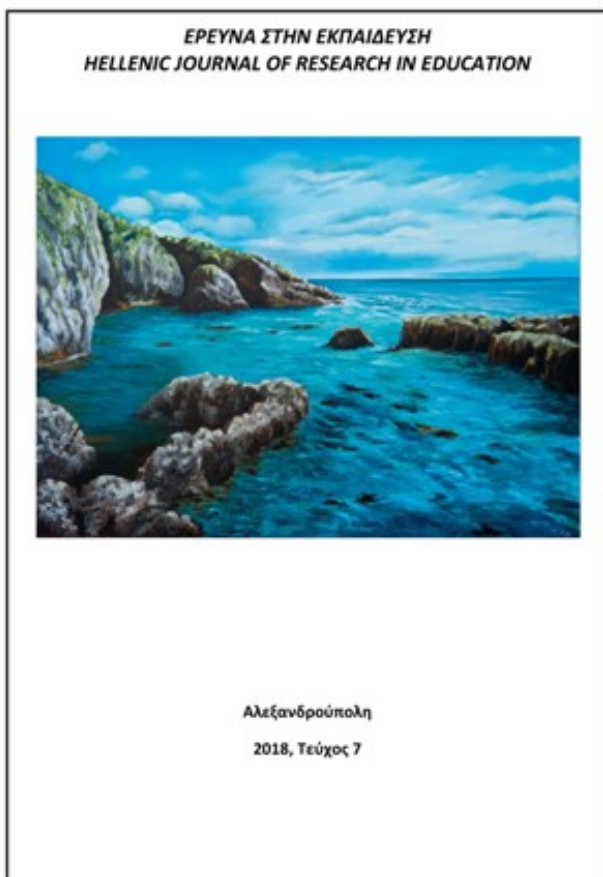


Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 7, Αρ. 1 (2018)



Η ένταξη των μαθητών με νοητική ανεπάρκεια στην ομάδα των συνομηλίκων στο νηπιαγωγείο μέσα από το συλλογικό παιχνίδι - Μια πιλοτική έρευνα

Γιώργος Συμεών Μπάρμπας, Ουρανία Τρυποπούλου

doi: [10.12681/hjre.15786](https://doi.org/10.12681/hjre.15786)

Copyright © 2018, Γιώργος Συμεών Μπάρμπας



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Μπάρμπας Γ. Σ., & Τρυποπούλου Ο. (2018). Η ένταξη των μαθητών με νοητική ανεπάρκεια στην ομάδα των συνομηλίκων στο νηπιαγωγείο μέσα από το συλλογικό παιχνίδι - Μια πιλοτική έρευνα. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 7 (1), 14–27. <https://doi.org/10.12681/hjre.15786>

Η ένταξη των μαθητών με νοητική ανεπάρκεια στην ομάδα των συνομηλίκων στο νηπιαγωγείο μέσα από το συλλογικό παιχνίδι - Μια πιλοτική έρευνα

Γιώργος Μπάρμπας^α, Ουρανία Τρυποπούλου^β,

^α Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
^β Δημόσιο νηπιαγωγείο Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Η ομάδα των συνομηλίκων επηρεάζει τη διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας του νέου ανθρώπου. Στην προσχολική ηλικία, η κουλτούρα των συνομηλίκων εκδηλώνεται κυρίως στο ελεύθερο παιχνίδι, όπου τα παιδιά αρχίζουν να δρουν συλλογικά, να μοιράζονται, να διαμορφώνουν φιλικές σχέσεις και τις δικές τους ρουτίνες. Τα παιδιά με νοητική ανεπάρκεια έχουν δυσκολία να ενταχθούν στην ομάδα των συνομηλίκων, λόγω των γνωστικών περιορισμών και της απουσίας ανάλογων κοινωνικών εμπειριών. Η υπόθεση της έρευνας ήταν ότι αν ένας μαθητής με νοητική ανεπάρκεια αποκτήσει τη δυνατότητα ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του συλλογικού παιχνιδιού των συνομηλίκων, τότε αναμένεται να ενισχυθεί η αποδοχή του από αυτούς. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε μαθητή με νοητική ανεπάρκεια που φοιτούσε σε τμήμα ένταξης νηπιαγωγείου. Από την επεξεργασία των δεδομένων προέκυψε ότι ο μαθητής βελτίωσε τις δεξιότητές του στην ανταπόκριση στους κανόνες του παιχνιδιού, στις απαιτούμενες δεξιότητες και μείωσε τις αρνητικές συμπεριφορές μέσα στο παιχνίδι, γεγονός που ενίσχυσε την αποδοχή από τους συμμαθητές του.

Abstract

Peer group has a major impact on the formation of a young person's social identity. In the early years, peer culture is mainly expressed in free play, during which children begin to act collectively, share with, form friendly relationships and establish their own routines. Intellectually disabled children have difficulties fitting in peer groups, due to cognitive restrictions and the lack of relative social experiences. The hypothesis of the research was to detect whether if an intellectually disabled student is able to respond to peer's team game demands, then his acceptance by the group is expected to be reinforced. The program concerned a kindergarten student with intellectual disability in the resource room. Data processing showed improvement in the student's ability to follow the game rules and in the required skills, and eliminations of his negative, unaccepted behaviors, during the game. Consequently, his acceptance by the fellow students was enhanced.

© 2018, Γιώργος Μπάρμπας, Ουρανία Τρυποπούλου
Άδεια CC-BY-SA 4.0

Λέξεις κλειδιά: κουλτούρα συνομηλίκων, προσχολική ηλικία, νοητική ανεπάρκεια, συλλογικό παιχνίδι, σχολική ένταξη

Key words: peer culture, preschool age, intellectual disability, team game, school inclusion

Εισαγωγή

Η ομάδα των συνομηλίκων, παίζει ένα θεμελιώδη ρόλο στη διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας του νέου ανθρώπου. Οι κοινωνικές σχέσεις του παιδιού με τους συνομηλίκους του σ' όλη την αναπτυξιακή περίοδο, από την προσχολική ηλικία μέχρι και την εφηβεία, θεωρείται ότι επηρεάζουν σημαντικά την ομαλή κοινωνική του ανάπτυξη, την πορεία αυτονομίας του έναντι των ενηλίκων, την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και την εξέλιξη της ικανότητας αυτοπροσδιορισμού (Cameron, 2004, Corsaro, 1988).

Σύμφωνα με την προσέγγιση της κουλτούρας των συνομηλίκων (peer culture) (Corsaro & Eder, 1990), τα παιδιά οικειοποιούνται με δημιουργικό τρόπο πληροφορίες και αξίες από τον κόσμο των ενηλίκων για να δημιουργήσουν τη δική τους κουλτούρα, με στόχο να ικανοποιήσουν τις ιδιαίτερες δικές τους ατομικές και συλλογικές ανάγκες: το μοίρασμα με τους συνομηλίκους των εμπειριών και δράσεων ως τρόπου συμμετοχής στην κοινωνία, τη διαχείριση των καθημερινών προβληματισμών, διαφορών και φόβων, καθώς και τη διεύρυνση των ορίων ανεξαρτησίας και ελευθερίας έναντι των ενηλίκων (Corsaro & Fingerson, 2006, Corsaro, 1988). Κατά την προσχολική ηλικία, κατά την οποία ανιχνεύεται η απαρχή της διαμόρφωσης της κουλτούρας των συνομηλίκων, αυτή εκδηλώνεται κυρίως με τη συμμετοχή των παιδιών σε ομάδες παιχνιδιού, όπου αρχίζουν να δρουν συλλογικά, να μοιράζονται, να διαμορφώνουν φιλικές σχέσεις και τις δικές τους ρουτίνες (Corsaro & Nelson, 2003, Corsaro & Rizzo, 1988, Rubin et al., 2015). Σύμφωνα με τον Mead (1934, p. 199), η γέννηση της κοινωνικής ταυτότητας σηματοδοτείται με τις αρχικές προσπάθειες του παιδιού να μιμηθεί τους άλλους και ολοκληρώνεται όταν αυτό μέσα από τη συμμετοχή του σε παιχνίδια με κανόνες, αναπτύσσει την ικανότητα να αφομοιώνει τις οργανωμένες κοινωνικές συμπεριφορές της ομάδας στην οποία ανήκει. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, σύμφωνα με τον Corsaro (1985), τα παιδιά δεν αποκτούν μόνο την δική τους ταυτότητα, αλλά επιπλέον αναπτύσσουν τη συλλογική ταυτότητα, η οποία διατηρείται κατά τη διάρκεια όλης της παιδικής ηλικίας. Το παιχνίδι με τους συνομηλίκους εμπεριέχει την ανάπτυξη του παιδιού και την ταυτότητα της ομάδας. Παίζοντας με τους συνομηλίκους, τα άτομα οργανώνουν μια συλλογική, ομαδική ταυτότητα, η οποία βιώνεται από αυτά ως αναγνώριση του «ανήκειν» στην κουλτούρα των συνομηλίκων. Για να ανήκει ένα άτομο στην ομάδα, πρέπει να έχει μια στάση και συμπεριφορά αποδεκτή από τους υπόλοιπους που συμμετέχουν σε αυτήν (Bukowski, Hoza, & Boivin, 1993; Bukowski, Sippola, Hoza, & Newcomb, 2000).

