



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

« Η κοινωνική ένταξη μαθητών με αυτισμό και βαρνηκοΐα σε τάξεις με παράλληλη στήριξη »



ΠΑΠΑΘΑΝΑΣΙΟΥ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ Α.Μ. 0208031

Υπεύθυνοι Καθηγητές: κ. Στρογγυλός Βασίλης
κ. Αβραμίδης Ηλίας

ΒΟΛΟΣ 2012



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

Αριθ. Εισ.: 10697/1
Ημερ. Εισ.: 21-08-2012
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΠΕ
2012
ΠΑΠ

Σε όλους όσους αγαπώ, και με στηρίζουν!

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες σε όσους συνέβαλαν στη εκπόνηση αυτής της πτυχιακής μελέτης.

Πρώτα από όλα θα ήθελα να πω ένα μεγάλο ευχαριστώ στον υπεύθυνο καθηγητή μου, Λέκτορα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας Προσχολικής Εκπαίδευσης, κ. Στρογγυλό Βασίλη, για την καθοδήγηση, την υποστήριξη και την βοήθεια του καθ' όλη τη διάρκεια διεκπεραίωσης της παρούσας πτυχιακής μελέτης. Τον ευχαριστώ θερμά για τις γνώσεις που μου παρείχε, για το αμείωτο ενδιαφέρον αλλά και για την ψυχολογική και ηθική υποστήριξη που μου προσέφερε.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Αβραμίδη Ηλία, Λέκτορα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας του τμήματος Ειδικής Αγωγής, για την σημαντική συνεισφορά του στο ερευνητικό κομμάτι της εργασίας, αλλά και για την εξαιρετική συνεργασία που είχαμε καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα σχολεία και τους δασκάλους των τάξεων που μου επέτρεψαν να μπω στις αίθουσες τους και να κάνω την έρευνα μου.

Τέλος, θέλω να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στους γονείς μου για την διαρκή τους υποστήριξη, που επέτρεψε την επιτυχή διεκπεραίωση των σπουδών μου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<u>1. Περίληψη</u>	1
<u>2. Εισαγωγή</u>	2
<u>3. Ένταξη</u>	4
3.1. Γενικά στοιχεία	4
3.2. Η αναγκαιότητα της ένταξης	5
3.3. Ένταξη και συμπεριληπτική εκπαίδευση	8
3.4. Μορφές ένταξης	10
<u>4. Διάγνυτη Αναπτυξιακή Διαταραγή</u>	12
4.1 Γενικά στοιχεία	12
4.1.1. Ορισμός	12
4.1.2. Ιστορική αναδρομή	13
4.1.3. Διευκρινήσεις	16
4.2 Τα βασικά χαρακτηριστικά του αυτιστικού φάσματος	16
4.2.1. Ακραία κοινωνική και συναισθηματική απομόνωση	16
4.2.2. Παθολογική ανάγκη για ομοιότητα	18
4.2.3. Η αλαλία ή μη επικοινωνιακή ομιλία	18
4.2.4. Η νοητική ανάπτυξη	19
4.3. Τα πιθανά αιτία του αυτισμού	20
4.3.1. Γενετικοί παράγοντες	20
4.3.2. Νευροψυχολογικοί παράγοντες	22
4.3.3. Βιολογικοί παράγοντες	22
4.4. Επιπολασμός	23
4.5. Διαφοροδιάγνωση	23
4.6. Θεραπευτική αντιμετώπιση του αυτισμού	24
4.7. Θεραπευτικά προγράμματα πρώιμης παρέμβασης	25
4.8. Η κοινωνική ένταξη των παιδιών με αυτισμό	28
<u>5. Βαρηκοΐα /Κώφωση</u>	30
5.1. Γενικά στοιχεία	30
5.2. Ταξινόμηση των προβλημάτων ακοής	31
5.2.1. Βαθμός απώλειας της ακοής	31
5.2.2. Φύση της παθολογίας του αυτιού	32
5.2.3. Χρόνος έναρξης του προβλήματος ακοής- Αιτιολογία	33

5.2.4. Κληρονομικότητα	33
5.2.5. Εξελικτική πορεία της ακοής	34
5.2.6. Γλωσσική ανάπτυξη	34
5.3. Μέθοδοι διάγνωσης απώλειας της ακοής	34
5.4. Συστήματα ενίσχυσης του ήχου	35
5.5. Το παιδί με απώλεια ακοής και οι ανάγκες του	36
5.6. Οικογένεια και Κωφό παιδί	38
5.7. Η εκπαίδευση των παιδιών με απώλεια ακοής	41
<u>6. Μεθοδολογία Έρευνας</u>	43
6.1. Ερευνητική προσέγγιση	43
6.2. Δείγμα	45
6.3. Εργαλεία συλλογής δεδομένων	46
6.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων	49
<u>7. Αποτελέσματα</u>	54
7.1. Αποτελέσματα από το κοινωνιομετρικό τεστ	54
7.2. Αποτελέσματα από την παρατήρηση στο διάλειμμα	66
7.3. Αποτελέσματα από την παρατήρηση κατά την ώρα του μαθήματος	71
7.4. Η συνέντευξη με τους εκπαιδευτικούς	78
<u>8. Συζήτηση</u>	82
<u>9. Επίλογος</u>	87
<u>10. Βιβλιογραφία</u>	88
<u>11. Παράρτημα</u>	101

1. Περίληψη

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιείται την κοινωνική ένταξη των ατόμων με αυτισμό και βαρηκοΐα σε τάξεις συνδιδασκαλίας. Το δείγμα περιλαμβάνει δυο περιπτώσεις παιδιών. Το πρώτο παιδί έχει Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή και το δεύτερο Βαρηκοΐα, και τα δυο είναι ηλικίας 7 και 8 αντίστοιχα. Η παρούσα έρευνα επικέντρωσε το ενδιαφέρον της στην διερεύνηση αφενός των κοινωνικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων του δείγματος σε σχέση με τους συμμαθητές τους, και αφετέρου της μαθησιακής συμπεριφοράς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στην τάξη, με την ύπαρξη συνδιδασκαλίας και χωρίς. Για την συλλογή των δεδομένων χρειάστηκε να χρησιμοποιηθεί το κοινωνιομετρικό τεστ, να γίνουν παρατηρήσεις στα διαλείμματα αλλά και κατά την διάρκεια του μαθήματος και τέλος να υπάρξει μια δομημένη συνέντευξη από τους εκπαιδευτικούς των παιδιών.

Τα συμπεράσματα της έρευνας είναι αρχικά πολύ θετικά όσον αφορά της κοινωνικές σχέσεις των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς με το πέρασμα του σχολικού έτους φαίνεται πως βελτιώθηκαν. Αντίθετα, η συχνότητα των αλληλεπιδράσεων των παιδιών αυτών σημείωσε σημαντικά πτωτική τάση, ιδίως του παιδιού με Δ.Α.Δ. Οι αλληλεπιδράσεις με τα υπόλοιπα παιδιά μειώθηκαν, ενώ οι αλληλεπιδράσεις με τους εκπαιδευτικούς παρουσίασε κάποια μικρή αύξηση. Το τελευταίο πόρισμα αφορά την μαθησιακή συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη και αυτό που προέκυψε είναι αρκετά ενδιαφέρον. Όταν υπάρχει ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης οι μαθητές παρακολουθούν και συμμετέχουν ενεργά πιο συχνά από τις φορές που δεν υπάρχει, καθώς επίσης προοδεύουν γνωστικά, κοινωνικά και τείνουν να έχουν καλύτερη συμπεριφορά και υψηλότερα κίνητρα για μάθηση.

2. Εισαγωγή

Στις μέρες μας σε όλο τον ευρύτερο παιδαγωγικό κόσμο μιλούν για την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Όλο και περισσότερες έρευνες αλλά και φιλοσοφικές αναζητήσεις, θεωρούν σκόπιμο να ενταχτούν τα παιδιά αυτά μέσα στο πλαίσια του γενικού σχολείου. Το ερώτημα όμως που δημιουργείται είναι αν οι συνθήκες του γενικού σχολείου επιτρέπουν στα παιδιά αυτά πρώτα απ' όλα να ενταχτούν και στη συνέχεια να έχουν μια θετική μαθησιακή ανάπτυξη.

Στη συγκεκριμένη έρευνα θα μελετηθούν αρχικά τα πλαίσια της σύγχρονης ενταξιακής πολιτικής, τι περιλαμβάνει και ποιες μορφές μπορούμε να διακρίνουμε. Στη συνέχεια, με βάση το δείγμα της έρευνας θα γίνει μια εκτενής μελέτη για την Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή (Αυτισμός) και την Βαρηκοΐα/ Κώφωση. Η Δ.Α.Δ. θα μελετηθεί εκτενώς όσον αφορά τις αιτίες εμφάνισης της, τα χαρακτηριστικά της, την πιθανή αντιμετώπιση της, τον επιπολασμό της συγκεκριμένης διαταραχής αλλά και από τι πρέπει να την διαχωρίσουμε (διαφοροδιάγνωση). Τέλος, ερευνάται η κοινωνική ένταξη των παιδιών με Δ.Α.Δ. Για την βαρηκοΐα/ κώφωση γίνεται αρχικά μια ταξινόμηση των προβλημάτων ακοής, για τις μεθόδους διάγνωσης της ακοής, τα συστήματα που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε για να ενισχύσουμε τον ήχο. Επίσης, μελετάται το παιδί με απώλεια ακοής και ποιες είναι οι ανάγκες του. Τέλος, η μελέτη διευρύνεται σε όλη την οικογένεια και το κωφό παιδί ενώ, διερευνάται και ποια είναι η εκπαίδευση των παιδιών αυτών. Όλη η έρευνα βασίζεται σε βιβλιογραφικές αναφορές Ελλήνων αλλά και ξένων συγγραφέων, και σε άρθρα επιστημονικών περιοδικών ξένων ερευνητών.

Η ένταξη αυτών των παιδιών στο σχολικό ελληνικό πλαίσιο υποβοηθάτε από την παράλληλη στήριξη. Η εκπαιδευτικός όμως της παράλληλης στήριξης πέρα από την βοήθεια που προσφέρει στα μαθήματά και την γενικότερη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή με ειδικές ανάγκες, μπορεί να τον βοηθήσει στην κοινωνική του ένταξη μέσα στο σχολικό περιβάλλον; Κρίνεται έτσι απαραίτητο να μελετηθούν και κάποιες άλλες πτυχές της ένταξης αυτών των παιδιών μέσα στις τάξεις συνδιδασκαλίας.

Συγκεκριμένα κρίθηκε σκόπιμο να μελετηθούν ποιες είναι οι κοινωνικές σχέσεις του μαθητή με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές του στην τάξη της συνδιδασκαλίας κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους, ποιες είναι οι

αλληλεπιδράσεις του συγκεκριμένου μαθητή με τους συμμαθητές του αλλά και τους εκπαιδευτικούς της τάξης και πάλι κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους. Τέλος, 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 εκπαιδευτικοί για αυτό.

3. Ένταξη

3.1. Γενικά στοιχεία

Η Ειδική Αγωγή αναφέρεται στο σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και με διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, υποστηρίζεται από κατάλληλους υποστηρικτικούς οργανισμούς, και προσφέρεται σε ειδικά σχεδιασμένους χώρους (Πολυχρονοπούλου, 2003). Από την άλλη πλευρά, ο πρόεδρος του Ευρωπαϊκού Συνδέσμου για την Ειδική Εκπαίδευση, Ph. Lamoral, μιλά για μια διεύρυνση του ορισμού της ειδικής εκπαίδευσης. « Η Ειδική αγωγή δεν πρέπει να ορίζεται από την άποψη του χώρου στον οποίο αυτή υλοποιείται, αλλά περισσότερο από την άποψη των αναγκών του παιδιού που σχεδιάζει να αντιμετωπίσει » (Ζώνιου – Σιδέρη, 2010).

Τι σημαίνει όμως ο όρος «αναπηρία» ή «ανάπηρος»; Κάθε επιστήμη δίνει διαφορετικό ορισμό της αναπηρίας ανάλογα με το αντικείμενο της. Ο Ποντίκης (1989) λέει ότι ανάπηρος είναι αυτός που του λείπει κάποιο μέλος ή κάποια αίσθηση, αλλά αυτό δεν ισχύει αν η έλλειψη δεν είναι εμφανής και δεν δημιουργεί κάποια «αισθητή» μειονεξία. Η ιατρική από την άλλη μιλάει για ύπαρξη λειτουργικής βλάβης συγγενούς ή επίκτητη, και αυτό είναι αποτέλεσμα κάποιας αρρώστιας ή ατυχήματος (Πολυχρονοπούλου, 2003). Η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία είναι δυνατό να καταστεί πιο κατανοητή αν εξετάσουμε το θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσεται. Έχει ιδιαίτερη αξία να εξεταστεί μέσα από ποιες πολιτικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές ζυμώσεις και ανακατατάξεις αυτό διαμορφώθηκε ακολουθώντας το πρότυπο όλων των οργανωμένων και πολιτισμένων κοινωνιών.

Η υποχρέωση της πολιτείας να παρέχει εκπαίδευση στα άτομα με αναπηρία δεν ήταν από την αρχή κεκτημένο δικαίωμα αλλά κινούνταν αποσπασματικά και μεμονωμένα, στην πλειονότητα των περιπτώσεων στο επίπεδο της φιλανθρωπίας. Η πορεία της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα μετρά μόλις λίγες δεκαετίες, καθώς στον τομέα αυτό η απουσία της κρατικής μέριμνας είναι παντελής. Ο όρος ένταξη αποτελεί δάνειο από την επιστήμη της εξελικτικής ψυχολογίας στην επιστήμη της παιδαγωγικής και αναφέρεται αρχικά στην επιλογή των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Η έννοια που δόθηκε αρχικά ήταν αυτή της ενσωμάτωσης και του μη διαχωρισμού μαθητών στο σχολικό σύστημα που ανήκαν σε άλλη θρησκεία, φυλή, εθνική μειονότητα, φύλλο κ.α.

3.2. Η αναγκαιότητα της ένταξης

Η εκπαίδευση του παιδιού με ειδικές ανάγκες αντιμετωπίζεται με σποραδικές προσπάθειες που ανάγονται στην ιδιωτική πρωτοβουλία στις αρχές του 18^{ου} αι. (Πυργιωτάκης, 1994). Τα μέσα και ο σκοπός της εκπαίδευσής του για κάθε εποχή και κάθε κοινωνία καθορίζονται από τις αντιλήψεις που επικρατούν, καθώς μιλάμε για πολιτιστικά κατασκευάσματα (Carrier, 1990), και από τον τρόπο που αντιμετωπίζει η κοινωνία το πρόβλημα του ατόμου με ειδικές ανάγκες στη γενική του μορφή. Στο γεγονός αυτό οφείλεται και η διαφορετική αντιμετώπιση του προβλήματος αυτού που παρατηρούμε στην ιστορική του εξέλιξη. Ανάλογα δηλαδή με την επικρατέστερη ομάδα στην κοινωνία διαμορφώνονταν οι στάσεις και οι πεποιθήσεις για την ειδική αγωγή (Gliedman et., al.1980)

Μέχρι τις αρχές του αιώνα βασικός σκοπός στις προσπάθειες που γίνονται για την αντιμετώπιση του προβλήματος είναι η προστασία του ατόμου με ειδικές ανάγκες από την κοινωνία. Γι' αυτό αποκόπτεται από αυτή και απομακρύνεται σε ιδρύματα, ασυλικής, κυρίως μορφής, με παράλληλη εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Σήμερα τα πράγματα έχουν αλλάξει. Εκτός από τη γενική αλλαγή στη θέση του προβλήματος, που από ανθρωπιστικό γίνεται εκπαιδευτικό - κοινωνικό, να αλλάξει και ο σκοπός της εκπαίδευσης.

Το ειδικό σχολείο εγκαταλείπει όλο και περισσότερο τον αρχικό του σκοπό και προσανατολίζεται στην προετοιμασία του ατόμου με ειδικές ανάγκες για τη ζωή. Ότι η εκπαίδευση παίζει σπουδαίο ρόλο για την επιτυχία του σκοπού δεν υπάρχει καμία αμφιβολία. Η παραδοχή του ρόλου της εκπαίδευσης ώθησε τους ειδικούς να μελετήσουν το πρόβλημα περισσότερο από την εκπαιδευτική του πλευρά, με αποτέλεσμα την βελτίωση των προγραμμάτων, των μεθόδων και των μέσων εκπαίδευσης. Παράλληλα άρχισε να γίνεται κατανοητό ότι η απομάκρυνση των παιδιών με ειδικές ανάγκες από την κοινωνία δεν εξυπηρετεί την ένταξή τους αργότερα σ' αυτή. Καθώς ο διαχωρισμός μεταξύ κανονικής και ειδικής εκπαίδευσης διαιωνίζει τη διαφοροποίηση των παιδιών αυτών από τα υπόλοιπα και επικεντρώνει τα βλέμματα στην υποτιθέμενη νοητική και φυσική ανεπάρκεια (Carrier, 1986). Έτσι γίνεται περισσότερο προβληματική.

Η ανησυχία αυτή οδήγησε στη δημιουργία των πρώτων ειδικών τάξεων στα κανονικά σχολεία κατά τη διάρκεια του μεσοπολέμου. Δεν υπήρχε όμως επαρκής πρόβλεψη ως προς τον τρόπο λειτουργίας τους. Δεν διέθεταν ειδικούς δασκάλους, προσαρμοσμένα προγράμματα κ.λ.π., και τα αποτελέσματα ήταν φτωχά. Η δραστηριότητά τους περιοριζόταν στη διδασκαλία της ανάγνωσης και της αριθμητικής. Η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα κανονικά σχολεία συζητείται σήμερα με πολύ ενδιαφέρον σ' όλο τον κόσμο και έχει καταστεί πλέον η κυρίαρχη πολιτική (Χαράμης, 2000). Όλοι οι ειδικοί συμφωνούν ότι είναι ο καλύτερος τρόπος για την επιτυχή ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία αργότερα.

Υπάρχει όμως διαφορά απόψεων και διατυπώνονται επιφυλάξεις, οι οποίες αναφέρονται κυρίως στη μορφή και στην έκταση που είναι δυνατό να πάρει η ένταξη για να είναι επιτυχής. Καθώς για να είναι αποτελεσματική κάθε προσπάθεια ένταξης απαιτείται ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος και αυτό γιατί η διαδικασία της ένταξης επηρεάζεται άμεσα από τους στόχους, τις αρχές, τις αξίες, την δομή, τον τρόπο λειτουργίας και την ποιότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών του γενικού σχολείου (Τζουριάδου, 2000).

Το αξίωμα της ενσωμάτωσης των ΑμΕΑ με τα τυπικά αναπτυσσόμενα άτομα έχει τύχει κοινής αποδοχής τα τελευταία χρόνια και είναι γνωστό στην Αγγλία με τον όρο «ολοκλήρωση» (Integration) και στις Η.Π.Α. και στον Καναδά με τον όρο «ομαλοποίηση» (Normalization). Στην Ελλάδα ακούγεται συνήθως με τον όρο «κοινωνικοποίηση». Το αξίωμα αυτό είναι ο τελικός σκοπός της ειδικής αγωγής και έχει την έννοια ότι κάθε άτομο πρέπει να είναι ικανό να ενταχθεί στην κοινωνία όσο είναι δυνατό πιο ανώδυνα και αποτελεσματικά, να έχει τη δυνατότητα να ικανοποιεί τις ατομικές του ανάγκες με αποδεκτούς κοινωνικά τρόπους και να μετέχει όσο πιο πλατιά γίνεται στις κοινωνικές και πνευματικές δραστηριότητες της κοινότητας μέσα στην οποία ζει. Με άλλα λόγια να νοιώθει ότι γίνεται αποδεκτό μέλος της και να αισθάνεται ευτυχισμένο.

Ευνόητο είναι ότι για να κατορθώσει το άτομο με ειδικές ανάγκες την ένταξη του αυτή έχει ανάγκη από ειδική βοήθεια και προετοιμασία που πρέπει να αρχίζει όσο είναι δυνατό νωρίτερα, από τη μικρή παιδική ηλικία.

Ο καλύτερος τρόπος για την προετοιμασία αυτή είναι η όσο το δυνατό συχνότερη επικοινωνία του παιδιού με ειδικές ανάγκες με τα άλλα παιδιά. Η αρχή ότι αν θέλουμε να ενταχθεί το άτομο με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία των τυπικά

αναπτυσσόμενων ενηλίκων δεν είναι σωστό να το ξεχωρίζουμε από τα «κανονικά» άτομα κατά τη διάρκεια της πιο κρίσιμης ηλικίας του, δηλαδή της παιδικής, είναι γενικά αποδεκτή. Χωρίς αμφιβολία ο πιο κατάλληλος χώρος για την υλοποίηση της ανωτέρω αρχής είναι το σχολείο (Καϊσέρογλου, 2010). Η άποψη αυτή έχει λογική ερμηνεία. Στα πλαίσια της σχολικής ομάδας και του συγχρωτισμού των μειονεκτικών και των άλλων παιδιών, δίνεται η ευκαιρία να γνωρίσουν το ένα το άλλο, να αναγνωρίσουν και να εκτιμήσουν τις αδυναμίες και τις ανάγκες τους και καλλιεργείται το αίσθημα της αμοιβαίας κατανόησης και παραδοχής (Καϊσέρογλου, 2010). Ένας από τους παράγοντες που συντηρούν τις προκαταλήψεις και τις απορριπτικές στάσεις της κοινωνίας προς τα μειονεκτικά άτομα και ιδιαίτερα τα νοητικά καθυστερημένα, είναι η άγνοια του ευρέος κοινού για το τι μπορούν να πετύχουν αυτά όταν τύχουν κατάλληλης αγωγής και εκπαίδευσης. Η υπερβολική - και γιατί όχι παράλογη - υποτίμηση των δυνατοτήτων του ατόμου με ειδικές ανάγκες εκμηδενίζει την παρουσία του στη ζωή και το καθιστά ανίκανο να ανταποκριθεί στις δικές του ανάγκες και στις απαιτήσεις της κοινωνίας. Η τακτική που εφαρμόζεται ακόμη, ιδίως στις χώρες με χαμηλού βαθμού κοινωνικά και εκπαιδευτικά προγράμματα, να τονίζονται δηλαδή τα ελαττώματα και οι αδυναμίες αντί να αναζητούνται οι ικανότητες, τα μέσα και οι τρόποι που θα βοηθήσουν το μειονεκτικό άτομο να αναπτυχθεί και να ενταχθεί στο κοινωνικό περιβάλλον, εμποδίζει τη σωστή λύση του προβλήματος. Από το άλλο μέρος το παιδί με ειδικές ανάγκες μαθαίνει να παραδέχεται τα κανονικά άτομα με τις ικανότητες και την υπεροχή τους. Με την ένταξη του όμως από νωρίς στα πλαίσια του κανονικού σχολείου καλλιεργείται ένας ομαλός τρόπος επικοινωνίας και προσαρμογής του με τα άλλα άτομα που αργότερα θα αποτελούν την κανονική κοινωνία των ενηλίκων.

3.3. Ένταξη και συμπεριληπτική εκπαίδευση

Στην δεκαετία του 90 συχνά «ένταξη», «ενσωμάτωση» και «συνεκπαίδευση» θεωρούνται έννοιες ταυτόσημες. Πολλοί χρησιμοποιούν τους όρους ένταξη, ενσωμάτωση, ομαλοποίηση με την ίδια, παραπλήσια ή και διαφορετική έννοια, άλλοι προτιμούν τον όρο «ένταξη» αντί του όρου «ενσωμάτωση» ή και τους δυο με την ίδια έννοια, ή θεωρούν την ένταξη ως προϋπόθεση της ενσωμάτωσης. (Λιοδάκης, 1997, Τσιναρέλης, 1993, Πολυχρονοπούλου, 1995).

Ο όρος ένταξη (integration) αναδύθηκε ιδιαιτέρως τις δεκαετίες του '50 και του '60 και αντανάκλυνε την επιθυμία για αποστασιοποίηση από παραδοσιακές πρακτικές και απομάκρυνση από οποιαδήποτε έννοια αποκλεισμού και περιθωριοποίησης.

Στην Ελλάδα, ο όρος ένταξη προσέλαβε με το πέρασμα του χρόνου την έννοια του μη διαχωρισμού παιδιών ανάπηρων και μη στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και θεσμοθετήθηκε με το νόμο 1566/1985 (Ζώνιου – Σιδέρη, 2009). Ωστόσο, για να γίνει αυτό έπρεπε να αρθούν προκαταλήψεις, γενικεύσεις και λανθασμένοι διαχωρισμοί σε σχέση με την αναπηρία που οφείλονται στην έλλειψη ενημέρωσης και κατάρτισης των παιδαγωγών τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής. Στα πρώτα στάδια η νέα εκπαιδευτική πολιτική δεν συνοδεύταν από τον κατάλληλο κοινωνικό σχεδιασμό με στόχο την αλληλοαποδοχή με αποτέλεσμα οι ανάπηροι μαθητές να βρίσκονται στις γενικές τάξεις χωρίς καμία υποστήριξη (Ζώνιου - Σιδέρη, 2000).

Αν μελετήσει κανείς την σύγχρονη βιβλιογραφία για την Ειδική Αγωγή αντιλαμβάνεται πως υπάρχει μια πληθώρα ορισμών για αυτήν. Κάθε ορισμός διαφέρει από τον άλλον ανάλογα με την σκοπιά από την οποία παρατηρείται. Σε κάθε περίπτωση όμως υπάρχουν κάποια στοιχεία που απαιτούνται από την σύγχρονη ειδική αγωγή. Πρώτα από όλα πρέπει να υπάρξει ανατροπή της άποψης πως η ειδική αγωγή αποτελεί ένα ξεχωριστό κομμάτι της εκπαίδευσης και να ενοποιηθούν οι στόχοι της γενικής με αυτούς της ειδικής εκπαίδευσης. Δεύτερον, πρέπει να οριοθετηθούν οι δυνατότητες της ειδικής αγωγής. Επιπλέον, η ειδική αγωγή δεν μιλά για τυπικές μεθόδους και θεραπείες των αναπήρων αλλά για προσδιορισμό των ειδικών δυνατοτήτων του κάθε παιδιού. Τέλος, απαιτείται μια άριστη γνώση της γενικής Παιδαγωγικής (Ζώνιου – Σιδέρη, 2010).

Κατά καιρούς έχουν καταγραφεί κάποιες προσπάθειες οριοθέτησης της ένταξης. Ενδεικτικά ο Κόμπος (1990) ορίζει την «ένταξη» από την σκοπιά της Ειδικής Αγωγής «ως η εγγραφή και η κανονική φοίτηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες (παιδιών με νοητική καθυστέρηση ή με σωματικές αναπηρίες ή με προβλήματα συμπεριφοράς), μέσα στις κανονικές τάξεις του συνηθισμένου δημοτικού σχολείου». Ο Τσιναρέλης (1993) από την άλλη θεωρεί πως ένταξη σημαίνει την αποδοχή, μέσα σε μια ήδη λειτουργούσα – με τις δικές της φυσικές και κοινωνικές δυναμικές- ομάδα, μιας θέσης, από ένα άτομο ή μια κατηγορία ατόμων, που έχουν διαφορετικά κοινωνικά βιολογικά, ψυχολογικά ή οικονομικά χαρακτηριστικά, και την παροχή κάθε είδους βοήθειας μέσα και έξω από την ομάδα για την διατήρηση της θέσης αυτής, καθώς και την απόκτηση ρόλου ή ρόλων στα πλαίσια αυτής της ομάδας.

Στην ξένη βιβλιογραφία βλέπουμε τον Reicher (1989) να ορίζει την ένταξη ως όρο που υποδηλώνει μια τεράστια, ευρεία και πολύπλευρη τοποθέτηση. Μπορεί κανείς να τον εξετάσει κάτω από διάφορες προοπτικές, ανάλογα με το πώς βλέπει την ένταξη. Αν την βλέπει ως στόχο, ή ως μέθοδο και ποιες λειτουργίες και διαστάσεις αποδίδει στον όρο. Ο Muth (1986) κάτω από την έννοια της ένταξης καταλαβαίνει την κοινή αγωγή παιδιών και νέων στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Πρόσφατα εμφανίστηκε ο όρος inclusive εκπαίδευση ή συμπεριληπτική εκπαίδευση (Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011 κφλ.1) για να περιγράψει την «εκπαίδευση που τους συμπεριλαμβάνει όλους, που λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τη διαφορετικότητα όλων ή συμπεριληπτική εκπαίδευση ή ακόμη εκπαίδευση του μη αποκλεισμού» (Ζώνιου- Σιδέρη, 2000). Σύμφωνα με τα νέα επιστημονικά δεδομένα, η ένταξη δεν αποτελεί τον στόχο αλλά ένα δίαυλο για την πραγματοποίηση ενός καλύτερου σχολείου για όλους με κοινά οφέλη για ανάπηρα και μη άτομα (Ζώνιου – Σιδέρη, 1996).

Ο όρος αυτός επίσης περιλαμβάνει και την πολιτική παράμετρο της ένταξης (Ζώνιου- Σιδέρη, 2009) καθώς απαιτείται ένας διευρυμένος προγραμματισμός με στόχο την ωρίμανση της κοινωνίας ως προς την αποδοχή των ατόμων με αναπηρία. Σύμφωνα με την αντίληψη της ενταξιακής εκπαίδευσης τουλάχιστον με βάση τους αρχικούς της εκφραστές (Stainback & Stainback, 1990 · Fuchs & Fuchs, 1994), η ξεχωριστή ειδική εκπαίδευση πρέπει να καταργηθεί και όλα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να διδάσκονται στη γενική εκπαίδευση. Αυτό σημαίνει ότι η

γενική εκπαίδευση θα πρέπει να επαναπροσδιορίσει τους στόχους της, θα πρέπει να περιορίσει την έμφαση στην ακαδημαϊκή μόνο, πρόοδο των παιδιών, θα πρέπει να αλλάξει τα αναλυτικά προγράμματα (Westphanel, 1982) και να δώσει έμφαση στις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Πολλοί ερευνητές, όμως, γνωρίζοντας την αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να εξασφαλίσει τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την πλήρη ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα κοινά σχολεία της γειτονιάς τους και φοβούμενοι ότι θα χαθούν οι ως τώρα κατακτήσεις και παροχές, έχουν εκφράσει τις επιφυλάξεις τους για το θεσμό αυτό (Cole and Meyer, 1991 · Moores, 1996).

Στη χώρα μας δυστυχώς δεν μπορούμε να μιλάμε για inclusive εκπαίδευση ή συμπεριληπτική εκπαίδευση καθώς υπάρχουν πολλά μελανά σημεία που πρέπει να διορθώσουμε και μεμονωμένα ως άτομα αλλά και ευρύτερα ως κοινωνία (Ζώνιου – Σιδέρη, 2009). Ένα βασικό χαρακτηριστικό της σύγχρονης κοινωνίας για παράδειγμα, που συμβάλλει στο να μας κρατά πίσω σε μια συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι πως, ενώ σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες η ένταξη δεν επιβλήθηκε, δημιουργήθηκε όμως από τις ανάγκες και τους αγώνες των ίδιων των αναπήρων διεκδικώντας τα ανθρώπινα δικαιώματά τους. Στη χώρα μας ακόμη και τα ίδια τα κινήματα των αναπήρων δεν είναι θερμοί υποστηρικτές της ένταξης. Συνοψίζοντας οι διαφορές ανάμεσα στον όρο ένταξη και εκπαίδευση υπαγορεύουν διαφορετικές προσεγγίσεις, όχι μόνο στην οργάνωση του σχολείου, αλλά και στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και τον καταμερισμό των πόρων. (Tilstone, Florian, Rose, 1998).

3.4. Μορφές ένταξης

Η ένταξη των παιδιών γίνεται με διάφορους τρόπους. Όσον αφορά τον λειτουργικό χαρακτήρα έχουμε την χωρική ή χωροταξική ένταξη π.χ η συστέγαση γενικού και ειδικού σχολείου. Στα πλαίσια αυτής της ένταξης τα παιδιά με αναπηρίες και μη εκπαιδεύονται στον ίδιο χώρο σε ξεχωριστά όμως κτήρια. Τα παιδιά όμως με αυτό τον τρόπο δεν έρχονται σε επαφή μεταξύ τους, και γι' αυτό τον λόγο είναι η λιγότερο αποδοτική μορφή (Καϊσέρογλου, 2010). Στον ίδιο χαρακτήρα (λειτουργικό) εντάσσεται και η κοινωνική ένταξη, η οποία δημιουργήθηκε με στόχο την ανάπτυξη των κοινωνικών επαφών μέσω των κοινών διαλειμμάτων ή τις κοινωνικές γιορτές. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκπαιδεύονται σε χωριστές τάξεις όμως

έρχονται σε επαφή με τα υπόλοιπα παιδιά μέσω κοινών δραστηριοτήτων (Warnock, 1982). Τέλος, έχουμε και την λειτουργική ένταξη κατά την οποία όλα τα παιδιά συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες και παρακολουθούν εξατομικευμένο πρόγραμμα μέσα στην ίδια τάξη. Αυτή η μορφή ένταξης είναι αυτό που επιδιώκεται και θεωρείται ως η καταλληλότερη ένταξη, όταν βέβαια πληρούνται προϋποθέσεις.

