Science Spain (1994). Salamanca Statement and Framework for action on special needs education. Adopted by the world conference on special needs education: access and quality. Spain, 7-10 June.
117. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2000). The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments. World Education Forum, World Education Forum Dakar, Senegal, 26-28 April.
118. Verret, C., Guay, M., Berthiaume, C., Gardiner, P. & Béliveau, L. (2010). A Physical activity program improves behavior and cognitive functions in children with ADHD: An Exploratory Study. *Journal of Attention Disorders*, Vol. 20, Issue 10, pp. 1-10. Doi:10.1177/1087054710379735.
119. Vilardo, B. A., DuPaul, G. J., Kern, L. & Hojnoski, R. L., (2013). Cross-Age Peer Coaching: enhancing the peer interactions of children exhibiting symptoms of ADHD. *Child & Family Behavior Therapy*, Vol. 35, Issue 1, pp. 63-81. DOI: 10.1080/07317107.2013.761043.
120. Verdik, E. (2007). Οι λέξεις δεν είναι για να πληγώνουμε. Κύρδη, Κ. (απόδοση), Εκδόσεις: Μεταίχμιο.
121. Wilmshurst, L. (2011). Εξελικτική Ψυχοπαθολογία. Μια αναπτυξιακή προσέγγιση. Επιστημονική Επιμέλεια: Μπεζεβέργης Η., Μετάφραση: Κουλεντιανού Μ., Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
122. Yin, R. K. (2014). Case study research. Design and methods (5th ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

123. Zentall, S. S., Kuester D. A. & Craig, B. A. (2011). Social Behavior in Cooperative Groups: Students at Risk for ADHD and their peers, *The Journal of Educational Research*, Vol. 104, Issue 1, pp. 28-41. DOI: 10.1080/00220670903567356.

Ελληνική Βιβλιογραφία

124. Αγγελίδης, Π. (2014). Οργάνωση και ανάλυση ποιοτικών δεδομένων, EDUC – 592 DL 13, Σεμινάριο Π, Ενότητα: Ποιοτική Έρευνα, σημειώσεις μαθήματος, Φθινοπωρινό Τετράμηνο 2014, Λευκωσία.
125. Αγγελίδης, Π. (2011). Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης. Εκδόσεις Διάδραση.
126. Αγγελίδης, Π. (2014). EDUC-621DL, Παιδαγωγική της Συμπερίληψης. Σημειώσεις μαθήματος, Θερινό Εξάμηνο 2014, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.
127. Γεωργίου, Α. Σ. (2015). EDUC – 501DL, Ψυχολογικές Διαστάσεις στην Εκπαίδευση. Σημειώσεις μαθήματος, Θερινό Εξάμηνο 2015, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.
128. Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ. Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης (2006). Πως μαθαίνει ο άνθρωπος, εγκέφαλος, νους, εμπειρία και μάθηση στο σχολείο. Καινοτόμες προσεγγίσεις στις Επιστήμες της Αγωγής. Επιτροπή για την ανάπτυξη της επιστήμης της μάθησης (επιμελητές) Bransford, J.D., Brown, A.L. & Cocking, R.R. Επιτροπή για την έρευνα της μάθησης και την εκπαιδευτική πρακτική (επιμελητές) Donovan, M.S., Bransford, J. D. & Pellegrino, J. W. Μετάφραση Ελένη Κρομμύδα, Εκδόσεις Κέδρος Εκπαίδευση.
129. Ευαγόρου, Μ. (2014). Εκπαιδευτική έρευνα: αρχές και μέθοδοι ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. EDUC-510DL, Σημειώσεις μαθήματος θερινού τετραμήνου, Λευκωσία

