



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Πτυχιακή εργασία

Θέμα : Σχολική και κοινωνική ένταξη, μαθητών με αυτισμό και προβλήματα λόγου, σε τάξεις συνδιδασκαλίας.

Επιμέλεια : Ναλμπάντη Ηλιάνα Μαρία

Επόπτες : Βασίλης - Στρογγυλός
Ηλίας - Αβραμίδης

Βόλος, 2012



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

Αριθ. Εισ.: 10676/1
Ημερ. Εισ.: 09-07-2012
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΠΕ
2012
ΝΑΛ

Ευχαριστίες

Σ' αυτό το σημείο θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον κύριο Βασίλη Στρογγυλό για την πολύτιμη βοήθεια του κατά τη συγγραφή της παρούσας πτυχιακής εργασίας. Ξεχωριστά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κύριο Ηλία Αβραμίδη για τη δική του βοήθεια κατά τη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων του ερευνητικού μέρους.

Επίσης, ένα μεγάλο ευχαριστώ στα δύο σχολεία του νομού Μαγνησίας, στους εκπαιδευτικούς των τμημάτων παράλληλης στήριξης καθώς και στα παιδιά με ειδικές ανάγκες για την άψογη συνεργασία μας.

Τέλος, δε θα μπορούσα να παραλείψω την οικογένεια και τους φίλους μου για τη στήριξη που μου πρόσφεραν καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής της πτυχιακής μου εργασίας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. Περίληψη.....	1
2. Λέξεις – Κλειδιά.....	1
3. Εισαγωγή.....	2
4. Θεωρητικό Μέρος.....	4
4.1. Ένταξη.....	4
4.1.1. Ορισμός ένταξης.....	4
4.1.2. Σε τι αναφέρεται η ένταξη.....	5
4.1.3. Χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού προγράμματος ένταξης.....	5
4.1.4. Μορφές ένταξης.....	8
4.1.5. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών.....	9
4.2. Αυτισμός.....	11
4.2.1. Ιστορική αναδρομή.....	11
4.2.2. Θεμελιώδη κριτήρια Kanner.....	11
4.2.3. Ορισμός.....	12
4.2.4. Αιτιολογία Αυτισμού.....	13
4.2.5. Χαρακτηριστικά Αυτισμού.....	13
4.2.6. Συνοδά προβλήματα.....	16
4.2.7. Διάγνωση.....	17
4.2.8. Διαφορική Διάγνωση.....	18
4.2.9. Θεραπευτικά προγράμματα.....	19
4.2.10. Εκπαιδευτικά Προγράμματα.....	21
4.2.11. Η κοινωνική ένταξη των παιδιών με αυτισμό.....	22
4.3. Νοητική Καθυστέρηση.....	24
4.3.1. Ορισμός.....	24
4.3.2. Κριτήρια.....	25
4.3.3. Αιτιολογία Νοητικής Καθυστέρησης.....	25
4.3.4. Χαρακτηριστικά Νοητικής Καθυστέρησης.....	27
4.3.5. Διάγνωση.....	29
4.3.6. Θεραπευτικές προσεγγίσεις.....	30
4.3.7. Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και μαθησιακό περιβάλλον.....	32
4.3.8. Ένταξη των παιδιών με Νοητική Καθυστέρηση.....	33
5. Μεθοδολογία.....	36
5.1. Ερευνητική προσέγγιση.....	36
5.1.1. Μελέτες περίπτωσης.....	38
5.2. Δείγμα.....	40
5.3. Εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	41
5.3.1. Συνεντεύξεις.....	41
5.3.2. Δομημένη συνέντευξη.....	43
5.3.3. Παρατήρηση.....	43
5.3.4. Συστηματική παρατήρηση.....	44
5.3.5. Κοινωνιόγραμμα.....	45
5.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	47
6. Αποτελέσματα.....	50
6.1. Αποτελέσματα κοινωνιογράμματος.....	50
6.1.1. Φάση Α.....	50
6.1.2. Φάση Β.....	55
6.2. Αποτελέσματα παρατήρησης στο διάλειμμα.....	60
6.2.1. Φάση Α.....	60
6.2.2. Φάση Β.....	63
6.3. Αποτελέσματα παρατήρησης στην τάξη.....	66

Δημήτριος

6.4. Αποτελέσματα δομημένης συνέντευξης.....	70
7. Συζήτηση.....	73
8. Επίλογος.....	77
9. Βιβλιογραφία.....	78
9.1. Ελληνική Βιβλιογραφία.....	78
9.2. Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	81
9.3. Ηλεκτρονική Βιβλιογραφία.....	88
10. Παράρτημα.....	89

1. ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τη σχολική και κοινωνική ένταξη δύο παιδιών με ειδικές ανάγκες σε τάξεις συνδιδασκαλίας. Το δείγμα των μαθητών προέρχεται από δύο τάξεις σε σχολεία του Νομού Μαγνησίας και οι μαθητές με ειδικές ανάγκες αντιμετωπίζουν προβλήματα λόγου και αυτισμό αντίστοιχα. Η έρευνα διεξήχθη κατά τη διάρκεια της χρονιάς τόσο μέσα στην κάθε τάξη σε ώρες συνδιδασκαλίας και μη, όσο και στα διαλείμματα. Παρόλο που θα περιμέναμε η ενταξιακή πολιτική που ακολουθήθηκε γι' αυτούς τους μαθητές να έχει θετικά αποτελέσματα στην κοινωνική τους ένταξη, δυστυχώς από την έρευνα δεν προέκυψε κάτι τόσο ενθαρρυντικό. Τα αποτελέσματα μας οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι τα δύο παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορεί γνωστικά να μην υστερούν αισθητά από τους συνομηλίκους τους, όμως κοινωνικά τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν στην αρχή της χρονιάς συνέχισαν να υφίστανται. Οι αλληλεπιδράσεις και οι φιλίες τους σταδιακά μειώθηκαν χωρίς όμως να μειώνεται και η εξάρτησή τους από την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης.

2. Λέξεις - Κλειδιά

Ένταξη, αυτισμός, προβλήματα λόγου, νοητική καθυστέρηση, κοινωνική αλληλεπίδραση, συνδιδασκαλία.

3. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σχολική και κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε τάξεις συνδιδασκαλίας είναι το θέμα με το οποίο επέλεξα να ασχοληθώ στην πτυχιακή μου εργασία. Ποτέ δεν πίστευα ότι η δυσκολίες ενός ενταξιακού προγράμματος προέρχονται από τα προβλήματα των παιδιών, αντίθετα ήμουν πάντα πεπεισμένη ότι η αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος είναι αυτή που οφείλεται για την κοινωνική τους απομόνωση. Ήθελα λοιπόν στα πλαίσια της έρευνάς μου, παρατηρώντας παιδιά με ειδικές ανάγκες, να διαπιστώσω κατά πόσο επωφελούνται, όχι μόνο γνωστικά αλλά και κοινωνικά, από την εφαρμογή της ενταξιακής πολιτικής.

Ο σκοπός της έρευνας είναι να περιγράψει και να αναλύσει την κοινωνική ένταξη δύο παιδιών με ειδικές ανάγκες, ένα με αυτισμό κι ένα με προβλήματα λόγου, στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα σε τάξη με συνδιδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα εστιάζεται σε τρία βασικά ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω. Το πρώτο ερώτημα, για το οποίο δημιουργήθηκαν κοινωνιογράμματα σε δύο φάσεις κατά τη διάρκεια της χρονιάς, αφορούσε τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές τους στις τάξεις της συνδιδασκαλίας. Ταυτόχρονα με τα κοινωνιογράμματα πραγματοποιήθηκαν, επίσης σε δύο φάσεις, παρατηρήσεις στα διαλείμματα και στις ελεύθερες δραστηριότητες με σκοπό να αναδειχθούν οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών με ειδικές ανάγκες τόσο με τους συμμαθητές τους όσο και με τις εκπαιδευτικούς τους. Τέλος, μέσω παρατηρήσεων κατά τη διάρκεια του μαθήματος αλλά και συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν και με τις τέσσερις εκπαιδευτικούς, θέλησα να εντοπίσω τόσο τη μαθησιακή συμπεριφορά των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε ώρες συνδιδασκαλίας και μη, όσο και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γι' αυτή τη συμπεριφορά.

Είναι, λοιπόν, αναμενόμενο η παρούσα εργασία με τα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα, να μην παραλείψει, στο θεωρητικό μέρος, μια βιβλιογραφική αναφορά στην ένταξη. Η ενταξιακή πολιτική είναι το μέσο μέσω του οποίου τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, αλλά και χωρίς, θα δομήσουν εκ νέου ένα σχολείο για όλους. Αμέσως μετά την εκτενή αναφορά στην ένταξη, γίνεται λόγος για δύο αναπηρίες, τον αυτισμό και τη νοητική καθυστέρηση. Η επιλογή αυτών των δύο δεν ήταν τυχαία, καθώς το ένα από τα δύο παιδιά που παρατήρησα κατά τη διάρκεια της χρονιάς είχε αυτισμό, ενώ η νοητική καθυστέρηση συνδέεται αρκετά συχνά με τα προβλήματα λόγου.

Επικεντρώνοντας τώρα την προσοχή μας στο ερευνητικό μέρος της εργασίας, αξίζει να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη ερευνητική προσέγγιση ακολούθησε την πολλαπλή μελέτη περίπτωσης και κυμαίνεται κυρίως στην ποσοτική μεθοδολογία, περιλαμβάνοντας ταυτόχρονα και κάποια ποιοτικά χαρακτηριστικά. Για τη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε ένας από τους πιο διαδεδομένους συνδυασμούς συλλογής δεδομένων τα οποία, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, είναι η

παρατήρηση και η συνέντευξη. Η συστηματική παρατήρηση χρησιμοποιήθηκε κατά τη διάρκεια των διαλειμάτων, των ελεύθερων δραστηριοτήτων αλλά και του μαθήματος με σκοπό να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς τους, καθώς και τη σχολική τους συμπεριφορά σε ώρες συνδιδασκαλίας και μη. Από την άλλη, η δομημένη συνέντευξη πραγματοποιήθηκε με σκοπό να αναδυθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την πορεία και την στάση των μαθητών με ειδικές ανάγκες.

4. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

4.1. Ένταξη

Στις αρχές της δεκαετίας του '90 οι «ειδικές ανάγκες» επαναπροσδιορίστηκαν και ορίστηκαν ως «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», ρίχνοντας με αυτό τον τρόπο το βάρος στην ανικανότητα του σχολείου να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού. Εγκαταλείπεται, λοιπόν, σιγά σιγά η αντίληψη της ανεπάρκειας των μαθητών και η προσοχή επικεντρώνεται στην αποτυχία των αναλυτικών προγραμμάτων, τα οποία δεν πληρούν τις προϋποθέσεις για την ενσωμάτωσή τους. Η επιτυχία και η αποτυχία αποτελούν αναπαραστάσεις κατασκευασμένες από το σχολικό σύστημα, καθώς είναι προϊόντα των διαδικασιών και των μορφών αξιολόγησης του σχολικού συστήματος και των πρακτικών του (Perrenoud, 1997). Το μέσο για την αλλαγή των κοινωνικών δεδομένων θα είναι μια διαδικασία με στόχο τη δημιουργία ενός καλύτερου σχολείου για ανάπηρους και μη μαθητές, στα πλαίσια του οποίου θα γίνεται αποδεκτή η διαφορετικότητα στις αντιλήψεις και τον τρόπο ζωής του κάθε παιδιού (Ζώνιου-Σιδέρη, 1996).

4.1.1. Ορισμός ένταξης

Με τον όρο ένταξη περιγράφεται η κουλτούρα της συμβίωσης και της συνεργασίας «ανάπηρων» και «μη ανάπηρων» ατόμων. Η ένταξη αποτελεί το μέσο, τη διαδικασία όπου τα παιδιά και οι έφηβοι με ή δίχως ειδικές ανάγκες θα δομήσουν από κοινού έναν καινούριο πολιτισμό (Σούλης, 2002).

Ο Ainscow (2005) επισημαίνει πως ο όρος ένταξη αναφέρεται στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά γιατί η διαφορετικότητα στους μαθητές δεν είναι πρόβλημα που χρειάζεται επίλυση, αλλά αποτελεί ευκαιρία εμπλουτισμού της διδασκαλίας. Γι' αυτό αναγνωρίζεται διεθνώς, πως η ενταξιακή εκπαίδευση είναι μια ανασυγκρότηση του εκπαιδευτικού συστήματος που ανταποκρίνεται στη διαφορετικότητα όλων των μαθητών (UNESCO, 2001). Ο όρος «εκπαίδευση για όλους», αναφέρεται από την UNESCO (1994) ως ένας συνεχής αγώνας για τη δημιουργία ενός καλύτερου σχολείου, ενός σχολείου που θα βασίζεται στην αρχή της ισοτιμίας με σκοπό να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στα δικαιώματα και στις ανάγκες

όλων των παιδιών ανεξαρτήτων φύλου, νοητικής ή σωματικής ικανότητας, εθνικότητας, κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, χρώματος του δέρματος ή χρώματος των ματιών. Σε ένα τέτοιο σχολείο η ένταξη δε θεωρείται αυτοσκοπός αλλά το μέσον για δράση και ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρακτικών που θα ξεφεύγουν από τη συνηθισμένη ψυχοπαθολογική θεώρηση των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης.

4.1.2. Σε τι αναφέρεται η ένταξη

Η ένταξη ως έννοια αναφέρεται στις αιτίες, τον τρόπο, το χρόνο, τον τόπο και τα ενδεχόμενα αποτελέσματα της εκπαίδευσης όλων των μαθητών. Προβλέπει την αύξηση της συμμετοχής τους σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης, ενώ ταυτόχρονα ασχολείται με τον προσδιορισμό, την αμφισβήτηση και την απαλλαγή από κάθε θεωρητική ή πρακτική μορφή αποκλεισμού, αφορά δηλαδή την παροχή εκπαίδευσης σε ολόκληρο το μαθητικό πληθυσμό. Πρέπει να σημειωθεί πως η ένταξη δεν σχετίζεται με την αφομοίωση ούτε αγνοεί τις εννοιολογικές και πρακτικές διαφορές μεταξύ των παιδιών με ειδικές ανάγκες και των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών. Είναι δεδομένο πως δεν αποτελεί τον αυτοσκοπό, αλλά το μέσο για να επιτευχθεί ο στόχος «για μια κοινωνία ένταξης» (Barton, 2009). Ο Booth (2000) διατυπώνει την άποψή του λέγοντας πως «η ένταξη αναφέρεται στην αύξηση της συμμετοχής των μαθητών και τον περιορισμό του αποκλεισμού τους από την πολιτιστική ζωή, τα αναλυτικά προγράμματα και την ευρύτερη κοινοτική δραστηριότητα του σχολείου. Περιλαμβάνει την αναδιοργάνωση της πολιτιστικής ζωής, της πολιτικής και πρακτικής του σχολείου, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στην ανομοιογένεια των μαθητών κάποιας δεδομένης περιοχής».

4.1.3. Χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού προγράμματος ένταξης

Η ένταξη ως εκπαιδευτική θεωρία και πρακτική, προϋποθέτει την εθελοντική συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων ομάδων ενός σχολείου: την έγκριση, δηλαδή, και την αποδοχή των αρχών της από τους εκπαιδευτικούς και από τους λοιπούς εργαζομένους, που είτε άμεσα είτε έμμεσα συμμετέχουν στην οργάνωση και τη λειτουργία ενός σχολείου. Για να αποφασίσει κάποιος να εμπλακεί σ' ένα πρόγραμμα ένταξης θα πρέπει να λάβει υπόψη του τρεις θεμελιακές θέσεις: πρώτον, η συμμετοχή σ' ένα τέτοιο πρόγραμμα είναι εθελοντική και όχι επιβεβλημένη, δεύτερον, η

απόφαση για συμμετοχή στην εφαρμογή της ένταξης δεν πρέπει να βασίζεται σε αισθήματα φιλανθρωπίας και οίκτου απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες και τέλος, εφαρμόζεται μόνο κατόπιν της ομόφωνης απόφασης των εμπλεκόμενων πλευρών (Ντεροπούλου - Ντέρου, 2000).

Ένα ενταξιακό πρόγραμμα για να χαρακτηριστεί επιτυχημένο, είναι λογικό, πως θα πρέπει να πληρεί κάποιες προϋποθέσεις και να εμφανίζει μια σειρά από χαρακτηριστικά τα οποία θα αναφερθούν αναλυτικά παρακάτω. Ξεκινώντας από τα αναλυτικά προγράμματα ο Μπουζάκης (2005) τονίζει πως η ανανέωσή τους έχει πολύ περισσότερες πτυχές από την απλή προσθαφαίρεση μαθημάτων και ωρών διδασκαλίας. Το ζητούμενο είναι να αναπτυχθούν οι μαθητές σε πρόσωπα που δέχονται την διαφορετικότητα και την απόκλιση, καθώς επίσης να είναι σε θέση να συνεργάζονται, να επικοινωνούν και να σκέφτονται δημιουργικά. Τα σχολικά εγχειρίδια και το διδακτικό υλικό, κοινά για όλους τους μαθητές, δεν αποτελούν πηγή θεσμικών διακρίσεων, παρ' όλα αυτά η έλλειψη αναφοράς στους ανάπηρους, η αποσιώπηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ αναπήρων και άλλων, η προβολή της ανωτερότητας του υγιούς σώματος και της γλωσσικής επάρκειας, η προώθηση του προτύπου «τέλειος – άριστος» και η διδασκαλία που ως αντίληψη και πρακτική απευθύνεται στο μέσο όρο των μαθητών αποτελούν συνήθως ευνοϊκούς όρους για την ανάπτυξη διακρίσεων (Καραγιάννη, 2000). Ο σχεδιασμός νέων αναλυτικών προγραμμάτων, που θα επικεντρώνονται στη διαφορετική υπόσταση του κάθε παιδιού και όχι στην ομοιογένεια των ηλικιακών ομάδων, αποτελεί αδήριτη ανάγκη για μια επιτυχημένη σχολική ένταξη (Καϊσέρογλου, 2010). Ο σχεδιασμός τους θα πρέπει να τεθεί σε νέες βάσεις και να ληφθούν σοβαρά υπόψη οι απαιτήσεις της κοινωνίας, τα πολιτισμικά αγαθά, τα νέα επιστημονικά δεδομένα, το άτομο και σαφώς, οι ανάγκες του. Το εύρος των νέων αναλυτικών προγραμμάτων θα πρέπει να είναι μεγάλο ώστε ο εκπαιδευτικός να έχει τη δυνατότητα να αλλάξει την πορεία δράσης του και τη διδακτέα ύλη. Εννοείται πως το περιεχόμενο της ύλης θα ισορροπιστεί πλέον ώστε να μην κατηγοριοποιούνται τα μαθήματα σε δευτερεύοντα και βασικά υποβάλλοντας, με αυτό τον τρόπο, τα παιδιά να αντιμετωπίζουν διαφορετικά τη γνώση. Επίσης, είναι απαραίτητο να αποσαφηνιστεί πως η διαφοροποίηση του παιδαγωγικού υλικού και των μεθόδων διδασκαλίας δεν αφορά μόνο τα ανάπηρα παιδιά, αλλά αποτελεί παιδαγωγική στρατηγική η οποία λαμβάνει υπόψη της τη διαφορετικότητα όλων των παιδιών (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000).

Είναι σαφές πως ένα πρόγραμμα ένταξης ούτε αρχίζει ούτε τελειώνει στη λειτουργία του σχολείου. Μια μεγάλη ομάδα που άμεσα εμπλέκεται στην εφαρμογή αυτού του προγράμματος και θεωρείται κεντρικό του στοιχείο είναι η οικογένεια. Η οικογένεια είναι το πρωταρχικό και το πιο ισχυρό σύστημα στο οποίο ανήκει ο άνθρωπος και όλα τα μέλη της επηρεάζονται από την προσωπικότητα, τη συμπεριφορά και την κατάσταση του καθενός από αυτά (Καϊσέρογλου, 2010).

Οι γονείς είναι εκείνοι που μένουν με το παιδί περισσότερες ώρες, συνεπώς γνωρίζουν πολύ καλά τις ανάγκες, τις δυνατότητες και τις προτιμήσεις του. Γι' αυτό ακριβώς είναι σημαντικό να αποδέχονται, να ενισχύουν και να συμμετέχουν ισότιμα με τους εκπαιδευτικούς και τους υπόλοιπους ειδικούς στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000). Από την άλλη μεριά οι γονείς των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών έχουν ανησυχίες για τις συνέπειες από την καθημερινή επαφή των παιδιών τους με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο φόβος τους, απόρροια προκαταλήψεων και στερεοτύπων, εστιάζεται σε ενδεχόμενες αρνητικές επιπτώσεις στην ομαλή γνωστική, γλωσσική και ψυχοσυναισθηματική εξέλιξη των παιδιών τους. Αυτό συμβαίνει γιατί, δυστυχώς, δεν έχουν συνειδητοποιήσει πως το σχολείο είναι κοινός χώρος συνύπαρξης όλων των παιδιών μιας γειτονιάς και δεν καλείται μόνο να εκπληρώσει το σκοπό της ένταξης των παιδιών και των οικογενειών τους στον κοινωνικό περίγυρο, αλλά και να συνδέσει την κοινή αγωγή με την εκπαίδευση. Τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη, ένα σχολείο ένταξης προσφέρει ποιοτική αγωγή και προάγει την αρμονική ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη πάνω από το μέσο όρο του επιπέδου της αγωγής που παρέχει ένα κοινό σχολείο. Η ειλικρινής διάθεση όλων των γονέων για συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς φορείς αποτελεί θεμελιώδη λίθο στη δόμηση της προώθησης και της εφαρμογής των προγραμμάτων ένταξης σε σχολεία (Ντεροπούλου – Ντέρου, 2000).

Ένας άλλος παράγοντας που καθορίζει την επιτυχία του ενταξιακού προγράμματος είναι ο άρτιος σχεδιασμός και προγραμματισμός της διεπιστημονικής ομάδας. Η διεπιστημονική ομάδα οφείλει να είναι ευέλικτη και να κάνει επιλογές σύμφωνες με τις ανάγκες του προγράμματος. Η συνεργασία και η ανταλλαγή πληροφοριών είναι πολύ σημαντική και πρέπει να γίνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα. Αυτό προϋποθέτει ότι τα μέλη της ομάδας δεν περιορίζονται στον ατομικό τους ρόλο, αλλά συνεργάζονται ουσιαστικά (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000). Η συστηματική παρέμβαση σ' όλους τους τομείς όπου το παιδί έχει ανάγκη υποστήριξης αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό της επιτυχημένης υλοποίησης των σχεδιαζόμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και αυτό θα επιτευχθεί μόνο εφόσον είναι διακριτοί και σαφώς ορισμένοι οι ρόλοι, κοινώς αποδεκτοί οι στόχοι και το πλάνο εργασίας και εποικοδομητική η επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας (Γεωργουλά, 2007).

Αδιαμφισβήτητα, η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί με τη σειρά της εξαιρετικά σημαντικό στοιχείο των προγραμμάτων ένταξης. Αυτή τους η εκπαίδευση δεν έχει αποκλειστικό στόχο την εκμάθηση νέων δεξιοτήτων και γνώσεων, αλλά την παροχή της δυνατότητας στους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν αποτελεσματικά τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους, με στόχο τη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος και τη διαφοροποίηση του ανάλογα με τις ανάγκες της ομάδας (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000). Άλλωστε είναι γεγονός πως οι τρόποι με τους

οποίους οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν την τάξη τους, παίρνουν αποφάσεις, ορίζουν τη σχέση τους με τους μαθητές και υιοθετούν συγκεκριμένες θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές αποτελούν παράγοντες οι οποίοι μπορούν να υποστηρίξουν τη διαδικασία της ένταξης με επιτυχία (Barton, 2004). Είναι αναγκαίο να αποβάλουν πλέον τις υπάρχουσες πεποιθήσεις και παραδοχές που σχετίζονται με την προέλευση και τη φύση των εκπαιδευτικών δυσκολιών και να αποδεχτούν τις εναλλακτικές απόψεις που στοχεύουν στη δημιουργία συνθηκών ικανών να διευκολύνουν και να υποστηρίξουν τη μάθηση όλων των παιδιών (Ζώνιου – Σιδέρη, 1996).

Τέλος, δε θα μπορούσε να παραλειφθεί η συνεχής αξιολόγηση που απαιτείται για τη βελτίωση του ενταξιακού προγράμματος και για τον περιορισμό των αρνητικών του στοιχείων. Το πρόγραμμα ένταξης πρέπει να αξιολογείται συνεχώς και σε πολλά επίπεδα με στόχο την ανατροφοδότηση του παρεχόμενου έργου, την επαναξιολόγηση και επαναπροσδιορισμό του συνολικού εκπαιδευτικού προγράμματος, της φιλοσοφίας του και των επιμέρους στρατηγικών υλοποίησής του (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000).

4.1.4. Μορφές ένταξης

Κάθε παιδί πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μοναδικότητα, με προσοχή και σεβασμό στις ικανότητες και τις ειδικές εκπαιδευτικές του ανάγκες. Θεμέλιο της παιδαγωγικής αποτελεί ο προσανατολισμός με βάση την προσωπικότητα και όχι τις ελλείψεις της. Ένα σωστά οργανωμένο γενικό σχολείο μπορεί να αντιμετωπίσει τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων ένταξης, δηλαδή την εφαρμογή της αρχής της ατομικότητας, σύμφωνα με την οποία ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα πρέπει να αναγνωρίζει, να σέβεται και να προσαρμόζεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή (Δημητρόπουλος, 2000). Για την επιλογή της κατάλληλης μορφής ένταξης λαμβάνονται σοβαρά υπόψη τα ακόλουθα κριτήρια: το παιδί, το σχολείο, το προσωπικό του σχολείου και οι υποστηρικτικές υπηρεσίες (Χρηστάκης, 2004).

Στην επιτυχία της ένταξης αποφασιστικό ρόλο διαδραματίζει η διδακτική διαφοροποίηση, βάσει όχι μόνο των επιδόσεων, αλλά και των κριτηρίων που αφορούν στο μάθημα, δηλαδή των στόχων, των μεθόδων, των μέσων και των τρόπων μάθησης. Σύμφωνα με τον Meister (2004) οι μορφές που μπορεί να πάρει η ένταξη είναι οι εξής:

1) Το ανάπηρο παιδί βρίσκεται στην γενική τάξη χωρίς να παρέχεται ή να απαιτείται επιπλέον φροντίδα από ειδικό παιδαγωγό.

- 2) Σε περιπτώσεις ακουστικής, οπτικής ή κινητικής αναπηρίας το παιδί βρίσκεται στην γενική τάξη υποστηριζόμενο από κάποιο πρόγραμμα φροντίδας.
- 3) Παρουσία σε γενική τάξη με προσωρινό βοηθητικό μάθημα.
- 4) Παρουσία σε γενική τάξη με «περιοδεύοντα» εκπαιδευτικό. Αυτή η μορφή ένταξης έγινε πράξη σε μεγάλο βαθμό σε συγκεκριμένα κράτη.
- 5) Περιστασιακά, υπάρχουν τάξεις που διαθέτουν χώρο πόρων, δηλαδή έναν επιπλέον χώρο όπου παρέχεται τακτικά υποστήριξη.
- 6) Τμήμα ένταξης με σύστημα διπλής διδασκαλίας.
- 7) Συνεργατική ειδική τάξη στο γενικό σχολείο.
- 8) Ξεχωριστή ειδική τάξη στο γενικό σχολείο.
- 9) Συνεργατικό ειδικό σχολείο.
- 10) Ειδικό σχολείο στο οποίο φοιτούν και μη ανάπηροι μαθητές.

4.1.5. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών

Η ένταξη επιφέρει ριζική αλλαγή πολιτικής και οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στο επίκεντρο κάθε εκπαιδευτικής εφαρμογής. Κάποιες μελέτες κατέγραψαν θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη, οι περισσότερες όμως κατέδειξαν ουδέτερες ή ακόμη και αρνητικές. Το συμπέρασμα στο οποίο συχνά καταλήγουν οι ερευνητές είναι ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετικές στάσεις απέναντι στη γενικότερη φιλοσοφία της ένταξης, αλλά ταυτόχρονα σοβαρές αναστολές για την εφαρμογή της στην πράξη. Επομένως, η επιφυλακτική στάση των εκπαιδευτικών δεν οφείλεται στην ιδεολογική και θεωρητική τους αντίθεση με την ένταξη, αλλά αντικατοπτρίζει τη συχνά δύσκολη πραγματικότητα των συνθηκών που επικρατούν στην τάξη τους (Scruggs & Mastropieri, 1996).

Είναι γεγονός πως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών είναι το είδος της αναπηρίας και ο βαθμός δυσκολιών του μαθητή (Forlin, Douglas & Hattie, 1996). Οι εκπαιδευτικοί, δυστυχώς, δύσκολα πιστεύουν στην ένταξη όλων των παιδιών με ειδικές ανάγκες και στην πλήρη κατάργηση των ειδικών σχολείων. Εμφανίζονται να αποδέχονται συχνότερα τα παιδιά με σωματικές αναπηρίες και με εκπαιδευτικές δυσκολίες ελαφριάς μορφής, καθώς πιστεύουν πως δε θα παρακωλύσουν την ομαλή λειτουργία της τάξης,

παρά τους μαθητές με βαριά νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακές δυσλειτουργίες και διαταραχές της συμπεριφοράς (Ward et al., 1994).

Ένα άλλο γεγονός που συμβάλει καθοριστικά στη δημιουργία θετικών ή αρνητικών στάσεων είναι το σχολικό περιβάλλον και ο βαθμός υποστήριξης που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από αυτό. Αν ο διευθυντής του σχολείου στηρίζει τον εκπαιδευτικό, υπάρχει ποιότητα συνεργασίας μεταξύ του διδακτικού προσωπικού, παρέχεται ποικιλία υλικών και μέσων υποστήριξης και είναι ενεργή η παρουσία κάποιου ειδικού επιστημονικού προσωπικού τότε, διαμορφώνονται θετικές στάσεις για την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες, μειώνεται το άγχος και ενδυναμώνεται η αυτοπεποίθηση για τις διδακτικές τους ικανότητες (Avramidis & Norwich, 2002).

Μεγάλος αριθμός ερευνών που επικεντρώθηκαν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών κατέδειξαν πως η εμπειρία που αποκτούν από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα συνεκπαίδευσης συμβάλει αποφασιστικά στη διαμόρφωση θετικών στάσεων (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000). Οι αρνητικές ή ουδέτερες στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη μεταβάλλονται με το πέρασμα του χρόνου ως αποτέλεσμα των βιωμάτων και των γνώσεων που αποκτούν από την υλοποίηση της ένταξης στην τάξη (Campbell, Gilmore & Guskelly, 2003). Μάλιστα, η μεταβολή των στάσεων είναι ακόμη μεγαλύτερη όταν η εφαρμογή της ένταξης συνοδεύεται από την παροχή προγραμμάτων επιμόρφωσης σε θέματα ειδικής αγωγής. Η συμμετοχή σε τέτοια προγράμματα οδηγεί στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων αναφορικά με την αντιμετώπιση των μαθησιακών αναγκών των παιδιών με δυσκολίες και αναπηρίες και κατ' επέκταση στην εκδήλωση θετικών στάσεων και συναισθημάτων σχετικά με την ένταξη (Dickens – Smith, 1995) Βέβαια, έχουν αναφερθεί και περιπτώσεις όπου η συμμετοχή σε προγράμματα μετεκπαίδευσης δεν οδήγησε στη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στην ένταξη. Αυτό το απροσδόκητο αποτέλεσμα μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι τα παραδοσιακά προγράμματα δεν αμφισβητούν την κυρίαρχη αντίληψη στον χώρο της εκπαίδευσης: να θεωρούνται τα παιδιά με μαθησιακές ανάγκες ως «ειδικά παιδιά» που πρέπει να διδάχονται με ειδικές μεθόδους από ειδικούς παιδαγωγούς (Campbell et al., 2003).

Καθίσταται σαφές ότι όσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί καταρτίζονται σε θέματα ειδικής παιδαγωγικής, μέσω της συμμετοχής τους σε προγράμματα επιμόρφωσης, τόσο μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση αποκτούν για το εκπαιδευτικό τους έργο. Αναμφίβολα όσοι έχουν υψηλή κατάρτιση και αυτοπεποίθηση στις επαγγελματικές τους ικανότητες, είναι περισσότερο πρόθυμοι να υπηρετήσουν πρακτικές συνεκπαίδευσης. Όταν, όμως, νιώθουν ανεπαρκείς να ανταποκριθούν στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών, τότε θεωρούν ότι η ένταξη αποτελεί μια κατάσταση πέραν των δυνατοτήτων τους και καταβάλλονται από άγχος και νευρικότητα (Σούλης, 2008).

4.2. Αυτισμός

Μία από τις πλέον αιγιματικές μορφές αναπτυξιακών διαταραχών είναι οι διαταραχές του αυτιστικού φάσματος, αφού τα αίτια τους εξακολουθούν να παραμένουν άγνωστα και τα συμπτώματα που εκδηλώνονται διαφέρουν κατά πολύ από άτομο σε άτομο (Καλύβα, 2005).

4.2.1. Ιστορική αναδρομή

Παρά το γεγονός ότι ο όρος αυτισμός και αυτιστικός χρησιμοποιήθηκαν πρώτη φορά από τον ψυχίατρο Eugen Bleuler το 1911, πρωτοπόροι στην περιγραφή μιας διαταραχής, ανεξάρτητης από τη σχιζοφρένεια, θεωρούνται ο Leo Kanner και ο Hans Asperger. Το 1943 δημοσιεύτηκε στο περιοδικό *Nervous Child* η εργασία του Kanner με τίτλο «Διαταραχές Συναισθηματικής Επαφής του Αυτιστικού Παιδιού», μια εργασία που στάθηκε ορόσημο και σημείο αναφοράς για όλους όσους προχώρησαν στην έρευνα γύρω από τον αυτισμό. Αξίζει να σημειωθεί πως τόσο ο Kanner όσο και ο Asperger επεσήμαναν τη διάκριση του αυτισμού από τη σχιζοφρένεια τονίζοντας τρία βασικά γνωρίσματα της διαταραχής που μελετούσαν. Πρώτον, παρατηρείται βελτίωση των ασθενών περισσότερο απ' ό,τι η χειροτέρευση, δεύτερον δεν εμφανίζονται παραισθήσεις και τέλος, τα παιδιά με αυτισμό φάνηκαν να αποκλίνουν από το «φυσιολογικό» από τα πρώιμα χρόνια της ζωής τους και δεν έδειχναν κάποια απώλεια ικανότητας ύστερα από μια αρχική ομαλή λειτουργία (Παπακωνσταντίνου, 2001).

4.2.2. Θεμελιώδη κριτήρια Kanner

Στο κλασικό του σύγγραμμα ο Kanner (1943) περιέγραψε τα τρία βασικά χαρακτηριστικά του πρώιμου βρεφικού αυτισμού. Το πρώτο που τόνισε είναι η ακραία κοινωνική απομόνωση και μια αδυναμία ανάπτυξης σχέσεων με τους ανθρώπους. Ένα παιδί με σοβαρό αυτισμό δε θα αντιμετωπίσει κάποιον ως πρόσωπο, αλλά στην καλύτερη περίπτωση ως αντικείμενο, αφού, για παράδειγμα, αν θελήσει να ανοίξει μια πόρτα θα πάρει το χέρι κάποιου (παρά θα τον πιάσει) και θα το φέρει σε επαφή με το χερούλι της πόρτας. Το δεύτερο χαρακτηριστικό του αυτισμού είναι μια παθολογική ανάγκη για ομοιότητα, μια ανάγκη που βρίσκει εφαρμογή τόσο στην ίδια τη συμπεριφορά του παιδιού όσο και στο περιβάλλον του. Στις δραστηριότητες του παιδιού

παρατηρούμε συνήθως στερεοτυπικές, απλές, επαναλαμβανόμενες κινήσεις όπως π.χ. να κάθεται στο πάτωμα και να λικνίζεται πίσω-μπρος ή να τρέχει πάνω-κάτω στο διάδρομο. Κάποιες φορές όμως οι δραστηριότητες μπορεί να μοιάζουν και με περίπλοκες τελετουργίες αφού το παιδί επαναλαμβάνει μια σειρά από ενέργειες οι οποίες πιθανότατα να μη συνδέονται μεταξύ τους. Αυτή η ανάγκη για ομοιότητα είναι φανερή και στο περιβάλλον και αποδεικνύεται όχι μόνο με την ακαμψία της συμπεριφοράς του παιδιού αλλά επίσης και με την οργή και τον πανικό του όταν γίνονται προσπάθειες για αλλαγή ακόμη και με ήπιο τρόπο, όπως π.χ. παροχή διαφορετικής τροφής ή μετακίνηση της καρέκλας σε άλλο σημείο του δωματίου. Το τρίτο χαρακτηριστικό είναι η αλαλία ή η μη επικοινωνιακή ομιλία (Wener & Kerig, 2008). Η πρώτη θα διαρκέσει μια ζωή για το 50% του πληθυσμού (Klinger & Dawson, 1996). Όσο για τη μη επικοινωνιακή ομιλία μπορεί να περιλαμβάνει την ηχολαλία (την ακριβή επανάληψη λέξεων και φράσεων που έχουν ειπωθεί από άλλους), τη χρήση φράσεων ή προτάσεων άσχετων με την τρέχουσα δραστηριότητα (ενώ πατάει επανειλημμένα το καζανάκι, ένα παιδί με αυτισμό μπορεί να φωνάζει «Τα χάμπουργκερ βρίσκονται στο ψυγείο»), την ακραία κυριολεξία (να συνδέσει τη λέξη «Παρακαλώ» με το μπισκότο και να τη χρησιμοποιεί μόνο όταν θέλει να φάει μπισκότο) και τη δυσκολία χρήσης της προσωπικής αντωνυμίας στο πρώτο πρόσωπο, με το παιδί να αναφέρεται κατά κανόνα στον εαυτό του με το όνομά του (για παράδειγμα «ο Τζακ θέλει να βγει έξω») ή τη χρήση του «εσύ» αντί του «εγώ» («Εσύ θέλεις να βγεις έξω») (Lee, Hobson & Chiat, 1994).