Τα παιδιά με νοητική ανεπάρκεια έχουν δυσκολία να ενταχθούν στην ομάδα των συνομηλίκων. Εμφανίζονται συχνά να παίζουν μόνα τους δίχως να εμπλέκονται στο παιχνίδι των συνομηλίκων τους. Τις περισσότερες φορές παρατηρείται το φαινόμενο του «παράλληλου παιχνιδιού», όπου το παιδί με νοητική ανεπάρκεια παίζει το δικό του παιχνίδι πλάι στα άλλα παιδιά, τα οποία μπορεί να μην αντιδρούν αρνητικά αλλά ούτε κι εμπλέκονται συνήθως σε κοινή δράση μαζί του (Bebko et al., 2006; Guralnick, Connor, Hammond, Gottman, & Kinnish, 1996; Guralnick, 2006; Lunsky, 2006). Πολλές φορές το αντιμετωπίζουν με «ανοχή» και «συμπάθεια», χαρακτηρίζοντάς το ως «μωρό» ή «μικρό», γεγονός που συνήθως ερμηνεύεται από τις νηπιαγωγούς ως αποδοχή του από τα άλλα παιδιά, δίχως να αναγνωρίζεται σε αυτήν τη συμπεριφορά το σπέρμα της αρνητικής διάκρισης και του μελλοντικού στίγματος (Μπάρμπας, 2008). Η αδυναμία συμμετοχής των παιδιών με νοητική ανεπάρκεια στο συλλογικό παιχνίδι των συνομηλίκων αποδίδεται αφενός στις αποκλίσεις που εμφανίζουν στις γνωστικές ικανότητες σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους και αφετέρου στην πλήρη ή σχεδόν πλήρη απουσία αντίστοιχων κοινωνικών εμπειριών, γεγονός που συνδέεται στενά με τον τρόπο που αντιμετωπίζονται από το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν (οικογενειακό,

εκπαιδευτικό, κοινωνικό) (Lee, Yoo, & Bak, 2003; Wehmeyer & Mithaug, 2006). Η έλλειψη βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων και οι γνωστικές τους αδυναμίες στον τομέα της προσαρμοστικής συμπεριφοράς τους εμποδίζει να διαχειριστούν τις καθημερινές κοινωνικές καταστάσεις (Μπάρμπας, 2007, σ. 237-243). Ένας ακόμη παράγοντας που ενδεχομένως ενισχύει την κοινωνική απόρριψη που βιώνουν αυτά τα παιδιά είναι η αρνητική στάση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης, οι οποίοι τείνουν να εκφράζουν περισσότερη απόρριψη στα άτομα με νοητική ανεπάρκεια, παρά με άλλες αναπηρίες (Διδασκάλου, Ανδρέου, & Βλάχου 2011, Georgiadi, Kalyva, Kourkoutas, & Tsakiris, 2012).

Από την άλλη μεριά, η σχολική ένταξη των παιδιών με νοητική ανεπάρκεια στην Ελλάδα όσο και στο διεθνή χώρο, νοηματοδοτείται κυρίως με την επιδίωξη συμμετοχής τους στο κοινό μαθησιακό πρόγραμμα με ή χωρίς ειδική στήριξη. Μέσα από αυτή την επικέντρωση, επιχειρείται να απαντηθεί το αίτημα της σχολικής ένταξης (Fyssa & Vlachou, 2015). Οι αντιφάσεις που προκύπτουν εξαιτίας της μεγάλης δυσκολίας ή ακόμα και αδυναμίας αυτών των μαθητών να ανταποκριθούν στους στόχους και στο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, η περιθωριοποίηση και ο στιγματισμός τους, αποδίδονται κυρίως στις αδυναμίες προσαρμογής του μαθησιακού προγράμματος και στην συντήρηση της ιδεολογίας του αποκλεισμού (Vlachou, 2006, Τζουριάδου, 2000).

Την ίδια στιγμή ούτε αυτή η προσέγγιση ούτε η επικρατούσα σχολική κουλτούρα αναγνωρίζουν τη σημασία της παιδαγωγικής παρέμβασης για την ανάπτυξη της επικοινωνίας και των σχέσεων με τους συνομηλίκους και την αποδοχή από αυτούς. Η έμφαση στη συμμετοχή στο μαθησιακό πρόγραμμα έχει σημαντικές αρνητικές συνέπειες στους μαθητές με νοητική ανεπάρκεια, καθώς ενισχύει την περιθωριοποίηση και τον στιγματισμό τους από τους συνομηλίκους και υπονομεύει την διαμόρφωση μιας ισορροπημένης κοινωνικής υπόστασης και λειτουργίας (Ευκαρπίδης, 2015, σ. 240). Το ξεπέραςμα των δυσκολιών στις σχέσεις με τους συνομηλίκους προϋποθέτει τη συστηματική υποστήριξη και εκπαίδευση του παιδιού στις απαιτούμενες πρακτικές και κοινωνικές δεξιότητες, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στα άτυπα κριτήρια που θέτουν οι συνομηλικοί για ισότιμη συμμετοχή στις παρέες τους (Barbas, Birbili, Stagiopoulos, & Tzivinikou, 2006). Τα παιδιά φαίνεται ότι απορρίπτουν τον μαθητή που δεν ανταποκρίνεται στο παιχνίδι (στους κανόνες και στις δεξιότητες που αυτό απαιτεί) ή στις απαιτήσεις της παρέας, που δεν έχει αποδεκτή κοινωνική συμπεριφορά, που δεν μοιράζεται τα ίδια ενδιαφέροντα και που εμφανίζει εγωκεντρικές συμπεριφορές και δεν σέβεται τις ανάγκες και τις επιθυμίες των άλλων (Ευκαρπίδης, 2015). Κατά συνέπεια, υπάρχει επιπρόσθετα και η ανάγκη για συστηματική υποστήριξη των άλλων παιδιών στις σχέσεις τους μαζί του (υποστήριξη των δίκαιων, πολλές φορές, αντιδράσεων σε αντι-συλλογικές συμπεριφορές του συγκεκριμένου μαθητή, υπόδειξη πρακτικών διεξόδων σε καθημερινά προβλήματα συμπεριφοράς, διευκόλυνση στην επικοινωνία μαζί του, κ.α.). Όσο πιο νωρίς ξεκινήσει αυτή η προσπάθεια, τόσο πιο ομαλά θα εξελίσσεται κοινωνικά το παιδί με νοητική ανεπάρκεια μέσα από τις παρέες των συνομηλίκων, γιατί θα ωριμάζει και το ίδιο μέσα από τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις (Μπάρμπας, 2008).