130. Ηλιάδου, Α. (2014) EDUC-621DL, Παιδαγωγική της Συμπερίληψης. Σημειώσεις μαθήματος, 1^η Μαγνητοσκοπημένη Τηλεδιάσκεψη WedEx, Θερινό Εξάμηνο 2014, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.
131. Κουτσούκη, Δ. (1998). Κινητικές Διαταραχές και Εξέλιξη. Θεωρία και Μεθοδολογία. Αθήνα: Αθλότυπο, σελ 161 - 163.
132. Μπουρνέλη, Π. Κουτσούκη, Δ. Ζωγράφου, Μ. Μαριδάκι, Μ. Χατζόπουλος, Δ. & Αγαλιανού, Ο. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Φυσική Αγωγή Α' & Β' Δημοτικού, Βιβλίο Εκπαιδευτικού, Οργανισμός εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα.
133. Παπαναστασίου, Ε. Κ. & Παπαναστασίου, Κ. (2014). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας, Β' Έκδοση, Λευκωσία.
134. Πρωτόκολλο Παιδαγωγικής Παρατήρησης, Εργαστήριο Αθλητικής Παιδαγωγικής και Διδακτικής, Μάθημα: Αθλητική Παιδαγωγική, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Αθήνα 2003-2004.
135. Στασινός, Δ. (2013). Η Ειδική Εκπαίδευση 2020, για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαιδευτική στο νεο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές. Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση.
136. Τσιανάκα, Β. (2007). Ανάπτυξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της ομοιότητας τριγώνων με εκπαιδευτικό λογισμικό δυναμικής γεωμετρίας. Τμήμα Μαθηματικών (ΜΔΕ). Νημερτής, Ανακτήθηκε από: nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/166.
137. Τσιναρέλλης, Γ. (2015). EDUC 501 DL 01 Ψυχολογικές Διαστάσεις στην Εκπαίδευση, Τηλεδιάσκεψη 2^η, καλοκαιρινή περίοδος 2015, Λευκωσία.

Παραρτήματα

Παράρτημα 1

Επιστολή προς τη Διεύθυνση του σχολείου



UNIVERSITY OF NICOSIA
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ

21 Ιανουαρίου 2015

Αγαπητέ κ. Διευθυντή των [REDACTED]

ονομάζομαι Ψυρροπούλου Μαρία και εργάζομαι τα τελευταία οκτώ χρόνια στα Εκπαιδευτήριά σας με την ιδιότητα της καθηγήτριας Φυσικής Αγωγής, ενώ τον τελευταίο ενάμιση χρόνο είμαι παράλληλα μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Τμήμα Επιστημών Ειδικής Εκπαίδευσης του Παν/μίου Λευκωσίας.

Στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών, ανέλαβα την διεξαγωγή έρευνας σχετικά με την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών που παρουσιάζουν διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα (ΔΕΠ – Υ).

Συγκεκριμένα, η έρευνά μου αφορά στην εφαρμογή ενός παρεμβατικού προγράμματος στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, με σκοπό να βελτιωθεί η φυσική κατάσταση των μαθητών μιας τάξης και παράλληλα να περιοριστούν τα χαρακτηριστικά αντικοινωνικής και παραβατικής συμπεριφοράς (επιθετικότητα, μειωμένη ενσυναίσθηση, παραβίαση κανόνων, κ.α) που ίσως να παρουσιάζει ένας μαθητής με ΔΕΠ – Υ.

Η επιλογή του δείγματος έγινε με κριτήριο α) την ύπαρξη, μέσα στη σχολική τάξη, μαθητή που παρουσιάζει ΔΕΠ – Υ, β) τη δυνατότητα που μου δίνεται να διδάξω στη συγκεκριμένη τάξη, γ) ο αριθμός των μαθητών, που θεωρείται ιδανικός για την παρακολούθηση τόσο της εξέλιξης της επίδοσης τους, όσο και της συμπεριφοράς τους και δ) η κουλτούρα των Εκπαιδευτηρίων, η οποία ευνοεί τις καινοτόμες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις.

Τέλος, επειδή η συγκεκριμένη έρευνα αφορά στη μέτρηση και αξιολόγηση συμπεριφορών, θα ήθελα να επισημάνω πως δεν θα ζητηθούν και δε θα καταγραφούν πουθενά τα στοιχεία των Εκπαιδευτηρίων και των μαθητών που φοιτούν σε αυτό.

Θα σας παρακαλούσα λοιπόν, να μου χορηγήσετε την άδεια να εφαρμόσω το παραπάνω παρεμβατικό πρόγραμμα στο τμήμα της Β'2 της Β' δημοτικού στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο πλαίσιο του ημερήσιου σχολικού προγράμματος.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία και είμαι στη διάθεσή σας για την επίλυση οποιασδήποτε απορίας προκύψει.

