



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ, ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΑΓΑΘΩΝ



Università degli Studi di Torino
Dipartimento di Psicologia

ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΔΙ.Π.Μ.Σ.)

«Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για την διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της

Γαλανοπούλου Κ. Ελένης

Διπλωματούχου Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του
Πανεπιστημίου Πατρών, 2013

**Η διαφοροποιημένη διδασκαλία των γλωσσικών δεξιοτήτων με έμφαση την
κατανόηση σε μαθητή με αυτισμό.**

**L'insegnamento differenziato delle capacità linguistiche con enfasi sulla
comprensione dello studente con autismo**

**The differentiated teaching of language skills, with emphasis on understanding,
in a student with autism.**

Επιβλέπων Καθηγητής: Μαρία Δροσινού-Κορέα, Επίκουρος Καθηγήτρια
Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Συνεπιβλέπων Καθηγητής : Παναγιώτης Σιαπέρας, Διδάκτωρ του
Πανεπιστημίου Cambridge στη Μεγάλη Βρετανία,
Ψυχολόγος-Εργοθεραπευτής

Καλαμάτα, Οκτώβριος 2015

Περιεχόμενα

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία των γλωσσικών δεξιοτήτων με έμφαση την κατανόηση σε μαθητή με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Η έρευνα διεξάγεται στο επιστημονικό πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης με την εφαρμογή ενός Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού, Προγράμματος, Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ). Η μεθοδολογία της έρευνας είναι μεικτή και αποτελείται από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Σε αυτήν συμμετείχε ο υπό παρατήρηση μαθητής, ένα αγόρι επτά ετών που φοιτούσε στην Α΄ Δημοτικού σε Ειδικό Δημοτικό σχολείο, καθώς και ενήλικες που έρχονταν σε άμεση επαφή μαζί του. Η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων έγινε σύμφωνα με τη μεθοδολογία παρατήρησης, τη μεθοδολογία παρέμβασης, την ειδική διδακτική και τις συνεντεύξεις, ύστερα από 120 ώρες συμμετοχικής παρατήρησης. Τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω της διάθεσης ενός σύντομου ερωτηματολογίου σε έξι ενήλικες που συναναστρέφονταν καθημερινά στο σχολείο τον μαθητή και μέσω του πειράματος, το οποίο πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια πέντε κοινωνικών ιστοριών. Στα αποτελέσματα της έρευνας η πρώτη ερευνητική υπόθεση, που αφορούσε την αναγκαιότητα διαφοροποίησης της διδασκαλίας των γλωσσικών δεξιοτήτων, αποδείχθηκε πλήρως. Πλήρως επίσης αποδείχθηκε η δεύτερη υπόθεση που αφορούσε τους περιορισμούς που είχε στην κατανόηση ο μαθητής με ΔΑΦ, αλλά και η τρίτη που σχετιζόταν με την αποτελεσματικότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ στο Ειδικό Δημοτικό σχολείο.

Λέξεις – κλειδιά: γλωσσικές δεξιότητες, κατανόηση, διαφοροποιημένη διδασκαλία, Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)

Abstract

The purpose of the present study is the differentiated teaching of language skills with emphasis on understanding in a student with Autism Spectrum Disorder (ASD). The study was carried out in the scientific field of special education and training by applying a targeted, individual, Structured, Integrated Program for students with Special Educational Needs (TISIPfPSEN). The methodology of this study is mixed and consists of quantitative and qualitative data. In the study participated the under observation student, a seven years old boy who attended the first grade of Elementary school, and some adults who came into direct contact with him. The collection of qualitative data was took place according to the observation methodology, intervention methodology, special teaching and interviews and after 120 hours of meticulous observation. The quantitative data collected through the distribution of a short questionnaire to six adults who had everyday contact with the student and through the experiment, which was accomplished by the help of five social stories. At the research's results, the first research hypothesis, concerning the necessity of diversification of teaching language skills, demonstrated fully. Fully also proved the second hypothesis concerning the restrictions on understanding in the student with ASD. Finally, the results were favorable for the third hypothesis as well, which was related to the effectiveness of TISIPfPSEN in the Elementary school.

Keywords: language skills, understanding, differentiated teaching, Autism Spectrum Disorder (ASD)

Astratto

Lo scopo di questa ricerca è l'insegnamento differenziato delle competenze linguistiche con particolare attenzione alla comprensione su bambino con Disturbo dello spettro autistico. La ricerca viene condotta sul settore scientifico dell'educazione e insegnamento con l'applicazione di un Programma di Studi di Educazione Speciale Mirato, Individuale e Strutturato (PSESMIS). La metodologia della ricerca è mista e viene composta da dati di quantità e qualità. Nello studio hanno partecipato lo studente sotto osservazione, un ragazzo di sette anni che frequenta la prima classe della scuola elementare, e alcuni adulti che sono venuti in contatto diretto con lui. La collezione di dati qualitativi è avvenuta secondo la metodologia di osservazione, metodologia di intervento, l'insegnamento speciale e interviste e dopo 120 ore di osservazione meticolosa. I dati quantitativi raccolti attraverso la distribuzione di un questionario breve a sei adulti che hanno avuto contatto quotidiano con lo studente e attraverso l'esperimento, che è stato realizzato con l'aiuto di cinque storie sociali. Ai risultati della ricerca, la prima ipotesi di ricerca, per quanto riguarda la necessità di una diversificazione delle competenze linguistiche di insegnamento, ha dimostrato pienamente. Completamente anche dimostrato la seconda ipotesi riguardante le restrizioni alla comprensione del studente con Disturbo dello spettro autistico. Infine, i risultati sono stati favorevoli per la terza ipotesi pure, che è stato collegato con l'efficacia della TISIPfPSEN nella scuola elementare.

Termini – chiave: abilità linguistiche, comprensione, insegnamento differenziato, Disturbo dello spettro autistico

Κατάλογοι

Κατάλογος Συντομογραφιών

Ελληνικά	Αγγλικά	Ιταλικά
ΑΠΣ: Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών	Curriculum	Curriculum
ΑΠΑ: Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση	Informal Educational Assessment	Valutazione pedagogica informale
ΔΑΔ: Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή	Pervasive developmental disorder	Disturbo pervasivo dello sviluppo
ΔΑΦ: Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος	Autistic spectrum disorder	Disturbo dello spettro autistico
ΔΕΙΠΣ: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών	Cross Curriculum Framework	Croce quadro Curriculum
ΕΑΕ: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση	Special Education	Istruzione speciale
ΕΔΑ: Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης	Form for Teaching Interaction	Tabela de l' Interazione Insegnamento
ΕΕΑ: Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες	Special Educational Needs	Bisogni educativi speciali
ΚΕΔΔΥ : Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης	Centers for Differential Diagnosis and Support	Centri per la diagnosi e supporto differenziale
ΛΕΒΔ: Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων	Basic Skills Checklists (BSC)	Liste di Controllo di Base Competenze (LCBC)
ΠΑΠΕΑ: Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής	Framework Curriculum for Special Education (FCSE) for students with SEN	Quadro Analitico Del Programma Di Insegnamento Speciale (QADPDIS) per le persone con Bisogni Educativi Speciali (BES)
ΣΑΔΕΠΕΑΕ: Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό, Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και	Targeted, Individual, Structured, Integrated Program for students with Special	Mirato, Individuale, Strutturato di Inserimento di una programma di una

Εκπαίδευσης	Educational Needs (TISIPfPSEN)	istruzione speciale ed Insegnamento per bambini con BES (MISIPISicBES)
ΥΠΕΠΘ: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων	Ministry of National Education and Religious Affairs	Ministero dell' Educazione Nazionale e degli affari religiosi

Κατάλογος Πινάκων

- Πίνακας 1: ΑΠΑ και μεταβολές στη συμπεριφορά και τις επιτεύξεις των γλωσσικών δεξιοτήτων (κατανόηση) στην μαθησιακή ετοιμότητα 115
- Πίνακας 2: ΑΠΑ και μεταβολές στη συμπεριφορά και τις επιτεύξεις των γλωσσικών δεξιοτήτων (κατανόηση) σύμφωνα με το ΠΑΠΕΑ 116
- Πίνακας 3: ΑΠΑ και μεταβολές στη συμπεριφορά και τις επιτεύξεις των γλωσσικών δεξιοτήτων (κατανόηση) σύμφωνα με τα ΔΕΠΠΣ, τα ΑΠΣ και τις γενικές μαθησιακές δυσκολίες 117
- Πίνακας 4: ΑΠΑ και μεταβολές στη συμπεριφορά και τις επιτεύξεις των γλωσσικών δεξιοτήτων (κατανόηση) σύμφωνα με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες 118
- Πίνακας 5: ΑΠΑ και μεταβολές στη συμπεριφορά και τις επιτεύξεις των γλωσσικών δεξιοτήτων (κατανόηση) στο φάσμα του αυτισμού..... 119
- Πίνακας 6: Πίνακας Ποσοτικών Δεδομένων Κοινωνικών Ιστοριών..... 120

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1: Απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο για την 1^η ερευνητική υπόθεση 100

Γράφημα 2: Απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο για τη 2^η ερευνητική υπόθεση 105

Γράφημα 3: Απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο για την 3^η ερευνητική υπόθεση 114

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1. Δροσινού, Μ. (2015). Μοντέλα Παροχής υπηρεσιών παρέμβασης και υποστήριξης στην ΕΑΕ.....	24
Εικόνα 2: Σκαρίφημα σχολικής τάξης	68
Εικόνα 3: Σκαρίφημα του προαύλιου χώρου του σχολείου.....	71
Εικόνα 4: Παπουτσόκουτο με τη «Πέπα το γουρουνάκι».....	77
Εικόνα 5: Εσωτερική δομή	78
Εικόνα 6: Κάρτες που τους λείπει η πρώτη συλλαβή.....	77
Εικόνα 7: Συμπλήρωση καρτών	78
Εικόνα 8: 1 ^η Κοινωνική Ιστορία	87
Εικόνα 9: 2 ^η Κοινωνική Ιστορία	88
Εικόνα 10: 3 ^η Κοινωνική Ιστορία	89
Εικόνα 11: 4 ^η Κοινωνική Ιστορία	90
Εικόνα 12: 5 ^η Κοινωνική Ιστορία	91

Εισαγωγή.....	11
Κεφάλαιο Πρώτο: Θεωρητική Θεμελίωση στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση	14
1. Θεωρητική Θεμελίωση – Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	14
<i>Αυτισμός - Εννοιολογική Θεώρηση</i>	14
<i>Αιτιολογία - Χαρακτηριστικά</i>	16
<i>Διαγνωστικά κριτήρια</i>	20
2. Ειδική αγωγή και Εκπαίδευση.....	23
<i>Παιδαγωγική της σχολικής ένταξης μαθητών με αυτισμό</i>	26
<i>Διεθνής Βιβλιογραφική Ανασκόπηση - Ελληνική Βιβλιογραφική Ανασκόπηση</i>	26
<i>Η παιδαγωγική της σχολικής ένταξης στο ειδικό δημοτικό σχολείο</i>	31
3. Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) σε μαθητές με αυτισμό	33
<i>Προγράμματα και Στρατηγικές Διδασκαλίας για άτομα με αυτισμό</i>	39
<i>Η διδασκαλία των μαθητών με αυτισμό</i>	40
<i>Η αναγκαιότητα διαφοροποίησης της διδασκαλίας των μαθητών με αυτισμό και ο ρόλος των εκπαιδευτικών</i>	44
4. Γλωσσικές δεξιότητες στον αυτισμό	49
<i>Η κατανόηση σε μαθητή με αυτισμό</i>	50
<i>Η διαφοροποιημένη διδασκαλία των γλωσσικών δεξιοτήτων</i>	52
Αναγκαιότητα της έρευνας: Υποθέσεις.....	53
Κεφάλαιο Δεύτερο: Μεθοδολογία έρευνας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.....	56
1. Μελέτη περίπτωσης.....	56
2. Περιγραφή εργαλείων για τη συλλογή Ποιοτικών Δεδομένων	59
<i>Μεθοδολογία Παρατήρησης</i>	59
<i>Ατυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση</i>	62
<i>Μεθοδολογία Παρέμβασης</i>	64
<i>Έντυπο καταγραφής Διδακτικών Αλληλεπιδράσεων (ΕΔΑ)</i>	65
<i>Ειδική Διδακτική</i>	73
<i>Διδακτικός στόχος και βήματα (task analysis)</i>	75
<i>Συνεντεύξεις με τους εμπλεκόμενους με το μαθητή</i>	79
3. Περιγραφή εργαλείων για τη συλλογή Ποσοτικών Δεδομένων	80
<i>Το ερωτηματολόγιο</i>	80
<i>Πείραμα και οι κοινωνικές ιστορίες</i>	82
4. Πορεία και περιορισμοί της έρευνας	92
Κεφάλαιο Τρίτο: Αποτελέσματα Έρευνας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης	94

1. Ο μαθητής με ΔΑΦ έχει ανάγκη ειδικής διδακτικής διαφοροποίησης στις γλωσσικές δεξιότητες με έμφαση την κατανόηση (πρώτη ερευνητική υπόθεση).....	94
<i>Ποιοτικά δεδομένα</i>	94
<i>Ποσοτικά δεδομένα</i>	98
<i>Βιβλιογραφική τεκμηρίωση ευρημάτων</i>	99
2. Η διαφοροποιημένη γλωσσική διδασκαλία σε μαθητή με ΔΑΦ που φοιτά σε Ειδικό Δημοτικό Σχολείο έχει συγκεκριμένους περιορισμούς στην κατανόηση (δεύτερη ερευνητική υπόθεση)	100
<i>Ποιοτικά δεδομένα</i>	100
<i>Ποσοτικά δεδομένα</i>	102
<i>Βιβλιογραφική τεκμηρίωση ευρημάτων</i>	104
3. Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση την κατανόηση σε μαθητή με ΔΑΦ εξυπηρετεί την πρόοδο του μαθητή στο ειδικό δημοτικό σχολείο (τρίτη ερευνητική υπόθεση)	106
<i>Ποιοτικά δεδομένα</i>	106
<i>Ποσοτικά δεδομένα</i>	112
<i>Βιβλιογραφική τεκμηρίωση ευρημάτων</i>	114
Συζήτηση των αποτελεσμάτων-Προτάσεις.....	121
Βιβλιογραφία	124
Παράρτημα.....	128

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία των Γλωσσικών Δεξιοτήτων με έμφαση την Κατανόηση σε μαθητή με αυτισμό

Εισαγωγή

Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες (Remington, Hastings, Kovshoff, Degli Espinosa, & Jahr 2007, Thomson, 2011, 2013) τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον για τη διαταραχή αυτιστικού φάσματος έχει αυξηθεί. Ο Thompson (2013) επισημαίνει πως από το τέλος της δεκαετίας του 1960 άρχισε να αυξάνεται ο αριθμός των ερευνών γύρω από τον αυτισμό και ιδιαιτέρως τα τελευταία 20 χρόνια έχει δημοσιευθεί ένας σημαντικός αριθμός νέων ευρημάτων. Ο ίδιος ερευνητής αναφέρει πως στην αμερικάνικη βάση δεδομένων PubMed, στην οποία συγκεντρώνεται μια πληθώρα βιοιατρικής και συμπεριφοριστικής επιστημονικής έρευνας, οι δημοσιεύσεις γύρω από τον αυτισμό σημείωσαν μια αξιοσημείωτη αύξηση από το 1998 έως το 2008, με μια δραματική αύξηση μετά το 2004. Ωστόσο, τονίζει πως παρότι τα τελευταία χρόνια έχουν αυξηθεί οι έρευνες πάνω στον αυτισμό, το ζήτημα της διαταραχής αυτιστικού φάσματος στις περισσότερες έρευνες εξετάζεται από τη σκοπιά της ιατρικής ή της ψυχολογίας, και λιγότερο από της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Thompson, 2013).

Σύμφωνα με τους Trevarthen, Aitken, Papoudi, & Robarts (1998), η αποτελεσματική εκπαίδευση των ατόμων με αυτισμό είναι μια πολύ σημαντική περιοχή προς μελέτη, καθώς σε αρκετές περιπτώσεις παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος έχει διαπιστωθεί πως με την παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης τα άτομα αυτά μπορούν να ενταχθούν στο σύστημα της γενικής εκπαίδευσης και στην ομάδα των συνομηλίκων τους (σελ. 4).

Για τον λόγο αυτό, ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η μελέτη των αποτελεσματικών ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων με έμφαση την κατανόηση στον αυτισμό σε ειδικό δημοτικό σχολείο από την οπτική της παιδαγωγικής επιστήμης (Δροσινού, 2015).

Η περιγραφή του ερευνητικού προβλήματος τεκμηριώνεται σύμφωνα με την Αμερικάνικη Ψυχιατρική Εταιρία (2013). Η διαταραχή αυτιστικού φάσματος είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή που επηρεάζει τις γνωστικές λειτουργίες, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά. Ανήκει σε μια μεγαλύτερη ομάδα συναφών διαταραχών που επηρεάζουν την μάθηση και την ανάπτυξη κινήτρων για μάθηση (American Psychiatric Association, 2013, σελ. 1).

Στο Ηνωμένο Βασίλειο διαγιγνώσκονται με διαταραχή αυτιστικού φάσματος κάθε χρόνο περίπου τριάντα παιδιά. Οι ερευνητές Συριοπούλου-Δελλή, Κασίμου & Τσίκουλα (2015) στην έρευνα που πραγματοποίησαν με τίτλο «Χαρακτηριστικά και κριτήρια αξιολόγησης παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος» κατέγραψαν τα χαρακτηριστικά των παιδιών με αυτισμό. Οι ίδιοι εντόπισαν πως σε ελληνικό δείγμα 273 παιδιών, μόνο 23 (8,42%) είχαν αναπτύξει πλήρη λόγο και από αυτά τα περισσότερα μετά την ηλικία των 3 ετών.

Αντίθετα, οι ερευνητές Trevarthen, Aitken, Papoudi, & Roberts (1998) αναφέρουν ότι περίπου τα μισά παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος δεν μιλάνε ακόμα και όταν φτάσουν σε σχολική ηλικία. Ωστόσο, ακόμα και εκείνα που αναπτύσσουν την ομιλία συχνά χρησιμοποιούν ακατάλληλα τη γλώσσα. Συνήθως δεν κατανοούν τι ζητάν οι άλλο από αυτά και απαντούν σε ορισμένες μόνο από τις ερωτήσεις που τους τίθενται (σελ.2). Οι ίδιοι ερευνητές υποστηρίζουν πως τα παιδιά αυτά χρειάζονται ειδική εκπαίδευση γιατί δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του γενικού σχολείου και να ακολουθήσουν το ρυθμό της γενικής τάξης. Έχουν ανάγκη ειδικής διδασκαλίας, προσαρμοσμένης στις ανάγκες τους, ώστε να βελτιωθούν στο μαθησιακό κομμάτι (σελ.3).

Όπως αναφέρει η Ξάνθη (2015) στο άρθρο «Εφαρμογή υποστηρικτικού προγράμματος σε μαθητές στο φάσμα του αυτισμού», η εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό αποτελεί πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, καθώς κάθε είδους εκπαιδευτική παρέμβαση πρέπει να στηρίζεται στη κατανόηση των δυνατοτήτων και των περιορισμών των παιδιών αυτών, αλλά και να είναι προσανατολισμένη στη μείωση του άγχους και της γνωστικής σύγχυσης που προέρχονται από τη δυσκολία επεξεργασίας ερεθισμάτων του περιβάλλοντος.

Για τον λόγο αυτό, η παρούσα έρευνα εστιάζεται στις ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις που εφαρμόστηκαν σε ένα μαθητή με διάγνωση Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), προκειμένου να αναπτυχθούν οι γλωσσικές του δεξιότητες και ιδιαίτερα η δεξιότητα της κατανόησης. Ο όρος γλωσσικές δεξιότητες

αναφέρεται είναι ένας ευρύς όρος που περιλαμβάνει τις δεξιότητες της ανάγνωσης, της γραφής, της παραγωγής αλλά και της κατανόησης (Δροσινού, και συν., 2009).

Ο υπό παρατήρηση μαθητής έχει διαγνωστεί από το Κέντρο Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας και με εισήγηση δική του φοιτά στην Α΄ Δημοτικού σε ειδικό σχολείο. Το νοητικό του επίπεδο του επιτρέπει να αναπτύξει τις παραπάνω γλωσσικές δεξιότητες, μέσα από την ειδική, διαφοροποιημένη και εξατομικευμένη διδασκαλία. Διαθέτει άριστη ικανότητα απομνημόνευσης και ανάκλησης πληροφοριών. Ωστόσο, το πρόβλημά του εντοπίζεται στην κατανόηση των πληροφοριών που προσλαμβάνει.

Κεφάλαιο Πρώτο: Θεωρητική Θεμελίωση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

1. Θεωρητική Θεμελίωση – Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Αυτισμός-Εννοιολογική θεώρηση

Η Howlin (1998) στο βιβλίο «Children with Autism and Asperger Syndrome. A guide for practitioners and carers» αναφέρει ότι η επιστημονική μελέτη του αυτισμού ξεκίνησε στις αρχές της δεκαετίας του 1940. Το 1943 ο παιδοψυχίατρος Leo Kanner ήταν ο πρώτος που στο άρθρο του «Αυτιστικές διαταραχές της συναισθηματικής επαφής» (1943), περιέγραψε μια ομάδα παιδιών των οποίων η κατάσταση διέφερε πολύ από ό, τι είχε ως τότε περιγραφεί και κάθε μεμονωμένη περίπτωση έχρηζε ξεχωριστής μελέτης πάνω στις εκπληκτικές ιδιαιτερότητές της. Εντόπισε ότι τρία χαρακτηριστικά ξεχώριζαν αυτά από τα υπόλοιπα παιδιά. Το πρώτο ήταν η ανικανότητά τους από την αρχή κιόλας της ζωής τους να αναπτύξουν σχέσεις με άλλους, το δεύτερο η αποτυχία να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα για επικοινωνιακούς σκοπούς και το τρίτο η εμμονή τους στην επιθυμία για διατήρηση της ομοιομορφίας. Επιπλέον, παρατήρησε ότι το παιχνίδι των παιδιών αυτών χαρακτηριζόταν από στερεοτυπικές, επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες και στερούνταν δημιουργικότητας και κοινωνικής λειτουργίας. Το σύνολο των παραπάνω ιδιαιτεροτήτων το ονόμασε «πρώιμο παιδικό αυτισμό» και εκείνη τη περίοδο (1943) θεώρησε ότι πρόκειται για μια εκ γενετής αναπτυξιακή διαταραχή που επηρεάζει κυρίως τη κοινωνική και συναισθηματική νόηση (σελ.1).

Οι Paul, Volkmar, Klin, & Cohen (1997) στο βιβλίο «Handbook of autism and pervasive developmental disorders» επισημαίνουν ότι τον όρο «αυτισμός» ο Kanner τον δανείστηκε από τον τομέα της σχιζοφρένειας και συγκεκριμένα από τον Ελβετό ψυχίατρο Bleuler (σελ.11). Η Συνοδινού (2001) στο βιβλίο της «Ο παιδικός αυτισμός» εξηγεί πως ο Bleuler χρησιμοποίησε πολύ νωρίτερα τον όρο για να αναφερθεί στο σύμπτωμα της σχιζοφρένειας του ενήλικα που χαρακτηρίζεται από

κλείσιμο στον εαυτό του, δυσκολία και αδυναμία επικοινωνίας με τους άλλους και απομάκρυνση από την πραγματικότητα. Η ίδια, τονίζει, ότι ο όρος «αυτισμός» ετυμολογικά προέρχεται από την ελληνική λέξη «αυτός» που σημαίνει «εγώ ο ίδιος» και στον Bleuler ο όρος προέρχεται από τη συναίρεση της λέξης «αυτοερωτισμός», η οποία χρησιμοποιείται στην ψυχανάλυση από τον Freud. Ακόμα και αν ο αυτισμός δεν είναι μια αυθεντική συστολή, επισημαίνει ότι είναι φανερό ότι είναι μια μορφή αυτοερωτισμού, εφόσον η λέξη «αυτό» σηματοδοτεί την επιστροφή της ορμής του υποκειμένου προς τον ίδιο του τον εαυτό (σελ.48).

Σύμφωνα με τη Howlin (1998), για την περιγραφή του αυτισμού ως διαταραχή χρησιμοποιήθηκαν κατά καιρούς διάφορες ορολογίες, όπως «σύνδρομο του Kanner», «παιδική ψύχωση», «παιδικός αυτισμός», «πρόωρη παιδική σχιζοφρένεια» (σελ.2). Ωστόσο, η Συνοδινού (2001) τονίζει πως έχει πλέον ξεκαθαριστεί πως ο αυτισμός είναι μια διαταραχή διαφορετική από την ψύχωση και τη σχιζοφρένεια. Το ψυχωσικό άτομο, όπως εξηγεί, βιώνει μια αντίθεση ανάμεσα στο μέσα και το έξω. Αντίθετα, το αυτιστικό άτομο νιώθει έντονα το έξω για αυτό και προσπαθεί να προστατευτεί από αυτό και κλείνεται μέσα σε ένα «κέλυφος αδιαπέραστης άμυνας» (σελ.37).

Μάλιστα, η Συνοδινού (2001) κάνει αναφορά στον ορισμό που αναγράφεται στο λεξικό Petit Robert υπογραμμίζοντας ότι ο αυτισμός κατά λέξη σημαίνει «απόσταση από την εξωτερική πραγματικότητα, η οποία συνοδεύεται από μια έντονη εσωτερική ζωή. Το υποκείμενο ζει με τον ίδιο του τον εαυτό, αναδιπλωμένο στον εαυτό του» (σελ.50). Σύμφωνα με τον ανωτέρω ορισμό είναι επίσης η Δροσινού (2001), η οποία σε μελέτη της επισημαίνει ότι η γαλλική λεξικογράφηση του όρου παραπέμπει στην ψυχαναλυτική θεώρηση του αυτισμού και στην ερμηνεία του αυτιστικού σαν άτομο απομονωμένο από τον εξωτερικό κόσμο που βιώνει έντονα την εσωτερική ζωή.

Ο Χρηστάκης (2011), ορίζει τον αυτισμό ως «μια αναπτυξιακή διαταραχή, η οποία συνοδεύει το άτομο σε όλη του τη ζωή και εκδηλώνεται με σοβαρή εσωτερική εσωστρέφεια. Είναι μια κατάσταση, η οποία εμποδίζει τα αυτιστικά άτομα να επικοινωνούν με το περιβάλλον τους και να το κατανοούν» (σελ. 191). Ο ίδιος, επίσης, αναφέρει πως η Ευρωπαϊκή Ένωση θεωρεί ότι «ο αυτισμός είναι μια νευροψυχιατρική αναπηρία, η οποία μπορεί να επηρεάσει αρνητικά όλες τις αισθήσεις όπως την όραση, την ακοή, την όσφρηση και την αφή» (Διεθνής Οργάνωση Αυτισμού – Europe, 2001). Επιπλέον, παραθέτει τον ορισμό που έχει δώσει η Εθνική Ένωση Αυτιστικών των ΗΠΑ (1979) σύμφωνα με τον οποίο ο

αυτισμός είναι «μια βαριά ανικανότητα/ή αναπτυξιακή δυσκολία, η οποία συχνά εμφανίζεται κατά τη διάρκεια των τριών πρώτων χρόνων της ζωής του παιδιού». Εντούτοις, ο ίδιος ως πιο ολοκληρωμένο και πλήρη αναγνωρίζει τον ορισμό που δίνεται από τον Αμερικάνικο Νόμο 105-17 του 1997 για τα «Άτομα με Εκπαιδευτικές Δυσκολίες» ο οποίος αναφέρει πως «Αυτισμός είναι μια αναπτυξιακή δυσκολία, η οποία επηρεάζει σημαντικά τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση, η οποία συχνά εμφανίζεται πριν από την ηλικία των 3 ετών και επηρεάζει αρνητικά την εκπαιδευτική παρουσία του παιδιού. Άλλα χαρακτηριστικά που συνυπάρχουν με τον αυτισμό είναι η απασχόληση με σταθερά επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες και στερεοτυπικές κινήσεις και η αντίσταση στις αλλαγές του περιβάλλοντος ή στις αλλαγές της καθημερινής ρουτίνας και συχνά στις αισθητηριακές εμπειρίες» (Χρηστάκης, 2011, σσ. 191-192).

Αιτιολογία - Χαρακτηριστικά

Η ακριβής αιτία του αυτισμού μέχρι σήμερα δεν έχει διευκρινιστεί πλήρως (Soro, 2015). Η ψυχογενής ερμηνεία του αυτισμού η οποία αναπτύχθηκε παλιότερα, και την οποία υιοθέτησε αρχικά και ο ίδιος ο Kanner, δεν επιβεβαιώνεται με νεότερες έρευνες ή μελέτες (Χρηστάκης, 2011, σ. 195) .

Η Δροσινού (2009) σε μελέτη της αναφέρει ότι μέχρι την δεκαετία του '60 ο αυτισμός θεωρείτο μια διαταραχή με ψυχολογική αιτιολογία σχετιζόμενη με την πρωτογενή σχέση ανάμεσα στο παιδί και τη μητέρα- «μητέρα ψυγείο». Για να γίνει κατανοητή αυτή η άποψη, πρέπει να γίνει μια σύντομη αναφορά στη καθοριστική σημασία της σχέσης μητέρας-παιδιού. Σύμφωνα με τον Τσιάντη (1998), η δυαδική σχέση μητέρας-βρέφους είναι μια σχέση δυναμική στην οποία κάθε μέλος συμβάλει και ενισχύει τη συμπεριφορά του άλλου με θετικό η αρνητικό τρόπο. Ο ίδιος αναφέρει πως στη σχέση μητέρας και βρέφους εντοπίζονται δύο είδη ψυχολογικής ταύτισης. Η πρώτη είναι ταύτιση της μητέρας με το μωρό που αποκλείει τον αποχωρισμό του βρέφους από την μητέρα και η δεύτερη είναι η ταύτιση του ίδιου του βρέφους με τη μητέρα του. Αυτού του είδους η ενότητα μητέρας και βρέφους έχει χαρακτηριστεί ως μια σχέση συμβιωτική. Όπως εξηγεί, θεωρείται συμβιωτική με την έννοια ότι οτιδήποτε φαντάζεται το μωρό ικανοποιείται από την μητέρα με αποτέλεσμα το βρέφος να θεωρεί τον εαυτό του και τη μητέρα ως ένα, ως το κέντρο

της ύπαρξης (σσ. 11-12). Συνεπώς, όπως επισημαίνει ο Βίννικοτ (2002), μια καλή περιβαλλοντική πρόνοια, στο κατάλληλο περιβάλλον και με τους κατάλληλους ανθρώπους δίπλα στο παιδί, κατά την πρώιμη φάση ανάπτυξης δίνει τη δυνατότητα στο βρέφος να αναπτυχθεί ομαλά, να αποκτήσει εμπειρίες, να δαμάσει τα ένστικτα του και να δομήσει ένα προσωπικό «εγώ» (σελ. 481).

Έχοντας κατά νου τα ανωτέρω, η άποψη ότι ο αυτισμός οφείλεται στη ψυχρή σχέση της μητέρα- παιδιού σύμφωνα με τη Συνοδινού (2001) στηρίζεται στο γεγονός ότι η γέννηση θεωρείται μια τραυματική εμπειρία για το παιδί και για αυτό έχει ανάγκη την επαφή με τη μητέρα του για να υποκαταστήσει την ενδομήτρια ζωή. Η παραπάνω ερευνήτρια τονίζει ότι φροντίδα που έχει ανάγκη το παιδί από τη μητέρα εκφράζεται μέσα από το κράτημα (holding) και το μητρικό βλέμμα το οποίο θεωρείται φορέας αγάπης και ενδιαφέροντος. Η φάση του κρατήματος (Holding phase), εξηγεί πως αναφέρεται στο πρώτο χρόνο ζωής του παιδιού και περιγράφηκε για πρώτη φορά από τον Winnicott. Εκείνος επισήμανε ότι το holding καλής ποιότητας είναι απαραίτητο για την ομαλή ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού προκειμένου αυτό να εξασφαλίσει την αίσθηση της συνέχειας του εαυτού του. Το αυτιστικό παιδί, λοιπόν, εξαιτίας της απουσίας ενός ποιοτικού holding και της μη συνάντησης του βλέμματός του με εκείνου της μητέρας, οδηγείται στο να απομονωθεί από τον έξω κόσμο και να οχυρωθεί μέσα στο Εγώ του (Συνοδινού, 2001, σσ. 24-25).

Σύμφωνα με τη Δροσινού (2009), η θεώρηση αυτή αναθεωρήθηκε σε ένα μεγάλο μέρος της δεκαετία του '80 όταν αποδείχθηκε επιστημονικά ότι οι γονείς των αυτιστικών παιδιών δεν έχουν πάντα απορριπτικές, ψυχρές ή αρνητικές συμπεριφορές. Η ίδια ερευνήτρια επισημαίνει πως αποτέλεσμα αυτού ήταν την πρώτη δεκαετία του 20^{ου} αιώνα η συζήτηση να επικεντρωθεί στη βιολογική βάση του αυτισμού με νευροβιολογικές, νευροφυσιολογικές και νευροψυχολογικές συσχετίσεις. Επίσης, ο Soro (2015) αναφέρεται και εκείνος στη σχέση του αυτισμού με τη νευροβιολογία και νευροφυσιολογία του εγκεφάλου και της πλαστικότητας.

Ο Thompson (2013) στο *Autism Research and Services for Young Children: History, Progress and Challenges*, ή σε ελληνική απόδοση *Η έρευνα γύρω από τον αυτισμό και οι Υπηρεσίες για μικρά παιδιά: Ιστορία, Πρόοδος και Προκλήσεις*, εξηγεί πως ο αυτισμός είναι μια εγκεφαλική δυσλειτουργία για την οποία ευθύνονται συγκεκριμένες περιοχές του εγκεφάλου. Η εγκεφαλική αυτή δυσλειτουργία τονίζει πως δεν έχει μια μόνο αιτία και μπορεί να οφείλεται σε μια σειρά επικαλυπτόμενων

γεγονότων (γενετικές συνθήκες, έκθεση σε τοξικά κ.α.), έχει διαβαθμίσεις και τα ανάλογα με αυτές συμπτώματα. Ο ίδιος αναφέρει ότι πρόοδος της τεχνολογίας χαρτογράφησης του εγκεφάλου, εντόπισε στα άτομα με αυτισμό διαφορετική λειτουργία των εγκεφαλικών περιοχών που λαμβάνουν χώρα γνωστικές και συναισθηματικές δραστηριοτήτων, οι οποίες είναι άμεσα συσχετιζόμενες με τα βασικά συμπτώματα του αυτισμού. Επίσης, στην ίδια μελέτη επισημαίνει πως η πρόοδος της επιστήμης επέτρεψε να σκαναριστεί για πρώτη φορά το ανθρώπινο γονιδίωμα, ώστε να εντοπιστούν μικρές διαφορές στο DNA ατόμων με και χωρίς αυτισμό. Ακόμα, παραθέτει στοιχεία από τις νευροεπιστήμες (Oberman, et al., 2005) που υποστηρίζουν πως συγκεκριμένες μορφές αυτισμού προκύπτουν από γενετικά λάθη τα οποία έχουν σχέση με τη δημιουργία συνάψεων στις περιοχές του εγκεφάλου που σχετίζονται με τα συμπτώματα του αυτισμού (αμυγδαλή, φλοιός του προσαγωγίου, κορχομετωπιαίος φλοιός), με κάποια από αυτά να υπονοούν το σύστημα κατοπτρικών νευρώνων.

Σύμφωνα με τα ανωτέρω είναι και οι Peters & Forlin (2011), οι οποίοι στο άρθρο τους *Informing educational decisions in the early years: can evidence for improving pedagogy for children with autistic spectrum disorder be found from neuroscience?*, το οποίο στα ελληνικά αποδίδεται με τον τίτλο *Πληροφορώντας τις εκπαιδευτικές αποφάσεις στα σύγχρονα χρόνια: μπορούν τα στοιχεία για τη βελτίωση των παιδαγωγικών τεχνικών σε παιδιά με Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος να βρεθούν από τις νευροεπιστήμες;* αναφέρουν πως τον Ιούλιο του 2008, οι γενετιστές σημείωσαν σημαντική πρόοδο αναγνωρίζοντας συγκεκριμένα γονίδια που ευθύνονται για τις εγκεφαλικές συνδέσεις στη διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Αναγνωρίστηκε ότι τα γονίδια σχετίζονται με την ικανότητα του εγκεφάλου να ρυθμίζει και να δημιουργεί συνδέσεις ως ανταπόκριση στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού και ειδικότερα η έρευνα προσανατολίστηκε στους μηχανισμούς των γονιδίων που ενεργοποιούνται στην τυπική ανάπτυξη. Οι ίδιοι ερευνητές υπογραμμίζουν πως οι συμπεριφορικές αποκρίσεις των γονιδίων επηρεάζουν τον τρόπο που αναπτύσσεται η μαθησιακή ικανότητα του παιδιού, η οποία με τη σειρά της επηρεάζεται από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Τονίζουν πως βρέθηκε ότι οι κυτταρικές διαδικασίες που σχετίζονται με την πλαστικότητα του εγκεφάλου και με τους τρόπους που γίνονται οι νευρωνικές συνδέσεις ήταν διαφορετικές στην ανάπτυξη των παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Ο όρος “πλαστικότητα του εγκεφάλου”, επισημαίνουν, σχετίζεται με την

ικανότητα του εγκεφάλου να προσαρμόζεται και να σχηματίζει νέες συνδέσεις ή / και δενδρίτες ανάμεσα στους νευρώνες. Αυτή η διαδικασία συμβαίνει σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Άλλοι παράγοντες που οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι επηρεάζουν την ανάπτυξη είναι η αλληλεπίδραση της χημείας του εγκεφάλου με τη γενετική προδιάθεση καθώς και η αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον, η οποία επηρεάζει τον τρόπο που συγκεκριμενοποιούνται οι περιοχές του εγκεφάλου αλλά και που συνδέονται μεταξύ τους.

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά του αυτισμού, η Frith (1999) αναφέρει ότι το αυτιστικό παιδί παρουσιάζει ποιοτική παρέκκλιση στην αμοιβαία κοινωνική συναλλαγή, εκδηλώνει ποιοτική παρέκκλιση στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και στη δημιουργική δραστηριότητα και τέλος διαθέτει περιορισμένο φάσμα δραστηριοτήτων και ενδιαφερόντων (σελ. 25). Η Συνοδινού (2001) προσθέτει πως το παιδί με αυτισμό, στο περιβάλλον του δείχνει να αμύνεται απέναντι στα εξωτερικά ερεθίσματα. Αναφέρει πως η εισαγωγή καινούργιων στοιχείων ή προσώπων στο περιβάλλον αγνοούνται από αυτό. Ιδιαίτερη αναστάτωση του προκαλεί η αφύπνιση των αισθήσεων και των συναισθημάτων που ενεργοποιούνται όταν προσπαθεί να το προσεγγίσει ένα νέο πρόσωπο. Η παρουσία ενός νέου προσώπου, επισημαίνει, του διαταράσσει την εξωτερική πραγματικότητα, την οποία με κόπο ανέχεται και ως ένα βαθμό αγνοεί. Εν γένει, η ίδια καταλήγει στο ότι τα νέα ερεθίσματα δυσκολεύονται να ενσωματωθούν στα σχήματα των αισθητηριακών αναπαραστάσεων του και για αυτό είναι πιθανό να προκαλέσουν μη ελέγξιμες συναισθηματικές αντιδράσεις (Συνοδινού, 2001, σ. 12).

Σχετικά με τα επιδημιολογικά χαρακτηριστικά του αυτισμού, η Αμερικάνικη Ψυχιατρική Εταιρία (2015) αναφέρει ότι η συχνότητα των διαταραχών αυτιστικού φάσματος στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και στις χώρες εκτός Ηνωμένων Πολιτειών προσεγγίζει το 1% του πληθυσμού, με παρόμοιες εκτιμήσεις σε δείγματα παιδιών και ενηλίκων. Ωστόσο, παραμένει αμφίβολο αν τα αυξημένα ποσοστά οφείλονται στην επέκταση των διαγνωστικών κριτηρίων του DSM –IV ώστε να συμπεριληφθούν περιπτώσεις που δε διαγιγνώσκονταν ως τότε, σε αυξημένη ευαισθητοποίηση, σε διαφορές ως προς τη μεθοδολογία μελέτης ή σε μια πραγματική αύξηση της συχνότητας των διαταραχών αυτιστικού φάσματος (σελ. 55).

Η Αμερικάνικη Ψυχιατρική Εταιρία (2015) επισημαίνει ότι τα συμπτώματα τυπικά εμφανίζονται κατά τη διάρκεια του δεύτερου χρόνου ζωής του παιδιού (12-24 μηνών), αλλά υπάρχει πιθανότητα να εμφανιστούν νωρίτερα από τους 12 μήνες αν οι

αναπτυξιακές διαταραχές είναι σοβαρές ή αργότερα από τους 24 μήνες αν τα συμπτώματα είναι πιο ήπια (σελ. 55). Η ίδια τονίζει πως η διαταραχή αυτιστικού φάσματος διαγιγνώσκεται τέσσερις φορές περισσότερο σε αγόρια από ότι σε κορίτσια. Ωστόσο, στα κλινικά δείγματα η διαταραχή στα κορίτσια είναι πολύ πιθανό συνοδεύεται από πνευματική καθυστέρηση, γεγονός που υποδηλώνει ότι ίσως τα κορίτσια χωρίς συνοδό πρόβλημα την πνευματική καθυστέρηση ή τη γλωσσική καθυστέρηση να μην αναγνωρίζονται εξαιτίας πιθανότατα της ηπιότερης εκδήλωσης των κοινωνικών και επικοινωνιακών δυσκολιών τους (σελ. 57).

Διαγνωστικά Κριτήρια

Η ιατρική διάγνωση γύρω από τον αυτισμό άρχισε να γίνεται με τη βοήθεια δύο εργαλείων, του ICD (International Classification of Diseases) και του DSM (Diagnostic and Statistic Manual of the American Psychiatric Association).

Σύμφωνα με τον Thompson (2013), τα δύο αυτά εργαλεία με την πάροδο του χρόνου υπέστησαν διάφορες αναθεωρήσεις με αποτέλεσμα να αλλάζει από έκδοση σε έκδοση ο αριθμός των ατόμων που πληρούσαν τα κριτήρια, χωρίς ωστόσο να υπόκεινται σε αλλαγή τα βασικά στοιχεία του αυτισμού. Ο ίδιος στο *Autism Research and Services for Young Children: History, Progress and Challenges* επισημαίνει ότι το ICD 8 χρησιμοποιήθηκε από το 1964 έως το 1975. Το 1976 αναθεωρήθηκε σε ICD 9 και το 2007 σε ICD 10, το οποίο είναι σε ισχύ έως σήμερα. Ο ίδιος επισημαίνει ότι στο DSM ο αυτισμός αναγνωρίστηκε για πρώτη φορά το 1980 στο DSM-III. Ακολούθησε το DSM-IV και το 2013 κυκλοφόρησε η αναθεωρημένη έκδοσή του, το DSM-V.

Όπως αναφέρουν οι ερευνητές King, Navot, Bernier, & Webb (2014), στο DSM V οι κατηγορίες οι οποίες υπόκεινταν παραδοσιακά στις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές του αυτιστικού φάσματος (αυτιστική διαταραχή, σύνδρομο Rett, παιδική αποδιοργανωτική διαταραχή, σύνδρομο Asperger, αναπτυξιακή διαταραχή μη προσδιορισμένη αλλιώς κτλ) έχουν καταργηθεί και έχουν πλέον ενσωματωθεί σε μια μοναδική κατηγορία, τη διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Η κατάργηση των παραπάνω κατηγοριών – και ιδιαίτερα του συνδρόμου Asperger- έχει προκαλέσει μια πληθώρα αναφορών και ένα κύμα μελετών προς απόδειξη της ορθότητας ή του λάθους κατάργησης αυτών των κατηγοριών. Δεδομένου του έντονου επιστημονικού

διαλόγου που έχει προκαλέσει το DSM V, μελέτες βρίσκονται ακόμα σε εξέλιξη προκειμένου να αξιολογηθεί ο πραγματικός αντίκτυπος της επικράτησης του νέου συστήματος κατηγοριοποίησης.

Σύμφωνα με το DSM V (American Psychiatric Association, 2013) γίνεται αναφορά σε πέντε βασικά κριτήρια διάγνωσης του αυτισμού (299.00):

A. Πολλαπλά ελλείμματα στη κοινωνική επικοινωνία και στη κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ πολλαπλών πλαισίων, όπως γίνεται φανερό από τα ακόλουθα, επί του παρόντος ή από το ιστορικό:

1. Ελλείμματα στη κοινωνικοσυναισθηματική αμοιβαιότητα που κυμαίνονται, για παράδειγμα, από τη μη φυσιολογική κοινωνική προσέγγιση και την αποτυχία σε μια πάρε-δώσε συνομιλία στη μειωμένη ανταλλαγή ενδιαφερόντων, συναισθημάτων ή επιρροών και σε αποτυχία αρχής ή ανταπόκρισης σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

2. Ελλείμματα σε μη λεκτικές επικοινωνιακές συμπεριφορές που χρησιμοποιούνται για τη κοινωνική αλληλεπίδραση, οι οποίες, για παράδειγμα, ποικίλλουν από φτωχή ολοκληρωμένη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία σε ανωμαλίες στην βλεμματική επαφή και στη γλώσσα του σώματος ή ελλείμματα στη κατανόηση και στη χρήση των χειρονομιών ως και σε πλήρη έλλειψη των εκφράσεων προσώπου και της μη λεκτικής επικοινωνίας.

3. Ελλείμματα στην ανάπτυξη, διατήρηση και κατανόηση των σχέσεων, που κυμαίνονται, για παράδειγμα, από δυσκολίες υιοθέτησης της κατάλληλης συμπεριφοράς στα διάφορα κοινωνικά πλαίσια σε δυσκολίες στην ανταλλαγή του φανταστικού παιχνιδιού ή στη δημιουργία φιλικών σχέσεων και σε απουσία του ενδιαφέροντος για τους συνομήλικους (American Psychiatric Association, 2013, σελ. 50).

B. Περιορισμένα και επαναλαμβανόμενα μοτίβα συμπεριφοράς, ενδιαφέροντα ή δραστηριότητες, όπως φανερώνονται με τουλάχιστον δύο από τα ακόλουθα, είτε επί του παρόντος είτε από το ιστορικό:

1. Στερεοτυπική ή επαναλαμβανόμενη κίνηση του σώματος, χρήση των αντικειμένων ή του λόγο (π.χ. απλές στερεοτυπικές κινήσεις του σώματος ευθυγράμμιση των παιχνιδιών ή ριξίμο αντικειμένων, ηχολαλία, ιδιοσυγκρασιακές φράσεις).

2. Επιμονή στην ομοιομορφία, άκαμπτη εμμονή σε ρουτίνες ή σε τελετουργικά πρότυπα λεκτικής ή μη λεκτικής συμπεριφοράς (π.χ. έντονη δυσφορία σε μικρές

αλλαγές, δυσκολία στις μεταβάσεις, άκαμπτο τρόπο σκέψης, τελετές χαιρετισμού, ανάγκη να ακολουθεί την ίδια διαδρομή ή να τρώει το ίδιο φαγητό κάθε μέρα)

3. Εξαιρετικά περιορισμένα και σταθερά ενδιαφέροντα με μη φυσιολογική ένταση ή εστίαση (π.χ. έντονη προσκόλληση ή ενασχόληση με ασυνήθιστα αντικείμενα, υπερβολικά οριοθετημένα ή επίμονα ενδιαφέροντα).

4. Υπέρ ή υπό κινητικότητα σε αισθητηριακά ερεθίσματα ή ασυνήθιστο ενδιαφέρον σε αισθητηριακές πτυχές του περιβάλλοντος (π.χ. εμφανής αδιαφορία στο πόνο/θερμοκρασία, αρνητική αντίδραση σε συγκεκριμένους ήχους ή υφές, μύρισμα ή άγγιγμα αντικειμένων σε υπερβολικό βαθμό, οπτική γοητεία με τα φώτα ή την κίνηση) (American Psychiatric Association, 2013, σελ. 50).

Γ. Τα συμπτώματα πρέπει να είναι παρόντα κατά την πρώιμη περίοδο ανάπτυξης (αλλά ίσως να μην γίνουν πλήρως φανερά μέχρι οι κοινωνικές απαιτήσεις να υπερβούν τις περιορισμένες δυνατότητες ή μπορούν να συγκαλυφθούν μετέπειτα στη ζωή μέσα από στρατηγικές μάθησης) (American Psychiatric Association, 2013, σ. 50).

Δ. Τα συμπτώματα προκαλούν κλινικά σημαντικά προβλήματα στη κοινωνική, επαγγελματική ζωή ή σε άλλες σημαντικές περιοχές της λειτουργικότητας (American Psychiatric Association, 2013, σ. 50).

