

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*«Η κοινωνική ένταξη των παιδιών με παράλληλη στήριξη στη σχολική
πραγματικότητα της γενικής εκπαίδευσης»*



ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: Κουκουδέα Μαρία

A.M.: 0209121

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Στρογγυλός Βασίλης
Λέκτορας Π.Τ.Π.Ε.

2^{ος} ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Αβραμίδης Ηλίας
Λέκτορας Π.Τ.Ε.Α

ΒΟΛΟΣ 2013



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

Αριθ. Εισ.: 11778/1
Ημερ. Εισ.: 20-12-2013
Δωρεά: Συγγραφέας
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΠΕ
2013
ΚΟΥ

*Σε αυτούς που δε σταματούν
να αγωνίζονται και να ελπίζουν...*

Ευχαριστίες

Για την υλοποίηση της παρούσας πτυχιακής εργασίας θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στον καθηγητή μου κύριο Στρογγυλό Βασίλη, Λέκτορα του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης, για τη βοήθειά του και υποστήριξη που υπέδειξε καθ' όλη τη διάρκεια της συνεργασίας μας αλλά και την μεγάλη συμβολή του στο να γνωρίσω και να αγαπήσω την ειδική αγωγή. Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω θερμά τον δεύτερο επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Αβραμίδα Ηλία, Λέκτορα του Παιδαγωγικού τμήματος Ειδικής Αγωγής, για τη πολύτιμη βοήθειά του όσον αφορά τη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων του ερευνητικού μέρους. Δε θα πρέπει να παραλείψω τις ευχαριστίες μου στα Δημοτικά σχολεία του Δήμου Θεσσαλονίκης που μου επέτρεψαν την είσοδο στο χώρο τους. Ευχαριστώ θερμά τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές για την άψογη συνεργασία μας. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερω την οικογένειά μου για την υποστήριξη και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας εργασίας αλλά και καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	6
Λέξεις κλειδιά.....	6
Εισαγωγή.....	7
Κεφάλαιο 1^ο : «Ένταξη».....	9
1.1 Άτομα με αναπηρία.....	9
1.2 Τι είναι ειδική αγωγή.....	10
1.3 Η αναγκαιότητα της ένταξης/ συνεκπαίδευση.....	11
1.4 Η πρόμη παρέμβαση και η σημασία της.....	13
1.5 Μορφές ένταξης/ συνεκπαίδευση.....	17
Κεφάλαιο 2^ο : «Το φάσμα του αυτισμού».....	21
A' Μέρος: «Αυτισμός»	
2.1 Ιστορική ανασκόπηση.....	21
2.2 Τι είναι ο αυτισμός.....	22
2.3 Τα αίτια του αυτισμού.....	24
2.4 Επιδημιολογία.....	25
2.5 Τα χαρακτηριστικά των αυτιστικών παιδιών και η συμπεριφορά τους.....	26
2.6 Κριτήρια διάγνωσης του αυτισμού.....	28
2.7 Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις/ Αντιμετώπιση.....	30
B' Μέρος: «Το σύνδρομο Asperger».....	35
2.8 Τι είναι το σύνδρομο Asperger και ποια είναι τα χαρακτηριστικά των παιδιών που το εκδηλώνουν.....	35
Κεφάλαιο 3^ο : «Μεθοδολογία Έρευνας».....	39
3.1 Ερευνητική προσέγγιση.....	39
3.2 Μελέτη περίπτωσης.....	42
3.3 Δειγματοληψία.....	44
3.4 Εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	46
3.4.1 Παρατήρηση-Συστηματική Παρατήρηση.....	46
3.4.2 Κοινωνιόγραμμα.....	49

3.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	50
Κεφάλαιο 4^ο: «Αποτελέσματα»	
4.1 Κοινωνιομετρικά αποτελέσματα.....	52
4.1.1 Φάση Α'.....	52
4.1.2 Φάση Β'.....	59
4.2 Αποτελέσματα παρατήρησης στο διάλειμμα.....	66
4.2.1 Φάση Α'.....	66
4.2.2 Φάση Β'.....	73
Κεφάλαιο 5^ο : «Συζήτηση».....	80
Κεφάλαιο 6^ο : «Επίλογος».....	87
Βιβλιογραφία.....	89
Παράρτημα.....	97

«Περίληψη»

Η παρούσα εργασία στηρίχθηκε στην έρευνα που κάναμε γύρω από την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Σκοπός της ήταν να περιγράψει και να αναλύσει τη συμπεριφορά των παιδιών με αναπηρία σε τάξης γενικής εκπαίδευσης και κάτω από τα πλαίσια συνδιδασκαλίας. Το δείγμα μας αποτέλεσαν τρεις τάξεις με παράλληλη στήριξη δύο δημοτικών σχολείων του δήμου Θεσσαλονίκης και οι ιδιαιτερότητες των τριών μαθητών με παράλληλη στήριξη που παρακολουθήσαμε ήταν ο Αυτισμός και το σύνδρομο Asperger. Η έρευνα μας πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις, η πρώτη την περίοδο Νοεμβρίου-Δεκεμβρίου και η δεύτερη το μήνα Μάιο. Τα βασικά εργαλεία συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήσαμε ήταν δύο, το κοινωνιομετρικό τεστ και τη συστηματική παρατήρηση κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

Τα σημαντικότερα αποτελέσματα της έρευνας τονίζουν την κοινωνική θέση των παιδιών με παράλληλη στήριξη στο χώρο του σχολείου αλλά και τις αλληλεπιδράσεις τους με τους συμμαθητές και εκπαιδευτικούς τους. Αν και περιμέναμε η ενταξιακή πολιτική να συμβάλλει στην αύξηση της κοινωνικότητας των παιδιών αυτών, τα αποτελέσματα που προέκυψαν δεν ήταν ενθαρρυντικά για τους δύο από τους τρεις μαθητές. Μέσα από τη συστηματική παρατήρηση και τα κοινωνιογράμματα διαπιστώσαμε πως η μοναχικότητα και η απομόνωση συνέχισαν να συνοδεύουν τα δύο παιδιά με παράλληλη στήριξη μέχρι και το τέλος του σχολικού έτους.

Λέξεις-Κλειδιά: ένταξη, συνδιδασκαλία, αυτισμός, Asperger, κοινωνική αλληλεπίδραση

«Εισαγωγή»

Η εκπαίδευση αποτελεί το βασικό χώρο στον οποίο τα παιδιά προετοιμάζονται για το μελλοντικό κοινωνικό τους ρόλο υιοθετώντας σημαντικές αρχές και αντιλήψεις. Στα πλαίσια του σχολείου πραγματοποιείται η κοινωνικοποίηση και η διαμόρφωση του χαρακτήρα του ατόμου, επομένως θα πρέπει να αποτελεί ένα υγιές περιβάλλον που βασίζεται σε ηθικές αξίες που προωθούν τις ίσες ευκαιρίες και δικαιώματα του ανθρώπου. Οι διακρίσεις και η περιθωριοποίηση των ατόμων με ιδιαιτερότητες και συγκεκριμένα, των παιδιών με ειδικές ανάγκες πρέπει να εξαλειφθούν. Γι' αυτό το λόγο η ελληνική κοινωνία προκειμένου να ακολουθήσει τις διεθνείς εξελίξεις και να μετατρέψει το σχολείο σε ένα περιβάλλον απαλλαγμένο από προκαταλήψεις και κατηγοριοποιήσεις, θεσμοθέτησε νόμους πάνω στην ειδική αγωγή.

Κίνητρο για την έναρξη της έρευνας αποτέλεσε το ενδιαφέρον μου για το τι συμβαίνει στα ελληνικά σχολεία στις περιπτώσεις συνύπαρξης παιδιών τυπικής και μη ανάπτυξης. Η συγκεκριμένη μελέτη λοιπόν, εστιάζεται στην προσπάθεια ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Πιο αναλυτικά σκοπός της έρευνας που πραγματοποιήθηκε είναι η κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο σχολείο της γενικής εκπαίδευσης, κάτω από τα πλαίσια της συνδιδασκαλίας και συγκεκριμένα παράλληλης στήριξης. Οι περιπτώσεις των μαθητών που μελετήθηκαν ήταν ο Αυτισμός και το σύνδρομο Asperger, ενώ το κοινωνιομετρικό τεστ και η συστηματική παρατήρηση κατά τη διάρκεια του διαλείμματος αποτελούν τις μεθόδους συλλογής δεδομένων που αξιοποιήσαμε.

Βασική επιδίωξη της έρευνας είναι να δώσει απαντήσεις στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

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

Στο πρώτο μέρος της εργασίας μας γίνεται μια εκτενής βιβλιογραφική ανασκόπηση που αναφέρεται στην ένταξη και τις αναπηρίες που μελετήθηκαν(δηλαδή τον αυτισμό και το σύνδρομο Asperger) , η οποία αποτελεί θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνάς μας. Στη συνέχεια ακολουθεί ένα κεφάλαιο που αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας και συγκεκριμένα στους διάφορους τύπους και τρόπους συλλογής δεδομένων. Έπειτα παρουσιάζονται αναλυτικά και οι τρεις περιπτώσεις μαθητών με παράλληλη στήριξη που μελετήθηκαν. Γίνεται περιγραφή και ανάλυση των αποτελεσμάτων των κοινωνιομετρικών τεστ και της συστηματικής παρατήρησης που πραγματοποιήσαμε και η εργασία κλείνει με μια συζήτηση γύρω από τα συμπεράσματα που εξήχθησαν μελετώντας τα αποτελέσματα της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : «Ένταξη»

1.1 Άτομα με αναπηρία

Είναι κοινώς αποδεκτό πως όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι και έχουν ίσα δικαιώματα στη ζωή. Όλοι είναι ίσοι αλλά όχι ίδιοι, ο κάθε άνθρωπος έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ανάγκες και συνεπώς διαφέρει απ' τους υπόλοιπους. Δυστυχώς όμως επικρατούν κάποια στερεότυπα και προκαταλήψεις απέναντι στη διαφορετικότητα που παρουσιάζουν ορισμένοι άνθρωποι όπως είναι η απομάκρυνση, η αποστροφή, η περιθωριοποίηση και συχνά ο φόβος και ο οίκτος. Τα άτομα με ειδικές ανάγκες αποτελούν μια μειονότητα στην κοινωνία που πολλοί άνθρωποι δεν μπορούν να αποδεχτούν και αρνούνται να συνυπάρξουν μαζί τους.

Η αναπηρία συνιστά μια κοινωνική πραγματικότητα, όπου διαφορετικά άτομα με εντελώς διαφορετικά βιώματα αλληλεπίδρασης και με εντελώς διαφορετικά είδη εκτυπώσεων στην εξέλιξή τους κατατάχθηκαν στην κατηγορία των αναπήρων. Τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για να ορίσουν την αναπηρία ποικίλουν ανάλογα με το επίπεδο στο οποίο τη συναντούμε όπως για παράδειγμα εκπαιδευτικό, κοινωνικό ή επαγγελματικό. Βασικό συμπέρασμα πολλών ειδικών αποτελεί το γεγονός ότι ο τρόπος κατανόησης και επικοινωνίας με τους ανθρώπους συμβάλλει στον τρόπο που τους αντιλαμβανόμαστε και προσδιορίζουμε. (Ζωνίου- Σιδέρη, 1998).

Έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς ποικίλοι ορισμοί της αναπηρίας λόγω της πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζει το συγκεκριμένο φαινόμενο. Ωστόσο οι ορισμοί αυτοί μπορούν να ομαδοποιηθούν σε δύο κατηγορίες : εκείνη που κατανοεί την αναπηρία ως βιολογική κατάσταση και εκείνη που την κατανοεί ως κοινωνική. Με άλλα λόγια το ιατρικό μοντέλο αντιμετωπίζει τον άνθρωπο με αναπηρία ως άρρωστο που χρήζει ιατρική παρακολούθηση και ερμηνεύει την αναπηρία στα πλαίσια της βιολογίας. Από την άλλη, σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο η αναπηρία αποτελεί μια κοινωνική κατασκευή. Η ίδια η κοινωνία χαρακτηρίζει την αναπηρία ως περιορισμό, καθιστά τους ανθρώπους ανάπηρους και τους αποκλείει από την πλήρη συμμετοχή τους στα κοινωνικά δρώμενα.

Είναι γεγονός πως ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια απασχολεί την κοινωνία η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες κυρίως στον εκπαιδευτικό χώρο. Σύμφωνα με τον νόμο 3699/2008 μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται οι

μαθητές οι οποίοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες σχολικής μάθησης εξαιτίας σωματικών, νοητικών, γνωστικών ανεπαρκειών ή/και ψυχικών διαταραχών οι οποίες σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση επηρεάζουν τη διαδικασία της μάθησης. Ενδεικτικά οι μαθητές αυτοί μπορεί να παρουσιάζουν νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακή ανεπάρκεια ακοής ή όρασης, κινητικές αναπηρίες, ψυχικές διαταραχές, πολλαπλές ειδικές ανάγκες.

1.2. Τι είναι ειδική αγωγή

Σύμφωνα με την Ζώνιου-Σιδέρη (1998, σελ.63) «Ειδική αγωγή όπως αυτή ασκείται σήμερα, είναι η προσπάθεια συγκέντρωσης διαφορετικών παιδαγωγικών (συχνά και θεραπευτικών) ειδικοτήτων σ' έναν τομέα όπου ο πελάτης πρέπει να 'χει ένα όνομα: Ανάπηρος.». Έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς πολλοί ορισμοί για την ειδική αγωγή όπου παρουσιάζουν πολλές ομοιότητες και οι οποίοι με τον καιρό εξελίχθηκαν δίνοντας έμφαση με το πέρασμα του χρόνου σε διαφορετικά ζητήματα. Ένας ορισμός που ισχύει σήμερα σε πολλά ευρωπαϊκά κράτη είναι ότι «Ειδική αγωγή είναι το σύστημα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υπηρεσιών που παρέχονται στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες, για την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους και για την ανάπτυξη και πλήρη αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους .» (Ζωνιου-Σιδέρη, 1998, σελ.66).

Λόγω της δυσκολίας που παρουσιάζουν οι έννοιες «ανάπηρος», «αναπηρία» και «ειδική εκπαίδευση» και της αλλαγής όρων και ταξινομήσεων που οφείλονται στις ποικίλες κοινωνικές, πολιτιστικές και εκπαιδευτικές αντιλήψεις, είναι αδύνατο να υπάρξει κάποιος ενιαίος ορισμός της Ειδικής Αγωγής (Σιδέρη, 1998).

Στην Ελλάδα για πρώτη φορά στις αρχές 1984 πραγματοποιείται η ενσωμάτωση της Ειδικής Αγωγής στο γενικότερο εκπαιδευτικό νομοθετικό πλαίσιο σύμφωνα με το Νόμο 1566/85 γεγονός που αποτέλεσε βασική καινοτομία και ένα βήμα προς την άρση των προκαταλήψεων που επικρατούσαν για τα άτομα με αναπηρία (Σιδέρη, 1998).

Η ειδική αγωγή έχει ως σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών με ειδικές ανάγκες, τη βελτίωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και

δεξιοτήτων τους καθώς επίσης και την απόκτηση γνώσεων και εμπειριών που τους είναι απαραίτητες για την καθημερινή τους ζωή. Ακόμη, βασική επιδίωξη αποτελεί η ένταξή τους στη γενική εκπαίδευση, όπου αυτό είναι δυνατό, με βασικό στόχο την προετοιμασία τους στον ανώτερο βαθμό για αυτονομία, ενεργό ζωή και συμμετοχή στο κοινωνικό σύνολο.

1.3. Η αναγκαιότητα της ένταξης/ συνεκπαίδευση

Το κάθε παιδί έχει το δικό του ρυθμό ανάπτυξης που σχετίζεται με το νοητικό του επίπεδο, τις δεξιότητες, τις ικανότητες, τις εμπειρίες και τις ανάγκες. Το γεγονός αυτό σαφώς δεν αναιρεί την ισότητα των δικαιωμάτων στην εκπαίδευση και την κοινωνική συμμετοχή. Η εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να δημιουργήσει ένα περιβάλλον μάθησης προσαρμοσμένο στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα όλων των παιδιών λαμβάνοντας υπόψη τις όποιες δυσκολίες του κάθε μαθητή αλλά θέτοντας παράλληλα ως στόχο την αρμονική και επιτυχημένη «ενσωμάτωσή» τους στο κοινωνικό σύνολο.

Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες αποτελούν μια ομάδα μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες τα οποία παλαιότερα αντιμετωπίζονταν ως άρρωστα και συνεπώς «μη εκπαιδεύσιμα». Κανένα παιδί όμως δεν είναι «μη εκπαιδεύσιμο» παρά τις όποιες δυσκολίες μάθησης και ανεξαρτήτως του νοητικού επιπέδου του (Coupe & Goldbart, 1988 Ware, 1994 Arthur, 2004 στο Στρογγυλός, 2010). Όλα τα παιδιά είναι ίσα αλλά όχι ίδια, έχουν διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες, προσωπικότητα και το καθένα χρειάζεται ένα κατάλληλα διαμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ανάγκες και τις ικανότητές του από το οποίο μπορεί να ωφεληθεί. Σ' αυτό το σημείο προβάλλεται η ανάγκη για εφαρμογή της ενταξιακής πολιτικής και για να μπορέσουμε να κινηθούμε στην κατεύθυνσή της απαιτείται η διαφοροποίηση του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος το οποίο φαίνεται πως τη σημερινή εποχή επιβραδύνει την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Η αναγκαιότητα της ένταξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες αποτελεί κεντρική θεματική της ειδικής παιδαγωγικής και ειδικότερα τα τελευταία χρόνια είναι ένα

ζήτημα που απασχολεί σημαντικά τον παιδαγωγικό τομέα. Στόχος είναι όχι μόνο η ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και η ολόπλευρη συμμετοχή στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή στο μέλλον, όπου φυσικά αυτό είναι δυνατό και μπορεί να επιτευχθεί. Ήδη από το 1975 στο εξωτερικό βασικό ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες αποτέλεσε η παροχή ποιοτικών αποτελεσμάτων. Ιστορικά, οι αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν από το νόμο επιδεικνύουν μεγάλα επιτεύγματα στην έννοια της πρόσβασης. Δυστυχώς η χώρα μας υστερεί σε έρευνες και υποστήριξη ζητημάτων της ειδικής αγωγής μη έχοντας κάνει καμία αξιολογη προσπάθεια ένταξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση μέχρι τη δεκαετία του 90'. Την περίοδο αυτή οι ειδικές ανάγκες επαναδιατυπώθηκαν και προσδιορίστηκαν αυτή τη φορά ως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με συνέπεια την ανάδειξη της αποτυχίας του σχολικού περιβάλλοντος να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και την αμφισβήτηση της ανικανότητας των μαθητών για σχολική επιτυχία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Οι Kerzner και Gartner (1997) αναφέρουν την άποψη ενός σχολείου στην Ορεγκόν που διατυπώθηκε το 1995 για την ένταξη. Χαρακτηριστικά αναφέρουν πως «η ένταξη αποτελεί βασικό κομμάτι των απόψεων και των πρακτικών μας. Είναι αναπόσπαστο κομμάτι της ευθύνης που έχουμε για όλα τα παιδιά. Εάν η ένταξη ασκηθεί μόνο σαν ένας τρόπος για να αντιμετωπίσουμε τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, τότε ποτέ δε θα καταφέρουμε τίποτα.» . Πράγματι, στην τάξη οι απαιτήσεις του εκπαιδευτικού προγράμματος, οι περιορισμοί πρόσβασης σε χώρους και υλικά, καθώς και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών έχουν μεγάλη επίδραση στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες (Prior, 2003).

Μέσω της ένταξης επιδιώκεται η αξιοποίηση των δεξιοτήτων των ατόμων με ειδικές ανάγκες, η κοινωνική συνεργασία μεταξύ των παιδιών αλλά και η ατομική αυτοβελτίωση του κάθε παιδιού. Το παιδί με ειδικές ανάγκες πρέπει να νιώθει εξοικειωμένο με τις καθημερινές τελετουργίες που συμβαίνουν στο σχολείο. (Nind, Rix & Sheehy, 2005). Σε αυτό το γεγονός αλλά και σε μια αποτελεσματική και επιτυχημένη ένταξη, ο εκπαιδευτικός έχει πρωταγωνιστικό ρόλο. Πρέπει λοιπόν να συνειδητοποιήσουμε τον καίριο ρόλο του εκπαιδευτικού, του οποίου οι απόψεις, οι προσδοκίες και οι καινοτόμες ιδέες του οφείλουν να οδηγήσουν στην καρποφορία (Kerzner, Lipsky & Gartner, 1997).

Η ένταξη μπορεί να κατανοηθεί ως ατομική επιλογή και μεμονωμένη επιλεκτική διαδικασία . Από την άλλη υπάρχει και η ερμηνεία της ένταξης ως κοινωνική υποχρέωση μέσω της οποίας οι πολίτες και ειδικότερα τα άτομα με ειδικές ανάγκες μαθαίνουν να ζουν σε νέες συνθήκες ζωής. Ο κοινωνικοπολιτικός χαρακτήρας της ένταξης έχοντας ως απαραίτητη προϋπόθεση την ενεργητική συμμετοχή όλων των πολιτών θα επιφέρει πολλές μεταρρυθμίσεις και επαναπροσδιορισμούς στο σχολικό σύστημα που θα έχουν ως αποτέλεσμα την ισότιμη αντιμετώπιση όλων των μαθητών με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση.

Ο διαχωρισμός, η κατηγοριοποίηση και οι χαρακτηρισμοί που βασίζονται σε στερεοτυπικές αντιλήψεις δεν συνάδουν με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες γι' αυτό και προτάσσεται στο χώρο της Ειδικής Αγωγής η αντίληψη πως τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ωφελούνται όταν αποτελούν μέλη της γενικής εκπαίδευσης (Καισερόγλου,2010).

Ακόμη ένα βασικό στοιχείο που καθιστά την ένταξη αναγκαία είναι πως συμβάλλει στη βελτίωση του μαθησιακού προφίλ των παιδιών με ειδικές ανάγκες και στην καλύτερη ανάπτυξη των γνωστικών, γλωσσικών και κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Επιπρόσθετα, η διαφορετικότητα αρχίζει να αντιμετωπίζεται σαν κάτι οικείο και η ενσυναίσθηση των παιδιών με αναπηρία αυξάνεται μέσω την αλληλεπίδρασης με των μη ανάπηρων συμμαθητών τους(Canadian council of ministers of education,1983, Canadian education association,1985 the council of exceptional children,1987 στο Καισερόγλου,2010).

Τέλος ο Χαραμής, (2000) στο Σιδέρη(2000) αναφέρει πως η ποιότητα της εκπαίδευσης και συγχρόνως το επίπεδο του πολιτισμού μιας σύγχρονης κοινωνίας βελτιώνονται όταν διασφαλίζεται το δικαίωμα ίσων ευκαιριών για όλους λαμβάνοντας πάντα υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του καθενός και δρώντας σε διαφοροποιημένο πλαίσιο πρακτικών.

1.4. Η πρόωγη παρέμβαση και η σημασία της

Είναι γεγονός πως η πιο κρίσιμη περίοδος ανάπτυξης των βασικών λειτουργιών του ανθρώπου είναι η βρεφική αλλά και νηπιακή ηλικία. Επομένως κρίνεται απαραίτητο μέσα στα χρόνια αυτά να γίνουν οι κατάλληλες παρατηρήσεις και συχνά

εξετάσεις προκειμένου να ανιχνευθούν τυχόν ανωμαλίες και γενικότερα πιθανές αναπτυξιακές διαταραχές του παιδιού. Όσο το δυνατόν γρηγορότερα πραγματοποιηθεί η διάγνωση τυχόν καθυστερήσεων στα παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές τόσο πιο αποτελεσματική θα είναι και η αντιμετώπισή τους. Η πρώιμη παρέμβαση αποτελεί ένα πολύ βασικό πρόγραμμα άκρως απαραίτητο για την επίτευξη του παραπάνω στόχου.

Η πρώιμη παρέμβαση αποτελεί μια σύνθεση υπηρεσιών που παρέχεται σε παιδιά που έχουν ανάγκη την ειδική στήριξη με σκοπό την ενίσχυση της προσωπικότητάς τους, την κοινωνική ενσωμάτωσή τους και των οικογενειών τους καθώς και την ενδυνάμωση των ικανοτήτων τους (Peterander, 2008). Έχει θεραπευτικό χαρακτήρα και απαιτεί τη διεπιστημονική συνεργασία.

Με τον όρο διεπιστημονική συνεργασία εννοούμε τη συνεργασία διάφορων ειδικοτήτων με σκοπό την βελτίωση της εκπαίδευσης, θεραπείας και φροντίδας των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Στο πρόγραμμα συμμετέχουν λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, ειδικοί παιδαγωγοί, ψυχολόγοι, γιατροί. Οι ειδικοί θεραπευτές ποικίλουν και διαφοροποιούνται ανάλογα με την περίπτωση του παιδιού. Σημαντικό ρόλο παίζει και η οικογένεια του παιδιού η οποία πρέπει να αποτελεί μέλος της διεπιστημονικής ομάδας για την καλύτερη αντιμετώπιση των διαταραχών αλλά και ενημέρωση των ειδικών για ζητήματα τα οποία συμβαίνουν στο σπίτι και είναι σε θέση να παρατηρούν.

Πρωταρχικό στοιχείο που πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη για να ξεκινήσει η παρέμβαση είναι οι ανάγκες του κάθε παιδιού αλλά και της οικογένειάς του (Σιδέρη, 1998). Για να επιλεγθεί ο κατάλληλος τρόπος παρέμβασης, δηλαδή οι τεχνικές, οι τρόποι και οι συνθήκες που θα βοηθήσουν το παιδί με ειδικές ανάγκες να αναπτύξει στο μέγιστο βαθμό τις ικανότητές του, πρέπει πρώτα να αξιολογηθούν οι δυνατότητες και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει σε πολύ νεαρή ηλικία. Επιπρόσθετα, στόχος είναι τα παιδιά να ενταχθούν ομαλά στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο αποκτώντας ανεξαρτησία και εμπιστοσύνη στις δυνατότητες και τον εαυτό τους και συμμετέχοντας στην κοινωνία κάτω από ίσους όρους(Σιδέρη, 1998).

Η Rathvon (1999) κάνει μια εκτενή αναφορά στα διάφορα στάδια παρέμβασης δίνοντας αναλυτική περιγραφή για το καθένα. Αναφέρει λοιπόν πως η παρέμβαση ξεκινάει με τον ορισμό του προβλήματος. Στο στάδιο αυτό αρχικά, απαραίτητη είναι

η αναζήτηση βοήθειας και η παραπομπή από τον εκπαιδευτικό σε κάποιο βοηθό ή ειδικό. Ακολουθεί η ενημέρωση των γονέων και η συζήτηση μαζί με το παιδί, διευκρινίζεται το πρόβλημα και συγκεντρώνονται τα απαραίτητα δεδομένα.

Ακολουθεί στο στάδιο της ανάλυσης. Στο σημείο αυτό οι εκπαιδευτικοί και όποια άλλα μέλη της ομάδας εμπλέκονται, αναλύουν τους παράγοντες που συμβάλλουν στο πρόβλημα. Τέτοιοι παράγοντες μπορεί να είναι οι συμμαθητές του παιδιού, η τάξη του σχολείου ή το εκπαιδευτικό αναλυτικό πρόγραμμα. Αναγκαία κρίνεται και η αναζήτηση εναλλακτικών στρατηγικών παρέμβασης οι οποίες μπορεί να μειώσουν την ασυμφωνία μεταξύ της παρούσας κατάστασης με αυτή την οποία επιθυμούμε να φτάσουμε. Έτσι φτάνουμε στο σημείο σχεδιασμού του πλάνου εφαρμογής των διαδικασιών που πρέπει να υλοποιηθούν.

Τρίτο στάδιο αποτελεί η εφαρμογή του σχεδιασμού που πραγματοποιήθηκε και ακολουθεί το στάδιο της αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα της παρέμβασης αξιολογούνται και παίρνονται οι αποφάσεις για τις εναλλακτικές λύσεις και ανάλογες παραπομπές.

Η Σιδέρη (1998) αναφέρει πως η πρώιμη παρέμβαση έχει τη δυνατότητα να λειτουργήσει ευεργετικά προς το παιδί όσον αφορά τη σωματική, ψυχολογική, νοητική και συναισθηματική του ανάπτυξη και τονίζει τέσσερις βασικές αρχές που τη διέπουν:

Α) *Προσανατολισμός στο παιδί*, δηλαδή η αντιμετώπιση του παιδιού ως ολότητα και η ενεργοποίηση του άμεσου περιβάλλοντός του.

Β) *Προσανατολισμός στην οικογένεια του παιδιού*. Η οικογένεια θα πρέπει να έχει ενεργό ρόλο στη διαδικασία της πρώιμης παρέμβασης καταγράφοντας τις καθημερινές εμπειρίες τους με το παιδί και πραγματοποιώντας συχνές συναντήσεις με τη διεπιστημονική ομάδα.