Οι μορφές ένταξης όσον αφορά στην οργανωτική δομή από την άλλη έχουν ως εξής. Αρχικά, έχουμε την ένταξη στα πλαίσια της «κανονικής» τάξης στην οποία εντάσσονται τα παιδιά με αναπηρία, τα οποία δεν χρειάζονται επιπλέον φροντίδα, και για αυτό δεν συμμετέχουν άλλοι ειδικοί στην εκπαιδευτική διαδικασία (Χρηστάκης, 2004). Στην ίδια λογική κινείται και η επόμενη κατηγορία στην οποία όλα τα παιδιά εντάσσονται στα πλαίσια της «κανονικής» τάξης κατάλληλοι όμως επιστήμονες (π.χ. βοηθό εκπαιδευτικό, ειδικό παιδαγωγό, εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης, θεραπευτή κ.α.) συμβουλεύουν τον δάσκαλο και συνεργάζονται μαζί του, ενώ προσφέρει και άμεση βοήθεια στο παιδί, αυτή κρίνεται η ιδανική και η πιο αποτελεσματική μέθοδος (Καϊσέρογλου, 2010). Επίσης, έχουμε και την κανονική τάξη με τμήμα ένταξης. Στην περίπτωση αυτή το παιδί με αναπηρία παρακολουθεί το πρόγραμμα της τάξης κάποιες ώρες όμως μέσα στην μέρα παρακολουθεί εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο τμήμα ένταξης (Hegarty, Pocklington, Lucas, 1981). Η ένταξη επίσης μπορεί να γίνει σε ειδική τάξη με κανονική τάξη μερικής απασχόλησης, με μισή σχολική μέρα σε ειδικό σχολείο και η υπόλοιπη σε γενικό και τέλος, μπορεί να γίνει με ειδικό εκπαιδευτικό πλαίσιο (Καϊσέρογλου, 2010).

4. Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή

4.1. Γενικά στοιχεία

4.1.1. Ορισμός.

« Η μητέρα μου είχε πει ότι ένα από τα δύο αγόρια της άλλης οικογένειας έχει αυτισμό και όταν είχα ρωτήσει τι ήταν αυτό μου απάντησε ότι ήταν απλώς «λίγο περίεργος» » (Μητροπούλου, 2007).

«Λίγο περίεργος» είναι ο χαρακτηρισμός που δίνουν πολλοί για ένα παιδί με αυτισμό. Κάπως λογικό γι' αυτούς που δεν γνωρίζουν τι είναι ο αυτισμός και πως συμπεριφέρεται ένα παιδί που ανήκει στο αυτιστικό φάσμα. Ένας συγκεκριμένος ορισμός για τον αυτισμό είναι δύσκολο να δοθεί, για το λόγο ότι παρουσιάζει διαφορές και από το πλήθος των πηγών που προέρχεται και από τους διάφορους επαγγελματίες- ειδικούς που εμπλέκονται και από τους γονείς των παιδιών με αυτισμό. Πάντως ο αυτισμός ή αυτιστική διαταραχή και σύνδρομο Asperger, έχει επικρατήσει να ανήκουν στις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές και χαρακτηρίζονται από τις ίδιες βασικές δυσκολίες στους τομείς της αμοιβαίας κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της επικοινωνίας και της σκέψης-φαντασίας-συμπεριφοράς (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006), είναι γενικότερα αυτό που λέμε « στον κόσμο του». Ο Wing (2000) λέει πως πρόκειται για μια διαταραχή που εμποδίζει τα άτομα να κατανοούν σωστά όσα βλέπουν, να ακούν και γενικά να αισθάνονται κι έτσι αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στις κοινωνικές σχέσεις, την επικοινωνία και τη συμπεριφορά τους.

Άτομα, τα οποία πάσχουν από αυτισμό, έχουν δώσει τους δικούς τους ορισμούς. Κάποιοι από αυτούς είναι:

- «Το να είναι κανείς αυτιστικός δεν σημαίνει ότι δεν είναι άνθρωπος. Αλλά σίγουρα σημαίνει ότι είναι “αλλότριος”» (Jim Sinclair, 1992 άτομο με αυτισμό).
- «Κανείς δεν μπορεί να καταστρέψει μια οικογένεια, με τον τρόπο που μπορεί ένα αυτιστικό παιδί» (μητέρα παιδιού με αυτισμό).

- «Ο αυτισμός είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή. Ένα ελάττωμα στα συστήματα που επεξεργάζονται τις αισθητηριακές πληροφορίες» (Temple Grandin, άτομο με αυτισμό).
- «Ο αυτισμός δεν είναι ετικέτα- αναγνωρίζοντας τις δυσκολίες που μπορεί να γεννά μια ετικέτα. Αυτός είναι ένας θετικός τρόπος να το σκέπτεται κανείς» (Exley, άτομο με αυτισμό) (Γκονέλα, 2006)

Έχουν αναφερθεί και άλλοι ορισμοί όπως ο Ιατρικός ορισμός και ο Εκπαιδευτικός ορισμός. Σύμφωνα με τον Ιατρικό «Ο αυτισμός ορίζεται και διαγιγνώσκεται στη βάση χαρακτηριστικών μορφών συμπεριφοράς, όμως δεν υπάρχουν συμπεριφορές που να αποτελούν από μόνες τους μονοσήμαντη ένδειξη αυτισμού. Η συμπεριφορά είναι ουσιώδης για την αναγνώριση του αυτισμού, αλλά από μόνη της δεν μας βοηθά να κατανοήσουμε την πάθηση αυτή ή να αποφασίσουμε για τον τρόπο προσέγγισης της» (Γκονέλα, 2006). Από την άλλη ο Εκπαιδευτικός ορισμός του αυτισμού υποστηρίζει ότι περιλαμβάνει διδακτικές προσεγγίσεις, εκπαιδευτικό περιβάλλον και εξατομικευμένη εργασία. «Είναι μια προσέγγιση που βασίζεται, κυρίως, στην έντονη εξατομίκευση, στην οπτική στήριξη, στην προβλεψιμότητα και στη συνέχεια. Υπάρχουν πολλά είδη προσεγγίσεων, αφού υπάρχει μεγάλη ποικιλία ατομικών μαθησιακών αναγκών» (Γκονέλα, 2006).

4.1.2. Ιστορική αναδρομή.

Ο όρος «αυτισμός» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον διαπρεπή ψυχίατρο Eugen Bleuler το 1911. Αρχικά, αναφερόταν σε μία ουσιώδη ανωμαλία της σχιζοφρένειας, ένας όρος που επινόησε ο Bleuler, δηλαδή στον δραστικό περιορισμό των σχέσεων με τους ανθρώπους και τον κοινωνικό περίγυρο, έναν περιορισμό τόσο ακραίο που έμοιαζε να αφήνει απ' έξω τα πάντα εκτός από τον ίδιο (του) τον εαυτό. Η συρρίκνωση αυτή των σχέσεων μπορούσε να περιγραφεί σαν απόσυρση από τον ιστό της κοινωνικής ζωής προς τον εαυτό. Η πρώτη συστηματική περιγραφή έγινε από τον Leo Kannner (1943), ο οποίος για να περιγράψει με μεγαλύτερη ακρίβεια τα παιδιά αυτά, που παρουσίαζαν σημάδια απομόνωσης και απουσία κοινωνικού ενδιαφέροντος χρησιμοποίησε τη λέξη «αυτισμός» που προέρχεται από την ελληνική

λέξη «εαυτός», υποδηλώνοντας έτσι πως το άτομο στρέφεται αποκλειστικά και μόνο προς τον εαυτό του.

Ασφαλώς, υπήρχαν αυτιστικά παιδιά προτού ο Bleuler, ή ο Kanner δώσουν την ονομασία στην ασθένεια αυτή. Από το 1809 ο Haslam περιέγραψε την περίπτωση ενός αυτιστικού παιδιού που είχε εισαχθεί στο Bethlehem Asylum το 1799 ενώ το 1921 ένα αυτιστικό παιδί τεσσάρων ετών, υπήρξε αντικείμενο μελέτης στο νοσοκομείο Johns Hopkins. Στις αρχές της δεκαετίας του 1940, ο Leo Kanner και ο Asperger, περιέγραψαν, ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλον, παιδιά με διαταραχές, όπως ελλείμματα στις κοινωνικές σχέσεις, ιδιόμορφη γλωσσική ανάπτυξη και περιορισμένα, στερεότυπα ενδιαφέροντα (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006) Θεωρήθηκε, ότι τα παιδιά αυτά είχαν απώλεια της επαφής με την πραγματικότητα, όμοια με αυτήν που περιέγραψε ο Bleuler, αλλά χωρίς να τους δίνεται η διάγνωση για σχιζοφρένεια.

Παρόλο που οι κλινικοί είχαν περιγράψει συμπεριφορές παιδιών που σήμερα θα χαρακτηρίζαμε ως εκδηλώσεις οφειλόμενες στην αυτιστική διαταραχή, μόνο όταν ο Kanner αναφέρθηκε σε μία ομάδα παιδιών με αινιγματικά αλλά παρόμοια συμπτώματα, το σύνδρομο του αυτισμού αναγνωρίστηκε πραγματικά (Frith, 1999).

Στην αρχική του μελέτη ο Kanner παρουσίασε περιπτώσεις 11 παιδιών, τα οποία θεώρησε ότι έχουν «υπερβολική αυτιστική μοναχικότητα», εννοώντας την ανικανότητά τους να σχετιστούν ομαλά με τους ανθρώπους και να προσαρμοστούν στις κοινωνικές καταστάσεις, από την γέννησή τους. Ανέφερε επίσης παρεκκλίσεις στην γλώσσα, καθυστέρηση απόκτησής της, ηχολαλία, περιστασιακή αλαλία, και αντιστροφές των αντωνυμιών.

Επίσης, ο Kanner ισχυρίστηκε ότι τα παιδιά αυτά χαρακτηρίζονταν από την «ψυχαναγκαστική επιθυμία για διατήρηση της ομοιομορφίας», καθώς όλες οι πράξεις, οι κινήσεις και οι ήχοι του παιδιού επαναλαμβάνονται μονότονα, όπως και τα λεγόμενά του. Επιπλέον, λόγω της καλής τους μνήμης και της φυσιολογικής τους φυσικής κατάστασης ο Kanner, υποστήριξε ότι τα παιδιά αυτά ήταν άξια να αποκτήσουν φυσιολογικές γνωστικές αντιλήψεις. Συγκεκριμένα, μίλησε για μια νησίδα δεξιοτήτων, όπως το καταπληκτικό λεξιλόγιο, την ευκολία απομνημόνευσης ποιημάτων και ονομάτων, καθώς και την ακριβή μνημονική ανάκληση περίπλοκων

σχεδίων και διαδοχικών σειρών, ο Kanner θεωρεί τον αυτισμό εγγενή ανικανότητα, η οποία διαχωρίζεται από την σχιζοφρένεια

Ο Asperger, όπως και ο Kanner υπέθεσε ότι υπάρχει «διαταραχή της επαφής» σε κάποιο βαθύτερο επίπεδο του συναισθήματος ή του ενστίκτου. Και οι δύο τόνισαν τις ιδιομορφίες της επικοινωνίας και τις δυσκολίες στην κοινωνική προσαρμογή των αυτιστικών παιδιών. Και οι δύο πρόσεξαν ιδιαίτερα τις κινητικές στερεοτυπίες και το αινιγματικό, διάσπαρτο πεδίο των διανοητικών επιτευγμάτων. Και οι δύο εντυπωσιάστηκαν από τις κατακτήσεις διανοητικής ικανότητας σε συγκεκριμένες περιοχές.

Η αρχική περιγραφή του αυτισμού από τον Kanner, η οποία εστιαζόταν στην κοινωνική απομόνωση, διευρύνθηκε για να συμπεριλάβει τις γνωστικές ελλείψεις των αυτιστικών παιδιών και τη διαταραγμένη επικοινωνία. Τέλος, έθεσε τρία βασικά κριτήρια για να θεωρηθεί πως ένα άτομο έχει αυτισμό. Πρώτα απ' όλα να υπάρχει από μεριάς του αυτό που λέμε κοινωνική απομόνωση. Δεύτερον, να παρουσιάζει αλαλία ή μη επικοινωνιακή ομιλία και τέλος να παρουσιάζει παθολογική ανάγκη για ομοιότητα (Wenar & Kerig, 2008).

Σήμερα, είναι πλέον αποδεκτό από την επιστημονική κοινότητα, ότι ο αυτισμός καλύπτει ένα ευρύ φάσμα αναπτυξιακών διαταραχών, γεγονός που επιτρέπει να αναφερόμαστε σε αυτόν ως σύνδρομο. Ωστόσο, ερώτημα παραμένει μέχρι και σήμερα αν ο αυτισμός συμπεριληφθεί στον κλάδο της ιατρικής όπως το σύνδρομο Down ή αν απλώς αποτελεί μια συμπεριφερειολογική εκδήλωση μιας ομάδας με οργανική παθολογία του εγκεφάλου όπως η νοητική καθυστέρηση. Είναι ωστόσο γνωστό ότι κάποιες περιπτώσεις αυτισμού οφείλονται σε παθολογικές καταστάσεις όμως δεν γνωρίζουν οι ερευνητές αν τελικά υπάρχει μια συγκεκριμένη περιοχή που προσβάλλεται και αν αυτή αποτελεί την αιτία του αυτισμού. Το μόνο σίγουρο πάντως είναι πως ο αυτισμός είναι ή όχι καθαρά θέμα ιατρικής φύσης απαιτεί συνεχή ιατρική αξιολόγηση.

4.1.3. Διευκρινήσεις

Για μεγάλο διάστημα ο αυτισμός θεωρούνταν από πολλούς μια ‘‘νηπιακή ψύχωση’’. Αντίθετα, σήμερα κάτι τέτοιο δεν ισχύει, αλλά θεωρείται μια Διάχυτη Διαταραχή της Ανάπτυξης πράγμα που δείχνει πως κατατάσσεται περισσότερο με τις άλλες δυσκολίες της ανάπτυξης παρά με τις ψυχικές αρρώστιες.

Στο σημείο αυτό πριν περάσουμε σε μια πιο αναλυτική περιγραφή των χαρακτηριστικών του αυτισμού, θεωρώ πως είναι απαραίτητο να γίνουν κάποιες διευκρινήσεις που θα καταρρίψουν κάποιες απόψεις που τείνουν να επικρατούν στον ευρύτερο χώρο της κοινωνίας. Πρώτα απ’ όλα τα αυτιστικά παιδιά δεν είναι νοητικά καθυστερημένα, παρά το γεγονός ότι πολλές φορές τυχαίνει να συνδυάζονται, δηλαδή τα παιδιά με αυτισμό να έχουν συνάμα και νοητική καθυστέρηση.

Επιπλέον, υπάρχουν πολύ μεγάλες διαφορές μεταξύ σχιζοφρένειας και αυτισμού. Δεν μπορούμε δηλαδή να το θεωρούμε κάτι παρεμφερές. Τέλος, πολλές διαφορές υπάρχουν και μεταξύ αυτισμού και των διαφόρων αναπτυξιακών γλωσσικών διαταραχών .

4.2. Τα βασικά χαρακτηριστικά του αυτιστικού φάσματος

4.2.1. Ακραία κοινωνική και συναισθηματική απομόνωση.

Η απομόνωση και γενικά η κοινωνικοσυναισθηματική απάθεια των παιδιών του αυτιστικού φάσματος είναι ένα από τα πιο δημοφιλή και από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά του αυτισμού. Τα παιδιά αυτά δεν ενδιαφέρονται για την σύναψη σχέσεων (Wenar & Kerig, 2008). Όταν βρίσκονται σε κάποια κοινωνική επαφή με άλλα άτομα προτιμούν την απουσία της βλεμματικής επαφής μαζί τους. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα η ανθρώπινη φωνή δεν τους προξενεί κανέναν απολύτως ενδιαφέρον (Klin, 1991). Συνήθως δεν επιτρέπουν την συμμετοχή άλλων ανθρώπων σε ότι και αν κάνουν, ενώ πολλές φορές δεν δείχνουν να έχουν ανταπόκριση στην επικοινωνία μαζί τους ακόμη και αν αυτοί οι άλλοι είναι άτομα και μέλη της οικογένειάς τους (Βογινδρούκας, 2005). Σε ότι αφορά την διατήρηση της συζήτησης

τα παιδιά αυτά δεν φαίνεται να είναι ικανά να μπορούν να διατηρήσουν μια συζήτηση.

Σύμφωνα με την έρευνα του Βογινδρούκα (2005) τα παιδιά με αυτισμό φαίνονται να απαντούν στις ερωτήσεις που μπορεί να τους κάνει ο γονιός με μια μονολεκτική απάντηση και χωρίς να δίνουν περιθώρια για περεταίρω διεύρυνση της συζήτησης. Κάποιες φορές το βλέμμα τους χάνεται στο κενό, ενώ συνηθίζουν να κοιτάζουν αντικείμενα από ασυνήθιστες οπτικές γωνίες και κρατούν αντικείμενα πολύ κοντά στα μάτια τους. Να σημειωθεί τέλος πως τα παιδιά με αυτισμό δεν παρουσιάζουν έλλειψη συναισθήματος αλλά έλλειψη στην μετάδοση του συναισθήματος (Wenar & Kerig, 2008). Αυτό τεκμηριώνεται και από μελέτες που έχουν γίνει πως τα παιδιά με αυτισμό από δυόμιση έως έξι χρονών κοιτάζουν και χαμογελούν στις μητέρες τους όσο συχνά χαμογελούν και τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, είναι όμως λιγότερο πιθανό να χαμογελάσουν στην μητέρα τους ως ανταπόκριση στο δικό της χαμόγελο. Ίσως γι' αυτό έχει παρατηρηθεί πως οι μητέρες παιδιών με αυτισμό χαμογελούν λιγότερο από ότι οι μητέρες των τυπικά αναπτυσσόμενων (Dawson, Hill, Spencer, Galpert, & Watson, 1990).

Παλαιότερα είχε υποστηριχθεί πως τα αυτιστικά παιδιά δεν μπορούν να ξεχωρίσουν τα άτομα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος από ξένα (Cohen, Paul, & Volkmar, 1987). Οι έρευνες όμως των Sigman και Mundy (1989) έδειξαν το αντίθετο. Το ίδιο υποστήριξαν και τα ερευνητικά δεδομένα των Capps, Sigman, & Mundy, (1994) τα οποία ανέδειξαν πως σε ποσοστό 40-50% τα αυτιστικά παιδιά αναπτύσσουν ασφαλή δεσμό με τους γονείς τους. Όλα αυτά οδήγησαν στην αντίληψη πως τα αυτιστικά άτομα αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση των κοινωνικών πληροφοριών μάλλον παρά ότι διακρίνονται από παντελή ανικανότητα για επικοινωνία (Rogers, Ozonoff, & Masilin-Cole, 1993).

Τέλος, τα αυτιστικά άτομα παρουσιάζουν σημαντικό έλλειμμα στην ικανότητα τους να μιμούνται ενώ ως νήπια σπάνια επιλέγουν το συμβολικό παιχνίδι (Wing, 1978). Το γεγονός αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός πως τα άτομα αυτά παρουσιάζουν σημαντικό έλλειμμα στην συνδυαστική προσοχή (Mundy, Sigman, Ungerer, & Sherman, 1986) αλλά και στη δυσκολία που έχουν να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων (Rogers & Pennington, 1991· Meltzoff & Gopnik, 1993).

4.2.2. Παθολογική ανάγκη για ομοιότητα.

Πέρα από την απομόνωση τα παιδιά αυτά αρέσκονται σε μια στερεοτυπική συμπεριφορά. Συνηθίζουν δηλαδή να έχουν στερεότυπες κινήσεις και μορφές συμπεριφοράς που επαναλαμβάνουν συνέχεια (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Κάποιες στερεοτυπικές κινήσεις για παράδειγμα μπορεί να είναι το περπάτημα στην άκρη των δαχτύλων και οι ξαφνικές και γρήγορες κινήσεις των δαχτύλων μπροστά στα μάτια. Αυτές είναι κινήσεις που εμφανίζονται περισσότερο σε παιδιά με αυτισμό μικρής ηλικίας (Wing & Gould, 1979).

Ένα παιδί με αυτισμό θέλει το συνηθισμένο κολατσιό του στο σχολείο, να έχει ένα συγκεκριμένο πιάτο και μαχαιροπύρουνο στο μεσημεριανό του, τα έπιπλα στους χώρους που κινείται να έχουν την ίδια διάταξη κ.α. Επίσης, τα παιδιά αυτά προτιμούν να παίζουν με ένα συγκεκριμένο παιχνίδι και να ασχολούνται μαζί του με έναν συγκεκριμένο τρόπο, π.χ ένα αγοράκι με αυτισμό μπορεί να προτιμά να παίζει συνέχεια με τα αυτοκινητάκια και ειδικότερα πώς να τα παρκάρει σε μια δική του συγκεκριμένη σειρά και κάθε φορά που κάποιος αλλάζει θέση σε ένα από τα αυτοκινητάκια του ξεσπάει σε εκρήξεις θυμού ή αρχίζει να κλαίει. Οι δραστηριότητες τους σε ένα ευρύτερο φάσμα θεωρούνται απλές όπως για παράδειγμα το ρυθμικό κούνημα της πλάτης εμπρός-πίσω, μερικές φορές όμως χαρακτηρίζονται και από κάποια πιο περίπλοκη διαδικασία. Όλες οι στερεοτυπικές αυτές κινήσεις των παιδιών δεν γίνονται τυχαία. Αντίθετα, τα παιδιά μέσα από αυτές τις κινήσεις, που είναι οικείες για τους ίδιους βρίσκουν έναν τρόπο να μειώσουν την αγωνία και την ένταση που μπορεί να νιώσουν μπροστά σε νέες και απρόβλεπτες καταστάσεις. Επίσης, ίσως με αυτόν τον τρόπο νιώθει πως ασκεί κάποιον έλεγχο στο περιβάλλον του (Klinger & Dawson, 1995).

4.2.3. Η αλαλία ή η μη επικοινωνιακή ομιλία

Το 50% του πληθυσμού με αυτισμό που εμφανίζει αλαλία κρατά αυτό το χαρακτηριστικό καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του (Klinger & Dawson, 1996), ενώ το 50% των αυτιστικών παιδιών δεν αναπτύσσει σχεδόν καθόλου λόγο (Rutter, 1978). Όσον αφορά τώρα την μη επικοινωνιακή ομιλία αυτή σχετίζεται με την επανάληψη

διαφόρων λέξεων ή φράσεων που άκουσε το παιδί συγκράτησε και επαναλαμβάνει αρκετά συχνά, χωρίς όμως να προσπαθεί να κατανοήσει την σημασία τους (ηχολαλία), ενώ μπορεί να τις χρησιμοποιεί και σε περιπτώσεις που δεν αρμόζουν, π.χ. ενώ πατάει το καζανάκι της τουαλέτας, ξαφνικά να λέει « τα χάμπουργκερ βρίσκονται μέσα στο ψυγείο». Ωστόσο η ηχολαλία έχει υποστηριχτεί ότι δεν στερείται εντελώς νοήματος, αντίθετα για τα αυτιστικά παιδιά ίσως αποτελεί προσπάθεια επικοινωνία έστω και αν εκφράζεται με πρωτόγονο τρόπο (Prizant, 1996)

Η περιορισμένη ανάπτυξη του λόγου στα αυτιστικά άτομα ίσως οφείλεται στην δυσκολία τους να εκτελέσουν κάποιες από τις κινήσεις που είναι απαραίτητες για την παραγωγή λόγου (Prizant, 1996). Σημαντικό είναι να σημειωθεί πως τα παιδιά με αυτισμό δεν χρησιμοποιούν την ομιλία για να επικοινωνήσουν με τους άλλους (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Δεν κατανοούν πως ο λόγος είναι ένα μέσο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να πληροφορήσει και να επηρεάσει τους άλλους (Tagers - Flusberg, 1996). Πολλές φορές μιλούν σε μια συζήτηση για πράγματα άσχετα και χωρίς νόημα από αυτά που συζητούνται μέσα στην κουβέντα, ενώ μεταπηδούν πολύ εύκολα από το ένα θέμα στο άλλο (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Τέλος, η ομιλία τους χαρακτηρίζεται από την τάση να κυριολεκτούν, δηλαδή αν στο βραδινό τραπέζι ο γονιός ρωτήσει το παιδί « μπορείς να μου δώσεις το αλάτι; », το παιδί αυτό θα απαντήσει «Ναι» ως προς την ικανότητα του να δώσει το αλάτι στον πατέρα του (Wenar & Kerig, 2008).

4.2.4. Η νοητική ανάπτυξη

Είναι δύσκολη μια τέτοια εκτίμηση για το λόγο ότι οι νοητικές ικανότητες σχεδόν πάντα συνυπάρχουν με διαταραχές του λόγου. Τα περισσότερα αυτιστικά παιδιά έχουν μειωμένες νοητικές ικανότητες και αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε όλες τις διεργασίες που απαιτούν σκέψη. Εκτιμάται ότι περίπου το 76-89% των αυτιστικών παρουσιάζει νοητική καθυστέρηση (Bryson, Clark, & Smith, 1988).

Συνήθως μόνο τα αυτιστικά άτομα με φυσιολογική νοημοσύνη επιτυγχάνουν αυτονομία στη ζωή τους.

Το ενδιαφέρον των ειδικών επικεντρώνεται στα ιδιαίτερα ταλέντα που εμφανίζουν αυτά τα παιδιά σε τομείς όπως τα μαθηματικά, η μουσική, ή η ζωγραφική. Αυτά τα ιδιαίτερα ταλέντα σύμφωνα με τους Pring, Hermelin, & Heavey, (1995) οφείλονται στο γεγονός πως τα αυτιστικά παιδιά αντιλαμβάνονται τις πληροφορίες τμηματικά και όχι ως όλον πράγμα που τους διευκολύνει τις επιδόσεις τους σε αυτούς τους τομείς. Από την άλλη οι Hurlbert, Harpe, & Frith, (1994) υποστηρίζουν πως αυτά τα ιδιαίτερα ταλέντα των αυτιστικών παιδιών οφείλονται στο γεγονός πως σκέφτονται περισσότερο με εικόνες και λιγότερο με αφηρημένες έννοιες. Το σίγουρο μόνο είναι πως όσο εντυπωσιακές και αν είναι αυτές οι ικανότητες δεν βοηθούν τα αυτιστικά άτομα στην προσαρμογή τους στο περιβάλλον ούτε τους βοηθούν στην καθημερινότητα τους.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως η γνωστική λειτουργία που παρουσιάζουν έλλειψη αυτά τα παιδιά, η οποία τους οδηγεί σε μια κοινωνικοσυναισθηματική έλλειψη είναι αυτή της «θεωρίας του νου». Η οποία υποστηρίζει πως τα αυτιστικά παιδιά δεν είναι ικανά να αντιληφθούν πως οι άλλοι άνθρωποι έχουν επιθυμίες και προθέσεις που μπορεί να είναι διαφορετικές από τις δικές τους (Wellman, 1993). Ο Baron – Cohen (1989) υποστηρίζει πως τα παιδιά στο αυτιστικό φάσμα παρουσιάζουν σοβαρή δυσκολία στο να μπουν στην θέση του άλλου και να κατανοήσουν πως σκέφτεται.

4.3. Τα πιθανά αίτια του αυτισμού

Για την παθογένεια του αυτισμού έχουν προταθεί τρεις σημαντικές αιτιολογίες:

4.3.1. Γενετικοί παράγοντες

Πρώτος ο Kanner (1943), υποστήριξε πως η αιτιολογία του αυτισμού βρίσκεται σε οργανικά αίτια. Απέδιδε μάλιστα στους γονείς αυτών των παιδιών την ευθύνη του αυτισμού καθώς η συναισθηματική παγερότητα και έλλειψη τρυφερότητας που ίσως τους χαρακτήριζε έπαιξε σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση τους αυτισμού. Οι περιγραφές αυτές του Kanner οδήγησαν στην ψυχογενή ερμηνεία του αυτισμού (Bettelheim, 1967). Μια δημοφιλής φράση που είχε χρησιμοποιηθεί μάλιστα χαρακτήριζε την μητέρα με μια αρκετά σκληρή φράση καθώς την

αποκαλούσε «μητέρα - ψυγείο» (Wenar & Kerig, 2008). Οι υποθέσεις όμως του προκαλούμενου από την μητέρα αυτισμού είναι λανθασμένες. Δεν υπάρχει λόγος οι γονείς γενικά και οι μητέρες ειδικότερα να κατηγορούν τον εαυτό τους για την ψυχοπαθολογία του παιδιού τους.

Οι μελέτες του Kanner αποδείχθηκαν πως δεν πατούσαν σε γερά θεμέλια καθώς οι οικογένειες τις οποίες μελέτησε ανήκαν αποκλειστικά και μόνο στις ανώτερες κοινωνικές τάξεις γεγονός που μας οδηγεί στο να μην μπορούμε να θεωρήσουμε αντιπροσωπευτικό το πλήθος της έρευνας (Wing, 1980). Ακόμα και περιπτώσεις παιδιών με κακομεταχείριση σε τρομακτικό βαθμό και σχεδόν ολοκληρωτική παραμέληση δείχνουν πως μια τέτοια ιστορία δεν ανοίγει τον δρόμο προς τον αυτισμό. Μετά την «εγκληματική» ενοχοποίηση των γονέων από τους ψυχαναλυτές, ο αυτισμός θεωρήθηκε ψυχική ασθένεια και αργότερα διανοητική καθυστέρηση (Happé, 1994).

Σήμερα επικρατεί περισσότερο η άποψη πως ο αυτισμός είναι μια διαταραχή οργανικής αιτιολογίας και μάλιστα πολυπαραγοντικής. Οι μελέτες που επικεντρώνονται σε οικογένειες αυτιστικών παιδιών οδηγούν στο συμπέρασμα πως οι γενετικοί παράγοντες παίζουν σημαντικό ρόλο στην αιτιολογία. Έχει υπολογιστεί στο 3% η συχνότητα εμφάνισης του αυτισμού σε αδέρφια αυτιστικών παιδιών. Η συχνότητα αυτή αν και φαίνεται μικρή, είναι κατά 50 φορές μεγαλύτερη από την συχνότητα εμφάνισης του αυτισμού στο γενικό πληθυσμό (Bolton, MacDonald, Pickles, Rios, Goode, Crowson, Bailey, & Rutter, 1994). Επίσης συχνή είναι και η ύπαρξη αυτιστικών στοιχείων ακόμα και σε μέλη του ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος αυτιστικών παιδιών.

Οι ακριβείς γενετικές περιοχές που οδηγούν στην εμφάνιση του αυτισμού δεν έχει εντοπιστεί, κάποιες θεωρίες μιλούν για σύνδεση του αυτισμού με το σύνδρομο του «εύθραυστου Χ», φαίνεται όμως πως η σχέση αυτή συνήθως είναι αποτέλεσμα της ύπαρξης νοητικής υστέρησης (Bailey, Phillips, & Rutter, 1996).

Ο αυτισμός έχει συνδεθεί επίσης και με τη σκλήρυνση κατά πλάκας, ωστόσο στις περιπτώσεις συνύπαρξης αυτών των διαταραχών υπάρχει και η ύπαρξη νοητικής καθυστέρησης και επιληψία (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Η πιθανότερη αιτία είναι πως ο αυτισμός δεν συνδέεται με ένα μεμονωμένο γονίδιο αλλά είναι

αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης πολλών διαφορετικών γονιδίων. Τέλος, τα ευρήματα της μελέτης της Folstein (Folstein & Rutter, 1977), μας υποδηλώνουν ότι πιθανότατα ο αυτισμός δεν κληρονομείται καθαυτός αλλά μάλλον μια ευρύτερη προδιάθεση για γλωσσικές και γνωσιακές διαταραχές.

