

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*« Η κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην σχολική
πραγματικότητα της γενικής εκπαίδευσης »*



ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΑΥΛΑΚΙΩΤΗ ΕΛΕΝΗ- ΧΡΥΣΟΒΑΛΑΝΤΟΥ

A.M: 0208153

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΣΤΡΟΓΓΥΛΟΣ ΒΑΣΙΛΗΣ
ΛΕΚΤΟΡΑΣ Π.Τ.Π.Ε.**

**2^{ος} ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΑΒΡΑΜΙΔΗΣ ΗΛΙΑΣ
ΛΕΚΤΟΡΑΣ Π.Τ.Ε.Α**

ΒΟΛΟΣ 2012



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

Αριθ. Εισ.: 10990/1
Ημερ. Εισ.: 04-10-2012
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΠΕ
2012
ΑΥΛ

Στους ήρωες της ζωής μου...

στους γονείς μου!

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για την υλοποίηση της παρούσας πτυχιακής εργασίας, θα ήθελα αρχικά να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στον καθηγητή μου κύριο Στρογγυλό Βασίλη, Λέκτορα του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης για την πολύτιμη βοήθειά του, την καθοδήγηση και την υποστήριξη που υπέδειξε καθ' όλη την πορεία της συνεργασίας μας. Θέλω επίσης να ευχαριστήσω τον δεύτερο επιβλέποντα καθηγητή μου κύριο Αβραμίδη Ηλία, Λέκτορα του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής για την βοήθεια του και την συνεισφορά του στην εκπόνηση της εργασίας. Θα ήταν παράληψή μου να μην εκφράσω τις ευχαριστίες μου και στα τρία σχολεία που επέτρεψαν την είσοδο μου στο χώρο τους και με τα οποία συνεργάστηκα άψογα. Ευχαριστώ τους εκπαιδευτικούς των σχολείων και φυσικά τα παιδιά που αποτέλεσαν πολύτιμο υλικό για την υλοποίηση της εργασίας. Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου για την όλη βοήθεια και υποστήριξη που μου προσέφεραν. Ένα μεγάλο ευχαριστώ όμως οφείλω στον βαρήκοο αδερφό μου Θωμά που με έκανε να γνωρίσω, να αγαπήσω και να σεβαστώ όλα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	6
Εισαγωγή.....	7
Ένα σχολείο για όλους.....	9
Μορφές ένταξης.....	12

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : «Ερευνώντας το φάσμα του Αυτισμού»

Α΄ Μέρος: Αυτισμός

1.1 Ιστορική ανασκόπηση.....	13
1.2 Τι είναι ο Αυτισμός.....	14
1.3 Αίτια του Αυτισμού.....	16
1.4 Επιδημιολογία.....	18
1.5 Η γλωσσική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη στο φάσμα του αυτισμού.....	19
1.6 Τα «χαρακτηριστικά» του Αυτιστικού ανθρώπου.....	21
1.7 Κριτήρια Διάγνωσης της Αυτιστικής συμπεριφοράς.....	23
1.8 Ένταξη και αυτισμός.....	26

Β΄ Μέρος: Το Σύνδρομο Asperger

1.9 Τι είναι το Asperger.....	28
1.10 Τα κύρια κλινικά χαρακτηριστικά του συνδρόμου Asperger.....	29
1.11 Ποια η σχέση του συνδρόμου Asperger με το Αυτιστικό φάσμα.....	33
1.12 Η εξελικτική μορφή του Αυτισμού είναι το Asperger;.....	34

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : «Βαρηκοΐα- Κώφωση»

2.1 Γενικά χαρακτηριστικά της επικοινωνίας και του προφορικού λόγου.....	36
2.2 Ορισμοί- Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της Βαρηκοΐας	37
2.3 Η επίπτωση του μειωμένου ακουστικού ερεθίσματος στο λεξιλόγιο.....	40
2.4 Το ακούγραμμα.....	41
2.5 Η κοινωνική- συναισθηματική ανάπτυξη των Βαρήκων.....	42
2.6 Ακουστικά βαρηκοΐας.....	44
2.7 Κοχλιακά εμφυτεύματα.....	45
2.8 Πρώιμη παρέμβαση.....	47

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : «Μεθοδολογία Έρευνας»

3.1 Ερευνητική προσέγγιση.....	49
3.2 Το δείγμα.....	54
3.3 Εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	56
3.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	59

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : «Αποτελέσματα»

4.1 Κοινωνιομετρικά αποτελέσματα.....	63
4.2 Παρατηρήσεις κατά το διάλειμμα.....	84
4.3 Παρατηρήσεις μέσα στην τάξη.....	98
4.4 Συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς.....	105

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο : «Συζήτηση».....	110
---	------------

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο «Επίλογος».....	119
---	------------

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	121
--------------------------	------------

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	126
-----------------------	------------

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία είναι το αποτέλεσμα μιας έρευνας γύρω από την ένταξη τριών παιδιών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Σκοπός της έρευνας ήταν να περιγράψει και να αναλύσει την συμπεριφορά των παιδιών με ειδικές ανάγκες μέσα σε μια τάξη γενικής εκπαίδευσης και κάτω από τα πλαίσια συνδιδασκαλίας και μη. Οι τρεις μαθητές με ειδικές ανάγκες που παρακολούθησαμε και αποτελούν και το δείγμα της ερευνάς μας, ήταν ηλικίας 7 έως 9 ετών και οι ιδιαιτερότητες τους ήταν ο Αυτισμός, το Σύνδρομο Asperger και η Βαρηκοΐα. Τα ερωτήματα που προσπαθήσαμε να απαντήσουμε αναφέρονταν στις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών με ειδικές ανάγκες με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης της τάξης, στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών αυτών με τους εκπαιδευτικούς της τάξης καθώς και στην συμπεριφορά τους σε καταστάσεις συνδιδασκαλίας και μη. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα τονίζουν την σημαντική συμβολή της δασκάλας της παράλληλης στήριξης στο πλευρό των μαθητών με ειδικές ανάγκες, καθώς και την ενταξιακή πρόοδο που σημειώνουν τα παιδιά κάτω από αυτές τις συνθήκες στην διάρκεια ενός σχολικού έτους. Τα τρία από τα δυο παιδιά που μελετήσαμε παρουσίασαν αύξηση της κοινωνικότητας τους δημιουργώντας περισσότερες από τρεις πραγματικές φιλίες και αύξηση των αλληλεπιδράσεων τους με τον κόσμο της τάξης.

Μέσα από συστηματική παρατήρηση συνεντεύξεις με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς των παιδιών καταφέραμε να αποτυπώσουμε την κοινωνική θέση του παιδιού με ειδικές ανάγκες στον μικρόκοσμο της τάξης καθώς και την μαθησιακή τους συμπεριφορά.

Λέξεις Κλειδιά: Ένταξη, συνδιδασκαλία, παράλληλη στήριξη, αυτισμός, Asperger, βαρηκοΐα.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο χώρος της ειδικής αγωγής τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα βρίσκεται στο επίκεντρο των εξελίξεων. Η Ελληνική κοινωνία προκειμένου να ακολουθήσει τις διεθνείς εξελίξεις και να δημιουργήσει ένα περιβάλλον απαλλαγμένο από διακρίσεις και κατηγοριοποιήσεις, στον τομέα της εκπαίδευσης θεσμοθέτησε νόμους πάνω στην ειδική αγωγή. Η θεσμοθέτηση της ένταξης στη χώρα μας πραγματοποιήθηκε για πρώτη φορά με το νόμο 1566/1985 «περί γενικής εκπαίδευσης». Τόσο ο πρώτος νόμος του 1985, όσο και ο πιο πρόσφατος, που είναι ο 3699/2008: «Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», δεν κατάφεραν να οδηγήσουν στην δημιουργία ενός σχολείου για όλους τους μαθητές που θα αναγνωρίζει, θα σέβεται και θα δέχεται την διαφορετικότητα όλων των μαθητών.

Η συγκεκριμένη μελέτη προσπαθεί να διερευνήσει τις συνθήκες που επικρατούν κατά την διαδικασία ένταξης τριών παιδιών με ειδικές ανάγκες στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης. Απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς και γενικά σε όλους τους ανθρώπους που ασχολούνται με την εκπαίδευση και έχουν ως κύριο μέλημα τους την δημιουργία ενός σχολείου ίσων ευκαιριών.

Οι περιπτώσεις των παιδιών που μελετήθηκαν ήταν: Αυτισμός, Σύνδρομο Asperger και Βαρηκοΐα. Η αναγκαιότητα της ενταξιακής εκπαίδευσης βοηθά τα παιδιά αυτά να προοδεύουν όχι μόνο κοινωνικά, συναναστρεφόμενα και δημιουργώντας φιλίες με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, αλλά και γνωστικά, δίνοντας τους ερεθίσματα που μπορούν να προχωρήσουν την γνώση τους σε επίπεδο ένα πιο πέρα. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν στην προσπάθεια ένταξης των τριών παιδιών, καταγράφηκαν μέσα από συστηματική παρατήρηση και μελέτη και παρουσιάζονται στην πορεία της ερευνάς μας.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας μας παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής όσο αφορά τον τομέα της ένταξης και των ειδικών αναγκών που μελετήσαμε. Γίνεται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση γύρω από τον αυτισμό και τα ειδικά χαρακτηριστικά του, το σύνδρομο Asperger και την βαρηκοΐα. Στην συνέχεια της ερευνάς μας παρουσιάζονται αναλυτικά και οι τρεις περιπτώσεις των παιδιών που μελετήσαμε. Καταγράφονται τα αποτελέσματα των συστηματικών παρατηρήσεων και γίνεται μια συζήτηση γύρω από την κάθε περίπτωση ξεχωριστά. Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία προσπαθήσαμε να δώσουμε απαντήσεις, αναφέρονταν στην

κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες μέσα στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης, καθώς και στις αλληλεπιδράσεις με το υπόλοιπο σύνολο της τάξης. Μέσα στην εργασία μας φαίνονται τα αποτελέσματα της ενταξιακής μεθόδου της παράλληλης στήριξης και κατά πόσο αυτή συνέβαλε στην κοινωνικοποίηση και ένταξη του παιδιού με ειδικές ανάγκες μέσα στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης. Σκοπός της εργασίας μας είναι να αναδείξει την αναγκαιότητα της ένταξης, μέσα από την οποία θα δημιουργηθεί ένα σχολείο για όλους τους μαθητές και για όλες τις ανάγκες τους. Η ομαλή ένταξη ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες μέσα στα πλαίσια της γενικής τάξης είναι ένα θέμα που πρέπει να αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς καθώς αυτό που ορίζει έναν καλό εκπαιδευτικό δεν είναι να «καλυτερεύσει» μόνο έναν άριστο μαθητή, αλλά να οδηγήσει στην πρόοδο και έναν μαθητή με διαφορετικές ανάγκες και δυνατότητες.

«Ένα σχολείο για όλους»

Όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι και έχουν ίσα δικαιώματα απέναντι στη ζωή και την εκπαίδευση. Οι άνθρωποι είναι ίσοι αλλά όχι ίδιοι, ο κάθε άνθρωπος έχει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του και τις ιδιαίτερες ανάγκες του. Η εκπαιδευτική διαδικασία λοιπόν απευθύνεται σε ένα σύνολο ανθρώπων με ίσα δικαιώματα αλλά με διαφορετικές ανάγκες. Ο κάθε μαθητής είναι ισότιμος με τον διπλανό του στα πλαίσια της τάξης αλλά ο τρόπος προσέγγισης και κατάκτησης της γνώσης διαφέρει από παιδί σε παιδί, ανάλογα των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του. Κάθε μαθητής έχει το δικό του ρυθμό ανάπτυξης και εξέλιξης που σχετίζεται με την νοητική του ανάπτυξη, τις δεξιότητες του μαθησιακές-γνωστικές, τις εμπειρίες του, το περιβάλλον μέσα στο οποίο δρα. Έτσι λοιπόν η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στο κάθε παιδί και να εξυπηρετεί τις ανάγκες του. Αυτό μπορεί να γίνει στα πλαίσια μια τάξης που θα είναι φτιαγμένη και ρυθμισμένη για τις ανάγκες όλων των μαθητών. Σύμφωνα με την συνδιάσκεψη που έγινε το 1994 στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας σε συνεργασία με την UNESCO προωθήθηκε το θέμα για μια εκπαίδευση που θα στηρίζεται στην αρχή της ισοτιμίας, ένα σχολείο που θα είναι ικανό να εξυπηρετήσει όλα τα παιδιά και ιδιαίτερα εκείνα που το έχουν ανάγκη λόγω ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Στη συνδιάσκεψη αυτή επανακυρώθηκε το δικαίωμα όλων των ατόμων στη μόρφωση, όπως προσδιορίζεται από την Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του 1948. Στη διακήρυξη των Ηνωμένων Εθνών (1993) περιλαμβάνονται οι βασικοί κανόνες για την ισότητα ευκαιριών για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, διακήρυξη με την οποία όλα τα κράτη δεσμεύονται να διασφαλίσουν την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες ως αναπόσπαστο μέρος του εκπαιδευτικού τους συστήματος.

Η αναγκαιότητα της ένταξης είναι ένα σημαντικό ζήτημα που ταλανίζει τα τελευταία χρόνια το εκπαιδευτικό ζήτημα. Η δυνατότητα να συμπεριλαμβάνεται κανείς και να συμμετέχει αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Τα μέχρι τώρα ευρήματα φαίνονται πιο αποτελεσματικά στην ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες μέσα από τα σχολεία για όλους, που εξυπηρετούν όλα τα παιδιά της κοινότητας. Για να είναι αποτελεσματική αυτή η εκπαίδευση και να προωθηθεί η ολοκληρωτική συμμετοχή και οι ίσες ευκαιρίες χρειάζεται μια συνεργασία από όλους. Το ίδιο το παιδί, τους εκπαιδευτικούς, τους συμμαθητές, το οικογενειακό περιβάλλον, τους ειδικούς π.χ. λογοθεραπευτές που

λαμβάνουν μέρος. Πρέπει να γίνει μια συμφωνία, από ένα σύνολο, μια ομάδα ανθρώπων για τη προαγωγή του «κοινού καλού» μιας και μέσα σε μια τάξη με ποικιλομορφία όλοι μπορούν να επωφεληθούν και να μάθουν. Η μορφή της ένταξης μπορεί να πάρει πολλές- διαφορετικές μορφές. Οι ειδικές τάξεις δημιουργήθηκαν με το νόμο του 1566/1985 και μετονομάστηκαν σε τμήματα ένταξης με το νόμο 2817/2000. Η ειδική τάξη βρίσκεται μέσα στο γενικό σχολείο και αποτελεί ένα ξεχωριστό τμήμα που δέχεται μαθητές για κάποια ώρα της ημέρας ή της εβδομάδας.

Το τμήμα ένταξης απαρτίζεται από ειδικούς εκπαιδευτικούς και είναι ιδιαίτερα «εξοπλισμένο» για τις ανάγκες του κάθε παιδιού. Αρχικά τα τμήματα ένταξης τα επισκέπτονταν παιδιά που αντιμετώπιζαν δυσκολίες σε κάποια μαθήματα ή είχαν προβλήματα συμπεριφοράς. Σήμερα τα τμήματα ένταξης φιλοξενούν παιδιά με μεγαλύτερες δυσκολίες και η επιλογή τους βασίζεται στον «οργανισμό» του σχολείου. Ωστόσο υπάρχουν πολλές δυσκολίες που πρέπει να αντιμετωπιστούν, όπως ο κατάλληλος παιδαγωγικός εξοπλισμός που δυστυχώς είναι ελλιπής, η ελλιπής επιμόρφωση και εξειδίκευση ορισμένων εκπαιδευτικών καθώς και οι αντιδράσεις από το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού. Ένας άλλος θεσμός που συναντάτε στο τομέα της ένταξης και υπάρχει σε πολλά σχολεία κάνει αισθητή την εμφάνισή της στα Ελληνικά γενικά σχολεία και είναι ο θεσμός της Παράλληλης Στήριξης. Μέσα στη γενική τάξη υπάρχει και ένας άλλος εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής που στηρίζει το παιδί με ειδικές ανάγκες και υποβοηθά και τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης. Ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης μπορεί να είναι δίπλα στο παιδί κάποιες ώρες καθώς και κάθε μέρα. Είναι ο προσωπικός βοηθός του παιδιού, βοηθά και καθοδηγεί το παιδί προκειμένου να «πιάσουν» το ρυθμό της υπόλοιπης τάξης και των συμμαθητών. Αν το παιδί αντιμετωπίσει μια κρίση ή μια δυσκολία παραμονής μέσα στη γενική τάξη, η εκπαιδευτικός παίρνει το παιδί και το πηγαίνει να ηρεμίσουν-χαλαρώσουν στη δική τους «Χαρούμενη τάξη». Η «Χαρούμενη τάξη» είναι ένας χώρος ειδικά εξοπλισμένος και ρυθμισμένος για τις ανάγκες του παιδιού που το επισκέπτεται. Εκεί υπάρχουν βιβλία και παιχνίδια αγαπημένα στο παιδί και κοντά στα ενδιαφέροντα του. Σκοπός της ειδικής αγωγής είναι να προετοιμάσει το παιδί όσο το δυνατόν καλύτερα να γίνει ανεξάρτητο και παραγωγικό μέλος της κοινωνίας, όσο αυτό είναι δυνατόν. (Πολυχρονοπούλου,2003)

Η παιδαγωγική της ένταξης έχει πλέον διεθνώς καθιερωθεί ως το κυρίαρχο φιλοσοφικό ρεύμα στο χώρο της ειδικής αγωγής. Η συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς εκπαιδευτικές δυσκολίες και αναπηρίες σε γενικά σχολεία θεωρείται σήμερα η

πιο ενδεδειγμένη μορφή εκπαίδευσης και αποτελεί προτεραιότητα στις περισσότερες χώρες του δυτικού κόσμου, συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας. Το πώς ορίζεται το λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον κρίνεται εξατομικευμένα και βάσει της ανάλυσης της συμπεριφοράς του παιδιού και όχι βάσει προκαθορισμένων, κοινών κριτηρίων για όλα τα παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες. Η προσπάθεια της ένταξης είναι σημαντική γιατί επιφέρει θετικές κοινωνικές αλλαγές, αλλά και γιατί συμβάλλει στη δημιουργία ενός καλύτερου εκπαιδευτικού συστήματος για όλα τα παιδιά. Διεθνώς καταγράφεται μια σταθερή τάση περιορισμού των ειδικών σχολείων και ολοένα παρουσιάζεται μεγαλύτερη ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες σε γενικά σχολεία (EADSNE, 2008). Ωστόσο τα εμπόδια που συναντώνται είναι οικονομικής φύσεως αλλά και αρνητικής αντίληψης παγιωμένων εκπαιδευτικών που αντιδρούν να υλοποιήσουν προγράμματα ένταξης. Η στάση των εκπαιδευτικών πολλές φορές είναι «διφορούμενη». Πολλοί εκπαιδευτικοί μπορεί να δέχονται τη γενικότερη φιλοσοφία της ένταξης και να διστάζουν να την υλοποιήσουν για συγκεκριμένες περιπτώσεις βαριάς μορφής αναπηρίας. Κανείς εκπαιδευτικός δεν πιστεύει ότι ένα παιδί με αναπηρία δεν είναι άξιο και δεν έχει το δικαίωμα να συμμετάσχει στη γνώση και την αλληλεπίδραση σε ένα μαθησιακό περιβάλλον όπως οι συνομήλικοί του, να κάθεται και να δουλεύει μέσα σε ένα ομαδικό κλίμα και να ακουμπάει στο θρανίο «μυρίζοντας» τη μυρωδιά μιας «κανονικής τάξης». Ο δισταγμός αυτός των εκπαιδευτικών έχει τις ρίζες του στην ελλιπή επιμόρφωση των διδακτικών πάνω σε αυτούς τους τομείς και στην εξειδίκευση και τα προγράμματα των κάθε εκπαιδευτικών προσεγγίσεων.

Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια και εξαιτίας των κοινωνικοπολιτικών αλλαγών η ιδέα του ανθρώπου, της ανθρώπινης αξίας, το δικαίωμα για ίση συμμετοχή όλων, η αναγνώριση της διαφορετικότητας και η αναγνώριση των δικαιωμάτων με αναπηρίες και εκπαιδευτικές ανάγκες επέφεραν σημαντικές αλλαγές στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο Ν. 1566/1985 αποτέλεσε σημαντική εξέλιξη στην ιστορία της ειδικής αγωγής, καθώς είναι ο πρώτος νόμος που εντάσσει την ειδική αγωγή μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της γενικής παιδείας, περιλαμβάνοντας ένα ξεχωριστό κεφάλαιο πάνω σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης. Έτσι η ιδέα της ένταξης και της προσαρμογής ενός προγράμματος που να καλύπτει ένα εύρη φάσμα «ιδιαίτερων αναγκών» των μαθητών είναι υλοποιήσιμο και πιο κοντά στα σημερινά δεδομένα.

Μορφές ένταξης

Οι μορφές ένταξης διαχωρίζονται σε δυο κατηγορίες. Η μια σε σχέση με την οργανωτική δομή και η δεύτερη με τον λειτουργικό χαρακτήρα. Όσο αφορά την οργανωτική δομή σύμφωνα με τους Hegarty, Pocklington, Lucas (1981) και Meijer (1997) προκύπτουν οι παρακάτω μορφές:

Πλήρης ένταξη σε κανονική τάξη χωρίς άμεση βοήθεια.

- Πλήρης ένταξη σε κανονική τάξη, αλλά με άμεση βοήθεια στο παιδί από δεύτερο άτομο (π.χ. βοηθό εκπαιδευτικό, ειδικό παιδαγωγό, εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης, θεραπευτή)
- Ένταξη για μερικές ώρες και η εκπαίδευση συνεχίζεται σε τμήμα ένταξης (ειδική τάξη) ή ειδικό σχολείο
- Ειδικό εκπαιδευτικό πλαίσιο
- Όσον αφορά το λειτουργικό χαρακτήρα σύμφωνα με την Επιτροπή Warnock (1982) προσδιορίστηκαν τρεις μορφές ένταξης:
- Χωροτακτική ένταξη χωρίς ουσιαστική επαφή (Locational)
- Κοινωνική ένταξη με στόχο την ανάπτυξη κοινωνικών επαφών(social)
- Ένταξη στην ίδια διδακτική διαδικασία- λειτουργική (functional)

Όπως αναφέρει η Πολυχρονοπούλου (2003), η συνεκπαίδευση στο χώρο του συνηθισμένου σχολείου «αποτελεί το πρώτο στάδιο για την πρόσβαση και την ισότιμη συμμετοχή σε όλες τις δραστηριότητες της κοινωνικής ζωής». Η ένταξη δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά το μέσο για να επιτευχθεί ο στόχος « για μια κοινωνία ένταξης» (Ζώνιου και Σιδέρη, 2009). Η ένταξη είναι αναγκαία για το παιδί αφού, νιώθει ως μέλος ενός κοινωνικού συνόλου που το αποδέχεται, βιώνει την ισότητα, μαθαίνει ότι όλοι είναι διαφορετικοί και μοναδικοί, μαθαίνουν να συμβιώνουν με διαφορετικούς ανθρώπους αλλά και για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : «Ερευνώντας το φάσμα του Αυτισμού»

Α Μέρος

1.1 Ιστορική ανασκόπηση

Στο κεφάλαιο αυτό θα ασχοληθούμε με το τι είναι Αυτισμός, την πορεία του στο χρόνο και τις επιπτώσεις του πάνω στο ανθρώπινο είδος. Θα έρθουμε σε επαφή με τον κόσμο του Αυτισμού και τις ανακαλύψεις που έχουν γίνει από μελετητές του είδους. Σύμφωνα με την Uta Frith (1994) η έννοια του Αυτισμού είναι στενά συνδεδεμένη με τους πρωτοπόρους Leo Kanner και Hans Asperger. Οι δυο αυτοί μελετητές ασχολήθηκαν ξεχωριστά ο ένας από τον άλλον και παρουσίασαν δυο μελέτες με πολλά όμοια χαρακτηριστικά. Οι μελέτες τους περιείχαν περιγραφές περιπτώσεων ατόμων που παρουσίαζαν μια συμπεριφορά όχι αναμενομένη για το ηλικιακό τους επίπεδο. Και οι δυο επιστήμονες πίστευαν ότι υπήρχε μια θεμελιώδης ανωμαλία εκ γενετής που προκαλούσε ιδιαιτέρως χαρακτηριστικά προβλήματα. Και ο Kanner και ο Asperger έδωσαν την ίδια ονομασία «Αυτισμός» για να χαρακτηρίσουν τη φύση της βαθύτερης διαταραχής. Αυτή η σύμπτωση της κοινής ονομασίας δεν αποτελούσε τελικά τόσο σύμπτωση μιας και ο όρος αυτός είχε πρωτοαναφερθεί από τον Eugen Bleuler το(1911) και αναφέρονταν σε μια ουσιώδη ανωμαλία της σχιζοφρένειας. «Ο όρος «αυτιστικός» προέρχεται από τον Bleuler(1911), ο οποίος χρησιμοποίησε την λέξη (από το ελληνικό «αυτός»,που σημαίνει «εαυτός»)για να περιγράψει την κοινωνική απόσυρση που παρατηρείται στους ενήλικες σχιζοφρενείς.» (Harpe', 1994). Τα άτομα αυτά με τα συμπτώματα σχιζοφρένειας είχαν εμφανή τάση απομόνωσης, απώλεια επαφής με την πραγματικότητα και τάση να περιστρέφουν τα πάντα γύρω από τον εαυτό τους. Βέβαια η σχιζοφρένεια δεν έχει καμιά σχέση με το αυτιστικό φάσμα το οποίο εξετάζουμε, η αναφορά γίνεται για να εξηγήσουμε την προέλευση της ονομασίας και για να δοθεί έμφαση στη χαρακτηριστική απομόνωση του αυτιστικού παιδιού. «Το αυτιστικό παιδί είναι τελείως κλεισμένο μέσα στην ψυχική του ζωή ως αιχμάλωτος, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι στερείται εσωτερικής ζωής. Αυτή η απομάκρυνση από τη πραγματικότητα, και ταυτόχρονα η σχετική η απόλυτη υπεροχή της εσωτερικής ζωής, είναι αυτό που ονομάζουμε Αυτισμό. Ο αυτιστικός κόσμος γι' αυτούς τους ασθενείς είναι εξίσου πραγματικός όσο και η πραγματικότητα, παρότι αποτελεί μια

διαφορετική πραγματικότητα.» (Συνοδινού, 2001). Τα πρώτα άρθρα του Kanner για τον Αυτισμό δημοσιεύτηκαν το 1943 με τίτλο Διαταραχές Συναισθηματικής Επαφής του Αυτιστικού Ατόμου και ακριβώς ένα χρόνο αργότερα ο Αυστριακός γιατρός Hans Asperger, δημοσίευσε μια διατριβή του που αφορούσε την «αυτιστική ψυχοπάθεια» στην παιδική ηλικία. Τόσο ο Kanner στη Βαλτιμόρη όσο και ο Asperger στη Βιέννη κατέγραψαν περιπτώσεις «περίεργων» παιδιών, τα οποία από κοινού παρουσίαζαν μερικά ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Ο Asperger και Kanner υπέθεσαν ότι πρόκειται για «διαταραχή της επαφής» σε κάποιο βαθύτερο επίπεδο του συναισθήματος ή και του ενστίκτου, τόνισαν την αδυναμία κοινωνικής προσαρμογής, την ιδιόμορφη επικοινωνία και πρόσεξαν τις επαναλαμβανόμενες στερεοτυπικές κινήσεις και το αινιγματικό, διάσπαρτο πεδίο των διανοητικών επιτευγμάτων. (Frith,1994).

1.2 Τι είναι ο Αυτισμός;

Ο αυτισμός παραμένει μια σύνθετη διαταραχή που επηρεάζει κυρίως τρεις περιοχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς: την κοινωνική συμπεριφορά, την επικοινωνία και τη φαντασία (American Psychiatric Association, 2000· World Health Organization, 1992). (Μαυροπούλου, 2011).

Η μακρόχρονη βασική ερευνά στη περιοχή του Αυτισμού έχει αναδείξει τη σύνθετη και ετερογενή φύση της διαταραχής, η οποία εκφράζεται πιο κατάλληλα με τους όρους «αυτιστικό φάσμα» έτσι ώστε να εντάσσονται όλες εκείνες οι συμπεριφορές των παιδιών που εμπίπτουν στις τρεις παραπάνω περιοχές της ανάπτυξης ανεξάρτητα από το βαθμό της νοητικής τους ικανότητας (Wing,1996)

Ο Αυτισμός ορίζεται σαν μια διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή που παραμένει στο άτομο πέρα από την παιδική ηλικία. Είναι διάχυτη διαταραχή της ανάπτυξης, η οποία εντάσσεται κυρίως στις αναπτυξιακές διαταραχές (εξωτερική παρέκκλιση) παρά στις ψυχικές.(Γκουτζιαμάνη και Σωτηριάδη,1993). Ο αυτισμός είναι συνδεδεμένος με μικρότερου ή μεγαλύτερου εύρους προβλήματα συμπεριφοράς , τα οποία αποτελούν εμπόδιο στην εκπαίδευση την κοινωνικοποίηση και γενικότερα τη συμπεριφορά του αυτιστικού ατόμου στην κοινότητα. Αυτή η διαφορετική συμπεριφορά δημιουργεί προβλήματα τόσο στο ίδιο το άτομο όσο και στο κοντινό του περιβάλλον. Η λέξη «αυτισμός» χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά από τον Bleuler(1911) για να καταδείξει τα συμπτώματα της σχιζοφρένειας στις περιπτώσεις ενηλίκων που παρακολουθούσε

και θέλει να δείξει το κλείσιμο του ατόμου στον εαυτό του, τη δυσκολία και την αδυναμία της επικοινωνίας με τους άλλους την απομάκρυνση από την πραγματικότητα. («Sie leben in einer Welt fur sich») « Ζουν σε ένα δικό τους κόσμο». (Συνοδινού,2001). Η λέξη «αυτιστικός» προέρχεται από την Ελληνική λέξη «αυτός» που σημαίνει εγώ ο ίδιος και έρχεται σε αντίθεση με τον άλλον. Αυτισμός σημαίνει κατά λέξη, σύμφωνα με τον Petit Robert: «απόσταση από την εξωτερική πραγματικότητα, που συνοδεύεται από μια έντονη εσωτερική ζωή. Το υποκείμενο ζει σύμφωνα με τον ίδιο του τον εαυτό, αναδιπλωμένο στον εαυτό του». Ερευνώντας την έννοια του Αυτισμού ανακαλύπτουμε ότι πρόκειται για μια αναδίπλωση του παιδιού στον εαυτό του, μια αναδίπλωση στο «αυτός». Αυτή η αναδίπλωση δεν είναι παθητική αλλά δυναμική και αντιδραστική εξαρτωμένη από δυο πιθανές αιτίες μια ψυχοδυναμική ή μια οργανιστικής προέλευσης. (Συνοδινού, 2001)». Η αυτιστική διαταραχή, γνωστή και ως αυτισμός, εντάσσεται στην κατηγορία των Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών . Οι διαταραχές αυτές χαρακτηρίζονται από σοβαρά ελλείμματα σε πολλούς τομείς της ανάπτυξης ταυτόχρονα, γι' αυτό και ονομάζονται διάχυτες». Τα πιο σοβαρά ελλείμματα παρουσιάζονται στους τομείς της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και των δεξιοτήτων επικοινωνίας. Επιπλέον, οι διαταραχές αυτές χαρακτηρίζονται από στερεότυπες μορφές συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων. (Δαρδάνος,2006).

Τα άτομα με ΔΑΦ (Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος) περιγράφονται ως άτομα με ένα σύνολο συμπεριφορών που δείχνουν είτε καθυστέρηση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων όπως (η γλώσσα, το παιχνίδι, η αυτοεξυπηρέτηση) είτε υπερβολή όπως (κρίσεις θυμού, επιθετικότητα, οι ρουτίνες και οι συμπεριφορές αυτοδιέγερσης) ή τυπική ανάπτυξη σε μερικές περιοχές (όπως κινητικές δεξιότητες, η μνήμη, τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα). Συνεπώς οι συμπεριφοριστές αποφεύγουν να χρησιμοποιούν τον όρο «αυτισμό» και τείνουν να αναφέρονται σε διακριτές συμπεριφορές των ατόμων με ΔΑΦ. Η βασική ιδέα της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης της Συμπεριφοράς είναι ότι οι αυτιστικές συμπεριφορές έχουν νευρολογική βάση και απορρέουν από μια δυσαρμονία του ατόμου με το περιβάλλον (Lovaas & Smith, 1989). Στη (δομημένη προσέγγιση) ΔΠ ο αυτισμός θεωρείται μια ιδιαίτερη «κουλτούρα», η οποία περιγράφει ένα διαφορετικό τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς που οφείλεται σε μια νευρολογική διαταραχή (Mesibov, Shea, & Schopler, 2005). Η αποδοχή του όρου «κουλτούρα» υποδηλώνει την ομοιογένεια και προβλεψιμότητα των συμπεριφορών στα άτομα με ΔΑΦ, χωρίς να υποτιμώνται οι πολλές ατομικές διαφορές ανάμεσα σε

αυτή την ομάδα των ατόμων με ειδικές ανάγκες. (Κουρκούτας, Ηλίας & Jean – Pierre Chartier, 2008).

Τέλος προκειμένου να υπάρχει ένας ευρέως αποδεκτός ορισμός του αυτισμού χρησιμοποιούμε παγκοσμίως τα κριτήρια που αναγράφονται στο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Νοητικών Διαταραχών (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-IV) που εκδόθηκε από την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρία (American Psychiatric Association, 2001). Ο αυτισμός ορίζεται σαν «μια διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή που αποτελείται από μια ή περισσότερες συγκεκριμένες ανωμαλίες. Οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές χαρακτηρίζονται από σοβαρή και διάχυτη βλάβη σε αρκετούς αναπτυξιακούς τομείς, όπως στις δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης, στις δεξιότητες επικοινωνίας ή στην παρουσία στερεοτυπικής συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων» (APA, 2001, σελ.65) αναφέρεται στο Καλύβα, 2005).

1.3 Τα αίτια του Αυτισμού

Το τι προκαλεί τον αυτισμό αποτελεί ένα πολύ ενδιαφέρον ερώτημα στις μέρες μας, μιας και ο αυτισμός δυστυχώς είναι στην επικαιρότητα λόγω των πολλών κρουσμάτων του όλο και πιο έντονο γίνεται το ενδιαφέρον γύρω από αυτό το ζήτημα. Τα αίτια του αυτισμού έχουν αποδοθεί σε διάφορες πηγές και έχουν ερμηνευτεί ποικιλοτρόπως από τους εκπροσώπους των διαφόρων φιλοσοφικών τάσεων που συναντάμε στον κλάδο της ψυχολογίας. Αλλά κι από τις βιολογικές (νευροφυσιολογικές και βιοχημικές) και γενετικές μελέτες τα ευρήματα είναι σημαντικά αλλά δυστυχώς αποσπασματικά και χωρίς να μπορούν να διαμορφώσουν ένα ενιαίο αιτιολογικό μοντέλο για τον αυτισμό. Από όλες τις περιπτώσεις αυτισμού πολύ λίγες είναι αυτές με γνωστή ή σχεδόν γνωστή αιτιολογία. Οι περισσότερες περιπτώσεις αυτισμού εμπίπτουν στην κατηγορία των αγνώστων αιτιολογικών παραγόντων, γι αυτό κανείς δεν μπορεί να είναι βέβαιος για τους λόγους της αυτιστικής συμπεριφοράς σ' ένα παιδί. Παλιές θεωρίες απέδιδαν την αιτιολογία του αυτισμού σε ψυχολογικούς παράγοντες. Ο Kanner, σε μια εποχή που στην παιδοψυχιατρική επικρατούσε η ψυχαναλυτική άποψη αναφέρθηκε και στους γονείς των παιδιών, και έκανε λόγο για τις μητέρες των αυτιστικών παιδιών και τόνισε πως η απορριπτική συμπεριφορά της μητέρας προς το παιδί είναι αυτή που παίζει καθοριστική σημασία στην δημιουργία του αυτισμού, έκανε λόγο για τις ψυχρές μητέρες ή «γονείς ψυγεία». Έτσι παρόλο που ο Kanner θεωρούσε τον αυτισμό ως μια

εγγενή διαταραχή τώρα θέτει τα θεμέλια για την ανάπτυξη της ψυχογενούς θεωρίας, σύμφωνα με την οποία «ο βασικός αιτιολογικός παράγοντας του αυτισμού είναι η ευχή του γονιού να μην υπήρχε το παιδί του (Battelheim,1967,αναφέρεται στο Δαρδάνος,2006).

Είναι γνωστό ότι πολύ βιολογικοί παράγοντες συμβάλουν στην εμφάνιση του αυτισμού, αλλά δεν έχει βρεθεί μέχρι στιγμής το κλειδί στο μυστήριο που περιβάλλει τα αιτία του αυτισμού (Rodier, 2000, αναφέρεται στο Καλύβα, 2005). Ενδεικτικά τα περιστατικά του αυτισμού που έχουν γνωστή αιτία αντιστοιχούν μόλις στο 10 έως 30% όλων των περιστατικών που έχουν καταγραφεί (Gillberg & Coleman, 1996, αναφέρεται Καλύβα, 2005). Αρκετές ενδείξεις δείχνουν ότι η πρόοδος της γενετικής μπορεί να μας βοηθήσει στο μέλλον να κατανοήσουμε τα αίτια του αυτισμού γεγονός που αποδεικνύεται από την πρόσφατη αναγνώριση ενός συμπλέγματος γονιδίων που φαίνεται ότι συνδέονται άμεσα με την εμφάνιση του αυτισμού (Silver, 1997, αναφέρεται στο Καλύβα, 2005). Το γονίδιο HOXA1 βρίσκεται στο χρωμόσωμα 7. Τα άτομα που έχουν αυτό το γονίδιο έχουν διπλάσιες πιθανότητες να εμφανίσουν αυτιστικά συμπτώματα, αλλά δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι το γονίδιο αυτό αποτελεί ένα μόνο από τα πολλά γονίδια που πιθανολογείται ότι σχετίζονται με τη διαταραχή (Rodier,2000, αναφέρεται στο Καλύβα,2005). Επιπλέον είναι πιθανόν να υπάρχουν άλλες ποικιλίες γονιδίων που να μειώνουν τον κίνδυνο εμφάνισης του αυτισμού και έτσι εξηγείται η διαφοροποίηση που υπάρχει στα συμπτώματα του αυτισμού από άτομο σε άτομο. Ωστόσο όμως αν και αρκετές μελέτες περιγράφουν την εμφάνιση νευρολογικών ανωμαλιών, δεν έχει αναπτυχθεί ακόμα μια συνεκτική βιολογική θεωρία ως προς την αιτιολογία του αυτισμού (Waterhouse, L.,Morris,R.,Allen,D.,Dunn,M.,Feinstein,C.,Rapin,I.,&Wing,L.1996) αναφέρεται στο Καλύβα, 2005). Στοιχεία από έρευνες που έχουν γίνει τοποθετούν τα αίτια του αυτισμού σε ποικίλους παράγοντες όπως γενετικούς, περιβαλλοντικούς σε πιθανές ασθένειες που έχουν προσβάλει την έγκυο μητέρα καθώς και σε επιλοκές κατά την εγκυμοσύνη. Η κληρονομικότητα επίσης είναι μια ακόμη παράμετρος που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, δεδομένου ότι τα αδέρφια των παιδιών με αυτισμό παρουσιάζουν 3% περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν και τα ίδια την διαταραχή, 50 φορές από τα παιδιά που δεν έχουν αδέρφια με αυτισμό. Η εμφάνιση του αυτισμού συνδέεται επίσης και με την σκλήρυνση κατά πλάκας καθώς και με κρίσεις επιληψίας μιας και το 25% των αυτιστικών παιδιών παρουσιάζουν αυτά τα συμπτώματα όπως και το 75% παρουσιάζει νοητική υστέρηση. Επιπλέον τα παιδιά με

αυτισμό έχουν πιθανότητες 5% να παρουσιάζουν χρωμοσωμική ανωμαλία.(Gillberg & Coleman,1992). αναφέρεται στο Δαρδάνος, 2006.

Γενικά έχουν επισημανθεί πολλοί παράγοντες που μπορεί να είναι υπεύθυνοι για την ανάπτυξη του αυτισμού κανείς όμως δεν μπορεί να πει ότι έχει ανακαλύπτει η «πηγή του κακού» που προκαλεί αυτό το δυσάρεστο γεγονός στο παιδί και στην οικογένεια του και το απομακρύνει, τραβώντας το στο δικό του απομονωμένο και μοναχικό κόσμο.

1.4 Επιδημιολογία

Ερευνητικά δεδομένα αναφέρουν εντυπωσιακή συχνότητα εμφάνισης του αυτισμού τη τελευταία δεκαετία. Αυτή η αύξηση διάγνωσης του αυτισμού συγκριτικά με παλαιότερα ίσως να προδίδει τη χρήση ευρύτερων διαγνωστικών κριτηρίων με τα οποία εντοπίζονται ακόμα και οι πιο ήπιες μορφές αυτισμού. Σύμφωνα με μια εκτεταμένη και πρόσφατη επιδημιολογική έρευνα , ο επιπολασμός του αυτιστικού φάσματος υπολογίζεται σε 116,1 ανά 10.000 άτομα του γενικού πληθυσμού (περίπου 1%) (Baird,G., Simonoff,E., Pickles,A.,Chandler,S.,Loucas,T.,Meldrum,D.,&Charman,T. 2006)αναφέρεται στο Παντελιάδου,Σ., και Αργυρόπουλος,Β., (2011).

Ο αυτισμός είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή που κάνει την εμφάνιση της ανεξάρτητα από το κοινωνικό-οικονομικό στρώμα του ανθρώπου και την τάξη και εμφανίζεται σε όλες τις χώρες και τα περιβάλλοντα. Χαρακτηριστικό στον αυτισμό είναι η μεγάλη εμφάνιση του στα αγόρια συγκριτικά με τα κορίτσια 3-4 φορές συχνότερα στα αγόρια. Αυτό ισχύει στις περιπτώσεις που υπάρχει κανονική νοημοσύνη γιατί στις περιπτώσεις με νοητική υστέρηση η αναλογία είναι η ίδια. Επομένως αν και στα κορίτσια εκδηλώνεται λιγότερο συχνά η αυτιστική διαταραχή, όταν εκδηλωθεί συνοδεύεται από νοητική υστέρηση και ελλείμματα σοβαρότερης μορφής(Volkmar, Szatmari & Sparrow,1993).αναφέρεται στο Δαρδάνος,2006 Ωστόσο είναι ενδιαφέρουσα η κατανομή φύλου μέσα στο αυτιστικό φάσμα, όπου τα αγόρια με υψηλή λειτουργικότητα υπερτερούν σε σχέση με τα κορίτσια (6:1), ενώ τα κορίτσια με χαμηλή λειτουργικότητα είναι περισσότερα από τα αγόρια (4:1) (Fombonne,1999). αναφέρεται στο Δαρδάνος, 2006.) Ο αυτισμός διαφέρει από τις άλλες «διαταραχές» λόγω και της μεγάλης ποικιλομορφίας που συναντάτε από άτομο σε άτομο. Δεν υπάρχει μια χαρακτηριστική «μορφή» στην εξωτερική εμφάνιση του

αυτιστικού παιδιού που να το υποδεικνύει όπως π.χ στα παιδιά με σύνδρομο Down, αντιθέτως η εξωτερική τους εμφάνιση είναι τελείως φυσιολογική και πολύ γοητευτική. Σχεδόν το 75% των παιδιών με αυτισμό πάσχουν από νοητική υστέρηση με αποτέλεσμα να μην μπορούν να αναπτύξουν τις γνωστικές τους ικανότητες και να αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες. Χαρακτηριστικό λοιπόν του αυτισμού είναι η συντριπτική εμφάνιση αυτής της διαταραχής στα αγόρια σύμφωνα με μελέτες του Kanner και του Asperger. Έρευνες από τη Πανεπιστημιακή Κλινική της Βόρειας Καρολίνας στο Chapel Hill εντόπισε δείγμα πλυθησμού αυτιστικών παιδιών 384 αγόρια έναντι 91 κορίτσια ηλικίας από 3-8 ετών συντριπτική υπεροχή που συναντάτε και σήμερα.

1.5 Η γλωσσική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών στο φάσμα του Αυτισμού

Η διαμόρφωση του συναισθηματικού δεσμού με τους γονείς, η συνδυαστική προσοχή (join attention), το κοινωνικό χαμόγελο, η μίμηση των κινήσεων ενός άλλου ανθρώπου και η κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων αποτελούν κοινωνικές δεξιότητες που αναπτύσσονται από τη μικρή ηλικία του ανθρώπου και αποτελούν τη βάση για υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις. Σύμφωνα με την αναπτυξιακή ψυχολογία ένα βρέφος λίγων εβδομάδων δείχνει προσοχή στην στα ανθρώπινα ερεθίσματα και στους ανθρώπινους ήχους παρά σε άλλα ερεθίσματα και ήχους. Ένα αυτιστικό παιδί όμως έχει σοβαρά ελλείμματα σε όλους τους τομείς κοινωνικών δεξιοτήτων που εμφανίζονται από τη μικρή ηλικία του παιδιού. Τα παιδιά με αυτισμό από πολύ μικρή ηλικία παρουσιάζουν έλλειψη κοινωνικής και συναισθηματικής αμοιβαιότητας που εκδηλώνεται κυρίως με την απουσία συγχρονισμένης βλεμματικής επαφής με τους άλλους, απουσία ενδιαφέροντος για το πρόσωπο των άλλων, περιορισμένο ενδιαφέρον για φυσική επαφή με τους γονείς, φτωχή μίμηση, κατανόηση και χρήση εκφραστικών χειρονομιών (Frith,2003·Hobson ,1993·Prelock,2006) αναφέρεται στο Μαυροπούλου, 2011. Αποτελεσματικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και διδακτικές στρατηγικές για το φάσμα του αυτισμού. Στο Σ. Παντελιάδου & Β. Αργυρόπουλος . Από την έρευνα στη διδακτική πράξη. Αθήνα: Πεδίο(2011)»

Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των παιδιών με αυτισμό είναι η μοναχικότητα που εκδηλώνεται με την απουσία κινήτρων ή τη μειωμένη επιθυμία για κοινωνική επαφή. Ακόμη και τα παιδιά με υψηλή λειτουργικότητα που φαίνεται ότι κατανοούν τι είναι

φιλία και αναφέρουν ότι έχουν τουλάχιστον ένα φίλο, δηλώνουν ότι βιώνουν μεγάλη μοναξιά σε σχέση με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη (Bauminger & Kasari, 2000) αναφέρεται στο Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011.