4.2.3. Ορισμός

Αυτά τα τρία θεμελιώδη κριτήρια του Kanner έχουν αντέξει στη δοκιμασία του χρόνου κι έτσι μπορούμε να πούμε πως ο αυτισμός ορίζεται ως «μια διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή που αποτελείται από μια ή περισσότερες συγκεκριμένες ανωμαλίες. Οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές χαρακτηρίζονται από σοβαρή και διάχυτη βλάβη σε αρκετούς αναπτυξιακούς τομείς, όπως στις δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης, στις δεξιότητες επικοινωνίας ή στην παρουσία στερεοτυπικής συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων» (Καλύβα, 2005).

Σύμφωνα με τον Reber (1985) ο όρος «αυτισμός» προέρχεται από την ελληνική λέξη «εαυτός» και υποδηλώνει την ασυνήθιστη κατάσταση κατά την οποία το άτομο βρίσκεται «εγκλωβισμένο» στον εαυτό του.

4.2.4. Αιτιολογία Αυτισμού

Η πεποίθηση, που για χρόνια κυριαρχούσε στους επιστημονικούς κόλπους, ότι η αιτιολογία του αυτισμού δεν είναι καθαρά οργανική αλλά αποδίδεται και στη μειωμένη και παγερή στάση της μητέρας απέναντι στο παιδί, έχει καταρριφθεί και δεν είναι πλέον αποδεκτή (Frith, 1990). Η δημοφιλής για χρόνια φράση «μητέρα-ψυγείο» αποδείχθηκε, τελικά, σκληρός και αβάσιμος χαρακτηρισμός (Wener & Kerig, 2008). Μελέτες που επικεντρώθηκαν στις οικογένειες των αυτιστικών παιδιών έχουν δείξει πως οι γενετικοί παράγοντες παίζουν καθοριστικό ρόλο στην αιτιολογία της διαταραχής. (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2006). Μία ακόμη παράμετρος που προκάλεσε ιδιαίτερα το ερευνητικό ενδιαφέρον είναι η κληρονομικότητα, καθώς τα αδέρφια των παιδιών με αυτισμό έχουν 3% περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν και τα ίδια τη διαταραχή (Καλύβα, 2005). Πλέον η άποψη που κυριαρχεί και είναι ευρέως αποδεκτή είναι πως ο αυτισμός είναι μια διαταραχή οργανικής αιτιολογίας και μάλιστα πολυπαραγοντικής, η οποία δε συνδέεται μόνο με ένα γονίδιο αλλά είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης πολλών διαφορετικών γονιδίων των οποίων ο αριθμός μπορεί να αγγίζει τα δέκα (Bailey, Phillips & Rutter, 1996).

4.2.5. Χαρακτηριστικά Αυτισμού

Την τελευταία δεκαετία έρευνες έχουν καταγράψει εντυπωσιακή αύξηση του αυτισμού, η οποία οφείλεται στη βελτίωση των διαγνωστικών κριτηρίων και στην έγκαιρη ανίχνευσή του (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2006). Επίσης, διευρύνθηκε κατά πολύ το φάσμα του ώστε να συμπεριλαμβάνει ακόμη και αυτούς με σύνδρομο Asperger και υψηλή λειτουργικότητα (Volkmar, Tuchman, Teplin, Stone, Rogers, Rapin, Prizant, Minshew, Levy, Kallen, Johnson, Gravel, Gordon, Dawson, Cook, Baranek, Accardo, Filipek, 1999 Stone, Ousley, Yoder, Hogan, Hepburn, 1999). Με τη διαταραχή του αυτισμού διαγιγνώσκονται περισσότερα αγόρια παρά κορίτσια με τις αναλογίες να κυμαίνονται από 2,6:1 έως 5,7:1, ποσοστά που συμπεριλαμβάνουν όλες τις κοινωνικές τάξεις (Gillberg, 1990).

Το γεγονός ο,τι το φάσμα του αυτισμού είναι ευρύ και τα διάφορα συμπτώματα εκδηλώνονται με διαφορετικό τρόπο στην κάθε περίπτωση, δε σημαίνει πως δεν υπάρχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά αυτής της διαταραχής. Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη αναγνωρίζεται ως από τα πιο σημαντικά και αντιπροσωπευτικά στοιχεία της συμπεριφοράς των αυτιστικών παιδιών. «Αναλυτικότερα, τα παιδιά με αυτισμό από μικρή ηλικία παρουσιάζουν έλλειψη κοινωνικής και συναισθηματικής αμοιβαιότητας, η οποία εκδηλώνεται με απουσία συγχρονισμένης βλεμματικής επαφής με τους άλλους, απουσία ενδιαφέροντος για το πρόσωπο των άλλων, αδυναμία κατανόησης των εκφράσεων του προσώπου και των συναισθημάτων των άλλων, περιορισμένο ενδιαφέρον για

φυσική επαφή με τους γονείς, φτωχή μίμηση, κατανόηση και χρήση εκφραστικών χειρονομιών» (Μαυροπούλου, 2011.). Σε γενικές γραμμές τα αυτιστικά παιδιά έχουν σοβαρές δυσκολίες στη διαμόρφωση συναισθηματικών σχέσεων ακόμη και με άτομα του οικείου τους περιβάλλοντος, καθώς η προσοχή τους επικεντρώνεται σε μεμονωμένα χαρακτηριστικά του προσώπου και όχι στο ανθρώπινο πρόσωπο συνολικά. Έρευνες για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη έχουν δείξει πως το ποσοστό των παιδιών που αναπτύσσουν ασφαλή δεσμό με τους γονείς τους κυμαίνεται μεταξύ 40-50%. Στο γεγονός αυτό οφείλεται η δημιουργία έντονων συναισθημάτων απογοήτευσης, ματαίωσης αλλά και μοναξιάς που βιώνουν αυτά τα παιδιά (Capps, Sigman & Mundy, 1989). Η κοινωνική απομόνωση των αυτιστικών παιδιών καθιστά δύσκολη την επιτυχημένη αλληλεπίδραση με άλλα άτομα του περιβάλλοντός τους, καθώς η μειωμένη εκφραστικότητά τους εμποδίζει τους άλλους να τα προσεγγίσουν (Wener & Kerig, 2008). Δεν είναι τυχαίο ότι γονείς αυτιστικών παιδιών αναφέρουν σχόλια όπως «Είναι πιο χαρούμενος όταν τον αφήνουμε μόνο του» και «Ούτε καν γύρισε να κοιτάξει τη νεογέννητη αδερφή του» (Frith, 1990). Η τάση των παιδιών αυτών να αποφεύγουν συνειδητά να κοιτάζουν τους άλλους στα μάτια δυσκολεύει και τη σύναψη σχέσεων με συνομηλίκους τους και γι' αυτό συχνά πέφτουν θύματα βιαιότητας από αυτούς (Murray-Slutsky & Paris, 2000).

Πέρα όμως από την κοινωνικοσυναισθηματική έλλειψη, η καθυστερημένη και γεμάτη ιδιαιτερότητες επικοινωνιακή ομιλία μέχρι τα 5 πρώτα χρόνια της ζωής τους αποτελεί ασφαλή δείκτη για την πρόβλεψη της ύπαρξης του αυτισμού (Garfin & Lord, 1986). Το 50% των αυτιστικών παιδιών δεν αναπτύσσει σχεδόν καθόλου λόγο, αλλά δεν είναι αυτό που αποτελεί το κύριο χαρακτηριστικό της διαταραχής (Rutter, 1978). Η προσοχή μας επικεντρώνεται στη γεμάτη ιδιομορφίες ομιλία τους που δεν χρησιμοποιείται από τους ίδιους για την επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση με τους γύρω τους, αλλά μάλλον για την προσπάθεια να αποσπάσουν την προσοχή για θέματα και αντικείμενα του δικού τους ενδιαφέροντος. Τα στοιχεία της ομιλίας που περιέγραψε ο Kanner αποτελούν κύριο στοιχείο της αυτιστικής συμπεριφοράς, καθώς αυτά τα παιδιά επιμένουν να μιλάνε για πράγματα άσχετα και χωρίς νόημα μέσα στη συζήτηση ακόμη κι αν αυτό δεν ενδιαφέρει κανέναν. Επίσης, η εναλλαγή από το ένα θέμα στο άλλο χωρίς να ληφθεί υπόψη τι συζητούν οι συνομιλητές είναι συχνό φαινόμενο που οφείλεται στο ότι τα αυτιστικά παιδιά δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν τις προθέσεις του άλλου σε μια συζήτηση, αλλά εμμένουν στις εμφανείς και επιφανειακές ενδείξεις της συζήτησης (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2006). Όσο για την ανάπτυξη της ομιλίας τους, ακολουθείται μια αργή αλλά σταθερή πορεία των συντακτικών, μορφολογικών και γραμματικών στοιχείων της γλώσσας, αλλά το πρόβλημα εμφανίζεται στην πραγματολογική λειτουργία της, δηλαδή στην αδυναμία τους να χρησιμοποιήσουν το λόγο ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται. Παρατηρούμε

πως η διαταραχή στην επικοινωνία προσδιορίζεται ως αποσύνδεση της δομής της γλώσσας από τη χρήση της (Tager-Flusberg, 1997).

Ορθά θα μπορούσε να προβλέψει κανείς ότι η ύπαρξη μιας τόσο σοβαρής και εκτεταμένης διαταραχής που εμφανίζεται τόσο νωρίς στη ζωή θα έχει δυσοίωνες συνέπειες για τη μελλοντική νοητική ανάπτυξη. Το 60% των παιδιών με αυτισμό θα είναι στην ενήλικη ζωή τους ολοκληρωτικά εξαρτημένα, ενώ μόνο το 5-15% θα κατορθώσουν να έχουν μια ικανοποιητική κοινωνική και εργασιακή προσαρμογή (Lotter, 1978). Η νοημοσύνη, της οποίας ο δείκτης σταθεροποιείται γύρω στην ηλικία των 5 ετών, αποτελεί ισχυρό προγνωστικό παράγοντα για τις μετέπειτα επιδόσεις του ατόμου (DeMyer, Barton, Alpern, Kimberlin, Alen, Yang & Steele, 1974). Η «θεωρία του νου» υποστηρίζει για τα αυτιστικά παιδιά πως δεν είναι ικανά να αντιληφθούν ότι οι άλλοι άνθρωποι έχουν ιδέες, επιθυμίες και προθέσεις διαφορετικές από τις δικές τους. Η ενσυναίσθησή τους δεν είναι καθόλου ανεπτυγμένη και γι' αυτό δυσκολεύονται να μπουν στη θέση του άλλου και να κατανοήσουν στοιχεία της προσωπικότητάς του για τα οποία υπάρχουν μόνο ενδείξεις. Δυσκολεύονται να καταλάβουν τι ξέρει και τι δεν ξέρει ο συνομιλητής τους, έτσι δεν μπορούν να προσαρμόσουν και τα ίδια τη συμπεριφορά τους ανάλογα (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2006). Τα αυτιστικά παιδιά δυσκολεύονται να θέσουν στόχους και να σχεδιάσουν ή να παρακολουθήσουν μια ενέργεια γιατί αδυνατούν να εστιάσουν την προσοχή τους στην ολιστική επεξεργασία ερεθισμάτων (Hill, 2004a, 2004b, Russel, 1997).

Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό που έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον των ειδικών είναι τα εξαιρετικά ταλέντα ή «νησίδες» δεξιοτήτων, όπως αλλιώς ονομάζονται και αφορούν τομείς όπως: μαθηματικά, μουσική και ζωγραφική (Frith, 2003, Harpe & Frith, 2010, Hermelin, 2001). Αυτά τα φυσικά χαρίσματα δεν αφορούν όλα τα αυτιστικά παιδιά, αλλά παρατηρούνται σε ποσοστό 10% (Treffert, 2010). Σ' αυτές τις σπάνιες ικανότητες που απέχουν πολύ από αντίστοιχες ικανότητες «φυσιολογικών» συνομήλικων παιδιών έχουν δοθεί διάφορες ερμηνείες (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2006). Η μία τοποθετεί τη βάση της στην τάση των αυτιστικών παιδιών να προσλαμβάνουν τμηματικά τις πληροφορίες και να μην τις αντιλαμβάνονται ως σύνολο, κάτι που διευκολύνει τις επιδόσεις τους στους τομείς που αναφέρθηκαν παραπάνω. Η άλλη προσέγγιση υποστηρίζει τη φωτογραφική μνήμη τους τονίζοντας ότι τα παιδιά αυτά απομνημονεύουν πληροφορίες με τον τρόπο που τις καταγράφει μια κάμερα, δηλαδή σκέφτονται περισσότερο με εικόνες και λιγότερο με αφηρημένες έννοιες (Hurlbert, Harpe & Frith, 1994). Σε κάθε περίπτωση όμως αυτές οι ξεχωριστές ικανότητες δε μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά στην καθημερινή τους ζωή και κατ' επέκταση δε βελτιώνουν ούτε την προσαρμογή τους στο περιβάλλον ούτε την επικοινωνία τους με τους άλλους (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2006).

Ίσως το πιο αναγνωρίσιμο χαρακτηριστικό του αυτισμού, από το ευρύ κοινό, είναι οι

στερεοτυπικές κινήσεις ή δραστηριότητες αυτών των παιδιών. «Η συχνότητα των στερεοτυπικών συμπεριφορών και το είδος των επαναλαμβανόμενων δραστηριοτήτων και των εμμονών παρουσιάζουν μεγάλη ανομοιογένεια και συνδέονται με το γνωστικό επίπεδο των παιδιών» (Μαυροπούλου, 2011). Όσο πιο υψηλή είναι η νοημοσύνη των αυτιστικών παιδιών τόσο πιο σύνθετα παρουσιάζονται τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα, όπως για παράδειγμα η συνεχής τακτοποίηση ορισμένων αντικειμένων και η ίδια αλληλουχία κατά την εκτέλεση ορισμένων δραστηριοτήτων. Αυτό σημαίνει πως οποιαδήποτε αλλαγή στις δραστηριότητες ή στο περιβάλλον δεν γίνεται δεκτή από τα παιδιά και προκαλεί το θυμό και την οργή τους. Υποστηρίζεται πως αυτές οι στερεοτυπικές συμπεριφορές λειτουργούν σαν προστατευτική ασπίδα για τα ίδια, καθώς με αυτό τον τρόπο μειώνεται η ένταση και η αγωνία που νιώθουν μπροστά σε απρόβλεπτες καταστάσεις (Klinger & Dawson, 1995). Από την άλλη μεριά όμως, η τάση τους να μην αλλάζουν τις συνήθειες και τις δραστηριότητες τους λειτουργεί σαν τροχοπέδη στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας τους. Η έλλειψη ευελιξίας στη σκέψη των παιδιών έχει αρνητικές συνέπειες στη δημιουργική ενασχόληση με εργασίες στο σχολείο αλλά και στην κοινωνική τους προσαρμογή (Μαυροπούλου, 2011). Ένα άλλο στοιχείο της σκέψης τους είναι η «οπτική σκέψη» που αναφέρεται στην τάση των παιδιών να αποδίδουν καλύτερα σε μη λεκτικά, οπτικο-χωρικά έργα απ' ό,τι στα λεκτικά (Klinger & Dawson, 1996).

4.2.6. Συνοδά προβλήματα

Ο αυτισμός χαρακτηρίζεται ως μια διάχυτη διαταραχή γιατί με αυτό τον τρόπο τονίζεται η εμφάνιση προβλημάτων σε όλους σχεδόν τους βασικούς τομείς εξέλιξης: τον γνωσιακό, τον συναισθηματικό και τον κοινωνικό, μη θίγοντας συνήθως ιδιαίτερα τον κινητικό. Ο χαρακτηρισμός «διάχυτη» αποστασιοποιεί τον αυτισμό από τις εξειδικευμένες δυσκολίες λόγου και μάθησης στις οποίες παρατηρούνται δυσκολίες στον γνωσιακό κυρίως τομέα παρόλου που κι αυτές μπορεί να συνοδεύονται από επιπτώσεις στη συμπεριφορά και στην ψυχοκοινωνική λειτουργία (ΥΠΔΒΜΘ). Σύμφωνα με τον Donnellan και τους συνεργάτες του (1984) η αυξημένη αυτοκαταστροφική συμπεριφορά που συνήθως εμφανίζουν τα αυτιστικά παιδιά όταν βρίσκονται σε κατάσταση αμηχανίας και έντασης, οφείλεται στην έλλειψη λεκτικών μέσων για την έκφραση των συναισθημάτων τους. Ωστόσο, οι Bartak και Rutter (1976) αναφέρουν πως αυτή η συμπεριφορά εμφανίζεται κυρίως στα παιδιά με αυτισμό και νοητική καθυστέρηση και πιθανότατα να συνδέεται περισσότερο με την καθυστέρηση παρά με τον αυτισμό. Άλλο συνοδό πρόβλημα είναι οι διαταραχές στο φαγητό και στον ύπνο. Γονείς συχνά αναφέρουν πως τα παιδιά τους ξυπνούν πιο νωρίς από όλους και συχνά υιοθετούν και παράξενες διατροφικές συνήθειες. Επίσης, εκδηλώνουν

έντονες φοβικές αντιδράσεις, οι οποίες όπως επισημαίνει ο Ornitz (1989) είναι αποτέλεσμα της δυσκολίας των παιδιών να συνδυάσουν και να οργανώσουν τις διάφορες πληροφορίες που προέρχονται από διαφορετικές αισθήσεις. Τέλος, τα αυτιστικά παιδιά εμφανίζουν συχνά συμπτώματα υπερκινητικότητας και διαταραχής προσοχής (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2006) αλλά και ένα ποσοστό 20-30% επιληψία, η οποία κάνει την εμφάνισή της στο τέλος της εφηβείας (Bailey et al., 1996).

4.2.7. Διάγνωση

Αναμφίβολα η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση των γονέων, πλέον, συνδέεται άμεσα με την έγκαιρη διάγνωση του αυτισμού και αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη μετέπειτα εξέλιξη του παιδιού (Waterhouse, 2000). Από τον πρώτο κιόλας χρόνο της ζωής του αυτιστικού παιδιού, υπάρχουν ενδείξεις για παρέκκλιση από την τυπική ανάπτυξη. Οι γονείς, βλέποντας την καθυστέρηση, κυρίως, στην γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού τους, κάτι για το οποίο ανησυχούν πιο πολύ από κάθε άλλο στοιχείο της συμπεριφοράς του, αρχίζουν να υποψιάζονται την ύπαρξη πιθανού προβλήματος. Αυτός είναι και ο λόγος που η συνηθέστερη ηλικία παραπομπής του παιδιού στον ειδικό είναι μεταξύ 2,5-5 ετών (Ornitz et al., 1977). Η μικρή αυτή ηλικία δυσκολεύει αρκετά τη διάγνωση καθώς το μόνο μέσο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί είναι η παρατήρηση της συμπεριφοράς του παιδιού και η συλλογή πολύτιμων πληροφοριών από γονείς και εκπαιδευτικούς για συνήθειες και ενέργειές της καθημερινής του ζωής (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2006). Παρόλο που τα χαρακτηριστικά του αυτισμού μπορεί να μην εκδηλωθούν σε έντονο βαθμό πριν την ηλικία των τριών, επιστήμονες υποστηρίζουν πως η διάγνωση μπορεί να γίνει ήδη από τους πρώτους δώδεκα μήνες (Baranek, 1999a; Teitelbaum, Teitelbaim, Nye, Fryman & Maurer, 1998). Για να μιλάμε όμως για μια έγκυρη διάγνωση στον αυτισμό πρέπει να προσέξουμε και να αναλύσουμε το αναπτυξιακό ιστορικό του παιδιού σε οποιαδήποτε ηλικία κι αν γίνει η παραπομπή γιατί οι διαφορές που εμφανίζονται από άτομο σε άτομο είναι μεγάλες και ποικίλες (ΥΠΔΒΜΘ). Ο Stone (1997) ανέφερε μια σειρά από συμπεριφορές οι οποίες χαρακτηρίζουν τα αυτιστικά παιδιά και τα κάνουν να διαφέρουν από τα “τυπικά αναπτυσσόμενα”. Τα πρώιμα σημάδια του αυτισμού περιλαμβάνουν αποφυγή βλεμματικής επαφής, φτωχή μίμηση, αγνόηση και αδιαφορία προς τους άλλους, μειωμένο ενδιαφέρον για ομαδικά παιχνίδια και έντονη προτίμηση του παιδιού να βρίσκεται μόνο του. Επίσης, επισημαίνει ότι τα διαγνωστικά στοιχεία που δεν εμφανίζονται τόσο έντονα στις μικρές ηλικίες είναι: η περιορισμένη κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη που εμφανίζεται έντονα στη συνέχεια, οι ιδιομορφίες στη χρήση της γλώσσας και η ανάγκη για ομοιότητα σε ενέργειες και περιβάλλον. Αυτά που μπορούν να εντοπιστούν από την αρχή είναι οι

στερεοτυπικές κινήσεις, το περίεργο βλέμμα και η μειωμένη ανταπόκριση σε φωνές και ήχους (Filipek et al., 1999). «Σύμφωνα με το DSM-IV, για να τεθεί η διάγνωση του αυτισμού θα πρέπει να πληρούνται 6 κριτήρια, εκ των οποίων τα δύο να αφορούν την κοινωνική αλληλεπίδραση, ένα την επικοινωνία, ένα τη στερεοτυπική συμπεριφορά και δύο ακόμη να εμφανίζονται σε οποιονδήποτε από τους παραπάνω τομείς. Σημαντικό είναι πως η πρώτη εμφάνιση των συμπτωμάτων θα πρέπει να γίνει πριν την ηλικία των τριών» (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2006). Οι Rutter και Schopler (1988) έχουν συνοψίσει τα τέσσερα βασικά ελλείμματα στην περίπτωση του αυτισμού, αυτά είναι τα εξής: περιορισμένη κατανόηση των κοινωνικών και συναισθηματικών ενδείξεων, απάθεια στις συναισθηματικές αντιδράσεις των άλλων, έλλειψη προσαρμογής της συμπεριφοράς ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο και έλλειψη κοινωνικής και συναισθηματικής αλληλεπίδρασης. Τα ελλείμματα στην επικοινωνία δεν αναφέρονται μόνο στην παρουσία ή απουσία λόγου, αλλά κυρίως στη λειτουργική χρήση του λόγου, όπου υπάρχει, ή στην αντιστάθμιση της απουσίας του με τη χρήση μη λεκτικών μέσων επικοινωνίας. Αυτό είναι και το πιο βασικό χαρακτηριστικό των αυτιστικών παιδιών από τα παιδιά με προβλήματα ακοής ή διαταραχές της γλωσσικής ανάπτυξης. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, αυτά τα στοιχεία της συμπεριφοράς του παιδιού θα τα παραθέσουν οι γονείς και ο εκπαιδευτικός στον ειδικό ώστε να γίνει η διάγνωση.

4.2.8. Διαφορική Διάγνωση

Έχει ήδη αναφερθεί παραπάνω πως ο αυτισμός εμφανίζεται με κάποια συνοδά προβλήματα όπως η καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη, η εμφάνιση γνωστικών ελλειμμάτων και η αυτοκαταστροφική συμπεριφορά, προβλήματα που όμως εμφανίζονται και σε άλλες διαταραχές (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2006). Η κεντρική ιδέα της διαφορικής διάγνωσης του αυτισμού είναι η ποιότητα της λειτουργικότητας του παιδιού σε κοινωνικό επίπεδο. Σε πολλές περιπτώσεις, που ο αυτισμός συνοδεύεται από νοητική καθυστέρηση, είναι δύσκολο να διακρίνουμε αν η ελλειμματική κοινωνική συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα του αυτισμού ή αν θα υπήρχε έτσι κι αλλιώς λόγω της καθυστέρησης. Ωστόσο, ακόμη και τα παιδιά με βαριά νοητική καθυστέρηση παρουσιάζουν κάποια στοιχειώδη κοινωνική συμπεριφορά είτε με το χαμόγελο είτε με τη βλεμματική επαφή και την αναζήτηση επαφής με τους άλλους. Επίσης, δεν παρουσιάζουν τα ειδικά ελλείμματα στη συνδυαστική προσοχή, τη μίμηση και τις γνωστικές δεξιότητες που παρουσιάζονται στη «θεωρία του νου». Αυτά είναι χαρακτηριστικά των αυτιστικών παιδιών και η εμφάνισή τους δεν έχει σχέση με τη νοητική καθυστέρηση (Wenar & Kerig, 2008).

Η διαφορική διάγνωση γίνεται δυσκολότερη όμως ανάμεσα στον αυτισμό και τις ειδικές

διαταραχές της γλωσσικής ανάπτυξης. Η διαφορά εδώ εντοπίζεται κυρίως στη λειτουργική χρήση της γλώσσας, στην ηχολαλία, στην αντιστροφή της προσωπικής αντωνυμίας καθώς και στην απουσία χειρονομιών. Μόλις το 11% των αυτιστικών παιδιών χρησιμοποιούν χειρονομίες, έναντι 57% των παιδιών με ειδικές διαταραχές στη γλωσσική ανάπτυξη (Bartak et al., 1975). Άλλωστε, τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν μειωμένη φαντασία και αυθορμητισμό στην επικοινωνία, ενώ τα παιδιά με διαταραχές στη γλωσσική ανάπτυξη δυσκολεύονται κυρίως στην άρθρωση (Bishop, 1992).

Έχει ήδη αναφερθεί πως το φάσμα του αυτισμού είναι ευρύ και περιλαμβάνει πολλές διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, των οποίων πολλές φορές τα όρια είναι δυσδιάκριτα. Οι κυριότερες διαφορές ανάμεσά στον αυτισμό και το σύνδρομο Asperger είναι πως τα παιδιά στη δεύτερη περίπτωση παρουσιάζουν υψηλότερο νοητικό επίπεδο, μικρότερη συχνότητα ύπαρξης προβλημάτων στη γλωσσική ανάπτυξη και μεγαλύτερο ενδιαφέρον για κοινωνική αλληλεπίδραση απ' ό,τι τα παιδιά με αυτισμό (Wenar & Kerig, 2008).

Τέλος, διαφορετική διάγνωση του αυτισμού γίνεται και από την παιδική σχιζοφρένεια η οποία δε διαγιγνώσκεται πριν από τα 7 έτη. Η διαταραχή αυτή δεν περιλαμβάνει νοητική καθυστέρηση, αλλά χαρακτηρίζεται από ύπαρξη παραισθήσεων, κάτι που δεν εμφανίζεται στον αυτισμό (Rutter, 1978).

4.2.9. Θεραπευτικά προγράμματα

«Στην περίπτωση του αυτισμού, τα περισσότερα θεραπευτικά προγράμματα που έχουν προταθεί στοχεύουν στην πλήρη αξιοποίηση του υπάρχοντος δυναμικού του παιδιού, αλλά και στη στήριξη του ίδιου και της οικογένειάς του ώστε να αντιμετωπίζουν όσο γίνεται πιο αποτελεσματικά τις δυσκολίες που προκύπτουν από τη διαταραχή. Μέχρι σήμερα δεν έχει βρεθεί για τον αυτισμό θεραπεία, με την έννοια της πλήρους αποκατάστασης» (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2006). «Η θεραπευτική παρέμβαση σκοπό έχει να προετοιμάσει το άτομο ώστε να παραμείνει και να συμμετέχει πλήρως στην κοινότητα, να έχει ενεργό ρόλο στην οικογένεια, να είναι ανεξάρτητο και παραγωγικό, στο βαθμό που είναι εφικτό» (Παπαγεωργίου, 2009). Ο θεραπευτικός σχεδιασμός απαιτεί λεπτομερή αξιολόγηση του επιπέδου λειτουργικότητας, κατανόηση των δυνατοτήτων και των δυσκολιών, θεωρητικό υπόβαθρο για τη μακροχρόνια παροχή υπηρεσιών και ρεαλιστικές υποθέσεις για την πιθανή εξέλιξη. Παρόλο που για τη θεραπεία του αυτισμού δοκιμάστηκαν σε παιδιά πολλά φάρμακα, όπως αντιψυχωτικά, διεγερτικά, αντικαταθλιπτικά, αντιπαροξυσμικά και βιταμίνες, κανένα δεν αποδείχθηκε αποτελεσματικό για τη θεραπεία των πρωταρχικών συμπτωμάτων του αυτισμού. Σε κάποια άλλου είδους θεραπεία τα φάρμακα θεωρούνται, στην

καλύτερη περίπτωση, ως συμπληρωματικά σε αυτή (Jakab, 1993). Στον αντίποδα της ανεπαρκούς μεθόδου που βασίστηκε στην φαρμακευτική αγωγή παρουσιάστηκε η ανάπτυξη σύγχρονων προγραμμάτων εντατικής πρώιμης παρέμβασης, ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα και η ανάπτυξη προγραμμάτων για παροχή ευκαιριών επαγγελματικής αποκατάστασης και αυτόνομης διαβίωσης των αυτιστικών ατόμων. Βέβαια το μεγάλο κόστος τους οφείλεται για το ότι δεν είναι ακόμη διαθέσιμα για την πλειονότητα των αυτιστικών παιδιών (Dawson & Osterling, 1996). Η ποικιλία και η διαφορετικότητα των συμπτωμάτων από παιδί σε παιδί, απαιτεί εξατομικευμένο εκπαιδευτικό και θεραπευτικό πρόγραμμα, το οποίο θα επικεντρώνεται στα ειδικά ελλείμματα και στις ιδιαίτερες ικανότητες του κάθε παιδιού. Το νοητικό επίπεδο και το επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης παίζουν καθοριστικό ρόλο στη στοχοθεσία της παρέμβασης. Για τα παιδιά με χαμηλό νοητικό επίπεδο και περιορισμένη γλωσσική ανάπτυξη, τα οποία αποτελούν την πλειοψηφία των αυτιστικών παιδιών, το πρόγραμμα στοχεύει στην αντιμετώπιση της αυτοκαταστροφικής και στερεότυπης συμπεριφοράς, καθώς και στη διδασκαλία των βασικών δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης, συνεργασίας και έκφρασης των αναγκών. Σε μεγαλύτερη ηλικία, ανάλογα πάντα με την πρόοδο και την εξέλιξη του παιδιού, το πρόγραμμα στοχεύει στη διδασκαλία στοιχειωδών επαγγελματικών δεξιοτήτων. Σημαντικό κομμάτι του προγράμματος είναι και η ενημέρωση των οικογενειών των παιδιών με αυτισμό ώστε να μην έχουν φρούδες προσδοκίες για το τελικό αναπτυξιακό επίπεδο, αλλά και να μην απογοητευτούν. Η ψυχολογική υποστήριξη και η ενημέρωσή τους μπορούν να φανούν πολύ χρήσιμα στην εξέλιξη του παιδιού (Newsom, 1998).

Από την άλλη μεριά, για τα αυτιστικά παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη και ανεπτυγμένες γλωσσικές δεξιότητες, η αποτελεσματικότητα του προγράμματος εξαρτάται από το πόσο εντατικό είναι αλλά και από την ηλικία παραπομπής του παιδιού στον ειδικό. Τα παιδιά με υψηλή λειτουργικότητα τα οποία από νωρίς συμμετέχουν εντατικά σε κάποιο θεραπευτικό πρόγραμμα, έχουν τις περισσότερες πιθανότητες να επιτύχουν αυτονομία και να ζήσουν μια σχεδόν φυσιολογική ζωή (Newsom, 1998). Δυστυχώς όμως τα παιδιά αυτά αποτελούν τη συντριπτική μειοψηφία στον πληθυσμό των αυτιστικών παιδιών.

Οι Dawson και Osterling (1996) έπειτα από μια σειρά οκτώ θεραπευτικών προγραμμάτων κατέληξαν στο συμπέρασμα πως όλα τα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης παρουσιάζουν πέντε κοινά στοιχεία. Πρώτον, η θεραπεία/ παρέμβαση εστιάζεται σ' ένα ευρύ φάσμα αυτιστικών συμπεριφορών, που περιλαμβάνουν την προσοχή και τη συμμόρφωση, την κινητική μίμηση, την επικοινωνία, την κατάλληλη χρήση των παιχνιδιών και τις κοινωνικές δεξιότητες. Δεύτερον, υπό το φως της δυσκολίας που έχουν τα παιδιά με αυτισμό να γενικεύσουν, χρησιμοποιούνται ειδικές τεχνικές γενίκευσης των δεξιοτήτων, που αποκτούνται μέσω του προγράμματος και σε άλλα πλαίσια (σχολείο, σπίτι). Τρίτον, το εκπαιδευτικό περιβάλλον έχει αυστηρή δομή και το

καθημερινό πρόγραμμα είναι απόλυτα προβλέψιμο από τα παιδιά. Αυτή η έμφαση στη δομή και την προβλεψιμότητα είναι απαραίτητη εξαιτίας των έντονων συναισθηματικών αντιδράσεων των παιδιών στο νέο και την αλλαγή. Τέταρτον, υπάρχει ένα υψηλό ποσοστό εμπλοκής της οικογένειας και οι γονείς λειτουργούν ως θεραπευτές και συν-θεραπευτές. Τέλος, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για τη μετάβαση από το πρόγραμμα στην κανονική τάξη του παιδιού ή στο νηπιαγωγείο.

Από την ίδια έρευνα οι Dawson και Osterling (1996) διαπίστωσαν πως το 50% περίπου των παιδιών που παρακολουθούν τέτοιου είδους προγράμματα είναι σε θέση να ενσωματωθούν σε μια κανονική τάξη. Επίσης, παρατηρήθηκε αύξηση του Δείκτη Νοημοσύνης από 19 έως 30 βαθμούς, σημαντική βελτίωση στη γλωσσική ανάπτυξη καθώς και στη διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων.

4.2.10. Εκπαιδευτικά Προγράμματα

Αφετηρία για την κατάλληλη επιλογή καθώς και για την αποτελεσματική χρήση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος είναι η προσαρμογή αυτού στο γνωστικό επίπεδο και στα ενδιαφέροντα του μαθητή με αυτισμό (Μαυροπούλου, 2011). «Τα εκπαιδευτικά προγράμματα διαφέρουν σημαντικά ως προς τον εντατικό χαρακτήρα, το πλαίσιο (σπίτι ή σχολείο), την αναλογία ελεύθερης-δομημένης διδασκαλίας, τις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους, τη χρήση λόγου ή εναλλακτικών συστημάτων επικοινωνίας» (Παπαγεωργίου, 2009). Ο Lovaas (1997) χρησιμοποίησε ένα μοντέλο συντελεστικής εξαρτημένης μάθησης το οποίο στηρίζεται κυρίως στη μίμηση και την ενίσχυση. Σ' αυτό το πρόγραμμα η χρήση της γλώσσας με βάση το νόημα επιτυγχάνεται τόσο με την εκφραστική διάκριση, κατά την οποία το παιδί ενισχύεται στο να παράγει μια γλωσσική αντίδραση σ' ένα αντικείμενο που του επιδεικνύεται, όσο και με την δεκτική διάκριση όπου ο ερεθισμός είναι λεκτικός και το παιδί καλείται να εκτελέσει την εντολή που του δόθηκε. Στον αντίποδα βρίσκεται ένα άλλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που ονομάζεται TEACCH και χρησιμοποιεί σύμβολα, εικόνες και αντικείμενα βασιζόμενο στις αρχές της φυσιολογικής εκμάθησης και εξέλιξης της γλώσσας (Παπαγεωργίου, 2009). Η χρήση οπτικού υλικού ως μέσο για την ανάπτυξη του λόγου, της επικοινωνίας, των κοινωνικών δεξιοτήτων, των δεξιοτήτων παιχνιδιού, της κατανόησης των φυσικών εννοιών, της συγκέντρωσης και της μείωσης των προβλημάτων συμπεριφοράς σε αυτιστικά παιδιά αποτελεί πλέον διαδεδομένη και εμπειρικά τεκμηριωμένη εκπαιδευτική πρακτική. Η θετική επίδραση του οπτικού υλικού στη συμπεριφορά και στη μάθηση τους συνδέεται με την ανάγκη τους για σταθερότητα, οργάνωση και προβλεψιμότητα (Myles & Simpson, 1998). Αντίστοιχο με το TEACCH είναι και το πρόγραμμα Picture Exchange Communication System, μια

μέθοδος εναλλακτικής επικοινωνίας όπως το χαρακτηρίζει η Παπαγεωργίου (2009). Κατά την εκμάθηση αυτού του συστήματος επικοινωνίας, μέσω ανταλλαγής εικόνων, υπάρχει μια ιεράρχηση των φάσεων, οι οποίες ξεκινούν με την έκφραση του αιτήματος (το παιδί μαθαίνει να δίνει μια εικόνα για να πάρει ένα επιθυμητό αντικείμενο) και καταλήγουν στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και στη δημιουργία προτάσεων (Bondy & Forst, 1994). Τέλος, το πρόγραμμα Bright Start , εστιάζεται στην ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Παπαγεωργίου, 2009), ενώ οι Koegel et al., τονίζουν την επιτυχή προσαρμογή των παραδοσιακών συμπεριφορικών μεθόδων στο σχολικό περιβάλλον.