Ε. Αυτές οι διαταραχές δεν εξηγούνται καλύτερα μέσω της πνευματικής καθυστέρησης (πνευματική αναπτυξιακή διαταραχή) ή την παγκόσμια αναπτυξιακή καθυστέρηση. Η πνευματική καθυστέρηση και η διαταραχή αυτιστικού φάσματος συχνά συνυπάρχουν. Για να γίνει διάγνωση συννοσηρότητας διαταραχής αυτιστικού φάσματος και πνευματικής καθυστέρησης, η κοινωνική επικοινωνία θα πρέπει να είναι σε κατώτερο επίπεδο από την αναμενόμενη για το γενικό αναπτυξιακό επίπεδο. (American Psychiatric Association, 2013, σ. 51)

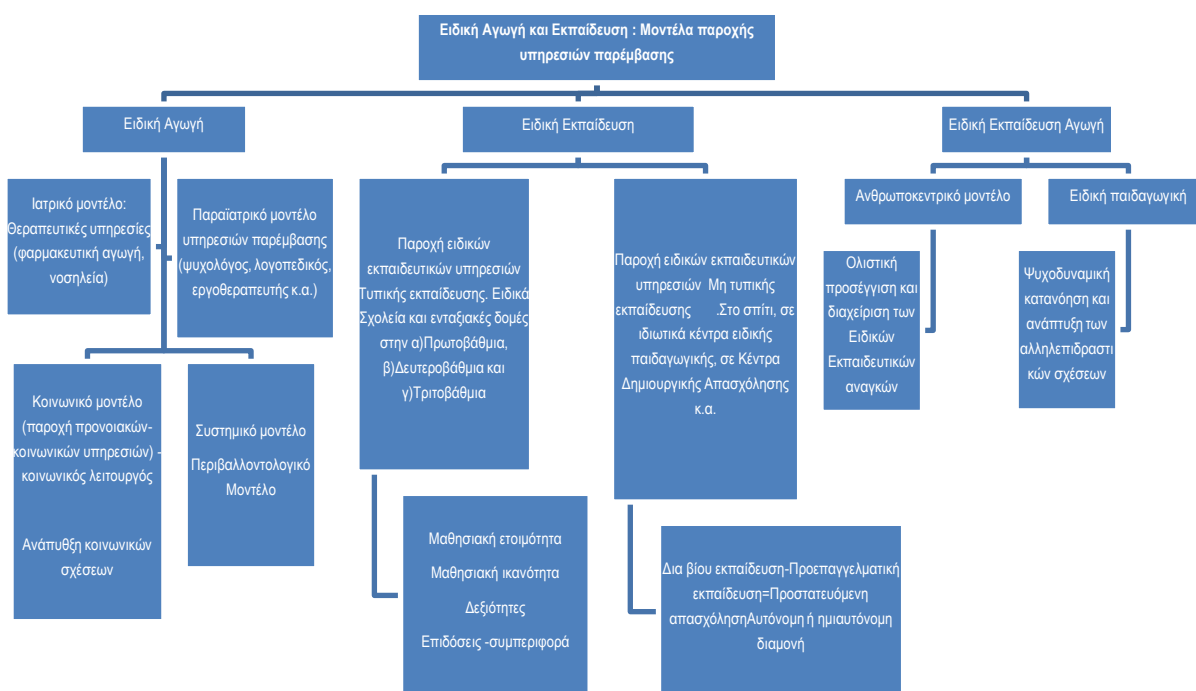
2. Ειδική αγωγή και Εκπαίδευση

Η παροχή ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης είναι μια βασική αρχή κάθε δημοκρατικής κοινωνίας προκειμένου το εκπαιδευτικό σύστημα να συμβάλει στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων. Η ισότητα στην παρεχόμενη σχολική εκπαίδευση πρέπει να εξασφαλίζεται για όλους, καθώς και για τους μαθητές με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να προστατεύονται από τον κοινωνικό αποκλεισμό και την ανεργία (Μαυροπούλου, και συν., 2003).

Σήμερα, η Ειδική Αγωγή είναι διεθνώς ένας επιστημονικός χώρος και έχει απομακρυνθεί από τις προνοιακές - ιατρό κεντρικές αντιλήψεις του παρελθόντος. Τα ερευνητικά δεδομένα της τελευταίας εικοσαετίας τεκμηριώνουν τις μαθησιακές ικανότητες των μαθητών με ειδικές ανάγκες και τις δυνατότητες εκπαιδευτικής, επαγγελματικής και κοινωνικής τους ένταξης στο βαθμό που δεχθούν κατάλληλη εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τη Δροσινού (2015), στις μέρες μας υπάρχουν τρεις κατηγορίες παροχής ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Η πρώτη είναι η ειδική αγωγή, η οποία περιλαμβάνει τέσσερα μοντέλα παροχής υπηρεσιών: το ιατρικό, το παραϊατρικό, το κοινωνικό και το συστημικό- περιβαλλοντολογικό μοντέλο. Το πρώτο από αυτά βασίζεται στη παροχή θεραπευτικών υπηρεσιών, ενώ το δεύτερο επικεντρώνεται στη βοήθεια που μπορεί να προσφέρουν τα παραϊατρικά επαγγέλματα, όπως του ψυχολόγου, του λογοπεδικού ή του εργοθεραπευτή. Το κοινωνικό μοντέλο στηρίζεται στις προνοιακές-κοινωνικές υπηρεσίες που μπορεί να προσφέρει το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού και το συστημικό - περιβαλλοντολογικό μοντέλο αναφέρεται στη σημασία των παραγόντων του περιβάλλοντος όπου ζει και μεγαλώνει το άτομο. Η δεύτερη κατηγορία, που αναφέρει η ίδια ερευνήτρια, είναι εκείνη της ειδικής εκπαίδευσης. Στη κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνεται η παροχή ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης. Η τυπική εκπαίδευση αναφέρεται στα ειδικά σχολεία αλλά και στις ενταξιακές δομές της πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και έχει άμεση σχέση με τη μαθησιακή ετοιμότητα του μαθητή, τις ικανότητές του, τις δεξιότητές του, την επίδοση και τη συμπεριφορά του. Από την άλλη, η μη τυπική εκπαίδευση λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, της ανάπτυξης προεπαγγελματικών δεξιοτήτων και της απόκτησης αυτονομίας ή ημιαυτονομίας. Σχετίζεται με την παροχή ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε δομές μη τυπικής εκπαίδευσης, όπως

ιδιωτικά κέντρα ειδικής αγωγής, κέντρα δημιουργικής απασχόλησης ή διδασκαλία κατ' οίκον. Η τρίτη και τελευταία κατηγορία που παραθέτει η προαναφερθείσα ερευνήτρια είναι εκείνη της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Στη κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνεται το ανθρωποκεντρικό μοντέλο παροχής ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών και η ειδική παιδαγωγική. Σύμφωνα με το ανθρωποκεντρικό μοντέλο, αυτό που επιχειρείται κατά την εκπαιδευτική παρέμβαση είναι η ολιστική προσέγγιση και διαχείριση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Τέλος, στην ειδική παιδαγωγική η παρέμβαση επικεντρώνεται στην ανάπτυξη αλληλεπιδραστικών σχέσεων και στη ψυχοδυναμική κατανόηση.



Εικόνα 1. Δροσινού, Μ. (2015). Μοντέλα Παροχής υπηρεσιών παρέμβασης και υποστήριξης στην ΕΑΕ.

Ο πρόσφατος νόμος για την «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (Ν. 3699/2008) διευκρινίζει πως η ειδική αγωγή και εκπαίδευση είναι υποχρεωτική και λειτουργεί ως αναπόσπαστο τμήμα της ενιαίας δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης. Ανάλογα με το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ποικίλλει η μορφή, ο τύπος και η

κατηγορία των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, οι οποίες μπορεί να είναι: η σχολική τάξη του γενικού σχολείου με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού της τάξης ή με παράλληλη στήριξη εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, ειδικά οργανωμένα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ) που λειτουργούν μέσα σε σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, αυτόνομες Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) ή διδασκαλία στο σπίτι.

Όπως αναφέρει η Δροσινού (2014), η ειδική αγωγή και εκπαίδευση είναι εκείνη που εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αναλυτικότερα, η ίδια διευκρινίζει πως η ειδική εκπαίδευση είναι ένας στενός όρος που αναφέρεται αποκλειστικά στο εκπαιδευτικό σύστημα που παρέχεται στα άτομα με μειονεξίες, οριοθετείται χρονικά και σχετίζεται με την απόκτηση δεξιοτήτων. Αντίθετα, η ειδική αγωγή τονίζει πως είναι ένας ευρύτερος όρος που αναφέρεται στον επιστημονικό κλάδο που σχετίζεται με τις στάσεις, τις συμπεριφορές και τους τρόπους των μαθητών .

Όσον αφορά τη διδασκαλία της ειδικής αγωγής, αυτή ορίζεται με βάση τις στάσεις, τις συμπεριφορές, τις αξίες και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί βασικό θεσμό που συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή και την αρμονική ένταξη του στην κοινωνία (Δροσινού, 2014). Προς αυτή την κατεύθυνση, στις Γενικές αρχές της εκπαίδευσης, που αναφέρονται εκτενώς στο ΦΕΚ 303B/13-03-2003 των νέων ΔΕΠΠΣ—ΑΠΣ, επισημαίνεται η αναγκαιότητα εξασφάλισης συνθηκών που επιτρέπουν στο μαθητή να αναπτύξει την προσωπικότητά του με ισχυρή αυτοαντίληψη, συναισθηματική σταθερότητα, κριτική και διαλεκτική ικανότητα καθώς και θετική διάθεση για συνεργασία και αυτενέργεια. Δηλαδή, να αναπτύξει μια προσωπικότητα υπεύθυνη, δημοκρατική και ελεύθερη, με κοινωνικές και ανθρωπιστικές αρχές, χωρίς θρησκευτικές και πολιτισμικές προκαταλήψεις.

Παιδαγωγική της σχολικής ένταξης μαθητών με αυτισμό

Διεθνής Βιβλιογραφική Ανασκόπηση - Ελληνική Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Τα παιδιά με αυτισμό, σύμφωνα όσα αναφέρει η Jordan, (2008) στο άρθρο *Autistic spectrum disorders: a challenge and a model for inclusion in education*, που στα ελληνικά αποδίδεται με τον τίτλο *Διαταραχή αυτιστικού φάσματος: μια πρόκληση και ένα μοντέλο για την ένταξη στην εκπαίδευση*, συνήθιζαν να μην εκπαιδεύονται καθόλου και να καταλήγουν στις πίσω πτέρυγες νοσοκομείων. Ωστόσο, όπως η ίδια επισημαίνει, ήταν φανερό πως τα παιδιά αυτά παρουσίαζαν εκπαιδευτικές προκλήσεις και ήταν οι εθελοντές που έκαναν τις πρώτες προσπάθειες εκπαίδευσης τους, ως απόδειξη ότι τα παιδιά αυτά μπορούν να μάθουν. Έτσι, οι πρώτες προσπάθειες παροχής ειδικής εκπαιδευτικής φροντίδας ξεκίνησαν από τους γονείς, που είτε ήταν δυσαρεστημένοι από την υπάρχουσα φροντίδα των παιδιών τους είτε αυτά δε λάμβαναν καθόλου φροντίδα (σ. 11). Ωστόσο, η ίδια τονίζει, ότι η πίεση των γονέων να «θεραπεύσουν» τον αυτισμό έδρασε ανασταλτικά στην σχολική ένταξη των παιδιών με αυτισμό. Η Jordan (2008, σ. 12) αναφέρει πως αυτή η μεγάλη πίεση των γονέων, οδήγησε στη δημιουργία χωριστών σχολείων, των ειδικών σχολείων - τα οποία πολλές φορές στελεχώνονταν από κλινικούς ψυχολόγους αντί για δασκάλους-όπου χρησιμοποιούνταν συμπεριφοριστικές μέθοδοι παρέμβασης και λάμβανε χώρα η επαναληπτική διδασκαλία των βασικών δεξιοτήτων. Το ειρωνικό σε αυτό τονίζει πως είναι ότι η αρχική μελέτη του Λοβάς και η πρώιμη εντατική συμπεριφοριστική παρέμβαση δεν στόχευε στο διαχωρισμό των παιδιών, αντίθετα θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως η πρώτη συστηματική προσπάθεια να συμπεριληφθεί η ένταξη στη θεραπεία των παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος κατά τα πρώτα χρόνια καθώς μια σημαντική πτυχή του προγράμματος του Λοβάς ήταν η πρώιμη ένταξη των παιδιών στα κανονικούς παιδικούς σταθμούς, αμέσως μόλις αυτά είχαν αποκτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες αλληλεπίδρασης και είχαν ελαχιστοποιήσει κάθε ανάρμοστη συμπεριφορά

Η Jordan (2008) αναφέρει πως σταδιακά με τη διεύρυνση της διαγνωστικής κατηγορίας του αυτισμού αποδείχθηκε ότι η πλειοψηφία των παιδιών με Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος βρίσκονταν στα γενικά σχολεία είτε επειδή δεν είχαν εντοπιστεί είτε επειδή ήταν κομμάτι μιας κοινωνικής και πολιτικής κίνησης προς την ένταξη. Η ίδια εξηγεί πως η κίνηση προς την ένταξη βασίζεται στην άποψη ότι το δικαίωμα στην εκπαίδευση είναι ο μόνος τρόπος για να γίνει ένα άτομο

ολοκληρωμένο μέλος της κοινωνίας. Εκ τότε, διαπιστώνει πως η ένταξη των παιδιών αυτών άρχισε να θεωρείται δικαίωμα και ζήτημα κοινωνικής δικαιοσύνης και στο εξής το ερώτημα έγινε πώς τα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος μπορούσαν να κάνουν χρήση του δικαιώματος τους αυτού.

Η λέξη ένταξη, όπως αναφέρει η Ζώνιου-Σιδέρη (2011) στο βιβλίο «Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης», σημαίνει την «τοποθέτηση ανάμεσα σε άλλους» και στην αγγλική βιβλιογραφία αποδίδεται με τη λέξη «inclusion». Η ίδια, υποστηρίζει πως πολλές φορές στην ελληνική βιβλιογραφία τη συναντάμε ως ταυτόσημη με τη λέξη «ενσωμάτωση», η οποία στα αγγλικά αποδίδεται με τους όρους «integration» (στην Αγγλία), «mainstreaming» (στις ΗΠΑ) «normalization» (στις σκανδιναβικές χώρες). Ωστόσο, όπως διευκρινίζει, οι δύο έννοιες διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους. Η λέξη «ενσωμάτωση» ετυμολογικά σημαίνει «συνένωση σε ένα σώμα», ένταξη σε ένα κοινωνικό σύνολο και διαφοροποιείται σημαντικά από την έννοια της ένταξης (σ. 161).

Σύμφωνα με τη παραπάνω ερευνήτρια, ένα κατοτοπιστικό ορισμό για τη διαφορά ένταξης και ενσωμάτωσης δίνει ο Κόμπος (1990) ο οποίος διευκρινίζει πως ένταξη από τη πλευρά της Ειδικής Αγωγής ορίζεται «η εγγραφή και η κανονική φοίτηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες μέσα στις κανονικές τάξεις του συνηθισμένου δημοτικού σχολείου», ενώ αντίθετα η ενσωμάτωση είναι «η πλήρη εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες (εκπαιδευτικές και άλλες) μέσα σε μια συνηθισμένη τάξη συνομηλίκων τους». Η ίδια συγγραφέας αναφέρει, επιπλέον, πως ο Τσιναρέλης (1993) επισημαίνει την εννοιολογική και χρονική διαφορά των δύο όρων, καθότι η ενσωμάτωση προϋποθέτει την ένταξη (σ. 162).

Ο Χρηστάκης (2013), αναφέρει πως ως όρος η ένταξη σημαίνει τη φοίτηση του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και την ενσωμάτωση του στην ομάδα των συνομήλικων του. Δηλαδή, η ένταξη υποδηλώνει την προσπάθεια να γίνει το παιδί αναπόσπαστο μέλος της τάξης, του σχολείου και αργότερα μέλος του εργατικού δυναμικού και της κοινωνίας. Το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επισημαίνει, που εντάσσεται στη γενική τάξη πρέπει να ικανοποιεί τις ατομικές του ανάγκες με αποδεκτούς κοινωνικά τρόπους και να συμμετέχει στις κοινωνικές και πνευματικές δραστηριότητες του σχολείου, της τάξης ή της κοινότητας. Εν ολίγοις, επεξηγεί πως προϋπόθεση της επιτυχούς ένταξης είναι

να γίνει το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποδεκτό από τους συμμαθητές του, να γίνει μέλος της ομάδας συνομηλίκων και να αισθάνεται ευτυχισμένο (σ. 123). Σύμφωνα με τη Graziano (2015), ως όρος η ένταξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι κοντά με τον όρο κοινωνικοποίηση. Κατά τη Δροσινού (2015), η σχολική ένταξη επιτρέπει στους μαθητές να μοιραστούν μια νέα αντίληψη της εκπαίδευσης, ένα διαφορετικό τρόπο εκμάθησης με βάση την καθημερινή συμβίωση, που πηγάζει από το γεγονός ότι τα βιώματα με τους συμμαθητές στη σχολική κοινότητα εκπαιδεύουν όλους τους μαθητές σε νέους τρόπους μάθησης και νέα είδη γνώσης.

Σύμφωνα με τη με τη Ζώνιου-Σιδέρη (2011), η ένταξη ανάλογα με τον τρόπο που επιχειρείται και το εύρος που λαμβάνει διακρίνεται σε: χωρική (locational), κοινωνική (social) και λειτουργική (functional). Στη χωρική ένταξη, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκπαιδεύονται στον ίδιο χώρο με τους υπόλοιπους συνομηλίκους τους, αλλά σε ξεχωριστές μονάδες ή σχολικά κτήρια. Η επαφή των δύο ομάδων είναι περιορισμένη. Στη κοινωνική ένταξη, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκπαιδεύονται χωριστά από τους συνομηλίκους τους αλλά έχουν μαζί τους κοινωνικές επαφές κατά τη διάρκεια κοινών δραστηριοτήτων, όπως διαλείμματα, γιορτές ή εκδρομές. Στη λειτουργική ένταξη, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν στο γενικό σχολείο και συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου, αλλά ακολουθούν ειδικό πρόγραμμα μέσα στη κοινή τάξη (σ. 165).

Η ίδια ερευνήτρια επισημαίνει πως η συζήτηση για την ένταξη των αναπήρων και των παιδιών με εκπαιδευτικές δυσκολίες ξεκίνησε στις αρχές της δεκαετίας του 1980, ως απόηχο της Έκθεσης Warnock (1978). Η Έκθεση υποστήριζε ότι η αρχή της συνεκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μη αποτελεί «έκφραση της απόλυτης πίστης μας ότι όσο είναι ανθρώπινα δυνατό, όλα τα άτομα πρέπει να έχουν το μερίδιο τους στις ευκαιρίες για ολοκλήρωση και αυτοπραγμάτωση. Παράλληλα κάνουμε εντελώς σαφή την αμετάκλητη απόφασή μας να πολεμήσουμε την άποψη για εκπαίδευση των «ειδικών» και των συνηθισμένων παιδιών σαν να αποτελούν δυο διαφορετικές ομάδες παιδιών. Υποστηρίζουμε ολόψυχα την αρχή της παροχής κοινών προγραμμάτων για όλα τα παιδιά». Εκ τότε, η Ευρωπαϊκή Ένωση θέτει ως προτεραιότητα της τη σχολική ένταξη (σσ. 164-165).

Όπως τονίζει ο Χρηστάκης (2013), στο πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης μετά την Έκθεση Warnock διαμορφώθηκε μια νέα εποχή, γνωστή ως

μετά Warnock εποχή, που από πλευράς περιεχομένου και εξελίξεων ταυτίζεται με τις νέες τάσεις στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση (σ. 118).

Ωστόσο, όπως επισημαίνει η Jordan (2008), παρότι είναι βέβαιο είναι πως τα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος ωφελούνται πολύ από τη συνύπαρξη και τη συνεργασία με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους, πολλές από τις προσπάθειες που έγιναν για να καταστεί δυνατή η ένταξη τους κατέληξαν στο να κάνουν τα παιδιά αυτά πιο απομονωμένα. Εξηγεί πως αυτό συνέβη γιατί το εκπαιδευτικό σύστημα μέχρι πρόσφατα έμενε αδιάφορο απέναντι στη διαφορετικότητα των παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Οι βοηθητικοί εκπαιδευτικοί σπάνια είχαν επιπλέον εκπαίδευση με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ενθαρρύνουν την θετική επικοινωνία με τους συνομηλίκους και οι τεχνικές που χρησιμοποιούσαν στην προσπάθεια τους αυτή σπάνια είχαν αξιολογηθεί για την αποτελεσματικότητά τους.

Έτσι, στο βωμό της ένταξης, η ίδια συγγραφέας επισημαίνει, ότι μερικά τοπικά ιδρύματα (ή και ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης) που ασχολούνταν με την ειδική εκπαίδευση, μετονομάστηκαν σε «ενταξιακά» ιδρύματα, τονίζοντας πως η ένταξη είναι ένα ζήτημα της ειδικής εκπαίδευσης και δεν σχετίζεται καθόλου με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές. Μάλιστα, εάν η ένταξη του παιδιού δεν επιτυγχάνοταν ήταν το παιδί που κατηγορούνταν ότι έφταιγε και έπειτα λάμβανε ειδική, πιθανότατα απομονωμένη υποστήριξη. Διευκρινίζει ότι η βοήθεια που θα μπορούσε να λάβει συμμετέχοντας στο γενικό σχολείο του αρνούνταν έως ότου να αποτύχει. Εκ τότε, η επιστροφή στο γενικό σχολείο ήταν πολύ δύσκολη. Από τα ανωτέρω δεν πρέπει να εξαχθεί ως συμπέρασμα ότι το ειδικό σχολείο δεν έχει λόγο ύπαρξης. Σύμφωνα με τη Jordan (2008), υπάρχει ρόλος για το ειδικό σχολείο αλλά αυτός δεν είναι να συγκεντρώνονται σε αυτό τα παιδιά που «αποτυγχάνουν» στο γενικό σχολείο ή αυτά που δεν ταιριάζουν στο όραμα της κυβέρνησης για την εκπαίδευση. Η ίδια επισημαίνει, πως τα ειδικά σχολεία πρέπει να είναι πραγματικά κέντρα τελειότητας, να είναι πρωτοπόρα στους τρόπους εργασίας με τα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος και να ασχολούνται με τις πιο ακραίες περιπτώσεις. Θα πρέπει να είναι κέντρα έρευνας και διδασκαλίας –πιθανότατα σε συνεργασία με τα πανεπιστήμια- και να συνεργάζονται με τα γενικά σχολεία για να επέλθει μια πιο αποτελεσματική ένταξη των παιδιών με αυτισμό. Για να επιτευχθεί αυτό, τονίζει ότι απαιτείται κατάλληλη εκπαίδευση και τα ειδικά σχολεία θα πρέπει να θεωρούνται υποστηρικτικοί παράγοντες ενός ενταξιακού συστήματος και όχι μια εναλλακτική

αυτού. Όπως αναφέρει η Δροσινού (2015) στο άρθρο *Η σχολική ένταξη στην Ιταλία*, ένα ενταξιακό μοντέλο εκπαίδευσης, πολύ κοντά σε αυτό που περιγράφει η Jordan 2008, είναι το ιταλικό. Σύμφωνα με όσα αναγράφονται στο προαναφερθέν άρθρο, η ιταλική πολιτική για την ένταξη βασίζεται σε μια ανθρωποκεντρική κουλτούρα που υποστηρίζει την εκπαίδευση όλων των μαθητών στο γενικό σχολείο. Ήδη από τη δεκαετία του 1970, τα ειδικά σχολεία, όπως επίσης και τα ιδρύματα για άτομα με διανοητικά και σοβαρά ψυχολογικά ελλείμματα, καταργήθηκαν και προωθήθηκε η σχολική ένταξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όπως υπογραμμίζεται στο άρθρο, αυτή η ενταξιακή κουλτούρα δεν αρνείται τη ποικιλομορφία ή τις ειδικές ανάγκες, αλλά αποσκοπεί στην αποδοχή του άλλου και στη γνώση και συνειδητοποίηση ότι η διαφορετικότητα δεν είναι αποτελεί λόγω ύπαρξης διακρίσεων ή μείωσης των δικαιωμάτων και των ευκαιριών (σ. 4)

Συνεπώς, όπως αναφέρει ο Χρηστάκης (2013), ο σκοπός της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στις μέρες μας είναι να συμβάλει στη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών ώστε να μπορέσει το παιδί με εκπαιδευτικές δυσκολίες να κάνει χρήση των εκπαιδευτικών ευκαιριών που προσφέρει το σύστημα της γενικής εκπαίδευσης, χωρίς να χάνει –εφόσον τη χρειάζεται- την επιπλέον υποστήριξη ώστε να είναι ισότιμη η εκπαίδευσή του (σ. 118) .

Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Γενικής Εκπαίδευσης είναι ευέλικτα, ενώ παρέχονται παράλληλα και διαφοροποιημένα ή ειδικά ΑΠΣ για κάθε κατηγορία μαθητών με ειδικές ανάγκες, όπως συμβαίνει στις χώρες της Ευρώπης (Μαυροπούλου, και συν., 2003).

Ο Χρηστάκης (2011) τονίζει πως η ειδική εκπαίδευση συμβάλει ώστε το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες του, να βελτιωθεί και να αποκτήσει τα κατάλληλα εφόδια ώστε να ενταχθεί στο γενικό σχολείο και να ενσωματωθεί στην τάξη των συνομήλικων. Η κοινή εκπαίδευση όλων των παιδιών στο γενικό σχολείο είναι πολύ σημαντική καθώς συντελεί στην αποβολή των προκαταλήψεων, των στερεοτύπων και του φόβου απέναντι στο άγνωστο. Προάγεται η αλληλοκατανόηση, η αλληλοαποδοχή, ο σεβασμός της διαφορετικότητας και διαμορφώνει θετικές στάσεις απέναντι στη πολυπολιτισμική και πολυμορφική κοινωνία του σήμερα. Η ειδική αγωγή και εκπαίδευση είναι εκείνη που υποστηρίζει και μπορεί να κάνει πράξη το αξίωμα των ίσων ευκαιριών μάθησης και κοινωνικοποίησης για όλα τα παιδιά (Χρηστάκης, 2011, σ. 123) .

Η παιδαγωγική της σχολικής ένταξης στο ειδικό δημοτικό σχολείο

Σύμφωνα με τον πρόσφατο νόμο για την «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (Ν. 3699/2008), το κράτος υποχρεούται να παρέχει υπηρεσίες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σε σχολεία Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο νόμο αυτό, αναφέρεται η διαδικασία εντοπισμού και παραπομπής των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ειδικό δημοτικό σχολείο. Αρμόδια για την διαδικασία αυτή είναι τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΚΕΔΔΥ), η επιτροπή «Επιτροπή Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (ΕΔΕΑΥ)» και τα πιστοποιημένα από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΚ) άλλων Υπουργείων. Όπως επισημαίνεται, η ειδική αγωγή και εκπαίδευση προκειμένου να συμπεριλάβει όλους τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνει σχολικές μονάδες ειδικής εκπαίδευσης με κατάλληλες κτιριολογικές υποδομές, οργανωμένα προγράμματα συνεκπαίδευσης, οργανωμένα προγράμματα παρέμβασης αλλά και διαγνωστικές αξιολογικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες.

Στον ίδιο νόμο, τονίζεται πως στο πλαίσιο της παιδαγωγικής της ένταξης των μαθητών με δυσκολίες στο ειδικό δημοτικό σχολείο εφαρμόζονται ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα ανάλογα με την αναπηρία και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή για όσο χρόνο είναι αναγκαίο ή και για ολόκληρη τη σχολική του ζωή. Το πρόγραμμα εκπαίδευσης κάθε μαθητή που αποσκοπεί στην ομαλή ένταξή του διευκρινίζεται πως σχεδιάζεται από τη διεπιστημονική ομάδα του ΚΕΔΔΥ και συντάσσεται και υλοποιείται από τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης και τον σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Στο σχεδιασμό του, επίσης, μπορεί να συμμετάσχει και ο γονέας ή ο κηδεμόνας του μαθητή μετά από πρόσκληση του ΚΕΔΔΥ. Υπηρεσίες, όπως εργοθεραπεία, λογοθεραπεία, φυσιοθεραπεία ή οποιαδήποτε άλλη υπηρεσία στηρίζει την ισότιμη μεταχείριση των μαθητών, παρέχονται κατά κύριο λόγο μέσα στο ειδικό σχολείο και επικουρικά από τα ΚΕΔΔΥ. Όλα τα ανωτέρω, όπως επεξηγείται στον ίδιο νόμο, συμβαίνουν στο πλαίσιο της εκπλήρωσης του σκοπού του ειδικού δημοτικού σχολείου που δεν είναι άλλος από το να αναπτύξουν οι μαθητές την προσωπικότητά τους και να βοηθηθούν να ενταχθούν στην κοινωνία και να έχουν αυτόνομη συμμετοχή σε όλους τους τομείς της ζωής.

Όπως σημειώνεται στο ΦΕΚ 303B/13-03-2003 των νέων ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ στη παράγραφο που αναφέρεται στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα εβδομαδιαία ωρολόγια προγράμματα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συντάσσονται με βάση τα ΑΠΣ των γνωστικών αντικειμένων και παρέχουν τη δυνατότητα επαρκούς διδασκαλίας όλων των γνωστικών αντικειμένων που συμβάλουν στην εκπλήρωση όλων των νομοθετημένων σκοπών της σχολικής εκπαίδευσης. Στο ίδιο σημείο, τονίζεται η αναγκαιότητα κατά τα διαμόρφωσή τους να λαμβάνεται υπόψη η αντιληπτική ικανότητα των μαθητών, η ηλικία τους, ο βαθμός δυσκολίας των διδασκόμενων αντικειμένων καθώς και οι συνθήκες του σχολείου και της χώρας. Σύμφωνα με το βιβλίο «Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας-Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης» (ΕΑΕ) (Δροσινού, και συν., 2009), πολύ χρήσιμα για την διδασκαλία και την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι τα Βιβλιοτετράδια των μαθητών, που αναφέρονται στις περιοχές της μαθησιακής ετοιμότητας και περιλαμβάνουν στοχευμένες δραστηριότητες σύμφωνα με το ΠΑΠΕΑ. Αυτά αποτελούνται από τέσσερα τεύχη: α) Προφορικός λόγος, β) Ψυχοκινητικότητα, γ) Νοητικές ικανότητες και δ) Συναισθηματική οργάνωση. Κάθε σελίδα του βιβλιοτετραδίου αναφέρεται σε συγκεκριμένο διδακτικό στόχο, έχει σύντομη περιγραφή της δραστηριότητας και τέσσερις οπτικοποιημένες φωτογραφίες-δραστηριότητες που συνδέονται ενδεικτικά με το στόχο και αξιοποιούνται στα «παιχνίδια με τις κάρτες». Στο τέλος, βρίσκεται ο παιδαγωγικός αναστοχασμός για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα και χώρος για σχόλια.

Ολοκληρώνοντας, σύμφωνα με τον Ν. 3699/2008, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτήσουν στο ειδικό δημοτικό σχολείο μέχρι το δέκατο τέταρτο έτος της ηλικίας τους, με δυνατότητα παράτασης ως το δέκατο πέμπτο έτος μετά από εισήγηση του οικείου ΚΕΔΔΥ. Ο χωρισμός των τάξεων στα ειδικά σχολεία είναι ανάλογος με εκείνον στα γενικά σχολεία, με την ύπαρξη των έξι τάξεων: Α', Β', Γ', Δ', Ε και ΣΤ και την προσθήκη μιας παραπάνω τάξης προκαταρκτικής πριν την Α'.

3. Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) σε μαθητές με αυτισμό

Σύμφωνα με τη Δροσινού (2014), το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε.) επιχειρεί να υποστηρίξει βιωματικά τα προβλήματα διδασκαλίας. Προσεγγίζει τη διδασκαλία των μορφωτικών αγαθών και της σχολικής μάθησης και επιχειρεί να αναδείξει την κατάλληλη παιδαγωγική και διδακτική μεθοδολογία, τα μοντέλα διδακτικών παρεμβάσεων, τις στρατηγικές διδασκαλίας για την διαχείριση προβλημάτων. Η ίδια αναφέρει ότι το Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε ορίζεται με βάση τα κριτήρια της δομής, του ενταξιακού πλαισίου, της αξιοποίησης των βιωμάτων του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο σχεδιασμός του δομημένου διδακτικού προγράμματος, τονίζει, είναι η σημαντικότερη στρατηγική που χρησιμοποιείται σήμερα διεθνώς.

Σύμφωνα με τη Δροσινού (2014), η κατάρτισή ΣΑΔΕΠΕΑΕ για μαθητές με αυτισμό, προϋποθέτει γνώση της φιλοσοφίας και των βασικών παιδαγωγικών αρχών και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ΑΠΣ, ΔΕΠΠΣ και του Πλαισίου Αρχών Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) .

Στο Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) (Δροσινού, και συν., 2009) αναφέρεται ρητά πως προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε είναι η τήρηση συγκεκριμένων μεθοδολογικών βημάτων. Εν ολίγοις, προτείνονται πέντε φάσεις εφαρμογής του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε . Η πρώτη φάση είναι η συστηματική εμπειρική παρατήρηση των μαθησιακών προβλημάτων του μαθητή. Η δεύτερη αφορά την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση του παιδιού, με καταγραφή και εκτίμηση της μαθησιακής του ετοιμότητας, των δυνατοτήτων του, των δυσκολιών και των εκπαιδευτικών αναγκών του. Η τρίτη φάση σχετίζεται με την επιλογή των διδακτικών στόχων και το σχεδιασμό των διδακτικών προγραμμάτων και η τέταρτη με την υλοποίηση των διδακτικών προγραμμάτων, μέσα από τη χρήση σύγχρονων στρατηγικών και μέσων. Η πέμπτη και τελευταία φάση αφορά την αξιολόγηση και την καταγραφή της προόδου των μαθητών και την επανατροφοδότηση των διδακτικών προγραμμάτων .

Πρέπει να επισημανθεί πως, σύμφωνα με το βιβλίο «Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας-Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης»

(ΕΑΕ) (Δροσινού, και συν., 2009), κατά την εφαρμογή του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε σημαντικό ρόλο έχει το διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό που θα χρησιμοποιηθεί το οποίο, πρέπει να εμπίπτει στα ενδιαφέροντα του μαθητή. Όπως αναφέρεται στο προαναφερθέν βιβλίο, ο εκπαιδευτικός επιλέγει το υλικό που θα χρησιμοποιήσει ανάλογα με την ηλικία, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή που υποστηρίζει.

Όπως αναφέρεται στο εισαγωγικό σημείωμα στο ΦΕΚ 303B/13-03-2003 των νέων ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2000 ξεκίνησε ένα μακρόπνοος εκπαιδευτικός σχεδιασμός που αφορούσε την υποχρεωτική εκπαίδευση. Σκοπός αυτού ήταν να απαγκιστρωθεί το εκπαιδευτικό σύστημα από το παραδοσιακό γνωσιοκεντρικό σχολείο, την αποσπασματικότητα και την παθητική απόκτηση γνώσεων και να μετατραπεί σε ένα μαθητοκεντρικό, βιωματικό, δημιουργικό και ευχάριστο χώρο μάθησης. Προς επίτευξη του σκοπού αυτού, σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) και Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών (ΔΕΠΠΣ). Στα νέα ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ υπήρξε μέριμνα προκειμένου να αποφευχθεί ο κατακερματισμός της παρεχόμενης γνώσης και να προωθηθεί η ολιστική προσέγγιση των ζητημάτων και η καλλιέργεια δεξιοτήτων, στάσεων, αξιών και συμπεριφορών. Με λίγα λόγια, εισήχθη στο εκπαιδευτικό σύστημα για πρώτη φορά η διαθεματική προσέγγιση, η διασύνδεση δηλαδή των γνωστικών αντικειμένων στη βάση μιας οριζόντιας και κάθετης κατανομής της διδασκόμενης ύλης.

Στο γενικό μέρος του ΦΕΚ 303B/13-03-2003 των νέων ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, γίνεται εκτενής αναφορά στα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων. Εκεί αναφέρεται πως ως προς τη δομή του, το ΔΕΠΠΣ κάθε επιμέρους αντικειμένου περιλαμβάνει: τους γενικούς σκοπούς της διδασκαλίας κάθε αντικειμένου, τους άξονες του γνωστικού περιεχομένου, τους γενικούς γνωστικούς στόχους, τις αξίες, στάσεις και δεξιότητες που καλλιεργούνται με τη διδασκαλία του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου και τέλος ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης οι οποίες υπάρχουν στα σχολικά βιβλία και αποτελούν τη βάση για το σχεδιασμό διαθεματικών δραστηριοτήτων. Από την άλλη, όπως αναφέρεται, στα ΑΠΣ κάθε γνωστικού αντικειμένου συμπεριλαμβάνονται: οι ειδικοί σκοποί του, οι στόχοι, οι θεματικές ενότητες, οι ενδεικτικές δραστηριότητες, πρόσθετα διαθεματικά σχέδια εργασίας, οι ώρες διδασκαλίας και η διδακτική μεθοδολογία.

Προχωρώντας στην ανάλυση του αρκτικόλεξου Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. γίνεται αντιληπτό ότι το προαναφερθέν διδακτικό πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης είναι ένα πρόγραμμα στοχευμένο. Σύμφωνα με το Χρηστάκη (2013), κάθε διδακτική διαδικασία αποβλέπει σε ένα συγκεκριμένο σκοπό και επιδιώκει κάποιους επιμέρους στόχους. Ο διδακτικός στόχος είναι μέρος μιας διευρυμένης παιδαγωγικής αντίληψης και περιλαμβάνει οτιδήποτε πρέπει να μάθει το παιδί μέσα από τη διαδικασία της μάθησης. Ο διδακτικός στόχος διευκρινίζει ότι περιλαμβάνει τη συμπεριφορά που πρέπει να εκδηλώσει ο μαθητής, τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εκδηλώνεται η συμπεριφορά, το βαθμό επιτυχίας και τα κριτήρια που θα χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός για να δει αν και σε ποιο βαθμό οι μαθητές του πέτυχαν τον στόχο. Με πιο απλά λόγια, σύμφωνα με τον ίδιο, ο διδακτικός στόχος περιγράφει τι θα μπορεί να κάνει ένα παιδί ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας που θα παρακολουθήσει (σσ. 133-134) .

Επίσης, πρόκειται για ένα πρόγραμμα ατομικό. Όπως επισημαίνει ο Χρηστάκη (2013), για να είναι επιτυχής η εργασία που συντελείται στις τάξεις ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι απαραίτητος ο σχεδιασμός και η υλοποίηση εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Δεδομένου ότι κάθε παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει διαφορετικές δυνατότητες και δυσκολίες, το διδακτικό πρόγραμμα ακόμα και δύο παιδιών με την ίδια ηλικία και το ίδιο νοητικό δυναμικό χρειάζεται να διαφοροποιείται ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Για τον λόγο αυτό, ο ίδιος επισημαίνει πως αποτελεί χρέος του εκπαιδευτικού να προσαρμόζει τη μέθοδο, τα υλικά και τη διδασκαλία στις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή και να επιλέγει το υλικό που θεωρεί χρήσιμο και αναγκαίο για την εκπαίδευση του συγκεκριμένου παιδιού (σ. 193). Ωστόσο, το ΣΑΔΕΠΕΑΕ είναι ένα πρόγραμμα που μπορεί να υλοποιηθεί και στο πλαίσιο μιας μικρής ομάδας, επιδρώντας μάλιστα θετικά στην ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των μελών της. Σύμφωνα με τη Δροσινού (2015), η ομάδα (group) είναι ένα σύνολο ατόμων που κατευθύνονται από κοινό σκοπό και ως έννοια εμφανίστηκε το 1669 στην Ιταλία (gruppo). Όπως επισημαίνει, παράγοντες που επηρεάζουν τη λειτουργία της ομάδας είναι ο τρόπος διοίκησής της, η κοινωνική θέση, η συνοχή, ο σκοπός της, ο άτυπος αρχηγός κ η ασφάλεια εργασίας που νιώθουν τα μέλη. Η ίδια τονίζει πως η δυναμική της ομάδας και οι σχέσεις μεταξύ των μελών της, μπορούν εύκολα να διαπιστωθούν με τη βοήθεια του κοινωνιογράμματος. Σύμφωνα με τη Graziano (2015), στην Ιταλία τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντάσσονται υποχρεωτικά στην ομάδα των

συνομήλικων, φοιτώντας στην ίδια τάξη των τάξη με αυτούς. Ωστόσο η ίδια, ενώ αναγνωρίζει τα θετικά στοιχεία του ιταλικού μοντέλου εκπαίδευσης και τη θετική επίδραση που έχει και στις δύο κατηγορίες μαθητών, παραδέχεται πως η συνύπαρξη στην ίδια ομάδα παιδιών με και χωρίς δυσκολίες έχει αρκετές πρακτικές δυσκολίες.

Συνεχίζοντας την ανάλυση του αρκτικόλεξου, το Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. είναι ένα πρόγραμμα δομημένο. Όπως έχει αναλυθεί εκτενώς ανωτέρω, σύμφωνα με τη Δροσινού (2014), πρόκειται για ένα δομημένο πρόγραμμα καθώς περιλαμβάνει πέντε διακριτές και διαδοχικές φάσεις με συγκεκριμένα βήματα η κάθε μία. Ο Χρηστακης (2013) αναφέρει ότι προκειμένου να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός τις ανάγκες των μαθητών με εκπαιδευτικές δυσκολίες, είναι ανάγκη να προβεί στο σχεδιασμό δομημένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ως δομημένο ορίζεται εκείνο το πρόγραμμα στο οποίο αναφέρεται αρχικά ο μακροπρόθεσμος στόχος του προγράμματος, στη συνέχεια οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι, η ημερομηνία έναρξης και λήξης του προγράμματος και τα κίνητρα που θα χρησιμοποιηθούν για να είναι επιτυχημένη η εφαρμογή του (σ. 193). Ο ίδιος επεξηγεί πως σε ένα δομημένο πρόγραμμα οι διδακτικοί στόχοι αναλύονται σε βήματα, καθότι είναι αδύνατον ένα παιδί με δυσκολίες να κατακτήσει τις δεξιότητες που περιλαμβάνει ένας διδακτικός στόχος όλες μαζί σε σύντομο χρονικό διάστημα. Τα βήματα αυτά μπορούν να νοηθούν ως μικρότεροι διδακτικοί στόχοι ή υποστόχοι, οι οποίοι βοηθούν το παιδί να κατακτήσει σταδιακά το στόχο. Ένας διδακτικός στόχος τονίζει ότι συνήθως χωρίζεται σε 4 ή 5 έως 7 ή και περισσότερα βήματα, ανάλογα με τις δυνατότητες των παιδιών και τις απαιτήσεις του διδακτικού στόχου (σ. 165). Σύμφωνα με το βιβλίο «Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας-Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης» (ΕΑΕ) (Δροσινού, και συν., 2009), ο σχεδιασμός δομημένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων με ιεραρχημένους και κλιμακωμένους στόχους και υποστόχους, σχετίζεται με την ετοιμότητα του μαθητή. Η ετοιμότητα είναι ένας πολυδιάστατος όρος που αναφέρεται σε όλες τις φάσεις ανάπτυξης του παιδιού και, όπως σημειώνεται εκεί, διακρίνεται σε μαθησιακή και σχολική. Η μαθησιακή ετοιμότητα περιλαμβάνει τη διανοητική, τη συναισθηματική, την κοινωνική και τη σωματική ετοιμότητα του παιδιού να δεχτεί, να επεξεργαστεί και να αξιοποιήσει τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Η σχολική ετοιμότητα σχετίζεται με τη προετοιμασία του παιδιού να αποκτήσει γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που είναι απαραίτητες για να προσαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον και να ανταποκριθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα. Όπως τονίζεται στο ίδιο βιβλίο, η ετοιμότητα πριν από τη δεκαετία του

’60 συνδεόταν με τη βιολογική ωριμότητα, αλλά πλέον είναι αποδεκτό πως, παρότι ο βιολογικός παράγοντας έχει σημαντική επίδραση, η μάθηση επηρεάζεται καθοριστικά από τον πλούτο ή την στέρηση των πρώτων ερεθισμάτων και την προσχολική εξάσκηση. Όπως αναφέρεται εκεί συμπερασματικά, η σχολική ετοιμότητα του παιδιού όταν ξεκινά να φοιτά στο σχολείο επηρεάζει καθοριστικά τη μαθησιακή διαδικασία και την εκπαιδευτική του πορεία. Για τον λόγο αυτό, η ετοιμότητα κάθε μαθητή πρέπει να υποστηρίζεται με κατάλληλα δομημένα διδακτικά προγράμματα (σσ. 13-14)

Το Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε είναι επιπλέον ένα πρόγραμμα ενταξιακό, διότι αποσκοπεί στην ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο Χρηστάκης (2013) αναφέρει πως σε πολλές χώρες του κόσμου πολλά από τα παιδιά και από τους νέους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ενταγμένα στα κοινά σχολεία. Στον τόπο μας πολύ λίγα από τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν σήμερα στα σχολεία αυτά (σ. 185). Για τον λόγο αυτό, όπως αναφέρεται στον πρόσφατο νόμο για την «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (Ν. 3699/2008) σκοπός της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι η ικανοποίηση των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών και η εξασφάλιση των συνθηκών για επιτυχή ένταξη/συνεκπαίδευση. Συνεπώς, κατά τον Χρηστάκη (2013), ως ενταξιακό διδακτικό πρόγραμμα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ορίζεται το πρόγραμμα εκείνο που αποσκοπεί στο να αποκτήσουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που απαιτούνται ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν στο γενικό σχολείο (σσ. 86-87).

Επιπρόσθετα, ο παραπάνω ερευνητής επισημαίνει ότι είναι ένα πρόγραμμα παρέμβασης, ένα πρόγραμμα δηλαδή που αποσκοπεί στη βελτίωση και εξέλιξη του μαθητή. Ωστόσο, για να είναι αποτελεσματική η διδακτική παρέμβαση ο εκπαιδευτικός πρέπει να ξέρει: το γενικό σκοπό και τις επιμέρους επιδιώξεις της ειδικής αγωγής, το αναλυτικό πρόγραμμα και το περιεχόμενό του, της διαδικασία που συντελείται η μάθηση - και ιδιαίτερα η μάθηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες- και τα βασικά χαρακτηριστικά των παιδιών για τα οποία σχεδιάζεται το διδακτικό πρόγραμμα (σ. 128).

Ολοκληρώνοντας την ανάλυση του αρτικολέξου, σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2013) το Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε είναι ένα πρόγραμμα που στοχεύει τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην αγωγή των μαθητών. Στοχεύει, δηλαδή, όχι μόνο στο να αποκτήσουν οι

μαθητές δεξιότητες και γνώσεις (εκπαίδευση) αλλά και στο να αποκτήσουν τις κατάλληλες στάσεις και εμπειρίες (αγωγή) (σ. 86).

Το Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε για τον αυτισμό βασίζεται στη διδακτική μεθοδολογία που είναι κατάλληλη για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικότερα, όσον αφορά τους μαθητές με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, που είναι το αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας, η εφαρμογή του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε μπορεί να αποβεί πολύ χρήσιμη, καθώς οι μαθητές αυτοί έχουν ανάγκη από: α) δομημένο μαθησιακό περιβάλλον, β) σταθερό ημερήσιο πρόγραμμα, γ) ένας-προς-ένα διδασκαλία (και λιγότερο ομαδική διδασκαλία), γ) εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας (οπτικοποιημένο διδακτικό υλικό, φυσική καθοδήγηση) και δ) εμπλουτισμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες με επίκεντρο τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα τους. Εν ολίγοις, μια τέτοιου είδους εκπαίδευση των μαθητών με αυτισμό στοχεύει στη μείωση της γνωστικής σύγχυσης και του άγχους που προέρχονται από τις δυσκολίες τους στην επεξεργασία των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος. Η κατανόηση του περιβάλλοντος αυξάνει την ικανότητα του μαθητή να ελέγχει το περιβάλλον και να γίνει αυτόνομος σε πολλούς τομείς της ζωής του (Μαυροπούλου, και συν., 2003).

Την αναγκαιότητα επιλογής του διαφοροποιημένου παιδαγωγικού υλικού με βάση τα ενδιαφέροντα του μαθητή εκφράζει επίσης η Delano (2007) στο άρθρο της *Use of Strategy Instruction to Improve the Story Writing Skills of a Student With Asperger Syndrome*, που στα ελληνικά αποδίδεται με τον τίτλο *Χρήση της στρατηγικής οδηγιών προκειμένου να βελτιωθούν οι ικανότητες γραφής μιας ιστορίας σε ένα μαθητή με σύνδρομο Asperger*. Πρόκειται για μια μελέτη περίπτωσης ενός μαθητή με σύνδρομο Asperger, όπου η ίδια, όπως επισημαίνει, προτού προχωρήσει στην εκπαιδευτική παρέμβαση του υπό παρατήρηση μαθητή πραγματοποίησε συνάντηση μαζί του όπου συζήτησαν για τα ενδιαφέροντα του και τις δραστηριότητες. Με βάση λοιπόν τις πληροφορίες που πήρε δημιούργησε το διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό που χρησιμοποίησε κατά τη παρέμβαση, ώστε να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον του μαθητή (Delano, 2007) .

Σύμφωνα με τη Δροσινού (2014), ως διαφοροποιημένο υλικό μπορούν να νοηθούν διάφορες γνωστικές μηχανές. Οι γνωστικές μηχανές είναι απαραίτητο να προσαρμόζονται στις ιδιαιτερότητες των μαθητών και να απαιτούν την ελάχιστη δυναμική που μπορεί να εκδηλώσει το άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλληλεπιδρώντας με το περιβάλλον. Η ίδια εξηγεί πως δομούνται στο χώρο και στο

χρόνο που κατανοεί το άτομο και διευκολύνουν την αυτονομία του. Τονίζει ότι προωθούν έξυπνες και στοχευμένες διαφοροποιημένες ενέργειες, ως μέρος της διδακτικής διαδικασίας.

