



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

Νικήτα Κ. Χρυσούλας

Διπλωματούχου του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών(2008)

Τίτλος

<< Ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις στα γλωσσικά μαθήματα γυμνασίου σε μαθητή με Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού, σε ενταξιακή τάξη με παράλληλη στήριξη>>

Title

<<Teaching differentiations in language high school courses with parallel support: Case study a student with Autistic Spectrum Disorders (ASD)>>

Titolo

<<Differenze speciali di insegnamento in lingua corsi di scuola superior con supporto parallelo: studio caso a studente con disturbi dello spettro autistico >>

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια : Μαρία Δροσινού – Κορέα, Επίκουρη Καθηγήτρια

Συνεπιβλέπων Καθηγητής : Ιωάννης Βογινδρούκας, Διδάκτωρ -Λογοπεδικός

Καλαμάτα, Οκτώβριος 2015

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο των παραγόντων που εμπλέκονται με την ειδική διδακτική των γλωσσικών μαθημάτων και κυρίως των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής σε μαθητές με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού. 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 τόσο από ποσοτικά όσο και από ποιοτικά δεδομένα. Ένας μαθητής με αυτισμό (αγόρι, 14 ετών) αποτέλεσε τον πυρήνα της ομάδας στόχου καθώς και ενήλικες (εκπαιδευτικοί) οι οποίοι έρχονται σε επαφή μαζί του. Η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων έγινε μέσω της μεθοδολογίας της παρατήρησης (άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση, Λίστες Ελέγχου Βασικών δεξιοτήτων, συνεντεύξεις, πειραματικά πρωτόκολλα) μετά από 145 ώρες συμμετοχικής παρακολούθησης στην ίδια τάξη με το μαθητή. Επιπλέον τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω της διάθεσης ενός σύντομου ερωτηματολογίου σε όλους τους ενήλικες (19 άτομα), οι οποίοι εμπλέκονται με τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης. Στα αποτελέσματα της έρευνας και οι τρεις ερευνητικές υποθέσεις αποδείχτηκαν πλήρως, επιβεβαιώνοντας τόσο την χρησιμότητα των ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων στα γλωσσικά μαθήματα όσο και την αποτελεσματικότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ στην υποστήριξη των γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του αυτιστικού μαθητή.

Λέξεις –Κλειδιά : ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις, γλωσσικά μαθήματα,

διαταραχές αυτιστικού φάσματος, παράλληλη στήριξη.

Abstract

The purpose of the present study is an examination not only in theoretical but also in practical level of factors which are involved in special teaching of linguistic lessons and mainly in reading and writing skills of students with autism spectrum disorders. 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. A student suffering from autism (a 14 year old boy) was the core of the target group as well as the adults (teachers) who come into contact with him. The collection of the qualitative data took place through the methodology observation (informal pedagogical assessment, Basic Skills Checklists control lists of basic skills, interviews, and experimental protocols) after 145 hours in classroom's observation. Also, the data was collected through the distribution of a short questionnaire to all the adults (19 persons) who are involved with the student of the study case. The results of the study were favorable, concerning the effectiveness of teaching differentiations in language courses and the effectiveness of TISIPfPSEN in the support of lingual and social skills of the autistic student.

Keywords : teaching differentiations, language courses, Autistic Spectrum Disorders (ASD), parallel support.

Astratto

Lo scopo di questa ricerca è costituito dalla ricerca tanto al livello teorico quanto al livello pratico dei fattori che vengono coinvolti con l' insegnamento speciale delle lezioni di lingua e soprattutto delle abilità di lettura e scrittura in alunni con disturbi dello spettro di autismo. La ricerca viene condotta sul settore scientifico dell' speciale educazione e insegnamento con l' applicazione di uno Mirato, individuale, strutturato Programma di Studi di Educazione Speciale Mirato, Individuale e Strutturato di inclusione programma per studenti con Bisogni Educativi Speciali (MISIP-BES). La metodologia della ricerca è mista e viene composta da dati di quantità e qualità. Uno studente con autism (maschio di 14 anni) ha formato il nucleo del gruppo mirino, ma anche adulti (insegnanti, genitori) i quali vengono a contatto con lui. La collezione di questi dati di qualità è fatta, attraverso la metodologia di osservazione (valutazione informale educativa, Liste di Controllo di Base Competenze, interviste, protocolli sperimentali) dopo 145 ore dell' aula osservazione. Inoltre i dati sono stati colti tramite la disposizione di un questionario breve a tutti gli adulti i quali vengono implicati con lo studente del caso-studio. I risultati della ricerca sono stati favoriti perchè sono stati formate attitudini positive in relazione con l' efficienza del differenze

speciali di insegnamento in lingua corsi e dell' applicazione di MISIP-BES al supporto delle abilità linguistiche e sociali dello studente con autismo.

Termini- chiave : differenze speciali, lingua corsi, disturbi dello spettro autistico, supporto parallelo.

Κατάλογος Συντομογραφιών

ΑΕΙ = Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα

ΑΜΕΑ = Άτομα με Ειδικές Ανάγκες

ΑΠΣ = Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

ΑΠΑ = Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση

ΓΜΔ = Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες

ΔΑΦ = Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

ΔΕΠΠΣ = Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

DSM = Diagnostic and Statistical Manual(of Mental Disorders)

ΕΑΕ = Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

ΕΔΑ = Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης

ΕΕΑ = Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

ΕΕΕΕΚ = Ειδικό Εργαστήριο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης

ΕΜΔ-ΦΑ = Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο Φάσμα του Αυτισμού

ICD = International Classification of Diseases

ΚΕΔΔΥ = Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης

ΛΕΒΔ = Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων

ΝΕ Γλώσσα = Νεοελληνική Γλώσσα

ΠΑΠΑΕΑ = Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής

ΣΑΔΕΠΕΑΕ = Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό, Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

ΣΜΕΑΕ = Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

ΦΕΚ = Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1 : Μεταβολές στη γραμμή της Μαθησιακής Ετοιμότητας

Πίνακας 2 : Μεταβολές στη γραμμή των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στο
Φάσμα του Αυτισμού (ΕΜΔ-ΦΑ)

Πίνακας 3 : Μεταβολές στη γραμμή των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών όπως
αυτές αποτυπώνονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής
(ΠΑΠΕΑ)

Πίνακας 4 : Μεταβολές στη γραμμή των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Πίνακας 5 : Μετρήσιμα Δεδομένα από τα κείμενα των Κοινωνικών Ιστοριών

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1 : Έντυπο Διδακτικού Προγράμματος, σελίδα 1

Εικόνα 2 : Έντυπο Διδακτικού Προγράμματος, σελίδα 2

Εικόνα 3 : Διαφοροποιημένες Δραστηριότητες στο μάθημα της Γλώσσας

Εικόνα 4 : Διαφοροποιημένες Δραστηριότητες στο μάθημα της Γλώσσας

Εικόνα 5 : 1^η Χορηγηθείσα Κοινωνική Ιστορία

Εικόνα 6 : 2^η Χορηγηθείσα Κοινωνική Ιστορία

Εικόνα 7 : 3^η Χορηγηθείσα Κοινωνική Ιστορία

Εικόνα 8 : 4^η Χορηγηθείσα Κοινωνική Ιστορία

Εικόνα 9 : 5^η Χορηγηθείσα Κοινωνική Ιστορία

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη	2
Abstract.....	2
Astratto.....	3
Κατάλογος Συντομογραφιών	5
Κατάλογος Πινάκων	6
Κατάλογος Εικόνων.....	7
Πίνακας Περιεχομένων.....	8
Εισαγωγή	10
Ευχαριστίες.....	12
Κεφάλαιο Α΄ :.....	13
Θεωρητικό Υπόβαθρο – Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	13
1. Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)	13
Ορισμός – Επιδημιολογία.....	13
Αιτιολογικοί Παράγοντες	15
Διάγνωση & Διαγνωστικά Κριτήρια	17
Χαρακτηριστικά – Συμπτωματολογία	20
2. Το Εκπαιδευτικό μοντέλο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.....	26
Ένταξη & Παράλληλη Στήριξη.....	26
Η έννοια και η διαδικασία της Ένταξης	26
Τύποι & Μοντέλα Σχολικής Ένταξης	28
Η Ένταξη των Αυτιστικών παιδιών.....	31
Ο Θεσμός της Παράλληλης Στήριξης	34
3. Διδακτικές Διαφοροποιήσεις & Γλωσσικά Μαθήματα	38
Διδακτική Διαδικασία & Διαφοροποίηση	38
Γλωσσικά Μαθήματα Γυμνασίου.....	40

Διδασκαλία παιδιών με Αυτισμό	43
4. Αναγκαιότητα και Σκοπιμότητα της Μελέτης	50
5. Υποθέσεις Ερευνητικής Εργασίας	51
Κεφάλαιο Β΄ : Μεθοδολογία	53
Ερευνητικό Πεδίο.....	53
Μεθοδολογία Μεικτής Μορφής.....	54
Μελέτη Περίπτωσης.....	56
Δείγμα Συμμετεχόντων	60
Περιγραφή Ερευνητικών εργαλείων	62
1.Εργαλεία για την συλλογή των Ποιοτικών Δεδομένων	62
2. Εργαλεία για την συλλογή των Ποσοτικών Δεδομένων	73
Σχέδιο & Πορεία της Έρευνας	78
Περιορισμοί της Έρευνας.....	80
Κεφάλαιο Γ΄ : Αποτελέσματα.....	82
1. Οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις στα γλωσσικά μαθήματα υποστηρίζουν τον μαθητή με Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού (Πρώτη Ερευνητική Υπόθεση).....	83
2. Οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις στα γλωσσικά μαθήματα στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης ωφελούν τον μαθητή με Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού που φοιτά στο Γενικό Γυμνάσιο (Δεύτερη Ερευνητική Υπόθεση).....	91
3. Οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις που εφαρμόζονται μέσω του ΣΑΔΕΠΕΑΕ υποστηρίζουν αποτελεσματικά τις γλωσσικές και κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή με Αυτισμό στο Γυμνάσιο (Τρίτη Ερευνητική Υπόθεση)	99
Συμπεράσματα	107
Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	109
Βιβλιογραφία	111
Παραρτήματα.....	118

Εισαγωγή

Σύμφωνα με την αναθεωρημένη έκδοση του DSM V (American Psychiatric Association (APA), 2013) οι διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού εμφανίζονται κυρίως σε δυο βασικούς τομείς που αφορούν την κοινωνική επικοινωνία και τα στερεοτυπικά μοτίβα συμπεριφοράς, δραστηριοτήτων και ενδιαφερόντων σημειώνοντας δυσανάλογα μεγάλες ελλείψεις τόσο στις δεξιότητες επικοινωνίας όσο και στις κοινωνικές δεξιότητες, μειωμένη κοινωνική προσέγγιση (Graziano, 2015) και αλληλεπίδραση, μειωμένη κοινωνική και συναισθηματική αμοιβαιότητα, ενσυναίσθηση (Soro, 2015) και δυσκολίες στη λεκτική ή μη επικοινωνία.

Πέρα όμως από την εξασθένηση στην κοινωνική επικοινωνία, έρευνες των Know, Brown, Smyth & Cardy (2015) δείχνουν και σημαντική εξασθένηση στην κατανόηση και την χρήση της γλώσσας επισημαίνοντας πως τα άτομα με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις στα πεδία που αφορούν την μορφολογία, την σύνταξη, την γραμματική και το λεξιλόγιο ενώ έχουν και σημαντικές ελλείψεις τόσο στο εκφραστικό όσο και στο δεκτικό γλωσσικό τους προφίλ. Όλα τα παραπάνω υποδηλώνουν σοβαρά προβλήματα και αδυναμίες στα τέσσερα υποσυστήματα της γλώσσας (πραγματολογικό, σημασιολογικό, μορφοσυντακτικό, φωνολογικό)(Βογινδρούκας, 2014) τα οποία σε κάθε περίπτωση επηρεάζουν όχι μόνο την ποιότητα του προφορικού αλλά και του γραπτού λόγου των ατόμων με αυτισμό (Dockrell, Ricketts, Charman & Lindsay, 2014).

Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη τις παραπάνω δυσκολίες στον τομέα των γλωσσικών δεξιοτήτων των ατόμων με αυτισμό, η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να διερευνήσει τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο τους παράγοντες που εμπλέκονται με την ειδική διδακτική των γλωσσικών μαθημάτων και κυρίως των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής σε μαθητές με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού και να καταδείξει τον βαθμό που οι δυσκολίες στις γλωσσικές δεξιότητες ατόμων με αυτισμό που φοιτούν σε γενικές τάξεις Γυμνασίου, μπορούν να μετριασθούν μέσα από την εφαρμογή ενός στοχευμένου, ατομικού, δομημένου, ενταξιακού προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα :

Το πρώτο κεφάλαιο της εργασίας, περιλαμβάνει την θεωρητική θεμελίωση και τεκμηρίωση των εννοιών, των δεδομένων και των στοιχείων που περιλαμβάνονται σε αυτή με αναφορές στην ξενόγλωσση και ελληνική επιστημονική βιβλιογραφία. Αρχικά γίνεται περιγραφή της Διαταραχής του Αυτιστικού Φάσματος παραθέτοντας τον ορισμό, την αιτιολογία, τα χαρακτηριστικά και τα διαγνωστικά της κριτήρια. Στην συνέχεια αναλύεται η έννοια της ένταξης και των ενταξιακών μοντέλων που εφαρμόζονται διεθνώς στο πλαίσιο μιας κοινής εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά εστιάζοντας κυρίως στην ένταξη των αυτιστικών μαθητών και στο θεσμό της παράλληλης στήριξης που τυγχάνει εφαρμογής στην χώρα μας τα τελευταία χρόνια. Ακολουθεί η αναφορά στη διδακτική διαδικασία και την έννοια της διαφοροποίησης που εφαρμόζεται ιδιαίτερα κατά την διδασκαλία των αυτιστικών μαθητών με ιδιαίτερη μνεία στο περιεχόμενο των γλωσσικών μαθημάτων του Γυμνασίου, ενώ το παρών κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την διατύπωση των τριών βασικών ερευνητικών υποθέσεων.

Το δεύτερο κεφάλαιο, περιλαμβάνει την μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την διεκπεραίωση της παρούσας εργασίας. Συγκεκριμένα στην αρχή ορίζεται το πεδίο της έρευνας, παρατίθεται το ιστορικό της μελέτης περίπτωσης και προσδιορίζεται το δείγμα των συμμετεχόντων. Ακολουθεί εκτενής ανάλυση και περιγραφή των ερευνητικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν τόσο για την συλλογή των ποιοτικών όσο και για την συλλογή των ποσοτικών δεδομένων ενώ προς το τέλος του κεφαλαίου περιγράφεται το σχέδιο και η πορεία της έρευνας και καταγράφονται οι ερευνητικοί περιορισμοί.

Το τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, περιέχει την παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων και την εξέταση των ερευνητικών υποθέσεων ως προς την ορθότητα, την αξιοπιστία και την εγκυρότητα τους. Στην συνέχεια γίνεται η καταγραφή των συμπερασμάτων-πορισμάτων που προέκυψαν από τα αποτελέσματα και η παράθεση μελλοντικών προτάσεων για περαιτέρω ερευνητική αναζήτηση στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Ευχαριστίες

Η μελέτη αυτή γεννήθηκε μέσα από την ανάγκη να κατανοήσουμε τον κόσμο των αυτιστικών διαταραχών εστιάζοντας κυρίως στο κομμάτι της επικοινωνίας και της γλωσσικής ανάπτυξης. Μετά από την ενδελεχή μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και την διενέργεια της πρακτικής άσκησης σε σχολείο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η συγκεκριμένη έρευνα επικεντρώθηκε στην προσπάθεια ανάπτυξης των γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητή με Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) στο Γυμνάσιο που δέχεται υποστήριξη παράλληλης στήριξης.

Η επιλογή φυσικά του συγκεκριμένου θέματος με επίκεντρο τα γλωσσικά μαθήματα καθώς και του σχολείου της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως φορέα διεξαγωγής της πρακτικής άσκησης δεν έγινε τυχαία, αλλά αποτέλεσε μέρος της προσπάθειας μου να συνδυάσω την προγενέστερη μου ιδιότητα ως καθηγήτρια γενικής εκπαίδευσης στα Φιλολογικά μαθήματα με το πεδίο της Ειδικής Αγωγής, αποκτώντας μια ολοκληρωμένη υπόσταση ως εκπαιδευτικός. Η επιθυμία μου λοιπόν να <συγκεράσω> την Γενική και Ειδική Εκπαίδευση με οδήγησε στην πραγματοποίηση της συγκεκριμένης εργασίας η οποία φιλοδοξεί να καταδείξει τον βαθμό που οι δυσκολίες στις γλωσσικές δεξιότητες ατόμων με αυτισμό που φοιτούν σε γενικές τάξεις Γυμνασίου, μπορούν να λειανθούν μέσα από την εφαρμογή ενός στοχευμένου, ατομικού, δομημένου, διδακτικού, ενταξιακού προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω πρωτίστως την καθηγήτρια μου Δροσινού – Κορέα Μαρία, η συμβολή και η βοήθεια της οποίας υπήρξε ανεκτίμητη, τον συνεπιβλέποντα καθηγητή Βογινδρούκα Ιωάννη ο οποίος υπήρξε βασικός υποστηρικτής του συγκεκριμένου εγχειρήματος, τους συνάδελφους εκπαιδευτικούς και το μαθητή της μελέτης περίπτωσης για την άψογη συνεργασία που είχα μαζί τους, καθώς επίσης και την οικογένεια μου για την στήριξη, τη κατανόηση και τη πίστη που έδειξε στο πρόσωπο μου όλο αυτό το διάστημα.

Κεφάλαιο Α΄ :

Θεωρητικό Υπόβαθρο – Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

1.Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)

Ορισμός – Επιδημιολογία

Ο αυτισμός υφίσταται ως μια ισόβια νευροψυχιατρική διαταραχή που εκδηλώνεται με εσωστρέφεια. Όπως δηλώνει ο Χρηστάκης (2011,σ.191) αποτελεί μία από τις σοβαρότερες αναπτυξιακές διαταραχές, η οποία εμφανίζεται στα πρώτα χρόνια της ζωής ενός παιδιού και ως κύριο χαρακτηριστικό έχει την απόσυρση από οποιαδήποτε μορφή επικοινωνίας με το εξωτερικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τον Αντωνίου (2009,σ.106) θεωρείται μια από τις σημαντικότερες αποκλίσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς εξαιτίας της ανικανότητας που εμφανίζει το άτομο σε όλους τους τομείς ανάπτυξης, της έλλειψης αντίδρασης σε ποικίλα περιβαλλοντικά ερεθίσματα καθώς και των αρνητικών προοπτικών που συνδέονται με τη μελλοντική έκβαση του προβλήματος. Τα τελευταία χρόνια περιλαμβάνεται στο Σύστημα Νοσολογικής Ταξινόμησης της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (DSM-V, 2013 p.88) ως ένα ψυχοπαθολογικό σύνδρομο με ιδιαίτερα συμπτώματα και χαρακτηριστικά ενώ για αρκετές δεκαετίες έχει δυσκολέψει την επιστημονική έρευνα και έχει προκαλέσει σύγχυση και ασάφεια σε ό,τι αφορά τον ορισμό, τη διάγνωση και τις μεθόδους θεραπείας του.

Ως έννοια δεν είναι πρωτόγνωρη καθώς όπως αναφέρει στο βιβλίο της η Συνοδινού (2001,σ.47) με τίτλο παιδικός αυτισμός, τον όρο αυτισμό εισήγαγε για πρώτη φορά στην ψυχιατρική γλώσσα το 1911 ο Bleuler θέλοντας να καταδείξει ένα σύμπτωμα στη σχιζοφρένεια του ενήλικα, που συνίσταται στο κλείσιμο στον εαυτό του, τη δυσκολία και την αδυναμία επικοινωνίας με τους άλλους. Ο όρος όμως υπό την έννοια που τον γνωρίζουμε σήμερα δόθηκε το 1943 από τον ψυχίατρο του Χάρβαρντ Leo Kanner. Ο Kanner χρησιμοποίησε την έκφραση αυτιστικές διαταραχές της συναισθηματικής επαφής και το επόμενο έτος δημιούργησε το πρώιμο παιδικό αυτιστικό σύνδρομο, περιγράφοντας μια σοβαρή παθολογική κατάσταση των παιδιών που κόβουν κάθε σχέση με τον εξωτερικό κόσμο. Την ίδια χρονιά(1944) ο Hans

Asperger δημοσίευσε την διατριβή του που αφορούσε την αυτιστική ψυχοπάθεια στην παιδική ηλικία. Οι περιγραφές των δύο γιατρών συνέκλιναν εκπληκτικά, με αξιοσημείωτη την κοινή επιλογή του όρου αυτιστικός για να κατονομάσουν τους ασθενείς τους. Αποδεικνύοντας με αυτό τον τρόπο την κοινή τους πεποίθηση ότι τα κοινωνικά προβλήματα των παιδιών ήταν το πλέον χαρακτηριστικό γνώρισμα αυτής της διαταραχής (Harpe, 2003,σ.45).

Σε ό,τι αφορά την ετυμολογία και την προέλευση του όρου, η Κ. Συνοδινού (2001,σ.48) αναφέρει πως η λέξη προέρχεται από το ελληνικό <αυτός> που σημαίνει εγώ ο ίδιος και υποδηλώνει μια αναδίπλωση του παιδιού στον εαυτό του, δυναμική και αντιδραστική. Η ίδια ορίζοντας τον αυτισμό σημειώνει πως πρόκειται για την απομάκρυνση από την πραγματικότητα και ταυτόχρονα την σχετική ή απόλυτη υπεροχή της εσωτερικής ζωής, ενώ τονίζοντας την πολύπλευρη φύση αυτού του φαινομένου το οποίο χαρακτηρίζεται από διαφορετικές μορφές έκφρασης και διαφορετικές στιγμές εκδήλωσης, υποστηρίζει πως δεν μπορούμε να μιλάμε για αυτισμό, αλλά για αυτισμούς, καταδεικνύοντας έτσι την δυσκολία απόδοσης ενός μονοδιάστατου και απόλυτου ορισμού.

Η Γκονέλα (2008,σ.52) υποστηρίζει ότι ανάλογες είναι οι δυσκολίες που συναντά η ερευνητική κοινότητα και στον προσδιορισμό της συχνότητας εμφάνισης του αυτιστικού φαινομένου με σημαντικότερη την ασαφή φύση των διαγνωστικών κριτηρίων. Όπως είναι γνωστό ο αυτισμός ως διαταραχή παρουσιάζεται σε όλο τον κόσμο, σε όλες τις φυλές, τις εθνικότητες και τις κοινωνικές τάξεις ανεξάρτητα από τις οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες. Εμφανίζεται περίπου 1 φορά σε κάθε 700 γεννήσεις ενώ είναι πιο συχνός από ό,τι το σύνδρομο Down και η τύφλωση.

Ο Χρηστάκης (2011,σ.194) αναφέρεται σε επιδημιολογικές έρευνες μέχρι την δεκαετία του 1980, οι οποίες έδειχναν ότι σε κάθε 10.000 γεννήσεις τα 4 παιδιά θα είναι αυτιστικά, δηλαδή το ποσοστό ανερχόταν σε 0,04% με μεγαλύτερη συχνότητα στα αγόρια από ότι στα κορίτσια(αναλογία 4 προς 1). Σήμερα όμως ο αριθμός των παιδιών του αυτιστικού φάσματος δείχνει να μεγαλώνει διαρκώς. Τα αναθεωρημένα στοιχεία του 2000 που αφορούν τον αριθμό και τα ποσοστά των παιδιών με αυτισμό σε διάφορες χώρες δείχνουν πως 4,8 στα 10.000 παιδιά ή περίπου 1 σε κάθε 2000 παιδιά είναι αυτιστικό, ενώ άλλες εκτιμήσεις υποστηρίζουν ότι 1 στα 1000 παιδιά φέρει τα χαρακτηριστικά του αυτισμού.

Σε άρθρο των Volkmar et al,(2014) αναφέρεται ότι έρευνες στις Ηνωμένες Πολιτείες υπολογίζουν τον επιπολασμό του αυτιστικού φαινομένου σε ποσοστό που ανέρχεται στο 11,3 στα 1000 άτομα. Μια αυξητική τάση διόλου ασήμαντη, η οποία όμως σύμφωνα με τους ερευνητές είναι φαινομενική λαμβάνοντας υπόψη την επίδραση στις μετρήσεις διαφόρων παραγόντων. Ανάμεσα στους παράγοντες αυτούς συγκαταλέγονται τα διαγνωστικά κριτήρια και οι διαγνωστικές πρακτικές, η ηλικία των παιδιών, η τοποθεσία και η αξιοπιστία της μελέτης ακόμη και οι εκάστοτε μεταβολές που πραγματοποιούνται στον ορισμό και τον προσδιορισμό του συγκεκριμένου φαινομένου.

