



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ ΣΤΙΣ ΤΑΞΕΙΣ ΤΟΥ ΓΕΝΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ»

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: ΤΟΥΡΑΤΖΙΔΟΥ ΚΥΡΙΑΚΗ **Α.Μ:** 0209091

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ: ΣΤΡΟΓΓΥΛΟΣ ΒΑΣΙΛΗΣ

ΑΒΡΑΜΙΔΗΣ ΗΛΙΑΣ

ΒΟΛΟΣ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2013



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

Αριθ. Εισ.: 11787/1
Ημερ. Εισ.: 20-12-2013
Δωρεά: Συγγραφέας
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΠΕ
2013
ΤΟΥ

*Στην μνήμη του ανθρώπου
που με ενέπνευσε να βάζω τον πάντοτε τον πήχη ψηλά.
να οραματίζομαι και να μην σταματώ να αγωνίζομαι!*

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Προτού ξεκινήσει η παρουσίαση του ερευνητικού θέματος της παρούσας εργασίας, θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω τον επιβλέπων καθηγητή της παρούσας εργασίας, λέκτορα μου όλα τα χρόνια των σπουδών μου στο Παιδαγωγικό τμήμα προσχολικής εκπαίδευσης και καθοριστικό παράγοντα της εμπλοκής μου με το χώρο της ειδικής αγωγής, κύριο Στρογγυλό Βασίλη.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον κύριο Αβραμίδα Ηλία , δεύτερο επιβλέπων για την συνεργασία και την βοήθεια που παρείχε για την εκπόνηση της εργασίας αυτής.

Επιπρόσθετα, θα ήταν παράληψη να μην ευχαριστήσω τα σχολεία γενικής εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης που με δέχτηκαν και συνεργάστηκαν μαζί μου καθώς χωρίς την συμμετοχή τους δεν θα μπορούσε να εκπονηθεί η εργασία αυτή. Οι πληροφορίες που μου πρόσφεραν καθώς και οι εμπειρίες στους χώρους αυτούς υπήρξαν βαρυσήμαντες.

Τέλος, το μεγαλύτερο ευχαριστώ το οφείλω στην οικογένεια μου που δεν σταματά να με στηρίζει σε κάθε μου προσπάθεια, σε κάθε μου βήμα, είτε πρόκειται για μικρό είτε για ολόκληρη δρασκελιά!

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	σελ.5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	σελ.6

Α ΜΕΡΟΣ: ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Η ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ ΣΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

1.1 Ορισμός της ένταξης.....	σελ.8
1.2 Μορφές και μοντέλα ένταξης	σελ.10
1.2.2 Συνδιδασκαλία ή συνεργατική διδασκαλία.....	σελ.11
1.3 Η αναγκαιότητα της ένταξης	σελ.13
1.4 Προϋποθέσεις ένταξης.....	σελ.13
1.5 Τα οφέλη της ένταξης για τους μαθητές με και χωρίς ειδικές ανάγκες.....	σελ.15
1.6 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη.....	σελ.16

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ

2.1 Ιστορική αναδρομή.....	σελ.18
2.2 Τι είναι αυτισμός;.....	σελ.20
2.3 Αιτιολογία.....	σελ.21
2.4 Επιδημιολογία.....	σελ.23
2.5 Τα χαρακτηριστικά του αυτιστικού φάσματος.....	σελ.25
2.6 Η θεραπευτική αντιμετώπιση στον αυτισμό.....	σελ.31

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Η ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ

3.1 Περιεχόμενο και προϋποθέσεις.....	σελ.35
---------------------------------------	--------

Β ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Ερευνητική προσέγγιση.....σελ. 42	σελ. 42
4.1.1 Η έρευνα και η σημασία της στον πραγματικό κόσμο.....	σελ. 42
4.1.2 Η ποιοτική έρευνα.....	σελ. 44
4.1.3 Η ποσοτική έρευνα.....	σελ.45
4.1.4 Η μελέτη περίπτωσης.....	σελ. 46
4.2 Δείγμα έρευνας.....	σελ. 49
4.3 Εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	σελ. 49
4.3.1 Η παρατήρηση.....	σελ. 50
4.3.2 Το κοινωνιόγραμμα.....	σελ. 52
4.4 Η διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	σελ. 54

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1 Κοινωνιομετρικά αποτελέσματα.....	σελ. 58
5.1.1 Αποτελέσματα Α΄ Φάσης.....	σελ. 58
5.1.2 Αποτελέσματα Β΄ Φάσης.....	σελ. 66
5.2 Αποτελέσματα παρατήρησης στο διάλειμμα.....	σελ. 77
5.2.1 Αποτελέσματα Α΄ φάσης παρατήρησης.....	σελ. 77
5.2.2 Αποτελέσματα Β΄ φάσης παρατήρησης.....	σελ. 85

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο :ΣΥΖΗΤΗΣΗ..... σελ. 95

ΕΠΙΛΟΓΟΣ..... σελ. 96

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ..... σελ. 102

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ..... σελ. 112

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη επιχειρείται η διερεύνηση της κοινωνικής ένταξης των μαθητών με αυτισμό μέσα στις τάξεις του γενικού σχολείου. Μελετήθηκαν τρία αγόρια ηλικίας 5 έως 9 ετών με διάγνωση στον αυτισμό κατά το σχολικό έτος 2012-2013. Ειδικότερα, επιδιώκεται να δώσει απαντήσεις σε τρία βασικά ερωτήματα. Πρώτον, ποιες είναι οι κοινωνικές σχέσεις του μαθητή με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές του στην τάξη της συνδιδασκαλίας κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους;. Δεύτερον, ποιες είναι οι αλληλεπιδράσεις του μαθητή με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές του και τους εκπαιδευτικούς της τάξης κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους; Οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν για την συλλογή των δεδομένων ήταν η χρήση κοινωνιομετρικών τεστ και παρατηρήσεις στην ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων(νηπιαγωγείο) και στα διαλείμματα. Η χορήγηση των τεστ και οι παρατηρήσεις έγιναν σε δυο φάσεις, μια στην αρχή της σχολικής χρονιάς και μία στο τέλος. Τα συμπεράσματα της έρευνας είναι ότι όσον αφορά τις κοινωνικές σχέσεις σαν σύνολο βελτιώθηκαν ως ένα βαθμό κατά την διάρκεια της χρονιάς. Όσον αφορά την συχνότητα των αλληλεπιδράσεων κατά την διάρκεια των διαλειμμάτων δεν άλλαξε σημαντικά, παρατηρήθηκε μόνο μια μικρή αύξηση στις αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές καθώς και αύξηση με την αλληλεπίδραση από τα παιδιά με αυτισμό προς τους εκπαιδευτικούς.

Λέξεις κλειδιά: *αυτισμός, ένταξη, συνδιδασκαλία, autism, inclusion, inclusive education*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το προσωπικό ενδιαφέρον για ανακάλυψη και «περιήγηση» στο χώρο της ειδικής αγωγής και συγκεκριμένα στο πολυπόθητο ζήτημα της ένταξης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οδήγησε στην πραγματοποίηση της παρούσας μελέτης. Με εντελώς τυχαίο τρόπο προέκυψε η ενασχόληση με τους μαθητές με αυτισμό και επομένως η πρώτη επαφή μου με αυτή την τόσο «μυστήρια» αναπηρία. Πραγματοποιώντας ένα «πάντρεμα» αυτισμού και ένταξης, η παρούσα έρευνα έρχεται να εμπλουτίσει με τα ερευνητικά της δεδομένα και αποτελέσματα σχετικά με τα παραπάνω θέματα, καθώς και τις απόπειρες ένταξης των μαθητών με αυτισμό στο ελληνικό γενικό σχολείο. Τα τελευταία χρόνια ολοένα και περισσότεροι μαθητές διαγιγνώσκονται στο φάσμα του αυτισμού ή με το λεγόμενο σύνδρομο Asperger. Παιδιά με ιδιαίτερη ομορφιά, χαριτωμένα, που δεν τα ξεχωρίζεις μερικές φορές ανάμεσα στο πλήθος μέχρι να παρατηρήσεις το κενό βλέμμα τους. Κυκλοφορούν ανάμεσα μας και έχουν κάθε δικαίωμα να λάβουν την εκπαίδευση που τους αξίζει. Και αυτή φυσικά μπορεί να γίνει μέσα από το κανονικό σχολείο. Ή μήπως όχι;

Η συγκεκριμένη μελέτη έρχεται να δώσει απαντήσεις σε όσους ενδιαφέρονται να μάθουν για τον αυτισμό, σε όλους τους εμπλεκόμενους με την ειδική αγωγή αλλά κυρίως σε όλους εκείνους τους εκπαιδευτικούς που επιχειρούν να πραγματοποιήσουν ένταξη παιδιού με αυτισμό σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης.

Συμπερασματικά η έρευνα έχει ως κυρίαρχο στόχο της να μελετήσει την κοινωνική ένταξη τριών μαθητών με αυτισμό στις τάξεις του γενικού σχολείου, μέσα στα πλαίσια της παράλληλης στήριξης κατά τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς. Πιο συγκεκριμένα εστιάζεται στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- α) Ποιες είναι οι κοινωνικές σχέσεις του μαθητή με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές του στην τάξη κατά την διάρκεια ενός σχολικού έτους;
- β) Ποιες είναι οι αλληλεπιδράσεις του μαθητή με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές του και τους εκπαιδευτικούς της τάξης κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους;

Η έρευνα αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό με επιμέρους κεφάλαια το καθένα. Το θεωρητικό μέρος περιέχει τρία κεφάλαια στα οποία γίνεται ανασκόπηση της βιβλιογραφίας των τελευταίων χρόνων σχετικά το ζήτημα της ένταξης, το φάσμα του αυτισμού και την ένταξη των παιδιών με αυτισμό σε τάξεις του γενικού σχολείου. Στο δεύτερο μέρος, το οποίο αποτελεί το ερευνητικό μέρος της μελέτης, πραγματοποιείται μια ανάλυση της μεθοδολογίας που χρησιμοποίησε η ερευνήτρια, το δείγμα, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων αλλά και η διαδικασία

που ακολούθησε για να συλλέξει τα δεδομένα της παρούσας ερευνητικής μελέτης. Σε επόμενο κεφάλαιο του ερευνητικού μέρους αναλύονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τα κοινωνιογράμματα της κάθε τάξης και τις συστηματικές παρατηρήσεις. Στο τέλος της εργασίας ακολουθεί συζήτηση σχετικά με τα αποτελέσματα- συμπεράσματα που μας οδήγησε η παρούσα μελέτη και σχολιάζεται το αν απαντήθηκαν τα αρχικά ερωτήματα που είχαμε θέσει στην έρευνα μας. Η εργασία ολοκληρώνεται με έναν σύντομο επίλογο επί του θέματος.

Κεφάλαιο 1^ο: Η ένταξη των παιδιών με αναπηρίες στο γενικό σχολείο

«Μην αφήσεις κανένα παιδί να εξευτελιστεί ούτε να χάσει την ελπίδα του εξαιτίας της άγνοιας ή της απραγίας μας. Μην αφήσεις κανένα παιδί να στερηθεί της ανακάλυψης επειδή δεν έχουμε τους πόρους για να ανακαλύψουμε το πρόβλημα του. Μην αφήσεις κανένα παιδί να αμφισβητήσει τον εαυτό του ή το μυαλό του επειδή εμείς είμαστε ασταθής και αβέβαιοι του λειτουργήματός μας»

-Alan Martin, 1993

Στα πλαίσια της παιδαγωγικής επιστήμης, η έννοια «ένταξη» συνδέθηκε με την ψυχολογία της προσωπικότητας και της ανάπτυξης. Στο πλαίσιο της ολόπλευρης ανάπτυξης του παιδαγωγούμενου και της απόκτησης βιωμάτων, η ένταξη αποτέλεσε σε κοινωνικό αλλά και όχι μόνο επίπεδο, αντικείμενο πολλών μεταρρυθμιστικών επιδιώξεων. Σήμερα, η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες αποτελεί κεντρική θεματική της Ειδικής Παιδαγωγικής που προκαλεί επιστημονικούς προβληματισμούς όπως αν η ένταξη αποτελεί μια κατάσταση ή διαδικασία, αν είναι μέθοδος ή αυτοσκοπός, αν πρέπει να υπολογίζεται ως ατομική επιλογή ή κοινωνική υποχρέωση, καθήκον καθώς και πολλά άλλα. Στο πώς κατανοείται λοιπόν η ένταξη στα πλαίσια της αγωγής και της μόρφωσης ο Σούλης (2002) επισημαίνει τα εξής:

α) Η ένταξη δεν αποτελεί μια θεραπευτική διαδικασία

β) Η ένταξη αποτελεί ένα «μοντέλο ζωής και ύπαρξης» ανάμεσα στα άτομα με αναπηρίες και μη, όπου η κοινωνία και οι διάφοροι θεσμοί της με πρωτοστάτη τον εκπαιδευτικό θεσμό οφείλουν να ταχθούν στα πλαίσια της ελευθερίας της επιλογής.

1.1 Ο ορισμός της ένταξης

Κάνοντας μια συγκριτική μελέτη στην ελληνική αλλά και ξένη βιβλιογραφία μπορεί εύκολα κάποιος να συμπεράνει ότι οι όροι «ένταξη» (intergration), «συμπεριληπτική εκπαίδευση» (inclusion), ενσωμάτωση (mainstreaming) χρησιμοποιούνται εναλλακτικά προκειμένου να περιγράψουν την διαδικασία εκπαίδευσης παιδιών χωρίς και με αναπηρίες σε ένα κοινό σχολείο. Ανάμεσα στους παραπάνω όρους όμως υπάρχουν σημαντικές σημασιολογικές διαφορές οι οποίες θα αποσαφηνιστούν παρακάτω προκειμένου να μην δημιουργούνται τυχόν συγχύσεις (Σούλης, 2002). Στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία χρησιμοποιούν κυρίως τους όρους «inclusion» όπου αποδίδουν την ένταξη και τους όρους mainstreaming (ΗΠΑ) και intergration (Αγγλία) για να

αποδώσουν την ενσωμάτωση (Ζωνιου- Σιδερη, 1998). Επειδή μια περαιτέρω ανάλυση γύρω από τους όρους δεν είναι θέμα της παρούσης εργασίας επικεντρωνόμαστε κυρίως στην απλή σύγκριση.

Σύμφωνα με την ξενόγλωσση, “inclusion” είναι μια έννοια που δεν ασχολείται με την αφομοίωση, δεν έχει να κάνει με την μετακίνηση ενός παιδιού από το ένα πλαίσιο στο άλλο ούτε σχετίζεται με την εγκατάλειψη παιδιών σε ένα μη προγραμματισμένο περιβάλλον. Η ένταξη εδώ είναι το μέσο με το οποίο επιτυγχάνεται ο στόχος για μια «κοινωνική ένταξη» (Barton, 2011). Ένταξη σημαίνει «παιδιά που μαθαίνουν δίπλα-δίπλα παρόλο που μπορεί να έχουν διαφορετικούς εκπαιδευτικούς στόχους» (Kochhar, West, Taymans, 2000, σελ. 9). Ο όρος αυτός έχει αντικαταστήσει τον όρο ενσωμάτωση για ένα σημαντικό λόγο. Αυτός ήταν συνδεδεμένος με την τοποθέτηση των παιδιών με αναπηρίες σε τάξεις στο επίπεδο των συνοικιακών σχολείων αλλά αρκετά από αυτά εξακολουθούσαν να εκπαιδεύονται σε ξεχωριστές, ακόμη και σε ξεχωριστά κτίρια ή τροχόσπιτα στο οικόπεδο του σχολείου (Kochhar et al., 2000).

Σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη ο όρος “inclusion” είναι πρόσφατος στην παιδαγωγική ορολογία και ήρθε κατά κάποιον τρόπο αντικαταστήσει τον όρο «ένταξη». Στα ελληνικά θα μπορούσε να αποδοθεί ως «η εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει όλους και που λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και την διαφορετικότητα όλων». Για αυτό το λόγο αποδίδεται και ως «συμπεριληπτική εκπαίδευση» (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011). Οι διαφορές ανάμεσα στους όρους ένταξη και συμπεριληπτική εκπαίδευση (inclusion) υπαγορεύουν σύμφωνα με την Γκονέλα διαφορετικές προσεγγίσεις ως προς την οργάνωση του σχολείου αλλά και ως προς το σχεδιασμό της εκπαιδευτική πολιτικής και του διαμερισμού των πόρων (Γκονέλα, 2006). Στην ελληνική βιβλιογραφία είναι πολύ συχνή η ταύτιση των όρων «ένταξη και ενσωμάτωση» (Ζωνιου- Σιδερη, 1998, Σούλης, 2002).

Σύμφωνα με τον Κυπριωτάκη (2001) σε μια προσπάθεια προσδιορισμού των δυο παραπάνω όρων, ο ίδιος ορίζει την «ενσωμάτωση» ως μια διαδικασία κοινωνικοποίησης για το άτομο μέσω της αλληλεπίδρασης του με τα άλλα μέλη της ομάδας. Δεν πρόκειται για αφομοίωση ούτε για προσαρμογή. Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται για να περιγράψει όλες τις προσπάθειες που γίνονται ώστε να αποφευχθεί η περιθωριοποίηση και η απομόνωση της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Τζουριάδου, 1995). Σε αυτό το σημείο ο Σούλης (2002) υποστηρίζει ότι κατά την διαδικασία της ένταξης, το άτομο με ειδικές ανάγκες διατηρεί αυθεντικά τα στοιχεία της προσωπικότητας του ενώ κατά την ενσωμάτωση τα πρωταρχικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός ατόμου αφομοιώνονται από το σύνολο. Ο όρος ένταξη «περιγράφει την κουλτούρα της συμβίωσης και της συνεργασίας των ανάπηρων και μη ανάπηρων μαθητών» (Σούλης, 2002, σελ. 46).

Με τον όρο ένταξη αναφερόμαστε σε μία συνεχόμενη διαδικασία αναδιαμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος, των τρόπων διδασκαλίας, της οργάνωσης της τάξης, της εκπαιδευτικής αξιολόγησης αλλά και του σχολικού κλίματος (αξίες, στάσεις και συμπεριφορές) έτσι ώστε να παρέχεται σε όλους τους μαθητές, με και χωρίς ειδικές ανάγκες, η δυνατότητα πρόσβασης και συμμετοχής στις κοινωνικές και ακαδημαϊκές δραστηριότητες της τάξης/ σχολείου. (Βλάχου, 2007).

Από τα παραπάνω προσεγγίσεις στην συγκεκριμένη εργασία επιλέγουμε να χρησιμοποιούμε τον όρο «ένταξη» για να περιγράψουμε την από κοινού σχολική ζωή και μάθηση των μαθητών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες που δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για την συμμετοχή όλων των μαθητών στις ίδιες δραστηριότητες. Προϋποθέτει το σκόπιο «ο ένας με τον άλλον» και η επιτυχία της έγκειται στο «μαζί» καθώς «μαζί μπορούμε να συνδημιουργήσουμε» (Σούλης, 2002).

1.2 Μορφές και μοντέλα ένταξης

Η προώθηση της ένταξης επιτυγχάνεται με διαφορετικούς μορφές κάθε φορά και έχει αντίστοιχα διαφορετικά μοντέλα εφαρμογής στο σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τη Ζώνιου – Σιδέρη υπάρχουν κυρίως τρεις μορφές- τύποι σχολικής ένταξης.

Η *χωρική (locational)*, όπου σύμφωνα με αυτήν ανάπηρα παιδιά και μη εκπαιδεύονται στον ίδιο χώρο αλλά σε διαφορετικά κτίρια ή σε ξεχωριστές μονάδες και κατά συνέπεια η μεταξύ επαφή των παιδιών είναι πολύ περιορισμένη. Η δεύτερη μορφή είναι η *κοινωνική (social)*. Κατά αυτή την περίπτωση τα παιδιά με ειδικές ανάγκες εκπαιδεύονται σε ξεχωριστές εκπαιδευτικές μονάδες και οι από κοινού δραστηριότητες με τα άλλα παιδιά γίνονται στα πλαίσια των διαλειμμάτων, στις εκδρομές, στις σχολικές γιορτές, κ.α. (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998) Έτσι αυξάνεται η κοινωνική αποδοχή του κάθε παιδιού με ειδικές ανάγκες αλλά δεν του δίνεται η ευκαιρία να αναπτύξει εξ' ολοκλήρου το νοητικό δυναμικό του (Πολυχρονοπούλου, 2003). Τρίτη και τελευταία μορφή ένταξης είναι η *λειτουργική (functional)* σύμφωνα με την οποία τα όλα τα παιδιά (ανάπηρα και μη) εκπαιδεύονται στα πλαίσια του γενικού σχολείου, υπάρχει κοινή συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες αλλά το πρόγραμμα είναι ειδικά προσαρμοσμένο στις ανάγκες του καθενός (μέσα στην ίδια τάξη) (Ζώνιου- Σιδερί, 1998).

Η σχολική ένταξη των αναπήρων είναι ένας από τους βασικούς στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής σε όλες τις ανεπτυγμένες χώρες (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998). Όσον αφορά τα μοντέλα ένταξης που χρησιμοποιούνται, αυτά ανάλογα με το ποιος είναι ο κύριος υπεύθυνος για το εκπαιδευτικό

πρόγραμμα και με το πόσο χρόνο βρίσκεται το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στην κανονική τάξη, διαμορφώνονται ως εξής:

➤ Σε συνηθισμένες τάξεις σχολείων γενικής εκπαίδευσης

A) Δίχως την παροχή ειδικής βοήθειας. Εδώ η ειδική βοήθεια παρέχεται στο παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης.

B) Με συνδιδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός γενικής και ειδικής εκπαίδευσης βρίσκονται στην ίδια τάξη, συνεργάζονται για κάποιες ώρες της εβδομάδας, σχεδιάζουν από κοινού δραστηριότητες αλλά ο ειδικός παιδαγωγός επικεντρώνει το έργο του στο μαθητή με τις ειδικές ανάγκες.

Γ) Με την παροχή υποστηρικτικής βοήθειας από περιπατητικό εκπαιδευτικό ή άλλο ειδικό. Την ευθύνη της τάξης την έχει ο δάσκαλος γενικής εκπαίδευσης αλλά το έργο του υποστηρίζεται από κάποιον ειδικό .

Δ) Με την βοήθεια υποστηρικτικής μονάδας (σχολικός ψυχολόγος, σχολικοί σύμβουλοι γενικής και ειδικής εκπαίδευσης).

➤ Σε ειδικά τμήματα που λειτουργούν μέσα σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης:

A) Ένταξη του μαθητή με ειδικές ανάγκες στη τάξη γενικής εκπαίδευσης για το μεγαλύτερο μέρος της σχολικής ημέρας. Στον ελλαδικό χώρο τα τμήματα αυτά λειτούργησαν με την ονομασία «ειδικές τάξεις» και μόλις το 2000 μετονομάστηκαν σε «τμήματα ένταξης».

B) Ένταξη του μαθητή με ειδικές ανάγκες στη τάξη γενικής εκπαίδευσης για όλες τις ώρες μέσα στην εβδομάδα. Αυτό το μοντέλο μπορεί να υλοποιηθεί είτε με τη λειτουργία ειδικού τμήματος μέσα στο κοινό σχολείο είτε με ειδικό σχολείο που συστεγάζεται με το κοινό.

1.2.2 Συνδιδασκαλία ή συνεργατική διδασκαλία.

Δεδομένου ότι η παρούσα στην παρούσα ερευνητική εργασία εξετάζονται στοιχεία που αφορούν την συγκεκριμένη μορφή ένταξης ακολουθεί μια περαιτέρω ανάλυση γύρω από το εν λόγω θέμα. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της γενικής και ειδικής αγωγής αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες για την εφαρμογή της ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην γενική εκπαίδευση (McLaughlin, 2002 στο Βλάχου 2007). Η αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.) επιζητά από τους γενικούς και τους ειδικούς παιδαγωγούς να αναπτύξουν συνεργασίες, όπου θα εργάζονται μαζί και θα μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν οι

Roth και Tobin (2004), και ο McLaughlin (2002), η συνεργασία δεν αναφέρεται απλά και μόνο στην υποστήριξη ενός μαθητή με ε.ε.α. με στόχο να συνεχίζει να παρευρίσκεται στη γενική τάξη ούτε και στην παρουσία δύο εκπαιδευτικών μαζί στην ίδια τάξη με στόχο να κάνουν τη δουλειά τους πιο εύκολη. Αναφέρεται, πρωτίστως, στη διαδικασία ανάπτυξης και βελτίωσης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού τους έργου κατά τη διαδικασία διδασκαλίας, με στόχο την παροχή ευκαιριών για ουσιαστική πρόσβαση και συμμετοχή όλων των μαθητών στο αναλυτικό πρόγραμμα (Friend & Cook, 2003).

Η συνδιδασκαλία (στην αγγλική ορολογία “co-teaching/co-operative teaching”) αναφέρεται στη διαδικασία αναδιάρθρωσης της διδασκαλίας, κατά την οποία δύο ή και περισσότεροι εκπαιδευτικοί, με διαφορετικές γνώσεις και δεξιότητες, συνεργάζονται και συντονίζουν την δουλειά τους, έτσι ώστε να είναι σε θέση να διδάξουν από κοινού ετερογενείς ομάδες μαθητών στο πλαίσιο της γενικής τάξης (Bauwens & Hourcade, 1995 στο Βλάχου, 2007). Συνήθως, η συνδιδασκαλία χρησιμοποιείται για να διευρύνει τις διδακτικές επιλογές για όλους τους μαθητές, να αυξήσει την ένταση και συνοχή του προγράμματος, να μειώσει το στίγμα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να βελτιώσει την παροχή άμεσης υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς (Cook & Fried, 1995 στο Βλάχου, 2007). Σε αυτή τη μορφή ένταξης, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συνεργάζονται μεταξύ τους είναι (συν)υπεύθυνοι όχι μόνο για την άμεση διδασκαλία των μαθητών, αλλά και για την ανάπτυξη και τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος, την δημιουργία δραστηριοτήτων, την καταγραφή της προόδου των μαθητών καθώς και για την επικοινωνία με τις οικογένειές τους (Βλάχου, 2007). Βέβαια κατά την συνδιδασκαλία οι ρόλοι του κάθε εκπαιδευτικού είναι διαφορετικοί δεδομένης και της επιστημονικής τους κατάρτισης αλλά το θετικό σε αυτή την περίπτωση είναι ότι το μοντέλο αυτό δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον συνεργατικό σχεδιασμό.

Στην πράξη, η συνδιδασκαλία μπορεί να εφαρμοστεί με διαφορετικούς τρόπους-μορφές ανάλογα με το ποια είναι η δυναμική της τάξης, το γνωστικό αντικείμενο που επρόκειτο να διδαχτεί αλλά και τους διαθέσιμους πόρους και συνθήκες μέσα στις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εργαστούν. Όμως δεν είναι τόσο σημαντικό το ποιά μορφή συνδιδασκαλίας θα χρησιμοποιηθεί, όσο το ότι οι συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν ισότιμους ρόλους, καθώς και οι δύο συνεισφέρουν στην προώθηση της συμμετοχής των μαθητών και της πρόσβασής τους στο αναλυτικό πρόγραμμα (Morocco & Aguilar, 2002). Δεν έχει τόση σημασία ποιο μοντέλο συνεργασίας ή ποια μορφή συνδιδασκαλίας χρησιμοποιείται όσο η αίσθηση της συνυπευθυνότητας των εκπαιδευτικών για όλους τους μαθητές. Η ουσιαστική συνεργασία ανάμεσα στους ειδικούς και στους γενικούς παιδαγωγούς στηρίζεται στην παραδοχή της κοινής ευθύνης ως προς την εκπαίδευση όλων των

μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με ε.ε.α. Όμως η παραδοχή αυτή δεν είναι ούτε αυτονόητη ούτε αυταπόδεικτη.

1.3 Η αναγκαιότητα της ένταξης

Διάφορες έρευνες που έχουν γίνει έχουν δείξει ότι οι διαδικασίες της ένταξης συντελούν τόσο στην προσωπική εξέλιξη και στις σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων όσο και στην κατανόηση φορέων για την αναγκαιότητα της ένταξης (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998).

Συγκεκριμένα είναι αναγκαίο για τα ίδια τα παιδιά για να συνειδητοποιήσουν ότι δεν είναι αυτονόητο ότι όλοι μπορούν να καταφέρουν τα ίδια πράγματα και ταυτόχρονα να μάθουν ότι υπάρχει ένα μεγαλύτερο φάσμα ανθρώπινων ιδιομορφιών και να σχηματίσουν μια δίκαιη και ρεαλιστική εικόνα αξιών. Η ένταξη είναι αναγκαία για τους ίδιους τους γονείς γιατί ξέρουν ότι το παιδί τους δεν είναι κοινωνικά απομονωμένο (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998) ενώ οι εκπαιδευτικοί που έχουν να διαχειριστούν όλες αυτές τις αντιθέσεις επεκτείνουν τις γνώσεις τους και βιώνουν ικανοποίηση από τη βοήθεια που παρέχουν σε άτομα που το έχουν πραγματικά ανάγκη.

1.4 Προϋποθέσεις ένταξης

Για να μετατραπεί το σχολείο γενικής εκπαίδευσης σε ένα κοινό σχολείο για όλους όπου θα μπορούν να φοιτούν μαθητές με ή χωρίς ειδικές ανάγκες απαιτούνται κάποιες διαρθρωτικές αλλαγές σε λειτουργικό-πρακτικό επίπεδο. Για να μετατραπεί λοιπόν «η ένταξη από ουτοπία σε πραγματικότητα» ο Σούλης αναφέρει ότι πρέπει να ισχύσουν κάποιες προϋποθέσεις (Σούλης, 2002).

Αρχικό μέλημα της όλης διαδικασίας αποτελεί η *ενημέρωση και ευαισθητοποίηση όλων των εμπλεκόμενων στην ένταξη ομάδων*. Μια πρώτη ενέργεια είναι η ευαισθητοποίηση του προσωπικού για την φιλοσοφία, την αναγκαιότητα και τους περιορισμούς της ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση. Μια άλλη ομάδα είναι οι γονείς των οποίων η ενημέρωση και συμβουλευτική είναι απαραίτητη. Αυτές έχουν ως στόχο την καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι στα α.με.ε.α προκειμένου να απαλλαγούν από προκαταλήψεις απέναντι στα παιδιά αυτά και τυχόν φόβους για τις συνέπειες που μπορεί να έχουν τα παιδιά τους από την καθημερινή επαφή μαζί τους. Απαραίτητη όμως είναι και η ενημέρωση των ίδιων των γονέων του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για το νομοθετικό πλαίσιο και τους περιορισμούς της υλοποίησης στην πράξη. Στην διαδικασία ευαισθητοποίησης εμπλέκονται και τα παιδιά. Η προετοιμασία των παιδιών να υποδεχτούν πλήρως τους συνομηλίκους τους με ειδικές ανάγκες απαιτεί μεγάλη ευαισθησία τόσο ως

προς την διαδικασία εξοικείωσης με την διαφορά όσο και ως προς τη διαμόρφωση τρόπων συμπεριφοράς.(Καϊσέρογλου, 2010)

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί μια δεύτερη σημαντική προϋπόθεση ενός ενταξιακού εκπαιδευτικού συστήματος. Στόχος μιας τέτοιας επιμόρφωσης είναι η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών ώστε να τεθούν οι βάσεις για την λήψη πρωτοβουλιών που θα είναι κατάλληλες και εφαρμόσιμες σε ποίκιλα μαθησιακά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Καθώς οι απόψεις του κάθε εκπαιδευτικού όπως είναι φυσικό είναι βαθιά ριζωμένες ο σχεδιασμός επιμορφωτικών σεμιναρίων πρέπει να επηρεάσει τις βασικές στάσεις και συμπεριφορές τους, να τους βοηθήσει στο να ξεφύγουν από το παραδοσιακό τρόπο σκέψης και να ενθαρρυνθούν ώστε να βιώσουν θετικά την παρουσία μαθητών με δυσκολίες στη μάθηση (Καϊσέρογλου, 2010)

Απαιτούνται αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Το σχολικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται στο σχολείο, για να μπορεί να χαρακτηριστεί ενταξιακό θα πρέπει να έχει τέτοια δομή ώστε να προάγει την από κοινού σχολική ζωή (Σούλης, 2002). Η μεταρρύθμιση ή αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων αποτελεί επιτακτική ανάγκη της εκπαίδευσης. Για την επιτυχή εφαρμογή της ένταξης, οι στόχοι της μάθησης, η μεθόδευση της διδασκαλίας καθώς και η αξιολόγηση των μαθητών και του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να αναπροσαρμοστούν (Καϊσέρογλου, 2010)

Ο Καϊσέρογλου (2010) αναφέρει ως «αναγκαία προϋπόθεση αλλά και πρόκληση» ταυτοχρόνως την *καθιέρωση διεπιστημονικής συνεργασίας* και ομάδων λόγου χάρη παιδοψυχίατρος, ψυχολόγος, λογοπεδικός. Τα μαθητές με αναπηρία παρουσιάζουν συχνά την ανάγκη υποστήριξης σε πολλούς και διαφορετικούς τομείς. Πέρα από τον εκπαιδευτικό ,πολλές και διαφορετικές ειδικότητες είναι αναγκαίες για το σχεδιασμό και την υλοποίηση του Ε.Ε.Ε (Γεωργούλα,2007 στο Καϊσέρογλου, 2010). Έτσι λοιπόν η συνεργασία τους πρέπει να είναι αποτελεσματική ώστε να πληρείται ως προϋπόθεση. Η ανταλλαγή πληροφοριών και η σύνθεση απόψεων, δεν μπορούν παρά να υποστηρίζουν αποτελεσματικά τον στόχο της ενδυνάμωσης του παιδιού σε όλους τους τομείς, έτσι ώστε να είναι δυνατή η ισότιμη συμμετοχή του στην κοινωνική και πολιτιστική ζωή του χώρου που ζει (Καϊσέρογλου, 2010).

Αλλαγές απαιτούνται στα σχολικά κτίρια και στον εξοπλισμό τους. Το περιβάλλον του σχολείου θα πρέπει να είναι οργανωμένο με τέτοιο τρόπο ώστε να μην υπάρχουν εμπόδια στις μετακινήσεις των παιδιών με αναπηρία ενώ τα υλικά που χρησιμοποιούνται θα πρέπει να είναι προσιτά στη χρήση τους και αντίστοιχα του αναπτυξιακού επιπέδου του κάθε παιδιού (Σούλης, 2010). Για παράδειγμα, κάθε σχολείο που θέλει να υποδεχτεί όλα τα παιδιά χωρίς εξαιρέσεις οφείλει

να τοποθετήσει ράμπες για παιδιά με κινητικές δυσκολίες, ανελκυστήρες, κατάλληλες τουαλέτες, ανάγλυφους χάρτες, κ.ο.κ. Οι χώροι πρέπει να διαμορφωθούν ώστε να είναι προσβάσιμοι και λειτουργικοί για όλους (Κυπριωτάκης, 2001).

Βεβαία το εγχείρημα αυτό είναι αρκετά δύσκολο δεδομένου των διαθέσιμων πόρων για αυτά τα ζητήματα. Για το λόγο αυτό η φιλοσοφία της ενιαίας εκπαίδευσης θεωρείται κατά κύριο λόγο ριζοσπαστική, αφού προϋποθέτει ριζικές αλλαγές στις αντιλήψεις, τις στάσεις, την εκπαιδευτική πρακτική, έτσι ώστε όλα τα παιδιά να έχουν ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης και μάθησης (Zoniou-Sideri, Deropoulou-Derou, Karagianni & Spandagou, 2006; Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2010 στο Συμεωνίδου & Φτιάκα, 2012)

1.5: Τα οφέλη της ένταξης για τους μαθητές με και χωρίς ειδικές ανάγκες

Ο Tuth πατέρας παιδιού με τρισωμία 21 ή αλλιώς Morbus Down, εκφράζει την εμπειρία για την ένταξη χαρακτηρίζοντας την ως συγκλονιστική. Αναφέρει ότι η ένταξη είναι μια διαδικασία η οποία δεν λειτουργεί προς όφελος των παιδιών με αναπηρία αλλά μια διαδικασία από την οποία όλοι όσοι συμμετέχουν σε αυτήν εξελίσσονται και ωφελούνται (Tuth, 2000).

Ο Σούλης υποστηρίζει ότι τα οφέλη που προκύπτουν από τη λειτουργία ενός τέτοιου περιβάλλοντος για τα παιδιά με αναπηρία είναι πολλαπλά. Όσον αφορά στον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τα παιδιά με αναπηρία αναπτύσσουν ανάλογες δεξιότητες καθώς αλληλεπιδρούν συνεχώς με τους συνομήλικους τους χωρίς αναπηρία στα πλαίσια του παιχνιδιού και όχι μόνο (Σούλης, 2010) Αναπτύσσουν φιλίες μεταξύ τους, νιώθουν ισότιμα με τα υπόλοιπα παιδιά ενώ αυξάνεται και η αυτοπεποίθησή τους με την αλληλεπίδραση τους με τους χωρίς ανάγκες συμμαθητές τους (Kochhar et al., 2000; Sapon et al., 1998; Taylor, Peterson, Mc Murray & Guillou, 2002).

Οφέλη από την ενταξιακή εκπαίδευση στα παιδιά αυτά παρατηρούνται και ως προς τις γνωστικές τους δεξιότητες καθώς αυξάνονται οι ευκαιρίες για προσωπικές πρωτοβουλίες και στόχους (Kochhar et al., 2000)

Όταν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εργάζονται σε ένα περιβάλλον συνεκπαίδευσης, καλλιεργούνται θετικά συναισθήματα όπως το αίσθημα της ευχαρίστησης με το να δουλεύουν σε ομάδες μάθησης. Ακόμη, δουλεύοντας μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον τα κάνει να αισθάνονται ως

μέλη που συνεισφέρουν στο σύνολο της τάξης. Η ένταξη βελτιώνει την ποιότητα ζωής τους με πιο ικανοποιητικές και με γεμάτες νόημα εμπειρίες (Kochhar et al, 2000).