4.3.2. Νευροψυχολογικοί παράγοντες

Οι νευροψυχολογικές μελέτες αυτιστικών ατόμων έχουν οδηγήσει σε δυο βασικά συμπεράσματα. Πρώτον, ότι τα άτομα αυτά παρουσιάζουν σοβαρές ελλείψεις σε πολλούς τομείς όπως η προσοχή, η μνήμη, η γλώσσα κ.α. Η φύση των ελλειμμάτων αυτών συνδέεται με εγκεφαλική δυσλειτουργία η οποία συμπεριλαμβάνει πολλές περιοχές του εγκεφάλου και δεν εντοπίζεται σε μια συγκεκριμένη περιοχή. Δεύτερον, για κάθε τομέα του εγκεφάλου υπάρχουν ελλειμματικές λειτουργίες που συνδέονται με συγκεκριμένους τομείς και κάποιες άλλες που παραμένουν ανέπαφες. Επομένως η δυσλειτουργία δεν αγγίζει όλες τις περιοχές του εγκεφάλου (Dawson, 1996). Τέλος, τα αυτιστικά άτομα έχουν περισσότερες δυσκολίες να επεξεργαστούν κοινωνικές πληροφορίες σε σχέση με οποιεσδήποτε άλλες πληροφορίες (Dawson, Klinger, Panagiotides, Lewy, & Castalloe, 1995). Αυτό σύμφωνα με μελέτες σε ζώα (Bachevalier, 1994) ίσως υποδηλώνει πως υπάρχει κάποια εγκεφαλική περιοχή εξειδικευμένη στα κοινωνικά ερεθίσματα.

4.3.3. Βιολογικοί παράγοντες

Με την μέθοδο της μαγνητικής τομογραφίας έχουν εντοπιστεί δομικές ανωμαλίες στην παρεγκεφαλίδα των αυτιστικών ατόμων (Courchesne, Chisum, & Townsed, 1994).

Όμως δεν είναι σίγουρο ότι αυτό οδηγεί αποκλειστικά και μόνο στον αυτισμό (Bailey, Phillips & Rutter, 1996). Μια άλλη εγκεφαλική περιοχή με δομικές ανωμαλίες είναι ο κροταφικός λοβός και ο υπερμεσολόβιος έλικας. Τέλος, νευροχημικές έρευνες έχουν δείξει πως στα αυτιστικά παιδιά υπάρχουν υψηλά

επίπεδα σεροτονίνης (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Η έρευνα των Geller και συν. έδειξε πως τα παιδιά του πειράματος παρουσίασαν σημάδια βελτίωσης της συμπεριφοράς και της γνωσιακής ικανότητας όταν μειώθηκαν τα αυξημένα επίπεδα σεροτονίνης.

4.4. Επιπολασμός

Στην Ελλάδα δεν υπάρχουν επιδημιολογικές έρευνες για τον αυτισμό. Στο παρελθόν κυριαρχούσε η άποψη ότι ο αυτισμός είναι μία σπάνια διαταραχή που επηρεάζει μόνο 3-4 άτομα σε κάθε 10.000 άτομα (Wing & Gould, 1979). Σύμφωνα με τον Gillberg (1991) ο αυτισμός έχει συχνότητα μεταξύ 6,6 και 13,6 ανά 10.000 παιδιά. Κάποιες πρόσφατες επιδημιολογικές έρευνες δείχνουν πως το ποσοστό του αυτισμού έχει διπλασιαστεί (13 άτομα ανά 10.000). Οι διαφορές αυτές οφείλονται εν μέρει στο πόσο στενός ή ευρύς είναι ο ορισμός του αυτισμού (Vicker & Monahan, 1988). Η συχνότητα εμφάνισης είναι μεγαλύτερη στα αγόρια. Τρία στα τέσσερα παιδιά είναι αγόρια (Αλεξίου, 2004) ωστόσο τα περισσότερα κορίτσια που έχουν αυτισμό έχουν και βαριά νοητική καθυστέρηση (Lord & Scholper, 1987).

4.5. Διαφοροδιάγνωση

Για να δοθεί η διάγνωση «αυτισμός» θα πρέπει να αποκλείονται διαταραχές που υπάρχουν από μόνες τους όπως:

Οι Βαριές Εκτεταμένες Διαταραχές της Ανάπτυξης όπως η διαταραχή του Rett διαφέρει από τον αυτισμό γιατί αυτή διαγιγνώσκεται μόνο σε κορίτσια. Η Αποδιοργανωτική διαταραχή της Παιδικής Ηλικίας εμφανίζεται ύστερα από δυο χρόνια τυπικής ανάπτυξης, σε αντίθεση με τον αυτισμό που εμφανίζεται από τον πρώτο χρόνο. Τέλος, η Διαταραχή Asperger διακρίνεται από το γεγονός ότι δεν υπάρχει καθυστέρηση στην ανάπτυξη της γλώσσας.

Όσον αφορά την σχιζοφρένεια αυτή πρέπει να διακρίνεται από τον αυτισμό γιατί εμφανίζεται ύστερα από χρόνια τυπικής ανάπτυξης του ατόμου. Η Διαταραχή της Γλωσσικής έκφρασης και η Μεικτή Διαταραχή της Γλωσσικής Αντίληψης-

Έκφρασης διαφέρουν από τον αυτισμό καθώς αυτές δεν περιέχουν έκπτωση στην κοινωνική διαντίδραση. Η Διανοητική καθυστέρηση και ο αυτισμός όπως είπαμε μπορεί να συνυπάρχουν. Η διαφοροδιάγνωση είναι δύσκολη στην Βαριά διανοητική καθυστέρηση, η επιπρόσθετη διάγνωση του αυτισμού θα δοθεί εφόσον υπάρχουν η χαρακτηριστική ποιοτική έκπτωση στην κοινωνική διαντίδραση και στην επικοινωνία και οι περιορισμοί στη συμπεριφορά.

4.6. Θεραπευτική αντιμετώπιση του αυτισμού

Μετά από 60 χρόνια έρευνας για τις γενετικές αιτίες αλλά και τις πρακτικές μεθόδους αντιμετώπισης του ο αυτισμός παραμένει « η πιο δυσεξήγητη, η πιο περίπλοκη, η πιο δύσκολη, η πιο οδυνηρή και πιο δαπανηρή στην αντιμετώπιση της ανθρώπινη διαταραχή» (Αλεξίου, 2004). Δυστυχώς προς το παρόν δεν υπάρχει κάποια φόρμα θεραπευτικής αντιμετώπισης του αυτισμού, όλοι όσοι γνωρίζουν καλά το σύνδρομο του αυτισμού παραδέχονται ότι δεν θεραπεύεται.

Κάποιες μέθοδοι που βασίστηκαν στην φαρμακευτική αγωγή, στη διαφοροποίηση της διατροφής καθώς και η μέθοδος της αισθητηριακής ολοκλήρωσης κρίθηκαν σύντομα ως ανεπαρκείς για την αντιμετώπιση του ευρέου φάσματος του αυτισμού και ιδιαίτερα των δυσκολιών που παρουσιάζουν τα αυτιστικά άτομα (Jacobson, Mulick & Schwartz, 1995).

Η (έγκαιρη) όμως διάγνωση, η αξιολόγηση και η κατάλληλη εκπαίδευση μπορούν να κάνουν την ζωή των ατόμων με αυτισμό ευχάριστη και πιο ανώδυνη. Έχουμε έτσι την ανάπτυξη διαφόρων θεραπευτικών προγραμμάτων που στοχεύουν σε μια εντατική και πρώιμη παρέμβαση έτσι ώστε να βοηθήσουν στην βελτίωση της εξέλιξης των ατόμων αυτών. Καλύτερη ηλικία για θεραπευτικά προγράμματα παρέμβασης θεωρείται η προσχολική καθώς υπάρχουν πολλές ενδείξεις που δείχνουν πως τα μικρότερα παιδιά κερδίζουν περισσότερα από ότι τα μεγαλύτερα (Wenar & Kerig, 2008).

4.7. Θεραπευτικά προγράμματα πρώιμης παρέμβασης

Στην Ελλάδα έχουν αναπτυχθεί εξειδικευμένα αναλυτικά προγράμματα για μαθητές με αυτισμό τα οποία βασίζονται κυρίως στις αρχές και τις μεθόδους της δομημένης διδασκαλίας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – ΥΠΕΠΘ, 2004). Στην ίδια μορφή διδασκαλίας έχουν αναπτυχθεί και κάποια εκπαιδευτικά προγράμματα που μπορεί κανείς να χρησιμοποιήσει στην εκπαίδευση των παιδιών του αυτιστικού φάσματος. Δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε καμία συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας. Όμως όποια και αν επιλεγεί θα πρέπει να περιέχει μια μορφή δομής για την ελαχιστοποίηση του άγχους και την προαγωγή της μάθησης. Δεν πρέπει να ξεχνάμε πως η διδακτική προσέγγιση θα πρέπει να παρέχει στο παιδί τη δυνατότητα να «μάθει να μαθαίνει» (S. Powell and R. Jordan, 2001). Ενδεικτικά κάποια θεραπευτικά προγράμματα παρέμβασης είναι τα εξής:

- Πρόγραμμα TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children). Ο αυτισμός, σύμφωνα με την προσέγγιση TEACCH χαρακτηρίζεται ως μια διαφορετική «κουλτούρα», με την έννοια ότι τα άτομα με αυτισμό έχουν κοινά γνωστικά χαρακτηριστικά και παρόμοιες συμπεριφορές (Mesibov, Shea & Schopler, 2005). Το TEACCH είναι κρατικό πρόγραμμα και εφαρμόζεται ήδη στην Β. Καρολίνα (ΗΠΑ). Είναι μια καλή εξισορροπιστική προσέγγιση. Στόχος του είναι όχι η «θεραπεία» του αυτισμού αλλά η απόκτηση αυτονομίας των παιδιών. Διδάσκονται δεξιότητες και χρήσιμα πράγματα για την ζωή του ατόμου. Στηρίζεται στην άμεση βελτίωση των δεξιοτήτων αλλά και στην άμεση αλλαγή της συμπεριφοράς. Είναι διαρθρωμένη διδασκαλία με φυσική οργάνωση καθώς τίθενται φυσικά όρια όλα σαφή, προκαθορισμένα και τοποθετημένα. Είναι πρόγραμμα τριών σταδίων στη διδασκαλία καθώς πρώτον βασίζεται σε ισχυρά σημεία του παιδιού δεύτερον, βασίζεται σε αυτό που αρέσει στο παιδί και τρίτον αφορά το σημαντικό άτομο δηλαδή τι σχέση υπάρχει με τον εκπαιδευτή ή το θεραπευτή. Το TEACCH βοηθά το άτομο να οργανωθεί, να καταλάβει τι είναι αυτό που πρέπει να κάνει, να μειώσει το άγχος του και ίσως να αλλάξει δραστηριότητες. Το σημαντικότερο από όλα όμως είναι πως το πρόγραμμα αυτό χαρακτηρίζεται από την εξατομίκευση, κάθε παιδί δηλαδή έχει το δικό του εξατομικευμένο πρόγραμμα.

- PECS: Το PECS (μεταφράζεται "Σύστημα Επικοινωνίας μέσω Ανταλλαγής Εικόνων") είναι ένα πρόγραμμα επικοινωνίας, που επιτρέπει σε παιδιά και ενήλικες με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος και άλλες διαταραχές επικοινωνίας χωρίς λειτουργικό ή κοινωνικά αποδεκτό λόγο, να αρχίσουν να επικοινωνούν (Βογινδρούκας, 2003). Πολλοί γονείς και εκπαιδευτές εκφράζουν ανησυχία ότι η χρήση ενός συστήματος επικοινωνίας με εικόνες, όπως το PECS, ειδικά σε παιδιά μικρότερης ηλικίας, μπορεί να είναι επιβλαβής για την πιθανή ανάπτυξη του προφορικού τους λόγου. «Έρευνες όμως που έχουν γίνει τα τελευταία 25 χρόνια, έχουν δείξει ότι τα εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας όχι μόνο δεν εμποδίζουν την ανάπτυξη του προφορικού λόγου, αλλά αντίθετα ενισχύουν και προάγουν τις πιθανότητες ανάπτυξης ή βελτίωσής του» (Frost & Bondy, 2002).

- Makaton: Όπως αναφέρθηκε, υπάρχει ένα ποσοστό παιδιών με αυτισμό που δεν αναπτύσσει καθόλου λόγο, απαραίτητη επομένως θεωρείται η παροχή εναλλακτικών μέσων έκφρασης με τη χρήση νοημάτων, εικόνων ή αντικειμένων. Μπορεί να γίνει διδασκαλία μιας νοηματικής γλώσσας με τα χέρια, όπως είναι το σύστημα Makaton (Jordan & Powell,



1991). Το Makaton αφορά ένα πρόγραμμα ανάπτυξης της επικοινωνίας, που βασίζεται στη χρησιμοποίηση νοημάτων ή και γραφικών συμβόλων που συνοδεύουν και υποστηρίζουν τον προφορικό λόγο. Στοχεύει φυσικά στην ανάπτυξη της κατανόησης και χρήσης του λόγου. Το Makaton Ελλάς έχει προσαρμόσει στην Ελληνική γλώσσα, από τα Αγγλικά το Βασικό λεξιλόγιο, τα Νοήματα και τα Σύμβολα έτσι ώστε να καλύπτει τις ανάγκες της σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας.

- Πέρα όμως από την χρήση κάποια νοηματικής γλώσσας, η χρήση οπτικού υλικού ως μέσου για την ανάπτυξη του λόγου (Ganz & Flores, 2008), της επικοινωνίας (Charlop - Cristy & Kelso, 2003), των κοινωνικών δεξιοτήτων (Krantz, MacDuff & McClannahan, 1993), των δεξιοτήτων παιχνιδιού (Μανροπούλου, Παπαδοπούλου & Kakana, 2010), και της συγκέντρωσης (Bryan & Gast, 2000), καθώς και για τη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς σε μαθητές με αυτισμό είναι πλέον μια εμπειρικά τεκμηριωμένη εκπαιδευτική πρακτική. Η θετική αυτή επίδραση

σύμφωνα με τους Myles & Simpson (1998) οφείλεται στο γεγονός πως η επίδραση του οπτικού υλικού στη συμπεριφορά των ατόμων του αυτιστικού φάσματος συνδέεται με την ανάγκη τους για σταθερότητα, οργάνωση και προβλεψιμότητα στο περιβάλλον.

- Οι κοινωνικές ιστορίες χρησιμοποιούνται κυρίως στην εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας και σύνδρομο Asperger. Μέσα από την κοινωνική ιστορία παρουσιάζονται καταστάσεις στο παιδί με αναπτυξιακή δυσκολία και μεταδίδονται μηνύματα που μπορεί καλύτερα να επεξεργαστεί και να αφομοιώσει. Καθώς γνωρίζουμε πως τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού αδυνατούν να κατανοήσουν τις νοητικές καταστάσεις των άλλων, είναι αυτό που λέμε «τύφλωση του νου» (Μαυροπούλου, 2011). Το παιδί μπορεί να παραδειγματιστεί και να πράξει ανάλογα σε παρόμοιες καταστάσεις σε συνθήκες δύσκολες και απρόοπτες. Εν ολίγοις πρόκειται για μια γνωστική στρατηγική που χρησιμοποιείται για την τροποποίηση των ακατάλληλων κοινωνικών συμπεριφορών και την απόκτηση νέων δεξιοτήτων (Gray & Garand, 1983).

Οι κοινωνικές ιστορίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να διδάξουν ρουτίνες συμπεριφορών που το παιδί δεν μπορεί να ακολουθήσει εύκολα και μαθαίνει να τις ακολουθεί σαν κανόνες. Πέρα από αυτό μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να εγκαταλείψουν αρνητικές συμπεριφορές, να χειριστούν φοβικές καταστάσεις ή ακόμα και συνθήκες που τους προκαλούν έντονο άγχος (Crozier & Tincani, 2005). Ενισχύεται η προβλεψιμότητα των κοινωνικών καταστάσεων και η δυνατότητα αντιμετώπισης του δυναμικού κόσμου από το παιδί με αυτισμό. Το παιδί μιμείται τις επιλογές και τις πράξεις των πρωταγωνιστών στις κοινωνικές ιστορίες, παραδειγματίζεται και πράττει ανάλογα σε συγκεκριμένες καταστάσεις, ενώ μαθαίνει αποτελεσματικά να διαχωρίζει το σωστό από το λάθος, το επικίνδυνο από το μη επικίνδυνο, τι πρέπει να αποφεύγει και τι όχι (Μαυροπούλου, 2011). Η κοινωνική ιστορία αποτυπώνεται καλύτερα στη μνήμη του παιδιού, και το μήνυμα που περνάει είναι ισχυρό και δυναμικό. Οι κοινωνικές δεξιότητες ενισχύονται και οι προβληματικές καταστάσεις που δυσκολεύουν τα παιδιά γίνονται κατανοητές και προβλέψιμες.

4.8. Η κοινωνική ένταξη των παιδιών με αυτισμό

Ο αυτισμός λοιπόν είναι μια διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή που επηρεάζει πολλούς τομείς της ανάπτυξης του παιδιού. Στο σημείο αυτό έρχονται να εμπλακούν τα ερωτήματα σε τι σχολείο πρέπει να φοιτήσει το παιδί με αυτισμό; Ποιο σχολείο είναι καλύτερο για το ίδιο; Το γενικό; ή το ειδικό; Μπορεί το παιδί με αυτισμό να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του γενικού σχολείου; Ένταξη ή αποκλεισμός για τα παιδιά με αυτισμό; Η απάντηση στα ερωτήματα αυτά δεν μπορεί να δοθεί μονολεκτικά με ένα ναι ή με ένα όχι. Υπάρχουν πολλοί παράμετροι που πρέπει να μελετηθούν έτσι ώστε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα του τι είναι καλύτερο για τα παιδιά αυτά.

Παρότι η ένταξη ατόμων με ειδικές ανάγκες στο κοινό σχολείο αποτελεί θεσμοθετημένο δικαίωμα στη χώρα μας από το 1985, δεν πρέπει να αποτελεί και πανάκεια σε κάθε περίπτωση (Γενά, 2001). Η ένταξη των ατόμων με αυτισμό στο κοινό σχολείο αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της κοινωνικοποίησης τους. Γνωρίζουμε όμως πως τα αυτιστικά άτομα υστερούν πολύ στην ανάπτυξη της κοινωνικής συμπεριφοράς τους, και προτιμούν να απομονώνονται. Η ενσωμάτωση λοιπόν των αυτιστικών παιδιών στο γενικό σχολείο θα τα βοηθούσε; όταν γνωρίζουμε από έρευνες πως τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη αποκτούν φίλους και συναναστρέφονται περισσότερο με παιδιά αντίστοιχης ανάπτυξης και όχι παιδιά με ειδικές ανάγκες (Beckman, 1983· Guralnick, 1980· Peterson, 1982). Για να επωφεληθούν από ενταξιακά προγράμματα τα παιδιά με αυτισμό είναι απαραίτητο να εξασφαλιστούν κάποιες ενταξιακές συνθήκες και να οριστούν κάποια κριτήρια ετοιμότητας.

Στην αντίθετη περίπτωση οι συνέπειες της ένταξης μπορεί να είναι ολέθριες για αυτά τα παιδιά (Καλαντζή – Αζίζι, 1996). Η ανάπτυξη λοιπόν κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελεί καθοριστική προϋπόθεση για την ένταξη παιδιών με αυτισμό (Koegel, Koegel Hurley, & Frea, 1992. McHale & Gamble, 1986), εφόσον στο σχολείο η κοινωνικοποίηση είναι συνυφασμένη με την σχολική ζωή. Στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό συμβάλλουν οι εξής δυο παράγοντες, η πρόωπη παρέμβαση και η διδασκαλία σημαντικών κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (όπως η πρωτοβουλία επικοινωνίας με συνομήλικους) (Brandy, Shores,

McEvoy, Ellis & Fox, 1987· Oke & Schreibman, 1990). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να αξιολογήσει ποιες κοινωνικές δεξιότητες δεν έχει ο μαθητής και θα χρειαστεί να τις διδαχθεί και ποιες συμπεριφορές παρουσιάζει ήδη, αλλά σε χαμηλή συχνότητα και θα πρέπει να τις αυξήσει (Α.Π. για παιδιά με αυτισμό) Οι πληροφορίες για την επικοινωνία του μαθητή συλλέγονται με συνεντεύξεις, παρατήρηση και τεχνικές άμεσης δοκιμασίας (Quill, 1995).

Το σχολείο αλληλεπιδρά πάνω στο πρόβλημα με ή χωρίς ενσωμάτωση (Clissen, 2000, Attwood, 2000). Ή για να διατυπωθεί με περισσότερη ευκρίνεια, ο όρος ένταξη επιχειρείται εκεί που υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες που μπορούν να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες του παιδιού. Αντίθετα, η παθητική παρουσία σε κοινούς χώρους με άλλα παιδιά μπορεί να προκαλέσει αντί για θετικά περισσότερα αρνητικά αποτελέσματα όπως ο στιγματισμός των παιδιών αλλά και η ανάπτυξη άλλων ψυχολογικών προβλημάτων (Γενά, 2001).

5. Βαρηκοΐα / Κώφωση

5.1. Γενικά στοιχεία

Προκειμένου να δηλωθούν τα άτομα με κώφωση χρησιμοποιούνται οι όροι βαρηκοΐα και κώφωση. Οι περισσότεροι άνθρωποι που ακούν τους δυο αυτούς όρους θεωρούν πως πρόκειται για συνώνυμους όρους που χαρακτηρίζουν τα άτομα που έχουν προβλήματα ακοής. Υπάρχει όμως διάκριση μεταξύ των δυο αυτών όρων και σχετίζεται με την ιδεολογική τοποθέτηση του ενδιαφέροντος σε θέματα εκπαίδευσης, κοινωνικής ένταξης και αποκατάστασης των ατόμων με προβλήματα ακοής. Ένας βαρήκοος για παράδειγμα μπορεί να χαρακτηρίζεται από το περιβάλλον του και τον ίδιο ως «Κωφός» ακόμη και όταν έχει βαρηκοΐα ελαφριάς μορφής επειδή είναι απόλυτα ενταγμένος κοινωνικά και πολιτισμικά στην κοινότητα των κωφών και θεωρεί την νοηματική ως πρωταρχικό του μέσο επικοινωνίας. Αντίθετα, ένας Κωφός να θεωρείται από το περιβάλλον και τον εαυτό του Βαρήκοος όταν είναι απόλυτα ενταγμένος στην κοινωνία των ακουόντων και χρησιμοποιεί όπως μπορεί την ομιλούμενη γλώσσα.

Το ακουομετρικό αποτέλεσμα δεν είναι το μόνο μέσο για να χαρακτηριστεί κάποιος με προβλήματα ακοής ως Βαρήκοος ή Κωφός. Υπάρχουν και άλλες παράμετροι που πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη μας. Η βαρηκοΐα και η κώφωση συνδέονται στενά και με την χρήση της ομιλίας. Με βάση αυτή τη σχέση το συμβούλιο διευθυντών των σχολείων κωφών των Η.Π.Α το 1973 χρησιμοποιεί τους παρακάτω ορισμούς (Frisina, 1974) . Σύμφωνα με τον Κουρμπέτη & Χατζοπούλου (2010) «Κωφός είναι αυτός που είτε φοράει ακουστικά είτε όχι, δεν αντιλαμβάνεται την ομιλία με την ακοή του μόνο. Χρησιμοποιεί κύρια το οπτικό κανάλι για να αντιληφθεί τους συνομιλητές του (χειλεανάγνωση, νοηματική γλώσσα, γραπτή γλώσσα). Η ακουστική απώλεια στις περιπτώσεις αυτές είναι από 70 dB και πάνω» σελ. 3.

Βαρήκοος είναι αυτός που είτε φοράει ακουστικά είτε όχι, δυσκολεύεται να αντιληφθεί την ομιλία με την ακοή του μόνο. Πάντως το μεγαλύτερο ποσοστό των πληροφοριών της ομιλίας το αντιλαμβάνεται από την ακοή του. Η ακουστική βλάβη στις περισσότερες αυτές περιπτώσεις είναι από 35 dB έως 69 dB. Σύμφωνα με τον Smith (1975) υπάρχει μεγάλη αντιστοιχία μεταξύ απώλειας της ακοής και της ανάπτυξης της ομιλούμενης γλώσσας. Με βάση λοιπόν τον βαθμό απώλειας της

ακοής έχουν δοθεί οι παρακάτω ορισμοί. Παιδική Βαρηκοΐα δηλώνει την απώλεια της ακοής σε παιδιά και μπορεί να είναι είτε γενετής είτε επίκτητη, μονόπλευρη ή αμφοτερόπλευρη και ο βαθμός της να κυμαίνεται από 25- 95 dB HL. Στις περιπτώσεις αυτές η πρόληψη και η ανάπτυξη της ομιλίας γίνεται με την ενίσχυση των ακουστικών υπολειμμάτων και με ειδική παρεμβατική αγωγή.

Ο όρος Κώφωση από την άλλη δηλώνει αμφοτερόπλευρη απώλεια της ακοής και η εκμάθηση της ομιλούμενης είναι μια δυσχερής διαδικασία. Η πρόληψη και η ανάπτυξη της γλώσσας δεν γίνεται μόνο με την ενίσχυση των ακουστικών υπολειμμάτων αλλά και με τη βοήθεια συμπληρωματικών οδών (οπτική, απτική). Ο βαθμός απώλειας της κώφωσης είναι πάνω από 95 dB HL.

5.2. Ταξινόμηση των προβλημάτων ακοής

Για να περιγραφούν με μεγαλύτερη ακρίβεια τα χαρακτηριστικά της απώλειας της ακοής χρησιμοποιούνται και άλλοι επιπλέον όροι. Έτσι η ταξινόμηση των προβλημάτων ακοής γίνεται με βάση τα εξής κριτήρια:

- Βαθμός απώλεια της ακοής
- Φύση της παθολογίας του αυτιού
- Χρόνο έναρξης του προβλήματος
- Κληρονομικότητα
- Εξελικτική πορεία της απώλειας της ακοής
- Γλωσσική ανάπτυξη

5.2.1. Βαθμός απώλειας της ακοής

Η ταξινόμηση με βάση το βαθμό απώλειας της ακοής γίνεται σύμφωνα με τον μέσο όρο των κατώτερων ορίων, στις βασικές συχνότητες 500, 1000 και 2000 Hz ή και 500, 1000 και 4000 Hz. Ως προς τον βαθμό απώλειας της ακοής σύμφωνα με τον Παπαφράγκο (1996) έχουμε την διάκριση σε φυσιολογική ακοή και σε πολύ μικρού βαθμού, μικρού, μετρίου, μεγάλου, πολύ μεγάλου, και πάρα πολύ μεγάλου βαθμού βαρηκοΐας. Η φυσιολογική ακοή κυμαίνεται από 0-15 dB, η πολύ μικρού βαθμού στα 15-25 dB και η μικρού βαθμού βαρηκοΐας στα 25-40 dB. Από εκεί και πέρα προχωράμε σε ένα ανώτερο στάδιο που έχουμε την μετρίου βαθμού βαρηκοΐα η

οποία κινείται μεταξύ 40-55 dB , ενώ η μεγάλου βαθμού βαρηκοΐα υπολογίζεται γύρω στα 55-70 dB. Τέλος, έχουμε την πολύ μεγάλου βαθμού βαρηκοΐα και την πάρα πολύ μεγάλου βαθμού με την πρώτη να κυμαίνεται στα 70-90 dB και την τελευταία από 90 μέχρι 110 dB. Παρατηρούμε πως στην κλίμακα της απώλειας ακοής δεν αναφέρεται πουθενά ο όρος κώφωση ούτε καν στην περίπτωση της πάρα πολύ μεγάλης απώλειας. Ο λόγος είναι πως στον ιατρικό χώρο οι όροι κωφοί και κώφωση αποτελούν κατά κάποιο τρόπο ταμπού και γι' αυτό αποφεύγονται ενώ επίσης ο όρος βαρηκοΐα λειτουργεί παραπλανητικά για τους γονείς του ίδιου του παιδιού, αλλά όχι για τον οποιονδήποτε ειδικό (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010). Στην διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν διαφορετικά συστήματα ταξινόμησης σε σχέση με το βαθμό απώλειας της ακοής.

Για τα παιδιά οι κατηγορίες σύμφωνα με τους Northern & Downs (1984), έχουν να κάνουν ως εξής. Από 15-30 dB HL μιλάμε για ελαφριά βαρηκοΐα, από 31-50 dB HL αναφερόμαστε σε μέτρια, από 51-80 dB HL μιλάμε πλέον για σοβαρή βαρηκοΐα και από 81-100 dB HL έχουμε να κάνουμε με πολύ σοβαρή κώφωση. Τέλος, από 100 dB HL και μεγαλύτερα μιλάμε για ολική κώφωση.

5.2.2. Φύση της παθολογίας του αυτιού

- Νευροαισθητηριακή βαρηκοΐα/ κώφωση

Σύμφωνα με του Κουρμπέτης & Χατζοπούλου (2010) η απώλεια ακοής έχει προκληθεί είτε από αισθητηριακή βλάβη του οργάνου της ακοής που βρίσκεται στον κοχλία είτε από νευρολογική βλάβη, δηλαδή δυσλειτουργία του ακουστικού νεύρου στην περιοχή που βρίσκεται ανατομικά αμέσως μετά τον κοχλία. Το μέρος του οργάνου που παρουσιάζει πρόβλημα είναι το εσωτερικό αυτί. Μέχρι σήμερα η νευροαισθητηριακή βαρηκοΐα/ κώφωση δεν είναι ιάσιμη.

- Βαρηκοΐα αγωγιμότητας

Οι Κουρμπέτης & Χατζοπούλου (2010) αναφέρουν επίσης ότι οφείλεται σε δυσλειτουργία του έξω και μέσου αυτιού. Ο ήχος καθώς περνάει από το σημείο αυτό του αυτιού συναντά κάποιο εμπόδιο και μειώνεται έτσι η ακουστική του ενέργεια. Είναι ο πιο εύκολος τύπος βαρηκοΐας όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της θεραπευτικής προσέγγισης ή την χρήση ακουστικών βαρηκοΐας.

- Βαρηκοΐα μεικτού τύπου

Ο όρος χρησιμοποιείται όταν στο ίδιο αυτί συνυπάρχουν βαρηκοΐα αγωγιμότητας και νευροαισθητηριακή βαρηκοΐα (Martin & Clark, 2006).

5.2.3. Χρόνος έναρξης προβλήματος- Αιτιολογία

Η βαρηκοΐα/ κώφωση μπορεί να είναι εκ γενετής και προκλήθηκε από βλάβες των οργάνων ακοή κατά την ενδομήτρια ζωή του νεογνού (προγεννητική αιτία) αλλά και κατά την διάρκεια του τοκετού (περιγεννητική αιτία) (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010). Εκτός όμως από την εκ γενετής βαρηκοΐα υπάρχει και η επίκτητη βαρηκοΐα/ κώφωση η οποία δεν οφείλεται σε γενετικούς παράγοντες αλλά σε περιβαλλοντολογικούς παράγοντες κατά την ενδομήτριο ζωή του νεογνού.

5.2.4. Κληρονομικότητα

Σημαντικότερο αίτιο κώφωσης σήμερα θεωρείται η κληρονομικότητα, η οποία ευθύνεται για το 50% με 60% των περιπτώσεων νευροαισθητηρίας πολύ μεγάλου βαθμού βαρηκοΐας κατά την παιδική ηλικία (Ackley & Decker, 2006). Η κληρονομική κώφωση είναι αμφοτερόπλευρη, χαρακτηρίζεται ως μη αναστρέψιμη και εμφανίζεται στα πρώτα στάδια της ζωής του ατόμου. Η κληρονομική κώφωση μπορεί να προκληθεί από αρκετούς παράγοντες (αυτοσωματικές παθήσεις, παθήσεις επικρατούμενου γονιδίου κ.α), ο λόγος της διακύμανσης αυτής οφείλεται στην πολυπλοκότητα του ανθρώπινου ακουστικού μηχανισμού και στον μεγάλο αριθμό γονιδίων που εμπλέκονται στην ανάπτυξη του. Έχουν καταγραφεί περισσότερα από 200 είδη γενετικής κώφωσης.

Σε έρευνα στην Ελλάδα το 1989 σε κωφά άτομα αποδείχτηκε ότι σε ένα μεγάλο ποσοστό του δείγματος 40% η αιτία της κώφωσής τους ήταν Άγνωστη. Το μεγάλο αυτό ποσοστό της άγνωστης αιτιολογίας έχει βρεθεί και σε παρόμοιες έρευνες, του εξωτερικού. Για παράδειγμα το ποσοστό των κωφών παιδιών στην Αμερική με άγνωστη αιτιολογία σε έρευνα του Brown 1986 στις Η.Π.Α. ήταν 39.5%. Για ένα μεγάλο ποσοστό από αυτά τα παιδιά με άγνωστη αιτιολογία κώφωσης

σύμφωνα με διάφορες υποθέσεις η αιτία της κώφωσης είναι γενετική (Λαμπροπούλου, 1994).

5.2.5. Εξελικτική πορεία απώλειας της ακοής

Η βαρηκοΐα μπορεί να είναι σταθερή να μην μεταβάλλεται δηλαδή με το πέρασμα των χρόνων αλλά και προοδευτική ο βαθμός της δηλαδή να αυξάνεται με το πέρασμα του χρόνου.

5.2.6. Γλωσσική ανάπτυξη

Αν η βαρηκοΐα εμφανίστηκε πριν από την κρίσιμη περίοδο ανάπτυξης της γλώσσας την ονομάζουμε προγλωσσική (prelingual) ενώ αν εμφανίστηκε μετά από την περίοδο ανάπτυξης της γλώσσας την ονομάζουμε μεταγλωσσική (postlingual or adventitious). Η προγλωσσική βαρηκοΐα εμφανίζεται πριν από τα 3 πρώτα χρόνια της ζωής του ατόμου ενώ η μεταγλωσσική μπορεί να εμφανιστεί μετά τα 3 έτη (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010).

5.3. Μέθοδοι διάγνωσης της απώλειας της ακοής

Η ακουομέτρηση είναι μια διαδικασία αρκετά σύνθετη και περιλαμβάνει διάφορα τεστ, τα οποία μπορεί να γίνουν με ή χωρίς την συνεργασία του εξεταζόμενου. Τα πρώτα που χρειάζονται την συμμετοχή του εξεταζόμενου ονομάζονται υποκειμενικά και κάποια από αυτά είναι το τονικό ακουόγραμμα, η φωνητική ακουομετρία ή παιχνιδοακουομετρία, η ανιχνευτική ακουομετρία κ.α. Τα τεστ που δεν χρειάζονται την συνεργασία του εξεταζόμενου ονομάζονται αντικειμενικά και ενδεικτικά κάποια από αυτά είναι η ακουομετρία αντίστασης (τυμπανομετρία), η ηλεκτρικοχλιομετρία κ.α. Τα αντικειμενικά τεστ χρησιμοποιούνται περισσότερο σε περιπτώσεις που η συνεργασία του εξεταζόμενου είναι ανεπιτυχής.

5.4. Συστήματα ενίσχυσης του ήχου

Η ικανότητα ακουστικής διάκρισης των ήχων της ομιλίας διαφέρει από την ικανότητα της ακουστικής αντίληψης της ομιλίας. Έτσι ένα παιδί με ακουστική απώλεια μπορεί να ακούει την ομιλία σε γενικές γραμμές αλλά να μην μπορεί να διακρίνει ακουστικά τις διάφορες λέξεις χωρίς ειδική παρέμβαση και τεχνολογική υποστήριξη. Αυτό δυσκολεύει περισσότερο όταν το περιβάλλον είναι θορυβώδες (τάξη σχολείου). Έτσι τα τελευταία χρόνια η τεχνολογία έχει ανακαλύψει πολλά βοηθήματα ενίσχυσης της ακοής. Τα πλέον διαδεδομένα είναι τα ατομικά ακουστικά βαρηκοΐας. Είναι απλές ηλεκτρονικές συσκευές ενίσχυσης του ήχου. Η χρήση των ακουστικών βαρηκοΐας έχει αποδειχθεί ότι βοηθά όλες ανεξαιρέτως τις περιπτώσεις βαρηκοΐας.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω όταν υπάρχει θόρυβος το παιδί δυσκολεύεται ακόμη περισσότερο να διακρίνει τις διάφορες λέξεις. Σ' αυτό βοηθούν τα ομαδικά συστήματα ενίσχυσης ακοής τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν μέσα σε μια τάξη π.χ συστήματα FM ελευθέρου πεδίου (Hersh & Johnson, 2003). Ωστόσο στην Ελλάδα αυτή η μέθοδος έχει εκλείψει. Τέλος, για τα άτομα με πάρα πολύ μεγάλου βαθμού νευροαισθητήρια αμφοτερόπλευρη βαρηκοΐα υπάρχουν τα κοχλιακά εμφυτεύματα. Έχουν προκαλέσει όμως αντιπαραθέσεις μεταξύ της ιατρική κοινότητας, της εκπαιδευτικής κοινότητας, της κοινότητας των Κωφών και την ομάδα των γονέων Κωφών παιδιών (Martin & Clark 2006).

Είναι μικρές ηλεκτρονικές συσκευές που παρέχουν τη δυνατότητα σε άτομα με κοχλιακή βλάβη να αντιλαμβάνονται ήχους από το περιβάλλον. Αποτελούνται από το εξωτερικό και το χειρουργικό εμφυτευμένο εσωτερικό τμήμα. Η λειτουργία τους στηρίζεται στην ενεργοποίηση των νευρικών ιών του ακουστικού νεύρου από ηλεκτροακουστικά ερεθίσματα (Nevis & Chute, 1996). Τα κοχλιακά εμφυτεύματα χρησιμοποιούνται σε επιλεγμένους ασθενείς. Αποκαθιστούν την αντίληψη του ήχου σε παιδιά βαρήκοα από την γέννηση τους.

Η χρήση τους βελτιώνει τις κοινωνικές δεξιότητες σε παιδιά με σοβαρή και βαθιά βαρηκοΐα, τα οποία δεν είχαν βελτίωση με τα άλλα ακουστικά βοηθήματα (Brookhouser, 1996). Η τοποθέτηση των βοηθημάτων αυτών πρέπει να γίνεται όσο το δυνατόν πιο έγκαιρα, για την δυνατότητα ακοής και εκμάθησης της γλώσσας, γιατί η περιφερική ακουστική διέγερση είναι απαραίτητα για την ωρίμανση των κεντρικών

ακουστικών οδών (Kveton & Balkany, 1991). Παιδιά με απώλεια ακοής μεγαλύτερη από 90 dB είναι καλό να υποβάλλονται σε επέμβαση τοποθέτησης εμφυτεύματος (Kilney, 1991, Kluwin & Stewrt, 2000).

Τέλος, πρέπει να αναφερθεί ότι εξίσου σημαντικό με τα ακουστικά βοηθήματα είναι και το ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα ακολουθήσει το παιδί. Το γεγονός δηλαδή πως θα υπάρχει η βοήθεια της τεχνολογίας δεν σημαίνει πως το παιδί από κει και πέρα δεν χρειάζεται περαιτέρω εκπαίδευση.

5.5. Το παιδί με απώλεια ακοής και οι ανάγκες του

Τα παιδιά με απώλεια ακοής δεν είναι σε θέση να εσωτερικεύσουν ηχητικά ερεθίσματα, με άμεσο αντίκτυπο στην εκμάθηση της ομιλούμενης γλώσσας. Αδυνατούν άρα να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους μέσω του προφορικού λόγου. Το γεγονός αυτό ασφαλώς εμποδίζει την πνευματική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξή τους (Κουτσομητοπούλου, 1994). Κι αυτό γιατί η γλώσσα και η σκέψη είναι στενά δεμένες μεταξύ τους, ώστε η ανάπτυξη της μίας να εξαρτάται από την άλλη.

Αν λοιπόν τα προβλήματα στην ακοή παρουσιαστούν στο στάδιο εκμάθησης της γλώσσας, δυσχεραίνουν ή και ανακόπτουν την πορεία ανάπτυξής της, ώστε τα παιδιά αυτά να εμφανίζουν σημαντικές γλωσσικές και νοητικές αδυναμίες. Όσο πιο σοβαρά είναι τα προβλήματα στην ακοή, τόσο περισσότερο αναστέλλουν την πορεία ανάπτυξης του παιδιού. Γι' αυτό και επιβάλλεται η πρόωμη υποστηρικτική παρέμβαση, ώστε να αναπληρώνονται στο μέγιστο δυνατό βαθμό τα κενά που υπάρχουν εξαιτίας των προβλημάτων αυτών. Η σοβαρότερη συνέπεια της κώφωσης, εάν παρουσιαστεί νωρίς, είναι η αλαλία, εξαιτίας της οποίας αναφύονται σοβαρά εμπόδια στη μάθηση και στην κοινωνική ενσωμάτωση.

Ο βασικότερος επομένως σκοπός στην αγωγή των παιδιών με διαταραχές στην ακοή συνίσταται στην ικανότητα ανάπτυξης της γλώσσας (Κυπριωτάκης, 2000). Κι αυτό γιατί ο τρόπος που τα κωφά παιδιά κατηγοριοποιούν τις προσλαμβάνουσες εμπειρίες είναι διαφορετικός κι επομένως διαφορετική είναι και η εννοιολογική οργάνωσή τους (Παπασπύρου, 1996).

Αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών με απώλεια ακοής, οι νεότερες έρευνες υποστηρίζουν ως τον πιο ενδεδειγμένο το συνδυασμό χειλεανάγνωσης και

νοηματικής γλώσσας, έναν ολικό, όπως ονομάζεται, τρόπο επικοινωνίας. Με τον τρόπο αυτόν αξιοποιούνται όλοι οι δυνατοί τρόποι που διαθέτει το κωφό παιδί, ώστε να εγκαταστήσει ειδικά συστήματα γλωσσικής επικοινωνίας (Lowenbraun & Thompson, 1990). Ωστόσο εκείνο που φαίνεται να εξασφαλίζει την καλύτερη επικοινωνία με το σύνολο των ανθρώπων κι όχι μόνο με τους υπόλοιπους κωφούς, κι επομένως την πλήρη κοινωνική ενσωμάτωση, είναι ο συνδυασμός χειλεανάγνωσης και άρθρωσης. Χαρακτηριστικά η Κούκκου (1994) από την εμπειρία της ως κωφή, αναφέρει: «Με την πείρα της ηλικίας μου μπορώ να πω με βεβαιότητα ότι είμαι ευχαριστημένη και ευγνωμονώ τους γονείς μου που διάλεξαν αυτό το δύσκολο αλλά αποτελεσματικό σύστημα της χειλεανάγνωσης-άρθρωσης. Για μένα καλύτερο είναι το σύστημα που εξασφαλίζει καλύτερη επικοινωνία με το ευρύτερο κοινό, και επειδή ζούμε σε κοινωνία ακουόντων είναι η χειλεανάγνωση-άρθρωση».

Μετά από ανάλυση διαφόρων μελετών σχετικές με την κοινωνική και ψυχολογική ανάπτυξη των κωφών παιδιών παρατηρήθηκε ότι σε γενικές γραμμές τα κωφά παιδιά είναι λιγότερο κοινωνικά ώριμα και έχουν περισσότερα προβλήματα προσαρμογής απ' ότι τα ακούοντα παιδιά.

Επίσης αυτές οι μελέτες δείχνουν ότι δεν ευθύνεται η κώφωση από μόνη της γι' αυτές τις διαφορές, αλλά πολύ περισσότερο η πρώιμη αντιμετώπιση της μέσω των τρόπων επικοινωνίας και των εκπαιδευτικών μεθόδων που επιλέγονται στα πρώτα του χρόνια (Κουρμπέτης, 1997). Το γεγονός ότι τα κωφά παιδιά στερούνται ικανοτήτων ομιλίας από πάρα πολύ μικρή ηλικία, παίζει καθοριστικό ρόλο στην κοινωνική και ψυχολογική τους ανάπτυξη. Η Meadow (1969) ισχυρίζεται ότι οι δυνατότητες ομιλίας επηρεάζουν περισσότερο από οτιδήποτε άλλο την διαμόρφωση της Προσωπικής Εικόνας των κωφών παιδιών που προέρχονται από ακούοντες γονείς.

Επιπρόσθετα, οι προσδοκίες των γονέων και η αποδοχή της κώφωσης από την οικογένεια, είναι σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν κατά πολύ την ανάπτυξη της Προσωπικής Εικόνας. Έχει αναφερθεί ότι τα κωφά παιδιά που προέρχονται από κωφούς γονείς παρουσιάζονται να έχουν σημαντικά υψηλότερο επίπεδο Προσωπικής Εικόνας από τα παιδιά που προέρχονται από ακούοντες γονείς (Κουρμπέτης, 1997).

Ο Moores (1973) ισχυρίζεται ότι τα ακόλουθα σημεία είναι πολύ σημαντικά και είναι αυτά που διαφοροποιούν τις κωφές οικογένειες με κωφά παιδιά από τις ακούοντες οικογένειες με κωφά παιδιά: 1) Η προηγούμενη εμπειρία στην κώφωση. 2)

Η διαδικασία αναγνώρισης της έλλειψης ακοής. 3) Η λήψη αποφάσεων σχετικά με το χώρο εκπαίδευσης. 4) Οι προσωπικές επιθυμίες και 5) Οι δυνατότητες επικοινωνίας. Ο Moores καταλήγει στο συμπέρασμα ότι όλη η ανωτερότητα των κωφών παιδιών κωφών γονέων δεν είναι μόνο αποτέλεσμα της νοηματικής γλώσσας από πολύ νωρίς, αλλά πολύ περισσότερο αποτέλεσμα της πρώιμης αποδοχής της κώφωσης από τους κωφούς γονείς και της επακόλουθης μείωσης της έντασης κατά τη διάρκεια των μεταβατικών σταδίων στον κύκλο της ζωής. Η οικογένεια από μόνη της και η μετάβαση μέσα από διάφορα στάδια ζωής, παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην κοινωνική και ψυχολογική ανάπτυξη των κωφών παιδιών.

5.6. Οικογένεια και Κωφό παιδί

Η περίοδος που ακολουθεί τη διάγνωση της κώφωσης είναι εξαιρετικά δύσκολη, ιδιαίτερα στους ακούοντες γονείς κωφών παιδιών, οι οποίοι είναι συνήθως πολύ απροετοίμαστοι μπροστά στο γεγονός της απώλειας της ακοής που μοιάζει με αόρατη αναπηρία. Στη φάση αυτή επικρατούν συναισθήματα άρνησης και δυσπιστίας. Οι φάσεις του θρήνου στη διάγνωση της βαρηκοΐας/ κώφωσης είναι αρχικά το σοκ, η άρνηση, η ενοχή, η κατάθλιψη, ο θυμός και τέλος η αποδοχή. Ο κυριότερος κίνδυνος από μια στάση άρνησης που διαρκεί υπερβολικά, είναι να μην δεχθεί ο γονιός να μάθει τρόπους επικοινωνίας με το παιδί του (Greene, 1993). Αυτό είναι και το χειρότερο λάθος που μπορεί να κάνει ένας γονιός για το παιδί του.

Η οικογένεια παίζει σημαντικό ρόλο για την θετική αυτοεικόνα και την ομαλή κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του κωφού παιδιού. Η συμπεριφορά των γονέων και η στάση τους απέναντι στο κωφό παιδί και το πρόβλημα του σχετίζονται με το αν οι ίδιοι είναι ακούοντες ή κωφοί (Calderon & Greenberg, 2003 · Traci & Koester, 2003). Μεταξύ κωφών και ακουόντων γονιών υπάρχουν πολλές διαφορές στον τρόπο που αντιμετωπίζουν και συμπεριφέρονται στα παιδιά τους (Spencer, Erting & Marschark (eds) 2000). Η συντριπτική πλειονότητα των ακουόντων γονέων δεν μπορούν να επικοινωνήσουν αμφίδρομα και αποτελεσματικά με τα παιδιά τους, και τείνουν να περιορίζουν τις συζητήσεις μαζί τους.

Η επικοινωνία μεταξύ παιδιού και γονέα είναι ένας πολύ σημαντικός κρίκος σε μια υγιή ανάπτυξη του παιδιού. Τα Κωφά παιδιά, όπως είναι αναμενόμενο και φυσιολογικό άλλωστε λόγω της «ατέλειας» τους, παρουσιάζουν μια ιδιαίτερη

εξάρτηση από τους γονείς. Παρ' όλη όμως την φαινομενικά στενή τους σχέση, ουσιαστική επικοινωνία δεν υπάρχει όπως αναφέρεται και παραπάνω. Είναι πράγματι κρίμα η αγάπη των γονέων να μην γίνεται δημιουργός ανάπτυξης ουσιαστικών σχέσεων αποδοχής γονέα- παιδιού με όλες τις ευεργετικές συνέπειες μιας τέτοιας επαφής. Ερχόμενα τα παιδιά σε επαφή με άλλους που μπορούν να χρησιμοποιήσουν τον κώδικα επικοινωνίας τους, εμφανίζεται αμέσως η ανάγκη τους να μιλήσουν, να εκτονωθούν (Βουτσά, 1991). Αν οι γονείς έχουν την δύναμη να προσπαθήσουν να επικοινωνήσουν με το παιδί του, του προσφέρουν τον κόσμο όλο. Αν όμως επιμένουν σε μια απορριπτική στάση, τότε δημιουργούν απίστευτα γνωστικά κενά στο παιδί τους αλλά και υπαρξιακά ακόμη προβλήματα. Είναι τραγικό τα παιδιά να ομολογούν πως δεν επικοινωνούν με τους γονείς τους, παρά μόνο με άλλους Κωφούς.

Όταν ο γονιός έχει την θέληση να μάθει, τότε θα έχει και την υπομονή να δράσει οδηγικά στο παιδί (Στυλιανού, 1997). Έτσι χτίζεται ένας χαρούμενος και δημιουργικός κόσμος αλληλοαποδοχής, όπου δεν μπορούν να επαληθευτούν τα λόγια της Κωφής πρωταγωνίστριας προς την μητέρα της: « Εγώ μπήκα στον κόπο να μάθω τον προφορικό λόγο, για να μπορέσω να επικοινωνήσω μαζί σου, εσύ γιατί δεν κάνεις το ίδιο με την γλώσσα των χεριών» (Κινηματογραφική ταινία “ Les enfants du silence” 1986, με πρωταγωνίστρια την Κωφή ηθοποιό).

Η συμβολή όμως της οικογένειας δεν τελειώνει εδώ. Έρευνες σε όλο τον κόσμο δείχνουν πως οι παράγοντες που επηρεάζουν την κοινωνικό - συναισθηματική ανάπτυξη του Κωφού παιδιού η επιρροή της οικογένειας, του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος και οι κοινωνικό - συναισθηματικές δεξιότητες που η οικογένεια μεταφέρει έμμεσα ή άμεσα στο παιδί μέσα από την καθημερινή φροντίδα και επικοινωνία (Calderon & Greenberg 2000 · Crowe, 2003).

Πρέπει να τονιστεί πως τα Κωφά παιδιά είναι παιδιά που βλέπουν, η βλεμματική επαφή είναι απαραίτητη για οποιαδήποτε μορφή επικοινωνίας. Οι Κωφοί γονείς το γνωρίζουν αυτό ενστικτωδώς σε αντίθεση με τους ακούοντες γονείς που πρέπει να το μάθουν. Οι κωφοί γονείς παρουσιάζουν θετική και αμφίδρομη επικοινωνιακή συμπεριφορά και χρησιμοποιούν ένα σύνολο μέσων για να επιτύχουν και να διατηρήσουν την οπτική επικοινωνία με τα Κωφά παιδιά τους, όπως κίνηση, εκφράσεις και μορφασμούς του προσώπου, νεύματα, παντομίμα, δραματοποίηση και φυσικά νοηματική γλώσσα (Bodner – Johnson & Sass – Lehrer, 2003).

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως η ύπαρξη ενός παιδιού με απώλεια ακοής επηρεάζει άμεσα τη ζωή της οικογένειας και τον μεταξύ τους τρόπο επικοινωνίας, κάνοντας τη λειτουργία της αρκετά διαφορετική από αυτήν που αναμενόταν (Bailey & Winton, 1990). Η συμπεριφορά της μητέρας, για παράδειγμα, που αφιερώνει το χρόνο και την ενέργειά της στην εκπαίδευση και φροντίδα του, είναι σίγουρο ότι θα έχει αντίκτυπο στο σύζυγο και στα άλλα παιδιά της (Turnbull & Winton, 1984). Το σύστημα της οικογένειας που περιλαμβάνει παιδί με αναπηρίες μπορεί εύκολα να επηρεαστεί αρνητικά από το γεγονός αυτό και με πολλούς τρόπους. Η κλινική έρευνα έχει δείξει πως η στάση της μητέρας ασκεί την μεγαλύτερη επίδραση πάνω στο αν το παιδί με αναπηρίες θα γίνει αποδεχτό ή θα απορριφθεί από την οικογένεια. Αν μπορέσει εκείνη να αντιμετωπίσει το πρόβλημα με λογική αποδοχή και αυτοπεποίθηση, το ίδιο θα κάνει και η οικογένεια. Επίσης τα άλλα παιδιά στην οικογένεια υιοθετούν την στάση των γονέων απέναντι στο παιδί με αναπηρίες (Μπουσκαλία, 1993).

Σύμφωνα με τον Blacher (1990), οι μητέρες των παιδιών αυτών έχουν αισθήματα κοινωνικής απομόνωσης, ενώ παράλληλα και τα αδέρφια των παιδιών με αναπηρίες δείχνουν να επηρεάζονται σημαντικά. Πολλές φορές ένα παιδί με αναπηρία καταλήγει να είναι το επίκεντρο της οικογένειας. Αυτό έχει ως συνέπεια να παραμεληθούν τα άλλα αδέρφια-μέλη της οικογένειας και να διαταραχθεί η ομαλή λειτουργία της. Οι γονείς όμως θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι και το παιδί βαρνηκοΐα/ κώφωση είναι και αυτό ένα ισότιμο μέλος της οικογένειας και ως τέτοιο θα πρέπει να αντιμετωπίζεται, αν επιθυμούν την ισορροπία της οικογενειακής τους ζωής (Γκαλάν & Γκαλάν, 1997).

Η αντιμετώπιση του παιδιού με προβλήματα ακοής, από τους γονείς και από τα μέλη της οικογένειάς του γενικότερα, ως ιδιαίτερου ανθρώπου εμποδίζει την ισότιμη ενσωμάτωσή του στην οικογένεια, γεγονός που αποτελεί τροχοπέδη για την ανάπτυξη της αυτονομίας, της ανεξαρτησίας και του αισθήματος της αυτάρκειας στο παιδί. Κι όταν ένα παιδί δεν ενσωματώνεται στην οικογένειά του, κατ' επέκταση δεν εξασφαλίζονται οι προϋποθέσεις ενσωμάτωσής του στην κοινωνία, ως ισότιμο μέλος της, που μπορεί να λειτουργεί αυτόνομα βάσει των δυνατοτήτων του.

5.7. Η εκπαίδευση των παιδιών με απώλεια ακοής

Οι κωφοί και οι βαρήκοοι μαθητές παραδοσιακά εκπαιδεύονταν σε ειδικά σχολεία ή τάξεις. Τα τελευταία χρόνια όμως η τάση της ένταξης και οι απαιτήσεις των γονέων για ισότιμη εκπαίδευση σε σχολεία μαζί με τα ακούοντα, είχε ως αποτέλεσμα να μειωθεί ο αριθμός των βαρήκοων/ κωφών παιδιών στα ειδικά σχολεία και να αυξηθεί στα γενικά σχολεία.

Η ένταξη όμως των κωφών/βαρήκοων παιδιών στις τάξεις του γενικού σχολείου δεν σηματοδοτεί απευθείας την εκπαίδευση αυτών των παιδιών. Η εκπαίδευση τους διάνυσε μακρόχρονη πορεία έως ότου αποκτήσει σαφή και ρεαλιστική αντίληψη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών (Λαμπροπούλου, 1999). Την τελευταία εικοσαετία αναπτύχθηκε και στη χώρα μας έντονος προβληματισμός για τις κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις, τη μεθοδολογία και τα αναλυτικά προγράμματα για τους κωφούς μαθητές. Στην πορεία της εκπαίδευσης των κωφών παιδιών στην Ελλάδα χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικές μέθοδοι επικοινωνίας και διδασκαλίας. Οι πιο γνωστές είναι ο προφορισμός, η ολική επικοινωνία και στα τελευταία χρόνια η δίγλωσση προσέγγιση (Νικολαραϊζή, 2011).

Στον προφορισμό που κυριάρχησε μέχρι το 1980 περίπου, δινόταν έμφαση στην ανάπτυξη της ομιλούμενης γλώσσας, με την αξιοποίηση των υπολειμμάτων της ακοής, μέσω των τεχνολογικών βοηθημάτων και άλλων πρόσφορων χειρισμών και μαθημάτων, όπως η χειλεανάγνωση, η ορθοφωνία, η χρήση γραπτού λόγου κλπ.

Η ολική επικοινωνία αποτέλεσε μια νέα τάση που εξαπλώθηκε κατά την δεκαετία του '80 στην Ελλάδα ως εναλλακτική του αδιεξόδου της παραδοσιακής προφοριστικής φιλοσοφίας. Περιλαμβάνει διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας και εκμεταλλεύεται όλο το φάσμα των δυνατοτήτων που έχει κανείς για να μπορέσει να επικοινωνήσει. Αναφέρεται δηλαδή στην ταυτόχρονη χρήση του προφορικού λόγου, νοημάτων και δακτυλικού αλφαβήτου (Baker & Knight, 1998). Τα νοήματα ακολουθούν την σύνταξη της ομιλούμενης γλώσσας και όχι της νοηματικής (Lynas, 1994).

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες όμως η εκπαιδευτική φιλοσοφία που κερδίζει έδαφος διεθνώς στην εκπαίδευση των κωφών είναι η δίγλωσση προσέγγιση. Παρόμοια και στην Ελλάδα η τάση αυτή φαίνεται να γίνεται αποδεκτή στην

εκπαίδευση των κωφών τα τελευταία χρόνια. Την ίδια αρχή ακολουθούν και τα Α.Π για κωφούς/ βαρήκοους μαθητές (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004). Σύμφωνα με το Α.Π ο τελικός στόχος των δίγλωσσων εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι ο σεβασμός και η αναγνώριση της κουλτούρας των κωφών και των ακουόντων και η ομαλή ένταξή τους στην κοινότητα των κωφών και την ευρύτερη κοινωνία.

Το παιδί σύμφωνα με την δίγλωσση εκπαίδευση μαθαίνει μια φυσική νοηματική γλώσσα ως πρώτη γλώσσα, και στηρίζεται σ' αυτήν για να μάθει μια δεύτερη γλώσσα, την ομιλούμενη. Την δεύτερη γλώσσα την μαθαίνει κυρίως μέσα από τον γραπτό λόγο (Mayer & Akamatsu, 2003).

Καμία μέθοδος δεν μπορεί να θεωρηθεί αποκλειστικά κατάλληλη για την εκπαίδευση των βαρήκοων/κωφών παιδιών και αυτό γιατί ο γενικότερος πληθυσμός των ατόμων με προβλήματα ακοής χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία ως προς τις εκπαιδευτικές ανάγκες του (Νικολαράϊζη, 2011). Το μόνο που μπορούμε να χρησιμοποιούμε ως κριτήριο για την επιλογή εκπαιδευτικής μεθόδου είναι να ανταποκρίνονται στις επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών με βαρηκοΐα/ κώφωση και να ενισχύουν την πρόσβαση τους στην εκπαίδευση (Marschark, Convertino, & LaRock, 2006).

6. Μεθοδολογία Έρευνας

6.1. Ερευνητική Προσέγγιση

Μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1980 επικρατούσαν στον χώρο της έρευνας οι ποσοτικές μέθοδοι, σταδιακά όμως άρχισαν να εμφανίζονται οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας ως μια νέα εναλλακτική μέθοδος στον κόσμο της έρευνας και της κατάρτισης της γνώσης. Η σταδιακή εμφάνιση της ποιοτικής μεθόδου έρευνας οφείλεται στην στροφή που αρχίζει να εμφανίζεται προς την υποκειμενική εμπειρία και την κατασκευή νοήματος από το άτομο (Ιωσηφίδης, 2003).

Τα ποιοτικά σχέδια παίρνουν διάφορες μορφές και πηγάζουν από μια ποικιλία θεωρητικών θέσεων (Robson, 2007). Οι Anastas και MacDonald (1994) αποκαλούν αυτά τα σχέδια και ευέλικτα. Ουσιαστικά αυτά τα σχέδια χρησιμοποιούν μεθόδους που έχουν σαν αποτέλεσμα ποιοτικά δεδομένα, με την μορφή λέξεων στις περισσότερες των περιπτώσεων. Με τις ποιοτικές μεθόδους έρευνας έχουμε περιγραφή των φαινομένων και όχι επιβεβαίωση ή αμφισβήτηση μιας θεωρίας όπως στις ποσοτικές, το ενδιαφέρον στρέφεται περισσότερο στην μελέτη των προσωπικών νοηματοδοτήσεων και ερμηνειών. Σημασία δηλαδή έχει το νόημα που το κάθε άτομο προσδίδει σε ένα γεγονός και όχι το γεγονός αυτό καθ' εαυτό. Επίσης, με τις ποιοτικές μεθόδους υπάρχει μια ευρύτερη προσπάθεια για κατανόηση της πολυπλοκότητας. Αντίστοιχη προσπάθεια γίνεται για την αποκωδικοποίηση των εννοιολογικών κατασκευών που μπορεί να φτιάχνει ο άνθρωπος για να ερμηνεύσει τον κόσμο (Ιωσηφίδης, 2003).

Τέλος, ο Robson (2007 σελ. 5) αναφέρει « Προτιμώ την ετικέτα ευέλικτος, επειδή τέτοια σχέδια μπορεί κάλλιστα να κάνουν και κάποια χρήση μεθόδων που έχουν σαν αποτέλεσμα δεδομένα υπό την μορφή αριθμών (ποσοτικά), καθώς επίσης και υπό την μορφή λέξεων » .

Από την άλλη μεριά έχουμε την έρευνα με ποσοτικές μεθόδους. Ο Robson (2007) αναφέρει τις ποσοτικές μεθόδους ως προκαθορισμένα σχέδια. Οι Anastas και MacDonald (1994) αναφέρουν πως ερευνητικά προκαθορισμένα σχέδια αποτελούν τα πειράματα και οι δειγματοληπτικές έρευνες. Στην βιβλιογραφία αυτή του τύπου η έρευνα συναντάται και ως διερευνητική έρευνα (Φύλιας, 1996). Όσον αφορά τώρα τα

χαρακτηριστικά των ποσοτικών μεθόδων έρευνας τότε σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2003) πρώτα απ' όλα έχουμε τον έλεγχο της ορθότητας μιας υπόθεσης, ενώ χαρακτηρίζεται από έναν αυστηρά δομημένο σχεδιασμό και υλοποίηση. Σύμφωνα πάλι με τον ίδιο ερευνητή με την συγκεκριμένη μέθοδο μετατρέπουμε τα δεδομένα σε αριθμούς ενώ ο ερευνητής πρέπει να είναι αντικειμενικός και αμερόληπτος καθώς δεν εκφράζει την γνώμη του απλώς συλλέγει δεδομένα. Τέλος, έχουμε την δυνατότητα ανακάλυψης των αιτιωδών στόχων. Στη συγκεκριμένη έρευνα θα χρησιμοποιήσουμε την ποσοτική μεθοδολογία.

Ο σχεδιασμός της έρευνας έχει γίνει με βάση την μελέτη περίπτωσης. Κατά την οποία γνωρίζουμε πως ο ερευνητής κατά κανόνα παρατηρεί τα χαρακτηριστικά μιας μονάδας- ενός παιδιού, μιας παρέας, μιας σχολικής τάξης (Cohen & Manion, 1994). Στη συγκεκριμένη έρευνα έχουμε την μελέτη δυο περιπτώσεων, δύο διαφορετικών τάξεων σε δύο σχολεία με παράλληλη στήριξη.

Όσον αφορά τώρα την μελέτη περίπτωσης γενικά μπορούμε να πούμε πως είναι κατάλληλη για έναν ερευνητή που εργάζεται μόνος του επειδή δίνει την δυνατότητα να μελετηθεί σε βάθος μια πλευρά ενός προβλήματος σε μια περιορισμένη χρονική περίοδο (Bell, 1997).

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να διευκρινιστεί ότι υπό τον όρο «μελέτη περίπτωσης» συμπεριλαμβάνεται μια ολόκληρη οικογένεια μεθόδων έρευνας που έχουν ως κοινό σημείο των εστιασμό της προσοχής στη συλλογή πληροφοριών γύρω από ένα φαινόμενο ή συμβάν (Adelman, Jenkins, & Kemmis, 1977). Δεν πρόκειται δηλαδή για μια μέθοδο αλλά μάλλον για μια στρατηγική έρευνας που υλοποιείται με χρήση συνδυασμού μεθόδων (Ζαφειρόπουλος, 2005). Κατά βάση στη μελέτη περίπτωσης χρησιμοποιούνται η παρατήρηση και οι συνεντεύξεις, αυτό όμως δεν σημαίνει ότι δεν μπορούμε να έχουμε και άλλες μεθόδους. Η επιλογή των μεθόδων που θα χρησιμοποιήσουμε στην έρευνα για την συλλογή πληροφοριών γίνεται ανάλογα με το αν είναι κατάλληλες για την συγκεκριμένη εργασία (Bell, 1997).

Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα της προσέγγισης της μελέτης περίπτωσης είναι ότι επιτρέπει στον ερευνητή να αφοσιωθεί σε ένα συγκεκριμένο περιστατικό προσπαθώντας να αναγνωρίσει τις αλληλεπιδραστικές διαδικασίες που μπορεί να υπάρχουν στην εργασία του. Από την άλλη όμως οι κριτικοί της εν λόγω προσέγγισης

στρέφουν το ενδιαφέρον τους στο γεγονός πως δεν είναι συχνά δυνατή η γενίκευση αμφισβητώντας την αξία μιας μελέτης μεμονωμένων γεγονότων (Bell, 1997). Από την άλλη ο Basse (1981) που χρησιμοποιεί την μελέτη περίπτωσης επιχειρηματολογεί υπέρ της λέγοντας πως η σχετικότητα μιας μελέτης περίπτωσης είναι πιο σημαντική απ' ότι η γενίκευση της,

6.2. Δείγμα

Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας εκτείνεται σε δύο δημοτικά σχολεία του Βόλου. Οι τάξεις στις οποίες πραγματοποιήθηκε η έρευνα είναι πρώτη (Α') και δεύτερα (Β') δημοτικού, και οι δυο τάξεις είναι με παράλληλη στήριξη παιδιού με αυτισμό στην πρώτη περίπτωση και αντίστοιχα με βαρηκοΐα στην δεύτερη.

Κάθε τάξη που πραγματοποιήθηκε η παρατήρηση αποτελείται από τον εκπαιδευτικό της γενικής και από αυτόν της παράλληλης στήριξης, στο σύνολο τους δυο εκπαιδευτικοί οι οποίοι βρίσκονται ταυτόχρονα μέσα στην αίθουσα καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας, από το παιδί της παράλληλης και τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης. Τόσο το παιδί με αυτισμό της Α' δημοτικού όσο και αυτό με βαρηκοΐα της Β' δημοτικού παρακολουθεί όλα τα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος μέσα στην αίθουσα της γενικής εκπαίδευσης χωρίς να μεταφέρεται για κάποια μαθήματα σε άλλη αίθουσα παρακολουθώντας διαφορετικό πρόγραμμα.

Οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης και των δύο σχολείων είναι γυναίκες και χαρακτηρίζονται από το νεαρό της ηλικίας τους.

Στην πρώτη περίπτωση του παιδιού με αυτισμό που φοιτά στην Α' δημοτικού, μαθητής Α, η δασκάλα της παράλληλης στήριξης είναι αρκετά νεαρή και πολύ φιλική τόσο με το ίδιο το παιδί της παράλληλης όσο και με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Έχει τελειώσει το παιδαγωγικό τμήμα ειδικής αγωγής του Βόλου και δεν έχει κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Εκπαιδευτική εμπειρία σε τάξη συνδιδασκαλίας έχει συνολικά 1 χρόνο και 6 μήνες, ενώ συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας έχει 4 χρόνια και 8 μήνες. Από την άλλη η εκπαιδευτικός της γενικής έχει πτυχίο στην γενική αγωγή και είναι αρκετά μεγαλύτερη σε ηλικία από την εκπαιδευτικό της παράλληλης.

Έχει συνολικά 34 χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας και μόνο ένα χρόνο εμπειρία σε τάξη συνδιδασκαλίας.

Στο δεύτερο σχολείο που έγινε η έρευνα η παράλληλη στήριξη που υπήρχε ήταν για ένα κοριτσάκι Β' δημοτικού με βαρηκοΐα, την μαθήτρια Β. Η δασκάλα της παράλληλης στήριξης και σ' αυτή την περίπτωση είναι νεαρή και έχει τελειώσει το παιδαγωγικό τμήμα ειδικής αγωγής του Βόλου. Βρίσκεται μαζί με την μαθήτρια Β μέσα στην αίθουσα της γενικής τάξης βοηθώντας την με τις εργασίες που πρέπει να εκτελέσει το κορίτσι μέσα στο μάθημα αλλά και εξηγώντας της, είτε με ομιλία είτε με χειρονομίες ταυτόχρονα με την ομιλία, αυτά που λέει η δασκάλα της τάξης. Έχει 3,5 χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας και μόνο ένα χρόνο εμπειρία σε τάξη συνδιδασκαλίας. Τέλος, δεν κατέχει κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Η δασκάλα της γενικής από την άλλη είναι 45 χρονών και έχει συνολική εκπαιδευτική εμπειρία 24 χρόνων ενώ έχει 4 χρόνια εμπειρία σε τάξεις με συνδιδασκαλία. Έχει πτυχίο στην γενική αγωγή και δεν κατέχει κάποιο μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών.

6.3. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Τα εργαλεία που χρειαστήκαν για να διεξαχθεί η εν λόγω έρευνα είναι το κοινωνιομετρικό τεστ, η συστηματική παρατήρηση και η δομημένη συνέντευξη. Πιο αναλυτικά :

Κοινωνιομετρικό τεστ

Τα παιδιά με αυτισμό και βαρηκοΐα δυσκολεύονται να αναπτύξουν σχέσεις με συνομηλίκους. Τα πρώτα γιατί από την φύση τους δεν αναζητούν σχέσεις με άλλους ανθρώπους πέρα από τον εαυτό τους και τα δεύτερα γιατί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επικοινωνία με τους συμμαθητές τους. Έτσι λοιπόν στην συγκεκριμένη έρευνα θεώρησα απαραίτητο να γίνει μια αναζήτηση των φιλικών σχέσεων που υπάρχουν μέσα στις δυο τάξεις που επισκέφτηκα με την χρήση του κοινωνιομετρικού τεστ για να αναδειχθούν οι φιλίες της τάξης.

Ηλικιακά τα παιδιά που παρατηρούνται στη συγκεκριμένη έρευνα σύμφωνα με την βιβλιογραφία έχουν ως κριτήρια επιλογής των φίλων τους το κοινό παιχνίδι και τις κοινές δραστηριότητες. Το να μοιράζονται κάτι δηλαδή με κάποια άλλα παιδιά τα οδηγεί σε μια σύναψη φιλίας (Hayes, Gershman & Bolin, 1980 Furman & Bierman, 1983).

Το κοινωνιομετρικό τεστ είναι ένα απλό ερωτηματολόγιο με κριτήρια επιλογής, τα οποία αναφέρονται στις επιθυμίες των μελών της ομάδας. Κάθε παιδί της τάξης αναφέρει τους καλύτερους του φίλους με όριο τα πέντε παιδιά. Με βάση τα ευρήματα που συγκεντρώνονται βγαίνουν οι 5 κατηγορίες κοινωνιομετρικού status ή δημοτικότητας.

Συστηματική παρατήρηση

Η παρατήρηση είναι χρήσιμη ως ερευνητική μέθοδος και μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως συνοδευτική ή συμπληρωματική άλλων ερευνητικών μεθόδων όπως η συνέντευξη ή τα ερωτηματολόγια και χωρίζεται σε ποσοτική και ποιοτική.

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιείται η « ποσοτική ή συστηματική παρατήρηση». Με τον όρο αυτό εννοούμε μια μέθοδο διερεύνησης που συστηματοποιείται σύμφωνα με χαρακτηριστικά γνωρίσματα του αντικειμένου και του σκοπού της, βασίζεται στην παρακολούθηση και καταγραφή εκδηλώσεων συμπεριφοράς σε ορισμένο περιβαλλοντικό πλαίσιο και αποβλέπει στην αξιολόγηση των συμπεριφορών αυτών (Salvia & Ysseldyke, 2001). Πάνω σε μία προσχεδιασμένη φόρμα (φύλλα παρατήρησης) δηλαδή ο ερευνητής, καλείται να τσεκάρει την ανάλογη κίνηση που καθορίζεται ανάλογα με τα πλαίσια που έχουν οριστεί εκ των προτέρων.

Οι έρευνες που χρησιμοποιούν την συστηματική ή συμμετοχική κατά τον Ζαφειρόπουλο (2005), παρατήρηση δίνουν ιδιαίτερη σημασία τόσο στο περιβάλλον μέσα στο οποίο τα άτομα αλληλεπιδρούν όσο και στις ίδιες τις αλληλεπιδράσεις (Waddington, 1999).

Επομένως, γίνεται φανερό από τα παραπάνω πως για να κάνουμε μια συστηματική παρατήρηση χρειάζεται πρώτα απ' όλα να ορίσουμε την συμπεριφορά που μας ενδιαφέρει να ερευνήσουμε. Στη συνέχεια απαιτείται να οριστούν τα πλαίσια της παρατήρησης. Τη συμπεριφορά πρέπει να την μετρήσουμε σε διαφορετικά

πλαίσια. «Η συνέπεια ή μη μιας συμπεριφοράς σε διάφορα πλαίσια μπορεί να μας δώσει σημαντικές πληροφορίες για τις συνθήκες που υποθάλλουν την εμφάνισή της».

Τέλος, σημαντικός παράγοντας είναι τα χρονικά πλαίσια που θα ορίσουμε. Όπως είναι λογικό μια διαρκής παρατήρηση για μεγάλο χρονικό διάστημα θα ήταν και χρονοβόρα αλλά και πολύ ακριβή. Για τον λόγο αυτό ορίζονται κάποια χρονικά διαστήματα με βάση τα οποία γίνεται η παρατήρηση. Υπάρχουν τρία είδη χρονικής δειγματοληψίας (Salvia & Hughes, 1990). Η καταγραφή ολόκληρου του διαστήματος, η καταγραφή μερικού διαστήματος και η στιγμιαία χρονική δειγματοληψία. Στην έρευνα αυτή η συστηματική παρατήρηση έγινε με βάση την καταγραφή μερικού διαστήματος. Στην καταγραφή του μερικού διαστήματος η συμπεριφορά σημειώνεται εάν εμφανιστεί σε οποιαδήποτε στιγμή μέσα στη συνεδρία παρατήρησης.

Τα αρνητικά που αποδίδονται στην συστηματική παρατήρηση είναι η υποκειμενικότητα της. Μπορεί να υπάρχει ένα προσχεδιασμένο πλαίσιο με βάση το οποίο ο ερευνητής κάνει την παρατήρηση, ωστόσο το ποια συμπεριφορά θα τσεκάρει ο ερευνητής αφήνεται εξ' ολοκλήρου στην υποκειμενικότητα του. Καθώς την στιγμή που κάνει την παρατήρηση πρέπει να κρίνει ποια είναι η συμπεριφορά που παρατηρεί και αντίστοιχα σε ποιο πλαίσιο πρέπει να την εντάξει. Γι αυτό η συστηματική παρατήρηση χρειάζεται εξάσκηση. Σύμφωνα τέλος με την Κακανά (1999) όταν ο παρατηρητής έχει εξασκηθεί σε διαδικασίες παρατήρησης και συστηματικού σχεδιασμού τα αποτελέσματα της έρευνας μπορεί να είναι ενθαρρυντικά.

Δομημένη συνέντευξη

Η ερευνητική συνέντευξη έχει οριστεί ως συζήτηση δύο ατόμων, που αρχίζει από τον συνεντευκτή με ειδικό σκοπό την απόκτηση πληροφοριών σχετικών με την έρευνα και επικεντρώνεται από αυτόν σε περιεχόμενο καθοριζόμενο από τους στόχους της έρευνας (Cannell & Kahn, 1968). Οι στόχοι της συνέντευξης γενικά είναι πολλοί και ποικίλοι. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο για την αξιολόγηση, ή για την εκτίμηση ενός ατόμου από κάποια μεριά, για την συγκέντρωση στοιχείων ή για την επίτευξη μιας θεραπευτικής αλλαγής όπως στην ψυχιατρική συνέντευξη. Σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις έχουμε έναν κοινό παρανομαστή, την αναζήτηση

πληροφοριών από την πλευρά του ενός και την παροχή πληροφοριών από την πλευρά του άλλου (Cohen & Manion, 1994). Οι τύποι που μπορεί να έχει μια συνέντευξη είναι τέσσερις η δομημένη, η εντελώς αδόμητη συνέντευξη, η μη κατευθυντική συνέντευξη και η εστιασμένη συνέντευξη (Bell, 1997).

Η δομημένη συνέντευξη είναι αυτή στην οποία το περιεχόμενο και η διαδικασία είναι οργανωμένα εκ των προτέρων. Δηλαδή η διατύπωση των ερωτήσεων είναι καθορισμένα βάσει σχεδιαγράμματος, και αφήνεται λίγη ελευθερία στον συνεντευκτή να κάνει αλλαγές (Cohen & Manion, 1994). Σύμφωνα με την Bell (1997) μια δομημένη συνέντευξη μπορεί να έχει την μορφή ενός ερωτηματολογίου ή ενός καταλόγου, ο οποίος συνήθως συμπληρώνεται από τον συνεντευκτή και όχι από των ερωτώμενο. Τέλος, σε μια γενικότερη ανασκόπηση του θέματος καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως όταν χρειαζόμαστε συγκεκριμένες πληροφορίες είναι γενικά σωστό να χρησιμοποιούμε την δομημένη συνέντευξη διαφορετικά υπάρχει ο κίνδυνος να συλλέξουμε έναν τεράστιο όγκο πληροφοριών οι οποίες δεν θα μας φανούν χρήσιμες.

6.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας διήρκησε επτά μήνες, από τον Νοέμβριο του 2011 μέχρι το Μάιο του 2012. Η διαδικασία που συλλέχθηκαν τα δεδομένα είναι ίδια και για τα δύο σχολεία της έρευνας.

Η πρώτη επίσκεψη στα σχολεία πραγματοποιήθηκε τον Νοέμβριο του 2011. Στην πρώτη αυτή επίσκεψη εφαρμόστηκε το κοινωνιομετρικό τεστ. Επειδή όμως το να ζητήσει κάποιος άγνωστος από τα παιδιά να του εκμυστηρευτούν τον καλύτερο τους φίλο είναι κάπως άτοπο, προσπάθησα κατά την πρώτη επίσκεψη να έρθω κοντά με τα παιδιά όσο αυτό ήταν δυνατόν. Για τον λόγο αυτό κατά την πρώτη μου επίσκεψη παρακολούθησα το μάθημα της τάξης, αφού πρώτα με παρουσίασε η δασκάλα στους μαθητές ως τη φοιτήτρια που θα έρχεται να παρακολουθεί το μάθημα που κάνουμε. Στη συνέχεια στο διάλειμμα πήγα στις κλίκες των μαθητών και αφού τους ξαναπαρουσιάστηκα προσπάθησα να τους πιάσω την συζήτηση και στο τέλος τους πρότεινα επειδή θα έρχομαι όλο το χρόνο και θα ήθελα να τους μάθω καλύτερα

να ανταλλάξουμε ένα μυστικό. Τα παιδιά δέχτηκαν με ενθουσιασμό και στη συνέχεια τους πρότεινα να μου πουν ποια παιδιά μέσα από την τάξη θεωρούν καλύτερους τους φίλους και αντίστοιχα και εγώ τους εκμυστηρεύτηκα τους δικούς μου καλύτερους φίλους. Η πρώτη επίσκεψη ολοκληρώθηκε αφού πραγματοποιήθηκε το ίδιο σε όλα τα παιδιά.

Τέλος, να επισημάνω πως κατά την πρώτη μου επίσκεψη κατέγραψα σε φύλλα τα ονόματα των παιδιών, την εθνικότητα τους, την ηλικία τους. Για το παιδί που έχει παράλληλη στήριξη κατέγραψα και τον λόγο που την χρειάζεται. Για παράδειγμα έχει αυτισμό ή βαρηκοΐα. Πριν φύγω από το σχολείο σε προσωπική συζήτηση με την δασκάλα της ζήτησα να μου πει την άποψη της για τα παιδιά της τάξης. Αν υπάρχει δηλαδή κάποιο παιδί πέρα από αυτό που έχει παράλληλη στήριξη που κατά την άποψη της ίσως αντιμετωπίζει κάποια δυσκολία είτε μαθησιακή είτε προσαρμογής στο περιβάλλοντα χώρο.

Η δεύτερη επίσκεψη δεν ολοκληρώθηκε μέσα σε μια μέρα ενώ πραγματοποιήθηκε τέλη Νοεμβρίου με αρχές Δεκεμβρίου. Κατά την επίσκεψη μου αυτή παρατήρησα το παιδί που έχει παράλληλη στήριξη και ένα τυχαίο παιδάκι ίδιου φύλου μέσα από την τάξη. Συγκεκριμένα η παρατήρηση έγινε κατά την διάρκεια των διαλειμμάτων. Στηρίχτηκε σε πεντάλεπτα προσχεδιασμένα φύλλα παρατήρηση (βλέπε Παράρτημα Α). Το κάθε παιδί παρατηρήθηκε τρία πεντάλεπτα. Κάθε φύλλο παρατήρησης ήταν χωρισμένο σε ίσα χρονικά διαστήματα των δέκα δευτερολέπτων.

Τα φύλλα διερευνούν τις αλληλεπιδράσεις που έχει ή όχι το παρατηρούμενο κάθε φορά παιδί είτε με κάποιον εκπαιδευτικό είτε με κάποιο άλλο παιδί. Ουσιαστικά το φύλλο παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκε είναι ένα πίνακας χωρισμένος σε έξι στήλες. Στην πρώτη στήλη υπάρχει η ένδειξη του χρόνου, κάθε κουτάκι αντιστοιχεί σε δέκα δευτερόλεπτα και όλα μαζί αντιστοιχούν σε ένα πεντάλεπτο. Οι επόμενες δυο κάθετες στήλες αντιστοιχούν σε δυο μεγάλες κατηγορίες.

Η πρώτη στήλη αντιστοιχεί στην αλληλεπίδραση που μπορεί να υπάρχει από το παρατηρούμενο παιδί με κάποιο άλλο και χωρίζεται σε δύο μικρότερες κάθετες στήλες που διερευνούν αν η αλληλεπίδραση ξεκίνησε από το παιδί που παρατηρείται ή από κάποιο άλλο παιδί. Η δεύτερη μεγάλη κάθετη στήλη είναι παρόμοια με αυτή

που αναλύθηκε παραπάνω μόνο που σ' αυτή την περίπτωση διερευνάται αν υπήρξε αλληλεπίδραση με κάποιον εκπαιδευτικό και από ποιο ξεκίνησε.

Τέλος, στην τελευταία κάθετη στήλη υπάρχει η επιλογή το παιδί να μην αλληλεπιδρά με κανένα και να κάνει κάτι μόνο του. Στο παράρτημα δίδεται το συγκεκριμένο φύλλο παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα.

Όσον αφορά τώρα την διαδικασία της παρατήρησης αυτή πραγματοποιήθηκε όπως αναφέρεται και παραπάνω μόνο κατά την διάρκεια του διαλείμματος. Συγκεκριμένα, το κάθε παιδί παρατηρήθηκε τρία πεντάλεπτα. Πρώτα παρατηρήθηκε το παιδί που έχει παράλληλη στήριξη. Ανάλογα με το αν είχε αλληλεπιδράσεις ή όχι το συγκεκριμένο παιδί είτε με εκπαιδευτικό είτε με κάποιο άλλο παιδί «τσέκαρα» και το αντίστοιχο κουτάκι.

Η παρατήρηση και στα δύο σχολεία έγινε στην αυλή καθώς είχε καλό καιρό για να βγουν τα παιδιά διάλειμμα. Έτσι όπου πήγαινε κάθε φορά το παρατηρούμενο παιδί το ακολουθούσα με μια απόσταση τριών ή τεσσάρων μέτρων γιατί δεν ήθελα να νιώσει ότι το παρακολουθώ. Η διαδικασία αυτή χρειάστηκε δυο μέρες για να ολοκληρωθεί. Σε κάθε διάλειμμα πραγματοποιούσα παρατήρηση δυο πεντάλεπτων. Να σημειωθεί σ' αυτό το σημείο πως χρειάστηκε να χρησιμοποιήσω χρονομέτρο για την ακριβή μέτρηση των δευτερολέπτων.

Στην όλη διαδικασία παρατήρησης υπήρχαν αρκετές δυσκολίες καθώς και τα δυο σχολεία της έρευνας είναι δημοτικά, πράγμα που σημαίνει πως στο διάλειμμα βγαίνουν και οι έξη τάξεις του σχολείου και υπάρχει πληθώρα παιδιών στην αυλή. Η αυλή παρεμπιπτόντως είναι αρκετά μεγάλη και χρειάστηκε μεγάλη προσοχή ώστε να μην «χαθεί» κάθε φορά το παρατηρούμενο παιδί. Επίσης, υπήρχαν φορές που χρειάστηκε να ξανακάνω την παρατήρηση από τη αρχή καθώς αρκετά παιδιά ή και δάσκαλοι ερχόντουσαν κατά διαστήματα να μου μιλήσουν οπότε ο χρόνος μπερδεύονταν.

Τόσο η διαδικασία που αναλύθηκε εκτενώς παραπάνω με τα κοινωνιομετρικά τεστ όσο και αυτή με τα φύλλα παρατήρησης επαναλήφθηκε και στα δυο σχολεία ακριβώς με τον ίδιο τρόπο και τον μήνα Μάιο. Η διαδικασία που αναλύεται παρακάτω υλοποιήθηκε το Φεβρουάριο και στα δύο σχολεία και δεν επαναλήφθηκε.

Η συγκεκριμένη παρατήρηση έγινε κατά την διάρκεια του μαθήματος της τάξης και είχε να κάνει μόνο με το παιδί που έχει παράλληλη στήριξη.

Συγκεκριμένα υπήρχαν και για αυτήν την παρατήρηση προσχεδιασμένα πεντάλεπτα φύλλα παρατήρησης. Πρόκειται ουσιαστικά πάλι για έναν πίνακα χωρισμένο σε πέντε κάθετες στήλες (βλέπε Παράρτημα Β). Η πρώτη έχει να κάνει με τον χρόνο. Ο συνολικός χρόνος παρακολούθησης για κάθε φύλλο είναι πέντε λεπτά, χωρίζεται όμως σε τριάντα κουτάκια των δέκα δευτερολέπτων. Η επόμενη μεγάλη στήλη διερευνά τον τρόπο με τον οποίο εργάζεται το παιδί (μόνος, σε ομάδα, με την ολομέλεια) και χωρίζεται έτσι σε τρεις μικρότερες στήλες. Στην επόμενη μεγάλη κάθετη στήλη διερευνάται πως συμπεριφέρεται το παιδί την ώρα του μαθήματος.

Έτσι χωρίζεται και αυτή η στήλη σε τρεις μικρότερες (προσέχει/παρακολουθεί, δεν προσέχει/ δεν παρακολουθεί, συμμετέχει ενεργά). Η προτελευταία μεγάλη στήλη έχει να κάνει με το αν υπάρχει αλληλεπίδραση ή όχι (δεν αλληλεπιδρά, με τον εκπαιδευτικό, με τον εκπαιδευτικό της ΠΣ, με συμμαθητή) και χωρίζεται στα αντίστοιχα τμήματα.

Τέλος, στην τελευταία στήλη διερευνάται η φύση της αλληλεπίδρασης και χωρίζεται και εδώ στα αντίστοιχα τμήματα (ο εκπ. Διδάσκει ομάδα μαθητών, ο εκπ. Διδάσκει ατομικά το μαθητή, ο εκπ. Δίνει οδηγίες στην ομάδα, ο εκπ. Δίνει οδηγίες στο μαθητή). Το φύλλο παρατήρησης δίδεται στο παράρτημα.

Για την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης έρευνας χρειάστηκαν συνολικά δύο ημέρες. Το παρατηρούμενο παιδί σ' αυτήν την περίπτωση είναι αυτό με την παράλληλη στήριξη και μόνο. Παρατηρήθηκε κάθε μέρα πως λειτουργεί και πως συμπεριφέρεται για δεκαπέντε λεπτά όταν δίπλα του υπάρχει η δασκάλα της παράλληλης στήριξης και άλλα δεκαπέντε λεπτά όταν απουσιάζει. Η παρακολούθηση έγινε κατά βάση και στα δύο σχολεία την ώρα της γλώσσας. Εγώ δεν καθόμουν κοντά στο παρατηρούμενο παιδί, ήμουν όμως σε θέση που να μπορώ να παρατηρώ τι κάνει και να αντιλαμβάνομαι αν υπάρχει κάποια αλληλεπίδραση.

Κάθε φύλλο παρατήρησης συμπληρώθηκε με την βοήθεια χρονομέτρου. Μετά την συμπλήρωση του ενός πεντάλεπτου περίμενα αρκετά λεπτά χωρίς να καταγράψω. Πριν την έναρξη του κάθε μαθήματος είχα συνεννοηθεί με την δασκάλα της παράλληλης στήριξης να βγει από την αίθουσα ένα τέταρτο πριν χτυπήσει το

κουδούνι για το διάλειμμα, έτσι ώστε να καταφέρω να παρατηρήσω το παιδί άλλα δεκαπέντε λεπτά πως συμπεριφέρεται χωρίς την παρουσία της. Σε κάθε κουτάκι των δέκα δευτερολέπτων συμπλήρωνα για κάθε στήλη την πρώτη ανάλογη κίνηση ή συμπεριφορά που έκανε το παιδί. Πέρα από τα φύλλα παρατήρησης χρησιμοποιήθηκαν και επιπλέον φύλλα για την δομημένη συνέντευξη με τους εκπαιδευτικούς, τα οποία παραθέτονται στο παράρτημα Γ.

7. Αποτελέσματα

7.1. Αποτελέσματα από το κοινωνιομετρικό τεστ

Α' ΦΑΣΗ

Α'ΦΑΣΗ	Μέσος Όρος	Αριθμός παιδιών	Τυπική Απόκλιση
Παιδί χωρίς παράλληλη στήριξη	3,10	31	2,329
Παιδί με παράλληλη στήριξη	1,00	2	1,414

Σύμφωνα με τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα του Νοεμβρίου από όλο το δείγμα παρατηρούμε πως τα παιδιά με παράλληλη στήριξη κατά μέσο όρο έλαβαν ψήφους κοντά στο 1,00 ενώ τα παιδιά που δεν έχουν παράλληλη στήριξη λαμβάνουν κατά μέσο όρο 3,10 ψήφους.

Η περίπτωση του μαθητή Α τον Νοέμβριο

Πριν γίνει η ανάλυση των αποτελεσμάτων θα ήθελα να πω δυο λόγια για το συγκεκριμένο παιδί, προσπαθώντας να δώσω μια πρώτη εικόνα του παιδιού αυτού. Ο μαθητής Α λοιπόν είναι ένα παιδί με αυτισμό, φοιτά όπως αναφέρεται και στην παρουσίαση του δείγματος στην Α' δημοτικού και έχει παράλληλη στήριξη. Καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής ημέρας η δασκάλα της παράλληλης είναι μαζί με τον μαθητή Α. Μέσα στην αίθουσα κάθεται σε μια καρέκλα δίπλα του και το βοηθά παροτρύνοντας το να κάνει κάτι που ζήτησε η δασκάλα της γενικής τάξης, του επισημαίνει ότι πρέπει να σηκώνουμε το χέρι μας όταν θέλουμε να πούμε κάτι μέσα στην αίθουσα, ενώ δεν ξεχνά να το εμψυχώνει λέγοντας του ότι τα πηγαίνει πολύ καλά και να συνεχίσει με τον ίδιο τρόπο.

Σε περιπτώσεις που το παιδί λόγω της αυτιστικής του διαταραχής παθαίνει κάποιες κρίσεις ξεσπώντας σε κλάματα γιατί για παράδειγμα γίνεται κάποια αλλαγή στις προγραμματισμένες του δραστηριότητες η δασκάλα της παράλληλης προσπαθεί

να το ηρεμίσει εξηγώντας του τον λόγο της αλλαγής, ενώ προσπαθεί να το καθησυχάσει δίνοντας του επιπλέον εναλλακτικές που μπορεί να κάνει.

Κατά την διάρκεια του διαλλείματος το αφήνει να βγει στην αυλή και να παίξει με τα υπόλοιπα παιδιά, πάντα όμως βρίσκεται σε ένα σημείο που μπορεί να έχει βλεμματική επαφή μαζί του έτσι ώστε σε περίπτωση ανάγκης να επέμβει. Ύστερα από συζήτηση που είχα με την ίδια την δασκάλα μου ανέφερε ότι έχει ζητήσει από όλα τα παιδιά της τάξης να «παίζουν» τον μαθητή Α και να μην τον ξεχνούν όταν βγαίνουν στο διάλειμμα.

Ο μαθητής Α έχει διάγνωση από το αρμόδιο ΚΕΔΔΥ η οποία αναφέρει «αυτιστική διαταραχή». Παρόλα αυτά όπως μου ανέφερε και η ίδια η δασκάλα της παράλληλης πρόκειται για αυτισμό με υψηλή λειτουργικότητα, θα μπορούσαμε ίσως να μιλάμε και για Asperger πρόσθεσε. Ο μαθητής Α παρουσιάζει την δυσκολία που όλα τα αυτιστικά άτομα έχουν, όσον αφορά στις αλλαγές μιας ρουτίνας. Έχει τύχει να είμαι μπροστά σε περιστατικό που ο μαθητής Α ξέσπασε σε κλάματα όταν συνειδητοποίησε ότι μέσα στην τσάντα του δεν υπήρχε το κολατσιό που κάθε μέρα του έβαζε η μητέρα του από το σπίτι.

Αντίθετα, ο μαθητής Α είναι ένα παιδί που συνηθίζει να έχει βλεμματική επαφή με τα άτομα που συναναστρέφεται ενώ έχει αναπτύξει και συναισθηματική επαφή θα μπορούσαμε να πούμε με την δασκάλα της παράλληλης στήριξης καθώς αρκετές φορές την πλησιάζει και την αγκαλιάζει. Επίσης, έχει παρατηρηθεί κάποιες φορές στο διάλειμμα να προσπαθεί να προσεγγίσει κάποιους από τους συμμαθητές του, ενώ σπάνια στην παρατήρηση που έγινε βρέθηκε να κάνει κάτι μόνο του.

Όσον αφορά τώρα την σχολική του επίδοση αυτή μπορεί να χαρακτηριστεί αρκετά καλή. Στην πλειοψηφία των ερωτήσεων που κάνει η δασκάλα της γενικής τάξης ο μαθητής Α σηκώνει το χέρι του ζητώντας τον λόγο ενώ σε περιπτώσεις όπως είναι η ορθογραφία, η αντιγραφή ή το διάβασμα τα πηγαίνει αρκετά καλά. Επίσης, αξιοσημείωτο είναι πως η δασκάλα της παράλληλης ανέφερε πως στον μαθητή Α αρέσει πολύ να διαβάζει βιβλία.

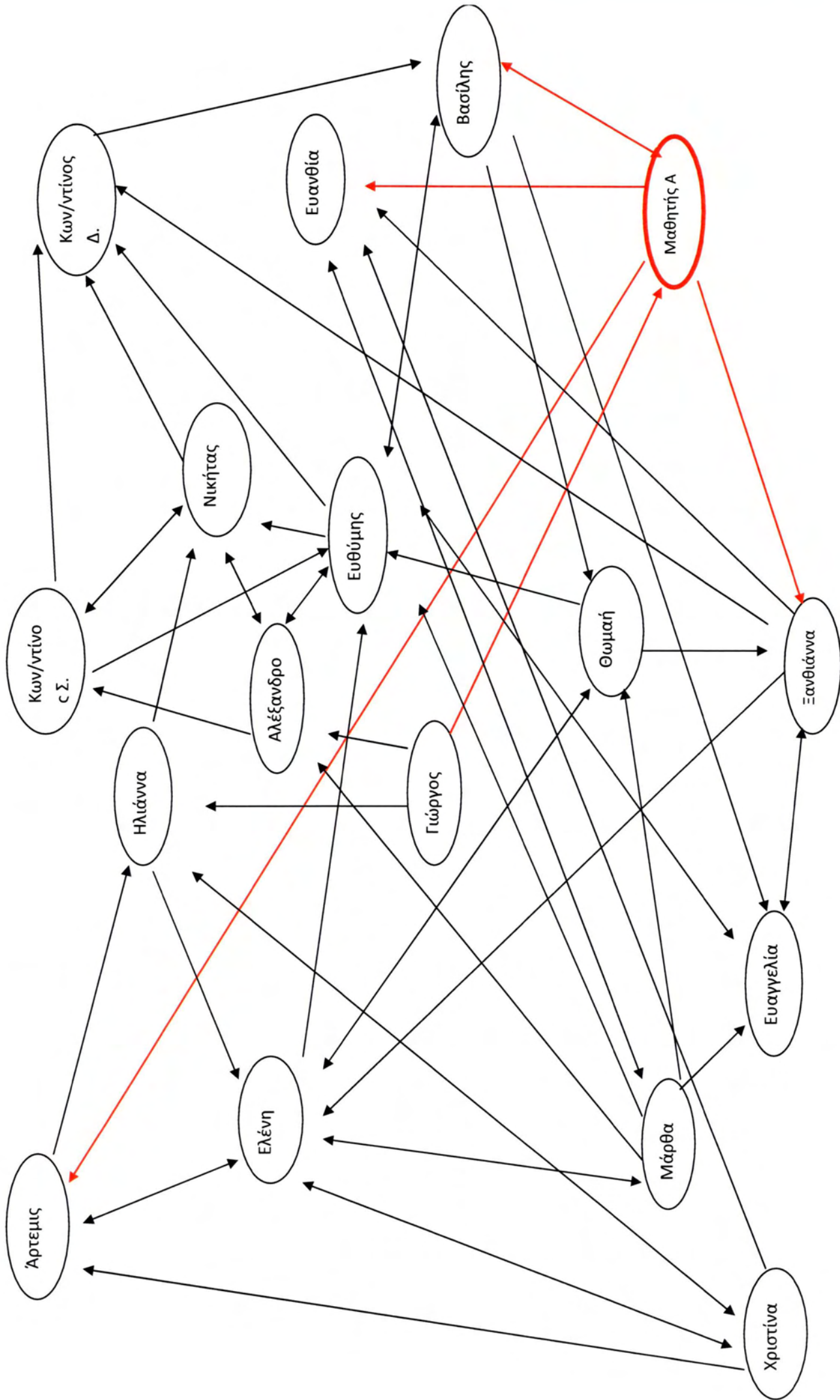
Αξιοσημείωτο τέλος, είναι πως ο μαθητής Α ενοχλείται αρκετά από τους δυνατούς θορύβους και τις φωνές κυρίως της δασκάλας της γενικής η οποία προσπαθεί να επιβληθεί στην υπόλοιπη τάξη. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς όπως ανέφερε η δασκάλα της παράλληλης ο μαθητής Α είχε μεγάλο θέμα με την δασκάλα της γενικής η οποία φώναζε αρκετά και στον ίδιο και στα υπόλοιπα παιδιά. Εδώ να

σημειωθεί πως η δασκάλα της γενικής είναι μεγάλης ηλικίας και πιθανώς να μην έχει κάποια εκπαίδευση σχετικά με τον χώρο της ειδικής αγωγής, και έτσι να μην γνωρίζει καθόλου πως μπορείς να συναναστραφείς με τα αυτιστικά άτομα, ενώ πολλές φορές παρατηρήθηκε να τaráζεται και να μην ξέρει τι να κάνει όταν ο μαθητής Α νευρίαζε ή ξεσπούσε σε κλάματα.

Όλα τα παραπάνω είναι περιστατικά, προφορικές περιγραφές και απόψεις των εκπαιδευτικών της τάξης του μαθητή Α για τον ίδιο. Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του κοινωνιομετρικού τεστ που έγινε τον Δεκέμβριο.

Τον μαθητή Α τον επέλεξαν ως φίλο τους συνολικά δυο άτομα μέσα από την τάξη, ο Βασίλης και ο Αλέξανδρος. Ο ίδιος ο μαθητής Α από την άλλη επέλεξε τέσσερα άτομα. Τον Βασίλη, την Ευανθία, την Άρτεμη και την Ξανθιάνα. Υπάρχει μόνο μία φίλια για τον μαθητή Α μέσα στην τάξη, αυτή με τον Βασίλη. Το διάγραμμα παρακάτω αποτυπώνει τις επιλογές των παιδιών σχετικά με το παιδί με παράλληλη στήριξη.

Α' ΦΑΣΗ – Μαθητής Α



Η περίπτωση της μαθήτριας Β τον Νοέμβριο

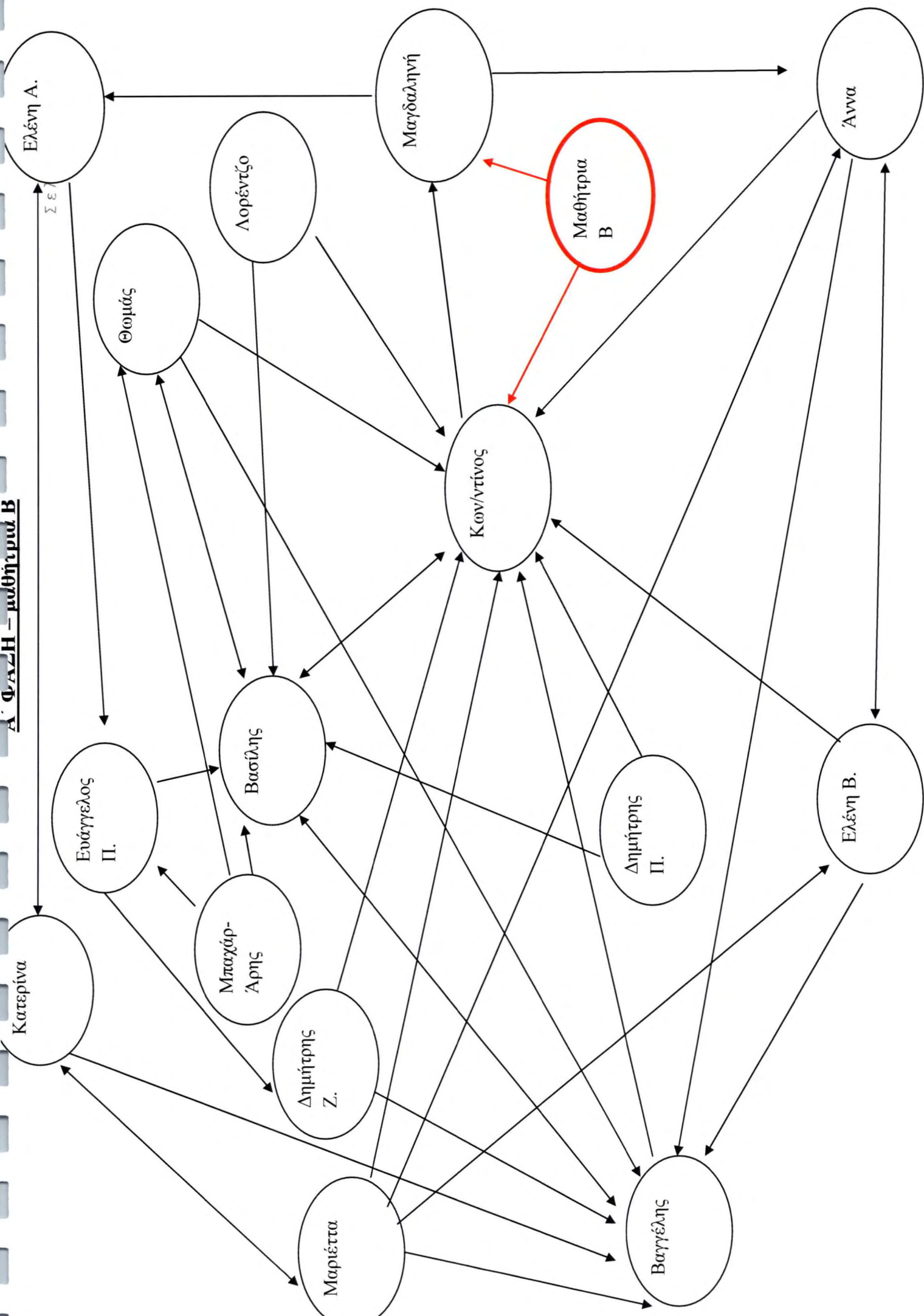
Η μαθήτρια Β είναι ένα κορίτσι 8 ετών και φοιτά στην Β' δημοτικού και φορά ακουστικό και κοχλιακό εμφύτευμα. Η συμμετοχή της στην τάξη δεν είναι τόσο ενεργή χωρίς αυτό να σημαίνει πως βρίσκεται παραγκωνισμένη. Αντίθετα, η δασκάλα της γενικής της απευθύνει ερωτήσεις, ενώ της αφήνει αρκετό χρόνο ώστε να μπορέσει να σκεφτεί και να δώσει την κατάλληλη απάντηση. Η μαθήτρια Β μπορεί να συμμετέχει σε μια συζήτηση απλώς χρειάζεται περισσότερο χρόνο για να απαντήσει. Αξιοσημείωτο είναι πως τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης αντιλαμβάνονται το πρόβλημα της μαθήτρια Β στην ακοή και πολλές φορές όταν της απευθύνουν τον λόγο χρησιμοποιούν τα χέρια τους κάνοντας διάφορες χειρονομίες που θα την βοηθήσουν να αντιληφθεί τι είναι αυτό που της λένε.

Όλα τα μαθήματα εκτός από τα μαθηματικά η μαθήτρια Β τα παρακολουθεί μέσα στην αίθουσα της γενικής τάξης μαζί με την βοήθεια της δασκάλας της παράλληλης στήριξης. Την ώρα των μαθηματικών η μαθήτρια Β μαζί με την δασκάλα της παράλληλης βγαίνουν από την αίθουσα και πηγαίνουν σε άλλη αίθουσα για να μπορεί η δασκάλα να της εξηγήσει τις έννοιες των μαθηματικών. Η δασκάλα της παράλληλης επίσης δεν βρίσκεται μαζί με την μαθήτρια Β κατά την ώρα της μουσικής, αλλά και κατά την διάρκεια των διαλειμμάτων.

Η μαθήτρια Β όσον αφορά τώρα τα αποτελέσματα του κοινωνιομετρικού τεστ, επέλεξε δύο μαθητές μέσα από την τάξη, μαθητή Α και την Μαγδαληνή. Κανένα όμως παιδάκι μέσα από την τάξη της δεν επέλεξε την ίδια με αποτέλεσμα να μην μπορούμε να μιλήσουμε για ύπαρξη φιλίας. Το διάγραμμα παρακάτω αποτυπώνει τις επιλογές των παιδιών σχετικά με το παιδί με παράλληλη στήριξη.

Α' Φαζή - μολήτρια Β

ΣΕ 7



Συνδυαστικά η περίπτωση της μαθήτριας Β και του μαθητή Α τον Νοέμβριο

Η μαθήτρια Β επέλεξε δύο παιδιά μέσα από την τάξη, κανένα όμως παιδί δεν επέλεξε την ίδια με αποτέλεσμα να μην μπορούμε να μιλάμε για ύπαρξη φιλίας. Από την άλλη όμως ο μαθητής Α επέλεξε τα διπλάσια άτομα από την μαθήτρια Β ως φίλους του και ένα παιδί από αυτά τα άτομα επέλεξε και τον ίδιο, με αποτέλεσμα να μιλάμε για ύπαρξη φιλίας. Τέλος, βλέπουμε πως τον μαθητή Α τον επέλεξε ένα επιπλέον άτομο ο Αλέξανδρος τον οποίο όμως ο μαθητής Α δεν τον θεώρησε φίλο του και άρα δεν μπορούμε να μιλάμε για φιλία. Στη συνέχεια παραθέτονται τα κοινωνιογράμματα πρώτα για τον μαθητή Α και στη συνέχεια για την μαθήτρια Β έτσι όπως διαμορφώθηκαν ύστερα από την καταγραφή του Νοεμβρίου.

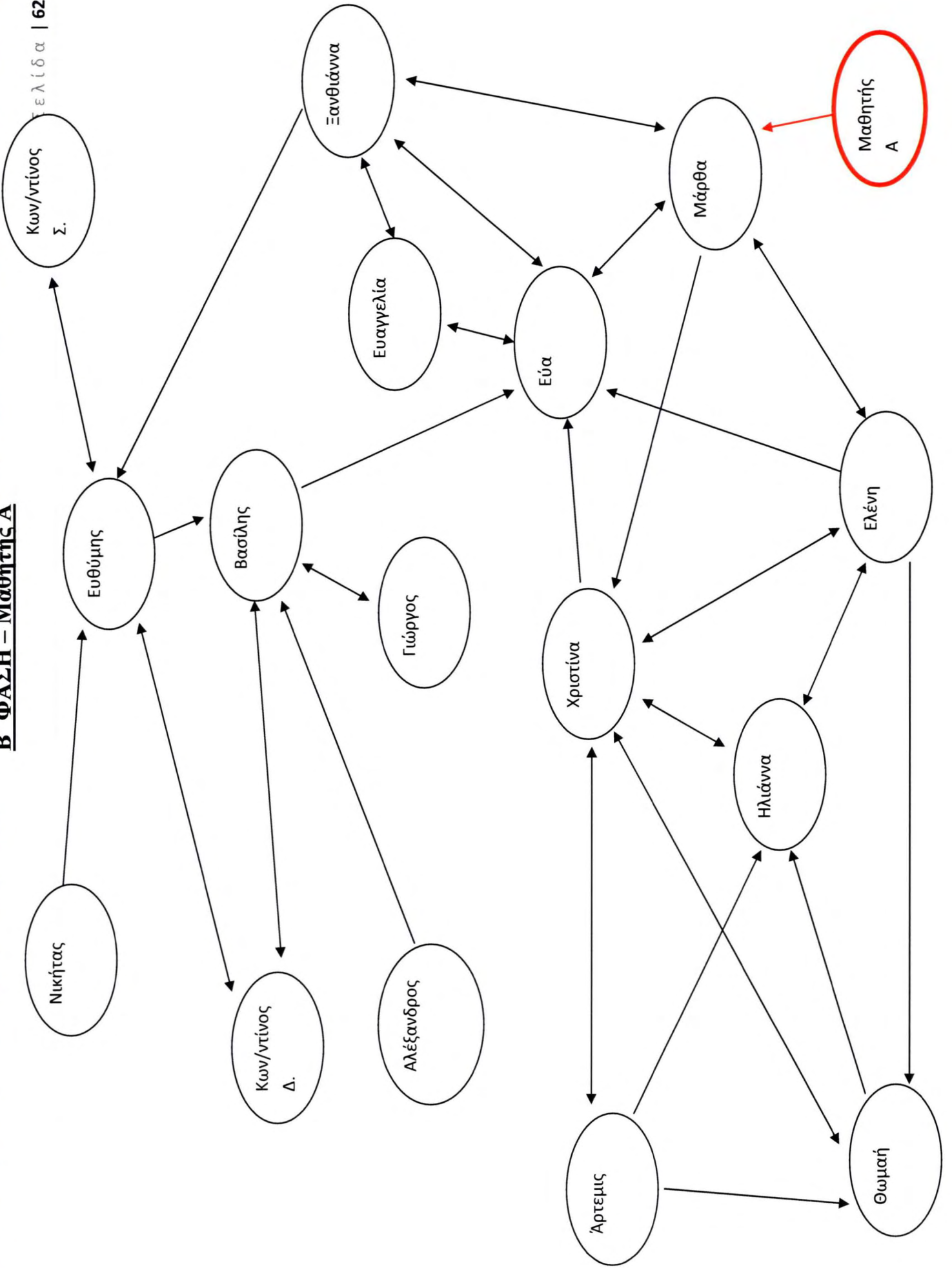
Β' ΦΑΣΗ

Β'ΦΑΣΗ	Μέσος Όρος	Αριθμός παιδιών	Τυπική Απόκλιση
Παιδί χωρίς παράλληλη στήριξη	2,87	31	2,01
Παιδί με παράλληλη στήριξη	1,50	2	2,12

Τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα του Μαΐου δείχνουν πως από όλα το δείγμα τα παιδιά με παράλληλη στήριξη κατά μέσο όρο έλαβαν ψήφους κοντά στο 1,50 ενώ τα παιδιά που δεν έχουν παράλληλη στήριξη έλαβαν κατά μέσο όρο 2,87 ψήφους.

Η περίπτωση του μαθητή Α τον Μάιο

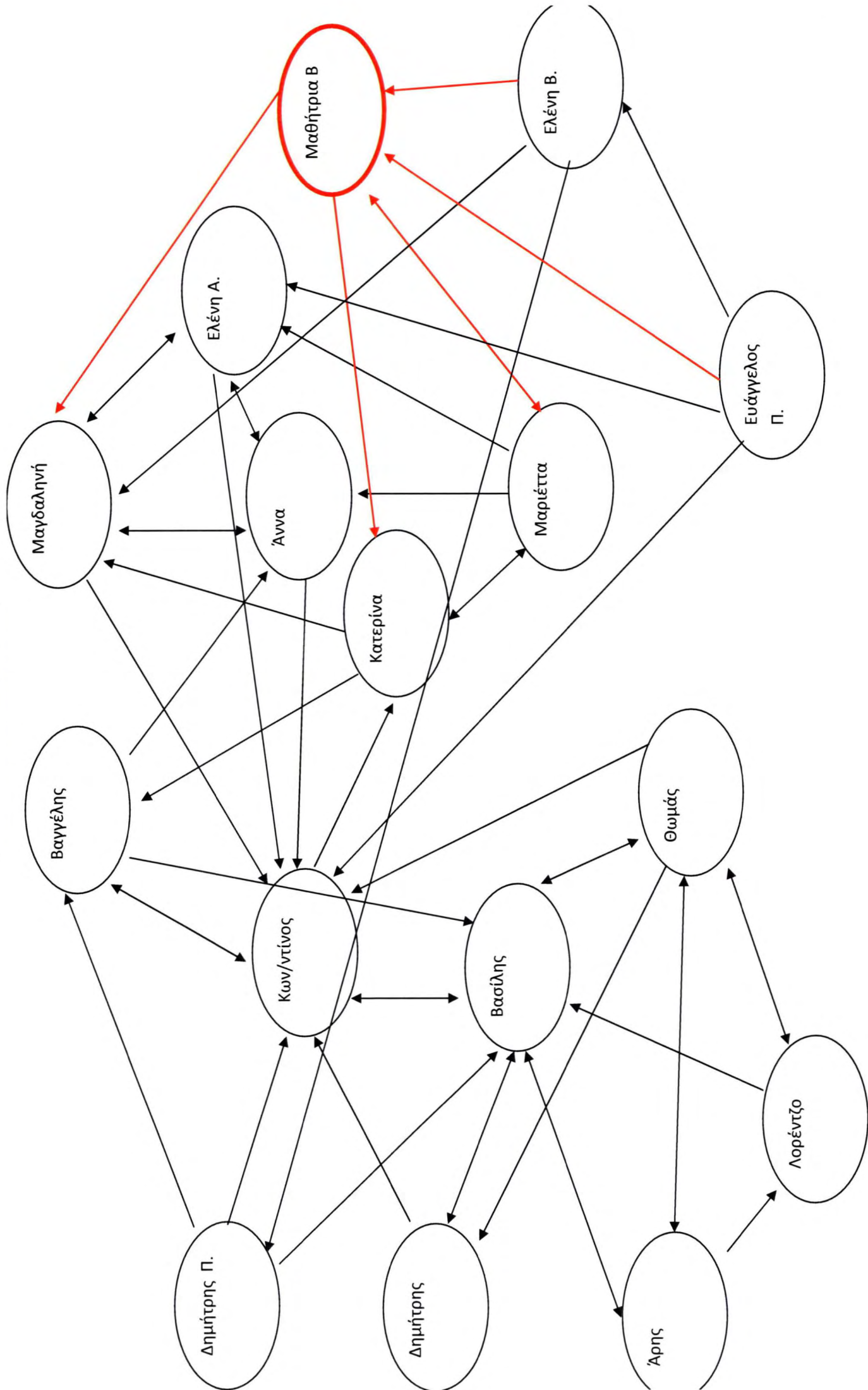
Τα αποτελέσματα του κοινωνιομετρικού τεστ που πραγματοποιήθηκε τον Μάιο δείχνουν πως τον μαθητή Α δεν τον επέλεξε κανένα παιδί για φίλο του. Ο ίδιος ο μαθητής Α από την άλλη επέλεξε μόνο την Μάρθα για φίλη του, χωρίς όμως να υπάρχει ανταπόκριση και έτσι δεν μπορούμε να μιλάμε για ύπαρξη φιλίας. Το διάγραμμα που παρατίθεται παρακάτω αποτυπώνει τις επιλογές των παιδιών σχετικά με το παιδί με παράλληλη στήριξη.



Η περίπτωση της μαθήτριας Β τον Μάιο

Η μαθήτρια Β τον μήνα Μάιο επιλέγει για φίλους της την Μαγδαληνή, την Κατερίνα και την Μαριέττα. Από την άλλη μεριά την επιλέγουν για φίλη τους ο Ευάγγελος Π., η Ελένη Β και η Μαγδαληνή. Στην περίπτωση της μαθήτριας Β μπορούμε να μιλάμε για ύπαρξη φιλίας μόνο στην περίπτωση της Μαγδαληνής, καθώς και η Χριστίνα πρότεινε την Μαγδαληνή αλλά και η Μαγδαληνή την μαθήτρια Β. Το διάγραμμα παρακάτω αποτυπώνει τις επιλογές των παιδιών σχετικά με το παιδί με παράλληλη στήριξη.

Β' ΦΑΣΗ – Μαθήτρια Β



Συνδυαστικά η περίπτωση της μαθήτριας Β και του μαθητή Α τον Μάιο

Η μαθήτρια Β επέλεξε τρία παιδιά μέσα από την τάξη, και άλλα δυο παιδιά την επέλεξαν για φίλη τους. Τα αποτελέσματα του κοινωνιογράμματος όμως δείχνουν πως μπορούμε να μιλάμε μόνο για μια φίλια αυτή της μαθήτριας Β με την Μαγδαληνή. Από την άλλη στην περίπτωση του μαθητή Α δεν μπορούμε να μιλάμε για ύπαρξη φιλίας καθώς κανένα παιδάκι δεν τον επέλεξε για φίλο του, και ο ίδιος ο μαθητής Α επέλεξε μόνο την Μάρθα για φίλη του, η οποία όμως δεν τον πρότεινε.

7.2. Αποτελέσματα από την παρατήρηση στο διάλειμμα

Α΄ ΦΑΣΗ

		Αλληλεπίδραση με παιδί ορμώμενη από target παιδί	Αλληλεπίδραση με παιδί ορμώμενη από συμμαθητή	Αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικό ορμώμενη από target παιδί	Αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικό ορμώμενη από τον εκπαιδευτικό	Το παιδί κάνει κάτι μόνο του
Παιδί με Παράλληλη	Μέσος Όρος	40,50	23,50	0	4,00	22,00
	Αριθμός παιδιών	2	2	2	2	2
	Τυπική Απόκλιση	27,58	16,26	0	5,66	5,66
Παιδί Χωρίς παράλληλη	Μέσος Όρος	32,50	19,50	1,00	0	35,00
	Αριθμός παιδιών	2	2	2	2	2
	Τυπική Απόκλιση	6,36	10,61	1,41	0	0

Ο παραπάνω πίνακας παρουσιάζει τα αποτελέσματα από την παρατήρηση που έγινε στα σχολεία, στα πλαίσια της παρούσα έρευνας κατά τον μήνα Νοέμβριο. Όπως φαίνεται και από τον ίδιο τον πίνακα τα παιδιά με παράλληλη στήριξη αλληλεπίδρασαν τα ίδια με άλλα παιδιά ξεκινώντας τα ίδια την αλληλεπίδραση κατά μέσο όρο 40,50 ενώ από την άλλη τα παιδιά που δεν έχουν παράλληλη στήριξη στην ίδια κατηγορία αλληλεπίδρασαν με μέσο όρο 32,50. Παραμένοντας στην ίδια γενική κατηγορία « Αλληλεπίδραση με παιδί» αυτή τη φορά όμως ορμώμενη από κάποιο άλλο παιδί και όχι από το παρατηρούμενο έχουμε τα ακόλουθα αποτελέσματα. Τα παιδιά με παράλληλη στήριξη δέχτηκα έναυσμα για να ξεκινήσει αλληλεπίδραση από κάποιον συμμαθητή τους κατά μέσο όρο 23,50. Αντίστοιχα τα παιδιά που δεν έχουν παράλληλη στήριξη αλληλεπιδρούν με συμμαθητές τους κατά μέσο όρο 19,50.

Στην επόμενη κατηγορία παρατηρήθηκε η ύπαρξη αλληλεπίδρασης με κάποιον εκπαιδευτικό ξεκινώντας όμως από το παρατηρούμενο κάθε φορά παιδί. Τα αποτελέσματα για τα παιδιά με παράλληλη στήριξη στην συγκεκριμένη κατηγορία εμφανίζονται μηδενικά. Από την άλλη πλευρά τα παιδιά χωρίς παράλληλη στήριξη εμφανίζουν αλληλεπίδραση με έναν εκπαιδευτικό, κατά μέσο όρο 1,00. Τα παιδιά με

παράλληλη στήριξη εμφανίζονται να ξεκινούν τα ίδια αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς κατά μέσο όρο με 4,00 ενώ η αλληλεπίδραση των παιδιών χωρίς παράλληλη στήριξη στην συγκεκριμένη κατηγορία εμφανίζεται μηδενική.

Τέλος, τα παιδιά της έρευνας που είχαν παράλληλη στήριξη κατά μέσο όρο 22,00 παρατηρήθηκαν να κάνουν κάτι μόνο τους ενώ τα παιδιά που δεν έχουν παράλληλη στήριξη εμφανίζονται να κάνουν κάτι μόνο τους με μέσο όρο να κυμαίνεται στο 35,00.

Η περίπτωση του μαθητή Α τον Νοέμβριο

Α΄ΦΑΣΗ		Αλληλεπίδραση με παιδί ορμώμενη από target παιδί	Αλληλεπίδραση με παιδί ορμώμενη από συμμαθητή	Αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικό ορμώμενη από target παιδί	Αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικό ορμώμενη από τον εκπαιδευτικό	Το παιδί κάνει κάτι μόνο του
Μαθητής Α	Συχνότητα	21/90	35/90	0	8/90	26/90

Ο μαθητής Α φαίνεται να αλληλεπιδρά με τα υπόλοιπα παιδιά ξεκινώντας ο ίδιος την αλληλεπίδραση με γενική συχνότητα 21/90 , ενώ αλληλεπιδρά με τα υπόλοιπα παιδιά χωρίς να κάνει ο ίδιος την πρώτη κίνηση με γενική συχνότητα 35/90. Η αλληλεπίδραση με κάποιον εκπαιδευτικό ορμώμενη από τον ίδιο τον μαθητή Α παρουσιάζεται μηδενική ενώ ορμώμενη από τον εκπαιδευτικό παρουσιάζεται με γενική συχνότητα 8/90. Τέλος, ο μαθητής Α φαίνεται να κάνει κάτι μόνος του κατά την ώρα του διαλείμματος με γενική συχνότητα 26/90 .

Η περίπτωση της μαθήτριας Β τον Νοέμβριο

Α΄ΦΑΣΗ		Αλληλεπίδραση με παιδί ορμώμενη από target παιδί	Αλληλεπίδραση με παιδί ορμώμενη από συμμαθητή	Αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικό ορμώμενη από target παιδί	Αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικό ορμώμενη από τον εκπαιδευτικό	Το παιδί κάνει κάτι μόνο του
Μαθήτρια Β	Συχνότητα	60/90	12/90	0	0	18/90

Τα αποτελέσματα από την παρατήρηση που έγινε κατά την ώρα του διαλείμματος δείχνουν πως η μαθήτρια Β αλληλεπιδρά με τα υπόλοιπα παιδιά ξεκινώντας η ίδια την διαδικασία με γενική συχνότητα 60/90, ενώ αλληλεπιδρά με συμμαθητές όταν αυτοί ξεκινήσουν την διαδικασία με συχνότητα 12/90 .

Η αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς από ότι βρέθηκε ύστερα από την παρατήρηση που διενεργήθηκε τον Νοέμβριο εμφανίζεται με μηδενική συχνότητα. Τέλος, η μαθήτρια Β κάνει κάτι μόνη της με συχνότητα 18/90 καθ' όλη τη διάρκεια της παρατήρησης.

Β' ΦΑΣΗ

		Αλληλεπίδραση με παιδί ορμώμενη από target παιδί	Αλληλεπίδραση με παιδί ορμώμενη από συμμαθητή	Αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικό ορμώμενη από target παιδί	Αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικό ορμώμενη από τον εκπαιδευτικό	Το παιδί κάνει κάτι μόνο του
Παιδί με Παράλληλη	Μέσος Όρος	24,50	22,00	0	8,00	35,50
	Αριθμός παιδιών	2	2	2	2	2
	Τυπική Απόκλιση	6,36	14,14	0	5,66	14,85
Παιδί Χωρίς παράλληλη	Μέσος Όρος	44,00	32,00	0	1,00	13,00
	Αριθμός παιδιών	2	2	2	2	2
	Τυπική Απόκλιση	2,83	16,97	0	1,41	15,56

Τα αποτελέσματα από την παρατήρηση που έγινε τον μήνα Μάιο με το ίδιο δείγμα δείχνουν πως τα παιδιά με παράλληλη στήριξη αλληλεπιδρούν με κάποιο παιδί ή συμμαθητή τους ξεκινώντας τα ίδια την αλληλεπίδραση κατά μέσο όρο 24,50 ενώ από την άλλη τα παιδιά που δεν έχουν παράλληλη στην ίδια κατηγορία έχουν μέσο όρο 44,00. Η αλληλεπίδραση τώρα που ξεκινά από κάποιο άλλο παιδί στην περίπτωση του παιδιού με παράλληλη στήριξη έχει μέσο όρο 22,00 ενώ τα παιδιά χωρίς παράλληλη εμφανίζουν αλληλεπίδραση στη συγκεκριμένη κατηγορία κατά μέσο όρο 32,00.

Στην κατηγορία τώρα που αφορά την αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς, τα αποτελέσματα δείχνουν πως κανένα παιδί δεν ξεκίνησε αλληλεπίδραση μαζί τους, ούτε στην περίπτωση των παιδιών με παράλληλη στήριξη ούτε στην περίπτωση των παιδιών χωρίς παράλληλη. Από την άλλη όμως ο εκπαιδευτικός ξεκίνησε αλληλεπίδραση με το παρατηρούμενο παιδί με μέσο όρο 8,00 για την περίπτωση των παιδιών με παράλληλη στήριξη, ενώ κατά μέσο όρο 1,00 για τα παιδιά χωρίς παράλληλη.

Τέλος, τα παιδιά με παράλληλη στήριξη κάνουν κάτι μόνα τους σύμφωνα με την παρατήρηση κατά μέσο όρο 35,50 ενώ τα παιδιά χωρίς παράλληλη στήριξη 13,00.

Η περίπτωση του μαθητή Α τον Μάιο

Β'ΦΑΣΗ		Αλληλεπίδραση με παιδί ορμώμενη από target παιδί	Αλληλεπίδραση με παιδί ορμώμενη από συμμαθητή	Αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικό ορμώμενη από target παιδί	Αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικό ορμώμενη από τον εκπαιδευτικό	Το παιδί κάνει κάτι μόνο του
Μαθητής Α	Συχνότητα	20/90	12/90	0	12/90	46/90

Τα αποτελέσματα δείχνουν πως ο μαθητής Α στην παρατήρηση του Μαΐου αλληλεπίδρασε με κάποιο άλλο παιδί ή συμμαθητή του ξεκινώντας ο ίδιος την αλληλεπίδραση με συχνότητα 20/90. Από την άλλη υπήρχε αλληλεπίδραση ορμώμενη από κάποιον συμμαθητή του με συχνότητα 12/90.

Αλληλεπίδραση με κάποιον εκπαιδευτικό δεν υπήρχε από πλευράς του μαθητή Α. Αντίθετα, υπήρχε αλληλεπίδραση ορμώμενη από τον εκπαιδευτικό με συχνότητα 12/90. Τέλος, ο μαθητής Α παρατηρήθηκε να κάνει κάτι μόνος του με συχνότητα 46/90.

Η περίπτωση της μαθήτριας Β τον Μάιο

Β'ΦΑΣΗ		Αλληλεπίδραση με παιδί ορμώμενη από target παιδί	Αλληλεπίδραση με παιδί ορμώμενη από συμμαθητή	Αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικό ορμώμενη από target παιδί	Αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικό ορμώμενη από τον εκπαιδευτικό	Το παιδί κάνει κάτι μόνο του
Μαθήτρια Β	Συχνότητα	29/90	32/90	0	4/90	25/90

Η μαθήτρια Β παρατηρήθηκε σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρατήρησης να αλληλεπιδρά με κάποιο παιδί ξεκινώντας η ίδια την αλληλεπίδραση με συχνότητα 29/90, ενώ την αλληλεπίδραση την ξεκινά κάποιο άλλο παιδί με συχνότητα 32/90.

Αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικό υπήρχε μόνο όταν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ξεκίνησε την αλληλεπίδραση με συχνότητα 4/90. Τέλος, η μαθήτρια Β παρατηρείται να κάνει κάτι μόνη της συχνότητα 25/90.

7.3. Αποτελέσματα από την παρατήρηση κατά την ώρα του μαθήματος.

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας πέρα από την παρατήρηση των παιδιών κατά το διάλειμμα, θεωρήθηκε σκόπιμο να παρατηρηθεί και κατά την ώρα του μαθήματος. Η διαδικασία λοιπόν έχει ως εξής, το παιδί με την παράλληλη στήριξη παρατηρήθηκε δυο μέρες, από μισή ώρα κάθε μέρα, ένα τέταρτο παρατηρήθηκε μαζί με την δασκάλα της παράλληλης στήριξης και άλλο ένα τέταρτο χωρίς την δασκάλα.

Τα φύλλα παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκαν στην διαδικασία περιγράφονται εκτενώς στο προηγούμενο κεφάλαιο στην παράγραφο της διαδικασίας συλλογής των δεδομένων της έρευνας. Τα αποτελέσματα θα παρουσιαστούν συγκεντρωτικά για ολόκληρο το δείγμα και για τις δυο ημέρες, πρώτα για την περίπτωση με συνδιδασκαλία και στη συνέχεια χωρίς συνδιδασκαλία.

Όταν υπάρχει συνδιδασκαλία

	1.Εργάζεται			2.Συμπεριφέρεται			3.Αλληλεπιδράει				4.Φύση αλληλεπίδρασης (με εκτ. γενικής ή ΠΣ)				
	1 ^α .Μόνος	1β.Σε ομάδα	1γ.Με την Ολομέλεια	2 ^α .Προσέχει/παρουσιάζει	2β.Δεν προσέχει/Δεν παρακολουθεί	2γ. Συμμετέχει ενεργά	3 ^α .Δεν αλληλεπιδρά	3β.Με τον εκτ. τάξης	3γ.Με τον εκτ. ΠΣ	3δ.Με συμμαθητή ή	4 ^α .Ο εκτ. διδάσκει ομάδα μαθητών	4β. Ο εκτ. διδάσκει ατομικά το μαθητή	4γ.Ο εκτ. δίνει οδηγίες στην ομάδα	4δ. Ο εκτ. δίνει οδηγίες στο μαθητή	
Μαθητής Α	0	0	180/180	123/180	39/180	18/180	71/180	5/180	60/180	10/180	79/180	3/180	0	52/180	
Μαθητρια Β	0	0	180/180	129/180	29/180	22/180	69/180	5/180	79/180	1/180	69/180	6/180	0	78/180	

Η περίπτωση του μαθητή Α

Τα αποτελέσματα από την παρατήρηση κατά την ώρα του μαθήματος και όταν υπάρχει συνδιδασκαλία δείχνουν πως ο μαθητής Α εργάζεται εξ' ολοκλήρου με την ολομέλεια με γενική συχνότητα 180/180. Δεν παρατηρήθηκε εργασία ούτε μόνος του, ούτε με ομάδα μαθητών. Η εργασία με την ολομέλεια σημαίνει πως το παιδί εργάζεται και κάνει όλα όσα υπαγορεύει η δασκάλα της τάξης. Δεν ακολουθεί δηλαδή διαφορετικό πρόγραμμα με την δασκάλα της παράλληλης στήριξης.

Στην ενότητα τώρα της συμπεριφοράς ο μαθητής Α προσέχει και παρακολουθεί με γενική συχνότητα 123/180, ενώ δεν προσέχει με γενική συχνότητα 39/180. Τέλος, συμμετέχει ενεργά στις εργασίες που γίνονται μέσα στην τάξη με συχνότητα 18/180.

Η αλληλεπίδραση τώρα είναι μια άλλη μεγάλη ενότητα που παρατηρήθηκε εκτενώς. Συγκεκριμένα ο μαθητής Α φαίνεται να μην αλληλεπιδρά με κανέναν με συχνότητα 71/180. Όταν όμως υπάρχει αλληλεπίδραση είναι περισσότερο με την εκπαιδευτικό της ΠΣ με συχνότητα 60/180, αντίθετα με την εκπαιδευτικό της τάξης αλληλεπιδρά με συχνότητα 5/180. Τέλος, ο μαθητής Α αλληλεπιδρά με κάποιον συμμαθητή του με συχνότητα 10/180.

Η τελευταία ενότητα της παρατήρησης εξετάζει την φύση της αλληλεπίδρασης που είχε ο Μαθητής Α με τον εκπαιδευτικό είτε της ΠΣ είτε της γενικής, κατά την ώρα του μαθήματος. Έχουμε έτσι τα εξής αποτελέσματα. Αρχικά, βλέπουμε πως όταν υπήρχε αλληλεπίδραση με το παιδί αυτή κατά βάση είναι για να διδάξει η εκπαιδευτικός μια ομάδα παιδιών με συχνότητα 79/180. Επόμενη μεγάλη συχνότητα 52/180 εμφανίζεται όταν η εκπαιδευτικός δίνει οδηγίες στον μαθητή. Τέλος, η συχνότητα του να διδάσκει η εκπαιδευτικός ατομικά τον μαθητή εμφανίζεται πολύ χαμηλή με 3/180, ενώ μηδενική συναντάται η περίπτωση που η εκπαιδευτικός δίνει οδηγίες στην ομάδα.

Η περίπτωση της μαθήτριας Β

Στην περίπτωση της μαθήτριας Β παρατηρούμε ακριβώς το ίδιο φαινόμενο. Δηλαδή και η μαθήτρια Β όπως ο μαθητής Α εργάζεται εξ' ολοκλήρου με την ολομέλεια με συχνότητα 180/180, ενώ η κατηγορίες «εργάζεται μόνος του» και «εργάζεται σε ομάδα» έχουν μηδενική συχνότητα.

Στην επόμενη ενότητα που μελετά τη συμπεριφορά βλέπουμε πως κατά βάση η μαθήτρια Β προσέχει και παρακολουθεί με συχνότητα 129/180, ενώ δεν προσέχει με συχνότητα 29/180. Τέλος, συμμετέχει ενεργά με συχνότητα 22/180.

Στο κομμάτι της αλληλεπίδρασης βλέπουμε πως αλληλεπιδρά κατά βάση με την εκπαιδευτικό της τάξης με συχνότητα 79/180, ενώ με την εκπαιδευτικό της τάξης αλληλεπιδρά με συχνότητα 5/180. Με συχνότητα τώρα 69/180 βλέπουμε πως η μαθήτρια Β δεν αλληλεπιδρά με κανέναν μέσα στην τάξη, ενώ με συχνότητα μόλις 1/180 βλέπουμε πως αλληλεπιδρά με κάποιον συμμαθητή της.

Στην τελευταία ενότητα τώρα που μελετάται η φύση της αλληλεπίδρασης με κάποια εκπαιδευτικό, είτε αυτή της ΠΣ είτε αυτή της γενικής, βλέπουμε πως κατά βάση αλληλεπιδρά για να δώσει οδηγίες στη μαθήτρια Β με συχνότητα 78/180. Η αμέσως επόμενη κατηγορία είναι όταν η εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά για να διδάξει ομάδα μαθητών με συχνότητα 69/180. Τέλος, η εκπαιδευτικός διδάσκει ατομικά την μαθήτρια με συχνότητα 6/180, ενώ η κατηγορία που εξετάζει την περίπτωση που η εκπαιδευτικός δίνει οδηγίες στην ομάδα εμφανίζεται μηδενική.

Όταν δεν υπάρχει συνδιδασκαλία

	1.Εργάζεσαι			2.Συμπεριφέρεσαι			3.Αλληλεπιδράει				4.Φύση αλληλεπίδρασης (με εκτ. γενικής ή ΠΣ)			
	1 ^α .Μόνος	1β.Σε ομάδα	1γ.Με την Ολομέλεια	2 ^α .Προσέχει/παρακολούθει	2β.Δεν προσέχει/Δεν παρακολούθει	2γ. Συμμετέχει ενεργά	3 ^α .Δεν αλληλεπιδρά	3β.Με τον εκτ. τάξης	3γ.Με τον εκτ. ΠΣ	3δ.Με συμμαθητή ή	4 ^α .Ο εκτ. διδάσκει ομάδα μαθητών	4β.Ο εκτ. διδάσκει ατομικά μαθητή	4γ.Ο εκτ. δίνει οδηγίες στην ομάδα	4δ.Ο εκτ. δίνει οδηγίες στο μαθητή
Μαθητής Α	0	0	180/180	84/180	70/180	23/180	71/180	33/180	0	4/180	71/180	8/180	0	25/180
Μαθητής Β	0	0	180/180	127/180	28/180	24/180	94/180	39/180	0	19/180	102/180	12/180	0	20/180

Με τον ίδιο τρόπο θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα για την παρατήρηση όταν δεν υπάρχει συνδιδασκαλία.

Η περίπτωση του μαθητή Α

Αρχικά, βλέπουμε πως ακόμη και όταν μέσα στην αίθουσα δεν υπάρχει η δασκάλα της ΠΣ ο μαθητής Α εργάζεται εξ' ολοκλήρου με την ολομέλεια, ενώ οι περιπτώσεις της μοναχικής εργασίας ή της εργασίας σε ομάδα εμφανίζονται μηδενικές.

Στην ενότητα τώρα που εξετάζει την συμπεριφορά βλέπουμε πως κατά βάση ο μαθητής Α προσέχει και παρακολουθεί με συχνότητα 84/180, ενώ δεν προσέχει με συχνότητα 70/180. Τέλος, συμμετέχει ενεργά με συχνότητα μόλις 23/180.

Ο μαθητής Α φαίνεται πως κατά βάση δεν αλληλεπιδρά με κάποιον, όταν η εκπαιδευτικός της ΠΣ δεν είναι στην αίθουσα, με συχνότητα 71/180. Αντίθετα, όταν υπάρχει αλληλεπίδραση αυτή είναι κατά βάση με την εκπαιδευτικό της τάξης με συχνότητα 33/180, ενώ η αλληλεπίδραση με κάποιον συμμαθητή εμφανίζεται με συχνότητα 4/180.

Η φύση της αλληλεπίδρασης με την εκπαιδευτικό της τάξης, καθώς η ΠΣ απουσιάζει, φαίνεται πως είναι κατά βάση για να διδάξει σε ομάδα μαθητών με συχνότητα 71/180. Η αμέσως επόμενη κατηγορία που εξετάζει την περίπτωση που η εκπαιδευτικός δίνει οδηγίες στον μαθητή εμφανίζεται με συχνότητα 25/180. Τέλος, η εκπαιδευτικός διδάσκει ατομικά τον μαθητή με συχνότητα 8/180, ενώ η περίπτωση που η εκπαιδευτικός δίνει οδηγίες στην ομάδα μαθητών εμφανίζεται μηδενική.

Η περίπτωση της μαθήτριας Β

Η μαθήτρια Β στην πρώτη ενότητα φαίνεται πως συνεχίζει να εργάζεται εξ' ολοκλήρου με την ολομέλεια, ακόμη και όταν δεν υπάρχει συνδιδασκαλία, με συχνότητα 180/180. Στην επόμενη ενότητα που εξετάζει την συμπεριφορά φαίνεται πως κατά βάση προσέχει και παρακολουθεί με συχνότητα 127/180, ενώ δεν προσέχει με 24/180. Τέλος, συμμετέχει ενεργά με συχνότητα 28/180.

Η επόμενη ενότητα μελετά αν υπάρχει αλληλεπίδραση. Συγκεκριμένα η μαθήτρια Β κατά βάση δεν αλληλεπιδρά με συχνότητα 94/180, ενώ όταν αλληλεπιδρά

είναι κατά βάση με την εκπαιδευτικό της τάξης με συχνότητα 39/180. Τέλος, η μαθήτρια Β αλληλεπιδρά με κάποιον συμμαθητή της με συχνότητα 18/180.

Η φύση της αλληλεπίδρασης με την εκπαιδευτικό της τάξης είναι κατά κύριο λόγο όταν η εκπαιδευτικός θέλει να διδάξει ομάδα μαθητών με συχνότητα 102/180. Η εκπαιδευτικός δίνει οδηγίες στη μαθήτρια με συχνότητα 20/180, ενώ τέλος, η εκπαιδευτικός διδάσκει ατομικά τη μαθήτρια με συχνότητα 12/180. Η αλληλεπίδραση που γίνεται όταν η εκπαιδευτικός δίνει οδηγίες σε ομάδα μαθητών εμφανίζεται μηδενική.

7.4. Η συνέντευξη με τους εκπαιδευτικούς.

Η περίπτωση του μαθητή Α

Τα αποτελέσματα της δομημένης συνέντευξης που έκανα στους δυο εκπαιδευτικούς του μαθητή Α (παράλληλης και γενικής) θα παρουσιαστούν ανά ενότητες.

Πρώτη ενότητα αφορά την εργασία στην τάξη όταν υπάρχει εκπαιδευτικός της παράλληλης μέσα. Στα πλαίσια αυτής της ενότητας και οι δυο εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως ο μαθητής Α δεν εργάζεται ποτέ εξατομικευμένα με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, αντίθετα εργάζεται εξατομικευμένα χωρίς τον εκπαιδευτικό της παράλληλης σε σπάνιες περιπτώσεις. Όσον αφορά τώρα την εργασία σε ομάδα αυτή γίνεται με την βοήθεια του εκπαιδευτικού της παράλληλης σπάνια, ενώ δεν συμβαίνει ποτέ όταν απουσιάζει ο εκπαιδευτικός της παράλληλης. Τέλος, η εργασία στην ολομέλεια με την βοήθεια του εκπαιδευτικού της ΠΣ γίνεται σχεδόν πάντα, ενώ όταν απουσιάζει γίνεται μερικές φορές.

Η επόμενη ενότητα εξετάζει πάλι την εργασία στην τάξη όταν όμως ο εκπαιδευτικός της ΠΣ απουσιάζει. Έτσι έχουμε την πρώτη κατηγορία που αφορά την εξατομικευμένη εργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης όπου οι εκπαιδευτικοί τείνουν να απαντούν πως σχεδόν ποτέ δεν συμβαίνει αυτό ενώ σπάνια ο μαθητής Α εργάζεται εξατομικευμένα χωρίς την βοήθεια του εκπαιδευτικού της τάξης. Η εργασία σε ομάδες με την βοήθεια του εκπαιδευτικού της τάξης δεν συμβαίνει σχεδόν ποτέ ενώ σίγουρα ποτέ δεν συμβαίνει χωρίς την βοήθεια του. Πριν ολοκληρωθεί η συγκεκριμένη ενότητα, η εργασία στην ολομέλεια με την βοήθεια του εκπαιδευτικού της τάξης διχάζει τους εκπαιδευτικούς. Από την μία η εκπαιδευτικός της τάξης θεωρεί πως αυτό συμβαίνει συχνά ενώ, από την άλλη η εκπαιδευτικός της ΠΣ θεωρεί πως δεν συμβαίνει σχεδόν ποτέ.

Τέλος, η εργασία στην ολομέλεια χωρίς όμως την βοήθεια του εκπαιδευτικού της γενικής διχάζει για ακόμη μια φορά τους εκπαιδευτικούς. Η δασκάλα της ΠΣ θεωρεί πως πάντα ο μαθητής Α εργάζεται στην ολομέλεια χωρίς την βοήθεια της εκπαιδευτικού της γενικής ενώ, από την άλλη η δασκάλα της γενικής θεωρεί πως σπάνια συμβαίνει αυτό. Κάπως έτσι ολοκληρώνεται η ενότητα που εξετάζει την εργασία στην τάξη.

Η επόμενη ενότητα μελετά την συμπεριφορά στην τάξη. Υπάρχει πάλι διάκριση όταν είναι η εκπαιδευτικός της ΠΣ μέσα στην αίθουσα και όταν δεν είναι. Οι εκπαιδευτικοί της τάξης τείνουν να συγκλίνουν πως ο μαθητής Α από μερικές φορές έως και περισσότερο συχνά παρακολουθεί το μάθημα όταν ο εκπαιδευτικός της ΠΣ είναι μέσα στην αίθουσα. Από την άλλη διαφοροποιούνται οι απόψεις τους όσον αφορά την ενεργό συμμετοχή του μαθητή Α. Η μεν δασκάλα της παράλληλης θεωρεί πως ο μαθητής Α συχνά συμμετέχει ενεργά όταν η ίδια παρευρίσκεται μέσα στην αίθουσα, ενώ η δε εκπαιδευτικός της γενικής θεωρεί πως ο μαθητής Α σπάνια συμμετέχει ενεργά στο μάθημα. Όταν όμως η εκπαιδευτικός της παράλληλης απουσιάζει οι απόψεις και τον δυο εκπαιδευτικών φαίνεται να συγκλίνουν. Συγκεκριμένα, και οι δυο θεωρούν πως ο μαθητής Α σπάνια παρακολουθεί το μάθημα και εξίσου σπάνια συμμετέχει ενεργά.

Η τελευταία ενότητα μελετά την αλληλεπίδραση στην τάξη. Όταν η εκπαιδευτικός της ΠΣ βρίσκεται μέσα στην αίθουσα ο μαθητής Α αλληλεπιδρά με τον εκπαιδευτικό της τάξης σπάνια κατά την δασκάλα της γενικής, ενώ συχνά θεωρεί η εκπαιδευτικός της ΠΣ. Επίσης, από συχνά έως πάντα θεωρούν και οι δυο εκπαιδευτικοί πως ο μαθητής Α αλληλεπιδρά με την εκπαιδευτικό της ΠΣ.

Τέλος, θεωρούν και οι δυο εκπαιδευτικοί πως το παιδί συχνά αλληλεπιδρά με συμμαθητές του όταν βέβαια πάντα στην τάξη υπάρχει η εκπαιδευτικός της παράλληλης. Γιατί όταν απουσιάζει και οι δυο θεωρούν πως μερικές φορές αλληλεπιδρά με τον εκπαιδευτικό της γενικής, ενώ διαφοροποιούνται αρκετά όσον αφορά την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης θεωρεί πως σπάνια ο μαθητής Α αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές του όταν η ίδια απουσιάζει, ενώ συχνά σημειώνει η εκπαιδευτικός της γενικής.

Για την ολοκλήρωση της συνέντευξης οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν και για κάποια ακαδημαϊκά και κοινωνικά αποτελέσματα που έχει ο μαθητής Α κατά την εξέλιξη του στην φετινή σχολική χρονιά. Γενικά θεωρούν πως όταν η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης βρίσκεται μέσα στην αίθουσα ο μαθητής Α προοδεύει γνωστικά, κοινωνικά και έχει υψηλότερη αυτοπεποίθηση, ενώ θεωρούν σχεδόν σίγουρο πως έχει καλύτερη συμπεριφορά με την παρουσία της εκπαιδευτικού της ΠΣ. Όταν όμως λείπει η εκπαιδευτικός της ΠΣ δεν θεωρούν και τόσο σίγουρο πως ο μαθητής Α προοδεύει ούτε γνωστικά, ούτε κοινωνικά ούτε έχει καλύτερη

συμπεριφορά. Τέλος, δεν θεωρούν επίσης βέβαιο πως το παιδί έχει υψηλότερη αυτοπεποίθηση και κίνητρα για μάθηση με την απουσία της εκπαιδευτικού της ΠΣ.

Η περίπτωση της μαθήτριας Β

Με την ίδια λογική θα παρουσιαστούν και τα αποτελέσματα από την συνέντευξη με τους εκπαιδευτικούς της μαθήτριας Β.

Στην πρώτη ενότητα, αυτή της εργασίας στην τάξη με παρουσία της εκπαιδευτικού της παράλληλης και οι δυο εκπαιδευτικοί τείνουν περισσότερο στο μερικές φορές για την εξατομικευμένη εργασία της μαθήτριας Β με την εκπαιδευτικό της ΠΣ, ενώ στην εξατομικευμένη εργασία χωρίς τον εκπαιδευτικό της ΠΣ και οι δυο πιστεύουν πως αυτό γίνεται σπάνια.

Η εργασία σε ομάδες με και χωρίς την βοήθεια της εκπαιδευτικού της ΠΣ θεωρούν πως γίνεται σπάνια. Από την άλλη η εργασία στην ολομέλεια με την βοήθεια της εκπαιδευτικού της ΠΣ θεωρούν και οι δυο εκπαιδευτικοί ότι συμβαίνει συχνά, ενώ χωρίς την βοήθεια της εκπαιδευτικού της ΠΣ θεωρούν ότι γίνεται μερικές φορές. Όταν τώρα στην τάξη υπάρχει η εκπαιδευτικός της ΠΣ η μαθήτρια Β εργάζεται εξατομικευμένα με και χωρίς την βοήθεια του εκπαιδευτικού της τάξης μερικές φορές. Σε ομάδα με και χωρίς την βοήθεια του εκπαιδευτικού της ΠΣ εργάζεται σπάνια. Τέλος, εργάζεται μερικές φορές στην ολομέλεια με την βοήθεια και χωρίς του εκπαιδευτικού της τάξης.

Η επόμενη ενότητα μελετά την συμπεριφορά της μαθήτριας Β στην τάξη. Όταν η εκπαιδευτικός της ΠΣ βρίσκεται στην αίθουσα και οι δυο εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως παρακολουθεί και συμμετέχει ενεργά στο μάθημα συχνά, ενώ όταν απουσιάζει η εκπαιδευτικός τη ΠΣ η παρακολούθηση και η ενεργός συμμετοχή της μαθήτριας Β κατεβαίνει στο μερικές φορές.

Πριν ολοκληρωθεί η ανασκόπηση της συνέντευξης μελετώνται οι αλληλεπιδράσεις που έχει η μαθήτρια Β μέσα στην τάξη. Συγκεκριμένα όταν η εκπαιδευτικός της ΠΣ υπάρχει μέσα στην αίθουσα η μαθήτρια Β αλληλεπιδρά με τον εκπαιδευτικό της τάξης μερικές φορές, ενώ συχνά αλληλεπιδρά με την εκπαιδευτικό της ΠΣ και σπάνια αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές της. Όταν όμως η εκπαιδευτικός της ΠΣ δεν βρίσκεται μέσα στην αίθουσα η μαθήτρια Β αλληλεπιδρά

συχνά με την εκπαιδευτικό της γενικής εκπαίδευσης ενώ η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές κυμαίνεται από σπάνια έως μερικές φορές.

Τέλος, και στην περίπτωση της μαθήτριας Β μελετήθηκαν τα ακαδημαϊκά και κοινωνικά αποτελέσματα που έχει μετά το πέρας της σχολικής χρονιάς. Οι δυο εκπαιδευτικοί της τάξης συμφωνούν πως η μαθήτρια Β προοδεύει γνωστικά και έχει καλύτερη συμπεριφορά. Κάπου στο ενδιάμεσο κυμαίνεται η άποψη τους για την κοινωνική της πρόοδο και για το γεγονός πως έχει υψηλότερη αυτοπεποίθηση και κίνητρα για μάθηση. Από την άλλη όταν η εκπαιδευτικός της ΠΣ δεν υπάρχει στην αίθουσα τότε και οι δυο εκπαιδευτικοί κυμαίνονται στο ενδιάμεσο και για την κοινωνική και γνωστική πρόοδο και για την συμπεριφορά της αλλά και για την υψηλότερη αυτοπεποίθηση και κίνητρα για μάθηση.

8. Συζήτηση

Οι μαθητές μέσα στο σχολικό πλαίσιο δημιουργούν ομάδες και δίκτυα αλληλεπίδρασης με κοινά χαρακτηριστικά και συμπεριφορές (Hallinan & Smith, 1989). Έτσι πολλές φορές μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς έρχονται αντιμέτωποι με τον κοινωνικό αποκλεισμό και δημιουργούν ομάδες που έχουν παρόμοια συμπεριφορά.

Σκοπός της ένταξης είναι μια κοινωνική αποδοχή των ατόμων με αναπηρίες στην δική μας περίπτωση. Μια ένταξη των ατόμων αυτών στο σχολείο της γενικής εκπαίδευσης για να επιτευχθεί η κοινωνικοποίηση τους και να αποφθεχθεί ο αποκλεισμός τους από την κοινωνία (Σιδέρη, 2004). Να εμπλακούν στα κοινωνικά δίκτυα των συνομηλίκων τους, και να μην γίνει η αναπηρία τους αφορμή για απομόνωση.

Τα αποτελέσματα του κοινωνιομετρικού τεστ επαληθεύουν αυτή τη θεωρία. Τα παιδιά με παράλληλη στήριξη συγκέντρωσαν περισσότερες ψήφους από τους συμμαθητές τους τον Μάιο. Αυτό σημαίνει πως έγιναν περισσότερο αποδεκτά από τους συμμαθητές τους και η ένταξη τους άρχισε να αποδίδει τους καρπούς της.

Εν κατακλείδι τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως στα σχολεία του δείγματος όπου υπάρχει συνδιδασκαλία οι κοινωνικές σχέσεις των μαθητών με ειδικές ανάγκες αυξάνονται κατά την διάρκεια του έτους ενώ οι αντίστοιχες σχέσεις μαθητών χωρίς παράλληλη στήριξη φαίνεται να μειώνονται. Παρά δηλαδή το γεγονός πως στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο της τάξης οι κοινωνικές σχέσεις των μαθητών που δεν έχουν παράλληλη φαίνεται να μειώνονται, αυτές των παιδιών με παράλληλη παρουσιάζουν ανοδική πορεία. Αυτό είναι ένα θετικό βήμα για την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες, καθώς φαίνεται πως η κοινωνική τους δικτύωση δεν επηρεάζεται από την ευρύτερη μάζα.

Έρευνα για την κοινωνιομετρική θέση και την αποδοχή από τους συνομηλίκους των μαθητών έχει δείξει ότι οι σχέσεις με τους συνομηλίκους συσχετίζονται με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο. Οι μαθητές που δεν γίνονται αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους τείνουν να έχουν άσχημα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Li, 1985) και να εγκαταλείπουν το σχολείο (Coie, Dodge, & Kupersmidt, 1990). Επιπρόσθετα δεδομένα μακροχρόνιων ερευνών έχουν δείξει ότι η απόρριψη από τους συνομηλίκους προβλέπει τη μετέπειτα μείωση στην

ακαδημαϊκή επίδοση, ενώ η δημιουργία νέων φίλων στην τάξη συνδέεται με αύξησή της (Ladd, 1990).

Οι έρευνες αναφέρουν ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και με δυσκολίες στην κοινωνική προσαρμογή μπορούν να λειτουργήσουν καλύτερα, όταν το περιβάλλον μέσα στο οποίο εκπαιδεύονται τους παρέχει ευκαιρίες για κοινωνικές επαφές. (Guralnick & Groom, 1988). Ένα τέτοιο περιβάλλον είναι και οι χώρος των σχολείων που έγινε οι έρευνα.

Ύστερα από την παρατήρηση που έγινε κατά την ώρα του μαθήματος στα σχολεία του δείγματος, αλλά και μέσα από την συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε με τους εκπαιδευτικούς κάθε παιδιού, συνεπάγεται πως κατά κύριο λόγο τα παιδιά του δείγματος εργάζονται πάντα με την ολομέλεια, κυρίως μέσα στην σχολική αίθουσα και εμφανίζουν καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις.

Σχετικά με την συμπεριφορά τώρα, κατά κύριο λόγο τα παιδιά προσέχουν και παρακολουθούν περισσότερο όταν υπάρχει συνδιδασκαλία μέσα στην αίθουσα, και δεν προσέχουν το μάθημα αντίστοιχα όταν δεν υπάρχει. Τέλος, σημαντικό είναι πως τα παιδιά με ειδικές ανάγκες συμμετέχουν ενεργά μέσα στο μάθημα λίγο περισσότερο όταν δεν υπάρχει συνδιδασκαλία, και αυτό ίσως γιατί η εκπαιδευτικός της γενικής τάξης δεν μεταθέτει την εκπαίδευση του παιδιού στην δασκάλα της ΠΣ, αλλά προσπαθεί να το εμπλέξει στην διδασκαλία μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά.

Κατά κύριο λόγο τα παιδιά του δείγματος δεν αλληλεπιδρούν με κάποιον όταν υπάρχει συνδιδασκαλία, όταν όμως γίνεται αυτό είναι κατά βάση με την εκπαιδευτικό της ΠΣ. Όμως όταν η εκπαιδευτικός της ΠΣ απουσιάζει τα παιδιά αναγκαστικά αλληλεπιδρούν με την εκπαιδευτικό της γενικής τάξης. Με κάποιο συμμαθητή δεν υπάρχει ιδιαίτερη αλληλεπίδραση μέσα στο μάθημα, όταν όμως υπάρχει είναι κατά βάση κατά την διάρκεια της συνδιδασκαλίας. Εδώ να σημειωθεί πως όταν δεν υπάρχει συνδιδασκαλία μέσα στην αίθουσα η φύση της αλληλεπίδρασης με την εκπαιδευτικό ήταν κατά βάση για να διδάξει τα παιδιά μέσα στα οποία βρισκόταν και το παιδί της παράλληλης. Τέλος, όταν υπάρχει συνδιδασκαλία, η φύση της αλληλεπίδρασης κατά κύριο λόγο του παιδιού με την δασκάλα της ΠΣ είναι για να διδάξει η ίδια μια μικρή ομάδα μαθητών που βρίσκονται μέσα στην αίθουσα κοντά σ' αυτήν και το παιδί.

Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο τώρα τα αποτελέσματα δείχνουν πως όταν υπάρχει μέσα στην αίθουσα συνδιδασκαλία το παιδί με ειδικές ανάγκες προοδεύει γνωστικά και κοινωνικά, και συνηθίζει να έχει περισσότερη αυτοπεποίθηση και κίνητρα για μάθηση. Με τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υποστηρίζουν μάλιστα πως δεν είναι σίγουροι πως το παιδί θα είχε την ίδια πορεία αν έλειπε η συνδιδασκαλία.

Όντως στην βιβλιογραφία φαίνεται πως με την σχολική ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία, και με την βοήθεια των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης βέβαια, τα παιδιά αυτά έχουν καλύτερες επιδόσεις στην γλωσσική ανάπτυξη, στην κοινωνική προσαρμογή αλλά και στην ακαδημαϊκή γνώση. Όμως, η επιτυχία αυτή δεν οφείλεται μόνο στην ένταξη τους στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, αλλά και στην ποιότητα της στήριξης που δέχονται για να ενταχθούν. Δεν αρκεί δηλαδή απλά και μόνο η ένταξη (ανασύρθηκε από www.aegean.academia.edu).

Με την συγκεκριμένη έρευνα έχουν μελετηθεί μέχρι στιγμής οι κοινωνικές σχέσεις του μαθητή με ειδικές ανάγκες κατά την διάρκεια του έτους. Κατά πόσο δηλαδή ένας μαθητής με ειδικές ανάγκες εντασσόμενος μέσα στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης μπορεί να αποκτήσει κοινωνικές σχέσεις με συμμαθητές του, αλλά και να τις διατηρήσει. Επίσης, διερευνήθηκε η μαθησιακή συμπεριφορά του και η γενικότερη γνωστικοσυναισθηματική του ανάπτυξη. Η διερεύνηση αυτή δεν βασίστηκε μόνο σε παρατηρήσεις του ερευνητή, αλλά και σε σχετικές συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς του κάθε παιδιού, καθώς οι ίδιοι γνωρίζουν καλύτερα από κάθε άλλον για την εξέλιξη του παιδιού αυτού. Τέλος, θα θεωρούνταν παράληψη αν δεν είχαν μελετηθεί και οι αλληλεπιδράσεις του παιδιού τόσο με τους συμμαθητές του, όσο και με τους εκπαιδευτικούς κατά την διάρκεια του σχολικού έτους.

Έτσι λοιπόν όπως είδαμε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, τα παιδιά με Π.Σ. αλληλεπιδρούν με κάποιον άλλον συμμαθητή τους ξεκινώντας τα ίδια την αλληλεπίδραση, τον μήνα Νοέμβριο, με μια αρκετά μεγάλη συχνότητα. Αντίθετα, όμως βλέπουμε πως στην δεύτερη παρατήρηση του Μαΐου η συχνότητα αυτή μειώθηκε ραγδαία. Ιδιαίτερα για τον μαθητή Α που έχει αυτισμό οι αλληλεπιδράσεις με άλλα παιδιά σημείωσαν δραματική πτώση. Αυτό οφείλεται κατά κύριο λόγο στην

φύση της διαταραχής που έχει (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006) και τον δυσκολεύει στη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων .

Τα αποτελέσματα αυτά όμως δεν σημαίνουν τίποτα το ιδιαίτερο αν δεν τα μελετήσουμε σε αντιδιαστολή με τα αποτελέσματα του δείγματος χωρίς παράλληλη. Στην αντίστοιχη κατηγορία η συχνότητα αλληλεπίδρασης των παιδιών χωρίς Π.Σ. με άλλα παιδιά κάνοντας τα ίδια την πρώτη κίνηση αυξήθηκε. Συμπερασματικά λοιπόν μπορούμε να πούμε πως κατά την διάρκεια του έτους τα παιδιά με Π.Σ. έπαψαν να επιδιώκουν την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους. Σχετική μείωση παρατηρήθηκε και στην κατηγορία όπου κάποιο άλλο παιδί ξεκινούσε αλληλεπίδραση με το παιδί της Π.Σ., ενώ στην αντίστοιχη περίπτωση των παιδιών χωρίς παράλληλη η αντίστοιχη συχνότητα αυξήθηκε.

Ανακεφαλαιώνοντας, βλέπουμε πως τα παιδιά με παράλληλη στήριξη έπαψαν να επιζητούν τόσο την αλληλεπίδραση με άλλα παιδιά , και αντίστοιχα τα υπόλοιπα παιδιά έπαψαν να επιδιώκουν τόσο πολύ μια αλληλεπίδραση με τα παιδιά της παράλληλης. Γεγονός αρνητικό για την ένταξη των παιδιών με αναπηρίες στο σχολικό πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης.

Αλληλεπιδράσεις με τους εκπαιδευτικούς υπήρξαν ελάχιστες τόσο για τα παιδιά με παράλληλη όσο και για αυτά χωρίς παράλληλη. Παρόλα αυτά πρέπει να σημειωθεί πως η συχνότητα αλληλεπίδρασης του εκπαιδευτικού με τα παιδιά της Π.Σ. αυξήθηκε κατά το πέρασμα του χρόνου, ενώ αντίστοιχα αυξήθηκε και για τα παιδιά χωρίς παράλληλη. Για τα παιδιά με παράλληλη στήριξη βλέπουμε πως αυξήθηκε κυρίως για την περίπτωση του μαθητή Α, για τον οποίο αρκετές φορές χρειάστηκε να επέμβει η εκπαιδευτικός της παράλληλης για να τον βοηθήσει κυρίως να επικοινωνήσει και να αλληλεπιδράσει με τα υπόλοιπα παιδιά.

Τέλος, σημαντικό κομμάτι της συγκεκριμένης παρατήρησης είναι η τελευταία κατηγορία που μελετά την περίπτωση που το παιδί κάνει κάτι μόνο του. Συγκεκριμένα, το δείγμα των παιδιών χωρίς παράλληλη μείωσε την συχνότητα της τελευταίας αυτής κατηγορίας, ενώ το δείγμα με τα παιδιά της Π.Σ. παρατηρήθηκαν να κάνουν κάτι μόνο τους με μεγαλύτερη συχνότητα τον Μάιο από ότι τον Νοέμβριο. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την μείωση της συχνότητας αλληλεπίδρασης με κάποιο παιδί μας οδηγεί στο συμπέρασμα, πως τα παιδιά αυτά φαίνονται να εμφανίζουν μια αρνητική πορεία σχετικά με την κοινωνικοποίηση τους, παρά το

γεγονός πως στα κοινωνιογράμματα έχουν μια θετική πορεία. Το γεγονός πως τα κοινωνιομετρικά τεστ έδειξαν μια ανοδική πορεία ίσως οφείλεται πως τα παιδιά της τάξης «έχουν μάθει» να συμπεριλαμβάνουν και τα παιδιά της παράλληλης στους φίλους τους γιατί έτσι «πρέπει». Κυρίως για τον μαθητή Α η συχνότητα αυτή βρέθηκε αρκετά μειωμένη στο τέλος του χρόνου. Παρατηρήθηκε δηλαδή πολύ περισσότερες φορές να κάνει κάτι μόνος του απ' ότι στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Κάτι που σε συνδυασμό με την μειωμένη αλληλεπίδραση συνηγορεί για μια αρνητική πορεία του ίδιου του παιδιού.

Συνοπτικά βλέπουμε δηλαδή πως τα παιδιά που εντάσσονται στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης χρειάζονται μια εξατομικευμένη στήριξη ανάλογα με την εκπαιδευτική ανάγκη που έχουν. Με βάση τέλος αυτή την εκπαιδευτική εξατομικευμένη στήριξη πορεύονται και διαφορετικά. Κοινή όμως πορεία σημειώνεται ως προς την αλληλεπίδραση των παιδιών αυτών, η οποία σημειώνεται δυστυχώς αρνητική.

9. Επίλογος

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει την κοινωνική ένταξη δυο παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις της γενικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα τάξεις με παράλληλη στήριξη. Η όλη έρευνα τόσο με τα κοινωνιομετρικά τεστ όσο και με τα φύλλα παρατήρησης αλλά και με την δομημένη συνέντευξη κατάφερε να συλλέξει πληροφορίες για να απαντήσει στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

Συγκεκριμένα, οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών με ειδικές ανάγκες κατά την διάρκεια του σχολικού έτους απαντήθηκαν με τα κοινωνιομετρικά τεστ, και φάνηκε πως είχαν θετική πορεία. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκέντρωσαν αρκετές ψήφους οι οποίες δεν μειώθηκαν κατά την διάρκεια του έτους.

Από την άλλη η συχνότητα αλληλεπιδράσεων των παιδιών αυτών με συμμαθητές τους φαίνεται πως σημειώνουν πτωτική τάση. Σε αντίθεση δηλαδή με το γεγονός πως τα παιδιά ολόκληρης της αίθουσας αναφέρουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στους φίλους τους, ωστόσο στα διαλείμματα φαίνεται πως δεν αλληλεπιδρούν. Αυτό οφείλεται στο γεγονός πως τα υπόλοιπα παιδιά της αίθουσας έχουν μάθει από τους εκπαιδευτικούς της τάξης να αναφέρουν για φίλους τους τα παιδιά αυτά.

Η μαθησιακή συμπεριφορά ωστόσο των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σημειώνονται αρκετά ευνοϊκές για τα ίδια. Τα παιδιά αυτά φαίνεται πως με την βοήθεια των εκπαιδευτικών της παράλληλης, αλλά και της γενικής καταφέρνουν να σημειώνουν μια θετική μαθησιακή πορεία.

Τέλος, κρίνεται αναγκαίο λόγω της αντίφασης που προέκυψε ανάμεσα στα αποτελέσματα των κοινωνιομετρικών τεστ και των παρατηρήσεων να επαναληφθεί μια παρόμοια έρευνα η οποία όμως να διαθέτει μεγαλύτερο δείγμα, καθώς το δείγμα της παρούσας έρευνας ήταν μικρό και δεν μπορεί να γίνει γενίκευση των αποτελεσμάτων.

10. Βιβλιογραφία

Ελληνική

Αλεξίου, Χ. (2004). Χαιρετισμός στο Διεθνές Επιστημονικό Συμπόσιο για τον Αυτισμό, Λάρισα, 2003. Στο Παζλ του αυτισμού, σ.17-19.

Βογινδρούκας, Γ. (2003). Σεμινάριο: διαταραχές επικοινωνίας - αυτισμός. Θεσσαλονίκη.

Βογινδρούκας, Ι. (2005) Πραγματολογικές δεξιότητες σε παιδιά με αυτισμό. *Ψυχολογία*, 12(2): 276-292.

Βουτσά, Ο.,(1991). "Η συμβολή του ψυχολόγου στη διαγνωστική προσέγγιση του κωφού παιδιού". *Ελληνικά Γράμματα*.

Γενά, Α. (2001). Προγράμματα ένταξης παιδιών με αυτισμό στο νηπιαγωγείο και στην πρώτη δημοτικού βάσει κανονιστικών δεδομένων. *Ψυχολογία*, 8(2): 221-248.

Γκαλάν Α., Γκαλάν Ζ., (1997). *Το παιδί με νοητική καθυστέρηση και η Κοινωνία*. (μετ. Ε.Κοσμά). Αθήνα: Πατάκη.

Γκονέλα, Ε.(2006). Αυτισμός, αίτιγμα και πραγματικότητα, από τη θεωρητική εκπαίδευση στην παρέμβαση. Αθήνα: Οδυσσέας

Ζαφειρόπουλος, Κ., (2005). Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών. Αθήνα: Κριτική.

Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (1996). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2000). Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξη τους. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2009). Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. Τόμος Α' Θεωρία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2010). Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. Τόμος Β' Πράξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Καϊσέρογλου, Ν. (2010) . Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Α.μ.Ε.Ε.Α) στα Σχολεία Γενικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ζητήματα και Δυνατότητες Άσκησης Εσωτερικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Θεσσαλονίκη: Ιδίου.

Κακανά, Δ.Μ. & Καζέλα Κ. (1999). Η αξιολόγηση στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Αρχές και προοπτικές της προσχολικής εκπαίδευσης (επιμ.) Χρυσανθίδης, Κ., & Σιβροπούλου, Ρ. Αθήνα : Αδελφών Κυριακίδη.

Κάκουρος, Ε. & Μανιδάκη, Κ. (2006). Ψυχοπαθολογία Παιδιών & Εφήβων-Αναπτυξιακή Προσέγγιση. Αθήνα: εκδ. Τυπωθητώ.

Καλαντζή – Αζίζι, Α. (1996). Πρόγραμμα για παιδιά με αυτισμό ως προϋπόθεση πιθανής ένταξης στο γενικό σχολείο. Πρακτικά της Ημερίδας «Ειδική Εκπαίδευση: Πραγματικότητα και προοπτικές» (σ. 1-4). Αθήνα: Πανελλήνιος Σύλλογος Εργαζομένων στην Ειδική Εκπαίδευση.

Κόμπος, Χ. (1990). «Ο θεσμός της ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες στα δημοτικά σχολεία και οι υποχρεώσεις της κοινωνίας και του κράτους». Διατριβή, Φ.Π.Ψ. Αθηνών, Αθήνα. Σελ. 7

Κούκκου, Μ., (1994). Εμπειρίες από την ένταξη μου στην κοινωνία ως κωφού, στο Καΐλα Μ., Πολεμικού Ν., Φιλίππου Γ., (επιμ.). *Άτομα με ειδικές ανάγκες*. τόμ. 1ος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. 458-463.

Κουρμπέτης, Β., & Χατζοπούλου, Μ. (2010). Μπορώ και με τα μάτια μου. Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για κωφούς μαθητές. Αθήνα: Καστανιώτη.

Κουρμπέτης, Β., (1997). Κοινωνική και Συναισθηματική ανάπτυξη των Κωφών Παιδιών. *Κοινωνική Εργασία*. 45. 7-17.

Κουτσομητοπούλου, Ε., (1994). Η ψυχολογία των παιδιών με προβλήματα ακοής. Στο Καΐλα, Μ., Πολεμικού, Ν., Φιλίππου, Γ., (επιμ.). *Άτομα με ειδικές ανάγκες*. τόμ. 1ος. εκδ. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα. 473-479.

Κυπριωτάκη, Α., (2000). *Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Λαμπροπούλου, Β. (1999). (Επ.), Η κοινωνία και οι κωφοί, κοινότητα και κουλτούρα κωφών. 1ο εκπαιδευτικό πακέτο. Πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ-ΥΠ.Ε.Π.Θ. Πάτρα: Μονάδα Αγωγής Κωφών, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Πατρών <http://www.deaf.elemedu.upatras.gr/Activities/module1.pdf>

Λαμπροπούλου, Β., (1994). Τα προβλήματα των κωφών στην Ελλάδα. στο Μ., Καΐλα, Ν., Πολεμικού, Γ., Φιλίππου (επιμ.). *Άτομα με ειδικές ανάγκες*. τόμ. 1ος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. 464-472.

Λιοδάκης, Δ. (1997) : Η συνεκπαίδευση τυφλών και βλεπόντων μαθητών στο κοινό δημοτικό σχολείο. Εισήγηση στο 2^ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο του Π.Ε.Π.Σ.Ε.Ε.Ε. Καλαμάτα 13-14/6/1998.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). Θεωρία της Διδασκαλίας. Αθήνα: Gutenberg.

Μαυροπούλου, Σ., (2011). Αποτελεσματικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και διδακτικές στρατηγικές για τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Στο Σ. Παντελιάδου & Β. Αργυρόπουλος (επιμ.). Ειδική Αγωγή. Από την Έρευνα στην Διδακτική Πράξη. Αθήνα: Πεδίο.

Μητροπούλου, Ε. , (2007). Ένα “περίεργο”.... Ταξίδι. (επιμ.) Σοφία Μαυροπούλου . Βόλος: Γράφημα.

Μπουσκάλια, Λ., (1993). Άτομα με ειδικές ανάγκες και οι γονείς τους. μια πρόκληση στη συμβουλευτική. Αθήνα: Γλάρος.

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

Παντελιάδου, Σ., & Αργυρόπουλος, Β., (2011). Έρευνα και διδακτική πράξη: παράλληλες ή ασύμβατες πορείες; Στο Παντελιάδου, Σ., & Αργυρόπουλος, Β., Ειδική Αγωγή Από την έρευνα στη διδακτική πράξη. Αθήνα: Πεδίο.

Παπασπύρου, Χ., (1996). Η δίγλωσση εκπαίδευση των κωφών ως αποφασιστικός παράγων για την κοινωνική τους ένταξη. στο Δεύτερο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής της Ιονίου Σχολής. Σχολείο για όλους. συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Αθήνα. 129-144.

Παπαφράγκος, Κ. Γ. (1996). Ακουσολογία. Αθήνα: Παρισιάνος.

Πολυχρονοπούλου – Ζαχαρογεώργα, Σ. (1995) : Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Αθήνα: εκδόσεις συγγραφέα.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). Παιδιά και Έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστηρίξης. Τόμος Α'. Αθήνα: εκδόσεις συγγραφέα.

Στυλιανού, Σ.,(1997). Να πάρω ένα κουπί στεν ώμο μου, έκδ. 3η, Θεσσαλονίκη

Τζουριάδου, Μ. (2000). « Παιδιά με ειδικές ανάγκες στο περιθώριο της σχολικής ζωής: Η κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας», στο Κυπριωτάκης, Α. (επιμ.) Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής. Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Παν/μίου Κρήτης.

Τσιναρέλης, Γ. (1993). Η ένταξη των ατόμων με Ειδικές Ανάγκες .Διαφορά, τεύχος 46-47 (Νοέμβριος) , Θεσσαλονίκη, Εταιρία Σπαστικών Βορείου Ελλάδος.

Τσιναρέλης, Γ. (1993). Η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Μύθοι και πραγματικότητα. Επειδή η διαφορά είναι δικαίωμα.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004). Αναλυτικά Προγράμματα για παιδιά με προβλήματα ακοής. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Φίλιας, Δ. (1996). Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών. Αθήνα: Gutenberg.

Χαράμης, Π. (2000). « Ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στην εκπαίδευση: το ζήτημα της αξιολόγησης» στο: Ζώνιου- Σιδέρη , Α. (εισ- επιμ.), *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξη τους*. Πρακτικά επιμορφωτικών σεμιναρίων. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Χρηστάκης, Κ. (2004). Εισαγωγή στις Επιστήμες της Ειδικής Αγωγής (Παραδόσεις στο Μ.Δ.Δ.Ε.).

Ξενόγλωσση

Ackley, R. S. & T. N. Decker (2006). “ Audiological Advancement and the Acquisition of Spoken Language in Deaf Children”. In P. E. Spencer & M. Marschark (eds), *Advances in Spoken Language Development of Deaf and Hard-of- Hearing Children*. New York: Oxford University Press, 64-84.

Adelman, C., Jenkins, D., & Kemmis, S., (1977), « Re- thinking Case Study: Notes from the Second Cambridge Conference» , *Journal of Education*, 6, σς, 139-50

Anastas, J. W. & MacDonald, M. L. (1994), *Research Design for Social Work and the Human Services*, Lexington, Νέα Υόρκη .

Bachevalier, J. (1994). Medial temporal lobe structures and autism: A review of clinical and experimental findings. *Neuropsychologia*, 32, 627-648

Bailey, A., Phillips, W. & Rutter, M. (1996). Autism: Towards an integration of clinical, genetic, neuropsychological, and neurobiological perspectives. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 89-126.

Bailey, D., Winton, P., (1990). Families of Exceptional children. In Haring N., McCormick L. (eds). *Exceptional children and Youth, Ohio, Merill Publishing Company*. 5th ed. 365-401.

Baker, R., & Knight, P. (1998). Total communication – current policy and practice. In S. Gregory, P. Knight, W. McCracken, S. Powers & L. Watson (Eds.), *Issues in deaf education* (pp 77-87). London : David Fulton Publishers.

Baron- Cohen, S. (1989). The autistic child's theory of mind: A case of specific developmental delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 258-297.

Bassey, M., (1981), «Pedagogic Research: On the Relative Merits of Search for Generalization and Study of Single Events», *Oxford Review of Educational Management*, London, Harper & Row.

Beckman, P. (1983). The relationship between behavioral characteristics of children and social interaction in an integrated setting. *Journal of the Division for Early Childhood*, 7, 69-77.

Bell, J. , (1997), Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας. Αθήνα: Gutenberg

Bettelheim, B. (1967). *The empty fortress: Infantile autism and the birth of the self.* New York : Free Press.

Blacher, J., (1990). Impact of a severely handicapped child on the family. in Blacher J. (ed.) *Severely handicapped young children and their families*, Florida. Academic Press. 1984. 3-50.

Bodner- Johnson, B. & M. Sass- Lehrer (2003). *The Young Deaf of Hard Hearing Child, a Family- Centered Approach to Early Education.* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Bolton, P., MacDonald, H., Pickles, A., Rios, P., Goode, S., Crowson, M., Bailey, A. & Rutter, M. (1994). A case- control family history study of autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 877-900.

Brandy, M. P., Shores, R.E., McEvoy, M.A., Ellis, D., & Fox., J J (1987). Increasing social interactions of severely Handicapped autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 17, 375-390.

Brookhouser, P. E. (1996). Sensorineural hearing loss in children. *Pediatrics Clinical of Northern America*, 43: 1195- 1216

Bryan, L. C., & Gast, D. L. (2000). Teaching on-task and on-schedule behaviors to high-functioning children with autism via pictures activity schedules. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 553-567.

Bryson, S. E. , Clark, B. S. & Smith, I. M. (1988). First report of a Canadian epidemiological study of autistic syndromes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 29,433-445.

Calderon, R. & M. Greenberg (2000). "Challenges to Parents and Professionals in Promoting Socioemotional Development in Deaf Children". In P. Spencer, C. Erting & M. Marschark (eds), *The Deaf Child in the Family and at School. Essays in Honor of Kathryn P. Meadow – Orleans*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 167-181.

Calderon, R. & M. Greenberg (2003). "Social and Emotional Development of Deaf Children : Family, School, and Program Effects" . In M. Marschark & P. E. Spencer (eds), *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, New York: Oxford University Press, 177-189.

Capps, L., Sigman, M. & Mundy, P. (1994). Attachment security in children with autism. *Development and Psychopathology*, 6, 249-261.

Carrier, J. (1986) *Learning Disability - Social Class and the Construction of Inequality in American Education* (Connecticut: Greenwood).

Carrier, J. G. (1990) Special education and the explanation of pupil performance. *Disability, Handicap and Society*, 5, 211-225.

Charlop – Christy, M. H., & Kelso, S. E. (2003). Teaching children with autism conversational speech using a cue card/written script program. *Education and Treatment of Children*, 26, 208-127.

Cohen, D. J., Paul, R. & Volkmar, F.R. (1987). Issues in the classification of pervasive developmental disorders and associated conditions. In D. J. Cohen, A. M., Donnellan & R. Paul (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (pp.221-243). New York: Wiley.

Cohen, L. & Manion, L. , (1994), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Coie, J. D., Dodge, K. A. & Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behavior and social status. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 253-273). New York: Cambridge University Press.

Cole, D and Meyer, L. (1991). Social integration and severe disabilities: a longitudinal analysis of child outcomes. *Journal of Special Education*, 25(3), 340 - 351. *communication and socialization* New York: Delmar.

Courchesne, E., Chisum, H. & Townsed, J. (1994). Neural activity- dependent brain changes in development : Implications for psychopathology. *Development and Psychopathology*, 6, 697-722.

Crowe, T. (2003). " Self- Esteem Scores among Deaf College Students: An Examination of Gender and Parents' Hearing Status and Signing Ability". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 8/2: 199-206.

Crozier, S. , & Tincani, M. J. (2005). Using a modified Social Story to decrease disruptive behavior of child with autism. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 20, 150-157.

Dawson, G. (1996). Neuropsychology of autism: A report on the state-of-the science. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2, 179-181.

Dawson, G., Hill, D., Spencer, A., Galpert, L., & Watson, L. (1990). Affect exchange between young autistic children and their mothers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, 335-345.

Dawson, G., Klinger, L. G., Panagiotides, H., Lewy, A. & Castelleo, P. (1995). Subgroups of autistic children based on social behavior display distinct patterns of brain activity. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23, 569-583.

Florian, L. (1998). "Inclusive practice: What, why and how?" , in Tilstone, C.,

Florian, L., & Rose, R. (eds) promoting Inclusive Practice. London: Routledge.

Folstein, S. & Rutter, M. (1977) Infantile autism: A genetic study of 21 twin pairs. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 18, 297-321.

Frishina, R. (1974). Report of the Committee to Redefine Deaf and Hard of Hearing For Educational Purposes. Washington, D.C.

Frith U., *Αυτισμός : Εξηγώντας Το Αίνιγμα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999

Frost, L., Bondy, A. (2002). PECS: Σύστημα επικοινωνίας μέσω ανταλλαγής εικόνων. United States: Pyramid Educational Products

Fuchs, D. & Fuchs, L. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 60 (4), 294-309.

Furman, W. & Bierman, K. (1983): Developmental changes in young children's conceptions of friendship. *Child Development*, Vol. 54, pp. 549-556

Ganz, J. B., & Flores, M. M. (2008). Effects of the use of visual strategies in play groups for children with autism spectrum disorders and their peers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 926-940.

Gillberg, C. (1991). Outcome in autism and autistic- like conditions. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30, 375-382.

Gliedman, J., Roth, W. and Children, C. C. O. (1980) *The Unexpected Minority* (New York: Harcourt Brace Jovanovich).

Gray, C. , & Garand, J. (1983). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, 8, 1-10.

Greene, J. G. (1993). *BEGINNINGS: For Parents of Deaf and Hard of Hearing*

Children Incorporated. (1993) By J. Craig Greene Ed. ED.

Guralnick, M. J. (1980). The social behavior of preschool children at different developmental levels: Effects of group composition. *Journal of Experimental Child Psychology*, 31, 115-130.

Guralnick, M. J., & Groom, J. M. (1988). Peer interactions in mainstreamed and specialized classrooms: A comparative analysis. *Exceptional Children*, 54, 415-425.

Hallinan, M. T., & Smith, S. S. (1989). Classroom characteristics and student friendship cliques. *Social Forces*, 67, 898-919.

Happe, F. (1994). *Autism. An introduction to psychological theory*. London: UCL Press.

Hayes, D., Gershman, T. & Bolin, L. (1980): Friends and enemies: cognitive bases for preschool children's unilateral and reciprocal relationships. *Child Development*, Vol.51, pp.1276-1279

Hegarty, S., Pocklington, K, & Lucas, D. (1981). *Educating Pupils with Special Needs in the Ordinary School*. Windsor. NFER- Nelson.

Hersh, M. A. & M. J. Johnson (ed) (2003). *Assistive Technology for the Hearing0 Impaired, Deaf and Deafblind*. London: Springer Verlag.

Hurlbert, R. T., Happe, F. & Frith, U. (1994). Sampling the form of inner experience in three adults with Asperger Syndrome. *Psychological Medicine*, 24, 385-395.

Jacobson, J. M., Mulick, J.. A.& Schwartz, A. A (1995). A history of facilitated communication: Science, Pseudoscience, and antiscience. *American Psychologist*, 50, 750-756.

Jordan, R., & Powell, S. (1991). Teaching Thinking: the case for principles. *European Journal of Special Needs Education*.

Kileny, P. (1991). Use of electrophysiological measures in the management of children with cochlear implants. *Brainstem, middle latency and cognitive (P 300) responses*. *Am J Otol* 12 (Suppl): 37-42.

- Kling, A. (1991). Young autistic children's listening preferences in regard to speech: A possible characterization of the symptom of social withdrawal. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 12, 29-42.
- Klinger, L. G. & Dawson, G. (1996). A fresh look at categorization abilities in person with autism, In E. Schopler & G. B. Mesibov (eds.), *Learning and cognition in autism* (pp.119-136). New York : Plenum.
- Klinger, L. G., & Dawson, G. (1996). Autistic disorder. In E. J. Mash & R.A. Barkley (Eds.), *Child psychology* (pp.311-339). New York: Guilford.
- Kluwin, T. N. & Stewart, D. A. (2000). Cochlear Implants for Younger Children: A Preliminary Description of the Parental Decision Process and Outcomes. *American Annals of the Deaf*, 145(1), 26-32.
- Koegel, L.K., Koegel, R.L., Hurley, C., & Frea, W.D. (1992). Improving social skills and disruptive behavior in children with autism through self-management. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 25(2), 341-353.
- Krantz, P. J., MacDuff, M. T., & McClannahan, L. (1993). Programming participation in family activities for children with autism: Parents' use of photographic activity schedules. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26, 137-138.
- Kveton, J. & Balkany, T. J. (1991). Status of cochlear implantation in children. *Journal of Pediatrics*, 118, 1-7.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61, 1081-1100.
- Li, A. K. F. (1985). Early rejected status and later social adjustment: A 3-year follow-up. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13, 567-577.
- Lord, C., & Schopler, E. (1987). Neurobiological implications of sex differences in autism. Στο E. Schopler & G.B. Mesibov (Eds.), *Neurobiological issues in autism* (σελ. 191-211). New York: Plenum Press.
- Lowenbraun, S., Thompson, M., (1990). Hearing impairments. in Haring N. McCormick. L., (eds). *Exceptional children and youth*. Ohio. Merrill Publishing Company. 5th ed. (1990). 365-401.
- Lynas, W. (1994). *Communication options in the education of the deaf children*. London: Whurr.

Marschark, M., Convertino, C., & LaRock, D. (2006). Optimizing academic performance of deaf students: Access, opportunities and outcomes. In D. Moores & D. Martin (Eds.), *Deaf learners: Developments in curriculum and instruction* (pp.179-200). Washington, DC: Gallaudet University Press.

Martin, F. N. & J. G.Clark (2006). *Introduction to Audiology* (9th edition). Boston: Allyn & Bacon.

Mavropoulou, S. , Papadopoulou, E. ,& Kakana, D. (2010). Effects of task organization on the independent play of children in the spectrum of autism. *Journal of Autism Developmental Disorders, on line publication: 20/10/2010.*

Mayer, C., & Akamatsu, T. (2003). Bilingualism and literacy. In M. Marschark & Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language and education* (pp. 136-147). New York, NY: Oxford University Press.

McHale, S. M., & Gamble, W.C. (1986). Mainstreaming handicapped children in public school setting. In E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.), *Social behavior in autism* (pp.191-212). New York: Plenum.

Meadow, K., (1969). Self Image. Family Climate and Deafness. *Social Forces*. 47. 5 428-438.

Meltzoff, A. N. & Gopnik, A. (1993). The role of imitation in understanding persons and developing a theory of mind. In S. Baron – Cohen, H. Tager- Flusberg & D. J. Cphen (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from autism* (pp.335-336). Oxford, UK: Oxford University Press.

Moores, (1973). Families and Deafness in Deafness Annual. *Professional Rehabilitation Workers with the Deaf Adult*. Silver Spring. 115- 130.

Moores, D. (1978,1987,1996). *Educating the Deaf. Psychology Principles and Practices*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Mundy, P. & Sigman, P. (1989). Specifying the nature of the social impairment in autism. In G. Dawson (ed.), *Autism Nature , diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press.

Mundy, P.& Sigman, M. (1989). Social attachmentsin autistic children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28, 74-81.

Mundy, P., Sigman, M., Ungerer, J. & Sherman, T. (1986). Defining the social deficits of autism: The contribution of nonverbal communication measures. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 657-669.

Muth, J. (1986) Integration von Behinderten. Über die Gemeinsamkeit im Bildungswesen. Essen. Neue Deutsche Schule.

Myles, B. S., & Simpson, R. L. (1998). Students with Asperger Syndrome: A guide for educators and parents. Autism, TX: Pro-Ed.

Nevins M. E. & P. M. Chute (1996). Children with Cochlear Implants in Educational Settings. San Diego: Singular Publishing Group Inc.

Northern, L. J., & Downs, M. P. (1984). Hearing in Children, Ed.3, Baltimore: Williams & Wilkins Co.

Oke, J. N., & Schreibman, L. (1990). Training social initiations to a High-functioning autistic child: Assessment of collateral behavior change and generalization in a case study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20, 479-497.

Peterson, N. L. (1982). Social integration of handicapped and nonhandicapped preschoolers: A study of playmate preferences. *Topics in Early Childhood Special Education*, 2(2), 56-59.

Pring, L., Hermelin, B. & Heavey, L. (1995). Savants, sergements, art, and autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 523-529

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

Quill, C. (ed.) (1995). *Teaching children with autism: Strategie*

Reicher, H. (1989). Gemeinsam Lernen- gemeinsam Leben. Die Einstellung von Eltern und Lehrern zur Integration behinderter Kinder in die Regelschule. Unveroff. Diplomarbeit, Wien.

Robson, C. (2007). Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές. Αθήνα: Gutenberg

Rogers, S. J. & Pennington, B. F. (1991). A theoretical approach to deficits in infantile autism. *Development and Psychopathology*, 3, 137-162

Rogers, S. J., Ozonoff, S. & Maslin- Cole, C. (1993). Developmental aspects of attachment behavior in young children with pervasive developmental disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 32, 1274-1282

Rutter, M. (1978). Diagnosis and definition. In M. Rutter & E. Schopler (Eds), *Autism: A reappraisal of concepts and treatment* (pp. 1-25). New York : Plenum Press.

S. Powell & R. Jordan, (2001). *Αυτισμός και μάθηση. Ένας οδηγός καλής πρακτικής*. ΕΕΠΑΑ, Αθήνα.

Smith, C. R. (1975). Residual hearing and speech production of deaf children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 18, 795-811.

Spencer, P. E., C. J. Erting & M. Marschark (eds) (2000). *The Deaf Child in the Family and at School. Essays in Honor of Kathryn P. Meadow- Orlans*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Stainback, W., & Stainback, S. (1990). *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Tager – Flusberg, H. (1996). A psycholinguistic perspective on language development in the autistic child. In G. Dawson (Ed.), *Autism: Nature, diagnosis, and treatment* (pp.92-115). New York: Guilford Press.

Tilstone, C. (1998). “Movements towards the mainstream”, in Tilstone, C., Florian, L. & Rose, R. (eds.) *Promoting Inclusive Practice*. London: Routledge.

Traci, M. & L. S. Koester (2003). “ Parent- Infant Interactions: A Transactional Approach to Understanding the Development of Deaf Infants: . In M. Marschark & P. E. Spencer (eds), *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, New York: Oxford University Press, 190-202.

Turnbull, A., Winton, P., (1984). Parent policy and practice: current research and implications for families of young, severely handicapped children. in Blacher J. (ed.). *165 Severely handicapped young children and their families*. Florida. Academic Press. 377-397.

Vicker, B. & Monahan, M. 1988. The diagnosis of autism by state agencies. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 26, 55-75.

Waddington, D. (1999). Participant observation. Στο Cassell, C. και Symon, G. (επιμ.) *Qualitative Methods in Organizational Research. A Practical guide*, pp. 107-122, Sage.

Warnock Report (1982). Report of the Committee of Enquiry into: the education of Handicapped children and young people. London: Her Majesty's Stationery Office.

Wellman, H. M. (1993). Early understanding of mind: The normal case. In S. Baron - Cohen, H. Tager- Flusberg & D. J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from autism* (pp.10-39). Oxford, UK: Oxford University Press.

Wenar, Ch. & Kerig, P.K. (2008). Εξελικτική Ψυχοπαθολογία. Από την βρεφική ηλικία στην εφηβεία. Δ. Μαρκουλής & Ε. Γεωργάκα (μτφρ - επιμ.). Αθήνα: Gutenberg

Westphalen, K. (1982): Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων. (Μτφρ. Ι. Πυργιωτάκης). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Wing, L. (1978). Social, behavioral, and cognitive characteristics: An epidemiological approach. In M. Rutter & E. Schopler (Eds.), *Autism: A reappraisal of concepts and treatment* (pp. 27-46). New York: Plenum Press.

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

Wing, L. (2000). Το αυτιστικό φάσμα: Ένας οδηγός για γονείς και επαγγελματίες για διάγνωση. Αθήνα: ΕΕΠΑΑ

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

Ηλεκτρονικές διευθύνσεις

<http://www.noesi.gr/book/intervention/pecs> Ανασύρθηκε στις 3/11/11

<http://www.noesi.gr/book/export/html/86> Ανασύρθηκε στις 3/11/11

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

<http://www.pecs-greece.com>

<http://aegean.academia.edu/EfstratiosPapanis/Books/1000105/> 1 Ανασύρθηκε στις 2/6/12

11. Παράρτημα

Παράρτημα Α.

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					
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					

Παράρτημα Γ.

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	2=Σπάνια	3=Μερικές φορές	4=Συχνά	5=Πάντα
①	②	③	④	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
Παρακολουθεί το μάθημα					
Συμμετέχει ενεργά στο μάθημα					
Στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης, όταν δεν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ, ο μαθητής με ΕΑ:					
Παρακολουθεί 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 δεν 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 δεν 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					



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000111352