Η παραπάνω ερευνήτρια αναφέρει πως στις γνωστικές μηχανές συγκαταλέγεται το παπουτσόκουτο, το οποίο ανήκει στα τρισδιάστατα απόλυτα εξατομικευμένα παιδαγωγικά υλικά. Όπως επεξηγεί, δημιουργείται από απλά υλικά και μπορεί να συμπεριλαμβάνει παιχνίδια (μινιατούρες), σταθερές και κινητές κάρτες που αναπαριστούν οπτικές αλληλουχίες και βοηθά στην ανάπτυξη βιωματικών σχέσεων. Ωστόσο, επισημαίνει πως τα οπτικοποιημένα υλικά που χρησιμοποιούνται με το παπουτσόκουτο είναι ανάγκη να συνάδουν με την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και τις εμμονές του ατόμου με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες .

Προγράμματα και Στρατηγικές Διδασκαλίας για άτομα με αυτισμό

Ο Χρηστάκης (2013) στο βιβλίο του «Προγράμματα και Στρατηγικές Διδασκαλίας για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης» αναφέρει πως κρίνεται απαραίτητο μέσα από τη διδασκαλία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να προωθείται η καλλιέργεια κοινών στάσεων και αξιών και η ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και συλλογικότητας. Ο ίδιος υπογραμμίζει πως σε ένα ευρύ πλαίσιο αναλυτικού προγράμματος για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επιδιώκεται οι μαθητές να αποκτήσουν τις εξής στάσεις: αυτοϊδέα, αυτοεκτίμηση, αυτοπειθαρχία, επιμονή, πρωτοβουλία, φαντασία, αντικειμενικότητα, αποδοχή βοήθειας, προσαρμοστικότητα, αποδοχή των άλλων, ηθική/τιμιότητα, ακεραιότητα, υπόληψη, χρησιμότητα, αξιοπρέπεια (σελ. 86)

Όσον αφορά τη διδασκαλία της ειδικής εκπαίδευσης, εκείνη ορίζεται με βάση τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκτούν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με το Χρηστάκη (2013), σκοπός και επιδιώξεις της εκπαίδευσης όλων των ατόμων, με και χωρίς δυσκολίες, είναι η κατάκτηση των αναγκαίων γνώσεων και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων που απαιτούνται για να εξελιχθούν στο βαθμό που καθένα μπορεί και να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία, την εργασία και τη ζωή. Η διαδικασία αυτή, τονίζει, για τα άτομα χωρίς αναπηρία συντελείται φυσικά, σχεδόν νομοτελειακά. Τα άτομα όμως με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πιθανό να συναντήσουν δυσκολίες, είτε ήπιες είτε σοβαρές είτε πολύ σοβαρές, ώστε να μην μπορούν να τις υπερβούν χωρίς τη βοήθεια ειδικών. Για το λόγο αυτό,

χρειάζονται προετοιμασία και υποστήριξη κατά τη διαδικασία αυτή (σελ. 79). Ο ίδιος καταλήγει ότι αυτό που επιδιώκεται σε ένα ευρύ πλαίσιο αναλυτικού προγράμματος για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι οι μαθητές να αποκτήσουν τις εξής δεξιότητες: αντιληπτικές (όραση, ακοή, γεύση, όσφρηση), επικοινωνίας (ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση, γραφή, μη λεκτική επικοινωνία), κοινωνικές (αυτονομία, αλληλεπίδραση), φροντίδα/διατροφή, κινητικές δεξιότητες (ευκινησία, επιδεξιότητα, κινητικότητα), νοητικές ικανότητες (μέτρηση, εκτίμηση, λύση προβλημάτων, συναλλαγή) και αισθητικές δεξιότητες (κριτική, διάκριση, συλλογή (σελ. 87).

Συμπερασματικά, δεδομένου ότι στόχος του σημερινού σχολείου είναι τόσο η αγωγή όσο και εκπαίδευση των μαθητών, αυτό που επιδιώκεται μέσα από την ειδική αγωγή και εκπαίδευση είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η επιτυχής κοινωνική και σχολική ένταξη του, αφενός μέσα από τη συγκρότηση αποδοχή κοινών αξιών και αφετέρου με την ανάπτυξη νοητικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων (Μαυροπούλου, και συν., 2003).

Η Διδασκαλία των μαθητών με αυτισμό

Οι Peters & Forlin (2011) αναφέρουν ότι στις μέρες μας έχουν αναπτυχθεί διάφορες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και στρατηγικές οι οποίες στοχεύουν ειδικά στα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Όπως αναφέρουν, αυτές οι προσεγγίσεις περιλαμβάνουν τις μεθόδους ABA (Applied Behavior Analysis), το Σύστημα Επικοινωνίας με Ανταλλαγή Εικόνων (Picture Exchange Communication System), τη μέθοδο Εκπαίδευσης και Θεραπείας Παιδιών με Αυτισμό και με προβλήματα Επικοινωνίας (Teaching Expanding Appreciating Collaborating and Cooperating Holistic-TEACCH), τη μέθοδο Floor-time, τη δημιουργία βίντεο και διάφορες άλλες παρεμβάσεις για κοινωνικές δεξιότητες. Μάλιστα, οι Dillenburger & Jordan (2014), μελετώντας τα κλινικά αποτελέσματα σε άτομα με αυτισμό, στην έρευνα τους με τίτλο *Lost in Translation: Public policies, evidence-based practice, and Autism Spectrum Disorder*, που στα ελληνικά αποδίδεται με τον τίτλο *Χαμένοι στην ερμηνεία: Δημόσιες πολιτικές, πρακτική βασισμένη σε εμπειρικά δεδομένα και Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος*, απέδειξαν την αποτελεσματικότητα της Πρώρης Εντατικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης (Early Intensive Behavioral Intervention - EIBI) και γενικά των παρεμβάσεων που βασίζονται στην Εφαρμοσμένη Ανάλυση της

Συμπεριφοράς (Applied Behavior Analysis- ABA) τόσο για τα ίδια τα άτομα όσο και για τις οικογένειές τους και την κοινωνία. Ωστόσο, οι Peters & Forlin (2011) τονίζουν πως αυτές οι παρεμβάσεις κυρίως επικεντρώνονται στην παροχή θεραπείας που σχετίζεται με τη συμπεριφορά και με λειτουργικά ελλείμματα παρά με στρατηγικές διδασκαλίας που στοχεύουν στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών με αυτισμό.

Ο Χρηστάκης (2013) αναφέρει πως η διδασκαλία είναι μια διαδικασία αρκετά περίπλοκη και ανεπανάληπτη. Αν θα επιτύχει ή θα αποτύχει ως διαδικασία εξαρτάται από μια πληθώρα υποκειμενικών και αντικειμενικών παραγόντων, που σχετίζονται με το μαθητή, το δάσκαλο, το αντικείμενο διδασκαλίας, το σκοπό, τα μέσα, τη μέθοδο διδασκαλίας και άλλους κοινωνικούς, πολιτιστικούς κτλ παράγοντες (σ. 29).

Οι Jordan & Powell (1990) στο *Autism and the National Curriculum* ή σε ελληνική απόδοση *Ο αυτισμός και το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών*, ένα άρθρο που δημοσίευσαν δύο δεκαετίες περίπου νωρίτερα, κάνουν από τότε αναφορά στην ειδική διδασκαλία που χρειάζονται οι μαθητές με αυτισμό προκειμένου να μάθουν και να σκέφτονται αποτελεσματικά. Στο ίδιο άρθρο, αναφέρονται στις δραστηριότητες επίλυσης προβλήματος, που πρέπει να αποτελούν βασικό στοιχείο της διδασκαλίας των παιδιών με αυτισμό, και επίσης επισημαίνουν τις βασικές αρχές που καθιστούν αποτελεσματική τη διδασκαλία των αυτιστικών μαθητών. Σύμφωνα με τους ίδιους, αν ο τρόπος που διδάσκεται κάθε αντικείμενο αντικατοπτρίζει τη προσέγγιση επίλυσης προβλήματος, εξαλείφεται άμεσα η ανάγκη ενός ξεχωριστού γνωστικού προγράμματος σπουδών και η διαδικασία της μάθησης είναι προσανατολισμένη στο «μαθαίνω πώς να μαθαίνω».

Η σημασία της προσέγγισης επίλυσης προβλήματος αναφέρεται και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) της ελληνικής γλώσσας για μαθητές με αυτισμό. Σε αυτό τονίζεται πως σκοπός της διδασκαλίας των μαθητών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος δεν πρέπει να είναι μόνο η ανάπτυξη δεξιοτήτων, αλλά και η ανάπτυξη της ικανότητας για επίλυση προβλήματος. Η προσέγγιση επίλυσης προβλήματος, ανάλογα με το επίπεδο ικανοτήτων των μαθητών, υλοποιείται μέσα από κάθε γνωστικό αντικείμενο ή θεματική ενότητα (Μαυροπούλου, και συν., 2003).

Οι βασικές αρχές που προτείνουν η Jordan & Powell (1990) ότι πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία είναι δώδεκα και συνοψίζονται στις παρακάτω. Όπως οι ίδιοι, επισημαίνουν, αρχικά ο εκπαιδευτικός πρέπει να δημιουργεί μια σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα σε εκείνον και τους μαθητές. Η σχέση αυτή πρέπει να βασίζεται όχι μόνο

στη κατανόηση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών αλλά και στην πίστη των δυνατοτήτων τους. Μια άλλη σημαντική αρχή που παραθέτουν είναι να δίνεται στους μαθητές η ευκαιρία να σκεφτούν. Το άγχος είναι μια τυπική συνιστώσα του αυτισμού για αυτό τα παιδιά με αυτισμό πρέπει να νιώθουν ότι βρίσκονται σε ένα μη απειλητικό περιβάλλον που τους επιτρέπει να σκεφτούν και να πειραματιστούν. Η μη απειλητική ανατροφοδότηση είναι χρήσιμη όταν γίνεται ξεκάθαρο στους μαθητές γιατί κάνουν λάθος και όχι όταν απλά ενημερώνονται πως έχουν κάνει λάθος (σ.140-141). Κατά τους Jordan & Powell (1990, σ. 141), εξίσου σημαντική κατά τη μαθησιακή διαδικασία είναι και η αρχή της ανάπτυξης της αυτοκατευθυνόμενης σκέψης των μαθητών. Μόλις οι μαθητές αποκτήσουν επίγνωση του ρεπερτορίου των απαντήσεών τους, πρέπει σταδιακά να αποκτήσουν μεγαλύτερη ευθύνη για τη μάθησή τους. Αυτό, όπως εξηγούν, σημαίνει να μπορούν να ελέγχουν οι ίδιοι πτυχές της μαθησιακής διαδικασίας, να μπορούν να συνειδητοποιήσουν ποιες στρατηγικές πρέπει να υιοθετούν κάθε φορά και να μπορούν να διορθώνουν τις ανεπιτυχείς προσπάθειες τους χωρίς να βασίζονται στις συμβουλές και τα κριτικές των ενηλίκων. Επίσης, οι ίδιοι ερευνητές επισημαίνουν πως σταδιακά οι μαθητές πρέπει να μάθουν να αντιμετωπίζουν τις απαιτήσεις που έχουν οι δραστηριότητες επίλυσης προβλήματος. Για να επιτευχθεί αυτό, πρέπει να κάνουν ένα βήμα τη φορά. Δηλαδή οι διάφορες παράμετροι μιας δραστηριότητας- τα είδη των επιπέδων της συλλογιστικής, τα είδη των εννοιών και τα επίπεδα των απαιτήσεων στην εργαζόμενη μνήμη- πρέπει να ποικίλλουν ανά μια τη φορά.

Επιπλέον, πολύ σημαντικό, σύμφωνα με τους Jordan & Powell (1990, σ.141), είναι οι δραστηριότητες που σχεδιάζονται για τη διδασκαλία των παιδιών με αυτισμό να εμπεριέχουν τρόπους κατεύθυνσης της προσοχής τους. Επειδή τα πολλά παιδιά με αυτισμό δεν ανταποκρίνονται σε λεκτικές προτροπές, θα χρειαστεί να βρει ο εκπαιδευτικός εναλλακτικούς τρόπους για να κατευθύνει την προσοχή τους. Οι ίδιοι ως εξίσου σημαντική αναφέρουν την ανάγκη οι δραστηριότητες να προέρχονται από την εμπειρία των παιδιών και να είναι προσαρμοσμένες στις δυνατότητές τους. Όπως επισημαίνουν, αυτό που είναι σημαντικό είναι να βοηθήσει ο εκπαιδευτικός τους μαθητές να αντιληφθούν ότι η δυσκολία επίλυσης μιας δραστηριότητας είναι μέρος του συγκεκριμένου προβλήματος και όχι ένα πραγματικό ή φανταστικό δικό τους έλλειμμα. Σύμφωνα με τους ίδιους, μια άλλη σημαντική αρχή είναι η ανάπτυξη μνημονικών στρατηγικών. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εξασφαλίσουν πως τα παιδιά με αυτισμό γνωρίζουν πως μερικές πληροφορίες είναι ανάγκη να απομνημονευθούν

και ότι τα ίδια κατέχουν μια σειρά στρατηγικών για απομνημόνευση και ανάκληση των πληροφοριών αυτών. Τέτοιες στρατηγικές αναφέρουν πως μπορεί να είναι: η ταξινόμηση των πληροφοριών, η δραματοποίηση, διάφορες οπτικές τεχνικές ή η σημασιολογική επεξεργασία και ανάπτυξη «σεναρίων». Κατά τους Jordan & Powell (1990, σ. 142), κάτι άλλο που πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτικός είναι να αναπτύξει, εκτός από τη γλωσσική, και τη μη γλωσσική διαμεσολάβηση. Η εκπαίδευση συνηθίζει να επικεντρώνεται στη χρήση λεκτικών στρατηγικών για την επιβοήθηση του τρόπου σκέψης των μαθητών. Ωστόσο, για τους μαθητές με αυτισμό, οι οπτικές στρατηγικές μπορεί να αποβούν πολύ χρήσιμες.

Επιπλέον, οι Jordan & Powell (1990, σ.142) επισημαίνουν πως στο πλαίσιο ανάπτυξης της μεταγνώσης είναι πολύ σημαντικό τα άτομα με αυτισμό να αναπτύσσουν μια ποικιλία στρατηγικών. Κατά τους ίδιους, αυτό πρακτικά σημαίνει πως τα παιδιά με αυτισμό, πρέπει να αποθαρρύνονται να εφαρμόζουν πάντα ένα συγκεκριμένο κανόνα ή να αναζητούν μια συγκεκριμένη γνώση. Αντιθέτως, πρέπει να προσεγγίζουν κάθε πρόβλημα με τη σκέψη πως μπορεί να εφαρμοστεί σε αυτό μια ποικιλία κανόνων. Για το λόγο αυτό, είναι ανάγκη να ενθαρρυνθούν να αναπτύξουν ένα ρεπερτόριο απαντήσεων, να μάθουν καλά αυτό το ρεπερτόριο και να κατανοήσουν την ανάγκη για ευελιξία. Ωστόσο, όπως διευκρινίζουν, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γνωρίζουν πως η παραπάνω διαδικασία θα χρειαστεί χρόνο και εξάσκηση και πως είναι μια δύσκολη διαδικασία που μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά με αυτισμό σε άγχος και διαταραχές συμπεριφοράς όταν οι παλιές στρατηγικές τους δεν δείχνουν να δουλεύουν. Οι Jordan & Powell (1990, σ. 142) τονίζουν πως σιγά σιγά τα παιδιά με αυτισμό θα αναπτύξουν ένα μαθησιακό μοντέλο που ενσωματώνει πιο προηγμένες στρατηγικές. Δηλαδή σταδιακά, θα καθίστανται ικανά να μπορούν να εστιάζουν στις σχετικές με το πρόβλημα πληροφορίες και να αγνοούν τις άσχετες με αυτό πληροφορίες. Εν ολίγοις, όπως εξηγούν, θα μπορούν να επικεντρώνεται στα σχετικά με το πρόβλημα χαρακτηριστικά και να δοκιμάζουν υποθέσεις σε αυτά, και όχι να κάνουν μια επιφανειακή εκτίμηση της κατάστασης. Τέλος, μια πολύ σημαντική αρχή που επισημαίνουν οι Jordan & Powell (1990, σ.142) είναι η βαρύνουσα σημασία που έχει οι δραστηριότητες που κάνουν τα παιδιά με αυτισμό να αντανακλούν την εμπειρία τους. Κάθε δραστηριότητα που κάνουν θα πρέπει να τους δίνει την ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν πως πρόκειται για μια δραστηριότητα επίλυσης προβλήματος και πως κατέχουν τους δικούς τους τρόπους να λύσουν το πρόβλημα αυτό. Οι ίδιοι ερευνητές καταλήγουν πως είναι πάρα πολύ σημαντικό οι μαθητές να

συνειδητοποιήσουν τη διαφορά ανάμεσα στο ότι δεν ξέρουν κάτι και στο γιατί δεν το ξέρουν.

Η Αναγκαιότητα Διαφοροποίησης της Διδασκαλίας των μαθητών με αυτισμό και ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών

Προκειμένου, να γίνει κατανοητή η αναγκαιότητα διαφοροποίησης της διδασκαλίας των μαθητών με αυτισμό, είναι σημαντικό να γίνει μια σύντομη αναφορά στο τρόπο μάθησης τόσο των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών όσο και των παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος μάθησης των παιδιών με αυτισμό καθότι, όπως θα αναφερθεί στη συνέχεια, αυτός διαφέρει από εκείνον των τυπικά αναπτυσσόμενων συνομηλίκων τους για αυτό και χρήζουν διαφοροποιημένης διδασκαλίας και υποστήριξης.

Οι Peters & Forlin (2011) αναφέρουν πως ευρήματα από τη γνωστική νευροεπιστήμη δείχνουν ότι η μάθηση για όλα τα άτομα λαμβάνει χώρα ως μια συνεργατική διαδικασία με την οικοδόμηση νευρώνων μέσω της ενεργούς αναπαράστασης των γεγονότων αρχικά μέσω των αισθητηριακών καναλιών. Όπως αναφέρουν, ο Piaget παρατήρησε ότι παράθυρα ευκαιρίας υπάρχουν κατά τη διάρκεια της πρώτης δεκαετίας του παιδιού όταν ο εγκέφαλος είναι θετικά έτοιμος να λάβει αισθητηριακά ερεθίσματα. Αυτό επιτρέπει την ανάπτυξη πιο σύνθετων και προηγμένων νευρικών οδών, οι οποίες υποστηρίζουν περαιτέρω σύνθετα συστήματα μάθησης. Οι ίδιοι εξηγούν πως δεδομένου ότι οι αισθητηριακές πληροφορίες είναι ζωτικής σημασίας για τη βιωματική μάθηση, αυτές πρέπει να συγκεντρωθούν μέσα στα πρώτα χρόνια μετά τη γέννηση για να αποφευχθεί η αναστολή της νευρωνικής ανάπτυξης. Τα πρώτα χρόνια ενός παιδιού τονίζουν ότι είναι τα πιο κρίσιμα για τη μάθηση καθώς ορισμένες ικανότητες αποκτώνται πιο εύκολα κατά τη διάρκεια ευαίσθητων περιόδων. Αυτές οι περίοδοι για τη νευροανάπτυξη αναφέρουν πως σχετίζονται με δύο βασικούς παράγοντες: πρώτον, το επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού και δεύτερον την εμπλεκόμενη περιοχή του εγκεφάλου.

Οι Roberts & Joiner (2007) στο *Investigating the efficacy of concept mapping with pupils with autistic spectrum disorder* ή σε ελληνική απόδοση *Ερευνώντας την αποτελεσματικότητα της χαρτογράφησης εννοιών σε μαθητές με διαταραχή αυτιστικού φάσματος*, επισημαίνουν πως ο τρόπος μάθησης και απομνημόνευσης πληροφοριών των παιδιών με αυτισμό διαφέρει από εκείνον των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών.

Προς επίρρωση αυτού, κάνουν αναφορά στη θεωρία της αδύναμης κεντρικής συνοχής της Firth (Frith & Happé, 1994, σ. 210). Όπως εξηγούν, σύμφωνα με την ανωτέρω θεωρία, τα τυπικά αναπτυσσόμενα άτομα έχουν την τάση να συνδυάζουν ένα σύνολο πληροφοριών για να φτιάξουν το απώτερο νόημα. Αντιθέτως, όπως τονίζουν, τα άτομα με αυτισμό έχουν μια αντίστροφη μορφή γνωστικής επεξεργασίας και έτσι εστιάζουν περισσότερο στις λεπτομέρειες παρά στη συνολική εικόνα των πληροφοριών, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να συνδέσουν τις πληροφορίες μεταξύ τους και τα στοιχεία να παραμένουν ασύνδετα μέσα στην αυτιστική σκέψη.

Επίσης, οι ίδιοι ερευνητές, υπογραμμίζουν πως η μέθοδος απεικόνισης του εγκεφάλου επέτρεψε τη συλλογή νευρολογικών αποδείξεων που υποστηρίζουν τη προδιάθεση των ατόμων με διαταραχή αυτιστικού φάσματος για οπτική επεξεργασία των πληροφοριών. Τα στοιχεία αυτά, εξηγούν, υποστηρίζουν πως τα άτομα με διαταραχή αυτιστικού φάσματος επεξεργάζονται και συγκρατούν καλύτερα τις πληροφορίες όταν αυτές τους παρουσιάζονται οπτικά παρά ακουστικά. Τα παραπάνω ευρήματα, οι ίδιοι καταλήγουν, πως είναι πολύ σημαντικά καθότι αποδεικνύουν ένα διαφορετικό τρόπο μάθησης των παιδιών με αυτισμό. Έτσι, συμπεραίνουν πως αφού ο τρόπος μάθησής τους είναι διαφορετικός, διαφορετική θα πρέπει να είναι και η διδασκαλία που θα λάβουν.

Ακόμα, οι Roberts & Joiner (2007), αναφέρουν πως στο σχολείο μεγάλο κομμάτι της δουλειάς παρουσιάζεται με λεκτικό τρόπο, γεγονός που δυσκολεύει τη μάθηση των παιδιών με αυτισμό. Επισημαίνουν, πως για να είναι αποτελεσματική η διδασκαλία των παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, θα πρέπει αυτή να στηρίζεται στα δυνατά σημεία των παιδιών και να υπάρχουν μικρές απαιτήσεις στις περιοχές που αυτά δυσκολεύεται περισσότερο. Για τον λόγο αυτό, τονίζουν πως είναι απαραίτητο κατά τη διδασκαλία να γίνονται διδακτικές διαφοροποιήσεις που είναι σύμφωνες με τον τρόπο μάθησης των μαθητών αυτών και να στοχεύουν στη διευκόλυνση τους. Τέτοιες διαφοροποιήσεις είναι: η μεγιστοποίηση της οπτικής παρουσίασης των πληροφοριών, η οπτική διαφοροποίηση των πληροφοριών και η παροχή καθοδήγησης. Υποστηρίζουν πως μια τεχνική οπτικής παρουσίασης των πληροφοριών που είναι σύμφωνη με το γνωστικό προφίλ της διαταραχής αυτιστικού φάσματος είναι η «χαρτογράφηση εννοιών», καθότι σε αυτή οι πληροφορίες παρουσιάζονται οπτικά και επιτρέπουν στο μαθητή με αυτισμό να σχηματίσει ένα σχηματικό δίκτυο και να συσχετίσει τις λεπτομέρειες που γνωρίζει, δομώντας ταυτόχρονα μια σφαιρική οπτική για το θέμα. Μάλιστα, με έρευνα που

πραγματοποίησαν οι ίδιοι (Roberts & Joiner, 2007) απέδειξαν την αποτελεσματικότητα αυτής της μεθόδου.

Για τα ελληνικά δεδομένα, η διδακτική διαφοροποίηση της διδασκαλίας μαθητών με αυτισμό με τη διαδικασία της «χαρτογράφηση εννοιών» μελετήθηκε από τους Δροσινού, Χαρπαντίδου & Βουράκη (2011). Οι διδακτικές διαφοροποιήσεις σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν υπό την εποπτεία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και σε εθελοντική βάση από μέρους γονέων και εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της έρευνας υποστήριζαν την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με τη τεχνική «χαρτογράφηση εννοιών» σε μαθητές με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Αποδείχτηκε ότι η βελτίωση των μαθητών ήταν μεγαλύτερη με αυτή τη διαδικασία από ό, τι με την τυπική πρακτική διδασκαλία (Δροσινού, Χαρπαντίδου, & Βουράκη, 2011).

Υπέρ της αναγκαιότητας διαφοροποίησης της διδασκαλίας των μαθητών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος λόγω του διαφορετικού τρόπου μάθησής τους τάσσεται και η Jordan (2008) και ο Χρηστάκης (2013). Συγκεκριμένα, η Jordan (2008, σσ. 12-13) αναφέρει πως αρχικά το περιεχόμενο και οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών των γενικών σχολείων δεν τροποποιήθηκαν για να φιλοξενήσουν τα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, καθότι θεωρήθηκε πως το περιεχόμενο τους ήταν το ίδιο κατάλληλο για όλα τα παιδιά και το μόνο που χρειαζόταν ήταν τροποποίηση και τεμαχισμό σε βήματα σε ορισμένες περιπτώσεις. Ωστόσο, όπως η ίδια ερευνήτρια επισημαίνει, ο τεμαχισμός του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος σε βήματα (το οποίο συχνά είναι αποτελεσματικό για άτομα με μαθησιακές δυσκολίες) δεν είναι κατάλληλο για τα παιδιά με αυτισμό τα οποία μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους. Τα τελευταία πλέον χρόνια, υποστηρίζει, οι εκπαιδευτικοί έχουν αρχίσει να ενημερώνονται ότι πρέπει να ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες του κάθε μαθητή και να διαφοροποιούν το αναλυτικό πρόγραμμα έτσι ώστε να είναι προσβάσιμο σε όλους. Η ίδια τονίζει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να είναι ευέλικτο. Δεν μπορεί να βασίζεται σε αναλυτικά προγράμματα και διδακτικές μεθόδους που καθορίζονται από κεντρικά όργανα. Θα μπορούσε, τονίζει, να υπάρχει καθοδήγηση αλλά ο εκπαιδευτικός να είναι εκείνος που να διαφοροποιεί το πρόγραμμα στις ανάγκες των μαθητών του.

Σύμφωνος με όσα αναφέρει η Jordan είναι ο Χρηστάκης (2013), ο οποίος υπογραμμίζει, επίσης, πως μέχρι τη δεκαετία του '60 ακόμα και σε χώρες με

ανεπτυγμένα εκπαιδευτικά συστήματα τα προγράμματα της γενικής εκπαίδευσης αποτελούσαν τον βασικό οδηγό για τα παιδιά με δυσκολίες. Σήμερα, όμως, διαπιστώνει πως εξαιτίας της τάσης που επικρατεί διεθνώς για ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έχουν αρχίσει να γίνονται σημαντικές αλλαγές στο πρόγραμμα. Όπως επεξηγεί, αφαιρούνται από το αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης στοιχεία που τα παιδιά δεν μπορούν να κατανοήσουν και να αφομοιώσουν και προστίθενται άλλα που έχουν πιο πρακτικό και χρησιμοθηρικό χαρακτήρα (σ. 76).

Μάλιστα, ο Χρηστάκης (2013) επισημαίνει τις βασικές αρχές διαφοροποίησης του γενικού προγράμματος και σχεδιασμού υποστηρικτικών προγραμμάτων. Συγκεκριμένα, ο ίδιος τονίζει πως για το σχεδιασμό διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αφορούν παιδιά και νέους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι απαραίτητες οι παρακάτω αρχές: η σαφής αναγνώριση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών αυτών, ο προσεκτικός σχεδιασμός του αναλυτικού προγράμματος, η συνεχής αξιολόγηση των παιδιών, η αξιολόγηση των αναγκών τους και η μετέπειτα πραγματοποίηση των κατάλληλων αλλαγών στο πρόγραμμα, η εξατομίκευση των στόχων και του προγράμματος της διδασκαλίας, η πρόβλεψη και ο καθορισμός της αντεπίδρασης που θα υπάρχει μεταξύ του κανονικού και του ειδικού προγράμματος διδασκαλίας, ο προσεκτικός σχεδιασμός των προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ώστε να είναι καλά ενημερωμένοι και ευαισθητοποιημένοι, και τέλος η ύπαρξη μεγαλύτερης αυτονομίας των σχολικών μονάδων όσον αφορά την εσωτερική οργάνωση, τη δομή και τη λειτουργία τους (σσ. 73-74).

Ωστόσο, η Jordan (2008, σ.13) διευκρινίζει πως το παραπάνω μπορεί να γίνει μόνο από κατάλληλα εκπαιδευμένους επαγγελματίες δασκάλους. Δασκάλους που, όπως διευκρινίζει, θα μπορούν να παρατηρήσουν, να ερμηνεύσουν τη συμπεριφορά των μαθητών τους και να συνειδητοποιήσουν τις ατομικές τους ανάγκες. Δασκάλους που θα μπορούν να κατανοήσουν τη διαφορετικότητα στο τρόπο που κάθε άνθρωπος μαθαίνει και αντιλαμβάνεται τον κόσμο. Η εκπαίδευση των μαθητών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, η ίδια επισημαίνει, είναι διαδικασία δύσκολη γιατί αφενός οι μαθητές δεν διαθέτουν τη φυσική διαίσθηση να καταλάβουν τους δασκάλους τους και οι δάσκαλοι, από τη πλευρά τους, δεν ενεργοποιούν μη διαισθητικούς τρόπους για να προσεγγίσουν τους μαθητές τους. Για αυτό, καταλήγει πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκπαιδευτούν να αντιμετωπίζουν τον κόσμο διαφορετικά και η κυβέρνηση πρέπει να

εμπιστεύεται τους εκπαιδευτικούς ως επαγγελματίες και να τους επιτρέπει να δρουν ως τέτοιοι και όχι ως απλοί εκτελεστές.

Από την πλευρά τους, οι Park & Chitiyo (2011) υποστηρίζουν ότι η διαφοροποίηση του προγράμματος και οι παρεμβάσεις που οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν για τους μαθητές τους με αυτισμό, καθώς και η επιτυχία αυτών, εξαρτάται από την στάση που οι ίδιοι έχουν απέναντι στους μαθητές αυτούς. Όπως οι ίδιοι αναφέρουν στο *An examination of teachers attitudes towards children with autism* ή σε ελληνική απόδοση *Μια έρευνα της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με αυτισμό*, η στάση των δασκάλων έχει καθοριστικό ρόλο και επηρεάζει τη διδασκαλία, μαθησιακή διαδικασία, τη πρόοδο αλλά και την ένταξη των παιδιών με αυτισμό στα γενικά σχολεία. Αυτό συμβαίνει, εξηγούν, γιατί η στάση που έχουν απέναντι στα άτομα με αυτισμό μπορεί να επηρεάσει τόσο την αυτοεικόνα των μαθητών όσο και την σχολική τους επίδοση (Park & Chitiyo, 2011, σ. 70).

Για τον λόγο αυτό, οι Park & Chitiyo (2011), πραγματοποίησαν έρευνα προκειμένου να εντοπίσουν τους παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με αυτισμό, δεδομένου ότι οι στάσεις τους επηρεάζουν την εκπαιδευτική πρακτική και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Στην έρευνα τους συμμετείχαν κυρίως γυναίκες εκπαιδευτικοί (88%) γενικής εκπαίδευσης (83%). Οι ίδιοι, εντόπισαν ότι ο πρώτος παράγοντας που επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με αυτισμό είναι το φύλο. Συγκεκριμένα, η έρευνα έδειξε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι πιο θετικές απέναντι στους μαθητές αυτούς από ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στη μεγαλύτερη ενσυναίσθηση που διαθέτουν οι γυναίκες σε σχέση με τους άντρες. Ο δεύτερος και ο τρίτος παράγοντας που εντοπίστηκε ότι επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών είναι η ηλικία και η σχολική βαθμίδα. Οι Park & Chitiyo (2011), υποστηρίζουν ότι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας τους, όσο πιο νέοι ήταν οι εκπαιδευτικοί, τόσο πιο θετική στάση είχαν απέναντι στους μαθητές με αυτισμό. Επίσης, εντοπίστηκε ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είχαν πιο θετική στάση απέναντι στους μαθητές με αυτισμό, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς μέσης εκπαίδευσης. Αυτό θα μπορούσε να δικαιολογηθεί από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παίρνουν περισσότερο χρόνο με τα παιδιά με αυτισμό (6 χρόνια), εν συγκρίσει με τους εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου (3 χρόνια) ή του Λυκείου (3 χρόνια), και για αυτό έχουν περισσότερες ευκαιρίες επαφής και αλληλεπίδρασης μαζί τους. Ο τελευταίος παράγοντας που βρέθηκε ότι επιδρά στη

διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στους μαθητές με αυτισμό είναι η παρακολούθηση σεμιναρίων. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν παρακολουθήσει περισσότερα σεμινάρια ήταν πιο θετικοί από αυτούς που είχαν παρακολουθήσει ένα ή κανένα σεμινάριο. Ωστόσο, οι ερευνητές διευκρινίζουν πως είναι δύσκολο να ερμηνεύσουν ποια ακριβώς είναι η σχέση μεταξύ της παρακολούθησης σεμιναρίων και της θετικής στάσης απέναντι στα άτομα με αυτισμό. Θα μπορούσε είτε η παρακολούθηση των σεμιναρίων να έχει οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στη διαμόρφωση θετικών στάσεων είτε η εξ αρχής θετική στάση των εκπαιδευτικών να ήταν εκείνη που τους ώθησε στο να παρακολουθήσουν επιπρόσθετα σεμινάρια. Τέλος, στη συγκεκριμένη έρευνα διαπιστώθηκε πως δεν υπήρχε σημαντική διαφορά ανάμεσα στις στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης (Park & Chitiyo, 2011, σσ. 73-75).

4. Γλωσσικές Δεξιότητες στον αυτισμό

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) της ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό σχολείο, η γλώσσα θεωρείται ένα σύστημα επικοινωνίας με βάση τον αρθρωμένο λόγο. Είναι προαγωγός της διάνοησης και της δημιουργικής και κριτικής σκέψης. Στο σχολικό πλαίσιο, η γλώσσα αποτελεί φορέα και μέσο υλοποίησης των σκοπών όλων των μαθημάτων και της εκπαίδευσης γενικότερα. Εν ολίγοις, πρόκειται για ένα εργαλείο μάθησης τόσο στον σχολικό όσο και στον εξωσχολικό χώρο, καθώς και εργαλείο διεξαγωγής των μαθημάτων (Υπουργείο Παιδείας, 2002).

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τους μαθητές με αυτισμό αναφέρεται πως στόχος της διδασκαλίας των γλωσσικών δεξιοτήτων είναι ο μαθητής να μάθει να χειρίζεται όσο το δυνατόν καλύτερα την ελληνική γλώσσα, ώστε να συμμετέχει ενεργά στο σχολείο και στην ευρύτερη κοινωνία. Οι επιμέρους στόχοι αφορούν στην πρόσληψη, στην έκφραση, στην κατανόηση, στην ανάγνωση, στη γραφή, ώστε σταδιακά ο μαθητής να οδηγηθεί στην κοινωνική εγγραμματοσύνη (Μαυροπούλου, και συν., 2003).

Σύμφωνα με την Firth (1999), πολλές πτυχές της γλωσσικής ικανότητας είναι μετρήσιμες και μπορούν να μας παρέχουν υλικό για τις βαθύτερες γλωσσικές

δυνατότητες των παιδιών με αυτισμό. Υποστηρίζει πως ο λόγος κρύβει σημαντικές ικανότητες του ατόμου. Όπως αναφέρει, η φωνολογία είναι η ικανότητα που μας επιτρέπει να χειριζόμαστε τους ήχους της γλώσσας. Το συντακτικό είναι η ικανότητα να χειριζόμαστε τους κανόνες της γραμματικής. Η σημασιολογία είναι η ικανότητα που μας επιτρέπει να κατανοούμε και να σχηματίζουμε το νόημα, ενώ η πραγματολογία η ικανότητα να χρησιμοποιούμε τον λόγο για το σκοπό της επικοινωνίας. Τα παιδιά με αυτισμό, όπως αναφέρει, είναι πιθανό να παρουσιάζουν δυσκολίες σε όλους ή σε κάποιους από τους παραπάνω τομείς. Ωστόσο, τονίζει πως η δυσκολία στον τομέα της πραγματολογίας αποτελεί παγκόσμιο χαρακτηριστικό γνώρισμα του αυτισμού (σσ. 139-140).

Η Firth (1999), επισημαίνει πως τα αυτιστικά παιδιά παρουσιάζουν συχνά επιβράδυνση τόσο στην ομιλία όσο και στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων. Εντούτοις, τονίζει πως υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό αυτιστικών παιδιών που μαθαίνουν να διαβάζουν σε πολύ καλό βαθμό. Τα παιδιά αυτά με τη κατάλληλη διδασκαλία καταφέρνουν να διαβάζουν δυνατά, χωρίς να κάνουν λάθη και μπορούν να συμπληρώσουν ατελείς προτάσεις με τη σωστή γραμματική τους μορφή (σ. 147) .

Η Κατανόηση σε μαθητή με αυτισμό

Σε μια έρευνα που πραγματοποίησε η Firth με τη Maggie Snowling (1999), διερεύνησαν τη φωνολογική και συντακτική ικανότητα των παιδιών με αυτισμό. Στο σταθμισμένο τεστ γραμματικής ικανότητας βρέθηκε ότι η επίδοση τους ήταν στο ίδιο επίπεδο με εκείνης των μη αυτιστικών συνομηλίκων τους. Μάλιστα, διαπιστώθηκε πως τα παιδιά με αυτισμό μετά από κατάλληλη διδασκαλία ήταν ικανά να κάνουν πολύ λεπτές συντακτικές διακρίσεις. Μολαταύτα, διαπίστωσαν πως όταν ζητούσαν στα παιδιά αυτά να μαντέψουν τη λέξη που λείπει από μια ιστορία ή να εντοπίσουν λέξεις μη σχετικές με το νόημα της ιστορίας που παρεμβαλλόντουσαν, τότε αποτύγχαναν σε σχέση με τους μη αυτιστικούς συνομηλίκους τους. Η δυσκολία τους αυτή σηματοδοτεί το έλλειμμα που παρουσιάζουν τα αυτιστικά παιδιά στον τομέα της κατανόησης των πληροφοριών σε σχέση με τους συνομηλίκους τους (σσ. 147-148).

Η παραπάνω διαπίστωση επιβεβαιώνεται, σύμφωνα με τη Firth (1999), και από τη μελέτη της επίδοσης των αυτιστικών παιδιών στο τεστ WISC. Όπως επισημαίνει, παρότι δεν έχουν όλα τα παιδιά με αυτισμό την ίδια επίδοση, μέσα από τη μελέτη ομαδικών δεδομένων έχει προκύψει πως οι τομείς της καλύτερης και της

χειρότερης επίδοσης συμπίπτουν για την πλειοψηφία των παιδιών με αυτισμό, ανεξαρτήτως των ατομικών διαφορών και των διαφορών στο δείκτη νοημοσύνης ή στο πολιτιστικό περιβάλλον. Οι πόλοι της καλύτερης και της χειρότερης επίδοσης αναφέρει πως είναι ίδιοι για τα περισσότερα παιδιά με αυτισμό, ακόμα και για αυτά με φυσιολογική νοημοσύνη. Όπως η ίδια τονίζει, η χειρότερη επίδοση των αυτιστικών παιδιών εντοπίζεται στην δοκιμασία της κατανόησης. Αυτό το ερμηνεύει από το γεγονός πως ως διαδικασία η κατανόηση, εκτός των γνωστικών απαιτήσεων που προϋποθέτει, απαιτεί υψηλό βαθμό επικοινωνιακής ικανότητας, ικανότητα που εξ ορισμού εκλείπει από τα άτομα με αυτισμό (σσ. 103-104).

Όπως η ίδια τονίζει, το έλλειμμα στον τομέα της κατανόησης που παρουσιάζουν τα αυτιστικά παιδιά ερμηνεύεται με βάση τη θεωρία της μειονεκτούσης κεντρικής συνοχής, που αναφέρθηκε ανωτέρω. Ενώ, στο φυσιολογικό γνωστικό σύστημα υπάρχει μια εγγενής τάση σχηματισμού συνεκτικών προτύπων και γενικεύσεων που καλύπτουν μια όσο το δυνατόν μεγαλύτερη έκταση ερεθισμάτων και πλαισίων, στα άτομα με αυτισμό η ικανότητα για συνοχή των πληροφοριών είναι μειωμένη. Τα συστήματα τους επεξεργασίας των πληροφοριών χαρακτηρίζονται από αποσύνδεση και απόσυρση, όπως η ίδια τους η ύπαρξη (σ. 118) .

Η Frith (1999) εξηγεί πως η λειτουργία της κεντρικής συνοχής αναγκάζει τους ανθρώπους να δίνουν προτεραιότητα στη κατανόηση του νοήματος και όχι στις λεπτομέρειες, καθότι η ουσία μιας πληροφορίας συγκρατείται καλύτερα στη μνήμη όταν εντάσσεται σε ένα μεγαλύτερο πλαίσιο. Οι άνθρωποι δυσκολεύονται να θυμούνται πολλές πληροφορίες αυτολεξεί και ιδιαίτερα πληροφορίες που είναι κενού νοήματος. Για τον λόγο αυτό, επισημαίνει πως εκ πρώτη όψεως εκπλήσσει η ικανότητα των αυτιστικών παιδιών να θυμούνται πολλαπλές πληροφορίες και δίνει μια παραπλανητική εικόνα των γνωστικών ικανοτήτων τους (σ. 119) .

Όπως η ίδια τονίζει, ο Kanner είχε αναφερθεί στην «πραγματικά απίστευτη μνήμη των αυτιστικών παιδιών που τους επιτρέπει να ανακαλούν και να αναπαράγουν περίπλοκα πρότυπα χωρίς νόημα στην ίδια ακριβώς μορφή που είχαν γίνει αντιληπτά, ασχέτως με το πόσο αδόμητα είναι στο μυαλό τους». Ένα αυτιστικό παιδί αναφέρει πως μπορεί να έχει τη δυνατότητα να θυμάται με κάθε λεπτομέρεια ανούσιες ή μη πληροφορίες -πχ αναλυτικά όλα τα δρομολόγια τρένων- χωρίς ουσιαστικά να ενδιαφέρεται για αυτές και χωρίς να θέλει να τις χρησιμοποιήσει κάπου. Ωστόσο, διευκρινίζει ότι η αυξημένη ικανότητα των αυτιστικών παιδιών για αποστήθιση πληροφοριών, και μάλιστα λεπτομερών, δεν πρέπει να παραπλανά. Η

αποστήθιση ως διαδικασία δεν προϋποθέτει την κατανόηση. Ιδιαίτερα στα αυτιστικά παιδιά παρατηρείται η εύκολη ανάκληση πληροφοριών, οι οποίες ωστόσο δεν έχουν για αυτά νόημα. Υπογραμμίζει πως αυτό που είναι σημαντικό για όλα τα παιδιά δεν είναι να ανακαλούνται πληροφορίες, αλλά οι πληροφορίες αυτές να έχουν σημασία και νόημα για αυτά. Για τον λόγο αυτό, καταλήγει πως το φαινομενικό χάρισμα απομνημόνευσης των αυτιστικών παιδιών θεωρείται περισσότερο σημείο δυσλειτουργίας, παρά προσόν (σ. 112).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, στο σχολείο παρατηρείται δυσκολία των παιδιών με αυτισμό σε γλωσσικές δραστηριότητες, που προϋποθέτουν την κατανόηση. Η Frith (1999) συμπεραίνει πως αυτό συμβαίνει διότι η κατανόηση πληροφοριακών ερεθισμάτων και η απάντηση σε αντίστοιχες ερωτήσεις κατανόησης είναι μια διαδικασία υψηλού επιπέδου που απαιτεί σφαιρική και όχι απλά τοπική συνοχή των πληροφοριών. Για αυτό, επισημαίνει ότι η κατανόηση των πληροφοριών που προσλαμβάνουν οι μαθητές στο σχολείο και η απόκτηση νοήματος για αυτούς είναι μια πολύ σημαντική διαδικασία (σ. 119).

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία των Γλωσσικών Δεξιοτήτων

Ένας από τους πρωταρχικούς στόχους της εκπαίδευσης των μαθητών με αυτισμό, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τους μαθητές με αυτισμό, είναι η χρήση της γλώσσας με σκοπό την επικοινωνία. Για τους μαθητές με αυτισμό, η κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής έχει επικοινωνιακό χαρακτήρα, αλλά η διδασκαλία της γλώσσας διαχωρίζεται από τον προφορικό λόγο που πολλοί μαθητές δεν έχουν και ενδεχομένως δεν πρόκειται να αποκτήσουν. Στον τομέα της ανάγνωσης, στόχος είναι η απόκτηση της φωνημικής επίγνωσης και η κατάκτηση του μηχανισμού της ανάγνωσης, που βασίζεται στη γραφοφωνημική αντιστοιχία, στις περιπτώσεις που αυτό είναι εφικτό. Ωστόσο, όπως επισημαίνεται, μπορεί να επιδιώκεται η οπτική αναγνώριση λέξεων ή συμβόλων ως εναλλακτικός τρόπος μάθησης και χρήσης του γραπτού λόγου. Δεδομένου ότι οι ικανότητες των μαθητών με αυτισμό ποικίλλουν, θα πρέπει να τους προσφέρονται διάφορες στρατηγικές προσέγγισης του γραπτού λόγου, όπως η φωνητική μέθοδος ή η οπτική αναγνώριση λέξεων ή συμβόλων (Μαυροπούλου, και συν., 2003).

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τους μαθητές με αυτισμό τονίζεται πως οι προσεγγίσεις συστηματικής εκμάθησης γραφής και ανάγνωσης που εφαρμόζονται

σε μαθητές με δυσλεξία ταιριάζουν με το είδος της μάθησης στον αυτισμό και ενδείκνυται για τη διδασκαλία των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών με αυτισμό. Ιδιαίτερη έμφαση, μάλιστα, συστήνεται να δίνεται στην οπτικοποιημένη παρουσίαση των δραστηριοτήτων, δεδομένου ότι στους μαθητές με αυτισμό το οπτικό κανάλι είναι το κυρίαρχο κανάλι πρόσληψης και επεξεργασίας ερεθισμάτων (Μαυροπούλου, και συν., 2003).

Αναγκαιότητα της έρευνας: Υποθέσεις

Όπως αναφέρει η Delano (2007) στο *Use of Strategy Instruction to Improve the Story Writing Skills of a Student With Asperger Syndrome* ή σε ελληνική απόδοση *Χρήση της στρατηγικής οδηγιών προκειμένου να βελτιωθούν οι ικανότητες γραφής μιας ιστορίας σε ένα μαθητή με σύνδρομο Asperger*, ένας όλο και αυξανόμενος αριθμός μαθητών διαπιστώνεται ότι έχει αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας ή σύνδρομο Asperger. Όπως επισημαίνει, πληροφορίες από το τμήμα εκπαίδευσης των Ηνωμένων Πολιτειών αναφέρουν πως το ένα τρίτο αυτών των μαθητών λαμβάνουν την περισσότερη εκπαίδευση τους μέσα σε δομές γενικής εκπαίδευσης.

Ωστόσο, η ίδια τονίζει ότι η παρουσία αυτών των μαθητών μέσα σε μια τάξη παρουσιάζει σημαντικές εκπαιδευτικές προκλήσεις, καθώς έχει παρατηρηθεί πως παρότι οι μαθητές αυτοί εκπλήσσουν τους εκπαιδευτικούς με τις έξυπνες και υψηλού επιπέδου απαντήσεις τους, ταυτόχρονα αποτυγχάνουν στα μαθήματα. Μάλιστα, επισημαίνει πως κατά τη διάρκεια των δύο προηγούμενων δεκαετιών δημοσιεύθηκε από ερευνητές του χώρου της ψυχιατρικής και της ψυχολογίας μια πληθώρα ερευνών που περιέγραφε τα χαρακτηριστικά των ατόμων με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας ή με σύνδρομο Asperger. Εντούτοις, σημειώνει, ότι οι ερευνητές από το χώρο της ειδικής αγωγής έχουν μόλις αρχίσει να διερευνούν τις ακαδημαϊκές ανάγκες αυτών των μαθητών, με κύριο μέλημα τους τη διερεύνηση του ακαδημαϊκού τους προφίλ. Αναφέρει ότι τα πορίσματα που έχουν προκύψει έχουν καταλήξει στο ότι οι παραπάνω μαθητές συχνά αντιμετωπίζουν ακαδημαϊκά προβλήματα και πιθανό να παρουσιάσουν μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, η ίδια υπογραμμίζει πως οι οργανωτικές δυσκολίες που έχουν, η έλλειψη ευελιξίας και η κυριολεκτική μορφή σκέψη τους είναι χαρακτηριστικά που δρουν ανασταλτικά στη πρόοδό τους.

Τέλος, ίδια επισήμανση συναντάται και στο DSM V όπου αναγράφεται πως στα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος η έλλειψη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων είναι πολύ πιθανό να επηρεάσει τη μάθηση τους, και ιδιαίτερα το κομμάτι της μάθησης που σχετίζεται με την κοινωνική αλληλεπίδραση ή τη συναναστροφή με τους συνομηλίκους (American Psychiatric Association, 2013, σ. 57).