Η ανάπτυξη του λόγου και της επικοινωνίας είναι η δεύτερη κεντρική περιοχή όπου τα παιδιά με αυτισμό εμφανίζουν έλλειμμα. Σχεδόν τα μισά άτομα στο φάσμα του αυτισμού δεν αναπτύσσουν λόγο ή έχουν πολύ περιορισμένη γλωσσική ανάπτυξη (Lord & Paul, 1997) και τα περισσότερα παιδιά έχουν δυσκολίες στην κατανόηση της ομιλίας και των χειρονομιών που χρησιμοποιούνται στην επικοινωνία (Prelok, 2006). Τα παιδιά αυτά χρησιμοποιούν μορφές λεκτικής και παραλεκτικής επικοινωνίας με κύρια πρόθεση να ελέγξουν τη συμπεριφορά των άλλων, για να ικανοποιήσουν προσωπικές τους ανάγκες, και μάλλον για να αποσπάσουν την προσοχή των άλλων σε θέματα ή αντικείμενα του δικού τους ενδιαφέροντος, παρά για να επιτύχουν κοινωνική αλληλεπίδραση (Stone & Caro-Martinez, 1990 Wetherby, Prizant, & Hutchinson, 1998) αναφέρεται στο Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011.

Ως προς την ανάπτυξη της ομιλίας τα παιδιά με αυτισμό ακολουθούν την ίδια αλλά πιο αργή πορεία στην κατάκτηση των συντακτικών και μορφολογικών στοιχείων της γλώσσας, αλλά παρουσιάζουν καθυστέρηση ή αδυναμία στην πραγματολογική λειτουργία της γλώσσας, δηλαδή στην κατάλληλη χρήση του λόγου ανάλογα με το πλαίσιο (Tager-Flusberg, 1997). Το 50% περίπου των αυτιστικών παιδιών δεν αναπτύσσει σχεδόν καθόλου λόγο (Rutter, 1978). Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα το παιδί να απομακρύνεται και να μην μπορεί να επικοινωνήσει σύμφωνα με τους κοινούς κανόνες του λόγου και να εκφέρει λέξεις και φράσεις άσχετες με τη στιγμή αποκόπτοντας έτσι τον εαυτό του από τη πραγματικότητα. Η πραγματολογική λειτουργία της γλώσσας, η ικανότητα να χρησιμοποιούν δηλαδή τον λόγο για το σκοπό της επικοινωνίας είναι απών στα αυτιστικά άτομα στις περισσότερες περιπτώσεις, όσο υψηλό και αν είναι το επίπεδο των συντακτικών ή σημασιολογικών δεξιοτήτων, το επίπεδο των πραγματολογικών δεξιοτήτων θα είναι χαμηλότερο. Επιπλέον τα παιδιά στο αυτιστικό φάσμα που μιλούν, εμφανίζουν ιδιαίτερα και ασυνήθιστα χαρακτηριστικά, όπως η ηχολαλία που εμφανίζεται στο 85% των αυτιστικών παιδιών, ο επαναληπτικός λόγος ή υπερβολική χρήση ερωτήσεων (Prizant & Rydell, 1993) αναφέρεται στο Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011. Ο Mundy και οι συνεργάτες του (1990) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά που είχαν αναπτύξει σε κάποιο βαθμό δεξιότητες προ-λεκτικής επικοινωνίας, όπως αυτές της συνδυαστικής προσοχής, της μίμησης και της χρήσης χειρονομιών, είχαν

περισσότερες πιθανότητες να αναπτύξουν λόγο. Σε ένα αυτιστικό παιδί αυτό που θα του προκαλέσει το ενδιαφέρον δεν θα είναι η γλυκιά φωνή της μαμάς του που θα του απευθύνει το λόγο, ούτε το γλυκό τραγούδι της γιαγιάς του που θα του αποσπάσει την προσοχή. Αντίθετα εκείνο που θα του κεντρίσει το ενδιαφέρον μπορεί να είναι ένας ασυνήθιστος και «άσχετος» ήχος, όπως ο ήχος που κάνει το αλουμινόχαρτο όταν τσαλακώνει ή πόρτα όταν τρίζει. Ένα κοινωνικά φυσιολογικό νήπιο έχει τάσεις να ανταποκρίνεται στα κοινωνικά ερεθίσματα των ανθρώπων που το περιβάλλουν ενώ ένα αυτιστικό παιδί έχει τάσης φυγής στερεοτυπικής επανάληψης και απομόνωσης απέναντι στον άλλον που το περιβάλλει, τα αυτιστικά άτομα αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στην ανάπτυξη συναισθηματικών-κοινωνικών δεσμών. Έχει παρατηρηθεί ότι αντιμετωπίζουν τους ανθρώπους σαν αντικείμενα και όχι ως πρόσωπα για επικοινωνία(Phillips,J.P, Tainer,J.A, Getzoff, E.D.,Boulianne,G.L., Kirby,K., Hilliker.A.J.,1995). αναφέρεται στο Δάρδανος, 2006. Παλαιότερα είχε υποστηριχθεί ότι τα αυτιστικά παιδιά δεν έχουν καν την ικανότητα να ξεχωρίσουν τους γονείς τους από τους ξένους (Baron-Cohen, S., Jollife, T., Mortimore,C.& Robertson, M.,1997). Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα το ποσοστό των αυτιστικών παιδιών που αναπτύσσει ασφαλή δεσμό με τους γονείς φτάνει το 40-50%(Capps, L., Sigmam,M.,& Mundy,D.1994).

Τέλος από τα παραπάνω βλέπουμε ότι ένα αυτιστικό παιδί αντιμετωπίζει μεγάλες δυσκολίες ως προς την επικοινωνία ακόμη και των πιο δικών του ανθρώπων , π.χ η μητέρα του σχεδόν ανύπαρκτη. Αυτή η έλλειψη επικοινωνίας συδιαζόμενη με τον «ιδιόμορφο» λόγο του αυτιστικού παιδιού και την απουσία συναισθήματος είναι αυτά που το κρατάνε μοναχικό και απομονωμένο στο κόσμο του, στερώντας του έτσι την ευκαιρία για μια πιο «φυσιολογική-κοινωνικοποιημένη» ζωή.

1.6 Τα «χαρακτηριστικά» του Αυτιστικού ανθρώπου

Ένα από τα χαρακτηριστικά του αυτισμού είναι η χρονολογική του εμφάνιση που καθορίζεται συνήθως στους 30 πρώτους μήνες της ζωής του παιδιού ή πριν από την ηλικία των 3 ετών. Η εκτίμηση της σοβαρότητας του αυτισμού γίνεται συμφωνά με κλίμακες(DSM-IV) και εκτιμάται αν πρόκειται για ελαφριά, μέτρια ή σοβαρή διαταραχή. Τα 6 κριτήρια που πρέπει να «πληρούνται» προκειμένου να πούμε ότι ένα άτομο είναι αυτιστικό είναι τα εξής: τα δυο από αυτά αφορούν την κοινωνική

αλληλεπίδραση, ένα την επικοινωνία, ένα τη στερεοτυπική συμπεριφορά και τα δυο ακόμα εμφανίζονται σε οποιονδήποτε από τους παραπάνω τομείς.

Οι Rutter & Schopler, 1988 (αναφέρεται στο Δαρδάνος, 2006) έχουν συνοψίσει τα βασικά κοινωνικά ελλείμματα στην περίπτωση του αυτισμού στα εξής: περιορισμένη κατανόηση των κοινωνικών και συναισθηματικών ενδείξεων, απάθεια στις συναισθηματικές αντιδράσεις των άλλων, έλλειψη προσαρμογής της συμπεριφοράς ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο και έλλειψη κοινωνικής και συναισθηματικής αλληλεπίδρασης. Τα ελλείμματα στην επικοινωνία δεν αναφέρονται μόνο στην παρουσία ή απουσία λόγου αλλά κυρίως στη πραγματολογική-λειτουργική χρήση του λόγου όπου υπάρχει, ή στην αντιστάθμιση της απουσίας του με τη χρήση μη λεκτικών μέσων επικοινωνίας. Αυτό άλλωστε είναι και το βασικό στοιχείο που διακρίνει τα παιδιά με προβλήματα ακοής ή με ειδικές διαταραχές της γλωσσικής ανάπτυξης από τα αυτιστικά παιδιά (Paul, 1987). Όσο αφορά τη στερεοτυπική συμπεριφορά αναφέρεται στις αντιδράσεις του αυτιστικού παιδιού στις αλλαγές στο περιβάλλον του, καθώς και στην επίμονη εκδήλωση εκ μέρους των συγκεκριμένων άκαμπτων μοτίβων συμπεριφοράς. Χαρακτηριστικό επίσης των αυτιστικών παιδιών είναι η μοναχικότητα. Για την αυτιστική μοναχικότητα έκανε λόγο ο Kanner και Asperger καθώς και για την επιθυμία για ομοιομορφία. Σχετικά με την «αυτιστική μοναχικότητα» η εξέχουσα, «παθολογική», θεμελιώδης διαταραχή είναι η ανικανότητα των παιδιών να σχετιστούν ομαλά με τους ανθρώπους και να προσαρμοστούν στις κοινωνικές καταστάσεις από τη γέννησή τους. Υπάρχει από την αρχή μια ακραία αυτιστική μοναχικότητα, που με την παραμικρή ευκαιρία αγνοεί, απορρίπτει και αποκλείει όλα τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος προς το παιδί. Το αυτιστικό παιδί έχει καλή σχέση με τα αντικείμενα που του τραβούν την προσοχή, μπορεί να παίζει μαζί τους με τις ώρες αντίθετα η σχέση με του ανθρώπους είναι πιο «ψυχρή» σε σχέση με τα αντικείμενα και απόμακρη έντονη μοναχικότητα κυριαρχεί σε όλη τη συμπεριφορά.

Ένα άλλο επίσης κρίσιμο κριτήριο είναι αυτό που αφορά στα επαναλαμβανόμενα και περιοριστικά φαινόμενα που εμπεριέχονται στην ψυχαναγκαστική εμμονή του παιδιού για ομοιομορφία. Η διαταραχή στη φαντασία των παιδιών με αυτισμό εκδηλώνεται με στερεοτυπικές συμπεριφορές (π.χ. περιστροφή αντικειμένων με μεγάλη επιδεξιότητα, χτυπήματα χεριών) Οι περίπλοκες στερεοτυπικές διαδικασίες, οι τελετουργικές πράξεις, οι ιδιόρρυθμες ενασχολήσεις και τα περιορισμένα ενδιαφέροντα αποτελούν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Τα σοβαρώς

νοητικώς υστερούντα αυτιστικά παιδιά παρουσιάζουν μόνο τις πιο απλές επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές αλλά με τρόπο υπερβολικό. Ακόμα και τα ικανά αυτιστικά παιδιά παρουσιάζουν απλές στερεοτυπικές κινήσεις όπως το χτύπημα των χεριών, καθώς και πολυπλοκότερες στερεοτυπικές διαδικασίες επίσης παρουσιάζουν υπερβολική ενασχόληση με την απομνημόνευση πληροφοριών ή γεγονότων για ασυνήθιστα θέματα. Π.χ. Φυσικές καταστροφές του πλανήτη ή εμμονή με αντικείμενα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά(π.χ. το χρώμα) (Howlin, 1998) αναφέρεται στο Μαυροπούλου,2011.

Η αντίδραση σε οποιαδήποτε αλλαγή ακόμη και στη πιο μικρή π.χ. μετακίνηση ενός επίπλου μέσα στο σπίτι μπορεί να διαταράξει την ησυχία του παιδιού και να του προκαλέσει μεγάλη αναταραχή, εκρήξεις θυμού, επιθετικότητα και κρίσεις άγχους.

Στα παιδιά με αυτισμό απουσιάζει η φαντασία, η ευελιξία στη σκέψη, η δημιουργικότητα και το συμβολικό παιχνίδι. Ένα άλλο επίσης χαρακτηριστικό των αυτιστικών παιδιών είναι οι «νησίδες» δεξιοτήτων, που αναφέρονται στις εξαιρετικές επιδόσεις σε μία η περισσότερες περιοχές, όπως η μουσική, η τέχνη, οι υπολογισμοί με βάση ημερομηνίες, η συναρμολόγηση σύνθετων μηχανικών κατασκευών.(Frith, 2003·Harpe &Frith, 2010·Hermelin, 2001) αναφέρεται στο Μαυροπούλου, 2011.

1.7 Κριτήρια διάγνωσης της αυτιστικής συμπεριφοράς

Ας συνοψίσουμε λοιπόν τα χαρακτηριστικά του αυτισμού που αποτελούν και τα διαγνωστικά κριτήρια αυτιστικής διαταραχής από DCM-III-R:

A) Ποιοτική ανεπάρκεια σε αμοιβαία κοινωνική αλληλεπίδραση όπως εκδηλώνεται με τα παρακάτω:

1) Σαφής έλλειψη επαγρύπνησης σε ότι αφορά την ύπαρξη η τα συναισθήματα των άλλων (μεταχειρίζονται ένα άτομο σαν να είναι κομμάτι επίπλου, δεν αντιλαμβάνονται την αγωνία ενός άλλου ατόμου, δεν αντιλαμβάνονται την ανάγκη των άλλων για ιδιωτική ζωή).

2) Έλλειψη ή μη φυσιολογική επιδίωξη ανακούφισης σε περιόδους αγωνίας (π.χ. δεν επιδιώκει την ανακούφιση ακόμα και όταν είναι άρρωστο, πληγωμένο ή κουρασμένο, επιδιώκει την ανακούφιση με ένα τρόπο στερεότυπο π.χ. λέει «τυρί,τυρί» κάθε φορά που είναι πληγωμένο)

3) Έλλειψη ή ανεπαρκείς μίμηση (π.χ. δεν κουνάει το χέρι του όταν του λένε «γεια σας», δεν αντιγράφει τις δραστηριότητες της μητέρας στο σπίτι, μηχανική μίμηση ενεργειών χωρίς περιεχόμενο)

4) Έλλειψη ή μη φυσιολογικό παιχνίδι μ' άλλους (δε συμμετέχει ενεργά σε απλά παιχνίδια, προτιμά μηχανικές δραστηριότητες παιχνιδιού, εμπλέκεται στο παιχνίδι άλλων παιδιών ως «μηχανική βοήθεια»).

5) Σαφείς έλλειψη ικανότητας για σύναψη φιλίας με συνομηλίκους

B) Ποιοτική ανεπάρκεια στη λεκτική επικοινωνία και σε δραστηριότητες δημιουργικής φαντασίας.

1) Σαφής ανώμαλη μη λεκτική επικοινωνία σε θέματα όπως ερευνητική ματιά, έκφραση προσώπου, στάση σώματος ή χειρονομίες για την έναρξη κοινωνικής συναλλαγής δεν κοιτάζει το άτομο όταν μιλάει ή δε γελά όταν πραγματοποιεί κοινωνική προσέγγιση.

2) Έλλειψη δραστηριότητας δημιουργικής φαντασίας, όπως παίζοντας το ρόλο ενός ενήλικου, φανταστικών προσώπων ή ζώων, έλλειψη ενδιαφέροντος για ιστορίες φανταστικών γεγονότων.

3) Σαφείς ανωμαλίες στη παραγωγή ομιλίας, η οποία συμπεριλαμβάνει χαρακτηριστικά όπως ένταση, χρωματισμός, αγωνία, αναλογία, ρυθμός και τόνος (π.χ. μονότονη ομιλία, μελωδία που μοιάζει μ' ερώτηση, η υψηλός χρωματισμός)

4) Σαφείς ανωμαλίες στη μορφή η το περιεχόμενο της ομιλίας, η οποία η οποία συμπεριλαμβάνει στερεοτυπική και επαναληπτική χρήση ομιλίας(π.χ. άμεση ηχολαλία ή μηχανική επανάληψη τηλεοπτικών εμπορικών διαφημίσεων), χρήση του «εσύ» αντί για «εγώ» (π.χ. Θέλεις παξιμάδι για να εννοήσει: «Θέλω παξιμάδι». Ιδιοσυγκρασιακή χρήση λέξεων ή φράσεων, ή συχνές άσχετες επισημάνσεις.

5) Σαφής ανεπαρκής ικανότητα να ξεκινάει ή να διατηρεί μια συζήτηση με άλλους πέρα από την επαρκή ομιλία (καταγίνεται σε μακροσκελείς μονολόγους που αφορούν ένα θέμα ανεξάρτητα από τη σύνδεση του με άλλα θέματα.

Γ)Σαφώς περιορισμένο ρεπερτόριο δραστηριοτήτων και ενδιαφερόντων, όπως φαίνεται από τα παρακάτω.

1) Στερεοτυπικές κινήσεις του σώματος, π.χ. χτύπημα- στρίψιμο-πλέξιμο των χεριών, δυνατό χτύπημα του κεφαλιού, σύνθετες κινήσεις ολόκληρου του σώματος.

2) Σταθερή προκατάληψη σε ότι αφορά τμήματα αντικειμένων(π.χ. μύρισμα αντικειμένων, επαναληπτική αισθησιακή επαφή με υλικά, περιστροφή τροχών αυτοκινήτων-παιχνιδιών)

3) Σαφής αγωνία γι' αλλαγές σε ασήμαντες όψεις του περιβάλλοντος.

4) Σαφώς περιορισμένο εύρος ενδιαφερόντων και μια προκατάληψη μ' ένα στενό ενδιαφέρον(π.χ. ενδιαφέρεται να βάζει στη σειρά αντικείμενα).

Δ) Έναρξη στη διάρκεια της νηπιακής ή παιδικής ηλικίας:

Προσδιόρισε την έναρξη της παιδικής ηλικίας (μετά τους 36 μήνες της ηλικίας). American Psychiatric Association(1987): Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (3^η έκδ., αναθ.). Washington, DC: American Psychiatric Association. (Happe,1994)

Στο DSM-IV, η αυτιστική διαταραχή εντάσσεται στις Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές και ορίζεται ότι για να τεθεί η διάγνωση τα συμπτώματα θα πρέπει να έχουν κάνει την εμφάνιση τους μέχρι την ηλικία των 3 ετών. Στο DSM-IV δεν προτείνεται κάποια κατηγοριοποίηση των αυτιστικών παιδιών ανάλογα με τη βαρύτητα των συμπτωμάτων τους. Οι Wing και Gould (1979)(Δαρδάνος 2006) έκαναν μια προσπάθεια ταξινόμησης των αυτιστικών παιδιών σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με το επίπεδο και τη ποιότητα κοινωνικής αλληλεπίδρασης που παρουσιάζουν. Σύμφωνα με αυτούς τους ερευνητές στη πρώτη κατηγορία εντάσσονται τα παιδιά που σπάνια παρουσιάζουν αυθόρμητη συμπεριφορά προσέγγισης με τους άλλους. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν τα παιδιά που δεν

πλησιάζουν αυθόρμητα τους άλλους, αντιδρούν θετικά όμως στη προσέγγιση που έρχεται από αυτούς αρκεί να γίνεται σταδιακά και όχι απότομα. Και στη τρίτη περίπτωση ανήκουν τα παιδιά που δείχνουν προθυμία να προσεγγίσουν τους άλλους αλλά το δείχνουν με ασυνήθιστο τρόπο. Τα DSM δηλ. είναι γενικά κάποια κριτήρια που πρέπει να πληρούνται από ένα άτομο σε μεγάλο βαθμό προκειμένου να πούμε ότι ένα άτομο πάσχει από Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές(Αυτισμό).

1.8 Ένταξη και αυτισμός

Σύμφωνα με τη παγκόσμια διακήρυξη της UNESCO (1994) στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας για την ειδική αγωγή η οποία υπογράφηκε από εκπροσώπους 92 χωρών και από 25 διεθνείς οργανισμούς, διατρανώνει το θεμελιώδες δικαίωμα του κάθε παιδιού στη μάθηση και τη μετεξέλιξη των γενικών σχολείων σε «σχολεία για όλους».

Δυο από τα βασικότερα δικαιώματα των παιδιών με αυτισμό είναι: α) το δικαίωμα εκπαίδευσης στο «λιγότερο δυνατό περιοριστικό περιβάλλον»(least restrictive environment) και β) το δικαίωμα για την «πλέον αποτελεσματική θεραπευτική παρέμβαση»(most effective treatment). Το δικαίωμα εκπαίδευσης στο λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον είναι εύκολο να οριστεί, βάσει χωροταξικών παραμέτρων, όπως για παράδειγμα τη κοινή σχολική στέγη για το παιδί με ιδιαίτερες ανάγκες και για παιδιά με τυπική ανάπτυξη. (Favel, McGimsey, 1993).

Ένα από τα προγράμματα θεραπευτικής αντιμετώπισης που προσεγγίζει ένα παιδί προσχολικής ηλικίας με αυτισμό είναι το TEACCH (TEACCH Services for Preschool Children) το TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) ιδρύθηκε το 1972 στη Ψυχιατρική Σχολή του Πανεπιστημίου της Βόρειας Καρολίνας των ΗΠΑ. Στο παρεμβατικό αυτό πρόγραμμα επειδή ο γονιός θεωρείται κεντρικό πρόσωπο, η εκπαίδευση και η στήριξη των γονέων είναι εξατομικευμένη και προσαρμοσμένη στις ανάγκες κάθε οικογένειας. Αναγνωρίζοντας τη ζωτική σημασία της πρώιμης παρέμβασης, μπορεί να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στα προβλήματα που χαρακτηρίζουν τη διαταραχή του αυτισμού. Η εκπαίδευση των γονέων γίνεται τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, με στόχο τη βελτίωση των μαθησιακών του δεξιοτήτων καθώς και της συμπεριφοράς του. Μια άλλη μέθοδος που χρησιμοποιείται στα παιδιά με αυτισμό είναι η εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς. « Η εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς βασίζεται στην παρατήρηση ότι ο αυτισμός είναι ένα σύνδρομο

συμπεριφορικών ανεπαρκειών και υπερβολικών αντιδράσεων που έχουν νευρολογική βάση, αλλά μπορούν να βελτιωθούν όταν αντιμετωπιστούν μέσα σε ελεγχόμενα πλαίσια (Lovaas, Smith, & McEachin, 1989) αναφέρεται στο Καλύβα, 2005. Οι δεξιότητες που είναι σημαντικό να κατακτήσει ένα αυτιστικό άτομο, έχουν να κάνουν με την επικοινωνία, την κοινωνική αλληλεπίδραση, τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής, τη σχολική επίδοση και τη προσαρμοστικότητα όπως, τις λεπτές και τις αδρές κινητικές δεξιότητες, να μπορεί να κάνει χρήση τουαλέτας μόνο του, να τρώει, να ντύνεται και να φροντίζει για την ατομική του υγιεινή. Αυτές τις δεξιότητες είναι σε θέση να τις κατακτήσει ένα παιδί με αυτισμό μέσα από την εφαρμοσμένη ανάλυση της συμπεριφοράς, οι συμπεριφορές του παιδιού παρατηρούνται και καταγράφονται οι αλλαγές και η εξέλιξη του ατόμου. Αυτά τα προγράμματα στόχο έχουν να προωθήσουν το άτομο με αυτισμό και να το βοηθήσουν να εξελιχθεί.

Β Μέρος

1.9 Τι είναι το Asperger

Το 1944, ακριβώς ένα χρόνο μετά τη δημοσίευση του άρθρου του Kanner, που είχε μεγάλη απήχηση, ένας Αυστριακός γιατρός, ο Hans Asperger, δημοσίευσε μια διατριβή που αφορούσε την «αυτιστική ψυχοπάθεια» στην παιδική ηλικία. Χρειάστηκε να περάσουν σχεδόν 50 χρόνια για να εμφανιστεί μεταφρασμένο στην αγγλική (Frith 1991b) (Αναφέρεται Harpe 1994) το πρωτότυπο άρθρο του Asperger « Die Autistischen Psychopathen im Kindesalter». Η Lorna Wing ήταν ο πρώτος άνθρωπος που χρησιμοποίησε τον όρο «σύνδρομο Asperger» σε μια έρευνα που δημοσιεύτηκε το 1981. Ο Asperger αξίζει να τιμηθεί για ορισμένες εντυπωσιακές μελέτες που έλειπαν από τον Kanner(1943) και που χρειάστηκαν πολλά χρόνια έρευνας για την ανακάλυψη τους. Τα έργα και των δυο ερευνητών είναι όμοια σε πολλά σημεία και το καταπληκτικό είναι πως κανείς από τους δυο δεν ήξερε την ύπαρξη της μελέτης του άλλου ακόμα και η επιλογή του όρου «αυτιστικός» για να κατονομάσουν τους ασθενείς τους είναι από μόνη της μια εκπληκτική σύμπτωση. Οι Kanner και Asperger πίστευαν πως το κοινωνικό μειονέκτημα του αυτισμού είναι εγγενές όπως ο Kanner το αποκαλούσε ή ιδιοσυστατικό (όπως το έθετε ο Asperger). Υπάρχουν κάποιες κύριες περιοχές στις οποίες οι αναφορές του Kanner και του Asperger διαφωνούν, αν πιστεύουμε ότι αυτοί περιέγραφαν τον ίδιο τύπο παιδιού. Οι περιοχές αυτές είναι α) οι γλωσσικές ικανότητες β) οι κινητικές δεξιότητες γ) οι μαθησιακές ικανότητες δ) το υψηλότερο νοητικό επίπεδο στο σύνδρομο Asperger ε) η καλύτερη γλωσσική ανάπτυξη και ζ) το μεγαλύτερο ενδιαφέρον για κοινωνική επαφή, που διαθέτουν τα παιδιά με το σύνδρομο Asperger (Harpe, 1994). Η διαταραχή Asperger είναι μια σοβαρή αναπτυξιακή διαταραχή η οποία χαρακτηρίζεται από σημαντικές δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση, από παράξενα ενδιαφέροντα και ασυνήθιστες μορφές συμπεριφοράς, παρόμοιες με αυτές που χαρακτηρίζουν τον αυτισμό. Ωστόσο τα παιδιά με αυτή τη διαταραχή έχουν συνήθως φυσιολογική νοημοσύνη, κανονική γλωσσική ανάπτυξη, και αρκετές δεξιότητες επικοινωνίας και προσαρμογής στο περιβάλλον (Volkmar et al., 1996). Επιπλέον η κινητική αδεξιότητα και η καθυστέρηση στην κινητική ανάπτυξη συχνά αναφέρονται ως χαρακτηριστικά των παιδιών με αυτή τη διαταραχή Wing,1981b) αναφέρεται στο Δαρδάνος, 2006).

Τα άτομα με διαταραχή Asperger συχνά δίνουν μια εντύπωση εκκεντρικότητας. Πολλές φορές ασχολούνται με περίεργες αφηγημένες ιδέες και ενημερώνονται για θέματα όπως τα καιρικά φαινόμενα, η γεωγραφία κ.α. Χαρακτηρίζονται από δυσκολία στη δημιουργία φιλικών σχέσεων και έχουν τάσεις απομόνωσης. Αν και η επικοινωνία δεν είναι τόσο διαταραγμένη όσο στην περίπτωση του Αυτισμού, είναι ωστόσο μονόπλευρη. Ο λόγος των ατόμων με τη διαταραχή Asperger είναι παράξενος και παρουσιάζει πολλές ιδιομορφίες.

1.10 Τα κύρια κλινικά χαρακτηριστικά του συνδρόμου Asperger

Η Lorna Wing περιέγραψε τα κύρια κλινικά χαρακτηριστικά ως εξής (Burgoine & Wing, 1983):

απουσία ενσυναίσθησης. Στερείται το παιδί ενσυναίσθησης, δηλ. της ενστικτώδους επίγνωσης των συναισθημάτων και των αναγκών ενός άλλου ατόμου. Π.χ. δεν αντιλαμβάνεται ότι το να ζητήσει συγγνώμη μπορεί να κάνει τον άλλο να νιώσει καλύτερα.

- ❖ ανώριμη, ακατάλληλη, μονομερής κοινωνική αλληλεπίδραση. Αγνοεί το παιδί τις κοινωνικές συμβάσεις και τους κώδικες συμπεριφοράς και προβαίνει σε ακατάλληλες ενέργειες και σχόλια. Π.χ. απευθύνει ένα προσωπικό σχόλιο σε κάποιον, φαίνεται να αγνοεί ότι το σχόλιο αυτό μπορεί να τον προσβάλει.
- ❖ μικρή ή ανύπαρκτη ικανότητα για δημιουργία κοινωνικών σχέσεων. Αποφεύγει το παιδί την κοινωνική επαφή με τα άλλα παιδιά σε ώρα που θα μπορούσε ελεύθερα να παίξει μαζί τους, όπως είναι η ώρα του σχολικού διαλείμματος. Π.χ. βρίσκει ένα απομονωμένο μέρος ή πηγαίνει στη βιβλιοθήκη.
- ❖ στερεότυπος, επαναλαμβανόμενος λόγος. Έχει το παιδί ασυνήθιστο τόνο φωνής. Π.χ. η προφορά του μοιάζει «ξενική» ή μιλάει μονότονα χωρίς να δίνει έμφαση στις σημαντικές λέξεις
φτωχή, μη λεκτική επικοινωνία

- ❖ προσήλωση σε συγκεκριμένα θέματα. Ασχολείται το παιδί με ένα συγκεκριμένο και συγκεντρώνει μανιωδώς πληροφορίες ή στατιστικά στοιχεία γι' αυτό. Π.χ. μοιάζει με κινητή εγκυκλοπαίδεια γνώσεων σχετικά με οχήματα, χάρτες ή πληροφορίες για πρωταθλήματα.
- ❖ αδέξιες, μη συντονισμένες κινήσεις και ιδιόμορφες στάσεις σώματος. Υστερεί το παιδί στις συντονισμένες κινήσεις. Π.χ. δεν είναι επιδέξιο στο να πιάνει τη μπάλα. Έχει ένα ιδιόμορφο διασκελισμό, καθώς τρέχει. Κινητική αδεξιότητα, μια από τις πρώτες ενδείξεις κινητικής αδεξιότητας (motor clumsiness) αποτελεί το γεγονός ότι μερικά παιδιά με σύνδρομο Asperger αρχίζουν να περπατούν μερικούς μήνες αργότερα από το αναμενόμενο (Manjiviona & Prior, 1995) αναφέρεται στο Σαβάλα, 2005. Τα παιδιά αυτά στην πρώιμη παιδική ηλικία εμφανίζουν περιορισμένη ικανότητα στα παιχνίδια με μπάλα, δυσκολία στο να μάθουν να δένουν τα κορδόνια τους και παράξενη κίνηση, όταν τρέχουν ή περπατούν. Στο σχολείο ο δάσκαλος ίσως ανησυχεί για τα άσχημα γράμματα του μαθητή και την έλλειψη ικανότητας στα αθλήματα. Στην εφηβεία μερικά άτομα εμφανίζουν τικ, δηλ. ακούσιες και επαναλαμβανόμενες συσπάσεις των μυών κυρίως του προσώπου ή ανοιγοκλείνουν τα μάτια ή κάνουν κατά διαστήματα κάποιες γκριμάτσες. Αυτά είναι μερικά από τα κύρια χαρακτηριστικά που παρουσιάζει ένα παιδί με σύνδρομο Asperger

Η μέση ηλικία διάγνωσης του αυτισμού που υποδεικνύεται είναι τα ε 8 έτη. Ωστόσο το ηλικιακό εύρος κυμαίνεται από τα πολύ μικρά παιδιά μέχρι τους ενήλικες (Eisenmajer, F., Prior, M., Leekman, S., Wing, L., Gould, J., Welham, M. And Ong, B. (1996). et al., 1996). Σ' ένα μεγάλο βαθμό η κοινωνία εκτιμάει ένα άτομο από τον τρόπο που κοιτάζει, συμπεριφέρεται και μιλάει. Τα άτομα με σύνδρομο Asperger αν και δεν έχουν διαφορετικά φυσικά χαρακτηριστικά, τα άλλα άτομα τα αντιλαμβάνονται ως διαφορετικά εξαιτίας του ασυνήθιστου τρόπου με τον οποίο συμπεριφέρονται και των δυσκολιών που έχουν στην επικοινωνία (κοινωνική αλληλεπίδραση). Ένα άτομο με σύνδρομο Asperger δυσκολεύεται να αλληλεπιδράσει με τους συνομηλικούς, να κάνει φίλους. Δεν υπάρχει η επιθυμία για αλληλεπίδραση. Υπάρχει έλλειψη κατανόησης των κοινωνικών κωδίκων και ακατάλληλη κοινωνικά και συναισθηματικά συμπεριφορά. Όσο αφορά την μη λεκτική επικοινωνία το άτομο με

σύνδρομο Asperger αντιμετωπίζει δυσκολίες λόγω περιορισμένης χρήσης χειρονομιών, αδέξιες/άξεστες κινήσεις, περιορισμένη χρήση εκφράσεων του προσώπου, ακατάλληλες εκφράσεις. Τα παιδιά με σύνδρομο Asperger γενικά δεν συμμετέχουν σε ομαδικά παιχνίδια και μπορεί ακόμα να πανικοβληθούν αν αναγκαστούν να συμμετάσχουν σε αυτά. (Asperger,1991). Το παιδί με σύνδρομο Asperger δεν φαίνεται να έχει κίνητρο ή να ξέρει πώς να παίζει με άλλα παιδιά της ηλικίας του, έτσι ώστε να προσαρμοστεί σε μια κοινωνική δραστηριότητα. Έχοντας για παρέα τον εαυτό του φαίνεται αρκετά ικανοποιημένο. Τα παιδιά αυτά είναι περισσότερο εγωκεντρικά και όχι τόσο εγωιστές. Την ώρα των σχολικών διαλειμμάτων, τα παιδιά με σύνδρομο Asperger συχνά κάθονται μόνα τους σε μια απομονωμένη γωνία του προαυλίου παραμιλώντας ή κάθονται στη βιβλιοθήκη και διαβάζουν επίμονα για το αγαπημένο τους θέμα. Δεν αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως μέλος μιας ομάδας και προτιμούν να ακολουθούν τα δικά τους ενδιαφέροντα και όχι των άλλων παιδιών στο προαύλιο ή στη σχολική τάξη. Το παιδί με σύνδρομο Asperger δεν φαίνεται να γνωρίζει τους άγραφους κανόνες της κοινωνικής συμπεριφοράς και άθελά του ενδέχεται να πει ή να κάνει πράγματα που προσβάλλουν ή ενοχλούν τους άλλους. Μπορεί να κάνει προσωπικά σχόλια που ανταποκρίνονται μεν στη πραγματικότητα, αλλά πιθανώς είναι προσβλητικά για τον συνομιλητή του. Η κλινική παρατήρηση έχει δείξει ότι το παιδί με σύνδρομο Asperger συχνά δεν μπορεί να κοιτάξει στα μάτια τον άλλον για να τονίσει κάποια συγκεκριμένα σημεία της συνομιλίας, όπως, για παράδειγμα, όταν αρχίζει να μιλά, όταν δέχεται έναν έπαινο ή εκδηλώνει ενδιαφέρον για κάτι, όταν αναζητά κάποια διευκρίνιση, όταν αποκωδικοποιεί τη γλώσσα του σώματος ή όταν θέλει να δηλώσει τη λήξη της συνομιλίας. Στα κύρια συμπτώματα του συνδρόμου Asperger περιλαμβάνεται η απουσία ενσυναίσθησης. Η κατάσταση αυτή δεν πρέπει να παρερμηνευτεί και να θεωρηθεί ότι το παιδί στερείται εντελώς της ικανότητας να νοιάζεται για τους άλλους. Περισσότερο αναφέρεται στο γεγονός ότι μπορεί να συγχέει τα συναισθήματα των άλλων ή να δυσκολεύεται να εκφράσει τα δικά του. Παρόλο που το παιδί με σύνδρομο Asperger έχει συνήθως φυσικά συμμετρικά χαρακτηριστικά, κατά τη διάρκεια μιας συνομιλίας ή ενός παιχνιδιού μπορεί να παρατηρήσει κανείς ότι το πρόσωπο του παίρνει μια «ξύλινη» έκφραση και δεν παρουσιάζει την αναμενόμενη ποικιλία εκφράσεων. Ένα άλλο επίσης χαρακτηριστικό των ατόμων με σύνδρομο Asperger είναι η τάση να κάνουν άσχετα σχόλια, μπορεί να κάνουν μια δήλωση ή μια ερώτηση άσχετη με το θέμα συζήτησης. Η έρευνα έχει δείξει ότι το 50% περίπου των

παιδιών με σύνδρομο Asperger παρουσιάζουν καθυστέρηση στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου, αλλά συνήθως μιλούν με άνεση από την ηλικία των 5 ετών και μετά (Eisenmajer et al.,1996). Εντούτοις διαφέρουν, γιατί είναι εμφανές ότι δεν μπορούν να συμμετάσχουν σε μια τυπική συζήτηση. Παρόλο που ως προς τη φωνολογία και τη σύνταξη η ανάπτυξη τους είναι ίδια με αυτή των άλλων παιδιών, οι διαφοροποιήσεις εντοπίζονται κυρίως σε συγκεκριμένους τομείς της πραγματολογίας, της σημασιολογίας, και της προσωδίας(ο προφορικός λόγος συνοδεύεται από ασυνήθιστη ένταση και περίεργο ρυθμό η τόνο φωνής). Ο Han Asperger είχε περιγράψει αρχικά το ιδιαίτερο προφίλ των γλωσσικών ικανοτήτων (linguistic skills) αυτών των παιδιών και ένα από τα διαγνωστικά κριτήρια των (Christopher & Corina Gillberg, 1989) αναφέρεται στην ασυνήθιστη ομιλία και τα ασυνήθιστα γλωσσικά χαρακτηριστικά στα οποία συμπεριλαμβάνονται τουλάχιστον τρία από τα παρακάτω:

α) καθυστερημένη ανάπτυξη του προφορικού λόγου

β) επιφανειακά τέλεια εκφραστική γλώσσα

γ) τυπική, σχολαστική ομιλία. Κατά την εφηβεία ο λόγος των παιδιών μπορεί να γίνει σχολαστικός (pedantic) ή υπερβολικά επίσημος (overly formal) (Kerbeshian, Burd & Fisher,1990·Ghaziuddin & Gerstein, 1996)

δ) ιδιόρρυθμη προσωδία, ασυνήθιστα φωνητικά χαρακτηριστικά. Όταν ακούει κάποιος την ομιλία ενός ατόμου με σύνδρομο Asperger, καταλαβαίνει ότι απουσιάζει η διαφοροποίηση στον τόνο, την ένταση και το ρυθμό και στη μελωδία της ομιλίας του (Fine et al.,1991). Το παιδί με σύνδρομο Asperger έχει την ικανότητα να δημιουργεί πρωτότυπες λέξεις (ή νεολογισμούς) ή γενικά να χρησιμοποιεί τη γλώσσα μ' έναν ιδιόμορφο ή πρωτότυπο τρόπο (Tantam, 1991·Volden & Loud,1991)

ε) αδυναμία στην κατανόηση των εννοιών, παρερμηνεία κυριολεκτικών/μεταφορικών εκφράσεων. Κυριολεκτική ερμηνεία. Το άτομο με σύνδρομο Asperger παρουσιάζει την τάση να ερμηνεύει κυριολεκτικά ό,τι του λένε. Το άτομο με σύνδρομο Asperger δεν έχει τη πρόθεση να γίνει ενοχλητικό ούτε ανόητο, απλώς δεν αντιλαμβάνεται τις κρυφές, υπονοούμενες ή πολλαπλές ερμηνείες της γλώσσας.

Δυο χαρακτηριστικά του συνδρόμου Asperger που δεν έχουν προσδιοριστεί επαρκώς στη βιβλιογραφία είναι η τάση των ατόμων με αυτό το σύνδρομο να επικεντρώνουν τη προσοχή τους σ' ένα συγκεκριμένο θέμα, το οποίο κυριαρχεί στη ζωή και τις συζητήσεις τους, η εμμονή τους σε κάποιες συγκεκριμένες και μηχανικά επαναλαμβανόμενες συνήθειες(ρουτίνα). Το βασικό στοιχείο των ιδιαίτερων ενδιαφερόντων είναι η συγκέντρωση αντικειμένων ή πληροφοριών. Η διαφορά μεταξύ του «φυσιολογικού» φάσματος των ενδιαφερόντων και της εκκεντρικότητας (eccentricity) που παρατηρείται στα άτομα με σύνδρομο Asperger είναι ότι οι αναζητήσεις των ατόμων είναι συχνά μοναχικές, ιδιόμορφες και κυριαρχούν στο χρόνο και τις συζητήσεις τους.

1.11 Ποια η σχέση του συνδρόμου Asperger με το Αυτιστικό φάσμα

Ορισμένα από τα συμπτώματα του αυτισμού όπως η καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη, η εμφάνιση γνωστικών ελλειμμάτων, η αυτοκαταστροφική συμπεριφορά, η ηχολαλία, εμφανίζονται και σε άλλες διαταραχές εκτός από τον αυτισμό. Είναι πολύ δύσκολη μερικές φορές η διάκριση των ατόμων που πάσχουν από βαριά νοητική υστέρηση και αυτισμό. Και αυτό ως προς τη διάκριση μεταξύ των ελλειμμάτων που παρουσιάζονται λόγω υστέρησης και των ελλειμμάτων λόγω αυτισμού, όμως ακόμα και στη περίπτωση της βαριάς νοητικής υστέρησης το παιδί εμφανίζει απλές μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς όπως το χαμόγελο, τη βλεμματική επαφή και γενικά την αναζήτηση της επαφής με τους άλλους ανθρώπους.(Wing, 1981) αναφέρεται στο Δάρδανος, 2006. Η διάκριση μεταξύ αυτισμού και ειδικών διαταραχών της γλωσσικής ανάπτυξης μερικές φορές είναι αρκετά δύσκολη και ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες. Η ηχολαλία και η αντιστροφή της προσωπικής αντωνυμίας καθώς και η απουσία της χρήσης χειρονομιών είναι στοιχεία χαρακτηριστικά του αυτισμού μοιάζουν όμως και με τα συμπτώματα του συνδρόμου Asperger. Αν και τα όρια ορισμένες φορές είναι δυσδιάκριτα, υπάρχουν μερικά στοιχεία που διαφοροποιούν τις διαταραχές αυτές μεταξύ τους. Οι κύριες διαφορές μεταξύ αυτισμού και Asperger είναι το υψηλότερο νοητικό επίπεδο, η μικρότερη συχνότητα ύπαρξης προβλημάτων στη γλωσσική ανάπτυξη και το μεγαλύτερο ενδιαφέρον για κοινωνική αλληλεπίδραση που εκδηλώνουν τα παιδιά με σύνδρομο Asperger σε σύγκριση με τα αυτιστικά παιδιά.

Ο Kanner και ο Asperger διαφωνούσαν ως προς τις γλωσσικές ικανότητες, τα παιδιά με αυτισμό θα μπορούσαμε να πούμε ότι δεν αναπτύσσουν σχεδόν καθόλου γλώσσα σύμφωνα με μελέτες του (Kanner, 1943) πάνω σε 11 παιδιά το αποτέλεσμα ήταν ότι από αυτά μόνο τα 3 μιλούσαν ενώ «γλώσσα» που να εξυπηρετεί την μεταβίβαση νοήματος την επικοινωνία δεν είχε κανένα. Αντίθετα ο Asperger σε μια μελέτη που έκανε 4 περιπτώσεων ανέφερε ότι καθεμία από τις 4 μελέτες των ασθενών του μιλούσαν με ευχέρεια. Ως αφορά τις κινητικές δεξιότητες οι δυο μελετητές και εκεί διαφωνούσαν. Ο Kanner ανέφερε ότι τα άτομα με αυτισμό ήταν κάπως αδέξια στις επιδόσεις στο βάδισμα και στις χονδροειδείς κινήσεις, αλλά ήταν πολύ επιδέξια στο λεπτότερο συντονισμό των μυών- πράγμα που συμβαδίζει στον Πίνακα Seguin (Seguin form board) (στον οποίο η δεξιότητα παίζει ρόλο) και την ικανότητα να περιστρέφουν αντικείμενα. Ο Asperger περιέγραψε αντίθετα περιπτώσεις «άγαρμπων» παιδιών αδέξιων στα σχολικά αθλήματα, άγαρμπος συντονισμός και ακόμη με τις λεπτές κινητικές δεξιότητες όπως το να κρατά το μολύβι και να γράφεις. Το γνώρισμα αυτό αποτελεί τμήμα μιας ευρύτερης αντίθεσης που διέπει τις αντιλήψεις των δυο μελετητών. Η τελευταία περιοχή ασυμφωνίας του Kanner και Asperger αφορά τις μαθησιακές ικανότητες του παιδιού. Ο Kanner υποστήριζε ότι οι περιπτώσεις του ήταν καλύτερες στη μάθηση από μνήμης, ενώ ο Asperger είχε την αίσθηση ότι οι δικοί του ασθενείς τα κατάφερναν καλύτερα όταν το παιδί μπορούσε να παράγει αυθόρμητα και τόνιζε πως σκέφτονται με τρόπο συνοπτικό.