Πέρα όμως από τα οφέλη και τα θετικά αποτελέσματα που προσφέρει η ένταξη για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, δεν γίνεται να μην αναφέρουμε και τα οφέλη για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης καθώς όπως προαναφέρθηκε η ένταξη είναι μια διαδικασία από την οποία «όσοι εμπλέκονται σε αυτή ωφελούνται». Αρχικά, τα παιδιά μαθαίνουν να δείχνουν ανεκτικότητα, να σέβονται και να αποδέχονται την διαφορετικότητα (Austin, 2001; Carter & Kenedy, 2006) αλλά ταυτόχρονα να κατανοούν τις ομοιότητες τους ως μαθητές ανάμεσα τους (Kochhar et al., 2000). Ακόμη, γίνονται περισσότερο ευαίσθητα ως προς τις ανάγκες των συνανθρώπων τους και μαθαίνουν να δείχνουν υπομονή απέναντι στους συνομήλικους που δεν έχουν τους ίδιους ρυθμούς μάθησης με αυτούς (Σούλης, 2010). Οι Carter και Kenedy (2006) βρήκαν ότι οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές απέκτησαν αυτοεκτίμηση και ανέπτυξαν καινούργιας φιλίες. Παρόλα που οι φιλίες και η αποδοχή της διαφορετικότητας είναι σημαντικά επιτεύγματα της ένταξης για τους μαθητές με αναπηρία και τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομήλικους τους, ο Boutot (2007) εξηγεί πως η φιλία ανάμεσα σε αυτούς τους μαθητές δεν μπορεί να υπάρξει αν τα παιδιά χωρίς αναπηρία δεν αποδεχτούν τους συνομήλικους με αναπηρία. Αυτή η αποδοχή όπως είναι φυσικό δεν μπορεί να επέλθει ξαφνικά, χωρίς προηγούμενο και συστηματικό προγραμματισμό. Χωρίς την κατάλληλη υποστήριξη, οι μαθητές με αναπηρία δεν μπορούν να γίνουν αποδεκτοί από τους υπόλοιπους και αντί αυτού, θα διακόπτουν το μάθημα, μονοπωλώντας έτσι την προσοχή του δασκάλου τους (Shukla, Kennedy & Cushing, 1998).

Παρόλο που μερικοί γονείς αποδέχονται την ένταξη, μερικοί από τους γονείς των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών ανησυχούν ακόμη για την ένταξη των μαθητών με αναπηρία καθώς πιστεύουν ότι η εκπαίδευση των παιδιών τους γίνεται με αυτό τον τρόπο λιγότερο ανταγωνιστική (Cushing & Kenedy, 1997; Peck et al, 2004). Αντίθετα με αυτή την άποψη, οι μαθητές χωρίς αναπηρία έχουν δείξουν να επωφελούνται ακαδημαϊκά από την ένταξη (Carter & Kennedy, 2006; Cushing & Kennedy, 1997; Carter, Cushing, Clark & Kennedy, 2005).

1.6: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη

Παρόμοια με την παραπάνω έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2001 σχετικά με τις απόψεις δασκάλων μέσα από το ενταξιακό μοντέλο της συνδιδασκαλίας, έδειξε ότι οι περισσότεροι από αυτούς βίωσαν θετικά την όλη εμπειρία. Επίσης, αυτή συνείσφερε θετικά στην επαγγελματική τους

εξέλιξη. Πέρα όμως από τα οφέλη στους ίδιους, οι πλειοψηφία των δασκάλων γενικής και ειδικής εκπαίδευσης δήλωσαν ότι το μοντέλο συνδιδασκαλίας ειδικότερα, και συνεπώς η ενταξιακή διαδικασία συνείσφερε θετικά στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη όλων των μαθητών (Austin, 2001).

Έρευνα των Ζωνίου-Sideri και Vlachou (2006) που αφορούσε τις απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με την αναπηρία και την ενταξιακή εκπαίδευση ανακάλυψε πολλά ενδιαφέροντα στοιχεία καθώς και ότι η στάσεις τους επηρεάζονταν από διάφορους κάθε φορά παράγοντες. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσε ότι «θα αποδέχονταν ένα μαθητή με αναπηρία στην γενική τάξη τους» και σχεδόν το 75% αυτών πιστεύει ότι ένα παιδί με αναπηρία μπορεί να εκπαιδευτεί στη γενική τάξη. Η αρχική τους όμως αποδοχή και ανεκτικότητα, ελαττώθηκε όταν κλήθηκαν να απαντήσουν σε μια υποθετική κατάσταση ένταξης παιδιών από διαφορετικές κατηγορίες. Οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν πιο πρόθυμοι στη ένταξη παιδιών από διαφορετικά εθνικά, γλωσσικά ή θρησκευτικά υπόβαθρα από ότι παιδιά με αναπηρία. Σύμφωνα με την ίδια έρευνα, οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν πιο πρόθυμοι να εντάξουν παιδιά με σωματική αναπηρία και τύφλωση παρά μαθητές με νοητική αναπηρία, κώφωση και με πολλαπλές αναπηρίες. Η τελευταία ομάδα ήταν η λιγότερο αποδεκτή (Sideri & Vlachou, 2006).

Στην ίδια έρευνα αναφέρεται ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δήλωσαν κάποιες αλλαγές που απαιτούνται να γίνουν προκειμένου να επιτευχθεί σωστά η ενταξιακή διαδικασία. Δήλωσαν λοιπόν ότι για να πραγματοποιηθεί σωστά απαιτείται προσαρμογή του υπάρχοντος αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες των παιδιών, μικρότερο μέγεθος τάξης καθώς και υποστήριξη μέσα στην τάξη. Αξιοσημείωτο είναι ότι η διαδικασία της ένταξης θεωρήθηκε για αυτούς πρόκληση αλλά και ένας τρόπος για να βελτιωθεί η λειτουργία του γενικού σχολείου καθώς και να ελαττωθεί η περιθωριοποίηση και ο στιγματισμός των ατόμων με αναπηρία (Sideri & Vlachou, 2006).

Κεφάλαιο 2ο: Το φάσμα του αυτισμού

2.1 Ιστορική αναδρομή

Μια πρώτη εμφάνιση του όρου «αυτισμός» γίνεται το 1911 από τον Ελβετό ψυχίατρο Eugen Bleuer, ο οποίος επινόησε τον όρο αυτό από την ελληνική λέξη «αυτός» (= εαυτός) περιγράφοντας τους ασθενείς με σχιζοφρένεια ο οποίοι αποσύρονταν με ενεργητικό τρόπο από την κοινωνική επαφή (Heward, 2009)

Οι πρώτες όμως θεωρητικές απόπειρες ερμηνείας της διαταραχής παρουσιάζονται όπως επισημαίνει η Firth(1999) στις μελέτες των πρωτοπόρων Leo Kanner και Hans Asperger οι οποίοι, ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλον, μελέτησαν και κατέγραψαν περιπτώσεις «περίεργων παιδιών». Συγκεκριμένα, ο Leo Kanner, ψυχίατρος, ήταν αυτός που το 1943 έδωσε μια πρώτη και συστηματική περιγραφή του αυτισμού μέσα από τη μελέτη 11 περιπτώσεων παιδιών με αυτισμό (Heward, 2009). Στο αρχείο του ο Kanner (1943) γράφει χαρακτηριστικά ότι «από το 1938, υπάρχει ένας αριθμός παιδιών που έχουν περιέλθει στην αντίληψη μας, των οποίων η κατάσταση διαφέρει τόσο σημαντικά και μοναδικά από οτιδήποτε έχει καταγραφεί μέχρι τώρα, όπου κάθε περίπτωση αξίζει και, εύχομαι, να λάβει μια λεπτομερή εξέταση των συναρπαστικών ιδιομορφιών της». Ολοκληρώνοντας τις περιγραφές για έντεκα περιπτώσεις, κατέληξε στο ότι τα παιδιά αυτά, παρά τις ατομικές διαφορές, που όπως ήταν φυσικό να έχουν μεταξύ τους ανάλογα με το βαθμό της διαταραχής, παρουσίασαν με αναπόφευκτο τρόπο πολλά κοινά χαρακτηριστικά. Αυτά, όπως τα ονόμασε, διαμορφώνουν ένα «μοναδικό σύνδρομο» (Kanner, 1943). Σε αντίθεση με την «σχιζοφρένεια» που χαρακτήρισε ο Bleuer, η διαταραχή αυτή έμοιαζε να υπάρχει στα άτομα αυτά από την γέννηση τους (Firth, 1999). Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό και των έντεκα κλινικών περιπτώσεων που μελέτησε ο Kanner ήταν η εγγενής απουσία ενδιαφέροντος για τους άλλους (Μαυροπούλου, 2007) Τα παιδιά αυτά σύμφωνα με τις περιγραφές του Kanner παρουσίαζαν μια σειρά από χαρακτηριστικά όπως: δυσκολία στο να αναπτύξουν σχέσεις με τους άλλους, εμφάνιση μοναχικότητας σε βαθμό που το παιδί απομονώνεται από τον έξω κόσμο, σημαντικές ελλείψεις στον λόγο, «ψυχαναγκαστική επιθυμία» για σταθερότητα στα πράγματα γύρω τους, καθόλου φαντασία ή αυθόρμητες συμπεριφορές. Αυτά και πολλά άλλα χαρακτηριστικά της παιδικής διαταραχής οδήγησαν τον Kanner ώστε να ονομάσει αυτή την κατάσταση ως «πρώιμο νηπιακό αυτισμό» (Heward, 2009). Ο Αυστριακός παιδίατρος Hans Asperger, του οποίου η εργασία, όπως αναφέρει η Firth, ενώ είναι αντίστοιχη με αυτή του Kanner, έχει παραμεληθεί δίνοντας έτσι την εντύπωση ότι περιγράφει έναν διαφορετικό τύπο παιδιού από αυτόν που περιέγραψε ο Kanner (Firth, 1999). Ο Asperger δημοσιεύει, το 1944, κείμενο στο οποίο περιγράφει έναν πρότυπο συμπεριφοράς

βασιζόμενος στο έργο του πάνω σε παιδιά με «αυτιστική ψυχοπάθεια» (Heward, 2009). Σήμερα όμως ο χαρακτηρισμός των παιδιών με σύνδρομο Asperger χρησιμοποιείται στις σχετικά σπάνιες περιπτώσεις των ευφύων και σχεδόν φυσιολογικών αυτιστικών παιδιών (Firth, 1999).

Κάποια χρόνια αργότερα, το 1979, οι Wing και Gould, ύστερα από συστηματική μελέτη, κατέληξαν σε δύο σημαντικά συμπεράσματα. Το πρώτο είναι ότι οι χαρακτηριστικές δυσκολίες του αυτισμού μπορούν να περιγραφούν ως μια «τριάδα διαταραχών», με την έννοια ότι πρόκειται για τρία χαρακτηριστικά που συνυπάρχουν, όχι για τρεις ξεχωριστές μειονεξίες. Συγκεκριμένα υπάρχει: α) διαταραχή στην κοινωνική αλληλεπίδραση, β) διαταραχή στην επικοινωνία, γ) διαταραχή στην φαντασία, στην ευελιξία της σκέψης και στο συμβολικό παιχνίδι (Cumine, Leach & Stevenson, 2000). Το δεύτερο συμπέρασμα, στο οποίο κατέληξε η έρευνα, αφορά την παρατήρηση ότι όλα τα παιδιά που παρουσιάζουν την τριάδα των συμπτωμάτων είναι πιθανόν να αποτελούν ένα συνεχές φάσμα και να μοιράζονται την ίδια βαθύτερη ανωμαλία (Wing, 2000). Τα παραπάνω συμπεράσματα οδήγησαν την Wing να εισάγει την έννοια ενός «φάσματος των διαταραχών του αυτισμού» (Wing, 1988).

Ο Eaves αναφέρει ότι, κατά την διάρκεια της δεκαετίας του 1980, ο αυτισμός βρέθηκε να είναι μια οργανική διαταραχή (Eaves, 1992). Μια δεκαετία αργότερα, εμφανίζεται και ένας άλλος ορισμός για τον αυτισμό που βρέθηκε στο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, fourth edition, DSM-IV), τον δημοσίευσε η Αμερικάνικη Ψυχιατρική Εταιρεία και χρησιμοποιήθηκε κυρίως από ψυχολόγους και επαγγελματίες στον χώρο της υγείας (Smith et al., 2004). Τα παιδιά ανάλογα με τα χαρακτηριστικά που εμφάνιζαν, όπως τα όριζε το DSM-IV, κατηγοριοποιούνταν σε μια εκ των πέντε διαταραχών της παιδικής ηλικίας με το όρο «διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές» (Δ.Α.Δ) (American Psychiatric Association) (2000). Σήμερα μπορούμε πλέον να χρησιμοποιούμε τον όρο «διαταραχές αυτιστικού φάσματος» (ΔΑΦ), όταν αναφερόμαστε σε αυτή την ομάδα καταστάσεων (Volkmar, Pauls, 2003 στο Heward, 2009).

Οι διαταραχές του αυτιστικού φάσματος χωρίζονται σε πέντε υποκατηγορίες, όπου ανήκουν: η αυτιστική διαταραχή, το σύνδρομο Asperger, το σύνδρομο Rett, η παιδική αποδιοργανωτική διαταραχή και η διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή-μη προσδιοριζόμενη. Οι παραπάνω διαταραχές διαφέρουν μεταξύ τους κυρίως ως προς την ηλικία εμφάνισης καθώς και την σοβαρότητα των διαφόρων συμπτωμάτων τους (Heward, 2009).

2.2 Τι είναι Αυτισμός;

« Ήταν χαριτωμένη-ανοιχτά καστανά μάτια με μακριές, γυριστές βλεφαρίδες και λεπτά, μυτερά φρύδια, ξανθωπές μπούκλες και μια τόσο γλυκιά, απόμακρη έκφραση. Ήλιζα απεγνωσμένα ότι όλα ήταν καλά τελικά και ότι απλά είχε καθυστερήσει στην εξέλιξή της»

Η Firth(1999) χρησιμοποιώντας το παραπάνω απόσπασμα από γράμμα μητέρας με παιδί με αυτισμό μας παρουσιάζει την χαρακτηριστική εικόνα του παιδιού που πάσχει από «Αυτισμό». Είναι πολύ δύσκολο για κάποιον τρίτο που παρακολουθεί αυτό το παιδί να μαντέψει ότι πίσω από αυτό το όμορφο παρουσιαστικό, κρύβεται μια «ανεπαίσθητη» και ταυτοχρόνως τόσο ιδιαίτερη και βασανιστική για το ίδιο το παιδί και την οικογένεια του, αναπηρία. Για τον αυτισμό έχουν δοθεί κατά καιρούς αρκετοί ορισμοί (από ιατρική και εκπαιδευτική σκοπιά) και κανένας από μόνος του δεν έχει γίνει αποδεχτός παγκοσμίως (Smith, Polloway, Patton and Dowdy, 2004, Wing, 2000 στο Γκονέλα 2006) .

Η Firth (1999) ορίζει τον αυτισμό ως μια σύνθετη και εκτεταμένη αναπτυξιακή διαταραχή. Ωστόσο, δεν αποτελεί μια κατάσταση η οποία παραμένει στατική, αλλά πρόκειται για μια διαταραχή που επηρεάζει εξ ολοκλήρου την νοητική ανάπτυξη του πάσχοντος με τα συμπτώματα της να εμφανίζονται διαφορετικά και σε διαφορετικές ηλικίες.

Ο Simpson (2001) ορίζει τον αυτισμό ως μια ιδιαίτερα περίεργη, γοητευτική μεν αλλά ματαιωτική δε, παιδική διαταραχή. Επισημαίνει και αυτός ότι είναι μια «εξουθενωτική και οδυνηρή» εμπειρία για την οικογένεια του παιδιού που πάσχει από αυτισμό και όπως είναι φυσικό την επηρεάζει εξ ολοκλήρου στις δραστηριότητες της. Ο ίδιος (2004) αναφέρει, ότι ενώ έχουν γίνει στην πορεία του χρόνου αξιοσημείωτες πρόοδοι όσον αφορά την αντιμετώπιση και κατανόηση των ανθρώπων που πάσχουν από αυτή τη διαταραχή, η αναπηρία αυτή αποτελεί μυστήριο για όλους όσους ασχολούνται γύρω από αυτή. Τονίζει χαρακτηριστικά ότι τα άτομα που πάσχουν από αυτή, από οπτικής πλευράς και μόνο, αποτελούν μια αινιγματική και προκλητική ομάδα (Simpson, 2004).

Όπως επισημάνθηκε και παραπάνω βιβλιογραφικά έχουν δοθεί χιλιάδες ορισμοί γύρω από τα άτομα με το φάσμα του αυτισμού. Αυτό που είναι βέβαιο μελετώντας τα παιδιά αυτά είναι ότι τα παιδιά και οι νέοι με διαταραχή αυτιστικού φάσματος αποτελούν μια ιδιαίτερα μοναδική και ετερογενή ομάδα, ακόμη και όταν συγκρίνονται με άλλα παιδιά με άλλες αναπηρίες» (Mutschlechner, Berger, Feuser, 2000; Simpson, 2001).

2.3: Αιτιολογία αυτισμού

Ακόμη και σήμερα, αρκετές δεκαετίες μετά την μελέτη γύρω από το φάσμα του αυτισμού, η ακριβής αιτία του παραμένει αβέβαιη. Η έρευνα αποδεικνύει οι παράγοντες που μπορεί να εμπλέκονται στην εμφάνιση της είναι πολλαπλοί. Σε αυτούς συγκαταλέγονται οι γενετικοί παράγοντες, πιθανές περιβαλλοντικές επιδράσεις, ορισμένοι τύποι λοιμώξεων, προβλήματα πριν, κατά τη διάρκεια, ή μετά τη γέννηση. Κάποιες από τις μελέτες που έχουν γίνει δείχνουν την πιθανότητα μιας διαταραχής πολύ νωρίς στην ανάπτυξη του εγκεφάλου, πριν από τη γέννηση (Καλύβα 2005).

Μέχρι και πριν μια δεκαετία, μόλις το 10 έως 30% των περιστατικών του αυτισμού που είχαν καταγραφεί, είχαν γνωστή αιτία (Gillberg & Coleman, 1996 στο Καλύβα, 2005). Έτσι λοιπόν ένα ερώτημα που τίθεται πολύ συχνά από όλους εκείνους που ασχολούνται με την αιτιολογική αυτή διαταραχή είναι «Τι προκαλεί τον αυτισμό και τι μπορούμε να κάνουμε για αυτό;». Όπως αναφέρει η Firth (1999), θα έπρεπε να υπάρχει μια απάντηση που να εξηγεί αλλά και να προλαμβάνει την εμφάνιση του αυτισμού, υποδεικνύοντας παράλληλα και την κατάλληλη θεραπεία. Κάτι τέτοιο όμως δεν έχει συμβεί μέχρι στιγμής.

Η αρχική ερμηνεία που δόθηκε για την διαταραχή στον αυτισμό ήταν «ψυχογενής». Η εμφάνιση της διαταραχής είχε αποδοθεί σε διαταραγμένες οικογενειακές σχέσεις (Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για παιδιά με αυτισμό, 2004). Πιο συγκεκριμένα αρκετοί άνθρωποι, ακόμη και σήμερα, πιστεύουν ότι ο αυτισμός προκαλείται από «ψυχοδυναμικές συγκρούσεις» μεταξύ μητέρας και παιδιού και μπορεί να θεραπευτεί με την επίλυση της πρωταρχικής σύγκρουσης. Αυτό φυσικά είναι αδύνατον να συμβεί. Ένα παιδί δεν γεννιέται αυτιστικό επειδή η μητέρα του δεν το πρόσφερε αρκετή αγάπη (Firth, 1999). Είναι πολύ εύστοχος λοιπόν ο τρόπος που ο Rutter «καυτηριάζει» το ζήτημα της αιτιολογίας του αυτισμού λέγοντας ότι «ένας μήνας χωρίς την παρουσίαση μιας καινούργιας αιτίας για την εμφάνιση του αυτισμού θα ήταν ανιαρός» (Rutter, 2005).

Ορισμένοι ειδικοί πιστεύουν ότι ο αυτισμός στην πραγματικότητα είναι πιο πιθανό να αποτελείται από υποομάδες των διαταραχών, με κάθε υποομάδα του να έχει ενδεχομένως διαφορετική αιτιολογία και διαφορετικές προγνώσεις. Από την άλλη, υπάρχουν ειδικοί οι οποίοι πιστεύουν ότι ο αυτισμός και σύνδρομο Asperger υπάρχουν σε ένα συνεχές και δεν χαρακτηρίζονται κατ'ανάγκη από διαφορετικές αιτίες (Schreibman, 2005).

Πιο συγκεκριμένα τα αίτια στα οποία αποδίδεται η εμφάνιση του αυτισμού είναι τα εξής:

Γενετικά αίτια: Η ιδέα ότι βιολογικοί παράγοντες μπορεί να ευθύνονται για την εμφάνιση του αυτισμού σημειώθηκε πρώτη φορά από τον Kanner στην αυθεντική του περιγραφή για την διαταραχή (Schreibman, 2005). Ο Kanner ανέφερε ότι οι γονείς των παιδιών στις περιπτώσεις που εξέτασε ήταν «ιδιαίτερα ευφυής, ασχολούνταν με αφηρημένες έννοιες της επιστημονικής, της λογοτεχνίας, και την καλλιτεχνική φύση, περιορίζεται σε γνήσιο ενδιαφέρον για τους ανθρώπους, ήταν «εμμονικοί και χωρίς ζεστασιά». Παρά το γεγονός ότι απέδωσε λανθασμένα τον αυτισμό σε αυτή την έλλειψη της ζεστασιά από τους γονείς, η παρατήρηση του δεν ήταν χωρίς αξία. Ο Kanner, ο Riven και οι συνεργάτες τους έχουν αναφέρει οι γονείς των αυτιστικών ατόμων έχουν επιπλέον υψηλότερα ποσοστά στο να φέρονται απόμακρα, άκαμπτα, με υπερευαισθησία καθώς και χαρακτηριστικά αγχώδους προσωπικότητας και ελλείμματα λόγου και γλώσσας (Gupta, 2004). Παρόλο που ξεκάθαρα ενοχοποίησε τους γονείς, δίνοντας τους τον πιο καίριο ρόλο, πρότεινε ότι ο αυτισμός είναι, ίσως, εξ ολοκλήρου το αποτέλεσμα από εκ γενετής ελαττώματα. Ωστόσο, πήρε πολλά χρόνια προτού η γενετική συμμετοχή στον αυτισμό εξεταστεί σοβαρά (Schreibman, 2005). Το γενετικό επιχείρημα υποστηρίζεται από διάφορα ευρήματα. Πρώτον, όπως αναφέρει ο Rutter, στις περισσότερες μελέτες βασισμένες στον πληθυσμό, η συχνότητα εμφάνισης του αυτισμού στα αδέρφια αυτιστικών παιδιών έχει υπολογιστεί να είναι περίπου 2% έως 3% (Rutter, 1968)- 50 φορές περισσότερες από τα παιδιά που δεν έχουν αδέρφια με αυτισμό (Καλύβα, 2005). Ένας δεύτερος λόγος για το ίδιο επιχείρημα, όπως αναφέρει η Schreibman, είναι το ποσοστό αντιστοιχίας για πανομοιότυπα δίδυμα που έχει αναφερθεί ποικιλοτρόπως να είναι μεταξύ περίπου 60 και 90 τοις εκατό, ενώ το ποσοστό αντιστοιχίας για διζυγωτικά δίδυμα έχει αναφερθεί σε ποσοστό μεταξύ 5 και 10 τοις εκατό. Τέλος, την υποστήριξη της κληρονομικότητας ως γενικής φαινοτύπου, προέρχεται από το γεγονός ότι πολλοί συγγενείς πρώτου βαθμού (γονείς, παιδιά, αδέρφια) των αυτιστικών ατόμων διατρέχουν τον υψηλότερο κίνδυνο για ορισμένες από τις δυσκολίες που αναφέρονται παραπάνω (Schreibman, 2005). Ωστόσο, όπως αναφέρει η Καλύβα, εφόσον δεν παρουσιάζουν όλα τα μονοζυγωτικά δίδυμα αυτισμό, είναι πολύ πιθανό η διαταραχή να προκαλείται από έναν συνδυασμό γενετικών και ταυτόχρονα περιβαλλοντικών παραγόντων και να μην οφείλεται αποκλειστικά στην κληρονομικότητα (Καλύβα, 2005, Heward, 2009). Η Firth με την σειρά της υποστηρίζει ότι πρέπει να υπάρχει αλληλεπίδραση και γενικά επιρροή μεταξύ των δύο προαναφερθέντων παραγόντων, ειδικά δεν μπορεί να υπάρξει ανάπτυξη (Firth, 1999).

Νευροβιολογικά αίτια: Παρόλο που οι ακριβείς νευροβιολογικοί μηχανισμοί που προκαλούν αυτισμό δεν έχουν ακόμη ανακαλυφθεί είναι σαφές ότι ο αυτισμός αντανάκλα τη λειτουργία παραγόντων στον αναπτυσσόμενο εγκέφαλο (National Research Council, 2001 στο Heward, 2009). Φαίνεται πάντως, ότι ανωμαλίες στη δομή του εγκεφάλου που παρατηρούνται σε πολλές

περιπτώσεις αυτισμού σχετίζονται με πρώιμες διαταραχές στην ανάπτυξη εγκεφαλικών κυττάρων , οι οποίες προκαλούνται την πρώτη εβδομάδα της κύησης (Filipek, 1996 στο Κακούρος-Μανιαδάκη, 2006).

Η θεωρία του νού: πρόκειται για όρο της σύγχρονης ψυχολογικής θεωρίας και αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αντιληφθεί ότι οι άλλοι γύρω του διαθέτουν νοητικές λειτουργίες, όπως γνώσεις, πιστεύω, επιθυμίες, πεποιθήσεις που επηρεάζουν την συμπεριφορά και οι οποίες μπορεί να διαφέρουν από τις δικές μας (Paynter & Peterson, 2012 στο Γκονέλα, 2006). Σύμφωνα λοιπόν με κάποιους θεωρητικούς, η βασική ανεπάρκεια που ευθύνεται για τα συμπτώματα του αυτισμού είναι η αποτυχία των παιδιών στο φάσμα αυτό να αναπτύξουν τις βιολογικές προϋποθέσεις για μια θεωρία του νου. Η αδυναμία λοιπόν των παιδιών αυτών να αποδώσουν τις παραπάνω νοητικές λειτουργίες, τα οδηγεί να συναλλάσσονται με αντικοινωνικούς και ακατάλληλους τρόπους (Cole & Cole, 2001). Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού παρουσιάζουν γνωστικό έλλειμμα και συναφή διαταραχές, αδυναμία εκτέλεσης ιστοριών καθώς και αδυναμία στην ανάπτυξη συμπεριφορών. Σύμφωνα με την Γκονέλα η θεωρία του Νου είναι ακόμη περιορισμένη ενώ πολλά στοιχεία της έχουν μη αποδεδειγμένη ισχύ στα άτομα με αυτισμό (Γκονέλα, 2006).

2.4 Επιδημιολογία του αυτιστικού φάσματος

Ένα από τα πιο «καυτά» τρέχοντα θέματα στον τομέα του αυτισμού είναι η τεράστια αύξηση στη συχνότητα εμφάνισης του και ο επιπολασμός της διαταραχής. Κατά τα τελευταία χρόνια, έχει αναφερθεί παγκοσμίως μια πραγματικά δραματική αύξηση στον αριθμό των παιδιών. Αυτή η αύξηση στην αναφερόμενη συχνότητα του αυτισμού που διαγνώστηκαν με αυτισμό μπορεί κανείς εύκολα να την δει εξετάζοντας από μια χρονολογική σύγκριση τις επιδημιολογικές μελέτες (Schreibman,2005).

Το 1966 ολοκληρώθηκε η πρώτη επιδημιολογική μελέτη του αυτισμού από τον Victor Lotter. Ο Lotter εξέτασε όλα τα παιδιά ηλικίας 8 έως 10 χρόνων στην επαρχία του Middlesex. Το αποτέλεσμα του ελέγχου του έδειξε ότι 35 παιδιά εμφάνισαν μεγάλες ομοιότητες με τις περιπτώσεις που είχε περιγράψει ο Kanner. Έτσι , βρέθηκε ότι η συχνότητα εμφάνισης στο πληθυσμό παιδιών ηλικίας 8 έως 10 χρόνων ήταν 4.5 στα 10.000, με αναλογία 2.6 αγόρια προς 1 κορίτσι (Firth, 1999). Το ποσοστό αυτό της συχνότητας αυξήθηκε τη δεκαετία του 1980 με περίπου στα 9 παιδιά ανά 10.000 γεννήσεις, ενώ τη δεκαετία του 1990 το ποσοστό διπλασιάστηκε. Το τμήμα των αναπτυξιακών υπηρεσιών της πολιτείας της Καλιφόρνια αναφέρει ότι μεταξύ 1988 και 1998 υπήρξε

μια αύξηση 610 τοις εκατό σε περιπτώσεις αυτισμού (Schreibman, 2005). Η Μαυροπούλου (2007) αναφέρει ότι η συχνότητα εμφάνισης του αυτισμού στο γενικό πληθυσμό αυξάνεται με εντυπωσιακό ρυθμό τις τελευταίες δύο δεκαετίες κάτι που επιβεβαιώνεται με στοιχεία που δίνει και η Schreibman (2005).

Σύμφωνα με την τελευταία, τον Απρίλιο του 2002, το Κογκρέσο, κατά την διάρκεια μιας ακρόασης, ανακήρυξε τον αυτισμό ως μια εθνική έκτακτη ανάγκη για την υγεία. Από την άλλη, ο Fombonne αναφέρει σύμφωνα με σχετικές εκτιμήσεις που έχουν γίνει για τον αυτισμό, αυτός καθίσταται πιο κοινός σε εμφάνιση και από τον παιδικό καρκίνο, τον διαβήτη ή το σύνδρομο Down (Fombonne, 1999). Σύμφωνα πάλι με τα στοιχεία του τμήματος εκπαίδευσης των Ηνωμένων Πολιτειών το έτος 2005-2006, 192.643 μαθητές ηλικίας 6 έως 21 δέχτηκαν υπηρεσίες ειδικής αγωγής λόγω της κατάταξής τους στην κατηγορία του αυτισμού, αριθμός που είναι 16πλάσιος αυτών που δέχτηκαν υπηρεσίες το σχολικό έτος 1991-1992 (U.S. Department of Education, 2007). Η πιο πρόσφατη εκτίμηση που έγινε το 2007 από τα Κέντρα Ελέγχου και Πρόληψης των Ασθενειών των Ηνωμένων Πολιτειών είναι ότι ένα στα 150 παιδιά έχουν αυτισμό (U.S. Department of Education, 2007)

Τα στατιστικά στοιχεία είναι πράγματι εντυπωσιακά. Αυτό όμως που παραμένει σταθερό και αναφέρεται σε όλη την παγκόσμια βιβλιογραφία σχετικά με τα ποσοστά, είναι το γεγονός ότι τα αγόρια επηρεάζονται τέσσερις φορές συχνότερα από τα κορίτσια (Lord & Schopler, 1987; Fombonne, 1999; Firth, 1999). Μεγαλύτερο ενδιαφέρον ωστόσο προκαλεί η κατανομή μέσα στο αυτιστικό φάσμα. Τα αγόρια με υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό υπερτερούν σε σχέση με τα κορίτσια με αναλογία 6 προς 1, ενώ τα κορίτσια με χαμηλή λειτουργικότητα είναι περισσότερα από τα αγόρια (4:1) (Fombonne, 1999).

Το γεγονός ότι ο αριθμός των παιδιών που έχουν διαγνωσθεί με αυτισμό είναι σε άνοδο, είναι σίγουρα αδιαμφισβήτητο. Ωστόσο, υπάρχει μια μεγάλη αύξηση στη συχνότητα εμφάνισης του αυτισμού. Η αναφερόμενη αυτή αύξηση μπορεί να είναι αποτέλεσμα άλλων παραγόντων, όπως για παράδειγμα της δημόσιας ευαισθητοποίησης και της ιατρικής ή διαγνωστικών αλλαγών όλα αυτά τα χρόνια, των βελτιώσεων στην ανίχνευση της εν λόγω διαταραχής καθώς και τις απαιτήσεις για την πρόσβαση στις υπηρεσίες. Αν και γνωρίζουμε ότι υπήρξαν σημαντικές αλλαγές σε όλους τους παραπάνω τομείς, όπως και σε άλλους, ωστόσο δεν μπορούμε ακόμη καθορίσουμε εάν τα στοιχεία αυτά αντιπροσωπεύουν πλήρως την τεράστια αύξηση στη συχνότητα εμφάνισης του αυτισμού. (Schreibman, 2005).

Ένας άλλος παράγοντας που συμβάλλει δυνητικά στην αύξηση της συχνότητας είναι ότι τα παιδιά διαγιγνώσκονται σήμερα σε νεότερη ηλικία, και αυτό πιθανότατα να βοηθά να λογοδοτήσουν

για την αύξηση του αριθμού των περιπτώσεων που αναφέρθηκαν από τους φορείς παροχής υπηρεσιών (Croen, Grether, Hoogstrate & Selvin, 2002).

Η Μαυροπούλου αναφέρει ότι ο μεγάλος αριθμός των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην πιο σαφή διατύπωση των διαγνωστικών κριτηρίων και εννοιών, στην πιο έγκαιρη και αξιόπιστη πρόωμη διάγνωση του αυτισμού με πιο εκτεταμένη χρήση κατάλληλων διαγνωστικών εργαλείων καθώς και την διεύρυνση των παροχών της ειδικής αγωγής σε αυτούς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες (Μαυροπούλου, 2007).

Ακόμη, η τεράστια αύξηση μπορεί να οφείλεται στην αύξηση των γνώσεων για τις διαταραχές του αυτιστικού φάσματος, σε αλλαγές της ομοσπονδιακής ή κρατικής πολιτικής και των νόμων που προωθούν, την καλύτερη διάγνωση και αναφορά του αυτισμού, στους ευρείς προκριματικούς ελέγχους και τις καλύτερες αξιολογητικές διαδικασίες (Fombonne, 2003; Gillberg & Wing, 1999; Gurney et al., 2003).

Όποιος παράγοντας και αν σχετίζεται με την αύξηση στα ποσοστά συχνότητας, όποιες και αν είναι οι νέες μελέτες που μπορούν να βρεθούν, ένα πράγμα είναι σαφές: ο αριθμός των περιπτώσεων αυτισμού είναι σίγουρα σε άνοδο και τις επιπτώσεις του φαινομένου αυτού για τα συστήματα παροχής υπηρεσιών μας τεράστια (Schreibman, 2005).

Ο Simpson γράφει χαρακτηριστικά ότι ο αυξημένος αριθμός παιδιών με διάγνωση στις διαταραχές του αυτιστικού φάσματος αποτελεί σαφώς μια «τρομακτική πρόκληση» για τα σχολεία και τις κοινότητες, τα οποία πρέπει να αναπτύξουν την απαραίτητη υποδομή και εξειδίκευση ώστε να παρέχουν τις κατάλληλες υπηρεσίες σε αυτά τα παιδιά (Simpson, 2004).

2.5 Τα χαρακτηριστικά του αυτιστικού φάσματος

«Το πιο εντυπωσιακό πράγμα είναι η αποκόλληση του και η δύσκολη προσβασιμότητα του. Περπατά σαν να είναι σε μια σκιά, ζει σε ένα δικό του κόσμο, όπου δεν δύναται να επιτευχθεί» - Kanner, “Autistic Disturbances of Affective Contact”

Το 1943 ο Leo Kanner παρείχε μια πρώτη αναλυτική έκθεση από αυτό που εκείνος αποκάλεσε «αυτιστικές διαταραχές της συναισθηματικής επαφής». Στην αρχική του αυτή αναφορά παρείχε μια πλούσια, αναλυτική περιγραφή του κάθε παιδιού και στο τελευταίο μέρος της εργασίας έκανε κάποια συνοπτικά σχόλια και αξιολογήσεις. Με τα σχόλια αυτά μας έδωσε μια πρώτη ματιά

αυτού που σήμερα αποκαλούμε αυτιστική διαταραχή ή αυτισμό. Το βασικό χαρακτηριστικό αυτών των παιδιών όπως περιγράφηκαν από τον Kanner, ήταν αυτό που εκείνος αποκάλεσε «υπερβολική αυτιστική μοναχικότητα», που φάνηκε από την ανικανότητα να αναπτύξουν φυσιολογικές κοινωνικές σχέσεις ή σχέσεις με το περιβάλλον (Kanner, 1943).

Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι έχουν περάσει πολλά χρόνια και υπήρξε κάποια συζήτηση για τα κριτήρια συμπεριφοράς για τη διάγνωση, αυτό είναι μια απόδειξη για την ικανότητα Kanner ως οξυδερκής παρατηρητής και καταγραφέας ότι τα κύρια συμπτώματα που απαιτούνται για τη διάγνωση του αυτισμού παραμένουν ουσιαστικά αμετάβλητες. Το μεγαλύτερο μέρος της συζήτησης επικεντρώθηκε όχι τόσο για τη φύση από τα κύρια συμπτώματα, αλλά αφορά τη σχετική σημασία των συμπτωμάτων για τη διάγνωση (Schreibman,2005). Σχετικά με αυτό ο Heward αναφέρει, ότι κατά την εξέταση των χαρακτηριστικών που παρατηρούνται πιο συχνά στα παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, πρέπει να λαμβάνουμε υπόψην κάποιες παραμέτρους. Για παράδειγμα, κάποια από τα παιδιά αυτά εμφανίζουν σοβαρές δυσκολίες σε τομείς της λειτουργικότητας ενώ κάποια άλλα επηρεάζονται σε πιο ήπιο βαθμό. Είναι πολύ συχνό στο φάσμα του αυτισμού εξάλλου δυο παιδιά με την ίδια διάγνωση να επηρεάζονται με εμφανώς διαφορετικούς τρόπους όπως επίσης και η σοβαρότητα αυτών των συμπτωμάτων να μην είναι ίδια. Δεν είναι απαραίτητο κάθε πάσχον παιδί ή ενήλικας να παρουσιάζει όλα τα χαρακτηριστικά. Αυτός είναι και ο μοναδικός αστερισμός των συμπτωμάτων που χαρακτηρίζουν τη διαταραχή (Heward,2009; Schreibman,2005).

Η τριάδα διαταραχών των ατόμων με διαταραχές αυτιστικού φάσματος

Ο αυτισμός είναι μια σύνθετη διαταραχή, με βασικά χαρακτηριστικά των διαταραχών του αυτιστικού φάσματος να είναι: η ποιοτική παρέκκλιση στην κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τη φαντασία (DSM-IV, 1994; American Psychiatric Assotiation,2000; World Health Organization, 1992).Αναλυτικότερα:

A)Κοινωνική Αλληλεπίδραση

«Δεν έχει καμία σχέση με τα παιδιά, δεν τους έχει μιλήσει ποτέ, ποτέ δεν προσπάθησε να είναι φιλικά μαζί τους ή να παίξει μαζί τους. Μετακινείται ανάμεσα τους σαν να είναι ένας άγνωστος, όπως κάποιος μετακινείται ανάμεσα σε κομμάτια επίπλων στο δωμάτιο» (Kanner, 1943, περιγραφή Elaine, σελ. 32).

Ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα του αυτισμού, και ίσως από τα πιο δραματικά, είναι το έντονο και κυρίαρχο έλλειμμα στην κοινωνική συμπεριφορά και προσήλωση, που αποτελεί και την πρώτη

περιοχή ανάπτυξης που επηρεάζεται στον αυτισμό. Τα παιδιά με αυτισμό συχνά δεν δένονται με τους γονείς τους, δεν παίζουν με άλλα παιδιά, μπορούν να αγνοήσουν ή να αποφύγουν τις κοινωνικές μνήμες των άλλων και προτιμούν να είναι μόνα. Μερικοί γονείς αισθάνονται ότι το παιδί τους δεν τους αγαπά ή ότι δεν τους χρειάζεται σαν ανθρώπους, απλά τους συνδέει σαν «αντικείμενα» τα οποία παρέχουν ότι το παιδί ζητήσει (Schreibman, 2005).

Σύμφωνα με τον Mesibon και τους συνεργάτες του, η διαταραχή στην κοινωνική αλληλεπίδραση περιλαμβάνει τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά-κριτήρια (Mesibon, Adams & Klinger, 1997):

- Το πρώτο χαρακτηριστικό είναι ότι τα παιδιά με διαταραχές στον αυτισμό δεν γνωρίζουν πώς να χρησιμοποιήσουν τις εκφράσεις προσώπου, την βλεμματική επαφή, τις χειρονομίες και την στάση του σώματος για να επικοινωνήσουν με τους άλλους ανθρώπους.
- Το δεύτερο χαρακτηριστικό-κριτήριο είναι ότι δυσκολεύονται στο να ερμηνεύσουν την κοινωνική συμπεριφορά των άλλων και γι αυτό το λόγο δεν καταφέρνουν ποτέ να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν με τους συνομηλίκους κοινωνικές σχέσεις ανάλογες με το αναπτυξιακό τους επίπεδο.
- Το τρίτο κριτήριο-χαρακτηριστικό είναι ότι δεν δείχνουν αυθόρμητη διάθεση ούτε την ανάλογη πρόθεση να μοιραστούν τα ενδιαφέροντα τους με τους άλλους.
- Το τελευταίο κριτήριο είναι δεν μπορούν να κατανοήσουν τα συναισθήματα, τις προθέσεις και τις σκέψεις των άλλων και έτσι δεν δείχνουν συναισθηματική και κοινωνική αμοιβαιότητα. Για το λόγο αυτό ένα άτομο με αυτισμό μπορεί να σταματήσει μία συζήτηση απότομα ή να απομακρυνθεί ξαφνικά από κάποιον, παρόλο που φαίνεται ότι απολαμβάνει το παιχνίδι μαζί του (Μαυροπούλου, 2007).

Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των παιδιών με αυτισμό είναι η μοναχικότητα, η οποία εκδηλώνεται με την απουσία κινήτρων ή την μειωμένη επιθυμία για κοινωνική επαφή (Μαυροπούλου, 2011). Ανάλογα με την παρουσία ή μη των παραπάνω κριτηρίων αλλά και την έντασή τους οι Wing και Gloud (1979), όπως αναφέρει η Firth (1999), εντόπισαν τέσσερις χαρακτηριστικούς τύπους κοινωνικής συμπεριφοράς, οι οποίοι μπορούν να προέρχονται από την ίδια υποβόσκουσα έντονη ανικανότητα να σχηματίσουν σχέσεις (Firth, 1999). Ο πρώτος τύπος είναι ο *αποτραβηγμένος*. Αυτός εμφανίζει πλήρη αποστασιοποίηση, έχει ανάγκη τον ιδιωτικό χώρο και συμπεριφέρεται σαν να μην υπάρχουν άλλοι. Είναι ευχαριστημένος όταν βρίσκεται «μόνος του, στον δικό του κόσμο». Αντιμετωπίζει τους ενήλικες σαν αντικείμενα, τα οποία χειρίζεται για την κάλυψη των προσωπικών του αναγκών (Jordan & Powell, 1995) Ο δεύτερος τύπος είναι ο *παθητικός* και

όπως αναφέρει και η Μαυροπούλου (2007), ο σπανιότερος. Αυτός αντιμετωπίζει με αδιαφορία οποιαδήποτε απόπειρα κοινωνικής προσέγγισης. Απαντά σε ερωτήσεις με προθυμία και ειλικρίνεια αλλά δεν παίρνει πρωτοβουλία για κοινωνικές σχέσεις και δεν είναι αυθόρμητος στις κοινωνικές συναλλαγές. Επίσης, ενοχλείται έντονα από τις αλλαγές του περιβάλλοντος, βιώνοντας έτσι καταστάσεις άγχους. . Εμφανίζει άμεση παρά καθυστερημένη ηχολαλία και οι γνωστικές του ικανότητες καλύπτουν ένα ευρύτατο φάσμα (Butera & Haywood, 1995 στο Μαυροπούλου, 2007) . Ο τρίτος τύπος κοινωνικής συμπεριφοράς είναι ο *ιδιόρρυθμος*. Αυτός ο τύπος επιδιώκει να κάνει παρέα με ανθρώπους, να τους αγγίζει, να τους κοιτάζει και να κάνει ερωτήσεις συχνά με ενοχλητική συμπεριφορά (Mayes & Calhoun, 2003). Όταν δεν τον προσέχουν μπορεί να εκδηλώσει επιθετική συμπεριφορά. Σύμφωνα με την Μαυροπούλου είναι ο λιγότερο αποδεκτός τύπος ατόμου με αυτισμό (Μαυροπούλου, 2007). Γενικά, τον ενδιαφέρει η διαδικασία, παρά το περιεχόμενο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ο τέταρτος και τελευταίος τύπος είναι ο *επίσημος και επιτηδευμένος*. Είναι πιο συχνός σε άτομα του αυτιστικού φάσματος με υψηλό δείκτη νοημοσύνης και καλή έκφραση λόγου (Μαυροπούλου, 2007) Ο τύπος αυτός προσπαθεί ιδιαίτερα να έχει καλή συμπεριφορά, είναι εξαιρετικά ευγενικός και τυπολάτρης (Cumine, Leach & Stevenson, 1998). Όπως και οι παραπάνω τύποι παρουσιάζει και αυτός αδυναμία κατανόησης των νοητικών καταστάσεων των άλλων.

B) Επικοινωνία

«Φαινόταν πάντα να παπαγαλίζει ότι άκουγε να λένε σε αυτόν την μια ή την άλλη στιγμή. Χρησιμοποιούσε τις προσωπικές αντωνυμίες για τους ανθρώπους που αναφερόταν, μιμούμενος ακόμη και τον τονισμό. Όταν ήθελε την μαμά του να του βγάλει το παπούτσι, έλεγε : “Βγάλε το παπούτσι σου”. Όταν ήθελε να κάνει μπάνιο, έλεγε “Θέλεις μπάνιο;”»(Kanner, 1943, περιγραφή Donald, σελ.4).

Η δεύτερη περιοχή της ανάπτυξης που επηρεάζεται από τον αυτισμό είναι η επικοινωνία και η οποία μπορεί ως ένα βαθμό να εξηγήσει και να ερμηνεύσει τις υπόλοιπες διαταραχές, όπως αυτή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Παπουδής, 2000 στο Γκονέλα, 2006). Τα προβλήματα των παιδιών αυτών στην έκφραση και κατανόηση του λόγου είναι οι συχνότεροι λόγοι για τους οποίους οι γονείς αρχίζουν να νοιώθουν ανησυχία και να αναζητούν τις γνώμες των ειδικών (Howlin, 1999). Σχεδόν τα μισά άτομα με αυτισμό δεν αναπτύσσουν λόγο ή έχουν πολύ περιορισμένη γλωσσική ανάπτυξη (Lord & Paul, 1997 στο Μαυροπούλου 2011) ενώ λόγω ενός βιολογικού ελλείμματος δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν το πλαίσιο του λόγου. Δεν μπορούν να κατανοήσουν το μεταφορικό λόγο, την ειρωνεία και τα υπονοούμενα που περιέχουν συχνά οι φράσεις των άλλων (Μαυροπούλου, 2007). Για παράδειγμα « η έννοια της χρήσης μιας ομπρέλας για προστασία από τη βροχή είναι πολύ

συγκεκριμένη και εύκολο να την καταλάβει ένα παιδί με αυτισμό, ενώ ένα σχήμα λόγου όπως ‘ βρέχει καρεκλοπόδαρα’ μπορεί να αποδειχθεί εξαιρετικά δυσνόητο για ένα παιδί με αυτισμό» (Professional Development in Autism Center, 2004 στο Heward, 2009).

Ένα άλλο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του αυτισμού είναι η ηχολαλία – αυτολεξεί επαναλήψεις των όσων λένε γύρω τους-και φράσεις μη σχετικές με το πλαίσιο χωρίς προφανή επικοινωνιακή πρόθεση. Η ηχολαλία μπορεί να είναι άμεση ή αργοπορημένη (Heward, 2009). Συγκεκριμένα τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται να κάνουν χρήση της γλώσσας, ιδίως των προσωπικών αντωνυμιών, συγχέουν τις ομόηχες (Κωνστανταρέα, 2001) ενώ πολλές φορές βγάζουν ήχους χωρίς κάποιο νόημα(Γκονέλα, 2006). Η ηχολαλία όπως αναφέρει η Μαυροπούλου (2007) εμφανίζεται σε καταστάσεις αγωνίας για το παιδί και εκφράζει την προσπάθειά του να διαειριστεί το άγχος του τη δεδομένη στιγμή καθώς και να επικοινωνήσει με τους άλλους.

Τέλος, όσον αφορά το κομμάτι της επικοινωνίας τα παιδιά με αυτισμό έχουν παρατηρηθεί να εμφανίζουν το φαινόμενο της «αντιστροφής των αντωνυμιών». Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με αυτισμό συνηθίζουν να επαναλαμβάνουν μια φράση την οποία παλιότερα είχαν ακούσει από άλλον, χωρίς να αλλάζουν την αντωνυμία ακόμη και όταν αναφέρονται στον εαυτό τους (Παπακωνσταντίνου, 2001).

Γ) Φαντασία

Η τελευταία διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού εντοπίζεται στην φαντασία των ατόμων με αυτισμό και εκδηλώνεται με έναν από τους παρακάτω τρόπους. Ο πρώτος έχει να κάνει με την περιορισμένη ενασχόληση του ατόμου με αυτισμό με έναν ή περισσότερους στερεότυπους και περιορισμένους τύπους ενδιαφερόντων. Οι στερεοτυπίες όχι μόνο αφθονούν αλλά πολλές φορές είναι και υπερβολικές στα άτομα με αυτισμό. Τέτοιες συμπεριφορές είναι: ελικοειδής συστροφή των χεριών, χοροπηδητό, τοποθέτηση πραγμάτων σε σειρά, άγγιγμα- μύρισμα- στριφογύρισμα αντικείμενων, δάγκωμα χεριών, χτύπημα κεφαλιού, τράβηγμα μαλλιών κ.α.(Γκονέλα, 2006). Η ενασχόληση αυτή είναι μη φυσιολογική είτε όσον αφορά την ένταση είτε την εστίαση πάνω στα ενδιαφέροντα (Mayes & Calhoun, 2003).Οι κινήσεις αυτές παρουσιάζονται συχνότερα στα μικρότερα παιδιά και στα παιδιά με χαμηλή νοημοσύνη ενώ στα παιδιά με αυτισμό υψηλής νοημοσύνης εμφανίζονται πιο περίπλοκα μοτίβα όπως η διαρκής ταχτοποίηση κάποιων παιχνιδιών, η εμμονή διατήρησης της αλληλουχίας σε δραστηριότητες καθημερινής ζωής κ.α. Οποιαδήποτε αλλαγή στην καθημερινή τους ρουτίνα δεν γίνεται ανεκτή από τα παιδιά με αυτισμό και αυτή τους την δυσαρέσκεια εκδηλώνουν με έντονες κρίσεις θυμού και απογοήτευσης (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2006). Έχει υποστηριχθεί ότι οι στερεοτυπικές αυτές συμπεριφορές εμφανίζονται

συνήθως όταν το παιδί βρίσκεται σε καινούργιες και απρόβλεπτες καταστάσεις (Γκονέλα, 2006) και εκτελώντας αυτές τις οικίες, γι αυτό κινήσεις, βρίσκει τρόπο για να μειώσει την αγωνία και την ένταση που του προκαλεί η απρόβλεπτη αυτή κατάσταση (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2006).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό που έχει να κάνει με την διαταραχή στην φαντασία είναι η εμμονή των ατόμων με αυτισμό σε συγκεκριμένες συνήθειες όπως είναι οι συλλογές αντικειμένων, οι προσκολλήσεις σε αντικείμενα, η αντίσταση στην αλλαγή περιβάλλοντος, τα προβλήματα διατροφής και ύπνου (Γκονέλα, 2006)

Άλλες ιδιαιτερότητες των ατόμων του φάσματος

Όλα τα παραπάνω αποτελούν μια μικρή περιγραφή των χαρακτηριστικών του κάθε τομέα της τριάδας του αυτισμού. Εκτός όμως από αυτά, ένα ακόμη χαρακτηριστικό των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού είναι οι ασυνήθιστες αντιδράσεις τους σε αισθητηριακά ερεθίσματα. Συγκεκριμένα παρουσιάζουν υπερευαισθησία σε ήχους που είτε τους αντιλαμβάνονται σε έντονο βαθμό είτε τους αντιλαμβάνονται σε παρα πολύ μικρό (Attwood, 2005; Iarocci & McDonald, 2005). Ενώ οι αισθητηριακές αυτές ιδιαιτερότητες δεν αποτελούν χαρακτηριστικό του αυτισμού, ωστόσο επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική επικοινωνία και δημιουργούν αρκετές δυσκολίες στη μάθηση των παιδιών με αυτή τη διαταραχή (Bogdashina, 2003).

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό των ατόμων με αυτισμό είναι η δυσκολία τους να εστιάσουν ταυτόχρονα την προσοχή τους σε διαφορετικού τύπου αισθητηριακές πληροφορίες (ακουστικές, οπτικές, απτικές) (Gardin, 1995).

Ένα άλλο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό ορισμένων παιδιών με αυτισμό είναι οι «νησίδες» δεξιοτήτων, που αναφέρονται στις εξαιρετικά υψηλές επιδόσεις σε μία ή περισσότερες περιοχές. Τέτοιες περιοχές είναι ο τομέας της μουσικής, οι τέχνες (ζωγραφική, γλυπτική), υπολογισμοί με βάση ημερομηνίες, οι μαθηματικοί υπολογισμοί, έργα που βασίζονται στον προσανατολισμό στο χώρο (Firth, 2003; Happe & Firth, 2010; Hermelin, 2001). Οι «νησίδες δεξιοτήτων» ορίστηκαν πρωταρχικά από τον Kanner το 1943 ως ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά του «κλασσικού» αυτισμού και περιγράφηκαν ως εξής και ισχύουν μέχρι και σήμερα: «Το καταπληκτικό λεξιλόγιο των ομιλούντων παιδιών, η εξαιρετική μνήμη για γεγονότα του παρελθόντος, η απίστευτη ευκολία απομνημόνευσης των ποιημάτων και ονομάτων και η ακριβής μνημονική ανάκληση περίπλοκων σχεδίων και διαδοχικών σειρών προδίδουν ικανή ευφυΐα (Firth, 1999). Όπως είναι φυσικό τα χαρίσματα δεν είναι συχνά με ποσοστό εμφάνισης 10% στην αυτιστική διαταραχή (Treffert, 2010).

Τα γνωστικά χαρακτηριστικά των ατόμων με αυτισμό

Ως προς τα γνωστικά χαρακτηριστικά τους τα άτομα με αυτισμό έχουν ένα ιδιαίτερα ομοιογενές προφίλ, που περιλαμβάνει αδυναμίες και ικανότητες. Έχουν μεγάλη δυσκολία στον έλεγχο της προσοχής τους, αν και έχουν ικανότητα να συγκεντρώνονται σε δραστηριότητες που αφορούν στην επεξεργασία πληροφοριών που συνδέονται με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα (Stratton,1996 στο Μαυροπούλου, 2011)

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό των ατόμων στο αυτιστικό φάσμα είναι ότι έχουν καλή βραχύχρονη μνήμη (Μαυροπούλου,2011). Τα άτομα αυτά παρόλο που δυσκολεύονται στο να ανακαλέσουν πληροφορίες ή ερεθίσματα που έχουν ακούσει (Prior & Chen, 1976), έχουν πολύ καλή οπτική μνήμη που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως φωτογραφική(Attwood, 2005). Ο τελευταίος αναφέρει ότι όπως και με την βραχύχρονη, ομοίως έχουν καταπληκτική μακρόχρονη μνήμη αλλά όμως περιορίζεται μόνο γύρω από τα ενδιαφέροντα των ατόμων.

Τελευταίο γνωστικό χαρακτηριστικό των ατόμων με αυτισμό είναι ότι εκλείπουν κινήτρων και προσαρμογής σε κοινωνικού τύπου δραστηριότητες καθώς δεν κατανοούν τα κίνητρα των άλλων (Attwood,2005) (αυτό μπορεί εύστοχα να ερμηνευθεί με την έλλειψη στη θεωρία του νου που αναλύεται παρακάτω)

2.6 Η θεραπευτική αντιμετώπιση στον αυτισμό

Αλήθεια τι σημαίνει θεραπεία για τα άτομα με αυτισμό; Πότε θα υπάρξει μια κατάλληλη θεραπεία για τον αυτισμό; Ίσως όταν κατανοήσουμε πλήρως τα αίτια που τον προκαλούν. Μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα ότι ο αυτισμός είναι ισόβια παθολογία, αλλά με τον καιρό μπορεί να επέλθει αξιόλογη βελτίωση, κυρίως με εκπαιδευτική προσέγγιση (R. Jordan στο Γκονέλα 2006).

Κατά τη διάρκεια των προηγούμενων αρκετών δεκαετιών, πολλές προσεγγίσεις έχουν «ανακαλύψει», κάθε προταθεί ως "θεραπεία", και μερικές ακόμη και με τόλμη χαιρετίστηκε ως μια "θεραπεία" για τον αυτισμό μέσω εντυπωσιακή λογαριασμούς στα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Αυτές περιλαμβάνουν θεραπεία εκμετάλλευση,μέγα βιταμίνες, μουσικοθεραπεία, θεραπεία ακουστική ολοκλήρωση, διευκόλυνε την επικοινωνία, αισθητηριακή δίαιτες, αισθητικοκινητική ολοκλήρωση της θεραπείας, η θεραπεία με το παιχνίδι, απαλή Διδασκαλία, πειραματική χειρουργική επέμβαση

στον εγκέφαλο, ανοσοκατασταλτική θεραπεία, και σεκρετίνης για να αναφέρουμε μερικές (Καλύβα,2005)

Η θεραπεία του αυτισμού είναι πολύ δύσκολη και περιλαμβάνει ψυχοθεραπεία και ειδική εκπαίδευση, με απαραίτητη την στενή συνεργασία των γονέων. Η θεραπεία της συμπεριφοράς είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος θεραπείας. Αποβλέπει στο να «σπάσει» βαθμιαία την απομόνωση του παιδιού και να αναπτύξει την γλώσσα, την κοινωνικότητα, τη συμπεριφορά, την αυτονομία του και αν είναι δυνατό την απόκτηση σχολικών γνώσεων. Το αυτιστικό παιδί χρειάζεται σταθερό και ελεγχόμενο περιβάλλον και πρόγραμμα επιμελώς καθημερινό (Καλύβα, 2005). Όπως αναφέρει η τελευταία, τα εκπαιδευτικά προγράμματα πρέπει να αρχίζουν έγκαιρα, από την ηλικία 2-4 χρονών ενώ παράλληλα η διάγνωση, η αξιολόγηση, η κατάλληλη εκπαίδευση, η συνεχής παρέμβαση και εξασφάλιση της «διά βίου» προστασίας των ατόμων με αυτισμό, θα κάνουν τη ζωή τους πιο ευχάριστη και ανώδυνη (Γκονέλα, 2006).

Μέχρι σήμερα δεν έχει βρεθεί για τον αυτισμό θεραπεία με την έννοια της πλήρους αποκατάστασης. Ενώ έχουν γίνει προσπάθειες για θεραπεία της διαταραχής διαμέσου φαρμακευτικής αγωγής ή κάποιων διαφοροποιήσεων στην διατροφή αυτές κρίθηκαν ανεπαρκείς. Αντιθέτως η εφαρμογή προγραμμάτων πρόωμης παρέμβασης καθώς και ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων υπόσχονται πολλά για την βελτίωση της εξέλιξης των ατόμων αυτών. Δεν αρκεί λοιπόν η εφαρμογή κατάλληλου θεραπευτικού προγράμματος αλλά απαιτείται ταυτόχρονα να δημιουργηθούν κατάλληλα εκπαιδευτικά πλαίσια (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2006).

Ορισμένα από τα ποιο διαδεδομένα και ελπιδοφόρα προγράμματα, τα οποία φαίνεται να βελτιώνουν κατά πολύ την εξέλιξη των μαθητών με αυτισμό είναι το πρόγραμμα δομημένης διδασκαλίας, το οποίο είναι ευρέως γνωστό με την αγγλική ορολογία T.E.A.C.C.H (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children: Αντιμετώπιση και Εκπαίδευση παιδιών με Αυτισμό και με Αναπηρία στην Επικοινωνία), το PECS, η διδασκαλία μεταξύ συνομηλίκων και οι κοινωνικές ιστορίες.

Πιο αναλυτικά: πρόγραμμα T.E.A.C.C.H. είναι μια στρατηγική η οποία βοηθάει το άτομο με αυτισμό να αποκτήσει αυτονομία και να μπορέσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος μέσα από την οπτική οργάνωση του περιβάλλοντός του. Ο μαθητής μαθαίνει να έχει την ευθύνη του προγράμματος του, το οποίο είναι οργανωμένο με τέτοιο τρόπο ώστε να του δείχνει το χώρο που θα εκτελέσει κάθε δραστηριότητα. Μερικά από τα χαρακτηριστικά του προγράμματος αποτελεί το ότι είναι εξατομικευμένο, καθώς το κάθε παιδί με αυτισμό αποτελεί και μια μοναδική περίπτωση. Ακόμη, εφαρμόζεται με σταθερότητα και οι δραστηριότητες που δίνονται βασίζονται

στα ενδιαφέροντα του ώστε να έχει και νόημα για το παιδί (Μαγάλιου και Τσακπίνη, 2007). Όπως αναφέρουν οι τελευταίες η Δομημένη Διδασκαλία έχει κύριο στόχο «να βοηθήσει τους μαθητές με αυτισμό να κατανοήσουν τον κόσμο που τους περιβάλλει και να λειτουργήσουν μέσα σ' αυτόν με μεγαλύτερο έλεγχο του περιβάλλοντος. Πρόκειται για ένα σύστημα οργάνωσης του εκπαιδευτικού υλικού που διευκολύνει τη μάθηση και προωθεί την αυτονομία των μαθητών» (σελ. 123). Τέλος, σύμφωνα με την Καλύβα, το πρόγραμμα επικεντρώνεται στην μεγιστοποίηση των ικανοτήτων των παιδιών με αυτισμό χρησιμοποιώντας τις ικανότητές τους και όχι σε κάποια ανάρρωση.

Όσον αφορά την διδασκαλία μεταξύ συνομηλίκων, η Παϊζη και Κούρτη (2007) αναφέρουν ότι πρόκειται για προγράμματα όπου οι συνομήλικοι του παιδιού με αυτισμό έπειτα από καθοδήγηση αναλαμβάνουν να το εκπαιδεύσουν. Δεδομένου ότι το παιδί με αυτισμό δεν είναι σε θέση να κατακτήσει αυθόρμητα κοινωνικές δεξιότητες, οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να σχεδιάσουν προγράμματα διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων και να οργανώσουν δραστηριότητες με στόχο την αλληλεπίδραση του μαθητή με αυτισμό με συνομηλίκους. Το πρόγραμμα αυτό έχει αποδείξει ότι οι συνομήλικοι μπορούν να διδάξουν ποικίλες κοινωνικές δεξιότητες στους συμμαθητές με αυτισμό είτε μέσα στην τάξη είτε κατά την διάρκεια του διαλείμματος με μεγάλη επιτυχία (Παϊζη & Κούρτη, 2007). Τέλος, αναφέρεται ότι με την μέθοδο αυτή ωφελούνται όχι μόνο οι μαθητές με αυτισμό αλλά και οι συνομήλικοι τυπικής ανάπτυξης παρέχοντας πρότυπα, λεκτική ή φυσική καθοδήγηση (Γένα, 2000).

Οι κοινωνικές ιστορίες αποτελούν μια σύγχρονη προσέγγιση για την διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά με αυτισμό που αναπτύχθηκαν από την Carol Gray (Αλευρά, 2007) και έχουν ως στόχο να εξηγήσουν κοινωνικές καταστάσεις, έννοιες και συμπεριφορές με τρόπο που να γίνονται κατανοητές από τα παιδιά με αυτισμό (Heward, 2009). Οι κοινωνικές ιστορίες αποτελούν ένα μέσο που παρέχει στους μαθητές με αυτισμό να κατανοήσουν το δύσκολο και πολύπλοκο κοινωνικό κόσμο οποία βρίσκονται και παρουσιάζονται σε μια μορφή που είναι ελκυστική σύμφωνα με τους προτιμώμενους τρόπους εκμάθησης τους (δίνεται έμφαση στη δομή) (Humphrey, 2008). Όλες οι κοινωνικές ιστορίες παρουσιάζουν τέσσερα είδη προτάσεων: περιγραφική, καθοδηγητική, προοπτικής και καταφατική. Πιο συγκεκριμένα, οι περιγραφική προτάσεις ορίζουν μια κατάσταση / συμβάν και εισάγουν τους χαρακτήρες και τους ρόλους τους (Humphrey, 2008), οι προτάσεις προοπτικής περιγράφουν τα συναισθήματα των άλλων για την κατάσταση, οι καθοδηγητικές προτάσεις περιγράφουν μια επιθυμητή συμπεριφορά σε σχέση με μια συγκεκριμένη κοινωνική κατάσταση και οι καταφατικές εκφράζουν κοινωνικές πεποιθήσεις (Santosi, Powell-Smith & Kincaid, 2004 στο Heward, 2009). Η χρήση των κοινωνικών ιστοριών αυξάνεται τα τελευταία χρόνια, καθώς αναδεικνύονται ως μια αποτελεσματική γνωστική

παρέμβαση για την διδασκαλία κοινωνικής κατανόησης σε άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας (Αλευρά, 2007). Ωστόσο, με την κατάλληλη τροποποίηση είναι πιθανό να αποδειχθούν χρήσιμες και για άτομα με χαμηλότερες ικανότητες και περισσότερα προβλήματα (Gray, 1998· Swaggart et al, 1995 στο Αλευρά, 2007).

Κεφάλαιο 3ο: Η ένταξη των μαθητών με αυτισμό

«Η ένταξη των ατόμων με αυτισμό αποτελεί ένα επίμαχο ζήτημα και μία πρόκληση για όλους τους εκπαιδευτικούς και την ευρύτερη κοινότητα της ειδικής αγωγής σε διεθνές και τοπικό επίπεδο» (Μαυροπούλου, 2007).

Όλα τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού έχουν ως κοινό παρονομαστή τη δυσκολία τους να κατανοήσουν τον κόσμο (Humphrey, 2008). Όπως αναφέρεται και σε παραπάνω κεφάλαιο, τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν δυσκολίες στην επικοινωνία, στην κοινωνική αλληλεπίδραση, επιδεικνύουν στερεοτυπικές συμπεριφορές καθώς και ένα πλήθος μαθησιακών δυσκολιών. Όλα αυτά λοιπόν έχουν διχάσει την κοινή γνώμη σχετικά με το ποιο πλαίσιο εκπαίδευσης είναι το ποιο κατάλληλο για αυτά τα παιδιά. Το γενικό ή το ειδικό σχολείο;

Φυσικά η απάντηση εξαρτάται από παράγοντες όπως είναι η νοητική κατάσταση και η συμπεριφορά που επιδεικνύει το άτομο με αυτισμό, οι στάσεις των μαθητών του γενικού σχολείου απέναντι στο παιδί αλλά και η βία που συναντάται στο σχολείο (Γκονέλα, 2006). Σχετικά με το τελευταίο, οι Barnhill και Myles αναφέρουν ότι μαθητές με αυτισμού πέφτουν συνήθως θύματα «μποούλινγκ» (καταπιεστικών συμπεριφορών) αλλά και κοινωνικής απομόνωσης και έτσι δεν μας προκαλεί εντύπωση ότι μπορεί να εμφανίσουν νοητικά προβλήματα ως συνέπεια αυτών (Barnhill & Myles, 2001). Κατά βάση όμως πρέπει να εκτιμηθούν οι ανάγκες του κάθε παιδιού πριν την ένταξη του καθώς δεν είναι εφικτό να ενταχθούν όλα τα παιδιά με αυτισμό σε τάξεις του γενικού σχολείου (Γκονέλα, 2006). Υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών στην διαταραχή αυτή που ο αυτισμός τους είναι τόσο σοβαρός που χρειάζονται ειδική υποστήριξη χωρίς όμως να σημαίνει ότι πρέπει να γίνει σε απομονωμένα πλαίσια (Jordan, 2008).

Η Kim Carger συντονίστρια εκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδιά με αυτισμό στο πανεπιστήμιο της Φλόριντα παίρνει την ακόλουθη θέση σχετικά με την ένταξη «Εντάσσομαι υπέρ της ένταξης των παιδιών με αυτισμό και των άλλων συγγενών διαταραχών. Είμαι απόλυτα συνειδητοποιημένη ότι η ένταξη σημαίνει διαφορετικά πράγματα στο κάθε άνθρωπο. Δική μου εκδοχή αποτελείται από το να δέχεται ο καθένας ότι χρειάζεται από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομήλικούς του και εκτός του εκπαιδευτικού πλαισίου. Είναι μια διαδικασία η οποία πρέπει να συνταχθεί από μια ομάδα αποφασισμένη να δουλέψει γύρω από τις ανάγκες του καθενός. Για τους μαθητές με αυτισμό, μια εκτενή έμφαση τόσο στις κοινωνικές ικανότητες όσο και στην δημιουργία φιλιών, απαιτείται για να τους οδηγήσει σε πετυχημένες ενταξιακές καταστάσεις» (σελ. 294, Smith et al, 2004)

Το να διδάξεις μαθητές στο φάσμα του αυτισμού είναι επίπονο. Είναι επίμονο για τους ίδιους λόγους που οι μαθητές με αυτισμό βρίσκουν δύσκολο να μάθουν μέσα στα τρέχοντα εκπαιδευτικά συστήματα. Θα πρέπει να υπάρξει προετοιμασία και αρμονική συνεργασία μεταξύ ειδικού και γενικού σχολείου, καλή συνεργασία μεταξύ ειδικού και γενικού παιδαγωγού για να πετύχει η ένταξη (Jordan, 2008; Γκονέλα, 2006). Ο Smith και οι συνεργάτες του αναφέρουν ότι τοποθετώντας τα παιδιά με αυτισμό με τους μη ανάπηρους συνομήλικους τους σε πλαίσια γενικής εκπαίδευσης, με κατάλληλη υποστήριξη μπορεί να επιφέρει σημαντική βελτίωση στην συμπεριφορά τους (Smith et al. ,2004)

Τι γνωρίζουμε σχετικά με την τωρινή κατάσταση της ενταξιακής εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό; Πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι παραπάνω του μισού πληθυσμού των παιδιών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού εκπαιδεύονται πλέον σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης (Barnard, Prior and Potter, 2000; Keen and Ward, 2004 στο Humphrey, 2008). Παρά το γεγονός ότι το κίνημα για την ένταξη των αναπήρων έχει μία ιστορία σχεδόν τεσσάρων δεκαετιών, ωστόσο οι νομοθετικές ρυθμίσεις για την ένταξη των ατόμων με αυτισμού άρχισαν μόνο πριν από μία δεκαετία σε άλλες χώρες και ο αριθμός αυτών των παιδιών στα γενικά σχολεία αυξάνεται συνεχώς (McDonell, 1998· Simpson & Myles,1993 στο Μαυροπούλου 2007).

Στην χώρα μας οι μαθητές με αυτισμό μπορούν να φοιτήσουν σε γενικό σχολείο, σε τμήματα παράλληλης στήριξης όπου υπάρχει συνεκπαίδευση με φυσιολογικά παιδιά, σε παράλληλη τάξη (χωρίς να υπάρχει συνεκπαίδευση). Ακόμη μπορεί να υπάρξουν σε συστεγασμένο ειδικό σχολείο που βρίσκεται μαζί με το γενικό όπου και απολαμβάνουν κοινές δραστηριότητες ή εκδηλώσεις ή σε ειδικό σχολείο για παιδιά με αυτισμό. Για μεγαλύτερες ηλικίες υπάρχουν τα ειδικά γυμνάσια και τα ΕΕΕΕΚ (Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης).

Από την άλλη πλευρά, στις χώρες του εξωτερικού οι μαθητές με αυτισμό συναντώνται σε ποίκιλα εκπαιδευτικά πλαίσια συμπεριλαμβανομένου και αυτού της συνεκπαίδευσης με φυσιολογικά παιδιά (Γκονέλα , 2006).

Θέτονται όμως προβληματισμοί σχετικά με το πόσο επαρκές και κατάλληλο είναι το καθένα από τα παραπάνω περιβάλλοντα ένταξης ώστε να καλυφθούν οι ατομικές ανάγκες (Jordan & Powell, 1995). Ο Simpson υποστηρίζει ότι ανεξάρτητα από την ακριβή φύση και σοβαρότητα της αναπηρίας, όλα τα παιδιά και νέοι με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος μπορούν ,ύστερα από έναν προσεχτικό και εξατομικευμένο σχεδιασμό, να λάβουν την μαθησιακή επιτυχία (Simpson, Boer-Ott & Smith- Myles, 2003).

Σχετικά με την παραπάνω άποψη οι Mesibon και Shea (1996) αναφέρουν την ανάγκη για εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό σε μικρά και δομημένα περιβάλλοντα μάθησης παραμένει, παρόλο που είναι μία πολυδάπανη εκπαιδευτική επιλογή.

Για τους παραπάνω προβληματισμούς, έχουν γίνει πολλές έρευνες και οι οποίες υποστηρίζουν ότι ο μόνος τρόπος για να επιτευχθεί σωστή ένταξη για αυτά τα παιδιά είναι μέσα από μια σειρά ενεργειών που πρέπει να πραγματοποιήσουν όλοι όσοι εμπλέκονται στην διαδικασία της ένταξης του παιδιού και το ίδιο το παιδί. Η Μαυροπούλου (2007) αναφέρει τις ενέργειες αυτές ως «αναγκαίες προϋποθέσεις» και είναι οι εξής:

- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης. Είναι συνήθως δύσκολο για τους δασκάλους γενικής εκπαίδευσης να διδάξουν μαθητές με αυτισμό καθώς δεν έχουν λάβει την κατάλληλη εκπαίδευση και δεν έχουν το ανάλογο γνωστικό υπόβαθρο ώστε να κατανοήσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών αυτής της διαταραχής (Simpson et al., 2003). Πρέπει λοιπόν ο δάσκαλος να κατανοήσει ότι οι μαθητές με αυτισμό εκλείπουν σε , στοιχεία απαραίτητα για να λειτουργήσουν μέσα σε ένα τυπικό περιβάλλον εκπαίδευσης. Αν λοιπόν το κατανοήσουν αυτό, θα δημιουργήσουν και την κατάλληλη διδασκαλία για να βελτιωθούν όλα τα παραπάνω και κατά συνέπεια θα βελτιωθεί και η προσαρμοστικότητα τους σε αυτά τα περιβάλλοντα. Αν όμως, το προσωπικό του σχολείου δεν υποστηρίζει την ένταξη τότε είναι σίγουρο ότι η ενταξιακή διαδικασία θα είναι μικρής διάρκειας για το παιδί (Simpson et al., 2003)
- Προετοιμασία παιδιών γενικής εκπαίδευσης: Για την επιτυχία της ενταξιακής διαδικασίας, παράλληλα με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και του προσωπικού του γενικού σχολείου πρέπει να ενημερώνονται και οι μαθητές του όπου επρόκειτο να μετακινηθεί ο μαθητής με αυτισμό. Ο Humphrey (2008) στην έρευνα του αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «Δείχνοντας κατανόηση και έχοντας γνώση μπορεί να βοηθήσει πάρα πολύ ώστε για να δείξουμε τους άλλους μαθητές πώς να συμπερισταθούν, παρά αγνοούν ή να χλευάζουν έναν μαθητή με σύνδρομο Asperger». Σύμφωνα με τη Μαυροπούλου (2007), ο εκπαιδευτικός με την κατάλληλη διαμόρφωση του περιβάλλοντος της τάξης και το εκπαιδευτικό υλικό καθώς και με την ενθάρρυνση και ενίσχυση των θετικών προσπαθειών από την πλευρά των παιδιών χωρίς αναπηρίες μπορεί να έχει καθοριστικό ρόλο στην καλλιέργεια θετικών στάσεων στα φυσιολογικά παιδιά. Οι μαθητές μπορούν να είναι βοηθοί του και ο εκπαιδευτικός μπορεί να σχεδιάσει ιδιαίτερες δραστηριότητες με στόχο την ψυχαγωγία που βοηθούν την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα σε όλα τα παιδιά. Σε μία έρευνα βρέθηκε ότι τα παιδιά που είχαν λάβει κατάλληλη πληροφόρηση και συμμετείχαν σε δομημένες δραστηριότητες με

παιδιά με αυτισμό είχαν μεγαλύτερη προθυμία να αλληλεπιδράσουν μαζί με αυτά και στην προαύλιο χώρο (Sasso, Simpson & Novak, 1985 στο Μαυροπούλου 2007). Ενθαρρυντικό στοιχείο αποτελούν τα αποτελέσματα των ερευνών των Bouton και Briant οι οποίοι πραγματοποίησαν μελέτη σχετικά με την κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών με αυτισμό. Αυτά έδειξαν ότι τα παιδιά της γενικής τάξης, έλαβαν ειδική εκπαίδευση από σύμβουλο σχετικά με τα χαρακτηριστικά του αυτισμού και τρόπους για να υποδεχτούν μαθητή με τη συγκεκριμένη διαταραχή. Αυτό το γεγονός συνέβαλε και γενικότερα συμβάλλει στην καλύτερη κοινωνική αποδοχή του μαθητή με αυτισμό σε ενταξιακά περιβάλλοντα (Bouton & Briant, 2005).

- Προσαρμογές στο περιβάλλον που επρόκειτο να μεταβεί ο μαθητής: Ο Simpson και οι συνεργάτες του σε έρευνα που πραγματοποίησαν σχετικά με το κατάλληλο πλαίσιο ένταξης για παιδιά με αυτισμό αναφέρουν κάποιες παραμέτρους που χρίζουν αλλαγής όπως είναι το μέγεθος της τάξης που επρόκειτο να μεταβεί ο μαθητής. Υποστηρίζουν ότι για τους μαθητές με αυτισμό το μειωμένο μέγεθος της τάξης, αποτελεί για αυτά ύψιστης σημασίας παράμετρο καθώς έχουν δείξει να μαθαίνουν καλύτερα σε περιβάλλοντα όπου η αναλογία δασκάλου-μαθητή είναι μικρότερη (Simpson et al., 2003). Ακόμη πρέπει, αφού πρώτα εντοπιστούν οι ακαδημαϊκές δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές με αυτισμό, να γίνουν κατάλληλες προσαρμογές στο πρόγραμμα σπουδών και να εφαρμοστούν ανάλογες διδακτικές προσαρμογές ώστε να κατοχυρωθεί ότι θα οδηγηθούν στην επιτυχία όλοι οι μαθητές (Humphrey, 2008). Μία άλλη σημαντική παράμετρος είναι η επάρκεια χρόνου για τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων για όλους τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ο περιορισμένος ο χρόνος λειτουργεί ανασταλτικά γι' αυτό (Odom & Diamond, 1998 στο Μαυροπούλου 2007).
- Προετοιμασία του ίδιου του μαθητή με αυτισμό: Ακόμη για την μετάβαση στο νέο περιβάλλον πρέπει να προετοιμάζεται και ο ίδιος ο μαθητής με αυτισμό με το να μάθει συγκριμένα πράγματα όπως το πως είναι δομημένο το νέο περιβάλλον που επρόκειτο να μεταβεί καθώς και να εξασκηθεί σε κοινωνικές δεξιότητες ώστε να μπορεί να αναπτύξει φιλίες με τους συνομήλικους του (Μαυροπούλου, 2007).
- Καλλιέργια θετικής στάσης γονέων των παιδιών με αυτισμό: Αν και πολλοί φαίνεται να αγνοούν την παραπάνω παράμετρο, ωστόσο είναι εξίσου σημαντική. Η διαδικασία της ένταξης έχει αποδειχτεί να υλοποιείται με μεγαλύτερη επιτυχία όταν υποστηρίζεται και από τους γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Αντιστρόφως, φαίνεται ότι η συμμετοχή των παιδιών με αυτισμό σε τάξεις ένταξης επηρεάζει με την σειρά της με θετικό τρόπο τις στάσεις των γονέων για την ένταξη (Μαυροπούλου, 2007). Το ίδιο ισχύει και για τους γονείς

των φυσιολογικών μαθητών. Ο Simpson και οι συνεργάτες του αναφέρουν ότι οι γονείς των παιδιών (με αυτισμό και μη) με τις μεταξύ τους σχέσεις αποτελούν εξίσου σημαντικούς «μέτοχους» στην διαδικασία της ένταξης (Simpson et al., 2003).

Είναι λυπηρό το γεγονός ότι πολύ συχνά, τα ενταξιακά περιβάλλοντα ακούσια «σαμποτάρονται» επειδή οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί δεν κατανοούν την υποστήριξη και την κατάρτιση που απαιτούνται για να λειτουργήσει η ένταξη. Αν το αυτιστικό παιδί ρίχνεται σε μια «κανονική» τάξη, χωρίς την απαραίτητη υποστήριξη, η διαδικασία θα αποτύχει για το μαθητή, το δάσκαλο και τους συμμαθητές τους (Schreibman, 2005). Αν όμως η διαδικασία της ένταξης γίνει πληρώντας τις παραπάνω προϋποθέσεις τότε τα οφέλη για αυτούς που εμπλέκονται στην διαδικασία και κυρίως για το παιδί με αυτισμό είναι πολλαπλά.

Όταν εξετάζουμε τα αποδεικτικά στοιχεία από τα οφέλη του μαθητή από τη συμμετοχή και την εκπαίδευση του σε ένα περιβάλλον γενικής εκπαίδευσης, δύο ερωτήματα πρέπει να απαντηθούν. Κατ' αρχάς, είναι ο μαθητής κοινωνικά επωφελούνται από το γενικό περιβάλλον της εκπαίδευσης; Η απάντηση λαμβάνει υπόψη εάν ο μαθητής με αυτισμό καταδεικνύει μια ουσιαστική συνειδητοποίηση του συνομήλικου του, μιμείται τη δράση των ενηλίκων και των συνομηλίκων του, ανταποκρίνεται στην αλληλεπίδραση, και επιδιώκει την κοινωνική ενίσχυση για την κατάλληλη απεικόνιση της συμπεριφοράς και την ολοκλήρωση των εργασιών. Δεύτερον, ο μαθητής με αυτισμό επωφελείται ακαδημαϊκά από τη γενική εμπειρία της εκπαίδευσης; Η απάντηση σε αυτή την ερώτηση θεωρεί ότι αν ο μαθητής είναι σε θέση να συμμετάσχει σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες σε όλο και πιο ανεξάρτητο επίπεδο, με ή χωρίς τροποποιήσεις, επιδεικνύει την απόκτηση νέων δεξιοτήτων, επιδεικνύει γενίκευση των επίκτητων δεξιοτήτων, και παρακολουθεί τις οδηγίες της ομάδας (Simpson et al., 2003).

Σύμφωνα με ερευνητικό πρόγραμμα που πραγματοποιήθηκε κατά το έτος 1997-1998 στη Βιέννη με στόχο την ένταξη ενός παιδιού με αυτισμό σε κάθε τμήμα ένταξης σε δεκαέξι διαφορετικά σχολεία τα αποτελέσματα σχετικά με το παραπάνω εγχείρημα ενθαρρυντικά (Mutschlecher, Berger, Feuser, 1998). Στις περισσότερες περιπτώσεις παρατηρήθηκε εμφανής βελτίωση ως προς τη συχνότητα και την ένταση του συνδρόμου, η διαδικασία της μάθησης βελτιώθηκε σε όλες πλην μιας τις περιπτώσεις των παιδιών. Ακόμη κάθε παιδί παρουσίασε θετική εξέλιξη ως προς την κοινωνικοποίηση του και τις ικανότητες επικοινωνίας. Τέλος σε συνάρτηση με το σχολείο όλα τα παιδιά προβιβάστηκαν στην επόμενη τάξη. Με βάση τα αποτελέσματα από την υλοποίηση του προγράμματος προέκυψαν ότι η ένταξη των παιδιών με αυτισμό είναι εφικτή (Mutschlecher et al., 1998)

Στοιχεία και μελέτες με αποτελέσματα παρόμοιου τύπου με τα παραπάνω για παιδιά με αυτισμό που συμμετείχαν σε συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι περιορισμένα. Αρχικά όσον αφορά την κοινωνική ανάπτυξη, η έρευνα έχει δείξει ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση βοηθά στην βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό ενώ θετικά αποτελέσματα (Harris & Handleman, 1997). Συγκεκριμένα, συγκριτικά με άλλα παιδιά με την ίδια διαταραχή τα οποία όμως φοιτούν σε ειδικά σχολεία, τα παιδιά με αυτισμό μέσα στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης έχουν μεγαλύτερη κοινωνική αλληλεπίδραση και υποστήριξη, υψηλότερη συμμετοχή σε δραστηριότητες (Hunt, Farron-Davis, Beckstead, Curtis & Goetz, 1994 στο Μαυροπούλου 2007).

Όσον αφορά τον τομέα της κοινωνικής συμπεριφοράς (δεξιότητες παιχνιδιού) η έρευνα έχει δείξει ότι τα μεγαλύτερα οφέλη συναντώνται ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία για τα παιδιά με αυτισμό που φοιτούν σε πλαίσια ένταξης από ότι για τα παιδιά που φοιτούν σε ειδικά σχολεία. Τα αποτελέσματα αυτά όμως δεν μπορούν να γενικευθούν (Μαυροπούλου 2007).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, οι Jordan και Powel αναφέρουν ότι η μεγαλύτερη επιτυχία της ενταξιακής διαδικασίας δεν έγκειται τόσο στο ότι ο μαθητής εντάσσεται στην γενική τάξη αλλά η γενικότερη κοινωνική ένταξη που επιτυγχάνει. Και αυτό συμβαίνει γιατί η σχολική ένταξη δεν αποτελεί τον μόνο ή ακόμα τον καλύτερο τρόπο επιτευχθεί η ένταξη του ατόμου με αυτισμό στην κοινωνία (Jordan & Powel, 1995).

Αν θα έπρεπε να καταλήξουμε κάπου σχετικά με την ένταξη των παιδιών με αυτισμό αυτό θα ήταν δεν υπάρχει επαρκής εμπειρική στήριξη για την πλήρη ένταξη των μαθητών με αυτισμό. Όπως αναφέρει και η Μαυροπούλου, «η άποψη μας είναι ότι το επίπεδο της ένταξης (ο βαθμός της ένταξης) ενός παιδιού είναι καλύτερα να προσαρμόζεται στις ανάγκες του κάθε παιδιού σε κάθε στάδιο της εκπαίδευσης του» (2007). Ο Simpson και οι συνεργάτες καταλήγουν ότι δεν έχουν πεισθεί στο ότι κάθε μαθητής με διαταραχές στο αυτιστικό φάσμα θα έπρεπε να συμπεριλαμβάνεται σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά, γίνεται αντιληπτό ότι μερικά παιδιά στο φάσμα του αυτισμού μπορούν και θα έπρεπε να ενσωματωθούν σε περιβάλλοντα γενικής εκπαίδευσης και αυτή η ένταξη πιθανότατα θα συνεχιστεί. «Αναγνωρίζουμε ότι κοινωνικού τύπου αλλαγές και αλλαγές στο πεδίο του σχολείου θα απαιτούνται ώστε οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης να υπηρετήσουν τις ανάγκες όλων των μαθητών συμπεριλαμβανομένων και αυτών με αυτισμό. Η ένταξη ικανών μαθητών με αυτισμό θα συνεχίζει να είναι μια σημαντική πρόκληση για τα σχολεία τις ερχόμενες δεκαετίες» (Simpson et al., 2003).

Ο Humprey (2008) από την πλευρά του υποστηρίζει ότι για τα καλύτερα αποτελέσματα μιας ενταξιακής εκπαίδευσης είναι σίγουρο ότι θα πρέπει το πρόγραμμα να διαμορφώνεται με τέτοιο

τρόπο ώστε να προσαρμόζεται απόλυτα στον μαθητή με αυτισμό. Αυτό επιτυγχάνεται μόνο όταν λαμβάνεται υπόψη η ηλικία του παιδιού, οι γνωστικές του ικανότητες, οι ιδιαιτερότητες του, τα προβλήματα στην συμπεριφορά του αλλά και η κοινωνική επίγνωση του.

Σίγουρα η ένταξη των μαθητών με αυτισμό, όπως και κάθε παιδιού με αναπηρία δεν είναι ούτε ανέφικτη να πραγματοποιηθεί ούτε κάτι το δεδομένο, «κάτι που πρέπει απλώς να γίνει». Είναι μια διαδικασία που χρίζει προσπάθειας, επιμονής, συνεχών αλλαγών και επιμορφώσεων που πρέπει να γίνει με συνέπεια από όλους εκείνους που ασχολούνται με τα παιδιά αυτά. Γιατί τίποτα δεν είναι απίθανο, αλλά όλα είναι πιθανά και μόνο ακολουθώντας αυτό το δρόμο μπορούμε να ανάψουμε την φλόγα που καίει μέσα τους και κάνουμε πραγματικότητα όσα η δική τους κραυγή δεν φτάνει για να ακουστεί...

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Ερευνητική προσέγγιση

4.1.1 Η Έρευνα και η σημασία της στον πραγματικό κόσμο

Σε μία πολύ γενική θεώρηση έρευνα είναι κάθε προσπάθεια που αποσκοπεί στο να ερευνηθεί κάτι , όπως να αποκαλυφθεί κάτι, να επιβεβαιωθεί κάτι, να γίνει μια συσχέτιση μεταξύ πραγμάτων φαινομένων, ή καταστάσεων, κ.ο.κ. (Δημητρόπουλος, 2004).

Σύμφωνα με την Mertens (2009) έρευνα είναι «ένας από τους πολλούς τρόπους κατάκτησης της γνώσης ή κατανόησής της». Αποτελεί μια διαδικασία συστηματικής διερεύνησης , που σχεδιάζεται για να συλλέξει, να αναλύσει, να ερμηνεύσει και να χρησιμοποιήσει δεδομένα με σκοπό να κατανοήσει, να περιγράψει ή να ελέγξει ένα εκπαιδευτικό ή ψυχολογικό φαινόμενο.

Σύμφωνα με τον Cohen και τους συνεργάτες του (2007), η έρευνα είναι ένας τρόπος μέσω του οποίου επιχειρούμε να ανακαλύψουμε την αλήθεια. Οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι διέπεται από τρία ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Πρώτον η έρευνα είναι συστηματική και ελεγχόμενη καθώς βασίζεται σε γεγονότα που δεν γίνονται τυχαία αλλά μέσα από παρατηρήσεις. Δεύτερον, είναι εμπειρική διότι ο επιστήμονας στρέφεται στην εμπειρία για επαλήθευση και τρίτον η έρευνα αυτοδιορθώνεται..

Σύμφωνα με τον Σταλικά (2005) οι ρίζες της έρευνας βρίσκονται στην φυσική τάση των ανθρώπων να απαντήσουν τα καθημερινά τους ερωτήματα. Χαρακτηρίζει την έρευνα ως «επιστημονική» καθώς πρόκειται για μια συστηματική και οργανωμένη διαδικασία αναζήτησης των απαντήσεων. Επίσης, με την έρευνα επεκτείνεται η ανθρώπινη γνώση και μπορούν να επαληθευτούν σχέσεις αιτίου- αιτιατού ή να πραγματοποιηθούν συσχετίσεις μεταξύ γεγονότων και φαινομένων.

Ποίος όμως είναι ο ρόλος της έρευνας; Γιατί καθίστανται από πολλούς αναγκαία; Σύμφωνα με τον Δημητρακόπουλο (2004) ο γενικός σκοπός της έρευνας και ιδιαιτέρως της επιστημονικής έρευνας είναι να διευκολύνει την κατανόηση και την ερμηνεία των φαινομένων, να επιτρέψει την πρόβλεψη τους, να δώσει δυνατότητες για τον έλεγχό τους.

Όλες οι παραπάνω παρατηρήσεις σχετικά με την φύση της έρευνας μπορούν ορθά να συνοψιστούν στην εξής φράση: « Ο καλύτερος τρόπος για να κατανοήσουμε την έρευνα είναι να την συλλάβουμε ως πορεία επίτευξης, αξιόπιστων λύσεων σε προβλήματα διαμέσου της προγραμματισμένης και συστηματικής συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας δεδομένων. Είναι ένα άκρως σημαντικό εργαλείο που συμβάλλει στο να προχωρήσει η πρόοδος και να γίνει ικανός ο

άνθρωπος να συσχετισθεί πιο αποτελεσματικά με το περιβάλλον του, να πραγματοποιήσει τους σκοπούς του και να αντιμετωπίσει τις αντιθέσεις του» (Mouly, 1978 στο Cohen et al.,2007, σελ.76).

Οι ωφέλειες που προκύπτουν από την έρευνα είναι «πολλές και πολυδιάστατες», τονίζει ο Δημητρακόπουλος (2004). Σύμφωνα με τον ίδιο τα ευρήματα των ερευνών συμβάλλουν στην λύση προβλημάτων που απασχολούν κάποιο κοινωνικό σύνολο. Ακόμη, οι πληροφορίες που προκύπτουν μέσα από την έρευνα μπορούν να βοηθήσουν στην λήψη αποφάσεων σε διάφορα επίπεδα όπως στην οικονομία, την εκπαίδευση, την τεχνολογία, την κοινωνία, κλπ. Και τέτοιου είδους αποφάσεις δεν μπορούν να στηριχθούν παρά μόνο σε καθαρά επιστημονικές διαδικασίες (Δημητρακόπουλος, 2004).

Πρέπει όμως να εξετάσουμε τα πράγματα ως έχουν με τη σειρά. Μια έρευνα δεν ξεκινά αυτόματα ούτε από τη μια στιγμή στην άλλη. Μια καλή έρευνα είναι αποτέλεσμα ώριμης σκέψης και σοβαρού προβληματισμού, και ακόμη πιο σοβαρού σχεδιασμού (Δημητρακόπουλος, 2004, σελ. 73). Ο ερευνητής ακολουθεί από την αρχή έναν συγκεκριμένο τρόπο σκέψης και εφαρμόζει μια συγκεκριμένη διαδικασία. Αρχικό του μέλημα είναι να προσδιορίσει την θεωρητική του θέση και να αποφασίσει σε τι θα επικεντρωθεί. Αφού οριστούν τα παραπάνω, ο ερευνητής πραγματοποιεί επισκόπηση της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας και αναπτύσσει τα ερευνητικά του ερωτήματα. Ταυτοχρόνως, επιλέγει ποια ερευνητική στρατηγική θα χρησιμοποιήσει (ποιοτική, ποσοτική, μεικτή) και προσδιορίζει τις μεθόδους και τα εργαλεία για την συλλογή των δεδομένων (Mertens, 2009, Robson, 2007).

Δεν αρκεί όμως να ακολουθηθούν τα παραπάνω βήματα για την διεξαγωγή μιας έρευνας. Ο Robson (2010) προσθέτει ότι κατά την διάρκεια διεξαγωγής μιας έρευνας υπάρχουν ορισμένα χαρακτηριστικά που θεωρούνται από τους ερευνητές ότι αποτελούν «προάγγελους» της επιτυχημένης έρευνάς τους. Σύμφωνα με τον ίδιο λοιπόν μια επιτυχημένη έρευνα αναπτύσσεται: « *Με δραστηριοποίηση και εμπλοκή, κρατώντας συχνές επαφές τόσο στο πεδίο όσο και με συναδέλφους. Με σύγκλιση, συνέντευξη δύο ή περισσότερων δραστηριοτήτων ή ενδιαφερόντων. Με διαίσθηση, ότι η εργασία θα είναι σημαντική, επίκαιρη και ορθή. Θεωρία, ανησυχία για την θεωρητική κατανόηση. Αξία για τον πραγματικό κόσμο, πρόβλημα που προκύπτει από το πεδίο και οδηγεί σε χειροπιαστές και χρήσιμες ιδέες.*».

4.1.2 Η ποσοτική έρευνα

Όπως προαναφέρθηκε η διεξαγωγή μιας έρευνας μπορεί να γίνει είτε ποιοτικά είτε ποσοτικά είτε συνδυαστικά. Οι όροι αυτοί αναφέρονται σε μεθοδολογίες που χρησιμοποιούνται στην έρευνα και διαφοροποιούνται μεταξύ τους τόσο στις μεθόδους που χρησιμοποιεί η καθεμία όσο και στον τρόπο διεξαγωγής τους αλλά και ανάλυση δεδομένων.

Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2003) σε μια ποσοτική έρευνα ελέγχεται αρχικά η ορθότητα μιας υπόθεσης που επρόκειτο κάποιος να ερευνήσει. Είναι το πρώτο βήμα που πραγματοποιείται προκειμένου να προχωρήσει στην έρευνα. Ακολουθεί ο σχεδιασμός ο οποίος είναι αυστηρά δομημένος και έπειτα η υλοποίηση της έρευνας. Στην ποσοτική έρευνα γίνονται στατιστικοί χειρισμοί και τα δεδομένα έχουν ποσοτική μορφή, δηλαδή συνήθως αριθμητική ή ανάλογη όπως γραφικής παράστασης πινάκων, σχημάτων κλπ. (Δημητρακόπουλος, 2004) και τα αποτελέσματα τους εξάγονται με κατάλληλα προγράμματα. Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2003), ο ερευνητής που πραγματοποιεί μια τέτοιας μορφής έρευνα χαρακτηρίζεται από αντικειμενικότητα και αμεροληψία κάτι που επιβεβαιώνει και η Robson (2010). Σύμφωνα με την τελευταία, οι ερευνητές που διεξάγουν μια τέτοια έρευνα προσπαθούν να παραμείνουν σε απόσταση από το αντικείμενο μελέτης τους τόσο συναισθηματική όσο και σωματική. Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να ανακαλύψει τις αιτιώδεις σχέσεις που προκύπτουν (Ιωσηφίδης, 2003).

Η ποσοτική έρευνα, σύμφωνα με τον Robson (2010), συνδέεται με ένα προκαθορισμένο σχέδιο γιατί τα δεδομένα θα πρέπει να είναι σαφή πριν από την έναρξη της έρευνας. Αναφέρει ότι το ποσοτικό σχέδιο ονομάζεται αλλιώς και προκαθορισμένο διότι κεντρικό στοιχείο μιας τέτοιας ερευνητικής διαδικασίας είναι ο σχεδιασμός. Αυτό που πρόκειται να κάνουμε προκαθορίζεται από την αρχή, πριν την συλλογή των δεδομένων και όχι κατά τη διάρκεια της έρευνας. Σε ένα προκαθορισμένο σχέδιο ο ερευνητής θα πρέπει να γνωρίζει ακριβώς τι είναι αυτό που ψάχνει μέσα από την έρευνα του.

Στα πλαίσια των γενικών χαρακτηριστικών αυτού του ερευνητικού σχεδιασμού, η Robson (2010) επισημαίνει ότι η ποσοτική έρευνα ενέχει μια σημαντική αδυναμία. Αυτή έγκειται στο ότι δεν μπορεί να λάβει υπόψη του τις λεπτές διακρίσεις και την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Το κύριο χαρακτηριστικό στοιχείο μιας ποσοτικής έρευνας είναι η μεταβλητή που θα χρησιμοποιηθεί. Με τον όρο μεταβλητή εννοούμε κάθε ιδιότητα ή χαρακτηριστικό που ορίζουμε για ένα πρόσωπο, ομάδα ή κατάσταση και η οποία μπορεί να μετρηθεί. Οι μετρήσεις των μεταβλητών

ποικίλουν ώστε να καθίσταται δυνατή η σύγκρισή τους. Οι μεταβλητές σε μια ποσοτική έρευνα μπορούν να είναι το φύλο, η εθνικότητα, το ύψος διδασκαλίας, ηλικία, βαθμολογία στις εξετάσεις. Ενώ λοιπόν δεν υπάρχει τίποτα το «εγγενώς ποσοτικό» στις μεταβλητές αυτές, ο ερευνητής που επιχειρεί να χρησιμοποιήσει μια έρευνα με ποσοτικά δεδομένα μπορεί να αντιμετωπίσει την πραγματικότητα μόνο μεταφράζοντας την σε μεταβλητές, τις οποίες προσπαθεί να συνδέσει και να εξηγήσει. Αντιθέτως, οι ερευνητές που χρησιμοποιούν ποιοτική έρευνα δεν βλέπουν τον κόσμο με όρους μεταβλητών.

4.1.3 Η ποιοτική έρευνα

Ιστορικά οι ποσοτικές μέθοδοι επικράτησαν μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1980, όπου τότε έχουμε την εμφάνιση των ποιοτικών μεθόδων έρευνας ως «εναλλακτική» πρόταση, ως μια στροφή στην υποκειμενική εμπειρία και στην κατασκευή του νοήματος από το άτομο (Ιωσηφίδης, 2003). Σύμφωνα με τον ίδιο, στην ποιοτική έρευνα έχει σημασία το νόημα που το κάθε άτομο προσδίδει σε ένα γεγονός και όχι το γεγονός καθαυτό. Επίσης, γίνεται προσπάθεια για αποκωδικοποίηση των εννοιολογικών κατασκευών βάσει των οποίων το άτομο κατασκευάζει την πραγματικότητα. Σε αυτού του είδους την έρευνα γίνεται περιγραφή των φαινομένων και όχι επιβεβαίωση ή αμφισβήτηση μιας θεωρίας.

Σύμφωνα με τον Σταλικά ο ερευνητής σε μια ποιοτική έρευνα έχει ενεργό ρόλο, είναι συμμετέχων παρατηρητής και όχι αποστασιοποιημένος. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται σε μια ποιοτική έρευνα είναι η νατουραλιστική (ο ερευνητής δηλαδή μελετά ένα φαινόμενο όπως συμβαίνει με φυσικό τρόπο) και η επαγωγική (αφετηρία της έρευνας η παρατήρηση ενός φαινομένου και η σταδιακή κατανόηση του). Σε αυτού του είδους την έρευνα τα φαινόμενα μελετώνται ολιστικά ενώ σημαντικό χαρακτηριστικό αποτελεί το ότι δίνεται έμφαση στο προσωπικό βίωμα.

Σύμφωνα με την Robson (2010) η δημιουργία ενός ποιοτικού σχεδίου έρευνας μπορεί να αντικατασταθεί με τον όρο ευέλικτο σχέδιο. Τα σχέδια αυτά χρησιμοποιούν μεθόδους που έχουν ως αποτέλεσμα ποιοτικά δεδομένα. Μπορούν όμως και να ενσωματώνουν ποσοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων. Αυτή η προσέγγιση δείχνει την ουσιαστική ευελιξία αυτού του είδους έρευνας και η οποία προεξοφλεί ότι το ερευνητικό σχέδιο θα προκύπτει και θα αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια συλλογής δεδομένων σε αντίθεση με τις ποσοτική προσέγγιση που προαναφέρθηκε και η οποία απαιτεί έναν αυστηρό προκαθορισμό του σχεδίου πριν από τη συλλογή δεδομένων.

Τα χαρακτηριστικά ενός καλού ευέλικτου σχεδίου είναι τα εξής (Robson,2010):

- 1) Τα δεδομένα συλλέγονται με πολλαπλές τεχνικές και αυστηρές διαδικασίες.

- 2) Ο ερευνητής προσδιορίζει, μελετά και χρησιμοποιεί μια ή περισσότερες παραδόσεις διερεύνησης
- 3) Το πρόγραμμα ξεκινά με μια μοναδική ιδέα ή πρόβλημα που ο ερευνητής προσπαθεί να κατανοήσει
- 4) Χρησιμοποιούνται λεπτομερείς μέθοδοι ενώ ο ερευνητής έχει την ευθύνη να αποδείξει την ακρίβεια της αναφοράς του.

Η προσέγγιση αυτή στην έρευνα έχει μεγάλες απαιτήσεις από τον ερευνητή κατά την διεξαγωγή της μελέτης. Απαιτεί καλά εκπαιδευμένους και έμπειρους ερευνητές. Σύμφωνα με την Robson (2010) απαιτείται από τον ερευνητή «να έχει ανοιχτό και διερευνητικό πνεύμα, να είναι καλός ακροατής, να έχει γενική ευαισθησία και δυνατότητα απόκρισης σε αντιφατικές αποδείξεις».

Συνοψίζοντας τα κυριότερα χαρακτηριστικά ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας, οδηγούμαστε στα παρακάτω συμπεράσματα:

A) Στην ποσοτική έρευνα τα δεδομένα έχουν πάντα τη μορφή αριθμών ενώ στην ποιοτική τα δεδομένα είναι συνήθως υπό τη μορφή λέξεων.

B) Στην ποσοτική έρευνα τα μέρη του ερευνητικού σχεδίου (σκοπός, θεωρία, ερωτήματα, μέθοδοι, στρατηγικές δειγματοληψίας) πρέπει να απαντηθούν προτού ξεκινήσει κανείς τη μελέτη, ενώ στην ποιοτική μετά την ολοκλήρωσή της

Γ) Στην ποσοτική έρευνα ο ερευνητής πρέπει να είναι αποστασιοποιημένος από την διαδικασία συλλογής των δεδομένων ενώ στην ποιοτική έχει ενεργό συμμετοχή.

4.1.4 Η Μελέτη περίπτωσης

Όπως δηλώνει και ο τίτλος, η έρευνα αυτή επικεντρώνεται σε μια «περίπτωση». Με τον όρο αυτό νοείται είτε μια οντότητα, ένα άτομο είτε ο όρος αυτός μπορεί να αναφέρεται σε άλλες οντότητες όπως σχολική μονάδα μια οικογένεια, ένα ζευγάρι, κτλ (Δημητρακόπουλος, 2004).

Σύμφωνα με τον Yin (1981,1994 στο Robson 2010), η μελέτη περίπτωσης είναι μια στρατηγική διεξαγωγής έρευνας η οποία περιλαμβάνει την διερεύνηση ενός συγκεκριμένου φαινομένου, μέσα στο πραγματικό πλαίσιο, χρησιμοποιώντας πολλαπλές πηγές απόδειξης. Η συλλογή των πληροφοριών γίνεται μέσω ενός εύρους τεχνικών συλλογής δεδομένων, με παρατήρηση, συνέντευξη και ανάλυση τεκμηρίων (Robson, 2007).

Η μελέτη περίπτωσης αποτελεί έναν από τους πολλούς ερευνητικούς τρόπους για να μελετήσει κανείς κάποιο κοινωνικό φαινόμενο. Μια μελέτη περίπτωσης περιλαμβάνει εντατική και λεπτομερή εξέταση ενός ατόμου ή μιας ομάδας ως οντότητας, χωρίς να περιορίζεται στον τρόπο διεξαγωγής της και για αυτό θεωρείται από πολλούς ερευνητική στρατηγική παρά μέθοδος (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Το τελευταίο πρέπει να διασαφηνιστεί καθώς η μελέτη περίπτωσης σχετίζεται κυρίως με ποιοτικές μεθόδους (όπως αυτή της παρατήρησης), τα δεδομένα είναι ποιοτικής μορφής και ενίοτε χαρακτηρίζονται και ως υποκειμενικά (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006; Δημητρακόπουλος, 2004).

Τα βασικά λοιπόν σημεία της έγκειται στο ότι:

- A) πρόκειται για μια στρατηγική ή προσέγγιση και όχι μέθοδο.
- B) ενδιαφέρεται για την έρευνα και περιλαμβάνει αξιολόγηση.
- Γ) είναι εμπειρική καθώς βασίζεται στην συλλογή αποδείξεων.
- Δ) επικεντρώνεται σε μια συγκεκριμένη περίπτωση ή μικρό σύνολο περιπτώσεων που μελετώνται καθαυτές.
- E) είναι εστιασμένη σε ένα φαινόμενο στο πλαίσιο του (Robson, 2010, σελ. 212).

Σύμφωνα με τον Cohen, Manion και Morrison (2007), οι μελέτες περίπτωσης έχουν αρκετά πλεονεκτήματα που τις καθιστούν ελκυστικές για τους ερευνητές. Ενδεικτικά αναφέρονται:

1) Τα δεδομένα μιας μελέτης περίπτωσης είναι, κατά ένα περίεργο τρόπο «ισχυρά στην πραγματικότητα», καθώς πρόκειται για ρεαλιστικές μελέτες που συγκρατούν την προσοχή σε αρμονία με την εμπειρία του ίδιου του αναγνώστη.

2) Έχουν μια ιδιαίτερη δύναμη η οποία έγκειται στην προσοχή που δείχνουν στην λεπτομέρεια αλλά και στην πολυπλοκότητα της ίδιας της αφήγησης.

3) Καθώς παρακολουθούν προσεκτικά τις κοινωνικές καταστάσεις, οι μελέτες αυτές μπορούν να εκφράσουν ως ένα βαθμό τις ασυμφωνίες ή τις συγκρούσεις μεταξύ των συμμετεχόντων, καταφέροντας έτσι να στηρίζουν εναλλακτικές ερμηνείες

4) Από μια πιο σφαιρική σκοπιά, οι μελέτες περίπτωσης μπορούν να αποτελέσουν ένα αρχείο περιγραφικού υλικού, που είναι αρκετά πλούσιο και που στο μέλλον είναι εφικτό να ερμηνευθεί ξανά.

5) Οι μελέτες περίπτωσης εμπεριέχουν εννοιατική γνώση η οποία μπορεί να ερμηνευτεί με άμεσο τρόπο και να τεθεί σε χρήση για αυτό-ανάπτυξη προσωπικού ή μεμονωμένων ατόμων, για διαμορφωτική αξιολόγηση, ακόμη και στην εκπαιδευτική πολιτική.

6) Τέλος, τα δεδομένα έρευνας σε μια μελέτη περίπτωσης είναι περισσότερο προσβάσιμα σε σχέση με άλλα ερευνητικά είδη. Επιπλέον, η γλώσσα και η μορφή της παρουσίασης είναι λιγότερο εσωτερική και άνευ εξειδικευμένης σημασίας ενώ ταυτόχρονα έχει τη δυνατότητα να εξυπηρετεί πολλά είδη κοινού.

Ωστόσο, σύμφωνα με τους Nisbet και Watt οι μελέτες περίπτωσης συγκεντρώνουν και κάποιες αδυναμίες:

1) Τα αποτελέσματα των μελετών αυτών μπορεί να μην είναι γενικεύσιμα πέραν του σημείου εφαρμογής που βλέπουν αναγνώστες και ερευνητές.

2) Δεν μπορούν εύκολα να υποβληθούν σε επανέλεγχο καθώς ενδέχεται να είναι επιλεκτικές, προκατειλημμένες και προσωπικές.

3) Οι μελέτες περίπτωσης μπορούν να επηρεαστούν από τα προβλήματα ή τις προκαταλήψεις των ερευνητών

Τα είδη της μελέτης περίπτωσης

Ο Robson (2010) κάνει αναφορά σε κάποιους τύπους μελέτης περίπτωσης. Αρχικά αναφέρει την *μεμονωμένη μελέτη περίπτωσης* που πρόκειται για λεπτομερή αναφορά σε ένα πρόσωπο και επικεντρώνεται σε προγενέστερους παράγοντες που προηγούνται από ένα αποτέλεσμα. Ένας δεύτερος τύπος είναι αυτός του *συνόλου μεμονωμένων μελετών περίπτωσης* που αφορά την μελέτη ενός μικρού αριθμού ατόμων τα οποία έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Η *μελέτη κοινότητας* είναι η μελέτη μιας ή περισσότερων τοπικών κοινοτήτων, η οποία περιγράφει και αναλύει τόσο το πρότυπο όσο και τις σχέσεις ανάμεσα στις βασικές πτυχές της ζωής μιας κοινότητας. Η μελέτη κοινωνικής ομάδας, περιλαμβάνει μελέτες μικρών ομάδων όπως αυτής της οικογένειας αλλά και ευρύτερων όπως πχ μιας επαγγελματικής ομάδας. *Οι μελέτες οργανισμών και θεσμών*, είναι μελέτες εταιριών, εργασιακών χώρων, σχολείων και τέλος *οι μελέτες γεγονότων, ρόλων και σχέσεων* οι οποίες επικεντρώνονται σε ένα συγκεκριμένο γεγονός και επιχειρούν να μελετήσουν τις διάφορες συγκρούσεις μεταξύ ρόλων, στερεοτύπων και προσαρμογών.

Η παρούσα ερευνητική εργασία εστιάστηκε στη μελέτη πολλαπλής περίπτωσης.

4.2 Δείγμα έρευνας

Το ερευνητικό δείγμα συμβολίζεται με το γράμμα *N* και αποτελεί ουσιαστικά το σύνολο των περιπτώσεων στις οποίες απευθύνονται οι ερευνητικοί σχεδιασμοί, εφαρμόζονται οι ερευνητικές παρεμβάσεις και βασίζονται τα ερευνητικά αποτελέσματα (Σταλίκας, 2005).

Στην παρούσα ερευνητική εργασία το δείγμα μας αποτέλεσαν δύο δημοτικά σχολεία και ένα νηπιαγωγείο από περιοχές της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Συγκεκριμένα το δείγμα μας εστιάστηκε σε τρεις τάξεις, καθεμιά από τις οποίες περιελάμβανε τους μαθητές, τον εκπαιδευτικό της τάξης, τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης και το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Το πρώτο τμήμα που μελετήθηκε είναι ένα νηπιαγωγείο, δυτικά της Θεσσαλονίκης. Ο συνολικός αριθμός των παιδιών της τάξης ήταν 17. Το παιδί που παρατηρήθηκε κατά τη διάρκεια της έρευνας ήταν αγόρι και διαγνώστηκε την προηγούμενη χρονιά με αυτισμό (ΔΑΔ) αλλά η πλήρης έκθεση της διάγνωσης του εκκρεμούσε μέχρι το μήνα Δεκέμβριο. Ήταν η πρώτη χρονιά φοίτησης του στο νηπιαγωγείο.

Στο δεύτερο σχολείο που μελετήθηκε ήταν δημοτικό της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Το παιδί που παρατηρήθηκε φοιτούσε στην Γ' δημοτικού, ενώ κανονικά θα έπρεπε να βρίσκεται στην Δ' τάξη. Είναι αγόρι και έχει διαγνωσθεί από μικρή ηλικία με αυτισμό (ΔΑΔ).

Το τρίτο σχολείο που μελετήθηκε ήταν επίσης δημοτικό στη Δυτική Θεσσαλονίκης. Το παιδί που παρατηρήθηκε φοιτούσε στην Γ' δημοτικού, ενώ κανονικά θα έπρεπε να βρίσκεται στην Δ' τάξη. Είναι αγόρι και έχει διαγνωσθεί από μικρή ηλικία με αυτισμό (ΔΑΔ). Πρόκειται για μια αρκετά ιδιαίτερη περίπτωση παιδιού με αυτισμό, υψηλής νοημοσύνης ή «διάνοια» όπως το αποκαλεί η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης. Στην τάξη υπήρχε ένας μαθητής αλβανικής καταγωγής. Στο συγκεκριμένο σχολείο υπήρχαν και άλλες τάξεις με παράλληλη στήριξη ενώ λειτουργούσαν και τμήματα ένταξης.

4.3 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Σύμφωνα με τον Robson (2010) η επιλογή μεθόδου ή μεθόδων ανάλογα συλλογής δεδομένων βασίζεται στο τι είδους πληροφορία αναζητείται από τον ερευνητή και υπό ποιες συνθήκες. Σε μια έρευνα, είτε πραγματοποιείται με ποσοτική είτε με ποιοτική μεθοδολογία, είναι αναγκαίο ο κάθε ερευνητής να εκτιμήσει από την αρχή τον τρόπο συλλογής των δεδομένων. Αυτό μπορεί να γίνει, προτού πάρει κάποια απόφαση, με το να διερωτηθεί ποιες μέθοδοι είναι κατάλληλοι

για την έρευνα του. Σύμφωνα με τον ίδιο συγγραφέα, οι διαθέσιμες μέθοδοι είναι πολλές. Οι πιο δημοφιλείς από αυτές είναι *οι συνεντεύξεις, τα ερωτηματολόγια και η άμεση παρατήρηση διαφόρων ειδών.*

Ο Robson (2010) επισημαίνει προς τους ερευνητές τους εξής απλούς κανόνες για την επιλογή μεθόδων (σελ.265):

α) «Για να βρείτε τι κάνουν οι άνθρωποι δημοσίως χρησιμοποιείτε την άμεση παρατήρηση»

β) «Για να βρείτε τι κάνουν οι άνθρωποι κατ' δια χρησιμοποιείτε συνεντεύξεις ή ερωτηματολόγια»

γ) «Για να βρείτε τι σκέφτονται, αισθάνονται ή πιστεύουν οι άνθρωποι χρησιμοποιείτε συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια ή κλίμακες στάσεων».

δ) « Για να προσδιορίσετε τις ικανότητες τους ή να μετρήσετε την νοημοσύνη τους χρησιμοποιείτε τυποποιημένους ελέγχους.

4.3.1 Η παρατήρηση

Το πρώτο εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν η «*συστηματική ή αλλιώς δομημένη*» παρατήρηση.

«*Παρατήρηση είναι η διαδικασία κατά την οποία κάποιο άτομο ή άτομα, κάποιες καταστάσεις, κάποιες εκδηλώσεις συμπεριφοράς, κάποια φαινόμενα κλπ. παρατηρούνται από κάποιον ή κάποιους*» (Δημητρακόπουλος, 2004).

Σύμφωνα με τους Αβραμίδη και Καλύβα ως παρατήρηση ορίζεται η ικανότητα κάποιου να συλλέγει πληροφορίες διαμέσου των αισθήσεων (ακοή, όραση, οσμή). Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αξιολογήσει συμπεριφορές, καταστάσεις, σωματικά χαρακτηριστικά ή μόνιμους παράγοντες συμπεριφορών (Salvia & Ysseldyke, 2001 στο Αβραμίδη & Καλύβα, 2006).

Σε κάθε έρευνα ο ερευνητής προβαίνει σε κάποιας μορφής παρατήρηση (Ιωσηφίδης, 2003). Η παρατήρηση είναι χρήσιμη ως ερευνητική μέθοδος και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως υποστηρικτική ή συμπληρωματική μέθοδος για να συλλέξουμε δεδομένα που μπορεί να συμπληρώσουν ή να διαφωτίσουν δεδομένα που επιτεύχθηκαν από άλλα μέσα, π.χ από συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια κλπ. (Αβραμίδη & Καλύβα, 2006; Robson, 2010). Ο Ιωσηφίδης (2003) αναφέρει ότι ως μέθοδος συλλογής δεδομένων, η παρατήρηση είναι ίσως η «*απλούστερη*».

Οι Αβραμίδης και Καλύβα (2006) τονίζουν ότι η παρατήρηση είναι ένα σημαντικό και αξιόπιστο εργαλείο συλλογής πληροφοριών με την προϋπόθεση ότι ο ερευνητής δεν εξαγάγει συμπεράσματα σχετικά με τις προθέσεις, τα κίνητρα και τα συναισθήματα των συμμετεχόντων. Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό ο ερευνητής να χρησιμοποιεί ακριβή γλώσσα στην περιγραφή μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς.

Την συμπεριφορά που μας ενδιαφέρει μπορούμε να την καταγράψουμε είτε οι ίδιοι είτε κάποια συσκευή, όπως βίντεο (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006) αλλά όπως τονίζει ο Ιωσηφίδης (2003) οποιαδήποτε καταγραφή προϋποθέτει τη συναίνεση των παρατηρούμενων για τους ενόητους λόγους ηθικής και δεοντολογίας.

Σύμφωνα με τον Robson(2010) η παρατήρηση ως τεχνική παρουσιάζει κάποια πλεονεκτήματα και κάποια μειονεκτήματα. Όσον αφορά τα πλεονεκτήματα, αυτή παρουσιάζει πρώτον αμεσότητα καθώς δεν ρωτά ο ερευνητής τους ανθρώπους για τις απόψεις και τα συναισθήματα τους αλλά παρακολουθεί και ακούει τι λένε. Βέβαια σύμφωνα με τους Αβραμίδη και Καλύβα(2006) αυτό αποτελεί περιορισμό της παρατήρησης. Επιπλέον, η παρατήρηση φαίνεται να είναι για τον Robson, η κατεξοχήν τεχνική για να εξετάσει κανείς τον πραγματικό κόσμο. Από την άλλη, όπως αναφέρει ο ίδιος συγγραφέας, η παρατήρηση δεν αποτελεί μια «εύκολη επιλογή απαλλαγμένη από προβλήματα» (σελ.369). Στην παρατήρηση ενδέχεται ο αυτός που πραγματοποιεί την παρατήρηση να επηρεάσει την υπό παρατήρηση κατάσταση, γεγονός που θέτει προβληματισμούς για την αυθεντικότητά της. Δεύτερο και κατεξοχήν πρακτικό πρόβλημα που παρουσιάζει η παρατήρηση είναι ο χρόνος που απαιτεί για την διεξαγωγή της καθώς κατά πλειοψηφία είναι χρονοβόρα..

Σύμφωνα με τους Cohen και τους συνεργάτες του (2007) τα είδη παρατήρησης που είναι διαθέσιμα στον ερευνητή είναι τα εξής:

α) Η δομημένη παρατήρηση: ο ερευνητής γνωρίζει από πριν τι αναζητά και διαμορφώνει προκαταβολικά τις κατηγορίες της παρατήρησης. Πρόκειται για μια συστηματική παρατήρηση που επιτρέπει στον ερευνητή να εξάγει αριθμητικά δεδομένα από αυτή. Το υποκείμενο που διεξάγει την παρατήρηση υιοθετεί ένα παθητικό ρόλο και καταγράφει απλώς την εμφάνιση των παραγόντων που μελετά. Οι παρατηρήσεις του σημειώνονται σε ένα φύλλο παρατήρησης, όπως συνέβη και στην παρούσα έρευνα. Ενώ η προετοιμασία μιας τέτοιου είδους παρατήρησης απαιτεί αρκετό χρόνο, η ανάλυση των δεδομένων είναι σχετικά γρήγορη.

β) Η ημι-δομημένη παρατήρηση: υπάρχει μια ατζέντα θεμάτων αλλά τα στοιχεία μαζεύονται με έναν λιγότερο συστηματικό τρόπο. Συνεπώς η προετοιμασία της είναι γρήγορη αλλά απαιτείται περισσότερος χρόνος για την ανάλυση των δεδομένων.

γ) Η μη δομημένη παρατήρηση: Σε αυτού του είδους την παρατήρηση, ο ερευνητής είναι λιγότερο ξεκάθαρος σχετικά με το τι αναζητά. Γι αυτό λοιπόν πρέπει να μπει στην κατάσταση και να παρατηρήσει τι συμβαίνει προτού αποφασίσει για την σημασία της για την έρευνα.

Αν και είναι δυνατόν να υποστηριχθεί ότι όλες οι έρευνες είναι μια μορφή συμμετοχικής παρατήρησης, εφόσον δεν μπορούμε να μελετήσουμε να μελετήσουμε τον κόσμο χωρίς να είμαστε μέρος του (Adler & Adler, 1994 στο Cohen et. Al, 2007), ωστόσο ο Ιωσηφίδης (2003) προτείνει μια γνωστή κατηγοριοποίηση των ρόλων του ερευνητή στην παρατήρηση. Με κριτήριο το βαθμό συμμετοχής του ερευνητή διακρίνει: α) τον απόλυτα συμμετέχων, β) τον συμμετέχοντα ως παρατηρητή και γ) τον παρατηρητή ως συμμετέχοντα.



Οι Αβραμίδης και Καλύβα (2006) τονίζουν ότι ο κάθε ερευνητής οφείλει να μην λησμονεί ότι αποτελεί ο ίδιος το όργανο καταγραφής της συμπεριφοράς ενώ θα πρέπει να είναι όσο το δυνατόν προσεχτικός στα μη-λεκτικά σημεία που ενδέχεται πολλές να υπάρχουν στο περιβάλλον της υπό παρατήρησης συμπεριφοράς. Επιπροσθέτως, ο ερευνητής οφείλει να καταγράφει χωρίς αξιολογικές κρίσεις και να κρατά τις σημειώσεις του χωρίς να παρεμβαίνει στην διαδικασία παρατήρησης. Σύμφωνα με τους ίδιους συγγραφείς λοιπόν, εάν ο ερευνητής καταφέρει να τηρήσει και να ακολουθήσει τις παραπάνω διαδικασίες τότε οι συμπεριφορές που παρατηρεί και καταγράφει θα είναι αξιόπιστες, έγκυρες και συνεπώς αυτό θα βοηθήσει την έρευνα να εξαγάγει πιο αντικειμενικά και αξιόπιστα συμπεράσματα.

4.3.2 Το κοινωνιόγραμμα

Στην κοινωνιολογία και κατ'επέκταση στην εκπαίδευση είναι αναγκαίο πολλές φορές να μελετηθούν όψεις της κοινωνικής συμπεριφοράς του ατόμου ή ομάδων ατόμων μέσα σε ένα κοινωνικό σύνολο. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιούνται διάφορες κοινωνιολογικές μέθοδοι με βάση τις οποίες συγκεντρώνονται και αναλύονται στοιχεία όπως προτιμήσεις, δημοτικότητα, απομόνωση κλπ. (Δημητρακόπουλος, 2004).

Η κοινωνιομετρία είναι μια μέθοδος που χρησιμοποιείται για την συστηματική περιγραφή και μέτρηση του κάθε είδους διαπροσωπικών σχέσεων μέσα σε μια ομάδα (Βαμβούκας, 2000). Μια τέτοια μέθοδος χρησιμοποιήθηκε και στην παρούσα ερευνητική εργασία. Όπως αναφέρει και ο Δημητρακόπουλος (2004) με τη χρήση τέτοιων μεθόδων είναι δυνατό να δοθούν απαντήσεις σε

ερωτήματα σε σχέση με μια τάξη μαθητών πχ. « Με ποιον από την τάξη θα άρεσε στα περισσότερα παιδιά να κάνουν παρέα ή με ποιον δεν θα άρεζε να κάνουν παρέα» ή «Ποιον θα ήθελαν για αρχηγό» .

Στην Κοινωνιομετρία η συλλογή, η οργάνωση και η ανάλυση των δεδομένων γίνεται με τη χρήση κατάλληλων τεχνικών οι οποίες είναι γνωστές ως κοινωνιομετρικές. Σύμφωνα με το Δημητρακόπουλο (2004) οι κοινωνιολογικές τεχνικές είναι πολλές . Ενδεικτικά αναφέρονται:

- 1) Ο κοινωνιομετρικός πίνακας
- 2) Το κοινωνιομετρικό τεστ
- 3) Ο κοινωνιομετρικός δείκτης

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε η δεύτερη τεχνική. Σύμφωνα με τον Βαμβούκα (2000), το κοινωνιομετρικό τεστ ανακαλύπτει στον ερευνητή και περιγράφει τις σχέσεις αποδοχής ή απόρριψης που παρατηρούνται ανάμεσα στα άτομα μιας κοινωνικής ομάδας.

Η κατασκευή ενός κοινωνιομετρικού τεστ είναι πολύ απλή. Ο ερευνητής καλεί κάθε μέλος της ομάδας που ερευνά τη δεδομένη στιγμή να επιλέξει αυθόρμητα και μυστικά ανάμεσα σε όλα τα άτομα αυτά με τα οποία επιθυμεί ή όχι να εμπλακεί σε μια δραστηριότητα που έχει σημασία για τα μέλη της ομάδας (Βαμβούκας, 2000). Ακόμη, το τεστ είναι απλό στη χρήση του και σύντομο καθώς απαιτείται ένα χαρτί και μολύβι για την επίδοσή του. Ο ίδιος τονίζει ότι πρόκειται από» τα λίγα τεστ που σε τόσο σύντομο χρόνο δίνει τόσες πολλές ψυχοκοινωνικές πληροφορίες» (σελ. 329).

Έπειτα από την εφαρμογή του κοινωνιομετρικού τεστ, ο ερευνητής βρίσκεται αντιμέτωπος με ένα σύνολο δεδομένων που απαιτούν οργάνωση προκειμένου να γίνουν εκμεταλλεύσιμα και συγκρίσιμα (Βαμβούκας, 2000). Σε φύλλο χαρτί χαράσσεται πίνακας διπλής εισόδου, όπου οριζοντίως και καθέτως γράφονται τα ονόματα των μελών της ομάδας και οι στήλες των ονομάτων αντιστοιχούν στις εκλογές ή απορρίψεις. Στην συγκεκριμένη έρευνα, ο πίνακας διπλής εισόδου περιλαμβάνει μόνο τις εκλογές μελών της ομάδας (Βαμβούκας, 2000).

Επιπρόσθετα ο Βαμβούκας (2000) αναφέρει ότι μέσα από αυτόν τον πίνακα διπλής εισόδου είναι πολύ εύκολη η δημιουργία ενός κοινωνιογράμματος. Κοινωνιόγραμμα (sociogramme) ονομάζεται η γραφική αναπαράσταση πάνω στην οποία εικονίζεται η μορφή των διαπροσωπικών σχέσεων και γενικότερα η κοινωνική μορφολογία μεταξύ των μελών της ομάδας . Για την κατασκευή του κοινωνιογράμματος χρησιμοποιούνται τα εξής σύμβολα (σελ. 338) :

- Το τρίγωνο που σημαίνει ένα άτομο αρσενικού γένους

- Ο κύκλος που σημαίνει ένα άτομο θηλυκού γένους
- $A \rightarrow B$: Ο Α εκλέγει τον Β αλλά ο Β δεν δείχνει ενδιαφέρον για τον Α.
- $A \dashrightarrow B$: Α απορρίπτει τον Β. Ο Β δε δείχνει ενδιαφέρον για τον Α.
- $A \leftrightarrow B$: Αμοιβαία εκλογή μεταξύ Α και Β.
- $A \leftarrow B$: Αμοιβαία απόρριψη μεταξύ Α και Β.

Ο Βαμβούκας (2000) αναφέρει ότι το κοινωνιόγραμμα αποκαλύπτει το δίκτυο των διαφόρων σχέσεων που υπάρχουν ανάμεσα στα άτομα μιας ομάδας καθώς και το είδος των συναισθημάτων που τρέφουν μεταξύ τους. Τα άτομα τα οποία δέχονται το μεγάλο αριθμό εκλογών είναι τα δημοφιλή μέλη της ομάδας ενώ αντίθετα τα άτομα που δεν εκλέγονται από την ομάδα είναι τα παραμελημένα άτομα της ομάδας. Σύμφωνα με τον ίδιο, οι «παραμελημένοι» είναι συνήθως άτομα με προβλήματα προσαρμογής και δεν ενδιαφέρονται για την σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

4.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων για την παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις και ήταν η εξής:

Α΄ ΦΑΣΗ

- Τους μήνες Νοέμβριο- Δεκέμβριο επισκεφτήκαμε τις τρεις σχολικές τάξεις που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνάς μας. Πρωταρχικό μέλημα της επίσκεψης ήταν η καταγραφή κάποιων γενικών στοιχείων των παιδιών της τάξης σε ένα φύλλο. Το φύλλο περιελάμβανε ένα πίνακα στον οποίο οριζόντια αναγραφόντουσαν τα εξής στοιχεία: Σχολείο, Τάξη, Όνομα μαθητή, Φύλλο, Ηλικία, Εθνική προέλευση, Ειδικές ανάγκες, Παράλληλη στήριξη και ώρες Παράλληλης στήριξης. Το ίδιο φύλλο συμπληρώθηκε και για τις τρεις τάξεις με τη βοήθεια του διευθυντή του κάθε σχολείου (*Δες παράρτημα 1*).
- Στη συνέχεια κατά τη διάρκεια της ίδιας επίσκεψης όλα τα παιδιά της τάξης ρωτήθηκαν ένα προς ένα για το ποιοι είναι οι πέντε καλύτεροι τους φίλοι μέσα στην τάξη. Το κάθε παιδί μπορούσε να δώσει μέχρι πέντε ονόματα και όχι περισσότερα. Η ίδια ακριβώς διαδικασία ακολουθήθηκε και στις τρεις τάξεις. Έτσι βασιζόμενοι στις απαντήσεις των

παιδιών δημιουργήθηκε το κοινωνιόγραμμα στο οποίο γίνονται εμφανής οι φιλίες που υπάρχουν μεταξύ των παιδιών (Δες παράρτημα 2).

- Τέλος, το μεγαλύτερο μέρος της επίσκεψης σε κάθε σχολείο επικεντρώθηκε στην παρατήρηση. Αυτό που επιδίωκε να καταγράψει η παρατήρηση είναι η έναρξη των κοινωνικών επαφών/ αλληλεπιδράσεων συνοδευόμενη από κάποια ανταπόκριση . Αυτή μπορούσε να γίνει είτε από το παιδί που μελετάται (με ειδικές ανάγκες), από κάποιο συμμαθητή του ή από τον εκπαιδευτικό. Η παρατήρηση έγινε σε δύο παιδιά, στο παιδί που βρίσκεται στην παράλληλη στήριξη και σε κάποιο άλλο παιδί του ίδιου φύλου μέσα στην τάξη αλλά χωρίς ειδικές ανάγκες. Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε στο προαύλιο του σχολείου την ώρα του διαλείμματος έτσι ώστε να μπορέσουμε να παρατηρήσουμε τη σχέση του παιδιού με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης και την επικοινωνία μεταξύ τους, Κάθε παιδί παρατηρήθηκε και καταγράφηκε ξεχωριστά.

Η διαδικασία της παρατήρησης διήρκησε συνολικά για το κάθε παιδί 15 λεπτά χωρισμένα σε τρία πεντάλεπτα. Στα δημοτικά σχολεία τα παιδιά παρατηρήθηκαν στο μεγάλο διάλειμμα από ένα πεντάλεπτο το καθένα και τα υπόλοιπα δυο πεντάλεπτα καταγράφηκαν στα υπόλοιπα διαλείμματα. Όσον αφορά το νηπιαγωγείο , τα παιδιά παρατηρήθηκαν κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων για δυο πεντάλεπτα το καθένα και έπειτα για ένα πεντάλεπτο κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

Σημειώνεται ότι οι παρατηρήσεις του παιδιού που μελετάται (με παράλληλη στήριξη) πραγματοποιήθηκαν την ώρα που κάποιος δάσκαλος ή ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης βρισκόταν και ο ίδιος στο προαύλιο.

Όσον αφορά την παρατήρηση και καταγραφή της συμπεριφοράς του παιδιού που μελετάται κάθε φορά χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω κατηγορίες:

A) Ξεκινάει την επικοινωνία με κάποιο άλλο παιδί (π.χ. λεκτική ή με ένα νεύμα, μια κίνηση)

B) Δέχεται την επικοινωνία από άλλο παιδί

Γ) Ξεκινάει την επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό (είτε τον ειδικό είτε κάποιον άλλον)

E) Κάνει κάτι μόνο του (π.χ παίζει μόνο του, περπατάει μόνο του)

Είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι για να τσεκαριστούν τα κουτιά Α και Γ έπρεπε ο τρόπος επικοινωνίας του παιδιού να συνοδεύεται από ανταπόκριση από το άλλο παιδί ή το δάσκαλο (είτε θετική είτε αρνητική, δεν έχει σημασία). Έτσι, κάτι παρόμοιο ισχύει και για να τσεκαριστούν τα κουτιά Β και Δ τα οποία έπρεπε να υπάρχει ανταπόκριση από το παιδί που μελετάται για να επιλεγθούν.

Για την κάθε κατηγορία ισχύουν τα εξής, τα οποία έπρεπε να ληφθούν υπόψη κατά τη διάρκεια της παρατήρησης και καταγραφής μιας συμπεριφοράς.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1: Ξεκινάει την επικοινωνία με κάποιο άλλο παιδί .

Η επικοινωνία θα μπορούσε να είναι λεκτική όπως για παράδειγμα το παιδί που μελετάται να μιλάς σε κάποιον ή να καλεί κάποιον ή να ρωτά κάποιον για κάτι. Η αλληλεπίδραση οποιασδήποτε μορφής ξεκινά από το παιδί που μελετάται. Η έναρξη της αλληλεπίδρασης θα πρέπει να συνοδεύεται από επιτυχία, να είναι δηλαδή αποδεχτή και να υπάρχει ανταπόκριση από το άλλο παιδί.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2: Δέχεται επικοινωνία από άλλο παιδί

Αυτά που σημειώθηκαν στην κατηγορία 1, ισχύουν και εδώ αλλά από την πλευρά του συμμαθητή. Ο συμμαθητής ξεκινά την αλληλεπίδραση προς το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3: Ξεκινάει την επικοινωνία από τον εκπαιδευτικό (είτε ειδικής είτε κάποιον άλλον).

Η επικοινωνία ξεκινάει από το παιδί προς τον εκπαιδευτικό – ενήλικα . Η αλληλεπίδραση μπορεί να είναι οποιασδήποτε μορφής. Λεκτική , σωματική ή βλεμματική.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 4: Δέχεται επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό (είτε από ειδικό είτε από κάποιο άλλο)

Η αλληλεπίδραση ξεκινά από τον εκπαιδευτικό προς το παιδί που μελετάμε (είτε με μαθησιακές δυσκολίες με το τυπικά αναπτυσσόμενο) και η μορφή αυτής της αλληλεπίδρασης μπορεί να είναι είτε λεκτική, είτε σωματική ή βλεμματική.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 5: Κάνει κάτι μόνο του.

Το παιδί που μελετάται μπορεί να παίζει μόνο του, μπορεί να κάθεται μόνο του ή να περπατά μόνο του. Το παιδί που μελετάμε δεν επιζητά την αλληλεπίδραση αλλά ούτε δέχεται να αλληλεπιδράσει με συμμαθητή ή ενήλικα και ασχολείται με κάτι μόνος του.

Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και στις 3 τάξεις που παρατηρήθηκαν (Δες παράρτημα 3)

B' ΦΑΣΗ

- Το μήνα Μάιο πραγματοποιήθηκε η δεύτερη φάση της έρευνας , όπου επισκεφτήκαμε ξανά τις ίδιες σχολικές τάξεις που είχαμε επισκεφτεί και κατά την διάρκεια της πρώτης φάσης. Εφόσον τα στοιχεία των μαθητών είχαν συλλεχθεί την πρώτη φορά ,σε αυτή τη φάση περάσαμε απευθείας στην συλλογή δεδομένων για την κατασκευή κοινωνιογράμματος. Τα παιδιά ρωτήθηκαν ένα προς ένα για το ποιοι είναι οι καλύτεροι του φίλοι μέσα στην τάξη. Κάθε παιδί μπορούσε πάλι να δώσει μέχρι πέντε ονόματα και όχι περισσότερα (*Δες παράρτημα 2*) Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και στις τρεις τάξεις. Πρόκειται λοιπόν για επανάληψη της ίδιας διαδικασίας που ακολουθήθηκε κατά τη διάρκεια της Ά Φάσης. Αυτό συνέβη διότι με αυτό τον τρόπο θέλαμε να παρατηρήσουμε την εξέλιξη του παιδιού (με ειδικές ανάγκες) που μελετάται στον κοινωνικό τομέα, μέσα στο χρονικό διάστημα Νοεμβρίου- Μαΐου.
- Στην συνέχεια επικεντρωθήκαμε ξανά στην παρατήρηση των τριών παιδιών που παρατηρήθηκαν το διάστημα Νοεμβρίου – Δεκεμβρίου (παιδιά με ειδικές ανάγκες και χωρίς) και η οποία πραγματοποιήθηκε στο προαύλιο χώρο του σχολείου, την ώρα του διαλείμματος. Στην περίπτωση του παιδιού που φοιτούσε στο νηπιαγωγείο παρατήρηση πραγματοποιήθηκε πέρα από το διάλειμμα και κατά την διάρκεια των ελευθέρων δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη. Το φύλλο παρατήρησης είναι το ίδιο με αυτό που χρησιμοποιήθηκε για την παρατήρηση των παιδιών κατά την Ά Φάση (*Δες παράρτημα 3*).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1 Κοινωνιομετρικά αποτελέσματα

5.1.1 Αποτελέσματα Α Φάσης

	Αριθμ ός παιδι ών	Μ.Ο	Τυπική απόκλιση
Παιδιά τυπικής ανάπτυξης	45	3,76	2,59
Παιδιά με παρ/λη στήριξη	3	,67	1,15

Ο παραπάνω πίνακας αναφέρεται στον μέσο όρο των ψήφων που συγκέντρωσαν τα παιδιά των τάξεων που παρακολούθησαμε κατά την διάρκεια της Α φάσης Νοεμβρίου- Δεκεμβρίου.

Συγκεκριμένα τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά που ψήφισαν ήταν 45 και ο μέσος όρος των ψήφων που πήραν ήταν 3,76. Αντίθετα τα παιδιά με παράλληλη στήριξη που παρακολούθηθηκαν και ψήφισαν και ο μέσος όρος των ψήφων που δέχτηκαν ήταν 0,67.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να σημειωθεί ότι από τα τρία παιδιά τα οποία παρατηρήθηκαν και πήραν μέρος στο κοινωνιομετρικό τεστ, μόνο ο Ιορδάνης από το Δημοτικό πήρε 2 ψήφους ενώ ο Μαρίνος από το Νηπιαγωγείο και ο Γρηγόρης από το Δημοτικό πήραν 0 ψήφους από τους συμμαθητές τους. Συνεπώς, ο μέσος όρος (Μ.Ο) των ψήφων που αναγράφεται στον παραπάνω πίνακα αναφέρεται μόνο στον Ιορδάνη, ο οποίος επιλέχθηκε από δύο συμμαθητές του.

Σε γενικές γραμμές, παρατηρούμε ότι τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά επιλέγονται περισσότερο από τους συμμαθητές τους έναντι των παιδιών της παράλληλης στήριξης

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ 1^{ης} ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ (ΜΑΡΙΝΟ)

Ο Μαρίνο είναι νήπιο που όμως κανονικά έπρεπε βάση της ηλικίας του να βρίσκεται στο δημοτικό. Ωστόσο , πρόσφατα έλαβε διάγνωση από μια διεπιστημονική ομάδα ειδικών και η οποία παρέπεμψε την μητέρα στο να παραμείνει για μια χρονιά ακόμη στο νηπιαγωγείο.

Ο Μαρίνο βρίσκεται για πρώτη χρονιά στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο και γενικότερα πρώτη του χρονιά σε σχολική τάξη. Στη τάξη ήρθε κατά τα μέσα Οκτωβρίου και μετά από λίγη καιρό του έστειλαν δασκάλα παράλληλης στήριξης. Όταν λοιπόν επισκεφτήκαμε την τάξη αυτή, η παρουσία και των δύο (εκπαιδευτικού και μαθητή) ήταν σχετικά καινούργια για τα υπόλοιπα παιδιά.

Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης δήλωσε ότι αντιμετωπίζει αρκετές δυσκολίες καθώς δεν έχει κάποια προηγούμενη κατάρτιση σχετικά με την περίπτωση του Μαρίνο. Ακόμη το γεγονός ότι το αρμόδιο ΚΕ.Δ.Δ.Υ δεν είχε αποστείλει ακόμη στο σχολείο την επίσημη και ολοκληρωμένη διάγνωση δυσχέραινε το έργο και των δυο εκπαιδευτικών , οι οποίοι δήλωναν «απροετοίμαστοι» για ανταποκριθούν κατάλληλα στις απαιτήσεις ενός τέτοιου μαθητή.

Ο Μαρίνο δεν έχει ανεπτυγμένο λόγο και βγάζει αρκετά συχνά κραυγές. Αναφέρθηκε επίσης ότι δεν αναπτύσσει κανένα είδος επικοινωνίας ή αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές. Συνηθίζει να επαναλαμβάνει συνεχώς τον ήχο σειρήνας ή φωνάζει δυνατά κάποιες μεμονωμένες λέξεις κατ'επανάληψη. Ξαπλώνει συνεχώς στο πάτωμα και η εκπαιδευτικός της παράλληλης βρίσκεται συνεχώς κοντά του για να τον συντονίζει. Ακόμη παρατηρήθηκε ότι ο Μαρίνο δεν μπορεί να παραμείνει στην θέση του για πολύ ώρα, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για την ώρα που βρίσκονται όλοι μαζί συγκεντρωμένοι στην ολομέλεια.

Αναφέρθηκε από την νηπιαγωγό της τάξης ότι οι συμμαθητές του Μαρίνο τον φοβούνται και δεν τον πλησιάζουν για παιχνίδι καθώς δεν μπορούν να κατανοήσουν την διαφορετική από αυτούς συμπεριφορά.

Αναφέρθηκε ότι ο Μαρίνο δεν παρακολουθείτε από κάποιο ειδικό ούτε έχει κάποια περαιτέρω απασχόληση (π.χ κέντρο ημέρας) εκτός σχολικού ωρών.

ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ 1^η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ

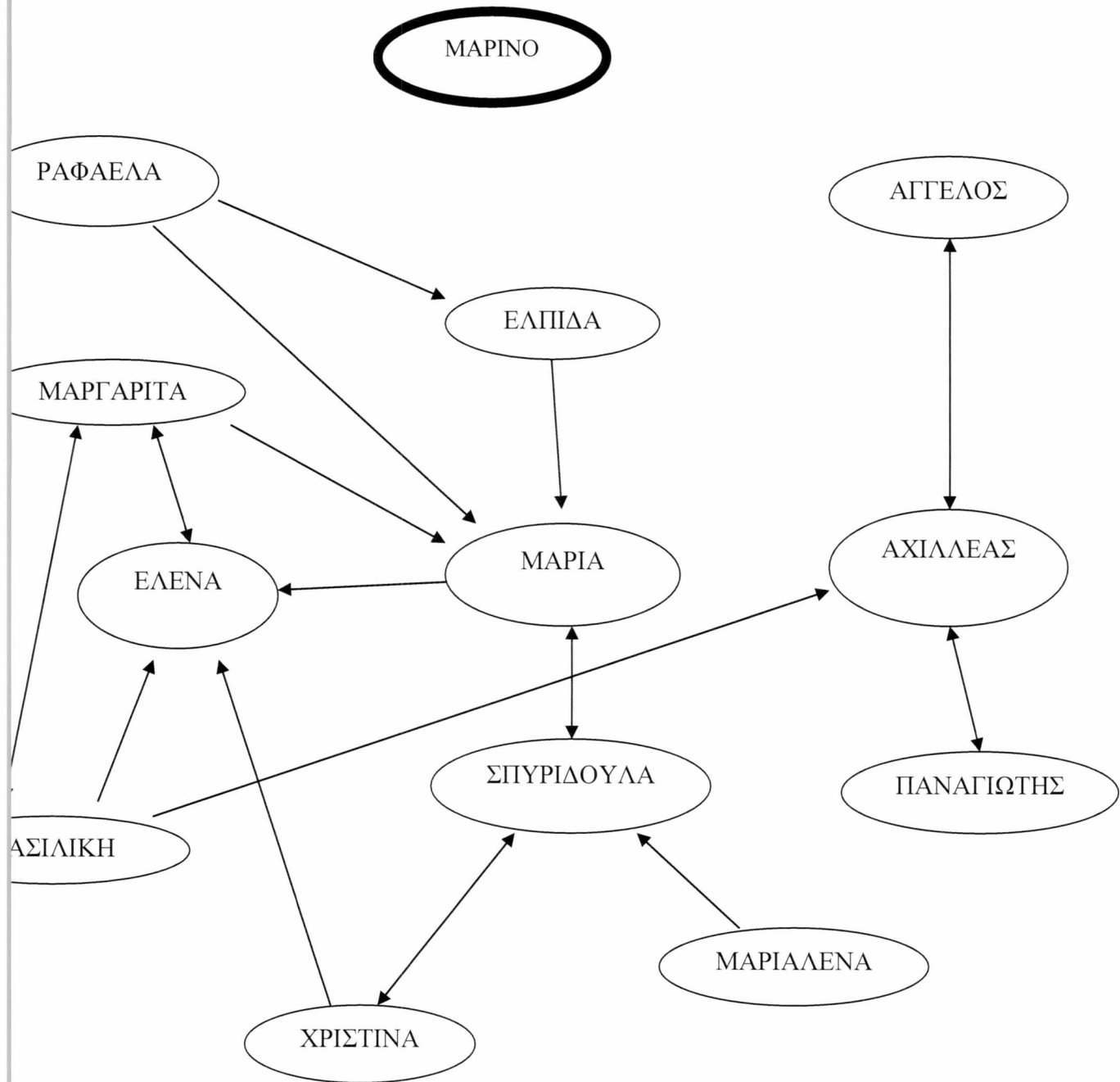
Κατά την διάρκεια κατασκευής του κοινωνιογράμματος της τάξης του Μαρίνο, διαπιστώθηκε ότι δεν επιλέχθηκε από κάποιο συμμαθητή του και γενικότερα δεν έγινε καμία αναφορά στο όνομα του. Όταν τα παιδιά ρωτήθηκαν για το ποιοι είναι οι καλύτεροί τους φίλοι μέσα από την τάξη, τα περισσότερα νήπια δήλωναν ένα μέχρι δυο ονόματα. Κανένα όμως από αυτά δεν ανέφερε τον Μαρίνο.

Όταν έπρεπε να ρωτηθεί ο Μαρίνο σχετικά με το ποιοι είναι οι καλύτεροί του φίλοι μέσα από την τάξη, αυτό έγινε με την παρουσία της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης δεδομένου ότι ήταν ένα οικείο πρόσωπο για αυτόν και θα μπορούσε πιο εύκολα να δώσει απάντηση στο παραπάνω ερώτημα. Η απάντηση του Μαρίνου στην ερώτηση αυτή δεν ήταν η αναμενόμενη καθώς ο Μαρίνου δήλωσε το όνομα της νηπιαγωγού. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης επανέλαβε αρκετές φορές με πιο απλοποιημένο τρόπο την ίδια ερώτηση. Ωστόσο, ο Μαρίνο επαναλάμβανε το όνομα της νηπιαγωγού.

Διαπιστώθηκε ότι ο Μαρίνο δεν μπορεί να επικοινωνήσει και να αντιληφθεί το είδος της ερώτησης. Ο Μαρίνο εκλείπει βασικών δεξιοτήτων ώστε να καταφέρει να αναπτύξει φιλίες με τους υπόλοιπους συμμαθητές του. Οι συμμαθητές του βλέποντας την «περίεργη» αυτή συμπεριφορά του, δεν τον αποδέχονται, είναι απόμακροι και αδιαφορούν. Παρατηρήθηκε ότι τον αποφεύγουν και δεν επιδιώκουν κάποιου τύπου επικοινωνία ή αλληλεπίδραση (όπως παιχνίδι).

Ο Μαρίνο είναι ο μοναδικός που δεν έλαβε ούτε έδωσε ψήφο και κατατάσσεται στους απορριπτόμενους .

ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΜΜΑ 1^ο (Α΄ ΦΑΣΗ – ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ)



Διευκρίνιση: Το παραπάνω κοινωνιόγραμμα δείχνει τις επιλογές των παιδιών όπως και το ότι ο Μαρίνος δεν επιλέχθηκε αλλά ούτε έδωσε κάποια ψήφο.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ 2^{ης} ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ (ΙΟΡΔΑΝΗΣ)

Ο Ιορδάνης είναι «μια από τις σπάνιες και πιο εξαιρετικές περιπτώσεις παιδιού με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού» όπως δήλωσε η εκπαιδευτικός της παράλληλης. Η συγκεκριμένη περίπτωση παιδιού δεν είναι εύκολα αντιληπτή καθώς η συμπεριφορά του παιδιού δεν παρεκκλίνει από αυτή των υπολοίπων παιδιών ούτε εμφανίζει πολλές από τις στερεοτυπίες της εν λόγω διαταραχής. Πρόκειται για ένα παιδί «χαρισματικό και ιδιαίτερα ευφυή» όπως αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς που τον έχουν μαθητή τους (δασκάλα γενικής εκπαίδευσης, γυμνάστρια, καθηγήτρια αγγλικών).

Έχει διαγνωστεί από την ηλικία των πέντε ετών με «αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας» και από την πρώτη δημοτικού παρακολουθείται από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης. Ο Ιορδάνης όταν πήγες στο δημοτικό δεν έχει ανέπτυξε επικοινωνία και γενικότερα προβλημάτιζε τον ειδικό παιδαγωγό. Ωστόσο με τυχαίο τρόπο ανακαλύφθηκε ότι ο Ιορδάνης γνώριζε τα πάντα, παρακολουθούσε ότι συνέβαινε στο μάθημα και αφομοίωνε με εκπληκτικούς ρυθμούς τα όσα διδάσκονταν στα πλαίσια των μαθημάτων. Η πρόοδος του από τότε μέχρι σήμερα είναι αρκετά ενθαρρυντική. Αναφέρεται ότι ουδέποτε δημιουργούσε προβλήματα με την συμπεριφορά του, απλώς επέλεγε από μόνος του να απομονωθεί.

Η δασκάλα της παράλληλης αναφέρεται ότι είναι η πρώτη της χρονιά μαζί με τον Ιορδάνη. Οι γνώσεις του παιδιού καθώς και ο λόγος του ξεπερνούν αυτές των υπόλοιπων παιδιών. Μέσα στην τάξη κάθονται μαζί στο θρανίο, ωστόσο όμως δίπλα με τους υπόλοιπους συμμαθητές του. Αναφέρθηκε ότι ο Ιορδάνης δεν θέλει να γνωρίζουν οι συμμαθητές του τις γνώσεις του και «προσποιείται» ότι παρακολουθεί τα ίδια μαθήματα με αυτούς, ενώ στην πραγματικότητα έχει προχωρήσει την ύλη πιο μπροστά. Στα διαλείμματα επιλέγει συγκεκριμένα άτομα να πλησιάσει μέσα από την τάξη. Σε άλλη περίπτωση παρατηρήθηκε να απομονώνεται ή να πλησιάζει κάποιον από τους ενήλικες ή εκπαιδευτικούς που βρίσκονται στο προαύλιο χώρο για ευφημερία.

Εκτός σχολείου ο Ιορδάνης είναι αρκετά κοινωνικοποιημένος και έχει μια μεγαλύτερη αδερφή με την οποία περνούν αρκετό χρόνο μαζί. Αναφέρθηκε ότι παρακολουθείται από ειδικούς ενώ παράλληλα συμμετέχει και σε κέντρα ημέρας. Οι γονείς συμβάλλουν ιδιαίτερα στην εξέλιξη του παιδιού καθώς και στην περαιτέρω συνεργασία της δασκάλας της παράλληλης με το παιδί.

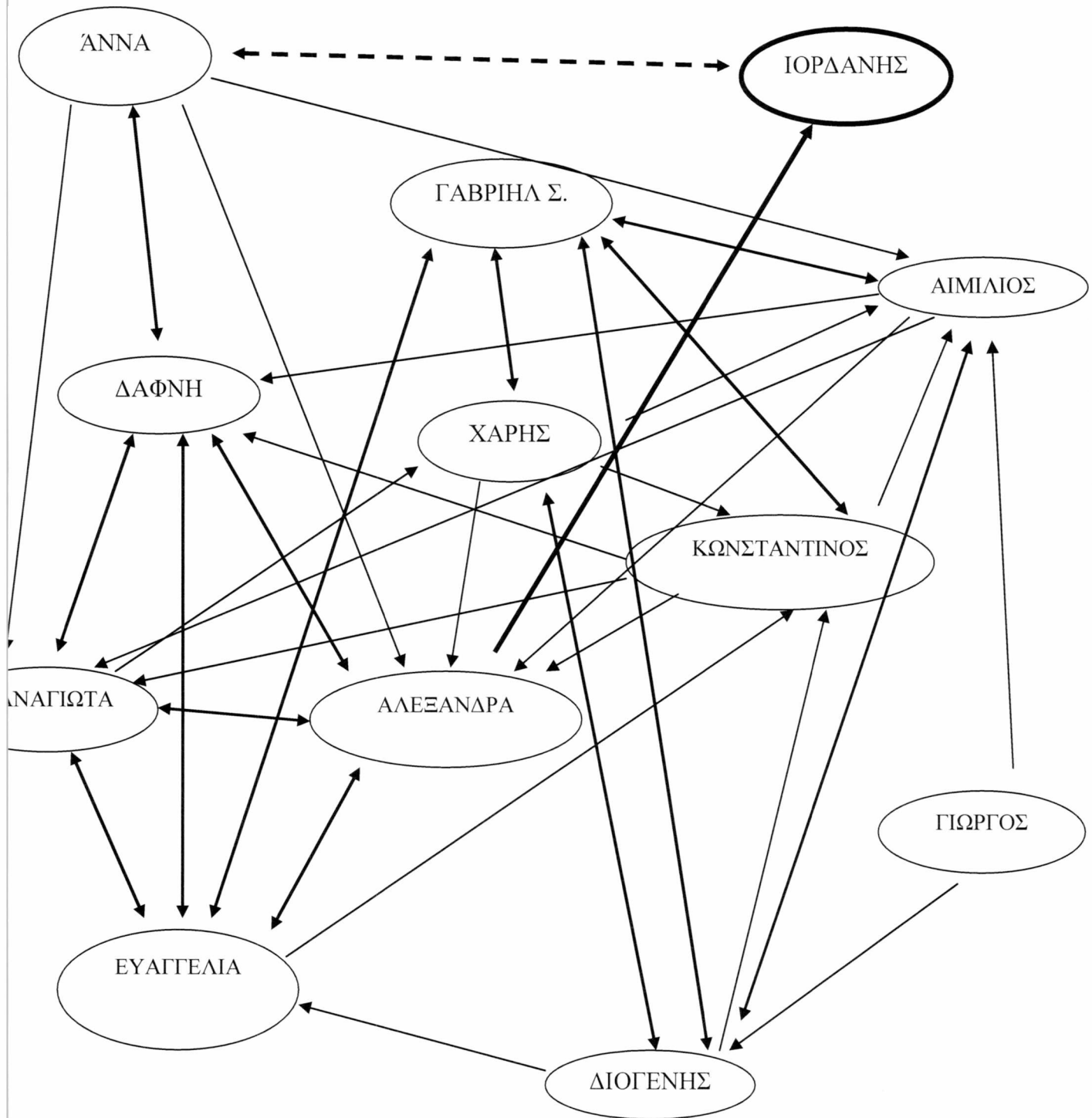
ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ 2^η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ

Ο Ιορδάνης μέσα από τα αποτελέσματα του κοινωνιογράμματος διαπιστώθηκε ότι είναι ένα παιδί που δεν είναι απορριπτόμενο από τους συμμαθητές του αλλά ούτε ανήκει στο μέσο όρο της τάξης του.

Συνολικά η τάξη του Ιορδάνη έχει 12 παιδιά. Ο Ιορδάνης και ένα άλλο κορίτσι, η Άννα έλαβαν τις λιγότερες ψήφους σε σχέση με τους συμμαθητές του. Ωστόσο όμως υπήρχε και ένα άλλο παιδί, ο Γιώργος ο οποίος δεν έλαβε καμία ψήφου από κάποιο συμμαθητή.

Οι ψήφοι που έλαβε ο Ιορδάνης ήταν από την Αλεξάνδρα (η οποία σημειώνεται ότι ήταν η πρώτη σε ψήφους) και από την Ανναλία, με την οποία υπάρχει αμοιβαία συμπάθεια καθώς ήταν η μοναδική ψήφος που έδωσε ο Ιορδάνης όταν ρωτήθηκε για το ποιοι είναι οι καλύτεροι του φίλοι μέσα από την τάξη. Οι ψήφοι όμως που έλαβε αλλά και έδωσε δικαιολογούνται καθώς κατά την διάρκεια των διαλειμμάτων ο Ιορδάνης παρατηρήθηκε ότι προσεγγίζει μόνο τα συγκεκριμένα κορίτσια. Ακόμη, όπως αναφέρθηκε από την εκπαιδευτικός της παράλληλης ο Ιορδάνης κάνει παρέα και εκτός σχολείου με την Ανναλία γεγονός που αιτιολογεί την επιλογή. Γενικότερα δείχνει προτίμηση προς το πρόσωπό της σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές του. Επιζητά πολλές φορές την αλληλεπίδραση μαζί της τόσο κατά την διάρκεια του διαλείμματος όσο και κατά την διάρκεια των μαθημάτων.

ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΜΜΑ Γ⁰ - ΦΑΣΗ Α (ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ)



ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ 3^{ης} ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ (ΓΡΗΓΟΡΗΣ)

Η περίπτωση του Γρηγόρη ο οποίος φοιτά στην τρίτη τάξη του δημοτικού είναι διαφορετική από του Μαρίνο στο νηπιαγωγείο. Πρόκειται για παιδί το οποίο έχει διαγνωστεί από την ηλικία των πέντε με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού. Ο Γρηγόρης ξεκίνησε το δημοτικό ένα χρόνο μετά και λαμβάνει από την πρώτη δημοτικού εκπαίδευση μέσω παράλληλης στήριξης.

Η εκπαιδευτικός της παράλληλης είναι για πρώτη χρονιά στο σχολείο αυτό μαζί με τον Γρηγόρη. Ανέφερε ότι πρόκειται για ένα παιδί με πολύ καλά στοιχεία προσωπικότητας και ο οποίος έχει δείξει αρκετά μεγάλη πρόοδο από την πρώτη δημοτικού μέχρι σήμερα. Ωστόσο, η φετινή καθυστέρηση διορισμού των αναπληρωτών παράλληλης στήριξης στα σχολεία επέδρασε αρνητικά στην εξέλιξη του παιδιού, όπως δήλωσε η εκπαιδευτικός.

Μέσα στην τάξη ο Γρηγόρης με την δασκάλα κάθονται σε ξεχωριστό θρανίο, στο πίσω μέρος της τάξης και εργάζονται οι δυο τους παράλληλα με τα μαθήματα που πραγματοποιούνται μέσα στην τάξη.

Αναφέρθηκε ότι του αρέσουν πολύ τα μαθηματικά και να απασχολείται με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές.

Στα διαλείμματα η δασκάλα της παράλληλης δήλωσε ότι προσπαθεί να βρίσκεται κοντά στο Γρηγόρη διότι σε οποιαδήποτε άλλη περίπτωση μένει μόνος του και δεν επιδιώκει κάποια αλληλεπίδραση. Γενικότερα προσπαθεί συνεχώς να τον παροτρύνει ώστε να παίζει με τα άλλα παιδιά, χωρίς όμως κάτι τέτοιο να γίνεται με επιτυχία.

Οι δύο εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για πρώτη χρονιά μαζί. Για την εκπαιδευτικό της γενικής τάξης είναι η πρώτη χρονιά που έχει συνάδελφο μέσα στην ίδια τάξη για τις ανάγκες παράλληλης στήριξης. Ωστόσο, η συνεργασία τους όπως δηλώσαν είναι αρκετά καλή και αναφέρεται ότι γίνονται σε καθημερινή βάση προσπάθεια και από τις δύο για την μεταβατική και αποτελεσματική ένταξη του Γρηγόρη με τους συμμαθητές του.

ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΓΙΑ 3^η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ (Α ΦΑΣΗ)

Ο Γρηγόρης με βάση τα αποτελέσματα του κοινωνιογράμματος διαπιστώθηκε ότι ανήκει στους απορριπτόμενους μαθητές καθώς δεν έλαβε κάποια ψήφο από τους συμμαθητές του. Ωστόσο ο Γρηγόρης επέλεξε τέσσερις συμμαθητές του για φίλους του μέσα από την τάξη. Η δασκάλα όμως της παράλληλης ισχυρίστηκε ότι τα ονόματα που έδωσε δεν ανταποκρίνονταν στην πραγματικότητα καθώς με τα δύο από αυτά δεν έχει καμία επαφή.

Συνολικά η τάξη του Γρηγόρη έχει 24 παιδιά από τα οποία συμμετείχαν στο κοινωνιογράμμα αυτής της φάσης τα 23, διότι ένα κοριτσάκι απουσίαζε. Σημειώνεται ότι το συγκεκριμένο τμήμα του δημοτικού δημιουργήθηκε την φετινή σχολική χρονιά και πολλά παιδιά δεν γνωρίζονταν μεταξύ τους.

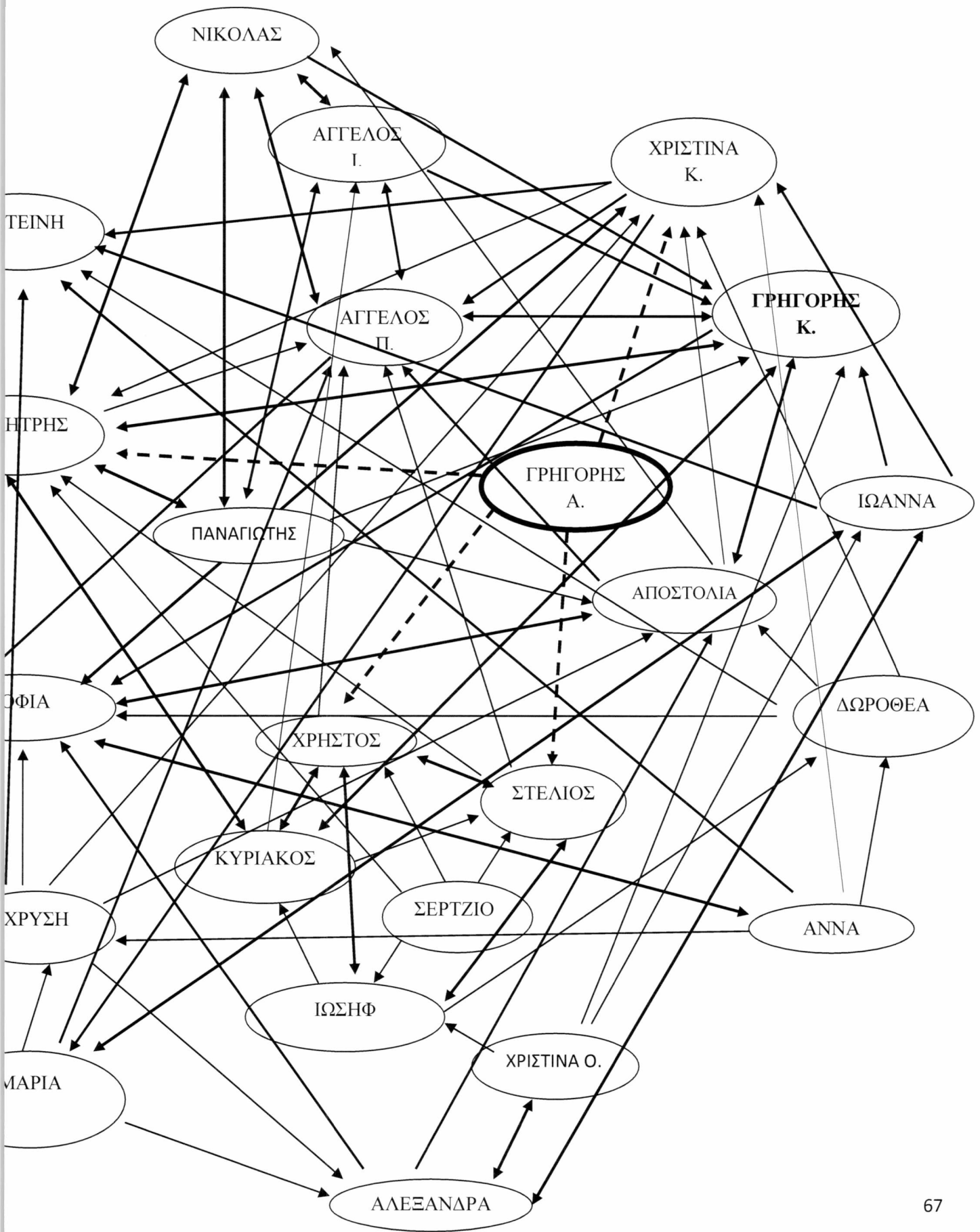
Αυτό που παρατηρήθηκε από την συλλογή των στοιχείων είναι ότι πέντε παιδιά, ο Δημήτρης, η Σοφία, ο Γρηγόρης Κ., η Φωτεινή και ο Άγγελος Π. μάζεψαν τις περισσότερες ψήφους και κατατάσσονται στους πιο δημοφιλείς της τάξης. Η πλειοψηφία των μαθητών έδωσε τις ψήφους τους σε συμμαθητές του ίδιου φύλου, χωρίς όμως να συμβεί κάτι τέτοιο σε όλες τις περιπτώσεις. Ακόμα παρατηρήθηκε ότι σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις τα παιδιά που καθόντουσαν στο ίδιο θρανίο, δήλωσαν ότι ο ένας τον άλλον μέσα στους καλύτερους τους φίλους.

Εντύπωση προκάλεσε όταν ένα αγοράκι ρωτήθηκε να πει ποιοι είναι οι πέντε καλύτεροί του φίλοι και δήλωσε μέσα σε αυτούς το Γρηγόρη. Η τάξη όμως είχε δύο παιδιά με αυτό το ίδιο όνομα, εκ των οποίων το ένα ήταν η περίπτωση που μελετήσαμε. Ωστόσο στην ερώτηση «Ποιον από τους δυο Γρηγόρηδες εννοείς;», οι απαντήσεις ήταν οι εξής « Όχι αυτόν που κάθεται με την κυρία στο θρανίο πίσω, τον άλλον». Σημειώθηκε επίσης ότι κάποια παιδιά δεν γνώριζαν καθόλου ποιο είναι το επίθετο του Γρηγόρη.

Το κοινωνιογράμμα που ακολουθεί παρακάτω δείχνει τις σχέσεις φιλίας που έχουν διαμορφωθεί μέσα στην τάξη.

Διευκρίνιση: Τα διακεκομμένα βέλη με έντονο μαύρο χρώμα δείχνουν ποιους φίλους επέλεξε ο Γρηγόρης.

ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΜΜΑ 1^ο (Α΄ ΦΑΣΗ- ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ)



5.1.2 Αποτελέσματα Β΄ Φάσης

	Αριθμός παιδιών	Μ.Ο	Τυπική απόκλιση
Παιδιά τυπικής ανάπτυξης	45	4,11	2,7
Παιδιά με παρ/λη στήριξη	3	2,00	1

Ο παραπάνω πίνακας αναφέρεται στο μέσο όρο των ψήφων που συγκέντρωσαν τα παιδιά των τάξεων που παρακολούθησαμε κατά την διάρκεια της β΄ φάσης , ύστερα από επίσκεψή μας στα σχολεία το μήνα Μάιο.

Πιο αναλυτικά , τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά που ψήφισαν ήταν σύνολο 45 και ο μέσος όρος των ψήφων που πήραν ήταν 4,11 με τυπική απόκλιση 2,7. Αντίθετα τα παιδιά με παράλληλη στήριξη που παρακολούθηθηκαν και ψήφισαν ήταν σύνολο 3 και ο μέσος όρος των ψήφων που έλαβαν ήταν 2 με τυπική απόκλιση 1.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στην φάση αυτή και οι τρεις περιπτώσεις έλαβαν από 1 έως 3 ψήφους σε αντίθεση με την α΄ φάση, όπου μόνο ο Ιορδάνης έλαβε ψήφους από τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές. Επομένως, ο μέσος όρος αναφερόταν αποκλειστικά σε εκείνον. Στη φάση αυτή ο μέσος όρος των ψήφων αναφέρεται και στα τρία παιδιά.

Παρατηρούμε λοιπόν ότι τα παιδιά με παράλληλη στήριξη λαμβάνουν κατά μέσο όρο λιγότερες ψήφους από τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης.

Συγκεκριμένα ο Μαρίνο από το νηπιαγωγείο έλαβε 1 ψήφο ενώ στην πρώτη φάση δεν είχε λάβει καμία. Ο Γρηγόρης Α. (παιδί με αυτισμό) από το δημοτικό έλαβε 3 ψήφους ενώ στην φάση Α δεν είχε λάβει καμία ενώ ο Ιορδάνης έλαβε 2 ψήφους όσους ακριβώς είχε λάβει και στην πρώτη φάση.

Ιδιαίτερη σημασία έχει η διαφορά που παρατηρήθηκε ανάμεσα στις ψήφους που έλαβε ο Γρηγόρης Α. σε αυτή τη φάση καθώς έλαβε 3 ψήφους και κατατάσσεται στο μέσο όρο της τάξης ενώ υπήρχαν συμμαθητές (παιδιά τυπικής ανάπτυξης) που έλαβαν λιγότερες ή και καμία ψήφο και κατατάσσονται στους απορριπτόμενους.

ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΜΑΡΙΝΟ (Β΄ ΦΑΣΗ)

Περίπου έξι μήνες αργότερα από την κατασκευή του κοινωνιογράμματος της ά φάσης , επισκεφτήκαμε το νηπιαγωγείο προκειμένου να παρατηρήσουμε την κοινωνική εξέλιξη του Μαρίνο στο γενικό σχολείο. Για το λόγο αυτό ρωτήσαμε τα παιδιά του νηπιαγωγείου να μας πουν ποιοι είναι οι 5 καλύτεροί τους φίλοι , θέλοντας με αυτόν τον τρόπο να συγκρίνουμε τα αποτελέσματα με τα αντίστοιχα της πρώτης φάσης.

Από τα αποτελέσματα που προέκυψαν κατά την φάση αυτή διαπιστώθηκε ότι η κοινωνική εξέλιξη του Μαρίνο ήταν αμελητέα. Όταν τα παιδιά ρωτήθηκαν «ποιοι είναι οι καλύτεροί τους φίλοι μέσα από την τάξη» μόνο ένα κοριτσάκι (από τα 12 παιδιά του συνόλου της τάξης) δήλωσε τον Μαρίνο ανάμεσα στους πέντε καλύτερούς της φίλους .

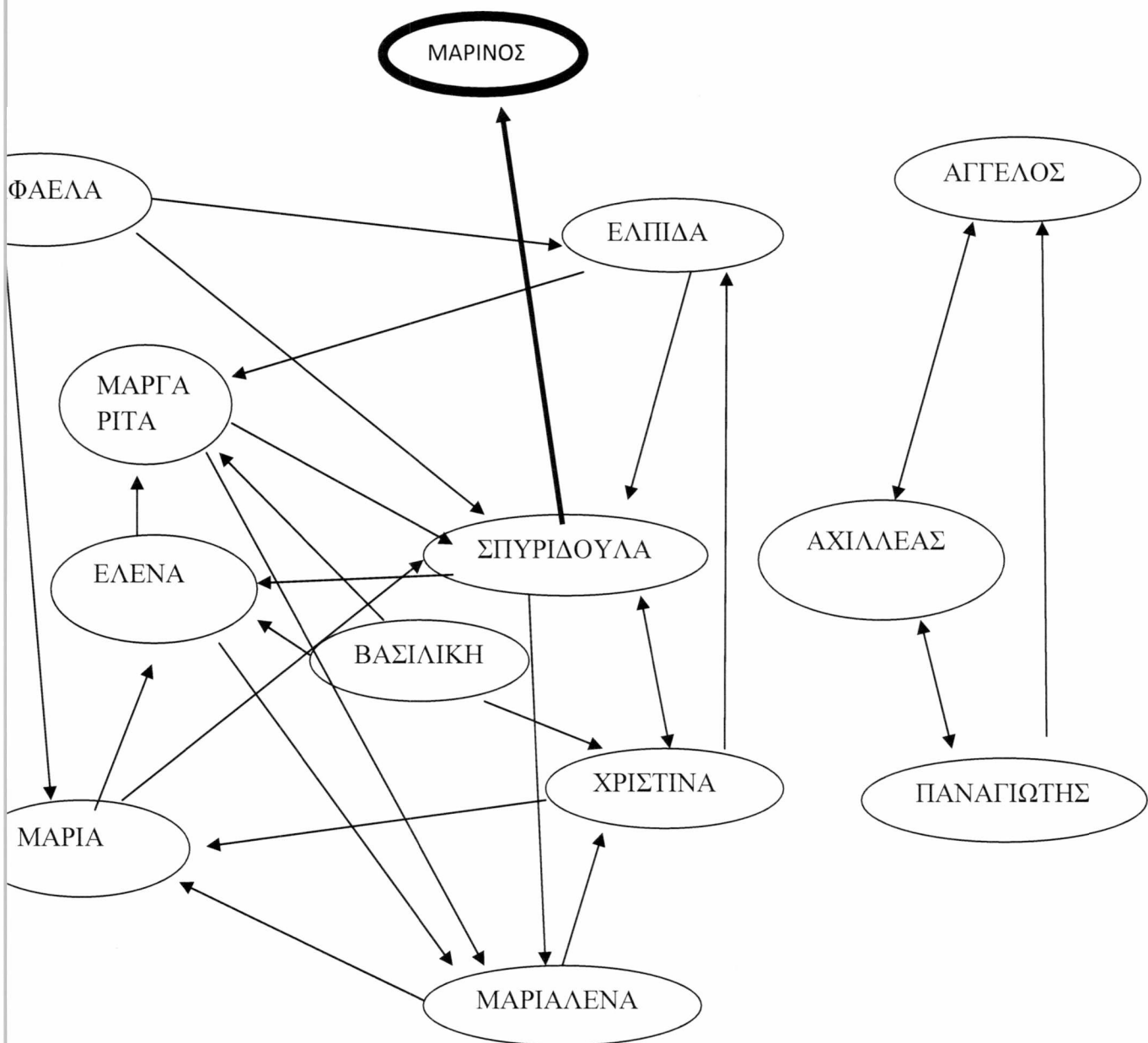
Ο Μαρίνο και σε αυτή την φάση δεν έδωσε κάποια ψήφο σε συμμαθητή του. Κατά την διαδικασία κατασκευής του κοινωνιογράμματος η εκπαιδευτικός της παράλληλης επενέβη η ίδια προκειμένου να λάβουμε κάποια απάντηση από το παιδί Έκανε χρήση μιας γαντόκουκλας και κατά αυτό τον τρόπο έκανε την ερώτηση σχετικά με το ποιος είναι ο φίλος του μέσα από την τάξη. Ωστόσο, ο Μαρίνο δεν ανταποκρίθηκε καθώς από ότι παρατηρήθηκε δεν είχε ακόμη αναπτύξει τις κατάλληλες επικοινωνιακές δεξιότητες.

Παρατηρήθηκε ότι κατά την διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων ο Μαρίνο παρατηρήθηκε να παίζει με τους συμμαθητές του (σε αντίθεση με την προηγούμενη φάση όπου ο Μαρίνο δημιουργούσε φασαρία ή γινόταν ανεπιθύμητος στα υπόλοιπα παιδιά) δεν έλαβε πολλές ψήφους. Ακόμη και στα διαλείμματα πολλοί συμμαθητές του τον είχαν από κοντά. Σίγουρα η κοινωνική ένταξη του Μαρίνου έχει βελτιωθεί σε σχέση με αυτή την που παρατηρήθηκε στην πρώτη φάση , χωρίς όμως αυτό να έχει κάποιο αντίκτυπο στις ψήφους του κοινωνιογράμματος.

Τα αποτελέσματα λοιπόν που προέκυψαν από την κατασκευή του δεύτερου κοινωνιογράμματος είχαν πολύ μικρή διαφορά από την πρώτη κατασκευή του ίδιου κοινωνιογράμματος.

Εντύπωσε προκάλεσε ότι ένα νήπιο ανέφερε τον Μαρίνο ως «παιδί με ειδικές ανάγκες» προκειμένου να μην το ρωτήσω για το ποιοί είναι οι καλύτεροί του φίλοι μέσα από την τάξη καθώς όπως χαρακτηριστικά δήλωσε «δεν καταλαβαίνει πολλά » .

ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΜΜΑ 2^ο (ΦΑΣΗ Β' - ΜΑΙΟΣ)



Διευκρινήσεις: Η γραμμή με έντονο μαύρο χρώμα δείχνει ποιος επέλεξε τον Μαρίνο ως φίλο

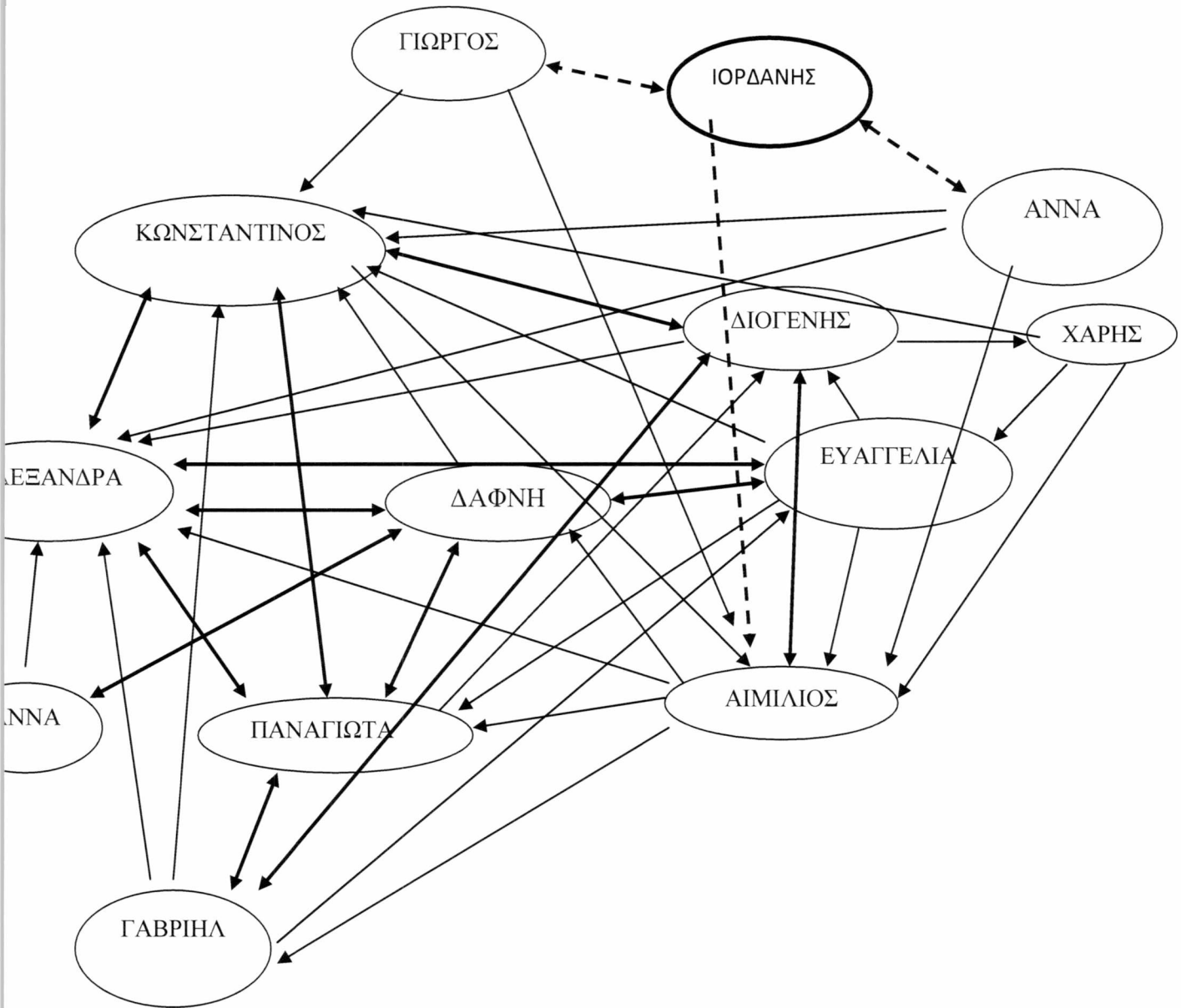
ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΙΟΡΔΑΝΗ (Β΄ ΦΑΣΗ)

Κατά την διάρκεια σχεδιασμού του δεύτερου κοινωνιογράμματος του Ιορδάνη, τον μήνα Μάιο, θέλοντας να παρατηρήσουμε και να καταγράψουμε την κοινωνική του εξέλιξη στο γενικό σχολείο, ρωτήσαμε τους συμμαθητές του για το ποιοι είναι οι 5 καλύτεροι τους φίλοι. Η διαδικασία αυτή επαναλήφθηκε προκειμένου να συγκρίνουμε τα αποτελέσματα του κοινωνιομετρικού τεστ με αυτά που βρήκαμε κατά την πρώτη φάση.

Τα παιδιά της τάξης που ψήφισαν ήταν σύνολο 12. Ο Ιορδάνης συγκέντρωσε πάλι δύο ψήφους όπως συνέβη και στην πρώτη φάση, από διαφορετικά όμως παιδιά. Ο Ιορδάνης ψήφισε την Ανναλία (η οποία ήταν και η μοναδική φίλη που δήλωσε στην πρώτη φάση) και τον Γιώργο. Οι δύο ψήφοι που έλαβε ο Ιορδάνης ήταν από τα προαναφερθέντα παιδιά. Επομένως υπάρχει αμοιβαία φιλία μεταξύ των δυο αυτών παιδιών και του Ιορδάνη.

Οι 9 από τους 12 συμμαθητές του Ιορδάνη ψήφισαν τον Κωνσταντίνο ως ένα από τους πέντε καλύτερους του φίλους, γεγονός που κατατάσσει το συγκεκριμένο παιδί ως δημοφιλή μέσα στην τάξη. Ακολουθούν η Αλεξάνδρα και ο Αιμίλιος με 8 και 7 ψήφους αντιστοίχως. Έπειτα υπάρχουν παιδιά με 6,5,4 και 3 ψήφους στις 12. Ο Ιορδάνης με την Άννα λαμβάνουν μόνο 2 ψήφους ενώ ακολουθούν ο Χάρης με τον Γιώργο οι οποίοι λαμβάνουν από μία ψήφο. Έτσι λοιπόν διαπιστώνεται ότι πάλι δεν ανήκει στο μέσο όρο των ψήφων αλλά στους απορριπτόμενους μαθητές.

Οι φιλίες που αναπτύσσονται ανάμεσα στον Ιορδάνη και τους συμμαθητές γίνονται εμφανής στο παρακάτω διάγραμμα.



Διευκρινήσεις:

-Τα βέλη με τις διακεκομμένες γραμμές δείχνουν τα παιδιά που επέλεξε ο Ιορδάνης.

-Τα διπλά βέλη με τις διακεκομμένες δείχνουν τις φίλιες που αναπτύσσονται ανάμεσα στον Ιορδάνη και τους συμμαθητές του.

ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΓΡΗΓΟΡΗ (Β΄ ΦΑΣΗ)

Όπως συνέβη και με τις προηγούμενες περιπτώσεις , επισκεφτήκαμε το σχολείο του Γρηγόρη περίπου 6 μήνες μετά από την πρώτη φάση , προκειμένου να διερευνήσουμε την κοινωνική του εξέλιξη με τους συμμαθητές του στο γενικό σχολείο.

Ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία με την πρώτη φάση, ρωτήσαμε δηλαδή τα παιδιά του δημοτικού ποιοι είναι οι 5 καλύτεροί τους φίλοι, θέλοντας να κάνουμε σύγκριση με τα αντίστοιχα αποτελέσματα που συλλέχθηκαν κατά την πρώτη φάση.

Κατά τον σχεδιασμό του κοινωνιογράμματος παρατηρήθηκε ότι ο Γρηγόρης σημείωσε την μεγαλύτερη κοινωνική εξέλιξη σε σύγκριση με τις άλλες δύο περιπτώσεις που μελετήσαμε της.

Θυμίζουμε ότι στην πρώτη φάση ο Γρηγόρης δεν έλαβε καμία ψήφο από τους συμμαθητές του.

Ωστόσο, έξι μήνες μετά παρατηρούμε σημαντική πρόοδο της κοινωνικής του ένταξης καθώς συγκριτικά με τις ψήφους των συμμαθητών του ο Γρηγόρης ανήκει στο μέσο όρο των μαθητών.

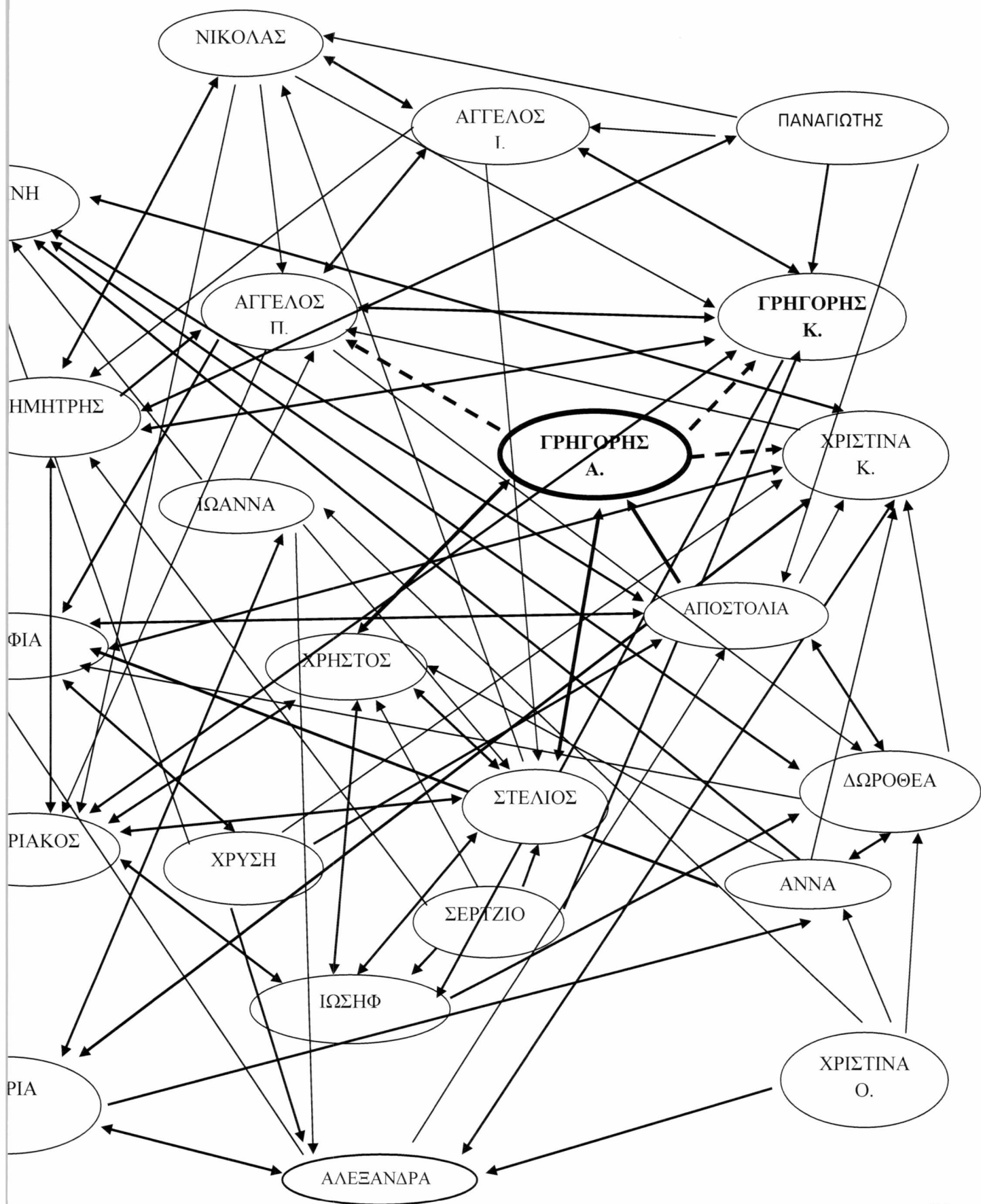
Επίσης, υπάρχουν παιδιά μέσα στην τάξη τα οποία δεν επιλέχθηκαν από τους συμμαθητές τους μέσα στους πέντε καλύτερούς τους φίλους.

Οι ψήφοι που έλαβε ο Γρηγόρης ήταν από την Αποστολία , τον Χρήστο και τον Στέλιο παιδιά , από τα οποία ο ένας ανήκει στους δημοφιλής και οι άλλοι δύο στον μέσο όρο των ψήφων μέσα από την τάξη. Σημειώνεται ότι ο Γρηγόρης επέλεξε το Χρήστο και τον Στέλιο όπως και στην πρώτη φάση, αλλά σε αυτή τη φάση παρατηρείται ότι διαμορφώθηκε αμοιβαία φιλία.

Η εξέλιξη αυτή οφείλεται στο ότι γενικότερα ο Γρηγόρης σημείωσε μεγάλη πρόοδο όσον αφορά την συμπεριφορά του και την επικοινωνία του. Ακόμη, πιθανολογείται ότι στην διαδικασία της ένταξης συνέβαλε το γεγονός ότι ο Γρηγόρης κάθετα πλέον σε θρανίο ανάμεσα στα παιδιά και όχι μονίμως με την εκπαιδευτικό της παράλληλης.

Ακόμη η δασκάλα της παράλληλης δήλωσε ότι οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών έχουν αλλάξει προς το καλύτερο καθώς πλέον γνωρίζονται καλύτερα μεταξύ τους και γενικότερα γνώρισαν τον Γρηγόρη και έχουν έρθει πιο κοντά. Η συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών έχει βοηθήσει ιδιαίτερη στην συνολική βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών.

ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΜΜΑ 2^ο (Β' ΦΑΣΗ- ΜΑΙΟΣ)



Διευκρινήσεις:

- Τα έντονα διακεκομμένα βέλη δείχνουν τους φίλους που επέλεξε ο Γρηγόρης.
- Διπλά βέλη με έντονο μαύρο χρώμα δείχνουν τις φιλίες που έχουν αναπτυχθεί ανάμεσα στο Γρηγόρη και τους συμμαθητές του.
- Έντονο βέλος προς τον Γρηγόρη δείχνει ποίος συμμαθητής τον επέλεξε μέσα στους πέντε καλύτερους φίλους.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ ΣΧΟΛΙΑ

Οι τρεις παραπάνω περιπτώσεις που παρατηρήθηκαν διαφέρουν σε πάρα πολλά σημεία (μορφή διαταραχής, ηλικία, σχολείο, τύπο εκπαιδευτικού παράλληλης) και συνεπώς οι διαφορές αυτές έγιναν εμφανής μέσα από τον τρόπο ένταξης των παιδιών αυτών στις τάξεις του γενικού σχολείου.

Στην πρώτη περίπτωση του Μαρίνο βλέπουμε ότι την πρώτη φάση δεν επιλέχθηκε από κανέναν συμμαθητή του και γενικότερα δεν υπήρχε καμιά αναφορά στο όνομα του ενώ στην δεύτερη φάση επιλέχθηκε , ωστόσο από μια μόνο συμμαθήτριά του. Φαίνεται λοιπόν ότι η ένταξη του Μαρίνο δεν έχει ουσιώδη αποτελέσματα γεγονός που όπως προαναφέρεται μπορεί να οφείλεται σε πολλούς παράγοντες. Στη συγκεκριμένη τάξη παρατηρήθηκε ότι και οι δύο εκπαιδευτικοί (γενικός κα παράλληλης) δεν αφιέρωσαν χρόνο ως προς το κομμάτι αυτό. Οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους έχουν άριστες σχέσεις ωστόσο δεν είχαν κάποια πρόθεση να δουλέψουν στο σύνολο της τάξης προκειμένου να ενταχθεί κοινωνικά ο Μαρίνο. Ίσως λοιπόν να είναι δικαιολογημένη η αμελητέα αυτή πρόοδος.

Όσον αφορά την δεύτερή μας περίπτωση , βλέπουμε ότι δεν υπήρχε κάποια σημαντική διαφορά ή εξέλιξη από την πρώτη φάση. Εξάλλου ο Ιορδάνης βρίσκεται στην τάξη με ίδιους τους συμμαθητές του για τρίτη συνεχόμενη χρονιά και όπως προαναφέρθηκε πρόκειται για ένα παιδί που συμπεριφέρεται κάνοντας συνειδητές επιλογές. Ακόμη όπως αναφέρθηκε και από την εκπαιδευτικό της παράλληλης ο Ιορδάνης από μόνος του επιλέγει τα άτομα που θέλει για παρέα αλλιώς προτιμά να βρίσκεται μόνος. Κατά αυτό τον τρόπο ίσως να δικαιολογούνται τα αποτελέσματα της διαδικασίας της ένταξης.

Τα θετικά αποτελέσματα της ένταξης είναι εμφανή για την τρίτη περίπτωσή μας. Ο Γρηγόρης ενώ κατά την διάρκεια της Α φάσης δεν επιλέχθηκε από κανένα συμμαθητή του, βλέπουμε ότι κατά την Β' φάση επιλέγεται από τρεις συμμαθητές του με τους οποίους και

αναπτύσσει αμοιβαία φιλία. Αυτή τη φορά παρατηρήθηκε ότι πολλοί από τους συμμαθητές του ανέφεραν τον Γρηγόρη, ο οποίος έπαψε να θεωρείται «ο άγνωστος για αυτούς συμμαθητής που κάθεται με την άλλη κυρία μέσα στην τάξη». Αντιθέτως ο Γρηγόρης κάθεται πλέον ανάμεσα στους συμμαθητές του και αντιμετωπίζεται ισότιμα όπως παρατηρήθηκε. Η θετική αυτή εξέλιξη οφείλεται κυρίως στην δουλειά που πραγματοποίησαν οι δύο εκπαιδευτικοί με το σύνολο της τάξης σταδιακά μέσα σε αυτό το εξάμηνο που μεσολάβησε καθώς και στην γενικότερη πρόοδο που έχει σημειώσει ο Γρηγόρης συμπεριφοριστικά και γνωστικά.

5.2 Αποτελέσματα παρατήρησης στο διάλειμμα

5.2.1 Αποτελέσματα Α΄ Φάσης παρατήρησης στο διάλειμμα

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ Α΄ ΦΑΣΗΣ (ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ)

		Αλληλεπίδραση ξεκινά από το παιδί	Αλληλεπίδραση ξεκινά από συμμαθητή	Αλληλεπίδραση ξεκινά από το παιδί	Αλληλεπίδραση ξεκινά από εκπαιδευτικό	Κάνει κάτι μόνο του
αιδιά με παράλληλη στήριξη	Μ.Ο	12,67	8,33	2,33	10,67	56,00
	Αριθμός παιδιών	3	3	3	3	3
	Τυπική απόκλιση	10,693	6,807	1,528	9,452	8,000
αιδιά πικής ανάπτυξης	Μ.Ο	27,00	27,00	,00	1,00	31,00
	Αριθμός παιδιών	3	3	3	3	3
	Τυπική απόκλιση	17,692	5,568	,000	1,000	17,059

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ:

Ο πίνακας που παρουσιάζεται πιο πάνω περιλαμβάνει τον Μέσο όρο των παρατηρήσεων τόσο των παιδιών με παράλληλη στήριξη όσο και των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών που

μελετήθηκαν. Συνολικά κατά την διάρκεια του σχολικού έτους 2012-2013 παρατηρήθηκαν 3 παιδιά με παράλληλη στήριξη και 3 τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά.

Η πρώτη παρατήρηση πραγματοποιήθηκε τον μήνα Νοέμβριο και τα αποτελέσματα που προέκυψαν είναι αυτά όπως φαίνονται στον παραπάνω πίνακα. Παρατηρώντας τα αποτελέσματα του πίνακα μπορεί εύκολα κανείς να διαπιστώσει ότι η αλληλεπίδραση των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών με τους συμμαθητές τους είναι κατά πολύ αυξημένη στην περίπτωση των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών, στοιχείο που επιβεβαιώνει την δυσκολία των μαθητών με αυτισμό να ξεκινήσουν επικοινωνία.

Συγκεκριμένα παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης που παρατηρήθηκαν, στις περιπτώσεις τις οποίες η αλληλεπίδραση ξεκινούσε από τα ίδια παρουσίασαν μέσο όρο 27,00 ενώ τα παιδιά με παράλληλη στήριξη για την ίδια αλληλεπίδραση παρουσίασαν μέσο όρο 12,67. Παρατηρείται λοιπόν σημαντική διαφορά και είναι φανερό ότι τα παιδιά με αυτισμό που παρατηρήθηκαν δεν επιζητούν την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του.

Όσον αφορά τον μέσο όρο της αλληλεπίδρασης που ξεκινά από κάποιο συμμαθητή, για τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης ήταν 27,00 φορές ενώ ο μέσος όρος αλληλεπίδρασης των συμμαθητών προς τα παιδιά με παράλληλη στήριξη μειώνεται σε 8,33 φορές.

Όσον αφορά την αλληλεπίδραση με κάποιο εκπαιδευτικό, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη δεν επιζητούν καμία αλληλεπίδραση ενώ στα παιδιά με παράλληλη στήριξη ο μέσος όρος για αυτή την μεταβλητή αυτή είναι 2,33 φορές μεγαλύτερος.

Αρκετά μεγάλη διαφορά στους μέσους όρους παρατηρείται ανάμεσα στην αλληλεπίδραση από μεριά του εκπαιδευτικού προς τα τυπικά αναπτυσσόμενα και προς τα παιδιά με παράλληλη στήριξη. Συγκεκριμένα, προς τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ξεκίνησε αλληλεπίδραση από πλευράς εκπαιδευτικού με μέσο όρο 1,00, ενώ αντίθετα προς τα παιδιά με παράλληλη ο μέσος όρος είναι 10,67 φορές μεγαλύτερος.

Τέλος, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με αυτισμό παρουσίασαν έντονα σημάδια μοναχικότητας συγκεντρώνοντας μέσο όρο 56,00 σε αντίθεση με τα τυπικής ανάπτυξης που ο μέσος όρος είναι μειωμένος κατά 31,00 φορές.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΜΑΡΙΝΟ (ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ)

Α ΦΑΣΗ –ΝΟΕΜΒΡΙΟ:

		Αλληλεπίδραση ξεκινά από το παιδί	Αλληλεπίδραση από συμμαθητή	Αλληλεπίδραση ξεκινά από παιδί	Αλληλεπίδραση ξεκινά από τον εκπαιδευτικό	Κάνει κάτι μόνο του
Μαρίνο	M.O	6/90	6/90	4/90	18/90	56/90

Για την περίπτωση του Μαρίνο ο οποίος φοιτούσε στο νηπιαγωγείο έγινε 10' παρατήρηση κατά την διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων και ένα ξεχωριστό πεντάλεπτο κατά την διάρκεια του διαλείμματος.

Όπως διαπιστώνεται και από τον παραπάνω πίνακα, ο Μαρίνο επιθυμεί να παίζει κυρίως μόνος του ενώ η αλληλεπίδρασή του με κάποιο συμμαθητή είναι ελάχιστη, με ενδείξεις απροθυμίας και από τις δύο πλευρές.

Ακόμη, παρατηρήθηκε ότι ο Μαρίνο αλληλεπιδρά αποκλειστικά με την δασκάλα της παράλληλης κατά την οποία, η εκπαιδευτικός είναι αυτή που επιζητά κυρίως την αλληλεπίδραση μαζί του. Παρατηρήθηκε ότι η εκπαιδευτικός της παράλληλης τον προσέγγισε πολλές φορές προκειμένου να του κάνει κάποια υπόδειξη σε τυχόν προκλητική συμπεριφορά ή για να του υποδείξει τον τρόπο για να παίζει ή ακόμη για να τον προτρέψει ώστε να παίζει με κάποιο συμμαθητή του.

Καθ' όλη την διάρκεια της παρατήρησης διαπιστώθηκε ότι ο Μαρίνο αλληλεπιδράσε ελάχιστα με κάποιο συμμαθητή του και οι περισσότερες από αυτές ήταν ανεπιτυχής και δεν βρήκαν ανταπόκριση. Συγκεκριμένα από τις 6/90 συχνότητες, οι 4 ήταν προσπάθειες που έγιναν από το Μαρίνο ώστε να αγκαλιάσει και να φιλήσει μια συμμαθήτριά του η οποία όμως τρόμαξε με τον τρόπο προσέγγισής του και προσπαθούσε να τον αποφύγει.

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα , ο Μαρίνο παρατηρήθηκε ότι στο διάστημα των 15' λεπτών ξεκίνησε αλληλεπίδραση με την εκπαιδευτικό (4/90 συχνότητες) στις οποίες απλώς την πλησίαζε λέγοντας κάτι το οποίο όμως δεν είχε κάποια συνάφεια, απλώς έλεγε κάτι. Αντίθετα από τις 18/90 συχνότητες αλληλεπίδρασης που ξεκίνησε από την εκπαιδευτικό της παράλληλης ήταν κατά κύριο λόγο για να κάνει κάποια παρατήρηση προς το Μαρίνο για συμμόρφωση ή για να του προτείνει να παίξει κοντά σε κάποιο συμμαθητή του.

Τέλος, στο υπόλοιπο διάστημα των 56/90 συχνότητων ο Μαρίνο είτε θα καθόταν μόνος, είτε θα περιφερόταν στην τάξη, είτε θα κυλιόταν στο δάπεδο. Συγκεκριμένα για 25 συχνότητες κατά την διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων ο Μαρίνο παρατηρήθηκε να παίζει με δυο αυτοκινητάκια στο πάτωμα της τάξης.

Από τον παραπάνω πίνακα λοιπόν διαπιστώνεται ότι ο Μαρίνο για το 15λεπτο που παρατηρήθηκε έπαιζε κυρίως μόνος του και ύπαρξη αλληλεπίδρασης εμφάνισε σε μεγαλύτερη συχνότητα με την εκπαιδευτικό της παράλληλης. Οι πολύ μικρές συχνότητες (6/90) που εμφανίζει ο Μαρίνο στην αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του και αντιστρόφως, δείχνει ότι δεν είναι αποδεκτός από αυτούς. Αξίζει να αναφερθεί ότι κατά την διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων ο Μαρίνο θέλησε να παίξει με κάποιους από τους συμμαθητές του που βρισκόντουσαν στην γωνιά του οικοδομικού υλικού, ωστόσο όμως κανένας δεν του έδωσε σημασία.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΙΟΡΔΑΝΗ (ΔΗΜΟΤΙΚΟ) ΣΤΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ

Α΄ ΦΑΣΗ- ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ:

		Αλληλεπίδραση ξεκινά από το παιδί	Αλληλεπίδραση από συμμαθητή	Αλληλεπίδραση ξεκινά από παιδί	Αλληλεπίδραση ξεκινά από τον εκπαιδευτικό	Κάνει κάτι μόνο του
Ιορδάνης	Μ.Ο	25/90	16/90	1/90	0/90	48/90

Για την περίπτωση του Ιορδάνη στο δημοτικό έγινε παρατήρηση κατά την ώρα των διαλειμμάτων σε τρία διαφορετικά 5λέπτα. Ο Ιορδάνης παρατηρήθηκε να αλληλεπιδρά με μεγαλύτερη συχνότητα με κάποιο συμμαθητή του σε σχέση με τις άλλες δύο περιπτώσεις (Μαρίνο και Γρηγόρη).

Συγκεκριμένα παρατηρήθηκε ότι ο Ιορδάνης επιδιώκει να βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με κάποιο συμμαθητή του. Ακόμη παρατηρήθηκε ότι όσες φορές υπήρχε αλληλεπίδραση μεταξύ του Ιορδάνη και κάποιου συμμαθητή του, ο Ιορδάνης ήταν αυτός ο οποίος πρώτος προσέγγιζε κάποιο συμμαθητή (με 25/90 συχνότητες). Ωστόσο η αλληλεπίδραση διαρκούσε πολύ λίγο καθώς ο Ιορδάνης τις περισσότερες φορές πλησίαζε κάποιο συμμαθητή, μερικές φορές τους αγκάλιαζε λέγοντάς τους κάτι ή απλά τους ακουμπούσε μουρμουρίζοντας και έπειτα έφευγε για να κάνει κάτι μόνος του.

Η αλληλεπίδραση μεταξύ των υπόλοιπων συμμαθητών και του Ιορδάνη (ξεκινώντας από τους υπόλοιπους συμμαθητές προς το Ιορδάνη) έγινε σε διάστημα 16/90 συχνοτήτων, ποσό το οποίο συγκριτικά με τις άλλες δύο περιπτώσεις μας είναι αρκετά πιο υψηλό και δείχνει ότι οι συμμαθητές του επιθυμούν να αλληλεπιδρούν μαζί του.

Επίσης, παρατηρήθηκε ότι δεν υπάρχει σχεδόν καθόλου αλληλεπίδραση από το Μάριο προς κάποιο εκπαιδευτικό (1/90). Ενώ η δασκάλα της παράλληλης όπως και άλλοι δάσκαλοι που επιτελούσαν εφημερία στα διαλείμματα που πραγματοποιήθηκε η παρατήρηση, διαπιστώθηκε ότι ο

Ιορδάνης δεν επιθυμεί να αλληλεπιδρά μαζί τους. Το ίδιο ισχύει και από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Αυτό συνέβη καθώς ο Ιορδάνης είτε θα βρίσκεται ανάμεσα σε άλλα παιδιά είτε μόνο του να περπατάει στο προαύλιο χώρο.

Η μοναχικότητα που παρουσίασε επιβεβαιώνεται καθώς μέσα σε χρονικό διάστημα 48/90 συχνοτήτων , ο Ιορδάνης παρατηρήθηκε να κάνει κάτι μόνος του. Συγκεκριμένα για διάστημα 30 συχνοτήτων από τις 56, ο Ιορδάνης παρατηρήθηκε να κάθεται μόνος , κοντά στα κάγκελα και κοιτούσε την αυλή από το γυμνάσιο που βρίσκεται ακριβώς δίπλα με το χώρο του δημοτικού. Η δασκάλα της παράλληλης μας ανέφερε ότι ο Ιορδάνης ανυπομονεί να μεγαλώσει και να αλλάξει βαθμίδα εκπαίδευσης και για το λόγο αυτό περνάει πολλές φορές το διάλειμμά του κοιτώντας τι κάνουν τα παιδιά από το γυμνάσιο.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΓΡΗΓΟΡΗ (ΔΗΜΟΤΙΚΟ) ΣΤΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ

Α΄ ΦΑΣΗ- ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ

		Αλληλεπίδραση ξεκινά από το παιδί	Αλληλεπίδραση από συμμαθητή	Αλληλεπίδραση ξεκινά από παιδί	Αλληλεπίδραση ξεκινά από τον εκπαιδευτικό	Κάνει κάτι μόνο του
Γρηγόρης Α.	Μ.Ο	7/90	3/90	2/90	14/90	64/90

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ:

Κατά την παρατήρηση του Γρηγόρη την ώρα του διαλείμματος διαπιστώθηκε ότι ο Γρηγόρης παρουσιάζει την μεγαλύτερη μοναχικότητα σε σύγκριση με τις άλλες δύο περιπτώσεις παιδιών με αυτισμό που παρατηρήθηκαν. Παρατηρήθηκε να περπατά πολλές φορές μόνος του την αυλή, να πλησιάζει για πολύ λίγο κάποια παρέα παιδιών και έπειτα να αποσύρεται και να κάθεται σε κάποια γωνιά της αυλής μόνος του.

Συγκεκριμένα κατά την φάση αυτή ο Γρηγόρης παρατηρήθηκε αν αλληλεπιδρά με μικρή συχνότητα με τους συμμαθητές του. Σε χρονικό διάστημα 7 συχνοτήτων ο Γρηγόρης πλησίασε κάποιους συμμαθητές του είτε για να τους μιλήσει είτε για να τους ακουμπήσει χωρίς να υπάρχει κάποια θετική ανταπόκριση.

Πολύ μικρότερη σε συχνότητα παρατηρήθηκε να είναι η αλληλεπίδραση από κάποιο συμμαθητή προς τον Γρηγόρη (3/90 συχνοτήτες). Συγκεκριμένα παρατηρήθηκε ότι όσες φορές κάποιος συμμαθητής προσέγγισε τον Γρηγόρη, αυτός απλά τους κοιτούσε και έπειτα συνέχιζε να κάνει κάτι μόνος του.

Επίσης παρατηρήθηκε ότι η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο Γρηγόρη και την εκπαιδευτικό φτάνει τις 16 συχνοτήτες, εκ των οποίων οι 14 αναφέρονται στην αλληλεπίδραση που ξεκίνησε από την εκπαιδευτικό προς τον Γρηγόρη και μόνο 2 από τον Γρηγόρη προς την εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα παρατηρήθηκε ότι η εκπαιδευτικός της παράλληλης προκειμένου να τον παροτρύνει να μην κάθεται μόνος και να πηγαίνει κοντά στους συμμαθητές του και να παίζει. Τις περισσότερες

φορές όμως ο Γρηγόρης δεν ανταποκρινόταν στην δασκάλα που του απηύθυνε το λόγο αλλά την αγνοούσε και συνέχιζε να κάνει κάτι μόνος.

Τέλος , στις 64 από τις 90 συχνότητες ο Γρηγόρης παρατηρήθηκε να κάνει κάτι μόνος του και δεν επιζητούσε την αλληλεπίδραση. Σε αυτό το διάστημα παρατηρήθηκε να περπατά μόνος στο προαύλιο χώρο και να πηγαίνει να κάθεται σε μια συγκεκριμένη γωνιά του σχολείου παίζοντας με ένα κλαδάκι που κρατούσε συνεχώς στα χέρια του. Ακόμη, παρατηρήθηκε να στέκεται κοντά στα κάγκελα της αυλής κοιτώντας έξω στο δρόμο τον κόσμο όπου περνούσε.

5.2.2 Αποτελέσματα Β΄ Φάσης παρατήρησης στο διάλειμμα

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ Β΄ ΦΑΣΗΣ (ΜΑΙΟΣ)

		Αλληλεπίδραση ξεκινά από το παιδί	Αλληλεπίδραση ξεκινά από συμμαθητή	Αλληλεπίδραση ξεκινά από το παιδί	Αλληλεπίδραση ξεκινά από εκπαιδευτικό	Κάνει κάτι μόνο του
αιδιά με εράλληλη ήριξη	Μ.Ο	12	10,67	5	3,33	59
	Αριθμός παιδιών	3	3	3	3	3
	Τυπική απόκλιση	3	8,38	5	3,05	7, 81
αιδιά πικής άπτυξης	Μ.Ο	28,67	23,00	,00	,00	38,33
	Αριθμός παιδιών	3	3	3	3	3
	Τυπική απόκλιση	5,03	7,55	,000	1,000	11,6

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ:

Ο παραπάνω πίνακας παρουσιάζει τον μέσο όρο των παρατηρήσεων τόσο τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών όσο και των παιδιών της παράλληλης στήριξης που μελετήθηκαν.

Παρατηρήθηκαν 3 παιδιά με παράλληλη στήριξη και 3 τυπικής ανάπτυξης. Όπως διαπιστώνεται μέσα από τον πίνακα, η αλληλεπίδραση με συμμαθητές είναι αυξημένη στην περίπτωση των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών δείχνοντας έτσι την δυσκολία στην επικοινωνία που έχουν οι μαθητές με αυτισμό.

Συγκεκριμένα παρατηρήθηκε ότι παιδιά τυπικής ανάπτυξης τα οποία μελετήθηκαν, παρουσίασαν μέσο όρο 28,67 στις περιπτώσεις όπου η αλληλεπίδραση ξεκινούσε από τα ίδια. Αντίθετα στην περίπτωση των παιδιών με παράλληλη στήριξη ο μέσος όρος στην μεταβλητή αυτή μειώνεται σημαντικά στα 12,00.

Όσον αφορά τον μέσο όρο της αλληλεπίδρασης που ξεκινά από κάποιο συμμαθητή, για τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης ήταν 23,00 φορές ενώ ο μέσος όρος αλληλεπίδρασης των συμμαθητών προς τα παιδιά με παράλληλη στήριξη μειώνεται σε 10,67 φορές.

Όσον αφορά την αλληλεπίδραση με κάποιο εκπαιδευτικό, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη δεν επιζητούν καμία αλληλεπίδραση ενώ στα παιδιά με παράλληλη στήριξη ο μέσος όρος για αυτή την μεταβλητή αυτή είναι 5,00 φορές μεγαλύτερος.

Διαφορά στους μέσους όρους παρατηρείται ανάμεσα στην αλληλεπίδραση από μεριά του εκπαιδευτικού προς τα τυπικά αναπτυσσόμενα και προς τα παιδιά με παράλληλη στήριξη. Συγκεκριμένα, προς τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά δεν ξεκίνησε καμία αλληλεπίδραση από πλευράς εκπαιδευτικού, ενώ αντίθετα προς τα παιδιά με παράλληλη ο μέσος όρος είναι στο 3,33. Η διαφορά όπως φαίνεται από τους μέσους όρους δεν είναι μεγάλη, ωστόσο φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν επικοινωνία με τα παιδιά της παράλληλης προκειμένου να τα βοηθήσουν να εμπλακούν και ίσως να τα εντάξουν, χωρίς όμως ιδιαίτερη συχνότητα.

Τέλος, η σχετικά μεγάλη διαφορά που παρατηρείται στους μέσους όρους της τελευταίας μεταβλητής της παρατήρησης («Κάνει κάτι μόνο του») δείχνει ότι τα παιδιά με αυτισμό έχουν τάση προς τη μοναχικότητα σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους.

ΣΥΝΟΠΤΙΚΑ: οι παρατηρήσεις στο διάλλειμα κατέδειξαν ότι τα παιδιά με παράλληλη στήριξη είχαν λιγότερη αλληλεπίδραση με άλλους συμμαθητές, κάποια αλληλεπίδραση με δάσκαλο, και βρέθηκαν να είναι περισσότερο μοναχικοί από τους 3 συμμαθητές τους με τυπική ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων για κάθε παιδί είναι τα ακόλουθα:

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΜΑΡΙΝΟ (ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ)

Β' ΦΑΣΗ –ΜΑΙΟ

		Αλληλεπίδραση ξεκινά από το παιδί	Αλληλεπίδραση από συμμαθητή	Αλληλεπίδραση ξεκινά από παιδί	Αλληλεπίδραση ξεκινά από τον εκπαιδευτικό	Κάνει κάτι μόνο του
Μαρίνο	Μ.Ο	12/90	20/90	0/90	4/90	54/90

Κατά την παρατήρηση του Μαρίνο τον μήνα Μάιο διαπιστώθηκε μια σχετικά αισθητή πρόοδος όσον αφορά την αλληλεπίδραση του με τους συμμαθητές του.

Ενώ κατά την παρατήρηση του Νοεμβρίου ο Μαρίνο παρατηρήθηκε να έχει αρκετά μικρή αλληλεπίδραση με κάποιο συμμαθητή του (συχνότητα 6/90), στην φάση αυτή παρατηρείται αρκετά μεγάλη αύξηση των συχνοτήτων. Ο Μαρίνο κατά την διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων παρατηρήθηκε να παίζει κοντά στους συμμαθητές του στην γωνιά του οικοδομικού υλικού. Οι συμμαθητές του Μαρίνο αυτή τη φορά παρατηρήθηκαν να επιδιώκουν αλληλεπίδραση μαζί του και να τον εντάσσουν στο παιχνίδι τους ενώ κατά την διάρκεια του διαλείμματος τον καλούσαν να βρεθεί κοντά τους.

Συγκεκριμένα, ο Μαρίνο παρατηρήθηκε σε χρονικό διάστημα 12 συχνοτήτων να επιδιώκει αλληλεπίδραση με κάποιο συμμαθητή του κυρίως την ώρα του διαλείμματος και αυτή τη φορά η ανταπόκριση ήταν θετική. Ο Μαρίνο πλησίαζε τους συμμαθητές του, τους αγκάλιαζε, συνήθως έλεγε κάτι και έφευγε μόνος του αλλά οι συμμαθητές του έδειχναν να μην έχουν πρόβλημα μαζί του ούτε απομακρύνονταν από κοντά του όπως συνέβη κατά την πρώτη φάση.

Μεγάλη αύξηση σημειώθηκε στην συχνότητα αλληλεπίδρασης από συμμαθητή προς το Μαρίνο , όπως προαναφέρθηκε. Σε χρονικό διάστημα 20 συχνοτήτων κάποια παιδιά από την τάξη

του Μαρίνου επιδίωξαν αλληλεπίδραση μαζί του. Συγκεκριμένα κατά την διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων μια παρέα πέντε παιδιών εκ των οποίων ένας και ο Μαρίνο έπαιζαν στην γωνιά του οικοδομικού υλικού όπου συναρμολογούσαν ράγες από ένα τρενάκι. Φώναζαν τον Μαρίνο να τους βοηθήσει ή του έδιναν και αυτόν υλικό για να κατασκευάσει. Ο Μαρίνο έπαιζε με ή χωρίς τους συμμαθητές χωρίς να δημιουργεί πρόβλημα.

Επιπλέον η αλληλεπίδραση του Μαρίνο με την εκπαιδευτικό μειώθηκε κατά πάρα πολύ σε σχέση με την παρατήρηση το μήνα Νοέμβριο. Συγκεκριμένα, η αλληλεπίδραση που ξεκινά από το Μαρίνο προς την εκπαιδευτικό είναι ανύπαρκτη ενώ από την εκπαιδευτικό προς το Μαρίνο η αλληλεπίδραση έχει ελαχιστοποιηθεί στις 4/90 συχνότητες (σε σύγκριση με τις 18 συχνότητες που σημειώθηκαν την προηγούμενη φορά). Όσες φορές παρατηρήθηκε να υπάρχει αλληλεπίδραση από την εκπαιδευτικό προς το Μαρίνο, αυτή συνέβη για να κάνει κάποια παρατήρηση. Ο πολύ μικρός αριθμός των συχνότητων όμως δείχνει μια ακόμη θετική εξέλιξη στη συμπεριφορά του Μαρίνο σε σχέση με την πρώτη φάση.

Τέλος, υπάρχει μια αμελητέα μείωση στις συχνότητες που ο Μαρίνο παρατηρήθηκε να κάνει κάτι μόνος του. Κατά την πρώτη φάση σε χρονικό διάστημα 56 συχνότητων βρέθηκε να κάνει κάτι μόνος ενώ αυτή τη φορά μειώθηκε μόλις στις 54/90 συχνότητες. Συγκεκριμένα, για κάποιο χρονικό διάστημα κατά την παρατήρηση στις ελεύθερες ο Μαρίνο παρατηρήθηκε να απομονώνεται και να παίζει με δύο φορτηγάκια και έπειτα κάθισε να φάει σε ένα τραπέζι μόνο τους. Έπειτα, το χρονικό διάστημα που ο Μαρίνο παρατηρήθηκε να κάνει κάτι μόνος στο διάλειμμα, συνήθως περιφερόταν στην αυλή, χωρίς να επιδιώκει κάποια επαφή με συμμαθητή του και το αντίστροφο

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΙΟΡΔΑΝΗ (ΔΗΜΟΤΙΚΟ) ΣΤΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ

Β' ΦΑΣΗ- ΜΑΙΟ

		Αλληλεπίδραση ξεκινά από το παιδί	Αλληλεπίδραση από συμμαθητή	Αλληλεπίδραση ξεκινά από παιδί	Αλληλεπίδραση ξεκινά από τον εκπαιδευτικό	Κάνει κάτι μόνο του
Ιορδάνης	Μ.Ο	15/90	4/90	10/90	6/90	55/90

Η παρατήρηση του Ιορδάνη όπως και των άλλων περιπτώσεων επαναλήφθηκε μετά από διάστημα περίπου τριών μηνών από την ά φάση για να παρατηρήσουμε τις τυχόν αλλαγές όσον αφορά την επικοινωνία του με τους συμμαθητές του. Ο παραπάνω πίνακας μας δείχνει τις αλληλεπιδράσεις που σημειώθηκαν κατά την β' φάση της παρατήρησής μας.

Κάνοντας μια μικρή σύγκριση των συχνοτήτων αλληλεπίδρασης από τα συγκεντρωτικά της πρώτης φάσης με αυτά της β φάσης , διαπιστώνουμε ότι ελαττώθηκε σημαντικά η αλληλεπίδραση του Ιορδάνη με τους συμμαθητές του. Αντιθέτως , αυξήθηκαν οι συχνότητες αλληλεπίδρασης με εκπαιδευτικό καθώς και η διάρκεια που έκανε κάτι μόνος του.

Κατά το πρώτο 10λεπτο της παρατήρησης, ο Ιορδάνης φάνηκε να αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές τους και η αλληλεπίδραση να ξεκινά τόσο από τον ίδιο αλλά και από τους συμμαθητές του. Ωστόσο όμως κάτι τέτοιο δεν συνέβη στην συνέχεια δεδομένου ότι το τελευταίο πεντάλεπτο της παρατήρησης το πέρασε σχεδόν μόνος όπου περιφερόταν στην αυλή. Συγκεκριμένα παρατηρήθηκε να ξεκινά αλληλεπίδραση από τον Ιορδάνη προς τους συμμαθητές του σε χρονικό διάστημα 15 συχνοτήτων ενώ από κάποιον συμμαθητή προς τον Ιορδάνη μόλις 4/90 συχνότητες. Αυτό συνέβαινε καθώς ο Ιορδάνης παρατηρήθηκε να περιφέρεται μόνος του, να πλησιάζει κάποιο από τα παιδιά στο προαύλιο χώρο (όχι μόνο συμμαθητές του) είτε για να ρωτήσει κάτι είτε για να πει κάτι και έπειτα έφευγε.

Ωστόσο κατά την διάρκεια αυτής της παρατήρησης , ο Ιορδάνης επιδίωξε αρκετές φορές αλληλεπίδραση με κάποιο από τους δασκάλους που τηρούσαν επιτήρηση εκείνη τη στιγμή στο

προαύλιο χώρο (10/90 συχνότητες) ενώ μόλις 4/90 συχνότητες παρατηρήθηκε αλληλεπίδραση που ξεκίνησε από εκπαιδευτικό. Ωστόσο ο Ιορδάνης για περισσότερες συχνότητες βρισκόταν δίπλα στον εκπαιδευτικό. Παρατηρήθηκε να κάθεται δίπλα του , χωρίς ωστόσο να μιλάει μαζί του και το αντίστροφο , κοιτώντας όπου και ο εκπαιδευτικός.

Τέλος, μέσα στο διάστημα των 15λεπτών(90 συχνότητες) που παρατηρήθηκε τον περισσότερο χρόνο περπατούσε ή έτρεχε μόνος του μέσα στην αυλή ή απλώς περιφερόταν ανάμεσα στα παιδιά (55/90 συχνότητες). Ακόμη, παρατηρήθηκε να κάθεται μόνος κοντά στα κάγκελα της αυλής κοιτώντας προς την αυλή του γυμνασίου , όπως ακριβώς παρατηρήθηκε και κατά την πρώτη φάση.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΓΡΗΓΟΡΗ (ΔΗΜΟΤΙΚΟ) ΣΤΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ

Β' ΦΑΣΗ- ΜΑΙΟ

		Αλληλεπίδραση ξεκινά από το παιδί	Αλληλεπίδραση από συμμαθητή	Αλληλεπίδραση ξεκινά από παιδί	Αλληλεπίδραση ξεκινά από τον εκπαιδευτικό	Κάνει κάτι μόνο του
Γρηγόρης Α.	Μ.Ο	9/90	8/90	5/90	0/90	68/90

Όπως συνέβη και με τις προηγούμενες περιπτώσεις έτσι και με τον Γρηγόρη, η παρατήρησή του επαναλήφθηκε μετά από αρκετούς μήνες για να μπορέσουμε να παρατηρήσουμε τυχόν αλλαγές στην επικοινωνία με τους συμμαθητές του.

Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε το μήνα Μάιο και τα αποτελέσματά της αναγράφονται στον παραπάνω πίνακα.

Ξεκινώντας από την αλληλεπίδραση που ξεκινά από τον Γρηγόρη, σημειώθηκε ότι ο Γρηγόρης επιζήτησε λίγες φορές να αλληλεπιδράσει με κάποιο συμμαθητή του (9/90 συχνότητες) και το αντίστροφο.

Συγκεκριμένα, κατά το πρώτο 5λεπτο Ο Γρηγόρης παρατηρήθηκε να βγαίνει έξω στην αυλή και να κατευθύνεται προς το κυλικείο όπου εξυπηρετήθηκε μόνος του και έπειτα κάθισε σε ένα πεζούλι της αυλής για να φάει το φαγητό του. Σε εκείνο το διάστημα τον πλησίασαν μια παρέα κοριτσιών από την τάξη του και κάθισαν δίπλα του. Εκεί παρατηρήθηκε μια σύντομη αλληλεπίδραση μεταξύ τους και έπειτα ο Γρηγόρης συνέχισε να τρώει και τα κορίτσια να μιλούν μεταξύ τους χωρίς όμως κάποιος να απομακρυνθεί. Αυτό είναι σημαντική πρόοδος συγκριτικά με τα όσα παρατηρήθηκαν κατά την προηγούμενη φάση όπου δεν παρατηρήθηκε κάτι τέτοιο μεταξύ του Γρηγόρη και των συμμαθητών.

Όσον αφορά την αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό, παρατηρήθηκε ότι ο Γρηγόρης ήταν αυτός που σε χρονικό διάστημα 5 συχνοτήτων επιθύμησε αλληλεπίδραση μαζί του. Σε σχέση με την προηγούμενη φάση, αυτή τη φορά ο Γρηγόρης παρατηρήθηκε να πλησιάζει κάποιες φορές τον

εκπαιδευτικό που τελούσε καθήκοντα επιτηρητή στο διάλειμμα εκείνο για να ρωτήσει κάτι και έπειτα απλά καθόταν κοντά του παρατηρώντας τι συνέβαινε στην αυλή.

Στο διάστημα των 15λεπτών ο Γρηγόρης παρατηρήθηκε τον περισσότερο χρόνο να κάνει κάτι μόνος, παρόλο που βρισκόταν ανάμεσα σε άλλα παιδιά (68/90 συχνότητες). Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο 10λεπτο της παρατήρησης ο Γρηγόρης παρατηρήθηκε να βρίσκεται ανάμεσα σε συμμαθητές του, οι οποίοι μάλιστα αυτοί τον προσέγγισαν και καθόντουσαν όλοι μαζί. Από τις 68/90 συχνότητες, τις 28 ο Γρηγόρης παρατηρήθηκε να κάθεται μαζί με κάποιες συμμαθήτριές του και είτε έτρωγε το κολατσιό του είτε απλά καθόταν δίπλα τους, ακούγοντας απλώς την συζήτηση χωρίς ωστόσο να συμμετέχει. Επιπλέον, το τελευταίο 5λεπτο της παρατήρησης ο Γρηγόρης παρατηρήθηκε να απομονώνεται στο σημείο της αυλής όπου είχε παρατηρηθεί και κατά την διάρκεια της προηγούμενης φάσης. Ενώ γύρω από το Γρηγόρη βρισκόντουσαν πολλά παιδιά καθώς ήταν και σκιερό το μέρος, αυτός δεν επιδίωκε κάποια αλληλεπίδραση μαζί τους. Παρατηρήθηκε είτε να ανεβαίνει στο πεζούλι και να περπατά είτε να κάθεται και να χτυπά ρυθμικά τα πόδια του, κοιτώντας απλώς γύρω του τι συνέβαινε.

ΣΥΝΟΠΤΙΚΑ:

Από την ά φάση στην β' παρατηρούμε ότι τα παιδιά της παράλληλης στήριξης που μελετήθηκαν στο διάλειμμα είχε το καθένα την δική του εξέλιξη, είτε θετική είτε όχι τόσο θετική. Παρακάτω ακολουθεί μια συνοπτική συγκριτική ανάλυση για καθεμιά από τις τρεις περιπτώσεις που μελετήθηκαν.

Στην πρώτη περίπτωση του Μαρίνο στο νηπιαγωγείο παρατηρήθηκε μια σημαντική αύξηση στην αλληλεπίδρασή του με τους συμμαθητές του. Ο Μαρίνο κατά την πρώτη φάση της παρατήρησης παρατηρήθηκε να προκαλεί φασαρία, να θεωρείται ανεπιθύμητος στο παιχνίδι των άλλων παιδιών και να προτιμά να παίζει στο πάτωμα μοναχός. Κατά την δεύτερη φάση όμως ο Μαρίνο βρέθηκε να παίζει ανάμεσα στα παιδιά χωρίς να δημιουργείται κάποιο πρόβλημα. Ακόμη οι συμμαθητές φάνηκαν πρόθυμοι να τον εντάξουν στο παιχνίδι, καθοδηγώντας τον τι να κάνει. Τέλος, την ώρα του διαλείμματος ο Μαρίνο δεν βρισκόταν μόνος όπως στην πρώτη φάση όπου η δασκάλα της παράλληλης βρισκόταν συνεχώς κοντά του για να τον προσέχει. Πλέον ο Μαρίνο παρατηρήθηκε να τρέχει στην αυλή, να πλησιάζει τους συμμαθητές αλλά και αντιστρόφως οι συμμαθητές να τον καλούν στο παιχνίδι τους μέσα στην αυλή. Φαίνεται λοιπόν ότι η διαδικασία της ένταξης του

Μαρίνο στο γενικό σχολείο, είχε αρκετά θετικά αποτελέσματα τόσο για τον ίδιο όσο και για τους συμμαθητές του.

Όσον αφορά τον Ιορδάνη, το δεύτερο παιδί που παρατηρήθηκε στο δημοτικό, αυτός δεν παρουσίασε κάποια σημαντική βελτίωση, αλλά αντιθέτως μια στασιμότητα. Ενώ μεσολάβησε ένα διάστημα έξι μηνών από την πρώτη έως την δεύτερη φάση, δεν παρατηρήθηκε κάποια σημαντική διαφορά αλλά σχεδόν οι ίδιες συμπεριφορές. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι ο Ιορδάνης άρχισε να εντάσσεται στο σύνολο του γενικού σχολείου τα τελευταία τρία χρόνια και επομένως οι πιο σημαντικές αλλαγές πραγματοποιήθηκαν κατά τα πρώτα χρόνια. Συγκεκριμένα, κατά την δεύτερη φάση ο Ιορδάνης παρατηρήθηκε να επιδιώκει αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικό παρά με συμμαθητή. Ακόμη, συγκριτικά με την πρώτη φάση παρατηρήθηκε να περιφέρεται περισσότερο χρόνο στην αυλή παρά να επιδιώκει κάποια αλληλεπίδραση. Τα αποτελέσματα ωστόσο μπορεί να μην είναι και τόσο αντιπροσωπευτικά καθώς μπορεί να ήταν η διάθεση του Ιορδάνη τέτοια τα συγκεκριμένα λεπτά που παρατηρήθηκε. Εξάλλου όπως δήλωσε η δασκάλα της παράλληλης, ο Ιορδάνης παρουσιάζει κυκλοθυμίες στην συμπεριφορά του και επιδιώκει αλληλεπίδραση επιλεκτικά τις περισσότερες φορές ανάλογα με την διάθεση που έχει.

Όσον αφορά την τρίτη περίπτωση του Γρηγόρη από το δημοτικό, παρατηρήθηκε μια σημαντική βελτίωση στην αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους. Ο Γρηγόρης κατά την πρώτη επίσκεψή μας στο σχολείο παρατηρήθηκε να βρίσκεται αρκετά απομονωμένος από του συμμαθητές του την ώρα του διαλείμματος και να μην επιδιώκει κάποιου είδους αλληλεπίδραση με κάποιο συμμαθητή του, αλλά αντίθετα να κάθεται μόνος σε ένα συγκεκριμένο σημείο της αυλής. Ακόμη, τα στοιχεία του αυτισμού ήταν αρκετά ευδιάκριτα στην περίπτωση του Γρηγόρη. Η δασκάλα της παράλληλης βρισκόταν συνεχώς κοντά του προκειμένου να τον παροτρύνει να παίζει με τους συμμαθητές του. Αντίθετα, κατά την δεύτερη φάση ο Γρηγόρης παρατηρήθηκε να εξυπηρετείται μόνος του από το κυλικείο και να τρώει το φαγητό του κοντά στους συμμαθητές του. Συμμαθητές του πλέον τον πλησίαζαν και κάθονταν δίπλα του να τον κάνουν παρέα παρόλο που αυτός δεν ξεκινούσε κάποια αλληλεπίδραση μαζί τους. Ωστόσο βρισκόταν κοντά τους. Ακόμη παρατηρήθηκε μείωση της αλληλεπίδρασης με εκπαιδευτικό καθώς και η δασκάλα της παράλληλης δεν βρίσκεται πλέον τόσο συχνά στην αυλή για να είναι κοντά του ενώ κατά την δεύτερη φάση παρατηρήθηκε ότι ο Γρηγόρης ήταν αυτός που επιδίωξε κάποιες φορές αλληλεπίδραση μαζί με τους επιτηρητές στον προαύλιο χώρο.

Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι το κάθε παιδί που παρατηρήθηκε είναι μια ξεχωριστή περίπτωση και η εξέλιξή τους δεν ήταν σαφώς η ίδια. Τα αποτελέσματα όσον αφορά τον κοινωνικό

τομέα κατά την διαδικασία της ένταξής τους στο γενικό σχολείο θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν κυρίως επιδοφόρα. Ιδιαίτερα στις περιπτώσεις του Μαρίνου και του Γρηγόρη που κατά την πρώτη φάση θεωρούνταν μαθητές «ανένταχτοι» με την τάξη του γενικού σχολείου, παρατηρήθηκε ότι έπειτα από το πέρασμα του χρόνου έγιναν κάποιες επιτυχημένες προσπάθειες με θετικά αποτελέσματα και για τους ίδιους όσο και για τους τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο : ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Κύριος σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να περιγράψει και να αναλύσει την κοινωνική ένταξη τριών παιδιών με αυτισμό σε τάξεις με συνδιδασκαλία (παράλληλη στήριξη). Η εκτεταμένη ανάλυση των αποτελεσμάτων που συλλέχθηκαν για της ανάγκες τις εν λόγω μελέτης οδήγησε στην συλλογή κάποιων πορισμάτων.

Η προσοχή της ερευνήτριας καθ όλη τη διάρκεια της έρευνας επικεντρώθηκε στα εξής στοιχεία:

- 1) Στην διερεύνηση των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών της τυπικής ανάπτυξης και των παιδιών με αυτισμό,
- 2) Στις παρατηρήσεις που πραγματοποιήθηκαν στο διάλειμμα για την διερεύνηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών με αυτισμό , των τυπικά αναπτυσσόμενων συμμαθητών τους και των εκπαιδευτικών.

Στο κείμενο που ακολουθεί θα επιχειρηθεί μια κριτική ανάλυση των πορισμάτων , σχετικά με την ένταξη των παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο με την βοήθεια και την υποστήριξη ενός εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης.

Ξεκινώντας από τα αποτελέσματα που βρέθηκαν σχετικά με τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών της τυπικής ανάπτυξης και των παιδιών με αυτισμό , βρέθηκε ότι υπάρχει διαφορετική εξέλιξη στο κοινωνικό τομέα.

Αρχικά αυτό που προέκυψε από τα κοινωνιογράμματα είναι ότι το Νοέμβριο τα τρία παιδιά έλαβαν κατά πολύ λιγότερες ψήφους με μέσο όρο (0,67) σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές (μέσος όρος 3,76). Σημειώνεται ότι ο μέσος όρος αφορά αποκλειστικά τον Ιορδάνη καθώς οι υπόλοιποι κατά την πρώτη φάση δεν έλαβαν καμία ψήφο. Αντιθέτως, έπειτα από έξι μήνες προκύπτει ότι οι κοινωνικές τους σχέσεις έχουν βελτιωθεί, αφού οι ψήφοι που έλαβαν αυξήθηκαν 1,33 κατά μέσο όρο. Παρατηρούμε λοιπόν ότι στις συγκεκριμένες περιπτώσεις, η θεωρία που υποστηρίζει ότι η ενταξιακή εκπαίδευση ενισχύει την κοινωνικοποίηση καθώς και την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων των παιδιών με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές τους, επιβεβαιώνεται (Ζώνιου- Σιδέρη, 2004). Ωστόσο, η διαδικασία της ένταξης εξαρτάται από πολλούς παράγοντες για το αν θα είναι αποτελεσματική και επιτυχής καθώς κάθε περίπτωση είναι διαφορετική.

Συγκεκριμένα, για τον πρώτο μαθητή τον Μαρίνο διαπιστώθηκε ότι, ενώ κατά την πρώτη φάση του κοινωνιομετρικού τέστ δεν υπήρχε κάποια φιλία ανάμεσα σε αυτόν και τους συμμαθητές,

κατά την δεύτερη προέκυψε μια καθώς έλαβε μια ψήφο από μια συμμαθήτρια. Η διαδικασία της ένταξης άρχισε να έχει θετική έκβαση για τον ίδιο καθώς οι συμμαθητές του άρχισαν πλέον να τον αποδέχονται και να μην τον αντιμετωπίζουν με φόβο, όπως συνέβη κατά την πρώτη φάση. Αυτό λοιπόν έρχεται να επιβεβαιώσει την θεωρία των υποστηρικτών ότι δια μέσου της ένταξης τα παιδιά μαθαίνουν να αποδέχονται και να δείχνουν ανεκτικότητα απέναντι στην διαφορετικότητα (Austin, 2001; Carter & Kenedy, 2006).

Για την περίπτωση του Ιορδάνη, η κατάσταση είναι κάπως πιο σταθερή διότι την πρώτη φορά που εφαρμόστηκε το κοινωνιομετρικό τεστ έλαβε μία ψήφο και κατά την δεύτερη φάση έλαβε δυο. Σύμφωνα με τα όσα δήλωσε και η δασκάλα της παράλληλης σχετικά με την πρόοδο που έχει σημειώσει ο Ιορδάνης το τομέα της επικοινωνίας από τη χρονική στιγμή που υποστηρίχθηκε με ειδικό παιδαγωγό δείχνει τα αποτελεσματικά οφέλη που είχε για αυτόν η διαδικασία της ένταξης. Παρατηρήθηκε λοιπόν ότι η ένταξη του στην τάξη του γενικού σχολείου τον έχει ωφελήσει περισσότερο σε γνωστικό επίπεδο και σε επίπεδο συμπεριφοράς και λιγότερο σε κοινωνικό.

Για την περίπτωση του Γρηγόρη από το δημοτικό, διαπιστώθηκε ότι ενώ κατά την πρώτη φάση δεν ήταν αποδεκτός από κανένα συμμαθητή του, η διαδικασία της ένταξης είχε και για αυτόν θετικά αποτελέσματα καθώς συγκέντρωσε τρεις ψήφους από τους συμμαθητές του. Κατά την δεύτερη φάση λοιπόν ο Γρηγόρης παρατηρήθηκε να αναπτύσσει αμοιβαία φιλία με δυο συμμαθητές του. Ακόμη, η διαδικασία της ένταξης για τον Γρηγόρη ήταν επιτυχής όχι μόνο σε κοινωνικό επίπεδο αλλά σε γνωστικό και σε επίπεδο συμπεριφοράς. Στο τελευταίο έγκειται ο ρόλος των εκπαιδευτικών που είχε ο συγκεκριμένος μαθητής. Επιπλέον, ο Γρηγόρης κατά την δεύτερη φάση του κοινωνιογράμματος βρισκόταν ενταγμένος μέσα στην τάξη, να κάθεται σε θρανίο μαζί με συμμαθητή. Στο τελευταίο ίσως να έπαιξε ρόλο και το γεγονός ότι απουσίαζε η δασκάλα της παράλληλης την ημέρα που πραγματοποιήθηκε το δεύτερο κοινωνιόγραμμα. Διαπιστώθηκε επίσης ότι πλέον οι συμμαθητές του τον βοηθούν και γενικότερα τον θεωρούν ισότιμο με του υπόλοιπους, όπως δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί. Στην περίπτωση του Γρηγόρη, επιβεβαιώνεται η θεωρία που υποστηρίζει ότι ένα από τα θετικά οφέλη που η ένταξη προσφέρει στους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους, είναι η σύναψη νέων φιλιών (Carter & Kennedy, 2006).

Όσον αφορά τις παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, ξεκίνησαν επίσης κατά το Νοέμβριο και επαναλήφθηκαν το Μάιο. Αρχικά, αυτό που παρατηρήθηκε είναι ότι οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών με παράλληλη στήριξη είχαν πολύ πιο μικρή συχνότητα εμφάνισης σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους και στις δύο φάσεις. Το Μάιο παρατηρήθηκε μια μικρή άνοδος στις αλληλεπιδράσεις με συμμαθητές τους που ξεκινούσαν από τα

παιδιά με παράλληλη στήριξη και μείωση στις αλληλεπιδράσεις που ξεκινούσαν από τους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα αυτά πιθανώς αιτιολογούνται από το γεγονός ότι βρισκόμαστε προς το τέλος της σχολικής χρονιάς και ιδίως στις δύο περιπτώσεις (Μαρίνο και Γρηγόρη) κατακτήθηκαν κάποια πράγματα, βελτιώθηκαν οι κοινωνικές σχέσεις και έτσι οι εκπαιδευτικοί μείωσαν την συχνότητα της αλληλεπίδρασης μαζί τους. Για παράδειγμα, ο Γρηγόρης το Μάιο κατάφερε να πηγαίνει μόνος τουαλέτα ή να αυτοεξυπηρετείται από το κυλικείο του σχολείου. Ωστόσο πρέπει να σημειωθεί πως υπήρχε μια πάρα πολύ μικρή αύξηση στα νούμερα για τις στιγμές που τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έκαναν κάτι μόνα τους, με το μέσο όρο από 56,00 στα 59,00.

Πιο αναλυτικά τα συμπεράσματα για τις τρεις περιπτώσεις:

Ξεκινώντας από το Μαρίνο παρατηρήθηκε ότι οι αλληλεπιδράσεις του με τους συμμαθητές του αυξήθηκαν αρκετά κατά την δεύτερη φάση. Οι αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές του εμφανίστηκαν το Μάιο με διπλάσια συχνότητα ενώ ο χρόνος που πέρασε στα διαλείμματα μόνος παρέμεινε στα ίδια επίπεδα. Η αύξηση της αλληλεπίδρασης του Μαρίνο με τους συμμαθητές του αλλά και ο αρκετά πιο αυξημένος μέσος όρος αλληλεπίδρασης των συμμαθητών προς το Μαρίνο, δείχνει ότι η ένταξή του έχει επιφέρει βελτίωση στις κοινωνικές τους επαφές και οι συμμαθητές πλέον αποδέχονται την διαφορετικότητά του.

Όσον αφορά τις αλληλεπιδράσεις του Ιορδάνη με τους συμμαθητές του κατά την διάρκεια του διαλείμματος παρατηρήθηκαν κάποιες σημαντικές αλλαγές ανάμεσα στις δύο φάσεις της παρατήρησης. Συγκεκριμένα, το Μάιο παρατηρήθηκε αρκετά μεγάλη μείωση στις αλληλεπιδράσεις του Ιορδάνη προς τους συμμαθητές του και το αντίστροφο. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές του από τις 16/90 συχνότητες το Νοέμβριο έπεσαν στις 4 το Μάιο, ποσό που συνδέεται με την αύξηση των στιγμών που ο Ιορδάνης έκανε κάτι μόνος του. Όταν επιθυμούσε κάποια αλληλεπίδραση αυτή συνέβαινε με κάποιο εκπαιδευτικό, για αυτό το λόγο παρατηρήθηκε και αύξηση στη συχνότητα αυτής της συμπεριφοράς. Καθ όλη την διάρκεια των διαλειμμάτων ο συγκεκριμένος μαθητής έκανε βόλτες στο προαύλιο χώρο, τις περισσότερες φορές δίπλα στους συμμαθητές του αλλά σπανίως αλληλεπιδρούσε μαζί τους. Η συμπεριφορά αυτή συμπίπτει με την θεωρία που τεκμηριώνει ότι ένα παιδί με αυτισμό δίνει την εντύπωση ότι είναι «κλεισμένο στον κόσμο του», μακριά από κοινωνικές επαφές σαν να μην ακούει ή να μην βλέπει αντικείμενα και πρόσωπα (Κακούρος και Μανιαδάκη, 2005).

Στην περίπτωση του Γρηγόρη παρατηρήθηκε ότι στην 1^η φάση της παρατήρησης του αλληλεπίδρασε σε μικρότερο βαθμό με τους συμμαθητές του από ότι στην δεύτερη φάση γεγονός που οφείλεται στην γενικότερη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεών του με τους συμμαθητές του.

Ωστόσο, κατά τον Μάιο μειώθηκε κατά πολύ ο χρόνος αλληλεπίδρασής του με τον εκπαιδευτικό ενώ ταυτόχρονα αυξήθηκε ο χρόνος που έκανε κάτι μόνος του. Αυτό το γεγονός οφείλεται ίσως στο γεγονός ότι κατά την διάρκεια των διαλειμμάτων απουσίαζε η δασκάλα της παράλληλης από τον προαύλιο χώρο.

Τέλος, εκείνο που κρίνεται απαραίτητο να σχολιαστεί είναι κατά πόσο η ένταξη των παιδιών με αυτισμό ήταν επιτυχημένη ή όχι. Βάση των αποτελεσμάτων λοιπόν κρίνεται ότι σε όλες τις περιπτώσεις η ένταξη είχε επιτυχία σε διαφορετικά επίπεδα για την κάθε περίπτωση παιδιού.

Στην περίπτωση του Μαρίνου στο νηπιαγωγείο, η ένταξη είχε θετικά αποτελέσματα όσον αφορά την αποδοχή του από τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές. Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις το μήνα Μάιο, τα παιδιά κατάφεραν ως ένα βαθμό να έρθουν σε επαφή με το Μαρίνο, να αλληλεπιδράσουν μαζί του και ως αποτέλεσμα να τον ενσωματωθεί μαζί τους. Αυτό έγινε εμφανές κυρίως μέσα από το παιχνίδι στις ελεύθερες δραστηριότητες. Η δασκάλα της παράλληλης δεν είχε την κατάλληλη κατάρτιση για να αναλάβει μια περίπτωση όπως του Μαρίνου, καθώς είναι νηπιαγωγός γενικής εκπαίδευσης δήλωσε ότι ήταν αρκετά δύσκολο να χειριστεί και να εργαστεί στα πλαίσια ενταξιακής εκπαίδευσης. Επίσης η δασκάλα του τμήματος δεν παρατηρήθηκε ότι δεν χρησιμοποίησε κάποια συγκεκριμένη εκπαιδευτική προσέγγιση για την ένταξη του Μαρίνο. Αυτό επίσης οφείλεται στην έλλειψη συγκεκριμένης κατάρτισης. Επομένως θεωρούμε ότι η ένταξη του Μαρίνου θα μπορούσε να στεφθεί με ακόμη μεγαλύτερη επιτυχία αν βρισκόταν μέσα σε ένα κατάλληλα διαμορφωμένο ενταξιακό πλαίσιο με εκπαιδευτικούς που γνωρίζουν και μπορούν να εφαρμόσουν τις αρχές μιας τέτοιου είδους πρακτικής.

Στην περίπτωση του Ιορδάνη, η ένταξη και η παρουσία εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης οδήγησε περισσότερο στην επιτυχημένη γνωστική εξέλιξη και σε επίπεδο επικοινωνίας και όχι τόσο σε επιτυχία όσον αφορά το κοινωνικό κομμάτι. Διαπιστώθηκε πολύ μικρή εξέλιξη στις κοινωνικές σχέσεις καθώς το Νοέμβριο μόνο μια συμμαθήτρια τον ψήφισε ως τον καλύτερό της φίλο μέσα από την τάξη, ενώ κατά τον Μάιο τον ψήφισε πάλι η ίδια και άλλο ένα αγόρι. Τα αποτελέσματα στον κοινωνικό τομέα μπορούσαν σαφώς να είναι πιο θετικά.

Τέλος, για την περίπτωση του Γρηγόρη η διαδικασία της ένταξης είχε τα πιο εμφανή αποτελέσματα. Τα παιδιά κατάφεραν μέχρι το μήνα Μάιο να έρθουν σε επαφή μαζί του, να τον γνωρίζουν καλύτερα καθώς και ο ίδιος ήταν πλέον σε θέση να το κάνει. Έτσι λοιπόν τον αποδέχτηκαν και τον ενσωμάτωσαν στην ομάδα της τάξης τους. Αυτό γίνεται εμφανές και από την άνοδο των ψήφων που πήρε κατά την δεύτερη φάση από τους συμμαθητές του. Αρχικά οι περισσότεροι συμμαθητές τους δεν γνώριζαν ποιο είναι το επίθετο του Γρηγόρη ενώ μέσα σε πέντε

μήνες κατορθώθηκε να τον γνωρίζουν και να δημιουργηθούν φιλίες με τρεις συμμαθητές του. Ακόμη, πρέπει να τονιστεί ότι ο Γρηγόρης έλαβε τρεις ψήφους το Μάιο, ενώ υπήρχαν παιδιά από την τάξη του που έλαβαν λιγότερες ψήφους ή και καμία. Αυτό λοιπόν αποδεικνύει ότι η διαδικασία της ένταξης τοποθέτησε το Γρηγόρη να αντιμετωπίζεται όπως οι υπόλοιποι τυπικοί αναπτυσσόμενοι συμμαθητές του.

Βλέπουμε λοιπόν ότι για κάθε περίπτωση η διαδικασία της ένταξης έχει διαφορετικά αποτελέσματα για οφέλη για το κάθε παιδί. Παράγοντες όπως η προσωπικότητα του παιδιού, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, η μεταξύ τους συνεργασία είναι καθοριστικοί παράμετροι για το από αποτέλεσμα της ένταξης.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη έγινε αρχικά μια βιβλιογραφική επισκόπηση για την ένταξη, τον αυτισμό και την ένταξη των παιδιών με αυτισμό στην γενική εκπαίδευση. Σκοπός της ήταν να περιγράψει και να αναλύσει την κοινωνική ένταξη τριών μαθητών με αυτισμό στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα σε τάξεις με συνδιδασκαλία (παράλληλη στήριξη). Τα ερευνητικά ερωτήματα όπως αποτυπώθηκαν και στην αρχή, αφορούσαν τις κοινωνικές σχέσεις του μαθητή με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές του στην τάξη της συνδιδασκαλίας κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους καθώς και τις αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές του και τους εκπαιδευτικούς της τάξης κατά τη διάρκεια του ίδιου έτους.

Επιχειρήθηκε λοιπόν να δοθούν απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα έτσι ώστε να καταλήξουμε σε κάποια πορίσματα μέσα από τη χρήση κοινωνιομετρικών τεστ και παρατηρήσεων. Η επιλογή των παραπάνω μεθόδων μας πρόσφερε αρκετά στοιχεία μέσα από τα οποία μπορέσαμε να καταλήξουμε σε συμπεράσματα για κάθε περίπτωση που μελετήθηκε.

Συγκριμένα ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι κοινωνικές σχέσεις των μαθητών με αυτισμό βελτιώθηκαν καθώς οι ψήφοι που έλαβαν είναι ανοδική τάση.

Όσον αφορά τις αλληλεπιδράσεις, έπειτα από παρατηρήσεις στο διάλειμμα προέκυψε πως αυτές δεν είχαν σημαντική βελτίωση, παρά μόνο σημειώθηκε μια αύξηση της αλληλεπίδρασης των συμμαθητών προς παιδιά με αυτισμό ενώ παρατηρήθηκε μείωση της αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές αυτούς.

Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες της μελέτης δεν ήταν όπως είναι φυσικό επαρκές ώστε να οδηγηθούμε σε κάποια γενίκευση σχετικά με το εν λόγω ζήτημα. Η έρευνα αντίθετα βασίστηκε στην εξέταση δείγματος τριών μαθητών με αυτισμό, γεγονός που αποτελεί περιορισμό στη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων για όλους τους μαθητές με αυτισμό που βρίσκονται σε τέτοιου είδους τάξεις. Πιθανότητα μελλοντικές έρευνες με αρκετά μεγαλύτερο δείγμα θα μπορούσε να μας οδηγήσει σε κάποια γενίκευση.

Αυτό όμως που με βεβαιότητα μπορούμε να διαπιστώσουμε είναι ότι ένταξη μια πολύπλοκη και αρκετά δύσκολη διαδικασία, που απαιτεί προσπάθεια, θέληση και κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές για να οδηγηθούν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην κοινωνική και όχι μόνο ανάπτυξή τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση:

Αβραμίδης, Η. & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην ειδική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Παπαζήσης

Αλευρά, Ο. (2007). Κοινωνικές ιστορίες. Στο Μαυροπούλου, Σ. (Επιμ.), *Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις* (σελ.153-160). Βόλος: Γράφημα.

Attwood, T.(2005). Παιδιά με ιδιαιτερότητες στη γλωσσική ανάπτυξη και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Σύνδρομο Asperger: Οδηγός Ανίχνευσης και αντιμετώπισης: για νηπιαγωγούς, δασκάλους και γονείς. Παπαϊωάννου, Β.Α. (Επιμ.). Αθήνα: Σαββάλας.

Βαμβούκας, Μ. (2000). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη

Βλάχου , Α. (2007). Σχολική ένταξη και συνεργατικές εκπαιδευτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Στο Μαυροπούλου, Σ. (Επιμ.), *Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις* (σελ.19-35). Βόλος: Γράφημα.

Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Αξιολόγηση-Διάγνωση- Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

Γκονέλα Ε., (2006). *Αυτισμός: αινίγματα και πραγματικότητα*. Από τη θεωρητική προσέγγιση στην εκπαιδευτική παρέμβαση. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας

Cohen, L., Manion. L, Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cole, M. & Cole, S.R. (2001) «Ο αυτισμός και η Θεωρία του Νου». Στο Μπαμπαλέκου Ζ.(Επιμ.) «Η ανάπτυξη των παιδιών», Τόμος Β΄, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γεώργιος Δαρδανός.

Δημητρόπουλος Ευστάθιος Γ. (2004). *Εισαγωγή Στη Μεθοδολογία Της Επιστημονικής Έρευνας: Ένα Συστημικό Δυναμικό Μοντέλο*. Αθήνα: Ελλήν

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2011) *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις , Τόμος Α, Θεωρία*. Αθήνα :Πεδίο.

Firth, U. (1999). *Αυτισμός: Εξηγώντας το αίνιγμα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Heward, W. L. (2009) .EXCEPTIONAL CHILDREN: AN INTRODUCTION TO SPECIAL EDUCATION, 9th Edition. Στο Διαβάζογλου, Α. και Κόκκινος, Κ. (Επιμ.) *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση* (σελ.250-290). Αθήνα: Τόπος.

Καλύβα, Ε. (2005). *Αυτισμός. Εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Παπαζήση.

Καισερόγλου, (2010). *Άτομα με ειδικές ανάγκες (Α.μ.Ε.Ε.Α.) στα σχολεία γενικής αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ζητήματα και Δυνατότητες Άσκησης Εσωτερικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Θεσσαλονίκη

Κακούρος, Μ. & Μανιαδάκη, Κ. (2005). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Κωνστανταρέα, Μ. (2001). Παιδικός Αυτισμός. Στο Τσιάντης, Γ. και Μανωλόπουλος, Σ. (Επιμ.), *Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Κυπριωτάκης, Α. (2001). *Μια παιδαγωγική. Ένα σχολείο για όλα τα παιδιά*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Μαγάλιου, Ε. και Τσακπίνη, Κ. (2007). Δομημένη Διδασκαλία. Στο Μαυροπούλου, Σ. (Επιμ.), *Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις*(σελ. 121-139). Βόλος : Γράφημα.

Μαυροπούλου, Σ.(2006) Αξιολόγηση παιδιών με αυτισμό και υψηλή λειτουργικότητα στην προσχολική και πρώτη σχολική εκπαίδευση. Στο Δ. Κακανά , Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε.

Καβαλάρη (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και εκπαιδευτική διάσταση* (σελ. 357-366). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Μαυροπούλου, Σ. (2007). *Χαρακτηριστικά των μαθητών στο αυτιστικό φάσμα*. Στο Μαυροπούλου, Σ. (Επιμ.), *Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις* (σελ. 37-52). Βόλος: Γράφημα.

Μαυροπούλου, Σ (2007) .Το περιεχόμενο και οι προϋποθέσεις της εκπαιδευτικής ένταξης των μαθητών στο αυτιστικό φάσμα. Στο Μαυροπούλου, Σ. (Επιμ.), *Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις* (σελ.53-74).Βόλος :Γράφημα

Μαυροπούλου, Σ. (2011). Αποτελεσματικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και διδακτικές στρατηγικές για τα παιδιά του αυτισμού. Στο Σ. Παντελιάδου και Β. Αργυρόπουλος (Επιμ.), *Ειδική Αγωγή : Από την έρευνα στην διδακτική πράξη* (σελ. 82-134). Αθήνα: Πεδίο.

Mertens, D.M (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mutschulechner, R. & Berger, E. & Feuser, G. (2000) Η διαδικασία της inclusion για τα αυτιστικά παιδιά. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (Επιμ.) *Ένταξη: Οντοπία ή πραγματικότητα;*,(153-165). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο- ΥΠΕΠΘ (2004) *Αναλυτικά προγράμματα για μαθητές με αυτισμό*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-ΥΠΕΠΘ.

Παΐζη,Ο. και Κούρτη, Β. (2007). Διδασκαλία μεταξύ συνομιλικών. Στο Μαυροπούλου, Σ. (Επιμ.), *Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις*(σελ. 141-152). Βόλος: Γράφημα.

Παπακωνσταντίνου. Μ (2001). *Αυτισμός- Μια διάχυτη διαταραχή της ανάπτυξης*. Αθήνα: Μέλανος

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης (Τόμος Α'). Αθήνα: Ατραπός.

Πολυχρονοπούλου, Σ. και Πολυζώη, Ε. (2000). Υποστήριξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στους παιδικούς σταθμούς της Ελλάδας, *Μέντορας*, 2, 3-31.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.

Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς και επαγγελματίες ερευνητές (2^η Εκδ.)*. Αθήνα :Gutenberg

Σταλίκας, Α. (2005). *Μέθοδοι ποιοτικής έρευνας στην ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σούλης, Σ.Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης , Τόμος Α΄*, Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Σούλης, Σ. Γ. (2010). Το νηπιαγωγείο για όλους: διαστάσεις, προϋποθέσεις και χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Στο Κορνηλάκη, Α.Ν, Κυπριωτάκη, Μ.Α, Μανωλίτσης, Γ. (Επιμ.), *Πρώιμη παρέμβαση. Διεπιστημονική θεώρηση* (σελ. 187-204). Αθήνα: Πεδίο.

Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες*. Θεσσαλονίκη: Προμυθεύς.

Toth, L. V. (2000). Η εμπειρία των γονέων στην πρακτική της integration/inclusion .Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α.(Επιμ.) *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα;*(σελ.239-247). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Wing, L. (2000). *Το αυτιστικό φάσμα- Ένας οδηγός για γονείς και επαγγελματίες*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών.

Ξενόγλωσση:

American Psychiatric Association (2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4rd. ed. text rev.) Washington, DC: Author.

Austin, V.L (2001). Teachers' beliefs about Co-Teaching. *Remedial and Special Education*, 22, (4), 245-255.

Barnhill, G.P & Myles, B. (2001). Attributional style and depression in adolescents with Asperger syndrome. *Journal of Positive Behavioral Intervention*, 3, 175-190.

Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., & Cohen, D (1995). *Understanding other minds: Perspectives from autism*. Oxford, England: Oxford University Press.

Barton, L. (2011) Η πολιτική της ένταξης. Στο Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (Επιμ.) *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις, Τόμος Α, Θεωρία* (σελ. 41-60). Αθήνα: Πεδίο.

Bogdashina, O. (2003) *Sensory perceptual issues in autism and Asperger Syndrome*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Boutot, A.E. (2007). Fitting in: Tips for promoting acceptance and friendships for students with autism spectrum disorders in inclusive classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 42(3),156-161.

Boutot, E. A. & Bryant, D. P. (2005). Social integration of students with autism in inclusive settings. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(1), 14-23.

Carter, E.W. & Kennedy, C.H. (2006). Promoting access to the general curriculum using peer support strategies. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(4), 284-292..

Croen, L. A., Grether, J.K., Hoogstrate, J. and Selvin, S. (2002). The changing prevalence of autism in California. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 207-215.

Croen, L.A , Grether, J.K, Hoogstrate,J. and Selvin, S. (2002). The changing prevalence of Autism in California. *Journal of Autism and developmental Disorders*,32, p. 207-215.

Cumine,V., Leach, J. & Stevenson, G. (1998). *Asperger Syndrome. A practical guide for teachers*. London: David Fulton Publishers

Cushing, L.S. & Kennedy, C.H. (1997). Academic effects of providing peer support in general education classrooms on students without disabilities. *Journal of Applied Behavioral Analysis*, 30(1), 139-151.

Eaves, R.C.(1992). *Autism*. In McLaughlin, P.J & Wehman (Eds), *Developmental disabilities* (p.p. 68-80). Boston: Andover Medical

Firth, U. (2003). *Autism. Explaining the enigma* (2nd ed.). Oxford: Basil Blackwell.

Fombonne, E. (2003). Epidemiological Surveys of Autism and Other Pervasive Developmental Disorders: An Update. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33,(4),365-382

Fombonne, E. (1999) The epidemiology of autism: A review. *Psychological Medicine*, 29, 769-786.

Grandin, T. (1995). How people with autism think. In Scholper, E. & Mesibov, C.B. (Eds.) *Learning and cognition in autism* (p.p. 137-156). New York: Plenum Press.

Gillberg, J.G. & Wing, L. (1999). Autism : Not an extremely rare disorder. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 99(6), 399-406.

Gupta, V. D. (2003). The history, definition and classification of pervasive developmental disorders. *Exceptional Parent*, 33(2), 58-62.

Gupta, V. D.(2004). *Autistic Spectrum disorders in children*. N.Y: Marcel Dekker, Inc.

- Gurney, J.G., Fritz, M.S., Ness, K.K, Sievers, P., Newschaffer, C.J & Shapiro, E.G. (2003). Analysis of prevalence trends of autism spectrum disorders in Minnesota. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine*, 157, 622-627.
- Harris, L.S. & Handleman, S.L. (1997). Helping children with autism enter the mainstream. In Cohen, D.J. and Volkmar, F.R (Eds.). *Handbook of Autism and Pervasive developmental disorders*, (pp. 665-675). Volume 1. Canada: Wiley.
- Happe, F.G.E (1995). The role of age and verbal ability in theory of mind task performance of subjects with autism. *Child Development*, 66, 843-855.
- Happe, F. G., & Firth, U. (Eds) (2010). *Autism and talent*. Oxford: Oxford University Press.
- Hermelin, B. (2001). *Bright splinters of the mind*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Howlin, P. (1999). *Children with autism and Asperger syndrome. A guide for practitioners and careers*. London: Wiley.
- Humphrey, N.(2008). Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstreams schools. *Support for Learning* , 23, (1),41-46.
- Jordan, R. (2008). Autistic spectrum disorders: a challenge and a model for inclusion in education. *British Journal of Special Education* , 35 ,(1),11-14.
- Jordan, R. & Powel, S. (1995). *Understanding and teaching children with autism*. London: John Wiley.
- Iarocci, G. & McDonald, J. (2005). Sensory intergration and the perceptual experience of persons with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 77-90.
- Kanner, L. (1943) . Autistic disturbances of affective contact. *Pathology* (p.217-250).
- Kaplan, P. S. (1996) *Pathways for exceptional children: school, home, and culture*, St. Paul, MN: West.

Kochlar, C. A, West, L.L. & Taymans, J. M. (2000). *Successful inclusion: Practical Strategies for shared responsibility*. U.S: Merrill.

Lord, C. & Schopler, E. (1987). Neurobiological implications of sex differences in autism. In Schopler, E. and Mesibov, G. B.(Eds.) *Neurobiological issues in autism* (p. 191-211) N.Y: Plenum Press.

Lotter, V. (1966). Epidemiology of autistic conditions in young children, I. Prevalence. *Social Psychiatry*, 1, 124-137.

Lovell, A. (1978). *In a summer Garment: The experience of an autistic child*. London: Secker & Warburg.

Mayes, D. & Calhoun, L. S. (2003). Relationship between Asperger syndrome and high-functioning autism. In Prior, M. (Eds.) *Learning and Behavior problems in Asperger syndrome* (pp. 15-34). New York: Guilford Press.

Mesibov, G. B. & Shea, V. (1996). Full inclusion and students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26 (3), 337-346.

Park, C.C. (1987). *The Siege: The first eight years of an autistic child (2nd edn). Epilogue: Fifteen years after*. Boston, Mass: Atlantic- Little, Brown.

Peck, C. A., Staub, D., Gallucci, C., & Schwartz, I. (2004). Parent perception of the impacts of inclusion on their nondisabled child. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(2), 135-143.

Prior, M. R. & Chen, C.S. (1976). Short-term and serial memory in autistic, retarded and normal children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 6, (2), 121-131.

Professional Development in Autism Center , Personnel Development in Autism (2004).

Διαθέσιμο στο <http://depts.washington.edu/pdacent/sites/uw.html>.

Rutter, M. (1968). Concepts of autism: A review of research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 91-25.

Rutter, M. (2005). Autism research: Lessons from the past and prospects for the future. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35, 241-257.

Sapon-Shevin, M., Dobbelaere, A., Corrigan, C., Goodman, K., & Mastin, M. (1998). Everyone here can plan. *Educational Leadership*, 56(1) 42-50.

Schreibman, L.(2005). *The Science and Fiction of Autism*. USA: Harvard University Press.

Shukla, S., Kennedy, C.H., & Cushing, L.S. (1998). Adult influence on the participation of peers without disabilities in peer support programs. *Journal of Behavioral Education*, 8(4), 397-413.

Simpson, R. L (2001) ABA and students with autism spectrum disorder issues and considerations for effective practice. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 16, 68-71.

Simpson, R. L & Sonja R de Boer-Ott & Smith-Myles, B (2003). Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education. *Topics in Language Disorders*, 23,(2), 116-133.

Simpson, R. L (2004) Finding effective intervention and personnel preparation practices for students with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 70, 135-144.

Smith, T.E. & Polloway , E. & Patton, J.R & Dowdy, C. A. (2004). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. USA: Pearson Education, Inc.

Taylor, A. S., Peterson, C. A., McMurray-Schwartz, P., & Guillou, T. S. (2002). Social skills interventions: Not just for children with special needs. *Young Exceptional Children*, 5(4),19-26.

Thousand, J. S & Villa, R.A. & Nevil, A.I.(2006). The many faces of collaborative planning and teaching. *Theory into practice*, 45(3), 239–248.

Treffert, D. A. (2010). The savant syndrome: an extraordinary condition. A synopsis: past, present, future. In F. Happe & U. Firth (Eds.) *Autism and talent* (pp. 1-12). Oxford: Oxford University Press.

U. S. Department of education (2007). Individuals with disabilities. Education Act (IDEA) data (Table 1-3). Washington DC: Author.

Wing, L. (1988). Asperger Syndrome: a clinical account. *Psychological Medicine*, 11, 115-130.

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

World Health Organization (1992). *International Classification of Mental and Behavioral Disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines*. Geneva: WHO.

Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A (2006): Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10, (4-5), 379-394.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα-1: Πίνακας για στοιχεία μαθητών από σχολεία

Σχολείο	Τάξη	Όνομα μαθητή	Φύλο	Ηλικία	Εθνική προέλευση	Ειδικές ανάγκες	Παρ/λη Στήριξη	Ώρες παράλληλης	

Παράρτημα 2: Κοινωνιομετρικό τεστ και πίνακες με τις επιλογές των παιδιών

Οι καλύτεροι μου φίλοι.....

Όνομα σχολείου:

Τάξη:

Όνομα μαθητή

Ηλικία μαθητή:

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

.....

.....

Όνομα σχολείου:

Τάξη:

Όνομα μαθητή

Ηλικία μαθητή:

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

.....

.....

Όνομα σχολείου:

Τάξη:

Όνομα μαθητή

Ηλικία μαθητή:

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

.....

.....

Παράρτημα 3: Φύλλο παρατήρησης κατά την διάρκεια του διαλείμματος

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					
6: 0.50- 1 m					
7: 1.00- 1.10					
8: 1.10-1.20					
9: 1.20-1.30					
10: 1.30-1.40					
11: 1.40-1.50					
12: 1.50-2 m					
13: 2.00-2.10					
14: 2.10-2.20					
15: 2.20-2.30					
16: 2.30-2.40					
17: 2.40-2.50					
18: 2.50-3 m					
19: 3.00-3.10					
20: 3.10-3.20					
21: 3.20-3.30					
22: 3.30-3.40					
23: 3.40-3.50					
24: 3.50-4 m					
25: 4.00-4.10					
26: 4.10-4.20					
27: 4.20-4.30					
28: 4.30-4.40					
29: 4.40-4.50					
30: 4.50-5 m					



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000119228