Για όλους τους ανωτέρω λόγους, η Delano (2007) τονίζει πως υπάρχει έλλειψη ερευνών που να αξιολογούν παρεμβάσεις που στοχεύουν στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας ή σύνδρομο Asperger. Μάλιστα, εκφράζει την πεποίθηση πως έρευνες στη προαναφερθείσα περιοχή είναι πολύ σημαντικές για να αποδειχθεί αν οι μαθητές αυτοί μπορούν να επιτύχουν ακαδημαϊκά.

Από την πλευρά της, η Firth (1999) επισημαίνει πως όσον αφορά τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών με αυτισμό, οι πτυχές της φωνολογίας και του συντακτικού των αυτιστικών παιδιών έχουν μελετηθεί από αρκετούς ερευνητές, και μάλιστα ορισμένες φορές με αντιφατικά αποτελέσματα. Επίσης, ο τομέας της πραγματολογίας των αυτιστικών παιδιών έχει γίνει από τις πιο σημαντικές περιοχές μελέτης των ερευνητών. Ο μόνος τομέας που, σύμφωνα με την ίδια, έχει μελετηθεί από λίγες μόνο έρευνες είναι ο τομέας της σημασιολογικής ικανότητας των παιδιών με αυτισμό (σσ. 139,148).

Δεδομένου του μικρού αριθμού ερευνών που αξιολογούν παρεμβάσεις που στοχεύουν στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας αλλά και ελλείπει ερευνών που να εστιάζουν στον τομέα της κατανόησης σε μαθητές με αυτισμό, η παρούσα έρευνα θα εστιάσει το ενδιαφέρον της σε ένα μαθητή με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας και θα διερευνήσει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία των γλωσσικών δεξιοτήτων, με έμφαση στον τομέα της κατανόησης.

Κατά τη διάρκεια της έρευνας, θα εξεταστούν τρεις ερευνητικές υποθέσεις. Οι ερευνητικές υποθέσεις της συγκεκριμένης έρευνας συνοψίζονται στις εξής:

- α) Ο μαθητής με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή έχει ανάγκη ειδικής διδακτικής διαφοροποίησης στις γλωσσικές δεξιότητες με έμφαση την κατανόηση
- β) Η διαφοροποιημένη γλωσσική διδασκαλία σε μαθητή με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή που φοιτά σε ειδικό δημοτικό σχολείο έχει συγκεκριμένους περιορισμούς στην κατανόηση

γ) Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ, με έμφαση την κατανόηση, σε μαθητή με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή εξυπηρετεί την πρόοδο του μαθητή στο ειδικό δημοτικό σχολείο.

Κεφάλαιο Δεύτερο: Μεθοδολογία έρευνας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στο πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Ταχτοποιείται με την Πρακτική Άσκηση, η οποία πραγματοποιήθηκε σε Ειδικό Δημοτικό σχολείο της περιφέρειας Αττικής από τις 20/11/2014 έως τις 16/03/2015.

1. Μελέτη Περίπτωσης

Η παρούσα εργασία συνιστά μια μελέτη περίπτωσης, η οποία είναι μια ερευνητική στρατηγική που χρησιμοποιείται ευρέως στην ειδική αγωγή και στην εκπαιδευτική έρευνα. Σχετίζεται με την εντατική και λεπτομερή εξέταση ενός ατόμου ή μιας ομάδας ως οντότητας και μπορεί να περιλαμβάνει τη χρήση και ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων για τη συλλογή δεδομένων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 299).

Σύμφωνα με τους Αβραμίδης & Καλύβα (2006, σ. 301), ο Yin (2003) ορίζει τη μελέτη περίπτωσης ως μια εμπειρική έρευνα που «εξετάζει ένα σύγχρονο φαινόμενο μέσα στο πραγματικό πλαίσιο του και οι διαχωριστικές γραμμές μεταξύ του πλαισίου και του φαινομένου δεν είναι εύκολα διακριτές». Σύμφωνα με τον ίδιο, επεξηγηματικά ερωτήματα του τύπου «πώς» και «γιατί» ωθούν τον ερευνητή στην επιλογή της μελέτης περίπτωσης ως ερευνητικής στρατηγικής. Όπως οι ίδιοι ερευνητές αναφέρουν, σύμφωνα με τον ορισμό του Yin είναι ο ορισμός που δόθηκε το 1990 από το Αμερικάνικο Γενικό Λογιστικό Γραφείο (Accounting Office) και δημοσιεύτηκε από τη Mertens (1998), «Η μελέτη περίπτωσης είναι ένας τρόπος σπουδής ενός πολύπλοκου φαινομένου που αναφέρεται στη διεξοδική κατανόηση μιας περίπτωσης που αποκτάται μέσω εκτεταμένων παρατηρήσεων και συνολικής ανάλυσης της περίπτωσης μέσα στο φυσικό της πλαίσιο». Επισημαίνουν πως κοινό στοιχείο των παραπάνω ορισμών είναι η εστίαση σε μια ειδική περίπτωση και η μελέτη και κατανόησή της στο πλαίσιο εκδήλωσής της (σσ. 302-303).

Όπως αναφέρουν οι Αβραμίδης & Καλύβα (2006), στον τομέα της εκπαίδευσης οι μελέτες περίπτωσης χρησιμοποιούνται όλο και συχνότερα τα τελευταία χρόνια για την επίλυση πρακτικών προβλημάτων. Στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση διάφοροι πρακτικοί λόγοι ευθύνονται για την ευρεία χρήση της παραπάνω ερευνητικής στρατηγικής (σ.311). Συγκεκριμένα, όπως εξηγούν, στην ειδική αγωγή πολλές αναπηρίες είναι σπάνιες και η εύρεση ενός καλού μεγέθους δείγματος είναι

δύσκολη. Επίσης, ακόμα και μέσα στην ίδια κατηγορία αναπηρίας ή μαθησιακής δυσκολίας υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση, με αποτέλεσμα άτομα με την ίδια δυσκολία να χρήζουν διαφορετικού εκπαιδευτικού προγράμματος. Αυτή η ποικιλία εκπαιδευτικών προγραμμάτων καθιστά προβληματική την ομαδοποίηση ατόμων ακόμα και με το ίδιο σύνδρομο. Εξαιτίας των παραπάνω λόγων, τονίζουν πως οι ερευνητές του τομέα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης συνηθίζουν να μελετούν μια περίπτωση ή ένα μικρό αριθμό περιπτώσεων (σ. 312).

Όπως οι ίδιοι ερευνητές (σ.312) επισημαίνουν, η χρησιμότητα της ως ερευνητική στρατηγική αναγνωρίζεται ευρέως, καθώς η βαθιά μελέτη και η εκτενής περιγραφή μιας περίπτωσης βοηθά τους επαγγελματίες του χώρου να εντοπίσουν πολλά παρόμοια χαρακτηριστικά των ατόμων που παρακολουθούν οι ίδιοι και να αντλήσουν ιδέες για τον χειρισμό τους (σ. 312).

Σύμφωνα με τη συμμετοχική παρατήρηση και την πρώτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, όσον αφορά το ατομικό ιστορικό του μαθητή ο υπό παρατήρηση μαθητής είναι ένα αγόρι επτά μίση ετών ο οποίος έχει διαγνωστεί από το Κέντρο Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή και έπειτα από δική του εισήγηση φοιτά στο α' εξάμηνο της Α' τάξης σε Ειδικό Δημοτικό Σχολείο. Πρόκειται για ένα μικρόσωμο αγόρι με καλή σωματική ανάπτυξη και δίχως προβλήματα υγείας. Ο λόγος του είναι καλός και δεν έχει προβλήματα άρθρωσης. Κάποιες φορές παρατηρούνται γρατζουνιές στο πρόσωπο ή στον λαιμό του καθότι όταν νιώθει ότι πιέζεται πολύ, αυτοτραυματίζεται. Τέτοια περιστατικά συμβαίνουν κυρίως στο σπίτι και λιγότερο στο σχολείο. Στα δυνατά του στοιχεία συγκαταλέγονται ο δομημένος προφορικός λόγος, η καλή ακουστική και οπτική μνήμη του με αυξημένη ικανότητα αποστήθισης, το καλό επίπεδο αδρής και λεπτής κινητικότητας, η ικανότητα αυτοεξυπηρέτησης, η ικανότητα γραφής και ανάγνωσης, η ικανότητα μετρήματος ως το 10 χωρίς βοήθεια και οι πλούσιες γνώσεις πάνω σε συγκεκριμένα θέματα του ενδιαφέροντος του. Στα αδύναμα στοιχεία σημειώνονται οι μειωμένες κοινωνικές συναναστροφές, ο στερεοτυπικός τρόπος ομιλίας, η συχνή χρήση του β' ή γ' προσώπου αντί του α', η ορισμένες φορές ηχολαλική επανάληψη φράσεων που ακούει στο σπίτι, η ανάπτυξη διαλόγου μόνο γύρω από τα ενδιαφέροντά του, η εμμονή σε συγκεκριμένες ρουτίνες, η εμμονή με συγκεκριμένα αντικείμενα, η εύκολη διάσπαση προσοχής του και η υπερκινητικότητά του.

Όσον αφορά, το οικογενειακό ιστορικό του, ο μαθητής προέρχεται από μια τετραμελή οικογένεια, η οποία αποτελείται από δύο νεαρούς γονείς και τον μικρότερο αδερφό του. Στην ανατροφή των παιδιών βοήθανε αρκετά και οι παππούδες. Αρκετές φορές στον λόγο του παιδιού γίνεται αναφορά στους παππούδες και στις γιαγιάδες του, γεγονός που σηματοδοτεί τις συχνές επαφές με την καλή σχέση μεταξύ των μελών της οικογένειας. Η οικογένεια του μαθητή ενδιαφέρεται πολύ για αυτόν και για την πρόοδο του, για αυτό και οι γονείς αφιερώνουν ώρες κάνοντας δραστηριότητες μαζί του. Μάλιστα, τις απογευματινές ώρες ο μαθητής πηγαίνει σε ένα κέντρο δημιουργικής απασχόλησης για παιδιά με αυτισμό και συμμετέχει στις δραστηριότητες αυτού.

Σχετικά με το σχολικό ιστορικό του, προέρχεται από ειδικό νηπιαγωγείο και φέτος είναι η πρώτη του χρονιά στο ειδικό δημοτικό σχολείο. Πέρυσι στο νηπιαγωγείο, σύμφωνα με τις πληροφορίες της εκπαιδευτικού της τάξης, συνήθιζε να δείχνει προσκόλληση σε συγκεκριμένα άτομα τα οποία ήθελε μόνο αυτά να συναναστρέφεται (π.χ. τη μητέρα του, τη νηπιαγωγό και συγκεκριμένους μόνο συμμαθητές του). Φέτος, όμως, έχει καταφέρει να είναι πιο δεκτικός σε νέα πρόσωπα. Ενώ τις πρώτες μέρες του στο ειδικό δημοτικό σχολείο συνήθιζε να απομονώνεται, σταδιακά άρχισε από μόνος του να πλησιάζει συγκεκριμένους συμμαθητές του. Ακόμα, πέρυσι όταν πιεζόταν να κάνει κάτι που δεν επιθυμούσε, υπήρχαν φορές που αυτοτραυματιζόταν (έγδερνε το πρόσωπο του) αλλά αυτό φέτος έχει καταφέρει να το περιορίσει όσο βρίσκεται στον σχολικό χώρο. Στον σχολείο, τον χαρακτηρίζουν ως ένα μη επιθετικό και υπάκουο σε γενικές γραμμές παιδί. Ωστόσο, αποζητά την προσοχή της εκπαιδευτικού και διεκδικεί τα αντικείμενα που θέλει, με αποτέλεσμα ορισμένες φορές να τσακώνεται με κάποιους συμμαθητές του.

Σε μαθησιακό επίπεδο, διαθέτει ικανοποιητικό λεξιλόγιο για το ηλικιακό του επίπεδο. Διαθέτει ικανότητα αναγνώρισης των γραμμάτων και σύνθεσης συλλαβών, με σκοπό την ανάγνωση απλών λέξεων. Επίσης, μπορεί να απομνημονεύει ολιστικά και να αναγνωρίζει ολόκληρες λέξεις, ακόμα και πιο σύνθετες για την ηλικία του. Δείχνει ενδιαφέρον για το γράψιμο και συχνά ζητά από μόνος του ένα χαρτί για να γράψει. Γνωρίζει τους μήνες του χρόνου και είναι ικανός να αντιγράφει σωστά από τον πίνακα. Ωστόσο, η φαινομενικά καλή επίδοση του στις γλωσσικές δραστηριότητες είναι απόρροια της καλής του μνήμης και στερείται βαθύτερης κατανόησης και γενίκευσης όσων γνωρίζει σε διαφορετικά πλαίσια. Στα Μαθηματικά, ξέρει να μετρά απ' έξω ως το δέκα, αλλά παρουσιάζει αρκετές

δυσκολίες στην διαχείριση των αριθμών και στην εκτέλεση πράξεων με αυτούς. Έχει διαπιστωθεί πως σε όλα τα μαθήματα έχει ανάγκη να του δίνονται αναλυτικές και ξεκάθαρες οδηγίες για αυτό που πρέπει να κάνει ή να του δίνεται ένα παράδειγμα προκειμένου να αντιληφθεί ακριβώς τι ζητάται από εκείνον. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, μπορεί να φέρει εις πέρας δραστηριότητες με σχετική αυτονομία, αρκεί να είναι υπό την επίβλεψη κάποιου που να τον ενθαρρύνει να συνεχίσει καθότι η προσοχή του διασπάται εύκολα από εξωτερικά ερεθίσματα και συχνά σηκώνεται όρθιος και κάνει βόλτες μέσα στην τάξη.

Παρουσιάζει ιδιαίτερη αγάπη για τη ζωγραφική, στην οποία αποτυπώνει τα αγαπημένα του αντικείμενα. Συγκεκριμένα, έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα αντικείμενα του σπιτιού (ιδιαίτερα τις ηλεκτρικές συσκευές) τα μέσα μεταφοράς (καράβι, αυτοκίνητο, λεωφορείο), τα καιρικά φαινόμενα (βροχή, αστραπές, βροντές, κεραυνούς) και την «Πέπα το γουρουνάκι». Τα ανωτέρω αποτελούν συχνά θεματικές στις ζωγραφιές του.

Οι γονείς του ενδιαφέρονται και αγωνιούν για την πρόοδό του. Για τον λόγο αυτό, έχουν στενή συνεργασία με το προσωπικό του σχολείου, μοιράζονται μαζί με την εκπαιδευτικό της τάξης πληροφορίες αναφορικά με τη συμπεριφορά του μαθητή στο σπίτι και ενημερώνονται τακτικά για την σχολική εξέλιξη του. Ως βασικό αίτημα τους δηλώνουν την κοινωνικοποίηση και τη σχολικό πρόοδο του παιδιού τους.

2. Περιγραφή Εργαλείων για τη συλλογή Ποιοτικών Δεδομένων

Για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία που ορίστηκαν σύμφωνα με τη μεθοδολογία παρατήρησης, τη μεθοδολογία παρέμβασης και την ειδική διδακτική και τις συνεντεύξεις.

Μεθοδολογία Παρατήρησης

Σύμφωνα με τους Αβραμίδης & Καλύβα (2006, σ. 220), η παρατήρηση αναφέρεται στην ικανότητα να συλλέγουμε πληροφορίες μέσω των αισθήσεων. Οι περιορισμοί της παρατήρησης επισημαίνουν πως είναι ότι μπορεί να καταγράψει μόνο συμπεριφορές και όχι στάσεις ή πεποιθήσεις. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την

αξιολόγηση συμπεριφορών, καταστάσεων, σωματικών χαρακτηριστικών και μόνιμων παραγόντων της συμπεριφοράς.

Οι παραπάνω ερευνητές αναφέρουν ότι η παρατήρηση είναι χρήσιμη ως ερευνητική μέθοδος και μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως συνοδευτική ή συμπληρωματική άλλων ερευνητικών μεθόδων όπως η συνέντευξη και τα ερωτηματολόγια. Στην παρατήρηση δεν μεσολαβεί ουσιαστικά κάποιο σημαντικό χρονικό διάστημα ανάμεσα στο χρόνο εμφάνισης και καταγραφής μιας συμπεριφοράς. Τη συμπεριφορά που μας ενδιαφέρει μπορούμε να την καταγράψουμε είτε οι ίδιοι είτε μέσω κάποιας συσκευής, όπως βίντεο. Οι παρατηρήσεις, όπως τονίζουν, είναι πιο άμεσες από τις συνέντευξης και τα ερωτηματολόγια επειδή ο συμμετέχοντας δε χρειάζεται να ανακαλέσει ή να αναπαραστήσει λεκτικά μια κατάσταση ή μια συμπεριφορά, γεγονός που μπορεί να διαστρεβλώσει ή να παρερμηνεύσει τα γεγονότα. Ως εκ τούτου, οι ίδιοι επισημαίνουν πως μπορούμε να εφαρμόσουμε τη συγκεκριμένη ερευνητική μέθοδο προκειμένου να αξιολογήσουμε πληθυσμούς οι οποίοι δεν μπορούν να εκφραστούν λεκτικά, όπως τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ή άλλες ευπαθείς κοινωνικές ομάδες. Επιπλέον, προσθέτουν ότι η παρατήρηση μας επιτρέπει να αποκτήσουμε πρόσβαση σε μη-λεκτικές μορφές επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης που δεν είναι συνειδητές και έτσι πιθανό να μην ήταν δυνατό να αναφερθούν με ακρίβεια (σσ. 220-221).

Οι Αβραμίδης & Καλύβα (2006) τονίζουν πως οι δάσκαλοι παρατηρούν σε καθημερινή βάση και καταγράφουν συνεχώς τα εξωτερικά γεγονότα και τη συμπεριφορά των παιδιών είτε για να βεβαιωθούν ότι η εκπαιδευτική διαδικασία προχωράει ομαλά είτε για να αποκτήσουν μια γενική εικόνα της τάξης. Η παρατήρηση μπορεί να προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες που θα χρησιμοποιηθούν στα πλαίσια σχεδιασμού ή αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή μιας παρέμβασης σε ατομικό επίπεδο ή σε επίπεδο τάξης. Οι παρατηρήσεις των δασκάλων καταλήγουν πως μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για την παραπομπή ενός παιδιού σε ένα φορέα που είναι αρμόδιος για την επίσημη αξιολόγηση του και για διάγνωση τυχόν προβλημάτων ή δυσκολιών (σ. 222). Η καταγραφή των ανεπιθύμητων συμπεριφορών παρατηρούνται στο Ετήσιο αναλυτικό πρόγραμμα, στο Εβδομαδιαίο και στο Ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα (Δροσινού, 2014).

Οι Αβραμίδης & Καλύβα (2006), επισημαίνουν πως ο Esterberg (2002) αναφέρει ότι προκειμένου να προσδιορίσουμε το μέρος όπου θα λάβει χώρα η παρατήρηση πρέπει να έχουμε απαντήσει ικανοποιητικά στις ακόλουθες ερωτήσεις:

ποιο είναι το πιο κατάλληλο μέρος εάν υπάρχει; πώς μπορούμε να καθορίσουμε τα όρια της παρατήρησής μας; τι είδους πρόσβαση έχουμε στο μέρος που μας ενδιαφέρει; μπορούμε να αποκτήσουμε πρόσβαση; Ποια ηθικά διλήμματα εμπλέκονται στη χρησιμοποίηση του συγκεκριμένου μέρους; Ποιοι κίνδυνοι ενυπάρχουν στο συγκεκριμένο πλαίσιο; (σσ. 223-225).

Όπως διευκρινίζουν οι ανωτέρω ερευνητές, η συμμετοχική παρατήρηση είναι μια μορφή ποιοτικής παρατήρησης. Η ποιοτική παρατήρηση είναι κατά βάση περιγραφική. Ο παρατηρητής, όπως επεξηγούν, ξεκινάει χωρίς προκαθορισμένες ιδέες για το τι θα παρατηρήσει και περιγράφει τη συμπεριφορά που φαίνεται να είναι σημαντική. Αυτή η μορφή ποιοτικής παρατήρησης ονομάζεται ορισμένες φορές μη-συστηματική παρατήρηση ή παρακολούθηση. Οι ίδιοι αναφέρουν ότι ο πιο συνήθης τρόπος διεξαγωγής μη-συστηματικών παρατηρήσεων είναι η καταγραφή αφηγηματικών αρχείων (περιγραφές και ημερολόγια των συμπεριφορών που μοιάζουν να είναι σημαντικά για τον παρατηρητή) (σσ. 250-251). Σύμφωνα με τη Δροσινού (2014), στα μειονεκτήματα των ποιοτικών παρατηρήσεων συγκαταλέγονται: η απαίτηση ιδιαίτερα εκλεπτυσμένων παρατηρήσεων (απαίτηση μεγάλου χρονικού διαστήματος για τη συλλογή των δεδομένων), δυσκολία συζήτησης και ανταλλαγής εμπειριών και δυσκολία διατήρησης της επιστημονικής αντικειμενικότητας.

Κατά τους Αβραμίδης & Καλύβα (2006), στη συμμετοχική παρατήρηση ο παρατηρητής εντάσσεται στην κοινωνική ομάδα που τον ενδιαφέρει και συμμετέχει στις δραστηριότητες της. Η συναισθηματική μάθηση που βιώνει είναι εξίσου σημαντική με την καταγραφή εξωτερικών γεγονότων. Συμμετέχει σε κοινές δραστηριότητες, παρατηρεί τους υπόλοιπους συμμετέχοντες σε επίσημα και ανεπίσημα πλαίσια και εν συνεχεία καταγράφει τις εμπειρίες του. Ωστόσο, όπως τονίζουν, ο ρόλος του συμμετοχικού παρατηρητή σε μια κατάσταση μπορεί να δημιουργήσει μεθοδολογικά προβλήματα, εφόσον υπάρχει ο κίνδυνος να χάσει την αντικειμενικότητα που απαιτεί η έγκυρη και ακριβής παρατήρηση (σσ. 253-255).

Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση

Η Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) και οι Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) (Δροσινού, και συν., 2009) υλοποιείται στη δεύτερη φάση ΣΑΔΕΠΕΑΕ στο πλαίσιο της συστημικής επιστημονικής προσέγγισης και είναι απαραίτητη για τη διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών με εξατομικευμένα και εξειδικευμένα διδακτικά προγράμματα. Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκαν πέντε πρωτόκολλα ΛΕΒΔ, ένα για τους παρακάτω τομείς: Μαθησιακή ετοιμότητα (1), Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (2) όπως αυτές αποτυπώνονται στο Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ), Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες (3), Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (4), Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο φάσμα του αυτισμού (5) (DSM_V, 2013).

Στο επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας εξετάστηκαν οι εξής τομείς: Ο προφορικός λόγος, η ψυχοκινητικότητα, οι νοητικές ικανότητες και η συναισθηματική οργάνωση. Συγκεκριμένα, στον προφορικό λόγο μελετήθηκαν οι ακόλουθες περιοχές: η ακρόαση, η συμμετοχή στο διάλογο και η έκφραση με σαφήνεια. Στη ψυχοκινητικότητα οι παρακάτω περιοχές: η αδρή και λεπτή κινητικότητα, ο προσανατολισμός, ο ρυθμός και χορός και η πλευρίωση του μαθητή. Στις νοητικές ικανότητες διερευνήθηκε: η οπτική μνήμη, η ακουστική μνήμη, η εργαζόμενη μνήμη, η συγκέντρωση προσοχής, η λογικομαθηματική σκέψη και οι συλλογισμοί του. Τέλος, στη συναισθηματική οργάνωση μελετήθηκε: το αυτοσυναίσθημα του μαθητή, το ενδιαφέρον του για μάθημα και η συνεργασία που έχει με τους άλλους.

Στο ΠΑΠΕΑ εξετάστηκαν οι εξής τομείς: η μαθησιακή ετοιμότητα, οι ακαδημαϊκές δεξιότητες, οι κοινωνικές δεξιότητες, οι δημιουργικές δραστηριότητες και η προεπαγγελματική ετοιμότητα του μαθητή. Συγκεκριμένα, στη μαθησιακή ετοιμότητα μελετήθηκαν οι παρακάτω περιοχές: ο προφορικός λόγος, η ψυχοκινητικότητα, η νοητική ικανότητα και η συναισθηματική οργάνωση. Στις ακαδημαϊκές δεξιότητες διερευνήθηκε: η ανάγνωση, η κατανόηση, η γραφή και τα μαθηματικά. Στις κοινωνικές δεξιότητες εξετάστηκε: η αυτονομία του μαθητή στο περιβάλλον, η κοινωνική του συμπεριφορά και η προσαρμογή του στο περιβάλλον. Στις δημιουργικές δραστηριότητες αξιολογήθηκε: ο ελεύθερος χρόνος του και οι αισθητικές τέχνες και στην προεπαγγελματική ετοιμότητα: οι προεπαγγελματικές δεξιότητες και ο επαγγελματικός προσανατολισμός.

Στο επίπεδο των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών με βάση τα ΔΕΙΠΠΣ και τα ΑΠΣ της γλώσσας στην πρώτη δημοτικού, αξιολογήθηκαν οι εξής τομείς: οι δεξιότητες γλώσσας, ετοιμότητας, μαθηματικών και συμπεριφοράς. Αναλυτικά, στις γλωσσικές δεξιότητες μελετήθηκαν οι κάτωθι περιοχές: η ανάγνωση, η κατανόηση, η γραφή και η παραγωγή. Στις δεξιότητες ετοιμότητας διερευνήθηκε: ο προφορικός λόγος, η ψυχοκινητικότητα, η νοητική ικανότητα και η συναισθηματική οργάνωση του μαθητή. Στις δεξιότητες μαθηματικών αξιολογήθηκαν: οι πράξεις, η προπαίδεια και η επίλυση προβλημάτων. Τέλος, στις δεξιότητες συμπεριφοράς μελετήθηκαν: οι θετικές, αρνητικές και παραβατικές συμπεριφορές του μαθητή.

Στο επίπεδο των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών με βάση το Πειραματικό Πρόγραμμα (Μαρκάκης & Δροσινού, 2001), αξιολογήθηκαν οι εξής τομείς: οι αντιληπτικές λειτουργίες, οι μνημονικές λειτουργίες, ο γραφικός χώρος, οι δυσκολίες στα μαθηματικά και συμπεριφορά. Πιο συγκεκριμένα, στις αντιληπτικές λειτουργίες διερευνήθηκε: η οπτική αντίληψη, η ακουστική αντίληψη και η οπτικοακουστική αντίληψη του μαθητή. Στις μνημονικές λειτουργίες μελετήθηκε: η λειτουργική μνήμη - μνήμη ακολουθιών, η μακροπρόθεσμη μνήμη-μνημοτεχνική και η βραχυπρόθεσμη λειτουργική μνήμη του. Στον γραφικό χώρο αξιολογήθηκε: ο χώρο-χρονικός προσανατολισμός και η γραφοκινητικότητα - κατάκτηση γραφικού χώρου. Τέλος, στη συμπεριφορά, διερευνήθηκε: η συναισθηματική υποστήριξη, οι ικανότητες προσανατολισμού και η βελτίωση της αναγνωστικής αυτοεικόνας του.

Στο επίπεδο των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών με βάση τις δυσκολίες στο φάσμα του αυτισμού (DSM_V, 2013), αξιολογήθηκαν οι εξής τομείς: η επικοινωνία, οι κοινωνικές δεξιότητες και η σκέψη-φαντασία. Πιο αναλυτικά, στον τομέα της επικοινωνίας αξιολογήθηκε: η ύπαρξη ή μη προφορικού λόγου, ο λειτουργικός προφορικός λόγος, συμμετοχή στον διάλογο και η σαφής και ακριβής έκφραση. Στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων μελετήθηκε: η εγγύτητα, η βλεμματική επαφή, η παράλληλη δραστηριότητα, η κοινωνική ανταπόκριση, η κοινωνική πρωτοβουλία, η εναλλαγή σειράς, η αμοιβαιότητα- μοίρασμα, η προσαρμογή στις αλλαγές και η υπακοή σε κανόνες. Τέλος, στον τομέα της σκέψης-φαντασίας διερευνήθηκαν: οι εμμονές, οι στερεοτυπικές κινήσεις, η ιδεοληπτική σκέψη και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του μαθητή.

Μεθοδολογία Παρέμβασης

Η Δροσινού (2014) αναφέρει σχετικά με τη μεθοδολογία της παρέμβασης στο πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ότι αυτή σχετίζεται με το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την εφαρμογή Στοχευμένων, Ατομικών, Δομημένων, Ενταξιακών Προγραμμάτων Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Η ίδια επισημαίνει πως η παρέμβαση αναφέρεται σε όλες τις ηλικίες, από τη γέννηση στο μαιευτήριο, σε όλα τα στάδια της ανθρώπινης ζωής, τις εκπαιδευτικές βαθμίδες αλλά και σε όλη τη διάρκεια της ανθρώπινης δραστηριότητας. Μάλιστα, σύμφωνα με την ίδια, το πρώτο ‘‘Ε’’ από το αρκτικόλεξο του ΣΑΔΕΠΕΑΕ αναφέρεται στην ένταξη μέσω της παρέμβασης, καθώς αυτό υποστηρίζει την ένταξη με προγράμματα ειδικής αγωγής που εξελίσσονται σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΜΕΑ), στα ειδικά σχολεία και τα ενταξιακά προγράμματα στα γενικά σχολεία.

Η ίδια ερευνήτρια τονίζει πως η παρέμβαση για τα άτομα με διαπιστωμένες ειδικές ανάγκες συμβαίνει στο πλαίσιο των ίσων εύκαιρων με σκοπό τη πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, την ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων στη μόρφωση, την κοινωνική και επαγγελματική ένταξη.

Ωστόσο, σύμφωνα με τους Αβραμίδη και Καλύβα (2006), πρέπει να επισημανθεί πως αν οι συμμετέχοντες δέχονται περισσότερες από μία παρεμβάσεις το ίδιο χρονικό διάστημα, δεν είναι δυνατόν να συμπεράνει κανείς ποια παρέμβαση έφερε το επιθυμητό αποτέλεσμα ή αν ο συνδυασμός και των δύο ήταν αυτός που οδήγησε στη θετική εξέλιξη της παρέμβασης (σσ. 163-164).

Επιπλέον, οι παραπάνω ερευνητές επισημαίνουν πως μια καινούρια μέθοδος/πρακτική μπορεί να επιφέρει άμεσα θετικά αποτελέσματα λόγω της καινοτομίας που εισάγεται η οποία κερδίζει το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων. Παρόλα αυτά, αυτό δεν σημαίνει ότι η αρχική επίδραση θα διατηρηθεί και στο μέλλον. Παρομοίως, όπως εξηγούν, αν η επίδραση μιας παρέμβασης είναι αρχικά αρνητική, εξαιτίας των αλλαγών που επιφέρει στην καθημερινότητα των συμμετεχόντων, μετά από κάποιο χρονικό διάστημα μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα. Συνεπώς, και στις δύο προαναφερθείσες περιπτώσεις ένα πείραμα μικρής διάρκειας θα κατέληγε σε παραπλανητικά συμπεράσματα (σ. 165).

Επιπλέον, οι Αβραμίδη και Καλύβα (2006) σημειώνουν ότι κατά την παρέμβαση είναι πιθανόν να προκύψουν ηθικά ζητήματα. Για να εξασφαλιστεί λοιπόν η ηθική

δεοντολογία ο ερευνητής έχει ηθική υποχρέωση να εξηγήσει στους συμμετέχοντες όλες τις πτυχές του πειράματος και να προχωρήσει στη διεξαγωγή του μόνο με συγκατάθεση όλων των εμπλεκομένων (σ. 179).

Οι ίδιοι ερευνητές αναφέρουν ότι η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας μιας παρέμβασης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το πότε θα μετρηθεί η εξαρτημένη μεταβλητή του πειράματος. Εν ολίγοις, η χρονική στιγμή που θα μετρηθεί η εξαρτημένη μεταβλητή παίζει μεγάλο ρόλο στην αξιολόγηση του αποτελέσματος. Για παράδειγμα, διαφορετικά συμπεράσματα θα προκύψουν αν η μέτρηση πραγματοποιηθεί αμέσως μετά την παρέμβαση παρά μετά από μια βδομάδα (σ. 166) .

Τέλος, διευκρινίζουν πως κατά την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας μιας παρέμβασης μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε διάφορες πηγές στις οποίες έχουμε πρόσβαση, όπως γραπτές πηγές και ντοκουμέντα αλλά και προσωπικά ημερολόγια. Οι γραπτές πηγές και τα ντοκουμέντα που έχουμε συλλέξει από το μαθητή, όπως αναφέρουν, μπορεί να αποτελέσουν πολύ χρήσιμο υλικό κατά την αξιολόγηση της παρέμβασης. Με τη βοήθεια αυτών καθίσταται δυνατό να συγκρίνουμε την επίδοση του μαθητή πριν και μετά την παρέμβαση και να βγάλουμε χρήσιμα συμπεράσματα για την εξέλιξη του. Με παρόμοιο τρόπο τονίζουν πως μπορούν να χρησιμοποιηθούν και τα προσωπικά ημερολόγια. Τα ημερολόγια αυτά έχουν γραφτεί για προσωπικούς λόγους και όχι στα πλαίσια κάποιας έρευνας για αυτό είναι αυθόρμητα και συχνά καθίσταται δύσκολο να αποκτήσουμε πρόσβαση σε αυτά. Ωστόσο, επισημαίνουν ότι τα ημερολόγια δεν εγγυώνται άμεση πρόσβαση στην απόλυτη ειλικρίνεια επειδή οι άνθρωποι ψεύδονται και στα ημερολόγια που κρατάνε, καταχωρώντας τις επιθυμίες και τα όνειρά τους και όχι ό, τι συνέβη στην πραγματικότητα (σ. 228) .

Έντυπο καταγραφής Διδακτικών Αλληλεπιδράσεων (ΕΔΑ)

Το έντυπο καταγραφής διδακτικών αλληλεπιδράσεων περιλαμβάνει την αυτοπαρατήρηση, την ετεροπαρατήρηση της εκπαιδευτικού της τάξης και τη χωροταξική ενσωμάτωση του μαθητή.

Όσον αφορά την αυτοπαρατήρηση οι δυσκολίες που εντοπίστηκαν κατά την εκπαιδευτική παρέμβαση είναι σύμφωνες με όσα έχουν αναφέρει η Δροσινού (2014) και η Barisone (2015). Η βασική δυσκολία εντοπίστηκε στη προσέλευση του ενδιαφέροντος του μαθητή στις δραστηριότητες που είχαν σχεδιαστεί για αυτόν. Ο μαθητής συνήθιζε να ασχολείται με αντικείμενα του ενδιαφέροντος του και να μην

επιθυμεί να ασχοληθεί με κάτι άλλο πέρα από αυτά. Για τον λόγο αυτό, ήταν ανάγκη οι διαφοροποιημένες δραστηριότητες να σχεδιαστούν με βάση τα αγαπημένα αντικείμενα του μαθητή, ώστε να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον του και να θελήσει να ασχοληθεί με αυτές. Επιπλέον, δυσκολία συναντήθηκε στην επεξήγηση των δραστηριοτήτων που καλούταν να κάνει ο μαθητής και στη χορήγηση σαφών οδηγιών σχετικά με το πώς έπρεπε να ενεργήσει. Παρατηρήθηκε ότι όταν δίνονταν στο μαθητή λεκτικές οδηγίες αναφορικά με τις ενέργειες που έπρεπε να κάνει σε κάθε δραστηριότητα, εκείνος αδυνατούσε να κατανοήσει πως έπρεπε να πράξει. Αποδείχθηκε πως μόνο μέσω της εφαρμογής παραδείγματος μαζί με την παράλληλη χορήγηση οδηγιών, μπορούσε να αντιληφθεί το περιεχόμενο μιας δραστηριότητας. Μια άλλη δυσκολία που αντιμετωπίστηκε κατά την εκπαιδευτική παρέμβαση και δημιούργησε αρκετούς προβληματισμούς σχετιζόταν με τη διατήρηση της προσοχής του στη διαφοροποιημένη δραστηριότητα. Εξωτερικά ερεθίσματα διασπούσαν πολύ εύκολα την προσοχή του με αποτέλεσμα να διακόπτει τη δραστηριότητα για να ασχοληθεί με αυτά, να αναζητήσει την πηγή τους ή να τα σχολιάσει. Όταν συνέβαινε αυτό, ήταν πολύ δύσκολο να καταφέρει να συγκεντρωθεί ξανά στη δραστηριότητα και χρειαζόταν επίμονη εξωτερική ενθάρρυνση για να καθίσει στο θρανίο του και να συνεχίσει. Επρόκειτο για μια διαδικασία που απαιτούσε υπομονή και ηρεμία ώστε να μπορέσει να επανέλθει η συγκέντρωσή του. Τέλος, έντονος προβληματισμός υπήρξε αναφορικά με τη διαχείριση των εκρήξεων θυμού του μαθητή. Συχνά όταν δεν επιθυμούσε να κάνει κάτι που του ζητούσαν ή αν δεν έπαιρνε κάποιο αντικείμενο που επιθυμούσε ο ίδιος, παρουσίαζε εκρήξεις θυμού, οι οποίες εκδηλώνονταν με δυνατές φωνές, πέταγμα αντικειμένων στο πάτωμα, φραστικές ή ήπιες σωματικές επιθέσεις σε συμμαθητές του και ήπιους αυτοτραυματισμούς στο πρόσωπο και στα χέρια. Τον πρώτο καιρό τέτοιες καταστάσεις δημιουργούσαν άγχος και ανασφάλεια ως προς τον αποτελεσματικό έλεγχο και κατευνασμό τους, αλλά με τη βοήθεια του προσωπικού του σχολείου σταδιακά η διαχείρισή τους έγινε ευκολότερη.

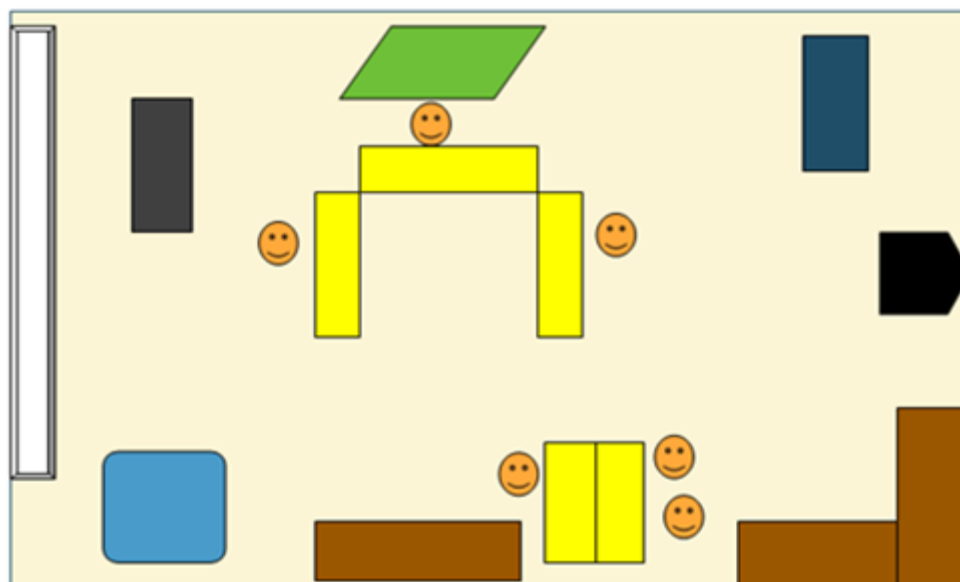
Όσον αφορά την ετεροπαρατήρηση, η εκπαιδευτικός της τάξης είχε πίστη στις δυνατότητες του μαθητή και τον προσέγγιζε με υπομονή και επιμονή για πρόοδο. Είχε θέσει ξεκάθαρους ετήσιους, μηνιαίους και εβδομαδιαίους στόχους (Χρηστάκης, 2013) σχετικά με την προσδοκώμενη επίδοσή του και έκανε προς επίτευξη αυτών προσπάθειες πραγματοποίησης διαφοροποιημένης διδασκαλίας, μέσα σε μια ανομοιογενή ομάδα μαθητών. Τις πέντε ώρες που βρισκόταν ο μαθητής στο σχολείο, ιδιαίτερη έμφαση έδινε στα μαθήματα της γλώσσας και των μαθηματικών. Το

μαθησιακό υλικό που χρησιμοποιούσε ήταν κυρίως έντυπο, αλλά υπήρχε μέριμνα ώστε οι δραστηριότητες να είναι προσαρμοσμένες στις ανάγκες και τις δυνατότητες του. Αρκετά συχνά, χρησιμοποιούσε επίσης τα Βιβλία του Μαθητή και τα Τετράδια Εργασιών της γλώσσας και των μαθηματικών για την Α΄ Δημοτικού, στα οποία ο μαθητής ασχολούταν με απλές δραστηριότητες που ήταν σύμφωνες με το μαθησιακό του επίπεδο. Μέσα στην ημέρα μία συνήθως διδακτική ώρα τον ενθάρρυνε να ασχοληθεί και με άλλες δραστηριότητες, όπως εκπαιδευτικά παιχνίδια στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, ζωγραφική, πάζλ ή ανάγνωση παραμυθιών. Η πείρα της επέτρεπε να χειριστεί αποτελεσματικά συμπεριφορές άρνησης του μαθητή ή ξεσπάσματα θυμού του. Τέτοιου είδους περιστατικά τα χειριζόταν με ψυχραιμία και ηρεμία, χωρίς να υψώνει η ίδια τον τόνο της φωνής της. Για τον λόγο αυτό, ο μαθητής ήταν υπάκουος σε αυτά που του έλεγε και έδειχνε να νιώθει ασφάλεια και εμπιστοσύνη κοντά της.

Ιδιαίτερη μέριμνα έδειχνε για την χωροταξική ενσωμάτωση του υπό παρατήρηση μαθητή, αλλά και όλων των υπόλοιπων μαθητών της. Η χωροταξική οργάνωση της αίθουσας διδασκαλίας έχει καθοριστικό ρόλο στην ένταξη των μαθητών. Μια σωστή χωροταξική οργάνωση της αίθουσας μπορεί να ενισχύσει –και αναλόγως μια λανθασμένη να αποτρέψει– την πρόοδο των μαθητών και την ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ τους αλλά και με τον εκπαιδευτικό της τάξης (Χρηστάκης, 2011). Ο μαθητής τις περισσότερες διδακτικές ώρες τις περνούσε στη σχολική αίθουσα της α΄ Δημοτικού, όπου και έγινε η συστημική παρατήρηση του, και για αυτό θα γίνει εκτενής αναφορά στη χωροταξική διαμόρφωσή της. Εβδομαδιαίως δύο μόνο διδακτικές ώρες περνούσε στο προαύλιο του ειδικού σχολείου όπου γινόταν το μάθημα της γυμναστικής, μια στο γραφείο της ψυχολόγου και άλλη μια διδακτική ώρα στο γραφείο της κοινωνικής λειτουργού.

Μέσα στην σχολική αίθουσα, οι μαθητές δεν είχαν συγκεκριμένες θέσεις, αλλά οι θέσεις τους εναλλάσσονταν συνεχώς Αυτό συνέβαινε γιατί μέσα στην τάξη βρίσκονται έξι μαθητές ηλικίας επτά περίπου ετών με διαφορετικές ανάγκες και δυνατότητες. Συγκεκριμένα, μέσα στην αίθουσα συνυπήρχαν τρεις μαθητές με αυτισμό, μια μαθήτρια με σύνδρομο Down, μια μαθήτρια με μαθησιακές δυσκολίες και ένας μαθητής με σύνδρομο Dandy-Walker. Λόγω της ανομοιογένειας της τάξης, η εκπαιδευτικός σπάνια είχε τη δυνατότητα να κάνει μάθημα και με τους επτά μαθητές ταυτόχρονα. Συνήθως τους χώριζε, ανάλογα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες τους, σε δυο ομάδες και ασχολούταν προσωπικά με τη μια ομάδα, ενώ η άλλη ομάδα έπαιζε

ή ξεκουραζόταν. Στη συνέχεια συνέβαινε το αντίστροφο. Ωστόσο, τις ώρες της μουσικής, της ζωγραφικής ή της ανάγνωσης παραμυθιού η εκπαιδευτικός ασχολούταν με όλους τους μαθητές ταυτόχρονα. Συνεπώς, μέσα στην σχολική αίθουσα τα θρανία ήταν διαμορφωμένα σε δύο ομάδες (βλ. Εικόνα 2).



Υπόμνημα:

- Θρανία- Δεν υπάρχουν σταθερές θέσεις, ανάλογα με τη δραστηριότητα οι μαθητές αλλάζουν θέσεις
- Οι μαθητές
- Ο πίνακας- Χρησιμοποιείται ελάχιστα
- Η έδρα- Δεν χρησιμοποιείται, η δασκάλα μετακινείται συνεχώς
- Το γραφείο με τον υπολογιστή
- Ένα χαμηλό τραπέζι για παιχνίδι (γυνιά παιχνιδιού)
- Οι βιβλιοθήκες-Περιλαμβάνουν βιβλία, χαρτιά και διάφορα παιδαγωγικά υλικά (μπογιές, μαρκαδόρους, παιχνίδια μνήμης, παιχνίδια κοινωνικών δεξιοτήτων, ~~παζλ~~, πλαστέινες, τουβλάκια, ~~card player~~ κ.α.)
- Τα παράθυρα
- Η πόρτα

Εικόνα 2: Σκαρίφημα σχολικής τάξης

Η πρώτη ομάδα αποτελούταν από τρία θρανία τοποθετημένα σε μορφή πι και βρισκόταν ακριβώς μπροστά από τον πίνακα. Η δεύτερη ομάδα, βρισκόταν στο πίσω μέρος της αίθουσας και αποτελούταν από δύο θρανία αντικριστά.

Στην πρώτη ομάδα κάθονταν οι μαθητές με τους οποίους ασχολούταν προσωπικά η εκπαιδευτικός εκείνη την ώρα, για αυτό και θα μπορούσε να ονομασθεί

ως «ομάδα εργασίας». Στην ομάδα αυτή, διαπιστώθηκε ότι τα θρανία είχαν τοποθετηθεί σε μορφή πι για να μπορεί η εκπαιδευτικός να κάθεται σε μια καρέκλα ενδιάμεσα από τα τρία θρανία, ώστε να παρακολουθεί και να βοηθά προσωπικά κάθε μαθητή. Σκόπιμα η «ομάδα εργασίας» έχει τοποθετηθεί μπροστά στον πίνακα, καθώς ήταν εύκολο για τους μαθητές να βλέπουν καλά αυτά που γράφει η εκπαιδευτικός στον πίνακα ή/και να γράφουν και οι ίδιοι γράμματα/λέξεις/αριθμούς κτλ σε μεγάλο μέγεθος στον πίνακα προτού τα γράψουν σε συμβατικό μέγεθος στο χαρτί.

Το γεγονός ότι οι μαθητές όταν εργάζονταν κάθονταν σε μια ομάδα -και όχι σε στοιχισμένα θρανία- προωθούσε τη χωροταξική ενσωμάτωση. Έχει παρατηρηθεί ότι όταν οι εργασίες τους ήταν κοινές, πολλές φορές βοηθιούνταν κοιτώντας ο ένας τι έκανε ο άλλος. Συνεπώς, ο τρόπος οργάνωσης των θρανίων σε ομάδα προωθούσε τη συνεργατική μάθηση, την αλληλοβοήθεια και συνέβαλε στην ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των μαθητών.

Η πίσω ομάδα αποτελούταν από δύο θρανία αντικριστά και ήταν η ομάδα που πήγαιναν οι μαθητές κυρίως για να ζωγραφίσουν, να κάνουν κάποιο πάζλ ή να διαβάσουν παραμύθι. Θα την χαρακτηρίζαμε ως «ομάδα ξεκούρασης». Είναι άξιο παρατήρησης πως είχε υπάρξει μέριμνα ώστε ακόμα και όταν οι μαθητές ξεκουράζονταν, να ξεκουράζονται σε ομάδα και όχι ατομικά. Ήταν ελεύθεροι να κάνουν όποια δραστηριότητα επιθυμούσαν αλλά πάντα καθισμένοι αντικριστά ή δίπλα ο ένας στον άλλον στο πλαίσιο της ομάδας, γεγονός που ενθάρρυνε τις κοινωνικές τους συναναστροφές. Σκοπίμως η ομάδα αυτή είχε τοποθετηθεί στο βάθος της αίθουσας, πιο μακριά από τον πίνακα και πιο πίσω από την «ομάδα εργασίας». Συχνά οι μαθητές που κάθονταν είτε έκαναν θόρυβο είτε σηκώνονταν και μετακινούνταν μέσα στην αίθουσα με σκοπό να φέρουν νέα αντικείμενα (μαρκαδόρους, χαρτιά, πάζλ κ.α.) για να ασχοληθούν με αυτά. Επομένως, είχε τοποθετηθεί στο βάθος, πίσω από την «ομάδα εργασίας», για να μην είναι στο οπτικό πεδίο των μαθητών που εκείνη την ώρα μελετούσαν και τους αποσπούσε.

Επίσης, με την ίδια λογική, είχε τοποθετηθεί στη συγκεκριμένη θέση και η «γωνιά παιχνιδιού». Το χαμηλό τετράγωνο τραπέζι με τις χαμηλές καρέκλες που προορίζεται για το παιχνίδι των μαθητών βρισκόταν πίσω αριστερά της «ομάδας εργασίας» ώστε να μην υπάρχει οπτική επαφή μεταξύ των μαθητών που μελετούσαν και αυτών που έπαιζαν. Το γεγονός ότι οι μαθητές όταν έπαιζαν κάθονταν δίπλα ή αντικριστά ο ένας από τον άλλον προωθούσε τη σχολική τους ενσωμάτωση και συνέβαλε στη διαμόρφωση φιλικών σχέσεων.