Μεθοδολογία

Με βάση τα όσα προαναφέρθηκαν, η υπόθεση της έρευνας ήταν ότι αν υλοποιηθεί ένα πρόγραμμα παρέμβασης μέσα από το οποίο ένας μαθητής με νοητική ανεπάρκεια καλύψει τις απαιτήσεις που θέτουν οι συνομηλικοί για την ισότιμη συμμετοχή του στο συλλογικό τους παιχνίδι, τότε αναμένεται να ενισχυθεί η αποδοχή αυτού του μαθητή από την ομάδα των συνομηλίκων.

Η έρευνα αφορούσε στο σχεδιασμό, υλοποίηση και αξιολόγηση ενός προγράμματος που είχε ως στόχο τη βελτίωση της κοινωνικής θέσης ανάμεσα στους συνομηλίκους ενός μαθητή με νοητική ανεπάρκεια που φοιτούσε σε τμήμα ένταξης ενός νηπιαγωγείου της Θεσσαλονίκης. Το πρόγραμμα

βασιζόταν στα κριτήρια της προσέγγισης της κουλτούρας των συνομηλίκων, όπως παρουσιάστηκαν εισαγωγικά, και στόχευε πιο εξειδικευμένα στην βελτίωση της λειτουργίας του μαθητή και της αποδοχής του από τους συνομηλίκους στο πλαίσιο ενός συλλογικού παιχνιδιού. Το γεγονός ότι η το πρόγραμμα ήταν «παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μια εξέταση από κοντά των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης» (Cohen & Manion, 1997, σ. 258) εντάσσει την συγκεκριμένη έρευνα στην περίπτωση των ερευνών-δράσης. Επιπλέον η έρευνα χαρακτηρίστηκε ως πιλοτική διότι δεν διαθέτουμε ακόμα επαρκή ερευνητικά δεδομένα από την παιδαγωγική αξιοποίηση της προσέγγισης της κουλτούρας των συνομηλίκων. Η έρευνα υλοποιήθηκε από την ειδική νηπιαγωγό του Τμήματος Ένταξης του νηπιαγωγείου, στο οποίο φοιτούσε ο μαθητής σε συνεργασία με εξωτερικό ερευνητή. Η έρευνα διεξήχθη από τον Σεπτέμβριο μέχρι τον Μάρτιο του σχολικού έτους 2014 – 2015.

Προφίλ μαθητή

Ο Ιάσοντας ήταν εξήμισι χρονών και φοιτούσε για δεύτερη συνεχή χρονιά στο τμήμα ένταξης του συγκεκριμένου νηπιαγωγείου. Η διάγνωσή του ανέφερε ψυχοκινητική ανεπάρκεια και δυσκολίες συμπεριφοράς.

Την πρώτη χρονιά εκδήλωνε σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς (έκλαιγε εύκολα, χτυπιόταν στο πάτωμα, θύμωνε με το παραμικρό, είχε έντονες κυκλοθυμικές αντιδράσεις, που είχαν ως συνέπεια να μένει σχεδόν πάντα εκτός ομάδας συνομηλίκων). Την δεύτερη χρονιά ο Ιάσοντας ήρθε στο σχολείο αλλαγμένος, πιο ήρεμος, με πιο σταθερή συμπεριφορά βελτιωμένη σε όλους τους τομείς. Ήταν κατά κανόνα χαμογελαστός και εκδήλωνε έντονα τη διάθεση να αλληλεπιδράσει με τους συμμαθητές του. Έδειχνε προθυμία να πάρει μέρος στις οργανωμένες δραστηριότητες, παρόλο που η συμμετοχή του ήταν περιορισμένη λόγω των δυνατοτήτων του. Ήταν υπεύθυνος και έκανε προσπάθεια να φέρει σε πέρας όποιο καθήκον του ανέθεταν οι νηπιαγωγοί.

Ο επικοινωνιακός του λόγος με τους συμμαθητές ήταν λειτουργικός, ολοκληρωμένος, αλλά ταυτόχρονα φτωχός στη δομή και στο λεξιλόγιο σε σχέση με την ηλικία του. Μιλούσε γρήγορα, δίχως πάντοτε καθαρή άρθρωση και γι αυτό πολλές φορές δε γινόταν κατανοητός. Μιλούσε, επίσης, ακατάπαυστα, γελούσε συχνά χωρίς προφανή λόγο, χρησιμοποιούσε στερεότυπες εκφράσεις και επαναλάμβανε συστηματικά συγκεκριμένες λέξεις.

Στα οργανωμένα ομαδικά παιχνίδια συμμετείχε με ενθουσιασμό. Όταν οι κανόνες ήταν απλοί, συνήθως τα κατάφερνε αλλά δυσκολευόταν όταν ήταν πιο σύνθετοι. Δεν έδειχνε ενδιαφέρον να κερδίσει. Αυτή τη χρονιά φαινόταν να χαίρεται ιδιαίτερα και μόνο που έπαιζε μαζί με τους συμμαθητές του. Έδειχνε να λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα των άλλων. Ήταν πρόθυμος να βοηθήσει άλλα παιδιά, αν του το ζητούσαν. Στις ελεύθερες δραστηριότητες επιδίωκε να παίζει με συγκεκριμένα παιδιά, συνεργαζόταν για σύντομο χρονικό διάστημα και κρατούσε τη σειρά του στο παιχνίδι. Θύμωνε πολλές φορές όταν έχανε και αποχωρούσε από το παιχνίδι. Θύμωνε, επίσης συχνά όταν δε γινόταν το δικό του. Κατά την ώρα του διαλείμματος, έτρεχε συνήθως άσκοπα στην αυλή και πείραζε τα φυτά ή έπαιζε μόνος με κάρτες που έφερνε από το σπίτι. Σε ό, τι αφορά τα υπόλοιπα παιδιά, δεν αποζητούσαν ιδιαίτερα την παρέα του, πριν το πρόγραμμα παρέμβασης. Κάποιες φορές, παραπονιόντουσαν στις παιδαγωγούς ότι τους πείραζε ή και του το έλεγαν απευθείας και άλλοτε απλά αδιαφορούσαν για την παρουσία του.

Το πρόγραμμα παρέμβασης

Στόχος του προγράμματος –με βάση την προσέγγιση της κουλτούρας των συνομηλίκων- ήταν να ενισχυθεί η ισότιμη και αποτελεσματική συμμετοχή του Ιάσονα σε συγκεκριμένα ομαδικά παιχνίδια μέσα κυρίως από την βελτίωση της δικής του δυνατότητας να ανταποκρίνεται στα κριτήρια που έθετε η συγκεκριμένη ομάδα των συνομηλίκων για τη συμμετοχή σ' αυτά.

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο οργανώθηκε ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος τα οποία διακρίθηκαν σε τρεις φάσεις:

Α' φάση: Σχεδιασμός του προγράμματος

Η α' φάση περιελάμβανε:

α) Συστηματική παρατήρηση του Ιάσονα και των υπόλοιπων παιδιών στο διάλειμμα και στις ελεύθερες δραστηριότητες για να εντοπιστούν τα παιχνίδια που τους άρεσαν και το επίπεδο των δεξιοτήτων που επιδείκνυαν.

β) Δοκιμή διαφόρων παιχνιδιών ή συνδυασμών τους, για να διευρυνθεί το ρεπερτόριο των παιχνιδιών από όπου θα γινόταν η τελική επιλογή.

γ) Επιλογή αρχικά τεσσάρων παιχνιδιών που κρίθηκαν ότι κάλυπταν το πρώτο κριτήριο. Τα παιχνίδια αυτά ήταν παραδοσιακά και αρκετά οικεία στα παιδιά, εκτός από το τελευταίο που ήταν αυτοσχέδιο: «1, 2, 3, κόκκινο φως», «Η μικρή Ελένη», «Το μαντηλάκι πέρασε», «Παιχνίδι στην μπασκέτα». Κατά την εφαρμογή του προγράμματος, υλοποιήθηκαν όλα τα ομαδικά παιχνίδια, όχι όμως όλα συστηματικά, λόγω συνθηκών (π.χ. καιρού, διαθεσιμότητας αυλής, διάθεσης της ομάδας, κ.α.). Το παιχνίδι που υλοποιήθηκε συστηματικά και για το οποίο διαθέτουμε επαρκή δεδομένα είναι το «1, 2, 3, κόκκινο φως», οπότε αυτό έγινε αντικείμενο αξιολόγησης στην παρούσα έρευνα.

δ) Ανάλυση του παιχνιδιού σε κανόνες, δεξιότητες και συμπεριφορές που απαιτούνταν για τη αποδεκτή από τους συνομηλίκους συμμετοχή του κάθε παιδιού. Οι συμπεριφορές και δεξιότητες ταξινομήθηκαν σε τρεις ομάδες:

- κανόνες του παιχνιδιού που ήταν απαραίτητοι σύμφωνα με τα ίδια τα παιδιά,
- δεξιότητες που απαιτούνταν για τη συμμετοχή στο συγκεκριμένο παιχνίδι,
- συγκεκριμένες κοινωνικές συμπεριφορές του Ιάσονα οι οποίες ήταν εμπόδιο για την αποδεκτή συμμετοχή του στο παιχνίδι και έπρεπε να τροποποιηθούν.

στ) Κάθε μια από αυτές τις δεξιότητες, τις συμπεριφορές και τους κανόνες αποτυπώθηκε ως δείκτης με πεντάβαθμη κλίμακα αξιολόγησης (1= ποτέ, 2= σπάνια, 3= μερικές φορές, 4= συχνά, 5= πάντα)

ζ) Η αξιολόγηση «συχνά» και «πάντα» αντιστοιχούσε στο επίπεδο που οι ερευνητές εκτιμούσαν ότι τα υπόλοιπα παιδιά κάλυπταν τους δείκτες

η) Με βάση τους δείκτες που διαμορφώθηκαν, έγινε η αρχική αξιολόγηση του Ιάσονα στο παιχνίδι.

θ) Στη φάση του σχεδιασμού του προγράμματος εντάχθηκε και η συστηματική εκπαίδευση του Ιάσονα σε δείκτες στους οποίους η αρχική αξιολόγηση έδειχνε ότι υστερεί σημαντικά.

Η πρώτη φάση διήρκησε ενάμιση μήνα και ολοκληρώθηκε στο τέλος του Οκτωβρίου.

Β' φάση: Υλοποίηση του προγράμματος

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε στο διάστημα από τα τέλη του Οκτωβρίου έως τα τέλη του Φεβρουαρίου. Στο συγκεκριμένο παιχνίδι, επιλέγεται ένα παιδί που τα «φυλάει» στον τοίχο με τη πλάτη γυρισμένη στους υπόλοιπους. Τα υπόλοιπα παιδιά στέκονται σε μια ευθεία σε απόσταση. Αυτός που τα φυλάει λέει: «Ένα, δύο, τρία, κόκκινο φως». "Όσο λέει τα λόγια, τα παιδιά κάνουν μεγάλα βήματα προς το μέρος του. "Όταν γυρίσει προς αυτά, πρέπει να ακινητοποιηθούν. Όποιος κουνηθεί ή μιλήσει, χάνει. Το παιδί που θα πλησιάσει πρώτο πιο κοντά σ' αυτόν που τα φυλάει, του χτυπάει την πλάτη κι αρχίζει το κνηγητό. Όποιος πιαστεί, τα φυλάει και το παιχνίδι αρχίζει από την αρχή. Το παιχνίδι «1, 2, 3, κόκκινο φως» παιζόταν συστηματικά δύο φορές την βδομάδα (συνολικά 24 φορές) με την παρουσία της ερευνήτριας νηπιαγωγού. Η παρουσία της νηπιαγωγού περιοριζόταν στην διασφάλιση της τήρησης των κανόνων που είχαν συμφωνηθεί από το σύνολο των παιδιών, δίχως παρέμβαση στον τρόπο συμμετοχής του Ιάσονα. Μετά από κάθε παιχνίδι, η ερευνήτρια συμπλήρωνε ημερολόγιο στο οποίο καταγράφονταν οι επιδόσεις τόσο του Ιάσονα, όσο και των άλλων παιδιών στους δείκτες. Επίσης καταγράφονταν όλα τα σημαντικά δεδομένα που αφορούσαν στην αλληλεπίδραση του Ιάσονα με τους συμμαθητές του, καθώς και των υπολοίπων παιδιών μεταξύ τους.

Γ' φάση: τελική αξιολόγηση του μαθητή

Στην γ' φάση έγινε κατ' αρχάς η τελική αξιολόγηση του Ιάσονα. Ως τελική αξιολόγηση σε όλους τους δείκτες χρησιμοποιήθηκε ο μέσος όρος των αξιολογήσεων των τριών τελευταίων παιχνιδιών. Η συχνότητα των παιχνιδιών της τελικής αξιολόγησης ήταν πιο αραιή (μία φορά τη βδομάδα) για να ελεγχθεί και ο βαθμός διατήρησης των δεξιοτήτων στο επίπεδο που είχαν αποκτηθεί από τον Ιάσονα. Η γ' φάση ολοκληρώθηκε στο τέλος του Μαρτίου.

Επεξεργασία των δεδομένων

Για την ενίσχυση της αξιοπιστίας των ερευνητικών δεδομένων έγινε παράλληλα αρχική και τελική αξιολόγηση από ανεξάρτητο παρατηρητή (την νηπιαγωγό του κλασικού τμήματος). Οι δύο αξιολογήσεις για τον Ιάσονα και την ομάδα συνέπεσαν σε όλους σχεδόν τους δείκτες εκτός από 4, στους οποίους η ανεξάρτητη παρατηρήτρια είχε για τον Ιάσονα πιο ευνοϊκή αξιολόγηση από την ερευνήτρια. Αυτοί ήταν οι δείκτες 1, 2 και 3 από τους κανόνες παιχνιδιού, καθώς και ο δείκτης 2 στις δεξιότητες. Στους δείκτες αυτούς η ανεξάρτητη παρατηρήτρια αναγνώριζε ότι η αξιολόγησή της ήταν πιο ελαστική σε σύγκριση με τη δική της αξιολόγηση για τα άλλα παιδιά, αλλά θεωρούσε ότι οι επιδόσεις του Ιάσονα, παρ' ότι χαμηλές, ήταν σημαντικές με δεδομένους τους γνωστικούς του περιορισμούς. Με αυτό τον τρόπο, όμως, υποβαθμιζόταν το κριτήριο της ίσης ευθύνης μεταξύ των παιδιών για την τήρηση των κανόνων και των απαιτήσεων που έθεταν τα ίδια, πράγμα που θεωρείται κρίσιμη παράμετρος αποδοχής στην ομάδα των συνομηλίκων σύμφωνα με την προσέγγιση της έρευνας. Για το λόγο αυτό υιοθετήθηκαν τελικά οι αξιολογήσεις της ερευνήτριας, οι οποίες φάνηκε ότι κάλυπταν επαρκώς αυτό το κριτήριο.

Στην επεξεργασία των δεδομένων έγινε σύγκριση της αρχικής και τελικής αξιολόγησης σε κάθε δείκτη και επιχειρήθηκε να ερμηνευτούν τόσο οι διαφορές που προκύψαν όσο και η απουσία διαφορών σε ορισμένους δείκτες. Στην επεξεργασία αυτή χρησιμοποιήθηκαν τα δεδομένα των ημερολογίων.

Έγκριση της έρευνας

Στην παρούσα ερευνητική εργασία η συμμετέχουσα ερευνήτρια ήταν η ειδική νηπιαγωγός του Τμήματος Ένταξης του νηπιαγωγείου που διεξήχθη η έρευνα. Επίσης, όπως αναφέρθηκε, η ανεξάρτητη παρατηρήτρια ήταν η νηπιαγωγός του κλασικού τμήματος του ίδιου νηπιαγωγείου και ταυτόχρονα η προϊσταμένη του. Το πρόγραμμα ήταν ενταγμένο στο ωρολόγιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Με αυτόν τον τρόπο η υλοποίηση της έρευνας ήταν υπηρεσιακά εγκεκριμένη. Σχετικά με τους γονείς των παιδιών του νηπιαγωγείου, αυτοί συμπλήρωσαν σχετική υπεύθυνη δήλωση για τη συμμετοχή των παιδιών τους στο πρόγραμμα.

Ευρήματα – σχολιασμός

Πίνακας 1 α) Κανόνες παιχνιδιού

Δείκτες		Αρχική αξιολόγηση	Τελική αξιολόγηση
1	Περπατάμε αργά προς το παιδί που τα «φυλάει» όσο έχει γυρισμένη την πλάτη, δεν τρέχουμε.	2	4
2	Όταν γυρνάει προς το μέρος μας, γινόμαστε «αγάλματα» (ακίνητοι).	2	4
3	Όποιος κουνιέται ή μιλάει την ώρα της ακινητοποίησης, χάνει και βγαίνει από το παιχνίδι.	2	2
4	Αυτός που τα «φυλά», ελέγχει ποιος κουνιέται ή μιλάει κατά την ώρα της ακινητοποίησης και δίνει εντολή να βγει από το παιχνίδι.	1	1
5	Αυτός που θα πλησιάσει πιο πολύ το παιδί που τα «φυλάει», του χτυπά τη πλάτη.	2	2
6	Αυτός που τα «φυλά», μόλις του χτυπήσουν την πλάτη, αρχίζει να κνηγά όλους τους άλλους.	1	1
7	Όποιος πιαστεί πρώτος, τα «φυλάει» στον επόμενο γύρο.	5	5

Δείκτες: 1= ποτέ, 2= σπάνια, 3= μερικές φορές, 4= συχνά, 5= πάντα

1^{ος} δείκτης. Ο Ιάσοντας αρχικά πήγαινε με γρήγορα βήματα και δεν σταματούσε. Έφτανε σχεδόν με τη μία κοντά στο παιδί που τα φυλούσε. Σταδιακά απέκτησε τον ίδιο ρυθμό με τους άλλους.

2^{ος} δείκτης. Στην αρχή, δεν αντιλαμβανόταν ότι έπρεπε να ακινητοποιηθεί πλήρως. Ως συνέπεια ήταν να βγαίνει από το παιχνίδι. Σταδιακά μέσα από τις συνεχείς παρατηρήσεις των συμμαθητών του άρχισε να μένει ακίνητος, για να μην βγαίνει έξω.

3^{ος} δείκτης. Σ' αυτόν τον δείκτη, δεν υπήρξε καμία αλλαγή. Ο Ιάσοντας, ακόμη κι όταν κατάφερε να μείνει ακίνητος, μιλούσε ή γελούσε χωρίς προφανή λόγο τις περισσότερες φορές.

4^{ος} δείκτης. Εδώ, ο Ιάσοντας λειτουργούσε σωστά μόνο μετά από παρότρυνση των συμμαθητών του. Δεν υπήρξε αλλαγή στο δείκτη.

5^{ος} δείκτης. Δεν υπήρξε αλλαγή, ο Ιάσοντας, ακόμα κι αν έφτανε κοντά, δεν χτυπούσε το παιδί που τα φυλούσε.

6^{ος} δείκτης. Αυτός ο κανόνας τον δυσκόλεψε πολύ, δεν υπήρξε καμία αλλαγή και δεν τον εφάρμοσε ποτέ. Εδώ χρειάστηκε τη βοήθεια των συμμαθητών του. Ο ίδιος παρέβλεπε εντελώς τον κανόνα και αντί να κυνηγεί, έτρεχε σαν να τον κυνηγούσαν.

7^{ος} δείκτης. Ο Ιάσοντας, από την αρχή, εφάρμοσε και τήρησε σταθερά τον κανόνα, καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος.

Πίνακας 2 Δεξιότητες

Δείκτες		Αρχική αξιολόγηση	Τελική αξιολόγηση
1	Κινείται με μεγάλα βήματα.	3	4
2	Κινείται σταθερά και μπορεί να ακινητοποιηθεί, πλήρως, όταν το απαιτεί το παιχνίδι.	2	4

1^{ος} δείκτης. Αρχικά, ο Ιάσοντας έκανε άλλοτε μικρά και άλλοτε μεγάλα βήματα, γρήγορα όμως σταθεροποιήθηκε ο τρόπος κίνησής του στο παιχνίδι.

2^{ος} δείκτης. Τον πρώτο καιρό, δεν μπορούσε να μένει εντελώς ακίνητος όταν έπρεπε. Σχεδόν πάντα κουνιόταν. Σταδιακά, άρχισε να κρατά την ισορροπία του και βελτιώθηκε αισθητά ο δείκτης.

Πίνακας 3 Κοινωνικές συμπεριφορές

Δείκτες		Αρχική αξιολόγηση	Τελική αξιολόγηση
1	Δεν σπρώχνει τους άλλους.	2	5
2	Δεν πέφτει επίτηδες πάνω στους άλλους.	2	5

Αρχικά ο Ιάσοντας έσπρωχνε συχνά τα παιδιά για πλάκα και έπεφτε επάνω τους. Στην πορεία, όμως του προγράμματος, καθώς έβγαινε από το παιχνίδι λόγω αυτής της συμπεριφοράς και βίωνε έντονα την αποδοκιμασία των άλλων παιδιών, βελτιώθηκε πάρα πολύ μέχρι που σταμάτησε να το κάνει.

Από την παραπάνω ανάλυση των δεικτών, προκύπτει ότι η μεγαλύτερη βελτίωση παρατηρήθηκε στις δεξιότητες και στις κοινωνικές συμπεριφορές, όπου ο Ιάσοντας έφτασε στο επίπεδο της υπόλοιπης ομάδας. Στην τήρηση των κανόνων δεν υπήρχαν μεγάλες αλλαγές για τον μαθητή, εκτός από τους δύο πρώτους που ήταν σχετικά πιο απλοί. Στους υπόλοιπους τέσσερις έμεινε στάσιμος στους χαμηλούς

δείκτες, ενώ μόνο στον τελευταίο ήταν από την αρχή στο επίπεδο της υπόλοιπης ομάδας και εκεί παρέμεινε.

Η ομάδα των συνομηλίκων και η σχέση της με τον Ιάσονα στο παιχνίδι

Από το σύνολο των 18 παιδιών του κλασικού τμήματος, τέσσερις μαθητές, οι δύο προνήπια, είχαν στην αρχή χαμηλή επίδοση στους δείκτες που αφορούσαν τους κανόνες του παιχνιδιού. Τα συγκεκριμένα παιδιά, όπως και ο Ιάσονας, επέδειξαν αδυναμία τήρησης των τριών πρώτων κανόνων. Η αρχική επίδοσή τους στους δείκτες καταγράφηκε στο επίπεδο 2. Στην πορεία του προγράμματος, τροποποιήθηκε η συμπεριφορά τους, οι δείκτες βελτιώθηκαν και κανένα παιδί, εκτός του Ιάσονα δεν έπεφτε στο τέλος κάτω από το 3. Γενικά, η πλειονότητα των παιδιών, βρισκόταν πάνω από το 3 και στην αρχή και στο τέλος του προγράμματος.

Απέναντι στον Ιάσονα οι συμμαθητές του, μετά τις πρώτες φορές που έχασε, άρχισαν να τον προειδοποιούν: π.χ. «μην κουνιέσαι, θα χάσεις», «μη γελάς, θα βγεις από το παιχνίδι», «πάλι τρέχεις; Περπατάμε, είπαμε». Προσπαθούσαν, δηλαδή, να τον προλάβουν και να τον κάνουν να ακολουθήσει τους κανόνες, άλλοτε με πιο ήπιο τόνο, άλλοτε με πιο επιτακτικό. Αυτό φάνηκε να έχει αποτέλεσμα στις συμπεριφορές και στους απλούς κανόνες, όχι όμως και στους πιο σύνθετους.

Η συμπεριφορά του, επίσης, (να πέφτει πάνω τους ή να σπρώχνει) δεν ήταν αρεστή στα άλλα παιδιά. Έτσι, εκφράζαν ανοικτά την δυσαρέσκεια που γινόταν συχνά αγανάκτηση, απευθυνόμενη από τη μια στην παιδαγωγό και από την άλλη στον ίδιο τον Ιάσονα. Του έλεγαν, π.χ. «μη μας σκουντάς, πονάμε», «όλο πέφτεις πάνω μας, επίτηδες το κάνεις;», «σταμάτα τώρα», «μας χαλάς το παιχνίδι», κ.α. Η συγκεκριμένη στάση του, είχε επίσης ως συνέπεια να χάνει και να βγαίνει νωρίς από το παιχνίδι. Εδώ, όμως, η υπόλοιπη ομάδα δεν ανέλαβε να τον ενισχύσει θετικά ή να τον προειδοποιήσει. Η στάση της πλειονότητας ήταν αρνητική απέναντι στις συγκεκριμένες κοινωνικές συμπεριφορές, γεγονός που φαίνεται ότι επέδρασε στην αλλαγή τους.

Στην αρχή του παιχνιδιού, η ερευνήτρια - παιδαγωγός ήταν υπεύθυνη για τη διασφάλιση της τήρησης των κανόνων. Πολύ γρήγορα, όμως, ο έλεγχος πέρασε στην ομάδα των παιδιών. Τα ίδια τα παιδιά πήραν την πρωτοβουλία να ελέγχουν την τήρηση των κανόνων και κατά συνέπεια να επιβάλουν την αντίστοιχη «ποινή» σε όποιον δεν το κάνει. Το θετικό στοιχείο είναι ότι τηρούσαν την ίδια στάση απέναντι σε όλους. Η στάση αυτή ήταν ίδια από την αρχή του προγράμματος, παρά την έντονη δυσαρέσκεια για τις αρνητικές συμπεριφορές του Ιάσονα. Ο Ιάσονας, δηλαδή, δεν αδικήθηκε από την ομάδα των συνομηλίκων του, αλλά ούτε και ευνοήθηκε.

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να διακρίνουμε την έννοια και τη λειτουργία της «ποινής» στο παιχνίδι των συνομηλίκων από την ποινή που επιβάλλει ο ενήλικας, όταν ένα παιδί παραβαίνει κάποιον κανόνα που αυτός ορίζει. Να διακρίνουμε δηλαδή την έννοια της τιμωρίας από τη συνέπεια μιας πράξης. Κατά την προσχολική ηλικία, τα παιδιά βιώνουν ότι βρίσκονται κάτω από την επιβολή των κανόνων που άλλοι (οι μεγάλοι) ορίζουν και στους οποίους πρέπει να υπακούν χωρίς αντιρρήσεις, δίχως πολλές φορές να αναγνωρίζουν την αναγκαιότητά τους. Σ' αυτή την περίπτωση αποκτά το νόημά της η έννοια της τιμωρίας με αρνητικές συχνά συνέπειες στη κοινωνική συγκρότηση του παιδιού.

Στην περίπτωση του ομαδικού παιχνιδιού με εκ των προτέρων καθορισμένους κανόνες, τα πράγματα είναι διαφορετικά. Σ' όλες τις ηλικίες φαίνεται να είναι αποδεκτό το γεγονός να υπάρχουν συνέπειες όταν κάποιος παραβαίνει έναν κανόνα του παιχνιδιού. Κι αυτό συνδέεται με την αναγκαιότητα της διασφάλισης του ίδιου του παιχνιδιού, δηλαδή του δικαιώματος όλων να συμμετέχουν ισότιμα στο παιχνίδι. Στην περίπτωση αυτή αναγνωρίζεται ουσιαστικά η ανάγκη των

ορίων στην υλοποίηση προσωπικών επιθυμιών, πράγμα απαραίτητο στη συλλογική λειτουργία. Αυτή η διαδικασία (τήρηση κανόνων, δηλαδή σεβασμός των ορίων, και συνέπειες από την παραβίασή τους) είναι απολύτως αναγκαία για μια ισορροπημένη κοινωνική συγκρότηση, που καθιστά ένα παιδί ικανό να λειτουργεί συλλογικά με τους συνομηλίκους του. Η διαδικασία αυτή φαίνεται, και μέσα από τα κριτήρια της προσέγγισης της «κουλτούρας των συνομηλίκων», να είναι ακόμα περισσότερο αποτελεσματική όταν ελέγχεται από τα ίδια τα παιδιά. Κι αυτή ήταν μια από τις βασικές επιδιώξεις του προγράμματος που υλοποιήθηκε.

Έτσι, στην διάρκεια του προγράμματος θεωρήθηκε σκόπιμο να εκπαιδευτούν τα ίδια τα παιδιά στον έλεγχο της τήρησης των κοινά συμφωνημένων κανόνων απέναντι στον καθένα που συμμετείχε στο παιχνίδι και φυσικά απέναντι στο παιδί-στόχο. Κι αυτό συνέβη. Η ομάδα των συνομηλίκων λειτούργησε με ισονομία απέναντι σε όλα της τα μέλη. Δεν έκανε εξαιρέσεις ούτε αδίκησε κάποιο παιδί. Τα παιδιά μέσα από το παράδειγμα και τις αντιδράσεις τους, οδήγησαν τον μαθητή με νοητική ανεπάρκεια να συνειδητοποιήσει πώς πρέπει να συμπεριφέρεται, να αναγνωρίσει τις απαιτήσεις που έχει η ομάδα από τα μέλη της, να κατανοήσει ότι η αποδοχή του από αυτήν συνδέεται με την ικανοποίηση αυτών των βασικών απαιτήσεων και να αναλάβει την ευθύνη των πράξεών του. Κι αυτό να γίνει, χωρίς τη επιβολή του ενήλικα παιδαγωγού.

Η ανταπόκριση του Ιάσονα στις απαιτήσεις του ομαδικού παιχνιδιού

Στο συγκεκριμένο παιχνίδι, ο Ιάσωνας φάνηκε να βελτιώνεται σε ορισμένους δείκτες και ιδιαίτερα σ' αυτούς που αφορούσαν στις δεξιότητες και στις κοινωνικές συμπεριφορές (βλ. και Πονίδου και άλλοι, 2017). Αναφορικά με τις πρώτες, η ερμηνεία που θα μπορούσαμε να δώσουμε είναι ότι οι κινήσεις του βελτιώθηκαν και σταθεροποιήθηκαν, λόγω της εξάσκησης του, μέσα από την συχνή επανάληψη του παιχνιδιού. Εδώ, σημαντικό ρόλο μπορεί να έπαιξε και η διάθεση να μιμηθεί τη συμπεριφορά των συνομηλίκων.

Σχετικά με τις κοινωνικές συμπεριφορές, ο Ιάσωνας είχε αξιοσημείωτη αλλαγή. Αυτή μπορεί να οφείλεται σε μικρότερο βαθμό στις συνέπειες των αρνητικών του πράξεων, (π.χ. σπρώχνω= χάνω και βγαίνω από το παιχνίδι) και σε μεγαλύτερο βαθμό στην δυσαρέσκεια που βίωνε από τα υπόλοιπα παιδιά. Δηλαδή, κάθε φορά που ο Ιάσωνας έκανε κάτι μη επιτρεπτό, εισέπραττε την αποδοκιμασία και την αρνητική κριτική από τους υπόλοιπους, γεγονός που φαίνεται ότι λειτούργησε αποτελεσματικά στην τροποποίηση της συμπεριφοράς του (βλ. και Bierman, 2004). Η σημασία της επίδρασης των συνομηλίκων στην τροποποίηση της συμπεριφοράς ενισχύεται και από τη επισήμανση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με νοητική ανεπάρκεια στην αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους, στη συμμετοχή τους σε ομαδικά παιχνίδια και στη διαχείριση των συγκρούσεων (Guralnick, Connor, & Johnson, 2011).

Αξίζει, επίσης, να κάνουμε κάποιες επισημάνσεις για τη στασιμότητα του μαθητή σε δείκτες που αφορούν τρεις πιο σύνθετους κανόνες του παιχνιδιού (4,5,6). Εδώ φαίνεται να υπήρχαν γνωστικά εμπόδια για τον Ιάσωνα και δεν μπορούσε να τους κατανοήσει, τουλάχιστον στο χρονικό διάστημα που διήρκεσε το πρόγραμμα (βλ. και Guralnick, 2006). Παρ' όλο που έχανε και έβγαине όταν δεν τους τηρούσε, δεν κατάφερνε να τους ακολουθήσει, ενώ είχε επίγνωση της συνέπειας. Θα ήταν επίσης αναγκαίο να επισημάνουμε τη δυσκολία για τον Ιάσωνα από την απουσία ορατού στόχου νίκης στο παιχνίδι (κανόνας 5).

Ακόμη, ο συγκεκριμένος μαθητής δεν μπόρεσε να μετριάσει καθόλου τη συνήθειά του να γελάει χωρίς ορατό λόγο κατά την ώρα της ακινητοποίησης. Βέβαια, αυτή η συμπεριφορά είχε ως

συνέπεια να χάνει και να βγαίνει. Ίσως, όμως, δήλωνε και τη χαρά του που βρισκόταν με τα άλλα παιδιά, τη διάθεση να παίζει μαζί τους, χωρίς να τον ενδιαφέρει ιδιαίτερα η νίκη. Γι αυτό και ο μαθητής δεν κατέβαλε προσπάθεια να υπερνικήσει τα γνωστικά εμπόδια. Φάνηκε να χαίρεται και μόνο που συμμετείχε στην ομάδα των συνομηλίκων του και αυτό που ίσως τον επηρέαζε ήταν οι αντιδράσεις και η κριτική τους.

Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Βλέποντας συνολικά τα αποτελέσματα του προγράμματος που εφαρμόστηκε, μπορούμε να πούμε ότι ενισχύθηκε η αρχική ερευνητική υπόθεση. Αυτό που αναμενόταν από την εκπαίδευση του Ιάσονα στα ομαδικά παιχνίδια ήταν να βελτιωθεί η ποιότητα της συμμετοχής του στην ομάδα των συνομηλίκων του και η αποδοχή του από αυτήν. Κι αυτό φαίνεται να επιτεύχθηκε σε σημαντικό βαθμό.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να σημειώσουμε ότι μέσα από τη διαδικασία της εκπαίδευσης του Ιάσονα στα ομαδικά παιχνίδια καλύφθηκαν βασικά κριτήρια για να μπορεί ένα παιδί να γίνει ενεργό μέλος της ομάδας, όπως αναλύθηκε εισαγωγικά. Πιο συγκεκριμένα, ο Ιάσωνας έμαθε να παίζει το παιχνίδι που έπαιζαν και οι συμμαθητές του, κατανόησε και εφάρμοσε σε σημαντικό βαθμό τους κανόνες του και συμπεριφέρθηκε με ένα τρόπο που ήταν αποδεκτός στα παιδιά (βλ. και Πονίδου και άλλοι, 2017). Αυτοί ήταν και οι στόχοι του προγράμματος.

Παρά τη δυσκολία που συνάντησε στην κατανόηση βασικών κανόνων του παιχνιδιού, όπως προαναφέρθηκε, ο Ιάσωνας κατάφερε να φέρει σε πέρας το παιχνίδι, μέσα και από πολλές αποτυχίες και να συμμετέχει ισότιμα με τα υπόλοιπα παιδιά. Οι δεξιότητες του βελτιώθηκαν αισθητά, λόγω και της εξάσκησης, γεγονός που έδωσε και στον ίδιο περισσότερη αυτοπεποίθηση. Όσο για τις αρνητικές συμπεριφορές, μειώθηκαν σε πολύ μεγάλο βαθμό και αυτό συντέλεσε σημαντικά και στην αλλαγή της στάσης των παιδιών απέναντί του. Στην αρχή, ο Ιάσωνας ενοχλούσε τα παιδιά με τον τρόπο που στεκόταν στο παιχνίδι (σπρωξίματα, σκουντήματα). Όταν άρχισε να συνειδητοποιεί ότι η συμπεριφορά του αυτή, εκτός από το ότι του στοίχιζε τη συμμετοχή του στο παιχνίδι, προκαλούσε την έντονη δυσαρέσκεια των άλλων (βλ. και Ευκαρπίδης, 2015), άρχισε να συγκρατείται. Καταλυτικές ήταν και οι παρατηρήσεις που του γίνονταν, όχι από την παιδαγωγό, αλλά από τα ίδια τα παιδιά (Ryan et al., 2012), με αποτέλεσμα, η συμπεριφορά του να μεταστραφεί εντελώς, όπως προαναφέρθηκε. Έτσι και οι συμμαθητές του ήταν πιο θετικοί μαζί του προς το τέλος του προγράμματος, τον βοηθούσαν εκεί που χανόταν και δεν ήξερε τι να κάνει (βλέπε κανόνες 4, 5, 6). Ακόμη, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι τον αντιμετώπιζαν με τον ίδιο τρόπο, όπως και τους υπόλοιπους, όταν έκανε κάτι που δεν ήταν σωστό ή σύμφωνο με τους κανόνες. Δεν τον απέρριπταν, ήταν δίκαιοι μαζί του και υποστηρικτικοί, όταν έπρεπε.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι ο Ιάσωνας κατάφερε να ενταχθεί στα πλαίσια του συλλογικού παιχνιδιού στην ομάδα των συνομηλίκων του και να αλληλεπιδράσει ισότιμα μαζί τους. Δεν μπορούμε, βέβαια, να πούμε με σιγουριά ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα επηρέασε τη συνολική θετική του εξέλιξη, αλλά σίγουρα συντέλεσε στην βελτίωση της εικόνας του απέναντι στην υπόλοιπη ομάδα. Γεγονός είναι πάντως, ότι ο Ιάσωνας άρχισε σταδιακά, από εκεί που περνούσε μόνος στο διάλειμμα, να αναζητά παρέα, ακόμη και εκτός οργανωμένων παιχνιδιών.

Είναι σημαντικό επίσης να επισημανθεί ότι οι αντιδράσεις των υπολοίπων παιδιών απέναντι στον Ιάσωνα, η εξέλιξη της επικοινωνίας μαζί του και τα σημεία αποδοχής ή τριβής που εκδηλώθηκαν, ενισχύουν την εκτίμηση ότι η επιλογή των δεικτών ήταν κατάλληλη και λειτουργική. Η διαπίστωση αυτή ενισχύει την εκτίμηση ότι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός προγράμματος παρέμβασης μέσα από την προσέγγιση της κουλτούρας των συνομηλίκων μπορεί να έχει θετικά και

ουσιαστικά αποτελέσματα στην προσπάθεια της σχολικής ένταξης ενός μαθητή με νοητική ανεπάρκεια. Τα κριτήρια, δηλαδή, που θέτει η ομάδα των συνομηλίκων για την ισότιμη συμμετοχή ενός παιδιού σ' αυτήν (τήρηση κανόνων παιχνιδιών, σεβασμός των αναγκών των άλλων παιδιών και αποδεκτές κοινωνικά συμπεριφορές) είναι στοιχεία απαραίτητα για την ουσιαστική του ένταξη σ' αυτήν (Ευκαρπίδης, 2015; Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982).

Κάνοντας μια αποτίμηση του προγράμματος, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι ο Ιάσωνας είχε τα συγκεκριμένα θετικά αποτελέσματα αφενός χωρίς ορατό κίνητρο για νίκη και αφετέρου με την επιπλέον δυσκολία των γνωστικών εμποδίων στον τομέα των κανόνων. Ένα ερώτημα για περαιτέρω έρευνα είναι ποια θα ήταν τα οφέλη αν εφαρμόζονταν ανάλογες δραστηριότητες σε όλο το φάσμα του σχολικού προγράμματος. Θα μπορούσε άραγε τα οφέλη να ήταν περισσότερα, πιο εμφανή και να εξασφάλιζαν τη σταθερή, ποιοτική, κι όχι απλώς ποσοτική, συμμετοχή του παιδιού στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου καθώς και στην ομάδα των συνομηλίκων; Επίσης ένα άλλο σημαντικό ερώτημα για περαιτέρω έρευνα είναι αν ο σχεδιασμός άλλου τύπου δραστηριοτήτων, μέσα πάντα από την οπτική της κουλτούρας των συνομηλίκων, θα είχε θετικά αποτελέσματα όχι μόνο στο επίπεδο αποδοχής και ανάπτυξης σχέσεων, αλλά και στο μαθησιακό επίπεδο. Ο παραπάνω προβληματισμός ενισχύει την ανάγκη να διερευνηθεί αν η συγκεκριμένη προσέγγιση μπορεί να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό πλαίσιο για την υλοποίηση προγραμμάτων που να προωθούν ουσιαστικά τη σχολική ένταξη στο νηπιαγωγείο.

Βιβλιογραφία

- Διδασκάλου Ε, Ανδρέου Ε., & Βλάχου, Α. (2011). Διαστάσεις της Κοινωνικής Ένταξης των Μαθητών που φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης, Στο Π. Γιαβρίμης, Ε. Παπάνης, & Α. Βίκη (Επιμ. Εκδ.), *Έρευνα και Εκπαιδευτική Πράξη στην Ειδική Αγωγή*, 79-90, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ευκαρπίδης, Π., (2015). *Τα χαρακτηριστικά των κοινωνικών σχέσεων που διαμορφώνονται ανάμεσα στους μαθητές με ήπια νοητική ανεπάρκεια και στους συνομηλίκους τους στο δημοτικό σχολείο (διδακτορική διατριβή)*, Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., Τ.Ε.Π.Α.Ε.
- Μπάρμπας, Γ. (2007). *Σχολείο και Μάθηση, μια αποκλίνουσα σχέση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Μπάρμπας, Γ. (2008). Η εκπαίδευση των παιδιών με ήπια νοητική καθυστέρηση στο ελληνικό σχολείο: Διαπιστώσεις προτάσεις, στο (επιμ. Μ. Τζουριάδου, Γ. Μπάρμπας) *ΕΠΙΝΟΗΣΗ – Εξειδίκευση Εκπαιδευτικών – Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού για Ήπια Νοητική Καθυστέρηση (ΕΠΕΑΕΚ II)* (σελ. 65-98). Εργαστήριο Νέων Τεχνολογιών στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση και τα ΜΜΕ του Τμήματος Επικοινωνίας και ΜΜΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών, επιστημονικά υπεύθυνος καθηγητής Μ. Μεϊμάρης.
- Πονίδου, Γ., Ευκαρπίδης, Π., Σμάγα, Σ., Σαραντή, Μ., Γκούρας, Π., Γιάννη, Α., Αβραμίδου, Σ., Αθανασιάδου, Γ., Πρωτοπαπαδάκη, Α., Φωκαΐδου, Κ., Ψιρολιόλιου, Φ., & Μπάρμπας, Γ. (2017). Ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού και συλλογικής λειτουργίας σε μαθητές με νοητική ανεπάρκεια: Ένα πιλοτικό πρόγραμμα. In Ε. Δερμιτζάκη, Σ. Θεοδοσίου, Ε. Καλλία, Α. Μάντζιου, Φ. Μπινώτη, & Δ. Φιλιππάτου (Eds.), *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικής Ψυχολογίας. Σχολική Ψυχολογία, Εκπαίδευση και Κοινωνία: Συνεργασίες Προκλήσεις* (p. 201). Βόλος. Retrieved from <http://schoolpsych2017.gr>

- Τζουριάδου Μ. (2000). Παιδιά με ειδικές ανάγκες στο περιθώριο της σχολικής ζωής: Η κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας. Στα πρακτικά του συνεδρίου Ειδικής Αγωγής (επιμ. Α. Κυπριωτάκης) *Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Barbas, G., Birbili, M., Stagiopoulos, P., & Tzivnikou, S. (2006). Factors affecting the process of integration in Greek nursery schools. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 217–226.
- Bierman, K. L. (2004). *Peer Rejection. Developmental Processes and intervention strategies*. New York, NY: Guilford.
- Bebko, J. M., Wainwright, A. J., Brian, J. A., Coolbear, J., Landry, R., & Vallance, D. D. (2006). Social Competence and Peer Relations in Children With Mental Retardation: Models of the Development of Peer Relations. *Journal on Developmental Disabilities*, (Anniversary Issue), 89–114.
- Bukowski, W. M., Hoza, B., & Boivin, M. (1993). Popularity, Friendship, and Emotional Adjustment During Early Adolescence. *New Directions for Child Development*, 60, 23–37. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16419563>.
- Bukowski, W. M., Sippola, L., Hoza, B., & Newcomb, A. F. (2000). Pages from a Sociometric Notebook: An Analysis of Nomination and Rating Scale Measures of Acceptance, Rejection, and Social Preference. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 88, 11–26.
- Cameron, J. E. (2004). A Three-Factor Model of Social Identity. *Self and Identity*, 3, 239–262. <http://doi.org/10.1080/13576500444000047>.
- Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18(4), 557–570. <http://doi.org/10.1037/0012-1649.18.4.557>.
- Corsaro, W.A. (1985). *Friendships and Peer Culture in the early years*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Corsaro, W. A., & Rizzo, T. A. (1988). Discussion and Friendship: Socialization Processes in the Peer Culture of Italian Nursery School Children. *American Sociological Association*, 53(6), 879–894.
- Corsaro W. A. (1988), Routines in the peer culture of American and Italian nursery school children, *Sociology of Education*, 61(1), 1-14.
- Corsaro, W. A., & Eder, D. (1990). Children's peer cultures. *Annual Review of Sociology*, 16, 197–220.
- Corsaro, A. W., & Nelson, E. (2003). Children's Collective Activities and Peer Culture in Early Literacy in American and Italian Preschools. *Sociology of Education*, 76(3), 209-227.
- Corsaro, A. W., & Fingerson, L. (2006). Development and socialization in childhood. in J. Delamater (Ed.) *Handbook of Social Psychology*, 125-155, New York, NY: Kluwer Academic Publishers.

- Fyssa, A., & Vlachou, A. (2015). Assessment of Quality for Inclusive Programs in Greek Preschool Classrooms. *Journal of Early Intervention*, 37(3), 190-207. <https://doi.org/10.1177/1053815115606908>.
- Georgiadi M., Kalyva E., Kourkoutas E., & Tsakiris V. (2012). Young children's attitudes toward peers with intellectual Disabilities: Effects of the type of school. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25, 531-541.
- Guralnick, M. J., Connor, R. T., Hammond, M. A., Gottman, J. M., & Kinnish, K. (1996). The peer relations of preschool children with communication disorders. *Child Development*, 67(2), 471-89.
- Guralnick, M. J. (2006). Peer Relationships and the Mental Health of Young Children with Intellectual Delays. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3(1), 49-56.
- Guralnick, M. J., Connor R. T., & Johnson C.L. (2011). The peer social Networks of Young Children with Down Syndrome in Classroom Programmes. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 24, 310-321.
- Lee, S., Yoo, S., & Bak, S. (2003). Characteristics of Friendships Between Children with and without Mild Disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(2), 157-166.
- Lunsky, Y. (2006). Individual Differences in Interpersonal Relationships for Persons with Mental Retardation. *International Review of Research in Mental Retardation*, 31, 117-161.
- Mead, H. G. (1934). *Mind, self & society - From the standpoint of a social behaviourist*. Chicago: The University of Chicago press.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Chen, X., Bowker, J. C., MC Donald, K. L., & Heverly-Fitt, S. (2015). Peer Relationships. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental Science: An Advanced Textbook* (7th ed., pp. 591-649). New York: Psychology Press.
- Ryan, A., Wentzel, K., Baker, S., Brown, B. B., Davidson, H., & LaFontana, K. (2012). Peer Relationships. *The Gale Group*, (c), 1-23. Retrieved from *education.com*.
- Vlachou, A. (2006). Role of special teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of "inclusion" practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10, 39-58.
- Wehmeyer, M. L., & Mithaug, D. E. (2006). Self Determination, Causal Agency, and Mental Retardation. *International Review of Research in Mental Retardation*, 31, 31-71.