



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ**  
**ΑΝΘΡΩΠΟΥ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ**  
**ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΘΕΜΑ:** Ενταξιακές Πρακτικές των παιδιών με Αυτισμό και  
Νοητική Καθυστέρηση.

**ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:** Γιουβανάκη Χαριτίμη- Ευαγγελία

**1<sup>ος</sup> Επιβλέπων Καθηγητής:** Στρογγυλός Βασίλης

**2<sup>ος</sup> Επιβλέπων Καθηγητής:** Αβραμίδης Ηλίας

ΒΟΛΟΣ, 2013



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

Αριθ. Εισ.: 11740/1  
Ημερ. Εισ.: 20-12-2013  
Δωρεά: Συγγραφέας  
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΠΕ  
2013  
ΓΙΟ

Το να ψάχνεις συστηματικά για «ΚΑΤΙ»,  
αφιερώνοντας χρόνο και μέρος της ζωής σου,

κάνει αυτό το κάτι σημαντικό!

Η συστηματική εξέταση του, ο έλεγχος

και ο επαναπροσδιορισμός του,

κάνουν αυτό το «ΚΑΤΙ» σπουδαίο!

(Begemann, 1987)

## Ευχαριστίες

Κάθε άνθρωπος έχει ανάγκη από υποστήριξη και βοήθεια, ενθάρρυνση και παρότρυνση, μία θετική αντίδραση και ένα Μπράβο! Ένα μπράβο είναι πολύ σημαντικό για να συνεχίσεις να προσπαθείς.

Ευχαριστώ τον καθηγητή μου κύριο Βασίλη Στρογγυλό που βρισκόταν δίπλα μου σε δυσκολίες και εμπόδια που αντιμετώπισα καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας μου. Γιατί ήταν πάντα εκεί έτοιμος να με καθοδηγήσει, προκειμένου να πετύχω σε αυτό το έργο, αναδεικνύοντας ότι καλύτερο είχα να προσφέρω.

Ευχαριστώ, επίσης τον κύριο Ηλία Αβραμίδα, η συνεισφορά του οποίου ήταν καταλυτική για την διεξαγωγή των ερευνητικών πορισμάτων και μέσω της υπομονής του, με βοήθησε να ολοκληρώσω την έρευνα μου.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ θα ήθελα να προσφερθεί στην οικογένεια μου και στους συγγενείς μου, που ήταν δίπλα μου σε όλη τη διαδικασία και δοκιμασία από την οποία άξιζε να περάσω, για να κατασταλάξω σαν άτομο με όνειρα και προσανατολισμούς, για τον ποιους δρόμους θα ανοίξω και θα ακολουθήσω.

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πίνακας Περιεχομένων.....	3
Περίληψη.....	6
Εισαγωγή.....	7

## ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ «Θεωρητικό Πλαίσιο»

### Κεφάλαιο 1: Ειδική Αγωγή και Ενταξιακές Πρακτικές

1.1 Ιστορική Ανασκόπηση Ειδικών αναγκών στην Ελλάδα.....	9
1.2 Εννοιολογική Προσέγγιση της αναπηρίας.....	18
1.3 Εκπαιδευτικές Αναπηρίες.....	19
1.4 Η διάσταση της συνεκπαίδευσης.....	20

### Κεφάλαιο 2: Προσέγγιση της έννοιας «Το φάσμα του αυτισμού»

2.1 Εισαγωγή.....	26
2.2 Ιστορική Ανασκόπηση του όρου.....	27
2.3 Διάκριση Αυτισμού από Σχιζοφρένεια.....	27
2.4 Χαρακτηριστικά Γνωρίσματα του αναπτυξιακού φάσματος.....	28
2.5 Διαγνωστικά Κριτήρια.....	33
2.6 Αιτιακές Προσεγγίσεις.....	35
2.7 Επιπολασμός.....	39
2.8 Ενταξιακές Πρακτικές.....	39

### Κεφάλαιο 3: Προσέγγιση της Έννοιας «Νοητική Καθυστέρηση»

3.1 Εισαγωγικό Μέρος.....	45
---------------------------	----

3.2 Διαγνωστικά Κριτήρια.....	47
3.3 Επίπεδο Λειτουργικότητας.....	51
3.4 Αιτιακές Προσεγγίσεις.....	52
3.5 Επιπολασμός.....	54
3.6 Χαρακτηριστικά Γνωρίσματα.....	55
3.7 Αναπτυξιακή Πορεία.....	56
3.8 Ενταξιακές Πρακτικές.....	58
3.9 Βαριά Νοητική Καθυστέρηση.....	62
3.9.1 Ιστορική Ανασκόπηση στις Κρατικές Πρακτικές.....	62
3.9.2 Τα χαρακτηριστικά Γνωρίσματα της αναπηρίας.....	63
3.9.3 Βασικές Αρχές του ΔΕΙΠΠΣ και ΑΠΣ.....	63

## **ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ «Ερευνητικό Πλαίσιο»**

### Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία Έρευνας

4.1 Ερευνητική Προσέγγιση.....	64
4.2 Το Δείγμα.....	66
4.3 Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων.....	67
4.3.1 Κοινωνιομετρικό Τεστ.....	68
4.3.2 Συστηματική Παρατήρηση.....	69
4.4 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων.....	70

### Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα

5.1 Μελέτη Περίπτωσης.....	75
5.2 Αποτελέσματα Κοινωνιομετρικών Τεστ.....	79

5.3 Αποτελέσματα Συστηματικής Παρατήρησης.....	81
<u>Κεφάλαιο 6: Συζήτηση</u>	
6.1 Ως προς τα Κοινωνιομετρικά Τεστ.....	87
6.2 Ως προς τις Συστηματικές Παρατηρήσεις.....	90
<u>Κεφάλαιο 7: Επίλογος.....</u>	93
<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>96</b>
<b>Παραρτήματα.....</b>	<b>105</b>

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα πτυχιακή επεξεργάζεται τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε τάξεις δημοτικού γενικού σχολείου. Συγκεκριμένα, διερευνάται η πρόοδος που σημειώνουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, ως προς τις κοινωνικές του συναναστροφές τόσο σε επίπεδο τάξης, όσο και στο προαύλιο χώρο την ώρα του διαλειμματος.

Μελετώνται τρεις περιπτώσεις παιδιών με ειδικές ανάγκες. Η πρώτη και η δεύτερη ανήκει στο φάσμα του αυτισμού, ενώ η τρίτη περίπτωση αφορά ένα παιδί με νοητική καθυστέρηση. Και οι τρεις περιπτώσεις παιδιών υποστηρίζονται από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης και λειτουργούν μέσα σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης.

Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν είναι το κοινωνιομετρικό τεστ, με τη βοήθεια του οποίου δομήθηκε η κοινωνιομετρική μήτρα και σχεδιάστηκε το κοινωνιόγραμμα, και η συστηματική παρατήρηση που είχε ως σκοπό την ανάδειξη των σχέσεων που αναπτύσσει το παιδί στο προαύλιο χώρο σε ώρες διαλείματος με συνομήλικους αλλά και με τους εκπαιδευτικούς.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν την απομόνωση που υφίστανται τα παιδιά με σοβαρές δυσκολίες ως προς την παράμετρο της κοινωνικής ένταξης σε επίπεδο σχολικής τάξης, αλλά και την απομόνωση και περιθωριοποίηση που λαμβάνουν από όλη τη σχολική κοινότητα. Ωστόσο, υπήρχαν και ορισμένες εξαιρέσεις, στις οποίες άτομο με αυτισμό ανέδειξε με την πάροδο της σχολικής χρονιάς μεγαλύτερη απόδοση όσον αφορά τις κοινωνικές τους συνδιαλλαγές. Ας μη ξεχνάμε το ρόλο που έπαιξαν οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης όλη τη σχολική χρονιά ως προς τη δόμηση των υποβάθρων κοινωνικοποίησης των παιδιών με ειδικές ανάγκες.



# ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έννοια της ένταξης των παιδιών με ιδιαιτερότητες τόσο στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, όσο και στο κοινωνικό γίνεσθαι, είναι το μείζονος θέμα συζήτησης των περισσότερων ερευνητών, κοινωνιολόγων, εκπαιδευτικών, μελετητών.

Η συγκεκριμένη έρευνα προσπαθεί να δώσει ένα προσανατολισμό για τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά στη τάξη γενικής εκπαίδευσης αλλά και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που ανιχνεύονται στο σχολικό χώρο. Συγκεκριμένα μελετώνται τρεις περιπτώσεις παιδιών σε τρία διαφορετικά σχολεία της Χαλκιδικής. Η πρώτη και η δεύτερη περίπτωση παιδιού ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, με χαμηλή και υψηλή λειτουργικότητα αντίστοιχα. Ενώ η τρίτη ανήκει στις περιπτώσεις νοητικής καθυστέρησης, στη βαριά μορφή αυτής.

Το πρώτο μέρος αφιερώνεται στη θεωρητική προσέγγιση της εργασίας και εμπεριέχει τρία κεφάλαια. Συγκεκριμένα το πρώτο κεφάλαιο κάνει αναφορά στην ειδική αγωγή και τις ενταξιακές πρακτικές, το δεύτερο κεφάλαιο και τρίτο κεφάλαιο αντίστοιχο προσπαθεί να δώσει έναν ουσιώδη προσανατολισμό στις Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές, προσανατολιζόμενη στο φάσμα του αυτισμού και η δεύτερη στη έννοια της Νοητικής Καθυστέρησης, αφιερώνοντας και ένα υποκεφάλαιο στη Βαριά Νοητική Καθυστέρηση.

Το δεύτερο μέρος, παρέχει μεθοδολογικούς προσανατολισμούς που χρησιμοποιήθηκαν στην εργασία, παρουσιάζοντας τις ερευνητικές προσεγγίσεις, το δείγμα της έρευνας, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων και τη διαδικασία συλλογής δεδομένων. Αφιερώνοντας για καθένα από τα παραπάνω από ένα κεφάλαιο. Επίσης, εμπεριέχει άλλα τρία κεφάλαια, όπου στο καθένα αντίστοιχα αναλύονται διεξοδικά τα αποτελέσματα της έρευνας, προσφέρεται μία συζήτηση πάνω στην υλοποιήσιμη έρευνα και υπάρχει και ένα επιλογικό κλείσιμο, όπου απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα και προτείνονται κάποιες πρακτικές ένταξης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας είναι δύο και αφορούν το βασικό σκοπό της έρευνας, που είναι η περιγραφή της κοινωνικής ένταξης των παιδιών με αυτισμό και νοητική καθυστέρηση σε τάξεις συνδιδασκαλίας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα αποτυπώνονται σε ευθύ λόγο και είναι τα εξής:

1. «Ποιες είναι οι κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσει το παιδί με ειδικές ανάγκες σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης, όπου υπάρχει παράλληλος εκπαιδευτικός σε διάρκεια ενός σχολικού έτους;»

2. «Ποιες είναι οι αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσει το παιδί με ειδικές ανάγκες την ώρα του διαλείματος τόσο με τους συνομήλικους του, όσο και τους εκπαιδευτικούς σε διάρκεια ενός σχολικού έτους;»

# ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ «Θεωρητική Πλαίσιο»

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Ειδική Αγωγή και Ενταξιακές Πρακτικές

### 1.1 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Ο πρώτος νόμος για την ειδική αγωγή ψηφίστηκε το 1981 καθώς μέχρι το 1980 το θεσμικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής στηριζόταν σε αποσπασματικές νομοθεσίες και διατάγματα.

Ο νόμος 1143 του 1981 «Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδευσεως Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μεριμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων», ήταν ο πρώτος ολοκληρωμένος νόμος που αναλάμβανε επίσημα καθήκοντα ως προς την εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες. Σκοπός του συγκεκριμένου νόμου είναι η παροχή ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής, η προσφορά κοινωνικής αρωγής και λήψη ενταξιακών πρακτικών μέσω της λειτουργίας ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων ιατρικής αλλά και κοινωνικής φύσεως σε αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα.

Επίσης, ο νόμος 1143 , προσδιορίζει ποια άτομα συμπεριλαμβάνονται στον όρο που διατυπώνει «αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα» στο άρθρο 2. (Νόμος 1143/1981). Συγκεκριμένα θεωρούνται τα άτομα που:

1. εξαιτίας ψυχικών, οργανικών ή άλλων κοινωνικών αιτιών παρουσιάζουν καθυστερήσεις, διαταραχές ή αναπηρίες στην ψυχοσωματική δομή, στις επιμέρους λειτουργίες, και σε τομείς που τα εμποδίζουν να λάβουν κάποια γενική ή επαγγελματική εκπαίδευση, καθώς και μετέπειτα αυτοδύναμη κοινωνική ένταξη και αποκατάσταση. Σε αυτήν την κατηγορία ανήκουν οι εξής κατηγορίες ατόμων :

- i. Οι κωφοί, οι βαρήκοοι και οι κωφάλαλοι
- ii. Τα άτομα με κινητικά προβλήματα

- iii. Οι επιληπτικοί
- iv. Οι χανσενικοί
- v. Τα άτομα με νοητική υστέρηση
- vi. Τα άτομα με διαταραχές λόγου
- vii. Τα άτομα που πάσχουν από ψυχικά νοσήματα
- viii. Τα άτομα που έχουν διαμείνει σε ειδικά ιδρύματα (άσυλα, κέντρα παιδικής μερίμνης κτλ) και εμφανίζουν συναισθηματικές καθυστερήσεις και κοινωνικές μειονεξίες, καθώς και ανήλικες που ύστερα από απόφαση δικαστηρίου σύμφωνα με το άρθρο 123 του ποινικού κώδικα μεταφέρθηκαν σε κάποιο θεραπευτικό κέντρο ή κατάλληλο κατάστημα.
- ix. Τα άτομα που πάσχουν από μία ασθένεια μεγάλης διάρκειας και κρίνεται απαραίτητη η παραμονή τους σε νοσηλευτικά ιδρύματα, κλινικές και πρεβεντόρια.
- x. Τα άτομα που αντιμετωπίζουν δυσκολίες ή δυσπροσαρμογές ως προς τη εκμάθηση σχολικών γνώσεων.
- xi. Κάθε άτομο νηπιακής, παιδικής ή εφηβικής ηλικίας που δεν υπάγεται σε κάποια από τις παραπάνω περιπτώσεις, αλλά παρουσιάζει διαταραχές της προσωπικότητας οποιασδήποτε αιτιολογίας.

Θεσμοθετείται επίσης με το άρθρο 3 η δωρεά παροχή ειδικής αγωγής στην προσχολική, δημοτική και μέση βαθμίδα, καθώς και ειδική επαγγελματική εκπαίδευση σε ειδικά νηπιαγωγεία, σε ειδικά σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, σε ειδικά σχολεία, σε ειδικές τάξεις και τμήματα, σε παραρτήματα νευροψυχιατρικών, ορθοπεδικών και ετέρων νοσοκομείων, κλινικών, ιατροπαιδαγωγικών κέντρων και θεραπευτικών καταστημάτων. Όσον αφορά τη μορφή της ειδικής αγωγής, αυτή προσδιορίζεται από το είδος και το βαθμό της απόκλισης και συνεπώς τις ειδικές ανάγκες που κρίνεται ότι έχει το άτομο( Νόμος 1143/1981).

Επίσης, με το άρθρο 4 κρίνεται απαραίτητη η φοίτηση των ατόμων αυτών σε εκπαιδευτικά κέντρα από το 6<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας τους έως το 17<sup>ο</sup>. Ωστόσο υπάρχουν κατηγορίες ατόμων που απαλλάσσονται της υποχρεωτικής φοιτήσεως σε αυτά τα κέντρα (Νόμος 1143/1981). Ενώ, το άρθρο 3 ενεργοποιεί την φοίτηση παιδιών με ειδικές ανάγκες σε ιδιωτικά ειδικά σχολεία, που στοιχειοθετούνται επαρκώς οι

παράμετροι τους με τους όρους που θέτει το παρόν διάταγμα για τα δημόσια σχολεία, κέντρα και καταστήματα (Νόμος 1143/1981).

Αξίζει να σημειωθεί, ότι το άρθρο 5 ορίζει σε πολλές πανεπιστημιακές σχολές την ένταξη μαθημάτων ειδικής αγωγής με συμπληρωματικά εκπαιδευτικά προγράμματα που προσφέρουν οι συγκεκριμένες σχολές. Τέτοιου είδους σχολές είναι οι παιδαγωγικές ακαδημίες, οι σχολές νηπιαγωγών, οι ακαδημίες φυσικής αγωγής, οι ανώτατες σχολές οικιακής οικονομίας, ανώτερων σχολών βρεφονηπιοκόμων και σχολών μετεκπαιδύσεως διδακτικού προσωπικού δημοτικής μέσης και επαγγελματικής εκπαιδύσεως και σε πολλές άλλες (Νόμος 1143/ 1981).

Επιπλέον, σύμφωνα με το άρθρο 7 καθορίζονται τα διαγνωστικά κριτήρια των αποκλινόντων ατόμων καθώς και τα κέντρα διαγνωστικής εξέτασης αυτών (Νόμος 1143/1981), μερικά εκ των οποίων είναι: οι ιατροπαιδαγωγικοί σταθμοί, οι σχολικοί ψυχολογικοί σταθμοί που υπάγονται στο υπουργείο παιδείας και οι κινητές διαγνωστικές ομάδες.

Τέλος, το άρθρο 10 προσδιορίζει τους φορείς, που κρίνονται αρμόδιοι για τα άτομα αυτά, και οι οποίοι είναι το υπουργείο εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων, το υπουργείο κοινωνικών υπηρεσιών, ο Ο.Α.Ε.Δ. καθώς και το υπουργείο δικαιοσύνης (Νόμος 1143/ 1981).

Ο νόμος συνοδευόταν και από το προεδρικό διάταγμα υπ' αριθμόν 603 του 1982. Το συγκεκριμένο διάταγμα, στο άρθρο 1 όριζε τις μονάδες ειδικής αγωγής, στις οποίες ανήκουν τα ειδικά σχολεία όλων των βαθμίδων, καθώς και οι ειδικές τάξεις ή τμήματα ειδικής αγωγής που λειτουργούν σε σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Στην περίπτωση αναφέρονται ειδικά σχολεία για παιδιά με νοητική υστέρηση, τυφλά παιδιά, κωφά και βαρήκοα παιδιά, με σωματική αναπηρία, συναισθηματικά διαταραγμένα ή με κοινωνικές δυσπροσαρμογές και για ψυχικά πάσχοντα παιδιά, αλλά και πολυδύναμα κέντρα ειδικής αγωγής που δέχονται περισσότερες από μία κατηγορίες αποκλινόντων ατόμων. Στη δεύτερη περίπτωση ανήκουν ειδικά τμήματα και τάξεις περισσότερων από μία κατηγορία αποκλινόντων ατόμων (Π.Δ. 603/1982).

Παρόλο που παρατηρούμε, μία μέριμνα γύρω από τα θέματα της ειδικής αγωγής και μία οργανωμένη ολική δράση απέναντι σε όλους τους τομείς, κυρίως

στους εκπαιδευτικούς, αντιλαμβανόμαστε μία διάκριση των ατόμων με αναπηρίες και χωρίς, με την ένταξη των πρώτων σε σχολεία ειδικής αγωγής. Επιπλέον, παρατηρείται και μία επιμέρους διάκριση μεταξύ των ατόμων με αναπηρία ανάλογα με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, έτσι δημιουργούνται τα ειδικά σχολεία για παιδιά με νοητική υστέρηση, άλλα ειδικά σχολεία για τυφλά παιδιά κ.ο.κ.. Επιπλέον, ενώ υπάρχει πρόθεση για την παροχή σχολικής εκπαίδευσης και επαγγελματικής αποκατάστασης, μέσα στα κέντρα αυτά συμπεριλαμβάνονται άλλα ιατρικά, νοσηλευτικά καταστήματα και κέντρα περίθαλψης. Όλες αυτές οι παράμετροι μας καταστούν φανερό ότι ναι μεν υπάρχει μία πρόθεση ένταξης αλλά ωστόσο η πρόθεση αυτή δε συνδυάζεται από συνειδητοποιημένη δράση, παρά μόνο από μία πολιτική τακτική.

Ο επόμενος νόμος που μεριμνούσε για άτομα με ειδικές ανάγκες ήταν ο 1566 του 1985 για τη δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο οποίος έθετε ως γενικό σκοπό την ολόπλευρη εκπαίδευση όλων των μαθητών ανεξαρτήτως ιδιαιτεροτήτων, προκειμένου να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες μέσω της αξιοποίησης των ικανοτήτων τους. Επίσης αναγνωρίζει τα άτομα με ειδικές ανάγκες ως άτομα παραγωγικά και υπογραμμίζει την αποδοχή τους από το κοινωνικό σύνολο (Νόμος 1566/1985).

Επίσης το ίδιο άρθρο, ορίζει τα άτομα που χρήζουν ειδικής υποστήριξης. Οι διαφορές που εντοπίζονται σχετικά με τον προηγούμενο νόμο έχουν να κάνουν ότι διαγράφεται ο λανθασμένος όρος «κωφάλαλος» και υιοθετούνται μόνο οι όροι κωφός και βαρήκοος και ο όρος νοητικά υστερούντες μετατρέπεται σε άτομα με νοητική καθυστέρηση.

Το σημαντικό του συγκεκριμένου νόμου είναι τα πρώτα βήματα της ένταξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης που διαγράφει, ή σε ειδικά τμήματα/ τάξεις που βρίσκονται μέσα στα σχολεία αυτά, και τα οποία λειτουργούν για άτομα με σοβαρές δυσκολίες προσαρμογής. Ωστόσο, δε παύει η λειτουργία κάποιων νευροψυχιατρικών και ορθοπεδικών παραρτημάτων σε νοσοκομεία και κλινικές, καθώς και σε θεραπευτήρια χρόνιων παθήσεων. (Νόμος 1566/1985).

Σύμφωνα με το άρθρο 33, η διαγνωστική εξέταση παραμένει μόνο στο υπουργείο υγείας, κοινωνικής πρόνοιας και κοινωνικών ασφαλίσεων, το οποίο ορίζει

τον τρόπο διεξαγωγής της διαγνωστικής εξέτασης, την παροχή συμβουλών και αρμόδιων εισηγήσεων στις σχολικές μονάδες. Παρόλα αυτά, υπάρχει μία επισήμανση στο ίδιο νόμο που, ορίζει μία συνεργατική λήψη αποφάσεων με αρμόδιους φορείς του υπουργείου εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων (Νόμος 1566/1985). Ένα άλλο σημείο που θα πρέπει να τονιστεί είναι η παράγραφος στο συγκεκριμένο άρθρο που δίνει την αρμοδιότητα στο υπουργείο παιδείας να ανεγείρει προεδρικό διάταγμα προκειμένου να μεταφερθεί το άτομο με ειδικές ανάγκες από το γενικό στο ειδικό σχολείο.

Τέλος, σύμφωνα με το άρθρο 34, ορίζεται ως αποκλειστικός φορέας για την παροχή πληροφοριών και μέτρων το υπουργείο εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων. Έτσι όλες οι μονάδες ειδικής αγωγής και ιδιικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, που ανήκαν σε άλλο υπουργείο ή οργανισμό πέρα από το υπουργείο παιδείας, μεταφέρονται και υπάγονται ολοκληρωτικά στο υπουργείο παιδείας (Νόμος 1566/1985)

Επιπλέον το ίδιο άρθρο ορίζει την μετατροπή ιδιωτικής περιουσίας, συγκεκριμένα ειδικά σχολεία και κέντρα ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, είτε από απαίτηση των ιδιωτών είτε από αναγκαστική απαλλοτρίωση, σε δημόσιες σχολικές μονάδες (Νόμος 1566/1985).

Τέλος, όσον αφορά τη στελέχωση των μονάδων ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, το άρθρο 35 του ίδιου νόμου, ορίζει ότι οι οργανικές θέσεις θα καλυφθούν με εκπαιδευτικό, με ειδικό και διοικητικό προσωπικό, για παράδειγμα θεραπευτές λόγου, φυσικοθεραπευτές, ψυχολόγοι κτλ. (Νόμος 1566/1985).

Όπως διαπιστώνουμε, ο συγκεκριμένος νόμος 1566/85 υιοθετεί για πρώτη φορά την αρχή της ένταξης, εντάσσοντας τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, απορρίπτοντας τα οποιαδήποτε διαχωριστικά έθετε ο προηγούμενος νόμος 1143/81. Επίσης, από τα σημαντικότερα του νόμου είναι ότι μεταβιβάζει όλες τις αρμοδιότητες των άλλων υπουργείων που αφορούν θέματα ειδικής αγωγής στο υπουργείο παιδείας και ότι μειώνει εξαιρετικά με ανάλογα προεδρικά διατάγματα τη λειτουργία ειδικών σχολείων και μονάδων ειδικής εκπαίδευσης, προωθώντας τη δημόσια γενική παιδεία.

Παρά τις θετικές κατευθύνσεις ο νόμος του 1985 δέχθηκε και πολλές επικρίσεις. Αρνητικά σημεία είναι το ότι δεν προέβλεπε την ίδρυση τμήματος ειδικής αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, δεν προωθούσε την επιμόρφωση εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και την εξέλιξη των μεταπτυχιακών σπουδών σε θέματα ειδικής αγωγής στα ελληνικά πανεπιστήμια. Επιπλέον, έθετε ως αρμόδιο για ιατρικές διαγνώσεις και για συμβουλευτικές πρακτικές το Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας και όχι το ΥΠΕΠΘ. Τέλος, παρείχε το δικαίωμα στο υπουργείο παιδείας με σχετικά διατάγματα να μεταφέρει τα παιδιά με ειδικές ανάγκες που αντιμετώπιζαν σοβαρά προβλήματα προσαρμογής στην τάξη γενικής εκπαίδευσης, σε ειδικά σχολεία. Παρ' όλα ταύτα, ο νόμος 1566 αποτελεί έναυσμα για την προώθηση μίας διαφορετικής θετικής κατεύθυνσης στην ειδική αγωγή, κάτι που συμπορευόταν με τις πρακτικές που ακολουθούσε η Ευρώπη.

Οι νόμοι που ακολούθησαν ήταν ο 1771 (Νόμος 1771/1988) και ο 1824 του 1988 (Νόμος 1824/1988) οι οποίοι αφορούσαν τη ρύθμιση εκπαιδευτικών θεμάτων. Ένα από τα μέτρα που πήρε ο 1824, σύμφωνα με το άρθρο 18 είχε να κάνει με την μετάταξη εκπαιδευτικών από τα σχολεία ειδικής αγωγής σε κενές θέσεις εκπαιδευτικών των δημόσιων σχολείων για υποστήριξη σε παιδιά με ειδικές ανάγκες. Επίσης, όριζε σύμφωνα με το άρθρο 14 τα ειδικά σχολεία στα οποία οι μετεκπαιδευόμενοι θα πραγματοποιούσαν την πρακτική τους άσκηση. Τέλος και οι δυο οι νόμοι όριζαν τον τρόπο εισαγωγής των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην ανώτερη εκπαίδευση.

Το προεδρικό διάταγμα 301 του νόμου 3699 με κύριο θέμα διερεύνησης το Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής ορίζει ως βασικό σκοπό των αναλυτικών προγραμμάτων την υποστήριξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΑμΕΕΑ), προκειμένου να αναπτυχθούν σε όλου τους τομείς ανάπτυξης (κοινωνικούς, συναισθηματικούς, ηθικούς, νοητικούς, σωματικούς), ούτως ώστε να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό αλλά και κοινωνικό περιβάλλον υπό το πρίσμα μίας ισότιμης και σεβαστής αντιμετώπισης και αλληλοαποδοχής (Π.Δ. 301/1996). Στο συγκεκριμένο διάταγμα καθορίζονται οι ενότητες, οι διδακτικοί στόχοι και οι σχετικές δραστηριότητες που τα συνοδεύουν.

Το 2000 δημοσιεύτηκε ο νόμος 2817, με τίτλο «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις». Αρχικά προσδιόρισε τα άτομα με



ειδικές ανάγκες, αποκλείοντας από αυτά τα άτομα μειονοτήτων, ξενόγλωσσα με μειωμένη σχολική επίδοση.

Επίσης ορίζει με το άρθρο 1, ως επίσημη γλώσσα των κωφών και βαρήκοων την ελληνική νοηματική, με τη συνοδευτική χρήση επιβοηθητικών εργαλείων κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών και υπογραμμίζει την επιμορφωτική παράμετρο των ειδικών εκπαιδευτικών προσωπικών στις ΣΜΕΑ την γνώση της νοηματικής γλώσσας (Νόμος 2817/2000). Το ίδιο άρθρο ορίζει ως διαγνωστικά κέντρα τα Κ.Δ.Α.Υ. (Κέντρα διάγνωσης αξιολόγησης και υποστήριξης), προσδιορίζοντας στο άρθρο 2 όλες τις αρμοδιότητες που αναλαμβάνουν που αφορούν την διεξαγωγή έρευνας, παροχή εισήγησης για την κατάλληλη σχολική μονάδα, έκδοση πληροφοριών για προσαρμοσμένα εκπαιδευτικά προγράμματα και βοηθητικό εξοπλισμό, παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης, αλλαγή τρόπων εξέτασης των Σ.Μ.Ε.Α. και τέλος εισήγηση για την εφαρμογή πρώιμων προγραμμάτων παρέμβασης. Επιπλέον, στο ίδιο άρθρο (παράγραφος 4), προσδιορίζονται τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας από την οποία θα αποτελούνται τα Κ.Δ.Α.Υ. (2817/2000).

Στην παράγραφο 18 του ίδιου άρθρου, αποτυπώνεται το έργο του τμήματος της ειδικής αγωγής, που είναι η διεξαγωγή έρευνας, ο σχεδιασμός, η αξιολόγηση και η εφαρμογή προγραμμάτων υποστήριξης μέσα από τη συνεργασία με επιστημονικούς φορείς και οργανώσεις (Νόμος 2817/2000).

Επίσης, με την παράγραφο 9 του άρθρου 1, αναφέρεται ότι η μορφή των σχολείων στα οποία θα φοιτήσουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες κρίνεται από το βαθμό ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που χρειάζονται (Νόμος 2817/2000). Η αναφορά αυτή ενισχύεται με την παράγραφο 11 όπου προσδιορίζονται με σαφήνεια τα δημόσια σχολεία φοίτησης. Συγκεκριμένα αναφέρονται οι εξής δύο περιπτώσεις: α) φοίτηση σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης με παράλληλη στήριξη και β) σε τμήματα ένταξης που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Ωστόσο η παράγραφος 12, καταργεί την αρχή της ένταξης και οδηγεί τα παιδιά με σοβαρές δυσκολίες σε σχολεία ειδικής αγωγής, σε παραρτήματα νοσοκομείων, ιδρυμάτων και κέντρων αποκαταστάσεως, ακόμη και στο σπίτι.

Επιπλέον, στο άρθρο 5 «Μεταβατικές, καταργούμενες και άλλες διατάξεις», αναφέρεται ότι οι ειδικές τάξεις μετατρέπονται σε τμήματα ένταξης, ενώ η Σχολή

Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης μετατρέπεται σε Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Νόμος 2817/2000)

Όπως διατυπώνεται ο συγκεκριμένος νόμος βλέπουμε ότι μεριμνά για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες δίνοντας έμφαση στην αρχή της ένταξης, όχι όμως και για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες. Ωστόσο, το σημαντικότερο είναι ότι επαναπροσδιορίζει την ειδική αγωγή δίνοντας έμφαση στις ανάγκες των παιδιών, και όχι τόσο στα αίτια των δυσκολιών τους. Επιπλέον, σημαντική είναι η θεσμοθέτηση του Κ.Δ.Α.Υ ως διεπιστημονικού κέντρου αξιολόγησης, κάτι το οποίο προσφέρει την ολόπλευρη εξέταση και διάγνωση των παιδιών. Ωστόσο, η ύπαρξη των Κ.Δ.Α.Υ. στα μεγάλα αστικά κέντρα, περιορίζει τα άτομα που ζουν μακριά από αυτά να έχουν πρόσβαση στις διαγνωστικές διαδικασίες (Ζώνιου- Σιδέρη, 2012).

Ο επόμενος νόμος 3699 που αφορά την ειδική αγωγή τοποθετείται το 2008 με τίτλο «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση για τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών σε άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Σύμφωνα με το άρθρο 1, ο συγκεκριμένος νόμος ορίζει ως Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ), το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρίες, καθώς και την υποχρέωση που έχει η κοινωνία να παρέχει ειδική αγωγή και εκπαίδευση σε όλα τα άτομα με αναπηρίες. Το άρθρο 2, εντάσσει την εκπαίδευση των αναπήρων στην γενική εκπαίδευση ως αναπόσπαστο κομμάτι της δωρεάς παιδείας, τα οποία ολοκληρωτικά εντάσσονται στο υπουργείο εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων (Νόμος 3699/2008).

Επιπλέον τα άρθρα 1 και 2, ορίζουν τη διαφοροδιάγνωση ως διαγνωστική διαδικασία, εξέτασης των αναπήρων με αποκλεισμό άλλων περιπτώσεων αναπηρίας. Συγκεκριμένα η διάγνωση περιλαμβάνει διαφοροδιάγνωση (δηλαδή ο προσδιορισμός του ποιας αναπηρίας δεν συμπίπτει με την περίπτωση παιδιού προκειμένου να καταλήξουμε στην αναπηρία που έχει το παιδί), διάγνωση, αξιολόγηση και υποστήριξη, δηλαδή προσδιορισμός των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Με αυτό τον τρόπο τα Κ.Δ.Α.Υ. μετονομάζονται σε Κ.Ε.Δ.Δ.Υ..

Όπως διαγράφεται στην παράγραφο 4, του άρθρου 2 κάποιος από τους στόχους της ειδικής εκπαίδευσης και αγωγής είναι ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των αναπήρων, η ως προς το μέγιστο αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους, η ένταξη τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και η αποδοχή τους από το κοινωνικό σύνολο, με στόχο την πλήρη πρόσβαση τους και την ισότιμη αντιμετώπιση τους. Ενώ παράλληλα

τίθεται σε λειτουργία η αρχή «Σχεδιασμός για Όλους», όπου τα άτομα με αναπηρίες συμμετέχουν στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και στην επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού.

Το άρθρο 3, προσδιορίζει ποια άτομα θεωρούνται άτομα με ειδικές ανάγκες. Στην παράγραφο 3 σημειώνει ότι σε αυτήν την κατηγορία συμπεριλαμβάνονται και άτομα με νοητικές ικανότητες και ταλέντα, που σε βαθμό υπερβαίνουν τις αποδόσεις ατόμων της ίδιας αναπτυξιακής ηλικίας με της δικιά τους.

Επιπλέον, ο ίδιος νόμος αφιερώνει δύο ολόκληρα άρθρα (4 και 5) προκειμένου να προσδιορίσει με μεγάλη σαφήνεια τους διαγνωστικούς, αξιολογικούς, υποστηρικτικούς φορείς, καθώς και τις αρμοδιότητες του καθενός αλλά και τον αναλυτικό προσδιορισμό της διαδικασίας διάγνωσης.

Όσον αφορά τη φοίτηση των αναπήρων, αυτή προσανατολίζεται μόνο στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, είτε με παράλληλη στήριξη είτε σε τμήματα ένταξης με κατάλληλο εξατομικευμένο ή κοινό/ εξειδικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας (άρθρο 6).

Επίσης, σύμφωνα με την παράγραφο 1, του άρθρου 7 αναγνωρίζεται ως επίσημη γλώσσα των κωφών και βαρήκοων μαθητών η ελληνική νοηματική γλώσσα αλλά και ως δεύτερη γλώσσα η Νέα Ελληνική, με αποτέλεσμα η συγκεκριμένη προσέγγιση να χαρακτηρίζεται ως δίγλωσση εκπαίδευση, ενώ ως επίσημη γραφή αναγνωρίζεται η γραφή Braille. Ενώ, στο ΥΠΕΠΘ εγκαθιδρύεται το συλλογικό όργανο διοίκησης «ΕΝΟΡΑΣΙΣ», που είναι υπεύθυνο για θέματα που αφορούν τα κωφά και βαρήκοα άτομα.

Το άρθρο 32 με τίτλο «ΣΜΕΑΕ και το Πρόγραμμα Πρώιμης Παρέμβασης της Ελληνικής Εταιρίας Προστασίας και Αποκατάστασης Αναπήρων Παιδιών», αναφέρει ότι τα παιδιά ηλικίας 4 έως 7 ετών μπορούν να λάβουν μέρος στο πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης ΕΛΕΠΑΠ, το οποίο αναγνωρίζεται ως ισότιμο με οποιαδήποτε άλλη φοίτηση σε μονάδα ειδικής προσχολικής αγωγής.

Η διαφοροποίηση του συγκεκριμένου νόμου, από τους προηγούμενους φαίνεται στην αντικατάσταση του όρου «Ειδική Αγωγή» με «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση», αλλά και στην σημαντική αλλαγή της προσωνυμίας Κ.Δ.Α.Υ σε Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.. Η ένταξη της διαφοροδιάγνωσης στην διαδικασία διάγνωσης αποτελεί μία σημαντική δράση στην εξέλιξη της προσέγγισης των αναπήριών στο ελληνικό χώρο.

Επίσης, η αναλυτική οριοθέτηση της έννοιας δίνει μεγάλη καθοδική και προσανατολισμένη δράση της συγκεκριμένης υπηρεσίας. Τέλος, θεσμοθέτηση της πρώιμης παρέμβασης είναι ένα σημαντικό βήματα ωστόσο διακατέχεται από σοβαρές ελλείψεις.

## 1.2 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ

Ο όρος «αναπηρία» αποτελεί μία πολύπλοκη και ασαφής έννοια, διότι η οριοθέτηση της επηρεάζεται από το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο στην οποία κάθε φορά εντάσσεται. Η κάθε κοινωνική ομάδα μέσα σε συγκεκριμένα χωρικά πλαίσια κατανοεί με διαφορετικό τρόπο την έννοιας της, από ότι μία κοινωνική ομάδα σε κάποιο άλλο χώρο και χρόνο. Προβλήματα στην εννοιολογική της προσέγγιση δημιουργεί και η ίδια η φύση της, διότι καλύπτει μία γκάμα περιπτώσεων και ιδιαιτεροτήτων. Έτσι γίνεται αντιληπτό, ότι δεν είναι εύκολο να οριστεί με σαφήνεια και αντικειμενικότητα ένας ευρέως αποδεκτός ορισμός.

Για παράδειγμα, κάποιος μπορεί να την ορίσει ως εξής «Ανάπηρο είναι ένα παιδί που έχει οπτική πάθηση του φλοιού», ενώ κάποιος άλλος μπορεί να αναφέρει για το ίδιο παιδί το εξής «Ανάπηρο είναι ένα παιδί που δε βλέπει, δεν μπορεί να οδηγήσει ένα ποδήλατο». Η πρώτη αποτελεί μία βιολογική προσέγγιση, ενώ η δεύτερη είναι μία κοινωνική προσέγγιση (Σούλης, 2008). Και οι δύο προσεγγίσεις αναφέρονται στην ίδια περίπτωση παιδιού, χρησιμοποιώντας διαφορετικούς προσανατολισμούς και ρίχνοντας το βάρος σε διαφορετικά σημεία.

Όπως αναφέρεται στο Σούλης (2008), μία εκπαιδευτική προσέγγιση μπορεί να χρησιμοποιήσει την εξής φράση για το ίδιο παιδί «Ανάπηρο είναι ένα παιδί που φοιτά σε ένα σχολείο τυφλών». Ενώ υπάρχουν και προσεγγίσεις που προσανατολίζονται στο ίδιο το άτομο από την πλευρά της οικονομικής παροχής διατυπώνοντας την εξής οριοθέτηση «Ανάπηρο είναι ένα παιδί που δεν θα μπορεί να εργαστεί όταν ενηλικιωθεί.».

Πολλοί μελετητές προσπάθησαν να δώσουν τον δικό τους ορισμό, για παράδειγμα στο Ποντίκης (1989), ορίζεται ο ανάπηρος ως ο άνθρωπος που του λείπει μία αίσθηση ή κάποιο μέλος του σώματος του.

Από την άλλη πλευρά, η ιατρική ορίζει τη μειονεξία ως προς κάποια λειτουργική δεινότητα συγγενούς ή επίκτητης, αποτέλεσμα ατυχήματος ή αρρώστιας. Ωστόσο, διαχωρίζοντας ότι η μειονεξία μπορεί να μην είναι παρόν σε όλες τις αναπηρίες (Ζώνιου- Σιδέρη, 1992).

Εν κατακλείδι, για την ολική και πιο αποτελεσματική προσέγγιση της έχουν δημιουργηθεί δύο μοντέλα αιτιατής προσέγγισης: 1. Το ιατρικό-βιολογικό μοντέλο και 2. Το κοινωνικό-οικοσυστημικό μοντέλο (Σούλης, 2008)

Σύμφωνα με το πρώτο μοντέλο τα αίτια εντοπίζονται σε βιολογικές δομές και το άτομο κρίνεται ότι χρήζει φροντίδας ιατρικής φύσεως από ειδικό προσωπικό. Σε αυτή την περίπτωση, το άτομο είναι παθητικό και οφείλει να προσαρμοστεί στην κατάσταση στην οποία βρίσκεται. Ενώ, σύμφωνα με το δεύτερο μοντέλο, η αναπηρία εξετάζεται ως προς στην αλληλεπίδραση που έχει αυτή με το κοινωνικό σύνολο. Σε αυτό το σημείο, η αναπηρία προσδιορίζεται κοινωνικά, το άτομο έχει ενεργό ρόλο απέναντι στην κοινωνία και η ίδια η κοινωνία αναλαμβάνει να προσαρμοστεί στις ανάγκες του ατόμου (Σούλης, 2008).

Σήμερα χρησιμοποιείται ως μέτρο προσέγγισης της αναπηρίας το κοινωνικό-οικοσυστημικό μοντέλο, το οποίο έχει υιοθετηθεί και από την εκπαιδευτική δράση της χώρας μας και καθορίζει της εκπαιδευτικά πλάνα που εφαρμόζονται.

### **1.3 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ**

Το εκπαιδευτικό σύστημα στοχεύει στη εξομάλυνση των σχέσεων αναπήρων και μη αναπήρων, μέσω από την παροχή μίας κοινούς εκπαίδευσης, σε ένα σχολείο ανοιχτό για όλους.

Παρόλο που όμως η υλικοτεχνική δομή και τα κατάλληλα εκπαιδευτικά μέτρα έχουν οριστεί, το χάσμα που χωρίζει τους ανάπηρους από τους μη ανάπηρους παραμένει μεγάλο. Τελικώς, η αναπηρία δεν προσδιορίζει το ίδιο το παιδί αλλά όλο το εκπαιδευτικό σύστημα που κρίνεται ανάπηρο να ανταποκριθεί στις σχολικές απαιτήσεις.

Σε πρώτο στάδιο θα πρέπει να αντιληφθεί την ευθύνη που έχει απέναντι στην κατάσταση αυτή, τους περιορισμούς που το ίδιο δημιουργεί στα άτομα και στην ελλιπή μορφωτική δεινότητα που παρέχει σε ολόκληρο το μαθητικό κόσμο. Όπως αναφέρεται στο Σούλης (2008), η περιθωριοποίηση δημιουργεί μία ιδιόμορφη αναπηρία, διότι οι περιθωριοποιημένοι μαθητές αντιμετωπίζονται ως αποκλίνοντες. Έχοντας το πρωτεύοντα λόγο, το σχολικό σύστημα είναι αυτό που θα μορφοποιήσει στα μάτια του παιδιού με αναπηρία, αλλά και των άλλων παιδιών χωρίς αναπηρία την συγκεκριμένη αναπηρία.

Σε δεύτερο πλάνο, προσπαθεί λανθασμένα να δημιουργήσει μία ομοιομορφία στις κοινωνικές κατασκευές. Με ένα κοινό πρόγραμμα προς όλους τους μαθητές προσπαθεί απεγνωσμένα να βοηθήσει τα παιδιά να επιτύξουν έναν κοινό στόχο. Παραμερίζοντας με αυτόν τον τρόπο τη διαφορετικότητα τόσο των ανάπηρων παιδιών, όσο και των μη ανάπηρων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αναπαραγωγή μίας κανονικότητας που συνεχώς πολλαπλασιάζεται, μεγαθύνεται και δημιουργεί νέου είδους αναπηρίες.

Τέλος, σε τρίτο στάδιο αντιμετωπίζει την αναπηρία ως κάτι που χρήζει άμεση διόρθωση και αποκατάσταση, απομονώνει τους αναπήρους από το κοινωνικό γίνεσθαι και τους αρνείται τη συμμετοχική εργασία. Ο στόχος της όμως, πρέπει να αλλάξει, διότι αυτό δεν αποσκοπεί πουθενά και δεν οδηγεί σε κανένα αποτέλεσμα. Ο σκοπός της θα πρέπει να προσανατολιστεί στη δημιουργία ενός πολιτισμικού πλαισίου όπου το κάθε άτομο ανεξαρτήτως αναπηρίας θα έχει ένα ενεργό ρόλο στο κοινωνικό σύνολο (Σούλης, 2008).

## **1.4 Η ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Ο όρος συνεκπαίδευσης προσδιορίζεται με ποικιλοτρόπως, άλλοτε διερευνάται ως ζήτημα παιδαγωγικό και αφορά την επιλογή κατάλληλων μεθόδων και εργαλείων για την παροχή υποστήριξης σε άτομα ανάπηρα, άλλοτε ως θέμα διοικητικό που αφορά την αναπροσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος και άλλοτε ως υπόθεση κοινωνική, βάση της οποίας θα πρέπει να ληφθούν μέτρα δημιουργίας κατάλληλου κλίματος αποδοχής στο σύνολο της κοινωνίας.

Ωστόσο, ο γενικός στόχος της συνεκπαίδευσης είναι η δημιουργία ενός Σχολείου για Όλους, που θα είναι ανοιχτό σε οποιαδήποτε τύπο μαθητή, χωρίς να κάνει διακρίσεις, να περιθωριοποιεί και να απομονώνει, αλλά αντιθέτως χρησιμοποιώντας ένα πλήρως κατατοπισμένο πρόγραμμα οργάνωσης. Για αυτό το λόγο και στο αναλυτικό πρόγραμμα της συνεκπαίδευσης εδρεύει ο μαθητοκεντρική προσέγγιση μέσω της αποδοχής, του σεβασμού και των αρχών της ισότητας (Σούλης, 2008).

Αρχικά θα πρέπει να γίνει η διάκριση μεταξύ των όρων ενσωμάτωση, ένταξη και συνεκπαίδευση. Η ενσωμάτωση έχει να κάνει με το πώς η κοινωνία εσωκλείει τα άτομα με ειδικές ανάγκες στο κοινωνικό σύνολο και βασίζεται σε μία ουτοπική συμπερίληψη, η ένταξη έχει να κάνει με την πραγματική και ουσιώδη γεφύρωση των δύο κόσμων και αποτελεί μετεξέλιξη της συνεκπαίδευσης, ενώ η συνεκπαίδευση αφορά τη συμπερίληψη, αφού πρώτα έχουν πραγματοποιηθεί οι κατάλληλες αλλαγές. Όπως αναφέρει και ο Σούλης (2008), είναι «μία πολύπλοκη και δυναμική διαδικασία με πολλαπλές εκπαιδευτικές, πολιτικές και κοινωνικές προεκτάσεις».

Ο όρος συνεκπαίδευση έκανε την εμφάνιση του το 1990 και αναφερόταν στην από κοινού διδασκαλία παιδιών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης, με πλήρη συμμετοχή των αναπήρων στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, χρησιμοποιώντας όλο το διαθέσιμο διδακτέο υλικό και τους εξατομικευμένους χώρους διδασκαλίας (Vislie, 2003). Έτσι με αυτόν τρόπο δημιουργούνται δύο μορφές συνεκπαίδευσης, η απλή μορφή της συνεκπαίδευσης με την παράλληλη λειτουργία των τμημάτων ένταξης (inclusion) και η πλήρη συνεκπαίδευση, χωρίς τη λειτουργία των τμημάτων αυτών (full inclusion).

Παρόλη τη μεγάλη αποδοχή που τυγχάνει να έχει η νέα προσέγγιση αυτή, για την αποτελεσματική εφαρμογή της θα πρέπει να τεθούν σε λειτουργία κάποιοι βασικοί παράγοντες (Ainscow, 2000). Συγκεκριμένα:

- Θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί η προϋπάρχουσα γνώση του σχολείου, δηλαδή τις εμπειρίες και τα βιώματα, προκειμένου να μετατραπούν σε στρατηγικές συνεκπαίδευσης
- Θα πρέπει να γίνει συστηματική παρακολούθηση και προσδιορισμός των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά μέσω της δοκιμής και

αξιολόγησης των παιδαγωγικών μεθόδων, των εργαλείων μάθησης και το προσεγγίσεων που χρησιμοποιούνται κάθε φορά.

- Η «Εκμετάλλευση» της διαφορετικότητας και άντλησης στοιχείων από αυτήν, προκειμένου να δημιουργηθεί μία προσέγγιση βασισμένη στην απορρόφηση ερεθισμάτων από το άμεσο περιβάλλον των παιδιών.
- Η ύπαρξη μίας συνεργατικής διάθεσης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία μίας τάξης.
- Η αποτελεσματική και ολική αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού αλλά και της υλικοτεχνικής υποδομής που παρέχεται για την εκπαιδευτική δράση.
- Η δημιουργία ενός περιβάλλοντος ενθαρρυντικής προοπτικής και ασφάλειας τόσο για τα ίδια τα παιδιά όσο και για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα πρέπει να δημιουργήσουν διάθεση ανάληψης πρωτοβουλιών και δοκιμών τεχνικών για την προσέγγιση διάφορων ζητημάτων.

: Στο σημείο όπου αναφέρεται η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, αναπτύσσονται τρία μοντέλα συνεργασίας (Σούλης, 2008), το Μοντέλο Συνεργατικής Συνδιδασκαλίας, το Μοντέλο Συμβουλευτικής Συνδιδασκαλίας και η Υποστηρικτική Ομάδα Εκπαιδευτικών Παρεμβάσεων.

Το Μοντέλο Συνεργατικής Συνδιδασκαλίας (Cooperative Teaching Model) αποτελεί ένα από κοινού τρόπον διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, παραθέτοντας καθένας από τους εκπαιδευτικούς ισάξια προσφορά αρμοδιοτήτων και προσφορών, χρησιμοποιώντας τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αυτός διαθέτει (Idol, 2006).

Το Μοντέλο Συμβουλευτικής Συνδιδασκαλίας (Consulting Teacher Model), όπως αναφέρεται στο Σούλης (2008), λειτουργεί μόνο με τον ένα εκπαιδευτικό της τάξης, αυτόν της γενικής εκπαίδευσης, ενώ ο ειδικός παιδαγωγός προσφέρει συμβουλευτικές γνώσεις και υποστήριξη προς τον γενικό εκπαιδευτικό.

Η Υποστηρικτική Ομάδα Εκπαιδευτικών Παρεμβάσεων (Intervention Team), συγκροτείται από 3 με 4 μέλη, μέσα στα οποία εντάσσονται και ο γενικός και ειδικός εκπαιδευτικός. Ο πρώτος έχει ενεργητικό ρόλο, καθώς συμβάλει στην παρουσίαση



παιδαγωγικών δράσεων, ενώ ο δεύτερος έχει υποστηρικτικό ρόλο και ρόλο διερμηνέα ανάμεσα στην ειδική ομάδα και τον γενικό παιδαγωγό (Friend & Bursuck, 2002).

Σημαντικός είναι και ο προσδιορισμός των κατάλληλων στρατηγικών διδασκαλίας που θα τεθούν σε εφαρμογή προκειμένου να καταστεί επιτυχής η συνεκπαιδευτική διδασκαλία. Μερικές από τις στρατηγικές αυτές, είναι οι εξής

- Στρατηγική Διδασκαλίας με βάση την αρχή της διαφοροποίησης: η συγκεκριμένη θεώρηση αποτελεί μία παιδαγωγική θεώρηση που μεριμνά και υποστηρίζει όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως αναπηριών (Κοσσυβάκη, 2002)
- Στρατηγική Διδασκαλίας με βάση την αρχή της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης: αναφέρεται στην προσέγγιση του Vygotsky, σύμφωνα με την οποία το παιδί μαθαίνει όταν βρίσκεται στο σημείο όπου επιλύει αυτόνομα προβλήματα χρησιμοποιώντας μερική βοήθεια από τους ενήλικες (Vygotsky, 1978).
- Στρατηγική Διδασκαλίας με βάση την αρχή της κωνστροκτιβιστικής θεωρίας: αφορά τη διδασκαλία μέσω της ενεργητικής συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία των διδασκόμενων (Cooper & Valli, 1996).
- Στρατηγική Διδασκαλίας με βάση την αρχή της κλιμακωτής αναδόμησης: είναι μία τακτική που σχετίζεται με τη κωνστροκτιβιστή θεώρηση και αναφέρεται στην παροχή ελεγχόμενης βοήθειας από τον εκπαιδευτικό έως ότου το παιδί ανεξαρτητοποιηθεί και αυτονομηθεί.
- Στρατηγική διδασκαλίας με βάση τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης: η συγκεκριμένη στρατηγική αναφέρεται στη θεώρηση του Gardner, βάση της οποίας γίνεται πλήρη αξιοποίηση όλων των δυνατοτήτων των παιδιών που αντιστοιχούν σε 8 διαφορετικούς τομείς νοημοσύνης: λεκτική-γλωσσική, λογικό-μαθηματική, χωρική, μουσική-ρυθμική, σωματική-ψυχοκινητική, ενδοπροσωπική και διαπροσωπική (Gardner, 1983). Η συγκεκριμένη θεώρηση βρίσκεται πιο κοντά στις αρχές της συνεκπαίδευσης (Σούλης, 2008).

- Στρατηγική Διδασκαλία με βάση την αρχή του ευέλικτου σχεδιασμού ομάδων: η συγκεκριμένη τακτική αναφέρεται στην συγκρότηση ομοιογενών ή ετερογενών ομάδων, η δημιουργία των οποίων επιφέρει σημαντικά αποτελέσματα στη συνεκπαίδευση.
- Στρατηγική Διδασκαλία με βάση το οικοσυστημικό μοντέλο: σύμφωνα με το Σούλης (2008), το συγκεκριμένο μοντέλο διακρίνεται σε α) μικροσύστημα/ άμεσο περιβάλλον, όπως είναι το σχολείο, το σπίτι, β) μεσοσύστημα που εμπεριέχει τις σχέσεις ανάμεσα στα μικροσυστήματα, όπως τις σχέσεις σχολείου-οικογένειας, γ) εξωσύστημα, που περιλαμβάνει περιβάλλοντα που δεν είναι στις άμεσες επιρροές του παιδιού (π.χ. χώρος εργασίας γονέων) και δ) μακροσύστημα, που εμπεριέχει όλα τα άλλα συστήματα και αναφέρεται στο ευρύτερο πολιτισμικό και κοινωνικό περίγυρο.

Πρωτύτερα, ωστόσο το 1995, οι Cook et Friend, διατύπωσαν κάποιους άλλους τύπους συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Μερικοί από αυτούς θα παρουσιαστούν παρακάτω:

- Ένας εκπαιδευτικός διδάσκει, ενώ ο άλλος παρακολουθεί: η τακτική αυτή ορίζει τον έναν εκπαιδευτικό να διδάσκει, ενώ ο άλλος παρακολουθεί την εκπαιδευτική διαδικασία και κρατάει σημειώσεις. Η συγκεκριμένη τακτική είναι εξαιρετικά αποτελεσματική σε περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί είναι νέοι στην τάξη διδασκαλίας. Το υλικό που συγκεντρώνεται από τις συγκεκριμένες έρευνες μπορεί να αξιολογηθεί και βάση αυτού να σχεδιαστεί μία εκ νέου προσέγγιση της διδασκαλίας.
- Ένας εκπαιδευτικός διδάσκει, ενώ ο άλλος βοηθάει: στη συγκεκριμένη στρατηγική, ο ένας εκπαιδευτικός που διαθέτει τις περισσότερες γνώσεις πάνω στο συγκεκριμένο θέμα διδασκαλίας διδάσκει, ενώ ο άλλος περιφέρεται ανάμεσα στους μαθητές προσφέροντας διακριτική βοήθεια. Αυτή η τεχνική είναι ικανή να συλλέξει πληροφορίες για τον τρόπο λειτουργίας και εργασίας του κάθε μαθητή ξεχωριστά.

- Η παράλληλη διδασκαλία: αφορά τη εξ αδιαιρέτου σχετική λειτουργία των δύο εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη. Στην περίπτωση δηλαδή αυτή, οι εκπαιδευτικοί συνήθως σε τάξη με μικρό αριθμό παιδιών διδάσκουν σε δύο ετερογενείς ομάδες το ίδιο γνωστικό αντικείμενο παράλληλα.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Προσέγγιση της Έννοιας «Το Φάσμα του Αυτισμού»**

### **2.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ:**

Ο αυτισμός ανήκει στην κατηγορία των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών. Ως διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές ορίζονται οι διαταραχές που χαρακτηρίζονται από σοβαρά ελλείμματα που εντοπίζονται κυρίως σε τομείς των κοινωνικών και επικοινωνιακών σχέσεων. Οι υπόλοιπες διαταραχές είναι το σύνδρομο Asperger, το σύνδρομο Rett, η παιδική αποδιοργανωτική αναπτυξιακή διαταραχή και η διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς.

Ο αυτισμός, ως μία από τις σοβαρότερες μορφές της ψυχοπαθολογίας, είναι η διαταραχή με τα μεγαλύτερα ποσοστά εμφάνισης, η τρίτη κατά σειρά μετά τη νοητική υστέρηση και την εγκεφαλική παράλυση, ενώ παρουσιάζεται κυρίως από τη βρεφική ηλικία.

Ο αυτισμός είναι μία διαταραχή που επηρεάζει τις διόδους επικοινωνίας του αυτιστικού παιδιού με το κοινωνικό του περίγυρο. Το άτομα έχει τη τάση να απομονώνεται από τους άλλους, αρνείται να αναπτύξει κοινωνικούς δεσμούς και ασχολείται με δραστηριότητες που χαρακτηρίζονται από στερεοτυπική επιμονή. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, να περιορίζεται ο ρυθμός ανάπτυξης τη λεκτικής ικανότητας. Συνεπώς, τα αυτιστικά άτομα διαθέτουν περιορισμένο λεξιλόγιο και εμφανίζουν ιδιορρυθμίες στη χρήση της γλώσσας. Ωστόσο, σύγχρονοι μελετητές, όπως ο Rutter (1991) ισχυρίζονται ότι το αυτιστικό παιδί δεν παραιτείται απέναντι στην κοινωνία, αλλά λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζει στη γλωσσική ικανότητα, αποτυγχάνει να επικοινωνήσει μαζί της και να ενταχθεί μέσα σε αυτήν. Τέλος, το νοητικό τους επίπεδο μπορεί να κυμανθεί από τις ανώτερες κλίμακες του δείκτη νοημοσύνης έως τις κατώτερες, σε σημείο εμφάνισης νοητικής υστέρησης.

## 2.2 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ «ΑΥΤΙΣΜΟΣ»

Ο αυτισμός είναι μία διαταραχή της ανάπτυξης. Δεν είναι μία στατική κατάσταση αλλά επηρεάζει ολόκληρη την νοητική ανάπτυξη. Τα συμπτώματα είναι ποικίλα σε όλο το αναπτυξιακό φάσμα. (Frith, 2009)

Σύμφωνα με τον Ελβετό ψυχίατρο Eugen Bleuler (1911/1950) ο όρος αυτισμός χαρακτηριζε μία μορφή σχιζοφρένειας, η οποία αναφέρεται στον περιορισμό των σχέσεων με ανθρώπους και την εσωστρέφεια στον εαυτό, εξού και ο όρος αυτισμός (εαυτός-αυτός-αυτισμός). Ωστόσο, ο Leo Kanner και ο Hans Asperger αναφέρθηκαν στον αυτισμό με τα χαρακτηριστικά που χρησιμοποιούνται και σήμερα για την περιγραφή του και η κύρια διαφορά με τον ορισμό του Bleuler έγκειται στο ότι τα αυτιστικά παιδιά αδυνατούσαν να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν συναισθηματικές σχέσεις με άλλους. Επίσης, το όνομα του Asperger δόθηκε στο σύνδρομο Asperger που αναφέρεται στο παιδί με αυτισμό που έχει αναπτύξει ευφυή γλωσσική ανάπτυξη. (Frith, 2009)

Ο Kanner το 1943 δημοσίευσε στο περιοδικό *Nervous Child* μία εργασία με τίτλο «Διαταραχές συναισθηματικής επαφής του αυτιστικού παιδιού», η οποία αποτέλεσε εναρκτήριο σημείο για μελλοντικούς ερευνητές. Ένα χρόνο αργότερα το 1944 ο Hans Asperger δημοσίευσε και αυτός μία εργασία με τίτλο «Αυτιστική ψυχοπάθεια στην παιδική ηλικία». Οι ομοιότητες που παρουσίαζαν και οι δύο εργασίες πρώτον αφορούσαν το διαχωρισμό αυτισμού και σχιζοφρένειας και δεύτερον τη σύνταξη ενός καταλόγου με τα κοινά χαρακτηριστικά που εμφανίζουν τα παιδιά με αυτισμό. Ενώ οι διαφορές στις έρευνες τους εστιάζονταν σε κάποιες αναλύσεις που αφορούσαν τις γλωσσικές, κινητικές και μαθησιακές ικανότητες των αυτιστικών παιδιών. (Παπακωνσταντίνου, 2001).

## 2.3 ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΑΥΤΙΣΜΟΥ ΑΠΟ ΣΧΙΖΟΦΡΕΝΕΙΑ

Όπως διατυπώνεται στο Frith (2009) η σχιζοφρένεια είναι μία ψυχική διαταραχή που εμφανίζεται πριν την εφηβεία και σπάνια σε ηλικία 7-8 χρονών. Σύμφωνα με τους Kanner και Asperger διακρίνεται από τον αυτισμό διότι στον αυτισμό το άτομο μπορεί να σημειώσει βελτίωση σε αντίθεση με τη σχιζοφρένεια που

μπορεί το άτομο να χειροτερεύσει. Επιπροσθέτως, στην περίπτωση σχιζοφρένειας έχουμε παρουσία παραισθήσεων (π.χ. τα παιδιά νομίζουν ότι ακούν φωνές), κάτι το οποίο δεν υπάρχει στον αυτισμό. Και τέλος, τα άτομα με σχιζοφρένεια έχουν μία φυσιολογική ζωή πριν την εμφάνιση της ασθένειας, εν αντιθέσει με τον αυτισμό, ο οποίος συνοδεύει το άτομο από τα πρώτα χρόνια της ζωής του. Πρόσφατες έρευνες έχουν σημειώσει και άλλες διαφορές μεταξύ σχιζοφρένειας και αυτισμού, που είναι οι εξής:

1. Το 52% των παιδιών με αυτισμό έχουν δείκτη νοημοσύνης κάτω του 50, ενώ κανένα παιδί με σχιζοφρένεια δε σημειώνει δείκτη νοημοσύνης κάτω του 65%

2. Οι λεγόμενες νησίδες δεξιοτήτων δε συνοδεύουν τα σχιζοφρενή παιδιά, αντιθέτως τα παιδιά αυτά περνούν τη ζωή τους με φάσεις όπου ζουν μία φυσιολογική ζωή και με φάσεις όπου υπερέχει η έκφραση της ασθένειας τους

3. Οι στερεοτυπίες και οι ομοιομορφικές τάσεις σπάνια συναντώνται σε παιδιά με σχιζοφρένεια

## **2.4 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ**

### 1. Απομόνωση- περιθωριοποίηση- εσωτερισμός

Το βασικό σύμπτωμα του αυτισμού, όπως διατυπώθηκε και από τον Kanner είναι η αυτιστική μοναχικότητα. Τα παιδιά με αυτισμό τείνουν να κλείνονται στον εαυτό τους και να αδιαφορούν να δημιουργήσουν σχέσεις συνδιαλλαγής με τους άλλους ανθρώπους, απορρίπτοντας εξωτερικά ερεθίσματα, εγκαταλείπουν κάθε προσπάθεια κοινωνικής συνεύρεσης προσηλώνοντας κυρίως την προσοχή τους σε αντικείμενα.

Έρευνες που διεξήγαγαν οι Philips, Gomez et al. (1995) , έδειξαν ότι τα παιδιά με αυτισμό αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη σύναψη σχέσεων με τους άλλους, γιατί δείχνουν να τους αντιμετωπίζουν περισσότερο ως αντικείμενα παρά σαν ανθρώπους, Η θέση αυτή ενισχύεται από την άρνηση τους να μοιραστούν κάποια αντικείμενα ή στο να περιμένουν τη σειρά τους σε κάποια δραστηριότητα ή σε κάποια

καθημερινή συνθήκη. Παρόμοια θεώρηση διατυπώνει και ο Klin (1991), ο οποίος υποστηρίζει ότι τα βρέφη με αυτισμό δείχνουν να μην ενδιαφέρονται για το ανθρώπινο πρόσωπο στο σύνολο του αλλά για κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του.

Επίσης, ένα αυτιστικό βρέφος, συγκριτικά με ένα φυσιολογικό βρέφος ίδιας ηλικίας δείχνει να μη παρουσιάζει κανένα ενδιαφέρον για μορφολογικά χαρακτηριστικά των γονέων του ή των συγγενών προσώπων, όπως για παράδειγμα τη φωνή ή τις εκφράσεις του προσώπου τους (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Ενώ έρευνες έδειξαν ότι το 40 με 50% έχει αναπτύξει ασφαλή δεσμό με τους γονείς τους. Ωστόσο πολλοί ερευνητές αντικρούουν τις θεωρίες που θέλουν τα αυτιστικά παιδιά να αρνούνται εκουσίως τη σύναψη σχέσεων και τονίζουν τις δυσκολίες που τα ίδια αντιμετωπίζουν στο να κοινωνικοποιηθούν με τους άλλους.

Παράλληλες αιτίες στις δυσχέρειες κοινωνικοποίησης που αντιμετωπίζουν είναι τα ελλείμματα που προκύπτουν στη συνδυαστική προσοχή. Συγκεκριμένα τα παιδιά δυσκολεύονται να παρουσιάζουν στους άλλους ένα μικρό περιστατικό της ζωής τους συνδυάζοντας κατάλληλα το λόγο και τη κίνηση των χεριών τους (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Αντιστρόφως τα αυτιστικά παιδιά δυσκολεύονται και στην αποκωδικοποίηση των κοινωνικών συνθημάτων, νύξεων και εκφράσεων του προσώπου (Παπακωνσταντίνου, 2001).

Άλλο ένα χαρακτηριστικό που ενισχύει την παραπάνω τάση είναι η αποφυγή της βλεμματικής επαφής. Συγκεκριμένα παιδιά με αυτισμό πολλές φορές δεν κρατούν άμεση οπτική επαφή με τα άλλα άτομα ενώ συζητούν (Frith, 1999). Αλλά ίσως αυτό να αποτελεί μία στρατηγική αυτορρύθμισης των οπτικών προβλημάτων που έχουν.

Άλλα συμπτώματα είναι η απουσία δημιουργικών δράσεων, συμβολικού παιχνιδιού και η έλλειψη ενδιαφέροντος για παιδικά παραμύθια (Παπακωνσταντίνου, 2001). Τα αυτιστικά παιδιά τείνουν να μην αναπτύσσουν μιμητικές δράσεις και συνεπώς σπάνια παίζουν συμβολικό παιχνίδι (Wing, 1978). Όμως η μίμηση ανήκει μέσα στη διαδικασία ανάπτυξης του λόγου και της κοινωνικοποίησης και η μη εφαρμογή της οξύνει τις δυσκολίες με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπο το αυτιστικό παιδί.

Τέλος, ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα με τα οποία έρχεται αντιμέτωπο ένα αυτιστικό παιδί στο κοινωνικό -συναισθηματικό τομέα είναι η

αδυναμία του να αντιληφθεί τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου. Ωστόσο ερευνητές ισχυρίζονται ότι τα αυτιστικά άτομα δε αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων γιατί πρέπει να συνδυάσουν πλήθος πληροφοριών (όπως είναι ο λόγος, οι εκφράσεις του προσώπου, οι κινήσεις των χεριών) (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006) , κάτι το οποίο όπως αναλύσαμε και παραπάνω αποτελεί μία εξαιρετικά δύσκολη διαδικασία.

## 2. Εκπτώσεις λεκτικής ικανότητας

Όσον αφορά τα επικοινωνιακά χαρακτηριστικά, έχει ερευνηθεί ότι το 40-45% των παιδιών με αυτισμό χρησιμοποιούν μη λεκτική γλώσσα, ενώ τα περισσότερα είτε ηχολαλούν, δηλαδή επαναλαμβάνουν ότι ακούν από τους άλλους είτε εμφανίζουν υπερλεξία, δηλαδή άνω του μέσου όρου αναγνωστική και γραφιστική ικανότητα (Παπακωνσταντίνου, 1999).

Όπως διατυπώνουν οι Κάκουρος και Μανιαδάκη (2006), τα παιδιά με αυτισμό δείχνουν να μην αντιλαμβάνονται την βασική ιδιότητα του λόγου, που είναι η επικοινωνία και η μετάδοση πληροφοριών. Αντιθέτως τείνουν να το χρησιμοποιούν προκειμένου με τρόπο που δεν διακρίνεται για την ορθότητα του αλλά για την ιδιομορφία του.

Μία ιδιομορφία του λόγου είναι η ηχολαλία η οποία αναπτύσσεται στο 85% των παιδιών, αφότου περάσει η αντίστοιχη περίοδος ανάπτυξης σε φυσιολογικά παιδιά (Prizant, 1996).

Επίσης, η αντιστροφή των αντωνυμιών είναι ακόμη μία ιδιομορφία που έχει να κάνει με τη λανθασμένη χρήση των προσωπικών αντωνυμιών καθώς και την κατανόηση των αφηρημένων εννοιών ή τη χρήση λέξεων μέσα σε διαφορετικό πλαίσιο. Όσον αφορά το πρώτο, τα περισσότερα αυτιστικά παιδιά χρησιμοποιούν την αντωνυμία «εσύ» αντί για «εγώ» όταν αναφέρονται στον εαυτό τους (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006), ενώ σύμφωνα με το δεύτερο πολλά παιδιά με αυτισμό δεν μπορούν να καταλάβουν ότι οι λέξεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν με διαφορετικούς τρόπους, δίνοντας διαφορετικά νοήματα κάθε φορά.

Τέλος, μία βασική δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα αυτιστικά άτομα έχει να κάνει με την κατανόηση και την παρακολούθηση μίας συζήτησης. Ενώ, δηλαδή δείχνουν να παρακολουθούν μία συζήτηση κάποια στιγμή μπορεί να εκφράσουν μία



ζήτηση ή πρόταση που να μην έχει καμία σχέση με το υπό συζήτηση θέμα, και σε αυτό το θέμα είναι ικανά να επιμένουν συνεχώς, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τα λεγόμενα των άλλων συνομιλητών (Tager & Flusberg, 1989). Συνοπτικώς, τα παιδιά δυσκολεύονται να κρατήσουν μία συζήτηση ερωτοαπαντήσεων και διαλόγου, ενώ δείχνουν την επιθυμία τους να μιλάνε μόνο για τις εμμονές τους.

### 3. Συμπεριφοριστικά Χαρακτηριστικά

Σύμφωνα με τη Frith (2009), τα παιδιά με αυτισμό εμφανίζουν επιθυμία για ομοιομορφία, η οποία έχει να κάνει με τη συστηματική επανάληψη ήχων και κινήσεων. Συνεπώς η εμφάνιση αυθόρμητων δραστηριοτήτων είναι περιορισμένη και τις περισσότερες φορές σχεδόν καθόλου ανεπτυγμένη.

Η αναφορά στη ομοιομορφία έγινε και από τον Kanner, ο οποίος τη χαρακτήρισε ως ψυχαναγκαστική εμμονή που συνδυάζεται με στερεότυπες, ιδιόρρυθμες ενασχολήσεις, εμμονές που συνήθως έχουν να κάνουν με γραμμική σχηματοποίηση αντικειμένων (Παπακωνσταντίνου, 2001).

Ως προς τα συμπεριφοριστικά χαρακτηριστικά τους επιπροσθέτως, παρουσιάζουν ασυνήθιστες εμμονές, όπως για παράδειγμα μπορεί να γίνουν ψυχαναγκαστικοί στην παρακολούθηση ενός συγκεκριμένου προγράμματος, ή στη τοποθέτηση αντικειμένων σε γραμμές ή στήλες. Επίσης, μπορεί να εμφανίζουν ασυνήθιστες αισθητηριακές εκδηλώσεις, όπως υπερευαισθησία στην αφή, αλλά ακόμη και αυτοτραυματιστικές τάσεις, όπως παραδείγματος χάρη μπορεί να δαγκώνουν τον εαυτό τους ή να τον χτυπήσουν.

Τα αυτιστικά παιδιά με υψηλό δείκτη νοημοσύνης επιδίδονται σε δραστηριότητες που από πολλούς μπορούν να χαρακτηριστούν ως περίεργες ή ως αλλόκοτες. Ωστόσο όμως με μία συστηματική παρακολούθηση θα διαπιστώσουμε ότι μπορεί να σχετίζονται σε μία συνεχή ακολουθία. Για παράδειγμα σύμφωνα με τους Κάκουρο και Μανιαδάκη (2006), το παιδί μπορεί να τακτοποιεί συνεχώς τα αντικείμενα στο περιβάλλον γύρω του, με εμμονικό έως και μανιακό τρόπο, ωστόσο όμως αυτό να εντάσσεται σε καθημερινές ρουτίνες τις οποίες το παιδί τις έχει υιοθετήσει και τις εφαρμόζει σε καθημερινό πλαίσιο. Για παράδειγμα μπορεί το να κάνει μπάνιο, να συνδυάζεται από μία σειρά ακολουθιών που κάθε φορά να είναι η ίδια, χωρίς καμία αλλαγή.

Η αλλαγή των συνηθισμένων ακολουθιών μπορεί να διαταράξει το παιδί και να οδηγήσει σε ενέργειες που από εμάς καταγράφονται ως αλλόκοτες και ανόητες, αλλά για αυτό να είναι ένας τρόπος για να επαναφέρει την τάξη γύρω του (Klinger & Dawson, 1995). Για αυτό θα ήταν καλό η τάξη στο περιβάλλον ενός αυτιστικού παιδιού να διατηρείται, ούτως ώστε να ενδυναμώνουν τα επίπεδα ασφάλειας που αυτό νιώθει.

#### 4. Νοητική ανάπτυξη

Σύμφωνα με έρευνες που διεξήχθησαν, από τον Bryson και τους συνεργάτες του (1988), υπολογίστηκε ότι περίπου το 76-89% των αυτιστικών παιδιών είχαν παρουσιάσει νοητική υστέρηση. Ωστόσο, άλλες έρευνες έδειξαν ότι μόνο τα παιδιά με δείκτη νοημοσύνης άνω του 70 καταφέρνουν να αυτονομηθούν στην μετέπειτα ζωή τους.

Σημαντική είναι η σταθερότητα που παρουσιάζουν στο δείκτη νοημοσύνης μετά το πέμπτο έτος της ηλικίας τους (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Η σταθερότητα βοηθάει στην επιλογή των κατάλληλων μεθόδων και τακτικών, προκειμένου να επιτευχθεί πιο αποτελεσματικά η προσέγγιση του.

Αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών όπου ο δείκτης νοημοσύνης μπορεί να αγγίξει παραπάνω από το δείκτη νοημοσύνης των φυσιολογικών παιδιών. Τα παιδιά αυτά αναδεικνύουν υψηλές επιδόσεις σε τομείς όπως η μουσική, οι τέχνες, τα μαθηματικά κ.α., ικανότητες που υπερέχουν κατά πολύ από αντίστοιχες δεξιότητες παιδιών της ηλικίας τους.

Σύμφωνα με τους Pring, Hermelin, & Heavey (1995), πολλές από τις ικανότητες τους αυτές οφείλονται στον τρόπο με τον οποίο επεξεργάζονται τις πληροφορίες. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω η διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων γίνεται μονομερής, και όχι ολικά. Δηλαδή εστιάζουν σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των πληροφοριών και στην ολική υπόστασή τους. Η τμηματική επεξεργασία τους, τους δίνει τη δυνατότητα να αντιληφθούν τα δεδομένα με μία διαφορετική οπτική, που πολλές φορές είναι ικανή να μεταδώσει μεγαλύτερο εύρος πληροφοριών.

Παρόλα ταύτα, οι εξαιρετικές επιδόσεις στις περιπτώσεις αυτές δεν είναι ικανές να αναπληρώσουν άλλα διαγνωστικά χαρακτηριστικά του φάσματος, όπως

είναι για παράδειγμα τα ελλείμματα που παρουσιάζουν στον επικοινωνιακό λόγο και στη σύναψη συνεκτικών δεσμών.

## 2.5 ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ

Για τη διάγνωση του αυτιστικού φάσματος δεν υπάρχει κάποιο ιατρικό τεστ, αλλά μία ομάδα ειδικών που αποτελείται από νευρολόγους, ψυχολόγους, παιδιάτρους, λογοθεραπευτές, και άλλους καταρτισμένους ειδικούς, οι οποίοι συλλέγουν πληροφορίες μέσω συνεντεύξεων από το ίδιο το παιδί, τους γονείς-κηδεμόνες του και το ιατρικό του ιστορικό ( [www.autism-society.org](http://www.autism-society.org)).

Επίσης, θα πρέπει να γίνεται μετά την ηλικία των δύο χρονών (Παπακωνσταντίνου, 1999) και τα πρώτα συμπτώματα θα πρέπει να γίνονται ορατά πριν τα τρία έτη ζωής (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Επίσης, σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (2001), με ποσοστό εγκυρότητας 25% μπορεί να γίνει διάγνωση σε δίχρονα παιδιά, αλλά μόνο ως προς τα κοινωνικά χαρακτηριστικά, όμως τα ποσοστά ασφάλειας και εγκυρότητας αυξάνονται μετά τον τρίτο χρόνο ζωής.

Τα διαγνωστικά κριτήρια του αυτιστικού φάσματος 299.00 σύμφωνα με το DSM-IV TR της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Ένωσης (American Psychiatric Association) διακρίνονται σε τρεις παραμέτρους που αναλύονται παρακάτω (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders- Fourth Edition- Text Revision / 299.00):

1. Συμπτώματα: Εμφάνιση συνολικά 6 ή περισσότερων συμπτωμάτων από τις παρακάτω (Α), (Β), (Γ) κατηγορίες και τουλάχιστον 2 από την (Α) και ένα τουλάχιστον από καθεμία (Β) και (Γ) αντίστοιχα.

1<sup>Α</sup>) Ποιοτική έκπτωση στην κοινωνική συναναστροφή

- Εμφανή προβλήματα στη χρήση μη λεκτικών συμπεριφορών, όπως η βλεμματική επαφή, οι εκφράσεις του προσώπου, οι χειρονομίες και η κίνηση του σώματος
- Αποτυχία ανάπτυξης σχέσεων με τους συνομηλίκους σε αντιστοιχία με το αναπτυξιακό του επίπεδο

➤ Έλλειψη επιθυμίας για συμμετοχή σε καταστάσεις όπου γίνεται ανταλλαγή ενδιαφερόντων, επιτυχιών και διασκέδασης, όπως για παράδειγμα η έλλειψη της επίδειξης, της υπόδειξης αντικειμένων ή ενδιαφερόντων

➤ Έλλειψη κοινωνικό-συναισθηματικής αμοιβαιότητας, όπως για παράδειγμα η μη συμμετοχή σε παιχνίδι ρόλων, προτίμηση σε μοναχικές ενασχολήσεις ή χρησιμοποιώντας άλλους ως εργαλεία-αντικείμενα σε δραστηριότητες.

#### 1<sup>B</sup>) Ποιοτική έκπτωση στην επικοινωνία

➤ Καθυστέρηση ή ολική έλλειψη της ομιλούμενης γλώσσας, η οποία δε συνοδεύεται από εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας, όπως η μίμηση προτύπων ή οι χειρονομίες

➤ Αδυναμία δημιουργίας και διατήρησης συζήτησης, από τα άτομα που έχουν αναπτύξει ομιλούμενη γλώσσα

➤ Στερεοτυπική και επαναληπτική χρήση της γλώσσας ή χρήση ιδιοσυγκρασιακής γλώσσας

➤ Έλλειψη αυθόρμητου παιχνιδιού ή παιχνιδιού με χρήση κοινωνικών ρόλων κατάλληλων με το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού

#### 1<sup>Γ</sup>) Περιορισμένα επαναληπτικά και στερεοτυπικά πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων

➤ Ενασχόληση με εύρος δραστηριοτήτων που περιβάλλονται από στερεοτυπικά και περιορισμένα πρότυπα ενδιαφέροντος, τα οποία είναι μη φυσιολογικά σε ένταση και εστίαση

➤ Εμφανώς άκαμπτη εμμονή με εξειδικευμένες, μη λειτουργικές συνήθειες και τελετουργίες

➤ Στερεοτυπικοί και επαναληπτικοί κινητικοί μανιερισμοί, όπως για παράδειγμα οι συστροφές των χεριών ή των δαχτύλων ή η περίπλοκη κίνηση ολόκληρου του σώματος

#### 2. Αναπτυξιακές Περιοχές

- Κοινωνική αλληλεπίδραση
- Γλώσσα, όπως χρησιμοποιείται στην καθημερινή επικοινωνία
- Συμβολικό ή φαντασιακό παιχνίδι

3. Η διαταραχή να μην εξηγείτε καλύτερα με τα διαγνωστικά κριτήρια του συνδρόμου Rett ή της παιδικής αποδιοργανωτικής αναπτυξιακής διαταραχής.

Όπως φαίνεται και από τα παραπάνω διαγνωστικά κριτήρια, διαφορές εμφανίζονται και μεταξύ των παιδιών με αυτισμό. Μερικά παιδιά μιλούν αποσπασματικά, ενώ κάποια άλλα μπορεί να μη μιλήσουν και καθόλου. Άλλα είναι ήσυχα και παθητικά, ενώ άλλα υπερδραστήρια και επίμονα, κάποια χρειάζονται να τηρούνται για αυτά προγράμματα και ρουτίνες, ενώ άλλα αποδέχονται τις αλλαγές. Κάποια είναι υπερευαίσθητα σε ήχους και αγγίγματα, ενώ κάποια άλλα παρουσιάζουν μεγάλη αντοχή στον πόνο. Τέλος, υπάρχουν συμπεριφορές που είναι διαφορετικές από παιδί σε παιδί. Για παράδειγμα, μπορεί ορισμένα να κοιτάζουν επίμονα αντικείμενα, ενώ άλλα να χτυπάνε το σώμα τους με αντικείμενα.

## 2.6 ΑΙΤΙΑΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Οι πρώτοι μελετητές που προσπάθησαν να διερευνήσουν τα πιθανά αίτια του αυτισμού ανέπτυξαν ψυχοδυναμικές θεωρίες προσέγγισης του αυτιστικού φάσματος που εστίαζαν στην οικογένεια ως παράγοντα της εμφάνισης αυτιστικών συμπτωμάτων (Frith, 1999). Ο Bettelheim (1967) στο βιβλίο του “Empty Fortress”, υποστήριξε ότι η εμφάνιση του αυτισμού είναι αποτέλεσμα μη σωστής μητρικής φροντίδας, η οποία σε συνδυασμό με ένα μη ασφαλές περιβάλλον διαβίωσης δημιουργεί στο παιδί έντονο άγχος και ανασφάλεια. Την ίδια άποψη την υιοθέτησε και ο Kanner, που υποστήριξε ότι τα αίτια είναι κοινωνικά και κυρίως οικογενειακά, ωστόσο οι θέσεις αυτές εύκολα καταρρίφθηκαν από σύγχρονες έρευνες, ενώ η μελέτη του Kanner, σύμφωνα με τη Wing (1980), τα συμπεράσματα του Kanner θεωρούνται ελλιπή διότι οι μελέτες του έγιναν μόνο στις ανώτερες κοινωνικά τάξεις.

Στο ίδιο μοτίβο σκέψεων κινήθηκαν και οι συμπεριφοριστικές θεωρήσεις, με βασικό εκπρόσωπο τον C.Fester. ο οποίος είχε στηρίξει τις αναλύσεις των ερευνών

τους στις θεωρίες κοινωνικής μάθησης. Ο Fester υποστήριξε ότι η αυτιστική συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα της μάθησης και αποκτιέται με βάση τους νόμους της κοινωνικής μάθησης. Συνεπώς, υπαίτιοι των συμπεριφορών αυτών είναι γονείς που ενθαρρύνουν τις συμπεριφορές αυτές, ενώ απορρίπτουν άλλες πιο περίπλοκες συμπεριφορές. Ωστόσο, και αυτή η θεωρία γρήγορα απορρίφθηκε καθώς χαρακτηριστικά του αυτισμού εμφανίστηκαν και σε οικογένειες όπου υπήρχαν γιαγιάδες, παππούδες, αδέρφια κτλ (Frith, 1999).

Οι σύγχρονοι μελετητές αναδεικνύουν τη θέση ότι ο αυτισμός είναι οργανική διαταραχή, και πολλές φορές πολυπαραγοντικής φύσεως (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Ωστόσο η ποικιλομορφία των συμπτωμάτων και των περιπτώσεων των ατόμων με αυτισμό δημιουργεί προβλήματα, στον ακριβή προσδιορισμό όλων των αιτιών που ευθύνονται για τη διαταραχή.

Έτσι αναπτύχθηκαν θεωρίες που αναπτύσσουν αιτιολογίες βιολογικής φύσεως. Τέτοιες θεωρίες κάνουν αναφορά σε μολυσματικές ουσίες (Frith, 1999), γενετικά και περιβαλλοντικά αίτια και σε νευροψυχολογικούς παράγοντες (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Έρευνες του Filipek (1996), έχουν δείξει ότι ορισμένες ανωμαλίες στη δομή του εγκεφάλου, όπως κάποιες πρώιμες διαταραχές στην ανάπτυξη των εγκεφαλικών κυττάρων, συνδέονται με το αυτισμό. Στην ίδια κατηγοριοποίηση ανήκουν η υποπλασία της παρεγκεφαλίδας (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006), οι ανωμαλίες στον κροταφικό λοβό και τον υπερμεσολόβιο έλικα, και οι καταστροφές στη αμυγδαλή και στον ιππόκαμπο (Bachevalier, 1994).

Όπως διατυπώνεται στο Frith (1999) ένα παράδειγμα, μολυσματικής ουσίας υπήρξε το φάρμακο θαλιδομίδη το οποίο χρησιμοποιούνταν για την καταπολέμηση της ναυτίας. Η χρήση του όμως, είχε σημαντικές παρενέργειες στα έμβρυα των εγκύων, μερικές από τις οποίες ήταν οι σωματικές δυσπλασίες, οι δυσλειτουργίες στα μάτια, στα αυτιά, στους μυς του προσώπου και σύνδρομα αυτισμού.

Οι γενετικοί παράγοντες όπως διατυπώνεται στο Κάκουρος & Μανιαδάκη (2006), είναι κατά κύριο λόγο οι πιο πιθανές αιτίες των αυτιστικών διαταραχών. Πολλά είναι τα περιστατικά όπου ο αυτισμός συνδέεται με το εύθραυστο χρωμόσωμα X, όταν καλλιεργείται σε φυλλικό οξύ, με ποσοστό εμφάνισης 10-20% κυρίως σε

αγόρια (Frith, 1999). Ωστόσο, μελέτες που διεξήγαγαν οι Lincoln et al. (1996), εμφάνισαν ποσοστά υπαιτιότητας του εύθραυστου X στο 2 με 3% και λιγότερο. Ο πιο συχνός όμως γενετικός παράγοντας είναι η κληρονομική μεταβίβαση. Όπως αναφέρεται στο Bolton et al. (1994) , οι πιθανότητες εμφάνισης του αυτισμού σε αδέρφια κυμαίνεται στο 3%, ποσοστό το οποίο είναι κατά 50 φορές μεγαλύτερο στο γενικό πληθυσμό.

Επίσης, πολλές φορές σε περιπτώσεις όπου ο αυτισμός συνοδεύεται από νοητική υστέρηση, μπορεί να εμφανίσει στο παιδί και κάποιες εγκεφαλικές δυσλειτουργίες όπως είναι η σκλήρυνση κατά πλάκας, με ποσοστό 3-9%. Ενώ το 25% των ατόμων με σκλήρυνση κατά πλάκας έχουν και αυτισμό (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Συμπληρωματικά, οι Bailey et al. από έρευνες που διεξήγαγαν υποστήριξαν ότι ο αυτισμός δεν είναι αποτέλεσμα ενός μεμονωμένου γονιδίου, αλλά της αλληλεπίδρασης πολλών διαφορετικών γονιδίων, ο αριθμός των οποίων κυμαίνεται από 2 έως 10.

Ως αίτια του αυτισμού καταγράφονται και κάποια περιβαλλοντικά αίτια, όπως οι μολυσματικές ασθένειες με το δείκτη των αυτιστικών συμπτωμάτων πολλαπλάσιο του δείκτη αύξησης των μολυσματικών ασθενειών. Τέτοιες ασθένειες είναι η ερυθρά, η μεγαλοκυττάρωση, η παρωτίτιδα, ο έρπης του στόματος και των γεννητικών οργάνων της εγκύου, η υπεργαλακτωμία και η γαλακτική οξέωση (Frith, 1999).

Από την άλλη πλευρά οι νευροψυχολόγοι, αναφέρονται σε προβλήματα που εντοπίζονται σε περιοχές του εγκεφάλου όπου εδρεύει η γλώσσα και η μνήμη. Ωστόσο, εντοπίζονται διακυμάνσεις μεταξύ των παιδιών στα ποσοστά ελλειμμάτων που εμφανίζονται σε αυτούς τους τομείς. Τέλος, εγκεφαλικές δυσλειτουργίες εμφανίζονται και σε άλλες περιοχές του εγκεφάλου, όπως η προσοχή και οι λειτουργίες εκτελεστικού ελέγχου (Dawson, 1996).

Εν κατακλείδι, οι γνωστικιστές προσεγγίζουν το σύνδρομο του αυτισμού με το να αναζητούν απαντήσεις στα διαγνωστικά κριτήρια του αυτισμού. Μελετούν δηλαδή την επικοινωνία, την κοινωνικοποίηση και τη δημιουργική φαντασία ερευνώντας ερωτήματα που αφορούν το πώς μεταφέρεται ο κόσμος στο νου του αυτιστικού παιδιού και αντιστρόφως πως αποδίδεται η σκέψη από το νου στον κόσμο. Συνεπώς, έχουμε μία θεωρία του νου, που σχετίζεται με την αναπαράσταση των νοητικών καταστάσεων (Happe, 1998).

Ένα παιδί 2 χρονών έχει κάνει πρωταρχικές αναπαραστάσεις εικόνων και πραγμάτων, όπως είναι στην πραγματικότητα. Μετά τα τρία χρόνια, είναι ικανό να κάνει μετα-αναπαραστάσεις, δηλαδή να αναπαριστά στο νου του τη σκέψη του άλλου. Τα αυτιστικά παιδιά σε αυτήν την ηλικία δεν έχουν αναπτύξει δεξιότητες μετα-αναπαράστασης, αντιθέτως αναπαριστούν τα πράγματα γύρω τους με βάση την πραγματικότητα. Συνεπώς, τα αυτιστικά παιδιά προσκολλώνται στις πρωταρχικές αναπαραστάσεις και για αυτό το λόγο σημειώνουν εξαιρετικές επιδόσεις στις νησίδες ικανοτήτων, όπως η μνήμη, όπου απαιτείται πρωταρχική αναπαράσταση (Frith, 2009)

Η ερευνήτρια Ozonoff (1996) και οι συνεργάτες της βασιζόμενοι στην παραπάνω θεωρία προσπάθησαν με πειράματα να προσδιορίσουν τα αίτια της προσκόλλησης στην πρωταρχική αναπαράσταση σε δοκιμασίες που αφορούσαν τη θεωρία του νου, την εκτελεστική λειτουργία και τη συναισθηματική αντίληψη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι σοβαρές ελλείψεις εντοπίζονταν στην εκτελεστική λειτουργία και τη θεωρία του νου. Έτσι, έγιναν περαιτέρω έρευνες και το αίτιο που προσδιόρισαν και πιθανώς να οφειλόταν σε αυτό οι μειονεξίες αποτελούσε συνδυασμός της εκτελεστικής λειτουργίας και της θεωρίας του νου και συνεπώς στη σχηματισμό ενός νέου παράγοντα που είχε βιολογικές απαρχές και σχετιζόταν με βλάβες στο μετωπιαίο φλοιό.

Η θεωρία του νου, ωστόσο δεν είναι ικανή να αιτιολογήσει όλα τα χαρακτηριστικά που εμφάνιζαν τα αυτιστικά άτομα. Έτσι, η Frith (1999) με μία ομάδα συνεργατών αποφάσισε να κάνει μία μελέτη χρησιμοποιώντας το μοντέλο της ανθρώπινης νόησης προκειμένου να κάνει διάκριση ανάμεσα στις κεντρικές διεργασίες της σκέψης και των περιφερειακών διεργασιών, της εισαγωγής, της επεξεργασίας και της παραγωγής πληροφοριών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας την οδήγησαν στην διατύπωση μίας θεωρίας, όπου τα αυτιστικά άτομα έχουν ασθενή υψηλού επιπέδου κεντρική συνεκτική δύναμη. Σε άλλα πειράματα που διεξήγαγε διαπίστωσε ότι στην μνημονική ανάκληση μεμονωμένων λέξεων που είχαν κάποια σημασία δεν τα κατάφερναν, σε αντίθεση με τη μνημονική ανάκληση ασύνδετων λέξεων, όπου σημείωναν σημαντικές επιδόσεις.



## 2.7 ΕΠΙΠΟΛΑΣΜΟΣ

Η επιδημιολογία της αυτιστικής διαταραχής σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν από τους Bryson (1996), κυμαίνεται στις 15 με 20 περιπτώσεις ανά 10.000 άτομα. Οι έρευνες πραγματοποιήθηκαν σε όλες τις κοινωνικές τάξεις και σε όλες τις χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα (Wing & Could, 1979).

Επίσης, τα ερευνητικά στοιχεία έδειξαν ότι τα αγόρια αναδεικνύουν 3 με 4 φορές περισσότερες πιθανολογίες στο να εμφανίσουν αυτιστικά συμπτώματα, από ότι τα κορίτσια. Ωστόσο, σε περιπτώσεις όπου ο αυτισμός συνυπάρχει με νοητική υστέρηση οι πιθανότητες ισοσταθμίζονται μεταξύ αγοριών και κοριτσιών (Volkmar et al., 1993).

## 2.8 ΕΝΤΑΞΙΑΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΟΥ ΑΝΗΚΟΥΝ ΣΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ

### Γενικές Τοποθετήσεις

Οι παιδαγωγικές αρχές μιλάνε για ένταξη όλων των παιδιών ανεξαρτήτως αναπηριών στη σχολική τάξη. Η σχολική τάξη είναι ένα μέρος, όπου συνευρίσκονται παιδιά διαφορετικών ομάδων κουλτούρων, ικανοτήτων και προσωπικοτήτων. Όσο και να διαρκέσει μία αναζήτηση των ομοίων παιδιών σε μία σχολική αίθουσα, κάτι τέτοιο δε θα μπορέσει να οδηγήσει πουθενά, διότι κανένας άνθρωπος είτε εσωτερικά είτε εξωτερικά δεν είναι όμοιος με κάποιον άλλον.

Η διαφορετικότητα ισχύει για όλους τους ανθρώπους και για κάθε άνθρωπο αυτή προσδίδει τη δική της αίγλη, ωστόσο ο τρόπος αντιμετώπισης δε θα έπρεπε ολωσδιόλου να είναι διαφορετικός. Όλοι οι άνθρωποι είμαστε διαφορετικοί αλλά όλοι θα έπρεπε να χρήζουμε όμοιας αντιμετώπισης.

Ένα σχολείο για όλους είναι ικανό να ελίσσεται με τρόπο μεθοδικό και ελεγχμένο, καλύπτοντας τις ανάγκες όλων των παιδιών, που φροντίζει. Όταν αυτό το σχολείο έχει ένα παιδί με αυτισμό, θα πρέπει να δημιουργήσει συνθήκες τέτοιες που θα προωθούν την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού βασιζόμενη σε θεωρίες που έχουνε βάση τα διαγνωστικά κριτήρια του αυτιστικού φάσματος.

Συγκεκριμένα, όπως αναφέρεται στο Ζώνιου- Σιδέρη (2012), η διδασκαλία σε αυτιστικά άτομα θα πρέπει να έχει ως στόχο την ανάπτυξη της αλληλεπιδραστικής ικανότητας του ατόμου μέσα από καθημερινές συνθήκες συνδιαλλαγής και επικοινωνίας.

### Επικοινωνιακές Στρατηγικές

Το παιδί μαθαίνει να αναπτύσσει και να εξοικειώνεται με το συμβολικό παιχνίδι, παρατηρεί και προσπαθεί να μιμηθεί συμπεριφορές των συμμαθητών του, σε ένα αλληλεπιδραστικό περιβάλλον, όπου όλοι έχουν ένα ενεργό ρόλο. Το παιδί επωφελείται από τους συμμαθητές και εκείνοι με τη σειρά τους από το παιδί. Σύμφωνα με τη Ζώνιου- Σιδέρη (2012), γύρω από το παιδί δημιουργείται ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα που διαφέρει από τα υπόλοιπα εξατομικευμένα προγράμματα των υπολοίπων μαθητών, ενώ για όλους ισχύει ένα κοινό αναλυτικό πρόγραμμα.

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει με τον καιρό χρησιμοποιώντας ως εργαλείο επαναφοράς πληροφοριών τη συστηματική καταγραφή, να είναι σε θέση να αναγνωρίζει τις επικοινωνιακές ικανότητες του μαθητή και να μη ξεχνά ότι κάθε είδους συμπεριφορά μπορεί να αποσκοπεί στην επικοινωνία

Η σχέση επικοινωνίας με τη σειρά της διευρύνεται από τον εκπαιδευτικό-παιδί, στο παιδί και συμμαθητές. Ο συμμαθητής πολλές φορές αναλαμβάνει το ρόλο του εκπαιδευτικού εφόσον αυτό γίνει κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις και συμβάσεις με το ίδιο το παιδί. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να παρατηρεί συστηματικά το παιδί, εντοπίζοντας τι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που εμφανίζει με τους άλλους μαθητές, ούτως ώστε να μπορέσει να τις υποστηρίξει δίνοντας συγκεκριμένους κοινωνικούς ρόλους. Ανάμεσα στις στρατηγικές αλληλεπίδρασης ανήκουν και τα «σενάρια», που είναι πιθανοί τρόποι αντιμετώπισης κοινωνικών καταστάσεων.

Επιπροσθέτως, εφόσον τα παιδιά αποφεύγουν τη βλεμματική επαφή, κύριο μέλημα του εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι και η ενασχόληση με το θέμα αυτό, θα πρέπει δηλαδή με τον καιρό δουλεύοντας τη βλεμματική επαφή με το παιδί να κερδίσουν τη προσοχή του. Θα μπορούσε ο εκπαιδευτικός με ευγενική και απλή φωνή να τον υπενθυμίσει να τον κοιτάζει λέγοντας του για παράδειγμα «Γιώργο κοίταξε με».

Έρευνες έχουν δείξει ότι σημαντικό ρόλο στην διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων παίζουν και οι κοινωνικές ιστορίες, οι οποίες είναι μικρές ιστορίες γραμμένες από την οπτική των παιδιών, που περιγράφουν τη σωστή συμπεριφορά σε συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις. Όπως διατυπώνουν και οι Gray & Garand (1983), είναι μία γνωστική στρατηγική που χρησιμοποιείται για την απόρριψη των ανεπιθύμητων συμπεριφορών και τον προσδιορισμό των επιθυμητών συμπεριφορών.

Σύμφωνα με τους Brandy et al. (1987), λόγω της σπουδαιότητας που αναδεικνύεται για την κοινωνική ένταξη των αυτιστικών ατόμων στο σχολικό χώρο, δύο είναι οι παράγοντες που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη. Ο πρώτος παράγοντας αφορά την πρόωμη παρέμβαση, η οποία θα πρέπει να ξεκινήσει από τη στιγμή που θα γίνει η διάγνωση του αυτιστικού φάσματος, ενώ ο δεύτερος παράγοντας αφορά τη διδασκαλία των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Όσο πιο έγκαιρη είναι η ένταξη του παιδιού σε θεραπευτικά προγράμματα, τόσο πιο μεγάλη επίδοση αναδεικνύει το παιδί στη αναπτυξιακή του πορεία. Σύμφωνα με τους Dawson & Osterling (1996), τα παιδιά που συμμετέχουν σε τέτοια προγράμματα πρόωμης παρέμβασης παρουσιάζουν αύξηση του δείκτη νοημοσύνης από 19 έως 30 βαθμούς, καθώς και ο λόγος σημειώνει ανάπτυξη, διότι το 73% των παιδιών εμφανίζει λειτουργικό λόγο μέχρι το τέλος του προγράμματος (Rogers, 1996).

Ένα από τα πιο γνωστά προγράμματα παρέμβασης είναι το σχέδιο UCLA (University of California, Los Angeles) Young autism project . Το UCLA είναι ένα αναλυτικό μοντέλο συμπεριφοριστικής παρέμβασης για παιδιά προσχολικής ηλικίας που διαγιγνώσκονται με αυτισμό, το οποίο βασίζεται στην έρευνα και μελέτη του O. Ivar Lovaas. Αποτελείται από 30-40 εβδομαδιαίες ώρες θεραπείας, για μία περίοδο 2 με 3 χρόνων, που ξεκινάει συνήθως από την ηλικία των 3 ½ χρόνων (<http://www.ukyap.org/>).

Πιο εξειδικευμένοι τρόποι ένταξης των παιδιών με αυτισμό στις σχολικές ρουτίνες και στις εκπαιδευτικές δράσεις αφορούν κάποιες συγκεκριμένες τακτικές, όπως για παράδειγμα εάν ο εκπαιδευτικός θέλει ο μαθητής να τοποθετεί τη τσάντα του στο ράφι θα πρέπει να του υποδείξει επακριβώς τα βήματα με τα οποία θα το επιτύχει αυτό. Επιπλέον, θα πρέπει τα ημερήσια προγράμματα του μαθητή να είναι άμεσα οπτικά προσβάσιμα από τον ίδιο. Το πρόγραμμα θα μπορούσε να ενισχυθεί για την

καλύτερη κατανόηση του με κείμενο που θα συνοδεύεται από εικόνες-σύμβολα, τα οποία θα μπορούσαν να σχεδιαστούν από κάποιον ειδικό.

### Στρατηγικές Διδασκαλίας

Σε θέματα διδασκαλίας θα πρέπει αρχικά προσδώσουμε στόχους στο εκπαιδευτικό έργο. Σαφείς στόχους, συμβουλευόμενοι το αναλυτικό πρόγραμμα θέτοντας χρονικό πλαίσιο για την επίτευξη τους. Επίσης, χρήσιμο θα ήταν να του προσφέρουμε εναλλακτικούς τρόπους μάθησης, όπως για παράδειγμα τη πληκτρολόγηση μίας απάντησης, αντί για την προφορική έκφραση της ή τη μάθηση μέσω τεχνολογικών μέσων ή οπτικοακουστικών μεθόδων που παρακινούν το μεγαλύτερο εύρος παιδιών και κάνουν τη διδασκαλία πιο ενδιαφέρουσα (Wagner, 2001).

Επίσης λαμβάνοντας τεχνικές που ανήκουν στη συμπεριφοριστική προσέγγιση θα μπορούσαμε χρησιμοποιώντας τη ενίσχυση να επιφέρουμε αύξηση της επιθυμητής συμπεριφοράς (Cooper, Heron, & Heward's, 2007). Ένας ενισχυτής μπορεί να είναι ένα αντικείμενο ή μία δραστηριότητα που γίνεται αρεστό στο παιδί, και το οποίο μπορεί να παρουσιαστεί μετά από μία συμπεριφορά προκειμένου να αυξηθεί η συχνότητα αυτής της συμπεριφοράς. Εάν ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να εντοπίσει ενισχυτές, μπορεί να ενημερωθεί για αυτούς από τους γονείς ή τους κηδεμόνες του παιδιού ή μπορεί να δοκιμάσει ο ίδιος του διάφορους ενισχυτές παρατηρώντας και κρίνοντας την αποτελεσματικότητά τους. Τέλος, όσον αφορά την ενίσχυση αυτή θα ήταν καλό να δίνεται αμέσως μετά την επιθυμητή πράξη, ούτως ώστε να γίνεται πλήρως αντιληπτή από το παιδί.

### Στρατηγικές διαχείρισης των εμμονών και των στερεοτύπων

Η σταθερότητα των ρουτινών είναι μία σχέση που δημιουργεί το παιδί με το περιβάλλον και αποτελεί μία στιβαρή λίθο οικοδόμησης βήμα προς βήμα μία σταθερής αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον. Το παιδί αναπτύσσει ασφαλείς δικλείδες μεταξύ του εκπαιδευτικού και των διδακτικών δράσεων και με τον καιρό αναπτύσσεται μία μερική αυτονομία στο διδακτικό έργο. Η χρήση ρουτινών είναι μία καλή μέθοδος καθημερινής ένταξης του παιδιού στις σχολικές νόρμες, ωστόσο για τυχόν αλλαγές

στις ρουτίνες αυτές θα πρέπει να γίνεται εκ το προτέρων ενημέρωση του παιδιού (Schopler & Mesibov, 1994).

Τα αυτιστικά παιδιά συχνά παρουσιάζουν διάφορες εμμονές με καταστάσεις ή με αντικείμενα, οι εμμονές αυτές θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν με το μάθει το παιδί να επιλέγει το αντικείμενο διδασκαλίας, χρησιμοποιώντας μικρά χρονικά διαστήματα προκειμένου να κατανοήσει τη νέα δραστηριότητα (Myles, Simpson and Simpson, 2001). Επίσης, η τμηματική παράδοση της διδασκαλίας σε μικρά βήματα, μπορεί να κερδίσει την προσοχή του παιδιού και να μειώσει τις πιθανότητες εμφάνισης των στερεοτυπιών.

Τέλος, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει κάποιες από τις εμμονές των παιδιών ως μέτρο κατάκτησης του ενδιαφέροντος. Για παράδειγμα, εάν ένα παιδί έχει αναπτύξει εμμονή με ένα καρτούν θα μπορούσε ο εκπαιδευτικός να εντάξει στη διδασκαλία του το καρτούν αυτό.

#### Χωροταξικές Αλλαγές

Όσον αφορά χωροταξικά θέματα, θα ήταν καλό το θρανίο του να βρίσκεται κοντά στον εκπαιδευτικό και να βλέπει στο μπροστινό μέρος της τάξης, προκειμένου η επικοινωνία να είναι άμεση.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι κάποια παιδιά δεν ανέχονται το πολύ θόρυβο, θα ήταν χρήσιμη η ύπαρξη μίας ήσυχης γωνιάς, εμπλουτισμένης με οπτικοακουστικό υλικό, όργανα που μπλοκάρουν κάποιες αισθήσεις (ωτοασπίδες, ακουστικά) και αισθητηριακά αντικείμενα (π.χ. μαλάκι του στρες, σακούλι με φασόλια), στην οποία το παιδί θα κατέφευγε προκειμένου να καταπραΰνει υπερφορτωμένα συναισθήματα του.

#### Εκπαιδευτικά προγράμματα

Υπάρχει ένα μεγάλος εύρος προγραμμάτων ειδικά καταρτισμένων που προσφέρουν υποστήριξη σε παιδιά με αυτισμό. Παρακάτω θα αναλυθούν οι δράσεις δύο προγραμμάτων που έχουν σημειώσει υψηλά ποσοστά επιτυχιών με τις δράσεις τους. Το πρώτο που θα αναλυθεί είναι το ADDM και το δεύτερο το ιδιωτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα TEACCH.

Το ADDM ( Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network) είναι ένα ενεργό σύστημα ελέγχου, που υπολογίζει την εκτενή δράση του αυτιστικού φάσματος, καταγράφοντας τα χαρακτηριστικά του σε παιδιά ηλικίας 8 χρονών, σε 14 πολιτείες των ΗΠΑ. Σύμφωνα με το CDC η ηλικία των 8 χρόνων είναι η πιο κρίσιμη ηλικία επικράτησης των σταθερών χαρακτηριστικών που επρόκειτο να έχει το αυτιστικό παιδί

Ο γενικός σκοπός του CDC είναι ο ακριβής προσδιορισμός των αιτιών που οδηγούν στο αυτιστικό φάσμα, μέσω της λεπτομερειακής επεξεργασίας των δεδομένων που συλλέγονται από τα άτομα που ανήκουν στο αυτιστικό φάσμα. Συγκεκριμένα στην ηλικία των 8 χρονών, συλλέγεται όλο το πληροφοριακό υλικό που έχει συγκεντρωθεί για το παιδί μέχρι τη συγκεκριμένη ηλικία. Έπειτα από μία λεπτομερειακή επεξεργασία αξιολογείται και αρχειοθετείται. Στη συνέχεια το παιδί αξιολογείται από ειδικούς και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης εσωκλείονται στο προσωπικό φάκελο του παιδιού. Έπειτα γίνεται κατηγοριοποίηση όλου του υλικού βάση δύο παραμέτρων α) το είδος της εκπαιδευτικής παρέμβασης που παρέχεται στο παιδί και β) το είδος της ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης που παρακολουθεί το παιδί. Να σημειωθεί ότι λαμβάνονται υπόψη και παράμετροι, όπως το φύλο και η εθνικότητα.

Μετά το συγκεντρωτικό απολογισμό όλων των δεδομένων από όλα τα άτομα των πολιτειών που εμπεριέχονται στην έρευνα, βγαίνουν στατιστικά στοιχεία που συγκρίνουν τις εκφάνσεις του αυτισμού μεταξύ των πολιτειών. Επιπλέον, τα συνολικά ποσοστά χρησιμοποιούνται για τη συγκριτική μελέτη μεταξύ των ποσοστών που σημειώνει το αυτιστικό φάσμα σε προηγούμενα έτη.

Τα στοιχεία των μέχρι πρωτινών ερευνών δείχνουν ότι ο επιπολασμός του αυτιστικού φάσματος συνεχίζει να αυξάνεται, ενώ τα ακριβή αίτια παραμένουν απροσδιόριστα. Ωστόσο, το συγκεκριμένο δίκτυο ενισχύει και υποστηρίζει τα αυτιστικά άτομα και τις οικογένειες τους ( Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 2008)

Ο ρόλος της παράλληλης στήριξης

Ο ρόλος της παράλληλης στήριξης στη τάξη της γενικής εκπαίδευσης είναι σημαντικός και άκρως ουσιώδης. Είναι μέλος της σχολική κοινότητας και έχει ίδιο μερίδιο ευθύνης και καθηκόντων με τον εκπαιδευτικό της τάξης.

Ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης δουλεύει με το παιδί είτε εξατομικευμένα, είτε σε μικρές ομάδες είτε με το σύνολο της τάξης. Επίσης, θα πρέπει να ακολουθεί το γενικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης στην οποία βρίσκεται αλλά και να ενασχολείται καθημερινώς με τις ρουτίνες κοινωνικής ανάπτυξης που αφορούν τον ίδιο ή και την υπόλοιπη τάξη, διατηρώντας μια αυστηρώς τακτική εφαρμογή και δίνοντας ξεκάθαρα τις οδηγίες και τι θέλει από το παιδί να πραγματοποιήσει.

Ο νόμος 3699 του 2008, ορίζει στο άρθρο 7, ότι η φοίτηση των παιδιών με αυτισμό μέσης ή χαμηλής λειτουργικότητας θα μπορεί να γίνεται εφόσον οι μαθητές υποστηρίζονται από κοινό και εξειδικευμένο αναλυτικό πρόγραμμα με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής.

#### Ο ρόλος της οικογένειας

Εν κατακλείδι, έναν από τους πιο ουσιώδεις ρόλους, τον παίζει η οικογένεια. Η οποία αποτελεί τη συνέχιση και εξάσκηση της διδασκαλίας στο σπίτι. Τα παιδιά με αυτισμό εμφανίζουν προβλήματα στη γενίκευση της γνώσης δηλαδή δεν μπορούν συνδέσουν ότι ένα αντικείμενο μάθησης πιθανόν να σχετίζεται με μία ήδη γνώριμη μαθησιακή περιοχή. Έτσι αν η ενίσχυση της γνώσης δεν επεκταθεί και στο σπίτι πιθανόν η νέα γνώση να χαθεί. Το πρόγραμμα που σχεδιάζεται από το σχολείο θα πρέπει να διατυπώνεται έχοντας τη συνεργασία και τη βοήθεια του σπιτιού.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Προσέγγιση της Έννοιας «Νοητική Καθυστέρηση»**

### **3.1 ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

Η νοητική καθυστέρηση από ιατρικής φύσεως είναι μία παθολογική νόσος που εμφανίζεται στην πρώτη περίοδο ανάπτυξης, δηλαδή από τη στιγμή της κύησης μέχρι το 16<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας του ατόμου. Ως έννοια χαρακτηρίζεται από μία πληθώρα

προσεγγίσεων και αυτό οφείλεται, στην πολυπλοκότητα των περιπτώσεων που πηγάζουν από την ίδια και παρουσιάζονται στα άτομα.

Για την ευκολότερη προσέγγιση του όρου θα πρέπει αρχικά να προσδιοριστούν οι λέξεις που την ονοματίζουν. Λαμβάνοντας υπόψη τον ορισμό που διατύπωσε ο Wechsler (1958), ως νοημοσύνη ορίζεται η ικανότητα του ανθρώπου να δρα για κάποιο σκοπό, να σκέπτεται λογικά και να προσαρμόζεται στο περιβάλλον γύρω του. Ως καθυστέρηση ορίζεται η βραδύτητα ρυθμού ανάπτυξης σε ορισμένους ή και στους περισσότερους τομείς της ανάπτυξης.

Ωστόσο, για την αποτελεσματικότερη προσέγγιση της έννοιας θα πρέπει αρχικά να γίνει μία αναδρομική πορεία στο παρελθόν, προκειμένου να εντοπιστούν κάποιες ενδεικτικές κατευθύνσεις μελετητών και ερευνητών προκειμένου να ληφθούν κάποια μέτρα για τα άτομα με νοητική υστέρηση.

Το 1837 ο Edward Seguin ίδρυσε στη Γαλλία το πρώτο σχολείο για άτομα με νοητική υστέρηση. Με αφορμή τη λειτουργία του σχολείου κάποιοι εκπαιδευτικοί των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής άρχισαν να υιοθετούν κάποιες μεθόδους διδασκαλίας, στις οποίες τα άτομα με νοητική υστέρηση, μπορούσαν να ανταποκριθούν προκειμένου να αποκτήσουν κάποιες βασικές ακαδημαϊκές γνώσεις.

Στα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα άρχισε να εξαπλώνεται στην Ευρώπη ένα κύμα ενδιαφέροντος για τα άτομα αυτά ανοίγοντας νέους ορίζοντες. Συγκεκριμένα η ιδέα που προωθούνταν ήταν ότι τα άτομα αυτά θα πρέπει να είναι ευθύνη της κοινωνίας και ότι η ίδια η κοινωνία θα πρέπει να μεριμνήσει για την ένταξη τους. Έτσι, τέλη 19<sup>ου</sup> αιώνα, η μέριμνα για τα άτομα με νοητική υστέρηση είχε περάσει στις ευθύνες του κράτους και έγιναν προσπάθειες ένταξης τους στα δημόσια σχολεία και στα ιδρύματα.

Ένα μεγάλο βήμα στην εξέλιξη της έρευνας για την νοητική υστέρηση έγινε το 1876, χρονολογία ίδρυσης του Αμερικανικού Συνδέσμου.

Η αξιολόγηση της νοημοσύνης πήρε σημαντικές διαστάσεις το 1905 από τους Binet & Simon, οι οποίοι κατασκεύασαν τη πρώτη σύγχρονη κλίμακα αξιολόγησης στη Γαλλία, ύστερα από αίτημα του Υπουργείου Παιδείας της Γαλλίας. Η χρήση της κλίμακας αρχικά έγινε σε παιδιά που φοιτούσαν σε κανονικές τάξεις, προκειμένου να εντοπιστούν εκείνα που χρειάζονταν ειδική εκπαίδευση. Η κλίμακα εν συνεχεία το 1917, μετασχηματίστηκε από τον Lewis Terman και χρησιμοποιήθηκε σε αμερικανικά



δείγματα, παίρνοντας την ονομασία Stanford-Binet. Άλλη μία σημαντική κλίμακα δημιουργήθηκε το 1930 από τον αμερικανικό ψυχολόγο David Wechsler, ο οποίος δημιούργησε μία σειρά νοομετρικών κλιμάκων. Οι νοομετρικού κλίμακες αυτοί ήταν α) η κλίμακα WAIS- R και χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της νοημοσύνης των ατόμων από 16 χρονών και άνω, β) η κλίμακα WISC- III που ήταν κατάλληλη για άτομα από 6 έως 17 χρονών και γ) η κλίμακα WPPSI-R που χρησιμοποιήθηκε για άτομα 3 έως 7 χρονών. (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006)

Όλες οι κλίμακες που παρουσιάστηκαν παραπάνω είναι ικανές να αξιολογούν την ικανότητα που παρουσιάζει το άτομο για προσαρμογή στο περιβάλλον, τη δημιουργική σκέψη, τη γλωσσική και μαθηματική ικανότητα, το ρυθμό επεξεργασίας πληροφοριών και ανταπόκρισης στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Ωστόσο, οι κλίμακες αυτοί παρουσίασαν αρκετές προβληματικές καταστάσεις όπως είναι το να μη λαμβάνονται υπόψη κάποιοι άλλοι παράμετροι, όπως η ικανότητα προσοχής και συγκέντρωσης κατά τη διάρκεια διεξαγωγής του τεστ.

### **3.2 ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ**

Πολυετείς είναι οι προσπάθειες καθορισμού των κριτηρίων βάση των οποίων θα γινόταν διάγνωση και πολλοί είναι αυτοί που προσπάθησαν να διατυπώσουν διαγνωστικά κριτήρια εντοπισμού ατόμων με νοητική καθυστέρηση.

Όπως αναφέρεται στο Πολυχρονοπούλου (2008), οι πρώτοι ερευνητές υποστήριξαν ότι η νοητική καθυστέρηση θα πρέπει να ορίζεται με βάση την επίδοση στα τεστ γενικής νοημοσύνης. Τα τεστ γενικής νοημοσύνης βασίζονται σε δύο ψυχομετρικούς δείκτες, την νοητική ηλικία και το νοητικό ηλικίο. Το νοητικό ηλικίο, ή αλλιώς δείκτης νοημοσύνης, εκφράζει το ρυθμό της νοητικής ανάπτυξης του ατόμου και παραμένει σχετικά σταθερό από ηλικία σε ηλικία.

Ωστόσο, έχουν ασκηθεί πολλές κριτικές στο δείκτη νοημοσύνη ως μέτρο ορισμού της νοητικής υστέρησης. Πολλοί κοινωνιολόγοι, ψυχολόγοι και παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι τα αποτελέσματα του νοομετρικού ελέγχου επηρεάζονται πολλές φορές από εξωγενείς παράγοντες που δεν έχουν να κάνουν με τη νοημοσύνη και ότι ο δείκτης νοημοσύνης είναι δυνατόν να αλλάξει από τη γέννηση μέχρι τη ενηλικίωση.

Παρόλα αυτά έχει επισημανθεί από πολλούς η χρησιμότητα του δείκτη νοημοσύνης, όταν λειτουργεί ως προσθετικό μέσο ελέγχου.

Ο πρώτος πολυετής ορισμός αποδεκτικότητας ήταν εκείνος του Αμερικανού ψυχολόγου Edgar Doll, σύμφωνα με τον οποίο, τα κριτήρια που καθορίζουν τη νοητική καθυστέρηση είναι η πρώιμη εμφάνιση της στη γέννηση ή στις αρχές της ζωής του ανθρώπου, ότι προέρχεται από οργανικά αίτια και είναι μία αθεράπευτη νόσος. Και τέλος, ότι δημιουργείται από ανεπαρκή νοητική ανάπτυξη και χαρακτηρίζεται από δυσκολίες προσαρμογής στο κοινωνικό πλαίσιο (Πολυχρονοπούλου, 2008).

Ωστόσο, ο ορισμός αυτός εγκαταλείφθηκε γιατί αποδείχτηκε ότι η κατάσταση της νοητικής υστέρησης δεν είναι μόνιμη και αμετάβλητη και ούτε παρεμποδίζει όλα τα άτομα με νοητική καθυστέρηση, να προσαρμοστούν στο κοινωνικό περιβάλλον.

Το 1994 όμως, ο Αμερικανικός Ψυχιατρικός Σύνδεσμος (DSM-IV) , έθεσε τρία κριτήρια βάση των οποίων θα πρέπει να προσδιορίζονται τα παιδιά με νοητική υστέρηση. Το πρώτο αφορούσε το επίπεδο νοητικής λειτουργίας, το οποίο θα πρέπει να είναι χαμηλότερο του μέσου όρου, δηλαδή ίσος ή μικρότερος του 70. Το δεύτερο, την έκπτωση της προσαρμοστικής λειτουργίας, δηλαδή το άτομο θα παρουσιάζει αναποτελεσματικότητα σε καταστάσεις που άλλα άτομα ίδιας ηλικίας μπορούν να ανταποκριθούν.

Τα ελλείμματα αυτά αφορούν συγκεκριμένους τομείς που έχουν προσδιοριστεί και είναι οι εξής: η επικοινωνία, η διαβίωση, οι κοινωνικές σχέσεις, η χρήση κοινοτικών πηγών, η αυτονομία, η ανταπόκριση στις σχολικές απαιτήσεις, η υγεία, η ασφάλεια, η εργασία και ο ελεύθερος χρόνος. Και το τρίτο αναφερόταν στην ηλικία εμφάνισης των ελλειμμάτων, που θα πρέπει να ναι πριν το 18<sup>ο</sup> ηλικιακό έτος.

Ωστόσο και τα τρία κριτήρια σχετιζόταν με μία παράμετρο, την παράμετρο της αλληλεξάρτησης. Συγκεκριμένα το πρώτο δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως έγκυρο εάν δεν εξαρτηθεί από το δεύτερο, διότι το άτομο θα πρέπει να εμφανίσει ελλείμματα σε τουλάχιστον δύο τομείς. Και τέλος με το τρίτο κριτήριο αποκλείονται περιπτώσεις όπου η νοητική υστέρηση δεν οφείλεται σε εγκεφαλικές βλάβες από τραυματισμούς κατά τη διάρκεια της ζωής των ατόμων ή από διάφορες νόσους, όπως για παράδειγμα η νόσος του Αλτσχάιμερ.

Έτσι επέρχεται και ένας ανάλογος πίνακας ταξινόμησης των διάφορων περιπτώσεων ατόμων με νοητική καθυστέρηση:

ΕΠΙΠΕΔΟ ΝΟΗΤΙΚΗΣ ΥΣΤΕΡΗΣΗΣ	ΔΕΙΚΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ
Ήπια Νοητική Υστέρηση	50-55 μέχρι 70
Μέτρια Νοητική Υστέρηση	35-40 μέχρι 50-55
Σοβαρή Νοητική Υστέρηση	20-25 μέχρι 35-40
Βαριά Νοητική Υστέρηση	Κάτω από 20 ή 25
Απροσδιόριστη Νοητική Υστέρηση	

Η κατηγορία απροσδιόριστη νοητικής καθυστέρησης αφορά την περίπτωση όπου η νοημοσύνη δεν μπορεί να μετρηθεί με σταθμισμένες δοκιμασίες αξιολόγησης.

Το 1992, ο αμερικανικός σύνδεσμος νοητικής καθυστέρησης ((A.A.M.D. - American Association on Mental Deficiency), που είναι από τους μεγαλύτερους επαγγελματικούς οργανισμούς στο χώρο της νοητικής υστέρησης, σημείωσε , ότι η προσαρμοστική συμπεριφορά είναι αυτή που πολλές φορές καθορίζει το ρυθμό ωρίμανσης στη μάθηση αλλά και στις κοινωνικές προσδοκίες.

Δηλαδή χρήζεται ως βασικό κριτήριο διάγνωσης η ικανότητα του ατόμου να μπορεί να αλληλεπιδρά με το περιβάλλον γύρω του, με το βάρος του προβλήματος να μεταφέρεται από το ίδιο στο παιδί, στις υπηρεσίες που είναι υπεύθυνες για την ένταξη του. Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2008), προσαρμοστική συμπεριφορά είναι αυτή που πολλές φορές καθορίζει το ρυθμό ωρίμανσης στη μάθηση αλλά και στις κοινωνικές προσδοκίες.

Ο ρυθμός ωρίμανσης στις διάφορες πτυχές της ζωής μας ορίζεται διαφορετικά. Για παράδειγμα, ρυθμός ωρίμανσης στα πρώτα χρόνια της ζωής έχει να κάνει με την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης (π.χ. πότε μίλησε, πότε κάθισε, πότε στήριξε το κεφάλι) σε σχέση με παιδιά της ίδιας ηλικίας, ενώ κατά τη βρεφική και νηπιακή ηλικία ρυθμός ωρίμανσης αναφέρεται σε δραστηριότητες αισθητικοκινητικής ανάπτυξης.

Επίσης, στον τομέα της μαθησιακής ικανότητα αναφέρεται στην ευκολία του παιδιού να ανταποκριθεί στις σχολικές απαιτήσεις και να χρησιμοποιήσει εμπειρικές



γνώσεις για να επιλύσει καθημερινές καταστάσεις. Ενώ, στην περίπτωση της κοινωνικής προσαρμογής αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται στις κοινωνικές νόρμες, να τηρεί τους νόμους της κοινωνίας και να λειτουργεί αυτόνομα σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο (Πολυχρονοπούλου, 2008).

Επιπλέον αλλαγές αφορούσαν τη αύξηση του ορίου του δείκτη νοημοσύνης στα 75 στο ταξινομικό πίνακα και στον εντοπισμό ελλειμμάτων σε δύο από τους 10 προτεινόμενους τομείς, εφόσον τα συμπτώματα έχουν εμφανιστεί πριν το 18<sup>ο</sup> έτος.

Ωστόσο, αυτές οι νέοι παράμετροι που έθεσε εσώκλειαν επιμέρους προβληματικές θέσεις. Όπως για παράδειγμα, η αύξηση του δείκτη στα 75 διπλασιάζει τον αριθμό των ατόμων με νοητική υστέρηση, με αποτέλεσμα να ελλοχεύει ο κίνδυνος ότι μπορεί να συμπεριλάβει και άτομα από μειονοτικές κοινότητες (MacMillan et al., 1993). Επίσης, σύμφωνα με τους Κάκουρος και Μανιαδάκη (2006), οι δέκα τομείς ελλειμμάτων, όπως ο ελεύθερος χρόνος, η χρήση κοινοτικών πηγών, η υγεία και η ασφάλεια εμπεριέχουν μεγάλη ασάφεια και δεν μπορούν να προσδιοριστούν με κάποιο ψυχομετρικό εργαλείο.

Επιπρόσθετα, υπάρχουν κοινωνιολόγοι, ψυχολόγοι και άλλοι ειδικοί δίνουν τους δικούς τους ορισμούς για τη νοητική υστέρηση συνδυάζοντας γνώσεις από το πεδίο στο οποίο ανήκουν.

Για παράδειγμα, ο Sidney Bijou (1966), από την πλευρά της ψυχολογίας υποστηρίζει ότι η νοητική υστέρηση δεν έχει να κάνει με ανεπάρκεια βιολογικής φύσεως αλλά με περιορισμούς και αποτροπές που δέχεται το άτομο στο φυσικό του περιβάλλον. Ωστόσο, κάτι τέτοιο από βιολογικής φύσης φαίνεται να απευθύνεται μόνο σε περιπτώσεις ατόμων με ελαφρά νοητική υστέρηση.

Άλλο ένα παράδειγμα ορισμού, αυτή τη φορά από το κοινωνιολογικό πεδίο δίνει ο James Mercer (1973), ο οποίος υποστηρίζει ότι η κοινωνία καθορίζει τα κριτήρια που θα προσδώσουν σε ένα άτομο χαρακτηριστικά νοητικής υστέρησης. Ένα κοινωνικό εργαλείο ελέγχου της αποδοτικότητας και της προσαρμογής των ατόμων είναι το σχολείο.

Πιο συγκεκριμένα, ο ορισμός που διατυπώθηκε από το A.A.M.D. περιγράφει τη νοητική καθυστέρηση, ως μία νοητική λειτουργία η οποία βρίσκεται κάτω του μέσου όρου: δηλαδή τα ποσοστά επιτυχίας που συγκεντρώνει ένα άτομο σε

σταθμισμένο τεστ νοημοσύνης είναι λιγότερα από αυτά που συγκεντρώνει τα 97% των ατόμων της ίδιας ηλικίας.

Επίσης όρισε, το άτομο εκδηλώνει δυσκολίες προσαρμογής της συμπεριφοράς του σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια: δηλαδή το άτομο δεν διαθέτει όλες τις ικανότητες με τις οποίες θα ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος εμφανίζοντας υπευθυνότητα και πλήρη αυτονομία..

Ενώ κρίνει ότι η νοητική υστέρηση εμφανίζεται κατά την αναπτυξιακή περίοδο και μπορεί να εκδηλωθεί από τη στιγμή της γέννησης μέχρι τη περίοδο ενηλικίωσης, δηλαδή 16-18 χρονών. Εάν, πρόβλημα νοητικής φύσεως εκδηλωθεί αργότερα (μετά το 18<sup>ο</sup> έτος) δε μπορεί να οριστεί ως νοητική υστέρηση, καθώς τα αίτια του έγκεινται σε έκπτωση των νοητικών λειτουργιών (π.χ. γεροντική άνοια) (Πολυχρονοπούλου, 2008).

Τέλος, σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2008), τα κριτήρια που έχουν επιλεγεί από 23 συστήματα ταξινόμησης για την ταξινόμηση των περιπτώσεων με νοητική υστέρηση είναι: α) η σοβαρότητα της νοητικής υστέρησης, β) η αιτιολογία του προβλήματος, γ) η έκφραση των συμπτωμάτων, δ) το σύνδρομο που παρουσιάζεται.

### **3.3 ΕΠΙΠΕΔΟ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ**

Τα παιδιά με ήπια νοητική καθυστέρηση αποτελούν την πολυπληθέστερη κατηγορία από τον πίνακα ταξινόμησης (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Τα νοητικά προβλήματα γίνονται εμφανή μετά την προσχολική ηλικία (Πολυχρονοπούλου, 2008) και αφορούν μικρή αναπτυξιακή καθυστέρηση στην κινητική και λεκτική ανάπτυξη. Η διάγνωση, όμως που αφορά αυτούς τους τομείς γίνεται τις περισσότερες φορές μετά την ηλικία 5 με 6 χρονών, διότι στην προσχολική ηλικία οι μαθησιακές δυσκολίες και τα προβλήματα συμπεριφοράς δεν είναι τόσο εμφανή (Gruenberg, 1964). Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2008), τα παιδιά αυτά μπορούν στις τελευταίες τάξεις του σχολείου να επιλέξουν έναν επαγγελματικό προσανατολισμό και με μερική στήριξη και επίβλεψη, μπορούν να αυτονομηθούν και να ανταποκριθούν πλήρως στις αλλαγές του περιβάλλοντος (Hodapp & Dykens, 1996).

Στην επόμενη κατηγορία του πίνακα ταξινόμησης, εμφανίζονται τα παιδιά με τη μέτρια μορφή νοητικής καθυστέρησης. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν

γίνονται αντιληπτά από την προσχολική ηλικία λόγω της καθυστέρησης σε όλους τους αναπτυξιακούς τομείς. Σύμφωνα με τους Κάκουρος & Μανιαδάκη (2006), σε ηλικία 6 χρονών, μπορούν να επικοινωνήσουν χρησιμοποιώντας απλές λέξεις και χειρονομίες και έχουν αναπτύξει κινητικές δεξιότητες και δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, κάτι το οποίο αποκτάται από τα πρώτα 2-3 χρόνια. Επίσης, μέχρι 12 χρονών έχουν ολοκληρώσει στο μέγιστο βαθμό τις παραπάνω στοιχειώδεις δεξιότητες. Το παιδί με μέτρια νοητική υστέρηση μπορεί να αποκτήσει τις βασικές σχολικές δεξιότητες της γραφής, ανάγνωσης, αριθμητικών πράξεων. Μπορεί να αυτοεξυπηρετηθεί, να αναδείξει υπευθυνότητα, να υπακούσει σε κανονισμούς και να δείξει σεβασμό στα δικαιώματα των άλλων. Τέλος, μπορεί να αναλάβει μία απλή επαγγελματική κατεύθυνση, ωστόσο πολλές φορές η εποπτεία της εργασίας κρίνεται απαραίτητη (Πολυχρονοπούλου, 2008).

Στις επόμενες δύο θέσεις του πίνακα εντοπίζονται οι περιπτώσεις της σοβαρής και βαριάς νοητικής καθυστέρησης. Και στις δύο περιπτώσεις, η καθυστέρηση εναποθέτει τα αίτια της σε μειονεξίες που έχουν να κάνουν με την εγκεφαλική παράλυση, την απώλεια όρασης ή και ακοής, τις συναισθηματικές εξάρσεις κτλ. (Πολυχρονοπούλου, 2008). Όπως σημειώνουν οι Κάκουρος και Μανιαδάκη (2006), η καθυστέρηση εντοπίζεται από τη βρεφική ηλικία. Ενώ, σε ηλικία 9 χρονών τα παιδιά με τη σοβαρή μορφή νοητικής καθυστέρησης, έχουν αποκτήσει κάποιες δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, ενώ η λεκτική τους δεξιότητα αναπτύσσεται με αργό ρυθμό και είναι πολύ περιορισμένη. Ενώ σε περιπτώσεις ατόμων με βαριά νοητική καθυστέρηση, ο βαθμός νοητικής ανεπάρκειας είναι τόσο μεγάλος, που με δυσκολία μπορούν να αποκτηθούν κάποιες στοιχειώδεις δεξιότητες επικοινωνίας και αυτοεξυπηρέτησης. Τέλος, σύμφωνα με τους Eymen & Miller (1978), Όλες οι πρακτικές σε εκπαιδευτικά και κοινωνικά πλαίσια που γίνονται σε παιδιά με βαριά και νοητική υστέρηση στοχεύουν στην προσαρμογή των ατόμων αυτών σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον, που ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις και στις ανάγκες τους.

### **3.4 ΑΙΤΙΑΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ**

Τα αίτια της νοητικής υστέρησης διακρίνονται σε Γενετικά και Περιβαλλοντικά Αίτια. Ωστόσο, τα όρια μεταξύ τους είναι πολύ μικρά και πολλές φορές ο διαχωρισμός τους δεν είναι ακριβής.

Στα Γενετικά Αίτια συγκαταλέγονται οι χρωμοσωμικές ανωμαλίες και οι ανωμαλίες του μεταβολισμού (Hoddap & Dykens, 1996). Στις χρωμοσωμικές ανωμαλίες παρατηρείτε είτε τρισωμία χρωμοσωμάτων στο 21<sup>ο</sup> ζεύγος χρωμοσωμάτων και έτσι έχουμε το σύνδρομο της μογγολοειδούς ιδιοτείας (σύνδρομο Down), είτε στο 23<sup>ο</sup> ζεύγος, που είναι το χρωμόσωμα που καθορίζει το φύλο και έτσι προκύπτει το σύνδρομο Turner και Klinefelter. Το σύνδρομο Down είναι η πιο συχνή σε εμφάνιση, χρωμοσωμική ανωμαλία από την οποία δημιουργούνται περιπτώσεις μέτριας, σοβαρής και βαριάς νοητικής υστέρησης.

Επιπρόσθετα, οι ανωμαλίες του μεταβολισμού έχουν να κάνουν με την έλλειψη κάποιου ενζύμου που είναι απαραίτητο για τη σύνταξη του κώδικα προκειμένου να γίνει η παραγωγή πρωτεϊνών για τις διάφορες μεταβολικές διεργασίες. Από τις πιο γνωστές ανωμαλίες του μεταβολισμού είναι η PKU ή αλλιώς φαινυλοπυροσταφυλική ιδιοτεία, στην περίπτωση της οποίας λείπει ένα ένζυμο το οποίο είναι απαραίτητο για τη διάσπαση μίας χημικής ουσίας της φαινυλαλανίνης, η οποία εάν δε διασπαστεί συσσωρεύεται στο αίμα και καταστρέφει τον εγκέφαλο (DiLella & Woo, 1987).

Στα Περιβαλλοντικά Αίτια ανήκουν οι μολυσματικές ασθένειες, το εμβρυακό σύνδρομο του αλκοόλ, κάποιιοι ιοί, οι δηλητηριάσεις από μόλυβδο, η έκθεση σε ακτινοβολίες και τοξικές ουσίες και η κατάποση φαρμάκων ή άλλων ουσιών.

Οι μολυσματικές ασθένειες έχουν να κάνουν με τη εισχώρηση μικροβίων και ιών με τη μορφή μολυσματικών ασθενειών στο σώμα της εγκύου ή απευθείας στο έμβρυο προκαλώντας προβλήματα στο νευρικό σύστημα.

Μερικές από τις ασθένειες που είναι υπεύθυνοι για την εμφάνιση νοητικής υστέρησης στα παιδιά και προκαλούνται από ιούς είναι η ερυθρά, η σύφιλης, ο έρπης και η εγκεφαλίτις. Η μηνιγγίτις είναι άλλη μία τέτοια ασθένεια όμως προκαλείται από βακτηρίδια, που προσβάλλουν τον εγκέφαλο (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Το εμβρυακό σύνδρομο του αλκοόλ έχει να κάνει με την κατάποση μεγάλων ποσοτήτων αλκοόλ κατά τη διάρκεια της κύησης, το οποίο δημιουργεί προβλήματα στο κεντρικό νευρικό σύστημα. Με το αίτιο αυτό συνδέεται το σύνδρομο FAS.

Τα αίτια που συνδέονται με τις μεγάλες απορροφήσεις μολύβδου είτε άμεσα από την ατμόσφαιρα είτε έμμεσα μέσω της πρόσληψης τροφής και νερού και μπορούν προκαλέσουν βλάβες στον εγκέφαλο και να οδηγήσουν σε νοητική υστέρηση. Μέτρα

που έχει λάβει η κοινωνία για την μείωση των κρουσμάτων νοητικής υστέρησης από εισχώρηση μολύβδου στον οργανισμό, είναι η χρήση αμόλυβδης βενζίνης και η απαγόρευση χρωμάτων που περιέχουν μόλυβδο.

Τέλος, εμφανίσεις νοητικής υστέρησης προέρχονται από εκπομπές του οργανισμού σε ακτινοβολίες, σε υποσιτισμό, σε συναισθηματικές διαταραχές, σε τραυματισμούς της εγκύου, καθώς στην ανάπτυξη του παιδιού σε ένα στερημένο σε ερεθίσματα περιβάλλον. (Πολυχρονοπούλου, 2008).

Τέλος, όπως αναφέρεται στο Hodapp (1994), οι έρευνες έχουν αναδείξει ως την πιο πιθανή αιτιολογία τους δυσμενείς ψυχικούς και κοινωνικούς παράγοντες του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο αναπτύσσεται το παιδί καθ' όλη τη διάρκεια της πρωταρχικής ανάπτυξης του (κύηση, τοκετός και πρώτη παιδική ηλικία).

### **3.5 ΕΠΙΠΟΛΑΣΜΟΣ**

Σύμφωνα με τις έρευνες που έχουν γίνει από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (ΠΟΥ) το 1954 τα ποσοστά εμφάνισης της νοητικής υστέρησης κυμαίνονται από 1.5% έως 9% του πληθυσμού της Ευρώπης και των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής. Σήμερα οι εκτιμήσεις των ποσοστών έχουν αλλάξει εξαιτίας πολλών παραγόντων όπως η ηλικία, το φύλο, η κοινωνικό-οικονομική κατάσταση, οι μέθοδοι και τα εργαλεία συλλογής κ.α.

Με βασικό διαγνωστικό κριτήριο το δείκτη νοημοσύνης τα άτομα με ήπια νοητική υστέρηση εμφανίζουν ποσοστό 2,28% ενώ τα άτομα με μέτρια ή βαριά νοητική υστέρηση εμφανίζονται με ποσοστά 0,4% (Abramowicz & Richardson, 1975). Ωστόσο, ο δείκτης νοημοσύνης επηρεάζεται από εξωγενείς παράγοντες και άτομα με ήπια νοητική υστέρηση ύστερα από έγκυρη παρέμβαση μπορούν να ανεβάσουν το δείκτη νοημοσύνης με αποτέλεσμα το ποσοστό των ατόμων αυτών να μειωθεί στο 2% (Zigler & Hodapp, 1986). Τέλος, οι Κάκουρος και Μανιαδάκη (2006), βρήκαν ότι τα άτομα με ήπια νοητική υστέρηση συγκέντρωναν ποσοστό 85%, με μέτρια 10%, με σοβαρή 3-4% ενώ με βαριά 1-2%.

Να σημειωθεί ότι από έρευνες που διεξήγαγαν οι Richardson et al. (1986), το φύλο δεν παίζει κάποιο κυρίαρχο ρόλο σε περιπτώσεις ήπιας νοητικής υστέρησης, ενώ σε περιπτώσεις βαριάς περίπτωσης όταν τα αίτια είναι οργανικά φαίνεται ότι οι



διαταραχές σχετίζονται με τα χρωμόσωμα X, κάτι το οποίο συνδέεται περισσότερο με τα αγόρια (Anderson, 1994).

### 3.6 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΑ

Σύμφωνα με την Ζώνιου- Σιδέρη (2012), οι γνωστικές διεργασίες των παιδιών με νοητική καθυστέρηση μπορούν να προσδιοριστούν βασιζόμενες σε τρεις φάσεις: τη φάση της λήψης πληροφοριών, τη φάση επεξεργασίας των πληροφοριών και τη φάση της ανταπόκρισης στο συγκεκριμένο ερέθισμα.

Η πρώτη φάση σχετίζεται με εκδηλώσεις που έχουν να κάνουν με ανοργάνωτη, παρορμητική συμπεριφορά, αδυναμία κατανόησης χρονικών σημείων και μαθηματικών/ γεωμετρικών σταθερών (σχήμα, αριθμός, μέγεθος), ελλιπή ικανότητα ταυτόχρονης πρόσληψης πληροφοριών και άλλα (Feuerstein et al., 1980).

Η δεύτερη φάση αφορά δυσκολίες οριοθέτησης κάποιου προβλήματος, ανάληψη στρατηγικών επίλυσης/ αποφυγής, αποσπασματικής πληροφόρησης για αυτό, ελλειμματική συγκριτική δεινότητα και άλλα (Feuerstein et al., 1980).

Η τρίτη και τελευταία φάση σχετίζεται με εγωκεντρικές και παρορμητικές συμπεριφορές, έλλειψη γλωσσικών εργαλείων, χρήση γλωσσικών σημείων, τυχαίες – μη σχετιζόμενες απαντήσεις και άλλα (Feuerstein και et al., 1980).

Όπως αναφέρεται στο Πολυχρονοπούλου (2008), τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση μπορεί να εμφανίζουν ίδια εξελικτική πορεία με αυτή των υπόλοιπων παιδιών και να ολοκληρώνεται σε ηλικία 16-18 χρονών, ωστόσο ο ρυθμός ανάπτυξης τους είναι βραδύτερες με αποτέλεσμα να μην καταφέρνουν να φθάσουν στα ανώτατα επίπεδα ανάπτυξης.

Στον γνωστικό τομέα τα παιδιά εμφανίζουν προβλήματα προσοχής, προβλήματα μνήμης και γλωσσικά προβλήματα. Όσον αφορά τα προβλήματα προσοχής, έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά με νοητική υστέρηση εμφανίζουν πολλές δυσκολίες συγκέντρωσης, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διδασκαλίας.

Επίσης, εκθέσεις περιπτώσεων έχουν δείξει ότι η βραχυπρόθεσμη μνήμη καθορίζεται ανάλογα με το δείκτη νοημοσύνης του παιδιού, σε αντίθεση με τη μακρόχρονη μνήμη, η οποία έχει φανεί ότι λειτουργεί ανεξάρτητα.

Τέλος, γλωσσικά προβλήματα οδηγούν σε δυσκολίες κατανόησης του λόγου και σε λανθασμένες χρήσεις της γλώσσας.

Επιπλέον, όσον αφορά τις κινητικές δεξιότητες τα παιδιά με νοητική υστέρηση εμφανίζουν πολλές φορές συνδυαστικά με την αναπηρία τους και νευρολογικά προβλήματα, προβλήματα στην όραση και στην ακοή, χαμηλές κινητικές δραστηριότητες κ.α.. Σε αντίθεση με τις υπόλοιπες κατηγορίες τα άτομα με την ήπια μορφή νοητικής καθυστέρησης παρουσιάζουν καλύτερες κινητικές δεξιότητες, ενώ τα παιδιά με βαριά και σοβαρά νοητικά προβλήματα, εμφανίζουν και προβλήματα συνδυασμού και λεπτής κινητικότητας.

Τέλος, έρευνες έχουν δείξει ότι το 10 έως 40% των παιδιών με νοητική υστέρηση αντιμετωπίζουν ακόμη μία διαταραχή (Nezu et al. , 1992), η οποία οφείλεται κυρίως στη χαμηλή κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού.

Τέτοιου είδους ελλείμματα είναι οι διαταραχές λόγου, η συνεχή έλλειψη προσοχής και αυτοσυγκέντρωσης, η αυτοκαταστροφική συμπεριφορά, οι δυσκολίες στη σύναψη σχέσεων και στη δημιουργία κοινωνικών δεσμών. Επιπλέον, η ελλειμματική συμπεριφορά μπορεί να οφείλεται σε ψυχικές διαταραχές που αφορούν κρίσεις άγχους, εναλλαγές στη διάθεση και ΔΕΠ-Υ (Volkmar et al. , 1990).

### **3.7 ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΠΟΡΕΙΑ**

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, σύμφωνα με τους Κάκουρος & Μανιαδάκη, (2006) οι κύριοι παράγοντες που καθορίζουν την αναπτυξιακή πορεία των παιδιών με νοητική υστέρηση είναι α) η αιτιολογία, β) ο βαθμός υστέρησης και γ) η στήριξη που λαμβάνει το άτομο από το περιβάλλον.

Βάση των τριών παραγόντων έχουν αναπτυχθεί δύο θεωρίες, που παρουσιάζουν τις διαφορές και τις ομοιότητες που εμφανίζουν τα παιδιά με νοητική υστέρηση σε σύγκριση με τα φυσιολογικά παιδιά.

Η πρώτη που έχει πάρει την ονομασία Αναπτυξιακή θεωρία αναφέρει ότι όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως νοητικής υστέρησης περνούν από όλα τα στάδια του Piaget με την ίδια σειρά. Η διαφορά έγκειται στο ρυθμό και στο βαθμό ανάπτυξης που παρουσιάζουν σε καθένα από τα στάδια αυτά. Συγκεκριμένα τα άτομα με νοητική καθυστέρηση παρουσιάζουν τις ίδιες γνωστικές διεργασίες πληροφοριών με τα άτομα χωρίς νοητική καθυστέρηση. Ενώ η διαφορά εντοπίζεται σε άλλους παράγοντες, όπως τα κίνητρα, η προσαρμοστική συμπεριφορά, η προσωπικότητα, το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο, η υποστήριξη και άλλοι κοινωνικοί παράμετροι (Ζώνιου- Σιδέρη, 2012). Η συγκεκριμένη θεωρία χρησιμοποιείται όταν τα αίτια είναι περιβαλλοντικά (Κακουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Η δεύτερη θεωρία ονοματίζεται Θεωρία της Ποιοτικής Διαφοράς και διατυπώνει ότι η διαφορά μεταξύ των παιδιών με νοητική υστέρηση και των φυσιολογικών παιδιών είναι ποιοτική (Hodapp & Zigler, 1995). Πιο αναλυτικά, οι γνωστικές διεργασίες ανάμεσα στα άτομα με νοητική καθυστέρηση και στα άτομα χωρίς δεν μπορούν να είναι οι ίδιες ακόμη και αν η νοητική ηλικία είναι η ίδια. Διότι, εντοπίζονται μειονεξίες που αφορούν την λειτουργική δεινότητα και τις εκπτώσεις σε νησίδες δεξιοτήτων (Ζώνιου- Σιδέρη, 2012). Η συγκεκριμένη θέση εντοπίζει απήχηση σε περιπτώσεις όπου η αιτιολογία είναι οργανικής φύσεως (Κακουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Οι δύο θεωρητικές προσεγγίσεις, μας κάνουν έκδηλη την πολυπλοκότητα της έννοιας της νοητικής καθυστέρησης, με αποτέλεσμα συνεχώς να αυξάνονται οι θεωρητικοί συνδυασμοί ξεκινώντας ως πηγή αναζήτησης αυτών τις δύο αρχικές θεωρίες, αυτής της αναπτυξιακής και αυτής της ποιοτικής διαφοράς (Ζώνιου- Σιδέρη, 2012). Ωστόσο, θα πρέπει να γίνει αντιληπτό, το ότι η υπέρ-γενίκευση δεν είναι αποτελεσματική τεχνική, και ιδιαίτερος στη συγκεκριμένη αναπηρία όπου το παιδί με νοητική καθυστέρηση είναι ένα δυναμικά εξελισσόμενο άτομο και όχι ένα στατικό ον.

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τους Hodapp et al. (1990), όταν τα άτομα με νοητική καθυστέρηση βρίσκονται στο ίδιο γνωστικό επίπεδο με άλλα άτομα τυπικής ανάπτυξης, τότε βρίσκονται και στο ίδιο επίπεδο γνωστικής λειτουργίας με αυτά. Οι γνωστικές λειτουργίες αναφέρονται σε καταστάσεις επίλυσης προβλημάτων, επεξεργασίας πληροφοριών και μαθηματικών και γλωσσικών γνώσεων.

### 3.8 ΕΝΤΑΞΙΑΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Η νοητική καθυστέρηση αποτελεί περισσότερο από κάθε άλλη αναπηρία μία περίπτωση που χαρακτηρίζεται από ιδεατές αντιλήψεις, ποικίλες εκφάνσεις περιγραφών και προκαταλήψεις που δεν ανταποκρίνονται με την πραγματικότητα. Για αυτό θα πρέπει, να προσδιοριστούν οι λανθασμένες αυτές θέσεις και στη συνέχεια να προταθούν ενταξιακές προσεγγίσεις των ατόμων αυτών τόσο σε χώρους εκπαίδευσης, όσο και στο κοινωνικό σύνολο.

Λαμβάνοντας υπόψη, τον ορισμό που διατυπώθηκε από το A.A.M.R (1992), η το κέντρο προσοχής όσον αφορά τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση θα πρέπει να μεταφερθεί από την εξιχνίαση των βιολογικών παραγόντων στην κοινωνικο-πολιτισμική αναζήτηση μεθόδων και αποτελεσματικών λύσεων για την ένταξη των ατόμων αυτών στο κοινωνικό σύνολο.

Θα πρέπει δηλαδή να εξετάζονται οι κοινωνικές, πολιτισμικές και εκπαιδευτικές ευκαιρίες που δίνονται στα παιδιά αυτά, ποια κοινωνική θέση το άτομο αυτό έχει στην κοινωνία και ποια πραγματικά θα έπρεπε να έχει. Για παράδειγμα, όπως σημειώνεται στο Ζώνιου- Σιδέρη (2012), η ετικέτα νοητικά καθυστερημένος σε ένα ανεπαρκή αποτελεσματικά περιβάλλον, στιγματίζει το άτομο και αρνείται να του παράσχει την κατάλληλη εκπαιδευτική και υποστηρικτική προοπτική που θα έπρεπε να του προσφέρει.

Σε μία μη υποστηρικτική κοινωνία, με εμφανή τα σημεία υπό-ανάπτυξης σε προοπτικές ένταξης κοινωνία είναι πιθανόν να συγκαταλέγουν στα παιδιά με νοητική υστέρηση και άτομα μειονοτικών κοινοτήτων, άτομα δηλαδή από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα και άτομα από χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά στρώματα (Barton, 1987).

Ο Kirk (1973), διέκρινε τα άτομα με νοητική καθυστέρηση σε τρεις κατηγορίες, στα εκπαιδευσιμα, στα ασκήσιμα και στους ιδιώτες. Από αυτές τις τρεις κατηγορίες μόνο η πρώτη μπορούσε να εκπαιδευτεί, ενώ οι υπόλοιπες κρίνονταν ανίκανες εκπαίδευσης.

Παρόλο που η προοπτική του Kirk βρίσκει σε πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα αποδοχή, αποτελεί μία απορριπτέα διάκριση πλέον, διότι όλα τα παιδιά

ανεξαρτήτως νοητικής κατηγοριοποίησης μπορούν να αναπτύξουν εκπαιδευτικές προοπτικές.

Όπως αναφέρεται στο Vlachou (1997), πολλοί εκπαιδευτικοί αρνητικά προκατειλημμένοι για τις εκπαιδευτικές ικανότητες των παιδιών με νοητική καθυστέρηση άλλαξαν γνώμη στο τέλος της σχολικής χρονιάς, διαπιστώνοντας ότι τα συγκεκριμένα παιδιά είχαν αναδείξει πρόοδο μεγαλύτερη από την αναμενόμενη.

Επίσης, όπως αναφέρεται στο Ζώνιου- Σιδέρη (2012), ο όρος μαθησιακές δυσκολίες αναφέρεται για να περιγράψει τις γενικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ομάδες ατόμων, εντασσόμενα μέσα σε αυτές και τα άτομα με νοητική καθυστέρηση.

Πολλές είναι οι προσεγγίσεις που προτάθηκαν για την ένταξη των παιδιών με νοητική καθυστέρηση στην εκπαίδευση. Μία από τις αποδοτικότερες προσεγγίσεις είναι η πολυαισθητηριακή προσέγγιση.

Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση έχει ως στόχο την ενεργοποίηση των αισθήσεων και είναι κατάλληλη για πολλές αναπηρίες, όπως για άτομα με αυτισμό, με πολλαπλές ειδικές ανάγκες, με αισθητηριακές δυσκολίες και γενικότερα άτομα που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (Στρογγυλός, 2010). Συνεπώς, σύμφωνα με το Στρογγυλός (2011), έμφαση θα πρέπει να δίνεται στη συμβολική επικοινωνία, δηλαδή στην οπτικοποιημένη υποστήριξη του μαθησιακού περιβάλλοντος. Τέτοια συμβολικά συστήματα είναι οπτικά σήματα που υποδηλώνουν κάτι το οποίο, δεν είναι παρόν εκείνη τη στιγμή που το αναζητά το παιδί, αλλά μπορεί να το προσδιορίσει υποδεικνύοντας το κατάλληλο σήμα.

Η έξαρση συγκεκριμένων αισθήσεων κάθε φορά, προσφέρει μία εναλλακτική αντίληψη του κόσμου, όταν ο συνδυασμός αισθήσεων υπερφορτώνει τις νοητικές διεργασίες και μπλοκάρει το παιδί. Η συγκεκριμένη προσέγγιση έρχεται να γεμίσει το παιδί με εμπειρίες χρησιμοποιώντας τις αισθήσεις με τρόπο λειτουργικό και αποτελεσματικό στη διαδικασία μάθησης.

Σε μία εκπαιδευτική δράση η πολυαισθητηριακή προσέγγιση μπορεί να χρησιμοποιηθεί με τρόπο δημιουργικό. Για παράδειγμα μία διδασκαλία για τα έντομα μπορεί να συνδυαστεί με την άμεση οπτικοποίηση με ένα ζωντανό έντομο σε ένα βαζάκι, το άκουσμα του ήχου-ζουζουνίσματος που βγάζει από ένα CD, τη χρήση

διαδραστικών περιβαλλόντων σε εκπαιδευτικά λογισμικά με δραστηριότητες που σχετίζονται με το υπό συζήτηση θέμα κτλ.

Όπως αναφέρεται στο Στρογγυλός, (2010), η συγκεκριμένη προσέγγιση βασίζεται με δύο εργαλεία μάθησης, την τεχνολογία και τους εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας.

Η έξαρση των τεχνολογικών μέσων είναι μεγάλη, όπως και σπουδαία είναι η πρόοδος στη δημιουργία πολύ-χρηστικών μέσων που μπορούν ωφελήσουν άτομα με σοβαρές αναπηρίες.

Παραδείγματα τεχνολογικών εξαρτημάτων κατάλληλων για περιπτώσεις τέτοιες, είναι ειδικά κατασκευασμένα ποντίκια και πληκτρολόγια με ειδικά προσαρμοσμένα γράμματα, χρωματικές διαβαθμίσεις ανάλογα με το σκοπό της χρήσης, κινητά τηλέφωνα με τρία πλήκτρα (Advance, 2007), ειδικοί ηλεκτρονικοί διακόπτες, παιχνίδια με ειδική εξάρτηση, ηλεκτρονικοί πίνακες με σύμβολα και εικόνες, οθόνες αφής (Στρογγυλός, 2010) αλλά και τεχνολογίες που χρησιμοποιούμε στην καθημερινότητα μας, όπως ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, η βιντεοκάμερα και η φωτογραφική μηχανή.

Οι επαυξημένοι και εναλλακτικοί τρόποι επικοινωνίας συνδέονται με τη χρήση κατάλληλων μηχανημάτων υποστήριξης, τα οποία επιλέγονται από την ειδική ομάδα, σε περιπτώσεις όπου είναι σοβαρή η απουσία λόγου και επικοινωνίας (Στρογγυλός, 2010). Τα συγκεκριμένα βοηθήματα τείνουν να προσπαθούν να βελτιώσουν και να ενισχύσουν το γραπτό και προφορικό λόγο.

Ένας εναλλακτικός τρόπος επικοινωνίας είναι τα νοήματα και οι χειρονομίες. Ένα τέτοιο σύστημα είναι η Makaton, η οποία χρησιμοποιείται σε περιπτώσεις μέτριας και βαριά νοητικής καθυστέρησης, σε περιπτώσεις διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών και σε γλωσσικές, σωματικές και αισθητηριακές αναπηρίες (Walker, 1985). Το συγκεκριμένο σύστημα συνδυάζει χειρονομίες και προφορικό λόγο, προκειμένου το παιδί να συνδυάσει την πληροφορία του νοήματος με το προφορικό άκουσμα.

Η χρήση νοημάτων στις προαναφερόμενες περιπτώσεις διαφέρει από τη νοηματική γλώσσα που χρησιμοποιούν οι κωφοί. Η διαφορά έγκειται στο ότι η νοηματική χρησιμοποιεί για κάθε λέξη ένα νεύμα, σε αντίθεση με τη χρήση

μεμονωμένων νοημάτων, όπου από μία ολόκληρη πρόταση μπορούν να δοθούν τα νοήματα μόνο των κύριων λέξεων (Στρογγυλός, 2010).

Εν συνεχεία, ένας ακόμη τρόπος επικοινωνίας είναι τα σύμβολα. Σύμβολα υπάρχουν παντού γύρω μας, είναι ένας άμεσος τρόπος επικοινωνίας, μεταφοράς μηνύματος, που βοηθούν στις διαφορετικές εκφράσεις του λόγου. Πιο συγκεκριμένα, τα σύμβολα μπορούν να αναφέρονται σε απλές εικόνες, σε αναπαραστάσεις, σε αφηρημένες έννοιες και στα εντελώς αφηρημένα σύμβολα (Detheridge & Detheridge, 1997).

Ένας τελευταίος εναλλακτικός τρόπος επικοινωνίας είναι τα αντικείμενα αναφοράς τα οποία αποτελούν απτά αντικείμενα που συνδέονται με διάφορες έννοιες, είτε είναι πρόσωπα, αντικείμενα, χώροι, χρόνοι, δράσεις. Για παράδειγμα το σπίτι να συνδέεται με το κλειδί του σπιτιού, ή το μαξιλάρι με την ώρα που πρέπει να πάει το παιδί για ύπνο κτλ.

Τα αντικείμενα αναφοράς είναι δυνατόν να συνδεθούν με διάφορες αισθήσεις, ήχο, αφή, οσμή, η οποία θα χρησιμοποιείται κάθε φορά για την υπόδειξη της συγκεκριμένης ερμηνείας (Στρογγυλός, 2010). Ωστόσο, είναι πολύ σημαντικό να δίνουμε μεγάλη προσοχή στην επιλογή των κατάλληλων σημείων αναφοράς, προκειμένου να μη προκαλέσουμε σύγχυση στο παιδί.

Παρόλα αυτά τα αντικείμενα αναφοράς είναι μία τακτική που κάνει το περιβάλλον του παιδιού προβλέψιμο και λιγότερο αγχωτικό. Η χρήση τους καλλιεργεί ένα περιβάλλον υποστήριξης απέναντι στο παιδί με σοβαρές δυσκολίες και εξοικειώνει τις καθημερινές ενέργειες που εμπεριέχονται στο προσωπικό του πρόγραμμα.

Υποδεικνύονται επίσης, οι συνδυαστικές χρήσεις των προγραμμάτων TEACCH και High/ Scope, διότι οι δύο προσεγγίσεις λειτουργούν συμπληρωματικά, καθότι η πρώτη δίνει έμφαση στην δημιουργία ενός πλήρους οπτικοποιημένου περιβάλλοντος, ενώ η δεύτερη δίνει έμφαση στην ενεργητική συμμετοχή των παιδιών με νοητική καθυστέρηση ως προς τη διαδικασία μάθησης αλλά και ως προς την οργάνωση του χώρου (<http://www.teacch.com/>), (<http://www.highscope.org/>).

Τέλος, απολύτως σημαντική είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης, ο οποίος μπορεί να βοηθήσει και να υποστηρίξει το παιδί, να αξιολογήσει σε ατομικό επίπεδο τις αποδόσεις του σε διάφορους γνωστικούς τομείς, αλλά και να

αναπτύξει μία ιδιαίτερη επικοινωνία μαζί του που θα βασίζεται στην αλληλοκατανόηση, στο αίσθημα ασφάλειας, εμπιστοσύνης και δεκτικότητας.

### **3.9 ΒΑΡΙΑ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ**

#### **3.9.1 Ιστορική Ανασκόπηση στις Κρατικές Πρακτικές**

Λόγω των σημαντικών δυσκολιών που εμφάνιζαν τα άτομα με βαριά νοητική καθυστέρηση για πολλά χρόνια περιθωριοποιούνταν και παραγκωνίζονταν σε κέντρα περίθαλψης και ιδρύματα. Μέσα '80 με '90, σημειώθηκαν οργανωμένες προσπάθειες ένταξης των παιδιών αυτών στα ειδικά σχολεία, χωρίς ωστόσο να αποκλειστεί η λειτουργία των ιδρυμάτων. Η ένταξη τους στα σχολεία αυτά βασιζόταν σε δύο προσεγγίσεις, η πρώτη αφορούσε την εκμάθηση στα παιδιά αυτά βασικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και ανάπτυξη θεματικών που αφορούσαν τη μουσική, τη ζωγραφική, τα εικαστικά κτλ, ενώ η δεύτερη έκανε λόγο για εκμάθηση βασικών γνωστικών αντικειμένων στα πεδία ανάγνωση, γραφή, μαθηματικά. Ωστόσο και οι δύο προσεγγίσεις εμφανίζουν έλλειψη ως προς τη χρηστικότητα τους στη καθημερινή διαβίωση και την ένταξη τους στο κοινωνικό σύνολο. Για αυτό το λόγο οι σύγχρονες προσεγγίσεις υιοθετούν τη διαθεματική πλευρά της γνώσης, που αναφέρεται στο προσδιορισμό ενός αντικειμένου, από όσον το δυνατόν περισσότερες γνωστικές πλευρές είναι εφικτό (ΔΕΠΠΣ, 2004).

Οι σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις έχουν μεταφερθεί από τα ιατρικά μοντέλα αντίληψων της αναπηρίας, στα κοινωνικά, τα οποία αναγνωρίζουν την κοινωνία ως υπεύθυνη μονάδα υποστήριξης όλων των ατόμων που μετέχουν σε αυτήν. Η παροχή όμως βοήθειας θα πρέπει να βασίζεται σε ένα καλά οργανωμένο πρόγραμμα διδασκαλίας, το οποίο θα ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε αναπηρίας, ούτως ώστε να τεθούν σε εφαρμογή εξατομικευμένες διδασκαλίες. Σύμφωνα με το νόμο 2817 του 2000 σχεδιάστηκαν ένα Ενιαίο Διαθεματικό Πλαίσιο αλλά και νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, ανάμεσα σε αυτά και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τα παιδιά με βαριά νοητική καθυστέρηση.



### **3.9.2 Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της αναπηρίας**

Είναι από τις πιο απαιτητικές κατηγορίες ειδικών αναγκών, οι οποίες παρουσιάζουν πολλά μαθησιακά προβλήματα και σοβαρές δυσκολίες σε πολλούς τομείς της ανάπτυξης. Τα άτομα αυτής της κατηγορίας έχουν δείκτη νοημοσύνης μικρότερου του 40 και χρειάζονται συνεχή υποστήριξη στις περισσότερες δράσεις αλλά και φάσεις της ζωής τους.

Όπως αναγράφεται στο ΔΕΠΠΣ 2004, εμφανίζουν χαμηλή νοητική ικανότητα, περιορισμένη μνήμη, παθητικότητα, ελλείμματα προσοχής, μειωμένες επικοινωνιακές δεξιότητες, δυσκολίες και συχνές αποτυχίες στην κατάκτηση της σχολικής γνώσης (όπως στην επίλυση προβλημάτων, στην εξαγωγή συμπερασμάτων, στις λογικομαθηματικές πράξεις), καθώς και στη γενίκευση της γνώσης, χαμηλή προσαρμοστικότητα, περιορισμένες ικανότητες αυτοεξυπηρέτησης, αδυναμία επίλυσης προβλημάτων καθημερινής εμφάνισης και τέλος δυσκολίες στην διευθέτηση του ελεύθερου χρόνου.

### **3.9.3 Βασικές Αρχές του ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ**

Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ (2004), βασική αρχή του σχεδιασμού προγράμματος για παιδιά με βαριά νοητική καθυστέρηση είναι «Η αρχή της ουσιαστικής λειτουργικότητας», η οποία αναφέρει ως βασικά κριτήρια επιλογής της γνώσης τη χρονολογική ηλικία, τη χρησιμότητα της γνώσης στην καθημερινή διαβίωση και το βαθμό αυτονομίας που παρουσιάζει το άτομο. Οι σκοποί που αναγράφονται αφορούν την απόκτηση δεξιοτήτων που αποσκοπούν στη διασφάλιση ανεξαρτησίας ή λιγότερης εξάρτησης, ενισχύουν τις επικοινωνιακές διόδους του παιδιού, συμβάλουν στην κοινωνική του ένταξη, αναπτύσσουν ταλέντα και ικανότητες του και το βοηθούν στον επαγγελματικό του προσανατολισμό.

Υπάρχει, δηλαδή μία διαθεματική προσέγγιση της γνώσης που έχει ως κύριο σκοπό την ανάπτυξη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και επικοινωνιακών συνδιαλλαγών με τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας.

# ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ «Ερευνητικό Πλαίσιο»

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 4.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Η παρούσα έρευνα από πλευρά μεθοδολογίας αποτελεί μία συνδυαστική προσέγγιση ευέλικτων και προκαθορισμένων σχεδίων. Πιο συγκεκριμένα, ο σχεδιασμός της, βασίστηκε σε μία εδραιωμένη στρατηγική των ευέλικτων σχεδίων εργασίας, την μελέτη περίπτωσης, ενώ η διαδικασία συλλογής δεδομένων σχεδιάστηκε με γνώμονα την ποσοτική προσέγγιση αυτών.

Τα προκαθορισμένα σχέδια είναι μία προσέγγιση έρευνας η οποία βασίζεται στη αυστηρή προσχεδιαστική δράση. Δηλαδή, όπως διατυπώνει και ο Robson (2010), το στάδιο της μελέτης και του σχεδιασμού της έρευνας έχει διευθετηθεί επαρκώς πριν το στάδιο της συλλογής δεδομένων. Επίσης τέτοιου είδους σχέδια βασίζονται εξολοκλήρου σε ποσοστά, σε μέρους όρους και αριθμητικές μονάδες για αυτό το λόγο συγκαταλέγονται στις ποσοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων (Ιωσηφίδης, 2010). Να σημειωθεί, ότι η κριτική που έχει ασκηθεί στα σχέδια αυτά αφορά την αδυναμία που εμφανίζουν στο να μην λαμβάνουν υπόψη τις διακρίσεις και τις διακυμάνσεις που τείνει να έχει η ανθρώπινη συμπεριφορά σε διάφορα χωρικά πλαίσια και σε διάφορες εξωγενείς καταστάσεις. Τέλος, βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα τους είναι η απόσταση που θα πρέπει ο ερευνητής να κρατήσει απέναντι στο αντικείμενο μελέτης προκειμένου η έρευνα να τελεστεί σύμφωνα με τους κανονισμούς που τις έχουν τεθεί. Ούτως ώστε οι μεγάλες περιόδους εργασίας που έχουν καθένα από τα στάδια εργασίας του προκαθορισμένου σχεδίου να μην τελματώσουν από κάποια συναισθηματική επιρροή του ερευνητή (Robson, 2010).

Από την άλλη τα ευέλικτα σχέδια εργασίας, όπως φανερώνει η ονομασία τους είναι ικανά να χρησιμοποιηθούν συνδυαστικά με πολλές μεθόδους έρευνας. Για αυτό το λόγο όπως ορθώς σημειώνει ο Robson (2010), μπορούν να εμπεριέχουν ποσοτικά δεδομένα στη διαδικασία συλλογής τους, παρόλο που αποτελούν ένα ποιοτικό

καθεαυτού σχέδιο. Αξίζει να ειπωθεί ότι έχουν χρησιμοποιηθεί πολλάκις από διάφορες πτυχές της κοινωνικής έρευνας, όπως για παράδειγμα από την κοινωνική εργασία, τη διαχείριση, την κοινωνική πρόνοια, την υγεία, όπως και την εκπαίδευση.

Γενικότερα, οι ποιοτικές μέθοδοι, έχουν ως στόχο την ανάδειξη των σχέσεων που αναπτύσσουν τα κοινωνικά υποκείμενα και οι ομάδες αλληλεπιδρώντας με το κοινωνικό πλαίσιο που βρίσκονται αυτοί κάθε φορά. Σε αντίθεση με τα ποσοτικά σχέδια, τα ποιοτικά τείνουν να αναδεικνύουν κοινωνικές σχέσεις, συγκεκριμένα αίτια, συσχετίσεις και συνέπειες αυτών. Πρόκειται για μία μέθοδο που σημειώνει μία κυκλική πορεία, που σχεδιάζεται, εφαρμόζεται, αξιολογείται, ανατροφοδοτείται, επανασχεδιάζεται κ.ο.κ. (Ιωσηφίδης, 2008).

Τα πλεονεκτήματα που έχουν διατυπωθεί για την ποιοτική μέθοδο επικεντρώνονται κυρίως στο ότι για την κατανόηση του κόσμου λαμβάνεται υπόψη το κοινωνικό υποκείμενο, αποφεύγοντας a priori καταστάσεις και συστηματική γενίκευση της γνώσης και στο ότι ως μέθοδος έχει την ευελιξία να χρησιμοποιεί ποιοτικά στοιχεία και να παράγει ποσοτικά δεδομένα. Από την άλλη τα μειονεκτήματα που χαρακτηρίζουν την ποιοτική έρευνα, έχουν να κάνουν με το ότι απευθύνονται σε μικρό δείγμα, έτσι οι γενικεύσεις περιορίζονται και το ότι οι αντιλήψεις του ερευνητή αποτελούν μέρος της έρευνας.

Ωστόσο, σύμφωνα με τον Trochim (2006), και οι δύο μέθοδοι έχουν χρησιμοποιηθεί πολλάκις σε πολλά επιστημονικά πεδία και ερευνητικές προσεγγίσεις, με αποτέλεσμα η αποδεκτικότητα τους να αποκτά μεγαλύτερη ισχύ. Ενώ, ο ίδιος υποστηρίζει ότι κάθε ερευνητικό πρόγραμμα γίνεται πιο αξιόπιστο, όταν η δομή του βασίζεται και στις δύο αυτές μεθόδους.

Η μελέτη περίπτωσης ανήκει στα ευέλικτα σχέδια και αποτελεί κυρίως μία στρατηγική, η οποία επικεντρώνεται στη μελέτη μία περίπτωσης (ενός ατόμου ή μίας ομάδα που έχουν κάποια κοινά κριτήρια), λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτό το άτομο ή η ομάδα εδρεύει (σχολική τάξη, χώρος εργασίας κτλ).

Αρχικά, ας αναφερθεί ότι η μελέτη περίπτωσης ενδιαφέρεται για την αλληλεπίδραση κάποιων παραγόντων ή γεγονότων. Δηλαδή επικεντρώνεται σε μία κατάσταση ή σε ένα γεγονός και προσπαθεί να αναγνωρίσει τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους. (Nisbet & Watt, 1980).

Ωστόσο της έχει ασκηθεί κριτική που αφορά τη γενίκευση στην οποία συνεχώς προβαίνει, διότι πολλές φορές μία γενίκευση μπορεί να μην ανταποκρίνεται σε όλο τον κοινωνικό σύνολο, παρά μόνο να αντιπροσωπεύει ένα μέρος του. Απέναντι σε αυτή τη θέση, ο Basse (1981), κατευθύνει το πεδίο μελέτης όχι στη γενίκευση της, αλλά στη σχετικότητα που αυτή μπορεί να εμφανίσει. Αν δηλαδή μία συστηματική και αξιόπιστη μελέτη περίπτωσης μπορεί μέσω του συσχετισμού της να βοηθήσει στην διεύρυνση της προϋπάρχουσας γνώσης, διαγράφοντας μία ενθαρρυντική και θετική πορεία αναδιάρθρωσης.

Επιπλέον όπως αναφέρεται στο Robson (2010), η μελέτη περίπτωσης διακρίνεται σε κάποιους επιμέρους τύπους μελέτης: α) την Μεμονωμένη μελέτη περίπτωσης, β) το σύνολο μεμονωμένων μελετών περίπτωσης, γ) τη μελέτη κοινότητας, δ) τη μελέτη κοινωνικής ομάδας, ε) τη μελέτη οργανισμών και θεσμών και στ) τη μελέτη γεγονότων, ρόλων και σχέσεων. Στη συγκεκριμένη έρευνα έχει χρησιμοποιηθεί ο τελευταίος τύπος έρευνας, η «Μελέτη γεγονότων, ρόλων και σχέσεων», καθώς επικεντρώνεται στην παρατήρηση σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ ατόμων, στη συγκεκριμένη περίπτωση των αλληλεπιδράσεων που εμφανίζουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές τους και με τον εκπαιδευτικό, καθώς και ποιος έχει το ρόλο του πομπού και του δέκτη κάθε φορά.

Συνοψίζοντας, η μελέτη περίπτωσης αποτελεί μία ποιοτική μέθοδος συλλογής δεδομένων που βασίζεται στην παρατήρηση των κοινωνικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων, ο τρόπος παρατήρησης αυτών γίνεται με τη χρήση ποσοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων, που βασίζονται σε αυστηρώς προκαθορισμένες φόρμες παρατήρησης, που απαιτούν τη συστηματική παρατήρηση, την αξιοπιστία και την εγκυρότητα του ερευνητή.

## 4.2 ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ

Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας συλλέχθηκε από τρία δημοτικά σχολεία του νομού Χαλκιδικής. Το πρώτο δείγμα συγκεντρώθηκε από τη πρώτη τάξη του σχολείου «Αλφα», το δεύτερο δείγμα από τη δεύτερα τάξη του δημοτικού σχολείου «Βήτα» και το τρίτο δείγμα από τη τρίτη τάξη του δημοτικού σχολείου «Γάμα». Επίσης και τα τρία σχολεία διέθεταν παράλληλη στήριξη, συγκεκριμένα στο σχολείο

«Άλφα» και στο σχολείο «Βήτα» υπήρχε παράλληλη στήριξη για τα παιδιά που παρουσίαζαν αυτισμό με χαμηλή και υψηλή λειτουργικότητα αντίστοιχα, ενώ στο δημοτικό σχολείο «Γάμα» υπήρχε παράλληλη στήριξη για παιδιά που παρουσίαζε βαριά νοητική καθυστέρηση, συνδυαστικά με προβλήματα λόγου, ακοής, όρασης και κίνησης.

Κάθε τάξη του δημοτικού σχολείου όπου υπάρχει το παιδί είτε με αυτισμό είτε με νοητική καθυστέρηση αποτελούταν από τον γενικό εκπαιδευτικό της τάξης, καθώς και από τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης. Στο δημοτικό σχολείο «Άλφα» και «Βήτα», το παιδί με αυτισμό μαζί με την παράλληλη στήριξη βρισκόταν καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής ημέρας μέσα στη τάξη της γενικής εκπαίδευσης. Από την άλλη το παιδί με τη βαριά νοητική καθυστέρηση του δημοτικού σχολείου «Γάμα» παρακολουθούσε μαζί με την παράλληλη στήριξη τα μαθήματα μουσικής, εικαστικών και της ευέλικτης ζώνης μέσα στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης, ενώ τις υπόλοιπες ώρες τις περνούσε στο τμήμα ένταξης του σχολείου μαζί με άλλα δύο παιδιά από την τετάρτη τάξη που παρουσίαζαν προβλήματα ΔΕΠΠΥ.

Η παράλληλη στήριξη και στις τρεις περιπτώσεις στηριζόταν σε γυναίκες. Στην πρώτη περίπτωση του σχολείου «Άλφα», η παράλληλη στήριξη ήταν απόφοιτος του παιδαγωγικού τμήματος δημοτικής εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και για πρώτη φορά εργαζόταν ως παράλληλη στήριξη. Η παράλληλη στήριξη του δημοτικού σχολείου «Βήτα» ήταν απόφοιτος του παιδαγωγικού τμήματος ειδικής αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και ήταν η δεύτερη της χρονιά που εργαζόταν ως παράλληλη στήριξη. Τέλος, η παράλληλη στήριξη του δημοτικού σχολείου «Γάμα» είχε σπουδάσει λογοθεραπεία και είχε τρία χρόνια προϋπηρεσίας στην παράλληλη στήριξη.

#### **4.3 ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας είναι η συστηματική παρατήρηση και το κοινωνιομετρικό τεστ. Αναλυτικότερα παρουσιάζονται παρακάτω το καθένα ξεχωριστά.

### 4.3.1 Κοινωνιομετρικό Τεστ

Όπως επαρκώς έχει προσεγγιστεί και στο θεωρητικό μέρος της εργασίας τα παιδιά με αυτισμό αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη σύναψη φιλικών σχέσεων με συνομήλικους, στην κοινωνική συναναστροφή και την λεκτική επικοινωνία, αντίστοιχα τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση και ιδιαίτερος όταν αναφερόμαστε στη βαριά μορφή αυτής αντιμετωπίζουν συνδυαστικά επικοινωνιακά προβλήματα λόγω διαταραχών της λεκτικής ή ακουστικής οδούς, με αποτέλεσμα οι σύναψη φιλιών να είναι και σε αυτή την περίπτωση περιορισμένη. Για αυτό το λόγο θεώρησα απαραίτητο στοιχείο της συγκεκριμένης εργασίας η προσέγγιση των φιλιών που τα παιδιά έχουν συνάψει μέσα στη τάξη γενικής εκπαίδευσης που το καθένα εντάσσεται μέσα από ένα τεστ κοινωνιομετρικής ανάλυσης.

Η κοινωνιομετρία είναι ο κλάδος της κοινωνικής ψυχολογίας που επιχειρεί να διερευνήσει τη δομή των κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη μίας ομάδας, συλλέγοντας πληροφορίες για το ρόλο τους, την κοινωνική τους θέση και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους (Moreno, 1970).

Σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη (1999), η κοινωνιομετρία χρησιμοποιώντας μία σειρά από τεχνικές, διεισδύει στην πραγματική δομή της ομάδας, προκειμένου να μετρήσει την ένταση και την έκταση των συναισθηματικών διακυμάνσεων, της προσέλευσης και της απώθησης. Η πιο συνηθισμένη τεχνική είναι το κοινωνιομετρικό τεστ, βάση του οποίου σχεδιάζεται και το κοινωνιόγραμμα.

Είναι ένα μέσο προσδιορισμού του ποια άτομα γίνονται αρεστά και ποια απορρίπτονται μέσα σε ένα κοινωνικό σύνολο. Μέσα σε μία σχολική τάξη, το κοινωνιομετρικό τεστ είναι ικανό να αναδείξει ποια άτομα είναι δημοφιλή, ποια απορρίπτονται, ποια παραμελούνται κτλ. Επίσης, μπορούν να ενταχθούν και άλλα κριτήρια όπως για παράδειγμα αν οι προτιμήσεις ή οι απορρίψεις γίνονται βάση του φύλου, της εθνικότητας κτλ.

Το κοινωνιομετρικό τεστ της συγκεκριμένης έρευνας, είναι ένα ερωτηματολόγιο με πολύ απλή δομή, στο οποίο καταγράφονται οι αναφορές των παιδιών ως προς μία ερώτηση, που η απάντηση των παιδιών κυμαίνεται στην επισύναψη των πέντε καλύτερων φίλων κάθε παιδιού της τάξης. Το κοινωνιομετρικό τεστ συντάχθηκε για κάθε τάξη η οποία υποστηριζόταν από παράλληλη στήριξη και

για την οποία γίνεται αναφορά στην συγκεκριμένη έρευνα. Συνεπώς συντάχθηκε ένα κοινωνιόγραμμα για την πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου «Άλφα», ένα για τη δεύτερα τάξη του δημοτικού σχολείου «Βήτα» και ένα για την τρίτη τάξη του δημοτικού σχολείου «Γάμα».

Τα συλλεκτικά δεδομένα του κοινωνιομετρικού τεστ χρησιμοποιούνται για την δημιουργία του κοινωνιογράμματος της τάξης. Το κοινωνιόγραμμα είναι μία ειδική τεχνική που ασχολείται με τη μέτρηση των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών μίας κοινότητας. Δηλαδή, προσπαθεί να προσδιορίσει με ποιοτικά και ποσοτικά κριτήρια τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών αυτών (Δεληκωστοπούλου & Γράψα, 1982).

Σύμφωνα με τον Coleman (1974), ο εκπαιδευτικός έχοντας το κοινωνιόγραμμα της τάξης μπορεί να διερευνήσει τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών, και έτσι να εκπληρώσει κάποιες επιθυμίες τους, ως προς τα άτομα με τα οποία θέλουν να συνεργάζονται, να αποτρέψει συγκρούσεις μεταξύ αντίθετων χαρακτήρων παιδιών αλλά και να εντοπίσει αιτίες που δημιουργούν απομόνωση και περιθωριοποίηση σε κάποια παιδιά προκειμένου να τα βρει τρόπους ένταξης τους στη συλλογική δράση της τάξης.

Από τη συγκεκριμένη έρευνα αναρτήθηκαν τρία κοινωνιογράμματα ένα για κάθε ένα σχολείο που πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Σκοπός του κοινωνιομετρικού τεστ της συγκεκριμένης έρευνας είναι, η ανάδειξη των σχέσεων που αναπτύσσονται γύρω από τα παιδιά με αναπηρία που έχουν παράλληλη στήριξη μέσα σε μία τάξη γενικής εκπαίδευσης.

#### **4.3.2 Συστηματική παρατήρηση**

Η παρατήρηση είναι η αμεσότερη μέθοδος συλλογής δεδομένων σε ένα πραγματικό περιβάλλον, έχοντας ως πλεονέκτημα τις λιγότερες πιθανότητες έκφανσης λανθασμένων αποτελεσμάτων, διότι βρίσκεται απαλλαγμένη από συναισθηματικές καταγραφές, σκέψεις και στάσεις άλλων προσώπων. Ωστόσο, η παρατήρηση φέρει και μειονεκτήματα, από τα οποία τα πιο σημαντικά είναι κατά πόσο ο παρατηρητής λειτουργεί ως ανεπηρέαστος ερευνητής και κατά πόσο το αντικείμενο παρατήρησης δεν επηρεάζεται από τον παρατηρητή (Robson, 2010).

Η παρατήρηση διακρίνεται σε ποσοτική και ποιοτική. Στη συγκεκριμένη έρευνα γίνεται χρήσης της ποσοτικής ή συστηματικής παρατήρησης. Η συστηματική παρατήρηση συντάσσεται με τους όρους της δομημένης έρευνας κατά την οποία καταγράφεται μία συγκεκριμένη συμπεριφορά με προκαθορισμένα σημεία παρατήρησης. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την Παπαδοπούλου (2010), η συστηματική παρατήρηση χαρακτηρίζεται από αυστηρά χρονικά καθορισμένα πλαίσια, για αυτό το λόγο ενδείκνυται η χρήση οργάνων παρατήρησης και καταγραφής.

Η συστηματική παρατήρηση εφαρμόζεται όταν θέλουμε να περιγράψουμε ή να κατανοήσουμε μία κατάσταση μέσα από ορισμένες παραμέτρους που έχουν ορισθεί πριν τη συλλογή δεδομένων και απευθύνεται σε μικρές ομάδες που αναπτύσσουν προσωπική επαφή σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο για ένα ορισμένο σκοπό. Επίσης, όπως αναφέρει και ο Φιλίας & co. (1977), είναι η κατάλληλη μέθοδος για διαγνωστικές και περιγραφικές μελέτες, διότι επιτρέπουν λιγότερη ελευθερία δράσης του παρατηρητή και εξειδικεύουν το αντικείμενο μελέτης, με αποτέλεσμα η επιλογή του περιεχομένου να περιορίζεται.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την υλοποίηση μίας τέτοιας έρευνας είναι η ακρίβεια των ερωτήσεων που θα τεθούν καθώς και η αυστηρότητα του σχεδιασμού της καταγραφής αυτών. Επιπλέον, βάση θα πρέπει να δοθεί στον καθορισμό των μετρήσεων μονάδων παρατήρησης, καθώς η επεξεργασία των αποτελεσμάτων βασίζεται κυρίως στην ποσοτική επεξεργασία αυτών (Φιλίας, 1977).

Στη παρούσα έρευνα γίνεται συστηματική παρατήρηση εκδηλώσεων μίας συμπεριφοράς σε ένα ορισμένο περιβάλλον και σε καθορισμένα χρονικά πλαίσια, πιο συγκεκριμένα κατά την ώρα του διαλείμματος στο προαύλιο του σχολείου ή στον εσωτερικό διάδρομο του σχολείου σε κάποιες εξαιρετες περιπτώσεις.

#### **4.4 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις, η πρώτη διεξήχθη το μήνα Δεκέμβριο μεταξύ των ημερομηνιών 12.12.12 και 14.12.12 σε τρεις σχολικές ημέρες και η δεύτερη φάση σημειώθηκε το μήνα Μάιο, μεταξύ των ημερομηνιών 01.05.13 και 03.05.13.



## Α ΦΑΣΗ

Πριν των ημερών των επισκέψεων έγινε τηλεφωνική ενημέρωση με τους διευθυντές του κάθε σχολείου, σαφώς και η αναλυτική περιγραφή της δράσης μου, με αποστολή των εγγράφων που συμπεριλαμβάνονταν στην έρευνα μου, προκειμένου να γίνει δεκτή η παρουσία μου και οι ενέργειες μου στο σχολείο.

Η πρώτη επίσκεψη έγινε στο δημοτικό σχολείο της Ουρανούπολης στις 12.12.12. Αρχικά έγιναν οι γνωριμίες με την γενική εκπαιδευτικό της τάξης καθώς και με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης. Στη συνέχεια η ειδική εκπαιδευτικός μου υπέδειξε το παιδί με ειδικές ανάγκες, μου ανέφερε ότι είχε αυτισμό με χαμηλή λειτουργικότητα και με πληροφόρησε για κάποια χαρακτηριστικά γνωρίσματα του παιδιού αυτού, όπως για παράδειγμα το ότι του άρεζε σε κάθε διάλειμμα να αφήνει έναν κώνο σε κάποιο σταθερό σημείο του προαύλιου. Επίσης, με βοήθησε να συμπληρώσω τον πίνακα συλλογής στοιχείων για τους μαθητές της τάξης. Ο οποίος περιελάμβανε τη συμπλήρωση πληροφοριακού υλικού για όλους τους μαθητές της τάξης, όπως το όνομα, το σχολείο, την τάξη, την ηλικία, την εθνικότητα, την παράλληλη στήριξη και τις ώρες παράλληλης στήριξης. Έπειτα κατά τη διάρκεια του διαλείμματος 09:50-10:15 έγινε η συστηματική παρατήρηση του παιδιού με αυτισμό στο προαύλιο του σχολείου, ενώ η παρατήρηση του άλλου παιδιού έγινε στο χρονικό διάστημα 11:30- 11:50 επίσης στο προαύλιο του σχολείου.

Σκοπός της έρευνας αυτής είναι η συμπλήρωση μίας προσχεδιασμένης φόρμας, με ένα απλό τσεκάρισμα, στην συμπεριφορά που εκδηλώνεται κάθε φορά με χρονικό περιθώριο μεταξύ των συμπεριφορών κάθε δέκα δευτερόλεπτα και σε συνολικό συνεχές χρόνο του ενός πεντάλεπτου. Η κλίμακα των προς εκδήλωση συμπεριφορών αφορά τις αλληλεπιδράσεις τόσο ως προς τον δάσκαλο, αλλά τόσο και ως προς τους συμμαθητές. Και στις δύο περιπτώσεις υπάρχει μία επιμέρους κατηγοριοποίηση που αφορά την επισύναψη από ποιον αρχίζει η συμπεριφορά κάθε φορά, δηλαδή από τον δάσκαλο προς τον μαθητή ή από τον μαθητή προς τον δάσκαλο. Τέλος, υπάρχει ακόμη μία παράμετρος για την οποία μπορεί να αναφέρεται μία συμπεριφορά, όταν το παιδί κάνει κάτι μόνο του. Το φύλλο παρατήρησης των τριών πεντάλεπτων έγινε για κάθε παιδί με ειδικές ανάγκες, καθώς και για ένα ακόμη παιδί ίδιου φύλου από κάθε τάξη μέσα στην οποία βρισκόταν το παιδί με ειδικές ανάγκες. Στη συνέχεια τα δεδομένα, συγκροτήθηκαν και καταμετρήθηκαν, αναδεικνύοντας σε ποιο πεδίο

αλληλεπίδρασης το κάθε άτομο τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης αναδεικνυε μεγαλύτερη απόδοση. Τα αποτελέσματα αυτά χρησιμοποιήθηκαν, ούτως ώστε να βγουν τα δύο ποσοστά αλληλεπίδρασης για κάθε τομέα αλληλεπίδρασης της φόρμας. Ένα ποσοστό θα αφορούσε τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και το άλλο τα παιδιά μη τυπικής ανάπτυξης.

Τέλος, η συμπλήρωση του κοινωνιομετρικού τεστ έγινε πριν την έναρξη ενός μαθήματος του διδακτικού προγράμματος. Το κοινωνιομετρικό τεστ που πραγματοποιήθηκε, αφορούσε την καταγραφή των καλύτερων φίλων του κάθε παιδιού, έως 5 στο σύνολο, ανάμεσα στα παιδιά της τάξης.

Τα δεδομένα του κοινωνιομετρικού τεστ και των δύο φάσεων έρευνας καταγράφηκαν σε πρώτη φάση μέσω του προγράμματος excel. Συγκεκριμένα, η κοινωνιομετρική μήτρα αποτελούνταν από δύο στήλες, μία κάθετη και μία οριζόντια, στις οποίες αναγραφόταν αντίστοιχα όλα τα παιδιά της τάξης με αλφαβητική σειρά. Η κάθετη στήλη αφορούσε τους εκλέκτορες, δηλαδή τα άτομα που ψήφιζαν, ενώ η οριζόντια στήλη αφορούσε τους εκλεγμένους δηλαδή τα άτομα που ψηφίζονταν. Στη συνέχεια με θετικές επισημάνσεις «+», σύμφωνα με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατανέμονταν ανάλογα οι ψήφοι. Στη συνέχεια, καταμετρήθηκαν οι ψήφοι για κάθε ένα παιδί και μέσω ενός προγράμματος βγήκαν τα στατιστικά δεδομένα, που αφορούσαν τη συχνότητα που τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αλληλοψηφίζονται και σε ποιο ποσοστό ψηφίζουν τα παιδιά με αναπηρίες. Ενώ συντάχθηκαν τρία κοινωνιομετρικά τεστ και δημιουργήθηκαν τρία κοινωνιογράμματα, τα στατιστικά ποσοστά που αναδύθηκαν ήταν δύο, ένα για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και άλλο ένα για τα παιδιά μη τυπικής ανάπτυξης.

Η δεύτερη επίσκεψη σημειώθηκε στις 13.12.12 στο δημοτικό σχολείο Αρναίας. Αρχικά έγιναν οι σχετικές συστάσεις με την διευθύντρια, η οποία ήταν και η γενική εκπαιδευτικός της τάξης που είχε παράλληλη στήριξη, καθώς και με την εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης. Στη συνέχεια η ειδική εκπαιδευτικός με ενημέρωσε για το ποιο παιδί είχε παράλληλη στήριξη, καθώς και για το ότι παρουσίαζε υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό όπως αναφερόταν στη διάγνωση του ΚΕΔΔΥ. Επιπλέον, με ανέφερε και κάποιες δικές της παρατηρήσεις και σκέψεις σχετικές με το παιδί, όπως για παράδειγμα κάποια ενδιαφέροντα του, γνωστικές επιδόσεις του, καθώς και τη δημοτικότητα που εκείνο παρουσίαζε εκτός και εντός σχολικής τάξης. Κάτι που έγινε

φανερό και από το κοινωνιομετρικό τεστ. Με τη βοήθεια της επίσης, συμπλήρωσα των πίνακα συλλογής στοιχείων για όλους τους μαθητές της τάξης. Στη συνέχεια έγινε η συμπλήρωση των φύλλων παρατήρησης για το παιδί με αυτισμό κατά τη διάρκεια του διαλείματος 09:50-10:10, ενώ για το άλλο παιδί της τάξης στο διάλειμμα 11:25-11:45. Τέλος, το κοινωνιομετρικό τεστ έλαβε χώρα πριν την έναρξη του ενός μαθήματος του διδακτικού προγράμματος.

Η τρίτη επίσκεψη πραγματοποιήθηκε στο δημοτικό σχολείο Αρναίας στις 14.12.12. Η πρώτη μου επαφή έγινε με τον διευθυντή ο οποίος με σύστησε στην εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης. Εκείνη με τη σειρά της μου υπέδειξε το παιδί που είχε παράλληλη στήριξη και με ενημέρωσε ότι είχε βαριά νοητική υστέρηση καθώς και συνδυαστικά προβλήματα ακοής και όρασης, καθώς και λεκτικές και κινητικές δυσλειτουργίες. Επίσης, μου ανέφερε ότι παρακολουθούσε κάποιες ώρες στη τάξη της γενικής εκπαίδευσης με παράλληλη στήριξη ενώ τις υπόλοιπες ώρες τις περνούσε σε τμήμα ένταξης. Στη συνέχεια, ο γενικός εκπαιδευτικός τάξης με βοήθησε να συμπληρώσω τον πίνακα συλλογής στοιχείων όλων των παιδιών της τάξης στην οποία βρισκόταν το παιδί με ειδικές ανάγκες και στην ώρα κάποιου μαθήματος του μου επέτρεψε να συμπληρώσω το κοινωνιομετρικό τεστ. Τέλος, τα φύλλα παρατήρησης για το παιδί με ειδικές ανάγκες συμπληρώθηκαν κατά τη διάρκεια του διαλείματος 11:35-11:55 στον εσωτερικό διάδρομο του σχολείου, ενώ το άλλο παιδί της τάξης παρατηρήθηκε την ώρα του διαλείματος 09:50-10:10 στο προαύλιο του σχολείου.

## Β ΦΑΣΗ

Σε πρώτο στάδιο ενημερώθηκαν οι διευθυντές για την επίσκεψη μου καθώς και το λόγο αυτής, που ήταν η πραγματοποίηση της δεύτερης φάσης της έρευνας μου. Τα σχετικά έγγραφα έγκρισης στο σχολείο δε ζητήθηκαν τη δεύτερη φορά, διότι τα σχολεία τα διέθεταν ήδη από την πρώτη φορά.

Η πρώτη επίσκεψη πραγματοποιήθηκε αρχικά στο σχολείο «Άλφα», στις 01.05.13. Με την είσοδο μου στο σχολείο, η εκπαιδευτικός της τάξης με καλωσόρισε και ξεκίνησα να πραγματοποιώ την έρευνα μου.

Αρχικά, πραγματοποίησα τη συστηματική παρατήρηση του παιδιού με αυτισμού κατά την ώρα του διαλείματος 09:45 με 10:10, η παρατήρηση διήρκεσε ένα

τέταρτο. Στη συνέχεια, με την έγκριση της εκπαιδευτικού πραγματοποιήθηκε το κοινωνιομετρικό τεστ. Αφού ενημερώθηκαν τα παιδιά για το τι θα έπρεπε να κάνουν, έπειτα κάθε παιδί ξεχωριστά ερχόταν σε εμένα και μου υποδείκνυε έως 5 φίλους του από την τάξη. Στο ερχόμενο διάλειμμα 11:20- 11:45 έγινε συστηματική παρατήρηση του παιδιού τυπικής ανάπτυξης, που είχε επιλεγεί και την πρώτη φορά της έρευνας μου. Ο τρόπος διεξαγωγής των συστηματικών παρατηρήσεων συνέπιπτε ακριβώς με την αντίστοιχη συστηματική παρατήρηση της πρώτης φάσης.

Το δεύτερο επισκέψιμο σχολείο ήταν το δημοτικό σχολείο «Βήτα», στις 02.05.13. Η διευθύντρια και γενική εκπαιδευτικός του παιδιού, μου επέτρεψε να διεξάγω την έρευνα μου και έτσι εγώ οδηγήθηκα στον προαύλιο χώρο να παρατηρήσω το παιδί με αυτισμό.

Η συστηματική παρατήρηση του παιδιού με αναπηρία έγινε στο διάλειμμα 09:50 με 10:10, παρακολούθησα το παιδί διαγράφοντας συστηματικά στο πίνακα καταγραφής τις αλληλεπιδράσεις του παιδιού. Μετά το πέρας της παρατήρησης, οδηγήθηκα στην τάξη του παιδιού προκειμένου να πραγματοποιήσω το κοινωνιομετρικό τεστ. Τα παιδιά εξατομικευμένα μου υπαγόρευσαν έως 5 φίλους τους από την τάξη και εγώ τους κατέγραψα στο τετράδιο μου. Στο επόμενο διάλειμμα 11:20 με 11:45 παρατήρησα το παιδί τυπικής ανάπτυξης, που ήταν το ίδιο με το παιδί της πρώτης φάσης της έρευνας. Επίσης και σε αυτή την έρευνας ο τρόπος διεξαγωγής της συστηματικής παρατήρησης ήταν ίδιος με αυτόν της πρώτης φάσης.

Η τρίτη και τελευταία επίσκεψη πραγματοποιήθηκε στο σχολείο «Γάμα» στις 03.05.13. Ο διευθυντής του σχολείου με καλωσόρισε και με οδήγησε στο μέρος όπου το παιδί με τη νοητική καθυστέρηση παρακολουθούσε εκείνη την ώρα ένα σεμινάριο. Στη συνέχεια, την ώρα του διαλείμματος, υλοποιήθηκε η συστηματική παρατήρηση του παιδιού με αναπηρία στο διάλειμμα 09:45 με 10:10. Μετά το τέλος του διαλείμματος οδηγήθηκα στην τάξη του παιδιού προκειμένου να πραγματοποιήσω το κοινωνιομετρικό τεστ. Κάθε ένα παιδί μου επισύναπτε έως 5 φίλους του από την τάξη, ενώ εγώ παράλληλα τους κατέγραφα. Η παρατήρηση του παιδιού τυπικής ανάπτυξης πραγματοποιήθηκε στο διάλειμμα 11:25 με 11:45. Το παιδί που παρατηρήθηκε ήταν το ίδιο με την προηγούμενη φορά, όπως και ο τρόπος διεξαγωγής όλης της έρευνας, συνέπιπτε με τον τρόπο που χρησιμοποιήθηκε στην πρώτη φάση της.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### 5.1 ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

#### Η περίπτωση του Παύλου

Ο Παύλος είναι ένα οχτάχρονο αγόρι που φοιτά στη πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου «Άλφα». Έχει διαγνωστεί από αντίστοιχο Κ.Ε.Δ.Δ.Υ της επικράτειας ως άτομο που ανήκει στο φάσμα του αυτισμού.

Είναι μεγαλύτερο κατά ένα χρόνο από τα άλλα παιδιά της τάξης του διότι, παρέμεινε ένα χρόνο περισσότερο στο νηπιαγωγείο, ύστερα από επιθυμία των γονέων του και με την υποστήριξη της νηπιαγωγού. Μέσα στην τάξη γενικής εκπαίδευσης βρίσκεται υποβοηθούμενο από την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, που έχει ορίσει το κράτος να τον υποστηρίζει.

Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης, με ενημέρωσε εκουσίως για κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που εμφανίζει ο Παύλος, είτε σε ώρες διαλλείματος είτε σε ώρες μαθήματος. Συγκεκριμένα, που ανέφερε την εμμονή που παρουσιάζει με ένα πορτοκαλί κώνο του σχολείου, τον οποίο σε ώρες διαλλείματος τον τοποθετεί πάντοτε σε ένα συγκεκριμένο μέρος της αυλής. Αφού τον τοποθετήσει, τον παρατηρεί από μακριά με περίεργο τρόπο, χωρίς να παρουσιάζει κάποια άλλη συμπεριφορά. Τη συγκεκριμένη συμπεριφορά έτυχε να την παρουσιάσει και τις δυο φορές που παρουσιάστηκαν στο σχολείο προκειμένου να πραγματοποιήσω την έρευνα μου. Μάλιστα, την μία φορά κάποιο παιδί του άρπαξε το κώνο και άρχισε να τρέχει μακριά, τότε ο Παύλος το κυνήγησε, φωνάζοντας του να του δώσει το κώνο.

Η εκπαιδευτικός τάξης, μου ανέφερε διάφορα περιστατικά που δημιουργούσε ο Παύλος την ώρα των διδασκαλιών, όπως ήταν η αυξανόμενη επιθυμία του να πάει στην τουαλέτα και όπως μου επισήμανε η ίδια, αποτελούσε μία πρόφαση για να ξεφύγει από το μάθημα. Σε ένα παρόμοιο συμβάν ήμουν παρόν. Καθώς περίμενα να τελειώσει η διδακτέα ώρα, προκειμένου να παρακολουθήσω το παιδί στο διάλλειμα, είδα πολλάκις το Παύλο να βγαίνει από την τάξη του να κατευθύνεται στις τουαλέτες και στη συνέχεια, μετά από λίγη ώρα να τριγυρνάει μόνος του στην αυλή. Η εκπαιδευτικός τον επανέφερε κάθε φορά στην τάξη μέσω της φυσικής οδήγησης, διότι δεν εισάκουγε τις λεκτικές προσφωνήσεις της.

Σε μία από τις παρατηρήσεις μου βρισκόμουν παρόν σε ώρα του μαθήματος γυμναστικής. Ο Παύλος δεν έδειχνε προθυμία να συμμετέχει στα ομαδικά αθλήματα που δημιούργησε ο δάσκαλος της γυμναστικής με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης του. Αντιθέτως εξέφραζε αρνητική απαίτηση και έφευγε μακριά κάθε φορά που του μιλούσε. Όλη τη διάρκεια του συγκεκριμένου μαθήματος, ο Παύλος ήταν μόνος του και έπαιζε με μία μπάλα, την οποία ένα παιδί του την πήρε και τότε εκείνος απευθύνθηκε στον καθηγητή να του φέρει πίσω. Ο καθηγητής ωστόσο ενθάρρυνε τον Παύλο να ζητήσει μόνος του την μπάλα από το παιδί, κάτι το οποίο εφάρμοσε ο Παύλος.

Αξίζει να σημειώσω τις αντιδράσεις του Παύλου, όταν συλλεγόντουσαν τα δεδομένα του κοινωνιομετρικού τεστ. Στην πρώτη φάση της έρευνας δεν έδειχνε καμία πρόθεση να αναφέρει κάποιο φίλο του, ωστόσο με την παρότρυνση της εκπαιδευτικού της παράλληλη στήριξης ανέφερε ένα φίλο του. Που αξίζει να σημειώσω ότι ήταν ένα κορίτσι που αντιμετώπιζε κάποια μορφή νοητικής καθυστέρησης, αλλά ωστόσο δεν είχε υποβληθεί στη διαγνωστική διαδικασία. Τη δεύτερη φορά της υλοποίησης του τεστ, ο Παύλος ήταν τελείως αντίθετος και αρνητικός να μου προσδώσει κάποιο όνομα, παρόλο που η δασκάλα της γενικής εκπαίδευσης προσπαθούσε να τον παροτρύνει λεκτικά. Ο Παύλος πέρα από άρνηση άρχισε να φωνάζει «όχι» και να βγάζει κραυγές, ενώ πήγε στη γωνία που έκανε ένας τοίχος της τάξης, βάζοντας τα χέρια στο πρόσωπο του και έχοντας πλάτη εμάς. Η γενική εκπαιδευτικός μας ενημέρωσε ότι το παιδί, βρισκόταν σε συνεχή πίεση από το οικογενειακό του περιβάλλον να συνάψει φιλίες και να προσπαθήσει να παίξει με τα υπόλοιπα παιδιά, ενώ μας εκμυστηρεύτηκε ότι η μητέρα του αρνούσαν να αποδεχτεί τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που είχε ως παιδί που ανήκε στο αυτιστικό φάσμα.

#### Περίπτωση του Γρηγόρη-Παναγιώτη

Ο Γρηγόρης-Παναγιώτης είναι ένα οχτάχρονο παιδί που φοιτά στο δημοτικό σχολείο «Βήτα» της Χαλκιδικής. Έχει διαγνωστεί με αυτισμό από τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά, με εξέταση μέσα στους εαρινούς μήνες του 2012 και τον υποστηρίζει παράλληλη στήριξη από την αρχή του σχολικού έτους. Τα αίτια του ότι η διάγνωση δεν έγινε νωρίτερα, αφορούν την μητέρα του παιδιού που το αρνιόταν

κατηγορηματικά, το στοιχείο αυτό μου το εκμυστηρεύτηκε η διευθύντρια του σχολείου.

Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης μου ανέφερε ότι παρόλο που διάβασε και επεξεργάστηκε προσεκτικά τα έγγραφα διάγνωσης του Κ.Ε.Δ.Δ.Υ., όταν ανέλαβε τον Γρηγόρη-Παναγιώτη, είδε ότι είχε να κάνει με ένα εντελώς διαφορετικό παιδί.

Η διάγνωση ανέφερε δυσκολίες στη σύναψη σχέσεων αλλά και στην παρακολούθηση της διδασκαλίας, ενώ το συγκεκριμένο παιδί σημείωνε εξαιρετική πρόοδο στα μαθήματα και αναδεικνυόταν εξαιρετικά επικοινωνιακό. Κάτι το οποίο φάνηκε και από τα δύο κοινωνιομετρικά τεστ. Στην περίπτωση της πρώτης φάσης, πήρε ψήφο από την πλειοψηφία των παιδιών, ενώ στη δεύτερη φάση από όλα τα παιδιά της τάξης. Να σημειωθεί βέβαια ότι η συγκεκριμένη τάξη, αποτελούνταν μόνο από αγόρια σε σύνολο παιδιών 7. Επίσης, παρόλο που η διάγνωση ανέφερε ότι το παιδί δεν μπορούσε να συνδέσει συλλαβές, να μετρήσει και να κάνει πράξεις, εκείνη ήρθε αντιμέτωπη με ένα παιδί που γνώριζε τους αριθμούς, έκανε προτάσεις και χρησιμοποιούσε σωστά το λόγο.

Η νηπιαγωγός της παράλληλης στήριξης μου ανέφερε επίσης ότι σταδιακά παρουσίαζε εμμονές που αφορούσαν ήρωες καρτούν ή θέματα της επικαιρότητας. Για παράδειγμα που έφερε την εμμονή που είχε αναπτύξει με τον παιδικό ήρωα Garfield και γιε τον οποίο ήθελε να ενασχολείται συνεχώς. Έτσι, η ίδια τον εκμεταλλεύτηκε και προσπάθησε να εντάξει δραστηριότητες με βοηθό τον Garfield. Εγώ, υπήρξα παρόν σε μία εμμονή που είχε αναπτύξει με τα λουλούδια. Όταν με είδε να βρίσκομαι στην αυλή τους με πλησίασε και άρχισε να μου μιλάει για τα τριαντάφυλλα. Με ρωτούσε να έχω, τι χρώμα είναι, αν μου αρέσουν, αν τα ποτίζω και μου περιέγραψε με μεγάλη λεπτομέρεια τα δικά του τριαντάφυλλα, τα οποία τα είχε σε όλα τα χρώματα που υπάρχουν.

Άλλα στοιχεία που μου έδωσαν οι εκπαιδευτικοί για το παιδί αφορούσαν, την προτίμηση του να κάνει παρέα με μικρότερα παιδιά της ηλικίας του και η εμμονή που εμφάνιζε ανά διαστήματα και είχε να κάνει με την απάντηση «Ναι» που σου έδινε, κάθε φορά που το ρωτούσες κάτι. Επίσης, μου επισήμανε ότι επρόκειτο για ένα παιδί που έδειχνε να προσαρμόζεται εύκολα, τα παιδιά τον αποδέχονταν ως ισάξιο τους, ενώ

η μητέρα του προκειμένου να το προστατέψει το είχε περιορίσει με τον τρόπο της σε ένα στενό πλαίσιο δράσης.

### Η περίπτωση της Αγγελικής

Η Αγγελική είναι ένα κορίτσι ενάμιση χρονών που φοιτά στην τρίτη τάξη του δημοτικού σχολείου «Γάμα» και είναι ένα χρόνο μικρότερη από τα παιδιά της ηλικίας της διότι παρέμεινε στο νηπιαγωγείο ένα χρόνο παραπάνω εξαιτίας της αναπηρίας της.

Η διάγνωση της έδειξε ότι έχει βαριά νοητική καθυστέρηση, με συνοδευτικές πολλαπλές δυσκολίες. Συγκεκριμένα αντιμετωπίζει προβλήματα λόγου, όρασης, ακοής και κινητικά προβλήματα. Όσον αφορά το λόγο της αρθρώνει ορισμένες λέξεις, όπως μαμά, μπαμπάς, πίτα, ενώ όταν θέλει να δηλώσει κάτι άλλο αναπαράγει ήχους, όπως «μπρρ» που δηλώνει τουαλέτα, ή κάνει διάφορες κινήσεις με τα χέρια της. Όσον αφορά την όραση και την ακοή της χρησιμοποιεί γυαλιά και της έχει παρουσιαστεί και μερική απώλεια ακοής. Τέλος, σχετικά με τη κίνηση τους εμφανίζει αστάθεια στο βηματισμό της και δυσκολεύεται να διανύσει μεγάλες αποστάσεις.

Όπως μου ανέφερε ο διευθυντής του σχολείου, βασικός σκοπός του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι η εύρεση ενός ελκυστικού παράγοντα πάνω στον οποίο να οικοδομήσουν τη νέα γνώση. Η διαπίστωση ότι δείχνει μία ιδιαίτερη προτίμηση στη μουσική, έχει αναδείξει διόδους υλοποίησης σχεδίων με βασικό υλικό αυτήν.

Στο ίδιο κτίριο του σχολείου υπάρχει και τμήμα ένταξης, το οποίο επισκέπτεται κάποιες ώρες του ημερησίου προγράμματος η Αγγελική. Στο τμήμα ένταξης υπάρχουν άλλα δύο παιδιά με ΔΕΠΠΥ, ένα με δυσλεξία και άλλο ένα παιδί που προέρχεται από άλλη χώρα και αντιμετωπίζει σοβαρές δυσκολίες με τη γλώσσα. Στην τάξη γενικής εκπαίδευσης παρακολουθεί μόνο μαθήματα μουσικής, εικαστικών και τις δράσεις της ευέλικτης ζώνης, διότι όπως με επισήμανε η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζει δεν μπορεί να παρακολουθήσει τα υπόλοιπα μαθήματα, έτσι η διδασκαλία αυτών γίνεται μόνο στο τμήμα ένταξης.

Επίσης, όταν υλοποίησα τη δεύτερη φάση της έρευνας ο διευθυντής του σχολείου με ενημέρωσε ότι η Αγγελική παρακολουθούσε τους τελευταίους μήνες μία



σειρά σεμιναρίων προκειμένου να αναπτυχθεί με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και να προαχθεί στην επόμενη τάξη.

## 5.2 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΜΕΤΡΙΚΩΝ ΤΕΣΤ

### Α΄ ΦΑΣΗ:

Στην πρώτη φάση της έρευνας διεξήχθησαν τρία κοινωνιομετρικά τεστ σε τρία δημοτικά σχολεία της Χαλκιδικής. Το κοινωνιομετρικό τεστ αφορούσε όλα τα παιδιά της τάξης, δηλαδή και τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης αλλά και της παράλληλης στήριξης. Η ερώτηση στην οποία κλήθηκαν να απαντήσουν όλα τα παιδιά ήταν η εξής: «θα ήθελες να μου πεις μέχρι 5 φίλους σου μέσα από την τάξη;». Τα αποτελέσματα συνοψίστηκαν στον παρακάτω πίνακα.

### Πίνακας 1

	<b>ΠΛΗΘΟΣ</b>	<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ</b>	<b>ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ</b>
<b>ΠΑΙΔΙΑ ΤΥΠΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ</b>	41	4,61	2,3
<b>ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΤΗΡΙΞΗ</b>	3	2,33	2,52

Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και των τριών τάξεων, με πληθυσμιακό αριθμό 41, που υποβλήθηκαν στο κοινωνιομετρικό τεστ, συγκέντρωσαν συνολικό αριθμητικό ποσοστό κατά μέσο όρο 4,61 , σε αντίθεση με τα παιδιά που είχαν παράλληλη στήριξη, (σε πλήθος 3), που το ποσοστό που συγκέντρωσαν ήταν περίπου το μισό σε σχέση με αυτό των παιδιών με τυπική ανάπτυξη, καθώς συγκέντρωσαν 2,33 κατά μέσο όρο.

Η τυπική απόκλιση που εντοπίζεται στην περίπτωση των παιδιών τυπικής ανάπτυξης κυμαίνεται στο 2,3 , ενώ αυτή των παιδιών με παράλληλη στήριξη κυμαίνεται στο 2,52.

Συγκεκριμενοποιώντας τις ψήφους που πήραν καθένα από τα παιδιά, ο Παύλος συγκέντρωσε 2 ψήφους, ενώ έδωσε μόνο μία, σε αντίθεση με το Γρηγόρη-Παναγιώτη που συγκέντρωσε και έδωσε 5 ψήφους. Αξίζει να σημειωθεί ότι και τα δύο παιδιά ανήκουν στο αυτιστικό φάσμα. Η Αγγελική που έχει βαριά νοητική καθυστέρηση, δεν συγκέντρωσε και δεν έδωσε καμία ψήφο.

## Β' ΦΑΣΗ

Ο ίδιος τρόπος διεξαγωγής των κοινωνιομετρικών τεστ εφαρμόστηκε και στη δεύτερη φάση της έρευνας. Το τεστ εφαρμόστηκε σε όλα τα παιδιά και των τριών τάξεων, δηλαδή και στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, αλλά και στα παιδιά με παράλληλη στήριξη. Η ερώτηση που τους τέθηκε ήταν η ίδια και με αυτή της πρώτης φάσης. Παρακάτω δίνεται ένας αναπαραστατικός πίνακας των αποτελεσμάτων κατά μέσο όρο.

### Πίνακας 2

	<b>ΠΛΗΘΟΣ</b>	<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ</b>	<b>ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ</b>
<b>ΠΑΙΔΙΑ ΤΥΠΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ</b>	39	4,29	3,32
<b>ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΤΗΡΙΞΗ</b>	3	2,33	4,04

Όπως γίνεται αντιληπτό από τον πίνακα, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, σε πληθυσμιακό αριθμό 39 στο σύνολο των τάξεων που έλαβαν μέρος στην έρευνα, συγκέντρωσαν 4,29 κατά μέσο όρο ποσοστό, με τυπική απόκλιση 3,32 ενώ τα εκείνα με παράλληλη στήριξη σε πλήθος παιδιών 3, συγκέντρωσαν 2,33 κατά μέσο όρο ποσοστό, έχοντας τυπική απόκλιση 4,04.

Συγκεκριμενοποιώντας τις ψήφους που έδωσαν και πήραν τα παιδιά με παράλληλη στήριξη, σημειώνουμε ότι ο Παύλος δεν πήρε και δεν έδωσε καμία ψήφο, ο Γρηγόρης-Παναγιώτης έδωσε 5 ψήφους και συνέλεξε από τους συμμαθητές του 7 και τέλος η Αγγελική δεν πήρε και δεν έδωσε καμία ψήφο.

### 5.3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΕΝ ΩΡΑ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑΤΟΣ

#### Α΄ΦΑΣΗ

Αφότου έγινε η επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν, δημιουργήθηκε δύο συγκεντρωτικοί πίνακες των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την συστηματική παρατήρηση, οι οποίοι παρατίθενται παρακάτω.

Ο πρώτος αφορά την κατά μέσο όρο προσέγγιση, των αλληλεπιδράσεων που έλαβαν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, αλλά και τα παιδιά με παράλληλη στήριξη. Οι παρενθέσεις στον πρώτο πίνακα αναφοράς δίπλα στα ποσοστά, αφορούν το βαθμό τυπικής απόκλισης που συγκέντρωσε κάθε πεδίο.

Πίνακας 3

	Αλληλεπίδραση με συμ/θητή που ξεκίνησε από το παιδί με ΠΣ (Φάση Α)	Αλληλεπίδραση με συμ/θητή που ξεκίνησε από συμ/θητή (Φάση Α)	Αλληλεπίδραση με δάσκαλο που ξεκίνησε από το παιδί με ΠΣ (Φάση Α)	Αλληλεπίδραση με δάσκαλο που ξεκίνησε από το δάσκαλο (Φάση Α)	Το παιδί με ΠΣ κάνει κάτι μόνο του (Φάση Α)
	M (TA)	M (TA)	M (TA)	M (TA)	M (TA)
<b>Παιδιά με Παρ/λη στήριξη (N = 3)</b>	9,33 (8,5)	16,00 (12,5)	4,00 (1,73)	7,00 (5,56)	53,67 (15,31)
<b>Παιδιά Τυπικής Ανάπτυξης (N=3)</b>	40,67 (3,05)	32,00 (6,24)	5,67 (4,93)	4,67 (2,52)	7,00 (3,46)

Ενώ ο δεύτερος αφορά την αναλυτική παρουσίαση των συνολικών ποσοτήτων που συγκέντρωσε καθένα από τα παιδιά της παράλληλης στήριξης στην κάθε παράμετρο αλληλεπίδρασης ξεχωριστά.

Πίνακας 4

	Αλληλεπίδραση με συμμαθητή που ξεκίνησε από το παιδί με ΠΣ (Φάση Α)	Αλληλεπίδραση με συμμαθητή που ξεκίνησε από συμμαθητή (Φάση Α)	Αλληλεπίδραση με δάσκαλο που ξεκίνησε από το παιδί με ΠΣ (Φάση Α)	Αλληλεπίδραση με δάσκαλο που ξεκίνησε από το δάσκαλο (Φάση Α)	Το παιδί με ΠΣ κάνει κάτι μόνο του (Φάση Α)
Αγγελική	3	6	6	13	62
Παύλος	6	12	3	6	63
Γρηγόρης-Παναγιώτης	19	30	3	2	36

### Αναλυτική Προσέγγιση

Πίνακας 3

Για την ορθότερη προσέγγιση των ποσοστών θα γίνει λεπτομερής παρουσίαση των ποσοστών και των αποκλίσεων που συγκέντρωσαν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αλλά και τα παιδιά με παράλληλη στήριξη, σε καθεμία από τις περιπτώσεις αλληλεπιδράσεων.

Συγκεκριμένα στο πεδίο «αλληλεπίδραση με συμμαθητή που ξεκινά από το παιδί» τα παιδιά με παράλληλη στήριξη συγκέντρωσαν ποσοστό κατά μέσο όρο 9,33, με τυπική απόκλιση στα (8,5), εν αντιθέσει με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης που το ποσοστό ανεγέρθηκε στο 40, 67, με τυπική απόκλιση (3,05).

Στο επόμενο πεδίο «αλληλεπίδραση με συμμαθητή που ξεκίνησε από το συμμαθητή» το ποσοστό που συγκέντρωσαν τα παιδιά με παράλληλη στήριξη κυμαινόταν στο 16, με τυπική απόκλιση (12,5), ενώ τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη συγκέντρωσαν το ακριβώς διπλάσιο ποσοστό 32, με τυπική απόκλιση (6,24).

Στο τρίτο πεδίο, αυτό της «αλληλεπίδρασης με το δάσκαλο που ξεκίνησε από το παιδί», το ποσοστό που συγκέντρωσαν τα παιδιά με παράλληλη στήριξη κυμαίνεται

στο 4, με τυπική απόκλιση (1,73), παρομοίως με το ποσοστό των παιδιών τυπικής ανάπτυξης που σημειώνουν ποσοστό 5,67, με τυπική απόκλιση (4,93).

Στο τέταρτο πεδίο εντοπίζεται «η αλληλεπίδραση με το δάσκαλο που ξεκίνησε από το δάσκαλο», όπου τα παιδιά με παράλληλη στήριξη σημείωσαν κατά μέσο όρο 7, με τυπική απόκλιση (5,56), ενώ τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη σημείωσαν ποσοστό 4,67 με τυπική απόκλιση (2,52).

Στο πέμπτο και τελευταίο πεδίο όπου το παιδί «κάνει κάτι μόνο του», το ποσοστό των παιδιών τυπικής ανάπτυξης εκτοξεύτηκε στο 53,67, με τυπική απόκλιση (15,31), εν αντιθέσει με το κατά πολύ χαμηλό ποσοστό των παιδιών τυπικής ανάπτυξης που συγκέντρωσαν κατά μέσο όρο ποσοστό 7, με τυπική απόκλιση (3,46).

#### **Πίνακας 4:**

Στο πρώτο πεδίο της «αλληλεπίδρασης με το συμμαθητή που ξεκίνησε από το παιδί με παράλληλη στήριξη», με αύξοντα αριθμό, ο Γρηγόρης-Παναγιώτης σημείωσε 19 περιπτώσεις, ο Παύλος 9 και η Αγγελική 3.

Στο δεύτερο πεδίο, της «αλληλεπίδρασης με το συμμαθητή που ξεκίνησε από το συμμαθητή», με αύξοντα αριθμό ο Γρηγόρης-Παναγιώτης συγκέντρωσε 30 περιπτώσεις, ο Παύλος 12 και η Αγγελική 6.

Στο τρίτο πεδίο, της «αλληλεπίδρασης με το δάσκαλο που ξεκίνησε από το παιδί», με αύξοντα αριθμό η Αγγελική συγκέντρωσε 6, ενώ ο Γρηγόρης-Παναγιώτης και ο Παύλος συνέλεξαν από 3.

Στο τέταρτο πεδίο, της «αλληλεπίδρασης με το δάσκαλο που ξεκίνησε από το δάσκαλο», με αύξοντα αριθμό η Αγγελική σημείωσε 13 περιπτώσεις, ο Παύλος 6 και ο Γρηγόρης-Παναγιώτης 2.

Στο πέμπτο και τελευταίο πεδίο, «όπου το παιδί κάνει κάτι μόνο του», τα ποσοστά της Αγγελικής και του Παύλου κυμαίνονται περίπου τα ίδια με 63 και 62 αντίστοιχα, ενώ του Γρηγόρη-Παναγιώτη βρίσκονται περίπου στο μισό με ποσοστό 36.

## Β΄ΦΑΣΗ:

Με τον ίδιο τρόπο επεξεργάστηκαν και αναλύθηκαν τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας, συνεπώς τα αποτελέσματα που προέκυψαν δημιούργησαν 2 συγκεντρωτικούς πίνακες, οι οποίοι παρατίθενται παρακάτω.

Ο πρώτος αφορά τα κατά μέσο όρο ποσοστά που συγκεντρώθηκαν τόσο για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, όσο και για τα παιδιά με παράλληλη στήριξη για κάθε ένα από τα πεδία αλληλεπίδρασης. Ενώ στην παρένθεση προσδίδεται η τυπική απόκλιση.

Πίνακας 5

	Αλληλεπίδραση με συμ/θητή που ξεκίνησε από το παιδί με ΠΣ (Φάση Β)	Αλληλεπίδραση με συμ/θητή που ξεκίνησε από συμ/θητή (Φάση Β)	Αλληλεπίδραση με δάσκαλο που ξεκίνησε από το παιδί με ΠΣ (Φάση Β)	Αλληλεπίδραση με δάσκαλο που ξεκίνησε από το δάσκαλο (Φάση Β)	Το παιδί με ΠΣ κάνει κάτι μόνο του (Φάση Β)
	M (TA)	M (TA)	M (TA)	M (TA)	M (TA)
<b>Παιδιά με Παρ/λη στήριξη (N = 3)</b>	9 (15,59)	15 (25,98)	3 (3,61)	4,67 (4,51)	58,33 (35,22)
<b>Παιδιά Τυπικής Ανάπτυξης (N=3)</b>	40 (4,36)	41 (9,64)	4,67 (8,08)	2,33 (4,04)	2 (2)

Ο δεύτερος πίνακας δημιουργήθηκε για να προσδώσει επακριβώς τα αριθμητικά σύνολα που κάθε ένα από τα παιδιά με παράλληλη στήριξη συγκέντρωσε σε καθένα από τα πεδία αλληλεπίδρασης ξεχωριστά.

Πίνακας 6

	Αλληλεπίδραση με συμμαθητή που ξεκίνησε από το παιδί με ΠΣ (Φάση Β)	Αλληλεπίδραση με συμμαθητή που ξεκίνησε από συμμαθητή (Φάση Β)	Αλληλεπίδραση με δάσκαλο που ξεκίνησε από το παιδί με ΠΣ (Φάση Β)	Αλληλεπίδραση με δάσκαλο που ξεκίνησε από το δάσκαλο (Φάση Β)	Το παιδί με ΠΣ κάνει κάτι μόνο του (Φάση Β)
Αγγελική	0	0	7	9	74
Παύλος	0	0	2	5	83
Γρηγόρης-Παναγιώτης	27	45	0	0	18

### Αναλυτική Προσέγγιση

#### Πίνακας 5:

Στο πρώτο πεδίο αλληλεπίδρασης που αφορά την «αλληλεπίδραση με συμμαθητή που ξεκίνησε από το παιδί» τα παιδιά με παράλληλη στήριξη συγκέντρωσαν κατά μέσο όρο ποσοστό 9, με τυπική απόκλιση (15,59), ενώ τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης συγκέντρωσαν σχεδόν τετραπλάσιο ποσοστό 40, με τυπική απόκλιση (4,36).

Στο δεύτερο πεδίο, της «αλληλεπίδρασης με συμμαθητή που ξεκίνησε από το συμμαθητή», τα παιδιά με παράλληλη στήριξη σημείωσαν ποσοστό 15, με τυπική απόκλιση (25,98), ενώ τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης συνέλεξαν ποσοστό 41, με τυπική απόκλιση (9,64).

Στο τρίτο πεδίο, «της αλληλεπίδρασης με το δάσκαλο που ξεκίνησε από το παιδί», τα παιδιά με παράλληλη στήριξη συγκέντρωσαν ποσοστό 3, με τυπική απόκλιση (3,61), παρομοίως και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης με ποσοστό 4,67 με τυπική απόκλιση (8,08).

Στο τέταρτο πεδίο, «της αλληλεπίδρασης με το δάσκαλο που ξεκίνησε από το δάσκαλο», τα παιδιά με παράλληλη στήριξη συγκέντρωσαν ποσοστό 4,67, με τυπική

απόκλιση (4,51), ενώ τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης συγκέντρωσαν σχεδόν το μισό με ποσοστό 2,33 και με τυπική απόκλιση (4,04).

Στο πέμπτο και τελευταίο πεδίο, όπου το παιδί «κάνει κάτι μόνο του», το ποσοστό των παιδιών με παράλληλη στήριξη έφθασε στο 58,33 , με τυπική απόκλιση (35,22) εν αντιθέσει με το κατά πολύ μικρότερο ποσοστό που σημείωσαν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, που ήταν μόλις 2, με τυπική απόκλιση (2).

### **Πίνακας 6:**

Στο πρώτο πεδίο της «αλληλεπίδρασης με συμμαθητή που ξεκίνησε από το παιδί», με αύξοντα αριθμό, ο Γρηγόρης-Παναγιώτης σημείωσε 27 περιπτώσεις, εν αντιθέσει με την Αγγελική και τον Παύλο που οι περιπτώσεις τους ήταν μηδενικές.

Στο δεύτερο πεδίο, της «αλληλεπίδρασης με το συμμαθητή που ξεκίνησε από το συμμαθητή», με αύξοντα αριθμό ο Γρηγόρης-Παναγιώτης σημείωσε 45 περιπτώσεις, εν αντιθέσει και πάλι και την Αγγελική και τον Παύλο που είχαν μηδενικές σημειώσεις.

Στο τρίτο πεδίο, της «αλληλεπίδρασης με το δάσκαλο που ξεκίνησε από το παιδί», με αύξοντα αριθμό η Αγγελική συγκέντρωσε 7 περιπτώσεις, ο Παύλος 2 και ο Γρηγόρης-Παναγιώτης καμία.

Στο τέταρτο πεδίο, της «αλληλεπίδρασης με το δάσκαλο που ξεκίνησε από το δάσκαλο», με αύξοντα αριθμό η Αγγελική συνέλεξε 9, ο Παύλος 5 και ο Γρηγόρης-Παναγιώτης καμία.

Στο πέμπτο και τελευταίο πεδίο, όπου «το παιδί κάνει κάτι μόνο του», με αύξοντα αριθμό ο Παύλος σημείωσε 83 περιπτώσεις, η Αγγελική 74 και ο Γρηγόρης-Παναγιώτης μόνο 18.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

### 6.1 Ως προς τα κοινωνιομετρικά τεστ

Τα κοινωνιομετρικά αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ισχυροποιούν την γενική πεποίθηση, ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες τείνουν να περιθωριοποιούνται και να απομονώνονται στις κοινωνικές τους συναναστροφές, ειδικότερα όταν αυτές αφορούν κοινωνικές συνδιαλλαγές που αναπτύσσονται σε σχολικούς χώρους.

Όπως αναφέρουν οι Frosted & Pijl (2007) τα άτομα με ειδικές ανάγκες αντιμετωπίζουν δυσκολίες οικοδόμησης φιλικών σχέσεων σε ενταξιακές τάξεις. Τα αποτελέσματα της έρευνας στην οποία προέβησαν, έδειξαν ότι το 20% με 25% των παιδιών με ειδικές ανάγκες αναπτύσσουν κοινωνικές σχέσεις με άτομα που κρίνουν τα ίδια ότι είναι σε παρόμοια κατάσταση με τη δική τους.

Στη πρώτη φάση της παρούσας έρευνας το ποσοστό που συγκέντρωσαν τα τρία παιδιά της παράλληλης στήριξης κυμάνθηκε στο 2,33%, ένα ποσοστό που παρέμεινε ίδιο με το αποτέλεσμα και της δεύτερης φάσης. Παρομοίως και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, που και στις δύο φάσεις συγκέντρωσαν ποσοστό διπλάσιο από αυτό των παιδιών με παράλληλη στήριξη, με 4,61 και 4,29 στις δύο φάσεις αντιστοίχως.

Ωστόσο, ο μέσος όρος μπορεί και κρύβει παραμέτρους που αφορούν τα καθένα παιδί ξεχωριστά. Διότι η γενίκευση δεν είναι ικανή να φέρει στην επιφάνεια τις κοινωνικές σχέσεις κάθε παιδιού ξεχωριστά. Έτσι, θα πρέπει να γίνει προσέγγιση των ψήφων που κάθε παιδί συνέλεξε αλλά και έδωσε.

Στην περίπτωση του Παύλου, που ανήκει στο φάσμα του αυτισμού, στην πρώτη φάση έδωσε μόνο μία ψήφο στην Ελένη και συνέλεξε 2 ψήφους. Στη δεύτερη φάση, δεν συνέλεξε και ούτε έδωσε καμία ψήφο.

Βλέπουμε ότι τα ποσοστά κοινωνικοποίησης του Παύλου σε διάρκεια ενός εξαμήνου μειώθηκαν σημαντικά σε σημείο να μη θέλει να ονοματίσει κάποιο φίλο του, αλλά και κανένα από τα παιδιά δε τον υπέδειξαν ως φίλο τους. Στην πρώτη φάση αλληλο-ψηφίστηκε με την Ελένη, ένα κορίτσι για το οποίο η εκπαιδευτικός της τάξης με ενημέρωσε ότι παρουσίαζε ελαφριάς μορφής νοητική καθυστέρηση.

Στην δεύτερη περίπτωση παιδιού του Γρηγόρη-Παναγιώτη που ανήκει και αυτός στο φάσμα του αυτισμού, στην πρώτη φάση συγκέντρωσε και έδωσε 5 ψήφους, ενώ στη δεύτερη φάση συγκέντρωσε 7 ψήφους και έδωσε 5.

Σε αυτήν την περίπτωση βλέπουμε ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση του Γρηγόρη-Παναγιώτη με τους συμμαθητές του αυξήθηκε στη διάρκεια ενός εξαμήνου, ενώ και ο ίδιος έδωσε το μέγιστο αριθμό ψήφων που μπορούσε να δώσει. Να σημειωθεί ότι εισέπραξε την ομόφωνη επιλογή όλης της τάξης του, διότι το σύνολο της τάξης του ήταν 7 παιδιά.

Συγκρίνοντας τις δύο περιπτώσεις παιδιών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, βλέπουμε ότι έχουμε ένα εξαιρετικά απομονωμένο παιδί (Παύλος), αλλά και ένα παιδί με μεγάλο βαθμό κοινωνικής συναναστροφής(Γρηγόρης-Παναγιώτης).

Το πρώτο παιδί αποτελεί ισχυρό πειστήριο των βασικών χαρακτηριστικών των παιδιών με αυτισμό που έχουν μία τάση προς την περιθωριοποίηση και των εσωστρέφεια. Λόγω των λεκτικών προβλημάτων που αντιμετωπίζει, οι δίοδοι επικοινωνίας του περιορίζονται με αποτέλεσμα, η κοινωνική του αλληλεπίδραση να γίνεται μηδαμινή. Το δεύτερο παιδί έρχεται σε πλήρη αντίθεση με το πρώτο, διότι συγκεντρώνει την ολική αποδοχή της τάξης του και τον τίτλο του φίλου από τα παιδιά. Αξίζει να αναφερθεί ότι η επιλογή του Γρηγόρη-Παναγιώτη στην πρώτη και δεύτερη αναφορά στην πλειοψηφία των επιλογών που έδιναν τα παιδιά.

Οι Walker & Berthelsen (2008) σε έρευνες που πραγματοποίησαν διαπίστωσαν σχετικά με τη φύση των δραστηριοτήτων και παιχνιδιών που αναπτύσσουν νήπια που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού και τον τρόπο που αλληλεπιδρούν μέσω αυτών με άλλα παιδιά ίδιας ηλικίας των τυπικά αναπτυσσόμενων, διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με αυτισμό ήταν σε θέση να λαμβάνουν μέρος στο παιχνίδι και να αλληλεπιδρούν με τους άλλους, ωστόσο αυτό μπόρεσε και αναπτύχθηκε μέσω της συστηματικής προσφοράς βοήθειας και ενθάρρυνσης από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος προωθούσε της αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών με τρόπο μεθοδικό και οργανωτικό.

Σύμφωνα με έρευνες που διεξήχθησαν από τους Nabors, Willoughby & Badawi (1999), τα παιδιά με ειδικές ανάγκες αναπτύσσουν μεγαλύτερες προοπτικές συμμετοχής σε σύνθετες δραστηριότητες, όπως τα παιχνίδια στην άμμο ή σε ομαδικές

δράσεις με αντίπαλη ομάδα, που αναπτύσσουν παιχνίδια κίνησης, για παράδειγμα κυνηγητό.

Τέλος, στην τρίτη περίπτωση, της Αγγελικής που παρουσίαζε βαριάς μορφής νοητική καθυστέρηση, δεν συγκέντρωσε και ούτε έδωσε καμία ψήφο και στις δύο φάσεις της έρευνας. Παρουσιάζεται μία σταθερότητα στις κοινωνικές συσχετίσεις του συγκεκριμένου παιδιού και μία ομαλή αλλά προβληματική ισορροπία ως προς την κοινωνικοποίηση της. Το γεγονός ότι δε συγκέντρωσε καμία ψήφο, πιθανώς να οφείλεται στο ότι το παιδί παρακολουθούσε μόνο ορισμένα μαθήματα στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης, συγκεκριμένα μαθήματα εικαστικών, μουσικής και ευέλικτων δράσεων, ενώ τις υπόλοιπες ώρες της ημέρας της περνούσε στο ειδικό τμήμα ένταξης.

Η Αγγελική ενεργοποιεί των γενικό κανόνα της ολικής περιθωριοποίησης για τα άτομα που αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα ειδικών αναγκών ειδικότερα σε σχολικούς χώρους. Αυτό αποδεικνύεται από την ολική απόρριψη των συμμαθητών της σε επίπεδο παραμέλησης, διότι από τα 27 παιδιά της τάξης της, κανένα παιδί δεν την επέλεξε ως φίλο του. Σύμφωνα με τον Asher (1990), τα παιδιά αυτής της ηλικίας τείνουν να κρίνουν τους συντρόφους τους από τα εξωτερικά και αναγνωρίσιμα χαρακτηριστικά και να τους επιλέγουν συγκριτικά με το βαθμό που μπορούν να επικοινωνήσουν μαζί τους. Ωστόσο, τα παιδιά αυτά που αποσύρονται από την ομάδα των συνομήλικων, εμφανίζουν ελλείψεις στο κοινωνιο-γνωστικό τομέα, αλλά και σε επίπεδο συμπεριφοράς (Rubin et al., 1990).

Συνοδευτικά, σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Μπίκος 2011, τα κοινωνιομετρικά αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά της ηλικίας 9-10 και άνω, παρουσιάζουν επιλογή συνομήλικων βάση σχηματισμένων ομάδων. Δηλαδή, τα παιδιά τείνουν να επιλέγουν άτομα που ανήκουν στην ίδια ομάδα με τη δική τους και σπανίως άτομα που βρίσκονται έξω από την ομάδα τους. Κρίνοντας από τις ψήφους που έδωσαν τα παιδιά του σχολείου «Γάμα» τη Αγγελικής, ο προσανατολισμός βασιζόταν σε προσχεδιασμένες κλίκες παιδιών, για αυτό παρατηρήθηκε μεγάλη αλληλοψήφιση. Το γεγονός ότι δε δόθηκε καμία ψήφος στην Αγγελική, επισημαίνει ότι δεν την ενήγαγαν σε καμία από αυτές τις ομάδες.

## **6.2 Ως προς τη συστηματική παρατήρηση σε ώρες διαλείμματος**

Η κοινωνική περιθωριοποίηση ή αποδοχή αναδεικνύεται και σε χώρους αυλής, όπου το παιδί δεν περιορίζεται από ένα κλειστό χώρο και από συγκεκριμένα πρόσωπα, αλλά είναι ελεύθερο να επιλέξει το ίδιο τις παρέες του και τους φίλους του.

Στα παιδιά με παράλληλη στήριξη, στην πρώτη φάση της έρευνας, το ποσοστό αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους, σε καταστάσεις όπου η αλληλεπίδραση ήταν δική τους προοπτική κυμάνθηκε στο 9,33% , ενώ όταν η αλληλεπίδραση προερχόταν από τους συμμαθητές του το ποσοστό αυξανόταν στο 16%. Στη δεύτερη φάση της έρευνας και τα δύο σημεία αλληλεπίδρασης μειώθηκαν ελάχιστα, στο 9% και 15% αντιστοίχως. Έτσι παρουσιάζεται μία γενική ισορροπία με μικρή πτώση ως προς αυτό το τομέα αλληλεπίδρασης.

Όσον αφορά τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στα ίδια πεδία αλληλεπίδρασης, συγκέντρωσαν στην πρώτη φάση 40,67% στο πρώτο πεδίο και 32% στο δεύτερο πεδίο, ενώ στη δεύτερη φάση και τα δύο ποσοστά αυξήθηκαν στα 40% και 41% αντιστοίχως. Κάτι που φανερώνει μία συνεχώς ανοδική πορεία ως προς τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών με το κοινωνικό σύνολο.

Στις περιπτώσεις παιδιών με παράλληλη στήριξη, στην πρώτη φάση, στο πεδίο όπου το παιδί δημιουργεί κοινωνικές σχέσεις με το δάσκαλο, το ποσοστό αλληλεπίδρασης κυμάνθηκε στο 4%, ενώ όταν η αλληλεπίδραση είναι αντίστροφη το ποσοστό ανεβαίνει στο 7%. Στη δεύτερη φάση, τα ποσοστά και των δύο παραμέτρων μειώνονται σε 3% και 4,67%.

Από την άλλη στις περιπτώσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, στην πρώτη φάση της έρευνας, στα ίδια πεδία κοινωνικής συνδιαλλαγής, συγκεντρώθηκαν τα ποσοστά 5,67% και 4,67% αντιστοίχως, ενώ στη δεύτερη φάση, τα ποσοστά μειώθηκαν στο 4,67% και 2,33%. Βλέπουμε ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση στους χώρους της αυλής των παιδιών τυπικής ανάπτυξης με τους δασκάλους είναι μειωμένη συγκριτικά με αυτή των παιδιών με παράλληλη στήριξη.

Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι, από το μήνα Νοέμβριο μέχρι το μήνα Μάιο τα παιδιά με παράλληλη στήριξη έχουν μειώσει τις κοινωνικές του συναναστροφές προς τα υπόλοιπα άτομα, όπως αντιστοίχως και οι αλληλεπιδράσεις που ξεκινούν από τα

άλλα άτομα προς το κάθε παιδί έχουν μειωθεί αντιστοίχως. Ωστόσο, η πτώση είναι μικρή αλλά αρκετή για να περιθωριοποιήσουν τα παιδιά, όπως ακριβώς φαίνεται και από τα ποσοστά του τελευταίου πεδίου του πίνακα παρατήρησης, όπου στο «κάνει κάτι μόνο του», στην πρώτη φάση συγκέντρωσαν 53,67%, ενώ στη δεύτερη φάση το ποσοστό αυξήθηκε στο 58,33%.

Αντιστοίχως τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, στο ίδιο πεδίο στην πρώτη φάση της έρευνας συγκέντρωσαν ένα 7%, ενώ στη δεύτερη φάση της έρευνας το ίδιο ποσό μειώθηκε κατά 2%. Συγκρίνοντας τα ποσοστά όλων των παιδιών, τυπικής και με παράλληλη στήριξη, βλέπουμε ότι οι διαφορές που διαγράφονται μεταξύ τους είναι οι πενταπλάσιες, κάτι το οποίο είναι πολύ αρνητικό ως προς την κοινωνική συνδιαλλαγή που θα έπρεπε να έχουν αναπτύξει τα παιδιά με παράλληλη στήριξη με τα υπόλοιπα παιδιά.

Ωστόσο ο μέσος όρος προσέγγισης των αλληλεπιδράσεων όλων των παιδιών αποτελεί ένα αυθαίρετο μέτρο, εάν δεν εμπλουτιστεί με ακριβή στοιχεία που αφορούν το κάθε παιδί με παράλληλη στήριξη ξεχωριστά. Για αυτό το λόγο γίνεται προσέγγιση των αποτελεσμάτων που το κάθε παιδί συνέλεξε σε κάθε πεδίο ξεχωριστά.

Στην πρώτη φάση, στο πεδίο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης προς το συμμαθητή όταν αυτό ξεκινάει από το παιδί, η Αγγελική συνέλεξε 3 περιπτώσεις, ο Παύλος 6 και ο Γρηγόρης-Παναγιώτης τα τριπλάσια του Παύλου, 19. Στη δεύτερη φάση οι περιπτώσεις μηδενίστηκαν και στην Αγγελική και στον Παύλο, εν αντιθέσει με το Γρηγόρη-Παναγιώτη που αυξήθηκαν στα 27. Στην πρώτη φάση της έρευνας, στην ίδια αλληλεπιδραστική πορεία, αλλά όταν η αλληλεπίδραση ξεκινάει από το συμμαθητή, η Αγγελική συγκέντρωσε 6 περιπτώσεις, ο Παύλος 12 και ο Γρηγόρης-Παναγιώτης 30, ενώ στη δεύτερη φάση οι περιπτώσεις της Αγγελικής και του Παύλου μηδενίστηκαν, ενώ του Γρηγόρη-Παναγιώτη αυξήθηκαν στις 45.

Διακρίνεται μία καθοδική πορεία ως προς τις κοινωνικές συνδιαλλαγές των δύο από τα τρία παιδιά με παράλληλη στήριξη, σε αντίθεση με το τρίτο παιδί που σημειώνει μία εξαιρετική ανοδική πορεία κοινωνικοποίησης και συναναστροφής. Τα δύο πρώτα παιδιά βίωσαν έντονα την αισθηση της απόρριψης για αυτό το λόγο οι κοινωνικές συνδιαλλαγές τους είναι περιορισμένες και έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση. Η προσδοκίες των άλλων αντανακλώνται σαν προσδοκίες δικές

τους και συνεπώς η συμπεριφορά τους εξετάζεται υπό το πρίσμα των τετελεσμένων και προκαθορισμένων συμπεριφορών (Ματσαγγούρας, 2000).

Στα επόμενα πεδία της αλληλεπίδρασης με τον δάσκαλο, όσον αφορά τη μία παράμετρο όπου η αλληλεπίδραση ξεκινά από το παιδί, στην πρώτη φάση της έρευνας, η Αγγελική συγκέντρωσε 6, ενώ ο Παύλος και ο Γρηγόρης-Παναγιώτης 3, στη δεύτερη φάση η Αγγελική ανέβηκε στο 7, ο Παύλος μειώθηκε στα 2, ενώ ο Γρηγόρης-Παναγιώτης δε συγκέντρωσε καμία περίπτωση. Στον ίδιο τομέα αλληλεπίδρασης, αλλά όταν αυτή ξεκινάει από το δάσκαλο στην πρώτη φάση η Αγγελική συγκέντρωσε 13 περιπτώσεις, ο Παύλος 6 και ο Γρηγόρης-Παναγιώτης 2, ενώ στη δεύτερη φάση, και τα τρία παιδιά τις μείωσαν και μηδένισαν τις περιπτώσεις στα 9,5 και 0 αντιστοίχως.

Διακρίνεται συνεπώς μία διακριτική αποχώρηση του εκπαιδευτικού ως προς το βαθμό αλληλεπίδρασης με τα παιδιά με παράλληλη στήριξη, ενώ στην περίπτωση του Γρηγόρη-Παναγιώτη βλέπουμε μηδενική κοινωνική αλληλεπίδραση με το δάσκαλο τόσο της γενικής όσο και της ειδικής εκπαίδευσης.

Τέλος, στο τελευταίο πεδίο όπου το παιδί «κάνει κάτι μόνο του», στην πρώτη φάση η Αγγελική συγκέντρωσε 62, ο Παύλος 63 και ο Γρηγόρης- Παναγιώτης σχεδόν τα μισά, 36 περιπτώσεις. Στη δεύτερη φάση, η Αγγελική συγκέντρωσε 74, ο Παύλος 83 και ο Γρηγόρης Παναγιώτης, κατά πολύ λιγότερες 18 περιπτώσεις.

Εμφανίζεται, λοιπόν μία αυξητική ροή του συγκεκριμένου πεδίου ως προς τις δύο περιπτώσεις παιδιών, τα οποία τείνουν να γίνονται ολοένα και πιο περιθωριοποιημένα, η κατάσταση τους παρουσιάζει προβληματικές σχέσεις με τα υπόλοιπα παιδιά με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν εσωστρέφεια και να ενασχολούνται με δραστηριότητες που ενισχύουν την απομόνωση τους. Σε αντίθεση με την τρίτη περίπτωση, όπου η κοινωνική του πορεία σημειώνει σημαντική πρόοδο και ανάπτυξη, καθότι οι περιπτώσεις όπου το παιδί έκανε κάτι μόνο του συγκριτικά με την πρώτη φάση της έρευνας έπεσαν στο μισό.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Βασικός σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας, είναι η προσέγγιση της κοινωνικής ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε γενικές τάξεις εκπαίδευσης, με βασική υποστήριξη των εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης. Δύο είναι τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν για την υλοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε, την προσέγγιση του τρόπου που αναπτύσσονται οι κοινωνικές σχέσεις μέσα στην τάξη που βρίσκεται ενταγμένο παιδί. Δηλαδή κατά πόσο γίνεται το ίδιο αποδεκτό από τα υπόλοιπα παιδιά και σε ποιο βαθμό αναπτύσσει φιλικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους. Η έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά με σοβαρές αναπηρίες, εμφανίζουν μεγάλες δυσκολίες τόσο ως προς τη σύναψη φιλικών σχέσεων με τους συμμαθητές τους, όσο και ως προς την αποδοχή αυτών από την ολότητα της τάξης.

Το δεύτερο ερώτημα απευθυνόταν στις αλληλεπιδραστικές καταστάσεις που αναπτύσσει το παιδί με αναπηρία σε ώρες διαλείμματος. Συγκεκριμένα, φάνηκαν οι περιθωριοποιημένες πρακτικές που εφαρμόζουν η πλειονότητα των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών και πως αυτές επηρεάζονται από τις κοινωνικές δομές που έχουν τα ίδια αναπτύξει τόσο σε επίπεδο μαθητών τάξης όσο και σε επίπεδο σχολικό.

Συνοψίζοντας, όπως φάνηκε από τη συγκεκριμένη έρευνα η πλειονότητα των παιδιών με ειδικές ανάγκες υποφέρουν από κοινωνική απομόνωση και περιθωριοποίηση από την πλειονότητα της μάζας. Βέβαια υπάρχουν και εξαιρέσεις όπου το παιδί μπορεί να αναπτύξει δημοτικότητα και κοινωνική αλληλεπίδραση μεγαλύτερη από αυτή των παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Ωστόσο, ο αριθμός των περιπτώσεων αυτών είναι εξαιρετικά μικρός, και δεν είναι λίγες οι δυσμενείς καταστάσεις απόρριψης παιδιών με ειδικές ανάγκες, δημιουργώντας συνθήκες στιγματισμού, αρνητικών συναισθημάτων και προβληματικών συμπεριφορών τόσο από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης όσο και από τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Τα μεγαλύτερα προβλήματα συμπεριφοράς τα αντιμετωπίζουν άτομα με σοβαρά προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής και όταν δεν υπάρχουν μέτρα παρέμβασης, κοινωνικής πρόνοιας, ένταξης και προετοιμασίας των μελών της σχολικής κοινότητας. Έτσι, κρίνεται απαραίτητη η επιλογή των κατάλληλων

οργανωτικών μεθόδων που θα πρέπει να εξασφαλίσει το σχολείο προκειμένου να σημειωθούν τόσο εκπαιδευτικοί όσο και κοινωνικοί πρόοδοι σε όλα τα παιδιά του σχολικού χώρου.

Σημαντικός κρίνεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης που έχει να αναδείξει ρόλο εντατικό και πλήρως ενεργητικό στην οικοδόμηση των κοινωνικών θεμελίων, που θα προάγουν το παιδί τόσο κοινωνικά όσο και γνωστικά. Η δόμηση γερών κοινωνικών θεμελίων είναι βασική μέριμνα, προκειμένου να στεφθεί με επιτυχία η οικοδόμηση ενός ισχυρού επικοινωνιακού πλέγματος κοινωνικών συσχετίσεων.

Με ρόλο υπεύθυνο και συνειδητοποιημένο μέρα με τη μέρα τοποθετεί μαζί με το παιδί ένα λιθαράκι στην κοινωνική ένταξη του παιδιού. Το παιδί αποκτώντας αρχικά μέσω της εκμάθησης βασικών επικοινωνιακών στρατηγικών, προσπαθεί να κατανοήσει αλλά και να αναμειχθεί με το κοινωνικό γίγνεσθαι.

Ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης σε συνεργασία με τα γενικά εκπαιδευτικά δείχνοντας σύνεση και αποφασιστικότητα, καθώς και ετοιμότητα αντιμετώπισης οποιασδήποτε καταστάσεως, αναπτύσσει σε επίπεδο τάξης αρχικά αλλά και σε επίπεδο σχολείου ειδικά, μέσω της επικοινωνίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό, αρχές αποδοχής της διαφορετικότητας, σεβασμού της αξιοπρέπειας, συνεισφοράς στο κοινωνικό συγκρότημα του σχολείου και πάνω από όλα προσπάθεια εκμάθησης από το διαφορετικό.

Ένα περιβάλλον ένταξης και συνεχούς υποστήριξης είναι ικανό να προσφέρει στο παιδί με αναπηρία το μέγιστο βαθμό κοινωνικοποίησης αλλά και ανάπτυξη στο μέγιστο βαθμό των διόδων επικοινωνίας και συνδιαλλαγής. Ωστόσο, ένα τέτοιο περιβάλλον έχει ανάγκη από μία σχετική υλικοτεχνική υποδομή, η οποία προσφέρει ευχέρεια στο παιδί να δράσει αυτόνομα και ανεξάρτητα. Επιπλέον, το βοηθάει να αναπτύξει γνώσεις και δεξιότητες μέσα από εναλλακτικούς τρόπους μάθησης, τους οποίους μπορεί και να τους κατανοεί αλλά και να τους διαχειρίζεται.

Εν κατακλείδι, μία σημαντική παράμετρος είναι ο ρόλος που πρέπει να αναδείξει η οικογένεια. Μία οικογένεια πλήρως συνειδητοποιημένη και ενημερωμένη για ότι αφορά την αναπηρία του παιδιού τους (όπως για παράδειγμα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της αναπηρίας, είναι ικανή να παίζει ένα σπουδαίο ρόλο στην



ανάπτυξη του παιδιού της σε όλους τους τομείς ανάπτυξης. Η ενημέρωση των γονέων για το δράσεων που θα πρέπει να εφαρμόζονται στο σπίτι τόσο από ειδικούς όσο και από τους εκπαιδευτικούς τάξης, μπορεί να είναι πολύτιμη για την συντονισμένη προσφορά βοήθειας. Ο εκπαιδευτικός της τάξης, θα πρέπει να ενημερώνει συστηματικά την οικογένεια του παιδιού τόσο για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει και για τα μέτρα που λαμβάνονται υπόψη, όσο και για τις επιτυχίες που σημειώνει. Η συνεργατική υποστήριξη γονιών και εκπαιδευτικών είναι ικανή να αποφέρει σημαντική πρόοδο στην μετέπειτα ανάπτυξη αλλά και κοινωνική ένταξη του παιδιού.

# ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

## Ελληνική Βιβλιογραφία

Ιωσηφίδης Θ., 2008. Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες. Αθήνα: Κριτική

Κάκουρος Ε. & Μανιαδάκη Κ.. (2006). Ψυχοπαθολογία Παιδιών και Εφήβων. Αναπτυξιακή Προσέγγιση. Αθήνα: Τυπωθύτω.

Κοσσυβάκη, Φ. (2002). Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία, Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης, Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η Σχολική Τάξη: Χώρος- Ομάδα- Πειθαρχία- Μέθοδος. Αθήνα: Ζυγός.

Μπίκος, Κ.Γ. (2011). Κοινωνικές Σχέσεις και Αλληλεπίδραση στη Σχολική Τάξη. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Νότας, Σ. & Μαυροπούλου, Σ. (2004). Το Παζλ του Αυτισμού. Πρακτικά Διεθνούς Επιστημονικού Συμποσίου. 9-11 Μαΐου 2003. Λάρισα: Έλλα.

Παπαδοπούλου, Β. Γ. (2010). Παρατήρηση Διδασκαλίας: Θεωρητικό Πλαίσιο και Εφαρμογές. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Παπακωνσταντίνου, Μ. Χ. (2001). Αυτισμός. Μία Διάχυτη Διαταραχή της Ανάπτυξης. Λάρισα: DTP- Φιλμς- Εκτύπωση Μελανός Γραφικές Τέχνες.

Παππάς Π. & co. , (1977). Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών. Συνεργασία: Σπουδαστήριο Κοινωνιολογίας ΠΑΣΠΕ/ Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. Αθήνα: Gutenberg

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2008). Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες Τάσεις Εκπαίδευσης και Ειδικής Υποστήριξης. Τόμος Α. Αθήνα: Ατροπός

Σούλης, Σ. Γ. (1999). Τα παιδιά με βαριά νοητική καθυστέρηση και ο κόσμος τους. Άτομα με πολλαπλές αναπηρίες. Αθήνα: Gutenberg.

Σούλης, Σ. Γ. (2008). Ένα σχολείο για Όλους. Από την Έρευνα στην Πράξη. Παιδαγωγική της Ένταξης. Τόμος Β'. Αθήνα: Gutenberg.

Στρογγυλός, Β. (2010). Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση του προγράμματος διδασκαλίας και μάθησης. Μία βασική ενταξιακή προσέγγιση. Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα, Ε. Θεοδοροπούλου & Β. Στρογγυλός (Επιμ.), Εκπαίδευση Παιδιών με Ειδικές ανάγκες. Μία πολυπρισματική προσέγγιση (σσ. 249-268). Αθήνα: Πεδίο.

Στρογγυλός, Β. (2011). Αποτελεσματικές πρακτικές στην εκπαίδευση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Στο Σ. Παντελιάδου & Β. Αργυρόπουλος, (Επιμ.), Ειδική Αγωγή. Από την έρευνα στη διδακτική πράξη (σσ.253-299). Αθήνα: Πεδίο.

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2011). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης. Αθήνα: Πεδίο.

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2012). Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. Θεωρία & πράξη. Αθήνα: Πεδίο.

ΥΠΕΠΘ (2004). Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με βαριά νοητική καθυστέρηση. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ

## Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Abramowicz, H. K. & Richardson, S. (1975). Epidemiology of Severe Mental Retardation in Children: Community Studies. *American Journal of Mental Deficiency*, 80, 18-39.

Ainscow, M. (2000). The Next Step for Special Education. *British Journal of Special Education*, 27(2), 76-80

Anderson, W. F. (1994). Gene Therapy for Genetic Disorder. *Human Gene Therapy*, 5, 281-282.

Asher, S. & Coie, J. (1990). *Peer Rejection in Childhood*. New York: Cambridge University Press.

Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network (2008). Prevalence of Autism Spectrum Disorders, Surveillance Summaries Morbidity and Mortality. United States: Centers for Disease Control and prevention, 61 (3), 1-19.

Bachevalier, J. (1994). Medial Temporal Lobe Structures and Autism: A Review of Clinical and Experimental Findings. *Neuropsychologia*, 32, 627-648.

Bassey, M. (1981). *Pedagogic Research: On the Relative Merits of Research for Generalization and Study of Single Events*. Oxford: Review of Education

Bell, J. (1999). Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας. Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδακτορες. Αθήνα: Gutenberg

Bettelheim, B. (1967). *The Empty Fortress: Infantile Autism and the Birth of the Self*. New York: Free Press.

Bleuler, E. (1950). *Dementia Praecox or a Group within the Schizophrenias*. New York: International Universities Press. (Original work published 1911).

Bolton, P., MacDonald, H., Pickles et al. (1994). A Case- Control Family History Study of Autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 877-900.

Bryson, S. E., Clark, B. S. & Smith, I. M. (1988). First Report of a Canadian Epidemiological Study of Autistic Syndromes. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 29, 433-445.

Cohen L. & Manion L. , (1994). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Μητσοπούλου & Φιλιππούλου (μτφ). Αθήνα: Μεταίχμιο

Cook, L. & Friend, M. (1995). Co Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on exceptional children*, 28 (3), 1-16.

Cooper, D.H. & Valli, L. R. (1996). Designing Classrooms for Inclusion. Beyond Management, in Speece, D.L., Keogh, B.K. (eds.). *Research on classroom ecologies: Implications for inclusion of children with learning disabilities*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Cooper, O., Heron, T.E. & Heward's (2007). *Applied Behavior Analysis* (2<sup>ND</sup> ed.): Checkered flag for students and Professors, Yellow flag for the field. Upper Saddle River: New Pearson. 43(1), 161-174

Dawson, G. (1996). Neuropsychology of Autism: A Report on the State-of-the Science. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2, 179-181.

Dawson, G. & Osterling, J. (1996). Early Intervention in Autism: Effectiveness and Common Elements of Current Approaches. In M. Gurlanick (Ed.), *The effectiveness of early intervention: Second generation research* (pp. 307-326), Baltimore: Paul H. Brookes.

*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders- Fourth Edition- Text Revision / 299.00*

Dilella, A. & Woo, S.L.W. (1978). Molecular Basis of Phenylketonuria and its Clinical Applications. *Biology and medicine*, 4, 183-192.

Eyman, R. K. & Miller, C. A. (1978). A Demographic Overview of Severe and Profound Mental Retardation. In C.E. Meyers (Ed.), *Quality of life in severely and profoundly mentally retarded people* (pp. ix-xii). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Filipek, P.A. (1996). Neuroimaging in autism: The state of science 1995. *Journal of autism and developmental disorders*, 26, 211-215.

Friend, M. & Bursuck, W. D. (2002). *Including Students with Special Needs* (3rd ed.), Needham Heights, MA.

Frith, U. (2009, 1999). *Αυτισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Frostad P. & Pijl S. J., 2007. Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *V.22*, issue 1, pp15-30

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Goldstein, H. & Ferrell, D. (1987). Augmenting communicative interaction between handicapped and nonhandicapped preschool children. *Journal of speech and Hearing Disorders*, 52, 200-122.

Goldstein, H. & Wirkstrom, S. (1986). Peer intervention effects on communication interaction among handicapped and nonhandicapped preschoolers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19(2),209-214.

Grandin, T. (1988). Teaching tips from a recovered autistic. *Focus on Autistic behavior*, 1, 1-8.

Gray, C. (1995). Teaching children with Autism to “Read” social situations. In K.A. Quill (Ed.), *Teaching children with Autism: Strategies to Enhance communication and socialization*, Albany. New York: Delmar Publishers.

Gray, C. & Garand, J. (1993). Social stories improving responses of students with autism, with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, 8, 1-10.

Happe, F. (1998). *Αυτισμός, Ψυχολογική Θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg.

Hodapp, R. M. & Dykens, E. M. (1996). Mental retardation. In E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), *Child Psychopathology* (pp. 362-369). New York: Guilford Press.

Hodapp, R. M. & Zigler, E. (1995). Past, present and the future issues in the developmental approach to mental retardation and developmental disabilities. In D. Cicchetti & D.J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Vol 2. Risk, disorder, and adaptation* (pp. 299-331). New York: Wiley.

Hodgdon, L.A. (1995). *Visual Strategies for improving communication*, Troy, MI: Quirk Roberts Publishing.

Idol, L. (2006). Toward inclusion of Special Education Students in General Education A program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-9

Kirk, S. (1973). Η εκπαίδευσις των αποκλινόντων παιδιών (μτφρ. Κ. Τσιμπούκης), Αθήνα.

Klin, A. (1991). Young autistic children' s listening preferences in regard to speech: A possible characterization of the symptom of social withdrawal. *Journal of Autism and Developmental Disorders*,12, 29-42.

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* (pp. 119-136). New York: Plenum.

Lincoln, A. , Courhesne, E. Mascarello, J. et al. (1996). Autism and the Fragile X Syndrome: No demonstrable relationship found between FMRI (GGG) n expansions and autism. Unpublished manuscript, Autism and Brain Development Research Laboratory, Children's Hospital Center, La Jolla, CA.

Law 1143/1981. On Special Education, Special Training, Employment and Social Welfare in diverging from the normal subjects and certain other educational provisions. FEK 31st March 1981, v. A', n. 2, 3, 4, 5, 7, 10.

Law 1566/1985. Structure and function of primary and secondary education and other provisions. FEK 30st September 1985, v. I, n. 32, 33, 34, 35.

Law 1824/1988. Setting educational, and other provisions. FEK 30st December 1988, v.A', n. 4.

Law 2817/2000. The Education of Persons with Special Educational Needs and Other Regulations. FEK 14<sup>th</sup> March 2000, v. A', n.1, 2, 5.

Law 3699/2008. Special Education to ensure equal opportunities for people with disabilities and special educational needs. FEK 2<sup>nd</sup> October 2008, v. A', n. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 32.

Mercer, J. (1973). Labeling the mentally retarded: clinical and social systems perspectives on mental retardation. Berkeley: University of California Press.

Myles, S., Simpson B. & Simpson R.L. (2001). Effective practices for students with Asperger syndrome, in focus on exceptional children, 34(3)

Nabors L., Willoughby J. & Badawi M.A., 1999, Relations Between Activities and Cooperative Playground Interactions for Preschool-Age Children with Special Needs, Journal of Developmental and Physical Disabilities, v.11, issue 4, pp339-352

Nezu, C. M., Nezu A.M. & Gill-Weis, M. J. (1992). Psychopathology in persons with mental retardation: clinical guidelines for assessment and treatment. Champaign, IL: research Press.

Nisbet, J. & Watt, J. (1980). Case study. Rdiguide 26. University of Nottingham: School o f education

Phillips, W., Gomez, J. C., Baron- Cohen, S et al. (1995). Treating people as objects, agents, or "subjects": How young children with and without autism make requests. Journal o Child Psychology and Psychiatry, 36, 1383-1398.

Presidential Decree 603/1982. Organization and operation of special education. FEK 21st September 1982, T.A', n.1.

Presidential Decree 301/1996. Curriculum Special Education. FEK 29st August 1996, T.A', n. 1.

Pring, L., Hermelin, B. & Heavey, L. (1995). Savants, segments, art and autism. Journal of child Psychology and Psychiatry, 36, 1065-1076.

Prizant, B. (1996). Communication, language, social and emotional development. Journal of Autism and Developmental Disorders, 26, 173-178.



Richardson, S. A., Katz, M. & Koller, H. (1986). Sex differences in number of children administratively classified as mildly mentally retarded: An epidemiological review. *American Journal of Mental Deficiency*, 91, 250-256.

Rogers, S. J. (1996). Brief report: Early intervention in autism. *Journal of Autism and developmental disorders*, 26, 243-246.

Robson, C. (2010). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές. Αθήνα: Gutenberg

Rubin, K., Le Marc, L. & Lollis, S. (1990). Social withdrawal in childhood: developmental pathways to peer rejection. In: R. Asher & J. Coie (Eds.), *Peer Rejection in Childhood*. Cambridge University Press: New York.

Rutter, M. (1991). Autism: Pathways from syndrome definition to pathogenesis. *Comprehensive Mental Health Care*, 1, 5-26.

Siegel, B. (1996). *The world of the Autistic child: Understanding and treating autistic spectrum disorders*. Oxford, England: Oxford University Press.

Schopler, E. & Mesibov, G. (1994). *Behavioral issues in autism*. New York: Plenum.

Tager-Flusberg, H. (1989). A psycholinguistic perspective on language development in the autistic child. In G. Dawson (Ed.), *Autism: Nature, diagnosis and treatment* (pp.92-115). New York: Guilford Press.

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

Volkmar, F. R., Burack, J.A. & Cohen, D. J. (1990). Deviance and developmental approaches in the study of autism. In R.M. Hodapp, J.A. Burack & E. Zigler (eds.), *Issues in the developmental approach to mental retardation* (pp. 246-271). New York: Cambridge University Press.

Volkmar, F. R., Szatmari, P. & Sparrow, S.S. (1993). Sex differences in pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23, 579-591.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.

Walker S. & Berthelsen D., 2008. Children with autistic spectrum disorder in early childhood education programs: A social constructivist perspective on inclusion. *International Journal of Early Childhood*, v.40, issue 1, pp 33-51

Wagner, S/ (1998). *Inclusive Programming for Elementary Students with Autism*. Atlanta: Emory Autism Resource Center.

Weschler, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence* (4<sup>th</sup> ed.). Baltimore: Williams and Wikins.

Wing, L. (1978). Social, behavioral and cognitive characteristics: an epidemiological approach. In M. Rutter & E. Schopler (Eds), *Autism: A reappraisal of concepts and treatment* (pp.27-76). New York: Plenum Press.

Wing, L. (1980). Childhood autism and social class: A question of selection? *British Journal of Psychiatry*, 137, 410-417.

Wing, L. & Could, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11-29.

Wing, L. & Could, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11-29.

Zigler, E. & Hodapp, R. (1986). *Understanding mental retardion*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

## Ιστότοποι

<http://www.ukyap.org/>

<http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/documents/addm-2012-community-report.pdf>

<http://www.teacch.com/>

<http://www.highscope.org/>

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

## Παράρτημα 1 «Φόρμα Κοινωνιομετρικού Τεστ»

### Οι καλύτεροι μου φίλοι

Όνομα σχολείου:

Τάξη:

Όνομα μαθητή:

Ηλικία:

Ποιοι είναι οι 5 καλύτεροι φίλοι σου στην τάξη;

1..... 2..... 3..... 4.....  
5.....

Όνομα σχολείου:

Τάξη:

Όνομα μαθητή:

Ηλικία:

Ποιοι είναι οι 5 καλύτεροι φίλοι σου στην τάξη;

1..... 2..... 3..... 4.....  
5.....

## Παράρτημα 2 «Φόρμα Φύλλου Συστηματικής Παρατήρησης»

### Φύλλο παρατήρησης διάρκειας 5 λεπτών

Σχολείο:

Ειδικές ανάγκες: ΝΑΙ/ΟΧΙ

Τάξη:

Είδος Αναπηρίας/ανάγκης:

Όνομα παιδιού:

Όνομα παρατηρητή:

Ηλικία:

Ημερομηνία:

Φύλο:

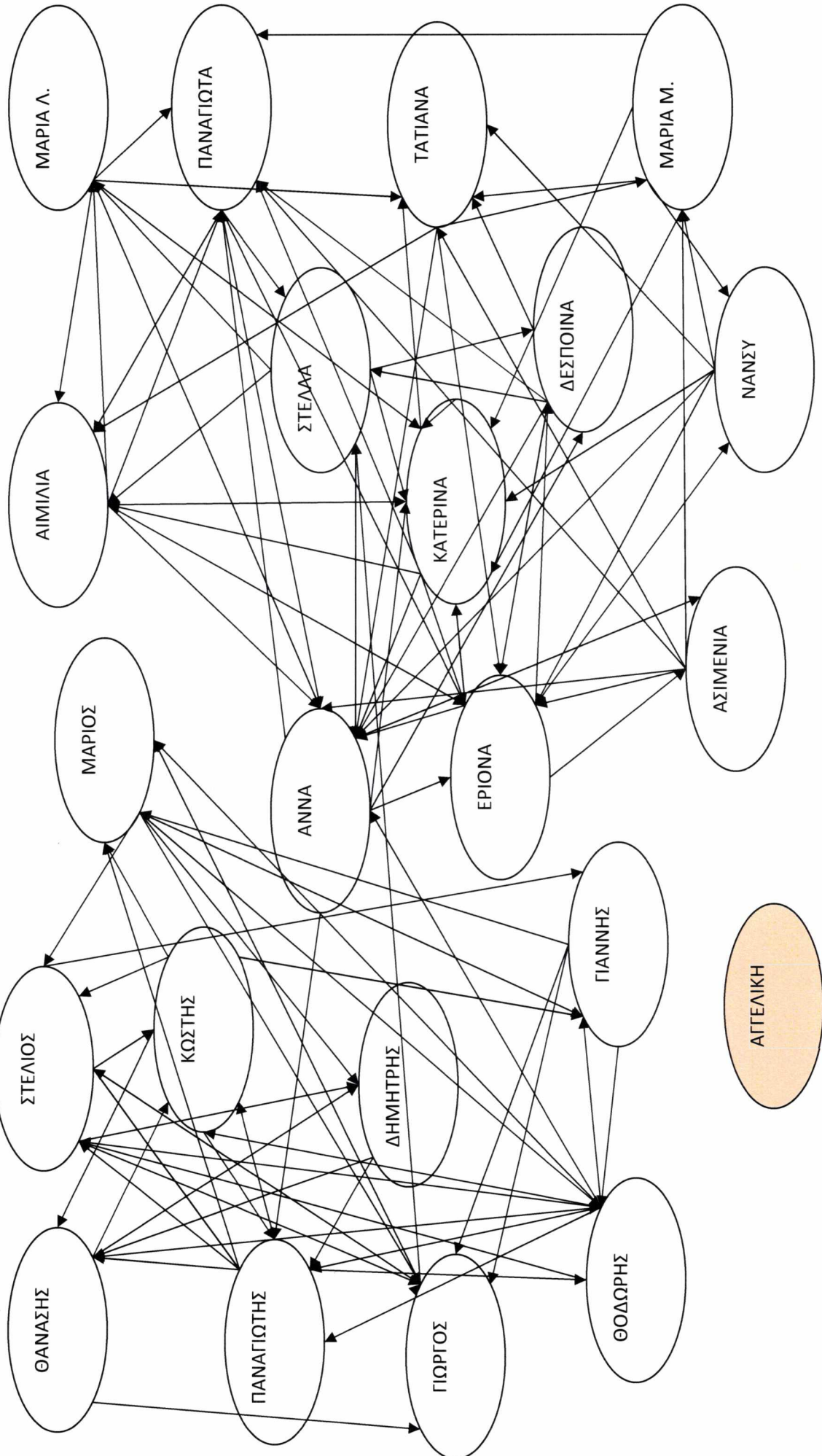
Διάλειμμα:

Ώρα έναρξης παρατήρησης:

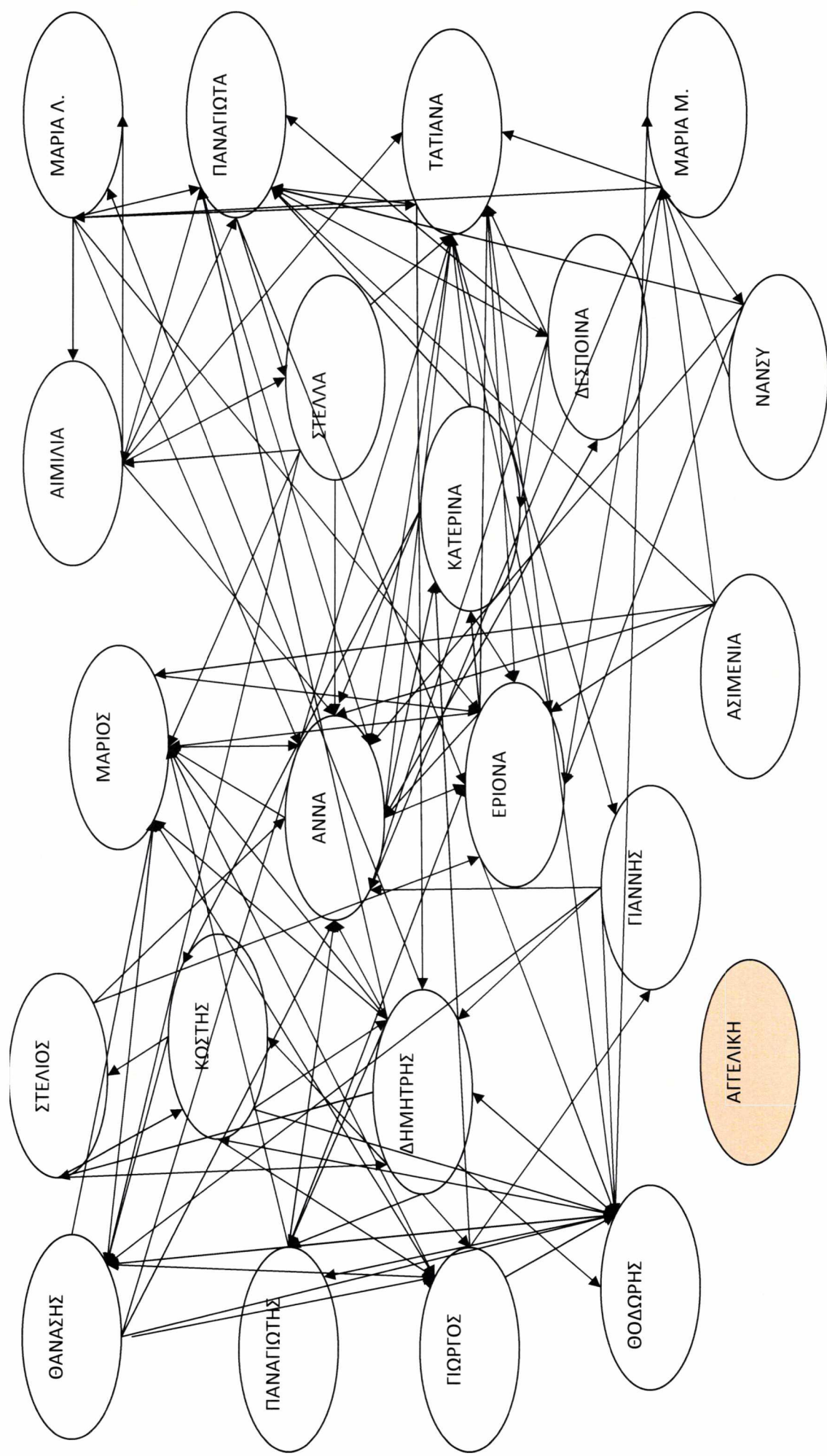
Χρονικά διαστήματα	Αλληλεπίδραση παιδί με παιδί		Αλληλεπίδραση παιδί με εκπαιδευτικό		Κάνει κάτι μόνο του
	Ξεκίνησε από το target παιδί	Ξεκίνησε από το συμμαθητή	Ξεκίνησε από το target παιδί	Ξεκίνησε από το δάσκαλο	
1: 0 - 0.10					
2: 0.10 - 0.20					
3: 0.20 - 0.30					
4: 0.30 - 0.40					
5: 0.40 - 0.50					
<b>6: 0.50 - 1 m</b>					
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					
<b>12: 1.50 - 2 m</b>					
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					
<b>18: 2.50 - 3 m</b>					
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					
<b>24: 3.50 - 4 m</b>					
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					
<b>30: 4.50 - 5 m</b>					

### Παράρτημα 3

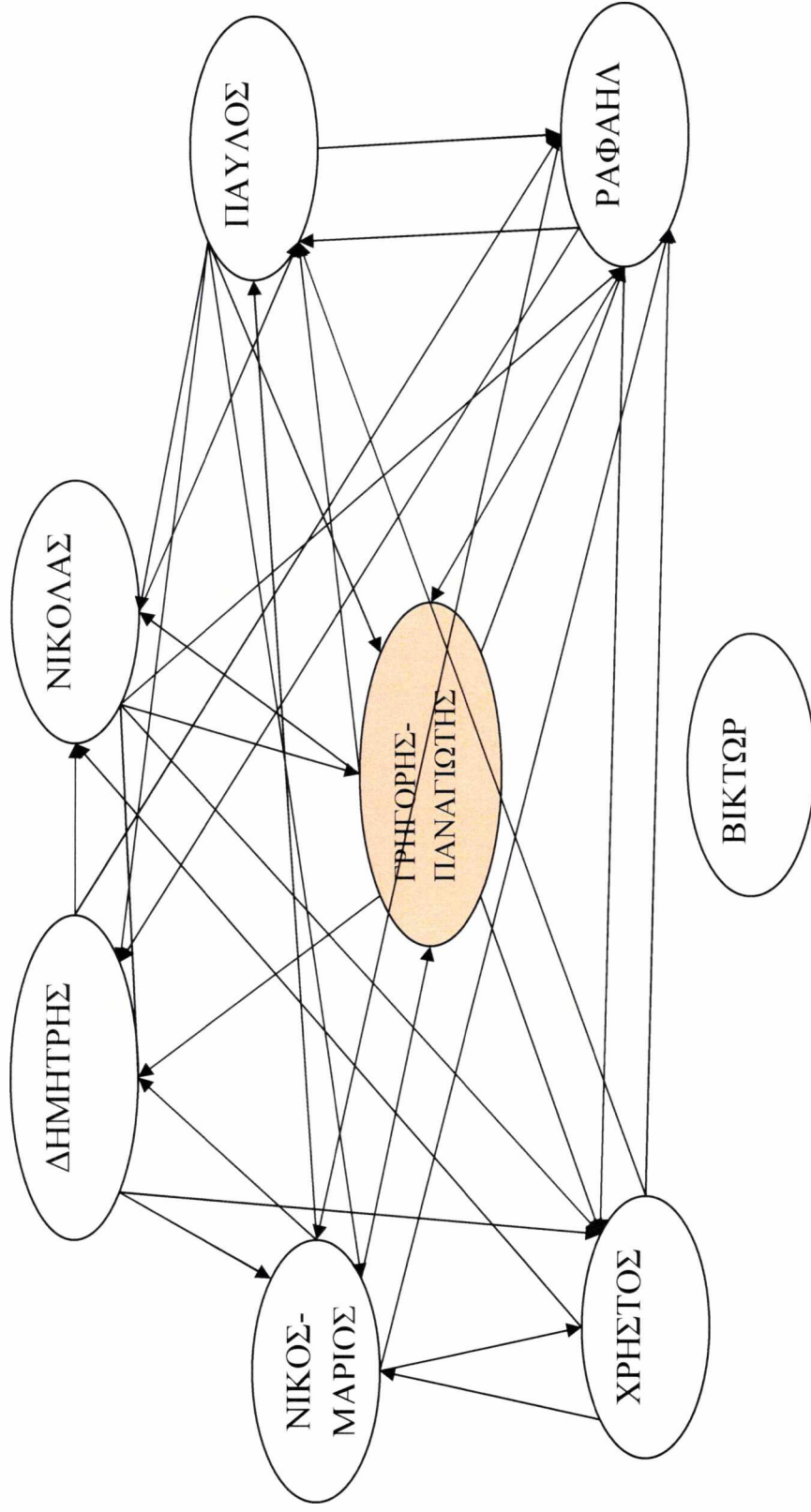
**ΦΑΣΗ Α: Το κοινωνιόγραμμα από το σχολείο «Γάια»**



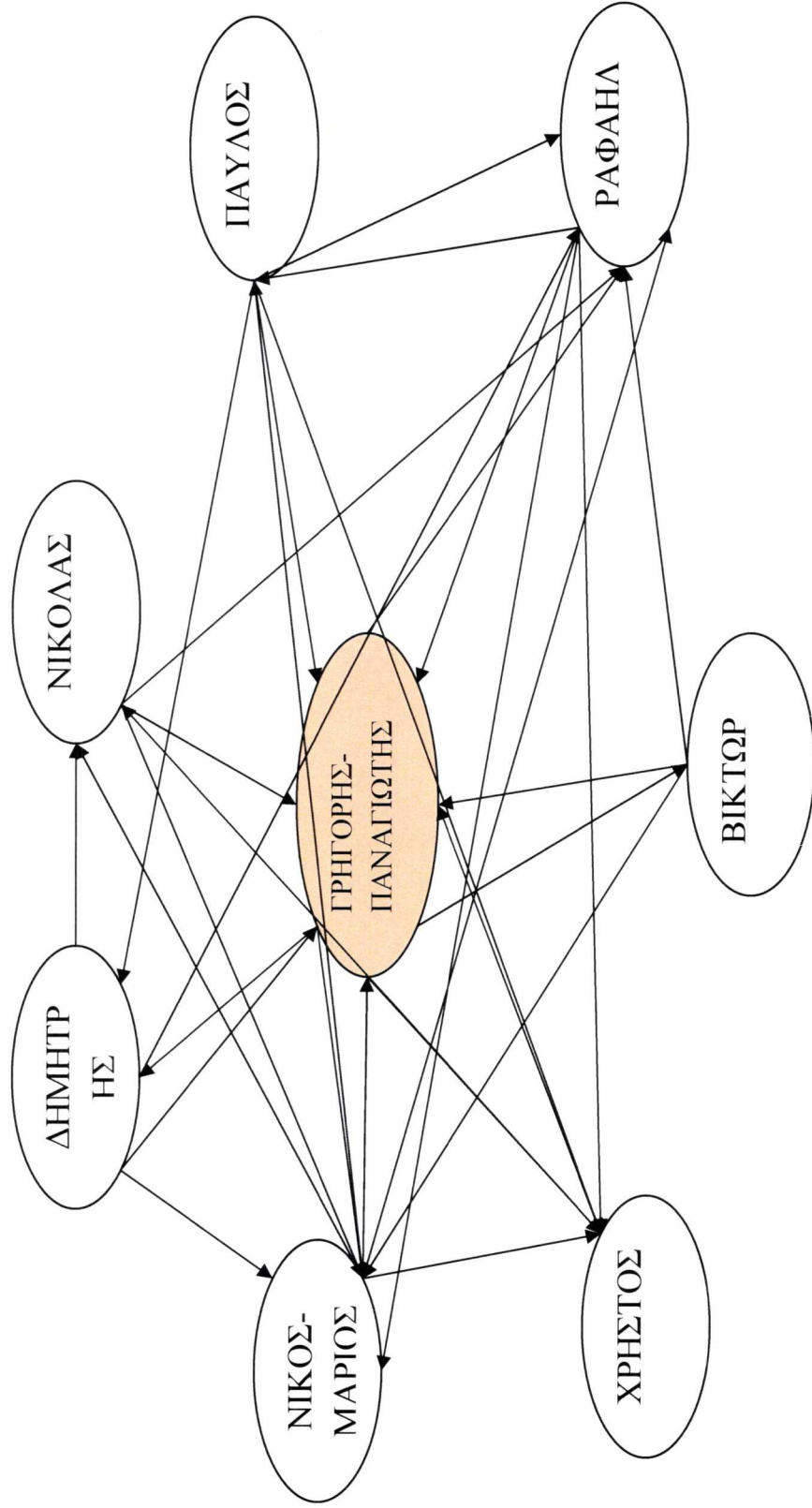
**ΦΑΣΗ Β: Το κοινωνιόγραμμα από το σχολείο «Γάμα»**



**ΦΑΣΗ Α: Το κοινωνιόγραμμα από το σχολείο «Βήτα»**

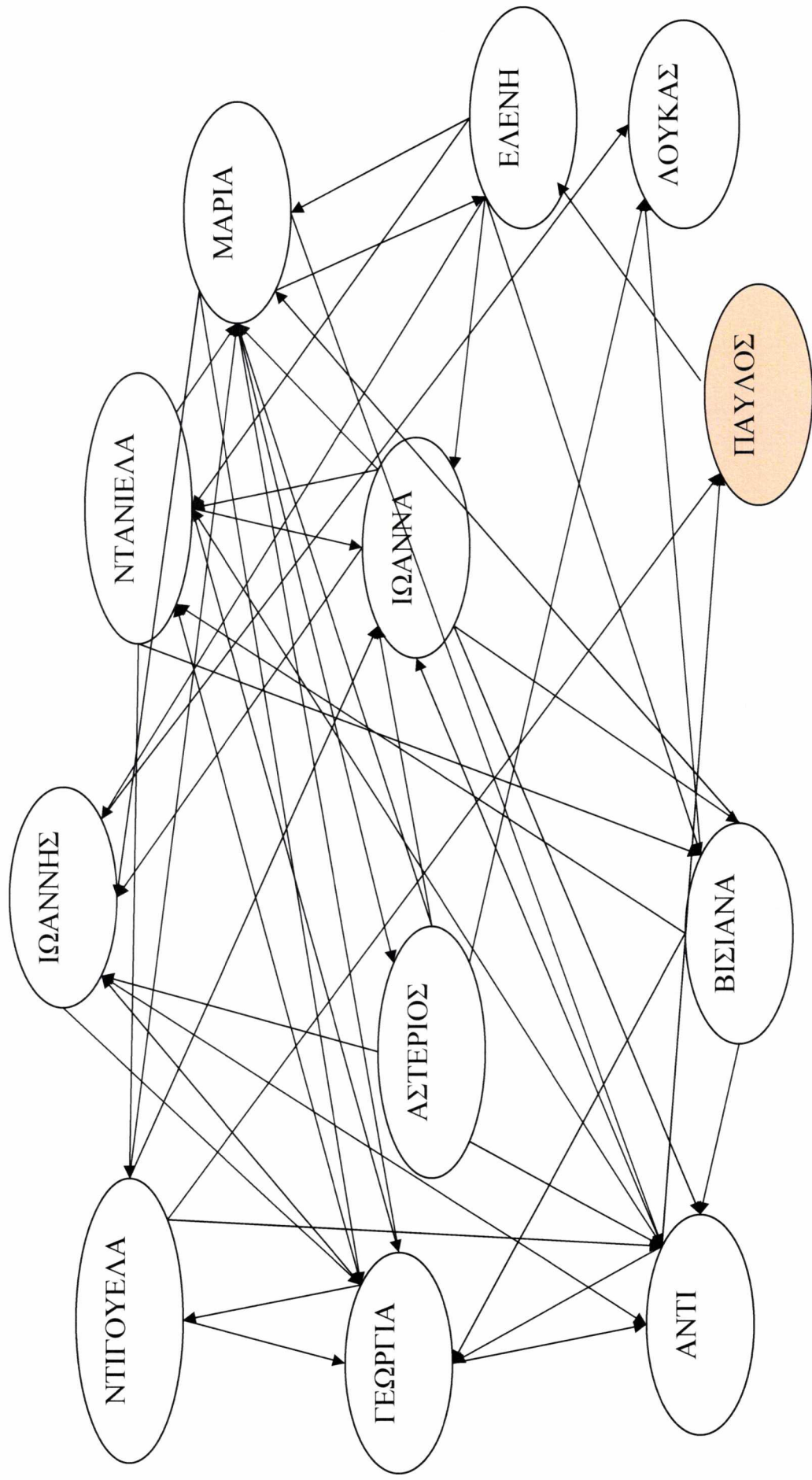


**ΦΑΣΗ Β: Το κοινωνιόγραμμα από το σχολείο «Βήτα»**





**ΦΑΣΗ Α: Το κοινωνιογράμμα από το σχολείο «Άλφα»**



**ΦΑΣΗ Β: Το κοινωνιογράμμα από το σχολείο «Άλφα»**