Μπορεί, επιπλέον, να παρατηρηθεί ότι και οι τρεις βιβλιοθήκες με το παιδαγωγικό υλικό βρίσκονταν και αυτές στην πίσω πλευρά της αίθουσας, μακριά από την «ομάδα εργασίας» ώστε να είχαν εύκολη πρόσβαση σε αυτές οι μαθητές που δεν εργάζονταν και να έπαιρναν ό, τι επιθυμούσαν χωρίς να ενοχλούν τους συμμαθητές τους. Επιπρόσθετα, το γραφείο με τον Η/Υ είχε τοποθετηθεί σε μια γωνία της αίθουσας, δεξιά της πόρτας και μακριά από τις ομάδες αλλά και την γωνιά παιχνιδιού. Η οθόνη του η/υ κοιτούσε προς τον τοίχο και όχι προς την αίθουσα προκειμένου να μην μπορούσαν να δουν οι υπόλοιποι μαθητές με τι ασχολούταν ο μαθητής που καθόταν εκεί, γιατί διαφορετικά θα αποσυντονίζονταν πολύ εύκολα. Εξάλλου, η ίδια η οθόνη λειτουργούσε ως φυσικό εμπόδιο μεταξύ του μαθητή που χρησιμοποιούσε τον η/υ και των υπολοίπων με αποτέλεσμα κανένας τους να μην μπορούσε να αποσπαστεί από τη δραστηριότητα του άλλου (βλ. Εικόνα 2) .

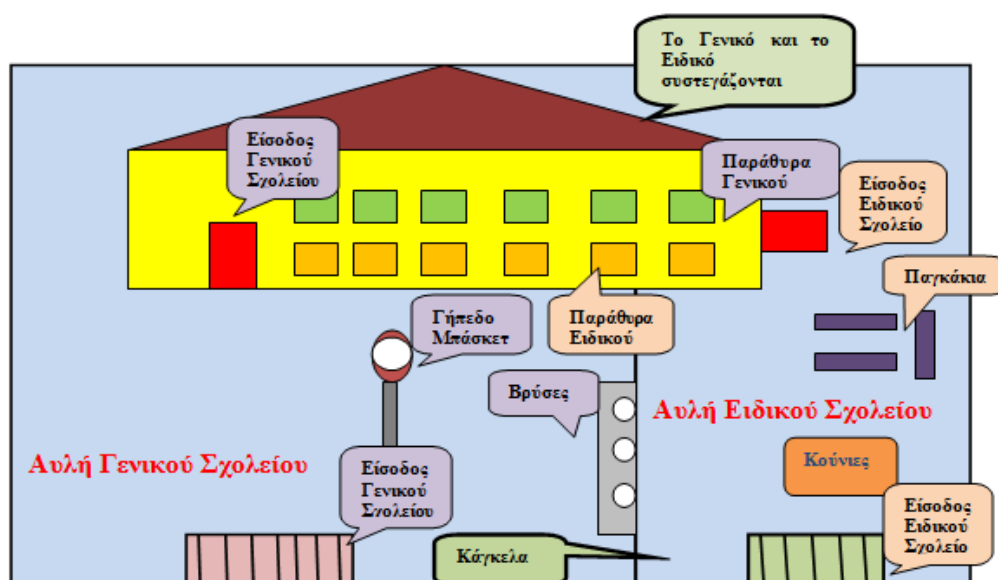
Αξιοσημείωτο είναι ότι τα παράθυρα βρίσκονταν αρκετά μακριά από τις ομάδες και οι κουρτίνες ήταν πάντα κλειστές, ώστε να μην μπορούσαν να δουν οι μαθητές τι συνέβαινε στον προαύλιο χώρο και έχαναν τη συγκέντρωσή τους. Η θέση των θρανίων σε σχέση με τα παράθυρα είναι πάρα πολύ σημαντική σε κάθε τάξη, αλλά κυρίως στην ειδική τάξη όπου οι μαθητές είναι επιρρεπείς σε περιβαλλοντικά ερεθίσματα και η προσοχή τους διασπάται πολύ εύκολα. Τέλος, η έδρα βρισκόταν μπροστά από τα παράθυρα, σε ένα σημείο της αίθουσας που δεν αξιοποιούταν πολύ. Η θέση της ήταν απλά τυπική καθώς δεν χρησιμοποιούταν καθόλου. Η εκπαιδευτικός καθόταν είτε στα θρανία δίπλα από τους μαθητές είτε σε μια καρέκλα ανάμεσα στα θρανία.

Όπως αναφέρθηκε αρχικά, ο υπό παρατήρηση μαθητής δεν είχε ορισμένη θέση, αλλά ανάλογα με το τι ασχολούταν την κάθε ώρα μετακινούνταν μέσα στην αίθουσα. Εντούτοις, έχει παρατηρηθεί πως όταν καθόταν στην «ομάδας εργασίας», η δασκάλα του ζητούσε συνήθως να κάτσει δίπλα από ένα συγκεκριμένο συμμαθητή του, τον οποίο φαινόταν να συμπαθεί, και όχι μόνος του (χωροταξική ενσωμάτωση).

Ωστόσο, εκτός από τη χωροταξική ενσωμάτωση που προωθούνταν εντός της αίθουσας διδασκαλίας, όλο το ειδικό σχολείο γίνονταν προσπάθειες να οργανωθεί προς την κατεύθυνση της ενσωμάτωσης των μαθητών του με εκείνων του γενικού σχολείου. Συγκεκριμένα, το ειδικό δημοτικό συστεγαζόταν με το γενικό δημοτικό σχολείο. Μοιράζονταν το ίδιο κτήριο αλλά είχαν ξεχωριστές αυλές, οι οποίες χωρίζονταν με κάγκελα. Οι τάξεις του ειδικού δημοτικού βρίσκονταν στο ισόγειο ενώ

του γενικού στον πρώτο όροφο. Τα δύο σχολεία είχαν χωριστές εισόδους (βλ. Εικόνα 3).

Σκαρίφημα του Προαύλιου Χώρου



Εικόνα 3: Σκαρίφημα του προαύλιου χώρου του σχολείου

Η αυλή του γενικού σχολείου ήταν αρκετά μεγάλη. Διέθετε γήπεδο μπάσκετ, βρύσες και αρκετό χώρο για παιχνίδι. Η αυλή του ειδικού σχολείου ήταν αρκετά μικρότερη. Διαθέτει παγκάκια για να κάθονται οι μαθητές και κούνιες (βλ. Σκαρίφημα 2). Οι μαθητές των δύο σχολείων έκαναν διάλειμμα τις ίδιες ώρες. Τα κάγκελα που χώριζαν τις δύο αυλές τους επέτρεπαν να έχουν οπτική επαφή και συχνά είχε παρατηρηθεί η ανάπτυξη σύντομων διαλόγων ανάμεσα τους. Παρότι τα δύο σχολεία συστεγάζονταν στο εσωτερικό του σχολείου δεν είχαν ιδιαίτερες συναναστροφές. Οι μαθητές του γενικού σχολείου έκαναν μάθημα στις αίθουσες του πρώτου ορόφου, οπότε κινούνταν σε αυτόν τον όροφο. Οι μαθητές του ειδικού σχολείου έκαναν μάθημα στις αίθουσες του ισογείου και ήταν αυστηρά περιορισμένοι εκεί. Οπτική επαφή στο εσωτερικό του σχολείου οι μαθητές των δύο σχολείων μπορούσαν να έχουν μόνο όταν οι πρώτοι χρησιμοποιούσαν τις σκάλες για να ανέβουν στον πρώτο όροφο είτε μέσω των παραθύρων των τάξεων του ειδικού σχολείου, τα οποία έβλεπαν την αυλή του γενικού σχολείου. Συχνά,

παρατηρούνταν από τα παράθυρα τα περίεργα βλέμματα ή τα πειράγματα των μαθητών του γενικού σχολείου προς εκείνων του ειδικού. Όσον αφορά επιπρόσθετες ευκαιρίες συναναστροφής, τα δύο σχολεία έκαναν μαζί προσευχή το πρωί στην αυλή του γενικού σχολείου και μοιράζονταν το ίδιο κυλικείο. Πέραν αυτών, δεν είχαν άλλες κοινές δραστηριότητες. Συνήθως, γιόρταζαν χωριστά τις σχολικές γιορτές και πηγαίνανε χωριστά εκπαιδευτικές εκδρομές.

Λόγω των περιορισμένων κοινών δραστηριοτήτων, οι μαθητές του γενικού σχολείου δεν έδειχναν πλήρως εξοικειωμένοι με εκείνους του ειδικού. Έχει παρατηρηθεί πως συχνά στέκονταν στα κάγκελα της αυλής και τους κοιτάγανε περίεργα ή τους σχολίαζαν. Όταν τους συναντούσαν στο κυλικείο τους παρατηρούσαν εξονυχιστικά. Σπάνια τους απηύθυναν τον λόγο. Οι διευθυντές των δύο σχολείων είχαν καλή συνεργασία μεταξύ τους και προσπαθούσαν να οργανώνουν δράσεις για να έρθουν πιο κοντά οι μαθητές, όπως το από κοινού βάνιμο – με τη βοήθεια των γονέων- του εξωτερικού και εσωτερικού χώρου το σχολείου. Ωστόσο, σε καθημερινή βάση και ελλείπει βοηθητικού προσωπικού ήταν δύσκολη η συχνή συναναστροφή των μαθητών των δύο σχολείων. Οι μαθητές του ειδικού σχολείου ήταν αρκετά περιορισμένοι. Παρότι υπήρχε η διάθεση να μοιράζονται κοινές δραστηριότητες, δεν επαρκούσε το προσωπικό και υπήρχε φόβος για τη σωματική ακεραιότητά τους άμα αφεθούν μαζί με εκείνους του γενικού σχολείου.

Η παραπάνω περίπτωση της συστέγασης των δύο σχολείων, θα λέγαμε ότι είναι μια περίπτωση χωρικής ένταξης. Οι μαθητές του ειδικού σχολείου εκπαιδεύονταν στον ίδιο χώρο με αυτούς του γενικού σχολείου αλλά οι τάξεις τους βρίσκονταν σε ξεχωριστό όροφο, αυλίζονταν χωριστά και είχαν ελάχιστες κοινές δραστηριότητες. Η επαφή των μαθητών των δύο σχολείων ήταν περιορισμένη και ήταν ως επί το πλείστον οπτική επαφή και ελάχιστα προσωπική.

Από τα ανωτέρω, γίνεται ξεκάθαρο πως παρότι έχει γίνει μια προσπάθεια χωρικής ένταξης, υπήρχε ακόμα πολύς δρόμος προς την πλήρη κοινωνική ένταξη των μαθητών. Για να επιτευχθεί αυτοί χρειάζονταν επιπλέον πόροι και το κατάλληλο βοηθητικό προσωπικό.

Ειδική Διδακτική

Σύμφωνα με τη Δροσινού (2014), η διδακτική ως επιστήμη αποτελεί κλάδο της παιδαγωγικής και ασχολείται με τα προβλήματα της διδασκαλίας. Η ίδια αναφέρει πως ως όρος αρχικά χρησιμοποιήθηκε από Ρατίχιο και αργότερα από τον Κομένιο στο έργο «Μεγάλη Διδακτική» (“Didactica Magna”). Παρόμοιο ορισμό παραθέτει και ο Χρηστάκης (2013) σύμφωνα με τον οποίο η διδακτική σήμερα νοείται ως η επιστήμη της Παιδαγωγικής, η οποία έχει ως αντικείμενο έρευνας και εφαρμογής τη διδασκαλία. Κατά αναλογία του ορισμού της διδακτικής που δόθηκε ανωτέρω, η διδακτική για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι η επιμέρους επιστήμη της Παιδαγωγικής, η οποία έχει ως αντικείμενο έρευνας και εφαρμογής τη διδασκαλία των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, όπως επισημαίνει, ο Χρηστάκης (2013), η ειδική διδακτική αποτελεί κλάδο της γενικής διδακτικής και ασχολείται με τα επιμέρους προβλήματα της διδασκαλίας, όπως αυτά των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Χρησιμοποιεί εξειδικευμένες έννοιες για να προσεγγίσει και να οργανώσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας για τους παραπάνω μαθητές (σσ. 30-33). Ο σχεδιασμός του δομημένου προγράμματος είναι η σημαντικότερη στρατηγική που χρησιμοποιείται σήμερα διεθνώς. Μια εφαρμογή του αποτελεί και το σχέδιο ΣΑΔΕΠΕΑΕ με στόχο τη διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων (Δροσινού, και συν., 2009).

Στην παρούσα έρευνα, σύμφωνα με όσα αναφέρει ο Χρηστάκης (2013), σχεδιάστηκαν οι ετήσιοι, μηνιαίοι, εβδομαδιαίοι και ημερήσιοι διδακτικοί στόχοι που τέθηκαν για το μαθητή και σχετίζονται με την υποστήριξη του στις βασικές σχολικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες, και συγκριμένα στον τομέα των γλωσσικών δεξιοτήτων (σ. 104).

Στο ετήσιο πρόγραμμά του σημειώθηκαν επτά ετήσιοι (μακροπρόθεσμοι) στόχοι (βλ. Πίνακα 1, Παράρτημα). Ο πρώτος στόχος, που σχετιζόταν με τις βασικές σχολικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες του μαθητή και τη ψυχοκινητικότητα, ήταν να μπορεί ο μαθητής να αναγνωρίζει, να εκφέρει και να γράφει τα φωνήεντα. Χρονικά οριοθετούταν στο διάστημα 15 Σεπτεμβρίου-15 Φεβρουαρίου. Ο δεύτερος στόχος σχετιζόταν και πάλι με τις βασικές σχολικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες και την ψυχοκινητικότητα και ήταν να μπορεί ο μαθητής να αναγνωρίζει, να εκφέρει και να γράφει τα φωνήεντα. Ο στόχος αυτό υπολογίστηκε να πραγματοποιηθεί μέσα στο

χρονικό διάστημα 15 Νοεμβρίου-15 Μαρτίου. Ο τρίτος στόχος και ο τέταρτος στόχος έγκεινταν και πάλι στην περιοχή των βασικών σχολικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και τη ψυχοκινητικότητα. Ο τρίτος οριοθετούταν μεταξύ 15 Ιανουαρίου-15 Μαρτίου και ήταν να μπορεί ο μαθητής να διαβάζει, να αναλύει και να συνθέτει συλλαβές. Ο τέταρτος οριοθετούταν μέσα στο χρονικό διάστημα 15 Μαρτίου -15 Ιουνίου και ήταν να μπορεί ο μαθητής να διαβάζει και να γράφει λέξεις της μορφής σφ-σφ. Ο πέμπτος στόχος έγκεινταν στην περιοχή των βασικών σχολικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, της συναισθηματικής οργάνωσης και των νοητικών ικανοτήτων. Συγκεκριμένα διατυπωνόταν ως εξής, να μπορεί ο μαθητής να κατανοεί το περιεχόμενο ενός σύντομου κειμένου που του αναγιγνώσκεται. Χρονικά οριοθετούταν μεταξύ 15 Μαρτίου- 15 Ιουνίου. Ο έκτος και ο έβδομος στόχος είχαν πιο μακροπρόθεσμη προοπτική, καθότι επιδιώκονταν να επιτευχθούν μέσα στο χρονικό διάστημα ολόκληρης της σχολικής χρονιάς, δηλαδή από 15 Σεπτεμβρίου έως 15 Ιουνίου. Αναλυτικότερο, ο έκτος στόχος αναφερόταν στη συμμετοχή του μαθητή στον διάλογο και σχετίζεται με τις περιοχές του προφορικού λόγου, των κοινωνικών δεξιοτήτων και της συναισθηματικής οργάνωσης. Ο έβδομος στόχος αναφερόταν στη κατανόηση και στην εκτέλεση από μέρους του μαθητή οδηγιών που του δίνονται. Ο στόχος αυτός σχετιζόταν με τις περιοχές των κοινωνικών δεξιοτήτων και της συναισθηματικής οργάνωσης.

Όσον αφορά τους μηνιαίους στόχους, για τον μήνα Ιανουάριο τέθηκαν τέσσερις μηνιαίοι στόχοι (βλ. Πίνακα 2, Παράρτημα). Ο πρώτος σχετιζόταν με το να μπορεί ο μαθητής να αναγνωρίζει, να εκφέρει και να γράφει το γράμμα «ρ». Ο δεύτερος ήταν να αναγνωρίζει, να διαβάζει και να εκφέρει συλλαβές με το γράμμα «ι». Ο τρίτος ήταν να μπορεί να αναγνωρίζει και να συνθέτει συλλαβές με τα γνωστά του φωνήεντα: α, ε, ο και τα γνωστά του σύμφωνα: κ, ν, π, τ, ρ, ζ και ο τέταρτος να κατανοεί το περιεχόμενο ενός κειμένου που του αναγιγνώσκεται. Για το μήνα Φεβρουάριο οι στόχοι που τέθηκαν ήταν τρεις (βλ. Πίνακα 3, Παράρτημα). Ο πρώτος ήταν να κατανοεί και να εκτελεί οδηγίες. Ο δεύτερος αναφερόταν στο να αναγνωρίζει, να εκφέρει και να συνθέτει συλλαβές με τα γνωστά σύμφωνα: γ, δ, μ και ο τρίτος στο να αναγνωρίζει, να εκφέρει και να γράφει το «ου».

Στη συνέχεια, τον μήνα Ιανουάριο τέθηκαν τέσσερις εβδομαδιαίοι στόχοι (βλ. Πίνακα 4, Παράρτημα). Ο πρώτος αναφερόταν στο να μπορεί ο μαθητής να αναγνωρίζει και να συνθέτει συλλαβές με τα γράμματα: α, ε, ο, κ, ν, και ο δεύτερος με το να αναγνωρίζει και να συνθέτει συλλαβές με τα γράμματα: α, ε, ο, π, τ, ζ. Ο

τρίτος ήταν να αναγνωρίζει, να εκφέρει, να γράφει και να συνθέτει συλλαβές με το γράμμα «ρ» και ο τέταρτος να αναγνωρίζει, να εκφέρει, να γράφει και να συνθέτει συλλαβές με το γράμμα «ι». Τον μήνα Φεβρουάριο τέθηκαν επίσης τέσσερις εβδομαδιαίοι στόχοι (βλ. Πίνακα 5, Παράρτημα). Ο πρώτος ήταν να αναγνωρίζει, να εκφέρει και να συνθέτει συλλαβές με το γράμμα «γ». Ο δεύτερος ήταν να αναγνωρίζει, να εκφέρει και να συνθέτει συλλαβές με το γράμμα «δ» και ο τρίτος να αναγνωρίζει, να εκφέρει και να συνθέτει συλλαβές με το γράμμα «μ». Ο τέταρτος και τελευταίος σχετιζόταν με το να μπορεί ο μαθητής να αναγνωρίζει, να εκφέρει και να γράφει το «ου».

Τέλος, τον μήνα Ιανουάριο τέθηκαν έξι ημερήσιοι στόχοι (βλ. Πίνακα 6, Παράρτημα). Ο πρώτος σχετιζόταν με τον να μπορεί ο μαθητής να αναγνωρίζει, να συνθέτει και να διαβάζει συλλαβές με τα γράμματα: α, ε, ο, κ. Ο δεύτερος ήταν να αναγνωρίζει, να συνθέτει και να διαβάζει συλλαβές με τα γράμματα: α, ε, ο, ν και ο τρίτος να αναγνωρίζει, να συνθέτει και να διαβάζει συλλαβές με τα γράμματα: α, ε, ο, π, τ, ς. Ο τέταρτος αναφερόταν στο να μπορεί να αναγνωρίζει, να εκφέρει και να γράφει το γράμμα «ρ» και ο πέμπτος στο να συνθέτει συλλαβές με το γράμμα «ρ» και τα φωνήεντα: ο, ε, ι, η. Ο έκτος ήταν να αναγνωρίζει, να διαβάζει και να εκφέρει συλλαβές με το γράμμα «ι». Το μήνα Φεβρουάριο οι ημερήσιοι στόχοι ήταν τέσσερις (βλ. Πίνακα 7, Παράρτημα). Ο πρώτος ήταν να αναγνωρίζει, να εκφέρει και να συνθέτει συλλαβές με το γράμμα «γ», ο δεύτερος να αναγνωρίζει, να εκφέρει και να συνθέτει συλλαβές με το γράμμα «δ» και ο τρίτος να αναγνωρίζει, να εκφέρει και να συνθέτει συλλαβές με το γράμμα «μ». Τέταρτος και τελευταίος στόχος σχετιζόταν με το να μπορεί να αναγνωρίζει, να εκφέρει και να γράφει το «ου».

Διδακτικός στόχος και βήματα (task analysis)

Σύμφωνα με το Χρηστάκη (2013), η μέθοδος της ανάλυσης διδακτικού έργου (task analysis) αναφέρεται στη κατάτμηση του διδακτικού στόχου σε μικρά βήματα (ή υποστόχους) και διαμορφώθηκε τα τελευταία τριάντα περίπου χρόνια. Όπως εξηγεί, τα παιδιά με σοβαρές δυσκολίες έχουν διαφορετικό ρυθμό μάθησης και διαφοροποιούνται ως προς τη γνώση που μπορούν να κατακτούν και να αφομοιώνουν, για αυτό συχνά δυσκολεύονται να εργαστούν με επιτυχία πάνω στους στόχους του κοινού προγράμματος. Για τον λόγο αυτό, ο ίδιος αναφέρει, πως είναι

ανάγκη οι διδακτικοί στόχοι να απλοποιούνται και να αναλύονται σε μικρότερα βήματα, προκειμένου να μπορούν οι μαθητές να τους κατακτήσουν βήμα-βήμα. Απαραίτητες προϋποθέσεις, όπως επισημαίνει, για τη σωστή ανάλυση του διδακτικού στόχου είναι να έχει καθοριστεί με ακρίβεια και σαφήνεια και τα βήματα να έχουν τέτοια ιεράρχηση, ώστε καθένα τους να αποτελεί προαπαιτούμενη γνώση για το επόμενο. Επίσης, τονίζει πως τα βήματα είναι ανάγκη να είναι στα μέτρα του παιδιού όσον αφορά το μέγεθος και τη δυσκολία. Μάλιστα, το πρώτο εξ αυτών πρέπει να είναι εύκολο και να είναι σύμφωνο με το επίπεδο, που αποδείχθηκε κατά την αρχική εκτίμηση των δεξιοτήτων του, ότι βρίσκεται ο μαθητής (σσ. 157, 159).

Στην εκπαιδευτική παρέμβαση που εφαρμόστηκε στον υπό παρατήρηση μαθητή, ορίστηκε, σύμφωνα με το Χρηστάκη (2013), ο διδακτικός στόχος ο οποίος αφορούσε το να μπορεί ο μαθητής να αναγνωρίζει και να συνθέτει συλλαβές με το σύμφωνο «κ» και τα φωνήεντα «α,ε,ο» (σ. 157). Προκειμένου, να κατακτηθεί ευκολότερα ο παραπάνω στόχος, αναλύθηκε σε τέσσερα βήματα (task analysis). Το πρώτο βήμα ήταν να μπορεί ο μαθητής να κατανοεί, με τη βοήθεια εικόνας, ποια λέξη αναγράφεται στην κάρτα που τραβά. Το δεύτερο ήταν να μπορεί να συνειδητοποιεί ποια συλλαβή λείπει από κάθε λέξη και το τρίτο να μπορεί να εντοπίζει και να αναγνωρίζει, ανάμεσα στα άλλα γράμματα της αλφαβήτου, τα γράμματα που του χρειάζονται για να συνθέσει τη συλλαβή αυτή – δηλαδή το γράμμα «κ» και ένα από τα φωνήεντα «α,ε,ο». Το τέταρτο και τελευταίο βήμα ήταν να μπορεί να συνδυάζει τα γράμματα για να συνθέσει τη σωστή συλλαβή.

Σύμφωνα με το Βιβλίο Εκπαιδευτικού ΕΑΕ «Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας» και τη μεθοδολογία που αναφέρεται σε αυτό (Δροσινού, και συν., 2009) για τον διδακτικό στόχο και τα διαφοροποιημένα παιδαγωγικά υλικά και μέσα, προς επίτευξη του διδακτικού στόχου κατασκευάστηκε διαφοροποιημένο υλικό προσαρμοσμένο στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή. Στο προαναφερθέν βιβλίο επισημαίνεται η σημασία της παρουσίας του αγαπημένου αντικειμένου του μαθητή για την επιτυχή έκβαση της δραστηριότητας (σ. 33). Συγκεκριμένα, κατασκευάστηκε ένα παπουτσόκουτο με πρωταγωνίστρια τη «Πέπα το γουρουνάκι» (αγαπημένο αντικείμενο του μαθητή) και χρησιμοποιήθηκαν πλαστικοποιημένα γράμματα της αλφαβήτου, κάρτες και εικόνες.

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη κατασκευή του διαφοροποιημένου παιδαγωγικού υλικού ήταν η παρακάτω. Αρχικά, ντύθηκε ένα παπουτσόκουτο με χαρτί περιτυλίγματος και διακοσμήθηκε εξωτερικά και εσωτερικά με εικόνες της

«Πέπα το γουρουνάκι» αλλά και των άλλων μελών της οικογένειας της (βλ. Εικόνα 4). Στη συνέχεια, σχεδιάστηκαν πέντε κάρτες διαστάσεων 8,5 x 5,5 εκατοστά και πάνω στη κάθε μια γράφτηκε με μικρά γράμματα μια λέξη της μορφής σφ-σφ ή σφ-σφ-σφ, της οποίας έλειπε η αρχική συλλαβή. Για να μπορεί εύκολα ο μαθητής να αναγνωρίσει τις λέξεις αλλά και για μπορέσει να ταυτίσει την γραφημική αναπαράσταση της λέξης με τη σημασία της, στο κάτω μέρος κάθε κάρτας τοποθετήθηκε μια εικόνα του αντικειμένου που αναγραφόταν (βλ. Εικόνα 6). Έπειτα, πλαστικοποιήθηκαν τα 24 γράμματα της αλφαβήτου και πίσω από κάθε γράμμα κολλήθηκε βέλκρο, ώστε κάθε γράμμα να μπορεί να κολλιέται και να ξεκολλιέται εύκολα από την κάρτα (βλ. Εικόνα 4). Το παπουτσόκουτο χωρίστηκε σε δύο μέρη. Δεξιά τοποθετήθηκαν τα γράμματα της αλφαβήτου και αριστερά οι κάρτες (βλ. Εικόνα 5). Ο μαθητής στη παραπάνω δραστηριότητα καλούνταν να αναγνωρίσει τη λέξη, να συνειδητοποιήσει ποια συλλαβή λείπει, να εντοπίσει τα σωστά γράμματα, να συνθέσει τη συλλαβή και να τη τοποθετήσει στην κάρτα (βλ. Εικόνα 7) .

Στο ίδιο βιβλίο (Δροσινού, και συν., 2009, σσ. 35-36) αναφέρεται η διδακτική κωδικοποίηση για τη συμπεριφορά, την αμοιβή και τα κριτήρια επιτυχίας του μαθητή. Όσον αφορά τη συμπεριφορά του μαθητή, εκείνος ενθουσιάστηκε με την παρουσία του αγαπημένου του αντικειμένου και κινητοποιήθηκε αμέσως για να περιεργαστεί το παπουτσόκουτο. Αρχικά, παρατήρησε τις εικόνες της Πέπα και των μελών της οικογένειας της, άρχισε να μιλά δυνατά για εκείνη και τις περιπέτειές της και στο τέλος επεξεργάστηκε τις κάρτες με τις εικόνες. Στο σημείο αυτό, διευκρινίστηκε στο μαθητή ότι αυτό που έπρεπε να κάνει ήταν να βοηθήσει την Πέπα να συμπληρώσει σωστά τις κάρτες.

Συγκεκριμένα, σκοπός της δραστηριότητας ήταν να καταφέρει να συμπληρώσει σωστά ο μαθητής τις κάρτες με αυτονομία. Το προαναφερθέν ορίστηκε ως κριτήριο επιτυχίας της δραστηριότητας. Όπως αναφέρεται στο Βιβλίο Εκπαιδευτικού ΕΑΕ (Δροσινού, και συν., 2009), μετά τη διδασκαλία μιας στοχευμένης δραστηριότητας, ο δάσκαλος οφείλει να γνωρίζει αν ο μαθητής κατέκτησε τις δεξιότητες που διδάχτηκε. Ενδεικτικά κριτήρια επιτυχίας μπορούν να αποτελέσουν ο βαθμός ανταπόκρισης στο διδακτικό στόχο, η ολοκλήρωσή του, το επίπεδο αυτονόμησης και η περιγραφή του με βοήθεια ή με μεγάλη βοήθεια (σ. 35).

Στο παραπάνω βιβλίο (Δροσινού, και συν., 2009) επισημαίνεται, επίσης, η σημασία της αμοιβής μετά το πέρας της διδακτικής παρέμβασης. Τονίζεται πως η αμοιβή που δίνεται στον μαθητή πρέπει να είναι σύμφωνη και ορισμένη με βάση τα

ιδιαίτερα ενδιαφέροντά του, τη μαθησιακή ετοιμότητα και τις ανάγκες του (σ. 36). Για τον λόγο αυτό, στο συγκεκριμένο μαθητή ως αμοιβή, μετά το τέλος της διδακτικής παρέμβασης, επιτράπηκε να δει στον ηλεκτρονικό υπολογιστή ένα 10 λεπτό επεισόδιο της αγαπημένης του σειράς, « Πέπα το γουρουνάκι».



Εικόνα 4: Παπουτσόκουτο με τη «Πέπα το γουρουνάκι»



Εικόνα 5: Εσωτερική δομή

και πλαστικοποιημένα γράμματα



Εικόνα 6: Κάρτες που τους λείπει η πρώτη συλλαβή



Εικόνα 7: Συμπλήρωση καρτών

Επιπρόσθετα στο ίδιο βιβλίο (Δροσινού, και συν., 2009), υπογραμμίζεται η σημασία της εμπλοκής του γονέα στη μάθηση του παιδιού του. Για αυτό, στο πλαίσιο της αξιολόγησης της προόδου του μαθητή συμπληρώνεται το έντυπο καταγραφής της συνεργασίας με το γονέα. Σε αυτό καταγράφεται τόσο το αίτημα των γονέων όσο και η εμπλοκή τους στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (σ. 35). Στο έντυπο καταγραφής με τους γονείς, η μητέρα του παραπάνω μαθητή εξέφρασε εξ αρχής την επιθυμία της να είναι ικανός ο μαθητής να αντιλαμβάνεται μια λέξη και τη σημασία της και να συνδυάζει τα γράμματα για να συνθέτει μόνος του συλλαβές και λέξεις. Συμφωνήθηκε ο μαθητής να δουλέψει στο κομμάτι αυτό τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι και από κοινού συζητήθηκε πώς θα μπορούσαν οι γονείς να βοηθήσουν στην επίτευξη αυτού του στόχου. Οι ίδιοι δήλωσαν την

προθυμία τους να συνεργαστούν με το σχολείο για την πρόοδο του παιδιού τους. Συμφωνήθηκε, λοιπόν, οι γονείς στο σπίτι να χρησιμοποιούν σταθερές κάρτες με διάφορες συλλαβές –γραμμάτων γνωστών στο μαθητή- προκειμένου αυτός να αναγνωρίζει και να εκφέρει προφορικά τη συλλαβή που αναγράφεται, με σκοπό την κατάκτηση της συλλαβικής επίγνωσης.

Συνεντεύξεις με τους εμπλεκόμενους με το μαθητή

Σύμφωνα με τους Αβραμίδη & Καλύβα (2006), η συνέντευξη είναι μια διαπροσωπική συνάντηση και ένας σκόπιμος διάλογος, όπου ο συνεντευξιαστής συγκεντρώνει πληροφορίες για το συνεντευξιαζόμενο. Ως μέθοδος, επισημαίνουν, επιτρέπει την πρόσβαση σε στάσεις, γνώμες και αντιλήψεις, οι οποίες είτε δεν είναι φανερές μέσω της συμπεριφοράς είτε εκφράζονται μέσω ενός συμπλέγματος συμπεριφορών και έτσι δεν μπορούν να γίνουν εύκολα αντικείμενο παρατήρησης. Κατά τη διάρκεια μιας συνέντευξης, όπως αναφέρουν, υπάρχει η δυνατότητα να συλλέξουμε μη αναμενόμενα δεδομένα και έτσι να καταφέρουμε να προσεγγίσουμε το θέμα από διαφορετική οπτική γωνία (σσ. 83-84).

Μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση που εφαρμόστηκε στον παραπάνω μαθητή, πραγματοποιήθηκαν δύο δεκάλεπτες ημι- δομημένες συνεντεύξεις, μια με τη μητέρα και μια με την εκπαιδευτικό της τάξης. Σύμφωνα με τους Αβραμίδη & Καλύβα (2006), η ημι-δομημένη συνέντευξη χρησιμοποιείται για να αποκτήσουμε μια πληρέστερη εικόνα για τις πεποιθήσεις, τις στάσεις και τις απόψεις του σε ένα θέμα, καθώς αυτή η μορφή συνέντευξης είναι ευέλικτη. Οι ερωτήσεις που συμπεριλαμβάνονται στο διάγραμμα της ημι -δομημένης συνέντευξης θα πρέπει να καθοδηγούν κι όχι να υπαγορεύουν την πορεία της συζήτησης. Όπως οι ίδιοι ερευνητές επισημαίνουν, οι βασικές αρχές της ημι-δομημένης συνέντευξης είναι η προσπάθεια εδραίωσης μιας σχέσης με το άτομο που απαντά, η ανάπτυξη μη προγραμματισμένων θεμάτων από τον συνεντευξιαστή και η πορεία της συζήτησης σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις ανησυχίες του συνεντευξιαζόμενου χωρίς να ακολουθείται μια προκαθορισμένη σειρά ερωτήσεων (σσ. 198-199).

Η συζήτηση που διεξήχθη με τα παραπάνω πρόσωπα, τα οποία καθημερινά βρίσκονταν πολύ κοντά στο μαθητή, κινήθηκε γύρω από τους εξής θεματικούς άξονες: α) αν έχει σημειωθεί βελτίωση στις γλωσσικές δεξιότητες του μαθητή, με

έμφαση την κατανόηση, β) αν τα παραπάνω πρόσωπα θεωρούν πως στη βελτίωση αυτή συντέλεσαν οι εξατομικευμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και η εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, γ) ποιες δυσκολίες εξακολουθεί να έχει ο μαθητής στις γλωσσικές δεξιότητες, με έμφαση την κατανόηση.

Παρατηρήθηκε ότι σε μεγάλο ποσοστό οι απόψεις της μητέρας και της εκπαιδευτικού της τάξης ταυτίστηκαν. Ωστόσο, καθένα πρόσωπο, λόγω της διαφορετικής ιδιότητας του, προσέθεσε μια διαφορετική οπτική στα υπό συζήτηση θέματα και προσέφερε άλλου είδους πληροφορίες.

3. Περιγραφή εργαλείων για τη συλλογή Ποσοτικών Δεδομένων

Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε πείραμα με τη χρήση κοινωνικών ιστοριών καθώς επίσης μοιράστηκαν σύντομα, μη σταθμισμένα ερωτηματολόγια.

Το Ερωτηματολόγιο

Σύμφωνα με τους Αβραμίδη & Καλύβα (2006), τα σύντομα ερωτηματολόγια αποτελούν μια ποσοτική μέθοδος συλλογής δεδομένων, η οποία χρησιμοποιείται ευρέως για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών. Για χρόνια στον τομέα της ειδικής αγωγής, οι ίδιοι επισημαίνουν, κυριαρχούσαν αποκλειστικά οι ποσοτικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων (σ. 33). Ωστόσο, τονίζουν, πως στη δεκαετία του 1980 άρχισε να γίνεται αναφορά στις αδυναμίες των παραδοσιακά κυρίαρχων ποσοτικών μεθόδων. Οι περισσότερες επιφυλάξεις γύρω από αυτές επικεντρώνονται στο κατά πόσο οι έρευνες με μεγάλα δείγματα αντιπροσωπεύουν ικανοποιητικά τη διδασκαλία και τη μάθηση που λαμβάνει χώρα τόσο στα ειδικά όσο και στα γενικά σχολεία. (σσ. 34-35).

Στη παρούσα έρευνα, μοιράστηκαν έξι ερωτηματολόγια (βλ. Παράρτημα). Το δείγμα ήταν αρκετά μικρό, καθώς επιλέχτηκε να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο μόνο άτομα που βρίσκονταν καθημερινά κοντά στο μαθητή και που η ιδιότητά τους θα τους επέτρεπε να αξιολογήσουν τη βελτίωση των γλωσσικών του δεξιοτήτων, με έμφαση την κατανόηση. Αναλυτικότερα, συμπληρώθηκε εθελοντικά από την

εκπαιδευτικό της τάξης, τις δύο βοηθούς, τη ψυχολόγο, την κοινωνική λειτουργό και τη νοσηλεύτρια.

Το προς συμπλήρωση ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα) αποτελούνταν από 14 ερωτήσεις, βασισμένες στις υποθέσεις, οι οποίες αξιολογούνταν με βάση την κλίμακα LIKERT. Η κλίμακα LIKERT που χρησιμοποιήθηκε είχε επτά διαβαθμίσεις: πάρα πολύ (1), αρκετά πολύ (2), πολύ (3), μέτρια (4), λίγο (5), πολύ λίγο (6), καθόλου (7).

Οι πέντε πρώτες ερωτήσεις αφορούσαν την πρώτη ερευνητική υπόθεση, η οποία σχετίζεται με την ανάγκη ειδικής διδακτικής διαφοροποίησης στις γλωσσικές δεξιότητες με έμφαση την κατανόηση. Συγκεκριμένα, στη πρώτη ερώτηση οι συμμετέχοντες απάντησαν στο αν, σύμφωνα με την εμπειρία τους, πιστεύουν πως ο μαθητής έχει μειωμένες γλωσσικές δεξιότητες σε σχέση με ένα παιδί της ηλικίας του. Στην δεύτερη αξιολόγησαν το κατά πόσο ο μαθητής μπορεί να γενικεύει σε διαφορετικά περιβάλλοντα τις γλωσσικές δεξιότητες που αποκτά και στη τρίτη αν ο μαθητής έχει ανάγκη ειδικής διδακτικής διαφοροποίησης στη γραφή. Στην τέταρτη απάντησαν στο αν νομίζουν πως ο μαθητής έχει ανάγκη ειδικής διδακτικής διαφοροποίησης στην ανάγνωση, ενώ στην πέμπτη απάντησαν στο αν νομίζουν πως ο μαθητής έχει ανάγκη ειδικής διδακτικής διαφοροποίησης στην κατανόηση σύντομων κειμένων.

Οι ακόλουθες τέσσερις ερωτήσεις αφορούσαν τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση, η οποία εξετάζει αν η διαφοροποιημένη γλωσσική διδασκαλία σε μαθητή με ΔΑΦ που φοιτά σε ειδικό δημοτικό σχολείο έχει συγκεκριμένους περιορισμούς στην κατανόηση. Στην πρώτη ερώτηση, οι συμμετέχοντες απάντησαν εάν, σύμφωνα με την εμπειρία τους, πιστεύουν ότι μετά τις ειδικές γλωσσικές παρεμβάσεις, με έμφαση την κατανόηση, ο μαθητής μπορεί να κατανοήσει το περιεχόμενο μιας απλής γλωσσικής δραστηριότητας χωρίς βοήθεια. Στη δεύτερη απάντησαν εάν μετά τις ειδικές γλωσσικές παρεμβάσεις, με έμφαση την κατανόηση, πιστεύουν ότι ο μαθητής μπορεί να κατανοήσει τις οδηγίες μιας γλωσσικής δραστηριότητας χωρίς βοήθεια. Η τρίτη ερώτηση αναφερόταν στο αν μετά τις ειδικές γλωσσικές παρεμβάσεις, με έμφαση την κατανόηση, νομίζουν ότι ο μαθητής μπορεί να κατανοήσει το περιεχόμενο ενός κειμένου 15 λέξεων χωρίς βοήθεια και η τέταρτη αν μετά τις ειδικές γλωσσικές παρεμβάσεις, με έμφαση την κατανόηση, νομίζουν ότι ο μαθητής μπορεί να ακολουθήσει κανόνες.

Οι τελευταίες τέσσερις ερωτήσεις αφορούσαν την τρίτη ερευνητική υπόθεση, η οποία σχετίζεται με το αν το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση την κατανόηση σε μαθητή με ΔΑΦ έχει αποτελέσματα και διευκολύνει την πρόοδο του μαθητή στο ειδικό δημοτικό σχολείο. Προς την κατεύθυνση αυτή, οι συμμετέχοντες στην πρώτη ερώτηση απάντησαν αν, σύμφωνα με την εμπειρία τους, πιστεύουν πως ο μαθητής έχει σημειώσει πρόοδο στη γραφή τους τελευταίους τρεις μήνες. Στη δεύτερη απάντησαν αν πιστεύουν πως ο μαθητής έχει σημειώσει πρόοδο στην ανάγνωση τους τελευταίους τρεις μήνες, ενώ στη τρίτη αν πιστεύουν πως έχει σημειώσει πρόοδο στην κατανόηση ενός σύντομου κειμένου τους τελευταίους τρεις μήνες. Στη τέταρτη ερώτηση αξιολόγησαν το κατά πόσο στη βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων του μαθητή έχει συνεισφέρει η διαφοροποιημένη διδασκαλία και στην πέμπτη το κατά πόσο η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει συνεισφέρει στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων του.

Πείραμα και Κοινωνικές Ιστορίες

Σύμφωνα με τους Αβραμίδης & Καλύβα (2006), το πείραμα είναι μια ποσοτική μέθοδος έρευνας που υποβάλει σε έλεγχο υποθέσεις που αφορούν σχέσεις αιτίου-αιτιατού και θεωρείται από πολλούς ως η πιο έγκυρη προσέγγιση επίλυσης εκπαιδευτικών προβλημάτων. Η «λογική» των πειραμάτων, όπως εξηγούν, είναι ο έλεγχος όσο των δυνατών περισσότερων παραγόντων (μεταβλητών) και η συστηματική διαφοροποίηση μιας μεταβλητής με σκοπό την εξέταση της επίδρασης της σε μια άλλη. Για το λόγο αυτό, τονίζουν, χρησιμοποιείται αρκετά συχνά στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση καθώς η έγκυρη αξιολόγηση ενός θεραπευτικού ή ενισχυτικού προγράμματος απαιτεί τον αποκλεισμό (έλεγχο) όλων των άλλων παραμέτρων προκειμένου να αποδειχθεί η αποτελεσματικότητά του. Ένας άλλος λόγος για τη δημοτικότητα των πειραμάτων, όπως σημειώνουν, είναι το υψηλό ποσοστό ερευνητών στο χώρο της ειδικής αγωγής που προέρχεται από τμήματα ψυχολογίας όπου τα πειραματικά μοντέλα κατέχουν περίοπτη θέση. Ωστόσο, οι ίδιοι επισημαίνουν ότι πολλοί ποιοτικοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι πολλά εκπαιδευτικά προβλήματα δεν μπορούν να επιλυθούν μέσω ενός πειράματος. Όπως διευκρινίζουν, ο έλεγχος πολλών μεταβλητών καταλήγει σε μια υπεραπλούστευση σύνθετων

φαινομένων. Για αυτό τα συμπεράσματα δεν θεωρούνται απολύτως αληθινά αλλά κατά ένα μεγάλο βαθμό έγκυρα (σσ. 154-155) .

Στην παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε πείραμα με τη χρήση κοινωνικών ιστοριών. Το πείραμα με τη χρήση κοινωνικών ιστοριών, περιλαμβάνει κείμενα (Δροσινού & Πάστρα, 2010) με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τα οποία μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Μια κοινωνική ιστορία είναι συνήθως σύντομη και περιγραφεί καταστάσεις ή γεγονότα με τέτοιο τρόπο που να έχει νόημα για τα άτομα με αυτισμό. Σκοπός της είναι να προάγει την κοινωνική κατανόηση (Gray, και συν., 2012, σ. 4). Σύμφωνα με τον Ozdemir (2008), κατά το σχεδιασμό της ιστορίας ο εκπαιδευτικός πρέπει να συνυπολογίσει τα ενδιαφέροντα και την προσωπικότητα του μαθητή του. Πρέπει να χρησιμοποιήσει λεξιλόγιο σύμφωνο με την ηλικία του και που να μπορεί να αντιληφθεί. Ο ίδιος ερευνητής αναφέρει πως το κείμενο πρέπει να συνοδεύεται από ξεκάθαρες εικόνες και να αποτελείται από απλές και συγκεκριμένες προτάσεις που να μπορεί να τις αντιληφθεί ο μαθητής.

Ο διδακτικός στόχος του πειράματος που πραγματοποιήθηκε ήταν να είναι ικανός ο μαθητής να κατανοεί το περιεχόμενο μιας σύντομης ιστορίας που διαβάσει με βοήθεια. Χρησιμοποιήθηκαν πέντε απλές κοινωνικές ιστορίες, που δημιουργήθηκαν σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες του μαθητή (Gray, και συν., 2012). Κάθε μια απαρτιζόταν από 10 έως 15 λέξεις και περιλάμβανε από 5 έως 8 οπτικούς διευκολυντές, ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας της. Μετά από κάθε ιστορία, ο μαθητής καλούνταν να απαντήσει σε δύο ή τρεις ερωτήσεις κατανόησης, τοποθετώντας ένα αυτοκόλλητο στο κουτί δίπλα από τη σωστή απάντηση. Μετά την ολοκλήρωση κάθε κοινωνικής ιστορίας και της απάντησης των σχετικών ερωτήσεων, ακολουθούσε η Αυτοαξιολόγηση του μαθητή-Λεκτικοποίηση των συναισθημάτων του. Σκοπός αυτού ήταν να εκφράσει ο μαθητής τα συναισθήματα του για την κοινωνική ιστορία που σχεδιάστηκε για αυτόν.

Συγκεκριμένα, η πρώτη ιστορία που δόθηκε στις 3 Μαΐου του 2015 είχε τίτλο «Ο Τοτός» (βλ. Εικόνα 8) και αφορούσε ένα παιδί, τον Τοτό, που όταν θύμωνε συνήθιζε να λέει άσχημες κουβέντες. Για την πράξη του αυτή, οι συμμαθητές τους τον κορόιδευαν και οι γονείς του στεναχωριούνταν. Η θεματολογία της ιστορίας εμπνεύστηκε από τη καθημερινότητα του ίδιου του μαθητή. Όπως έχει αναφερθεί και ανωτέρω, ο συγκεκριμένος μαθητής όταν θύμωνε, συχνά μιλούσε άσχημα. Η ιστορία απαρτιζόταν από 15 λέξεις της μορφής σφ-σφ, σφ-φ, φ-σφ και σφ-σφ-σφ και για να

είναι πιο εύκολα κατανοητό το περιεχόμενο της περιλάμβανε 5 οπτικούς διευκολυντές. Μετά την ανάγνωσή της ο μαθητής κλήθηκε να απαντήσει σε τρεις ερωτήσεις κατανόησης περιεχόμενου, τοποθετώντας ένα αυτοκόλλητο στο κουτί δίπλα από τη σωστή απάντηση. Οι δύο τελευταίες περιείχαν τόσο στην εκφώνηση όσο και στις πιθανές απαντήσεις οπτικούς διευκολυντές, ώστε να είναι πιο εύκολα κατανοητές από το μαθητή, ενώ η πρώτη όχι για αυτό και αναγνώστηκε με βοήθεια. Οι πρώτη ερώτηση κατανόησης ξεκινούσε ως εξής «Πολλές φορές όταν θυμώνω...» και ο μαθητής έπρεπε να επιλέξει μια ανάμεσα στις παρακάτω επιλογές: α) λέω τι με ενοχλεί, β) τρέχω στο δωμάτιο, γ) λέω κακές κουβέντες (σωστή απάντηση). Η δεύτερη αναφερόταν στο πώς αισθάνονται οι γονείς όταν μαθαίνουν τι είπε το παιδί τους και ο μαθητής έπρεπε να επιλέξει ανάμεσα σε ένα στενοχωρημένο (σωστή απάντηση) και ένα χαρούμενο πρόσωπο. Η τρίτη σχετιζόταν με το αν οι κακές κουβέντες είναι σωστό ή λάθος και ο μαθητής έπρεπε να επιλέξει ανάμεσα στο χέρι με το σήμα του σωστού και σε αυτό με το σήμα του λάθους (σωστή απάντηση).