Ψυρροπούλου Μαρία,

Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής – Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια

Παράρτημα 2

Επιστολή προς τους γονείς



28 Ιανουαρίου 2015

Αγαπητοί γονείς.

ονομάζομαι Ψυρροπούλου Μαρία και εργάζομαι τα τελευταία οκτώ χρόνια στα Εκπαιδευτήρια

██████████ με την ιδιότητα της καθηγήτριας Φυσικής Αγωγής ενώ τον τελευταίο ενάμιση χρόνο είμαι παράλληλα μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Τμήμα Επιστημών Ειδικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου της Λευκωσίας.

Στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών, ανέλαβα την διεξαγωγή έρευνας σχετικά με την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών προς τους συμμαθητές τους που παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης.

Συγκεκριμένα, η έρευνά μου επικεντρώνεται στην εφαρμογή ενός παρεμβατικού προγράμματος κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής με σκοπό να βελτιωθεί η φυσική κατάσταση όλων των μαθητών μιας τάξης παράλληλα με τις κοινωνικές τους δεξιότητες (υπομονή, ενσυναίσθηση, αποδοχή και σεβασμός της διαφορετικότητας, κ.α).

Τέλος, επειδή η συγκεκριμένη έρευνα αφορά στη μέτρηση και αξιολόγηση συμπεριφορών, θα ήθελα να επισημάνω πως δε θα ζητηθούν και δε θα καταγραφούν πουθενά τα στοιχεία των μαθητών που θα συμμετέχουν σε αυτό το παρεμβατικό πρόγραμμα.

Θα σας παρακαλούσα λοιπόν να μου δηλώσετε αν επιθυμείται να συμμετέχουν τα παιδιά σας στο παραπάνω παρεμβατικό πρόγραμμα στο πλαίσιο του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία και είμαι στη διάθεσή σας για την επίλυση οποιασδήποτε απορίας προκύψει.

Ψυρροπούλου Μαρία

Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής – Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια



Παράρτημα 3

Τα βιβλία που χρησιμοποιήθηκαν

Σε αυτό το παράρτημα παρουσιάζονται ενδεικτικά εικόνες και θέματα από δύο βιβλία τα οποία συζητήθηκαν με τους μαθητές του υπό μελέτη τμήματος της Β΄ τάξης Δημοτικού κατά τη διάρκεια εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος στο πλαίσιο του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Σκοπός της ενασχόλησης με αυτά τα βιβλία ήταν να καλλιεργηθούν σε όλους τους μαθητές η ενσυναίσθηση και η ικανότητά τους να ελέγχουν την έκφραση των συναισθημάτων τους και κυρίως του θυμού, της οργής και του φόβου της διαφορετικότητας ή της περιθωριοποίησης.

Βιβλίο 1^ο

Οι λέξεις δεν είναι για να πληγώνουμε

Elizabeth Verdick

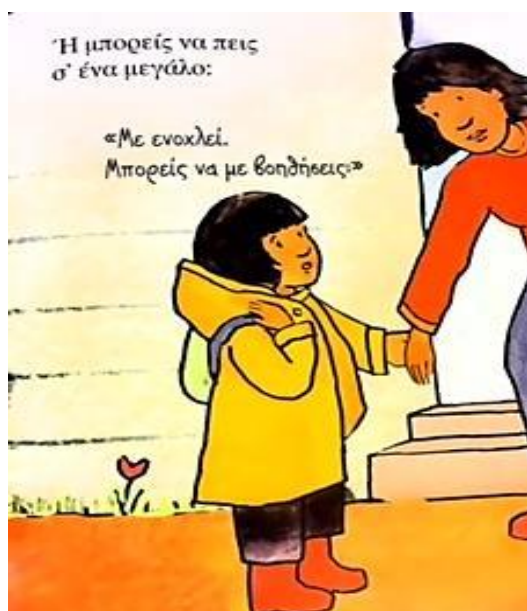
«Λέξεις που στηρίζουν. Πως νιώθουμε;»



«Λέξεις που πληγώνουν. Πως νιώθουμε;»



«Πως μπορώ να ζητήσω βοήθεια όταν κάποιος με ενοχλεί;»