Γ) *Προσανατολισμός στη διεπιστημονικότητα*. Εδώ γίνεται φανερό πως οι διάφοροι ειδικοί που αποτελούν μέλη της διεπιστημονικής ομάδας πρέπει να συνεργάζονται αποτελεσματικά προκειμένου να προωθηθεί επιτυχώς η διαδικασία της παρέμβασης.

Δ) *Προσανατολισμός στη γειτονιά* έτσι ώστε να διευκολυνθεί η ένταξη του παιδιού στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Στην Ελλάδα υπάρχουν πολλά προγράμματα πρώιμης παρέμβασης τα οποία επικεντρώνονται στην όσο το δυνατό γρηγορότερη αξιολόγηση της αναπηρίας των παιδιών και την καθοδήγηση της οικογένειάς τους. Υπεύθυνοι για την υποστήριξη και εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών είναι πολλοί φορείς, ιδιωτικά κέντρα για ειδική θεραπεία και σύλλογοι γονέων και ειδικών εκπαιδευτικών (ΜΚΟ) οι οποίοι είτε δρουν με δική τους πρωτοβουλία είτε συνεργάζονται με τα Υπουργεία Υγείας και Παιδείας.

Οι Κορνηλάκη, Κυπριωτάκη και Μανωλίτσης(2010) τονίζουν τη σημασία του σχολείου ως βασικό θεσμό κοινωνικοποίησης και ανάπτυξης του παιδιού και ειδικότερα το Νηπιαγωγείο στο χώρο του οποίου πραγματοποιούνται τα πρώτα στάδια διαμόρφωσης της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητάς του. Θεωρούν πως πρέπει να δοθεί έμφαση στον εντοπισμό, την αξιολόγηση και την κατάλληλη εκπαιδευτική αντιμετώπιση των παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές καθώς και να κατασκευαστεί ένα κατάλληλο εξατομικευμένο πρόγραμμα για το κάθε παιδί. Σημαντική προϋπόθεση είναι η ουσιαστική συνεργασία όλων όσων εμπλέκονται στη ζωή του παιδιού με αναπηρία δηλαδή οικογένεια, ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, γιατροί κλπ., προκειμένου να υπάρξει η καλύτερη και αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των δυσκολιών και η άρση τυχόν εμποδίων που συναντά το παιδί.

Τέλος ο Κυπριωτάκης, 2001 αναφέρει : «Σ' ένα κοινό νηπιαγωγείο με την κοινή στήριξη και προώθηση όλων των παιδιών, απαιτείται η αναγνώριση και η βαθιά κατανόηση των αναγκών κάθε παιδιού και η ικανότητα διεύθυνσης και συμμετοχής στο συναισθηματικό του κόσμο, υπόθεση που επιτυγχάνεται με την επικοινωνία και ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων. Η αγωγή λοιπόν στο σχολείο είναι μια πρώιμη αγωγή και η πρώιμη αγωγή είναι πάντα μια πρώιμη υποστηρικτική παρέμβαση.».

1.5.Μορφές ένταξης/ συνεκπαίδευση

Όπως έχει ήδη αναφερθεί η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες αποτελεί κυρίαρχο ζήτημα που απασχολεί την εκπαίδευση αλλά και την πολιτεία των περισσότερων χωρών. Πολλοί παιδαγωγοί και επιστήμονες ασχολήθηκαν και ασχολούνται με το ζήτημα αυτό και έχουν ορίσει πολλές μορφές της.

Η Σιδέρη (1996) υποστήριξε ότι η ένταξη έχει δύο βασικές μορφές, την «εντασσόμενη ομάδα στο Νηπιαγωγείο» και την «ατομική ένταξη». Και οι δύο μορφές έχουν κοινό στόχο αλλά διαφορετική βάση και η καθεμία παρουσιάζει τόσο θετικά όσο και αρνητικά στοιχεία.

A) Η εντασσόμενη ομάδα στο νηπιαγωγείο

Αυτή η μορφή ένταξης αποτελεί συνδυασμό μιας ειδικής και μιας «κανονικής» ομάδας και έχει ειδικό παιδαγωγικό και θεραπευτικό χαρακτήρα. Εδώ προωθείται η εξέλιξη όχι μόνο των παιδιών με ειδικές ανάγκες αλλά και των υπόλοιπων καθώς προσφέρονται πολλά ερεθίσματα μάθησης και κοινωνικοποίησης. Ως βασικό μειονέκτημα αναφέρουν πολλοί κριτικοί το γεγονός ότι τα εν λόγω Νηπιαγωγεία ένταξης δεν κάνουν καμία προσπάθεια πραγματικής ένταξης καθώς λειτουργούν με βάση τεχνητούς σχηματισμούς με αποτέλεσμα να μην προωθούνται οι σχέσεις μεταξύ των ανάπηρων και μη παιδιών. Ωστόσο, είναι πολλοί οι γονείς των μη ανάπηρων παιδιών που τα επιλέγουν, καθώς δεν είναι ικανοποιημένοι από την αγωγή που προσφέρεται στα κοινά Νηπιαγωγεία.

B) Ατομική ένταξη στο Νηπιαγωγείο

Η μορφή αυτή αναφέρεται στην εισαγωγή μεμονωμένων ανάπηρων παιδιών σε Νηπιαγωγείο της γειτονιάς. Έρευνες έχουν δείξει πως οι παιδαγωγοί των κοινών νηπιαγωγείων αποκόμισαν θετικά στοιχεία από το γεγονός αυτό και έδειξαν ενθαρρυντική στάση. Σημαντικό πλεονέκτημα είναι πως η κοντινή απόσταση από το σπίτι συμβάλλει στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών εκτός νηπιαγωγείου καθώς στις περιπτώσεις των Ειδικών σχολείων αυτό είναι σπανιότερο λόγω της απομακρυσμένης απόστασής τους από το σπίτι.

Η Πολυχρονοπούλου (2003) σε αντίθεση με τη Σιδέρη αναφέρει περισσότερες μορφές ένταξης και πιο συγκεκριμένα παρουσιάζει εκπαιδευτικά και υποστηρικτικά προγράμματα για παιδιά σχολικής ηλικίας. Υπάρχουν τέσσερις χώροι στους οποίους τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορούν να δεχτούν υποστηρικτική βοήθεια:

1) *Συνηθισμένες τάξεις γενικής εκπαίδευσης*

Το μοντέλο αυτό μπορεί να υλοποιηθεί με τις εξής μορφές:

α) *Χωρίς παροχή ειδικής βοήθειας*

Στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτικός ακολουθεί κανονικά το εκπαιδευτικό αναλυτικό πρόγραμμα παρέχοντας ο ίδιος στο παιδί με ειδικές ανάγκες την απαραίτητη βοήθεια χωρίς να υπάρχει κάποιος άλλος βοηθός. Στην Ελλάδα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν κατάρτιση ειδικής αγωγής και πολύ συχνά νιώθουν ανασφάλεια και ανικανότητα να ανταπεξέλθουν στην συνηθισμένη τάξη μαζί με παιδιά με αναπηρία.

β) *Με συνδιδασκαλία*

Στις τάξεις με συνδιδασκαλία υπάρχει και ένας ειδικός παιδαγωγός ο οποίος συνεργάζεται με τον δάσκαλο ή καθηγητή της τάξης και αποφασίζουν από κοινού τις δραστηριότητες και το βασικό πρόγραμμα της τάξης. Ο ειδικός ή υποστηρικτικός εκπαιδευτικός συμμετέχει μόνο για ορισμένες ώρες τη βδομάδα ή για συγκεκριμένα μαθήματα και εστιάζει την προσοχή του κυρίως στα παιδιά με αναπηρία.

γ) *Με παροχή βοήθειας από περιοδεύοντα εκπαιδευτικό*

Στην περίπτωση αυτή υπεύθυνος της τάξης είναι εξ ολοκλήρου ο εκπαιδευτικός ο οποίος όμως δέχεται την υποστήριξη του περιπατητικού ειδικού. Ο τελευταίος μπορεί να είναι δάσκαλος, λογοπεδικός ή άλλος περιοδεύον ειδικός και ρόλος του είναι να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει την αναπηρία του παιδιού, να αξιολογήσει την πρόοδο του επιδεικνύοντας τα κατάλληλα διδακτικά μέσα και παρέχοντας το απαραίτητο διδακτικό υλικό.

δ) *Με τη βοήθεια ειδικής υποστηρικτικής ομάδας*

Την ειδική υποστηρικτική ομάδα αποτελούν ένας σχολικός ψυχολόγος και δύο σχολικοί σύμβουλοι. Αυτοί είναι υπεύθυνοι για τη συμβουλευτική υποστήριξη και βοήθεια παιδιών και εκπαιδευτικών ενός συγκεκριμένου αριθμού σχολείων.

2) *Σε ειδικά τμήματα που λειτουργούν μέσα σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης*

Τα προγράμματα αυτά έχουν δύο μορφές υλοποίησης:

α) *Ένταξη του παιδιού στη συνηθισμένη τάξη για το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας*

Οι τάξεις αυτές μέχρι από το 1984 μέχρι το 2000 ονομάζονταν «ειδικές τάξεις» που όμως με το νόμο 2817/2000 μετονομάστηκαν σε «τμήματα ένταξης». Τα παιδιά που παρακολουθούν τα τμήματα ένταξης μπορεί να παρουσιάζουν διάφορες αναπτυξιακές διαταραχές και ειδικές ανάγκες αλλά και δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή ή την αριθμητική. Κύριος στόχος του προγράμματος είναι η ολοκληρωμένη ένταξη του παιδιού στη συνηθισμένη τάξη. Επιπλέον στην περίπτωση αυτή το παιδί απομακρύνεται για κάποιες ώρες της εβδομάδας από τη γενική τάξη για να βρεθεί στο τμήμα ένταξης και να δεχτεί την απαραίτητη βοήθεια από τους ειδικούς παιδαγωγούς γεγονός όμως που σε μεγάλο βαθμό στιγματίζει το παιδί κυρίως όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα.

β) *Ένταξη του παιδιού στη συνηθισμένη τάξη μόνο για λίγες ώρες την εβδομάδα*

Το πρόγραμμα αυτό μπορεί να υλοποιηθεί είτε μέσα σε ένα ειδικό τμήμα μέσα σε γενικό σχολείο είτε σε ειδικό μονοθέσιο ή διθέσιο ειδικό σχολείο που συστεγάζεται με το γενικό.

3) *Ξεχωριστές ειδικές εκπαιδευτικές μονάδες*

Στο μοντέλο αυτό υπάρχουν τρεις μορφές μέσω των οποίων παρέχονται οι ειδικές υπηρεσίες στα παιδιά.

α) Σε ειδικό σχολείο που συστεγάζεται με κάποιο κοινό, όπως ακριβώς δηλαδή και στην προηγούμενη περίπτωση.

β) Σε ειδικό ημερήσιο σχολείο που στεγάζεται σε ανεξάρτητο διδακτήριο

γ) Σε ειδικό σχολείο με οικοτροφείο

4)Μη εκπαιδευτικά ιδρύματα

Τα μη εκπαιδευτικά ιδρύματα μπορεί να είναι ειδικά σχολεία, ειδικές τάξεις ή τμήματα που λειτουργούν μέσα σε ειδικές τάξεις σε νοσοκομεία, ορθοπεδικές κλινικές ή θεραπευτικά καταστήματα ανηλίκων. Τα παιδιά παραμένουν στους χώρους αυτούς για μεγάλα χρονικά διαστήματα λόγω χρόνιων παθήσεων και της απαραίτητης ιατρικής και παραϊατρικής υποστήριξης που χρειάζονται. Υπάρχουν ακόμη και οι ιδιαίτερες περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες παρέχονται στο σπίτι δεχόμενη συγχρόνως και την κατάλληλη καθοδήγηση και υποστήριξη από την «ειδική υποστηρικτική ομάδα».

Σύμφωνα με τους Κορνηλακη, Κυπριωτάκη και Μανωλίτση (2010) η συνεκπαίδευση αποτελεί εννοιολογική διαφοροποίηση των όρων «ενσωμάτωση» και «ένταξη». Χαρακτηριστικά αναφέρουν πως «η συνεκπαίδευση είναι μια δυναμική διαδικασία με πολλαπλές εκπαιδευτικές, πολιτικές, κοινωνικοοικονομικές και πολιτιστικές προεκτάσεις που συνδέει τα παιδιά, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, τους αρμόδιους φορείς και την ευρύτερη κοινότητα στην κοινή προσπάθεια δημιουργίας ενός «Νηπιαγωγείου για όλους». Στόχος είναι η δημιουργία ενός σχολείου όπου θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων και θα αποδέχεται τη διαφορετικότητα ως μέσο βελτίωσης ολόκληρης της εκπαιδευτικής δομής. Τελικά η συνεκπαίδευση αποτελεί τη βάση ώστε το κάθε άτομο να γνωρίσει τον εαυτό του, το συνάνθρωπό του και το μερίδιό ευθύνης απέναντι στη διαχείριση της ευρύτερης κοινότητας και φυσικά της δικής του ζωής που του ανήκει.

Εδώ να αναφέρουμε και άλλες απόψεις σχετικά με την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες σύμφωνα με τους Kochhlar, West (2000). Υποστηρίζουν λοιπόν πως ένταξη είναι η εκπαίδευση όπου τυπικοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν καινοτόμες στρατηγικές για τους ποικίλους τρόπους μάθησης των παιδιών στην τάξη. Επιπλέον τονίζουν πως στην ένταξη ενθαρρύνεται η εφαρμογή δραστηριοτήτων που προωθούν την ανάπτυξη φιλίας μεταξύ παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Πρωταρχικό στοιχείο βέβαια είναι η διδασκαλία και η κατανόηση της διαφορετικότητας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : « Το φάσμα του αυτισμού»

Α' Μέρος : Αυτισμός

2.1. Ιστορική ανασκόπηση

Μία από τις περιπτώσεις των παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι αυτή του αυτισμού η οποία ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια παρουσιάζει μεγάλο ποσοστό εμφάνισης. Ο αυτισμός αποτελεί μια διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή που εμφανίζεται από την πρώιμη παιδική ηλικία και έχει μια μακρόχρονη πορεία (Μαυροπούλου, 2007).

Σύμφωνα με τους Koegel (1995) πρωτοπόρος στην έννοια του αυτισμού στάθηκε ο παιδοψυχίατρος Leo Kanner ο οποίος ασχολήθηκε αρκετά με τη συγκεκριμένη διαταραχή πραγματοποιώντας μια εκτεταμένη μελέτη. Ο Kanner μέσω της έρευνάς του διέκρινε τον αυτισμό από τη σχιζοφρένεια που ως τότε χαρακτήριζε τα παιδιά που εμφάνιζαν τη διαταραχή. Τα κοινά χαρακτηριστικά που παρουσιάζει ένα παιδί με αυτισμό υποστήριξε ο Kanner είναι: α) η ανικανότητα να αλληλεπιδράσουν με τους υπόλοιπους ανθρώπους από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, β) η ανικανότητα επικοινωνίας χρησιμοποιώντας ως μέσο τη γλώσσα, γ)η εμμονή διατηρώντας τη δυνατότητα ομοιότητας και αντίσταση στην αλλαγή, δ)το ενδιαφέρον για αντικείμενα παρά για τους ανθρώπους και ε)οι περιστασιακές ενδείξεις καλής προοπτικής ευφυΐας. Το 1943 χρησιμοποίησε τη λέξη «αυτισμός» που προέρχεται από την ελληνική λέξη «εαυτός» για να περιγράψει την κατάσταση των παιδιών τα οποία είναι εσωστρεφή κλεισμένα μόνο στον εαυτό τους (Waterhouse,2000).

Ένα χρόνο αργότερα το 1944 στη Βιέννη ο Asperger δημοσίευσε μια διατριβή του στην οποία προσδιόρισε το «αυτιστικό φάσμα» όπου συμπεριέλαβε περιπτώσεις που κυμαίνονταν απ τις πιο σοβαρές έως στις πιο ήπιες. Το σύνδρομο Asperger αποτέλεσε την πιο ήπια μορφή αυτισμού ή αλλιώς «αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας» (Waterhouse,2000).

Με το πέρασμα του χρόνου επιστήμονες από διάφορους κλάδους προσπάθησαν να ερευνήσουν το φάσμα του αυτισμού δίνοντας ο καθένας έμφαση σε διαφορετικά συμπτώματα όπως για παράδειγμα συναισθηματική, κοινωνική, αισθητηριακή διαταραχή ή διαταραχή προσωπικότητας (D.Williams, 1996). Παλαιότερα

επικρατούσε η αντίληψη ότι ο αυτισμός είναι η πιο πρώιμη μορφή σχιζοφρένειας η οποία σαφώς θεωρείται πλέον λανθασμένη καθώς η εσωστρέφεια που παρουσιάζουν τα αυτιστικά παιδιά αποδείχθηκε ότι οφείλεται σε διάχυτη διαταραχή της ανάπτυξής τους (Rutter, 1986). Επιπλέον η Frith (1989) αναφέρει πως ο αυτισμός επηρεάζει τρεις περιοχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς: την κοινωνική συμπεριφορά, την επικοινωνία και τη φαντασία. Αυτές οι τρεις περιοχές αποτελούν και τα πεδία μελέτης των ειδικών προκειμένου να προσδιοριστούν οι τρόποι αντιμετώπισης του αυτισμού.

2.2 Τι είναι ο αυτισμός

Ο πρώτος που εισήγαγε τη λέξη «αυτισμός» στην ψυχιατρική γλώσσα ήταν ο Bleuler το 1911. Ο Bleuler χρησιμοποίησε αυτό τον όρο προκειμένου να τονίσει τα συμπτώματα σχιζοφρένειας στους ανθρώπους αλλά και την τάση τους να κλείνονται στον εαυτό τους, τη δυσκολία και την αδυναμία τους να επικοινωνήσουν με τους συνανθρώπους τους όπως και την απομάκρυνσή τους από την πραγματικότητα (Συνοδινού, 1996).

Η Γκονέλα (2006) αναφέρει πως είναι δύσκολο να υπάρξει ένας μοναδικός ορισμός του αυτισμού εξαιτίας των διαφορετικών απόψεων των ποικίλων ειδικών και των γονέων αυτιστικών παιδιών που εμπλέκονται στη διαδικασία έρευνας και μελέτης. Πρόσφατα έχει διατυπωθεί ένας ιατρικός ορισμός του αυτισμού που έχει ως εξής : «ο αυτισμός ορίζεται και διαγιγνώσκεται στη βάση χαρακτηριστικών μορφών συμπεριφοράς, όμως δεν υπάρχουν συμπεριφορές που να αποτελούν από μόνες τους μονοσήμαντη ένδειξη αυτισμού. Η συμπεριφορά είναι ουσιώδης για την αναγνώριση του αυτισμού, αλλά από μόνη της δε μας βοηθά να κατανοήσουμε την πάθηση αυτή ή να αποφασίσουμε για τον τρόπο προσέγγισής της.»(Jordan, 2000).

Η Frith (1999) επιβεβαιώνει πως ο αυτισμός είναι αποτέλεσμα αναπτυξιακής δυσλειτουργίας και πως έχει βιολογική προέλευση και επηρεάζει ολόκληρη την νοητική ανάπτυξη του παιδιού. Η διαταραχή αυτή όντας σύνθετη και πολύπλοκη επηρεάζει κυρίως τρεις περιοχές της συμπεριφοράς του ανθρώπου :την κοινωνική συμπεριφορά, την επικοινωνία και τη φαντασία (American Psychiatric Association, 2000 World Health Organization, 1992 στο Μαυροπουλου,2007).

Με το πέρασμα του χρόνου και τις μακρόχρονες μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί έχει γίνει σαφές πως ο αυτισμός εκφράζεται καταλληλότερα με τους όρους «αυτιστικό φάσμα» ή «φάσμα των αυτιστικών διαταραχών» (Μαυροπούλου, 2007). Η Wing το 1988 εισήγαγε την έννοια ενός φάσματος διαταραχών στον αυτισμό προκειμένου να αποδώσει την ιδέα μιας διακύμανσης εκδηλώσεων του ίδιου μειονεκτήματος. Τα φάσμα αυτό περιλαμβάνει εξελικτικές διαταραχές με βιολογικό υπόβαθρο που οδηγούν σε ένα διαφορετικό τρόπο σκέψης, αντίληψης και μάθησης (Γκονέλα, 2006).

Σύμφωνα με τη Συνοδινού (2001) ο Petit Robert αναφέρει πως ο αυτισμός σημαίνει κατά λέξη : «απόσταση από την εξωτερική πραγματικότητα, που συνοδεύεται από μια έντονη εσωτερική ζωή. Το υποκείμενο ζει σύμφωνα με τον ίδιο του τον εαυτό, αναδιπλωμένο στον εαυτό του». Η λέξη αυτισμός προέρχεται από μια φιλοσοφία του υποκειμένου ή «αυτό» και παραπέμπει σε ένα «για τον εαυτό του». Τα παιδιά με αυτισμό εκφράζουν μια έντονη μοναχικότητα και εσωστρέφεια κρατώντας μια απόμακρη στάση απέναντι στους ανθρώπους χωρίς να προκαλούν κοινωνική αλληλεπίδραση. Ο Kanner από την παρατήρηση αυτιστικών παιδιών έβγαλε το συμπέρασμα πως «τα παιδιά αυτά έρχονται στον κόσμο με μια εγγενή αδυναμία να αναπτύξουν τη συνήθη, βιολογικά καθορισμένη συναισθηματική επαφή με τους ανθρώπους όπως ακριβώς άλλα παιδιά έρχονται στη ζωή με εγγενείς σωματικές και διανοητικές μειονεξίες»(Γκονέλα, 2006 σελ.).

Ο αυτισμός ή αλλιώς αυτιστικό φάσμα εντάσσεται στις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Ο όρος αυτός ο οποίος χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στο DSM-III και στο ICD υποδηλώνει ότι η διαταραχή επηρεάζει πολλές πλευρές της λειτουργικότητας του ατόμου. Σήμερα ο αυτισμός δε θεωρείται πλέον ψύχωση όπως συνήθιζαν να πιστεύουν παλιά αλλά μια δυσκολία στη διαδικασία ανάπτυξης που αποτελεί τροχοπέδη για την προσπάθεια των παιδιών να βγουν στην πραγματικότητα (Rutter, 1990 στο Γκονέλα, 2006). Η παιδοψυχίατρος Βάγια Παπαγεωργίου συμπληρώνει πως πρόκειται για χρόνια, σοβαρή νευρο-ψυχιατρική κατάσταση γνωστικής φύσης που επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και τον κόσμο γύρω του, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει και προσαρμόζεται στις καταστάσεις την καθημερινότητάς του (Καλύβα,2005).

2.3. Τα αίτια του αυτισμού

Κατά καιρούς έχουν επισημανθεί πολλοί παράγοντες που μπορεί να συμβάλλουν στην εμφάνιση του αυτισμού όμως τα αίτια είναι ποικίλα και πολυδιάστατα και προκειμένου να καταλήξουμε σε κάποιο τεκμηριωμένο επιστημονικά συμπέρασμα είναι ανάγκη να διεξαχθούν και άλλες έρευνες (Καλύβα, 2005). Οι δημόσιες επιστήμες υγείας μόλις πρόσφατα άρχισαν να μελετούν σοβαρά τις διαταραχές του αυτισμού με αποτέλεσμα να μην είναι κατανοητοί οι αιτιολογικοί μηχανισμοί που τον διέπουν (The epidemiology of Autism spectrum Disorders, 2006). Ωστόσο πολλοί μελετητές και ειδικοί συμφωνούν σε πολλούς παράγοντες και αίτια που ευθύνονται για την εμφάνιση της συγκεκριμένης διαταραχής τα οποία διακρίνονται κυρίως σε δύο κατηγορίες: σ αυτά που έχουν τη βάση τους στην ψυχολογία και σε αυτά γενετικής φύσεως (Waterhouse, 2000). Και οι δύο απόψεις είναι αξιόλογες με μια σημαντική δόση αλήθειας χωρίς να είναι αντιφατικές (Συνοδινού, 2001).

Αρχικά είναι γενικώς αποδεκτό πως βιολογικοί παράγοντες συμβάλλουν στην εμφάνιση του αυτισμού καθώς υπάρχουν πολλές ενδείξεις της γενετικής πως ένα σύμπλεγμα γονιδίων συνδέεται άμεσα με τη διαταραχή (Silver, 1997 στο Καλύβα, 2005). Το γονίδιο HOXA1 βρίσκεται στο χρωμόσωμα 7 και τα άτομα που το έχουν εμφανίζουν τις διπλάσιες πιθανότητες των συμπτωμάτων του αυτισμού. Επίσης υπάρχουν και διάφορες άλλες ποικιλίες γονιδίων οι οποίες όμως λειτουργούν με αντίθετο τρόπο, δηλαδή μειώνουν τις πιθανότητες εμφάνισης του αυτισμού. Αυτός είναι και ένας τρόπος να ερμηνευτεί το γεγονός ότι τα συμπτώματα διαφοροποιούνται από άτομο σε άτομο. Ακόμη, έρευνες έχουν δείξει πως πιθανά αίτια του αυτισμού μπορεί να είναι και περιβαλλοντικές προσβολές του εμβρύου στη μήτρα, εγκεφαλικές ανωμαλίες, νευρολογικές ανωμαλίες και ανοσοποιητικές δυσλειτουργίες (Καλύβα, 2005).

Οι ισχυρές γενετικές επιδράσεις που παρατηρούνται στην οικογένεια και μελέτες διδύμων έχουν οδηγήσει πολλούς ερευνητές να διεξάγουν μελέτες σύνδεσης για να προσδιορίσουν την πραγματική σχέση του αυτισμού με τα γονίδια. Ο προσδιορισμός των άμεσων βιολογικών επιδράσεων αυτών των γονιδίων θα αποτελούσε ακόμα μια χρήσιμη προσέγγιση προκειμένου να μελετηθεί η αιτιολογία του αυτισμού (The causes of autism spectrum disorders, 2003). Ένας παράγοντας

ακόμη που συντελεί στην αύξηση εμφάνισης του αυτισμού είναι η κληρονομικότητα. Τα αδέρφια των παιδιών με αυτισμό έχουν 3% περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν και τα ίδια τη διαταραχή δηλαδή πενήντα φορές περισσότερες από τα παιδιά που δεν έχουν αδέρφια με αυτισμό (Καλύβα, 2005). Αξιοσημείωτο είναι πως στα μονοζυγωτικά δίδυμα το δεύτερο έχει 36% πιθανότητες να διαγνωστεί με αυτισμό και 82% πιθανότητες να παρουσιάσει αυτιστικά στοιχεία (Trottier, Srivastava, & Walker, 1999 στο Καλύβα, 2005). Το γεγονός όμως πως δεν εκδηλώνουν όλα τα μονοζυγωτικά δίδυμα αυτισμό είναι πολύ πιθανό η διαταραχή να οφείλεται σε συνδυασμό γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων και όχι αποκλειστικά στην κληρονομικότητα (Καλύβα, 2005).

Τα αποτελέσματα των ερευνών που αποδίδουν την εμφάνιση του αυτισμού σε γενετικούς παράγοντες βοήθησε κάποιους γονείς να ξεπεράσουν τις ενοχές που ένιωθαν όταν πολλοί θεωρούν βασικό αίτιο εκδήλωσης της διαταραχής ψυχολογικούς παράγοντες. Είναι ενθαρρυντικό πως η τεχνολογία εξελίσσεται και τα διάφορα σχέδια μελέτης που οργανώνονται για τον προσδιορισμό των αιτιών του αυτισμού θα βοηθήσουν αρκετά και στην αντιμετώπισή του (The causes of autism spectrum disorders, 2003).

Γενικότερα έχουν διατυπωθεί και προσδιοριστεί πολλοί παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση του αυτισμού, το πραγματικό αίτιο όμως παραμένει άγνωστο. Το μόνο σίγουρο είναι πως αποτελεί μια εκ γενετής διαταραχή που δυστυχώς απομακρύνει το παιδί από την πραγματικότητα κρατώντας το στο δικό του απομονωμένο κόσμο.

2.4. Επιδημιολογία

Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μεγάλη αύξηση της εμφάνισης παιδιών με αυτισμό. Ο αυτισμός υπάρχει σε όλο τον κόσμο, αφορά όλες τις φυλές, εθνότητες και κοινωνικές τάξεις και εμφανίζεται πιο συχνά από το σύνδρομο Down και την τύφλωση(Γκονέλα, 2006).