Η δεύτερη ιστορία, που δόθηκε στις 11 Μαΐου του 2015, είχε τίτλο «Τα 2 αδέρφια» (βλ. Εικόνα 9) και αφορούσε δύο αδέρφια που συνήθιζαν να μαλώνουν. Όμως, όταν ο μικρός αδελφός αρρώστησε και πήγε στο νοσοκομείο, ο μεγάλος αδελφός στεναχωρήθηκε πολύ και αποφάσισε να μην ξανά μαλώσουν και να είναι αγαπημένοι. Επιλέχθηκε το παραπάνω ως περιεχόμενο, καθώς υπήρξε η πρόθεση η ιστορία να διαπραγματεύεται ένα θέμα από την εμπειρία του μαθητή. Πράγματι, εκείνος είχε ένα μικρότερο αδελφό τον οποίο συνήθιζε να ενοχλεί -του έπαιρνε τα παιχνίδια ή του τραβούσε τα μαλλιά- με αποτέλεσμα να υπάρχουν εντάσεις στο σπίτι. Η ιστορία αποτελείται από 10 λέξεις που έχουν μια από τις παρακάτω μορφές: σφ-σφ, σφ-φ, φ-σφ, φ-σφ-σφ, φ-σφ-σφ-σφ. Υπήρξε μέριμνα ώστε οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν να είναι οικείες στο μαθητή -να τις έχει δηλαδή ξανασυναντήσει- ώστε να μπορέσει να διαβάσει την ιστορία με ευκολία. Ωστόσο, για να γίνει ακόμα πιο εύκολα κατανοητό το περιεχόμενο της, χρησιμοποιήθηκαν 5 οπτικοί διευκολυντές. Μετά την ιστορία, ακολουθούσαν τρεις ερωτήσεις σχετικές με το περιεχόμενό της. Όλες οι ερωτήσεις περιείχαν στην εκφώνηση τους οπτικούς διευκολυντές για να είναι εύκολα κατανοητό από το μαθητή αυτό που ερωτάται, ενώ οι απαντήσεις έχουν επίσης τη μορφή οπτικών διευκολυντών. Στην εκφώνηση της πρώτης ερώτησης, ήταν τοποθετημένη η εικόνα του μεγάλου αδελφού και ο μαθητής έπρεπε να παρατηρήσει τις εικόνες που ακολουθούσαν και να επιλέξει ποια πράξη έκανε συνήθως εκείνος. Οι εικόνες απεικόνιζαν το μεγάλο αδελφό να τραβά το

παιχνίδι του μικρού (σωστή απάντηση), δύο αδέρφια να αγκαλιάζονται και ένα παιδί να φωνάζει. Η δεύτερη ερώτηση αφορούσε το πώς ένιωσε ο μεγάλος αδελφός όταν ο μικρός πήγε στο νοσοκομείο και ο μαθητής είχε να επιλέξει ανάμεσα σε ένα χαρούμενο πρόσωπο, ένα στεναχωρημένο (σωστή απάντηση) και ένα θυμωμένο. Η τρίτη ερώτηση αφορούσε την απόφαση που πήρε εντέλει ο μεγάλος αδελφός και ο μαθητής έπρεπε να επιλέξει ανάμεσα στην εικόνα που έδειχνε τα δύο αδέρφια να μαλώνουν, εκείνη που τα έδειχνε να τραβάνε μαλλιά και αυτή που τα έδειχνε να παίζουν αγαπημένα (σωστή απάντηση).

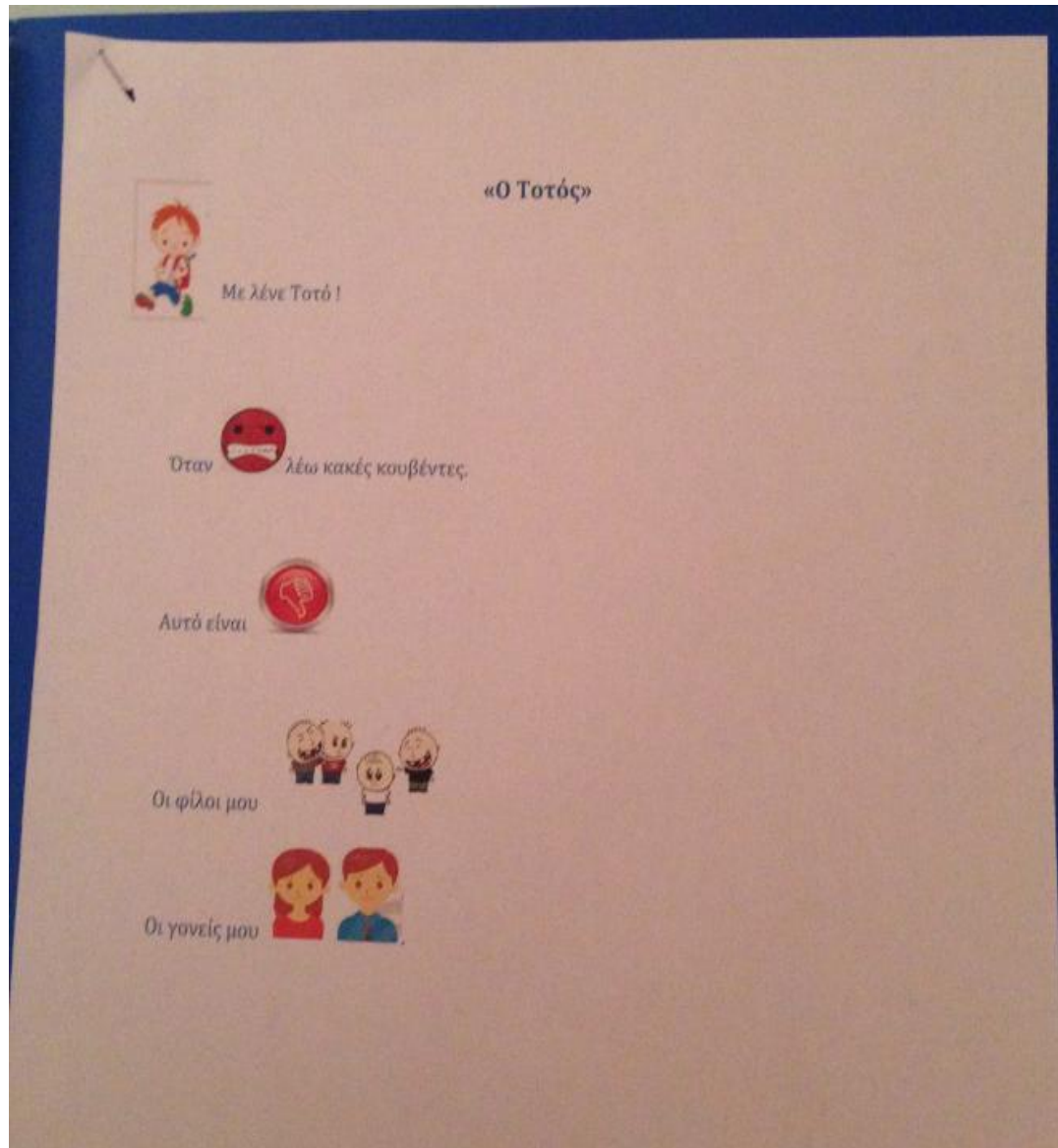
Η τρίτη ιστορία, που δόθηκε στις 12 Μαΐου του 2015, είχε τίτλο «Το ατύχημα της Πέπα» (βλ. Εικόνα 10) και αφορούσε την «Πέπα το γουρουνάκι» η οποία έκανε ποδήλατο χωρίς κράνος και έπεσε και χτύπησε. Από τότε και έπειτα, φορούσε πάντα το κράνος της. Επιλέχθηκε ως πρωταγωνίστρια της ιστορίας η «Πέπα το γουρουνάκι» καθότι αποτελεί την αγαπημένη ηρωίδα του μαθητή. Παρακολουθεί τα dvd με αυτή και αναφέρει συχνά στο λόγο τόσο εκείνη όσο και τα μέλη της οικογένειά της. Η ιστορία αποτελείται από 15 απλές λέξεις που έχουν μια από τις παρακάτω μορφές: Σφ-σφ, φ-σφ-σφ-φ, φ-σφ, σφ-σφ-σφ, σφ-σφ-σφ-σφ και σσφ-σφ. Δόθηκε μέριμνα ώστε οι λέξεις της ιστορίας να μπορούν να αναγνωστούν εύκολα από το μαθητή. Για να είναι πιο εύκολα κατανοητό το περιεχόμενο της, χρησιμοποιήθηκαν 7 οπτικοί διευκολυντές. Μετά την ιστορία, ακολουθούσαν δύο ερωτήσεις πάνω στο περιεχόμενό της. Οι ερωτήσεις είχαν απλή διατύπωση και οι απαντήσεις κάθε ερώτησης είχαν τη μορφή εικόνων (οπτικών διευκολυντών) και όχι λέξεων. Η πρώτη ερώτηση αφορούσε το τι πήγε να κάνει η Πέπα και ο μαθητής έπρεπε να επιλέξει τη σωστή ανάμεσα σε τρεις εικόνες. Η πρώτη εικόνα απεικόνιζε μια πισίνα, η δεύτερη ένα ποδήλατο (σωστή απάντηση) και οι τρίτη ένα γήπεδο βόλεϊ. Η δεύτερη και τελευταία ερώτηση σχετιζόταν με τι πρέπει να φοράμε όταν κάνουμε ποδήλατο και ο μαθητής έπρεπε να επιλέξει τη σωστή εικόνα ανάμεσα σε μια που απεικόνιζε ένα ζευγάρι γάντια, μια άλλη που απεικόνιζε ένα ζευγάρι μπότες και εκείνη που απεικόνιζε ένα κράνος (σωστή απάντηση).

Η τέταρτη ιστορία, που δόθηκε στις 13 Μαΐου του 2015, είχε τίτλο «Το άτυχα αυτοκίνητα» (βλ. Εικόνα 11) και αφορούσε δύο αυτοκίνητα που έτρεχαν μαζί σε αγώνες. Μια ημέρα, το ένα από αυτά χάλασε και το άλλο το κοροϊδεύε. Όμως, μετά χάλασε και εκείνο οπότε ο ηθικό δίδαγμα της ιστορίας ήταν ότι δεν πρέπει να κοροϊδεύουμε. Επιλέχθηκαν ως πρωταγωνιστές της ιστορία τα δύο αυτοκίνητα καθότι παρατηρήθηκε το ενδιαφέρον του μαθητή προς τα αυτοκινητάκια. Συχνά έπαιρνε στα

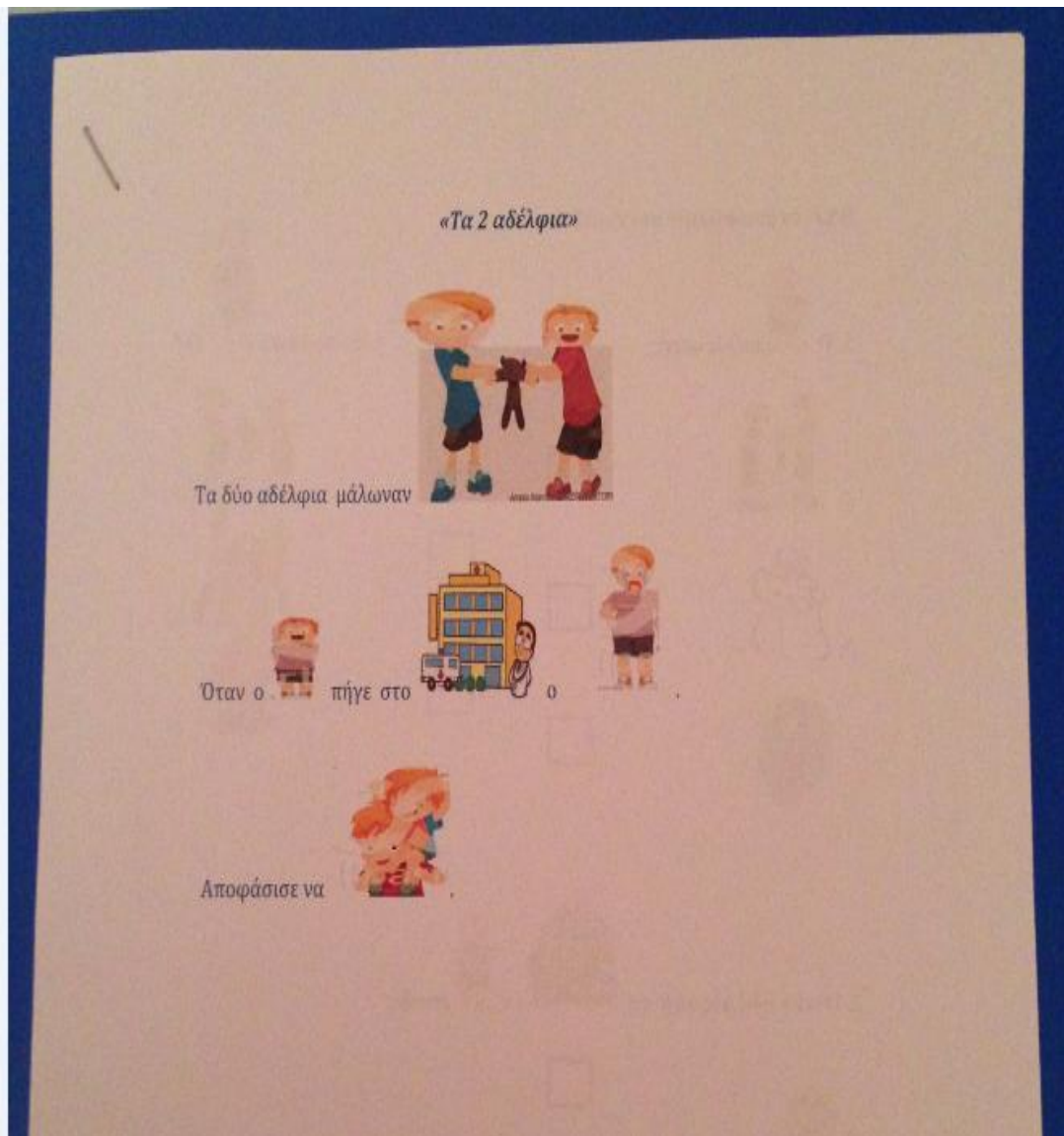
χέρια του τα πλαστικά αυτοκινητάκια που υπήρχαν στο χώρο παιχνιδιού της αίθουσα, καθώς επίσης του άρεσε να παρατηρεί εικόνες αυτοκινήτων σε βιβλία. Η ιστορία αποτελείται από 14 απλές λέξεις που έχουν μια από τις παρακάτω μορφές: Σφ-σφ, σφ-σφ-σφ, φφ-σφ-σφ-σφ, φ-σφ.. Για να είναι πιο εύκολα κατανοητό το περιεχόμενο της, χρησιμοποιήθηκαν 8 οπτικοί διευκολυντές. Μετά την ιστορία, ακολουθούσαν δύο ερωτήσεις περιεχομένου. Οι ερωτήσεις είχαν απλή διατύπωση και οι απαντήσεις κάθε ερώτησης είχαν τη μορφή εικόνων (οπτικών διευκολυντών). Η πρώτη ερώτηση αφορούσε ποιο αυτοκίνητο χάλασε πρώτο και ο μαθητής έπρεπε να επιλέξει τη σωστή εικόνα ανάμεσα στην εικόνα του κόκκινου και του μπλε αυτοκινήτου (σωστή απάντηση). Η τελευταία ερώτηση σχετιζόταν με το τι δεν είναι σωστό να κάνουμε και ο μαθητής καλούνταν να επιλέξει τη σωστή εικόνα ανάμεσα σε δύο εικόνες, εκ των οποίων η μια απεικόνιζε ένα προσωπάκι να δείχνει την αγκαλιά του και ένα άλλο να κοροϊδεύει (σωστή απάντηση).

Η πέμπτη και τελευταία κοινωνική ιστορία που δόθηκε στο μαθητή στις 16 Μαΐου του 2015 είχε τίτλο «Το άσχημο παπί» (βλ. Εικόνα 12) και αποτελούσε μια σύντομη παραλλαγή του κλασσικού παραμυθιού, «Το ασχημόπαπο». Συγκριμένα, η ιστορία αφορούσε ένα παπάκι που όντας μικρό ήταν άσχημο, με αποτέλεσμα τα υπόλοιπα παπιά να το κοροϊδεύουν και εκείνο να στεναχωριέται. Όμως, όταν μεγάλωσε έγινε ένας όμορφος κύκνος που όλοι θαύμαζαν. Λόγω του μηνύματος που περνά αλλά και επειδή κεντρικός ήρωας είναι ένα παπί -ο μαθητής έχει σχεδιάσει αρκετές φορές παπιά σε ζωγραφιές του- επιλέχθηκε η συγκεκριμένη ιστορία. Η κοινωνική ιστορία αποτελείται από 15 απλές λέξεις που έχουν μια από τις παρακάτω μορφές: Σφ-σφ, σφ-σφ, φ-σφ, φ-σφ-σφ και σφ-σφ-σφ-σφ. Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν ήταν αρκετά απλές και, όσο το δυνατόν, οικείες στο μαθητή. Μάλιστα, προκειμένου να μπορέσει ο μαθητής να κατανοήσει ευκολότερα το περιεχόμενο της ιστορίας, χρησιμοποιήθηκαν 5 οπτικοί διευκολυντές. Μετά την ιστορία, ακολουθούσαν δύο ερωτήσεις πάνω στο περιεχόμενό της. Οι ερωτήσεις είχαν πολύ σύντομη και απλή διατύπωση και οι απαντήσεις κάθε ερώτησης είχαν τη μορφή εικόνων (οπτικών διευκολυντών). Η πρώτη αφορούσε ποια ήταν η αρχική συμπεριφορά των υπόλοιπων παπιών και ο μαθητής καλούνταν να επιλέξει ανάμεσα στην εικόνα που τα απεικόνιζε να κοροϊδεύουν το άσχημο παπί (σωστή απάντηση) και σε εκείνη που τα απεικόνιζε να κάνουν παρέα μαζί του. Η δεύτερη ερώτηση σχετιζόταν με το τι έγινε στο τέλος το άσχημο παπί και ο μαθητής έπρεπε να επιλέξει

ανάμεσα στην εικόνα που το έδειχνε να παραμένει άσχημο και σε αυτή που το απεικόνιζε ως ένα όμορφο κύκνο (σωστή απάντηση).







Εικόνα 8: 1^η Κοινωνική Ιστορία






Εικόνα 9: 2^η Κοινωνική Ιστορία

« Το ατύχημα της Πέπα »

Η Πέπα  έκανε ποδήλατο 


αλλά  και 



Η μαμά  είπε ότι πάντα φοράμε κράνος 



Η Πέπα πάντα 


Εικόνα 10: 3^η Κοινωνική Ιστορία



« Τα άτυχα αυτοκίνητα »

Κάποτε, ήταν 2 αυτοκίνητα 

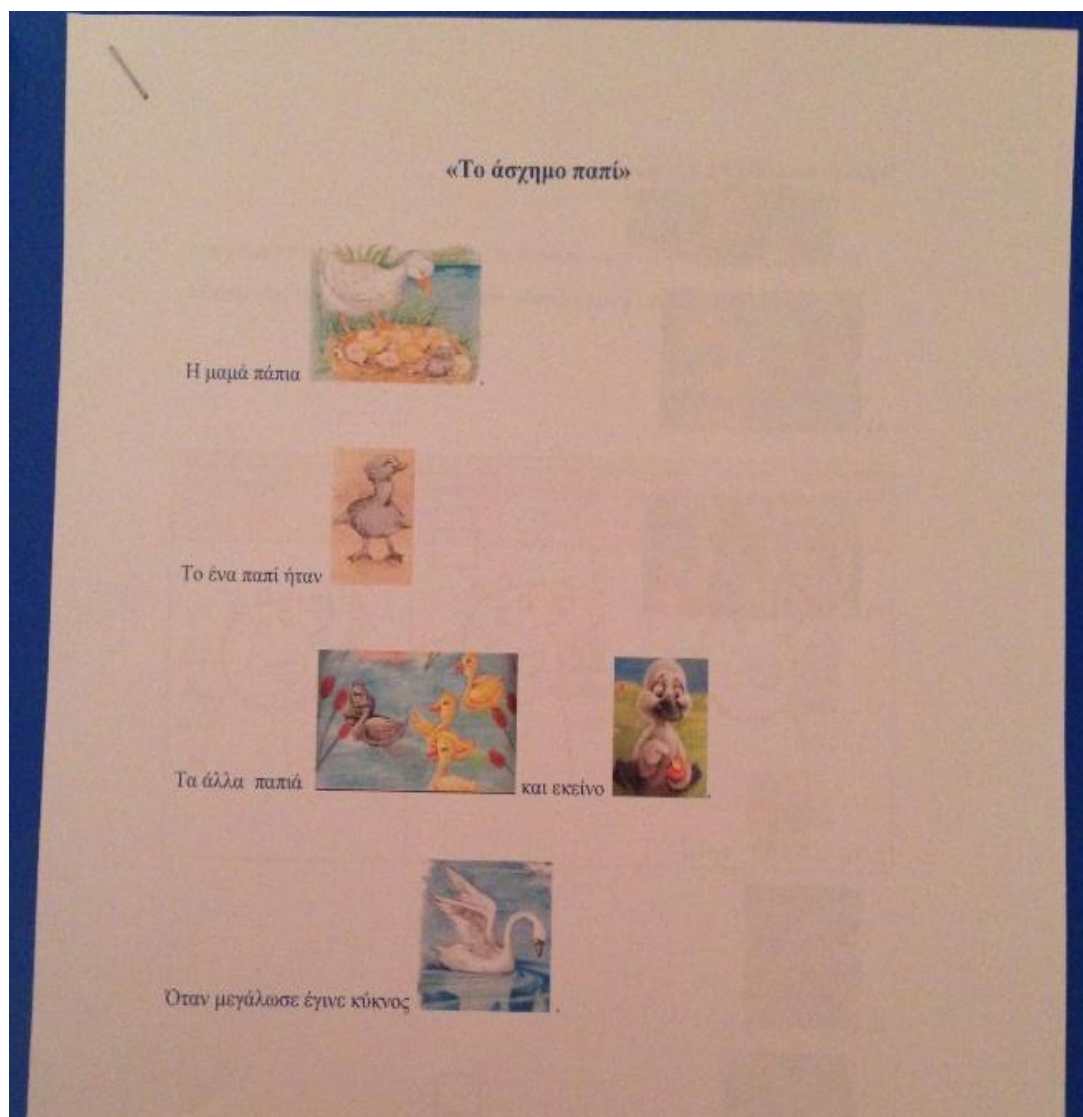
Ο  χάλασε 

Ο  τον 

Μετά, χάλασε και ο κόκκινος 

 να 

Εικόνα 11: 4^η Κοινωνική Ιστορία



Εικόνα 12: 5^η Κοινωνική Ιστορία

4. Πορεία και περιορισμοί της έρευνας

Η παρατήρηση του μαθητή ξεκίνησε στις 20/11/2014. Στις 12/12/2014, μετά από τρεις εβδομάδες παρατήρησης και προσωπικής συναναστροφής με το μαθητή, έλαβε χώρα η αρχική άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση (ΑΠΑ). Έξι εβδομάδες αργότερα, και αφότου είχε αρχίσει να πραγματοποιείται εκπαιδευτική παρέμβαση με τη χρήση διαφοροποιημένου παιδαγωγικού υλικού, στις 27/01/2015 πραγματοποιήθηκε η ενδιάμεση ΑΠΑ. Η εκπαιδευτική παρέμβαση συνεχίστηκε και ύστερα από τέσσερις εβδομάδες, στις 3/03/2015, πραγματοποιήθηκε η τελική ΑΠΑ. Τις επόμενες τρεις εβδομάδες -συγκεκριμένα στις εξής ημερομηνίες: 3/03/15, 11/03/15, 12/03/15, 13/03/15, 16/03/15- έλαβε χώρα το πείραμα με τις πέντε διαφοροποιημένες και στοχευμένες κοινωνικές ιστορίες.

Ωστόσο, η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητικοί μέθοδος έχει ορισμένους περιορισμούς που σχετίζονται με την αδυναμία γενίκευσης των αποτελεσμάτων σε ένα μεγαλύτερο πληθυσμό, τους χρονικούς περιορισμούς που πιθανό να έχει ο ερευνητής, τη σχέση του με το αντικείμενο της έρευνας και τις αξίες και τα πιστεύω του (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 312-315).

Στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας, σημειώνεται πως η διαφοροποιημένη γλωσσική διδασκαλία στην κατανόηση, επικεντρώθηκε στη μελέτη περίπτωσης ενός μόνο μαθητή και δεν μπορεί να γενικευτεί σε άλλους μαθητές, παρά τη βοήθεια που προσέφερε στο συγκεκριμένο μαθητή το ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

Επίσης, η παρούσα έρευνα είχε να αντιμετωπίσει συγκεκριμένους χρονικούς περιορισμούς. Πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης από τον Νοέμβριο του 2014 έως τον Μάρτιο του 2015. Για τον λόγο αυτό, πρέπει να επισημανθεί πως η διαφοροποιημένη εκπαιδευτική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε με τον μαθητή ήταν σύντομη και περιορισμένη χρονικά, δεδομένου ότι διήρκησε μόλις τέσσερις μήνες.

Ακόμη, επισημαίνεται πως εξαιτίας της παρουσίας μέσα στην τάξη έξι μαθητών με διαφορετικές ανάγκες και δυνατότητες, το παιδαγωγικό και μαθησιακό υλικό που χρησιμοποιούσε μαζί του η εκπαιδευτικός της τάξης δεν ήταν καθημερινά

προσαρμοσμένο στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του μαθητή, με αποτέλεσμα η παρέμβαση να μην είναι συνεχόμενη και εντατική.

Τέλος, πρέπει να σημειωθεί πως η ειδική, διαφοροποιημένη και εξατομικευμένη διδασκαλία που πραγματοποιούσε με τον μαθητή η γράφουσα, με τη σύμφωνη γνώμη της εκπαιδευτικού της τάξης στο ειδικό δημοτικό σχολείο, ελλείπει χρόνου και εξαιτίας άλλων δραστηριοτήτων του μαθητή αρκετές φορές δεν ήταν εφικτή.

Κεφάλαιο Τρίτο: Αποτελέσματα Έρευνας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αξιολογούνται και ερμηνεύονται σε σχέση με τις αρχικές ερευνητικές υποθέσεις. Επίσης, η παρουσίαση τους που ακολουθεί γίνεται με βάση αυτές.

Σύμφωνα με τους Αβραμίδη & Καλύβα (2006), στα αποτελέσματα των ποσοτικών δεδομένων παρουσιάζονται οι ακριβής αναλύσεις τους, η σημαντικότητα τους και παρατίθενται πίνακες ή γραφήματα, αν κρίνεται απαραίτητο. Είναι πολύ σημαντικό οι πίνακες και τα γραφήματα να είναι ακριβείς, περιεκτικοί και ξεκάθαροι, ώστε να δίνουν στον αναγνώστη επιπρόσθετες πληροφορίες από αυτές που παρατίθενται στο κείμενο και να μην τον μπερδεύουν (σ. 350).

Οι ίδιοι ερευνητές, επισημαίνουν πως τα αποτελέσματα των ποιοτικών δεδομένων δεν περιέχουν συνήθως αριθμούς ή πίνακες. Στην περίπτωση αυτή, γίνεται ποιοτική ανάλυση στο υλικό που προκύπτει από τις συνεντεύξεις, τη συμμετοχική ή μη παρατήρηση, τα ημερολόγια ή άλλα αρχεία (σ. 351).

1. Ο μαθητής με ΔΑΦ έχει ανάγκη ειδικής διδακτικής διαφοροποίησης στις γλωσσικές δεξιότητες με έμφαση την κατανόηση (πρώτη ερευνητική υπόθεση)

Ποιοτικά δεδομένα

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα με βάση τα ποιοτικά δεδομένα επιβεβαιώθηκε πλήρως. Τόσο η συνέντευξη με την μητέρα και την εκπαιδευτικό της τάξης, όσο και η εμπειρική παρατήρηση και τα αποτελέσματα των ΛΕΒΔ (Δροσινού, και συν., 2009) κατέδειξαν τις μειωμένες γλωσσικές δεξιότητες του μαθητή σε σχέση με την ηλικία του, ιδιαίτερα στον τομέα της κατανόησης.

Όσον αφορά τις συνεντεύξεις, τα δύο αυτά πρόσωπα ταυτίστηκαν στα λεγόμενά τους ως προς τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής στις γλωσσικές δεξιότητες, αλλά με καθένα από αυτά η συζήτηση επικεντρώθηκε σε διαφορετικά

σημεία, εξαιτίας της διαφορετικής ιδιότητάς του. Συγκεκριμένα, η μητέρα στη δεκάλεπτη ημί-δομημένη συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε εξέφρασε εξ αρχής την πεποίθηση της πως ο γιος της έχει ανάγκη διαφοροποιημένης διδασκαλίας στις γλωσσικές δεξιότητες, για αυτό η ίδια και ο σύζυγος της συμφώνησαν να εγγραφεί σε ειδικό δημοτικό σχολείο ελπίζοντας στη βελτίωση και εξέλιξή του. Η ίδια ένιωσε την ανάγκη να σταθεί στο επίπεδο του προφορικού λόγου και να εκφράσει τη χαρά της που ο γιος της διαθέτει προφορικό λόγο και μπορεί να επικοινωνεί λεκτικά με τα οικεία του πρόσωπα. Τόνισε ιδιαιτέρως, πως για εκείνη, που περνά πολλές ώρες μαζί του κάνοντας δραστηριότητες, είναι πολύ σημαντικό ότι υπάρχουν στιγμές που μέσω της προφορικής οδού ο γιος της εκφράζει το ενδιαφέρον του για εκείνη και της ζητά να τον πάρει αγκαλιά ή να του χαϊδέψει το κεφάλι. Επισήμανε ότι το γεγονός πως το παιδί μπορεί και επικοινωνεί με άνεση μαζί της, είναι αυτό που τη γεμίζει συναισθηματικά και της δίνει δύναμη να συνεργαστεί με τους επαγγελματίες που μπορούν να βοηθήσουν στην περαιτέρω εξέλιξη του. Στη συνέχεια, αναφέρθηκε στον τομέα των γλωσσικών δεξιοτήτων, επισημαίνοντας πως από τις πρώτες εβδομάδες που ο γιος της άρχισε να φοιτά στο ειδικό δημοτικό σχολείο έδειχνε στο σπίτι έντονο ενδιαφέρον πρωτίστως για τη γραφή και δευτερεύοντος για την ανάγνωση. Υπογράμμισε πως αυτό που συνήθιζε να κάνει ήταν να παίρνει διάφορα παραμύθια που του άρεσαν και που ήταν γραμμένα με μεγάλα γράμματα και να αντιγράφει διάφορες λέξεις από αυτά σε χαρτί και ύστερα να ζητά να του τις διαβάσουν. Επαναλαμβάνοντας πολλές φορές την ίδια δραστηριότητα, εντέλει μάθαινε να γράφει τη λέξη μόνος του -χωρίς να την κοιτά- και να τη διαβάζει. Σε αυτό απέδωσε η ίδια την φαινομενικά καλύτερη επίδοση του στην ανάγνωση και στη γραφή, σε σχέση με άλλους συμμαθητές του. Ωστόσο, σε ερώτηση που της έγινε αναφορικά με το αν πιστεύει πως εξ αρχής ο μαθητής είχε φωνολογική επίγνωση των λέξεων που μπορούσε να γράψει, η απάντηση της ήταν αρνητική. Απάντησε πως είναι βέβαιη πως ο γιος της απλά απομνημόνευε οπτικά την εικόνα και την προφορά κάθε λέξης, χωρίς να έχει επίγνωση των συλλαβών εκ των οποίων αποτελείται και χωρίς να μπορεί να αξιοποιήσει τη γνώση του αυτή σε διαφορετικό πλαίσιο. Για τον λόγο αυτό, υπογράμμισε πως πιστεύει ότι τον ωφελεί η διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Το ίδιο ζήτημα συζητήθηκε και με την εκπαιδευτικό της τάξης. Η ίδια ζητώντας της να μιλήσει για την επίδοση του μαθητή από την πρώτη ημέρα που ήρθε στο σχολείο έως και την ημέρα της συνέντευξης, αναφέρθηκε μεταξύ άλλων στις μειωμένες γλωσσικές του δεξιότητες. Αρχικά, επισήμανε ότι η φαινομενικά καλή

επίδοση και η επιμέλεια που δείχνει στην ανάγνωση και στη γραφή δεν πρέπει να ξεγελούν έναν εκπαιδευτικό. Σύμφωνα με την ίδια, ο μαθητής διαθέτει εξαιρετική ικανότητα απομνημόνευσης αλλά αδυναμία βαθύτερης κατανόησης και γενίκευσης. Η ικανότητα ανάγνωσης και γραφής λέξεων ή ακόμα και σύντομων φράσεων που παρουσιάζει οφείλεται στην οπτική και ολιστική απομνημόνευση αυτών, χωρίς όμως οι ίδιες να έχουν κάποιο νόημα για αυτόν και δίχως να έχουν λειτουργική χρήση. Αναλυτικότερα, τόνισε πως ο μαθητής ήδη από όταν ξεκίνησε να φοιτά στο σχολείο ήταν ικανός να διαβάζει και να γράφει συγκεκριμένες λέξεις, αλλά σίγουρα δεν είχε και σε ένα βαθμό εξακολουθεί να μην έχει ακόμα και μετά την εξατομικευμένη παρέμβαση- επίγνωση των συλλαβών και των φωνημάτων από τα οποία αυτές αποτελούνται. Μάλιστα, επισήμανε πως άμα του ζητούνταν να ταυτίσει τις λέξεις αυτές με το αντικείμενο στο οποίο αναφέρονται ή να συμπληρώσει κενά με αυτές, το πιθανότερο ήταν να δυσκολευτεί και να μη καταφέρει να το κάνει. Χαρακτηριστικό είναι, υπογράμμισε, πως τις ίδιες λέξεις πιθανότατα δε θα μπορούσε να τις αναγνωρίσει άμα τις έβλεπε γραμμένες σε άλλον αριθμό ή σε άλλη πτώση. Η ίδια συνέχισε επισημαίνοντας τη δυσκολία του να κατανοήσει από μόνος του το περιεχόμενο μιας απλής γλωσσικής δραστηριότητας, δίχως βοήθεια. Η μόνη περίπτωση που μπορεί να συμβεί αυτό είναι σε δραστηριότητες που παρόμοιες έχει επαναλάβει στο παρελθόν και άρα έχει απομνημονεύσει στην εξαιρετική μνήμη του τη μέθοδο συμπλήρωσής τους. Ύστερα, η εκπαιδευτικός συνέχισε αποδίδοντας την επιτυχημένη ολοκλήρωση ορισμένων απλών γλωσσικών δραστηριοτήτων στη μιμητική του ικανότητα, η οποία όμως στερείται κατανόησης. Για παράδειγμα, υπογράμμισε, πως απλές δραστηριότητες, όπως η αντιγραφή ή συμπλήρωση συγκεκριμένων γραμμάτων σε λέξεις, μπορεί και τις ολοκληρώνει με επιτυχία επειδή μιμείται με ακρίβεια τις ενέργειες που έχει κάνει η ίδια στο παράδειγμα που του δείχνει. Άρα ουσιαστικά οι πράξεις του στερούνται βαθύτερης κατανόησης. Δραστηριότητες που απαιτούν βαθύτερη γνωστική επεξεργασία και συσχετισμό των υπάρχοντων γνώσεων του, δυσκολεύεται να τις κάνει. Για όλους τους παραπάνω λόγους, υποστήριξε πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία των γλωσσικών δεξιοτήτων και ιδιαίτερα σε ό, τι αφορά την κατανόηση, είναι απαραίτητη για τον μαθητή.

Η αναγκαιότητα ειδικής διδακτικής διαφοροποίησης των γλωσσικών δεξιοτήτων έγινε εμφανής, επίσης, κατά την αρχική αξιολόγηση μέσω των ΛΕΒΔ. Συγκεκριμένα, στον πίνακα της μαθησιακής ετοιμότητας (βλ. Πίνακα 1) εξετάστηκαν οι δεξιότητες του προφορικού λόγου και συγκεκριμένα η ακρόαση, η συμμετοχή στο

διάλογο και η έκφραση με σαφήνεια. Η πρώτη εντοπίστηκε ότι βρισκόταν πάνω στη γραμμή βάσης, ενώ οι άλλες δύο παρουσίασαν σημαντική απόκλιση της τάξεως των τριών εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης καθότι ο μαθητής δεν ανέπτυξε διάλογο με άτομο που δεν γνώριζε και ήταν λιγομίλητος ακόμα και με οικεία του πρόσωπα. Επιπλέον, ορισμένες φορές μέσα στον λόγο του ανέφερε αυτούσιες φράσεις που έχει ακούσει είτε στο σπίτι είτε στο σχολείο, με αποτέλεσμα ο λόγος να στερείται λογικής συνοχής. Στον ίδιο πίνακα, καταγράφηκαν, επίσης, οι νοητικές του ικανότητες. Η οπτική και ακουστική αντίληψη σημειώθηκαν ένα εξάμηνο πάνω από τη γραμμή βάσης καθώς ο μαθητής διέθετε αυξημένη ικανότητα απομνημόνευσης πληροφοριών που του παρουσιάζονται είτε οπτικά είτε ακουστικά. Η εργαζόμενη μνήμη σημειώθηκε στη γραμμή βάσης, ενώ η συγκέντρωση προσοχής δύο εξάμηνα κάτω από αυτή διότι παρατηρήθηκε πως ο μαθητής δυσκολευόταν να διατηρήσει για πολλή ώρα τη συγκέντρωση του και η προσοχή του διασπόταν πολύ εύκολα από εξωτερικά ερεθίσματα. Την ίδια απόκλιση, της τάξης των δύο εξαμήνων κάτω από τη γραμμή βάσης, παρουσίασαν ακόμα η λογικομαθηματική σκέψη και οι συλλογισμοί. Πράγματι, ο μαθητής δυσκολευόταν να προβεί σε λογικούς συλλογισμούς και στα μαθητικά αδυνατούσε να συνδυάσει με λογικό τρόπο τις πληροφορίες για να ολοκληρώσει μια άσκηση που απαιτούσε συνδυαστική σκέψη. Στη συνέχεια, στον πίνακα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών όπως αυτές αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ (βλ. Πίνακα 2) εξετάστηκαν οι ακαδημαϊκές δεξιότητες και συγκεκριμένα η ανάγνωση, η γραφή και η κατανόηση. Η πρώτη και η δεύτερη εντοπίστηκε πως παρουσίαζαν απόκλιση ενός εξαμήνου κάτω από τη γραμμή βάσης, ενώ η κατανόηση είχε μεγαλύτερη απόκλιση της τάξεως των τριών εξαμήνων. Αναλυτικά, ο μαθητής μπορούσε να διαβάσει και να γράψει σε ικανοποιητικό βαθμό για την ηλικία του αλλά σε αυτό τον βοηθούσε η απομνημονευτική του ικανότητα και στερούνταν συνειδητοποίησης και βαθύτερης κατανόησης των πράξεων του. Έπειτα, στον πίνακα των γενικών μαθησιακών δυσκολιών με βάση τα ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ (βλ. Πίνακα 3) διερευνήθηκαν οι δεξιότητες γλώσσας και συγκεκριμένα η ανάγνωση, η γραφή, η κατανόηση και η παραγωγή. Διαπιστώθηκε ότι, όπως αναφέρθηκε και ανωτέρω, οι δύο πρώτες παρουσίαζαν μια μικρή απόκλιση ενός εξαμήνου κάτω από τη γραμμή βάσης, εν αντιθέσει με τις δύο τελευταίες που είχαν μεγαλύτερες αποκλίσεις της τάξεως των τριών εξαμήνων. Στον πίνακα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (βλ. Πίνακα 4) με βάση το πειραματικό πρόγραμμα (Μαρκάκης & Δροσινού, 2001), εξετάστηκε ο γραφικός χώρος και αναλυτικότερα ο χωρο-χρονικός προσανατολισμός

και η γραφοκινητικότητα - κατάκτηση γραφικού χώρου. Ο πρώτος βρέθηκε ότι είχε απόκλιση ενός εξαμήνου κάτω από τη γραμμή βάσης, ενώ η κατάκτηση γραφικού χώρου απόκλιση δύο εξαμήνων προς τα κάτω. Η κατάκτηση του γραφικού χώρου σημειώθηκε με αυτή την απόκλιση καθώς αρκετές φορές ο μαθητής είτε δεν έκανε καλή διαχείριση του χώρου του χαρτιού ή του τετραδίου είτε συχνά τα γράμματα του δεν ήταν παραταγμένα το ένα δίπλα στο άλλο αλλά είχαν μια ανοδική πορεία. Επίσης, στον ίδιο πίνακα εξετάστηκαν οι αντιληπτικές και μνημονικές λειτουργίες. Η οπτική και οπτικοακουστική αντίληψη σημειώθηκαν στη γραμμή βάσης, ενώ η ακουστική αντίληψη ένα εξάμηνο κάτω από αυτή καθώς παρατηρήθηκε πως δεν αντιλαμβανόταν με την ίδια ευκολία πληροφορίες ή οδηγίες που του δίνονταν λεκτικά. Τέλος, η λειτουργική μνήμη – μνήμη ακολουθιών σημειώθηκε στη γραμμή βάσης και η μακροπρόθεσμη και βραχυπρόθεσμη μνήμη ένα εξάμηνο πάνω από αυτή καθότι, όπως έχει αναφερθεί ξανά, ο μαθητής διαθέτει αυξημένη ικανότητα απομνημόνευσης.

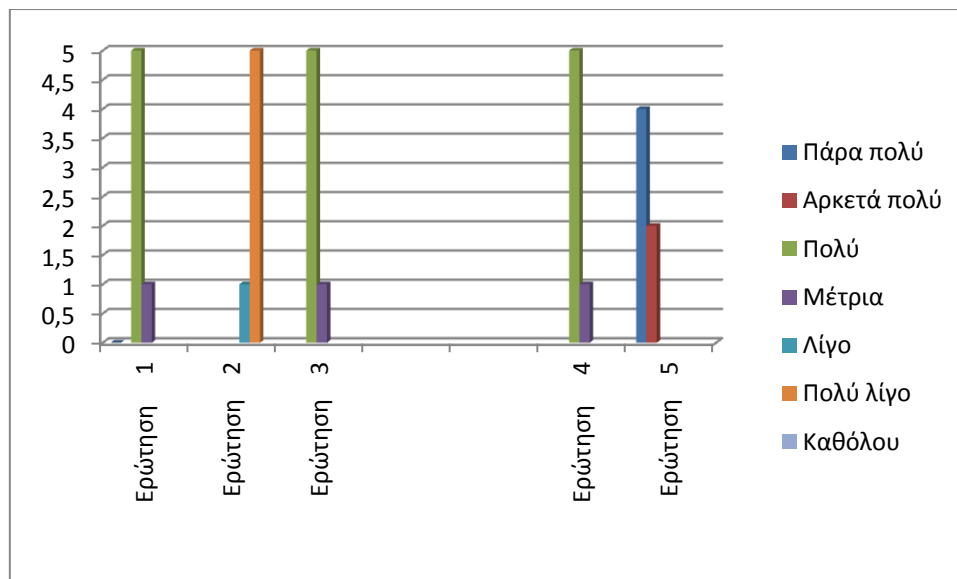
Ποσοτικά δεδομένα

Η παρούσα ερευνητική υπόθεση αποδείχθηκε πλήρως και με βάση τα ποσοτικά δεδομένα και συγκεκριμένα με τα έξι σύντομα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους άμεσα συναναστρεφόμενους με τον μαθητή ενήλικες. Στο ερωτηματολόγιο, η πρώτη ερευνητική υπόθεση εξετάστηκε με πέντε ερωτήσεις στις οποίες οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν με τη βοήθεια της κλίμακας LIKERT (βλ. Γράφημα 1). Παρατηρήθηκε ότι στις απαντήσεις των συμμετεχόντων δε σημειώθηκαν μεγάλες αποκλίσεις. Αναλυτικά, στην πρώτη ερώτηση αν ο μαθητής έχει μειωμένες γλωσσικές δεξιότητες σε σχέση με ένα παιδί της ηλικίας του, οι πέντε από τους έξι συμμετέχοντες απάντησα «πολύ» και ένας «μέτρια». Στη δεύτερη ερώτηση, αν ο μαθητής μπορεί να γενικεύει σε διαφορετικά περιβάλλοντα τις γλωσσικές δεξιότητες που αποκτά, πέντε ερωτηθέντες απάντησαν «πολύ λίγο» και ένας «λίγο». Στην τρίτη ερώτηση, αν ο μαθητής έχει ανάγκη ειδικής διδακτικής διαφοροποίησης στη γραφή, πέντε άτομα απάντησαν «πολύ» και ένα «μέτρια». Στην τέταρτη ερώτηση, αν ο μαθητής έχει ανάγκη ειδικής διδακτικής διαφοροποίησης στην ανάγνωση, πέντε άτομα απάντησαν «πολύ» και ένα «μέτρια». Στην πέμπτη ερώτηση, αν ο μαθητής έχει ανάγκη ειδικής διδακτικής διαφοροποίησης στην κατανόηση σύντομων κειμένων τέσσερα άτομα απάντησαν «πέρα πολύ» και δύο άτομα «αρκετά πολύ». Από την παραπάνω ανάλυση των ερωτηματολογίων γίνεται φανερό πως τα

ποσοτικά δεδομένα επιβεβαιώνουν την αναγκαιότητα ειδικής διδακτικής διαφοροποιημένης τόσο στον τομέα της ανάγνωσης και της γραφής όσο και σε εκείνον της κατανόησης. Μάλιστα, στον τελευταίο η αναγκαιότητα διαφοροποίησης κρίνεται εντονότερη, καθώς οι απαντήσεις των συμμετεχόντων συγκλείνανε στο ότι στον τομέα αυτό ο μαθητής έχει τις περισσότερες αδυναμίες και χρήζει περισσότερης βοήθειας.

Βιβλιογραφική τεκμηρίωση ευρημάτων

Τέλος, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία. Η Firth (1999) στις έρευνες που πραγματοποίησε εντόπισε το σημαντικό έλλειμμα των αυτιστικών παιδιών στον τομέα της κατανόησης και τη δυσκολία τους σε δραστηριότητες που προϋποθέτουν την κατανόηση. Ακόμα, οι Trevarthen, Aitken, Papoudi, & Robarts (1998) αναφέρονται στις μειωμένες γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών αυτών και στην αδυναμία τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του γενική σχολείου, τονίζοντας την ανάγκη για ειδική διδασκαλία. Σύμφωνα, επίσης, είναι οι Peters & Forlin (2011) οι οποίοι επισημαίνουν πως τα γονίδια που ευθύνονται για τις εγκεφαλικές συνδέσεις στην διαταραχή αυτιστικού φάσματος επηρεάζουν τη μαθησιακή ικανότητα των παιδιών για αυτό τα παιδιά αυτά χρήζουν ειδικής μαθησιακής μεταχείρισης. Τέλος, οι Roberts & Joiner (2007) στην έρευνα που πραγματοποίησαν υπογραμμίζουν το διαφορετικό τρόπο μάθησης των παιδιών με αυτισμό σε σχέση με εκείνον τον τυπικά αναπτυσσόμενων συνομηλίων τους και τονίζουν και την αναγκαιότητα διαφοροποιημένης διδασκαλίας.



Γράφημα 1: Απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο για την 1^η ερευνητική υπόθεση

2. Η διαφοροποιημένη γλωσσική διδασκαλία σε μαθητή με ΔΑΦ που φοιτά σε Ειδικό Δημοτικό Σχολείο έχει συγκεκριμένους περιορισμούς στην κατανόηση (δεύτερη ερευνητική υπόθεση)

Ποιοτικά δεδομένα

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα επιβεβαιώθηκε πλήρως με βάση τα ποιοτικά δεδομένα. Στα ποιοτικά δεδομένα οι συνεντεύξεις με τη μητέρα και την εκπαιδευτική της τάξης κατέδειξαν πως ακόμα και μετά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, ο μαθητής εξακολουθούσε να παρουσιάζει δυσκολίες σε σημαντικούς τομείς της κατανόησης. Η συζήτηση και με τα δύο αυτά πρόσωπα επικεντρώθηκε γύρω από το ποιες δυσκολίες εξακολουθούσε να έχει ο μαθητής στις γλωσσικές δεξιότητες, και ιδιαίτερα όσον αφορά την κατανόηση.

Η μητέρα στη συνέντευξη που έγινε ανέφερε πως ακόμα και μετά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, ο γιος της συνέχιζε να αντιμετωπίζει δυσκολίες στην κατανόηση. Συγκεκριμένα, ανέφερε πως στο σπίτι ο μαθητής εξακολουθούσε να επιθυμεί να γράφει μόνος του σε λευκό χαρτί απλές λέξεις που είχε διδαχθεί στο σχολείο ή που συναντούσε σε παραμύθια και του κέντριζαν το ενδιαφέρον και στη συνέχεια είτε να τις διαβάσει μόνος του είτε να ζητά βοήθεια για την ανάγνωσή τους. Ωστόσο, επισήμανε πως, όπως η ίδια παρατήρησε, παρότι μπορούσε να τις γράψει και να τις διαβάσει σωστά αρκετές από αυτές αδυνατούσε να τις ταυτίσει με το

αντικείμενο που αναφέρονταν όταν του το ζητούσε, είτε δείχνοντας του απευθείας το αντικείμενο είτε μια ζωγραφιά αυτού. Εν ολίγοις, εξέφρασε την παρατήρηση της πως ο μαθητής εξακολουθούσε να στερείται σημασιολογικής επίγνωσης και κατανόησης αρκετών λέξεων που είχε διδαχθεί. Ωστόσο, δήλωσε ευχαριστημένη με το γεγονός πως όταν ο γιος της συναντήσει στη καθημερινότητα του μια λέξη που γνωρίζει αμέσως την αναγνωρίζει οπτικά και μπορεί να τη διαβάσει δυνατά, ακόμα και αν συχνά δεν κατανοεί πλήρως τη σημασία της. Στη συνέχεια, ερωτήθηκε σχετικά με το πώς ανταποκρίνεται ο μαθητής από άποψη κατανόησης σε παραμύθια που διαβάζουν παρέα. Η ίδια απάντησε πως πάντα την ακούει προσεκτικά όταν του διαβάζει ένα παραμύθι και μάλιστα τις περισσότερες φορές ζητά το ίδιο παραμύθι να το διαβάσουν αρκετές φορές. Μάλιστα, αρκετά συχνά παίρνει παραμύθια τα παρατηρεί και προσπαθεί να διαβάσει αποσπάσματα αυτών μόνος του. Εντούτοις, επισήμανε πως αν μετά την ανάγνωση ενός παραμυθιού του κάνει απλές ερωτήσεις αναφορικά με το περιεχόμενο του δεν είναι βέβαιο πως θα απαντήσει σωστά, ακόμα και αν το έχουν αναγνώσει αρκετές φορές. Κάποιες φορές επισήμανε δεν θέλει να απαντήσει καθόλου, άλλες απαντά λάθος και κάποιες σωστά. Τόνισε πως, σύμφωνα με την προσωπική της εμπειρία, αυτό που βοηθά είναι να μην του κάνει ανοιχτές ερωτήσεις σχετικά με το περιεχόμενο αλλά να του δίνει δύο επιλογές και να καλείται να επιλέξει τη σωστή.