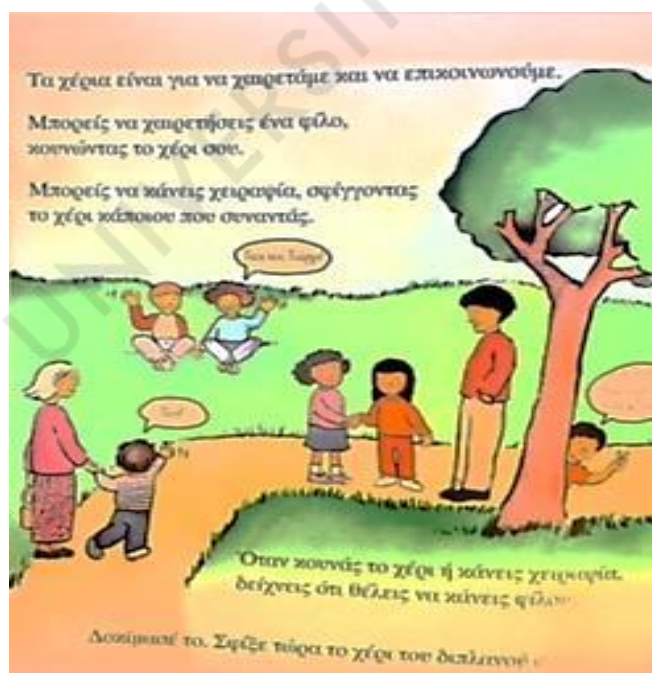


Βιβλίο 2^ο

Τα χέρια δεν είναι για να δέρνουμε

Martin Agassi

«Πως μπορώ να χρησιμοποιήσω δημιουργικά τα χέρια μου;»



«Πως αισθάνεσαι όταν σε δέρνει κάποιος;»



«Πως μπορώ να διαχειριστώ αυτό το συναίσθημα και να μη χτυπήσω κανέναν;»



«Πως αισθάνεσαι όταν δέρνεις κάποιον;»



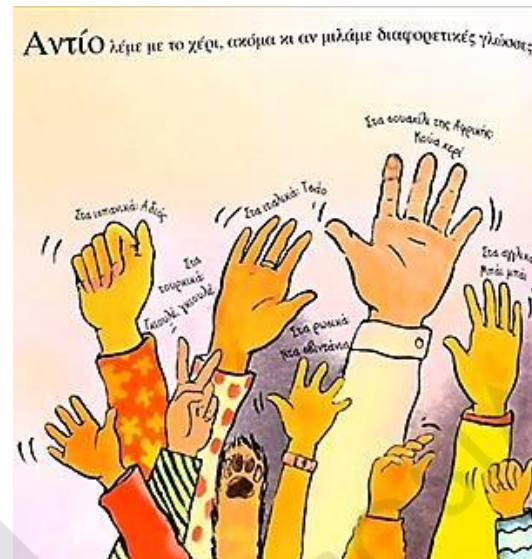
«Τι μπορούμε να κάνουμε αν δεν τα βρίσκουμε με τους φίλους μας – προτάσεις;»



«Πως αντιδράμε στην επιθετική συμπεριφορά του φίλου μας;»



«Πολλοί λαοί – πολλοί διαφορετικοί τρόποι να χρησιμοποιήσουμε τα χέρια για επικοινωνία;»



Παράρτημα 4

Ημερήσιο Πρωτόκολλο Παρατήρησης

Όνομα παρατηρητή – ερευνητή: Ψυρροπούλου Μαρία

Τμήμα μαθητών: Β'2 Δημοτικού

Αριθμός μαθητών: 15

1. Αριθμός μαθητών τμήματος: Κορίτσια 9, Αγόρια 6
2. Αριθμός παρόντων μαθητών: Κορίτσια, Αγόρια,
3. Αριθμός απόντων μαθητών: Κορίτσια, Αγόρια,
Σχόλια.....
4. Αριθμός παρόντων μαθητών που δεν συμμετέχει: Κορίτσια, Αγόρια,
Σχόλια.....
5. Ώρα έναρξης μαθήματος:
6. Ώρα έναρξης εισαγωγικού μέρους (προετοιμασία – προθέρμανση):
7. Θέμα εισαγωγικού μέρους (προετοιμασία – προθέρμανση):
.....
8. Περιγραφή – Σχολιασμός Ασκήσεων:
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Περιεχόμενο – ασκήσεις εισαγωγικού μέρους:

Δραστηριότητα	Ανάγνωση Βιβλίου			Συζήτηση			Θεατρικό Παιχνίδι		
	ΧΕΠ	MAY	ΜΑΠ	ΧΕΠ	MAY	ΜΑΠ	ΧΕΠ	MAY	ΜΑΠ
Συγκέντρωση Προσοχής									
Ενεργή Συμμετοχή									
Θετική Παρακίνηση Συμμαθητών του									
Τήρηση Κανόνων									
Μη Επιθετική Συμπεριφορά									

- **ΧΕΠ:** Χωρίς εξωτερική παρακίνηση
- **MAY:** Μετά από υπενθύμιση
- **ΜΑΠ:** Μετά από παρατήρηση

9. Ώρα έναρξης κύριου μέρους:

10. Θέμα κύριου μέρους:

.....

11. Περιγραφή – Σχολιασμός Ασκήσεων:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Περιεχόμενο – ασκήσεις κύριου μέρους:

Δραστηριότητα (Ασκήσεις)	Ατομικές			Ζευγάρια			Μικρές Ομάδες		
	ΧΕΠ	MAY	ΜΑΠ	ΧΕΠ	MAY	ΜΑΠ	ΧΕΠ	MAY	ΜΑΠ
Συγκέντρωση Προσοχής									
Προθυμία για Συμμετοχή									
Τήρηση Κανόνων									
Παρακίνηση Συμμαθητών του για συμμετοχή στο μάθημα									
Μη επιθετική Συμπεριφορά									

- **ΧΕΠ:** Χωρίς εξωτερική παρακίνηση

- **MAY:** Μετά από υπενθύμιση
- **ΜΑΠ:** Μετά από παρατήρηση

12. Ώρα έναρξης τελικού μέρους (αποθεραπεία – χαλάρωση):

13. Θέμα τελικού μέρους (αποθεραπεία – χαλάρωση):

.....

14. Περιγραφή – Σχολιασμός Ασκήσεων:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

15. Περιεχόμενο – ασκήσεις τελικού μέρους (αποθεραπεία – χαλάρωση):

Δραστηριότητα	Παιχνίδι			Χαλάρωμα - Νερό			Συγκέντρωση Ομάδας		
	ΧΕΠ	MAY	ΜΑΠ	ΧΕΠ	MAY	ΜΑΠ	ΧΕΠ	MAY	ΜΑΠ
Συγκέντρωση Προσοχής									
Προθυμία για Συμμετοχή									

Τήρηση Κανόνων									
Παρακίνηση Συμμαθητών του									
Μη επιθετική Συμπεριφορά									

- **ΧΕΠ:** Χωρίς εξωτερική παρακίνηση
- **ΜΑΥ:** Μετά από υπενθύμιση
- **ΜΑΠ:** Μετά από παρατήρηση

16. Ώρα λήξης μαθήματος:

17. Σύντομος σχολιασμός της γενικής εικόνας του μαθήματος:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Αξιολόγηση της ακαδημαϊκής επιτυχίας της τάξης

	Στοιχειώδες	Λειτουργικό	Ωριμο
Κινητικές Δεξιότητες	επίπεδο	Επίπεδο	Επίπεδο

1. Να μπορούν οι μαθητές να τρέχουν.			
2. Να μπορούν οι μαθητές να εκτελούν ισορροπία στο ένα τους πόδι για 3’’.			
3. Να μπορούν οι μαθητές να μετακινηθούν με 3 συνεχόμενες αναπηδήσεις (κουτσό) στο ένα πόδι.			
4. Να μπορούν οι μαθητές να εκτελούν άλμα σε μήκος χωρίς φόρα.			
5. Να μπορούν οι μαθητές να εκτελούν ρίψη αντικειμένου (μπαλάκι softball) από όρθια θέση χωρίς φόρα.			
6. Να μπορούν οι μαθητές να πετούν με τα χέρια μια μπάλα σε σταθερό στόχο.			
7. Να μπορούν οι μαθητές να εκτελούν 10 φορές συνεχόμενα αναπηδήσεις με σχοινάκι.			
8. Να μπορούν οι μαθητές να ανταλλάσουν μεταξύ τους (πιάνω – πετώ) 4 φορές πετώντας στον αέρα μια μπάλα χωρίς να τους πέσει κάτω.			
Φυσικές Ικανότητες	Επιτυχία	Επιτυχία με Καθοδήγηση	Χωρίς επιτυχία
1. Να μπορούν σε εδραία θέση να κάμπτουν τον κορμό τους τόσο ώστε να μπορούν να ακουμπήσουν τουλάχιστον τα δάκτυλα των κάτω			