Σύμφωνα με τη Μαυροπούλου (2007) στο παρελθόν επικρατούσε η άποψη ότι η διαταραχή επηρεάζει μόνο 3-4 άτομα στα 10.000 άτομα (Wing & Gould, 1979), γεγονός που σήμερα έχει διαφοροποιηθεί καθώς το ποσοστό εμφάνισης φαίνεται από

τα αποτελέσματα των ερευνών πως έχει διπλασιαστεί, δηλαδή 13 στα 10.000 άτομα εκδηλώνουν τον αυτισμό. Σημαντικό ρόλο σε αυτό το φαινόμενο κατέχει η καλή και σαφής διατύπωση των κριτηρίων και εννοιών διάγνωσης, η χρήση κατάλληλων διαγνωστικών εργαλείων που χρησιμοποιούνται όσο το δυνατόν γρηγορότερα προκειμένου να διαγνωστεί η διαταραχή καθώς και η διεύρυνση των παροχών ειδικής αγωγής στα παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Οι διαταραχές αυτιστικού φάσματος εκδηλώνονται πιο συχνά στα αγόρια από ότι στα κορίτσια με αναλογία 4:1. Ωστόσο είναι ενδιαφέρουσα η κατανομή φύλου μέσα στο αυτιστικό φάσμα, όπου τα αγόρια με υψηλή λειτουργικότητα υπερτερούν σε σχέση με τα κορίτσια (6:1), ενώ τα κορίτσια με χαμηλή λειτουργικότητα είναι περισσότερα από τα αγόρια (4:1) (Fombonne, 1999, στο Μαυροπούλου, 2011). Αξίζει να επισημανθεί πως όσο χαμηλώνει η νοημοσύνη η διαφορά μειώνεται (Γκονέλα, 2006).

Στην Ελλάδα δεν υπάρχουν επιδημιολογικές έρευνες για τον αυτισμό σε αντίθεση με το εξωτερικό όπου διεξάγονται πολλές. Στο Α' Εναρκτήριο Παγκόσμιο Συνέδριο της World Autism Organization (Μελβούρνη, 2002) ανακοινώθηκε πως τα τελευταία πέντε χρόνια έχει διπλασιαστεί ο αριθμός των αυτιστικών παιδιών από 1/1000 σε 1/1500 (Γκονέλα, 2006).

2.5. Τα χαρακτηριστικά των αυτιστικών παιδιών και η συμπεριφορά τους

Ο αυτισμός ως μια διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή παρουσιάζεται με πολλούς τρόπους και τα συμπτώματα των παιδιών μπορεί να παρουσιάζουν σοβαρές διαφορές μεταξύ τους. Ωστόσο υπάρχει μια χαρακτηριστική ηλικία εμφάνισης του αυτισμού που είναι τα 2-3 πρώτα χρόνια της ζωής του κατά τη διάρκεια της νηπιακής ηλικίας (Rutter, 1990). Βασικά χαρακτηριστικά επίσης αποτελούν : α) η ανεπάρκεια ή έλλειψη λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, β) οι στερεοτυπικές επαναλαμβανόμενες κινήσεις και φράσεις, γ) η αντίδραση στην αλλαγή, δ) αντιδράσεις σε αισθητηριακά ερεθίσματα όπως για παράδειγμα ήχοι, γεύσεις κλπ και ε) διαφορετικός αναπτυξιακός τρόπος (Γκονέλα, 2006).

Ο Kanner τόνισε πως τα βασικά χαρακτηριστικά των παιδιών με αυτισμό είναι η αυτιστική μοναχικότητα, η επιθυμία για ομοιομορφία και οι νησίδες δεξιοτήτων (Firth, 1999). Όσον αφορά την αυτιστική μοναχικότητα τα παιδιά απορρίπτουν οποιαδήποτε επαφή και ευκαιρία για κοινωνική αλληλεπίδραση με τους ανθρώπους. Η κοινωνική αλληλεπίδραση περιλαμβάνει τέσσερα βασικά κριτήρια. Το πρώτο είναι πως δε γνωρίζουν πώς να χρησιμοποιήσουν τη βλεμματική επαφή, χειρονομίες, εκφράσεις του προσώπου και τη στάση του σώματος προκειμένου να επικοινωνήσουν με τους άλλους. Το δεύτερο κριτήριο αφορά τη δυσκολία τους να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και αυτό γιατί δεν μπορούν να ερμηνεύσουν την κοινωνική συμπεριφορά των άλλων. Το τρίτο κριτήριο έχει να κάνει με την απροθυμία τους να αναδείξουν και να μοιραστούν τα ενδιαφέροντά τους ενώ το τέταρτο κριτήριο είναι η απουσία κοινωνικής και συναισθηματικής αμοιβαιότητας καθώς δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις προθέσεις των άλλων (Μαυροπούλου, 2007). Εδώ θα πρέπει να αναφερθεί πως ο αυτισμός περιγράφεται ως μια «τριάδα διαταραχών» στην κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τη φαντασία.

Σε συνέχεια λοιπόν των θεωριών του Kanner η επιθυμία για ομοιομορφία υποδηλώνει την εμμονή των αυτιστικών παιδιών με ήχους, κινήσεις και γενικότερα πράξεις που επαναλαμβάνονται μονότονα με αγωνιώδη καταναγκαστική επιθυμία και χωρίς κανένα σημάδι αυθορμητισμού. Οι νησίδες δεξιοτήτων αναφέρονται στις εξαιρετικά υψηλές επιδόσεις των παιδιών σε περιοχές όπως τη μνήμη για γεγονότα του παρελθόντος, απομνημόνευση ποιημάτων και ονομάτων, η ακριβής μνημονική ανάκληση περίπλοκων σχεδίων και διαδοχικών σειρών αλλά και το καταπληκτικό τους λεξιλόγιο (Frith, 1999).

Ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών με αυτισμό που ανέρχεται στο 75% παρουσιάζει νοητική καθυστέρηση με αποτέλεσμα να παρατηρούνται πρόσθετες μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτικές ανάγκες (Howlin, 1998 & Jordan, 2001). Η ύπαρξη της νοητικής υστέρησης έχει ως συνέπεια να μην μπορούν να αναπτύξουν τις γνωστικές τους ικανότητες και να δυσκολεύονται να ξεπεράσουν δυσκολίες σε τομείς όπως την επικοινωνία, τις κοινωνικές δεξιότητες ή την ανάπτυξη λόγου (Καλύβα, 2005). Επιπρόσθετα, ο δείκτης νοημοσύνης των παιδιών με αυτισμό είναι χαμηλός στις λεκτικές δοκιμασίες και τα παιδιά παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις στις

περιπτώσεις που απαιτούν δεξιότητα στη διαδοχή, στο σχηματισμό εννοιών και στην αφαίρεση (Rutter, 1990).

Τα παιδιά με αυτισμό πέρα από τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά πολλές φορές αντιδρούν περίεργα σε αισθητηριακά ερεθίσματα και παρουσιάζουν δυσλειτουργία στη χρήση του φανταστικού παιχνιδιού. Τα στοιχεία αυτά στάθηκαν αφορμή ώστε πολλοί και ειδικότερα τα μέσα μαζικής ενημέρωσης να αποδώσουν στα αυτιστικά παιδιά χαρακτηρισμούς όπως «ιδιόρρυθμος», «αποτραβηγμένος» και «απορριπτικός» (Williams, 1996).

Επιπλέον σημαντικές συμπεριφορές που εκδηλώνουν τα περισσότερα αυτιστικά παιδιά είναι πως αμύνονται στα εξωτερικά ερεθίσματα τα οποία δυσκολεύονται να ενσωματωθούν στα σχήματα των αισθητηριακών αναπαραστάσεων που διαθέτουν κινητοποιώντας έτσι μη ελέγξιμες συναισθηματικές αντιδράσεις (Συνοδινού, 2001). Πολύ συχνά τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται περισσότερο να κατανοήσουν το λόγο από το να τον εκφράσουν με αποτέλεσμα τα επίπεδα επικοινωνίας με τους άλλους να είναι πολύ χαμηλά (Μαυροπούλου, 2007).

Τα χαρακτηριστικά των παιδιών με αυτισμό ποικίλουν και διαφοροποιούνται από παιδί σε παιδί ανάλογα με τα συμπτώματα που παρουσιάζει και το επίπεδο λειτουργικότητάς του. Ωστόσο υπάρχουν πάρα πολλά κοινά χαρακτηριστικά και συμπεριφορές που αναγνωρίζονται ως τα βασικά χαρακτηριστικά του αυτισμού.

2.6. Κριτήρια διάγνωσης του αυτισμού

Ο Newson (1977) αναφέρει χαρακτηριστικά : «Η διάγνωση δεν είναι το τέλος, αλλά μόνο η αρχή της διαδικασίας παροχής βοήθειας. Είναι το πρώτο βήμα που οδηγεί στην πλήρη κατανόηση της κατάστασης και στην επιλογή των πλέον κατάλληλων μεθόδων, οι οποίες θα προετοιμάσουν το άτομο για το μέλλον.»(Γκονέλα, 2006).

Πράγματι όσο γρηγορότερα διαγνωστεί το πρόβλημα τόσο πιο αποτελεσματική θα είναι η αντιμετώπιση του προβλήματος καθώς θα ληφθούν τα πιο κατάλληλα μέτρα προκειμένου να υπάρξει πρόοδος με τους καλύτερους οiwονούς. Η διάγνωση

του αυτισμού που αποτελεί ένα νέο που κλονίζει την οικογένεια του παιδιού, πραγματοποιείται συνήθως κατά τη νηπιακή και προσχολική ηλικία (Καλύβα, 2005). Υπάρχουν ποικίλες δραστηριότητες διαλογής που είναι ζωτικής σημασίας για τη πρόωμη διάγνωση με σκοπό να ληφθούν οι αναγκαίες παρεμβάσεις (The Screening and Diagnosis of Autistic Spectrum Disorders, 1999). Στην παρούσα εργασία δε θα γίνει εκτενής αναφορά στη διαδικασία διάγνωσης αλλά θα αναφερθούν κάποια από τα πιο βασικά χαρακτηριστικά που κρίνονται απαραίτητα.

Σύμφωνα λοιπόν με τη Γκονέλα (2005) τα βασικά χαρακτηριστικά του αυτισμού που αποτελούν και τα βασικά κριτήρια διάγνωσης του αυτισμού είναι τα εξής:

1. *Διαταραχή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης*

- Απόσυρση, αδιαφορία για όλους
- Παθητική κοινωνική επαφή
- Παράξενο πλησίασμα των ανθρώπων με λίγη ή καθόλου προσοχή
- Ακατάλληλος τρόπος αλληλεπίδρασης, τυπικός (με οικογένεια, φίλους, ξένους)

2. *Διαταραχή επικοινωνίας*

- Δε μιλούν ούτε κατανοούν σκέψεις και συναισθήματα των άλλων
- Έλλειψη χρήσης χειρονομιών, στάσης σώματος, έκφρασης του προσώπου για μετάδοση πληροφοριών
- Χρήση πομπωδών λέξεων και εκφράσεων όταν μιλούν
- Η επικοινωνία δεν τους προκαλεί ευχαρίστηση

3. *Διαταραχή της φαντασίας*

- Ανικανότητα για φανταστικό παιχνίδι
- Προσοχή σε ασήμαντα πράγματα
- Στερεοτυπικός χαρακτήρας
- Έλλειψη κατανόησης λέξεων και κινήτρου συμμετοχής σε δραστηριότητες όπως είναι οι κοινωνικές συζητήσεις

4. *Επαναλαμβανόμενες στερεοτυπικές δραστηριότητες*

Απλές:

- Κινήσεις δαχτύλων
- Χτυπήματα κεφαλιού

- Αυτοτραυματισμός
- Στριφογύρισμα αντικειμένων

Σύνθετες:

- Προσκόλληση σε συγκεκριμένα αντικείμενα
- Ενθουσιασμός με αντικείμενα, ήχους κ.λπ.
- Τακτοποίηση αντικειμένων σε σειρά
- Εμμονές

Παλαιότερα η διάγνωση του αυτισμού δεν γινόταν πριν το 3^ο-4^ο έτος της ζωής των παιδιών. Σήμερα όμως πολλές μελέτες αποδεικνύουν ότι τα πρώτα σημάδια εμφανίζονται πολύ νωρίτερα και μαρτυρίες γονέων δηλώνουν πως στους 18 μήνες ηλικίας αρχίζουν να παρατηρούν στα παιδιά αποκλίνοντες του φυσιολογικού συμπεριφορές (Γκονέλα, 2005). Δυστυχώς πολλές οικογένειες δε λαμβάνουν τις κατάλληλες πρακτικές συμβουλές και βοήθεια και συχνά θα πρέπει οι ίδιοι να δράσουν και να προσπαθήσουν αρκετά προκειμένου να ωφεληθούν απ τους απαραίτητους φορείς και να πάρουν την απαραίτητη βοήθεια (Waterhouse, 2000).

2.7. Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις/ Αντιμετώπιση

Κατά καιρούς υπάρχουν κάποιοι που υποστηρίζουν πως το μέλλον των παιδιών με αυτισμό συχνά θεωρείται θλιβερό, υπάρχουν όμως πολλοί τρόποι αντιμετώπισης που μπορούν να βοηθήσουν (Waterhouse, 2000). Σε αυτό το κεφάλαιο θα παρουσιαστούν ορισμένες από τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που αφορούν τη διδασκαλία των παιδιών με αυτισμό που στόχο έχουν την ολόπλευρη ανάπτυξή τους.

Σύμφωνα με τη Μαυροπούλου (2011) προκειμένου να υπάρξει επιτυχημένη ειδική εκπαίδευση πρέπει οι εκπαιδευτικές μέθοδοι να ανταποκρίνονται στα γνωστικά χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού μέσα σε ένα κατάλληλα διαμορφωμένο μαθησιακό περιβάλλον. Μόνο έτσι θα μπορέσουν τα παιδιά να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολείου. Οι Bowen και Plimley (2006) δίνουν έμφαση στη σημασία δημιουργίας ενός σχολείου φιλικού προς τα αυτιστικά παιδιά που πρέπει να επικεντρώνεται σε θέματα που αφορούν όλο το σχολείο, την τάξη, στις αισθητηριακές εκτιμήσεις και στην υγεία και ασφάλεια των παιδιών. Επομένως το

σχολείο θα πρέπει να είναι κατάλληλα διαμορφωμένο ώστε να διευκολύνει τα παιδιά και να άρουν τυχόν εμπόδια και δυσκολίες.

Η συμπεριφορά των παιδιών επηρεάζεται από πολλαπλά στοιχεία του χώρου όπως είναι το μέγεθος, ο προσανατολισμός των εσωτερικών χώρων σε σχέση με τους εξωτερικούς, ο φωτισμός, οι θόρυβοι, η ηχομόνωση και πολλά άλλα που πρέπει να προσαρμοστούν στις ιδιαίτερες αισθητηριακές ανάγκες των παιδιών (Mostafa, 2008). Η Μαυροπούλου (2007) κάνει λόγο για διδακτικές προσεγγίσεις με πλούσια εμπειρική στήριξη και για διδακτικές μεθόδους με αναδυόμενη εμπειρική στήριξη, οι οποίες όμως δε θα αναλυθούν περαιτέρω στο παρόν κείμενο.

Συμπεράσματα ερευνών αναφέρουν πως η εφαρμογή δομημένης εκπαίδευσης στα άτομα με αυτισμό επιφέρει θετικά αποτελέσματα. Το TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children) αποτελεί μια βασική θεραπευτική προσέγγιση για τα άτομα με αυτισμό που ανήκει στη δομημένη διδασκαλία. (Γκονέλα, 2006). Είναι ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα που ασχολείται με τη διάγνωση, την αντιμετώπιση, την επαγγελματική κατάρτιση και τη διαβίωση αυτών των ατόμων (Καλύβα, 2005). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα βρέθηκε το 1972 ως κομμάτι του τμήματος ψυχιατρικής του πανεπιστημίου της βόρειας Καρολίνας στο Chapel Hill. Το TEACCH είναι ένα ευρέως διαδεδομένο, περιεκτικό και βασισμένο στην κοινωνία πρόγραμμα που στόχο έχει να βελτιώσει τις υπηρεσίες που αφορούν τα παιδιά με αυτισμό και τις οικογένειές τους (Handleman & Harris, 2001). Είναι σχετικά πρόσφατο και ενδείκνυται για παιδιά με Asperger ηλικίας από 6 μέχρι 16 ετών. Εστιάζεται κυρίως σε παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα προσοχής και σε αυτά που παρουσιάζουν πιθανότητες εμφάνισης δυσκολιών στην συγκέντρωση προσοχής και διευκολύνει τη διαδικασία θεραπείας και διαχείρισης των προγραμμάτων υποστήριξης των παιδιών (Prior, 2003).

Στόχος του TEACCH δεν είναι η θεραπεία του αυτισμού, αλλά η απόκτηση αυτονομίας του παιδιού, ενώ βασικό σκοπό αποτελεί η προετοιμασία των παιδιών με αυτισμό για την ένταξη στο σχολείο, η οποία θα βοηθήσει στη συνέχεια για την κοινωνική τους ένταξη (Γκονέλα, 2006).

Σύμφωνα με την Καλύβα (2005) υπάρχουν επτά βασικές αρχές που προσδιορίζουν τον εν λόγω πρόγραμμα:

1) *Αποσκοπεί στη βελτίωση της προσαρμογής του παιδιού στον κοινωνικό του περίγυρο.* Αυτό επιτυγχάνεται μέσω δύο στρατηγικών: της βελτίωσης των ήδη υπαρχόντων δεξιοτήτων και της εκμάθησης νέων προκειμένου να καλυφθούν οι ανεπάρκειες του παιδιού τόσο στον γνωστικό όσο και στον κοινωνικό τομέα.

2) *Εδραιώνεται σχέση συνεργασίας μεταξύ της οικογένειας και των ειδικών και εκπαιδευτικών.* Οι γονείς πρέπει να συμβάλλουν στη θεραπεία προκειμένου να συνεχίσουν την εφαρμογή των τεχνικών στο σπίτι.

3) *Γίνεται μια λεπτομερής αξιολόγηση των δεξιοτήτων του παιδιού με σκοπό τη δημιουργία ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος που θα καλύπτει τις ακαδημαϊκές και κοινωνικές ανάγκες του κάθε παιδιού ξεχωριστά.*

4) *Προωθείται η έννοια της δομημένης διδασκαλίας.* Τα παιδιά με αυτισμό επωφελούνται περισσότερο από ένα δομημένο εκπαιδευτικό πλαίσιο παρά από τις ελεύθερες προσεγγίσεις λόγω της ασφάλειας που επιζητούν. Εδώ θα πρέπει να αναφέρουμε πως στο δομημένο μαθησιακό περιβάλλον η συμπεριφορά των παιδιών είναι πιο κατάλληλη και οργανωμένη, ασχολούνται περισσότερο με δραστηριότητες και η επίδοση τους παρουσιάζει μεγάλη άνοδο (Rutter & Artak, 1973 Schopler, Brehn Kinsbourne, & Reichler, 1971 στο Μαυροπούλου, 2011).

5) *Απώτερος σκοπός είναι η βελτίωση των ήδη υπαρχουσών δεξιοτήτων.* Μέσω της αξιολόγησης εντοπίζονται οι ικανότητες του παιδιού και γίνονται προσπάθειες για να γίνουν πιο λειτουργικές και κοινωνικά αποδεκτές. Αξιολόγηση ικανοτήτων γίνεται επίσης και για τους γονείς και εκπαιδευτικούς προκειμένου να προσφέρουν πιο αποτελεσματική βοήθεια και υπηρεσίες.

6) *Βασική θεωρία που χρησιμοποιείται είναι η γνωστική- συμπεριφοριστική.* Οι εκπαιδευτικές διαδικασίες καθοδηγούνται από τις θεωρίες του γνωστικού και της συμπεριφοράς που υποστηρίζουν ότι η δύσκολη συμπεριφορά μπορεί να προκύπτει από προβλήματα στην αντίληψη και την κατανόηση.

7) *Εκπαιδεύονται οι επαγγελματίες προκειμένου να γνωρίσουν πώς να αντιμετωπίσουν οποιαδήποτε συμπεριφορά εκδηλώσει το παιδί και να κατανοούν όλες τις πτυχές της συμπεριφοράς χωρίς να εξειδικεύονται ως ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές.*

Μία ακόμη σύγχρονη προσέγγιση που αφορά τη διδασκαλία των κοινωνικών συμπεριφορών των παιδιών με αυτισμό, είναι οι Κοινωνικές Ιστορίες (Social Stories) που αναπτύχθηκαν από την Carol Gray (1994) (Μαυροπούλου, 2007). Σημαντικοί παράγοντες για την επιτυχία της εν λόγω στρατηγικής είναι η εξατομίκευση και η τήρηση συγκεκριμένων κριτηρίων κατά τη συγγραφή τους (Howley & Arnold, 2005).

Οι Κοινωνικές ιστορίες βοηθούν τους ανθρώπους του περιβάλλοντος του παιδιού να κατανοήσουν την προοπτική με την οποία αντιμετωπίζει το παιδί τα πράγματα και γιατί η κοινωνική του συμπεριφορά φαίνεται ανώριμη, εκκεντρική ή ανυπακοή, καθώς συχνά η στάση του είναι ασύμφωνη με τους συμβατικούς κώδικες συμπεριφοράς (Tony Attwood, 1998). Η συγκεκριμένη τεχνική περιλαμβάνει τη δημιουργία μια μικρής ιστορίας που περιγράφει την τρέχουσα κατάσταση και περιλαμβάνει κατάλληλες τεχνικές και εκφράσεις.

Παρακάτω αναφέρουμε επιγραμματικά την προκαθορισμένη πορεία και στάδια που αφορούν το σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή των Κοινωνικών Ιστοριών (Gray, 1998 Smith, 2003 στο Μαυροπούλου 2007):

1. *Ακριβής καθορισμός του θέματος*
2. *Συλλογή πληροφοριών*
3. *Συγγραφή της κοινωνικής ιστορίας με την εφαρμογή καθορισμένων αναλογιών και τύπου προτάσεων.*

Ο Tony Attwood (1998) αναφέρει πως οι ιστορίες είναι γραμμένες σύμφωνα με συγκεκριμένες κατευθυντήριες γραμμές που βασίζονται στην εκτεταμένη χρήση της τεχνικής από την ίδια την Carol Gray. Υπάρχει αναλογία τεσσάρων τύπων προτάσεων, οι οποίες είναι οι εξής:

- *Περιγραφικές προτάσεις (descriptive):* Ορίζουν με αντικειμενικά κριτήρια μια κατάσταση, ποιος εμπλέκεται σε αυτή, πώς ακριβώς συμπεριφέρεται και για ποιο λόγο.
- *Αναλυτικές προτάσεις (perspectives):* Περιγράφουν και εξηγούν, στην περίπτωση που απαιτείται, τις αντιδράσεις και τα συναισθήματα των άλλων σε μια δεδομένη κατάσταση.
- *Καθοδηγητικές προτάσεις (directives):* Δηλώνουν τι αναμένεται να κάνει ή να πει το παιδί.

- *Προτάσεις ελέγχου (control)*: Αναπτύσσουν στρατηγικές που βοηθούν το άτομο να θυμηθεί τι να κάνει ή πώς να αντιμετωπίσει τη δεδομένη κατάσταση. Συχνά, προτείνονται και γράφονται από τα ίδια τα παιδιά και συνήθως περιλαμβάνουν και τις αγαπημένες τους ασχολίες.

Κρίνεται απαραίτητο να υπάρχει ισορροπία μεταξύ αυτών των τεσσάρων τύπων προτάσεων και να αποφεύγεται η άνιση παράθεσή τους.

Η χρήση των Κοινωνικών Ιστοριών αυξάνεται όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια όμως ο ρόλος τους είναι δύσκολο να αποτιμηθεί, καθώς στις περισσότερες έρευνες εφαρμόζεται συνδυασμός αυτών με άλλες τεχνικές. Τέλος οι Κοινωνικές Ιστορίες πέρα από το σχολικό περιβάλλον, μπορεί να έχουν επιτυχία και στο σπίτι και την κοινότητα (Αλευρά στο Μαυροπούλου 2007).

Β' Μέρος: Το σύνδρομο Asperger

2.8. Τι είναι το Asperger και ποια είναι τα χαρακτηριστικά των παιδιών που το εκδηλώνουν

Ο παιδίατρος Asperger το 1944 δημοσίευσε το άρθρο του γραμμένο στα γερμανικά «Αυτιστικές ψυχοπάθειες της παιδικής ηλικίας». Η διατριβή του παρουσίασε πολλά κοινά με αυτή του Kanner καθώς το σύνδρομο Asperger ανήκει στο φάσμα του αυτισμού. Τα σύνδρομο Asperger είναι μια ελαφριά μορφή αυτισμού υψηλής λειτουργικότητας ή είναι η ελαφριά μορφή αυτισμού υψηλής λειτουργικότητας (Γκονέλα, 2006).

Σύμφωνα με τη Γκονέλα (2006) οι ομοιότητες της έρευνας του Asperger και αυτής του Kanner είναι ότι στον αυτισμό υπάρχει:

- Διαταραχή της επαφής σε επίπεδο συναισθήματος
- Ιδιομορφίες στην επικοινωνία
- Δυσκολίες στην κοινωνική προσαρμογή
- Κινητικές στερεοτυπίες
- Διάσπαρτο πεδίο των διανοητικών επιτευγμάτων
- Σποραδικές κατακτήσεις εξαιρετικής διανοητικής ικανότητας σε συγκεκριμένες περιοχές

Σήμερα ο χαρακτηρισμός «Σύνδρομο Asperger» χρησιμοποιείται για τις περιπτώσεις του ευφυούς, γλωσσικά ικανού και σχεδόν φυσιολογικού αυτιστικού παιδιού (Frith, 1999). Η Williams (1996) αναφέρει πως πολλά άτομα που παρουσιάζουν το σύνδρομο δε θεωρούν τον εαυτό τους πως διαφέρει εμφανώς από τους αυτιστικούς «υψηλής λειτουργικότητας».

Τα σύνδρομο Asperger χαρακτηρίζεται από διαταραχές σε τρεις περιοχές ανάπτυξης : την κοινωνική επικοινωνία, την κοινωνική αλληλεπίδραση και την κοινωνική φαντασία. Σε ορισμένες περιπτώσεις παρατηρούνται προβλήματα στο συντονισμό των κινήσεων και την οργάνωση των δραστηριοτήτων (Γκονέλα, 2005). Επιπλέον είναι πολύ πιθανό τα παιδιά που εκδηλώνουν συμπτώματα του συνδρόμου να παρουσιάσουν κατάθλιψη στη μετέπειτα ζωή τους και αυτό γιατί γνωρίζουν για την κατάστασή τους και δυσκολεύονται να δημιουργήσουν κοινωνικές σχέσεις

(Waterhouse, 2000). Ο Prior (2003) αναφέρει πως οι οικογένειες και οι ειδικοί γίνονται όλο και περισσότερο ενήμεροι προβλημάτων που μπορεί να παρουσιάσει ένα παιδί με σύνδρομο Asperger , όπως για παράδειγμα άγχος, υπερκινητικότητα, κατάθλιψη και προβληματική συμπεριφορά.

Όσον αφορά τη διάγνωση του συνδρόμου ο Tony Attwood(1998) αναφέρει πως υπάρχουν δύο στάδια. Στο πρώτο στάδιο οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί συμπληρώνουν ένα ερωτηματολόγιο ή μία κλίμακα αξιολόγησης, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να υποδείξουν αν ένα παιδί έχει Asperger. Τα ερωτηματολόγια αυτά και οι κλίμακες αξιολόγησης είναι βασισμένα σε επίσημα διαγνωστικά κριτήρια, και σε ερευνητικά δεδομένα πάνω σε συσχετισμένα κριτήρια και σε εκτεταμένη κλινική εμπειρία. Στο δεύτερο στάδιο διάγνωσης, πραγματοποιείται μια διαγνωστική αξιολόγηση από ειδικούς που έχουν εμπειρία στην αξιολόγηση της συμπεριφοράς και των ικανοτήτων των παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές. Εδώ γίνεται μια σαφής περιγραφή του συνδρόμου χρησιμοποιώντας αξιόπιστα κριτήρια. Η διάρκεια της αξιολόγησης είναι περίπου όπου εξετάζονται συγκεκριμένες πτυχές των κοινωνικών, γλωσσικών, γνωστικών και κινητικών δεξιοτήτων καθώς επίσης και ποιοτικά δεδομένα σχετικά με τα ενδιαφέροντα του παιδιού.

Για την αιτιολογία του συνδρόμου Asperger δε γνωρίζουμε πολλά όπως υποστηρίζει η Γκονέλα(2005). Δεν υπάρχει μία και μοναδική αιτία. Ωστόσο αναφέρει πως υπάρχει μια ομάδα επιβαρυντικών παραγόντων, όπου ο καθένας δρα σε συγκεκριμένο χρόνο και κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες. Μία από τις αιτίες μπορεί να είναι η γενετική μεταβίβαση, δηλαδή οικογενής μετάβαση από τα μέλη της οικογένειας, λαμβάνοντας υπόψη: α) το ιστορικό προγενετικών και περιγενετικών ανωμαλιών και β) το ρόλο της σερτίνης (βασική αιτία που ενοχοποιείται). Την ίδια άποψη υποστήριξε και ο Hans Asperger, ο οποίος πρώτος παρατήρησε ότι οι γονείς και ειδικά οι πατέρες των παιδιών με το συγκεκριμένο σύνδρομο που εξέτασε είχαν ορισμένα παρόμοια χαρακτηριστικά με αυτά των παιδιών, με αποτέλεσμα να υποθέσει ότι τα αίτια της διαταραχής είναι κληρονομικά (Tony Attwood, 1998). Άλλη μία άποψη για την αιτιότητα του συνδρόμου Asperger αναφέρεται στο συναισθηματικό τραύμα, την παραμέληση και την ελλιπή φροντίδα. Ωστόσο οι επιστημονικές έρευνες απορρίπτουν ένα τέτοιο ενδεχόμενο, καθώς έχει αποδειχθεί ότι

πρόκειται για μία αναπτυξιακή διαταραχή που οφείλεται σε δυσλειτουργία συγκεκριμένων δομών και συστημάτων του εγκεφάλου (Tonny Attwood,1998).