Αιτιολογικοί Παράγοντες

Η Harpe (2003,σ.71) αναφέρει ότι πρώτος ο Bettelheim υπήρξε η πηγή της θεωρίας της <ψυχρής μητέρας>, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά καθίστανται με αυτισμό ως αποτέλεσμα μιας απροσάρμοστης αντίδρασης σε ένα εκφοβιστικό και αφιλόστοργο περιβάλλον. Την ίδια ιδέα υιοθέτησε λίγο αργότερα ο Kanner ο οποίος θεωρούσε ότι διέκρινε ελαφρά γνωρίσματα αυτισμού(όπως αποκόλληση και κοινωνική δυσκολία) στους γονείς των παιδιών που ο ίδιος παρακολουθούσε. Πιο πρόσφατες ψυχοδυναμικές θεωρίες όπως αυτή της K. Συνοδινού (2001,σ.27) αποδίδουν την αυτιστική παρουσία στην ύπαρξη μιας τραυματικής αιτίας ή ενός παθογόνου περιβάλλοντος ενώ και η ίδια εστιάζει και πάλι στην επικοινωνία μητέρας και παιδιού η οποία όταν δεν συντελείται σε ικανοποιητικό βαθμό αφήνει αναπόφευκτα και ανεξίτηλα σημάδια.

Πολλοί ερευνητές ωστόσο πιστεύουν ότι η αιτιολογία του αυτισμού συνυφίνεται με πολλαπλούς βιολογικούς παράγοντες που έχουν βαριά γενετική συνδρομή η οποία προκαλεί νευρολογικά προβλήματα στον εγκέφαλο. Ο Στασινός, (2013,σ.144) αναφέρεται στην βιολογική θεώρηση του αυτισμού και την ιατρική εκτίμηση του προβλήματος που παρέχει πολλές καινούργιες αντιλήψεις σχετικά με τα γονίδια, τα ένζυμα και τα αντισώματα αποτυπώνοντας δυσλειτουργίες και βλάβες στον εγκέφαλο, στο αίμα ή στο μεταβολισμό του ατόμου. Η Δροσινού (2001) αντίστοιχα, σε άρθρο της που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό 'Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων' αναφέρεται στα ευρήματα μελετών γύρω από τη

νευροβιολογική φύση του αυτισμού που έχουν καταγράψει ανωμαλίες του κεντρικού νευρικού συστήματος οι οποίες πιθανόν να οφείλονται σε αδυναμία του συστήματος να διασφαλίσει μια κατάλληλη ρύθμιση των αισθητηριακών προσλαμβανομένων πληροφοριών. Ενώ σε ανάλογες έρευνες έχει διαπιστωθεί αύξηση των διαστάσεων του εγκεφάλου και λιγότερο ανεπτυγμένη παρεγκεφαλίτιδα σε σύγκριση με φυσιολογικά άτομα (Δροσινού, 2009).

Η Δροσινού, (2009) ακόμη έχει αναφερθεί στην αναζήτηση της γενετικής βάσης της αυτιστικής διαταραχής, περιγράφοντας τα αποτελέσματα ερευνών που θέλουν να υφίσταται ένα σημαντικό οικογενειακό φορτίο στο αυτισμό, με μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου στα αδέρφια ανθρώπων με αυτισμό, παρά στον ευρύ πληθυσμό. Η Καλύβα (2005,σ.20) αναφερόμενη στο θέμα αυτό υποστηρίζει ότι η κληρονομικότητα είναι μια ακόμη παράμετρος που έχει προκαλέσει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στις αιτιολογικές αναζητήσεις του αυτισμού με δεδομένο ότι τα αδέρφια των παιδιών με αυτισμό έχουν 3% περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν και τα ίδια την διαταραχή δηλαδή 50 φορές περισσότερο από τα παιδιά που δεν έχουν αδέρφια με αυτισμό. Στα μονοζυγωτικά μάλιστα δίδυμα, εάν το ένα παιδί έχει αυτισμό, το δεύτερο έχει 36% πιθανότητες να διαγνωσθεί με αυτισμό και 82% πιθανότητες να αναπτύξει ορισμένα αυτιστικά στοιχεία.

Στην αιτιολογία του αυτισμού, σημαντική είναι ακόμη η επίδραση των περιβαλλοντικών παραγόντων, με προβλήματα του μεταβολισμού και διατροφικά προβλήματα να συγκαταλέγονται στους παράγοντες για τις ύποπτες αιτιάσεις του φαινομένου. Συγκεκριμένα η Δροσινού, (2001) αναφέρει ότι οι πλαστικές ουσίες που χρησιμοποιούνται στη καθημερινή μας ζωή, οι ζωικές πρωτεΐνες από τις τροφές, οι τοξίνες από την μόλυνση της ατμόσφαιρας, η ηχητική ρύπανση ή η παρατεταμένη έκθεση στην τηλεθέαση είναι ορισμένοι μόνο από τους παράγοντες που μπορούν να αδρανοποιήσουν τις μεταβολικές ανάγκες του ατόμου και να του δημιουργήσουν περαιτέρω προβλήματα.

Μια θέση όμως στις ερμηνευτικές θεωρίες του αυτισμού κατέχει και <η θεωρία του νου>, μια ψυχολογική θεωρία που έκανε την εμφάνιση της στις αρχές της δεκαετίας του '90 και έχει αποδειχθεί επιτυχής στην πρόβλεψη και ερμηνεία των καθολικών και ειδικών χαρακτηριστικών του αυτισμού(Αντωνίου, 2009,σ.134). Ο όρος θεωρία του νου συνίσταται στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι υποκειμενικές νοητικές

καταστάσεις, συμπεριλαμβανομένων των σκέψεων και των συναισθημάτων που έρχονται σε αντίθεση με την αντικειμενική πραγματικότητα, διαμορφώνουν την ανθρώπινη συμπεριφορά. Στην ουσία η συγκεκριμένη θεωρία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αποδίδει νοητικές καταστάσεις στον εαυτό του και σε άλλους για να μπορεί να ερμηνεύει διάφορες συμπεριφορές (Peterson, 2014).

Σύμφωνα με τον Peterson (2014), η ικανότητα αυτή αναπτύσσεται πολύ νωρίς στα παιδιά με τυπική ανάπτυξη ενώ εμφανίζεται καθυστερημένα ή καθόλου στα παιδιά με αυτισμό. Οι δυσκολίες λοιπόν που εμφανίζουν τα παιδιά με ΔΑΦ στο πεδίο αυτό, σχετίζονται συχνά με δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις, δυσκολίες στην αλληλεπίδραση με συνομηλίκους και έλλειψη συναισθηματικής ανταπόκρισης σε ανάλογα ερεθίσματα. Τα παιδιά με αυτισμό δεν έχουν την ικανότητα να σκέφτονται για ιδέες είτε δικές τους είτε των άλλων και δεν αντιλαμβάνονται ότι οι άνθρωποι έχουν αντιλήψεις και επιθυμίες για τον κόσμο. Συχνά η παραπάνω θεωρία ταυτίζεται με την γνωστική ενσυναίσθηση υπό την έννοια ότι η δεύτερη αφορά την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων. Τα αποτελέσματα όμως της παρούσας μελέτης απέδειξαν ότι κάτι τέτοιο δεν υφίσταται για τα παιδιά με αυτισμό ενώ διαπιστώθηκε πως η θεωρία του νου τυγχάνει εφαρμογής και σε παιδιά με τυπική ανάπτυξη προσχολικής ηλικίας που έχουν σημαντικές ελλείψεις στη χρονολογική και λεκτική τους ωρίμανση.

Δυστυχώς όμως ούτε η θεωρία του νου ούτε οι παραπάνω θεωρίες μπορούν να προσεγγίσουν την ολότητα του αυτιστικού φαινομένου και να ερμηνεύσουν συνολικά την αιτιότητα πρόκλησης του. Καταλήγοντας έτσι στο συμπέρασμα πως η εξήγηση του παραμένει ακόμη και σήμερα ένα ανοιχτό κεφάλαιο που χρίζει περαιτέρω διερεύνησης και αναζήτησης.

Διάγνωση & Διαγνωστικά Κριτήρια

Η διάγνωση του αυτισμού δεν είναι μια απλή υπόθεση, αντιθέτως απαιτεί σοβαρή προσπάθεια και μεγάλη εμπειρία. Τοποθετείται με ασφάλεια στην ηλικία των 2,5 περίπου ετών, μπορεί βέβαια να επισημαίνετε και πολύ νωρίτερα από υποψιασμένους και κλινικά έμπειρους γονείς ή από την ευαισθητοποίηση και παρατηρητικότητα του παιδίατρο (Στασινός, 2013,σ.151).

Αναγκαία κρίνεται η έγκαιρη πραγματοποίηση της διαγνωστικής διαδικασίας και μάλιστα από πολυεπιστημονική ομάδα αξιολόγησης με την συμμετοχή των κατάλληλων ειδικών που θα συμβάλλουν όχι μόνο στον καθορισμό και εντοπισμό του προβλήματος αλλά και στην μετέπειτα λείανση του (Χρηστάκης, 2011,σ.203). Η έγκυρη και έγκαιρη διάγνωση είναι ωφέλιμη όχι μόνο για το ίδιο το παιδί αλλά και για την οικογένεια του και το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται καθώς συνεπάγεται πρόωμη παρέμβαση και ισχυρή θεραπευτική επίδραση. Συγκεκριμένα έχει αναφερθεί πως η εντατική και πρόωρη παρέμβαση στο κατάλληλο πλαίσιο έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά με αυτισμό να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους στο λόγο (έως και 75%), καθώς επίσης να σημειώνουν βελτίωση στην αναπτυξιακή τους πρόοδο και τις γνωστικές τους ικανότητες (Γκονέλα, 2008,σ.51).

Σήμερα η διάγνωση του αυτισμού πραγματοποιείται με τα δύο βασικά διαγνωστικά εργαλεία, το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών, (DSM) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας και τη Διεθνή Ταξινόμηση Νόσων (ICD) του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας. Και τα δύο διαγνωστικά εργαλεία είναι βασισμένα στο πλέγμα των τριών βασικών ελλειμμάτων που έχει καταστεί γνωστό ως τριάδα Wing και αποτελεί ακόμη και σήμερα τη βάση διάγνωσης του αυτισμού. Σύμφωνα λοιπόν με την Wing στα αυτιστικά άτομα παρατηρείται ποιοτικό έλλειμμα στην αμοιβαία κοινωνική αλληλεπίδραση, ποιοτικό έλλειμμα στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και στη δραστηριότητα που απορρέει από τη δημιουργική φαντασία καθώς και περιορισμένο ρεπερτόριο δραστηριοτήτων και ενδιαφερόντων (Harpe, 2003,σ.58).

Τα παραπάνω διαγνωστικά συμπτώματα περικλείονται στην τρέχουσα έκδοση για το ICD που είναι η 10^η (ICD-10) καθώς και στην 4^η έκδοση του DSM(DSM-IV). Πρόσφατα όμως δημοσιεύτηκε η αναθεωρημένη 5^η έκδοση του DSM(DSM- V) η οποία περιλαμβάνει μια σειρά από σημαντικές αλλαγές που αφορούν τα διαγνωστικά κριτήρια. Συγκεκριμένα η τριάδα των συμπτωμάτων που αναφέρεται παραπάνω έχει αντικατασταθεί από δυο ομάδες καθώς ενοποιήθηκαν οι δύο πρώτες κατηγορίες με αποτέλεσμα οι διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού να εμφανίζονται σε δυο βασικούς τομείς που αφορούν την κοινωνική επικοινωνία και τα στερεοτυπικά μοτίβα συμπεριφοράς, δραστηριοτήτων και ενδιαφερόντων DSM V (American Psychiatric Association (APA), 2013) .

Πιο συγκεκριμένα τα διαγνωστικά κριτήρια όπως ορίζονται στο DSM-V για την Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος (299.00) είναι τα εξής:

A) Επίμονα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση σε πολλαπλά πλαίσια όπως τα ακόλουθα :

- Ελλείμματα στην κοινωνική - συναισθηματική αμοιβαιότητα, που κυμαίνονται για παράδειγμα από μια μη φυσιολογική κοινωνική προσέγγιση και μια αποτυχημένη πάρε – δώσε συνομιλία, σε μια μειωμένη ανταλλαγή ενδιαφερόντων, συναισθημάτων, ή επιρροών και σε μια αποτυχημένη προσπάθεια να ξεκινήσει ή να ανταποκριθεί σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

- Ελλείμματα σε μη λεκτικές επικοινωνιακές συμπεριφορές, οι οποίες χρησιμοποιούνται για την κοινωνική αλληλεπίδραση, και κυμαίνονται για παράδειγμα από την φτωχή ολοκλήρωση της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, σε ανωμαλίες στην βλεμματική επαφή και τη γλώσσα του σώματος ή ελλείμματα στην κατανόηση και χρήση των χειρονομιών, και σε παντελή έλλειψη εκφράσεων του προσώπου και μη λεκτικής επικοινωνίας.

- Ελλείμματα στην ανάπτυξη, τη διατήρηση και την κατανόηση των σχέσεων, που κυμαίνονται για παράδειγμα από δυσκολίες στην προσαρμοστική συμπεριφορά ανάλογα με τα διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα, σε δυσκολίες στην ανταλλαγή φαντασιωτικού παιχνιδιού ή στη σύναψη φιλίας, και στην απουσία ενδιαφέροντος για τους συνομηλίκους.

B) Περιορισμένα επαναλαμβανόμενα μοτίβα συμπεριφοράς, ενδιαφέροντα ή δραστηριότητες όπως εκδηλώνεται από τουλάχιστον δύο από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Στερεοτυπική ή επαναλαμβανόμενη κίνηση του σώματος, χρήση των αντικειμένων ή του λόγου (π.χ. απλές στερεοτυπικές κινήσεις του σώματος, ευθυγράμμιση των παιχνιδιών ή ρίξιμο αντικειμένων, ηχολαλία, ιδιοσυγκρασιακές φράσεις).

- Επιμονή στην ομοιότητα, άκαμπτη εμμονή σε ρουτίνες ή σε τελετουργικά μοτίβα λεκτικής ή μη λεκτικής συμπεριφοράς (π.χ. έντονη δυσφορία σε μικρές αλλαγές,

δυσκολία στις μεταβάσεις, άκαμπος τρόπος σκέψης, τελετές αποχαιρετισμού, επανάληψη της ίδιας διαδρομής ή κατανάλωση του ίδιου φαγητού κάθε μέρα).

- Εξαιρετικά περιορισμένα και σταθερά ενδιαφέροντα που έχουν μη φυσιολογική ένταση ή εστίαση (π.χ. ισχυρή προσκόλληση ή ενασχόληση με ασυνήθιστα αντικείμενα, υπερβολικά οριοθετημένα ή επίμονα ενδιαφέροντα).
- Υπέρ ή υποκινητικότητα σε αισθητηριακά ερεθίσματα ή ασυνήθιστο ενδιαφέρον σε αισθητηριακές πτυχές του περιβάλλοντος (π.χ. προφανής αδιαφορία στον πόνο/θερμοκρασία, άμεση απόκριση σε συγκεκριμένους ήχους ή υφές, μυρωδιά ή άγγιγμα αντικειμένων σε υπερβολικό βαθμό, οπτική γοητεία με τα φώτα ή την κίνηση).

Στην 5^η έκδοση του DSM αναφέρεται ακόμη πως τα παραπάνω συμπτώματα πρέπει να είναι παρόντα κατά την πρώιμη αναπτυξιακή περίοδο, ενώ επισημαίνεται πως προκαλούν κλινικά σημαντική έλλειψη στον κοινωνικό, επαγγελματικό τομέα, ή σε άλλες σημαντικές περιοχές της τρέχουσας λειτουργικότητας. Γίνεται ακόμη αναφορά στην συσχέτιση αυτισμού –νοητικής αναπηρίας, υπογραμμίζοντας πως για να υπάρξει διάγνωση συννοσηρότητας πρέπει η κοινωνική επικοινωνία να είναι χαμηλότερη από την προσδοκώμενη για το γενικό αναπτυξιακό επίπεδο (American Psychiatric Association (APA), 2013).

Χαρακτηριστικά – Συμπτωματολογία

Τα παιδιά με αυτισμό εμφανίζουν μια σειρά ειδικών χαρακτηριστικών, ανεπαρκειών και ελλειμμάτων τα οποία γίνονται ορατά από τα πρώτα χρόνια κιόλας της ζωής τους. Οι δυσκολίες αυτές και τα ελλείμματα αφορούν κυρίως το πεδίο των κοινωνικών δεξιοτήτων, των δεξιοτήτων επικοινωνίας, το πεδίο της συμπεριφοράς και της δημιουργικής φαντασίας.

A) Ελλείμματα και Δυσκολίες στις Κοινωνικές Δεξιότητες.

Το πλέον χαρακτηριστικό γνώρισμα της αυτιστικής διαταραχής, το οποίο θεωρείται και θεμελιακό σύμπτωμα του αυτισμού είναι το έλλειμμα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Τα άτομα με αυτισμό αδυνατούν να συναλλάσσονται κοινωνικά γι'αυτό και απορρίπτουν κάθε φυσική και ψυχολογική επαφή με άλλους παραμένοντας απόμακρα και αποστασιοποιημένα. Ζουν σε ένα προσωπικό και

μοναχικό κόσμο με κύρια εκδήλωση της συμπεριφοράς τους την αυτοενασχόληση, αδιαφορώντας για την αντίδραση που μπορεί να προκαλεί αυτή στο ευρύτερο ή στο οικογενειακό τους περιβάλλον (Κατάκης, 2009).

Οι δυσκολίες στην κοινωνική προσέγγιση (Graziano, 2015) των ατόμων αυτών συχνά μεταφράζονται ως αδυναμία επικοινωνίας, έλλειψη συμπάθειας μεταξύ συνομηλίκων, δυσκολία δημιουργίας φιλικών σχέσεων ή απουσία πρόθεσης μοιράσματος κοινών ενδιαφερόντων. Σύμφωνα με τους Κατσαβού και Παπουτσή(2004) υπάρχουν τρεις τύποι που αφορούν την κοινωνικότητα των αυτιστικών ατόμων, ο τύπος του <απομονωμένου ατόμου> ο οποίος δεν δημιουργεί φιλίες, ο τύπος του <παθητικού ατόμου> που αντιμετωπίζει με αδιαφορία οποιαδήποτε απόπειρα κοινωνικής προσέγγισης και ο <ιδιόρρυθμος τύπος> που δεν γνωρίζει τα όρια της κοινωνικής συμπεριφοράς και μπορεί να πλησιάζει, να αγγίζει ή στιδήποτε άλλο. Φυσικά και οι τρεις τύποι υπογραμμίζουν την ανικανότητα και δυσκολία των αυτιστικών ατόμων στην δημιουργία και διατήρηση κοινωνικών αλληλεπιδραστικών σχέσεων.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό του αυτισμού που σχετίζεται με την μειωμένη κοινωνική αλληλεπίδραση είναι η έλλειψη ανταπόκρισης στα κοινωνικά συναισθήματα ή αλλιώς η έλλειψη ενσυναίσθησης (Soro, 2015). Η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματα, να μπορεί να τα μοιραστεί και να τα εκφράσει στον άλλον. Τα άτομα όμως με αυτισμό φαίνεται να έχουν ανεπάρκεια στην αναγνώριση συναισθηματικών καταστάσεων. Συγκεκριμένα παρουσιάζουν δυσκολίες στην κατανόηση και διαχείριση των συναισθημάτων, καθώς δεν καταφέρνουν να αντιληφθούν ή να ανταποκριθούν επαρκώς στα συναισθήματα που εκφράζουν οι άλλοι και όταν το κάνουν η ανταπόκριση τους συνήθως είναι ασυνήθιστη και παράξενη (Γκονέλα, 2008,σ.128).

Τέλος, η απουσία βλεμματικής επαφής είναι μια ακόμη συνθήκη που εμποδίζει την ανάπτυξη της κοινωνικότητας των ατόμων αυτών. Η Κ.Συνοδινού (2001,σ.14) συγκεκριμένα αναφέρει πως τα παιδιά με αυτισμό διαθέτουν οπτικές ικανότητες φωτογραφικής ακρίβειας. Δηλαδή αποφεύγουν να διασταυρώσουν το βλέμμα τους με κάποιον του οποίου την παρουσία έχουν επισημάνει ή άλλοτε θέτουν το βλέμμα τους πάνω στον άλλο με φευγαλέο τρόπο, όταν εκείνος δεν τους παρατηρεί, αποφεύγοντας έτσι την επαφή με οτιδήποτε είναι ζωντανό.

B) Ελλείμματα και Δυσκολίες στις Επικοινωνιακές Δεξιότητες και την Γλώσσα

Οι δυσκολίες στα πεδία της επικοινωνίας και της γλώσσας στα αυτιστικά άτομα είναι τόσο διαδεδομένες που στην ουσία περιγράφουν όλο το σύνδρομο. Στο πεδίο του αυτισμού εμφανίζεται ένα σημαντικό εύρος δυσκολιών στην ομιλία, με περιπτώσεις παιδιών που δεν αναπτύσσουν καθόλου το λόγο, παιδιών που έχουν περιορισμένες λεκτικές ολοκληρώσεις και παιδιών που μιλούν σε ικανοποιητικό βαθμό όχι όμως για επικοινωνιακούς σκοπούς. Συγκεκριμένα υπολογίζεται ότι το 50% των παιδιών που έχουν διαγνωστεί με αυτισμό ποτέ δεν αναπτύσσουν λειτουργικό λόγο, ενώ στο υπόλοιπο μισό η ομιλία αναφέρεται κυρίως ως ηχολαλική ή καλύτερα στερεοτυπική (Quill, 2005,σ.39).

Σύμφωνα με τον Βογινδρούκα (2014), τα άτομα με αυτισμό εμφανίζουν μια σειρά από δυσκολίες στο υποσύστημα της γλώσσας που αφορά κυρίως την κατάλληλη κοινωνική της χρήση και στόχο έχει την επικοινωνία. Το υποσύστημα αυτό ονομάζεται πραγματολογικό και περιγράφει την κατάλληλη επικοινωνία μέσω της ικανότητας του ατόμου να λέει το σωστό πράγμα με τον σωστό τρόπο, στο σωστό τόπο και χρόνο όπως αυτό ορίζεται από το κοινωνικό σύνολο. Η πραγματολογία μπορεί να χωριστεί στην προλεκτική που αφορά την επικοινωνία του ατόμου με τον περιβάλλοντα χώρο, την μη λεκτική που αφορά τις επικοινωνιακές δεξιότητες πριν από την ανάπτυξη της γλώσσας και την λεκτική που αφορά την κατάλληλη κοινωνική χρήση της γλώσσας.

Αντίστοιχη έρευνα των Botting & Conti-Ramsden (1999) εξετάζει την ύπαρξη σημασιολογικών πραγματολογικών διαταραχών ή διαταραχών στο πραγματολογικό υποσύστημα της γλώσσας. Συγκεκριμένα οι ερευνητές αναφέρουν πως τα άτομα που φέρουν προβλήματα στο πραγματολογικό υποσύστημα της γλώσσας συνήθως εμφανίζουν ασυνήθιστες γλωσσικές δομές, δυσκολίες στην χρήση πραγματολογικών συνθημάτων-υπαινιγμών μέσα στη συζήτηση, πολύπλοκες δυσκολίες στη κατανόηση και αδυναμία κατανόησης και διατήρησης της σειράς στη συνομιλία. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ατόμων αυτών εντάσσεται στο φάσμα του αυτισμού, ενώ υπογραμμίζεται πως η παρουσία αντίστοιχων χαρακτηριστικών είναι δυνατή και σε περιπτώσεις ατόμων που αποτελούν μια ξεχωριστή κατηγορία και φέρουν αποκλειστικά βλάβες στο πραγματολογικό πεδίο της γλώσσας.

Σε ό,τι αφορά τώρα τα υπόλοιπα γλωσσικά υποσυστήματα, σημασιολογικό, μορφοσυντακτικό και φωνολογικό επισημαίνονται και εκεί μια σειρά από δυσκολίες για τα άτομα με αυτισμό. Πιο αναλυτικά στο μορφοσυντακτικό υποσύστημα μπορεί να παρατηρηθεί δυσκολία στην κατάκτηση των ρηματικών χρόνων, χαμηλό λεξιλόγιο και δυσκολία στην ανάκληση εννοιών. Στο φωνολογικό υποσύστημα συχνά σημειώνεται χαλαρή άρθρωση, διαταραχές του ρυθμού της ομιλίας και γενικότερες φωνολογικές διαταραχές, ενώ στο υποσύστημα που αφορά την σημασιολογία μπορούν να εντοπισθούν δυσκολίες που σχετίζονται με την κατάκτηση και γενίκευση αφηρημένων εννοιών, την κατάκτηση και ανάκληση πολλαπλών νοημάτων, την κυριολεκτική κατανόηση και την κατανόηση γραπτών κειμένων (Βογινδρούκας, 2014).

