



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ
ΤΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»**

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ : ΣΑΚΚΑ ΒΑΣΙΛΙΚΗ,

A.M: 0208159

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ:

1^{ος} Επόπτης Καθηγητής: κ. Στρογγυλός Βασίλειος

2^{ος} Επόπτης Καθηγητής: κ. Αβραμίδης Ηλίας

ΙΟΥΝΙΟΣ 2012
ΒΟΛΟΣ



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

Αριθ. Εισ.: 10662/1
Ημερ. Εισ.: 27-06-2012
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΠΕ
2012
ΣΑΚ

*Στην οικογένεια μου και ακόμη
περισσότερο στην μητέρα μου που με στήριξε
τόσο και που συνεχίζει να στηρίζει τις επιλογές μου.*

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Πριν ξεκινήσει η παρουσίαση του ερευνητικού θέματος της παρούσας εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον επιβλέπων καθηγητή της εργασίας αυτής, κύριο Στρογγυλό Βασίλη, λέκτορα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, ο οποίος δέχτηκε να στηρίξει την προσπάθεια μου και για την πολύτιμη και ουσιαστική βοήθειά, ανατροφοδότηση και υποστήριξη που μου παρείχε καθ' όλη την διάρκεια εκπόνησης της εργασίας την χρονική περίοδο του έτους 2011 -2012.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά και τον δεύτερο επιβλέπων καθηγητή μου, τον κύριο Αβραμίδη Ηλία για την άψογη συνεργασία και βοήθεια.

Επιπρόσθετα θα ήταν παράληψή μου εάν δεν ευχαριστούσα και τα δυο σχολεία της γενικής εκπαίδευσης στην πόλη του Βόλου και τους εκπαιδευτικούς που με δέχτηκαν με χαρά στις τάξεις τους και συνεργαστήκαν μαζί μου διότι χωρίς την δική τους συμμετοχή δεν θα μπορούσε να εκπονηθεί η εργασία αυτή.

Τέλος οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στους φίλους μου που με βοήθησαν και με υποστήριξαν, καθώς επίσης και στην οικογένεια μου που ήταν δίπλα μου και με στήριζε από την αρχή μέχρι και το τέλος της πτυχιακής μου εργασίας και που συνεχίζει να με στηρίζει σε κάθε μου βήμα.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	Σελ. 5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ	Σελ. 7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ ΣΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.	
2.1 Ο ορισμός της ένταξης.....	Σελ. 10
2.2 «Ένταξη» και όχι «ενσωμάτωση».....	Σελ. 13
2.3 Μορφές και μοντέλα ένταξης.....	Σελ. 14
2.4 Οι αρχές και οι προϋποθέσεις ένταξης.....	Σελ. 18
2.5 Οι διαδικασίες της ένταξης και η σημασία της πρώιμης παρέμβασης στη Προσχολική ηλικία.....	Σελ. 21
2.6 Ο/Η Παιδαγωγός της ένταξης.....	Σελ. 24
2.7 Η ενταξιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	Σελ. 25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΤΟ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟ ΦΑΣΜΑ	
3.1 Ιστορική αναδρομή του αυτισμού.....	Σελ. 28
3.2 Ο ορισμός του αυτισμού.....	Σελ. 29
3.3 Η αιτιολογία του αυτισμού.....	Σελ. 31
3.4 Η διάγνωση του αυτισμού.....	Σελ. 34
3.5 Το αυτιστικό παιδί από την παιδική ηλικία μέχρι και την ενηλικίωση του..	Σελ. 36
3.5.1 Ο Αυτισμός στην παιδική ηλικία.....	Σελ. 36
3.5.2 Ο Αυτισμός στην ενήλικη ζωή.....	Σελ. 36
3.5.3 Ο Αυτισμός δεν θεραπεύεται πλήρως.....	Σελ. 37
3.6 Τα χαρακτηριστικά του αυτισμού.....	Σελ. 38
3.7 Θεραπευτική αντιμετώπιση του αυτισμού.....	Σελ. 43
3.8 Η χρησιμότητα των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και στρατηγικών για τα παιδιά με αυτισμό.....	Σελ. 44
3.9 Η δομημένη εκπαίδευση στα αυτιστικά παιδιά.....	Σελ. 48
3.10 Η ένταξη των παιδιών με αυτισμό.....	Σελ. 55

ΕΦΑΛΛΑΙΟ 4 : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Ερευνητική Προσέγγιση.....	...Σελ. 59.
4.1.1 Η έρευνα και η σημασία της στον πραγματικό κόσμο.....	... Σελ. 59
4.1.2 Η «ποιοτική» έρευνα.....	..Σελ. 61
4.1.3 Η «ποσοτική» έρευνα.....	..Σελ. 64
4.1.4 Η «Μελέτη Περίπτωσης» στην έρευνα.....	..Σελ. 66
4.2 Δείγμα της έρευνας.....	...Σελ. 69
4.3 Εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	..Σελ. 70
4.3.1 « Το κοινωνιόγραμμα».....	..Σελ. 71
4.3.2 « Η Συστηματική Παρατήρηση».....	..Σελ. 74
4.3.3 « Η Δομημένη Συνέντευξη».....	..Σελ. 77
4.4 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων.....	..Σελ. 80

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1 Κοινωνιομετρικά αποτελέσματα.....	..Σελ. 89
5.1.1 Αποτελέσματα Α' ΦΑΣΗΣ.....	..Σελ. 89
5.1.2 Αποτελέσματα Β' ΦΑΣΗΣ.....	..Σελ. 96
5.2 Αποτελέσματα παρατήρησης στο διάλειμμα.....	..Σελ. 102
5.2.1 Αποτελέσματα Α' ΦΑΣΗΣ Παρατήρησης.....	...Σελ. 102
5.2.2 Αποτελέσματα Β' ΦΑΣΗΣ Παρατήρησης.....	...Σελ. 108
5.3 Παρατηρήσεις μέσα στην τάξη.....	..Σελ. 115
5.4 Συνδυασμός περιπτώσεων.....	...Σελ. 123
5.5 Αποτελέσματα συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς.....	..Σελ. 126

ΕΦΑΛΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

6. Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	...Σελ. 136
--	-------------

ΕΠΙΛΟΓΟΣΣελ. 145
-----------------------	-------------

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣελ. 148
---------------------------	-------------

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΣελ. 153
------------------------	------------

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η «ένταξη» συνδέεται με την απαίτηση για εκπαίδευση, με την ανάγκη για μόρφωση, καθώς επίσης και με την ανάγκη προώθησης όλων των μαθητών ανάπηρων και μη, με τέτοιο τρόπο ώστε να ικανοποιούνται οι κοινές εξελικτικές διαδικασίες για να πραγματώνεται το αίτημα για ένα δημοκρατικό σχολείο (Σιδέρη, 2004).

Η παρούσα έρευνα, αναφέρεται στην ένταξη των παιδιών με αυτισμό σε δυο σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Στην έρευνα αυτήν μελετήθηκαν οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών την ώρα του διαλείματος καθώς και οι φιλίες που αναπτύσσονται μεταξύ των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών και των παιδιών με αυτισμό μέσα στην τάξη. Έτσι ρωτήθηκαν τα παιδιά 2 φορές, στη αρχή και στο τέλος της έρευνας για το ποιοι είναι οι καλύτεροι τους φίλοι, μέσα στην τάξη με στόχο την κατασκευή του Κοινωνιογράμματος.

Επίσης τα παιδιά με αυτισμό παρακολούθησαν μέσα στην τάξη αρχικά εν παρουσία εκπαιδευτικού γενικής και παράλληλης στήριξης (συνδιδασκαλία) καθώς και με την παρουσία μόνο του ενός εκπαιδευτικού, της γενικής εκπαίδευσης. Με αυτό τον τρόπο μελετήθηκε η ενεργή συμμετοχή του παιδιού στην τάξη με την βοήθεια της εκπαιδευτικού και χωρίς καθώς επίσης και η βοήθεια που παρέχεται από τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης προς το παιδί.

Επιπρόσθετα σημαντικός είναι και ο ρόλος των εκπαιδευτικών (γενικής εκπαίδευσης και παράλληλης στήριξης) στην έρευνα καθώς η «ένταξη» των παιδιών αυτών και όχι η «ενσωμάτωση» θα πραγματοποιηθεί μέσα από αυτούς και από τις απόψεις τους για τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Για την συλλογή των αποτελεσμάτων αυτών, χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία συλλογής δεδομένων η παρατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές καθώς επίσης και η δομημένη συνέντευξη με τους εκπαιδευτικούς της τάξης (γενικής και παράλληλης στήριξης).

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών και των παιδιών με αυτισμό εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς. Επίσης διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συμμετέχουν ενεργά και παρακολουθούν το μάθημα όταν οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης βρίσκονται κοντά τους.

Πιο συγκεκριμένα η Δασκάλα της γενικής εκπαίδευσης φαίνεται να στηρίζει την ένταξη του παιδιού στην παρουσία της Εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης διαφοροποιώντας ταυτόχρονα την διδασκαλία της και εφαρμόζοντας διαφοροποιημένα προγράμματα όταν η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης βρίσκεται εκτός αίθουσας. Η εκπαιδευτικός της τάξης καθώς και η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης φαίνεται να έχουν άριστη σχέση μεταξύ τους και συνεργάζονται για την υποστήριξη και ενθάρρυνση του παιδιού.

Όσον αφορά την Νηπιαγωγό της γενικής εκπαίδευσης φαίνεται ότι δεν προσπαθεί να εντάξει το παιδί και αυτή η στάση της αντικατοπτρίζεται και στους υπόλοιπους μαθητές. Οι δυο εκπαιδευτικοί μεταξύ τους δεν έχουν καλές σχέσεις και η συνεργασία τους είναι μηδαμινή. Αυτό βέβαια φαίνεται ότι έχει άμεση επίπτωση και στο παιδί με μαθησιακές δυσκολίες εφόσον δεν γίνετε αποδεκτό.

Επιπλέον, ως προς τις σχέσεις των παιδιών της τυπικής ανάπτυξης και των παιδιών με αυτισμό, τα αποτελέσματα της έρευνας, έδειξαν ότι δεν ισχύουν οι ίδιες συνθήκες και για τα δυο παιδιά. Πιο συγκεκριμένα το παιδί που φοιτά στο Δημοτικό επιλέχθηκε από 4- 5 συμμαθητές του το Νοέμβριο και τον Μάιο σχεδόν από όλους τους συμμαθητές του, δείχνοντας με αυτό τον τρόπο την αποδοχή του Παναγιώτη και την κοινωνική εξέλιξη του. Αντίθετα το παιδί που φοιτά στο Νηπιαγωγείο και τις δυο φορές δεν επιλέχθηκε από κανέναν συμμαθητή του.

Σημαντικό είναι βέβαια ότι παρά τις δυσκολίες, η έρευνα εντόπισε μικρή γνωστική πρόοδο και των δυο παιδιών με αυτισμό στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης καθώς η βοήθεια των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης ήταν ουσιαστική.

Τέλος κοινωνική πρόοδος εντοπίστηκε μόνο στην περίπτωση του ενός παιδιού με αυτισμό. Πιο συγκεκριμένα στην περίπτωση του παιδιού που φοιτά στο Δημοτικό εντοπίστηκε μια εντυπωσιακή εξέλιξη στον κοινωνικό τομέα. Αντίθετα στην περίπτωση του παιδιού που φοιτά στο Νηπιαγωγείο η ένταξη είχε ακριβώς τα αντίθετα αποτελέσματα, δηλαδή την μη αποδοχή και περιθωριοποίηση του παιδιού με αυτισμό.

Λέξεις - κλειδιά : αυτισμός, ένταξη, ειδική αγωγή, παιδιά με ειδικές ανάγκες, παράλληλης στήριξη, συνεκπαίδευση, autism, special education,

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα έρευνα με τίτλο « Η ένταξη των παιδιών με αυτισμό στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης», αναφέρεται σε δυο μελέτες περίπτωσης, παιδιών με αυτισμό τα οποία παρακολούθηθηκαν και μελετήθηκαν κατά την διάρκεια του σχολικού έτους 2011-2012.

Οι δυο αυτές μελέτες περίπτωσης αναφέρονται τόσο στις αλληλεπιδράσεις των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών με τα παιδιά με αυτισμό, στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των παιδιών με αυτισμό, την εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό μέσα στην τάξη, καθώς και τις απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την ένταξη και την βελτίωση των παιδιών με αυτισμό κατά την διάρκεια του σχολικού έτους.

Κίνητρο για την έναρξη της έρευνας αυτής αποτέλεσε το ενδιαφέρον της ερευνήτριας για το συγκεκριμένο θέμα καθώς και το ενδιαφέρον για το τι συμβαίνει στα ελληνικά σχολεία.

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να περιγράψει και να αναλύσει την κοινωνική ένταξη 2 παιδιών με ειδικές ανάγκες στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα σε τάξεις με συνδιδασκαλία (παράλληλη στήριξη).

Η παρούσα ερευνητικού τύπου εργασία, προκειμένου να υλοποιηθεί στηρίχθηκε πάνω σε τρία ερευνητικά ερωτήματα. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι κοινωνικές σχέσεις του μαθητή με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές του στην τάξη της συνδιδασκαλίας κατά την διάρκεια ενός 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;
3. Ποια είναι η μαθησιακή συμπεριφορά του μαθητή με ειδικές ανάγκες μέσα στην τάξη όταν υπάρχει εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης και όταν δεν υπάρχει, και τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικού για αυτό;

Στην έρευνα αυτή, συμμετείχαν 2 εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης, 2 εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης, 11 παιδιά γενικού Νηπιαγωγείου και 11 παιδιά της Δ' τάξης ενός σχολείου γενικής εκπαίδευσης. Σε κάθε τάξη υπήρχε και από ένα παιδί με αυτισμό. Τα δεδομένα για τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών με αυτισμό με τους συμμαθητές τους συλλέχθηκαν από την κατασκευή κοινωνιογραμμάτων μέσα στις τάξεις σε δυο διαφορετικές φάσεις. Τα δεδομένα από τις αλληλεπιδράσεις τόσο μεταξύ των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών με τα παιδιά με αυτισμό αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των παιδιών με αυτισμό συλλέχθηκαν μέσω της παρατήρησης στο διάλειμμα των παιδιών σε δυο διαφορετικές φάσεις. Τέλος τα δεδομένα για την μαθησιακή συμπεριφορά του μαθητή, μέσα στην τάξη σε κατάσταση συνδιδασκαλίας ή όχι και για το τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί για αυτό συλλέχθηκαν μέσα από την παρατήρησης παιδιών με αυτισμό στην τάξη και από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς σε κάθε τάξη.

Πιο συγκεκριμένα στα 2 πρώτα κεφάλαια της έρευνας, παρουσιάζεται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση που αναφέρεται στην Ένταξη και τον Αυτισμό. Η βιβλιογραφική αυτή ανασκόπηση αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας.

Στην συνέχεια στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται μια εκτενής αναφορά στη μεθοδολογία της έρευνας. Στο κεφάλαιο αυτό υπάρχει τόσο μια θεωρητική βάση της μεθοδολογία της έρευνας όσο και μια αναφορά στους συμμετέχοντες στην έρευνα, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και η διαδικασία που ακολουθήθηκε κατά την συλλογή των δεδομένων.

Στο επόμενο κεφάλαιο, το τέταρτο, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τα κοινωνιογράμματα των παιδιών και στις δυο φάσεις, τα αποτελέσματα από τις παρατηρήσεις στα διαλείματα εστιάζοντας στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις παιδιών με αυτισμό με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά καθώς και με τους εκπαιδευτικούς. Επίσης παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την παρακολούθηση του μαθητή με αυτισμό μέσα σε τάξη συνδιδασκαλίας και χωρίς καθώς και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά με αυτισμό.

Συνεχίζοντας στο πέμπτο κεφάλαιο, υπάρχει η συζήτηση. Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται μια αντιπαράθεση των όσων διαπιστώθηκαν από την έρευνα αυτή και αναφέρονται στα αποτελέσματα και των όσων υποστηρίζονται στην βιβλιογραφία.

Έπειτα, στο έκτο κεφάλαιο, συναντούμε τον επίλογο. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια απάντησης των ερευνητικών ερωτημάτων που είχαν τεθεί στην αρχή της έρευνας και αναφέρθηκαν στην εισαγωγή μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας.

Τέλος η έρευνα ολοκληρώνεται με την βιβλιογραφία, ελληνική και ξένη και με το παράρτημα , στο οποίο παρατίθενται όλα όσα χρησιμοποιήθηκαν για την διεξαγωγή της έρευνας. Αυτά τα οποία τοποθετήθηκαν στο παράρτημα είναι τα φύλλα παρατήρησης τόσο για την κατασκευή κοινωνιογράμματος, για την παρατήρηση στο διάλλειμα τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών όσο και για την παρατήρηση μέσα στην τάξη μόνο των παιδιών με αυτισμό. Τέλος τοποθετήθηκαν και οι δομημένες συνεντεύξεις που δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς των παιδιών με αυτισμό που παρακολούθηθηκαν, οι οποίες αναφερόντουσαν στην κοινωνική και γνωστική εξέλιξη του παιδιού με αυτισμό στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ ΣΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.

2.1 Ο ορισμός της ένταξης

Η «ένταξη» συνδέεται με την απαίτηση για εκπαίδευση, με την ανάγκη για μόρφωση, καθώς επίσης και με την ανάγκη προώθησης όλων των μαθητών ανάπηρων και μη, με τέτοιο τρόπο ώστε να ικανοποιούνται οι κοινές εξελικτικές διαδικασίες για να πραγματώνεται το αίτημα για ένα δημοκρατικό σχολείο (Σιδέρη, 2004).

«Ένταξη» είναι η προσπάθεια τοποθέτησης των ατόμων με αναπηρίες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Η ένταξη δεν είναι καθορισμένη και δεν επιτυγχάνεται μόνο όταν τα ανάπηρα και τα μη ανάπηρα άτομα είναι μαζί. Σκοπός της είναι να παρέχει ισότιμες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές χωρίς διακρίσεις. Να παρέχει στα άτομα με αναπηρίες ευκαιρίες κοινωνικοποίησης, εξέλιξης, επαγγελματικής σταδιοδρομίας και γενικότερα να μπορεί το άτομο να συμμετέχει σε όλους τους τομείς της ζωής του (Σιδέρη, 1991).

Σκοπός είναι η δημιουργία ενός σχολείου ένταξης με ανάπηρα και μη ανάπηρα άτομα όπου το κάθε ένα θα έχει τις ιδιαιτερότητες του και θα ξεχωρίζει από τους άλλους ατομικά αλλά και ειδικά. Σκοπός της είναι να κατανοήσουν τα άτομα ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι και το πιο σημαντικό ότι ο κάθε άνθρωπος πρέπει και επιτρέπεται να ζει διαφορετικά από τον άλλον, έχουν διαφορετικούς στόχους και διαφορετικές απαιτήσεις. Από κοινού με αυτό τον τρόπο θα καταφέρουν να διαμορφώσουν το σχολείο και την κοινωνία με τον σεβασμό και την αποδοχή όλων (Σιδέρη, 1998).

Η «ένταξη» ορίζεται ως η εγγραφή και η κανονική φοίτηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο πρόγραμμα λειτουργίας του γενικού σχολείου (Σιδέρη, 2004).

Ο Slee (2004) με τον όρο «ένταξη» εννοεί «την αποδοχή μιας ομάδας ενός ατόμου ή μια κατηγορία ατόμων που έχουν μεταξύ τους διαφορετικά κοινωνικά, βιολογικά, ψυχολογικά χαρακτηριστικά και τονίζει την σπουδαιότητα της παροχής βοήθειας μέσα και έξω από την ομάδα»

Η Σιδέρη θεωρεί πολύ σημαντική την τοποθέτηση του Muth γύρω από την έννοια της «ένταξης», ο οποίος τονίζει ότι με τον όρο «ένταξη» εννοείται «η κοινή αγωγή παιδιών με αναπηρίες και χωρίς στο εκπαιδευτικό σύστημα». Τονίζει την συνύπαρξη των ατόμων σε μια ομάδα με κοινούς στόχους, την μάθηση και την εκπαίδευση (Σιδέρη, 1998).

Ένα παιδί όταν έρχεται στο σχολείο δεν είναι λευκό χαρτί όπου ο εκπαιδευτικός μπορεί να εγγράψει γνώσεις, συναισθήματα και αξίες. Το παιδί έχει την δική του προσωπικότητα και είναι απαραίτητο και αναγκαίο η εκπαίδευση να παρέχει τα κατάλληλα κίνητρα και τους σκοπούς έτσι ώστε τα άτομα να εξελιχθούν και να αναπτυχθούν μέσα σε ένα περιβάλλον προσιτό σε αυτά. Η εκπαίδευση θα πρέπει να πρέπει να επικεντρώνεται στον πολιτισμό και τις αξίες της κοινωνίας, και θα στοχεύει στην αποδοχή της διαφορετικότητας και την αναγνώριση του άλλου (Slee, 2004).

Η συζήτηση για την ένταξη των αναπήρων στο κοινωνικό σύνολο και πιο συγκεκριμένα στην εκπαίδευση ξεκίνησε στις αρχές της δεκαετίας του '80. Σημαντικός παράγοντας στην απόφαση αυτή υπήρξε η έκθεση Warnock.

Στην έκθεση Warnock υποστηρίζεται ότι « η αρχή της συνεκπαίδευσης παιδιών με ειδικές ανάγκες και μη αποτελεί έκφραση της απόλυτης πια πίστης μας ότι όσο είναι ανθρώπινα δυνατό, όλα τα άτομα πρέπει να έχουν το μερίδιο τους στις ευκαιρίες για ολοκλήρωση και αυτοπραγμάτωση.

Παράλληλα, κάνουμε εντελώς σαφή την αμετάκλητη απόφαση μας να πολεμήσουμε την άποψη για εκπαίδευση των 'ειδικών' και των συνηθισμένων παιδιών σαν να αποτελούν δυο διαφορετικές ομάδες παιδιών». Στην έκθεση της η Warnock υποστήριξε την αρχή για την παροχή κοινών προγραμμάτων για όλα τα παιδιά, ανάπηρα και μη.

Στην έκθεση περιγράφονται οι τρεις τύποι σχολικής ένταξης σύμφωνα με την Warnock :

- 1) Τη χωρική (location) ένταξη : σε αυτό τον τύπο ένταξης τα ανάπηρα παιδιά εκπαιδεύονται στον ίδιο χώρο μαζί με τα μη ανάπηρα, αλλά σε ξεχωριστές μονάδες ή σχολικά κτήρια. Η επαφή μεταξύ των δύο ομάδων είναι πολύ περιορισμένη.

- 2) Την κοινωνική (social) ένταξη : σε αυτήν την περίπτωση η εκπαίδευση των αναπήρων και μη παιδιών παρέχεται ξεχωριστά, αλλά κατά τη διάρκεια κοινών δραστηριοτήτων , όπως διαλείμματα, γιορτές εκδρομές κ.ά. έχουν κοινωνικές επαφές.
- 3) Την λειτουργική (functional) ένταξη : σε αυτόν το τύπο ένταξης τα ανάπηρα και μη παιδιά βρίσκονται στο γενικό σχολείο, συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου από κοινού, αλλά παρακολουθούν ειδικό πρόγραμμα (μέσα στην κοινή τάξη).

Η σχολική – εκπαιδευτική ένταξη των αναπήρων είναι ένας σημαντικός στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στην διαδικασία της διδασκαλίας πάρα πολύ σημαντικό ρόλο παίζει η κοινωνική μάθηση και όχι απλά η μεταβίβαση γνώσεων από το δάσκαλο στο μαθητή. Αυτό μπορεί να δημιουργηθεί σε δύο επίπεδα: το πρώτο επίπεδο είναι αυτό των σχολικών πρακτικών , δηλαδή των σχέσεων που δημιουργούνται μέσα σε μια ομάδα με βασικό συντελεστή το δάσκαλο για να πραγματοποιηθεί το πρόγραμμα διδασκαλίας και σε δεύτερο επίπεδο δηλαδή στις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην ομάδα- τάξη (Σιδέρη, 1998).

Παρόλο που η ελληνική ένταξη μεταφράζεται συνήθως με τον όρο «inclusion» δεν είναι συνώνυμη και ούτε μπορεί να αντικαταστήσει την έννοια της «ένταξης» στην Ελλάδα(Σιδέρη, 2004).

Σύμφωνα με τον Roger Slee η ενταξιακή εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα σημαντική για τα άτομα. Μέσα από αυτήν τα παιδιά θα πρέπει να νιώθουν ότι έχουν το δικαίωμα στην κοινωνία και θα πρέπει να αισθάνονται ότι ανήκουν στο συλλογικό και να έχουν εμπιστοσύνη στις διαδικασίες της εκπαίδευσης. Το παιδί θα πρέπει να ξέρει ότι έχει το δικαίωμα στην ατομική εξέλιξη και ότι έχει δυνατότητες και επιλογές για ένα καλύτερο μέλλον. Έχει το δικαίωμα στην κοινωνική, πνευματική και προσωπική ένταξη και της συμμετοχής του σε όλους τους τομείς της ζωής του. Αν το παιδί κατανοήσει και αναγνωρίσει τα θετικά οφέλη της ενταξιακής εκπαίδευσης θα είναι το υπόβαθρο τέτοιο που θα βοηθήσει αρκετά την ένταξη των παιδιών με αναπηρίες όχι μόνο στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής του παιδιού (Slee, 2004).

2.2 «Ένταξη» και όχι «ενσωμάτωση»

Η παιδαγωγική της ένταξης ή τα σχολεία ένταξης έχουν επιθυμήσει να φέρουν σε επαφή άτομα με και χωρίς αναπηρίες, να έχουν δηλαδή να έχουν τις ίδιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε μια κοινή διδασκαλία. Τόσο η έννοια της «ένταξης» όσο και η έννοια της «ενσωμάτωσης» αναφέρεται στην κοινή εκπαίδευση ατόμων με και χωρίς αναπηρίες. Αυτό που αλλάζει βέβαια είναι οι έννοιες των δύο αυτών όρων (Σιδέρη, 2009).

Η σημασιολογική ερμηνεία της ορολογίας της «ένταξης» και της «ενσωμάτωσης» αποτελεί το αρχικό στάδιο για την αξιόπιστη προσέγγιση του θέματος. Με τον όρο ενσωμάτωση δηλώνεται η προσκόλληση και εξομοίωση του ενός στο σύνολο την πλήρη απορρόφηση του ατόμου ή μιας ομάδας από στο κοινωνικό σύνολο. Στην περίπτωση της εκπαίδευσης η ενσωμάτωση αναφέρεται στην τοποθέτηση μιας ομάδας μέσα σε μια άλλη στην οποία ενσωματώνεται, χάνοντας με αυτόν τον τρόπο τα αρχικά χαρακτηριστικά της. Αντίθετα ένταξη είναι η τοποθέτηση μιας ομάδας σε μια άλλη χωρίς να χάνει τα αρχικά χαρακτηριστικά της, το πρόγραμμα διαμορφώνεται με βάση και τις δύο αυτές ομάδες (Σιδέρη, 1998).

Η διαφορά, λοιπόν ανάμεσα σε αυτούς τους δυο όρους είναι ότι στην ένταξη διατηρούνται τα αρχικά χαρακτηριστικά της ομάδας, τα οποία εμπλουτίζονται και μεταβαίνουν σε διαρκώς ανερχόμενα επίπεδα ολοκλήρωσης, στην ενσωμάτωση όμως τα αρχικά χαρακτηριστικά μιας ομάδας ή ενός ατόμου εξαφανίζονται, έχοντας αφομοιωθεί από τα χαρακτηριστικά ενός ευρύτερου συνόλου.

Συνεπώς σε κοινωνικό επίπεδο η ένταξη αποτελεί αμφίδρομη διεργασία στην οποία και οι δύο ομάδες μεταβάλλονται με βάση τα χαρακτηριστικά όλων, αντίθετα η ενσωμάτωση αποτελεί μια μονόδρομη, προδιαγεγραμμένη και συχνά βεβιασμένη διεργασία εξομοίωσης μιας ομάδας σε μια άλλη (Σιδέρη, 2009).

Μπορούμε να αναφέρουμε τέσσερις τύπους ενσωμάτωσης. Τον πολιτισμικό, τον κανονιστικό, τον επικοινωνητικό και το λειτουργικό. Πολλοί όμως αναφέρονται σε δυο τύπους: τον αιτιατό- λειτουργικό και τον λογικό- εμφαντικό (Σιδέρη, 1998).

Παρόλο που η «ένταξη» σημαίνει «τοποθέτηση μέσα σε άλλους», ενώ η ενσωμάτωση είναι «η συνένωση σε ένα σώμα» αρκετά συχνά συναντούμε τις έννοιες

αυτές σχεδόν ως ταυτόσημες. Πολλοί εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να διαχωρίσουν τους δυο αυτούς όρους και να εξηγήσουν την διαφορά του με βάση την έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Κύπρο. Σύμφωνα με την Σιδέρη η έρευνα έδειξε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί όταν τους ζητήθηκε να διαχωρίσουν τους όρους της «ένταξης» και την «ενσωμάτωσης» δεν παρατηρούσαν καμιά διαφορά ανάμεσα στους δυο αυτούς όρους (Σιδέρη, 1998).

Η Σιδέρη (2000) τονίζει τέλος ότι όταν μιλάμε για την ένταξη και τους στόχους της στην ελληνική εκπαίδευση, δεν αναφερόμαστε σε μια διαφορετική μέθοδο διδασκαλίας αλλά σε μια διαφορετική αντιμετώπιση της εκπαίδευσης. Η ένταξη στο γενικό σχολείο σημαίνει την μετάβαση από ένα σχολείο κοινωνικής πρόνοιας σε ένα σχολείο ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων, με ταυτόχρονη άρση των προκαταλήψεων και την αποδοχή της διαφορετικότητας και της μοναδικότητας του κάθε παιδιού.

2.3 Μορφές και μοντέλα ένταξης

Σύμφωνα με τον Meister υπάρχουν πολλές και διαφορετικές μορφές ένταξης οι οποίες μπορεί να εφαρμόζονται σε κάποιο σχολείο γενικής εκπαίδευσης.

1. « Η κανονική τάξη χωρίς φροντίδα ειδικών παιδαγωγών» : αυτή η μορφή ένταξης αναφέρεται σε μια σχολική τάξη στην οποία υπάρχει ένα ανάπηρο παιδί χωρίς να παρέχεται η να υπάρχει περαιτέρω βοήθεια από κάποιον ειδικό εκπαιδευτικό.
2. «Κανονική τάξη με πρόγραμμα φροντίδας»: αναφέρεται σε μια μορφή ένταξης στην οποία επιλέγονται συνήθως περιπτώσεις ακουστικής, οπτικής ή κινητικής αναπηρίας.
3. « Κανονική τάξη με προσωρινό βοηθητικό προσωπικό»
4. «Κανονική τάξη με 'περιοδεύοντα' δάσκαλο»
5. « Κανονικές τάξεις που διαθέτουν χώρο πόρων»: με αυτήν την μορφή ένταξης εννοείται ότι στην κανονική τάξη υπάρχει ένας επιπλέον χώρος όπου χρησιμοποιείται για να παρέχεται υποστήριξη στα άτομα.
6. «Τάξη ένταξης με σύστημα διπλής διδασκαλίας» :

A) Ο βαθμός πρόσβασης για όλους τους μαθητές είναι ο ίδιος. Σε αυτά τα σχολεία που λειτουργούσαν με βάση αυτόν τον κανονισμό παρέχονταν ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης που μέσω της παρέμβασης τους βοηθούσαν και συνέβαλαν στην εξέλιξη των παιδιών.

B) « Τάξη ένταξης με σύστημα διπλής διδασκαλίας και εκτεταμένο βαθμό πρόσβασης για τα ανάπηρα παιδιά». Αυτήν η μορφή ένταξης επιλέγεται πιο συχνά για πολλούς και διαφορετικούς λόγους.

Επιπλέον σύμφωνα με τον Meister υπάρχουν και άλλες μορφές ένταξης οι οποίες εν τούτοις δε είναι τόσο αποτελεσματικές όσο οι πρώτες:

7. «Συνεργατική ειδική τάξη στο ειδικό σχολείο».

8. «Ξεχωριστή ειδική τάξη στο γενικό σχολείο».

9. «Συνεργατικό ειδικό σχολείο»

10. «Ειδικό σχολείο στο οποίο φοιτούν και μη ανάπηροι μαθητές» (Σιδέρη, 2009).

Η Σιδέρη αντίθετα από τον Meister χώρισε την υποχρεωτική εκπαίδευση σε δυο βασικές μορφές. Σύμφωνα με την ίδια οι δυο αυτές βασικές μορφές ένταξης είναι: η εντασσόμενη ομάδα και η ατομική ένταξη στο νηπιαγωγείο (Σιδέρη, 1998).

A) Η εντασσόμενη ομάδα : Σύμφωνα με την Σιδέρη : « η εντασσόμενη ομάδα δημιουργείται παράλληλα με την παραδοσιακή ‘ κανονική ’ ομάδα και την ειδική ομάδα, με ιδιαίτερη χαρακτηριστική ποιότητα που έχει μακροχρόνιο στόχο την κοινή εκπαίδευση ανάπηρων και μη μαθητών. Αποτελείται από 12 – 15 μαθητές εκ των οποίων 3-4 είναι ανάπηρα. Τα ανάπηρα παιδιά ενδέχεται να είναι διαφορετικών αναπηριών και η ομάδα επιτηρείται από δύο μόνιμους παιδαγωγούς».

Κατά την Σιδέρη η εντασσόμενη ομάδα προσφέρει πάρα πολλά θετικά στα παιδιά. Καταρχήν αναφέρει ότι τους δίνεται η δυνατότητα να εξελιχθούν μέσα από κοινές παιδαγωγικές απόψεις και επίσης εξασφαλίζει την προσαρμογή των ανάπηρων παιδιών στο γενικό σχολείο. Πολύ σημαντικό ρόλο σε αυτή την προσπάθεια αποδείχτηκε ότι έχει το κοινό παιχνίδι και η κοινή μάθηση σε μια εντασσόμενη ομάδα γιατί ότι μόνο προωθεί την εξέλιξη των αναπήρων παιδιών και πιθανών να βελτιωθούν

αρκετά αλλά παρέχει περισσότερες δυνατότητες μάθησης στα και στα υπόλοιπα παιδιά και ιδιαίτερα στον κοινωνικό τομέα. Υπήρχαν παρόλο αυτά πολλές αντιδράσεις και κριτικές για την μορφή αυτή ένταξης. Πολλοί ανέφεραν και κριτικάραν το γεγονός ότι το κοινό σχολικό σύστημα λειτουργεί με τεχνικούς σχηματισμούς, χωρίς να κάνουν προσπάθεια για την ουσιώδη και πραγματική ένταξη των παιδιών στο κοινό σχολείο και γενικότερα στην κοινή ζωή (Σιδέρη, 1998).

B) Σύμφωνα με τη Σιδέρη η δεύτερη μορφή ένταξης είναι η «ατομική ένταξη στο κοινό Νηπιαγωγείο» σε αυτή την μορφή ένταξης «ένα σχολείο παίρνει όταν χρειαστεί κάποιο ανάπηρο παιδί».

Τόνισε ότι πριν χρόνια σε πολλές χώρες της Ευρώπης ήταν συνηθισμένη και συχνή η εισαγωγή ανάπηρων παιδιών σε νηπιαγωγεία πριν καν αρχίσει η συζήτηση για την ένταξη. Αυτό τονίζει ότι είχε θετικά αποτελέσματα στα παιδιά αν κρίνουμε και από το γεγονός ότι όλα τα παιδιά έχουν τις ίδιες προτιμήσεις είτε είναι άτομα με ειδικές ανάγκες είτε όχι. Όλα τα παιδιά είχαν τις ίδιες δυνατότητες στην μάθηση, στην κοινωνική συμπεριφορά και την αυτοεκτίμηση (Σιδέρη, 1998).

Την τελευταία δεκαετία στην Ελλάδα, μετά την ψήφιση των νόμων 2817/2000 και 3699/2008 για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση, μεγάλος αριθμός μαθητών με δυσκολίες μάθησης φοιτά στις τάξεις του γενικού σχολείου. Σημαντικό ρόλο σε αυτή την προσπάθεια παίζει η ισότιμη συνεκπαίδευση μαθητών με δυσκολίες μάθησης. Το σχολείο δηλαδή θα πρέπει να ανταποκρίνεται στο σύνολο των ικανοτήτων και αναγκών όλων των μαθητών της σχολικής τάξης και στην ανάγκη για δημιουργία ενός θετικού για τη διδασκαλία και τη μάθηση περιβάλλοντος, το οποίο να στηρίζεται στην αρχή της ισοτιμίας όλων των μαθητών, στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και στον αμοιβαίο σεβασμό μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και στην εγκαθίδρυση -από κοινού συμφωνημένων- σαφών κανόνων, ρουτινών και προσδοκιών (Σιδέρη, 2004).

Υπάρχουν πολλές και διαφορετικές πρακτικές ισότιμης συνεκπαίδευσης. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να δημιουργηθούν διαφορετικά μοντέλα ένταξης έτσι ώστε να συμμετέχουν και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στην εκπαιδευτική διαδικασία με ισότιμες για το κάθε άτομο ευκαιρίες.

Τα μοντέλα ένταξης τα οποία διατυπώθηκαν από τον Webber είναι τα εξής:

1. Τοποθέτηση σε τάξη ειδικού σχολείου με μερική τοποθέτηση σε τάξη γενικού σχολείου: το μοντέλο αυτό ένταξης στηρίζεται στην ουσιαστική συνεργασία εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Κατά κύριο λόγο το μοντέλο αυτό αφορά την σχολική και κοινωνική ένταξη των παιδιών με σοβαρές δυσκολίες μάθησης.

2. Τοποθέτηση σε τάξη γενικού σχολείου με υποστήριξη σε ειδική τάξη ή τμήμα ένταξης: το μοντέλο αυτό ξεκίνησε να εφαρμόζεται αρχικά στην Ελλάδα για τα άτομα με δυσκολίες μάθησης. Αργότερα και με την ψήφιση του νόμου η ειδική τάξη μετονομάστηκε σε τμήμα ένταξης.

3. Τοποθέτηση σε τάξη γενικού σχολείου με υποστήριξη από έναν περιπατητικό ειδικό : Το μοντέλο αυτό αναφέρεται στην τοποθέτηση του παιδιού με δυσκολίες μάθησης μέσα στην τάξη του γενικού σχολείου ενώ ταυτόχρονα το παιδί βοηθείται και υποστηρίζεται συνοδεύεται από ειδικό παιδαγωγό ο οποίος παράλληλα υπηρετεί και στα κέντρα διάγνωσης και διαφοροδιάγνωσης.

4. Συμβουλευτικό μοντέλο (consultation model) ή τοποθέτηση σε τάξη γενικού σχολείου με υποστήριξη από ειδικό παιδαγωγό. Το μοντέλο αυτό τόνισε την συνεκπαίδευση σε μια κοινή τάξη του παιδαγωγού και του ειδικού παιδαγωγού. Τα τελευταία χρόνια καταγράφεται με τον όρο 'συνεκπαίδευση/παράλληλη στήριξη'

5. Τοποθέτηση σε τάξη γενικού σχολείου με ταυτόχρονη και σε μόνιμη βάση υποστήριξη από ειδικό παιδαγωγό (όλα τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης σε μια τάξη) ή με την βοήθεια ειδικού παιδαγωγού και ενός μέλους παραϊατρικού προσωπικού ή μόνο βοηθού. Βασική προϋπόθεση είναι όμως η τάξη να μην ξεπερνάει τους 24 μαθητές γιατί η εκπαιδευτική διαδικασία θα ήταν αρκετά δύσκολη. Το μοντέλο αυτό δεν εφαρμόζεται στην Ελλάδα.

6. Τοποθέτηση σε τάξη κοινού σχολείου με λίγες ή μηδαμινές υποστηρικτικές υπηρεσίες. Η υλοποίηση αυτού του μοντέλου προϋποθέτει την προηγούμενη υποστήριξη του παιδιού με δυσκολίες μάθησης στα πλαίσια κάποιου άλλου από τα ήδη αναφερθέντα μοντέλα ένταξης και ισότιμης συνεκπαίδευσης. Ένα από τα πιο δημοφιλή και σημαντικά μοντέλα είναι το συμβουλευτικό και θεωρείται το πιο επιτυχημένο στο τομέα της εκπαιδευτικής διαδικασίας . σε αυτό το μοντέλο ο ειδικός

παιδαγωγός εργάζεται συνεργατικά με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης για την κοινή δημιουργία των δραστηριοτήτων, του προγραμματισμού και άλλων έτσι ώστε να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες όλων των μαθητών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες (Ημέλλου, 2007).

Ένα σχολείο ένταξης θα βοηθούσε τα παιδιά ανάπηρα και μη να εξελιχθούν και να βελτιωθούν τόσο στην εκπαιδευτική όσο και στην κοινωνική τους ζωή.

Στις μέρες πλέον υπάρχουν αρκετά σχολεία ένταξης παρόλο αυτά δεν βοηθούν τόσο όλα τα παιδιά να εξελιχθούν και να βελτιωθούν.

Και αυτό γιατί δεν δίνεται τόσο μεγάλη σημασία στις ανάγκες και στις δυνατότητες μάθησης των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Υπάρχουν όμως πολλές περιπτώσεις συνεργασίας μεταξύ του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και του εκπαιδευτικού της κανονικής τάξης και λαμβάνονται με αυτό τον τρόπο υπόψη οι ανάγκες όλων των μαθητών.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα διδασκαλίας διαμορφώνεται σε πολλές περιπτώσεις ανάλογα με τις απαιτήσεις και τα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών, ανάπηρων και μη.

2.4 Οι αρχές και οι προϋποθέσεις ένταξης

Με τον όρο ένταξη εννοούμε την δημιουργία ενός σχολείου που δέχεται όλους τους μαθητές. Εάν θέλουμε όλοι οι άνθρωποι της κοινωνίας να ζουν και να συνυπάρχουν μέσα σε μια κοινωνία θα πρέπει να δημιουργηθεί στο κάθε άτομο η βάση για την αποδοχή του άλλου μέσα από την αποδοχή του και στο εκπαιδευτικό σύστημα. Θα πρέπει σε κάθε άνθρωπο να διατυπωθεί η αρχή ότι « το σχολείο είναι σχολείο για όλα τα παιδιά» (Σιδέρη, 2009).

Σύμφωνα με την Σιδέρη (2009) οι βασικές αρχές και προϋποθέσεις της ένταξης είναι να κατανοήσουν όλα τα παιδιά ότι όλοι οι άνθρωποι είναι μεταξύ τους ίσοι και έτσι όλοι έχουν δικαίωμα στην ισότιμη εκπαίδευση. Επίσης θα πρέπει ως βασική αρχή να έχει την δημιουργία της αντίληψης ότι όλα τα παιδιά είναι αν και διαφορετικά μεταξύ τους και ότι το κάθε παιδί έχει τις δικές του ανάγκες και ιδιαιτερότητες οι οποίες θα πρέπει να γίνονται δεκτές μέσα στο κοινωνικό και στο σχολικό πλαίσιο.

Επιπρόσθετα η ίδια τονίζει ότι μια ακόμη πολύ βασική αρχή είναι ότι όλα τα παιδιά είναι δυνατόν να επωφεληθούν από προγράμματα ένταξης, να εξελιχθούν, να βελτιωθούν και να ενσωματωθούν καλύτερα στην κοινωνία.

Αυτό που χρειάζεται είναι ένα πρόγραμμα διδασκαλίας κατάλληλο για κάθε παιδί που να ανταποκρίνεται δηλαδή στις ανάγκες και στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού ξεχωριστά. Επίσης μια ακόμη και πολύ σημαντική αρχή της ένταξης είναι η αποφυγή του στιγματισμού και της ετικετοποίησης γιατί αυτό μπορεί να οδηγήσει σε πολύ αρνητικά αποτελέσματα μέσα σε μια κοινωνία.

Η επιτυχία όμως ενός προγράμματος για την ένταξη των παιδιών με αυτισμό είναι στενά συνδεδεμένη με την εφαρμογή συγκεκριμένων κριτηρίων που αναφέρονται στις γνώσεις και στις στάσεις των εκπαιδευτικών, την προετοιμασία των παιδιών των γενικών σχολείων αλλά και την προετοιμασία των παιδιών με αυτισμό και τέλος την συνεχή αξιολόγηση των πρακτικών ένταξης (Μαγαλιού και Τσακπίνη, 2007).

Οι Μαγαλιού και Τσακπίνη (2007) επισημαίνουν ότι οι αναγκαίες προϋποθέσεις για την ένταξη είναι:

1. Η επαρκής εκπαίδευση και η καλλιέργεια των θετικών στάσεων στους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής ώστε να αναγνωρίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των μαθητών με αυτισμό.
2. Η κατάλληλη προετοιμασία και η διαρκής στήριξη των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής έτσι ώστε και αυτός με τον τρόπο του να συμβάλλει στην προετοιμασία των παιδιών χωρίς αναπηρίες για να δεχτούν όλους τους μαθητές.
3. Η εκπαίδευση και η στήριξη των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι συνεχής έτσι ώστε το εκπαιδευτικό προσωπικό να αποκτήσει τις κατάλληλες γνώσεις για τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των παιδιών με αυτισμό και να δημιουργήσουν το κατάλληλο κλίμα μάθησης και ένταξης. Αυτό τονίζουν πως θα βοηθήσει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων όλων των μαθητών καθώς και των μαθητών με ιδιαίτερες δυσκολίες και θα τους βοηθήσει να αναπτύξουν μεταξύ τους την συνεργασία και την αλληλοβοήθεια.
4. Η Θετική στάση των γονέων των παιδιών με αυτισμό είναι μια από τις απαραίτητες προϋποθέσεις ένταξης.

5. Η κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών με αυτισμό είναι μια επίσης σημαντική προϋπόθεση εφόσον η επιτυχία της ένταξης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού με αυτισμό και όχι από το βαθμό της αναπηρίας του.

Όταν τα παιδιά με αυτισμό έχουν διδαχθεί τις κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την ένταξη τους στο γενικό σχολείο τότε θα είναι πιο συμμετοχικά και η κοινωνική τους απόσυρση που παρατηρείται στα γενικά σχολεία πολύ περιορισμένη.

6. Η ανάπτυξη και η καλλιέργεια της θετικής επαφής και των σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά με αυτισμό και στα φυσιολογικά παιδιά. Είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να βοηθούν τα παιδιά να ανταποκρίνονται και αντιλαμβάνονται τις προσπάθειες επικοινωνίας των παιδιών με αναπηρίες για επαφή και αλληλεπίδραση στο σχολείο.

Θα πρέπει να καλλιεργήσει ο εκπαιδευτικός θετικές στάσεις στα φυσιολογικά παιδιά με την κατάλληλη υποστήριξη του περιβάλλοντος τους για να δεχτούν και να κατανοούν τα παιδιά με αναπηρίες. Τα παιδιά που κατανοούν καλύτερα τις ικανότητες και τις δυσκολίες των παιδιών με αυτισμό είναι εκείνα με την πιο συχνή επαφή και αλληλεπίδραση με τα αυτιστικά παιδιά.

7. Είναι πολύ σημαντικό τέλος ο εκπαιδευτικό να δημιουργήσει κοινές δραστηριότητες στα παιδιά οι οποίες θα ακολουθούν μια ρουτίνα ακόμη και αν είναι σύντομες σε διάρκεια και συχνότητα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού λοιπόν θα πρέπει να είναι καθοριστικός και ενεργητικός για την υποβοήθηση των παιδιών να δεχτούν τα παιδιά με αναπηρίες αλλά και τα παιδιά με αναπηρίες να μπορέσουν να λειτουργήσουν και να αναπτυχθούν σε ένα κατάλληλα δομημένο μαθησιακό περιβάλλον (Μαγαλιού και Τσακπίνη, 2007).

Τέλος η Σιδέρη (2000) δίνει μεγαλύτερη έμφαση στον κατάλληλο σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων και στην οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και του σχολείου.

Για την ίδια η ανάπτυξη κρίνεται αναγκαία η ενίσχυση της διδασκαλίας για όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως, είτε αυτοί έχουν ανάγκη ειδικής εκπαίδευσης, είτε όχι και

προβάλλει το πόσο αναγκαίο είναι η ανάπτυξη των γνώσεων και των δυνατοτήτων του διδασκαλικού και αρμόδιου προσωπικού μέσα στο πλαίσιο του σχολείου.

2.5 Οι διαδικασίες της ένταξης και η σημασία της πρώιμης παρέμβασης στην Προσχολική ηλικία

Η ένταξη όπως προαναφέρθηκε εστιάζει στην ισότιμη συμμετοχή και στην κοινή ζωή των ανθρώπων μέσα και έξω από το σχολικό πλαίσιο. Οι χώροι στους οποίους συντελείται η πρώιμη βασική κοινωνικοποίηση των παιδιών και λαμβάνουν τις πρώτες τους εμπειρίες από την αλληλεπίδραση διαφορετικών ατόμων είναι στο χώρο του σχολείου και πιο συγκεκριμένα στην προσχολική αγωγή. Σε αυτούς τους χώρους γίνεται η μεταβίβαση των κοινωνικών αξιών, η προσπάθεια αποδοχής και συνεργασίας με άτομα διαφορετικών αναγκών, ενδιαφερόντων κα (Σιδέρη, 1998).

Πιο συγκεκριμένα στο χώρο του νηπιαγωγείου (παιδιά 3-4 ετών) φαίνεται ότι δεν λαμβάνουν υπόψη τις ειδικές ανάγκες των άλλων ως κάτι το σημαντικό γιατί δεν καταλαβαίνουν και δεν αναγνωρίζουν ακόμη την έννοια της διαφορετικότητας ούτε για τα ίδια αλλά ούτε για τα άλλα παιδιά. Κατά την διάρκεια της εξέλιξης του το παιδί θα συνειδητοποιήσει ότι ο διπλάνος του είναι διαφορετικός από αυτόν και μπορεί να έχει διάφορες αντιδράσεις για αυτό τον λόγο θα πρέπει να δίνονται από πολύ νωρίς στα παιδιά οι δυνατότητες γνωριμίας με διαφορετικά άτομα, να συμμετέχουν σε συζητήσεις στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου και να διαφοροποιούν τις ανάγκες τους από τους άλλους. Με αυτό τον τρόπο θα καταφέρουν ως ένα στάδιο να δεχτούν την διαφορετικότητα του άλλου αλλά και του ίδιου (Σιδέρη, 1998).

Θα πρέπει επιπρόσθετα να δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα μέσα στο χώρο του νηπιαγωγείου για παράδειγμα ώστε όλα τα παιδιά σταδιακά να συνειδητοποιούν και να αντιλαμβάνονται την διαφορετικότητα και να ευαισθητοποιούνται πάνω σε αυτήν. Το κλίμα μιας τάξης θα πρέπει να στηρίζεται στην αποδοχή, στην ασφάλεια και στην συνεργασία ώστε όλα τα παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες να νιώσουν ότι ανήκουν στο εκπαιδευτικό σύστημα και ενδιαφέρονται για αυτό και το αποδέχονται έτσι όπως είναι (Σιδέρη, 1998).

Η Τσιούρη (2008) αναφέρει τη σημασία της πρώιμης παρέμβασης σε παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές (ΔΑΔ). Τονίζει ότι η πρώιμη παρέμβαση είναι ένα σύστημα

παροχής κρατικών υπηρεσιών ή ιδιωτικών υπηρεσιών στο σπίτι, σε οργανωμένες θεραπευτικές μονάδες που έχουν ως στόχο την προληπτική υποστήριξη των παιδιών που θεωρούνται ότι ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου όσον αφορά την εμφάνιση προβλημάτων μάθησης η και συμπεριφοράς καθώς και την αντιμετώπιση νοητικών και συναισθηματικών διαταραχών ή προβλημάτων συμπεριφοράς που κάποια παιδιά έχουν ήδη εμφανιστεί κατά την προσχολική τους ηλικία.

Σύμφωνα με το Νότα (2005) η παροχή υπηρεσιών για άτομα με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές οργανώνεται από τις υπηρεσίες ψυχικής υγείας σε συνεργασία με το υπουργείο παιδείας. Αναφέρει τις διάφορες δραστηριότητες των υπηρεσιών πρώιμης παρέμβασης στην προσχολική εκπαίδευση όπως είναι :

- 1) Η διαγνωστική εκτίμηση, ο σχεδιασμός εξατομικευμένης παρέμβασης σε συνεργασία με τους γονείς για προώθηση της εκπαίδευσης στο σπίτι, για την προώθηση ένταξης σε παιδικό σταθμό ή νηπιαγωγείο.
- 2) Προετοιμασία του παιδιού και του δασκάλου για ομαλότερη ένταξη του παιδιού στο κανονικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.
- 3) Συμβουλευτική υποστήριξη του εκπαιδευτικού και της οικογένειας του παιδιού μετά την ένταξη του στο πλαίσιο του σχολείου.
- 4) Γενικότερη θεραπευτικού και κοινωνικού τύπου υποστήριξη της οικογένειας του παιδιού.
- 5) Εκπόνηση ερευνητικών εργασιών με στόχο την βελτίωση των μεθόδων διάγνωσης και αξιολόγησης, εκπαιδευτικής μεθοδολογίας και εκπαιδευτικού υλικού παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές (αυτισμός).

Η εντατική πρώιμη παρέμβαση είναι πολύ σημαντική για την βελτίωση τους. Η Τσιούρη (2008) αναφέρει ότι παιδιά τα οποία μελετήθηκαν πριν και μετά από εντατική πρώιμη συμπεριφορική παρέμβαση , διάρκειας 1 έως 6 ετών, παρουσίασαν αρκετή βελτίωση στις επιδόσεις τους σε τέτοιου τύπου δοκιμασίες. Παράλληλα τονίζει ότι διαπιστώθηκαν σημαντικές βελτιώσεις σε τομείς όπως η γλωσσική ανάπτυξη, οι κοινωνικές δεξιότητες, οι δεξιότητες παιχνιδιού, οι δεξιότητες

αυτοεξυπηρέτησης, ενώ παρατηρήθηκε μείωση συμπεριφορών όπως κρίσεις πανικού, θυμού, οι στερεοτυπικές συμπεριφορές, η κοινωνική απόσυρση κα.

Οι Κορνηλάκη και Μισαηλίδη (2010) αναφέρουν ότι τα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης θα πρέπει να στοχεύουν στην αντιμετώπιση του κοινωνιογνωστικού ελλείμματος που υπάρχει στα αυτιστικά παιδιά. Επισημαίνουν ότι τα προγράμματα παρέμβασης θα πρέπει να εστιάζουν στην διδασκαλία επιμέρους διαστάσεων της θεωρίας του νου καθώς και στο να διδάξουν στα αυτιστικά παιδιά διαστάσεις της θεωρίας του νου σε ένα αναπτυξιακό πλαίσιο.

Επιπρόσθετα και οι Κυπριωτάκη και Φραγγογιάννη (2010) αναφέρουν ότι τα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης θεωρούνται πολύ σημαντικά αλλά τονίζουν ιδιαίτερα την σημασία της οικογένειας καθώς και το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ανήκει και μεγαλώνει το παιδί. Επισημαίνουν ότι το κοινωνικό πλαίσιο παίζει καθοριστικό ρόλο στην ζωή του παιδιού με ειδικές ανάγκες αφού μπορεί να συμβάλλει θετικά ή ακόμη και αρνητικά στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που δημιουργούνται. Τονίζουν την σημασία της συνεργασίας της οικογένειας με τις διάφορες αρμόδιες υπηρεσίες παρέμβασης για την κατάλληλη βοήθεια και υποστήριξη του παιδιού. Εστιάζουν στην σωστή πληροφόρηση της οικογένειας από τους κατάλληλους φορείς και στην από κοινού απόφαση με τους επαγγελματίες για τα μελλοντικά βήματα που θα ακολουθήσουν. Τονίζουν ότι η οικογένεια θα πρέπει να έχει μια σαφή εικόνα του είδους της παρέμβασης που παρέχεται στο παιδί της αλλά και με την χρησιμότητά της. Το εξατομικευμένο πρόγραμμα που σχεδιάζεται για το κάθε παιδί τονίζουν ότι θα πρέπει να σχεδιάζεται από κοινού ανάμεσα στην οικογένεια και τους επαγγελματίες για την βοήθεια, την υποστήριξη και την έγκαιρη παρέμβαση.

Εντούτοις οι Κυπριωτάκη, Φραγγογιάννη και Μανωλίτσης (2010) τονίζουν το πόσο σημαντική είναι η συμμετοχή του ίδιου του παιδιού, η εμπλοκή του σε καθημερινές καταστάσεις της ζωής καθώς και σε δημιουργικές δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκεται.

Τονίζουν ότι η συμμετοχή του παιδιού θα πρέπει να συμπληρώνεται από την υποστήριξη της οικογένειας του. Επισημαίνουν ότι η συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες μαζί με το παιδί με εμπόδια ενισχύει τη θετική ανάπτυξη της εικόνας

του εαυτού του. Το βοηθά να αναπτύξει το αίσθημα της εμπιστοσύνης τόσο απέναντι στον εαυτό του όσο και απέναντι στους άλλους. Η συμμετοχή αυτή και η υποστήριξη αποτελούν καθοριστικά στοιχεία για την ανάπτυξη των ικανοτήτων ενός παιδιού με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση.

2.6 Ο/Η Παιδαγωγός της ένταξης

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός εφόσον συχνά καλούνται, μέσα στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος να υπηρετήσουν «αυτόνομες» εξουσιαστικές – διαχωριστικές πρακτικές με ουσιαστικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη της ταυτότητας των μαθητών τους ως ατόμων με ιδιαιτερότητες (Σιδέρη, 2004).

Όταν ένα παιδί επισκέπτεται ένα νηπιαγωγείο για πρώτη φορά είναι ανασφαλή και φοβάται αρκετά. Είναι ένα καινούργιο μέρος που δεν γνωρίζει και του προκαλεί συναισθήματα φόβου. Ο παιδαγωγός είναι εκείνος που θα πρέπει να δημιουργήσει ένα πολύ καλό κλίμα μέσα στην τάξη ώστε το κάθε παιδί να αισθάνεται ικανοποιημένο και ευχαριστημένο. Το πώς επιδρά όμως ο Παιδαγωγός στα παιδιά εξαρτάται κατά ένα μεγάλο μέρος από τις προσωπικές εμπειρίες και απαιτήσεις του ίδιου του παιδαγωγού. Σε μια ομάδα ένταξης όμως δίνεται βάση στην στάση και στην κατανόηση της Νηπιαγωγού όσον αφορά στις σχέσεις του με την αναπηρία και την φυσιολογικότητα, την επίδοση, τις κοινωνικές συμπεριφορές κλπ. Εκτός από όλα αυτά βέβαια πολύ συχνά βρίσκονται κοντά η συμπάθεια, η ανασφάλεια και ο φόβος που μπορεί να έχει ο παιδαγωγός μπροστά σε άγνωστες μορφές συμπεριφοράς είναι πολύ σημαντικό οι Παιδαγωγοί να λάβουν την κατάλληλη κατάρτιση ώστε να είναι προετοιμασμένοι στην Παιδαγωγική εργασία της ένταξης (Σιδέρη, 1998).

Για μια υπεύθυνη λοιπόν παιδαγωγική εργασία αλλά και για την δική τους ψυχική ισορροπία θα ήταν πολύ σημαντικό για τους νηπιαγωγούς να γνωρίζουν τις κατάλληλες μεθόδους, πρακτικές που θα πρέπει να εφαρμόσει μέσα στην τάξη έτσι ώστε να συμπεριλάβει την προσελκύσει και το ενδιαφέρον όλων των μαθητών ανάπηρων και μη (Μαυροπούλου, 2007).

Η Μαυροπούλου επισημαίνει θα πρέπει να δημιουργηθεί ένα κλίμα συνεργασίας, αλληλοβοήθεια, αλληλοϋποστήριξης, αποδοχής του άλλου 'ώστε να βοηθηθούν όλα

τα παιδιά να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και να μην αισθάνονται απομονωμένα.

Επιπρόσθετα η ίδια τονίζει ότι η «ιδανική» εκπαιδευτικός που σέβεται την διαφορετικότητα όλων των μαθητών θα πρέπει να δώσει ιδιαίτερη σημασία στην ικανοποίηση όλων των αναγκών των παιδιών μέσα από διαφορετικές μεθόδους και πρακτικές και να προσπαθήσει να δημιουργήσει ένα κλίμα σεβασμού και αποδοχής των αναγκών αυτών. Να προσπαθήσει τέλος να βοηθήσει και το κάθε παιδί ξεχωριστά να βελτιωθεί και να ενταχθεί στο πρόγραμμα διδασκαλίας όταν για το ίδιο είναι δύσκολο και θα το πετύχει αυτό με την προσπάθεια, και την δημιουργία ενός προγράμματος διδασκαλίας που θα ανταποκρίνεται σε όλους τους μαθητές της τάξης (Μαυροπούλου, 2007).

Παράλληλα η Σιδέρη (2000) τονίζει ότι ο παιδαγωγός της ένταξης σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης μπορούν να βοηθήσουν το παιδί και η διδασκαλία τους να είναι πιο αποτελεσματική. Τονίζει ότι ο ρόλος του δεύτερου εκπαιδευτικού δεν είναι στατικός και σταθερός, δεν είναι απλά βοηθός αλλά έχει ισότιμο ρόλο με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης. Ο δεύτερος εκπαιδευτικός δεν πρέπει να παρακολουθεί απλά τη διδασκαλία του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης αλλά να συμμετέχει ενεργά και να προσπαθούν να γίνεται το μάθημα με την μορφή συνδιδασκαλίας. Η συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών, της γενικής εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού της ένταξης μπορεί να έχει αρκετά θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη του παιδιού και στην προσαρμογή του στα πλαίσια του σχολείου γενικής εκπαίδευσης.

2.7 Η ενταξιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα το κίνημα της ένταξης ξεκίνησε από τη λεγόμενη προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία σήμερα ο θεμελιώδης τομέας της παιδαγωγικής της ένταξης συνεχίζει να αποτελεί πρόβλημα το οποίο αυξάνεται με την μετονομασία των ειδικών τάξεων σε «τμήματα ένταξης» (Σιδέρη, 2004)

Σύμφωνα με την Σιδέρη (2004) η ενταξιακή εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα σημαντική και θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη ότι αρχικά ο θεσμικός διαχωρισμός ανάπηρων

και μη παιδιών στο παιδαγωγικό σύστημα ξεκινά από τη προσχολική ηλικία. Σε αυτή την ηλικία το άτομο μαθαίνει να συνδέει την ανάπτυξη του «εγώ» σε σχέση με το κοινωνικό σύνολο. Η εικόνα δηλαδή του εαυτού μας και του άλλου, η συνείδηση και άλλες επικοινωνιακές ικανότητες αναπτύσσονται κατά την όλη διαδικασία του παιχνιδιού και της μάθησης στη συγκεκριμένη ηλικία.

Συνεπώς η ένταξη είναι απαραίτητη και συνδυασμένη με τις κατάλληλες μεθόδους και πρακτικές έτσι ώστε να επιτευχθεί η αποδοχή όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα

Η ενταξιακή εκπαίδευση οραματίζεται την άρση κάθε εμποδίου στη μάθηση και τη συμμετοχή για όλα τα παιδιά, και ιδιαίτερα στις διάφορες μορφές αποκλεισμού και διακρίσεων που υφίστανται κάποια άτομα εξαιτίας των διαφορών που μπορεί να έχουν (Σιδέρη, 2004).

Σύμφωνα με την Σιδέρη (2004) κατά τα έτη 1998-2000, «πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα ένα πρόγραμμα για παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες. Στο πρόγραμμα εκείνο παρατηρήθηκε ότι ακόμα και παιδιά με βαριά αναπηρία μπορούν να προωθηθούν στα πλαίσια μιας ενταξιακής εκπαίδευσης και να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους στο γενικό σχολείο μαζί με τους συμμαθητές τους. Αντίθετα έξω από τα πλαίσια της ένταξης και υπό συνθήκες απομόνωσης τα παιδιά αυτά ακολουθούν μια πορεία ανάπτυξης που, αργότερα ως ενήλικες με σοβαρές συνέπειες στέρησης, στερεότυπες αντιδράσεις και επιθετικό, καταστροφικό και συχνά αυτοκαταστροφικό τρόπο συμπεριφοράς, τα οδηγεί στη στατική ιατρική θεραπεία.

Η ιστορία της ένταξης έχει ξεκινήσει στην Ελλάδα πριν από 23 χρόνια. Οι Γονείς των παιδιών με αναπηρίες απαιτούσαν μια κοινή εκπαίδευση τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Ελλάδα. Σημαντική ήταν και στάση των ειδικών οι οποίοι ήθελαν να δημιουργήσουν ένα πλαίσιο κατάλληλο για μια κοινή μάθηση. Αργότερα σημαντικό ήταν και το βήμα της ίδρυσης και καθιέρωσης των ενταξιακών νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων ως το μοναδικό δρόμο για την εισαγωγή της ένταξης στα σχολεία(Σιδέρη, 2004).

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η ενταξιακή εκπαίδευση δεν είναι μια από τις ονομασίες και επανατοποθέτηση της ειδικής αγωγής, δεν αφορά μόνο στους

ανάπηρους αλλά οφείλει να βοηθήσει τα άτομα να σκεφτούν κριτικά και να αποκαταστήσουν όλες τις μορφές εκπαιδευτικού αποκλεισμού (Σιδέρη, 2004).

Η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά λοιπόν όλους τους μαθητές είτε είναι ανάπηροι είτε όχι και προσπαθεί να δημιουργήσει τις βάσεις για αποδοχή και από κοινού συνεργασία

Ο Armstrong (2004) τονίζει ότι στην Ευρώπη και τώρα τελευταία και στην Ελλάδα η πολιτική της ένταξης υιοθετείται ολοένα και περισσότερο, ακόμη και έξω από τα στενά εκπαιδευτικά πλαίσια..

Τονίζει ότι στην σύγχρονη εποχή η σημασία της ένταξης τοποθετεί έναν θαυμαστό καινούργιο κόσμο μέσα στον οποίο όλα τα άτομα έχουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και ισότιμη αντιμετώπιση. Η έννοια της ένταξης υποδηλώνει κάτι που υπερβαίνει την απλή συμμετοχή των παιδιών σε όλες τις διαθέσιμες υπηρεσίες αλλά δίνει την δυνατότητα στα παιδιά της επιλογής και του αυτοπροσδιορισμού. Αυτό στην εκπαίδευση σημαίνει να γίνεται σεβαστή η έκφραση των παιδιών ανεξάρτητα από την ηλικία ή την κατηγοριοποίηση τους .

Σύμφωνα με την τοποθέτηση της Σιδέρη (2000) αρχικά η ένταξη στην Ελλάδα θεσμοθετήθηκε μέσα σε ένα κλίμα προκαταλήψεων και στερεοτύπων για την αναπηρία. Τη θεσμοθέτηση της ένταξης δεν ακολούθησε ο σχεδιασμός μια νέας κοινωνικής πολιτικής με στόχο την αλληλοαποδοχή, ούτε μιας καινούργιας εκπαιδευτική πολιτικής που θα αφορούσε την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ένταξης, το σχεδιασμό και τη διαμόρφωση των σχολικών χώρων.

Τα τελευταία χρόνια όμως η ίδια επισημαίνει ότι ο όρος ένταξη αντικαταστάθηκε από τον όρο inclusive εκπαίδευση ο οποίος αναφέρεται στην εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει όλους τους μαθητές, στην εκπαίδευση που λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τη διαφορετικότητα όλων των παιδιών. Ο συγκεκριμένος όρος δηλώνει ένα διαρκή αγώνα με στόχο τη δημιουργία λειτουργικών εκπαιδευτικών συστημάτων.

Η Σιδέρη (2000) τέλος τονίζει ότι για την ελληνική πραγματικότητα η ένταξη δεν αποτελούσε a priori αυτοσκοπό, αλλά μια διαδικασία με στόχο τη δημιουργία ενός καλύτερου σχολείου για ανάπηρα και μη άτομα, στο πλαίσιο του οποίου θα γινόταν αποδεκτή η διαφορετικότητα στις αντιλήψεις και τον τρόπο ζωής του κάθε μαθητή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΤΟ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟ ΦΑΣΜΑ

3.1. Ιστορική αναδρομή του αυτισμού

Ο Αυτισμός είναι μια διαταραχή που εντάσσεται στην κατηγορία των Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών (ΔΑΔ). Χαρακτηρίζεται από ελλείμματα σε πολλούς τομείς ανάπτυξης και για αυτό τον λόγο ονομάζονται «διάχυτες» (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2006).

Σύμφωνα με την Συνοδίνου (1999) ο Bleuler το 1911 εισήγαγε στην ψυχιατρική γλώσσα τον όρο «αυτισμός». Η λέξη «αυτισμός» χρησιμοποιήθηκε από τον Bleuler για να καταδείξει ένα σύμπτωμα στην σχιζοφρένεια που έχει ως χαρακτηριστικά του το κλείσιμο του ατόμου στον εαυτό του, τη δυσκολία και την αδυναμία να επικοινωνήσει με άλλους και γενικότερα την απομάκρυνσή του από την πραγματικότητα, «Ζουν σε ένα δικό τους κόσμο».

Σύμφωνα με την Παπακωνσταντίνου (2001) πρωτοπόροι στην περιγραφή της διαταραχής του αυτισμού ήταν ο Leo Kanner και ο Hans Asperger. Την ίδια περίπου περίοδο και οι δύο ανέφεραν την διαταραχή του αυτισμού έχοντας πολλά κοινά χαρακτηριστικά καθώς και συμπεράσματα. Υπήρχαν όμως και πολλές διαφορές μεταξύ Asperger και Kanner. Το κεντρικό χαρακτηριστικό που εστίασαν και οι δύο μελετητές είναι η υπερβολική απομόνωση και απομάκρυνση των αυτιστικών παιδιών από άλλους. Επίσης εστίασαν και αναφέρθηκαν στις ιδιομορφίες που υπήρχαν στην επικοινωνία, στις στερεοτυπικές κινήσεις, στην αποφυγή της βλεμματικής επαφής, η μεγάλη τους αντίσταση στην αλλαγή και τέλος στην ελκυστική εξωτερική εμφάνιση των παιδιών αυτών. Υπήρχαν όμως και πολλές διαφορές σε αυτούς τους δυο μελετητές – ιατρούς : α) στις γλωσσικές ικανότητες του παιδιού(στην μελέτη του Kanner τα παιδιά δεν είχαν γλώσσα που να εξυπηρετεί την μεταβίβαση νοήματος ενώ ο Asperger ανέφερε ότι τα παιδιά αν και είχαν καθυστέρηση στην ομιλία τους μπορούσαν να μιλήσουν με ευχέρεια), β) στις κινητικές ικανότητες και στον συντονισμό (ο Kanner υποστήριξε ότι κάποια παιδιά ήταν αδέξια και κάποια με ιδιαίτερη κλίση στο λεπτό συντονισμό ενώ ο Asperger υποστήριξε ότι ήταν όχι μόνο αδέξια αλλά είχαν και σημαντικές ελλείψεις στις λεπτές κινητικές δεξιότητες τους), γ)

στις μαθησιακές ικανότητες (ο Kanner ανέφερε ότι στις δραστηριότητες μνήμης τα αυτιστικά παιδιά ήταν καλύτερα ενώ ο Asperger ανέφερε ότι είναι καλύτερα στις δραστηριότητες που ενέχουν αυθορμητισμό. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά οδήγησαν πολλούς στην άποψη ότι ο Kanner και ο Asperger μιλούσαν για δυο διαφορετικούς τύπους αυτισμού όπου αυτό αποδείχθηκε λίγο αργότερα. Η κλασική περίπτωση αυτισμού είναι σαν αυτήν του Kanner και αργότερα ονομάστηκε Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή.

Η Καλύβα (2005) αναφέρει ότι ο αυτισμός περιγράφηκε για πρώτη φορά από τον Leo Kanner το 1943 αλλά αναφέρει ότι η πρώτη που αναφέρθηκε στην « Τριάδα των διαταραχών» και στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αυτισμό στους τομείς της κοινωνικοποίησης, της επικοινωνίας και της φαντασίας είναι η Lorna King το 1976. Η Καλύβα τονίζει ότι αρκετοί επιστήμονες ενδιαφέρθηκαν για την διερεύνηση του αυτισμού που έχει αποδειχτεί ότι αποτελεί ένα περίπλοκο φάσμα διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών και συμπεριλαμβάνει τον κλασικό αυτισμό, το σύνδρομο Asperger (αυτισμός χωρίς καθυστέρηση στο λόγο ή νοηματική ανεπάρκεια), το σύνδρομο Heller και το σύνδρομο Rett. Για να υπάρξει ένας κοινός και αποδεκτός ορισμός για τον αυτισμό χρησιμοποιούνται παγκοσμίως τα κριτήρια που αναγράφονται στο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Νοητικών Διαταραχών.

3.2 Ο ορισμός του αυτισμού

Σύμφωνα με τον Rutter (1990) ο αυτισμός θεωρούνταν για ένα μεγάλο διάστημα ως μια νηπιακή ψύχωση, δηλαδή μια βαριά νοητική λειτουργική ψυχική διαταραχή της οποίας η έναρξη ξεκινούσε από την πρώιμη ηλικία του παιδιού. Ήταν διαδεδομένη η αντίληψη ότι αυτισμός μπορεί να αποτελούσε μια πρώιμη μορφή σχιζοφρένειας που στην σημερινή εποχή δεν η αντίληψη αυτή δεν υφίσταται. Ο Αυτισμός σήμερα δεν θεωρείται ψύχωση αλλά αποτελεί μια Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή της Ανάπτυξης.

Κατά τα πρώτα χρόνια της ανάπτυξης του παιδιού είναι πολύ σημαντικό να εδραιωθεί ο δεσμός της αγάπης , η περιέργεια και η συμβολική επικοινωνία του

παιδιού και στην συνέχεια οδηγείται στην ομιλία. Στις περιπτώσεις όμως που παρεκκλίνουν από το φυσιολογικό θα είχε ως αποτέλεσμα να προκληθεί μια ψυχοπαθολογία. Αυτήν η ψυχοπαθολογία που θα μπορούσε να προκύψει είναι ο αυτισμός (Grandin & Scariano, 1995). Ο Kanner πήρε τη λέξη «αυτισμός» από το λεξιλόγιο της σχιζοφρένειας όπου πριν καιρό θεωρούνταν ένα από τα συμπτώματα της (Εαυτός – Εαυτισμός = αποσύνδεση από το περιβάλλον και τους άλλους, στροφή, αναδίπλωση, κλείσιμο, απορρόφηση στον εαυτό). Αργότερα ο ίδιος ο Kanner διαφοροποίησε τον αυτισμό από την σχιζοφρένεια βλέποντας παιδιά να μεγαλώνουν και να διατηρούν αναπτυξιακά προβλήματα(Γενά και Γαλάνης, 2007).

Το φάσμα του αυτισμού εμπίπτει στην ευρύτερη διαγνωστική κατηγορία των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών, οι οποίες ήταν χρόνιες και απαιτούν πρώιμη, εντατική και θεραπευτική αντιμετώπιση. Ο Αυτισμός λοιπόν είναι μια διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, μια σοβαρή ψυχοπνευματική διαταραχή που συνήθως παρουσιάζεται στους 30 πρώτους μήνες της ζωής ενός παιδιού και δεν θεραπεύεται αλλά συνεχίζεται καθ' όλη την διάρκεια της ζωής του (Grandin & Scariano, 1995).

Ο Αυτισμός σύμφωνα με την Συνοδίνου ανακαλύπτουμε ότι είναι μια αναδίπλωση του ίδιου του παιδιού στον εαυτό του – μια αναδίπλωση επισημαίνεται στην λέξη «αυτισμός – αυτός» (Συνοδίνου , 1999).

Ο αυτισμός είναι μια διαταραχή στην οποία τα άτομα είναι αδύνατον ή πολύ δύσκολο να μιλήσουν, αλλά ακόμη και αν μιλήσουν, δεν καταλαβαίνουν τους άλλους ή την μεταξύ τους επικοινωνία. Αρκετά αυτιστικά άτομα δεν μπορούν να εκφράσουν αυτά που καταλαβαίνουν και αυτό τους επηρεάζει πολύ. Είναι σχεδόν αδύνατο να σκεφτούν λογικά και να μπορέσουν να κατανοήσουν τον κόσμο μέσα στον οποίο ζουν και μεγαλώνουν όπως επίσης να αναπτύξουν με τα άτομα που τον απαρτίζουν κοινωνικές σχέσεις (Παπακωνσταντίνου, 2001).

Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα της ειδικής αγωγής (2003) η αναλογία των αγοριών σε σχέση με τα κορίτσια με αυτισμό είναι 3-4(3 προς 4 αγόρια προς ένα κορίτσι). Επίσης σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα το 23% των ατόμων με αυτισμό έχουν δείκτη νοημοσύνης μεγαλύτερο από το φυσιολογικό. Το υπόλοιπο 77% έχει και νοητική καθυστέρηση: 50 % των ατόμων με αυτισμό έχουν μέτρια έως και ελαφριά νοητική καθυστέρηση ενώ το 27% έχουν βαριά νοητική καθυστέρηση.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να αποσαφηνιστεί μια παρανόηση που δημιουργήθηκε και ακόμη και σήμερα επικρατεί. Αυτή η πεποίθηση είναι ότι ο αυτισμός αποτελεί απλώς μια διαταραχή της παιδική ηλικίας. Πολλά ακούγονται για αυτιστικά παιδιά αλλά όχι για ενήλικες. Στη πραγματικότητα όμως αυτό που ισχύει είναι ότι οι αυτισμός παρατηρείται στην παιδική ηλικία αλλά δεν αποτελεί μια διαταραχή της παιδική ηλικίας αλλά μια διαταραχή της ανάπτυξης. Ο Αυτισμός δεν θεωρείται μια στατική κατάσταση. Πρόκειται για μια διαταραχή που επηρεάζει ολόκληρη την νοητική ανάπτυξη και τα συμπτώματα εμφανίζονται διαφορετικά ανάλογα με την ηλικία του παιδιού (Frith, 1999).

3.3 Η αιτιολογία του αυτισμού

Υπάρχουν πολλές και διαφορετικές θεωρίες που αναφέρονται στα αίτια του αυτισμού. Σύμφωνα με τους Grandin & Scarioano το τι προκαλεί τον αυτισμό αποτελεί ένα μυστήριο. Μπορεί όπως τονίζει η ίδια να οφείλεται σε φυσιολογικά ή νευρολογικά αίτια, σε κάποιο ενδομήτριο τραύμα ή στην απόρριψη του βρέφους από την μητέρα τα πρώτα στάδια της ζωής του ή πιθανόν να οφείλεται στην έλλειψη κάποιων ιχνοστοιχείων. Μπορεί να είναι μια εγκεφαλική βλάβη ή ένα ψυχογενετικό φαινόμενο. Οι απόψεις για την αιτία δημιουργίας του αυτισμού είναι πολλές. Αποτελέσματα ερευνών όμως έχουν δείξει ότι συγκεκριμένα τμήματα του κεντρικού νευρικού συστήματος είναι πολύ πιθανόν να μην αναπτύσσονται με σωστό τρόπο (Grandin & Scarioano, 1995)

Διαφορετικές υποθέσεις εξετάζουν τα αίτια του αυτισμού. Δεν αποτελεί όμως καμία υπόθεση σαφή απάντηση στην ερώτηση του τι προκαλεί τον αυτισμό. Ο ίδιος διακρίνει τις θεωρίες που εξετάζουν και αναφέρουν τα αίτια του αυτισμού σε κατηγορίες. Οι θεωρίες αυτές που αναπτύχθηκαν με βάση τις απόψεις του Παπακωνσταντίνου (2001) είναι οι εξής:

A) Ψυχοδυναμικές θεωρίες

Αρκετοί ήταν εκείνοι που πίστευαν ότι τα αίτια του αυτισμού είναι ψυχοδυναμικής προελεύσεως. Ο Kanner διατύπωσε την άποψη σχετικά με την «εγγενούς ανικανότητα, η οποία είναι βιολογικά καθορισμένη». Αργότερα βέβαια άλλαξε τις

απόψεις του διότι έβγαλε το συμπέρασμα ότι πολύ σημαντικό παράγοντας για τα αίτια του αυτισμού θεωρούσε ότι υπήρχαν στην σχέση του παιδιού με τους γονείς του και ακόμη περισσότερο με την μητέρα του. Ένας σημαντικός λόγος που οδήγησε τον Kanner να αναθεωρήσει και να ξεφύγει από την πεποίθηση των βιολογικών αιτιών , ήταν η καλή σωματική ανάπτυξη και εμφάνιση των αυτιστικών παιδιών που έδειχναν ότι δεν είχαν κάτι διαφορετικό βιολογικά. Ο Kanner φαίνεται ότι επηρεάστηκε από τον Bettelheim σύμφωνα με τον οποίο ο αυτισμός ήταν αποτέλεσμα ακατάλληλης μητρικής φροντίδας δηλαδή εάν το παιδί μεγαλώσει σε ένα κόσμο απόρριψης και τρομοκρατίας που το οδηγεί σε ψυχοδυναμικές συγκρούσεις ανάμεσα στο παιδί και στην μητέρα στα πρώτα στάδια της ζωής του εμφανίζεται ο αυτισμός. Αυτήν όμως η αιτιολογία γρήγορα εγκαταλείφθηκε και απορρίφθηκε γιατί βρέθηκαν άτομα τα οποία στερήθηκαν την μητρική φροντίδα και παρόλο αυτά δεν παρουσίασαν αυτισμό.

B) Συμπεριφοριστικές θεωρίες.

Για αρκετούς ο αυτισμός είναι αποτέλεσμα συναισθηματικών συγκρούσεων και καταστάσεων που δημιουργούν άγχος, οι οποίες δημιουργούνται από τις ελλειπείς σχέσεις μεταξύ των γονέων και του παιδιού και κυρίως όμως του παιδιού και της μητέρας. Πολλοί υποστήριζαν ότι αυτή η ελλιπής σχέση ανάμεσα στο παιδί και την μητέρα βασίζεται στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης που σημαίνει ότι κάθε αποκλίνουσα συμπεριφορά από το φυσιολογικό είναι αποτέλεσμα μάθησης και κατακτιέται από το παιδί μέσω της κοινωνικής μάθησης. Το ίδιο επομένως ισχύει και την αυτιστική συμπεριφορά η οποία είναι αποκλίνουσα από το φυσιολογικό. Οι αντιρρήσεις και για αυτό τον αιτιολογικό προσδιορισμό του αυτισμού ήταν πολύ ισχυρές και απορρίφθηκε.

Γ) Βιολογικές θεωρίες

Οι θεωρίες ότι τα αίτια του αυτισμού είναι κατά κύριο λόγο βιολογικά αυξάνονται κατά πολύ τα τελευταία χρόνια. Οι περισσότεροι και αν όχι όλοι πιστεύουν ότι δεν μπορεί να υπάρξει κάποιο αυτιστικό παιδί το οποίο να μην έχει υποστεί βλάβη βιολογικής προέλευσης. Θεωρούν δηλαδή ότι η αιτία του αυτισμού οφείλεται κατά ένα μέρος στην ύπαρξη εγκεφαλικής ανωμαλίας, η οποία στην συνέχεια επηρεάζει την λειτουργία του. Παρόλο αυτά και εδώ υπήρξαν διάφορες δυσκολίες. Η πρώτη ήταν ότι υπάρχει μια σύγχυση γύρω από τα κέντρα έλεγχου του εγκεφάλου και συνεπώς δεν

μπορεί να διευκρινιστεί αν όντως αυτή η δυσλειτουργία είναι η αίτια του αυτισμού και η δεύτερη δυσκολία είναι ότι οι ανωμαλίες στην συμπεριφορά είναι πιο γενικές. Με αυτό τον τρόπο δεν είναι και πολύ εύκολο να προσδιορίσουμε την πηγή των συμπεριφορών αυτών μέσα στο νευρικό σύστημα.

Δ) Άλλοι δρόμοι στην αναζήτηση αιτιών

Τα βιοχημικά ευρήματα ίσως να είναι και αυτά με την σειρά τους σημαντικά κατά ένα μέρος στην δημιουργία του αυτισμού. Έρευνες έχουν δείξει ότι στο αίμα των αυτιστικών παιδιών είναι αρκετά αυξημένη η σεροτονίνη τους γεγονός που προκαλεί έναν προβληματισμό. Είναι όμως εξαιρετικά δύσκολο να συνδεθούν τα ευρήματα αυτά με τα συμπτώματα της συμπεριφοράς των αυτιστικών παιδιών.

Οι μολυσματικές ασθένειες_ίσως να ευθύνονται κατά ένα μικρό ποσοστό για την πρόκληση του αυτισμού. Από αυτό μπορούμε να συμπεράνουμε ότι όσο περισσότερο αυξάνονται οι μολυσματικές ασθένειες τόσο περισσότερο θα αυξάνονται οι γεννήσεις αυτιστικών παιδιών(ερυθρά, παρωτίτιδα κα). Τέλος αποδείχτηκε ότι αρκετά άτομα τα οποία παρουσίασαν καθυστέρηση στην γέννηση και την αναπνοή καθώς και νεογνούς σπασμούς παρουσίασαν αυτισμό. Αυτό εξηγείται ίσως από το γεγονός ότι η ανοξία κατά την γέννηση προκαλεί εγκεφαλική βλάβη. Παρόλο αυτά δεν γνωρίζουν ακόμη οι ερευνητές κατά πόσο αυτή η εγκεφαλική βλάβη που προκαλείται μπορεί να συνδέεται με τον αυτισμό (Rutter, 1990).

Σύμφωνα με τους Grandin & Scariano μια ακόμη αίτια εμφάνισης αυτισμού στα άτομα είναι και η γενετική. Το θέμα όμως είναι ότι ο αυτισμός δεν μπορεί να οφείλεται σε μια γενετική ανωμαλία, αλλά είναι πιο πιθανό να οφείλεται σε μια γενετική ανομοιομορφία, δηλαδή σε διαφορετικές γενετικές ανωμαλίες οι οποίες συμβάλλουν στην ίδια κλινική εικόνα.

Με βάση αυτό το μοντέλο της μετάδοσης του αυτισμού θα δημιουργούνταν πολλαπλά αλληλεπιδρώντα γονίδια σύμφωνα με τους Grandin & Scariano, αλλά δεν μπορεί να είναι ξεκάθαρη ποιο από όλα μπορεί να συμβάλλει για την πιθανή μετάδοση του αυτισμού (Grandin & Scariano, 1995).

3.4 Η διάγνωση του αυτισμού

Μπορεί η αιτιολογία για την εμφάνιση του αυτισμού να είναι μια πολύ δύσκολη υπόθεση γιατί δεν υπάρχουν σαφή και συγκεκριμένα αίτια αλλά η διάγνωση του αποτελεί μια πιο εύκολη υπόθεση. Αυτό που θα βοηθήσει τον ειδικό να διαγνώσει ένα αυτιστικό παιδί είναι κάποια κριτήρια. Αυτά όμως τα κριτήρια δεν μπορούμε να τα αναζητήσουμε μέσω ιατρικών εξετάσεων και αυτό γιατί ο αυτισμός δεν είναι μια ενιαία ιατρική οντότητα που προκαλείται από μια συγκεκριμένη αιτία (Παπακωνσταντίνου, 2001).

Εφόσον ο αυτισμός αποτελεί μια διαταραχή της ανάπτυξης επηρεάζει όλους τους τομείς ανάπτυξης του παιδιού και εκδηλώνεται καθώς το παιδί μεγαλώνει. Στην πιο κλασσική του μορφή μερικά τα χαρακτηριστικά τα οποία θεωρούνται οι πιο κρίσιμοι προγνωστικοί δείκτες αυτισμού είναι η απουσία της ικανότητας του παιδιού να μοιράσει την προσοχή του με κάποιον άλλον και η απουσία της βλεμματικής επαφής. Οι δείκτες αυτοί μπορεί να θεωρούνται κρίσιμοι ήδη από την ηλικία των 18 μηνών (Αναλυτικό πρόγραμμα για τον αυτισμό, 2003).

Όπως έχει αναφερθεί και πιο πάνω υπάρχουν ενδείξεις για την ύπαρξη δυσκολιών στο παιδί που παρεκκλίνουν από το φυσιολογικό από την αρχή, από τον πρώτο χρόνο της ζωής του. Η πιο συνηθισμένη ηλικία παραπομπής ενός τέτοιου παιδιού στον ειδικό είναι 2 -3 χρονών (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2006).

Κατά την Παπακωνσταντίνου (2001) ο Kanner διατύπωσε αρχικά τα δυο καθοριστικά κριτήρια τα οποία βοηθούσαν στην διάγνωση του αυτισμού ήταν η «αυτιστική μοναχικότητα» και «η καταθλιπτική του επιθυμία για τη διατηρήσει της ομοιότητας». Αργότερα βέβαια αποδείχθηκε ότι και τα δυο αυτά κριτήρια δεν επαρκούσαν για την διάγνωση ενός αυτιστικού παιδιού .

Έτσι οι ειδικοί έχουν συμφωνήσει να χρησιμοποιούν ορισμένα κριτήρια για την διάγνωση του αυτισμού δηλαδή την τριάδα των ανεπαρκών στην κοινωνικοποίηση , την δημιουργική φαντασία και την επικοινωνία. Σύμφωνα με το DSM-IV θα πρέπει να τηρούνται κάποια κριτήρια για να τεθεί η διάγνωση του αυτισμού. Η πρώτη εμφάνιση των συμπτωμάτων θα πρέπει να έχει ξεκινήσει πριν από την ηλικία των 3 χρονών και

η διάγνωση να αποκλείει την ύπαρξη άλλων συναφή διαταραχών με παρόμοια συμπτώματα (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2006).

Το λεπτομερές και πρόσφατο διαγνωστικό σύστημα είναι το Διαγνωστικό και Στατικό εγχειρίδιο (DSM – III-R) της Αμερικανικής ψυχιατρικής Εταιρίας.

Τα βασικά κριτήρια και τα χαρακτηριστικά του σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (2001) είναι τα εξής :

- 1) Ποιοτική παρέκκλιση στην αμοιβαία κοινωνική συνδιαλλαγή και επαφή. α) ελλιπή επίγνωση της ύπαρξης συναισθημάτων καθώς και άλλων ανθρώπων γύρω του, β) δεν αποζητάει την παρηγοριά, παρουσιάζει έλλειψη ή μειωμένη μίμηση (δεν κουνάει το χέρι του με το 'γεια σου', η ικανότητα του να κάνει παρέα με συνομηλίκους του είναι μειωμένη).
- 2) Ποιοτική παρέκκλιση στην λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και στη δημιουργική δραστηριότητα που έχει σχέση με την φαντασία(δεν υπάρχει κανένας τύπος επικοινωνίας κα).
- 3) Ιδιαίτερα περιορισμένο φάσμα δραστηριοτήτων και ενδιαφερόντων(στερεοτυπικές κινήσεις του σώματος, επίμονη ενασχόληση με τμήματα αντικειμένων).
- 4) Έναρξη κατά την διάρκεια της βρεφονηπιακής η παιδικής ηλικίας.

Στα διαγνωστικά κριτήρια διάγνωσης του αυτισμού η Frith (1999) εκτός από τα κριτήρια που αναφέρει ο Παπακωνσταντίνου προσθέτει και ακόμη τρία τα οποία είναι:

- 1) Η αυτιστική μοναχικότητα .

Αποτελεί το πιο σημαντικό κριτήριο για την διάγνωση. Επίσης θεωρείται απαραίτητο η διαταραχή να εμφανίζεται σε μικρή ηλικία, πριν το παιδί κλείσει τα τρία του χρόνια.

- 2) Η απόκλιση στην ανάπτυξη του λόγου και στην επικοινωνία. Αποτελεί ένα πολύ σημαντικό διαγνωστικό κριτήριο. Οι αποκλίσεις κυμαίνονται από την πλήρη απουσία του λόγου μέχρι την καθυστερημένη κατάκτησή του και την ιδιόμορφη χρήση στη διαδικασία της επικοινωνίας όχι μόνο του λόγου αλλά και των χειρονομιών και της γλώσσας του σώματος.

3) Η ψυχαναγκαστική εμμονή στην ομοιομορφία.

Οι περίπλοκες στερεοτυπικές διαδικασίες, οι τελετουργικές πράξεις, οι ιδιόμορφες ενασχολήσεις και τα περιορισμένα ενδιαφέροντα αποτελούν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ικανότερων αυτιστικών παιδιών. Η αντίδραση σε οποιοδήποτε αλλαγή εμφανίζεται σε αυτές τις πολύπλοκες στερεοτυπικές διαδικασίες (Frith, 1999).

3.5 Το αυτιστικό παιδί από την παιδική ηλικία μέχρι και την ενηλικίωση του

3.5.1 Ο Αυτισμός στην παιδική ηλικία

Ο αυτισμός είναι μια εκ γενετής διαταραχή. Συνεπώς θα πίστευε ο κάθε ένας ότι μια απόκλιση θα μπορούσε να γίνει αντιληπτή από τους πρώτους κιόλας μήνες της ζωής του παιδιού. Εάν όμως αυτό συμβεί στην πραγματικότητα τότε δεν μιλάμε για αυτισμό. Όταν το παιδί βρίσκεται σε μικρή ηλικία θα πρέπει να διερευνάται και η πιθανότητα αναπτυξιακής καθυστέρησης η οποία είναι πολύ συχνή σε αυτιστικά παιδιά γεγονός ότι ο αυτισμός είναι μια γενετική διαταραχή δεν σημαίνει ότι και τα συμπτώματα του θα μπορούν να διαγνωστούν και να παρουσιαστούν από τους πρώτους μήνες της ζωής του παιδιού (Frith, 1999).

Τα πρώτα συμπτώματα του αυτισμού εμφανίζονται συνήθως κοντά στις ηλικίες των 2-3 ετών. Ωστόσο από την αρχή της ζωής του παιδιού υπάρχουν κάποιες ενδείξεις που οδηγούν τους ειδικούς να πιστεύουν ότι η ανάπτυξη του παιδιού παρεκκλίνει από το φυσιολογικό (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2006).

Είναι γνωστό ότι αρκετοί γονείς καθυστερούν αρκετά να αναγνωρίσουν ότι το παιδί τους παρουσιάζει συμπεριφορές που παρεκκλίνουν από το φυσιολογικό και αυτό μπορεί να πάρει και κάποια χρόνια. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι γονείς ανησυχούν μετά το δεύτερο ή τρίτο έτος της ηλικίας του παιδιού, στην ηλικία δηλαδή που γίνονται πιο γνωστά τα συμπτώματα του αυτισμού (Frith, 1999).

3.5.2 Ο Αυτισμός στην ενήλικη ζωή

Σύμφωνα με τον Kanner και πιο ειδικά με τον Asperger ο Αυτισμός δεν είναι μια σταδιακά επιδεινούμενη ασθένεια. Έτσι ο Asperger επέλεξε να δώσει το όνομα

«ψυχοπάθεια» και όχι τον όρο «ψύχωση» στην διαταραχή. Αυτό δικαιολογείται στο ότι ο Asperger ήταν πολύ αισιόδοξος και πίστευε στις δυνατότητες της εκπαίδευσης. Κι ότι υπήρχαν πιθανότητες αποκατάστασης μιας ανεπάρκειας που ο ίδιος θεωρούσε αθεράπευτη (Frith, 1999).

Παρόλο αυτά επειδή ο αυτισμός αποτελεί μια διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή είναι δεδομένο ότι το άτομο και στην ενήλικη ζωή του θα έχει αυτιστικά στοιχεία. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν είναι πολύ πιθανό ορισμένα από τα συμπτώματα τους να αλλάζουν μορφή, οι βασικές δυσκολίες τους όμως παραμένουν σε όλη την διάρκεια της ζωής τους (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2006).

Είναι πολύ πιθανό βέβαια με τις κατάλληλες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις να καταφέρει να βελτιωθεί αρκετά (Frith, 1999)

3.5.3 Ο Αυτισμός δεν θεραπεύεται πλήρως

Το γενικό συμπέρασμα είναι ότι ο Αυτισμός δεν θεραπεύεται πλήρως παρά τις παρατηρούμενες αλλαγές στην συμπεριφορά του παιδιού (Frith, 1999).

Οι παράγοντες που φαίνεται να παίζουν καθοριστικό ρόλο για την έκβαση του αυτισμού είναι το νοητικό επίπεδο και το γλωσσικό επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού. Τα άτομα που παρουσιάζουν μεγαλύτερη εξέλιξη είναι εκείνα τα οποία έχουν φυσιολογική νοημοσύνη και έχουν αναπτύξει μέχρι την ηλικία των 5 χρόνων τους σημαντικές γλωσσικές δεξιότητες (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2006).

Τα αυτιστικά παιδιά σε μεγάλο και σημαντικό βαθμό μπορούν με τις κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές και προσεγγίσεις να αντισταθμίσουν τις ελλείψεις τους. Η πρόβλεψη του μέλλοντος ενός αυτιστικού παιδιού είναι το ίδιο επισφαλής με την πρόβλεψη για το μέλλον ενός φυσιολογικού παιδιού (Frith, 1999).

Ο αυτισμός σύμφωνα με την Frith (1999) είναι μια αναγνωρίσιμη οντότητα όχι μόνο επειδή έχει κάποια συγκεκριμένα κλινικά χαρακτηριστικά αλλά και επειδή ακολουθεί μια καθορισμένη χρονική πορεία. Σημαντικό είναι να κατανοήσουμε ότι ο Αυτισμός αποτελεί μια αναπτυξιακή διαταραχή, αυτό σημαίνει ότι όλη η ανάπτυξη του

επηρεάζεται ακόμη και από την στιγμή της γέννησης του και θα συνεχίζεται να υπάρχει και στην ενήλικη ζωή του

Από την άλλη αν δεν υπάρχει πρόωμη και εντατική παρέμβαση σε ένα παιδί με αυτισμό, τις περισσότερες φορές παρουσιάζουν σταδιακά μια μικρή βελτίωση σε ορισμένα από τα συμπτώματα τους αλλά εξακολουθούν να παρουσιάζουν σοβαρά γνωστικά, γλωσσικά και κοινωνικά ελλείμματα (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2006).

Η έγκυρη και εντατική παρέμβαση οι ίδιοι τονίζουν και επισημαίνουν ότι θα βοηθήσει τα αυτιστικά παιδιά να βελτιώσουν αρκετά από τα συμπτώματά τους αλλά σε καμία περίπτωση δεν εξαλείφονται τελείως διότι ο αυτισμός όπως αναφέρθηκε βελτιώνεται αλλά δεν θεραπεύεται.

3.6 Τα χαρακτηριστικά του αυτισμού

Οι Wenar & Kerig αναφέρουν ότι τα τρία πιο βασικά χαρακτηριστικά του αυτισμού είναι οι διαταραχές στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στην γλώσσα και στην μεγάλη τους ανάγκη για ομοιότητα. Πιο συγκεκριμένα ο Wenar αναφέρει ότι τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν σοβαρές ελλείψεις στις τρεις πτυχές της φυσιολογικής ανάπτυξης που βοηθούν τα βρέφη καθώς και τα νήπια να προσαρμοστούν στο περιβάλλον τους. δυσκολεύονται στο προσανατολισμό, στην μίμηση και στην διατήρηση της προσοχής του σταθερή. Από την άλλη έχουν μεγάλη την ανάγκη για ομοιότητα δηλαδή με την μορφή επαναλαμβανόμενων κινήσεων που τα βοηθούν να αντιμετωπίσουν ένα διεγερτικό και ένα αγχωτικό περιβάλλον (Wenar & Kerig, 2008).

Η Παπακωνσταντίνου (2001) αναφέρει επίσης τα χαρακτηριστικά του αυτισμού. Κύριο χαρακτηριστικό για την ίδια είναι η «αυτιστική μοναχικότητα» των παιδιών αυτών. Αρέσκονται στα ατομικά παιχνίδια και δεν έχουν καμία πρόθεση να τα μοιραστούν με άλλους.

Η δημιουργία σχέσεων με τους συνομήλικους του είναι αδύνατη επισημαίνει η Παπακωνσταντίνου (2001). Τα αυτιστικά παιδιά δεν μπορούν να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα των άλλων καθώς και να εκφράσουν τα δικά τους συναισθήματα. Τους λείπει δηλαδή η «ενσυναίσθησης».

Η «μίμηση» τονίζει η ίδια είναι μια δραστηριότητα στην οποία το αυτιστικό παιδί δεν θα μπορέσει να ανταπεξέλθει. Τα αυτιστικά παιδιά χρησιμοποιούν μερικές χειρονομίες για τις κοινωνικές ανταλλαγές τους, τις λεγόμενες λειτουργικές. Λειτουργικές είναι αυτές οι χειρονομίες όταν θέλουμε να μεταβιβάσουμε στοιχειώδεις πληροφορίες και όχι περίπλοκες όπως πχ να παρηγορήσουμε κάποιον, τις λεγόμενες εκφραστικές. Το «παιχνίδι» του αυτιστικού παιδιού είναι ατομικό και μοναχικό. Η έλλειψη της μίμησης δεν βοηθάει το παιδί να προχωρήσει στο συμβολικό παιχνίδι αλλά ούτε και την εμπλοκή του σε ένα θεατρικό έργο. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό είναι η «προσκόλληση». Το αυτιστικό παιδί έχει έναν ιδιαίτερο συναισθηματικό δεσμό με την μητέρα του (Παπακωνσταντίνου, 2001).

Επίσης παρουσιάζουν αρκετές «διαταραχές και στην επικοινωνία τους». Τα αυτιστικά παιδιά δεν γνωρίζουν πώς να χρησιμοποιήσουν το «βλέμμα» τους για να επικοινωνήσουν με τους άλλους. Δεν χρησιμοποιούν το βλέμμα τους για τη μη λεκτική επικοινωνία, δεν χρησιμοποιούν εκφράσεις προσώπου ούτε γενικότερα τη γλώσσα του σώματος τους για να επικοινωνήσουν με τους άλλους (Μαυροπούλου, 2007).

Σύμφωνα με την Ροθενμπεργκ (1980) το αυτιστικό παιδί μοιάζει συνήθως σαν να μας κοιτάζει και να μην αντιλαμβάνεται. Το βλέμμα του είναι ανέκφραστο, άδειο, πέτρινο. Αποφεύγει την κατά πρόσωπο επικοινωνία και δεν επιζητεί την επαφή με τα μάτια.

Η ίδια τονίζει επίσης ότι το αυτιστικό παιδί αποστρέφει συνήθως το βλέμμα του όχι μόνο από τα πράγματα, αλλά από το ανθρώπινο πρόσωπο που του απευθύνει το λόγο.

Έχουν δυσκολία στο να ερμηνεύσουν την κοινωνική συμπεριφορά των άλλων και δεν καταφέρνουν να διατηρήσουν σχέσεις με τους συνομήλικους τους. Επίσης δεν δείχνουν συναισθηματική και κοινωνική αμοιβαιότητα με την έννοια ότι δεν μπορούν να κατανοήσουν τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις προθέσεις των άλλων. Δυσκολεύονται αρκετά στην κατανόηση του λόγου. Στα παιδιά με αυτισμό είναι πολύ συχνή η απουσία ομιλίας καθώς είναι ανάλογη με την νοητική τους ομιλία. Παρουσιάζουν πολλές φορές καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου και πολύ συχνά παρατηρείται στα αυτιστικά παιδιά απουσία της επιθυμίας τους για επικοινωνία (Μαυροπούλου, 2007).

Πολλά από τα αυτιστικά παιδιά παρουσιάζουν πολλές ιδιομορφίες στην γλώσσα τους όπως είναι η χρήση «ηχολαλίας». Κάνουν επανάληψη αυτών που ακούν και όχι αυτών που δεν ανήκουν στον προφορικό λόγο. Πολλές φορές επαναλαμβάνουν λέξεις που άκουσαν σε κάποια χρονική στιγμή στο παρελθόν κυρίως σε καταστάσεις που τα προκαλούν άγχος (Παπακωνσταντίνου, 2001).

Σύμφωνα με την Μαυροπούλου (2007) επαναλαμβάνουν ακριβώς με τον ίδιο τρόπο και ύφος, πολλές φορές επαναλαμβάνουν κάτι με εύστοχο τρόπο το οποίο υποδηλώνει ότι κατανοούν περιεχόμενο τους. Συχνά η ηχολαλία εμφανίζεται σε καταστάσεις αγωνίας και εκφράζει την προσπάθεια του παιδιού να διαχειριστεί το άγχος του και να επικοινωνήσει με τους άλλους. Ακόμη τα παιδιά με αυτισμό αναπτύσσουν πολύ συχνά ένα δικό τους λεξιλόγιο που αποτελείται από λέξεις ή φράσεις που χρησιμοποιούν με ένα δικό τους τρόπο.

Πολλά από τα αυτιστικά παιδιά παρουσιάζουν «αντιστροφή των αντωνυμιών». Επαναλαμβάνουν μια φράση που παλαιότερα μπορεί να είχε πει κάποιος άλλος σε αυτά χωρίς να αλλάζουν την αντωνυμία ακόμη και αν αναφέρονται στον εαυτό τους και επιπλέον χρησιμοποιούν τρίτο πρόσωπο για τον εαυτό τους (Παπακωνσταντίνου, 2001).

Σημαντική είναι η τοποθέτηση των Jordan & Powel (1995) οι οποίοι αναφέρουν ότι τα αυτιστικά παιδιά παρουσιάζουν συγκεκριμένες συμπεριφορές και δείχνουν ότι αδιαφορούν ακόμη και όταν τους μιλάνε. Αναφέρουν ότι πολλές φορές τα παιδιά με αυτισμό μπορεί να αντιμετωπίζουν τους άλλους ανθρώπους σαν ένα απλά αντικείμενα. Τονίζουν ότι ακόμη και αν παίζουν μαζί με άλλα παιδιά είναι πολύ δύσκολο για τα ίδια να μοιραστούν τα παιχνίδια τους και να παίξουν ένα ομαδικό παιχνίδι με άλλα παιδιά.

Επίσης τα παιδιά με αυτισμό επισημαίνει η Μαυροπούλου (2007) έχουν περιορισμένα ενδιαφέροντα και δραστηριότητες. Προσκολλούνται σε κάποια θέματα ή αντικείμενα και ανεξάρτητα από το γνωστικό τους επίπεδο. Επίσης τα άτομα με αυτισμό έχουν την τάση να ακολουθούν ρουτίνες και τελετουργίες χωρίς καμία παρέκκλιση (Μαυροπούλου, 2007).

Σύμφωνα με την Παπακωνσταντίνου (2001) τα αυτιστικά παιδιά παρουσιάζουν «εμμονές και στερεοτυπική συμπεριφορά» η αυθόρμητη συμπεριφορά έχει και αυτή κάποια δομή, τα αυτιστικά παιδιά λοιπόν βιώνουν τις αισθήσεις ως αποσπασματικές αντιλήψεις και τις επαναλαμβάνουν συνεχώς .

Οι στερεοτυπικές αυτές κινήσεις που θα παρατηρηθούν σε ένα αυτιστικό παιδί συνδέονται με το νοητικό του επίπεδο. Όταν τα παιδιά αυτά νιώσουν αμηχανία, άγχος, αναστάτωση ή ενθουσιασμό έχουν την τάση να κάνουν πολλές στερεοτυπικές κινήσεις, ενώ έχει παρατηρηθεί ότι όταν είναι αφοσιωμένα σε κάτι ενδιαφέρον για τα ίδια αυτές οι συμπεριφορές δεν εκδηλώνονται (Μαυροπούλου, 2007).

Το ίδιο ακριβώς επισημαίνει και η Frith (1999). Αναφέρει ότι τα αυτιστικά παιδιά παρουσιάζουν στερεοτυπικές κινήσεις. Οι διαταραχές όμως αυτές σύμφωνα με την ίδια είναι κοινές στους ασθενείς που εμφανίζουν νευρώσεις. Οι στερεοτυπίες όμως των αυτιστικών παιδιών δεν εμφανίζονται μόνο στις κινήσεις αλλά και στην σκέψη τους . Υπάρχουν διάφορες και ποικίλες στερεοτυπίες όπως μανιερισμοί, εμμονές , καταναγκασμοί, ιδεοληψίες , κινήσεις κεφαλής, αμφιταλαντεύσεις, κινήσεις των χεριών, χαρακτηριστικό βάδισμα, διάφοροι μορφασμοί . Στα αυτιστικά παιδιά η δραστηριότητα τους εμφανίζεται σαν διαρκώς επαναλαμβανόμενων κύκλων συμπεριφοράς δηλαδή επαναλαμβάνονται για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα. Οι στερεοτυπίες αυτές των αυτιστικών παιδιών όχι μόνο αφθονούν αλλά είναι και υπερβολικά πολλές. Έτσι πολλές φορές οι συμπεριφορές αυτές μπορούν να γίνουν πολύ επικίνδυνες όταν επαναλαμβάνονται συνέχεια. Υπάρχει ακόμη σε τέτοιες περιπτώσεις και η πιθανότητα του αυτοτραυματισμού. Σε αρκετές περιπτώσεις βέβαια είναι πιθανόν τα άτομα με αυτισμό να επιδιώκουν τον συνεχόμενο αυτοτραυματισμό τους γιατί διακατέχονται από την επιθυμία για ορισμένα είδη έντονου αισθητηριακού ερεθισμού που δεν ερμηνεύεται σαν πόνος (αυτοερεθισμός). Είναι αρκετά πιθανό σε ορισμένα αυτιστικά παιδιά να είναι μειωμένο το αίσθημα του πόνου. Η παρουσία στερεοτυπιών στις διάφορες καταστάσεις που προκαλούν άγχος έχει οδηγήσει στην υπόθεση ότι οι επαναλήψεις κινήσεων και σκέψεων είναι πολύ αποτελεσματικές και μοιάζουν να είναι συνέπειες μιας γενικής ετοιμότητας για ανάληψη δράσης.

Σύμφωνα με την Παπακωνσταντίνου ένα ακόμη χαρακτηριστικό που παρατηρείται στην συμπεριφορά των αυτιστικών παιδιών είναι η «ιδιάζουσα σχέση τους με τα

αντικείμενα». Ασχολούνται με τα αντικείμενα με έναν ιδιόρρυθμο τρόπο, τα φέρνουν πολύ κοντά τους, τα παρατηρούν για πολλές ώρες, τα μυρίζουν, τα στριφογυρίζουν κ.α. Τα αυτιστικά παιδιά ενδιαφέρονται για ένα περιορισμένο αριθμό αντικειμένων και κεντρίζουν την προσοχή τους ιδιαίτερα τμήματα αντικειμένων και όχι ολόκληρα τα αντικείμενα. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό πολλών αυτιστικών παιδιών είναι η «αντίσταση στην αλλαγή του περιβάλλοντος». Μπορεί μια απότομη αλλαγή να δημιουργήσει έντονα συναισθήματα στο παιδί και να του προκαλέσει άγχος και ανασφάλεια και να προκαλέσει μεγάλη αναστάτωση στο ίδιο αλλά και στους ανθρώπους γύρω του. Η αντίσταση αυτή των αυτιστικών παιδιών οφείλεται στο ότι δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν μια ποικιλία από ερεθίσματα και καταστάσεις γιατί αδυνατούν να επεξεργαστούν πληροφορίες όπως αναφέρθηκε σε κεντρικό επίπεδο και οδηγεί το άτομο ότι είναι αντίθετο από αυτό που θεωρεί φυσιολογικό να του δημιουργεί ανασφάλεια (Παπακωνσταντίνου, 2001).

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό των παιδιών με αυτισμό είναι ότι παρουσιάζουν υπερευαισθησία σε ακουστικά ερεθίσματα, η οποία συχνά συνδέεται με προβλήματα συμπεριφοράς. Πολλά από τα αυτιστικά παιδιά δίνουν την εντύπωση ότι δεν ακούν επειδή καθυστερούν ή δεν αντιδρούν στα διάφορα ακουστικά ερεθίσματα. Ένα βασικό επίσης χαρακτηριστικό τους είναι ότι έχουν μεγάλη ανομοιογένεια στο επίπεδο των ικανοτήτων τους. Αρκετά αυτιστικά παιδιά με πολύ σοβαρό επίπεδο αυτισμού μπορεί να έχουν ιδιαίτερα αναπτυγμένες ικανότητες σε κάποιους τομείς (όπως μαθηματικά, ανάγνωση κ.α) (Μαυροπούλου, 2007).

Σύμφωνα με την Μαυροπούλου (2007) τα παιδιά με αυτισμό χρησιμοποιούν την περιφερειακή όραση εφόσον αποφεύγουν την βλεμματική επαφή αλλά η ικανότητα τους είναι σχεδόν φωτογραφική. Ενώ φαίνεται ότι δεν παρατηρούν εάν ένα αντικείμενο αλλάζει θέση μέσα στο χώρο θα το τοποθετήσουν στην αρχική του θέση. Επίσης παρόλο που τα αυτιστικά παιδιά κάνουν πολλές στερεοτυπικές κινήσεις έχουν πολύ μεγάλη επιδεξιότητα στην λεπτή κίνηση.

Τέλος η ίδια επισημαίνει ότι η μνημονική τους ικανότητα για κωδικοποίηση και αποθήκευση οπτικών πληροφοριών είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένη και, έχουν την ικανότητα να θυμούνται ενέργειες για την εκτέλεση μιας δραστηριότητας αλλά

δυσκολεύονται αρκετά στην σωστή ακολουθία των βημάτων.

3.7 Θεραπευτική αντιμετώπιση του αυτισμού

Στην περίπτωση του αυτισμού τα περισσότερα θεραπευτικά προγράμματα έχουν ως στόχο να βοηθήσουν το παιδί να μπορέσει να αντιμετωπίσει όσο πιο αποτελεσματικά τις δυσκολίες του και να μπορέσει να αναπτυχθεί και να δεχτεί τις ιδιαίτερες ικανότητες του (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2006).

Παρόλο που είναι γνωστό ότι ο αυτισμός είναι μια διαταραχή που αναπτύσσεται μέσω μιας εγκεφαλικής δυσλειτουργίας, δεν υπάρχει ακόμη κάποια βιολογική θεραπεία που να μπορεί να δώσει μια ριζική λύση και να αντιμετωπιστεί η διαταραχή αυτή. Η φαρμακευτική αγωγή από πολλούς έχει προταθεί ως μια από τις λύσεις αντιμετώπισης-βελτίωσης των συμπτωμάτων του αυτισμού. Παρόλο αυτά αποτελεί μια ανεπαρκής λύση γιατί σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να μεταβάλλει την βασική κατάσταση και να βελτιώσει σε βαθμό επιθυμητό τα συμπτώματα του (Γενά και Γαλάνης, 2007).

Αυτό που θα βοηθήσει το αυτιστικό παιδί να εξελιχθεί και να βελτιωθεί είναι ορισμένα προγράμματα εντατικής πρώιμης παρέμβασης καθώς και επαγγελματικής αποκατάστασης και αυτόνομης διαβίωσης που στοχεύουν στην βελτίωση και εξέλιξη των ατόμων αυτών (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2006).

Κρίνεται απαραίτητη και αναγκαία η επιλογή ενός κατάλληλου και θεραπευτικού προγράμματος για το κάθε παιδί που στοχεύει στην βοήθεια και βελτίωση του. Περιλαμβάνει μεθόδους και τεχνικές που αναφέρονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του και τις δυνατότητες του. Επικεντρώνεται επίσης στο νοητικό επίπεδο του αυτιστικού παιδιού και μέσα από κατάλληλες προσεγγίσεις συμβάλλει στην γνωστική αλλά κυρίως στην γλωσσική ανάπτυξη του (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2006).

Σύμφωνα με τους Γενά & Γαλάνης (2007) καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του αυτιστικού παιδιού παίζει και η εκπαίδευση καθώς μέσα από την διαμόρφωση ενός κατάλληλου περιβάλλοντος, με δομημένες δραστηριότητες και συγκεκριμένους στόχους συμβάλλει στην ανάπτυξη του. Η εκπαιδευτική αυτή προσέγγιση στηρίζεται:

α) «στην εξατομικευμένη αξιολόγηση μέσω άμεσης παρατήρησης και συμπεριφορά

του παιδιού σε οργανωμένο πλαίσιο», β) «δίνεται έμφαση στην συνεργασία γονιού και ειδικού», γ) στην αξιοποίηση των εμπειρικών δεδομένων στο πλαίσιο της συνεργασίας αυτής», δ) «στην διεπιστημονική εκπαίδευση και προσέγγιση». Ασφαλώς όλο αυτά προσαρμόζονται ανάλογα ,με την ηλικία, το νοητικό επίπεδο, τις ανάγκες και τις δυνατότητες του αυτιστικού παιδιού.

Για την ανάπτυξη και εξέλιξη ενός παιδιού με αυτισμό όλα τα προγράμματα παρέμβασης θα πρέπει να διαθέτουν τα πιο κάτω κοινά στοιχεία: α) η παρέμβαση θα πρέπει να εστιάζει και να επικεντρώνεται σε όλες τις μορφές συμπεριφορά που είναι πιθανόν να παρουσιάσουν τα αυτιστικά παιδιά. β) να χρησιμοποιεί τεχνικές και μεθόδους κατάλληλες για το κάθε παιδί έτσι ώστε να μπορέσει να βελτιώσει τις δεξιότητες του και να μπορέσει να ασχοληθεί στο σπίτι και στο σχολείο με παρόμοιες δραστηριότητες, γ) να διαθέτει προβλέψιμο εκπαιδευτικό περιβάλλον για να μην δημιουργεί ανασφάλεια και άγχος στα αυτιστικά παιδιά και η δομή και το καθημερινό τους πρόγραμμα να τους είναι και αυτό οικείο και γνωστό και δ) θα πρέπει και η συμμετοχή του γονέα να είναι εντατική και συχνή (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2006).

Επίσης ο Rutter (1990) αναφέρει ότι ένας πολύ σημαντικός τομέας που τα αυτιστικά παιδιά χρειάζονται βοήθεια είναι αυτός της εργασίας. Η μετάβασή τους από το σχολείο στην εργασία είναι αρκετά δύσκολη για τα αυτιστικά παιδιά. Τονίζει πως θα πρέπει να τους δοθεί η κατάλληλη εκπαίδευση που χρειάζονται για να μπορέσουν να αποκτήσουν τις απαιτούμενες δεξιότητες για την εργασία δεξιότητες και ρουτίνες. Διαπιστώθηκε ότι άτομα που παρακολουθούν τέτοιου είδους προγράμματα βοηθούν τα παιδιά να εξελιχθούν και να βελτιωθούν ώστε να μπορέσουν όσο αυτό είναι δυνατόν να ενσωματωθούν σε μια κανονική τάξη.

3.8 Η χρησιμότητα των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και στρατηγικών για τα παιδιά με αυτισμό

Σύμφωνα με την Μαυροπούλου (2011) η εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό είναι πάρα πολύ σημαντική διότι τα παιδιά όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, μπορούν να εξελιχθούν, να αναπτυχθούν και να βελτιωθούν κατά πολύ. Έχουν διατυπωθεί

αρκετές προσεγγίσεις και στρατηγικές που θα μπορούσαν να βοηθήσουν το παιδί, σημαντικό ρόλο όμως σε αυτή την προσπάθεια έχει ο ειδικός παιδαγωγός ο οποίος θα πρέπει να έχει ανεπτυγμένη την κριτική του σκέψη ώστε να μπορέσει να επιλέξει τις μεθόδους που είναι κατάλληλες για το κάθε παιδί και προσπαθήσει να τις εφαρμόσει με σωστό και μεταδοτικό τρόπο. Το πιο σημαντικό από όλα είναι να κατανοήσει ο ίδιος ο παιδαγωγός «τον αυτισμό» και να προσπαθήσει να διαμορφώσει τις κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους που να ανταποκρίνονται καλύτερα στις μαθησιακές ικανότητες του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει επίσης να προσαρμόσει τις δραστηριότητες του με βάση το νοητικό επίπεδο του μαθητή και την λειτουργικότητα του.

Επίσης η Μαυροπούλου (2011) τονίζει την οργάνωση του χώρου με τέτοιο τρόπο που να ανταποκρίνεται επαρκώς στις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή με αυτισμό και στα ενδιαφέροντα του. Επισημαίνει ότι ο χώρος είναι πάρα πολύ σημαντικό να είναι καθορισμένος, σταθερός, και κατάλληλα διαμορφωμένος γιατί η συμπεριφορά των αυτιστικών παιδιών επηρεάζεται από πάρα πολλά στοιχεία του χώρου. Θα πρέπει να γίνεται σαφές από την αρχή της σχολικής χρονιάς η λειτουργία του κάθε χώρου και να μην αλλάζει κατά την διάρκεια της χρονιάς. Αυτό είναι πολύ σημαντικό γιατί τα παιδιά με αυτισμό δεν μπορούν και αντιδρούν στις αλλαγές οπότε ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαμορφώσει τον κατάλληλο χώρο ώστε το αυτιστικό παιδί να αισθάνεται ασφάλεια και οικεία(ρουτίνα).

Επίσης η ίδια αναφέρει ότι είναι πολύ σημαντικό σε άτομα με αυτισμό η δημιουργία από την αρχή ενός χώρου όπου τα παιδιά θα πηγαίνουν όταν αισθάνονται ότι χρειάζονται να ηρεμήσουν ή το έχουν ανάγκη. Η επιλογή γίνεται αποκλειστικά από το μαθητή και όχι από τον εκπαιδευτικό. Το διδακτικό και εκπαιδευτικό υλικό από την άλλη θα πρέπει να σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο που να δίνει την δυνατότητα στον μαθητή με αυτισμό να αναπτύξει την αυτονομία του και να ολοκληρώσει ορισμένες δραστηριότητες μόνος του με την κατάλληλη και σταδιακή παρέμβαση και βοήθεια του εκπαιδευτικού.

Ο εκπαιδευτικός τονίζει η Μαυροπούλου (2011), θα πρέπει να γνωρίζει τα ενδιαφέροντα , τις ικανότητες και τις δυσκολίες του κάθε μαθητή έτσι ώστε να δημιουργήσει το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό. Θα πρέπει να χρησιμοποιεί οπτικές

οδηγίες για να διευκολύνει το παιδί να κατανοήσει και να εκτελέσει μια δραστηριότητα με όσο το δυνατόν μικρότερη βοήθεια, ανάλογα πάντα με το γνωστικό επίπεδο του. σε πολλές περιπτώσεις η χρήση της τεχνολογίας (H/Y, βίντεο) είναι αρκετά σημαντική και συνεισφέρουσα και αποτελεσματική στην εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό. Αυτό συμβαίνει διότι η χρήση ενός βίντεο ως εκπαιδευτικό υλικό μέσα στην τάξη σε παιδιά με αυτισμό επιφέρει θετικά αποτελέσματα, καθώς τα βοηθά να αναπτύξουν δεξιότητες, να λαμβάνουν πρωτοβουλίες και να μπορούν να εκφράζουν κατάλληλα τα συναισθήματά τους. Εκείνο που πρέπει να προσέξουμε είναι η σωστή επιλογή ενός τέτοιου βίντεο που θα βοηθήσει τα παιδιά με αυτισμό (Μαυροπούλου, 2011).

Η Καλύβα (2005) αναφέρει ότι τα παιδιά με αυτισμό αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στη δημιουργία σχέσεων τόσο με συνομήλικους όσο και με άλλους ανθρώπους με αποτέλεσμα να βιώνουν έντονη απόρριψη και απομόνωση. Αναφέρει ότι μέσα από κατάλληλες προσεγγίσεις τα παιδιά μπορούν να ξεπεράσουν τα κοινωνικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Δύο προσεγγίσεις που θεωρεί πολύ σημαντικές και ταυτοχρόνως βοηθητικές είναι : «οι κοινωνικές ιστορίες» και «ο κύκλος των φίλων».

Επίσης η Καλύβα (2005) επισημαίνει ότι το παιχνίδι είναι πάρα πολύ σημαντικό για τα παιδιά διότι αποτελεί μια δραστηριότητα η οποία προέρχεται μέσα από το παιδί και δεν επιβάλλεται ή κατευθύνεται από κανέναν. Η ευχαρίστηση που νιώθει το παιδί πηγάζει αποκλειστικά από την ενασχόληση του με το παιχνίδι. Το παιχνίδι όμως των παιδιών με αυτισμό διαφοροποιείται από αυτό των υπολοίπων παιδιών σε μεγάλο βαθμό. Ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά της συμπεριφορά των παιδιών με αυτισμό είναι η έλλειψη ποικίλου, αυθόρμητου, προσποιητού ή κοινωνικού μιμητικού παιχνιδιού ανάλογα με το αναπτυξιακό τους επίπεδο.

Σε γενικές γραμμές τα παιδιά με αυτισμό δεν μπορούν να παίξουν με τον ίδιο τρόπο που παίζουν και οι συνομήλικοί τους και αυτό γιατί παρουσιάζουν διάφορα προβλήματα που δεν τους το επιτρέπουν. Μέσα από κατάλληλες προσεγγίσεις μπορούμε να βοηθήσουμε τα παιδιά με αυτισμό να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους αλλά και τον κόσμο γύρω τους. Για παράδειγμα μέσα από το αισθητηριακό κινητικό παιχνίδι τα μικρά παιδιά μπορούν να μάθουν για το σώμα τους και για το

περιβάλλον γύρω τους, μέσα από το χειριστικό – εξερευνητικό παιχνίδι μπορούν να μάθουν για τα αντικείμενα και τις ιδιότητες τους και για το πώς μπορούν να επηρεάζουν τον κόσμο γύρω τους κ.α.

Οι McInden and McCall (2002) επιπρόσθετα τονίζουν ότι τα παιδιά μπορούν να επωφεληθούν και συνεπώς να μάθουν μέσω τεχνικών που εστιάζουν στην μάθηση μέσω της αφής. Μέσω της αφής μπορούν να μάθουν τα χαρακτηριστικά του σώματος τους, να έρθουν σε επαφή με διάφορα αντικείμενα και να γνωρίσουν τον κόσμο γύρω τους. Ενώ αυτή η τεχνική της μάθησης μέσω της αφής χρησιμοποιείται περισσότερο σε παιδιά με προβλήματα όρασης ακόμη και σε παιδιά με αυτισμό θα μπορούσε να έχει πολύ θετικά αποτελέσματα.

Αναφέρουν επίσης ότι μέσω της αφής τα παιδιά με αυτισμό θα μάθουν για τον κόσμο γύρω τους αλλά και για τον χώρο μέσα στον οποίο βρίσκονται, θα μπορούν να κινούνται μέσα σε αυτόν με μεγαλύτερη ευκολία καθώς το περιβάλλον θα είναι οικείο σε αυτά. Θα αισθάνονται ότι ανήκουν μέσα στο περιβάλλον που ζουν και μεγαλώνουν και αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα να μαθαίνουν και να αναπτύσσονται πιο εύκολα μέσα σε αυτό. Εν τέλει θα μπορούν να επωφεληθούν περισσότερο από διάφορες στρατηγικές παρέμβασης όταν το περιβάλλον μέσα στο οποίο λαμβάνουν χώρα τους είναι οικείο και γνωστό.

Τέλος η Waterhouse (2000) τονίζει ότι τα αυτιστικά παιδιά με τις κατάλληλες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και μεθόδους θα μπορέσουν να αναπτυχθούν όσο πιο φυσιολογικά γίνεται εφόσον για την ίδια η εκπαίδευση παίζει καθοριστικό ρόλο τόσο στην ανάπτυξη του παιδιού όσο και στην αξιοποίηση όλων των δυνατοτήτων από το ίδιο το παιδί.

Τονίζει η ίδια ότι είναι στο χέρι του εκπαιδευτικού να αποκωδικοποιήσει την «γλώσσα» του παιδιού και να μπορέσει να επικοινωνήσει μαζί του όπως και με τα υπόλοιπα παιδιά.

3.9 Η δομημένη εκπαίδευση στα αυτιστικά παιδιά

Ο Αυτισμός με όλες τις ποτικές του διαφορές στη γλώσσα, την επικοινωνία, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και το ρεπερτόριο των συμπεριφορών αντιπροσωπεύει ένα διαφορετικό μονοπάτι ανάπτυξης, σκέψης και τρόπου ζωής. Οι διαφορετικές αισθητηριακές αντιλήψεις και οι ασυνήθιστες δεξιότητες οδηγούν τα παιδιά με αυτισμό να αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στο να μαθαίνουν να λειτουργούν σε ένα μη – αυτιστικό περιβάλλον (Collia-Faherty, 1999).

Η δομημένη προσέγγιση είναι η κύρια διδακτική προσέγγιση που εφαρμόζεται από το πρόγραμμα TEACCH. Αυτή η προσέγγιση είναι μια από τις πιο επικρατέστερες προσεγγίσεις στον χώρο του αυτισμού. Είναι μια στρατηγική που βοηθά το άτομο με αυτισμό να ανταποκριθεί καλύτερα στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και να αναπτύξει την αυτονομία του (Μαυροπούλου, 2007).

Το πρόγραμμα TEACCH βασίζεται στα αρχές της δομημένης εκπαίδευσης. Η δομημένη εκπαίδευση είναι πάρα πολύ αποτελεσματική στα αυτιστικά παιδιά. Σύμφωνα με την Μαυροπούλου αρκετά προγράμματα έχουν αναπτυχθεί σύμφωνα με τις αρχές και τις μεθόδους της δομημένης διδασκαλίας. Ένα κατάλληλα δομημένο μαθησιακό περιβάλλον επιφέρει πολλά πλεονεκτήματα στα παιδιά με αυτισμό. Η συμπεριφορά των αυτιστικών παιδιών είναι πιο κατάλληλη και οργανωμένη, είναι πολύ μεγαλύτερη η επιθυμία τους για δραστηριότητες και η επίδοσή τους αρκετά πιο υψηλή (Μαυροπούλου, 2011).

Σύμφωνα με τους Collia-Faherty (1999) ο όρος της δομημένης εκπαίδευσης αναφέρεται στο είδος των οδηγιών εκείνων που διευκολύνουν αρκετά τη μάθηση σε άτομα με αυτισμό.

Οι αρχές της δομημένης εκπαίδευσης έτσι όπως αναφέρονται μέσα από τους Collia & Faherty (1999) είναι οι εξής:

1. Η δομημένη εκπαίδευση βοηθά τα παιδιά καθώς και τους ενήλικες να καταλάβουν. Η οργάνωση και η δομή βοηθούν τα παιδιά με αυτισμό να καταλάβουν και να αντιληφθούν τον κόσμο μέσα στον οποίο ζουν και αναπτύσσονται.

2. Βοηθά επίσης τα άτομα να είναι πιο ήρεμα. Λόγω του ότι τα άτομα με αυτισμό είναι ανήσυχα και αγχώδη αφού αδυνατούν να διακρίνουν το σημαντικό από το ασήμαντο και να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους και το τι περιμένουν οι άλλοι, η δομημένη εκπαίδευση θα βοηθήσει τα παιδιά αυτά να ηρεμήσουν και να κατανοήσουν τον κόσμο που τους περιβάλλει. Βοηθώντας τα να χαλαρώσουν, παρατηρείται βελτίωση στη συμπεριφορά τους και διευκολύνεται κατά ένα μεγάλο βαθμό η μάθησή τους.
3. Βοηθά το άτομο να εστιάσει την προσοχή του σε ότι είναι σημαντικό. Το βοηθά να κατανοήσει για παράδειγμα σε μια δραστηριότητα εκείνο που είναι σημαντικό και να επικεντρωθεί σε αυτό.
4. Επιπρόσθετα προωθεί την ανεξαρτησία των ατόμων με αυτισμό. Τα περισσότερα παιδιά με αυτισμό από την παιδική τους ηλικία μέχρι και την ενηλικίωση τους είναι εξαρτημένα από τους ενήλικες σε πολλούς τομείς της ζωής τους ακόμη και σε δραστηριότητες που μπορούν να διεκπεραιώσουν και μόνοι τους. Αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία στην δομημένη εκπαίδευση είναι ότι βοηθά τα παιδιά με αυτισμό να στηρίζονται στις δυνατότητες τους, στις οπτικές ικανότητές τους για να μπορέσουν να ανεξαρτητοποιηθούν.
5. Τέλος τονίζουν ότι η δομημένη εκπαίδευση βοηθά αρκετά στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς.

Αν ισχύουν τα παραπάνω τότε τα παιδιά με αυτισμό θα μπορέσουν να μάθουν και να αναπτυχθούν κατάλληλα μέσα σε ένα περιβάλλον που τα σέβεται και τα ενθαρρύνει. Η συμπεριφορά τους βελτιώνεται αρκετά και παρατηρείται ότι εξαφανίζονται ακόμη και πολλές από τις διασπαστικές και ανεπιθύμητες συμπεριφορές που πατατηρούνται στα αυτιστικά παιδιά.

Η Καλύβα (2005) επίσης ότι η παρέμβαση σε παιδιά μικρής ηλικίας μπορεί να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στα προβλήματα που χαρακτηρίζουν τη διαταραχή του αυτισμού. Τονίζει ότι ένα κατάλληλο πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης είναι το TEACCH.

Αναφέρει ότι είναι ένα πρόγραμμα που ασχολείται με την διάγνωση, την αντιμετώπιση, την επαγγελματική κατάρτιση και την διαβίωση των παιδιών με αυτισμό. Το σημαντικότερο σε αυτό το πρόγραμμα τονίζει ότι είναι το ότι

χρησιμοποιείται η δομημένη εκπαίδευση για να καταστήσει το περιβάλλον προβλέψιμο, να βοηθήσει το παιδί να κατανοήσει το περιβάλλον του και να λειτουργήσει με μεγαλύτερη ασφάλεια, να αξιοποιήσει και να εξασκήσει τις ικανότητες του. Ένα εξίσου σημαντικό πλεονέκτημα του συγκεκριμένου προγράμματος είναι ότι επικεντρώνεται στη μεγιστοποίηση των ικανοτήτων των παιδιών με αυτισμό χρησιμοποιώντας τις δυνατότητες τους και αναδεικνύοντας αυτές. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα οι δάσκαλοι οργανώνουν ατομικούς χώρους εργασίας όπου το κάθε παιδί μπορεί να ασχολείται με διάφορες δραστηριότητες, προσφέρονται οπτικά ερεθίσματα στο παιδί αλλά το σημαντικότερο είναι ότι ενθαρρύνεται η συμμετοχή των γονέων στη διδασκαλία των παιδιών τους πράγμα πολύ σημαντικό για την αποδοχή και την ενθάρρυνση τόσο των γονέων όσο και των παιδιών.

Επιπρόσθετα σύμφωνα με την Παπακωνσταντίνου (2001) η δομημένη εκπαίδευση είναι η πιο αποτελεσματική μέθοδος των αυτιστικών παιδιών. Τονίζει και επισημαίνει τους πέντε λόγους για τους οποίους η δομημένη εκπαίδευση θεωρείται ως η πιο καλή μέθοδος. Η δομημένη εκπαίδευση είναι η δομημένη διδασκαλία σε συγκεκριμένα στάδια όπου βοηθά το παιδί να κατανοήσει καλύτερα αυτά που του ζητούνται, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού.

Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η ίδια: «βοηθά τα παιδιά και τους ενήλικες να καταλάβουν», και αυτό γιατί ένα παιδί με αυτισμό δεν μπορεί να κατανοήσει τον κόσμο γύρω του οπότε θα πρέπει να βρεθεί ένας τρόπος για να το καταφέρει αυτό. Έτσι επισημαίνει ότι η οργάνωση και η δομή αυτής της μεθόδου βοηθάει το αυτιστικό παιδί να κατανοήσει και τον κόσμο που τον περιβάλλει.

Αναφέρει επίσης : «Βοηθά τα παιδιά να είναι πιο ήρεμα», τα αυτιστικά παιδιά είναι ιδιαίτερα ανήσυχα και αγχώδη συνεπώς δεν μπορούν να συμμετάσχουν στην απόκτηση της γνώσης, με την δημιουργία όμως ενός περιβάλλοντος χαλάρωσης, βελτιώνεται η συμπεριφορά τους και διευκολύνεται αρκετά η μάθηση. «Βοηθά το άτομο να εστιάσει την προσοχή του σε ότι είναι σημαντικό», και αυτό διότι η δομημένη διδασκαλία βοηθά το αυτιστικό παιδί να εστιάσει την προσοχή του σε αυτό που είναι σημαντικό σε μια δραστηριότητα και να το κατανοήσει για να μπορέσει να το φέρει εις πέρας.

Παράλληλα η Παπακωνσταντίνου αναφέρει ότι: «ο τέταρτος λόγος αφορά την ανεξαρτησία», και αυτό διότι τα περισσότερα αυτιστικά παιδιά είναι εξαρτημένα από τους ενήλικες. Η δομημένη εκπαίδευση τονίζει πως είναι πολύ σημαντική γιατί βοηθά τα παιδιά να ανεξαρτητοποιηθούν και να στηρίζονται στις δικές τους δυνατότητες όσο το δυνατόν περισσότερο. Τέλος η δομημένη εκπαίδευση «βοηθά στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς» ως αποτέλεσμα όλων των παραπάνω. Αν το άτομο κατανοεί το περιβάλλον μέσα στο οποίο ανήκει, αν στηρίζεται στις δικές του δυνατότητες, αξιοποιώντας τις ικανότητες του τότε μπορεί να βελτιωθεί αρκετά και η συμπεριφορά του.

Παράλληλα η Μαυροπούλου (2011) αναφέρει και αυτή την σημασία της δομημένης εκπαίδευσης καθώς τονίζει ότι, είναι πάρα πολύ σημαντική και αναγκαία γιατί βοηθά το παιδί να επιλέξει μόνο του τις δραστηριότητες που θα κάνει (στηρίζεται στις δυνατότητες του) με βάση τις ικανότητες του. Αυτό είναι πολύ θετικό γιατί το ενδιαφέρον του παιδιού για την δραστηριότητα διευκολύνει αρκετά την μετάβαση του παιδιού από το πρώτο στάδιο της δραστηριότητας στα επόμενα στάδια. Διευκολύνει αρκετά την «απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων», «δεξιοτήτων παιχνιδιού», «κοινωνικών δεξιοτήτων» και «δεξιοτήτων καθημερινής ζωής» σε αυτιστικά άτομα, το οποίο είναι πάρα πολύ σημαντικό.

Σημαντική επιπρόσθετα είναι και η τοποθέτηση της για την χρησιμότητα των εικόνων σε παιδιά με αυτισμό για την απεικόνιση της κάθε δραστηριότητας ξεχωριστά αλλά και το μέγεθος της οπτική παρουσίασης. Θεωρεί ότι ο συνδυασμός αυτών των δυο έχει την μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση αυτιστικών παιδιών και πρέπει να χρησιμοποιείται ανελλιπώς για την αποτελεσματική εκπαίδευση τους.

Επιπρόσθετα αναφέρεται από τους Collia & Faherty (1999) , όπως και από την Παπακωνσταντίνου (2001) ότι η δομημένη εκπαίδευση έχει ορισμένα βασικά στοιχεία που βοηθούν τα παιδιά με αυτισμό να αναπτυχθούν. Σύμφωνα με τους ίδιους αυτά είναι:

1. Η κατάλληλη δόμηση και οργάνωση του φυσικού περιβάλλοντος
2. Ατομικό ημερήσιο πρόγραμμα
3. Σύστημα ατομικής εργασίας

Η Παπακωνσταντίνου (2001) αναφέρει επίσης τα βασικά εκείνα στοιχεία της δομημένης εκπαίδευσης που βοηθούν στην εξέλιξη και βελτίωση των δυνατοτήτων και των δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό. Τα βασικά στοιχεία της δομημένης εκπαίδευσης – TEACCH είναι:

α) *Η κατάλληλη δόμηση και οργάνωση του φυσικού περιβάλλοντος.* Η οργάνωση της τάξης τονίζει πως θα πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο που το παιδί να κατανοεί ποια δραστηριότητα γίνεται σε ποιο χώρο. Είναι πολύ σημαντικό για ένα αυτιστικό παιδί να γνωρίζει από πριν σε ποιο χώρο θα γίνει η δραστηριότητα. Η διαμόρφωση αυτή κάνει την τάξη, το χώρο κατανοητό και προβλέψιμο και το παιδί νιώθει άνετα και οικεία. Επίσης δίνεται στο κάθε παιδί η ατομική εργασία του, αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για ένα αυτιστικό παιδί διότι είναι εξαρτημένα από τους άλλους. Με αυτήν την ατομική εργασία το παιδί θα προσπαθήσει μόνο του να διεκπεραιώσει μια δραστηριότητα και να ανεξαρτητοποιηθεί από τους άλλους (Παπακωνσταντίνου, 2001).

Μερικές φορές είναι ιδιαίτερα βοηθητικό τα τραπέζια ή τα θρανία να διαχωρίζουν ένα χώρο από τον υπόλοιπο τονίζουν οι Collia & Faherty (1999). Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά διευκολύνονται στη μάθηση, καθώς συγκεντρώνουν την προσοχή τους στη δραστηριότητα τους και δεν διασπώνται εύκολα από αυτήν. Επίσης με αυτόν τον τρόπο απομονώνονται μερικά οπτικά ερεθίσματα, έχοντας θετικά αποτελέσματα στα ίδια.

β) *Το ατομικό ημερήσιο πρόγραμμα του κάθε παιδιού.* Το ατομικό ημερήσιο πρόγραμμα σύμφωνα με την Παπακωνσταντίνου (2001) βοηθά το παιδί να κατανοήσει τις δραστηριότητες που θα κάνει κατά την διάρκεια της ημέρας. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα είναι αυστηρά εξατομικευμένο και έχει διαφορετική μορφή για το κάθε παιδί ανάλογα με τις δυνατότητες του.

Για παράδειγμα σε παιδιά που δεν διαβάζουν αναφέρουν οι Collia & Faherty (1999) θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν σκίτσα, φωτογραφίες, σχήματα ή αντικείμενα, βοηθώντας με αυτό τον τρόπο το παιδί να αποτυπώσει στην μνήμη του και να μάθει αυτό που δεν μπορεί να διαβάσει.

γ) Το σύστημα της ατομικής εργασίας του κάθε παιδιού. Αποτελεί έναν τρόπο οργάνωσης μια δραστηριότητας έτσι ώστε το παιδί να μπορεί να την καταλάβει. Αυτό που είναι ιδιαίτερα σημαντικό και πρέπει να κατανοηθεί είναι ότι στο ημερήσιο πρόγραμμα και στο σύστημα της ατομικής εργασίας του κάθε αυτιστικού παιδιού θα πρέπει «όλες οι πληροφορίες να δίνονται στο παιδί οπτικά». Για ένα αυτιστικό παιδί είναι πολύ πιο εύκολο να δει κάτι για να το καταλάβει, εφόσον είπαμε ότι έχουν ανεπτυγμένες τις οπτικές ικανότητες του (Παπακωνσταντίνου, 2001). Το κάθε παιδί για παράδειγμα μπορεί να δώσει οπτική απάντηση σε τέσσερις σημαντικές ερωτήσεις σύμφωνα με την ίδια:

- 1) Τι δουλειά κάνω;
- 2) Πόση δουλειά θα κάνω;
- 3) Πως ξέρω ότι τελείωσα;
- 4) Τι ακολουθεί; Τι θα κάνω μετά;

Η δόμηση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος αναφέρουν οι Collia & Faherty (1999) με οπτικές οδηγίες και συγκεκριμένους χώρους είναι πιο εύκολα κατανοητή σε άτομα με αυτισμό. Έτσι τονίζουν ότι προσαρμόζοντας τη διδασκαλία στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των ατόμων, τα βοηθούμε να καταλάβουν τον κόσμο και να αισθάνονται ασφαλή και ανεξάρτητα μέσα σε αυτόν.

Σύμφωνα με τους Μαγαλιού και Τσακίνη (2007) η δομημένη διδασκαλία είναι μια μέθοδος που στοχεύει: Στην σφαιρική αξιολόγηση των δεξιοτήτων και των γνώσεων των μαθητών με αυτισμό και τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν.

Με την αξιολόγηση τονίζουν οι ίδιοι προσδιορίζονται οι στόχοι, προσαρμόζεται το διδακτικό υλικό και ορίζονται οι διδακτικές συνθήκες. Με την τυπική ή και άτυπη μορφή αξιολόγησης αναδεικνύονται οι δυνατότητες και οι δυσκολίες των παιδιών με αυτισμό καθώς και τα ενδιαφέροντά τους.

Επίσης επισημαίνουν ότι η δομημένη εκπαίδευση στοχεύει και στην εξατομίκευση του ημερησίου προγράμματος μέσα από την σταθερότητα και την πρόβλεψη των γεγονότων.

Αναφέρουν ότι η οπτικά δομημένη εκπαίδευση μπορεί να επιδράσει σημαντικά στη συμπεριφορά του παιδιού με αυτισμό. Έτσι τονίζουν ότι αυξάνεται η αυτονομία του αυτιστικού παιδιού, εφόσον με την χρησιμοποιήσει των εικόνων και γραπτών πριν από κάθε δραστηριότητα ο μαθητής γνωρίζει εκ των προτέρων το τι πρόκειται να ακολουθήσει και αισθάνεται πιο ασφαλές στο περιβάλλον του.

Επίσης τονίζουν ότι στοχεύει στην καλλιέργεια και την πλήρη αξιοποίηση όλων των δυνατοτήτων και των ικανοτήτων των παιδιών με αυτισμό. Αυτό βοηθά όλους τους εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν το πρόγραμμα διδασκαλίας με βάση τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες του κάθε παιδιού για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία και μάθηση του.

Επιπρόσθετα οι Μαγαλιού και Τσακίνη (2007) κάνουν λόγο για την σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού στην δομημένη εκπαίδευση. Αναφέρουν ότι ο εκπαιδευτικός καλείται να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την εφαρμογή της δομημένης διδασκαλίας μέσα στην τάξη. Θα πρέπει να προσαρμόσει το περιβάλλον του σχολείου έτσι ώστε να διευκολύνει την εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό, να σέβεται και να κατανοεί την ιδιαιτερότητα του κάθε μαθητή και να προσπαθεί να δει τον κόσμο μέσα από τα μάτια του αυτιστικού παιδιού, να κατανοεί τις δυσκολίες του μαθητή και να προσπαθεί να προσαρμόζει το πρόγραμμα και τις δραστηριότητες στο επίπεδο του μαθητή με αυτισμό. Αναφέρουν επίσης ότι θα πρέπει να προσπαθεί να αναδομεί το χώρο, το πρόγραμμα και το εκπαιδευτικό υλικό έτσι ώστε να δημιουργείται ένα περιβάλλον απλό και σαφές για τα αυτιστικά παιδιά.

Οι πρακτικές και οι διαδικασίες που θα πρέπει να χρησιμοποιεί τονίζουν επίσης οι Μαγαλιού και Τσακίνη (2007) θα πρέπει να είναι κατάλληλες έτσι ώστε να βοηθήσει το παιδί με αυτισμό να εξελιχτεί, να αναπτυχθεί και να λειτουργήσει στο περιβάλλον του με αυτονομία. Είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός να επιλέξει δραστηριότητες και παιχνίδια τα οποία είναι κοντά και οικεία στον μαθητή με αυτισμό και να περιορίσει τον αριθμό των παιχνιδιών σε μια περιοχή της τάξης. Θα πρέπει να παρέχει μόνο τα συγκεκριμένα υλικά που χρειάζονται για μια δραστηριότητα και όχι πληθώρα υλικών που μπορεί να αποπροσανατολίσουν και να προκαλέσουν σύγχυση στο παιδί με αυτισμό. Θα πρέπει να τοποθετήσει τμήματα παιχνιδιών ή υλικών που ταιριάζουν μεταξύ τους σε ξεχωριστά κουτιά και να βάλει ταμπέλες ή καρτέλες ώστε

να βοηθά το παιδί να αναγνωρίζει και μόνο του που μπορεί να βρίσκεται ένα υλικό ή ένα παιχνίδι.

Τονίζουν επίσης ότι θα πρέπει να προσπαθεί να επιλέγει δραστηριότητες που έχουν ίσο αριθμό παιχνιδιών ή διαθέσιμων υλικών για κάθε μαθητή και να προσπαθήσει να επιλέξει δραστηριότητες οι οποίες είναι οργανωμένες και προβλέψιμες από τα παιδιά. Να δώσει έμφαση σε κινητικές δραστηριότητες, δομημένο παιχνίδι ή διάφορες δραστηριότητες που επιτρέπουν παράλληλη συμμετοχή.

Τέλος αναφέρουν ότι είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός να προσπαθήσει να βοηθήσει το παιδί με αυτισμό και τους συνομήλικους του να αποφασίσουν μόνοι τους για το τι υλικά θέλουν να χρησιμοποιήσουν σε μια δραστηριότητα (Μαγαλιού και Τσακπίνη, 2007).

3.10 Η ένταξη των παιδιών με αυτισμό

Σύμφωνα με την Σιδέρη (2010), ο αυτισμός παρουσιάζεται ως μια σοβαρή διαταραχή στην ανάπτυξη που αν και η αναγνώρισή και η μελέτη του άρχισε πριν από περισσότερο από πενήντα χρόνια, ωστόσο παραμένει μια σύνθετη και αινιγματική αναπηρία.

Εντούτοις τα αυτιστικά παιδιά με το κατάλληλο πρόγραμμα διδασκαλίας μπορούν να βελτιωθούν και να εξελιχθούν.

Η Μαυροπούλου (2007) επισημαίνει ότι η θεραπευτική αντιμετώπιση και η ειδική εκπαίδευση παιδιών στο φάσμα του αυτισμού αποτελεί μια μακροχρόνια πορεία. Τονίζει ότι η περίπλοκη φύση των διαταραχών του αυτιστικού φάσματος αποτελούν μια πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής διότι δημιουργεί την ανάγκη για καλύτερη γνώση και εφαρμογή εκπαιδευτικών πρακτικών που συνδέονται με μεμονωμένες προσεγγίσεις ή μοντέλα.

Τα πρώτα ειδικά σχολεία δημιουργήθηκαν στα τέλη του 19^{ου} αιώνα και προοριζόντουσαν για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Σύμφωνα με την Smith (2001) υπήρχε η ψευδαίσθηση αρχικά ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορούν να μάθουν μόνο μέσα σε ειδικά σχολεία και όχι σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης

Αργότερα σύμφωνα με την Σιδέρη (2010) δημιουργήθηκαν τα πρώτα προγράμματα ένταξης τα οποία έλαβαν χώρο σε ένα σχολείο της Βιέννης το 1995-96 από τον Meister. Σκοπός του προγράμματος ήταν η ένταξη ενός αυτιστικού παιδιού σε κάθε ενταξιακή τάξη. Η οργάνωση της τάξης έγινε σύμφωνα με τις ενταξιακές τάξεις και υπήρχε ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό για παιδαγωγική υποστήριξη σε ωριαία βάση. Ως βασική προϋπόθεση για την ένταξη των ανάπηρων παιδιών θεωρούμε ότι είναι η αποφυγή της κατηγοριοποίησης αυτών των παιδιών γιατί με αυτόν τον τρόπο η αναπηρία συντηρείται και αναπαράγεται. Η μάθηση σε προγράμματα ένταξης θα πρέπει να εστιάζει στις ατομικές δυνατότητες του κάθε μαθητή και στις ιδιαίτερες ανάγκες του.

Όταν επιθυμούμε να διδάξουμε αυτιστικά παιδιά θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην αλληλεπίδραση των παιδιών μέσα από δραστηριότητες μίμησης, που θα έχουν ως απώτερο στόχο την ανάπτυξη της κοινωνικής συμπεριφοράς τους και της συνεργασίας μεταξύ όλων των παιδιών τονίζει η Σιδέρη (2010).

Το ατομικό αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει να αντικατασταθεί από το κοινό αναλυτικό πρόγραμμα για όλα τα παιδιά μέσα στο οποίο θα πρέπει να ενσωματώνονται οι ειδικές ανάγκες κάθε παιδιού. Θα πρέπει σε κάθε πρόγραμμα να σχεδιάζονται με αυτόν τον τρόπο οι δραστηριότητες που να προωθούν την συνεργασία, την ανταλλαγή ιδεών και την συλλογικότητα μεταξύ όλων των μαθητών είτε αυτά έχουν αυτισμό είτε όχι.

Η μάθηση για ένα πρόγραμμα ένταξης αυτιστικών παιδιών θα πρέπει να είναι δομημένη με τέτοιο τρόπο ώστε να δίνει την δυνατότητα σε όλα τα παιδιά να εξελιχθούν και να βελτιωθούν.

Μέσα από ένα σωστό πρόγραμμα μάθησης τα αυτιστικά παιδιά μπορεί να θεραπευτούν πλήρως γιατί όπως είπαμε ο αυτισμός δεν θεραπεύεται αλλά μπορεί να βελτιωθούν σε μεγάλο βαθμό τα άτομα.

Επιπρόσθετα η Μαυροπούλου (2007) αναφέρει κάποιες κατάλληλες διδακτικές πρακτικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής εκπαίδευσης για την διδασκαλία παιδιών με αυτισμό.

Οι κύριες διδακτικές μέθοδοι σύμφωνα με την ίδια είναι αυτές που καθοδηγούνται από τον εκπαιδευτικό όπως: η συστηματική διδασκαλία, η διδασκαλία με τις διακριτές δοκιμές, η ανάλυση έργου, η φυσική καθοδήγηση και οι λεκτικές προτροπές. Σε αυτές τις τεχνικές, τα ερεθίσματα, οι προτροπές σχεδιάζονται από τον εκπαιδευτικό και προσφέρονται στο παιδί, το οποίο ενθαρρύνεται και βοηθείται να συμμετέχει ή να εκτέλεση μια δραστηριότητα όπως και στο βαθμό που εκείνο μπορεί να το κάνει.

Μια από τις σημαντικότερες μεθόδους στη διδασκαλία ατόμων με αυτισμό όπως αναφέρει η ίδια είναι η άμεση διδασκαλία. Η άμεση διδασκαλία είναι εκείνη όπου ο εκπαιδευτικός αποτελεί πρότυπο στο μαθητή και βασίζεται στην παρουσίαση της δεξιότητας ή της συμπεριφοράς μέχρι το παιδί να εξοικειωθεί και να εξασκηθεί με αυτή. Η αρχική καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό έχει ως στόχο την βοήθεια και του μαθητή στην κατάκτηση της γνώσης. Το παιδί ενθαρρύνεται σταδιακά και κατακτά την αυτονομία στην εκτέλεση της συμπεριφοράς.

Η ανάλυση έργου είναι άλλη μια πολύ σημαντική διδακτική τεχνική σύμφωνα με την Μαυροπούλου (2007) για την εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό και ιδιαίτερα αυτών με χαμηλή λειτουργικότητα. Σύμφωνα με τη ίδια η συγκεκριμένη τεχνική έχει ως στόχο την ανάλυση της δραστηριότητας σε διακριτά βήματα με αυξανόμενο βαθμό δυσκολία κάθε φορά για την αποτελεσματικότερη μάθηση των παιδιών.

Οι Robin & Hill (2002) τονίζουν επιπρόσθετα ότι τα παιδιά με αυτισμό μπορούν να αναπτυχθούν και να βελτιωθούν μέσα από τα κατάλληλα προγράμματα παρέμβασης. Τονίζουν ότι θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να προσπαθούν μέσα από τις δραστηριότητες που σχεδιάζουν να προωθούν την εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, να προσπαθούν να αναπτύξουν τις ικανότητες των παιδιών και να τους μάθουν δεξιότητες οι οποίες θα είναι απαραίτητες τόσο για το σχολείο όσο και για την μετέπειτα ζωή τους.

Θα πρέπει να δημιουργούν αλληλεπιδραστικές ρουτίνες τόσο μέσα στην τάξη όσο και στην διεξαγωγή του προγράμματος για να βοηθούν τα παιδιά με αυτό τον τρόπο να προσαρμοστούν καλύτερα και πιο αποτελεσματικά μέσα στην τάξη αλλά να μπορέσουν να μάθουν από αυτές.

Το πιο σημαντικό το οποίο αναφέρουν οι Robin & Hill είναι ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσπαθήσουν να οργανώσουν και να εφαρμόζουν στην τάξη διάφορες ενδιαφέρουσες δραστηριότητες οι οποίες θα ενθαρρύνουν και θα βοηθούν τα παιδιά να αντιμετωπίζουν διάφορα προβλήματα που εμφανίζονται τόσο στο σχολείο όσο και εκτός αυτού.

Συνεπώς τέτοια προγράμματα είναι απαραίτητα και έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες να εφαρμοστούν και σε άλλες χώρες συμπεριλαμβανομένου και της Ελλάδας.

Με ένα πρόγραμμα ένταξης το οποίο σέβεται και βοηθάει όλα τα παιδιά, παρέχει ισότιμες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και βοηθάει ανάπηρα και μη παιδιά να εξελιχθούν και να βελτιωθούν καθώς και να αποτελούν όλοι ισότιμο μέρος της κοινωνίας στην οποία ζουν θα είναι σίγουρο και εμφανές ότι η κοινωνία και το εκπαιδευτικό μας σύστημα σέβεται και αναγνωρίζει όλα τα παιδιά ως ισότιμα και άξια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4. 1. Ερευνητική προσέγγιση

4. 1.1 Η Έρευνα και η σημασία της στον πραγματικό κόσμο

Σύμφωνα με την Mertens (1998) η έρευνα είναι ένας από τους πολλούς τρόπους κατάκτησης γνώσης ή κατανόηση της. Η διαφορά της από τους άλλους τρόπους είναι ότι αποτελεί μια διαδικασία συστηματικής διερεύνησης η οποία σχεδιάζεται με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορέσει να συλλέξει, να αναλύσει, να ερμηνεύσει και να χρησιμοποιήσει δεδομένα με σκοπό να κατανοήσει, να περιγράψει ή ακόμη και να προβλέψει ένα εκπαιδευτικό ή ψυχολογικό φαινόμενο ή να ενδυναμώσει άτομα σε τέτοια περιβάλλοντα – πλαίσια (σελ.30).

Σύμφωνα με τον Σταλικά (2005) οι ρίζες της έρευνας βρίσκονται στην φυσική τάση των ανθρώπων να απαντήσουν σε καθημερινά τους προβλήματα και ερωτήματα, είναι επιστημονική γιατί αποτελεί συστηματική και οργανωμένη διαδικασία αναζήτησης απαντήσεων και γενικότερα επεκτείνει την γνώση γιατί συμβάλλει σε νέες ανακαλύψεις και συντελεί στη διαπίστωση σχέσεων αιτίου και αιτιατού ή της συσχέτισης των γεγονότων μεταξύ τους ή των φαινομένων.

Ο Robson (2007) τονίζει επίσης ότι η έρευνα πρέπει να διεξάγεται συστηματικά, σκεπτικιστικά και δεοντολογικά: Σύμφωνα με τον ίδιο *Συστηματικά* δηλαδή ο ερευνητής να σκέφτεται σοβαρά τι κάνει και γιατί το κάνει, να είναι σαφής σχετικά με την φύση των παρατηρήσεων που κάνει και να λαμβάνει σοβαρά υπόψη του κάτω από ποιες συνθήκες γίνονται οι παρατηρήσεις αυτές και ποιόν ρόλο αναλαμβάνει ο ερευνητής όταν το κάνει. *Σκεπτικιστικά* δηλαδή ο ερευνητής να προσπαθεί να υποβάλλει τις ιδέες του σε πιθανές διαψεύσεις και το πιο σημαντικό είναι να υποβάλλει τις παρατηρήσει και τα συμπεράσματά του σε εξονυχιστική εξέταση(από τον ίδιο αλλά και από άλλους). *Δεοντολογικά* δηλαδή να τηρεί έναν κώδικα συμπεριφοράς για την έρευνα ο οποίος να διασφαλίζει και να περιφρουρεί τα ενδιαφέροντα και τα μελήματα εκείνων που λαμβάνουν μέρος στην έρευνα ή πιθανώς να επηρεάζονται από αυτήν.

Η έρευνα ορίζεται από τους Howard & Sharp (1983) ως η «μέσω μεθοδικής διαδικασίας προσπάθεια προσθήκης γνώσεων στο σώμα των γνώσεων του ερευνητή, και ίσως και στο σώμα των γνώσεων των άλλων, με την ανακάλυψη καινοφανών

γεγονότων και την απόκτηση ενσυναίσθησης» (σελ. 6) Αναφέρουν επίσης ότι οι περισσότεροι συνδέουν την λέξη «έρευνα» με δραστηριότητες οι οποίες είναι ουσιαστικά διαχωρισμένες από την καθημερινή ζωή και επιχειρούνται από χαρισματικά άτομα με βαθμό αφοσίωσης που υπερβαίνει το σύνηθες. Τονίζει όμως ότι δεν περιορίζεται μόνο σε τέτοια άτομα.

Επιπρόσθετα ο Drew (1980) τονίζει ότι «η έρευνα διεξάγεται προκειμένου να λύσει προβλήματα και να διευρύνει την γνώση» (σελ. 4), και επισημαίνει ότι « η έρευνα είναι ένας συστηματικός τρόπος να θέτει κανείς ερωτήματα – μια συστηματική μέθοδος αναζήτησης» (σελ. 8).

Σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1994) όταν γίνεται μια έρευνα είναι απολύτως αναγκαίο ο ερευνητής να υιοθετήσει μια επιστημολογική θέση από την αρχή, δηλαδή να έχει ξεκαθαρίσει τους στόχους της έρευνας και να γνωρίζει, να έχει αίσθηση των πραγμάτων που μπορεί να ανακαλύψει μέσα από αυτή ή κατά την διάρκειά της.

Όποιος διεξάγει μια έρευνα θα πρέπει κατά βάση να στηρίζεται στον ρεαλισμό η οποία αποτελεί μια ελκυστική επιλογή από τον ίδιο. Ο Robson (2002), τονίζει ότι ο ρεαλιστικός ερευνητής εμπλέκεται σε ένα πολύ διαφορετικό είδος άσκησης με ουσιαστικότερα αποτελέσματα. Τονίζει όμως ότι ο ρεαλισμός διαφέρει μεταξύ φυσικών και κοινωνικών φαινομένων. Έτσι επισημαίνει ότι πρέπει να χρησιμοποιηθούν διαφορετικές μέθοδοι για διαφορετικά αντικείμενα μελέτης.

Επιπρόσθετα Ο Robson (2007) (σελ.66) τονίζει ότι κατά τη διάρκεια διεξαγωγής μιας έρευνας υπάρχουν ορισμένα χαρακτηριστικά τα οποία θεωρούνται από τους ερευνητές ως κύρια χαρακτηριστικά μιας επιτυχημένης έρευνας. Σύμφωνα με τον ίδιο μια επιτυχημένη έρευνα αναπτύσσεται : « *Με Δραστηριοποίηση και εμπλοκή, καλές και συχνές επαφές τόσο στο πεδίο όσο και με συναδέλφους, Σύγκλιση, συνεύρεση δύο ή περισσότερων δραστηριοτήτων ή ενδιαφερόντων. Διαίσθηση, η αίσθηση ότι η εργασία είναι σημαντική, επίκαιρη, ορθή. Θεωρία, ανησυχία για τη θεωρητική κατανόηση. Αξία για τον πραγματικό κόσμο, πρόβλημα που προκύπτει από το πεδίο και οδηγεί σε χειροπιαστές και χρήσιμες ιδέες*».

Κατά τη διεξαγωγή ενός ερευνητικού προγράμματος θα πρέπει να ληφθούν υπόψη ορισμένα πολύ σημαντικά και ουσιαστικά πράγματα που αποτελούν και τις συνιστώσες

του σχεδίου: Αρχικά ο σκοπός ή οι σκοποί της έρευνας, η θεωρία δηλαδή ποια θεωρία θα καθοδηγήσει ή θα προσφέρει πληροφορίες για την μελέτη που πρόκειται να διεξαχθεί, ερευνητικά ερωτήματα δηλαδή σε ποια επιχειρήματα επιθυμεί η συγκεκριμένη μελέτη να δώσει απαντήσεις, μέθοδοι δηλαδή ποιες τεχνικές θα χρησιμοποιηθούν για την συλλογή δεδομένων και πως θα αποδειχθεί ότι τα αποτελέσματα είναι αξιόπιστα, στρατηγική δειγματοληψίας δηλαδή από πού θα αναζητηθούν τα ερωτήματα, πότε και πως θα γίνει αυτό (Robson, 2007).

Η διεξαγωγή μιας έρευνας μπορεί να γίνει είτε ποιοτικά είτε ποσοτικά είτε συνδυαστικά. Είναι μεθοδολογίες που χρησιμοποιούνται στην έρευνα και διαφοροποιούνται μεταξύ τους τόσο στις μεθόδους που χρησιμοποιείται στην κάθε μια αλλά και στον τρόπο που διεξάγεται και στην ανάλυση των δεδομένων.

4. 1.2 Η «ποιοτική» έρευνα

Σύμφωνα με την Mason (2011) έγιναν αρκετές προσπάθειες να οριστεί η ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες και να προσδιοριστεί κατά πόσο μπορεί ή θα έπρεπε να διαφοροποιηθεί από αυτό που αποκαλείται « ποσοτική έρευνα». Η ποιοτική έρευνα δεν μπορεί να περιοριστεί και να αρχειοθετηθεί σε ένα σύνολο απλών ρυθμιστικών κανόνων και αρχών.

Η Manson (2011) αναφέρει επίσης ότι η ποιοτική έρευνα περιέχει κατά βάση μια φιλοσοφική θέση η οποία είναι σε γενικές γραμμές «ερμηνευτική», δηλαδή παίζει πολύ σημαντικό ρόλο ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύεται , γίνεται κατανοητός, βιώνεται και παράγεται ο κοινωνικός κόσμος. Τονίζει όμως ότι υπάρχουν αρκετές διαφορετικές εκδοχές της ποιοτική έρευνας καθώς τα στοιχεία της μπορεί να προσεγγίζονται να κατανοούνται και ερμηνεύονται με διαφορετικούς τρόπους από τον κάθε ερμηνευτή – ερευνητή (εστιάζοντας για παράδειγμα σε κοινωνικά νοήματα ή ερμηνείες ή πρακτικές ή συζητήσεις ή διαδικασίες ή κατασκευές), όλα όμως αυτά τα διαφορετικά στοιχεία της ποιοτική έρευνας αναγνωρίζουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά – στοιχεία ενός σύνθετου και πολυεπίπεδου κοινωνικού κόσμου.

Επιπρόσθετα ο Robson (2000) αναφέρει ότι η δημιουργία ενός ποιοτικού σχεδίου μπορεί να αντικατασταθεί με τον όρο ευέλικτο σχέδιο. Αυτό σημαίνει ότι τα σχέδια

αυτά χρησιμοποιούν μεθόδους που έχουν ως αποτέλεσμα ποιοτικά δεδομένα. Επίσης τονίζει ότι είναι ευέλικτα γιατί το σχέδιο της έρευνας αναπτύσσεται και εκτυλίσσεται κατά την διάρκεια της έρευνας.

Καθώς επίσης και ότι η ποιοτική έρευνα βασίζεται σε μεθόδους παραγωγής δεδομένων οι οποίες είναι ελαστικές και ευαίσθητες απέναντι στο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγονται αυτά τα δεδομένα. Ένα πολύ σημαντικό σημείο της ποιοτικής έρευνας είναι το γεγονός ότι βασίζεται σε μεθόδους ανάλυσης και επεξηγηματικής δόμησης οι οποίες προϋποθέτουν την κατανόηση της πολυπλοκότητας, της λεπτομέρειας και του πλαισίου (Robson, 2002) .

Ο κύριος σκοπός της ποιοτικής έρευνας είναι να παραχθεί μια σφαιρική αντίληψη των πραγμάτων μέσα από πλούσια – ποικίλα και λεπτομερή στοιχεία, όπως αυτά εμφανίζονται μέσα στο κοινωνικό τους πλαίσιο. Αυτό βέβαια σημαίνει ότι μέσα από την ποιοτική έρευνα δίνεται μεγάλη έμφαση σε ολιστικές μορφές ανάλυσης και επεξήγησης δεδομένων παρά στην αποτύπωση επιφανειακών μοντέλων, τάσεων και συσχετισμών (Manson, 2011).

Η Manson (2011) (σελ.20) τονίζει ότι :

- 1) «Η ποιοτική έρευνα θα πρέπει να διεξάγεται με συστηματικό και αυστηρό τρόπο και σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να επιχειρείται μια πρόχειρη και περιστασιακή προσέγγισή της».
- 2) «Η ποιοτική έρευνα θα πρέπει να εφαρμόζεται με στρατηγικό τρόπο αλλά να είναι συγχρόνως ευπροσάρμοστη και να λαμβάνει υπόψη το πλαίσιο μέσα στο οποίο διενεργείται». Αυτό σημαίνει ότι αυτοί οι ερευνητές που χρησιμοποιούν την ποιοτική έρευνα θα πρέπει να λαμβάνουν αποφάσεις όχι μόνο βασιζόμενοι στην ερευνητική τους στρατηγική και στα αποτελέσματα αλλά βασιζόμενοι στην ευαισθησία τους απέναντι στα μεταβαλλόμενα πλαίσια και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες πραγματοποιείται η έρευνα.
- 3) « Η ποιοτική έρευνα απαιτεί την κριτική λεπτομερή αυτοεξέταση ή τον ενεργό (αυτοελεγκτικό) αναστοχασμό εκ μέρους του ερευνητή». Αυτό βέβαια σημαίνει ότι οι ερευνητές θα πρέπει συνεχώς να εκτιμούν και να ελέγχουν τον ρόλο τους και τις πράξεις τους κατά την διάρκεια μιας ερευνητικής διαδικασίας και να προσπαθούν να υποβάλλουν σε αυστηρή κριτική ακόμη και τα αποτελέσματα αυτής

τους της εκτίμησης όπως κάνουν και με τα υπόλοιπα ερευνητικά δεδομένα. Ο ερευνητής είναι πολύς ιοντικό να κατανοήσει τον ρόλο του μέσα στην διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας και μόνο με αυτό τον τρόπο θα μπορέσει να περάσει στον στοχασμό και στον αυτοέλεγχο του.

4) « Η ποιοτική έρευνα πρέπει να παράγει κοινωνικές εξηγήσεις για νοητικούς γρίφους», αυτό βέβαια σημαίνει ότι η ποιοτική έρευνα θα πρέπει να επικεντρώνεται στην διατύπωση ερωτημάτων και αποτελεσμάτων γύρω από ένα νοητικό γρίφο δηλαδή αυτό το πρόβλημα που ο ερευνητής θέλει να εξηγήσει ή να ερμηνεύσει. Τα στοιχεία που θα αποφασίσει να συλλέξει για αυτήν την εξήγηση θα πρέπει να είναι ουσιαστικά και να επιδιώκουν το σκοπό που ο ίδιος θέλει να ολοκληρωθεί.

5) « Η ποιοτική έρευνα πρέπει να παράγει κοινωνικές εξηγήσεις που να είναι κατά κάποιο τρόπο γενικεύσιμες ή να έχουν ευρύτερη απήχηση», δηλαδή ο ερευνητής δεν θα προσπαθήσει να εξηγήσει ένα πρόβλημα ή φαινόμενο που τον απασχολεί μόνο για τον ίδιο αλλά για ένα ευρύτερο κοινό.

6) « Η ποιοτική έρευνα δεν πρέπει να θεωρείται ένα ενιαίο σώμα φιλοσοφίας και πρακτική, οι μέθοδοι των οποίων μπορούν απλώς να συνδυάζονται χωρίς προβλήματα».

7) « Η ποιοτική έρευνα θα πρέπει να διενεργείται ως μια δεοντολογική πρακτική και να λαμβάνει υπόψη το πολιτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα».

Σύμφωνα με τον Robson (2007) (σελ. 542) η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων είναι άμεση. Δεν έχουν ένα ξεκάθαρο σχέδιο ανάλυσης όπως στα ποσοτικά δεδομένα. Ο ίδιος συγγραφέας επίσης αναφέρεται και στους διάφορους τύπους ποιοτικής ανάλυσης. Αναφέρεται στους τέσσερεις πιο βασικούς τύπους που επικεντρώνεται περισσότερο το ενδιαφέρον των ερευνητών και τις κατηγοριοποιεί με βάση α) «τα χαρακτηριστικά της γλώσσας», β) «την ανακάλυψη των ικανοτήτων», γ) «την κατανόηση του νοήματος του κειμένου ή της πράξης» και δ) «το στοχασμό».

Τέλος ο Robson (2007) τονίζει τη σημαντικότητα και τη χρησιμότητα των προσόντων του αναλυτή. Επισημαίνει ότι στην ποιοτική ανάλυση κυρίαρχο ρόλο παίζει η σωστή και ξεκάθαρη σκέψη εκ μέρους του ερευνητή, θα πρέπει να καταφέρει να απωθήσει τις ανεπάρκειες και τις μεροληψίες που πιθανόν να έχει για ορισμένα προβλήματα – ερευνητικά θέματα για να καταφέρει να διεξάγει μια έγκυρη και αντικειμενική έρευνα.

4. 1.3 Η «ποσοτική» έρευνα

Σύμφωνα με τον Robson (2007) σε μια ποσοτική έρευνα πολύ σημαντικό ο ερευνητής να σκέφτεται από την αρχή για το πώς θα αναλύσει τα δεδομένα που θα συλλέξει. Στην ποσοτική έρευνα είναι πολλές φορές απαραίτητη η χρήση του Η/Υ για την ανάλυση των δεδομένων. Οι λεπτομέρειες όμως για την διαδικασία εισαγωγής των δεδομένων στον υπολογιστή διαφέρουν ανάλογα με το συγκεκριμένο λογισμικό που χρησιμοποιείται.

Επιπρόσθετα ο ίδιος επισημαίνει ότι η ανάλυση των δεδομένων σε μια ποσοτική έρευνα αποτελείται από δυο τύπους. Οι δυο τύποι ανάλυσης των ποσοτικών δεδομένων είναι ο διερευνητικός τύπος ανάλυσης και ο επιβεβαιωτικός τύπος ανάλυσης δεδομένων. Τονίζει ότι στο δεύτερο τύπο, την επιβεβαιωτική ανάλυση, ο ερευνητής κάνει μια προσπάθεια να διατηρήσει και να οριστικοποιήσει αυτό που προσδοκούσε να βρει από την αρχή της έρευνας του και της συλλογής των δεδομένων του Robson (2007).

Η διαδικασία μιας ποσοτικής έρευνας συνδέεται με ένα προκαθορισμένο σχέδιο γιατί τα δεδομένα θα πρέπει να είναι σαφή από την αρχή της έρευνας. Αναφέρει ότι το ποσοτικό σχέδιο λέγεται αλλιώς και προκαθορισμένο σχέδιο γιατί ουσιαστικό μέρος μιας ερευνητικής διαδικασίας αποτελεί η γνώση του τι θα κάνουμε, με τι θα ασχοληθούμε και με ποιόν τρόπο θα γίνει πριν προχωρήσει στο κυρίως μέρος η ερευνητική μελέτη. Με λίγα λόγια δηλαδή αυτό που πρόκειται να κάνουμε προκαθορίζεται από την αρχή και όχι κατά την διάρκεια της έρευνας. Σε ένα προκαθορισμένο σχέδιο ο ερευνητής θα πρέπει να γνωρίζει ακριβώς τι είναι αυτό που ψάχνει μέσα από την έρευνα του (Robson, 2007).

Επισημαίνει επίσης ότι μια ποσοτική έρευνα έχει μια πολύ σημαντική αδυναμία και αυτή είναι ότι δεν μπορεί να πάρει υπόψη της τις λεπτές διακρίσεις και την πολυπλοκότητα της ατομικής ανθρώπινης συμπεριφοράς. Τονίζει ότι ο ερευνητής ο οποίος θα προσπαθήσει να διεξάγει μια ποσοτική έρευνα θα πρέπει να ξέρει και να προσπαθεί να μένει ανεπηρέαστος απέναντι στα ευρήματα της έρευνας για να μην ασκήσει κάποιου είδους επίδραση σε αυτά. Αναφέρει επιπρόσθετα ότι οι ερευνητές οι οποίοι χρησιμοποιούν προκαθορισμένα σχέδια διεξάγοντας μια ποσοτική έρευνα

προσπαθούν να παραμένουν σε απόσταση από το αντικείμενο μελέτης τους τόσο συναισθηματική όσο και σωματική απόσταση (Robson, 2007).

Το κύριο χαρακτηριστικό στοιχείο μιας ποσοτικής έρευνας είναι η μεταβλητή που θα χρησιμοποιηθεί (μεταβλητές μπορεί να είναι φύλο, εθνικότητα, ύψος διδασκαλίας, ηλικία, βαθμολογία στις εξετάσεις κα). Αυτό σημαίνει ότι ο ερευνητής που θα επιχειρήσει να πραγματοποιήσει μια έρευνα που βασίζεται σε ποσοτικά δεδομένα βλέπει τον κόσμο ως μια συνάρτηση μεταβλητών τις οποίες προσπαθεί να συνδέσει και εξηγήσει σε αντίθεση βέβαια με τους ερευνητές που ασχολούνται με ποιοτικά δεδομένα (Robson, 2007).

Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2003) σε μια ποσοτική έρευνα αρχικά ελέγχουμε την ορθότητα μιας υπόθεσης που κάνουμε από τη αρχή της έρευνας. Στην συνέχεια κάνουμε τον σχεδιασμό ο οποίος είναι αυστηρά δομημένος. Στην ποσοτική έρευνα τα δεδομένα μετατρέπονται σε αριθμούς και εξάγονται συμπεράσματα με κατάλληλα προγράμματα.

Τέλος σύμφωνα με τον Σταλικά (2005) υπάρχουν αρκετές διαφορές ανάμεσα στις ποιοτικές και στις ποσοτικές μεθόδους έρευνας:

1. Αρχικά στην ποιοτική έρευνα ο ερευνητής εξάγει πιο αντικειμενικά στοιχεία – δεδομένα σε μια ποσοτική έρευνα από ότι σε μια ποιοτική έρευνα κατά την οποία ο ερευνητής μπορεί να επηρεαστεί και να διαστρεβλώσει την πραγματικότητα – αληθοφάνεια των δεδομένων, επηρεάζεται δηλαδή η έρευνα από την υποκειμενική πραγματικότητα του ερευνητή.
2. Επίσης τονίζει ότι μια ακόμη σημαντική διαφορά μεταξύ των δυο ερευνών είναι ότι η ποσοτική έρευνα προσπαθεί να προβλέψει και να εξηγήσει το φαινόμενο που διαπραγματεύεται μέσα από την ανάλυση των δεδομένων ενώ αντίθετα στην ποιοτική έρευνα το φαινόμενο ή το πρόβλημα που μελετά ο ερευνητής δεν επιχειρείται να εξηγηθεί αλλά να περιγραφεί και να κατανοηθεί από όλους εκείνους που ενδιαφέρονται για τα αποτελέσματα ανάλυσης της έρευνας.
3. Ο Σταλίκας επισημαίνει επίσης πως ο τρόπος μελέτης των φαινομένων είναι ακόμη ένα χαρακτηριστικό που κάνει την ποσοτική να διαφέρει σε σημαντικό βαθμό από την ποιοτική έρευνα. Για παράδειγμα στην ποσοτική έρευνα ο ερευνητής ασχολείται με μεταβλητές, εφόσον για τον ίδιο το κάθε φαινόμενο ή πρόβλημα που

επιθυμεί να ασχοληθεί μαζί του αποτελεί μια μεταβλητή. Σε αντίθεση βέβαια με τη ποσοτική έρευνα στην ποιοτική έρευνα ο ερευνητής αντιμετωπίζει το πρόβλημα ή το φαινόμενο που μελετά ως μια ολότητα συνδυαζόμενη από διαφορετικά επιμέρους στοιχεία που έχουν σημασία.

4. Η ποσοτική έρευνα ασχολείται και επικεντρώνεται σε ένα μεγάλο αριθμό περιπτώσεων προκειμένου να αναλυθούν αξιόπιστα τα αποτελέσματα ενώ η ποιοτική έρευνα στοχεύει σαν ασχοληθεί με ένα μικρό αριθμό περιπτώσεων δίνοντας μεγάλη βάση σε περιγραφές από τον ερευνητή για το φαινόμενο που μελετά κάθε φορά.

5. Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά διαφοροποίησης των δυο ερευνών είναι ότι τα δεδομένα της ποσοτικής έρευνας έχουν την μορφή αριθμών και η ανάλυσή τους γίνεται μέσα από στατιστική επεξεργασία με το κατάλληλο πρόγραμμα ενώ αντίθετα στην ποιοτική έρευνα τα δεδομένα έχουν την μορφή αναλυτικών και λεπτομερών περιγραφών και η ανάλυση τους γίνεται λεκτικά.

6. Τέλος ο Σταλίκας τονίζει ότι σε κάθε μια από τις δυο έρευνες ο ερευνητής μπορεί να είναι είτε αποστασιωμένος είτε ενεργός συμμετοχός. Για παράδειγμα στην ποσοτική έρευνα ο ερευνητής θα πρέπει να είναι αποστασιωμένος από την διαδικασία συλλογής των δεδομένων και να παρατηρεί απλά ενώ στη ποιοτική έρευνα ο ερευνητής έχει ενεργό συμμετοχή στην διαδικασία συλλογής.

4. 1.4 Η «Μελέτη Περίπτωσης» στην έρευνα

Σύμφωνα με τον Robson (2007) η μελέτη περίπτωσης είναι μια στρατηγική διεξαγωγής μια έρευνας η οποία περιλαμβάνει την διερεύνηση ενός σύγχρονου φαινομένου ή προβλήματος μέσα στο πραγματικό πλαίσιο, χρησιμοποιώντας πολλαπλές πηγές απόδειξης.

Επιπρόσθετα ο ίδιος αναφέρει ότι η μελέτη περίπτωσης μπορεί να μελετά μια κατάσταση, ένα άτομο, μια ομάδα, έναν οργανισμό ή οτιδήποτε άλλο ενδιαφέρει και προβληματίζει τον ερευνητή. Η μελέτη περίπτωσης ανήκει στην ποιοτική έρευνα και τονίζει ότι το επίκεντρο της μελέτης περίπτωσης είναι σε μια συγκεκριμένη περίπτωση ενώ πολύ σημαντικό ρόλο παίζει και το πλαίσιο μέσα στο οποίο βρίσκεται η περίπτωση που μελετάται.

Τονίζει επίσης ότι σε καμία περίπτωση δεν μπορεί ο ερευνητής να μελετήσει μεμονωμένες περιπτώσεις απαλλαγμένες από το πλαίσιο μέσα στο οποίο βρίσκονται. Όταν αναφέρει η περίπτωση που μελετάται μέσα στο κοινωνικό και φυσικό πλαίσιο που ανήκει τα αποτελέσματα της έρευνας θα είναι εγκυρότερα (Robson, 2007).

Σύμφωνα με την Bell (1999) η προσέγγιση της μελέτης περίπτωση είναι η πιο κατάλληλη για μελετητές οι οποίοι εργάζονται μόνοι, επειδή είναι η μοναδική προσέγγιση που δίνει την δυνατότητα στον ερευνητή να μελετήσει σε βάθος μια πλευρά ενός προβλήματος σε περιορισμένη χρονική έκταση.

Επίσης αναφέρεται στο πόσο σημαντικό είναι στην μελέτη περίπτωσης η αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων και των γεγονότων και τονίζει ότι η παρατήρηση είναι ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται αρκετά στην μελέτη μιας ερευνάς περίπτωση, χωρίς βέβαια να αποκλείει και άλλες μεθόδους από την μελέτη (Bell, 1999).

Οι Cohen & Manion (1994) αναφέρουν επίσης ότι η μελέτη περίπτωσης είναι μια προσέγγιση στην οποία η μονάδα που παρατηρείται μπορεί να εξερευνηθεί βαθιά και να αναλυθεί συστηματικά σε συνάρτηση με το πλαίσιο που ανήκει η συγκεκριμένη μονάδα για να μπορέσει ο ερευνητής να κάνει γενικεύσεις και σχετικά με τον ευρύτερο πληθυσμό μέσα στον οποίο ανήκει η μονάδα που μελετάται.

Επιπρόσθετα ο Robson (2007) (σελ. 212) αναφέρει ορισμένα σημεία τα οποία θεωρεί πολύ σημαντικά για τον προσδιορισμό της μελέτης περίπτωσης. Αρχικά αναφέρει ότι η μελέτη περίπτωσης είναι «μια στρατηγική, δηλαδή, μια στάση ή προσέγγιση μάλλον παρά μια μέθοδος όπως είναι η παρατήρηση και η συνέντευξη», «ενδιαφέρεται για την έρευνα, υπό την ευρεία της έννοια και περιλαμβάνει για παράδειγμα, την αξιολόγηση», «είναι εμπειρική με την έννοια ότι ο ερευνητής βασίζεται στη συλλογή αποδείξεων για το τι συμβαίνει», αναφέρεται σε κάτι συγκεκριμένο, «είναι εστιασμένη σε ένα φαινόμενο στο πλαίσιο του, τυπικά σε καταστάσεις όπου το όριο μεταξύ του φαινομένου και του πλαισίου δεν είναι σαφές» και τέλος αναφέρει ότι «διεξάγεται χρησιμοποιώντας πολλαπλές μεθόδους αποδείξεων ή συλλογής δεδομένων».

Κατά την Bell (1999) στην μελέτη περίπτωση είναι πάρα πολύ σημαντικό οι λεπτομέρειες που περιγράφουν την μονάδα που μελετάται να είναι επαρκείς και

κατάλληλες. Επισημαίνει δηλαδή την σχετικότητα μιας μελέτης περίπτωσης, δηλαδή το πόσο σχετική είναι σε συνάρτηση και με άλλα παρόμοια φαινόμενα και καταστάσεις μελέτης, παρά η γενίκευσή της.

Η ίδια επισημαίνει επίσης ότι μια μελέτη περίπτωσης θα είναι αξιόπιστη και έγκυρη αν διεξαχθεί και μελετηθεί συστηματικά και κριτικά, εάν ως στόχο της έχει την πρόοδο της εκπαίδευσης και την αναδείξει της κατάστασης μέσω της μελέτης μονάδων.

Σύμφωνα με τον Robson (2007) η μελέτη περίπτωσης ήταν πάντα η σημαντικότερη στρατηγική για την ουσιαστικότερη και καλύτερη γνωριμία με τα ανθρώπινα όντα. Τονίζει ότι μέχρι πρόσφατα η μελέτη περίπτωσης θεωρούνταν στα μεθοδολογικά κείμενα ως μια εύκολη επιλογή στρατηγικής, που είναι αποδεκτή για μια περαιτέρω διευκρίνιση στην διεξαγωγή μιας πιο δύσκολης και πολύπλοκης έρευνας. Αντίθετα με την άποψη που επικρατούσε τονίζει ότι η μελέτη περίπτωσης δεν αποτελεί μια ελαττωματική και εύκολη έρευνα αλλά μια διαφορετική στρατηγική με δικό της ερευνητικό σχέδιο

Ο ίδιος συγγραφέας αναφέρει επίσης ότι υπάρχουν πολλές περιπτώσεις στις οποίες οι μελέτες περίπτωσης διεξάγονται με ένα πρόχειρο και ανεπαρκή τρόπο που δεν ανταποκρίνεται σε μια αξιόπιστη, έγκυρη και αντικειμενική έρευνα. Για τον ίδιο είναι πολύ σημαντικό να προσέχει ο ερευνητής να μην πέσει σε μεροληπτικές και επιλεκτικές αναφορές γιατί τότε η έρευνα του θα χάσει την αντικειμενικότητά της (Robson, 2007).

Τέλος ο ίδιος κάνει μια εκτενής αναφορά στους διάφορους τύπους τους οποίους περιέχει μια μελέτη περίπτωσης. Αρχικά αναφέρει την «μεμονωμένη μελέτη περίπτωσης», είναι μια αναφορά ή οποία έχει λεπτομέρειες και είναι εκτενής για ένα συγκεκριμένο πρόσωπο, μονάδα μελέτης, « το σύνολο μεμονωμένων μελετών της περίπτωσης», ο συγκεκριμένος τύπος μελέτης περίπτωσης αφορά την μελέτη ενός μικρού αριθμού ατόμων τα οποία έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Η μελέτη αυτή γίνεται με μια λεπτομερείς αναφορά για την διερεύνηση πιθανών αιτιών κα που οδήγησαν σε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Η «μελέτη κοινότητας», είναι η μελέτη μιας ή περισσότερων τοπικών κοινοτήτων, περιγράφει, αναλύει τόσο το πρότυπο όσο και τις σχέσεις ανάμεσα στις βασικές πτυχές ζωής της κοινότητας. Η «μελέτη

κοινωνικής ομάδας», περιλαμβάνει μελέτες, περιγράφει και αναλύει σχέσεις τόσο μεταξύ μικρών μονάδων άμεσης επαφής (οικογένειες) όσο και ευρύτερων (επαγγελματική ομάδα). Οι «μελέτες οργανισμών και θεσμών», πρόκειται για μελέτες εργασιακών χώρων, σχολείων , επαγγελματικών σωματείων κα και τέλος οι «μελέτες γεγονότων ρόλων και σχέσεων», οι οποίες επικεντρώνονται σε ένα συγκεκριμένο γεγονός και επιχειρείτε να μελετηθεί οι διάφορες συγκρούσεις μεταξύ των ρόλων, στερεοτύπων και προσαρμογών (Robson, 2007).

4. 2 Δείγμα της έρευνας

Η παρούσα ερευνητική εργασία εστιάστηκε στην μελέτη πολλαπλής περίπτωσης. Μελετήθηκαν και παρακολούθηθηκαν 2 τάξεις στην περιοχή του Βόλου. Ένα δημοτικό σχολείο και ένα νηπιαγωγείο. Και στις δυο τάξεις υπήρχαν άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Επιπρόσθετα κατά τη διάρκεια του μαθήματος υπήρχαν δυο εκπαιδευτικοί ο ένας της γενική εκπαίδευσης και ένας ακόμη παράλληλης στήριξης που βοηθούσε και παρακολουθούσε το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες.

Στο δημοτικό σχολείο η τάξη που παρακολούθηθηκε ήταν η Δ' (Τετάρτη), και ο συνολικός αριθμό των παιδιών ήταν 12. Το παιδί με αυτισμό που παρατηρήθηκε κατά την διάρκεια της έρευνας είναι αγόρι και διαγνώστηκε με αυτισμό (ΔΑΔ) από μικρή ηλικία.

Η εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης ανέφερε ότι έχει 14 χρόνια και 3 μήνες συνολική εκπαιδευτική εμπειρία σε γενικά σχολεία και σχεδόν 1 χρόνο εκπαιδευτική εμπειρία σε τάξη συνδιδασκαλίας (την περίοδο που μελετάται) και έχει στην κατοχή της πτυχίο στην Γενική Αγωγή.

Η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης ανέφερε ότι έχει 6 χρόνια συνολική εκπαιδευτική εμπειρία σε σχολεία από τα οποία τα 4 χρόνια εργάζεται σε τάξεις συνδιδασκαλίας (παράλληλης στήριξης) και τα πρώτα 2 χρόνια σε ειδικό σχολείο. Είναι απόφοιτη πανεπιστημίου ειδικής αγωγής και έχει ολοκληρώσει το επιμορφωτικό σεμινάριο 400 ωρών στην Ειδική Αγωγή.

Το δεύτερο τάξη/τμήμα που μελετήθηκε είναι ένα νηπιαγωγείο στην περιοχή του Βόλου. Στο νηπιαγωγείο αυτό ο συνολικός αριθμός των εγγεγραμμένων μαθητών είναι 12 και ο συνολικός αριθμός των μαθητών που παρακολουθούν είναι 11. Σε αυτό το σχολείο παρακολουθήθηκε ένα παιδί των νηπίων το οποίο διαγνώστηκε με Αυτισμό (ΔΑΔ) υψηλής λειτουργικότητας.

Η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης ανέφερε ότι τα χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής της εμπειρίας είναι μόλις 1 χρόνος και 5 μήνες. Επισήμανε ότι μόλις τους 6 μήνες εργάζεται ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης σε τάξη συνδιδασκαλίας ενώ τον προηγούμενο χρόνο εργαζόταν σε ειδικό εκπαιδευτικό ίδρυμα. Είναι απόφοιτη πανεπιστημίου Γενικής Αγωγής και πιο συγκεκριμένα τμήματος προσχολικής εκπαίδευσης.

Η εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης ανέφερε ότι έχει στην κατοχή της πτυχίο στην Γενική Αγωγή και ότι τα χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής της εμπειρίας είναι 15. Ανέφερε επίσης ότι σε τάξεις συνδιδασκαλίας έχει συνολική εκπαιδευτική εμπειρία σχεδόν 2 χρόνια (από τα οποία ο 1 χρόνος είναι το διάστημα που μελετάμε).

4.3 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Σύμφωνα με τον Robson (2007) η επιλογή των εργαλείων που θα χρησιμοποιηθούν σε μια ερευνητική έρευνα δεν είναι απλή και εύκολη υπόθεση. Είτε η έρευνα γίνεται με βάση την ποσοτική είτε με βάση την ποιοτική μεθοδολογία οι μέθοδοι και τα εργαλεία θα πρέπει να εκτιμηθούν από την αρχή για την συλλογή των δεδομένων. Τονίζει ότι το πρώτο και κύριο είναι ο κάθε ερευνητής να διερωτηθεί πρώτου πάρει μια απόφαση για το ποιες μέθοδοι είναι οι πιο κατάλληλες για την έρευνα του. Αναφέρει επίσης ότι υπάρχουν αρκετά εργαλεία – μέθοδοι για την διεξαγωγή μιας έρευνας όπως οι συνεντεύξεις, τα ερωτηματολόγια, παρατήρηση διαφόρων ειδών κα. Ο Robson επισημαίνει κάποιους κανόνες για την επιλογή μεθόδων από τους ερευνητές (σελ. 265):

- 1) «Για να βρείτε τι κάνουν οι άνθρωποι δημοσίως χρησιμοποιείτε άμεση παρατήρηση»
- 2) «Για να βρείτε τι κάνουν οι άνθρωποι κατ' ιδίαν χρησιμοποιείτε συνεντεύξεις ή ερωτηματολόγια»

- 3) « Για να βρείτε τι σκέφτονται, αισθάνονται και/ή πιστεύουν οι άνθρωποι, χρησιμοποιείτε συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια ή κλίμακες στάσεων»
- 4) « Για να προσδιορίσετε τις ικανότητες τους ή να μετρήσετε τη νοημοσύνη ή την προσωπικότητά τους χρησιμοποιείτε τυποποιημένους ελέγχους»

Πιο κάτω αναφέρονται και αναλύονται κάποια από τα εργαλεία συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα. Αυτά είναι:

- 1) το κοινωνιόγραμμα (κοινωνιομετρικό τεστ) ,
- 2) η συστηματική παρατήρηση και
- 3) η δομημένη συνέντευξη.

4. 3.1 « Το κοινωνιόγραμμα»

Σύμφωνα με τον Βάμβουκα (2000) το κάθε άτομο είναι αδιαχώριστο από το περιβάλλον του. Έτσι αναφέρει ότι το άτομο βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και με τα αντικείμενα που βρίσκονται μέσα σε αυτό. Το ίδιο ισχύει και για την σχολική τάξη τονίζει η οποία αποτελείται από ένα σύνολο ατόμων, τα οποία βρίσκονται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Εντούτοις τονίζει ότι η κάθε ομάδα έχει την δική της ψυχολογία, επιλογές, τάσεις, επιθυμίες και προτιμήσεις.

Ο ίδιος συγγραφέας αναφέρει ότι η μέθοδος που χρησιμοποιείται για την συστηματική περιγραφή και μέτρηση του κάθε είδους διαπροσωπικών σχέσεων μέσα σε μια ομάδα είναι η Κοινωνιομετρία. Συγκεκριμένα επισημαίνει ότι η Κοινωνιομετρία αποσκοπεί στο να παρατηρήσει τα δίκτυα των άτυπων σχέσεων που υπάρχουν μέσα σε μια ομάδα και να προσδιορίσει την ύπαρξη ή την ελλιπή αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών μιας ομάδας (Βάμβουκας, 2000).

Ο Robson (2007) αναφέρει ότι μια τεχνική της κοινωνιομετρίας που χρησιμοποιείται αρκετά συχνά και αποσκοπεί στο να περιγράψει και να παρατηρήσει τις σχέσεις μεταξύ των ατόμων σε μια ομάδα είναι και οι κοινωνιομετρικές κλίμακες. Στην πιο απλή μορφή της η κοινωνιομετρική κλίμακα απαιτεί από τα μέλη μια συγκεκριμένης ομάδας να επιλέξουν ανάμεσα στα υπόλοιπα μέλη της ίδιας ομάδας (για παράδειγμα ποιόν συμπαθούν ή όχι).

Επιπρόσθετα ο ίδιος συγγραφέας επισημαίνει ότι: «η τεχνική αυτή είναι άμεση και τα αποτελέσματα μπορούν να παρουσιαστούν υπό την μορφή ‘κοινωνιογράμματος’, τα οποία δίνουν μια διαγραμματική απεικόνιση των επιλογών που έχουν γίνει μέσα στην ομάδα» (σελ. 360).

Ο κοινωνιομέτρης είναι εκείνος που θα δημιουργήσει το κοινωνιόγραμμα και θα παρατηρήσει τις σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας (ο ερευνητής). Όπως επισημαίνει ο Βάμβουκας (2000) ο κοινωνιομέτρης θα πρέπει να ενταχθεί στιγμιαία στην ομάδα, να είναι εξοικειωμένος με αυτήν για να μπορέσει να την μελετήσει και να διερευνήσει τις σχέσεις των μελών της. Τονίζει επίσης ότι τα ίδια τα αντικείμενα καλούνται να διερευνήσουν τις σχέσεις τους με τους άλλους και να κάνουν τις επιλογές τους.

Επιπρόσθετα ο ίδιος συγγραφέας επισημαίνει ότι μια από τις σημαντικότερες κοινωνιομετρικές τεχνικές είναι το κοινωνιομετρικό τεστ το οποίο ανακαλύπτει στον ερευνητή και περιγράφει τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στην ομάδα, αποδοχής ή απόρριψης, την δεδομένη στιγμή που παρατηρούνται. Τονίζει ότι το κοινωνιομετρικό τεστ θα βοηθήσει τον ερευνητή στην δημιουργία του κοινωνιογράμματος (Βάμβουκας, 2000).

Το κοινωνιομετρικό τεστ είναι πολύ απλό. Ο ερευνητής καλεί το κάθε άτομο να επιλέξει και να κατονομάσει εκείνα τα άτομα της ομάδας με τα οποία θα επιθυμούσε ή δεν θα επιθυμούσε να εμπλακεί σε μια δραστηριότητα μαζί τους. Το κάθε άτομο της ομάδας καλείται να επιλέξει αυθόρμητα και μυστικά ανάμεσα σε όλα τα άτομα της ομάδας του και σε δραστηριότητες και καταστάσεις οι οποίες έχουν σημασία για τα ίδια τα άτομα. ο ερευνητής ο οποίος εφαρμόσει το κοινωνιομετρικό τεστ στα μέλη της ομάδας θα πρέπει τώρα να χρησιμοποιήσει όλα αυτά τα δεδομένα που βρήκε κατάλληλα για να μπορέσει να εξάγει σωστά συμπεράσματα (Βάμβουκας, 2000).

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να κατασκευαστεί ένα πίνακας διπλής εισόδου κατά τον οποίο θα φαίνονται οι προτιμήσεις και οι απορρίψεις όλων των μελών της ομάδας. Υπάρχουν βέβαια και περιπτώσεις όπου το ερώτημα του ερευνητή αντιστοιχεί μόνο στις εκλογές ή απορρίψεις. Στην συγκεκριμένη περίπτωση ο πίνακας διπλής εισόδου θα περιλαμβάνει μόνο τις εκλογές των μελών της ομάδας και θα είναι απόλυτα εμφανής ο διαχωρισμός ορισμένων ατόμων από την ομάδα (Βάμβουκας, 2000).

Ο Μπίκος (2004),(σελ.157) τονίζει ότι τα στοιχεία που προκύπτουν από το κοινωνιομετρικό τεστ είναι έγκυρα και αντικειμενικά. Επισημαίνει ότι τα στοιχεία αυτά «δεν στηρίζονται σε εντυπώσεις ή σε επιφανειακές παρατηρήσεις, αλλά αποκαλύπτουν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των μελών της ομάδας, τα οποία είναι η αιτία για την κατάληψη της ανάλογης κοινωνικής θέσης».

Επιπρόσθετα ο Βάμβουκας (2000) αναφέρει ότι μέσα από αυτόν τον πίνακα διπλής εισόδου θα είναι έπειτα πολύ εύκολη η δημιουργία ενός *κοινωνιογράμματος* όπου σε μια γραφική παράσταση απεικονίζονται με ακρίβεια οι σχέσεις μεταξύ των μελών μιας ομάδας . Για την κατασκευή του κοινωνιογράμματος χρησιμοποιούνται ορισμένα σύμβολα (σελ. 338) :

« \triangle Το τρίγωνο, που σημαίνει ένα άτομο αρσενικού γένους»,

« \bigcirc Ο κύκλος, που σημαίνει ένα άτομο της ομάδας θηλυκού γένους»,

« $A \rightarrow B$: Ο Α εκλέγει τον Β. Ο Β δεν δείχνει ενδιαφέρον για τον Α»,

« $A \dashrightarrow B$: Ο Α απορρίπτει τον Β. Ο Β δεν δείχνει ενδιαφέρον για τον Α»,

« $A \leftrightarrow B$: Αμοιβαία εκλογή μεταξύ Α και Β»,

« $A \dashleftarrow B$: Αμοιβαία απόρριψη μεταξύ Α και Β».

Επίσης ο Μπίκος (2004) αναφέρει ότι το κοινωνιόγραμμα είναι ένας πολύ εύκολος τρόπος και απλός για να συγκεντρώνουμε πληροφορίες για τα μέλη μιας ομάδας και τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους.

Παράλληλα Μπακιρτζής (1996) αναφέρει ότι τα αποτελέσματα που προκύπτουν μέσα από το κοινωνιόγραμμα οδηγεί στο να αναγνωρίσουμε την κοινωνικό-συναισθηματική οργάνωση της ομάδας που μελετάται. Το κοινωνιόγραμμα επισημαίνει είναι ένας εύκολος τρόπος να αποτυπώσουμε τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας την δεδομένη χρονική στιγμή.

Σύμφωνα με τον Βάμβουκα (2000) η πιο συνηθισμένη μορφή κοινωνιογράμματος είναι αυτή στην οποία τα δημοφιλή άτομα τοποθετούνται στην μέση(κέντρο) του κύκλου.

Το κοινωνιόγραμμα μας δείχνει όλες τις άτυπες σχέσεις που εμφανίζονται μεταξύ στα μέλη μιας ομάδας και τα διαφορετικά συναισθήματα που τρέφουν τα άτομα μεταξύ τους. Εκείνα τα άτομα τα οποία δέχονται μεγάλο αριθμό εκλογών είναι τα δημοφιλή μέλη της ομάδας ενώ αντίθετα τα άτομα τα οποία δεν εκλέγονται από την ομάδα ή δέχονται μικρό αριθμό εκλογών είναι τα παραμελημένα άτομα της ομάδας. Τα άτομα τα οποία είναι παραμελημένα είναι συνήθως άτομα τα οποία έχουν προβλήματα προσαρμογής και δεν ενδιαφέρονται για την σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας στην οποία ανήκουν.

Η ιδιαίτερη παρουσίαση είτε των δημοφιλών μαθητών είτε των απορριπτόμενων δεν σημαίνει ότι όλοι οι υπόλοιποι μαθητές δεν είναι σημαντικοί για το κοινωνιόγραμμα. Όπως επισημαίνει ο Μπίκος (2004), (σελ. 158) «ο συνδυασμός του κοινωνιομετρικού πίνακα, της αναπαράστασης των στενών προσωπικών σχέσεων με το κοινωνιόγραμμα στο σχήμα του στόχου και των αιτιολογήσεων για τις επιλογές ή απορρίψεις που δέχονται» είναι ένα πολύ σημαντικό και ιδανικό υλικό για να μπορέσουμε να αποτυπώσουμε τις σχέσεις και τα συναισθήματα που αναπτύσσονται μέσα στην σχολική τάξη.

Τέλος ο Μπίκος (2004) αναφέρει ότι τα παιδιά κάνουν τις επιλογές τους ανάλογα με το κοινωνικό status στο οποίο ανήκουν. Τα παιδιά επιλέγουν συνήθως άτομα με κύριο κριτήριο τους την ομοιότητα με τα ίδια. Ομοιότητα ως προς το φύλο, ομοιότητα ως προς τα ενδιαφέροντά τους, ως προς την κοινωνικοοικονομική ή την κοινωνικοπολιτισμική προέλευσή τους. Τονίζει δηλαδή ότι τα μέλη μιας ομάδας τείνουν να επιλέγουν και να συνδέονται με άτομα, τα οποία ανήκουν στο ίδιο ή σε παρόμοιο κοινωνικό status.

Έτσι τονίζει ότι μέσα από τον κοινωνιομετρικό πίνακα και σε συνδυασμό με το κοινωνιόγραμμα μπορούν να παρατηρηθούν και να διεξαχθούν αρκετά συμπεράσματα για την κατηγορία των κοινωνικά απορριπτόμενων μαθητών.

4.3.2 « Η Συστηματική Παρατήρηση»

Σύμφωνα με τον Βάμβουκα (2000) η παρατήρηση είναι ίσως η πιο σημαντική μέθοδος έρευνας και τεχνική συλλογής δεδομένων σχετικών με το ερευνητικό

πρόβλημα. Κατά την παρατήρηση καταγράφονται συνδιαλέξεις, κινήσει, εκφράσεις προσώπου, παιγνιώδης συμπεριφορές, στάσεις κα.

Παράλληλα ο Αβραμίδης (2006) επισημαίνει ότι η παρατήρηση είναι χρήσιμη για την συλλογή πληροφοριών μέσω της καταγραφής μόνο συμπεριφορών και όχι στάσεων και πεποιθήσεων. Η παρατήρηση είναι πιο άμεση λόγω του ότι ανάμεσα στην παρατήρηση και στην εμφάνιση της συμπεριφοράς που παρατηρείται δεν μεσολαβεί κάποιο χρονικό διάστημα αλλά γίνονται ταυτόχρονα.

Επιπρόσθετα ο ίδιος συγγραφέας αναφέρει ότι η παρατήρηση χρειάζεται χρόνο και υπομονή από την μεριά του ερευνητή, διαδραματίζεται μέσα στο κατάλληλο πλαίσιο που ο παρατηρούμενος αισθάνεται άνετα έτσι ώστε να παρατηρηθεί η συμπεριφορά που μελετάται. Τονίζει ότι στην παρατήρηση το ερευνητικό εργαλείο είναι ο ίδιος ο ερευνητής και αυτό που ο ίδιος παρατηρεί, βλέπει και ακούει παίζουν σημαντικό ρόλο στην παρατήρηση.

Αναφέρει επίσης ότι η παρατήρηση είναι ένα σημαντικό και αξιόπιστο εργαλείο συλλογής πληροφοριών όταν βέβαια ο ερευνητής δεν εξάγει συμπεράσματα για τις προθέσεις, τα κίνητρα και τα συναισθήματα των συμμετεχόντων και χρησιμοποιεί ακριβής γλώσσα όταν περιγράφει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά (Αβραμίδης, 2006).

Σύμφωνα με τον Φίλια (1996) η παρατήρηση αποτελεί επιστημονική μέθοδος εφόσον χρησιμοποιείται για επιστημονικούς σκοπούς, είναι σημαντικά προγραμματισμένη αντί να συμβαίνει τυχαία, καταγράφεται συστηματικά και υφίσταται επαλήθευση και έλεγχο όσον αφορά το κύρος, την αξιοπιστία και την ακρίβεια της.

Τονίζει ότι το μεγαλύτερο πλεονέκτημα της παρατήρησης είναι ότι καταγράφει την άμεση και αυθόρμητη συμπεριφορά.

Ο ίδιος συγγραφέας αναφέρει ότι η παρατήρηση διακρίνεται σε τρεις τύπους: (1) Παρατήρηση με συμμετοχή, (2) Παρατήρηση κάτω από καθορισμένες πειραματικές ή καταστάσεις ελέγχου και (3) Συστηματική Παρατήρηση.

Παράλληλα τονίζει ότι η Παρατήρηση με συμμετοχή χρησιμοποιείται συνήθως για ερευνητικούς σκοπούς, Η Παρατήρηση κάτω από καθορισμένες πειραματικές

συνθήκες 'η καταστάσεις ελέγχου ενδείκνυται όταν κανένας τύπος παρατήρησης δεν μπορεί να προμηθεύσει αρκετές πληροφορίες για ένα ερευνητικό πρόβλημα και τέλος Η Συστηματική Παρατήρηση ενδείκνυται να χρησιμοποιείται όταν ο σκοπός της μελέτης είναι η καταγραφή ή η κατανόηση μιας κατάστασης. Αυτή η μέθοδος χρησιμοποιείται περισσότερο στις μελέτες μικρών ομάδων , των οποίων τα μέλη βρίσκονται σε άμεση προσωπική επαφή (Φίλιας, 1996).

Ο Αβραμίδης (2006) επισημαίνει ότι για να πραγματοποιηθεί μια συστηματική παρατήρηση πρέπει να ορίσουμε αρχικά τη συμπεριφορά που μας ενδιαφέρει, δηλαδή τη λειτουργικότητα και τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς που επιθυμούμε να μελετήσουμε. Στην συνέχεια η συστηματική παρατήρηση θα πρέπει να γίνει σε ένα πλαίσιο αρκετά οργανωμένο για να μπορέσουμε να παρατηρήσουμε την επιθυμητή συμπεριφορά.

Σύμφωνα με τον Φίλια (1996) η συστηματική παρατήρηση χρησιμοποιείται συνήθως σε διαγνωστικές ή περιγραφικές μελέτες και ορίζεται επαρκώς από το αντικείμενο της έρευνας . Τονίζει ότι ο ερευνητής επικεντρώνει την προσοχή του σε μια μόνο κοινωνική διάσταση και όχι σε πολλές.

Αναφέρει επίσης ότι η συστηματική παρατήρηση καταγράφεται σε μικρά χρονικά διαστήματα για μεγαλύτερη εγκυρότητα και αξιοπιστία.

Σύμφωνα με τον Βάμβουκα (2000) η συστηματική παρατήρηση γίνεται σκόπιμα και με προκαθορισμένο σχέδιο. Μπορεί να γίνεται και στα πλαίσια των συνηθισμένων καθημερινών δραστηριοτήτων των υποκειμένων της έρευνας καταγράφοντας με αυτό τον τρόπο την αυθόρμητη και ελεύθερη έκφραση της συμπεριφορά του ατόμου που παρατηρείται και όχι η τυποποιημένη και η στερεότυπη. Τονίζει ότι τα στοιχεία και τα δεδομένα που συγκεντρώνονται από την συστηματική παρατήρηση μπορούν να βοηθήσουν τον ερευνητή κατά την διεξαγωγή ανάλυσης της συμπεριφορά του υποκειμένου που μελέτησε.

Τονίζει ότι η συστηματική παρατήρηση έχει ένα πολύ σημαντικό πλεονέκτημα και αυτό είναι ότι μπορεί να επαναληφθεί τόσο από τον ίδιο όσο και από άλλο ερευνητή με την ίδια διαδικασία και έτσι η μελέτη του αντικειμένου εκτείνεται σε μεγάλο μέγεθος δείγμα υποκειμένων.

Η σχέση του παρατηρούμενου και του παρατηρητή παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην συστηματική παρατήρηση. Ο Φίλιας (1996) επισημαίνει ότι ο παρατηρητής θα πρέπει να προσέξει και να ετοιμάσει την είσοδο του στην συγκεκριμένη κατάσταση και να βεβαιωθεί ότι όλα τα μέλη της ομάδας είναι πρόθυμα να τον δεχτούν. Ο παρατηρητής θα πρέπει να παρατηρεί όλα τα συμβάντα χωρίς να ενοχλεί τους συμμετέχοντες, να είναι μακριά από την ομάδα και να μην παρεμβάλλει στις δραστηριότητες της.

Σύμφωνα με τον Βάμβουκα (2000) ο παρατηρητής θα πρέπει να προετοιμάζει το πρόγραμμα καταγραφής των παρατηρήσεων. Ορίζει ακριβώς τα στοιχεία της συμπεριφορά και τα χρονικά διαστήματα τα οποία θα καταγράψει και θα κρατά σημειώσεις. Επειδή είναι πολύ δύσκολο να παρατηρήσουμε οποιαδήποτε συμπεριφορά λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, είναι φυσικό ότι ο παρατηρητής θα πρέπει να καταγράφει τις συμπεριφορές που χρειάζεται για να συλλέξει τα στοιχεία και τις πληροφορίες του έτσι ώστε να χρησιμοποιηθούν στην έρευνα του.

Τέλος ο Αβραμίδης (2006) τονίζει ότι ο ερευνητής δεν πρέπει να ξεχνά ότι ουσιαστικά αυτός είναι το όργανο καταγραφής της συμπεριφοράς και ότι θα πρέπει να προσπαθεί να είναι όσο το δυνατόν καλύτερος και να προσέχει τα μη λεκτικά – δεικτικά σημεία που πολλές φορές μπορεί να υπάρχουν στο περιβάλλον της συμπεριφοράς που παρατηρείται. Αναφέρει ότι θα πρέπει ο ερευνητής να αναρωτιέται συχνά για το ότι μπορεί μια δεδομένη στιγμή να υπάρξει κάτι το οποίο να μην παρατηρήσει και τέλος θα πρέπει να καταγράφει χωρίς αξιολογικές κρίσεις και να κρατά τις σημειώσεις χωρίς να παρεμβαίνει στην διαδικασία της παρατήρησης. Επισημαίνει ότι εάν ο ερευνητής καταφέρει να τηρήσει και να ακολουθήσει όλα αυτές τις διαδικασίες τότε οι συμπεριφορές που θα παρατηρεί και θα καταγράφει θα είναι αξιόπιστες και έγκυρες και αυτό θα βοηθήσει την έρευνα να εξάγει πιο αντικειμενικά και αξιόπιστα συμπεράσματα

4. 3.3 « Η Δομημένη Συνέντευξη»

Σύμφωνα με τον Βάμβουκα (2000), (σελ.229) η συνέντευξη είναι «η συνάντηση ή η συνομιλία δύο ή περισσότερων προσώπων με σκοπό την επίτευξη ενός προκαθορισμένου σκοπού».

Επισημαίνει ότι η συνέντευξη διαφοροποιείται από την συνηθισμένη μορφή συνομιλίας διότι στην συνέντευξη υπάρχει ο σκοπός και η συστηματική προσπάθεια για την επίτευξη του σκοπού αυτού. Τονίζει ότι η συνέντευξη είναι μια μορφή επικοινωνίας μεταξύ προσώπων τα οποία δεν γνωρίζονται και έχει ως σκοπό την συλλογή πληροφοριών οι οποίες θα βοηθήσουν στο να επιλυθεί ένα πρόβλημα ή μια προβληματική κατάσταση (Βάμβουκας, 2000).

Η Bell (1999) τονίζει ότι η συνέντευξη είναι μια διαδικασία που απαιτεί πολύ προσοχή και συστηματική προετοιμασία και υπομονή για να διεξαχθούν σωστά και αξιόπιστα συμπεράσματα που θα βοηθήσουν στην έρευνα.

Η συνέντευξη είναι το εγκυρότερο μέσο συλλογής δεδομένων. Η Παρασκευοπούλου (1985) επισημαίνει πως αυτό εξαρτάται και από τον ίδιο τον ερευνητή, κατά πόσο δηλαδή θα κατορθώσει να δημιουργήσει ένα ευχάριστο και οικείο περιβάλλον έτσι ώστε να μπορέσει ο συνεντευξιαζόμενος να ανοιχτεί, εξασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο ευκολότερα ακόμη και εμπιστευτικές και προσωπικές πληροφορίες. Τονίζει ότι η συνέντευξη είναι πολύ χρήσιμη και προσφέρεται ιδιαίτερα για την συγκέντρωση πληροφοριών από μικρά παιδιά, από αναλφάβητους, από άτομα με γλωσσικές δυσκολίες, από άτομα με χαμηλή νοημοσύνη, κα.

Σύμφωνα επίσης με την Bell (1999) είναι πολύ σημαντικό να διατηρήσει ο ερευνητής μια διακριτικότητα ως προς τον συνεντευξιαζόμενο. Τονίζει ότι από την αρχή θα πρέπει να γίνεται σαφές ο σκοπός της έρευνας και να ξεκαθαρίζετε από την αρχή το που θα χρησιμοποιηθούν οι συγκεκριμένες πληροφορίες. Τονίζει ότι η διεξαγωγή μιας συνέντευξης είναι πολύ δύσκολη υπόθεση και επισημαίνει ότι πολλοί ερευνητές αντιμετωπίζουν αρκετά προβλήματα ανάμεσα στην παντελή αντικειμενικότητα και στην προσπάθεια να διευκολυνθεί ο συνεντευξιαζόμενος.

Μεγάλη βάση στην δομημένη συνέντευξη (ή αλλιώς ερευνητική συνέντευξη) η οποία αποτελεί μια από τις συχνότερες χρησιμοποιούμενες συνεντεύξεις για συλλογή πληροφοριών στην κοινωνική και την εκπαιδευτική έρευνα δίνουν και οι Cohen & Manion (1994).

Σύμφωνα με τον Φίλια (1996) η δομημένη συνέντευξη είναι εκείνη η συνέντευξη όπου ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει σε μια σειρά από ερωτήσεις όπου ο

αριθμός, η σειρά και το περιεχόμενο είναι προκαθορισμένο από το έντυπο της συνέντευξης.

Επιπρόσθετα ο Βάμβουκας (2000) αναφέρει ότι σε μια δομημένη συνέντευξη οι ερωτήσεις που τίθενται καλύπτουν όλο το φάσμα του θέματος και καλύπτουν όλο το εύρος των διαφορετικών όψεων της έρευνας. Τονίζει ότι η κατευθυνόμενη αυτή συνέντευξη έχει ως αφετηρία τις ανάγκες τα ενδιαφέροντα του προσώπου που την παίρνει.

Ο ερευνητής αναφέρει ότι θέτει το πρόβλημα, απευθύνει στο υποκείμενο ερωτήματα συγκεκριμένα τα οποία είναι σχετικά με το είδος των πληροφοριών που επιθυμεί να συγκεντρώσει. Επισημαίνει πως πρόκειται για ένα είδος προφορικού ερωτηματολογίου, κατά το οποίο ο ερευνητής προσπαθεί να εξασφαλίσει την ακρίβεια και την πληρότητα των πληροφοριών που θα συλλέξει.

Ο ίδιος συγγραφέας αναφέρει ότι η κατευθυνόμενη ή αλλιώς δομημένη συνέντευξη περιορίζει την ελευθερία του υποκειμένου να αναπτύσσει με δικά του επιχειρήματα τις θέσεις και τις γνώμες του, πράγμα που δεν επιτρέπει στον ερευνητή να αποκαλύψει νέες όψεις του προβλήματος (Βάμβουκας, 2000).

Ο Robson (2007) αναφέρει ότι ο καλύτερος τρόπος για να διασφαλιστούν οι διάφορες πληροφορίες που λαμβάνονται μέσα από μια δομημένη συνέντευξη είναι η μαγνητοφώνηση της συνέντευξης. Τονίζει όμως ότι αυτό δεν θα μπορούσε να γίνει χωρίς την συγκατάθεση του συνεντευξιαζόμενου.

Ο ίδιος συγγραφέας επισημαίνει ότι ο υπεύθυνος για την διεξαγωγή της δομημένης συνέντευξης θα πρέπει να γνωρίζει πολύ καλά τις ερωτήσεις και να τις εκφωνεί όπως είναι διατυπωμένες στο πρωτόκολλο της συνέντευξης. Πρέπει να προσέχει ώστε να είναι αργός ο ρυθμός της ομιλίας του και η άρθρωση του σωστή για να γίνεται πλήρως κατανοητός από τον συνεντευξιαζόμενο. Εάν το υποκείμενο δεν καταλαβαίνει κάτι θα πρέπει να επαναλαμβάνει την ερώτηση χωρίς περαιτέρω εξηγήσεις.

Ο ερευνητής πρέπει να σημειώνει κατά γράμμα τις απαντήσεις του υποκειμένου, χρησιμοποιώντας όσο γίνεται πιο πολύ τους όρους που το ίδιο το υποκείμενο χρησιμοποιεί. Κατά την διεξαγωγή μιας δομημένης συνέντευξης μπορεί ο συνεντευξιαζόμενος να αλλοιώσει ορισμένα γεγονότα., Ο ερευνητής θα πρέπει να

αναζητήσει τα πιθανά κίνητρα που τον οδήγησαν να αλλοιώσει τα γεγονότα και να διαπιστώσει αν αυτό το κάνει συνειδητά ή και ασυνείδητα ή αν ευθύνεται η διδασκαλία της συνέντευξης.

Το σημαντικότερο στην διεξαγωγή μιας δομημένης συνέντευξης είναι ότι ο ερευνητής θα πρέπει να δείξει την εμπιστοσύνη του απέναντι στο υποκείμενο της συνέντευξης και σε καμία περίπτωση να μην διατυπώσει αξιολογικές κρίσεις τόσο για την συμπεριφορά του όσο και για τις απόψεις του.

Ο Βάμβουκας (2000) τονίζει ότι ο συνεντευξιαζόμενος θα πρέπει να νιώσει ότι δεν διατρέχει κανένα κίνδυνο και ότι το συμφέρον του προστατεύεται και επομένως δεν χρειάζεται να κρύβει ή να αλλοιώνει ορισμένα γεγονότα ή καταστάσεις.

Ο ίδιος πολύ σημαντικό σε μια δομημένη συνέντευξη θεωρεί και το περιβάλλον μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η διεξαγωγή της έρευνας. Ο χώρος θα πρέπει να είναι ήσυχος, απαλλαγμένος από θορύβους και να μην διακόπτεται η συζήτηση από εξωτερικές ενοχλήσεις (Βάμβουκας, 2000).

Η συνέντευξη γενικά χρησιμοποιείται για την συλλογή πληροφοριών που αναφέρονται σε γεγονότα, έχουν αντικειμενικό χαρακτήρα και μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως πληροφοριακά στοιχεία. Βασικές προϋποθέσεις σε μια συνέντευξη είναι αρχικά αυτός που παίρνει την συνέντευξη, ο οποίος θα πρέπει να είναι άγνωστος προς εκείνο που δίνει την συνέντευξη. Θα πρέπει να διασφαλίζεται η ανωνυμία εκείνου που δίνει την συνέντευξη και τέλος αυτός που παίρνει την συνέντευξη θα πρέπει να επιδέξιος στη δημιουργία αρμονικών σχέσεων, να ξέρει να δείχνει την πλήρη αμεροληψία του και να διατηρεί σε όλη την διάρκεια της συνέντευξης ατμόσφαιρα άνεσης και εμπιστοσύνης.

4.4 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων στην παρούσα έρευνα ήταν η εξής:

Η Όλη διαδικασία πραγματοποιήθηκε σε δυο φάσεις:

Α' ΦΑΣΗ:

ΒΗΜΑ 1^ο :

Αρχικά επισκεφτήκαμε το Νοέμβριο και τις δυο τάξεις που παρατηρούνται. Αφού επικοινωνήσαμε με τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης και του ζητήσαμε κάποιες γενικές πληροφορίες για τα παιδιά της τάξης, του ζητήσαμε να μας βοηθήσει να συμπληρώσουμε ένα φύλλο το οποίο περιλάμβανε έναν πίνακα (για όλα τα παιδιά της τάξης), στον οποίο οριζόντια αναγραφόντουσαν τα εξής στοιχεία : Σχολείο, Τάξη, Όνομα μαθητή, Φύλο, Ηλικία, Εθνική προέλευση, Ειδικές ανάγκες, Παράλληλη στήριξη και Ωρες παράλληλης στήριξης. Το ίδιο φύλλο συμπληρώθηκε και από τις δυο τάξεις που παρακολουθούνται. *(Δες παράρτημα 1)*

ΒΗΜΑ 2^ο :

Στην συνέχεια, την δεύτερη φορά της επίσκεψής μας τον Νοέμβριο , ρωτήθηκαν τα παιδιά ένα προς ένα για το ποιο είναι οι 5 καλύτεροι τους φίλοι μέσα στην τάξη. Το κάθε παιδί μπορούσε να δώσει μέχρι 5 ονόματα και όχι περισσότερα. Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και στις δυο τάξεις. Έτσι με βάση τους 5 καλύτερους φίλους του κάθε παιδιού δημιουργήθηκε το κοινωνιόγραμμα στο οποίο γίνονται εμφανής οι φιλίες που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών. Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και στις 2 τάξεις. *(Δες παράρτημα 2)*

ΒΗΜΑ 3^ο :

Η Τρίτη φορά της επίσκεψής μας τον Νοέμβριο επικεντρώθηκε στην παρατήρηση. Αυτό που μας ενδιέφερε στις παρατηρήσεις είναι η έναρξη των κοινωνικών επαφών/ αλληλεπιδράσεων συνοδευόμενη από κάποια ανταπόκριση. Αυτή η έναρξη θα μπορούσε να γίνει από το παιδί που μελετάται (με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες), από κάποιο συμμαθητή του ή από τον εκπαιδευτικό. Η παρατήρηση έγινε σε 2 παιδιά, στο παιδί που βρίσκεται στην παράλληλη στήριξη και σε κάποιο άλλο παιδί του ίδιου φύλου μέσα από την τάξη αλλά χωρίς ειδικές ανάγκες. Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε στο προαύλιο του σχολείου την ώρα του διαλείμματος έτσι ώστε να μπορέσουμε να παρατηρήσουμε τη σχέση του παιδιού με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης και την επικοινωνία μεταξύ τους. Κάθε παιδί παρατηρήθηκε ξεχωριστά και σε διαφορετικές ημέρες.

Η διαδικασία της παρατήρησης διήρκεσε συνολικά για το κάθε παιδί 15 λεπτά χωρισμένα σε τρία πεντάλεπτα, δηλαδή στο μεγάλο διάλειμμα παρατηρήθηκε το παιδί για πέντε λεπτά και μετά από λίγο για άλλα πέντε, ενώ σε ένα από τα μικρά διαλείμματα των 10 λεπτών το παιδί παρατηρήθηκε για πέντε λεπτά. Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και για τα δυο παιδιά που παρατηρήθηκαν.

Επίσης οι παρατηρήσεις του παιδιού που μελετάται (με παράλληλη στήριξη) πραγματοποιήθηκαν την ώρα που ο δάσκαλος/ εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης βρισκόταν και ο ίδιος στο προαύλιο.

Για την παρατήρηση και καταγραφή της συμπεριφορά του παιδιού που μελετάται κάθε φορά χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω κατηγορίες:

- Α) Ξεκινάει την επικοινωνία με κάποιο άλλο παιδί (π.χ. λεκτική ή με ένα νεύμα, μια κίνηση)
- Β) Δέχεται επικοινωνία από άλλο παιδί
- Γ) Ξεκινάει την επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό (είτε τον ειδικό είτε κάποιον άλλο)
- Δ) Δέχεται επικοινωνία από τον εκπαιδευτικό (είτε τον ειδικό είτε κάποιον άλλο)
- Ε) Κάνει κάτι μόνο του (π.χ. παίζει μόνο του, περπατάει μόνο του)

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

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

ΚΑΤ 1: Ξεκινάει την επικοινωνία με κάποιο άλλο παιδί:

Η επικοινωνία θα μπορούσε να είναι λεκτική δηλαδή μπορεί το παιδί που μελετάται να μιλά σε κάποιον ή να καλεί κάποιον (αυτό το κάλεσμα μπορεί να περιλαμβάνει διάφορες μορφές), η ακόμη μπορεί να ρωτά κάποιον για κάτι. Σε γενικές γραμμές δηλαδή η αλληλεπίδραση οποιαδήποτε μορφής ξεκινά από το παιδί που μελετάται.

Επίσης το παιδί που μελετάται μπορεί κατά την διάρκεια παρατήρησης του να αναζητούσε την βλεμματική επαφή με κάποιον συμμαθητή του ή με ενήλικα. Μπορεί για παράδειγμα να κοιτάζει έντονα κάποιον θέλοντας με αυτόν τον τρόπο να του τραβήξει την προσοχή ή να για να επικοινωνήσει μαζί του.

Στην συγκεκριμένη κατηγορία ανήκει και το νεύμα ή ένα σινιάλο με τα χέρια του, η αναζήτηση της επαφής με κάποιο άλλο παιδί (να ακουμπά δηλαδή κάποιο παιδί) που μπορεί να κάνει το παιδί που μελετάται με σκοπό να τραβήξει την προσοχή κάποιου και να ξεκινήσει την επικοινωνία μαζί του

Τέλος το παιδί που μελετάται μπορεί να προτάσσει ένα αντικείμενο για να τραβήξει την προσοχή κάποιου ή ακόμη και να δείχνει κάτι σε κάποιον για να του τραβήξει την προσοχή.

Πρέπει να σημειωθεί ότι η έναρξη αλληλεπίδρασης θα πρέπει να συνοδεύεται από επιτυχία, να είναι δηλαδή αποδεχτή και να υπάρχει ανταπόκριση από το άλλο παιδί.

ΚΑΤ 2: Δέχεται επικοινωνία από άλλο παιδί:

Ισχύουν ακριβώς αυτά που σημειώθηκαν και στην κατηγορία 1 αλλά από την πλευρά ενός συμμαθητή του. Δηλαδή ο συμμαθητής ξεκινά την αλληλεπίδραση προς το παιδί με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που μελετάμε ή το τυπικά αναπτυσσόμενο παιδί.

ΚΑΤ 3: Ξεκινάει την επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό (είτε ειδικής είτε κάποιον άλλο):

Όπως και στην κατηγορία 1, αυτά ισχύουν και στην κατηγορία 3 μόνο που απευθύνεται σε έναν εκπαιδευτικό, ξεκινάει δηλαδή η επικοινωνία προς τον ενήλικα – εκπαιδευτικό. Το παιδί που μελετάμε ξεκινά την αλληλεπίδραση προς τον εκπαιδευτικό. Η αλληλεπίδραση μπορεί να είναι οποιαδήποτε μορφής. Μπορεί να είναι λεκτική, σωματική ακόμη και βλεμματική.

ΚΑΤ 4: Δέχεται επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό (είτε ειδικό, είτε κάποιο άλλο): Όπως και στην κατηγορία 1 έτσι και στην κατηγορία 4 αλλά από την πλευρά του εκπαιδευτικού, ξεκινά δηλαδή από τον εκπαιδευτικό προς το παιδί η αλληλεπίδραση. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ξεκινήσει την αλληλεπίδραση προς το παιδί που μελετάμε κάθε φορά (με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή τυπικά αναπτυσσόμενο παιδί) και η

μορφή αυτής της αλληλεπίδρασης μπορεί να είναι είτε λεκτική, είτε σωματική είτε βλεμματική.

ΚΑΤ 5: Κάνει κάτι μόνο του:

Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι το παιδί που μελετάται παίζει μόνο του, μπορεί να κάθεται μόνο του σε ένα παγκάκι και να είναι αφηρημένο, μπορεί ακόμη και να περπατάει μόνο του. Σε αυτήν την κατηγορία ανήκει οτιδήποτε έχει να κάνει με το παιδί το οποίο ασχολείται μόνο του με κάτι ή δεν κάνει τίποτα. Το παιδί δηλαδή που μελετάμε δεν επιζητά την αλληλεπίδραση αλλά ούτε και δέχεται να αλληλεπιδράσει με συμμαθητή ή ενήλικα και ασχολείται με κάτι μόνος του.

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

ΒΗΜΑ 4^ο :

Στην συνέχεια, το επόμενο βήμα της έρευνας επικεντρώνεται στην παρατήρηση του παιδιού που μελετάμε μέσα στην τάξη.

Η παρατήρηση επικεντρώθηκε και αφορά το παιδί με ειδικές ανάγκες μέσα στην τάξη στο μάθημα των μαθηματικών ή των ελληνικών για 3 πεντάλεπτα (τουλάχιστον 5 λεπτά πρέπει να μεσολαβούν από το ένα πεντάλεπτο στο άλλο) σε δυο περιπτώσεις: α) όταν είναι και οι δυο εκπαιδευτικοί μαζί και β) μόνο όταν είναι ο ένας εκπαιδευτικός και συγκεκριμένα της γενικής τάξης. Η παρατήρηση για κάθε περίπτωση έγινε 2 φορές σε δυο διαφορετικές ημέρες.

Η ίδια διαδικασία πραγματοποιήθηκε και για τα δυο παιδιά τα οποία μελετούνται (με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες). Για το κάθε παιδί μπήκαμε στην τάξη σε τέσσερα 40' μαθήματα από τα οποία στα δυο βρισκόντουσαν και οι δυο εκπαιδευτικοί ενώ στα άλλα δυο βρισκόταν μόνο ο εκπαιδευτικός της τάξης.

Το φύλλο παρατήρησης που συμπληρώθηκε περιλάμβανε τις εξής κατηγορίες :

1. Εργάζεται, 2. Συμπεριφέρεται, 3. Αλληλεπιδρά, 4. Φύση αλληλεπίδρασης (με εκπαιδευτικό γενικής ή ΠΣ).

Επίσης η κάθε κατηγορία περιλαμβάνει και ορισμένες υποκατηγορίες οι οποίες είναι οι εξής:

1α. Μόνος

Ο μαθητής μπορεί να εργάζεται σε ένα τραπέζι μόνος του χωρίς άλλα παιδιά- δίπλα του μπορεί να κάθεται ο εκπαιδευτικός ΠΣ και να τον βοηθά ή να τον ενθαρρύνει να συμμετέχει. Ακόμη μπορεί ο εκπαιδευτικός να κάθεται απλά δίπλα του.

1β. Σε ομάδα

Ο μαθητής που μελετάται μπορεί να εργάζεται και να βρίσκεται στην ίδια ομάδα με ακόμη έναν ή περισσότερους μαθητές. Να έχει χωριστεί μια συγκεκριμένη ομάδα για την επίλυση κοινών εργασιών και ο μαθητής με αυτισμό να βρίσκεται σε αυτή την ομάδα και να δουλεύει με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης. Μπορεί να αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές του και με τους εκπαιδευτικούς, μπορεί όμως και όχι.

1γ. Με την ολομέλεια

Ο μαθητής που μελετάται μπορεί να παρακολουθεί αυτό που κάνει η υπόλοιπη τάξη,. Μπορεί δηλαδή να κάθεται μαζί με τους υπόλοιπους μαθητές και να ακούει τον εκπαιδευτικό της τάξης ή να αντιγράφει από τον πίνακα. Μπορεί αλληλεπιδρά με τους υπόλοιπους συμμαθητές του μπορεί όμως και να μην συμβαίνει αυτό.

2α. Προσέχει / Παρακολουθεί

Μπορεί ο μαθητής να ακούει αυτό που γίνεται στην τάξη, να παρακολουθεί τον εκπαιδευτικό ή να τον κοιτάζει. Δεν συμμετέχει στο μάθημα απλά παρακολουθεί τον εκπαιδευτικό είτε της τάξης , είτε της παράλληλης στήριξης.

2β. Δεν προσέχει/ Δεν παρακολουθεί

Η συγκεκριμένη κατηγορία επιλέγεται όταν ο μαθητής αν και βρίσκεται στην τάξη δεν ακλουθεί το πρόγραμμα της υπόλοιπης τάξης. Μπορεί να εμφανίζει διάσπαση προσοχής ή προβλήματα συμπεριφοράς. Είναι αποσυντονισμένος και μπορεί να ασχολείται με άλλα πράγματα κατά την διάρκεια του μαθήματος.

Πρέπει να σημειωθεί ότι εάν τσεκαριστεί το συγκεκριμένο τότε δεν θα πρέπει να τσεκαριστεί τίποτα από εκεί και κάτω γιατί δεν υπάρχει αλληλεπίδραση με κανέναν. Το παιδί κάνει κάτι μόνο του.

2γ. Συμμετέχει ενεργά

Η συγκεκριμένη κατηγορία επιλέγεται όταν το παιδί δείχνει ότι ενδιαφέρεται για το

μάθημα και συμμετέχει ενεργά σε αυτό. Μπορεί να διαβάζει κάτι, να αντιγράφει, να μιλά στον εκπαιδευτικό ή σε κάποιον συμμαθητή του ακόμη και να σηκώνει το χέρι του.

3α. Δεν αλληλεπιδρά

Στην συγκεκριμένη περίπτωση ο μαθητής δεν αλληλεπιδρά με κανέναν απλά ακούει ή κοιτά. Μπορεί να μην επιζητά την αλληλεπίδραση από τους συμμαθητές του και από τους εκπαιδευτικούς αλλά μπορεί και να είναι ανεπιτυχής η αλληλεπίδραση, όταν δεν υπάρχει ανταπόκριση από μια εκ των δυο πλευρών της αλληλεπίδρασης.

3β. Με τον εκπαιδευτικό τάξης

Η συγκεκριμένη κατηγορία επιλέγεται όταν το παιδί που μελετάται αλληλεπιδρά με τον εκπαιδευτικό της τάξης. Μπορεί για παράδειγμα το παιδί να μιλά στον εκπαιδευτικό ή μπορεί ακόμη και του μιλά εκείνος.

3γ. Με τον εκπαιδευτικό ΠΣ

Η συγκεκριμένη περίπτωση επιλέγεται αν το παιδί που μελετάται αλληλεπιδρά με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης. Μπορεί να του μιλά ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης ή μπορεί ακόμη και το παιδί να του μιλά.

3δ. Με συμμαθητή

Η συγκεκριμένη κατηγορία επιλέγεται εάν υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ του παιδιού που μελετάται και ενός συμμαθητή του. Μπορεί για παράδειγμα να μιλά σε κάποιον συμμαθητή του ή ακόμη να του μιλά και εκείνος.

4α. Ο εκπαιδευτικός διδάσκει ομάδα μαθητών

Μπορεί ένας από τους δυο εκπαιδευτικούς να διδάσκει όλη την τάξη ή την μικρή ομάδα που βρίσκεται ο μαθητής που παρατηρείται. Ο μαθητής μπορεί να αλληλεπιδρά με τον εκπαιδευτικό, μπορεί όμως και όχι, μπορεί να τον ακούει και να συμμετέχει ενεργά ή να αδιαφορεί.

4β. Ο εκπαιδευτικός διδάσκει ατομικά το μαθητή

Η κατηγορία αυτή επιλέγεται όταν έναν από τους δυο εκπαιδευτικούς, ο οποίος επιλέχθηκε σε προηγούμενο κουτάκι να διδάσκει ατομικά τον μαθητή.

4γ. Ο εκπαιδευτικός δίνει οδηγίες στην ομάδα

Μπορεί ένας από τους δυο εκπαιδευτικούς να διδάσκει ατομικά το μαθητή που παρατηρείται.

4δ. Ο εκπαιδευτικός δίνει οδηγίες στο μαθητή

Μπορεί ένας από τους δυο εκπαιδευτικούς να δίνει οδηγίες μόνο στο μαθητή και να απευθύνεται μόνο σε εκείνον.

Πρέπει να σημειωθεί ότι σε κάθε διάστημα (πχ 0 -0,10) μπορούμε να τσεκάρουμε μόνο μια υποκατηγορία. (Δες παράρτημα 4)

Β' ΦΑΣΗ

Η δεύτερη φάση της παρατήρησης πραγματοποιήθηκε τον Μάιο.

ΒΗΜΑ 1^ο :

Αφού ρωτήθηκαν τα παιδιά ένα προς ένα για το ποιοι είναι οι 5 καλύτεροί τους φίλοι μέσα στην τάξη δημιουργήθηκε το δεύτερο κοινωνιόγραμμα (του Μαΐου). Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και στις 2 τάξεις. (Δες παράρτημα 2). Πιο συγκεκριμένα το Βήμα 1^ο της δεύτερης φάσης είναι η επανάληψη του Βήμα 2^ο της Α' Φάσης. Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και στις δυο τάξεις που παρακολουθήσαμε. Μέσα από την επανάληψη αυτής της διαδικασίας πρώτα τον Νοέμβριο και μετά τον Μάιο θέλαμε να παρατηρήσουμε την εξέλιξη του παιδιού που μελετάται (με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες) στον κοινωνικό τομέα.

ΒΗΜΑ 2^ο :

Στην συνέχεια επικεντρωθήκαμε ξανά στην παρατήρηση των δυο παιδιών που παρατηρήθηκαν τον Νοέμβριο (του παιδιού με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς), η οποία πραγματοποιήθηκε στο προαύλιο του σχολείου – την ώρα του διαλλείματος. Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και για τις δυο τάξεις που παρακολουθήσαμε.

Το φύλλο παρατήρησης είναι ίδιο με το ίδιο με αυτό που χρησιμοποιήθηκε για την παρατήρηση των παιδιών, το Νοέμβριο (Α' ΦΑΣΗ). Συνεπώς η ανάλυση των

κατηγοριών του φύλλου παρατήρησης βρίσκεται στο ΒΗΜΑ 3^ο της Α' ΦΑΣΗΣ και το φύλλο παρατήρησης στο Παράρτημα 3.

ΒΗΜΑ 3^ο :

Αφού ολοκληρώθηκαν τα δυο πρώτα βήματα της δεύτερης φάσης δόθηκαν στους δυο εκπαιδευτικούς της κάθε τάξης (εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης και εκπαιδευτικό γενικής) ερωτηματολόγια (δομημένη συνέντευξη), τα οποία αφορούσαν το συγκεκριμένο παιδί που μελετάται (με μαθησιακές δυσκολίες). Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου εστιάζουν στη μαθησιακή, κοινωνική κλπ εξέλιξη του μαθητή με ειδικές ανάγκες. Επίσης εστιάζουν αναφέρονται στο ποια είναι η συμπεριφορά του μαθητή με ειδικές ανάγκες μέσα στην τάξη σε καταστάσεις συνδιδασκαλίας ή όχι. *(Δες παράρτημα 5)*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1 Κοινωνιομετρικά αποτελέσματα

5.1.1 Αποτελέσματα Α' ΦΑΣΗΣ:

	<i>ΜΟ</i>	<i>ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ</i>	<i>ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ</i>
ΤΥΠΙΚΑ ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΑ ΠΑΙΔΙΑ	3,35	20	2,346
ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΕΤΗΡΙΞΗ	2,00	2	2,828
ΕΥΝΟΛΟ	3,32	22	2,349

Ο παραπάνω πίνακας αναφέρεται στον μέσο όρο των ψήφων που συγκέντρωσαν τα παιδιά των τάξεων που παρακολούθησαμε την Α' φάση τον Νοέμβριο.

Πιο συγκεκριμένα τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά που ψήφισαν ήταν 20 και ο μέσος όρος των ψήφων που πήραν ήταν 3,35. Αντίθετα τα παιδιά με παράλληλη στήριξη που παρακολούθηθηκαν και ψήφισαν ήταν 2 και ο μέσος όρος των ψήφων που δέχτηκαν ήταν 2,00.

Αξίζει να σημειωθεί (το οποίο αναφέρεται και πιο κάτω) ότι ο Μάριος από το Δημοτικό πήρε 4 ψήφους ενώ ο Γιώργος από το Νηπιαγωγείο πήρε 0 ψήφους. Άρα το μέσο όρο των ψήφων του πίνακα αναφέρεται μόνο στον Μάριο από το Δημοτικό, ο οποίος επιλέχθηκε από 4 συμμαθητές του. Άρα το μέσο όρο των ψήφων του πίνακα αναφέρεται μόνο στον Μάριο.

Σε γενικές γραμμές, λοιπόν παρατηρούμε ότι τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά επιλέγονται περισσότερο από τους συμμαθητές τους (3,35) από ότι τα παιδιά με παράλληλη στήριξη (2,00).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ 1^{ης} ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Η Περίπτωση του Γιώργου από το Νηπιαγωγείο μας δείχνει ότι ο Γιώργος είναι ένα παιδί με προβλήματα επικοινωνίας, προσαρμογής και έκφρασης αλλά με ιδιαίτερα έντονες ανησυχίες ως προς την μάθηση του.

Ενδιαφέρεται να μάθει καινούργια πράγματα αλλά ταυτοχρόνως πολύ γρήγορα σταματά το ενδιαφέρον του για αυτά. Στην διάρκεια του μαθήματος παρακολουθείται από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης.

Η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης ανέφερε ότι είναι πολύ επιθετικό τόσο προς τα παιδιά όσο και προς την ίδια.

Παρατηρήθηκε ότι δεν έχει φίλους, δεν παίζει με κανέναν από τους συμμαθητές του και φάνηκε ότι τα παιδιά τον θεωρούν υπεύθυνο για όλα τα προβλήματα μέσα στην τάξη. Είναι πολύ έξυπνο και αρκετά προχωρημένο συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά. Αποσυντονίζεται πολύ εύκολα και μετά από ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα δεν μπορεί να μείνει στο ίδιο μέρος.

Φωνάζει και τρέχει συνέχεια μέσα στην τάξη με αποτέλεσμα τα υπόλοιπα παιδιά να τον κοροϊδεύουν και να τον φωνάζουν.

Τελειώνει πολύ γρήγορα τις εργασίες του και του αρέσει να κάθεται μόνος του στην γωνιά της βιβλιοθήκης και να διαβάζει παραμύθια.

Αναφέρθηκε επίσης από την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης ότι του αρέσει πάρα πού να του βάζει δύσκολα θέματα για τα οποία δεν γνωρίζει και να μαθαίνει καινούργια πράγματα.

Αναφέρθηκε επίσης ότι τόσο μέσα στο σχολείο όσο και εκτός αυτού δεν κάνει παρέα με κανέναν από τους συμμαθητές του.

Ωστόσο ανέφερε ότι παρακολουθείτε από μια ψυχολόγο από το κέντρο ημέρας και θεωρεί πολύ σημαντική την πρόοδο του μέσα στην τάξη, τόσο ως προς την επικοινωνία του με τα υπόλοιπα παιδιά όσο και ως προς την συμπεριφορά του.

ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ (ΝΟΕΜΒΡΙΟ Α' ΦΑΣΗ):

Κατά την διάρκεια του σχεδιασμού του κοινωνιογράμματος της τάξης του Γιώργου διαπιστώθηκε ότι δεν επιλέχθηκε από κανέναν συμμαθητή του, οι περισσότεροι μάλιστα τόνιζαν ότι θέλουν να παίξουν με όλα τα παιδιά εκτός του Γιώργου. Φαίνεται ότι είναι απορριπτόμενος από την υπόλοιπη τάξη και δεν επιθυμεί κανέναν από τους συμμαθητές του να παίξει ή να επικοινωνήσει μαζί του.

Το ίδιο ίσχυε και από την μεριά του Γιώργου ο οποίος μπορεί εν τέλει να επέλεξε τρεις από τους συμμαθητές του, στην πραγματικότητα όμως ανέφερε ότι δεν κάνει με κανένα παιδί παρέα.

Πιο συγκεκριμένα όταν ρωτήθηκε για το ποιοι είναι οι καλύτεροι του φίλοι μέσα στην τάξη εκείνος μου είπε 2 ονόματα παιδιών τα οποία δεν ήτα από το σχολείο.

Η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης ανέφερε ότι αυτά τα παιδιά που επέλεξε ο Γιώργος ήταν παιδιά από τα οποία το ένα είχε κινητικές δυσκολίες και το άλλο αυτισμό.

Η εκπαιδευτικός της τάξης τόνισε ότι ο Γιώργος έκανε συνέχεια παρέα με αυτά τα παιδιά και όταν έφυγαν από το σχολείο δεν επιθυμεί να επικοινωνήσει με κανένα παιδί..

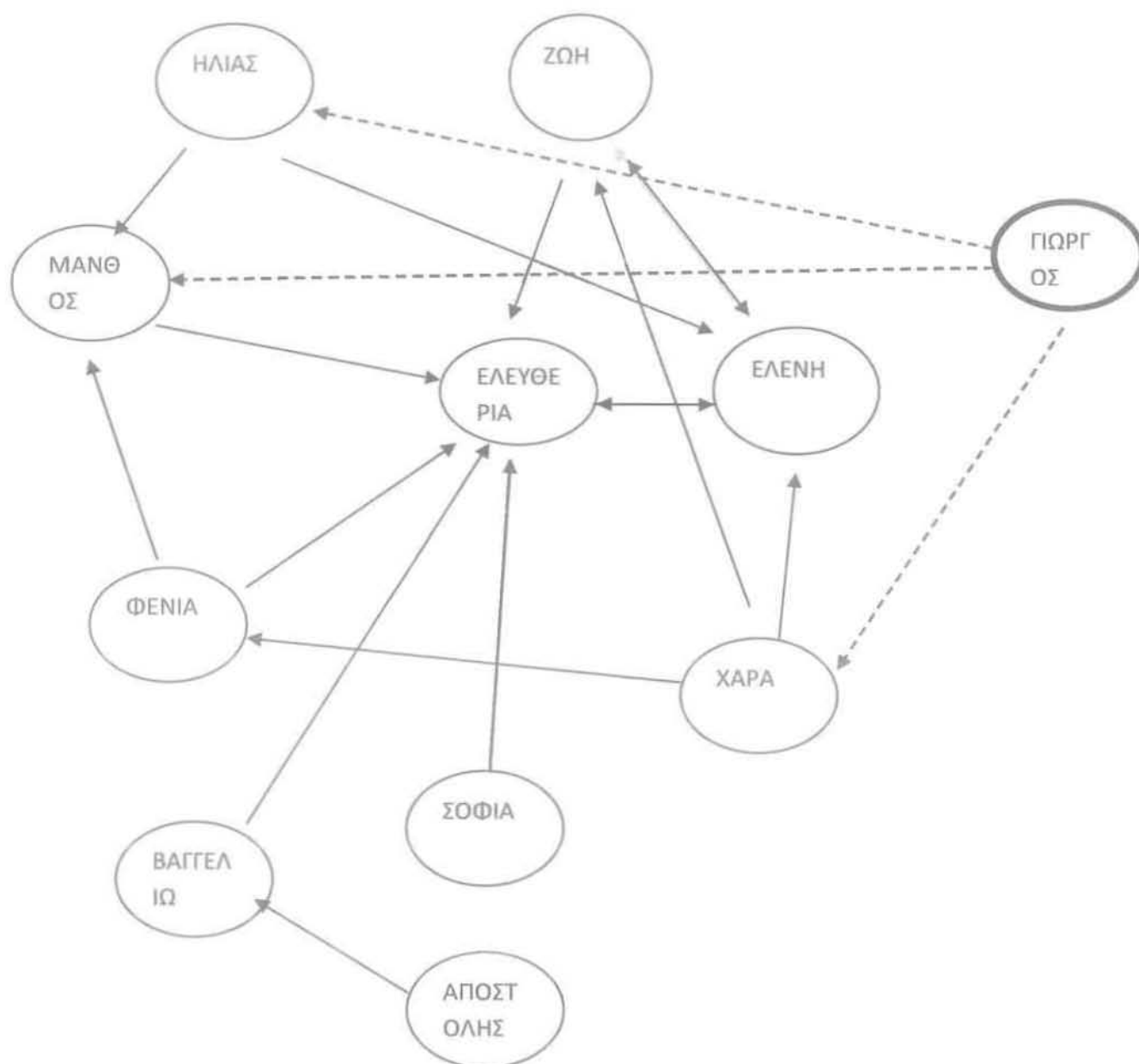
Διαπιστώθηκε εν τέλη ότι τα τρία παιδιά που επέλεξε ο Γιώργος είναι αρκετά παραμελημένα από τα υπόλοιπα παιδιά σύμφωνα με το κοινωνιόγραμμα και φάνηκε ότι κατά την διάρκεια τόσο των ελεύθερων δραστηριοτήτων όσο και του παιχνιδιού μπορεί να τους πλησιάσει περισσότερο από τους υπόλοιπους συμμαθητές του.

Οι προσπάθειες και η διάθεση του Γιώργου να συνάψει σχέσεις φιλίας με τους συνομήλικους του δεν στέφονται με επιτυχία. Οι ίδιοι οι συμμαθητές του αδιαφορούν για αυτόν και δεν τον αποδέχονται.

Σε γενικές γραμμές διαπιστώθηκε ότι ανάμεσα στον Γιώργο και τους συμμαθητές του δεν έχουν δημιουργηθεί φιλίες καθ' όλη την διάρκεια τους σχολικού έτους.

Από τους συμμαθητές του θεωρείται ως το παιδί που δημιουργεί συνέχεια μελάδες και κάνει φασαρία και αποφεύγουν την σύναψη σχέσεων μαζί του. Τον αποφεύγουν και δεν επιδιώκουν να επικοινωνήσουν αλλά ούτε και να παίξουν μαζί του.

ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΜΜΑ 1ο (Α' ΦΑΣΗ - Νοέμβριο) – ΓΙΩΡΓΟΣ (ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ):



ΔΙΕΥΚΤΙΝΗΣΕΙΣ: Με διακεκομμένη γραμμή είναι αυτοί που επέλεξε ο Γιώργος

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ 2^{ης} ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Η Περίπτωση του Μάριου από το δημοτικό μας δείχνει ότι:

Ο Μάριος είναι ένα παιδί με διαγνωσμένη αναπτυξιακή διαταραχή από μικρή ηλικία. Το παιδί όπως αναφέρθηκε από τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης ελάχιστες φορές είναι επιθετικό και συμπλήρωσε ότι λόγω της ελλιπής μυϊκής δύναμης του δεν δημιούργησε ποτέ κανένα πρόβλημα.

Παρατηρήθηκε ότι κατά την διάρκεια του μαθήματος αποσπάται πολύ εύκολα η προσοχή του και αποσυντονίζεται από το μάθημα, πολύ περισσότερο όταν απομακρύνεται η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης από δίπλα του. Κουράζεται πολύ εύκολα κατά την διάρκεια του μαθήματος, αποσυντονίζεται και δεν μπορεί να ακολουθήσει το κανονικό πρόγραμμα της τάξης.

Παρατηρήθηκε επίσης ότι πολλές φορές έχει μια έντονη επιθετικότητα προς τον εαυτό του, χτυπάει το κεφάλι του στο θρανίο, στον τοίχο και δαγκώνει τα χέρια του. Ο Μάριος παρακολουθεί ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα διδασκαλίας με την συνδιδασκαλία εκπαιδευτικού γενικής και παράλληλης εκπαίδευσης.

Φαίνεται ότι έχει καλή σχέση με όλα τα παιδιά της τάξης του και σε μαθήματα όπως τεχνικά- εικαστικά ζωγραφίζουν όλοι μαζί (συμπεριλαμβανομένου και του παιδιού με αυτισμό).

Η εκπαιδευτικός ανέφερε ότι και εκτός σχολείου το παιδί έχει καλές σχέσεις με τους συμμαθητές του. « Σχεδόν κάθε εβδομάδα οι γονείς του καλούν τα υπόλοιπα παιδιά στο σπίτι για να παίξουν και να διασκεδάσουν». Επίσης τόσο η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης όσο και η εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης ακόμη και κατά την διάρκεια του μαθήματος τον ενθαρρύνουν να μιλά, να διαβάζει και του επιτρέπουν να χαλαρώνει όταν αισθάνεται κουρασμένος και δεν μπορεί να συνεχίσει.

Οι δυο εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η συνεργασία τους είναι πάρα πολύ καλή αν και είναι ο πρώτος χρόνος που συνεργάζονται μαζί.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Ο Μάριος μέσα από τα αποτελέσματα του κοινωνιογράμματος διαπιστώθηκε ότι είναι ένα παιδί που επικοινωνεί με τα υπόλοιπα παιδιά και έχει καλές σχέσεις μαζί τους.

Η εκπαιδευτικός μάλιστα ανέφερε ότι και εκτός σχολείου το παιδί έχει καλές σχέσεις με τους συμμαθητές του, « Σχεδόν κάθε εβδομάδα οι γονείς του καλούν τα υπόλοιπα παιδιά στο σπίτι για να παίξουν και να διασκεδάσουν».

Συνολικά η τάξη του Μάριου έχει 11 παιδιά από τα οποία τα 4 επέλεξαν τον Παναγιώτη ως έναν από τους καλύτερους τους φίλους.

Ο Μάριος με την σειρά του επέλεξε 5 από τους συμμαθητές του.

Φαίνεται ότι ο Μάριος καταλαμβάνει το μέσο όρο των ψήφων και επιλέγεται από τους συμμαθητές του.

Συνεπώς ανάμεσα στα μέλη της τάξης θα δημιουργούνται και αρκετές φιλίες.

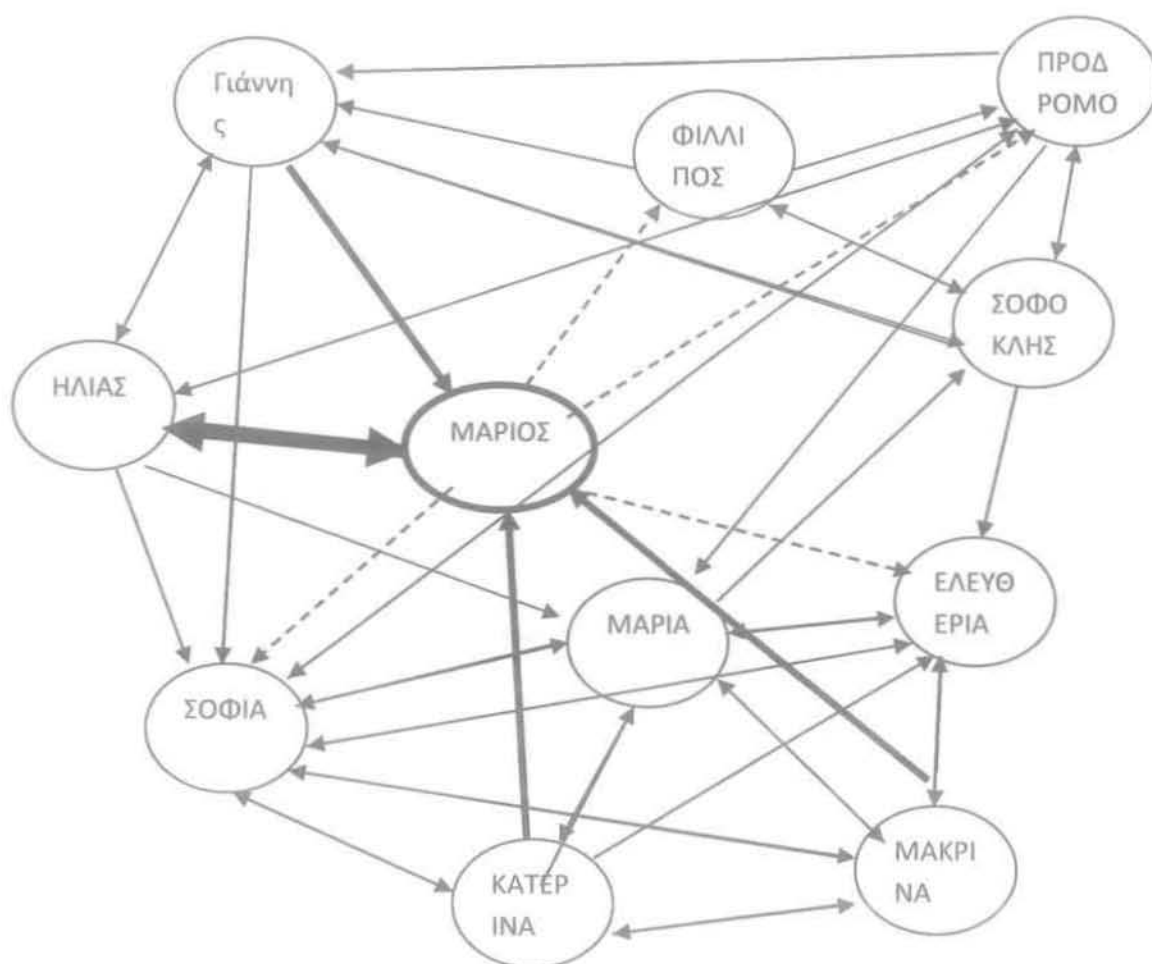
Πιο συγκεκριμένα δημιουργείται μια φιλία ανάμεσα στον Μάριο και τον Γιώργο όπου και οι δυο αυτοί μαθητές επέλεξαν ο ένας τον άλλον και αυτό είναι εμφανές και κατά την διάρκεια του διαλείμματος αλλά και κατά την διάρκεια του μαθήματος.

Ο Μάριος και ο Γιώργος κάθονται στο ίδιο θρανίο, την ώρα των εικαστικών είναι στην ίδια ομάδα και αρκετές φορές στα διαλείμματα παίζουν μαζί και διασκεδάζουν. Η φιλική σχέση μεταξύ των δυο συμμαθητών είναι εμφανής.

Πολλές φορές ο Γιώργος επιζητά την αλληλεπίδραση με τον Μάριο τόσο στην ώρα τους διαλλείματος όσο και κατά την διάρκεια του μαθήματος.

Φαίνεται, λοιπόν ότι ανάμεσα σε αυτούς τους δυο μαθητές έχει δημιουργηθεί μια φιλία η οποία και είναι εμφανής καθ' όλη την διάρκεια της ημέρας τους στο σχολείο.

ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΜΜΑ 1^ο (Α' ΦΑΣΗ- Νοέμβριο) – ΜΑΡΙΟΣ (ΔΗΜΟΤΙΚΟ):



ΔΙΕΥΚΡΙΝΗΣΕΙΣ:

- Με πολύ έντονο μαύρο χρώμα είναι οι φιλίες που δημιουργούνται ανάμεσα στον Παναγιώτη και τους συμμαθητές του
- Με διακεκομμένη γραμμή είναι οι επιλογές του Μάριου
- Με έντονο μαύρο χρώμα είναι αυτοί που επέλεξαν τον Μάριο ως έναν από τους καλύτερους τους φίλους.

5.1.2 Αποτελέσματα Β' ΦΑΣΗΣ:

	ΜΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
ΓΥΠΙΚΑ ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΑ ΠΑΙΔΙΑ	3,75	20	1,99
ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΕΤΗΡΙΞΗ	4,00	2	5,66
ΣΥΝΟΛΟ	3,77	22	2,27

Ο παραπάνω πίνακας αναφέρεται στον μέσο όρο των ψήφων που συγκέντρωσαν τα παιδιά των τάξεων που παρακολούθησαμε, στην Β' φάση τον Μάιο.

Πιο συγκεκριμένα τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά που ψήφισαν ήταν 20 και ο μέσος όρος των ψήφων που πήραν ήταν 3,75. Αντίθετα τα παιδιά με παράλληλη στήριξη που παρακολούθηθηκαν και ψήφισαν ήταν 2 και ο μέσος όρος των ψήφων που δέχτηκαν ήταν 4,00.

Αξιίζει να σημειωθεί (το οποίο αναφέρεται και πιο κάτω) ότι ο Μάριος από το Δημοτικό πήρε 8 ψήφους ενώ ο Γιώργος από το Νηπιαγωγείο δεν έλαβε καμία ψήφο στην φάση αυτή. Άρα το μέσο όρο των ψήφων του πίνακα αναφέρεται μόνο στον Μάριο, ο οποίος επιλέχθηκε από 8 συμμαθητές του.

Παρατηρούμε δηλαδή ότι ο Μάριος από το δημοτικό σχολείο παρουσιάζεται ως δημοφιλής μαθητής στην τάξη του, ο οποίος επιλέγεται από τους 8 στους 10 συμμαθητές του. Αντίθετα ο Γιώργος του νηπιαγωγείου δεν επιλέγεται από κανέναν συμμαθητή του και όπως προέκυψε στην πρώτη φάση, έτσι και στην δεύτερη παρουσιάζεται ως απορριπτόμενος.

Ιδιαίτερη σημασία έχει η διαφορά ανάμεσα στους ψήφους που δέχτηκαν τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά και τα παιδιά με αυτισμό. Παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά με αυτισμό (συγκεκριμένα ο Μάριος) έχει περισσότερους ψήφους από το ΜΟ ψήφων της τάξης του. Προκύπτει δηλαδή ότι τα παιδιά της τάξης του, τον ψήφισαν ως έναν από

τους καλύτερους τους φίλους σε μεγαλύτερο βαθμό από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά.

ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ (1^η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ – Β' ΦΑΣΗ)

Κατά την διάρκεια σχεδιασμού του δεύτερου κοινωνιογράμματος του Γιώργου 5 μήνες αργότερα – τον Μάιο, θέλοντας να δούμε την κοινωνική του εξέλιξη στο γενικό σχολείο, ρωτήσαμε τα παιδιά του νηπιαγωγείου για το ποιοί είναι οι 5 καλύτεροι τους φίλοι, θέλοντας να συγκρίνουμε τα αποτελέσματα με αυτά που βρήκαμε στην πρώτη φάση.

Διαπιστώθηκε ότι δεν εξελίχθηκε καθόλου κοινωνικά και μάλιστα είχε τα ακριβώς αντίθετα αποτελέσματα.

Όλα τα παιδιά ρωτήθηκαν και πάλι ποιοί είναι οι καλύτεροι τους φίλοι μέσα στην τάξη και κανένας δεν ανέφερε ως φίλο του τον Γιώργο.

Ακριβώς τα ίδια αποτελέσματα διεξάχθηκαν και από την κατασκευή του πρώτου κοινωνιογράμματος απλά κατά την διάρκεια του δεύτερου κοινωνιογράμματος διαπιστώθηκε ότι κανένα παιδί δεν ήθελε στην τάξη τον Γιώργο.

Πιο συγκεκριμένα όλα τα παιδιά ανέφεραν ότι θέλουν με όλα τα παιδιά να παίζουν εκτός του Γιώργου.

Ενώ την πρώτη φορά δεν ανέφεραν τον Γιώργο καθόλου, την δεύτερη φορά, 5 μήνες αργότερα τα παιδιά αφού έλεγαν τους καλύτερους τους φίλους μου τόνιζαν «εκτός του Γιώργου».

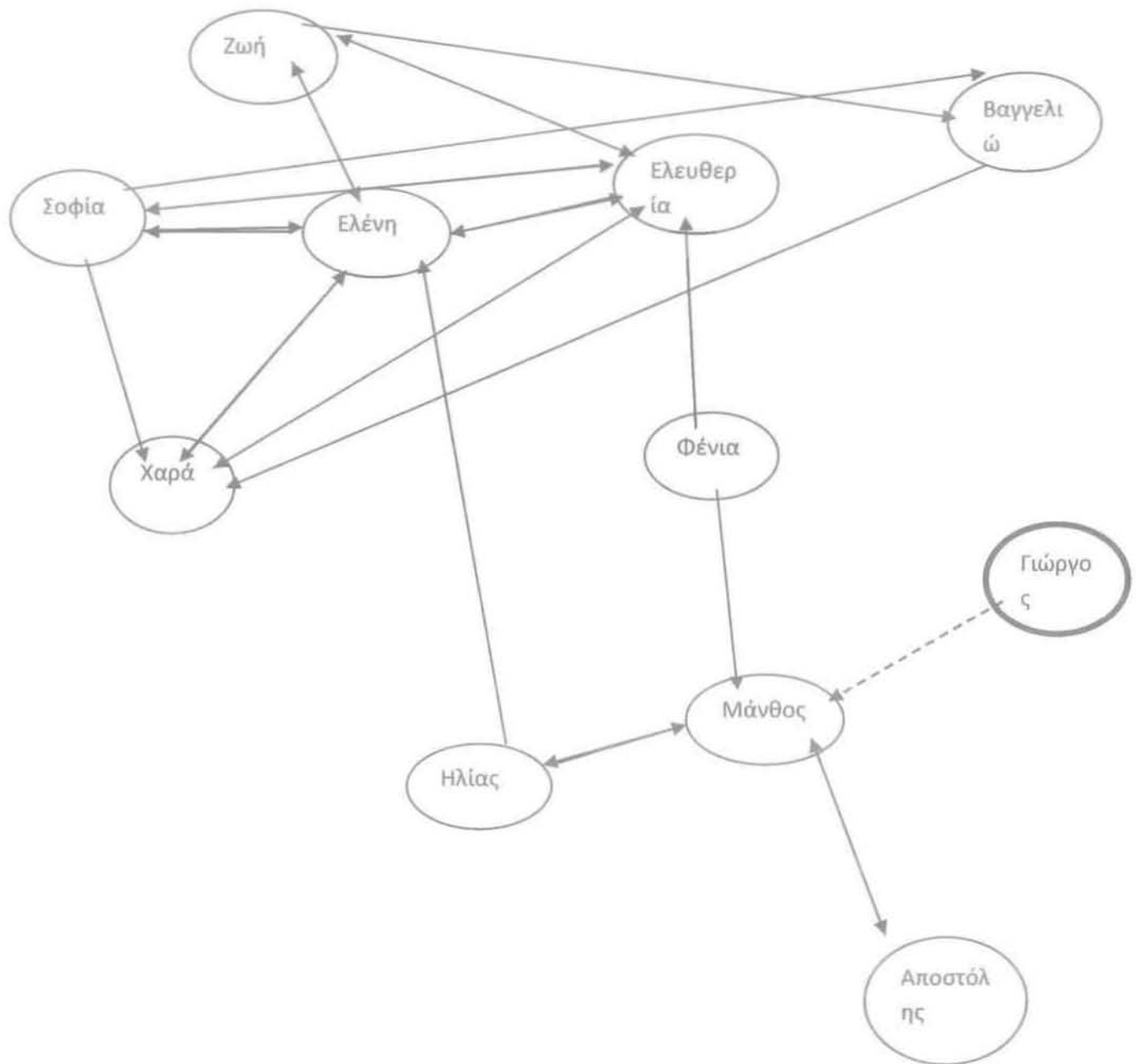
Ιδιαίτερη εντύπωση κάνει η απάντηση ενός παιδιού που τον χαρακτηρίζει ως «άρρωστο» και δεν θέλει να παίζει μαζί του.

Ένα άλλο παιδί επίσης ανέφερε ότι δεν θέλει να κάνει παρέα με τον Γιώργο γιατί του το είπε η μητέρα του « Η μαμά μου, μου είπε να μην κάνω παρέα μαζί του γιατί δεν είναι καλά».

Αυτές οι απόψεις των παιδιών και η συμπεριφορά τους διαπιστώθηκε ότι έγιναν αντιληπτές και από τον Γιώργο διότι επέλεξε έναν από τους συμμαθητές του και συνέχισε λέγοντας πως και με αυτόν μόνο έξω από το σχολείο θέλει να παίζει.

Όταν ρωτήθηκε γιατί δεν θέλει να παίζει μαζί του και στο σχολείο ανέφερε ότι ο Μάνθος δεν τον παίζει ενώ αντίθετα στο σπίτι παίζουν (όταν πηγαίνει στο σπίτι του Παναγιώτη με την μητέρα του).

ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΜΜΑ 2^ο (Β' ΦΑΣΗ - Μάιο) – ΓΙΩΡΓΟΣ (ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ):



ΔΙΕΥΚΡΙΝΗΣΕΙΣ: Με διακεκομμένη γραμμή είναι αυτοί που επέλεξε ο Γιώργος.

ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ (2ης ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ – Β' ΦΑΣΗ):

Κατά την διάρκεια σχεδιασμού του δεύτερου κοινωνιογράμματος του Μάριου 5 μήνες αργότερα – τον Μάιο, θέλοντας να δούμε την κοινωνική του εξέλιξη στο γενικό σχολείο, ρωτήσαμε τα παιδιά του δημοτικού για το ποιοί είναι οι 5 καλύτεροι τους φίλοι, θέλοντας να συγκρίνουμε τα αποτελέσματα με αυτά που βρήκαμε στην πρώτη φάση.

Διαπιστώθηκε λοιπόν ότι ο Μάριος κατά την διάρκεια του σχολικού έτους φοίτησης του, σημείωσε σημαντική πρόοδο στον κοινωνικό τομέα.

Ο Μάριος στην τάξη του έχει 10 συμμαθητές. Οι 8 από τους 10 συμμαθητές του Παναγιώτη, τον επέλεξαν ως έναν από τους πέντε καλύτερους τους φίλους στο σχολείο.

Φαίνεται ότι ο Μάριος καταλαμβάνει πάνω από το μέσο όρο των ψήφων του τμήματος του και είναι ιδιαίτερα αγαπητός και συμπαθής στους συμμαθητές του.

Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με τους ψήφους των συμμαθητών του ο Μάριος θεωρείται δημοφιλής στην τάξη του και αυτό γίνεται εμφανές και κατά την διάρκεια του μαθήματος καθώς και του διαλλείματος.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η σειρά προτίμησης ήταν ιδιαίτερα υψηλή. Πιο συγκεκριμένα ο Μάριος βρισκόταν στην πρώτη ή την δεύτερη σειρά προτίμησης όλων των συμμαθητών του δείχνοντας με αυτόν τον τρόπο την αποδοχή και την επιθυμία τους να αλληλεπιδρούν και να συναναστρέφονται μαζί του.

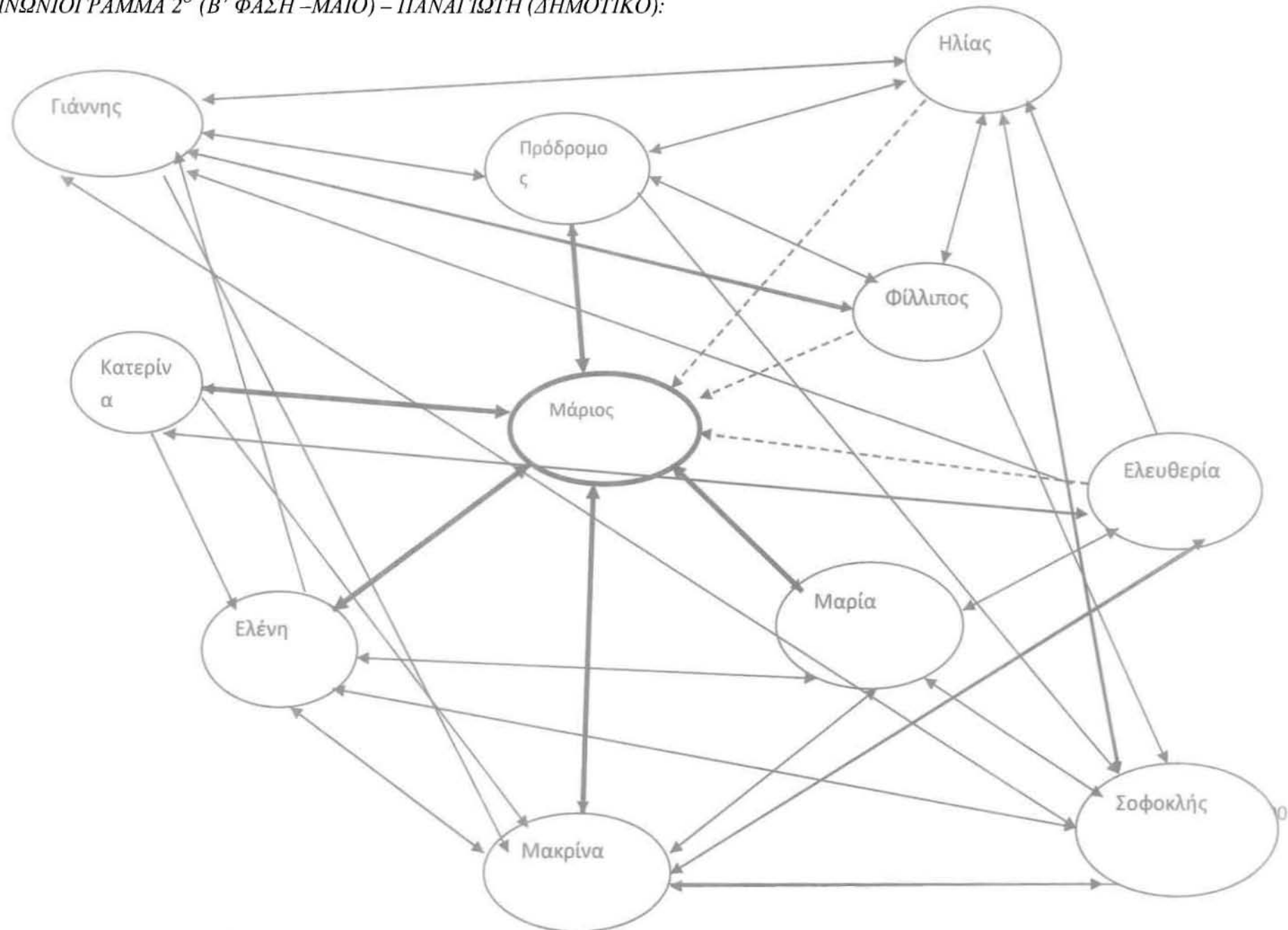
Επιπρόσθετα και ο Μάριος με την σειρά του επέλεξε 5 από τους συμμαθητές του ως καλύτερους του φίλους.

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός ότι οι 5 καλύτεροι φίλοι που επέλεξε ο Παναγιώτης, επέλεξαν και εκείνοι με την σειρά τους τον ίδιο, δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο μεταξύ τους έναν δεσμό φιλίας και αποδοχής.

Πιο συγκεκριμένα δημιουργούνται 5 φιλίες ανάμεσα στον Μάριο και τους συμμαθητές του οι οποίες γίνονται εμφανής στο παρακάτω διάγραμμα.

Τέλος αξίζει να αναφερθεί ότι ενώ ο Μάριος την πρώτη φορά επιλέχθηκε από 4 συμμαθητές του και δημιουργήθηκε 1 φιλία ανάμεσα σε αυτόν και 1 συμμαθητή του, την δεύτερη φορά (5 μήνες αργότερα) επιλέχθηκε από 8 και με τους 5 από αυτούς δημιουργείται δεσμός φιλίας ανάμεσα τους.

ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΜΜΑ 2^ο (Β' ΦΑΣΗ -ΜΑΙΟ) - ΠΑΝΑΓΙΩΤΗ (ΔΗΜΟΤΙΚΟ):



ΔΙΕΥΚΡΙΝΗΣΕΙΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ:

- Τα βέλη με έντονο μαύρο χρώμα αποτυπώνουν τις φιλίες που αναπτύσσονται ανάμεσα στον Μάριο και τους συμμαθητές του,
- Τα βέλη με διακεκομμένη γραμμή δείχνουν τα παιδιά που επέλεξαν τον Μάριο.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ:

Οι δυο περιπτώσεις παιδιών που παρατηρήθηκαν διαφέρουν αρκετά ως προς τον τρόπο ένταξης τους μέσα στις τάξεις γενικού σχολείου.

Στην πρώτη περίπτωση ο Γιώργος από το Νηπιαγωγείο φαίνεται ότι και τις δυο φορές που ρωτήθηκαν τα παιδιά για το ποιο είναι οι καλύτεροι τους φίλοι ,μέσα στην τάξη , όχι μόνο δεν επέλεξαν τον Γιώργο αλλά τόνισαν ότι δεν επιθυμούν να παίζουν και να αλληλεπιδρούν μαζί του.

Αυτό βέβαια γίνεται περισσότερο εμφανές στην δεύτερη φάση όπου τα παιδιά αναφέρουν για τον Γιώργο εκφράσεις όπως «άρρωστο», «δεν είναι καλά». Φαίνεται λοιπόν ότι η προσπάθεια ένταξης του Γιώργου δεν ήταν ουσιαστική, το οποίο βέβαια μπορεί να εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Σημαντικός είναι και ο ρόλος των εκπαιδευτικών (παράλληλης στήριξης και εκπαιδευτικός της τάξης) σε αυτήν την διαδικασία της ένταξης. Παρατηρώντας όμως μέσα στην τάξη μια αρνητική ατμόσφαιρά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς τα αποτελέσματα της ένταξης ίσως είναι δικαιολογημένα.

Αντίθετα η δεύτερη περίπτωση παιδιού που μελετήθηκε κατά την διάρκεια του έτους ήταν ο Μάριος από το Δημοτικό.

Ο Μάριος φαίνεται ότι είναι ένα παιδί το οποίο γίνεται αποδεκτό από τους συμμαθητές του με τις ιδιαιτερότητες του. Και τις δυο φορές που ρωτήθηκαν τα παιδιά ανέφεραν ότι επιθυμούν να κάνουν παρέα και να αλληλεπιδρούν με τον Μάριο.

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι βέβαια το γεγονός ότι ενώ την πρώτη φορά επιλέχθηκε από 4 συμμαθητές του ο Μάριος, καταλαμβάνοντας τον μέσο όρο των ψήφων της τάξης, την δεύτερη φορά επιλέχθηκε από 8 συμμαθητές. Γίνεται εμφανές ότι από παιδί του ΜΟ ο Μάριος μέσα σε λίγους μήνες γίνεται δημοφιλής, δείχνοντας με αυτό τον τρόπο τα θετικά αποτελέσματα της διαδικασίας της ένταξης σε αυτόν.

5.2 Αποτελέσματα παρατήρησης στο διάλειμμα

5.2.1 Αποτελέσματα Α' ΦΑΣΗΣ Παρατήρησης στο διάλειμμα

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ Α' ΦΑΣΗ (ΝΟΕΜΒΡΙΟ):

		ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΞΕΚΙΝΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΑΙΔΙ	ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΞΕΚΙΝΑ ΑΠΟ ΤΟ ΣΥΜΜΑΘΗΤΗ	ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΞΕΚΙΝΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΑΙΔΙ	ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΞΕΚΙΝΑ ΑΠΟ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ	ΚΑΝΕΙ ΚΑΤΙ ΜΟΝΟ ΤΟΥ
ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΤΗΡΙΞΗ	ΜΟ	5,50	10,50	10,00	16,00	48,00
	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ	2	2	2	2	2
	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	7,778	14,849	4,243	11,314	7,071
ΤΥΠΙΚΑ ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΑ ΠΑΙΔΙΑ	ΜΟ	15,50	16,00	5,00	3,50	50,00
	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ	2	2	2	2	2
	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	,707	11,314	2,828	2,121	9,899

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ:

Ο πίνακας που παρουσιάζεται πιο πάνω περιλαμβάνει το Μέσο Όρο των παρατηρήσεων τόσο των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών όσο και των παιδιών με παράλληλη στήριξη που μελετήθηκαν. Παρατηρήθηκαν 2 τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά και 2 παιδιά με παράλληλη στήριξη κατά την διάρκεια του σχολικού έτους 2011-2012. Η πρώτη παρατήρηση πραγματοποιήθηκε τον Νοέμβριο και τα αποτελέσματα που διεξήχθησαν είναι αυτά όπως φαίνονται στο πίνακα πιο πάνω.

Όπως φαίνεται από τον πίνακα η αλληλεπίδραση με συμμαθητές είναι αυξημένη στην περίπτωση των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών δείχνοντας έτσι την δυσκολία την επικοινωνία από την πλευρά των αυτιστικών παιδιών.

Πιο συγκεκριμένα παρατηρήθηκε ότι τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά που μελετήθηκαν παρουσίασαν ΜΟ 15,50 στις περιπτώσεις τις οποίες η αλληλεπίδραση ξεκινούσε από τα ίδια ενώ στα παιδιά με παράλληλη στήριξη ο ΜΟ μειώνεται σημαντικά σε 5,50 παρατηρώντας λοιπόν ότι τα παιδιά με αυτισμό δεν επιζητούν την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του. Ο ΜΟ αλληλεπίδρασης που ξεκινά από τους υπόλοιπους συμμαθητές προς τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά που παρατηρήθηκαν είναι 16,00 φορές ενώ ο ΜΟ αλληλεπίδρασης των συμμαθητών προς τα παιδιά με παράλληλη στήριξη μειώνεται σε 10,50 φορές.

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο ΜΟ αλληλεπίδρασης τόσο από τα παιδιά με παράλληλη στήριξη όσο και από τους συμμαθητές τους ανήκει μόνο στον Μάριο από το Δημοτικό διότι ο Γιώργος από το Νηπιαγωγείο δεν αλληλεπίδρασε με κανέναν συμμαθητή του κατά την διάρκεια παρατήρησης του και ούτε διαπιστώθηκε να επιθυμεί να αλληλεπιδράσει μαζί τους.

Κατά την παρατήρηση των παιδιών διαπιστώθηκε ότι το ξεκίνημα της αλληλεπίδρασης των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών προς τον εκπαιδευτικό αποτελεί κατά ΜΟ 5,00 ενώ στα παιδιά με παράλληλη στήριξη εμφανίζει ΜΟ σημαντικά μεγαλύτερο 10,00 φορές.

Φαίνεται λοιπόν ότι τα παιδιά με αυτισμό επιζητούν την επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης και αυτό γίνεται εμφανές και κατά την διάρκεια παρατήρησης τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι το μεγαλύτερο μέρος του ΜΟ αυτού ανήκει στον Γιώργο διότι διαπιστώθηκε ότι επιζητά την αλληλεπίδραση με την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης πολύ συχνά ακόμη και στο παιχνίδι του.

Από την άλλη συντριπτικά μεγάλη είναι η διαφορά του ΜΟ ανάμεσα στην αλληλεπίδραση από την μεριά του εκπαιδευτικού προς τα τυπικά αναπτυσσόμενα και προς τα παιδιά με παράλληλη στήριξη.

Προς τα τυπικά αναπτυσσόμενα ο εκπαιδευτικός ξεκίνησε την αλληλεπίδραση με ΜΟ 3,50 ενώ αντίθετα προς τα παιδιά με παράλληλη στήριξη και πιο συγκεκριμένα με αυτισμό με ΜΟ 16,00. Μέσα από αυτήν την συντριπτικά μεγάλη διαφορά επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης προσπαθούν να προσεγγίσουν και να πλησιάσουν τα παιδιά με δυσκολία και να τα εντάξουν στο σύνολο της τάξης όσο αυτό είναι δυνατόν.

Τέλος διαπιστώθηκε ότι τόσο τα παιδιά με αυτισμό όσο και τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά αρέσκονται στο να κάθονται και να παίζουν μόνα τους στο διάλειμμα.

Μάλιστα τα παιδιά με αυτισμό παρουσίασαν σημάδια μοναχικότητας και απομόνωσης με ΜΟ 48,00 σε αντίθεση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά τα οποία παρουσίασαν ΜΟ 50,00. Το αποτέλεσμα αυτό είναι σημαντικό διότι τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά φαίνεται να παρουσιάζουν περισσότερα σημάδια απομόνωσης και μοναχικότητας από ότι τα παιδιά με παράλληλη στήριξη.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΤΟΥ ΓΙΩΡΓΟΥ (ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ) ΣΤΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ

Α' ΦΑΣΗ – ΝΟΕΜΒΡΙΟ:

		ΑΛΛΗΛΕΠΙ ΔΡΑΣΗ ΞΕΚΙΝΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΑΙΔΙ	ΑΛΛΗΛΕ ΠΙΔΡΑΣΗ ΞΕΚΙΝΑ ΑΠΟ ΤΟ ΣΥΜΜΑΘ ΗΤΗ	ΑΛΛΗΛΕΠΙ ΔΡΑΣΗ ΞΕΚΙΝΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΑΙΔΙ	ΑΛΛΗΛΕΠΙΔ ΡΑΣΗ ΞΕΚΙΝΑ ΑΠΟ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤ ΙΚΟ	ΚΑΝΕΙ ΚΑΤΙ ΜΟΝΟ ΤΟΥ
ΓΙΩΡΓΟΣ (Νηπιαγωγείο)	ΜΟ	0/90	0/90	13/90	24/90	53/90

Κατά την παρατήρηση του στην ώρα του διαλλείματος το Νοέμβριο διαπιστώθηκε ότι ο Γιώργος παίζει συνέχεια μόνος του και ακόμη και όταν επιθυμεί να αλληλεπιδράσει με κάποιον συμμαθητή του, η αλληλεπίδραση αυτή δεν είναι επιτυχής διότι δεν επιθυμούν να επικοινωνήσουν και να παίξουν μαζί του.

Παρατηρήθηκε επίσης ότι ο Γιώργος επί των πλείστων αλληλεπιδρά με την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης κατά την οποία τόσο ο ίδιος όσο και η εκπαιδευτικός ξεκινά την αλληλεπίδραση.

Αξίζει να σημειωθεί ότι καθ' όλη την διάρκεια της παρατήρησης του Γιώργου διαπιστώθηκε ότι όταν τα παιδιά δεν επιθυμούσαν να έρθουν σε επαφή μαζί του, εκείνος παρότρυνε την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης να παίξουν και να αλληλεπιδράσουν.

Καθ' όλη την διάρκεια παρατήρησης (15 λεπτά) του Γιώργου διαπιστώθηκε ότι δεν αλληλεπίδρασε με κανέναν συμμαθητή του και όλες οι προσπάθειες αλληλεπίδρασης από μεριά του ήταν ανεπιτυχείς διότι δεν έβρισκαν ανταπόκριση (0/90 συχνότητες). Όπως φαίνεται και στον παραπάνω πίνακα ο Γιώργος παρατηρήθηκε ότι σε αυτό το διάστημα των 15 λεπτών ξεκίνησε την αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό (13/ 90 συχνότητες) στις οποίες ο Γιώργος πήρε την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης από το χέρι και βγήκαν έξω από την τάξη, της μιλούσε, της είπε να παίξουν.

Επιπλέον το χρονικό διάστημα των 24 συχνοτήτων η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης.

Σε αυτό το διάστημα η εκπαιδευτικός του διάβαζε παραμύθι, του μιλούσε, του έδωσε να ασχοληθεί με μια εργασία για να μην κάνει φασαρία και τον βοηθούσε σε αυτήν.

Τέλος στο υπόλοιπο διάστημα των 53 συχνοτήτων ο Γιώργος καθόταν μόνος του και ασχολιόταν με παραμύθια από την γωνιά της βιβλιοθήκης, έτρεχε και χοροπηδούσε μέσα στην τάξη και έξω από αυτήν αλλά τον περισσότερο χρόνο ασχολιόταν με ένα κουτί το οποίο κοιτούσε, το κουνούσε και έπαιζε με αυτό.

Από τον πίνακα λοιπόν διαπιστώνουμε ότι ο Γιώργος το 15λεπτο που παρατηρήθηκε έπαιζε μόνος του και η αλληλεπίδραση με κάποιον συμμαθητή του ήταν ανύπαρκτη.

Η αλληλεπίδραση του καθ' όλη την διάρκεια παρατήρησης του ήταν με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης. Αυτό βέβαια μας δείχνει ότι ο Γιώργος δεν γίνεται αποδεκτός από τους υπόλοιπους μαθητές του νηπιαγωγείου εφόσον δεν επιθυμούν να αλληλεπιδράσουν μαζί του. Μάλιστα αξίζει να αναφερθεί ένα γεγονός ιδιαίτερα σημαντικό. Το χρονικό διάστημα της παρατήρησης του ο Γιώργος θέλησε να αλληλεπιδράσει και να παίξει με κάποιους συμμαθητές του που βρισκόντουσαν στην γωνιά του οικοδομικού υλικού. Όταν λοιπόν ο Γιώργος κάθισε δίπλα στα παιδιά, ένα νήπιο του είπε ότι δεν θέλει να παίξουν μαζί του και να φύγει. Το αποτέλεσμα ήταν ο Γιώργος να φερθεί επιθετικά προς ορισμένα παιδιά. Και η έκβαση του όλου γεγονότος ήταν η εκπαιδευτικός της τάξης να βάλει τιμωρία τον Γιώργο διότι φέρθηκε επιθετικά στους συμμαθητές του και αναστάτωσε την γωνιά του οικοδομικού υλικού. Βλέπουμε λοιπόν ότι τα παιδιά όχι μόνο δεν επιθυμούν να κάνουν παρέα μαζί του αλλά του το δείχνουν με κάθε τρόπο και του επισυνάπτουν οτιδήποτε έχει αρνητικό χαρακτήρα μέσα στην τάξη.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΡΙΟΥ (ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ) ΣΤΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ

Α' ΦΑΣΗ – ΝΟΕΜΒΡΙΟ:

		ΑΛΛΗΛΕΠΙ ΔΡΑΣΗ ΞΕΚΙΝΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΑΙΔΙ	ΑΛΛΗΛΕ ΠΙΔΡΑΣΗ ΞΕΚΙΝΑ ΑΠΟ ΤΟ ΣΥΜΜΑΘ ΗΤΗ	ΑΛΛΗΛΕΠΙ ΔΡΑΣΗ ΞΕΚΙΝΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΑΙΔΙ	ΑΛΛΗΛΕΠΙΔ ΡΑΣΗ ΞΕΚΙΝΑ ΑΠΟ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤ ΙΚΟ	ΚΑΝΕΙ ΚΑΤΙ ΜΟΝΟ ΤΟΥ
ΜΑΡΙΟΣ (Δημοτικό)	ΜΟ	11/90	21/90	7/90	8/90	43/90

Κατά την παρατήρηση του Μάριου την ώρα του διαλείμματος διαπιστώθηκε ότι ο Μάριος βρίσκεται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του κατά την οποία αρκετές φορές επιδιώκει να αλληλεπιδράσει μαζί τους άλλες φορές πάλι η αλληλεπίδραση ξεκινά από εκείνους.

Αρκετές φορές κατά την διάρκεια του διαλείμματος παρατηρήθηκε ότι ο Μάριος επιδιώκει την αλληλεπίδραση με την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης (7/90 συχνότητες).

Επίσης παρατηρήθηκε ότι του αρέσει να κάθεται και να παίζει μόνος του τις περισσότερες φορές στα διαλείμματα.

Επικεντρώνεται σε διάφορα αντικείμενα και παίζει μαζί τους επί ώρες. Επίσης του αρέσει να στριφογυρίζει και να χοροπηδάει την ώρα του διαλείμματος.

Ακουμπά τους τοίχους και μιλά μόνος του. Κουνά το κεφάλι του και χτυπά τα χέρια του στους τοίχους.

Ακόμη και αν κάποιος συμμαθητής του επιδιώξει να τον πλησιάσει για να παίξουν ή να αλληλεπιδράσουν αυτή η αλληλεπίδραση δεν θα διαρκέσει περισσότερα από λίγα λεπτά και μετά το ενδιαφέρον του Παναγιώτη επικεντρώνεται κάπου αλλού.

Πιο συγκεκριμένα κατά την Α' Φάση παρατηρήσαμε τον Μάριο τον Νοέμβριο στο διάλειμμα για 15 λεπτά.

Τις περισσότερες φορές παρατηρήθηκε ότι αρεσκόταν με το να κάθεται και να παίζει μόνος του.

Ακόμη και αν κάποιο παιδί ξεκινούσε την επικοινωνία ο Μάριος δεν ανταποκρινόταν.

Στο χρονικό διάστημα των 11/90 συχνοτήτων ο Μάριος παρατηρήθηκε ότι ξεκινούσε την αλληλεπίδραση προς τους συμμαθητές του και επιδίωκε να παίζει μαζί τους.

Βέβαια αυτήν του η στάση διαρκούσε για πολύ λίγο διότι του άρεσε περισσότερο να τρέχει μόνο του και να παραμιλάει.

Ο αποσυντονισμός του δεν διαρκούσε μεγάλο χρονικό διάστημα αλλά όταν εμφανιζόταν παρατηρήθηκε ότι χοροπηδούσε μόνος του και έπαιζε με τους τοίχους του σχολείου.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι λόγω καιρικών συνθηκών η παρατήρηση του Μάριου πραγματοποιήθηκε στον εσωτερικό χώρο του σχολείου.

Η αλληλεπίδραση μεταξύ των υπόλοιπων μαθητών και του Μάριου (ξεκινώντας από τους υπόλοιπους μαθητές προς τον Μάριο) αγγίζει τις 20 συχνότητες, το οποίο σημαίνει ότι οι συμμαθητές του τον ενθαρρύνουν και επιδιώκουν την αλληλεπίδραση μαζί του.

Όλο αυτό το χρονικό διάστημα κάποιοι από τους συμμαθητές του Μάριου τον παρότρυναν να συμμετέχει στα παιχνίδια τους και όταν φαινόταν ότι δεν ανταποκρινόταν σε αυτούς εκείνοι τον πλησίαζαν και τον ενθάρρυναν λεκτικά.

Επίσης παρατηρήθηκε ότι η αλληλεπίδραση ανάμεσα στον Μάριο και την εκπαιδευτικό αγγίζει το χρονικό διάστημα των 17 συχνοτήτων εκ των οποίων οι 7 συχνότητες αναφέρονται στην αλληλεπίδραση που ξεκίνησε από τον Μάριο και οι υπόλοιπες 10 στην αλληλεπίδραση η οποία ξεκίνησε από την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, η οποία παρακολουθούσε και ενθάρρυνε τον Μάριο να παίζει με τα υπόλοιπα παιδιά.

Τέλος το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα της παρατήρησης του ο Μάριος αρεσκόταν στο να κάθεται και να παίζει μόνος του.

Τέλος στις 43 από τις 90 συχνότητες ο Μάριος παρατηρήθηκε ότι δεν επιζητούσε την αλληλεπίδραση και καθόταν μόνος του. Σε αυτό το διάστημα παρατηρήθηκε να τρέχει και να ακουμπά τους τοίχους, να παραμιλά μόνος του καθώς επίσης και να παίζει με τα ρούχα του.

5.2.2 Αποτελέσματα Β' ΦΑΣΗΣ Παρατήρησης στο διάλειμμα

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ Β' ΦΑΣΗΣ

		ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΞΕΚΙΝΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΑΙΔΙ	ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΞΕΚΙΝΑ ΑΠΟ ΤΟ ΣΥΜΜΑΘΗΤΗ	ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΞΕΚΙΝΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΑΙΔΙ	ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΞΕΚΙΝΑ ΑΠΟ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ	ΚΑΝΕΙ ΚΑΤΙ ΜΟΝΟ ΤΟΥ
ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΤΗΡΙΞΗ	ΜΟ	5,00	5,00	0,50	7,00	71,00
	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ	2	2	2	2	2
	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	7,07	7,07	,71	4,24	15,56
ΤΥΠΙΚΑ ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΑ ΠΑΙΔΙΑ	ΜΟ	19,00	31,00	1,00	2,50	36,50
	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ	2	2	2	2	2
	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	7,07	12,73	1,41	3,54	14,85

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ:

Ο πίνακας που παρουσιάζεται πιο πάνω περιλαμβάνει το Μέσο Όρο των παρατηρήσεων τόσο των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών όσο και των παιδιών με παράλληλη στήριξη που μελετήθηκαν. Παρατηρήθηκαν 2 τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά και 2 παιδιά με παράλληλη στήριξη.

Όπως φαίνεται από τον πίνακα η αλληλεπίδραση με συμμαθητές είναι αυξημένη στην περίπτωση των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών δείχνοντας έτσι την δυσκολία την επικοινωνία από την πλευρά των αυτιστικών παιδιών.

Πιο συγκεκριμένα παρατηρήθηκε ότι τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά που μελετήθηκαν παρουσίασαν ΜΟ 19,00 στις περιπτώσεις τις οποίες η αλληλεπίδραση ξεκινούσε από τα ίδια ενώ στα παιδιά με παράλληλη στήριξη ο ΜΟ μειώνεται

σημαντικά σε 5,00, παρατηρώντας λοιπόν ότι τα παιδιά με αυτισμό δεν επιζητούν την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του. Ο ΜΟ αλληλεπίδρασης που ξεκινά από τους υπόλοιπους συμμαθητές προς τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά που παρατηρήθηκαν είναι 31,00 ενώ ο ΜΟ αλληλεπίδρασης των συμμαθητών προς τα παιδιά με παράλληλη στήριξη μειώνεται σημαντικά σε 5,00.

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο ΜΟ αλληλεπίδρασης τόσο από τα παιδιά με παράλληλη στήριξη όσο και από τους συμμαθητές τους ανήκει μόνο στον Μάριο από το Δημοτικό διότι ο Γιώργος από το Νηπιαγωγείο δεν αλληλεπίδρασε με κανέναν συμμαθητή του και ούτε παρατηρήθηκε μνα επιθυμεί να αλληλεπιδράσει μαζί τους.

Κατά την παρατήρηση των παιδιών διαπιστώθηκε ότι το ξεκίνημα της αλληλεπίδρασης των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών προς τον εκπαιδευτικό αποτελεί ΜΟ 1,00 ενώ από τα παιδιά με παράλληλη στήριξη ΜΟ 0,50.

Φαίνεται λοιπόν ότι τα παιδιά με αυτισμό δεν επιζητούν την αλληλεπίδραση με τους άλλους.

Από την άλλη μεγάλη είναι η διαφορά του ΜΟ ανάμεσα στην αλληλεπίδραση από την μεριά του εκπαιδευτικού προς τα τυπικά αναπτυσσόμενα και προς τα παιδιά με παράλληλη στήριξη.

Προς τα τυπικά αναπτυσσόμενα ο εκπαιδευτικός ξεκίνησε την αλληλεπίδραση με ΜΟ 2,50 ενώ Αντίθετα προς τα παιδιά με παράλληλη στήριξη και πιο συγκεκριμένα με αυτισμό με ΜΟ 7,00.

Η διαφορά δεν είναι συντριπτικά μεγάλη αλλά φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικού προσπαθούν να προσεγγίσουν και να πλησιάσουν τα παιδιά με δυσκολία και να τα εντάξουν στο σύνολο της τάξης,

Τέλος διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με αυτισμό αρέσκονται στο να κάθονται και να παίζουν μόνο τους κατά την παρατήρησή τους στο διάλειμμα με ΜΟ 71,00 σε αντίθεση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά τα οποία παρουσίασαν ΜΟ 36.00.

Η διαφορά είναι αρκετά μεγάλη και αυτό μας δείχνει ότι τα παιδιά με αυτισμό έχουν μια τάση προς την μοναχικότητα και την απομόνωση.

*ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΤΟΥ ΓΙΩΡΓΟΥ (ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ) –
Β' ΦΑΣΗ - ΜΑΙΟ*

		ΑΛΛΗΛΕΠΙ ΔΡΑΣΗ ΞΕΚΙΝΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΑΙΔΙ	ΑΛΛΗΛΕΠΙ ΙΔΡΑΣΗ ΞΕΚΙΝΑ ΑΠΟ ΤΟ ΣΥΜΜΑΘ ΗΤΗ	ΑΛΛΗΛΕΠΙ ΔΡΑΣΗ ΞΕΚΙΝΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΑΙΔΙ	ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡ ΑΣΗ ΞΕΚΙΝΑ ΑΠΟ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙ ΚΟ	ΚΑΝΕΙ ΚΑΤΙ ΜΟΝΟ ΤΟΥ
ΓΙΩΡΓΟΣ (Νηπιαγωγείο)	ΜΟ	0/90	0/90	1/90	7/90	82/90

Κατά την παρατήρηση του Γιώργου τον Μάιο διαπιστώθηκε μια απίστευτη αλλαγή στην αλληλεπίδραση του με τους συμμαθητές του.

Ο Γιώργος καθ' όλη την διάρκεια της παρατήρησης τους καθόταν μόνος του στην γωνιά της παρεούλας και διάβαζε παραμύθια ή πηγαινοερχόταν μέσα στην αίθουσα χωρίς να επιζητά την αλληλεπίδραση με κάποιον συμμαθητή του.

Ενώ κατά την παρατήρηση του Γιώργου τον Νοέμβριο διαπιστώθηκε ότι επιθυμούσε την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του και την επιζητούσε ακόμη και αν δεν ανταποκρινόντουσαν οι υπόλοιποι μαθητές, τα αποτελέσματα σε αυτήν την δεύτερη φάση είναι τα ακριβώς αντίθετα, ο Γιώργος όχι μόνον δεν επιθυμεί αλλά αδιαφορεί πλήρως για την παρουσία των συμμαθητών του.

Παίζει μόνος του και ασχολείται με οτιδήποτε έχει σχέση με τον εαυτό του χωρίς την παρουσία των συμμαθητών του δίπλα του.

Επίσης φαίνεται ότι ακόμη και η αλληλεπίδραση του Γιώργου με την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης μειώθηκε σημαντικά από την προηγούμενη φορά.

Δεν επιθυμούσε την αλληλεπίδραση μαζί της και δεν την επιζητούσε σε αντίθεση βέβαια με την ίδια, η οποία παρατηρήθηκε ότι καθ' όλη την διάρκεια της παρατήρησης προσπαθούσε να πλησιάσει και να αλληλεπιδράσει με τον Γιώργο.

Τις περισσότερες φορές η αλληλεπίδραση αυτή από την μεριά την εκπαιδευτικού δεν ήταν επιτυχής διότι ο Γιώργος δεν ανταποκρινόταν.

Πιο συγκεκριμένα αρκετές φορές απομακρυνόταν από τους υπόλοιπους μαθητές και την εκπαιδευτικό και καθόταν μόνος του, κοιτώντας τον τοίχο.

Διαπιστώθηκε λοιπόν ότι η κινητικότητά του, η επιθυμία του να αλληλεπίδραση και να παίξει αντικαταστάθηκε από την επιθυμία του να μένει μόνος του και να διαβάζει, να αδιαφορεί για τα υπόλοιπα παιδιά στην τάξη και να μην επιθυμεί να αλληλεπιδράσει μαζί τους.

Η παρατήρηση του Γιώργου διήρκεσε 15 λεπτά εκ των οποίων στα 13 λεπτά (82/90 συχνότητες), παρατηρήθηκε να κάθεται μόνος του και να διαβάζει παραμύθια απομακρυσμένος από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης του στην γωνιά της παρεούλας. Παρατηρήθηκε ότι δεν επιζητούσε την αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα παιδιά και αδιαφορούσε πλήρως για την παρουσία τους. Μάλιστα κάποια στιγμή που καθόταν μόνος και διάβαζε ένα παραμύθι, ένα παιδί του άρπαξε το παραμύθι από το χέρι.

Ο Γιώργος αδιαφόρησε πλήρως, έφυγε από την γωνιά της παρεούλας (διότι είχαν συγκεντρωθεί αρκετά παιδιά της τάξης του) και μεταφέρθηκε στην γωνιά της βιβλιοθήκης όπου κάθισε κάτω και διάβαζε παραμύθια. Επίσης παρατηρήθηκε ότι στο διάστημα αυτό αλληλεπίδρασε και με την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης αλλά σε αρκετά περιορισμένο βαθμό σε σχέση με την πρώτη φορά παρατήρησης του.

Το διάστημα των 7/90 συχνότητων παρατηρήθηκε ότι η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από την εκπαιδευτικό παράλληλης. Προσπαθούσε να του μιλήσει και να τον ενθαρρύνει να διαβάσουν μαζί κάποιο παραμύθι.

Η αλληλεπίδραση που ξεκίνησε από τον Γιώργο προς την εκπαιδευτικό σημειώθηκε στο διάστημα της 1/90 συχνότητας κατά την οποία ο Γιώργος ρώτησε την εκπαιδευτικό κάτι σχετικό με μια εικόνα του παραμυθιού.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΡΙΟΥ (ΔΗΜΟΤΙΚΟ) –

Β' ΦΑΣΗ – ΜΑΙΟ

		ΑΛΛΗΛΕΠΙ ΔΡΑΣΗ ΞΕΚΙΝΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΑΙΔΙ	ΑΛΛΗΛΕ ΠΙΔΡΑΣΗ ΞΕΚΙΝΑ ΑΠΟ ΤΟ ΣΥΜΜΑΘ ΗΤΗ	ΑΛΛΗΛΕΠΙ ΔΡΑΣΗ ΞΕΚΙΝΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΑΙΔΙ	ΑΛΛΗΛΕΠΙΔ ΡΑΣΗ ΞΕΚΙΝΑ ΑΠΟ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤ ΙΚΟ	ΚΑΝΕΙ ΚΑΤΙ ΜΟΝΟ ΤΟΥ
ΜΑΡΙΟΣ (Δημοτικό)	ΜΟ	10/90	10/90	0/90	10/90	60/90

Η παρατήρηση του Μάριου επαναλήφθηκε μετά από αρκετούς μήνες για να μπορέσουμε να παρατηρήσουμε τυχόν αλλαγές στην επικοινωνία με τους συμμαθητές του.

Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε τον Μάιο και διαπιστώθηκε ότι ο Μάριος σχεδόν και τα 15 λεπτά της παρατήρησης του έπαιζε μόνος του στην αυλή του σχολείου και δεν επιζητούσε την αλληλεπίδραση με κάποιον από τους συμμαθητές του.

Τα πρώτα λεπτά της παρατήρησης του φάνηκε να αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές του και η αλληλεπίδραση να ξεκινά τόσο από τον ίδιο όσο και από τους συμμαθητές του. Βέβαια η αλληλεπίδραση αυτή δεν κράτησε για πολύ.

Τα υπόλοιπα λεπτά της παρατήρησης του καθόταν απομακρυσμένος από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης του και το περισσότερο χρόνο του διαλείμματος του έπαιζε με τις βρύσες του σχολείου.

Μάλιστα η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης ανέφερε ότι έχει μια ιδιαίτερη αδυναμία προς το νερό και ότι σε κάθε διάλειμμα όταν βγαίνουν στο προαύλιο, ο Μάριος θα βρίσκεται εκεί.

Επίσης παρατηρήθηκε ότι καθόταν μόνος του στα σκαλιά και μιλούσε κοιτώντας προς τον τοίχο. Πολλές φορές μάλιστα χτυπούσε τα χέρια του στο κεφάλι και στο σώμα του και παραμιλούσε.

Αξίζει να σημειωθεί ότι κάποιες στιγμές ορισμένοι συμμαθητές του επιθυμούσαν να αλληλεπιδράσουν μαζί του και στην συνέχεια αλλά αυτό δεν ήταν δυνατόν διότι ο Μάριος αποτραβιόταν και αδιαφορούσε.

Στο διάστημα των 15 λεπτών (90 συχνότητες) που παρατηρήθηκε τον περισσότερο χρόνο έπαιζε μόνο του απομακρυσμένος από τα υπόλοιπα παιδιά (60/90 συχνότητες).

Οι 20/90 συχνότητες αναφέρονται στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στα παιδιά, εκ των οποίων στις 10/90 ξεκινά ο Μάριος την αλληλεπίδραση και οι άλλες 10/90 συχνότητες αναφέρονται στο ξεκίνημα της αλληλεπίδρασης από τους συμμαθητές του.

Τέλος παρατηρήθηκε ότι η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης επιζητούσε την αλληλεπίδραση με τον Μάριο καθώς του μιλούσε και τον παρότρυνε να παίξει με τα υπόλοιπα παιδιά (10/90 συχνότητες).

ΣΥΝΟΠΤΙΚΑ:

Από την Α' στην Β' φάση παρατηρούμε ότι τα παιδιά με αυτισμό (με παράλληλη στήριξη) που μελετήθηκαν στο διάλειμμα δεν παρουσίασαν βελτίωση.

Στην πρώτη περίπτωση, αυτή του Γιώργου από το Νηπιαγωγείο διαπιστώθηκε μια σημαντική μείωση της κινητικότητας του και της επιθυμίας του για αλληλεπίδραση τόσο με τους συμμαθητές του όσο και με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης.

Τον περισσότερο χρόνο της παρατήρησης του καθόταν μόνος και διάβαζε παραμύθια στην γωνιά της βιβλιοθήκης.

Αντίθετα στην πρώτη φάση μπορεί να μην αλληλεπίδρασε με επιτυχία με τους συμμαθητές του, διότι δεν ανταποκρινόντουσαν, παρόλο αυτά η επιθυμία του για αλληλεπίδραση μαζί τους ήταν εμφανής καθ' όλη την διάρκεια παρατήρησης του.

Εντούτοις παρατηρήθηκε ότι αυτή η επιθυμία του τον πρώτο καρό της παρατήρησης του αντικαταστάθηκε από την αδιαφορία και την απομάκρυνση από τους υπόλοιπους μαθητές του νηπιαγωγείου.

Αξίζει να αναφερθεί ότι αν και την πρώτη φορά ο Γιώργος παρουσίαζε μια έντονη επιθετικότητα προς τους συμμαθητές του όταν εκείνοι δεν επιθυμούσαν να αλληλεπιδράσουν μαζί του, την δεύτερη φορά παρατήρησης του στο διάλειμμα διαπιστώθηκε το ακριβώς αντίθετο. Ο Γιώργος δεν ήταν επιθετικός, δεν χτυπούσε τους συμμαθητές του και αδιαφορούσε πλήρως για την παρουσία τους μέσα στην τάξη.

Φαίνεται, λοιπόν ότι ο Γιώργος παρουσίασε μια σημαντική πτώση στον κοινωνικό τομέα που σημαίνει ότι η διαδικασία ένταξης του στο γενικό σχολείο δεν είχε θετικά

αποτελέσματα για τον ίδιο. Τα παιδιά δεν τον αποδέχτηκαν και αυτό είναι φανερό καθ' όλη την διάρκεια της ημέρας και όπως διαπιστώθηκε από την δεύτερη φάση παρατήρησης του, το αντιλήφθηκε και ο ίδιος.

Από την άλλη το δεύτερο παιδί που παρατηρήθηκε ο Μάριος από το Δημοτικό παρουσίασε μια στασιμότητα.

Ενώ την πρώτη φορά παρατηρήθηκε μια συνεχής επιθυμία για αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του τόσο από τον ίδιο όσο και από εκείνους την δεύτερη φορά δεν διαπιστώθηκε το ίδιο.

Πιο συγκεκριμένα παρατηρήθηκε ότι τα πρώτα λεπτά (2-3) της παρατήρησης του ερχόταν σε επαφή με τους συμμαθητές του ενώ στα υπόλοιπα λεπτά έτρεχε μόνος του στο προαύλιο του σχολείου και παραμιλούσε χωρίς να αλληλεπιδρά με κανέναν.

Βέβαια είναι πολύ σημαντικό να αναφερθεί ότι την πρώτη φορά η παρατήρηση του Μάριου πραγματοποιήθηκε στον εσωτερικό χώρο του σχολείου λόγω καιρικών συνθηκών ενώ την δεύτερη φορά η παρατήρηση του πραγματοποιήθηκε στον εξωτερικό χώρο του σχολείου, στο προαύλιο. Ίσως ο χώρος να επηρέασε σημαντικά την επιθυμία του για αλληλεπίδραση.

Πιθανόν η αρκετά μεγάλη έκταση του προαυλίου, η συστέγαση του δημοτικού σχολείου και με άλλο δημοτικό και ο μεγάλος αριθμός των παιδιών ίσως έκαναν τον Μάριο να επιθυμεί να βρίσκεται μόνος του.

Όπως αναφέρθηκε άλλωστε τον περισσότερο χρόνο των διαλειμμάτων ο Μάριος καθόταν στην βρύση του σχολείου και έπαιζε με το νερό. Ακόμη και όταν οι συμμαθητές του επιθυμούσαν να αλληλεπιδράσουν μαζί του και τον ενθάρρυναν να παίξει, εκείνος δεν ανταποκρινόταν και συνέχιζε να κάνει αυτό που έκανε.

Σε γενικές γραμμές παρατηρήθηκε ότι οι συμμαθητές του τον πλησίαζαν αρκετές φορές κατά την διάρκεια της παρατήρησης του αλλά η προσπάθεια αυτή αλληλεπίδρασης τους με τον Μάριο ήταν ανεπιτυχής διότι δεν υπήρχε ανταπόκριση από την πλευρά του.

Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι και τα δυο παιδιά που παρατηρήθηκαν δεν παρουσίασαν θετικά αποτελέσματα στον κοινωνικό τους τομέα κατά την διαδικασία ένταξης τους στο γενικό σχολείο. Φαίνεται ότι οι προσπάθειες δεν ήταν επιτυχείς και αποτελεσματικές. Αυτό βέβαια γίνεται ιδιαίτερα αισθητό στην πρώτη περίπτωση, αυτή

του Γιώργου, ο οποίος παρουσιάζεται ως απορριπτόμενος από τους υπόλοιπους μαθητές του νηπιαγωγείου.

5.3 Παρατηρήσεις μέσα στην τάξη

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΤΟΥ ΓΙΩΡΓΟΥ (ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ) ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Η παρατήρησή του Γιώργου κατά την διάρκεια του μαθήματος μέσα στην τάξη αποτελεί μια ακόμη συνέχεια παρακολούθησης του και παρατήρησης του.

Ο Γιώργος είναι ένα παιδί που ενδιαφέρεται, έχει έντονες μαθησιακές ανησυχίες και βαριέται πολύ εύκολα.

Καθ' όλη την διάρκεια της παρατήρησης βρισκόταν είτε στην ολομέλεια μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά είτε σε ομάδες όπως χωρίστηκαν από την νηπιαγωγό γενικής εκπαίδευσης.

Βέβαια ο Γιώργος είχε πάντα την δική του θέση στο τραπεζάκι απλά τα υπόλοιπα παιδιά χωριζόντουσαν αναλόγως.

Παρατηρήθηκε ότι την πρώτη ημέρα παρατήρησης του ο Γιώργος πρόσεχε αρκετά όταν η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης βρισκόταν δίπλα του και του εξηγούσε αλλά παρατηρήθηκε ότι καθ' όλη την διάρκεια διδασκαλίας μόνο της μιας εκπαιδευτικού, της γενικής εκπαίδευσης πρόσεχε αλλά ο αποσυντονισμός του ήταν εμφανής.

Η ενεργή συμμετοχή του Γιώργου ήταν εμφανής τις δραστηριότητες μόνο όταν η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης βρισκόταν μέσα στην τάξη ενώ σε οποιαδήποτε άλλη περίπτωση απλά πρόσεχε ή δεν παρακολουθούσε καθόλου.

Καθ' όλη την διάρκεια των δραστηριοτήτων η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης το ενθάρρυνε, το βοηθούσε, του εξηγούσε τις δραστηριότητες και προσπαθούσε να επικεντρώσει την προσοχή του σε αυτά που κάνανε.

Αντίθετα διαπιστώθηκε ότι κατά την διάρκεια που η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης βρισκόταν εκτός της τάξης και την κύρια επίβλεψη του Γιώργου κατείχε η εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης διαπιστώθηκε ότι ο Γιώργος βρισκόταν σε έναν

διαρκή αποσυντονισμό, πείραζε τους συμμαθητές του, δεν ενδιαφερόταν για τις εργασίες του και σηκωνόταν συνέχεια από την θέση του για οποιονδήποτε λόγο.

Το ίδιο ακριβώς διαπιστώθηκε και την επόμενη ημέρα που πραγματοποιήθηκε η παρατήρηση του Γιώργου. Ο Γιώργος όταν η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης βρισκόταν μέσα στην τάξη μπορούσε να παρακολουθήσει την εξέλιξη των δραστηριοτήτων, συμμετείχε μαζί με την εκπαιδευτικό και η εμπλοκή του στην διαδικασία ήταν εμφανής.

Αντίθετα όταν η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης βρισκόταν εκτός τάξης ή μακριά από τον Γιώργο, εκείνος αποσυντονιζόταν, βρισκόταν σε μια διαρκή ανησυχία, μπορεί να πρόσεχε και να παρακολουθούσε ορισμένες φορές αλλά η συμμετοχή του δεν ήταν ενεργή καθ' όλη την διάρκεια των δραστηριοτήτων.

Πιο συγκεκριμένα ο Γιώργος παρατηρήθηκε κατά την διάρκεια του μαθήματος σε δυο διαφορετικές ημέρες. Την κάθε ημέρα παρατηρήσαμε τον Γιώργο μέσα σε μια τάξη συνδιδασκαλίας και μέσα σε μια τάξη χωρίς συνδιδασκαλία – μόνο με την εκπαιδευτικό της τάξης.

Παρατηρήθηκε ότι ο Γιώργος εργαζόταν μόνος του στις 90/ 180 συχνότητες και με την βοήθεια της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης παρακολουθούσε το μάθημα και συμμετείχε ενεργά σε αυτό.

Παρατηρήθηκε επίσης ότι όταν η εκπαιδευτικός της τάξης δίδασκε όλους τους μαθητές ο Γιώργος παρακολουθούσε απλά όταν βρισκόταν δίπλα του η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης ενώ πολύ συχνά αποσυντονιζόταν και δεν παρακολουθούσε το μάθημα. Την επόμενη ημέρα της παρατήρησης του τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες έτσι ώστε να δουλέψουν ομαδικά στα τραπεζάκια τους.

Σε γενικές γραμμές λοιπόν αυτές τις δυο ημέρες παρατήρησης διαπιστώθηκε ότι ο Γιώργος όταν βρισκόταν μέσα στην τάξη η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης και η εκπαιδευτικός της τάξης, στις 90/180 συχνότητες εργαζόταν μόνος του χωρίς την αλληλεπίδραση με κάποιον συμμαθητή του. Στις 49/ 180 συχνότητες εργαζόταν σε ομάδα. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του ήταν ενεργή διότι και πάλι ο Γιώργος εργαζόταν μόνος του. Στις 41/180 συχνότητες ο Γιώργος παρατηρήθηκε ότι βρισκόταν στην ολομέλεια και παρακολουθούσε το πρόγραμμα της εκπαιδευτικού της τάξης.

Σε αυτό το χρονικό διάστημα των 180 συχνότητων ο Γιώργος στις 68 από τις 180 συχνότητες πρόσεχε και παρακολουθούσε το μάθημα αλλά ο αποσυντονισμός του

ήταν συνεχής και εμφανής 45/180 συχνότητες. Η ενεργή συμμετοχή του ήταν θεαματική 67/180 συχνότητες δείχνοντας με αυτό τον τρόπο την επιθυμία του να μάθει και να συμμετέχει σε αυτό που κάνει. Καθ' όλη τη διάρκεια της παρατήρησης του στις 20/180 συχνότητες παρατηρήθηκε να αλληλεπιδρά με την εκπαιδευτικό της τάξης ενώ οι 114/180 με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, η οποία βρισκόταν συνέχεια δίπλα του και τον παρακινούσε να συμμετέχει στις δραστηριότητες.

Σε αυτό το χρονικό διάστημα των 180 συχνοτήτων παρατήρησης του Γιώργου διαπιστώθηκε ότι η εκπαιδευτικός (γενικής και παράλληλης στήριξης) στις 12/180 δίδασκε ομάδα μαθητών στην οποία βέβαια βρίσκεται και ο Γιώργος, στις 7/180 έδινε οδηγίες στην ομάδα και στις 19/180 η εκπαιδευτικός προσπαθούσε να βοηθήσει τον Γιώργο να ακολουθήσει τα υπόλοιπα παιδιά δίνοντας του ατομικά οδηγίες. Τέλος παρατηρήθηκε ότι η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης στο χρονικό διάστημα αυτό δίδασκε ατομικά το μαθητή και τον παρότρυνε να συμμετέχει ενεργά στις 97/180 συχνότητες. Καθ' όλη την διάρκεια των 97 αυτών συχνοτήτων ο Γιώργος συμμετείχε ενεργά στο μάθημα και έδειχνε ενδιαφέρον, ενώ ο αποσυντονισμός του ήταν ελάχιστος.

Πιο κάτω φαίνονται τα αποτελέσματα της συμπεριφοράς του Γιώργου μέσα στην τάξη με συνδιδασκαλία των δυο εκπαιδευτικών και χωρίς.



Από τον πιο πάνω πίνακα διαπιστώνουμε ότι σε καταστάσεις συνδιδασκαλίας ο Γιώργος προσέχει και παρακολουθεί το μάθημα και συμμετέχει ενεργά σε αυτό με την βοήθεια και την υποστήριξη της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης. Ο αποσυντονισμός του και η διάσπαση προσοχής του σε αυτό το διάστημα είναι εμφανώς μικρότερος.

Από την άλλη όταν μέσα στην τάξη βρίσκεται μόνο η εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης (όχι συνδιδασκαλία) ο Γιώργος προσέχει και παρακολουθεί το μάθημα σε μεγάλο βαθμό αλλά ο αποσυντονισμός του παρουσιάζει μια θεαματική άνοδο συγκριτικά με τις καταστάσεις συνδιδασκαλίας. Σημαντική είναι τέλος και η πτώση της ενεργής συμμετοχής του Γιώργου σε καταστάσεις χωρίς συνδιδασκαλία.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΡΙΟΥ (ΔΗΜΟΤΙΚΟ) ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ:

Κατά την διάρκεια παρατήρησης του Μάριου στην τάξη την ώρα του μαθήματος διαπιστώθηκε ότι η προσοχή του αποσπάται πάρα πολύ εύκολα από το μάθημα και επικεντρώνεται σε οποιαδήποτε αντικείμενα της τάξης.

Αποσυντονίζεται και κουράζεται εξίσου εύκολα και αυτό παρατηρήθηκε σε μεγαλύτερο βαθμό όταν η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης απομακρυνόταν από δίπλα του.

Ο Μάριος κάθεται στο ίδιο θρανίο με τον συμμαθητή του, Γιάννη.

Δίπλα βρίσκεται ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης που το βοηθά και το υποστηρίζει.

Παρατηρήθηκε ότι όταν η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης βρίσκεται μέσα στην τάξη ο Μάριος ενδιαφέρεται να μάθει και ακόμη και όταν αποσυντονίζεται, αυτήν η κατάσταση δεν διαρκεί πολύ παρά μόνο λίγα λεπτά. Συμμετέχει ενεργά στο μάθημα και απαντά στις ερωτήσεις της εκπαιδευτικού.

Παρατηρήθηκε ότι πολλές φορές κατά την διάρκεια του μαθήματος ο Μάριος αλληλεπιδρά με τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, ο οποίος διδάσκει ατομικά τον Μάριο και τον βοηθά στις εργασίες του αλλά και με τον συμμαθητή του που κάθονται στο ίδιο θρανίο.

Από την άλλη παρατηρήθηκε ότι όταν η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης βρίσκεται εκτός τάξης ή απομακρύνεται από τον Μάριο εκείνος αποσυντονίζεται εντελώς και χρειάζεται αρκετό χρόνο για να επανέλθει.

Αρκετές είναι οι φορές που δεν προσέχει και δεν παρακολουθεί το μάθημα, σηκώνεται από την θέση του διαρκώς και του αρέσει να τριγυρίζει μέσα στην αίθουσα χωρίς ιδιαίτερο λόγο.

Επίσης παρατηρήθηκε ότι ο Μάριος αν και πολλές φορές δεν προσέχει και δεν παρακολουθεί το μάθημα από την άλλη είναι αρκετές εκείνες οι φορές που συμμετέχει ενεργά και αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές του κατόπιν παρότρυνσης της εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης.

Παρατηρήθηκε μάλιστα ότι ο Μάριος συμμετείχε ενεργά και αλληλεπιδρούσε πολύ περισσότερο όταν η εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης χώρισε τα παιδιά σε ομάδες την ώρα του μαθήματος για να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους από ότι όταν τα παιδιά δεν χωρίζονται σε ομάδες.

Στην περίπτωση που η εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης βρίσκεται μέσα στην τάξη και διδάσκει ομαδικά τους μαθητές, η ενεργή συμμετοχή του Μάριου είναι ελάχιστη ή μηδαμινή.

Από την άλλη δεν είναι λίγες οι φορές που η εκπαιδευτικός ενθάρρυνε τον Μάριο να απαντήσει και να συμμετάσχει ενεργά στο μάθημα όταν η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης απουσίαζε.

Πιο συγκεκριμένα ο Μάριος παρατηρήθηκε κατά την διάρκεια του μαθήματος σε δυο διαφορετικές ημέρες. Την κάθε ημέρα παρατηρήσαμε τον Μάριο μέσα σε μια τάξη συνδιδασκαλίας και μέσα σε μια τάξη χωρίς συνδιδασκαλία – μόνο με την εκπαιδευτικό της τάξης.

Η παρατήρηση αυτή πραγματοποιήθηκε για την κάθε ημέρα σε 15 λεπτά συνδιδασκαλίας και σε 15 λεπτά χωρίς συνδιδασκαλία.

Την πρώτη ημέρα μέσα σε τάξη συνδιδασκαλίας ο Μάριος και τα 15 λεπτά (90 συχνότητες) εργαζόταν σε ομάδα με την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης δίπλα του. Καθ' όλη την διάρκεια της παρατήρησης του στις 15 συχνότητες παρατηρήθηκε να προσέχει και να παρακολουθεί το μάθημα και στις 9 να συμμετέχει ενεργά σε αυτό. Ο αποσυντονισμός του και η μη παρακολούθηση του μαθήματος κράτησε για το χρονικό διάστημα των 6 συχνότητων.

Καθ' όλη την διάρκεια παρατηρήθηκε ότι ο Μάριος δεν αλληλεπίδρασε καθόλου με την εκπαιδευτικό της τάξης ενώ με συμμαθητή του , με τον οποίο ανήκε στην ίδια ομάδα αλληλεπίδρασε για 4 συχνότητες.

Στο χρονικό διάστημα των 63 συχνοτήτων ο Μάριος διδασκόταν ατομικά από την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, η οποία τον βοηθούσε και τον υποστήριζε.

Αντίθετα στο χρονικό διάστημα χωρίς συνδιδασκαλία την πρώτη ημέρα παρατηρήθηκε ότι ο Μάριος στις 52 συχνότητες εργαζόταν με την ολομέλεια και τις υπόλοιπες 38 συχνότητες ήταν μόνος του.

Για 39 συχνότητες ο Μάριος ήταν αποσυντονισμένος και δεν παρακολουθούσε το μάθημα, αντίθετα έτρεχε μέσα στην τάξη και χτυπούσε τους τοίχους.

Εντούτοις παρατηρήθηκε ότι η συμμετοχή του Μάριου καθ' όλη την διάρκεια ήταν ενεργή και έδειχνε ενδιαφέρον.

Συμμετείχε και αλληλεπιδρούσε με την εκπαιδευτικό της τάξης σε 44 συχνότητες και αυτό ίσως γιατί η εκπαιδευτικός χώρισε τα παιδιά σε ομάδα για την επίλυση ασκήσεων από κοινού.

Η κίνηση αυτή φαίνεται ότι βοήθησε αρκετά τον Μάριο, ο οποίος συναναστρεφόταν με τους συμμαθητές του και μάθαινε με την βοήθεια τους.

Την δεύτερη ημέρα της παρατήρησης του μέσα σε τάξη συνδιδασκαλίας και με τους δυο εκπαιδευτικούς, ο Μάριος και τα 15 λεπτά (90 συχνότητες) εργαζόταν σε ομάδα μαζί με έναν από τους συμμαθητές του με την βοήθεια της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης η οποία βρισκόταν δίπλα του και τον βοηθούσε.

Στις 39 συχνότητες ο Μάριος παρακολουθούσε το μάθημα με την βοήθεια της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης και συμμετείχε ενεργή σε 22 συχνότητες. Ο αποσυντονισμός του ήταν πολύ μικρός (18 συχνότητες) και όταν γινόταν αυτό η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης τον ηρεμούσε κάθε φορά με τον τρόπο που ορίσανε με τον Μάριο (ξαπλώνει το κεφάλι του στο θρανίο για λίγα λεπτά και ηρεμεί). Αυτό γίνεται κάθε φορά που ο Μάριος παρουσιάζει διάσπαση προσοχής και αδυναμία συγκέντρωσης.

Στις 22 συχνότητες παρατηρήθηκε ότι η εκπαιδευτικός της τάξης ενθάρρυνε τον Μάριο να συμμετέχει στο μάθημα και να απαντά σε ερωτήσεις.

Από την άλλη τα επόμενα 15 λεπτά χωρίς συνδιδασκαλία ο Μάριος στις 16 συχνότητες εργαζόταν μόνος του με την βοήθεια της εκπαιδευτικού της τάξης εκ των οποίων στις 12 συχνότητες ο Μάριος παρουσίαζε διάσπαση προσοχής.

Στις επόμενες 74 συχνότητες εργαζόταν σε ομάδα με τον συμμαθητή του και η ενεργή συμμετοχή του παρουσιάστηκε στις 5 συχνότητες.

Ο Μάριος καθ' όλη την διάρκεια της παρατήρησης του διδάχτηκε ατομικά από τον εκπαιδευτικό της τάξης σε 12 συχνότητες στις οποίες η εκπαιδευτικός τον βοήθουσε και τον ενθάρρυνε να συμμετέχει.

Επίσης η διάσπαση προσοχής του το διάστημα αυτό χωρίς συνδιδασκαλία σημειώνει ιδιαίτερη αύξηση σε σύγκριση με το διάστημα παρατήρησης με συνδιδασκαλία.

Πιο συγκεκριμένα ο αποσυντονισμός και η αδυναμία συγκέντρωσης του Μάριου παρατηρήθηκε σε 35 συχνότητες.

Ακριβώς από κάτω παρουσιάζονται δυο διαγράμματα τα οποία αναφέροντα στην ενεργή συμμετοχή του Μάριου με και χωρίς συνδιδασκαλία μέσα στην τάξη για τις δυο διαφορετικές ημέρες παρατήρησης του.

Συνολικά τις δυο ημέρες που παρατηρήθηκε ο Μάριος μέσα σε τάξη συνδιδασκαλία και χωρίς διαπιστώθηκαν τα εξής: Στο χρονικό διάστημα όπου ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης βρισκόταν μέσα στην τάξη, στις 180/180 ο Μάριος εργαζόταν σε ομάδα και ποιο συγκεκριμένα με τον συμμαθητή του στο ίδιο θρανίο. Στις 83/ 180 συχνότητες πρόσεχε και παρακολουθούσε το μάθημα ενώ στις 47/180 συχνότητες παρουσίασε διάσπαση προσοχής και αδυναμία συγκέντρωσης σε αυτό. Παρατηρήθηκε επίσης ότι στις 50/180 συχνότητες συμμετείχε ενεργά στο μάθημα με την βοήθεια και την υποστήριξη της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης.

Καθ' όλη την διάρκεια της παρατήρησης του σε τάξη συνδιδασκαλίας ο Μάριος στις 28/180 συχνότητες αλληλεπίδρασε με την εκπαιδευτικό ης τάξης ενώ στις 95/180 με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης. Η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του ήταν 10/180 συχνότητες.

Επιπρόσθετα παρατηρήθηκε ότι στις 31/180 συχνότητες η εκπαιδευτικός(γενικής και παράλληλης στήριξης) δίδασκε την ομάδα όπου βρισκόταν και ο Μάριος και στις 10/180 συχνότητες έδινε οδηγίες σε αυτόν. Τέλος διαπιστώθηκε ότι η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης στις 92/180 συχνότητες δίδασκε ατομικά το μαθητή καθώς τον ενθάρρυνε και τον βοήθουσε στην κατανόηση του μαθήματος.

Από την άλλη σε τάξη χωρίς συνδιδασκαλία, δηλαδή χωρίς την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης ο Μάριος στις 54/180 συχνότητες εργαζόταν μόνος του , στις 74/180 εργαζόταν σε ομάδα με, μαζί με τους συμμαθητές του και στις 22/180

παρακολουθούσε το μάθημα και βρισκόταν μαζί με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης. Επίσης παρατηρήθηκε ότι στις 45/180 συχνότητες ο Μάριος πρόσεχε και παρακολουθούσε το μάθημα ενώ στις 86/180 συχνότητες παρουσίασε διάσπαση προσοχής και αδυναμία συγκέντρωσης. Η ενεργή συμμετοχή αγγίζει τις 49/180 συχνότητες, διαπιστώνοντας ότι ακόμη και σε τάξη χωρίς συνδιδασκαλία η υποστήριξης του εκπαιδευτικού της γενικής εκπαίδευσης κινητοποιεί το μαθητή.

Όλο το διάστημα της παρακολούθησης του στις 12/180 συχνότητες παρατηρήθηκε ότι δεν αλληλεπίδρασε με κανένα πρόσωπο ενώ ο αποσυντονισμός του ήταν εμφανής. Στις 38/180 συχνότητες αλληλεπίδρασε με την εκπαιδευτικό της τάξης και στις 44/180 με τους συμμαθητές του. Τέλος όσον αφορά την φύση της αλληλεπίδρασης η εκπαιδευτικός της τάξης στις 58/180 συχνότητες δίδαξε την ομάδα των μαθητών στην οποία βρισκόταν και ο Μάριος, στις 9/ 180 συχνότητες έδινε οδηγίες στην ομάδα ενώ στις 15/180 παρατηρήθηκε ότι προσπαθούσε να βοηθήσει τον Μάριο δίνοντας του οδηγίες ατομικά. Στις υπόλοιπες 12/180 συχνότητες η εκπαιδευτικός της τάξης δίδαξε ατομικά και βοηθούσε τον μαθητή.

Αξίζει να αναφερθεί ότι η εκπαιδευτικός της τάξης χώρισε τα παιδιά σε ομάδες για την επίλυση κοινών εργασιών, προσπαθώντας να εντάξει τον Μάριο στην ολομέλεια. Η ενεργή συμμετοχή του Μάριου δεν παρουσιάζει πτώση διότι το ενδιαφέρον και η προσπάθεια ένταξης του έχει θετικά αποτελέσματα.

Πιο κάτω παρουσιάζεται ένα διάγραμμα στο οποίο απεικονίζεται η συμπεριφορά του Μάριου στις δυο καταστάσεις διδασκαλίας (συνδιδασκαλία και χωρίς)



Υποσημείωση: Στην ώρα της διδασκαλίας της εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης(ΟΧΙ ΣΥΝΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ) τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες για την ολοκλήρωση των εργασιών τους. Η ενεργή συμμετοχή του Μάριου φαίνεται στο παραπάνω διάγραμμα.

5.4 Συνδυασμός περιπτώσεων

Οι περιπτώσεις των παιδιών που μελετήθηκαν, του Γιώργου από το Νηπιαγωγείο και του Μάριου από το Δημοτικό είναι και οι δυο περιπτώσεις αυτισμού(ΔΑΔ).

Πιο συγκεκριμένα ο Γιώργος έχει αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας σε αντίθεση με τον Μάριο που έχει αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας.

Διαπιστώθηκε ότι και τα δυο παιδιά έχουν προβλήματα τόσο στην επικοινωνία τους με τους άλλους όσο και στην σύναψη σχέσεων μαζί τους.

Αποφεύγουν την βλεμματική επαφή και ασχολούνται με συγκεκριμένα αντικείμενα του χώρου για αρκετό χρόνο, κοιτάζοντας τα, στριφογυρίζοντας τα κα.

Ο Γιώργος από το Νηπιαγωγείο φαίνεται ότι είναι παιδί που ναι μεν σε γενικές γραμμές αποφεύγει την επαφή με τους συνομήλικους του άλλες πάλι την επιζητά αλλά δεν βρίσκει ανταπόκριση.

Ακόμη όμως και όταν υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ του Γιώργου και των συμμαθητών του η αλληλεπίδραση αυτή δεν κρατά για πολύ αφού η προσοχή του εστιάζεται ξανά αλλού.

Στην δεύτερη φορά παρατήρησης του ο Γιώργος αδιαφορούσε για την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του και αρεσκόταν στο κάθεται μόνος του και να διαβάξει παραμύθια στην γωνιά της βιβλιοθήκης.

Οι συμμαθητές του και τις δυο φορές της παρατήρησης του Γιώργου διαπιστώθηκε

ότι αδιαφορούν ακόμη και για την παρουσία του μέσα στην τάξη, δεν επιθυμούν να παίξουν μαζί του και του επισυνάπτουν οτιδήποτε γίνεται μέσα στην τάξη και έχει αρνητικό χαρακτήρα.

Για τους συμμαθητές του δηλαδή ο Γιώργος είναι το παιδί που δημιουργεί συνέχεια μελάδες και προκαλεί αναστάτωση μέσα στην τάξη καθώς και στα παιχνίδια τους.

Ο Γιώργος φαίνεται από την άλλη πλευρά να αδιαφορεί και η επιθετική συμπεριφορά του αυξάνεται.

Αντίθετα ο **Μάριος από το Δημοτικό** φαίνεται ότι είναι ένα παιδί το οποίο δεν επιζητά την αλληλεπίδραση με τους συνομήλικους του και του αρέσει να παίζει μόνος του στο διάλειμμα.

Εντούτοις διαπιστώθηκε ότι είναι ένας μαθητής που ανήκει στο μέσο όρο δημοτικότητας της τάξης του (α φάση) ενώ την δεύτερη φορά επιλέχθηκε από τους περισσότερους συμμαθητές του (8 στους 10).

Πιο συγκεκριμένα ο Μάριος επιλέχθηκε από αρκετά παιδιά/συμμαθητές του ως ένας από τους καλύτερους τους φίλους και αυτό φαίνεται και κατά την διάρκεια του μαθήματος και του διαλλείματος.

Πολλοί συμμαθητές του Μάριου τον ενθαρρύνουν και τον προσεγγίζουν να παίξει, να επικοινωνήσει και να αλληλεπιδράσει μαζί τους στο διάλειμμα ο οποίος και αρκετές φορές ανταποκρίνεται για μικρό χρονικό διάστημα και στην συνέχεια η προσοχή του επικεντρώνεται αλλού.

Τις περισσότερες φορές όμως προτιμά να παίζει και να τρέχει μόνος του χωρίς ουσιαστικό λόγο.

Αρέσκεται στο να ακουμπά τους τοίχους και να στριφογυρίζει μόνος του. Ακόμη και μέσα στην τάξη κατά την διάρκεια του μαθήματος πολλά παιδιά επιθυμούν να βρίσκονται στην ίδια ομάδα με τον Μάριο τόσο στο μάθημα των εικαστικών όσο και στα υπόλοιπα μαθήματα για την από κοινού επεξεργασία ασκήσεων και προβλημάτων.

Ο Γιώργος του Νηπιαγωγείου φαίνεται επίσης ότι είναι ένα παιδί το οποίο έχει έντονη την επιθυμία για μάθηση, γνωρίζει να διαβάζει πολύ καλά και στις ελεύθερες δραστηριότητες ασχολείται μόνο με την ανάγνωση και την επεξεργασία των παραμυθιών που βρίσκονται στο νηπιαγωγείο του.

Ο Γιώργος είναι επίσης ένα παιδί με έντονη επιθετικότητα, χτυπά και σπρώχνει τους συμμαθητές του, ξεσκίζει τις ζωγραφιές και τις χειροτεχνίες τους.

Μάλιστα η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης ανέφερε ότι αρκετές φορές ο Γιώργος είχε μια επιθετική συμπεριφορά και προς την ίδια.

Ο Μάριος του Δημοτικού από την άλλη φαίνεται ότι είναι ένα παιδί με δυσκολία στην γραφή και την ανάγνωση.

Ο ρυθμός μάθησης του είναι ιδιαίτερα χαμηλός και το γλωσσικό του επίπεδο επίσης. Αδυνατεί να επικεντρωθεί για αρκετή ώρα στο μάθημα και αποσυντονίζεται πάρα πολύ εύκολα από οτιδήποτε υπάρχει γύρω του.

Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης και της τάξης παρατηρήθηκε ότι όταν ο Μάριος παρουσιάζει διάσπαση προσοχής σταματούν πολλές φορές το μάθημα και του επιτρέπουν να χαλαρώσει για λίγα λεπτά.

Επικεντρώνει την προσοχή του μόνο σε αντικείμενα του χώρου που έχουν σημασία για αυτόν και σε οτιδήποτε περιέχει έντονα χρώματα (για παράδειγμα ένας χάρτης που υπάρχει στην τάξη). Όταν κουράζεται σηκώνεται από το θρανίο του και τριγυρίζει μέσα στην τάξη παρατηρώντας τους τοίχους γύρω του και ακουμπώντας τους.

Έχει έντονη επιθετικότητα αλλά αυτή η επιθετική συμπεριφορά παρατηρείται μόνο προς τον εαυτό του κι όχι στους γύρω του σε αντίθεση με τον Γιώργο από το Νηπιαγωγείο.

Χτυπάει το κεφάλι του στο θρανίο, γρατσουνάει με τα νύχια του το πρόσωπό του και πολλές φορές χτυπά τα χέρια του στους τοίχους.

Η επιθετικότητα του αυτή σε συνδυασμό με την ελλιπή μυϊκή δύναμη του Μάριου τον απέτρεψαν από τυχόν τραυματισμούς τόσο στο σχολείο όσο και εκτός αυτού.

5.5 Αποτελέσματα συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς

A. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ 1^{ης} ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ (Γιώργος – Νηπιαγωγείο)

Εργασία στην τάξη:

Σε γενικές γραμμές οι απόψεις της νηπιαγωγού της τάξης ήταν ότι η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης δεν βοηθά καθόλου τον Γιώργο και ότι ο Γιώργος δεν εξελίχθηκε καθόλου ούτε γνωστικά αλλά ούτε και κοινωνικά. Μάλιστα μου ανέφερε ότι «αν ο Γιώργος ήθελε φροντίδα, να έφερναν την μητέρα του για αυτό» και συνέχισε λέγοντας « Ο Γιώργος δεν έμαθε τίποτα, σαν να μην έχει πάει καθόλου σχολείο, ας έμενε καλύτερα στο σπίτι».

Πιο συγκεκριμένα ανέφερε ότι όταν στην τάξη υπάρχει η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, εκείνος δεν εργάζεται ποτέ εξατομικευμένα με τον Γιώργο αλλά ούτε και σε ομάδα με την βοήθεια του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης.

Εντούτοις ανέφερε ότι μερικές φορές ο Γιώργος εργάζεται σε ομάδα παιδιών αλλά χωρίς την βοήθεια του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης, λέγοντας «Ποτέ δεν εργάζεται μόνο μαζί του, πάντα πηγαίνει στα υπόλοιπα παιδιά». Οι απόψεις της νηπιαγωγού ήταν ότι η παράλληλη στήριξη όχι μόνο δεν βοήθησε τον Γιώργο αλλά είχε ακριβώς τα αντίθετα αποτελέσματα «Χωρίς παράλληλη στήριξη θα ήταν πολύ καλύτερα». Οι απόψεις της εκπαιδευτικού της τάξης όμως έρχονται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα που διαπιστώθηκαν κατά την παρατήρηση του Γιώργου στο μάθημα. Διότι διαπιστώθηκε ότι ο Γιώργος όταν η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης βρίσκεται μέσα στην αίθουσα συμμετέχει ενεργά και δείχνει ενδιαφέρον στο μάθημα, αντίθετα είναι τα αποτελέσματα όταν η εκπαιδευτικό δεν βρίσκεται δίπλα του.

Εντούτοις η νηπιαγωγός της τάξης αναφέρει ότι και όταν η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης λείπει από την τάξη, ο Γιώργος πάλι δεν εργάζεται τις περισσότερες φορές. Πιο συγκεκριμένα αναφέρει ότι σπάνια εργάζεται εξατομικευμένα μαζί του καθώς και σε ομάδα παιδιών με την βοήθεια της. Επισημαίνει όμως ότι αρκετά συχνά ο Γιώργος εργάζεται στην ολομέλεια με την βοήθεια της.

Σε αντίθεση με την εκπαιδευτικό της τάξης η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης υποστηρίζει ότι τις περισσότερες φορές βοηθά τον Γιώργο στην ολομέλεια μαζί με τα

υπόλοιπα παιδιά. Τονίζει ότι σπάνια εργάζεται εξατομικευμένα μαζί του για να μην νιώσει διαφορετικός από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Αρκετές φορές βέβαια ανέφερε ότι όταν εργάζεται σε ομάδα παιδιών εκείνη προσπαθεί να βοηθά και τα υπόλοιπα παιδιά δίνοντας έμφαση στον Γιώργο. Οι απόψεις της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης συμπίπτουν με αυτές της εκπαιδευτικού της τάξης στην περίπτωση που η ίδια δεν εργάζεται μαζί με τον Γιώργο εξατομικευμένα.

Παρατηρούμε ότι οι απόψεις των δυο εκπαιδευτικών είναι αντιφατικές όσον αφορά τον Γιώργο.

Η εκπαιδευτικός της τάξης πιστεύει ότι ο Γιώργος δεν βελτιώθηκε καθόλου και ότι η εκπαιδευτικός παράλληλης δεν τον βοήθησε. Αντίθετα η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης παρατηρεί μια μικρή βελτίωση του Γιώργου στον γνωστικό τομέα. Η ατμόσφαιρα ανάμεσα στις δυο εκπαιδευτικούς φαίνεται ότι είναι αρκετά φορτισμένη και αυτό έχει άμεση απήχηση στην μάθηση και εξέλιξη του Γιώργου μέσα στην τάξη. Η εκπαιδευτικός παράλληλης αναφέρει : «Ολόκληρη την χρονιά είναι αρνητική τόσο προς εμένα όσο και προς τον Γιώργο – και αυτό ένα παιδί σαν όλα τα άλλα είναι».

Εάν λάβουμε υπόψη μας την παρατήρηση του Γιώργου στο διάλειμμα θα διαπιστώσουμε ότι η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης εργάζεται μαζί του, τον βοηθά και τον ενθαρρύνει να συμμετέχει στις δραστηριότητες. Ασχολείται όμως και με τα υπόλοιπα παιδιά που βρίσκονται δίπλα στον Γιώργο και αυτό γιατί της ζητούν βοήθεια. Σε αντίθεση με την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης η εκπαιδευτικός της τάξης παρατηρήθηκε ότι σπάνια ασχολιόταν με τον Γιώργο και ακόμη και όταν βρισκόταν στην ολομέλεια πολύ σπάνια του απεύθυνε το λόγο να μιλήσει και να συμμετάσχει στις δραστηριότητες.

Συμπεριφορά στην τάξη:

Η εκπαιδευτικός της τάξης θεωρεί ότι όταν υπάρχει στην τάξη η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης ο Γιώργος παρακολουθεί συχνά το μάθημα και μερικές φορές συμμετέχει σε αυτό. Εντούτοις αναφέρει ότι όταν η εκπαιδευτικός της τάξης δεν βρίσκεται δίπλα στον Γιώργο εκείνος δεν παρακολουθεί το μάθημα και η συμμετοχή του είναι μηδαμινή.

Εδώ η εκπαιδευτικός της τάξης έρχεται να αναιρέσει τα όσα ανέφερε πιο πριν. Ενώ ανέφερε ότι η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης δεν βοηθά καθόλου τον Γιώργο και δεν εργάζεται καθόλου μαζί του έρχεται να αναιρέσει την άποψή της αυτήν με την

άποψη ότι όταν στη τάξη βρίσκεται η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης ο Γιώργος παρακολουθεί το μάθημα και συμμετέχει ενεργά σε αυτό, δείχνοντας το ενδιαφέρον του για μάθηση.

Η άποψη της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης είναι ίδια με αυτήν της εκπαιδευτικού της τάξης. Αναφέρει ότι ο Γιώργος με την βοήθεια και την ενθάρρυνση της παρακολουθεί το μάθημα και συμμετέχει ενεργά σε αυτό «Όταν τον παροτρύνω να συμμετέχει στο μάθημα, το κάνει με ευχαρίστηση».

Συνεπώς η παρουσία της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης είναι χρήσιμη μέσα στην τάξη διότι βοηθά και παροτρύνει τον Γιώργο να παρακολουθεί και να συμμετέχει στο μάθημα. Η εκπαιδευτικός όμως της τάξης ανέφερε στην αρχή ότι η βοήθεια της δεν είναι χρήσιμη και ότι θα ήταν καλύτερα ο Γιώργος χωρίς την παρουσία της μέσα στην τάξη. Η άποψή της όμως έρχεται σε αντίθεση και με την παρατήρηση που πραγματοποιήθηκε ,μέσα στη τάξη κατά την διάρκεια του έτους. Παρατηρήθηκε ότι όταν η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης βρισκόταν μέσα στην τάξη ο Γιώργος παρακολουθούσε το μάθημα και συμμετείχε ενεργά σε αυτό, από την άλλη όταν η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης βρισκόταν εκτός τάξης και η εκπαιδευτικός της τάξης δίδασκε, ο Γιώργος παρουσίαζε διάσπαση προσοχής, υπερκινητικότητα, αδυναμία παρακολούθησης του μαθήματος και η ενεργή συμμετοχή του ήταν μηδαμινή.

Αλληλεπίδραση στην τάξη:

Όσον αφορά την αλληλεπίδραση στην τάξη μεταξύ του Γιώργου, των συμμαθητών του και των εκπαιδευτικών, η νηπιαγωγός της τάξης ανέφερε ότι ο Γιώργος μερικές φορές αλληλεπιδρά με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης όταν εκείνη βρίσκεται μέσα στη τάξη και σπάνια αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές του. Ακόμη και όταν η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης δεν βρίσκεται κοντά στον Γιώργο εκείνος σπάνια αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές του και αναφέρει ότι κάποιες φορές επιθυμεί να αλληλεπιδράσει και με την ίδια.

Από την άλλη η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης θεωρεί ότι ο Γιώργος όταν βρίσκεται κοντά του επιδιώκει την αλληλεπίδραση μαζί της αλλά και επιθυμεί να αλληλεπιδράσει με τους συμμαθητές του, το οποίο πολλές φορές δεν καθίσταται δυνατόν διότι δεν ανταποκρίνονται εκείνοι.

Ακαδημαϊκά και κοινωνικά αποτελέσματα:

Όσον αφορά τον ακαδημαϊκό και τον κοινωνικό τομέα η εκπαιδευτικός της τάξης πιστεύει ότι ο Γιώργος όταν η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης βρίσκεται κοντά του ίσως προοδεύει γνωστικά (ανέφερε ότι ούτε διαφωνεί αλλά και ούτε συμφωνεί) , το ίδιο ισχύει και για τον κοινωνικό τομέα.

Σαφέστατη ήταν η απάντησή της για την συμπεριφορά του Γιώργου, η οποία πίστευε και αναφέρει ότι όταν η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης βρίσκεται δίπλα του εκείνος εκδηλώνει παραβατική συμπεριφορά και δεν έχει καθόλου αυτοπεποίθηση και κίνητρα για μάθηση. Η άποψή της αυτή έρχεται σε αντίθεση με όσα ανέφερε πιο πριν η ίδια καθώς και η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης για την ενεργή συμμετοχή του Γιώργου στο μάθημα και την έντονη επιθυμία του για μάθηση.

Από την άλλη αναφέρει ότι όταν η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης βρίσκεται εκτός αίθουσας ο Γιώργος προοδεύει γνωστικά, ενδιαφέρεται να μάθει και συμμετέχει και έχει πολύ καλύτερη συμπεριφορά. Από την παρατήρηση του Γιώργου στην τάξη χωρίς συνδιδασκαλία όμως παρατηρήθηκε ότι ο Γιώργος δεν ενδιαφερόταν να μάθει, δεν συμμετείχε ενεργά και βρισκόταν σε έναν διαρκή αποσυντονισμό από το πρόγραμμα διδασκαλία της εκπαιδευτικού της τάξης .

Αντίθετα η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης ανέφερε ότι ο Γιώργος προοδεύει τόσο γνωστικά όμως όχι και κοινωνικά. Μάλιστα επισήμανε ότι το ενδιαφέρον του για μάθηση είναι πολύ μεγαλύτερο από ότι τον πρώτο καιρό.

Από την άλλη υποστηρίζει ότι δεν μπορεί να εξελιχθεί κοινωνικά διότι η στάση της νηπιαγωγού δεν επιτρέπει τον Γιώργο να εξελιχτεί σε αυτόν τον τομέα αλλά αντίθετα τον οδηγούν στην απομόνωση « Αν για όλα μέσα στη τάξη φταίει ο Γιώργος, δεν γίνεται να μπορέσει να εξελιχθεί».

Επίσης αναφέρει ότι όταν η ίδια λείπει από την τάξη ο Γιώργος δεν δείχνει ενδιαφέρον και δεν συμμετέχει στο μάθημα. Επισημαίνει επίσης ότι η στάση της εκπαιδευτικού της τάξης δεν ενθαρρύνουμε τον Γιώργο να εξελιχθεί κοινωνικά και να κάνει φίλους καθώς και να έχει καλύτερη συμπεριφορά μέσα στην τάξη.

Μέσα από την παρατήρηση του Γιώργου τόσο στο διάλειμμα όσο και μέσα στην τάξη διαπιστώθηκαν ακριβώς αυτά που ανέφερε η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης. Ο Γιώργος όταν η ίδια βρίσκεται δίπλα του παρακολουθεί το μάθημα και συμμετέχει ενεργά σε αυτό, η κοινωνική πρόοδος του δεν είναι εμφανής παρόλο αυτά η ίδια τον

ενθαρρύνει να αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές του και να παίζουν μαζί ακόμη και αν τα υπόλοιπα παιδιά δεν επιθυμούν.

Συμπερασματικά οι απόψεις των δυο εκπαιδευτικών είναι διαφορετικές για την συμμετοχή του Γιώργου μέσα στην τάξη καθώς και την εξέλιξη του.

Η εκπαιδευτικός της τάξης σε γενικές γραμμές ενώ πιστεύει ότι η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης δεν βοήθησε καθόλου τον Γιώργο να εξελιχθεί, στην συμμετοχή του στο μάθημα αναφέρει ότι αυξάνεται όταν εκείνη βρίσκεται δίπλα του από ότι όταν λείπει.

Από την άλλη η εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης πιστεύει ότι ο Γιώργος βελτιώθηκε πολύ γνωστικά αλλά όχι κοινωνικά. Βλέπει από την μεριά του Γιώργου ένα έντονο ενδιαφέρον για μάθηση και συμμετοχή στις δραστηριότητες όταν του δίνεται η ευκαιρία. Θεωρεί ότι η ενθάρρυνση και η παρότρυνση βοηθούν τον Γιώργο να συμμετέχει και να παρακολουθεί το μάθημα. Εντούτοις σε αντίθεση με την εκπαιδευτικό της τάξης η οποία πιστεύει ότι δεν βελτιώθηκε η συμπεριφορά του Γιώργου αλλά αντίθετα επιδεινώθηκε, η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης έρχεται να αναιρέσει με τις απόψεις της αυτήν την άποψη λέγοντας ότι « ενώ ο Γιώργος ήταν ένα παιδί που χτυπούσε συνεχώς τα υπόλοιπα παιδιά, εδώ και λίγο καιρό δεν έχει χτυπήσει ποτέ κανένα». Από την άλλη αναφέρει και την έντονη ανησυχία της όσον αφορά τον Γιώργο λέγοντας ότι « Ο Γιώργος παίζει συνέχεια μόνος του, μπορεί να βελτιώθηκε η συμπεριφορά του από την μια αλλά από την άλλη δεν έχει φίλους».

Όπως διαπιστώθηκε από τις παρατηρήσεις η διαδικασία της «ένταξης» δεν είναι αποτελεσματική και αυτό έως ένα βαθμό ξεκινά από την θεαματική απόκλιση των απόψεων των δυο εκπαιδευτικών που συναναστρέφονται με τον Γιώργο για την εξέλιξη του και την πρόοδο του. Είναι φανερό πως η σχέση μεταξύ των δυο εκπαιδευτικών δεν είναι η κατάλληλη για την βοήθεια και την υποστήριξη του Γιώργου.

B. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ 2^{ης} ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ (Μάριος – Δημοτικό)

Σε γενικές γραμμές οι απόψεις των δυο εκπαιδευτικών για την εξέλιξη του τόσο γνωστική όσο και κοινωνική δεν παρουσιάζουν σημαντική απόκλιση. Και οι δυο εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο Μάριος σημείωσε σημαντική βελτίωση. Η συνεργασία μεταξύ των δυο εκπαιδευτικών καθ' όλη την διάρκεια της παρατήρησης ήταν άψογη και αυτό αναφέρθηκε και επισημάνθηκε και από τις δυο εκπαιδευτικούς.

Εργασία στην τάξη:

Πιο συγκεκριμένα η εκπαιδευτικός της τάξης αναφέρει ότι ο Μάριος εργάζεται σπάνια εξατομικευμένα με την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, τονίζει ότι βρίσκεται συνέχεια δίπλα του και τον βοηθά αλλά ο Μάριος εργάζεται με την βοήθεια της στην ολομέλεια. Κάποιες φορές βέβαια αναφέρει ότι η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης παρέχει βοήθεια και στους υπόλοιπους μαθητές της ομάδας του Μάριου και αυτό την ευχαριστεί ιδιαίτερα.

Επίσης όταν η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης βρίσκεται εκτός τάξης η εκπαιδευτικός της τάξης ανέφερε ότι σπάνια εργάζεται εξατομικευμένα ή μόνο σε ομάδα μαθητών που βρίσκεται ο Μάριος.

Εντούτοις αναφέρει ότι μερικές φορές εργάζεται στην ολομέλεια με την βοήθεια του εκπαιδευτικού της τάξης αλλά αρκετά συχνά εργάζεται στην ολομέλεια μόνος του χωρίς την παροχή κάποιας βοήθειας παρά μόνο όταν την χρειαστεί.

Από την άλλη οι απόψεις της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης για τον Μάριο παρουσιάζουν ελάχιστες διαφορές.

Αρχικά αναφέρει ότι η εξατομικευμένη διδασκαλία μαζί του γίνεται αρκετά συχνά καθώς βρίσκεται συνέχεια δίπλα του και τον βοηθά όταν δεν μπορεί να παρακολουθήσει το πρόγραμμα της τάξης.

Από την άλλη οι απόψεις της είναι σύμφωνες με τις απόψεις της εκπαιδευτικού της τάξης. Αναφέρει ότι ο Μάριος εργάζεται πάντα στην ολομέλεια μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά και με την συνεχή βοήθεια και υποστήριξης της, όπως ανέφερε και η εκπαιδευτικός της τάξης. Αντίθετα η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης ανέφερε ότι όταν η ίδια βρίσκεται εκτός αίθουσας η εκπαιδευτικός της τάξης δεν εργάζεται

εξατομικευμένα μαζί του αλλά ούτε και σε ομάδα παιδιών όπου βρίσκεται και ο Μάριος.

Αναφέρει όμως ότι τις περισσότερες φορές ο Μάριος εργάζεται στην ολομέλεια με την βοήθεια της εκπαιδευτικού της τάξης αλλά και αρκετές φορές χωρίς αυτήν.

Συμπεριφορά στην τάξη:

Όσον αφορά το πώς συμπεριφέρεται ο Μάριος στην τάξη οι δυο εκπαιδευτικοί έχουν ακριβώς τις ίδιες απόψεις.

Πιο συγκεκριμένα και οι δυο αναφέρουν ότι ο Μάριος όταν βρίσκεται δίπλα του η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης παρακολουθεί και συμμετέχει ενεργά στο μάθημα καθ' όλη την διάρκεια και το ενδιαφέρον του για να μάθει είναι πολύ μεγάλο.

Μπορεί ο αποσυντονισμός του να είναι εμφανής αλλά η ρουτίνα χαλάρωσης που ακολουθεί η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης το βοηθά να χαλαρώνει και να ξεκουράζεται από το μάθημα, έτσι ώστε να μπορεί να συνεχίζει και να παρακολουθεί ενεργά σε αυτό.

Επίσης και οι δυο εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι όταν η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης βρίσκεται εκτός αίθουσας ο Μάριος παρουσιάζει πιο συχνά διάσπαση προσοχής και δυσκολεύεται να ακολουθήσει το πρόγραμμα του σχολείου. Εντούτοις και οι δυο επισημαίνουν ότι παρακολουθεί το μάθημα και δείχνει ενδιαφέρον με την ενεργή συμμετοχή του σε αυτό.

Τέλος αξίζει να αναφερθεί ότι και η εκπαιδευτικός της τάξης και η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης μου εξέφρασαν την ευχαρίστηση τους όσον αφορά την συμπεριφορά του Μάριου στην τάξη. Θεωρούν ότι ο Μάριος κατά την διάρκεια της σχολική χρονιάς βελτιώθηκε πάρα πολύ και αυτό τους κάνει ιδιαίτερα χαρούμενους.

Αλληλεπίδραση στην τάξη:

Στον τομέα της αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη οι απόψεις των δυο εκπαιδευτικών δεν διαφέρουν κατά πολύ αντίθετα παρουσιάζουν αρκετά κοινά σημεία.

Πιο συγκεκριμένα η εκπαιδευτικός της τάξης πιστεύει ότι όταν υπάρχει εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης ,μέσα στην τάξη ο Μάριος πάντα αλληλεπιδρά τόσο με την εκπαιδευτικό της τάξης όσο και με την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης. Επίσης αναφέρει ότι η αλληλεπίδραση του με τους συμμαθητές του είναι συχνή και διαρκής.

Αντίθετα τονίζει ότι όταν η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης βρίσκεται εκτός αίθουσας ο Μάριος αλληλεπιδρά πάντα με τον εκπαιδευτικό της τάξης αλλά η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του είναι ελάχιστη και σπάνια. Επισημαίνει μάλιστα ότι «Όταν από την τάξη λείπει η Κατερίνα, ο Μάριος χάνει το ενδιαφέρον του για αλληλεπίδραση».

Από την άλλη η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης αναφέρει ότι όταν η ίδια βρίσκεται μέσα στην τάξη ο Μάριος αλληλεπιδρά πάντα με την ίδια και πολύ λιγότερο με την εκπαιδευτικό της τάξης. Αναφέρει επίσης ότι η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του είναι συχνή όπως μας ανέφερε και η εκπαιδευτικός της τάξης. Τονίζει μάλιστα το εξής: « Ο Μάριος μέσα στην τάξη αλλά και στα διαλείμματα θέλει να αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές του, οι οποίοι είναι θετικοί απέναντι του».

Εντούτοις αναφέρει ότι όταν η ίδια δεν βρίσκεται μέσα στην τάξη η αλληλεπίδραση του σημειώνει μια μικρή πτώση τόσο όσον αφορά την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του όσο και με την εκπαιδευτικό της τάξης διότι αποσυντονίζεται πολύ εύκολα και δεν μπορεί να ακολουθήσει το κανονικό πρόγραμμα.

Κατά την διάρκεια της παρατήρησης του Μάριου στην τάξη διαπιστώθηκε ότι όταν η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης βρισκόταν εκτός αίθουσας ο Μάριος είχε χάσει το ενδιαφέρον του και η προσοχή του διασπάστηκε. Όταν όμως η εκπαιδευτικός της τάξης χώρισε τους μαθητές σε ομάδες για την επίλυση κοινών εργασιών το ενδιαφέρον του Μάριου αυξήθηκε κατά πολύ σε σύγκριση με πριν.

Ακαδημαϊκά και Κοινωνικά Αποτελέσματα

Τέλος οι εκπαιδευτικοί του Μάριου ρωτήθηκαν για τις απόψεις τους σχετικά με την βελτίωση του, ακαδημαϊκά και κοινωνικά, όταν η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης βρίσκεται μέσα στην τάξη και όταν βρίσκεται εκτός.

Πιο συγκεκριμένα τα αποτελέσματα και στις δυο εκπαιδευτικούς ήταν τα ίδια, οι απόψεις τους δεν παρουσίαζαν σημαντική απόκλιση, όπως άλλωστε και για τα προηγούμενα θέματα.

Αξίζει βέβαια να αναφερθεί ότι η εκπαιδευτικός της τάξης ήταν ιδιαίτερα χαρούμενη και θεωρούσε ότι η βελτίωση του ήταν θεαματική σε σχέση με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης η οποία ήταν πιο συγκρατημένη.

Πιο συγκεκριμένα η εκπαιδευτικός της τάξης ανέφερε με μεγάλη ευχαρίστηση ότι ο Μάριος βελτιώθηκε κατά πάρα πολύ τόσο γνωστικά όσο και κοινωνικά. Μάλιστα

ανέφερε ότι η εξέλιξη του σε αυτό το σχολείο από την Α' μέχρι την Δ' Δημοτικού είναι θεαματική. «Ο Μάριος ήταν ένα παιδί που δεν μπορούσε να συνεννοηθείς μαζί του, δεν παρακολουθούσε το μάθημα και δεν ενδιαφερόταν, τώρα η βελτίωση του είναι απίστευτη. Είμαι πολύ χαρούμενη». Πιστεύει ότι ο Μάριος όταν η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης βρίσκεται μέσα στην τάξη έχει πολύ καλύτερη συμπεριφορά και η αυτοπεποίθησή του είναι υψηλότερη. Δείχνει ενδιαφέρον και θέλει να μάθει.

Αντίθετα τονίζει ότι όταν η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης βρίσκεται εκτός αίθουσας ο Μάριος να μην προοδεύει γνωστικά (πολύ λιγότερο συγκριτικά με όταν βρίσκεται στην αίθουσα η εκπαιδευτικός παράλληλης), αλλά όχι και τόσο κοινωνικά. Η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης τον ενθαρρύνει να συμμετέχει και να αλληλεπιδρά με τα υπόλοιπα παιδιά γεγονός που τον κάνει να αισθάνεται χαρούμενος. Τέλος αναφέρει ότι όταν εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης δεν βρίσκεται δίπλα στον Μάριο, εκείνος παρουσιάζει διάσπαση προσοχής και διακατέχεται από μια έντονη ανησυχία. Επισημαίνει ότι η συμπεριφορά του καθώς και οι στόχοι παρουσιάζουν σημαντική πτώση.

Από την άλλη η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης συμφωνεί με τις απόψεις της εκπαιδευτικού της τάξης. Πιο συγκριμένα αναφέρει ότι ο Μάριος βελτιώνεται τόσο γνωστικά όσο και κοινωνικά. Από την άλλη πιστεύει ότι ακόμη και όταν η ίδια βρίσκεται μέσα στην τάξη η συμπεριφορά του Μάριου δεν παρουσιάζει σημαντική βελτίωση διότι αρκετές φορές αποσυντονίζεται και παρουσιάζει διάσπαση προσοχής και αδιαφορία. Εντούτοις θεωρεί ότι ο Μάριος όταν βρίσκεται δίπλα του έχει στόχους και υψηλότερη αυτοπεποίθηση. Πιστεύει ότι η συνεχής καθοδήγηση και σωματική καθώς και λεκτική παρότρυνση βοήθησαν τον Μάριο να αγαπήσει το σχολείο και τα μαθήματα.

Αντίθετα η ίδια επισημαίνει ότι όταν βρίσκεται εκτός τάξης, ο Μάριος βελτιώνεται γνωστικά διότι η βοήθεια της εκπαιδευτικού της τάξης είναι σημαντική, από την άλλη πιστεύει ότι η κοινωνική βελτίωση του Μάριου δεν επιτυγχάνεται διότι θεωρεί ότι ο Μάριος χρειάζεται διπλά του έναν άνθρωπο που θα τον ενθαρρύνει να συμμετέχει σε ομάδες με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης τόσο στο μάθημα όσο και στο διάλειμμα.

Τέλος αναφέρει ότι τόσο η συμπεριφορά του όσο και η αυτοπεποίθησή του παραμένουν στα ίδια επίπεδα είτε η ίδια βρίσκεται δίπλα του είτε όχι.

Συμπερασματικά λοιπόν, μέσα από τις συνεντεύξεις των δυο εκπαιδευτικών που βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με τον Μάριο διαπιστώνουμε ότι οι απόψεις

τους δεν παρουσιάζουν σημαντική απόκλιση όσον αφορά την εξέλιξη του Μάριου όταν η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης βρίσκεται δίπλα του και όταν απουσιάζει. Και οι δυο εκπαιδευτικοί σε γενικές γραμμές εκφράζουν την ευχαρίστησή τους για την βελτίωση του Μάριου σε όλους τους τομείς.

Επισημαίνουν και οι δυο επίσης ότι όταν η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης βρίσκεται μέσα στην τάξη η συμπεριφορά του Μάριου, η επιθυμία του για μάθηση και η συμμετοχή του στο μάθημα παρουσιάζουν σημαντική πρόοδο. Ενώ αντίθετα όταν η εκπαιδευτικός απουσιάζει από την τάξη, το ενδιαφέρον του Μάριου μειώνεται, η συμμετοχή του είναι πολύ μικρότερη (εκτός εάν τα παιδιά τοποθετούνται σε ομάδες για την επίλυση κοινών εργασιών) και ο αποσυντονισμός του ιδιαίτερα εμφανής καθ' όλη την διάρκεια του μαθήματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

6. Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Με τη παρούσα μελέτη, επιχειρήθηκε η διερεύνηση της ένταξης των παιδιών με αυτισμό στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης με την βοήθεια και την υποστήριξη ενός εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης.

Η προσοχή της ερευνήτριας επικεντρώθηκε στα εξής στοιχεία:

- 1) στην διερεύνηση των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών της τυπικής ανάπτυξης και των παιδιών με αυτισμό,
- 2) στις παρατηρήσεις που πραγματοποιήθηκαν στο διάλειμμα για την διερεύνηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών με αυτισμό, των τυπικά αναπτυσσόμενων και των εκπαιδευτικών,
- 3) στις παρατηρήσεις κατά την διάρκεια του μαθήματος σε κατάσταση συνδιδασκαλίας και χωρίς για την διερεύνηση της συμπεριφοράς του παιδιού και της συμμετοχή του στο μάθημα στην κάθε μια κατάσταση διδασκαλίας και τέλος
- 4) μέσα από τις δομημένες συνεντεύξεις για την διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τα παιδιά με αυτισμό και την συμβολή τους στην διαδικασία της ένταξης, διεξάχθηκαν τα αποτελέσματα της παρούσα έρευνας.

Στο κείμενο που ακολουθεί θα επιχειρηθεί μια κριτική ανασκόπηση των αποτελεσμάτων, σχετικά με την ένταξη των παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο με την βοήθεια και την υποστήριξης ενός εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης.

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

Ο Γιώργος από το Νηπιαγωγείο διαπιστώθηκε από τις δυο προσπάθειες διερεύνησης των δεσμών φιλίας που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών, ότι η διαδικασία της ένταξης δεν είχε θετική έκβαση για τον ίδιο, εφόσον οι συμμαθητές του δεν τον αποδέχτηκαν.

Αντίθετα του επισυνάπτουν οτιδήποτε έχει αρνητικό χαρακτήρα μέσα στην τάξη και θεωρείται ως το παιδί που δημιουργεί συνεχώς μελάδες. Μάλιστα ο χαρακτηρισμός του Γιώργου από ορισμένους συμμαθητές του ως «άρρωστος» δικαιολογεί την μη αποδοχή του μέσα στην τάξη.

Ιδιαίτερη εντύπωση κάνουν τα λόγια ενός συμμαθητή του ο οποίος τον χαρακτηρίζει «άρρωστο» γιατί η μαμά του, του είπε ότι δεν είναι καλά και συνεχίζοντας επισημαίνει πώς αυτός είναι και ο λόγος που δεν θέλει να τον κάνει παρέα. Βλέπουμε λοιπόν ότι παρά τις προσπάθειες του Γιώργου για σύναψη φιλικών σχέσεων με τους συμμαθητές του, αυτοί δεν τον αποδέχονται και δεν επιθυμούν να αλληλεπιδράσουν μαζί του.

Από τις παρατηρήσεις του στο διάλειμμα διαπιστώθηκε ότι η επιθυμία του Γιώργου για αλληλεπίδραση με του συμμαθητές του ήταν πολύ μεγάλη, πάντα όμως η αδιαφορία και η μη αποδοχή του είχε ως αποτέλεσμα μια αποτυχημένη αλληλεπίδραση. Την δεύτερη φορά παρατήρησης του διαπιστώθηκε στην συμπεριφορά του Γιώργου μια θεαματική αλλαγή με αρνητικό χαρακτήρα.

Ο Γιώργος δεν επιθυμούσε να αλληλεπιδράσει με κανέναν συμμαθητή του και καθ' όλη την διάρκεια της παρατήρησης του ήθελε να κάθεται μόνος του. Όταν μάλιστα οι συμμαθητές του τον πλησίασαν στην γωνιά της παρεούλας και του πήραν από τα χέρια ένα περιοδικό που διάβαζε, ο Γιώργος δεν αντέδρασε, αδιαφόρησε χωρίς να τους κοιτάξει και κατευθύνθηκε στην γωνιά της βιβλιοθήκης, όπου συνέχισε να διαβάζει παραμύθια.

Φαίνεται λοιπόν ότι η συμπεριφορά των παιδιών και η αδιαφορία τους είχε ως αποτέλεσμα την απομάκρυνση του Γιώργου και την απομόνωση του.

Τέλος ένα ακόμη γεγονός μέσα από το οποίο διαπιστώνουμε ότι ο Γιώργος είχε την επιθυμία για αλληλεπίδραση ήταν η επιθυμία του κάθε φορά που επισκεπτόμουν το νηπιαγωγείο που φοιτούσε να μου διαβάζει παραμύθια και να μου μιλά για το αγαπημένο του θέμα, τα σήματα κυκλοφοριακής αγωγής.

Μάλιστα όταν μια φορά η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης του έδωσε την ώρα του μαθήματος ένα χαρτί με τα σήματα, χάρηκε πάρα πολύ εκφράζοντας την χαρά του αγκαλιάζοντας οποιονδήποτε μαθητή υπήρχε στο οπτικό του πεδίο. Η υπερβολική όμως δύναμη που έβαζε ο Γιώργος είχε ως αποτέλεσμα να εκνευρίζει τους συμμαθητές του, οι οποίοι τον φώναζαν και τον έσπρωχναν.

Βλέπουμε λοιπόν ότι η επιθυμία του για αλληλεπίδραση είναι υπαρκτή αλλά βρίσκει εμπόδια στην επιθυμία των συνομήλικων του καθώς δεν ανταποκρίνονται θετικά σε αυτήν.

Αντίθετα ο Μάριος από το δημοτικό διαπιστώθηκε ότι την δεύτερη Φάση τον αποδέχτηκε πάνω από το μέσο όρο των συμμαθητών του δείχνοντας με αυτό τον τρόπο ότι η διαδικασία της ένταξης είχε θετικά αποτελέσματα. Από την άλλη όμως η παρατήρησή του στο διάλειμμα έδειξε ότι η επιθυμία του για αλληλεπίδραση ήταν ελάχιστη παρά τις προσπάθειες των συμμαθητών. Όσο και αν επιθυμούσαν οι συμμαθητές του να αλληλεπιδράσουν μαζί του εκείνος ήθελε να παίζει μόνος του και τρέχει στο προαύλιο του σχολείου, αδιαφορώντας για τα υπόλοιπα παιδιά. Επικεντρωνόταν στην εξωτερική βρύση του σχολείου ανοίγοντας και κλείνοντας την για το περισσότερο χρονικό διάστημα της παρατήρησης του.

Το ίδιο αναφέρεται και από την Μαυροπούλου (2007) η οποία επισημαίνει ότι τα αυτιστικά παιδιά παρουσιάζουν «εμμονές και στερεοτυπική συμπεριφορά», επαναλαμβάνουν συνεχώς δηλαδή τις ίδιες κινήσεις.

Η προσκόλληση σε συγκεκριμένες ρουτίνες χωρίς καμία παρέκκλιση παρατηρήθηκε περισσότερο στον Μάριο, ο οποίος το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα της παρατήρησης του επικεντρωνόταν σε συγκεκριμένα πράγματα και τα επαναλάμβανε συνεχώς, σε αντίθεση με τον Γιώργο, ο οποίος δεν παρουσίαζε σημαντική προσκόλληση σε θέματα ή αντικείμενα επαναλαμβάνοντας τα συνέχεια χωρίς παρέκκλιση.

Επιπρόσθετα στον Μάριο παρατηρήθηκε ότι στην Α' Φάση παρατήρησης του, αλληλεπίδρασε σε μεγαλύτερο βαθμό με τους συμμαθητές του από ότι στην δεύτερη Φάση. Αυτό ίσως να ευθύνεται στο ότι την πρώτη φορά παρατηρήθηκε, λόγω των καιρικών συνθηκών, στον εσωτερικό χώρο του σχολείου, ο οποίος είναι αρκετά περιορισμένος ενώ την δεύτερη φορά στον εξωτερικό χώρο του σχολείου, ο οποίος είναι κατά πολύ μεγαλύτερος. Ίσως η αίσθηση του χώρου να επηρέασε την επιθυμία του Μάριου για αλληλεπίδραση διότι ο χώρος παίζει πολύ σημαντικό ρόλο σε ένα αυτιστικό παιδί και στην ασφάλεια που νιώθει σε αυτόν.

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά με αυτισμό, βρέθηκε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών του Μάριου συμπίπτουν, αντίθετα με τον Γιώργο που οι απόψεις των εκπαιδευτικών του έρχονται σε αντίθεση. Βρέθηκε ότι η δασκάλα όσο και η εκπαιδευτικής παράλληλης στήριξης θεωρούν ότι ο Μάριος βελτιώθηκε τόσο στον κοινωνικό όσο και στον γνωστικό τομέα και σε αυτό βοήθησε η συμβολή της

εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης. Από την άλλη η νηπιαγωγός πιστεύει ότι η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης δεν βοήθησε καθόλου τον Γιώργο και θα ήταν πολύ καλύτερα χωρίς εκείνη. Εδώ όμως έρχεται σε αντίθεση με τα όσα αναφέρει η ίδια για την ενεργή συμμετοχή του στην τάξη, η οποία τονίζει ότι ο Γιώργος συμμετέχει και παρακολουθεί το μάθημα περισσότερο όταν η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης βρίσκεται δίπλα του.

Η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης θεωρεί ότι Γιώργος βελτιώθηκε αρκετά γνωστικά ενώ δεν φαίνεται να πιστεύει το ίδιο και στον κοινωνικό τομέα, εφόσον μειώθηκε η επιθυμία του για αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του.

Οι 2 εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης τόνισαν ότι όταν στην τάξη βρίσκεται η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης το παιδί δείχνει ενδιαφέρον για μάθηση, συμμετέχει ενεργά και παρακολουθεί και προσέχει το μάθημα. Αντίθετα επισημαίνουν ότι όταν η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης δεν βρίσκεται στην τάξη το παιδί δεν παρακολουθεί και ο αποσυντονισμός του είναι εμφανής. Αυτές οι απόψεις συμφωνούν με τα όσα δήλωσαν αρχικά οι εκπαιδευτικοί του Μάριου αλλά έρχονται σε αντίθεση με τις απόψεις της νηπιαγωγού εφόσον ανέφερε ότι η παιδαγωγός παράλληλης στήριξης δεν βοηθά το παιδί καθόλου.

Από την παρατήρηση των παιδιών στο διάλειμμα και στην τάξη σε καταστάσεις συνδιδασκαλίας και χωρίς διαπιστώθηκε ότι η υποστήριξη και η βοήθεια της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης είναι πολύ σημαντική και βοηθά το παιδί να κατανοήσει καλύτερα το μάθημα και να συμμετέχει ενεργά σε αυτό, μειώνοντας την διάσπαση της προσοχής τους.

Αυτές οι απόψεις που η νηπιαγωγός θρέφει για το παιδί με αυτισμό επιβεβαιώνονται και από τον John O' Brien και τους συνεργάτες του (1989) καθώς τόνισαν ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι ότι μαθαίνουν ελάχιστα πράγματα σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης και είναι προτιμότερο να εκπαιδεύονται σε ειδικές τάξεις.

Από την άλλη η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης προσπαθούσε να βοηθήσει και να εντάξει τον Γιώργο στην τάξη του νηπιαγωγείου χωρίς την βοήθεια και την υποστήριξη της νηπιαγωγού. Η σχέση ανάμεσα στις δυο εκπαιδευτικούς τονίζει η Σιδερά (2008) πρέπει να είναι συνεργατική. Οι δυο εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συνεργάζονται μεταξύ τους για την βοήθεια και την ομαλή ένταξη του παιδιού με αυτισμό στο σχολείο. Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί του Γιώργου στο νηπιαγωγείο δεν

φαίνεται να έχουν καλές σχέσεις μεταξύ του και το κλίμα είναι ιδιαίτερα φορτισμένο. Καθ' όλη την διάρκεια της παρατήρησης του Γιώργου διαπιστώθηκε ότι η νηπιαγωγός της τάξης αδιαφορεί για την εκπαίδευση του παιδιού με αυτισμό και ενδιαφέρεται μόνο για τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Την ευθύνη του παιδιού με αυτισμό την αφήνει εξ' ολοκλήρου στην εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, ενώ ταυτόχρονα δεν συνεργάζεται μαζί της ως προς την οργάνωση του ημερήσιου προγράμματος, προκειμένου να ένταξη στην διδασκαλία της και πρακτικές κατάλληλες για την βοήθεια του παιδιού με αυτισμό. Παρατηρούμε λοιπόν ότι προσπάθεια ένταξης του Γιώργου, του παιδιού με αυτισμό στο νηπιαγωγείο είναι μια δύσκολη υπόθεση καθώς η μόνη υποστηρίκτρια είναι η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης.

Από την άλλη στην ακριβώς αντίθετη πλευρά βρίσκεται η δασκάλα του γενικού σχολείου, η οποία διαπιστώθηκε ότι συνεργάζεται με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης και όταν δεν βρίσκεται στην τάξη η εκπαιδευτικός προσπαθεί να εντάξει το παιδί με αυτισμό στην τάξη. Η πρακτική που ακολούθησε την διάρκεια της παρατήρησης του μέσα στην τάξη χωρίς την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης ήταν ο χωρισμός των παιδιών σε ομάδες για την από κοινού λύση των ασκήσεων, μια πρακτική που βοήθησε το παιδί και η ενεργή συμμετοχή του ήταν εμφανής καθ' όλη την διάρκεια.

Η πρακτική της αυτή, της συνεργασία μεταξύ παιδιών τυπικά αναπτυσσόμενων και με ειδικές ανάγκες, τονίζεται από την Σιδέρη (2010) ως μια σημαντική προϋπόθεση για να έχει θετικά αποτελέσματα η διαδικασία της ένταξης στο γενικό σχολείο. Επισημαίνει ότι τα παιδιά με αυτισμό θα πρέπει οι δραστηριότητες και η διδασκαλία να σχεδιάζεται ,με τέτοιο τρόπο που να προωθεί την συνεργασία, την ανταλλαγή ιδεών και την συλλογικότητα όλων των μαθητών της τάξης είτε αυτά είναι τυπικά αναπτυσσόμενα είτε όχι.

Σύμφωνα με την Ντεροπούλου – Ντέρου (2000) η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης θα πρέπει:

1. να μετέχει ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία της τάξης στην οποία εντάσσονται παιδιά με ειδικές ανάγκες,
2. οι ρόλοι των δυο εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη, της ειδικού παιδαγωγού και της γενικής εκπαίδευσης, θα πρέπει να εναλλάσσονται

Διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης δεν θα πρέπει να βρίσκονται και να βοηθούν μόνο το παιδί με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αλλά να

προσπαθούν να ενσωματώσουν στην τάξη πρακτικές υποστήριξης και ένταξης του παιδιού στο σύνολο. Αυτό βέβαια μπορεί να πραγματοποιηθεί με την βοήθεια και την σύμφωνη γνώμη της εκπαιδευτικού της τάξης καθώς οι ρόλοι τους θα πρέπει να εναλλάσσονται.

Η παιδαγωγός παράλληλης στήριξης στο νηπιαγωγείο ενώ ανέφερε ότι θα επιθυμούσε η διδασκαλία να γίνεται από κοινού και να συμμετέχει στις δραστηριότητες, έτσι ώστε να μπορέσει να εντάξει στην ολομέλεια το παιδί με αυτισμό, η επιθυμία της αυτή έρχεται σε αντίθεση με την πραγματικότητα διότι η παιδαγωγός της τάξης δεν το δέχεται. Αντίθετα με τα όσα αναφέρει η Ντεροπούλου – Ντέρου (2000) η παιδαγωγός της τάξης πιστεύει ότι η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης θα πρέπει να ασχολείται αποκλειστικά και μόνο με το παιδί με αυτισμό και να μην συμμετέχει στην από κοινού επεξεργασία των δραστηριοτήτων. Παρατηρήθηκε μάλιστα ότι όταν το παιδί παρακολουθούσε στην ολομέλεια το μάθημα η ενεργή συμμετοχή του ήταν μηδαμινή διότι η επιθυμία του για μάθηση δεν έβρισκε ανταπόκριση.

Από τη άλλη η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης στο δημοτικό παρατηρήθηκε ότι έχει μια πολύ καλή σχέση με την παιδαγωγό της τάξης και σε αρκετές περιπτώσεις μέσα στην τάξη παρατηρήθηκε συνδιδασκαλία των δυο εκπαιδευτικών. Βέβαια και σε αυτή την περίπτωση η συνδιδασκαλία γίνεται σε περιορισμένο βαθμό διότι το παιδί με αυτισμό έχει προβλήματα προσαρμογής και δεν μπορεί να εξακολουθήσει το κανονικό πρόγραμμα της τάξης. Αρκετές όμως φορές παρατηρήθηκε ότι η εκπαιδευτικός της τάξης ενθάρρυνε την παιδαγωγό παράλληλης στήριξης να διδάσκει τόσο τον Μάριο (παιδί με αυτισμό) όσο και τα υπόλοιπα παιδιά, τοποθετώντας τον εαυτό της στη θέση του παρατηρητή. Η εναλλαγή αυτή φαίνεται ότι βοήθησε αρκετά την διαδικασία ένταξης του παιδιού ,με αυτισμό στο γενικό σχολείο καθώς συνεργάζεται με τους συμμαθητές του.

Σύμφωνα με την Σιδέρη (2000) ο παιδαγωγός της ένταξης σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης μπορούν να βοηθήσουν το παιδί και η διδασκαλία τους να είναι πιο αποτελεσματική. Τονίζει ότι ο ρόλος του δεύτερου εκπαιδευτικού δεν είναι στατικός και σταθερός, δεν είναι απλά βοηθός αλλά έχει ισότιμο ρόλο με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης. Ο δεύτερος εκπαιδευτικός δεν πρέπει να παρακολουθεί απλά τη διδασκαλία του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης αλλά να συμμετέχει ενεργά και να προσπαθούν να γίνεται το μάθημα με την μορφή συνδιδασκαλίας. Η συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών, της γενικής εκπαίδευσης και

του εκπαιδευτικού της ένταξης μπορεί να έχει αρκετά θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη του παιδιού και στην προσαρμογή του στα πλαίσια του σχολείου γενικής εκπαίδευσης.

Παρατηρούμε ότι η συνδιδασκαλία με την μορφή που υποστηρίζει η Σιδέρη δεν πραγματοποιείται. Διαπιστώθηκε όμως ότι στο δημοτικό η συνεργασία μεταξύ της εκπαιδευτικού της τάξης και της παράλληλης στήριξης ήταν πολύ καλή και η συνεργασία τους για την ένταξη του Μάριου ουσιαστική.

Αρκετές φορές παρατηρήθηκε ότι το μάθημα γινόταν με την μορφή συνδιδασκαλίας και αυτό βοήθησε αρκετά τον Μάριο, το παιδί με αυτισμό, να ενταχθεί στην τάξη και να συμμετέχει ενεργά και με ενδιαφέρον στην ομάδα.

Από την άλλη δεν παρατηρήθηκε το ίδιο και στο νηπιαγωγείο, όπου ανάμεσα στην εκπαιδευτικός της τάξης και της παράλληλης στήριξης δεν υπήρχε συνεργασία και αλληλοβοήθεια. Οποιαδήποτε μορφή συνδιδασκαλίας δεν παρατηρήθηκε κατά την διάρκεια της διδασκαλίας της εκπαιδευτικού της τάξης. Η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης παρατηρήθηκε καθ' όλη την διάρκεια να βρίσκεται δίπλα στον Γιώργο και να τον υποστηρίζει χωρίς να παρεμβαίνει στην ολομέλεια.

Μάλιστα ιδιαίτερη εντύπωση κάνει η αναφορά της στην προσπάθεια της να συμμετέχει στην διαδικασία της διδασκαλίας και η αδυναμία πραγματοποίησης της από μεριά της εκπαιδευτικού της τάξης διότι δεν της το επέτρεπε.

Σύμφωνα με τους Αμπαρτζάκη και Κυπριωτάκη (2010) η διαφοροποίηση των μαθησιακών εμπειριών σε σχέση με τις μαθησιακές διαδικασίες αποτελούν ένα σημαντικό μέσο για την επίτευξη της ένταξης όλων των παιδιών στο κοινό σχολείο.

Διαπιστώθηκε ότι σε κανένα από τα δυο σχολεία δεν υπήρξε αυτή η διαφοροποίηση με βάση τις μαθησιακές εμπειρίες του παιδιού με αυτισμό.

Στην περίπτωση του Μάριου βέβαια παρατηρήθηκε ότι αρκετές φορές μέσα στην τάξη οι εκπαιδευτικοί προσπαθούσαν να προσαρμόσουν το πρόγραμμα στο μαθησιακό επίπεδο του. Σε αυτές τις περιπτώσεις η συμμετοχή του ήταν ενεργή και έδειχνε να κατανοεί και να παρακολουθεί το μάθημα. Παρατηρήθηκε επίσης ότι στην περίπτωση όπου η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης βρισκόταν εκτός αίθουσα (όχι συνδιδασκαλία) η εκπαιδευτικός της τάξης προσάρμοσε την διδασκαλία εντάσσοντας το παιδί με αυτισμό σε αυτήν. Η ενεργή συμμετοχή του ήταν εμφανής και συνεχής.

Από την άλλη στην δεύτερη περίπτωση η εκπαιδευτικός της τάξης δεν φαίνεται να επιθυμεί αλλάξει το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου σύμφωνα με τις μαθησιακές

εμπειρίες του παιδιού με αυτισμό σε καμία από τις δυο καταστάσεις διδασκαλίας. η ενεργή συμμετοχή του παιδιού είναι ελάχιστη και σημειώνει σημαντική άνοδο όταν η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης βρίσκεται δίπλα του και τον βοηθά εξατομικευμένα. Η αδυναμία προσαρμογής του παιδιού με αυτισμό στο τυπικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου πολλές φορές είχε ως συνέπεια την παρουσίαση διάσπασης προσοχής και αδυναμία συγκέντρωσης από μεριά του. Η εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς αυξανόταν κατά πολύ σε αυτές τις περιπτώσεις.

Τέλος, εκείνο που κρίνεται απαραίτητο να σχολιαστεί είναι το κατά πόσο η ένταξη των δυο παιδιών ήταν επιτυχημένη. Βάσει των αποτελεσμάτων μπορούμε να πούμε ότι η ένταξη των παιδιών δεν κρίνεται και στις δυο περιπτώσεις παιδιών επιτυχημένη.

Στην περίπτωση του Μάριου στο Δημοτικό σχολείο η διαδικασία της ένταξης είχε θετικά αποτελέσματα. Η Δασκάλα της τάξης σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, άλλοτε σε καταστάσεις συνδιδασκαλίας και άλλοτε χωρίς, χρησιμοποιώντας κάποιες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και πρακτικές κατάφεραν να κάνουν τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης να αποδεχτούν τον Μάριο, το παιδί με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο φάσμα του αυτισμού.

Τα παιδιά κατάφεραν να έρθουν σε επαφή με τον Μάριο, να τον γνωρίσουν καλύτερα και να αλληλεπιδράσουν μαζί του. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να τον αποδεχτούν και να τον ενσωματώσουν στην ομάδα της τάξης τους. Αυτό γίνεται εμφανές και από την σημαντική άνοδο των ψήφων που πήρε ο Μάριος στην δεύτερη φάση από τους συμμαθητές του.

Αρχικά 4 συμμαθητές του ανέφεραν ότι είναι ο καλύτερος τους φίλος ενώ πέντε μήνες αργότερα προστέθηκαν άλλοι 4 συμμαθητές του (8).

Στην περίπτωση του Γιώργου η διαδικασία της ένταξης δεν είχε πολύ σημαντική και θετική έκβαση για τον ίδιο. Μπορεί να βοηθήθηκε στον γνωστικό τομέα αλλά μέσα από μια καλύτερη προσπάθεια στον κοινωνικό τομέα τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να είναι σαφώς πιο θετικά.

Διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης δεν τον δέχτηκαν και οι απόψεις που έτρεφαν για τον Γιώργο δεν ήταν και πολύ θετικές καθώς τον χαρακτήριζαν «άρρωστο» και ότι «δεν είναι καλά». Δεν ψηφίστηκε από κανέναν συμμαθητή του ούτε την πρώτη φορά αλλά ούτε και την δεύτερη φορά μετά από πέντε μήνες με αποκορύφωμα την δεύτερη φορά όλοι οι συμμαθητές του ανέφεραν χωρίς να ρωτηθούν ότι δεν θέλουν να κάνουν παρέα με τον Γιώργο («εκτός από τον Γιώργο»).

Η εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης δεν έδειχνε ενθουσιασμένη με την παρουσία του Γιώργου μέσα στην τάξη, ούτε και από την παρουσία της εκπαιδευτικού παράλληλη στήριξης. Αυτό γινόταν εμφανές και στα παιδιά και είναι φυσικό η προσαρμογή και η ένταξη του Γιώργου μέσα στην τάξη να είναι αδύνατη. Η συνεργασία ανάμεσα στις δυο εκπαιδευτικούς ήταν ανύπαρκτη και η εκπαιδευτικός τάξης τόνιζε ότι είναι ευθύνη της παιδαγωγού παράλληλης στήριξης, από την οποία μάλιστα δεν ήταν ευχαριστημένη και τόνιζε ότι δεν βοήθησε τον Γιώργο καθόλου καθ' όλη την διάρκεια του σχολικού έτους.

Βέβαια η άποψή της αυτή έρχεται σε αντίθεση με αυτά που είπε στην συνέντευξη, ότι δηλαδή ο Γιώργος προσέχει και συμμετέχει περισσότερο όταν η εκπαιδευτικός παράλληλη στήριξης βρίσκεται μέσα στην τάξη. Το ίδιο γίνεται αντιληπτό και μέσα από την παρατήρηση του Γιώργου τόσο στην τάξη όσο και στο διάλειμμα φαίνεται ότι η βελτίωση του στον γνωστικό τομέα είναι εμφανής σε κατάθεση με τον κοινωνικό τομέα, γεγονός που φαίνεται να προβληματίζει αρκετά την εκπαιδευτικό παράλληλη στήριξης όπως ανέφερε στην συνέντευξη.

Παρατηρούμε λοιπόν ότι στις δυο περιπτώσεις η διαδικασία της ένταξης είχε διαφορετικά αποτελέσματα για το κάθε παιδί. Στην πρώτη περίπτωση τα αποτελέσματα ήταν θετικά σε αντίθεση με την δεύτερη περίπτωση στην οποία η ένταξη κρίθηκε αποτυχημένη. Η αδιαφορία της εκπαιδευτικού της τάξης και η ελλιπή κατάρτιση της εκπαιδευτικού παράλληλη στήριξης ήταν καθοριστικά για το αποτέλεσμα της ένταξης.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η ένταξη των παιδιών με αυτισμό στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης φαίνεται ότι αποτελεί μια πολύ δύσκολη υπόθεση στην σημερινή πραγματικότητα. Σε γενικές γραμμές η στάση των εκπαιδευτικών είναι αρνητική απέναντι στο διαφορετικό. Υπάρχουν όμως και αρκετές περιπτώσεις που η ένταξη και η αποδοχή του διαφορετικού είναι επιτυχημένη.

Η έρευνα που πραγματοποιήσαμε στο ακαδημαϊκό έτος 2011- 2012 είχε πληθώρα αποτελεσμάτων. Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία είχαν τεθεί εξ' αρχής ήταν τα εξής:

1. Ποιες είναι οι κοινωνικές σχέσεις του μαθητή με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές του στην τάξη της συνδιδασκαλίας κατά την διάρκεια ενός 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;
3. Ποια είναι η μαθησιακή συμπεριφορά του μαθητή με ειδικές ανάγκες μέσα στην τάξη όταν υπάρχει εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης και όταν δεν υπάρχει, και τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικού για αυτό;

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής έδειξαν ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, ότι τα παιδιά με αυτισμό είναι πιο δύσκολο να συνάψουν φιλίες με τους συνομήλικους τους αλλά όχι αδύνατο. Στις δυο περιπτώσεις παιδιών που παρατηρήθηκαν, τα αποτελέσματα ήταν εντελώς διαφορετικά. Στην περίπτωση του Μάριου οι συνομήλικοί του επιθυμούσαν να αλληλεπιδράσουν μαζί του και τον επέλεξαν οι περισσότεροι ως έναν από τους καλύτερους τους φίλους. Ο Μάριος βέβαια έδειχνε ότι κάποιες φορές επιθυμούσε να αλληλεπιδράσει μαζί τους άλλες πάλι φορές απομονωνόταν και έπαιζε μόνος του.

Στην ακριβώς αντίθετη περίπτωση βρίσκεται ο Γιώργος, ο οποίος φαινόταν ότι επιθυμούσε να συνάψει φιλίες και να κάνει παρέα με τους συνομηλικούς του αλλά εκείνοι αδιαφορούσαν και δεν τον δεχόντουσαν στην παρέα τους. Στην πρώτη φάση παρατηρήθηκαν οι πολλαπλές προσπάθειες του Γιώργου να αλληλεπιδράσει

μαζί τους, ενώ στην δεύτερη φάση η αδιαφορία των συμμαθητών του, οδήγησε τον Γιώργο στην απομόνωση και την μηδένιση των προσπαθειών του για σύναψη φιλικών σχέσεων μαζί τους.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, έγινε φανερό ότι τα παιδιά με αυτισμό κατά την διάρκεια παρατήρησης τους και στις δυο φάσεις στο διάλειμμα αλληλεπιδρούσαν περισσότερο με την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης. Ο Μάριος παρατηρήθηκε ότι αρκετές φορές επιθυμούσε να παίξει με τους συνομηλίκους τους αλλά τις περισσότερες φορές επικεντρωνόταν σε διάφορα αντικείμενα, τοίχο κτλ και ασχολιόταν μόνο με αυτά. Αντίθετα ο Γιώργος διαπιστώθηκε ότι την πρώτη φορά παρατήρησης του αλληλεπιδρούσε μόνο με την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης σε συντριπτική πλειοψηφία ενώ οι προσπάθειες αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας ,με τους συμμαθητές του ήταν ανεπιτυχείς καθώς εκείνοι δεν ανταποκρινόντουσαν. Την δεύτερη φορά της παρατήρησης του, έγινε φανερή η αρνητική έκβαση της διαδικασίας της ένταξης του στο νηπιαγωγείο καθώς όχι μόνο αδιαφορούσε και δεν αλληλεπιδρούσε με τους συμμαθητές του αλλά την ίδια αδιαφορία έδειχνε και προς την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, η οποία καθ' όλη την διάρκεια της παρατήρησης του προσπαθούσε να τον πλησιάσει και να επικοινωνήσει μαζί του.

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, διαπιστώθηκε ότι και στις δυο περιπτώσεις παιδιών η παρατήρηση τους μέσα στην τάξη έδειξε ότι συμμετείχαν ενεργά και παρακολουθούσαν το μάθημα πολύ περισσότερο όταν η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης βρισκόταν μέσα στην τάξη και τους ενθάρρυνε.

Πιο συγκεκριμένα στην περίπτωση του Μάριου η συμμετοχή του ήταν ενεργή και στις δυο περιπτώσεις διδασκαλίας (συνδιδασκαλία και όχι) με μια σημαντική άνοδο στην περίπτωση συνδιδασκαλίας. Ο αποσυντονισμός του ήταν ελλιπής και φαινόταν ότι ενδιαφερόταν να μάθει μέσα από συνεχή παρότρυνση και υποστήριξη της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης. Επιπρόσθετα και ο Γιώργος έδειχνε ενεργή συμμετοχή και παρακολουθούσε το μάθημα όταν η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης βρισκόταν δίπλα του, ενώ σε αντίθετη περίπτωση ο αποσυντονισμός τους και η διάσπαση της προσοχής του ήταν εμφανής καθ' όλη την διάρκεια της παρατήρησης του.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ήταν μεταξύ τους αντίθετες ως προς τα παιδιά με αυτισμό μεταξύ των δυο παιδιών που παρατηρήθηκαν. Στην περίπτωση του παιδιού από το Δημοτικό οι εκπαιδευτικοί είχαν παρόμοιες απόψεις για την γνωστική και κοινωνική εξέλιξη του Μάριου. Η εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης θεωρούσε ότι η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης έχει βοηθήσει πάρα πού τον Μάριο και προσπαθεί και συμμετέχει ενεργά όταν αυτή είναι δίπλα του. Το ίδιο ακριβώς έδειξε να πιστεύει και η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης το οποίο γίνεται εμφανές καθ' όλη την διάρκεια παρατήρησης του, μέσα στην τάξη, όπου διαπιστώθηκε ότι το ενδιαφέρον του Μάριου με την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης αυξανόταν σημαντικά.

Από την άλλη οι απόψεις μεταξύ των εκπαιδευτικών του νηπιαγωγείου ήταν άκρως αντιφατικές καθώς η εκπαιδευτικός της τάξης θεωρούσε ότι ο Γιώργος δεν βελτιώθηκε ούτε κοινωνικά αλλά ούτε και γνωστικά και ότι η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης δεν τον βοήθησε καθόλου. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης βέβαια ανέφερε ότι γνωστικά παρουσιάζει σημαντική βελτίωση αλλά εκφράζει τις ανησυχίες της για τον κοινωνικό τομέα , όπου ο Γιώργος δεν παρουσίασε καμία βελτίωση. Εδώ η εκπαιδευτικός της τάξης έρχεται σε αντίθεση με την αρχική άποψή της, η οποία αναφέρει ότι το ενδιαφέρον και η ενεργή συμμετοχή του Γιώργου αυξάνονται όταν η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης βρίσκεται δίπλα του. Σε αυτό φαίνεται ότι και οι δύο εκπαιδευτικοί συμφωνούν και μάλιστα η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης αναφέρει ότι ναι μεν η προσοχή του αποσπάται αλλά πολύ πιο δύσκολα, γεγονός που διαπιστώνεται και στην πράξη μέσα από την παρατήρησή του.

Μέσα από τα αποτελέσματα των ερευνών διαπιστώνουμε ότι η ένταξη είναι μια πολύ δύσκολη διαδικασία. Η θέληση των εκπαιδευτικών που βρίσκονται μέσα στην τάξη, η ενθάρρυνση, οι κατάλληλες στρατηγικές που θα ακολουθήσουν για να διαφοροποιήσουν το πρόγραμμα θα συμβάλλει θετικά στην διαδικασία αυτή.

Απαραίτητο, λοιπόν είναι να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί το πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος τους στην διαδικασία ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και να προσπαθήσουν να τα βοηθήσουν να αναπτυχθούν τόσο γνωστικά όσο και κοινωνικά μέσα από κατάλληλες μεθόδους και πρακτικές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία:

- Αβραμίδης, Η.(2006). *Μέθοδοι έρευνας στην ειδική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Παπαζήση
- Armstrong, D. (2004). Ένταξη, συμμετοχή και δημοκρατία. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Η. Σπανδάγου (επιστημονική επιμέλεια). *Εκπαίδευση και Τύφλωση, Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Μτφ. Α. Χατζηστεφάνου. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Βάμβουκας, Μ. (2000). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη
- Bell, J. (1999). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*. Μτφ: Ρήγα Αναστασία. Αθήνα: Εκδ. Gutenberg
- Γενά, Α., και Γαλάνης, Π. (2007). Η Συμπεριφορική - αναλυτική προσέγγιση στην αντιμετώπιση του αυτισμού. Στο Μ. Ηλιάκη (επιστημονική επιμέλεια). *Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Εκδ. Intraway
- Cohen, L. and Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μτφ: Μητσοπούλου Χρυσούλα. Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο
- Collia – Faherty, C., Παπαγεωργίου, Β., και Παπαδόπουλος, Ν. (1999). *Αυτισμός: Ένας ύμνος στην επικοινωνία, Κατανόηση του αυτισμού και των εκπαιδευτικών στρατηγικών. Πρακτικά Ημερίδας «Ο μίτος της Αριάδνης»*. Αθήνα: Εκδ. Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων
- Colin, R. (2007). *Η Έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Μτφ: Καλύβα Φρόσω. Αθήνα: Εκδ. Gutenberg
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (1991). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους- Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Εκδ. Βιβλιγονία
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους, 'Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης'*. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά γράμματα
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα

- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2000). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξη τους*. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2004). Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα: μια πορεία είκοσι ετών. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Η. Σπανδάγου (επιστημονική επιμέλεια). *Εκπαίδευση και Τύφλωση, Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2009). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις (θεωρία)*. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα. Τόμος Α' και Β'(2010)
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2008). Η Αναγκαιότητα της ένταξης: Προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη (επιστημονικά επιμέλεια). *Σύγχρονες Ενταξιακές προσεγγίσεις* (τόμος Α'). Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Ημέλλου, Ο. (2007). Ένταξη και ισότιμη συνεκπαίδευση μαθητών με δυσκολίες μάθησης στο Γενικό Σχολείο. Στο Μ. Ηλιάκη (επιστημονική επιμέλεια). *Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Εκδ. Intraway
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδ. Κριτική
- Κάκουρος, Ε., και Μανιάδακη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία Παιδιών και εφήβων – Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδ. Τυπωθήτω
- Καλύβα, Ε. (2005). *Αυτισμός: εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση
- Κορνηλάκη, Α., και Μισαλίδη, Π. (2010). Η θεωρία του νου στον αυτισμό: ανάπτυξη, νευροβιολογική βάση και παρεμβάσεις. Στο Α. Κορνηλάκη, Μ. Κυπριωτάκη, Γ. Μανωλίτσης (επιστημονική επιμέλεια). *Πρώιμη Παρέμβαση – Διεπιστημονική θεώρηση*. Αθήνα: Εκδ. Πεδίο
- Κυπριωτάκη, Μ., και Φραγγογιάννη, Ε. (2010). Η οικογένεια στο πλαίσιο της πρώιμης υποστηρικτικής παρέμβασης . Στο Α. Κορνηλάκη, Μ. Κυπριωτάκη, Γ. Μανωλίτσης (επιστημονική επιμέλεια). *Πρώιμη Παρέμβαση – Διεπιστημονική θεώρηση*. Αθήνα: Εκδ. Πεδίο
- Κυπριωτάκη, Μ., Φραγγογιάννη, Μ., και Μανωλίτσης, Γ. (2010). Γονείς και παιδιά με και χωρίς εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση: αντιλήψεις, σχέσεις αλληλεπίδρασης και δραστηριότητες. Στο Α. Κορνηλάκη, Μ. Κυπριωτάκη, Γ. Μανωλίτσης (επιστημονική επιμέλεια). *Πρώιμη Παρέμβαση – Διεπιστημονική θεώρηση*. Αθήνα: Εκδ. Πεδίο

- Μαγαλιού, Ε., και Τσακπίνη, Κ. (2007). *Δομημένη Διδασκαλία*. Στο Σ. Μαυροπούλου (επιμέλεια). *Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού : Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις*. Βόλος : Εκδ. Γράφημα
- Manson, J. (2011). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. Μτφ: Δημητριάδου Ελένη. Αθήνα: Εκδ. Πεδίο
- Μαυροπούλου, Σ. (2011). Αποτελεσματικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και διδακτικές στρατηγικές για τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Στο Σ. Παντελιάδου & Β. Αργυρόπουλος (επιστημονική επιμέλεια). *Ειδική Αγωγή – Από την έρευνα στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Εκδ. Πεδίο
- Μαυροπούλου, Σ. (2007). Χαρακτηριστικά των μαθητών στο αυτιστικό φάσμα. Στο Σ. Μαυροπούλου (επιμέλεια). *Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού : Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις* . Βόλος : Εκδ. Γράφημα
- Μαυροπούλου, Σ. (2007). Το περιεχόμενο και οι προϋποθέσεις της εκπαιδευτικής ένταξης των μαθητών στο αυτιστικό φάσμα. Στο Σ. Μαυροπούλου (επιμέλεια). *Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού : Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις* . Βόλος : Εκδ. Γράφημα
- Michael, R. (1990). *Νηπιακός Αυτισμός- Σύγχρονες αντιλήψεις και Αντιμετώπιση*. Μτφ: Γ. Καρανάνος. Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαρκατζής, Κ. (1996). *Η Δυναμική της Αλληλεπίδρασης στην Επικοινωνία*. Αθήνα: Εκδ. Gutenberg
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και Κοινωνικές σχέσεις στη Σχολική τάξη*. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα
- Νότας, Σ. (2005). *Το φάσμα του αυτισμού. Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Λάρισα: Εκδ. Έλλα
- Ντεροπούλου – Ντέρου, Ε. (2000). Πρακτική Εφαρμογή Προγραμμάτων Ένταξης παιδιών με Αισθητηριακές Διαταραχές. Στο Α. Ζωνίου- Σιδέρη (επιμέλεια). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξής τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπακωνσταντίνου, Μ. (2001). *Αυτισμός- Μια διάχυτη διαταραχή της ανάπτυξης*. Αθήνα : Εκδ. Μέλανος Γραφικές Τέχνες
- Παρασκευοπούλου, Ι. (1985). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα. Εγχειρίδιο

- Ροθενμπεργκ, Μ. (1980). *Παιδιά με πέτρινα μάτια*. Αθήνα: Εκδ. Κέδρος. Μτφ: Τ. Γρίτση Μίλλιεξ
- Σταλίκας, Α. (2005). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα
- Συνοδίνου, Κ. (1999). *Ο Παιδικός Αυτισμός 'Θεραπευτική Προσέγγιση'*. Αθήνα: Εκδ. Καστανιώτη
- Slee, R.(2004). Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη Νέα εποχή.
- Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Η. Σπανδάγου (επιστημονική επιμέλεια). *ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΥΦΛΩΣΗ, Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Μτφ. Α. Κυριακούλη. Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιούρη, Ι. (2008). Πρώιμη συμπεριφορική παρέμβαση σε παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Στο Η. Καρκούτας , J-P Chartier(επιστημονική επιμέλεια). *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές – Στρατηγικές παρέμβασης*. Αθήνα: Εκδ. Τόπος
- Φύλιας, Β. (1996). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Εκδ. Gutenberg
- Frith, U. (1999). *Αυτισμός- Εξηγώντας το αίνιγμα*. Μτφ: Γ. Καλομοίρης. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Grandin, T., & Scariano, M. (1995). *Διάγνωση: «Αυτισμός», Μια αληθινή ιστορία αυτιστικού ατόμου*. Μτφ: Α. Τσουπαροπούλου. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με αυτισμό, (2003). υπεύθυνη ομάδα: Μαυροπούλου Σοφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία:

- Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. London: Routledgefalmer
- Colin, R. (2002). *Real world Research – A Resource for Social Scientists and Practitioner Researchers*. London: Blackwell
- Drew, CJ. (1980). *Introduction to Designing and Conducting Research*. London: CB Mosby Company
- Howard, K., and Sharp, J. (1983). *The management of a student Research Project Aldershot*. London: Gower
- Jordan, R., & Powel, S. (1995). *Understanding and Teaching Children with Autism*. London: John Wiley & sons Ltd
- Mclinden, M., and Mcall, S. (2002). *Learning Through Touch*. London: Typeset by Booktns Ltd
- Mertens, D.M. (1998). *Research methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Qualitative Approaches*. Καλιφόρνια: Sage – Thousand Oaks
- O' Brien, J., Forest, M., Snow, J., Perapoint, J. & Hasbury, D. (1989). *Action for inclusion*. Toronto: Inclusion Press.
- Robin, L. Hill, G. & D. (2002). *Autism – From Research to Individualized Practice*. London: Jessica Kingsley Publisher Ltd.
- Smith D, (2001). *Introduction to Special Education*. London: Reprinted by Books/ Hyperion.
- Waterhouse, S.(2000). *A Positive Approach to Autism*. London: Jessica Kingsley Publisher Ltd.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2:

Οι καλύτεροι μου φίλοι.....

Όνομα σχολείου:

Τάξη:

Όνομα ^{μαθητή} σχολείου:

Ηλικία μαθητή:

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

1..... 2..... 3.....

4..... 5.....

Όνομα σχολείου:

Τάξη:

Όνομα σχολείου:

Ηλικία μαθητή:

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

1..... 2..... 3.....

4..... 5.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3:

Φύλλο παρατήρησης διάρκειας 5 λεπτών

Σχολείο:

Ειδικές ανάγκες: ΝΑΙ/ΟΧΙ

Τάξη:

Είδος Αναπηρίας/ανάγκης:

Όνομα παιδιού:

Όνομα παρατηρητή:

Ηλικία:

Ημερομηνία:

Φύλο:

Διάλειμμα:

Ωρα έναρξης παρατήρησης:

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

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4:

	1.Εργάζεται			2.Συμπεριφέρεται			3.Αλληλεπιδράει			4.Φύση αλληλεπίδρασης (με εκπ. γενικής ή ΠΣ)				
	α.Μόνος	β.Σε ομάδα	γ.Με την Ολομέλεια	α. Προσέχει/παρακολουθεί	β.Δεν προσέχει/Δεν παρακολουθεί	γ. Συμμετέχει ενεργά	α.Δεν αλληλεπιδράει	β.Με τον εκπ. ΠΣ	γ.Με τον εκπ. ΠΣ	δ.Με συμμαθητή	α.Ο εκπ. δίδασκει ομάδα μαθητών	β. Ο εκπ. δίδασκει ατομικά το μαθητή	γ.Ο εκπ. δίνει οδηγίες στην ομάδα	δ. Ο εκπ. δίνει οδηγίες στο μαθητή
0: 0- 0.10														
1: 0.10 - 0.20														
2: 0.20 - 0.30														
3: 0.30- 0.40														
4: 0.40- 0.50														
5: 0.50- 1 m														
6: 1.00- 1.10														
7: 1.10-1.20														
8: 1.20-1.30														
9: 1.30-1.40														
10: 1.40-1.50														
11: 1.50-2 m														
12: 2.00-2.10														
13: 2.10-2.20														
14: 2.20-2.30														
15: 2.30-2.40														
16: 2.40-2.50														
17: 2.50-3 m														
18: 3.00-3.10														
19: 3.10-3.20														
20: 3.20-3.30														
21: 3.30-3.40														
22: 3.40-3.50														
23: 3.50-4 m														
24: 4.00-4.10														
25: 4.10-4.20														
26: 4.20-4.30														
27: 4.30-4.40														
28: 4.40-4.50														
29: 4.50-5 m														
ΣΥΝΟΛΟ														

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5:

Δομημένη συνέντευξη για εκπαιδευτικούς τάξης και εκπαιδευτικούς ΠΣ

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

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

Τάξη: _____ Σχολείο: _____ Ειδικές ανάγκες μαθητή: _____

..... ΜΕΡΟΣ Α

1=Ποτέ ①	2=Σπάνια ②	3=Μερικές φορές ③	4=Συχνά ④	5=Πάντα ⑤
-------------	---------------	----------------------	--------------	--------------

ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης, όταν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ, ο μαθητής με ΕΑ:	①	②	③	④	⑤
Εργάζεται εξατομικευμένα με τον εκπαιδευτικό της ΠΣ					
Εργάζεται εξατομικευμένα χωρίς τον εκπαιδευτικό της ΠΣ					
Εργάζεται σε ομάδα (παιδιών) με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού της ΠΣ					
Εργάζεται σε ομάδα (παιδιών) χωρίς την βοήθεια του εκπαιδευτικού της ΠΣ					
Εργάζεται στην ολομέλεια με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού της ΠΣ					
Εργάζεται στην ολομέλεια χωρίς τη βοήθεια του εκπαιδευτικού της ΠΣ					
Στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης, όταν δεν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ ο μαθητής με ΕΑ:					
Εργάζεται εξατομικευμένα με τον εκπαιδευτικό της τάξης					
Εργάζεται εξατομικευμένα χωρίς τον εκπαιδευτικό της τάξης					
Εργάζεται σε ομάδα (παιδιών) με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού της τάξης					
Εργάζεται σε ομάδα (παιδιών) χωρίς την βοήθεια του εκπαιδευτικού της τάξης					
Εργάζεται στην ολομέλεια με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού της τάξης					
Εργάζεται στην ολομέλεια χωρίς τη βοήθεια του εκπαιδευτικού της τάξης					

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης, όταν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ, ο μαθητής με ΕΑ:	①	②	③	④	⑤
Ταρακολουθεί το μάθημα					
Συμμετέχει ενεργά στο μάθημα					
Στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης, όταν δεν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ, ο μαθητής με ΕΑ:					
Ταρακολουθεί το μάθημα					
Συμμετέχει ενεργά στο μάθημα					

1=Ποτέ	2=Σπάνια	3=Μερικές φορές	4=Συχνά	5=Πάντα
①	②	③	④	⑤

ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης, όταν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ, ο μαθητής με ΕΑ:	①	②	③	④	⑤
Αλληλεπιδράει με τον εκπαιδευτικό της τάξης					
Αλληλεπιδράει με τον εκπαιδευτικό της ΠΣ					
Αλληλεπιδράει περισσότερο με τους συμμαθητές του					
Στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης, όταν <u>δεν</u> υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ, ο μαθητής με ΕΑ:					
Αλληλεπιδράει με τον εκπαιδευτικό της τάξης					
Αλληλεπιδράει περισσότερο με τους συμμαθητές του					

..... ΜΕΡΟΣ Β

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
①	②	③	④	⑤

ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης, όταν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ, ο μαθητής με ΕΑ:	①	②	③	④	⑤
1. Προοδεύει γνωστικά (π.χ. βελτιώνει την ακαδ. του επίδοση)					
2. Προοδεύει κοινωνικά (π.χ. εντάσσεται στην τάξη, κάνει φίλους)					
3. Έχει καλύτερη συμπεριφορά (π.χ. καλή διαγωγή, εκδηλώνει σπάνια παραβατική συμπεριφορά)					
4. Έχει υψηλότερη αυτοπεποίθηση και κίνητρα για μάθηση					
Στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης, όταν <u>δεν</u> υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ, ο μαθητής με ΕΑ:					
1. Προοδεύει γνωστικά (π.χ. βελτιώνει την ακαδ. του επίδοση)					
2. Προοδεύει κοινωνικά (π.χ. εντάσσεται στην τάξη, κάνει φίλους)					
3. Έχει καλύτερη συμπεριφορά (π.χ. καλή διαγωγή, εκδηλώνει σπάνια παραβατική συμπεριφορά)					
4. Έχει υψηλότερη αυτοπεποίθηση και κίνητρα για μάθηση					