Είναι ευρέως γνωστό πως το περιβάλλον στο οποίο τα παιδιά με σύνδρομο Asperger εμφανίζουν μεγαλύτερη πιθανότητα να βιώσουν το άγχος, είναι αυτό του σχολείου, όπου συναντούν μία μίξη κοινωνικών και γνωστικών απαιτήσεων. Πρέπει να συμμορφωθούν σε κοινωνικούς κώδικες συμπεριφοράς οι οποίοι είναι δύσκολοι για αυτούς, όπως για παράδειγμα η χρήση συμβατικής κοινωνικής γλώσσας προφορικής ή μη (Prior,2003). Να τονίσουμε πως η χρήση του προφορικού λόγου όπως αναφέρει η Μιχαλοπούλου (2011), στις διάφορες καταστάσεις αλληλεπίδρασης κρίνεται αναγκαίος, και για αυτό συχνά η κοινωνικότητα των παιδιών με Asperger στο σχολείο βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα.

Οι μαθητές με το συγκεκριμένο σύνδρομο έχουν ανάγκη από ένα περιβάλλον στο οποίο θα νιώθουν ασφάλεια και άνεση. Δεν μπορούν να αφομοιώσουν κανόνες εύκολα και γρήγορα και αυτό που χρειάζονται είναι η υποστήριξη από το προσωπικό του σχολείου, έτσι ώστε να λειτουργήσουν αποδοτικά και να μάθουν (Betts & Eckard, 2007). Ο Prior (2003), αναφέρει βασικές στρατηγικές που πρέπει να ακολουθήσουν και εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να βοηθηθούν τα παιδιά με Asperger στο σχολείο. Ορισμένα παραδείγματα αποτελούν τα εξής:

- Ένα καλά οργανωμένο περιβάλλον μάθησης όπου οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν την ευθύνη να μειώσουν τους διασπαστικούς παράγοντες.
- Η χρήση σαφής και ξεκάθαρης γλώσσας από τον εκπαιδευτικό για να πει στο παιδί τι πρέπει να κάνει.
- Έλεγχος κατανόησης οδηγιών από το παιδί.
- Ρουτίνες στην τάξη.
- Ξεκάθαρες οδηγίες για κάθε δραστηριότητα.
- Μείωση των απαιτήσεων εργασιών για το σπίτι.
- Ευκαιρίες επανάληψης.
- Σχέση συνεργασίας ανάμεσα στους γονείς και το σχολείο.
- Οργάνωση ενός χώρου-περιβάλλοντος από το οποίο θα απουσιάζει το άγχος και η πίεση και στο οποίο θα καταφεύγει το παιδί για να ηρεμήσει και να ξεφύγει από τις αυξημένες απαιτήσεις του σχολείου.

Ο εκπαιδευτικός που έχει μαθητή με σύνδρομο Asperger πρέπει να γνωρίζει πολλά περισσότερα για αυτό το παιδί παρά για ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης. Αναγκαίες είναι οι γνώσεις γύρω από την προσωπικότητα, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του παιδιού με το σύνδρομο, έτσι ώστε να καταφέρει να πετύχει την αποτελεσματική ένταξή του στο κοινωνικό σύνολο της τάξης (Betts & Gerber-Eckard, 2007).

Τα παιδιά με σύνδρομο Asperger δεν έχουν εμφανώς διαφορετικά χαρακτηριστικά από αυτά τυπικής ανάπτυξης. Ωστόσο η κοινωνία τα αντιμετωπίζει με προκατάληψη και επιφυλακτικότητα λόγω του ασυνήθιστου τρόπου με τον οποίο συμπεριφέρονται και των δυσκολιών που έχουν στην επικοινωνία. Το σχολείο έχει υποχρέωση να βοηθήσει το παιδί να αντιμετωπίσει τις όποιες δυσκολίες και να αναπτύξει τον συναισθηματικό, κοινωνικό και γνωστικό του κόσμο. Για να επιτευχθούν λοιπόν αυτοί οι στόχοι, πέρα από τις στρατηγικές και τα ειδικά προγράμματα που πρέπει να εφαρμοστούν, πολύ σημαντικός παράγοντας είναι η αξιοποίηση και η ενίσχυση των δυνατοτήτων που παρουσιάζουν τα παιδιά με σύνδρομο Asperger σε συγκεκριμένες περιοχές (Prior,2003).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : «Μεθοδολογία Έρευνας»

3.1. Ερευνητική προσέγγιση

Είναι γεγονός πως εκ πρώτης όψεως ο όρος «έρευνα» ακούγεται γνώριμος και πολύ οικείος για τους περισσότερους, επαγγελματίες και μη, εμφανίζεται όμως μεγάλη δυσκολία στο να υπάρξει ένας συγκεκριμένος και καθολικά αποδεκτός ορισμός (Δημητρόπουλος, 2004). Ωστόσο πολλοί είναι αυτοί που προσπάθησαν να ορίσουν και να προσδιορίσουν τι ακριβώς είναι η έρευνα. Οι Αβραμίδης και Καλύβα (2003) κάνουν λόγο για τα «ερευνητικά παραδείγματα» τονίζοντας πως αυτά καθοδηγούν τον ερευνητή στην έρευνα. Υπάρχουν τρία ευρεία παραδείγματα στο χώρο των κοινωνικών επιστημών: ο θετικισμός, ο ερμηνευτισμός/κονστρουκτιβισμός και η κριτική θεωρία. Στο παρόν κεφάλαιο δε θα γίνει περεταίρω ανάλυση των παραδειγμάτων αλλά θα παρουσιαστούν κάποιοι ορισμοί της έρευνας όπως και ορισμένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της.

Έρευνα είναι μια διαδικασία συστηματικής διερεύνησης η οποία σχεδιάζεται για τη συλλογή, ανάλυση, ερμηνεία και χρήση δεδομένων. Με άλλα λόγια η έρευνα αποτελεί έναν τρόπο κατάκτησης γνώσης ή κατανόησης (Mertens, 2009). Αποτελεί κάθε προσπάθεια που αποσκοπεί στο να ευρεθεί κάτι, όπως για παράδειγμα να ανακαλυφθεί κάτι, να επιβεβαιωθεί κάτι ή να γίνει μια συσχέτιση μεταξύ πραγμάτων, φαινομένων ή καταστάσεων (Δημητρόπουλος, 2004). Σύμφωνα με τον Kerlinger (1986) επιστημονική έρευνα είναι: «η συστηματική, ελεγχόμενη, εμπειρική και κριτική μελέτη υποθετικών προτάσεων που αναφέρονται στις υποτιθέμενες σχέσεις μεταξύ φυσικών φαινομένων». Μια έρευνα για να είναι επιστημονική πρέπει να χαρακτηρίζεται από αντικειμενικότητα, πρόθεση για ανοιχτό έλεγχο, διάθεση για τεκμηρίωση προτεινομένων και πρόβλεψη για αυτοδιόρθωση.

Ο Βαμβούκας (2000) αναφέρει πως η επιστήμη είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την έρευνα και δίνει το δικό του ορισμό υποστηρίζοντας πως : «έρευνα είναι η διαδικασία που ακολουθεί ο επιστήμονας για τη γνώση ή τη δημιουργία ενός αντικειμένου ή μιας πραγματικότητας. Πρόκειται για ένα σύστημα αρχών που έχει σκοπό την αναζήτηση της αλήθειας και την επίλυση βασικών προβλημάτων της ζωής. Η έρευνα μας επιτρέπει να περάσουμε από την υποκειμενικότητα στην αντικειμενικότητα, από τη γνώμη στη γνώση.»

Ένας ακόμα ορισμός όσον αφορά την έρευνα σε σχέση με την Παιδαγωγική επιστήμη θα μπορούσε να είναι ότι : «η έρευνα στο χώρο της αγωγής έχει ως ουσιώδες αντικείμενο την παιδαγωγική διαδικασία, την οποία μελετά στα διάφορα στάδιά της. Ξεκινά από τους σκοπούς και τα συστήματα που καθορίζονται από την κοινωνία, περνά από τη διδασκαλία και τη μάθηση και καταλήγει στα χαρακτηριστικά των μαθητών και των φοιτητών, μέχρι και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων.» (Βαμβούκας, 2000).

Ο Δημητρόπουλος (2004) υποστηρίζει πως πριν την έναρξη μιας έρευνας καλό είναι να διατυπώνεται πρώτα ο γενικός σκοπός της και έπειτα να διαμορφώνονται διάφοροι ειδικοί στόχοι. Πιο συγκεκριμένα γενικός σκοπός της έρευνας είναι να διευκολύνει την κατανόηση και ερμηνεία των φαινομένων, να επιτρέψει την πρόβλεψή τους και να δώσει δυνατότητες για τον έλεγχό τους. Η Robson (2007) αναφέρει πως ο σκοπός της έρευνας μπορεί να μεταβληθεί κατά τη διάρκεια διεξαγωγής ενώ παρουσιάζει και μια κατηγοριοποίηση των σκοπών η οποία έχει ως εξής :

1. *Διερευνητικός:*

- Να αποκαλύψουμε τι συμβαίνει ειδικά σε καταστάσεις που είναι λιγότερο κατανοητές.
- Να αναζητήσουμε νέες βαθιές αντιλήψεις.
- Να θέσουμε ερωτήματα.
- Να αξιολογήσουμε τα φαινόμενα υπό ένα νέο πρίσμα.
- Να παράγουμε ιδέες και υποθέσεις για μελλοντική έρευνα.

2. *Περιγραφικός:*

- Να απεικονίσουμε ένα ακριβές προφίλ ανθρώπων, περιστατικών ή καταστάσεων.
- Απαιτεί εκτενή προγενέστερη γνώση της κατάστασης που πρόκειται να διερευνηθεί ή να περιγραφεί, ώστε να γνωρίζουμε ποιες είναι οι κατάλληλες πτυχές της για τις οποίες θα πρέπει να συγκεντρώσουμε πληροφορίες.

3. *Ερμηνευτικός:*

- Επιχειρούμε την ερμηνεία μιας κατάστασης ή ενός προβλήματος, παραδοσιακά αλλά όχι απαραίτητα, με τη μορφή αιτιατών σχέσεων.

- Να ερμηνεύσουμε τύπους που σχετίζονται με το υπό διερεύνηση φαινόμενο.
- Να προσδιορίσουμε σχέσεις μεταξύ πτυχών του φαινομένου.

Σύμφωνα με τους Marshal και Rossman (1999) στο Robson (2007) θα ήταν ορθότερο να προστεθεί και μια τέταρτη κατηγορία αυτήν του *απελευθερωτικού* σκοπού ο οποίος έχει να κάνει με την δημιουργία ευκαιριών και την επιθυμία να αναληφθεί κοινωνική δράση. Ωστόσο υπάρχει πάντα και κάποιος γενικός σκοπός της έρευνας ο οποίος μπορεί να θεωρηθεί και να οριοθετηθεί από διάφορες σκοπιές και με διάφορα κριτήρια.

Υπάρχουν πολλών ειδών έρευνες και μια βασική κατηγοριοποίηση αποτελεί αυτή της *ποσοτικής* και της *ποιοτικής* έρευνας. Η Robson (2007) κάνει εκτενή αναφορά στα γενικά χαρακτηριστικά της έρευνας προκαθορισμένου σχεδίου η οποία τυπικά ενέχει τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων. Τα σχέδια αυτά έχουν να κάνουν με σύνολα, ιδιότητες ομάδων και γενικές τάσεις. Βασικό μειονέκτημα αποτελεί το γεγονός ότι δεν μπορούν να συλλάβουν τις λεπτές διακρίσεις και την πολυπλοκότητα της ατομικής ανθρώπινης συμπεριφοράς ενώ πλεονέκτημά τους είναι η δυνατότητα που παρουσιάζουν να υπερβαίνουν τις ατομικές διαφορές και να προσδιορίζουν πρότυπα και διαδικασίες που μπορούν να συνδεθούν με κοινωνικές δομές και ομαδικά ή οργανωσιακά χαρακτηριστικά.

Όσον αφορά την ποιοτική έρευνα σύμφωνα πάλι με τη Robson (2007) βασικό χαρακτηριστικό της είναι πως χρησιμοποιεί αυστηρές διαδικασίες συλλογής δεδομένων. Τα δεδομένα συνοψίζονται επαρκώς και δίνονται λεπτομέρειες για τη διαδικασία συλλογής τους. Η μελέτη πέρα της αυστηρής προσέγγισης στη συλλογή και ανάλυση δεδομένων, περιλαμβάνει βασικά χαρακτηριστικά όπως είναι ένα εξελισσόμενο σχέδιο, η παρουσίαση των πολλαπλών πραγματικοτήτων, ο ερευνητής ως εργαλείο συλλογής δεδομένων και ένα επίκεντρο στις απόψεις των συμμετεχόντων. Η έρευνα που κάναμε στην πορεία της εν λόγω εργασίας στο μαθησιακό περιβάλλον για να εξάγουμε συμπεράσματα για την ένταξη των παιδιών με αυτισμό και σύνδρομο Asperger στη γενική εκπαίδευση είναι ποιοτική.

3.2.Μελέτη περίπτωσης

Οι μελέτες περίπτωσης χρησιμοποιούνται ολοένα και περισσότερο στο χώρο της ειδικής αγωγής και στην εκπαιδευτική έρευνα γενικότερα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Με τον όρο «περίπτωση» νοείται μια οντότητα, μια μονάδα που συνήθως είναι ένα άτομο, ένα υποκείμενο έρευνας. Υπάρχουν φορές όμως που η περίπτωση μπορεί να αναφέρεται σε ομάδες όπως για παράδειγμα σε μια σχολική ομάδα ή την οικογένεια (Δημητρόπουλος, 2004).

Σύμφωνα με τον Mertens (2005) πολλοί συγγραφείς αντιμετωπίζουν τη μελέτη περίπτωσης ως μια μορφή εθνογραφικής (ερμηνευτικής) έρευνας που εμπεριέχει εντατική και λεπτομερή μελέτη ενός ατόμου ή μιας ομάδας ως οντότητας μέσω παρατήρησης, προσωπικών εκθέσεων και κάθε άλλου μέσου. Οι Αβραμίδης και Καλύβα (2006) ορίζουν τη μελέτη περίπτωσης ως έναν ερευνητικό τρόπο ανάμεσα σε πολλούς για τη μελέτη κοινωνικών φαινομένων. Κάθε ένας απ αυτούς τους τρόπους ακολουθεί τη δική του ξεχωριστή πρακτική συλλογής και ανάλυσης εμπειρικών δεδομένων και ο καθένας τους έχει τόσο πλεονεκτήματα όσο και μειονεκτήματα. Κατά τη μελέτη περίπτωσης μπορούν να αξιοποιηθούν πολλά μέσα και διάφορες ειδικές τεχνικές όπως για παράδειγμα μελέτη αρχείων, ψυχομετρικά μέσα, ατομική κλινική συνέντευξη ή κλίμακες διαθέσεων (Δημητρόπουλος, 2004). Κατά κύριο λόγο κατά τη μελέτη περίπτωσης συλλέγονται ποιοτικά δεδομένα, ωστόσο μπορεί να περιλαμβάνει και ποσοτικά δεδομένα (Robson, 2007).

Ο Stake (2000) θεωρεί πως παρουσιάζεται πρόβλημα στην προσπάθεια ορισμού της μελέτης περίπτωσης ως μια καθολικά αποδεκτή μορφή έρευνας. Χαρακτηριστικά αναφέρει : «Όσο πιο συγκεκριμένο, μοναδικό, περιορισμένο ως σύστημα είναι το αντικείμενο μελέτης τόσο πιο λογικό είναι να αποκαλείται μελέτη περίπτωσης.». Για να μελετήσει μια περίπτωση ο Stake συνιστά τη συλλογή δεδομένων για :

- Τη φύση της περίπτωσης
- Το ιστορικό παρελθόν
- Το περιβάλλον
- Άλλα πλαίσια όπως το οικονομικό, το πολιτικό, το νομικό και το αισθητικό
- Άλλες περιπτώσεις μέσω των οποίων αυτή η περίπτωση αναγνωρίζεται

- Αυτούς που μπορούν να παρέχουν πληροφορίες ώστε η περίπτωση να γίνει γνωστή.

Ο Yin (2003a) χαρακτηρίζει τον ορισμό του Stake πολύ γενικό κι προβάλλει άλλα επιπλέον χαρακτηριστικά της μελέτης περίπτωσης που την καθιστούν διαφορετική από άλλες ερευνητικές στρατηγικές. Ο ίδιος ορίζει τη μελέτη περίπτωσης ως εμπειρική έρευνα που εξετάζει ένα σύγχρονο φαινόμενο μέσα στο πραγματικό του πλαίσιο καθώς και ότι οι διαχωριστικές γραμμές μεταξύ του πλαισίου και του φαινομένου δεν είναι εύκολα διακριτές (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Η Mertens (2005) αναδημοσίευσε έναν ακόμα ορισμό της μελέτης περίπτωσης του Γενικού Λογιστηρίου Ηνωμένων Πολιτειών (1990) ο οποίος έχει ως εξής: «Η μελέτη περίπτωσης είναι μια μέθοδος για την απόκτηση γνώσης για μια σύνθετη κατάσταση, που βασίζεται σε βαθιά κατανόηση αυτής της κατάστασης, κατανόηση η οποία αποκτήθηκε από εκτενείς περιγραφές και ανάλυσή της ως συνόλου και μέσα στο πλαίσιο της.» Η μελέτη περίπτωσης συχνά συσχετίζεται με ποιοτικές μεθόδους έρευνας όπως συμμετοχική παρατήρηση και συνέντευξη αποκλείοντας τις ποσοτικές μεθόδους. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι πολλοί ποιοτικοί ερευνητές την επιλέγουν ως στρατηγική και την εφαρμόζουν σε έρευνες αξιολόγησης. Το ίδιο συμβαίνει και για την πραγματοποίηση ερευνών δράσης και από δασκάλους (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Η Robson (2007) αναφέρει πως βασικό χαρακτηριστικό της μελέτης περίπτωσης είναι ότι εάν εμπλέκονται περισσότεροι από ένας ερευνητές, τότε τυπικά αναλαμβάνουν ουσιαστικά παρόμοιους ρόλους. Έτσι όλοι θα πρέπει να εμπλακούν στη λεπτομερή διαμόρφωση του σχεδίου μελέτης περίπτωσης. Ο σχεδιασμός μπορεί να περιέχει συγκεκριμένα μέρη τα οποία μπορεί να είναι χρήσιμα, αυτά μπορεί να είναι:

- *Επισκόπηση*: Καλύπτει την υπάρχουσα πληροφορία για το πρόγραμμα, δηλαδή το πλαίσιο και την προοπτική, και το λόγο διεξαγωγής του, τα ζητήματα υπό διερεύνηση και τα αναγνώσματα σχετικά με αυτά τα ζητήματα.
- *Διαδικασίες*: Καλύπτει τα κυριότερα καθήκοντα κατά τη συλλογή δεδομένων που περιλαμβάνουν:

α. διαθέσιμους πόρους

β. λεπτομερές πρόγραμμα

γ. ερωτήματα

δ. παρουσίαση η οποία καλύπτει το περίγραμμα της αναφοράς της μελέτης περίπτωσης, το χειρισμό της πλήρους «βάσης δεδομένων» και το ακροατήριο.

Στον τομέα της εκπαιδευτικής έρευνας οι μελέτες περίπτωσης χρησιμοποιούνται συνήθως για την επίλυση πρακτικών προβλημάτων προσφέροντας εναλλακτικούς τρόπους καθορισμού και διερεύνησης του ερευνητικού προβλήματος. Για να είναι μια μελέτη διαφανής και έγκυρη θα πρέπει ο ερευνητής στην αρχή της έρευνας να γνωστοποιεί όποιες αρχές και προθέσεις του και σαφώς να αναλαμβάνει τα κατάλληλα μέτρα προκειμένου τα παραπάνω να μην επηρεάσουν την ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Τέλος, αξίζει να αναφέρουμε πως η μελέτη περίπτωσης αποτελεί βασική μέθοδο σε κλινικές και ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις γι' αυτό και ένα μεγάλο μέρος της κλινικής και Συμβουλευτικής εργασίας γίνεται με άξονα αναφοράς την «περίπτωση»- άτομο.

3.3.Δειγματοληψία

Η δειγματοληψία αναφέρεται στη μέθοδο που χρησιμοποιείται για την επιλογή ενός δεδομένου αριθμού (ή πραγμάτων) από έναν πληθυσμό (Mertens, 2005). Η Robson (2007) προσδιορίζει τη δειγματοληπτική έρευνα ως μια ερευνητική στρατηγική δηλαδή, μια συνολική προσέγγιση διεξαγωγής κοινωνικής έρευνας και όχι σαν μια τακτική ή μια συγκεκριμένη μέθοδο. Τα περισσότερα ζητήματα που ενέχονται κατά την διεξαγωγή μιας τέτοιας έρευνας έχουν να κάνουν με τον λεπτομερή σχεδιασμό του εργαλείου που πρόκειται να χρησιμοποιηθεί, τον προσδιορισμό του υπό έρευνα δείγματος και την εξασφάλιση υψηλών ποσοστών απόκρισης. Ο Βαμβούκας (2000) αναφέρει πως για να είναι τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη μελέτη του δείγματος γενικεύσιμα το δείγμα πέρα από αντιπροσωπευτικό πρέπει να είναι τυχαίο, μεγάλου μεγέθους και ανεξάρτητο.

Στην παρούσα εργασία το δείγμα που μελετήσαμε αφορούσε τρεις διαφορετικές τάξεις παράλληλης στήριξης σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα, τρία δημοτικά του Νομού Θεσσαλονίκης. Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά τα στοιχεία των σχολείων και των περιπτώσεων που μελετήσαμε.

Σχολείο Α:

Η τάξη του σχολείου Α αποτελείται από 23 παιδιά εκ των οποίων τα 14 είναι αγόρια και τα 9 κορίτσια. Το παιδί που παρατήρησα κατά τη διάρκεια της έρευνας μου είναι ο Μενέλαος αγόρι 8 ετών και σύμφωνα με τη διάγνωση του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. πάσχει από το σύνδρομο Asperger. Μέσα στην τάξη υπάρχει και μια εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης η οποία είναι απόφοιτος του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονία. Η παράλληλη στήριξη είναι ιδιωτική καθώς οι γονείς του παιδιού την προσέλαβαν και όχι το κράτος. Τα απογεύματα επισκέπτεται το Μενέλαο και δουλεύουνε μαζί κυρίως το μαθησιακό κομμάτι και οτιδήποτε άλλο αφορά εργασίες του σχολείου. Επιπλέον, το συγκεκριμένο παιδί υποστηρίζεται από ψυχολόγο και εργοθεραπευτή ορισμένες φορές την εβδομάδα.

Σχολείο Β1:

Το πρώτο τμήμα της Α' τάξης του σχολείου Β όπου έκανα την έρευνά μου αποτελείται από 19 παιδιά εκ των οποίων τα 12 είναι κορίτσια και τα 7 αγόρια. Το παιδί που παρακολούθησα είναι ο Αλέξανδρος, αγόρι, 6 ετών και πάσχει από το σύνδρομο Asperger. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης βρίσκεται όλες τις ώρες της εβδομάδας δίπλα του μέσα στην τάξη. Ο Αλέξανδρος είναι υψηλής λειτουργικότητας και οι κοινωνικές του δεξιότητες είναι αρκετά ανεπτυγμένες. Αρκετές φορές διασπάται η προσοχή του μέσα στην τάξη και αρνείται να τηρήσει κάποιους κανόνες.

Σχολείο Β2:

Η Α2 τάξη του σχολείου Β αποτελείται από 17 μαθητές εκ των οποίων τα 8 είναι κορίτσια και τα 9 αγόρια. Το παιδί που παρακολούθησα κατά τη διάρκεια της έρευνάς μου, ο Αναστάσης είναι αγόρι 7 ετών και πάσχει από αυτισμό. Η παρουσία

της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης είναι μόνιμη όλες τις ώρες της εβδομάδας μέσα στην τάξη και είναι ιδιωτική. Ο Αναστάσης δεν έχει αναπτυγμένες τις κοινωνικές του δεξιότητες και τον περισσότερο χρόνο του διαλείμματος τον περνάει είτε απομονωμένος είτε μαζί με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης. Το πρόγραμμα του εκτός σχολείου περιλαμβάνει εργοθεραπεία και υποστήριξη από ψυχολόγο. Τα προβλήματά του ορούν κυρίως την κοινωνικό-συναισθηματική του ανάπτυξη όπως και την ανάπτυξη της ομιλίας.

3.4.Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Στην εν λόγω έρευνα χρησιμοποιήθηκαν δύο βασικά εργαλεία συλλογής δεδομένων: η συστηματική παρατήρηση και το κοινωνιόγραμμα.

3.4.1. Παρατήρηση-Συστηματική Παρατήρηση:

Παρατήρηση:

Η παρατήρηση είναι ίσως η πιο σημαντική μέθοδος έρευνας και τεχνική συλλογής δεδομένων σχετικών με το ερευνητικό πρόβλημα (Βαμβούκας, 2000). Αναφέρεται στην ικανότητά μας να συλλέγουμε πληροφορίες μέσω των αισθήσεων όπως για παράδειγμα της όρασης, της ακοής και της οσμής. Είναι χρήσιμη ως ερευνητική μέθοδος και μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως συμπληρωματική ή συνοδευτική άλλων ερευνητικών μεθόδων όπως η συνέντευξη ή τα ερωτηματολόγια (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Η Robson (2007) αναφέρει ορισμένα βασικά πλεονεκτήματα αλλά και μειονεκτήματα της παρατήρησης ως ερευνητικής μεθόδου. Αρχικά η παρατήρηση θεωρείται αρκετά σημαντική λόγω της αμεσότητάς της. Ο ερευνητής-παρατηρητής παρακολουθεί και ακούει τι κάνει και τι λέει ο πληθυσμός του δείγματος χωρίς να ρωτάει για τις στάσεις, τις απόψεις και τα αισθήματά του. Επιπλέον σε αντίθεση με άλλες τεχνικές όπως για παράδειγμα τα ερωτηματολόγια και τις συνεντεύξεις, τα δεδομένα από την άμεση παρατήρηση αντιπαρατίθενται με τις πληροφορίες. Επιπρόσθετα, η παρατήρηση ενδείκνυται ως η πλέον καταλληλότερη τεχνική που μας επιτρέπει να εξετάσουμε την «πραγματική ζωή» στον πραγματικό κόσμο. Σύμφωνα

με τους Antia & Kreimeyer (1997) στο Αβραμίδης και Καλύβα (2006) η παρατήρηση μας δίνει τη δυνατότητα να αποκτήσουμε πρόσβαση σε μη-λεκτικές μορφές επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης που δεν είναι συνειδητές και ως εκ τούτου δεν μπορούν να αναφερθούν με ακρίβεια. Ακόμη ένα σημαντικό πλεονέκτημα είναι πως η παρατήρηση αποτελεί μια πολύ οικονομική τεχνική συλλογής δεδομένων καθώς χρειάζονται ελάχιστα χρήματα για τα μηχανήματα και τα εργαλεία που χρειάζονται για την καταγραφή της συμπεριφοράς (Αβραμίδης και Καλύβα, 2006).

Πέρα από τα πλεονεκτήματα κατά τη διεξαγωγή της παρατήρησης παρουσιάζονται και κάποια αρνητικά χαρακτηριστικά. Βασικό μειονέκτημα αποτελεί η μεγάλη διάρκεια χρόνου που απαιτείται για την πραγματοποίησή της. Επιπρόσθετα, ορισμένες φορές η παρουσία του παρατηρητή μπορεί να επηρεάσει την υπό παρατήρηση κατάσταση και έτσι τα αποτελέσματα να μην είναι τόσο έγκυρα (Robson, 2007). Σύμφωνα με το Δημητρόπουλο (2004) σοβαρό μειονεκτήματα της εν λόγω ερευνητικής μεθόδου είναι το γεγονός πως υπάρχει σχετικά μεγάλη εξάρτηση των αποτελεσμάτων από την υποκειμενική κρίση του αξιολογητή, ακόμα και όταν χρησιμοποιούνται εξωτερικά κριτήρια. Επιπλέον πολλές φορές υπάρχει το ενδεχόμενο η συμπεριφορά να είναι εσκεμμένη ή παραπλανητική αντί φυσική και πραγματική.