Σύμφωνη ότι παρά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ο μαθητής εξακολουθεί να αντιμετωπίζει περιορισμούς στην κατανόηση ήταν και η εκπαιδευτικός της τάξης. Στο επίπεδο της ανάγνωσης και της γραφής, η συζήτηση επικεντρώθηκε στο αν ο μαθητής δείχνει να κατανοεί τη φωνημική και συλλαβική δομή των λέξεων που διαβάζει και γράφει. Σύμφωνα με την ίδια, η διαφοροποιημένη διδασκαλία βοήθησε αρκετά τον μαθητή στον τομέα αυτό, αλλά ο ίδιος εξακολουθεί σε κάποιο βαθμό κατά την σύνθεση συλλαβών για τη γραφή και ανάγνωση λέξεων να στηρίζεται στην ολιστική απομνημόνευση αυτών. Μάλιστα, επισήμανε πως, κατά τη δική της εκτίμηση, κατά τη συμπλήρωση δραστηριοτήτων ο μαθητής ορισμένες ενέργειες τις κάνει μηχανιστικά, χωρίς να συνειδητοποιεί για ποιο λόγο πράττει με τον συγκεκριμένο τρόπο.

Οι περιορισμοί της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητή με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή στον τομέα της κατανόησης έγιναν εμφανείς και μέσω των ΛΕΒΔ (Δροσινού, και συν., 2009). Στην τελική αξιολόγηση που πραγματοποιήθηκε εξετάστηκε η βελτίωση που σημείωσε ο μαθητής στον τομέα της κατανόησης μετά

την διαφοροποιημένη ειδική διδακτική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε. Στην αξιολόγηση αυτή, διαπιστώθηκε ότι παρά την εξατομικευμένη και διαφοροποιημένη διδασκαλία και την πρόοδο που είχε σημειώσει ο μαθητής σε άλλους τομείς, στον τομέα της κατανόησης η πρόοδος του ήταν υπαρκτή μεν αλλά μικρή δε. Συγκεκριμένα, στον πίνακα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών όπως αυτές αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ (βλ. Πίνακα 2), διαπιστώθηκε πως η κατανόηση σημείωσε πρόοδο ενός μόνο εξαμήνου. Στην αρχική αξιολόγηση είχε καταγραφεί τρία εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, ενώ στην τελική σημειώθηκε δύο εξάμηνα κάτω από αυτή. Η ίδια διαπίστωση έγινε και στον πίνακα καταγραφής των γενικών μαθησιακών δυσκολιών με βάση τα ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ (βλ. Πίνακα 3), όπου η κατανόηση σημειώθηκε να έχει βελτίωση της τάξης του ενός εξαμήνου. Η μικρή πρόοδος πιθανότατα οφείλεται στις εγγενείς δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής στο συγκεκριμένο τομέα και οι οποίες απαιτούν εντατική και συστηματική παρέμβαση για αρκετό καιρό.

Ποσοτικά δεδομένα

Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση αποδείχθηκε πλήρως και με βάση τα ποσοτικά δεδομένα, δηλαδή τα ερωτηματολόγια και τις κοινωνικές ιστορίες. Συγκεκριμένα, στα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους άμεσα συναναστρεφόμενους με το μαθητή ενήλικες, υπήρχαν τέσσερις ερωτήσεις που εξέταζαν τη συγκεκριμένη ερευνητική υπόθεση. Σε κάθε ερώτηση οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν με τη βοήθεια της κλίμακας LIKERT. Στο μεγαλύτερο βαθμό οι απαντήσεις των συμμετεχόντων συνάδουν, δεν παρατηρούνται μεγάλες αποκλίσεις και συμβάλουν στη διαπίστωση των περιορισμών που έχει ο μαθητής με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή στον τομέα της κατανόησης. Αναλυτικά, η πρώτη ερώτηση αφορούσε αν μετά τις ειδικές γλωσσικές παρεμβάσεις με έμφαση την κατανόηση ο μαθητής μπορεί να κατανοήσει το περιεχόμενο μιας απλής δραστηριότητας χωρίς βοήθεια. Σε αυτή οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ήταν συγκρατημένες καθώς δύο από τους ερωτηθέντες απάντησαν «καθόλου», τρεις απάντησαν «πολύ λίγο» και ένας «λίγο», καθιστώντας εμφανή τη δυσκολία του μαθητή να κατανοήσει από μόνος του το περιεχόμενο μιας δραστηριότητας. Στη δεύτερη ερώτηση, αν μετά τις ειδικές γλωσσικές παρεμβάσεις με έμφαση την κατανόηση ο μαθητής μπορεί να κατανοήσει τις οδηγίες μιας γλωσσικής δραστηριότητας χωρίς βοήθεια και πάλι οι απαντήσεις

που δόθηκαν ήταν συγκρατημένες. Πέντε από τους συμμετέχοντες απάντησαν «λίγο» και ένας απάντησε «πολύ λίγο», καταδεικνύοντας τις υπάρχουσες δυσκολίες του μαθητή ακόμα και στην κατανόηση οδηγιών. Η τρίτη ερώτηση σχετιζόταν με το αν μετά τις ειδικές γλωσσικές παρεμβάσεις με έμφαση την κατανόηση ο μαθητής μπορεί να κατανοήσει το περιεχόμενο ενός κειμένου δεκαπέντε λέξεων χωρίς βοήθεια. Στην ερώτηση αυτή, πέντε από τους ερωτηθέντες απάντησαν «πολύ λίγο» και ένας «λίγο», επισημαίνοντας με τον τρόπο αυτό την αναγκαιότητα βοήθειας προκειμένου να γίνει κατανοητό ένα κείμενο. Η τέταρτη και τελευταία ερώτηση αφορούσε αν μετά τις ειδικές γλωσσικές παρεμβάσεις με έμφαση την κατανόηση ο μαθητής μπορεί να ακολουθήσει κανόνες. Στην προαναφερθείσα ερώτηση, πέντε από τους συμμετέχοντες απάντησαν «λίγο» και ένας «μέτρια».

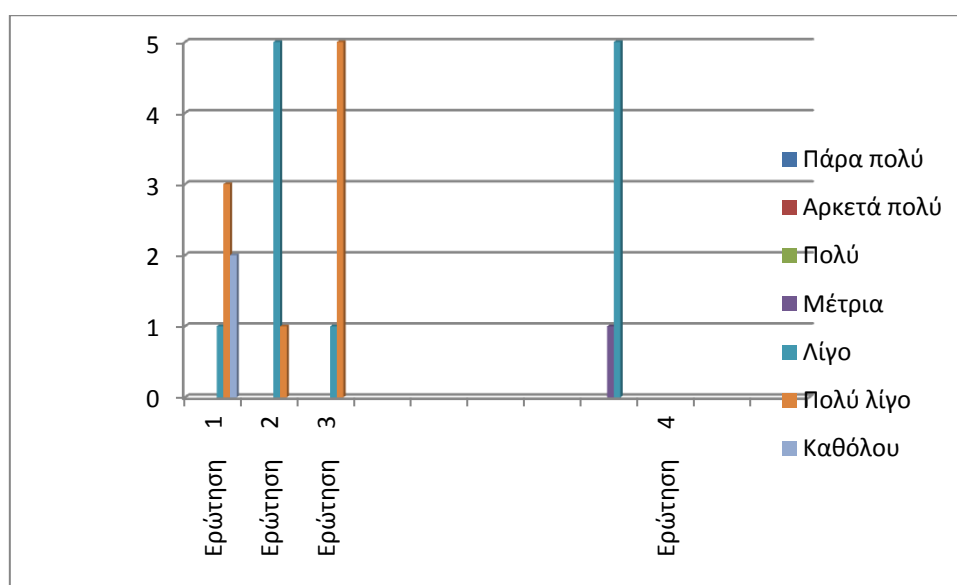
Τους περιορισμούς της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στον τομέα της κατανόησης απέδειξε και το πείραμα μέσω των πέντε κοινωνικών ιστοριών. Ο μαθητής παρουσίαζε αγάπη για την ανάγνωση παραμυθιών και μάλιστα υπήρξε μέριμνα οι κοινωνικές ιστορίες να διαπραγματεύονται θέματα του ενδιαφέροντός του, ώστε να είχε και τις πέντε φορές που πραγματοποιήθηκε το πείραμα κίνητρο να ασχοληθεί αυτές. Σε κάθε ιστορία πρώτο μέλημα του ήταν να διαβάσει δυνατά τον τίτλο και να επεξεργαστεί τις εικόνες-οπτικούς διευκολυντές. Συνήθως από την παρουσία των εικόνων αντιλαμβανόταν το βασικό νόημα της ιστορίας και αυτό γινόταν κατανοητό από τα σχόλια που έκανε πάνω σε αυτές. Το γεγονός αυτό ήταν ένα πολύ σημαντικό βήμα για εκείνον καθώς αποδείκνυε πως πλέον μπορούσε μέσω των εικόνων να κατανοήσει την κεντρική ιδέα μιας ιστορίας. Σε κάποιες από αυτές, μάλιστα, ξεκινούσε δίχως προτροπή να διαβάζει το περιεχόμενο τους. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια του πειράματος αποδείχθηκε πως η ανάγνωση που πραγματοποιούσε ήταν μια απλή φωνολογική αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου, η οποία όμως στερούνταν βαθύτερης κατανόησης των περισσότερων σημείων του κειμένου που αναγιγνωσκόταν. Αυτό γινόταν αντιληπτό από το γεγονός ότι η ανάγνωση γινόταν με πολύ γρήγορο ρυθμό, συχνά προσπερνούσε μια γραμμή χωρίς να τη διαβάσει και πήγαινε στην επόμενη ή σε σημεία που δυσκολευόταν δε ζητούσε βοήθεια αλλά τα προσπερνούσε σαν να μην επηρέαζαν το νόημα και συνέχιζε την υπόλοιπη πρόταση. Επίσης, συχνό φαινόμενο ήταν να παρατηρεί έναν οπτικό διευκολυντή που βρισκόταν πιο κάτω στο κείμενο και να σταματά την ανάγνωση για να τον κοιτάξει ή να μιλήσει για εκείνον. Για τον λόγο αυτό, σε όλες τις κοινωνικές ιστορίες αποδείχθηκε αναγκαίο η ανάγνωση να γίνεται με καθοδήγηση και βοήθεια. Για να επικεντρώνεται

στη πρόταση που διάβαζε, να μη διασπάται η προσοχή του από τους επόμενους οπτικούς διευκολυντές ή να μη προσπερνά γραμμές δίχως να τις διαβάσει ακολουθήθηκε η παρακάτω μέθοδος. Με ένα λευκό χαρτί κρύβαμε το κείμενο, αφήνοντας ακάλυπτη μόνο την πρόταση που έπρεπε να διαβάσει. Μετά την ανάγνωσή της, με στοχευμένες καθοδηγητικές προφορικές ερωτήσεις γινόταν προσπάθεια ερμηνείας του περιεχομένου της. Δινόταν προσοχή ώστε κάθε ερώτηση να περιλαμβάνει λεξιλόγιο του κειμένου, και όχι συνώνυμες ή παρεμφερείς λέξεις, και να είναι σύντομη και ξεκάθαρη, ώστε να μπορεί να απαντηθεί με ευκολία αφού σκοπός ήταν να μπορέσει ο μαθητής να ολοκληρώσει την ιστορία χωρίς να δυσανασχετήσει. Μόλις ολοκληρωνόταν η γνωστική επεξεργασία μιας πρότασης, αποκαλυπτόταν και η επομένη. Γινόταν η ανάγνωση και ερμηνεία της συγκεκριμένης πρότασης και ύστερα γινόταν προσπάθεια να γίνει σύνδεση αυτής με την προηγούμενη, ξαναδιαβάζοντας από την αρχή και τις δύο πλέον προτάσεις. Η παραπάνω διαδικασία επαναλαμβανόταν έως ότου αναγνωστεί και ερμηνευθεί όλο το κείμενο. Συνεπώς, από τα ανωτέρω γίνεται κατανοητό πως τόσο η ανάγνωση όσο και η ερμηνεία και κατανόηση του περιεχομένου των ιστοριών δε μπορούσε να γίνει αυτόνομα από το μαθητή αλλά είχε ανάγκη συστηματικής καθοδήγησης και βοήθειας. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει ότι παρά τις αυξημένες ικανότητες του και τη διαφοροποιημένη γλωσσική διδασκαλία που είχε προηγηθεί, ο μαθητής στον τομέα της κατανόησης εξακολουθούσε να αντιμετωπίζει δυσκολίες και περιορισμούς.

Βιβλιογραφική τεκμηρίωση ευρημάτων

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα επιβεβαιώνεται πλήρως και από τη βιβλιογραφία. Αρχικά, με αυτό είναι σύμφωνες οι έρευνες της Firth (1999) που έχουμε παραθέσει στο θεωρητικό μέρος και καταδεικνύουν τη χαμηλή επίδοση των παιδιών με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή στον τομέα της κατανόησης. Σε μια από τις έρευνές της, η ίδια και οι συνεργάτες της διαπίστωσαν πως όταν ζητούσαν από παιδιά με αυτισμό να μαντέψουν τη λέξη που λείπει από μια ιστορία ή να εντοπίσουν λέξεις μη σχετικές με το νόημα της ιστορίας, τότε αυτά αποτύγχαναν σε σχέση με τους μη αυτιστικούς συνομηλίκους, αποδεικνύοντας τις δυσκολίες τους στον τομέα της κατανόησης. Επιπλέον, η παρούσα ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώνεται και από άλλη έρευνα της ίδιας ερευνήτριας όπου βρέθηκε πως στο τεστ WISC η χειρότερη επίδοση των αυτιστικών παιδιών εντοπίζεται στην δοκιμασία της κατανόησης.

Επίσης, σύμφωνα ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει περιορισμούς είναι και η Jordan (2008) η οποία επισημαίνει πως η προσπάθεια ένταξης των παιδιών αυτών στην τάξη των συνομήλικων δεν ήταν πάντα επιτυχημένη καθώς ο τρόπος διδασκαλίας που εφαρμόστηκε δεν κατάφερε να αντιμετωπίσει τις εγγενείς δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι μαθητές με αυτισμό. Τέλος, η μελέτη των Δροσινού, Χαρπαντίδου & Βουράκη (2010) επιβεβαιώνει το ανωτέρω καθώς σε έρευνα που πραγματοποίησαν χρησιμοποιώντας την τεχνική χαρτογράφησης εννοιών, παρατήρησαν πως παρά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας με τον συγκεκριμένο τρόπο, κάποιοι μαθητές εξακολουθούσαν να παρουσιάζουν συγκεκριμένες δυσκολίες.



Γράφημα 2: Απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο για τη 2^η ερευνητική υπόθεση

3. Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση την κατανόηση σε μαθητή με ΔΑΦ εξυπηρετεί την πρόοδο του μαθητή στο ειδικό δημοτικό σχολείο (τρίτη ερευνητική υπόθεση)

Ποιοτικά δεδομένα

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα επιβεβαιώθηκε πλήρως με βάση τα ποιοτικά δεδομένα. Στα ποιοτικά δεδομένα τόσο οι συνεντεύξεις με τη μητέρα και την εκπαιδευτικό της τάξης, αλλά και η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση μέσω των ΛΕΒΔ

(Δροσινού, και συν., 2009), κατέδειξαν την πρόοδο που σημείωσε ο μαθητής μετά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία των γλωσσικών δεξιοτήτων.

Στη συνέντευξη με τη μητέρα συζητήθηκε η βελτίωση που έχει παρατηρήσει η ίδια στο γιο της τους τελευταίους τρεις μήνες, που εφαρμόστηκε το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Η ίδια απάντησε ότι στο μαθησιακό κομμάτι έχει παρατηρήσει σημαντική πρόοδο στη γραφή και στην ανάγνωση. Συγκεκριμένα, ανέφερε πως αυτό που τη χαροποιεί είναι πως πλέον ο μαθητής μπορεί να αναγνωρίζει αρκετά από τα γράμματα της αλφαβήτου και να συνθέτει συνειδητά συλλαβές με αυτά. Τόνισε ότι έχει παρατηρήσει πως πλέον όταν συναντά μια άγνωστη τις περισσότερες φορές δεν ζητά κάποιος να του τη διαβάσει – ώστε να την απομνημονεύσει ολιστικά- αλλά προσπαθεί ο ίδιος να συνθέσει τις συλλαβές για να αναγνώσει τη λέξη. Όταν δεν καταφέρνει να τη διαβάσει, ζητά βοήθεια και, όπως επισήμανε, η ίδια του τη διαβάζει συλλαβιστά προκειμένου να αποκτήσει επίγνωση των συλλαβών εκ των οποίων αποτελείται. Ως προς τη γραφή επισήμανε πως η φωνολογική επίγνωση που έχει αποκτήσει τον έχει βοηθήσει στο να κάνει λιγότερα λάθη όταν γράφει ή ακόμα και όταν κάνει λάθη να τα αναγνωρίζει και να τα διορθώνει από μόνος του. Εν ολίγοις, δήλωσε ευχαριστημένη που ο γιος της έχει αρχίσει να συνειδητοποιεί τη δομή των λέξεων και αυτό τον έχει βοηθήσει τόσο στην ανάγνωση όσο και στη γραφή. Επίσης, η ίδια επισήμανε το όφελος της διαφοροποιημένης και εξατομικευμένης διδασκαλία στο κίνητρο του μαθητή για μάθηση. Ανέφερε πως από τότε που το υλικό που χρησιμοποιείται άρχισε να είναι προσαρμοσμένο ακριβώς στα ενδιαφέροντά του μαθητή, αυτός ξεκίνησε να έρχεται με πολύ χαρά σχολείο τα πρωινά και μάλιστα συνέβη κάτι πρωτόγνωρο, πολλές φορές στο σπίτι μιλούσε για τις δραστηριότητες που έκανε στο σχολείο και του άρεσαν. Όπως ανέφερε η μητέρα, συνήθως μιλούσε για τις δραστηριότητες με παπουτσόκουτα, οπότε συμπέρανε πως αυτές οι γνωστικές μηχανές του κέντρισαν ιδιαίτερος το ενδιαφέρον. Στο τελευταίο κομμάτι της συνέντευξης, η ίδια αναφέρθηκε αρκετά στις κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή καθώς η βελτίωση αυτών ήταν, μαζί με την ακαδημαϊκή του πρόοδο, ήταν από τα αιτήματα που είχε εκφράσει κατά την πρώτη συνάντηση. Δήλωσε πως έχει παρατηρήσει πως ο γιος της ανέπτυξε μια στενή σχέση με τη γράφουσα, επιθυμούσε τη συναναστροφή μαζί της, ανέφερε σε εκείνη πράγματα για τον εαυτό του και την μνημόνευε συχνά στο σπίτι. Για τον λόγο αυτό, εξέφρασε τη χαρά της που ο γιος της κατάφερε μέσα σε ένα τόσο σύντομο χρονικό διάστημα να συνεργαστεί και να ανοιχτεί σε ένα νέο άτομο και εξέφρασε την ελπίδα της αυτό να σηματοδοτεί μια μικρή βελτίωση των κοινωνικών του δεξιοτήτων.

Μάλιστα, εξομολογήθηκε πως στην αρχή ανησυχούσε για το αν θα επιτύχει η εκπαιδευτική παρέμβαση καθότι φοβότανε πως ο μαθητής δεν θα κατάφερνε να συνεργαστεί με ένα άγνωστό του ως τότε πρόσωπο. Τέλος, δήλωσε πως το γεγονός ότι κάποιες από τις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν ήταν συνεργατικής φύσεως, τον βοήθησε να έρθει σε επαφή με συγκεκριμένους συμμαθητές του και να αρχίσει να αναφέρεται σε αυτούς. Το προαναφερθέν το θεώρησε δείγμα ότι αρχίζει να γίνεται πιο κοινωνικός και η παρουσία κάποιων συμμαθητών του αρχίζει να αποκτά σημασία για αυτόν.

Σύμφωνη ότι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ έχει διευκολύνει την πρόοδο του μαθητή στο ειδικό δημοτικό σχολείο ήταν και η εκπαιδευτικός της τάξης. Η ίδια αρχικά αναφέρθηκε στο γνωστικό κομμάτι. Τόνισε πως το διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό τον βοήθησε πολύ στο να μάθει τα περισσότερα γράμματα της αλφαβήτου, να μπορεί να τα αναγνωρίζει και να συνθέτει με αυτονομία συλλαβές με αυτά. Μάλιστα, δήλωσε πως βρήκε πολύ χρήσιμες και αποτελεσματικές τις πλαστικοποιημένες κάρτες με βέλκρο, στις οποίες έλειπε είτε κάποιο γράμμα είτε μια συλλαβή και ο μαθητής έπρεπε να συνειδητοποιήσει το γράμμα ή τη συλλαβή που έλειπε και να εντοπίσει τα κατάλληλα γράμματα για να συμπληρώσει το κενό. Υπογράμμισε πως έχει σκοπό μελλοντικά να τις χρησιμοποιήσει μαζί του και η ίδια. Κατά την εκτίμηση της, μέσω της ειδικής διδακτικής διδασκαλίας, ένα παράδειγμα της οποίας αποτελεί και το παραπάνω, άρχισε να αποκτά φωνολογική επίγνωση και να κατανοεί τη δομή των λέξεων. Τόνισε πως αυτό φαίνεται διότι πλέον όταν επιθυμεί να γράψει μια μη γνωστή του λέξη, αρχικά τη λέει δυνατά συλλαβιστά και έπειτα προσπαθεί να κάνει τη γραφοφωνημική αντιστοιχία. Η συνειδητοποίηση αυτή από μέρους του, όπως επισήμανε, είναι ένα πολύ σημαντικό βήμα στον τομέα της κατανόησης, καθότι πλέον δεν συμπληρώνει τις γλωσσικές δραστηριότητες μηχανιστικά αλλά έχει αρχίσει να συνειδητοποιεί γιατί πράττει με τον συγκεκριμένο τρόπο. Μάλιστα στον τομέα της κατανόησης, προσέθεσε πως μικρή πρόοδο έχει παρατηρήσει και στην κατανόηση σύντομων κειμένων. Αν και ακόμα στον τομέα αυτό δεν είναι αυτόνομος και δυσκολεύεται να συνειδητοποιήσει το νόημα ενός κειμένου χωρίς βοήθεια και καθοδήγηση, η ίδια δήλωσε πως έχει εντοπίσει ότι αν του κάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου υπάρχουν αρκετές πιθανότητες να απαντήσει σωστά. Στο τέλος, της συνέντευξης, η εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στη συμβολή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ στις κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή. Επισήμανε τη βαρύνουσα σημασία που είχε για αυτόν ότι κάποιες δραστηριότητες υλοποιήθηκαν με τη συμβολή ενός ακόμα

συγκεκριμένου συμμαθητή του. Σημείωσε ότι παρατήρησε πως αυτό έφερε πιο κοντά αυτά τα δύο παιδιά, καθότι πλέον επιθυμούσαν ο ένας τη παρουσία του άλλου, ακόμα και αν δεν αντάλλασσαν πολλές κουβέντες μεταξύ τους. Ως σημαντική παράμετρο, ανέφερε εν κατακλείδι, ότι το τελευταίο διάστημα ο μαθητής δείχνει πιο ήρεμος και διαλλακτικός και για αυτό έχουν μειωθεί οι καβγάδες του με άλλους συμμαθητές του που παλιότερα ήταν αρκετά συχνοί.

Η πρόοδος που σημείωσε ο μαθητής με τη βοήθεια του ΣΑΔΕΠΕΑΕ έγινε εμφανής, επίσης, κατά την ενδιάμεση και τελική αξιολόγηση μέσω των ΛΕΒΔ (Δροσινού, και συν., 2009). Μάλιστα, αυτή έγινε φανερή όχι μόνο σε τομείς σχετικούς με τις γλωσσικές δεξιότητες, αλλά στους περισσότερους τομείς που αξιολογήθηκαν με τη βοήθεια των ΛΕΒΔ. Στον πίνακα της μαθησιακής ετοιμότητας (βλ. Πίνακα 1), εντοπίστηκε ότι ο μαθητής μετά τη διαφοροποιημένη εκπαιδευτική παρέμβαση παρουσίασε βελτίωση στους τομείς τόσο του προφορικού λόγου και της ψυχοκινητικότητας όσο και των νοητικών ικανοτήτων και της συναισθηματικής οργάνωσης. Ειδικότερα, στον προφορικό λόγο παρατηρήθηκε βελτίωση στη συμμετοχή στο διάλογο και στην έκφραση με σαφήνεια. Στην ενδιάμεση και τελική αξιολόγηση, οι δύο αυτοί τομείς σημειώθηκαν με απόκλιση μόλις δύο εξάμηνων κάτω από τη γραμμή βάσης, ενώ στην αρχική είχαν απόκλιση από αυτή τρία εξάμηνα. Όσον αφορά τη συμμετοχή στο διάλογο, ο μαθητής διαπιστώθηκε πως πλέον απαντά πιο συχνά σε ερωτήσεις που του τίθενται και μάλιστα υπάρχουν φορές που ο ίδιος οικιοθελώς αναφέρεται σε δραστηριότητες που έχει κάνει ή θα κάνει. Σχετικά με την έκφραση με σαφήνεια, ο μαθητής πλέον είναι πιο ξεκάθαρος ως προς αυτό που επιθυμεί να εκφράσει με αποτέλεσμα ο λόγος του να διατηρεί το νόημα του. Στον τομέα της ψυχοκινητικότητας, διαπιστώθηκε βελτίωση στο κομμάτι της πλευρίωσης. Δηλαδή, ενώ αυτή στην αρχική αξιολόγηση είχε σημειωθεί ένα εξάμηνο κάτω από τη γραμμή βάσης, στην ενδιάμεση και τελική αξιολόγηση σημειώθηκε πάνω στη γραμμή βάσης. Στον τομέα των νοητικών ικανοτήτων, στην ενδιάμεση και τελική αξιολόγηση πρόοδος διαπιστώθηκε στην εργαζόμενη μνήμη, στη λογικομαθηματική σκέψη και στους συλλογισμούς. Συγκεκριμένα, η εργαζόμενη μνήμη στην αρχική είχε σημειωθεί ένα εξάμηνο κάτω από τη γραμμή βάσης, αλλά στις μετέπειτα αξιολογήσεις σημειώθηκε πάνω σε αυτή. Η λογικομαθηματική σκέψη είχε αρχικά σημειωθεί δύο εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, καθότι ο μαθητής δυσκολευόταν στην ταξινόμηση γεωμετρικών σχημάτων, στη διάταξη αντικειμένων, γεωμετρικών σχημάτων, νομισμάτων καθώς και στην πραγματοποίηση αντιστοιχιών, αλλά

διαπιστώθηκε πως σταδιακά ο μαθητής παρουσίασε βελτίωση στον τομέα αυτό. Το ίδιο συνέβη και με τους συλλογισμούς, όπου αρχικά ο μαθητής έχει δυσκολία στο να βάλει σε λογική σειρά εικόνες που έβλεπε, να πει με λογική σειρά δραστηριότητες και να κάνει λογικούς πίνακες, αλλά σταδιακά σημείωσε μικρή πρόοδο. Στον τομέα της συναισθηματικής οργάνωσης βελτίωση σημειώθηκε στο ενδιαφέρον για το μάθημα και στη συνεργασία με τους άλλους. Το ενδιαφέρον για το μάθημα αρχικά είχε σημειωθεί δύο εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, αλλά στις μετέπειτα αξιολογήσεις σημειώθηκε ένα εξάμηνο κάτω από αυτή, καθότι το διαφοροποιημένο και προσαρμοσμένο στα ενδιαφέροντα του μαθητή μαθησιακό υλικό συνέβαλε στο να συμμετέχει πιο ευχάριστα στη μαθησιακή διαδικασία. Η συνεργασία με τους άλλους σημείωση και αυτή μικρή πρόοδο, αφού στην αρχική αξιολόγηση είχε σημειωθεί τέσσερα εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, ενώ στις επόμενες δύο σημειώθηκε τρία εξάμηνα κάτω από αυτή. Αυτό συνέβη διότι ο μαθητής άρχισε να έχει πρόθεση επικοινωνίας με συγκεκριμένα άτομα και συμμετοχής από κοινού με αυτά σε κάποιες δραστηριότητες.

Στον πίνακα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών όπως αυτές αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ (βλ. Πίνακα 2), πρόοδος διαπιστώθηκε στους τομείς της μαθησιακής ετοιμότητας, των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Στον πρώτο, βελτίωση σημειώθηκε στον προφορικό λόγο και στις νοητικές ικανότητες. Συγκεκριμένα, ο προφορικός λόγος στη τελική αξιολόγηση βρέθηκε ένα εξάμηνο κάτω από τη γραμμή βάσης, δηλαδή ένα εξάμηνο πιο πάνω από την αρχική και ενδιάμεση όπου είχε σημειωθεί στο α' εξάμηνο του νηπιαγωγείου. Από την άλλη, η νοητική ικανότητα τόσο στην ενδιάμεση όσο και στην τελική αξιολόγηση βρέθηκε πάνω στη γραμμή βάσης, δηλαδή ένα εξάμηνο πιο πάνω από την αρχική όπου είχε σημειωθεί στο β' εξάμηνο του νηπιαγωγείου. Στον τομέα των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, η πρόοδος έγινε εμφανής στην ανάγνωση και στην κατανόηση. Η ανάγνωση στην αρχική αξιολόγηση είχε σημειωθεί ένα εξάμηνο κάτω από τη γραμμή βάσης, αλλά μετά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία που πραγματοποιήθηκε σημειώθηκε κατά την ενδιάμεση και τελική αξιολόγηση πάνω σε αυτή, καθότι ο μαθητής μπορούσε πλέον ευκολότερα να συνθέσει τις συλλαβές και να προβεί στην ανάγνωση λέξεων. Η κατανόηση ήταν εξ αρχής ένας τομέας όπου ο μαθητής παρουσίαζε σημαντικά ελλείμματα, για αυτό στην αρχική και ενδιάμεση αξιολόγηση είχε σημειωθεί τρία εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Ωστόσο, με την ειδική διδακτική παρέμβαση με έμφαση την κατανόηση, διαπιστώθηκε μικρή πρόοδος στον

τομέα αυτό και για τον λόγο αυτό στην τελική αξιολόγηση σημειώθηκε δύο εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Τέλος, στις κοινωνικές δεξιότητες μικρή πρόοδος σημειώθηκε στη προσαρμογή στο περιβάλλον. Αυτή στην αρχική και ενδιάμεση αξιολόγηση είχε σημειωθεί με απόκλιση δύο εξαμήνων από τη γραμμή βάσης, αλλά στη τελικά διαπιστώθηκε ότι η απόκλιση μειώθηκε στα τρία εξάμηνα, καθότι ο μαθητής πλέον ήταν πιο δεκτικός και ευπροσάρμοστος σε αλλαγές του περιβάλλοντός του.

Στον πίνακα των γενικών μαθησιακών δυσκολιών με βάση τα ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ (βλ. Πίνακα 3), πρόοδος διαπιστώθηκε στους τομείς των γλωσσικών δεξιοτήτων και στις δεξιότητες ετοιμότητας. Στον πρώτο τομέα, βελτίωση μετά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία των γλωσσικών δεξιοτήτων εντοπίστηκε πρόοδος της τάξης του ενός εξαμήνου στην ανάγνωση και στην κατανόηση. Η ανάγνωση, όπως αναφέρθηκε και ανωτέρω, στην αρχική αξιολόγηση είχε σημειωθεί ένα εξάμηνο κάτω από τη γραμμή βάσης, αλλά στις επόμενες αξιολογήσεις σημειώθηκε πάνω σε αυτή. Η κατανόηση στην αρχική και ενδιάμεση αξιολόγηση είχε σημειωθεί τρία εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, αλλά χάρη στην διαφοροποιημένη διδασκαλία των γλωσσικών δεξιοτήτων στην τελική αξιολόγηση σημειώθηκε δύο εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Επίσης, στον τομέα των δεξιοτήτων ετοιμότητας, τόσο ο προφορικός λόγος όσο και οι νοητικές ικανότητες, όπως αναλύθηκε ανωτέρω, παρουσίασαν βελτίωση ενός εξαμήνου.

Στον πίνακα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (βλ. Πίνακα 4) με βάση το Πειραματικό Πρόγραμμα (Μαρκάκης & Δροσινού, 2001), βελτίωση εντοπίστηκε στον τομέα του γραφικού χώρου και σε εκείνου της συμπεριφοράς. Ειδικότερα, ο γραφικός χώρος είχε στην αρχική αξιολόγηση σημειωθεί δύο εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, καθότι ο μαθητής συχνά ξεκινούσε να γράφει από τη μέση του χαρτιού ή του τετραδίου ή κάποιες φορές δεν έγραφε ακολουθώντας την πορεία της γραμμής του τετραδίου, αλλά τα γράμματα του είχαν ανοδική πορεία. Ωστόσο, στην ενδιάμεση και τελική σημειώθηκε ένα εξάμηνο κάτω από αυτή, καθότι παρατηρήθηκε βελτίωση από μέρους του στη διαχείριση του χώρου γραφής. Στη συμπεριφορά, η αναγνωστική του αυτοεικόνα παρουσίασε επίσης βελτίωση. Ενώ στην αρχική αξιολόγηση είχε σημειωθεί δύο εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, στις επόμενες αξιολογήσεις σημειώθηκε ένα μόλις εξάμηνο κάτω από αυτή.

Τέλος, στον πίνακα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στο φάσμα του αυτισμού (DSM_V, 2013), το ΣΑΔΕΠΕΑΕ συνέβαλε στη βελτίωση των τομέων της

επικοινωνίας και των κοινωνικών δεξιοτήτων (βλ. Πίνακα 5). Αναλυτικά, στον τομέα της επικοινωνία διαπιστώθηκε μικρή πρόοδος στη συμμετοχή στο διάλογο. Αυτή στην αρχική αξιολόγηση είχε υπολογιστεί με απόκλιση έξι εξάμηνων, ενώ στις επόμενες αξιολογήσεις η απόκλιση μειώθηκε στα τέσσερα εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων, σημαντική βελτίωση παρατηρήθηκε στην εγγύτητα. Αυτή στην αρχική αξιολόγηση είχε απόκλιση από τη γραμμή βάσης έξι εξάμηνα, στην ενδιάμεση η απόκλιση σημειώθηκε στα πέντε και στην τελική έφτασε τα τέσσερα εξάμηνα. Χαρακτηριστικό είναι ότι ο μαθητής στην αρχή της εκπαιδευτικής παρέμβασης δεν επιθυμούσε να κάθεται η γράφουσα πολύ κοντά του ή να τον αγγίζει. Αντιθέτως, στο τέλος της εκπαιδευτικής παρέμβασης πλησίαζε οικιοθελώς πολύ κοντά και συχνά ζητούσε μια αγκαλιά. Επίσης, παρατηρήθηκε πρόοδος και στη βλεμματική επαφή. Αυτή στην αρχική και ενδιάμεση αξιολόγηση σημειώθηκε τρία εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης γιατί ο μαθητής αρκετές φορές μιλούσε χωρίς να κοιτά τον συνομιλητή του στα μάτια. Εντούτοις, αυτό με τον καιρό βελτιώθηκε και άρχισε να έχει βλεμματική επαφή στις συνομιλίες με οικεία του πρόσωπα, για αυτό και στην τελική αξιολόγηση αυτή σημειώθηκε δύο εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης. Εν κατακλείδι, η κοινωνική ανταπόκριση και οι κοινωνική πρωτοβουλία στην αρχική αξιολόγηση είχαν σημειωθεί έξι εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, ωστόσο στην ενδιάμεση και τελική σημειώθηκαν με απόκλιση πέντε εξαμήνων, καθότι η εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ συνέβαλε στη μικρή βελτίωσή τους.

Ποσοτικά δεδομένα

Η τρίτη ερευνητική υπόθεση αποδείχθηκε επίσης πλήρως και με βάση τα ποσοτικά, δηλαδή τα ερωτηματολόγια και τις κοινωνικές ιστορίες. Στο ερωτηματολόγιο που μοιράστηκε στους εθελοντές συμμετέχοντες υπήρχαν πέντε ερωτήσεις που διερευνούσαν την παρούσα ερευνητική υπόθεση, στις οποίες οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν με τη βοήθεια της κλίμακας LIKERT. Η πρώτη ερώτηση αφορούσε αν ο μαθητής έχει σημειώσει πρόοδο στη γραφή τους τελευταίους τρεις μήνες. Στο ερώτημα αυτό πέντε από τους έξι ερωτηθέντες απάντησαν «πολύ» και ένας «πάρα πολύ», αναγνωρίζοντας με τον τρόπο αυτό τη βοήθεια που έχει προσφέρει στο μαθητή το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Η δεύτερη ερώτηση σχετιζόταν με το αν ο μαθητής έχει σημειώσει πρόοδο στην ανάγνωση τους

τελευταίους τρεις μήνες. Σε αυτήν την ερώτηση ταυτίστηκαν οι απαντήσεις και των έξι συμμετεχόντων καθώς όλοι τους απάντησαν «πολύ», δείχνοντας με την απάντησή τους και πάλι την αποτελεσματικότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Στη τρίτη ερώτηση, αν ο μαθητής έχει σημειώσει πρόοδο στην κατανόηση ενός σύντομου κειμένου τους τελευταίους μήνες οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ήταν πιο μετριοπαθείς. Τέσσερις από αυτούς απάντησαν «λίγο» και δύο «μέτρια», καταδεικνύοντας πως παρά τη βοήθεια του ΣΑΔΕΠΕΑΕ η κατανόηση σύντομου κειμένου είναι ένας τομέας που στο συγκεκριμένο μαθητή απαιτεί περισσότερη συστηματική δουλειά, εξοικίωση και εξάσκηση. Στην τέταρτη ερώτηση, αν στη βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων του μαθητή έχει συνεισφέρει η διαφοροποιημένη διδασκαλία, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ήταν σύμφωνες μεταξύ τους και αρκετά ενθαρρυντικές. Πέντε από τους έξι ερωτηθέντες απάντησαν «αρκετά πολύ» και ένας «πάρα πολύ». Στην πέμπτη και τελευταία ερώτηση αν στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή έχει συνεισφέρει η διαφοροποιημένη διδασκαλία, οι απαντήσεις ήταν εξίσου ενθαρρυντικές. Τρεις από τους ερωτηθέντες απάντησαν «αρκετά πολύ» και οι άλλοι τρεις «πάρα πολύ».

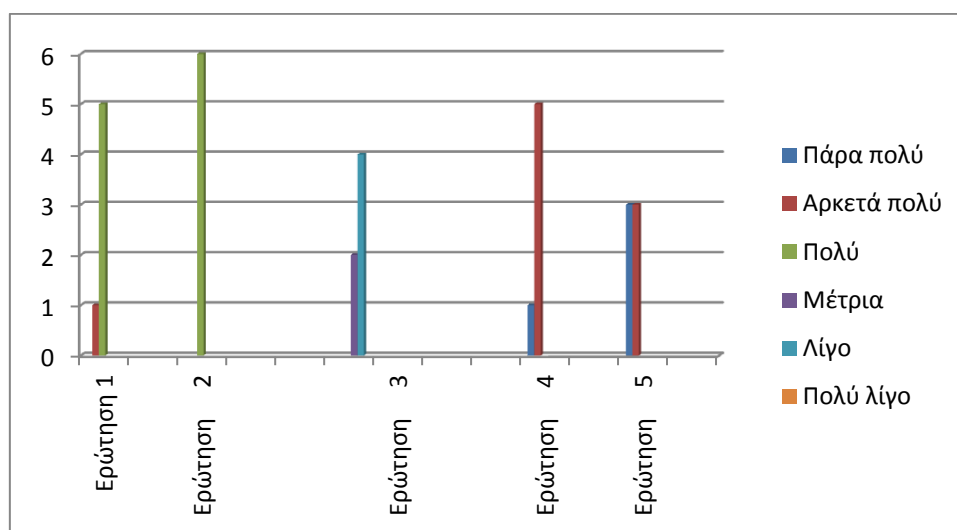
Η βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων του μαθητή και ιδιαίτερα εκείνη της κατανόησης, χάρη στο ΣΑΔΕΠΕΑΕ, έγινε εμφανής και μέσω του πειράματος με τις κοινωνικές ιστορίες. Με τη βοήθεια των κοινωνικών ιστοριών διαπιστώθηκε η πρόοδος του στον τομέα της κατανόησης, καθότι κατάφερε να απαντήσει σωστά σε αρκετές από τις ερωτήσεις κατανόησης περιεχομένου που ακολουθούσαν τις ιστορίες. Όπως αναφέρθηκε ανωτέρω, η ανάγνωση των ιστοριών έγινε με καθοδήγηση και βοήθεια. Ωστόσο, μετά την ανάγνωση και ερμηνεία του κειμένου, ο μαθητής απάντησε χωρίς βοήθεια σε όλες τις ακόλουθες ερωτήσεις κάθε κοινωνικής ιστορίας. Η μόνη βοήθεια που του προσφέρθηκε σε κάποιες από αυτές ήταν στην ανάγνωση της εκφώνησης, όταν αυτό δεν καθίσταται δυνατό να το κάνει μόνος του. Εντούτοις, λόγω της παρουσίας εικόνων- οπτικών διευκολυντών τόσο τις εκφωνήσεις όσο και στις πιθανές απαντήσεις των περισσότερων ερωτήσεων, τις πιο πολλές ερωτήσεις μπορούσε να τις κατανοήσει δίχως βοήθεια. Συγκεκριμένα, στη πρώτη κοινωνική ιστορία με τίτλο «Ο Τοτός» ο μαθητής απάντησε σωστά στις δύο από τις τρεις ερωτήσεις. Η ερώτηση που έκανε λάθος ήταν η πρώτη, η οποία είχε την εξής γραπτή διατύπωση: «πολλές φορές όταν θυμώνω...» α) λέω τι με ενοχλεί, β) τρέχω στο δωμάτιο, γ) λέω κακές κουβέντες. Παρότι του προσφέρθηκε βοήθεια, στην ανάγνωση τόσο της εκφώνησης όσο και των πιθανών απαντήσεων, ο μαθητής δεν έδειξε να

κατανοεί το περιεχόμενο της. Οι επόμενες δύο ερωτήσεις, οι οποίες περιείχαν εικόνες-οπτικούς διευκολυντές, απαντήθηκαν σωστά. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει τη δυσκολία των μαθητών με αυτισμό να επεξεργαστούν πληροφορίες που τους παρουσιάζονται ακουστικά και την έμφυτη ροπή τους προς την οπτική επεξεργασία των πληροφοριών. Στη δεύτερη κοινωνική ιστορία με τίτλο τα «Τα 2 αδέρφια» απαντήθηκαν σωστά και πάλι δύο στις τρεις ερωτήσεις. Στην ιστορία αυτή όλες οι ερωτήσεις περιείχαν στην εκφώνηση και στις απαντήσεις οπτικούς διευκολυντές. Στη πρώτη και στη τελευταία ερώτηση, οι οποίες αναφέρονταν στη συμπεριφορά του μεγάλου αδελφού στην αρχή και στο τέλος της ιστορίας αντίστοιχα, επιλέχθηκε η εικόνα που αντιστοιχούσε στη σωστή απάντηση. Ο λόγος πιθανόν είναι ότι η ίδια εικόνα βρισκόταν αυτούσια ως οπτικός διευκολυντής και στο ίδιο κείμενο, η ερμηνεία του οποίου είχε προηγηθεί λίγο νωρίτερα. Συνεπώς, πιθανότατα ο μαθητής δεν δυσκολεύτηκε να αναγνωρίσει τις εικόνες και να τις επιλέξει. Ωστόσο, η δεύτερη ερώτηση, που αφορούσε την έκφραση των συναισθημάτων του μεγάλου αδελφού - και περιλάμβανε ως πιθανές επιλογές ένα χαρούμενο, ένα λυπημένο και ένα θυμωμένο προσωπάκι- τον δυσκόλεψε και τυχαία επέλεξε το θυμωμένο πρόσωπο. Η ενέργεια του αυτή επιβεβαιώνει την έλλειψη ενσυναίσθησης των ατόμων με αυτισμό και τη δυσκολία τους να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τα συναισθήματα των άλλων. Στη τρίτη ιστορία, με τίτλο «Το ατύχημα της Πέπα» απάντησε και τις δύο ερωτήσεις κατανόησης περιεχομένου σωστά. Στην πρώτη, η οποία περιείχε οπτικούς διευκολυντές τόσο στην εκφώνηση όσο και στις πιθανές απαντήσεις, απάντησε αυτόνομα. Στη δεύτερη, δέχθηκε βοήθεια στην ανάγνωση της εκφώνησης καθότι ήταν μόνο γραπτή, αλλά έδωσε την απάντηση χωρίς βοήθεια. Μάλιστα, στην ιστορία αυτή, τις σωστές απαντήσεις τις έδωσε τάχιστα. Αυτός ίσως οφείλεται είτε στην μεγάλη εξοικείωση του με το θέμα της ιστορίας, δηλαδή την «Πέπα το γουρουνάκι» και τις περιπέτειες της είτε στην εμμονή του με τη συγκεκριμένη ηρωίδα η οποία πιθανόν τον ώθησε στο να συγκεντρωθεί καλύτερα κατά την ανάγνωση και ερμηνεία της ιστορίας. Στη τέταρτη ιστορία με τίτλο «Τα άτυχα αυτοκίνητα», απάντησε και πάλι σωστά και στις δύο ερωτήσεις κατανόησης, παρότι χρειάστηκε μικρή βοήθεια στην ανάγνωση των εκφωνήσεων. Η ορθότητα των απαντήσεων του πιθανόν οφείλεται και πάλι στο έντονο ενδιαφέρον του για τους ήρωες της ιστορίας, τα αυτοκίνητα «Μακουίν», το οποίο τον ώθησε να δώσει αρκετή προσοχή στο περιεχόμενό της. Στην πέμπτη κοινωνική ιστορία με τίτλο «Το άσχημο παπί, απάντησε σωστά σε μία από τις δύο ερωτήσεις. Η λάθος απάντηση δόθηκε στην

πρώτη ερώτηση, όπου έπρεπε να εντοπίσει την εικόνα που αντιστοιχούσε στη συμπεριφορά των άλλων παπιών προς το ασχημόπαπο. Παρότι η ίδια εικόνα βρισκόταν και με μέσα στο σώμα της ιστορίας, δεν κατάφερε να την εντοπίσει. Η τελευταία ερώτηση, η οποία αφορούσε σε τι εξελίχθηκε το ασχημόπαπο, απαντήθηκε σωστά. Και στη περίπτωση αυτή η εικόνα που αντιστοιχούσε στη σωστή απάντηση υπήρχε μέσα στην ιστορία.

Βιβλιογραφική τεκμηρίωση ευρημάτων

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα επιβεβαιώνεται πλήρως και μέσω της βιβλιογραφίας. Η Jordan (1990) σε έρευνα της που έχει αναφερθεί εκτενώς στο θεωρητικό μέρος αναφέρει τις αρχές που προωθούν την αποτελεσματική διδασκαλία και εξυπηρετούν την πρόοδο του μαθητή. Οι αρχές αυτές συνοψίζονται στις εξής: εγκαθίδρυση σχέσης εμπιστοσύνης, ανάπτυξη της αυτοκατευθυνόμενης σκέψης, μικρά βήματα, κατεύθυνση της προσοχής, βιωματικές δραστηριότητες, προσαρμογή των δραστηριοτήτων στις δυνατότητες του μαθητή, ανάπτυξη μνημονικών στρατηγικών, μη γλωσσική διαμεσολόβηση και ανάπτυξη ποικιλίας στρατηγικών. Από την πλευρά του, το ΣΑΔΕΠΕΑΕ, όπως έχει επίσης επισημανθεί στο θεωρητικό μέρος, σχεδιάζεται και υλοποιείται με γνώμονα όλες τις ανωτέρω αρχές. Κατ' επέκταση, το ΣΑΔΕΠΕΑΕ ενισχύει την πρόοδο του μαθητή στο ειδικό δημοτικό σχολείο.