άκρων τους (ευλυγισία).			
2. Να μπορούν οι μαθητές να δημιουργούν 2 τουλάχιστον διαφορετικά σωματικά σχήματα με το σώμα τους (ευκινησία).			
Αντιληπτικές Ικανότητες	Επιτυχία	Επιτυχία με καθοδήγηση	Χωρίς επιτυχία
1. Να μπορούν οι μαθητές να μετακινούνται ανάμεσα από αντικείμενα (αντίληψη χώρου).			
2. Να ανταποκρίνονται οι μαθητές έγκυρα σε ακουστικό ερέθισμα.			
3. Να ανταποκρίνονται οι μαθητές έγκυρα σε οπτικό ερέθισμα.			
4. Να μπορούν οι μαθητές να αντιλαμβάνονται την έννοια «αργά – γρήγορα».			
5. Να μπορούν οι μαθητές να αντιλαμβάνονται την αλλαγή στο ρυθμό μετακίνησής τους «επιτάχυνση – επιβράδυνση».			
6. Να μπορούν οι μαθητές να συντονίζουν τα κινητικά μέλη του σώματός τους.			
7. Να μπορούν οι μαθητές να συντονίζουν το οπτικό ερέθισμα με την κίνηση των χεριών τους.			
8. Να μπορούν οι μαθητές να συντονίζουν το			

οπτικό ερέθισμα με την κίνηση των ποδιών τους.			
Μη Λεκτική Επικοινωνία	Με Επιτυχία	Επιτυχία με καθοδήγηση	Χωρίς επιτυχία
1. Να μπορούν οι μαθητές να συντονίζονται κινητικά με το ζευγάρι τους.			
2. Να μπορούν οι μαθητές να συντονίζονται κινητικά με την ομάδα τους.			
3. Να μάθουν οι μαθητές να συντονίζονται και να συγχρονίζονται με το ζευγάρι τους.			
4. Να μάθουν οι μαθητές να συντονίζονται και να συγχρονίζονται με την ομάδα τους.			
5. Να μπορούν οι μαθητές να συνεργάζονται με το ζευγάρι τους.			
6. Να μπορούν οι μαθητές να συνεργάζονται στην ομάδα.			

Αξιολόγηση της κουλτούρας της τάξης

	ΠΑΝΤΑ	ΑΡΚΕΤΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΕΛΑΧΙΣΤΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΠΟΤΕ
1. Οι μαθητές ενισχύουν την προσπάθεια όλων των συμμαθητών τους.					
2. Οι μαθητές προτιμούν σε κάθε άσκηση να κάνουν ζευγάρια με τους ίδιους συμμαθητές.					
3. Οι μαθητές προτιμούν σε κάθε άσκηση να κάνουν ζευγάρια με συμμαθητές τους με το ίδιο φύλο.					
4. Οι μαθητές προτιμούν σε κάθε άσκηση να κάνουν ζευγάρια με συμμαθητές τους που είναι πιο ικανοί από αυτούς.					
5. Οι μαθητές είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν έναν πιο					

αδύναμο συμμαθητή τους κατά την εκμάθηση μιας νέας άσκησης.					
6. Οι μαθητές είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν έναν πιο αδύναμο συμμαθητή τους κατά την εκτέλεση μιας άσκησης.					
7. Οι μαθητές χρησιμοποιούν τεχνικές που διδάχτηκαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος για τη δημιουργία κανόνων της ομάδας - τάξης.					
8. Οι μαθητές ρίχνουν την ευθύνη για την απειθαρχη συμπεριφορά τους στον ίδιο συμμαθητή τους.					
9. Οι μαθητές χρησιμοποιούν τεχνικές που διδάχτηκαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος για να βελτιώσουν την προσοχή τους στο μάθημα.					
10. Οι μαθητές χρησιμοποιούν τεχνικές που διδάχτηκαν κατά					

τη διάρκεια του μαθήματος για να βελτιώσουν την ατμόσφαιρα συνεργασίας μέσα στην τάξη τους.					
11. Οι μαθητές συμμετέχουν συζητώντας στη επίλυση προβλημάτων σχετικά με την ομάδα – τάξη τους.					
12. Η πειθαρχία της τάξης στηρίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό.					

Αξιολόγηση της κοινωνικής συμπερίληψη της τάξης

	ΠΑΝΤΑ	ΑΡΚΕΤΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΕΛΑΧΙΣΤΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΠΟΤΕ
1. Οι μαθητές αναζητούν ευκαιρίες για να βοηθήσουν τον καθηγητή τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος.					
2. Οι μαθητές είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν ένα άλλο παιδί είτε είναι συμμαθητή τους είτε					

όχι.					
3. Οι μαθητές κατά τη διάρκεια του διαλλείματος παίζουν σε ομάδες και με παιδιά από άλλες τάξεις.					
4. Υπάρχουν μαθητές μέσα στην τάξη που κατά τη διάρκεια του διαλλείματος πέφτουν θύματα “bullying”.					
5. Υπάρχουν μαθητές μέσα στην τάξη που χρησιμοποιούν κοροϊδευτικά ονόματα για τους συμμαθητές τους ή άλλα παιδιά.					
6. Οι μαθητές δείχνουν ενδιαφέρον για δραστηριότητες που αναπτύσσουν τη συνεργασία της τάξης τους με άλλες τάξεις.					
7. Οι μαθητές δείχνουν ενδιαφέρον για δραστηριότητες που σχετίζονται με τη φροντίδα του					

εξωσχολικού περιβάλλοντος (αναδάσωση, καθαρισμός πάρκου, καθαρισμός παραλίας)					
---	--	--	--	--	--

Ημερομηνία συμπλήρωσης του πρωτοκόλλου:/...../.....



Παράρτημα 5

Ερευνητικό Ημερολόγιο

Σε αυτό το παράρτημα παρουσιάζεται ένα δείγμα του τρόπου καταγραφής των δεδομένων στο Ερευνητικό Ημερολόγιο. Μέσα στο πλαίσιο της συστηματικής παρατήρησης τα δεδομένα αυτά σημειώνονταν στο Ερευνητικό Ημερολόγιο τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος όσο και μετά το τέλος της διδακτικής ώρας ώστε να συλλεχθούν όσο το δυνατόν περισσότερα στοιχεία τα οποία κατά την επεξεργασία τους συνέβαλαν στην αύξηση της εγκυρότητας των τελικών αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης.

Ερευνητικό Ημερολόγιο

10.06.2015

Είμαστε στο προτελευταίο μάθημα της φετινής χρονιάς. Ο Τάκης ήταν αρκετά συνεργάσιμος μαζί μου και σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος επιδίωκε να είναι βοηθός μου. Η παρουσία του Κώστα εξακολουθεί να επηρεάζει τη συμπεριφορά του Τάκη κατά τη διάρκεια του μαθήματος σε μικρότερο όμως βαθμό σε σχέση με τις πρώτες μέρες εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος. Ο Τάκης και σήμερα κατάφερε να παραμείνει συγκεντρωμένος στη δραστηριότητα (πάσες σκαστές με την μπάλα του μπάσκετ) που του ανέθεσα σε συνεργασία με τη Σάντρα η οποία ακόμα δυσκολεύεται να κατανοήσει πλήρως την ελληνική γλώσσα.

Σε γενικές γραμμές το σύνολο των μαθητών συνεργάζονται σε ικανοποιητικό βαθμό μεταξύ τους χωρίς να απομονώνουν κάποιον μαθητή. Παρατηρήθηκε ακόμα ότι ενώ στο παρελθόν ο Τάκης εκδήλωνε συχνά επιθετική συμπεριφορά προς τους συμμαθητές του τη χρονική στιγμή που πήγαιναν στις βρύσες για να πιούν νερό, μετά το πέρας του μαθήματος, τις

τελευταίες μέρες δεν έχει παρουσιαστεί παρόμοιο περιστατικό. Αυτό ίσως να οφείλεται στην επίδραση του παρεμβατικού προγράμματος τόσο στον Τάκη όσο και στο σύνολο της τάξης.