Συστηματική Παρατήρηση :

Η ποσοτική παρατήρηση που αποκαλείται και συστηματική παρατήρηση συμβάλλει ιδιαίτερα στην ανάπτυξη θεωρητικών και πρακτικών αναφορικά με την τροποποίηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Αβραμίδης, 2006). Είναι μέθοδος επιστημονικής έρευνας και γίνεται σκόπιμα και με προκαθορισμένο σχέδιο. Δίνει περισσότερη έμφαση στον καθορισμό των συνθηκών παρατήρησης και έχει επαναληπτικό χαρακτήρα. Αυτό σημαίνει πως μπορεί να επαναληφθεί την ίδια χρονική στιγμή της ημέρας, κάτω από ίδιες συνθήκες και με τη χρήση των ίδιων αντικειμένων και ίδιων ερωτήσεων (Βαμβούκας, 2000).

Ο Δημητρόπουλος (2004) αναφέρει πως για να γίνει μια συστηματική παρατήρηση σωστά θα πρέπει να ακολουθείται μια συγκεκριμένη διαδικασία η οποία περιλαμβάνει τα εξής στάδια:

1. Γίνεται σωστός και λεπτομερής προγραμματισμός και λεπτομερειακή σχεδίαση της όλης διεργασίας της. Αναλυτικότερα:

- Ποιος θα παρατηρηθεί και για ποιο λόγο (αντικείμενο και σκοπός της παρατήρησης).
- Ποιες εκδηλώσεις του θα παρατηρηθούν,, σε ποιο περιβάλλον, για πόσο χρόνο και σε ποια χρονικά σημεία.
- Ποιος θα είναι ο παρατηρητής (φορέας της παρατήρησης).
- Πώς θα καταγράφονται οι πληροφορίες που συλλέγονται κατά την παρατήρηση.
- Πώς στη συνέχεια θα παρουσιάζονται οι παρατηρήσεις στον ερευνητή, πώς θα γίνει η ανάλυση των παρατηρήσεων και από ποιον κλπ.

2. Διενεργείται η παρατήρηση, σύμφωνα πάντα με την αρχική σχεδίαση.

3. Αναλύονται τα αποτελέσματα, εξάγονται τα συμπεράσματα και λαμβάνονται μέτρα, όταν ενδείκνυται ή απαιτείται.

4. Παράλληλα γίνεται στοιχειώδης αξιολόγηση της όλης προσπάθειας.

Οι Salvia & Ysseldyke (2001) στο Αβραμίδης και Καλύβα (2006) υποστηρίζουν ότι τα βασικά χαρακτηριστικά της συστηματικής παρατήρησης είναι τα εξής:

- Ο στόχος της παρατήρησης είναι η μέτρηση συγκεκριμένων συμπεριφορών.
- Οι συμπεριφορές που παρατηρούνται έχουν οριστεί εκ των προτέρων.
- Πριν από τη συμπεριφορά αναπτύσσονται επαρκείς διαδικασίες για τη συλλογή αντικειμενικών πληροφοριών για τη συμπεριφορά οι οποίες μπορούν να επαναληφθούν.
- Επιλέγονται προσεκτικά και καθορίζονται ο τόπος και ο χρόνος της παρατήρησης καθώς και οι τρόποι λειτουργικού ορισμού και ποσοτικής μέτρησης της συμπεριφοράς.

3.4.2. Κοινωνιόγραμμα:

Σύμφωνα με τον Βαμβούκα (2000) Κοινωνιομετρία σημαίνει την εφαρμογή του μέτρου στη μελέτη των ψυχολογικών χαρακτήρων των πληθυσμών και των κοινωνικών φαινομένων. Με την πλατιά σημασία του όρου σημαίνει τη μέτρηση των κάθε είδους διαπροσωπικών και διομαδικών σχέσεων. Με τη στενή έννοια το πεδίο της Κοινωνιομετρίας περιορίζεται στην περιγραφή και μέτρηση των σχέσεων εκείνων που περιλαμβάνουν την έκφραση διαπροσωπικών συμπαθειών ή αντιπαθειών, έλξεων ή απώσεων, εκλογών ή απορρίψεων, στο πλαίσιο μιας επιλεγμένης κατάστασης. Σκοπός της είναι να εξακριβώσει τα δίκτυα των άτυπων σχέσεων που υπάρχουν μεταξύ των μελών μιας ομάδας ή και άλλων ομάδων, να προσδιορίσει την ύπαρξη ή απουσία αλληλεπίδρασης κάθε ατόμου μέσα στην ομάδα, να δώσει πληροφορίες για τη θέση του ατόμου στο εσωτερικό της ομάδας, για το βαθμό συνοχής της ομάδας και γενικότερα πληροφορίες σχετικά με τη δομή της ομάδας.

Ο Δημητρόπουλος (2004) αναφέρει πως στην κοινωνική ψυχολογία και κατ' επέκταση στην εκπαίδευση είναι απαραίτητο πολλές φορές να μελετηθούν όψεις της κοινωνικής συμπεριφοράς του ατόμου ή ομάδων ατόμων μέσα σε ένα κοινωνικό σύνολο. Σε αυτές τις περιπτώσεις εφαρμόζονται διάφορες κοινωνιολογικές μέθοδοι με βάση τις οποίες συγκεντρώνονται και αναλύονται στοιχεία όπως για παράδειγμα επιλογές προτιμήσεις, τρόποι επικοινωνίας ή αλληλεπίδρασης. Με τη χρήση αυτών των μεθόδων είναι δυνατόν να δοθούν απαντήσεις σε ερωτήματα, σε σχέση με μια τάξη μαθητών όπως για παράδειγμα ποιον θα ήθελαν για αρχηγό της τάξης ή ποιον θα ήθελαν για παρέα να παίζουν.

Στην έρευνα που πραγματοποιήσαμε θεωρήθηκε άκρως κατάλληλη η εν λόγω μέθοδος προκειμένου να διαπιστώσουμε ποιοι είναι οι πέντε καλύτεροι φίλοι του κάθε μαθητή και αν οι σχέσεις μεταξύ τους μεταβάλλονται με το πέρασ της σχολικής χρονιάς. Ο Βαμβούκας (2000) τονίζει πως το κοινωνιομετρικό τεστ ή αλλιώς κοινωνιόγραμμα αποτελεί την πιο σημαντική και πολύχρηστη τεχνική ανάμεσα στις υπόλοιπες κοινωνιομετρικές για τη διερεύνηση και των ανασχηματισμό των κοινωνικών ομάδων. Βασικός σκοπός του είναι να ανακαλύψει και να περιγράψει τη σχέση αμοιβαίας αποδοχής και απόρριψης που παρατηρείται μεταξύ των μελών μιας κοινωνικής ομάδας δίνοντας συγχρόνως τη δυνατότητα αξιολόγησης της πορείας των σχέσεών τους δηλαδή, τη δομή, την εξέλιξη και τα αποτελέσματά τους.

Ένα κοινωνιομετρικό τεστ είναι πολύ απλό στη χρήση του και ελάχιστα δαπανηρό καθώς ένα μολύβι και ένα χαρτί θεωρούνται αρκετά για την πραγματοποίησή του. Βασικό χαρακτηριστικό του είναι πως σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα δίνει πολλές ψυχοκοινωνικές πληροφορίες σε αντίθεση με άλλα εργαλεία συλλογής δεδομένων.

3.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων:

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω οι μέθοδοι που χρησιμοποιήσαμε στην έρευνά μας για να συλλέξουμε τα απαραίτητα δεδομένα, τις πληροφορίες δηλαδή για τον πληθυσμό μας, ήταν το κοινωνιόγραμμα ή αλλιώς κοινωνιομετρικό τεστ και η συστηματική παρατήρηση.

Αρχικά πραγματοποιήθηκαν κάποιες επισκέψεις στα σχολεία στο τέλος του μήνα Νοέμβρη και στις αρχές του μήνα Δεκέμβρη του 2012. Λίγο πριν την έναρξη του πρώτου σταδίου της έρευνάς μας κατοχυρώσαμε την άδεια από το Υπουργείο Παιδείας για την νόμιμη πρόσβασή μας στα σχολεία. Στη συνέχεια ήρθαμε σε επαφή με το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς της τάξης που μας ενδιέφερε από το κάθε σχολείο. Σε συνεργασία με τους παραπάνω και ιδιαίτερα με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης συλλέξαμε στοιχεία των μαθητών που αφορούσαν το φύλο, την ηλικία, την εθνική προέλευση, την ύπαρξη ή όχι ειδικών αναγκών και παράλληλης στήριξης καθώς και τις ώρες που το παιδί λαμβάνει τη βοήθεια της παράλληλης στήριξης. Επίσης μάθαμε πόσα άτομα φοιτούσαν μέσα σε κάθε τάξη και έτσι ξεκινήσαμε τη διαδικασία εφαρμογής του κοινωνιομετρικού τεστ (Δες παράρτημα). Κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας στα δύο σχολεία περίμενα έξω από την τάξη και ερχόταν το κάθε παιδί προκειμένου να μου πει την ηλικία, το όνομα και ποιοι είναι οι καλύτεροι φίλοι του από την τάξη του. Ο αριθμός των φίλων δεν έπρεπε να ξεπερνάει τον αριθμό πέντε. Στο τρίτο σχολείο αυτή η διαδικασία έγινε με την παρουσία μου μέσα στην τάξη όπου περνούσα από κάθε θρανίο για να αποσπάσω τις ίδιες πληροφορίες από κάθε παιδί.

Το επόμενο στάδιο της διαδικασίας συλλογής των δεδομένων μας αφορούσε τη συστηματική παρατήρηση(Δες παράρτημα) δύο παιδιών από κάθε τάξη, αυτού με την παράλληλη στήριξη και ενός άλλου τυχαίας επιλογής, χωρίς ειδικές ανάγκες από

την ίδια τάξη αλλά του ίδιου φύλου. Η παρατήρηση έγινε προκειμένου να αναγνωρίσουμε την έναρξη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων συνοδευόμενη από κάποια ανταπόκριση. Η παρατήρηση των παιδιών έγινε στο προαύλιο των σχολείων την ώρα του διαλείμματος. Συνολικά το κάθε παιδί παρατηρήθηκε 15 λεπτά χωρισμένα σε τρία πεντάλεπτα κατά τη διάρκεια των οποίων γινόταν καταγραφή ανά δέκα δευτερόλεπτα του είδους της αλληλεπίδρασης του παιδιού. Οι πέντε κατηγορίες καταγραφής ήταν οι εξής: 1) παιδί-παιδί: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το target παιδί, 2) παιδί-παιδί: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το συμμαθητή, 3) παιδί-εκπαιδευτικός: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το target παιδί, 4) παιδί-εκπαιδευτικός: η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το δάσκαλο, 5) κάνει κάτι μόνο του. Τα πεντάλεπτα δεν ήταν συνεχόμενα, δηλαδή σε κάποιες περιπτώσεις η παρατήρηση έγινε σε δύο διαφορετικές μέρες και σε κάποιες άλλες την ίδια μέρα αλλά σε διαφορετικά διαλείμματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : «Αποτελέσματα»

4.1 Κοινωνιομετρικά αποτελέσματα

Προκειμένου να εξετάσουμε την κοινωνικότητα και την αποδοχή των παιδιών με παράλληλη στήριξη από την ολομέλεια της τάξης που αποτελείται από παιδιά τυπικής ανάπτυξης επισκεφτήκαμε τρία διαφορετικά τμήματα Α' Δημοτικού. Για να είναι έγκυρα τα αποτελέσματά μας χρησιμοποιήσαμε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων το κοινωνιομετρικό τεστ. Η συλλογή των δεδομένων μας χωρίστηκε σε δύο φάσεις. Η πρώτη (Α' Φάση) πραγματοποιήθηκε την περίοδο Νοεμβρίου-Δεκεμβρίου ενώ η δεύτερη λίγο μετά τις διακοπές του Πάσχα, στα μέσα Μαΐου. Συγκεκριμένα, στα κοινωνιομετρικά τεστ φαίνεται η θέση της κάθε μελέτης περίπτωσης μέσα στην κοινωνία της τάξης, οι ψήφοι που πήρε το κάθε παιδί με παράλληλη στήριξη κατά μέσο όρο από τους συμμαθητές του ως προς τη δημιουργία φιλίας και κατ' επέκταση ως προς την αποδοχή. Παρακάτω ακολουθούν οι πίνακες με τα αποτελέσματα των τεστ καθώς και ο σχολιασμός του κάθε πίνακα, ο οποίος έχει αρκετό ενδιαφέρον.

4.1.1 Φάση Α.

Πίνακας 1. Μέσος όρος των υποδείξεων που έλαβαν τα παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ.

	N	Mean	Std. Deviation
Παιδιά τυπικής ανάπτυξης	56	3,70	1,77
Παιδιά με παρ/λη στήριξη	3	2	1,73

Ανάλυση:

Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των κοινωνιομετρικών τεστ της πρώτης φάσης κατά την περίοδο Νοεμβρίου-Δεκεμβρίου. Το κοινωνιόγραμμα διαμορφώθηκε με βάση την εξής ερώτηση: «Ποιοι είναι οι πέντε καλύτεροί σου φίλοι», όπου τα παιδιά έγραψαν από 1-5 ονόματα συμμαθητών τους

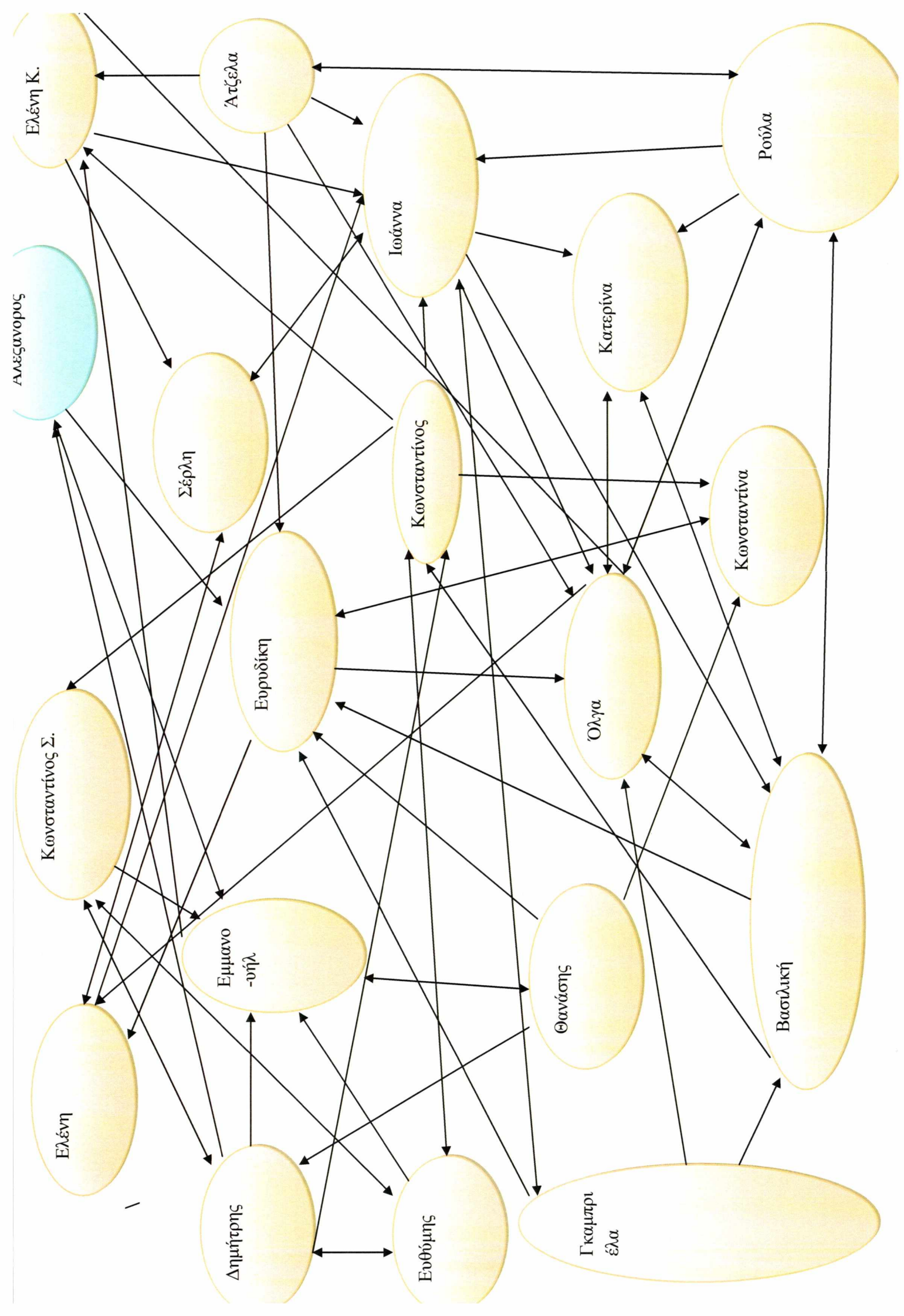
μέσα από την τάξη. Ο πίνακας προέκυψε μετά από έλεγχο t-test για ανεξάρτητα δείγματα όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων (παιδιά τυπικής ανάπτυξης και παιδιά με παράλληλη στήριξη) $t = 1,62$, $DF=57$ $p=.11$. Όπως παρατηρούμε συνολικά στις τρεις τάξεις, τα παιδιά με παράλληλη στήριξη ήταν 3, ενώ αυτά με τυπική ανάπτυξη ήταν 56. Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης έλαβαν κατά μέσο όρο 3,70 ψήφους με τυπική απόκλιση 1,77, ενώ τα παιδιά με ΕΕΑ (παρ/λη στήριξη) έλαβαν κατά μέσο όρο 2 υποδείξεις με τυπική απόκλιση 1,73.

Τα αποτελέσματα αυτά είναι αρκετά θετικά για τα δύο από τα τρία παιδιά με ΕΕΑ που λάμβαναν παράλληλη στήριξη. Συγκεκριμένα, ο Αλέξανδρος (παιδί με σύνδρομο asperger) και ο Αναστάσης με ήπιας μορφής αυτισμό έλαβαν 3 ψήφους ο καθένας. Αντίθετα ο Μενέλαος (παιδί με σύνδρομο asperger) δεν έλαβε καμία ψήφο. Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά οι ψήφοι που πήραν τα παιδιά με παράλληλη στήριξη σε κάθε τάξη αλλά και τα παιδιά ελέγχου, καθώς και οι φίλιες που έχουν δημιουργηθεί στην κάθε τάξη.



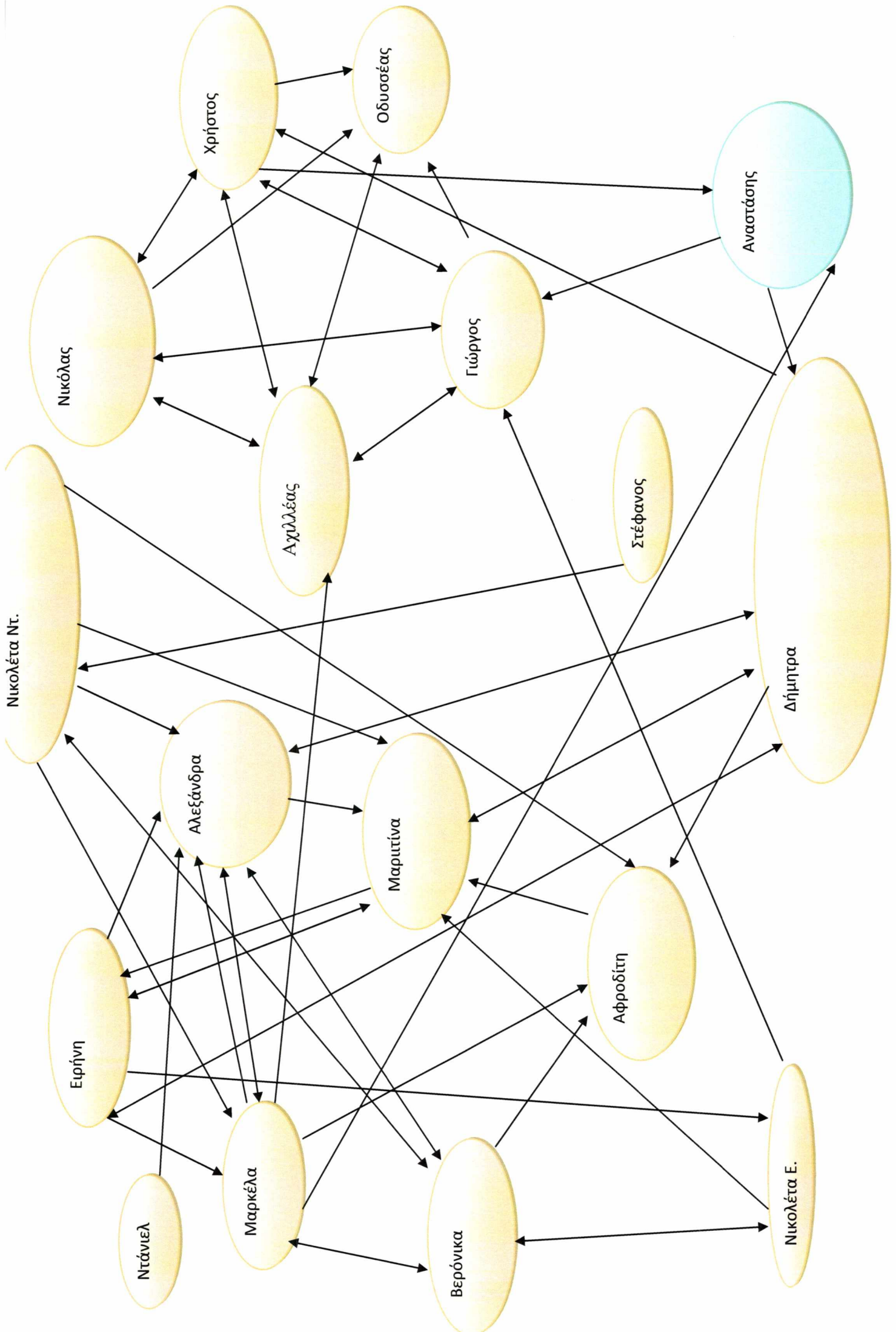
Αποτελέσματα 1^{ης} μελέτης περίπτωσης (Αλέξανδρος):

Ο Αλέξανδρος είναι ένα παιδί που παρουσιάζει συμπτώματα του συνδρόμου Asperger . Ωστόσο το επίπεδο κοινωνικότητας του πλησιάζει αρκετά αυτό των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και η ανάπτυξη του λόγου του χαρακτηρίζεται πολύ καλή. Παρατηρώντας το κοινωνιόγραμμα της Α' Φάσης διαπιστώνουμε πως ο Αλέξανδρος συγκέντρωσε τρεις ψήφους από τα παιδιά της τάξης του και συγκεκριμένα από τον Κωνσταντίνο, τον Εμμανουήλ και τον Ευθύμη. Αρχικά ο Αλέξανδρος δυσκολεύτηκε να δώσει μια απάντηση καθώς ήθελε να σημειώσει όλα τα παιδιά, όμως στο τέλος κατέληξε στον Εμμανουήλ, τον Κωνσταντίνο, την Ευρυδίκη και την Ελένη. Στο σημείο αυτό γίνεται προφανές πως υπάρχουν δύο *φιλίες* μεταξύ του Αλέξανδρου και του Κωνσταντίνου και του Αλέξανδρου και Εμμανουήλ, καθώς ο Κωνσταντίνος και ο Εμμανουήλ έδωσαν την ψήφο τους στον πρώτο και αυτός το έδωσε τη δική σε αυτούς.



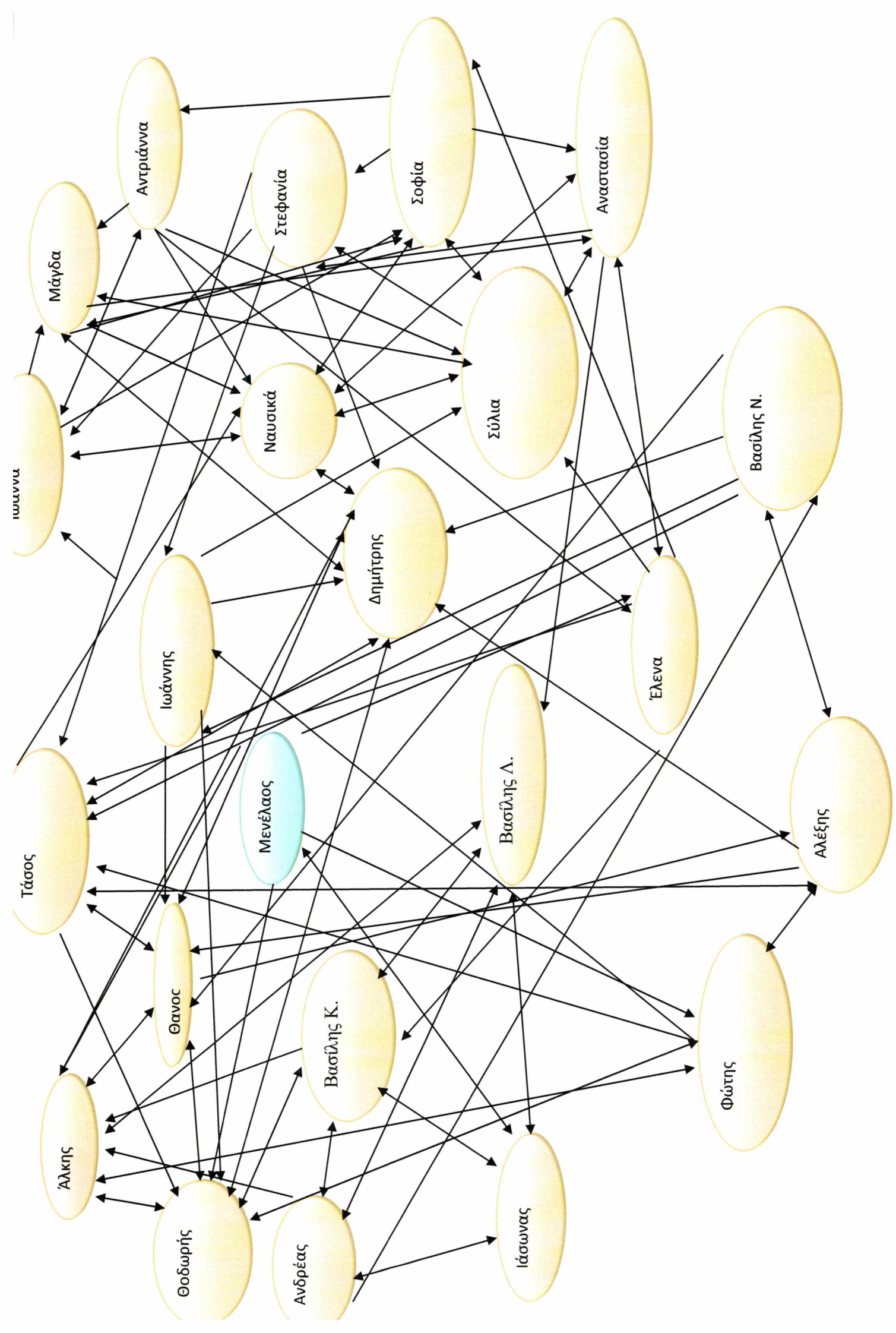
Αποτελέσματα 2^{ης} μελέτης περίπτωσης (Αναστάσης):

Ο Αναστάσης έχει αυτισμό και παρουσιάζει αρκετά προβλήματα στην ανάπτυξη του λόγου καθώς και στην κοινωνικοσυναισθηματική του ανάπτυξη. Η περίπτωση του εμφανίζει πολλά κοινά με την περίπτωση του Αλέξανδρου όσον αφορά τα αποτελέσματα του κοινωνιομετρικού τεστ της πρώτης φάσης. Συγκεκριμένα, απέσπασε τρεις ψήφους από την Αλεξάνδρα, τη Δήμητρα και τη Μαρκέλα ενώ επέλεξε ως καλύτερους φίλους του τη Δήμητρα και τον Αχιλλέα. Παρατηρούμε λοιπόν, πως υπάρχει μία *φιλία* μεταξύ του Αναστάση και της Δήμητρας καθώς το ένα παιδί επέλεξε το άλλο. Αρκετά ενδιαφέρον για την έρευνά μας είναι το γεγονός πως δύο παιδιά (Αλεξάνδρα, Μαρκέλα) επέλεξαν τον Αναστάση δίχως να τους επιλέξει ο ίδιος .



Αποτελέσματα 3^{ης} μελέτης περίπτωσης (Μενέλαος):

Στην περίπτωση του Μενέλαου, σύμφωνα με το κοινωνιόγραμμα που παρουσιάζεται παρακάτω, το οποίο διαμορφώθηκε με βάση την ερώτηση «Ποιοι είναι οι πέντε καλύτεροι σου φίλοι μέσα από την τάξη;(Μπορείς να μου δώσεις μέχρι πέντε ονόματα αλλά όχι παραπάνω)», την περίοδο Νοεμβρίου, διαπιστώθηκε πως δεν έχει κανέναν φίλο μέσα στην τάξη. Ο Μενέλαος επέλεξε τον Ιάσωνα, το Φώτη, τον Άλκη, το Θοδωρή και την Έλενα. Ωστόσο κανένας από αυτούς στους οποίους έδωσε ψήφο δεν τον επέλεξε. Επομένως, είναι προφανές πως ο Μενέλαος δεν βρίσκεται στις προτιμήσεις των παιδιών της τάξης, γεγονός που πολύ πιθανόν ενισχύει τα επίπεδα μοναχικότητάς του. Αξίζει να σημειωθεί πως οι απαντήσεις του Μενέλαου στην ερώτησή μου, δόθηκαν με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης, καθώς εξετάζοντας το προφίλ του Μενέλαου καταλαβαίνουμε πως πρόκειται για ένα παιδί με προβλήματα στην ανάπτυξη ομιλίας αλλά και κοινωνική επαφή κυρίως με μη οικεία πρόσωπα.