1.12 Η εξελικτική μορφή του Αυτισμού θα μπορούσε να είναι το Asperger;

Το εάν η εξελικτική μορφή του αυτισμού θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως Asperger, αυτό είναι κάτι δύσκολο να ειπωθεί και να διαπιστωθεί με ακρίβεια. Παρ' όλη την εξέλιξη που μπορεί να παρουσιάζει το αυτιστικό παιδί και να μεταπηδά από την κατηγορία του κλασικού αυτισμού, αυτό δεν είναι αρκετό όμως για να ενταχθεί το παιδί στην κατηγορία των παιδιών με σύνδρομο Asperger, λόγω της έντονης βελτίωσης του λόγου του κυρίως. Ένας από τους λόγους που η Lorna Wing πρότεινε να γίνει ευρέως αποδεκτός ο όρος «σύνδρομο Asperger» ήταν η διαπίστωση ότι ένα ποσοστό παιδιών που έχουν τα κλασικά συμπτώματα του αυτισμού στην προσχολική ηλικία μπορεί αργότερα να εμφανίσουν σαφή βελτίωση στην επικοινωνία και τις ικανότητες. Τα παιδιά που μέχρι πριν από λίγο καιρό ήταν απομονωμένο και είχε σοβαρές γλωσσικές δυσλειτουργίες αναπτύσσει ευχέρεια λόγου και τη δυνατότητα

ένταξης-με υποστήριξη-σε κανονική σχολική τάξη. Δεν είναι πλέον απομονωμένο και σιωπηλό και η συμπεριφορά και οι ικανότητες του συμφωνούν με τη διάγνωση του συνδρόμου Asperger (Ozonoff, Rogers& Pennington,1991). Αυτή η βελτίωση μπορεί να είναι αξιοσημείωτα ραγδαία και να προκύψει ακριβώς πριν από την ηλικία των 5 ετών (Shah,1988). Δεν είμαστε σίγουροι αν αυτό αποτελεί μια αναμενόμενη εξέλιξη για κάποια παιδιά ή μπορεί να αποδοθεί στα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης- ίσως και τα δύο. Εντούτοις, η προηγούμενη διάγνωση του κλασικού αυτισμού ήταν ακριβής, όταν το παιδί ήταν πολύ μικρό, αλλά το παιδί «είχε προχωρήσει μέσα στο φάσμα του αυτισμού» στο σημείο που χαρακτηρίζεται ως σύνδρομο Asperger. Κατά συνέπεια είναι σημαντικό να αναθεωρείται συχνά η διάγνωση του αυτισμού, προκειμένου να εξεταστεί αν η διάγνωση του συνδρόμου Asperger είναι κάποια στιγμή πιο ακριβής και το παιδί πρέπει να συμπεριληφθεί σε κατάλληλα σχεδιασμένα προγράμματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : «Βαρηκοΐα- Κώφωση»

2.1 Γενικά χαρακτηριστικά

Η ανάπτυξη της επικοινωνίας και του προφορικού λόγου.

Τα παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα που ακούνε στο περιβάλλον τους. Αυτό το διαπιστώνει κανείς εύκολα παρατηρώντας το μικρό θαύμα της επικοινωνίας που συμβαίνει καθημερινά σε εκατομμύρια παιδιά όλου του κόσμου, ανεξαρτήτως τόπου, γλώσσας, πολιτισμού ή εκπαίδευσης. Εντούτοις η ακριβής σχέση και αλληλεπίδραση του γλωσσικού ή επικοινωνιακού μικρόκοσμου του παιδιού και του τρόπου με τον οποίο αυτό μαθαίνει να μιλά και να επικοινωνεί παραμένει ακόμη αδιευκρίνιστη, παρά τις μεγάλες προόδους της γλωσσολογίας και των κοινωνικών επιστημών. Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου σε ένα παιδί αποτελεί μια μακροχρόνια, σταδιακή και πολυσύνθετη διαδικασία (Crystal,1997·Mellon, 2000· Niparko, Kirk, Mellon, McConkey-Robbins, Tucci,& Wilson,2000·Rescola &Mirak,1997·Rice,1987) αναφέρεται στο Νικολόπουλος, 2008) Η γνώση ή τουλάχιστον, η προσέγγιση αυτής της διαδικασίας είναι απαραίτητη για τη σωστή αντιμετώπιση των παιδιών που παρουσιάζουν προβλήματα λόγου και επικοινωνίας. Η δε εκμάθηση της γλώσσας προϋποθέτει την ανάπτυξη 4 ξεχωριστών αλλά αλληλοσχετιζόμενων συστημάτων ικανοτήτων(Mellon, 2000): α) ικανότητα αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον. Μεταξύ 2 με 4 ετών τα παιδιά είναι πλέον έμπειροι συνομιλητές με ανεπτυγμένες ικανότητες στρατηγικής του προφορικού λόγου, αφού μπορούν να ξεκινήσουν ή να αναπαράγουν μια συζήτηση. β) ικανότητα αντίληψης και παραγωγής φωνήσεων. Φώνημα(phoneme) ονομάζεται το πιο μικρό τμήμα διακριτού ήχου σε μία λέξη. Μελέτες έχουν δείξει ότι η διαδικασία εκμάθησης και αντίληψης των φωνήσεων ουσιαστικά αναπτύσσεται κατά τους πρώτους 4 με 6 μήνες της ζωής του παιδιού και η εκφραστική ικανότητα παραγωγής τους ολοκληρώνεται στην ηλικία μεταξύ 6 και 7 ετών. Η ικανότητα αντίληψης και παραγωγής φωνήσεων θεωρείται ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη ικανότητας ανάγνωσης (Bench,1992). γ) ικανότητα ανάπτυξης προφορικού λόγου. Μέχρι την ηλικία του ενός έτους τα περισσότερα παιδιά έχουν αρχίσει να εκφράζουν τις πρώτες τους λέξεις, κατά κανόνα η ικανότητα αντίληψης του λόγου προηγείται χρονολογικά της ικανότητας εκφορά του και δ) ικανότητα σύνταξης λέξεων. Μέχρι την ηλικία των 4 ετών ένα παιδί μπορεί φυσιολογικά να δημιουργήσει ολοκληρωμένες προτάσεις με χρήση άρθρων και ρημάτων στον

κατάλληλο χρόνο για να περιγράψει σύνθετες καταστάσεις, μια διαδικασία που τελειοποιείται συνεχώς ως την ηλικία των 11-12 ετών.

2.2 Ορισμοί- Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της Βαρηκοΐας

Οι βαρήκοοι αν και με δυσκολία, μεθοδεύουν τις ακουστικές πληροφορίες με ακουστικό ή χωρίς. Οι όροι «βαρήκοος» και «κωφός» χρησιμοποιούνται συχνά για να περιγράψουν την απώλεια ακοής σε ανθρώπους. Βαρήκοος είναι αυτός που είτε φοράει ακούστηκα είτε όχι, δυσκολεύεται να αντιληφθεί την ομιλία με την ακοή του μόνο. Το μεγαλύτερο ποσοστό πληροφοριών το αντιλαμβάνεται με την ακοή του. Η ακουστική βλάβη σε αυτές τις περιπτώσεις είναι από 35 dB έως 69dB. (Λαμπροπούλου, 1999). Βαρήκοο είναι το άτομο του οποίου η δυσχέρεια στην ακοή καθιστά δύσκολη, χωρίς όμως να αποκλείει την κατανόηση της ομιλίας μέσω της ακουστικής οδού, με ή χωρίς ακουστικό. Αναφέρεται σε μια ακουστική βλάβη, είτε μόνιμη είτε κυμαινόμενη, η οποία επιδρά δυσμενώς στην ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού. (Moores, 2007). Τα βαρήκοα παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα μέσω της ακοής που διαθέτουν ενώ τα κωφά παιδιά με άλλους τρόπους πλην της ακοής. Τόσο τα κωφά όσο και τα βαρήκοα παιδιά αποτελούν μια ετερογενή ομάδα με πολλές διαφορές μεταξύ τους σε τομείς όπως ακουστική ικανότητα (υπόλοιπο ακοής), ακουστική απώλεια, ακουστική ηλικία(χρονική διάρκεια χρήσης ακουστικού), γνωστικές και γλωσσικές ικανότητες, συναισθηματική κατάσταση κλπ. Η βαρηκοΐα οφείλεται σε βλάβες του ακουστικού μηχανισμού. **Παιδική βαρηκοΐα** είναι η απώλεια ακοής σε παιδιά, η οποία είναι ή εκ γενετής ή επίκτητη, μονόπλευρη ή αμφίπλευρη και ο βαθμός της κυμαίνεται από 25-95dB HL. Όταν η πρωτογενής διάγνωση είναι παιδική βαρηκοΐα και δεν υπάρχουν άλλα προβλήματα, όπως νοητική υστέρηση ή νευρολογικές εξελικτικές παθήσεις, τότε έχουμε διαταραχές ή αναστολή στην ανάπτυξη της ομιλίας και της επικοινωνίας με την ομιλούμενη γλώσσα, ανάλογα με την απώλεια της ακοής. Η πρόσληψη και ανάπτυξη της ομιλίας γίνεται με την ενίσχυση των ακουστικών υπολειμμάτων και την ειδική παρεμβατική αγωγή.» (Λαμπροπούλου, 1999). Ο μηχανισμός της ακοής λειτουργεί περίπλοκα, οποιαδήποτε ανωμαλία έχει ως αποτέλεσμα την απώλεια ακοής από την πιο μικρή μέχρι την πιο σοβαρή. Τα αίτια μπορούν να ταξινομηθούν σε προγεννητικά, περιγεννητικά, μεταγεννητικά και κληρονομικά αίτια. Προγλωσσική κώφωση είναι αυτή που ενυπήρχε στο παιδί κατά τη γέννηση ή εμφανίστηκε πριν την ανάπτυξη της ομιλίας.

Μεταγλωσσική κώφωση είναι αυτή που προέκυψε μετά τη γέννηση του παιδιού και μετά την κατάκτηση της γλώσσας.

Το όργανο της ακοής του ανθρώπου αποτελείται από πολλά τμήματα κάθε ένα από τα οποία έχει μια διαφορετική δομή και ένα διαφορετικό τρόπο λειτουργίας. Το πραγματικό όργανο της ακοής που μας δίνει την αίσθηση του ήχου δεν είναι αυτό που βλέπουμε, αλλά αυτό που βρίσκεται στο βάθος της πλευρικής κρανιακής χώρας. Η απώλειά ακοής έχει προκληθεί είτε από αισθητηριακή βλάβη του οργάνου της ακοής δηλαδή του οργάνου Corti που βρίσκεται στον κοχλία είτε από νευρολογική βλάβη, δηλαδή δυσλειτουργία του ακουστικού νεύρου στην περιοχή που βρίσκεται ανατομικά μετά τον κοχλία. Μέχρι σήμερα, η νευροαισθητηριακή βαρηκοΐα/ κώφωση δεν είναι ιάσιμη. Ενδεικτικά αναφέρουμε μερικές συνήθεις παθήσεις που προκαλούν νευροαισθητηριακή απώλεια ακοής, όπως κληρονομικότητα, εμβρυοπάθειες π.χ. πυρηνικός ίκτερος, μεταβολικά νοσήματα της μητέρας π.χ. διαβήτη, χρήση ωτοτοξικών φαρμάκων, περιγεννητικές παθήσεις π.χ. ανοξία. (Λαμπροπούλου, 1999). Γενικά το όργανο της ακοής υποδιαιρείται σε 5 τμήματα:

- 1) το εξωτερικό αυτί: Το εξωτερικό αυτί αποτελείται από το ακουστικό περύγιο και από την ακουστική δίοδο. Τελειώνει στο τύμπανο. Η ακουστική δίοδος δεν είναι ευθεία και πριν από το τύμπανο αλλάζει κατεύθυνση, γι αυτό όταν ο γιατρός θέλει να εξετάσει το τύμπανο τραβάει το περύγιο προς τα πίσω, ώστε να αλλάξει την κατεύθυνση της ακουστικής δίοδου.
- 2) το μέσο αυτί: έχει περιπλεγμένη δομή, αρχίζει από το τύμπανο, εκεί δηλ. που τελειώνει το εξωτερικό αυτί. Το τύμπανο είναι μια λεπτή, ελαστική και ημιδιαφανής μεμβράνης η οποία στην εξωτερική πλευρά καλύπτεται από ένα πάρα πολύ λεπτό δέρμα, ενώ στην εσωτερική από ένα βλεννογόνο υμένα. Επικοινωνεί μέσω της ευσταχιανής σάλπιγγας με τη ρινοφαρυγγική κοιλότητα.
- 3) το εσωτερικό αυτί: Το εσωτερικό αυτί βρίσκεται προφυλαγμένο σε ένα ημικυκλικό αντέρειασμα της κρανιακής βάσης το οποίο λόγω του σχήματος του ονομάζεται Πέτρινο Πυραμιδοειδοειδές αυτί. Το ημικύκλιο αυτό αντέρειασμα είναι ένας κλειστός χώρος γεμάτος με υγρό σε σχήμα κοχλία με 2 1/2 ελικώσεις.
- 4) το ακουστικό νεύρο: Τα ακουστικά αισθητικά κύτταρα μεταβιβάζουν την διέγερση τους στις απολήξεις του ακουστικού νεύρου. Το ακουστικό νεύρο τώρα οδηγεί την διέγερση αυτή μέσω πολυάριθμων «πομπών» στον εγκέφαλο, όπου εκεί συλλαμβάνεται από τους κεντρικούς σταθμούς.
- 5) τους κεντρικούς σταθμούς στον εγκέφαλο.

Το τονικό ακούγραμμα, η καταγραφή δηλαδή του ουδού ακοής για ένα φάσμα συχνοτήτων, είναι η πιο ευρέως διαδεδομένη μέθοδος καταγραφής της ακουστικής ικανότητας ενός ατόμου. Η ακουομέτρηση είναι μια πολύπλοκη εξέταση που περιλαμβάνει διάφορα τεστ, υποκειμενικά και αντικειμενικά. Στα υποκειμενικά τεστ που γίνονται με τη συνεργασία του εξεταζόμενου ανήκει το τονικό ακούγραμμα, η φωνητική ακουομετρία ή παιχνιδοακουομετρία, η ανιχνευτική ακουομετρία κ.α. Ενώ τα αντικειμενικά τεστ περιλαμβάνουν την ακουομετρία αντίστασης (τυμπανομετρία), την ηλεκτροκοχλιομετρία και τα προκλητικά δυναμικά του εγκεφαλικού στελέχους. Οι συνήθεις συχνότητες που παρέχονται στον εξεταζόμενο ανήκουν στο ακουστό για τον άνθρωπο φάσμα συχνοτήτων και είναι οι 0,25,0,5,1,2,4 και 8 KHz. Ο ουδός ακοής για κάθε συχνότητα εκφράζεται σε dB HL (Decibel Hearing Level). Η μορφή της βαρηκοΐας μπορεί να είναι ελαφρά όταν κυμαίνεται από 20-40dB. Μέτρια από 41-70dB. Σοβαρή από 71-90dB και Πολύ σοβαρή από >91ή >95dB. Αν και ο βαθμός βαρηκοΐας σχετίζεται στενά με την ικανότητα ανάπτυξης του προφορικού λόγου, η σχέση αυτή δεν είναι ούτε απόλυτη ούτε γραμμική. Υπάρχουν πολλοί άλλοι παράγοντες, όπως ανώτερες νοητικές και ψυχικές ικανότητες, το είδος και η μορφή της εκπαιδευτικής παρέμβασης και το περιβάλλον του παιδιού, έτσι ώστε ο βαθμός της βαρηκοΐας να αποτελεί μια μόνο, αν και πολύ σημαντική, συνιστώσα για την ανάπτυξη της προφορικής επικοινωνίας. Αναφορικά με τις αισθητηριακές πληροφορίες που δέχεται το μικρό παιδί, η ακουστική αντίληψη αλληλεπιδρά με την οπτική αντίληψη. Η οπτική πληροφορία συμπληρώνει απαραίτητα στοιχεία που αφορούν στο κινητικό μέρος του λόγου, δηλ. στην έκφραση, τον τρόπο άρθρωσης και την τοπογραφική εντόπιση των παραγόμενων ήχων στο σύστημα φώνησης. Το φάσμα συχνοτήτων του προφορικού λόγου παρουσιάζει συγκεκριμένη κατανομή, με τα φωνήεντα να εντοπίζονται περισσότερο στις χαμηλές και τα σύμφωνα περισσότερο στις υψηλές συχνότητες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η ομιλία των παιδιών με διαταραχές ακοής να χαρακτηρίζεται από περισσότερα λάθη, ιδιαίτερα στους άηχους φθόγγους, αδόκιμη ένταση στα φωνήεντα και δυσκολία στην άρθρωση, ιδίως ήχων που παράγονται στο πίσω μέρος του στόματος (Owens&Schubert, 1968· Pickett, Martin,Johnson, Smith,Daniel,&Willis,1972) αναφέρεται στο Νικολόπουλος, 2008) Άτομα με πολύ σοβαρού βαθμού βαρηκοΐας(>95 dB) μπορούν να παράγουν σωστά μόνο το 37% και το 14% των συμφώνων που σχηματίζονται στην πρόσθια και την οπίσθια περιοχή του

στόματος, αντίστοιχα. Ακόμη και μονόπλευρη απώλεια της ακουστικής ικανότητας είναι ικανή να προκαλέσει ελλείμματα στη φυσιολογική ανάπτυξη και διαμόρφωση του λόγου. (Bess & Tharpe, 1984). (αναφέρεται στο Νικολόπουλος, 2008) Οι δυσμενείς επιπτώσεις απουσίας ακουστικών ερεθισμάτων στην ανάπτυξη, η απουσία ακουστικής μνήμης και ακουστικών εμπειριών καθώς και η αδυναμία παρακολούθησης και ελέγχου του προφορικού λόγου μέσα από τη διαδικασία της ακουστικής ανατροφοδότησης μπορούν να συμβάλλουν στην καθυστέρηση, την ανεπάρκεια ή και τη μη παραγωγή κατανοητού λόγου.

2.3 Η επίπτωση του μειωμένου ακουστικού ερεθίσματος στο λεξιλόγιο

Το σοβαρότερο πλήγμα της κώφωσης σ' ένα παιδί είναι η γλωσσική του εξέλιξη. Η γλώσσα είναι το κυριότερο έργο συνδιαλλαγής και αλληλεπίδρασης των ανθρώπων, οι γλωσσικές αδυναμίες και έλλειψης παίρνουν και κοινωνικές διαστάσεις. Η ακοή είναι η πιο χρήσιμη αίσθηση για την ανάπτυξη της ομιλίας. Η μάθηση της γλώσσας συντελείτε μέσα στα τρία πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου. Η απώλεια ακοής κατά τη κρίσιμη αυτή ηλικία είναι βέβαιο ότι θα οδηγήσει σε γλωσσική καθυστέρηση. Η έλλειψη ήχων μίμησης μέχρι την ηλικία των 6 μηνών, η έλλειψη ψελλισμάτων μέχρι την ηλικία του 1 έτους είναι καθοριστικής σημασίας κριτήρια για τη γλωσσική ανάπτυξη. Σύμφωνα με το Vygotsky η πρώιμη γλώσσα του παιδιού εσωτερικεύεται και σαν εσωτερική γλώσσα εξισώνεται με τη σκέψη. Η γνωστική ανάπτυξη είναι παράλληλη με την ανάπτυξη της γλώσσας. Επομένως, στο παιδί με σοβαρή απώλεια ακοής η γλωσσική του ανάπτυξη έχει επηρεαστεί και η σκέψη που εξαρτάται από την ομιλία δεν θα αναπτύσσεται ομαλά.

Κατά τη διάρκεια ανάπτυξης του λεξιλογίου αναγνωρίζονται 3 στάδια:

1) Κατά το πρώιμο στάδιο παρατηρείται στροφή του βλέμματος στο ανάλογο αντικείμενο, όταν αυτό κατονομαστεί κατάλληλα.

2) Στο επόμενο στάδιο αυξάνεται ραγδαία η ικανότητα αντίληψης λέξεων, αν και συχνά παρατηρείται το φαινόμενο της νοηματική υποκάληψης (underextension) π.χ. σύνδεση της λέξης σκύλος μόνο με το σκύλου του σπιτιού και όχι με τους άλλους της γειτονίας.

3) Στο τρίτο στάδιο πραγματοποιείται η σύνδεση της ηχητικής και νοηματικής φόρμας της λέξης με το ανάλογο αντικείμενο ή κατάσταση. Σε αυτό το στάδιο που καλύπτει συνήθως την ηλικία των 2-3 ετών εκτός από τα λάθη της νοηματικής υποκάλυψης συναντάμε και τα λάθη της υπερκάλυψης.

Αυτά τα 3 στάδια όμως δεν είναι τα ίδια στα κωφά και βαρήκοα, αυτά τα παιδιά περνούν από αυτά τα στάδια με το δικό τους τρόπο και έχουν το δικό τους ρυθμό κατάκτησης αυτών των βημάτων. Ένα τυπικό κωφό παιδί στην ηλικία των 5 ετών κατέχει περίπου 25 λέξεις, ενώ το ακούον της ίδιας ηλικίας έχει λεξιλόγιο 2.000 έως 10.000 λέξεις. Σε μια σημαντική μελέτη σε 13.000 κωφά παιδιά που πραγματοποίησαν (Silverman-Dresner Guilfoyle, 1972) βρέθηκε ότι τα κωφά παιδιά ηλικίας 8-9 ετών αναγνώρισαν κατά μέσο όρο μόνο 18 από τις 7.300 λέξεις που παρουσιάστηκαν. Με αυτά τα αποτελέσματα και λαμβάνοντας υπόψη την εξέλιξη του παιδιού, που στα 16-17 ετών ένας κωφός μαθητής γνωρίζει 2.545 λέξεις (35% λέξεων της δοκιμασίας), υποστηρίζεται ότι το λεξιλόγιο ενός κωφού μαθητή στο τέλος της σχολικής σταδιοδρομίας είναι ισοδύναμο με εκείνο ενός εξαιρετούς παιδιού που ακούει. Αυτό συμβαίνει γιατί τα κωφά παιδιά που συναναστρέφονται με τους ακούοντες γονείς τους δεν μπορούν να αποκτήσουν την γλώσσα των γονέων τους με φυσικό τρόπο, χωρίς δηλαδή συνεχή, μεθοδευμένη και συστηματική διδασκαλία. Και στην περίπτωση όμως που τα κωφά παιδιά αποκτήσουν σε κάποιο βαθμό την ομιλούμενη γλώσσα, αυτή υπολείπεται σημαντικά συγκρινόμενη με την γλώσσα που αποκτούν τα ακούοντα παιδιά ακούοντων γονέων. Οι έρευνες ωστόσο σχετικά με τη γλώσσα των κωφών παιδιών που δεν βρίσκονται σε περιβάλλον νοηματικής γλώσσας δείχνουν ότι αυτά αναπτύσσουν αυθόρμητα ένα δικό τους σύστημα χειρονομιών προκειμένου να βρουν ένα τρόπο να επικοινωνήσουν με το περιβάλλον τους. αναφέρεται στο (Κουρμπέτης και Χατζοπούλου, 2010)

2.4 Το Ακουόγραμμα

Το ακουόγραμμα είναι η μέθοδος αυτή που μας δείχνει την «ακουστική ικανότητα» του κάθε ατόμου. «Στο ακουόγραμμα καταγράφεται το κατώφλι ακουστικότητας για καθεμιά από τις εξεταζόμενες συχνότητες, έτσι παίρνουμε μια πλήρη εικόνα της ελάχιστης έντασης στην οποία οι διάφορες συχνότητες γίνονται αντιληπτές από τον εξεταζόμενο. Ακουόγραμμα ονομάζεται η καμπύλη που προκύπτει από την εύρεση ανα συχνότητας του κατώτερου ορίου ακουστότητας του ατόμου. Το ακουόγραμμα

χρησιμοποιείται για: α) την αρχική μέτρηση απώλεια της ακοής, β) την προσαρμογή και ρύθμιση των ακουστικών του εξεταζόμενου, γ) τον εντοπισμό του τύπου βαρηκοΐας (νευροαισθητηριακή, αγωγιμότητας), δ) την εκτίμηση της ακουστικής ικανότητας της ενισχυμένης ακοής (με ακουστικά) και ε) τη συνεχή παρακολούθηση και τον έλεγχο τυχών μεταβολών στην ακουστική ικανότητα του ατόμου. Το ακουογράφημα είναι η γραφική παράσταση συχνότητας και έντασης που παίρνουμε όταν φτάσουμε στην μέθοδο της τονικής ακουομετρίας. Τα αποτελέσματα της ακουομέτρησης καταγράφονται σε ένα ειδικό διάγραμμα, στον οριζόντιο άξονα του οποίου σημειώνονται οι συχνότητες που εξετάζονται από 125 έως 8.000 Hz και στον κάθετο άξονα οι στάθμες έντασης του ήχου που παρέχονται από τον ακουομετρητή (βλ. Martin & Clark 2006· Παπαφράγκος, 1996) αναφέρεται στο Κουρμπέτη και Χατζοπούλου, 2010) Οι εντάσεις, δηλαδή οι τιμές ακουστότητας, κυμαίνονται από **-10 έως 110 dB**. Ο βαθμός απώλειας της ακοής βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τον βαθμό διαταραχής της ομιλίας. Τα άτομα λοιπόν με μικρή απώλεια ακοής, έχουν κατά μέσο όρο λιγότερες διαταραχές στο λόγο από ότι τα άτομα με σοβαρότερη-μεγαλύτερη απώλεια ακοής. Το ακουογράμμα είναι δυνατόν να μας δώσει κάποιες ενδείξεις για τα είδη των παραμέτρων της ομιλίας που μπορεί να προσλάβει το παιδί με απώλεια ακοής. Αν υπάρχουν χρήσιμα ακουστικά υπολείμματα στις συχνότητες 125 και 250 Hz, προσλαμβάνονται η αντρική και γυναικεία φωνή, διαφορές στην ηχηρότητα των συμφώνων (μπ-π, ντ-τ, γκ-κ), φωνητικά στοιχεία των ρινικών συμφώνων και των πρόσθιων και οπίσθιων φωνηέντων κλπ.

2.5 Η κοινωνική- συναισθηματική ανάπτυξη των Βαρήκοων

Η ανάπτυξη και η διαμόρφωση της προσωπικότητας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την επικοινωνία με τους άλλους και την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων. Στον ακούοντα πληθυσμό η ομιλία είναι το κυριότερο αν όχι το μοναδικό μέσο με το οποίο επιτυγχάνεται η επικοινωνία και η σύναψη κοινωνικών σχέσεων. Επομένως, λόγω της μεγάλης εξάρτησης της κοινωνικότητας από τη γλώσσα, δεν είναι περίεργο που πολλοί ερευνητές (Myklebust 1964, Wiley 1971, Meadow, 1975) αναφέρεται στο (Γκουτζιαμάνη και Σωτηριάδη, 1993) βρήκαν διαφορετικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας και κοινωνικής αντίδρασης στα άτομα με διαταραγμένη ακοή. Το ακούον παιδί βιώνει ασυνείδητα μια συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον- χώρο υπό τη μορφή συνεχών υπενθυμίσεων, ακόμη και όταν είναι συγκεντρωμένο

αποκλειστικά σε μια δραστηριότητα. Αντίθετα ένα κωφό παιδί μπορεί να είναι απομονωμένο από αυτή την ασυνείδητη ροή ακουστικών πληροφοριών και να επικεντρώνεται στον εαυτό του και τις δραστηριότητες του. Αυτή η διαφοροποίηση των εμπειριών του κωφού παιδιού είναι πιθανόν να έχει επιπτώσεις στην ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων και της προσωπικότητας του. Η έρευνα σε όλο τον κόσμο υποδεικνύει ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη του κωφού παιδιού είναι η επιρροή της οικογένειας, το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του και οι κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες που η οικογένεια πρέπει να μεταφέρει άμεσα ή έμμεσα στο παιδί μέσα από την καθημερινή φροντίδα και επικοινωνία (Calderon & Greenberg, 2000 και 2003·Crowe 2003) αναφέρεται στο Κουρμπέτης και Χατζοπούλου,2010. Μελέτες σε πληθυσμούς κωφών έχουν δείξει τριπλάσια επίπτωση διαταραχών συμπεριφοράς σε σχέση με το γενικό πληθυσμό(Watson, Henggler,& Whelan,1990). αναφέρεται στο Νικολόπουλος, 2008). Οι πιο συχνές από αυτές έχουν να κάνουν με διαταραχές συγκέντρωσης, αυξημένη παρορμητικότητα, ανωριμότητα, εγωκεντρισμό, ρηχότητα συναισθήματος, καθώς και έλλειψη αυτοελέγχου, αυτοεπίγνωσης και ενσυναίσθησης. (Myklebust,1964·Schlesinger& Meadow,1972). Πρέπει να τονιστεί ότι αυτές οι διαταραχές αποδίδονται στη φτωχή ικανότητα επικοινωνίας μεταξύ του γονέα και του παιδιού και στο εν γένει χαμηλό επίπεδο μαθησιακής εμπειρίας σε τέτοιες καταστάσεις και σε καμία περίπτωση δεν έχουν να κάνουν με ενδογενή χαρακτηριστικά της κώφωσης(Bebko & McKinnon.1990·Schum ,1991·Vernon& Rothstein,1968·Wood,1991). Τα κωφά παιδιά που έχουν κωφούς γονείς υπερτερούν στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη και στη σχολική επιτυχία από τα κωφά παιδιά που έχουν ακούοντες γονείς. Η κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη συσχετίζεται άμεσα με την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Οι κωφοί μαθητές παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις, έχοντας ένα σημαντικό προβάδισμα σε σχέση με τα κωφά ακουόντων γονέων (Mooges,1996). Η βαρηκοΐα είναι μια χρόνια μειονεξία με προβλήματα που διαρκούν, οι επιπτώσεις στην ανάπτυξη του παιδιού είναι ποικίλες. Το βαρήςκοο παιδί βιώνει μια ιδιαίτερα ασαφή συναισθηματική κατάσταση αφού ακούει αλλά όχι αρκετά για να θεωρείται «ίδιο» με τα άλλα παιδιά. Αρχίζει να νοιώθει μειονεκτικά όταν αναγνωρίζει ότι βρίσκεται κάπου μεταξύ κωφών και ακουόντων. Η σύγχυση αυτή δεν του επιτρέπει να δεχθεί τη πραγματικότητα. Το ακουστικό που φοράει του προσφέρει σημαντική βοήθεια και χωρίς αυτό η επικοινωνία καθίσταται αδύνατη. Επομένως για να εξομοιωθεί με τους άλλους πρέπει

να φοράει το ακουστικό που θα είναι μονίμως ένα διακριτικό, ένα πειστήριο της διαφορετικότητας του. Τα κωφά και βαρήκοα άτομα καθώς και όλα τα παιδιά με ιδιαιτερότητες συχνά αντιμετωπίζονται λάθος ακόμα και από τους ίδιους τους γονείς. Όταν κάποιος είναι διαφορετικός, όχι ίδιος με τη πλειοψηφία είναι «λογικό» να τον «κοιτάς» διαφορετικά. Τα κωφά και βαρήκοα άτομα και ειδικά όταν γεννιούνται μέσα σε ένα περιβάλλον πολύ μακριά από αυτά, η όλη αντιμετώπιση μπορεί να τους προκαλέσει πολλά προβλήματα και διαταραχές στην προσωπικότητα τους και στη ψυχολογία τους. Ο γονιός που βλέπει το παιδί του και το λυπάται, απομακρύνεται από κοντά του, δεν κάνει προσπάθειες να επικοινωνήσει μαζί του, θα έχει σαν αποτέλεσμα να δημιουργήσει μια προσωπικότητα- συμπεριφορά ενός παιδιού «ελλατωματική». Το παιδί θα υιοθετεί εγωκεντρικές, αυτιστικές, υπερκινητικές συμπεριφορές κλπ., που στόχο θα έχουν να τραβήξουν την προσοχή του γονιού και του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο δρα το παιδί. Το άγχος, η στεναχώρια, το σοκ που μπορεί να βιώνει ένας γονιός που το παιδί του είναι βαρήκοο- κωφό, θα αφήσει τα σημάδια του και πάνω στο ίδιο το παιδί.

2.6 Ακουστικά βαρηκοΐας

Τα πλέον διαδεδομένα συστήματα ενίσχυσης ήχου σήμερα είναι τα ατομικά ακουστικά βαρηκοΐας. Η πιο εξελιγμένη μορφή τεχνολογίας στις μέρες μας στα ακουστικά βαρηκοΐας είναι ψηφιακή, η οποία σε σχέση με την τεχνολογία των αναλογικών ακουστικών που χρησιμοποιήθηκαν πάρα πολύ στο παρελθόν, επιτρέπει καλύτερη πρόσληψη του σήματος της ομιλίας, παρέχοντας τη δυνατότητα επιλεκτικής ενίσχυσης συχνοτήτων, σύμφωνα με το ατομικό ακουόγραμμα του χρήστη (Herh & Johnson, 2003).

Το ακουστικό δεν αποτελεί ένα καινούργιο αυτί που θα αναπληρώσει τη χαμένη ακοή. Το ακουστικό είναι ένα μηχάνημα το οποίο λαμβάνει υπόψη όλους τους περιβαλλοντικούς ήχους, ενισχύει την ένταση τους και βελτιώνει την ποιότητά τους. Οι συσκευές των σύγχρονων ακουστικών είναι πολύ πιο μικρότερες και εύχρηστες απ ότι ήταν παλιά. Τα ακουστικά αποτελούνται από ένα μικρόφωνο που συλλέγει τον ήχο και με τη βοήθεια ενός μικρού συσσωρευτή τον μετατρέπει σε ηλεκτρικά σήματα. Η ένταση τους αυξάνεται από ένα ενισχυτή και στη συνέχεια ένα ακουστικό, που συνδέεται με τη συσκευή μ' ένα μικρό πλαστικό σωλήνα, αφού τα μετατρέψει σε ήχους τα μεταφέρει στο αυτί. Ακουστικά πρέπει να φορούν και αυτοί που έχουν

ελαφρά βαρηκοΐα και αυτοί που έχουν σοβαρή βαρηκοΐα. Για να μπορέσει ένα παιδί να επωφεληθεί από τη χρήση τους θα πρέπει πρώτα να εξασκηθεί στη χρήση του ακουστικού. Οι ήχοι μέσω του ακουστικού δεν ακούγονται όπως με τη φυσιολογική ακοή. Το φυσιολογικό αυτί έχει αποκτήσει τη ικανότητα να διακρίνει τους σημαντικούς ήχους και να «αδιαφορεί» για του υπόλοιπους. Με το ακουστικό όμως όλοι οι ήχοι ενισχύονται. Η πιο σύγχρονη τεχνολογία σήμερα στα ακουστικά βαρηκοΐας είναι ψηφιακή και επιτρέπει καλύτερη πρόσληψη του συστήματος της ομιλίας από ότι τα αναλογικά ακουστικά.

2.7 Κοχλιακά εμφυτεύματα

Τα κοχλιακά εμφυτεύματα είναι το πιο πρόσφατο τεχνολογικό επίτευγμα της ενίσχυσης και αποκατάστασης της ακοής και στηρίζεται στην ενεργοποίηση των νευρικών ινών του ακουστικού νεύρου από ηλεκτροακουστικά ερεθίσματα. Η σύγχρονη αυτή τεχνολογία των κοχλιακών εμφυτευμάτων εφαρμόστηκε πρώτα σε ενήλικα άτομα που είχαν καθολική, μεταγλωσσική απώλεια ακοής και είχε μεγάλη επιτυχία. Δεν θα ήταν υπερβολή να πούμε ότι το κοχλιακό εμφύτευμα αποτελεί το πρώτο τεχνητό ανθρώπινο αισθητήριο όργανο και μια από τις μεγαλύτερες κατακτήσεις της ιατρικής επιστήμης των τελευταίων δεκαετιών. Η πολύ σοβαρού βαθμού βαρηκοΐα ή κώφωση στα μικρά παιδιά μπορεί σε αρκετές περιπτώσεις να περιορίσει σημαντικά την ανάπτυξη της προφορικής επικοινωνίας και να προκαλέσει πολύ σοβαρά εκπαιδευτικά προβλήματα, εφόσον βέβαια ο στόχος είναι η ανάπτυξη του προφορικού λόγου. Στις περιπτώσεις λοιπόν που τα ακουστικά βαρηκοΐας δεν έχουν παρά μικρό ή κανένα αποτέλεσμα στην ανάπτυξη της ακουστικής αντίληψης, τα κοχλιακά εμφυτεύματα μπορεί να είναι μια καλή εναλλακτική λύση. Οι πρώτες συσκευές άρχισαν να χρησιμοποιούνται την δεκαετία του 1980. Συσκευές τέτοιου τύπου είχαν κατασκευάσει νωρίτερα ο Γάλλος Charles Eyries το 1957 και οι Αμερικανοί William House και Jack Urban το 1962, οι οποίοι θεωρούνται πρωτοπόροι της κοχλιακής εμφύτευσης. Τα τελευταία δέκα χρόνια άρχισε να εφαρμόζεται διεθνώς και σε κωφά παιδιά με προγλωσσική απώλεια ακοής, όχι όμως με την ανάλογη επιτυχία. Η εμφάνιση των κοχλιακών εμφυτευμάτων και η χρήση τους δημιούργησε εντάσεις και αντιπαραθέσεις ανάμεσα στην εκπαιδευτική κοινότητα των κωφών και στην ιατρική κοινότητα. (βλ. Hersh & Johnson

2003·Martin & Clark 2006). Για να είναι ένα παιδί υποψήφιο για κοχλιακή μετεμφύτευση πρέπει να μην έχει χρήσιμα ακουστικά υπολείματα και να μην έχει επιδείξει πρόοδο με τα παραδοσιακά ακουστικά που αναφέραμε και πιο πάνω. Τα μέρη από τα οποία αποτελείται ένα κοχλιακό εμφύτευμα είναι γενικά τα εξής: α) ο επεξεργαστής(processor) ήχου και το μικρόφωνο που τοποθετούνται σαν οπισθοωτιαίο ακουστικό πίσω από το πτερύγιο. β) ο δέκτης(receiver-simulator) μια μικρή συσκευή που τοποθετείται εσωτερικά κάτω από το δέρμα σε μια οπισθοωτιαία κοίλανση του κρανίου που γίνεται κατά τη χειρουργική επέμβαση. γ) τα ηλεκτρόδια που συνδέονται με τον δέκτη και εισάγονται στο κοχλία κατά τη στιγμή της επέμβασης. Και τέλος αποτελούνται από το διαβιβαστή (transmitter coil) μια επίσης μικρή λεπτή συσκευή σαν μεγάλο νόμισμα που με τη βοήθεια ενός μαγνήτη του δέκτη συγκρατείται κάτω από τα μαλλιά στο δέρμα της οπισθοωτιαίας περιοχής ακριβώς πάνω από το δέκτη.(McCormick & Archbold, 2003) αναφέρεται στο Νικολόπουλος,2008)

Κριτήρια επιλογής του παιδιού που είναι υποψήφιο για κοχλιακό εμφύτευμα.

- 1) Πολύ σοβαρού βαθμού αμφοτέρη βαρηκοΐα.
- 2) Μεταγλωσσική κώφωση ή σε μικρότερη ηλικία όταν υπάρχει προγλωσσική κώφωση και δεν έχει αναπτυχθεί η προφορική επικοινωνία.
- 3) Ελάχιστο ή καθόλου όφελος από τα ακουστικά βαρηκοΐας.
- 4) Απουσία ιατρικών αντενδείξεων.
- 5) Ύπαρξη υψηλού κινήτρου και ρεαλιστικών προσδοκιών από το οικογενειακό περιβάλλον.
- 6) Δυνατότητα ένταξης σε προγράμματα αποκατάστασης.

2.8 Πρώιμη παρέμβαση

Η έννοια και η αναγκαιότητα της έγκαιρης παρέμβασης είχε αναγνωρισθεί από τους ειδικούς από την αρχή της εκπαίδευσης των κωφών παιδιών, δηλαδή από το 1680. Το 1940 στην Ευρώπη πρώτα και αργότερα στις Η.Π.Α. τα προγράμματα αυτά της έγκαιρης παρέμβασης είχαν τυπική αναγνώριση (Mooges, 1996). Πολλά προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης παιδιών με ειδικές ανάγκες και στη περίπτωση μας κωφών και βαρήκοων έχουν πλέον υιοθετήσει την οικογενειοκεντρική, όπως ονομάζεται, προσέγγιση. Η προσέγγιση αυτή στηρίζεται στη γενική θεωρία των συστημάτων (Bertalanffy, 1968) όπως αυτή έχει υιοθετηθεί για την έρευνα και τη συμβουλευτική της οικογένειας (Family Systems Theory, Minuchin, 1974). Σε αυτή τη θεωρία κεντρικό ρόλο παίζει η οικογένεια, η οποία βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση. Όλα τα μέλη της οικογένειας είναι στο επίκεντρο και ότι και να συμβεί σε οποιοδήποτε μέλος επηρεάζει και προσαρμόζει το άτομο στην ανάλογη πραγματικότητα. Ένα μέλος με ειδικές ανάγκες στην οικογένεια, επηρεάζει και ολόκληρη την οικογένεια και η επίδραση αυτή, ο αντίκτυπος επηρεάζει άμεσα και το ίδιο το μέλος που έχει το πρόβλημα. Όπως υποστηρίζει ο (Boothroyd, 1982) το πρωτογενές πρόβλημα, η ακουστική απώλεια δηλ. χωρίς ειδική παρέμβαση μπορεί να αποτελέσει πηγή προβλημάτων σε πολλούς τομείς. Το αισθητηριακό δηλ. πρόβλημα της ακοής μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στον αντιληπτικό τομέα, στην ομιλία στην επικοινωνία, στην κοινωνική συμπεριφορά, στο γνωστικό τομέα, στο συναισθηματικό τομέα, στον εκπαιδευτικό, στο νοητικό και στον επαγγελματικό. Χωρίς την ακοή το παιδί δεν μπορεί να αντιληφθεί τη πραγματικότητα γύρω του, να καταλάβει τους ήχους τις λέξεις, την ομιλία. Το παιδί λοιπόν έχει να αντιμετωπίσει ένα σωρό δυσκολίες προκειμένου να μπορεί να έχει μια φυσιολογική επικοινωνία με τους γύρω του. Γι' αυτό το λόγο η πρώιμη παρέμβαση έρχεται προκειμένου να βοηθήσει το παιδί να ξεπεράσει και να αντιμετωπίσει τυχόν δυσκολίες που συναντά. «Στόχος της πρώιμης παρέμβασης είναι να περιοριστεί η πρωτογενής δυσκολία (κώφωση- βαρηκοΐα) να προληφθούν τα δευτερογενή προβλήματα και να καλυφθούν οι ανάγκες του παιδιού και της οικογένειας του» (Λαμπροπούλου, 1999). Στην έγκαιρη παρέμβαση λαμβάνεται υπόψη η ακουστική απώλεια- ικανότητα του παιδιού, αξιολογούνται οι ανάγκες του και οι δυνατότητες του ίδιου και της οικογένειας του προκειμένου να μαζευτούν όλες οι χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με το πρόγραμμα παρέμβασης που θα σχεδιαστεί κατάλληλα προκειμένου να εξυπηρετεί τις ανάγκες

του. Η υλοποίηση ενός παρεμβατικού προγράμματος γίνεται από επαγγελματίες-ειδικούς, γι' αυτό και είναι αναγκαίο οι ειδικοί αυτοί να ξέρουν όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για το παιδί και το περιβάλλον του που θα σχεδιάσουν το πρόγραμμα. Πίσω από κάθε παιδί κρύβεται ένα οικογενειακό περιβάλλον, το οποίο μπορεί να φανεί χρήσιμο για το παιδί αλλά και καταστροφικό αν δεν ενημερώνεται και δεν βοηθά το παιδί να αντιμετωπίζει το πρόβλημα του συμπαραστέκοντας και ερευνώντας ένα καινούργιο κόσμο αμφίπλευρα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : « Μεθοδολογία έρευνας »

Ερευνητική Προσέγγιση

Η έρευνα γενικότερα έχει ως σκοπό την εξήγηση των κοινωνικών φαινομένων, γι' αυτό και ο ρόλος της θεωρίας στην ερευνητική διαδικασία είναι αυτονόητος . Η θεωρία προσφέρει το πλαίσιο για τη συστηματική ερμηνεία των εμπειρικών δεδομένων, αναφέρεται στην μορφή που μπορεί να προσλάβει το κοινωνικό φαινόμενο, εξηγεί τους λόγους για τους οποίους εμφανίζεται και τις συνθήκες υπό τις οποίες υπάρχει. Η έρευνα αποτελεί στην ουσία ένα συνεχή διάλογο ιδεών και στοιχείων .

Ποσοτική – ποιοτική έρευνα.