Γράφημα 3: Απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο για την 3^η ερευνητική υπόθεση

Όνομα μαθητή: Γ.		Ημερομηνία: 12/12/2014: Αρχική ΑΠΑ (Κόκκινο χρώμα)														
Τάξη: Α' Εξάμηνο: α'		27/01/2015: Ενδιάμεση ΑΠΑ (Πράσινο χρώμα)														
		3/03/2015: Τελική ΑΠΑ (Μπλε χρώμα)														
Τάξεις	Προφορικός λόγος			Ψυχοκινητικότητα				Νοητικές Ικανότητες				Συνασθηματική Οργάνωση				
	Ακρόαση	Συμμετοχή στο διάλογο	Εκφραση με σαφήνεια	Αδρότητα κινήσεων	Προσαρμοστικότητα	Ρυθμός και χιούμορ	Γνώση	Οπτική μνήμη	Ακουστική μνήμη	Εργαζόμενη μνήμη	Συγκέντρωση προσοχής	Λογικομαθηματική σκέψη	Συλλογισμοί	Αυτοσυνείδηση	Ευδιαφοροποίηση μεθόδων	Συνεργασία με άλλους
β' εξ Γ Δημ.																
α' εξ Γ Δημ.																
β' εξ Β Δημ.																
α' εξ Β Δημ.																
β' εξ Α' Δημ.																
α' εξ Α' Δημ.	X			X			X			X						
β' εξ Νηπ.		X	X		X	X	X			X		X	X	X	X	
α' εξ Νηπ.		X	X								X	X	X		X	
β' εξ Προν.		X	X													X
α' εξ Προν.																X

Πίνακας 1: ΑΠΑ και μεταβολές στη συμπεριφορά και τις επιτεύξεις των γλωσσικών δεξιοτήτων (κατανόηση) στη μαθησιακή ετοιμότητα

Όνομα μαθητή: Γ. Εξάμηνο: α'		Τάξη: Α'	Ημερομηνία: 12/12/2014: Αρχική ΑΠΑ (Κόκκινο χρώμα) 27/01/2015: Ενδιάμεση ΑΠΑ (Πράσινο χρώμα) 3/03/2015: Τελική ΑΠΑ (Μπλε χρώμα)												
Τάξεις	Μαθησιακή ετοιμότητα				Ακαδημαϊκές Δεξιότητες				Κοινωνικές Δεξιότητες			Δημιουργικές Δραστηριότητες		Προεπαγγελματική	
	Προφορικός λόγος	Ψυχοκινητικότητα	Νοητική Ικανότητα	Συναισθηματική οργάνωση	Ανάγνωση	Κατανόηση	Γραφή	Μαθηματικά	Αυτονομία στο περιβάλλον	Κοινωνική συμπεριφορά	Προσαρμογή στο περιβάλλον	Ελεύθερος χρόνος	Αισθητικές τέχνες	Προεπαγγελματικές δεξιότητες	Επαγγελματικός προσανατολισμός
β' εξ Γ' Δημ															
α' εξ Γ' Δημ															
β' εξ Β' Δημ															
α' εξ Β' Δημ															
β' εξ Α' Δημ															
α' εξ Α' Δημ															
β' εξ Νηπ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
α' εξ Νηπ.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
β' εξ Προνηπ.															
α' εξ Προνηπ.															

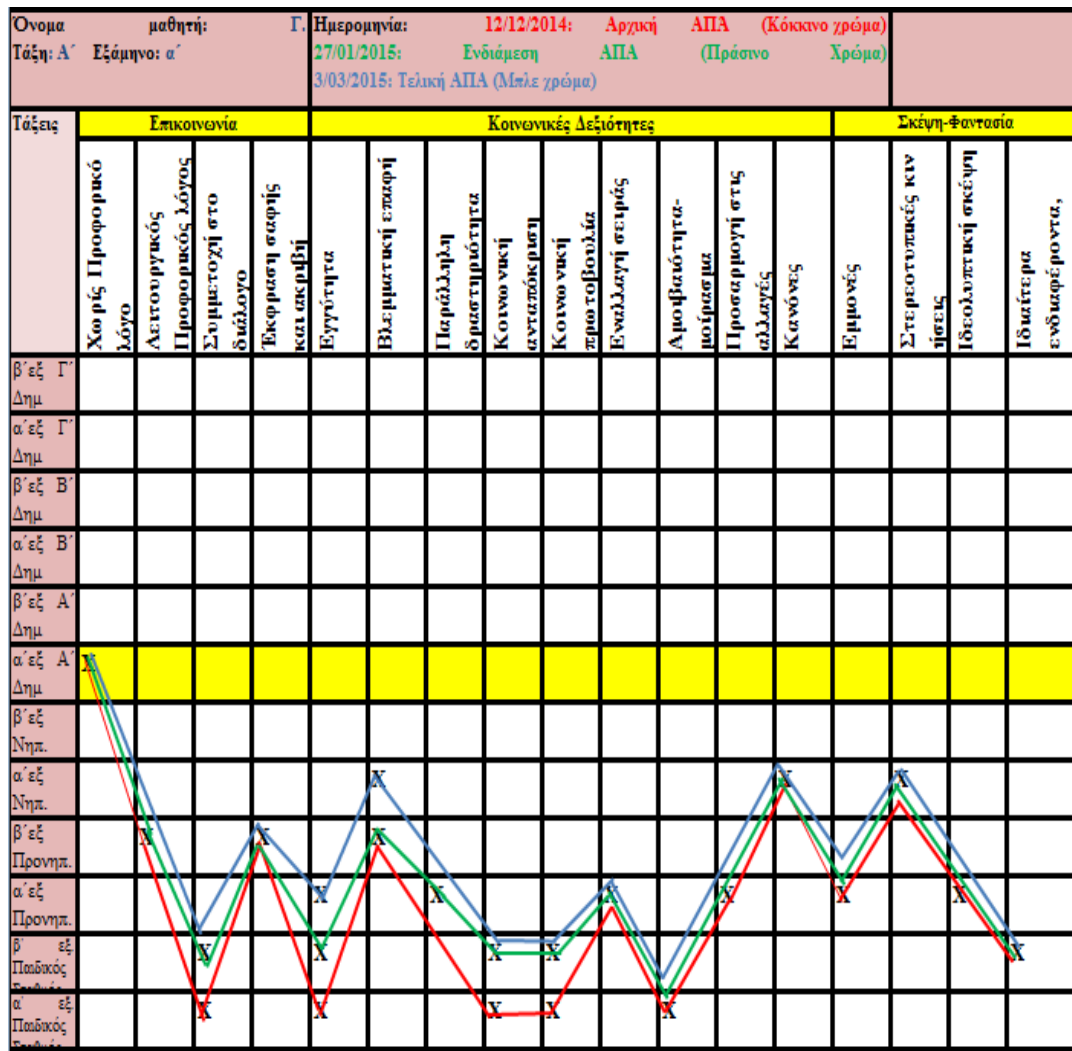
Πίνακας 2: ΑΠΑ και μεταβολές στη συμπεριφορά και τις επιτεύξεις των γλωσσικών δεξιοτήτων (κατανόηση) σύμφωνα με το ΠΑΠΕΑ

Όνομα μαθητή: Γ.		Ημερομηνία: 12/12/2014: Αρχική ΑΠΑ (Κόκκινο χρώμα)												
Τάξη: Α' Εξάμηνο: α'		27/01/2015: Ενδιάμεση ΑΠΑ (Πράσινο Χρώμα)												
		3/03/2015: Τελική ΑΠΑ (Μπλε χρώμα)												
Τάξεις	Δεξιότητες Γλώσσας				Δεξιότητες Ετοιμότητας				Δεξιότητες			Δεξιότητες		
	Ανάγνωση	Κατανόηση	Γραφή	Παραγωγή	Προφορικός λόγος	Ψυχοκινητικότητα	Νοητικές ικανότητες	Συναισθηματική οργάνωση	Πράξεις	Προπαίδεια	Επίλυση προβλημάτων	Θετικές	Αρνητικές	Παραβατικές
β'εξ Γ Δημ														
α'εξ Γ Δημ														
β'εξ Β Δημ														
α'εξ Β Δημ														
β'εξ Α Δημ														
α'εξ Α Δημ	X					X								X
β'εξ Νηπ.	X		X		X		X		X		X		X	
α'εξ Νηπ.		X			X		X		X		X		X	
β'εξ Προνηπ.		X		X		X		X		X		X		X
α'εξ Προνηπ.														
β'εξ Παιδικός Σταθμός														

Πίνακας 3': ΑΠΑ και μεταβολές στη συμπεριφορά και τις επιτεύξεις των γλωσσικών δεξιοτήτων (κατανόηση) σύμφωνα με τα ΔΕΠΠΣ, τα ΑΠΣ και τις γενικές μαθησιακές δυσκολίες

Όνομα μαθητή: Γ.		Ημερομηνία: 12/12/2014: Αρχική ΑΠΑ (Κόκκινο χρώμα) 27/01/2015: Ενδιάμεση ΑΠΑ (Πράσινο Χρώμα) 3/03/2015: Τελική ΑΠΑ (Μπλε χρώμα)												
Τάξεις	Αντιληπτικές λειτουργίες				Μνημονικές λειτουργίες			Γραφικός χώρος		Μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά		Συμπεριφορά		
	Οπτική αντίληψη	Ακουστική αντίληψη	Οπτικοακουστική αντίληψη	Πολυωσθητηριακές αντιληπτικές λειτουργίες	Λειτουργική μνήμη- Μνήμη σελουθίων	Μετακροπρόθεσμη μνήμη- Μνημοτεχνική	Βραχυπρόθεσμη λειτουργική μνήμη	Χωρο-χρονικός προσανατολισμός	Γραφοκινητικότητα- κατάκτηση γραφικού χώρου	Αριθμοί-Μαθηματικά σύμβολα	Γλώσσα και Μαθηματικά	Συναισθηματική υποστήριξη	Ικανότητες προσανατολισμού	Βελτίωση αναγνωστικής αυτοεικόνας
β'εξ Γ' Δημ														
α'εξ Γ' Δημ														
β'εξ Β' Δημ														
α'εξ Β' Δημ														
β'εξ Α' Δημ														
α'εξ Α' Δημ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
β'εξ Νηπ.														
α'εξ Νηπ.														
β'εξ Προνηπ.														
α'εξ Προνηπ.														

Πίνακας 4: ΑΠΑ και μεταβολές στη συμπεριφορά και τις επιτεύξεις των γλωσσικών δεξιοτήτων (κατανόηση) σύμφωνα με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες



Πίνακας 5: ΑΠΑ και μεταβολές στη συμπεριφορά και τις επιτεύξεις των γλωσσικών δεξιοτήτων (κατανόηση) στο φάσμα του αυτισμού

Πίνακας ποσοτικών δεδομένων Κοινωνικών ιστοριών						
α/α	Τίτλος	Ημερομηνία	Αριθμός λέξεων	Τύπος λέξεων	Αριθμός οπτικοποιημένων διευκολυντών	Σωστές απαντήσεις
1	Ο Τοτός	3/3/2015	15	Σφ-σφ, Σφ-φ, Φ-σφ, Σφ-σφ-σφ	5	2/3
2	Τα 2 αδέρφια	11/03/2015	10	Σφ-σφ, Φ-σφ, Σφ-φ, Φ-σφ-σφ, Φ-σφ-σφ-σφ	5	2/3
3	Το ατύχημα της Πέπα	12/03/2015	15	Σφ-σφ, Φ-σφ-σφ, Φ-σφ, Σφ-σφ-σφ, Σφ-σφ-σφ-σφ, Σσφ-σφ	7	2/2
4	Τα άτυχα αυτοκίνητα	13/03/2015	14	Σφ-σφ, Σφ-σφ-σφ, Φφ-σφ-σφ-σφ, Φ-σφ	8	2/2
5	Το ασχημόπαπο	16/03/2015	15	Σφ-σφ, Σφ-σφφ Φ-σφ Σφ-σφ-σφ-σφ, Φ-σφ-σφ	5	1/2

Πίνακας 6: Πίνακας Ποσοτικών Δεδομένων Κοινωνικών Ιστοριών

Συζήτηση των αποτελεσμάτων – Προτάσεις

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν τις τρεις ερευνητικές υποθέσεις που ορίστηκαν στην αρχή της εργασίας. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα παραπάνω πορίσματα, αποδείχθηκε ότι ο υπό παρατήρηση μαθητής με ΔΑΦ έχει ανάγκη ειδικής διδακτικής διαφοροποίησης στις γλωσσικές δεξιότητες με έμφαση την κατανόηση. Τόσο μέσω της συστημικής παρατήρησης και των συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν με την εκπαιδευτικό της τάξης και την μητέρα του όσο και μέσω των ερωτηματολογίων και του πειράματος με τις κοινωνικές ιστορίες, έγιναν εμφανείς οι δυσκολίες που παρουσίαζε στη συνειδητοποίηση της φωνημικής και συλλαβικής δομής των λέξεων, στην ταύτιση των λέξεων με τη σημασία τους και ιδιαίτερος στην κατανόηση. Τα ίδια ευρήματα συναντώνται και στη έρευνα της Firth (1999), όπου επισημαίνονται οι δυσκολίες των μαθητών με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή στους τομείς της φωνολογίας, της σημασιολογίας και της κατανόησης. Ο υπό παρατήρηση μαθητής είχε την τάση να απομνημονεύει τις λέξεις οπτικά, χωρίς να είναι ικανός να κάνει τη γραφοφωνημική αντιστοιχία ή να ταυτίσει τη λέξη με το αντικείμενο αναφοράς της. Για εκείνον ακόμα και οι γνωστές του λέξεις δεν είχαν λειτουργική χρήση και αυτός ήταν ένας από τους λόγους που παρουσίαζε σημαντικές δυσκολίες στην κατανόηση σύντομων κειμένων που αποτελούνταν ως επί το πλείστον από γνωστές του λέξεις. Η διαπίστωση αυτή συναντάται και στην έρευνα της Firth (1999), όπου επισημαίνεται η σημασία της κατανόησης των πληροφοριών που προσλαμβάνουν οι μαθητές στο σχολείο και η απόκτηση νοήματος για αυτούς. Οι Roberts & Joiner (2007), επισημαίνουν πως ένας λόγος που οι μαθητές με αυτισμό δυσκολεύονται στον τομέα της κατανόησης είναι επειδή ακολουθούν μια αντίθετη πορεία επεξεργασίας των πληροφοριών, εστιάζοντας σε λεπτομέρειες και όχι στο γενικό νόημα των πληροφοριών με αποτέλεσμα να μην μπορούν να συνδέσουν τις προσλαμβανόμενες πληροφορίες και έτσι αυτές να παραμένουν ασύνδετες μέσα στην αυτιστική σκέψη. Τόσο οι Roberts & Joiner (2007) όσο και οι Peters & Forlin (2011) στις μελέτες τους υποστηρίζουν την αναγκαιότητα διδακτικής διαφοροποίησης της διδασκαλίας των γλωσσικών δεξιοτήτων, τεκμηριώνοντας ερευνητικά το διαφορετικό τρόπο μάθησης των αυτιστικών παιδιών. Μάλιστα, οι πρώτοι επιβεβαιώνουν αυτό που διαπιστώθηκε στη παρούσα εργασία, δηλαδή την έμφυτη ροπή των αυτιστικών παιδιών να επεξεργάζονται και να απομνημονεύουν ευκολότερα πληροφορίες που τους παρουσιάζονται οπτικά. Για τον λόγο αυτό, προτείνουν τη διαφοροποίησης της

διδασκαλίας, η οποία συνηθίζεται να γίνεται λεκτικά, προκειμένου αυτή να είναι σύμφωνη με τον αυτιστικό τρόπο μάθησης και επεξεργασίας των πληροφοριών.

Ωστόσο, τα αποτελέσματα μέσω των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων επιβεβαίωσαν ότι παρά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία που πραγματοποιήθηκε στον μαθητή με ΔΑΦ, εκείνος συνέχισε να έχει συγκεκριμένους περιορισμούς στον τομέα της κατανόησης. Η διαπίστωση αυτή εμφανίζεται και στην έρευνα της Firth (1999) όπου επισημαίνεται πως οι σημαντικές δυσκολίες στον τομέα της κατανόησης είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα του αυτισμού και οι περιορισμοί αυτοί ερμηνεύονται από το γεγονός ότι η κατανόηση απαιτεί γνωστικές δυνατότητες και υψηλή επικοινωνιακή ικανότητα, η οποία όμως είναι ένα βασικό έλλειμμα των ατόμων με αυτισμό. Επιπλέον, όπως αναφέρεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) για τον αυτισμό, για να έχει αποτελέσματα η παρέμβαση και να σημειωθεί εμφανής πρόοδος, απαιτείται να είναι συνεχόμενη, εντατική και ο μαθητής να έχει ένα σταθερό ημερήσιο πρόγραμμα. Ωστόσο, στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας αναφέρεται πως η παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε με το συγκεκριμένο μαθητή δεν υπήρχε η δυνατότητα να είναι ημερήσια και εντατική. Τέλος, στη μελέτη των Δροσινού, Χαρπαντίδου & Βουράκη (2010) σημειώνεται πως παρά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας με εναλλακτικούς τρόπους μάθησης, οι μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές δεν είναι δυνατό να εξαλειφτούν όλες και για αυτό πολλοί από αυτούς εξακολουθούν να έχουν συγκεκριμένους περιορισμούς.

Τέλος, τα πορίσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαίωσαν την αποτελεσματικότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση την κατανόηση σε μαθητή με ΔΑΦ στο ειδικό δημοτικό σχολείο. Σύμφωνα με τα ευρήματα, το ΣΑΔΕΠΕΑΕ βοήθησε όχι μόνο στη βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων του μαθητή αλλά και στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων του. Η βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων, μέσω της εξατομικευμένης διδασκαλίας έγινε αρκετά γρήγορα εμφανής, δεδομένου ότι ο μαθητής διέθετε ικανότητες, οι οποίες μπόρεσαν και αξιοποιήθηκαν με τη βοήθεια της ειδικής διδασκαλίας. Ο μαθητής άρχισε να αποκτά φωνολογική ενημερότητα των λέξεων, μπορούσε να συμπληρώσει σωστά με σχετική αυτονομία τέτοιου είδους ασκήσεις και ως προς τον τομέα της κατανόησης μπορούσε με βοήθεια να παρακολουθήσει το νόημα ενός κειμένου και να απαντήσει αυτόνομα σε ερωτήσεις περιεχομένου. Η πρόοδος του στις γλωσσικές δραστηριότητες έγινε αντιληπτή τόσο από την εκπαιδευτικό της τάξης και το επιστημονικό προσωπικό του σχολείου όσο και από την οικογένεια του. Από την άλλη, στη βελτίωση των κοινωνικών του

δεξιοτήτων επέδρασε το γεγονός πως η εξατομίκευση του διδακτικού προγράμματος και η προσαρμογή αυτού στα ενδιαφέροντα του μαθητή συνέβαλε στη αύξηση της επιθυμίας του να πάει σχολείο αλλά και στη προθυμία του να προσαρμοστεί στους κανόνες της τάξης προκειμένου να του επιτραπεί να κάνει τις εξατομικευμένες δραστηριότητες. Αποτέλεσμα των προαναφερθέντων ήταν να μειωθούν οι επιθετικές συμπεριφορές προς συμμαθητές του αλλά και οι αυτοτραυματισμοί μέσα στη σχολική αίθουσα και να γίνει πιο συνεργάσιμος και διαλλακτικός. Επιπλέον, κάποιες δραστηριότητες υλοποιήθηκαν με τη βοήθεια ενός συμμαθητή του με παρόμοιο γνωστικό επίπεδο και αυτό συνέβαλε ώστε τα δύο παιδιά να αποκτήσουν στενότερη επαφή. Εν ολίγοις, η εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ αποδείχτηκε πως είχε θετική επιρροή στη συνολική παρουσία του μέσα στο ειδικό σχολείο. Η αποτελεσματικότητα των αρχών του ΣΑΔΕΠΕΑΕ επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Jordan (1990), η οποία έχει διαχρονική αξία, και αναφέρεται στις αποτελεσματικές αρχές της διδασκαλίας. Αυτές ταυτίζονται με τις αρχές βάση των οποίων σχεδιάζεται και υλοποιείται το ΣΑΔΕΠΕΑΕ, συνεπώς επιβεβαιώνεται βιβλιογραφικά πως η εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ καθιστά αποτελεσματικότερη τη διδασκαλία και συμβάλει στη πρόοδο του μαθητή.

Συμπερασματικά, μια ενδιαφέρουσα πρόταση για περαιτέρω έρευνα, θα μπορούσε να είναι η πραγματοποίηση ειδικής διδακτικής παρέμβασης στον τομέα των γλωσσικών δεξιοτήτων, με έμφαση την κατανόηση, μέσω της χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Στην παρούσα εργασία, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής χρησιμοποιήθηκε για την υλοποίηση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων και έγινε φανερό πως συνέβαλε στην αύξηση του κινήτρου του μαθητή για συμμετοχή στη δραστηριότητα αλλά και πως ο συνδυασμός εικόνας, κίνησης και ήχου ευνόησε θεαματικά τη μαθησιακή διαδικασία. Δεδομένου ότι οι μαθητές με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή επεξεργάζονται κατανοούν και απομνημονεύουν ευκολότερα πληροφορίες που παρουσιάζονται οπτικά (Roberts & Joiner, 2007), ο ηλεκτρονικός υπολογιστής μπορεί να αποτελέσει πολύ χρήσιμο εργαλείο πολυαισθητηριακής αναπαράστασης των πληροφοριών. Ιδιαίτερα στον τομέα της κατανόησης θα μπορούσε ο ρόλος του να είναι πολύ επιβοηθητικός και να συμβάλει στην αύξηση των μαθητικών οφελών.

Βιβλιογραφία

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition DSM-5*. Washington DC, London, England: American Psychiatric Publishing.
- Barisone, M. (2015). *Θεωρία της διαχείρισης των ομάδων στο πλαίσιο της ένταξης. Διάλεξη στο ΕΑΕ09 με θέμα "Intervenire nelle situazioni di difficoltà. I gruppi come risorsa" στο Πανεπιστήμιο Τορίνο*. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD195>.
- Delano, M. E. (2007). Use of Strategy Instruction to Improve the Story Writing Skills of a Student With Asperger Syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22, σσ. 252-258
- Dillenburger, K., McKerr, L., & Jordan, J. (2014). Lost in translation: Public policies, evidence-based practice, and Autism Spectrum Disorder. *International Journal of Disability, Development and Education (Special Edition)*, σσ. 1-36.
- Frith. (1999). *Αυτισμός: Εξηγώντας το αίνιγμα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Frith, U., & Happé, F. (1994). Autism: beyond "theory of mind". *Cognition*, 50(1-3), σσ. 115-132.
- Gray, C., Arnold, S., Burg, D., Goward, K., Hayes, S., Jenison, L., Jonker, C., Jonker, S., Lind, K., Smiegel, J., Wesorik, S., Zyber, C. (2012). *Κοινωνικές Ιστορίες. Αυθεντικές ιστορίες. Επιμέλεια Carol Gray*. Αθήνα: Γλαύκη.
- Graziano, L. (2015). Ψυχολογία των Οργανισμών και των Θεσμών της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Διάλεξη στο ΕΑΕ10 με θέμα "Lavorare con il gruppo" στο Πανεπιστήμιο Τορίνο. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD196&openDir=/559ff4a2VjYE>.
- Howlin, P. (1998). *Children with Autism and Asperger Syndrome. A guide for practitioners and carers*. West Sussex: Wiley & Sons.
- Jordan, R. (2008). Autistic spectrum disorders: a challenge and a model for inclusion in education. *British Journal of Special Education*, 35(1), σσ. 11-15.
- Jordan, R., & Powell, S. (1990). Autism and the National Curriculum. *British Journal of Special Education*, 17(4), σσ. 140-142.
- King, B. H., Navot, N., Bernier, R., & Webb, S. J. (2014). Update on Diagnosis Classification in Autism. *Curr Opin Psychiatry*, 27(2), σσ. 105-109.
- Oberman, L. M., Alschuler, E., Ramachandran, V. S., Pineda, J. A., Hubbard, E. M., & McCleery, J. P. (2005). EEG evidence for mirror neuron dysfunction in autism spectrum disorders. *Brain Research: Cognitive Brain Research*, 24, σσ. 190-198.

- Park, M., & Chitiyo, M. (2011). An examination of teacher attitudes towards children with autism. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(1), σσ. 70-78.
- Paul, R., Volkmar, F. R., Klin, A., & Cohen, D. J. (1997). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*. United States of America: Wiley & Sons.
- Peters, B., & Forlin, C. (2011). Informing educational decisions in the early years: can evidence for improving pedagogy for children with autistic spectrum disorder be found from neuroscience? *British Journal of Special Education*, 38(3), σσ. 135-142.
- Remington, B. H. (2007). Early intensive behavioral intervention: outcomes for children with autism and their parents after two years. *American journal of mental retardation: American Journal of Developmental and Intellectual Disability*, 112(6), σσ. 418-438.
- Roberts, V., & Joiner, R. (2007). Investigating the efficacy of concept mapping with pupils with autistic spectrum disorder. *British Journal of Special Education*, 34(3), σσ. 127-135.
- Soro, G. (2015). Ψυχολογία των Οργανισμών και των Θεσμών της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Διάλεξη στο ΕΑΕ10 με θέμα "In the group context the body thinks better than the mind" στο Πανεπιστήμιο Τορίνο. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD196&openDir=/559ff4888T1B>.
- Thompson, T. (2013). Autism Research and Services for Young Children: History, Progress and Challenges. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 26, σσ. 81-107.
- Thomson, T. (2011). *Individualized intervention for young children with autism: Blending Discrete Trial and naturalistic approaches*. Baltimore MD: Paul H. Brookers, Inc.
- Trevarthen, C., Aitken, K., Papoudi, D., & Robarts, J. (1998). *Children with autism. Diagnosis and Interventions to meet their needs. Second edition*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην ειδική αγωγή: Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Βίννικοτ, Ν. (2002). *Από την παιδιατρική στην ψυχανάλυση*. Αθήνα : Καστανιώτη.
- Δροσινού, Μ. (2001). Μελέτη πάνω στον Αυτισμό. Γλασκώβη 2000. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, σσ. 83-105.
- Δροσινού, Μ. (2009). Διδακτικές διαφοροποιήσεις στα Ε.Ε.Ε.Κ., με δραστηριότητες μαθησιακής και προεπαγγελματικής Ετοιμότητας, σε μαθητές με αυτισμό. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, σσ. 121-134.
- Δροσινού, Μ. (2014). *Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ)*. Ανάκτηση από Πανεπιστήμιο

Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα:
<https://eclass.uop.gr/courses/LITD180/>.

- Δροσινού, Μ. (2015). *Διαχείριση των ομάδων στο πλαίσιο της ένταξης. ΕΑΕ 09*. Ανακτηση από Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα:<https://eclass.uop.gr/modules/document/file.php/LITD195>
- Δροσινού, Μ. (2015). Η σχολική ένταξη στην Ιταλία. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 68, σσ. 3-19.
- Δροσινού, Μ., & Πάστρα, Α. (2010). Η Δραματοποίηση του Παραμυθιού του Εγωιστή Γίγαντα, του Oscar Wild, σε Παιδιά με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού. Στα ηλεκτρονικά πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα "Μαθαίνω Πως να Μαθαίνω", που διοργάνωσε το Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.) στην Αθήνα. ISSN 1790-8574.
- Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Μιχαηλίδου, Μ., Τσαγκαράκη, Ι., Τσιάμαλος, Β., & Χρηστάκης, Κ. (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας-Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ)*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ).
- Δροσινού, Μ., Χαρπαντίδου, Μ., & Βουράκη, Β. (2010). Μαθητές με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού (ΔΑΔ-ΦΑ). Παρέμβαση με διδακτικές διαφοροποιήσεις "Χαρτογράφησης εννοιών". Ηλεκτρονική ανάρτηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου www.pi-schools.gr. *Μέντορας*, 13, σσ. 96-114. Retrieved 5 Αυγούστου 2008 from www.pi-schools.gr: http://www.pi-schools.gr/download/publications/mentor/mentoras_13.pdf
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μαρκάκης, Ε., & Δροσινού, Μ. (2001). Πειραματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Δυσλεξία). Τμήμα Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Στο Κ. Χρηστάκης, *Παιδιά με ιδιαιτερότητες στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα : Άτραπος.
- Μαυροπούλου, Σ., Ασωνίτου, Γρηγορίου, Φ., Κακλαμανάκη, Ε., Κούρτη, Β., Μαγαλιού, Ε., Μητροπούλου, Ε., Παϊζή, Ο., Τσακπίνη, Κ., Τσιούρη, Ι., Τσιραμπίδου, Μ., Καρζή. (2003). *Αναλυτικά Προγράμματα σπουδών για μαθητές με αυτισμό. Έργο "Αναλυτικά Προγράμματα"*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Νόμος 3699 (2008). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ)*. Κεφάλαιο Α' Γενικές Διατάξεις, Άρθρο 7 Θέματα κωφών, τυφλών και αυτιστικών μαθητών. *ΦΕΚ Α'*, 199/2-10-2008. Υπουργείο Παιδείας.
- Ξάνθη, Σ. (2015). Εφαρμογή υποστηρικτικού προγράμματος σε μαθητή στο φάσμα του αυτισμού. *Θέματα ειδικής αγωγής*, 69, pp. 37-45.



- Συνοδινού, Κ. (2001). *Ο παιδικός αυτισμός. Θεραπευτική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Συριοπούλου-Δελλή, Χ., Κασίμος, Δ., & Τσίκουλας, Ι. (2015). Χαρακτηριστικά και κριτήρια αξιολόγησης παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. *Θέματα ειδικής αγωγής*, 69, σσ. 29-36.
- Τσιάντης, Γ. (1988). *Ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας. Τεύχος Α΄*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- ΥΠΕΠΘ. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Δημοτικού-Γυμνασίου: α) Γενικό μέρος β) ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών Σπουδών*. Απόφαση Αριθμ.2102α/Γ2. ΦΕΚ 303B/13-03-2003.
- Χρηστάκης. (2011). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή. Τόμος Α΄.Β΄*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χρηστάκης. (2013). *Προγράμματα και Στρατηγικές Διδασκαλίας για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Διάδραση.

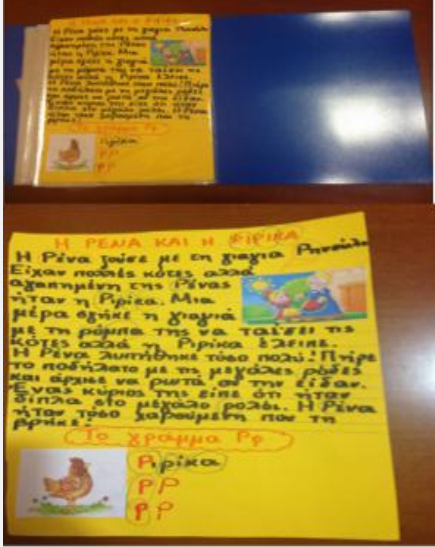

Παράρτημα

ΠΙΝΑΚΑΣ 1			
ΕΤΗΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ			
α/α	Περιγραφή ετήσιων στόχων	Μήνας πραγματοποίησης	Περιοχή Υποστήριξης
1	Να αναγνωρίζει, να εκφέρει και να γράφει τα φωνήεντα.	15 Σεπτεμβρίου- 15 Φεβρουαρίου	Βασικές σχολικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες. Ψυχοκινητικότητα
2	Να αναγνωρίζει, να εκφέρει και να γράφει τα σύμφωνα.	15 Νοεμβρίου-15 Μαρτίου	Βασικές σχολικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες. Ψυχοκινητικότητα
3	Να διαβάζει, να αναλύει και να συνθέτει συλλαβές.	15 Ιανουαρίου-15 Μαρτίου	Βασικές σχολικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες. Ψυχοκινητικότητα
4	Να διαβάζει και να γράφει λέξεις της μορφής σφ-σφ.	15 Μαρτίου -15 Ιουνίου	Βασικές σχολικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες. Ψυχοκινητικότητα
5	Να κατανοεί το περιεχόμενο ενός σύντομου κειμένου που του αναγιγνώσκεται.	15 Μαρτίου- 15 Ιουνίου	Βασικές σχολικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες. Συναισθηματική Οργάνωση. Νοητικές ικανότητες.
6.	Να συμμετέχει στο διάλογο.	15 Σεπτεμβρίου-15 Ιουνίου	Προφορικός Λόγος. Κοινωνικές Δεξιότητες. Συναισθηματική Οργάνωση.
7.	Να κατανοεί και να εκτελεί εντολές ή οδηγίες που του δίνονται.	15 Σεπτεμβρίου-15 Ιουνίου	Συναισθηματική Οργάνωση. Κοινωνικές Δεξιότητες.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2
ΜΗΝΙΑΙΟΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ- ΜΗΝΑΣ ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ
1. Να αναγνωρίζει, να εκφέρει και να γράφει το γράμμα «ρ»
2. Να αναγνωρίζει, να διαβάζει και να συνθέτει συλλαβές με το γράμμα «ι»
3. Να αναγνωρίζει και να συνθέτει συλλαβές με τα γνωστά φωνήεντα: α,ε,ο και τα γνωστά σύμφωνα: κ, ν, π, τα, ρ, ς
4. Να κατανοεί το περιεχόμενο ενός κειμένου που του αναγιγνώσκεται.

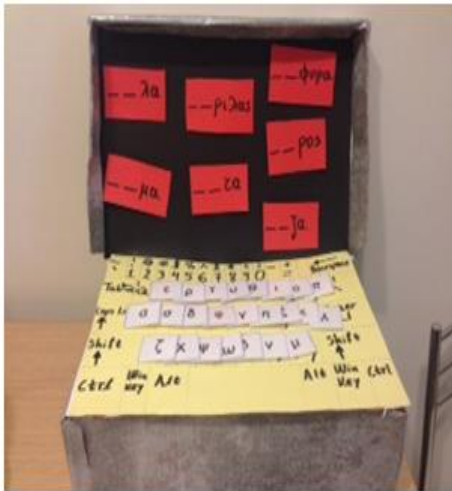

ΠΙΝΑΚΑΣ 3
ΜΗΝΙΑΙΟΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ-ΜΗΝΑΣ ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ
1. Να κατανοεί και να εκτελεί οδηγίες.
Β) Να συνθέτει συλλαβές με τα γνωστά σύμφωνα: γ, δ, μ
Γ) Να αναγνωρίζει, να εκφέρει και να γράφει το «ου»



ΠΙΝΑΚΑΣ 4			
ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΟΙ ΣΤΟΧΟΙ-ΜΗΝΑΣ ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ			
α/α	Στόχοι	Περιοχή Υποστήριξης	Παιδαγωγικό Υλικό
1	<p>Να μπορεί να συνθέτει συλλαβές με τα γράμματα: α, ε, ο, κ, ν.</p>	<p>Βασικές σχολικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες. Ψυχοκινητικότητα</p>	<p>Παπουτσόκουτο, κάρτες με βέλκρο, πλαστικοποιημένα γράμματα με βέλκρο</p> 
2	<p>Να αναγνωρίζει και να συνθέτει συλλαβές με τα γράμματα: α, ε, ο, π, τ, ς</p>	<p>Βασικές σχολικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες. Ψυχοκινητικότητα</p>	<p>Δραστηριότητα σε χαρτόνι και βέλκρο – Αντιστοίχιση ονόματος ζώου και εικόνας</p> 



3	<p>Να αναγνωρίζει, να εκφέρει, να γράφει και να συνθέτει συλλαβές με το γράμμα «ρ»</p>	<p>Βασικές σχολικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες. Ψυχοκινητικότητα</p>	<p>Κοινωνική ιστορία σε ντοσιέ, ξυλομπογιές- εκμάθηση του «ρ» τοποθέτηση εικόνων στη σωστή σειρά.</p>   <p>(Πριν) (Μετά)</p>
4	<p>Να αναγνωρίζει, να εκφέρει, να γράφει και να συνθέτει συλλαβές με τα γράμματα</p>	<p>Βασικές σχολικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες. Ψυχοκινητικότητα</p>	<p>Παπουτσόκουτο, κάρτες με λέξεις, τοποθέτηση καρτών στη σωστή θέση ανάλογα με την αρχική συλλαβή τους</p>

<<L>>



ΠΙΝΑΚΑΣ 5			
ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΟΙ ΣΤΟΧΟΙ-ΜΗΝΑΣ ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ			
α/α	Εβδομαδιαίοι Διδακτικοί Στόχοι	Περιοχή Υποστήριξης	Παιδαγωγικό Υλικό
1	<p>Να αναγνωρίζει, να εκφέρει και να συνθέτει συλλαβές με το γράμμα «γ»</p>	<p>Βασικές σχολικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες. Ψυχοκινητικότητα</p>	<p>Παπουτσόκουτο μεταμορφωμένο σε Η/Υ, γράμματα με βέλκρο, συμπλήρωση κενών σε λέξεις</p> 
2	<p>Να αναγνωρίζει, να εκφέρει και να εκφέρει συλλαβές με το γράμμα «δ»</p>	<p>Βασικές σχολικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες. Ψυχοκινητικότητα</p>	<p>Σύντομη ιστορία με εικόνες, εντοπισμός λέξεων από «δ»</p> 

			
3	<p>Να αναγνωρίζει, να εκφέρει και να συνθέτει συλλαβές με τα γράμμα «μ»</p>	<p>Βασικές σχολικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες. Ψυχοκινητικότητα</p>	<p>Επιτραπέζιο παιχνίδι με συμπλήρωση κενών</p> 

4	<p>Να αναγνωρίζει, να εκφέρει και να γράφει το «ου».</p>	<p>Βασικές σχολικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες. Ψυχοκινητικότητα</p>	<p>Κοινωνική ιστορία σε ντοσιέ, εντοπισμός του «ου» στο κείμενο, συμπλήρωση κενών</p>  <p><i>1^η σελίδα: Η κοινωνική ιστορία</i></p> 
---	--	--	---

ΠΙΝΑΚΑΣ 6			
ΗΜΕΡΗΣΙΟΙ ΣΤΟΧΟΙ - ΜΗΝΑΣ ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ			
α/α	Διδακτικοί Στόχοι	Περιοχή Υποστήριξης	Παιδαγωγικό Υλικό
1	<p>Να αναγνωρίζει, να συνθέτει και να διαβάζει συλλαβές με τα γράμματα: α, ε, ο, κ</p> <p><i>Βήματα στόχου:</i></p> <p><i>α. Να αναγνωρίζει τα γράμματα: α, ε, ο, κ</i></p> <p><i>β. Να συνειδητοποιεί ποια συλλαβή λείπει</i></p> <p><i>γ. Να συνδυάζει τα γράμματα για να συνθέσει τη σωστή συλλαβή</i></p>	<p>Βασικές σχολικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες. Ψυχοκινητικότητα</p>	<p>Παπουτσόκουτο, κάρτες με βέλκρο, πλαστικοποιημένα γράμματα με βέλκρο</p>
2	<p>Να αναγνωρίζει, να συνθέτει και να διαβάζει συλλαβές με τα γράμματα: α, ε, ο, ν</p> <p><i>Βήματα στόχου:</i></p> <p><i>α. Να αναγνωρίζει τα γράμματα: α, ε, ο, ν</i></p> <p><i>β. Να συνειδητοποιεί ποια συλλαβή λείπει</i></p> <p><i>γ. Να συνδυάζει τα γράμματα για να συνθέσει τη σωστή συλλαβή</i></p>	<p>Βασικές σχολικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες. Ψυχοκινητικότητα</p>	<p>Παπουτσόκουτο, κάρτες με βέλκρο, πλαστικοποιημένα γράμματα με βέλκρο</p>

3	<p>Να αναγνωρίζει, να συνθέτει και να διαβάζει συλλαβές με τα γράμματα: α, ε, ο, π, τ, ς</p> <p><i>Βήματα στόχου:</i></p> <p>α. Να αναγνωρίζει από ποια γράμματα αποτελείται η συλλαβή</p> <p>β. Να συνδυάζει τα γράμματα για να συνθέσει τη συλλαβή</p> <p>γ. Να διαβάζει μεγαλόφωνα τη συλλαβή</p>	<p>Βασικές σχολικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες. Ψυχοκινητικότητα</p>	<p>Δραστηριότητα σε χαρτόνι και βέλκρο, εικόνες ζώων και τοποθέτησής τους στη σωστή θέση</p>
4	<p>Να αναγνωρίζει, να εκφέρει και να γράφει το γράμμα «ρ»</p> <p><i>Βήματα στόχου:</i></p> <p>α. Να αναγνωρίζει το γράμμα «ρ»</p> <p>β. Να εκφέρει το γράμμα «ρ»</p> <p>γ. Να γράφει το γράμμα «ρ»</p>	<p>Βασικές σχολικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες. Ψυχοκινητικότητα</p>	<p>Κοινωνική ιστορία σε ντοσιέ, εικόνες με βέλκρο, ξυλομπογιές</p>
5	<p>Να συνθέτει συλλαβές με το γράμμα «ρ» και τα φωνήεντα: ο ,ε , ι, η</p> <p><i>Βήματα στόχου:</i></p> <p>α. Να αναγνωρίζει το γράμμα «ρ»</p> <p>β. Να αναγνωρίζει τα</p>	<p>Βασικές σχολικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες. Ψυχοκινητικότητα</p>	<p>Κοινωνική ιστορία σε ντοσιέ, εικόνες με βέλκρο, ξυλομπογιές</p>

	<p><i>φωνήεντα: ο, ε, ι, η</i></p> <p><i>γ. Να συνδυάζει τα ανωτέρω γράμματα για να συνθέσει τη συλλαβή.</i></p>		
6	<p>Να αναγνωρίζει, να διαβάζει και να εκφέρει συλλαβές με το γράμμα «ι».</p> <p>Βήματα στόχου:</p> <p><i>α. Να αναγνωρίζει το γράμμα «ι»</i></p> <p><i>β. Να συνδυάζει το σύμφωνο που προηγείται με το γράμμα «ι» για να συνθέσει τη συλλαβή</i></p> <p><i>γ. Να εκφέρει μεγαλόφωνα τη συλλαβή.</i></p>	<p>Βασικές σχολικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες. Ψυχοκινητικότητα</p>	<p>Κοινωνική ιστορία σε ντοσιέ, εικόνες με βέλκρο, ξυλομπογιές</p>

ΠΙΝΑΚΑΣ 7			
ΗΜΕΡΗΣΙΟΙ ΣΤΟΧΟΙ - ΜΗΝΑΣ ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ			
α/α	Ημερήσιοι Διδακτικοί Στόχοι	Περιοχή Υποστήριξης	Παιδαγωγικό Υλικό
1	<p>Να αναγνωρίζει, να εκφέρει και να διαβάζει συλλαβές με το γράμμα «γ»</p> <p><i>Βήματα στόχου:</i></p> <p><i>α. Να εκφέρει συλλαβές με το γράμμα Γγ</i></p> <p><i>β. Να συνδυάζει τα γράμματα για να συνθέσει τη συλλαβή</i></p>	<p>Βασικές σχολικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες. Ψυχοκινητικότητα</p>	<p>Παπουτσόκουτο μεταμορφωμένο σε Η/Υ, γράμματα με βέλκρο, συμπλήρωση κενών σε λέξεις</p>
2	<p>Να αναγνωρίζει, να εκφέρει και να συνθέτει συλλαβές με το γράμμα «δ»</p> <p><i>Βήματα στόχου:</i></p> <p><i>1. Να παρατηρεί τη συλλαβή</i></p> <p><i>2. Να αναγνωρίζει το γράμμα «δ»</i></p> <p><i>3. Να συνδυάζει το γράμμα «δ» με το ακόλουθο φωνήεν για να συνθέσει τη συλλαβή</i></p> <p><i>4. Να εκφέρει τη συλλαβή</i></p>	<p>Βασικές σχολικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες. Ψυχοκινητικότητα</p>	<p>Σύντομη ιστορία με εικόνες, εντοπισμός λέξεων από «δ»</p>

3	<p>Να αναγνωρίζει, να εκφέρει και να συνθέτει συλλαβές με το γράμμα Μμ</p> <p><i>Βήματα στόχου:</i></p> <p>1. Να αναγνωρίζει το γράμμα Μμ</p> <p>2. Να συνδυάζει τα γράμματα για να συνθέσει συλλαβές με το γράμμα Μμ</p> <p>3. Να εκφέρει μεγαλόφωνα τις συλλαβές</p>	<p>Βασικές σχολικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες. Ψυχοκινητικότητα</p>	<p>Επιτραπέζιο παιχνίδι</p>
4	<p>Να αναγνωρίζει, να εκφέρει και να γράφει το «ου».</p> <p><i>Βήματα στόχου:</i></p> <p>1. Να αναγνωρίζει το «ου»</p> <p>2. Να εκφέρει το «ου»</p> <p>3. Να γράφει το «ου»</p>	<p>Βασικές σχολικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες. Ψυχοκινητικότητα</p>	<p>Κοινωνική ιστορία σε ντοσιέ, εντοπισμός του «ου» στο κείμενο, συμπλήρωση κενών</p>

Ερωτηματολόγιο

Το παρακάτω σύντομο ερωτηματολόγιο χορηγείται στο πλαίσιο της Διπλωματικής Μεταπτυχιακής Εργασίας της μεταπτυχιακής φοιτήτριας του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, Γαλανοπούλου Ελένης.

Είναι ανώνυμο και σκοπός του είναι η συλλογή ποιοτικών δεδομένων αναφορικά με τον υπό παρατήρηση μαθητή. Συμπληρώνεται εθελοντικά από ενήλικές εκπαιδευτικούς, βοηθούς και γονείς.

Κάθε μια από τις παρακάτω προτάσεις αξιολογείται με την κλίμακα Likert. Παρακαλώ, κυκλώστε, τον αριθμό που θεωρείται ότι αντιπροσωπεύει περισσότερο κάθε μια από τις παρακάτω προτάσεις.

Πάρα πολύ 1	Αρκετά πολύ 2	Πολύ 3	Μέτρια 4	Λίγο 5	Πολύ λίγο 6	Καθόλου 7
----------------------------	------------------------------	-------------------	---------------------	-------------------	------------------------	----------------------

1^η Ερευνητική Υπόθεση: Ο μαθητής με ΔΑΦ έχει ανάγκη ειδικής διδακτικής διαφοροποίησης στις γλωσσικές δεξιότητες με έμφαση την κατανόηση.

1. Σύμφωνα με την εμπειρία σας, νομίζετε ότι ο μαθητής έχει μειωμένες γλωσσικές δεξιότητες σε σχέση με ένα παιδί της ηλικίας του;

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

2. Σύμφωνα με την εμπειρία σας, νομίζετε ότι ο μαθητής μπορεί να γενικεύει σε διαφορετικά περιβάλλοντα τις γλωσσικές δεξιότητες που αποκτά;

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

3. Σύμφωνα με την εμπειρία σας, νομίζετε ότι ο μαθητής έχει ανάγκη ειδικής διδακτικής διαφοροποίησης στη γραφή;

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

4. Σύμφωνα με την εμπειρία σας, νομίζετε ότι ο μαθητής έχει ανάγκη ειδικής διδακτικής διαφοροποίησης στην ανάγνωση;

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

5. Σύμφωνα με την εμπειρία σας, νομίζετε ότι ο μαθητής έχει ανάγκη ειδικής διδακτικής διαφοροποίησης στην κατανόηση σύντομων κειμένων;

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

2^η Ερευνητική Υπόθεση: Η διαφοροποιημένη γλωσσική διδασκαλία σε μαθητή με ΔΑΦ που φοιτά σε Ειδικό Δημοτικό Σχολείο έχει συγκεκριμένους περιορισμούς στην κατανόηση.

1. Σύμφωνα με την εμπειρία σας, μετά τις ειδικές γλωσσικές παρεμβάσεις με έμφαση την κατανόηση, νομίζετε ότι ο μαθητής μπορεί να κατανοήσει το περιεχόμενο μιας απλής γλωσσικής δραστηριότητας χωρίς βοήθεια;

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

2. Σύμφωνα με την εμπειρία σας, μετά τις ειδικές γλωσσικές παρεμβάσεις με έμφαση την κατανόηση, νομίζετε ότι ο μαθητής μπορεί να κατανοήσει τις οδηγίες μιας γλωσσικής δραστηριότητας χωρίς βοήθεια;

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

3. Σύμφωνα με την εμπειρία σας, μετά τις ειδικές γλωσσικές παρεμβάσεις με έμφαση την κατανόηση, νομίζετε ότι ο μαθητής μπορεί να κατανοήσει το περιεχόμενο ενός κειμένου 15 λέξεων χωρίς βοήθεια;

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

4. Σύμφωνα με την εμπειρία σας, μετά τις ειδικές γλωσσικές παρεμβάσεις με έμφαση την κατανόηση, νομίζετε ότι ο μαθητής μπορεί να ακολουθήσει κανόνες;

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

3^η Ερευνητική Υπόθεση: Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση την κατανόηση σε μαθητή με ΔΑΦ, έχει αποτελέσματα και διευκολύνει την πρόοδο του μαθητή στο ειδικό δημοτικό σχολείο.

1. Σύμφωνα με την εμπειρία σας, νομίζετε ότι ο μαθητής έχει σημειώσει πρόοδο στη γραφή τους τελευταίους τρεις μήνες;

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

2. Σύμφωνα με την εμπειρία σας, νομίζετε ότι ο μαθητής έχει σημειώσει πρόοδο στην ανάγνωση τους τελευταίους τρεις μήνες;

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

3. Σύμφωνα με την εμπειρία σας, νομίζετε ότι ο μαθητής έχει σημειώσει πρόοδο στην κατανόηση ενός σύντομου κειμένου τους τελευταίους τρεις μήνες;

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

4. Σύμφωνα με την εμπειρία σας, νομίζετε ότι στη βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων του μαθητή έχει συνεισφέρει η διαφοροποιημένη διδασκαλία;

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

5. Σύμφωνα με την εμπειρία σας, νομίζετε ότι στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή έχει συνεισφέρει η διαφοροποιημένη διδασκαλία;

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας!