

Ανήκουν οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης στις ομάδες παιχνιδιού των συμμαθητών τους ή σχηματίζουν δικές τους ομάδες κατά την διάρκεια του διαλείμματος;

<https://doi.org/10.69685/ZAYD4256>

Λουάρη Μαρίνα

Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό (ΕΔΙΠ), Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Π.Θ.
mlouari@uth.gr

Περίληψη

Η συμμετοχή των παιδιών στις ομάδες παιχνιδιού κατά το διάλειμμα, τους δίνει την ευκαιρία να εκτονώσουν την ενέργεια που έχει σωρευθεί κατά την μαθησιακή διαδικασία, να έρθουν κοντά και να αλληλεπιδράσουν με συνομήλικα παιδιά. Ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον έχει προκαλέσει η ανάπτυξη φιλικών σχέσεων μεταξύ παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών. Οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης παρακολουθούν το ωρολόγιο πρόγραμμα της γενικής τάξης και συγχρόνως παρακολουθούν μαθήματα στο τμήμα ένταξης του σχολείου τους. Καθώς αυτή η συνθήκη δεν διασφαλίζει και την συμπερίληψή τους στις ομάδες παιχνιδιού τέθηκε το ερώτημα αν εν τέλει οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης ανήκουν στις ομάδες παιχνιδιού των συμμαθητών τους κατά το διάλειμμα. Στην έρευνα συμμετείχαν 40 μαθητές οι οποίοι είχαν διαγνωστεί με δυσκολίες μάθησης και φοιτούσαν στο τμήμα ένταξης του σχολείου τους. Τα στοιχεία συγκεντρώθηκαν βάση συνεχόμενων παρατηρήσεων και διαπιστώθηκε ότι περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες δεν συμμετείχαν στα παιχνίδια των συμμαθητών τους.

Λέξεις κλειδιά: διάλειμμα, δυσκολίες μάθησης, παιχνίδι, τμήμα ένταξης

Εισαγωγή

Το παιχνίδι αποτελεί ζωτικής σημασίας δραστηριότητα για την ομαλή ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και προϋποθέτει την αλληλεπίδραση μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων ξεκινά από την στιγμή που το βρέφος αρχίζει και αντιλαμβάνεται και να επιζητά την επικοινωνία με τα άτομα του περιβάλλοντός του (Landreth, 2012). Μέσω του παιχνιδιού το παιδί μαθαίνει κοινωνικούς κανόνες και του δίνεται η ευκαιρία να αποκτήσει την αίσθηση του εαυτού του αλλά και των άλλων (Felekidou, και συν., 2018). Επιπλέον, αποτελεί σημαντικό παράγοντα ανάπτυξης της αυτο-ρύθμισης και της διαχείρισης των συναισθημάτων και των αντιδράσεων του (Berk, και συν., 2006). Προφανώς η απόλαυση που απορρέει από αυτή τη δραστηριότητα καθιστά αναγκαία την ύπαρξη του παιχνιδιού στην καθημερινότητα του παιδιού. Η απουσία παιχνιδιού και γενικότερα η μη συμμετοχή σε ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων της σχολικής ζωής, όπως στο μάθημα, στο παιχνίδι, κ.α. δραστηριότητες με συνομήλικα άτομα μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνικο-συναισθηματικά προβλήματα (Vetoniemi & Kärnä, 2021).

Όσον αφορά το σχολικό πλαίσιο, δεν είναι το είδος του παιχνιδιού που συντελεί στην ομαλή ανάπτυξη του παιδιού αλλά η απόλαυση που απορρέει από αυτό (Lenakakis, και συν., 2018). Οι ευκαιρίες που δίνονται στους μαθητές για ελεύθερο παιχνίδι είναι σχετικά περιορισμένες συγκριτικά με το δομημένο παιχνίδι στο χώρο του σχολείου. Αν και το δομημένο παιχνίδι αποτελεί παράγοντα επιτυχούς ένταξης των μαθητών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού (Kent et al., 2020) το ελεύθερο παιχνίδι είναι εκείνο που ξεκάθαρα απεικονίζει τις σχέσεις των μαθητών. Στο δομημένο παιχνίδι η ομαδοποίηση και η ανάθεση των ρόλων συνήθως καθοδηγούνται από τον εκπαιδευτικό. Αντιθέτως, στο ελεύθερο παιχνίδι οι μαθητές έχουν την ευθύνη για τον ορισμό και τήρηση των κανόνων, τον σχηματισμό των ομάδων, την διάρκεια του παιχνιδιού, στοιχεία τα οποία εκπληρώνονται μόνο κατά την διάρκεια του διαλείμματος. Δυστυχώς όμως, όπως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί

επισημαίνουν, δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών και όχι τόσο στη δημιουργία ευκαιριών για ελεύθερο παιχνίδι (Samuelson & Carlsson, 2008).

Καθώς όπως προαναφέρθηκε, το παιχνίδι χαρακτηρίζεται από ελευθερία στις επιλογές, αυτονομία και ευελιξία για τον λόγο αυτό μπορεί να αποτελέσει παράγοντα προώθησης της συμπερίληψης των μαθητών (Parasek, και συν., 2015). Παρά τις διακηρύξεις της UNESCO (2015) για την ισότιμη εκπαίδευση όλων, η εγγραφή και φοίτηση ενός μαθητή με αναπηρία ή δυσκολίες μάθησης στο γενικό σχολείο δεν σημαίνει ότι εξ ορισμού αναπτύσσεται η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του. Η απουσία όμως, αυτής της συνθήκης αποτελεί σοβαρό μειονέκτημα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Black-Hawkins, και συν., 2007· Pijl, και συν., 2008). Αναμφίβολα η φοίτηση μαθητή με δυσκολίες μάθησης στο γενικό σχολείο συντελεί στη απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων (Felekidou, και συν., 2018), στη δόμηση θετικής αυτο-εικόνας και επιπλέον, δίνει την ευκαιρία απόκτησης φίλων (Katz & Mirenda, 2002) αυξάνοντας τις πιθανότητες συμμετοχής του στο παιχνίδι. Βελτιώνονται επίσης, οι ακαδημαϊκές του επιδόσεις και υποστηρίζεται ότι οι τυπικώς αναπτυσσόμενοι μαθητές μπορεί να αποτελούν θετικά πρότυπα μίμησης συμβάλλοντας τόσο στη γνωστική όσο και στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με δυσκολίες μάθησης (Carter & Kennedy, 2006). Επιπλέον, ερευνητές (π.χ. Avramidis, 2010· Goodwin & Watkinson, 2000· Kristen, και συν., 2002) καταγράφουν θετικές εμπειρίες από τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης που συμπεριλαμβάνονται στο σχολικό πλαίσιο καθώς υποστηρίζεται ότι έχουν την αίσθηση του ανήκειν σε αυτό και το σχολείο συνεχώς ενισχύει τις ευκαιρίες για την συμμετοχή τους στη σχολική καθημερινότητα. Όφελος όμως έχουν και οι τυπικώς αναπτυσσόμενοι μαθητές καθώς τους δίνεται η δυνατότητα αλληλεπίδρασης και συνεργασίας με μαθητές διαφορετικών ικανοτήτων και εν τέλει αυτού του είδους η επαφή και η συνεργασία αποτελεί πηγή διαμόρφωσης θετικότερων στάσεων προς την διαφορετικότητα και την αποδοχή της ύπαρξής της (UNESCO, 2015).

Μαθητές με ΜΔ και συμμετοχή στις ομάδες παιχνιδιού

Οι δυσκολίες μάθησης αποτελούν ένα ευρύ πεδίο δυσκολιών των οποίων κοινό χαρακτηριστικό στοιχείο είναι οι χαμηλές επιδόσεις των μαθητών. Εκδηλώνονται ως γενικές δυσκολίες στους τομείς της πρόσληψης και έκφρασης του λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής και της μαθηματικής σκέψης (Fletcher και συν., 2018). Επηρεάζουν τους μαθητές πολυεπίπεδα τόσο στον γνωστικό τομέα όσο και στον κοινωνικο-συναίσθηματικό. Η διάγνωση των δυσκολιών μάθησης και η ύπαρξη γνωμάτευσης βοηθά στην γνωστική εξέλιξη αυτών των μαθητών καθώς σχεδιάζονται αποτελεσματικές παρεμβάσεις ανάλογες με τις ανάγκες του κάθε μαθητή και οι οποίες συχνά υλοποιούνται από τον ειδικό παιδαγωγό στο τμήμα ένταξης. Το τμήμα ένταξης αποτελεί υποστηρικτική δομή εκπαίδευσης για τους μαθητές και τις μαθήτριες με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στις σχολικές μονάδες (Ν. 3699/2008, άρθρο 3). Συχνά όμως η ύπαρξη γνωμάτευσης δημιουργεί άλλου τύπου δυσκολιών για τον ίδιο τον μαθητή. Το ζήτημα έχει απασχολήσει έντονα τους ερευνητές καθώς υποστηρίζεται ότι συχνά λειτουργεί ως «ετικέτα» της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Gold & Richards, 2012· Link & Phelan, 2001) και προβληματίζει αν τελικά προωθεί ή εμποδίζει την συμπερίληψη (Arishi και συν., 2017). Ως εκ τούτου, η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί η ύπαρξη γνωμάτευσης στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, είναι απαραίτητη η ανάπτυξη ρεαλιστικών καινοτομιών για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής πολιτικής για όλους τους μαθητές (Anderson & Boyle, 2015)

Παρά τις συνεχείς αναφορές στα θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή της συμπερίληψης (Henninger & Gurta, 2014), ακόμη και σήμερα εξακολουθούν να υφίστανται εμπόδια στην υλοποίησή της όπως για παράδειγμα ανελαστικά αναλυτικά προγράμματα, έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής, κατάλληλα εκπαιδευμένο προσωπικό, υποστηρικτική ηγεσία, κοινωνικές στάσεις, κ.α. (Felekidou, και συν., 2018) με αποτέλεσμα αν και παρακολουθούν τα μαθήματα της γενικής τάξης να μην θεωρούνται πλήρως ενταγμένοι (Black-Hawkins, και συν., 2007· Pijl, και συν., 2008). Παρόλες τις δυσκολίες ωστόσο είναι

σημαντικό να μείνουμε στα θετικά χαρακτηριστικά της συμπερίληψης επιδιώκοντας την συνεργασία σχολείου και κοινωνίας (Booth, και συν., 2006) ώστε να επιτευχθεί ο στόχος της κοινωνικής ισότητας (Preece, 2006).

Κάποιοι ερευνητές κάνουν λόγο για «συμμετοχή» όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στα δρώμενα του σχολικού περιβάλλοντος, ο όρος όμως είναι γενικά ασαφής αλλά και πολυδιάστατος (Vetoniemi & Kärnä, 2021). Η συμμετοχή στην εκπαίδευση δεν αφορά απλώς την πρόσβαση στο σχολικό χώρο αλλά θα πρέπει να προσφέρει στο μαθητή τις ευκαιρίες για ολόπλευρη εξέλιξη (Booth, 2003). Μέσω της συμμετοχής ο μαθητής μαθαίνει να συνεργάζεται, να αποδέχεται την διαφορετικότητα αλλά και ο ίδιος να γίνεται αποδεκτός. Επομένως, η συμπερίληψη δημιουργεί εκείνες τις συνθήκες που επιτρέπουν την εμπλοκή όλων ανεξαιρέτως των μαθητών σε κοινές δραστηριότητες, την ανάληψη κοινωνικών ρόλων αλλά και την ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην κοινωνική συμμετοχή η οποία απορρέει από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του και συμβάλει εν τέλει στη δόμηση της αντίληψης ότι ο καθένας ανήκει στο περιβάλλον όπου και δραστηριοποιείται. Ωστόσο, για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης, υπάρχουν ανυπέρβλητα εμπόδια καθώς, σύμφωνα με την βιβλιογραφία, είναι λιγότερο δημοφιλείς μεταξύ των συμμαθητών τους, έχουν λιγότερους φίλους, περιορισμένες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και πιο σπάνια συμμετέχουν στις υπο-ομάδες που δημιουργούνται είτε αυτές αφορούν ομάδες εκπόνησης εργασιών είτε ομάδες παιχνιδιού (Bossaert, και συν., 2013· Frostad & Pijl, 2007). Επιπλέον, η χαμηλή κοινωνική θέση έχει διαπιστωθεί ότι συνδέεται με την δόμηση χαμηλής αυτο-εκτίμησης των συγκεκριμένων μαθητών, με αποτέλεσμα την περιορισμένη συμμετοχή στις σχολικές δράσεις συγκρινόμενοι με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές (Eriksson, και συν., 2007· Bossaert, και συν., 2015). Δημιουργείται επομένως, ένας φαύλος κύκλος καθώς η χαμηλή κοινωνική συμμετοχή επηρεάζει την αυτο-εκτίμηση και ένας μαθητής με χαμηλή αυτο-εκτίμηση δύσκολα εμπλέκεται σε κοινές σχολικές δράσεις με τους συμμαθητές του. Ως αποτέλεσμα, μπορεί να αντιμετωπίζουν την αποστασιοποίηση ή/και την απόρριψη από τους συμμαθητές τους (Wanger, και συν., 2007), μπορεί να νιώθουν μοναξιά (Margalit & Al-Yagon, 2002) και ένα μεγάλο μέρος αυτών των συμπεριφορών μπορεί να σχετίζεται με την φοίτηση στο τμήμα ένταξης και της ύπαρξης διάγνωσης. Η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών όπως ήδη έχει αναφερθεί, έχει κοινωνικές διαστάσεις γιατί από τη μία προσδιορίζει την ομάδα των μαθητών που υποστηρίζονται από ειδικό παιδαγωγό και από την άλλη τους ετικετοποιεί ως έχοντες δυσκολίες μάθησης, στοιχείο που τους διαχωρίζει από τους συμμαθητές τους χωρίς δυσκολίες μάθησης (Arishi, και συν., 2017). Αναμφίβολα η ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη μαθησιακά τους ωφελεί ωστόσο, παρά την βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών με και χωρίς δυσκολίες μάθησης εξακολουθούμε ακόμη και σήμερα να αναφερόμαστε στις διακρίσεις μεταξύ των μαθητών, στοιχείο το οποίο παρατηρείται σε παγκόσμιο επίπεδο. Η έρευνα επιβεβαιώνει ότι το να έχεις φίλους στο σχολείο είναι απαραίτητο και μάλιστα εκείνοι που έχουν πολλούς φίλους έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να ολοκληρώσουν την εκπαίδευσή τους παρά τις χαμηλές τους επιδόσεις (Carbonaro & Workman, 2016· Frostad, και συν., 2015· Humberstone, 2018). Μέσω του δίκτυου των φίλων οι μαθητές καθώς μεγαλώνουν σχηματίζουν την ταυτότητά τους (Crosnoe, 2011). Όμως, οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης έχουν λιγότερους φίλους και αισθάνονται λιγότερο δημοφιλείς (Sentanac, και συν., 2011· Eriksson, και συν., 2007· Haas, και συν., 2010) αναφέροντας το αίσθημα της μοναξιάς που βιώνουν στο σχολείο (Lackaye & Malka, 2008). Ως εκ τούτου, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να νιώθουν ότι δεν ανήκουν σε αυτό, με αποτέλεσμα εν τέλει να αναφέρουν ότι το σχολείο δεν τους αρέσει (Wagner, και συν., 2007). Καθώς παρακολουθούν μαθήματα για κάποιες ώρες από το ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων, στο τμήμα ένταξης βρίσκονται λιγότερο χρόνο στη γενική τάξη συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές. Ίσως αυτή η συνθήκη να αποτελεί εμπόδιο στη συμπερίληψή τους στις ομάδες παιχνιδιού των συμμαθητών τους της γενικής τάξης (Shifrer, 2013· Carbonaro & Workman, 2016).

Συμπερασματικά, μπορεί να μην διαθέτουν επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες (Elksnin & Elksnin, 2004), μπορεί να εκδηλώνουν συμπεριφορικά προβλήματα, να μην υπάρχει δυνατότητα αυτο-ελέγχου, να είναι υπερκινητικοί, να δυσκολεύονται στην συνεργασία (Polychroni, και συν., 2013) και αν και παρακολουθούν τα μαθήματα της γενικής τάξης εξακολουθούν να μην συμπεριλαμβάνονται πλήρως σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής πραγματικότητας (Black-Hawkins, και συν., 2007· Pijl, και συν., 2008). Για τους λόγους αυτούς, η παρούσα έρευνα αφορά την διερεύνηση της συμπερίληψης των μαθητών με δυσκολίες μάθησης στις ομάδες παιχνιδιού. Αν και εντός της τάξης προωθούνται πρακτικές συμπερίληψης, εμπλέκοντας όλους τους μαθητές με ποικιλία δραστηριοτήτων ωστόσο παρατηρείται ένα κενό στην συμπερίληψή τους στις ομάδες παιχνιδιού κατά το διάλειμμα.

Ο σκοπός λοιπόν αυτής της έρευνας είναι διττός, αφενός μέσω συστηματικής παρατήρησης να διαπιστωθεί αν οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης που φοιτούν στο τμήμα ένταξης διαθέτουν επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες και αν συμπεριλαμβάνονται στις ομάδες παιχνιδιού των συμμαθητών τους. Για τον σκοπό αυτό τέθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης που φοιτούν στο τμήμα ένταξης διαθέτουν επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους της γενικής τάξης;
2. Συμπεριλαμβάνονται στις ομάδες παιχνιδιού των συμμαθητών τους από την γενική τάξη;
3. Δημιουργούν άλλες ομάδες παιχνιδιού με μαθητές από το τμήμα ένταξης;

Μέθοδος

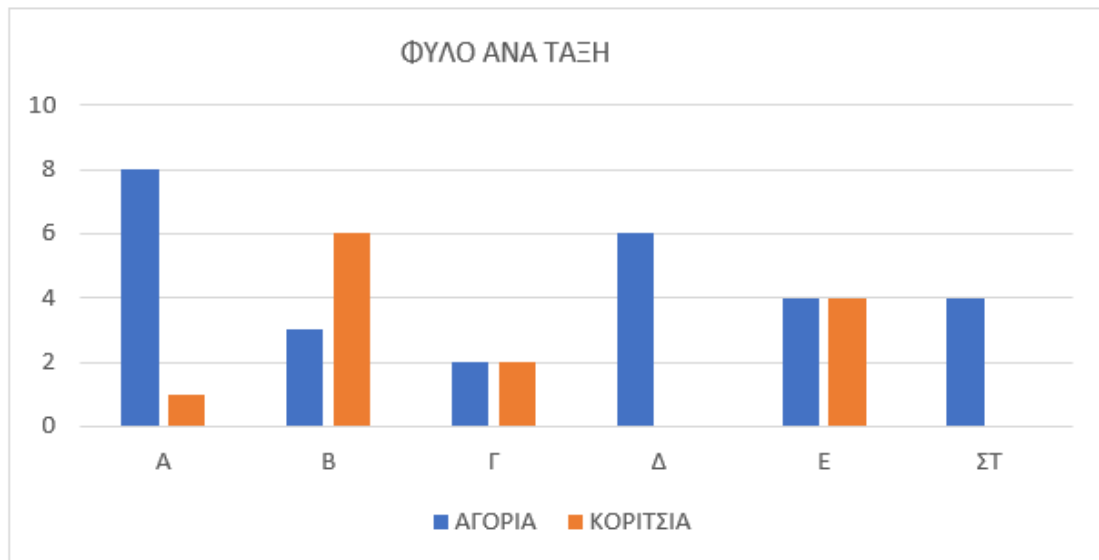
Διαδικασία:

Για να δοθεί απάντηση στα παραπάνω ερωτήματα επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος έρευνας καθώς δεν αποτελούσε πρόθεση η γενίκευση των αποτελεσμάτων αλλά η διερεύνηση του φαινομένου σε βάθος (Creswell, 2011). Τα δεδομένα συλλέχθηκαν προς το τέλος της σχολικής χρονιάς μέσω συστηματικής παρατήρησης, τεχνική η οποία στηρίζεται στην εφαρμογή σαφώς διατυπωμένων κανόνων για την παρατήρηση και καταγραφή της συμπεριφοράς. Οι κανόνες αυτοί ορίζουν ακριβώς τι ο παρατηρητής θα πρέπει να αναζητήσει και πώς θα καταγράψει την συμπεριφορά. Διαμορφώνεται εκ των προτέρων, ένα διάγραμμα παρατήρησης μέσω του οποίου διασφαλίζεται η συστηματική καταγραφή της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων ώστε ο παρατηρητής να εστιάζει ακριβώς στα σημεία της συμπεριφοράς που καλείται να διερευνήσει (Bryman, 2016). Ως εκ τούτου, ο παρατηρητής για ένα συγκεκριμένο διάστημα παρέμεινε στο χώρο του σχολείου, παρατηρούσε και κατέγραφε συμπεριφορές συγκεκριμένων μαθητών κατά την ώρα του διαλείματος. Επιπλέον στοιχεία συγκεντρώθηκαν βάση παρατήρησης των ίδιων μαθητών και κατά την διάρκεια του μαθήματος. Το δυσκολότερο στάδιο ήταν εκείνο της πρόσβασης στο χώρο του σχολείου μιας και πρόκειται για κλειστό χώρο και για τον λόγο αυτό ζητήθηκε άδεια πρόσβασης από την αρμόδια υπηρεσία. Επίσης, ενημερώθηκαν οι γονείς όλων των μαθητών για τους σκοπούς και την διαδικασία της έρευνας, δόθηκε η διαβεβαίωση ότι θα τηρηθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων και τα δεδομένα των καταγραφών θα καταστραφούν με την ολοκλήρωση της έρευνας. Επιπλέον, για να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές δεν θα τροποποιήσουν την συμπεριφορά τους γνωρίζοντας ότι κάποιος τους παρατηρεί και να μειωθεί το φαινόμενο της αντίδρασης στη μέτρηση (Bryman, 2016) ενημερώθηκαν οι μαθητές ότι κάποια άτομα εκπονούν μία εργασία σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας στο σχολείο. Επομένως, ο παρατηρητής μπορούσε να είναι ενταγμένος στην ομάδα και υπό αυτή την αρμοδιότητα διασφαλίστηκε η καταγραφή στοιχείων των παρατηρούμενων συμπεριφορών. Δομήθηκαν κάποιες κλειδες παρατήρησης για μία πρώτου επιπέδου παρατήρηση και στη συνέχεια προχώρησαν κρατώντας σημειώσεις πεδίου. Οι σημειώσεις έδιναν μια περιγραφή των παρατηρούμενων συμπεριφορών και γεγονότων και συγχρόνως αποτυπώνονταν και κάποιες σκέψεις των παρατηρητών. Στη συνέχεια, μετά την ολοκλήρωση

της ημερήσιας παρατήρησης συμπληρώνονταν οι σημειώσεις πεδίου με περισσότερες πληροφορίες που αφορούσαν την ώρα, τους εμπλεκόμενους, την αιτία εμπλοκής, κ.α. στοιχεία των παρατηρούμενων συμπεριφορών. Επιπλέον, οι προσωπικές σκέψεις, τα συναισθήματα, και άλλες προσωπικές καταγραφές βοήθησαν στην διαμόρφωση αναστοχαστικής αποτίμησης της έρευνας (Bryman, 2016). Ο μαθητής στόχος παρατηρούνταν εντός και εκτός τάξης. Εντός γενικής τάξης καταγράφονταν αν αλληλεπιδρούσε λεκτικά με συγκεκριμένους μαθητές ή με όλους, αν ήταν αποδεκτός από τους συμμαθητές του, αν έπαιρνε μέρος στην ολοκλήρωση κοινών δραστηριοτήτων. Εκτός τάξης καταγράφονταν συμπεριφορές κατά την διάρκεια του διαλείμματος, αν συμμετείχε σε ομάδες με κοινά ενδιαφέροντα, αν το παιχνίδι του ήταν ατομικό ή συλλογικό, αν έπαιζε με συνομηλίκους ή μαθητές άλλων τάξεων.

Δείγμα

Για την συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η εστιασμένη δειγματοληψία κατά την οποία παρατηρούνταν συγκεκριμένα άτομα για μια καθορισμένη περίοδο (Bryman, 2016). Στην έρευνα συμμετείχαν 40 μαθητές, 26 αγόρια και 14 κορίτσια, ηλικίας 7 ως 12 ετών, οι οποίοι συγχρόνως παρακολουθούσαν το Τμήμα Ένταξης λόγω μαθησιακών δυσκολιών. Τα αγόρια ήταν περισσότερα από τα κορίτσια καθώς διεθνή ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν την μεγαλύτερη συχνότητα (3-4 φορές συχνότερα) εμφάνισης δυσκολιών μάθησης στα αγόρια (Smith, 2004; Balkhande & Damle, 2012). Αναλυτικότερα, 9 μαθητές φοιτούσαν στην Α΄ Δημοτικού και 9 στην Β΄ τάξη, 4 μαθητές στη Γ΄, 6 μαθητές στη Δ΄, 8 μαθητές στην Ε΄ και 4 μαθητές στη Στ΄ τάξη. Η κατανομή ως προς το φύλο απεικονίζεται στο γράφημα 1



Γράφημα 1: Κατανομή δείγματος ως προς το φύλο

Όσον αφορά το είδος της γνωμάτευσης κατά κύριο λόγο οι μαθητές είχαν Δυσκολίες Μαθησιακές, ΔΕΠ-Υ, Δυσλεξία, Ελαφρά Νοητική Αναπηρία, Προβλήματα λόγου και ομιλίας και δύο μαθητές ήταν με σύνδρομο Down (Γράφημα 2). Αυτοί οι μαθητές παρακολουθούσαν στο τμήμα ένταξης μαθήματα σε συχνότητα από τρεις (3) ως εννέα (9) ώρες εβδομαδιαίως σύμφωνα με το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο είχε συνταχθεί από την διεπιστημονική επιτροπή του φορέα που αξιολόγησε τον μαθητή.



Γράφημα 2: Κατανομή ανά φύλο και διαγνωστική κατηγορία

Αποτελέσματα

Κατά τη συστηματική παρατήρηση είναι δύσκολο να διασφαλιστεί η αξιοπιστία των μετρήσεων για τον λόγο αυτό ήταν δύο οι παρατηρητές ώστε να υπάρχει δυνατότητα σύγκρισης των καταγραφών. Αν απουσιάζει αυτή η συνέπεια στις καταγραφές των παρατηρούμενων συμπεριφορών οι μετρήσεις δεν είναι αξιόπιστες (Bryman, 2016). Τα δεδομένα των παρατηρήσεων κωδικοποιήθηκαν ώστε να γίνει επεξεργασία αυτών μέσω της θεματικής ανάλυσης (Braun & Clark, 2006). Οι σημειώσεις πεδίου διαβάστηκαν αρκετές φορές ώστε οι ερευνητές να αποκτήσουν ξεκάθαρη εικόνα του περιεχομένου (Patton, 2015). Από την μελέτη των δεδομένων προέκυψαν τρεις κατηγορίες: «συμπερίληψη στο παιχνίδι των συμμαθητών», «παιχνίδι με μαθητές από το τμήμα ένταξης (ΤΕ)», «μη συμπερίληψη σε ομάδα παιχνιδιού/ μοναχικό παιχνίδι».

Πίνακας 1: «συμπερίληψη στο παιχνίδι των συμμαθητών»

ΤΑΞΗ	ΑΓΟΡΙ	ΚΟΡΙΤΣΙ	ΔΙΑΓΝΩΣΗ	ΩΡΕΣ ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΣΤΟ ΤΕ
A	0	0		0
B	2	3	ΜΔ	4
Γ	0	1	ΜΔ	4
Δ	4	0	ΔΥΣΛΕΞΙΑ	4
E	1	0	ΜΔ	3
ΣΤ	1	0	ΣΥΝ/ΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	3

Αναλυτικότερα, από το σύνολο των συμμετεχόντων μόνο 12 μαθητές (8 αγόρια και 4 κορίτσια) (ποσοστό 30%) παρατηρήθηκε ότι συμπεριλαμβάνονταν στο παιχνίδι των συμμαθητών τους, είχαν σχέσεις με τους συμμαθητές τους και έπαιζαν μαζί στο διάλειμμα (πίνακας 1). Μεταξύ αγοριών και κοριτσιών δεν παρατηρήθηκαν διαφορές στην συμπεριφορά και ως προς το είδος της δυσκολίας ήταν τρεις μαθητές με δυσλεξία και επτά με δυσκολίες μάθησης. Φάνηκε ότι οι σχέσεις τους ήταν αρμονικές, συνεργάζονταν και έπαιζαν μαζί στο διάλειμμα, χωρίς να αποκλείονται από τις ομάδες του παιχνιδιού. Επιπλέον, η παρατήρηση εντός τάξης έδειξε ότι και κατά την διάρκεια του μαθήματος ήταν ευγενικοί και κοινωνικοί. Δεν παρατηρήθηκαν αντιπαλότητες ή ασέβεια προς κάποιους συμμαθητές τους ή από τους συμμαθητές τους προς εκείνους. Γενικότερα, ήταν σε θέση να τηρούν τους κανόνες εντός και εκτός τάξης. Στο Τμήμα ένταξης επίσης, είχαν αρμονικές σχέσεις και συνεργάζονταν ικανοποιητικά με τους υπόλοιπους μαθητές της ομάδας. Κατά την διάρκεια όμως του διαλείμματος, επέστρεφαν στις ομάδες παιχνιδιού της τάξης τους. Φάνηκε να

απολαμβάνουν το παιχνίδι, να παίρνουν πρωτοβουλίες για την εξέλιξη του παιχνιδιού, να έχουν υπευθυνότητα. Συμμετείχαν οικειοθελώς στα δρώμενα του σχολείου χωρίς να απαιτείται η παρέμβαση ενός ενήλικα για την συμμετοχή τους σε αυτά.

Στη δεύτερη κατηγορία «παιχνίδι με μαθητές από το ΤΕ» μόνο επτά μαθητές (3 αγόρια και 4 κορίτσια) παρατηρήθηκε ότι ανήκουν σε αυτή την κατηγορία (πίνακας 2). Ως προς την τάξη φοίτησης οι τρεις ήταν μαθητές της Ε΄ τάξης (1Α & 2Κ) με διάγνωση «προβλήματα λόγου». Οι μαθητές της Ε΄ τάξης παρατηρήθηκε ότι συνήθως έπαιζαν μαζί και αποτελούσαν μια δική τους ομάδα. Μια δεύτερη ομάδα αποτελούσαν οι μικρότεροι μαθητές. Από την παρατήρηση εντός τάξης διαπιστώθηκε ότι η μαθήτριά της Ε΄ τάξης γνωστικά βρίσκονταν σε πολύ χαμηλότερο επίπεδο από τους υπόλοιπους μαθητές. Ήταν ευγενική και πρόθυμη ωστόσο λόγω των πολλών και σοβαρών ελλειμμάτων δεν μπορούσε να ανταποκριθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης της. Πολλές φορές προσπαθούσε να μπει στην ομάδα των κοριτσιών όμως φάνηκε ότι δεν γίνονταν αποδεκτή, θύμωνε και εγκατέλειπε την προσπάθεια. Οι συμμαθητές της παρατηρήθηκε να αδιαφορούν για την παρουσία της στην τάξη και σπανίως της απηύθυναν τον λόγο. Καθώς τα θρανία είχαν διάταξη σχήματος Π είχε μόνο ένα διπλανό και ο εκπαιδευτικός ανά τακτά διαστήματα άλλαζε θέση στους μαθητές.

Πίνακας 2: «παιχνίδι με μαθητές από το ΤΕ»

ΤΑΞΗ	ΑΓΟΡΙ	ΚΟΡΙΤΣΙ	ΔΙΑΓΝΩΣΗ	ΩΡΕΣ ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΣΤΟ ΤΕ
A	1	0	DOWN	9
B	0	1	ΔΥΣΛΕΞΙΑ	5
Γ	0	1	ΜΔ	5
Δ	0	0		0
E	3	1	ΜΔ	5
ΣΤ	0	0		0

Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκε κανενός είδους αλληλεπίδραση με κάποιο/α συμμαθητή/τρια της. Στο Τμήμα Ένταξης έκανε παρέα με τους υπόλοιπους συμμαθητές της και μαζί τους έπαιζε στα διαλείμματα. Ο δεύτερος μαθητής της Ε΄ τάξης δεν είχε ικανοποιητικά ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες, δυσκολεύονταν να τηρήσει τους κανόνες στα ομαδικά παιχνίδια, θύμωνε εύκολα και εγκατέλειπε την ομάδα, καθώς τα δύο άλλα μέλη της ήταν κορίτσια. Για τον λόγο αυτό παρατηρήθηκε ότι συχνά είτε προσπαθούσε να παίξει με μικρότερους μαθητές είτε συνομιλούσε με τον εκπαιδευτικό που βρίσκονταν στο προαύλιο. Μέσα στην τάξη δεν παρατηρήθηκε κανενός είδους συνεργασία και αλληλεπίδραση και στο θρανίο κάθονταν μόνος του. Στο Τ.Ε. ήταν συνεργάσιμος με τον εκπαιδευτικό, ακολουθούσε τους κανόνες και μπορούσε να συμμετέχει σε μια ομαδική δραστηριότητα. Η τρίτη μαθήτριά είχε παρόμοια γνωστικά χαρακτηριστικά με τους προηγούμενους μαθητές και για τον λόγο αυτό ακολουθούσαν κοινό πρόγραμμα στο Τ.Ε. Η μοναδική φίλη που είχε ήταν η άλλη μαθήτριά του ΤΕ (δεν ανήκουν στο ίδιο τμήμα της γενικής τάξης). Στο ΤΕ συνεργάζονταν αρμονικά με τους υπόλοιπους μαθητές εν αντιθέσει με την γενική τάξη όπου παρατηρήθηκε ότι ήταν σχεδόν ανύπαρκτη. Κανείς δεν της έδινε τον λόγο και φάνηκε να είναι χαμένη. Ασχολούνταν με δραστηριότητες που της έδινε η δασκάλα του ΤΕ και ακόμη και σε μαθήματα που θα μπορούσε να συμμετέχει (καλλιτεχνικά, γυμναστική) φάνηκε να μην υπάρχει διάθεση από κανέναν να συνεργαστεί μαζί της. Ωστόσο έδειχνε χαρούμενη γιατί κατά το διάλειμα μπορούσε να βρίσκεται με την φίλη της. Οι υπόλοιποι μαθητές αυτής της κατηγορίας, ήταν μαθητές από Α΄ ως Γ΄ τάξης (δύο κορίτσια, Β΄ και Γ΄ τάξης, ένα αγόρι, Α΄ τάξης) και είχαν κάνει μια δική τους ομάδα. Το πρώτο δίωρο κάθε μέρα παρακολουθούσαν στο ΤΕ οπότε και στο διάλειμα εξακολουθούσαν να είναι μαζί. Φαίνονταν ότι ήταν χαρούμενα και απολάμβαναν το παιχνίδι τους. Μέσα στην τάξη τους

κάποιες φορές αναπτύσσονταν αλληλεπίδραση με τους υπόλοιπους μαθητές, κυρίως όσον αφορά τα κορίτσια. Και οι τρεις μαθητές διαθέταν κοινωνικές δεξιότητες και μπορούσαν να ακολουθήσουν κανόνες, παρόλα αυτά δεν παρατηρήθηκε να προσπαθούν να ενταχθούν σε κάποια ομάδα παιχνιδιού των συμμαθητών τους.

Η τρίτη κατηγορία «μη συμπερίληψη σε ομάδα παιχνιδιού/ μοναχικό παιχνίδι» αφορούσε τους περισσότερους μαθητές. Από τους 40 μαθητές περισσότεροι από τους μισούς (55%) δεν συμμετείχαν σε καμία ομάδα παιχνιδιού. Δεκατέσσερα αγόρια και 6 κορίτσια, οι 7 (6 Α – 1 Κ) ήταν μαθητές της Α΄ τάξης, 3 μαθητές της Β΄ και 3 της Γ΄ τάξης, 2 της Δ΄, 3 της Ε΄ και 2 της ΣΤ΄ τάξης (Πίνακας 3) δεν έπαιζαν με κανέναν στο διάλλειμα. Ως προς τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν κατά κύριο λόγο οι περισσότεροι είχαν διάγνωση δυσκολίες μάθησης. Η παρατήρηση έδειξε ότι οι μαθητές της Α΄ τάξης αν και γενικότερα είχαν κοινωνικές δεξιότητες παρόλα αυτά δεν έπαιζαν με κανέναν συμμαθητή τους. Μπορεί εντός τάξης να ήταν φιλικοί και συνεργάσιμοι με τους εκπαιδευτικούς, με τους συμμαθητές τους όμως δεν έδειξαν επιθυμία να συνεργαστούν. Ακόμη και όταν η δασκάλα ανέθετε κάποιες ομαδικές δραστηριότητες και ήταν σε κάποια ομάδα αρκετοί από αυτούς κατέληγαν να εργάζονται ατομικά. Δεν παρατηρήθηκε να έχουν βίαιη συμπεριφορά ή να προσπαθούν να ενταχθούν σε κάποια ομάδα κατά την ώρα του διαλλείματος. Ακόμη και όταν σε κάποιες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί τους προέτρεπαν να συμμετέχουν στα παιχνίδια των συμμαθητών τους έδειχναν είτε άρνηση είτε αδιαφορία. Παρόμοιες συμπεριφορές παρατηρήθηκαν και από τους μαθητές της Β΄ και Γ΄ τάξης. Με τη διαφορά ότι ο μαθητής με γνωμάτευση ΔΕΠ-Υ είχε ιδιαίτερα παρορμητική συμπεριφορά, δεν ακολουθούσε κανόνες και κάποιες φορές εκδήλωνε βίαιη συμπεριφορά προς τους συμμαθητές του. Πιο συχνά παρατηρήθηκε αυτή η συμπεριφορά όταν έπαιζαν κάποιο ομαδικό παιχνίδι. Έτρεχε κοντά τους, χωρίς να συμμετέχει και κάποιες φορές ασκούσε βία σε κάποιον από αυτούς, όχι πάντα στον ίδιο μαθητή.

Πίνακας 3: «μη συμπερίληψη σε ομάδα παιχνιδιού»

ΤΑΞΗ	ΑΓΟΡΙ	ΚΟΡΙΤΣΙ	ΔΙΑΓΝΩΣΗ	ΩΡΕΣ ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΣΤΟ ΤΕ
Α	6	1	ΔΕΠ-Υ(2) /ΜΔ(4)	9
Β	1	2	ΔΕΠ-Υ (1)/ ΜΔ(2)	9
Γ	2	1	ΜΔ (2)/ ΔΥΣΛΕΞΙΑ (1)	8
Δ	1	1	ΔΕΠ-Υ /ΜΔ	9
Ε	1	2	ΜΔ	8
ΣΤ	2	0	ΜΔ	8

Στους μεγαλύτερους μαθητές, Δ΄ ως και ΣΤ΄ τάξης παρατηρήθηκε μια διαφοροποίηση ως προς την συμπεριφορά. Αν και η παρατήρηση έδειξε ότι διέθεταν κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες συνεργασίας, παρόλα αυτά στο διάλλειμα ήταν μόνοι τους ή προσέγγιζαν τους εκπαιδευτικούς και συζητούσαν μαζί τους. Στην γενική τάξη μπορεί να συμμετείχαν στο μάθημα όταν όμως έπρεπε να συνεργαστούν με κάποιον ή κάποιους από τους συμμαθητές τους για την εκπόνηση από κοινού κάποιας δραστηριότητας εκδήλωναν την επιθυμία να εργαστούν ατομικά. Φάνηκε ότι ένοιωθαν μειονεκτικά όταν έπρεπε να φύγουν από την τάξη τους και να πάνε στο ΤΕ αν και η αντιμετώπιση των υπολοίπων μαθητών ως προς αυτή την διαδικασία δεν αποτελούσε πρόβλημα. Μόνο σε ελάχιστες περιπτώσεις κάποιοι μαθητές υπενθύμιζαν ότι είναι ώρα να πάνε στην «άλλη τάξη». Από την παρατήρηση στο ΤΕ φάνηκε ότι σε αυτό το πλαίσιο υπήρχε επιθυμία συνεργασίας και με μεγαλύτερη άνεση εξέφραζαν την άποψή τους από ότι στην γενική τάξη. Γενικά, η παρατήρηση έδειξε ότι τα αγόρια είχαν μια τάση απόσυρσης στο διάλλειμα καθώς συνήθως περιπλανιόνταν μόνοι τους χωρίς συγκεκριμένο σκοπό. Αν και φοιτούσαν μαζί στο τμήμα ένταξης εντούτοις κατά το διάλλειμα δεν συνήθιζαν να είναι μαζί. Παρόμοια συμπεριφορά είχαν και οι μαθήτριες οι οποίες

παρακολουθούσαν από μακριά τα υπόλοιπα παιδιά που έπαιζαν ή συζητούσαν. Εν κατακλείδι, το διάλλειμα τους έδινε την ευκαιρία να εκτονωθούν από το μάθημα, να τρέξουν όχι όμως να παίξουν με τους συμμαθητές τους, ούτε με μικρότερους ούτε με μεγαλύτερους μαθητές.

Συζήτηση

Οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης φοιτούν στη γενική τάξη στο σχολείο της γειτονιάς τους σε όλες σχεδόν τις χώρες (Schwab, 2020) και σύμφωνα με τις αρχές της συμπερίληψης θα πρέπει να απολαμβάνουν την ισότιμη συμμετοχή σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες (UNESCO 2015) και πιο συγκεκριμένα να είναι αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους, να συνεργάζονται σε κοινά έργα, να παίζουν μαζί στο διάλλειμα ώστε και οι ίδιοι να νιώθουν ότι ανήκουν στο συγκεκριμένο σχολείο και τάξη (Bossaert, και συν., 2013· Koster, και συν., 2009). Σύμφωνα όμως με την βιβλιογραφία οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης δεν έχουν φίλους στο γενικό σχολείο (Schwab 2018· Bossaert, και συν., 2013; Hassani, και συν., 2022· Koster, και συν., 2009) καθώς η συμπερίληψή τους εκεί έχει γίνει βάση νομοθεσίας και συνήθως είναι χωροχρονική. Αποτελούν μια ομάδα που χαρακτηρίζεται από μεγάλη ετερογένεια καθώς κάθε μαθητής έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά και διαφορετικές ανάγκες. Το χαρακτηριστικό αυτό επηρεάζει σημαντικά και τις σχέσεις που δημιουργούν με τους συμμαθητές τους με αποτέλεσμα να αποτελούν ομάδα υψηλού κινδύνου απόρριψης από τις ομάδες παιχνιδιού, πολύ δε μάλλον να υπάρχουν έντονα κοινωνικά και συμπεριφορικά προβλήματα (de Leeuw, και συν., 2018· Petry 2018).

Σχετικά με το 1^ο ερευνητικό ερώτημα, από την παρατήρηση διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που φοιτούσαν στο τμήμα ένταξης, διέθεταν κοινωνικές δεξιότητες στοιχείο το οποίο δεν συμφωνεί με άλλα ερευνητικά δεδομένα όπου αναφέρεται η ύπαρξη κοινωνικών και συμπεριφορικών δυσκολιών (de Leeuw, και συν., 2018· Petry 2018). Αν και υπήρχαν μαθητές με ΔΕΠ-Υ, χαρακτηριστικό της οποίας αποτελεί η εκδήλωση έντονων προβληματικών συμπεριφορών κάτι τέτοιο δεν παρατηρήθηκε. Ίσως σε αυτό να συνέβαλλε θετικά ότι παρακολουθούσαν αρκετές ώρες εβδομαδιαίως στο τμήμα ένταξης και η υποστήριξη που δέχονταν να συνέβαλε σημαντικά στην βελτίωση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων.

Όσον αφορά το 2^ο ερευνητικό ερώτημα προέκυψε ότι μερικοί από τους συμμετέχοντες ήταν ενταγμένοι σε ομάδες παιχνιδιού από την γενική τάξη. Είχαν αναπτύξει και διατηρήσει σχέσεις και φάνηκε ότι η φοίτηση στο τμήμα ένταξης και η ύπαρξη διάγνωσης δεν επηρέασε τις σχέσεις τους. Οι μαθητές αυτοί όμως, υποστηρίζονταν στο τμήμα ένταξης σχετικά λιγότερες ώρες συγκριτικά με τους υπόλοιπους, τρεις ως τέσσερις ώρες εβδομαδιαίως, και το γεγονός αυτό μπορεί να επηρέασε θετικά την συμμετοχή τους στις ομάδες παιχνιδιού της τάξης τους. Αντιθέτως, το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών δεν ήταν ενταγμένοι σε κάποια ομάδα παιχνιδιού αλλά συνήθιζαν να είναι μόνοι τους στο διάλλειμα. Το δεδομένο αυτό συμφωνεί με προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα όπου υποστηρίζεται ότι οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης είναι συνήθως μόνοι τους, χωρίς φίλους (Schwab 2018· Bossaert, και συν., 2013· Hassani, και συν., 2022· Koster, και συν., 2009) και ως αποτέλεσμα δεν είναι ενταγμένοι σε κάποια ομάδα παιχνιδιού. Επιπλέον, η ύπαρξη της «ταμπέλας» των δυσκολιών μάθησης, μπορεί και να επηρέασε αρνητικά τις σχέσεις των μαθητών και να οδήγησε σε αποστασιοποίηση και απομόνωση, όπως εξάλλου επιβεβαιώνεται και από την βιβλιογραφία (Gold & Richards, 2012). Βέβαια, αρκετοί από αυτούς ήταν αρκετά κοινωνικοί και είχαν αναπτύξει δεξιότητες συνεργασίας εντός τάξης. Για να έχουμε πιο ξεκάθαρη εικόνα για το δίκτυο των σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα σε μία τάξη τα κοινωνιογράμματα αποτελούν μια πολύ καλή πρακτική, καθώς μέσω αυτής της διαδικασίας μπορούμε να εντοπίσουμε τις αμοιβαίες προτιμήσεις των μαθητών αλλά και εκείνους οι οποίοι βρίσκονται σε κίνδυνο απόρριψης και απομόνωσης από τους συμμαθητές τους (Pijl, και συν., 2008· Bossaert, και συν., 2013· Koster, και συν., 2009). Ωστόσο και αυτή η διαδικασία έχει μειονεκτήματα και καλό θα ήταν να υπάρχει ποικιλία μετρήσεων καθώς το θέμα των σχέσεων μεταξύ των μαθητών είναι ιδιαίτερο πολύπλοκο και πολλές φορές υπάρχει και μια ρευστότητα ως προς

τις υπάρχουσες σχέσεις ή ομάδες παιχνιδιού. Προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν την θέση ότι το 15% των μαθητών με δυσκολίες μάθησης δεν έχουν κανένα φίλο εν αντιθέσει με το 3,9% των τυπικώς αναπτυσσόμενων μαθητών (Schwab, 2018). Επιπλέον, κάποιοι μαθητές, κυρίως εκείνοι με κοινωνικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, χαρακτηριστικά συχνά παρατηρούμενα στους μαθητές με δυσκολίες μάθησης, χρειάζονται την διαμεσολάβηση ή την παρότρυνση από τον εκπαιδευτικό ώστε να συμμετέχουν στο παιχνίδι των συμμαθητών τους (de Leeuw, και συν., 2018).

Ως προς το 3^ο ερευνητικό ερώτημα διαπιστώθηκε ότι κάποιοι από τους συμμετέχοντες συνήθιζαν να παίζουν με τους συμμαθητές τους από το τμήμα ένταξης παρότι φοιτούσαν σε διαφορετική τάξη ή τμήμα. Είχαν οργανωθεί σε δύο ομάδες, οι μαθητές της Ε΄ τάξης αποτελούσαν μία ομάδα και οι μικρότεροι μία δεύτερη ομάδα. Σε κάθε διάλειμμα αναζητούσαν και βρίσκονταν με τα μέλη της δικής τους ομάδας. Σε αυτό μπορεί να συνέβαλλε και το γεγονός ότι στην πρώτη ομάδα όλοι ήταν ίδιας ηλικίας με κοινά πιθανώς ενδιαφέροντα, στοιχεία τα οποία συνέβαλαν θετικά στην δημιουργία ομάδας παιχνιδιού. Την δεύτερη ομάδα την αποτελούσαν κορίτσια, από διαφορετικές τάξεις στοιχείο που δεν τους εμπόδιζε να κάνουν παρέα. Επιπλέον, συχνά είχαν μαζί τους και τον μαθητή με σύνδρομο Down τον οποίο κατά κάποιο τρόπο είχαν υπό την προστασία τους. Το στοιχείο αυτό επιβεβαιώνεται και από μία πρόσφατη έρευνα όπου αναφέρεται ότι οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης αναπτύσσουν πιο έντονη αλληλεπίδραση με τους μαθητές που αποτελούν ομάδα και εντός της τάξης και όχι και με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους (Hosshan, και συν., 2021).

Εν κατακλείδι, από την συστηματική παρατήρηση των συμμετεχόντων διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι από τους μαθητές που υποστηρίζονταν στο τμήμα ένταξης δεν συμπεριλαμβάνονταν σε κάποια ομάδα παιχνιδιού. Εξακολουθούσαν να βιώνουν την απόρριψη από τις ομάδες παιχνιδιού των συμμαθητών τους και να αντιμετωπίζουν την μοναξιά, παρότι διέθεταν επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες. Το στοιχείο αυτό θα πρέπει να εγείρει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών ώστε να δημιουργηθούν συνθήκες οι οποίες σταδιακά θα συμβάλλουν στην συμπερίληψή τους στο ελεύθερο παιχνίδι. Γιατί όπως προαναφέρθηκε, εντός τάξης όπου η συγκρότηση των ομάδων γίνεται υπό την εποπτεία του εκπαιδευτικού μπορεί να συμμετέχουν, στο διάλειμμα όμως που οι επιλογές είναι ελεύθερες δυστυχώς εξακολουθεί να υφίσταται ο αποκλεισμός. Και όταν επιτευχθεί και αυτός ο στόχος τότε θα μπορούμε να μιλάμε για συμπερίληψη όλων των μαθητών στο γενικό σχολείο και όχι απλώς για χωρο-χρονική ένταξη.

Περιορισμοί έρευνας – Μελλοντικές προεκτάσεις

Τα δεδομένα στηρίχθηκαν μόνο στην συστηματική παρατήρηση και παρά τις προσπάθειες διασφάλισης της αξιοπιστίας μπορεί κάποιες συμπεριφορές να μην μελετήθηκαν επαρκώς. Προηγούμενες έρευνες έχουν στηριχθεί στις αυτο-αναφορές των μαθητών (Bossaert, και συν., 2013· Koster, και συν., 2009) όμως και σε αυτές τις περιπτώσεις είναι δύσκολο να προσδιορίσουμε την προτιθέμενη συμπεριφορά καθώς συχνά στις κλίμακες αυτο-αναφοράς οι συμμετέχοντες μπορεί να δίνουν αναμενόμενες απαντήσεις. Οι συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες μπορεί να μας δίνουν επιπλέον πρωτογενή δεδομένα τα οποία εντέλει συμβάλλουν στην πληρέστερη κατανόηση του φαινομένου. Επίσης, η άποψη των εκπαιδευτικών συντελεί στην βαθύτερη κατανόηση των σχέσεων των μαθητών καθώς μπορεί να αναλάβουν τον ρόλο του διαμεσολαβητή ώστε ένας μαθητής με δυσκολίες μάθησης να ενταχθεί στο παιχνίδι. Ως εκ τούτου, η χρήση περισσότερων εργαλείων μέτρησης της συμπεριφοράς μπορεί να εξασφαλίσει πιο αξιόπιστα αποτελέσματα. Το δείγμα επίσης, ήταν περιορισμένο και προερχόμενο από μία γεωγραφική περιοχή οπότε σε συνέχεια της παρούσας έρευνας στόχος είναι η διεύρυνση του δείγματος και η συλλογή περισσότερων δεδομένων μέσω συνεντεύξεων. Ωστόσο, η παρούσα έρευνα θεωρούμε ότι συνέβαλε σημαντικά στην διαμόρφωση εικόνας για την συμπερίληψη των μαθητών που φοιτούν στο

τμήμα ένταξης στις ομάδες παιχνιδιού των συμμαθητών τους. Υπάρχουν πολλές έρευνες οι οποίες αναφέρονται κυρίως στην ανάπτυξη του δομημένου παιχνιδιού για μαθητές που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού όμως μελλοντικά, καλό θα ήταν να διερευνηθεί εκτενέστερα το ζήτημα με πολλαπλές μετρήσεις και μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων ώστε να αποτυπωθεί ξεκάθαρα αν τελικά οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης εντάσσονται στο ελεύθερο παιχνίδι των συμμαθητών τους.

Αναφορές

- Anderson, J., & Boyle, C. (2015). Inclusive education in Australia: rhetoric, reality and the road ahead. *Support for learning*, 30(1), 4-22.
- Arishi, A; Boyle, C; Lauchlan, F (2017). Inclusive Education and the Politics of Difference: Considering the Effectiveness of Labelling in Special Education. *Educational and Child Psychology* 34 (4), 9-19
- Avramides, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: peer group membership and peer-assessed social behavior. *European Journal of Special Education*, 25(4), 413-429. <https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513550>
- Balkhande, D., & Damle, A. (2012). A study of cognitive abilities and learning disabilities among the rural and urban children of Nagpur. *Indian Streams Research Journal*, 2(3), 1-4.
- Berk, L. E., Mann, T. D., & Ogan, A. T. (2006). Make-believe play: Wellspring for development of self-regulation. In D. Singer, R. M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play = Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*, 74-100. Oxford University Press.
- Black-Hawkins, K., Florian, L., & Rouse, M. (2007). *Achievement and Inclusion in Schools*. Routledge
- Booth, A. (2003). Inclusion and Exclusion in the City: Concepts and Contexts. In *Inclusion in the City*, Potts P. (Ed), 1-14. Routledge
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston D. (2006). *Index for inclusion: Developing play learning and participation in early years and childcare*. CSIE.
- Bossaert, G.H., Colpin, H, Pijl, S.J., & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 60-79
- Bossaert, G., de Boer, A.A., Frostad, P., Pijl, S.J., & Petry, K. (2015). Social participation of students with special educational needs in different educational systems. *Irish Educational Studies*, 34 (1), 43-54.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods*. Oxford University Press
- Carbonaro, W., & Workman, J. (2016). Intermediate peer contexts and educational outcomes: do the friends of students' friends' matter? *Social Science Research* 58, 184-197
- Carter, E. W., & Kennedy, C. H. (2006). Promoting access to the general curriculum using peer support strategies. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(4), 284-292. <https://doi.org/10.1177/154079690603100402>
- Creswell J.W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Ίων
- Crosnoe, R. (2011). *Fitting in, Standing Out: Navigating the Social Challenges of High School to Get an Education*. Cambridge University Press
- de Leeuw, R. R., De Boer, A.A., and Minnaert, A. E. M. G. (2018). "Student Voices on Social Exclusion in General Primary Schools." *European Journal of Special Needs Education* 33 (2): 166-186. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424783>
- Elksnin, L.K. & Elksnin, N. (2004). The social-emotional side of learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 27 (1), 3-8. <https://doi.org/10.2307/1593627>

Eriksson, L., Welander, J., & Granlund, M (2007). Participation in Everyday School Activities for Children With and Without Disabilities. *Journal of Developmental & Physical Disabilities*, 19 (485). <https://doi.org/10.1007/s10882-007-9065-5>

Felekidou Kr., Lenakakis A., & Howard J. (2018). Play and inclusive education: Greek teachers' attitudes. *European Journal of special Education Research* 3(3), 129-163

Fletcher, J.M., Lyon, R., Fuchs, L.S., Barnes, M.A. (2019). *Learning Disabilities. From Identification to intervention* (2nd Edition). The Guildford Press

Frostad, P., & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15–30. <https://doi.org/10.1080/08856250601082224>

Frostad, P., Pijl, S. J., & Mjaavatn, P. E. (2015). Losing all interest in school: Social participation as a predictor of the intention to leave upper secondary school early. *Scandinavian journal of educational research*, 59(1), 110-122.

Gold, M. E., & Richards, H. (2012). To label or Not to label: The Special education question for African Americans. *Educational Foundations*, 26 (1-2), 143-156

Goodwin, D. L., & Watkinson, E. (2000). Inclusive Physical Education from the Perspective of Students with Physical Disabilities, *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 144-160

Haas, S.A., Schaefer, D.R., Kornienko, O. (2010). Health and the structure of adolescent social networks. *Journal of Health and Social Behavior*, 51 (4), 424-439.

Hassani, S., Alves, S., Avramidis, E., & Schwab, S. (2022). The Circle of Friends intervention: a research synthesis. *European Journal of Special Needs Education* 2022, 37, (4), 535–553 <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1911522>

Henninger, R. W., & Gupta, S. (2014). *How do children benefit from inclusion? Excerpted from first steps to preschool inclusion: how to jump start your program wide plan*. Brookes Publishing. [[Google Scholar](#)]

Humberstone, E. (2018). Social networks and educational attainment among adolescents experiencing pregnancy. *Socius: Sociological Research for a Dynamic World*, 4, 1–13 <https://doi.org/10.1177/2378023118803803>.

Katz, J., & Mirenda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Social benefits. *International Journal of Special Education*, 17, 25-35

Kent, C., Cordier, R., Joosten, A., Wilkes-Gillan, A., & Bundy, A. (2020). Can We Play Together? A Closer Look at the Peers of a Peer-Mediated Intervention to Improve Play in Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 50, 2860–2873 <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04387-6>

Koster, M., H. Nakken, S. J. Pijl, and E. van Houten. 2009. "Being Part of the Peer Group: A Literature Study Focusing on the Social Dimension of Inclusion in Education." *International Journal of Inclusive Education* 13 (2): 117–140. <https://doi.org/10.1080/13603110701284680>

Kristen, L., Patriksson, G., Fridlund, B. (2002). Conceptions of children and adolescents about their participation in a sports programme. *European Physical Education Review*, 8(2), 139-156, <https://doi.org/10.1177/1356336X02008200>

Lackaye, T, & Malka, M. (2008). Self-efficacy, loneliness, effort, and hope: developmental differences in the experiences of students with learning disabilities and their non-learning disabled peers at two age groups. *Learning Disabilities – A Contemporary Journal*, 6 (2), 1–20.

Landreth, G. (2012). *Play therapy the art of the relationship* (3rd ed.). Routledge.

Lauchlan, F., & Boyle, C. (2014). To label or not to label: Is this the question? Commentary on Bishop, D.V.M., Ten questions about terminology for children with unexplained language problems. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 49(4), 399-400. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12101>

- Lenakakis, A., Howard, J.L., & Felekidou, K. (2018). Play and Inclusive Education. *European Journal of Special Education Research*, 3(3), 129-163
- Link, B. G., & Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing stigma. *Annual review of Sociology*, 27(1), 363-385.
- Margalit, M., & Al-Yagon, M. (2002). The loneliness experience of children with learning disabilities. *The social dimensions of learning disabilities: Essays in honor of Tanis Bryan*, 53-75.
- Papacek, A. M., Chai, Z., & Green, K. B. (2015). Play and social interaction strategies for young children with autism spectrum disorder in inclusive preschool settings. *Young Exceptional Children*, 20(10), 1-15. <https://doi.org/10.1177/1096250615576802>
- Patton, M. (2015) *Qualitative Research and Evaluation Methods*. 4th Edition. Sage Publications
- Petry, K. 2018. "The Relationship between Class Attitudes Towards Peers with a Disability and Peer Acceptance, Friendships and Peer Interactions of Students with a Disability in Regular Secondary Schools." *European Journal of Special Needs Education* 33 (2): 254–268. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424782>.
- Pijl, S. J., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/00313830802184558>
- Polychroni, F., Antoniou, A.S., & Kotroni Ch. (2013). Social, Emotional, and motivational aspects of learning disabilities: Challenges and responses in: *Antoniou A.S. & Kirkcaldy B.D. (Eds), Education, Family and Child & Adolescent Health*, 93-119
- Preece, J. (2006). Education for inclusion. *Convergence*, 39(2), 147-165
- Samuelsson, I. P., & Carlsson, M. A. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623–641. <https://doi.org/10.1080/00313830802497265>
- Schwab, S. (2018). Peer-relations of students with special educational needs in inclusive education. In Polenghi, S., Fiorucci, M., and Agostinetto, L. (eds.). *Diritti Cittadinanza Inclusion*, 15-24.
- Schwab, S. 2020. "Inclusive and Special Education in Europe." In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1230>.
- Sentenac, M., Arnaud, C., Gavin, A., Molcho, M., Gabhainn, S.N., Godeau, E. (2011). Peer victimization among school-aged children with chronic conditions. *Epidemiologic Review*, 34 (1), 120–128.
- Shifrer, D. (2013). Stigma of a label: educational expectations for high school students labeled with learning disabilities. *Journal of Health and Social Behavior*, 54, 462–480
- Smith, R. C. (2004). *Learning disabilities: The interaction of students and their environments* (5th ed.). Allyn & Bacon / Pearson Education.
- UNESCO. (2015). *Inclusive education. World Education Forum*. 19-22 May 2015, Incheon, Republic of Korea. Retrieved from <https://goo.gl/cGs9Zb>
- Vetoniemi J., & Kärnä, E. (2021). Being included – experiences of social participation of pupils with special education needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 25 (10), 1190-1204, <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1603329>
- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Levine, P., Marder, C. (2007). *Perceptions and Expectations of Youth with Disabilities. A Special Topic Report of Findings from the National Longitudinal Transition Study-2* (NCSER 2007-3006). National Center for Special Education Research, Menlo Park, CA (SRI International).