Η έρευνα που κάναμε στην πορεία της εργασίας μας στο μαθησιακό περιβάλλον των παιδιών, ήταν απαραίτητη προκειμένου να εξάγουμε κάποια χρήσιμα συμπεράσματα- αποτελέσματα σχετικά με τις περιπτώσεις του Αυτισμού, του Συνδρόμου Asperger και των παιδιών με Βαρηκοΐα στα πλαίσια της Παράλληλης Στήριξης στο σχολείο. Οι άνθρωποι στην προσπάθεια τους να μελετήσουν και να ερμηνεύσουν τον κόσμο γύρω τους διεξάγουν μελέτες που ελκύουν το ενδιαφέρον τους, επιβεβαιώνουν τυχόν γνώσεις, απορρίπτουν, οικοδομούν νέες, αποκτούν εμπειρίες και εφόδια. Το ερέθισμα που ωθεί έναν άνθρωπο- ερευνητή να κάνει μια έρευνα είναι η περιέργεια σε καθετί καινούργιο και άγνωστο προς το ευρύ κοινό και η θέληση του ανθρώπου να το κάνει γνωστό. Τα μέσα που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι προκειμένου να ικανοποιήσουν την περιέργεια τους για το περιβάλλον που θέλουν να μελετήσουν μπορούμε να τα ταξινομήσουμε σε τρεις κατηγορίες: εμπειρία, λογική σκέψη και έρευνα. Πολλές φορές ερμηνεύουμε γεγονότα μέσα από τις δικές μας προσωπικές γνώσεις και δεξιότητες που έχουμε συσσωρευμένες μέσα από τις αλληλεπιδράσεις και τις συναναστροφές μας με περιστατικά μέσα από το περιβάλλον μας. Η λογική σκέψη είναι η σκέψη που συνδέεται με την επιστήμη την εγκυρότητα την αυθεντία για την επίλυση των προβλημάτων. Η λογική σκέψη χωρίζεται στην απαγωγική, την επαγωγική καθώς και των συνδυασμό των δυο. Η λογική σκέψη είναι αυστηρά «δομημένη» και δεν χωρούν αυθαιρεσίες. Και τέλος ο τρίτος τρόπος που επιχειρούμε να ανακαλύψουμε την γνώση πάνω σε καθετί άγνωστο είναι η έρευνα. Η έρευνα έχει οριστεί από τον Kerlinger,1986 ως η συστηματική, ελεγχόμενη, εμπειρική και κριτική διερεύνηση υποθετικών προτάσεων σχετικά με τις εικαζόμενες

σχέσεις ανάμεσα σε φυσικά φαινόμενα. Μια έρευνα μπορεί να είναι ποσοτική ή ποιοτική. Η ποσοτική έρευνα που αποκαλείται και συστηματική παρατήρηση, συμβάλει ιδιαίτερα στην ανάπτυξη θεωριών και πρακτικών αναφορικά με την τροποποίηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Ως ποσοτική έρευνα ορίζεται «η συστηματική εμπειρική διερεύνηση των κοινωνικών φαινομένων μέσω στατιστικής μαθηματικών ή υπολογιστικές τεχνικές. Στόχος της ποσοτικής έρευνας είναι να αναπτύξει και να χρησιμοποιήσει τα μαθηματικά μοντέλα, τις θεωρίες και τις υποθέσεις που αφορούν σε φαινόμενα». Σύμφωνα με τον (Gibbs, 2005) « Η κωδικοποίηση στην ποσοτική ανάλυση γίνεται με τη συρρίκνωση των δεδομένων σε μερικούς ‘‘τύπους’’ πληροφορίας με σκοπό να τους αποδοθούν μαθηματικά μεγέθη. Είναι σαφές επομένως, ότι προκειμένου να διεξαχθεί μια συστηματική παρατήρηση πρέπει να ορίσουμε αρχικά τη συμπεριφορά που μας ενδιαφέρει.

Παράλληλα με την ποσοτική έρευνα υπάρχει και η ποιοτική. Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τον Creswell (1998) με τον όρο «ποιοτική έρευνα» αναφερόμαστε σε μια διαδικασία διερεύνησης και κατανόησης η οποία βασίζεται κατά κύριο λόγο σε σαφείς μεθοδολογικές παραδόσεις στρατηγικής, οι οποίες στοχεύουν στη διερεύνηση ενός κοινωνικού ή ατομικού προβλήματος. Συχνά η ποιοτική παρατήρηση προηγείται της ποσοτικής παρατήρησης. Για παράδειγμα, ένας παρατηρητής μπορεί να παρακολουθήσει παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε συγκεκριμένες συνθήκες για να αποκτήσει μια γενική αίσθηση των γεγονότων που τον ενδιαφέρουν. Στη συνέχεια μπορεί να αποφασίσει να μετρήσει συγκεκριμένες συμπεριφορές που πιστεύει ότι έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Αυτή η μορφή ποιοτικής παρατήρησης ονομάζεται ορισμένες φορές μη συστηματική παρατήρηση ή παρακολούθηση. Ο πιο συνήθης τρόπος διεξαγωγής μη συστηματικών συμπεριφορών είναι η καταγραφή αφηγηματικών αρχείων (περιγραφές και ημερομηνίες των συμπεριφορών που μοιάζουν να είναι σημαντικές για τον παρατηρητή). Τα συγκεκριμένα αρχεία πρέπει να συμπεριλαμβάνουν συνήθως, τουλάχιστον μια πλήρη περιγραφή της συμπεριφοράς και του πλαισίου όπου λαμβάνει χώρα. Οι ποιοτικές προσεγγίσεις τονίζουν την αναγκαιότητα να περνάει ο παρατηρητής περισσότερο χρόνο σε κάποιο πλαίσιο, να γνωρίζει τους συμμετέχοντες και να κρατήσει λεπτομερή και εμπιστευτικά αρχεία (Sommer & Sommer, 2002). Στην ποιοτική έρευνα δεν εμπεριέχεται η προσπάθεια για πρόβλεψη του τι πιθανόν να γίνει στο μέλλον υποχρεωτικά, αλλά η κατανόηση της παρούσας κατάστασης – τι νόημα έχει για τους συμμετέχοντες η κατάσταση που βιώνουν, με τι μοιάζουν οι ζωές τους, τι συμβαίνει

με αυτούς, ποια είναι τα νοήματα που δίνουν σ' αυτά που διαδραματίζονται, με τι μοιάζει ο κόσμος σε αυτή την παρούσα φάση της ζωής τους κ.λπ. Σύμφωνα με τη Merriam (2002) ένα από τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας είναι το γεγονός ότι οι ερευνητές συνήθως προσπαθούν να ερμηνεύσουν τα αποτελέσματα που έχουν διατυπώσει τα άτομα σύμφωνα με τις δικές τους εμπειρίες και το πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι τον κόσμο.

Η Ποσοτική Έρευνα σε αντίθεση με την Ποιοτική έρευνα βασίζεται σε αξιόπιστες, αριθμητικές και στατιστικές μετρήσεις του συνολικού πληθυσμού ατόμων στον οποίο εφαρμόζεται. Επίσης η πρώτη διαφέρει από τη δεύτερη στο μεγάλο αριθμό ανθρώπων που λαμβάνουν μέρος σε μία τέτοια έρευνα και στον τύπο των ερωτήσεων που τίθενται.

Συνοψίζοντας κάποιες λέξεις που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε για να περιγράψουμε την ποιοτική έρευνα- παρατήρηση μπορεί να είναι: Φαινομενολογική, Επαγωγική, Ολιστική, Υποκειμενική, Διαδικαστική, Σχετική αδυναμία ελέγχου, Στόχευση στην κατανόηση, Ερμηνευτική και Εξηγητική. Αντίθετες σε αυτές τις έννοιες παρατίθενται οι έννοιες της ποσοτικής έρευνας και οι οποίες είναι οι εξής: Θετικιστική, Υποθετικό -παραγωγική, Μερική, Αντικειμενική, Στοχεύει σε μετρήσιμα αποτελέσματα, Στοχεύει στον έλεγχο των μεταβλητών και Επιβεβαιωτική. Οι ποσοτικές και ποιοτικές έρευνες διαφέρουν αλλά και αλληλοσυμπληρώνονται. Οι ερευνητές συλλέγουν δεδομένα προσεκτικά, μελετούν σχέσεις και προσπαθούν να εξηγήσουν φαινόμενα. Διαφέρουν ως προς:

- Το σκοπό
- Τη μορφή των δεδομένων
- Εργαλεία ανάλυσης
- Την έμφαση στο γενικό ή στη λεπτομέρεια
- Φιλοσοφικές παραδοχές και σχολές

Σκοπός της εκπαιδευτικής έρευνας είναι η πορεία προς την επίτευξη αξιόπιστων λύσεων σε εκπαιδευτικά προβλήματα μέσα από συστηματική και προγραμματισμένη συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων. Η εκπαιδευτική έρευνα είναι μια συστηματική διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων με σκοπό την κατανόηση φαινομένων και την επίλυση προβλημάτων στην εκπαίδευση.

Στην παρούσα έρευνα επελέγη η ποσοτική προσέγγιση για την διεξαγωγή των συμπερασμάτων γιατί σκοπός μας ήταν η εύρεση σχέσεων μεταξύ μεταβλητών και η

έμφαση στην διατύπωση και τον έλεγχο υποθέσεων-θεωριών, προσπάθεια γενίκευσης σε μεγαλύτερους πληθυσμούς. Μεταξύ του ερευνητή και των υποκειμένων παρεμβάλλεται το όργανο συλλογής δεδομένων καθώς και ποσοτικοποιημένα αποτελέσματα παρατηρήσεων, συνεντεύξεων κ.τ.λ.

Μελέτη περίπτωσης

Η ερευνητική προσέγγιση που θεωρήθηκε καταλληλότερη για την έννοια αυτή είναι η μελέτη περίπτωσης και ειδικότερα η πολλαπλή μελέτη περίπτωσης καθώς μελετώνται δυο περιπτώσεις. Η μελέτη περίπτωσης είναι μια λεπτομερής μελέτη ενός ατόμου ή μιας ομάδας ή ενός γεγονότος. Δίνεται έμφαση στην ερμηνεία έχοντας υπόψη το θέμα το οποίο διερευνάται. Η μελέτη περίπτωσης θα πρέπει να περιλαμβάνει τη συλλογή εκτεταμένων δεδομένων και οι μέθοδοι συλλογής τους καθορίζονται με βάση το άτομο ή την ομάδα που εξετάζεται.

Σύμφωνα με τον Robson (2007), η μελέτη περίπτωσης είναι μια στρατηγική, με άλλα λόγια μια στάση, μια προσέγγιση παρά μια μέθοδος όπως η παρατήρηση ή η συνέντευξη. Η μελέτη περίπτωσης ενδιαφέρεται για την έρευνα υπό μια ευρύτερη έννοια. Επίσης, είναι εμπειρική, δηλαδή ο ερευνητής βασίζεται στη συλλογή αποδείξεων για το τι συμβαίνει. Πρόκειται για μια μελέτη μιας συγκεκριμένης περίπτωσης, επομένως προκύπτουν ζητήματα σχετικά με το τι είδους γενίκευση είναι δυνατόν να γίνει όπως και τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να πραγματοποιηθεί.

Οι περιπτώσεις Αυτισμού, Συνδρόμου Asperger και Βαρηκοΐας που μελετάμε στην εργασία μας, είναι 3 ξεχωριστές μελέτες περίπτωσης. Στη μελέτη περίπτωσης κατά κανόνα παρατηρούμε τα χαρακτηριστικά μιας μονάδας- ενός παιδιού, μιας παρέας, μιας σχολικής τάξης, ενός σχολείου ή μιας κοινότητας. Η περίπτωση είναι η κατάσταση, το άτομο, η ομάδα, ο οργανισμός ή οτιδήποτε άλλο μας ενδιαφέρει. «Ο σκοπός αυτής της παρατήρησης είναι να εξερευνήσει βαθιά και να αναλύσει συστηματικά τα πολυσχιδή φαινόμενα που συνθέτουν τον κύκλο ζωής της μονάδας, προκειμένου να κάνει γενικεύσεις σχετικά με τον ευρύτερο πληθυσμό στον οποίο ανήκει αυτή η μονάδα. Το γεγονός ότι μια μελέτη περίπτωσης δεν απαιτεί, αυτό καθ' αυτό μια συγκεκριμένη προσέγγιση στην ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που παράγει. Μια μελέτη περίπτωσης μπορεί να προσεγγιστεί ως μια άσκηση δημιουργίας μιας θεμελιωμένης θεωρίας». (Louis Cohen and Lawrence Manion, 1994). Η μελέτη της περίπτωσης υπάρχει από παλιά (ο Hamel, 1993 ανιχνεύει την ιστορία της στις κοινωνικές επιστήμες). Η Μελέτη περίπτωσης είναι μια στρατηγική διεξαγωγής

έρευνας που περιλαμβάνει μια εμπειρική διερεύνηση ενός συγκεκριμένου σύγχρονου φαινομένου μέσα στο πραγματικό πλαίσιο της ζωής του χρησιμοποιώντας πολλαπλές πηγές. Τα σημαντικά στοιχεία έγκειται στο ότι η μελέτη της περίπτωσης είναι μια στρατηγική, δηλαδή μια στάση ή προσέγγιση μάλλον παρά μια μέθοδος, όπως είναι η παρατήρηση ή η συνέντευξη. Ενδιαφέρεται για την έρευνα, υπό την ευρεία της έννοια και περιλαμβάνει, για παράδειγμα την αξιολόγηση. Είναι εμπειρική υπό την έννοια ότι βασιζόμαστε στην συλλογή αποδείξεων για το τι συμβαίνει. Ο Robson (2007) επισημαίνει ότι η μελέτη περίπτωσης διεξάγεται χρησιμοποιώντας πολλαπλές μεθόδους αποδείξεων ή συλλογής δεδομένων. Το κεντρικό προσδιοριστικό χαρακτηριστικό είναι η επικέντρωση σε μια συγκεκριμένη περίπτωση που μελετώνται καθαυτές. Σημαντικό ωστόσο είναι το πλαίσιο ή το περιβάλλον. Οι Miles και Huberman (1994, σ.27) προτείνουν ότι σε κάποιες περιστάσεις θα πρέπει να προτιμάται ο όρος «χώρος (site)» «γιατί μας υπενθυμίζει ότι μια «περίπτωση» συμβαίνει πάντα σε συγκεκριμένο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον. Ο Valsiner (1986) υποστηρίζει ότι « η μελέτη μεμονωμένων περιπτώσεων ήταν πάντα η σημαντικότερη (παρότι συχνά παραγνωρισμένη) στρατηγική στην παραγωγή της γνώσης για τα ανθρώπινα όντα» (σ.11).

Στην παρούσα εργασία, ακολουθώντας την ποσοτική έρευνα, μελετάμε τρεις διαφορετικές μελέτες περίπτωσης: 1) Αυτισμό 2) Σύνδρομο Asperger και 3) Βαρηκοΐα. Μιλάμε δηλαδή για μελέτες πολλαπλής περίπτωσης. Ο Yin (1994) κάνει την χρήσιμη αναλογία ότι η διεξαγωγή μελετών πολλαπλής περίπτωσης συμβαίνει έτσι ώστε να διεξάγουμε πολλαπλά πειράματα. Μελετάμε τρεις διαφορετικές περιπτώσεις παιδιών με διαφορετικές ανάγκες το κάθε παιδί. Τα τρία αυτά διαφορετικά παιδιά χρειάζονταν διαφορετικό τρόπο αντιμετώπισης και διαχείρισης. Εστιαζόμενοι στην κάθε μελέτη περίπτωσης με διαφορετικό τρόπο και εξάγοντας κάθε φορά τα διαφορετικά αποτελέσματα, αναμενόμενα ή μη διεξήγαμε την δική μας παρατήρηση και έρευνα, μελέτης πολλαπλών περιπτώσεων. Αυτή η δραστηριότητα, είτε πρόκειται για μελέτες πολλαπλής περίπτωσης, είτε για πολλαπλά πειράματα, δεν ασχολείται με την στατιστική γενίκευση, αλλά με την αναλυτική γενίκευση. Επιλέγονται περιπτώσεις όπου η θεωρία θα πρότεινε είτε ότι θα επιτυγχάνεται το αποτέλεσμα της, είτε ότι θα επιτευχθούν προβλεπόμενα διαφορετικά αποτελέσματα. Η ευρεία χρήση της μελέτης περίπτωσης στη σύγχρονη κοινωνική επιστήμη και την εκπαιδευτική έρευνα δείχνει την προτίμηση των ερευνητών για αυτή τη μέθοδο. Αυτή η ευρεία χρήση χαρακτηρίζεται από ένα εξίσου ποικιλόμορφο φάσμα τεχνικών, που

αξιοποιούνται στη συλλογή και ανάλυση τόσο ποιοτικών όσο και ποσοτικών δεδομένων. Όποιο κι αν είναι το πρόβλημα ή η προσέγγιση, στην καρδιά κάθε μελέτης περίπτωσης βρίσκεται μια μέθοδος παρατήρησης.

3.2 Το Δείγμα

Η δειγματοληπτική έρευνα με ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις και στατιστικές μεθόδους ανάλυσης είναι η πιο διαδεδομένη μορφή εμπειρικής έρευνας. Η τυποποίηση των στοιχείων που συλλέγονται, η δυνατότητα προσέγγισης μεγάλου μέρους του πληθυσμού, η επιδεκτικότητα των στοιχείων σε στατιστικές μεθόδους ανάλυσης για την ανάδειξη γενικών τάσεων καθιστούν την δειγματοληπτική έρευνα την πλέον καθιερωμένη μέθοδο για την μελέτη των κοινωνικών φαινομένων.

Το πρώτο βήμα στην δειγματοληπτική διαδικασία είναι ο προσδιορισμός του πληθυσμού τον οποίο θα αφορούν τα συμπεράσματα της έρευνας. Στην εργασία μας το δείγμα που επιλέξαμε να μελετήσουμε ήταν ο μαθητής με Σύνδρομο Asperger, η μαθήτριά με Αυτισμό, ο μαθητής με βαρηκοΐα καθώς και οι εκπαιδευτικοί τους. Τα παιδιά αυτά επιλέχθηκαν και μελετήθηκαν οι περιπτώσεις τους αναλυτικά σε συνδυασμό και με τη θεωρία.

«Η δειγματοληπτική έρευνα καθιστά αναγκαία τη συλλογή δεδομένων από έναν αριθμό μονάδων και συνήθως σε μια μοναδική χρονική στιγμή, με την πρόθεση να συλλέξουμε συστηματικά ένα σώμα δεδομένων που μπορούν να προσδιοριστούν ποσοτικά σε σχέση προς έναν αριθμό μεταβλητών που στη συνέχεια εξετάζονται για να διακρίνουμε πρότυπα συσχέτισης» (Bryman, 1986 σ.104). Τα τυπικά χαρακτηριστικά μιας δειγματοληπτικής έρευνας είναι: α) η χρήση ενός προκαθορισμένου, ποσοτικού σχεδίου, β) η συλλογή ενός μικρού ποσού δεδομένων σε τυποποιημένη μορφή από ένα σχετικά μεγάλο αριθμό ατόμων, γ) η επιλογή αντιπροσωπευτικών δειγμάτων ατόμων από γνωστούς πληθυσμούς.

Στην εργασία μας το δείγμα που μελετήσαμε απαρτιζόταν από τρία διαφορετικά παιδιά, σε τρία διαφορετικά σχολεία- περιβάλλοντα, διαφορετικού φύλου, δυο αγόρια και ένα κορίτσι. Επισκεφθήκαμε τρεις διαφορετικές τάξεις μέσα στις οποίες «λειτουργούσε» ο θεσμός της παράλληλης στήριξης, δηλαδή μέσα στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης, υπήρχε ένα παιδί με ειδικές ανάγκες που είχε δίπλα του μια

εκπαιδευτικό που το βοηθούσε να παρακολουθεί παράλληλα με την εκπαιδευτικό της τάξης, την πορεία- εξέλιξη του μαθήματος.

Η **πρώτη μελέτη περίπτωσης**, το πρώτο παιδί που παρακολουθήσαμε, ήταν ο Χαράλαμπος. Ο Χαράλαμπος είναι 9 χρονών και είναι μαθητής της Β' Δημοτικού. Ο Χαράλαμπος είναι ένα χρόνο μεγαλύτερος από τους συμμαθητές του γιατί παρακολούθησε ένα χρόνο επιπλέον το Νηπιαγωγείο. Η επιπλέον παραμονή του Χαράλαμπου στο Νηπιαγωγείο οφείλεται και στο ότι ο Χαράλαμπος έχει το Σύνδρομο Asperger. Ο Χαράλαμπος αντιμετωπίζει προβλήματα στην συγκέντρωση και την προσοχή. Δυσκολεύεται στην αδρή κινητικότητα, στην κατανόηση της αφαιρετικής σκέψης, τη μεταφορική χρήση του λόγου καθώς και στις κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους. Το ενδιαφέρον του στρέφεται γύρω από τα μέσα μεταφοράς, τα καταστήματα και τις διευθύνσεις, η εμμονή του σε αυτά τα θέματα είναι που τον ωθεί να φωνάζει ξαφνικά μέσα σε μια άσχετη στιγμή ανάλογες εκφράσεις. Η τάξη του Χαράλαμπου αποτελείται από 21 παιδιά, 10 αγόρια και 11 κορίτσια. Μέσα στην τάξη και στο ίδιο θρανίο με τον Χαράλαμπο κάθεται πάντα η δασκάλα της παράλληλης στήριξης, που τον βοηθάει και τον συντονίζει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η δασκάλα της παράλληλης στήριξης είναι παιδαγωγός που έχει τελειώσει το τμήμα ειδικής αγωγής στον Βόλο.

Η **δεύτερη μελέτη περίπτωσης**, το δεύτερο σχολείο που μελετήσαμε και αποτέλεσε το δείγμα μας ήταν Νηπιαγωγείο. Η μαθήτριά που μελετήσαμε ήταν η Κλέα. Η Κλέα είναι μαθήτριά του Νηπιαγωγείου δεν είναι όμως ούτε νήπια ούτε προνήπια. Η ηλικία της είναι 7 χρονών και πηγαίνει Νηπιαγωγείο και αυτό εξαιτίας της επιπλέον παραμονής της στο Νηπιαγωγείο έναν χρόνο αντί να πάει στην πρώτη δημοτικού. Η Κλέα έχει Αυτισμό αλλά η περίπτωση της είναι πολύ καλή και εξελιγμένη. Η τάξη της Κλέας αποτελείται από 16 παιδιά, 10 κορίτσια και 6 αγόρια. Τα νήπια είναι 9 και τα προνήπια 7. Στο τμήμα της Κλέας υπάρχουν δυο δασκάλες η μια είναι υπεύθυνη και απευθύνεται σε όλα τα παιδιά της τάξης και η άλλη απευθύνεται κυρίως στην Κλέα. Είναι η δασκάλα της παράλληλης στήριξης, η οποία έχει τελειώσει το τμήμα ειδικής αγωγής στην Θεσσαλονίκη. Η δασκάλα της παράλληλης στήριξης είναι αρωγός σε κάθε προσπάθεια της Κλέας.

Η **τρίτη μελέτη περίπτωσης**, το τρίτο και τελευταίο παιδί που απαρτίζει το δείγμα του πληθυσμού που μελετήσαμε ήταν ο Ευριπίδης. Ο Ευριπίδης είναι 9 χρονών. Σε

αντίθεση με τα υπόλοιπα παιδιά που μελετήσαμε ο Ευριπίδης δεν είναι το μεγαλύτερο παιδί της τάξης του άλλα το μικρότερο μιας και οι υπόλοιποι συμμαθητές του βρίσκονται στην ηλικία των 10 χρονών. Ο Ευριπίδης κέρδισε χρονιά κάτι το οποίο συμβαίνει αρκετά συχνά σε πολλά παιδιά. Ο Ευριπίδης πηγαίνει Δ' δημοτικού και είναι Βαρήκοος. Η τάξη του Ευριπίδη έχει 21 παιδιά, 9 αγόρια και 12 κορίτσια. Και στην τάξη του Ευριπίδη όπως και των υπολοίπων παιδιών που παρατηρήσαμε υπάρχουν δυο εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη, η εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης η οποία απευθύνεται σε όλα τα παιδιά της τάξης και η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης, που απευθύνεται κυρίως στον Ευριπίδη και η οποία έχει τελειώσει το Τμήμα Ειδικής Αγωγής στην Θεσσαλονίκη.

3.3 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Κοινωνιόγραμμα

Βασικός στόχος της Κοινωνιομετρίας είναι να μελετήσει τα συναισθηματικά κυκλώματα επικοινωνίας των ομάδων. Να μετρήσει τις συναισθηματικές συμπάθειες και αντιπάθειες που επικρατούν σε μια κοινωνική ομάδα και να προτείνει διαρρυθμίσεις που να εξυπηρετούν μια καλύτερη οργάνωση της. « Ο Moreno με το βιβλίο του *Who Shall Survive* (1934) *Les fondements de la sociometrie*, 1954) που αναφέρεται στο (Κ. Μπακιρτζής, 1996) λέει ότι οι κοινωνικές σχέσεις και η οργάνωση μπορούν να βελτιωθούν σημαντικά αν ληφθούν υπόψη οι συμπάθειες και οι αντιπάθειες και γενικότερα οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών μιας κοινωνικής ομάδας. Εργαλείο της κοινωνιομετρίας αποτελεί το κοινωνιόγραμμα, το οποίο είναι μια τεχνική που χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις σχέσεις μεταξύ των ατόμων σε μια ομάδα. Στην απλούστερη μορφή του αποτελεί από τα μέλη μιας ομάδας να επιλέξουν ανάμεσα στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (ποιους συμπαθούν). Το κοινωνιόγραμμα δίνει μια διαγραμματική απεικόνιση των επιλογών που έχουν γίνει μέσα στην ομάδα. Είναι μια διαγραμματική αναπαράσταση της μελέτης των αλληλένδετων σχέσεων που υπάρχουν ανάμεσα στους ανθρώπους. Οι σχέσεις μεταξύ ενός μεμονωμένου παιδιού και από τους φίλους που μπορούν να παρουσιαστούν με τη χρήση κοινωνιογραμμάτων (Verma & Mallick, 2004). Ο συνδυασμός των αποτελεσμάτων γύρω από διάφορα θέματα οδηγεί σε μια αναγνώριση της συναισθηματικής-κοινωνικής οργάνωσης της ομάδας, η οποία αναπαρίσταται με το κοινωνιόγραμμα στο οποίο χρησιμοποιούνται βέλη και χρώματα για να ορισθούν οι

τύποι των σχέσεων που συνιστούν τη δομή της ομάδας. Το κοινωνιομετρικό τεστ επιτρέπει την αναγνώριση των συναισθηματικών σχέσεων, τις έλξεις και τις απώσεις, τα λανθάνοντα κυκλώματα επικοινωνίας, τα ζευγάρια, τις κλίμακες και τις διάφορες υποομάδες. Οι απαντήσεις επεξεργάζονται ποσοτικά και ποιοτικά. Τα στοιχεία που προκύπτουν καταγράφονται με διάφορους τρόπους και δίνουν μια σειρά από γραφικές παραστάσεις όπου είναι εμφανής η δομή και η λειτουργία της ομάδας.

Συστηματική παρατήρηση

Τα είδη της παρατήρησης είναι συνολικά δυο: η ποσοτική ή αλλιώς συστηματική και η ποιοτική παρατήρηση. Το είδος της παρατήρησης που μας ενδιαφέρει και σύμφωνα με το οποίο διεξήγαμε την έρευνα μας ήταν η ποσοτική ή αλλιώς συστηματική παρατήρηση. Με τον όρο «συστηματική παρατήρηση» αναφερόμαστε στις θεωρίες καθώς και στις πρακτικές οι οποίες αναπτύσσονται με στόχο να προχωρήσουν σε τροποποίηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τους Salvia & Ysseldyke (2001) τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ποσοτικής παρατήρησης είναι τα εξής:

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

Καθώς η συμπεριφορά των ανθρώπων αποτελεί κεντρική πτυχή σχεδόν σε κάθε διερεύνηση, μια φυσική και προφανής τεχνική είναι να παρακολουθήσουμε τι κάνουν και να το καταγράψουμε. Ένα πλεονέκτημα της παρατήρησης ως τεχνικής είναι η αμεσότητα. Δεν ρωτάμε τους ανθρώπους για τις απόψεις τους, τα αισθήματα και τις στάσεις τους, παρακολουθούμε τι κάνουν και ακούμε τι λένε. Η παρατήρηση είναι η κατάλληλη τεχνική για να εξετάσουμε την «πραγματική ζωή» στον πραγματικό κόσμο. Η συστηματική παρατήρηση που ακολουθήσαμε στην ερευνά μας ήταν σημαντική προκειμένου να εξάγουμε κάποια αποτελέσματα για τα άτομα που παρατηρήσαμε. Η παρατήρηση που έγινε αφορούσε την συμπεριφορά του παιδιού μέσα στην τάξη, στο διάλειμμα, στις σχέσεις του με τους συμμαθητές του, στις σχέσεις του με τους εκπαιδευτικούς, τις στιγμές που έμενε μόνο με τον εαυτό του και

γενικά το πώς συμπεριφέρονταν. Γι' αυτό και η παρατήρηση έγινε με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να μπορεί να μας δώσει αποτελέσματα. Παρατηρώ το σήμερα και το αύριο σε πολλαπλές φορές και εξάγω δυναμικά συμπεράσμα για το μεθαύριο.

Δομημένη Συνέντευξη

Σύμφωνα με τον Robson (2007), η συνέντευξη χρησιμοποιείται ευρύτατα στην κοινωνική έρευνα και υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τύποι συνεντεύξεων. Ο ίδιος παραθέτει μια συχνή διάκριση η οποία βασίζεται στο βαθμό δόμησης ή τυποποίησης της συνέντευξης. Η πλήρως δομημένη συνέντευξη περιέχει προκαθορισμένες ερωτήσεις με προκαθορισμένη διατύπωση και διάταξη. Στο άλλο άκρο, η μη δομημένη συνέντευξη μπορεί να είναι πλήρως άτυπη. Ο συνεντευκτής επιτρέπει την ανάπτυξη της συζήτησης σε μια γενική περιοχή που τον απασχολεί. Η Bell (1999), σημειώνει ότι η μη δομημένη συνέντευξη απαιτεί μεγάλη ικανότητα εκ μέρους του ερευνητή έτσι ώστε να είναι σε θέση να ελέγχει την πορεία τους και αρκετό χρόνο για ανάλυση αποτελεσμάτων. Όσον αφορά την επίτευξη μεγαλύτερης εγκυρότητας της συνέντευξης, οι Cohen και Manion (1994), αναδεικνύουν την ελαχιστοποίηση των μεροληψιών ως τον πιο πρακτικό τρόπο. Η Bell (1999), συμβουλεύει τους ερευνητές να είναι ιδιαίτερος προσεκτικοί σχετικά με τον τρόπο που θέτουν τις ερωτήσεις, εφόσον συνειδητοποιούν ότι έχουν ισχυρές θέσεις σχετικές με μια πλευρά του ζητήματος το οποίο ερευνάται, καθώς το ζητούμενο είναι η πλήρης αντικειμενικότητα.

Η συνέντευξη είναι ένας ευέλικτος τρόπος να μαθαίνουμε πράγματα. Είναι μια ερευνητική μέθοδος η οποία χρησιμοποιείται ευρύτατα στην κοινωνική έρευνα και υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τύποι συνεντεύξεων. Η δομημένη συνέντευξη, η μη δομημένη, τις οποίες αναφέραμε και πιο πάνω, η μη κατευθυντική συνέντευξη και η εστιασμένη συνέντευξη. Η δομημένη συνέντευξη την οποία χρησιμοποιήσαμε και στην δική μας μελέτη, είναι αυτή στην οποία το περιεχόμενο και η διαδικασία είναι οργανωμένα εκ των προτέρων. Η συνέντευξη αποτελεί την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε τρία στοιχεία: τον εξεταστή, τον ερωτώμενο και το πλαίσιο της συνέντευξης το οποίο περιλαμβάνει τα ζητήματα ή τις ερωτήσεις που εγείρονται από τον εξεταστή. Η αλληλουχία και η διατύπωση των ερωτήσεων είναι καθορισμένα βάσει σχεδιαγράμματος και αφήνει λίγη ελευθερία στο συνεντευκτή να κάνει τροποποιήσεις. Κάποια ελευθερία κινήσεων όπου του παρέχεται είναι επίσης

καθορισμένη από την αρχή. Στην ειδική κατηγορία της δομημένης συνέντευξης ο εξεταστής διενεργεί τη συνέντευξη με βάση έναν κατάλογο προετοιμασμένων ερωτήσεων από τις οποίες δεν μπορεί να παρεκκλίνει. Ουσιαστικά πρόκειται για ένα επικουρικό ερωτηματολόγιο (Verma & Mallick, 2004). Έτσι χαρακτηρίζεται ως κλειστή κατάσταση. Αντίθετα η μη δομημένη συνέντευξη είναι μια ανοιχτή κατάσταση και έχει μεγαλύτερη ευελιξία και ελευθερία.

3.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Προκειμένου να συλλέξουμε τις πληροφορίες μας για το δείγμα του πληθυσμού που μελετήσαμε, τα δεδομένα μας δηλαδή, χρειάστηκε να κάνουμε αρκετές επισκέψεις στο κάθε σχολείο έτσι ώστε να αντλήσουμε τα απαραίτητα στοιχεία για την ερευνά μας. Αρχικά επισκεφθήκαμε τα σχολεία έτσι ώστε να γνωρίσουμε τους εκπαιδευτικούς και να συλλέξουμε τα βασικά στοιχεία των μαθητών των τριών τάξεων που μελετήσαμε. Καταγράψαμε το όνομα, το φύλο, την ηλικία, την εθνική προέλευση, την ύπαρξη ειδικών αναγκών, την παρουσία παράλληλης στήριξης και τις ώρες κατά τις οποίες το παιδί λαμβάνει τη βοήθεια της παράλληλης στήριξης. Οι πρώτες επισκέψεις που κάναμε στα σχολεία έγιναν τον Νοέμβριο του 2012. Στις πρώτες μας επαφές προσπαθήσαμε να γνωρίσουμε λίγο καλύτερα τα παιδιά που θα παρατηρούσαμε, τον χώρο όπου κινούνταν, το σχολικό περιβάλλον, τον υπόλοιπο πληθυσμό της τάξης, καθώς και να αποκτήσουμε κάποια οικειότητα και με τους εκπαιδευτικούς του παιδιού, έτσι ώστε να μας βοηθούσαν σε τυχόν απορίες. Τα πρώτα δεδομένα που συλλέξαμε αφορούσαν τον πληθυσμό της τάξης, πόσα παιδιά φοιτούσαν σε κάθε τάξη και ποιες ήταν οι σχέσεις μεταξύ τους καθώς και με τον συμμαθητή τους με παράλληλη στήριξη. Γι' αυτό τον λόγο και προκειμένου να πάρουμε τις πληροφορίες που θέλαμε μοιράσαμε κάποια ερωτηματολόγια στα παιδιά πάνω στα οποία τους ζητούσαμε να μας γράψουν 5 φίλους που είχαν μέσα από την τάξη. Τα παιδιά του δημοτικού συμπλήρωσαν μόνα τους τα ερωτηματολόγια, ενώ στο Νηπιαγωγείο κάναμε μια μικρή συνέντευξη- συζήτηση ατομικά με το κάθε παιδί προκειμένου να μας πουν αυτά που θέλαμε να μάθουμε. Έπειτα τα αποτυπώσαμε πάνω στο χαρτί με τη μορφή ενός κοινωνιογράμματος. (βλέπε παράρτημα Α) Αναλύοντας αυτό το κοινωνιογράμμα μάθαμε ποιες είναι οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών, που υπάρχουν φίλιες και που όχι καθώς και τη θέση του παιδιού με

παράλληλη στήριξη μέσα στην μικρή κοινωνία της τάξης. Μετά την ολοκλήρωση του κοινωνιογράμματος και έχοντας πάρει μια γεύση του τι συμβαίνει και ποια είναι η κατάσταση στον μικρόκοσμο της τάξης προχωρήσαμε στην παρατήρηση του παιδιού με παράλληλη στήριξη. Κατά τους μήνες Δεκέμβριο και Ιανουάριο του ακαδημαϊκού έτους 2011-2012 παρατηρήσαμε το κάθε παιδί στο διάλειμμα, τι κάνει και πως συμπεριφέρεται ανά 10 δευτερόλεπτα καταγράφοντας την κάθε του κίνηση κάθε φορά έχοντας πάντα μαζί μας χρονόμετρο για την ακρίβεια των αποτελεσμάτων. Η παρατήρηση έγινε ξεχωριστά σε δυο παιδιά για το κάθε σχολείο. Το πρώτο ήταν το παιδί με παράλληλη στήριξη και το δεύτερο ήταν ένα παιδί του ίδιου φύλου, της ίδιας τάξης αλλά χωρίς ειδικές ανάγκες. Στόχος της παρατήρησης ήταν να εντοπιστούν οι αλληλεπιδράσεις των δυο παιδιών με τους συμμαθητές τους ή με κάποιον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης παρευρισκόταν στο προαύλιο. Η διάρκεια της παρατήρησης ήταν (15) λεπτά χωρισμένα σε τρία πεντάλεπτα. Το κάθε πεντάλεπτο ήταν χωρισμένο σε διαστήματα των δέκα δευτερολέπτων (βλέπε παράρτημα Β). Για την καταγραφή της συμπεριφοράς του κάθε παιδιού χρησιμοποιήθηκαν οι εξής κατηγορίες: «Ξεκινάει την επικοινωνία με κάποιο άλλο παιδί», «Δέχεται επικοινωνία από άλλο παιδί», «Ξεκινάει την επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό, είτε τον ειδικό, είτε από κάποιον άλλον», «Δέχεται επικοινωνία από τον εκπαιδευτικό, είτε τον ειδικό, είτε κάποιον άλλον», «Κάνει κάτι μόνο του». Μετά την παρατήρηση στο διάλειμμα διεξήγαμε παρατήρηση και μέσα στην σχολική τάξη, τους μήνες Φεβρουάριο και Μάρτιο του 2012 (βλέπε παράρτημα Γ) παρατηρώντας μόνο τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ποια είναι η συμπεριφορά και η στάση τους. Η παρατήρηση έγινε μέσα στην τάξη για τρία πεντάλεπτα σε δυο περιπτώσεις. Κάθε πεντάλεπτο ήταν χωρισμένο σε διαστήματα των δέκα δευτερολέπτων. Στην πρώτη περίπτωση και οι δυο εκπαιδευτικοί (γενικής εκπαίδευσης και παράλληλης) στήριξης βρίσκονται μέσα στην τάξη. Στη δεύτερη περίπτωση στην τάξη βρίσκεται μόνο ο εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης. Προκειμένου να έχουμε ένα μέτρο σύγκρισής πραγματοποιήσαμε παρατήρηση και σε ένα άλλο παιδί της τάξης, του οποίου η επιλογή έγινε εντελώς τυχαία. Παρατηρήσαμε ένα συμμαθητή του παιδιού με παράλληλη στήριξη, έτσι ώστε να δούμε πως δρα και πως συμπεριφέρεται στα πλαίσια του ίδιου περιβάλλοντος. Η παρατήρηση λοιπόν για κάθε περίπτωση έγινε δυο φορές. Οι κατηγορίες και οι υποκατηγορίες της παρατήρησης ήταν οι ακόλουθες: Η πρώτη ήταν «Εργάζεται» και οι υποκατηγορίες «Μόνος» όταν ο μαθητής εργαζόταν σε ένα τραπέζι μόνος, χωρίς άλλα παιδιά, «Σε

ομάδα» όταν ο μαθητής εργαζόταν σε ομάδα με έναν ακόμη ή περισσότερους μαθητές και « Με την ολομέλεια όταν ο μαθητής παρακολουθούσε αυτό που έκανε η υπόλοιποι τάξη. Η δεύτερη κατηγορία είχε τίτλο «Συμπεριφέρεται» και οι υποκατηγορίες «Προσέχει, παρακολουθεί» όταν για παράδειγμα άκουγε αυτό που γίνεται στην τάξη, κοιτούσε τον εκπαιδευτικό, «Δεν προσέχει, δεν παρακολουθεί» όταν ο μαθητής δεν ακολουθούσε την τάξη, εμφάνιζε διάσπαση προσοχής ή προβλήματα συμπεριφοράς και « Συμμετέχει ενεργά» όταν για παράδειγμα διάβαζε, αντέγραφε, μιλούσε στον εκπαιδευτικό ή κάποιο συμμαθητή του, σήκωνε το χέρι για να πάρει το λόγο. Η Τρίτη κατηγορία είχε τίτλο « Αλληλεπιδράει» και οι υποκατηγορίες της «Δεν αλληλεπιδρά» όταν ο μαθητής δεν αλληλεπιδρούσε με κανέναν και απλώς άκουγε ή κοιτούσε, «Αλληλεπιδρά με τον εκπαιδευτικό της τάξης» όταν μιλούσε με τον εκπαιδευτικό της τάξης ή του μιλούσε ο εκπαιδευτικός της τάξης, «Αλληλεπιδρά με τον εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης» όταν μιλούσε με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης ή του μιλούσε ο εκπαιδευτικός της Παράλληλης Στήριξης και « Αλληλεπιδρά με συμμαθητή» όταν μιλούσε σε συμμαθητή του ή του μιλούσε κάποιος συμμαθητής του. Η τέταρτη κατηγορία είχε τίτλο « Φύση αλληλεπίδρασης (με εκπαιδευτικό Γενικής εκπαίδευσης ή Παράλληλης Στήριξης)» και οι υποκατηγορίες «Ο εκπαιδευτικός διδάσκει ομάδα μαθητών» όταν ένας από τους δυο εκπαιδευτικούς δίδασκε όλη την τάξη ή τη μικρή ομάδα που βρίσκεται ο μαθητής, « Ο εκπαιδευτικός διδάσκει ατομικά το μαθητή» όταν ένας από τους δυο εκπαιδευτικούς δίδασκε ατομικά το μαθητή, « Ο εκπαιδευτικός δίνει οδηγίες στην ομάδα» όταν ένας από τους δυο εκπαιδευτικούς έδινε οδηγίες σε όλη την τάξη ή τη μικρή ομάδα του μαθητή και ο «Ο εκπαιδευτικός δίνει οδηγίες στο μαθητή» όταν ένας από τους δυο εκπαιδευτικούς έδινε οδηγίες μόνο στο μαθητή. Σε καθένα από τα διαστήματα των δέκα δευτερολέπτων μπορούσε να επιλεγεί μόνο μια κατηγορία. Στην ειδική περίπτωση επιλογής της υποκατηγορίας « Δεν προσέχει, δεν παρακολουθεί» η οποία ανήκει στην κατηγορία « Συμπεριφέρεται», δεν μπορούσε να επιλεγεί καμία άλλη κατηγορία στο ίδιο διάστημα.

Η παρατήρηση που είχε στόχο τη δημιουργία του κοινωνιογράμματος όπως και η παρατήρηση των αλληλεπιδράσεων κατά τη διάρκεια του διαλείμματος επαναλήφθηκαν το Μήνα Μάιο του 2012.

Το μήνα Μάιο του 2012 επισκεφθήκαμε τα σχολεία προκειμένου να κάνουμε συνεντεύξεις και με τους εκπαιδευτικούς, της παράλληλης στήριξης και της γενικής

εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες που συμμετείχαν στην έρευνα. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού σχολείου μετά το τέλος του σχολικού προγράμματος και χωρίς την παρουσία τρίτου προσώπου. Τα ερωτήματα των συνεντεύξεων ήταν συγκεκριμένα και ήταν χωρισμένα σε τέσσερις κατηγορίες. Αφορούσαν το συγκεκριμένο μαθητή της τάξης τους και όχι γενικά τους μαθητές με ειδικές ανάγκες σε μια τάξη συνδιδασκαλίας (βλέπε παράρτημα Δ). Η πρώτη κατηγορία αναφερόταν στην εργασία του μαθητή με ειδικές ανάγκες στην τάξη, η δεύτερη στην συμπεριφορά του μαθητή, η Τρίτη στην αλληλεπίδραση στην τάξη και η τέταρτη στα ακαδημαϊκά και κοινωνικά αποτελέσματα. Σε κάθε μια από τις παραπάνω κατηγορίες οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να απαντήσουν στις ερωτήσεις που αφορούσαν είτε την περίπτωση της τάξης με συνδιδασκαλία είτε χωρίς. Στην κατηγορία *Εργασία στην τάξη*, οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για την εξατομικευμένη εργασία, την εργασία σε ομάδα και την εργασία στην ολομέλεια σε συνδυασμό με τη βοήθεια που παρέχει στο παιδί ο εκπαιδευτικός της τάξης όταν δεν υπάρχει ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης καθώς και τη βοήθεια που παρέχει ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης σε μια τάξη συνδιδασκαλίας. Στην κατηγορία *Συμπεριφέρεται στην τάξη* οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν κατά πόσο το παιδί παρακολουθεί και συμμετέχει ενεργά στο μάθημα όταν υπάρχει ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης και όταν στην τάξη υπάρχει μόνο ο εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης. Στην κατηγορία *Αλληλεπίδραση στην τάξη* οι ερωτήσεις αφορούσαν τις αλληλεπιδράσεις του παιδιού με τους εκπαιδευτικούς καθώς και με τους συμμαθητές του όταν στην τάξη γίνεται συνδιδασκαλία ή τυπική διδασκαλία. Στην τέταρτη κατηγορία που αφορούσε τα *Ακαδημαϊκά και κοινωνικά αποτελέσματα* γίνεται προσπάθεια να διαπιστωθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την εξέλιξη της γνωστικής προόδου, της κοινωνικής, της βελτίωσης της συμπεριφοράς, της αυτοπεποίθησης και των κινήτρων για μάθηση σε συνδυασμό με την παρουσία και την απουσία του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης. Αρχικά ζητήθηκαν βαθμονομημένες δηλαδή Ποτέ, Σπάνια, Μερικές φορές, Συχνά, Πάντα για τις τρεις πρώτες κατηγορίες και Διαφωνώ Απόλυτα, Διαφωνώ, Ούτε Διαφωνώ ούτε συμφωνώ, Συμφωνώ, Συμφωνώ απόλυτα για την τέταρτη κατηγορία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : «Αποτελέσματα»

4.1 Κοινωνιομετρικά αποτελέσματα

Πρώτη Φάση

Για την εξαγωγή έγκυρων αποτελεσμάτων, όσο αφορά την κοινωνικότητα και την αποδοχή των παιδιών με παράλληλη στήριξη από την ολομέλεια της τάξης των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, επισκεφθήκαμε τα τρία σχολεία, διαφορετικών βαθμίδων, (Νηπιαγωγείο, Β΄ τάξη και Δ΄ τάξη δημοτικού). Συγκεκριμένα κάναμε δυο κοινωνιομετρικά τεστ προκειμένου να ανιχνεύσουμε τα επίπεδα κοινωνικότητας των παιδιών με παράλληλη στήριξη συγκριτικά με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Το πρώτο κοινωνιομετρικό τεστ έγινε κατά τις πρώτες μας επισκέψεις στα σχολεία, την περίοδο Νοεμβρίου- Δεκεμβρίου, Α΄ φάση και το δεύτερο κοινωνιομετρικό τεστ την περίοδο Μαΐου- Ιουνίου, Β΄ φάση. Τα αποτελέσματα των κοινωνιομετρικών τεστ φαίνονται αναλυτικά στους πίνακες που ακολουθούν και είναι αναγκαίος και πολύ ενδιαφέρον ο σχολιασμός τους. Στα κοινωνιομετρικά τεστ φαίνεται η θέση της κάθε μελέτης περίπτωσης μέσα στην κοινωνία της τάξης, οι ψήφοι που πήρε το κάθε παιδί με παράλληλη στήριξη κατά μέσο όρο από τους συμμαθητές του ως προς τη δημιουργία φιλίας και κατ' επέκταση ως προς την αποδοχή.

Α΄ φάση

	Μέσος όρος	Πλήθος	Τυπική απόκλιση
Παιδιά με τυπική ανάπτυξη	3,89	55	2,664
Παιδιά με ειδικές ανάγκες	1,33	3	,577
Σύνολο παιδιών	3,76	58	2,658

Ο παραπάνω πίνακας δείχνει τα κοινωνιομετρικά αποτελέσματα της Α΄ φάσης. Στον πίνακα φαίνεται ότι οι ψήφοι που πήραν τα παιδιά με παράλληλη στήριξη κατά μέσο όρο είναι μόλις 1,33. Αντίθετα οι ψήφοι που έλαβαν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης είναι 3,89, σχεδόν διπλάσια διαφορά. Βλέποντας αυτά τα αποτελέσματα καταλαβαίνουμε ότι η θέση και η αποδοχή των παιδιών με παράλληλη στήριξη από

την κοινωνική ομάδα των παιδιών τυπικής ανάπτυξης της τάξης είναι πολύ περιορισμένη, σχεδόν ανύπαρκτη. Τα παιδιά με παράλληλη στήριξη ψηφίστηκαν κατά μέσο όρο από πολύ λιγότερα παιδιά συγκριτικά με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης δεν προτίμησαν για φίλους τους τα παιδιά με παράλληλη στήριξη, ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο πολύ περισσότερο τα επίπεδα μοναχικότητας που παρουσιάζουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες όπως θα δούμε και παρακάτω.

Δεύτερη Φάση

Η ίδια διαδικασία διεξαγωγής κοινωνιομετρικού τεστ επαληθεύθηκε και την δεύτερη περίοδο, Μαΐου- Ιουνίου. Σκοπός αυτής της επαλήθευσης ήταν να διαπιστωθεί αν επετεύχθη η όχι η κοινωνική ένταξη των παιδιών με παράλληλη στήριξη. Τα αποτελέσματα του δεύτερου κοινωνιομετρικού τεστ παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα.

B' Φάση

	Μέσος όρος	Πλήθος	Τυπική απόκλιση
Παιδιά με τυπική ανάπτυξη	4,24	49	2,41
Παιδιά με ειδικές ανάγκες	3,67	3	,58
Σύνολο παιδιών	4,21	52	2,35

Τα αποτελέσματα που συγκεντρώσαμε κατά την δεύτερη επίσκεψη μας στα σχολεία παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές συγκριτικά με τα αρχικά μας αποτελέσματα. Διαπιστώσαμε αλλαγές ως προς την θέση των παιδιών με παράλληλη στήριξη μέσα στον μικρόκοσμο της τάξης και ως προς την αποδοχή τους από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα όπως βλέπουμε στον παραπάνω πίνακα οι ψήφοι που πήραν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες την περίοδο Μαΐου- Ιουνίου ήταν 3,67 σχεδόν διπλάσια διαφορά από το πρώτο κοινωνιομετρικό τεστ όπου είχαν συγκεντρώσει

μόλις 1,33 ψήφους. Οι ψήφοι που συγκέντρωσαν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης την Β' φάση ήταν 4,24 συγκριτικά με την πρώτη ψηφοφορία που είχαν συγκεντρώσει 3,89 δεν υπήρχε μεγάλη απόκλιση. Βλέπουμε λοιπόν ότι τα παιδιά με παράλληλη στήριξη αρχίζουν να ενσωματώνονται σιγά-σιγά στην κοινωνική ομάδα της τάξης και να γίνονται αποδεχτά μέλη. Τα παιδιά με παράλληλη στήριξη αυτή την φορά ψηφίστηκαν από τους συμμαθητές τους. Αναλυτικότερα θα μιλήσουμε για το κάθε παιδί ξεχωριστά.

Πιο συγκεκριμένα η Κλέα, η πρώτη περίπτωση αυτισμού που παρατηρήσαμε στο πρώτο κοινωνιομετρικό τεστ δεν έλαβε καμία ψήφο από τους συμμαθητές της, ενώ η ίδια είχε ψηφίσει 3 συμμαθητές της δείχνοντας έτσι πόσο παραμελημένη ήταν από το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο. Κατά την διεξαγωγή όμως του δεύτερου κοινωνιομετρικού τεστ η Κλέα έλαβε από τους συμμαθητές της 4 ψήφους, 3 από αυτές ήταν αμοιβές φιλίες. Η Κλέα έδωσε επίσης 5 ψήφους στους συμμαθητές της, σημαντική διαφορά που φανερώνει την αποδοχή και ένταξη της Κλέας στην κοινωνική ομάδα της τάξης. Τα παιδιά αρχίζουν να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται την Κλέα. Ο Χαράλαμπος, η δεύτερη περίπτωση παιδιού με παράλληλη στήριξη, λόγω του συνδρόμου Asperger, που μελετήσαμε κατά την πρώτη φάση έλαβε μια ψήφο από τον συμμαθητή του Δημήτρη, ενώ ο ίδιος δεν είχε ανταποδώσει ούτε δώσει κάπου αλλού κάποια ψήφο. Την δεύτερη περίοδο όμως ο Χαράλαμπος ψηφίστηκε από 3 συμμαθητές του, τον Δημήτρη Γ, την Ραφαέλα και τον Παναγιώτη ενώ και ο ίδιος έδωσε μια ψήφο στον συμμαθητή του Δημήτρη ο οποίος τον είχε ψηφίσει την πρώτη φορά και δεν τον ψηφίσει τώρα. Συγκρίνοντας τα δυο κοινωνιομετρικά τεστ του Χαράλαμπου βλέπουμε την διαφορά και την σταδιακή αποδοχή του από τους συμμαθητές του. Αρχικά ο Χαράλαμπος δεν ψηφίζονταν από κανέναν, Α' φάση και σταδιακά ψηφίστηκε λαμβάνοντας 3 ψήφους από τους συμμαθητές του, Β' φάση. Η τρίτη και τελευταία περίπτωση παράλληλης στήριξης ήταν ο Ευριπίδης ο οποίος έχει βαρηκοΐα. Ο Ευριπίδης κατά την πρώτη φάση είχε λάβει δυο ψήφους και οι δυο ψήφοι ήταν ψήφοι φιλίας μιας και τις ανταπέδωσε. Επιπλέον ο Ευριπίδης είχε δώσει μια ακόμη ψήφο σε έναν συμμαθητή του, ο οποίος δεν του την ανταπέδωσε, σύνολο 3 ψήφοι από μεριάς Ευριπίδη. Την δεύτερη περίοδο ο Ευριπίδης πήρε 4 ψήφους, 3 από τις οποίες ήταν φιλίες και έδωσε ο ίδιος δυο επιπλέον σε παιδιά που δεν του ανταπέδωσαν, σύνολο 5 ψήφους έδωσε ο Ευριπίδης στους συμμαθητές του.

Μελετώντας και τις τρεις περιπτώσεις παιδιών με παράλληλη στήριξη βλέπουμε τις αλλαγές που σημειώθηκαν ως προς την κοινωνικότητα τους, τις δυο περιόδους που εφαρμόσαμε τα δυο κοινωνιομετρικά τεστ. Κατά την πρώτη φάση και τα 3 παιδιά με παράλληλη στήριξη βρίσκονταν αποκομμένα στο περιθώριο της τάξης από τους συμμαθητές τους χωρίς να λαμβάνουν ή να ανταποδίδουν ψήφους μεταξύ τους. Με το πέρασμα του χρόνου όμως τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης άρχιζαν να αποδέχονται και αντιμετωπίζουν τα παιδιά με παράλληλη στήριξη σαν «υπαρκτά» μέλη της κοινότητας της τάξης. Τα παιδιά με παράλληλη στήριξη την δεύτερη περίοδο έλαβαν ψήφους από τους συμμαθητές τους και ανταπέδωσαν δείχνοντας έτσι πως σιγά σιγά είναι έτοιμα να δημιουργήσουν φιλίες μεταξύ τους. Πιο αναλυτικά θα μιλήσουμε για την κάθε περίπτωση παιδιού με παράλληλη στήριξη στην συνέχεια.

Η πρώτη μελέτη περίπτωσης, το πρώτο παιδί που παρακολουθήσαμε, ήταν ο Χαράλαμπος. Ο Χαράλαμπος είναι 9 χρονών και είναι μαθητής της Β' Δημοτικού. Ο Χαράλαμπος είναι ένα χρόνο μεγαλύτερος από τους συμμαθητές του γιατί παρακολούθησε ένα χρόνο επιπλέον το Νηπιαγωγείο. Η επιπλέον παραμονή του Χαράλαμπου στο Νηπιαγωγείο οφείλεται στο ότι ο Χαράλαμπος έχει το Σύνδρομο Asperger και αυτό τον καθυστερεί στην ανάπτυξη ορισμένων δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για το ηλικιακό του επίπεδο. Ο Χαράλαμπος αντιμετωπίζει προβλήματα στην συγκέντρωση και την προσοχή. Δυσκολεύεται στην αδρή κινητικότητα, στην κατανόηση της αφαιρετικής σκέψης, τη μεταφορική χρήση του λόγου καθώς και στις κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους. Το ενδιαφέρον του στρέφεται γύρω από τα μέσα μεταφοράς, τα καταστήματα και τις διευθύνσεις, η εμμονή του σε αυτά τα θέματα είναι που τον ωθεί να φωνάζει ξαφνικά μέσα σε μια άσχετη στιγμή ανάλογες εκφράσεις. Η δασκάλα της παράλληλης στήριξης επιβεβαίωσε την ιδιαίτερη αδυναμία του Χαράλαμπου στα μέσα μεταφοράς και την συχνή ενασχόληση τους με αυτά προκειμένου μέσα από αυτή την ενασχόληση να εκμαιεύσει άλλες γνώσεις και δεξιότητες. Η τάξη του Χαράλαμπου αποτελείται από 21 παιδιά, 10 αγόρια και 11 κορίτσια. Το γενικό πλαίσιο της τάξης είναι καλό, τα παιδιά σε γενικές γραμμές είναι συνεργάσιμα και δραστήρια. Η αντιμετώπιση των παιδιών της τάξης προς τον Χαράλαμπο κατά τις πρώτες επισκέψεις στο σχολείο, την πρώτη περίοδο και κατά την διεξαγωγή του πρώτου κοινωνιομετρικού τεστ ήταν ουδέτερες και απαθής. Τα παιδιά δεν δημιουργούσαν σχέσεις με τον Χαράλαμπο και ούτε το επιδίωκαν. Η παρέα του Χαράλαμπου στα διαλλείματα, όταν δεν ήταν μόνος του, πράγμα το οποίο

ήταν πολύ συχνό, αποτελούνταν από δυο μεγαλύτερα κορίτσια της έκτης τάξης που είχαν τον ρόλο της «προστατευτικής μαμάς» κάτι που δεν ωφελούσε το Χαράλαμπο ως προς την δημιουργία φιλικών σχέσεων. Τα πράγματα όμως άλλαξαν κατά την διεξαγωγή του δεύτερου κοινωνιομετρικού τεστ. Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης άρχισαν να αποδέχονται σιγά σιγά τον Χαράλαμπο και να τον ψηφίζουν ως φίλο. Βέβαια αυτή η αλλαγή δεν ήταν πολύ ουσιαστική μιας και η αποδοχή των συμμαθητών του έμενε μόνο στην ψηφοφορία της τάξης καθώς ο Χαράλαμπος συνέχιζε να μένει μόνος στα διαλείμματα με την συντροφιά των μεγαλύτερων κοριτσιών. Μέσα στην τάξη, καθισμένη στην έδρα βρίσκεται η εκπαιδευτικός, που απευθύνεται σε όλο το σύνολο των παιδιών και στα 21 παιδιά. Η θέση και η αντιμετώπιση της εκπαιδευτικού, ο τρόπος διδασκαλίας της είναι ο ίδιος προς όλα τα παιδιά της τάξης χωρίς να λαμβάνει υπόψη της τυχόν δυσκολίες και αδυναμίες μαθητών της ως προς την ικανότητα τους να την παρακολουθήσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα στην τάξη όμως βρίσκεται και άλλη μια εκπαιδευτικός που κάθεται στο ίδιο θρανίο με τον Χαράλαμπο, στην διπλανή θέση. Η εκπαιδευτικός αυτή είναι η κυρία της παράλληλης στήριξης. Η δασκάλα της παράλληλης στήριξης είναι μια κυρία 25 ετών η οποία έχει τελειώσει το Τμήμα ειδικής αγωγής και προσφέρει βοήθεια στον Χαράλαμπο όποτε αυτός την χρειάζεται. Βοηθάει τον Χαράλαμπο να ακολουθήσει την πορεία- εξέλιξη του μαθήματος όταν αυτός μένει πίσω από την υπόλοιπη τάξη. Όταν αντιμετωπίζει κάποια μαθησιακή δυσκολία σε ένα μάθημα λόγω και κάποιων ελλείψεων του η δασκάλα της παράλληλης στήριξης είναι δίπλα στο Χαράλαμπο και του εξηγεί έτσι ώστε να τον διευκολύνει. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης είναι αυτή που καθοδηγεί τον Χαράλαμπο πολλές φορές όταν αυτός χάνει την προσοχή του και αποσυντονίζεται. Ο Χαράλαμπος πολλές φορές έχει εκρήξεις θυμού όταν κάτι δεν του αρέσει και δεν είναι του ενδιαφέροντος του. Έτσι αρνείται να συμμετάσχει και αντιδρά έντονα δημιουργώντας σύγχυση και στην υπόλοιπη τάξη. Γι' αυτό τον λόγο η δασκάλα της παράλληλης στήριξης είναι δίπλα του για να τον επαναφέρει. Όταν όμως ο Χαράλαμπος δεν συνεργάζεται η δασκάλα του αναγκάζεται να τον βγάλει έξω από την τάξη και να τον πηγαίνει στην «χαρούμενη τάξη». Η «χαρούμενη τάξη» είναι μια τάξη ειδικά διαμορφωμένη για τον Χαράλαμπο, έχει παιχνίδια, φωτογραφίες, ζωγραφίες και εργασίες του Χαράλαμπου. Μέσα στην «χαρούμενη τάξη» η δασκάλα διδάσκει ατομικά το μαθητή. Ο Χαράλαμπος όταν θέλει δείχνει ότι

μπορεί να συνεργαστεί. Είναι ένα παιδί που με αρκετή βοήθεια μπορεί να φτάσει σε ένα καλό επίπεδο.

Η **δεύτερη μελέτη περίπτωσης**, το δεύτερο σχολείο που επισκεφθήκαμε ήταν Νηπιαγωγείο. Η μαθήτρια της παρατήρησης ήταν η Κλέα. Η Κλέα κατάγεται από την Αλβανία και είναι μαθήτρια του Νηπιαγωγείου, δεν είναι όμως ούτε νήπιο ούτε προνήπιο. Η ηλικία της Κλέας είναι 7 χρονών γιατί παρέμεινε στο νηπιαγωγείο αντί να πάει στην πρώτη δημοτικού λόγω ελλείψεων που οφείλονταν και στην περίπτωση του αυτισμού αλλά και στην αλλοδαπή καταγωγή της μιας και χρειάζονταν να προσαρμοστεί στις ανάγκες της Ελληνικής πραγματικότητας. Η Κλέα έχει Αυτισμό αλλά η περίπτωση της είναι πολύ καλή και εξελιγμένη. Η τάξη της Κλέας αποτελείται από 16 παιδιά, 10 κορίτσια και 6 αγόρια. Τα νήπια είναι 9 και τα προνήπια 7. Στο τμήμα της Κλέας υπάρχουν δυο δασκάλες η μια είναι υπεύθυνη και απευθύνεται σε όλα τα παιδιά της τάξης και η άλλη απευθύνεται κυρίως στην Κλέα, είναι η δασκάλα της παράλληλης στήριξης. Η δασκάλα της παράλληλης στήριξης είναι μια νέα κυρία 27 ετών που έχει τελειώσει το τμήμα ειδικής αγωγής με κατεύθυνση νηπιαγωγός και κάνει το μεταπτυχιακό της πάνω στην ειδική αγωγή. Στο Νηπιαγωγείο το κλίμα είναι τέτοιο που ευνοεί την συνεργασία μεταξύ των παιδιών. Όλα τα παιδιά μαζεύονται στην παρεούλα και ακούνε την Νηπιαγωγό, δίπλα από την Νηπιαγωγό κάθεται η Νηπιαγωγός της παράλληλης στήριξης η οποία συμμετάσχει και αυτή στη διαδικασία του μαθήματος και απευθύνεται και αυτή σε όλα τα παιδιά με ιδιαίτερη κατεύθυνση και προσοχή όμως προς την Κλέα. Η νηπιαγωγός ρωτάει και συμμετάσχει όλα τα παιδιά στην εκπαιδευτική διαδικασία, συμπεριλαμβανομένων και την Κλέα. Η Κλέα το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας συμμετέχει μαζί με όλα τα υπόλοιπα παιδιά στο μάθημα και στις διάφορες δραστηριότητες. Σε κάποιο σημείο όμως της ημέρας η Κλέα μαζί με την νηπιαγωγό της παράλληλης στήριξης απομακρύνονται από την ολομέλεια της τάξης και κάνουν κάποιες δραστηριότητες που είναι προσαρμοσμένες στις ιδιαίτερες ανάγκες, το ηλικιακό επίπεδο και τα ενδιαφέροντα της Κλέας. Η Νηπιαγωγός της παράλληλης στήριξης παίρνει την Κλέα και κάθονται μόνες τους σε ένα θρανίο. Περικλείουν το μέρος όπου εργάζονται πάνω στο θρανίο με μια κατασκευή από χαρτόνι σε σχήμα παράθυρου, έτσι ώστε να απομονώνονται από τα υπόλοιπα παιδιά για να μην διασπάται η προσοχή της Κλέας και να είναι επικεντρωμένη στις εργασίες της. Η Κλέα με την Νηπιαγωγό της παράλληλης στήριξης δουλεύουν εργασίες που την προετοιμάζουν για το δημοτικό, μαθαίνουν τους αριθμούς, τα πρώτα γράμματα, τις πρώτες συλλαβές. Η νηπιαγωγός

της παράλληλης στήριξης βοηθάει την Κλέα να καλλιεργήσει το λόγο της μέσα από την δημιουργία ιστοριών τις οποίες δημιουργεί παρέα με την Κλέα βάζοντας στη σειρά εικόνες που τις δίνει η νηπιαγωγός. Η Κλέα είναι πολύ έξυπνη και τα πηγαίνει καλά μέσα στην τάξη, είναι υπάκουη και συνεργάσιμη δεν δημιουργεί όμως ιδιαίτερες σχέσεις με τους συμμαθητές της. Αυτό συνέβαινε κυρίως κατά την πρώτη περίοδο δεν δημιουργούσε φιλίες, τις περισσότερες φορές κάθονταν μόνη της στα διαλείμματα. Υπήρχαν βέβαια φορές όμως που η Κλέα μηχανικά πήγαινε και έπιανε το χέρι από ένα οποιοδήποτε παιδάκι. Τα πράγματα όμως άλλαξαν για την Κλέα προς το καλύτερο την δεύτερη περίοδο, κάτι που θα δούμε πιο αναλυτικά και παρακάτω. Όταν της απευθύνεις τον λόγο η Κλέα δεν απαντά αμέσως, χρειάζεται περισσότερο χρόνο για να επεξεργαστεί την ερώτηση έτσι απαντά με την δεύτερη φορά αλλά όχι ακριβώς σε αυτό που την ρώτησες, χρειάζεται να επιμείνεις λίγο περισσότερο για να μάθεις αυτό που θέλεις. Ορισμένες φορές όταν κάτι δεν της αρέσει μπορεί να φανερώσει θυμό σφίγγοντας τα χείλη της αλλά το ξεπερνάει γρήγορα. Η στάση των παιδιών απέναντι στην Κλέα είναι απόμακρη, την βλέπουν μέσα στην τάξη ξέρουν ότι υπάρχει αλλά δεν της δίνουν ιδιαίτερη προσοχή. Ένα αγοράκι συνήθως προσεγγίζει την Κλέα το οποίο όμως τις περισσότερες φορές είναι άτακτο και το διώχνουν οι υπόλοιποι, έτσι πηγαίνει στην Κλέα. Η Κλέα έχει πολλές δυνατότητες και μπορεί να σημειώσει μεγάλη εξέλιξη σε αυτό τη βοηθάει πολύ η Νηπιαγωγός της παράλληλης στήριξης αλλά και οι εξωσχολικές δραστηριότητες που έχει.

Η τρίτη μελέτη περίπτωσης, το τρίτο και τελευταίο παιδί που απαρτίζει το δείγμα του πληθυσμού που μελετήσαμε ήταν ο Ευριπίδης. Ο Ευριπίδης είναι 9 χρονών. Σε αντίθεση με τα υπόλοιπα παιδιά που παρατηρήσαμε ο Ευριπίδης δεν είναι το μεγαλύτερο παιδί της τάξης του αλλά το μικρότερο μιας και οι υπόλοιποι συμμαθητές του βρίσκονται στην ηλικία των 10 χρονών. Ο Ευριπίδης κέρδισε χρονιά κάτι το οποίο συμβαίνει αρκετά συχνά σε πολλά παιδιά. Ο Ευριπίδης πηγαίνει Δ' δημοτικού και είναι Βαρήκοος. Η τάξη του Ευριπίδη έχει 21 παιδιά, 9 αγόρια και 12 κορίτσια. Και στην τάξη του Ευριπίδη όπως και των υπολοίπων παιδιών που μελετήσαμε υπάρχουν δυο εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη, η εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης η οποία απευθύνεται σε όλα τα παιδιά της τάξης και η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης, μια κυρία 40 ετών που απευθύνεται κυρίως στον Ευριπίδη και η οποία έχει τελειώσει το Τμήμα Ειδικής Αγωγής στο Αριστοτέλειο πανεπιστήμιο. Ο Ευριπίδης φοράει κοχλιακό εμφύτευμα έχει μακριά μαλλιά και δύσκολα το

διακρίνει. Η ομιλία του Ευριπίδη είναι διαφορετική των υπολοίπων παιδιών. Ο Ευριπίδης δυσκολεύεται να αρθρώσει λόγο και να διατυπώσει σωστές προτάσεις, τα άρθρα, οι προθέσεις είναι κάτι που λείπουν από το λεξιλόγιό του, η μειωμένη ακοή του συνέβαλε σε αυτή του την έλλειψη. Η δασκάλα της γενικής τάξης απευθύνεται σε όλα τα παιδιά αλλά πολλές φορές και στο καθένα ξεχωριστά όταν το βλέπει να αντιμετωπίζει κάποια δυσκολία. Πολλές φορές η δασκάλα πηγαίνει πάνω από τον Ευριπίδη και τον βοηθάει παράλληλα βέβαια και με την δασκάλα της παράλληλης στήριξης που κάθεται στο ίδιο θρανίο και στην διπλανή θέση από τον Ευριπίδη. Η δασκάλα της παράλληλης στήριξης βοηθάει τον Ευριπίδη και του εξηγεί αυτά που λέει η δασκάλα ξανά μιας και ο Ευριπίδης λόγω της μειωμένης ακοής του δεν αντιλαμβάνεται αμέσως αυτά που λέει η δασκάλα του και χρειάζεται κάποιον να του τα ξαναεξηγήσει. Πολλές φορές η τάξη προηγείται στο μάθημα από τον Ευριπίδη ο οποίος μαζί με την δασκάλα της παράλληλης στήριξης βρίσκονται μια φάση πιο πίσω. Οι σχέσεις του Ευριπίδη και των υπολοίπων παιδιών δεν είναι ιδιαίτερα θερμές. Ένας είναι ο πιο κοντινός φίλος που έχει ο Ευριπίδης με τον οποίο κάνουν παρέα και εκτός σχολείου μιας και είναι στην ίδια γειτονία. Ο Ευριπίδης προσπαθεί και προσεγγίζει τα παιδιά είναι κοινωνικός και πολύ έξυπνος αλλά πολλές φορές οι συμμαθητές του τον θεωρούν κουραστικό και τον αποφεύγουν. Μέσα στην τάξη κατά την διάρκεια μαθημάτων όπως η ιστορία, όπου η δασκάλα αφηγείται ο Ευριπίδης δεν μπορεί να παρακολουθήσει καθόλου και ασχολείται με άλλα πράγματα. Μερικές φορές όταν κουράζεται η βαριέται να παρακολουθήσει, τον πλησιάζει η δασκάλα της παράλληλης στήριξης για να του εξηγήσει αυτός αντιδρά και δεν θέλει, γυρίζοντας το κεφάλι του αλλού. Η δασκάλα διαμορφώνει τις ασκήσεις έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του Ευριπίδη και να τον διευκολύνουν στην παραγωγή της γνώσης. Ο Ευριπίδης είναι ένα έξυπνο και κοινωνικό παιδί που με βοήθεια και προσπάθεια θα μπορέσει να ανταπεξέλθει στις τυχόν δυσκολίες.

Οι σχέσεις των παιδιών με ειδικές ανάγκες με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Α΄ Φάση

Κοινωνιομετρικό τεστ Κλέας.

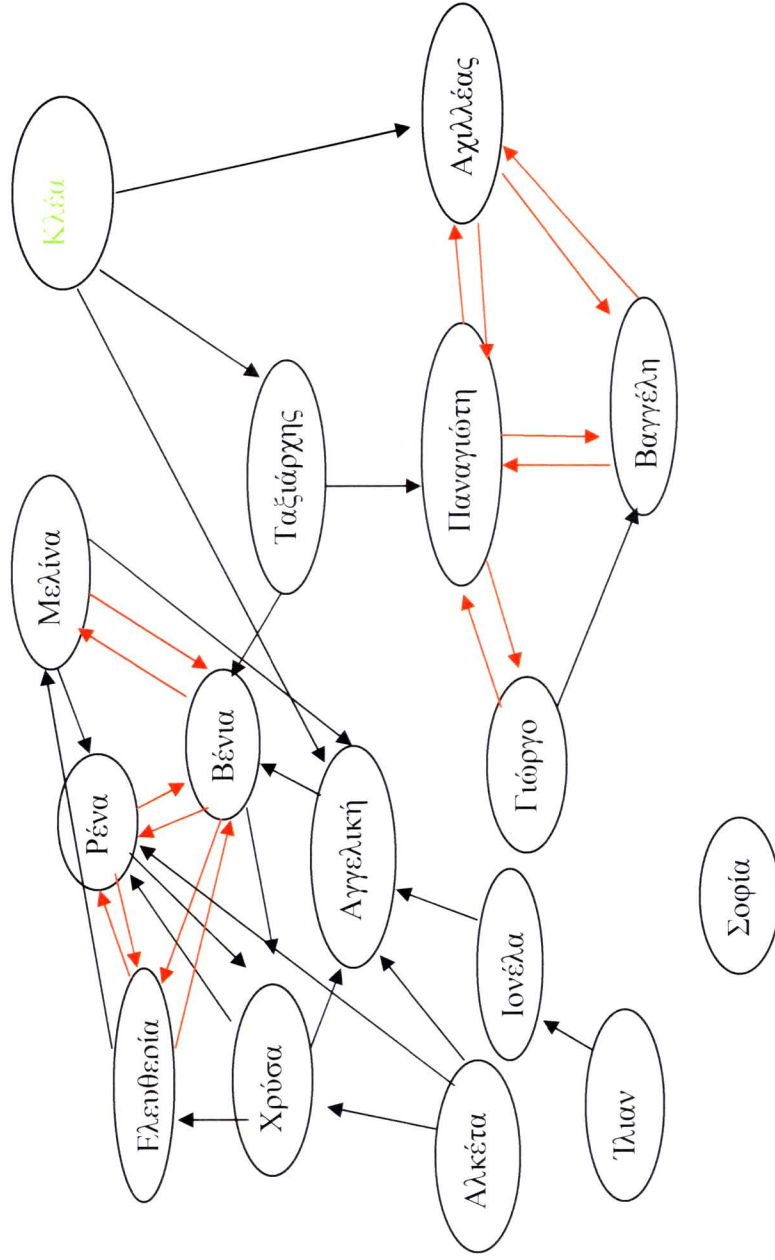
Κατά την διεξαγωγή του πρώτου κοινωνιομετρικού τεστ στο πρώτο σχολείο, το σχολείο της Κλέας, διαπιστώσαμε ποιες είναι οι σχέσεις της Κλέας με τους συνομηλίκους της τάξης της, την περίοδο Νοεμβρίου- Δεκεμβρίου. Αυτό το πετύχαμε μέσα από συζητήσεις και επαφές με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης της τάξης καθώς

και μέσα από συζητήσεις με την ίδια την Κλέα. Αρχικά ζητήσαμε από όλα τα παιδιά να μας πουν τους 5 καλύτερους φίλους που έχουν μέσα στην τάξη. Κάνοντας το κοινωνιόγραμμα της Α' φάσης μέσα στην τάξη του νηπιαγωγείου και ρωτώντας τα 16 νήπια ξεχωριστά το καθένα να μας μιλήσουν για τους καλύτερους τους φίλους, διαπιστώθηκε ότι κανένα από τα 16 παιδιά δεν προτίμησε την Κλέα για φίλη του. Αντιθέτως με πολύ ευκολία ψήφισαν κάποιους από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Η Κλέα κατά τις πρώτες μας επισκέψεις στο νηπιαγωγείο, ήταν ένα παιδί ήπιων τόνων μέσα στην τάξη, δεν πλησίαζε εύκολα τους συμμαθητές της για να τους απευθύνει τον λόγο και να δημιουργήσει φιλίες, προτιμούσε να παίζει μόνη της σε κάποια γωνία. Εάν κάποιο παιδί της απεύθυνε τον λόγο, πράγμα το οποίο συνέβαινε σπάνια μιας και οι υπόλοιποι συμμαθητές της δεν επιδίωκαν σχέσεις μαζί της, αυτή δεν του απαντούσε και μιλάγε αφηρημένη, σκεπτόμενη άλλα. Όπως φαίνεται σχηματικά και από το παρακάτω σχεδιάγραμμα η θέση της Κλέας μέσα στην τάξη είναι αποκομμένη χωρίς την παρουσία κάποιας πραγματικής φιλίας μέσα από την ανταλλαγή ψήφων. Τα παιδιά δεν την προτίμησαν για παρέα τους και η συμπεριφορά της Κλέας ενίσχυε αυτό το αποτέλεσμα. Απόμακρη, ξεχασμένη στον κόσμο της. Όταν ρωτήθηκε η Κλέα να πει ποιοι είναι καλύτεροι της φίλοι στην τάξη αυτή αντίθετα με τα άλλα παιδιά που δεν την ψήφισαν, έδωσε τα ονόματα τριών παιδιών, της Αγγελικής, του Αχιλλέα και του Ταξιάρχη. Ο Ταξιάρχης είναι ένα από τα άτακτα παιδιά της τάξης που λόγω της αρνητικής του συμπεριφοράς δεν τον προτιμούν πολλά παιδιά για φίλο τους. Ίσως να το αντιλήφθηκε αυτό η Κλέα και να τον «συμμερίστηκε» κατά κάποιο τρόπο. Αντιθέτως όμως ο Ταξιάρχης δεν ανταπέδωσε την ψήφο που του έδωσε η Κλέα δείχνοντας έτσι πως δεν την θεωρεί φίλη του. Ο Αχιλλέας, ο οποίος και αυτός ψηφίστηκε από την Κλέα, συνολικά πήρε 3 ψήφους, είναι ένα ήσυχο προνήπιο που δεν δημιουργεί προβλήματα στην τάξη. Ο Αχιλλέας όμως ούτε και αυτός ανταπέδωσε την ψήφο. Τέλος η Αγγελική την οποία ψήφισε η Κλέα, την πρώτη περίοδο ήταν ένα από τα πιο δημοφιλή παιδιά της τάξης, μιας και έλαβε από τις περισσότερους ψήφους, 5 συνολικά. Ούτε η Αγγελική όμως επέλεξε την Κλέα για φίλη της. Η επιλογή των τριών αυτών παιδιών από την Κλέα ίσως έγινε τυχαία, μιας και δεν υποστηρίζεται από την συμπεριφορά της, δεν επιδίωκε σχέσεις με αυτά τα παιδιά. Την ώρα του διαλείμματος η Κλέα έκανε μόνη της βόλτες στην αυλή του σχολείου χωρίς να την πλησιάζει κανείς και χωρίς και αυτή να πλησιάζει κανέναν. Η Κλέα συντονίζονταν κυρίως από την δασκάλα της παράλληλης στήριξης με την οποία έκανε και κάποιες δραστηριότητες ξεχωριστές από την υπόλοιπη τάξη.

Η συμπεριφορά της Κλέας ήταν «παράξενη», αλλά οικεία ταυτόχρονα για τον αυτισμό, σαν να βρισκόταν μόνη της σε έναν χώρο απομακρυσμένη, χαμένη, σα να ψάχνεται και να μην υπάρχει κανείς άλλος τριγύρω της, στον δικό της κόσμο δεν «έβλεπε» κανέναν άλλον. Όταν τα παιδιά ήταν μαζεμένα στην παρεούλα και η νηπιαγωγός έκανε ερωτήσεις π.χ. τη μέρα έχουμε σήμερα, η Κλέα κοιτούσε στα μάτια την δασκάλα της παράλληλης στήριξης και απαντούσε μηχανικά, το σωστό. Στις δραστηριότητες που έκανε η τάξη, η Κλέα χρειαζόταν επιπλέον βοήθεια και οδηγίες ξεχωριστά. Πολλές φορές η δασκάλα της παράλληλης στήριξης έλεγε στην Κλέα να πάει να παίξει με κάποιο από τα παιδιά της τάξης, η Κλέα πήγαινε και έπιανε σφιχτά το χέρι από κάποιο από τα παιδιά, κυρίως κορίτσι, χωρίς να του λέει τίποτα. Το κορίτσι της άφηνε το χέρι και συνέχιζε το παιχνίδι του αφήνοντας την Κλέα και πάλι μόνη της. Η Κλέα δεν ήξερε πώς να πλησιάσει, προσεγγίσει τα παιδιά. Με την πρώτη ματιά η Κλέα δεν διέφερε σε τίποτα από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, αντιθέτως είναι ένα πολύ όμορφο κοριτσάκι που όμως παρακολουθώντας την συμπεριφορά της αντιλαμβάνεται κανείς την διαφορετικότητα της.

Στη συνέχεια παρατίθεται σχηματικά το κοινωνιόγραμμα της Κλέας για την Α΄ Φάση.

ΣΧΟΛΕΙΟ 1 Α' ΦΑΣΗ



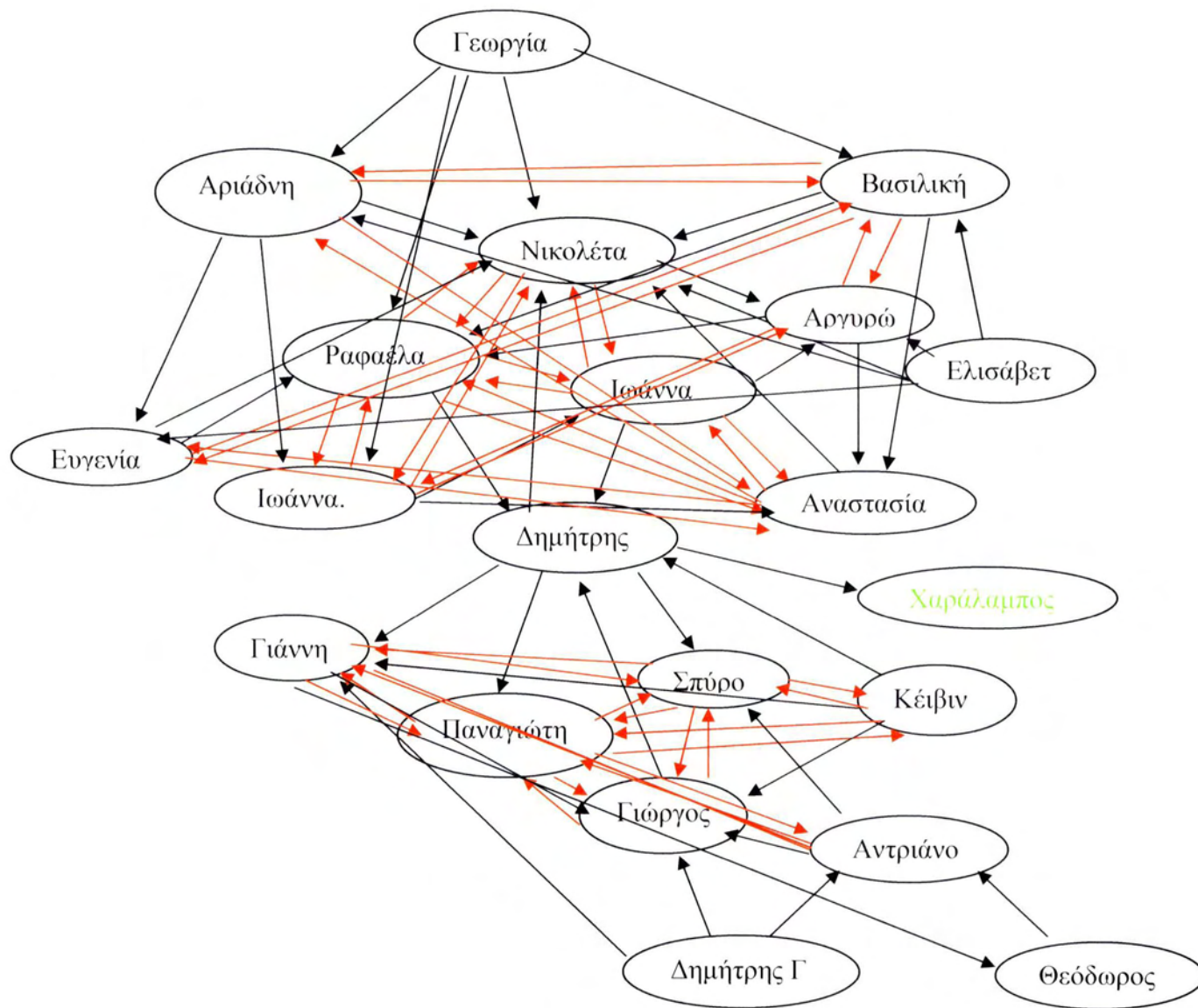
Α΄ Φάση

Κοινωνιομετρικό τεστ Χαράλαμπου.

Το δεύτερο σχολείο που επισκεφθήκαμε αποτελούνταν από 21 μαθητές της δευτέρας δημοτικού. Μέσα σε αυτήν την τάξη υπήρχε και ο Χαράλαμπος που είχε το σύνδρομο Asperger και για αυτό τον λόγο υπήρχε πάντα δίπλα του η δασκάλα της παράλληλης στήριξης. Κάνοντας το κοινωνιόγραμμα και σε αυτό το σχολείο προκειμένου να δούμε την θέση του Χαράλαμπου μέσα στον μικρόκοσμο της τάξης και την θέση των συμμαθητών του απέναντί του, ως προς την αποδοχή ή μη, διαπιστώσαμε πάλι ότι το παιδί με παράλληλη στήριξη ήταν το πιο παραμελημένο συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Ο Χαράλαμπος από τα 21 παιδιά της τάξης του ψηφίστηκε μόνο από ένα παιδί τον Δημήτρη, ο οποίος Δημήτρης έλαβε 4 ψήφους συνολικά σχετικά μικρό ποσοστό σε σχέση με τον πιο δημοφιλή μαθητή της τάξης που έλαβε 9 ψήφους, ενώ ο ίδιος ο Χαράλαμπος δεν ψήφισε κανέναν, ούτε ανταπέδωσε την ψήφο στον Δημήτρη, δείχνοντας με αυτόν τον τρόπο ότι δεν υπάρχει φιλία μεταξύ τους, τουλάχιστον από μέρος το Χαράλαμπου δεν υπάρχει. Ο Χαράλαμπος έχει Asperger, δυσκολεύεται να παρακολουθήσει την υπόλοιπη τάξη και η βοήθεια της δασκάλας της παράλληλης στήριξης είναι αναγκαία. Πολλές φορές ο Χαράλαμπος αρνείται να παρακολουθήσει το μάθημα, διαμαρτυρόμενος ότι δεν του αρέσει. Την αντίδραση του αυτή την εκδηλώνει με αρνητική συμπεριφορά, φωνάζει, σηκώνεται από την θέση του, πετάει τα βιβλία του. Οι σχέσεις του Χαράλαμπου με τα υπόλοιπα παιδιά είναι μηδαμινές. Ο Χαράλαμπος σπάνια πλησιάζει κάποιο από τα παιδιά για να τους μιλήσει ή για να παίξει μαζί τους. Ο Χαράλαμπος προτιμά να παίζει μόνος του στα διαλείμματα απομακρυσμένος από τους υπόλοιπους συμμαθητές του. Παρόμοια κατά την πρώτη περίοδο ήταν και η αντιμετώπιση των υπολοίπων παιδιών της τάξης απέναντι στον Χαράλαμπο, δεν τον προτιμούσαν για φίλο τους και ούτε επιδίωκαν την δημιουργία τυχόν φιλικών σχέσεων. Η θέση του Χαράλαμπου λοιπόν στο κοινωνιόγραμμα της τάξης όπως φαίνεται και παρακάτω είναι πολύ απομονωμένη σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης.

Στη συνέχεια παρατίθεται σχηματικά το κοινωνιόγραμμα του Χαράλαμπου.

ΣΧΟΛΕΙΟ 2 Α΄ ΦΑΣΗ



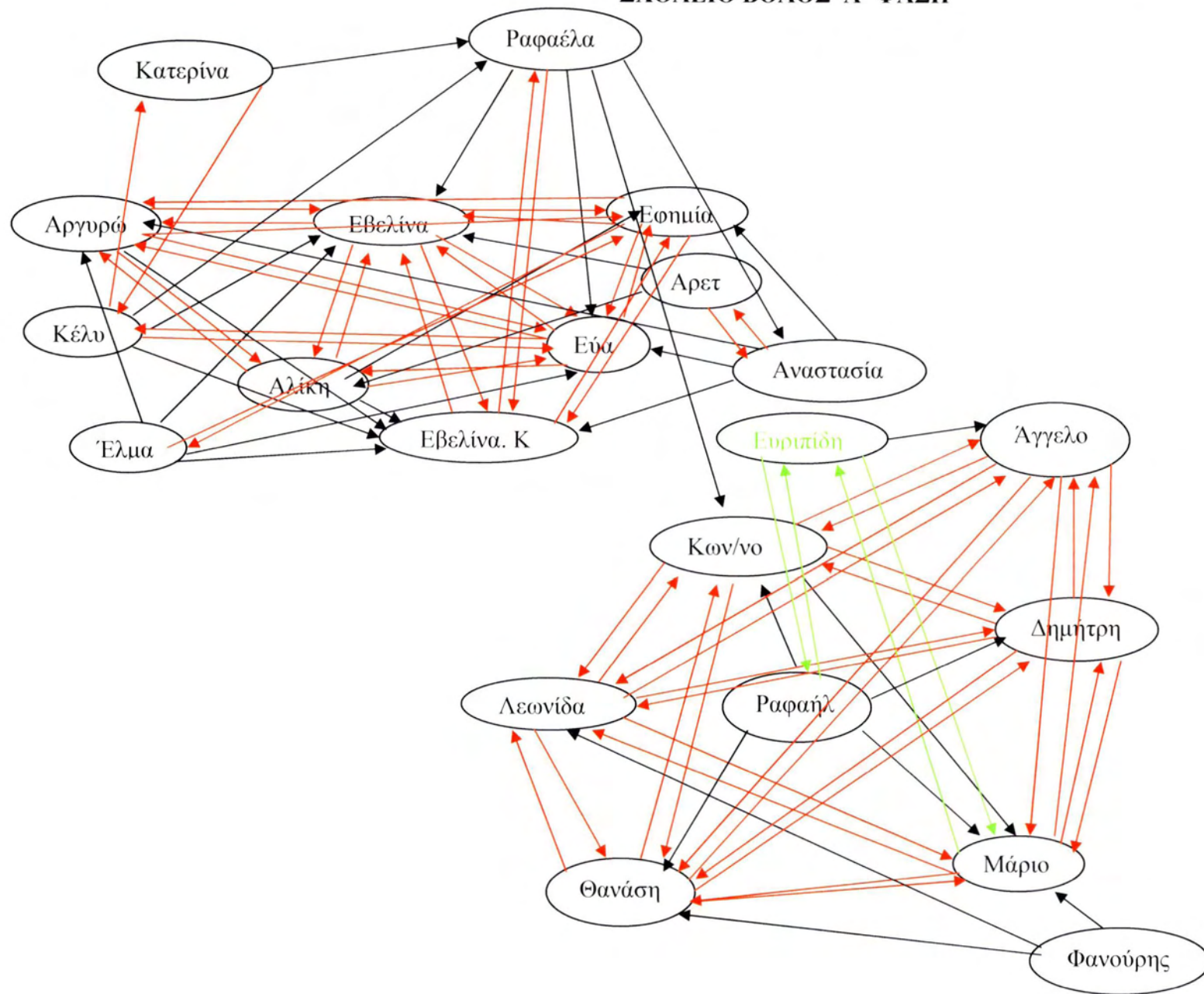
Α΄ Φάση

Κοινωνιομετρικό τεστ Ευριπίδη.

Το τρίτο και τελευταίο σχολείο στο οποίο διεξήγαμε το κοινωνιομετρικό τεστ της Α΄ φάσης αποτελούνταν και αυτό από 21 μαθητές ανάμεσα στους οποίους βρίσκονταν και ο Ευριπίδης που είχε πλάι του την δασκάλα της παράλληλης στήριξης εξαιτίας της βαρηκοΐας του. Ο Ευριπίδης είναι μαθητής της Δ΄ δημοτικού, έχει κερδίσει χρονιά και είναι 9 χρονών αντί για 10. Και σε αυτό το σχολείο όπως και στα δυο προηγούμενα, τα παιδιά με παράλληλη στήριξη ήταν πιο απομονωμένα σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Ο Ευριπίδης αντίθετα από τα δυο προηγούμενα παιδιά με παράλληλη στήριξη την Κλέα που δεν έλαβε καμία ψήφο και τον Χαράλαμπο που έλαβε μόλις έναν, ψηφίστηκε από δυο συμμαθητές του, τον Μάριο και τον Ραφαήλ. Ο Μάριος είναι ο κολλητός φίλος του Ευριπίδη μιας και μένουν στην ίδια γειτονία και περνούν ώρες μαζί και εκτός σχολείου, τον προσέχει και τον βοηθάει όποτε αυτός το χρειάζεται και γι' αυτό τον λόγο η ψήφος του είναι η πιο «αληθινή». Ο Ραφαήλ από την άλλη μεριά με πλησίασε και μου είπε πως ψήφισε τον Ευριπίδη γιατί έχει πρόβλημα και δεν ακούει καλά και η δασκάλα τους έχει πει να τον προτιμούν για φίλο τους και να τον βοηθάνε. Ο Ραφαήλ κάνει πράξη αυτή την συμβουλή σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά που δεν την «τηρούν» όπως φαίνεται μιας και δεν ψήφισαν τον Ευριπίδη, έστω και αν τους το έχει πει η δασκάλα τους. Η ψήφος όμως του Ραφαήλ συνοδεύεται και από πράξεις, δείχνει ενδιαφέρον προς τον Ευριπίδη, τον βοηθάει και παίζει μαζί του στα διαλείμματα. Δεν ψήφισε τον Ευριπίδη μόνο εξαιτίας της συμβουλής της δασκάλας τους. Ο Ευριπίδης από την άλλη μεριά έδωσε τρεις ψήφους. Μια ψήφο στον Μάριο, μια στον Ραφαήλ και μια στον Άγγελο. Βλέπουμε λοιπόν ότι ο Ευριπίδης ανταπέδωσε δυο από τις ψήφους που πήρε, άρα διαπιστώνουμε ότι υπάρχει φιλία μεταξύ αυτών των παιδιών που φαίνεται. Αντίθετα ο Άγγελος δεν ψήφισε τον Ευριπίδη ενώ ο Ευριπίδης τον ψήφισε. Από πλευράς του Άγγελου ο Ευριπίδης δεν θεωρείται φίλος του. Ο Ευριπίδης από το πρώτο κοινωνιομετρικό τεστ ήταν σε καλύτερη θέση από τα δυο προηγούμενα παιδιά με παράλληλη στήριξη μιας και έλαβε και έδωσε περισσότερους ψήφους από την πρώτη κιόλας φάση συγκριτικά με τα δυο προηγούμενα παιδιά.

Στη συνέχεια παρατίθεται σχηματικά το κοινωνιόγραμμα του Ευριπίδη.

ΣΧΟΛΕΙΟ ΒΟΛΟΣ Α΄ ΦΑΣΗ



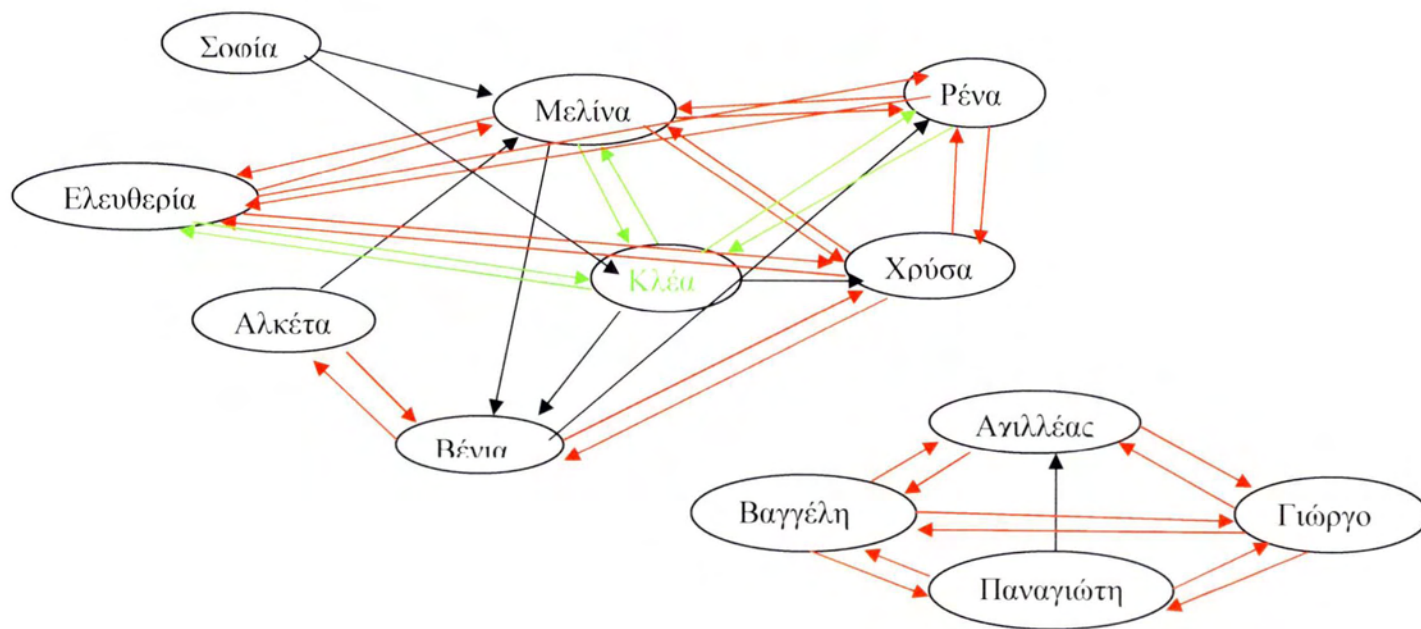
Β' Φάση

Κοινωνιομετρικό τεστ Κλέας

Κατά την πρώτη επίσκεψη μου (Α' Φάση) στο πρώτο σχολείο, το σχολείο της Κλέας, είχα διαπιστώσει ότι κανείς από τους συμμαθητές της δεν είχε ψηφίσει την Κλέα για φίλη του. Η Κλέα ήταν ένα απομονωμένο παιδί που δεν επιδίωκε σχέσεις με τους συμμαθητές της, ήταν απόμακρη, μοναχική και η θέση της στον μικρόκοσμο της τάξης ήταν παραμελλημένη. Αντίθετα με την Α' φάση όπου η Κλέα δεν είχε συγκεντρώσει καμία ψήφο και η συμπεριφορά της δεν ευνοούσε την δημιουργία φιλικών σχέσεων, την Β' φάση η Κλέα συγκέντρωσε 4 ψήφους από τους συμμαθητές της, συγκεκριμένα την Μελίνα, την Ελευθερία, την Σοφία και την Ρένα. Σημαντική αλλαγή που δείχνει την αποδοχή της Κλέας από το κοινωνικό σύνολο της τάξης. Η Κλέα από τα τρία παιδιά με παράλληλη στήριξη που μελετήσαμε, είναι το παιδί που παρουσίασε την πιο μεγάλη πρόοδο στην συμπεριφορά του. Η αλλαγή στην συμπεριφορά της Κλέας ήταν χαρακτηριστική. Η Κλέα είχε γίνει ένα κορίτσι πολύ φιλικό και διαχυτικό με τους συμμαθητές της. Οι ψήφοι που έδωσε η Κλέα ήταν 5. Η Κλέα ανταπέδωσε τρεις από τις τέσσερις ψήφους που πήρε στην Μελίνα, την Ελευθερία και την Ρένα αποδεικνύοντας έτσι πως υπάρχει φιλία μεταξύ τους. Η Κλέα ψήφισε επιπλέον την Βένια η οποία όμως δεν ανταπέδωσε την ψήφο, δείχνοντας με αυτόν τον τρόπο πως δεν την θεωρεί φίλη της. Η όλη συμπεριφορά των παιδιών και η προσέγγιση απέναντι στην Κλέα ήταν πολύ διαφορετική την Β' περίοδο. Η Κλέα τώρα δεν έπαιζε μόνη της στην γωνιά του κουκλόσπιτου, αλλά μαζί με τα υπόλοιπα κορίτσια πράγμα το οποίο δεν γινόταν την πρώτη περίοδο. Η Κλέα με το πέρασμα του καιρού είχε γίνει αποδεκτή από την ολομέλεια της τάξης. Το ότι έλαβε 4 ψήφους ενώ στην αρχή δεν είχε λάβει καμία είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα της μεταβολής της συμπεριφοράς της και της αποδοχής της από το σύνολο της τάξης. Η συμπεριφορά της Κλέας άλλαξε καθώς και η θέση της στην κοινωνία της τάξης.

Στη συνέχεια παρατίθεται σχηματικά το κοινωνιόγραμμα της Κλέας.

ΣΧΟΛΕΙΟ 1 Β' ΦΑΣΗ



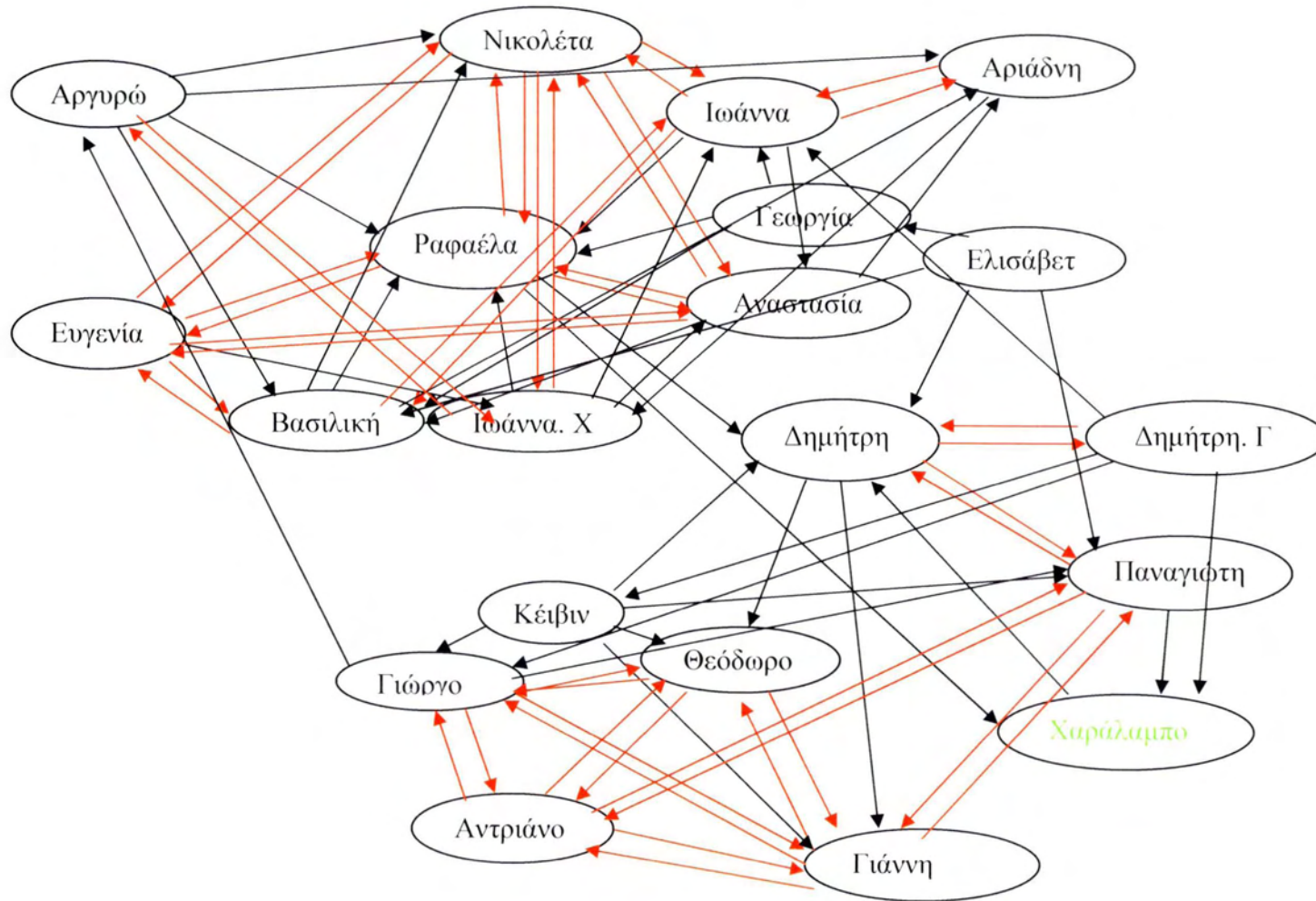
Β' φάση

Κοινωνιομετρικό τεστ Χαράλαμπου

Κατά την διεξαγωγή του δεύτερου κοινωνιομετρικού τεστ και το σχολείο του Χαράλαμπου, είχε και αυτό διαφορές στα αποτελέσματα όσο αφορά τις ψήφους και την αποδοχή του Χαράλαμπου από την κοινωνική ομάδα της τάξης. Κατά την διεξαγωγή του πρώτου κοινωνιομετρικού τεστ, τα αποτελέσματα είχαν δείξει τον Χαράλαμπο να είναι χαμηλά στις προτιμήσεις των συμμαθητών του ως προς την δημιουργία φιλίας καθώς είχε συγκεντρώσει μόνο μια ψήφο από τον συμμαθητή του Δημήτρη, ενώ ο ίδιος δεν είχε ψηφήσει κανέναν. Κάνοντας και το δεύτερο κοινωνιομετρικό τεστ την περίοδο Μαΐου- Ιουνίου τα αποτελέσματα για τον Χαράλαμπο ήταν διαφορετικά. Ο Χαράλαμπος αυτή την φορά ψηφίστηκε από τρία παιδιά, τον Δημήτρη Γ, τον Παναγιώτη και την Ραφαέλα. Η διαφορά είναι χαρακτηριστική, από μια ψήφο ο Χαράλαμπος έλαβε τώρα τρεις, φανερόντας έτσι πως γίνεται σιγά σιγά αποδεκτός από το σύνολο των συμμαθητών του. Ο ίδιος ο Χαράλαμπος τώρα από μεριάς του έδωσε μια ψήφο στον Δημήτρη, ενώ την πρώτη φορά δεν είχε ψηφίσει κανέναν. Ο Δημήτρης είχε ψηφήσει τον Χαράλαμπο στην Α' φάση και δεν τον ψηφήσε τώρα. Ο Χαράλαμπος δεν ανταπέδωσε τις ψήφους των παιδιών που τον ψηφήσαν δείχνοντας με αυτόν τον τρόπο ότι δεν έχει πραγματικές σχέσεις μεταξύ τους. Γενικά ο Χαράλαμπος ήταν από τα δύσκολα παιδιά με παράλληλη στήριξη που μελετήσαμε και όπως φαίνεται από το κοινωνιομετρικό τεστ δεν σημείωσε σημαντική αλλαγή ως προς την συμπεριφορά του, αντίθετα οι συμμαθητές του αρχίζουν να τον εντάσσουν σιγά σιγά στην τάξη τους. Ο ίδιος όμως δείχνει να μην το αντιλαμβάνεται ακόμη αρκετά. Η κατάσταση όμως τώρα είναι πολύ καλύτερη για τον Χαράλαμπο από την πρώτη φορά μιας και ψηφίστηκε από περισσότερα παιδιά, δείχνοντας έτσι οι συμμαθητές τους πως τον υποστηρίζουν και τον υπολογίζουν. Η θέση του Χαράλαμπου στο κοινωνιομετρικό τεστ της δεύτερης περιόδου είναι διαφορετική και όχι τόσο απομονωμένη.

Στη συνέχεια παρατίθεται σχηματικά το κοινωνιόγραμμα του Χαράλαμπου.

ΣΧΟΛΕΙΟ 2 Β' ΦΑΣΗ



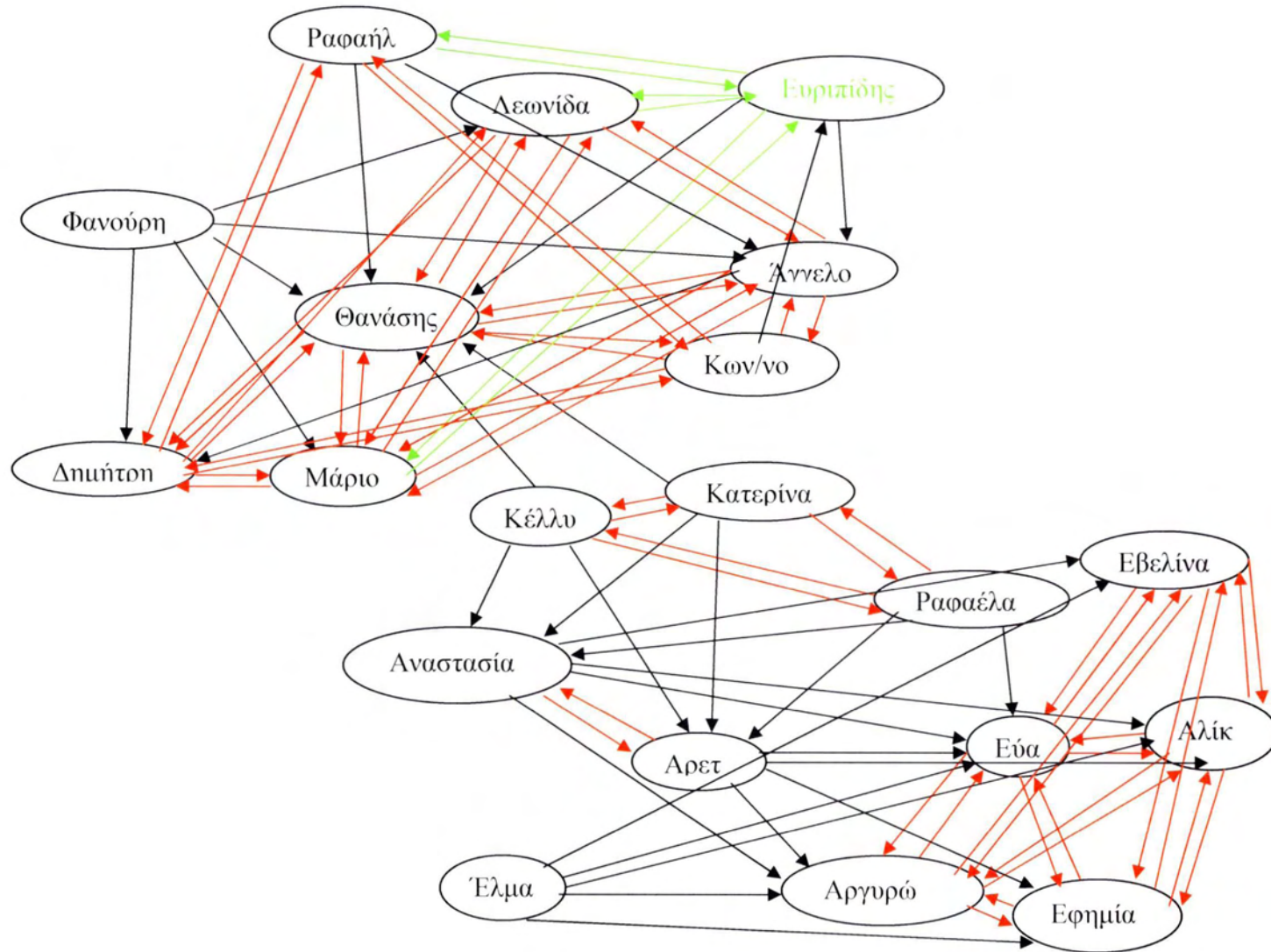
Β' Φάση

Κοινωνιομετρικό τεστ Ευριπίδη

Στο τρίτο και τελευταίο σχολείο που επισκεφθήκαμε τα πράγματα ήταν και εκεί εξίσου διαφορετικά. Τα αποτελέσματα από την Α' φάση διέφεραν από την Β' φάση. Τα πράγματα είχαν καλυτερεύσει την δεύτερη φορά. Ο Ευριπίδης το παιδί με παράλληλη στήριξη εξαιτίας της βαρηκοΐας του την περίοδο Νοεμβρίου- Δεκεμβρίου είχε λάβει δυο ψήφους από τον Μάριο και από τον Ραφαήλ. Την δεύτερη περίοδο όμως, Μαΐου- Ιουνίου ο Ευριπίδης έλαβε διπλάσιο αριθμό ψήφων αποδεικνύοντας πως τα πράγματα καλυτέρεψαν γι αυτόν, και πως η θέση του μέσα στην κοινωνική ομάδα της τάξης ανέβηκε σε σχέση με την πρώτη φορά. Ο Ευριπίδης έλαβε τέσσερεις ψήφους, μια από τον Μάριο, μια από τον Ραφαήλ, μια από τον Λεωνίδα και μια από τον Κων/νο. Από την άλλη ο Ευριπίδης ανταπέδωσε τις 3 από τις 4 ψήφους στον Μάριο, τον Ραφαήλ και τον Λεωνίδα, ενώ δεν ανταπέδωσε την ψήφο που του έδωσε ο Κων/νος και στην θέση του ψήφισε τον Άγγελο και το Θανάση, οι οποίοι όμως δεν τον ψήφισαν. Βλέπουμε λοιπόν πως οι πραγματικές φιλίες, είναι οι φιλίες μεταξύ των τριών παιδιών(Μάριο, Ραφαήλ και Λεωνίδα). Μάλιστα οι φιλίες ανάμεσα στον Μάριο και τον Ραφαήλ υποστηρίζονται από την Α' φάση. Ο Ευριπίδης όπως και τα δυο προηγούμενα παιδιά με παράλληλη στήριξη εμφάνισε διαφορές στα δυο κοινωνιομετρικά τεστ σημειώνοντας σημαντική βελτίωση την περίοδο Μαΐου- Ιουνίου. Περνώντας ο καιρός τα παιδιά με παράλληλη στήριξη άρχισαν να γίνονται αποδεκτά από το σύνολο της τάξης και να δημιουργούν πραγματικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους. Επισκεπτόμενοι τα σχολεία προκειμένου να κάνουμε τα δεύτερα κοινωνιομετρικά τεστ συναντήσαμε πολύ διαφορετικές συμπεριφορές και καταστάσεις, από τα παιδιά με παράλληλη στήριξη καθώς και από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Στη συνέχεια παρατίθεται σχηματικά το κοινωνιόγραμμα του Ευριπίδη.

ΣΧΟΛΕΙΟ ΒΟΛΟΣ Β΄ ΦΑΣΗ



4.2 Παρατηρήσεις στο Διάλειμμα

A' φάση

Με παρόμοιο τρόπο, όπως κάναμε δηλαδή τα δυο κοινωνιομετρικά τεστ σε δυο διαφορετικές περιόδους, A' φάση και B' φάση, έτσι κάναμε και τις ακόλουθες παρατηρήσεις των παιδιών με παράλληλη στήριξη την ώρα του διαλείμματος. Παρατηρώντας την συμπεριφορά των παιδιών με παράλληλη στήριξη στο διάλειμμα την A' περίοδο και την συμπεριφορά των παιδιών τυπικής ανάπτυξης παρατηρήσαμε σημαντικές διαφορές στον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται τα παιδιά με παράλληλη στήριξη συγκριτικά με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Στον παρακάτω πίνακα φαίνονται τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων της A' φάσης των παιδιών με παράλληλη στήριξη συγκριτικά με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

		Αλληλεπί δραση με συμμαθητ ή και ξεκίνησε από το ίδιο το παιδί	Αλληλε πίδραση με συμμαθ ητή και ξεκίνησ ε από το συμμαθ ητή	Αλληλε πίδραση με εκπαιδε υτικό και ξεκίνησ ε από το παιδί	Αλληλ επίδρ αση με εκπαι δευτικ ό και ξεκίνη σε από τον εκπαι δευτικ ό	Το παιδί κάνει κάτι μόνο του
Παιδιά χωρίς Παράλληλη στήριξη	Μέσος όρος	46,00	38,00	4,67	3,67	1,00
	Πλήθος	3	3	3	3	3
	Τυπική απόκλιση	8,544	7,937	4,041	4,041	1,732

Παιδιά με παράλληλη στήριξη	Μέσος όρος	22,00	11,00	4,33	5,67	47,00	
	Πλήθος	3	3	3	3	3	
	Τυπική ανάπτυξη	14,799	12,166	6,658	5,686	1,00	

Αναλυτικότερα βλέπουμε ότι οι αλληλεπιδράσεις που ξεκινούν από τα παιδιά με παράλληλη στήριξη είναι μικρότερες σε αριθμό συγκριτικά με τις αλληλεπιδράσεις που ξεκινούν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης με τους συμμαθητές τους, μόλις 22 έναντι 46. Τα παιδιά με Π.Σ. δεν ξεκινούν το ίδιο εύκολα αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές τους όπως τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Το ίδιο συμβαίνει και στις αλληλεπιδράσεις που ξεκινούν από τον συμμαθητή προς το παιδί με παράλληλη στήριξη. Συγκεκριμένα οι αλληλεπιδράσεις που ξεκινούν από τους συμμαθητές προς τα παιδιά με παράλληλη στήριξη είναι κατά μέσο όρο 11, ενώ προς τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη το ποσοστό είναι πολύ μεγαλύτερο 38. Βλέποντας αυτές τις μεγάλες διαφορές καταλαβαίνουμε ότι οι συμμαθητές των παιδιών με παράλληλη στήριξη δεν τους προτιμούν για παρέα τους και γι αυτό και δεν ξεκινούν τις ίδιες αλληλεπιδράσεις που ξεκινούν με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Όσο αφορά τις αλληλεπιδράσεις που αφορούν τους εκπαιδευτικούς, αλληλεπίδραση που ξεκινάει από το παιδί προς τον εκπαιδευτικό τα αποτελέσματα εδώ δεν παρουσιάζουν σημαντική διαφορά, 4,33 είναι το ποσοστό των παιδιών με παράλληλη στήριξη και 4,67 το ποσοστό των αλληλεπιδράσεων που ξεκινούν από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης προς τους εκπαιδευτικούς. Τα παιδιά αλληλεπιδρούν σχεδόν το ίδιο με τους εκπαιδευτικούς όσο αφορά την πρωτοβουλία που παίρνουν αυτά να ξεκινήσουν μια αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό. Αντιθέτως οι αλληλεπιδράσεις που ξεκινούν από τους εκπαιδευτικούς προς τα παιδιά με παράλληλη στήριξη είναι περισσότερες από τις αλληλεπιδράσεις που ξεκινούν με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα 5,67 έναντι 3,67. Βλέποντας αυτό το αποτέλεσμα καταλαβαίνουμε την αγωνία των εκπαιδευτικών να απευθυνθούν προς το παιδί με παράλληλη στήριξη προκειμένου να του προσφέρουν τυχόν βοήθεια ή ερεθίσματα. Ο Εκπαιδευτικός «προκαλεί» περισσότερο το παιδί με παράλληλη στήριξη σε σχέση με τα παιδιά τυπικής

ανάπτυξης. Τέλος το σημαντικό και πιο αξιοσημείωτο στις παρατηρήσεις των παιδιών με παράλληλη στήριξη είναι τα επίπεδα μοναχικότητας αυτών των παιδιών. Τα παιδιά με παράλληλη στήριξη μένουν μόνα τους την ώρα του διαλείμματος 47 ενώ τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης μόλις 1. Πρόκειται για ένα ποσοστό που ίσως μπορεί και δικαιολογεί κατά κάποιο τρόπο την ιδιαιτερότητα των παιδιών με παράλληλη στήριξη. Και τα τρία παιδιά με παράλληλη στήριξη που παρατηρήσαμε την ώρα του διαλείμματος προτιμούσαν να μένουν μόνα τους τον περισσότερο χρόνο. Αντίθετα τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης έπαιζαν με τους συμμαθητές τους. Τα υψηλά επίπεδα μοναχικότητας στον αυτισμό είναι πιο συνηθισμένα. Η Κλέα και ο Χαράλαμπος ανήκουν στην κατηγορία των αυτιστικών παιδιών. Τα παιδιά αυτά δύσκολα κοινωνικοποιούνται και αλληλεπιδρούν με τους γύρω τους. Είναι αποκομμένα ξεχασμένα στον δικό τους κόσμο. Και στην περίπτωση όμως του Ευριπίδη, του παιδιού με βαρηκοΐα τα επίπεδα μοναχικότητας ήταν και εκεί υψηλά. Λόγω της μειωμένης ακοής του ο Ευριπίδης δυσκολεύεται να αντιληφθεί την γρήγορη ροή των πραγμάτων μένοντας πιο πίσω και χάνοντας «φάσεις» από την εξέλιξη. Τα παραπάνω αποτελέσματα αφορούσαν τις παρατηρήσεις στο διάλειμμα την Α' περίοδο Νοεμβρίου- Δεκεμβρίου.

Β' φάση

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΣΤΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ

Στον παρακάτω πίνακα φαίνονται τα αποτελέσματα της δεύτερης περιόδου, Μαΐου- Ιουνίου που επισκεφθήκαμε τα σχολεία προκειμένου να παρατηρήσουμε τα παιδιά με παράλληλη στήριξη στο διάλειμμα. Παρατηρώντας και τους δυο πίνακες θα διαπιστώσουμε διαφορές μεταξύ τους και κατ' επέκταση διαφορές στις συνήθειες των παιδιών όσο αφορά το πώς συμπεριφέρονται την ώρα του διαλείμματος. Στον πίνακα της Β' φάσης τα παιδιά με παράλληλη στήριξη αύξησαν τον αριθμό που ξεκινούσαν αλληλεπιδράσεις τα ίδια από 22(Α' φάση) σε 30 (Β' φάση).

	Αλληλεπί δραση με συμμαθητ ή και	Αλληλε πίδραση με συμμαθ	Αλληλε πίδραση με εκπαιδε	Αλληλ επίδρ αση με	Το παιδί κάνει κάτι
--	---	---	--	---------------------------------------	--

		ξεκίνησε από το ίδιο παιδί	ητή και ξεκίνησε από το συμμαθητή	υτικό και ξεκίνησε από το παιδί	εκπαιδευτικό και ξεκίνησε από τον εκπαιδευτικό	μόνο του
Παιδιά χωρίς Παράλληλη στήριξη	Μέσος όρος	49,00	34,00	1,00	,67	5,33
	Πλήθος	3	3	3	3	3
	Τυπική απόκλιση	3,61	8,89	1,73	1,15	4,04
Παιδιά με παράλληλη στήριξη	Μέσος όρος	30,00	8,00	7,33	5,67	39,00
	Πλήθος	3	3	3	3	3
	Τυπική ανάπτυξη	22,72	7,81	9,45	9,81	36,37

Ενώ τα ποσοστά των παιδιών τυπικής ανάπτυξης κυμαίνονται στα ίδια περίπου επίπεδα 46 την Α' φάση 49 την Β' φάση. Όσο αφορά τις αλληλεπιδράσεις που ξεκινούν από τους συμμαθητές προς τα παιδιά παράλληλης στήριξης την δεύτερη περίοδο παρουσιάζονται πιο μειωμένες 8 ενώ 11 την πρώτη περίοδο. Τα αντίστοιχα ποσοστά των παιδιών τυπικής ανάπτυξης παραμένουν σχεδόν αμετάβλητα. Την δεύτερη περίοδο οι αλληλεπιδράσεις που ξεκινάγαν από τα παιδιά με παράλληλη στήριξη προς τον εκπαιδευτικό αυξήθηκαν από 4,33 σε 7,33. Τα παιδιά με παράλληλη στήριξη επιδιώκουν περισσότερες αλληλεπιδράσεις και με τους εκπαιδευτικούς. Οι αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με παράλληλη στήριξη εξακολουθούν να παραμένον ίδιες, σταθερές, 5,67 και στις δυο περιόδους. Τέλος τα ποσοστά μοναχικότητας την περίοδο Μαΐου- Ιουνίου μειώθηκαν

από 47 σε 39, πράγμα που δείχνει ότι τα παιδιά με παράλληλη στήριξη δεν μένουν τόσο πολύ μόνα τους όπως έμεναν στην Α' φάση, τα πράγματα καλυτέρευαν. Έτσι λοιπόν περνώντας ο καιρός οι συμπεριφορές των παιδιών με παράλληλη στήριξη βελτιώθηκαν προς το καλύτερο. Τα παιδιά με παράλληλη στήριξη αύξησαν την κοινωνικότητα τους, μείωσαν τα επίπεδα μοναχικότητας και άρχισαν να επιδιώκουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμαθητών τους αλλά και προς τους εκπαιδευτικούς δείχνοντας έτσι την ανάγκη τους για επικοινωνία.

Πρώτη Φάση

Κλέα

			Αλληλ επίδρ αση με συμμα θητή και ξεκίνη σε από το ίδιο το παιδί	Αλληλε πίδραση με συμμαθ ητή και ξεκίνησ ε από το συμμαθ ητή	Αλληλε πίδραση με εκπαιδε υτικό και ξεκίνησ ε από το παιδί	Αλληλ επίδρ αση με εκπαι δευτικ ό και ξεκίνη σε από τον εκπαι δευτικ ό	Το παιδί κάνει κάτι μόνο του
Κλέα (έχει παράλληλη στήριξη)	Σύνολο παρατηρήσεων	15	5	12	12	46	
Βένια (δεν έχει παράλληλη στήριξη)	Σύνολο παρατηρήσεων	38	37	7	8	0	

Ας δούμε όμως πιο αναλυτικά τις παρατηρήσεις των παιδιών με παράλληλη στήριξη στο διάλειμμα την πρώτη περίοδο, ξεκινώντας από το πρώτο σχολείο και την Κλέα. Όπως βλέπουμε και στον παραπάνω πίνακα η Κλέα, στα 90 λεπτά παρατήρησης στο διάλειμμα ξεκίνησε να κάνει αλληλεπίδραση με έναν συμμαθητή της μόνο 15 φορές, ενώ το παιδί τυπικής ανάπτυξης η Βένια, ξεκίνησε η ίδια αλληλεπίδραση με έναν συμμαθητή της 38 φορές. Μεγάλη η διαφορά μεταξύ των δυο κοριτσιών, ως προς το ξεκίνημα της αλληλεπίδρασης με συμμαθητή. Την Κλέα την πλησίασαν 5 μόνο φορές συμμαθητές της έτσι ώστε να αλληλεπιδράσουν μεταξύ της ενώ την Βένια την πλησίασαν 37 φορές συμμαθητές της για να προκαλέσουν αλληλεπίδραση. Η Κλέα πλησίασε την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης κυρίως, 12 φορές ενώ η Βένια μόνο 7. Η εκπαιδευτικός ξεκίνησε αλληλεπίδραση με την Κλέα 12 φορές ενώ με την Βένια 8. Τέλος η Κλέα την πρώτη περίοδο έμενε στα 90 λεπτά παρατήρησης του διαλείμματος 46 φορές μόνη της ενώ η Βένια καμιά φορά δείχνοντας έτσι τα υψηλά ποσοστά μοναχικότητας της Κλέας. Οι διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των δυο κοριτσιών, είναι χαρακτηριστικές. Στην Α' φάση η Κλέα ήταν ένα απομονωμένο κορίτσι που περνούσε τον περισσότερο, σχεδόν όλο το χρόνο του διαλείμματος μόνη της στην αυλή του σχολείου χωρίς να αλληλεπιδρά με κανέναν. Οι συμμαθητές της δεν την πλησίαζαν για να παίξουν. Με το που βγαίνανε στην αυλή για το διάλειμμα, όλα τα παιδιά έβρισκαν το «ταίρι» τους στη αυλή προκειμένου να παίξουν, η Κλέα όμως έμενε και πάλι μόνη της κάνοντας μονότονες βόλτες χωρίς σκοπό και μιλώντας μόνη της. Η δασκάλα της παράλληλης στήριξης πλησίαζε ορισμένες φορές την Κλέα και την προέτρεπε να παίζει με άλλα παιδιά. Η δασκάλα της παράλληλης στήριξης έπαιρνε την Κλέα και πλησίαζαν μαζί κάποιο κοριτσάκι προκειμένου να το ρωτήσουν αν θέλει να παίξουν μαζί. Τα περισσότερα παιδιά λόγω και της παρουσίας της δασκάλας δέχονταν να παίξουν με την Κλέα. Η Κλέα έπιανε το χέρι της συμμαθήτριά της παθητικά και ακολουθούσε στο προαύλιο. Μετά από κάποια στιγμή όμως η Κλέα άφηνε το χέρι της και συνέχιζε να μένει και πάλι μόνη της.

Πρώτη Φάση

Χαράλαμπος

		Αλληλ επίδρ αση με συμμα θητή και ξεκίνη σε από το ίδιο το παιδί	Αλληλε πίδραση με συμμαθ ητή και ξεκίνησ ε από το συμμαθ ητή	Αλληλε πίδραση με εκπαιδε υτικό και ξεκίνησ ε από το παιδί	Αλληλ επίδρ αση με εκπαι δευτικ ό και ξεκίνη σε από τον εκπαι δευτικ ό	Το παιδί κάνει κάτι μόνο του
Χαράλαμπος (έχει παράλληλη στήριξη)	Σύνολο παρατηρήσεων	12	25	1	4	48
Γιάννης (δεν έχει παράλληλη στήριξη)	Σύνολο παρατηρήσεων	55	35	0	0	0

Ας περάσουμε τώρα στην Β΄ τάξη δημοτικού και στο δεύτερο σχολείο, το σχολείο του Χαράλαμπος. Ο Χαράλαμπος όπως βλέπουμε και στον παραπάνω πίνακα στην πρώτη φάση ξεκίνησε αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του στην αυλή του σχολείου μόνο 12 φορές ενώ το παιδί τυπικής ανάπτυξης, ο Γιάννης ξεκίνησε αλληλεπίδραση 55 φορές πολύ περισσότερες από τον Χαράλαμπο. Τον Χαράλαμπο τον πλησίασαν 25 φορές συμμαθητές του προκειμένου να αλληλεπιδράσουν μαζί του, ενώ το παιδί τυπικής ανάπτυξης το πλησίασαν 35 φορές. Ο Χαράλαμπος προσπάθησε μόνο μια φορά να αλληλεπιδράσει με την εκπαιδευτικό του, κυρίως της παράλληλης

στήριξης, ενώ ο Γιάννης δεν προσπάθησε καμία φορά να αλληλεπιδράσει. Η δασκάλα της παράλληλης στήριξης ξεκίνησε αλληλεπίδραση προς τον Χαράλαμπο 4 φορές κατά τη διάρκεια της παρατήρησης στην αυλή του σχολείου την ώρα του διαλείμματος, προκειμένου να απευθυνθεί στον Χαράλαμπο και να του προσφέρει τυχόν ερεθίσματα. Αντίθετα η εκπαιδευτικός δεν απευθύνθηκε καμία φορά στον Γιάννη το παιδί τυπικής ανάπτυξης κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Το χαρακτηριστικό που συναντήσαμε και στις τρεις περιπτώσεις παιδιών με παράλληλη στήριξη, είναι τα υψηλά ποσοστά μοναχικότητας που εκδήλωσαν και τα τρία παιδιά. Και στον Χαράλαμπο όπως και στην Κλέα που είδαμε ποιο πάνω τα ποσοστά μοναχικότητας είναι πολύ υψηλά. Στα 90 λεπτά διαλείμματος ο Χαράλαμπος έμεινε 48 φορές μόνος του, ενώ το παιδί τυπικής ανάπτυξης καμία φορά δεν έμεινε μόνος του. Ο Χαράλαμπος παρουσίασε την πιο μοναχική συμπεριφορά, προτιμούσε να κάθεται μόνος στα διαλείμματα, να παίζει και να μιλάει μόνος του. Δεν επιδιώκει συναναστροφές με τους γύρω του και περιφέρονταν αποκομμένος από το υπόλοιπο σύνολο των μαθητών.

Πρώτη Φάση

Ευριπίδης

	Αλληλ επίδρ αση με συμμα θητή και ξεκίνη	Αλληλε πίδραση με συμμαθ ητή και ξεκίνησ ε από το συμμαθ	Αλληλε πίδραση με εκπαιδε υτικό και ξεκίνησ ε από το	Αλληλ επίδρ αση με εκπαι δευτικ ό και ξεκίνη	Το παιδί κάνει κάτι μόνο του
--	---	---	---	---	---

		σε από το ίδιο το παιδί	ητή	παιδί	σε από τον εκπαι δευτικ ό	
Ευριπίδης (έχει παράλληλη στήριξη)	Σύνολο παρατηρήσεων	39	3	1		47
Μάριος(δεν έχει παράλληλη στήριξη)	Σύνολο παρατηρήσεων	45	42	0		1

Στο τρίτο και τελευταίο σχολείο, το σχολείο του Ευριπίδη οι παρατηρήσεις στο διάλειμμα για την Α' φάση είχαν ως εξής. Και στον Ευριπίδη τα ποσοστά ήταν σχεδόν ίδια με των δυο προηγούμενων παιδιών με παράλληλη στήριξη, όσο αφορά κυρίως τα επίπεδα μοναχικότητας. Ο Ευριπίδης ξεκινούσε ο ίδιος αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του 39 φορές συγκριτικά πολύ περισσότερες από τα δυο προηγούμενα παιδιά με παράλληλη στήριξη. Ο Ευριπίδης προσπαθούσε και επιδίωκε περισσότερο αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές. Το παιδί τυπικής ανάπτυξης ο Μάριος επιδίωξε από την άλλη 45 φορές αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του. Και πάλι υπάρχει διαφορά αλλά όχι με μεγάλη απόκλιση. Τον Ευριπίδη των πλησίασαν συμμαθητές του για να αλληλεπιδράσουν μαζί του 3 μόνο φορές ενώ τον Μάριο τον πλησίασαν 42, μεγάλη διαφορά που δείχνει την πρόθεση για ανάπτυξη φιλικών σχέσεων από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης σε ένα αντίστοιχο παιδί τυπικής ανάπτυξης, απορρίπτοντας τον Ευριπίδη που έχει βαρηκοΐα. Εδώ τα αποτελέσματα είναι απογοητευτικά και ενώ ο Ευριπίδη προσπαθεί να αλληλεπιδρά οι συμμαθητές του δεν επιδιώκουν αλληλεπίδραση μαζί του. Ο Ευριπίδης αλληλεπίδρασε μια φορά με την εκπαιδευτικό ενώ ο Μάριος καμία. Αλληλεπίδραση από μεριάς εκπαιδευτικού δεν είχαμε σε καμία από τις δυο περιπτώσεις. Η εκπαιδευτικός δεν επιδίωξε αλληλεπίδραση ούτε με τον Ευριπίδη αλλά ούτε και με τον Μάριο. Τέλος τα ποσοστά μοναχικότητας είναι και στον Ευριπίδη πολύ υψηλά συγκριτικά με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Ο Ευριπίδης στα 90 λεπτά της παρατήρησης στο διάλειμμα κατά την πρώτη φάση έμεινε 47 φορές μόνος του ενώ ο Μάριος μόλις 1. Το παιδί με

παράλληλη στήριξη πέρασε και αυτό περισσότερο χρόνο κάνοντας κάτι μόνο του όπως και τα δυο προηγούμενα παιδιά με παράλληλη, η Κλέα και ο Χαράλαμπος.

Β΄ Φάση

Κλέα

		Αλληλ επίδρ αση με συμμα θητή και ξεκίνη σε από το ίδιο το παιδί	Αλληλε πίδραση με συμμαθ ητή και ξεκίνησ ε από το συμμαθ ητή	Αλληλε πίδραση με εκπαιδε υτικό και ξεκίνησ ε από το παιδί	Αλληλ επίδρ αση με εκπαι δευτικ ό και ξεκίνη σε από τον εκπαι δευτικ ό	Το παιδί κάνει κάτι μόνο του
Κλέα παράλληλη στήριξη)	(έχει Σύνολο παρατηρήσεων	46	3	18	17	6
Βένια(δεν έχει παράλληλη στήριξη)	Σύνολο παρατηρήσεων	52	27	3	2	6

Παίρνοντας και πάλι τώρα το κάθε παιδί με παράλληλη στήριξη ξεχωριστά, μπορούμε να εντοπίσουμε τις αλλαγές που σημειώθηκαν όσο αφορά την παρατήρηση

στο διάλειμμα, σχετικά με τα επίπεδα μοναχικότητας αλλά και με την ανάπτυξη πρωτοβουλιών για επικοινωνία κατά την δεύτερη περίοδο. Η Κλέα την Β΄ περίοδο (Μαΐου – Ιουνίου) ξεκίνησε μόνη της αλληλεπίδραση προς τους συμμαθητές της 46 φορές ενώ την περίοδο Νοεμβρίου- Δεκεμβρίου μόνο 15 φορές ξεκίνησε η ίδια αλληλεπίδραση. Βλέπουμε λοιπόν πως σιγά- σιγά τα πράγματα αρχίζουν να παίρνουν άλλη τροπή, πολύ πιο βελτιωμένη για το παιδί με παράλληλη στήριξη. Από εκεί που η Κλέα δεν ξεκινούσε σχεδόν καθόλου αλληλεπίδραση προς τους συμμαθητές της, μόνο 15 την Α΄ φάση, τώρα εκτόξευσε αυτό το ποσοστό στο 46. Η Κλέα λοιπόν φαίνεται πως ξεκίνησε την ανάπτυξη πρωτοβουλίας ως προς την κοινωνικότητα. Στην Β΄ φάση την Κλέα την πλησίασαν 3 φορές συμμαθητές της προκειμένου να αλληλεπιδράσουν ενώ στην Α΄ φάση την είχαν πλησιάσει περισσότερες φορές 5. Αυτό το ποσοστό ίσως δικαιολογείται από το γεγονός ότι μειώθηκαν οι προσεγγίσεις από τους συμμαθητές, μιας και έχει η Κλέα τώρα το «πάνω χέρι» και ξεκινάει αυτή τις περισσότερες αλληλεπιδράσεις. Η Κλέα είναι το παιδί που σημείωσε την μεγαλύτερη βελτίωση. Η Κλέα στην Β΄ φάση ξεκίνησε αλληλεπίδραση με την εκπαιδευτικό 18 φορές ενώ στην Α΄ φάση ξεκίνησε 12 φορές. Η Κλέα τώρα αλληλεπιδρά περισσότερο με την εκπαιδευτικό. Η εκπαιδευτικός την δεύτερη περίοδο ξεκίνησε να αλληλεπιδρά με την Κλέα 17 φορές ενώ την πρώτη περίοδο αλληλεπιδρούσε 12 φορές στα 90 λεπτά της παρατήρησης στο διάλειμμα. Τέλος το πιο σημαντικό από όλα είναι η κατακόρυφη μείωση που παρουσίασε η Κλέα στα επίπεδα μοναχικότητας. Την Α΄ περίοδο (Νοεμβρίου- Δεκεμβρίου) η Κλέα έμεινε μόνη της 46 φορές στα 90 λεπτά παρατήρησης στο διάλειμμα, ενώ την Β΄ περίοδο (Μαΐου- Ιουνίου) το ποσοστό αυτό μειώθηκε στο 6. Η Κλέα έμεινε μόνη της μόνο 6 φορές στα 90 λεπτά παρατήρησης στο διάλειμμα. Η Κλέα κατά την διάρκεια της παρατήρησης στο διάλειμμα έπαιζε συνεχώς με τους συμμαθητές της πράγμα που δείχνει και την πολύ μεγάλη βελτίωση. Η Κλέα δεν προτιμά πλέον την μοναξιά, πλησιάζει συνεχώς τους συμμαθητές της και παίζει μαζί τους. Η Κλέα έχει γίνει ένα πολύ κοινωνικό παιδί συγκριτικά με τις πρώτες μας επισκέψεις, Α΄ φάση, δεν μοιάζει σε τίποτα το μοναχικό κοριτσάκι που περνούσε όλο το χρόνο του διαλείμματος απομονωμένο, αποκομμένο στην αυλή του σχολείου. Τώρα η Κλέα δεν ξεχωρίζει στην αυλή λόγω της μοναξιάς της που την οδηγούσαν να κάθεται μόνη σε κάποια άκρη, αντίθετα χάνεται μέσα στην αυλή από το παιχνίδι των συμμαθητών της.

Β΄ Φάση

Χαράλαμπος

		Αλληλ επίδρ αση με συμμα θητή και ξεκίνη σε από το ίδιο το παιδί	Αλληλε πίδραση με συμμαθ ητή και ξεκίνησ ε από το συμμαθ ητή	Αλληλε πίδραση με εκπαιδε υτικό και ξεκίνησ ε από το παιδί	Αλληλ επίδρ αση με εκπαι δευτικ ό και ξεκίνη σε από τον εκπαι δευτικ ό	Το παιδί κάνει κάτι μόνο του
Χαράλαμπος (έχει παράλληλη στήριξη)	Σύνολο παρατηρήσεων	4	4	4	0	78
Γιάννης(δεν έχει παράλληλη στήριξη)	Σύνολο παρατηρήσεων	45	44	0	0	0

Αναλύοντας τώρα και τα ποσοστά του Χαράλαμπου για την δεύτερη φάση, βλέπουμε ότι σημειώθηκαν και εδώ αλλαγές αλλά όχι μεγάλης εξέλιξης. Ο Χαράλαμπος ήταν από τα δύσκολα παιδιά με παράλληλη στήριξη, λόγω του συνδρόμου Asperger που μελετήσαμε. Ας δούμε όμως τα πράγματα αναλυτικότερα. Την πρώτη περίοδο ο Χαράλαμπος ξεκίνησε αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές του 12 φορές ενώ την δεύτερη περίοδο μόνο 4. Ο Χαράλαμπος άρχισε να μειώνει και τις λίγες αλληλεπιδράσεις που είχε ξεκινήσει να κάνει την πρώτη περίοδο. Οι

συμμαθητές του Χαράλαμπου ξεκίνησαν αλληλεπίδραση μαζί του την πρώτη περίοδο 25 φορές ενώ την δεύτερη μόνο 4. Ο Χαράλαμπος ξεκίνησε αλληλεπίδραση με την εκπαιδευτικό την πρώτη περίοδο 1 φορά ενώ την δεύτερη περίοδο 4 φορές δείχνοντας έτσι την ανάγκη του για αλληλεπίδραση με την εκπαιδευτικό. Από μεριά της η εκπαιδευτικός ούτε την δεύτερη περίοδο ξεκίνησε αλληλεπίδραση απέναντι στον Χαράλαμπο. Αντιθέτως τα πράγματα για τον Γιάννη το παιδί τυπικής ανάπτυξης εξακολούθησαν να βαίνουν καλώς. Ο Γιάννης δεν μείωσε την κοινωνικότητα του και τις επαφές του όπως έκανε ο Χαράλαμπος. Ο Γιάννης ξεκίνησε αλληλεπιδράσεις 45 φορές και δέχτηκε ο ίδιος από τους συμμαθητές του 44 φορές. Αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς δεν σημειώθηκαν ούτε την πρώτη ούτε την δεύτερη περίοδο. Τέλος αυτό που είναι σημαντικό στην περίπτωση του Χαράλαμπου είναι τα υψηλά επίπεδα μοναχικότητας του, που αντί να μειωθούν όπως συνέβη και με τα δυο προηγούμενα παιδιά αυξήθηκαν από 52 σε 78. Τα πράγματα για τον Χαράλαμπο δεν σημείωσαν πρόοδο. Ο Χαράλαμπος εξακολουθεί να περνάει τον περισσότερο χρόνο στο διάλειμμα μόνος του χωρίς να προκαλεί ιδιαίτερες αλληλεπιδράσεις με τους γύρω του.

Β΄ Φάση

Ευριπίδης

	Αλληλ επίδρ αση με συμμα θητή και ξεκίνη σε από	Αλληλε πίδραση με συμμαθ ητή και ξεκίνησ ε από το συμμαθ ητή	Αλληλε πίδραση με εκπαιδε υτικό και ξεκίνησ ε από το παιδί	Αλληλ επίδρ αση με εκπαι δευτικ ό και ξεκίνη σε από	Το παιδί κάνει κάτι μόνο του
--	---	--	--	---	---

		το ίδιο το παιδί			τον εκπαι δευτικ ό	
Ευριπίδης (έχει παράλληλη στήριξη)	Σύνολο παρατηρήσεων	40	17	0	0	33
Μάριος(δεν έχει παράλληλη στήριξη)	Σύνολο παρατηρήσεων	50	31	0	0	9

Η Τρίτη και τελευταία περίπτωση παιδιού με παράλληλη στήριξη, λόγω της βαρηκοΐας που μελετήσαμε είναι η περίπτωση του Ευριπίδη. Τα αποτελέσματα της δεύτερης περιόδου για τον Ευριπίδη έχουν ως εξής. Ο Ευριπίδης την πρώτη περίοδο προκάλεσε αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές του 39 φορές ενώ την δεύτερη περίοδο 40 φορές. Δεν υπάρχει μεγάλη διαφορά, αλλά φαίνεται πως ο Ευριπίδης εξακολουθεί να επιδιώκει αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές του και να αυξάνει αυτή του την επιθυμία έστω και σε μικρό ποσοστό, 40 σε σχέση με το 39. Οι αλληλεπιδράσεις που ξεκινούν από τους συμμαθητές του Ευριπίδη προς τον ίδιο αυξήθηκαν σημαντικά από 3 την πρώτη περίοδο σε 17 την δεύτερη περίοδο. Οι συμμαθητές του Ευριπίδη επιδιώκουν αλληλεπιδράσεις μαζί του και τον προσεγγίζουν περισσότερο τώρα, πράγμα το οποίο φαίνεται και από την αύξηση των αποτελεσμάτων. Και τέλος το τελευταίο και σημαντικότερο κομμάτι που αφορά τα επίπεδα μοναχικότητας παρουσιάζει σημαντική βελτίωση που υποδηλώνει και την πρόοδο του Ευριπίδη. Συγκεκριμένα ο Ευριπίδης την πρώτη περίοδο παρουσίασε επίπεδα μοναχικότητας 47 φορές στα 90 λεπτά παρατήρησης στο διάλειμμα ενώ την δεύτερη περίοδο μειώθηκε στις 6 φορές. Ο Ευριπίδης δεν μένει πια μόνος στο διάλειμμα συγκριτικά με την πρώτη φάση, πράγμα που συνέβαινε πολύ συχνά. Τα πράγματα για τον Ευριπίδη βελτιώθηκαν, ο Ευριπίδης άρχισε να κοινωνικοποιείται και να επικοινωνεί περισσότερο με τους γύρω του. Με το πέρασμα του καιρού και η συμπεριφορά των συμμαθητών του Ευριπίδη άρχισε να αλλάζει προς το καλύτερο, τον υπολογίζουν και επιθυμούν να συναναστρέφονται μαζί του.

4.3 Παρατηρήσεις στην τάξη

Προκειμένου να έχουμε μια πιο πλήρη εικόνα για τις τρεις περιπτώσεις παιδιών με παράλληλη στήριξη που μελετήσαμε, την δεύτερη περίοδο προχωρήσαμε ακόμη και σε παρατήρηση κατά την ώρα της διδασκαλίας μέσα στην σχολική τάξη. Παρατηρώντας τα παιδιά με παράλληλη στήριξη μέσα στην τάξη και κατά την διάρκεια συνδιδασκαλίας, όταν δηλαδή μέσα στην τάξη βρίσκονταν και οι δυο εκπαιδευτικοί (η δασκάλα της γενικής εκπαίδευσης και η δασκάλα της παράλληλης στήριξης) και μη, όταν μέσα στην τάξη βρίσκονταν μόνος του ο μαθητής της παράλληλη στήριξης χωρίς την βοήθεια της δασκάλας του, καταλήξαμε στα εξής συμπεράσματα. Όταν τα παιδιά με παράλληλη στήριξη βρίσκονται μέσα στην τάξη μόνα τους χωρίς την δασκάλα της παράλληλης στήριξης, εκδηλώνουν διαφορετική συμπεριφορά, δεν συμμετέχουν σχεδόν καθόλου και δυσκολεύονται να συγχρονιστούν και να παρακολουθήσουν την υπόλοιπη τάξη. Η βοήθεια της δασκάλας της παράλληλης στήριξης είναι πολύτιμη. Τα παιδιά όταν είναι μόνα τους κάθονται απλώς παθητικά στο θρανίο τους χωρίς να συμμετέχουν και να αντιλαμβάνονται τι γίνεται μέσα στην τάξη. Η παρουσία τους είναι τυπική, «υλική.» Υπήρχαν βέβαια και περιπτώσεις όπου το ένα παιδί με παράλληλη στήριξη δεν καθόταν λεπτό μέσα στην αίθουσα αν δεν υπήρχε δίπλα του η δασκάλα της παράλληλης στήριξης, αρνούνταν να παρακολουθήσει την δασκάλα της γενικής όπως το υπόλοιπο σύνολο των μαθητών. Ας μιλήσουμε όμως πιο συγκεκριμένα για την κάθε περίπτωση ξεχωριστά.

Κλέα

	1.Εργάζετα ι			2.Συμπεριφέρετ αι			3.Αλληλεπιδράε ι				4.Φύση αλληλεπίδρασης (με εκπ. γενικής ή ΠΣ)			
	1 ^α	1	1γ	2 ^α .	2β.	2γ.	3 ^α .	3	3γ.	3	4 ^α .	4β.	4γ.	4δ.
Υπαρξ η συνδιδα σκαλίας	. Μ όν ος	1 β . Μ Σ ε τη ον Ο μ ά δ α	1γ . Μ ε τη ον Ο λο μέ - λε ια	2 ^α . Πρ οσ έ- χει /πα ρα κο λο υθ εί	2β. Δε ν πρ οσ έχε ρα /Δ εν πα ρα κο λο υθ εί	2γ. Συμ μετέ χει ενερ γά	3 ^α . Δε ν αλ λη λε πι- δρ ά	3 β. Μ ε ν τ ο π. τ ά ξ η ς	3γ. Με το ν ε κ π. ΠΣ	3 δ . Μ ε κ ε σ υ μ α θ η τ ών ή	4 ^α . Ο εκ π. διδ σ υ κει μ α θ ητ ών ή	4β. Ο εκ π. διδ άσ κει ομ α κά το μα θητ ή	4γ. Ο εκ π. δίν ει οδ ηγί ες στ ην ομ αδ α	4δ. Ο εκπ. δίνει οδηγίες στο μαθητή
Ναι	10	3 1	10 9	16 1	86	36	42	2 8	35	1	11 3	0	60	8
Όχι	32	7	14 1	63	84	33	32	6 5	0	2	98	30	52	0

Παρατηρώντας το πρώτο παιδί με παράλληλη στήριξη, την Κλέα μέσα στην αίθουσα του νηπιαγωγείου χωρίς την δασκάλα της παράλληλης στήριξης διαπιστώσαμε ότι η Κλέα εργάστηκε περισσότερες φορές μόνη της παρά με την ολομέλεια της τάξης. Η

Κλέα εργάστηκε 32 φορές μόνη της, χωρίς την δασκάλα της παράλληλης στήριξης δίπλα της, ενώ όταν υπήρχε και η δασκάλα της παράλληλης στήριξης στην αίθουσα η Κλέα εργάστηκε μόνη της 10 μόνο φορές. Η δασκάλα της παράλληλης στήριξης παρακινούσε την Κλέα και δεν την άφηνε μόνη της, απευθύνονταν συνέχεια σε αυτή προσφέροντας της ερεθίσματα. Η Κλέα έχοντας δίπλα της την δασκάλα της παράλληλης στήριξης εργάστηκε σε ομάδα περισσότερο από όταν δεν την είχε, 31 έναντι 7 φορές. Η Κλέα όταν ήταν «μόνη» παρακολουθούσε την ολομέλεια «αναγκαστικά» τις περισσότερες φορές μιας και δεν υπήρχε η δασκάλα της παράλληλης στήριξης δίπλα της η οποία της έκανε και επιπλέον δραστηριότητες μόνη της. Συγκεκριμένα η Κλέα έμεινε στην ολομέλεια της τάξης χωρίς την δασκάλα της παράλληλης στήριξης 141 φορές, ενώ με την δασκάλα της στο πλάι της παρακολούθησε την ολομέλεια 109 φορές. Η διαφορά δεν είναι πολύ μεγάλη αλλά δείχνει την ανάγκη για «μοναχική» εργασία της Κλέας με την δασκάλα της παράλληλης στήριξης, έτσι ώστε να ασχοληθούν με διαφορετικά πράγματα πιο κοντά στην Κλέα και στο ηλικιακό της επίπεδο, μιας και είναι 7 χρονών και πηγαίνει ακόμη νηπιαγωγείο. Η Κλέα όταν βρίσκεται κοντά της η δασκάλα της παράλληλης στήριξης προσέχει πολύ περισσότερο 161 φορές, έναντι μόλις 63. Η Κλέα χρειάζεται την παρουσία της δασκάλας της παράλληλης στήριξης, να την συντονίζει προκειμένου να παρακολουθεί πιο προσεχτικά στην τάξη, αλλιώς όταν βρίσκεται μόνη της κάθεται αφηρημένη και απρόσεχτη όταν η δασκάλα της γενικής διδάσκει. Η Κλέα όταν βρίσκεται μόνη της στην τάξη με την δασκάλα της γενικής δεν παρακολουθεί το ίδιο όπως με την δασκάλα της παράλληλης στήριξης την ώρα του μαθήματος, 84 έναντι 86. Παρακολουθεί περισσότερο με την δασκάλα της παράλληλης στήριξης στο πλευρό της. Η συμμετοχή της Κλέας είναι πιο ενεργή με την παρουσία της δασκάλας της παράλληλης στήριξης 36 έναντι 33. Η Κλέα δεν αλληλεπιδρά 42 φορές κατά την διάρκεια της παρακολούθησης μέσα στην τάξη όταν στην τάξη βρίσκεται η δασκάλα της παράλληλης στήριξης και σε ποσοστό 32 όταν στην τάξη βρίσκεται η δασκάλα της γενικής. Η Κλέα αλληλεπιδράει λιγότερο με την δασκάλα της γενικής όταν βρίσκεται παράλληλα μέσα στην τάξη και η δασκάλα της παράλληλης στήριξης, με συνδιδασκαλία η αλληλεπίδραση είναι 28 με την δασκάλα της γενικής. Ενώ όταν η δασκάλα της παράλληλης λείπει υφίσταται αλληλεπίδραση 65 φορές. Παρατηρώντας επίσης την Κλέα μέσα στην τάξη και τις αλληλεπιδράσεις με τις δυο εκπαιδευτικούς διαπιστώσαμε ότι η Κλέα αλληλεπιδρά περισσότερο με την δασκάλα της παράλληλης στήριξης 35 φορές και λιγότερο με την δασκάλα της γενικής 28 φορές. Η Κλέα και

στις δυο περιπτώσεις, με συνδιδασκαλία ή όχι δεν αλληλεπιδρά ιδιαίτερα με τους συμμαθητές της. Με συνδιδασκαλία οι αλληλεπιδράσεις είναι μόλις 1, ενώ χωρίς συνδιδασκαλία οι αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές είναι 2. Η Κλέα αλληλεπιδρά περισσότερο και στις δυο περιπτώσεις με συνδιδασκαλία η μη, όταν η εκπαιδευτικός διδάσκει ομάδα μαθητών, 113 έναντι 98. Ενώ στις υπόλοιπες περιπτώσεις η φύση της αλληλεπίδρασης είναι πιο μειωμένη. Στην περίπτωση που δεν υπήρχε συνδιδασκαλία η εκπαιδευτικός της τάξης δίδαξε ατομικά την Κλέα 30 φορές. Τέλος όταν η εκπαιδευτικός έδινε οδηγίες στην ομάδα η Κλέα σε περίπτωση συνδιδασκαλίας αλληλεπιδρούσε περισσότερες φορές 60 έναντι 52. Αυτό δικαιολογείται γιατί στην πρώτη περίπτωση η Κλέα έχει στο πλευρό της την δασκάλα της παράλληλης στήριξης να την καθοδηγεί. Βλέποντας αυτά τα αποτελέσματα από την παρατήρηση της Κλέας καταλαβαίνουμε ότι τα παιδιά με παράλληλη στήριξη χρειάζονται την δασκάλα τους προκειμένου να μπορούν να παρακολουθήσουν την «ροή» μιας γενικής τάξης.

Χαράλαμπος

	1.Εργάζετα			2.Συμπεριφέρεται			3.Αλληλεπιδράει				4.Φύση αλληλεπίδρασης (με εκπ. γενικής ή ΠΣ)			
	1 ^α	1	1γ	2 ^α .	2β.	2γ.	3 ^α .	3	3γ.	3	4 ^α .	4β.	4γ.	4δ.
Υπαρξη συνδιδασκαλίας	.	β	.	Πρ	Δε	Συμ	Δε	β.	Με	δ	Ο	Ο	Ο	Ο εκπ. δίνει οδηγίες στο μαθητή
	Μ	.	Μ	οσ	ν	μετέ	ν	Μ	το	.	εκ	εκ	εκ	
	όν	Σ	ε	έ-	πρ	χει	αλ	ε	ν	Μ	π.	π.	π.	
	ος	ε	τη	χει	οσ	ενερ	λη	τ	εκ	ε	διδ	διδ	δίν	
		ο	ν	/πα	έχε	γά	λε	ο	π.	σ	άσ	άσ	ει	
		μ	Ο	ρα	ι		πι-	ν	ΠΣ	υ	κει	κει	οδ	
		ά	λο	κο	/Δ		δρ	ε		μ	ομ	ατ	ηγί	
		δ	μέ	λο	εν		ά	κ		μ	άδ	ομι	εσ	
		α	-	υθ	πα			π.		α	α	κά	στ	
		λε	ει	εί	ρα			τ		θ	μα	το	ην	
		ια	ια	κο	κο			ά		η	θητ	μα	ομ	

					λο υθ εί			ξ η ς		τ ή	ών	θητ ή	άδ α	
Ναι	16	0	16	72	10	3	35	6	45	0	12	2	19	0
			4		5						0			
Όχι	0	0	18	5	17	0	0	0	0	0	15	0	23	0
			0		5						7			

Η δεύτερη περίπτωση παιδιού με παράλληλη στήριξη που παρατηρήσαμε μέσα στην β' τάξη δημοτικού με συνδιδασκαλία και όχι, ήταν η περίπτωση του Χαράλαμπου, ο οποίος έχει Asperger. Ο Χαράλαμπος ήταν μια από τις πιο δύσκολες περιπτώσεις παιδιών με παράλληλη στήριξη που μελετήσαμε. Τα αποτελέσματα για τον Χαράλαμπο έχουν ως εξής. Στην τάξη του Χαράλαμπου τα παιδιά εργάζονταν πάντα όλα μαζί, εργασία με την ολομέλεια δηλαδή. Ο Χαράλαμπος εργάστηκε μόνος του έχοντας στο πλευρό του την δασκάλα της παράλληλης στήριξης να τον επιβλέπει μόνο 16 φορές. Όταν υπήρχε η δασκάλα της παράλληλης στήριξης μέσα στην τάξη ο Χαράλαμπος εργάζονταν λιγότερο με την ολομέλεια 164 έναντι 180, γιατί εργάζονταν και ατομικά με την δασκάλα της παράλληλης στήριξης. Ο Χαράλαμπος δεν παρακολουθούσε σχεδόν καθόλου όταν βρισκόταν μόνος του μέσα στην τάξη, μόνο 5 φορές παρακολούθησε καθ' όλη την διάρκεια της παρατήρησης χωρίς συνδιδασκαλία. Ενώ με συνδιδασκαλία παρακολούθησε 72 φορές μεγάλη διαφορά που δείχνει την αναγκαιότητα της δασκάλας της παράλληλης στήριξης στο πλευρό του. Ο Χαράλαμπος δεν προσέχει δεν παρακολουθεί περισσότερο όταν βρίσκεται μόνος με την δασκάλα της γενικής 175 έναντι 105(όπου βρίσκεται η δασκάλα της παράλληλης και παρακολουθεί). Ο Χαράλαμπος δεν αλληλεπιδρά χωρίς συνδιδασκαλία, αλλά και σε περίπτωση συνδιδασκαλίας τις περισσότερες φορές δεν αλληλεπιδρά 35 στο σύνολο. Όταν βρίσκεται η δασκάλα της παράλληλης στήριξης δίπλα στον Χαράλαμπο, τον παρακινεί και η αλληλεπίδραση που έχει με την δασκάλα της γενικής είναι 6 φορές στην διάρκεια της παρατήρησης, ενώ χωρίς την καθοδήγηση της παράλληλης στήριξης δεν υπάρχει καθόλου αλληλεπίδραση προς

την δασκάλα της γενικής από τον Χαράλαμπο. Από την άλλη μεριά ο Χαράλαμπος αλληλεπιδράσε 45 φορές με την δασκάλα της παράλληλης στήριξης. Ο Χαράλαμπος δεν συμμετέχει ιδιαίτερα στην τάξη, όταν βρισκόταν πλάι του η δασκάλα της γενικής δεν συμμετείχε καθόλου, ενώ όταν βρισκόταν δίπλα του η δασκάλα της παράλληλης στήριξης συμμετείχε ενεργά μόνο 3 φορές. Ο Χαράλαμπος δεν αλληλεπιδρά καθόλου με τους συμμαθητές του, ούτε στην περίπτωση της συνδιδασκαλίας ούτε χωρίς. Ο Χαράλαμπος χωρίς συνδιδασκαλία αλληλεπιδρά καλύτερα όταν η δασκάλα διδάσκει ομάδα μαθητών 157, το ίδιο καλά αλληλεπιδρά και όταν στην τάξη υπάρχει συνδιδασκαλία 120. Ατομική διδασκαλία με τον μαθητή παρατηρήθηκε μόνο από την δασκάλα της παράλληλης στήριξης, 2 φορές, «απομονώνοντας» τον Χαράλαμπο στην χαρούμενη τάξη έτσι ώστε να εργαστούν οι δυο τους μακριά από την ολομέλεια, ενώ από την δασκάλα της γενικής δεν πραγματοποιήθηκε ατομική διδασκαλία με τον Χαράλαμπο. Τέλος όταν η εκπαιδευτικός έδινε οδηγίες στην ομάδα σε περίπτωση συνδιδασκαλίας ο Χαράλαμπος παρακολουθούσε 19 φορές, αντίθετα όταν δεν υπήρχε συνδιδασκαλία παρακολουθούσε 23. Στην περίπτωση συνδιδασκαλίας ο Χαράλαμπος ήταν πιο «χαλαρός» έχοντας πλάι του την δασκάλα της γενικής να του επεξηγεί, ενώ όταν ήταν μόνος του παρακινούνταν βλέποντας το υπόλοιπο σύνολο της τάξης και παρακολουθούσε 4 φορές περισσότερες, μικρή διαφορά. Γενικά η τάξη του Χαράλαμπου δεν είχε πολλές επιλογές και ευκαιρίες. Τα παιδιά το καθένα κάθονταν στα θρανία τους και άκουγαν την δασκάλα τους, απόλυτα δασκαλοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας. Εργασία σε ομάδες δεν υπήρχε καθώς και ιδιαίτερη συνεργασία μεταξύ των δυο εκπαιδευτικών. Ήταν μια τάξη παραδοσιακή που δύσκολα μπορεί να διαμορφωθεί κατάλληλα έτσι ώστε να ανταπεξέρθει σε όλες τις ανάγκες των παιδιών, χρειάζεται πολύ προσπάθεια και συνεργασία ανάμεσα στους δυο εκπαιδευτικούς.

Ευριπίδης

	1.Εργάζετα ι	2.Συμπεριφέρετ αι	3.Αλληλεπιδράε ι	4.Φύση αλληλεπίδρασης (με εκπ. γενικής ή ΠΣ)
--	-----------------	----------------------	---------------------	---

Υπαρξ η συνδιδα σκαλίας	1 ^α . Μ όν ος μ ά δ α	1 β . Μ Σ ε τι η ον Ο λο μέ - λε ια	1γ . Μ ε τι η ον Ο λο μέ - λε ια	2 ^α . Πρ οσ έ- χει /πα ρα κο λο εν πα ρα κο λο υθ εί	2β. Δε ν μετέ ν χει ενερ γά ι /Δ εν πα ρα κο λο υθ εί	2γ. Συμ μετέ χει ενερ γά ι /Δ εν πα ρα κο λο υθ εί	3 ^α . Δε ν αλ η λε πι- δρ ά κ π. τ ά ξ η ς	3 β. Μ ε ν Μ το ε κ π. ΠΣ υ μ ά δ α α θ η τ ών ή	3γ. Με δ . Μ π. π. π. ε κ ε π. ΠΣ υ μ ά δ α α θ η τ ών ή	3 δ . Μ π. π. π. ε κ ε π. ΠΣ υ μ ά δ α α θ η τ ών ή	4 ^α . Ο Ο Ο εκ εκ εκ π. π. π. ε κ ε π. ΠΣ υ μ ά δ α α θ η τ ών ή	4β. Ο Ο Ο εκ εκ εκ π. π. π. ε κ ε π. ΠΣ υ μ ά δ α α θ η τ ών ή	4γ. Ο Ο Ο εκ εκ εκ π. π. π. ε κ ε π. ΠΣ υ μ ά δ α α θ η τ ών ή	4δ. Ο εκπ. δίνει οδηγίες στο μαθητή
Ναι	0	0	18 0	10 1	78	4	64	1 0	28	2	11 8	4	64	0
Όχι	0	0	18 0	46	13 4	0	34	9	0	1	10 6	4	73	0

Το τρίτο και τελευταίο παιδί που μελετήσαμε μέσα στην τάξη είναι ο Ευριπίδης, ο οποίος έχει βαρηκοΐα. Τα αποτελέσματα που βρήκαμε για τον Ευριπίδη δεν παρουσιάζουν μεγάλες αποκλίσεις συγκριτικά με τα δυο προηγούμενα παιδιά με παράλληλη στήριξη. Η τάξη του Ευριπίδη είναι έτσι διαμορφωμένη ώστε τα παιδιά να δουλεύουν όλα μαζί μεταξύ τους. Αυτό δεν συνέβαινε όμως στην τάξη του Χαράλαμπου και είναι μια σημαντική διαφορά που πρέπει να επισημανθεί. Ο Ευριπίδης στην περίπτωση συνδιδασκαλίας και στην περίπτωση που δεν υπάρχει, εργάζεται το ίδιο με την ολομέλεια 180 φορές και στις δυο παρατηρήσεις. Ο Ευριπίδης παρουσιάζει την ίδια συμπεριφορά των δυο προηγούμενων παιδιών με παράλληλη στήριξη στην περίπτωση συνδιδασκαλίας και μη. Περίπου ίσες φορές παρακολούθησης με την ολομέλεια. Όταν ο Ευριπίδης βρίσκεται μόνος του στην τάξη με την δασκάλα της γενικής προσέχει και παρακολουθεί λιγότερο μόλις 46 φορές έναντι 101 όταν βρίσκεται πλάι του η δασκάλα της παράλληλης στήριξης.

Βλέπουμε εδώ την σημαντική συμβολή της δασκάλας της παράλληλης στήριξης που βοηθά τον Ευριπίδη να προσέχει και να παρακολουθεί περισσότερο στο μάθημα, απ' όταν δεν υπάρχει στο πλάι του. Ο Ευριπίδης δεν προσέχει και δεν παρακολουθεί περισσότερο όταν βρίσκεται με την δασκάλα της γενικής 34 έναντι 64(δασκάλα παράλληλης στήριξης). Ο Ευριπίδης χωρίς συνδιδασκαλία δεν συμμετέχει καθόλου ενεργά, ενώ με συνδιδασκαλία συμμετείχε μόλις 4 φορές στην διάρκεια της παρατήρησης. Ο Ευριπίδης όπως και τα δυο προηγούμενα παιδιά με παράλληλη στήριξη χρειάζεται στο πλευρό του την δασκάλα της παράλληλης προκειμένου να τον καθοδηγεί και να τον συμβουλεύει όποτε το χρειάζεται και όποτε αυτός χάνεται μέσα στο χάος της τάξης. Με συνδιδασκαλία ο Ευριπίδης δεν αλληλεπίδρασε 64 φορές κατά την διάρκεια της παρατήρησης, ενώ χωρίς συνδιδασκαλία δεν αλληλεπίδρασε 34 φορές. Ο Ευριπίδης αλληλεπιδρά με τον εκπαιδευτικό της τάξης σχεδόν το ίδιο και σε περίπτωση συνδιδασκαλίας και στην περίπτωση μη, 10 έναντι 9. Επιπλέον ο Ευριπίδης αλληλεπίδρασε 28 φορές με την δασκάλα της παράλληλης στήριξης. Οι αλληλεπιδράσεις και αυτού του παιδιού με παράλληλη στήριξη με τους συμμαθητές του είναι μειωμένες. Ο Ευριπίδης αλληλεπίδρασε με τους συμμαθητές του 2 φορές σε περίπτωση συνδιδασκαλίας, ενώ σε περίπτωση που δεν υπήρχε συνδιδασκαλία αλληλεπίδρασε 1 μόνο φορά. Όπως βλέπουμε οι αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές είναι ελάχιστες. Όταν η εκπαιδευτικός διδάσκει ομάδα μαθητών, σε περίπτωση συνδιδασκαλίας ο Ευριπίδης παρακολούθησε και αλληλεπίδρασε 118 φορές, ενώ στην αντίθετη περίπτωση αλληλεπίδρασε 106. Ο Ευριπίδης αλληλεπιδρά περισσότερο με την δασκάλα της παράλληλης από ότι με την δασκάλα της γενικής. Όταν η εκπαιδευτικός δίνει οδηγίες στην ομάδα οι αλληλεπιδράσεις του Ευριπίδη είναι ίδιες και στην περίπτωση συνδιδασκαλίας και στην περίπτωση που δεν υπάρχει. Ο αριθμός των αλληλεπιδράσεων είναι ο ίδιος 4. Τέλος όταν η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης έδινε οδηγίες ο Ευριπίδης αλληλεπιδρούσε 64 φορές, ενώ όταν η εκπαιδευτικός της τάξης έδινε οδηγίες στην ομάδα ο Ευριπίδης αλληλεπιδρούσε 73 φορές, παρακινούμενος από το υπόλοιπο σύνολο της τάξης. Επίσης πολλές φορές ο Ευριπίδης αρνούνταν να ακούει την δασκάλα της παράλληλης που τον καθοδηγούσε στρέφοντας αλλού το κεφάλι του. Βλέποντας τα παραπάνω αποτελέσματα καθώς και τις ομοιότητες που παρουσίασαν και οι τρεις περιπτώσεις παιδιών με παράλληλη στήριξη καταλαβαίνουμε πως η δασκάλα της παράλληλης στήριξης είναι εξίσου σημαντική για όλες τις περιπτώσεις των παιδιών που έχουν μια ιδιαιτερότητα, είτε αυτό λέγεται Αυτισμός, είτε Asperger, είτε Βαρηκοΐα.

4.4 Δομημένη Συνέντευξη

Προκειμένου να έχουμε μια πιο ολοκληρωμένη άποψη για τις τρεις περιπτώσεις παιδιών με παράλληλη στήριξη που παρακολούθησαμε, πραγματοποιήσαμε συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών, έτσι ώστε να μας πουν τι πιστεύουν οι ίδιοι για τη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή με παράλληλη στήριξη σε καταστάσεις συνδιδασκαλίας και όχι. Πήραμε συνεντεύξεις και από τους έξι εκπαιδευτικούς των τριών παιδιών. Ρωτήσαμε τους εκπαιδευτικούς του νηπιαγωγείου της Κλέας, την δασκάλα της παράλληλης στήριξης και την δασκάλα της γενικής εκπαίδευσης. Πήραμε συνεντεύξεις από τις δασκάλες της Β΄ δημοτικού του Χαράλαμπου και τέλος από τους εκπαιδευτικούς της Δ΄ δημοτικού του Ευριπίδη, έτσι ώστε να μας δώσουν την πλήρη εικόνα των μαθητών αυτών.

Συνεντεύξεις Εκπαιδευτικών

Οι Εκπαιδευτικοί της Κλέας

Ξεκινώντας από το πρώτο σχολείο, το νηπιαγωγείο της Κλέας και ρωτώντας την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης και την εκπαιδευτικό της γενικής εκπαίδευσης ξεχωριστά πήραμε τις εξής απαντήσεις. Όσον αφορά το πρώτο μέρος και την εργασία της Κλέας στην τάξη παρουσία της δασκάλας της παράλληλης στήριξης και απουσία της οι απαντήσεις ήταν οι ακόλουθες. Η δασκάλα της παράλληλης στήριξης από τις απαντήσεις που μας έδωσε δείχνει ότι η Κλέα δεν συμμετέχει και τόσο ενεργά απουσία της ίδιας. Στην ερώτηση για παράδειγμα που αφορά το εάν εργάζεται εξατομικευμένα μόνη της χωρίς την ίδια την δασκάλα της παράλληλης στήριξης η απάντηση ήταν ποτέ. Η Κλέα χωρίς την δασκάλα της παράλληλης στήριξης είναι αδύναμη να συμμετέχει στο μάθημα. Επίσης στην ερώτηση εάν εργάζεται στην ολομέλεια με την βοήθεια της ίδιας, (της εκπαιδευτικού δηλαδή της παράλληλης στήριξης) η απάντηση ήταν πάντα. Βλέπουμε λοιπόν πως αλλάζει η όλη εικόνα της Κλέας στον τομέα της εργασίας, με την παρουσία ή την απουσία της δασκάλας της παράλληλης στήριξης. Στις απαντήσεις που αφορούσαν την εργασία της Κλέας στην τάξη χωρίς την βοήθεια της παράλληλης στήριξης οι απαντήσεις που δόθηκαν είναι οι ακόλουθες. Όταν ρωτήσαμε την δασκάλα της παράλληλης στήριξης εάν η Κλέα εργάζεται εξατομικευμένα με τον εκπαιδευτικό της τάξης η δασκάλα της παράλληλης στήριξης απάντησε μερικές φορές. Στην ερώτηση

εάν η Κλέα εργάζεται σε ομάδα (παιδιών) χωρίς την βοήθεια του εκπαιδευτικού της τάξης η απάντηση ήταν επίσης μερικές φορές. Ανάλογες ήταν και οι απαντήσεις της δασκάλας της γενικής τάξης. Υπήρχε γενικά ταύτισή των απόψεων των δυο εκπαιδευτικών. Καταλαβαίνουμε λοιπόν ότι η Κλέα χρειάζεται την βοήθεια της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης στο πλευρό της για να μπορεί να εργάζεται μέσα στην τάξη ακολουθώντας την ροή των υπολοίπων συμμαθητών της. Στις απαντήσεις που λάβαμε όσον αφορά την συμπεριφορά της Κλέας μέσα στην τάξη, η δασκάλα της παράλληλης στήριξης υποστήριξε ότι απουσία της, η Κλέα συμμετέχει ενεργά σπάνια, ενώ αντίθετα παρουσία της συχνά. Ως προς την αλληλεπίδραση με την εκπαιδευτικό της γενικής τάξης, η δασκάλα της παράλληλης στήριξης είπε πως όταν βρίσκεται η ίδια μέσα στην τάξη η Κλέα αλληλεπιδρά συχνά με την δασκάλα της γενικής εκπαίδευσης μιας και η ίδια, η δασκάλα της παράλληλης στήριξης την παρακινεί να αλληλεπιδρά με την δασκάλα της γενικής. Αντίθετα όταν απουσιάζει η δασκάλα της παράλληλης, η Κλέα αλληλεπιδρά με την δασκάλα της γενικής μερικές φορές. Φαίνεται λοιπόν ότι με την παρουσία της, η Κλέα παρακινείται και αλληλεπιδρά περισσότερο. Τέλος στο μέρος των ερωτήσεων ακαδημαϊκού και κοινωνικού ενδιαφέροντος οι απαντήσεις των δυο εκπαιδευτικών που δόθηκαν συγκλίνουν όπως και παραπάνω. Και οι δυο εκπαιδευτικοί απάντησαν πως στις περιπτώσεις συνδιδασκαλίας το παιδί προοδεύει καθώς η βοήθεια που του δίδεται είναι πολύτιμη. Αντιθέτως σε περιπτώσεις που δεν υπάρχει συνδιδασκαλία οι απαντήσεις ήταν ουδέτερες. Οι δυο εκπαιδευτικοί ούτε διαφώνησαν, ούτε συμφώνησαν ως προς την πρόοδο του παιδιού σε τέτοιες περιπτώσεις. Στο σχολείο της Κλέας υπήρχε πολύ καλή συνεργασία μεταξύ των δυο εκπαιδευτικών και έτσι δικαιολογείται και η μεγάλη ταύτιση απόψεων. Και οι δυο εκπαιδευτικοί βλέπουν τα θετικά αποτελέσματα προόδου που σημειώνει η Κλέα μέσα από την συνδιδασκαλία και την συνεργασία γι' αυτό τον λόγο την θεωρούν αναγκαία.

Οι εκπαιδευτικοί του Χαράλαμπου

Ρωτώντας τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο του Χαράλαμπου διαπιστώσαμε ότι και εδώ παρουσιάστηκε ταύτιση απόψεων. Συγκεκριμένα στο πρώτο μέρος των ερωτήσεων που αφορούσαν την εργασία στην τάξη παρουσία ή μη της δασκάλας της παράλληλης στήριξης και οι δυο εκπαιδευτικοί απάντησαν πως χωρίς την δασκάλα της παράλληλης στήριξης στο πλευρό του, ο Χαράλαμπος δεν εργάζεται ποτέ μόνος

με την δασκάλα της γενικής τάξης. Η δασκάλα της παράλληλης στήριξης είπε πως ο Χαράλαμπος εργάζεται μερικές φορές με ομάδα μαθητών όταν η ίδια λείπει αλλά και όταν δεν λείπει, ενώ η δασκάλα της γενικής διέψευσε αυτό το γεγονός λέγοντας πως ο Χαράλαμπος δεν εργάζεται ποτέ σε ομάδες μαθητών παρουσία και απουσία της δασκάλας της παράλληλης στήριξης. Στις ερωτήσεις που αφορούσαν την συμπεριφορά του Χαράλαμπου στην τάξη οι απαντήσεις ήταν διαφορετικές. Η δασκάλα της γενικής τάξης είπε πως και παρουσία της δασκάλας της παράλληλης στήριξης ο Χαράλαμπος παρακολουθεί το μάθημα σπάνια και συμμετέχει επίσης σπάνια. Αντιθέτως η δασκάλα της παράλληλης είπε πως παρουσία της ο Χαράλαμπος παρακολουθεί μερικές φορές το μάθημα και σπάνια συμμετέχει ενεργά. Και στις απαντήσεις που αφορούσαν την αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό της τάξης δόθηκαν διαφορετικές απαντήσεις. Η δασκάλα της γενικής είπε πως απουσία της παράλληλης στήριξης ο Χαράλαμπος δεν αλληλεπιδρά μαζί της ποτέ, ενώ από μεριά της η δασκάλα της παράλληλης απάντησε πως αλληλεπιδρά συχνά με την δασκάλα της γενικής τάξης. Η δασκάλα της παράλληλης είπε πως απουσία της ο Χαράλαμπος αλληλεπιδρά μερικές φορές με τους συμμαθητές του, ενώ η δασκάλα της γενικής είπε πως δεν αλληλεπιδρά ποτέ απουσία της. Στο δεύτερο και τελευταίο μέρος που αφορά ακαδημαϊκά και κοινωνικά στοιχεία οι απαντήσεις ήταν οι εξής. Και οι δυο εκπαιδευτικοί τόνισαν την σπουδαιότητα της παράλληλης στήριξης και την αναγκαιότητα της μέσα από τις απαντήσεις τους, αφού συμφώνησαν απόλυτα πως με την παρουσία της παράλληλης στήριξης το παιδί προοδεύει και διαφώνησαν απόλυτα με την απουσία της. Στο σχολείο του Χαράλαμπου δεν υπήρχε ιδιαίτερη συνεργασία μεταξύ των δυο εκπαιδευτικών. Μέσα στην τάξη υπήρχαν δυο εκπαιδευτικοί που ο καθένας απευθύνονταν στην δική του ομάδα μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί του Ευριπίδη

Υποβάλλοντας και στους εκπαιδευτικούς του Ευριπίδη τις ίδιες ερωτήσεις που αφορούσαν τον τομέα της εργασίας, της συμπεριφοράς αλλά και την χρησιμότητα ή μη της παράλληλης στήριξης, λάβαμε τα εξής αποτελέσματα. Οι απαντήσεις ήταν σχεδόν ίδιες και με τις προηγούμενες εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα στην ερώτηση εάν ο μαθητής εργάζεται στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης εξατομικευμένα με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης η απάντηση και των δυο εκπαιδευτικών ήταν συχνά. Σε αυτή την ερώτηση υπήρχε ταύτιση απόψεων, αντίθετα στην ερώτηση που αφορούσε το εάν ο Ευριπίδης εργάζεται σε ομάδα (παιδιών) χωρίς την βοήθεια της

παράλληλης στήριξης η δασκάλα της γενικής απάντησε ποτέ ενώ η δασκάλα της παράλληλης στήριξης απάντησε συχνά. Εδώ υπάρχει διαφωνία μεταξύ των δυο εκπαιδευτικών. Στις ερωτήσεις που αφορούν την εργασία μέσα στην τάξη χωρίς τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης οι απαντήσεις ήταν σχεδόν όμοιες μεταξύ τους, με γενικό συμπέρασμα ότι ο Ευριπίδης σχεδόν ποτέ η σπάνια ανταπεξέρχεται μόνος του, χωρίς την βοήθεια της παράλληλης στήριξης στις δραστηριότητες της τάξης, ατομικές ή ομαδικές. Όσο αφορά την συμπεριφορά του Ευριπίδη μέσα στην τάξη, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ταυτίστηκαν. Και οι δυο απάντησαν πως ο Ευριπίδης παρακολουθεί το ίδιο συχνά το μάθημα παρουσία και μη της δασκάλας της παράλληλης στήριξης. Στις ερωτήσεις που αφορούσαν την αλληλεπίδραση στην τάξη και οι δυο εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως ο Ευριπίδης αλληλεπιδράει με τον δάσκαλο της γενικής συχνά και παρουσία και απουσία του δάσκαλου της παράλληλης στήριξης. Επίσης όσον αφορά τις αλληλεπιδράσεις του Ευριπίδη με τους συμμαθητές του οι απαντήσεις από μεριάς της δασκάλας της παράλληλης ήταν πως ο Ευριπίδης αλληλεπιδρά μερικές φορές με τους συμμαθητές του απουσία της και συχνά παρουσία της. Αντιθέτως η δασκάλα της γενικής είπε πως ο Ευριπίδης αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές της συχνά παρουσία και μη της παράλληλης στήριξης. Τέλος στο Β' μέρος των ερωτήσεων που αφορά ακαδημαϊκά και κοινωνικά στοιχεία οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν οι εξής. Η δασκάλα της γενικής τάξης κράτησε μια ουδέτερη θέση απαντώντας σχεδόν σε όλες τις ερωτήσεις που αφορούσαν την συμβολή και την πρόοδο του μαθητή γνωστικά, σε επίπεδο συμπεριφοράς και σε επίπεδο αυτοπεποίθησης, εξαιτίας της δασκάλας της παράλληλης στήριξης, ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ. Συμφώνησε απόλυτα στο ότι όταν υπάρχει παράλληλη στήριξη μέσα στην τάξη ο μαθητής προοδεύει κοινωνικά. Οι απαντήσεις της δασκάλας της παράλληλης στήριξης ήταν πιο ξεκάθαρες συμφώνησε στο ότι η παρουσία της παράλληλης στήριξης βελτιώνει, προοδεύει, κοινωνικοποιεί τον μαθητή και αυξάνει την αυτοπεποίθησή του. Αντιθέτως κράτησε ουδέτερη στάση απαντώντας ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ στις ερωτήσεις που αφορούσαν την απουσία της παράλληλης στήριξης. Και στο σχολείο του Ευριπίδη τα πράγματα ήταν αρκετά καλά, υπήρχε συνεργασία και επομένως ταύτιση απόψεων ανάμεσα στους δυο εκπαιδευτικούς στα περισσότερα σημεία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο : « Συζήτηση»

Κύριος σκοπός της ερευνάς μας είναι να περιγράψει και να αναλύσει την κοινωνική ένταξη τριών παιδιών με ειδικές ανάγκες σε τάξεις με συνδιδασκαλία (παράλληλη στήριξη). Αναλύοντας τα στοιχεία που συλλέξαμε και για τα τρία παιδιά ξεχωριστά στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων, είμαστε σε θέση τώρα να κάνουμε μια συζήτηση σχετικά με τα συμπεράσματα που προέκυψαν. Τα συμπεράσματα αυτά αναφέρονται στην κοινωνικοσυναισθηματική και όχι μόνο συμπεριφορά του παιδιού με ειδικές ανάγκες και στις αλληλεπιδράσεις τους με το πλαίσιο της γενικής τάξης.

Παρατηρώντας τα τρία παιδιά, που αποτέλεσαν το δείγμα της ερευνάς μας,

την Κλέα που είχε αυτισμό, τον Χαράλαμπο που είχε σύνδρομο Asperger και τον Ευριπίδη που είχε βαρηκοΐα καταλήξαμε σε κάποια γενικά χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν αυτά τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στα πλαίσια συνδιδασκαλίας στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης.

Ας ξεκινήσουμε αρχικά αναφερόμενοι στις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών αυτών με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές τους στην τάξη της συνδιδασκαλίας. Ας μιλήσουμε όμως για το κάθε παιδί ξεχωριστά αναλύοντας την δική του περίπτωση ξεκινώντας από την Κλέα. Η Κλέα το πρώτο παιδί με παράλληλη στήριξη εξαιτίας του αυτισμού, ήταν από τα υπόλοιπα παιδιά με παράλληλη στήριξη που μελετήσαμε, το παιδί που σημείωσε την μεγαλύτερη βελτίωση και πέτυχε την πιο ομαλή κοινωνικοποίηση και μάλιστα σε μεγάλο βαθμό κατάφερε να ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο της τάξης. Κατά τις πρώτες μας επισκέψεις στο νηπιαγωγείο της Κλέας, τους μήνες Δεκέμβριο και Φεβρουάριο, είχαμε συναντήσει ένα κορίτσι που εξαιτίας του αυτισμού της έμενε απομονωμένο και αποκομμένο από το υπόλοιπο σύνολο των συμμαθητών της. Βλέποντας την Κλέα με την πρώτη ματιά δεν διέφερε σε τίποτα από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης της, δεν μπορούσες να διακρίνεις την διαφορετικότητά πάνω της. Περνώντας όμως λίγο χρόνο μαζί της καταλάβαινες ότι η Κλέα αδυνατούσε να επικοινωνήσει πλήρως με τους γύρω της, χάνονταν μέσα στις συζητήσεις και δεν συνέχιζε την αλληλεπίδραση που είχε ξεκινήσει προς το μέρος της. Η συμπεριφορά της Κλέας έδειχνε αδιαφορία σαν να ήταν κλεισμένη στον κόσμο της, μακριά από κάθε κοινωνική επαφή σα να μην ακούει ή να μην βλέπει τα αντικείμενα και τα πρόσωπα (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2005). Προκειμένου να

ανιχνεύσουμε την «κοινωνική» θέση της Κλέας μέσα στον μικρόκοσμο της τάξης κάναμε ένα κοινωνιομετρικό τεστ, Α' φάση, προκειμένου να μας πουν τα παιδιά ποιοι είναι οι φίλοι τους μέσα στην τάξη και κατ' επέκταση να δούμε ποια παιδιά θεωρούν φίλη τους την Κλέα. Τα αποτελέσματα από το πρώτο κοινωνιομετρικό τεστ, Α' φάση, δεν ήταν και τόσο ενθαρρυντικά για την Κλέα. Η Κλέα την πρώτη περίοδο δεν έλαβε καμία ψήφο από το σύνολο των συμμαθητών της, αντιθέτως η ίδια έδωσε 3 ψήφους, δείχνοντας έτσι με αυτό τον τρόπο πως η θέση της Κλέας στον μικρόκοσμο της τάξης είναι παραμελημένη και αποκομμένη από το υπόλοιπο σύνολο. Η Κλέα την πρώτη περίοδο ήταν ένα συνεσταλμένο κορίτσι που δεν την πλησίαζαν οι συμμαθητές της και που ούτε η ίδια επιδίωκε αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές της, προτιμούσε να παίζει και να μιλάει μόνη της σε κάποια γωνία. Περνώντας όμως ο καιρός και φτάνοντας στους μήνες Μάιο -Ιούνιο, διεξήγαμε το δεύτερο κοινωνιομετρικό τεστ προκειμένου να δούμε πως εξελίσσονταν τα πράγματα για την Κλέα και κατά πόσο βελτιώθηκε η συμπεριφορά της και η δημοτικότητα της στην αίθουσα του νηπιαγωγείου. Σε αντίθεση με τα αποτελέσματα του πρώτου κοινωνιομετρικού τεστ, τα οποία ήταν απογοητευτικά για την Κλέα, τώρα την Β' περίοδο τα πράγματα βελτιώθηκαν κατά πολύ. Η Κλέα την δεύτερη περίοδο έλαβε 4 ψήφους 3 από τις οποίες ήταν πραγματικές φίλιες. Με το πέρασμα του χρόνου η Κλέα άρχισε να γίνεται αποδεκτή από το σύνολο των συμμαθητών της και να αναπτύσσει φιλικές σχέσεις μαζί τους καθώς και να αλληλεπιδρά ανταλλάσσοντας ερεθίσματα. Η ενταξιακή εκπαίδευση ενίσχυσε την κοινωνικοποίηση και την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων του παιδιού με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές του (Ζώνιου- Σιδέρη, 2004) και είχε αποτελέσματα τα οποία φαίνονται. Η Κλέα από ένα συνεσταλμένο κορίτσι που απέφευγε την επικοινωνία και τις σχέσεις με τους συμμαθητές της, μεταλλάχθηκε σε ένα πολύ κοινωνικό παιδί που παίζει συνεχώς με τους συμμαθητές της και επικοινωνεί μαζί τους. Η Κλέα όχι μόνο βελτίωσε την κοινωνικότητά της αλλά θα μπορούσαμε να πούμε πως έγινε σχεδόν η «δημοφιλής» μαθήτριά της τάξης μιας και ήρθε τρίτη στην σειρά σε αριθμό ψήφων ανάμεσα σε όλο το σύνολο της τάξης. Η Κλέα δεν έπαιζε πια μόνη της στις γωνίες αλλά πάντα με την συντροφιά των φίλων της. Όταν το κουδούνι χτυπούσε η Κλέα έτρεχε και έπιανε το χέρι από μια φίλη της προκειμένου να βγουν μαζί στην αυλή για παιχνίδι. Στο διάλειμμα η Κλέα ήταν ένα πολύ χαρούμενο και γελαστό παιδί που έπαιζε συνεχώς με παρέα. Η Κλέα λοιπόν ήταν από τα παιδιά που με το πέρασμα του καιρού επωφεληθήκαν από την συμβολή της δασκάλας της παράλληλης στήριξης και εξελίχθηκε παρά τον αυτισμό της, σε ένα

πολύ κοινωνικό παιδί που συνάπτει σχέσεις με τους υπόλοιπους συμμαθητές της τυπικής ανάπτυξης.

Τα αποτελέσματα για τον Χαράλαμπο, το δεύτερο παιδί με παράλληλη στήριξη, σχετικά με τις κοινωνικές σχέσεις με τους συμμαθητές του μέσα στην τάξη συνδιδασκαλίας, ήταν τελείως διαφορετικά από ότι στην Κλέα. Αυτό το γεγονός τονίζει την μοναδικότητα της κάθε περίπτωσης και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που αυτή παρουσιάζει. Ο Χαράλαμπος έχει το σύνδρομο Asperger, που όπως αναφέρεται στις μελέτες του Kanner και του ίδιου του Asperger παρουσιάζει κάποια εγγενή χαρακτηριστικά με το φάσμα του Αυτισμού όπως το κοινωνικό μειονέκτημα. Μπορεί το κοινωνικό μειονέκτημα να είναι ένα σημαντικό χαρακτηριστικό που παρουσιάζεται και στις δυο περιπτώσεις, παρόλα αυτά όμως υπάρχουν και κάποιες κύριες διαφορές που κάνουν το Asperger να ξεχωρίζει από τον αυτισμό και να έχει τα δικά του χαρακτηριστικά τα οποία διατύπωσε η (Wing 1981a) και τα οποία αναλύσαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο. Προκειμένου να δούμε τις σχέσεις του Χαράλαμπου με τους υπόλοιπους συμμαθητές του μέσα στην τάξη συνδιδασκαλίας την Α' φάση, δηλαδή την περίοδο Δεκεμβρίου- Φεβρουαρίου εφαρμόσαμε ένα κοινωνιομετρικό τεστ έτσι ώστε να δούμε σε ποια θέση κατατάσσουν οι συμμαθητές του τον Χαράλαμπο μέσα στην κοινωνική ομάδα της τάξης, αλλά και τι ψήφους δίνει ο ίδιος ο Χαράλαμπος στους συμμαθητές του. Τα αποτελέσματα που εξήχθησαν από το πρώτο κοινωνιομετρικό τεστ δεν ήταν καθόλου ενθαρρυντικά για τον Χαράλαμπο. Ο Χαράλαμπος δεν ήταν καθόλου κοινωνικός, είχε αρκετές φορές επιθετική συμπεριφορά και δεν επιδίωκε καθόλου την σύναψη φιλικών σχέσεων με τους συμμαθητές του. Γι' αυτό τον λόγο η θέση του στο κοινωνιόγραμμα της τάξης ήταν πολύ χαμηλή. Οι συμμαθητές του Χαράλαμπου δεν τον επέλεξαν για φίλο τους, ο Χαράλαμπος έλαβε μόνο μια ψήφο από τον συμμαθητή του Δημήτρη, ενώ δεν ψήφησε κανέναν από τους συμμαθητές του, δείχνοντας έτσι την αδιαφορία του για τη δημιουργία φιλικών σχέσεων. Ο Χαράλαμπος παρουσίαζε σε μεγάλο βαθμό κοινωνική απομόνωση, μιας και στα διαλλείματα απομακρύνονταν από τους συμμαθητές του κάνοντας βόλτες και μιλώντας μόνος του. Ο Χαράλαμπος δεν είχε κανέναν φίλο και σύμφωνα με έρευνα τα παιδιά που δεν συνάπτουν σχέσεις με τους συμμαθητές τους, αντιμετωπίζουν προβλήματα τόσο στον κοινωνικό-γνώστικό όσο και στο επίπεδο της συμπεριφοράς (Rubin et al.1990). Διεξήγαμε και δεύτερο κοινωνιομετρικό τεστ την Β' περίοδο (Μαΐου- Ιουνίου), έτσι ώστε να δούμε αν

συνεχίζεται η μοναχική συμπεριφορά του Χαράλαμπου και ο αποκλεισμός του από το σύνολο των συμμαθητών της τάξης. Στην περίπτωση του Χαράλαμπου είδαμε τις θεωρίες που υποστηρίζουν ότι η ενταξιακή εκπαίδευση ενισχύει την κοινωνικοποίηση και την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων των παιδιών με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές τους να αντιφάσκουν με τα δεδομένα και τα αποτελέσματα του Χαράλαμπου. Κάνοντας και το δεύτερο κοινωνιομετρικό τεστ δεν παρατηρήσαμε σημαντικές βελτιώσεις στην συμπεριφορά του Χαράλαμπου προς τους συμμαθητές του, αλλά ούτε και από τους συμμαθητές προς τον Χαράλαμπο. Ο Χαράλαμπος την δεύτερη περίοδο έλαβε 2 επιπλέον ψήφους από το πρώτο κοινωνιομετρικό τεστ, σύνολο 3. Ο ίδιος όμως δεν ψήφισε κανέναν από τους συμμαθητές του συνεχίζοντας να δείχνει πως δεν αλληλεπιδρά μαζί τους. Μπορεί οι ψήφοι προς τον Χαράλαμπο να αυξήθηκαν, 1 έναντι 3, την δεύτερη περίοδο, δεν έχουν όμως καμία σχέση με την πραγματική κατάσταση. Οι μαθητές που ψήφισαν τον Χαράλαμπο δεν έχουν σχέσεις μαζί του και ούτε το επιδιώκουν. Ο Χαράλαμπος συνεχίζει να περιφέρεται και να μιλάει μόνος του στα διαλείμματα, έχει την ίδια μοναχική συμπεριφορά και αποφεύγει τις αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές του. Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα, σύμφωνα με τα παραπάνω στοιχεία, ότι ο Χαράλαμπος δεν έχει καθόλου κοινωνικές σχέσεις με τους συμμαθητές της τάξης του και υφίσταται κοινωνική απομόνωση στα πλαίσια της τάξης συνδιδασκαλίας .

Τέλος ο τρίτος μαθητής με παράλληλη στήριξη που μελετήσαμε προκειμένου να δούμε ποιες είναι οι κοινωνικές σχέσεις με τους συμμαθητές του μέσα στην τάξη συνδιδασκαλίας ήταν ο Ευριπίδης, μαθητής της Δ΄ δημοτικού. Ο Ευριπίδης έχει βαρνηκοΐα, αυτό όμως δεν τον εμποδίζει να είναι ένα δραστήριο και κοινωνικό παιδί. Ο Ευριπίδης είναι το πειραχτήρι της τάξης του απευθύνεται σε όλα τα παιδιά και συνεχώς επιδιώκει την αλληλεπίδραση μαζί τους. Όπως και στις δυο προηγούμενες περιπτώσεις παιδιών με παράλληλη στήριξη, έτσι και τώρα ο καλύτερος τρόπος για να δούμε την θέση του Ευριπίδη μέσα στην κοινωνία της τάξης ήταν η διεξαγωγή του κοινωνιομετρικού τεστ. Ο Ευριπίδης στο πρώτο κοινωνιομετρικό τεστ έλαβε 2 ψήφους οι οποίες ήταν και οι δυο αληθινές φιλίες. Από μεριάς του ο Ευριπίδης έδωσε μια ψήφο σε έναν συμμαθητή του, ο οποίος όμως δεν του την ανταπέδωσε. Ο Ευριπίδης είναι ένα παιδί που συνεχώς ψάχνει αφορμές για επικοινωνία με τους γύρω του και δεν του αρέσει να μένει μόνος. Τα αποτελέσματα του πρώτου κοινωνιομετρικού τεστ για τον Ευριπίδη ήταν αρκετά καλά μιας και από την πρώτη

κιάλας περίοδο είχε δυο αληθινές φίλιες με τις οποίες αλληλεπιδρούσε. Διεξήγαμε και ένα δεύτερο κοινωνιομετρικό τεστ προκειμένου να δούμε την εξέλιξη του Ευριπίδη με το πέρασμα του χρόνου και αν συνεχίζει να εξελίσσεται το ίδιο καλά στις κοινωνικές σχέσεις με τους συμμαθητές του. Ο Ευριπίδης την δεύτερη περίοδο έλαβε 4 ψήφους οι 3 εκ των οποίων ήταν αληθινές φίλιες, ενώ ο ίδιος έδωσε 2 ψήφους σε συμμαθητές του που δεν του τις ανταπέδωσαν. Όπως βλέπουμε τα πράγματα για τον Ευριπίδη συνεχίζουν να εξελίσσονται και να βελτιώνουν τις κοινωνικές σχέσεις με τους συμμαθητές του. Η διάθεση του Ευριπίδη και η συνεχής επαγρύπνηση του για την δημιουργία φιλικών σχέσεων είναι αυτή που τον έκανε να έχει υψηλή θέση μέσα στο κοινωνιόγραμμα της τάξης και να γίνεται αποδεκτός από το σύνολο των συμμαθητών του. Ο κοινωνικός και ευδιάθετος χαρακτήρας του Ευριπίδη περιόρισε τις δυσκολίες της βαρηκοΐας. Οι κοινωνικές σχέσεις του Ευριπίδη λοιπόν με τους συμμαθητές του στην τάξη της συνδιδασκαλίας όχι μόνο υπάρχουν αλλά είναι και πολύ θερμές.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που μας απασχόλησε ήταν οι αλληλεπιδράσεις του μαθητή με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές του και τους εκπαιδευτικούς της τάξης. Οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών με παράλληλη στήριξη που αναλύσαμε παραπάνω αναφέρονται στο σύνολο των αλληλεπιδράσεων από αφορούν μόνο τους συμμαθητές των παιδιών αυτών. Τώρα θα αναλύσουμε και τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών με παράλληλη στήριξη προς τους εκπαιδευτικούς της τάξης τους. Αναλύοντας τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων των παιδιών με παράλληλη στήριξη στο διάλειμμα, είδαμε τις διαφορές που υπάρχουν στην κάθε περίπτωση ξεχωριστά. Τα δύο από τα τρία παιδιά με παράλληλη στήριξη που μελετήσαμε η Κλέα και ο Ευριπίδης παρουσίασαν σχεδόν την ίδια συμπεριφορά. Αρχικά οι κοινωνικές σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους ήταν μειωμένες και όχι ιδιαίτερα διαχυτικές. Με το πέρασμα του καιρού όμως τα παιδιά αυτά βελτίωσαν κατά πολύ τις κοινωνικές σχέσεις τους με το σύνολο των συμμαθητών τους και άρχισαν να εντάσσονται στο σύνολο της τάξης. Η καλή τους συμπεριφορά, η διάθεση τους για σύναψη κοινωνικών σχέσεων και φυσικά η πολύτιμη συμβολή της δασκάλας της παράλληλης στήριξης βοήθησαν τα παιδιά αυτά να κοινωνικοποιηθούν. Μια τελείως διαφορετική περίπτωση ήταν αυτή του Χαράλαμπου, η οποία δεν σημείωσε σημάδια βελτίωσης μιας και ο Χαράλαμπος συνέχιζε και μετά την διεξαγωγή των δυο κοινωνιομετρικών τεστ να μένει μόνος του χωρίς να έχει δημιουργήσει ούτε μια

φιλία. Οι κοινωνικές σχέσεις του Χαράλαμπου δεν δημιουργήθηκαν ακόμη. Όσον αφορά τις αλληλεπιδράσεις των τριών αυτών παιδιών με τους εκπαιδευτικούς της τάξης τους, τα αποτελέσματα έχουν ως εξής. Η Κλέα αλληλεπιδρούσε σε μικρότερο βέβαια βαθμό την πρώτη περίοδο με την νηπιαγωγό της τάξης της, κυρίως η αλληλεπίδραση ξεκινούσε από την νηπιαγωγό προς την Κλέα. Η νηπιαγωγός της τάξης επιδίωκε αλληλεπιδράσεις με την Κλέα και η Κλέα ανταπέδιδε στο κάλεσμά της. Φυσικά οι αλληλεπιδράσεις της Κλέας δεν ήταν τόσο θερμές όσο με την δασκάλα της παράλληλης στήριξης, παρόλα αυτά υπήρχαν όμως. Την δεύτερη περίοδο οι αλληλεπιδράσεις αυξήθηκαν και μάλιστα από την μεριά της Κλέας αυτή την φορά, μιας και η Κλέα επιδίωκε συνεχώς αλληλεπίδραση με τους γύρω της. Η Κλέα αναγνώριζε το ρόλο της δασκάλα της γενικής και απευθύνονταν σε αυτή. Η περίπτωση του Ευριπίδη που όπως είπαμε παρουσιάζει κάποια κοινά χαρακτηριστικά με την περίπτωση της Κλέας, παρόλο την διαφορετικότητα των ειδικών αναγκών, (Αυτισμός- Βαρηκοΐα) στον τομέα των αλληλεπιδράσεων με τον εκπαιδευτικό της τάξης παρουσιάζει διαφορετικά στοιχεία. Ο Ευριπίδης δεν αλληλεπιδρούσε με την εκπαιδευτικό της τάξης του σχεδόν καθόλου στα διαλείμματα μιας και αυτή βρισκόνταν μακριά από το σύνολο των παιδιών χωρίς να επιδιώκει αλληλεπιδράσεις μαζί τους. Ο Ευριπίδης μπορεί να αλληλεπιδρούσε με το σύνολο των συμμαθητών του αλλά όχι με την εκπαιδευτικό της τάξης του. Ο Ευριπίδης αλληλεπιδρούσε περισσότερο με την δασκάλα της παράλληλης στήριξης παρότι με την δασκάλα της γενικής τάξης. Την ώρα του διαλείμματος βέβαια δεν γινότουσαν αλληλεπιδράσεις με τους εκπαιδευτικούς μιας και ήταν όλοι αποκομμένοι σε μια γωνιά μακριά από τα παιδιά. Ορισμένες φορές μόνο όταν ο Ευριπίδης χρειαζόταν κάποια βοήθεια απευθύνονταν μόνος του προς στην δασκάλα της παράλληλης στήριξης και μόνο. Την ώρα του μαθήματος αντιθέτως υπήρχαν αλληλεπιδράσεις με τους εκπαιδευτικούς. Την πρώτη περίοδο οι αλληλεπιδράσεις μέσα στην τάξη ήταν πιο περιορισμένες από ότι την δεύτερη περίοδο. Ο Ευριπίδης απευθύνονταν και στις δυο εκπαιδευτικούς, περισσότερο όμως αλληλεπίδραση είχε με την δασκάλα της παράλληλης στήριξης. Η περίπτωση του Χαράλαμπου διαφέρει από τις δυο άλλες περιπτώσεις μιας και ο Χαράλαμπος δεν είχε αναπτύξει ιδιαίτερες κοινωνικές σχέσεις με τους συμμαθητές του. Ο Χαράλαμπος συνέχιζε να μένει απομονωμένος και μόνος χωρίς να αναπτύσσει σχέσεις με τους γύρω του. Οι αλληλεπιδράσεις του Χαράλαμπου με τους εκπαιδευτικούς ήταν και αυτές ελάχιστες. Στα διαλείμματα ο Χαράλαμπος δεν αλληλεπιδρούσε καθόλου με την εκπαιδευτικό της τάξης και ορισμένες φορές μόνο

αλληλεπιδρούσε με την δασκάλα της παράλληλης στήριξης ξεκινώντας όμως η αλληλεπίδραση πάντα από την δασκάλα της παράλληλης προς τον Χαράλαμπο. Τα πράγματα δεν διέφεραν πολύ και μέσα στην τάξη. Ο Χαράλαμπος αλληλεπιδρούσε πάντα μόνο με την δασκάλα της παράλληλης στήριξης και ποτέ δεν σημειώθηκε αλληλεπίδραση με την εκπαιδευτικό της τάξης και στις δυο περιόδους παρατήρησης. Ο Χαράλαμπος είχε μια αρκετά δύσκολη συμπεριφορά που δεν άφηνε πολλά περιθώρια για αλληλεπιδράσεις.

Το τρίτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα που προσπαθήσαμε να απαντήσουμε μέσα από αυτή την έρευνα, είναι η μαθησιακή συμπεριφορά των μαθητών με ειδικές ανάγκες μέσα την τάξη όταν υπάρχει ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης και όταν δεν υπάρχει, καθώς και τι πιστεύουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί.

Οι συμπεριφορές των τριών παιδιών με παράλληλη στήριξη που μελετήσαμε μπορεί να παρουσίασαν κάποια κοινά χαρακτηριστικά, είχαν όμως και σημαντικές διαφορές που δικαιολογεί έτσι την μοναδικότητα της κάθε περίπτωσης. Τα αποτελέσματα των τριών παιδιών με παράλληλη στήριξη που εξήχθησαν συμφωνούν μερικώς και με τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως στον τομέα της εργασίας στην τάξη η βοήθεια της παράλληλης στήριξης είναι πολύτιμη. Θεωρούν πως το παιδί με ειδικές ανάγκες χρειάζεται κάποιον δίπλα του που να το συντονίζει και να το επαναφέρει στην τάξη όταν η συμπεριφορά του «ξεφεύγει» από τα επιτρεπτά όρια της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν για την πολυτιμότητα και την χρησιμότητα της παράλληλης στήριξης καθώς και για την σημαντική συμβολή της στον τομέα της συμπεριφοράς του παιδιού. Οι συμπεριφορές που εκδήλωσαν και τα τρία παιδιά με παράλληλη στήριξη είχαν ένα κοινό χαρακτηριστικό. Και τα τρία παιδιά με παράλληλη στήριξη όταν ήταν μέσα στην αίθουσα χωρίς συνδιδασκαλία, ήταν απρόσεχτα ανήσυχα και δεν αλληλεπιδρούσαν. Πιο συγκεκριμένα η Κλέα όταν έμεινε μέσα στην τάξη χωρίς την δασκάλα της παράλληλης στήριξης στο πλάι της ήταν ανήσυχη και έψαχνε αγωνιωδώς να βρει την δασκάλα της. Η Κλέα καθόταν παθητικά στο καρεκλάκι της και η παρουσία της ήταν τελείως υλική. Αντιθέτως τα πράγματα ήταν τελείως διαφορετικά για την Κλέα όταν μέσα στην τάξη βρισκόταν η δασκάλα της παράλληλης στήριξης. Η Κλέα είχε πάντα βλεμματική επαφή με την δασκάλα της και συμμετείχε ενεργά κατά την διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Η Κλέα έδειχνε μια σιγουριά και μια αυτοπεποίθηση με την δασκάλα της παράλληλης στήριξης στο πλευρό της γιατί ήξερε ότι θα την βοηθούσε σε ότι

χρειαζόταν, σε όποιο λάθος της. Και οι δυο νηπιαγωγοί της Κλέας συμφώνησαν πως η συμβολή της παράλληλης στήριξης έχει κάνει καλό στην Κλέα και την βοηθάει να προοδεύει. Η Κλέα με την δασκάλα της παράλληλης στήριξης στο πλευρό της συμμετέχει ενεργά στο μάθημα και εκδηλώνει μια τελείως διαφορετική συμπεριφορά. Και η συμπεριφορά του Ευριπίδη όμως παρουσίασε διαφορές όταν βρισκόταν στην τάξη η δασκάλα της παράλληλης στήριξης και όταν δεν βρισκόταν. Ο Ευριπίδης λόγω της βαρηκοΐας του αδυνατούσε τελείως να παρακολουθήσει την ροή του μαθήματος χωρίς την δασκάλα της παράλληλης στήριξης στο πλευρό του, να του επαναλαμβάνει και να του εξηγεί αυτά που δεν προλάβαινε. Ο Ευριπίδης όταν έλειπε η δασκάλα της παράλληλης στήριξης από το πλάι του ήταν ανήσυχος και καθόταν απρόσεχτος καθ' όλη την διάρκεια του μαθήματος. Ο Ευριπίδης χωρίς την δασκάλα της παράλληλης στήριξης αδυνατούσε να εργαστεί μόνος του σε ομάδα και να συμμετέχει. Η συμπεριφορά του Ευριπίδη όμως ήταν πολύ διαφορετική όταν μέσα στην τάξη βρισκόταν η δασκάλα της παράλληλης στήριξης. Ο Ευριπίδης ήταν δραστήριος και συμμετείχε ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρακολουθούσε την δασκάλα της παράλληλης στήριξης που τον συνέδεε με την εξέλιξη του μαθήματος. Οι δυο εκπαιδευτικοί του Ευριπίδη συμφώνησαν πως ο Ευριπίδης με την δασκάλα της παράλληλης στήριξης στο πλευρό του συμμετέχει περισσότερο στην μαθησιακή διαδικασία απ'όταν είναι μόνος του. Ο Ευριπίδης με την δασκάλα της παράλληλης στήριξης συμμετέχει ενεργά στις ομάδες και εκδηλώνει καλή συμπεριφορά, είναι πιο συνεργάσιμος και δεν δημιουργεί ανησυχία στο υπόλοιπο σύνολο των μαθητών, γιατί από τη στιγμή που δεν προσέχει όταν βρίσκεται μόνος του μιλάει με τους διπλανούς του αποσπώντας τους την προσοχή. Το τρίτο και τελευταίο παιδί με παράλληλη στήριξη που μελετήσαμε ήταν ο Χαράλαμπος ο οποίος είχε Asperger. Ο Χαράλαμπος εκδήλωσε και αυτός παρόμοια συμπεριφορά με τα υπόλοιπα παιδιά με παράλληλη στήριξη. Τα πράγματα βέβαια για τον Χαράλαμπο ήταν πιο «άσχημα» από τα δυο υπόλοιπα παιδιά. Ο Χαράλαμπος δεν είχε αναπτύξει κοινωνικές σχέσεις με τους συμμαθητές του και ούτε αλληλεπιδρούσε ιδιαίτερα με τους εκπαιδευτικούς της τάξης παρά μόνο ορισμένες φορές με τη δασκάλα της παράλληλης στήριξης. Ο Χαράλαμπος χωρίς την δασκάλα της παράλληλης στήριξης δεν έμενε λεπτό μόνος του στην τάξη, αρνούσαν να καθίσει στην θέση του και να παρακολουθήσει την δασκάλα της γενικής, σηκωνόταν από το θρανίο του και χτυπούσε το κεφάλι του στον πίνακα. Εκδήλωνε επιθετική συμπεριφορά και φώναζε θυμωμένος μέσα στη τάξη. Ο Χαράλαμπος αδυνατούσε να εργαστεί σε ομάδες και

παρουσία και απουσία της δασκάλας της παράλληλης στήριξης. Ωστόσο τα πράγματα μπορεί να ήταν λίγο καλύτερα όταν πλάι του ήταν η δασκάλα της παράλληλης στήριξης η οποία τον «συντόνιζε» και τον επανέφερε στην τάξη. Και οι δυο εκπαιδευτικοί τόνισαν την σπουδαιότητα της δασκάλας της παράλληλης στήριξης και συμφώνησαν πως απουσία της τα πράγματα θα ήταν πιο δύσκολα για την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι δυο εκπαιδευτικοί μπορεί να συμφώνησαν στην αναγκαιότητα της συνδιδασκαλίας όμως η ελλιπής συνεργασία μεταξύ τους δεν βελτιώνει τα πράγματα για τον Χαράλαμπο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο : « Επίλογος»

Η παρούσα ερευνητική μελέτη είχε ως στόχο να περιγράψει και να αναλύσει την κοινωνική, μαθησιακή και γνωστική συμπεριφορά τριών παιδιών με ειδικές ανάγκες μέσα στην τάξη της Γενικής Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα κάτω από τα πλαίσια συνδιδασκαλίας. Μέσα από αυτή την μελέτη προσπαθήσαμε να ανιχνεύσουμε τις αλλαγές που υφίσταται ένα παιδί με Αυτισμό, Σύνδρομο Asperger και Βαρηκοΐα, όταν έρθει αντιμέτωπο με την εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τυπικής ανάπτυξης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προσπαθήσαμε να απαντήσουμε αναφέρονταν: 1) Στην κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές τυπικής ανάπτυξης της τάξης τους. 2) Στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών με ειδικές ανάγκες με τους συμμαθητές καθώς και τους εκπαιδευτικούς της τάξης τους. Και τέλος στην συμπεριφορά που παρουσιάζουν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες σε συνθήκες συνδιδασκαλίας και μη, όπως και τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα των παραπάνω ερωτημάτων ήταν σχεδόν τα ίδια και για τα τρία παιδιά με παράλληλη στήριξη. Από το δείγμα των τριών αυτών παιδιών που μελετήσαμε διαπιστώσαμε ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μέσα σε μια τάξη συνδιδασκαλίας δυσκολεύονται να αναπτύξουν σχέσεις με τους συμμαθητές τους καθώς και να αλληλεπιδράσουν μαζί τους. Για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες η εκπαιδευτική διαδικασία απαιτεί περισσότερο χρόνο και προσπάθεια απ' ό τι στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Χρειάζεται όχι μόνο γνωστική επάρκεια αλλά και συμπεριφοριστική έτσι ώστε με την αρμονική συνεργασία των δυο να επιτευχθεί το μαθησιακό αποτέλεσμα. Όσο δύσκολο είναι για ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης να λύσει ένα πρόβλημα μαθηματικών, τόσο πιο δύσκολο γίνεται για έναν μαθητή με ειδικές ανάγκες που αντιμετωπίζει όχι μόνο τη γνωστική δυσκολία αλλά παρεμποδίζεται και από άλλους παράγοντες λόγω της ιδιαιτερότητας του κάθε φοράς. Μέσα από αυτή την έρευνα διαπιστώθηκε η σημαντική συμβολή της δασκάλας της παράλληλης στήριξης στο πλευρό του μαθητή με ειδικές ανάγκες, μέσα στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης. Το παιδί με ειδικές ανάγκες με αυτό τον τρόπο βοηθάτε σε μεγάλο βαθμό έτσι ώστε να παρακολουθήσει την ροή της γενικής τάξης. Οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών με ειδικές ανάγκες περιορίζονταν περισσότερο μόνο στην δασκάλα της παράλληλης στήριξης, καθώς μόνο αυτή αναγνώριζαν ως «πραγματική» τους δασκάλα. Η δασκάλα της παράλληλης στήριξης είναι μια «γέφυρα» που ενώνει το παιδί με ειδικές

ανάγκες με τον υπόλοιπο κόσμο της τάξης και ότι συνεπάγεται αυτό. Π.χ. μαθησιακή διαδικασία, αλληλεπιδράσεις με τα άτομα της τάξης. Γι' αυτό ακριβώς τον λόγο τονίζεται και η καλή συνεργασία που πρέπει να υπάρχει μεταξύ των δυο εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να οδηγήσουν τον μαθητή στην πρόοδο και στην ένταξη του στον κόσμο της τάξης.

Τέλος διαπιστώσαμε την μεγάλη ωφέλεια που έχει ένα παιδί με ειδικές ανάγκες στον κοινωνικό τομέα, όταν συναναστρέφεται με παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Όπως είδαμε και στα κοινωνιογράμματα της έρευνας μας, από τα τρία παιδιά με παράλληλη στήριξη που μελετήσαμε, τα δύο σημείωσαν πρόοδο μέσα στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης, αναπτύσσοντας φιλίες με τους συμμαθητές τους. Το δείγμα φυσικά των τριών παιδιών δεν είναι ικανό να δημιουργήσει κανόνες ούτε μπορούμε με βάση μόνο τα τρία παιδιά να κάνουμε γενικεύσεις. Αυτό πάντως που μπορούμε να αναφέρουμε είναι η σημαντική συμβολή της παράλληλης στήριξης καθώς και οι σημαντικές προοπτικές και τάσεις που αναπτύσσει το παιδί με ειδικές ανάγκες μέσα σε μια τάξη γενικής εκπαίδευσης κυρίως στον κοινωνικό τομέα. Αυτό που σίγουρα χρειάζονται τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, συγκριτικά με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης είναι περισσότερος χρόνος. Περισσότερος χρόνος για μαθησιακή εξέλιξη, περισσότερος χρόνος για δημιουργία φιλικών σχέσεων και τέλος περισσότερος χρόνος για ένταξη και αποδοχή της διαφορετικότητάς τους από το υπόλοιπο σύνολο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση:

- Αβραμίδης, Η. & Διαλεκτάκη, Κ. (2010). Μεταβάλλοντας τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη: Από την ιδεολογία της αυθεντίας στην αυθεντική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα, Ε. Θεοδοροπούλου και Β. Στρογγυλός (Επιμ.), Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες. Μια πολυπρισματική προσέγγιση. Αθήνα: Πεδίο
- Γλύκας, Μ & Καλομοίρης, Γ(2003). Διαταραχές Επικοινωνίας και Λόγου: Πρόληψη, Έρευνα, Παρέμβαση και νέες Τεχνολογίες στην Υγεία. Αθήνα Εκδόσεις: Ελληνικά γράμματα.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α.(2000). Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξη τους. Αθήνα Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης: από το ειδικό στο γενικό σχολείο. Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη (επιμ.), Θεωρία Α: Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις (σελ.9-31). Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2009). Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις. Τόμος Α'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). Ψυχοπαθολογία Παιδιών και Εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση. Αθήνα Τυπωθήτω -Γιώργος Δαρδάνος.
- Καλύβα Ε.,(2005). Αυτισμός: Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές Προσεγγίσεις. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Κουρκούτας, Η.& Jean-Pierre (2008). Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές Στρατηγικές παρέμβασης. Αθήνα Εκδόσεις Τόπος
- Κουρμπέτης, Β.& Χατζοπούλου, Μ. (2010). Μπορώ και με τα μάτια μου Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για κωφούς μαθητές. Αθήνα Εκδόσεις Καστανώτη.
- Κυπριωτάκης, Α. (2001). Μια παιδαγωγική ένα σχολείο για όλα τα παιδιά: Σύγχρονες αντιλήψεις αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυροπούλου, Σ.(2011). Αποτελεσματικές προσεγγίσεις και διδακτικές στρατηγικές για τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Στο Σ. Παντελίδου, & Αργυρόπουλος, (2011), Ειδική αγωγή: Από την έρευνα στην διδακτική πράξη. Αθήνα: Πεδίο.

- Μπακιρτζής, Κ.(1996). Η δυναμική της αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Μπίκος, Κ.(2004). Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη. Αθήνα: Εκδόσεις «Ελληνικά γράμματα».
- Νικόπουλος, Δ.(2008). Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές. Αθήνα Εκδόσεις Τόπος.
- Παντελιάδου, Σ & Αργυρόπουλος, Β. (2011). Ειδική αγωγή: Από τη έρευνα στη διδακτική πράξη. Αθήνα Εκδόσεις: Πεδίο.
- Πανελλήνιος Σύλλογος Ειδικών στις Διαταραχές του Λόγου (1991) Βαρηκοΐα-Κώφωση στην παιδική ηλικία (Επιμέλεια Α. Φραγκούλη και Σ. Αξιώτη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σούλης, Σ., Γ. (2002) Παιδαγωγική της Ένταξης. Από το «Σχολείο του Διαχωρισμού» σε Ένα « Σχολείο Για Όλους» (τόμος Α'). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Στρογγυλός, Β. & Ξανθάκου, Γ. (2007). Σε ένα σχολείο ίσο για παιδιά άνισα: Ένταξη και Διεπιστημονική συνεργασία. ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο. Αθήνα
- Συνοδινού, Κ.(2001). Ο Παιδικός Αυτισμός Θεραπευτική προσέγγιση. Αθήνα Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Attwood, Tony. (2005). Παιδιά με ιδιαιτερότητες στη γλωσσική ανάπτυξη και τη κοινωνική αλληλεπίδραση Σύνδρομο Asperger: Οδηγός ανίχνευσης και αντιμετώπισης. Επιστημονική επιμέλεια: Αφροδίτη Β. Παπαιωάννου Μετάφραση: Α.Κορογιαννάκη- Ε.Μιχαλέτου
- Colin Robson (2007). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Cohen, L., Manion., L., Morrison, K.(2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Σ.Κυναράκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου(Μετάφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Louis Cohen & Lawrence Manion (1994). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

- Meister, H. (2000). Παιδαγωγικές- διδακτικές θεωρίες και μέθοδοι για την ένταξη. Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη (επιμ.), Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Moores, D., F. (2007). Εκπαίδευση και κώφωση: Ψυχολογική προσέγγιση, αρχές και πρακτικές. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα
- Robson, C. (2007). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές. Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού (Μετάφ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Happe, Francesca. (1994). Αυτισμός Ψυχολογική Θεώρηση. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, (1998).
- Wing, L. (2000). Το αυτιστικό φάσμα: Ένας οδηγός για γονείς και επαγγελματίες για διάγνωση. Αθήνα: ΕΕΠΑΑ.

Ξενόγλωσση

- Ainscow, M.(1995). Education for all: Making it happen. England: Birminham.
- American Psychiatric Association. (1994). Diagnostic and statistical manual mental disorders (4th ed.). USA: Washington, DC: APA.
- American Psychiatric Association. (2001). Diagnostic and statistical manual (5th ed.). Washington, DC:APA.
- Asperger, H. (1994). « Die Autischen Psychopathen im Kindersalter», Archiv fur Psychiatrie und Nervenkrankheiten, 117, pp. 76-136.
- Avramidis , E & Norwich, B (2002). Mainstream teachers' attitudes towardsinclusion/integration: A review of the literature. European Journal of Special Needs Education, 17(2), 129-147.
- *Autism, V. L.(2001). Teachets' beliefs about co- teahing. Remedial and Special Education, 22, 245-255.
- Bailey A., Le Couteur A, Gottesman I, Bolton P, Simonoff E, Yuzda E, Rutter M. (1995). Autism as a strongly genetic disorder: evidence from a British twin study. Psychol Med. 25:63-77. British.
- Bailey A., Philips, W. & Rutter, M. (1996). Autism: Towardsan integration oh Journal of Child Psychology and Psychiatry, 37,89-126.
- Bolton, P., MacDonald,H., Pickels, A., Rios, P., Goode, S., Crowson, M., Bailey,A. & Rutter, M.(1994). A case-control family history studyof autism. Journal of Child Psychologyand Psychiatry,35,877-900.
- Cohen, L.& Manion, L.(1992). Research methods in Education (3rd edition). London: Routledge.
- Dawson, G. (1996). Neuropsychology of autism: A report on the state-of-the science. Journal of Autism and Development Disorders,2, 179-181.
- Frith, U. (1989). Autism: Explaining the Enigma. Oxford: Basil Blackwell.

- Gillberg, C.& Coleman, M. (1996). Autism and medical disorders: A review of the Literature. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 38,191-202.
- Gillberg, C.(1996). The psychopharmacology of autism and related disorders. *Journal of Psychopharmacology*,10,54-63.
- Kanner, L. (1943). Early infantile autism. *Journal of Pediatrics*,25,211-217.
- Montgomery, G.(1987). *The Appraisal of Methods of Teaching Language to Deaf Children*. Endiburg: Scottish workshop Publications.
- Moores,D., F. (1996). *Educating the Deaf. Psychology Principles and Prectices*. Boston: Houghton Mifflim Company, 4th Edition.

ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

- Ποσοτική έρευνα από τη Βικιπαίδεια, την ελεύθερη εγκυκλοπαίδεια στο http://translate.google.gr/translate?hl=el&langpair=en/ei&u=http://en.wikipedia.org/wiki/Quantitative_research(ανασύρθηκε 14/4/2012)
- Ποιοτική έναντι ποσοτική έρευνα στο <http://traslate.google.gr/translate?hl=el&langpair=en/e&u=http://www.snapsurveys.com/techadvqualquant.shtml>(ανασύρθηκε 15/4/2012)
- Κοινωνιόγραμμα στο [http://oiko.wordpress.com/2011/04/06/%CE%BA%CE%BF%CE%B\(%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CF%8C%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1/](http://oiko.wordpress.com/2011/04/06/%CE%BA%CE%BF%CE%B(%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CF%8C%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1/) (ανασύρθηκε 15/4/2012)
- Κοινωνιόγραμμα από τη Βικιπαίδεια, την ελεύθερη εγκυκλοπαίδεια στο <http://en.Wikipedia.org/wiki/Sociogram> (ανασύρθηκε 16/4/2012)
- Συστηματική παρατήρηση στο http://translate.googleusercontent.com/traslate_c?hl=el&Langpair=en/el&rurl=translate.google.gr&u=http://jte.sagepub.com/content/29/2/25.extract&usg=ALKrhjGOYj20U0qUK6Rq_ZU5eLZVE6bmg (ανασύρθηκε 18/4/2012)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Οι καλύτεροί μου φίλοι

Όνομα σχολείου:

Τάξη:

Όνομα μαθητή:

Ηλικία:

Ποιοι είναι οι 5 καλύτεροι φίλοι σου στην τάξη;

1:..... 2:..... 3:..... 4:.....
5:.....

Όνομα σχολείου:

Τάξη:

Όνομα μαθητή:

Ηλικία:

Ποιοι είναι οι 5 καλύτεροι φίλοι σου στην τάξη;

1:..... 2:..... 3:..... 4:.....
5:.....

Όνομα σχολείου:

Τάξη:

Όνομα μαθητή:

Ηλικία:

Ποιοι είναι οι 5 καλύτεροι φίλοι σου στην τάξη;

1:..... 2:..... 3:..... 4:.....
5:.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Φύλλο παρατήρησης διάρκειας 5 λεπτών

Σχολείο: . Ειδικές ανάγκες:
Τάξη: Είδος Αναπηρίας/ανάγκης:
Όνομα παιδιού: Όνομα παρατηρητή:
Ηλικία: Ημερομηνία:
Φύλο: Διάλειμμα:
Ωρα έναρξης παρατήρησης:

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

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ**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 <u>δεν</u> 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 <u>δεν</u> 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 <u>δεν</u> υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ, ο μαθητής με ΕΑ:					
Αλληλεπιδράει με τον εκπαιδευτικό της τάξης					
Αλληλεπιδράει περισσότερο με τους συμμαθητές του					

..... ΜΕΡΟΣ Β

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
①	②	③	④	⑤

ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης, όταν υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ, ο μαθητής με ΕΑ:	①	②	③	④	⑤
1. Προοδεύει γνωστικά (π.χ. βελτιώνει την ακαδ. του επίδοση)					
2. Προοδεύει κοινωνικά (π.χ. εντάσσεται στην τάξη, κάνει φίλους)					
3. Έχει καλύτερη συμπεριφορά (π.χ. καλή διαγωγή, εκδηλώνει σπάνια παραβατική συμπεριφορά)					
4. Έχει υψηλότερη αυτοπεποίθηση και κίνητρα για μάθηση					
Στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης, όταν <u>δεν</u> υπάρχει εκπαιδευτικός ΠΣ, ο μαθητής με ΕΑ:					
1. Προοδεύει γνωστικά (π.χ. βελτιώνει την ακαδ. του επίδοση)					

2. Προοδεύει κοινωνικά (π.χ. εντάσσεται στην τάξη, κάνει φίλους)					
3. Έχει καλύτερη συμπεριφορά (π.χ. καλή διαγωγή, εκδηλώνει σπάνια παραβατική συμπεριφορά)					
4. Έχει υψηλότερη αυτοπεποίθηση και κίνητρα για μάθηση					



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000112190