4.1.2 Φάση Β.

Η ίδια διαδικασία κοινωνιομετρικού τεστ πραγματοποιήθηκε ξανά στα πλαίσια της έρευνάς μας κατά την περίοδο Μαΐου-Ιουνίου. Σκοπός μας ήταν να ανιχνεύσουμε αν επετεύχθη βελτίωση στην κοινωνική ένταξη των παιδιών με παράλληλη στήριξη στο κοινωνικό σύνολο της τάξης κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Παρακάτω παραθέτουμε τον συγκεντρωτικό πίνακα με τα αποτελέσματα του κοινωνιομετρικού τεστ της δεύτερης φάσης της έρευνάς μας καθώς και τον αναλυτικό σχολιασμό του

Πίνακας Μέσου όρου των υποδείξεων που έλαβαν τα παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ στη φάση Β.

	N	Mean	Std. Deviation
Παιδιά τυπικής ανάπτυξης	56	4,16	2,06
Παιδιά με παρ/λη στήριξη	3	2	1

Ανάλυση:

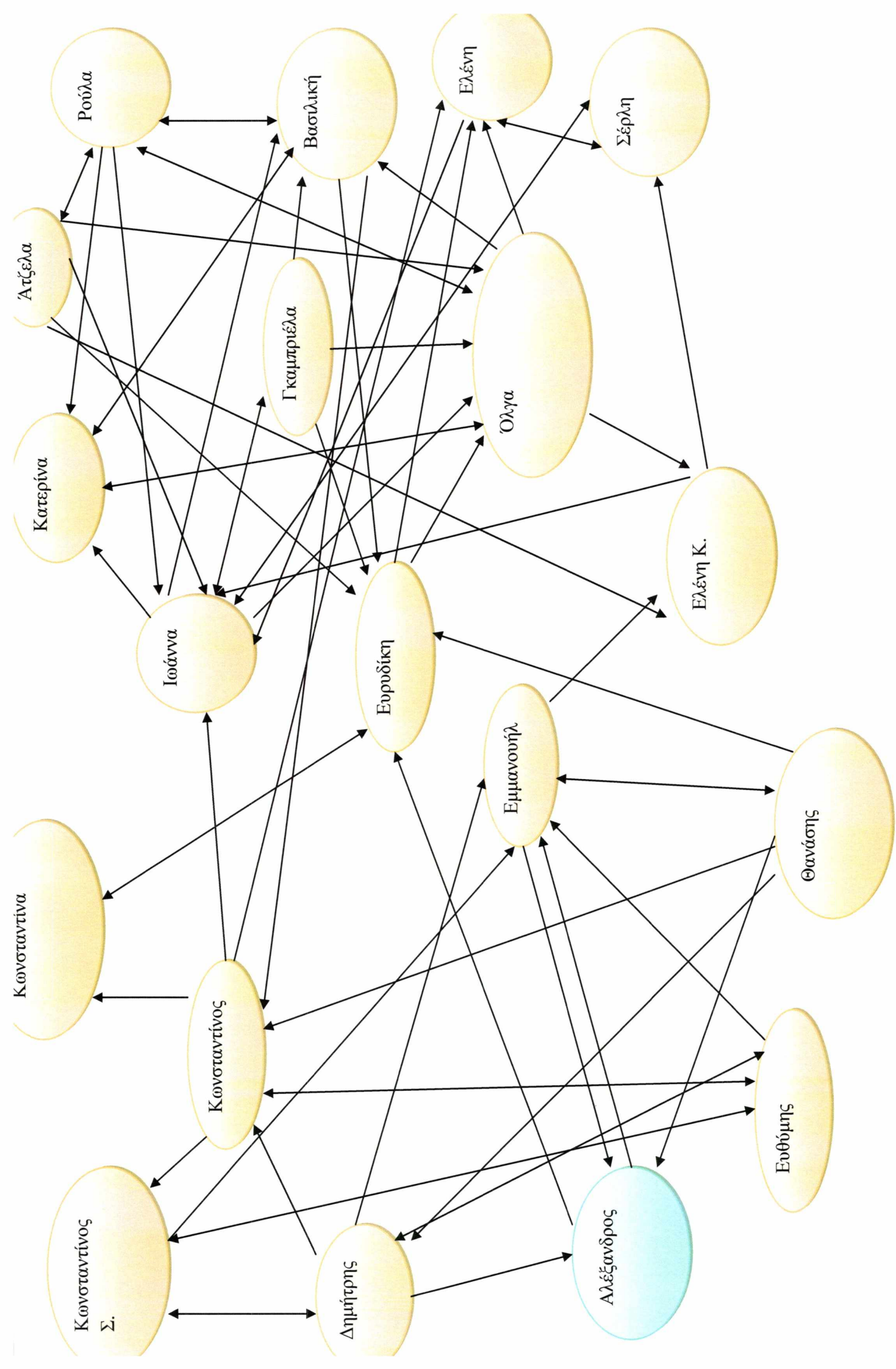
Ο παραπάνω πίνακας προέκυψε από τα κοινωνιογράμματα κατόπιν πραγματοποίησης ελέγχου t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Παρατηρούμε πως δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων $t = 1,79$, $DF=57$ $p=.08$. Το κοινωνιογράμματα διαμορφώθηκαν και πάλι με βάση την ερώτηση «Ποιοι είναι οι 5 καλύτεροι φίλοι σου μέσα στην τάξη;», όπου τα παιδιά επέλεξαν 1-5 φίλους τους. Εξετάζοντας τα αποτελέσματα διαπιστώνουμε πως τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης έλαβαν κατά μέσο όρο 4,16 υποδείξεις με τυπική απόκλιση 2,06, ενώ τα παιδιά με ΕΕΑ (παρ/λη στήριξη) έλαβαν κατά μέσο όρο 2 υποδείξεις με τυπική απόκλιση 1.

Συγκριτικά με τα αποτελέσματα της προηγούμενης φάσης δεν παρατηρούμε κάποια αλλαγή όσον αφορά τις ψήφους που εξέλαβαν συνολικά τα παιδιά με

παράλληλη στήριξη. Το γεγονός αυτό έχει δύο πλευρές ως προς την ερμηνεία του. Από τη μία είναι αρνητικό καθώς δεν παρατηρήθηκε αλλαγή όσον αφορά την αύξηση της αποδοχής των συγκεκριμένων παιδιών από το κοινωνικό σύνολο της τάξης. Από την άλλη πλευρά όμως, τα αποτελέσματα μπορούν να χαρακτηριστούν ενθαρρυντικά και θετικά, καθώς η θέση των παιδιών μη τυπικής ανάπτυξης παραμένει σταθερή. Μάλιστα ο Μενέλαος ενώ στην πρώτη φάση δεν πήρε καμία ψήφο, την περίοδο Μαΐου- Ιουνίου επιλέχθηκε από ένα παιδί. Ο Αλέξανδρος (παιδί με σύνδρομο asperger) συγκέντρωσε 3 ψήφους και ο Αναστάσης με ήπιας μορφής αυτισμό έλαβε 2 ψήφους .

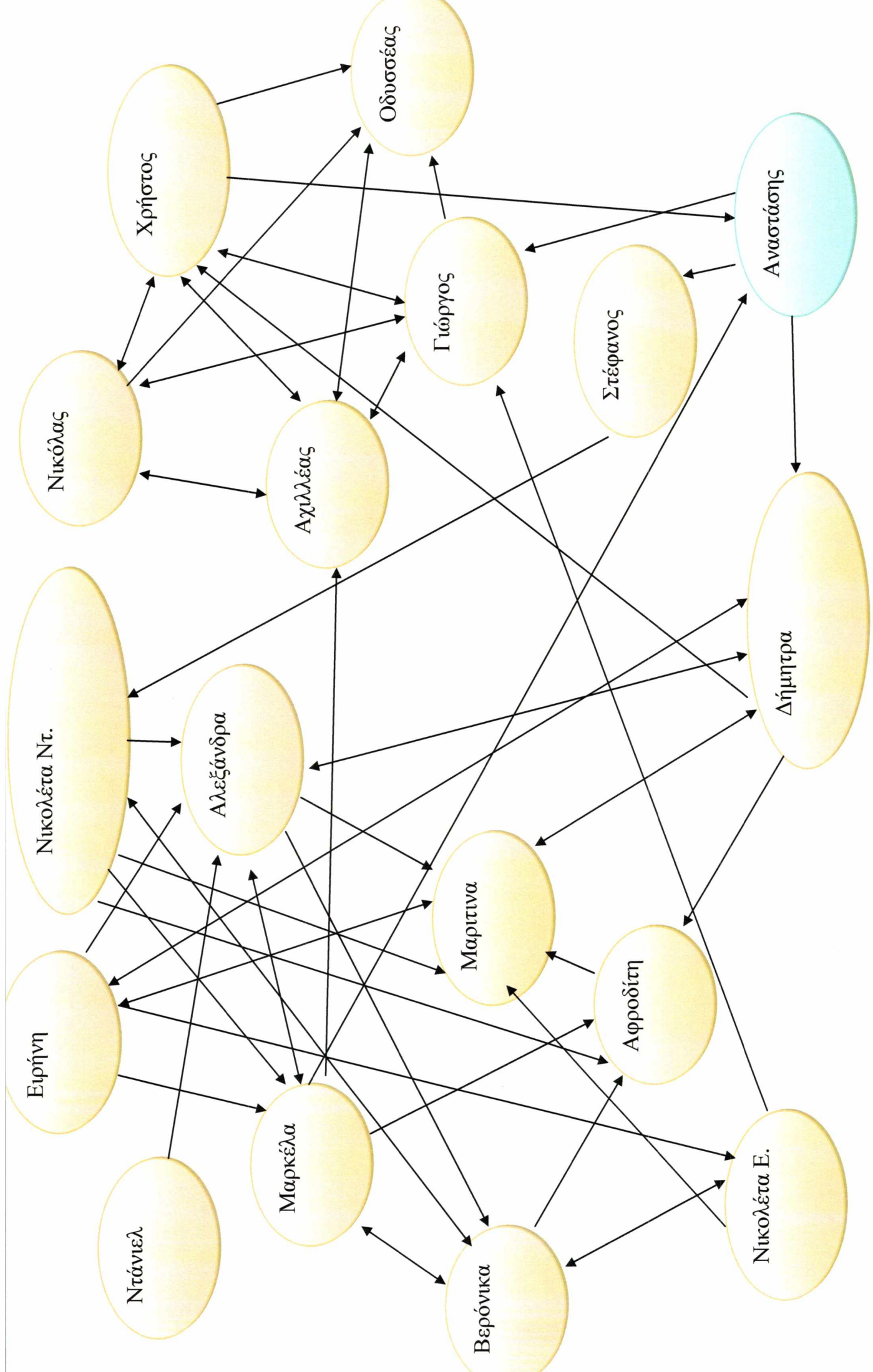
Αποτελέσματα 1^{ης} μελέτης περίπτωσης (Αλέξανδρος):

Μελετώντας το κοινωνιόγραμμα της δεύτερης φάσης της έρευνας μας διαπιστώνουμε πως ο Αλέξανδρος συγκέντρωσε και πάλι τρεις ψήφους, όπως και στην πρώτη περίπτωση. Αυτή τη φορά επέλεξε ως καλύτερους φίλους του τον Εμμανουήλ και την Ευρυδίκη, ενώ για καλύτερό τους φίλο τον προτίμησαν ο Εμμανουήλ, ο Θανάσης και ο Δημήτρης. Συμπεραίνουμε λοιπόν πως υπάρχει *φιλία* μεταξύ του Αλέξανδρου και του Εμμανουήλ καθώς αλληλοψηφίστηκαν. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως το παιδί ελέγχου απέσπασε ψήφους από δύο παιδιά τα οποία δεν επέλεξε ο ίδιος. Ακόμη παρατηρήσαμε πως ενώ ο Αλέξανδρος επέλεξε την Ευρυδίκη και στις δύο περιπτώσεις, αυτή δεν τον ψήφισε καμία φορά. Τέλος, *δημοφιλείς* αναδείχθηκαν η Όλγα και η Ιωάννα συγκεντρώνοντας από 7 ψήφους η καθεμία, ενώ *αγνοημένος* είναι ο Θανάσης, παιδί τυπικής ανάπτυξης συγκεντρώνοντας μία μόνο ψήφο.



Αποτελέσματα 2^η μελέτης περίπτωσης (Αναστάσης) :

Στην περίπτωση του Αναστάση, μελετώντας προσεκτικά τα αποτελέσματα του δεύτερου κοινωνιογράμματος, δεν παρατηρήσαμε να δημιουργείται κάποια φιλία. Ο Αναστάσης επέλεξε ως καλύτερους του φίλους τον Γιώργο, τη Δήμητρα και το Στέφανο, όμως κανένας από αυτούς δεν έδωσε την ψήφο του στον Αναστάση. Αντιθέτως επιλέχθηκε από παιδιά τα οποία δεν επέλεξε ο ίδιος δηλαδή τη Μαρκέλα και τον Χρήστο. Συγκρίνοντας με τα αποτελέσματα της πρώτης φάσης, διαπιστώνουμε πως Αναστάσης συγκέντρωσε αυτή τη φορά μία ψήφο λιγότερη. Ωστόσο υπήρχε ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης το οποίο αναδείχθηκε *αγνοημένο* καθώς δεν κατάφερε να λάβει καμία ψήφο. Το συγκεκριμένο παιδί προέρχεται από τη Νιγηρία και ίσως το γεγονός αυτό αποτελεί έναν λόγο που η υπόλοιπη τάξη δεν τον ψήφισε. Επιπλέον υπάρχουν παρέες που δημιουργήθηκαν και αντάλλαξαν ψήφους όπως είναι : Αχιλλέας- Νικόλας- Χρήστος- Γιώργος-Οδυσσέας και Βερόνικα- Μαρκέλα-Αλεξάνδρα. Τέλος οι πιο δημοφιλείς αναδείχθηκαν η Μαριτίνα και η Αλεξάνδρα συγκεντρώνοντας 6 ψήφους η καθεμία.



Αποτελέσματα 3^{ης} μελέτης περίπτωσης (Μενέλαος) :

Σύμφωνα με το κοινωνιόγραμμα που παραθέτουμε παρακάτω, το οποίο διαμορφώθηκε με τον ίδιο τρόπο, ο Μενέλαος αυτή τη φορά έλαβε μία ψήφο σε αντίθεση με την προηγούμενη που δεν είχε λάβει καμία. Τα παιδιά τα οποία επέλεξε ως καλύτερους του φίλους ήταν διαφορετικά από την πρώτη φορά εκτός ενός. Στην πρώτη φάση ο Μενέλαος επέλεξε το Θάνο, το Δημήτρη και την Ελένη, ενώ στη δεύτερη φάση τον Ιάσωνα, το Φώτη, τον Άλκη, το Θοδωρή και ξανά την Ελένη. Παρατηρώντας το κοινωνιόγραμμα διαπιστώνουμε πως η μοναδική ψήφος που έλαβε ο εν λόγω μαθητής, προέρχεται από τον Ιάσωνα τον οποίο και ψήφισε. Επομένως μιλάμε για μία *φιλία* εφόσον και τα δύο παιδιά επέλεξαν το ένα το άλλο. Αξίζει να σημειωθεί υπάρχουν παρέες παιδιών που έχουν δημιουργηθεί και αλληλοψηφιστεί. Παράδειγμα αποτελεί η εξής παρέα: Ιάσωνας- Βασίλης Λ.- Θάνος- Άλκης- Θοδωρής- Ανδρέας- Βασίλης Κ- Δημήτρης, εκ των οποίων ο Δημήτρης αναδείχθηκε ο πιο δημοφιλής της τάξης του σχολείου.

4.2. Αποτελέσματα παρατήρησης στο διάλειμμα

4.2.1 Φάση Α.

	Αλληλεπίδραση με συμ/θητή που ξεκίνησε από το παιδί με ΠΣ (Φάση Α)	Αλληλεπίδραση με συμ/θητή που ξεκίνησε από συμ/θητή (Φάση Α)	Αλληλεπίδραση με δάσκαλο που ξεκίνησε από το παιδί με ΠΣ (Φάση Α)	Αλληλεπίδραση με δάσκαλο που ξεκίνησε από το δάσκαλο (Φάση Α)	Το παιδί με ΠΣ κάνει κάτι μόνο του (Φάση Α)
	M (TA)	M (TA)	M (TA)	M (TA)	M (TA)
Παιδιά με Παρ/λη στήριξη (N = 3)	10,67 (8,74)	21 (14,93)	10 (11,79)	10,67 (5,69)	37,67 (6,66)
Παιδιά Τυπικής Ανάπτυξης (N=3)	37 (1,73)	30 (4,36)	1 (1,73)	-	22 (4,36)

Προκειμένου να εμπλουτίσουμε την έρευνά μας και να έχουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την κοινωνικότητα των παιδιών με παράλληλη στήριξη στο γενικό σχολείο, πέρα από τα κοινωνιομετρικά τεστ, πραγματοποιήσαμε και συστηματική παρατήρηση κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Παραπάνω παρατίθεται ο πίνακας των αποτελεσμάτων της πρώτης φάσης της έρευνας της παρατήρησης που διεξήχθη κατά την περίοδο Νοεμβρίου-Δεκεμβρίου.

Ανάλυση:

Μελετώντας τον πίνακα εύκολα διαπιστώνουμε ότι παρατηρήθηκαν συνολικά έξι παιδιά, τρία με παράλληλη στήριξη και τρία τυπικής ανάπτυξης. Ξεκινώντας με την πρώτη κατηγορία παρατήρησης η οποία αφορά την αλληλεπίδραση παιδί-παιδί, και η οποία ξεκίνησε από το target παιδί παρατηρούμε ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ξεκινούν κατά μέσο όρο 37 φορές την αλληλεπίδρασή τους με κάποιο συμμαθητή τους, σε αντίθεση με τα παιδιά με παράλληλη στήριξη τα οποία κατά

μέσο όρο προκαλούν αλληλεπίδραση 10, 67 φορές. Τα παιδιά με παράλληλη στήριξη που παρατηρήθηκαν ανήκουν και τα τρία στο φάσμα του αυτισμού, και από το παραπάνω συμπέρασμα επιβεβαιώνεται το χαμηλό επίπεδο κοινωνικότητάς αυτών των παιδιών.

Όσον αφορά την κατηγορία μεταξύ παιδί-παιδί όπου την αλληλεπίδραση ξεκίνησε ο συμμαθητής παρατηρούμε πως η διαφορά ανάμεσα στα παιδιά της παράλληλης στήριξης και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης έχει μειωθεί συγκριτικά με την προηγούμενη κατηγορία αλλά συνεχίζει να υπάρχει. Για τα πρώτα η αλληλεπίδραση πραγματοποιήθηκε κατά μέσο όρο 21 φορές, ενώ για τα δεύτερα 30. Είναι λοιπόν εμφανές πως τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης δεν προτιμούν σε μεγάλο βαθμό την αλληλεπίδραση με τα παιδιά παράλληλης στήριξης, γεγονός που ενισχύει τη μοναχικότητα και το χαμηλό επίπεδο κοινωνικότητάς τους.

Στις επόμενες δύο κατηγορίες τα άτομα που αλληλεπιδρούν διαφοροποιούνται, και η θέση του παιδιού/συμμαθητή αντικαθίσταται από τον εκπαιδευτικό. Προχωρώντας λοιπόν, στην τρίτη κατηγορία παρατήρησης όπου η αλληλεπίδραση πραγματοποιείται μεταξύ του εκπαιδευτικού και του παιδιού, και η αλληλεπίδραση ξεκινάει από το παιδί παρατηρούμε μεγάλη διαφορά συγκρίνοντας τους δύο μέσους όρους. Τα παιδιά με παράλληλη στήριξη προκαλούν 10 φορές αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό ενώ τα παιδιά ελέγχου 1 φορά μόνο. Η τέταρτη κατηγορία (παιδί-εκπαιδευτικός) όπου η αλληλεπίδραση ξεκινάει από τον εκπαιδευτικό, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Παρατηρούμε πως εκπαιδευτικός δεν προκαλεί καμία αλληλεπίδραση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, ενώ με τα παράλληλης αυτό γίνεται κατά μέσο όρο δέκα φορές. Στο σημείο αυτό φαίνεται το μεγάλο ενδιαφέρον και η αγωνία των εκπαιδευτικών για τα παιδιά παράλληλης στήριξης και η τάση τους να προσφέρουν βοήθεια όπου χρειάζεται αλλά και ερεθίσματα που θα λειτουργήσουν θετικά.

Τα αποτελέσματα της πέμπτης και τελευταίας κατηγορίας παρατήρησης παρουσιάζουν επίσης διαφορά, ωστόσο όχι τόσο μεγάλη όσο περιμέναμε. Τα παιδιά παράλληλης στήριξης φαίνεται να κάνουν κάτι μόνα τους κατά μέσο όρο 37,67 φορές ενώ τα παιδιά ελέγχου κατά μέσο όρο 22 φορές. Το ποσοστό αυτής της κατηγορίας των παιδιών με παράλληλη στήριξη ίσως δικαιολογείται από τα αυξημένα επίπεδα μοναχικότητας που παρουσιάζουν και δικαιολογεί κατά κάποιον τρόπο την

ιδιαιτερότητά τους. Τα παιδιά αυτά κατά διάρκεια του διαλείμματος προτιμούσαν να μένουν μόνα, να περιπλανούνται στην αυλή απομονωμένα χωρίς να επιζητούν κάποια κοινωνική επαφή με τους συμμαθητές τους. Θα πρέπει επίσης να αναφέρουμε πως το αυξημένο ποσοστό των παιδιών τυπικής ανάπτυξης δεν συνεπάγεται πως τα συγκεκριμένα δεν είχαν αλληλεπιδράσεις με κάποιο συμμαθητή. Πολλά παιδιά κατά τη διάρκεια του διαλείμματος έπαιζαν διάφορα κινητικά ή άλλου είδους παιχνίδια στα οποία δεν υπήρχε κάποια επικοινωνία αλλά η αλληλεπίδραση ήταν συνεχόμενη. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση που δύο παιδιά έτρεχαν στην αυλή του σχολείου κάνοντας αγώνες δρόμου. Κατά τη διάρκεια των διαδρομών τους τα παιδιά αυτά δεν μιλούσαν ούτε είχαν κάποια επαφή, ωστόσο η αλληλεπίδραση υπήρχε. Παρ' όλα αυτά σημειώσαμε πως κάνουν κάτι μόνα τους. Πολλές παρόμοιες περιπτώσεις συνέβαλλαν στην αύξηση του ποσοστού της πέμπτης κατηγορίας παρατήρησης των παιδιών της ομάδας ελέγχου.

Πίνακας παρατηρήσεων για κάθε παιδί με Π.Σ. ξεχωριστά

	Αλληλεπίδραση με συμ/θητή που ξεκίνησε από το παιδί με ΠΣ (Φάση Α)	Αλληλεπίδραση με συμ/θητή που ξεκίνησε από συμ/θητή (Φάση Α)	Αλληλεπίδραση με δάσκαλο που ξεκίνησε από το παιδί με ΠΣ (Φάση Α)	Αλληλεπίδραση με δάσκαλο που ξεκίνησε από το δάσκαλο (Φάση Α)	Το παιδί με ΠΣ κάνει κάτι μόνο του (Φάση Α)
Αλέξανδρος	18	27	7	6	32
Αναστάσης	13	32	0	9	36
Μενέλαος	1	4	23	17	45

Ο παραπάνω πίνακας δείχνει τα αποτελέσματα της παρατήρησης των παιδιών με παράλληλη στήριξη κατά της περίοδο Νοεμβρίου-Δεκεμβρίου. Η παρατήρηση κάθε παιδιού διήρκεσε συνολικά 15 λεπτά (τρία πεντάλεπτα των δέκα δευτερολέπτων) και πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Παρακάτω παρατίθεται η ανάλυση των αποτελεσμάτων ξεχωριστά για το κάθε παιδί με παράλληλη στήριξη.

Ανάλυση:

1^η μελέτη περίπτωσης (Αλέξανδρος):

Μελετώντας προσεκτικά τον πίνακα της παρατήρησης του Αλέξανδρου στο διάλειμμα διαπιστώνουμε πως κατά τη διάρκεια παρατήρησης στην ώρα του διαλείμματος, η αλληλεπίδραση μαζί του που ξεκίνησε από κάποιο συμμαθητή πραγματοποιήθηκε 18 φορές, ενώ ο ίδιος ξεκίνησε αλληλεπίδραση με κάποιο άλλο παιδί 27 φορές. Ο Αλέξανδρος είναι ένα παιδί που ανήκει στο φάσμα του αυτισμού και συγκεκριμένα πάσχει από το σύνδρομο Asperger. Τα ποσοστά που προαναφέρθηκαν έχουν μια θετική δόση, καθώς φανερώουν ενθαρρυντικά επίπεδα κοινωνικότητας του παιδιού.

Όσον αφορά την αλληλεπίδραση του συγκεκριμένου παιδιού με τον εκπαιδευτικό παρατηρούμε πως αυτή ξεκίνησε κατά μέσο όρο από το παιδί 7 φορές ενώ από την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης 6 φορές. Η κοπέλα της παράλληλης στήριξης βρισκόταν συνεχώς κοντά στον Αλέξανδρο, διατηρώντας πάντοτε την προσοχή της σε αυτόν προκειμένου να παρέμβει σε περίπτωση που είναι αναγκαίο. Κάποιες φορές παρότρυνε τον Αλέξανδρο να ενταχθεί σε κάποιο παιχνίδι και να μην είναι απομονωμένος.

Η πέμπτη και τελευταία κατηγορία παρατήρησης εμφανίζει και το μεγαλύτερο ποσοστό συγκριτικά με τις υπόλοιπες. Συγκεκριμένα ο Αλέξανδρος σημειώθηκε να κάνει κάτι μόνος του κατά μέσο όρο 32 φορές καθ' όλη τη διάρκεια της παρατήρησης. Στις περιπτώσεις αυτές έτρωγε μόνος περιπλανώμενος στην αυλή ή καθόταν στα σκαλάκια. Ορισμένες φορές έκανε μονότονες βόλτες στο προαύλιο χωρίς να αλληλεπιδρά όμως με κανέναν. Ωστόσο αρκετά συχνά τον πλησίαζαν προκειμένου να παίξουν μαζί του ή να του πουν κάτι, η αλληλεπίδραση διαρκούσε λίγο χρόνο αλλά μετά ο Αλέξανδρος έχανε πάλι το ενδιαφέρον του και απομακρυνόταν. Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε πως τα παιδιά που τον πλησίαζαν κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ήταν τις περισσότερες φορές αυτά που του έδωσαν κάποια ψήφο στο κοινωνιομετρικό τεστ, δηλαδή ο Εμμανουήλ και ο Κωνσταντίνος.

Με τον ίδιο τρόπο κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης παρατηρήσαμε και έναν ακόμη μαθητή από την τάξη του Αλέξανδρου. Ο Κωνσταντίνος είναι παιδί

τυπικής ανάπτυξης ο οποίος κατά τη διάρκεια του διαλείμματος συναναστρεφόταν με πολλούς συμμαθητές του. Έπαιζε, έτρεχε, συζητούσε μαζί τους αλλά υπήρχαν και στιγμές που έκανε κάτι μόνο του. Παραδείγματα τέτοιων περιπτώσεων αποτελεί το γεγονός ότι περίμενε να πει νερό στις βρύσες του σχολείου ή ότι κλωτσούσε ένα άδειο τενεκεδάκι στο χώρο της αυλής. Σε γενικές γραμμές ο Κωνσταντίνος φάνηκε πως είναι ένα αγαπητό παιδί και αποδεκτό απ' τους συμμαθητές του, καθώς πολλοί ήταν αυτοί που συχνά τον πλησίαζαν απλά και μόνο για να του μιλήσουν.

2^η μελέτη περίπτωσης (Αναστάσης):

Ο Αναστάσης είναι αυτιστικός και παρουσιάζει χαμηλά επίπεδα στην κοινωνικό-συναισθηματική του ανάπτυξη καθώς επίσης και στην ανάπτυξη του λόγου. Μελετώντας τα αποτελέσματα του πίνακα παρατηρούμε πως ο Αναστάσης ξεκίνησε πρώτος αλληλεπίδραση 13 φορές ενώ συμμαθητές του τον πλησίασαν για να αλληλεπιδράσουν μαζί του 32 φορές. Παρατηρώντας τις κατηγορίες αλληλεπίδρασης με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, διαπιστώνουμε πως καμία φορά δεν προσπάθησε ο ίδιος να αλληλεπιδράσει μαζί της, ενώ η εκπαιδευτικός πλησίασε τον Αναστάση 9 φορές και πραγματοποιήθηκε αλληλεπίδραση. Στην τελευταία κατηγορία παρατήρησης σημειώνεται και το μεγαλύτερο ποσοστό, όπου φανερώνει πως ο Αναστάσης έκανε κάτι μόνος του 36 φορές.

Ο Αναστάσης την περισσότερη ώρα, κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων καθόταν μόνος του στα σκαλάκια, έτρωγε το φαγητό του ή απλά κοιτούσε τριγύρω χωρίς να αντιδρά. Τρία κορίτσια και συγκεκριμένα η Αλεξάνδρα, η Δήμητρα και η Μαρκέλα έδειχναν ιδιαίτερη συμπάθεια προς το πρόσωπό του και πολύ συχνά τον πλησίαζαν προκειμένου να παίξει μαζί τους. Να αναφερθεί πως οι συγκεκριμένες μαθήτριες είχαν επιλέξει τον Αναστάση ως έναν από τους πέντε καλύτερους φίλους τους στο κοινωνιομετρικό τεστ της πρώτης φάσης. Επιπρόσθετα, κάποιες φορές ο Αναστάσης έτρεχε μόνος του στην αυλή και τα κορίτσια τον ακολουθούσαν θεωρώντας πως παίζουν μαζί κυνηγητό. Ωστόσο ο Αναστάσης παρά το γεγονός ότι

πολλές φορές αντιδρούσε, χωρίς όμως να απαντήσει λεκτικά, συχνά τις αγνοούσε και προτιμούσε να απομονωθεί. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης τον ενθάρρυνε να επικοινωνήσει και να παίξει με τα κορίτσια, όμως ο Αναστάσης δεν έδειξε ενδιαφέρον παραμένοντας αδρανής. Η Δήμητρα και η Αλεξάνδρα επιδίωξαν ακόμη μία φορά να παίξουν με τον Αναστάση, Αυτή τη φορά, ενώ το παιδί της παράλληλης στήριξης καθόταν στα σκαλιά, τα κορίτσια τον φώναζαν από μακριά όμως αυτός δεν αντιδρούσε. Στη συνέχεια τον πλησίασαν πειράζοντάς τον στο λαιμό και καλώντας τον να παίξουν μαζί, όμως ο Αναστάσης και πάλι δεν αντιδρούσε και τις έδιωχνε.

Ο δεύτερος μαθητής που παρατηρήσαμε από την τάξη του Αναστάση, ήταν ο Αχιλλέας, παιδί τυπικής ανάπτυξης. Ο Αχιλλέας είδαμε να αλληλεπιδρά και να επικοινωνεί με τους συμμαθητές του σε μεγάλο βαθμό. Πιο συγκεκριμένα, τον παρατηρήσαμε να περπατάει, να τρέχει, να πίνει νερό στις βρύσες του σχολείου, να συζητάει με συμμαθητές του και να παίζει μαζί τους με ένα κασκόλ το οποίο κρατούσαν όλοι μαζί και αυτός βρισκόταν στην αρχή και τους τραβούσε. Ορισμένες φορές ο Στέφανος, προτιμούσε να παρατηρεί το παιχνίδι των φίλων του χωρίς να συμμετέχει, ή και να περιπλανείται μόνος του στο προαύλιο του σχολείου.

3^η μελέτη περίπτωσης(Μενέλαος):

Ας περάσουμε τώρα στην τρίτη και τελευταία μελέτη περίπτωσης που είναι ο Μενέλαος, παιδί με σύνδρομο Asperger. Ο Μενέλαος καθώς παρατηρούμε τον πίνακα των αποτελεσμάτων παρατήρησης, βλέπουμε πως προκάλεσε αλληλεπίδραση με κάποιο συμμαθητή του μονάχα μία φορά, ενώ συμμαθητές του τον πλησίασαν για να αλληλεπιδράσουν μαζί του τέσσερις φορές, εξίσου πολύ χαμηλό ποσοστό. Προχωρώντας στην τρίτη και τέταρτη κατηγορία παρατήρησης όπου μετέχοντες είναι το παιδί και ο εκπαιδευτικός, κοιτάζοντας τον πίνακα βλέπουμε πως ο Μενέλαος προκάλεσε αλληλεπίδραση 23 φορές κατά μέσο όρο ενώ η αλληλεπίδραση προήλθε από την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης 17 φορές. Στην πέμπτη και τελευταία κατηγορία παρατήρησης σημειώνεται, όπως ήταν αναμενόμενο, και το υψηλότερο ποσοστό. Ο Μενέλαος παρατηρήθηκε να κάνει κάτι μόνος του 45 φορές καθ' όλη τη διάρκεια παρατήρησής του στα διαλείμματα.

Τα παραπάνω αποτελέσματα δεν είναι και τόσο ενθαρρυντικά για την κοινωνική ένταξη του Μενέλαου. Το συγκεκριμένο παιδί στην αρχή του διαλείμματος καθόταν με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης η οποία τον ρωτούσε κάποια πράγματα σχετικά με το μάθημα. Ο Μενέλαος αντιδρούσε στα ερεθίσματα που του έδινε η εκπαιδευτικός. Στη συνέχεια όμως πήρε το φαγητό του και άρχισε να τρέχει μόνος του στην αυλή. Δεν επιδίωξε καμία επαφή με κάποιο συμμαθητή του, περιπλανιόταν στο χώρο τρέχοντας, πηδώντας και καμιά φορά καθόταν στην άκρη σε κάποιο πεζούλι για να φάει το φαγητό του. Κάποια στιγμή ένα παιδί τον πλησίασε για να του υπενθυμίσει ότι ξέχασε το φαγητό του στο πεζούλι, και ο Μενέλαος απλά τον κοίταξε. Η τάση του Μενέλαου να απομονώνεται ήταν ολοφάνερη και μόνο με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης είχε κυρίως επικοινωνία, η οποία δεν έχανε λεπτό την προσοχή της από πάνω του. Ο Μενέλαος είναι το παιδί που εμφανίζει το υψηλότερο επίπεδο μοναχικότητας και τάση για απομόνωση σε κάποια άκρη της αυλής χωρίς να επιδιώκει καμία αλληλεπίδραση.

Ωστόσο, παρατηρήσαμε και έναν τυπικής ανάπτυξης συμμαθητή του Μενέλαου, τον Δημήτρη. Ο Δημήτρης, ο οποίος μάλιστα ανήκει στα πιο δημοφιλή παιδιά της τάξης, αποτελούσε μονίμως μέλος κάποιας ομάδας. Τον παρατηρήσαμε να παίζει με τις πέτρες, να τρώει, να τρέχει, να παρατηρεί τον τρόπο που παίζουν κάποιοι φίλοι του και να συζητάει μαζί τους. Σε κάποιες περιπτώσεις όπου σημειώσαμε πως ο Δημήτρης κάνει κάτι μόνος του, στην πραγματικότητα αλληλεπιδρούσε με τους υπόλοιπους απλά τις στιγμές εκείνες δεν υπήρχε επικοινωνία. Για παράδειγμα, πέντε παιδιά έπαιζαν με τις τάπες και κάλεσαν το Δημήτρη να πάει κοντά τους για να παρακολουθήσει το παιχνίδι. Ο Δημήτρης ανταποκρίθηκε, πλησίασε όμως δεν υπήρξε κάποια επικοινωνία καθώς τα παιδιά παίζανε και ο Δημήτρης απλώς παρακολουθούσε, όπως ακριβώς είχαν συμφωνήσει από πριν.

4.2.2 Φάση Β.

	Αλληλεπίδραση με συμ/θητή που ξεκίνησε από το παιδί με ΠΣ (Φάση Β)	Αλληλεπίδραση με συμ/θητή που ξεκίνησε από συμ/θητή (Φάση Β)	Αλληλεπίδραση με δάσκαλο που ξεκίνησε από το παιδί με ΠΣ (Φάση Β)	Αλληλεπίδραση με δάσκαλο που ξεκίνησε από το δάσκαλο (Φάση Β)	Το παιδί με ΠΣ κάνει κάτι μόνο του (Φάση Β)
	M (TA)	M (TA)	M (TA)	M (TA)	M (TA)
Παιδιά με Παρ/λη στήριξη (N = 3)	10,33 (17,04)	11 (18,19)	8,33 (,58)	13 (5,29)	47,33 (29,74)
Παιδιά Τυπικής Ανάπτυξης (N=3)	31,33 (8,02)	32,67 (4,16)	1 (1)	-	25 (12,77)

Η ίδια ακριβώς διαδικασία παρατήρησης κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων πραγματοποιήθηκε και στη δεύτερη φάση της έρευνάς μας το Μαΐου, στις ίδιες τάξεις με τα ίδια ακριβώς δείγματα. Παραπάνω παρατίθεται ο πίνακας των αποτελεσμάτων της δεύτερης φάσης της έρευνας και ακολουθεί πιο κάτω ο αναλυτικός σχολιασμός του.

Ανάλυση:

Μελετώντας τον παραπάνω πίνακα και ξεκινώντας από την πρώτη κατηγορία παρατήρησης, διαπιστώνουμε πως τα παιδιά με παράλληλη στήριξη προκαλούν αλληλεπίδραση με κάποιο συμμαθητή τους κατά μέσο όρο 10,33 φορές. Στην ίδια κατηγορία τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης παρουσιάζουν μέσο όρο 31,33. Η διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων είναι μεγάλη και αν συγκρίνουμε με τον πίνακα της πρώτης φάσης θα διαπιστώσουμε πως τα αποτελέσματα δεν είναι αρκετά ενθαρρυντικά. Τα παιδιά παράλληλης στήριξης φαίνεται πως μείωσαν τις κατά μέσο όρο φορές που

προκαλούν κάποια αλληλεπίδραση με άλλο παιδί από 10,67 σε 10,33, όπως επίσης και τα παιδιά ελέγχου που το αντίστοιχο ποσοστό τους μειώθηκε από 37 σε 31,33.

Συνεχίζοντας με τη δεύτερη κατηγορία αλληλεπίδρασης και συγκρίνοντας ξανά με τα αποτελέσματα της πρώτης φάσης παρατηρούμε το ίδιο φαινόμενο, δηλαδή μείωση των ποσοστών. Συγκεκριμένα τα παιδιά παράλληλης στήριξης δέχονται κατά μέσο όρο 11 φορές αλληλεπίδραση από κάποιο συμμαθητή του, ενώ τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης 32, 67 φορές. Τα αντίστοιχα ποσοστά στην πρώτη φάση της έρευνας ήταν 21 και 30. Φαίνεται πως τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης δεν προτιμούν να αλληλεπιδρούν με τα παιδιά με παράλληλη στήριξη γεγονός που μας προκαλεί ανησυχία και που πολύ πιθανό να έχει αρνητικά αποτελέσματα στην ένταξη τους στο κοινωνικό σύνολο του σχολείου.

Οι δύο επόμενες κατηγορίες παρατήρησης αφορούν την αλληλεπίδραση του παιδιού με κάποιο εκπαιδευτικό. Κοιτάζοντας τον πίνακα λοιπόν, παρατηρούμε πως τα παιδιά με παράλληλη στήριξη ξεκίνησαν την αλληλεπίδραση με κάποιο εκπαιδευτικό 8,33 φορές κατά μέσο όρο ποσοστό που επίσης μειώθηκε από την πρώτη φάση που ανερχόταν στις 10 φορές. Όσον αφορά τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, τα ποσοστά παραμένουν σταθερά στη μία φορά. Επιπλέον παρατηρούμε πως ο εκπαιδευτικός, και συνήθως ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης, στη δεύτερη φάση ξεκίνησε αλληλεπίδραση με τα παιδιά παράλληλης στήριξης κατά μέσο όρο 13 φορές, ποσοστό αυξημένο σε σύγκριση με την πρώτη φάση που ήταν 10,67. Μεταξύ των εκπαιδευτικών και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης δεν υπήρξε κάποια αλληλεπίδραση, όπως ακριβώς συνέβη και στην πρώτη φάση. Στο σημείο αυτό φαίνεται ξανά η ιδιαίτερη προσοχή που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί προς τα παιδιά με ιδιαιτερότητες και η αυξανόμενη ενασχόληση μαζί τους.

Όσον αφορά την τελευταία κατηγορία, τα αποτελέσματα της δεύτερης φάσης δεν είναι καθόλου θετικά συγκρίνοντας με αυτά της περιόδου Νοεμβρίου-Δεκεμβρίου. Το ποσοστό μοναχικότητας των παιδιών παράλληλης στήριξης αυξήθηκε και μάλιστα αρκετά, από 37,67 σε 47,33, διαφορά σχεδόν δέκα μονάδων. Ωστόσο, αύξηση παρατηρήθηκε και στο ποσοστό μοναχικότητας των παιδιών τυπικής ανάπτυξης από 22 σε 25.

Παρατηρούμε λοιπόν, πως δυστυχώς τα παιδιά με παράλληλη στήριξη όχι μόνο μείωσαν την κοινωνικότητά τους, αλλά αύξησαν τα επίπεδα μοναχικότητας του

επιδιώκοντας όλο και λιγότερη αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς τους.

Πίνακας παρατηρήσεων ξεχωριστά για κάθε παιδί με Π.Σ.

	Αλληλεπίδραση με συμ/θητή που ξεκίνησε από το παιδί με ΠΣ (Φάση Β)	Αλληλεπίδραση με συμ/θητή που ξεκίνησε από συμ/θητή (Φάση Β)	Αλληλεπίδραση με δάσκαλο που ξεκίνησε από το παιδί με ΠΣ (Φάση Β)	Αλληλεπίδραση με δάσκαλο που ξεκίνησε από το δάσκαλο (Φάση Β)	Το παιδί με ΠΣ κάνει κάτι μόνο του (Φάση Β)
Αλέξανδρος	30	32	8	7	13
Αναστάσης	1	1	8	15	65
Μενέλαος	0	0	9	17	64

Ο παραπάνω πίνακας δείχνει τα αποτελέσματα της παρατήρησης των παιδιών με παράλληλη στήριξη κατά το μήνα Μάιο. Η παρατήρηση κάθε παιδιού διήρκεσε συνολικά 15 λεπτά(τρία πεντάλεπτα των δέκα δευτερολέπτων) και πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Παρακάτω παρατίθεται η ανάλυση των αποτελεσμάτων ξεχωριστά για το κάθε παιδί με παράλληλη στήριξη.

Ανάλυση:

1^η μελέτη περίπτωσης (Αλέξανδρος):

Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις μας στο σύνολό τους, ο Αλέξανδρος αποτελεί την πιο ήπια περίπτωση αυτισμού από τα άλλα δύο παιδιά παράλληλης στήριξης που παρατηρήσαμε. Μελετώντας τους δύο πίνακες διαπιστώσαμε αλλαγές που είναι πάρα πολύ θετικές. Ας ελέγξουμε λοιπόν αναλυτικότερα την πρόοδο του Αλέξανδρου.

Στην πρώτη φάση ο Αλέξανδρος ξεκίνησε αλληλεπίδραση με κάποιο συμμαθητή του 18 φορές ενώ στη δεύτερη 30. Το ποσοστό αυξήθηκε σημαντικά, γεγονός που αποδεικνύει πως επιδιώκει περισσότερο την επικοινωνία με τα υπόλοιπα παιδιά απ' ότι στην αρχή της χρονιάς. Όσον αφορά τη δεύτερη κατηγορία παρατήρησης όπου η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από κάποιο παιδί τυπικής ανάπτυξης

το ποσοστό και πάλι αυξήθηκε κατά πέντε μονάδες, δηλαδή από 27 που σημειώθηκε στην πρώτη φάση σε 32.

Παρομοίως, τα ποσοστά του Αλέξανδρου στην αλληλεπίδρασή του με τον εκπαιδευτικό σημείωσαν, όχι σημαντική όμως είχαν αύξουσα πορεία. Συγκεκριμένα ο Αλέξανδρος ξεκίνησε αλληλεπίδραση με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης οκτώ φορές, ενώ η εκπαιδευτικός 7. Τα ποσοστά στην πρώτη φάση ήταν 7 και 6 αντιστοίχως, αυξήθηκαν δηλαδή κατά μία μονάδα.

Στην τελευταία κατηγορία παρατήρησης, βλέπουμε πως ο Αλέξανδρος μείωσε το επίπεδο μοναχικότητάς του. Ενώ στην περίοδο Νοεμβρίου-Δεκεμβρίου έκανε κάτι μόνο του 32 φορές,, στη δεύτερη φάση ο αριθμός μειώθηκε σημαντικά φτάνοντας στις 13 φορές.

Τα αποτελέσματα της δεύτερης φάσης παρατήρησης του Αλέξανδρου φαίνονται αρκετά ενθαρρυντικά. Ο μαθητής μείωσε σημαντικά το επίπεδο μοναχικότητάς του και αυξήθηκαν εξίσου σε μεγάλο βαθμό οι αλληλεπιδράσεις του με τους συμμαθητές του και την εκπαιδευτικό. Ο Αλέξανδρος πλέον επιδιώκει να επικοινωνεί με το κοινωνικό σύνολο του σχολείου, αποφεύγει να μένει μόνος του και χάνεται στην αυλή του σχολείου μαζί με τα άλλα παιδιά. Φαίνεται πως το άλλοτε μοναχικό αγοράκι πλέον, προτιμά να εγκαταλείψει τη μοναξιά του και να αποτελέσει μέλος κάποιας ομάδας παιδιών.

Η παρατήρησή μας συμπεριέλαβε και τον Κωνσταντίνο, το συμμαθητή τυπικής ανάπτυξης του Αλέξανδρου, όπως έγινε και στην πρώτη φάση. Επειδή η παρατήρηση έγινε τις πρωινές ώρες ο Κωνσταντίνος αρκετές φορές καθόταν μόνος του τρώγοντας το φαγητό του. Ωστόσο συχνά τον πλησίαζαν συμμαθητές τους και ο ίδιος επικοινωνούσε μαζί τους μιλώντας, γελώντας, τρέχοντας ή παίζοντας από κοινού κάποιο παιχνίδι (συνήθως κινητικό).

2^η μελέτη περίπτωσης (Αναστάσης) :

Κοιτάζοντας και συγκρίνοντας με μια πρώτη ματιά τους πίνακες των δύο φάσεων, τα συμπεράσματα για την περίπτωση του Αναστάση δυστυχώς φέρουν αρνητικό φορτίο. Πιο αναλυτικά, ενώ στην πρώτη φάση ο αναστάσης ξεκίνησε αλληλεπίδραση με κάποιο συμμαθητή του 13 φορές, στη δεύτερη φάση προκάλεσε μονάχα μία αλληλεπίδραση. Το γεγονός αυτό φανερώνει πως ο μαθητής δεν επιδιώκει

καμία επαφή με τους συμμαθητές του με συνέπεια να μειώνεται το επίπεδο κοινωνικότητάς του.

Στη δεύτερη κατηγορία παρατήρησης ανιχνεύουμε ξανά πολύ χαμηλό ποσοστό. Τα παιδιά ξεκίνησαν αλληλεπίδραση με τον Αναστάση μόνο μία φορά, σε αντίθεση με την πρώτη φάση όπου οι αλληλεπιδράσεις ήταν 32. Τα παιδιά πλέον δεν εκφράζουν την επιθυμία τους να επικοινωνήσουν μαζί του. Σε αυτό ίσως συμβάλει και στάση του παιδιού, το οποίο αποφεύγει κάθε επαφή με το κοινωνικό σύνολο του σχολείου, προτιμώντας να κάθεται απομονωμένος σε κάποια άκρη της αυλής.

Όσον αφορά τώρα την αλληλεπίδραση του παιδιού της παράλληλης στήριξης με κάποιο εκπαιδευτικό, η κατάσταση διαφέρει. Ενώ τα μέχρι τώρα ποσοστά είχαν κατιούσα, οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ του Αναστάση και του εκπαιδευτικού φαίνεται πως αυξήθηκαν. Πιο αναλυτικά, στην πρώτη φάση το παιδί δεν ξεκίνησε καμία αλληλεπίδραση με την εκπαιδευτικό ενώ το Μάιο ξεκίνησε 8 αλληλεπιδράσεις. Επίσης, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης πλησίασε και ξεκίνησε αλληλεπίδραση με τον Αναστάση 9 φορές κατά την πρώτη φάση, ενώ στη δεύτερη 15.

Τέλος αυτό που είναι σημαντικό στην περίπτωση του αναστάση είναι τα υψηλά επίπεδα μοναχικότητάς του, τα οποία αντί να μειωθούν όπως έγινε στην περίπτωση του Αλέξανδρου, αυξήθηκαν. Ο Αναστάσης σημειώθηκε να κάνει κάτι μόνος του 65 φορές, ενώ στην πρώτη φάση 36. Δυστυχώς ο Αναστάσης δεν έδειξε κάποια βελτίωση αλλά αντιθέτως τα αποτελέσματα ήταν αρνητικά. Το παιδί μείωσε τα επίπεδα κοινωνικότητάς του, δεν επιδιώκει επαφές με τους συμμαθητές του και προτιμά να περιφέρεται μόνος του στην αυλή. Η εκπαιδευτικός ωστόσο, προσπαθεί να εντάξει τον Αναστάση στο κοινωνικό σύνολο παροτρύνοντάς τον να αλληλεπιδράσει με κάποιο συμμαθητή του, γεγονός που δυστυχώς δεν επιτυγχάνεται.

Με τον ίδιο τρόπο παρατηρήσαμε στη δεύτερη φάση ξανά τον Αχιλλέα, ο οποίος είναι τυπικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα τον είδαμε να παίζει μπάλα τρεις φίλους του, να συζητάει με διάφορα παιδιά και να τρέχει στην αυλή. Ο Αχιλλέας είναι αρκετά κοινωνικός, συναναστρέφεται με πολλούς συμμαθητές του και σπάνια απομονώνεται.

3^η μελέτη περίπτωσης (Μενέλαος):

Η τρίτη περίπτωση παιδιού με παράλληλη στήριξη είναι ο Μενέλαος ο οποίος στην πρώτη φάση είχε τα υψηλότερα επίπεδα μοναχικότητας σε σχέση με τα άλλα δύο παιδιά παράλληλης στήριξης που μελετήσαμε. Ας δούμε πιο αναλυτικά τα νέα αποτελέσματα και να συγκρίνουμε.

Ο Μενέλαος στην πρώτη φάση της έρευνάς μας ξεκίνησε αλληλεπίδραση με κάποιο συμμαθητή του μόνο μία φορά. Στη δεύτερη φάση το ποσοστό εκμηδενίστηκε, δηλώνοντας καμία απολύτως αλληλεπίδραση. Το ίδιο συνέβη και στην κατηγορία όπου την αλληλεπίδραση ξεκίνησε κάποιος μαθητής. Ενώ την περίοδο Νοεμβρίου-Δεκεμβρίου σημειώθηκαν τέσσερις αλληλεπιδράσεις που προκλήθηκαν από κάποιο συμμαθητή, αυτή τη φορά δεν υπήρξε καμία απολύτως αλληλεπίδραση. Φαίνεται πως ο Μενέλαος δεν επιδιώκει καμία επικοινωνία με κάποιο άλλο παιδί και το αντίστροφο. Η αλληλεπιδράσεις είναι μηδενικές και η κοινωνικότητα του συγκεκριμένου παιδιού αντί να αυξάνεται, μειώνεται.

Παρατηρώντας τώρα, τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ του Μενέλαου και κάποιου εκπαιδευτικού διαπιστώνουμε πως ενώ στην πρώτη φάση είχε ξεκινήσει 23 αλληλεπιδράσεις, στην δεύτερη φάση αυτές μειώθηκαν στις 9. Το ποσοστό των αλληλεπιδράσεων που προκάλεσε η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης δεν μεταβλήθηκε και παρέμεινε 17. Εντύπωση μας προκαλεί και η σημαντική αύξηση της μοναχικότητας του Μενέλαου. Την περίοδο Νοεμβρίου-Δεκεμβρίου παρατηρήθηκε να κάνει κάτι μόνος του 45 φορές ενώ το Μάιο 65.

Για ακόμη μια φορά τα αποτελέσματα της δεύτερης φάσης δεν ήταν θετικά. Ο Μενέλαος δεν έκανε καμία πρόοδο. Αντιθέτως, η τάση του για απομόνωση αυξήθηκε. Πλέον η επικοινωνία του ακόμη και με την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης έχει ελαττωθεί και αποφεύγει κάθε είδους επαφή λεκτική και μη. Συχνά τον παρατηρήσαμε να απομακρύνεται από τα σημεία όπου υπήρχαν ομάδες παιδιών στην αυλή και καμιά φορά να βγάζει κραυγές χωρίς να αρθρώνει κάποιες λέξεις.

Τέλος παρατηρήσαμε και πάλι τον Δημήτρη. Ο Δημήτρης είναι παιδί τυπικής ανάπτυξης και σύμφωνα με το δεύτερο κοινωνιομετρικό τεστ έχει αναδειχθεί ο πιο δημοφιλής της τάξης του. Τον είδαμε να επικοινωνεί και να αλληλεπιδρά με πολλά παιδιά του σχολείου. Στις παρατηρήσεις μας σημειώσαμε να τρέχει, να συζητά, να

κάθεται να του δέσει τα κορδόνια ένας φίλος του και να παίζει γενικότερα με τους συμμαθητές του. Ο Δημήτρης έχει πολύ αυξημένη κοινωνικότητα, συχνά επιδιώκει επικοινωνία αλλά ακόμα πιο συχνά η επικοινωνία προκαλείται από τους γύρω του.

Κεφάλαιο 5ο: «Συζήτηση»

Σκοπός της έρευνάς μας ήταν να μελετήσει την κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης. Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει μια εκτενής ερμηνεία των αποτελεσμάτων που προήλθαν από τα κοινωνιομετρικά τεστ και την παρατήρηση που πραγματοποιήσαμε στο διάλειμμα. Επιπρόσθετα, μετά την ανάλυση των στοιχείων που παρατέθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, είμαστε σε θέση πλέον να πραγματοποιήσουμε μία συζήτηση γύρω από τα συμπεράσματα που προέκυψαν για τα παιδιά με παράλληλη στήριξη. Η συζήτηση θα επικεντρωθεί στην κοινωνικοσυναισθηματική συμπεριφορά των παιδιών με ειδικές ανάγκες, καθώς επίσης και στο βαθμό που αναπτύσσονται οι αλληλεπιδράσεις τους με το κοινωνικό σύνολο του σχολείου.

Οι τρεις περιπτώσεις των παιδιών που παρατηρήσαμε ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Συγκεκριμένα ο Αλέξανδρος και ο Μενέλαος πάσχουν από το σύνδρομο Asperger ενώ ο Αναστάσης από αυτισμό. Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των αυτιστικών παιδιών είναι η απουσία επιθυμίας για επικοινωνία και η αδυναμία κατανόησης της πραγματολογικής διάστασης του λόγου (Jordan & Powell, 1995 στο Μαυροπούλου 2011). Παρακάτω θα δούμε πως το χαρακτηριστικό αυτό επηρέασε τις κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις των παιδιών που παρατηρήσαμε.

Ας ξεκινήσουμε λοιπόν με την ερμηνεία της κάθε μελέτης περίπτωσης αναφερόμενοι στις κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις των μαθητών με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές τους στο χώρο του σχολείου. Όσον αφορά τον Αλέξανδρο, το πρώτο παιδί με παράλληλη στήριξη που μελετήσαμε, έχουμε να αναφέρουμε πως η σχέση του με τους συμμαθητές του βρίσκεται σε πολύ καλά επίπεδα. Στην αρχή της χρονιάς, και πιο συγκεκριμένα την περίοδο Νοεμβρίου-Δεκεμβρίου, επιλέχθηκε από τρία παιδιά ως καλύτερος τους φίλος και είδαμε πως αναπτύχθηκαν δύο φιλίες. Να σημειώσουμε πως τον όρο φιλία τον χρησιμοποιούμε στην παρούσα εργασία, για να ερμηνεύσουμε την περίπτωση που η διαδικασία της επιλογής φίλου είναι αμφίδρομη αμοιβαία. Ο Αλέξανδρος είναι ένα παιδί που κατά τη διάρκεια της χρονιάς κατάφερε να ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο. Από την αρχή των παρατηρήσεων μας στην πρώτη φάση της έρευνας, διαπιστώσαμε ότι δεν ξεχώριζε πολύ από τα υπόλοιπα παιδιά. Τους πρώτους μήνες βέβαια ήταν πιο κλεισμένος στον εαυτό του, προτιμούσε να απομονώνεται περισσότερο και η

παρουσία του στο χώρο του σχολείου δε γινόταν αρκετά αισθητή. Τον περισσότερο χρόνο τον περνούσε κοντά στην εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης και δεν επιδίωκε σε μεγάλο βαθμό αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του.

Το Μάιο που πραγματοποιήσαμε το δεύτερο κοινωνιομετρικό τεστ προκειμένου να δούμε κατά πόσο μεταβλήθηκε η δημοτικότητα του στην τάξη, διαπιστώσαμε πως δεν υπήρξε διαφορά στο αποτέλεσμα. Ο Αλέξανδρος και πάλι απέσπασε τρεις ψήφους αυτή τη φορά όμως από διαφορετικά παιδιά. Σε αυτή την περίπτωση διακρίναμε μία φίλια σε αντίθεση με την πρώτη φάση όπου είχαν αναπτυχθεί δύο. Το γεγονός αυτό όμως δεν αποτελεί αρνητικό στοιχείο καθώς τα δεδομένα που αφορούν την κοινωνικότητα του Αλέξανδρου άλλαξαν με τον καιρό θετικά. Η αποδοχή του Αλέξανδρου από το σύνολο των συμμαθητών του έγινε εμφανής και στην πρώτη αλλά και τη δεύτερη φάση της έρευνάς μας. Ο Αλέξανδρος πλέον δεν ξεχώριζε ανάμεσα στα υπόλοιπα παιδιά, έτρεχε, γελούσε, έπαιζε και πάντα είχε παρέα με την οποία αλληλεπιδρούσε και αντάλλαζε ερεθίσματα. Τα επίπεδα μοναχικότητάς του μειώθηκαν σε σημαντικό βαθμό. Ο Αλέξανδρος εγκατέλειψε την μοναξιά του, συμμετέχει πλέον σε κάθε δραστηριότητα και η στάση των περισσότερων παιδιών του σχολείου είναι πολύ θετική απέναντί του. Διαπιστώνουμε λοιπόν πως η ενταξιακή πολιτική επέφερε πολλά κοινωνικά οφέλη στον Αλέξανδρο παρέχοντάς του την ευκαιρία να συμμετάσχει ομαλά στο κοινωνικό δίκτυο του σχολείου.

Η δεύτερη μελέτη περίπτωσης της έρευνά μας, ο Αναστάσης, δυστυχώς δεν είχε την ίδια εξέλιξη με τον Αλέξανδρο. Ο Αναστάσης έχει αυτισμό, και σύμφωνα με τις τέσσερις κατηγοριοποιήσεις που πρότειναν οι Wing και Gloud(1979) θα λέγαμε πως ανήκει στους παθητικούς, οι οποίοι ναι μεν δέχονται τις κοινωνικές επαφές με παιδιά και ενήλικες και ανταποκρίνονται στη βλεμματική επαφή, ωστόσο δεν παίρνουν πρωτοβουλία για κοινωνικές σχέσεις.

Ο Αναστάσης στο πρώτο κοινωνιομετρικό τεστ έλαβε τρεις ψήφους από το σύνολο της τάξης, σε αντίθεση με τη δεύτερη φάση όπου οι ψήφοι μειώθηκαν στις δύο. Διαπιστώνουμε ότι η δημοτικότητα του Αναστάση μειώθηκε και τα παιδιά δε δείχνουν πλέον ιδιαίτερη προτίμηση στην παρέα του. Οι αλληλεπιδράσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ αυτού και τους συμμαθητές του ήταν ελάχιστες στη δεύτερη φάση. Τα παιδιά δεν επιδιώκουν επαφή με τον Αναστάση, ο οποίος δείχνει πως δε

θέλει να δημιουργήσει κοινωνικές σχέσεις μαζί τους και προτιμά να απομονώνεται και να περνάει το χρόνο του αποκομμένος κλεισμένος στον εαυτό του. Οι μόνες αλληλεπιδράσεις του αναπτύσσονται είναι ανάμεσα σε αυτόν και την εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης, η οποία στην προσπάθειά της να έρθει ο Αναστάσης πιο κοντά με κάποιο συμμαθητή του, αποτυγχάνει λόγω της άρνησης και της παθητικότητας που επιδεικνύει το παιδί σε οποιαδήποτε κοινωνική επαφή.

Συμπεραίνουμε λοιπόν πως ο Αναστάσης δεν παρουσίασε καμία σημαντική εξέλιξη στον κοινωνικό τομέα, αντιθέτως μάλιστα που αυξήθηκε η τάση απομόνωσης και μοναχικότητάς του. Δεν μπορούμε όμως να μιλήσουμε για αποτυχία της ενταξιακής πολιτικής ή της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης, καθώς δεν είμαστε σε θέση να αναθέσουμε ευθύνες για την εξέλιξη της κοινωνικότητας του παιδιού με βάση τα στοιχεία που συλλέξαμε.

Τα αποτελέσματα για το Μενέλαο, το τρίτο παιδί με παράλληλη στήριξη που μελετήσαμε, δεν είναι καθόλου ενθαρρυντικά και έρχονται σε πλήρη αντίθεση με αυτά του Αλέξανδρου, ο οποίος επίσης πάσχει από το σύνδρομο Asperger. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει τη μοναδικότητα της κάθε περίπτωσης και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που παρουσιάζει το κάθε παιδί. Προκειμένου να ανιχνεύσουμε τις κοινωνικές σχέσεις του Μενέλαου με τους συμμαθητές του, την περίοδο Νοεμβρίου-Δεκεμβρίου πραγματοποιήσαμε το κοινωνιομετρικό τεστ όπου είδαμε πως έλαβε μία μόνο ψήφο, εντάσσοντάς τον στους αγνοημένους της τάξης. Ο Μενέλαος ήταν αποκομμένος από τα υπόλοιπα παιδιά, δεν μιλούσε σε κανέναν ούτε επιδίωκε να αναπτύξει κάποια αλληλεπίδραση. Περπατούσε, έτρεχε και παραμιλούσε μόνος του στο διάλειμμα σα να βρισκόταν στο δικό του κόσμο, σε έναν κόσμο που υπήρχε μόνο αυτός και οι σκέψεις του. Δεν τον ενδιέφερε να ενταχθεί σε κάποια ομάδα όμως συχνά επιδίωκε να βρίσκεται κοντά στην εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης και συχνά να αντιδρά στα ερεθίσματα που του προσέφερε.

Από τη δεύτερη φάση έρευνας που κάναμε για να μελετήσουμε την περίπτωση του Μενέλαου τα αποτελέσματα που αφορούσαν το κοινωνιομετρικό τεστ ήταν τα ίδια ακριβώς, μία ψήφος από τον ίδιο συμμαθητή. Η διαφορά ωστόσο παρατηρήθηκε στις αλληλεπιδράσεις του με τους συμμαθητές και κάποιο εκπαιδευτικό. Ο Μενέλαος δεν προκάλεσε καμία αλληλεπίδραση αλλά επίσης καμία αλληλεπίδραση δεν προκλήθηκε και από κάποιο άλλο παιδί. Τα αποτελέσματα αυτά

είναι αρκετά αποθαρρυντικά. Ο Μενέλαος πλέον δεν θέλει καμία απολύτως επαφή με κάποιο παιδί και αυτό έχει αντίκτυπο και στην στάση των συμμαθητών του απέναντί του. Η μοναχικότητα που εκφράζει, η επιθυμία του να απομονώνεται αλλά και η παθητικότητα που επιδεικνύει στα ερεθίσματα, συμβάλλουν στην περιθωριοποίηση και απόρριψή του από το κοινωνικό σύνολο του σχολείου. Ο Μενέλαος δεν επιδιώκει να κάνει παρέες και η επικοινωνία του με τους συμμαθητές γίνεται συνήθως κατόπιν παρότρυνσης της εκπαιδευτικού. Η «παράξενη» συμπεριφορά του προκαλεί δυσμενείς προσδοκίες προς το κοινωνικό δίκτυο με αποτέλεσμα να αποκλείεται από την επικοινωνία.

Βέβαια η περίπτωση του Μενέλαου διαφέρει αρκετά από αυτή του Αλέξανδρου παρά το γεγονός και ότι και οι δύο μαθητές έχουν Asperger. Θεωρούμε πως η διαφορά αυτή δεν κρίνεται από το έργο της εκπαιδευτικού της παράλληλης ή της γενικής εκπαίδευσης, καθώς και στις δύο περιπτώσεις η επιθυμία και η προσπάθεια να επιτευχθεί κοινωνική εξέλιξη των παιδιών ήταν μεγάλη. Η διαφορά έγκειται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που παρουσιάζει η κάθε περίπτωση αλλά και στα επίπεδα κοινωνιογνωστικής και κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης του καθενός.

Παρατηρούμε λοιπόν, πως μόνο η μία από τις τρεις περιπτώσεις παιδιών με παράλληλη στήριξη που εξετάσαμε κατάφερε να δικτυωθεί στο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου. Ο Αλέξανδρος κατάφερε να αναπτύξει τις κοινωνικές του δεξιότητες και να μειώσει τα επίπεδα μοναχικότητας που παρουσίασε την πρώτη περίοδο. Αντίθετα ο Αναστάσης και ο Μενέλαος, δεν είχαν καμία βελτίωση καθώς οι κοινωνικές τους σχέσεις με τους συμμαθητές ήταν περιορισμένες και όχι διάχυτες. Συνήθως δεν υπήρχε καμία αλληλεπίδραση και τα παιδιά προτιμούσαν να απομονώνονται και να μην επιδιώκουν να συνάψουν σχέσεις με τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας του σχολείου.

Εδώ επέρχεται η ανάγκη να κάνουμε μια μικρή συζήτηση και γύρω από τα αίτια που προκαλούν την απόρριψη και περιθωριοποίηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Σύμφωνα με το Μπίκο (2011) τα παιδιά των μειονοτήτων, και στην παρούσα φάση τα παιδιά με παράλληλη στήριξη, έχουν ανάγκη να βρουν φίλους, να παίξουν μαζί τους και γενικά να αισθανθούν αποδεκτά. Ενδεχόμενη αποτυχία σε αυτά μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένο άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση και εχθρότητα που

και αυτά με τη σειρά τους προετοιμάζουν το έδαφος για παραπέρα απόρριψη (Damon & Hart, 1988). Σημαντικός παράγοντας για την κατάταξη των παιδιών αυτών στις διάφορες κατηγορίες δημοτικότητας της τάξης, αποτελούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς τους, δηλαδή η διαφορετικότητα που παρουσιάζουν, καθώς η επιλογή συντρόφου γίνεται με βάση την διαπροσωπική αντίληψη (Μπίκος, 2011).

Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης για αυτά με ειδικές ανάγκες αποτελούν επίσης έναν παράγοντα που καθορίζει την κοινωνική θέση των τελευταίων στην κοινωνία του σχολείου (Μπίκος 2011). Στην περίπτωση μας, η άρνηση και απροθυμία του Αναστάση και του Μενέλαου να συνάψουν σχέσεις και να αλληλεπιδράσουν, είχαν πιθανόν επίπτωση στον τρόπο αντιμετώπισής τους από τους συμμαθητές τους. Είναι αναμενόμενο η παθητικότητα και η απουσία αντίδρασης σε οποιοδήποτε ερέθισμα να προξενήσει την εμπάθεια, η οποία με τη σειρά της θα φέρει την απόρριψη και περιθωριοποίηση. Από την άλλη οι Waas & Graczyk, 1999 υποστηρίζουν πως υπάρχει και μεγάλου βαθμού συσχέτιση μεταξύ της επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών και της απόρριψής από τους συμμαθητές τους. Στις πρώτες τάξεις του δημοτικού η επιθετική συμπεριφορά αποτελεί κύρια αιτία απόρριψης. Με άλλα λόγια, παιδιά τα οποία δεν σέβονται, η δικαιοσύνη δεν αποτελεί αρχή τους και γενικά εμφανίζουν αντικοινωνική συμπεριφορά απορρίπτονται εντονότερα (Wass & Graczyk, 1999 στο Μπίκος 2011). Ωστόσο, ο παραπάνω παράγοντας δεν αγγίζει τις περιπτώσεις της παρούσας εργασίας καθώς με βάση τα ερευνητικά μας δεδομένα κανένα από τα τρία παιδιά δεν επέδειξε επιθετική συμπεριφορά προς κάποιο συμμαθητή του

Ακόμη μία συχνή αιτία κοινωνικής απόρριψης, σύμφωνα με τον J. Dunn(1994), σε μικρές κυρίως ηλικίες, είναι η *αδυναμία κάποιων παιδιών να επεξεργαστούν με επιτυχία πληροφορίες που αφορούν κοινωνικές σχέσεις ή γενικότερα το χαμηλό επίπεδο ανάπτυξης των κοινωνικών τους δεξιοτήτων (social skills)*. Πολλοί ερευνητές τονίζουν τη βαρύτητα των κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά και της δυνατότητας για κοινωνική προσαρμογή, αναφέροντάς πως αποτελούν σημαντικά αίτια για την απόρριψη των παιδιών και στις επόμενες τάξεις (Stormshak et al. 1999, στο Μπίκος, 2011).

Βλέπουμε λοιπόν πως υπάρχουν σημαντικοί λόγοι οι οποίοι οδηγούν τον κριτή-μαθητή να απορρίψει ή να μην αποδεχτεί κάποιους συμμαθητές του. Για να υπάρξει όμως αλληλοαποδοχή και καλές κοινωνικές σχέσεις μέσα στην τάξη, πρέπει ο εκπαιδευτικός να ασχοληθεί ιδιαίτερα με τους μαθητές που μειονεκτούν ή παρουσιάζουν προβλήματα στις κοινωνικές τους σχέσεις (Pianta 1994, στο Μπίκος 2011). Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να βγουν από την απομόνωση και αυτό μπορεί να επιτευχθεί αν το κοινωνικό περιβάλλον της τάξης προσφέρει τις κατάλληλες ευκαιρίες για να βελτιώσουν την αυτοεικόνα τους, να μειώσουν τον άγχος τους για τις κοινωνικές σχέσεις και να πετύχουν τις επιθυμητές επαφές (Dyuncan & Cohen 1995, στο Μπίκος 2011)

Ο Tony Attwood (1998) παραθέτει ορισμένες στρατηγικές τις οποίες ενδείκνυται να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να προσφερθούν ευκαιρίες κατάλληλων συμπεριφορών στα παιδιά με αυτισμό και συγκεκριμένα με σύνδρομο Asperger. Έτσι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει:

- Να ενθαρρύνει τα ομαδικά παιχνίδια
- Να αποτελεί πρότυπο για τα υπόλοιπα παιδιά
- Να εξηγήσει στο παιδί εναλλακτικούς τρόπους αναζήτησης βοήθειας
- Να ενθαρρύνει πιθανές φιλίες
- Να επιτηρεί τα παιδιά το παιδί στο διάλειμμα

Επιπρόσθετα ο Ματσαγγούρας(2000) επισημαίνει πως ο εκπαιδευτικός οφείλει να λαμβάνει υπόψη του τα όρια των δυνατοτήτων των παιδιών για επίδοση, όπως και της ταχύτητας για εργασία, όταν τους αναθέτει κάποια εργασία. Εξίσου απαραίτητη είναι και η ενθάρρυνση σε επιτυχίες είτε με ιδιαίτερες συζητήσεις είτε δίνοντάς τους ευκαιρίες για νέες προσπάθειες (Μπασέτας 1999, στο Μπίκος 2011). Επίσης, ένας εκπαιδευτικός δεν πρέπει να αμελήσει να δείχνει εμπιστοσύνη σε παιδιά που έχουν προκαλέσει αντίθετες προσδοκίες από τη μεριά των συμμαθητών τους, αναθέτοντας τους καθήκοντα ή αποστολές που χρειάζονται υπευθυνότητα και παρέχουν κύρος (Asher & Coie 1990 στο Μπίκος 2011).

Κλείνοντας, και λαμβάνοντας υπόψη όλα όσα αναφέρθηκαν, συμπεραίνουμε πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού τόσο της παράλληλης στήριξης όσο και της γενικής εκπαίδευσης επηρεάζουν σημαντικά την κοινωνική εξέλιξη των παιδιών με ειδικές

ανάγκες στην τάξη της συνεκπαίδευσης και γενικότερα του σχολείου. Ο βαθμός βέβαια στον οποίο το παιδί θα συμμετάσχει στο κοινωνικό δίκτυο του σχολείου επηρεάζεται από άλλες παραμέτρους. Άλλωστε η κάθε περίπτωση είναι διαφορετική και η τυχόν κοινωνική απομόνωση που αντιμετωπίζει το κάθε παιδί παρουσιάζει ποικίλες αποχρώσεις και εντάσεις.

Κεφάλαιο 6^ο : «Επίλογος»

Φτάνοντας στο τέλος της παρούσας εργασίας είναι αναγκαίο να γίνει μία ανασκόπηση του σκοπού αλλά και των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν στο ξεκίνημά της. Όπως λοιπόν έχει αναφερθεί, σκοπός της έρευνάς μας ήταν να περιγράψει και να αναλύσει την κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο σχολείο της γενικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα κάτω από τα πλαίσια συνδιδασκαλίας. Μέσα από αυτή τη μελέτη προσπαθήσαμε να ανιχνεύσουμε πως επηρεάζονται τα παιδιά με αυτισμό και σύνδρομο Asperger όταν έρθουν σε επαφή με ομάδες παιδιών τυπικής ανάπτυξης.

Συγκεκριμένα τα ερευνητικά μας ερωτήματα αναφέρονταν : α) στις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές τους στην τάξη της συνδιδασκαλίας κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους και β) στις αλληλεπιδράσεις του μαθητή με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές του και τους εκπαιδευτικούς της τάξης κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Μέσα από την έρευνά μας και τη διεξαγωγή των κοινωνιομετρικών τεστ διαπιστώσαμε πως τα παιδιά με παράλληλη στήριξη είχαν από μία έως δύο φίλιες. Ωστόσο τα αποτελέσματα αυτά αλληλοσυγκρούονται με τις παρατηρήσεις μας κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Ενώ περιμέναμε τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να αυτονομηθούν κατά τη διάρκεια της χρονιάς και να αυξήσουν την κοινωνικότητά τους στα πλαίσια της ενταξιακής πολιτικής, διαπιστώσαμε πως κάτι τέτοιο δεν επετεύχθη πέραν της μίας μελέτης περίπτωσης. Μόνο ένα από τα τρία παιδιά κατάφερε να μειώσει τα επίπεδα μοναχικότητάς του και να αυξήσει τις αλληλεπιδράσεις του με τους συμμαθητές του και μάλιστα σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό. Τα άλλα δύο παιδιά δεν αλληλεπιδρούσαν με το κοινωνικό σύνολο του σχολείου ή υπήρχε άρνηση και αποφυγή αλληλεπίδρασης από τους συμμαθητές. Παρά τα απογοητευτικά αποτελέσματα της έρευνας για την κοινωνική πρόοδο των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε ένα σχολείο γενικής εκπαίδευσης, συνεχίζουμε να πιστεύουμε την σπουδαιότητα της συνδιδασκαλίας και τα οφέλη που προκύπτουν από την συνύπαρξη παιδιών τυπικής και μη ανάπτυξης. Άλλωστε η έρευνα περιορίστηκε σε τρία μονάχα παιδιά παράλληλης στήριξης, γεγονός που δεν μας επιτρέπει να κάνουμε κάποια γενίκευση. Αυτό που χρειάζονται τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι περισσότερος χρόνος προσαρμογής και ανάπτυξης φιλικών σχέσεων. Απαραίτητη προϋπόθεση για να επιτευχθεί η ένταξή τους στη γενική εκπαίδευση είναι η αποδοχή της

διαφορετικότητας του κάθε ανθρώπου τόσο από το κοινωνικό δίκτυο του σχολείου όσο και από την ευρύτερη κοινωνία.

Βιβλιογραφία:

Ελληνική βιβλιογραφία

Αβραμίδης & Καλύβα (2006). Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και Εφαρμογές. Αθήνα: Παπαζήση

Αλευρά, Ο. (2007). Υποστήριξη των ενηλίκων στο αυτιστικό φάσμα σε χώρους εργασίας. Στο Μαυροπούλου, Σ.(2007). Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού. Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Θεσσαλονίκη: Γράφημα

Αργυρόπουλος, Β. & Παντελιάδου, Σ., (2011). Ειδική αγωγή. Από την έρευνα στην εκπαιδευτική πράξη. Αθήνα: Πεδίο

Βαμβούκας Μ. (2000). Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία. Αθήνα: Γρηγόρη

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

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

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

Ζώνιου-Σιδέρη Α.(2000). Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα;. Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

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

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

Κορνηλάκη, Α.Ν., Κυπριωτάκη, Μ.Α., Μανωλίτσης, Γ.Ι., (2010). Πρώιμη Παρέμβαση. Αθήνα: Πεδίο

Κυπριωτάκης, Α. (2001). Μια παιδαγωγική ένα σχολείο για όλα τα παιδιά: Σύγχρονες αντιλήψεις αγωγής των παιδιών με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ματσαγγούρας, Η. (2000): Η σχολική τάξη: Χώρος-Ομάδα-Πειθαρχία-Μέθοδος. Αθήνα

Μαυροπούλου, Σ.(2007). Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού. Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Θεσσαλονίκη: Γράφημα

Μαυροπούλου, Σ.(2008). Διδακτικές Εφαρμογές για την ένταξη ατόμων με αυτισμό στο γενικό σχολείο και σε χώρους εργασίας. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Μαυροπούλου, Σ. (2011). Αποτελεσματικές προσεγγίσεις και διδακτικές στρατηγικές για τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Στο Σ. Παντελιάδου, & Αργυρόπουλος, (2011), Ειδική αγωγή: Από την έρευνα στην διδακτική πράξη. Αθήνα: Πεδίο.

Μιχαλοπούλου, Κ. (2009). Ο προφορικός λόγος στην προσχολική εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές. Αθήνα: Εκδόσεις επίκεντρο

Μπασέτας, Κ. (1999): Οι προσδοκίες στον δασκάλων και οι Επιδράσεις τους στους μαθητές. Στο Μπίκος, Γ.Κ.(2011). Κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη. Θεσσαλονίκη: Ζυγός

Μπίκος, Γ.Κ.(2011). Κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη. Θεσσαλονίκη: Ζυγός

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

Στρογγυλός, Β. (2010). Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση του προγράμματος διδασκαλίας και μάθησης: μια βασική ενταξιακή προσέγγιση. Στο Εκπαίδευση παιδιών με Ειδικές Ανάγκες- μία πολυπρισματική προσέγγιση. Επιστημονική Επιμέλεια: Θεοδωροπούλου, Ε., Καίλα, Μ., Πολεμικός, Ν., Στρογγυλός, Β. Αθήνα: Πεδίο

Συνοδινού, Κ. (2001). Ο παιδικός αυτισμός Θεραπευτική προσέγγιση. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη

Antia & Kreimeyer (1997). The generalization and maintenance of the peer social behavior of young children who are deaf or hard of hearing. Στο Αβραμίδης και Καλύβα (2006). Μέθοδοι Έρευνας στην ειδική αγωγή: Θεωρία και Εφαρμογές. Αθήνα: Παπαζήση

Atwood, Tony. (1998). Παιδιά με ιδιαιτερότητες στη γλωσσική ανάπτυξη και την κοινωνική αλληλεπίδραση Σύνδρομο Asperger: Οδηγός ανίχνευσης και αντιμετώπισης. Επιστημονική Επιμέλεια: Αφροδίτη Β. Παπαιωάννου. Μετάφραση : Α. Κορογιαννάκη- Ε. Μιχαλέτου. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας

Canadian council of ministers of education,(1983). Survey of special education in Canada. Στο Καισερόγλου, (2010). Άτομα με ειδικές ανάγκες (Α.μ.Ε.Ε.Α.) στα σχολεία γενικής αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ζητήματα και Δυνατότητες Άσκησης Εσωτερικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Θεσσαλονίκη

Canadian education association,(1985). Mainstreaming: some issues for school boards. Καισερόγλου, (2010). Άτομα με ειδικές ανάγκες (Α.μ.Ε.Ε.Α.) στα σχολεία γενικής αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ζητήματα και Δυνατότητες Άσκησης Εσωτερικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Θεσσαλονίκη

Damon, Q. & Hart, D. (1998)Q Self-Understanding in Childhood and Adolescence. Μπίκος, Γ.Κ.(2011). Κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη. Θεσσαλονίκη: Ζυγός

Dunn, J. (1988): The beginnings of social Understanding. Μπίκος, Γ.Κ.(2011). Κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη. Θεσσαλονίκη: Ζυγός

Kerlinger, F. (1979). Foundations of behavioral Research. Στο Δημητρόπουλος Γ. (2004). Εισαγωγή Στη Μεθοδολογία Της Επιστημονικής Έρευνας: Ένα Συστημικό Δυναμικό Μοντέλο. Αθήνα: Ελλην

Mertens D. (2009). Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία. Μετάφραση: Στ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Π.Μπιθάρα. Επιστημονική επιμέλεια: Ελένη Γιαννακοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο

Pianta, R. (1994): Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. Journal of school Psychology, Vol. 32, No. 1,pp 15-31. Στο Μπίκος, Γ.Κ.(2011). Κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη. Θεσσαλονίκη: Ζυγός

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

Rutter, M. (1990). Νηπιακός αυτισμός: Σύγχρονες αντιλήψεις και αντιμετώπιση. Μετάφραση: Γ. Καρανάνος. Αθήνα: Ελληνικά Γράματα

Salvia, J. & Ysseldyke, J. (2001). *Assessment* (8th ed.). Στο Αβραμίδης και Καλύβα (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην ειδική αγωγή: Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση

the council of exceptional children,(1987). *The CEC Policy manual* Reston. Καισερόγλου, (2010). *Άτομα με ειδικές ανάγκες (Α.μ.Ε.Ε.Α.) στα σχολεία γενικής αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ζητήματα και Δυνατότητες Άσκησης Εσωτερικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Θεσσαλονίκη

Yin, R. K. (2003a). *Case study research. Design and Methods*. Στο Αβραμίδης και Καλύβα (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην ειδική αγωγή: Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Bowen, M. & Plimley, L. (2006). Autistic spectrum disorders in the secondary school. Paul Chapman Publishing

Frith, U.(1989). Autism: Explaining the Enigma. Oxford : Basil Blackwell

Gartner, A. & Lipsky, D.K. (1997). Inclusion and school reform Transforming America's classrooms. Paulth Brookes publishing

Handleman, Jan S. & Harris Sandra L., (2001). Preschool Education Programs for children with autism. (2nd ed.)

Jordan, R. & Powell, St. (1997). Autism and Learning: A guide to good practice. London: David Fulton Publishers

Kanner, L. (1943). Early infantile autism. Journal of Pediatrics

Kochlar, L. L. West & Taymans, J. M. (2000) Successful inclusion: practical strategies for a shared responsibility. New Jersey: Prentice

Koegel, Robert L. & Koegel, LynnKern (1995). Teaching children with autism Strategies for initiating positive interactions and improving Learnig opportunities. Paulth Brookes publishing

Nind, M. Rix, J., Sheehy, K. & Simmons,K. (2005). Curriculum and pedagogy in inclusive education values into practice. RoutledgeFalmer London and new York

Prior (2003). Learning and Behavior Problems in Asperger syndrome. New York : The Guilford Press

Rathvon , N., (1999). Effective school interventions: strategies for enhancing academic achievement and social competence. The Guilford press New York London

Waas, G.A. & Graczyk, P.A. (1999)L Child behaviors leading to peer rejection : A view from the peer group. Child Study Journal, Vol29(4), pp291-307

Wing, L., & Gloud, J. (1979). Severe impairments and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. Journal of Autism and developmental Disorders, 9, 11-29.

Williams, D., (1996). Autism: An inside-Out approach. An innovative look at mechanics of “autism” and its developmental “cousins”. Jessica Kingsley Publishers, London and Bristol

Waterhouse, S. (2000). A positive approach to Autism. Jessica Kingsley Publishers London and Philadelphia

Διαδίκτυο

Προγράμματα πρώιμης παρέμβασης σε νηπιαγωγεία Ειδικής αγωγής.

<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyχος17/182-198.pdf>

(σελ.183)

Πρώιμη Παρέμβαση- Πρόοδος και Εξελίξεις 2005-2010 <http://www.european-agency.org/publications/ereports/early-childhood-intervention-progress-and-developments/ECI-report-EL.pdf>

(σελ 15)

The causes of autism spectrum disorders

<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1125046/> (αναρτήθηκε

20/01/2003)

The Screening and Diagnosis of Autistic Spectrum Disorders

<http://www.wrightslaw.com/advoc/articles/autism.screening.pdf> (αναρτήθηκε

6/11/1999)

The epidemiology of autism spectrum disorders

<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17367287>

Παράρτημα

Φύλλο παρατήρησης διάρκειας 5 λεπτών

Σχολείο:

Ειδικές ανάγκες: ΝΑΙ/ΟΧΙ

Τάξη:

Είδος Αναπηρίας/ανάγκης:

Όνομα παιδιού:

Όνομα παρατηρητή:

Ηλικία:

Ημερομηνία:

Φύλο:

Διάλειμμα:

Ωρα έναρξης παρατήρησης:

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

Οι καλύτεροι μου φίλοι.....

Όνομα σχολείου:

Τάξη:

Όνομα μαθητή

Ηλικία μαθητή:

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

.....
.....

Όνομα σχολείου:

Τάξη:

Όνομα μαθητή

Ηλικία μαθητή:

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

.....
.....

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





ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000119213