4.2.11. Η κοινωνική ένταξη των παιδιών με αυτισμό

Πρόσφατη έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου έφερε στο φως στατιστικά στοιχεία για το ποσοστό των αυτιστικών παιδιών που φοιτούν σε τμήματα ένταξης. Τα αποτελέσματα δεν είναι καθόλου ενθαρρυντικά καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών των παιδιών (17,04%) βρίσκεται σε τμήματα ένταξης του δημοτικού, το αμέσως επόμενο ποσοστό (3,19%) παρακολουθεί τμήματα ένταξης του νηπιαγωγείου, ενώ το ποσοστό των παιδιών με αυτισμό που φοιτούν σε τμήματα ένταξης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι μηδενικό (Μαυροπούλου, 2007). Τα στοιχεία που έφερε στο φως η συγκεκριμένη έρευνα θα μπορούσαν να είναι αναμενόμενα αν σκεφτεί κανείς τις αντιφατικές απόψεις των εκπαιδευτικών που από τη μία υποστηρίζουν την ένταξη ως μόνη λύση για τον περιορισμό του στιγματισμού, από την άλλη όμως παρουσιάζουν τα ειδικά σχολεία ως το μόνο μέρος που θα προσφέρει στους μαθητές με αναπηρίες ασφάλεια και προστατευτικότητα (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Η στάση τους αυτή θα μπορούσε να δικαιολογηθεί από το γεγονός ότι και οι ίδιοι νιώθουν ανέτοιμοι να προσαρμόσουν τις διδακτικές τους στρατηγικές για τα άτομα με αυτισμό (Whinnery, Fuchs & Fuchs, 1991).

Η κοινωνική ένταξη αυτών των παιδιών παραμένει ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα καθώς υπάρχουν διαφορετικές απόψεις που διχάζουν την εκπαιδευτική κοινότητα. Από τη μία μεριά υποστηρίζεται η φιλοσοφία της ένταξης ότι όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα να μάθουν, να ανήκουν σε ένα σχολείο για όλους και να είναι μέρος της ζωής της κοινότητας (Stainback & Stainback, 1992). Στον αντίποδα βρίσκεται μια πιο μετριοπαθής άποψη που ενώ αποδέχεται τη λογική της αποδοχής και ένταξης όλων των παιδιών, θέτει το ζήτημα της καταλληλότητας και της επάρκειας κάθε περιβάλλοντος ένταξης για την κάλυψη των αναγκών των παιδιών με αυτισμό (Burack, Root & Zigler, 1997). Η Foden (2008) επισημαίνει την αξία της κοινωνικής ένταξης τόσο για τα παιδιά με αυτισμό όσο και για τους συνομηλίκους τους. Ένα επιτυχημένο ενταξιακό πρόγραμμα δίνει στο αυτιστικό παιδί διάφορες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ευκαιρίες, αναπτύσσει την προσαρμοστική

συμπεριφορά του και την κοινωνική επάρκεια, βοηθώντας το έτσι να ενταχθεί ευκολότερα και στην κοινωνία. Όσο για τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, καθώς έρχονται σε επαφή μαζί του, αρχίζουν να σέβονται τη διαφορετικότητα του κάθε ανθρώπου και να αναγνωρίζουν πως όλοι μεταξύ τους είναι ίσοι, αλλά όχι ίδιοι.

Είναι δεδομένο πως μια επιτυχημένη κοινωνική ένταξη παιδιών του αυτιστικού φάσματος περιλαμβάνει κάποιες αναγκαίες προϋποθέσεις. Η επαρκής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής καθώς και η καλλιέργεια θετικών στάσεων για τα παιδιά με αναπηρία είναι το πρώτο βήμα ώστε να ευδοκιμήσουν τα τμήματα ένταξης (Μαυροπούλου, 2007). Έχει βρεθεί πως η γνώση της αναπηρίας συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη θετικής στάσης προς τους μαθητές με αυτισμό αφού και η επιτυχία κάθε προγράμματος ένταξης βασίζεται στο κάθε παιδί ξεχωριστά (McGregor & Cambell, 2001). Καταλυτικός, όμως, για την κοινωνική ένταξη των αυτιστικών παιδιών, είναι και ο ρόλος των εκπαιδευτών γενικής εκπαίδευσης όπου με τη συμβολή τους στην προετοιμασία των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών και στην οργάνωση των διδακτικών συνθηκών επηρεάζουν την επιτυχία της ένταξης του παιδιού με αυτισμό (McHale & Gamble, 1986). Φυσικά, ένας ακόμη πολύ σημαντικός παράγοντας για επιτυχημένη ένταξη είναι η στήριξη και η θετική στάση του οικογενειακού περιβάλλοντος. Οι γονείς των αυτιστικών παιδιών που φοιτούσαν ήδη σε τμήμα ένταξης ήταν πιο θετικοί και δεκτικοί προς την κοινωνική ένταξη απ' ό,τι οι γονείς των παιδιών που βρισκόταν σε ειδικά σχολεία (Kasari, Freeman, Bauminger & Alkin, 1999). Βέβαια, ίσως η φοίτηση των αυτιστικών σε ένα ειδικό περιβάλλον είναι αρχικά αναγκαία ώστε να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες οι οποίες θα καθορίσουν στη συνέχεια τη δημιουργία και τη διατήρηση κοινωνικών σχέσεων με συνομήλικα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει και ο εκπαιδευτικός να καλλιεργήσει θετικές στάσεις στα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά είτε με την κατάλληλη διαμόρφωση του φυσικού χώρου της τάξης, είτε με το εκπαιδευτικό υλικό (Harris & Handelman, 1997). Έρευνες έχουν δείξει πως τα παιδιά έχουν πιο θετική στάση για τα παιδιά με σωματικές αναπηρίες απ' ό,τι γι' αυτά με νοητικά προβλήματα και παράξενες ή ασυνήθιστες συμπεριφορές (Nowicki & Sandieson, 2002). Γι' αυτό λοιπόν, όταν ο εκπαιδευτικός προτρέπει τα παιδιά με αυτισμό και τους συνομηλικούς τους να έχουν επαφή, η κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ τους είναι μεγαλύτερη και ουσιαστικότερη. Τέλος, αλλά εξίσου σημαντικό, είναι η συμμετοχή των παιδιών με αυτισμό σε ανομοιογενείς ομάδες συνεργατικής μάθησης αφού με αυτό τον τρόπο αναπτύσσουν το λεξιλόγιό τους, εμφανίζουν μεγαλύτερη ενεργητική συμμετοχή και αλληλεπιδρούν καλύτερα με τους συμμαθητές τους (Dugan et al., 1995).

4.3. Νοητική Καθυστέρηση

Η άποψη που δυστυχώς κυριαρχεί για τους ανθρώπους με Νοητική Καθυστέρηση (NK) είναι πως πρόκειται για άτομα τα οποία αναπτύσσονται με πιο αργούς ρυθμούς από τα τυπικά αναπτυσσόμενα (Hodapp, Burack & Zigler, 1998). Είναι γεγονός πως η NK είχε αρχικά οριστεί με όρους υποφυσιολογικής νοημοσύνης, αλλά το 1959 η Αμερικανική Εταιρεία πρόσθεσε την προσαρμοστική συμπεριφορά ως κριτήριο της NK. Το κλειδί λοιπόν γι' αυτή την αναπηρία δεν είναι το πηλίκον ευφυΐας αλλά ο τρόπος που ένα άτομο λειτουργεί (Wenar & Kerig, 2008).

4.3.1. Ορισμός

«Η NK δεν είναι κάτι που έχει κανείς, όπως μπλε μάτια ή αδύναμη καρδιά. Ούτε είναι αυτό κάτι που είναι κανείς, όπως κοντός ή λεπτός. Δεν είναι μια ιατρική διαταραχή... ούτε είναι μια ψυχική διαταραχή... Η NK είναι παρούσα όταν συγκεκριμένοι νοητικοί περιορισμοί επηρεάζουν την ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίσει τις συνηθισμένες καθημερινές προκλήσεις της ζωής στην κοινότητα. Εάν οι νοητικοί περιορισμοί δεν έχουν καμία πραγματική επίδραση στη λειτουργικότητα, τότε το άτομο δεν έχει NK» (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2006).

Ένας άλλος ορισμός που δόθηκε από την American Association on Intellectual and Developmental Disability (2010) είναι πως η NK χαρακτηρίζεται από περιορισμούς στη γνωστική λειτουργία του ατόμου και στην προσαρμοστική του συμπεριφορά οι οποίοι εκδηλώνονται στις αντίληπτικές, στις κοινωνικές και σε πρακτικές δεξιότητες.

Το ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) (ΥΠΕΠΘ, 2004) τονίζει πως η NK αναφέρεται σε γενική νοητική λειτουργία κάτω από το μέσο όρο, χαρακτηρίζεται από καθυστέρηση προσαρμοστικής συμπεριφοράς και εκδηλώνεται κατά την περίοδο ανάπτυξης.

Ο όρος της NK μπορεί να χρησιμοποιηθεί μόνο όταν παρουσιάζεται περιορισμένη νοητική λειτουργικότητα και ελλείμματα σε δεξιότητες στον τομέα της επικοινωνίας, της αυτοσυντήρησης και της κοινωνικής ανάπτυξης, γιατί ο συνδυασμός αυτών οφείλεται στο να μαθαίνει και να αναπτύσσεται το παιδί πιο αργά από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους του (Algozzine & Ysseldyke, 2006).

4.3.2. Κριτήρια

Σε όλους τους σύγχρονους ορισμούς της ΝΚ παρατηρούνται τρία κοινά κριτήρια, αυτά είναι η υποφυσιολογική νοημοσύνη, που ορίζεται ως το πηλίκον ευφυΐας κάτω από ένα ορισμένο επίπεδο, τα ελλείμματα στην προσαρμοστική συμπεριφορά και η πρόωμη έναρξη πριν την ηλικία των 18 ετών (Wenar & Kerig, 2008).

Το πρώτο κριτήριο για τη ΝΚ περιλαμβάνει τη σημαντικά υποφυσιολογική γενετική νοητική λειτουργικότητα, που υπολογίζεται συνήθως βάσει μιας τυποποιημένης δοκιμασίας νοημοσύνης, όπως του Stanford Binet ή της κλίμακας νοημοσύνης του Wechsler για παιδιά. Παραδοσιακά, το 70 έχει χρησιμοποιηθεί ως το όριο μεταξύ της φυσιολογικής νοημοσύνης και της ΝΚ (Wenar & Kerig, 2008). Σύμφωνα με τους Algozzine & Ysseldyke (2006) πάνω από το 90% των παιδιών με ΝΚ εμφανίζει ήπια ΝΚ το πηλίκον της οποίας κυμαίνεται από 50-55 έως 70-75. Τα παιδιά αυτά αποκτούν σχολικές δεξιότητες έκτης δημοτικού έως το τέλος της εφηβείας και μπορούν να ζήσουν με επιτυχία στην κοινότητα είτε ανεξάρτητα είτε σε εποπτευόμενες συνθήκες. Η μέτρια ΝΚ κυμαίνεται από 35-40 έως 50-55, η σοβαρή από 20-25 έως 35-40 και η βαριά από 20-25 και κάτω.

Το νοητικό επίπεδο και η προσαρμοστική συμπεριφορά αναμφισβήτητα σχετίζονται μεταξύ τους. Παρόλα αυτά, ο συσχετισμός δεν είναι τόσο υψηλός, ώστε το δεύτερο να προκύπτει από το πρώτο (Wenar & Kerig, 2008). Η Nihira (1976) επισημαίνει πως η κλίμακα της προσαρμοστικής συμπεριφοράς περιέχει τρεις παράγοντες: την προσωπική αυτο-επάρκεια, την κοινοτική αυτο-επάρκεια και την προσωπική – κοινωνική υπευθυνότητα. Η πρώτη παρατηρείται σε όλες τις ηλικίες και περιλαμβάνει τη δυνατότητα ικανοποίησης των άμεσων προσωπικών αναγκών, όπως της διατροφής, της προσωπικής υγιεινής και της ένδυσης. Η κοινοτική αυτο-επάρκεια περιλαμβάνει την ανεξαρτησία πέρα από τις άμεσες ανάγκες, όπως επίσης και την αυτο-επάρκεια σε σχέση με τους άλλους. Τέλος, η προσωπική – κοινωνική υπευθυνότητα σχετίζεται με την πρωτοβουλία και την επιμονή, τη δυνατότητα δηλαδή να θέσει κάποιος ένα στόχο και να τον εκπληρώσει. Οι δύο τελευταίοι παράγοντες εμφανίζονται περίπου στην ηλικία των 10 ετών και είτε είναι ανύπαρκτοι είτε αδύναμοι στα πιο μικρά παιδιά (Widaman & McGrew, 1996).

4.3.3. Αιτιολογία Νοητικής Καθυστέρησης

Η ΝΚ δεν είναι μια σωματική ασθένεια ούτε μπορεί να μεταδοθεί, αφού τα κύρια αίτια της ύπαρξής της είναι γενετικοί και βιολογικοί παράγοντες, προβλήματα κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης ή κατά τη διάρκεια της γέννας, προβλήματα υγείας, κρανιακές δυσλειτουργίες αλλά και περιβαλλοντικές και κοινωνικές συνθήκες (Algozzine & Ysseldyke, 2006).

Οι γενετικοί παράγοντες διαδραματίζουν έναν προέρχοντα ρόλο, αν και περιλαμβάνονται επίσης περιγεννητικοί παράγοντες, όπως ο πρόωρος τοκετός και η ανοξαιμία, αλλά και μεταγεννητικοί παράγοντες, όπως ο τραυματισμός στο κεφάλι και οι ασθένειες (Hodapp & Dykens, 1996). Ένα από τα πιο γνωστά σύνδρομα, που οφείλεται καθαρά σε γενετική ανωμαλία, είναι το σύνδρομο Down. Τα παιδιά με αυτό το σύνδρομο έχουν τρία χρωμοσώματα με αριθμό 21 αντί των φυσιολογικών δύο, γι' αυτό και η πάθηση αποκαλείται «τρισωμία 21». Τα παιδιά χαρακτηρίζονται από μια επιβραδυντική πορεία νοητικής ανάπτυξης και το μέσο πηλίκον ευφυΐας της ομάδας συνολικά είναι γύρω στα 50 (Wenar & Kerig, 2008). Το μέσο νοητικό επίπεδο των φυσιολογικών γονέων και των τρισωμικών παιδιών τους βρίσκεται σε αλληλοσυσχετισμό, έτσι οι γονείς των οποίων το πηλίκον ευφυΐας είναι ανεπτυγμένο θα έχουν ένα τρισωμικό παιδί με πηλίκον ευφυΐας πιο υψηλό από το μέσο όρο της ομάδας (Γκαλλάν & Γκαλλάν, 1997). Η κοινωνική τους νοημοσύνη τείνει να είναι υψηλή, αλλά η ομιλία και η κατανόηση της γραμματικής είναι χαμηλές (Wenar & Kerig, 2008). Τα παιδιά με σύνδρομο Down έχουν κάποια κοινά εξωτερικά χαρακτηριστικά όπως χαμηλό ανάστημα, κοντά και πλατιά χέρια, μικρά στρογγυλά αυτιά και μικρή μύτη καθώς επίσης παρουσιάζουν και μυϊκή ατονία (Algozzine & Ysseldyke, 2006). Ένα άλλο σύνδρομο που οφείλεται σε μια εύθραυστη περιοχή στο χρωμόσωμα X είναι το σύνδρομο του εύθραυστου X και εμφανίζεται πιο συχνά στα αγόρια απ' ό,τι στα κορίτσια. Χαρακτηριστικό αυτής της πάθησης είναι η επιβράδυνση της ανάπτυξης από την εφηβεία και μετά, ενώ τα παιδιά τείνουν να είναι υπερενεργητικά ή να παρουσιάζουν αυτιστικού τύπου συμπεριφορά (Wenar & Kerig, 2008). Το σύνδρομο Prader-Willi οφείλεται κι αυτό σε χρωμοσωμικές ανωμαλίες και συγκεκριμένα σε διαγραφές στο χρωμόσωμα 15. Τα παιδιά παρουσιάζουν ήπια NK, μεγάλο αριθμό προβλημάτων στη συμπεριφορά και τείνουν να είναι παχύσαρκα (Holland et al., 1995). Τέλος, η Φαινυλκετονουρία είναι μια κληρονομική γενετική διαταραχή του μεταβολισμού και οφείλεται στην ανεπάρκεια ενός ενζύμου της φαινυλαλανίνης (Algozzine & Ysseldyke, 2006).

Αυτές οι συνοπτικές περιγραφές καταδεικνύουν πόσο διαφορετικές μπορεί να είναι οι συνέπειες των διαφορετικών γενετικών διαταραχών από την άποψη του νοητικού επιπέδου και των ικανοτήτων και αδυναμιών. Όμως περίπου οι μισές από όλες τις περιπτώσεις NK δεν έχουν καμία σαφή οργανική αιτία και γι' αυτό το λόγο αποκαλούνται οικογενειακή ή οικογενειακή – πολιτισμική καθυστέρηση. Σε αυτές τις περιπτώσεις τα περιγραφικά χαρακτηριστικά είναι παγιομένα με το επίπεδο της καθυστέρησης να είναι συνήθως ήπιο και το πηλίκον ευφυΐας να είναι σπάνια χαμηλότερο από 45-50 (Wenar & Kerig, 2008). Οι αιτίες της οικογενειακής καθυστέρησης παράμενουν μέχρι και σήμερα μυστήριο και υποστηρίζεται ότι μπορεί να εμπλέκονται τόσο περιβαλλοντικοί όσο και γενετικοί παράγοντες σε παρόμοιο ποσοστό (Plomin, 1989). Όσον αφορά στην οργανική πλευρά, έχει επίσης διατυπωθεί η υπόθεση ότι τα καθυστερημένα άτομα

χαρακτηρίζονται από μικρά, δύσκολα στην ανίχνευσή τους νευρολογικά προβλήματα. Από τη μεριά τους, οι περιβαλλοντιστές υπογραμμίζουν το χαρακτηριστικό της χαμηλής κοινωνικοοικονομικής τάξης, που θέτει σε κίνδυνο τη νοητική ανάπτυξη, όπως τον προγεννητικό και μεταγεννητικό κίνδυνο, την ανεπαρκή υγειονομική περίθαλψη, τις μεγάλες οικογένειες, ένα αποδιοργανωμένο οικογενειακό περιβάλλον απ' όπου λείπει η προσωπική προσοχή και τα αντικείμενα που προωθούν την ανάπτυξη, όπως τα βιβλία και τα παιχνίδια «ετοιμότητας» (Hodapp, 1994). Ο Sameroff (1990) διατύπωσε την υπόθεση ότι δεν είναι το είδος αλλά ο αριθμός των κινδύνων που καθορίζει τη νοητική λειτουργία στα παιδιά συγκρίσιμης βιολογικής κατάστασης. Προσδιόρισε δέκα τέτοιους παράγοντες κινδύνου που περιλαμβάνουν τη μητρική ψυχική ασθένεια, τις άκαμπτες αξίες όσον αφορά στην ανάπτυξη των παιδιών, την πολυμελή οικογένεια και την ελάχιστη εκπαίδευση. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως τα παιδιά της οργανικής κατηγορίας τείνουν να παρουσιάζουν μέτρια με σοβαρή καθυστέρηση και να προέρχονται απ' όλες τις εθνοτικές ομάδες και τα κοινωνικοοικονομικά επίπεδα. Αντίθετα, εκείνα της οικογενειακής – πολιτισμικής κατηγορίας τείνουν να παρουσιάζουν ήπια καθυστέρηση και να προέρχονται από μειονοτικές ομάδες και χαμηλά κοινωνικοοικονομικά επίπεδα (Wenar & Kerig, 2008).

4.4.4. Χαρακτηριστικά Νοητικής Καθυστέρησης

Η πλειονότητα των παιδιών με ΝΚ κατανέμεται στις κατηγορίες της ήπιας και της μέτριας ΝΚ (OECD, 2000). Αν χρησιμοποιήσουμε το ηλικίον ευφυΐας ως μοναδικό κριτήριο και αυξήσουμε το όριο από 70 σε 75, τότε ο επιπολασμός της ΝΚ θα αλλάξει σημαντικά. Στην περίπτωση που χρησιμοποιηθεί το παραδοσιακό όριο του 70 και κάτω, 3% του πληθυσμού μπορεί να ταξινομηθεί ως νοητικά καθυστερημένο. Όμως το ηλικίον ευφυΐας αγνοεί άλλους παράγοντες που επιδρούν στη ΝΚ και ο πιο προφανής από αυτούς είναι η προσαρμοστική συμπεριφορά. Ιδιαίτερα στο επίπεδο της ήπιας καθυστέρησης, το ηλικίον ευφυΐας και η προσαρμοστική συμπεριφορά δεν συσχετίζονται ιδιαίτερα, οπότε η χρήση του ηλικίου ευφυΐας μόνο θα υπερεκτιμούσε τα ποσοστά του πληθυσμού με καθυστέρηση (Wenar & Kerig, 2008). Εάν ληφθούν υπόψη και οι δύο παράγοντες, τότε η εκτίμηση σχετικά με τον επιπολασμό της ΝΚ θα μειωνόταν από 3% σε ποσοστό μεταξύ 1-2% του πληθυσμού. Όσον αφορά το φύλο, περισσότερα αγόρια παρά κορίτσια παρουσιάζουν ΝΚ, γεγονός που οφείλεται κατά ένα μεγάλο μέρος στο ότι οι γενετικά συνδεόμενες διαταραχές εμφανίζονται συχνότερα στα αγόρια απ' ό,τι στα κορίτσια (Hodapp & Dykens, 1996).

Η ΝΚ είναι σχετικά σταθερή από την παιδική ηλικία ως την ενηλικίωση και η πορεία της επηρεάζεται τόσο από το επίπεδο της καθυστέρησης όσο και από τον τύπο. Μελετώντας το αρχικό επίπεδο της ΝΚ στην εξελικτική τροχιά, έχει διαπιστωθεί πως το ηλικίον ευφυΐας είναι πολύ

πιθανό να αλλάξει είτε προς τα πάνω είτε προς τα κάτω στα άτομα με ήπια ΝΚ, ενώ τείνει να παραμένει σταθερό στα άτομα με σοβαρότερους βαθμούς καθυστέρησης (Hodapp & Dykens, 1996). Έρευνα έχει καταγράψει ότι τα παιδιά με δύσκολη ιδιοσυγκρασία παρουσιάζουν ένα βραδύτερο ρυθμό πτώσης από τα παιδιά με εύκολη ιδιοσυγκρασία, καθώς τα δύσκολα παιδιά ενεργοποιούν την προσοχή των οικογενειών τους και τις κινητοποιούν περισσότερο απ' ό,τι τα αντίστοιχά τους ήρεμα παιδιά (Keogh, Bernheimer & Guthrie, 1997). Όσον αφορά στη νοημοσύνη των παιδιών με σύνδρομο Down, αυτή συνεχίζει να αναπτύσσεται αλλά με επιβραδυντικό ρυθμό, με την έννοια ότι τα επιτεύγματα γίνονται όλο και μικρότερα κατά τη διάρκεια του χρόνου. Από την άλλη μεριά, τα παιδιά με σύνδρομο του εύθραυστου Χ παρουσιάζουν σταθερή ή σχεδόν σταθερή άνοδο μέχρι την ηλικία των 10-15 ετών και από εκείνο το σημείο η εξέλιξη επιβραδύνεται σημαντικά (Hodapp & Dykens, 1996). Σαφώς, ο τύπος της καθυστέρησης δε θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστη και την την προσαρμοστική συμπεριφορά. Για παράδειγμα, τα παιδιά με σύνδρομο Down φθάνουν σε ένα όριο κατά τη διάρκεια της μέσης παιδικής ηλικίας και σημειώνουν μικρή πρόοδο μεταξύ των 7-11 ετών. Όσο για τα αγόρια με σύνδρομο του εύθραυστου Χ, έρευνες έχουν καταδείξει ότι τα πιο εντυπωσιακά επιτεύγματα έλαβαν χώρα κατά τη νηπιακή και προσχολική περίοδο. Λιγότερο εμφανή αλλά σημαντικά επιτεύγματα παρατηρήθηκαν μέχρι την ηλικία των 11 ετών, κανένα όμως, σχετιζόμενο με την ηλικία επίτευγμα δεν παρατηρήθηκε από εκείνο το σημείο και έως την πρώιμη ενηλικίωση (Dyckens et al., 1996).

Έχοντας αναφέρει στοιχεία γενικά για την εξελικτική πορεία της νοημοσύνης και της προσαρμοστικής συμπεριφοράς, το ενδιαφέρον στρέφεται προς τις αποκλίσεις που βρίσκονται στη βάση της μη φυσιολογικής νοητικής λειτουργίας. Οι δυσκολίες στο γνωστικό τομέα αφορούν κυρίως περιορισμούς στη μνήμη, στην αντίληψη, στη συγκέντρωση της προσοχής, στην επεξεργασία των πληροφοριών και στη γενίκευση της γνώσης τα οποία οδηγούν σε αργούς ρυθμούς μάθησης σε σχέση με τα παιδιά χωρίς ΝΚ (Algozzine & Ysseldyke, 2006). Κατά την έρευνα για την εκμάθηση της διάκρισης διαπιστώθηκε πως η καμπύλη της εκμάθησης για τα παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη αρχικά αυξάνεται γρήγορα και στη συνέχεια σταθεροποιείται. Αντιθέτως, για τα παιδιά με καθυστέρηση, οι επιλογές κυμαίνονται στο επίπεδο του τυχαίου για αρκετές δοκιμές, αλλά στη συνέχεια παρατηρείται γρήγορη βελτίωση (Wenar & Kerig, 2008). Κάτι τέτοιο οφείλεται σε δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα νοητικά καθυστερημένα παιδιά και οι κυριότερες από αυτές είναι η ανοργάνωτη, παρορμητική και μη εξερευνητική συμπεριφορά, η αδυναμία συγκράτησης συγκεκριμένων σταθερών, όπως σχήμα, ποσότητα, μέγεθος και η αδυναμία ταυτόχρονης θεώρησης δύο ή περισσότερων πληροφοριών. Η ίδια αποτυχία στην παραγωγή σχετικών υποθέσεων που επιδρά αρνητικά στην εκμάθηση της διάκρισης στα παιδιά με ΝΚ, έχει επίσης επιπτώσεις στα πιο σύνθετα έργα της επίλυσης προβλημάτων. Μία από τις σημαντικότερες

δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές αυτοί είναι η αδυναμία τους να επιλέξουν, μέσα από ένα σύνολο, τα σωστά στοιχεία που θα τους βοηθήσουν να προσεγγίσουν και να κατανοήσουν μια κατάσταση (Βλάχου – Μπαλαφούτη, 2010). Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως από τη στιγμή που θα δοθούν οι πληροφορίες, τα παιδιά μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά (Wenar & Kerig, 2008).

Πολλές έρευνες, πέρα από την εξελικτική πορεία της νοημοσύνης των παιδιών με ΝΚ, επικεντρώθηκαν στα προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσιάζουν τα παιδιά αυτά. Οι Einfeld & Tonge (1996) παρατήρησαν ότι ο επιπολασμός των προβλημάτων συμπεριφοράς στον πληθυσμό με ΝΚ δεν επηρεαζόταν από το φύλο και την ηλικία, αλλά καθοριστικό ρόλο έπαιζε ο βαθμός της καθυστέρησης. Η έρευνά τους καταγράφει πως οι αντιδράσεις των παιδιών με βαριά καθυστέρηση ήταν αρκετά χαμηλότερες, πιθανότατα γιατί το συμπεριφορικό ρεπερτόριό τους είναι πιο περιορισμένο, όπως επίσης και η ικανότητά τους να εκφράζουν τα συναισθηματικά τους προβλήματα. Το επίπεδο της καθυστέρησης είχε επίσης επιπτώσεις στο είδος της διαταραχής, με τα παιδιά που ανήκουν στην ήπια καθυστερημένη ομάδα να εμφανίζουν εντονότερη διασπαστική και αντικοινωνική συμπεριφορά. Επιπλέον, συνηθισμένες αντιδράσεις των παιδιών αυτών είναι η επιθετικότητα, η παρόρμηση, η εξάρτηση, η εμφάνιση άγχους, η αυτοκαταστροφική αλλά και στερεοτυπική συμπεριφορά, τα έντονα ξεσπάσματα και οι δυσκολίες στην αυτορύθμιση σε σχέση με το περιβάλλον, όπως και οι δυσκολίες στην ανάπτυξη σχέσεων τόσο σε προσωπικό όσο και κοινωνικό επίπεδο (Στρογγυλός, 2011). Τέλος, οι Algozzine & Ysseldyke (2006) τονίζουν πως τα παιδιά με σοβαρή και βαριά ΝΚ εμφανίζουν προβλήματα και σε θέματα αυτοσυντήρησης, όπως η ένδυση, η διατροφή, ο έλεγχος των σφιγκτήρων και η διατήρηση της προσωπικής υγιεινής.

4.4.5. Διάγνωση

Η ποικιλομορφία των προγραμμάτων πρόληψης της ΝΚ αντανάκλα τις διαφορετικές αιτιολογίες της ίδιας της αναπηρίας. Πολλά προγράμματα είναι ιατρικά προσανατολισμένα, όπως η γενετική συμβουλευτική, οι θεραπευτικές αμβλώσεις, η θεραπεία των ασθενειών που προκαλούν βλάβες και οι υποχρεωτικές εξετάσεις για τη φαινυλκετονουρία (Pueschel & Goldstein, 1991). Η προγεννητική διάγνωση αρχίζει να αποτελεί μέρος της καθημερινής πρακτικής και οι τεχνικές της εξελίσσονται και ανανεώνονται με γρήγορους ρυθμούς. Βέβαια, θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη και μια σειρά από επιφυλάξεις που συνοδεύουν αυτού του είδους τη διάγνωση. Οι εξετάσεις που πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια του τοκετού δεν μπορούν σε καμία περίπτωση να επιβεβαιώσουν ότι το παιδί θα είναι τυπικά αναπτυσσόμενο, αλλά μόνο ότι δεν υπάρχει κάποια ανωμαλία στον τομέα που έχει εξεταστεί. Επίσης, η προγεννητική διάγνωση δε δίνει καμία ένδειξη

για το βαθμό της αναπηρίας κι έτσι, στις περισσότερες περιπτώσεις, δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί καμιά θεραπεία. Μερικές από τις πιο γνωστές τεχνικές που χρησιμοποιούνται κατά την προγεννητική διάγνωση είναι η αμνιοκέντηση, η παρακέντηση, το υπερηχογράφημα και η εμβρυοσκόπηση (Γκαλλάν & Γκαλλάν, 1997).

Προχωρώντας στη μεταγεννητική διάγνωση της ΝΚ, απαιτείται πλέον η εκτίμηση πολλών πλευρών της λειτουργικότητας του ατόμου, όπως γνωστικών, επικοινωνιακών και δεξιοτήτων αυτοσυντήρησης. Το γεγονός αυτό είναι και ο κύριος λόγος που η διάγνωση πραγματοποιείται κυρίως μεταξύ 3-7 ετών, αφού το επίπεδο της νοητικής ελλειμματικότητας δεν μπορεί να καθοριστεί με ακρίβεια κατά τη νηπιακή ηλικία. Παρόλα αυτά, σε σπάνιες περιπτώσεις, τίθεται διάγνωση σοβαρής ή βαριάς νοητικής καθυστέρησης, ακόμη και πριν από την ηλικία των τριών ετών, όταν η νοητική αναπηρία σχετίζεται με κάποια άλλη νευρολογική ή άλλου τύπου διαταραχή (Wenar & Kerig, 2008). Η αξιολόγηση που λαμβάνει χώρα μελετά και παρατηρεί τόσο τη νοητική λειτουργία όσο και την προσαρμοστική συμπεριφορά. Για να θεωρηθεί ένα άτομο καθυστερημένο δεν αρκεί το πηλίκον ευφυΐας του να είναι κάτω από 70-75, αλλά θα πρέπει να αντιμετωπίζει και προβλήματα στις επικοινωνιακές και κοινωνικές του δεξιότητες. Με την ολοκλήρωση της διάγνωσης, θα πρέπει να μελετηθούν τα δυνατά και αδύναμα σημεία του νοητικά καθυστερημένου παιδιού ώστε να διευκρινιστεί ο βαθμός υποστήριξης που χρειάζεται στο σπίτι, στο σχολείο αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Algozzine & Ysseldyke, 2006).

4.4.6. Θεραπευτικές προσεγγίσεις

Η πιο επιτυχημένη και ευρέως χρησιμοποιούμενη θεραπευτική τεχνική για τα παιδιά με ΝΚ είναι η τροποποίηση της συμπεριφοράς. Αυτή η τεχνική συνίσταται στην εφαρμογή των συντελεστικών αρχών της αλλαγής των ανεπιθύμητων συμπεριφορών μέσω της αλλαγής των συγκεκριμένων συνεπειών που τις ενισχύουν και μέσω της ενίσχυσης νέων, περισσότερο κοινωνικά αποδεκτών αντιδράσεων (Huguenin, Weidenman & Mulick, 1991). Η τεχνική αυτή έχει χρησιμοποιηθεί για να αυξήσει μια ευρεία ποικιλία συμπεριφορών: συμπεριφορές αυτοβοήθειας (τουαλέτα, διατροφή, ένδυση), συμπεριφορές προσανατολισμένες προς την εργασία (παραγωγικότητα, ολοκλήρωση του έργου), κοινωνικές συμπεριφορές (συνεργασία, ομαδικές δραστηριότητες), μη ακαδημαϊκές συμπεριφορές στα πλαίσια της εκπαιδευτικής τάξης (παρουσία, εκ περιτροπής ανάληψη του λόγου, ανάληψη του λόγου σε κατάλληλες χρονικές στιγμές), καθώς επίσης και για να μειώσει τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές, όπως η πρόκληση της προσοχής των άλλων και οι επιθετικές ή αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές. Ένα σημαντικό όφελος είναι ότι οι γονείς μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στο θεραπευτικό πρόγραμμα στο περιβάλλον του σπιτιού. Το πιο σημαντικό είναι ότι η

τροποποίηση της συμπεριφοράς, περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη θεραπευτική τεχνική, ήταν κρίσιμη για την αντιστροφή της απόγνωσης που επικρατούσε μεταξύ των επαγγελματιών και μη επαγγελματιών προσώπων φροντίδας (Singh, Osborne & Huguenin, 1996).

Οι Didden, Duker & Korzilius (1997) στην έρευνά τους κατέγραψαν κάποιες συγκεκριμένες λεπτομέρειες για τη θεραπεία της τροποποίησης της συμπεριφοράς. Τόνισαν πως όσον αφορά στη γενική αποτελεσματικότητα, το 26,5% όλων των συμπεριφορών μπορεί να αντιμετωπιστεί πολύ αποτελεσματικά, το 47,1% μπορεί να αντιμετωπιστεί αρκετά αποτελεσματικά, ενώ η αποτελεσματικότητα της θεραπείας για το υπόλοιπο 26% είναι αμφισβητήσιμη ή χαμηλή. Τα είδη των προβλημάτων που είναι θεραπεύσιμα, δηλαδή πιο επιδεκτικά στη θεραπεία, είναι οι εσωτερικά δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές, όπως οι αυτο-καταστροφικές ή οι στερεότυπες συμπεριφορές, καθώς επίσης και οι κοινωνικά διασπαστικές συμπεριφορές, όπως το γδύσιμο σε δημόσιο χώρο ή οι ανάρμοστες κραυγές. Από την άλλη, τα εξωτερικά καταστρεπτικά προβλήματα, όπως η καταστροφή της ιδιοκτησίας, είναι τα λιγότερο επιδεκτικά στη θεραπεία. Όσον αφορά στα είδη της θεραπείας, οι διαδικασίες που εξαρτώνται από την αντίδραση, δηλαδή που βασίζονται στη συντελεστική αρχή της άμεσης ενίσχυσης, είναι σημαντικά πιο αποτελεσματικές από άλλες τεχνικές, όπως οι διάφορες μορφές ψυχοθεραπείας. Επίσης, η χρήση φαρμάκων ήταν η λιγότερο αποτελεσματική θεραπεία της προβληματικής συμπεριφοράς και στις περιπτώσεις που χρησιμοποιείται δεν αφορά τη ΝΚ, αλλά διαταραχές που τη συνοδεύουν (Wenar & Kerig, 2008). Τα τονωτικά, οι βιταμίνες και οι πρωτεΐνες δεν έχουν καμία δράση και η μόνη τους χρήση μπορεί να είναι για την αποφυγή ή την γατριεία περιπτώσεων σπασμού (Γκαλλάν & Γκαλλάν, 1997).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, για τη βελτίωση της προβληματικής συμπεριφοράς του νοητικά καθυστερημένου παιδιού καθοριστικός είναι και ο ρόλος της οικογένειας, γι' αυτό και η αποκάλυψη στους γονείς ότι το παιδί τους είναι νοητικά καθυστερημένο πρέπει να γίνει από το κατάλληλο πρόσωπο και με προσεκτικό τρόπο. Οι αντιδράσεις των γονέων είναι πολύ διαφορετικές και εξαρτώνται από την προσωπικότητά τους. Μερικοί δείχνουν να συνεργάζονται, να αποδέχονται την επώδυνη πληροφορία και να δέχονται σχεδόν ήρεμα μια πραγματικότητα που δεν είναι εύκολα αποδεκτή. Άλλοι πάλι, εκφράζουν ένα συγκεχυμένο συναίσθημα άρνησης, αντίδρασης και επιθετικότητας προς όλο τον κόσμο απορρίπτοντας ταυτόχρονα τους ειδικούς και τη γνωμάτευση (Γκαλλάν & Γκαλλάν, 1997). Στο παρελθόν οι γονεϊκές αντιδράσεις περιγράφονταν με αναφορά στην κατάθλιψη και στα διάφορα στάδια του πένθους. Τώρα, οι ερευνητές θεωρούν τη ΝΚ ως ένα προστιθέμενο στρεσογόνο παράγοντα στο οικογενειακό σύστημα και γι' αυτό διευρύνουν τις τεχνικές αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν οι γονείς (Hodapp & Dykens, 1996). Οι γονείς πρέπει να κατανοήσουν πως όποια κι αν είναι η σοβαρότητα της αναπηρίας, το παιδί μπορεί και πρέπει να προοδεύσει. Είναι γεγονός πως δεν μπορούν να αφαιρέσουν την αναπηρία, αλλά σίγουρα μπορούν

με τη στήριξη, την προσπάθεια και την υπομονή τους να διευρύνουν τα όριά της (Γκαλλάν & Γκαλλάν, 1997).

4.4.7. Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και μαθησιακό περιβάλλον

Οι επιρροές στην εκπαίδευση των νοητικά καθυστερημένων παιδιών ακολούθησαν την ίδια πορεία με αυτές της εκπαίδευσης των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών, πέρασαν δηλαδή από το συμπεριφορισμό στις πιο σύγχρονες και αλληλεπιδραστικές προσεγγίσεις. Με βάση τις αρχές τις συμπεριφοριστικής προσέγγισης η διδασκαλία είναι δασκαλοκεντρική, αφού ο εκπαιδευτικός προσδιορίζει εκ των προτέρων τους μαθησιακούς στόχους, τις συνθήκες κάτω από τις οποίες θα επιτευχθεί η μάθηση, τα κριτήρια της επιτυχίας και το τελικό μαθησιακό αποτέλεσμα. Στη συγκεκριμένη προσέγγιση η επίτευξη του τελικού μαθησιακού αποτελέσματος αποτελεί τον απώτερο στόχο της και κατά τη δεκαετία του '80 σχεδιάστηκαν και αντίστοιχα εκπαιδευτικά προγράμματα όπως το Skills Analysis Model και το Special Action Program (Στρογγυλός, 2011). Παρόλο που η συμπεριφοριστική προσέγγιση έχει δεχτεί ισχυρή κριτική για την έμφαση που δίνει στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων χωρίς την προαπαιτούμενη κατανόηση για την κατάκτηση της δεξιότητας (McConkey, 1981 · Smith, 1987), εξακολουθεί και σήμερα να καταλαμβάνει ένα πολύ μεγάλο κομμάτι στην εκπαίδευση των παιδιών με ΝΚ. Στον αντίποδα, βρίσκονται οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που στηρίζονται στις γνωστικές θεωρίες, στην αλληλεπίδραση δηλαδή του παιδιού με το περιβάλλον (Ware, 1994) και στην αλληλεπίδραση μητέρας-βρέφους (Nind & Hewett, 1994). Έρευνες κατέδειξαν πως τα παιδιά μπορούν να ωφεληθούν από εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στη δόμηση του περιβάλλοντος με ταυτόχρονη ενεργητική συμμετοχή του μαθητή (Smith, 1990). Εδώ, σε αντίθεση με τη συμπεριφοριστική προσέγγιση, η έμφαση δίνεται στην πορεία της διδασκαλίας και όχι στο αποτέλεσμα και στην επίτευξη της διαδικασίας (Στρογγυλός, 2011).

Βασιζόμενοι στις γνωστικές θεωρίες πολλοί εκπαιδευτικοί αλλά και ερευνητές συμφωνούν ότι ο χώρος εκπαίδευσης για παιδιά με ΝΚ πρέπει να προωθεί την ενεργό μάθηση, να δίνει επιλογές, να προσφέρει ερεθίσματα χωρίς να είναι διασπαστικός, να παρέχει ασφάλεια αλλά και χαλάρωση. Όλα αυτά θα πρέπει να εμπεριέχονται σ' ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο θα προωθεί την αλληλεπίδραση, τη συστηματική οργάνωση (Algozzine & Ysseldyke, 2006 · Ware, 1996) και θα λαμβάνει υπόψη του τις ατομικές ανάγκες των μαθητών (Στρογγυλός, 2011). Στην περίπτωση των νοητικά καθυστερημένων παιδιών η οργάνωση πρέπει να ανταποκρίνεται όχι μόνο στις γνωστικές αλλά ταυτόχρονα και στις επικοινωνιακές και στις συμπεριφορικές τους ανάγκες μέσα σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα και εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας (Στρογγυλός, 2010).

Στους χώρους όπου φοιτούν παιδιά με ΝΚ δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη συμβολική επικοινωνία με οπτικά συστήματα μάθησης, όπως είναι οι εικόνες, τα σύμβολα και τα αντικείμενα αναφοράς. Η έμφαση αυτή στη συμβολική επικοινωνία, με την έννοια της οπτικής υποστήριξης που σηματοδοτεί το χώρο, βοηθά στην επαφή και την κατανόηση του φυσικού περιβάλλοντος (Brown, McLinden, & Porter, 1998). Επίσης, τα οπτικά συστήματα συμβολικής επικοινωνίας βοηθούν τα παιδιά με ΝΚ να αντιλαμβάνονται, να ζητούν και να ανακαλούν κάτι του οποίου η φυσική παρουσία στην τάξη δεν είναι εμφανής τη στιγμή της επικοινωνίας (Στρογγυλός, 2011). Στόχος είναι το περιβάλλον να απλουστευτεί και να προσαρμοστεί στις ανάγκες των παιδιών (Brown, McLinden, & Porter, 1998). Για την επίτευξη αυτού του στόχου χρησιμοποιούνται μια σειρά από εκπαιδευτικά προγράμματα, ένα από τα οποία είναι το TEACCH. Η συστηματική οργάνωση του χώρου με στοιχεία δανεισμένα από το συγκεκριμένο οπτικό σύστημα μάθησης στοχεύει στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος με τη χρήση οπτικών παρά λεκτικών μέσων. Παρόλο που το TEACCH χρησιμοποιείται σε άλλες αναπηρίες, στην περίπτωση των παιδιών με ΝΚ στηρίζεται περισσότερο με την οπτική υποστήριξη του φυσικού περιβάλλοντος και όχι τόσο με την ακολουθία των ενεργειών σε πλαίσιο απομονωμένης ατομικής εργασίας, όπως γίνεται στα αυτιστικά παιδιά. Ένα άλλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, εμπλουτισμένο με τα στοιχεία του TEACCH, είναι το High/Scope, που βασίζεται στο τρίπτυχο «σχεδιάζω-κάνω-αξιολογώ» και επικεντρώνεται κι αυτό στην οργάνωση του φυσικού περιβάλλοντος της τάξης με οπτικές ενδείξεις (Στρογγυλός, 2011). Αξίζει να σημειωθεί πως η οργάνωση του φυσικού περιβάλλοντος για τα παιδιά με ΝΚ δεν αφορά μόνο την τροποποίηση του περιβάλλοντος της τάξης, αλλά αφορά και τη δημιουργία πολυαισθητηριακών αιθουσών. Η μέχρι τώρα, όμως, έρευνα των πολυαισθητηριακών αιθουσών δε μας επιτρέπει να βγάλουμε ασφαλή συμπεράσματα για τη χρησιμότητά τους τονίζει τόσο ο Pagliano (2001) όσο και ο Hogg (2000).

4.4.8. Ένταξη των παιδιών με Νοητική Καθυστέρηση

Είναι γεγονός πως τα ανάπηρα παιδιά δεν είναι παιδιά της γειτονιάς ή του σχολείου μας, απεναντίας θεωρούνται ως το «κοινωνικό στίγμα» της οικογένειάς τους και αποτελούν αντικείμενο ενοχής, φόβου, ακόμη και οίκτου. Άμεση συνέπεια αυτής της κοινωνικής αντιμετώπισης, που χαρακτηρίζεται από τα φαινόμενα της απομόνωσης και της περιθωριοποίησης, είναι η ανάπτυξη μιας σειράς προκαταλήψεων και μύθων που εξακολουθούν να δυσκολεύουν, ακόμη και σήμερα, τόσο την κοινωνική ένταξη όσο και την εκπαιδευτική διαδικασία των ανάπηρων μαθητών και ιδιαίτερα των παιδιών με ΝΚ. Οι αντιδράσεις αποφυγής που πολλοί από μας εκδηλώνουν προς τους ανάπηρους βασίζονται καθαρά και μόνο σε προκαταλήψεις και αρνητικά στερεότυπα της κοινωνίας

μας (Tomlinson, 1982). Τα στερεοτυπικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα που προσάπτονται στα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας που έχει γίνει υποκείμενο προκαταλήψεων φαίνονται ως «φυσικά» και «αντικειμενικά». Όταν λοιπόν αυτές οι υποκειμενικές υποθέσεις θεωρούνται φυσικές και αντικειμενικές αλήθειες, τότε η αντιμετώπισή τους είναι ένα πολύ δύσκολο και πολύπλοκο κοινωνικό φαινόμενο (Giroux, 1984).

Η ΝΚ, ίσως περισσότερο από κάθε άλλο είδος αναπηρίας, είναι ένα φαινόμενο που περιβάλλεται από αντιλήψεις και ιδεολογήματα που φυσικά δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα (Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2010). Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο ο εκπαιδευτικός έχει ένα καθοριστικό ρόλο και ένα εξαιρετικά δύσκολο έργο. Δυστυχώς όμως, ερευνητικές μελέτες έδειξαν πως αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς, που δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία με παιδιά με ΝΚ, ήταν αρχικά αντίθετοι στην ένταξη των παιδιών αυτών στην τάξη τους στο γενικό σχολείο. Αυτή τους η στάση, όμως, φαίνεται να αλλάζει όταν συνειδητοποιούν με έκπληξη ότι είχαν υποτιμήσει τις ικανότητες των παιδιών αυτών και διαπιστώνουν ότι η εκπαιδευτική διαδικασία των νοητικά καθυστερημένων μαθητών, στο τέλος της χρονιάς, αποβαίνει πολύ πιο δημιουργική από όσα είχαν οι ίδιοι προδιαγράψει (Vlachou, 1997).

Μία ακόμη πολύ συνηθισμένη τάση είναι η κοινωνική και εκπαιδευτική εμμονή στη διαδικασία της ομαλοποίησης. Ο συγκεκριμένος μύθος της ομαλοποίησης, αποτελεί ένα από τα πιο καταπιεστικά στερεότυπα τόσο στο χώρο της εκπαίδευσης όσο και σε χώρους άλλων κοινωνικών και επαγγελματικών δραστηριοτήτων. Η εφαρμοσμένη πρακτική της ομαλοποίησης αρνείται τη διαφορετικότητα, εκτιμά τον ανάπηρο μόνο στο βαθμό που προσπαθεί να ανταποκριθεί στο μοντέλο του τυπικά αναπτυσσόμενου ανθρώπου, ωθεί τους ανάπηρους μαθητές να αρνηθούν τη δική τους ταυτότητα και εμποδίζει τη βελτίωση των μαθησιακών διαδικασιών εξυμνώντας τη μετριότητα και την ομοιογένεια (Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2010).

Αξίζει να σημειωθεί πως αν θέλουμε να πετύχουμε την ένταξη των νοητικά καθυστερημένων παιδιών πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι το βασικό χαρακτηριστικό τους, ακόμη και αν πρόκειται για το ίδιο είδος συνδρόμου ή για τον ίδιο δείκτη νοημοσύνης, είναι η ετερογένεια. Το κάθε παιδί πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια ξεχωριστή και μοναδική προσωπικότητα με τις δικές του δυνατότητες και αδυναμίες (Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2010). Γι' αυτό το λόγο είναι αναγκαία η προσφορά ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος που θα παρέχει ευκαιρίες, επιλογές και γενικότερα θα αναπτύσσει τον αυτοπροσδιορισμό των παιδιών (Wehmeyer & Garner, 2003). Το ενταξιακό περιβάλλον δε θα επιτευχθεί μόνο με την απλή συνύπαρξη των παιδιών με ΝΚ και των τυπικά αναπτυσσόμενων και αυτός είναι και ο λόγος της αναγκαιότητας της προσαρμογής των εκπαιδευτικών συνθηκών. Το διδακτικό στυλ είναι παράγοντας που καθορίζει και επηρεάζει τις αντιδράσεις των συνομηθικών απέναντι στα νοητικά καθυστερημένα παιδιά, καθώς ο δάσκαλος

λειτουργεί ως μοντέλο και παράδειγμα προς μίμηση με τη στάση του απέναντί τους (Cambra & Silvestre, 2003). Ο προγραμματισμός που ενθαρρύνει τα παιδιά με ΝΚ να αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους και η συστηματική αξιολόγηση αποτελούν βασικές συνιστώσες για την επιτυχή κοινωνική ένταξη. Οι ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση με συνομηλίκους μπορούν να προωθήσουν την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών με ΝΚ και να τους προσφέρουν εφόδια που θα τους είναι πραγματικά χρήσιμα για τη συμμετοχή τους στην ευρύτερη κοινωνία (Τάφα, 1998).

5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Ερευνητική προσέγγιση

Ο Patton (1990) περιγράφει τον όρο ερευνητικό παράδειγμα «ως μία κοσμοαντίληψη, μία γενική θεώρηση, έναν τρόπο του να αναλύει κανείς την πολυπλοκότητα της πραγματικότητας. Κατ' αυτόν τον τρόπο, τα παραδείγματα είναι βαθιά ενταγμένα στην κοινωνικοποίηση των υποστηρικτών τους καθορίζοντάς τους τι είναι σημαντικό, τι είναι νόμιμο, τι είναι λογικό. Τα παραδείγματα είναι νομοτελειακά με την έννοια ότι υπαγορεύουν στο άτομο τι να κάνει (στην περίπτωση ενός ερευνητή τι έρευνα να κάνει)». Θα μπορούσαμε να πούμε πως το «παράδειγμα» είναι ένας τρόπος με τον οποίο κάποιος εξετάζει τον κοινωνικό κόσμο ως αποτελούμενο από συγκεκριμένες φιλοσοφικές θέσεις που καθοδηγούν τη σκέψη και τη δράση (Guba & Lincoln, 1994). Αναμφίβολα, το να προσπαθήσει κανείς να κατηγοριοποιήσει όλες τις εκπαιδευτικές και ψυχολογικές τάσεις σε παραδείγματα είναι ένα δύσκολο και ίσως ακατόρθωτο εγχείρημα. Παρόλα αυτά τα τρία ευρεία παραδείγματα που μπορούμε να διακρίνουμε στο χώρο των κοινωνικών επιστημών είναι τα εξής: το θετικισμό, τον ερμηνευτισμό/ κonstrουκτιβισμό και την κριτική θεωρία (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Το θετικιστικό παράδειγμα βασίζεται στη λογική κι από τη στιγμή που υιοθετεί μία εξωτερική-ρεαλιστική οντολογία αναπόφευκτα υιοθετεί και μια αντικειμενική επιστημολογία. Ο ερευνητής, προκειμένου να ανακαλύψει τον κόσμο, πρέπει να θέσει ερωτήματα απευθείας στη φύση και να επιτρέψει τη φύση να του απαντήσει, «με άλλα λόγια, ο ερευνητής πρέπει να παρατηρήσει τον κόσμο ενώ στέκεται πίσω από ένα γυάλινο τοίχο» (Guba, 1990). Στη θετικιστική αντίληψη κάθε επιστήμονας που εξετάζει την ίδια πτυχή της πραγματικότητας βλέπει το ίδιο πράγμα (Bhaskar 1986, Stockman 1983). Η απουσία μεροληψίας του εκάστοτε επιστήμονα επιτυγχάνεται με τη χρήση μιας χειραγωγικής μεθοδολογίας και διάφορων εμπειρικών μεθόδων όπως: ερωτηματολόγια και στατιστικές αναλύσεις (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Με τη χρήση αυτών αναδύεται η αντικειμενική, όπως υποστηρίζουν οι θετικιστές, γνώση και είναι η μόνη γνώση που είναι διαθέσιμη στην επιστήμη, γι' αυτό και όλες οι επιστημονικές προτάσεις θεμελιώνονται σε γεγονότα. Μία ακόμη βασική υπόθεση του θετικισμού είναι πως η επιστήμη βασίζεται κυρίως σε ποσοτικά δεδομένα, τα οποία προκύπτουν από τη χρήση αυστηρών κανόνων και διαδικασιών και διαφέρουν θεμελιωδώς από την κοινή λογική. Μία έρευνα στηριζόμενη στο θετικιστικό παράδειγμα απαιτεί έναν εκ των προτέρων αυστηρό σχεδιασμό πριν από τη συλλογή των δεδομένων, τα οποία έχουν πάντα τη μορφή αριθμών. Ο ερευνητής πρέπει να γνωρίζει ακριβώς τι κάνει πριν συλλέξει τα

δεδομένα και φυσικά να τα συλλέξει όλα πριν αρχίσει να τα αναλύει. Αυτό το είδος του θετικισμού που περιγράφεται εδώ μπορεί να χαρακτηριστεί ως «λογικός θετικισμός» και αποτέλεσε αντικείμενο σοβαρής κριτικής από την ίδια την κοινωνική έρευνα και κυρίως από φεμινίστριες ερευνήτριες και άλλους που υιοθετούν μια ποιοτική στάση (Robson, 2007).

Σύντομα μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο ο «λογικός θετικισμός» αντικαταστάθηκε με τον «μετα-θετικισμό», ο οποίος αναγνωρίζει τη δύναμη των κριτικών που ασκούνται στον πρώτο και επιχειρεί να συμφωνήσει με αυτές. Ενώ οι θετικιστές υποστηρίζουν ότι ο ερευνητής και το υπό έρευνα άτομο είναι ανεξάρτητοι ο ένας από τον άλλο, οι μετα-θετικιστές αποδέχονται ότι οι θεωρίες, οι υποθέσεις, το γνωστικό υπόβαθρο και οι αξίες του ερευνητή μπορούν να επηρεάσουν αυτό που παρατηρεί (Reichardt & Rallis, 1994). Επίσης, οι μετα-θετικιστές πιστεύουν κι αυτοί πως υπάρχει μόνο μία πραγματικότητα, αλλά θεωρούν ότι μπορεί να γίνει γνωστή μόνο εν μέρει και βάσει πιθανοτήτων εξαιτίας των περιορισμών του ερευνητή (Robson, 2007). Μεθοδολογικά οι μετα-θετικιστές επιλέγουν ημι-πειραματικά ερευνητικά σχέδια και μερικές φορές ποιοτικές μεθόδους έρευνας όπου όμως τα δεδομένα μετατρέπονται σε μετρήσεις συχνοτήτων και υπόκεινται σε συστηματικές (στατιστικές) αναλύσεις (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Η επικράτηση του θετικιστικού παραδείγματος και των ποσοτικών μεθόδων κράτησε μέχρι τη τέλη της δεκαετίας του 1980, όταν ερευνητές άρχισαν να υποστηρίζουν ότι οι φυσικές επιστήμες και οι μέθοδοί τους είναι κατάλληλες για τη μελέτη του φυσικού κόσμου, αλλά όχι του κοινωνικού που έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά. Έτσι εμφανίστηκαν οι ποιοτικές μέθοδοι ως εναλλακτική πρόταση και παρατηρήθηκε στροφή από την αντικειμενική πραγματικότητα στην υποκειμενική εμπειρία και την κατασκευή της γνώσης (Ιωσηφίδης, 2003). Στόχος των ποιοτικών μεθόδων είναι η αποκάλυψη σχέσεων ή συσχετίσεων ανάμεσα σε κοινωνικά υποκείμενα και κοινωνικές ομάδες, η περιγραφή, ανάλυση και κατανόηση κοινωνικών διαδικασιών, η διατύπωση ή αναδιατύπωση υποθέσεων και θεωρητικών θέσεων για το κοινωνικό γίνεσθαι και η διακρίβωση κοινωνικών σχέσεων, θέσεων και ρόλων. Με άλλα λόγια η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, καταστάσεων και ομάδων απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα «πως» και «γιατί» (Ιωσηφίδης, 2001). Το ερμηνευτικό ή αλλιώς κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα υποστηρίζει πως η γνώση είναι κοινωνικά κατασκευασμένη και ότι έργο του ερευνητή είναι να κατανοήσει τις πολλαπλές κοινωνικές κατασκευές του νοήματος και της γνώσης (Robson, 2007). Αυτή η αποκωδικοποίηση των εννοιολογικών κατασκευών στηρίζεται στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται και κατασκευάζουν την πραγματικότητα (Ιωσηφίδης, 2003). Από τη στιγμή, λοιπόν, που για οποιαδήποτε έρευνα μπορούν να εξαχθούν πολλά συμπεράσματα και αφού δεν υπάρχει τρόπος να καθοριστεί η αλήθεια, οι κονστρουκτιβιστικοί ερευνητές υιοθετούν μια σχετικιστική οντολογία και μια υποκειμενική

επιστημολογία . Ο κονστρουκτιβισμός τονίζει ότι η έρευνα είναι ένα προϊόν των αξιών, των αρχών και των πεποιθήσεων των ερευνητών και επομένως δεν μπορεί να υπάρξει ανεξάρτητα από αυτούς (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Με αφετηρία αυτή την τοποθέτηση οι ερευνητές του συγκεκριμένου παραδείγματος, τείνουν να χρησιμοποιούν ερευνητικές μεθόδους, όπως οι συνεντεύξεις και η παρατήρηση που τους επιτρέπουν να αποκτήσουν πολλαπλές προοπτικές. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρείται ότι βοηθούν στην κατασκευή της «πραγματικότητας» μαζί με τους ερευνητές και επειδή υπάρχουν πολλαπλές πραγματικότητες, τα ερευνητικά ερωτήματα δεν μπορούν να θεμελιωθούν πλήρως πριν από τη διαδικασία (Robson, 2007).

Στο ερμηνευτικό/ κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα ασκήθηκε κριτική όχι μόνο από τους θετικιστές, αλλά και από μία άλλη ομάδα ερευνητών που αντιπροσωπεύουν το κριτικό παράδειγμα. Αυτοί οι ερευνητές, παρόλο που συχνά μοιράζονται τις ίδιες οντολογικές και επιστημολογικές υποθέσεις με τους ερμηνευτικούς ερευνητές, διαφέρουν από τους τελευταίους ως προς τους στόχους της έρευνας (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Η Mertens (1998) τονίζει: «οι κριτικοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι ερμηνευτικοί συνάδελφοί τους μπορεί να άλλαξαν τους κανόνες τους παιχνιδιού, αλλά δεν κατάφεραν να αλλάξουν τη φύση του παιχνιδιού».

5.1.1. Μελέτες περίπτωσης

Η μελέτη της περίπτωσης χρησιμοποιείται ολοένα και περισσότερο στην έρευνα και περιλαμβάνει την εντατική και λεπτομερή εξέταση ενός ατόμου, μιας ομάδας, ενός οργανισμού ή οτιδήποτε άλλο μπορεί να μας ενδιαφέρει (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Τυπικά, περιλαμβάνει πολλαπλές μεθόδους συλλογής δεδομένων, ακόμη και ποσοτικά δεδομένα αν και σχεδόν πάντα τα δεδομένα που συλλέγονται είναι ποιοτικά αφού για την έρευνα χρησιμοποιούνται κυρίως ποιοτικές μέθοδοι όπως η συμμετοχική παρατήρηση και η συνέντευξη (Robson, 2007). Αυτό οφείλεται σε μεγάλο βαθμό τόσο στη συχνή υιοθέτηση της στρατηγικής από ποιοτικούς ερευνητές και την εφαρμογή της σε έρευνες αξιολόγησης όσο και στη συχνή υιοθέτηση της μεθόδου για την πραγματοποίηση ερευνών δράσης από εκπαιδευτικούς (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Ο Golby (1994) τονίζει για το θέμα «...όλες οι μέθοδοι είναι επιτρεπτές. Καμία δεν μπορεί να αποκλειστεί». Η προσέγγιση της μελέτης περίπτωσης είναι εξαιρετικά κατάλληλη για ερευνητές που εργάζονται μόνοι, επειδή δίνει την ευκαιρία να μελετηθεί σε βάθος μια πλευρά ενός προβλήματος σε περιορισμένη χρονική έκταση (Bell, 1997). Ο Yin (1994) τονίζει ότι: «η μελέτη της περίπτωσης είναι μια στρατηγική διεξαγωγής έρευνας που περιλαμβάνει μια εμπειρική διερεύνηση ενός συγκεκριμένου σύγχρονου φαινομένου μέσα στο πραγματικό πλαίσιο της ζωής του χρησιμοποιώντας πολλαπλές πηγές απόδειξης». Διαπιστώνουμε λοιπόν πως δεν πρόκειται για μία μέθοδο, όπως η παρατήρηση ή η

συνέντευξη, αλλά για μια στάση ή προσέγγιση κυρίως εμπειρική υπό την έννοια ότι ο ερευνητής βασίζεται στη συλλογή αποδείξεων για το τι συμβαίνει (Robson, 2007). Το Αμερικανικό Γενικό Λογιστικό Γραφείο (U.S. General Accounting Office, 1990) επισημαίνει ότι «η μελέτη περίπτωσης είναι ένας τρόπος σπουδής ενός πολύπλοκου φαινομένου που αναφέρεται στη διεξοδική κατανόηση μιας περίπτωσης, που αποκτάται μέσω εκτεταμένων παρατηρήσεων και συνολικής ανάλυσης της περίπτωσης μέσα στο φυσικό της πλαίσιο». Υπό τον όρο μελέτη περίπτωσης συμπεριλαμβάνεται μια ολόκληρη οικογένεια μεθόδων έρευνας που έχουν ως κοινό σημείο τον εστιασμό της προσοχής στη συλλογή πληροφοριών γύρω από ένα φαινόμενο ή συμβάν. Όπως συμβαίνει σε όλες τις έρευνες, τα γεγονότα συγκεντρώνονται συστηματικά, η σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές γίνεται αντικείμενο μελέτης και η έρευνα οργανώνεται μεθοδικά (Bell, 1997). Η μελέτη περίπτωσης ενδιαφέρεται πρωταρχικά για την αλληλεπίδραση των παραγόντων και των γεγονότων και όπως αναφέρουν και οι Nisbet και Watt (1980) «ορισμένες φορές αρκεί να πάρουμε ένα συγκεκριμένο περιστατικό και θα έχουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα αυτής της αλληλεπίδρασης».

Αν και ο όρος μελέτη της περίπτωσης υποδηλώνει την εξέταση μίας μόνο περίπτωσης είναι δυνατόν να έχουμε την ταυτόχρονη εξέταση μίας ομάδας περιπτώσεων που είναι όμοιες σε ορισμένα χαρακτηριστικά αλλά ανόμοιες σε κάποια άλλα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Το γεγονός αυτό συχνά δημιουργεί την παρανόηση ότι η μελέτη περισσότερων από μία περιπτώσεων συμβαίνει με σκοπό να συγκεντρωθεί ένα «δείγμα» περιπτώσεων, το οποίο θα αυξήσει την εγκυρότητα της μελέτης και θα μπορέσει να γενικευτεί σε κάποιο πληθυσμό (Robson, 2007). Για την αποφυγή, λοιπόν, προβλημάτων έχει μεγάλη σημασία ο ερευνητής να γνωρίζει από την αρχή το σκοπό της έρευνάς του, αν ενδιαφέρεται να κατανοήσει διεξοδικά μία περίπτωση ή αν ενδιαφέρεται να συγκρίνει ένα μικρό αριθμό από όμοιες περιπτώσεις (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι οι κριτικοί της εν λόγω προσέγγισης στρέφουν την προσοχή τους κυρίως στη δυσκολία που αντιμετωπίζει ο εκάστοτε ερευνητής να διασταυρώσει τις πληροφορίες που έχει συλλέξει κατά την έρευνά του. Επικεντρώνονται στο γεγονός ότι δεν είναι συχνά δυνατή η γενίκευση και αμφισβητούν την αξία μιας μελέτης μεμονωμένων γεγονότων (Bell, 1997).

Από όλα τα παραπάνω καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως η δική μας ερευνητική προσέγγιση ακολούθησε την πολλαπλή μελέτη περίπτωσης. Αξίζει, επίσης, να προσθέσουμε πως κυμαίνεται στην ποσοτική μεθοδολογία περιλαμβάνοντας όμως ταυτόχρονα και κάποια ποιοτικά χαρακτηριστικά.

5.2. Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας περιλαμβάνει δύο τάξεις με παράλληλη στήριξη σε σχολεία του Νομού Μαγνησίας εκ των οποίων το ένα είναι Δημοτικό (σχολείο Α.) και το δεύτερο Νηπιαγωγείο (σχολείο Β.). Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά στοιχεία των τάξεων των δύο αυτών σχολείων καθώς και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά της παράλληλης στήριξης.

Σχολείο Α.

Η τάξη του σχολείου Α. αποτελείται από 9 αγόρια και 8 κορίτσια, των οποίων η ηλικία κυμαίνεται από 8-10 ετών. Τα έντεκα από τα παιδιά είναι Ελληνικής καταγωγής, τα πέντε Αλβανικής και ένα Ρουμάνικης. Το παιδί (Α.) που παρακολούθησα κατά τη διάρκεια της έρευνάς μου είναι αγόρι, 8 ετών και σύμφωνα με τη διάγνωση από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. έχει αυτισμό.

Μέσα στην τάξη, όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, ο μαθητής Α. έχει την περισσότερη ώρα την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης δίπλα του. Η εκπαιδευτικός είναι απόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής και στη συνέχεια παρακολούθησε επιμορφωτικό σεμινάριο 400 ωρών στην Ειδική Αγωγή. Είναι 31 ετών και στα έξι χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας βρίσκεται σε τάξη συνδιδασκαλίας τον τελευταίο 1,5 χρόνο. Από την άλλη, η εκπαιδευτικός της γενικής τάξης είναι απόφοιτος της διετούς Ακαδημίας και παρόλο που έχει 22 χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας βρίσκεται σε τάξη συνδιδασκαλίας για πρώτη φορά.

Σχολείο Β.

Η τάξη του σχολείου Β. αποτελείται από έντεκα νήπια και τέσσερα προνήπια εκ των οποίων τα επτά είναι αγόρια και τα οχτώ κορίτσια. Τα έντεκα από τα παιδιά του σχολείου Β. είναι Ελληνικής καταγωγής και τα τέσσερα Αλβανικής και οι ηλικίες τους κυμαίνονται μεταξύ 4-5 ετών. Το παιδί (Β.) που παρακολούθησα κατά τη διάρκεια της έρευνάς μου είναι αγόρι, πέντε ετών και σύμφωνα με τη διάγνωση από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. έχει προβλήματα λόγου.

Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης, η οποία βρίσκεται δίπλα στο μαθητή, είναι απόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης και στη συνέχεια παρακολούθησε επιμορφωτικό σεμινάριο 400 ωρών στην Ειδική Αγωγή. Η συνολική της εκπαιδευτική εμπειρία είναι 1,5 χρόνος και βρίσκεται από την αρχή σε τάξεις συνδιδασκαλίας. Η εκπαιδευτικός της

γενικής τάξης, από την άλλη μεριά, είναι απόφοιτος της διετούς Ακαδημίας και η συνολική της εκπαιδευτική εμπειρία είναι 30 χρόνια. Σ' αυτό το διάστημα της εκπαιδευτικής της πορείας βρέθηκε τρεις φορές σε τάξεις συνδιδασκαλίας.

5.3. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

5.3.1. Συνεντεύξεις

Η συνέντευξη, όπως επισημαίνει ο Robert Farr (παραπομπή σε Breakwell, 1995), αποτελεί μία τεχνική ή μέθοδο για την εδραίωση ή την ανακάλυψη ότι υπάρχουν διαφορετικές προοπτικές ή απόψεις, για τα γεγονότα που διαδραματίζονται, από εκείνες του ατόμου που ξεκινάει μια συνέντευξη. Ως ερευνητικό εργαλείο μας επιτρέπει την πρόσβαση σε στάσεις, γνώμες και αντιλήψεις, οι οποίες είτε δεν εκδηλώνονται στη συμπεριφορά είτε εκφράζονται μέσα από ένα σύμπλεγμα συμπεριφορών που δεν μπορούν να γίνουν εύκολα αντικείμενο παρατήρησης. Επίσης, μας προσφέρει τη δυνατότητα να πληροφορηθούμε για συμπεριφορές που είναι δύσκολο να παρατηρηθούν επειδή εκδηλώνονται σε ακατάλληλες στιγμές, επειδή συμβαίνουν σπάνια είτε επειδή αφορούν πολύ λεπτά ζητήματα (Breakwell, 1995). Οι συνεντεύξεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως η κύρια ή η μοναδική προσέγγιση σε μια μελέτη, όπως σε μια δειγματοληπτική έρευνα ή σε πολλές μελέτες θεμελιωμένης θεωρίας. Ωστόσο, είναι κατάλληλες για να χρησιμοποιηθούν σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους, σε μια προσέγγιση πολλαπλών μεθόδων. Μία μελέτη της περίπτωσης θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει κάποιο είδος σχετικά τυπικής συνέντευξης ως συμπλήρωμα στη συμμετοχική παρατήρηση (Robson, 2007).

Η συνέντευξη, όπως και κάθε μέθοδος, εκτός από σημαντικά πλεονεκτήματα παρουσιάζει και μειονεκτήματα των οποίων η γνώση οδηγεί στη σωστή χρήση της μεθόδου και στην αποφυγή μη ενδεδειγμένων συμπεριφορών (Ιωσηφίδης, 2003). Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων προσφέρει τη δυνατότητα να ρωτήσουμε άμεσα τους ανθρώπους τι συμβαίνει και είναι προφανώς ένας πιο εύλικτος, προσαρμοστικός και συντομότερος τρόπος από την παρατήρηση. Οι συνεντεύξεις πρόσωπο με πρόσωπο δίνουν την ευκαιρία τροποποίησης της ερευνητικής κατεύθυνσης αφού κατά τη διάρκειά της μπορεί να συλλέξουμε δεδομένα τα οποία δεν ήταν αναμενόμενα και μας προσφέρουν τη δυνατότητα να προσεγγίσουμε το θέμα από μια διαφορετική οπτική γωνία (Rose & Grosvenor, 2000a). Η παρατήρηση των μη λεκτικών ενδείξεων όπως οι εκφράσεις, οι χειρονομίες και η στάση του σώματος μπορεί να μας δώσουν μηνύματα που μας βοηθούν στην κατανόηση των προφορικών αποκρίσεων και στην ορθότητα αυτών (Robson, 2007). Από την άλλη μεριά, η συνέντευξη στερείται εξ ορισμού αξιοπιστίας, επειδή είναι φύσει αδύνατο να επαναληφθεί με

ακρίβεια η δυναμική αλληλεπίδραση που παρατηρήθηκε αρχικά ανάμεσα σε δύο άτομα. Οι πληροφορίες που καταγράφονται είναι διπλά αποστασιοποιημένες από την πραγματικότητα επειδή έχουν υποστεί τη γνωστική επεξεργασία τόσο του συνεντευξιαστή όσο και του συνεντευξιαζόμενου, επομένως μπορεί να είναι ανακριβείς λόγω παραποίησης είτε από τη μία είτε από την άλλη πλευρά (Sommer & Sommer, 2002). Η ύπαρξη, λοιπόν, του υποκειμενικού στοιχείου αναπόφευκτα δημιουργεί προβλήματα στην αξιοπιστία των αποτελεσμάτων (Ιωσηφίδης, 2003). Κάποιες φορές, ο συνεντευξιαζόμενος μπορεί να μη θυμάται τα γεγονότα που καλείται να ανακαλέσει ή να αναφέρει αυτά που κρίνει ο ίδιος προς όφελός του δίνοντάς έτσι στον συνεντευξιαστή πληροφορίες που δεν είναι απαραίτητες και τελικά δεν γίνονται αντικείμενο ανάλυσης (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Η αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων απαιτεί ανεπτυγμένο τον επαγγελματισμό του συνεντευξιαστή ώστε ή να τερματίσει ή να δώσει άλλη κατεύθυνση στη συνέντευξη (Robson, 2007). Τέλος, η συνέντευξη ως ερευνητική μέθοδος είναι εξαιρετικά χρονοβόρα τόσο ως προς την υλοποίησή της όσο και ως προς τη φάση του σχεδιασμού και της απόκτησης πρόσβασης στους ερωτώμενους (Ιωσηφίδης, 2003). Οι συνεντεύξεις που διαρκούν λιγότερο από μισή ώρα είναι σπάνιο να είναι αξιόλογες, ενώ εκείνες που ξεπερνούν κατά πολύ τη μια ώρα μπορεί να προβάλλουν παράλογες αξιώσεις σε πολυάσχολους ερωτώμενους (Robson, 2007).

Για την αποφυγή και την αντιμετώπιση πιθανόν προβλημάτων κατά τη διάρκεια της συνέντευξης δεν αρκεί μόνο ένας άρτιος σχεδιασμός, αλλά καθοριστικός είναι και ο ρόλος της σχέσης που θα αναπτυχθεί ανάμεσα στον συνεντευξιαστή και τον συνεντευξιαζόμενο. Μια σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα σ' αυτά τα δύο άτομα θα αποτελέσει καθοριστικό παράγοντα για την ποιότητα και το εύρος των αποτελεσμάτων και των πληροφοριών που θα παραχθούν (Ιωσηφίδης, 2003). Ο ερευνητής θα πρέπει να παρέχει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για το αντικείμενο και τους σκοπούς της έρευνας στον ερωτώμενο, εξασφαλίζοντας την συναίνεση του για την συμμετοχή του τελευταίου στην ερευνητική διαδικασία. Επίσης θα πρέπει να εγγυάται την ανωνυμία αλλά και την εμπιστευτικότητα καθώς και να προσπαθεί να μειώνει τις τυχόν αρνητικές συνέπειες που μπορεί να έχει η συμμετοχή στην ερευνητική διαδικασία για τους ερωτώμενους (Kvale 1996, Weinberg 2002). Επίσης κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ο συνεντευξιαστής θα πρέπει να προσέξει πολύ τον τρόπο αντίδρασής του στα λεγόμενα του συνεντευξιαζόμενου ώστε να μην επηρεάσει την πορεία της συνέντευξης ενθαρρύνοντας ή αποθαρρύνοντας τον συνεντευξιαζόμενο να εκφράσει ελεύθερα τις σκέψεις και τα συναισθήματά του (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

5.3.2. Δομημένη συνέντευξη

Η συνέντευξη, ανάλογα με το βαθμό τυποποίησης ή δόμησής της από τον ερευνητή, παίρνει πολλές μορφές και συνήθως διακρίνεται σε δομημένη, ημιδομημένη και μη δομημένη συνέντευξη (Ιωσηφίδης, 2003). Η πλήρως δομημένη συνέντευξη έχει προκαθορισμένες ερωτήσεις με προκαθορισμένη διατύπωση, συνήθως σε προκαθορισμένη διάταξη. Η χρήση κυρίως ανοιχτών ερωτήσεων αποτελεί ουσιαστικά τη μόνη διαφορά από ένα ερωτηματολόγιο δειγματοληπτικής έρευνας που βασίζεται σε συνεντεύξεις (Robson, 2007). Κατά τη διάρκεια της δομημένης συνέντευξης το αυστηρά προκαθορισμένο σύνολο των ερωτήσεων τίθεται με τον ίδιο τρόπο σε όλους τους συνεντευξιαζόμενους κι αυτό ευνοεί τη συγκέντρωση πιο αντικειμενικών δεδομένων. Βασικό πλεονέκτημά τους είναι ότι μας επιτρέπουν να συγκρίνουμε καλύτερα τις απαντήσεις που δίνουν διαφορετικά άτομα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Οι περισσότερες δομημένες συνεντεύξεις διαρκούν κάποιο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και μερικές φορές, κατά τη διάρκεια μιας συνέντευξης, χρησιμοποιείται ένα ερωτηματολόγιο το οποίο εξυπηρετεί αρκετούς σκοπούς (Patton, 1990). Το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα μέσο που βοηθάει τον ερευνητή να βρει την κατεύθυνση και το σκοπό της συζήτησης, όμως δεν πρέπει να χρησιμοποιηθεί για να στερήσει από τον συνεντευξιαζόμενο το δικαίωμα να είναι ελεύθερος και να έχει διάφορες δικές του απόψεις (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

5.3.3. Παρατήρηση

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η συνέντευξη και η παρατήρηση αποτελούν έναν από τους πιο διαδεδομένους συνδυασμούς εργαλείων συλλογής δεδομένων καθώς η παρατήρηση προσφέρει τη δυνατότητα για έλεγχο των συνεντεύξεων, ενώ από την άλλη η συνέντευξη επιτρέπει στον ερευνητή να επεξεργαστεί, πέρα από την εξωτερική συμπεριφορά, εσωτερικές πτυχές των υποκειμένων που έχει παρατηρήσει (Patton, 1990· Bird et al., 1999) Η παρατήρηση αναφέρεται στην ικανότητά μας να συλλέγουμε πληροφορίες, μέσω των αισθήσεων, για το πως δρουν οι άνθρωποι, όχι όμως για τις στάσεις και τις πεποιθήσεις που έχουν. Αυτός είναι και ο λόγος που τα συμπεράσματα τα οποία εξάγουμε από την παρατήρηση μιας συμπεριφοράς δεν είμαστε βέβαιοι ότι είναι απόλυτα ορθά. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση συμπεριφορών, καταστάσεων, σωματικών χαρακτηριστικών και μόνιμων παραγόντων της συμπεριφοράς (Salvia & Ysseldyke, 2001). Οι παρατηρήσεις είναι πιο άμεσες από τις συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια επειδή δεν απαιτείται από το συμμετέχοντα να ανακαλέσει ή να αναπαραστήσει λεκτικά μια κατάσταση ή μια συμπεριφορά, γεγονός που μπορεί να προκαλέσει

κάποια διαστρέβλωση ή παρερμηνεία (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της παρατήρησης ως τεχνικής είναι η άμεση άντληση πληροφοριών για ατομικές ή κοινωνικές συμπεριφορές, καθώς ο ερευνητής δε ρωτά τους ανθρώπους για τις απόψεις τους, τα αισθήματά τους και τις στάσεις τους, αλλά παρακολουθεί τι κάνουν και ακούει τι λένε (Robson, 2007). Η παρατήρηση μοιάζει να είναι η κυρίως κατάλληλη τεχνική για να εξετάσουμε την «πραγματική ζωή» στον πραγματικό κόσμο, να κατανοήσουμε το κοινωνικό πλαίσιο εντός του οποίου λαμβάνει χώρα κάποιο φαινόμενο ή κοινωνική διαδικασία καθώς και να διεξάγουμε την ερευνητική δουλειά σε φυσικά περιβάλλοντα, δηλαδή στα πραγματικά περιβάλλοντα εντός των οποίων λαμβάνει χώρα η κοινωνική δράση (Ιωσηφίδης, 2003). Επίσης, τα δεδομένα από την άμεση παρατήρηση αντιπαρατίθενται, ή καμιά φορά συμπληρώνονται κιόλας, με τις πληροφορίες που επιτυγχάνονται σχεδόν από οποιαδήποτε άλλη τεχνική. Η συνέντευξη και οι απαντήσεις σε ερωτηματολόγια είναι διάσημες για τις ασυμφωνίες μεταξύ αυτού που λένε οι άνθρωποι ότι έχουν κάνει ή πρόκειται να κάνουν και αυτού που πράγματι έκαναν ή πρόκειται να κάνουν (Robson, 2007). Όπως το θέτουν οι Agnew και Pyke (1982), «σε ένα ερωτηματολόγιο αρκεί να μετακινήσουμε το μολύβι λίγα εκατοστά για να μετατρέψουμε τους βαθμούς μας από το να είναι φανατικοί σε ανθρωπιστικούς». Το ίδιο επεσήμανε και ο Montaigne τέσσερις αιώνες πριν λέγοντας ότι: «το να λες είναι ένα πράγμα το να κάνεις άλλο». Από την άλλη μεριά, όμως, θα ήταν ουτοπικό να πιστέψει κάποιος ότι η παρατήρηση αποτελεί μια εύκολη επιλογή «απαλλαγμένη από προβλήματα». Πολλές φορές η παρουσία του ερευνητή αλλάζει τις κοινωνικές συμπεριφορές και διαστρέφει τις πληροφορίες που συλλέγονται αφού δε γνωρίζουμε ποια θα ήταν η συμπεριφορά του ατόμου που παρατηρείται εάν δεν αποτελούσε αντικείμενο παρατήρησης. Στο θέμα αυτό δημιουργούνται αρκετά μεθοδολογικά και δεοντολογικά προβλήματα είτε αν ο παρατηρητής έχει αδέσμευτο ρόλο, κάτι που μπορεί να δημιουργήσει την εντύπωση αντικοινωνικής συμπεριφοράς, είτε εμπλεκόμενο, είτε κάτι ενδιάμεσο. Ένα ακόμη κύριο πρακτικό μειονέκτημα της παρατήρησης είναι ότι συνήθως είναι χρονοβόρα και ακόμη και σε περιπτώσεις πιο δομημένων προσεγγίσεων μπορεί να μειώνεται ο πραγματικός χρόνος της παρατήρησης, αλλά αυξάνεται η επένδυση του χρόνου για την προετοιμασία του επιστημονικού εργαλείου (Robson, 2007).

5.3.4. Συστηματική παρατήρηση

Η παρατήρηση ως ερευνητική μέθοδος χωρίζεται σε ποσοτική ή συστηματική παρατήρηση και σε ποιοτική ή μη- συστηματική παρατήρηση. Η ποσοτική παρατήρηση συμβάλει ιδιαίτερα στην ανάπτυξη θεωριών και πρακτικών αναφορικά με την τροποποίηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς

(Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Το σημαντικότερο πλεονέκτημα της συστηματικής παρατήρησης, σύμφωνα με τους Scarth και Hammerslay (1993), είναι ότι βασίζεται σε ρητά καθορισμένες κατηγορίες συμπεριφοράς και κανόνες κωδικοποίησης, κάτι που διευκολύνει τη δυνατότητα πιστής επανάληψης της έρευνας, παρέχοντας παράλληλα υψηλή αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Η χρήση συγκεκριμένων κατηγοριών συμπεριφοράς και η καταγραφή τους, όποτε αυτές συμβαίνουν, μειώνει σημαντικά την τάση του παρατηρητή να παρακολουθεί επιλεκτικά εκείνα τα γεγονότα που σχετίζονται μόνο με τις δικές του απόψεις και στάσεις. Ενώ το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό της συστηματικής παρατήρησης για κάποιους ερευνητές αντανακλά ένα σημαντικό πλεονέκτημα, για κάποιους άλλους αποτελεί αιτία αρνητικής κριτικής γιατί όπως υποστηρίζουν η ακριβή ποσοτικοποίηση και στατιστική ανάλυση των δεδομένων καταλήγει σε στατιστικές γενικεύσεις (McIntyre & Macleod, 1996). Ένα ακόμη κύριο χαρακτηριστικό της συστηματικής παρατήρησης είναι η προσεκτική επιλογή και ο καθορισμός του τόπου και του χρόνου της παρατήρησης, καθώς και οι τρόποι λειτουργικού ορισμού και ποσοτικής μέτρησης της συμπεριφοράς (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Το βασικό μοντέλο της συστηματικής παρατήρησης είναι η δειγματοληψία χρόνου, μία τεχνική συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιείται πολύ συχνά στην ανάλυση της συμπεριφοράς που εμφανίζει ένα άτομο. Σ' αυτή τη διαδικασία η συμπεριφορά που έχει κάθε στιγμή το υποκείμενο της έρευνας καταγράφεται στο τέλος ενός προκαθορισμένου χρονικού διαστήματος, ως ακριβής ή μη ακριβής σε σύγκριση με τη συμπεριφορά που ο ερευνητής ενδιαφέρεται να μετρήσει (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Το σπουδαιότερο πλεονέκτημα της δειγματοληψίας χρόνου είναι ότι περιορίζει τον απαιτούμενο χρόνο παρατήρησης, εστιάζει σε συγκεκριμένες συμπεριφορές και παράγει αξιόπιστα ποσοτικά αποτελέσματα. Στον αντίποδα παρουσιάζονται τα μειονεκτήματα του συγκεκριμένου μοντέλου. Η δειγματοληψία χρόνου μπορεί να αξιοποιηθεί μόνο για συμπεριφορές που συμβαίνουν με μεγάλη συχνότητα, καθώς επίσης αδυνατεί να συμπεριλάβει όλες τις δυνατές συμπεριφορές που μπορεί να υπάρξουν σε μια περίοδο παρατήρησης (Μάγος, 2010).

5.3.5. Κοινωνιόγραμμα

Όλοι οι εκπαιδευτικοί, με την καθημερινή εμπλοκή τους στη ζωή της τάξης, διαμορφώνουν μια πρώτη γνώμη για τις διαπροσωπικές σχέσεις που έχουν αναπτυχθεί ανάμεσα στους μαθητές της τάξης. Οι γνώμες αυτές όμως, για τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών, είναι αποσπασματικές, ελλιπείς και το κυριότερο όχι τεκμηριωμένες (Γρηγοριάδης, 1999). Τα προβλήματα αυτά έρχεται να λύσει μια ιδιαίτερα βοηθητική αλλά και εύχρηστη μέθοδος από ένα πεδίο της κοινωνικής ψυχολογίας, η κοινωνιομετρία (Μπίκος, 2011). Η κοινωνιομετρία επιχειρεί να διερευνήσει τη δομή

των κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας και το βασικό της πλεονέκτημα είναι ότι δεν στηρίζεται στις εκτιμήσεις ή τις παρατηρήσεις κάποιου ατόμου εκτός ομάδας, αλλά αποτελεί μία «εκ των έσω» σκοπιά για τις σχέσεις των ίδιων των μελών της ομάδας που παρατηρείται (Moreno, 1970).

Ένα πολύτιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού/ερευνητή για τη συλλογή χρήσιμων πληροφοριών των κοινωνικών σχέσεων της υπό παρατήρηση ομάδας είναι το κοινωνιόγραμμα. Το διαγνωστικό υλικό που προσφέρει, δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να δημιουργήσει τη συνολική εικόνα του πλέγματος των κοινωνικών σχέσεων της ομάδας, καθώς και να αποκαλύψει ποιες επιμέρους ομαδοποιήσεις δημιουργούνται, τι μέγεθος έχουν και από ποιους αποτελούνται αυτές οι υποομάδες (Sherman, 1998). Αυτή η οπτική αναπαράσταση των διαπροσωπικών σχέσεων της ομάδας, είναι ιδιαίτερα χρήσιμη και στο εκπαιδευτικό πλαίσιο καθώς βοηθά σημαντικά τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν το είδος των σχέσεων που έχουν δημιουργηθεί μέσα στην τάξη. Πέρα όμως από αυτή του την χρησιμότητα, το κοινωνιόγραμμα αποτελεί σημείο εκκίνησης για τον προσδιορισμό και την αντιμετώπιση των κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών των μαθητών (Μπίκος, 2011). Αυτές οι πολύτιμες πληροφορίες που αποκομίζει ο εκπαιδευτικός για κάθε μαθητή ξεχωριστά μπορούν να τον βοηθήσουν να ξεχωρίσει τις ηγετικές προσωπικότητες της τάξης και αφού παρατηρήσει αυτά τα παιδιά να κατανοήσει τους λόγους της δημοτικότητάς τους. Μπορεί επίσης να εκμεταλλευτεί τις ιδιότητες και τη λειτουργία τους, προκειμένου να συμβάλουν στη βελτίωση της τάξης ως ομάδας (Smith & Laslett, 1996). Από την άλλη μεριά, μπορεί να αποκομίσει πληροφορίες και για μέλη της ομάδας που δεν είναι τόσο δημοφιλή και ύστερα από παρατήρηση να εκτιμήσει το μέγεθος του προβλήματος ή την έκταση και ένταση της απόρριψης αυτών των παιδιών (Asher & Coie, 1990).

Για να αποκομίσει και στη συνέχεια να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός όλες αυτές τις χρήσιμες πληροφορίες που αναφέρθηκαν παραπάνω αρκεί να διατυπώσει στα μέλη της ομάδας ερωτήσεις του τύπου: «με ποιους από τους συμμαθητές σου σου αρέσει να παίζεις;», «με ποιους σου αρέσει να περνάς τον ελεύθερό σου χρόνο;», «με ποιους σου αρέσει να συνεργάζεσαι για τις εργασίες του σχολείου;». Ζητά από κάθε παιδί ξεχωριστά να του δηλώσει μέχρι τρεις συμμαθητές του και καταγράφει τις θετικές και αρνητικές ψήφους από κάθε έναν. Φυσικά πρέπει να δώσει κάποιο χρόνο στα παιδιά για να γνωριστούν και να παγιώσουν τις σχέσεις τους, γι' αυτό καλό θα ήταν η πρώτη επίδοση να γίνεται τουλάχιστον ένα με δύο μήνες μετά την έναρξη του σχολικού έτους. Κατά τη διάρκεια της χρονιάς το κοινωνιόγραμμα πρέπει να επαναληφθεί και ειδικά σε τάξεις προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας συστήνεται η συχνότερη επανάληψή του (Petillon, 1982).

5.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Το πρώτο στάδιο στη διαδικασία συλλογής δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του Δεκεμβρίου και ήταν η δημιουργία του κοινωνιογράμματος της κάθε τάξης καθώς και η συλλογή κάποιων βασικών πληροφοριών για τους μαθητές. Αρχικά ήρθα σε επαφή με τις εκπαιδευτικούς και ζήτησα να μου δώσουν τα εξής στοιχεία για κάθε μαθητή: όνομα, ηλικία, εθνική προέλευση, ειδικές ανάγκες που κατά τη γνώμη τους μπορεί να έχουν κάποιοι μαθητές καθώς και ποια είναι τα παιδιά με την παράλληλη στήριξη (Παράρτημα 1.). Αφού συμπλήρωσα όλα τα στοιχεία και γνώριζα κάποια βασικά πράγματα για κάθε μαθητή, συνέχισα στη δημιουργία του κοινωνιογράμματος. Φρόντισα να έρθω σε επαφή πρώτα με τα παιδιά, ώστε να μην τους είμαι τελείως άγνωστη και γι' αυτό οι εκπαιδευτικοί με σύστησαν στην τάξη και παρακολούθησα για λίγο το μάθημα. Στη συνέχεια, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, ζητούσα από τον κάθε μαθητή να έρχεται και να απαντάει στην εξής ερώτηση: «με ποιους από τους συμμαθητές σου σου αρέσει να κάνεις παρέα;». Τα άτομα τα οποία μπορούσε να δηλώσει το κάθε παιδί δεν έπρεπε να ξεπερνάνε τα πέντε και φυσικά έπρεπε να βρίσκονται μέσα στην τάξη (Παράρτημα 2.). Όταν μου δήλωναν εξωσχολικούς φίλους τους, ζητούσα να σκεφτούν λίγο καλύτερα και να μου πουν έστω ένα παιδί του τμήματος.

Το δεύτερο στάδιο συλλογής δεδομένων περιλαμβάνει παρατήρηση, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, του παιδιού με παράλληλη στήριξη αλλά και ενός συμμαθητή του ίδιου φύλλου με αυτό. Η παρατήρηση, η οποία πραγματοποιήθηκε κι αυτή το Δεκέμβριο, αποτελείται από τρία πεντάλεπτα για τον κάθε μαθητή και ανά δέκα δευτερόλεπτα γινόταν καταγραφή του είδους της αλληλεπίδρασης του παιδιού. Οι πέντε κατηγορίες παρατήρησης ήταν οι εξής: 1) παιδί-παιδί: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το target παιδί, 2) παιδί-παιδί: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το συμμαθητή, 3) παιδί- εκπαιδευτικός: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το target παιδί, 4) παιδί- εκπαιδευτικός: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το δάσκαλο, 5) κάνει κάτι μόνο (Παράρτημα 3.). Αυτό που ενδιέφερε την έρευνά μας ήταν τόσο με ποιον αλληλεπιδρά το παιδί, αλλά και ποιος ξεκινά την αλληλεπίδραση. Φυσικά υπήρχε η περίπτωση το παιδί να μην αλληλεπιδρά με κανέναν και να είναι μόνο του, κάτι που επέλεγα και στην περίπτωση που η αλληλεπίδραση ήταν ανεπιτυχής. Τα πεντάλεπτα δεν ήταν συνεχόμενα και γι' αυτό φρόντιζα να μεσολαβεί ανάμεσα σε δύο παρατηρήσεις ένα χρονικό διάστημα 3-5 λεπτών τουλάχιστον. Στις περιπτώσεις που είτε οι ελεύθερες δραστηριότητες είτε το διάλειμμα δεν μου έφτασαν για την ολοκλήρωση της παρατήρησης πήγα και δεύτερη μέρα στο κάθε σχολείο ακολουθώντας και πάλι την ίδια διαδικασία.

Το τρίτο στάδιο της συλλογής δεδομένων πραγματοποιήθηκε τον Φεβρουάριο και αφορούσε την

παρατήρηση μέσα στην τάξη. Αυτή τη φορά το υπό παρατήρηση παιδί ήταν μόνο αυτό της παράλληλης στήριξης και όχι και κάποιος άλλος συμμαθητής του. Η παρατήρηση περιλάμβανε τρία πεντάλεπτα με την παρουσία και των δύο εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη και άλλα τρία πεντάλεπτα με την παρουσία μόνο της εκπαιδευτικού της γενικής τάξης. Και πάλι, όπως και στο προηγούμενο στάδιο, μεσολάβησαν κάποια λεπτά ανάμεσα στις παρατηρήσεις και το κάθε πεντάλεπτο ήταν και πάλι χωρισμένο ανά δέκα δευτερόλεπτα. Οι τέσσερις κατηγορίες παρατήρησης ήταν οι εξής: 1)Εργάζεται: α) Μόνος, β) Σε ομάδα, γ) Με την ολομέλεια, 2)Συμπεριφέρεται: α) Προσέχει/ Παρακολουθεί, β) Δεν προσέχει/ Δεν παρακολουθεί, γ) Συμμετέχει ενεργά, 3)Αλληλεπιδράει: α) Δεν αλληλεπιδρά, β) Με τον εκπαιδευτικό της τάξης, γ) Με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, δ) με συμμαθητή, 4)Φύση αλληλεπίδρασης: α) Ο εκπαιδευτικός διδάσκει ομάδα μαθητών, β) Ο εκπαιδευτικός διδάσκει ατομικά το μαθητή, γ) Ο εκπαιδευτικός δίνει οδηγίες στην ομάδα, δ) Ο εκπαιδευτικός δίνει οδηγίες στο μαθητή. Αυτό που ενδιέφερε την έρευνα αυτή τη φορά ήταν: πρώτον, ο τρόπος που εργαζόταν το παιδί, αν δηλαδή ήταν μόνο του, σε ομάδα ή αν βρισκόταν στην ολομέλεια, ο τρόπος που συμπεριφερόταν, δηλαδή αν πρόσεχε/ παρακολουθούσε, αν δεν πρόσεχε/ δεν παρακολουθούσε και αν συμμετείχε ενεργά, τρίτον, η αλληλεπίδραση, όταν υπήρχε, με τον εκπαιδευτικό της τάξης, με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης ή με κάποιον συμμαθητή και τέλος, η φύση της αλληλεπίδρασης όπου παρατηρήθηκε εάν η εκπαιδευτικός της γενικής τάξης ή της παράλληλης στήριξης δίδασκε ομάδα μαθητών ή ατομικά τον μαθητή ή αν έδινε οδηγίες σε ομάδα μαθητών ή ατομικά στο μαθητή (Παράρτημα 4.). Στην περίπτωση που το παιδί δεν πρόσεχε/ παρακολουθούσε (2α) δεν επέλεγα καμία από τις επόμενες επιλογές, γι' αυτά τα 10 δευτερόλεπτα. Η ίδια διαδικασία επαναλήφθηκε δύο ημέρες συνεχόμενα για καλύτερα και πιο αξιόπιστα αποτελέσματα.

Αξίζει να σημειωθεί πως τα δύο πρώτα στάδια της συλλογής δεδομένων πραγματοποιήθηκαν με τον ίδιο ακριβώς τρόπο και κατά τη διάρκεια του Μαΐου. Επίσης, το Μάιο πραγματοποιήθηκαν και κάποιες δομημένες συνεντεύξεις, ανάμεσα σ' εμένα και τις τέσσερις εκπαιδευτικούς των δύο τμημάτων με παράλληλη στήριξη που συνεργάζομουν σε όλη τη διάρκεια της έρευνας. Αφού επικοινωνήσα μαζί τους τηλεφωνικά, ρώτησα πότε θα μπορούσα να περάσω από το σχολείο για να τις κάνω κάποιες ερωτήσεις. Τη μέρα που κανονίσαμε να συναντηθούμε πήγα τις βρήκα και η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και των ελεύθερων δραστηριοτήτων αντίστοιχα. Ο βασικός σκοπός της συνέντευξης ήταν να δούμε τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί για τη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή με παράλληλη στήριξη σε καταστάσεις συνδιδασκαλίας ή όχι. Η δομημένη συνέντευξη αποτελούνταν από δύο μέρη (Μέρος Α. και Μέρος Β.) και συγκεκριμένα το μέρος Α. ήταν χωρισμένο σε τρεις κατηγορίες: εργασία στην τάξη, συμπεριφορά στην τάξη, αλληλεπίδραση στην τάξη. Το μέρος Β. αποτελούνταν από μία

κατηγορία μόνο: ακαδημαϊκά και κοινωνικά αποτελέσματα. Ξεκινώντας τη συνέντευξη εξήγησα στις εκπαιδευτικούς ότι, για τις ερωτήσεις του πρώτου μέρους, οι απαντήσεις που μπορούσαν να μου δώσουν ήταν οι εξής: ποτέ (1), σπάνια (2), μερικές φορές (3), συχνά (4), πάντα (5), ενώ οι πιθανές απαντήσεις στις ερωτήσεις του δεύτερου μέρους ήταν: διαφωνώ απόλυτα (1), διαφωνώ (2), ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ (3), συμφωνώ (4), συμφωνώ απόλυτα (5). Οι ερωτήσεις της δομημένης συνέντευξης παρατίθενται αναλυτικά στο παράρτημα (Παράρτημα 5.).

6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

6.1. Αποτελέσματα κοινωνιογράμματος

6.1.1. Φάση Α.

Π.Σ.	Μ.Ο.	Ν.	Τ.Α.
ΟΧΙ	3,83	29	2,51
ΝΑΙ	1,5	2	0,71

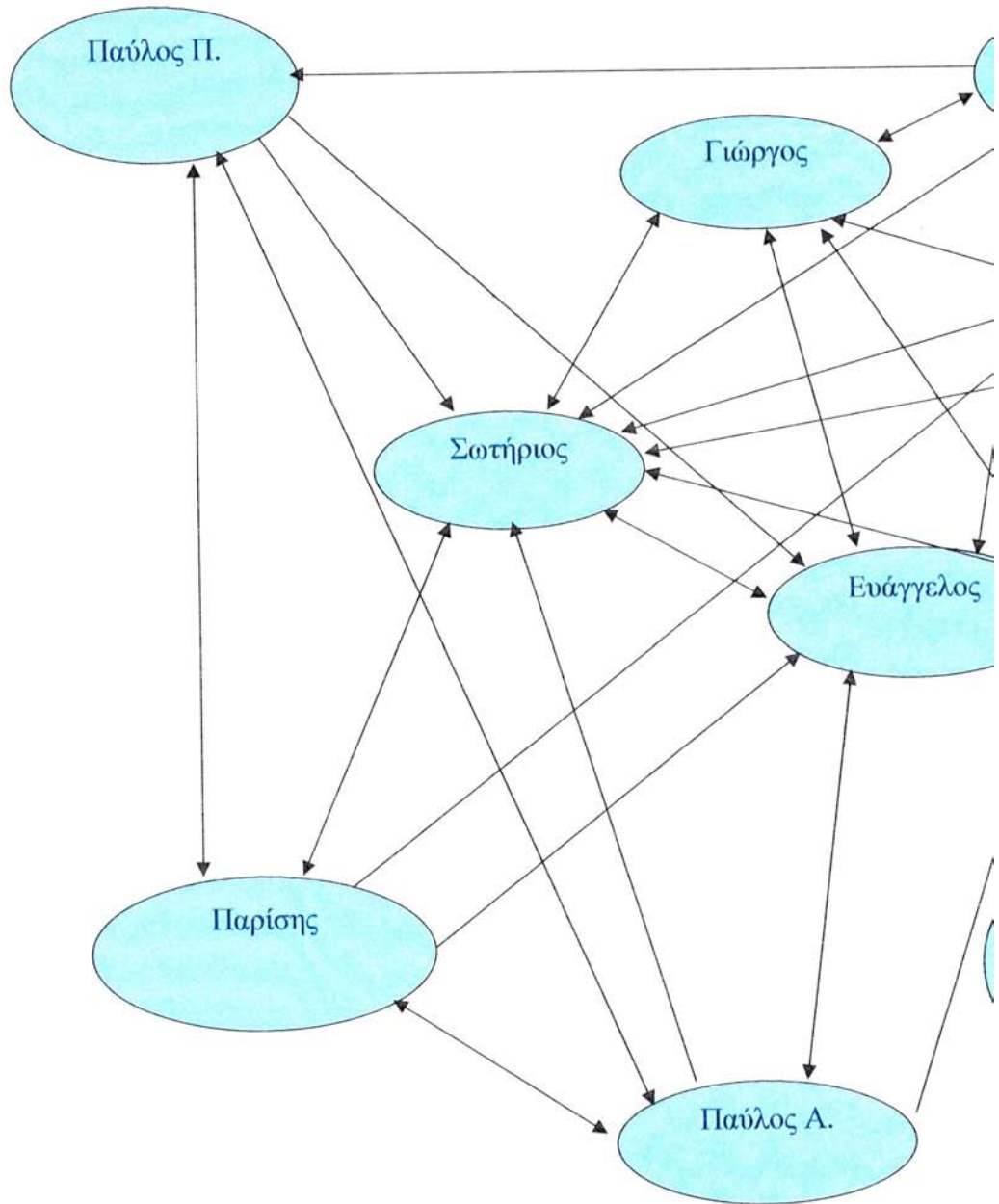
Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των κοινωνιογραμμάτων από την πρώτη φάση της έρευνας το Δεκέμβρη. Όπως παρατηρούμε, συνολικά στις δύο τάξεις, τα παιδιά με παράλληλη στήριξη ήταν 2, ενώ αυτά χωρίς παράλληλη στήριξη 29. Όσον αφορά τώρα τις κατά Μ.Ο. ψήφους που πήραν τα παιδιά χωρίς παράλληλη στήριξη αυτές ήταν 3,83, σε αντίθεση με τα παιδιά της παράλληλης στήριξης που ήταν μόλις 1,5.

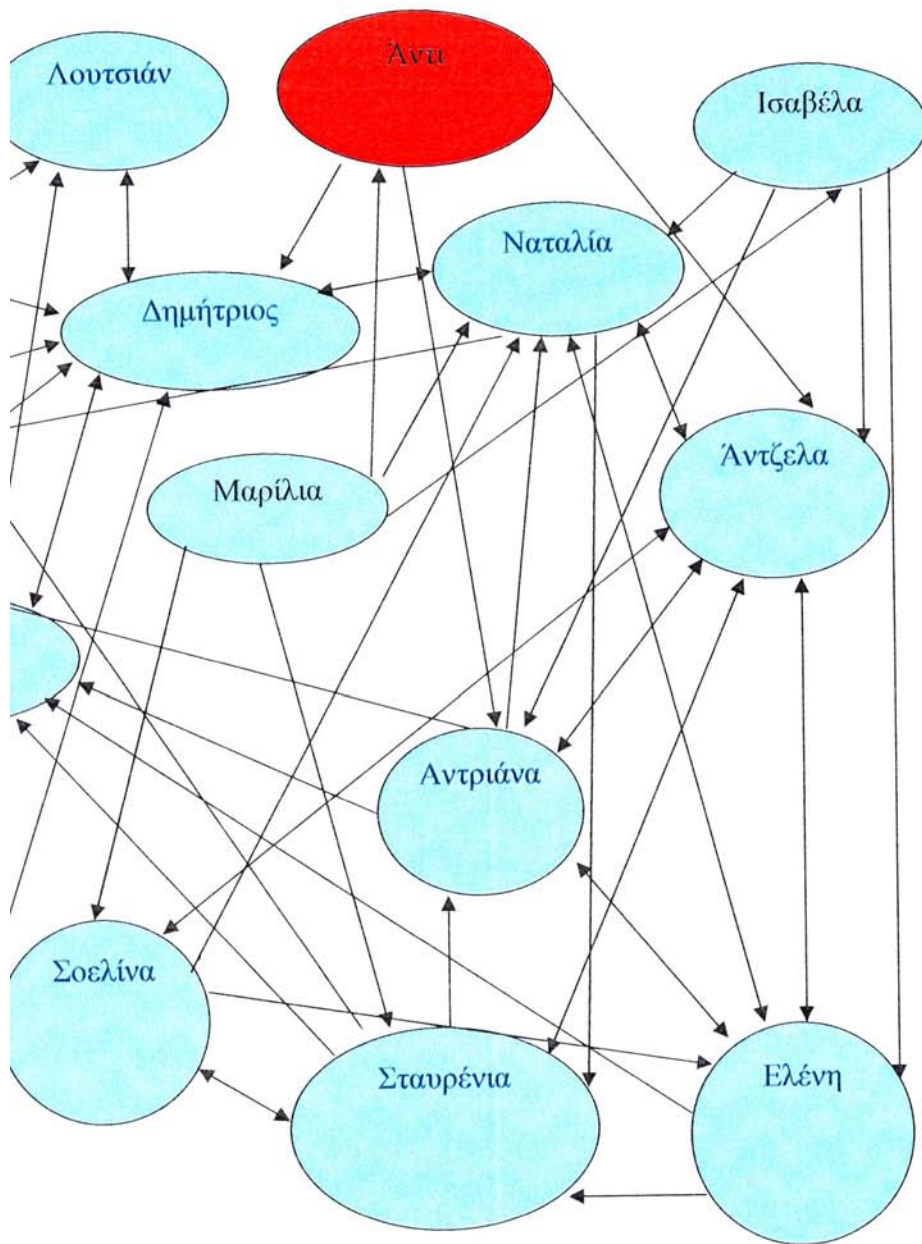
Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά οι ψήφοι που πήραν τα παιδιά της παράλληλης στήριξης αλλά και τα παιδιά ελέγχου, καθώς και οι φιλίες που έχουν δημιουργηθεί στην κάθε τάξη.

Σχολείο Α.

Ο Α. είναι αυτιστικός υψηλής λειτουργικότητας, δεν παρουσιάζει νοητική καθυστέρηση και γνωστικά δεν απέχει πολύ από το επίπεδο της τάξης. Τα προβλήματά του αφορούν κυρίως την κοινωνικοσυναισθηματική του ανάπτυξη αλλά και την ανάπτυξη της ομιλίας. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος και όσο ο Α. είχε δίπλα του την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης πρόσεχε και συμμετείχε στο μάθημα χωρίς να χρειάζεται διαφοροποιημένη διδασκαλία. Όταν όμως είχα ζητήσει, για σκοπούς της έρευνάς μου, από την εκπαιδευτικό της παράλληλης να αφήσει το μαθητή μόνο του και να βγει από την τάξη διαπίστωσα πως η προσοχή του Α. αποσπώταν, δεν παρακολουθούσε στο μάθημα και συμμετείχε είτε ξαφνικά με δική του θέληση είτε μετά από παρότρυνση της εκπαιδευτικού της γενικής τάξης. Ήταν φανερό πως το παιδί ήταν σε θέση να συμμετέχει χωρίς περαιτέρω διευκρινήσεις, αλλά, όσο ήταν μόνο του χωρίς τη στήριξη της

εκπαιδευτικού της παράλληλης, φαινόταν να αδιαφορεί και να προτιμά να ασχολείται με άλλα πράγματα. Όσο αναφορά την ομιλία, ο Α. αντιμετωπίζει κάποιες δυσκολίες, όχι πολύ σοβαρές ώστε να του δημιουργούν πρόβλημα με την προφορική επικοινωνία και γι' αυτό παρακολουθεί λογοθεραπευτή. Τέλος, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ο Α. αντιμετωπίζει κυρίως προβλήματα στην κοινωνικοσυναισθηματική του ανάπτυξη καθώς δεν έχει αναπτύξει φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές του, ούτε και με κάποιο άλλο παιδί στο σχολείο. Κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων έτρεχε μόνος του, περπατούσε μόνος του, μιλούσε μόνος του και κάποιες φορές που είτε τον πλησίαζαν είτε πλησίαζε αυτός άλλα παιδιά έμενε μαζί τους για λίγη ώρα και μετά πάλι «χανόταν» στις σκέψεις του και κλεινόταν στον εαυτό του.

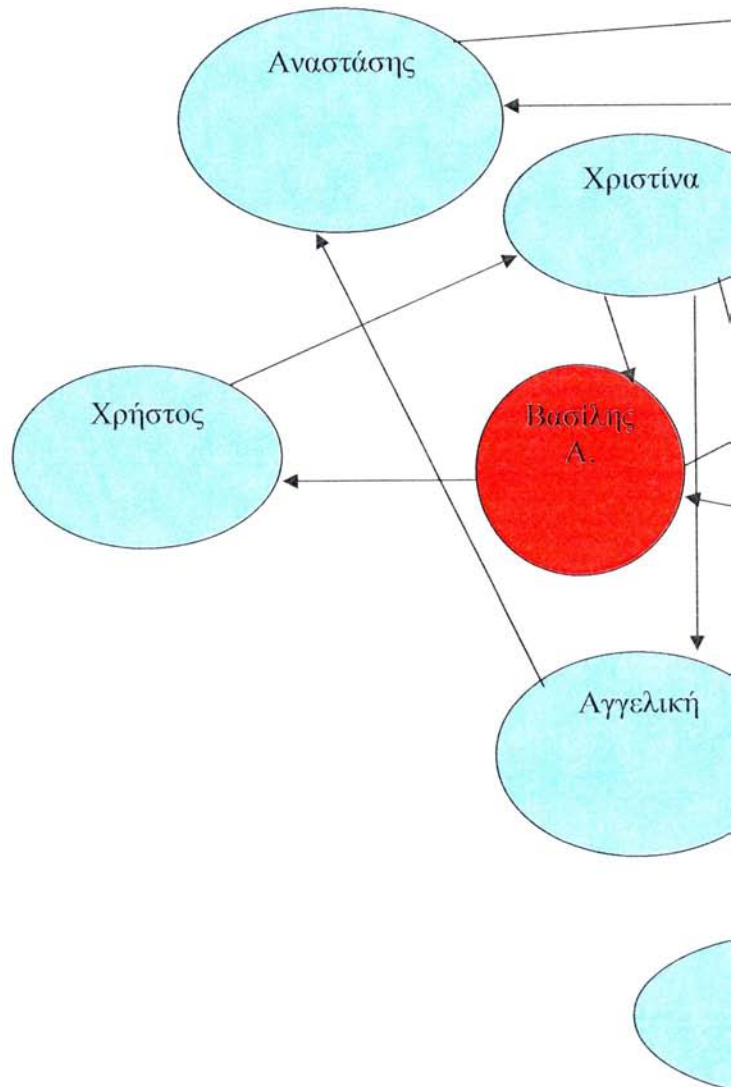


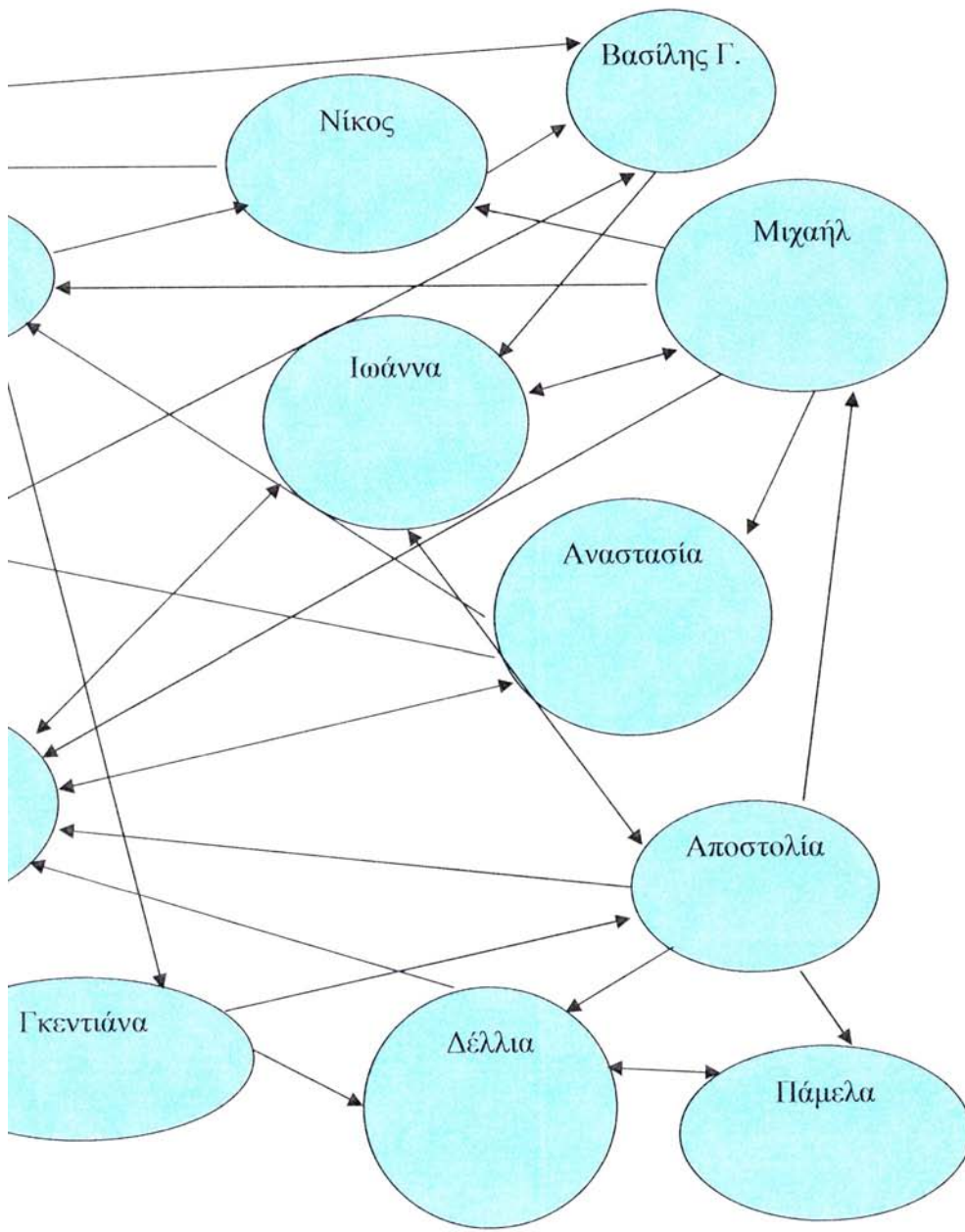


Στο συγκεκριμένο κοινωνιόγραμμα αναπαριστώνται οι φίλιες της τάξης του σχολείου Α. Τα ονόματα όλων των παιδιών βρίσκονται σε γαλάζια έλλειψη και μόνο το παιδί της παράλληλης στήριξης βρίσκεται σε κόκκινη ώστε να είναι εμφανείς οι επιλογές του. Ξεκινώντας με το παιδί της παράλληλης στήριξης βλέπουμε πως έχει επιλέξει τρία παιδιά, τον Δημήτρη, την Αντριάνα και την Αντζελα, ενώ τον έχει επιλέξει μόνο ένα, η Μαρίλια. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, πως το παιδί Α. δεν έχει καμία φίλια μέσα στην τάξη, αφού από τα άτομα που επέλεξε για φίλους του δεν το επέλεξε κανείς. Αντιθέτως το παιδί ελέγχου, ο Γιώργος, έχει επιλέξει τέσσερα παιδιά, το Σωτήρη, τον Ευάγγελο, τον Δημήτρη και τον Λουτσιάν από τους οποίους και οι τέσσερις τον έχουν επιλέξει ως φίλο τους, όπως επίσης τον έχει επιλέξει και η Σταυρένια. Αξίζει να σημειωθεί πως αυτά τα τέσσερα παιδιά (Σωτήρης, Ευάγγελος, Δημήτρης, Λουτσιάν) μαζί με το παιδί ελέγχου (Γιώργο) έχουν όλοι αλληλοψηφιστεί κι έτσι μπορούμε να μιλήσουμε για την ύπαρξη μιας παρέας. Αντίστοιχο παράδειγμα εμφανίζεται και με άλλα παιδιά της τάξης τόσο αγόρια όσο και κορίτσια. Παρατηρούμε πως παρέες έχουν δημιουργηθεί ανάμεσα στους εξής: Παύλος Π.- Παρίσης- Παύλος Α., Άντζελα- Σοελίνα- Σταυρένια, Άντζελα- Ελένη- Ναταλία, Άντζελα- Ελένη- Αντριάνα. Τα ονόματα όλων αυτών των παιδιών που σχηματίζουν παρέες είναι με μπλε χρώμα ώστε να ξεχωρίζουν από τα υπόλοιπα.

Σχολείο Β.

Ο Β. δεν εμφανίζει νοητική καθυστέρηση, γνωστικά δεν υστερεί από τους συμμαθητές του και η διδασκαλία του δεν ήταν διαφοροποιημένη. Σύμφωνα όμως με τις εκπαιδευτικούς της τάξης αλλά και με δικές μου παρατηρήσεις διαπίστωσα πως ο Β. είχε κάποια προβλήματα στη συμπεριφορά του αφού κάποιες φορές ήταν επιθετικός, συνήθιζε να φωνάζει αντί να μιλάει, ήταν υπερκινητικός και η προσοχή του αποσπώταν εύκολα όταν δεν βρισκόταν δίπλα του η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης. Κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης ήταν σχεδόν συνέχεια μαζί του, αλλά και όταν δεν ήταν δίπλα του φρόντιζε πάντα να διατηρεί βλεμματική επαφή με το μαθητή. Στις οργανωμένες δραστηριότητες ο Β. πρόσεχε και συμμετείχε, ειδικά όσο είχε δίπλα του την εκπαιδευτικό της παράλληλης, όταν όμως έμενε μόνος του η προσοχή του αποσπώταν από άλλα πράγματα και κάποιες φορές πείραζε τους συμμαθητές του. Τα προβλήματα λόγου, που είναι και το κύριο πρόβλημα του μαθητή, του δημιουργούν και κάποια προβλήματα στην επικοινωνία με τους συμμαθητές του, παρόλα αυτά όμως έχει αναπτύξει φιλικές σχέσεις με μερικά παιδιά.



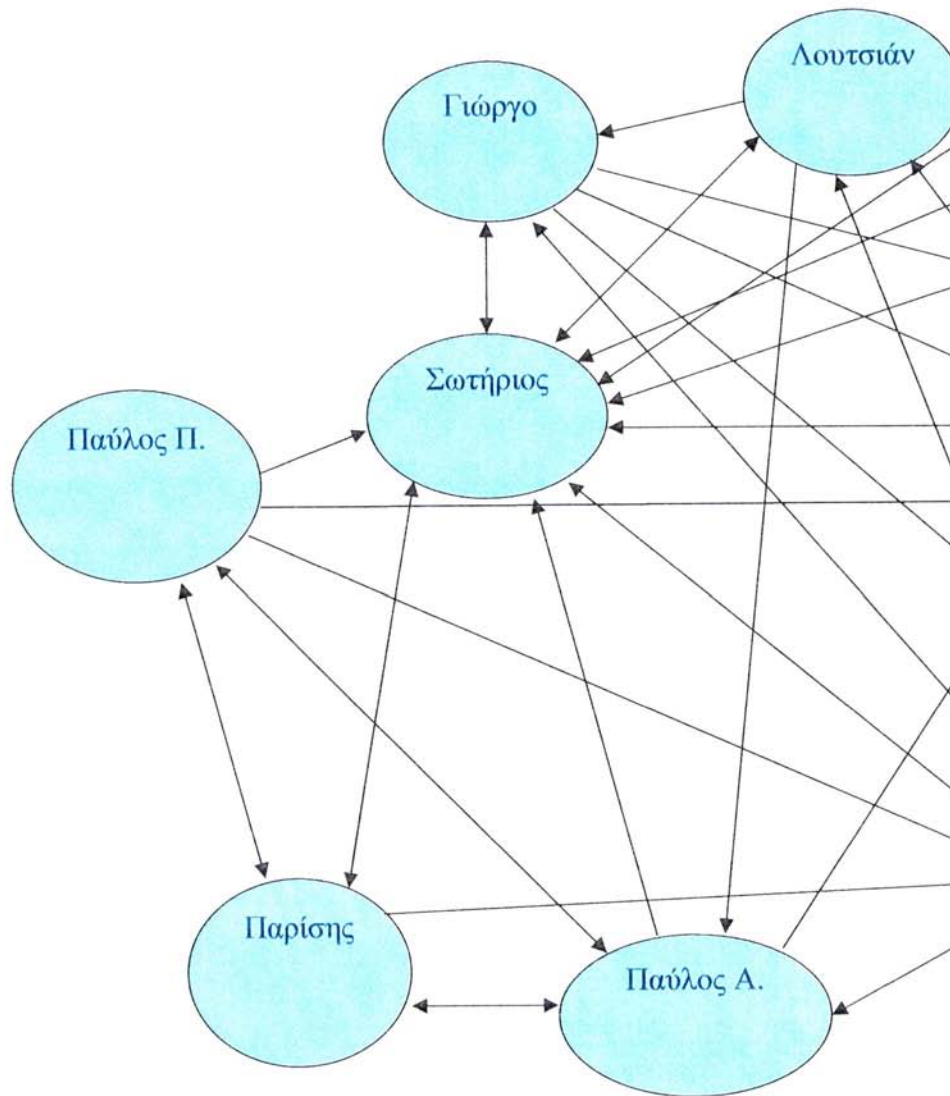


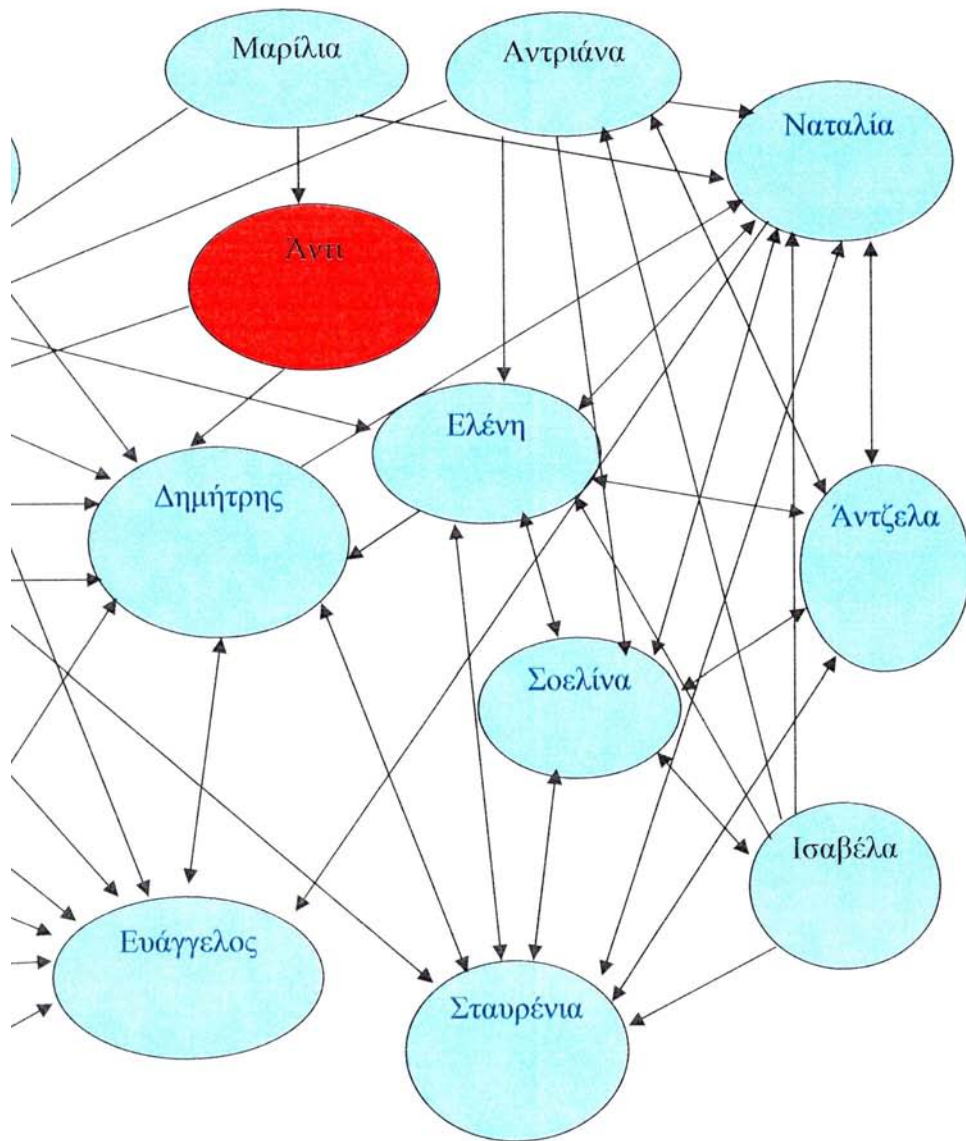
Όπως και στο κοινωνιόγραμμα του σχολείου Α. έτσι κι εδώ το όνομα του παιδιού της παράλληλης στήριξη βρίσκεται σε κόκκινη έλλειψη, ενώ τα ονόματα όλων των υπόλοιπων παιδιών σε γαλάζια. Ξεκινώντας με το παιδί της παράλληλης στήριξης βλέπουμε και στο κοινωνιόγραμμα (παράρτημα) ότι έχει επιλέξει δύο παιδιά, τον Βασίλη Γ. Και τον Χρήστο, ενώ τον έχουν επιλέξει δύο άλλα παιδιά, η Χριστίνα και η Αναστασία. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, πως δεν υπάρχει κάποια φίλια ανάμεσα στο παιδί της παράλληλης στήριξης και κάποιο συμμαθητή του. Όσον αφορά τώρα το παιδί ελέγχου, το Μιχαήλ, παρατηρούμε πως έχει επιλέξει πέντε παιδιά, το Νίκο, τη Χριστίνα, την Ιωάννα, την Αγγελική και την Αναστασία, απ' τους οποίους τον έχει επιλέξει μόνο η Ιωάννα και ένα ακόμη νήπιο, η Αποστολία. Άρα, σε αντίθεση με το παιδί της παράλληλης στήριξης, το παιδί ελέγχου έχει μία φίλια μέσα στην τάξη.

6.1.2. Φάση Β.

Π.Σ.	Μ.Ο.	Ν.	Τ.Α.
ΟΧΙ	4,41	29	2,74
ΝΑΙ	1	2	0

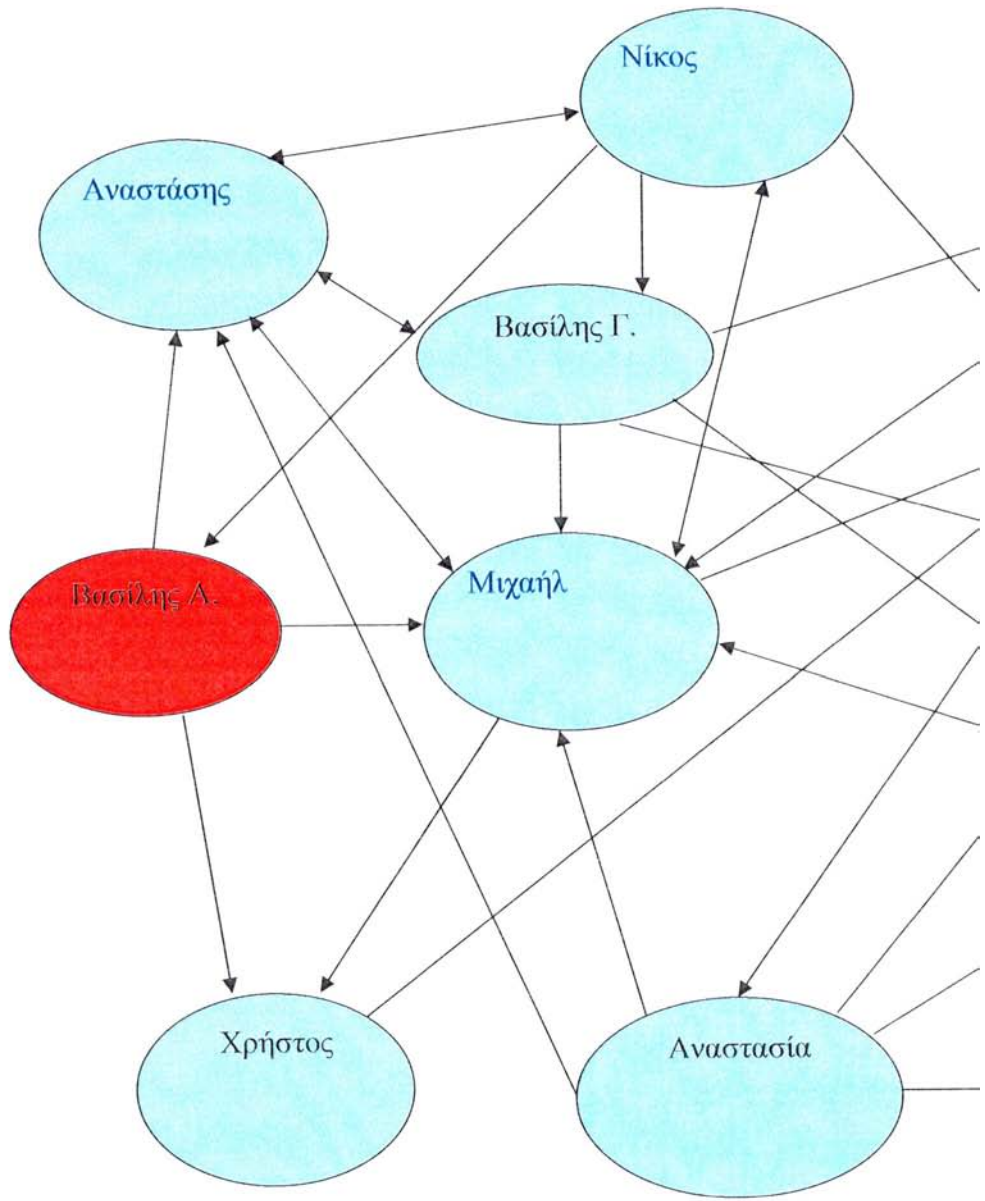
Από τη δεύτερη φάση των κοινωνιογραμμάτων τα αποτελέσματα που προέκυψαν φαίνονται στον παραπάνω πίνακα. Βλέπουμε λοιπόν, σε αντίθεση με την πρώτη φάση, οι κατά Μ.Ο. ψήφοι για τα παιδιά χωρίς παράλληλη στήριξη αυξήθηκαν στις 4,41, εν αντιθέσει με τα παιδιά της παράλληλης στήριξης τα οποία έλαβαν κατά Μ.Ο. 1 μόνο ψήφο. Τα αποτελέσματα αυτά είναι αρκετά δυσάρεστα, αν σκεφτεί κανείς το γεγονός ότι η ένταξη πραγματοποιείται με σκοπό να φέρει τα παιδιά σε επαφή και να δημιουργήσει μεταξύ τους φιλίες. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, όχι μόνο δε συνέβη κάτι τέτοιο, αλλά οι κατά Μ.Ο. ψήφοι των παιδιών με παράλληλη στήριξη μειώθηκαν.

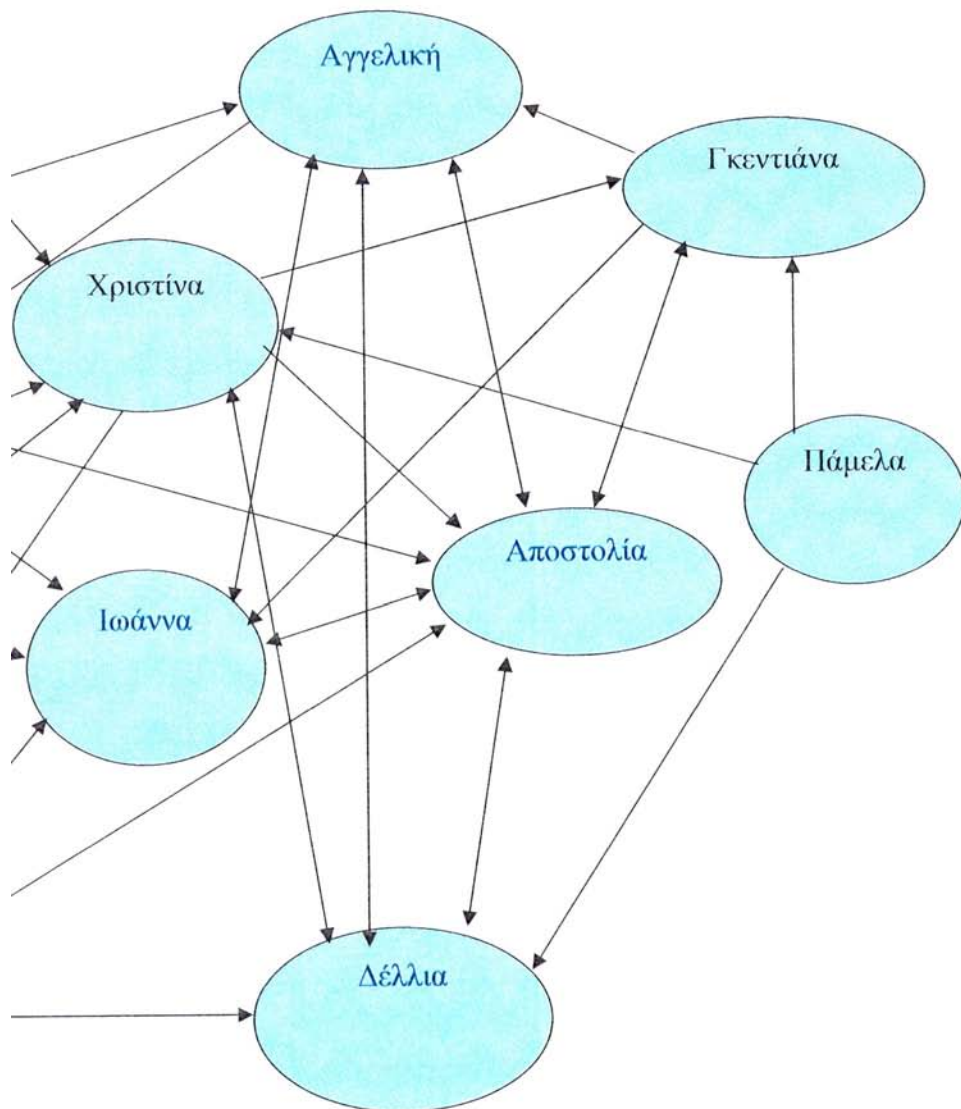




Σχολείο Α.

Στο δεύτερο κοινωνιόγραμμα της τάξης του σχολείου Α. τα στοιχεία των παιδιών δίνονται και πάλι με τον ίδιο τρόπο. Το παιδί της παράλληλης στήριξης, το όνομα του οποίου βρίσκεται σε κόκκινη έλλειψη, αυτή τη φορά επέλεξε δύο συμμαθητές του, τον Δημήτρη και τον Σωτήρη από τους οποίους δεν το επέλεξε κανείς. Η μόνη ψήφος που πήρε ήταν και πάλι από τη Μαρίλια, με αποτέλεσμα να μην δημιουργεί φιλία με κανένα παιδί. Από την άλλη μεριά, το παιδί ελέγχου, ο Γιώργος, επέλεξε αυτή τη φορά το Σωτήρη, τον Ευάγγελο, το Δημήτρη, τη Σταυρένια και την Ελένη. Από αυτούς τον επέλεξαν ο Σωτήρης και ο Ευάγγελος, δημιουργώντας έτσι δύο φιλίες, καθώς επίσης τον επέλεξε και ο Λουτσιάν. Αξίζει να σημειωθεί πως το παιδί ελέγχου μαζί με το Σωτήρη και τον Ευάγγελο σχηματίζουν μια παρέα καθώς τα τρία παιδιά έχουν αλληλοψηφιστεί. Άλλες παρέες παιδιών που έχουν δημιουργηθεί είναι οι εξής: Παύλος Π.- Παρίσης- Παύλος Α., Σωτήρης- Ευάγγελος-Δημήτρης- Λουτσιάν, Άντζελα- Ελένη- Ναταλία- Σταυρένια- Σοελίνα. Τα ονόματα αυτών των παιδιών είναι με μπλε χρώμα ώστε να ξεχωρίζουν οι παρέες.





Σχολείο Β.

Στο δεύτερο κοινωνιόγραμμα της τάξης (παράρτημα) του σχολείου Β. παρατηρούμε πως το παιδί της παράλληλης στήριξης έχει επιλέξει τρία παιδιά, τον Αναστάση, τον Μιχαήλ και τον Χρήστο, ενώ τον έχει επιλέξει μόνο ένας συμμαθητής του, ο Νίκος χωρίς να δημιουργείται και πάλι κάποια φιλία. Από την άλλη μεριά το παιδί ελέγχου, ο Μιχαήλ, έχει επιλέξει πέντε παιδιά, τα οποία είναι ο Αναστάσης, η Ιωάννα, ο Νίκος, η Χριστίνα και ο Χρήστος. Από αυτά τα παιδιά τον ψήφισαν ο Αναστάσης, η Ιωάννα και ο Νίκος όπως επίσης τον ψήφισαν άλλοι τέσσερις συμμαθητές του, η Αγγελική, η Αναστασία, ο Βασίλης Α. και ο Βασίλης Γ. Σε αντίθεση με το παιδί της παράλληλης στήριξης, ο Μιχαήλ φαίνεται να έχει μέσα στην τάξη τρεις φίλιες.

Αυτή τη φορά παρατηρήθηκαν και κάποιες παρέες ανάμεσα στα παιδιά της τάξης, οι οποίες στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά: Μιχαήλ- Αναστάσης- Νίκος, Ιωάννα- Αγγελική- Αποστολία, Αγγελική- Αποστολία- Δέλλια. Και πάλι τα παιδιά που είναι μέλη μιας παρέας το όνομά τους είναι με μπλε γράμματα.

6.2. Αποτελέσματα παρατήρησης στο διάλειμμα

6.2.1. Φάση Α.

Παιδί με παράλληλη στήριξη ή παιδί ελέγχου		Παιδί-παιδί: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το target παιδί	Παιδί-παιδί: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το συμμαθητή	Παιδί-εκπαιδευτικός: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το target παιδί	Παιδί-εκπαιδευτικός: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το δάσκαλο	Κάνει κάτι μόνο
Π.Σ.	M.O.	2,5	4,5	3,5	16,5	63
	N.	2	2	2	2	2
	T.A.	0,71	3,54	2,12	20,51	19,8
Ε.	M.O.	16,5	19,5	6,5	6	41,5
	N.	2	2	2	2	2
	T.A.	19,09	14,85	9,19	8,49	16,26

Ο παραπάνω πίνακας παρουσιάζει τα αποτελέσματα από την πρώτη φάση της παρατήρησης που πραγματοποιήθηκε το Δεκέμβρη. Όπως φαίνεται, συνολικά τα παιδιά που παρατήρησα ήταν τέσσερα, δύο με παράλληλη στήριξη και δύο χωρίς. Ξεκινώντας με την πρώτη κατηγορία παρατήρησης (παιδί-παιδί: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το target παιδί) βλέπουμε πως τα παιδιά ελέγχου ξεκίνησαν κατά M.O. 16,5 φορές την αλληλεπίδραση με κάποιο συμμαθητή τους, σε αντίθεση με τα παιδιά της παράλληλης στήριξης που ξεκίνησαν την ίδια αλληλεπίδραση κατά M.O. μόνο 2,5 φορές. Προχωρώντας στη δεύτερη κατηγορία παρατήρησης (παιδί-παιδί: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το συμμαθητή) παρατηρούμε πως η διαφορά ανάμεσα στα παιδιά ελέγχου και σ' αυτά με παράλληλη στήριξη παραμένει μεγάλη, καθώς για τα παιδιά ελέγχου αυτή η αλληλεπίδραση πραγματοποιήθηκε κατά M.O. 19,5 φορές ενώ για τα παιδιά με παράλληλη στήριξη μόλις 4,5.

Στις δύο επόμενες κατηγορίες παρατήρησης αλλάζουν τα άτομα της αλληλεπίδρασης και στη θέση του παιδιού/ συμμαθητή εμφανίζεται η εκπαιδευτικός. Στην πρώτη κατηγορία όπου η αλληλεπίδραση ξεκινά από το target παιδί παρατηρούμε πως τα παιδιά ελέγχου ξεκίνησαν κατά

M.O. 6,5 φορές αυτή την αλληλεπίδραση, ενώ τα παιδιά της παράλληλης στήριξης μόλις 3,5 φορές. Ενδιαφέρον όμως παρουσιάζουν τα αποτελέσματα στην επόμενη κατηγορία παρατήρησης όπου η αλληλεπίδραση ξεκινά από το δάσκαλο. Εκεί παρατηρούμε πως η συγκεκριμένη αλληλεπίδραση πραγματοποιήθηκε κατά M.O. 16,5 φορές με τα παιδιά της παράλληλης στήριξης, σε αντίθεση με τα παιδιά ελέγχου που πραγματοποιήθηκε μόλις 6.

Εντυπωσιακά είναι τα αποτελέσματα της πέμπτης και τελευταίας κατηγορίας παρατήρησης όπου εμφανίζεται η μεγαλύτερη διαφορά ανάμεσα στις δύο περιπτώσεις παιδιών (παράλληλη στήριξη-ελέγχου). Στις περιπτώσεις των παιδιών με παράλληλη στήριξη τα παιδιά κάνουν κάτι μόνα τους κατά M.O. 63 φορές, ενώ τα παιδιά ελέγχου 41,5 τοποθετώντας έτσι τη διαφορά των αποτελεσμάτων κατά M.O. στο 21,5. Αξίζει να σημειωθεί πως στην τελευταία κατηγορία περιλαμβάνεται και το ενδεχόμενο της αποτυχημένης αλληλεπίδρασης.

Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της παρατήρησης των παιδιών με παράλληλη στήριξη καθώς και κάποια σημαντικά στοιχεία της κάθε περίπτωσης.

Σχολείο Α.

Παιδί με παράλληλη στήριξη (Α.)	Παιδί-παιδί: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το target παιδί	Παιδί-παιδί: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το συμμαθητή	Παιδί-εκπαιδευτικός: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το target παιδί	Παιδί-εκπαιδευτικός: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το δάσκαλο	Κάνει κάτι μόνο
	2/ 90	7/ 90	2/ 90	2/ 90	77/ 90

Στην περίπτωση του Α. τα αποτελέσματα της παρατήρησης, η οποία διήρκεσε 15 λεπτά (90 κουτάκια των 10"), συμβαδίζουν απόλυτα με τα χαρακτηριστικά του αυτισμού, αν αναλογιστεί κανείς πως οι φορές που πραγματοποιήθηκε οποιουδήποτε είδους αλληλεπίδραση ήταν ελάχιστες. Ξεκινώντας με την πρώτη κατηγορία παρατήρησης (παιδί-παιδί: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το target παιδί) παρατηρούμε πως ο Α. πραγματοποίησε αυτή την αλληλεπίδραση με συχνότητα μόλις 2/90. Στη δεύτερη κατηγορία παρατήρησης (Παιδί-παιδί: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το συμμαθητή) η συχνότητα της συγκεκριμένης αλληλεπίδραση αυξήθηκε ελάχιστα, σε σχέση με την πρώτη κατηγορία, φτάνοντας το 7/90. Στις δύο επόμενες κατηγορίες παρατήρησης όπου η

αλληλεπίδραση αφορά το παιδί και την εκπαιδευτικό βλέπουμε πως τόσο στην κατηγορία που η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το target παιδί όσο και στην κατηγορία όπου η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από την εκπαιδευτικό, η συχνότητα παρέμεινε στο 2/90. Τέλος, η πιο συχνή συμπεριφορά του παιδιού αντικατοπτρίζεται στην τελευταία κατηγορία παρατήρησης, όπου η συχνότητα με την οποία το παιδί έκανε κάτι μόνο του ήταν 77/90.

Σχολείο Β.

Παιδί με παράλληλη στήριξη (B.)	Παιδί-παιδί: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το target παιδί	Παιδί-παιδί: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το συμμαθητή	Παιδί-εκπαιδευτικός: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το target παιδί	Παιδί-εκπαιδευτικός: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το δάσκαλο	Κάνει κάτι μόνο
	3/ 90	2/ 90	5/ 90	31/ 90	49/ 90

Στην περίπτωση του μαθητή Β., όπως και στην πρώτη περίπτωση, η διάρκεια της παρατήρησης ήταν 15 λεπτά (90 κουτάκια των 10"). Στην πρώτη κατηγορία παρατήρησης (παιδί-παιδί: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το target παιδί) βλέπουμε πως ο μαθητής πραγματοποίησε αυτού του είδους την αλληλεπίδραση με συχνότητα 3/90, ενώ στη δεύτερη κατηγορία παρατήρησης (παιδί-παιδί: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το συμμαθητή) η συχνότητα της αλληλεπίδρασης μειώθηκε στο 2/90. Στις δύο επόμενες κατηγορίες (παιδί- εκπαιδευτικός) τα αποτελέσματα εμφανίζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον αφού η συχνότητα της αλληλεπίδρασης που ξεκίνησε από το target παιδί κυμαινόταν στα ίδια πλαίσια με τις προηγούμενες συχνότητες και ήταν 5/90, ενώ η συχνότητα της αλληλεπίδρασης που ξεκίνησε από την εκπαιδευτικό αυξήθηκε αισθητά φτάνοντας το 31/90. Τέλος, παρατηρώντας την πέμπτη και τελευταία κατηγορία, βλέπουμε πως η συγκεκριμένη συμπεριφορά (κάνει κάτι μόνο) εμφανίζεται με τη μεγαλύτερη συχνότητα, 49/90.

6.2.2. Φάση Β.

Παιδί με παράλληλη στήριξη ή παιδί ελέγχου		Παιδί-παιδί: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το target παιδί	Παιδί-παιδί: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το συμμαθητή	Παιδί-εκπαιδευτικός: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το target παιδί	Παιδί-εκπαιδευτικός: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το δάσκαλο	Κάνει κάτι μόνο
Π.Σ.	M.O.	5,5	4	3,5	11,5	65,5
	N.	2	2	2	2	2
	T.A.	7,77	5,65	4,95	13,43	31,82
Ε.	M.O.	27,5	19	1,5	1	41
	N.	2	2	2	2	2
	T.A.	19,09	11,31	2,12	1,41	26,87

Ο παραπάνω πίνακας παρουσιάζει τα αποτελέσματα από τη δεύτερη φάση της παρατήρησης που πραγματοποιήθηκε το Μάιο. Οι διαφορές που εμφανίστηκαν σε σχέση με την πρώτη φάση της παρατήρησης δεν είναι μεγάλες και παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω. Ξεκινώντας από την πρώτη κατηγορία παρατήρησης (παιδί-παιδί: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το target παιδί) βλέπουμε πως τα παιδιά ελέγχου ξεκίνησαν κατά M.O. 27,5 φορές την αλληλεπίδραση με κάποιο συμμαθητή τους, σε αντίθεση με τα παιδιά της παράλληλης στήριξης που την ξεκίνησαν κατά M.O. μόνο 5,5 φορές. Στη δεύτερη κατηγορία (παιδί-παιδί: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το συμμαθητή) η διαφορά των αποτελεσμάτων μειώνεται σε σχέση με την πρώτη κατηγορία, παρόλα αυτά παρατηρούμε πως για τα παιδιά ελέγχου η αλληλεπίδραση αυτή πραγματοποιήθηκε κατά M.O. 19 φορές, ενώ για τα παιδιά με παράλληλη στήριξη μόλις 4.

Στις δύο επόμενες κατηγορίες παρατήρησης όπου τα άτομα της αλληλεπίδρασης αλλάζουν και τη θέση του παιδιού/ συμμαθητή παίρνει η εκπαιδευτικός τα αποτελέσματα παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Στην κατηγορία παρατήρησης όπου η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το target παιδί παρατηρούμε πως τα παιδιά ελέγχου ξεκίνησαν αυτή την αλληλεπίδραση κατά M.O. 1,5 φορές, ενώ τα παιδιά με παράλληλη στήριξη 3,5. Η διαφορά αυξάνεται στην κατηγορία παρατήρησης όπου η

αλληλεπίδραση ξεκίνησε από την εκπαιδευτικό και βλέπουμε πως η αλληλεπίδραση αυτή πραγματοποιήθηκε 1 φορά για τα παιδιά ελέγχου και 11,5 φορές για τα παιδιά με παράλληλη στήριξη.

Τέλος, όσον αφορά τα αποτελέσματα της πέμπτης και τελευταίας κατηγορίας παρατήρησης βλέπουμε πως τα παιδιά ελέγχου έκαναν κατά Μ.Ο. 41 φορές κάτι μόνο τους, ενώ τα παιδιά με παράλληλη στήριξη 65,5.

Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της παρατήρησης των παιδιών με παράλληλη στήριξη.

Σχολείο Α.

Παιδί με παράλληλη στήριξη (B.)	Παιδί-παιδί: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το target παιδί	Παιδί-παιδί: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το συμμαθητή	Παιδί-εκπαιδευτικός: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το target παιδί	Παιδί-εκπαιδευτικός: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το δάσκαλο	Κάνει κάτι μόνο
	-	-	-	2/ 90	88/ 90

Στη δεύτερη φάση της έρευνάς μας η παρατήρηση διήρκεσε και πάλι 15 λεπτά. Όπως είναι εύκολο να διακρίνουμε και από τον παραπάνω πίνακα δεν πραγματοποιήθηκε καμία αλληλεπίδραση για τις τρεις πρώτες κατηγορίες παρατήρησης, ενώ για την τέταρτη κατηγορία (παιδί- εκπαιδευτικός: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το δάσκαλο) η συχνότητα της αλληλεπίδρασης ήταν μόνο 2/90. Διαπιστώνουμε λοιπόν πως σχεδόν σε όλη τη διάρκεια της παρατήρησης το παιδί έκανε κάτι μόνο του με συχνότητα 88/90. Τα αποτελέσματα αυτά δεν είναι και πολύ ενθαρρυντικά, καθώς βλέπουμε πως αντί το παιδί να κοινωνικοποιηθεί, όσο αυτό είναι δυνατό και να αυξήσει τις αλληλεπιδράσεις του με τους συμμαθητές του ή με την εκπαιδευτικό, αυτό πέρασε σχεδόν όλη την ώρα μόνο του. Επίσης, επειδή έμεινα στο σχολείο και για τις ανάγκες άλλης παρατήρησης, πρόσεξα πως η συμπεριφορά του Α. δεν ήταν τυχαία κατά τη διάρκεια που τον παρατήρησα, αφού γενικότερα δεν αλληλεπιδρά με κανέναν, ακόμη και όταν βρίσκεται με παιδιά. Αυτό μου το επιβεβαίωσε και η δασκάλα της παράλληλης στήριξης.

Σχολείο Β.

Παιδί με παράλληλη στήριξη (Β.)	Παιδί-παιδί: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το target παιδί	Παιδί-παιδί: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το συμμαθητή	Παιδί-εκπαιδευτικός: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το target παιδί	Παιδί-εκπαιδευτικός: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το δάσκαλο	Κάνει κάτι μόνο
	11/90	8/90	7/90	21/90	43/90

Στη δεύτερη φάση της έρευνας η παρατήρηση του μαθητή Β. ήταν και πάλι 15 λεπτά. Όπως φαίνεται και από τον παραπάνω πίνακα, για την πρώτη κατηγορία παρατήρησης (παιδί-παιδί: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το target παιδί) η συχνότητα της αλληλεπίδρασης ήταν 11/90. Στη δεύτερη κατηγορία παρατήρησης (παιδί-παιδί: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το συμμαθητή) η συχνότητα της αλληλεπίδρασης δεν άλλαξε αισθητά, αλλά μειώθηκε στο 8/90. Στις δύο επόμενες κατηγορίες όπου τα άτομα της αλληλεπίδρασης αλλάζουν παρουσιάζονται ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Στην κατηγορία παρατήρησης (παιδί- εκπαιδευτικός: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το target παιδί) η συχνότητα της αλληλεπίδρασης ήταν 7/90, ενώ στην επόμενη κατηγορία (παιδί- εκπαιδευτικός: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το δάσκαλο) η συχνότητα της αλληλεπίδρασης αυξήθηκε στο 21/90, δηλαδή κάτι αντίστοιχο με αυτό που συνέβη και στην πρώτη φάση της παρατήρησης. Τέλος, η συχνότητα με την οποία το παιδί έκανε κάτι μόνο του ήταν 43/90, λίγο μικρότερη από τη συχνότητα της πρώτης φάσης. Βλέπουμε λοιπόν, πως σε αντίθεση με το παιδί Α., στην περίπτωση του Β. η συχνότητες των αλληλεπιδράσεων που ξεκίνησαν από το ίδιο το παιδί αυξήθηκαν.

6.3. Αποτελέσματα παρατήρησης στην τάξη

Σχολείο Α.

Συνδιδα σκαλία	1.Εργάζεται			2.Συμπεριφέρεται			3.Αλληλεπιδρά			Φύση αλληλεπίδρασης				
	Μόνος	Σε ομάδα	Ολομέλεια	Παρακολουθεί	Δεν παρακολουθεί	Συμμετέχει ενεργά	Δεν αλληλεπιδρά	Με τον εκπ. τάξης	Με τον εκπ. ΠΣ	Με συμμαθητή	Ο εκπ. διδάσκει ομάδα μαθητών	Ο εκπ. διδάσκει ατομικά το μαθητή	Ο εκπ. δίνει οδηγίες στην ομάδα	Ο εκπ. δίνει οδηγίες στο μαθητή
	64/ 180	-	96/ 180	84/ 180	28/ 180	68/ 180	96/ 180	-	56/ 180	-	92/ 180	37/ 180	4/ 180	19/ 180

Ο παραπάνω πίνακας παρουσιάζει τα αποτελέσματα της παρατήρησης που πραγματοποιήθηκε μέσα στην τάξη σε ώρες συνδιδασκαλίας. Κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων το παιδί δεν εργάστηκε καθόλου σε κάποια ομάδα, αφού εργαζόταν κυρίως στην ολομέλεια με συχνότητα 96/180 αλλά συχνά εργαζόταν και μόνος του, με μικρότερη συχνότητα 64/180. Όσον αφορά τη συμπεριφορά του παιδιού όταν έχει δίπλα του την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, παρατηρήθηκε πως ο Α. παρακολουθεί και προσέχει στο μάθημα με συχνότητα 84/180 και τις περισσότερες φορές συμμετέχει και ενεργά με συχνότητα 68/180. Ενθαρρυντικό είναι το γεγονός ότι η προσοχή του παιδιού δεν αποσπώταν εύκολα και γι' αυτό η συχνότητα της κατηγορίας «Δεν προσέχει/ Δεν παρακολουθεί» ήταν μόλις 28/180. Στον τομέα της αλληλεπίδρασης το παιδί δεν αλληλεπιδρούσε με κανέναν με συχνότητα 96/180, ενώ η μόνη αλληλεπίδραση που πραγματοποίησε ήταν με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, με συχνότητα 56/180. Τέλος, σχετικά με την εκπαιδευτικό της γενικής τάξης, παρατηρήθηκε πως δίδασκε ομάδα μαθητών με συχνότητα 92/180 και έδινε οδηγίες στα παιδιά με συχνότητα 4/180. Από την άλλη μεριά, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης δίδασκε ατομικά τον μαθητή Α. με συχνότητα 37/180 και του έδινε ατομικά οδηγίες με συχνότητα 19/180.

Χωρίς Συνδιδασκαλία	1.Εργάζεται			2.Συμπεριφέρεται			3.Αλληλεπιδρά				Φύση αλληλεπίδρασης			
	Μόνος	Σε ομάδα	Ολομέλεια	Παρακολουθεί	Δεν παρακολουθεί	Συμμετέχει ενεργά	Δεν αλληλεπιδρά	Με τον εκπ. τάξης	Με τον εκπ. ΠΣ	Με συμμαθητή	Ο εκπ. διδάσκει ομάδα μαθητών	Ο εκπ. διδάσκει ατομικά το μαθητή	Ο εκπ. δίνει οδηγίες στην ομάδα	Ο εκπ. δίνει οδηγίες στο μαθητή
	98/180	-	82/180	34/180	98/180	48/180	68/180	13/180	-	1/180	69/180	13/180	-	-

Στο συγκεκριμένο πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την παρατήρηση μέσα στην τάξη σε ώρες όμως που δεν βρισκόταν μέσα η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης. Στον τομέα της εργασίας δεν παρατηρούνται μεγάλες διαφορές, αφού το παιδί και πάλι δεν εργάστηκε καθόλου σε ομάδα, αλλά εργαζόταν κυρίως μόνο του με συχνότητα 98/ 180, αλλά και στην ολομέλεια με συχνότητα 82/ 180. Οι μεγάλες διαφορές εμφανίζονται στον τομέα της συμπεριφοράς, αφού το παιδί χωρίς την παρουσία της εκπαιδευτικού της παράλληλης, αφαιρούνταν πολύ εύκολα και δεν πρόσεχε στο μάθημα με συχνότητα 98/ 180. Ως αποτέλεσμα αυτού, σημαντική ήταν η μείωση στη συχνότητα με την παρακολουθούσε τη διδασκαλία, μόλις 34/ 180, όπως επίσης και η συχνότητα με την οποία συμμετείχε στο μάθημα, 48/180. Αυτό που μου κίνησε το ενδιαφέρον ήταν ενώ το παιδί δεν πρόσεχε κατά τη διάρκεια του μαθήματος, χαζεύοντας έξω από το παράθυρο, ξαφνικά σήκωνε το χέρι του και συμμετείχε απαντώντας ακόμη και σε ερωτήσεις της εκπαιδευτικού. Όσον αφορά τον τομέα της αλληλεπίδρασης και πάλι το παιδί δεν αλληλεπιδρά με κανέναν με τη μεγαλύτερη συχνότητα, 68/ 180, ενώ η συχνότητα της αλληλεπίδρασης με την εκπαιδευτικό της τάξης ήταν 13/ 180 και με συμμαθητή μόλις 1/ 180. Τέλος, η εκπαιδευτικός δίδασκε ομάδα μαθητών με συχνότητα 69/ 180 και τους έδινε οδηγίες με συχνότητα 13/ 180. Κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων δεν ασχολήθηκε ατομικά με τον μαθητή της παράλληλης στήριξης.

Σχολείο Β.

Συνδιδα σκαλία	1.Εργάζεται			2.Συμπεριφέρεται			3.Αλληλεπιδρά				Φύση αλληλεπίδρασης			
	Μόνος	Σε ομάδα	Ολομέλεια	Παρακολουθεί	Δεν παρακολουθεί	Συμμετέχει ενεργά	Δεν αλληλεπιδρά	Με τον εκπ. τάξης	Με τον εκπ. ΠΣ	Με συμμαθητή	Ο εκπ. διδάσκει ομάδα μαθητών	Ο εκπ. διδάσκει ατομικά το μαθητή	Ο εκπ. δίνει οδηγίες στην ομάδα	Ο εκπ. δίνει οδηγίες στο μαθητή
	46/ 180	134/ 180	-	32/ 180	34/ 180	114/ 180	63/ 180	1/ 180	67/ 180	15/ 180	79/ 180	66/ 180	-	1/ 180

Κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων, σε ώρες συνδιδασκαλίας, ο μαθητής Β. εργαζόταν μόνος του με συχνότητα 46/ 180 και σε ομάδα με συχνότητα 32/ 180, ενώ δεν εργάστηκε καθόλου στην ολομέλεια. Όσον αφορά τη συμπεριφορά του Β., το παιδί συμμετείχε ενεργά στο μάθημα με συχνότητα 114/ 180, παρακολουθούσε με συχνότητα 32/ 180 και η συχνότητα με την οποία έχανε το ενδιαφέρον και την προσοχή του για το μάθημα ήταν 34/ 180. Σχετικά με την αλληλεπίδραση του παιδιού, παρατηρήθηκε ότι η συχνότητα με την οποία ο Β. δεν αλληλεπίδρασε με κανέναν ήταν 63/ 180 και η συχνότητα αλληλεπίδρασης με την εκπαιδευτικό της τάξης ήταν μόλις 1/ 180. Η μεγαλύτερη συχνότητα αλληλεπίδρασης παρατηρήθηκε ανάμεσα στο παιδί και την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης με 67/ 180, ενώ τέλος η συχνότητα αλληλεπίδρασης με κάποιο συμμαθητή ήταν μόλις 15/ 180. Στις τελευταίες κατηγορίες παρατήρησης, σχετικά με τη φύση της αλληλεπίδρασης, παρατηρήθηκε ότι η συχνότητα, με την οποία η εκπαιδευτικός της τάξης διδάσκει ομάδα μαθητών, ήταν 79/ 180. Όσον αφορά την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, διδάσκει ατομικά το μαθητή με συχνότητα 66/ 180 και του έδινε οδηγίες με συχνότητα 1/ 180.

Χωρίς Συνδιδα σκαλία	1.Εργάζεται			2.Συμπεριφέρεται			3.Αλληλεπιδρά				Φύση αλληλεπίδρασης			
	Μόνος	Σε ομάδα	Ολομέ λεια	Παρακο λουθεί	Δεν παρακο λουθεί	Συμμετέ χει ενεργά	Δεν αλληλε πιδρά	Με τον εκπ. τάξης	Με τον εκπ. ΠΣ	Με συμμ αθητ η	Ο εκπ. διδάσκ ει ομάδα μαθητ ών	Ο εκπ. διδάσκ ει ατομικ ά το μαθητ ή	Ο εκπ. δίνει οδηγίες στην ομάδα	Ο εκπ. δίνει οδηγίες στο μαθητή
-	30/ 180	150/ 180	34/ 180	67/ 180	79/ 180	78/ 180	16/ 180	-	19/ 180	94/ 180	5/ 180	8/ 180	6/ 180	

Όταν ζήτησα από την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης να μην παρευρίσκεται στο μάθημα διαπίστωνα ότι το παιδί δεν εργάστηκε καθόλου μόνο του, ενώ η συχνότητα με την οποία εργάστηκε σε ομάδα ήταν 30/ 180 και στην ολομέλεια 150/ 180. Μεγάλη αλλαγή παρατηρήθηκε στη συμπεριφορά του Β. καθώς είχε μεγαλύτερη αναστάτωση και η συχνότητα με την οποία δεν παρακολουθούσε τη διδασκαλία αυξήθηκε από το 34/ 180 στο 67/180. Αυτό φυσικά είχε αντίκρουσμα στη συχνότητα με την οποία συμμετείχε το παιδί ενεργά στο μάθημα, αφού αυτή μειώθηκε στο 79/180. Η συχνότητα με την οποία ο μαθητής παρακολουθούσε το μάθημα κυμάνθηκε στα ίδια πλαίσια με τη συνδιδασκαλία και ήταν 34/ 180. Σε αντίθεση με τον τομέα της συμπεριφοράς, στον τομέα της αλληλεπίδρασης δεν παρατηρήθηκαν τόσο μεγάλες αλλαγές, καθώς η συχνότητα με την οποία το παιδί δεν αλληλεπιδρούσε με κανέναν ήταν 78/ 180. Όσον αφορά τώρα την αλληλεπίδραση με την εκπαιδευτικό της τάξης και με κάποιο συμμαθητή, αυτή παρουσιάστηκε με συχνότητα 16/ 180 και 19/ 180 αντίστοιχα. Τέλος, σχετικά με τη φύση της αλληλεπίδρασης παρατηρήθηκε ότι η εκπαιδευτικός της τάξης δίδασκε ομάδα μαθητών με συχνότητα 94/ 180, ενώ ατομικά τον μαθητή 5/ 180. Εκτός από τη διδασκαλία, έδωσε στους μαθητές και κάποιες οδηγίες με συχνότητα 8/180, ενώ η συχνότητα με την οποία έδωσα ατομικά οδηγίες στο παιδί της παράλληλης στήριξης ήταν 6/ 180.

6.4. Αποτελέσματα δομημένης συνέντευξης

Όπως έχει ήδη αναφερθεί και στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας, ο βασικός σκοπός της δομημένης συνέντευξης ήταν να μάθουμε τις αντιλήψεις και τα πιστεύω των εκπαιδευτικών για τη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή με παράλληλη στήριξη σε καταστάσεις συνδιδασκαλίας ή όχι. Οι απαντήσεις τους αφορούσαν μόνο το συγκεκριμένο μαθητή της τάξης τους και όχι γενικά τους μαθητές με ειδικές ανάγκες σε μια τάξη συνδιδασκαλίας.

Σχολείο Α.

Εργασία στην τάξη

Η πρώτη κατηγορία του μέρους Α. της δομημένης συνέντευξης αφορούσε την εργασία του μαθητή μέσα στην τάξη. Σε ώρες συνδιδασκαλίας, οι δύο εκπαιδευτικοί συμφώνησα απόλυτα ότι το παιδί Α. συχνά εργάζεται τόσο εξατομικευμένα, όσο και σε ομάδες αλλά και στην ολομέλεια. Όταν δεν έχει τη βοήθεια της εκπαιδευτικού της παράλληλης, συνεχίζει μεν να εργάζεται μερικές φορές, αλλά όχι τόσο συχνά. Σε περιπτώσεις που απουσιάζει εντελώς η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης, οι συνεντευξιζόμενες υποστήριξαν ότι η εργασία του παιδιού δεν επηρεάζεται. Μέσα από τις απαντήσεις τους φάνηκε πως ο μαθητής Α., είτε με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού της τάξης είτε χωρίς, συνεχίζει να εργάζεται μερικές φορές εξατομικευμένα και μερικές φορές σε ομάδες ή στην ολομέλεια.

Συμπεριφορά στην τάξη

Η δεύτερη κατηγορία της δομημένης συνέντευξης είχε να κάνει με τη συμπεριφορά του μαθητή μέσα στην τάξη, με αλλά και χωρίς την παρουσία της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης. Οι δύο εκπαιδευτικοί συμφώνησαν απόλυτα πως όταν γίνεται συνδιδασκαλία ο μαθητής Α. παρακολουθεί πάντα το μάθημα και συμμετέχει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Ακόμη κι όταν απουσιάζει από την τάξη η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης, το παιδί εξακολουθεί να προσέχει και να συμμετέχει συχνά στο μάθημα. Αυτό το παρατήρησα κι εγώ, όταν χρειάστηκε για λόγους της έρευνας να παρευρεθώ μέσα στην τάξη. Το παιδί όταν δεν είχε δίπλα του την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης έχανε αρκετά εύκολα την προσοχή του και συμμετείχε ξαφνικά όποτε ήθελε, κάτι που δεν είδα να συμβαίνει καμία φορά όταν ήταν παρούσα η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός.

Αλληλεπίδραση στην τάξη

Η τρίτη κατηγορία της συνέντευξης αφορά τη συχνότητα της αλληλεπίδρασης του παιδιού με διάφορα άτομα μέσα στην τάξη. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και πάλι ταυτίστηκαν, αφού υποστήριξαν και οι δύο ότι το παιδί κατά τη συνδιδασκαλία αλληλεπιδρά πάντα με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης και συχνά με την εκπαιδευτικό της τάξης και τους συμμαθητές του. Ακόμη και με την απουσία της εκπαιδευτικού της παράλληλης, οι συνεντευξιαζόμενες δήλωσαν, ότι η συχνότητα των αλληλεπιδράσεων του μαθητή Α. παραμένουν συχνές με όλους μέσα στην τάξη.

Ακαδημαϊκά και κοινωνικά αποτελέσματα

Το δεύτερο μέρος της συνέντευξης αφορά την πορεία του μαθητή Α. στον ακαδημαϊκό και κοινωνικό τομέα. Οι δύο εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι κατά τη συνδιδασκαλία ο μαθητής προοδεύει πάντα τόσο γνωστικά, όσο και κοινωνικά (εντάσσεται στην τάξη, παρουσιάζει καλή διαγωγή) αλλά και συναισθηματικά (νιώθει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση). Αντιθέτως διαφώνησαν με την κοινωνική του πρόοδο όσο απουσιάζει η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης, ενώ για τον ακαδημαϊκό και συναισθηματικό τομέα δε δήλωσαν κάτι συγκεκριμένο.

Σχολείο Β.

Εργασία στην τάξη

Σ' αυτή την κατηγορία οι εκπαιδευτικοί απαντούν σχετικά με την εργασία του παιδιού μέσα στην τάξη και τονίζουν πως κατά τη συνδιδασκαλία ο μαθητής Β. συχνά εργάζεται εξατομικευμένα, ενώ μερικές φορές εργάζεται ομαδικά και στην ολομέλεια. Στις περιπτώσεις που δεν είναι δίπλα του η εκπαιδευτικός της παράλληλης το μόνο που αλλάζει είναι ότι το παιδί σπάνια εργάζεται εξατομικευμένα. Όταν η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης, όμως, απουσιάζει εντελώς από την τάξη, δήλωσαν οι συνεντευξιαζόμενες, ότι το παιδί σπάνια εργάζεται μόνο του και μερικές φορές εργάζεται ομαδικά ή στην ολομέλεια, με ή χωρίς την βοήθεια της εκπαιδευτικού της τάξης.

Συμπεριφορά στην τάξη

Η συμπεριφορά του μαθητή Β. στην τάξη επηρεάζεται σημαντικά από την ύπαρξη ή όχι συνδιδασκαλίας. Σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, ο Β. παρακολουθεί συχνά το μάθημα και συμμετέχει κατά τη διάρκεια του όσο παρευρίσκεται στη μαθησιακή διαδικασία και η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης. Όταν όμως αυτή απουσιάζει, τότε η προσοχή του παιδιού αποσπάται με αποτέλεσμα να παρακολουθεί και να συμμετέχει σπάνια στο μάθημα.

Αλληλεπίδραση στην τάξη

Στην τρίτη κατηγορία της δομημένης συνέντευξης, από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, διαπιστώνουμε ότι το παιδί αλληλεπιδρά συχνά με τους συμμαθητές τους και την εκπαιδευτικό της τάξης, ενώ με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης η αλληλεπίδραση είναι ακόμη μεγαλύτερη. Αυτό, όμως, παύει να ισχύει όταν από την τάξη απουσιάζει η εκπαιδευτικός της παράλληλης, καθώς τότε το παιδί αλληλεπιδρά σπάνια με τους συμμαθητές του αλλά και με την εκπαιδευτικό της γενικής. Τη μεγάλη αυτή αλλαγή στη συχνότητα των αλληλεπιδράσεων του παιδιού μπορώ να επιβεβαιώσω κι εγώ, αφού όσες φορές χρειάστηκε, λόγω της έρευνας, να παρευρεθώ στην τάξη παρατήρησα ότι η συμπεριφορά του Β. επηρεαζόταν πολύ από την ύπαρξη ή όχι συνδιδασκαλίας.

Ακαδημαϊκά και κοινωνικά αποτελέσματα

Στην τελευταία κατηγορία της συνέντευξης οι γνώμες των εκπαιδευτικών συγκλίνουν λέγοντας ότι ο μαθητής Β., κατά τη διάρκεια της συνδιδασκαλίας, προοδεύει πάντα τόσο γνωστικά όσο και κοινωνικά, όπως επίσης συχνά βελτιώνεται η συμπεριφορά του και αυξάνεται η αυτοπεποίθησή του. Αντιθέτως, όταν απουσιάζει η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης οι συνεντευξιζόμενες υποστήριξαν ότι παρατηρείται πτώση σε οποιαδήποτε πρόοδο τόσο στο γνωστικό τομέα όσο και στον κοινωνικοσυναισθηματικό.

7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Το συγκεκριμένο κεφάλαιο πραγματεύεται τη συζήτηση πάνω στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή της έρευνας. Το σύνολο των αποτελεσμάτων από τα κοινωνιογράμματα, τις παρατηρήσεις στο διάλειμμα και μέσα στην τάξη, αλλά και τις δομημένες συνεντεύξεις, μας οδήγησαν σε κάποια συμπεράσματα τα οποία παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω.

Ξεκινώντας από τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ των μαθητών με ειδικές ανάγκες και των συμμαθητών τους, στις τάξεις συνδιδασκαλίας, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τα κοινωνιογράμματα και των δύο φάσεων δεν είναι τόσο ενθαρρυντικά. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η ένταξη αναφέρεται στην αύξηση της συμμετοχής των μαθητών και τον περιορισμό του αποκλεισμού τους από την πολιτιστική ζωή, τα αναλυτικά προγράμματα και την ευρύτερη κοινοτική δραστηριότητα του σχολείου (Booth et al., 2000). Δυστυχώς, όμως, στις περιπτώσεις των παιδιών που παρατήρησα δεν αναπτύχθηκε καμία φιλία μεταξύ αυτών και κάποιου συμμαθητή τους και ο κοινωνικός τους αποκλεισμός δεν εξομαλύνθηκε. Με το πέρασμα των μηνών, μεσολάβησαν 5 μήνες μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης φάσης της δημιουργίας των κοινωνιογραμμάτων, παρατηρήθηκε μείωση των κατά Μ.Ο. ψήφων που δέχτηκαν αυτά τα παιδιά. Στην πρώτη φάση που πραγματοποιήθηκε το Δεκέμβριο, τα παιδιά της παράλληλης στήριξης έλαβαν κατά Μ.Ο. 1,5 ψήφους, ενώ οι συμμαθητές τους 3,83. Αυτό που θα περιμέναμε να δούμε στη δεύτερη φάση, το Μάιο, ήταν τα δύο παιδιά της παράλληλης στήριξης να έχουν ενταχθεί καλύτερα στο κοινωνικό σύνολο της τάξης και να έχουν αναπτύξει έστω και μία φιλία. Αντιθέτως, αυτό που προέκυψε από τα κοινωνιογράμματα ήταν ότι οι κατά Μ.Ο. ψήφοι των παιδιών μειώθηκαν, ενώ των υπολοίπων συμμαθητών τους αυξήθηκαν, δημιουργώντας έτσι μια αξιοσημείωτη διαφορά, μεταξύ των αποτελεσμάτων, που προκαλεί προβληματισμό. Παρόλο που η φιλοσοφία και η πολιτική της ένταξης έχουν ως στόχο την αμφισβήτηση και την απαλλαγή από κάθε θεωρητική ή πρακτική μορφή αποκλεισμού (Ζώνιου- Σιδέρη, 2009), διαπιστώθηκε ότι στην πραγματικότητα κάτι τέτοιο μάλλον είναι αρκετά δύσκολο και κάποιες φορές, όπως στη συγκεκριμένη, ανέφικτο.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, που απασχόλησε την έρευνά μας, ήταν οι αλληλεπιδράσεις των μαθητών με ειδικές ανάγκες τόσο με τους συμμαθητές τους όσο και με τις εκπαιδευτικούς της τάξης κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων και των ελεύθερων δραστηριοτήτων. Τα αποτελέσματα των δύο φάσεων των παρατηρήσεων, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν το Δεκέμβρη και το Μάιο αντίστοιχα, δεν παρουσίασαν σημαντικές αλλαγές μεταξύ τους. Σχετικά με την αλληλεπίδραση των παιδιών της παράλληλης στήριξης με τους συμμαθητές τους, βλέπουμε πως υπάρχει κατά Μ.Ο. αύξηση των φορών που τα παιδιά αυτά ξεκίνησαν την αλληλεπίδραση, χωρίς όμως να καλύπτεται η διαφορά με τις φορές που τα παιδιά ελέγχου ξεκίνησαν την ίδια αλληλεπίδραση. Μπορεί για τα

παιδιά της παράλληλης στήριξης ο Μ.Ο. να αυξήθηκε, κάτι που δείχνει αύξηση της κοινωνικότητας και της προσπάθειας για σύναψη σχέσεων με τους συμμαθητές, όμως συγκριτικά με τους Μ.Ο. των παιδιών ελέγχου, η αύξηση θεωρείται μικρή. Αξίζει να σημειωθεί, ότι οι φορές που ξεκίνησε αυτή η αλληλεπίδραση από κάποιο συμμαθητή, παρέμειναν, με μια μικρή μείωση, σχεδόν ίδιες και στις δύο φάσεις τόσο για τα παιδιά της παράλληλης όσο και για τα παιδιά ελέγχου. Αν αυτό το συνδυάζαμε και με τα αποτελέσματα των κοινωνιογραμμάτων, ίσως ήταν αναμενόμενη μια τέτοια συμπεριφορά αφού τα παιδιά της παράλληλης στήριξης δεν ανέπτυξαν καμία φιλία κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Όσον αφορά, τώρα, την έναρξη της αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά της παράλληλης στήριξης ξεκίνησαν αυτή την αλληλεπίδραση κατά Μ.Ο. 3,5 φορές και στις δύο φάσεις. Αντιθέτως, αυτός ο Μ.Ο. μειώθηκε για τα παιδιά ελέγχου, κάτι που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι με το πέρασμα των μηνών τα παιδιά ελέγχου ανεξαρτητοποιήθηκαν από τις εκπαιδευτικούς περισσότερο από τα παιδιά της παράλληλης στήριξης. Αυτό το επιβεβαιώνει και το γεγονός ότι η αλληλεπίδραση που ξεκίνησε από τις εκπαιδευτικούς είναι αισθητά μεγαλύτερη μεταξύ αυτών και των παιδιών της παράλληλης, παρά μεταξύ αυτών και των παιδιών ελέγχου. Το ενθαρρυντικό είναι πως από τις παρατηρήσεις της δεύτερης φάσης προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί επεδίωξαν λιγότερες φορές αυτή την αλληλεπίδραση, δίνοντας έτσι στα παιδιά της παράλληλης στήριξης τη δυνατότητα να αυτονομηθούν και να ανεξαρτητοποιηθούν, όσο αυτό ήταν δυνατό. Σαν επακόλουθο όλων των παραπάνω, ήταν λογικό και αναμενόμενο οι φορές που τα παιδιά έκαναν κάτι μόνο τους όχι μόνο να παρέμειναν σε υψηλά επίπεδα και στη δεύτερη φάση, αλλά να αυξήθηκαν έστω και λίγο. Στη συνέχεια, θα συζητηθούν αναλυτικότερα κάποια στοιχεία που προέκυψαν από τις παρατηρήσεις των παιδιών της παράλληλης στήριξης.

Ξεκινώντας με την περίπτωση του παιδιού Α., κατά τη διάρκεια των δύο φάσεων των παρατηρήσεων παρουσιάστηκαν αλλαγές στις αλληλεπιδράσεις του παιδιού τόσο με τους συνομηλίκους όσο και με τους εκπαιδευτικούς. Κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων το Δεκέμβρη, ο Α. είχε αλληλεπιδράσει, έστω και λίγο, με άλλα άτομα, κάτι που δε συνέβη, όμως, στη δεύτερη φάση των παρατηρήσεων. Αντί ο Α., το Μάιο, να έχει δικτυωθεί στο κοινωνικό περιβάλλον και να παρουσιάζει μια πιο ενεργή συμμετοχή, παρατηρήθηκε ότι η μόνη αλληλεπίδραση που πραγματοποιήθηκε ήταν μεταξύ αυτού και της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης. Το παιδί ήταν συνέχεια μόνο του και ακόμη και όταν πλησίαζε τους συμμαθητές του δεν επεδίωκε καμία αλληλεπίδραση. Από τη μία αυτή η συμπεριφορά μπορεί να εξηγηθεί αν αναλογιστεί κανείς τα προβλήματα που εμφανίζουν τα παιδιά με αυτισμό στην κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη. Οι Wener και Kerig (2008) τόνισαν ότι από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, των παιδιών αυτών, λείπει η συνηθισμένη θετική συναισθηματική φόρτιση, γι' αυτό και παρουσιάζουν μειωμένη

κινητοποίηση για κοινωνική εμπλοκή. Ας μην ξεχνάμε όμως ότι ο σκοπός της ένταξης είναι, εκτός των άλλων, να βοηθήσει τα αυτιστικά παιδιά να κοινωνικοποιηθούν και όχι να αποδεχτεί αυτή την αποκλίνουσα συμπεριφορά ως χαρακτηριστικό της ψυχοπαθολογίας τους που δεν βελτιώνεται.

Εξετάζοντας, τώρα, την περίπτωση του παιδιού Β., και πάλι παρατηρήθηκε μείωση των αλληλεπιδράσεων με τους συμμαθητές του αλλά και με τις εκπαιδευτικούς. Η μόνη αλληλεπίδραση που αυξήθηκε κατά τη δεύτερη φάση των παρατηρήσεων ήταν αυτή που ξεκίνησε από την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, δηλώνοντας έτσι ακόμη την εξάρτηση του παιδιού από αυτή και την ανάγκη του να την έχει δίπλα του. Όταν η εκπαιδευτικός απομακρυνόταν, ο Β. δεν έχανε απλά την προσοχή του, αλλά δημιουργούσε προβλήματα στην τάξη. Ίσως αυτός να ήταν και ο λόγος που οι αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές του μειώθηκαν και δεν ανέπτυξε καμία φιλία μέσα στην τάξη. Τα προβλήματα λόγου, που είναι το κύριο πρόβλημα του μαθητή, του δημιουργούν προβλήματα στην επικοινωνία τα οποία δυστυχώς δεν κατάφεραν να ξεπεραστούν κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Η ενταξιακή πολιτική που ακολουθήθηκε για το μαθητή δεν αποδείχθηκε τόσο αποτελεσματική καθώς μπορεί το παιδί γνωστικά να μην υπολείπονταν από τα υπόλοιπα νήπια, κοινωνικά όμως οι αλληλεπιδράσεις του με τους συμμαθητές του με τον καιρό μειωνόταν.

Το τρίτο και τελευταίο ερώτημα με το οποίο ασχολήθηκε η συγκεκριμένη έρευνα, ήταν η μαθησιακή συμπεριφορά των μαθητών με ειδικές ανάγκες μέσα στην τάξη τόσο με την παρουσία των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης όσο και χωρίς, καθώς και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών γι' αυτή. Σε γενικές γραμμές οι απόψεις των εκπαιδευτικών του κάθε τμήματος συνέπιπταν μεταξύ τους και σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων μέσα στην τάξη, προέκυψαν κάποια ενδιαφέροντα στοιχεία για την κάθε περίπτωση. Παρακάτω, θα παρουσιαστούν αναλυτικά τα συμπεράσματα της έρευνας για τη μαθησιακή συμπεριφορά των μαθητών Α. και Β.

Ξεκινώντας και πάλι με την περίπτωση του μαθητή Α. οι απόψεις τόσο της εκπαιδευτικού της γενικής τάξης όσο και της παράλληλης στήριξης συμβαδίζουν με τα αποτελέσματα της δικής μου παρατήρησης. Οι αλλαγές που παρουσιάζει η συμπεριφορά του παιδιού τις ώρες που δεν υπάρχει συνδιδασκαλία είναι αξιοσημείωτες αφού παρατηρήθηκε ότι και η προσοχή του και το ενδιαφέρον του μειώνονται αισθητά. Αυτό το επιβεβαίωσαν και οι δύο εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της δομημένης συνέντευξης όπου τόνισαν ότι ο Α. πάντα παρακολουθεί και συμμετέχει ενεργά στο μάθημα όσο έχει δίπλα του την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, κάτι που δε συμβαίνει, όμως, όταν μένει μόνος του. Στις παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια συνδιδασκαλίας, η συχνότητα με την οποία το παιδί δεν πρόσεχε ήταν 28/ 180, ενώ χωρίς συνδιδασκαλία η συχνότητα αυτή έφτασε το 98/ 180, ένα αποτέλεσμα που δηλώνει πολλά για τη μαθησιακή συμπεριφορά του συγκεκριμένου

παιδιού. Επίσης, εκτός από τη συμπεριφορά, μεγάλες αλλαγές παρατηρήθηκαν και στον ακαδημαϊκό, κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα. Οι δύο εκπαιδευτικοί επεσήμαναν πως ο Α. σε ώρες συνδιδασκαλίας προοδεύει απόλυτα σ' αυτούς του τρεις τομείς, όμως η πρόοδός του μειώνεται αισθητά όταν μένει μόνος του. Κάτι τέτοιο, άλλωστε, είναι αναμενόμενο αφού το παιδί, όταν δεν έχει στήριξη, χάνει εύκολα την προσοχή και το ενδιαφέρον του. Όσον αφορά, τώρα, τις αλληλεπιδράσεις του Α. και οι δύο εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως το άτομο με το οποίο αλληλεπιδρά περισσότερο το παιδί είναι η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης, ενώ όταν αυτή απουσιάζει από την τάξη οι αλληλεπιδράσεις του με τους συμμαθητές παραμένουν στα ίδια επίπεδα και αυξάνεται η αλληλεπίδραση με την εκπαιδευτικό της τάξης.

Όπως στην προηγούμενη περίπτωση έτσι και στην περίπτωση του μαθητή Β., οι απόψεις των εκπαιδευτικών συγχέονται και συμπληρώνουν τα αποτελέσματα των δικών μου παρατηρήσεων. Οι δύο εκπαιδευτικοί, κατά τη διάρκεια της δομημένης συνέντευξης, υποστήριξαν ότι η συμπεριφορά του Β. αλλάζει σημαντικά τις ώρες χωρίς συνδιδασκαλία, με αποτέλεσμα να υπάρχει σημαντική μείωση της προσοχής και της συμμετοχής του στο μάθημα. Κάτι τέτοιο, επιβεβαιώνεται και από τις δικές μου παρατηρήσεις, καθώς η συχνότητα με την οποία το παιδί δεν παρακολουθούσε, σε ώρες συνδιδασκαλίας, ήταν 34/ 180, ενώ όταν απουσίαζε η εκπαιδευτικός της παράλληλης η συχνότητα αυτή σχεδόν διπλασιάστηκε φτάνοντας το 67/ 180. Όσον αφορά τώρα την εξέλιξη του παιδιού στον ακαδημαϊκό και συναισθηματικό τομέα, οι δύο εκπαιδευτικοί και πάλι συμφώνησαν υποστηρίζοντας πως υπάρχουν μεγάλες αλλαγές. Σε ώρες συνδιδασκαλίας ο μαθητής Β. προοδεύει με γρήγορους ρυθμούς τόσο γνωστικά και κοινωνικά, όσο και συναισθηματικά. Αυτό όμως, δυστυχώς, παύει να υφίσταται όταν το παιδί δεν έχει τη στήριξη της παιδαγωγού της παράλληλης, καθώς τότε η πρόοδος του μειώνεται δραματικά και αυξάνονται τα προβλήματα στη συμπεριφορά του. Τέλος, όσον αφορά τις αλληλεπιδράσεις του παιδιού, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι το άτομο με το οποίο αλληλεπιδρά περισσότερο ο Β. είναι η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης, ενώ όταν αυτή απουσιάζει οι αλληλεπιδράσεις του με τους συμμαθητές παραμένουν στα ίδια επίπεδα και οι αλληλεπιδράσεις του με την εκπαιδευτικό της γενικής αυξάνονται ελάχιστα.

8. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Φτάνοντας στο τέλος της εργασίας, είναι σημαντικό να γίνει μια ανασκόπηση του σκοπού αλλά και των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν στην αρχή της. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο σκοπός της έρευνας ήταν να περιγράψει και να αναλύσει την κοινωνική ένταξη δύο παιδιών με ειδικές ανάγκες, ένα με αυτισμό και ένα με προβλήματα λόγου, σε τάξη της γενικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα σε τάξη με παράλληλη στήριξη. Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία εστιάστηκε η παρούσα έρευνα ήταν οι κοινωνικές σχέσεις των μαθητών με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές τους, οι αλληλεπιδράσεις τους με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς τους, η συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη σε ώρες συνδιδασκαλίας και μη, καθώς και η γνώμη των εκπαιδευτικών για την πορεία και την εξέλιξη των παιδιών αυτών. Μέσα από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά αυτά δεν υστερούσαν αισθητά στο γνωστικό τομέα από τους συμμαθητές τους και η μαθησιακή τους εξέλιξη, ειδικά σε ώρες συνδιδασκαλίας, ήταν αξιοσημείωτη. Δυστυχώς όμως, τα αποτελέσματα δεν ήταν τόσο ενθαρρυντικά και για την κοινωνική ανάπτυξή τους. Θα περιμέναμε, στα πλαίσια της ενταξιακής πολιτικής, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να αυτονομηθούν κατά τη διάρκεια της χρονιάς και να αναπτύξουν έστω και μία φιλία. Όμως κάτι τέτοιο, δυστυχώς, δεν πραγματοποιήθηκε, αφού με το πέρασμα των μηνών οι κοινωνικές και φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους δε βελτιώθηκαν ούτε στο ελάχιστο και η εξάρτηση από τις εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης δεν μειώθηκε καθόλου. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα προέκυψαν μέσα από παρατηρήσεις και συνεντεύξεις που έλαβαν μέρος κατά τη διάρκεια της χρονιάς, όμως το μικρό δείγμα της έρευνας δεν επιτρέπει να γίνει οποιαδήποτε γενίκευση τους. Παρόλα αυτά όμως, θεωρώ πως σε ατομικό επίπεδο τα αποτελέσματα που διεξήχθησαν για τον κάθε μαθητή είναι αρκετά αντιπροσωπευτικά και σε συνδυασμό με τις απόψεις των εκπαιδευτικών μπορούμε να σχηματίσουμε μια σφαιρική άποψη για την κάθε περίπτωση.

9. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

9.1. Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αβραμίδης, Η. & Καλύβα, Ε. (2006). Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή. Αθήνα: Παπαζήση.
- Barton, L. (2009α). Η πολιτική της ένταξης. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη (επιμ.). Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις: Θεωρία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bell, J. (1997). Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας: οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες. Α. Β. Ρήγα (μτφ). Αθήνα: Gutenberg.
- Bird, M., & Hammersley, M. (1999). Συνδυάζοντας την ποσοτική και ποιοτική έρευνα. Μια μελέτη περίπτωσης της εφαρμογής της πολιτικής του Ανοιχτού Κολεγίου. Στο Μ. Bird, & Μ. Hammersley, (Επιμ.), Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη. Συλλογή Κειμένων. Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.
- Βλάχου – Μπαλαφούτη, Α. (2010β). Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη (επιμ.). Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις: Πράξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκαλλάν, Α. & Γκαλλάν, Ζ. (1997). Το παιδί με νοητική καθυστέρηση και η κοινωνία. Ε. Κοσμά (μτφ). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Γεωργούλα, Α. (2007). Βασικές παράμετροι της εκπαίδευσης των παιδιών με κινητική αναπηρία. Στο Συνοπτικός Διαναπηρικός Οδηγός Εξειδίκευσης. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών (Τμήμα Ψυχολογίας).
- Γρηγοριάδης, Α. (1999). Αντιλήψεις των δασκάλων για τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών τους. Μεταπτυχιακή διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας Α.Π.Θ.
- Δημητρόπουλος, Α. (2000). Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με κινητικές αναπηρίες. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), Ατομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (1996). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (Επιμ.) (2000α). Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2001). Η Μέθοδος των Focus Groups στην Κοινωνική Έρευνα: η Περίπτωση του Ερευνητικού Προγράμματος MEDACTION. Στο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο: Κοινωνικές Εξελίξεις στην Σύγχρονη Ελλάδα και Ευρώπη, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ), Σύλλογος Ελλήνων Κοινωνιολόγων (ΣΕΚ). Αθήνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Κριτική.

- Καϊσέρογλου, Ν. (2010). Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στα Σχολεία Γενικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ζητήματα και Δυνατότητες Άσκησης Εσωτερικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιδάκη, Κ. (2006). Ψυχοπαθολογία Παιδιών & Εφήβων-Αναπτυξιακή Προσέγγιση. Αθήνα: Τυπωθητώ.
- Καλυβά, Ε. (2005). Αυτισμός: Εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Παπαζήση.
- Καραγιάννη, Π. (2000). Εκπαιδευτικές Πρακτικές. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάγος, Κ. (2010). «Συνέντευξη ή Παρατήρηση;»: Η έρευνα στη σχολική τάξη. Αθήνα, Τ.Ε.Α.Π.Η.
- Μαυροπούλου, Σ. (2007). Χαρακτηριστικά των μαθητών στο αυτιστικό φάσμα. Στο Σ. Μαυροπούλου (επιμ.). Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Βόλος: Αυτοέκδοση.
- Μαυροπούλου, Σ. (2011). Αποτελεσματικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και διδακτικές στρατηγικές για τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Στο Σ. Παντελιάδου & Β. Αργυρόπουλος (εκδ.). Ειδική Αγωγή-Από την έρευνα στη διδακτική πράξη. Αθήνα: Πεδίο.
- Meister, H. (2009a). Βασικές παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές της ένταξης. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη (επιμ.). Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις: Θεωρία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπίκος, Γ. Κ. (2011). Κοινωνικές Σχέσεις και Αλληλεπίδραση στη Σχολική Τάξη. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Μπουζάκης, Σ. (2005). Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: Η Υποταγή της Εκπαίδευσης στην Οικονομία της Αγοράς. Στο Δ. Ν. Γράβαρης, Ν. Παπαδάκης (Επιμ.), Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Αθήνα: Σαββάλας.
- Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2000). Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με αισθητηριακές διαταραχές (κώφωση-τύφλωση). Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαγεωργίου, Α. Β. (2009). Θεραπευτικές προσεγγίσεις των διαταραχών του φάσματος του Αυτισμού. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
- Παπακωνσταντίνου Χ. Μαρία. (2001). Αυτισμός: Μία διαταραχή της ανάπτυξης. Λάρισα: Αυτοέκδοση.
- Perrenoud, P. (1997). Η τριπλή κατασκευή της σχολικής αποτυχίας. *Εκπαιδευτική Κοινότητα* 43, 33-38.
- Robson, C (2007). Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού (μτφ). Αθήνα: Gutenberg.

- Σούλης, Σ. Γ. (2008). Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης. Αθήνα: Gutenberg.
- Στρογγυλός, Β. (2010). Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση του προγράμματος διδασκαλίας και μάθησης. Μια βασική ενταξιακή προσέγγιση. Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καίλα, Ε. Θεοδοροπούλου & Β. Στρογγυλός (Επιμ.), Εκπαίδευση Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες. Μια πολυαισθητηριακή προσέγγιση. Αθήνα: Πεδίο.
- Σούλης, Σ. Γ. (2002α). Παιδαγωγική της ένταξης. Από το “σχολείο του διαχωρισμού” σε ένα «σχολείο για όλους». Αθήνα: Τυπωθητώ.
- Στρογγυλός, Β. (2011). Αποτελεσματικές πρακτικές στην εκπαίδευση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Στο Σ. Παντελιάδου & Β. Αργυρόπουλος (εκδ.). Ειδική Αγωγή-Από την έρευνα στη διδακτική πράξη. Αθήνα: Πεδίο.
- Τάφα, Ε. (1998). Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΥΠΕΠΘ (2004). Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για μαθητές με Ελαφρά Νοητική Υστέρηση. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- UNESCO (1994). Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και Πλαίσιο Δράσης για την Ειδική Αγωγή.
- UNESCO (2001). Οικουμενική Διακήρυξη της UNESCO για την Πολιτιστική Πολυμορφία.
- Wenar, C. & Kerig, K. P. (2008). Εξελικτική Ψυχοπαθολογία. Δ. Μαρκούλης & Ε. Γεωργάκα (μτφ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Χρηστάκης, Κ. (2004). Εισαγωγή στις Επιστήμες της Ειδικής Αγωγής. (Παραδόσεις στο Μ.Δ.Δ.Ε.).

9.2. Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Algozzine, B. & Ysseldyke, J. (2006). *Teaching Students with Mental Retardation: A Practical Guide for Every Teacher*. California: Corwin Press.
- American Association on Intellectual and Developmental Disability (2010) . *Intellectual disability: Definition, classification and systems of support*. Washington: AAIDD.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal of Educational Change*, 6, 109–24.
- Agnew, N. M., & Pyke, S. W. (1982). *The Science Game: An Introduction to Research in the Behavioral Sciences*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.
- Asher, S. & Coie, J. (1990). *Peer Rejection in Childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20 (2), 193-213.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Mainstream teachers' attitudes towards inclusion/ integration: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147.
- Bailey, A., Phillips, W., & Rutter, M. (1996). Autism: Toward an integration of clinical, genetic, neuropsychological, and neurobiological perspectives. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 89-126.
- Baranek, G. T. (1999a). Autism during infancy: A retrospective video analysis of sensory-motor and social behaviors at 9-12 months age. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 213-224.
- Bartak, L., Rutter, M. L. & Cox, A. (1975). A comparative study of infantile autism and specific developmental language disorder: I. The children. *British Journal of Psychiatry*, 126, 127-145.
- Bartak, L. & Rutter, M. (1976). Differences between mentally retarded and normally intelligent autistic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 6, 109-120.
- Bhaskar, R. (1986). *Scientific Realism and Human Emancipation*. London: Verso.
- Bishop, D. V. M. (1992). The underlying nature of specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 3-66.
- Bondy, A., & Frost, L. (1998). The Picture Exchange Communication System. *Seminars in Speech and Language*, 19, 373-389.
- Booth, T., Ainscow, M., Black – Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2000). *Index for inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: CSIE.
- Breakwell, G. M. (1995). Interviews. In G. M., Breakwell, S. Hammond, & C. Fife- Shaw (Eds.), *Research methods in psychology*. Thousand Oaks: Sage.

- Brown, N., McLinden, M., & Porter, J. (1998). Sensory needs. In P. Lacey & C. Ouvry (Eds.), *People with profound and multiple learning disabilities. A collaborative approach to meetin complex needs*. London: David Fulton.
- Burack, J. A., Root R., & Zigler, E.(1997). Inclusive education for students with autism: Reviewing ideological,empirical, and community considerations. In D. J. Cohen & F. R. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*. New York: Wiley.
- Cambra, C, & Silvestre, N. (2003). Students with special educational needs in the inclusive classroom: social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education*, 18 (2), 197-208.
- Campbell, J., Gilmore, L., & Guskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28 (4), 369-379.
- Capps, L., Sigman,M., & Mundy, P. (1994). Attachment security in children with autism. *Development and Psychopathology*, 6, 249-262.
- Dawson, G. & Osterling, J. (1996). Early intervention in autism: Effectiveness and common elements of current approaches. In M. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention: Second generation research*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- DeMyer, M. K., Barton, S., Alpern, G., Kimberlin, C., Alen, J., Yang, E. & Steele, R. (1974). The measured intelligence of autistic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 4, 42-60.
- Dickens – Smith, M. (1995). The effect of inclusion training on teacher attitude towards inclusion (ERIC Document Reproduction Service No ED 332 802).
- Didden, R., Duker, P. C., & Korzilius, H. (1997). Meta-analytic study on treatment effectiveness for problem behaviors with individuals who have mental retardation. *American Journal of Mental Retardation*, 101, 387-399.
- Dugan, E., Kamps, D., Leonard, B., Watkins, N., Rheinberger, A., & Stackhaus, J. (1995). Effects of cooperative learning groups during social studies for students with autism and fourth grade peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 175-188.
- Donnellan, A. M., Mirenda, P. L., Mesaros, R. A., Fassbender,L. L. (1984). Analyzing the communicative function of aberrant behavior. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 9, 201-212.
- Dykens, E. M., Ort, S., Cohen, I., Finucane, B., Spiridigliozzi, G., Lachiewicz, A., Reiss, A., Freund, L., Hagerman, R., & O' Connor, R. (1996). Trajectories and profiles of adaptive behavior in males with fragile X syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 287-303.
- Einfeld, C., & Tonge, B. J. (1996). Population prevalence of psychopathology in children and adolescents with intellectual disability: Epidemiological findings. *Journal of Intellectual Disability Research*, 40, 99-109.
- Filipek, P. A., & (in alphabetical order) Accardo, P. J., Baranek, G. T., Cook, E. H., Dawson G.,

- Gordon, B., Gravel, J. S., Johnson, C. P., Kallen, R. J., Levy, S. E., Minshew, N. J., Prizant, B. M., Rapin, I., Rogers, S. J., Stone, W. L., Teplin, S., Tuchman, R. F., & Volkmar, F. R. (1999). The screening and diagnosis of autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 439-484.
- Frith U. (1990). *Autism. Explaining the enigma*. Cambridge: Basil Blackwell.
- Frith U. (2003). *Autism. Explaining the enigma* (2nd ed.). Oxford: Basil Blackwell.
- Forlin, C., Douglas, G., & Hattie, J. (1996). Inclusive practices: How accepting are teachers? *International Journal of Disability, Development and Education*, 43 (2), 119-133.
- Gillberg, C. (1988). Annotation. The neurobiology of infantile autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 29, 257-266.
- Garfin, D., & Lord, C. (1986). Communication as a social problem in autism. In E. Schopler & G. Mesibov (Eds.). *Social behavior in autism*. New York: plenum Press.
- Gillberg, C. (1991). Outcome in autism and autistic-like conditions. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30, 375-382.
- Giroux, H. (1984). Ideology, Agency and the Process of Schooling. In L. Barton & S. Walker (Eds.), *Social Crisis and Educational Research*. London: Croom Helm.
- Golby, M. (1994). Introduction to case study research. Educational research Monograph series number 7. University of Exeter.
- Guba, E. (1990). The alternative paradigm dialog. In E. Guba (Ed.) *The paradigm dialog*. London: Sage.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin and Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
- Happe, F. G., & Frith, U. (Eds.) (2010). *Autism and talent*. Oxford: Oxford University Press.
- Harris, S. L., & Handelman, J. S. (1997). Helping children with autism enter the mainstream. In D. J. Cohen & F. R. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*. New York: Wiley.
- Hermelin, B. (2001). *Bright splinters of the mint*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Hill, E. L. (2004a). Evaluating the theory of executive dysfunction in autism. *Developmental Review*, 24, 189-233.
- Hill, E. L. (2004b). Executive dysfunction in autism. *Trends in cognitive sciences*, 8, 26-32.
- Hodapp, R. M., & Dykens, E. M. (1996). Mental retardation. In E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), *Child psychopathology*. New York: Guilford.
- Hodapp, R. M., Burack, J. A., & Zigler, E. (1998). Developmental approaches to mental

- retardation: A short introduction. In J. A. Burack, R. M. Hoddap, & E. Zigler (Eds.), *Handbook of Mental Retardation and Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hogg, J. (2000). Does Snoezelen work? Research findings and issues in the evaluation of multisensory techniques. *Journal of Intellectual Disability Research*, 44(3-4), 527-537.
- Holland, A. J., Treasure, J., Coskeran, P., & Dallow, J. (1995). Characteristics of eating disorder in Prader-Willi syndrome: Implications for treatment. *Journal of Intellectual Disability Research*, 39, 373-381.
- Huguenin, N. H., Weidenman, L. E., & Mulick, J. A. (1991). Programmed instruction. In J. L. Matson & J. A. Mulick (Eds.), *Handbook of mental retardation*. New York: Pergamon.
- Hurlbert, R. T., Happe, F. & Frith, U. (1994). Sampling the form of inner experience in three adults with Asperger Syndrome. *Psychological Medicine*, 24, 385-395.
- Jakab, I. (1993). Pharmacological treatment. In F. B. Van Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Handbook of behavior therapy and pharmacotherapy for children: A comparative analysis*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kasari, C., Freeman, S. F. N., Bauminger, N., & Alkin, M. C. (1999). Parental perspectives on inclusion: Effects of autism and Down syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 297-305.
- Keogh, B. K., Bemheimer, L. P., & Guthrie, D. (1997). Stability and change over time in cognitive level of children with delays. *American Journal on Mental Retardation*, 101, 365-373.
- Klinger, L. G., & Dawson, G. (1996). A fresh look at categorization abilities in persons with autism, In E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.), *Learning and cognition in autism*. New York: Plenum.
- Klinger, L. G., & Dawson, G. (1996). Autistic Disorder. In M. Alpert (Ed.), *Controversies in schizophrenia: Changes and Constancies*. New York: Guilford.
- Koegel R.L. & Koegel L.K. (1995). *Teaching Children with Autism: Strategies for Initiating Positive Interactions and Improving Learning Opportunities*. Baltimore: Brookes.
- Kvale, S. (1996). *Inter Views: An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage.
- Lee, A., Hobson, R. P., & Chiat, S. (1994). I, you, me and autism: An experimental study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 155-176.
- Lovaas, O. I. (1997). *The autistic child: Language development through behavior modification*. New York: Irvington.
- McConkey, R. (1981). Education without understanding? *Special Education*, 8(3), 8-10.
- McGregor, E., & Cambell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to integration of children with autism into mainstream schools. *Autism*, 5, 189-207.

- McHale, S. M., & Gamble, W. C. (1986). Mainstreaming handicapped children in public school settings. Challenges and limitations. In E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.), *Social behavior in autism*. New York: Plenum Press.
- McIntyre, D., & Macleod, G. (1996). The Characteristics and Uses of Systematic Classroom Observation. In M. Hammersley (Ed.), *Controversies in Classroom Research*. London: Open University Press.
- Mertens, D. M. (1998). *Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative and Qualitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moreno, J. (1970). *Fondements de la Sociometrie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Myles, B. S., & Simpson, R. L. (1998). *Students with Asperger Syndrome: A guide for educators and parents*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Murray-Slutsky, C. (2000). Treatment Strategies That Facilitate Positive Outcomes. In C. Murray-Slutsky & A. B. Paris (Eds.), *Exploring the spectrum of autism and pervasive developmental disorders : intervention strategies*. San Antonio: Therapy Skill Builders.
- Newsom, C. M. (1998). Autistic Disorder. In E. Mash & R. A. Barkley (Eds.), *Treatment of childhood disorders*. New York: Guilford Press.
- Nihira, K. (1976). Dimensions of adaptive behavior in institutionalized mentally retarded children and adults: Developmental perspectives. *American Journal of Mental Deficiency*, 81, 215-226.
- Nind, M., & Hewett, D. (1994). *Access to communication*. London: David Fulton.
- Nowicki, E. A., & Sandieson, P. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49, 243-265.
- OECD (2000). *Special Needs Education. Statistics and Indicators*. Paris: OECD.
- Ornitz, E., M. (1989). Autism at the interface between sensory and information processing. In G. D. Dawson (Ed.), *Autism : Nature, diagnosis, and treatment*. New York: Guilford Press.
- Ornitz, E., M., Guthrie, D. & Farley, A. J. (1997). The early development of autistic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 7 207-229.
- Pagliano, P. (2001). *Using a multisensory environment*. London: David Fulton.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.
- Petillon, H. (1982). *Soziale Beziehungen zwischen Lehrern, Schülern und Schulergruppen*. Weinheim: Beltz.
- Plomin, R. (1989). Environment and genes: Determinants of behavior. *American Psychologist*, 44, 105-111.

- Pueschel, S. M., & Goldstein, A. (1991). Genetic counseling. In J. L. Matson & J. A. Mulick (Eds.), *Handbook of mental retardation*. New York: Pergamon.
- Reber, S. A. (1985). *The Penguin Dictionary of Psychology*. London: Penguin.
- Reichardt, C. S., & Rallis, S. F. (1994). Qualitative and quantitative inquiries are not incompatible: A call for a new partnership. In C. S. Reichardt, and S. F. Rallis (Eds.), *The qualitative/quantitative debate*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Rose, R., & Grosvenor, I. (2000a). Interviews. In R. Rose, J. Grosvenor, & L. Grosvenor (Eds.), *Doing research on special education: Ideas into practice*. London: David Fulton.
- Rutter, M. (1978). Diagnosis and definition. In M. Rutter & E. Schopler (Eds.), *Autism: A reappraisal of concepts and treatment*. New York: Plenum Press.
- Rutter, M., & Schopler, E. (1988). Autism and pervasive developmental disorders: Concepts and diagnostic issues. In E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.), *Diagnosis and assessment in autism*. New York: Plenum Press.
- Salvia, J., & Ysseldyke, J. E. (2001). *Assessment*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Sameroff, A. J. (1990). Neoenvironmental perspectives on developmental theory. In R. M. Hodapp, J. A. Burack, & E. Zigler (Eds.), *Issues in the developmental approaches to mental retardation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scarth, J., & Hammerslay, M. (1993). Questioning ORACLE: An assessment of ORACLE analysis of teachers' questions. In R. Gomm, & P. Woods (Eds.), *Educational Research in Action*. London: The Open University and Paul Chapman Publishing.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming-inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63 (1), 59-74.
- Singh, N. N., Osborne, J. G., & Huguenin, N. H. (1996). Applied behavioral intervention. In J. W. Jacobson & J. A. Mulick (Eds.), *Manual of diagnosis and professional practice in mental retardation* (pp. 341-353). Washington DC: American Psychological Association.
- Smith, B. (1987). *Interactive approaches to the education of children with severe learning difficulties*. Birmingham: Westhill College.
- Smith, B. (1990). *Interactive approaches to teaching the core subjects*. Bristol: Lane Duck Publishing.
- Smith, C. & Laslett, R. (1996). *Effective Classroom Management: A teacher's guide*. New York: Routledge.
- Sommer, R., & Sommer, B. (2002). *A practical guide to behavioral research: Tools and techniques*. Oxford: Oxford University Press.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1992). Schools as inclusive communities. In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Controversial issues confronting special education*. Boston: Allyn & Bacon.

- Stockman, N. (1983). *Antipositivist Theories of the Sciences*. Dordrecht: Reidel.
- Stone, W. L., Ousley, O. Y., Yoder, P. J., Hogan, K. L., & Hepburn, S. L. (1997). Nonverbal Communication in two- and three-year old children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27, 677-696.
- Stone, W. L. (1997). Autism in infancy and early childhood. In D. J. Cohen and F.R. Volkmar (Eds.), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Tager-Flusberg, H. (2000). Perspectives on language and communication in autism. In D. J. Cohen & F. R. Volkmar (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*. New York: Wiley.
- Teitelbaum, P., Teitelbaum, O., Nye, J., Fryman, J., & Maurer, R. G. (1998). Movement analysis in infancy may be useful for early diagnosis of autism. *Proceedings of the National Academy of Science USA*, 95, 13982-12987.
- Tomlinson, S. (1982). *A Sociology of Special Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- U.S. General Accounting Office. (1990). *Case study evaluations*. (Transfer paper 10.1.9.: Case study evaluations). Washington, DC: Author.
- Vlachou, A. (1997). *Struggles for Inclusive Education*. London: Open University Press.
- Waterhouse S. (2000). *A Possitive Approache to Autism*. U.K.: Jessica Kingsley Publishers.
- Ward J., Center, Y., & Bochner, S. (1994). A question of attitudes: Integrating children with disabilities into regular classrooms? *British Journal of Special Education*, 21 (1), 34-39.
- Ware, J. (1994). *Educating children with profound and multiple learning difficulties*. London: David Fulton.
- Ware, J. (1996). *Creating a responsive environment for people with profound and multiple learning difficulties*. London: David Fulton.
- Wehmeyer, M. L. (2004). Beyond self-determination. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 16, 4.
- Whinnery, K., Fuchs, L., & Fuchs, D. (1991). General, special and remedial teachers' acceptance of behavioural and instructional strategies for mainstreaming students with mild handicaps. *Remedial and Special Education*, 12, 6-13.
- Widaman, K. R., & McGrew, K. S. (1996). The structure of adaptive behavior. In J. W. Jacobson & J. A. Mulick (Eds.), *Manual of diagnosis and professional practice in mental retardation* Washington, DC: American Psychological Association.
- Yin, R. K. (1981). The case study as a serious research strategy. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilisation*, 3, 97-114.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10, 376-418.

9.3. Ηλεκτρονική Βιβλιογραφία

Sherman, L. (1998). Sociometry in the Classroom. How to do it. In:
<http://www.muohio.edu/~edpewis/socio>

Παράρτημα 2.

Οι καλύτεροι μου φίλοι...

Όνομα σχολείου:

Τάξη:

Όνομα μαθητή:

Ηλικία μαθητή:

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

.....

.....

Οι καλύτεροι μου φίλοι...

Όνομα σχολείου:

Τάξη:

Όνομα μαθητή:

Ηλικία μαθητή:

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

.....

.....

Οι καλύτεροι μου φίλοι...

Όνομα σχολείου:

Τάξη:

Όνομα μαθητή:

Ηλικία μαθητή:

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

.....

.....

Παράρτημα 3.

Φύλλο παρατήρησης διάρκειας 5 λεπτών

Σχολείο:

Ειδικές ανάγκες: ΝΑΙ/ΟΧΙ

Τάξη:

Είδος Αναπηρίας/ανάγκης:

Όνομα παιδιού:

Όνομα παρατηρητή:

Ηλικία:

Ημερομηνία:

Φύλο:

Διάλειμμα:

Ωρα έναρξης παρατήρησης:

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

Παράρτημα 4.

Όνομα μαθητή:

1.Εργάζεται

Συνδιδασκαλία ή όχι

2.Συμπεριφέρεται

Ημερομηνία:

3.Αλληλεπιδράει

4.Φύση
αλληλεπίδρα
σης (με εκπ.
γενικής ή ΠΣ)

1°.Μόνος

1β.Σε
ομάδα

1γ.
Με
την
Ολο
μέ-
λεια

2°.Προσέ- χει/παρα
κολουθεί

2β.Δεν
προσέχει
/Δεν
παρακολουθ
εί

2γ. Συμμετέχει
ενεργά

3°.Δεν
αλληλεπι-
δρά

3β.Με τον
εκπ.
τάξης

3γ.Με
τον εκπ.
ΠΣ

3δ.Με
συμμαθητή

4°.Ο εκπ.
διδάσκει
ομάδα
μαθητών

4β. Ο εκπ.
διδάσκει
ατομικά το
μαθητή

4γ.Ο εκπ.
δίνει οδηγίες
στην ομάδα

1:0 - 0.10

2:0.10 - 0.20

3:0.20 - 0.30

4:0.30- 0.40

5:0.40- 0.50

6:0.50- 1 m

7:1.00- 1.10

8: 1.10-1.20

9: 1.20-1.30

10: 1.30-1.40

11: 1.40-1.50

12: 1.50-2 m

13: 2.00-2.10

14: 2.10-2.20

15: 2.20-2.30

16: 2.30-2.40

17: 2.40-2.50

18: 2.50-3 m

19: 3.00-3.10

20: 3.10-3.20

21: 3.20-3.30

22: 3.30-3.40

24: 3.50-4 m

25: 4.00-4.10

26: 4.10-4.20

27: 4.20-4.30

28: 4.30-4.40

29: 4.40-4.50

30: 4.50-5 m

Παράρτημα 5.

Δομημένη συνέντευξη για εκπαιδευτικούς τάξης και εκπαιδευτικούς ΠΣ

Βασικός σκοπός: Τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί για τη μαθησιακή, κοινωνική κλπ. Συμπεριφορά του μαθητή με ΠΣ σε καταστάσεις συνδιδασκαλίας ή όχι

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών θα αφορούν το συγκεκριμένο μαθητή της τάξης τους και όχι γενικά τους μαθητές με ειδικές ανάγκες σε μια τάξη συνδιδασκαλίας

Τάξη:

Σχολείο:

Ειδικές ανάγκες μαθητή:

..... ΜΕΡΟΣ Α

1=Ποτέ

2=Σπάνια

3=Μερικές
φορές

4=Συχνά

5=Πάντα

①

②

③

④

⑤

ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης, όταν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ, ο μαθητής με ΕΑ:

1. Εργάζεται εξατομικευμένα με τον εκπαιδευτικό της ΠΣ
2. Εργάζεται εξατομικευμένα χωρίς τον εκπαιδευτικό της ΠΣ
3. Εργάζεται σε ομάδα (παιδιών) με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού της ΠΣ
4. Εργάζεται σε ομάδα (παιδιών) χωρίς την βοήθεια του εκπαιδευτικού της ΠΣ
5. Εργάζεται στην ολομέλεια με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού της ΠΣ
6. Εργάζεται στην ολομέλεια χωρίς τη βοήθεια του εκπαιδευτικού της ΠΣ

① ② ③ ④ ⑤

Στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης, όταν δεν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ ο μαθητής με ΕΑ:

1. Εργάζεται εξατομικευμένα με τον εκπαιδευτικό της τάξης
2. Εργάζεται εξατομικευμένα χωρίς τον εκπαιδευτικό της τάξης
3. Εργάζεται σε ομάδα (παιδιών) με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού της τάξης
4. Εργάζεται σε ομάδα (παιδιών) χωρίς την βοήθεια του εκπαιδευτικού της τάξης
5. Εργάζεται στην ολομέλεια με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού της τάξης
6. Εργάζεται στην ολομέλεια χωρίς τη βοήθεια του εκπαιδευτικού της τάξης

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης, όταν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ, ο μαθητής με ΕΑ: ① ② ③ ④ ⑤

1. Παρακολουθεί το μάθημα
2. Συμμετέχει ενεργά στο μάθημα

Στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης, όταν δεν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ, ο μαθητής με ΕΑ:

1. Παρακολουθεί το μάθημα
2. Συμμετέχει ενεργά στο μάθημα

1=Ποτέ

2=Σπάνια

3=Μερικές φορές

4=Συχνά

5=Πάντα

①

②

③

④

⑤

ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης, όταν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ, ο μαθητής με ΕΑ: ① ② ③ ④ ⑤

1. Αλληλεπιδράει με τον εκπαιδευτικό της τάξης
2. Αλληλεπιδράει με τον εκπαιδευτικό της ΠΣ
3. Αλληλεπιδράει περισσότερο με τους συμμαθητές του

Στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης, όταν δεν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ, ο μαθητής με ΕΑ:

1. Αλληλεπιδράει με τον εκπαιδευτικό της τάξης
2. Αλληλεπιδράει περισσότερο με τους συμμαθητές του

..... ΜΕΡΟΣ ΒΔιαφωνώ
απόλυτα

Διαφωνώ

Ούτε
Διαφωνώ ούτε
συμφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ
απόλυτα

①

②

③

④

⑤

ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης, όταν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ, ο μαθητής με ΕΑ: ① ② ③ ④ ⑤

1. Προοδεύει γνωστικά (π.χ. βελτιώνει την ακαδ. του επίδοση)

2. Προοδεύει κοινωνικά (π.χ. εντάσσεται στην τάξη, κάνει φίλους)

3. Έχει καλύτερη συμπεριφορά (π.χ. καλή διαγωγή, εκδηλώνει σπάνια παραβατική συμπεριφορά)

4. Έχει υψηλότερη αυτοπεποίθηση και κίνητρα για μάθηση

Στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης, όταν δεν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ, ο μαθητής με ΕΑ:

1. Προοδεύει γνωστικά (π.χ. βελτιώνει την ακαδ. του επίδοση)

2. Προοδεύει κοινωνικά (π.χ. εντάσσεται στην τάξη, κάνει φίλους)

3. Έχει καλύτερη συμπεριφορά (π.χ. καλή διαγωγή, εκδηλώνει σπάνια παραβατική συμπεριφορά)

4. Έχει υψηλότερη αυτοπεποίθηση και κίνητρα για μάθηση



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000110478