

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ
ΤΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΤΗΣ ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗΣ

A.M.: 0207116

1^{ος} Επόπτης Καθηγητής

Στρογγυλός Βασίλειος, Λέκτορας. Γνωστικό Αντικείμενο: Ειδική Αγωγή:
Ένταξη στην Προσχολική Εκπαίδευση

2^{ος} Επόπτης Καθηγητής

Πανταζής Βασίλειος, Επίκουρος Καθηγητής

Γνωστικό Αντικείμενο: Κοινωνική Παιδαγωγική: Εκπαίδευση για την Ειρήνη και τα Δικαιώματα του Ανθρώπου

ΙΟΥΝΙΟΣ 2011

*Σε όλους εκείνους που με στήριξαν
και που συνεχίζουν να στηρίζουν
τις επιλογές μου*

Ευχαριστίες

Πριν ξεκινήσει η παρουσίαση της παρούσας έρευνας, θεωρώ υποχρέωσή μου να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέπων καθηγητή της εργασίας αυτής, κύριο Στρογγυλό Βασίλη, για την πολύτιμη βοήθεια, ανατροφοδότηση και υποστήριξη που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας αυτής. Επίσης, θερμά θα ήθελα να ευχαριστήσω τον δεύτερο επιβλέπων καθηγητή της εργασίας αυτής, κύριο Πανταζή Βασίλη, που αποδέχτηκε την πρότασή μου να επιβλέψει την εργασία αυτή, αλλά και που με στήριξε σε ό,τι χρειαζόμουν.

Βέβαια, θα ήταν μεγάλη παράληψή μου το να μην ευχαριστήσω θερμά τα δύο σχολεία της γενικής εκπαίδευσης στην πόλη της Λάρισας, των οποίων οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές με δέχτηκαν με μεγάλη χαρά. Αφού δίχως την αποδοχή συμμετοχή τους δεν θα μπορούσε να εκπονηθεί η εργασία αυτή.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου και να απευθύνω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου και τους φίλους μου, για την υποστήριξη που μου παρείχαν σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας, και για την ολοκλήρωση της τεταρτοετούς φοίτησής μου στο Παιδαγωγικό Τμήμα της Προσχολικής Εκπαίδευσης, του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ.....	10
1.1 Ειδική Αγωγή.....	10
1.2 Μορφές Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.....	12
1.3 Παιδί με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.....	13
1.4 Ο Ειδικός Παιδαγωγός.....	14
1.5 Ο Παιδαγωγός της Παράλληλης Στήριξης.....	15
1.6 Νομοθεσία	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΥΤΙΣΜΟΣ.....	22
2.1 Εισαγωγή.....	22
2.2 Ιστορική Αναδρομή.....	22
2.3 Η κλινική εικόνα των ατόμων με αυτισμό	23
2.4 Τα Διαγνωστικά Κριτήρια του Αυτισμού.....	25
2.5 Η Διάγνωση του Αυτισμού.....	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΤΟ ΣΥΝΔΡΟΜΟ ASPERGER.....	28
3.1 Εισαγωγή.....	28
3.2 Η Διάγνωση του Συνδρόμου Asperger.....	30
3.3 Διαφορά Αυτισμού- Συνδρόμου Asperger.....	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΕΝΤΑΞΗ.....	32
4.1 Ορισμός.....	32
4.2 Η Εξέλιξη της Ένταξης.....	33
4.3 Βασικές Παιδαγωγικές και Διδακτικές Αρχές της Ένταξης.....	35
4.4 Μορφές Σχολικής Ένταξης.....	37
4.5 Επιδιώξεις της Ένταξης.....	38
4.6 Η Ένταξη στην Γενική Εκπαίδευση.....	39
4.7 Αυτισμός και Ένταξη.....	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	42
5.1 Επιλογή της Ερευνητικής Μεθόδου- Ποιοτική Μέθοδος	42
5.2 Ερευνητική προσέγγιση.....	45

5.3 Δείγμα- Συμμετέχοντες.....	47
5.4 Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων.....	48
5.5 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων.....	49
5.5.1 Α΄ Φάση Συλλογής Δεδομένων.....	49
5.5.2 Β΄ Φάση Συλλογής Δεδομένων.....	50
5.6 Κωδικοποίηση.....	52
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	53
6.1 Οι απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης και της Παράλληλης Στήριξης για τα παιδιά με αυτισμό.....	53
6.2 Η τακτική που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί της Γενικής Εκπαίδευσης, προκειμένου να εντάξουν τα παιδιά με αυτισμό στη Γενική τάξη.....	56
6.3. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών της τυπικής ανάπτυξης με τα παιδιά με αυτισμό.....	59
6.4 Η αντιμετώπιση των παιδιών με αυτισμό από τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης.....	64
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	72
7. Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας	72
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΕΠΙΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	82
8.1 Επίλογος.....	82
8.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	84
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	85
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	90
Παράρτημα Ι: Ενδεικτικές Συνεντεύξεις.....	90
Παράρτημα ΙΙ: Ενδεικτικές Ημέρες Παρατήρησης.....	102
Παράρτημα ΙΙΙ: Κοινωνιογράμματα.....	106

Περίληψη

Τα σχολεία της ένταξης, έχουν πρόθεση να προωθήσουν τη συνέντευξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες και των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών καθώς επίσης, και την κοινή διδασκαλία των παιδιών αυτών. Πίσω από την πρόθεση αυτή, υπάρχει η ιδέα ότι η ολοκλήρωση της προσωπικότητας των ατόμων, συντελείται μόνο μέσα από την ποικιλία της συνέντευξης διαφορετικών ανθρώπων (Ζώνιου- Σιδέρη, 2008).

Η παρούσα έρευνα, αναφέρεται στην ένταξη των παιδιών με αυτισμό σε δύο σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Στην έρευνα αυτή, μελετήθηκαν οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών της τυπικής ανάπτυξης με τα παιδιά με αυτισμό, καθώς και οι απόψεις και οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί για να εντάξουν τα παιδιά με αυτισμό στη Γενική Τάξη.

Πιο συγκεκριμένα, ως προς τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών με αυτισμό με τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης, μελετήθηκαν οι μεταξύ τους σχέσεις και συγκεκριμένα αν αυτές βελτιώθηκαν ή χειροτέρεψαν στη διάρκεια του σχολικού έτους. Επίσης, στόχος της έρευνας ήταν να περιγράψουμε το πώς τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αυτισμό. Για τη συλλογή των αποτελεσμάτων αυτών, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η παρατήρηση και η συνέντευξη με στόχο την κατασκευή Κοινωνιογράμματος.

Επίσης, ως προς τις απόψεις και τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί για να εντάξουν τα παιδιά με αυτισμό στη Γενική Τάξη, μελετήθηκαν οι αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών με τα παιδιά τόσο μέσα στην τάξη όσο και έξω από αυτή. Για τη συλλογή των αποτελεσμάτων αυτών, χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία συλλογής δεδομένων η παρατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των αλληλεπιδράσεων μαθητών- εκπαιδευτικών στα διαλείμματα, και η συνέντευξη με τους εκπαιδευτικούς, τόσο με τη χρήση δημοσιογραφικού κασετόφωνου όσο και χωρίς αυτό.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης και της Παράλληλης Στήριξης, δεν έχουν τις ίδιες απόψεις, αλλά ούτε ακολουθούν τις ίδιες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για την ένταξη των παιδιών με αυτισμό. Πιο συγκεκριμένα, η Δασκάλα της γενικής εκπαίδευσης, στηρίζει την ένταξη του παιδιού στην παρουσία της Εκπαιδευτικού της Παράλληλης Στήριξης, και η Εκπαιδευτικός της Παράλληλης Στήριξης φαίνεται να έχει επωμιστεί το βάρος της

ένταξης του παιδιού. Όσον αφορά τη Νηπιαγωγό της γενικής εκπαίδευσης, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι προσπαθεί να εντάξει το παιδί στην ομάδα της τάξης με μια αυστηρή συμπεριφορά, με την οποία επιβάλλει στα παιδιά, κατά ένα τρόπο, να αποδεχτούν τον Γιώργο, γιατί όλοι είναι ίσοι. Στο γνωστικό όμως κομμάτι, η ίδια δεν τροποποιεί τις δραστηριότητές της, με την αιτιολογία ότι έχει πολλά παιδιά στο τμήμα, αλλά προσπαθεί να βοηθήσει τον Γιώργο στον τομέα αυτό με το να του δίνει επιπλέον εργασίες στο σπίτι.

Επιπλέον, ως προς τις σχέσεις των παιδιών της τυπικής ανάπτυξης και των παιδιών με αυτισμό, τα αποτελέσματα της έρευνας, έδειξαν ότι δεν ισχύουν οι ίδιες συνθήκες και για τα δύο παιδιά.

Σημαντικό είναι βέβαια, ότι και τα δύο παιδιά έχουν από ένα φίλο. Παρά τις δυσκολίες, η έρευνα εντόπισε μικρή γνωστική και κοινωνική πρόοδο και των δύο παιδιών με αυτισμό στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης.

Λέξεις- κλειδιά: *αυτισμός, σύνδρομο Asperger, ένταξη, ειδική αγωγή, παιδιά με ειδικές ανάγκες, κοινωνικές αλληλεπιδράσεις*

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα με τίτλο “Η ένταξη των παιδιών με αυτισμό στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης”. Δύο μελέτες περίπτωσης, αναφέρονται τόσο στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών της τυπικής ανάπτυξης με τα παιδιά με αυτισμό όσο και στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς. Κίνητρο για την έναρξη της έρευνας αυτής, αποτέλεσε το ενδιαφέρον της ερευνήτριας για το θέμα αυτό, αλλά κυρίως το ενδιαφέρον για το τι πραγματικά συμβαίνει στην ελληνική πραγματικότητα. Ένα ενδιαφέρον που προήλθε από τον περιορισμένο αριθμό σχετικών ερευνών, για την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες- γενικότερα- στην γενική εκπαίδευση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Σκοπό της έρευνας, ήταν η ανίχνευση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των παιδιών με αυτισμό με τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης και των απόψεων αλλά και των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να εντάξουν τα παιδιά με αυτισμό στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης.

Η παρούσα ποιοτικού τύπου πολλαπλή μελέτη περίπτωσης, προκειμένου να υλοποιηθεί, στηρίχθηκε πάνω σε τρία ερευνητικά ερωτήματα. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης, αλλά και της Παράλληλης Στήριξης, για τα παιδιά με αυτισμό; Ποιες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί για να εντάξουν τα παιδιά με αυτισμό στη Γενική Τάξη;
2. Ποιες είναι οι σχέσεις των παιδιών της τυπικής ανάπτυξης με τα παιδιά με αυτισμό; Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών, βελτιώνονται στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς ή χειροτερεύουν;
3. Πώς αντιμετωπίζουν τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης τα παιδιά με αυτισμό;

Στην έρευνα αυτή, συμμετείχαν 2 εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης, 1 εκπαιδευτικός της Παράλληλης Στήριξης, και 24 παιδιά γενικού Νηπιαγωγείου και 21 της Α΄ τάξης ενός σχολείου γενικής εκπαίδευσης. Σε κάθε τάξη υπήρχε και από ένα παιδί με αυτισμό. Τα δεδομένα για τα παιδιά αλλά και για τις εκπαιδευτικούς, συλλέχθηκαν μέσω της παρατήρησης και των συνεντεύξεων. Τα δεδομένα της

έρευνας συλλέχθηκαν σε δύο φάσεις, η μία στα μέσα και η δεύτερη στα τέλη της σχολικής χρονιάς.

Πιο συγκεκριμένα, στα τέσσερα πρώτα κεφάλαια της έρευνας, παρουσιάζεται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση, που αναφέρεται στην Ειδική Αγωγή, τον Αυτισμό, το Σύνδρομο Asperger και την Ένταξη. Η βιβλιογραφική αυτή ανασκόπηση στα πρώτα κεφάλαια, κρίθηκε απαραίτητη καθώς αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας. Έτσι, γνωρίζοντας τη θεωρία γίνεται μια πληρέστερη κατανόηση των αποτελεσμάτων, που παρουσιάζονται στη συνέχεια των κεφαλαίων.

Συνεχίζοντας, το πέμπτο κεφάλαιο που ακολουθεί, αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας. Στο κεφάλαιο αυτό, γίνεται μια νύξη σχετικά με την επιλογή της ερευνητικής μεθόδου και την ερευνητική προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε. Έπειτα, δίνεται ο αριθμός των συμμετεχόντων στην έρευνα, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και η διαδικασία που ακολουθήθηκε τόσο κατά τη συλλογή όσο και κατά την αποκωδικοποίηση των δεδομένων.

Στο έκτο κεφάλαιο που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα Αποτελέσματα που εξήχθησαν από την έρευνα αυτή. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα ευρήματα για τις απόψεις και τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών για να εντάξουν τα παιδιά με αυτισμό στη γενική τάξη, καθώς επίσης και οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών με αυτισμό με τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται αναλυτικά οι απόψεις και οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών, και οι σχέσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ των παιδιών με αυτισμό και των παιδιών της τυπικής ανάπτυξης, κάτι που έγινε φανερό μέσα από την παρατήρηση και τη συνέντευξη με τα παιδιά για τη δημιουργία του Κοινωνιογράμματος.

Συνεχίζοντας, στο έβδομο κεφάλαιο, συναντούμε τη Συζήτηση. Στο κεφάλαιο αυτό, γίνεται μια αντιπαράθεση των αποτελεσμάτων της έρευνας με τα όσα υποστηρίζονται στη βιβλιογραφία αλλά και με τα όσα έχουν βρεθεί από άλλες έρευνες. Ακολουθούν, στο όγδοο κεφάλαιο, ο επίλογος, όπου απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί από την αρχή της έρευνας.

Τέλος, η έρευνα πλαισιώνεται με ελληνική και ξένη βιβλιογραφία και εμπλουτίζεται με το παράρτημα, στο οποίο παρατίθενται ενδεικτικές συνεντεύξεις με τις εκπαιδευτικούς, με τα παιδιά και κάποια από τα φύλλα παρατήρησης που συμπληρώθηκαν κατά τη διάρκεια του ημερήσιου προγράμματος των σχολείων.

1. ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

1.1. Ειδική Αγωγή

Μέχρι σήμερα δεν υπάρχει ευρέως αποδεκτή περιγραφή των εννοιών αναπηρία και ανάπηρος, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται και η έννοια παιδαγωγική προσέγγιση των αναπήρων. Αυτό δεν οφείλεται μόνο στο πλήθος των θεωρητικών απόψεων και εκτιμήσεων, αλλά κυρίως στο γεγονός ότι υπάρχουν ποικίλες μορφές αναπηρίας. Οι διαφορετικές αυτές μορφές αναπηρίας επηρεάζουν και το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών μέτρων τα οποία κατά καιρούς θεσμοθετούνται.

Στην Ελλάδα, ο πρώτος ορισμός για την Ειδική Αγωγή προήλθε από τη Ρόζα Ιμβριώτη, η οποία με τον όρο «θεραπευτική αγωγή», ορίζει «την επιστήμη που φροντίζει για τη μόρφωση, τη διδασκαλία και την πρόνοια όλων των παιδιών που η σωματική και ψυχική τους εξέλιξη εμποδίζεται αδιάκοπα από παράγοντες ατομικούς και κοινωνικούς» (Ιμβριώτη, 1939).

Στις μέρες μας εξακολουθεί να ισχύει ο ορισμός για την Ειδική Αγωγή, όπως προκύπτει από τον Νόμο 1143/1981, *Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων*, στον οποίο αναφέρεται ως σκοπός της Ειδικής Αγωγής η παροχή ειδικής βοήθειας και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης σε άτομα που αποκλίνουν από το φυσιολογικό, η λήψη μέτρων κοινωνικής μέριμνας και η αντίστοιχη προς τις δυνατότητες ένταξη αυτών στην κοινωνική ζωή και την επαγγελματική δραστηριότητα, για την εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, σε συνδυασμό με τα ιατρικά και άλλα κοινωνικά μέτρα (ΦΕΚ 80, τ.Α).

Σήμερα, αποφεύγεται η χρήση ενός γενικευμένου όρου της Ειδικής Αγωγής, με το επιχείρημα ότι η εκπαίδευση πρέπει να αντιμετωπίζει το μαθητή με ειδικές ανάγκες όπως κάθε μαθητή, ως πολύπλευρη προσωπικότητα και όχι ως μαθητή με κάποια εμφανή ή όχι αναπηρία. Αυτό βέβαια, δε σημαίνει ότι η αναπηρία δεν υφίσταται ή ότι δεν υπολογίζεται στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού προγράμματος και τη διδακτική πράξη. Επιπρόσθετα, η προσωπικότητα του μαθητή δεν αναγνωρίζεται πλέον ως αποκλειστικά «προβληματική» και «αποκλίνουσα», αλλά γίνεται σεβαστή ως έχει. Γενικότερα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι μαθητές με αναπηρίες δεν αντιμετωπίζονται πια ως προσωπικότητες ελλειμματικές ή ως άτομα που πρέπει να αποποιηθούν τα χαρακτηριστικά τους, αλλά όπως οι υπόλοιποι

μαθητές δίχως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ως ξεχωριστές οντότητες, οι οποίες δεν αποτελούν ένα ομοιογενές σύνολο (Ζώνιου –Σιδέρη, 2008).

Στο Νόμο 3699/2008, συναντούμε τον ορισμός για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ), ο οποίος χαρακτηρίζεται ως «το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (ΦΕΚ 199, τ. Α).

Στόχος της Ειδικής Αγωγής, σύμφωνα με το Νόμο 3699/2008, είναι:

1. Να διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη.

2. Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, όπως και η γενική εκπαίδευση, είναι υποχρεωτική και λειτουργεί ως αναπόσπαστο τμήμα της ενιαίας δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης.

3. Η πολιτεία αλλά και όλες οι υπηρεσίες και οι λειτουργοί του Κράτους οφείλουν να αναγνωρίζουν την αναπηρία ως μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης αλλά και ως ένα σύνθετο κοινωνικό και πολιτικό φαινόμενο και σε κάθε περίπτωση να αποτρέπουν τον υποβιβασμό των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία στη συμμετοχή ή στη συνεισφορά τους στην κοινωνική ζωή.

4. Στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) και κατά τη συνεκπαίδευση στα γενικά σχολεία, εφαρμόζονται ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα, ανάλογα με τις αναπηρίες και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, για όσο χρονικό διάστημα είναι αναγκαίο ή και για ολόκληρη τη διάρκεια της σχολικής ζωής τους (ΦΕΚ 199, τ.Α).

Σε κάθε περίπτωση όμως, οι στόχοι της Ειδικής Αγωγής είναι και πρέπει να είναι, ίδιοι με εκείνους της Γενικής Εκπαίδευσης, ανεξαιρέτως των μορφών προσαρμογής που απαιτούνται σε διάφορες παιδαγωγικές καταστάσεις. Για το λόγο αυτό δεν η Ειδική Αγωγή δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένα ξεχωριστός κλάδος της Εκπαίδευσης που εξυπηρετεί μια ειδική ομάδα παιδιών, αλλά ως κομμάτι, ως μέρος της (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998).

Η Ειδική Αγωγή απαιτεί τη βασική αλλά και σε βάθος γνώση της Γενικής Παιδαγωγικής. Απαιτεί μια εξέλιξη επιστημονική, μια εμβάθυνση, μια επεξεργασία και ανάλυση των παιδαγωγικών προβλημάτων.

Έτσι, λοιπόν, αντιμετωπίζοντας την Ειδική Αγωγή ως αγωγή, συμπεραίνουμε ότι κατέχει τους ίδιους στόχους και τις ίδιες δυνατότητες που κατέχει η Γενική Παιδαγωγική. Έχει βέβαια, να αντιμετωπίσει πολύ δύσκολες συνθήκες. Για το λόγο αυτό, αποτελεί ένα τομέα της εκπαίδευσης που δέχεται επιρροές από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ανήκει (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998).

1.2 Μορφές Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Οι βασικές μορφές Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης είναι δύο: το ειδικό σχολείο και η ειδική τάξη. Η αναγκαιότητα ύπαρξης των ειδικών σχολείων και τάξεων, σύμφωνα με τη Ζώνιου- Σιδέρη (2008) ξεκινά από τη σχολική επίδοση. Οι μοναδικές περιπτώσεις παιδιών που χρειάζονται πραγματικά εκπαίδευση σε διαφορετικό περιβάλλον από εκείνο της Γενικής Εκπαίδευσης, είναι τα παιδιά με βαριές και πολλαπλές αναπηρίες.

Τα ειδικά σχολεία, με τη σημερινή τους μορφή, είναι εκπαιδευτικά ιδρύματα που παρέχουν την υποχρεωτική εκπαίδευση σε παιδιά και νέους. Παρέχουν δηλαδή, μια «ειδική» μορφή της βασικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η λειτουργία τους στηρίζεται σε διδακτικές μεθόδους, στόχους, μέτρα και σχολικά προγράμματα, όμοια με εκείνα των σχολείων της Γενικής Εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί που στελεχώνουν τα σχολεία αυτά, στην πλειονότητά τους, διαθέτουν παρόμοια κατάρτιση με τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στα Γενικά Σχολεία, ενώ διοικητικά, νομοθετικά και λειτουργικά, υπάγονται στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. Τα σχολεία αυτά, επιλέγουν τους μαθητές που θα φοιτήσουν σε αυτά με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, με αποτέλεσμα τον αποκλεισμό τόσο των μαθητών και των οικογενειών τους, όσο και των ίδιων των σχολείων.

Σύμφωνα με το ΥΠ.Ε.Π.Θ. τα παιδιά που μπορούν να φοιτούν στα ειδικά σχολεία και στις ειδικές τάξεις είναι τα τυφλά και με προβλήματα όρασης, τα κωφά και βαρήκοα, τα νοητικά καθυστερημένα, τα κοινωνικά δυσπροσάρμοστα, τα σωματικά ανάπηρα και τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Οι πρώτες ειδικές τάξεις δημιουργήθηκαν σε γενικά σχολεία κατά το σχολικό έτος 1983-1984, με σκοπό την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών με και χωρίς

ειδικές ανάγκες. Οι τάξεις αυτές, αρχικά ήταν επτά σε αριθμό και σε διάστημα δεκαπέντε ετών ο αριθμός τους ανήλθε σε 697, χωρίς όμως να έχει γίνει προηγουμένως κάποια επιστημονική μελέτη ή επιμόρφωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, που να στόχευε στην συνύπαρξη. Αποτέλεσμα αυτού, ήταν ένας μεγαλύτερος και οξύτερος στιγματισμός και αποκλεισμός των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Ζώνιου- Σιδέρη, 2008).

1.3 Παιδί με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Σύμφωνα με το Νόμο 3699/2008, ως *“Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες”* θεωρούνται «όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας – λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Στην κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εμπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Επίσης, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας. Τέλος, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα» (ΦΕΚ 199, τ. Α).

1.4 Ο Ειδικός Παιδαγωγός

Σύμφωνα με τον Καλαντζή (1976), «ο Ειδικός Παιδαγωγός είναι ο αναμφισβήτητος και αναντικατάστατος φορέας και λειτουργός της Ειδικής Αγωγής. Το πολύπλευρο, πολύμορφο έργο του Ειδικού Παιδαγωγού, το τόσο υπεύθυνο και βαθύτατα ανθρώπινο, θέτει για την επιλογή και τη μόρφωση των φορέων του υψηλές απαιτήσεις από επιστημονική και ανθρώπινη άποψη. Για τον ιδιόμορφο ρόλο του Ειδικού Παιδαγωγού, σωστά λέγεται ‘‘εάν ο δάσκαλος του κανονικού παιδιού είναι μια φορά δάσκαλος, ο δάσκαλος του μειονεκτικού είναι δύο φορές».

Ο Ειδικός Παιδαγωγός είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες που εμπλέκονται στην Ειδική Αγωγή. Αντιμετωπίζει, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διάφορες περιπτώσεις και προβλήματα, για τα οποία πρέπει να λάβει αποφάσεις. Αποφάσεις που έχουν συνήθως τόσο ηθικό όσο και συναισθηματικό χαρακτήρα (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998).

Ο Κιτσαράς (2001), χωρίζει τους Ειδικούς Παιδαγωγούς σε τρεις κατηγορίες:

1. Σε εκείνους οι οποίοι δικαιολογούν το παιδαγωγικό τους ενέργημα κυρίως δεοντολογικά.

2. Σε εκείνους οι οποίοι επιτελούν με μεγάλη «ευλάβεια» τα υπηρεσιακά τους καθήκοντα, υπηρετώντας σωστά τη νομιμότητα, και οι οποίοι εκμεταλλεύονται συγχρόνως το περιθώριο, το οποίο προκύπτει από την ηθική κατάσταση. Πρόκειται στην ουσία για τις περιπτώσεις εκείνες όπου οι Ειδικοί Παιδαγωγοί εκμεταλλεύονται τις ιδιομορφίες της Ειδικής Αγωγής κι έχουν τη δυνατότητα να κρύψουν την ανεπάρκειά τους και να παρουσιάζουν προς τα έξω μια ψευδή εικόνα.

3. Σε εκείνους οι οποίοι αναγνωρίζουν τις ηθικές απαιτήσεις του επαγγέλματός τους και επιδιώκουν να τις εφαρμόσουν.

Ο ρόλος των Ειδικών Παιδαγωγών, είναι να συγκροτούν το ηθικό και νομικά επιτρεπτό με το παιδαγωγικά ορθό, οριοθετώντας αυτό που είναι επιτρεπτό στην κοινωνία και αποφεύγοντας την κατάχρηση του δικαιώματος, έτσι ώστε συνδυάζοντάς τα με τις δυνατότητες του κάθε παιδιού, να πετυχαίνει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα για το συγκεκριμένο παιδί. Ωστόσο, ο Ειδικός Παιδαγωγός οφείλει να συνεργάζεται τόσο με όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό του Γενικού Σχολείου, όσο και με διάφορους άλλους φορείς και ειδικούς (π.χ ψυχολόγοι, εργοθεραπευτές, σχολικοί σύμβουλοι, κλπ), με σκοπό την ανταλλαγή πληροφοριών και στοιχείων για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Έτσι, θα μπορέσει να επιτευχθεί το

καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα για την προώθηση του παιδιού με ειδικές ανάγκες στο σχολείο της Γενικής Εκπαίδευσης (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998).

Επιπρόσθετα, για την επιτυχία της ένταξης, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να χρησιμοποιεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, σύμφωνα με τις ανάγκες της εκάστοτε ομάδας. Χρειάζεται επίσης, η παροχή της δυνατότητας για συνεχή επιμόρφωση, στήριξη και συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους, τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας, κλπ., για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα (Ζώνιου- Σιδέρη, 2008).

1.5 Ο Παιδαγωγός της Παράλληλης Στήριξης

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, η Παράλληλη Στήριξη χορηγείται αν και εφόσον συντρέχουν οι προϋποθέσεις οι οποίες ορίζονται από την Υπουργική Απόφαση 449/2007 στη σχετική παράγραφο 1 & 2, σε περιπτώσεις ιδιαίτερες και με προϋποθέσεις που προβλέπονται από την Απόφαση αυτή (ΦΕΚ 449/2007). Η έγκρισή της πραγματοποιείται από την κεντρική υπηρεσία του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και έχει διάρκεια, η οποία προτείνεται από τα Κ.Δ.Α.Υ. και μπορεί να διαρκέσει ως και ένα σχολικό έτος.

Ο σκοπός και οι εκπαιδευτικοί στόχοι που δικαιολογούν την παροχή της Παράλληλης Στήριξης τεκμηριώνονται από την έκθεση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, η οποία συντάσσεται και χορηγείται στους γονείς του μαθητή ή της μαθήτριας από την πολυεπιστημονική επιτροπή των Κ.Δ.Α.Υ (Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης) (ΦΕΚ 449/2007, τ. Β).

Σύμφωνα με τη Ντεροπούλου- Ντέρου (2000), ο εκπαιδευτικός της Παράλληλης Στήριξης:

1. Μετέχει ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία της τάξης στην οποία εντάσσονται παιδιά με ειδικές ανάγκες, εφαρμόζοντας μεθόδους τόσο της γενικής όσο και της ειδικής παιδαγωγικής.

2. Οι ρόλοι μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών της τάξης, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας πρέπει να εναλλάσσονται.

3. Οι δύο εκπαιδευτικοί θα πρέπει σε τακτά χρονικά διαστήματα να αποφασίζουν και να οργανώνουν από κοινού τρόπους διδασκαλίας της ύλης.

4. Ο Παιδαγωγός της Παράλληλης Στήριξης, πρέπει να επωμίζεται την παιδαγωγική στήριξη και άλλων μαθητών με μαθησιακά προβλήματα.

1.6 Νομοθεσία

Πολύ συχνά, το μείζον πρόβλημα στην ενσωμάτωση παιδιών με ειδικές ανάγκες, είναι η σχολική ένταξη ή η συνεκπαίδευσή τους σε τάξεις της Γενικής Εκπαίδευσης.

Οι προτάσεις του Dunn για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες, αποτέλεσαν το προοίμιο του ευρύτερου κινήματος υπέρ της ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες, που στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, τη δεκαετία του 1970, οδήγησαν στη θέσπιση του ειδικού νόμου «Εκπαίδευση για Όλα τα Παιδιά με Μειονεξίες» (PL 94-142). Ο Νόμος αυτός, ήταν ο πιο σημαντικός νόμος για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Jairpaul, Roopnarine & Johnson, 2005). Ο Νόμος PL 94-142, ανοίγει το δρόμο για την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες ανάλογα με τις δυνατότητές τους, ορίζοντας ότι η ένταξή τους εξασφαλίζεται στο λιγότερο δυνατόν «περιοριστικό περιβάλλον», ένα περιβάλλον που προάγει την καλύτερη ανάπτυξη του παιδιού με ειδικές ανάγκες, προσφέροντας τη λιγότερη δυνατή υποστήριξη. Ασφαλώς, το λιγότερο «περιοριστικό περιβάλλον» είναι το περιβάλλον της γενικής τάξης. Επιπλέον, βάσει του Νόμου αυτού, PL 94-142, η φοίτηση του παιδιού με ειδικές ανάγκες σε ειδικό σχολείο, θεωρείται παράνομη, εφόσον το παιδί μπορεί να φοιτήσει σε γενικό σχολείο, έστω και αν χρειάζεται υποστήριξη (Γενά, 1998). Αργότερα, το 1990, ο Νόμος PL 94-142, μετονομάστηκε σε «Νόμο για την Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρίες», ο οποίος έθεσε τα κριτήρια για όλα τα δημόσια σχολεία της Αμερικής για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες ηλικίας 3 έως 21 ετών. Ο Νόμος αυτός, περιελάμβανε τις πιο σημαντικές ιδέες για την Ειδική Αγωγή. Οι ιδέες που βρίσκονταν είναι οι εξής:

- Όλα τα παιδιά πρέπει να πάνε στο σχολείο.
- Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να έχουν μια εκπαίδευση κατάλληλη για τις εξατομικευμένες ανάγκες τους (ένα Ατομικό Εκπαιδευτικό Πλάνο- Individual Education Plan).
- Η εκπαίδευση αυτή θα πρέπει να βασίζεται σε δίκαιη αξιολόγηση για το παιδί.

- Το παιδί με ειδικές ανάγκες, θα πρέπει να εκπαιδεύεται με παιδιά χωρίς ειδικές ανάγκες, όσο περισσότερο είναι δυνατό («λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον»).

- Οι γονείς θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να εμπλέκονται ενεργά, με τρόπους που να έχουν νόημα για εκείνους, στην εκπαίδευση των παιδιών τους, συμπεριλαμβανομένων των διαδικαστικών της προσφυγής στη Δικαιοσύνη (Jaipaul, Roopnarine & Johnson, 2005).

Στην Ελλάδα, τα πρώτα βήματα της προώθησης για τη θεσμοθέτηση της Ειδικής Αγωγής, έγιναν κατά τη μεταπολεμική περίοδο. Έτσι, ο πρώτος Νόμος που ψηφίστηκε, ήταν ο Νόμος 905/51, ο οποίος αφορά στην εκπαίδευση των τυφλών και την επιδοματική πολιτική. Ο Νόμος αυτός, εφαρμόστηκε ύστερα από 15 χρόνια, ενώ στα τέλη τη δεκαετίας του 1950 συστάθηκε η Επιτροπή Παιδείας με σκοπό τη μελέτη των προβλημάτων της Παιδείας και των συναφών προς αυτή θεμάτων. Αυτή η Επιτροπή, ένα χρόνο μετά τη σύστασή της, πρότεινε το διαχωρισμό της ειδικής και της κανονικής εκπαίδευσης, σε επίπεδο πρακτικής και την αναγκαιότητα συνεργασίας του ΥΠΕΠΘ και του Υπουργείου Κοινωνικής Αντιλήψεως (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Δέκα χρόνια αργότερα, και ύστερα από πιέσεις των γονιών των παιδιών με ειδικές ανάγκες αλλά και των ίδιων των αναπήρων, αποφασίστηκε η ίδρυση του «Γραφείου Ειδικής Εκπαιδευσεως». Σκοπός του γραφείου αυτού ήταν η μελέτη θεμάτων που σχετίζονταν με τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, τα οποία αδυνατούσαν να φοιτήσουν σε γενικά σχολεία ή να ωφεληθούν από το πρόγραμμα των μαθημάτων και τις μεθόδους διδασκαλίας των γενικών σχολείων, είτε εξαιτίας σωματικής, είτε πνευματικής ατέλειας, είτε έλλειψης, είτε ασθένειας ή βλάβης (αρθ. 101491/1969, ΦΕΚ 490, τ. Β). Τα πρώτα μέτρα που πρότεινε το Γραφείο Ειδικής Εκπαιδευσεως, αφορούσαν:

1. στην οργάνωση Σεμιναρίου Θεραπευτικής Παιδαγωγικής στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης, που αργότερα προήχθη σε Τμήμα Ειδικής Αγωγής για την προετοιμασία ειδικών παιδαγωγών

2. στην ίδρυση μικρού αριθμού Ειδικών Σχολείων στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες και σε μεγάλα αστικά κέντρα της Ελλάδας για την εκπαίδευση των νοητικά καθυστερημένων παιδιών

3. στην εκπόνηση ενός Αναλυτικού Προγράμματος για τα Ειδικά Σχολεία

4. στην εισαγωγή του μαθήματος της αγωγής των νοητικά καθυστερημένων παιδιών στο διδακτικό πρόγραμμα των Παιδαγωγικών Ακαδημιών

5. στη σύσταση επιτροπής για τη μελέτη και τη σύνταξη έκθεσης γύρω από την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998).

Εν συνεχεία, το 1975, συγκροτήθηκε η «Επιτροπή Μελέτης και Προγραμματισμού της Ειδικής Αγωγής» στο ΥΠΕΠΘ, η οποία υλοποίησε θεσμικές αλλαγές στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και προχώρησε στην επεξεργασία και σύνταξη ενός σχεδίου νόμου για την Ειδική Εκπαίδευση (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998). Στην επιτροπή αυτή συμμετείχαν παιδαγωγοί, ψυχολόγοι, ψυχίατροι και συνεργάτες του ΥΠΕΠΘ (Ζώνιου- Σιδέρη, 2008).

Μέχρι και τις αρχές του 1980. επικρατούσε η αντίληψη, ότι η Ειδική Αγωγή αποτελεί ξεχωριστό κλάδο του εκπαιδευτικού συστήματος και με δική της νομική υπόσταση και προγραμματισμό (Ζώνιου- Σιδέρη, 2008).

Το 1981, και με την ομόφωνη απόφαση της Βουλής των Ελλήνων, κατοχυρώθηκε ο πρώτος Νόμος για την Ειδική Αγωγή, ο υπ' αριθμόν 1143 «*περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μεριμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων*». (ΦΕΚ 80, τ. Α). Ο Νόμος αυτός, σύμφωνα με τον Στασινό (τ. 262):

1. οριοθετεί εννοιολογικά τον χρησιμοποιούμενο κατά κόρον όρο «αποκλίνοντα άτομα»

2. προσδιορίζει τις κατηγορίες στις οποίες εγγράφονται τα άτομα αυτά

3. ορίζει ότι η ειδική εκπαίδευση (σε επίπεδο προσχολικής, σχολικής και μέσης εκπαίδευσης) και η ειδική επαγγελματική εκπαίδευση παρέχονται σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία

4. προβλέπει τις ειδικές δομές του θεσμού (ειδικά σχολεία, ειδικές τάξεις ή τμήματα ή ομάδες)

5. ορίζει την φοίτηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες (ηλικίας 6- 17 ετών) ως υποχρεωτική

6. μεταβιβάζει στο ΥΠΕΠΘ την αποκλειστική ευθύνη για τη λειτουργία του θεσμού (σε επίπεδο εκπαιδευτικό και διαγνωστικό- συμβουλευτικό)

7. εξασφαλίζει τον συντονισμό δράσης των συναρμοδίων φορέων της ειδικής εκπαίδευσης

8. συνιστά κατά κλάδους, θέσεις εκπαιδευτικού και προσωπικού καθώς και θέσεις νέων κλάδων

9. προσδιορίζει τις δυνατότητες εκπαίδευσης και επιμόρφωσης του προσωπικού

10. υλοποιεί την επαγγελματική ένταξη των ατόμων αυτών θέτοντας σε εφαρμογή παλαιότερους νόμους

11. προβλέπει τη σύσταση τεσσάρων θέσεων ειδικών επιθεωρητών στον τομέα αυτό.

Ο Νόμος 1143/1981, δέχτηκε έντονες κριτικές από ειδικούς και την αντιπολίτευση. Συμπληρώθηκε με το Προεδρικό Διάταγμα 603/1982, που ρύθμιζε θέματα οργάνωσης και λειτουργίας των μονάδων Ειδικής Αγωγής (ΦΕΚ 117, τ. Α) και στα μέσα της δεκαετίας του 1980 έγινε άλλη μια αναθεώρησή του. Στις αρχές του 1984, δημοσιεύεται ο Νόμος 1566/1985 «*Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*» (ΦΕΚ 167, τ. Α). Στο Νόμο αυτό, για πρώτη φορά βλέπουμε την ενσωμάτωση της Ειδικής Αγωγής στο γενικότερο νομικό πλαίσιο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η ενσωμάτωση αυτή, αποτέλεσε αναμφισβήτητα μια καινοτομία και συνάμα μια αρχή στην αλλαγή της επικρατούσας αντίληψης, που ήθελε τον παραγκωνισμό και την περιθωριοποίηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες ακόμη και σε νομοθετικό πλαίσιο. Επιπλέον, με το Νόμο 1566/1985, ενσωματώνεται η Ειδική Αγωγή παιδιών προσχολικής και σχολική ηλικίας, στο πλαίσιο της Γενικής Εκπαίδευσης και της κρατικής ευθύνης (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998).

Στη συνέχεια, ψηφίστηκε ο Νόμος 2817/2000 «*Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*» (ΦΕΚ 78, τ. Α). Στο Νόμο αυτό, ο οποίος δέχτηκε και πολλές κριτικές, θεσμοθετούνται εξωεκπαιδευτικοί μηχανισμοί, τα Κ.Δ.Α.Υ., τα Π.Ε.Κ.Ε.Α. και το Υπηρεσιακό Συμβούλιο Ειδικού Προσωπικού. Τα Κ.Δ.Α.Υ. (Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης), έχοντας αυξημένες διοικητικές, ιεραρχικές, παιδαγωγικές, ιατρικές, θεραπευτικές και προνοιακές αρμοδιότητες, θα κατηγοριοποιούν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και θα αποφασίζουν για κάθε τι που αφορά το παιδί. Τα Π.Ε.Κ.Ε.Α. (Πολυδύναμα Κέντρα Ειδικής Αγωγής), σύμφωνα με την παράγραφο 24 του Νόμου 2817/2000, «μπορεί να μεταβληθεί η διάρθρωση και η μορφή των σχολείων Ειδικής Αγωγής ή να καθιερώνονται νέοι τύποι των σχολείων αυτών ή να οργανώνονται σε Πολυδύναμα Κέντρα Ειδικής Αγωγής (Π.Ε.Κ.Ε.Α.) και να καθορίζονται τα θέματα λειτουργίας αυτών». Με όμοιο

διάταγμα μπορεί να ιδρύονται στα Π.Ε.Κ.Ε.Α. ή σε σχολεία Ειδικής Αγωγής βρεφοσυμβουλευτικοί σταθμοί, να συνιστώνται οι αναγκαίες οργανικές θέσεις προσωπικού και να καθορίζονται θέματα λειτουργίας αυτών» (ΦΕΚ 78, τ. Α). Το Υπηρεσιακό Συμβούλιο Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Υ.Σ.Ε.Ε.Π.), σύμφωνα με την παράγραφο 13 του άρθρου 2, του Νόμου 2817/2000, «στην Κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων συνίσταται Υπηρεσιακό Συμβούλιο Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Υ.Σ.Ε.Ε.Π.), το οποίο είναι αρμόδιο για θέματα επιλογής των υποψηφίων για διορισμό, υπηρεσιακής κατάστασης και πειθαρχικού δικαίου του ειδικού εκπαιδευτικού και του βοηθητικού ειδικού προσωπικού που υπηρετεί στα Κ.Δ.Α.Υ και στις Σ.Μ.Ε.Α» (ΦΕΚ 78, τ. Α).

Το 2008 η Βουλή ψήφισε το Νόμο 3699/2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (ΦΕΚ 199, τ. Α). Στο Νόμο αυτό, γίνεται λόγος για τα εξής θέματα:

1. Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, όπως και η γενική εκπαίδευση, είναι υποχρεωτική και λειτουργεί ως αναπόσπαστο τμήμα της ενιαίας δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης. Το κράτος υποχρεούται να παρέχει Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση σε σχολεία Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αποκλειστικός φορέας της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης είναι το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.). Το είδος και ο βαθμός των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών προσδιορίζουν τη μορφή, τον τύπο και την κατηγορία των σχολικών μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

2. Δεσμεύεται επίσης να διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη.

3. Η πολιτεία αλλά και όλες οι υπηρεσίες και οι λειτουργοί του Κράτους οφείλουν να αναγνωρίζουν την αναπηρία ως μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης αλλά και ως ένα σύνθετο κοινωνικό και πολιτικό φαινόμενο και σε κάθε περίπτωση να αποτρέπουν τον υποβιβασμό των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία στη συμμετοχή ή στη συνεισφορά τους στην κοινωνική ζωή.

4. Την αντικατάσταση του όρου «ειδική αγωγή» με τον όρο «ειδική αγωγή και εκπαίδευση».

5. Ως «διάγνωση» κατά τις διατάξεις του παρόντος νόμου νοείται η εκπαιδευτική αξιολόγηση με σκοπό τη συγκέντρωση στοιχείων και δεδομένων που θα βοηθήσουν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων – παρεμβάσεων.

6. Διαφορική διάγνωση ή διαφοροδιάγνωση, είναι η διαγνωστική διαδικασία μέσω της οποίας αποκλείονται παθήσεις με παρόμοια συμπτώματα ώστε να καταλήξουμε στην επικρατέστερη διάγνωση. Η διαφορική διάγνωση αποτελεί μέρος της διεπιστημονικής αξιολόγησης με σκοπό τη συγκέντρωση των αναγκαίων δεδομένων για το σχεδιασμό και την εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την παροχή κατάλληλων υποστηρικτικών δομών και υπηρεσιών.

7. Στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) και κατά τη συνεκπαίδευση στα γενικά σχολεία, εφαρμόζονται ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα, ανάλογα με τις αναπηρίες και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, για όσο χρονικό διάστημα είναι αναγκαίο ή και για ολόκληρη τη διάρκεια της σχολικής ζωής τους. Προγράμματα συστηματικής παρέμβασης, όπως εργοθεραπεία, λογοθεραπεία, φυσιοθεραπεία και κάθε άλλη υπηρεσία που στηρίζει την ισότιμη μεταχείριση των μαθητών, αξιολόγηση και παιδαγωγική και ψυχολογική υποστήριξη, παρέχονται κατά κύριο λόγο μέσα από τις ΣΜΕΑΕ και επικουρικά από τα ΚΕΔΔΥ.

2. ΑΥΤΙΣΜΟΣ

2.1 Εισαγωγή

Η αυτιστική Διαταραχή, γνωστή και ως αυτισμός, εντάσσεται στην κατηγορία των Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών. Οι διαταραχές αυτές, χαρακτηρίζονται από σοβαρά ελλείμματα σε πολλούς τομείς της ανάπτυξης ταυτόχρονα, γι' αυτό και ονομάζονται «διάχυτες». Τα πιο σοβαρά ελλείμματα ωστόσο, παρουσιάζονται στους τομείς της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και των δεξιοτήτων επικοινωνίας. Επιπρόσθετα, οι διαταραχές αυτές χαρακτηρίζονται από στερεοτυπικές μορφές συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων. Οι υπόλοιπες Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (Δ.Α.Δ) είναι η διαταραχή Asperger, η διαταραχή Rett, η παιδική αποδιοργανωτική διαταραχή και η διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Ο αυτισμός είναι μια διαταραχή σπάνια, η οποία εμφανίζεται σε όλες τις κοινωνικές τάξεις (Wing και Gould, 1979), σε ένα ποσοστό εκδήλωσής του 1 ή 2 περιπτώσεις στα 1.000 παιδιά (Rapin, 1997). Εμφανίζεται 3-4 φορές συχνότερα σε αγόρια απ' ό,τι στα κορίτσια (αναλογία 4:1), σε περιπτώσεις όπου η νοημοσύνη είναι φυσιολογική, ενώ όταν συνυπάρχει η βαριά νοητικά καθυστέρηση η αναλογία αγοριών- κοριτσιών είναι ίδια (Volkmar, Szatmari & Sparrow, 1993).

Οι αυτιστικές διαταραχές, ανήκουν στις πλέον αινιγματικές μορφές αναπτυξιακών διαταραχών, εφόσον τα αίτιά τους είναι ποικίλα και πολυδιάστατα και εξακολουθούν να παραμένουν άγνωστα. Οι μέχρι τώρα έρευνες, έχουν δείξει ότι είναι πιθανό ορισμένες περιπτώσεις αυτισμού να οφείλονται σε γενετικούς παράγοντες, περιβαλλοντικές προσβολές του εμβρύου από τη μητέρα, εγκεφαλικές ανωμαλίες και ανοσοποιητικές δυσλειτουργίες. Ένας ακόμη παράγοντας, επίσης, μπορεί να είναι η κληρονομικότητα. (Καλύβα, 2005).

2.2 Ιστορική Αναδρομή

Η ετυμολογία του όρου «Αυτισμός» έχει τις ρίζες της στην ελληνική λέξη «εαυτός» και υποδηλώνει την απομόνωση του ενός ατόμου στον εαυτό του (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Αρχικά χρησιμοποιήθηκε από τον ψυχίατρο Eugen Bleuler το 1911, ο οποίος χαρακτήρισε κάποια σχιζοφρενή άτομα, τα οποία είχαν χάσει την επαφή με τον πραγματικό κόσμο (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Εν συνεχεία, στις αρχές της δεκαετίας του 1940, οι Leo Kanner και ο Hans Asperger, περιέγραψαν, ξεχωριστά ο καθένας, κάποιες περιπτώσεις παιδιών τα οποία παρουσίαζαν ελλείμματα στην κοινωνική τους ανάπτυξη, στην ιδιόμορφη γλωσσική ανάπτυξη και τα περιορισμένα στερεότυπα ενδιαφέροντα (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Το 1976, η Lorna Wing αναφέρθηκε στην «Τριάδα των Διαταραχών» και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αυτισμό, στους τομείς της κοινωνικοποίησης, της επικοινωνίας και της φαντασίας. Στο διάστημα που μεσολάβησε, εκδηλώθηκε μεγάλο και αυξανόμενο ενδιαφέρον από πολλούς επιστήμονες για τη διερεύνηση τόσο του αυτισμού όσο και για τα σύνδρομα Asperger, Rett και Heller (Καλύβα, 2005).

2.3 Η κλινική εικόνα των ατόμων με αυτισμό

Ο αυτισμός, είναι μια διαταραχή που επηρεάζει όλους τους τομείς της *αλληλεπίδρασης του παιδιού με το περιβάλλον του*. Αυτή η επιρροή έχει ως αποτέλεσμα τη μετάβαση του ατόμου στην απομόνωση και σε ακραία αποτυχία της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης και είναι εμφανής από τη βρεφική κιόλας ηλικία. Τα παιδιά με αυτισμό, δείχνουν ελάχιστο ενδιαφέρον για τους άλλους, ακόμη και για τα μέλη της οικογένειά τους (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Τα αυτιστικά παιδιά που αποφεύγουν τα άλλα άτομα, αντιδρούν με αυτόν τον τρόπο διότι τα άτομα αυτά αντιπροσωπεύουν για τα παιδιά την κίνηση της συναισθηματικής ζωής, την αλλαγή, τη διέγερση των αισθήσεων και του συναισθήματος. Όλα αυτά που περιγράφηκαν, αποτελούν καταστάσεις που τα παιδιά με αυτισμό αποστρέφονται, και από τις οποίες θέλουν να απαλλαγούν, για να αφιερωθούν στο αμετακίνητο ή στο αντίστοιχό του, δηλαδή την επανάληψη του ίδιου (Συνοδινού, 2001).

Τα αυτιστικά παιδιά, προτιμούν να δημιουργούν ένα δικό τους κόσμο, στον οποίο η συμμετοχή άλλων ατόμων δεν επιτρέπεται, όπως επίσης, δεν επιδέχονται να γίνονται παρεμβάσεις και αλλαγές από τα άλλα άτομα. Προτιμούν να μένουν μόνα τους και να απασχολούνται με έναν ιδιαίτερο δικό τους τρόπο με διάφορα

αντικείμενα. Επίσης, αδυνατούν να αντιληφθούν και να κατανοήσουν τα συναισθήματα των άλλων (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Όσο αφορά την *γλωσσική τους ανάπτυξη*, τα αυτιστικά παιδιά παρουσιάζουν σοβαρές ελλείψεις. Το 50% περίπου των παιδιών με αυτισμό δεν αναπτύσσουν λόγο ή μπορεί να προφέρουν μεμονωμένες λέξεις ή φράσεις. Το άλλο 50% των παιδιών με αυτισμό αναπτύσσουν μια ιδιαίτερη μορφή λόγου με πολλές ιδιορρυθμίες, για παράδειγμα η ηχολαλία, και με βασικό χαρακτηριστικό το μη λειτουργικό χαρακτήρα του λόγου. Βέβαια, σε περιπτώσεις που ο λόγος υπάρχει, σε κάποια παιδιά, δεν αποτελεί γι' αυτά μέσο επικοινωνίας, καθώς δεν εκδηλώνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για επικοινωνία με τους γύρω τους (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Έχει υποστηριχθεί, επίσης, ότι το κοινό στοιχείο των ελλειμμάτων στην επικοινωνία που παρουσιάζουν τα αυτιστικά παιδιά, είναι μια γενική αδυναμία να κατανοήσουν ότι ο λόγος είναι ένα μέσο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να πληροφορήσει και να επηρεάσει τους ανθρώπους (Tager- Flusberg, 1996).

Σε *νοητικό επίπεδο*, τα παιδιά με αυτισμό κυμαίνονται ανάμεσα στα ανώτερα επίπεδα νοημοσύνης μέχρι τις βαρύτερες μορφές νοητικής καθυστέρησης. Συγκεκριμένα το 76- 89% των παιδιών με αυτισμό παρουσιάζει Δείκτη Νοημοσύνης κατώτερο του 70 (Bryson, Clark & Smith, 1988). Τα αυτιστικά παιδιά, δεν επεξεργάζονται τις πληροφορίες που προσλαμβάνουν ως μέρη ενός όλου, αλλά ως μεμονωμένα στοιχεία. Αυτή τους η τάση, εξηγεί την εμφάνιση των ιδιαίτερων ικανοτήτων τους σε κάποιους τομείς, για παράδειγμα στα μαθηματικά, τα εικαστικά, τη μουσική, το χορό, κλπ. (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Τέλος, ένα από τα κύρια γνωρίσματα των παιδιών με αυτισμό, είναι η επίμονη *ενασχόληση με στερεότυπες κινήσεις ή δραστηριότητες*. Κινητικές στερεοτυπίες, για παράδειγμα οι γρήγορες κινήσεις των δακτύλων μπροστά στα μάτια, οι ξαφνικές και γρήγορες κινήσεις, και άλλες, αναφέρονται στο 50-65% των αυτιστικών παιδιών (Volkmar , Cohen & Paul, 1986). Στα αυτιστικά παιδιά με υψηλό δείκτη νοημοσύνης, εμφανίζονται πιο πολύπλοκα μοτίβα στερεοτυπικής συμπεριφοράς, όπως η διαρκής τακτοποίηση κάποιων παιχνιδιών. Αλλαγές στην καθημερινή αυτή ρουτίνα των παιδιών δεν γίνονται ανεκτές από τα παιδιά αυτά, τα οποία αντιδρούν με έντονες εκρήξεις θυμού και απογοήτευσης (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Αυτές οι στερεότυπες μορφές συμπεριφοράς, σύμφωνα με τους Klinger & Dawson (1996) εμφανίζονται συνήθως, όταν το παιδί δεν απασχολείται με κάποια δραστηριότητα ή όταν βρίσκεται μπροστά σε καινούριες ή απρόβλεπτες καταστάσεις. Με αυτές τις

οικείες κινήσεις, το παιδί βρίσκει ένα τρόπο να μειώσει την αγωνία και την ένταση που του προκαλεί η απρόβλεπτη κατάσταση και νιώθει ότι ασκεί κάποιο έλεγχο στο περιβάλλον.

2.4 Τα Διαγνωστικά Κριτήρια του Αυτισμού

Στο DSM-IV, η Αυτιστική Διαταραχή εντάσσεται στις Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές και ορίζεται ότι για να τεθεί η διάγνωση, τα συμπτώματα θα πρέπει να έχουν εμφανιστεί μέχρι την ηλικία των 3 ετών.

A. Για να χαρακτηριστεί ένα παιδί ότι ανήκει στο φάσμα του αυτισμού, θα πρέπει να κατέχει ένα σύνολο από 6 ή περισσότερα σημεία από τις κατηγορίες (1), (2), (3), από τις οποίες θα κατέχει τουλάχιστον δύο σημεία από την πρώτη κατηγορία (1), ένα από τη δεύτερη κατηγορία (2) και ένα από την Τρίτη κατηγορία (3).

1. Κατηγορία Πρώτη (1)

Ποιοτική έκπτωση στην κοινωνική συναλλαγή, όπως εκδηλώνεται με τουλάχιστον δύο σημεία από τα ακόλουθα:

α) Έκδηλη έκπτωση στην χρήση πολλών εξωλεκτικών συμπεριφορών, όπως η βλεμματική επαφή, η έκφραση του προσώπου, η στάση του σώματος και οι χειρονομίες για τη ρύθμιση της κοινωνικής συναλλαγής

β) Αποτυχία στην ανάπτυξη ανάλογων με το αναπτυξιακό επίπεδο σχέσεων με τους συνομηλίκους

γ) Έλλειψη αυθόρμητης επιδίωξης συμμετοχής σε απολαύσεις, ενδιαφέροντα ή επιτεύγματα με άλλους ανθρώπους (π.χ με μια έλλειψη να θέτει, να υποδεικνύει ή να τονίζει θέματα ενδιαφέροντος)

δ) Έλλειψη κοινωνικής ή συγκινησιακής αμοιβαιότητας

2. Κατηγορία Δεύτερη (2)

Ποιοτικές εκπτώσεις στην επικοινωνία, όπως εκδηλώνονται με τουλάχιστον ένα από τα ακόλουθα σημεία:

α) Καθυστέρηση ή ολική έλλειψη της ανάπτυξης της ομιλούμενης γλώσσας (η οποία δεν συνοδεύεται από μια προσπάθεια αντιστάθμισης μέσα από εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας, όπως οι χειρονομίες ή η μίμηση)

β) Σε άτομα με επαρκή ομιλία, έκδηλη έκπτωση της ικανότητας να αρχίσουν ή να διατηρήσουν μια συζήτηση με άλλους

γ) Στερεότυπη και επαναληπτική χρήση της γλώσσας ή χρήση ιδιοσυγκρασιακής γλώσσας

δ) Έλλειψη ποικίλλοντος αυθόρμητου παιχνιδιού με παίξιμο ρόλων ή κοινωνική μίμηση, αναλόγου με το αναπτυξιακό επίπεδο

3. Κατηγορία Τρίτη (3)

Περιορισμένα, επαναληπτικά και στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων, όπως εκδηλώνονται με τουλάχιστον ένα από τα ακόλουθα σημεία:

α) Ενασχόληση περιβαλλόμενη με ένα ή περισσότερα στερεότυπα και περιορισμένα πρότυπα ενδιαφέροντος, η οποία είναι μη φυσιολογική είτε σε ένταση είτε σε εστίαση

β) Εμφανώς άκαμπτη εμμονή σε ειδικές, μη λειτουργικές συνήθειες ή τελετουργίες

γ) Στερεότυποι ή επαναληπτικοί κινητικοί manierισμοί (π.χ χτυπήματα ή συστροφές των χεριών ή των δακτύλων ή περίπλοκες κινήσεις όλου του σώματος)

δ) Επίμονη ενασχόληση με τμήματα αντικειμένων

Β. Καθυστερήσεις ή ανώμαλη λειτουργικότητα σε τουλάχιστον μια από τις ακόλουθες περιοχές, με έναρξη πριν από την ηλικία των 3 ετών:

α) Κοινωνική συναλλαγή

β) Γλώσσα, όπως χρησιμοποιείται στην κοινωνική επικοινωνία

γ) Συμβολικό ή φανταστικό παιχνίδι

Γ. Η Διαταραχή δεν εξηγείται καλύτερα με τη Διαταραχή Rett ή με την Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή.

Οι Wing & Gould (1979), επιχείρησαν μια ταξινόμηση των αυτιστικών παιδιών σε τρεις κατηγορίες, σύμφωνα με το DSM, καθώς στο DSM δεν προτείνεται κάποια. Οι κατηγοριοποίηση αυτή, των Wing και Gould, έγινε σύμφωνα με το επίπεδο και την ποιότητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης που παρουσίαζαν τα αυτιστικά παιδιά. Μια κατηγοριοποίηση όχι αυθαίρετη, αλλά που στηρίζεται σε ερευνητικά δεδομένα. Στην πρώτη κατηγορία, εντάσσονται τα παιδιά που σπάνια παρουσιάζουν κάποια συμπεριφορά προσέγγισης προς τους άλλους και τείνουν να απορρίπτουν τις προσπάθειες των άλλων να τα αγγίξουν και να τα προσεγγίσουν. Στη δεύτερη

κατηγορία εντάσσονται τα παιδιά που δεν πλησιάζουν αυθόρμητα τους άλλους, αλλά αντιδρούν θετικά στην προσέγγιση που προέρχεται από αυτούς. Αρκεί η προσέγγιση αυτή να είναι σταδιακή και όχι απότομη. Τέλος, στην τρίτη κατηγορία εντάσσονται τα παιδιά που είναι πρόθυμα να προσεγγίσουν τους άλλους, αλλά ο τρόπος που χρησιμοποιούν για να προσεγγίσουν τους άλλους είναι παράξενος και ασυνήθιστος.

2.5 Η Διάγνωση του Αυτισμού

Η διάγνωση του αυτισμού γίνεται συνήθως στη νηπιακή και προσχολική ηλικία (Καλύβα, 2005). Λόγω της μικρής ηλικίας των παιδιών η διάγνωση είναι συχνά μια δύσκολη διαδικασία που απαιτεί από τον ειδικό σοβαρές θεωρητικές γνώσεις και σημαντική κλινική εμπειρία στο χώρο της αναπτυξιακής ψυχοπαθολογίας. Το μοναδικό μέσο που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο ειδικός, είναι η παρατήρηση για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς του παιδιού και οι λεπτομερείς πληροφορίες για το ιστορικό του παιδιού που θα συγκεντρώσει από τους γονείς. Έτσι, θα μπορέσει να διακρίνει το κυρίαρχο πρόβλημα του παιδιού.

Σύμφωνα με το DSM-IV, όπως είδαμε και πιο πάνω, προκειμένου να τεθεί η διάγνωση του αυτισμού, πρέπει να πληρούνται 6 κριτήρια, εκ των οποίων δύο να αφορούν την κοινωνική αλληλεπίδραση, ένα την επικοινωνία, ένα τη στερεότυπη συμπεριφορά και δύο ακόμα να εμφανίζονται σε οποιαδήποτε από τις τρεις κατηγορίες. Επιπρόσθετα, η πρώτη εμφάνιση των συμπτωμάτων θα πρέπει να γίνει πριν την ηλικία των 3 ετών, και η διάγνωση θα πρέπει να έχει αποκλείσει την ύπαρξη της Διαταραχής Rett και της Παιδικής Αποδιοργανωτικής Διαταραχής (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Για το λόγο αυτό οι πληροφορίες που θα δώσουν οι γονείς στον ειδικό, κρίνονται αναγκαίες και σαφώς πάρα πολύ σημαντικές.

3. ΤΟ ΣΥΝΔΡΟΜΟ ASPERGER

3.1 Εισαγωγή

Το Σύνδρομο Asperger είναι μια νευρολογική διαταραχή, η οποία προσβάλλει την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να ανταποκρίνεται στις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων (Attwood, 2005).

Περιγράφηκε για πρώτη φορά το 1944 από τον Hans Asperger, ο οποίος την ονόμασε «αυτιστική ψυχοπάθεια» (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006), ενώ το όνομα Σύνδρομο Asperger (Asperger's Syndrome) καθιερώθηκε από το 1981, όταν η Lorna Wing, μια Αγγλίδα ψυχίατρος, δημοσίευσε ένα ακαδημαϊκό έγγραφο που λεγόταν “Asperger's Syndrome: a Clinical Account”, το οποίο ξανάφερε στο φως την έρευνα που είχε κάνει ο Hans Asperger και καθιέρωσε έτσι την επωνυμία “Asperger's Syndrome” για να περιγράψει μία πάθηση που ανήκει στις Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος (Autistic Spectrum Disorder). Η επίσημη αναγνώριση της διαταραχής αυτής έγινε το 1994, όταν προστέθηκε στο DSM-IV (Safran, 2002). Η διαταραχή Asperger εμφανίζεται ή εντοπίζεται σε σχετικά μεγαλύτερη ηλικία, από ότι η αυτιστική διαταραχή. Η συχνότητα εμφάνισης του συνδρόμου Asperger είναι μεγαλύτερη στα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια, σε αναλογία 9 προς 1 (Βαλαμουτοπούλου & Κουτελέκος, 2009). Τα ακριβή αιτία του Συνδρόμου Asperger δεν είναι γνωστά. Ένας πολύ μικρός αριθμός δομικών ανωμαλιών του εγκεφάλου ίσως να σχετίζεται με το σύνδρομο Asperger (αριστερή μακρογυρία: ύπαρξη ευμεγεθών εγκεφαλικών ελίκων, αμφοτερόπλευρη μικρογυρία: ατροφία εγκεφαλικών ελίκων ή βλάβες στον αριστερό κροταφικό λοβό). Ωστόσο, το γεγονός ότι τείνει να εμφανίζεται σε οικογένειες με ήδη υπάρχοντα περιστατικά, δείχνει ότι η τάση για την ανάπτυξη της διαταραχής αυτής, μπορεί να είναι κληρονομική (Harpe, 1998), χωρίς βέβαια να υπάρχουν και στην περίπτωση αυτή ισχυρές επιστημονικές αποδείξεις.

Το Σύνδρομο Asperger αναφέρεται σε μια ήπια μορφή της «Τριάδας των Διαταραχών», στην αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τη φαντασία, δηλαδή (Frith, 2004). Αναλυτικότερα:

- *Στις αλληλεπιδράσεις (κοινωνικές δεξιότητες)*: Η κύρια δυσκολία των παιδιών με Σύνδρομο Asperger, είναι η αδυναμία κατανόησης και χρήσης των κοινωνικών κανόνων (π.χ βλεμματική επαφή, λεκτική επικοινωνία, χειρονομίες, κλπ) αλλά και

των κανόνων των παιχνιδιών. Δυσκολεύονται ως παιδιά να αλληλεπιδράσουν με τους συνομηλίκους τους, καθώς συχνά τους πλησιάζουν με περίεργο τρόπο και ως αποτέλεσμα τούτου, είναι η απομόνωσή τους (Attwood, 2005), ενώ στην εφηβική και ενήλικη πλέον ηλικία, διακρίνεται το έντονο ενδιαφέρον τους για κοινωνική αλληλεπίδραση και για σύναψη φιλίας με τους άλλους (Attwood, 2005` Cumine, Leach & Stevenson, 1998). Αδυνατούν να κατανοήσουν τα συναισθήματα και να υιοθετήσουν την οπτική των άλλων, με αποτέλεσμα να χαρακτηρίζεται η συμπεριφορά τους ως «εκκεντρική» και «ιδιόρρυθμη» (Happe, 1998).

- *Στην επικοινωνία:* Τα παιδιά με Σύνδρομο Asperger, ενώ έχουν ευχέρεια στο λόγο και πλούσιο λεξιλόγιο, δυσκολεύονται σημαντικά στο να επικοινωνήσουν με τους άλλους. Ο λόγος τους είναι επίσημος και επιτηδευμένος, ενώ ο τόνος της φωνής τους είναι μονότονος, κάτι που σημαίνει ότι απουσιάζει η διαφοροποίηση της έντασης, του τόνου, της μελωδίας και του ρυθμού. Αυτά όμως τα στοιχεία στον λόγο των άλλων ατόμων, δυσκολεύουν τα παιδιά με Σύνδρομο Asperger, αποτελώντας διασπαστικούς παράγοντες στην προσπάθεια των παιδιών για ερμηνεία και κατανόηση των πληροφοριών των συνομιλητών τους (Attwood, 2005). Δεν κατανοούν το χιούμορ και τον μεταφορικό λόγο, ενώ δυσκολεύονται ιδιαίτερα να κάνουν υποθέσεις και να αναπτύξουν κριτική σκέψη. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια των συζητήσεων, τα άτομα με Σύνδρομο Asperger κάνουν μονόλογο, μιλώντας για θέματα που τους ενδιαφέρουν, συνήθως αυτά είναι γεγονότα, αντικείμενα και όχι κοινωνικο-συναισθηματικές καταστάσεις (Shaked & Yirmiya, 2003). Δεν κατανοούν το πότε μπορούν να σταματήσουν το συνομιλητή τους για να μιλήσουν, ούτε πότε ο συνομιλητής τους χάνει το ενδιαφέρον, αποτέλεσμα αυτού να μακρηγορούν (Happe, 1998).

Τα παιδιά με Σύνδρομο Asperger δυσκολεύονται ιδιαίτερα στις μεταβατικές καταστάσεις και προτιμούν την ομοιομορφία. Συχνά προσκολλώνται σε συμπεριφορές ρουτίνας, προκειμένου να μπορέσουν να ελέγξουν το άγχος τους, ιδιαίτερα όταν πρόκειται να έρθουν αντιμέτωπα με νέες καταστάσεις (π.χ μια μικρή ξαφνική αλλαγή στο καθημερινό τους πρόγραμμα). Τα παιδιά με Σύνδρομο Asperger έχουν ιδιαίτερα ενδιαφέροντα π.χ για το διάστημα, τα αυτοκίνητα, κλπ., τα οποία κυριαρχούν στις συζητήσεις τους, στο χρόνο τους και γενικότερα στη ζωής τους σε βαθμό που να αποτελούν εμμονές. Βέβαια, η προσκόλληση αυτή στα ιδιαίτερα αυτά ενδιαφέροντα, κατά διαστήματα αλλάζει (Attwood, 2005). Συχνά μάλιστα,

παρουσιάζουν ιδιαίτερες δεξιότητες σε ορισμένους τομείς π.χ τα μαθηματικά, τα εικαστικά, κλπ.

Επιπλέον, τα παιδιά με Σύνδρομο Asperger, εμφανίζουν συχνά (σε ποσοστό περίπου 50- 90%) κινητική αδεξιότητα, μια δυσκολία δηλαδή στο συντονισμό των κινήσεων, παράξενο βάδισμα και κακό γραφικό χαρακτήρα (Attwood, 2005).

- *Στη φαντασία:* Τα παιδιά με Σύνδρομο Asperger, είναι ιδιαίτερα ικανά στο παιχνίδι ρόλων και στη δημιουργία φανταστικών κόσμων με αφηγήσεις. Το παιχνίδι τους είναι μοναχικό και η φαντασία τους εγείρεται από τα ενδιαφέροντά τους, δημιουργώντας περισσότερο αφηγήσεις ή ρόλους που αφορούν περισσότερο αντικείμενα (Frith, 2004).

Επιπρόσθετα, τα άτομα με Σύνδρομο Asperger έχουν μια εξαιρετική μακροπρόθεσμη μνήμη, όταν τα προς μελέτη θέματα σχετίζονται με τα ενδιαφέροντά τους. Ο δείκτης νοημοσύνης τους είναι φυσιολογικός, συχνά μάλιστα και πολύ υψηλός, και πολλά από τα άτομα αυτά έχουν ταλέντο σε κάποιον συγκεκριμένο τομέα (Attwood, 2005).

Ακόμη, τα παιδιά με Σύνδρομο Asperger, συχνά εμφανίζουν υπερβολική αισθητηριακή ευαισθησία, που σημαίνει ότι είναι πολύ ευαίσθητα σε ορισμένους ήχους, γεύσεις, μυρωδιές και εικόνες, τρομάζουν από ξαφνικούς ήχους ή θορύβους (π.χ ηλεκτρική σκούπα), ορισμένα είναι πολύ ανεκτικά στον πόνο, κλπ. Ορισμένες φορές, για να αντιμετωπίσουν το άγχος ή την υπερβολική ενόχληση που τους προκαλούν τα αισθητηριακά ερεθίσματα, υιοθετούν συμπεριφορές παράξενες και ασυνήθιστες (π.χ κλείνουν τα αυτιά τους ή φεύγουν), συμπεριφορές που οφείλονται στις νευρολογικές ιδιαιτερότητές τους (Attwood, 2005).

3.2 Η Διάγνωση του Συνδρόμου Asperger

Η διάγνωση είναι μια εξαιρετικά δύσκολη διαδικασία λόγω της ιδιαίτερης φύσης του συνδρόμου και των πολλών ομοιοτήτων με τον αυτισμό. Είναι σημαντικό να αποκλεισθεί η πιθανότητα ύπαρξης άλλης διάχυτης αναπτυξιακής διαταραχής ή σχιζοφρένειας.

Σύμφωνα με το DSM-IV, τα διαγνωστικά κριτήρια για το Σύνδρομο Asperger, είναι τα εξής:

- Ποιοτικά ελλείμματα στην αμοιβαία κοινωνική επαφή.
- Απουσία κοινωνικής και συναισθηματικής αμοιβαιότητας.
- Δυσκολία στη σύναψη φίλων με συνομήλικους.
- Επαναλαμβανόμενες και στερεοτυπικές μορφές συμπεριφοράς.
- Περιορισμένο ρεπερτόριο ενδιαφερόντων.
- Απουσία κλινικά σημαντικής καθυστέρησης στο λόγο.
- Φυσιολογική για την ηλικία γνωστική ανάπτυξη, αυτοεξυπηρέτηση και περιέργεια εξερεύνησης.
- Πρακτική αδεξιότητα.

(American Psychiatric Association, 1994).

Η διάγνωση γίνεται από διεπιστημονική ομάδα (παιδοψυχίατρο, ψυχολόγο και λογοπεδικό) και πρέπει να περιλαμβάνει πλήρες ιατρικό και αναπτυξιακό ιστορικό του παιδιού, χορήγηση ψυχομετρικών και νευροψυχολογικών δοκιμασιών (εκτίμηση νοημοσύνης, οπτικο-κινητικού συντονισμού, αδρής και λεπτής κινητικότητας), αξιολόγηση των επικοινωνιακών ικανοτήτων του παιδιού (με έμφαση στο περιεχόμενο των συζητήσεών του, στη μη-λεκτική επικοινωνία και στην ικανότητα κατανόησης του μεταφορικού λόγου), ψυχιατρική εξέταση για πιθανά συνοδά προβλήματα, όπως εμμονές, υπερκινητικότητα, κατάθλιψη κλπ (American Psychiatric Association, 1994).

3.3 Διαφορά Αυτισμού- Συνδρόμου Asperger

Πολλοί ερευνητές έχουν υποστηρίξει ότι το Σύνδρομο Asperger δεν είναι μια ξεχωριστή διαταραχή, αλλά ότι περιλαμβάνει τις πιο λειτουργικές μορφές του αυτισμού. Μέχρι στιγμής αυτή η άποψη δεν έχει επιβεβαιωθεί. Εάν πάντως πρόκειται για δύο διαφορετικές διαταραχές, οι βασικές τους διαφορές βρίσκονται στο νοητικό επίπεδο, τη γλωσσική ανάπτυξη και το ενδιαφέρον για κοινωνική επαφή. Τα παιδιά με Σύνδρομο Asperger παρουσιάζουν υψηλότερο νοητικό επίπεδο, καλύτερη γλωσσική ανάπτυξη και μεγαλύτερο ενδιαφέρον για κοινωνική επαφή, σε σχέση με τα παιδιά με αυτισμό (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

4. ΕΝΤΑΞΗ (Inclusion)

4.1 Ορισμός

Ο όρος «ενσωμάτωση» («intergration»), που η ρίζα του στα λατινικά (integrare) σημαίνει “ολοκληρώνω”, αποδίδεται ως «την ολοκλήρωση κάποιου, ακεραίου μέρους ενός ευρύτερου συνόλου». Ενώ με τον όρο «ένταξη» («inclusion»), που η ρίζα του στα λατινικά (includere) σημαίνει “περιλαμβάνω”, αποδίδεται ως «η τοποθέτηση κάποιου μέσα σε κάτι άλλο» (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998).

Όταν εξετάζεται η επίσημη τεκμηρίωση, η υπάρχουσα βιβλιογραφία και οι καθημερινές απόψεις, μια από τις δυσκολίες που προκύπτουν αφορά τη σύγχυση που προκαλεί η χρήση του όρου «ένταξη». Παράδειγμα αποτελεί η ταυτόχρονη χρήση των όρων «ένταξη» («inclusion») και «ενσωμάτωση» («intergration») (Barton, 2008).

Η ένταξη ως έννοια ασχολείται με την παροχή εκπαίδευσης σε ολόκληρο τον μαθητικό πληθυσμό, δίχως να ασχολείται, δηλαδή, με τον τόπο, τον χρόνο, τον τρόπο, τις αιτίες και ενδεχόμενα αποτελέσματα της εκπαίδευσης όλων ανεξαρτήτως των μαθητών. Πραγματεύεται τα θεμελιώδη εκείνα ζητήματα, που εξετάζουν ποιοι πρέπει να περιλαμβάνονται και ποιοι πρέπει να αποκλείονται από το εκπαιδευτικό σύστημα. Η προσέγγιση αυτή θέτει ως απαραίτητη προϋπόθεση την μετατροπή των σχολείων σε έτοιμους και πρόθυμους οργανισμούς να δεχτούν το μαθητικό αυτό πληθυσμό, για την ευημερία όλων των μαθητών. Στόχος της, είναι να μη μείνει κανένας μαθητής εκτός σχολείου (Barton, 2008).

Μάλιστα, σε μια δημοσίευση που κυκλοφόρησε στα σχολεία της Αγγλίας και της Ουαλίας, οι Booth κ.α. (2000) σχολίασαν:

«Η ένταξη αναφέρεται στην αύξηση της συμμετοχής των μαθητών και τον περιορισμό του αποκλεισμού τους από την πολιτιστική ζωή, τα αναλυτικά προγράμματα και την ευρύτερη κοινοτική δραστηριότητα του σχολείου. Περιλαμβάνει την αναδιοργάνωση της πολιτιστικής ζωής, της πολιτικής και πρακτικής του σχολείου, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στην ανομοιογένεια των μαθητών κάποιας δεδομένης περιοχής.

Η ένταξη ασχολείται με τη διδασκαλία και τη συμμετοχή όλων εκείνων των ευάλωτων σε πιέσεις και αποκλεισμένων μαθητών και όχι μόνο με τους ανάπηρους

μαθητές, οι οποίοι έχουν ήδη κατηγοριοποιηθεί ως “άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες”».

Σύμφωνα με τη Ferguson (1995) «αυθεντική ένταξη» είναι ένα ενιαίο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα που ενσωματώνει όλα τα παιδιά και τους νέους, ως ενεργά και πλήρως συμμετέχοντα μέλη της σχολικής κοινότητας, που βλέπει την διαφορετικότητα ως κανόνα, και που διασφαλίζει μια υψηλής ποιότητας εκπαίδευση για κάθε μαθητή, παρέχοντας ουσιαστικό πρόγραμμα σπουδών, αποτελεσματική διδασκαλία, και απαραίτητη στήριξη κάθε μαθητή» (Lynch & Irvine, 2010, τ. 13).

Τέλος, σύμφωνα με την Ντεροπούλου- Ντέρου (2000), όταν αναφερόμαστε στην ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, εννοούμε «καταρχήν τη “συναναστροφή” διαφορετικών παιδιών με μια ομάδα που αναγνωρίζει και αποδέχεται τις υπάρχουσες διαφορές στις ικανότητες, στους τρόπους επικοινωνίας και στα χαρακτηριστικά στοιχεία της προσωπικότητας κάθε παιδιού. Η ένταξη όμως δεν στηρίζεται μόνο στην “συναναστροφή”, δηλαδή στην απλή συμμετοχή διαφορετικών παιδιών στα κοινά παιχνίδια και στις άλλες παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες ενός σχολείου. Η διαδικασία της ένταξης, σύμφωνα με τις αρχές της Παιδαγωγικής, αποσκοπεί σε ένα ποιοτικά αναβαθμισμένο περιβάλλον των αναγκών και ικανοτήτων κάθε μαθητή στο πλαίσιο της ομάδας των συνομηλίκων του και του εκπαιδευτικού προσωπικού» .

4.2 Η Εξέλιξη της Ένταξης

Το 1981, ο Νόμος 1143/1981 «Περί Ισότητας και αλληλοαποδοχής των ατόμων με ειδικές ανάγκες», αποτέλεσε την απαρχή μια κοινωνικο-πολιτικής ισονομίας και ισότητας (ΦΕΚ 117, τ. Α). Ενώ με το Νόμο 1566/1985, το 1985, η ένταξη θεσμοθετήθηκε, δίχως όμως τη δημοσίευση νομοθετικών διαταγμάτων για την ενεργοποίηση του θεσμού αυτού (ΦΕΚ 167, τ. Α).

Η υλοποίηση της ένταξης όμως στάθηκε αδύνατη, λόγω της έλλειψης τόσο των απαραίτητων νομοθετικών διαταγμάτων, όσο και της “προετοιμασία το εδάφους” μιας τέτοιας εκπαιδευτικής αλλαγής (Ζώνιου- Σιδέρη, 2008).

Έτσι λοιπόν, όταν αναφερόμαστε στην ένταξη και τους στόχους της, με βάση τα ελληνικά δεδομένα, αναφερόμαστε σε μια διαφορετική αντιμετώπιση της εκπαίδευσης, και όχι σε μια διαφορετική μέθοδο διδασκαλίας. Το ίδιο ακριβώς ισχύει

και για τα μεμονωμένα προγράμματα ένταξης, τα οποία σχεδιάζονται με ευρύτερους στόχους, που συμπεριλαμβάνουν όλα τα άτομα και τους φορείς που παίρνουν μέρος σε αυτά, ενώ κανονικά θα έπρεπε να σχεδιάζονται με στόχο την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες και μόνο (Ζώνιου- Σιδέρη, 2008).

Η συστηματική ενασχόληση, λοιπόν, με την ένταξη, προϋποθέτει ορισμένες βασικές αλλαγές, λόγου χάρη στις αξίες, το ήθος, την οργάνωση, τη διδασκαλία και το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Όπως μάλιστα υποστηρίζουν οι Booth κ.α. (2000), «η ένταξη δεν είναι μια άλλη ονομασία για την ειδική εκπαίδευση. Περιλαμβάνει μια διαφορετική προσέγγιση η οποία επιχειρεί να προσδιορίσει και να αναλύσει τις δυσκολίες που ανακύπτουν στο σχολείο. Η προσέγγιση αυτή έχει πολλές συνέπειες για όσους ασχολούνται με την εκπαίδευση. Μια από αυτές είναι η επιτακτική ανάγκη για την επανεξέταση της έννοιας της “Ειδικής Αγωγής”. Μία δεύτερη, αφορά την αντικατάσταση του όρου “ειδικές ανάγκες”, αν επιθυμούμε να εξαλείψουμε τις χαμηλές προσδοκίες, τον εσφαλμένο τρόπο σκέψης και την αντίληψη ότι δεν χρειάζεται παρά ένας περιορισμένος αριθμός ειδικών που θα διδάξουν τα παιδιά αυτά».

Έτσι, λοιπόν, όπως υποστηρίζει ο Ainscow (1999), η ένταξη καλείται να αντιμετωπίσει ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, ισότητας, ανθρωπίνων δικαιωμάτων και κατάργησης των διακρίσεων. Καθώς στα σχολεία κυριαρχούν στερεότυπες αντιλήψεις ως προς τη διαφορετικότητα των παιδιών, η ένταξη αποκτά ιδιαίτερη σημασία, αφού οι στόχοι της είναι να αντιμετωπιστούν οι διαφορές μεταξύ των μαθητών με τρόπο δίκαιο και να αξιοποιηθούν. Η διαφορετικότητα δε, να θεωρηθεί ως δημιουργική δυνατότητα και σε καμία περίπτωση ως πρόβλημα που αναζητά λύση.

Συνοψίζοντας, αξίζει να τονιστεί, ότι η ένταξη αποτελεί ένα ζήτημα πραγματικά σοβαρό. Καλείται να αντιμετωπίσει διάφορα θέματα, μεταξύ των οποίων είναι τα θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης, ισότητας, ανθρωπίνων δικαιωμάτων και κατάργησης των διακρίσεων. Μόνο μέσω της ύπαρξης πληροφόρησης και αναγνώρισης των προβλημάτων που χαρακτηρίζουν την υπάρχουσα πολιτική, τις παροχές και τις πρακτικές, μπορεί να πραγματοποιηθεί μια σοβαρή αντιμετώπιση της ένταξης (Ζώνιου- Σιδέρη, 2008).

4.3 Βασικές Παιδαγωγικές και Διδακτικές Αρχές της Ένταξης

• Κριτήρια για την ανάπτυξη της ένταξης

Η ένταξη ως κοινωνική και ατομική διαδικασία, ατομικής ένταξης, που να παρέχει δυνατότητες και να υποστηρίζεται, μπορεί να υπάρξει μόνο όταν πληρούνται κάποια συγκεκριμένα κριτήρια. Αυτά τα κριτήρια θα παρατεθούν παρακάτω, και θα επιχειρηθεί να αποσαφηνιστούν προκειμένου να γίνουν τα κριτήρια αυτά πιο κατανοητά. Έτσι, λοιπόν, τα κριτήρια αποτελούν:

1. *Η εγγύτητα του τόπου κατοικίας.* Δηλαδή, το νηπιαγωγείο, το δημοτικό, και γενικότερα οι εγκαταστάσεις που βρίσκονται στην περιοχή που κατοικεί το παιδί.

2. *Οι ρυθμίσεις των εγκαταστάσεων.* Πρόκειται δηλαδή, για τις εγκαταστάσεις που υποδέχονται κατά κύριο λόγο ανάπηρα παιδιά.

3. *Οι υπηρεσίες και η θεραπεία,* που παρέχονται στο παιδί και οι οποίες είναι ανάλογες με τις ανάγκες του κάθε παιδιού.

4. *Η θεραπεία της ένταξης.* Αφορά την αναγκαία εκείνη ειδική παιδαγωγική και θεραπευτική, εξειδικευμένη στην αναπηρία βοήθεια που παρέχονται σε καθημερινή βάση στις εγκαταστάσεις (του σχολείου π.χ) και οι οποίες αποτελούν συστατικό στοιχείο της κοινής ζωής και μάθησης.

5. *Οι συνθήκες του περιβάλλοντος,* οι οποίες σχετίζονται με τις δυνατότητες και την υλικοτεχνική υποδομή που παρέχει ο κάθε χώρος, και το επίπεδο του προσωπικού που στελεχώνει τον χώρο. Αυτά αποτελούν τις προϋποθέσεις προκειμένου να χαρακτηρίσουμε τις εγκαταστάσεις (του σχολείου π.χ) επαρκείς.

6. *Η υποστήριξη,* η οποία σχετίζεται με τη διάθεση επιπλέον προσωπικού στο χώρο των εγκαταστάσεων, και η οποία καθορίζεται από τις ανάγκες του εκάστοτε παιδιού.

7. *Η συνεργασία,* η οποία κάνει λόγο για την συμμετοχή όλων όσων συμμετέχουν στη διαδικασία της ένταξης, οι οποίοι συνεργάζονται και αλληλοβοηθούνται.

8. *Ο εθελοντισμός,* ο οποίος αναφέρεται στην οικειοθελή απόφαση όσων συμμετέχουν.

9. *Η ανταπόκριση,* η οποία αναφέρεται στην συμβουλευτική εποπτεία και αξιολόγηση, που αποτελούν επακόλουθο της παιδαγωγικής πρακτικής.

10. *Η προσωπική αξιοπρέπεια*, η οποία αναφέρεται στην μοναδικότητα του κάθε παιδιού, το οποίο θα πρέπει να αντιμετωπίζεται με προσοχή και σεβασμό στις ικανότητες και τις αναπηρίες του.

11. *Το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού*. Σε αυτό το κριτήριο τονίζεται πως όλα τα παιδιά μιας περιοχής παρακολουθούν τα μαθήματα στις ίδιες εγκαταστάσεις. Έτσι, καμία αναπηρία δεν αποκλείεται, ανεξάρτητα από τη μορφή και το βαθμό της.

12. *Η επέκταση της κοινωνικής ένταξης*, η οποία αναφέρεται στο ότι η διαδικασία της ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες, δεν θα πρέπει να περιοριστεί μόνο στα όρια του σχολείου, αλλά και πέρα από τα όρια αυτού.

13. *Η μετάβαση*, η οποία αναφέρεται στο ότι η ένταξη δεν θα πρέπει να παγιώνεται μόνο στα έτη φοιτήσεως του κάθε παιδιού στο νηπιαγωγείο ή το σχολείο, αλλά ότι θα πρέπει να υπερβαίνει τα έτη αυτά (Meister , 2008).

Εκτός όμως από τα κριτήρια αυτά, για να υπάρξει μια επιτυχημένη ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης, πρέπει τα σχολεία αυτά, στα οποία συνεκπαιδούνται παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες, να υιοθετούν τις βασικές αρχές που οφείλουν να διέπουν την εκπαιδευτική πράξη. Οι αρχές αυτές είναι οι ακόλουθες:

1. *Η απόφαση να λαμβάνεται εξατομικευμένα*. Η απόφαση για τη συμμετοχή κάθε παιδιού σε τάξη συνεκπαίδευσης, πρέπει να λαμβάνεται σύμφωνα με τις ανάγκες του κάθε παιδιού.

2. *Η ένταξη πρέπει να γίνεται σταδιακά και συστηματικά*, εφόσον κριθεί ότι το παιδί και το σχολικό περιβάλλον πληρούν τις προϋποθέσεις. Αυτό λέγεται γιατί οι μαθησιακές και ψυχολογικές ισορροπίες των παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι συνήθως λεπτές και εύθραυστες, που κάποιες δραστικές αλλαγές μπορεί να τις κλονίσουν και να αποβούν καταστροφικές.

3. *Συγκεκριμένοι και εξατομικευμένοι στόχοι για κάθε παιδί*. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας πρέπει να προετοιμάζεται κατάλληλα από τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να τίθενται εξατομικευμένοι και συγκεκριμένοι στόχοι για κάθε παιδί. Καθώς τα προγράμματα αυτά ορίζουν το πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης για κάθε παιδί χωριστά, και τροποποιούνται ανάλογα με την πρόοδο που σημειώνει το κάθε παιδί.

4. *Εξατομικευμένη αξιολόγηση της ετοιμότητας του παιδιού*. Απαιτείται, δηλαδή, εξατομικευμένη αξιολόγηση του παιδιού, πριν το ξεκίνημα της όλης διαδικασίας, αλλά και κατά τη διάρκεια της συνεκπαίδευσης. Μια συχνή αξιολόγηση

του κάθε παιδιού, δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να επαναπροσδιορίσει τους εκπαιδευτικούς και θεραπευτικούς του στόχους, σε περίπτωση που δεν υπάρχει ικανοποιητική πρόοδος του μαθητή.

5. Τέλος, το εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης μαθητή και οι στόχοι μακροπρόθεσμης αποκατάστασής του, πρέπει να συμβαδίζουν. Ο μη έγκαιρος προγραμματισμός αυτός, εμπεριέχει τον κίνδυνο της περιθωριοποίησης του παιδιού. Έτσι, ένας από τους στόχους που πρέπει να τίθεται στην συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες, είναι η οργάνωση της σχολικής ένταξης, έτσι ώστε το παιδί με ειδικές ανάγκες να οδηγείται προς μια ευρύτερη κοινωνική ενσωμάτωση και όχι η προετοιμασία του παιδιού για μια απλή συνύπαρξη με παιδιά χωρίς ειδικές ανάγκες (Γενά, 1998).

Με την κοινή φοίτηση και την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες οδηγούνται από την απομόνωση και την περιθωριοποίηση στη σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση. Στο γενικό σχολείο, τα παιδιά μαθαίνουν να δέχεται το ένα το άλλο “όπως ακριβώς είναι”. Στην προκειμένη περίπτωση ο ρόλος του Νηπιαγωγείου είναι πολύ σημαντικός! Στο νηπιαγωγείο το κανονικό παιδί θα συναντήσει και θα γνωρίσει το ειδικό παιδί με τις δυσκολίες και τα προβλήματά του. Εκεί ανέρχεται το επίπεδο της ευαισθητοποίησης, της αποδοχής και της αλληλοκατανόησης, με αποτέλεσμα αυτού, να μην τίθεται το θέμα της διάκρισης σε ειδικά και κανονικά παιδιά. Η κοινή ζωή στο νηπιαγωγείο, αποτελεί τη θεμελιώδη λίθο για την επιτυχία της συνεκπαίδευσης παιδιών με ειδικές ανάγκες και κανονικών παιδιών (Κυπριωτάκης, 1998).

4.4 Μορφές Σχολικής Ένταξης

Το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός και βασικός φορέας της κοινωνικοποίησης των παιδιών, επηρεάζει και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη διαδικασία κατά την οποία κατασκευάζονται και εξελίσσονται οι προσωπικότητες των παιδιών. Ο τρόπος που το σχολείο λειτουργεί επηρεάζει και καθορίζει τόσο την επίδοση όσο τη συμπεριφορά και τη σχολική προσαρμογή των παιδιών (Ζώνιου- Σιδέρη, 2008).

Οι μορφές της σχολικής ένταξης που θα παρατεθούν παρακάτω, ταξινομούνται με βάση τις δυνατότητες κοινωνικής επαφής των μη ανάπηρων παιδιών. Αυτές οι

μορφές οργάνωσης, πληρούν ορισμένα από τα κριτήρια, που παρατέθηκαν πιο πάνω, κάθε φορά. Αυτές είναι:

1. *Η κανονική τάξη, χωρίς φροντίδα ειδικών παιδαγωγών.* Αυτή η μορφή οργάνωσης, αναφέρεται σε μια σχολική τάξη, στην οποία υπάρχει ένα παιδί με ειδικές ανάγκες χωρίς να παρέχεται ή να απαιτείται κάποια παροχή επιπλέον φροντίδας.

2. *Κανονική τάξη με πρόγραμμα φροντίδας.* Αυτή η μορφή οργάνωσης, αναφέρεται σε μια σχολική τάξη, η οποία συνήθως επιλέγεται σε περιπτώσεις ακουστικής, κινητικής ή οπτικής αναπηρίας, και στην οποία παρέχεται επιπλέον φροντίδα.

3. *Κανονική τάξη με προσωρινό βοηθητικό μάθημα.*

4. *Κανονική τάξη με ‘περιοδεύοντα’ δάσκαλο.*

5. *Κανονική τάξη που διαθέτει χώρο πόρων.* Αυτή η μορφή οργάνωσης, αναφέρεται σε μια σχολική τάξη που διαθέτει επιπλέον χώρο, στον οποίο παρέχεται τακτικά υποστήριξη.

6. *Η τάξη ένταξης με σύστημα διπλής διδασκαλίας.*

7. *Η συνεργατική ειδική τάξη στο γενικό σχολείο.*

8. *Η ξεχωριστή ειδική τάξη στο γενικό σχολείο.*

9. *Το συνεργατικό ειδικό σχολείο.*

10. *Το ειδικό σχολείο στο οποίο φοιτούν και μη ανάπηροι μαθητές.*

(Meister , 2008).

4.5 Επιδιώξεις της Ένταξης

Προκειμένου να διασφαλιστεί η πρόοδος των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία της συνεκπαίδευσης, το πρόγραμμα της ένταξης πρέπει να επιδιώκει:

1. *Τη συνεχή βελτίωση των δεξιοτήτων των παιδιών με ειδικές ανάγκες, καθώς αν το παιδί δεν αποκτά καινούριες δεξιότητες και τρόπους επικοινωνίας, συχνά παλινδρομεί επιλέγοντας μια διασπαστική συμπεριφορά με απώτερο σκοπό να ικανοποιήσει τις ανάγκες του που δεν μπορεί να εκφράσει με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους.*

2. *Την ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να αυτοεξυπηρετούνται και να λειτουργούν ανεξάρτητα.* Παιδιά με ειδικές ανάγκες σε ένα λιγότερο «περιοριστικό

περιβάλλον», λειτουργούν όσο πιο ανεξάρτητα γίνεται και με λιγότερους περιορισμούς.

3. *Να μάθουν τα παιδιά να κάνουν προσωπικές επιλογές*, αφού δεν μπορεί να θεωρηθεί η εκπαίδευση ενός παιδιού επαρκής, αν το παιδί δεν έχει μάθει να αναγνωρίζει και να εκφράζει τις προτιμήσεις και τις επιλογές του.

4. *Να είναι πιο χαρούμενα τα παιδιά*, μέσω των αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών και θεραπευτικών προγραμμάτων (Γενά, 1998).

Επιπρόσθετα, προκειμένου να δημιουργηθεί μια ατμόσφαιρα στο χώρο του σχολείου, που θα εντάσσει όλα τα παιδιά, θα πρέπει το Αναλυτικό Πρόγραμμα να εντάσσει μη στερεοτυπικές εικόνες για τους ανθρώπους με ή χωρίς ειδικές ανάγκες και οι δραστηριότητες που θα οργανώνονται να ωθούν τα παιδιά προς την εξερεύνηση των ατομικών τους διαφορών (Froschl, Colon, Rubin & Sprung, 1984).

Επιπρόσθετα, για την επίτευξη μιας επιτυχημένης και λειτουργικής ένταξης στην Γενική Εκπαίδευση, θα πρέπει όλα τα παιδιά (με και χωρίς ειδικές ανάγκες) να συμμετέχουν ισότιμα σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες, να εξαλειφθούν οι προκαταλήψεις και να επιτευχθεί η αποδοχή της διαφορετικότητας, οι εκπαιδευτικοί να καταρτιστούν κατάλληλα και να συνταχθούν νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, τα οποία θα στηρίζονται στη διαφορετικότητα του κάθε παιδιού και όχι στην ομοιογένεια των ηλικιακών ομάδων (Καλαντζή- Αζίζι, Ζώνιου- Σιδέρη & Βλάχου, 1998). Ωστόσο, η μεγαλύτερη επιτυχία της ενταξιακής διαδικασίας, δεν είναι απλά η ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης, αλλά η κοινωνική τους ένταξη (Jordan & Powell, 1995).

4.6 Η Ένταξη στην Γενική Εκπαίδευση

Προκειμένου να πραγματοποιηθεί μια ουσιαστική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης, είναι απαραίτητο να συνεχιστεί και στο σχολείο της ένταξης η ειδική παιδαγωγική στήριξη που είχαν τα παιδιά στο Ειδικό Σχολείο (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998). Για να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός, οι ειδικοί παιδαγωγοί που υπηρετούσαν στο Ειδικό Σχολείο, θα πρέπει να μεταφερθούν στο γενικό σχολείο. Στην τάξη του γενικού σχολείου, όμως, οι ειδικοί παιδαγωγοί δεν θα πρέπει να μεριμνούν και να φροντίζουν μόνο τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, αλλά και τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης που ενδεχομένως χρειάζονται μια

επιπλέον στήριξη (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998). Επιπλέον, για την αποτελεσματικότερη εξυπηρέτηση των αναγκών τόσο των παιδιών της τυπικής ανάπτυξης, όσο και των παιδιών με αυτισμό, απαιτούνται κοινωνικές και σχολικές αλλαγές, οι οποίες απαιτούν την αποτελεσματικότερη συνεργασία των εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης και της Παράλληλης Στήριξης (Simpson & Smith- Myles, 2003).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με το Νόμο 3699/2008, «κατά τη συνεκπαίδευση στα γενικά σχολεία, εφαρμόζονται ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα, ανάλογα με τις αναπηρίες και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, για όσο χρονικό διάστημα είναι αναγκαίο ή και για ολόκληρη τη διάρκεια της σχολικής ζωής τους» (ΦΕΚ 199, τ. Α).

Έρευνες, ωστόσο, έχουν δείξει, ότι τα παιδιά με αυτισμό, έχουν 20 φορές περισσότερες πιθανότητες να αποκλειστούν από το σχολείο σε σχέση με τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης (Humphrey, 2008). Έτσι, με την κοινή φοίτηση και την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, των παιδιών με ειδικές ανάγκες οδηγούνται από την περιθωριοποίηση και την απομόνωση στη σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση. Στο γενικό σχολείο, παράλληλα με τις δραστηριότητες που διαδραματίζονται, τα παιδιά τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης, μαθαίνουν να δέχονται το ένα το άλλο «όπως ακριβώς είναι». Εδώ έγκειται η σημασία και ο ρόλος του Νηπιαγωγείου. Στο Νηπιαγωγείο το παιδί χωρίς ειδικές ανάγκες, θα γνωρίσει το παιδί με ειδικές ανάγκες με τις δυσκολίες και τα προβλήματά του. Η κοινή ζωή στο Νηπιαγωγείο αποτελεί τη βασική προϋπόθεση για την επιτυχία της συνεκπαίδευσης των παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες (Κυπριωτάκης, 1994).

4.7 Αυτισμός και ένταξη

Στην Ελλάδα, μόλις πριν από 11 χρόνια νομοθετήθηκε η δυνατότητα της ένταξης των παιδιών με αυτισμό σε ενταξιακά εκπαιδευτικά πλαίσια, με το Νόμο 2817/2000 «*Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*» (ΦΕΚ 78, τ.Α). Ωστόσο, εφαρμόζεται σε μικρό αριθμό μαθητών με αυτισμό και Σύνδρομο Asperger, οι οποίοι συναντώνται κυρίως σε Ειδικά Σχολεία και λιγότερο σε τμήματα ένταξης.

Στο εξωτερικό, συναντούμε μαθητές με αυτισμό σε μια ποικιλία πλαισίων, συμπεριλαμβανομένης και της σχολικής ένταξης. Εξαιτίας όμως των

προβληματισμών σχετικά με την καταλληλότητα και την επάρκεια του κάθε περιβάλλοντος ένταξης (Jordan & Powell, 1995), κατά το σχολικό έτος 1997- 1998, η ομάδα γονέων “Αυστριακή Ομάδα Βοήθειας για τα Αυτιστικά Παιδιά”, συνέβαλε στην έναρξη ενός προγράμματος στη Βιέννη. Στόχος του προγράμματος αυτού, ήταν η ένταξη ενός παιδιού με αυτισμό σε κάθε ενταξιακή τάξη. Η έρευνα αυτή, κατέληξε ύστερα από την υλοποίηση του προγράμματος στα εξής αποτελέσματα:

- Η ένταξη των παιδιών με αυτισμό είναι εφικτή
- Το χρονικό διάστημα που απαιτείται για την βελτίωση των επιδόσεων των παιδιών με αυτισμό (στον γνωστικό, κοινωνικό και επικοινωνιακό τομέα), θα πρέπει να είναι μεγαλύτερο του ενός έτους
- Η κατάρτιση, ο χρόνος προετοιμασίας και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών, συμβάλλουν στην απαραίτητη κατανόηση της εσωτερικής δυναμικής των παιδιών με αυτισμό (Mutschlechner, Berger & Feuser, 2008).

Επομένως, οτιδήποτε κάνει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να δημιουργήσει και να διατηρήσει μια τάξη ασφαλή, υποστηρικτική και που να αποδέχεται τον καθένα, θα ενισχύσει την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με Σύνδρομο Asperger (Safran, 2002).

Γενικώς, όμως, για μια επιτυχημένη ένταξη, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να θέσουν στο επίκεντρο της προσοχής τους, το να γνωρίσουν και να κατανοήσουν το παιδί με αυτισμό, και ύστερα να επικεντρωθούν στις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές ένταξης (Bennette, Rowe & DeLuca, 1996), γιατί όπως τονίζει ο Humphrey (2008), η ένταξη είναι μια διαδικασία παρά μια κατάσταση.

5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η έρευνα αυτή σχεδιάστηκε αρχικά και εν συνεχεία, εκπονήθηκε ως μέσο παρατήρησης της ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό σχολείο της γενικής εκπαίδευσης. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας, κωδικοποιήθηκαν και στην πορεία αναλύθηκαν με βάση τις ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης. Η ποιοτική αυτή προσέγγιση, επιλέχθηκε για την έρευνα αυτή, διότι διερευνά με ένα πιο ουσιαστικό και ολιστικό τρόπο τις πολύπλοκες ανθρώπινες συμπεριφορές που λαμβάνουν χώρα μέσα στο φυσικό περιβάλλον της τάξης. Πιο συγκεκριμένα, η ποιοτική προσέγγιση, επιλέχθηκε για να μας δώσει την ευκαιρία να κατανοήσουμε καλύτερα τις σχέσεις και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που διαδραματίζονται μέσα στη σχολική τάξη της γενικής εκπαίδευσης μεταξύ των μαθητών με ειδικές ανάγκες και των υπολοίπων παιδιών της τάξης.

Η ερευνήτρια, επικεντρώθηκε στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών μεταξύ τους αλλά και με τις εκπαιδευτικούς, τόσο μέσα στη σχολική τάξη όσο και στον προαύλιο χώρο του σχολείου, μέσω της παρατήρησης, της συνέντευξης με τις εκπαιδευτικούς και με τα ίδια τα παιδιά. Έτσι, δόθηκε η δυνατότητα να δούμε και να μελετήσουμε πιο προσεκτικά και συνάμα πιο διεξοδικά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών αλλά και τον ρόλο που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί στην επίτευξη της ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης.

5.1 Επιλογή της Ερευνητικής Μεθόδου- Ποιοτική Μέθοδος

Οι ερευνητικές μέθοδοι διακρίνονται σε ποιοτικές και ποσοτικές. Οι ποσοτικές αναλύουν την ποσότητα εμφάνισης του φαινομένου που εξετάζεται και οι ποιοτικές αναφέρονται στο είδος, στο συγκεκριμένο χαρακτήρα του φαινομένου (Kvale, 1996). Και οι δύο μέθοδοι δίνουν τη δυνατότητα στον ερευνητή να προσεγγίσει ένα ερευνητικό πεδίο και να επικεντρωθεί σε αυτό.

Σημαίνοντα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τις ποιοτικές μεθόδους είναι ότι έχουν μια φυσιολογική ροή και κατά ένα μεγάλο βαθμό δεν είναι κατευθυνόμενες από τον ερευνητή. Ο ερευνητής έτσι μπορεί να διεισδύσει στην προσωπικότητα των υποκειμένων και να κατανοήσει τις κοινωνικές επιρροές που τα υποκείμενα έχουν δεχτεί (Παπαγεωργίου, 1998).

Ο ερευνητής που ακολουθεί ποιοτική μέθοδο παρατηρεί, παίρνει συνεντεύξεις, κρατά σημειώσεις, περιγράφει και ερμηνεύει τα φαινόμενα, όπως ακριβώς έχουν. Όταν ο ερευνητής εργάζεται πάνω στο πεδίο που μελετά, είναι πάντα ενεργός, γιατί οι ποιοτικές μέθοδοι απαιτούν να γίνεται χρήση όλων εκείνων των στοιχείων, που ο ερευνητής συναντά: σχόλια από όσους σχετίζονται με το αντικείμενο, κάτι που ο ίδιος παρατηρεί, ακόμα και τον τρόπο που τα υποκείμενα κάθονται ή συνομιλούν (Eisner, 1991). Αναλαμβάνει να συνδυάσει με ένα λογικό τρόπο δεδομένα, στοιχεία και καταστάσεις ώστε να καταλήξει σε ένα συμπέρασμα από τα όσα παρατηρεί. Αυτό συμβαίνει μέσω του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνεται την παρουσία των πραγμάτων και τη σπουδαιότητά τους. Ο ερευνητής, αφού συλλέξει τα δεδομένα, θα προσπαθήσει να τα ερμηνεύσει (Eisner, 1991), με τη βοήθεια της βιβλιογραφίας ή της συνεργασίας με ομότεχνους επιστήμονες, ώστε να επιτύχει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Η συναίσθηση του τι είναι σημαντικό και το πλαίσιο, μέσα στο οποίο αυτό θα ερευνηθεί, υπόκειται στις ικανότητες του ερευνητή. Ο ερευνητής είναι εκείνος που θα ζωντανέψει τα ουσιαστικά στοιχεία της έρευνας και θα κρίνει τι να συμπεριληφθεί στα αποτελέσματα και τι όχι. Πάντα, όμως, θα πρέπει να λαμβάνεται υπ' όψη η υποκειμενικότητά του, ως ερευνητή, παρά τις προσπάθειες για αντικειμενική έρευνα (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Πέρα, όμως, από τη λεπτομερή ανάλυση, οι ποιοτικές μέθοδοι καταγράφουν τη «φωνή» του υποκειμένου και τις εκφράσεις του (Eisner, 1991). Δεν περιγράφονται, όμως, μόνο τα υποκείμενα και οι αφηγήσεις τους στις ποιοτικές μεθόδους. Οι ποιοτικές μέθοδοι σε μεγάλο βαθμό επηρεάζονται από την κουλτούρα και τον πολιτισμό του ερευνητή. Ο ερευνητής καλείται να ερμηνεύσει τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί και να αναδείξει τα τελικά συμπεράσματα, χρησιμοποιώντας τις παρατηρήσεις του. Το κείμενο αποδεικνύει πως δεν βρίσκεται πίσω από τις γραμμές μια μηχανή, αλλά ένας άνθρωπος. Εκείνο, λοιπόν, που έχει βαρύτητα στις ποιοτικές μεθόδους είναι η κρίση του ερευνητή και όσων θα διαβάσουν την έρευνα (Eisner, 1991).

Σε μια ποιοτική μέθοδο, η εγκυρότητα της δομής της πρέπει να δείξει ότι οι κατηγορίες που χρησιμοποιούνται από τον ερευνητή, είναι σημαντικές για τους ίδιους τους συμμετέχοντες σε αυτή. Δηλαδή, ότι αντανακλούν τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες βιώνουν και ερμηνεύουν πραγματικά τις καταστάσεις που παρουσιάζονται στην έρευνα και ότι οι συγκεκριμένες κατηγορίες που έχουν

επιλεχθεί υιοθετούν την οπτική και βλέπουν την κατάσταση μέσα από τα μάτια των ατόμων που συμμετέχουν και δρουν σε αυτή (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Βέβαια, υπάρχουν αρκετές δυσκολίες στις ποιοτικές μεθόδους. Παρακάτω, θα αναφερθούν συνοπτικά οι δυσκολίες αυτές, οι οποίες αφορούν:

1. *Τον ορισμό της κατάστασης*: όταν ζητείται από τους συμμετέχοντες να δώσουν το δικό τους ορισμό αναφορικά με τη συγκεκριμένη κατάσταση, εκείνοι μπορεί να μην έχουν γνώση της «πραγματικής» κατάστασης, μπορεί να παραμορφώνουν και να παραποιούν εσκεμμένα διάφορες πληροφορίες ή να επιλέγουν το τι θα αποκαλύψουν.

2. *Την αντιδραστικότητα*: η παρουσία του ερευνητή διαφοροποιεί την κατάσταση, καθώς είναι πιθανό οι συμμετέχοντες να θελήσουν να αποφύγουν, να εντυπωσιάσουν, να καθοδηγήσουν, να αρνηθούν ή και να επηρεάσουν τον ερευνητή.

3. *Το φαινόμενο της «άλω»*: σύμφωνα με το οποίο οι υπάρχουσες ή παρεχόμενες πληροφορίες αναφορικά με την κατάσταση ή με τους συμμετέχοντες, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν με επιλεκτικό τρόπο στη μελλοντική συλλογή δεδομένων.

4. *Τον υποκρυπτόμενο συντηρητισμό της ερμηνευτικής μεθοδολογίας*: όπου αυτό το είδος της μεθοδολογίας, είναι περισσότερο επικεντρωμένο στο παρελθόν και το παρόν και λιγότερο στο μέλλον.

5. *Τη δυσκολία να εστιάσουμε στο οικείο*: όπου οι συμμετέχοντες στην έρευνα (ενδεχομένως και οι ίδιοι οι ερευνητές) βρίσκονται τόσο κοντά στην κατάσταση, που παραλείπουν ορισμένες, συχνά σιωπηρές διαστάσεις της.

6. *Στη δυνατότητα συνεχούς τροποποίησης και διαφοροποίησης των καταστάσεων που μελετώνται*. Όπου η τάση εστίασης σε πολύ συγκεκριμένα πεδία και καταστάσεις είναι πολύ πιθανό να υπερτονίσει τις διαφορές τους, παρά να παρουσιάσει τις μεγάλες ομοιότητές τους.

7. *Στην παράβλεψη των ευρύτερων κοινωνικών πλαισίων και περιορισμών*. Στην περίπτωση αυτή, όταν μελετώνται περιπτώσεις οι οποίες υπερτονίζουν ότι είναι πολύ στενά συνδεδεμένες με το ερευνητικό τους πεδίο, είναι πολύ πιθανό να παραληφθούν οι ευρύτερες τάσεις που επικρατούν καθώς και τα ευρύτερα πλαίσια.

8. *Το ζήτημα της γενικευσιμότητας*: όπου οι καταστάσεις είναι μοναδικές και δεν υπάρχει η πιθανότητα γενίκευσής τους.

9. *Ο τρόπος καταγραφής των πολλαπλών πραγματικοτήτων και ερμηνειών* (Cohen, Manion, Morrison, 2008).

5.2 Ερευνητική προσέγγιση

Η παρούσα έρευνα, αποτελεί μια *μελέτη περίπτωσης*. Για το λόγο όμως ότι το δείγμα που μελετήθηκε ήταν μεγαλύτερο του ενός ($n > 1$), χαρακτηρίζεται ως *πολλαπλή μελέτη περίπτωσης*.

Σύμφωνα με τον Adelman et al. (1980), ως μελέτη περίπτωσης χαρακτηρίζεται «η μελέτη ενός περιστατικού εν τη εξέλιξή του». Το συγκεκριμένο περιστατικό που μελετάται, είναι ένα τμήμα ενός ευρύτερου συστήματος, για παράδειγμα ενός παιδιού, μια τάξης, ενός σχολείου. Μια μελέτη περίπτωσης, μπορεί να δώσει τη δυνατότητα στους αναγνώστες να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο ιδέες και αφηρημένες αρχές μπορούν να συμπορευτούν. Οι μελέτες περίπτωσης, μπορούν να διεισδύσουν σε καταστάσεις με τρόπους που δεν επιδέχονται πάντα αριθμητική ανάλυση και να προσδιορίσουν το αίτιο και το αιτιατό. Επιπλέον, οι μελέτες περίπτωσης ερευνούν και αποτυπώνουν τις περίπλοκες, δυναμικές και εκτεταμένες σχέσεις αλληλεπιδράσεις γεγονότων, ανθρωπίνων σχέσεων και άλλων παραμέτρων σε μια μοναδική περίπτωση, καθώς τα περιβάλλοντα που διαδραματίζονται (τα γεγονότα και οι ανθρώπινες σχέσεις) είναι μοναδικά και δυναμικά.

Οι μελέτες περίπτωσης, προσπαθούν να σκιαγραφήσουν το «πώς είναι να βρίσκεται κανείς» σε μια συγκεκριμένη κατάσταση, να συλλαμβάνουν την πραγματικότητα σε πρώτο πλάνο, να παράγουν μια «γενική περιγραφή» των βιωμάτων, των σκέψεων και των συναισθημάτων των συμμετεχόντων. Για το λόγο αυτό, οι ερευνητές πρέπει να αφήνουν τα γεγονότα που διαδραματίζονται να «μιλήσουν από μόνα τους» και όχι να ερμηνεύονται, να αξιολογούνται ή να κρίνονται στο μεγαλύτερο μέρος τους από τους ίδιους. Αυτό συνεπάγεται, ότι στις μελέτες περίπτωσης τα δεδομένα συλλέγονται συστηματικά και με αυστηρότητα.

Στις μελέτες περίπτωσης, όπου ο ερευνητής παρατηρεί τα χαρακτηριστικά μιας μονάδας- ενός παιδιού, μια παρέας, μιας σχολικής τάξης, σκοπός αυτής του της παρατήρησης είναι να εξερευνήσει σε βάθος και να αναλύσει συστηματικά τα πολυσχιδή φαινόμενα που συνθέτουν τον κύκλο ζωής της μονάδας, προκειμένου να κάνει γενικεύσεις σχετικά με τον ευρύτερο πληθυσμό στον οποίο ανήκει η μονάδα αυτή. Βέβαια, όπως και οι άλλες ερευνητικές μέθοδοι, η μελέτη περίπτωσης πρέπει να είναι αξιόπιστη και έγκυρη.

Επιπλέον, επειδή οι μελέτες περίπτωσης, παρέχουν διυλισμένα και λεπτομερειακά δεδομένα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να συμπληρώσουν άλλες

μελέτες με λιγότερο εκλεπτυσμένα δεδομένα. Το υλικό της επομένως, μπορεί να παράγει σημαντικά δεδομένα ανθρώπινης κλίμακας σε μακρο- πολιτικό επίπεδο λήψης αποφάσεων, αναμειγνύοντας έτσι, τη θεωρία με την πράξη.

Κλείνοντας, αξίζει να τονιστούν τα πλεονεκτήματα που καθιστούν τις μελέτες περίπτωσης ελκυστικές για τους ερευνητές, αλλά και τα μειονεκτήματά τους, σύμφωνα με τους Nesber & Watt (1984):

Πλεονεκτήματα

1. Τα αποτελέσματα γίνονται πιο εύκολα κατανοητά από ένα ευρύ κοινό, καθώς συχνά διατυπώνονται σε καθημερινή, μη επαγγελματική γλώσσα.
2. Είναι άμεσα κατανοητά, «μιλούν από μόνα τους».
3. Αποτυπώνουν μοναδικά χαρακτηριστικά που σε άλλες περιπτώσεις μπορεί να χάνονταν σε μεγαλύτερης κλίμακας δεδομένα. Αυτά τα βασικά χαρακτηριστικά μπορεί να αποτελούν το κλειδί για την κατανόηση της κατάστασης.
4. Είναι ισχυρά και στενά συνδεδεμένα με την πραγματικότητα.
5. Διεισδύουν σε άλλες παρόμοιες καταστάσεις και περιπτώσεις, υποβοηθώντας με αυτό τον τρόπο την ερμηνεία άλλων παρόμοιων περιστάσεων.
6. Μπορούν να διεξαχθούν από ένα και μόνο ερευνητή, χωρίς να χρειάζεται πλήρης ερευνητική ομάδα.
7. Μπορούν να αγκαλιάσουν και να χτίσουν πάνω σε απρόσμενα γεγονότα και ανεξέλεγκτες μεταβλητές.

Μειονεκτήματα

1. Τα αποτελέσματα μπορεί να μην είναι γενικεύσιμα, εκτός από το σημείο στο οποίο οι αναγνώστες/ ερευνητές δουν την εφαρμογή τους.
2. Δεν είναι εύκολο να υποβληθούν σε επανέλεγχο και ως εκ τούτου μπορεί να είναι επιλεκτικές, προκατειλημμένες, προσωπικές και υποκειμενικές.
3. Είναι επιρρεπείς σε προβλήματα ή σε προκαταλήψεις των ερευνητών, παρά τις απόπειρες που γίνονται για να αναδειχθεί η αναστοχαστικότητα (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

5.3 Δείγμα- Συμμετέχοντες

Η έρευνα διεξήχθη σε δύο σχολικές μονάδες, ένα Νηπιαγωγείο και ένα Δημοτικό σχολείο της γενικής εκπαίδευσης, στην πόλη της Λάρισας. Και στις δύο αυτές σχολικές τάξεις, φοιτούσαν παιδιά τυπικής ανάπτυξης, χωρίς ειδικές ανάγκες, και παιδιά με αυτισμό (ένα παιδί με αυτισμό σε κάθε μια από τις τάξεις). Η εκπαίδευση των παιδιών ήταν κοινή για όλα τα παιδιά, με τη μόνη διαφορά ότι στην τάξη του Δημοτικού σχολείου υπήρχε Παιδαγωγός Παράλληλης Στήριξης που βοηθούσε το παιδί στις κοινές δραστηριότητες που λάμβαναν χώρα στην τάξη κατά τη διάρκεια του ημερήσιου προγράμματος.

Τα δύο παιδιά που μελετήθηκαν στην έρευνα αυτή, ήταν δύο αγόρια, ηλικίας 6 και 8, αντίστοιχα. Το ένα παιδί, που φοιτούσε στο Νηπιαγωγείο της γενικής εκπαίδευσης, χαρακτηρίστηκε ως παιδί με αυτισμό από την ίδια την νηπιαγωγό, και δίχως να έχει κάποια επίσημη διάγνωση από κάποιο κέντρο, π.χ από το ΚΕΔΔΥ. Το άλλο παιδί, που φοιτά στο Δημοτικό σχολείο, έχοντας τη διάγνωση από τα τέσσερα (4) του χρόνια, εκτός από την γενική εκπαίδευση, την Παράλληλη Στήριξη και την ενισχυτική διδασκαλία στο τέλος του ημερήσιου προγράμματος στο χώρο του σχολείου, παρακολουθεί εργοθεραπεία, λογοθεραπεία και υποστήριξη από ψυχολόγο σε κάποιο ιδιωτικό κέντρο.

Η έρευνα διενεργήθηκε στη διάρκεια τεσσάρων (4) περίπου μηνών, για περίπου τρεις (3) ώρες ημερησίως και περίπου δύο (2) φορές την εβδομάδα. Σύνολο, πραγματοποιήθηκαν περίπου 15 ημέρες παρατήρησης σε κάθε σχολείο.

Η νηπιαγωγός του Γιώργου, είναι πτυχιούχος της Σχολής Νηπιαγωγών Καρδίτσας, με εξομοίωση στο Πανεπιστήμιο του Βόλου. Η μόνη εμπειρία που είχε στα παιδιά με ειδικές ανάγκες ήταν από την παρακολούθηση σεμιναρίων δυσλεξίας.

Η δασκάλα του Κωνσταντίνου, είναι πτυχιούχος της Παιδαγωγικής Ακαδημίας της Λάρισας, με εξομοίωση του Πτυχίου της, αργότερα. Κάποια εμπειρία στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, δεν είχε.

Η Παιδαγωγός Παράλληλης Στήριξης του Κωνσταντίνου, είναι πτυχιούχος Λογοπαιδικός και κάνει μεταπτυχιακό με θέμα “Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές”. Έχει παρακολουθήσει πάρα πολλά σεμινάρια με μαθησιακές δυσκολίες και διάφορα άλλα σεμινάρια.

5.4 Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

Για την αξιολόγηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της δομημένης συνέντευξης πάνω σε μία και μόνο συγκεκριμένη ερώτηση «αν πηγαίναμε αύριο μια εκδρομή, με ποιον/ ποια συμμαθητή/ συμμαθήτριά σου θα ήθελες να καθίσεις μαζί στο λεωφορείο» με σκοπό τη δημιουργία ενός Κοινωνιογράμματος που θα προέκυπτε από τα παιδιά. Το Κοινωνιογράμμα αυτό, αποσκοπούσε στο να δούμε αν τα παιδιά με αυτισμό είχαν θετικές, αρνητικές ψήφους φιλίας ή ήταν αδιάφορα στους/στις συμμαθητές/συμμαθήτριές τους.

Η επιλογή του Κοινωνιογράμματος έγινε, διότι τα Κοινωνιογράμματα αποτελούν ένα είδος χάρτη των κοινωνικο- συναισθηματικών σχέσεων μέσα στην ομάδα. Η μελέτη μάλιστα, των στοιχείων από το κοινωνιομετρικό τεστ (το οποίο βασίστηκε στην ερώτηση «αν αύριο πηγαίναμε μια εκδρομή, με ποιον/ ποια συμμαθητή/ συμμαθήτριά σου, θα ήθελες να καθίσεις μαζί του» και «με ποιον/ ποια συμμαθητή/ τρια σου δεν θα ήθελες να καθίσεις; Γιατί;»), δίνει ενδιαφέροντα συμπεράσματα για την αναγνώριση των συναισθηματικών σχέσεων μέσα των μελών μιας ομάδας (Μπακιρτζής, 1996). Θεωρείται μάλιστα, ότι καταγράφει με αντικειμενικό τρόπο το πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων στην ομάδα. Η αντικειμενικότητα της μέτρησης στηρίζεται στις δηλώσεις των ιδίων των υποκειμένων που εμπλέκονται (Μπίκος, 2004).

Επιπλέον, για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν η παρατήρηση της αλληλεπίδρασης των παιδιών μεταξύ τους αλλά και με τις εκπαιδευτικούς και μια ημι- δομημένη συνέντευξη με τη νηπιαγωγό, τη δασκάλα και την εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης.

Η παρατήρηση, χρησιμοποιήθηκε γιατί με αυτόν τον τρόπο η ερευνήτρια μπόρεσε να εισχωρήσει στην καθημερινότητα των προς μελέτη υποκειμένων, να τα μελετήσει από κοντά και να κατανοήσει την επικρατούσα κατάσταση. Ενώ η συνέντευξη χρησιμοποιήθηκε ως ένα βασικό μέσο συλλογής των πληροφοριών που είχαν άμεση σχέση με τους στόχους της παρούσας έρευνας.

Για τη συλλογή των δεδομένων, πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις στα δύο σχολεία, στη διάρκεια τεσσάρων (4) περίπου μηνών, για περίπου τρεις (3) ώρες ημερησίως και περίπου δύο (2) φορές την εβδομάδα. Σύνολο, πραγματοποιήθηκαν περίπου 15 ημέρες παρατήρησης σε κάθε σχολείο.

5.5 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η διαδικασία της συλλογής των δεδομένων, διενεργήθηκε σε δύο φάσεις, όπου ακολουθήθηκε από την ερευνήτρια η ίδια ακριβώς διαδικασία. Η πρώτη φάση της συλλογής των δεδομένων, έγινε τους μήνες Νοέμβριο, Δεκέμβριο και Ιανουάριο, ενώ η δεύτερη φάση της συλλογής δεδομένων έγινε τον μήνα Μάιο.

5.5.1 Α΄ Φάση Συλλογής Δεδομένων

Οι παρατηρήσεις των αλληλεπιδράσεων των παιδιών με αυτισμό και Σύνδρομο Asperger, τόσο με τους συμμαθητές τους όσο και με τη νηπιαγωγό, διενεργήθηκαν στο Νηπιαγωγείο από τις 8:30 περίπου το πρωί έως το πέρας του ημερήσιου σχολικού προγράμματος, ενώ στο Δημοτικό σχολείο, από τις 10:30 έως 12:00 περίπου, λόγω μαθημάτων που δεν μπορούσαν να χαθούν ή να παρευρίσκεται η ερευνήτρια στο χώρο. Οι παρατηρήσεις διενεργήθηκαν με συνεχείς καταγραφές, από την ερευνήτρια, των αλληλεπιδράσεων των παιδιών μεταξύ τους αλλά και με τις εκπαιδευτικούς. Τα φύλλα καταγραφής εστίαζαν στο:

- τι κάνει το παιδί με αυτισμό στη διάρκεια της ημέρας
- αν συγκεντρώνεται στις δραστηριότητες
- αν παίζει με τους συμμαθητές του
- αν ακολουθεί τις εντολές των εκπαιδευτικών
- αν παίζει μόνο του
- αν παροτρύνει τα άλλα παιδιά για παιχνίδι.

Εκτός από τις παρατηρήσεις όμως, στα παιδιά της έρευνας διενεργήθηκαν και συνεντεύξεις με τα παιδιά και τις εκπαιδευτικούς, με τη χρήση δημοσιογραφικού κασετόφωνου. Η πρώτη συνέντευξη με τη Νηπιαγωγό, πραγματοποιήθηκε μετά από ένα μήνα της αρχικής επίσκεψης στο χώρο του νηπιαγωγείου, και ύστερα από την ολοκλήρωση του ημερήσιου σχολικού προγράμματος. Στην περίπτωση της Δασκάλας, η πρώτη συνέντευξη διενεργήθηκε κατά τη διάρκεια της γυμναστικής που εκείνη είχε κενό, στο γραφείο των καθηγητών, ενώ η συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης, διενεργήθηκε κατά τη διάρκεια του

διαλλείματος στον προαύλιο χώρο του σχολείου. Σε όλες τις περιπτώσεις οι συνεντεύξεις έγιναν κατ' ιδίαν και όχι με την παρουσία τρίτου προσώπου.

Η πρώτη δομημένη συνέντευξη με τα παιδιά, για τη σύνθεση του Κοινωνιογράμματος, διενεργήθηκε ύστερα από το πέρασμα τριών συναντήσεων μαζί τους. Στις πρώτες συναντήσεις η ερευνήτρια συνομιλούσε και έπαιξε κάποια παιχνίδια γνωριμίας μαζί τους, τα οποία μάλιστα τα ενθουσίασαν πολύ! Στο χώρο του Νηπιαγωγείου οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα μέσα στην τάξη, στη γωνιά της βιβλιοθήκης, ενώ στο χώρο του Δημοτικού σχολείου, έλαβαν χώρα στην αίθουσα φαγητού. Στο Νηπιαγωγείο, οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν κατ' ιδίαν, ενώ στο Δημοτικό σχολείο διεξήχθησαν με την παρουσία της εκπαιδευτικού της Παράλληλης Στήριξης.

5.5.2 Β' Φάση

Κατά τη δεύτερη φάση της συλλογής των δεδομένων, η οποία έλαβε χώρα αμέσως μετά το Πάσχα, το μήνα Μάιο, η ερευνήτρια εστίασε τη μελέτη της τόσο στην παρατήρηση όσο και στις συνεντεύξεις με τις εκπαιδευτικούς και τα παιδιά, με τη χρήση δημοσιογραφικού κασετόφωνου. Οι παρατηρήσεις των αλληλεπιδράσεων των παιδιών με αυτισμό και Σύνδρομο Asperger, τόσο με τους συμμαθητές τους όσο και με τη Νηπιαγωγό, διενεργήθηκαν στο Νηπιαγωγείο από τις 8:30 περίπου το πρωί έως το πέρας του ημερήσιου σχολικού προγράμματος, ενώ στο Δημοτικό σχολείο, από τις 09:40 έως 12:35 περίπου. Κατά τη διάρκεια της δεύτερης φάσης, η ερευνήτρια είχε την ευκαιρία να παρευρεθεί περισσότερες ώρες στο Δημοτικό σχολείο, να μελετήσει τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών εκτενέστερα και να έρθει περισσότερο σε επαφή με τα παιδιά.

Οι παρατηρήσεις διενεργήθηκαν με συνεχείς καταγραφές, από την ερευνήτρια, των αλληλεπιδράσεων των παιδιών μεταξύ τους αλλά και με τις εκπαιδευτικούς. Τα φύλλα καταγραφής εστίαζαν, όπως και κατά τη πρώτη φάση της διεξαγωγής της έρευνας, στο:

- τι κάνει το παιδί με αυτισμό στη διάρκεια της ημέρας
- αν συγκεντρώνεται στις δραστηριότητες
- αν παίζει με τους συμμαθητές του

- αν ακολουθεί τις εντολές των εκπαιδευτικών
- αν παίζει μόνο του
- αν παροτρύνει τα άλλα παιδιά για παιχνίδι.

Εκτός όμως από τις παρατηρήσεις που διεξήγαγε η ερευνήτρια, διενεργήθηκαν συνεντεύξεις τόσο με την Δασκάλα της τάξης και την εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης, όσο και με τα ίδια τα παιδιά. Δεν δόθηκε όμως η ευκαιρία στην ερευνήτρια να πάρει συνέντευξη από τη Νηπιαγωγό, καθώς αποχώρησε από το σχολείο μια εβδομάδα πριν το Πάσχα για λόγους προσωπικούς. Ωστόσο, η ερευνήτρια πήρε τις συνεντεύξεις από τις εκπαιδευτικούς του Δημοτικού σχολείου, με απώτερο σκοπό να λάβει περισσότερες πληροφορίες για την περίπτωση του παιδιού με Asperger. Οι συνεντεύξεις, ήταν όπως και στην πρώτη φάση ημι- δομημένες. Η ερευνήτρια, βασίστηκε δηλαδή σε κάποιες ερωτήσεις, βασικές για την διερεύνηση της πορείας του παιδιού (έρευνα), αλλά παρόλα, αυτά όταν προέκυπτε κάτι που θεωρούσε σημαντικό να ρωτήσει ή η ερώτηση αυτή συμπλήρωνε ακόμα πιο πολύ την όλη έρευνα, δεν δίσταζε να θέσει την ερώτηση. Οι συνεντεύξεις με τις εκπαιδευτικούς διενεργήθηκαν κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, σε κατ' ιδίαν συνάντηση με την κάθε εκπαιδευτικό χωριστά σε κάποια αίθουσα και στην αυλή του σχολείου.

Η συνέντευξη με τα παιδιά του Νηπιαγωγείου διενεργήθηκε ύστερα από συνεννόηση της ερευνήτριας με τη Νηπιαγωγό. Η ερευνήτρια, έπαιρνε κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης των δραστηριοτήτων τα παιδιά ένα- ένα, στη γωνιά της βιβλιοθήκης (που είναι μια ήσυχη γωνιά). Στο Δημοτικό σχολείο, η συνέντευξη με τα παιδιά, διενεργήθηκε ύστερα από συνεννόηση της ερευνήτριας με τη Δασκάλα της τάξης. Η ερευνήτρια έπαιρνε ένα- ένα τα παιδιά στην αίθουσα του φαγητού. Μαζί της, όπως και στην πρώτη φάση, ήταν η εκπαιδευτικός της Παράλληλης Στήριξης. Η συνέντευξη με τα παιδιά, ήταν ακριβώς η ίδια με εκείνη της πρώτης φάσης. Η ερευνήτρια, έθεσε τις ίδιες ακριβώς ερωτήσεις στα παιδιά, δηλαδή «αν θα πηγαίναμε μια εκδρομή με το σχολείο, και είχαμε και λεωφορείο με ποιον/ ποια συμμαθητή/ τρια σου θα ήθελες να καθίσεις; Γιατί;» και «με ποιον/ ποια συμμαθητή/ τρια σου δεν θα ήθελες να καθίσεις; Γιατί;». Αυτού του τύπου η συνέντευξη αυτή, θα χαρακτηριζόταν ως δομημένη, καθώς ετέθησαν στα παιδιά μόνο αυτές οι δύο ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις είχαν ως απώτερο σκοπό τα δημιουργία ενός Κοινωνιογράμματος, όπως και στην πρώτη φάση, για να δούμε μέσα από αυτό, και

στις δύο φάσεις, πώς τα παιδιά της τάξης βλέπουν τα παιδιά με αυτισμό και Σύνδρομο Asperger, αντίστοιχα. Αν έχουν υψηλές, χαμηλές ή αδιάφορες προτιμήσεις απέναντί τους.

5.6 Κωδικοποίηση

Η ερευνήτρια, αφού συνέλεξε τα δεδομένα της και από τις δύο φάσεις της έρευνας, ξεκίνησε την κωδικοποίησή τους. Αρχικά, ξεκίνησε με την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, παιδιών και εκπαιδευτικών, και στη συνέχεια άρχισε να διαμορφώνει τα αποτελέσματα.

Τις συνεντεύξεις με τα παιδιά, τις κατέγραψε σε έγγραφο του word και ύστερα μετέτρεψε τα δεδομένα φτιάχνοντας ένα ιστόγραμμα, το Κοινωνιόγραμμα δηλαδή, και έναν πίνακα, την Κοινωνική Μήτρα, όπου καταγράφονται τα δεδομένα ως ποσοτικά.

Ακολούθησαν, οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες απομαγνητοφωνήθηκαν, επίσης, και κατεγράφησαν σε έγγραφο του word.

Σειρά, είχαν οι παρατηρήσεις της ερευνήτριας, η οποία τις κατέγραφε σε Α4 φύλλα παρατήρησης. Προκειμένου, λοιπόν, να εισαχθούν τα δεδομένα της παρατήρησης στα αποτελέσματα της έρευνας, η ερευνήτρια τα αντέγραψε, όπως ακριβώς τα είχε στα φύλλα παρατήρησής της. Έτσι, όλα τα δεδομένα μετατράπηκαν σε ηλεκτρονική μορφή χωρίς καμία τροποποίηση.

Τα δεδομένα της έρευνας έχουν κωδικοποιηθεί. Σειρά έχει η ερμηνεία τους, η οποία ακολουθεί στις επόμενες σελίδες της έρευνας.

6. Αποτελέσματα

6.1 Οι απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης και της Παράλληλης Στήριξης για τα παιδιά με αυτισμό

Τα στοιχεία που εξήχθησαν από την παρούσα έρευνα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης και της Παράλληλης Στήριξης για τα παιδιά με αυτισμό, λήφθηκαν μέσω της παρατήρησης και των συνεντεύξεων. Μια συνέντευξη για κάθε εκπαιδευτικό στην αρχή περίπου της σχολικής χρονιάς και από μια στα τέλη της. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ήταν τρεις, μια Νηπιαγωγός, μια Δασκάλα και μια εκπαιδευτικός για Παράλληλη Στήριξη- την οποία είχαν προσλάβει οι γονείς του παιδιού.

Οι απόψεις και των δύο εκπαιδευτικών, δηλαδή της Νηπιαγωγού και της Παιδαγωγού της Παράλληλης Στήριξης, μπορεί να λεχθεί ότι ταυτίζονται. Αντίθετα οι απόψεις και της Δασκάλας διαφέρουν από εκείνες των δύο άλλων εκπαιδευτικών.

Για να υποστηριχθούν αυτά που ειπώθηκαν, αξίζει να αναφερθούν κάποια λόγια των εκπαιδευτικών για το πώς εκείνες αισθάνονται που τα συγκεκριμένα παιδιά με αυτισμό βρίσκονται σε τάξεις της Γενικής Εκπαίδευσης του Νηπιαγωγείου- για τη μια περίπτωση- και του Δημοτικού- για τη δεύτερη. Η Νηπιαγωγός, όπως είπε χαρακτηριστικά, αισθάνεται «μια χαρά! Όπως όλα τα παιδάκια έχει κι αυτός δικαίωμα στην μόρφωση», η Παιδαγωγός της Παράλληλης Στήριξης πλημμυρισμένη από έντονο συναισθηματισμό είπε «πάρα πολύ χαρούμενη, ειλικρινά πάρα πολύ χαρούμενη»! Αντίθετα, η δασκάλα εξέφρασε μια ανησυχία και αβεβαιότητα λέγοντας «στην αρχή ήμουν λίγο επιφυλακτική, γιατί δεν μου ξαναέτυχε». Βλέπουμε δηλαδή στις δύο πρώτες περιπτώσεις τις δύο εκπαιδευτικούς να είναι θετικές και χαρούμενες που συνεργάζονται με παιδιά με κάποια ιδιαιτερότητα, ενώ τη Δασκάλα να είναι αρκετά φοβισμένη και επιφυλακτική σε σημείο που πίστευε ότι θα έπρεπε να πάει το παιδί σε κάποιο Ειδικό Σχολείο «νόμιζα ότι θα ήταν καλύτερο να πάει σε ένα χώρο ειδικό για αυτά τα παιδιά». Κάτι όμως που Παιδαγωγός της Παράλληλης Στήριξης απέρριψε κατηγορηματικά εξ' αρχής, λέγοντας χαρακτηριστικά «όχι δεν είναι για Ειδικό Σχολείο ο Κωνσταντίνος», ενώ η νηπιαγωγός δεν απάντησε ξεκάθαρα καθώς δεν γνώριζε τι γίνεται σε κάθε περίπτωση, αφού το παιδί δεν είχε επίσημη διάγνωση.

Παρόλα αυτά, παρατηρείται ότι η Νηπιαγωγός αν και δεν γνωρίζει πολλά πράγματα για την Ειδική Αγωγή, προσπαθεί να βοηθήσει τον Γιώργο εκεί που έχει

δυσκολίες, με όποιο τρόπο μπορεί. Του δίνει επιπλέον εργασίες για το σπίτι, τον βοηθά, όπου δυσκολεύεται, στις εργασίες μέσα στην τάξη και προσπαθεί να τον βοηθήσει να ενταχθεί στην ομάδα, γιατί όπως λέει «έχει πρόβλημα επικοινωνίας με τα παιδιά, και απομονώνεται για το λόγο αυτό».

Η δασκάλα από την άλλη, δεν κάνει κάτι ιδιαίτερο με τον Κωνσταντίνο, δουλεύει όπως λέει «ελάχιστα μαζί του» καθώς φαίνεται ότι επαναπαύεται με την ύπαρξη της Παιδαγωγού της Παράλληλης Στήριξης.

Η Παιδαγωγός της Παράλληλης στήριξης βοηθά τον Κωνσταντίνο τόσο στο κομμάτι το γνωστικό, ούσα πάντα δίπλα του για να τον καθοδηγεί και να τον ενθαρρύνει όπου χρειάζεται- βοηθώντας παράλληλα και όσα άλλα παιδιά τη χρειάζονται- όσο και στο κοινωνικό κομμάτι, από το να τον ενθαρρύνει να σηκώσει το χέρι του για να πει κάποια απάντηση μέσα στην ομάδα της τάξης μέχρι να του μάθει κάποια βασικά πράγματα στην καθημερινότητά του, όπως για παράδειγμα το ότι του έμαθε να περιμένει στην ουρά του κυλικείου, να πάρει το φαγητό που θέλει, να πληρώσει και να πάρει τα ρέστα πίσω.

Επιπρόσθετα, στο κομμάτι της συνεργασίας των παιδιών μεταξύ τους κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα μέσα στην τάξη, παρατηρούμε οι απόψεις των εκπαιδευτικών να διαφέρουν. Η Νηπιαγωγός από την πλευρά της, αφήνει τον Γιώργο να “δουλέψει” με όλα τα παιδιά, αλλάζοντας η ίδια κάθε φορά τα παιδιά που κάθονται δίπλα του «για να έρχεται σε επαφή με όλα τα παιδιά της τάξης». Αντίθετα, η Δασκάλα του Κωνσταντίνου δεν κάνει κάποια κίνηση για το πώς θα “δουλέψει” ο Κωνσταντίνος, καθώς αναφέρει ότι «“δουλεύει” μόνος του με τη βοήθεια της (ειδικής) δασκάλας». Ενώ ταυτόχρονα, η Παιδαγωγός της Παράλληλης Στήριξης του Κωνσταντίνου έρχεται να αναιρέσει τα λεγόμενα της Δασκάλας, λέγοντας ότι ο Κωνσταντίνος μπαίνει τυχαία σε ομάδα εργασίας με οποιοδήποτε παιδί κάθε φορά, χωρίς να επιλέγει εκείνος ή οι άλλοι. Μπαίνει τυχαία με οποιοδήποτε παιδί, κάτι που του αρέσει πολύ γιατί χαίρεται, όπως λέει η Παιδαγωγός της Παράλληλης Στήριξης, να βρίσκεται με όλα τα παιδιά.

Βέβαια, και οι τρεις εκπαιδευτικοί εκτός από τις διαφορετικές απόψεις και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που ακολουθούν για την ένταξη των παιδιών με αυτισμό στη γενική τάξη σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης, συγκλίνουν σε κάτι: δεν διαφοροποιούν τις δραστηριότητες και τις εργασίες του καθημερινού τους προγράμματος για τα παιδιά με αυτισμό. Για διαφορετικούς λόγους βέβαια, η κάθε μια τους. Η μεν Νηπιαγωγός για το λόγο ότι έχει μεγάλο αριθμό παιδιών στην

τάξη (24 παιδιά), ενώ η Παιδαγωγός της Παράλληλης Στήριξης, γιατί όπως λέει χαρακτηριστικά ήθελε «να είναι υποχρεωμένος, όπως και τα άλλα παιδιά, να κάνει ακριβώς τα ίδια». Είναι ένα θέμα για το οποίο είχε από κοινού συμφωνήσει με τη δασκάλα της τάξης.

Επιπρόσθετα, στην ερώτηση της συνέντευξης, για το αν πιστεύουν ότι τα δύο παιδιά, του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού αντίστοιχα, μαθαίνουν στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης, η Δασκάλα και η Παιδαγωγός της Παράλληλης Στήριξης, υποστηρίζουν ότι το παιδί μαθαίνει. Βέβαια, η Δασκάλα τονίζει ότι το παιδί «μαθαίνει, αλλά όχι άριστα. Μαθαίνει στο δικό του το βαθμό» κάτι το οποίο δεν αναφέρεται καθόλου από την Παιδαγωγό της Παράλληλης Στήριξης, η οποία αντιλαμβάνεται την πρόοδο του Κωνσταντίνου διαφορετικά, ότι δηλαδή αυξάνεται. Στην περίπτωση τώρα της Νηπιαγωγού, βλέπουμε την ίδια να εκφράζει μια αμφιβολία. Από τη μια, λέει ότι ο Γιώργος μαθαίνει, αλλά ταυτόχρονα τονίζει ότι η ύπαρξη διάγνωσης και η παροχή συγκεκριμένων κατευθύνσεων για το πρόβλημα του παιδιού, θεωρεί ότι θα έκαναν το παιδί να παίρνει περισσότερες γνώσεις, «θα έπαιρνε περισσότερα».

Επίσης, δεν πρέπει να παραληφθούν οι απόψεις που τρέφουν οι εκπαιδευτικοί για τις σχέσεις που έχουν αναπτύξει τα δύο παιδιά με τους συμμαθητές τους. Η Νηπιαγωγός βλέπει μια βελτίωση στις σχέσεις του παιδιού με τους συμμαθητές του, καθώς μας λέει ότι θεωρεί πρόοδο των υπολοίπων παιδιών το ότι δέχονται να καθίσει δίπλα τους ο Γιώργος, αφού στην αρχή τον έδιωχναν. Αυτή η αλλαγή της στάσης των παιδιών απέναντι στον Γιώργο, η Νηπιαγωγός βλέπει ότι οφείλεται στη δική της κάθετη στάση, με την οποία “επέβαλλε”, κατά κάποιο τρόπο μια ισότητα ανάμεσα σε όλα τα παιδιά λέγοντας τους τη φράση «στο σχολείο είμαστε όλοι φίλοι και παίζουμε όλοι μαζί! Δε διώχνουμε κανένα παιδάκι!». Από την άλλη πλευρά, Δασκάλα και Παιδαγωγός της Παράλληλης Στήριξης, έρχονται να καταθέσουν τις ίδιες απόψεις για τις σχέσεις του Κωνσταντίνου με τους συμμαθητές του. Και οι δύο πιστεύουν ότι οι σχέσεις του Κωνσταντίνου βελτιώνονται στο πέρασμα του χρόνου, κάτι που οφείλεται στη συνήθεια. Μια συνήθεια της περίπτωσης του παιδιού από τα άλλα παιδιά.

Τέλος, δεν πρέπει να παραληφθούν στοιχεία που συλλέχθηκαν από την παρατήρηση. Εκεί παρατηρήθηκε, ότι τόσο η Δασκάλα όσο και η Νηπιαγωγός δεν έδιναν καθόλου το λόγο στα δύο παιδιά με αυτισμό. Ήταν σαν να αδιαφορούσαν, σαν να μην υπήρχαν. Απλά τους άφηναν στην ησυχία τους. Αυτό είναι κάτι που έρχεται

να αναιρέσει τα όσα είπαν περί ισότητας όλων των παιδιών. Βέβαια, η Νηπιαγωγός, αξίζει να σημειωθεί ότι όντως, βοηθούσε τον Γιώργο όπου δυσκολευόταν στα διάφορα φύλλα εργασίας που έκαναν μέσα στην τάξη ενώ παράλληλα, στο τέλος του ημερησίου προγράμματος, κατά την αποχώρηση των παιδιών, η Νηπιαγωγός έδινε εργασίες για το σπίτι στον Γιώργο, κατευθύνοντας και συμβουλευοντας τη μητέρα για το τι πρέπει να κάνει.

6.2 Οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης, προκειμένου να εντάξουν τα παιδιά με αυτισμό στη γενική τάξη

A. Οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις της νηπιαγωγού

Κατά τη διάρκεια της συλλογής των δεδομένων τόσο μέσω της παρατήρησης όσο και μέσω της συζήτησης και των συνεντεύξεων με τις εκπαιδευτικούς, έγινε μια προσπάθεια να απαντηθεί το ερώτημα που μας απασχολούσε. Ποιες δηλαδή, εκπαιδευτικές προσεγγίσεις ακολουθούσαν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να εντάξουν στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης τα παιδιά με αυτισμό. Στο ερώτημα αυτό, βέβαια, πρέπει να σημειωθεί και το ότι τέθηκε εξ' αρχής μια υπόθεση για το αν χρησιμοποιεί η κάθε εκπαιδευτικός κάποια τεχνική. Διότι, μπορεί να συναντούσαμε και περίπτωση εκπαιδευτικού που να μην έκανε κανενός είδους προσπάθει να εντάξει το παιδί που είχε αυτισμό στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης.

Από τις συνεντεύξεις που λήφθηκαν, παρατηρείται ότι η Νηπιαγωγός, αν και δεν είχε κάποιες ιδιαίτερες γνώσεις πάνω στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, προσπαθούσε όπως μπορούσε να εντάξει το παιδί με αυτισμό. Η προσπάθειές της στηριζότανε στο να προσπαθεί να βάλει το παιδί στην ομάδα των συνομηλίκων «προσπαθώ να τον βάλω στην ομάδα» γιατί όπως εκείνη υποστηρίζει έχει πρόβλημα επικοινωνίας με τα παιδιά, κάτι που τον κάνει να απομονώνεται. Προσπαθεί, επίσης, να τον ενθαρρύνει να συναναστρέφεται με όλα τα παιδιά της τάξης, ακολουθούμενη την εκπαιδευτική προσέγγιση του να αλλάζει συνεχώς θέσεις στα παιδιά, να μην κάθονται δηλαδή όλα μαζί συνεχώς «κάθε φορά αλλάζω τα παιδιά τα οποία βρίσκονται δίπλα στον Γιώργο, για να έρχεται σε επαφή με όλα τα παιδιά της τάξης». Αυτό είναι κάτι το οποίο έγινε αντιληπτό και κατά τη διάρκεια της παρατήρησης.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί μια από τις σημαντικότερες εκτελούμενες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις της Νηπιαγωγού, όπου η ίδια κρατά μια σταθερή και ίσως αυστηρή στάση απέναντι στην ισότητα όλων των μαθητών της τάξης. Αυτό φαίνεται στην αποκατάσταση των σχέσεων των παιδιών της τυπικής ανάπτυξης και του παιδιού με αυτισμό, καθώς στην αρχή των απέβαλλαν από την ομάδα, ενώ τελικά τον αποδέχτηκαν και πλέον δεν φαίνεται να τους ενοχλεί ιδιαίτερα. Σε αυτό το κομμάτι συνετέλεσε η στάση της Νηπιαγωγού, η οποία λέγοντας σε όλους ότι «στο σχολείο είμαστε όλοι φίλοι και παίζουμε όλοι μαζί» βοήθησε στην αποδοχή του παιδιού αυτού από την ομάδα της τάξης!

B. Οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις της Δασκάλας

Όσον αφορά την περίπτωση της δασκάλας του Κωνσταντίνου, τα αποτελέσματα που εξήχθησαν τόσο από την παρατήρηση όσο και από τη συνέντευξη και τις συζητήσεις μαζί της, έδειξαν ότι η ίδια δεν χρησιμοποιεί κάποια ιδιαίτερη τεχνική για να εντάξει το παιδί.

Αυτό ίσως οφείλεται στην Παιδαγωγό της Παράλληλης Στήριξης, όπου η παρουσία της οποίας την καθησυχάζει και την κάνει να μην προσπαθεί. Κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων, η ίδια παρέδιδε το μάθημα στα παιδιά αδιαφορώντας πλήρως για τον Κωνσταντίνο. Όχι μόνο δεν τον ρωτούσε αν κατανόησε ή όχι όσα είχε διδάξει, αλλά δεν του έδινε ούτε τον λόγο για να μπορέσει να συμμετάσχει.

Στην ερώτηση της συνέντευξης μάλιστα, για το αν βάζει κάποιο συγκεκριμένο παιδί μαζί με τον Κωνσταντίνο ή αν τον βάζει να “δουλεύει” με οποιοδήποτε άλλο παιδί, απάντησε ότι ο Κωνσταντίνος «“δουλεύει” μόνος του, με τη βοήθεια της (ειδικής) δασκάλας». Αυτό είναι κάτι που φανερώνει τη μηδενική προσπάθειά της να βοηθήσει το παιδί να ενταχθεί στην ομάδα των παιδιών της τάξης.

Τέλος, μέσα από τη συνέντευξη, διακρίνεται το ανεπαρκές ίσως ενδιαφέρον της για τις σχέσεις που δημιουργεί ο Κωνσταντίνος με παιδιά του σχολείου, με τους συνομηλικούς του δηλαδή. Εκεί, εκείνη μένει αμέτοχη αφού αφήνει τις σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους να πορευτούν όπως τύχει, χωρίς καμία παρέμβαση, χωρίς καμία βοήθεια για την ομαλή ένταξη και αποδοχή του Κωνσταντίνου από τους άλλους. Η σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους αφήνονται μετέωρες και ο Κωνσταντίνος γίνεται

αποδεκτός μόνο και μόνο επειδή τα παιδιά γύρω του απλά τον συνηθίζουν «Νομίζω, ότι συνηθίζουν την παρουσία του στην τάξη, συνηθίζουν τη συμπεριφορά του»!

Γ. Οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις της Παιδαγωγού της Παράλληλης Στήριξης

Παρατηρώντας τα δεδομένα που εξήχθησαν από την έρευνα, τόσο από την παρατήρηση όσο και από τη συνέντευξη με την Παιδαγωγό της Παράλληλης στήριξης του Κωνσταντίνου, είναι φανερό ότι η ίδια κάνει ότι μπορεί για να εντάξει τον Κωνσταντίνο στην ομάδα των παιδιών της γενικής τάξης.

Συγκεκριμένα, αν μελετήσουμε το θέμα της ένταξης του Κωνσταντίνου, μπορούμε να το δούμε από το πιο απλό συμβάν, που δεν είναι άλλο από την παροχή της βοήθειας που του προσφέρει. Η ίδια, ναι μεν βοηθά τον Κωνσταντίνο να ανταπεξέλθει στα μαθήματά του και στις εργασίες μέσα στην τάξη, αλλά ταυτόχρονα βοηθά, με δική της πρωτοβουλία, και άλλα παιδιά που χρειάζονται υποστήριξη, ενθάρρυνση και βοήθεια. Όλο αυτό το κάνει, πέρα του να βοηθήσει και τα άλλα παιδιά να μη μείνουν πίσω, κυρίως «για να μη γίνει ο Κωνσταντίνος στόχος». Το γεγονός αυτό, μας παρουσιάζει τη λεπτότητα και την ευαισθησία της πάνω στο θέμα της ένταξης του παιδιού, όπου φαίνεται να προσπαθεί για το επιθυμητό αποτέλεσμα που δεν είναι άλλο από την αποδοχή του παιδιού και την ομαλή χωρίς στιγματισμό ένταξή του.

Επιπλέον, η Παιδαγωγός της Παράλληλης Στήριξης του Κωνσταντίνου κρατά με στάση που ίσως κάποιος τη χαρακτήριζε υπερβολική. Ζητά από τον Κωνσταντίνο να κάνει τα ίδια ακριβώς πράγματα, τις ίδιες ακριβώς εργασίες που κάνουν και οι συμμαθητές του. Δεν τον “χαϊδεύει” ούτε τον αφήνει χαλαρό να ξεφύγει από τη ροή των δραστηριοτήτων του ημερήσιου προγράμματος. Τον παροτρύνει και τον ενθαρρύνει να κάνει τις εργασίες του, ενώ ταυτόχρονα όταν δεν κάνει κάτι σωστά, όπως για παράδειγμα όταν δεν κάνει όμορφα γράμματα, του λέει με ήρεμο και γλυκό τρόπο ότι δεν είναι ωραία, του τα σβήνει ή τις περισσότερες φορές το κάνει το ίδιο το παιδί, και ξαναγράφει προσεγμένα πλέον ό,τι πρέπει να γράψει. Το γεγονός αυτό μας παρουσιάζει μια παιδαγωγό που δεν κάνει διακρίσεις. Έτσι και τα υπόλοιπα παιδιά δεν βλέπουν κάποια ειδική μεταχείριση του Κωνσταντίνου από την Παιδαγωγό της Παράλληλης Στήριξης. Βλέπουν στο πρόσωπό της ένα πρόσωπο που είναι βοηθός για

όλους μέσα στην τάξη. Έτσι, το παιδί δεν στιγματίζεται και εντάσσεται ομαλά στην ομάδα της τάξης όπως το κάθε παιδί της τυπικής ανάπτυξης.

6.3 Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών της τυπικής ανάπτυξης με τα παιδιά με αυτισμό

A.1 Η περίπτωση του Γιώργου

Ο Γιώργος είναι ένα αγόρι ηλικίας 6 ετών. Φοιτά κανονικά στα νήπια, δίχως να έχει δώσει κάποια παράταση φοίτησης. Το προηγούμενο έτος, δεν είχε φοιτήσει στην τάξη των προνηπίων, με αποτέλεσμα αυτό να έχει συνέπειες στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη, σύμφωνα με τα λεγόμενα της νηπιαγωγού.

Ο Γιώργος, δεν έχει κάποια επίσημη διάγνωση για την περίπτωσή του από το ΚΕΔΔΥ, αλλά παρόλα αυτά παρουσιάζει αρκετά στοιχεία του αυτισμού. Τα στοιχεία αυτά έγιναν αντιληπτά ύστερα από την ενημέρωση της Νηπιαγωγού και από την παρατήρηση της ερευνήτριας.

Ο Γιώργος, είναι ένα παιδί το οποίο απομονώνεται συνεχώς. Δεν συμμετάσχει στις δραστηριότητες της παρεούλας ούτε πλησιάζει παιδιά της τάξης του για να κουβεντιάσει ή να παίξει μαζί τους. Το μοναδικό παιδί το οποίο πλησιάζει για να παίξουνε είναι ο φίλος του ο Ρεντιάν, ένα παιδί από την Αλβανία. Βέβαια, δεν είναι μόνο ο Γιώργος που πλησιάζει τον Ρεντιάν, αλλά και ο ίδιος ο Ρεντιάν αναζητά τον Γιώργο για να παίξουν τόσο μέσα στην τάξη όσο και στον προαύλιο χώρο του σχολείου. Το μοναδικό παιχνίδι που παίζουν οι δυο τους στον προαύλιο χώρο του σχολείου είναι κυνηγητό. Στο κυνηγητό αυτό, ο Γιώργος πάντα κυνηγά τον Ρεντιάν ή και άλλα παιδιά που ίσως συμμετάσχουν για λίγο στο παιχνίδι. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ο Γιώργος απομακρύνεται από το παιχνίδι για κάποιες στιγμές, περπατώντας μόνος του στον προαύλιο χώρο του σχολείου. Ή και κάποιες στιγμές κάθεται στην άκρη της πόρτας του κτηρίου, τρομάζοντας ή τρομοκρατώντας άλλα παιδιά, με το να σηκώνει ψηλά τα χέρια του και να “κολλά” πάνω τους, κάτι που τους φόβιζε. Στις δραστηριότητες της τάξης, όταν εκείνος δεν απομονώνεται και παίζει με τον Ρεντιάν, συνήθως οι δυο τους παίζουν με τα πλαστικά ζωάκια της

τάξης. Όταν δε, πάει κάποιο άλλο παιδί να παίξει μαζί τους, ο Γιώργος εναντιώνεται στο παιδί/ στα παιδιά εκείνα και τους διώχνει μιλώντας τους απότομα!

Γενικά, από την παρατήρηση της ερευνήτριας και από τις πληροφορίες που η ίδια συγκέντρωσε για το παιδί από τη Νηπιαγωγό, φάνηκε ότι ο Γιώργος δεν έχει φίλους, εκτός από τον Ρεντιάν. Τα παιδιά της τάξης του απλά τον αποδέχτηκαν και ίσως σε αυτό οφείλεται η αυστηρή στάση της νηπιαγωγού για να τον αποδεχτούν και η συνεχώς επαναλαμβανόμενη φράση της «στο σχολείο είμαστε όλοι φίλοι και παίζουμε όλοι μαζί! Δε διώχνουμε κανένα παιδάκι!». Καθώς στις αρχές της σχολικής χρονιάς, σύμφωνα με τα λεγόμενα της Νηπιαγωγού, τα παιδιά βλέποντας κάτι αποκλίνον από τη δική τους συμπεριφορά, κάτι διαφορετικό κάτι το περίεργο για εκείνα στη συμπεριφορά του Γιώργου, πήγαιναν κοντά του και του φώναζαν ένα «σύνθημα» «ψωμί, παιδιά, τιμωρία». Ο Γιώργος, μην ξέροντας πώς να αντιδράσει, έκλεινε τα αυτιά του και τους φώναζε, τους έδιωχνε.

Προς τις αρχές της άνοιξης, η συμπεριφορά του Γιώργου φάνηκε να έχει μια ανοδική πορεία. Συμμετείχε στις δραστηριότητες της παρεούλας, δεν απομονωνόταν τόσο πολύ από τα υπόλοιπα παιδιά και εκτελούσε πρόθυμα τις εντολές της Νηπιαγωγού. Βέβαια, αυτή του η συμπεριφορά διακόπηκε αμέσως μετά τις διακοπές του Πάσχα, και η συμπεριφορά του Γιώργου έγινε όπως πριν. Ίσως η αλλαγή αυτή στη συμπεριφορά του να οφείλεται στο γεγονός ότι η νηπιαγωγός της τάξης έφυγε ξαφνικά δίχως καμία προειδοποίηση, και τη θέση της διαδέχτηκε μια νέα Αναπληρώτρια Νηπιαγωγός.

Τέλος, θα άξιζε να σημειωθεί και η αντίδραση του Γιώργου απέναντι στην ερευνήτρια. Στις πρώτες επισκέψεις της, ο Γιώργος ήταν απόμακρος. Δεν πλησιάζονταν εύκολα και της μιλούσε απότομα. Από τις πρώτες επαφές που είχε η ίδια με το παιδί, εκείνο της ζητούσε να του διαβάσει πάντα ένα παραμύθι, το οποίο το ευχαριστιότανε. Μάλιστα, λίγο πριν το Πάσχα, όταν του είχε διαβάσει ένα παραμύθι, όχι μόνο έδειχνε να το ευχαριστιέται, αλλά έκανε και σχόλια, καθώς το ήξερα “απ’ έξω και ανακατωτά”! Αμέσως μετά το Πάσχα, όπου η συμπεριφορά του είχε επανέλθει στα αρχικά της επίπεδα- όπως στις αρχές της σχολικής χρονιάς- πλησίαζε την ερευνήτρια στα κρυφά. Κρύβονταν πίσω από τη γωνιά του μπακάλικου και από τις χαραμάδες του πάγκου την κοίταζε χαμογελώντας πονηρά, δίχως όμως να ανταποκρίνεται στα καλέσματά της να πάει κοντά της. Πήγε πολύ αργότερα ζητώντας της να του διαβάσει ένα παραμύθι!

A.2 Οι σχέσεις του Γιώργου με τους συμμαθητές του

Ύστερα από τη συλλογή των δεδομένων, τα αποτελέσματα που προέκυψαν για τις σχέσεις του Γιώργου με τους συμμαθητές του, δεν ήταν και πολύ ενθαρρυντικά. Από τα αποτελέσματα έγινε φανερό ότι οι συμμαθητές του Γιώργου απλά τον αποδέχονται, ίσως μάλιστα και αναγκαστικά, αφού η Νηπιαγωγός τους ανάγκασε κατά κάποιο τρόπο να τον αποδεχτούν με τη φράση της «στο σχολείο είμαστε όλοι φίλοι και παίζουμε όλοι μαζί! Δε διώχνουμε κανένα παιδάκι».

Εκτός από ένα παιδάκι από την Αλβανία, τον Ρεντιάν, κανένα άλλο παιδί ούτε της τάξης του αλλά ούτε και από όλο το σχολείο, έκανε παρέα μαζί του. Πολλά παιδιά μάλιστα έδειχναν να τον φοβούνται, καθώς κάποιες στιγμές στα διαλλείματα του ημερήσιου προγράμματος στεκόταν σε ένα σημείο ύψωνε το σώμα του, άνοιγε τα χέρια του και τρόμαζε ή φοβέριζε τα άλλα παιδιά. Μάλιστα, όταν ο φίλος του ο Ρεντιάν έμπλεκε σε καυγάδες, πήγαινε κοντά του και υψώνοντας πάλι το σώμα του φοβέριζε τα παιδιά που τσακώνονταν με το φίλο του. Αυτό, βέβαια, γινόταν για λίγο, αφού ύστερα από λίγο ο ίδιος αποχωρούσε από το σημείο του καυγά.

Καταληκτικά, επομένως, θα μπορούσαμε να πούμε ότι, οι σχέσεις του Γιώργου με τους συμμαθητές του βελτιώθηκαν, ως προς την αποδοχή του από τους συμμαθητές του, αλλά γενικότερα μένουν στάσιμες ως προς τη σύναψη δεσμών φιλίας.

B.1 Η περίπτωση του Κωνσταντίνου

Ο Κωνσταντίνος, είναι ένα αγόρι ηλικίας 8 ετών και φοιτά στην Πρώτη τάξη του Δημοτικού σχολείου. Ο Κωνσταντίνος έχει επίσημη διάγνωση από τα ΚΕΔΔΥ από την ηλικία των 4 ετών περίπου. Το παιδί έχει διαγνωστεί ότι ανήκει στα φάσμα του αυτισμού, έχοντας το Σύνδρομο Asperger.

Ο Κωνσταντίνος, από την ηλικία των 4 ετών δουλεύει με λογοπαιδικό, παιδοψυχολόγο και εργοθεραπευτή. Οι συνεδρίες του παιδιού με τους προαναφερθέντες ειδικούς γίνονται σε ιδιωτικό γραφείο το οποίο, όπως είναι εύκολα αντιληπτό, πληρώνουν οι γονείς του.

Στο οικογενειακό περιβάλλον του Κωνσταντίνου, όπως η Δασκάλα πληροφορήσε την ερευνήτρια, υπάρχει περίπτωση ατόμου με αυτισμό.

Ο Κωνσταντίνος, γενικά είναι ένα πολύ χαρούμενο παιδί. Είναι πάντα χαμογελαστός, πρόθυμος για ό,τι του ζητήσει κανείς χωρίς αντιρρήσεις και πάρα πολύ ευγενικός. Όποτε αντικρύσει κανείς το βλέμμα του, εκείνος γλυκά θα χαμογελάσει. Όποτε κάποιος θα τον πλησιάσει για να του μιλήσει, ακόμη και να μην τον ξέρει ο Κωνσταντίνος, θα κάνει συζήτηση μαζί του, μιλώντας του πολύ ευγενικά, όμορφα και σε έναν ήρεμο τόνο.

Ο Κωνσταντίνος στο θρανίο κάθεται μαζί με το Νικήτα, ένα, επίσης, ευγενικό και χαμογελαστό παιδί. Οι σχέσεις των δύο είναι πάρα πολύ καλές. Γενικότερα όμως, οι σχέσεις του Κωνσταντίνου με τους συμμαθητές του είναι πάρα πολύ καλές. Τα παιδιά τον έχουν αποδεχτεί και συμπεριφέρονται στην τάξη σαν να είναι ένα παιδί σαν κι εκείνους, τυπικής δηλαδή ανάπτυξης. Μάλιστα, όπως τόνισε η Παιδαγωγός της Παράλληλης Στήριξης του Κωνσταντίνου, όταν λείπει ο διπλανός του, ο Νικήτας, τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης “μαλώνουν” για την κενή θέση δίπλα στον Κωνσταντίνο!

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ο Κωνσταντίνος έχει μια Παιδαγωγό δίπλα του για Παράλληλη Στήριξη, την οποία προσέλαβαν και πληρώνουν οι γονείς του. Η Παιδαγωγός της Παράλληλης Στήριξης, κάθεται δίπλα στον Κωνσταντίνο, ενθαρρύνοντάς τον και βοηθώντας τον κάποιες φορές, όταν χρειάζεται, στις εργασίες που γίνονται μέσα στην τάξη. Βέβαια, η ίδια, εκτός από τον Κωνσταντίνο βοηθά και όποια παιδιά μέσα στην τάξη χρειάζονται τη βοήθειά της. Στο τέλος του ημερήσιου σχολικού προγράμματος, εκείνη μένει δύο επιπλέον ώρες στο ολοήμερο πρόγραμμα (από τις 12:40- 14:00 περίπου), όπου εκεί κάνουν τις εργασίες των παιδιών που έχουν για το σπίτι (στο πρόγραμμα αυτό είναι και άλλα παιδιά).

Ο Κωνσταντίνος, ανταποκρίνεται στις εργασίες της τάξης με πολύ μεγάλη διάθεση και όρεξη, δίχως να παραπονιέται για την ποσότητα των δραστηριοτήτων. Όταν μάλιστα κάνει κάποιο λάθος ή δεν γράφει όμορφα, ευθύς αμέσως διορθώνει το λάθος του μόνος του ή κάποιες φορές με την ευγενική παρατήρηση της Παιδαγωγού της Παράλληλης Στήριξης, πολύ πρόθυμα και με πολύ διάθεση.

Ο Κωνσταντίνος, κατά τη διάρκεια των διαλλειμάτων περιφέρεται μόνος του στους διαδρόμους του κτηρίου και κάποιες φορές συνομιλεί με κοριτσάκια από τις άλλες τάξεις της Πρώτης Δημοτικού. Γενικά, όμως, όποιος και αν τον πλησιάσει, θα συνομιλήσει μαζί του πολύ ευγενικά, δίχως κανένα πρόβλημα. Όπως, μάλιστα έχει τονίσει και η ίδια η Δασκάλα της τάξης, έχει πολύ καλή επικοινωνία με τους μεγαλύτερούς του, σε σημείο που η ίδια θα τον ήθελε για παρέα, για να συνομιλούν

μαζί. Ενώ αντίθετα, όπως η ίδια τόνισε, η επικοινωνία του με τους συνομηλίκους του δεν είναι σε καλό επίπεδο, κάτι που έγινε φανερό και από την παρατήρηση της ερευνήτριας. Τα στοιχεία της παρατήρησης έδειξαν ότι ο Κωνσταντίνος, αν και έχει μεγάλη διάθεση και πρόθεση να συνάψει σχέσεις και να κάνει παρέα με τους συνομηλίκους του, δεν μπορεί να το καταφέρει.

Η σχέσεις του με την ερευνήτρια από την αρχή των παρουσιών της στην τάξη του, ήταν πάρα πολύ καλές. Από την πρώτη κιόλας στιγμή, όταν εκείνη του μίλησε ήταν πολύ ευγενικός και συνομίλησε μαζί της πολύ ζεστά, παρόλο που ήταν άρρωστος. Έτσι, η ίδια πολύ γλυκιά και ζεστή συμπεριφορά του, συνεχίστηκε καθ' όλη τη διάρκεια των παρουσιών της στο σχολείο.

B.2 Οι σχέσεις του Κωνσταντίνου με τους συμμαθητές του

Τα δεδομένα της παρατήρησης, έδειξαν ότι οι προσπάθειες και η διάθεση του Κωνσταντίνου να συνάψει σχέσεις φιλίας με τους συνομηλίκους του, δεν στέφονται από επιτυχία. Οι ίδιοι οι συμμαθητές του, δείχνουν ότι τον έχουν αποδεχτεί και ότι δεν τον βλέπουν ως ένα διαφορετικό και παρεκκλίνον από τη δική τους συμπεριφορά παιδί. Παρόλα αυτά, δεν έχουν αναπτυχθεί μεταξύ τους σχέσεις φιλίας.

Αυτό γίνεται φανερό από την παρουσία του Κωνσταντίνου ως μονάδα στα διαλλείματα, να περιφέρεται στους διαδρόμους του κτιρίου δίχως ένα φίλο στο πλάι του. Ο ίδιος, προσπαθήσει κάποιες στιγμές να μιλήσει σε άλλα παιδιά, κυρίως σε κοριτσάκια, τα οποία θα του μιλήσουν λίγο (θα απαντήσουν συνήθως στην ερώτησή του) και θα φύγουν. Παρόλα αυτά όμως, ο Κωνσταντίνος δεν δείχνει να στενοχωριέται που είναι ή που μένει μόνος του, αντίθετα δείχνει να έχει συνηθίσει σε μια τέτοια κατάσταση, οπότε δεν ενοχλείται κιόλας.

Ο διπλανός του στο θρανίο, ο Νικήτας, δείχνει να ενδιαφέρεται και να νοιάζεται για τον Κωνσταντίνο, καθώς τον παρατηρεί κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων στην τάξη, και αν διαπιστώσει κάποιο λάθος το διευκρινίζει και στον ίδιο αλλά και στην Παιδαγωγό της Παράλληλης Στήριξης. Βέβαια, παρόλο το ενδιαφέρον του για τον συμμαθητή του που εκφράζει μέσα στην τάξη, έξω από αυτή δεν φαίνεται να έχει την ίδια αντίδραση, καθώς ο ίδιος βγαίνει στον προαύλιο χώρο του σχολείου με τους υπόλοιπους συμμαθητές του, παίζει μαζί τους και δεν εκδηλώνει κανένα ενδιαφέρον πλέον για τον Κωνσταντίνο.

6.4 Η αντιμετώπιση των παιδιών με αυτισμό από τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης

A. Η περίπτωση του Γιώργου

Η πλειοψηφία των παιδιών της τυπικής ανάπτυξης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα που εξήχθησαν από την παρατήρηση και τη συνέντευξη της ερευνήτριας μαζί τους, φάνηκε να αντιμετωπίζει τον Γιώργο μάλλον με αδιαφορία.

Τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης, και μεν έχουν αποδεχτεί την παρουσία του Γιώργου στην ολομέλεια της τάξης, χωρίς να φαίνεται να τους ενοχλεί η παρουσία του. Δεν αντιμετωπίζουν τον Γιώργο ως κάτι το διαφορετικό από εκείνα ή ως ένα παιδί προβληματικό. Αντίθετα, τον αντιμετωπίζουν σαν έναν από εκείνους. Παρόλο όμως, που δεν τον διακρίνουν από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους στην τάξη, δεν κάνει κανείς παρέα μαζί του ούτε στην τάξη ούτε στο διάλειμα. Αυτό συμβαίνει είτε γιατί εκείνοι αδιαφορούν είτε γιατί ο ίδιος ο Γιώργος του διώχνει. Δεν τους θέλει κοντά του.

Στη συνέντευξη που η ερευνήτρια διεξήγαγε μαζί τους, για τις ανάγκες του Κοινωνιογράμματος, φάνηκε ότι τα παιδιά αδιαφορούν για εκείνον. Στο πρώτο Κοινωνιόγραμμα (I), όπως παρατίθεται πιο κάτω, φαίνεται ότι ο Γιώργος παίρνει μόνο μια θετική ψήφο από τον φίλο του τον Ρεντιάν και μια αρνητική από τη συμμαθήτριά του τη Μαρία Α. Για όλα τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, ο Γιώργος περνά απλά αδιάφορος αφού δεν του δίνουν ούτε θετική ούτε αρνητική ψήφο.

Αντίθετα, στο Κοινωνιόγραμμα (II), που έγινε στο τέλος της σχολικής χρονιάς, η προτιμήσεις των συμμαθητών του Γιώργου δεν άλλαξαν σημαντικά. Στο Κοινωνιόγραμμα αυτό, το οποίο επίσης παρατίθεται παρακάτω, ο Γιώργος παίρνει μια θετική ψήφο από το φίλο του τον Ρεντιάν, ενώ παίρνει δύο αρνητικές ψήφους από τη συμμαθήτριά του Μαρία Α. και τον συμμαθητή του Ανδρέα. Για όλα τα υπόλοιπα παιδιά ο Γιώργος για άλλη μια φορά περνά απαρατήρητος.

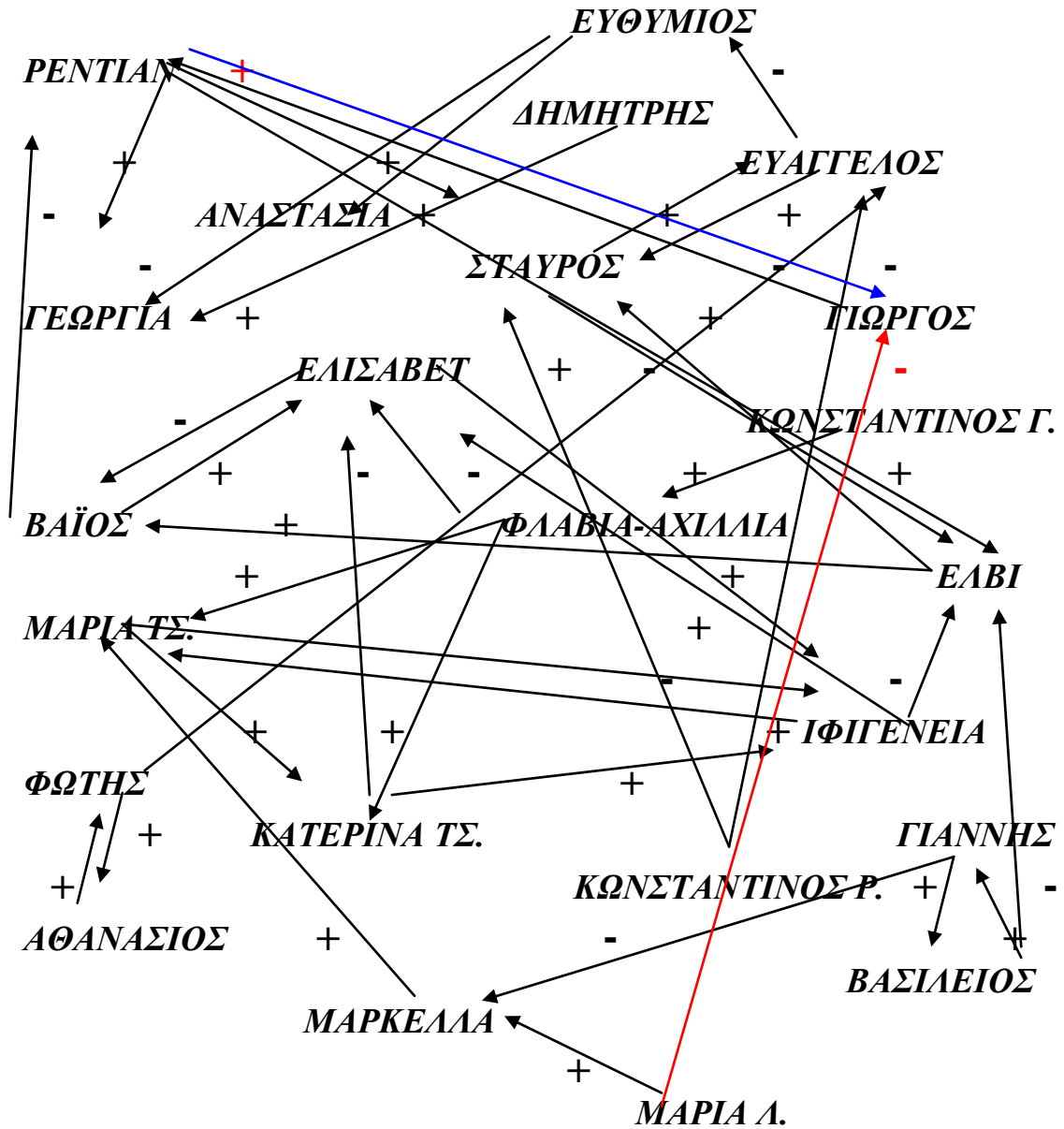
Αξίζει, βέβαια, να σημειωθεί το γιατί ο Γιώργος πήρε αυτές τις δύο αρνητικές ψήφους. Οι εξηγήσεις που έδωσαν τα παιδιά και στα δύο Κοινωνιογράμματα είναι οι εξής: «Γιατί με χτυπάει και μου τραβάει τα μαλλιά» (λόγια της Μαρίας Α.), «γιατί χτυπάει και λέει κακές κουβέντες» (λόγια του Ανδρέα). Ενώ ο Ρεντιάν, δίνει θετική ψήφο στον Γιώργο λέγοντας ότι «ο Γιώργος είναι φίλος μου».

Εκτός από τις απαντήσεις αυτές, υπήρξαν και άλλα παιδιά που ενώ έδιναν αρνητική ψήφο σε κάποιο παιδί, όταν ρωτούνταν για ποιο λόγο, απαντούσαν «γιατί κάνει ό,τι και ο Γιώργος». Η συζήτηση, όπως είναι φυσικό συνεχίζονταν με την ερώτηση της ερευνήτριας «τι κάνει ο Γιώργος, δηλαδή» και εκείνα απαντούσαν «χτυπάει και μιλάει άσχημα».

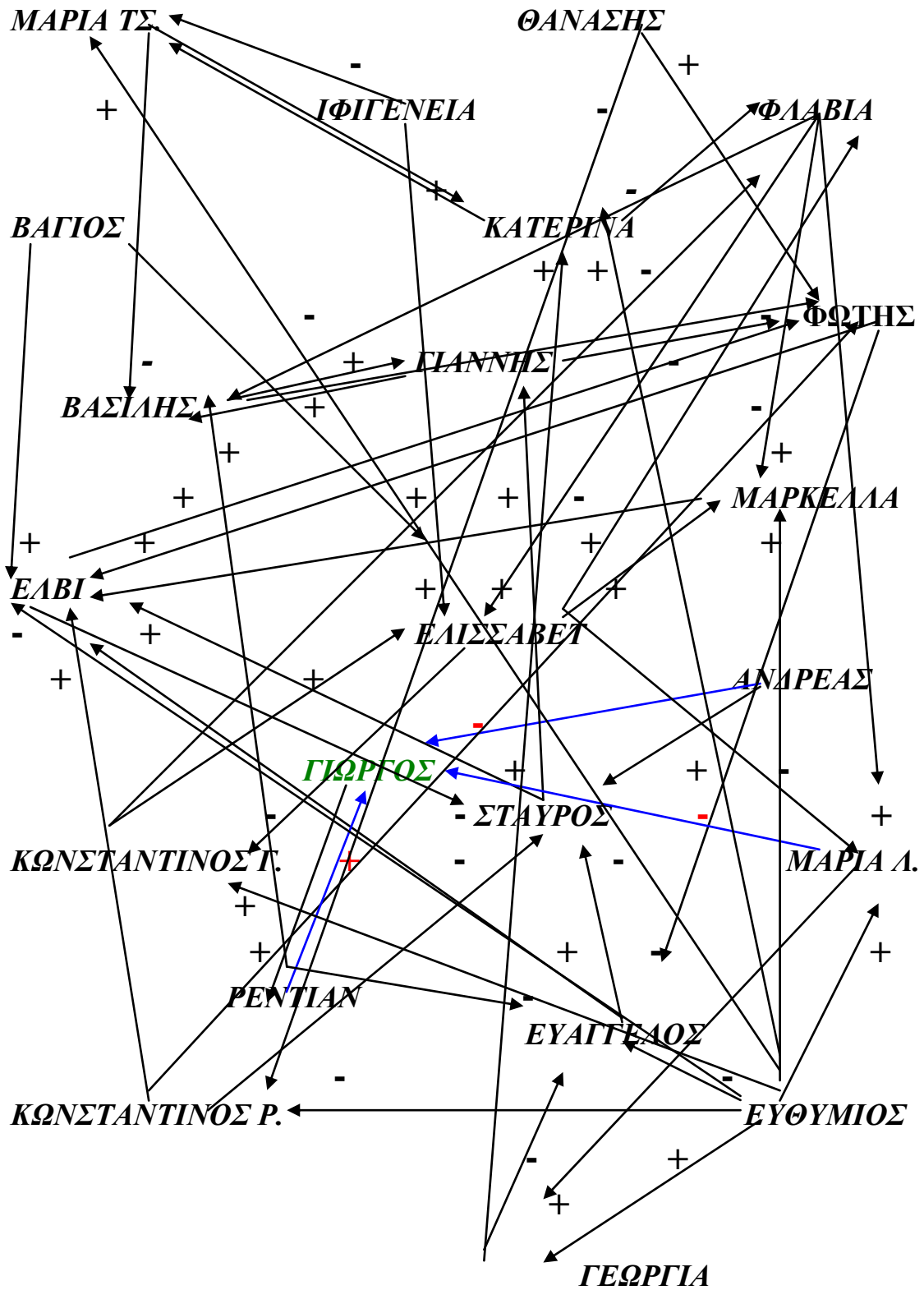
Όλα τα παραπάνω, μας δείχνουν ότι τα περισσότερα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης που βρίσκονται στην τάξη του Γιώργου, βλέπουν το Γιώργο με αδιαφορία. Άλλα πάλι, και είναι αρκετά αν σκεφτούμε ότι ο αριθμός τους ανέρχεται περίπου 5-6 παιδιά σε ένα σύνολο 23 παιδιών, βλέπουν τον Γιώργο με έναν αρνητισμό. Δεν τον θέλουν στην παρέα τους «γιατί χτυπάει και λέει κακές κουβέντες». Ενώ, παρόλα αυτά, εκτός από την ουδέτερη στάση πολλών παιδιών και την αρνητική στάση αρκετών παιδιών, υπάρχει και ένα παιδί, ο Ρεντιάν, που θεωρεί φίλο του τον Γιώργο και του δίνει μια θετική ψήφο προτίμησης, μια ψήφο φιλίας. Αξίζει να σημειωθεί, βέβαια, ότι τα αισθήματα είναι αμοιβαία και από την πλευρά του Γιώργου, ο οποίος θεωρεί τον Ρεντιάν φίλο του και τον έχει ψηφίσει επίσης θετικά.

Παρακάτω, παρατίθενται τα Κοινωνιογράμματα (I) και (II) του Γιώργου. Για την πληρέστερη όμως κατανόηση των αποτελεσμάτων, στο παράρτημα της έρευνας υπάρχει και η Κοινωνική Μήτρα, η οποία δημιουργήθηκε από τη συνέντευξη με τα παιδιά για το Κοινωνιόγραμμα.

Κοινωνιόγραμμα Ι Γιώργου



Κοινωνιόγραμμα Π Γιώργου



B. Η περίπτωση του Κωνσταντίνου

Η πλειοψηφία των παιδιών της τυπικής ανάπτυξης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα που εξήχθησαν από την παρατήρηση και τη συνέντευξη της ερευνήτριας μαζί τους, φάνηκε να αντιμετωπίζει τον Κωνσταντίνο με αδιαφορία.

Τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης, φαίνεται να έχουν αποδεχτεί την παρουσία του Κωνσταντίνου, τον οποίο τον αντιμετωπίζουν ως ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης, όμοιο με εκείνους πλέον. Η αποδοχή του Κωνσταντίνου από τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης έγινε δίχως κανένα πρόβλημα, από την αρχή της σχολικής χρονιάς. Τα παιδιά, όπως είπε η Δασκάλα του Κωνσταντίνου, δεν είχαν καταλάβει το πρόβλημά του. Εκείνο που τους παραξένεψε, ήταν – ορισμένες φορές- κάποιες αντιδράσεις του Κωνσταντίνου κατά τη διάρκεια του μαθήματος μέσα στην τάξη. Τα παιδιά τότε, σύμφωνα με τη Δασκάλα, καταλάβανε ότι κάτι κάνει τον Κωνσταντίνο να ξεχωρίζει από εκείνα. Παρόλα αυτά όμως, δεν τον απέβαλλαν ποτέ!

Ο Κωνσταντίνος, όπως αναφέρθηκε, παρόλο που δεν απομονώθηκε ποτέ από τους συμμαθητές του, δεν μπόρεσε να ενταχθεί καμία στιγμή σε κάποια μάδα. Οι απαντήσεις στα “γιατί” ποικίλουν! Ίσως να προτιμά την απομόνωσή του, ίσως να μην μπορεί να βρει το πώς να πλησιάσει τους άλλους, ίσως να μην μπορεί να ακολουθήσει τους κανόνες της ομάδας γενικότερα, ή και των παιχνιδιών με αποτέλεσμα την αποβολή του από την ομάδα των συνομηλίκων του, κλπ. Οι εικασίες πολλές. Για την περίπτωση του Κωνσταντίνου, και σύμφωνα με τα δεδομένα της παρατήρησης και των στοιχείων που η Δασκάλα έδωσε στη συνέντευξή της, τα πιο πιθανά αίτια είναι το να μην μπορεί ο Κωνσταντίνος να ακολουθήσει τους κανόνες των παιχνιδιών και της ομάδας και το να μην μπορεί να βρει κάποιο τρόπο να πλησιάσει τους άλλους.

Στα διαλλείματα, παρατηρήθηκε να προσπαθεί να κουβεντιάσει στους διαδρόμους του σχολικού κτηρίου κοριτσάκια από άλλα τμήματα της Πρώτης Δημοτικού, αλλά μόλις εκείνα απαντούσαν στην ερώτησή του, έφευγαν! Ποτέ κανένα παιδί δεν πλησίασε τον Κωνσταντίνο για παρέα ή για παιχνίδι!

Στη συνέντευξη με τα παιδιά του τμήματος του Κωνσταντίνου, η οποία διενεργήθηκε από την ερευνήτρια για τις ανάγκες του Κοινωνιογράμματος, τα παιδιά φάνηκαν να αδιαφορούν για τον Κωνσταντίνο!

Στο πρώτο Κοινωνιόγραμμα (I), ο Κωνσταντίνος πήρε μία θετική ψήφο από τον διπλανό του τον Νικήτα και μια αρνητική από τον συμμαθητή του τον Δημήτρη

X. Ενώ όλα τα υπόλοιπα παιδιά έδειξαν αδιαφορία για τον Κωνσταντίνο, αφού δεν του έδωσαν ούτε θετική ούτε αρνητική ψήφο. Σημαντική διευκρίνιση θεωρούμε, την ψήφο του Δημήτρη X., ο οποίος έδωσε αρνητική ψήφο σε όλα τα υπόλοιπα αγόρια (και μέσα σε αυτά ήταν και ο Κωνσταντίνος) και όχι αποκλειστικά στον Κωνσταντίνο.

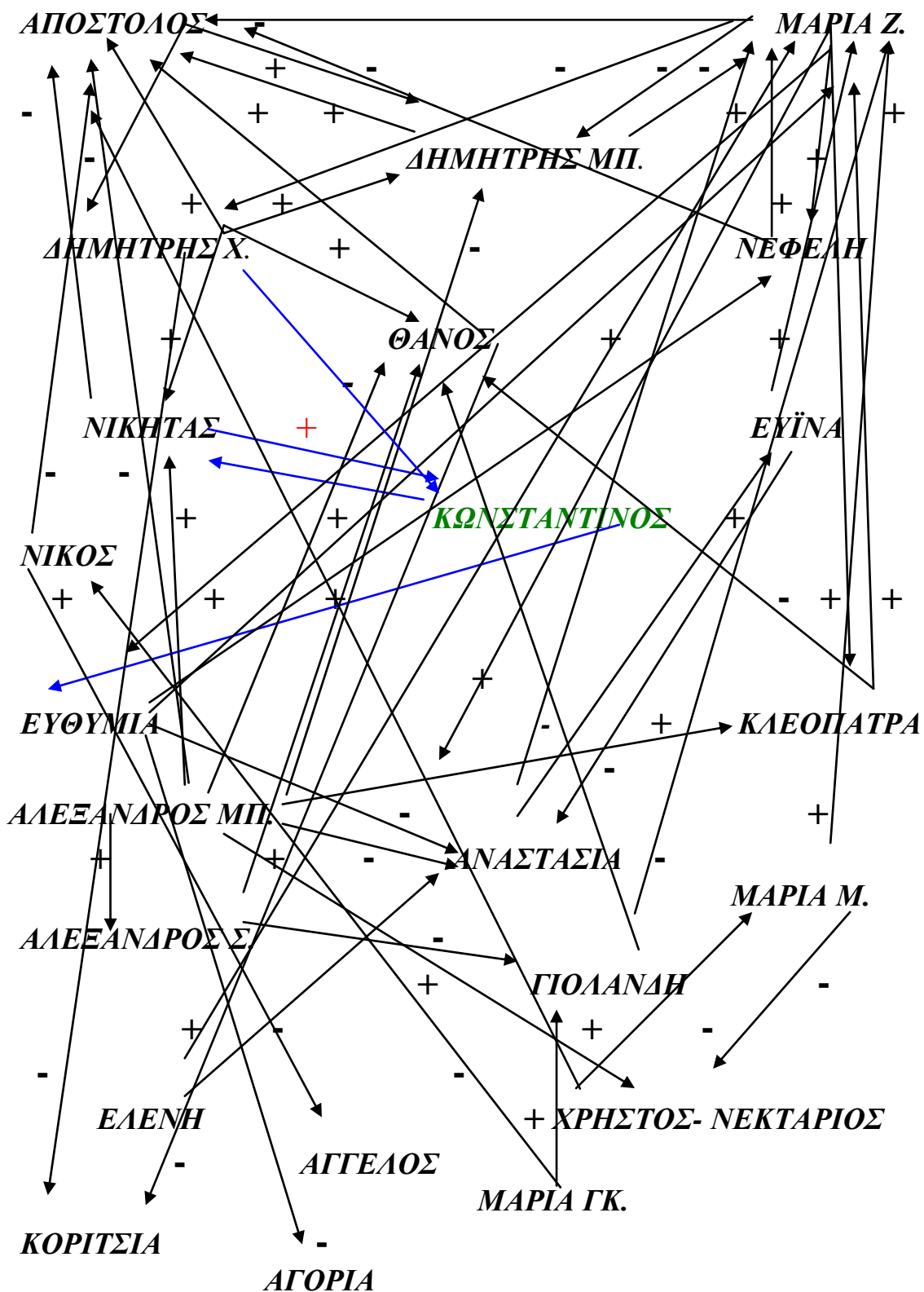
Στο δεύτερο Κοινωνιόγραμμα (II) που διενεργήθηκε, ο Κωνσταντίνος φάνηκε τελείως αδιάφορος σε όλους τους συμμαθητές του, ακόμη και στον διπλανό του Νικήτα, ο οποίος στο πρώτο Κοινωνιόγραμμα (I) του έδωσε θετική του ψήφο.

Από όλα τα παραπάνω στοιχεία, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι ο Κωνσταντίνος αντιμετωπίζεται από τους συμμαθητές του – παιδιά τυπικής ανάπτυξης- με αδιαφορία. Τα παιδιά, έχοντας μια πολύ θετική στάση απέναντι στον Κωνσταντίνο (κάτι που έγινε φανερό από την παρατήρηση) δεν του δίνουν ούτε αρνητική ούτε θετική ψήφο. Εκτός, από τον διπλανό του τον Νικήτα, ο οποίος έδωσε στο πρώτο μόνο Κοινωνιόγραμμα (I) θετική ψήφο, ψήφο φιλίας, στον Κωνσταντίνο, την οποία όμως δεν έδωσε στο δεύτερο Κοινωνιόγραμμα (II).

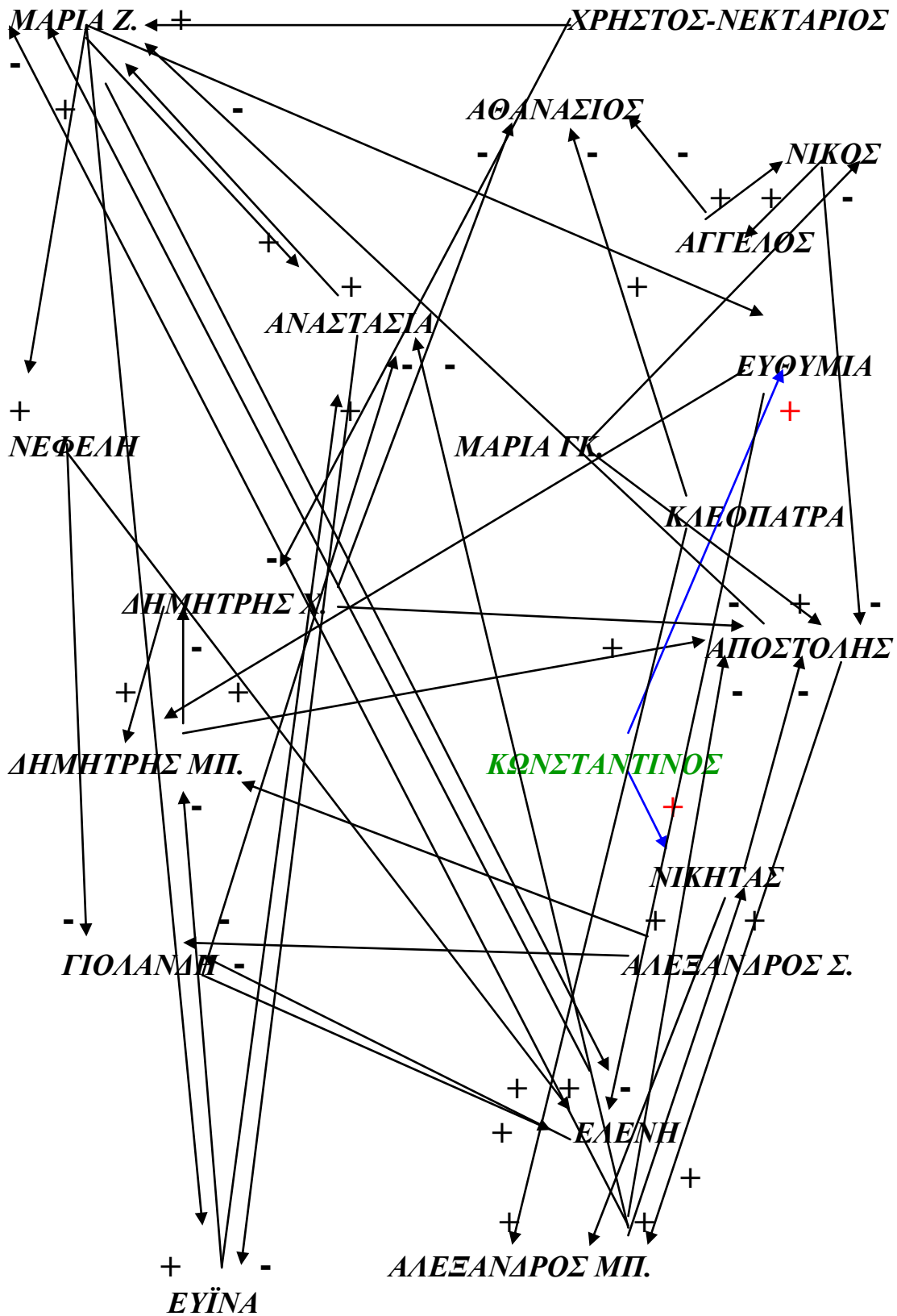
Αξίζει βέβαια, να σημειωθεί ότι ο Κωνσταντίνος έδωσε και τις δύο φορές, και στα δύο Κοινωνιογράμματα (I) και (II) θετικές ψήφους στο διπλανό του τον Νικήτα και στη συμμαθήτριά του την Ευθυμία. Στην περίπτωση του Νικήτα, δικαιώθηκε παίρνοντας πίσω μια θετική ψήφο, στο Πρώτο Κοινωνιόγραμμα (I), ενώ στην περίπτωση της Ευθυμίας, δεν εισέπραξε καμιά ψήφο αμοιβαιότητας, φιλίας, αλλά μάλλον φάνηκε μια αδιαφορία από τη μεριά της Ευθυμίας απέναντι στον Κωνσταντίνο.

Παρακάτω, παρατίθενται τα Κοινωνιογράμματα (I) και (II) του Κωνσταντίνου. Για την πληρέστερη όμως κατανόηση των αποτελεσμάτων, στο παράρτημα της έρευνας υπάρχει και η Κοινωνική Μήτρα, η οποία δημιουργήθηκε από τη συνέντευξη με τα παιδιά για το Κοινωνιόγραμμα.

Κοινωνιόγραμμα Ι Κωνσταντίνου



Κοινωνιόγραμμα Η Κωνσταντίνου



7. Συζήτηση

Με την παρούσα μελέτη, επιχειρήθηκε η διερεύνηση της ένταξης των παιδιών με αυτισμό στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης. Η προσοχή της ερευνήτριας επικεντρώθηκε στις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών της τυπικής ανάπτυξης και των παιδιών με αυτισμό, και στις απόψεις και τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά με αυτισμό.

Στο κείμενο που ακολουθεί, θα επιχειρηθεί μια κριτική ανασκόπηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, σχετικά με την ένταξη των παιδιών με αυτισμό στα δύο σχολεία της γενικής εκπαίδευσης.

Ξεκινώντας από τα αποτελέσματα που βρέθηκαν σχετικά με τις απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης και της Παράλληλης Στήριξης για τα παιδιά με αυτισμό, βρέθηκε ότι οι απόψεις των τριών εκπαιδευτικών για τα παιδιά με αυτισμό, δεν συμπίπτουν. Βρέθηκε, δηλαδή, ότι τόσο η Νηπιαγωγός όσο και η Παιδαγωγός της Παράλληλης Στήριξης, θεωρούσαν τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης και τα παιδιά με αυτισμό ίσα και δεν τα ξεχώριζαν. Αντίθετα, η Δασκάλα της γενικής εκπαίδευσης, θεωρούσε το παιδί με αυτισμό λιγότερο ικανό τόσο ως προς τις κοινωνικές του σχέσεις «δυσκολεύεται όμως στο να ενταχθεί σε κάποια ομάδα και να ακολουθήσει τους κανόνες του παιχνιδιού ή της ομάδας» όσο και ως προς την γνωστική του ανάπτυξη «μαθαίνει, αλλά με αργό ρυθμό». Θεωρούσε μάλιστα στην αρχή της συνεργασίας της με το παιδί ότι θα έπρεπε να πάει σε κάποιο Ειδικό Σχολείο «νόμιζα ότι θα ήταν καλύτερο να πάει σε ένα χώρο ειδικό για αυτά τα παιδιά». Αυτό, ίσως να οφείλεται στην αρνητική στάση των ελλήνων εκπαιδευτικών για τη σχολική ένταξη, αλλά ταυτόχρονα και στην ελλιπή τους κατάρτιση για την αποτελεσματική εφαρμογή της ένταξης των παιδιών με αυτισμό (Παντελιάδου, 1995).

Αυτές οι απόψεις που η δασκάλα τρέφει για το παιδί με αυτισμό, επιβεβαιώνονται και από τον John O' Brien και τους συνεργάτες του (1989), οι οποίοι μεταξύ των άλλων, τόνισαν ότι οι απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι ότι :

- Μαθαίνουν ελάχιστα πράγματα, ακόμη κι όταν έχουν ειδική βοήθεια
- Απαιτούν συνεχή προσοχή από τους εκπαιδευτικούς, γι' αυτό είναι προτιμότερο να εκπαιδεύονται σε τάξεις με μικρό αριθμό μαθητών
- Εξαντλούν την ενέργεια των εκπαιδευτικών

- Απαιτούν τόσο ατομική προσοχή που αποβαίνει σε βάρος των υπόλοιπων μαθητών
- Χρειάζονται ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση
- Απαιτούν δυσανάλογους πόρους και επιπλέον υποδομή
- Είναι προτιμότερο να εκπαιδεύονται με τους «ομοίους» τους
- Θα απορριφθούν από τους συμμαθητές τους σε περίπτωση ένταξης στο γενικό σχολείο
- Η διαφορετικότητά τους/ οι ανάγκες τους δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν από τους γενικούς παιδαγωγούς.

Σε κάποια σημεία, βέβαια, των Ο' Brien και συνεργατών του (1989), θα έρθει να συμφωνήσει και η Νηπιαγωγός, η οποία τόνισε ότι δεν μπορεί να κάνει κάτι εξατομικευμένο για το παιδί με αυτισμό καθώς έχει πάρα πολλά παιδιά στην τάξη και ότι για τη καλύτερη εκπαίδευση του παιδιού χρειάζεται τη βοήθεια κάποιου ειδικού που θα εντοπίσει ακριβώς το πρόβλημά του και θα της δώσει κατευθύνσεις.

Εν συνεχεία, βρέθηκε ότι η Παιδαγωγός Παράλληλης Στήριξης και η Νηπιαγωγός, προσπαθούσαν να κάνουν ό,τι μπορούσαν προκειμένου να βοηθήσουν την ομαλή ένταξη των παιδιών με αυτισμό στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης. Η Νηπιαγωγός, αν και δεν είχε πολλές και εμπειριστατωμένες γνώσεις πάνω στην Ειδική Αγωγή, έκανε ό,τι μπορούσε για να ενταχθεί ο Γιώργος και να μην απομονωθεί από τα άλλα παιδιά. Αυτή της η εκπαιδευτική προσέγγιση, ως προς το θέμα της ένταξης, μας δείχνει την ευαισθητοποίηση της ίδιας απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια ευαισθητοποίηση που της δίνει τη δύναμη και τα εφόδια για να συνεχίσει και να ενεργήσει όπως μπορεί, συμβάλλοντας έτσι στην αποδοχή του Γιώργου από τους συμμαθητές του.

Στην αντίπερα όχθη, παρατηρούμε ότι βρίσκεται η Δασκάλα της γενικής εκπαίδευσης, η οποία, όπως μας είπε στη συνέντευξη, δεν κάνει κάποια ιδιαίτερη προσπάθεια να βοηθήσει το παιδί τόσο στον γνωστικό όσο και τον κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα, καθώς επαναπαύεται με την ύπαρξη της Παιδαγωγού της Παράλληλης Στήριξης «δουλεύω ελάχιστα μαζί του, γιατί έχει ειδική δασκάλα που τον παρακολουθεί στην τάξη μέσα». Στην πράξη όμως, όπως έδειξαν τα δεδομένα της παρατήρησης, δεν ασχολείται καθόλου με τον Κωνσταντίνο. Αδιαφορεί για εκείνον και δεν του απευθύνει ούτε μια φορά τον λόγο. Αυτή η στάση της Δασκάλας της γενικής εκπαίδευσης, έρχεται σε αντίθεση με τα όσο υποστηρίζει η Ζώνιου- Σιδέρη

(2008) σχετικά με τις σχέσεις που πρέπει να χτίζονται μεταξύ του Εκπαιδευτικού της γενικής εκπαίδευσης και του Παιδαγωγού της Παράλληλης Στήριξης αλλά και τον ρόλο του καθενός. Οι δύο εκπαιδευτικοί θα πρέπει όπως υποστηρίζει η Ζώνιου-Σιδέρη να είναι ισότιμοι, να διδάσκουν και να έχουν ίσα μερίδια ευθύνης για όλα τα παιδιά. Αυτό είναι κάτι που δεν τηρεί η Δασκάλα της γενικής εκπαίδευσης, αφού η ίδια μεριμνά για την εκπαίδευση μόνο των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών και αδιαφορεί για το παιδί με αυτισμό, ενώ ταυτόχρονα δεν συνεργάζεται ως προς την οργάνωση του ημερήσιου προγράμματος με την Παιδαγωγό της Παράλληλης Στήριξης. Αυτό μπορεί να οφείλεται στις απαιτήσεις και τη δομή του Αναλυτικού Προγράμματος, που συχνά κάνει τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίζουν τη διδακτική διαδικασία ως ρουτίνα επαναλαμβανόμενη με τον ίδιο τρόπο (Ζώνιου-Σιδέρη, 2008).

Όσον αφορά τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που ακολουθούν οι τρεις εκπαιδευτικοί στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης, βρέθηκε ότι οι τρεις τους διαφέρουν σημαντικά στο κομμάτι αυτό. Εστιάζοντας στην πλευρά της Νηπιαγωγού, βλέπουμε ότι η ίδια εστιάζει μόνο στο κομμάτι της κοινωνικο-συναισθηματικής προόδου του παιδιού. Προσπαθεί μέσω μιας σταθερής αυστηρής στάσης, να βοηθήσει το παιδί να απεγκλωβιστεί από την απομόνωσή του και να ενταχθεί στην ομάδα των συνομηλίκων. Από την άλλη πλευρά, την πλευρά των συνομηλίκων, προσπαθεί μέσα από αυτή τη στάση της, να τους “επιβάλλει” να αποδεχτούν τον Γιώργο γιατί όπως τονίζει στα παιδιά «στο σχολείο είμαστε όλοι φίλοι και παίζουμε όλοι μαζί! Δε διώχνουμε κανένα παιδάκι!». Όσον αφορά όμως το γνωστικό κομμάτι της προόδου του Γιώργου, η ίδια δεν το αγγίζει ιδιαίτερα. Δίνει τις ίδιες ακριβώς εργασίες στον Γιώργο με τα υπόλοιπα παιδιά, καθώς όπως υποστηρίζει ο μεγάλος αριθμός των μαθητών που έχει στην τάξη της δεν της αφήνουν περιθώρια για μια εξατομικευμένη διδασκαλία ή πιο απλά για να διαφοροποιήσει κάποιες δραστηριότητες προς όφελος του παιδιού. Εκείνο που κάνει για να βοηθήσει το παιδί στο γνωστικό κομμάτι της ανάπτυξής του, είναι να δίνει επιπλέον φύλλα εργασίας για το σπίτι- εργασίες τις οποίες εξηγεί στη μητέρα του τι πρέπει να κάνει- ενώ η μητέρα είναι πάρα πολύ πρόθυμη να εκτελέσει τις εντολές της Νηπιαγωγού προς όφελος του παιδιού της.

Η συνεργασία αυτή Νηπιαγωγού- μητέρας, είναι πολύ σημαντική σύμφωνα με την Rowe (1996), η οποία σε έρευνά της βρήκε ότι η επικοινωνία ανάμεσα στον δάσκαλο και τους γονείς είναι απαραίτητη. Πιστεύει, επίσης, ακράδαντα ότι οι

γονείς πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι η συμμετοχή τους στην εκπαίδευση του παιδιού τους είναι απαραίτητη. Μερικοί γονείς μπορεί να το έχουν ήδη καταλάβει αυτό, ενώ άλλοι μπορεί να χρειαστούν κάποια παρότρυνση και η συμμετοχή τους να ξεκινήσει από ένα μέλος της ομάδας υποστήριξης του παιδιού, όπως ο Εκπαιδευτικός της Παράλληλης Στήριξης. Στους γονείς πρέπει να αποδειχτεί ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να συνεργαστούμε μαζί τους για το όφελος του παιδιού. Ανάλογα με το χρόνο και τους πόρους, οι γονείς μπορούν να συμμετέχουν σε διάφορους βαθμούς στην εκπαίδευση του παιδιού τους, αλλά σε κάποιο επίπεδο η συμμετοχή είναι απαραίτητη προκειμένου να ενταχθεί με επιτυχία ένα παιδί με αυτισμό στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης.

Περνώντας στην περίπτωση της Δασκάλας του Κωνσταντίνου, βλέπουμε την ίδια να είναι αδιάφορη για το παιδί. Η ίδια, ούσα επαναπαυμένη από την παρουσία της Εκπαιδευτικού της Παράλληλης Στήριξης μέσα στην τάξη, συνεχίζει το ημερήσιο πρόγραμμα δίχως να δίνει σημασία στην ύπαρξη του παιδιού με αυτισμό μέσα στην τάξη. Η ίδια κάνει το πρόγραμμα όπως ακριβώς το κάνει κάποιος εκπαιδευτικός με παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Δεν διαφοροποιεί καθόλου της δραστηριότητές της για τον Κωνσταντίνο και συνεχίζει το πρόγραμμά της με ταχείς ρυθμούς για να “βγάλει” την ύλη των μαθημάτων. Εκτός όμως από την απραγίας της για τη γνωστική ανάπτυξη του Κωνσταντίνου, δεν κάνει κάτι για να βοηθήσει το παιδί στην κοινωνική και συναισθηματική του ανάπτυξη. Και σε αυτούς τους τομείς επαναπαύεται από την παρουσία της Εκπαιδευτικού της Παράλληλης Στήριξης. Η ίδια, ουσιαστικά παρατηρεί την εξέλιξη του παιδιού εξ’ αποστάσεως. Σε αυτή όμως την εκπαιδευτική προσέγγιση της Δασκάλας, όπως υποστηρίζει η Ζώνιου- Σιδέρη (2000) αιτία είναι οι απαιτήσεις και η δομή του Αναλυτικού Προγράμματος, που κάνουν τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία ως ρουτίνα που επαναλαμβάνεται με τον ίδιο τρόπο. Κάτι που, όπως είναι φυσικό, είναι αντίθετο με τους στόχους της ένταξης.

Από την άλλη, η Εκπαιδευτικός της Παράλληλης Στήριξης, είναι εκείνη που επωμίζεται το βάρος της εκπαίδευσης του Κωνσταντίνου, αλλά και όσων άλλων παιδιών έχουν την ανάγκη για βοήθεια. Παρόλο όμως, που η ίδια βοηθά και τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης, όταν εκείνα χρειάζονται βοήθεια, ο ρόλος της είναι οριοθετημένος από εκείνον της Δασκάλας της τάξης. Το γεγονός αυτό, έρχεται σε αντίθεση με τα όσα υποστηρίζουν οι Vakil, Welton, O’ Connor & Kline (2008), οι οποίοι τονίζουν ότι ο ρόλος του Εκπαιδευτικού της Παράλληλης Στήριξης είναι να

βοηθά και τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης, με αποτέλεσμα η οριοθέτηση του ρόλου του από εκείνον του Εκπαιδευτικού της γενικής εκπαίδευσης να μην γίνεται διακριτή.

Βέβαια, αξίζει να τονιστεί ότι παρόλο που στην τάξη υπάρχουν δύο εκπαιδευτικοί, και παρόλο που οι ρόλοι τους είναι οριοθετημένοι, η μεταξύ τους σχέση είναι άριστη. Μια σχέση, που όπως υποστηρίζει η Ζώνιου- Σιδέρη (2000) δημιουργεί επιφυλάξεις στους εκπαιδευτικούς. Επιφυλάξεις για το πώς θα μπορέσει να λειτουργήσει κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας ο ένας εκπαιδευτικός παρουσία του άλλου. Θεωρούν μάλιστα (οι εκπαιδευτικοί) πως η συνεργασία αυτή θα είναι δύσκολη όπως δύσκολη θα είναι και η οριοθέτηση των ρόλων τους. Αυτές τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών έρχονται να καταρρίψουν η Δασκάλα και η Εκπαιδευτικός της Παράλληλης Στήριξης του Κωνσταντίνου, οι οποίες και άριστη σχέση έχουν και έχουν οριοθετήσει με ευκολία τους ρόλους τους.

Συνεχίζοντας με τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις της Εκπαιδευτικού της Παράλληλης Στήριξης, παρατηρήθηκε ότι η ίδια, βρίσκεται πάντα στο πλάι του Κωνσταντίνου, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ενθαρρύνοντάς τον και βοηθώντας τον όπου χρειάζεται. Τον ενθαρρύνει όχι μόνο για να ολοκληρώσει μια εργασία, αλλά και για να σηκώσει το χέρι του να δώσει μια απάντηση. Δίνει έξυπνες στρατηγικές στο παιδί για να επιλύει διάφορα προβλήματα, κάτι που έχει βοηθήσει πάρα πολύ τον Κωνσταντίνο να εξελιχθεί στο γνωστικό κομμάτι. Ως προς το κοινωνικό και συναισθηματικό κομμάτι, εκείνη στις αρχές του σχολικού έτους, βρισκόταν δίπλα στον Κωνσταντίνο, μαθαίνοντάς τον βασικές δεξιότητες, όπως το να περιμένει στην ουρά του κυλικείου, να ζητάει αυτό που θέλει και να κάνει τις χρηματικές συναλλαγές του. Αργότερα, όταν ο Κωνσταντίνος, είχε αποκτήσει τις βασικές κοινωνικές δεξιότητες, εκείνη έφυγε από δίπλα του, αφήνοντας τον να μόνο του, με απώτερο σκοπό την ανεξαρτητοποίησή του. Οι εκπαιδευτικές πρακτικές της Εκπαιδευτικού της Παράλληλης Στήριξης θα μπορούσαμε να τις χαρακτηρίσουμε ως επιτυχημένες αφού είδαμε μια πολύ μεγάλη εξέλιξη του Κωνσταντίνου στη διάρκεια του σχολικού έτους.

Συνεχίζοντας τον σχολιασμό των αποτελεσμάτων, θα περάσουμε στα αποτελέσματα που εξήχθησαν, σχετικά με τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ των παιδιών με αυτισμό και με εκείνα της τυπικής ανάπτυξης.

Τα αποτελέσματα που συλλέχθηκαν, μας έδειξαν ότι τα δύο παιδιά με αυτισμό, διέφεραν προς τις κοινωνικές σχέσεις που είχαν επιτύχει. Στην περίπτωση του ενός παιδιού, του Γιώργου, είδαμε πως ο ίδιος δεν επεδίωκε να έρθει σε επαφή με κανένα

παιδί της τυπικής ανάπτυξης, είτε συμμαθητή του είτε από άλλες τάξεις στα διαλείμματα. Ούτε όμως, όταν τον πλησίαζαν κάποια παιδιά εκείνος το εκμεταλλευόταν για να έρθει σε επαφή, να συνομιλήσει ή να παίξει μαζί τους. Αντίθετα, όταν τα άλλα παιδιά τον πλησίαζαν εκείνος τους έδιωχνε από κοντά του με πολύ αυστηρό τρόπο.

Όλα αυτά, έρχονται να επιβεβαιώσουν όσα ισχύουν για τα παιδιά με αυτισμό, όπου σύμφωνα με τους Κάκουρος & Μανιαδάκη (2006), τα παιδιά με αυτισμό, δείχνουν ελάχιστο ενδιαφέρον για τους άλλους, ακόμη και για τα μέλη της οικογένειά τους και προτιμούν να μένουν μόνα τους και να απασχολούνται με έναν ιδιαίτερο δικό τους τρόπο με διάφορα αντικείμενα.

Επιπλέον, πορίσματα από σχετικές έρευνες, συγκλίνουν στο γεγονός ότι για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, η φυσική βία και η ενοχλητική συμπεριφορά, αποτελούν αιτία απόρριψης (Lancelotta & Vaughn, 1989).

Βέβαια, προς το τέλος της σχολικής χρονιάς, είδαμε μια μικρή πρόοδο του παιδιού ως προς την κοινωνική του ανάπτυξη, αλλά και τη γνωστική. Ως προς το κοινωνικό κομμάτι, παρατηρήθηκε ότι πλησίαζε πιο εύκολα τους άλλους, χωρίς όμως αυτό να ισχύει πάντα, καθώς υπήρχαν περιπτώσεις που τον πλησίαζαν παιδιά για παιχνίδι και εκείνος τα έδιωχνε χτυπώντας τα ή απλά μιλώντας τα άσχημα. Μια συμπεριφορά που συνέχισε να ενοχλεί τα παιδιά της τάξης. Η ενόχλησή τους αυτή, έγινε φανερή μέσα από τη συνέντευξη για τη δημιουργία του Κοινωνιογράμματος, όπου τα παιδιά είτε αδιαφορούσαν για την ύπαρξη του Γιώργου είτε του έδιναν αρνητική ψήφο φιλίας, αφού όπως έλεγαν «δεν θα ήθελα τον Γιώργο γιατί μας χτυπάει».

Ως προς τη γνωστική ανάπτυξη του Γιώργου, μπορούμε να πούμε ότι έγινε φανερή μια μικρή πρόοδος. Η πρόοδος αυτή αναφέρεται στο ότι έκανε τις εργασίες της τάξης που έδινε η Νηπιαγωγός με προθυμία και τις ολοκλήρωνε επιτυχώς. Δεν δυσανασχετούσε όπως έκανε στις αρχές του σχολικού έτους ούτε τις άφηνε στη μέση αρνούμενος να συνεχίσει. Αυτό, είναι μια πολύ σημαντική πρόοδος για το παιδί αυτό, το οποίο στην αρχή ήταν τελείως αρνητικό για οτιδήποτε.

Αντίθετα, στην περίπτωση του δεύτερου παιδιού, του Κωνσταντίνου, παρατηρούμε ότι ο ίδιος προσπαθούσε να έρθει σε επαφή τόσο με τους συμμαθητές του, όσο και με παιδιά άλλων τάξεων, είτε μεγαλύτερα σε ηλικία είτε ίδιας ηλικίας με εκείνον. Τα αποτελέσματα όμως των προθέσεών του, δεν ήταν αυτά που εκείνος ανέμενε. Κάποια από τα παιδιά που πλησίαζε, ίσως του έδιναν για λίγα λεπτά

προσοχή, απαντώντας σε κάποια ερώτησή του, άλλα πάλι δεν του έδιναν και καθόλου προσοχή. Έτσι, ο Κωνσταντίνος, παρόλο που ο ίδιος το επιθυμούσε πολύ, δεν μπορούσε να επισυνάψει σχέσεις με τα υπόλοιπα παιδιά. Επισύναπτε όμως, με πολύ μεγάλη ευκολία σχέσεις με πολύ μεγαλύτερα άτομα από εκείνον, με τους δασκάλους του σχολείου, για παράδειγμα, ενώ ακόμα και με την ερευνήτρια, που παρόλο που για εκείνον ήταν μια ξένη, από την πρώτη κιόλας στιγμή που συναντήθηκαν κουβέντιασε μαζί της με πολύ μεγάλη ευχαρίστηση.

Όλα αυτά, ισχύουν για τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, με σύνδρομο Asperger, καθώς όπως τονίζει η Attwood (2005) δυσκολεύονται ως παιδιά να αλληλεπιδράσουν με τους συνομηλικούς τους, και ως αποτέλεσμα τούτου, είναι η απομόνωσή τους. Εκείνο όμως που φάνηκε να έρχεται σε αντίθεση με τα λεγόμενα της Attwood, ήταν ότι εκείνη αναφέρθηκε ότι στην εφηβική και ενήλικη πλέον ηλικία, τα παιδιά με σύνδρομο Asperger διακρίνονται για το έντονο ενδιαφέρον τους για κοινωνική αλληλεπίδραση και για σύναψη φιλίας με τους άλλους. Ενώ τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής, έδειξαν ότι ο Κωνσταντίνος επιθυμούσε και προσπαθούσε να αλληλεπιδράσει κοινωνικά και να συνάψει σχέσεις φιλίας με τους άλλους σε πολύ μικρότερη ηλικία (8 ετών). Αυτή του η επιθυμία και η προσπάθεια να έρθει σε κοινωνική επαφή με τους άλλους, σημειώθηκαν και σε πολύ μικρότερη ηλικία.

Ωστόσο, προς το τέλος της σχολικής χρονιάς, είδαμε μια πολύ μεγάλη πρόοδο του παιδιού ως προς την κοινωνική και τη γνωστική του ανάπτυξη. Ως προς το κοινωνικό κομμάτι, ο Κωνσταντίνος σημείωσε μεγάλη πρόοδο, μια πρόοδο που ενισχύθηκε, αφού ο ίδιος από την αρχή της σχολικής χρονιάς ήταν ένα πολύ κοινωνικό παιδί. Συνομιλούσε με όλους, πάντα με ένα μεγάλο χαμόγελο. Οι συνομήλικοί του τον αποδέχτηκαν από πολύ νωρίς, με αποτέλεσμα, φτάνοντας στα τέλη της σχολικής χρονιάς να μιλάνε όλοι με αγάπη για τον Κωνσταντίνο. Βέβαια, από το Κοινωνιόγραμμα έγινε φανερή μια αδιαφορία για τον Κωνσταντίνο, ως προς τις ψήφους φιλίας. Είναι όμως πάρα πολύ σημαντικό, το γεγονός ότι ο Κωνσταντίνος ούτε στο Κοινωνιόγραμμα I ούτε στο Κοινωνιόγραμμα II δεν δέχτηκε αρνητική ψήφο φιλίας. Αυτό δείχνει ότι οι συμμαθητές του δεν τον απορρίπτουν.

Συνεχίζοντας στο γνωστικό κομμάτι, τα αποτελέσματα μας έδειξαν μια πάρα πολύ μεγάλη πρόοδο του παιδιού. Ο Κωνσταντίνος, στα τέλη της χρονιάς κατανοούσε τις εντολές της Δασκάλας της τάξης δίχως να χρειάζεται τις διευκρινήσεις της Εκπαιδευτικού της Παράλληλης Στήριξης, χρησιμοποιούσε τις

στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων που του είχε διδάξει η Εκπαιδευτικός της Παράλληλης Στήριξης, καλύτερα θα μπορούσαμε να πούμε απ' ότι ο διπλανός του. Επίσης, τα τετράδιά του ήταν πάρα πολύ όμορφα και καθαρά γραμμένα, κάτι που το είχε καταφέρει ο ίδιος, αφού όταν διαπίστωνε κάποιο λάθος, το έσβηνε μόνος του και χωρίς την παρότρυνση της Εκπαιδευτικού της Παράλληλης Στήριξης, και το ξαναέγραφε.

Σε εκείνο που τα δύο παιδιά, Γιώργος και Κωνσταντίνος, παρουσίασαν, βάσει των αποτελεσμάτων, ομοιότητες, είναι το κομμάτι της σύναψης φιλίας. Και τα δύο παιδιά είχαν από ένα φίλο, που όπως μας έδειξε και το Κοινωνιόγραμμα (I) και (II), όχι μόνο του έδιναν (τα παιδιά με αυτισμό) θετική ψήφο προτίμησης, αλλά και το παιδί αυτό, ο “φίλος” τους ανταπέδιδε τη θετική ψήφο προτίμησης. Αυτό είναι ένα θετικό στοιχείο για την κοινωνική εξέλιξη των παιδιών με αυτισμό, αφού μας δείχνει ότι δεν είναι τελείως απομονωμένα. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι ο φίλος του Γιώργου, ο Ρεντιάν, ήταν συνεχώς μαζί με τον Γιώργο, ενώ ο φίλος του Κωνσταντίνου, ο Νικήτας, ήταν μαζί του μόνο κατά τη διάρκεια του μαθήματος μέσα στην τάξη, αφού στο διάλειμμα έβγαινε μόνος του στον προαύλιο χώρο του σχολείου και έπαιζε με άλλα παιδιά. Αυτό, δεν φαίνεται όμως να ενοχλεί τον Κωνσταντίνο, ο οποίος περιφέρεται στους διαδρόμους του σχολικού κτηρίου μόνος του. Η συμπεριφορά αυτή του Κωνσταντίνου, έρχεται να επιβεβαιώσει τα όσα υποστηρίζει ο Κυπριωτάκης (1997), όπου σύμφωνα με τα λεγόμενά του, τα παιδιά με αυτισμό, φαίνεται να είναι ευχαριστημένα μόνα τους και δεν αισθάνονται την επιθυμία για επικοινωνία.

Βέβαια, αν εστιάσουμε και στα υπόλοιπα παιδιά, και τις κοινωνικές σχέσεις δηλαδή που ανέπτυσαν με τα παιδιά με αυτισμό, θα δούμε ότι οι μεταξύ τους σχέσεις ήταν αδιάφορες. Τα δύο Κοινωνιογράμματα (I) και (II) μας έδειξαν, ότι τα παιδιά με αυτισμό περνούν απαρατήρητα από τα υπόλοιπα παιδιά. Βέβαια, δεν ισχύουν τα ίδια δεδομένα για τα δύο παιδιά που μελετήθηκαν. Συγκεκριμένα, ο Κωνσταντίνος, πήρε μια μόνο θετική ψήφο προτίμησης από το συμμαθητή του Νικήτα, και καμία αρνητική, στο πρώτο Κοινωνιόγραμμα (I), ενώ στο δεύτερο Κοινωνιόγραμμα (II) δεν πήρε ούτε θετική ούτε αρνητική ψήφο. Γενικότερα όμως, από την παρατήρηση φάνηκε ο Κωνσταντίνος να είναι αποδεκτός από τα υπόλοιπα παιδιά.

Αντίθετα, ο Γιώργος, πήρε μια θετική ψήφο προτίμησης από το συμμαθητή του Ρεντιάν και μια αρνητική ψήφο προτίμησης στο πρώτο Κοινωνιόγραμμα (I), ενώ στο

δεύτερο Κοινωνιόγραμμα (II) πήρε δύο αρνητικές. Οι δύο αυτές αρνητικές ψήφοι που πήρε ο Γιώργος, δικαιολογήθηκαν από τα δύο αυτά παιδιά που του τις έδωσαν, ως αποτέλεσμα της επιθετικής συμπεριφοράς του Γιώργου απέναντί τους. Η αντίδραση αυτή του Γιώργου, οφείλεται στο ανησυχητικό συναίσθημα απέναντι στο μη οικείο, με αποτέλεσμα να αποστρέφεται τους άλλους και να τρομάζει σε κάθε κατάσταση πλησιάσματος (Συνοδινού, 2001).

Τέλος, εκείνο που κρίνεται απαραίτητο να σχολιαστεί είναι το κατά πόσο η ένταξη των δύο παιδιών ήταν επιτυχημένη. Βάσει των αποτελεσμάτων, εκείνο που θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε είναι ότι τελικά η ένταξη και των δύο παιδιών κρίνεται ως επιτυχημένη. Βέβαια, δεν επιτεύχθηκε και στις δύο περιπτώσεις στον ίδιο βαθμό, παρόλα αυτά όμως, επέφερε αποτελέσματα.

Στην περίπτωση του Γιώργου, στο Νηπιαγωγείο, η επιτυχία της κρίνεται από το γεγονός ότι η Νηπιαγωγός ακολουθώντας κάποιες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, κατάφερε να κάνει τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης να αποδεχτούν τον Γιώργο, που ανήκε στο φάσμα του αυτισμού. Τα παιδιά κατάφεραν να αποδεχτούν τον Γιώργο και να τον ενσωματώσουν στην ομάδα της τάξης. Από την πλευρά του Γιώργου, ο ίδιος κατάφερε να συμμετάσχει στα τέλη της σχολικής χρονιάς στις δραστηριότητες της τάξης, να συμμετέχει κάνοντας εργασίες, μειώνοντας έτσι τη συχνότητα της απομόνωσής του, η οποία στα τέλη της σχολικής χρονιάς σημειώνονταν ελάχιστα έως και καθόλου.

Στην περίπτωση του Κωνσταντίνου, παρατηρήθηκε ότι η ένταξή του στην τάξη της Γενικής Τάξης του Δημοτικού Σχολείου, στέφθηκε από τεράστια επιτυχία. Το παιδί ενσωματώθηκε στην ομάδα της τάξης πολύ ομαλά από τις αρχές της σχολικής χρονιάς. Τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης από την άλλη, τον αποδέχτηκαν σχεδόν από την αρχή και όλα έτρεφαν πολύ θετικά συναισθήματα για τον Κωνσταντίνο. Δεν τον απέβαλαν ποτέ, αλλά αντίθετα τον πρόσεχαν! Στην επιτυχία της ένταξης, για την περίπτωση του Κωνσταντίνου, συνέβαλε σημαντικά η Εκπαιδευτικός της Παράλληλης Στήριξης. Η παρουσία της, οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και η βοήθεια που παρείχε στον Κωνσταντίνο, ήταν τα στοιχεία εκείνα που έκαναν την ένταξη να έχει τόσο θετικά αποτελέσματα.

Τα στοιχεία αυτά της παρούσας έρευνας, ταυτίζονται με τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήγαγε ο Ward & Ayvazo (2006), της οποίας τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με αυτισμό που εντάχθηκαν στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης:

1. απέκτησαν υψηλό επίπεδο αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας
2. δίνουν και παίρνουν σε μεγαλύτερο βαθμό κοινωνική υποστήριξη
3. αποκτούν περισσότερες φιλίες

Παρατηρούμε, επομένως, ότι και στις δύο περιπτώσεις, η ένταξη των δύο παιδιών με αυτισμό στέφθηκε με επιτυχία. Στη μια περίπτωση, όμως, την περίπτωση του Κωνσταντίνου, τα αποτελέσματά της ήταν μεγαλύτερα, καθώς συνέβαλε σε αυτό σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό η παρουσία και ο ρόλος της Εκπαιδευτικού της Παράλληλης Στήριξης, η οποία είχε την κατάλληλη κατάρτιση.

Σε γενικές γραμμές, όμως, παρατηρήθηκε ότι και η ένταξη του Γιώργου στέφθηκε με επιτυχία μιας και έγινε αποδεκτός από την ομάδα των συνομήλικων συμμαθητών του, παρόλο που η Νηπιαγωγός δεν είχε ούτε στοιχειώδη κατάρτιση. Στοιχείο, που σύμφωνα με την Jordan (2008) είναι το πραγματικό αίτιο μιας επιτυχημένης ένταξης.

8. ΕΠΙΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

8.1 Επίλογος

Η ένταξη των παιδιών με αυτισμό στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης, φαίνεται να είναι μια δύσκολη υπόθεση, κυρίως στον ελληνικό χώρο, αλλά όχι ανέφικτη. Η ελληνική κοινωνία χαρακτηρίζεται από μια αρνητική στάση απέναντι στο διαφορετικό, είτε αυτό σχετίζεται με τα διαφορετικά ατομικά χαρακτηριστικά, είτε με τη θρησκεία, την ιδεολογία, τις απόψεις, τις ικανότητες ή ακόμα και τον τρόπο ζωής (Ζώνιου- Σιδέρη, 2008).

Ξεκινώντας την έρευνα, η οποία βασίστηκε σε τρία ερευνητικά ερωτήματα καταλήξαμε σε πληθώρα αποτελεσμάτων. Τα ερευνητικά ερωτήματα που εξ' αρχής είχαν τεθεί είναι:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης, αλλά και της Παράλληλης Στήριξης, για τα παιδιά με αυτισμό; Ποιες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί για να εντάξουν τα παιδιά με αυτισμό στη Γενική Τάξη;
2. Ποιες είναι οι σχέσεις των παιδιών της τυπικής ανάπτυξης με τα παιδιά με αυτισμό; Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών, βελτιώνονται στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς ή χειροτερεύουν;
3. Πώς αντιμετωπίζουν τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης τα παιδιά με αυτισμό με τα ερευνητικά ερωτήματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής, έδειξαν ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας, ότι οι Εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης, δεν έχουν τις κατάλληλες και απαραίτητες γνώσεις σχετικά με τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, γενικότερα, με αποτέλεσμα να είναι αρχικά αρνητικές στο να συνεργαστούν με τα παιδιά αυτά, αλλά και να μην ξέρουν πώς θα μπορούσαν να βοηθήσουν τα παιδιά για να πάρουν όσο τον δυνατόν περισσότερα εφόδια μπορούν. Έγινε μάλιστα φανερό, ότι από τις δυο εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης, η μια δεν εφάρμοζε τις απαιτούμενες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις ώστε να συμβάλλει στην ένταξη αλλά και την πρόοδο του παιδιού, ενώ η δεύτερη, προσπαθούσε να βοηθήσει το παιδί μόνο στο κοινωνικό κομμάτι. Αντίθετα, η Εκπαιδευτικός της Παράλληλης Στήριξης, φάνηκε ότι βοηθούσε το παιδί σε όλους τους τομείς, ήταν πάντα δίπλα του, ενθαρρύνοντάς τον και χάρη σε εκείνη το παιδί προόδευσε γνωστικά, κοινωνικά και συναισθηματικά.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, έγινε φανερό ότι τα παιδιά με αυτισμό, έχουν καταφέρει να συνάψουν κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, αλλά ενδεχομένως όχι επαρκείς, γεγονός που τους οδηγούσε στην απομόνωσή τους από τα υπόλοιπα παιδιά. Στην μια περίπτωση, την περίπτωση του Γιώργου, αιτία ήταν η βίαιη συμπεριφορά του απέναντι στα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης αλλά και η αρνητική του στάση σε κάθε κάλεσμα των συνομηλίκων του για παιχνίδι. Αντίθετα, στην περίπτωση του Κωνσταντίνου, οι αιτίες ήταν αδιευκρίνιστες. Ίσως να προτιμούσε την απομόνωσή του, ίσως να μην μπορούσε να βρει το πώς να πλησιάσει τους άλλους, ίσως να μην μπορούσε να ακολουθήσει τους κανόνες της ομάδας γενικότερα, ή και των παιχνιδιών με αποτέλεσμα την αποβολή του από την ομάδα των συνομηλίκων του, κλπ. Το μόνο σίγουρο είναι ότι εκείνος επιδίωκε την κοινωνική επαφή με τους άλλους δίχως όμως οι προσπάθειές του να στέφονται από επιτυχία.

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης αποδέχτηκαν τα παιδιά με αυτισμό. Στην περίπτωση του Γιώργου, τα παιδιά της τάξης του τον αποδέχτηκαν και κατέβαλαν και κάποιες προσπάθειες να τον πλησιάσουν δίχως όμως κάποιο αποτέλεσμα. Στο Κοινωνιόγραμμα (I) και (II) μάλιστα, έγινε φανερή μια αρνητική στάση κάποιων παιδιών έναντι του Γιώργου, λόγω της επιθετικής συμπεριφοράς του. Είχε βέβαια, μια θετική ψήφο φιλίας από τον συμμαθητή του τον Ρεντιάν. Αντίθετα, στην περίπτωση του Κωνσταντίνου, τα παιδιά είχαν πολύ θετικά συναισθήματα για εκείνον. Τον πρόσεχαν και από τις αρχές της σχολικής χρονιάς τον ενέταζαν στην ομάδα της τάξης τους. Στο Κοινωνιόγραμμα (I) και (II), έγινε φανερή μια αδιαφορία προς το πρόσωπό του, αν και δέχτηκε μια θετική ψήφο φιλίας από τον συμμαθητή του το Νικήτα.

Προκειμένου όμως να εξαχθούν αποτελέσματα με που θα μπορούσαν να γενικεύσουν την κατάσταση που επικρατεί στον ελληνικό χώρο, θα πρέπει να γίνει μια έρευνα εις βάθος, που θα συλλέξει δείγμα από διάφορα σχολεία από όλη την Ελλάδα και από ένα μεγάλο αριθμό παιδιών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού.

Βέβαια, για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων εκτός από την παρατήρηση, τα Κοινωνιογράμματα (I) και (II) και τις συνεντεύξεις με τις εκπαιδευτικούς, θα χρειαστούν επιπλέον συνεντεύξεις με τους γονείς των παιδιών αλλά και με τα ίδια τα παιδιά.

Έτσι, τα αποτελέσματα των ερευνών, θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς στο να επιτελούν σωστά το έργο τους, αλλά κυρίως τα ίδια τα παιδιά στο να ενταχθούν

πιο ομαλά στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης και στο να καταφέρουν να συνάψουν σχέσεις με τους συμμαθητές τους.

Επιπρόσθετα, εκτός από την έρευνα, παράλληλα θα μπορούσαν να γίνουν και παιδαγωγικές παρεμβάσεις στις τάξεις, όπου θα δοκιμάζονται διάφορες εκπαιδευτικές πρακτικές που θα βοηθήσουν τα παιδιά τόσο στη γνωστική και συναισθηματική τους εξέλιξη όσο και στην κοινωνική τους εξέλιξη. Αν επιτυγχάνονταν κάτι τέτοιο, τα αποτελέσματα θα ήταν πολύτιμα τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τα ίδια τα παιδιά.

8.2 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο τη μελέτη σχετικά με την ένταξη των παιδιών με αυτισμό στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης. Το δείγμα που μελετήθηκε ήταν δύο παιδιά ($n=2$). Για το λόγο αυτό, του μικρού δείγματος δηλαδή, δεν θα μπορούσαμε να κάνουμε γενίκευση της κατάστασης που εξήχθη από τα αποτελέσματα.

Επίσης, η παρούσα έρευνα εστίασε τη μελέτη της στα παιδιά με αυτισμό. Παρόλα αυτά όμως, θα μπορούσε μελλοντικά να γίνει μια πιο εμπειριστατωμένη έρευνα μελετώντας παιδιά που ανήκουν σε κάποια άλλη διάγνωση των ειδικών αναγκών, για παράδειγμα με μαθησιακές δυσκολίες, με νοητική καθυστέρηση, κλπ.

Τέλος, στους περιορισμούς της έρευνας αυτής, συμπεριλαμβάνεται η ξαφνική αποχώρηση της Νηπιαγωγού κατά τη δεύτερη φάση της συλλογής των δεδομένων, η οποία στέρησε σημαντικές πληροφορίες από την έρευνα για την περίπτωση του παιδιού με αυτισμό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Attwood, T. (2005). *Παιδιά με ιδιαιτερότητες στη γλωσσική ανάπτυξη και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Σύνδρομο Asperger: οδηγός ανίχνευσης και αντιμετώπισης*. (Επιμ.) Α. Παπαϊωάννου. Αθήνα: Σαββάλας.
- Βαλαμουτοπούλου, Χ. & Κουτελέκος, Ι. (2009). *Το σύνδρομο Asperger στα παιδιά*. Το Βήμα του Ασκληπιού, 1, σελ. 78-92.
- Barton, L. (2008). *Η πολιτική της ένταξης (inclusion)*. Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη, (Επιμ.). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γενά, Α. (1998). *Βασικές Αρχές για το Ξεκίνημα της Συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2008). *Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές*. Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη (Επιμ.). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις* (τόμος Α'). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2008). *Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης: από το ειδικό στο γενικό σχολείο*. Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη (Επιμ.). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις* (τόμος Β'). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Frith, U. (1994). *Αυτισμός: εξηγώντας το αίνιγμα*. (Μτφ) Γ. Καλομοίρης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Harpe, F. (1998). *Αυτισμός- Ψυχολογική θεώρηση*. (Μτφ) Π. Στασινός. Gutenberg: Αθήνα.
- Ιμβριώτη, Ρ. (1939). *Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά*. Αθήνα: Ελληνική Εκδοτική Εταιρεία Α.Ε.
- Jaipaul, L. & Roopnarine- James, J. (2005). *Approaches to early childhood education*. (Επιμ.) Ε. Κουτσουβάνου & Κ. Χρυσαιφίδης, (2006). *Ποιοτικά Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης: Παραδείγματα από τη Διεθνή Πρακτική*. Εκδόσεις Παπαζήση.

- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: αναπτυξιακή προσέγγιση*. Τυπωθήτω: Γιώργος Δαρδανός.
- Καλαντζή- Αζίζι, Α., Ζώνιου- Σιδέρη Α. & Βλάχου Α. (1998). *Προκαταλήψεις και στερεότυπα: δημιουργία και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Καλαντζής, Κ. (1976). *Το πρόβλημα των μειονεκτικών παιδιών και εφήβων και η αντιμετώπισή τους*. Αθήνα: 1976.
- Καλύβα, Ε. (2005). *Αυτισμός: Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές Προσεγγίσεις*. Εκδόσεις Παπαζήση.
- Κιτσαράς, Γ. (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα: 2001.
- Κυπριωτάκης, Α. (1997). *Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Κυπριωτάκης, Α. (1998). *Σχολική Ένταξη: Γενικές Προϋποθέσεις και ο Ειδικός Ρόλος των Γονιών*. Στο Ε. Τάφα, (1998) (Επιμ.). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Meister, H. (2008). *Βασικές Παιδαγωγικές και Διδακτικές Αρχές της ένταξης*. Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη, (2008) (Επιμ.). *Σύγχρονες Ένταξιακές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπακιρτζής, Κ. (1996). *Η Δυναμική της Αλληλεπίδρασης στην Επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπιδράσεις και Κοινωνικές Σχέσεις στην Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νόμος 1143/1981. *Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων*. ΦΕΚ 80, 31 Μαρτίου 1981.
- Νόμος 1566/1985. *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 167, τ. Α, 30 Σεπτεμβρίου 1985.
- Νόμος 2817/2000. *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 78, τ. Α, 14 Μαρτίου 2000.
- Νόμος 3699/2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. ΦΕΚ 199, τ. Α, 2 Οκτωβρίου 2008.
- Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε. (2000). *Πρακτική Εφαρμογή Προγραμμάτων Ένταξης Παιδιών με Αισθητηριακές Διαταραχές (Κώφωση- Τύφλωση)*. Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη

- (2000) (Επιμ.). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαγεωργίου, Γ. (1998). *Μέθοδοι στην κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παντελιάδου, Σ. (1995). *Η θέση των μαθητών με ειδικές ανάγκες στην εκπαιδευτική διαδικασία: Μια ερευνητική προσέγγιση*. Σύγχρονη εκπαίδευση, 82-83, 90-96.
- Προεδρικό Διάταγμα 603/1982. *Οργάνωση και λειτουργία των μονάδων ειδικής αγωγής*. ΦΕΚ 117, τ. Α, 29 Σεπτεμβρίου 1982.
- Στασινός, Δ. (1984). *Ο "Αντι- 309" και η ειδική αγωγή*. Τεύχος 262, σελ. 36-37.
- Συνοδινού, Κ. (2001). *Ο παιδικός αυτισμός: Θεραπευτική προσέγγιση*. Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Υπουργική Απόφαση 449/2007. *Καθορισμός εβδομαδιαίου ωραρίου εργασίας προσωπικού/ Καθήκοντα- αρμοδιότητες ΣΜΕΑ/ Τροποποίηση του κανονισμού λειτουργίας των ΚΔΑΥ και ωράριο εργασίας του προσωπικού*. ΦΕΚ 449, τ. Β, 3 Απριλίου 2007.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Adelman, C., Kemmis, S. & Jenkins, D. (1980). *Rethinking case study: notes from the second Cambridge Conference*. Στο H. Simons (Επιμ.). *Towards a Science of the singular*. Center for Applied Research in Education, University of East Anglia.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- American Psychiatric Association, (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4th ed)*. Washington, DC: Author.
- Bennette, T., Rowe, V., & DeLuca, D (1996). *Getting to know Abbi*. Focus on autism and other developmental disabilities, 11, p. 183-188.
- Booth, T., Ainscow, M., Black- Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2000). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: CSIE (Centre for Studies in Inclusive Education).
- Bryson, S. E., Clark, B. S. & Smith, I. M. (1988). *First report of a Canadian epidemiological study of autistic syndromes*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 29, p. 433-445.

- Cumine, V., Leach, J. & Stevenson, G. (1998). *Asperger Syndrome: A practical guide for teachers*. London: David Fulton Publishers.
- Eisner, W. E. (1991). *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.
- Frith, U. (2004). Emanuel miller lecture: confusions and controversies about Asperger syndrome. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 45, p. 672-686.
- Froschl, M., Colon, L., Rubin, E. & Sprung, B. (1984), *Including all of us: An early childhood curriculum about disabilities*. New York: Educational Equity Concepts.
- Humphrey, N. (2008). *Autistic spectrum and inclusion: Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools*. *Supporting for Learning*, 23, p. 41-47.
- Jordan, R. & Powel, S. (1995). *Understanding and teaching children with autism*. London: John Wiley.
- Jordan, R. (2008). *Autistic Spectrum Disorders: A Challenge And A Model For Inclusion In Education*. *British Journal of Special Education*, 35, p. 11-15.
- Klinger, L. R. & Dawson, G. (1996). *A fresh look at categorization abilities in persons with autism*. Στο E. Schopler, & G. Mesibov. *Learning and cognition in autism*. New York: Plenum.
- Kvale, S. (1996). *Interviews, an introducing Small- scale Investigations in Educational Management*. London: Harper and Row.
- Lancelotta, G. & Vaughn, S. (1989). *Relation between types of aggression and sociometric status: peer and teachers perceptions*. *Journal of Educational Psychology*, 81, p. 86-90.
- Lynch, S. & Irvine, A (2010). *Inclusive education and best practice for children with autism spectrum disorder: an integrated approach*. *International Journal of Inclusive Education*, 13, p. 845-859.
- Mutschlechner, R., Berger, E. & Feuser G. (2008). *Η διαδικασία της ένταξης για τα αυτιστικά παιδιά*. Στο A. Ζώνιου- Σιδέρη, (2008) (Επιμ.). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις* (τόμος Β'). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Nesbet, J. & Watt J. (1984). *Case study*. Στο J. Bell, T. Bush, A. Fox, J. Goodey & S. Goulding (Επιμ.). *Conducting Small- scales Investigations in Educational Management*. London: Harper & Row.
- O' Brien, J., Forest, M., Snow, J., Pearpoint, J. & Hasbury, D. (1989). *Action for Inclusion*. Toronto: Inclusion Press.

Rapin, I. (1997). *Current concepts: Autism*. New England Journal of Medicine, 337, p. 97-104.

Rowe

Safran, S. J. (2002). *Supporting students with Asperger's Syndrome in General Education*. Teaching Exceptional Children, 34, p. 60-66.

Shaked, M. & Yirmiya, N. (2003). *Understanding social difficulties*. Στο M. Prior. *Learning and Behavior Problems in Asperger Syndrome*. New York: Guilford Press. p. 104-125.

Simpson, R. & Smith- Myles, B. (2003). *Inclusion of Learners with Autism Spectrum Disorders in General Education Setting*. Top Lang Disorders, 23, p. 116-133.

Tager- Flusberg, H. (1996). *Brief report: Current theory and research on language and communication in autism*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 26, p. 169-172.

Vakil, Sh., Welton, E., O' Connor, B. & Kline, L. (2008). *Inclusion Means Everyone! The Role of the Early Childhood Educator when Including Young Children with Autism in the Classroom*. Springer Science & Business Media, 36, p. 321-326.

Volkmar, F. R., Cohen, D. J. & Paul, R. (1986). *An evaluation of DSM-III criteria for infantile autism*. Journal of American Academy of Child and Adolescents Psychiatry, 25, p. 190-197.

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

Ward, Ph. & Ayvazo, S. (2006). *Classwide Peer Tutoring in Physical Education: Assessing Its Effects With Kindergartners With Autism*. Adapted Physical Activity Quarterly, 23, p. 233-244.

Wing, L. & Gould, J. (1979). *Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology an classification*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 9, p. 61-74.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι
ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕ ΤΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟ

Ερευνήτρια: Τι έχετε σπουδάσει;

Νηπιαγωγός: Νηπιαγωγός!

Ερευνήτρια: Άλλα πτυχία (εάν έχετε), ή πόσα χρόνια έχετε σπουδάσει;

Νηπιαγωγός: Δύο χρόνια “Σχολή Νηπιαγωγών” Καρδίτσας, και μετά εξομοίωση στο Πανεπιστήμιο του Βόλου!

Ερευνήτρια: Δύο χρόνια;

Νηπιαγωγός: Σχεδόν, δύο (2) χρόνια είχε κρατήσει, ναι! Και επίσης, έχω τελειώσει αγγλομαθών γραμματέων! Μια σχολή με κρατικό πτυχίο, τα παλιά ΚΑΤΕ.

Ερευνήτρια: Πόσα χρόνια έχετε προϋπηρεσία;

Νηπιαγωγός: Μέχρι στιγμής, είκοσι έξι (26)!

Ερευνήτρια: Ωραία! Έχετε καθόλου εμπειρία στα παιδιά με ειδικές ανάγκες; Από κάποια μεταπτυχιακά προγράμματα ή σεμινάρια....

Νηπιαγωγός: Σεμινάρια, μόνο δυσλεξίας, αυτά που κάνει ο Παυλίδης!

Ερευνήτρια: Ωραία! Με τον Γιώργο, από τότε “δουλεύετε”; Υπήρχε δηλαδή στην τάξη σας από πέρυσι ή ήρθε τώρα, αυτή τη σχολική χρονιά;

Νηπιαγωγός: Φέτος, από φέτος!

Ερευνήτρια: Μπορείτε να μου περιγράψετε την περίπτωση του Γιώργου;

Νηπιαγωγός: Στην αρχή ήταν ένα απομονωμένο παιδί, που δεν συμμετείχε σε τίποτε, ήταν όλο άρνηση, και σιγά σιγά προσπάθησα να τον βάλω στην ομάδα, και φυσικά να κάνει και κάποιες εργασίες!

Ερευνήτρια: Πώς νιώθετε που ο Γιώργος είναι στο νηπιαγωγείο;

Νηπιαγωγός: Μια χαρά! Όπως όλα τα παιδάκια έχει κι αυτός δικαίωμα στην μόρφωση!

Ερευνήτρια: Αισθάνεστε ότι μαθαίνει στην τάξη αυτή;

Νηπιαγωγός: Ναι! Νομίζω ότι αυτή τη στιγμή βρίσκεται σε ικανοποιητικό επίπεδο!

Ερευνήτρια: Πιστεύετε ότι το συγκεκριμένο νηπιαγωγείο, της γενικής εκπαίδευσης, είναι ο κατάλληλος χώρος εκπαίδευσης για τον Γιώργο ή πιστεύετε ότι έπρεπε να πάει σε κάποιο Ειδικό Σχολείο;

Νηπιαγωγός: Για το αν πρέπει να πάει σε Ειδικό Σχολείο, είπαμε, ότι δεν γνωρίζω τώρα τι (ισχύει... Πρέπει κάποιος ειδικός να το δει και να εντοπίσει επακριβώς το

πρόβλημα το οποίο έχει, ο Γιώργος! Αυτή τη στιγμή αντιλαμβάνομαι ότι έχει πρόβλημα, αλλά να το εστιάσω, όχι ακόμα!

Ερευνήτρια: Ωραία! Εσείς, δίνετε τις ίδιες ακριβώς εργασίες στον Γιώργο, που δίνετε και στα υπόλοιπα παιδιά;

Νηπιαγωγός: Ναι, και περισσότερες! Και κάποιες άλλες οι οποίες είναι ειδικά για τον Γιώργο, τις οποίες δουλεύει με την μητέρα του στο σπίτι!

Ερευνήτρια: Εσείς, δουλεύετε καθόλου ατομικά μαζί του;

Νηπιαγωγός: Εεε, ναι!

Ερευνήτρια: Μέσα στην τάξη;

Νηπιαγωγός: Μέσα στην τάξη και εκτός τάξης, στο διάλειμμα!

Ερευνήτρια: Και τι ακριβώς κάνετε;

Νηπιαγωγός: Μέσα στην τάξη, προσπαθώ να τον βοηθήσω στις εργασίες, επίσης να τον βάλω στην ομάδα, γιατί έχει πρόβλημα επικοινωνίας με τα παιδιά, απομονώνεται και γι' αυτό το λόγο..

Ερευνήτρια: Υπάρχει κάποια συγκεκριμένη ομάδα παιδιών, με την οποία “δουλεύει” ο Γιώργος”;

Νηπιαγωγός: Θεωρεί ένα παιδάκι ότι το έχει φίλο, αλλά δεν βλέπω να έχουνε και καλή σχέση επικοινωνίας.

Ερευνήτρια: Εσείς, επιλέγετε κάποιο συγκεκριμένο παιδί που το βάζετε να δουλέψει μαζί του ο Γιώργος ή τον αφήνετε να δουλεύει τυχαία με οποιοδήποτε παιδί;

Νηπιαγωγός: Κάθε φορά αλλάζω τα παιδιά τα οποία βρίσκονται δίπλα στον Γιώργο, για να έρχεται σε επαφή με όλα τα παιδιά της τάξης!

Ερευνήτρια: Ωραία! Πιστεύετε ότι τελικά, ο Γιώργος μαθαίνει στο νηπιαγωγείο αυτό;

Νηπιαγωγός: Μμμμ, αρκετά πράγματα μαθαίνει, αλλά αν υπήρχε ένας ειδικός να μας εντοπίσει επακριβώς το πρόβλημα του Γιώργου και να μας δώσει κατευθύνσεις για το πώς πρέπει να δουλέψουμε ειδικά για τον Γιώργο, ο Γιώργος πιστεύω ότι θα έπαιρνε περισσότερα!

Ερευνήτρια: Εσείς διαφοροποιείτε καθόλου τις δραστηριότητες σας για τον Γιώργο;

Νηπιαγωγός: Όχι, γιατί είναι πάρα πολλά τα παιδιά, απλώς κάποιες δραστηριότητες τις οποίες βλέπω ότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί, είμαι πιο χαλαρή και τον έχω....

Ερευνήτρια: Τα παιδιά είναι είκοσι τέσσερα (24), έτσι;

Νηπιαγωγός: Ναι, ναι! Νήπια, προνήπια, πενταμισάρια, αλλοδαπά παιδιά... Οπότε έχουμε, απ' όλα τα είδη!

Ερευνήτρια: Ωραία! Υπάρχει κάποια βοήθεια από κάποιο άλλο πρόσωπο, για παράδειγμα κάποιος Σχολικός Σύμβουλος ή η Προϊσταμένη...

Νηπιαγωγός: Όχι, όχι!

Ερευνήτρια: Εσείς έχετε αναζητήσει βοήθεια από κάποιο πρόσωπο;

Νηπιαγωγός: Όχι!

Ερευνήτρια: Να σας ρωτήσω για ποιο λόγο;

Νηπιαγωγός: Επειδή βλέπω ότι βελτιώνεται ο Γιώργος... εάν δω ότι την άνοιξη το πρόβλημα συνεχίζεται, λόγω του γεγονότος ότι και πέρυσι δεν φοίτησε σε νηπιαγωγείο, και ένα μεγάλο μέρος ίσως οφείλεται σε αυτό.. Δεύτερον, ότι είναι μοναχογιός, τρίτον ότι στην οικογένεια υπήρχε κάποιο προβληματάκι... Εάν δω την άνοιξη ότι συνεχίζεται, θα ειδοποιήσω τη (Σχολική) Σύμβουλο!

Ερευνήτρια: Θα ήθελα να μου περιγράψετε λίγο τη σχέση σας με τη μητέρα ή γενικότερα με την οικογένεια του Γιώργου.. Ποια είναι η σχέση σας;

Νηπιαγωγός: Επαφή με το νηπιαγωγείο έχει μόνο, και μαζί μου, έχει μόνο η μητέρα! Η σχέση μας θεωρώ ότι είναι καλή!

Ερευνήτρια: Μπορείτε να μου περιγράψετε το πώς “δουλεύετε” μαζί με τη μητέρα του Γιώργου;

Νηπιαγωγός: Κάθομαι και της εξηγώ κάθε μέρα, τί εργασίες έχουμε κάνει, ποιες έχει κάνει ο Γιώργος, και φυσικά της λέω τί πρέπει να κάνει και στις επόμενες..

Ερευνήτρια: Σε αυτές που του δίνετε για το σπίτι;

Νηπιαγωγός: Ναι, ναι αυτές που δίνουμε στο σπίτι!

Ερευνήτρια: Ωραία! Μπορείτε να μου περιγράψετε τις σχέσεις που έχει ο Γιώργος με τους συμμαθητές του; Εσείς τι πιστεύετε;

Νηπιαγωγός: Αδιάφορες!

Ερευνήτρια: Αδιάφορες, ε;

Νηπιαγωγός: Ναι, ναι!

Ερευνήτρια: Πιστεύετε ότι οι σχέσεις του Γιώργου με τους συμμαθητές του, βελτιώνονται στο πέρασμα του χρόνου ή χειροτερεύουν;

Νηπιαγωγός: Σε ένα επίπεδο, εάν θεωρούμε ότι στην αρχή ήταν (οι συμμαθητές του) αρνητικοί, αρνητικότεροι, τον αποβάλαν τελείως τον Γιώργο, αυτή τη στιγμή είναι κάπως σε καλύτερη θέση..

Ερευνήτρια: Ωραία! Που πιστεύετε ότι οφείλεται, το ότι έχουν βελτιωθεί, ας πούμε, οι σχέσεις με τα παιδιά;

Νηπιαγωγός: Και μόνο ότι τον δέχονται να καθίσει μαζί τους, στην παρέα κάθε φορά... Στην αρχή δεν τον θέλανε καθόλου! Τον αποβάλαν τελείως (*λέγοντάς του*) «φύγε από δω»!

Ερευνήτρια: Σε αυτό, ποιος λόγος συνέβαλε, για να συμβεί αυτό;

Νηπιαγωγός: Το γεγονός ότι τους λέω ότι στο σχολείο είμαστε όλοι φίλοι και παίζουμε όλοι μαζί! Δε διώχνουμε κανένα παιδάκι!

Ερευνήτρια: Η δικιά σας στάση δηλαδή;

Νηπιαγωγός: Ναι!

Ερευνήτρια: Ωραία, σας ευχαριστώ πάρα πολύ!

Νηπιαγωγός: Να 'σαι καλά!

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕ ΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ

Ερευνήτρια: Κυρία Κατερίνα, θα ξεκινήσουμε τη συνέντευξή μας με τα δημογραφικά στοιχεία, που αφορούν εσάς! Θα ήθελα να μου πείτε τι έχετε σπουδάσει!

Παιδαγωγός ΠΣ: Έχω τελειώσει λογοπαιδικός, κάνω το μεταπτυχιακό μου...

Ερευνήτρια: Μεταπτυχιακό πάνω σε τι;

Παιδαγωγός ΠΣ: Δ.Α.Δ.! Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές!

Ερευνήτρια: Πόσα χρόνια έχετε προϋπηρεσία;

Παιδαγωγός ΠΣ: Είναι ο πρώτος χρόνος!

Ερευνήτρια: Οπότε έχετε κάποια εμπειρία με τα παιδιά με ειδικές ανάγκες; Από σεμινάρια, μεταπτυχιακά...;

Παιδαγωγός ΠΣ: Έχω παρακολουθήσει πάρα πολλά σεμινάρια, και μαθησιακές δυσκολίες- το τελευταίο που έγινε τώρα στο Imperial (ξενοδοχείο στη Λάρισα), και κατά διαστήματα διάφορα άλλα.

Ερευνήτρια: Τώρα με τον Κωνσταντίνο, δουλεύετε από την αρχή της σχολικής χρονιάς;

Παιδαγωγός ΠΣ: Από τον Σεπτέμβριο, ναι, κανονικά!

Ερευνήτρια: Ωραία! Θα ήθελα να μου περιγράψετε τώρα, την περίπτωση του Κωνσταντίνου!

Παιδαγωγός ΠΣ: Ο Κωνσταντίνος είναι (παιδί με) Asperger, είναι υψηλής λειτουργικότητας παιδί, το Asperger είναι αυτισμός.. είναι πολύ συνεργάσιμος σαν παιδί, πολύ χαρούμενος... στις αρχές μέχρι να αποδεχτεί το σχολικό περιβάλλον, είχαμε κάποια μικρά προβλήματα τα οποία τα ξεπεράσαμε, με διάλογο, με παραδείγματα. Ε, το πιο δύσκολο κομμάτι για τον Κωνσταντίνο, ήταν να κάνει παρέες! Αλλά και αυτό το κατάφερε! Έγινε αγαπητός, αυτό θα το δείτε και πάνω στις εργασίες που θα κάνετε στα παιδιά... αυτά!

Ερευνήτρια: Πώς νιώθετε που ο Κωνσταντίνος είναι στο Δημοτικό;

Παιδαγωγός ΠΣ: Πάρα πολύ χαρούμενη, ειλικρινά πάρα πολύ χαρούμενη! Είναι ένα παιδί που προσπαθεί, παιδεύεται, γιατί ο Κωνσταντίνος έχει και δυσπραξία στα χέρια του και παιδεύεται πιο πολύ! Συμμετέχει..

Ερευνήτρια: Αισθάνεστε ότι ο Κωνσταντίνος μαθαίνει;

Παιδαγωγός ΠΣ: Ναι! Μαθαίνει και αποδίδει!

Ερευνήτρια: Πιστεύετε ότι το συγκεκριμένο σχολείο της γενικής εκπαίδευσης, δηλαδή, είναι ο κατάλληλος χώρος εκπαίδευσης για τον Κωνσταντίνο ή πιστεύετε ότι θα έπρεπε να πάει σε κάποιο Ειδικό Σχολείο;

Παιδαγωγός ΠΣ: Πιστεύω ότι αν πήγαινε σε κάποιο Ειδικό Σχολείο ο Κωνσταντίνος, ότι θα τον “τραβούσε πίσω”! Όχι δεν είναι για Ειδικό Σχολείο ο Κωνσταντίνος! Το παιδί ανήκει εδώ!

Ερευνήτρια: Οι εργασίες που δίνονται μέσα στην τάξη είναι.. δίνονται οι ίδιες ακριβώς εργασίες στον Κωνσταντίνο, που δίνετε και στα άλλα παιδιά δηλαδή;

Παιδαγωγός ΠΣ: Ναι, ακριβώς οι ίδιες, δεν ξεχωρίζουμε!

Ερευνήτρια: Δουλεύετε ατομικά μαζί του Εσείς!

Παιδαγωγός ΠΣ: Πιο πολύ δουλεύω με τον Κωνσταντίνο, αλλά παράλληλα βοηθάω και τα υπόλοιπα παιδιά για να μη γίνει ο Κωνσταντίνος στόχος!

Ερευνήτρια: Ωραία! Υπάρχει κάποια συγκεκριμένη ομάδα παιδιών με την οποία δουλεύει ο Κωνσταντίνος μέσα στην τάξη;

Παιδαγωγός ΠΣ: Όχι συνεργάζεται με όλα τα παιδιά, είναι πολύ χαρούμενος όταν συνεργάζεται με παιδιά άλλα!

Ερευνήτρια: Ωραία! Υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο παιδί που βάζετε να δουλέψει ο Κωνσταντίνος ή τον αφήνετε τυχαία να είναι μαζί με οποιοδήποτε παιδί;

Παιδαγωγός ΠΣ: Όχι τυχαία, τυχαία! Δεν βάζω κάποιο συγκεκριμένο παιδί, ούτε και ο Κωνσταντίνος διαλέγει κάποιο συγκεκριμένο παιδί! Του αρέσει να είναι με όλα τα παιδιά!

Ερευνήτρια: Πιστεύετε ότι τελικά μαθαίνει μέσα στο σχολείο ο Κωνσταντίνος;

Παιδαγωγός ΠΣ: Ναι, μαθαίνει! Βέβαια μαθαίνει! Αν δεν μάθαινε δεν θα ήμουν εδώ!

Ερευνήτρια: Θα έπρεπε να γίνει, πιστεύετε, κάτι για να εκπαιδευτεί καλύτερα στο συγκεκριμένο περιβάλλον, κάποια ενέργεια, κάτι περισσότερο;

Παιδαγωγός ΠΣ: Εννοείς κάτι σαν ενισχυτής για τον Κωνσταντίνο;

Ερευνήτρια: Κάτι περισσότερο από αυτό που παρέχεται τώρα δηλαδή!

Παιδαγωγός ΠΣ: Όχι, όχι, είναι αρκετά!

Ερευνήτρια: Οι εργασίες που δίνετε ή οι δραστηριότητες που γίνονται μέσα στην τάξη, διαφοροποιούνται καθόλου για τον Κωνσταντίνο;

Παιδαγωγός ΠΣ: Όχι, όχι! Από την αρχή ήθελα ο Κωνσταντίνος ότι κάνουν τα υπόλοιπα παιδιά να κάνει και ο Κωνσταντίνος! Δεν ήθελα να τον βάλω σε ένα

ξεχωριστό κλίμα τον Κωνσταντίνο! Ήθελα να είναι υποχρεωμένος, όπως και τα άλλα παιδιά, να κάνει ακριβώς τα ίδια! Και έτσι, δεν απαλλάσσεται από τίποτα!

Ερευνήτρια: Ωραία! Πέρα από τη δική σας βοήθεια, υπάρχει κάποιο άλλο πρόσωπο που να σας παρέχει βοήθεια, κάποια Σχολική Σύμβουλος ή ο Διευθυντής (του σχολείου)...

Παιδαγωγός ΠΣ: Όχι, όχι, κανένας! Ο Διευθυντής είναι πάρα πολύ κοντά στον Κωνσταντίνο, από ποια άποψη, ο άνθρωπος ό,τι γνώσεις έχει προσπαθεί τον Κωνσταντίνο να τον ενισχύσει! Και σε μένα μίλησε στην αρχή, ό,τι χρειαστεί ο Κωνσταντίνος να του πω, για να πάρει το κατάλληλο πρόγραμμα, ενισχυτή, οτιδήποτε!

Ερευνήτρια: Εσείς έχετε αναζητήσει κάποια βοήθεια από κάποιο άλλο πρόσωπο;

Παιδαγωγός ΠΣ: Ο Κωνσταντίνος, τον βρήκα μέσα στο γραφείο μου! Ε, δουλεύω σε ένα γραφείο, που είναι άλλες τρεις κοπέλες, λογοθεραπεύτριες, η οποία η μία κοπέλα τον έχει από τεσσάρων ετών, τον Κωνσταντίνο και τον κουράρει. Ο Κωνσταντίνος είναι ένα παιδί που έχει παιδοψυχολόγο, που έχει εργοθεραπευτή και έχει και λογοθεραπευτή. Δεν πιστεύω ότι χρειάζεται κάτι παραπάνω το παιδί για να συνεχίσει!

Ερευνήτρια: Ωραία! Η σχέση σας με τη μητέρα ή γενικότερα με την οικογένεια του Κωνσταντίνου, ποια είναι;

Παιδαγωγός ΠΣ: Η οικογένειά του είναι άψογη και οι δικές μου οι σχέσεις μαζί τους! Είναι πολύ συνεργάσιμοι άνθρωποι, με κατανόηση, έχουν αποδεχτεί ότι το παιδί έχει κάποιο πρόβλημα, με αποτέλεσμα να κοιτάνε τι μπορούν να κάνουν και να το επιλύσουν.. να το επιλύσουνε, να το βοηθήσουνε περισσότερο!

Ερευνήτρια: Εσείς, μπορείτε τώρα να μου περιγράψετε το πώς δουλεύετε μέσα σε εισαγωγικά με την μητέρα του Κωνσταντίνου;

Παιδαγωγός ΠΣ: Λοιπόν, εγώ κάθομαι δύο ώρες με τον Κωνσταντίνο παραπάνω στο σχολείο, για το ολόημερο (σχολείο). Αυτό το κάνω για να μπορεί το παιδί να γράψει και να διαβάσει! Με τη μητέρα του κάνει μια επανάληψη στο σπίτι και ό,τι δεν προλάβουμε να κάνουμε σε αυτές τις δύο ώρες! Σε συνεργασία πιστεύω ότι έχουμε ένα πάρα πολύ καλό αποτέλεσμα, γι' αυτό και το παιδί μπορεί και συνεχίζει! Αν δεν είχαμε καλή συνεργασία, πιστεύω ότι θα "έβγαινε" στο παιδί!

Ερευνήτρια: Ε, μπορείτε να μου περιγράψετε τις σχέσεις που έχει ο Κωνσταντίνος μαζί με τους συμμαθητές του; Τι πιστεύετε εσείς.

Παιδαγωγός ΠΣ: Ο Κωνσταντίνος είναι χαρούμενο παιδί! Στις αρχές είχε κάποιο πρόβλημα, γιατί ντρέπεται, δεν θέλει να μιλήσει... προσπαθούσε να πλησιάσει τα παιδιά με διάφορους τρόπους.. πολλές φορές επαναλαμβάνει διάφορα σκηνικά που γινόταν μέσα στην τάξη από άλλα παιδιά. Πιστεύω ότι τα παιδιά τον έχουν αποδεχτεί και ο Κωνσταντίνος, και παίζουνε, γελάνε, δηλαδή σε όλες τις δραστηριότητες συμμετέχει και ο Κωνσταντίνος!

Ερευνήτρια: Οπότε, πιστεύετε ότι οι σχέσεις του Κωνσταντίνου με τους συμμαθητές του βελτιώνονται ή ότι χειροτερεύουν;

Παιδαγωγός ΠΣ: Σαφώς και βελτιώνονται! Το πρώτο βήμα έχει γίνει, που είναι και το πιο σημαντικό, να τον αποδεχτούνε και να μπορεί να συμμετέχει! Ε, όχι όχι, ο Κωνσταντίνος συμμετέχει και συνεργάζεται άψογα με τα άλλα τα παιδάκια, όπως και τα παιδάκια τα άλλα με τον Κωνσταντίνο!

Ερευνήτρια: Που πιστεύετε ότι οφείλεται αυτό, το ότι έχουν καλύτερεψει και καλύτερεύουν οι σχέσεις μεταξύ τους!

Παιδαγωγός ΠΣ: Κοίταξε, είναι και η συνήθεια, έτσι, με ένα παιδί. Και ο Κωνσταντίνος δεν αντιδρά άσχημα στα άλλα παιδάκια...

Ερευνήτρια: Σας ευχαριστώ πάρα πολύ!

Παιδαγωγός ΠΣ: Κι εγώ ευχαριστώ! Καλή επιτυχία!

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕ ΤΗΝ ΔΑΣΚΑΛΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Ερευνήτρια: Κυρία Ευαγγελία, θα ξεκινήσουμε τη συνέντευξή μας με κάποια δημογραφικά στοιχεία, που αφορούν εσάς. Θα ήθελα να μου πείτε τι έχετε σπουδάσει!

Δασκάλα: Τελείωσα την Παιδαγωγική Ακαδημία της Λάρισας και μετά κάναμε εξομοίωση του Πτυχίου! Τα χρόνια της Παιδαγωγικής Ακαδημίας ήταν δύο και μετά η εξομοίωση που ήταν ένα εξάμηνο!

Ερευνήτρια: Κάποια άλλα Πτυχία ή Μεταπτυχιακά...;

Δασκάλα: Όχι, όχι!

Ερευνήτρια: Ωραία! Πόσα χρόνια έχετε προϋπηρεσία;

Δασκάλα: Εικοσιοκτώ (28) χρόνια!

Ερευνήτρια: Έχετε εμπειρία στα παιδιά με ειδικές ανάγκες; Από κάποια Μεταπτυχιακά, ίσως, ή σεμινάρια...;

Δασκάλα: Όχι!

Ερευνήτρια: Όχι! Εσείς από πότε “δουλεύετε” με τον Κωνσταντίνο;

Δασκάλα: Ήρθε τη φετινή χρονιά στο σχολείο μας!

Ερευνήτρια: Από την αρχή του (σχολικού) έτους;

Δασκάλα: Από την αρχή του (σχολικού) έτους.

Ερευνήτρια: Ωραία! Μπορείτε να μου περιγράψετε την περίπτωση του Κωνσταντίνου;

Δασκάλα: Τη συμπεριφορά του δηλαδή;

Ερευνήτρια: Γενικά μέσα στην τάξη, πώς τον βλέπετε εσείς!

Δασκάλα: Λοιπόν, ο Κωνσταντίνος είναι ένα καλοπροαίρετο παιδί, έχει πολύ καλό χαρακτήρα και επικοινωνεί πολύ άνετα με τους μεγαλύτερους και με τους συνομηλίκους του! Όταν λέω επικοινωνεί (εννοώ) συνομιλεί μαζί τους, δυσκολεύεται όμως στο να ενταχθεί σε κάποια ομάδα και να ακολουθήσει τους κανόνες του παιχνιδιού ή της ομάδας!

Ερευνήτρια: Εσείς πώς νιώθετε που ο Κωνσταντίνος είναι στο σχολείο σας;

Δασκάλα: Στην αρχή ήμουν λίγο επιφυλακτική, γιατί δεν μου ξαναέτυχε, και νόμιζα ότι θα ήταν καλύτερο να πάει σε ένα χώρο ειδικό για αυτά τα παιδιά! Ε, επειδή και ο Διευθυντής και ο σύλλογος των διδασκόντων θέλησαν να το κρατήσουμε, ανάλαβα κι εγώ αυτή την ευθύνη, και είπα θα πειραματιστώ! Είδα πως δεν έχει κανένα πρόβλημα στη συμπεριφορά του, όμως έχει κάποια μαθησιακά προβλήματα!

Ερευνήτρια: Αισθάνεστε ότι μαθαίνει ο Κωνσταντίνος μέσα στην τάξη;

Δασκάλα: Μαθαίνει, αλλά με αργό ρυθμό!

Ερευνήτρια: Τώρα πλέον, πιστεύετε ότι το συγκεκριμένο σχολείο, της γενικής εκπαίδευσης δηλαδή, είναι ο κατάλληλος χώρος εκπαίδευσης για τον Κωνσταντίνο ή πιστεύετε ότι τελικά θα έπρεπε να πάει σε κάποιο Ειδικό Σχολείο;

Δασκάλα: Είναι ο κατάλληλος χώρος, γιατί η περίπτωση του Κωνσταντίνου είναι ελαφριάς μορφής Asperger, και επιπλέον έχει πολύ βοήθεια από το σπίτι και στο σχολείο έχει βοήθεια ειδική!

Ερευνήτρια: Εσείς δίνετε τις ίδιες ακριβώς εργασίες στον Κωνσταντίνο, που δίνετε και στα υπόλοιπα παιδιά;

ΔΑΣΚΑΛΙΑ: Ναι, ακριβώς τις ίδιες!

Ερευνήτρια: Δουλεύετε εσείς ατομικά καθόλου με τον Κωνσταντίνο

Δασκάλα: Ελάχιστα, γιατί έχει ειδική δασκάλα που τον παρακολουθεί στην τάξη μέσα!

Ερευνήτρια: Ωραία! Υπάρχει κάποια συγκεκριμένη ομάδα παιδιών με την οποία “δουλεύει” ο Κωνσταντίνος;

Δασκάλα: Όχι, ατομικά “δουλεύει”!

Ερευνήτρια: Κάποιο συγκεκριμένο, ίσως, παιδί που το βάζετε εσείς να “δουλέψει” μαζί του ή τον αφήνετε να επιλέξει τυχαία κάποιο παιδί για κάποια δραστηριότητα ή εργασία;

Δασκάλα: “Δουλεύει” μόνος του με τη βοήθεια της (ειδικής) δασκάλας! Αυτό στις εργασίες του σχολείου! Όσον αφορά το παιχνίδι τώρα, οπωσδήποτε διαλέγει ένα παιδί, κυρίως κοριτσάκια που κάνουν παρέα, και παίζει μαζί!

Ερευνήτρια: Ωραία! Πιστεύετε ότι τελικά μαθαίνει στο σχολείο ο Κωνσταντίνος;

Δασκάλα: Μαθαίνει, όχι όμως άριστα, αλλά μαθαίνει στο δικό του το βαθμό!

Ερευνήτρια: Πιστεύετε δηλαδή ότι θα έπρεπε να γίνει κάτι για να εκπαιδευτεί καλύτερα το συγκεκριμένο παιδί στο σχολείο που βρίσκεται;

Δασκάλα: Αυτό, το ότι έχει ειδική δασκάλα στο σχολείο που το προσέχει, είναι υπεραρκετό! Δηλαδή, στα μαθησιακά προβλήματα, εκεί που αντιμετωπίζεται το πρόβλημα, έχει τη βοήθεια από τη δασκάλα! Ε, στο παιχνίδι δεν έχει πρόβλημα, οπότε δεν χρειάζεται ειδική μεταχείριση!

Ερευνήτρια: Εσείς διαφοροποιείται καθόλου τις δραστηριότητες που κάνετε στην τάξη ή τις εργασίες, για τον Κωνσταντίνο;

Δασκάλα: Όχι!

Ερευνήτρια: Υπάρχει κάποια βοήθεια από κάποιο άλλο πρόσωπο, πέρα από την κυρία Κατερίνα που είναι η ειδική δασκάλα για τον Κωνσταντίνο. Η Σχολική Σύμβουλος, ίσως, ή ο Διευθυντής...;

Δασκάλα: Όχι, όχι! Δεν έχω κάποια άλλη βοήθεια!

Ερευνήτρια: Εσείς έχετε αναζητήσει βοήθεια από κάποιο άλλο πρόσωπο;

Δασκάλα: Όχι, από κάποιο ειδικό. Έτσι όπως συζητάμε με άλλους δασκάλους που έχουν κάποια εμπειρία!

Ερευνήτρια: Η σχέση σας με τη μητέρα, και γενικότερα με την οικογένεια του Κωνσταντίνου ποια είναι; Διατηρείτε δηλαδή, καλού είδους σχέσεις ή...

Δασκάλα: Ναι, έχουμε πάρα πολύ καλή σχέση, η μητέρα του είναι μια πάρα πολύ καλή κυρία, μας ενημέρωσε στην αρχή για την περίπτωση του Κωνσταντίνου και όλες τις λεπτομέρειες, τι πρέπει να προσέξουμε, τι τον φοβίζει, τι τον ανησυχεί, τι του φαίνεται παράξενο. Οπότε και μένα προσωπικά με κατατόπισε. Κάποιες φορές που ήρθε έχουμε πάρα πολύ καλή συνεργασία!

Ερευνήτρια: Μπορείτε να μου περιγράψετε το πώς δουλεύετε μέσα σε εισαγωγικά με τη μητέρα του Κωνσταντίνου;

Δασκάλα: Αυτές τις φορές που ήρθε στο σχολείο και με ενημέρωσε για την περίπτωση του Κωνσταντίνου. Κάποια άλλη συνεργασία δεν είχαμε. Πιο πολύ έχει (συνεργασία) με τη δασκάλα που τον συνοδεύει (την Παιδαγωγό της Παράλληλης Στήριξης)!

Ερευνήτρια: Μπορείτε να μου περιγράψετε τις σχέσεις που έχει ο Κωνσταντίνος με τους συμμαθητές του;

Δασκάλα: Ο Κωνσταντίνος χαίρεται που βγαίνει έξω και παίζει με τα παιδιά, όμως δεν τον βλέπω να εντάσσεται σε ομάδες, σε ομαδικά παιχνίδια και να παίζει! Κάνει βέβαια παρέα, και κυρίως με κοριτσάκια, και συζητούν μαζί! Κανόνες του παιχνιδιού, δεν ξέρω αν μπορεί να υπακούσει σε κανόνες του παιχνιδιού.

Ερευνήτρια: Πιστεύετε ότι οι σχέσεις του Κωνσταντίνου με τους συμμαθητές του βελτιώνονται ή ότι χειροτερεύουν στο πέρασμα του χρόνου;

Δασκάλα: Νομίζω ότι βελτιώνονται! Και τα παιδιά βέβαια, σιγά σιγά, ακόμα είναι νωρίς, στην αρχή δεν είχαν καταλάβει την περίπτωση του Κωνσταντίνου, καθόλου, το θεωρούσαν σαν ένα φυσιολογικό παιδί, ε όμως μερικές αντιδράσεις του Κωνσταντίνου στην ώρα του μαθήματος, τα έκανε να παραξενευτούν! Και κατάλαβαν ότι κάτι συμβαίνει, αλλά νομίζω ότι με το πέρασμα του χρόνου τον

συνηθίζουν και τον αγαπούν! Και πιστεύω ότι θα τον δεχτούν τα επόμενα χρόνια σαν ένα αναπόσπαστο μέρος της τάξης!

Ερευνήτρια: Και που πιστεύετε ότι οφείλεται αυτό, το ότι, δηλαδή, βελτιώνονται οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών με τον Κωνσταντίνο;

Δασκάλα: Νομίζω, ότι συνηθίζουν την παρουσία του στην τάξη, συνηθίζουν τη συμπεριφορά του, ο Κωνσταντίνος στην επικοινωνία δεν έχει πρόβλημα, είναι καλοπροαίρετος, δεν χτυπάει, δεν..... και μπορείς να τον αγαπήσεις τον Κωνσταντίνο! Πέρα από τα μαθησιακά προβλήματα η συμπεριφορά του είναι πάρα πολύ καλή! Και οπότε ελπίζω ότι τα παιδιά θα τον αγαπήσουν!

Ερευνήτρια: Ωραία! Σας ευχαριστώ πάρα πολύ!

Δασκάλα: Να 'στε καλά!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Φύλλα Παρατήρησης από το Νηπιαγωγείο της Γενικής Εκπαίδευσης- Περίπτωση Γιώργου

1/11/2010

- Η δραστηριότητα σήμερα, έχει ως θέμα “Τα χρυσάνθεμα”.
- Ο Γιώργος, ξεκινά να κάνει το φύλλο εργασίας (μια ζωγραφιά) που τους έδωσε η Νηπιαγωγός. Αφού το ζωγραφίζει, ύστερα αρχίζει να το μουτζουρώνει.
- Αμέσως η Νηπιαγωγός τον επιβραβεύει για την ωραία του ζωγραφιά, λέγοντάς του ότι δεν χρειάζεται να τη μουτζουρώνει.
- Ο Γιώργος μόλις τελείωσε τη ζωγραφιά του, τη βάζει στο συρτάρι του, και αμέσως πάει στη γωνιά του οικοδομικού υλικού και αρχίζει το παιχνίδι μόνος του.
- Όταν η Νηπιαγωγός του ζήτησε να συνεχίσει τη ζωγραφιά. Εκείνος κάθεται αγανακτισμένος να την κάνει.
- Αμέσως η Νηπιαγωγός προτρέπει τα παιδιά να τον χειροκροτήσουν για να του δώσουν θάρρος γιατί «σήμερα τελείωσε όλη την εργασία του» όπως είπε η ίδια.
- Αργότερα, όταν ο φίλος του ο Ρεντιάν ήρθε και κάθισε δίπλα του, ο Γιώργος φάνηκε να επιζητά την αγκαλιά του και να του δώσει ένα φιλί. Αντίθετα, όταν πήγε ένα άλλο παιδί να καθίσει δίπλα του, το έδιωξε. Όταν ο Ρεντιάν σηκώθηκε να φύγει ο Γιώργος έτρεξε πίσω του.

Στο διάλειμα:

- Τρέχει στον προαύλιο χώρο του σχολείου ή απλά κοιτάει τα άλλα παιδιά.
- Αν βρεθεί σε παρέα με παιδιά, κάθεται ελάχιστα και ύστερα φεύγει.

Μετά το διάλειμα:

- Κάνανε τα γενέθλια του Θύμιου. Ο Γιώργος δεν πήγαινε εκεί που ήταν όλα τα παιδάκια ούτε για να βγει φωτογραφία. Πήγε μόνο όταν η Νηπιαγωγός τον πήρε από το χέρι.

ΓΕΝΙΚΑ:

- Μιλάει απότομα
- Δεν συμμετάσχει σε συζητήσεις

- Κάθεται πάντα απομονωμένος προς τα πίσω
- Τα παιδιά της τάξης δεν του δίνουν σημασία, όταν κάθεται μαζί τους στα τραπεζάκια
- Ακολουθεί τις εντολές της Νηπιαγωγού

6/5/2011

- Η Νηπιαγωγός έδωσε ένα φύλλο εργασίας (μια ζωγραφιά) για τη γιορτή της μητέρας.
- Ο Γιώργος φαίνεται να είναι αποσιωπημένος στην εργασία του. Ζωγράφιζε απορροφημένος, δίχως να ενδιαφέρεται για το τι συμβαίνει γύρω του.
- Όταν ολοκλήρωσε τη ζωγραφιά, ήρθε και μου την έδειξε, λέγοντας ότι είναι για τη μητέρα του. Αμέσως πήγε να τη δείξει στη Νηπιαγωγό η οποία τον επιβράβευσε.
- Σε μια εντολή της Νηπιαγωγού να της φέρει το μαύρο ψαλίδι, επειδή δεν μπορούσε να το βρει ήρθε και μου ζήτησε βοήθεια. Τον βοήθησα να το βρει και αμέσως του το έδωσα. Εκείνος αμέσως το πήγε στη Νηπιαγωγό.
- Η Νηπιαγωγός ξεκίνησε να κόβει το περίγραμμα της κοπέλας στη ζωγραφιά. Ο Γιώργος έδειχνε πολύ αγχωμένος για το αν η Νηπιαγωγό θα το κόψει καλά, λέγοντάς της «πρόσεχε, πρόσεχε».
- Τελειώνοντάς τη, ήρθε πάλι να μου τη δείξει, λέγοντας μου ξανά ότι θα την δώσει στη μαμά του.
- Ύστερα, ήρθε με μια ψεύτικη φωτογραφική μηχανή και έκανε πως με φωτογράφιζε. Μου είπε μάλιστα να χαμογελάσω. Χαμογέλασα και τον ρώτησα αν ξέρει να βγάζει φωτογραφίες. Εκείνος αποκρίθηκε ότι η φωτογραφική μηχανή ήταν ψεύτικη.
- Όταν ο φίλος του ο Ρεντιάν έφερε εκεί που ήμασταν το παιχνίδι με τα σφηνώματα, μαζεύτηκαν αμέσως κι άλλα παιδιά, τα οποία άρχισαν να παίρνουν κομμάτια του παιχνιδιού. Ο Γιώργος θύμωσε και τους φώναζε να τα δώσουν πίσω.
- Μετά το δεκατιανό φαγητό τους, μου ζήτησε να του συνεχίσω το βιβλίο που αφήσαμε στη μέση την προηγούμενη ημέρα. Θυμόνταν μάλιστα και πως λεγόταν αλλά και που είχαμε σταματήσει.

Φύλλα Παρατήρησης από το Δημοτικό της Γενικής Εκπαίδευσης- Περίπτωση Κωνσταντίνου

14/12/2010

- Η Παιδαγωγός της Παράλληλης Στήριξης, είναι δίπλα στον Κωνσταντίνο και τον βοηθά στην ανάγνωση, διαβάζοντας ταυτόχρονα με τη Δασκάλα της τάξης αλλά χαμηλόφωνα και δείχνοντας στον Κωνσταντίνο με ένα στυλό πως διαβάζουμε (από αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω).
- Όταν τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης χρειάστηκαν τη βοήθειά της, εκείνη τους βοήθησε πρόθυμα.
- Στο παιχνίδι γνωριμίας που τους είχα κάνει την πρώτη μέρα, όλα τα παιδιά της τάξης ενθουσιάστηκαν και μαζί με αυτά και ο Κωνσταντίνος, επίσης. Τη δεύτερη αυτή τη φορά όλοι το περίμεναν με ανυπομονησία να το ξαναπαίξουμε και ο Κωνσταντίνος φάνηκε να περιμένει με λαχτάρα το παιχνίδι για να ξαναβρεί το δώρο- έκπληξη που έκρυβε.
- Ο Κωνσταντίνος, καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος δείχνει συγκεντρωμένος.

ΓΕΝΙΚΑ:

- Ο Κωνσταντίνος είναι ένα πάρα πολύ ευδιάθετο παιδί. Πάντα χαμογελαστός!
- Η Παιδαγωγός της Παράλληλης Στήριξης, τον βοηθούσε μόνο όταν χρειαζόταν να του δείξει που και πώς διαβάζουμε.
- Ό,τι κι αν προσπαθούσε να κάνει ο Κωνσταντίνος, το έκανε πάντα με το χαμόγελο στα χείλη.
- Προσέχει στην παράδοση του μαθήματος
- Καμιά φορά, όταν μπέρδευε τα γράμματα, π.χ σε μια προτασούλα που ήθελε να γράψει, καταλάβαινε το λάθος του μόνος του ή με τη βοήθεια της Παιδαγωγού της Παράλληλης Στήριξης, και το διόρθωνε.
- Έχει πλούσιο λεξιλόγιο

11/5/2011

- Στο διάλειμα ο Κωνσταντίνος περιπλανιόταν στους διαδρόμους του σχολικού κτιρίου μόνος του

- Στα μαθηματικά, έκανε πράξεις πρόσθεσης με τη βοήθεια της Παιδαγωγού της Παράλληλης Στήριξης, η βοήθεια της οποία ήταν υποστηρικτική.
- Ο Κωνσταντίνος έγραφε τους αριθμούς για τις πράξεις των μαθηματικών χωρίς κανένα πρόβλημα.
- Έχει περιέργεια να δει τι περιέχουν οι ασκήσεις που ακολουθούν στο βιβλίο. Την εξερεύνησή του την κάνει όταν τελειώνει την άσκησή του και περιμένει για να δώσουν τις απαντήσεις οι συμμαθητές του.

ΓΕΝΙΚΑ:

- Η δασκάλα δεν του απευθύνει ποτέ τον λόγο, για να δώσει μια απάντηση για τη λύση ενός προβλήματος.
- Δεν δείχνει ποτέ ότι βαριέται στο μάθημα, ούτε παρασύρεται από τα παιδιά της υπόλοιπης τάξης που κάνουν φασαρία, σηκώνονται από τις θέσεις τους, κλπ. κατά τη διάρκεια του μαθήματος.
- Τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης, απευθύνονται για τις απορίες- προβλήματά τους, περισσότερο στην Παιδαγωγό της Παράλληλης Στήριξης παρά στη δασκάλα της τάξης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ
ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΜΜΑΤΑ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΜΗΤΡΑ Ι ΓΙΩΡΓΟΥ

Ο Ν Ο Μ Α Τ Α	Γ Ι Α Ω Ρ Γ Ο Σ	Ρ Α Ν Τ Ι Α Ν	Ε Υ Θ Υ Μ Ι Ο Σ	Κ Ω Ν / Ν Ο Σ Γ	Ε Υ Α Γ Γ Ε Λ Ο Σ	Κ Ω Ν / Ν Ο Σ Ρ	Β Α Ϊ Ο Σ	Σ Τ Α Υ Ρ Ο Σ	Α Θ Α Ν Α Σ Ι Ο Σ	Φ Ω Τ Η Σ	Ε Λ Β Ι	Β Α Σ Ι Λ Η Σ	Γ Ι Α Ν Ν Η Σ	Δ Η Μ Η Τ Ρ Η Σ	Μ Α Ρ Ι Α Τ Σ	Κ Α Τ Ε Ρ Ι Ν Α	Ι Φ Ι Γ Ε Ν Ε Ι Α	Α Ν Α Σ Τ Α Σ Ι Α	Μ Α Ρ Κ Ε Λ Λ Α	Φ Λ Α Β Ι Α - Α Χ Ι Λ Λ Ι Α	Ε Λ Ι Σ Σ Α Β Ε Τ	Μ Α Ρ Ι Ι Α Λ	Γ Ε Ω Ρ Γ Ι Α
Γ Ι Ω Ρ Γ Ο Σ	+																						
Ρ Ε Ν Τ Ι Α Ν	+							+															+
Ε Υ Θ Υ Μ Ι Ο Σ																		+					-
Κ Ω Ν / Ν Ο Σ Γ																			+				

ΟΝΟΜΑΤΑ	ΓΙΑΩΡΓΟΣ	ΠΑΝΤΙΑΝ	ΕΥΘΥΜΙΟΣ	ΚΩΝ/ΝΟΣ Γ.	ΕΥΑΓΓΕΛΟΣ	ΚΩΝ/ΝΟΣ Ρ.	ΒΑΪΟΣ	ΣΤΑΥΡΟΣ	ΘΑΝΑΣΗΣ	ΦΩΤΗΣ	ΕΛΒΙ	ΒΑΣΙΛΗΣ	ΓΙΑΝΝΗΣ	ΔΗΜΗΤΡΗΣ	ΜΑΡΙΑΤΣ.	ΚΑΤΕΡΙΝΑ	ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ	ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ	ΜΑΡΚΕΛΛΑ	ΦΛΑΒΙΑ-ΑΧΙΛΛΑ.	ΕΛΙΣΑΒΕΤ	ΜΑΡΙΙΑΛ.	ΓΕΩΡΓΙΑ
ΣΤΑΥΡΟΣ				+						-													
ΘΑΝΑΣΗΣ									+														
ΦΩΤΗΣ				-				+															
ΕΛΒΙ							+	+															
ΒΑΣΙΛΗΣ										-		+											
ΓΙΑΝΝΗΣ												+							-				

ΟΝΟΜΑΤΑ	ΓΙΑΩΡΓΟΣ	ΠΑΝΤΙΑΝ	ΕΥΘΥΜΙΟΣ	ΚΩΝ/ΝΟΣ Γ.	ΕΥΑΓΓΕΛΟΣ	ΚΩΝ/ΝΟΣ Ρ.	ΒΑΪΟΣ	ΣΤΑΥΡΟΣ	ΘΑΝΑΣΗΣ	ΦΩΤΗΣ	ΕΛΒΙ	ΒΑΣΙΛΗΣ	ΓΙΑΝΝΗΣ	ΔΗΜΗΤΡΗΣ	ΜΑΡΙΑΤΣ.	ΚΑΤΕΡΙΝΑ	ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ	ΑΝΑΣΤΑΣ	ΓΕΩΡΓΙΑ
ΔΗΜΗΤΡΗΣ																			+
ΜΑΡΙΑΤΣ.															+	-			
ΚΑΤΕΡΙΝΑ																+			
ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ										-				+				+	
ΑΝΑΣΤΑΣ			+																+

ΟΝΟΜΑΤΑ	ΓΙΑΩΡΓΟΣ	ΠΑΝΤΙΑΝ	ΕΥΘΥΜΙΟΣ	ΚΩΝ/ΝΟΣ Γ.	ΕΥΑΓΓΕΛΟΣ	ΚΩΝ/ΝΟΣ Ρ.	ΒΑΪΟΣ	ΣΤΑΥΡΟΣ	ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ	ΦΩΤΗΣ	ΕΛΒΙ	ΒΑΣΙΛΗΣ	ΓΙΑΝΝΗΣ	ΔΗΜΗΤΡΗΣ	ΜΑΡΙΑΤΣ.	ΚΑΤΕΡΙΝΑ	ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ	ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ	ΜΑΡΚΕΛΛΑ	ΦΛΑΒΙΑ-ΑΧΙΛΛΑ	ΕΛΙΣΣΑΒΕΤ	ΜΑΡΙΑΛ.
															+							
															+	+					-	
							-										+					
	-																		+			

ΟΝΟΜΑΤΑ	ΓΙΑΩΡΓΟΣ	ΠΑΝΤΙΑΝ	ΕΥΘΥΜΙΟΣ	ΚΩΝ/ΝΟΣ Γ.	ΕΥΑΓΓΕΛΟΣ	ΚΩΝ/ΝΟΣ Ρ.	ΒΑΪΟΣ	ΣΤΑΥΡΟΣ	ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ	ΦΩΤΗΣ	ΕΛΒΙ	ΒΑΣΙΛΗΣ	ΓΙΑΝΝΗΣ	ΔΗΜΗΤΡΗΣ	ΜΑΡΙΑΤΣ.	ΚΑΤΕΡΙΝΑ	ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ	ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ	ΜΑΡΚΕΛΛΑ	ΦΛΑΒΙΑ-ΑΧΙΛΛΙΑ	ΕΛΙΣΑΒΕΤ	ΜΑΡΙΙΑΛ.	ΓΕΩΡΓΙΑ	
ΓΕΩΡΓΙΑ	-																	+						
ΕΥΑΓΓΕΛΟΣ			-					+																
ΚΩΝ/ΝΟΣ Ρ.					-			+																
ΒΑΪ.		-																				+		

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΜΗΤΡΑ ΠΙ ΓΙΩΡΓΟΥ

ΟΝΟΜΑΤΑ	ΓΙΑΩΡΓΟΣ	ΠΑΝΤΙΑΝ	ΕΥΘΥΜΙΟΣ	ΚΩΝ/ΝΟΣ Γ.	ΕΥΑΓΓΕΛΟΣ	ΚΩΝ/ΝΟΣ Ρ.	ΒΑΪΟΣ	ΣΤΑΥΡΟΣ	ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ	ΦΩΤΗΣ	ΕΛΒΙ	ΒΑΣΙΛΗΣ	ΓΙΑΝΝΗΣ	ΔΗΜΗΤΡΗΣ	ΜΑΡΙΑΤΣ.	ΚΑΤΕΡΙΝΑ	ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ	ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ	ΜΑΡΚΕΛΛΑ	ΦΛΑΒΙΑ - ΑΧΙΛΛΙΑ	ΕΛΙΣΑΒΕΤ	ΜΑΡΙΙΑΛ.	ΓΕΩΡΓΙΑ
ΓΙΩΡΓΟΣ		+																					
ΡΕΝΤΙΑΝ	+				-							+											
ΕΥΘΥΜΙΟΣ				+	-	-					-				+	+			+			+	+
ΚΩΝ/ΝΟΣ Γ.																			-	+			

ΟΝΟΜΑΤΑ	ΓΙΑΩΡΓΟΣ	ΠΑΝΤΙΑΝ	ΕΥΘΥΜΙΟΣ	ΚΩΝ/ΝΟΣ Γ.	ΕΥΑΓΓΕΛΟΣ	ΚΩΝ/ΝΟΣ Ρ.	ΒΑΪΟΣ	ΣΤΑΥΡΟΣ	ΘΑΝΑΣΗΣ	ΦΩΤΗΣ	ΕΛΒΙ	ΒΑΣΙΛΗΣ	ΓΙΑΝΝΗΣ	ΔΗΜΗΤΡΗΣ	ΜΑΡΙΑΤΣ.	ΚΑΤΕΡΙΝΑ	ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ	ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ	ΜΑΡΚΕΛΛΑ	ΦΛΑΒΙΑ-ΑΧΙΛΛΑ.	ΕΛΙΣΑΒΕΤ	ΜΑΡΙΙΑΛ.	ΓΕΩΡΓΙΑ
ΒΑΪΟΣ										+											-		
ΣΤΑΥΡΟΣ											-		+										
ΘΑΝΑΣΗΣ						-				+													
ΦΩΤΗΣ					-						+												
ΕΛΒΙ												-	+										
ΒΑΣ.																							
ΓΙΑΝ.																							

ΟΝΟΜΑΤΑ	ΓΙΑΩΡΓΟΣ	ΠΑΝΤΙΑΝ	ΕΥΘΥΜΙΟΣ	ΚΩΝ/ΝΟΣ Γ.	ΕΥΑΓΓΕΛΟΣ	ΚΩΝ/ΝΟΣ Ρ.	ΒΑΪΟΣ	ΣΤΑΥΡΟΣ	ΘΑΝΑΣΗΣ	ΦΩΤΗΣ	ΕΛΒΙ	ΒΑΣΙΛΗΣ	ΓΙΑΝΝΗΣ	ΔΗΜΗΤΡΗΣ	ΜΑΡΙΑΤΣ.	ΚΑΤΕΡΙΝΑ	ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ	ΑΝΑΣΤΑΣ
ΔΗΜΗΤΡΗΣ																		
ΜΑΡΙΑΤΣ.											-				+			
ΚΑΤΕΡΙΝΑ														+				
ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ																	+	
ΑΝΑΣΤΑΣ																		

ΟΝΟΜΑΤΑ	ΓΙΑΩΡΓΟΣ	ΠΑΝΤΙΑΝ	ΕΥΘΥΜΙΟΣ	ΚΩΝ/ΝΟΣ Γ.	ΕΥΑΓΓΕΛΟΣ	ΚΩΝ/ΝΟΣ Ρ.	ΒΑΪΟΣ	ΣΤΑΥΡΟΣ	ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ	ΦΩΤΗΣ	ΕΛΒΙ	ΒΑΣΙΛΗΣ	ΓΙΑΝΝΗΣ	ΔΗΜΗΤΡΗΣ	ΜΑΡΙΑΤΣ.	ΚΑΤΕΡΙΝΑ	ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ	ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ	ΜΑΡΚΕΛΛΑ	ΦΛΑΒΙΑ-ΑΧΙΛΛΑ	ΕΛΙΣΣΑΒΕΤ	ΜΑΡΙΑΛ.
										+												
												-							+		+	+
				-															+	+		-
	-																					+

ΟΝΟΜΑΤΑ	ΓΙΑΩΡΓΟΣ	ΠΑΝΤΙΑΝ	ΕΥΘΥΜΙΟΣ	ΚΩΝ/ΝΟΣ Γ.	ΕΥΑΓΓΕΛΟΣ	ΚΩΝ/ΝΟΣ Ρ.	ΒΑΪΟΣ	ΣΤΑΥΡΟΣ	ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ	ΦΩΤΗΣ	ΕΛΒΙ	ΒΑΣΙΛΗΣ	ΓΙΑΝΝΗΣ	ΔΗΜΗΤΡΗΣ	ΜΑΡΙΑΤΣ.	ΚΑΤΕΡΙΝΑ	ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ	ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ	ΜΑΡΚΕΛΛΑ	ΦΛΑΒΙΑ - ΑΧΙΛΛΙΑ	ΕΛΙΣΑΒΕΤ	ΜΑΡΙΙΑΛ.	ΓΕΩΡΓΙΑ
ΓΕΩΡΓΙΑ				-											+								
ΕΥΑΓΓΕΛΟΣ							-			+													
ΚΩΝ/ΝΟΣ Ρ.							-		-	+													

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΜΗΤΡΑ Ι ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ

Ο Ν Ο Μ Α Τ Α	Κ Ω Ν Σ Τ Α Ν Τ Ι Ν Ο Σ	Κ Λ Ε Ο Π Α Τ Ρ Α	Ε Λ Ε Ν Η	Ι Ω Α Ν Ν Α	Ε Υ Ϊ Ν Α	Μ Α Ρ Ι Α Γ Κ .	Α Γ Γ Ε Λ Ο Σ	Μ Α Ρ Ι Α Ζ .	Α Π Ο Σ Τ Ο Λ Ο Σ	Θ Α Ν Α Σ Η Σ	Χ Ρ Η Σ Τ Ο Σ	Μ Α Ρ Ι Α Μ .	Ν Ι Κ Ο Σ	Γ Ι Ο Λ Α Ν Δ Η	Δ Η Μ Η Τ Ρ Η Σ Μ Π .	Α Λ Ε Ε Α Ν Δ Ρ Ο Σ Μ Π .	Ν Ι Κ Η Τ Α Σ	Α Ν Α Σ Τ Α Σ Ι Α	Ε Υ Θ Υ Μ Ι Α	Α Λ Ε Ε Α Ν Δ Ρ Ο Σ Σ	Δ Η Μ Η Τ Ρ Η Σ Χ .	
Κ Ω Ν Σ Τ Α Ν Τ Ι Ν Ο Σ																	+		+			
Κ Λ Ε Ο Π Α Τ Ρ Α								+		-												
Ε Λ Ε Ν Η								+											-			
Ι Ω Α Ν Ν Α - Ν Ε Φ.								+	-													
Π Α Ρ Α Σ Κ Ε Υ Η (Ε Υ Ϊ Ν Α)								+											-			

Ο Ν Ο Μ Α Τ Α	Κ Ω Ν Σ Τ Α Ν Τ Ι Ν Ο Σ	Κ Λ Ε Ο Π Α Τ Ρ Α	Ε Λ Ε Ν Η	Ι Ω Α Ν Ν Α	Ε Υ Ϊ Ν Α	Μ Α Ρ Ι Α Γ Κ .	Α Γ Γ Ε Λ Ο Σ	Μ Α Ρ Ι Α Ζ .	Α Π Ο Σ Τ Ο Λ Ο Σ	Θ Α Ν Α Σ Η Σ	Χ Ρ Η Σ Τ Ο Σ	Μ Α Ρ Ι Α Μ .	Ν Ι Κ Ο Σ	Γ Ι Ο Λ Α Ν Δ Η	Δ Η Μ Η Τ Ρ Η Σ Μ Π .	Α Λ Ε Ε Α Ν Δ Ρ Ο Σ Μ Π .	Ν Ι Κ Η Τ Α Σ	Α Ν Α Σ Τ Α Σ Ι Α	Ε Υ Θ Υ Μ Ι Α	Α Λ Ε Ε Α Ν Δ Ρ Ο Σ Σ .	Δ Η Μ Η Τ Ρ Η Σ Χ .	
Μ Α Ρ Ι Α Ζ .		+		+				-							-			+	+		-	
Α Π Ο Σ Τ Ο Λ Ο Σ															+							-
Θ Α Ν Α Σ Η Σ		-	-	-	-	-		-	+			-		-					-	-		
Χ Ρ Η Σ Τ Ο Σ - Ν Ε Κ Τ Α Ρ Ι Ο Σ									+			-										
Μ Α Ρ Ι Α Μ .								+			-											
Ν Ι Κ Ο Σ							+		-													
Γ Ι Ο Λ Α Ν Δ Η								+		-												

Ο Ν Ο Μ Α Τ Α	Κ Ω Ν Σ Τ Α Ν Τ Ι Ν Ο Σ	Κ Λ Ε Ο Π Α Τ Ρ Α	Ε Λ Ε Ν Η	Ι Ω Α Ν Ν Α	Ε Υ Ϊ Ν Α	Μ Α Ρ Ι Α Γ Κ .	Α Γ Γ Ε Λ Ο Σ	Μ Α Ρ Ι Α Ζ .	Α Π Ο Σ Τ Ο Λ Ο Σ	Θ Α Ν Α Σ Η Σ	Χ Ρ Η Σ Τ Ο Σ	Μ Α Ρ Ι Α Μ .	Ν Ι Κ Ο Σ	Γ Ι Ο Λ Α Ν Δ Η	Δ Η Μ Η Τ Ρ Η Σ Μ Π .	Α Λ Ε Ξ Α Ν Δ Ρ Ο Σ Μ Π .	Ν Ι Κ Η Τ Α Σ	Α Ν Α Σ Τ Α Σ Ι Α	Ε Υ Θ Υ Μ Ι Α	Α Λ Ε Ξ Α Ν Δ Ρ Ο Σ Σ .	Δ Η Μ Η Τ Ρ Η Σ Χ .
ΔΗ Μ Η Τ Ρ Η Σ Μ Π.							-	+													
Α Λ Ε Ξ Α Ν Δ Ρ Ο Σ Μ Π.		+						-	-	+						-	+	-		+	
ΝΙ Κ Η Τ ΑΣ	+							-													
Α Ν ΑΣ Τ Α Σ Ι Α				+			-														
ΕΥ Θ Υ Μ Ι Α	-			+			-	+	-	-	-		-		-	-	-	-		-	-
Α Λ Ε Ξ Α Ν Δ Ρ Ο Σ Σ .									+					-							

Ο Ν Ο Μ Α Τ Α	Κ Ω Ν Σ Τ Α Ν Τ Ι Ν Ο Σ	Κ Λ Ε Ο Π Α Τ Ρ Α	Ε Λ Ε Ν Η	Ι Ω Α Ν Ν Α	Ε Υ Ϊ Ν Α	Μ Α Ρ Ι Α Γ Κ .	Α Γ Γ Ε Λ Ο Σ	Μ Α Ρ Ι Α Ζ	Α Π Ο Σ Τ Ο Λ Ο Σ	Θ Α Ν Α Σ Η Σ	Χ Ρ Η Σ Τ Ο Σ	Μ Α Ρ Ι Α Μ	Ν Ι Κ Ο Σ	Γ Ι Ο Λ Α Ν Δ Η	Δ Η Μ Η Τ Ρ Η Σ Μ Π .	Α Λ Ε Ε Α Ν Δ Ρ Ο Σ Μ Π .	Ν Ι Κ Η Τ Α Σ	Α Ν Α Σ Τ Α Σ Ι Α	Ε Υ Θ Υ Μ Ι Α	Α Λ Ε Ε Α Ν Δ Ρ Ο Σ Σ	Δ Η Μ Η Τ Ρ Η Σ Χ .
ΔΗ Μ Η Τ Ρ Η Σ Χ.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-
Μ Α Ρ Ι Α Γ Κ .													-	+							

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΜΗΤΡΑ Π ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ

Ο Ν Ο Μ Α Τ Α	Κ Ω Ν Σ Τ Α Ν Τ Ι Ν Ο Σ	Κ Λ Ε Ο Π Α Τ Ρ Α	Ε Λ Ε Ν Η	Ι Ω Α Ν Ν Α	Ε Υ Ϊ Ν Α	Μ Α Ρ Ι Α Γ Κ .	Α Γ Γ Ε Λ Ο Σ	Μ Α Ρ Ι Α Ζ .	Α Π Ο Σ Τ Ο Λ Ο Σ	Θ Α Ν Α Σ Η Σ	Χ Ρ Η Σ Τ Ο Σ	Μ Α Ρ Ι Α Μ .	Ν Ι Κ Ο Σ	Γ Ι Ο Λ Α Ν Δ Η	Δ Η Μ Η Τ Ρ Η Σ Μ Π .	Α Λ Ε Ε Α Ν Δ Ρ Ο Σ Μ Π .	Ν Ι Κ Η Τ Α Σ	Α Ν Α Σ Τ Α Σ Ι Α	Ε Υ Θ Υ Μ Ι Α	Α Λ Ε Ε Α Ν Δ Ρ Ο Σ Σ .	Δ Η Μ Η Τ Ρ Η Σ Χ .
Κ Ω Ν Σ Τ Α Ν Τ Ι Ν Ο Σ																	+		+		
Κ Λ Ε Ο Π Α Τ Ρ Α									-							+					
Ε Λ Ε Ν Η								+						-							
Ι Ω Α Ν Ν Α - Ν Ε Φ .			+											-							
Π Α Ρ Α Σ Κ Ε Υ Η (Ε Υ Ϊ Ν Α)															-			+			

Ο Ν Ο Μ Α Τ Α	Κ Ω Ν Σ Τ Α Ν Τ Ι Ν Ο Σ	Κ Λ Ε Ο Π Α Τ Ρ Α	Ε Λ Ε Ν Η	Ι Ω Α Ν Ν Α	Ε Υ Ϊ Ν Α	Μ Α Ρ Ι Α Γ Κ .	Α Γ Γ Ε Λ Ο Σ	Μ Α Ρ Ι Α Ζ .	Α Π Ο Σ Τ Ο Λ Ο Σ	Θ Α Ν Α Σ Η Σ	Χ Ρ Η Σ Τ Ο Σ	Μ Α Ρ Ι Α Μ .	Ν Ι Κ Ο Σ	Γ Ι Ο Λ Α Ν Δ Η	Δ Η Μ Η Τ Ρ Η Σ Μ Π .	Α Λ Ε Ε Α Ν Δ Ρ Ο Σ Μ Π .	Ν Ι Κ Η Τ Α Σ	Α Ν Α Σ Τ Α Σ Ι Α	Ε Υ Θ Υ Μ Ι Α	Α Λ Ε Ε Α Ν Δ Ρ Ο Σ Σ .	Δ Η Μ Η Τ Ρ Η Σ Χ .		
Μ Α Ρ Ι Α Ζ .			+	+	+														+	+			
Α Π Ο Σ Τ Ο Λ Ο Σ								-								+							
Θ Α Ν Α Σ Η Σ																							
Χ Ρ Η Σ Τ Ο Σ - Ν Ε Κ Τ Α Ρ Ι Ο Σ								+															-
Μ Α Ρ Ι Α Μ .																							
Ν Ι Κ Ο Σ							+		-														
Γ Ι Ο Λ Α Ν Δ Η			+																				-

Ο Ν Ο Μ Α Τ Α	Κ Ω Ν Σ Τ Α Ν Τ Ι Ν Ο Σ	Κ Λ Ε Ο Π Α Τ Ρ Α	Ε Λ Ε Ν Η	Ι Ω Α Ν Ν Α	Ε Υ Ϊ Ν Α	Μ Α Ρ Ι Α Γ Κ .	Α Γ Γ Ε Λ Ο Σ	Μ Α Ρ Ι Α Ζ .	Α Π Ο Σ Τ Ο Λ Ο Σ	Θ Α Ν Α Σ Η Σ	Χ Ρ Η Σ Τ Ο Σ	Μ Α Ρ Ι Α Μ .	Ν Ι Κ Ο Σ	Γ Ι Ο Λ Α Ν Δ Η	Δ Η Μ Η Τ Ρ Η Σ Μ Π .	Α Λ Ε Ξ Α Ν Δ Ρ Ο Σ Μ Π .	Ν Ι Κ Η Τ Α Σ	Α Ν Α Σ Τ Α Σ Ι Α	Ε Υ Θ Υ Μ Ι Α	Α Λ Ε Ξ Α Ν Δ Ρ Ο Σ Σ.	Δ Η Μ Η Τ Ρ Η Σ Χ .
Δ Η Μ Η Τ Ρ Η Σ Μ Π.								+													-
Α Λ Ε Ξ Α Ν Δ Ρ Ο Σ Μ Π.								-	-								+	-			
Ν Ι Κ Η Τ Α Σ									-							+					
Α Ν Α Σ Τ Α Σ Ι Α				-				+													
Ε Υ Θ Υ Μ Ι Α			-												+						
Α Λ Ε Ξ Α Ν Δ Ρ Ο Σ Σ.														-	+						

Ο Ν Ο Μ Α Τ Α	Κ Ω Ν Σ Τ Α Ν Τ Ι Ν Ο Σ	Κ Λ Ε Ο Π Α Τ Ρ Α	Ε Λ Ε Ν Η	Ι Ω Α Ν Ν Α	Ε Υ Ϊ Ν Α	Μ Α Ρ Ι Α Γ Κ .	Α Γ Γ Ε Λ Ο Σ	Μ Α Ρ Ι Α Ζ	Α Π Ο Σ Τ Ο Λ Ο Σ	Θ Α Ν Α Σ Η Σ	Χ Ρ Η Σ Τ Ο Σ	Μ Α Ρ Ι Α Μ	Ν Ι Κ Ο Σ	Γ Ι Ο Λ Α Ν Δ Η	Δ Η Μ Η Τ Ρ Η Σ Μ Π .	Α Λ Ε Ε Α Ν Δ Ρ Ο Σ Μ Π .	Ν Ι Κ Η Τ Α Σ	Α Ν Α Σ Τ Α Σ Ι Α	Ε Υ Θ Υ Μ Ι Α	Α Λ Ε Ε Α Ν Δ Ρ Ο Σ Σ	Δ Η Μ Η Τ Ρ Η Σ Χ .	
Δ Η Μ Η Τ Ρ Η Σ Χ.								-	-						+							
Μ Α Ρ Ι Α Γ Κ .								+					-									