Τους παραπάνω ισχυρισμούς έρχονται να επιβεβαιώσουν τα ευρήματα διαφόρων ερευνών που πραγματοποιούνται κατά καιρούς και εστιάζουν στον τομέα της γλωσσικής ανάπτυξης των ατόμων με αυτισμό. Συγκεκριμένα έρευνα των Kwok, Brown, Smyth, Cardy (2015) αναφέρει πως η βλάβη στην επικοινωνία για κοινωνικούς σκοπούς είναι ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα του αυτιστικού φάσματος και η γλωσσική ανάπτυξη των ατόμων αυτών ακολουθεί μια μοναδική πορεία που χρειάζεται μοναδικούς στόχους παρέμβασης και προσέγγισης. Υποστηρίζει πως τα άτομα με αυτισμό διαθέτουν μειωμένη γλωσσική ικανότητα σημειώνοντας χαμηλές επιδόσεις στις μετρήσεις που αφορούν τα πεδία της μορφολογίας, της σύνταξης, της γραμματικής και του λεξιλογίου ενώ υπογραμμίζει πως τα προβλήματα αυτά τείνουν να είναι εντονότερα σε μικρότερα παιδιά παρά σε εφήβους, καθώς τα παιδιά με αυτισμό έχουν την τάση να βελτιώνουν τις γλωσσικές τους ικανότητες μεγαλώνοντας. Η ίδια έρευνα επισημαίνει ακόμη σημαντικές ελλείψεις τόσο στο εκφραστικό όσο και στο δεκτικό γλωσσικό προφίλ των ατόμων αυτών, χωρίς όμως να εντοπίζεται κάποιο πλεονέκτημα σε ένα από τα δύο γλωσσικά πεδία.

Ένα ακόμη πρόβλημα που σχετίζεται με τα γλωσσικά ελλείμματα των παιδιών με αυτισμό και θίγεται στην έρευνα των Kumar, Karmaka & Mohanan (2014) είναι το πρόβλημα της γλωσσικής παλινδρόμησης. Πρόκειται για ένα φαινόμενο που εμφανίζεται σε ποσοστό 15-40% των παιδιών με αυτισμό, με μέση ηλικία εμφάνισης αυτή μεταξύ 18 και 24 μηνών. Η γλωσσική παλινδρόμηση συνεπάγεται άμεση ή σταδιακή απώλεια των ήδη κατακτημένων γλωσσικών ή μη δεξιοτήτων περιορίζοντας σε μεγάλο βαθμό το επικοινωνιακό κομμάτι των αυτιστικών παιδιών.

Όπως αναφέρεται στην έρευνα η απώλεια γλωσσικών δεξιοτήτων δεν συμβαίνει συνήθως μεμονωμένα αλλά παράλληλα με την αποδυνάμωση και την εξασθένηση άλλων μη γλωσσικών δεξιοτήτων όπως η αμεσότητα στο βλέμμα, η αυθόρμητη απομίμηση, η ανταπόκριση στο όνομα ή σε κοινωνικές προτάσεις.

Τα προβλήματα όμως αυτά και οι δυσκολίες στον προφορικό λόγο και την επικοινωνία δεν αφήνουν ανεπηρέαστο και το πεδίο της γραφής. Συγκεκριμένα η έρευνα των Dockrell, Ricketts, Charman & Lindsay (2014) μελετά τον αντίκτυπο των προβλημάτων ομιλίας στον γραπτό λόγο των αυτιστικών ατόμων, επισημαίνοντας πως το επίπεδο των δεξιοτήτων του προφορικού λόγου επηρεάζει σαφώς την συνολική ποιότητα ενός γραπτού κειμένου. Αξιολογώντας λοιπόν τα κείμενα αυτιστικών παιδιών τόσο με βάση την ποιότητα και την παραγωγικότητα όσο και με βάση άλλες παραμέτρους όπως η πολυπλοκότητα και η ακρίβεια εντοπίζουν μια σειρά προβλημάτων.

Τα προβλήματα αυτά αφορούν κυρίως την ποιότητα των γραπτών και συγκεκριμένα την έκταση του κειμένου, την αδυναμία εστίασης στο κυρίως θέμα, την έλλειψη ομαλής μετάβασης και αλληλουχίας των ιδεών. Ακόμη επισημαίνεται πως μια μερίδα αυτιστικών μαθητών δεν κατάφεραν καθόλου να αποτυπώσουν γραπτά τις απαντήσεις τους. Πιθανότατα οι κοινωνικές δυσκολίες που συνάδουν με τον αυτισμό να μην τους επέτρεψαν να καταλάβουν τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης εργασίας είτε οι δυσκολίες τους να σχετίζονται με της αδυναμία παραγωγής ιδεών. Αυτό που τονίζεται ιδιαίτερα μέσα από τη συγκεκριμένη μελέτη είναι πως τα ελλείμματα που σχετίζονται με την παραγωγή γραπτού λόγου περιορίζουν όχι μόνο την επικοινωνία των αυτιστικών ατόμων αλλά και την ακαδημαϊκή τους επίδοση καθώς και την μελλοντική προοπτική επαγγελματικής τους απασχόλησης (Dockrell, Ricketts, Charman & Lindsay, 2014).

Γ) Ελλείμματα και Δυσκολίες στη Συμπεριφορά και την Δημιουργική Φαντασία

Ορισμένα από τα πιο εμφανή συμπτώματα της συμπεριφοράς των αυτιστικών παιδιών είναι οι ιδιόμορφες στάσεις του σώματος και οι χαρακτηριστικές κινήσεις που επαναλαμβάνονται με ένα στερεοτυπικό –τελετουργικό τρόπο. Παράξενες κινήσεις όπως χτυπήματα των χεριών, κυματισμός κεφαλής, γκριμάτσες προσώπου, ελαφρό χτύπημα των δαχτύλων, αταξικό περπάτημα, λίκνισμα, βάδισμα στα δάκτυλα των ποδιών είναι κάποια από τα κοινά χαρακτηριστικά του αυτισμού. Οι ειδικοί

χαρακτηρίζουν αυτές τις στερεοτυπικές κινήσεις ως εκούσιες ή ενστικτώδεις προσπάθειες του παιδιού να εξομαλύνει πιεστικές αισθητηριακές ή συναισθηματικές καταστάσεις και να δώσει αδιέξοδο στην αμηχανία και την δυσφορία του (Κατάκης, 2009).

Σύμφωνα με την Κ.Συνοδινού (2001,σ.207) τα αυτιστικά παιδιά ζουν μέσα τους έναν απόλυτο ρυθμό, απρόσιτο σε ένα αντικειμενικό μέτρο, τον οποίο συχνά αισθάνονται την ανάγκη να τον εξωτερικεύσουν. Οι στρόβιλοι, οι ταλαντεύσεις, οι στερεοτυπίες, οι εσωτερικές επαναλήψεις ίσως αποτελούν μια αναζήτηση του ίδιου τους του εαυτού και μια δόμηση της δικής τους ταυτότητας. Όλες αυτές οι ρυθμικές εκφράσεις που πηγάζουν απευθείας από το σώμα του παιδιού αποτυπώνουν τον χρόνο και τον χώρο που ζει. Η περιστροφή αυτή μπορεί να θεωρηθεί ως θετική καθώς χάρη σε αυτή το παιδί ξεπερνά την αδράνεια και νικά το αμετακίνητο, ενώ ίσως τελικά να σημαίνει και μια βαθύτερη προσπάθεια εξόδου του από την ασθένεια.

Άλλα στοιχεία που χαρακτηρίζουν την συμπεριφορά των παιδιών αυτών είναι η εμμονή για την διατήρηση της ομοιότητας και η βίαιη αντίδραση ή τα υψηλά επίπεδα άγχους στην οποιαδήποτε αλλαγή ή διατάραξη της ρουτίνας. Παρατηρείται ακόμη η ανάπτυξη ιδιόρρυθμων σχέσεων με αντικείμενα και η προσκόλληση σε αυτά, ο περιορισμένος αριθμός ενδιαφερόντων μη φυσιολογικών είτε σε ένταση είτε σε εστίαση, η έλλειψη στοιχειώδους αίσθησης του κινδύνου και του φόβου καθώς επίσης και τα ακραία επίπεδα δραστηριότητας τα οποία συνοδεύονται συνήθως από άκρατη υπερκινητικότητα και υπερδιέγερση (Ευσταθίου & Παναγιώτου, 2013).

Σοβαρά είναι ακόμη τα ελλείμματα που εμφανίζονται στον αυτισμό στο πεδίο της φαντασίας, της δημιουργικότητας και του χιούμορ. Σύμφωνα με τους Κατσαβού και Παπουτσή τα αυτιστικά άτομα δεν αναπτύσσουν τις δικές τους αυθόρμητες, φανταστικές, εύκαμπτες σκέψεις και ιδέες. Συναντούν δυσκολίες στο συμβολικό παιχνίδι, στην κατανόηση του νοήματος μιας εικόνας ή παράστασης καθώς στρέφουν την προσοχή τους σε επί μέρους ή ασήμαντες λεπτομέρειες. Δεν εμπλέκονται σε παιχνίδια με κανονικό ή κατάλληλο τρόπο και απουσιάζει από την συμπεριφορά τους το αυθόρμητο παίξιμο, η αίσθηση του χιούμορ, και η δημιουργική φαντασία (Στασινός, 2013,σ.149).

2. Το Εκπαιδευτικό μοντέλο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Ένταξη & Παράλληλη Στήριξη

Η έννοια και η διαδικασία της Ένταξης

Η έννοια της ένταξης εμφανίστηκε προς το τέλος της δεκαετίας του 1960 στο χώρο της διδακτικής, ενώ για πρώτη φορά χρησιμοποιήθηκε στην Παιδαγωγική ως όρος της ψυχολογίας της προσωπικότητας και της εξελικτικής ψυχολογίας. Κατά καιρούς έχει απασχολήσει διάφορους επιστήμονες με αποτέλεσμα να έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί για τον προσδιορισμό της τόσο στην ελληνική όσο και στην ξένη βιβλιογραφία. Συχνά η ένταξη συγχέεται με την έννοια της ενσωμάτωσης χωρίς όμως να υπάρχει απόλυτη ταύτιση των δύο όρων. Σύμφωνα με τον Κόμπο η ένταξη στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής ορίζεται ως η εγγραφή και η κανονική φοίτηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες μέσα στις τάξεις του συνηθισμένου σχολείου ενώ η ενσωμάτωση δηλώνει την πλήρη εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών αυτών μέσα σε μια συνηθισμένη τάξη συνομηλίκων τους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011,σ.162).

Εξετάζοντας λοιπόν και αναλύοντας την έννοια της ένταξης πρόκειται για μια ολοκληρωμένη άποψη που αφορά όλα τα παιδιά, απορρίπτει οποιοδήποτε διαχωρισμό και ξεκινά από την συναναστροφή διαφορετικών παιδιών σε μια ομάδα που αποδέχεται και αναγνωρίζει τις διαφορές που υπάρχουν στις ικανότητες και στα εξελικτικά στάδια αυτών. Δεν περιορίζεται μόνο στην συναναστροφή στο κοινό χώρο μάθησης ανάπηρων και μη ανάπηρων παιδιών αλλά εμπεριέχει όλα τα στοιχεία της Παιδαγωγικής και της θεραπείας σε ένα ολοκληρωμένο σκεπτικό νέας ποιότητας όπου όλα τα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν ανάλογα με τις ατομικές τους ανάγκες. Εμπεριέχει ακόμη το αξίωμα του συνυπολογισμού σε όλους τους τομείς της ζωής, έχοντας να εκπληρώσει όχι μόνο τον σκοπό της ένταξης των παιδιών και των οικογενειών τους στον κοινωνικό περίγυρο αλλά και αυτόν της κοινής αγωγής και εκπαίδευσης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011,σ.205).

Η συζήτηση ωστόσο για την ένταξη των αναπήρων στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο και ιδιαίτερα στην εκπαίδευση άρχισε στις αρχές της δεκαετίας του 1980, όπου η Ευρωπαϊκή Ένωση έθεσε ως προτεραιότητα τη σχολική ένταξη, παίρνοντας υπόψη

της την έκθεση Warnock(1987). Στην παραπάνω έκθεση λοιπόν υποστηρίζεται ότι η αρχή της συνεκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες και μη αποτελεί έκφραση της απόλυτης πίστης ότι όσο είναι ανθρώπινα δυνατό, όλα τα άτομα πρέπει να έχουν το ίδιο μερίδιο τους στις ευκαιρίες για ολοκλήρωση και αυτοπραγμάτωση, δεν πρέπει να υφίσταται εκπαίδευση ειδικών και συνηθισμένων παιδιών σαν να αποτελούν δυο διαφορετικές κατηγορίες και πρέπει να εξασφαλίζεται η παροχή κοινών προγραμμάτων εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011,σ.165).

Πέρα όμως από την συγκεκριμένη προσπάθεια που έγινε στη δεκαετία του 80, η Unesco το 1994 κάλεσε τις κυβερνήσεις όλων των χωρών στην παγκόσμια συνδιάσκεψη της Σαλαμάνκα στην Ισπανία να προτάξουν ως θέμα πρώτης προτεραιότητας την ένταξη όλων των παιδιών στο σύστημα εκπαίδευσης της χώρας τους ανεξάρτητα από ατομικές διαφορές και δυσκολίες με κεντρικό σύνθημα 'Ένα σχολείο για όλα τα παιδιά'. Υπό την έννοια λοιπόν αυτή το σχολείο ως οργανισμός υποχρεούται να είναι ευέλικτο και ικανό να ανταποκριθεί στις ανωτέρω σύγχρονες απαιτήσεις. Πρέπει να συμβάλλει στην ένταξη και ενσωμάτωση όλων των παιδιών ώστε η διαφορά ως γνώρισμα να αποτελέσει στοιχείο κανονικότητας και οφείλει να προσφέρει την ικανότητα μάθησης, την ικανότητα συνεργασίας και εξέλιξης ώστε ο καθένας μέσα στο πλαίσιο των αναγκών και των ικανοτήτων του να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στον δικό του αγώνα για ζωή και κοινωνική συμμετοχή (Κυπριωτάκης, 2001,σ.85).

Είναι αυτονόητο βέβαια πως η τοποθέτηση ενός παιδιού με εκπαιδευτικές δυσκολίες σε μια τάξη του γενικού σχολείου δεν μπορεί να είναι ένα απλό και εύκολο γεγονός, αντίθετα απαιτεί υπευθυνότητα και εξαιρετική οργάνωση. Η διαδικασία της ένταξης λοιπόν πρέπει να γίνεται με υπεύθυνο και συστηματικό τρόπο, περιλαμβάνοντας μια σειρά από στάδια και δραστηριότητες που συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην επιτυχή ολοκλήρωση της και στην ομαλή ενσωμάτωση όλων των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον (Χρηστάκης, 2011,σ.130).

Ξεκινώντας, ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στην επιλογή των παιδιών η οποία θα πρέπει να γίνεται μετά από συστηματική αξιολόγηση και εκτίμηση των δυνατοτήτων και των δυσκολιών τους ώστε να καθορίζονται τα απαραίτητα υποστηρικτικά μέτρα για την επίλυση των επιμέρους προβλημάτων τους. Στην συνέχεια σημαντική θεωρείται η επιλογή του κατάλληλου σχολείου και της τάξης που

θα δεχθεί τον μαθητή η οποία θα πρέπει να διαθέτει την κατάλληλη κουλτούρα και το επιθυμητό κλίμα συμβάλλοντας στην άμεση και αποτελεσματική προσαρμογή του. Η προετοιμασία ακόμη τόσο του ίδιου του παιδιού όσο των παιδιών του σχολείου αλλά και των γονιών τους είναι απαραίτητη σε περιπτώσεις ενδεχόμενης ένταξης σε νέο σχολικό περιβάλλον, μειώνοντας έτσι τις πιθανότητες αποδοκιμασίας και απόρριψης του μαθητή. Τέλος η διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών στο χώρο του σχολείου(μείωση μαθητών, οργάνωση και εξοπλισμός τάξης),η εξασφάλιση υποστήριξης του ίδιου παιδιού και των εκπαιδευτικών από κατάλληλο και έμπειρο προσωπικό και η αξιολόγηση και καταγραφή της σχολικής και κοινωνικής πορείας του μαθητή είναι στοιχεία απαραίτητα για την επιτυχή ενσωμάτωση και ένταξη ενός μαθητή με ΕΕΑ σε γενικό σχολείο (Χρηστάκης, 2011,σ.134).

Τύποι & Μοντέλα Σχολικής Ένταξης

Η φιλοσοφία και η γενική στρατηγική της σχολικής ένταξης και ενσωμάτωσης των παιδιών με εκπαιδευτικές δυσκολίες και ανάγκες είναι περίπου ίδια σε όλες τις χώρες. Υπάρχουν όμως μια σειρά από διαφορετικά μοντέλα ένταξης-ενσωμάτωσης τα οποία εφαρμόζονται κατά καιρούς σημειώνοντας μικρές διαφορές που έγκειται στο εκπαιδευτικό σύστημα, την υλικοτεχνική υποδομή και τους οικονομικούς πόρους κάθε χώρας.

Σύμφωνα με την έκθεση Warnock του 1987 υπάρχουν τρεις τύποι σχολικής ένταξης. Η χωρική ένταξη ή αλλιώς locational inclusion που αναφέρεται στην εκπαίδευση όλων των παιδιών στον ίδιο χώρο(ανάπηρων και μη) αλλά σε ξεχωριστές μονάδες-κτίρια, με αποτέλεσμα η επαφή μεταξύ των δυο ομάδων να είναι περιορισμένη. Η κοινωνική ένταξη ή αλλιώς social inclusion που αναφέρεται στην ξεχωριστή εκπαίδευση των παιδιών αλλά υπογραμμίζει την ύπαρξη κοινωνικών επαφών κατά την διάρκεια κοινών δραστηριοτήτων όπως διαλλείματα, γιορτές ή εκδρομές και η λειτουργική ένταξη ή αλλιώς functional inclusion που αφορά την συνύπαρξη όλων των παιδιών στο γενικό σχολείο, την από κοινού συμμετοχή τους σε όλες τις δραστηριότητες με την προϋπόθεση όμως της παρακολούθησης ειδικού προγράμματος για τα ανάπηρα παιδιά μέσα στην κοινή τάξη (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011,σ.165).

Πέρα όμως από τα τρία είδη σχολικής ένταξης που προτάθηκαν παραπάνω υπάρχουν και άλλα μοντέλα σχολικής ενσωμάτωσης τα οποία εφαρμόζονται σε διάφορες χώρες της Ευρώπης άλλοτε με μεγαλύτερη και άλλοτε με μικρότερη επιτυχία. Το πρώτο από αυτά έχει παραδοσιακό χαρακτήρα και η ένταξη στο σχολείο γίνεται με βάση το είδος των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά. Το συγκεκριμένο μοντέλο τυγχάνει εφαρμογής σε πολλές χώρες όπως η Γαλλία, η Γερμανία και η Ολλανδία. Το δεύτερο είναι το μοντέλο των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών όπου η ένταξη των παιδιών στο σχολείο γίνεται με κριτήριο τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και όχι το είδος των προβλημάτων τους και εφαρμόζεται κυρίως στις χώρες της Αγγλίας και της Ιρλανδίας. Το τρίτο είναι το μοντέλο της εξωτερικής στήριξης των παιδιών, σύμφωνα με το οποίο τα παιδιά δέχονται επιπλέον εξατομικευμένη διδακτική υποστήριξη έξω από το σχολείο ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν και να ενσωματωθούν ομαλά και αποτελεσματικά στο γενικό σχολείο. Το μοντέλο αυτό είναι εφαρμόσιμο στη χώρα της Ελβετίας. Τέλος το τέταρτο και τελευταίο μοντέλο αφορά την ένταξη των παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στο ίδιο σχολείο με όλα τα παιδιά, χωρίς καμία διάκριση προβλημάτων και αναγκών. Το μοντέλο αυτό εφαρμόζεται σήμερα στις Σκανδιναβικές χώρες και στην Ιταλία και θεωρείται το πιο δημοκρατικό από όλα όσα υπάρχουν (Χρηστάκης, 2011,σ.139).

Όπως λοιπόν αναφέρεται παραπάνω, η γείτονα χώρα Ιταλία εφαρμόζει ένα σύστημα χωρίς αποκλεισμούς και στεγανά, ένα σύστημα κοινό για όλα τα παιδιά με ή χωρίς προβλήματα στο ίδιο σχολείο. Ο Caneparo (2001) όπως γράφει στο άρθρο της η Δροσινού (2015) για την σχολική ένταξη στην Ιταλία, αναφέρεται στην κοινή εκπαίδευση, ως μια πολιτική που εφαρμόζεται σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες όπως η Ιταλία με σκοπό την ένταξη και την επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία όλων των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ).

Ο Caneparo (2001) συγκεκριμένα αναφέρει πως η πολιτική της ένταξης - σχολικής ενσωμάτωσης στην Ιταλία επιτρέπει οι μαθητές να μοιραστούν μια νέα αντίληψη της εκπαίδευσης που στηρίζεται στην αρχή ότι συνύπαρξη όλων των μαθητών στο ίδιο σχολείο μπορεί να συμβάλλει στην απόκτηση νέων τρόπων μάθησης και νέων ειδών γνώσης. Η ένταξη βέβαια προϋποθέτει την δημιουργία ενός συστήματος σχέσεων που έχουν δημιουργηθεί γύρω από το άτομο και δεν αφορούν μόνο αυτό αλλά και αυτούς που το περιστοιχίζουν. Ανάμεσα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτού του ενταξιακού

μοντέλου, ανήκει η εστίαση στην διαδικασία της μάθησης και όχι στην διαδικασία της διδασκαλίας, η αρχή της συνέλιξης που αφορά την κατανόηση και την γνωστική ανάπτυξη των παιδιών αλλά και η ενίσχυση της κοινωνικής τους ζωής μέσα από την ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν καθημερινές δραστηριότητες.

Το παραπάνω σύστημα τυγχάνει εφαρμογής από το 1977 στην Ιταλία με τον παραμερισμό της κατηγοριοποίησης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το κλείσιμο των ειδικών σχολείων και την συμμετοχή όλων των παιδιών στις τάξεις των γενικών σχολείων. Σε αυτές τις τάξεις βρίσκονται παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τα οποία λαμβάνουν την υποστήριξη εκπαιδευτικών, κοινωνικών, ψυχολογικών και παιδαγωγικών υπηρεσιών με την ύπαρξη υποστηρικτικού δασκάλου από το νηπιαγωγείο μέχρι και το λύκειο, με αποτέλεσμα στην Ιταλία το μεγαλύτερο μέρος των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να φοιτά με μεγάλη επιτυχία στο γενικό σχολείο (Δροσινού, 2014).

Στη χώρα μας βέβαια δεν ισχύει κάτι αντίστοιχο, καθώς η ύπαρξη γενικών και ειδικών σχολείων υφίσταται ακόμη και σήμερα. Συγκεκριμένα στην Ελλάδα από το 1984 εφαρμόστηκε το μοντέλο των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών κατά το οποίο τα παιδιά εντάσσονται στα γενικά σχολεία με κριτήριο τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και όχι το είδος των προβλημάτων τους και προωθήθηκε με το θεσμό της ειδικής τάξης (Χρηστάκης, 2011,σ.139). Μιας τάξης, η οποία λειτουργεί μέσα στο γενικό σχολείο και υποστηρίζει παιδιά με εξειδικευμένα και εξατομικευμένα διδακτικά προγράμματα από δασκάλους ειδικής αγωγής. Εκτός όμως από την ειδική τάξη ή τμήμα ένταξης όπως αλλιώς αυτό έχει χαρακτηριστεί, στα ελληνικά σχολεία τυγχάνει εφαρμογής και ο θεσμός της παράλληλης στήριξης (Δροσινού, Δίπλα και Μωραίτη, 2015) ο οποίος φυσικά προϋποθέτει την συνύπαρξη του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής και του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής μέσα στην ίδια τάξη, προκειμένου να ανταποκρίνεται το σχολείο στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών με δυσκολίες.

Η Ένταξη των Αυτιστικών παιδιών

Ένας ικανός αριθμός παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτά σήμερα σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης, μια κατηγορία εξ αυτών αποτελούν και τα παιδιά με Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος. Αν και τα τελευταία χρόνια έχει επιτευχθεί μεγάλη πρόοδος όσο αφορά την αλλαγή της φιλοσοφίας των σχολείων για την ένταξη υπάρχει ακόμα αρκετός δρόμος. Αξίζει πάντως να σημειωθεί πως υπάρχει μεγαλύτερη αποδοχή της διαφορετικότητας σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια και σταδιακά υποχωρεί η κουλτούρα του αποκλεισμού και του στιγματισμού των αυτιστικών μαθητών από το σχολικό σύστημα.

Παρατηρώντας λοιπόν πως ο αριθμός ενσωμάτωσης των αυτιστικών παιδιών στη γενική εκπαίδευση τείνει να αυξηθεί τα τελευταία χρόνια, δεν σημειώνεται ανάλογη μείωση και στο μέγεθος των προβλημάτων και των δυσκολιών που η ειδική αυτή κατηγορία μαθητών αντιμετωπίζει. Συγκεκριμένα έρευνα των Humphrey & Lewis (2008) που πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο, αναφέρει πως 1 στους 270 μαθητές που φοιτούν σε γενικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που σχετίζονται με ΔΑΦ. Στην ίδια έρευνα μάλιστα αναφέρεται πως το 21% των μαθητών αυτών έχει αποκλειστεί τουλάχιστον μια φορά από το σχολείο λόγω της συγκεκριμένης κατηγορίας δυσκολιών που αντιμετωπίζει, ποσοστό αισθητά πιο υψηλό σε σχέση με μαθητές που έχουν άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Υπάρχει βέβαια η πεποίθηση πως ένας μαθητής με ΔΑΦ είναι ακαδημαϊκά σε θέση να ανταπεξέλθει σε κανονικό σχολείο, ωστόσο επισημαίνονται μια σειρά από δυσκολίες και εμπόδια για τη συγκεκριμένη κατηγορία παιδιών.

Ανάμεσα στις δυσκολίες που συναντούν τα παιδιά με αυτισμό κατά την είσοδο τους σε γενικά σχολεία είναι τα προβλήματα στην κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση που οφείλονται στην φύση της εν λόγω διαταραχής, με αποτέλεσμα να αυξάνεται το ενδεχόμενο της κοινωνικής τους απομόνωσης και περιθωριοποίησης. Η προτίμηση στην ρουτίνα, την σταθερότητα και την προβλεψιμότητα που χαρακτηρίζει τα άτομα με αυτισμό έρχεται σε αντίθεση με το θορυβώδες, χαοτικό και πολυσύχναστο περιβάλλον του σχολείου με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η ομαλή

προσαρμογή και εναρμόνιση τους σε αυτό. Ακόμη το τυπικό γνωστικό προφίλ μάθησης των αυτιστικών παιδιών μέσω του οποίου θέτουν συχνά σε αμφισβήτηση επαγγελματικές παραδοχές για τη μάθηση και την διδασκαλία καθώς και η αδυναμία των εκπαιδευτικών να δεχθούν την κυριολεξία της σκέψης των μαθητών αυτών, δημιουργεί σημαντικά προβλήματα τόσο στην διδακτική τους συνεργασία όσο και στην μεταξύ τους επικοινωνία (Humphrey & Lewis, 2008).

Στην ίδια έρευνα βέβαια αναφέρεται ότι ανάμεσα στα προβλήματα και τα εμπόδια που παρακωλύουν πολλές φορές την ενταξιακή διαδικασία μαθητών με αυτισμό μπορεί να είναι και παράγοντες που σχετίζονται με την δομή του σχολείου και τις διαπροσωπικές και συνεργατικές σχέσεις των διδασκόντων. Συγκεκριμένα, το ήθος του σχολείου δηλαδή ο σεβασμός και η αποδοχή στην διαφορετικότητα καθώς και ο τρόπος με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η έννοια της ένταξης είναι ζωτικής σημασίας για την εφαρμογή της. Αυτό φυσικά ξεκινά από την διεύθυνση του σχολείου και βαθμιαία μεταδίδεται και στα στελέχη του τα οποία άλλοτε προωθούν και άλλοτε παρεμποδίζουν την ενταξιακή πολιτική για τα άτομα με αυτισμό. Στην ίδια κατηγορία παραγόντων αναφέρεται η επικοινωνία και η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η ανάληψη των ευθυνών και των καθηκόντων τους και πάνω από όλα η κατανόηση της ύπαρξης ξεχωριστών αναγκών για τους μαθητές με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού.

Ανάλογες απόψεις περί δυσκολιών και εμποδίων στη συμμετοχή των μαθητών αυτών στη γενική εκπαίδευση έχουν και οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε συγκεκριμένες σχολικές μονάδες αναφέροντας πως η σοβαρότητα της διαταραχής τους και το επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών με ΔΑΦ είναι δυο παράγοντες που επηρεάζουν τόσο την ένταξη των μαθητών με αυτισμό όσο και την πρόθεση των ίδιων των εκπαιδευτικών για την τοποθέτηση τους στα γενικά σχολεία. Έρευνα του Τρύφωνος Μαυροπαλιά (2010) αναφέρει πως πάνω από το 80% των εκπαιδευτικών επιθυμούν την τοποθέτηση παιδιών με αυτισμό στη γενική τάξη εφόσον έχουν επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης άνω του μετρίου ενώ η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι ενάντια στη φοίτηση όταν το επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης είναι χαμηλό.

Με ανάλογο τρόπο διαμορφώνονται και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό σοβαρότητας της διαταραχής, υποστηρίζοντας την τοποθέτηση παιδιών με

σύνδρομο Άσπεργκερ και υψηλή λειτουργικότητα και φέροντας αντίθετη άποψη για τη φοίτηση μαθητών με κλασικό αυτισμό. Στην ίδια έρευνα ωστόσο υπογραμμίζεται μια γενικότερα θετική στάση της πλειονότητας των εκπαιδευτικών για την φοίτηση μαθητών με αυτισμό στα γενικά σχολεία υποστηρίζοντας πως με τον τρόπο αυτό τα παιδιά όχι μόνο μπορούν να αλληλεπιδράσουν με τους συμμαθητές τους και να αναπτύξουν σχέσεις με αυτούς αλλά και να ενταχθούν πιο ομαλά στο κοινωνικό σύνολο (Μαυροπαλιάς, 2010).

Για τα θετικά αποτελέσματα της ένταξης των αυτιστικών μαθητών στην γενική εκπαίδευση κάνουν λόγο και άλλες έρευνες των Ζώνιου-Σιδέρη (2012), Μαυροπαλιά (2004), Ευσταθίου-Παναγιώτου(2013) αναφέροντας πως με την συμμετοχή των παιδιών στο γενικό σχολείο σημειώνεται σημαντική πρόοδος στη συχνότητα και την ένταση του συνδρόμου, με μείωση των αυτιστικών χαρακτηριστικών, βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και ανάπτυξη πολλών κοινωνικών δεξιοτήτων. Ωστόσο η Ζώνιου-Σιδέρη (2012,σ.307) υποστηρίζει πως αν και η ένταξη των αυτιστικών παιδιών είναι εφικτή, σε κάθε περίπτωση απαιτεί μεγαλύτερο χρονικό διάστημα προκειμένου τα παιδιά αυτά να βελτιώσουν τις γνωστικές επιδόσεις τους, τις ικανότητες κοινωνικοποίησης και επικοινωνίας ενώ η ανάπτυξη ειδικών τεχνικών για την ενταξιακή διαδικασία από τους εκπαιδευτικούς αποτελεί παράγοντα ζωτικής σημασίας για την θετική εξέλιξη αυτών των παιδιών.

Η φοίτηση όμως των αυτιστικών μαθητών στο γενικό σχολείο όχι μόνο είναι εφικτή στην ελληνική πραγματικότητα αλλά κατοχυρώνεται και συνταγματικά σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία. Σύμφωνα λοιπόν με το *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών* (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2003) και τον νόμο 3699/2008 (άρθρο7) οι αυτιστικοί μαθητές μέσης και χαμηλής λειτουργικότητας μπορούν να φοιτούν στα γενικά σχολεία και να παρακολουθούν κοινό και εξειδικευμένο αναλυτικό πρόγραμμα με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής (Υπουργείο Παιδείας, 2008). Η παράλληλη στήριξη λοιπόν κρίνεται απαραίτητη για την υποστήριξη μαθητών με αυτισμό στις τάξεις των γενικών σχολείων, γιατί χωρίς αυτή η εκπαίδευση είναι υποβαθμισμένη και δημιουργούνται προβλήματα τόσο για τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές των παιδιών όσο και για τους ίδιους τους γονείς (Μαυροπαλιάς, 2010).

Ο Θεσμός της Παράλληλης Στήριξης

Με τον όρο παράλληλη στήριξη εννοούμε μια από τις μορφές συνεκπαίδευσης – διδασκαλίας η οποία εμφανίζεται για πρώτη φορά στην ελληνική νομοθεσία με τον Ν.2817/2000 και στην συνέχεια συμπληρώνεται με τον όρο συνεκπαίδευση στον Ν.3699/2008 (Μάλαμα, 2013). Δεν πρόκειται επομένως για έναν πρόσφατα δομημένο όρο αλλά για μια από τις πιο διαδεδομένες μορφές εκπαίδευσης που εφαρμόζεται τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας στα πλαίσια ενός ενταξιακού εκπαιδευτικού μοντέλου δημιουργώντας μεγάλες προσδοκίες τόσο στους ίδιους τους γονείς όσο και στην σχολική κοινότητα (Ατταλιώτου, 2014).

Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης γεννήθηκε μέσα από την ανάγκη να παρέχει ατομική υποστήριξη σε μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν σε γενικό σχολείο καθώς το είδος και ο βαθμός των αναγκών τους, τους το επιτρέπει. Σύμφωνα λοιπόν με την ισχύουσα νομοθεσία (3699/2008, άρθρο 6), η παράλληλη στήριξη παρέχεται σε μαθητές που μπορούν με κατάλληλη ατομική υποστήριξη να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης τους, σε μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες όταν στην περιοχή τους δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο ΕΑΕ(ειδικό σχολείο ή τμήμα ένταξης) ή σε περιπτώσεις που η παράλληλη στήριξη καθίσταται απαραίτητη, βάσει της γνωμάτευσης του ΚΕΔΔΥ, εξαιτίας των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του εκάστοτε μαθητή. Σε αυτή την τελευταία περίπτωση, την παράλληλη στήριξη εισηγείται αποκλειστικά το οικείο ΚΕΔΔΥ, το οποίο με γραπτή γνωμάτευση καθορίζει τις ώρες της παράλληλης στήριξης η οποία μπορεί να γίνεται από τον ειδικό παιδαγωγό σε μόνιμη και ορισμένη βάση (Υπουργείο Παιδείας, 2008).

Η παράλληλη στήριξη παρέχεται λοιπόν ως ενισχυτικός και ενταξιακός θεσμός της παιδαγωγικής πράξης και της μαθησιακής διαδικασίας με βασική επιδίωξη την προσπάθεια να αποτελέσει κάθε παιδί με ΕΕΑ που φοιτά σε κοινή τάξη του γενικού σχολείου, μέρος του συνόλου με την προσφορά παρεχόμενης βοήθειας από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και μη. Βέβαια η επιτυχία του θεσμού αυτού όσο και της στρατηγικής της συνδιδασκαλίας γενικότερα δεν είναι αυτονόητη, καθώς προϋποθέτει την συνύπαρξη πληθώρας παραγόντων και ιδιαίτερων χαρακτηριστικών. Έρευνα των Strogilos & Tragoulia (2013) αναφερόμενη στην εφαρμογή του

παραπάνω μοντέλου συνδιδασκαλίας υπογραμμίζει πως ανάμεσα στους βασικούς παράγοντες υλοποίησης και επίτευξης του είναι ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί θα φέρουν εις πέρας τους ρόλους, τις ευθύνες και την συνεργασία τους με τους γονείς, ο κοινός χρονικός προγραμματισμός, η εκπαίδευση και επιμόρφωση των διδασκόντων, τα αυξημένα επίπεδα συνεργασίας όλων των συμμετεχόντων καθώς επίσης και η εφαρμογή διαφορετικών μοντέλων συνδιδασκαλίας στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος.

Ξεκινώντας λοιπόν από την ανάληψη των ρόλων των εκπαιδευτικών, είναι σαφές πως οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες του ειδικού παιδαγωγού μέσα στο πλαίσιο της νέας αυτής εκπαιδευτικής πραγματικότητας συνεχώς διευρύνονται και αυξάνονται αποκτώντας διαρκώς πολλαπλές διαστάσεις. Πιο συγκεκριμένα ορίζοντας τα καθήκοντα του προσωπικού της ειδικής αγωγής, οι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου κλάδου οφείλουν να ενεργούν στο πλαίσιο των δικαιωμάτων των ΑΜΕΑ σύμφωνα με τις δεοντολογικές τους αρχές και την επιστημονική τους ιδιότητα, να συμμετέχουν και να προωθούν επαγγελματικές δραστηριότητες που αποβλέπουν στην αναβάθμιση της παροχής υπηρεσιών εκπαίδευσης με σκοπό την βελτίωση της ποιότητας ζωής αυτών και των οικογενειών τους. Επιπλέον οφείλουν να επιδεικνύουν ευαισθησία ως προς τα προσωπικά δεδομένα, το θρήσκευμα, τη γλώσσα και τον πολιτισμό αλλά και να συνεργάζονται με το προσωπικό των σχολείων της γενικής εκπαίδευσης (Μάλαμα, 2013).

Πέρα όμως από τα γενικά καθήκοντα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, η ισχύουσα νομοθεσία(Ν.3699/2008) κάνει ιδιαίτερη μνεία και στις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης. Συγκεκριμένα αναφέρει πως οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης οφείλουν να ενημερώνονται από τον διευθυντή του σχολείου σχετικά με τις ανάγκες του μαθητή για τον οποίο έχει εγκριθεί η παράλληλη στήριξη, να αξιολογούν οι ίδιοι τις εκπαιδευτικές δυνατότητες του παιδιού και να συντάσσουν ατομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε συνεργασία με το ΚΕΔΔΥ και τον σχολικό σύμβουλο Ειδικής Αγωγής. Για την υλοποίηση του προγράμματος οφείλουν να συνεργάζονται με τον διευθυντή, τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς του τμήματος και τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου με στόχο την ενιαία αντιμετώπιση των προβλημάτων του συγκεκριμένου μαθητή. Έχουν την υποχρέωση να υλοποιούν το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μέσα και έξω από την τάξη και είναι συνολικά υπεύθυνοι για όλες τις δραστηριότητες της σχολικής

ζωής στις οποίες συμμετέχει ο μαθητής. Ακόμη πρέπει να συντάσσουν το ατομικό εκπαιδευτικό και εβδομαδιαίο πρόγραμμα υποστηρικτικών δραστηριοτήτων για τον μαθητή και υποχρεούνται να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε μαθητές συστεγαζόμενου ή όμορου σχολείου αν υπάρχει ανάλογη ανάγκη.

Σύμφωνα με την Μάλαμα (2013) για να μπορέσουν όμως οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης να ανταπεξέλθουν στον όγκο των παραπάνω υποχρεώσεων θα πρέπει να παρουσιάζουν δεξιότητες σε δέκα διαφορετικές περιοχές. Οι περιοχές αυτές αναφέρονται στη φύση και τις ανάγκες των μαθητών με δυσκολίες, στη μάθηση και σε περιοχές ακαδημαϊκής υποστήριξης. Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι γνώστες του αναλυτικού προγράμματος και των προσαρμογών που μπορούν να πραγματοποιήσουν για να εξυπηρετήσουν τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τους καθώς επίσης της χρήσης και της αξιολόγησης των μεθόδων ερμηνείας ενώ θα πρέπει να διαθέτουν ακόμη δεξιότητες συμβουλευτικής και κλινικές εμπειρίες για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τα διαφορετικά προβλήματα που συναντούν στο σχολικό περιβάλλον.

Το κλειδί όμως για την επιτυχία της παράλληλης στήριξης πέρα από την ανάληψη και αποσαφήνιση των ρόλων, βρίσκεται στην ουσιαστική, εποικοδομητική και ειλικρινή σχέση που χτίζεται ανάμεσα στους δύο εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής οι οποίοι συνυπάρχουν μέσα στην ίδια τάξη (Μάλαμα, 2013). Η σχέση των δύο εκπαιδευτικών πρέπει να χαρακτηρίζεται από αμοιβαία εμπιστοσύνη, κατανόηση και σεβασμό. Πρέπει να υπάρχει κοινή πορεία πλεύσης, με ανταλλαγή διδακτικών προοπτικών, κοινό σχεδιασμό των διδακτικών προγραμμάτων και κατάλληλη εξατομίκευση ή διαφοροποίηση στις περιπτώσεις των μαθητών με δυσκολίες ώστε τα αποτελέσματα της διδακτικής προσέγγισης να είναι ικανοποιητικά για το σύνολο της μαθητικής κοινότητας (Strogilos & Tragoulia, 2013).

Η σημασία και η ποιότητα της επικοινωνίας μεταξύ των διδασκόντων ειδικής και γενικής αγωγής τονίζεται και σε άλλες έρευνες όπως αυτή των Humphrey & Lewis (2008) οι οποίοι αναφερόμενοι στους ειδικούς παιδαγωγούς που βρίσκονται στα γενικά σχολεία χρησιμοποιούν τον όρο βοηθοί μαθησιακής υποστήριξης (learning support assistant), αλλά και στην έρευνα των Symes & Humphrey (2011) οι οποίοι εναλλακτικά χρησιμοποιούν τον όρο βοηθοί διδασκαλίας (learning assistants). Αμφότεροι λοιπόν οι ερευνητές, ορίζουν την επικοινωνία ως μια αμφίδρομη

διαδικασία μεταβίβασης πληροφοριών μεταξύ των εκπαιδευτικών η οποία συμβάλλει στην δημιουργία συνοχής της ομάδος και στην άμεση αντιμετώπιση των εκάστοτε προβλημάτων. Το καλό επικοινωνιακό κλίμα είναι σημαντικό, λαμβάνοντας υπόψη πως η επιτυχή ή μη έκβαση της όλης διαδικασίας σε μεγάλο βαθμό εξαρτάται από τα κίνητρα, το ενδιαφέρον και τη συνεργασία του εν λόγω προσωπικού. Τέλος, σημαντική και απαραίτητη κρίνεται η γνώση των διαφορετικών μοντέλων συνδιδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς καθώς η γνώση και ενίοτε η εφαρμογή τους ανοίγει διαφορετικούς άξονες στην μεταξύ τους συνεργασία αυξάνοντας σε κάθε περίπτωση τα οφέλη της εκπαιδευτικής συνδιδασκαλίας.

Σύμφωνα λοιπόν με τους Strogilos & Tragoulia (2013) υπάρχουν πέντε βασικά μοντέλα συνδιδασκαλίας τα οποία εφαρμόζονται σήμερα σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αρχικά είναι το μοντέλο δάσκαλου – βοηθού (one teaching and one assisting) όπου ο ένας εκπαιδευτικός καθοδηγεί το σύνολο ενώ ο άλλος προσφέρει βοήθεια ατομικά ή σε μικρή ομάδα μαθητών. Έπειτα υπάρχει το μοντέλο βάσεις-σταθμοί διδασκαλίας (station teaching) όπου οι μαθητές διαιρούνται σε δύο ή περισσότερες βάσεις-ομάδες μάθησης και οι καθηγητές παρέχουν εξατομικευμένη υποστήριξη στον καθένα, αλλά και το μοντέλο της παράλληλης διδασκαλίας (parallel teaching) όπου ο κάθε καθηγητής παραδίδει την ίδια ή παρόμοια ύλη στη μισή τάξη ή σε διαφορετικές ομάδες της τάξης. Ακολουθεί το μοντέλο της εναλλασσόμενης ή συμπληρωματικής διδασκαλίας (alternative or complementary teaching) όπου ο ένας εκπαιδευτικός ενισχύει την διδασκαλία που παρέχεται από τον άλλο και τελευταίο είναι το μοντέλο της ομαδικής διδασκαλίας (team teaching) σύμφωνα με το οποίο και οι δυο εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν, διδάσκουν, αξιολογούν και είναι υπεύθυνοι για όλη τη τάξη.

Η παρούσα έρευνα έδειξε πως το πρώτο είναι το πιο κοινό μοντέλο συνδιδασκαλίας που τυγχάνει ευρείας εφαρμογής στην χώρα μας, ωστόσο παρατηρήθηκαν και άλλα δυο είδη συνδιδασκαλίας, αυτό της παράλληλης και της συμπληρωματικής διδασκαλίας με εναλλαγή των ρόλων των δασκάλων, έχοντας όμως και πάλι το προβάδισμα ο βασικός εκπαιδευτικός. Αντίθετα, ο δάσκαλος ειδικής αγωγής είχε αναλάβει την υποστήριξη των μαθητών κατά την διάρκεια συζητήσεων, κατά την διάρκεια ολοκλήρωσης σχολικών εργασιών ενώ κατά διαστήματα παρείχε μεμονωμένη διδασκαλία στους μαθητές με ΕΕΑ (Strogilos & Tragoulia, 2013).

3. Διδακτικές Διαφοροποιήσεις & Γλωσσικά Μαθήματα

Διδακτική Διαδικασία & Διαφοροποίηση

Η διδακτική διαδικασία δεν είναι μια απλή τυπική εργασία, αλλά μια περίπλοκη εκπαιδευτική πράξη που σχεδιάζει και εκτελεί ο εκπαιδευτικός με βάση συγκεκριμένες αρχές και κανόνες. Η επιτυχία ή αποτυχία της εξαρτάται από πολλούς παράγοντες καθένας από τους οποίους έχει σημαντικό μερίδιο συμμετοχής και ευθύνης στα διδακτικά αποτελέσματα. Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται τόσο με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, τον μαθητή, το πρόγραμμα σπουδών, το αντικείμενο και την μέθοδο διδασκαλίας αλλά και με άλλες κοινωνικές και πολιτιστικές παραμέτρους (Χρηστάκης, 2013,σ.127).

Διακρίνοντας μόνο έναν από τους παραπάνω παράγοντες ως καταλυτικό στο διδακτικό έργο είναι ο ρόλος και η συμβολή του εκπαιδευτικού στην διδακτική διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που διαχειρίζεται το σύνολο της τάξης, σχεδιάζει, εκτιμά, εκτελεί και αξιολογεί το τελικό αποτέλεσμα, όντας ο πυρήνας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για να μπορέσει όμως να ανταπεξέλθει στις σύγχρονες διδακτικές απαιτήσεις, ο εκπαιδευτικός οφείλει πέρα από την εμπειρία να διαθέτει και τις απαιτούμενες γνώσεις. Οφείλει λοιπόν να γνωρίζει το γενικό σκοπό αλλά και τις επιμέρους επιδιώξεις της γενικής και ειδικής αγωγής, το αναλυτικό πρόγραμμα και το περιεχόμενο αυτού, την διαδικασία και τα στάδια της μάθησης καθώς επίσης τα βασικά χαρακτηριστικά των παιδιών που αναφέρονται στις γνωστικές λειτουργίες, τις δυνατότητες, τις δυσκολίες και τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες ώστε να είναι σε θέση να καθορίσει το πλήρες περιεχόμενο του εκάστοτε διδακτικού προγράμματος (Χρηστάκης, 2013,σ.128).

Το διδακτικό πρόγραμμα ή αλλιώς το πρόγραμμα μαθημάτων το οποίο σχεδιάζει και εκτελεί ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο συστατικό της διδακτικής διαδικασίας καθώς αποτελεί την πυξίδα που κατευθύνει τη καθημερινή διδασκαλία μέσα στην τάξη. Το διδακτικό πρόγραμμα αποτελείται από στόχους που αφορούν τη συμπεριφορά που πρέπει να εκδηλώσει ο μαθητής, τις δεξιότητες και τις γνώσεις που πρέπει να κατακτήσει και να αναπτύξει μετά το πέρας της διαδικασίας. Οι στόχοι αυτοί ορίζονται από τον εκπαιδευτικό και πρέπει να είναι σαφείς και συγκεκριμένοι, προσδιορίζοντας την εκπαιδευτική ανάγκη του παιδιού με κύρια επιδίωξη τον

σχεδιασμό της κατάλληλης διδακτικής παρέμβασης. Μετά την επιλογή των στόχων που προϋποθέτει την διάγνωση και την συστηματική αξιολόγηση των παιδιών, σειρά έχει η επιλογή των μέσων και των υλικών που θα χρησιμοποιηθούν στην διδακτική διαδικασία καθώς επίσης και ο καθορισμός των δραστηριοτήτων μέσα από τις οποίες τα παιδιά θα κατακτήσουν τις δεξιότητες που έχει προγραμματίσει ο εκπαιδευτικός (Χρηστάκης, 2013,σ.139).

Σημαντική παράμετρος στην εφαρμογή των διδακτικών προγραμμάτων, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί η διαδικασία της διαφοροποίησης. Η διαφοροποίηση ορίζεται ως μια διδακτική μέθοδος η οποία ενισχύει την προσπάθεια του εκπαιδευτικού για παροχή ευκαιριών μεγιστοποίησης της μάθησης, προσαρμόζοντας τη διδακτική πράξη και την ενεργοποίηση των μαθητών στις ανάγκες και στις ιδιαιτερότητές τους. Η διαφοροποίηση ως διδακτική προσέγγιση σέβεται την διαφορετικότητα όλων των μαθητών και επιδιώκει την ολόπλευρη ανάπτυξη του κάθε παιδιού προκειμένου να οδηγηθεί τόσο στη σχολική όσο και στην προσωπική επιτυχία. Η διαδικασία της διαφοροποίησης πραγματοποιείται μέσα από τροποποιήσεις στο πρόγραμμα σπουδών, στις μεθόδους διδασκαλίας, στους πόρους, στις μαθησιακές δραστηριότητες, στο μαθησιακό περιβάλλον και την αξιολόγηση (Tomlinson, 2003).

Σύμφωνα με την Tomlinson (2003) η διαφοροποίηση της διδασκαλίας δεν είναι μια δεδομένη συνταγή προς υλοποίηση αλλά ένας καινοτόμος τρόπος για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Πρέπει πάντοτε να προγραμματίζεται με έναν ανοιχτό και ευέλικτο τρόπο, ώστε να αποτελεί ουσιαστικά μια αντανακλαστική διαδικασία η οποία στηρίζεται, προσαρμόζεται και εξελίσσεται δυναμικά, ανταποκρινόμενη στις αντιδράσεις των μαθητών. Η διδακτική διαφοροποίηση θα πρέπει να παρέχει ποικίλες, αλληλένδετες και καλά προγραμματισμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, καθοδηγούμενες από τη μοναδικότητα και την ιδιαιτερότητα κάθε παιδιού που να χαρακτηρίζονται από προσαρμοστικότητα, δημιουργικότητα και ευαισθησία για να είναι το ίδιο ελκυστικές και αποτελεσματικές για αυτά(Δροσινού et al, 2009).

Βασική αρχή λοιπόν για την εφαρμογή της διαφοροποίησης είναι η προσαρμογή των δραστηριοτήτων στα ταλέντα, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των μαθητών. Η πράξη αποκτά νόημα για το μαθητή όταν συνδέεται με τις εμπειρίες του και τα ενδιαφέροντά του, όταν προκύπτει ως δική του ανάγκη και όταν είναι ανάλογη με το

επίπεδο των γνώσεων και των δεξιοτήτων του, ώστε να μπορεί να ενεργοποιήσει τους νοητικούς και μαθησιακούς μηχανισμούς και στρατηγικές του. Σύμφωνα με την Δροσινού (2014) οι διαφοροποιημένες δραστηριότητες πρέπει να εξυπηρετούν τις καθημερινές και τρέχουσες ανάγκες του παιδιού, να προσαρμόζονται στις δυνατότητες, τις δυσκολίες τα βιώματα και τις εμμονές του, το ρυθμό και τον χρόνο με τον οποίο το παιδί κάνει τις νοητικές επεξεργασίες στην προσπάθεια του να ανταπεξέλθει σε ένα νοητικό έργο και τελικά να κατορθώσει να μάθει.

Έτσι ο εκπαιδευτικός οφείλει να βρει τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές με διαφορετικό επίπεδο ετοιμότητας, διαφορετικά ενδιαφέροντα, διαφορετικό μαθησιακό προφίλ, διαφορετικά ψυχοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά μπορούν να οικοδομήσουν τη νέα γνώση. Ο εκπαιδευτικός ιδιαίτερα στις περιπτώσεις παιδιών με ΕΑΕ πρέπει να κατανοήσει τις ιδιαιτερότητες τόσο του ίδιου του μαθητή όσο και του περιβάλλοντος που αλληλεπιδρά με αυτόν δηλαδή να μεταφράσει τις δυσκολίες του παιδιού στην εκπαιδευτική γλώσσα. Με αποτέλεσμα να σχεδιάζει κατάλληλες διαφοροποιημένες διδακτικές δραστηριότητες με ορισμένους στόχους που να επικεντρώνονται στην μαθησιακή διαδικασία, στην αυτονομία και την ανάδειξη των ικανοτήτων και των ταλέντων του. Λαμβάνοντας υπόψη ιδιαίτερα στις περιπτώσεις μαθητών με ΕΕΑ, πως όλα τα παραπάνω παραμένουν υποτιμημένα υπό την πίεση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και της συσσωρευμένης σχολικής αποτυχίας που αυτή η κατηγορία μαθητών έχει υποστεί (Δροσινού, 2014).

Γλωσσικά Μαθήματα Γυμνασίου

Σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα 39/(Αρ.Φ75/28.03.2014, άρθρο 2 Διδακτικά αντικείμενα) τα γλωσσικά μαθήματα που διδάσκονται σήμερα στα γενικά γυμνάσια της χώρας είναι το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας το οποίο διακρίνεται σε δύο διδακτικά αντικείμενα, την Γλωσσική Διδασκαλία και την Νεοελληνική Λογοτεχνία καθώς επίσης το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας το οποίο διακρίνεται με τη σειρά του σε δύο διδακτικούς κλάδους, την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και τα Αρχαία Ελληνικά Κείμενα από Μετάφραση. Τα διδακτικά αυτά αντικείμενα διδάσκονται και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου επιδιώκοντας να κατακτήσουν οι μαθητές το βασικό όργανο επικοινωνίας της γλωσσικής τους κοινότητας ώστε να αναπτυχθούν διανοητικά και συναισθηματικά,

να συνειδητοποιήσουν την σημασία του λόγου για την συμμετοχή τους στην κοινωνική ζωή και στα κοινά ως ελεύθεροι δημοκρατικοί πολίτες και να εκτιμήσουν την σημασία της γλώσσας ως βασικού φορέα έκφρασης και πολιτισμού. Οι στόχοι αυτοί επιδιώκονται σε κάθε τάξη του Γυμνασίου προσαρμοζόμενοι όμως κάθε φορά στις ιδιαιτερότητες και την ηλικία των μαθητών.

Τα γλωσσικά μαθήματα βέβαια και ιδιαίτερα το μάθημα της γλώσσας αποτελεί διδακτικό αντικείμενο σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης (Νηπιαγωγείο, Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο) και όχι μονάχα στις τάξεις του Γυμνασίου. Στο Δημοτικό ο κυριότερος στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας είναι η κατάκτηση των βασικών προφορικών δεξιοτήτων καθώς και των κυριότερων δεξιοτήτων που συνδέονται με τη χρήση του γραπτού λόγου (γραφή/ανάγνωση) και η διδασκαλία της γλώσσας γίνεται σύμφωνα με την επικοινωνιακή προσέγγιση. Στο Γυμνάσιο και το Λύκειο αργότερα εισάγονται κυρίως οι δεξιότητες που αφορούν τη χρήση του λόγου σε καθαρά επικοινωνιακό πλαίσιο, προϋποθέτοντας τις δεξιότητες της γραφής και ανάγνωσης. Συνεπώς, στο Γυμνάσιο και το Λύκειο συνεχίζεται η γλωσσική διδασκαλία με την κειμενοκεντρική διάσταση η οποία σαφώς διευρύνεται και εμπλουτίζεται (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2003).

Σύμφωνα με το *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο*, οι κύριοι γλωσσικοί στόχοι που καθορίζουν τη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων μπορούν να διατυπωθούν σε τρεις βασικούς άξονες. Στη συνειδητοποίηση και οργάνωση των δομών, των λειτουργιών και των μηχανισμών, που φέρνει ήδη το παιδί από το σπίτι του (μητρική γλώσσα) και τα οποία συγκροτούν τη γλωσσική επικοινωνία. Στη διεύρυνση, καλλιέργεια και εμπλουτισμό του λόγου του κάθε μαθητή. Στην ανάπτυξη της δημιουργικής του ικανότητας, που συντελείται τόσο με την κατανόηση, επεξεργασία και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, όσο και με τη βαθύτερη σχέση του με τα κείμενα, καθώς από δέκτης γίνεται πομπός, οργανώνοντας το δικό του κείμενο με συνοχή και συνεκτικότητα (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2003).

Φυσικά υπάρχουν και άλλες επιμέρους επιδιώξεις που αφορούν την κατανόηση και την χρήση της γλώσσας. Αυτές επικεντρώνονται κυρίως στην αναγνώριση των δομικών και γραμματικών στοιχείων της γλώσσας στον προτασιακό και προφορικό

λόγο, στην αναγνώριση και χρήση των διάφορων κειμενικών μορφών και στην επιλογή κατάλληλου επιπέδου λόγου σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας. Επίσης επιδιώκεται ο εντοπισμός των παραγωγιστικών και εξωγλωσσικών στοιχείων, η εκτίμηση της αξίας του διαλόγου, η διεύρυνση του λεξιλογίου των μαθητών και η ανάπτυξη ενός πνεύματος συνεργασίας και ομαδικότητας στο πλαίσιο διδασκαλίας των γλωσσικών μαθημάτων. Τέλος επιχειρείται η κατανόηση από μέρους των μαθητών της αντίληψης ότι η προσπάθεια για την βελτίωση του γλωσσικού επιπέδου δεν περιορίζεται μονάχα στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας αλλά εκτείνεται σε όλα τα μαθήματα και σε όλες τις εκδηλώσεις και δραστηριότητες της σχολικής και εξωσχολικής ζωής (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2003).

Για να μπορέσουν όμως οι μαθητές να πετύχουν τους παραπάνω επιδιωκόμενους στόχους και να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος που αφορά τα γλωσσικά και όχι μόνο μαθήματα θα πρέπει πρώτα να έχουν αναπτύξει σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο την σχολικής τους ετοιμότητα. Η σχολική ετοιμότητα αφορά την ικανότητα του παιδιού να αποκτά γνώσεις, δεξιότητες και να διαμορφώνει στάσεις οι οποίες θα το βοηθήσουν να προσαρμοστεί απρόσκοπτα στο σχολικό του περιβάλλον. Η σχολική ετοιμότητα αποτελείται από τέσσερις περιοχές στις οποίες ανήκουν η περιοχή του προφορικού λόγου, της ψυχοκινητικότητας, των νοητικών ικανοτήτων και της συναισθηματικής οργάνωσης του ατόμου. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων σε αυτές τις τέσσερις περιοχές επηρεάζει σε κάθε περίπτωση τη μαθησιακή διαδικασία για αυτό σε περιπτώσεις σημαντικών ελλείψεων πρέπει οι μαθητές να υποστηρίζονται με κατάλληλα δομημένα διδακτικά προγράμματα (Δροσινού et al, 2009).

Σύμφωνα με την Δροσινού και τους συνεργάτες της (2009) τα δομημένα αυτά διδακτικά προγράμματα περιλαμβάνουν στοχευμένες δραστηριότητες και ασκήσεις ώστε να υποστηρίζουν αποτελεσματικά τα παιδιά αναπτύσσοντας τις κατάλληλες δεξιότητες ανά περιοχή συμβάλλοντας έτσι εποικοδομητικά στην διαδικασία της μάθησης. Συγκεκριμένα στην περιοχή του προφορικού λόγου τα παιδιά θα πρέπει να αναπτύξουν δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να αντιλαμβάνονται και να αποκωδικοποιούν ακουστικές πληροφορίες, να συμμετέχουν με επιτυχία στον διάλογο περιμένοντας την σειρά τους και να εκφράζονται με σαφήνεια και ακρίβεια. Στην περιοχή της ψυχοκινητικότητας θα πρέπει να αναπτύξουν κινητικές δεξιότητες,

δεξιότητες προσανατολισμού, την αίσθηση του χρόνου και του ρυθμού καθώς και σωστή πλευρίωση. Στην περιοχή των νοητικών ικανοτήτων οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν οπτική, ακουστική και λειτουργική μνήμη, συγκέντρωση προσοχής, λογικομαθηματική σκέψη καθώς και συλλογιστική ικανότητα. Τέλος στην περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης, επιδιώκεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν το αυτοσυναίσθημα, το ενδιαφέρον για την μάθηση και την απόκτηση συνεργατικής διάθεσης.

Αυτό που αξίζει ακόμη να σημειωθεί είναι πως τα εξατομικευμένα αυτά διδακτικά προγράμματα αποβλέπουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με την σχολική ετοιμότητα, δεν παύουν όμως να είναι συσχετισμένα και με τους υπόλοιπους άξονες του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ, προεδρικό διάταγμα 301/1996). Οι άξονες αναφέρονται στις βασικές σχολικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες, στις κοινωνικές δεξιότητες, στις δημιουργικές δραστηριότητες και στην προεπαγγελματική ετοιμότητα. Το ΠΑΠΕΑ αξιοποιεί τις παιδαγωγικές αρχές της αποκατηγοριοποίησης και αποηλικιοποίησης και περιλαμβάνει βιωματικές δραστηριότητες που μπορούν να βοηθήσουν πολλές κατηγορίες παιδιών με ΕΕΑ. Ανάμεσα στις κατηγορίες αυτές ανήκουν και τα παιδιά με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος τα οποία αντιμετωπίζουν ποικίλες δυσκολίες που δυσχεραίνουν την μαθησιακή και εκπαιδευτική τους πορεία (Δροσινού et al, 2009).

Διδασκαλία παιδιών με Αυτισμό

Η ειδική αγωγή και εκπαίδευση είναι μονόδρομος για τα παιδιά με αυτισμό καθώς συμβάλλει στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών τους προβλημάτων και τα οδηγεί με λειτουργικούς στόχους στην σταδιακή ανεξαρτητοποίηση (Δροσινού, 2001, Δροσινού et al, 2009). Έρευνες της (Δροσινού, 2001) και (Δροσινού, Χαρπαντίδου και Βουράκη, 2010) αναφέρουν ότι η εκπαιδευτική και διδακτική παρέμβαση στα παιδιά με αυτισμό είναι άμεσα συσχετισμένη με την δημιουργία δομημένων διδακτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων που περιλαμβάνουν διδακτικούς στόχους και αποβλέπουν στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, γλωσσικών δεξιοτήτων και στην απόσβεση αρνητικών μορφών συμπεριφοράς που χαρακτηρίζουν το αυτιστικό σύνδρομο. Σήμερα, ο σχεδιασμός τέτοιου είδους διδακτικών προγραμμάτων είναι η σημαντικότερη στρατηγική που χρησιμοποιείται διεθνώς εξασφαλίζοντας στους

εκπαιδευτικούς τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα στο διδακτικό τους έργο (Δροσινού, 2014, Δροσινού et al, 2009).

Το Σχέδιο Στοχευμένης Ατομικής Δομημένης Ενταξιακής Διδακτικής Εργασίας (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) λοιπόν επιχειρεί να υποστηρίξει βιωματικά τα προβλήματα διδασκαλίας των μορφωτικών αγαθών και της σχολικής μάθησης αναδεικνύοντας κάθε φορά την κατάλληλη παιδαγωγική και διδακτική μεθοδολογία, τα ιδανικά μοντέλα διδακτικών παρεμβάσεων και τις ενδεδειγμένες στρατηγικές διδασκαλίας για την διαχείριση των εκάστοτε προβλημάτων. Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ ορίζεται πάντα με βάση τα κριτήρια της εκπαιδευτικής δομής, του ενταξιακού πλαισίου και της αξιοποίησης των βιωμάτων του μαθητή με ΕΕΑ ενώ η κατάρτισή του απαιτεί βασικές γνώσεις και συνεπώς εξειδίκευση των εκπαιδευτικών (Δροσινού, 2014).

Αναλύοντας διεξοδικά, καθένα από τα βασικά συστατικά του προγράμματος αυτού θα ξεκινήσουμε από τις αρχές που οφείλει να έχει ένα στοχευμένο πρόγραμμα, το οποίο πρωτίστως πρέπει να θέτει λειτουργικούς και ρεαλιστικούς στόχους που θα εξυπηρετούν τις ανάγκες και τις δυσκολίες των παιδιών με ΕΕΑ και θα ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και στις ικανότητες τους. Για να επιτευχθούν όμως τα παραπάνω, πρέπει να αξιολογούνται σωστά τα επίπεδα ανάπτυξης του μαθητή, να γίνεται η κατάλληλη προσαρμογή του προγράμματος αλλά και του περιβάλλοντος μάθησης, να υπάρχει καταγραφή της διδακτικής αλληλεπίδρασης και να σχεδιάζεται το πρόγραμμα καθορίζοντας κάθε φορά το χρονοδιάγραμμα της διδασκαλίας, τον διδακτικό στόχο και τις περιοχές που υπάγεται, τα κριτήρια επιτυχίας, την αμοιβή καθώς και τα παιδαγωγικά υλικά που χρησιμοποιούνται. Απαραίτητη βέβαια κρίνεται κατά την υλοποίησή του, η συνεργασία των ειδικών παιδαγωγών με άλλους ειδικούς αλλά και με τους γονείς του μαθητή και η υποστήριξη του παιδιού με ειδικά σχεδιαζόμενα προγράμματα πέρα από το σχολείο και στο σπίτι (Δροσινού, 2014).

Συνεχίζοντας με τον εξατομικευμένο χαρακτήρα του προγράμματος, βασικό στοιχείο αυτού αποτελεί η αρχή της ευελιξίας και της προσαρμοστικότητας στις καθημερινές και τρέχουσες ανάγκες του ατόμου καθώς και η δυναμική της εφαρμογής διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων. Το ατομικό διδακτικό πρόγραμμα βασισμένο στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών το οποίο είναι ένα γενικό πλαίσιο μαθημάτων, στο ΠΑΠΕΑ και το ΔΕΠΠΣ λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες του

παιδιού και ωθεί τον εκπαιδευτικό να επιλέξει το υλικό που θεωρεί χρήσιμο και αναγκαίο για την εκπαίδευση του μαθητή προσαρμόζοντας το στις δυνατότητες, τις δυσκολίες, τις ανάγκες και τα βιώματα του (Δροσινού, 2014).

Σε ό,τι αφορά τώρα τα βασικά κριτήρια δόμησης του προγράμματος, απαραίτητη κρίνεται κατά τον σχεδιασμό του η κατανοητή διαδοχή των οδηγιών η οποία πρέπει πάντα να βασίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα. Οι οδηγίες ορίζονται με βήματα και διαφοροποιούνται ανάλογα με το είδος του προγράμματος. Το εξατομικευμένο ορίζεται ως ένας προς έναν ενώ το μικροομαδικό ένας προς δυο, ένας προς τρία ή ένας προς τέσσερα άτομα. Τα στοιχεία της διαδοχής οφείλουν να είναι δομικά συνδεδεμένα μεταξύ τους και να οδηγούν σταδιακά στην ολοκλήρωση μιας δεξιότητας. Η αποκτημένη αυτή δεξιότητα πρέπει να μπαίνει σε ιεραρχία δεξιοτήτων και το πρόγραμμα οφείλει να εμπίπτει στην συνολική και βιωμένη εμπειρία των παιδιών. Έτσι σταδιακά οδηγεί τα παιδιά σε μελλοντική ανεξάρτητη δράση και αυτονομία με σκοπό την αυτόνομη ή ημιαυτόνομη διαβίωση (Δροσινού, 2014, Δροσινού et al, 2009).

Τέλος, αναφορικά με τις ενταξιακές παραμέτρους που περιλαμβάνει το διδακτικό πρόγραμμα απαραίτητη προϋπόθεση για την πραγμάτωση του αποτελεί σύμφωνα με το ΠΑΠΕΑ, η συστηματική προετοιμασία τόσο του υπό ένταξη μαθητή και των εκπαιδευτικών του ενταξιακού σχολείου που θα τον υποδεχτούν όσο και των γονιών του που αιτούνται την ένταξη του παιδιού τους στο συμβατικό σχολείο της γειτονίας. Ανάμεσα λοιπόν στα βασικά προαπαιτούμενα της υλοποίησης ενός προγράμματος με ενταξιακές προεκτάσεις ανήκουν τα αναγκαία προσόντα και οι εμπειρίες των δασκάλων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτά αφορούν μεθόδους και τεχνικές σχεδιασμού, οργάνωσης και εκτέλεσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο που συμβάλλει στην διαδικασία ένταξης των μαθητών με δυσκολίες είναι η καταλληλότητα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος η οποία επιδρά θετικά στη αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών (Δροσινού, 2014).

Η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής τέτοιου είδους διδακτικών προγραμμάτων έχει αποδειχθεί ερευνητικά και μάλιστα σε μαθητές με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού. Συγκεκριμένα έρευνα των Torana, Yasina, Chiria & Tahara, (2010) εξετάζει την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής εξατομικευμένων εκπαιδευτικών

προγραμμάτων σε μαθητές με αυτισμό, μελετώντας τόσο τους στόχους που θέτονται κάθε φορά όσο και την επιτυχία ή μη ανταπόκριση των παιδιών σε αυτούς. Στο συγκεκριμένο άρθρο υπογραμμίζεται ο σπουδαίος ρόλος των εκπαιδευτικών αυτών προγραμμάτων τα οποία έχουν συσταθεί αποκλειστικά για μαθητές με ΕΕΑ, λαμβάνοντας υπόψη τα προβλήματα και τις δυσκολίες του καθένα ξεχωριστά. Τα προγράμματα αυτά αποτελούν όχι μόνο ένα μέσο για τον καθορισμό των μαθησιακών στόχων, την αξιολόγηση και την εκτίμηση των δυνατοτήτων κάθε μαθητή αλλά και ένα απαραίτητο εργαλείο διαχείρισης της διδασκαλίας και της διαδικασίας της μάθησης. Τα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα σχεδιάζονται από τους δασκάλους σε συνεργασία πάντοτε με ειδικούς θεραπευτές αλλά και τους γονείς που έχουν τον τελευταίο λόγο και πρέπει να συμφωνήσουν σχετικά με τους εκπαιδευτικούς στόχους και τους στόχους για τον χειρισμό της συμπεριφοράς και των κοινωνικών αναγκών των μαθητών με ΕΕΑ.

Όπως αναφέρεται στο άρθρο, ανάμεσα στα χαρακτηριστικά που εξασφαλίζουν εκπαιδευτικά προγράμματα υψηλής ποιότητας, είναι η ομοιογένεια και ομοιομορφία στο περιεχόμενο του προγράμματος, η ενότητα των μελών του προγράμματος που προϋποθέτει την σωστή συλλογή δεδομένων και την κατάλληλη στοχοθέτηση καθώς και η επιλογή κατάλληλων στρατηγικών για την αποτελεσματικότητα και την επίτευξη των στόχων. Στα προβλήματα που συχνά προκύπτουν αναφέρεται η ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η αποτυχία συσχέτισης δεδομένων και στόχων καθώς και η έλλειψη συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. Σύμφωνα τώρα με τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, όλοι οι μαθητές δεν σημείωσαν τις ίδιες βαθμολογίες, με το ποσοστό επίτευξης των μαθησιακών στόχων να κυμαίνεται από 40 έως και 87,5 %, ενώ στις περιπτώσεις που δεν σημειωνόταν ικανοποιητική πρόοδος στο διάστημα των πρώτων έξι μηνών, γίνονταν αναπροσαρμογές τόσο στους στόχους όσο και στις στρατηγικές επίτευξης τους (Torana, Yasina, Chiria & Tahara, 2010).

Εστιάζοντας λοιπόν στην διδασκαλία μαθητών με αυτισμό, και συγκεκριμένα στην υλοποίηση εξατομικευμένων διδακτικών προγραμμάτων, αναγκαία κρίνεται η διαφοροποίηση των διδακτικών δραστηριοτήτων. Σύμφωνα με τους (Χρηστάκη, 2013, Δροσινού, 2009) και (Δροσινού και Πάστρα, 2010) η διαφοροποίηση είναι μια αναγκαιότητα για τα αυτιστικά άτομα καθώς χρειάζεται να διδαχθούν δεξιότητες 'για να διαβάσουν τον νου' όπως και γλωσσικές δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να

βελτιώσουν τις κοινωνικές και επικοινωνιακές τους δυσκολίες. Οι διδακτικές διαφοροποιήσεις δομούνται πάντοτε πάνω στα δυνατά σημεία των παιδιών με αυτισμό θέτοντας λιγότερες απαιτήσεις σε περιοχές που οι μαθητές με αυτισμό δυσκολεύονται περισσότερο μεγιστοποιώντας έτσι την επιτυχία του διδακτικού αποτελέσματος (Δροσινού, Χαρπαντίδου και Βουράκη, 2010).

Πέρα όμως από την μέθοδο της διδακτικής διαφοροποίησης κατά καιρούς έχουν προταθεί διάφορες πρακτικές, στρατηγικές και προσεγγίσεις που αφορούν την διδασκαλία παιδιών με αυτισμό. Σύμφωνα με τους (Delmolino, Hansford, Bamond, Fiske & LaRue, 2013) η διδακτική της ανατροφοδότησης είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος διδασκαλίας για παιδιά με αυτισμό καθώς μπορεί να αποδειχθεί ζωτικής σημασίας σε ό,τι αφορά την απόκτηση γλωσσικών κυρίως δεξιοτήτων. Ειδικότερα, η ανατροφοδότηση αποτελεί ένα αποτελεσματικό τρόπο διδασκαλίας καθώς βοηθά στην απόκτηση περισσότερων δεξιοτήτων χωρίς την χρήση επιπλέον διδακτικών ωρών. Αποτελεί μια εκπαιδευτική στρατηγική που περιλαμβάνει την παρουσίαση μη στοχευμένων πληροφοριών σε έναν μαθητή κατά την διάρκεια διδασκαλίας μιας άλλης στοχευόμενης δεξιότητας. Πραγματοποιείται συνήθως μετά από την θετική ανταπόκριση του εκάστοτε μαθητή στο αντικείμενο του στόχου και συμβάλλει στην επιτυχή απόκτηση αυτών των μη στοχευμένων πληροφοριών. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν πως σημαντικός αριθμός παιδιών με αυτισμό εμφανίζουν αυξημένη αποτελεσματικότητα στη μάθηση με την εφαρμογή της διδακτικής ανατροφοδότησης και μάλιστα σε λιγότερες συνεδρίες ενώ άλλα παιδιά χρειάζονται μεγαλύτερο αριθμό συνεδριών για την απόκτηση της ίδιας δεξιότητας.

Η Nind (1996) και η Δροσινού (2002) από την άλλη, υποστηρίζουν μια ακόμη χρήσιμη και αποτελεσματική στρατηγική για την διδασκαλία μαθητών με αυτισμό, την στρατηγική της έντονης αλληλεπίδρασης. Στην ουσία πρόκειται για ένα χρήσιμο εργαλείο το οποίο δημιουργεί σιγουριά και ασφάλεια στους μαθητές με αυτισμό, απομακρύνοντας ερωτήματα και απειλές και δίνοντας τους την δυνατότητα να μάθουν όταν ο δάσκαλος προσαρμόζεται στις ανάγκες τους. Κατά την έντονη δηλαδή αλληλεπίδραση δεν απαιτείται αλλαγή στην συμπεριφορά του μαθητή, αλλά ο δάσκαλος οφείλει να αλλάξει στάσεις και προσεγγίσεις και να απαντήσει στην αντίδραση του μαθητή, ερμηνεύοντας τα σήματα που ο ίδιος του στέλνει.

Σύμφωνα λοιπόν με τους παραπάνω ισχυρισμούς, η χρήση της διδακτικής αλληλεπίδρασης έχει οφέλη τόσο για τους ίδιους τους μαθητές όσο και για το προσωπικό που την εφαρμόζει. Οι μεν μαθητές εμφανίζουν μεγαλύτερη αποδοχή στην φυσική επαφή, μεγαλύτερη ανεκτικότητα και απόλαυση της αλληλεπίδρασης, μεγαλύτερη ηρεμία και συμμετοχή, βελτιωμένη επικοινωνία και απαντητικότητα, πρόοδο στην ανάπτυξη των σχέσεων και καλύτερη συμπεριφορά. Οι εκπαιδευτικοί από την άλλη αναπτύσσουν βελτιωμένες ικανότητες παρατήρησης και κινητοποίησης, περισσότερο θετικά αισθήματα απέναντι στα παιδιά και αποκτούν μεγαλύτερη ευελιξία στο διδακτικό τους έργο.

Η <χαρτογράφηση εννοιών> είναι μια ακόμη σημαντική εκπαιδευτική προσέγγιση που υποστηρίζει αποτελεσματικά την εκπαιδευτική παρέμβαση σε μαθητές με αυτισμό σύμφωνα με τις Δροσινού, Χαρπαντίδου, Βουράκη (2010). Πρόκειται για μια οπτική στρατηγική μάθησης σύμφωνα με την οποία τα άτομα κατασκευάζουν έναν οπτικό χάρτη που αναπαριστά την γνώση τους πάνω σε ένα θέμα συνδέοντας τις έννοιες μεταξύ τους με την χρήση συνδετικών κρίκων που δηλώνουν ξεκάθαρα τις σχέσεις ανάμεσα στα γεγονότα και τις διασυνδέσεις μεταξύ των εννοιών. Η στρατηγική αυτή δομήθηκε πάνω στα χαρακτηριστικά γνωστικής και οπτικής επεξεργασίας των μαθητών με αυτισμό σύμφωνα με τα οποία οι μαθητές αυτοί επεξεργάζονται καλύτερα πληροφορίες που τους παρουσιάζονται οπτικά, μπορούν να κατανοήσουν αφηρημένες έννοιες και να τις συνδυάσουν για να φτιάξουν το απώτερο νόημα.

Η χαρτογράφηση εννοιών μπορεί να ξεπεράσει τα ελλείμματα δομικής οργάνωσης του αυτιστικού εγκεφάλου με αποτέλεσμα να μειώσει το γνωστικό φορτίο μιας εργασίας για μαθητές με αυτισμό και να τους βοηθήσει να αποκτήσουν μια γενικότερη νοηματική ουσία ενός θέματος, ενισχύοντας την ικανότητα τους να συγκρατούν και ανακαλούν πληροφορίες γύρω από αυτό. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης έδειξαν αυξημένη επίδοση των μαθητών στην κατανόηση του μαθήματος, εντούτοις η στρατηγική αυτή θεωρείται κατάλληλη για την υποστήριξη μαθητών με αυτισμό στα ήδη υπάρχοντα μαθήματα του ΑΠΣ.

Σύμφωνα βέβαια με την Μαυροπούλου(2007) η πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με αυτισμό έχει οδηγήσει αναπόφευκτα στην αναζήτηση και άλλων διδακτικών μεθόδων που υποστηρίζονται ως κατάλληλες για

την επιτυχημένη διδασκαλία μαθητών με αυτισμό. Ανάμεσα σε αυτές, η ίδια αναφέρει την συστηματική και άμεση διδασκαλία, την διδασκαλία με διακριτές δοκιμές, την ανάλυση έργου, την φυσική καθοδήγηση και τις λεκτικές προτροπές. Η Καλύβα από την άλλη στο βιβλίο της Αυτισμός: Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές Προσεγγίσεις (2005) αναφέρει πως υπάρχουν μια σειρά από διαφορετικές προσεγγίσεις και μεθόδους που άλλοτε υποστηρίζουν συνολικά τα συμπτώματα του αυτισμού και άλλοτε χρησιμοποιούνται για δυσκολίες που εκδηλώνονται μόνο σε συγκεκριμένους αναπτυξιακούς τομείς όπως η κοινωνική αλληλεπίδραση ή η επικοινωνία.

Στην πρώτη περίπτωση εντάσσονται συμπεριφορικές και γνωστικές προσεγγίσεις όπως η <μέθοδος της εφαρμοσμένης ανάλυσης της συμπεριφοράς> η οποία επιδιώκει την αλλαγή μιας προβληματικής συμπεριφοράς αλλά και το πρόγραμμα <Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children> που επιχειρεί να καταστήσει προβλέψιμο το περιβάλλον για το αυτιστικό παιδί. Άλλες προσεγγίσεις που στόχο έχουν την ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης είναι <οι κοινωνικές ιστορίες> που βοηθούν τα παιδιά με αυτισμό να κατανοήσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων, καθώς και <ο κύκλος των φίλων> (Καλύβα, 2004) που επιδιώκει την τακτική και υποστηρικτική επαφή του παιδιού με άλλους κοινωνικά ικανούς συνομηλίκους. Τέλος, για την ενίσχυση της εναλλακτικής επικοινωνίας προτείνεται το σύστημα PECS που διδάσκει το παιδί να ανταλλάσει την φωτογραφία του επιθυμητού αντικειμένου χωρίς να χρησιμοποιεί λεκτικές προτροπές ενώ σύμφωνα με τον Βογινδρούκα(2014) ένα ακόμη γλωσσικό πρόγραμμα το οποίο συμβάλλει στην ανάπτυξη της επικοινωνίας και του λόγου, είναι το πρόγραμμα ΜΑΚΑΤΟΝ.

Σε κάθε περίπτωση αυτό που πρέπει να καταστεί κατανοητό είναι πως για την επιλογή της κατάλληλης διδακτικής μεθόδου και την παροχή αποτελεσματικής εκπαίδευσης στα παιδιά με αυτισμό αναγκαία κρίνεται η κατάλληλη προετοιμασία των παιδαγωγών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και η ουσιαστική συνεργασία και συνεννόηση μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων που θα οδηγήσει σε συνδυασμένες προσπάθειες και αποφάσεις για την από κοινού αντιμετώπιση των δυσκολιών και την προώθηση της μελλοντικής εξέλιξης των παιδιών (Βογινδρούκας, 2014).

4. Αναγκαιότητα και Σκοπιμότητα της Μελέτης

Η παρούσα έρευνα εστιάζει σε συγκεκριμένη μερίδα του μαθητικού πληθυσμού που αποτελείται από παιδιά με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος που φοιτούν στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και χαρακτηρίζονται από σημαντικά ελλείμματα στις γλωσσικές δεξιότητες με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα τόσο στην σχολική και ακαδημαϊκή τους πορεία όσο και στην κοινωνική τους προοπτική και εξέλιξη. Ειδικότερα η συγκεκριμένη μελέτη επικεντρώνει την προσοχή της σε μαθητή με αυτισμό και άλλες διαταραχές της ανάπτυξης ο οποίος φοιτά στην Β΄ τάξη Γενικού Γυμνασίου και δέχεται την υποστήριξη της παράλληλης στήριξης.

Με γνώμονα τα ελλείμματα που εμφανίζουν τα άτομα με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού τόσο στις δεξιότητες επικοινωνίας όσο και στις κοινωνικές δεξιότητες, και αναφορικά με τις ελλείψεις που σημειώνονται στην υπάρχουσα βιβλιογραφία στο κομμάτι της διδασκαλίας γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητές με αυτισμό στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση η μελέτη αυτή στοχεύει να εξετάσει και να διερευνήσει τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο τους παράγοντες που εμπλέκονται με την ειδική διδακτική των γλωσσικών μαθημάτων και κυρίως των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής σε μαθητές με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού που φοιτούν στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Παράλληλα, βασική επιδίωξη της συγκεκριμένης μελέτης είναι να εξετάσει τον βαθμό που η δομημένη διδασκαλία και η εφαρμογή στοχευμένων, ατομικών, δομημένων, ενταξιακών προγραμμάτων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στις γλωσσικές και στις κοινωνικές δεξιότητες μπορεί να συμβάλλει στην αποκατάσταση των μέσων επικοινωνίας, στην λείανση των παραπάνω δυσκολιών και στην ομαλή ένταξη των μαθητών αυτών στο σχολικό και κατ'επέκταση στο κοινωνικό περιβάλλον.

5. Υποθέσεις Ερευνητικής Εργασίας

Με βάση τη σκοπιμότητα της παρούσας μελέτης διατυπώνονται τρεις ερευνητικές υποθέσεις :

Η πρώτη ερευνητική υπόθεση διερευνά εάν ο μαθητής με Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού θα ωφεληθεί μέσω των ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων που θα εφαρμοστούν στα γλωσσικά μαθήματα και σε τι βαθμό κάτι τέτοιο είναι εφικτό. Λαμβάνοντας υπόψη πως η διαφοροποίηση στην διδασκαλία προκύπτει ως αναγκαιότητα για τα άτομα με αυτισμό καθώς χρειάζεται να διδαχθούν δεξιότητες για να βελτιώσουν αποτελεσματικά τις γλωσσικές, κοινωνικές και επικοινωνιακές τους δυσκολίες (Δροσινού, 2009) η παρούσα υπόθεση θα εξετάσει το επίπεδο που οι διδακτικές διαφοροποιήσεις που θα υλοποιηθούν στο πλαίσιο των γλωσσικών μαθημάτων θα ευνοήσουν και θα ωφελήσουν τον μαθητή με αυτισμό.

Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση εξετάζει εάν οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις που θα εφαρμοστούν στα γλωσσικά μαθήματα στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης θα ωφελήσουν το μαθητή με Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού που φοιτά σε Γενικό Γυμνάσιο. Κατανοώντας τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με αυτισμό στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Humphrey & Lewis, 2008) και γνωρίζοντας πως η παράλληλη στήριξη αποτελεί έναν ενισχυτικό και ενταξιακό θεσμό της παιδαγωγικής πράξης που επιδιώκει την ατομική υποστήριξη μαθητών με ΕΕΑ (Δροσινού, Δίπλα και Μωραίτη, 2015) η παραπάνω υπόθεση θα διερευνήσει εάν ο μαθητής με αυτισμό που φοιτά σε γενική τάξη Γυμνασίου θα δεχθεί ικανοποιητική βοήθεια μέσα από τις διαφοροποιήσεις που θα σχεδιαστούν και θα υλοποιηθούν στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης.

Η τρίτη ερευνητική υπόθεση διερευνά εάν οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις που θα εφαρμοστούν μέσα από την υλοποίηση ενός Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) θα υποστηρίξουν αποτελεσματικά τις γλωσσικές και κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή με Αυτισμό στο Γυμνάσιο ώστε να συμβάλλουν τόσο στην αποκατάσταση των μέσων επικοινωνίας όσο και στην ομαλή ένταξη του στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Γνωρίζοντας πως τα διδακτικά προγράμματα σχεδιάζονται από τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, προσαρμόζονται στις ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή και περιέχουν κάθε φορά έναν συγκεκριμένο διδακτικό στόχο (Δροσινού et al, 2009) η συγκεκριμένη υπόθεση θα εξετάσει τον βαθμό που η υλοποίηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ θα συμβάλλει ικανοποιητικά στην ανάπτυξη, βελτίωση και κατάκτηση των γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του αυτιστικού μαθητή ενισχύοντας κατά αυτόν τον τρόπο την προσπάθεια ένταξης του στην σχολική και κοινωνική πραγματικότητα. Λαμβάνοντας μάλιστα υπόψη τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες του αυτιστικού μαθητή, η στόχευση του συγκεκριμένου διδακτικού προγράμματος θα κινηθεί στο πεδίο των γλωσσικών μαθημάτων και κυρίως στην ανάπτυξη των μηχανισμών γραφής και ανάγνωσης. Παράλληλα θα εστιάσει στη περιοχή του προφορικού λόγου που σχετίζεται άμεσα με την ανάπτυξη και κατάκτηση των γλωσσικών δεξιοτήτων και στη περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης που επιδρά σημαντικά στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων συμβάλλοντας σταδιακά στην σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων και στην κοινωνικοποίηση του μαθητή.

Κεφάλαιο Β΄ : Μεθοδολογία

Ερευνητικό Πεδίο

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και επιδιώκει να καλύψει τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών με Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος που φοιτούν στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τον νόμο 3699(ΦΕΚ Α΄199/ 2-10-2008) η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση όπως και η γενική εκπαίδευση είναι υποχρεωτική και λειτουργεί ως αναπόσπαστο τμήμα της ενιαίας δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης. Παρέχεται στους αναπήρους όλων των ηλικιών σε όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, εξασφαλίζοντάς τους ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση, στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη.

Βασικοί στόχοι της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης αποτελούν η ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η βελτίωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη τους στο γενικό σχολείο και γενικότερα στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα. Ακόμη η ΕΑΕ επιδιώκει την αλληλοαποδοχή, την αρμονική συμβίωση των μαθητών αυτών με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη με στόχο την διασφάλιση της πλήρους προσβασιμότητας των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και των εκπαιδευτικών, γονέων και κηδεμόνων με αναπηρία σε όλες τις υποδομές, τις υπηρεσίες και τα αγαθά που αυτά διαθέτουν.

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία η ΕΑΕ περιλαμβάνει σχολικές μονάδες ειδικής εκπαίδευσης, προγράμματα συνεκπαίδευσης, προγράμματα διδασκαλίας στο σπίτι καθώς και τις αναγκαίες διαγνωστικές, αξιολογικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες. Στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) και

κατά τη συνεκπαίδευση στα γενικά σχολεία, εφαρμόζονται ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα, ανάλογα με τις αναπηρίες και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών για όσο χρονικό διάστημα είναι αναγκαίο ή και για ολόκληρη τη διάρκεια της σχολικής ζωής τους. Τα προγράμματα αυτά παρέχονται κατά κύριο λόγο μέσα από τις ΣΜΕΑΕ και επικουρικά από τα ΚΕΔΔΥ.

Ο σχεδιασμός και η εκτέλεση των ειδικών αυτών εκπαιδευτικών προγραμμάτων δεν πραγματοποιείται μόνο από τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής αλλά απαιτεί την ύπαρξη πολυεπιστημονικής ή διεπιστημονικής ομάδας, η οποία συνεργάζεται με το σχολείο και έχει την ευθύνη για τις προσαρμογές που γίνονται στα προγράμματα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η διεπιστημονική αυτή ομάδα αποτελείται συνήθως από τον εκπαιδευτικό της γενικής εκπαίδευσης, τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, τους γονείς, τον σχολικό σύμβουλο, τον μαθητή, τον σχολικό ψυχολόγο και άλλους ειδικούς επαγγελματίες όπως εργοθεραπευτή ή λογοθεραπευτή οι οποίοι αξιολογούν τους μαθητές και συμβάλλουν στην οργάνωση του εκπαιδευτικού πλαισίου. Σε κάθε περίπτωση βέβαια, την κύρια ευθύνη για την δόμηση και υλοποίηση των διδακτικών προγραμμάτων φέρει το σχολείο και ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής (Χρηστάκης, 2011,σ.84).

Στη παρούσα ερευνητική εργασία, η υλοποίηση του διδακτικού προγράμματος θα εστιάσει στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων μαθητή με Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) που φοιτά σε γενική τάξη Γυμνασίου. Συγκεκριμένα, μέσα από την εφαρμογή ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων στα γλωσσικά μαθήματα θα επιχειρηθεί η ανάπτυξη των δεξιοτήτων της γλώσσας και η αποκατάσταση των μέσων επικοινωνίας του αυτιστικού μαθητή καθώς και η προαγωγή των κοινωνικών δεξιοτήτων που θα συντελέσουν στην σχολική και κοινωνική του ένταξη.

Μεθοδολογία Μεικτής Μορφής

Η μεθοδολογία ή αλλιώς το ερευνητικό παράδειγμα, είναι μια ερευνητική στρατηγική η οποία αποτελεί τη θεωρία της γνώσης και το ερμηνευτικό πλαίσιο που καθοδηγεί κάθε έρευνα. Μπορεί να οριστεί ως μια γενική θεώρηση, ένας τρόπος να αναλύει κανείς την πολυπλοκότητα της πραγματικότητας που καθοδηγεί τον ερευνητή στην ερευνητική διαδικασία. Η έννοια της μεθοδολογίας διαφοροποιείται

από αυτήν της μεθόδου καθώς η τελευταία αναφέρεται στις τεχνικές και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την συλλογή εμπειρικών δεδομένων. Οι μέθοδοι αυτοί και οι τεχνικές μπορεί να είναι άλλοτε ποιοτικές και άλλοτε ποσοτικές (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006,σ.42).

Στο τομέα της εκπαιδευτικής έρευνας και συγκεκριμένα στο πεδίο της ειδικής αγωγής αναφέρεται η ύπαρξη πολλών ερευνητικών παραδειγμάτων –μεθοδολογιών με τρία όμως παραδείγματα να είναι τα επικρατέστερα. Ανάμεσα σε αυτά ανήκουν το θετικιστικό, το ερμηνευτικό και το κριτικό, τα οποία διαφέρουν ως προς τις οντολογικές, επιστημολογικές και μεθοδολογικές αρχές τους. Σε ό,τι αφορά το πρώτο παράδειγμα είναι βασισμένο στην άποψη ότι δυσκολίες ή αδυναμίες είναι σταθερές από παιδί σε παιδί και αντιμετωπίζονται ως ένα πρόβλημα που προέρχεται μέσα από το ίδιο το άτομο και θεραπεύεται με ειδικές τεχνικές. Το ίδιο μοντέλο δεν λαμβάνει υπόψη του πολλές φορές την πολυπλοκότητα της ειδικής αγωγής, ακολουθώντας μια προσέγγιση αναπόφευκτα αναγωγική και επομένως απλουστευτική για ορισμένη ομάδα παιδιών με δυσκολίες. Από την άλλη το ερμηνευτικό παράδειγμα δεν αντιμετωπίζει τις ειδικές ανάγκες ως κάτι σταθερό και αμετάβλητο αλλά αποδίδει την ύπαρξη τους στην επίδραση διαφόρων παραγόντων όπως η διδακτική προσέγγιση των δασκάλων, το σχολικό και το οικογενειακό περιβάλλον. Το κριτικό παράδειγμα τέλος, προσβλέπει στην αλλαγή της υπάρχουσας κατάστασης μέσα από την αναλαμβανόμενη δράση των καταπιεσμένων συμμετεχόντων μιας έρευνας και επομένως στην επίτευξη μιας κοινωνικής αλλαγής (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006,σ.55).

Σύμφωνα βέβαια με την εκδοχή του Skidmore (1996) τα τρία κυρίαρχα μοντέλα μεθοδολογίας στην ειδική αγωγή είναι το ψυχο-ιατρικό που έχει κοινά στοιχεία με το θετικιστικό, το οργανωτικό που σχετίζεται με το ερμηνευτικό και το κοινωνικό που προσομοιάζει με το κριτικό. Αυτό που σε κάθε περίπτωση επισημαίνεται είναι πως η αφοσίωση σε ένα και μόνο παράδειγμα επηρεάζει όχι μόνο την επιλογή των μεθόδων, αλλά και τους τρόπους με τους οποίους θα αναλυθούν τα δεδομένα καθώς επίσης και τον τρόπο με τον οποίο θα αξιολογηθούν τα πορίσματα μιας έρευνας (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006,σ.60).

Σε ό,τι αφορά τώρα τις μεθόδους, στον τομέα της έρευνας στην ειδική αγωγή, παραδοσιακά κυριαρχούσαν οι ποσοτικές μέθοδοι. Αυτές δίνουν έμφαση σε

αριθμητικά κυρίως δεδομένα και βασίζονται σε μεγάλα δείγματα τα οποία παράγουν στατιστικά πορίσματα που μπορούν να γενικευτούν. Από την δεκαετία όμως του 1980, πολλοί ερευνητές άρχισαν να αμφισβητούν τις παραδοσιακά κυρίαρχες ποσοτικές μεθόδους εντοπίζοντας μια σειρά αδυναμιών και ελλειμμάτων στην εφαρμογή τους, στρέφοντας έτσι την προσοχή τους σε ένα διαφορετικό είδος μεθόδων, τις ποιοτικές. Αυτές κέρδισαν έδαφος στο πεδίο της ειδικής αγωγής καθώς λάμβαναν υπόψη πως τα συμμετέχοντα παιδιά σε κάθε έρευνα είναι ξεχωριστά αναγνωρίζοντας έτσι την μοναδικότητα τους (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006,σ.37).

Σύμφωνα βέβαια με τους Αβραμίδη & Καλύβα (2006) καμία από τις δυο μεθόδους δεν μπορεί να θεωρηθεί ανώτερη ή κατώτερη της άλλης, ούτε τα δύο είδη μπορούν να χαρακτηριστούν αντιθετικά. Αντίθετα μπορεί το ένα είδος να συμπληρώνει το άλλο, καλύπτοντας τυχόν αδυναμίες και ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο της εγκυρότητα μιας έρευνας. Η διατήρηση επομένως του πλουραλισμού και ο συνδυασμός διαφορετικών μεθόδων κατά την ερευνητική διαδικασία μπορεί να συμβάλλει στην πρόοδο της ειδικής αγωγής (σ.61).

Στην παρούσα έρευνα λοιπόν, η μεθοδολογία που επιλέχθηκε είναι μεικτής μορφής και αποτελείται τόσο από ποσοτικά όσο και από ποιοτικά δεδομένα αυξάνοντας έτσι την αντικειμενικότητα και την εγκυρότητα της συγκεκριμένης μελέτης.

Μελέτη Περίπτωσης

Η μελέτη περίπτωσης θεωρείται μια ξεχωριστή ερευνητική στρατηγική και όχι ερευνητική μέθοδος η οποία συνίσταται στην εντατική και λεπτομερή εξέταση ενός ατόμου ή ακόμη και μιας ομάδος χωρίς περιορισμούς στον τρόπο διεξαγωγής. Καθοδηγεί τον εκάστοτε ερευνητή στην διεξαγωγή της έρευνας του και μπορεί να περιλαμβάνει τη χρήση τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών μεθόδων για την συλλογή των ερευνητικών δεδομένων. Για τον καθορισμό του περιεχομένου της μελέτης περίπτωσης έχουν δοθεί αρκετοί ορισμοί ενώ έχει προταθεί και η κατηγοριοποίηση της σε διαφορετικά είδη-διαστάσεις (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006,σ.299).

Τα τελευταία χρόνια η διάδοση και η χρήση της μελέτης περίπτωσης στον τομέα της εκπαιδευτικής έρευνας και ιδιαίτερα στο πεδίο της ειδικής αγωγής είναι αυξημένη

πιθανολογώντας πως μια σειρά από πρακτικούς λόγους ευθύνεται γι' αυτό. Αυτοί αφορούν την σπανιότητα που χαρακτηρίζει μεγάλο εύρος αναπηριών με αποτέλεσμα η συγκέντρωση ενός μεγάλου δείγματος να είναι εξαιρετικά δύσκολη καθώς επίσης και την μεγάλη διαφοροποίηση που σημειώνεται στο πλαίσιο της ίδιας αναπηρίας και την ύπαρξη ποικιλίας ενισχυτικών προγραμμάτων, που καθιστά την ομαδοποίηση ακόμη και ατόμων με το ίδιο σύνδρομο εξαιρετικά προβληματική (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ.311).

Σύμφωνα βέβαια με τους Αβραμίδη & Καλύβα (2006), ο σχεδιασμός μιας μελέτης περίπτωσης δεν είναι εύκολη υπόθεση, καθώς πρέπει να λαμβάνονται υπόψη σημαντικοί παράμετροι οι οποίοι μπορούν να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό τα αποτελέσματα και της εξέλιξη της. Ανάμεσα σε αυτούς ανήκει η ύπαρξη χρονοδιαγράμματος που ρυθμίζει το χρονικό διάστημα και την διάρκεια της, η σχέση που έχει ο ερευνητής με το αντικείμενο της έρευνας του, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για έναν οργανισμό όπως ένα σχολείο καθώς και οι προσωπικές αξίες, τα κίνητρα και τα πιστεύω του ερευνητή που πρέπει να καθίστανται ξεκάθαρα από την αρχή καθώς επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις μεθοδολογικές επιλογές και επομένως τη πορεία της έρευνας του(σ.315).

Στην παρούσα εργασία, την μελέτη περίπτωσης αποτέλεσε μαθητής 14 χρονών με αυτισμό και άλλες διαταραχές της ανάπτυξης ο οποίος φοιτά σε γενική τάξη Γυμνασίου και δέχεται την υποστήριξη παράλληλης στήριξης.

Για την συλλογή πληροφοριών και στοιχείων που αφορούν το ατομικό, το σχολικό και το οικογενειακό ιστορικό του μαθητή με σκοπό να διαμορφωθεί μια όσο το δυνατόν πληρέστερη εικόνα για την προσωπικότητα, τον χαρακτήρα, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του ακολουθήθηκε η διαδικασία της συστηματικής εμπειρικής παρατήρησης. Αυτή αποτελεί μέρος της αρχικής αξιολόγησης και ορίζεται ως η πρώτη φάση της εφαρμογής του ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

Με βάση τα δεδομένα που συνελέγησαν σχετικά με τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης, το προφίλ του διαμορφώθηκε ως εξής :

Ατομικό Ιστορικό

Ο Α. είναι ένα αγόρι ηλικίας 14 ετών που φοιτά στην Β' τάξη Γενικού Γυμνασίου της περιφέρειας. Είναι ο πρωτότοκος γιός τετραμελούς οικογένειας ενώ έχει έναν

ακόμη μικρότερο αδελφό. Διεγνώσθη το 2013 από τα αρμόδια ΚΕΔΔΥ του νομού όπου διαμένει με << Αυτισμό και άλλες Διαταραχές της Ανάπτυξης>> που σύμφωνα με την νέα αναθεωρημένη έκδοση του DSM –V μπορεί να οριστεί ως Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος με κωδικό 299.00.

Ο Α. είναι ένα μικρόσωμο, ξανθό αγόρι με συμμετρικά εξωτερικά χαρακτηριστικά τα οποία σε καμία περίπτωση δεν προδίδουν την ύπαρξη της αυτιστικής του ταυτότητας ενώ η κατάσταση της υγείας του είναι πολύ καλή. Έχει άριστη βλεμματική επαφή και διακρίνεται από μεγάλη δεινότητα στον προφορικό λόγο. Παρουσιάζει όμως σημαντικά ελλείμματα στην συγκέντρωση προσοχής και τις κοινωνικές δεξιότητες ενώ έχει μεγάλη ευαισθησία στις εναλλαγές κρύου –ζέστης κάτι το οποίο φανερώνει την ύπαρξη προβλήματος στους αισθητηριακούς αποδέκτες, στοιχείο που χαρακτηρίζει μεγάλη μερίδα αυτιστικών παιδιών.

Τρέφει ιδιαίτερη αγάπη προς τα φυτά και κάθε λογής μικροσκοπικά ζώφια, ιδίως στα μυρμήγκια η οποία μπορούμε να πούμε πως αγγίζει τα όρια της εμμονής. Εμφανίζει μια σειρά στερεοτυπιών που αφορούν τις κινήσεις των άκρων και την πραγματοποίηση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων παρόλα αυτά όμως καταφέρνει να αυτοεξυπηρετείται καλύπτοντας μόνος του βασικές ανάγκες(ντύσιμο, πλύσιμο, τουαλέτα) καθώς επίσης και να εκτελεί διαδρομές με πραγματικές αποστάσεις(σπίτι-σχολείο και το αντίστροφο). Συχνά εκδηλώνει βίαιες και παραβατικές συμπεριφορές στο σχολικό περιβάλλον ενώ τον τελευταίο χρόνο παρακολουθείται συστηματικά από παιδοψυχολόγο μια φορά την εβδομάδα.

Ανάμεσα στα θετικά στοιχεία του χαρακτήρα του συγκεκριμένου μαθητή θα μπορούσε να συμπεριληφθεί ο σωστά δομημένος και βασισμένος σε επιχειρήματα προφορικός λόγος, ο έξυπνος τρόπος σκέψης και η πληθώρα γνώσεων σε θέματα που αφορούν το φυσικό και ζωικό βασίλειο. Αντίθετα, στα αρνητικά στοιχεία που τον χαρακτηρίζουν θα μπορούσε να αναφερθεί η εσωστρέφεια και η έλλειψη κοινωνικότητας, η επιθετικότητα και η εκρηκτικότητα του και η εμμονή του σε συγκεκριμένα αντικείμενα και δραστηριότητες.

Οικογενειακό Ιστορικό

Όπως αναφέρθηκε ήδη παραπάνω ο Α. είναι ο πρωτότοκος γιός μιας τετραμελούς μικροαστικής οικογένειας. Ο πατέρας του είναι 43 ετών και εργάζεται ως μουσικός

στην χορωδία του στρατού. Η μητέρα του είναι 40 ετών, φιλόλογος αλλά δεν εργάζεται. Το τέταρτο μέλος της οικογένειας είναι ο αδερφός του Α., ηλικίας 6 ετών ο οποίος πηγαίνει στην Α΄ Δημοτικού. Άριστες σχέσεις με την οικογένεια έχει και η γιαγιά του μικρού μαθητή η οποία αρκετές φορές επισκέπτεται το χώρο του σχολείου για να ρωτήσει σχετικά με την πορεία και την πρόοδο του.

Η μητέρα του Α. είναι αρκετά διαλλακτική και συνεργάσιμη, κατανοεί την ιδιαιτερότητα του γιού της αλλά φαίνεται πως δεν έχει καταφέρει να θέσει τα σωστά όρια σε αυτόν με αποτέλεσμα πολλές φορές το παιδί να μην ανταποκρίνεται στις εντολές-υποδείξεις των άλλων και να προσπαθεί να επιβάλλει αυτό που ίδιος επιθυμεί. Η μητέρα συχνά τονίζει πως δεν ευθύνεται για τα παραπάνω και θεωρεί πως το περιβάλλον του σχολείου είναι υπεύθυνο καθώς το κλίμα που επικρατεί εκεί κάνει τον Α. να φέρεται αντιδραστικά. Ο πατέρας του δεν έχει εμφανιστεί ποτέ στο χώρο του σχολείου ενώ σύμφωνα με πληροφορίες η εικόνα του προδίδει κάποιο πρόβλημα < καθυστέρησης>. Οι σχέσεις του ζευγαριού πρέπει να είναι αρκετά καλές καθώς συχνά ο Α. αναφέρει πως πηγαίνουν όλοι μαζί βόλτες και εκδρομές κυρίως τα σαββατοκύριακα ή στον ελεύθερο τους χρόνο.

Ο μικρότερος αδερφός του Α., είναι ένα παιδί με τυπική ανάπτυξη όμως τα δυο αδέρφια δεν έχουν ιδιαίτερες σχέσεις. Ο μαθητής σπάνια αναφέρεται σε αυτόν, ενώ όταν βρίσκεται στο σπίτι επιλέγει να απομονώνεται στο δωμάτιο του και να μην ασχολείται μαζί του καθότι τα ενδιαφέροντα τους απέχουν πάρα πολύ. Τέλος ιδιαίτερη σημασία έχει το μέρος διαμονής του μαθητή, καθώς πληροφορίες αναφέρουν πως η οικογένεια του συγκεκριμένου παιδιού μένει εδώ και πολλά χρόνια στις στρατιωτικές κατοικίες, εξαιτίας της ιδιότητας του πατέρα, γεγονός που μπορεί να έχει επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό τόσο την διαμόρφωση του χαρακτήρα του όσο και την εξέλιξη της προσωπικότητας του.

Σχολικό Ιστορικό

Ο Α. φοιτά για δεύτερη συνεχόμενη χρονιά σε Γενικό Γυμνάσιο με παράλληλη στήριξη σε πόλη της περιφέρειας. Στο παρελθόν είχε παρακολουθήσει το γενικό νηπιαγωγείο και γενικό δημοτικό της περιοχής του. Το περιβάλλον του θεωρεί πως δεν δόθηκε η απαιτούμενη προσοχή κατά τα χρόνια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με αποτέλεσμα το παιδί να εμφανίζει σημαντικές ελλείψεις τόσο σε γνωστικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο.

Οι καθηγητές του στο Γυμνάσιο υποστηρίζουν πως είναι ένα έξυπνο παιδί με αρκετές δυνατότητες όμως χαρακτηρίζεται από μια μόνιμη άρνηση και παραίτηση από οποιαδήποτε προσπάθεια. Οι ίδιοι θεωρούν πως η περσινή χρονιά ήταν πιο εποικοδομητική για αυτόν, καθώς ήταν πιο αποδοτικός και συμμετείχε με μεγαλύτερο κέφι στα μαθήματα. Φέτος το παιδί συνηθίζει να καθυστερεί πολύ κατά την προσέλευση του στη τάξη (μένει για ώρα στον εξωτερικό χώρο του σχολείου είτε απασχολούμενος στο κήπο είτε διασχίζοντας διαρκώς το προαύλιο από την μια άκρη έως την άλλη) ενώ και η συμμετοχή του στο μάθημα είναι μηδενική καθώς ποτέ δεν παίρνει τον λόγο και σπάνια απαντά σε ερωτήσεις των διδασκόντων. Η συμπεριφορά του μέσα στην αίθουσα μπορεί να χαρακτηριστεί ως διαταρακτική καθώς συχνά σηκώνεται από το θρανίο του χωρίς να ζητήσει άδεια και περιφέρεται στο χώρο. Ο Α. δεν συμπαθεί καθόλου τα φιλολογικά-γλωσσικά μαθήματα, όπου εκεί εντοπίζεται το μεγαλύτερο πρόβλημα ενώ παρουσιάζει μια καλύτερη εικόνα στα θετικά μαθήματα.

Οι σχέσεις του Α. με τους διδάσκοντες δεν είναι καλές, το παιδί συνήθως δεν είναι συνεργάσιμο ενώ συχνά εκδηλώνει μη κοινωνικά αποδεκτές –παραβατικές συμπεριφορές απέναντι τους, ιδιαίτερα όταν τον επιπλήττουν ή δεν του επιτρέπουν να κάνει αυτό που επιθυμεί.

Εξίσου προβληματική μπορεί να χαρακτηριστεί και η σχέση του παιδιού με τους συμμαθητές του. Συγκεκριμένα, η επαφή του Α. με τους συμμαθητές του είναι ανύπαρκτη. Στο σχολείο το παιδί δεν έχει κανέναν φίλο ενώ έχει επιλέξει να κάθεται μόνος του στο θρανίο. Τα παιδιά έχουν κατανοήσει την διαφορετικότητα του και πολλές φορές κάνουν προσπάθειες να τον προσεγγίσουν, ο μαθητής όμως δεν επιθυμεί οποιαδήποτε σχέση μαζί τους και συχνά δείχνει να τους αποφεύγει.

Αίτημα Γονέων : Ο Α. να ολοκληρώσει την βασική εκπαίδευση και να ενταχθεί ομαλά στο κοινωνικό σύνολο.

Δείγμα Συμμετεχόντων

Βασική αρχή όλων των δημοσκοπήσεων και των ερευνητικών εργασιών είναι η συλλογή δεδομένων από ένα σύνολο ατόμων ή από ένα δείγμα με σκοπό την

απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Ο όρος δείγμα είναι ένας τεχνικός όρος που υποδηλώνει το υποσύνολο ενός πληθυσμού. Πρακτικοί λόγοι δεν επιτρέπουν την εξέταση ολόκληρου του πληθυσμού, γι' αυτό οι ερευνητές επιλέγουν προς εξέταση ένα ορισμένο υποσύνολο. Ο τρόπος συλλογής και το μέγεθος του δείγματος εξαρτάται κάθε φορά από τον σκοπό της έρευνας. Συγκεκριμένα το μέγεθος επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τον αριθμό των μεταβλητών που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο και τις στατιστικές αναλύσεις που σχεδιάζει να επιτελέσει ο εκάστοτε ερευνητής (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ.141).

Στη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία πέρα από τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης, που φοιτά στην Β' τάξη Γενικού Γυμνασίου και έχει διαγνωστεί με Αυτισμό και άλλες διαταραχές της ανάπτυξης το δείγμα αποτελείται από ενήλικες και συγκεκριμένα από δεκαενέα (N=19) εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, όλων των ειδικοτήτων οι οποίοι καθημερινά έρχονται σε επαφή και συνεργάζονται μαζί του.

Σε ό,τι αφορά την επιλογή του μαθητή της μελέτης περίπτωσης σημαντικό ρόλο έπαιξε η ύπαρξη επίσημης διάγνωσης-γνωμάτευσης από το αρμόδιο ΚΕΔΔΥ που αποσαφήνιζε και έκανε ακριβή την φύση του προβλήματος, καθιστώντας ξεκάθαρη την ύπαρξη της αυτιστικής διαταραχής. Η παρουσία επίσης προβλημάτων στην περιοχή των γλωσσικών δεξιοτήτων και κατ'επέκταση η ύπαρξη δυσκολιών στην διδακτική των γλωσσικών μαθημάτων σε συνδυασμό με την φοίτηση του μαθητή σε γενική τάξη σχολείου της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οδήγησαν σταδιακά και συνειδητά στην συγκεκριμένη επιλογή.

Αναφορικά με το υπόλοιπο μέρος του δείγματος, οι ενήλικες- εκπαιδευτικοί (άνδρες και γυναίκες) όλων των ειδικοτήτων κλήθηκαν να συμπληρώσουν ερωτηματολόγιο σχετικό με τις δυσκολίες του εν λόγω μαθητή στα γλωσσικά μαθήματα καθώς και να απαντήσουν στις ερωτήσεις συνέντευξης που πραγματοποιήθηκε στο χώρο του σχολείου. Συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν 19 εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής οι οποίοι βρίσκονταν σε καθημερινή επαφή με τον μαθητή, γνωρίζοντας επακριβώς τα προβλήματα και τις αδυναμίες που αυτός φέρει, αποτυπώνοντας την γνώμη τους στο σύνολο των απαντήσεων.

Αντίθετα στην συνέντευξη συμμετείχαν μόνο οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής οι οποίοι υποστηρίζουν το παιδί διδακτικά μέσα από ένα συγκεκριμένο αριθμό ωρών

ανά εβδομάδα, στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί ρωτήθηκαν και πάλι αναφορικά με τις δυνατότητες και δυσκολίες του μαθητή στο πεδίο της γλώσσας απαντώντας σε ένα σύνολο τριών ερωτήσεων με γνώμονα φυσικά το πεδίο της ειδικής αγωγής όπου δραστηριοποιούνται και την εμπειρία τους με τον συγκεκριμένο μαθητή.

Περιγραφή Ερευνητικών εργαλείων

Για την συλλογή των δεδομένων της παρούσας εργασίας χρησιμοποιήθηκαν μια σειρά εργαλείων που διαφοροποιούνται σε ό,τι αφορά την συγκέντρωση των ποιοτικών και την συγκέντρωση των ποσοτικών δεδομένων, με αποτέλεσμα να διακρίνονται σε δυο βασικές κατηγορίες :

1.Εργαλεία για την συλλογή των Ποιοτικών Δεδομένων

Η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την χρήση ερευνητικών εργαλείων που βασίστηκαν στην μεθοδολογία της Παρατήρησης, στην μεθοδολογία της Παρέμβασης, στην μεθοδολογία της Ειδικής Διδακτικής και στην διενέργεια Ημι-δομημένων Συνεντεύξεων στο πλαίσιο του σχολείου.

Μεθοδολογία Συμμετοχικής Παρατήρησης

Η συμμετοχική παρατήρηση αποτελεί είδος της ποιοτικής παρατήρησης και κατά την διάρκεια της ο παρατηρητής έχει έναν ενεργό και καθορισμένο ρόλο στα τεκταινόμενα. Ο ίδιος εντάσσεται στην κοινωνική ομάδα που τον ενδιαφέρει και συμμετέχει στις δραστηριότητες της, βιώνοντας τις ίδιες εμπειρίες με τα άτομα που μελετάει, έχοντας έτσι την δυνατότητα να αποκτήσει πρόσβαση σε συμπεριφορές που δεν εκδηλώνονται συνήθως ανοικτά και να κατανοήσει τους κώδικες επικοινωνίας των μελών της (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ.253, Δροσινού, 2014).

Στη συγκεκριμένη εργασία, οι παρατηρήσεις που αφορούσαν τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης καταγράφηκαν με τους πίνακες της Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης (ΑΠΑ) που αποτελεί και την δεύτερη φάση της εφαρμογής του ΣΑΔΕΠΕΑ, χρησιμοποιώντας τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) στις περιοχές της Μαθησιακής Ετοιμότητας, των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών όπως αποτυπώνονται σύμφωνα με το Πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής

Αγωγής (ΠΑΠΕΑ), των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΓΜΔ) και των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στο Φάσμα του Αυτισμού (ΕΜΔ-ΦΑ), επισημαίνοντας έτσι ανά περιοχή τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του συγκεκριμένου μαθητή (Δροσινού, 2014).

Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Μαθησιακής Ετοιμότητας

Στην περιοχή της Μαθησιακής Ετοιμότητας, αξιολογήθηκαν και καταγράφηκαν οι επιδόσεις και αποκλίσεις του συγκεκριμένου μαθητή από το επίπεδο της τάξης του και του εξαμήνου φοίτησης και συμπληρώθηκαν οι ΛΕΒΔ στις αναπτυξιακές περιοχές του Προφορικού Λόγου, της Ψυχοκινητικότητας, των Νοητικών Ικανοτήτων και της Συναισθηματικής Οργάνωσης. Κάθε μια από τις παραπάνω περιοχές περιλαμβάνει επιμέρους ενότητες-πεδία, στις οποίες εν συνεχεία εντοπίστηκε και σημειώθηκε το επίπεδο ανάπτυξης του μαθητή .

Συγκεκριμένα, η περιοχή του Προφορικού λόγου περιλαμβάνει τρία επιμέρους πεδία, την Ακρόαση, την Συμμετοχή στον διάλογο και την Σαφή και Ακριβή Έκφραση. Η περιοχή της Ψυχοκινητικότητας περιέχει τέσσερα πεδία που αφορούν την Αδρή και Λεπτή Κινητικότητα, τον Προσανατολισμό, τον Ρυθμό και τον Χρόνο καθώς και την Πλευρίωση. Η περιοχή των Νοητικών Ικανοτήτων περιλαμβάνει τα πεδία της Οπτικής, Ακουστικής και Λειτουργικής μνήμης, της Συγκέντρωσης προσοχής, της Λογικομαθηματικής σκέψης και των Συλλογισμών. Τέλος, η περιοχή της Συναισθηματικής Οργάνωσης αποτελείται από τα πεδία του Αυτοσυναισθήματος, του Ενδιαφέροντος για την μάθηση και της Συνεργασίας με τους άλλους (Δροσινού et al, 2009, Δροσινού, 2014).

Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών όπως αυτές αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ

Στο Πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής, η Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση και η συμπλήρωση των ΛΕΒΔ με την αποτύπωση του επιπέδου ανάπτυξης του μαθητή αφορά τις περιοχές της Μαθησιακής Ετοιμότητας, των Βασικών Ακαδημαϊκών Δεξιοτήτων, των Κοινωνικών Δεξιοτήτων, των Δημιουργικών Δραστηριοτήτων και της Προεπαγγελματικής Ετοιμότητας.

Πιο αναλυτικά κάθε περιοχή περιλαμβάνει επιμέρους ενότητες στις οποίες αξιολογείται ενδελεχώς και καταγράφεται η πορεία του μαθητή. Όπως αναφέρθηκε

και παραπάνω η Μαθησιακή Ετοιμότητα αποτελείται από τα πεδία του Προφορικού Λόγου, της Ψυχοκινητικότητας, των Νοητικών Ικανοτήτων και της Συναισθηματικής Οργάνωσης. Η περιοχή των Ακαδημαϊκών Δεξιοτήτων αποτελείται από τα επιμέρους πεδία της Ανάγνωσης, της Κατανόησης, της Γραφής και των Μαθηματικών. Αντίστοιχα η περιοχή των Κοινωνικών Δεξιοτήτων περιλαμβάνει τις ενότητες της Αυτονομίας στο Περιβάλλον, της Προσαρμογής στο Περιβάλλον και της Κοινωνικής Συμπεριφοράς. Οι Δημιουργικές Δραστηριότητες στην συνέχεια περιέχουν τις ενότητες του Ελεύθερου Χρόνου και των Αισθητικών Τεχνών ενώ η περιοχή της Προεπαγγελματικής Ετοιμότητας περιλαμβάνει τις Προεπαγγελματικές Δεξιότητες και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό (Δροσινού et al, 2009, Δροσινού, 2014).

Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Στη περιοχή των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών, η Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση και η συμπλήρωση των ΛΕΒΔ με καταγραφή των επιπέδων ανάπτυξης του μαθητή αφορά τις Γλωσσικές Δεξιότητες, τις Δεξιότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας, τις Δεξιότητες των Μαθηματικών και τις Δεξιότητες Συμπεριφοράς.

Ειδικότερα, οι Γλωσσικές Δεξιότητες περιλαμβάνουν τα πεδία της Ανάγνωσης, της Κατανόησης, της Γραφής και της Παραγωγής Λόγου. Οι Δεξιότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας όπως έχει ήδη αναφερθεί περιέχουν τα πεδία του Προφορικού Λόγου, της Ψυχοκινητικότητας, των Νοητικών Ικανοτήτων και της Συναισθηματικής Οργάνωσης. Οι Δεξιότητες των Μαθηματικών περιέχουν αντίστοιχα τα πεδία των Πράξεων, της Προπαίδειας και της Επίλυσης Προβλημάτων ενώ οι Δεξιότητες Συμπεριφοράς περιλαμβάνουν τις κατηγορίες των Θετικών, των Αρνητικών και των Παραβατικών συμπεριφορών (Δροσινού et al, 2009, Δροσινού, 2014).

Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στο Φάσμα του Αυτισμού

Στη περιοχή των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών που σχετίζονται με το Φάσμα του Αυτισμού, η Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση και η συμπλήρωση των ΛΕΒΔ με την καταγραφή των επιπέδων ανάπτυξης του μαθητή αφορά τις περιοχές της Επικοινωνίας, των Κοινωνικών Δεξιοτήτων, της Σκέψης και της Φαντασίας.

Συγκεκριμένα, η περιοχή της Επικοινωνίας περιλαμβάνει τις ενότητες του Προφορικού Λόγου, του Λειτουργικού Προφορικού Λόγου, της Συμμετοχής στο Διάλογο, της Σαφούς και Ακριβούς Έκφρασης. Το πεδίο των Κοινωνικών Δεξιοτήτων περιλαμβάνει τις ενότητες της Εγγύτητας, της Βλεμματικής Επαφής, της Παράλληλης Δραστηριότητας, της Κοινωνικής Ανταπόκρισης, της Κοινωνικής Πρωτοβουλίας, της Εναλλαγής της Σειράς των Κανόνων, της Αμοιβαιότητας και της Προσαρμογής στις Αλλαγές, ενώ η περιοχή της Σκέψης και της Φαντασίας περιέχει τα πεδία των Εμμονών, των Στερεοτυπικών Κινήσεων, της Ιδεοληπτικής Σκέψης και των Ιδιαίτερων Ενδιαφερόντων και Σχέσεων με αντικείμενα (Δροσινού et al, 2009, Δροσινού, 2014).

Μεθοδολογία Παρέμβασης

Η μεθοδολογία της παρέμβασης ταυτίζεται με την υλοποίηση της διδακτικής εργασίας καθώς η ίδια αποτελεί αυτοτελές διδακτικό έργο επίπονο και χρονοβόρο. Αυτή παρουσιάζεται στο βιβλίο του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης με τίτλο Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας που συντάχθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). Η διδακτική παρέμβαση καθορίζεται πάντοτε με βάση το διδακτικό στόχο και τις στοχευμένες δραστηριότητες που σχεδιάζει ο εκπαιδευτικός (Δροσινού, 2014). Η επιτυχία μιας παρέμβασης μπορεί να οφείλεται στο συγκεκριμένο άτομο που την εφαρμόζει (ερευνητής, ψυχολόγος, δάσκαλος) ενώ η αποτελεσματικότητα της επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο μέτρησης της εξαρτημένης μεταβλητής αλλά και την χρονική στιγμή πραγματοποίησης της μέτρησης (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006,σ.166).

Στη συγκεκριμένη εργασία, με την μεθοδολογία της Παρέμβασης μέσα από το Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ) συλλέχθηκαν δεδομένα που αφορούσαν τον συγκεκριμένο μαθητή με καταγραφές από την διαδικασία της αυτοπαρατήρησης και της ετεροπαρατήρησης.

Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ)

Πρόκειται για ένα μέσο αξιολόγησης της προόδου του μαθητή σε κάθε διδακτική παρέμβαση, το οποίο πέρα από την καταγραφή των αλληλεπιδραστικών συμπεριφορών μεταξύ ειδικού παιδαγωγού-μαθητή περιλαμβάνει επιπλέον παρατηρήσεις και σχόλια. Συγκεκριμένα, στο έντυπο αυτό καταγράφονται τα

στοιχεία του μαθητή, ο διδακτικός στόχος, η ημερομηνία κάθε διδακτικής παρέμβασης, το περιεχόμενο των διδακτικών αλληλεπιδράσεων εκπαιδευτικού-μαθητή καθώς και οι παρατηρήσεις-επισημάνσεις που αφορούν την επιτυχή ή μη έκβαση της διδακτικής διαδικασίας (Δροσινού, 2014). Στην ουσία λοιπόν, στο Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης σημειώνεται ότι έχει σχέση με την διδασκαλία και τα αποτελέσματα της με στόχο ο εκπαιδευτικός μετά το τέλος κάθε παρέμβασης να σκεφτεί 'τι πήγε καλά, τι δεν πήγε καλά, τι να προσέξει και τι να δοκιμάσει την επόμενη φορά'(Δροσινού et al, 2009). Όλες οι παραπάνω βέβαια πληροφορίες προκύπτουν μέσα από τις διαδικασίες της αυτοπαρατήρησης και ετεροπαρατήρησης που πραγματοποιεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός.

Η **Αυτοπαρατήρηση** αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία, ο παρατηρητής-ειδικός παιδαγωγός εστιάζει στον ίδιο του τον εαυτό του κάνοντας ένα είδος αυτοκριτικής και ενδοσκόπησης. Στην ουσία στο σημείο αυτό ο εκπαιδευτικός καταγράφει αυτό που βιώνει στην αλληλεπίδραση του με τον μαθητή. Επισημαίνει και εντοπίζει τα θετικά και αρνητικά στοιχεία στην διαδικασία της διδακτικής αλληλεπίδρασης και αξιολογεί τον τρόπο (τι του άρεσε- τι δεν του άρεσε) που χρησιμοποίησε για να κινητοποιήσει τον μαθητή να μπει στη μαθησιακή διαδικασία καταλήγοντας σε έναν εποικοδομητικό και γόνιμο παιδαγωγικό αναστοχασμό (Δροσινού et al, 2009, Δροσινού, 2014).

Η **Ετεροπαρατήρηση** από την άλλη, αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία ο παρατηρητής-ειδικός παιδαγωγός εμμένει κυρίως σε γεγονότα και συμπεριφορές που βρίσκονται έξω από αυτόν. Συγκεκριμένα παρατηρεί ενδελεχώς την συμπεριφορά και τις αντιδράσεις του μαθητή, οι οποίες μπορεί να είναι λεκτικές και μη, καταγράφοντας και αποτυπώνοντας επακριβώς τόσο τα λόγια του ίδιου του παιδιού όσο και τα δικά του που σηματοδότησαν την μεταξύ τους επικοινωνία. Εξάγοντας έτσι στην πορεία συμπεράσματα που θα τον βοηθήσουν να βελτιώσει και να εξελίξει το διδακτικό του έργο με έμφαση πάντα τον διδακτικό στόχο που έχει ορίσει ο καθηγητής της τάξης ,μέσα από δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας (Δροσινού et al, 2009, Δροσινού, 2014).

Μεθοδολογία Ειδικής Διδακτικής

Η ειδική διδακτική ως κλάδος της γενικής διδακτικής ασχολείται με τα επιμέρους προβλήματα διδασκαλίας μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες,

χρησιμοποιώντας εξειδικευμένες έννοιες για να προσεγγίσει και να οργανώσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας (Δροσινού, 2014).

Στη συγκεκριμένη εργασία χρησιμοποιώντας την Ειδική Διδακτική Μεθοδολογία υλοποιήθηκε το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με διαφοροποιήσεις στα γλωσσικά μαθήματα με ορισμένο στόχο που τέθηκε στο ετήσιο, μηνιαίο, εβδομαδιαίο και ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα του μαθητή (Χρηστάκης, 2013,σ.121, Δροσινού, 2014).

Ετήσιο-Μηνιαίο-Εβδομαδιαίο-Ημερήσιο Πρόγραμμα ΕΑΕ & Διδακτικοί Στόχοι

Σχεδιάζοντας ο εκπαιδευτικός το διδακτικό πρόγραμμα του μαθητή ορίζει έναν ευρύ κατάλογο από διδακτικούς στόχους και δραστηριότητες που επιδιώκει να πετύχει, συγκεντρώνοντας έτσι το υλικό που θα χρησιμοποιήσει και κάνοντας με ευκολία τις απαραίτητες προσαρμογές που υπαγορεύονται από τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα προβλήματα του παιδιού. Επειδή όμως πάντοτε υπάρχει ο κίνδυνος το πλαίσιο του υλικού και της στοχοθεσίας να είναι αρκετά ευρύ, δυσκολεύοντας έτσι το έργο και τις επιλογές του εκπαιδευτικού συχνά προτείνεται η ανάλυση του προγράμματος σε ετήσιο, μηνιαίο, εβδομαδιαίο και ημερήσιο(Χρηστάκης, 2013,σ.121).

Αναλύοντας λοιπόν το διδακτικό πρόγραμμα του συγκεκριμένου μαθητή στα επιμέρους τμήματα(ετήσιο-μηνιαίο-εβδομαδιαίο-ημερήσιο) ορίστηκαν ανά περιοχή οι αντίστοιχοι διδακτικοί στόχοι. Ξεκινώντας λοιπόν από το Ετήσιο Πρόγραμμα ως βασικός και επιδιωκόμενος στόχος ορίστηκε <<Η βελτίωση των επιπέδων της συναισθηματικής οργάνωσης του μαθητή μέσα από την ανάπτυξη συνεργατικής διάθεσης στο πλαίσιο του σχολείου>>. Ο στόχος αυτός προέρχεται από την τέταρτη περιοχή της Μαθησιακής Ετοιμότητας, την περιοχή της Συναισθηματικής Οργάνωσης και συγκεκριμένα από την ενότητα που αφορά την Συνεργασία με τους άλλους.

Η επιλογή του δεν είναι τυχαία καθώς σύμφωνα με την Δροσινού και τους συνεργάτες της (2009), η βελτίωση της συναισθηματικής ετοιμότητας των παιδιών με ΕΑΕ όχι μόνο βοηθά την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, την κατανόηση και τον σχηματισμό διαπροσωπικών σχέσεων και την κοινωνικοποίηση τους αλλά ανατροφοδοτεί και την διαδικασία της μάθησης. Ενισχύει μάλιστα την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στην διδακτική διαδικασία, αυξάνοντας σε μεγάλο βαθμό την προσοχή τους μέσα από την συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών

τους και την αύξηση της αυτοπεποίθησης τους. Τα παραπάνω στοιχεία αποτελούν βασικά προαπαιτούμενα για την ανάπτυξη τόσο των κοινωνικών δεξιοτήτων του συγκεκριμένου αυτιστικού μαθητή, όσο και των γλωσσικών του δεξιοτήτων μέσα από την συμμετοχή και ενεργό παρουσία του στα γλωσσικά μαθήματα, με την διενέργεια φυσικά των κατάλληλων διδακτικών διαφοροποιήσεων που πραγματοποιήθηκαν σε αυτά.

Συνεχίζοντας με το Μηνιαίο Πρόγραμμα, ως βασικός διδακτικός στόχος για τους μήνες που πραγματοποιήθηκε το διδακτικό πρόγραμμα ορίστηκε <<Η συνεργασία του μαθητή με άλλους/πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος>>. Στα πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος αναφέρονται φυσικά τόσο οι εκπαιδευτικοί που έρχονται σε επαφή με τον μαθητή όσο και οι συμμαθητές και συνομήλικοι του με τους οποίους συναναστρέφεται καθημερινά. Ο στόχος αυτός αποτελεί συνέχεια του ετήσιου στόχου και απορρέει και πάλι από την περιοχή της Συναισθηματικής οργάνωσης και συγκεκριμένα από το πεδίο της Συνεργασίας με Άλλους.

Η ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων του μαθητή με τα πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος είναι ύψιστης σημασίας, καθώς βοηθά τον μαθητή να συνεργαστεί σε διδακτικό και σε προσωπικό επίπεδο με τους καθηγητές του, λειτουργώντας έτσι αποδοτικά κατά την διδασκαλία των γλωσσικών και μη μαθημάτων. Ο μαθητής λοιπόν σταδιακά επωφελούμενος από την εφαρμογή ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων στα γλωσσικά μαθήματα είναι σε θέση να βελτιώσει το επίπεδο των γλωσσικών του δεξιοτήτων ενώ συνεργαζόμενος και με τους συμμαθητές του κατορθώνει να αυξήσει τα επίπεδα της κοινωνικότητας του και να βελτιώσει παράλληλα το πεδίο των κοινωνικών του δεξιοτήτων. Σύμφωνα με την Δροσινού και τους συνεργάτες της (2009) η συνεργασία με πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος μπορεί να σημαίνει συνεργασία μέσα στην τάξη, στο προαύλιο, στην τραπεζαρία, στο εργαστήριο, στην αίθουσα υπολογιστών γι'αυτό και ο συγκεκριμένος στόχος επιχειρήθηκε μέσα από την διενέργεια διαφορετικών διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων, οι οποίες βέβαια στην πλειονότητα τους αφορούσαν τα γλωσσικά μαθήματα και ήταν αλληλοσχετιζόμενες με αυτά.

Προσδιορίζοντας στη συνέχεια το περιεχόμενο του Εβδομαδιαίου Προγράμματος του μαθητή, οι στόχοι που περιελάμβανε και τέθηκαν σε εφαρμογή κατά τις εβδομάδες διενέργειας του προγράμματος είναι οι εξής : <<Ο μαθητής να συμμετέχει

σε σχολικές δραστηριότητες μέσα στη τάξη>>, <<Ο μαθητής να συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια που γίνονται στη τάξη>>, <<Ο μαθητής να εκτελεί τις σχολικές εργασίες σύμφωνα με τις οδηγίες που του έχουν δοθεί>>, <<Ο μαθητής να έχει ενεργό συμμετοχή κατά την διάρκεια του μαθήματος>>. Όπως γίνεται αντιληπτό, οι παραπάνω στόχοι αποτελούν συνέχεια των προηγούμενων και προέρχονται φυσικά από την ενότητα της Συνεργασίας με Άλλους και μάλιστα με τα πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος .

Στο σημείο όμως αυτό, οι στόχοι γίνονται σαφώς πιο συγκεκριμένοι και ξεκάθαροι καθώς αφορούν την εργασία και συνεργασία του μαθητή με το σύνολο των υπολοίπων στο εσωτερικό και μόνο της τάξης, εστιάζοντας κυρίως στην διδακτική διαδικασία και σε δραστηριότητες και ασχολίες που σχετίζονται άμεσα με αυτή. Όπως είναι η διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων και οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις που διενεργήθηκαν με σκοπό την κατάκτηση των γλωσσικών δεξιοτήτων του μαθητή. Οι στόχοι αυτοί βαθμιαία οδήγησαν στον προσδιορισμό και καθορισμό και των στόχων του Ημερήσιου Προγράμματος, οι οποίοι κατ' ουσίαν είναι οι στόχοι που εφαρμόζονταν σε κάθε ημερήσια διδακτική παρέμβαση και αποτελούσαν επιμέρους τμήματα των παραπάνω στόχων. Ανάμεσα σε αυτούς ανήκει και ο τελικός διδακτικός μας στόχος που αποτέλεσε και τον βασικό στόχο του διδακτικού προγράμματος που είναι <<Ο μαθητής να συνεργάζεται με πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος κατά την διάρκεια των γλωσσικών μαθημάτων>>, ο οποίος με τη σειρά του επιμερίστηκε και διαιρέθηκε σε μικρότερα βήματα για την καλύτερη εφαρμογή και κατανόηση των δεξιοτήτων από τον μαθητή.

Σχέδιο Δόμησης Διδακτικού Προγράμματος - Βήματα –Υλικά και Μέσα Διδακτικής Παρέμβασης

Το σχέδιο δόμησης του διδακτικού προγράμματος αποτελεί την τρίτη φάση της εφαρμογής του ΣΑΔΕΠΕΑΕ και οργανώνεται πάντοτε με βάση τις ανάγκες, τις ιδιαιτερότητες και τις αδυναμίες του εκάστοτε μαθητή. Στην συγκεκριμένη περίπτωση το πρόγραμμα σχεδιάστηκε λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες του μαθητή της μελέτης περίπτωσης, ο οποίος υπάγεται στο φάσμα του αυτισμού.

Κατά τον σχεδιασμό του προγράμματος, σημειώθηκε το όνομα, η ηλικία και η τάξη του μαθητή ενώ ακολούθησε η καταγραφή των επιπέδων του στην ετοιμότητα, τη

γλώσσα και τα μαθηματικά. Συγκεκριμένα, τα επίπεδα των αναπτυξιακών δεξιοτήτων του μαθητή της μελέτης περίπτωσης βρίσκονταν στο β' εξάμηνο της Δ' Δημοτικού στην ετοιμότητα της συναισθηματικής οργάνωσης ενώ στις ακαδημαϊκές δεξιότητες ο μαθητής βρισκόταν στο β' εξάμηνο της Γ' Δημοτικού στη Γλώσσα (γραφή) και στο β' εξάμηνο της ΣΤ' Δημοτικού στα Μαθηματικά. Οι δεξιότητες στις οποίες στοχεύσαμε ενέπιπταν από την πεδίο της Μαθησιακής Ετοιμότητας στην περιοχή της Συναισθηματικής οργάνωσης και ειδικότερα στην Συνεργασία με άλλους ενώ από τις Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες στο μάθημα της Γλώσσας και ειδικότερα στην Ανάγνωση και την Γραφή.

Στην συνέχεια, καθορίστηκε το χρονοδιάγραμμα της διδακτικής παρέμβασης και ορίστηκε ο χώρος διδακτικής υποστήριξης που ήταν η συνήθης τάξη με συχνότητα παρέμβασης μια έως δυο φορές την εβδομάδα ενώ προσδιορίστηκε και ο αριθμός των εμπλεκόμενων προσώπων στην διδακτική διαδικασία (άλλοτε η παρέμβαση ήταν εξατομικευμένη και άλλοτε μικροομαδική). Ακολούθησε η καταγραφή του διδακτικού στόχου, της περιοχής και της ενότητας από την οποία προέρχεται καθώς και των γενικών ενοτήτων του ΠΑΠΕΑ που συνδέονται με την λειτουργική περιγραφή του διδακτικού έργου ενώ πραγματοποιήθηκε και η κατάτμηση του στόχου σε επιμέρους βήματα. Η διαίρεση του στόχου σε μικρότερα βήματα απαιτείται για την επιτυχή υλοποίηση των στοχευμένων δραστηριοτήτων, άλλωστε θεωρείται αδύνατο οι δεξιότητες που περιλαμβάνει ένας διδακτικός στόχος να διδαχθούν όλες μαζί (Δροσινού et al, 2009). Έτσι λοιπόν τα βήματα προέκυψαν αφού έγινε η διαίρεση του διδακτικού στόχου σε μικρότερα τμήματα ή υποστόχους (Task analysis) (Χρηστάκης, 2013, σ.157).

Ο διδακτικός στόχος όπως έχει ήδη αναφερθεί παραπάνω είναι <<Ο μαθητής να συνεργάζεται με πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος κατά την διάρκεια των γλωσσικών μαθημάτων>>. Ο στόχος αυτός προέρχεται από την περιοχή της Συναισθηματικής Οργάνωσης και συγκεκριμένα από την 3^η ενότητα που αφορά την Συνεργασία με άλλους ενώ εμπίπτει και σε άλλες γενικές περιοχές του ΠΑΠΕΑ όπως οι Κοινωνικές Δεξιότητες, η Κοινωνική Προσαρμογή, οι Δημιουργικές Δραστηριότητες και οι Βασικές Σχολικές Δεξιότητες.

Η διαίρεση του στόχου έγινε σε πέντε επιμέρους βήματα τα οποία καταγράφηκαν με συγκεκριμένη ιεραρχική σειρά, ανάλογα με την δυσκολία που παρουσίαζαν και

είναι τα ακόλουθα: <<Ο μαθητής να συνεργάζεται με τους καθηγητές του μέσα στη τάξη>>, <<Ο μαθητής να συνεργάζεται με τους καθηγητές του κατά την διάρκεια συμπλήρωσης παιδαγωγικού υλικού /παιχνιδιού>>, <<Ο μαθητής να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του (ένα-δυο άτομα) κατά την διάρκεια ασκήσεων κοινής εργασίας(π.χ. κολάζ)>>, <<Ο μαθητής να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του (ένα-δυο άτομα)σε γλωσσικές ασκήσεις συνδυάζοντας τον προφορικό με τον γραπτό λόγο>>, <<Ο μαθητής να συνεργάζεται με το σύνολο(καθηγητές-συμμαθητές) κατανοώντας και αποδίδοντας γραπτώς το περιεχόμενο σύντομου κειμένου>>. Όλα τα παραπάνω βήματα επιχειρήθηκαν μέσα από δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας και ειδικές διαφοροποιημένες δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν στα γλωσσικά μαθήματα και στόχο είχαν την ανάπτυξη των γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή.

Πέρα όμως από τα βήματα του διδακτικού στόχου κατά το σχέδιο δόμησης του διδακτικού προγράμματος, καταγράφονται τα υλικά και μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για την περάτωση του. Συγκεκριμένα για την υλοποίηση και πραγματοποίηση των διδακτικών παρεμβάσεων στο μαθητή της μελέτης περίπτωσης χρησιμοποιήθηκαν μια σειρά από παιδαγωγικά υλικά στα οποία ανήκουν έντυπα μέσα όπως τα βιβλιοτετράδια του μαθητή από το βιβλίο του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, το βιβλίο της ΝΕ Γλώσσας της Β΄ Γυμνασίου, αποκόμματα περιοδικών και εικονογραφημένα βιβλία. Χρησιμοποιήθηκαν ακόμη υλικά όπως χρωματιστά χαρτόνια, βέλκτρον, αντικείμενα για κολάζ, πλαστικοποιημένες κάρτες, κόλλες, ψαλίδια, μαρκαδόροι, ξυλομπογιές, έντυπα Α4, αυτοκόλλητα και ντοσιέ που στόχο είχαν να διευκολύνουν σημαντικά την διδακτική διαδικασία και να την μετατρέψουν σε μια δημιουργική, ελκυστική και ενδιαφέρουσα δραστηριότητα για τον συγκεκριμένο μαθητή.

Μετά την καταγραφή των υλικών, σειρά είχε ο ορισμός της αμοιβής που δίνεται στο μαθητή μετά την παρέμβαση καθώς και των κριτηρίων επιτυχίας και των μέσων αξιολόγησης του διδακτικού προγράμματος. Σε ό,τι αφορά την αμοιβή, δίνεται πάντοτε μετά το τέλος της διδακτικής παρέμβασης στον μαθητή και σε κάθε περίπτωση πρέπει να είναι σύμφωνη με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, την μαθησιακή ετοιμότητα και τις ανάγκες του παιδιού (Δροσινού et al, 2009). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, πέρα από την λεκτική αμοιβή που είχε την μορφή επιβράβευσης της προσπάθειας του <<Μπράβο, Πολύ καλά, Συνέχισε έτσι>> στον συγκεκριμένο

μαθητή δινόταν η δυνατότητα να βγαίνει στο κήπο για 15 λεπτά, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και την αγάπη του για το φυσικό περιβάλλον.

Στα κριτήρια επιτυχίας της διδακτικής διαδικασίας, εντάχθηκε η συμμετοχή του μαθητή σε τρεις από τις πέντε δραστηριότητες ενώ η αξιολόγηση του προγράμματος υλοποιήθηκε μόνο με βάση το Έντυπο Καθημερινής Καταγραφής και το Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης, καθώς δεν συντάχθηκε το Έντυπο Καταγραφής με τον γονέα. Το Έντυπο Καταγραφής του Διδακτικού Προγράμματος υπάρχει αυτούσιο στο Παράρτημα Εικόνα 1&2 ενώ παρατίθεται και μέρος των διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν στο μάθημα της Γλώσσας σύμφωνα με τα βήματα του διδακτικού στόχου Εικόνα 3&4.

Ημι-δομημένες Συνεντεύξεις

Η συνέντευξη αποτελεί μια τεχνική ή μέθοδο η οποία επιτρέπει την πρόσβαση σε στάσεις, γνώμες και αντιλήψεις οι οποίες είτε δεν εκδηλώνονται στην συμπεριφορά είτε εκφράζονται μέσα από ένα σύμπλεγμα συμπεριφορών που δεν μπορούν να γίνουν εύκολα αντικείμενο παρατήρησης. Η ημι-δομημένη συνέντευξη μάλιστα χρησιμοποιείται σε περιπτώσεις που επιθυμούμε να αποκτήσουμε μια λεπτομερή εικόνα για τις πεποιθήσεις, τις στάσεις και τις απόψεις ενός ατόμου, καθώς επιτρέπει μεγαλύτερη ευελιξία (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ.198).

Στη παρούσα εργασία, χρησιμοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις ως εργαλείο συλλογής ποιοτικών δεδομένων. Οι συνεντεύξεις αυτές απευθύνονταν στους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης που εργάζονται με τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης.

Αναλυτικότερα, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του σχολείου, η διάρκεια τους κυμαινόταν από δέκα έως δεκαπέντε λεπτά και στόχο είχαν την έρευνα μέσων και τρόπων για την αντιμετώπιση των δυσκολιών και των προβλημάτων που αντιμετωπίζει ο μαθητής στα γλωσσικά μαθήματα και γενικότερα για την βελτίωση των γλωσσικών και κοινωνικών του δεξιοτήτων. Έτσι, οι συνεντεύξεις εστίασαν κυρίως σε τρεις θεματικούς άξονες που αφορούσαν τόσο την αποτελεσματικότητα των ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων στα γλωσσικά μαθήματα και την εφαρμογή αυτών στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης όσο και την συμβολή του Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού Προγράμματος

(ΣΑΔΕΠΕΑΕ) στην ενίσχυση των γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του αυτιστικού μαθητή.

Συγκεκριμένα, το πρώτο ερώτημα που απευθύνθηκε στους ειδικούς παιδαγωγούς αφορούσε τον βαθμό που οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις μπορούν να βελτιώσουν ή να αφήσουν ανεπηρέαστη την απόδοση και επίδοση του αυτιστικού μαθητή στα γλωσσικά μαθήματα, δεδομένων των δυσκολιών που υπάρχουν για αυτόν στο πεδίο της γλώσσας. Το δεύτερο ερώτημα αφορούσε και πάλι τον βαθμό αποτελεσματικότητας των ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων στα μαθήματα της γλώσσας, εστιάζοντας όμως αυτή την φορά στην εφαρμογή τους μέσα από τον θεσμό της παράλληλης στήριξης ο οποίος παρέχει ατομική βοήθεια και εβδομαδιαία υποστήριξη στον συγκεκριμένο μαθητή, διερευνώντας έτσι την θετική ή αρνητική αποτίμηση του στο διδακτικό έργο. Το τρίτο και τελευταίο ερώτημα αφορούσε στην εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ και την συμβολή του στην ενίσχυση ή αποδυνάμωση τόσο των γλωσσικών όσο και των κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος.

2. Εργαλεία για την συλλογή των Ποσοτικών Δεδομένων

Η συλλογή των ποσοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την χρήση δυο ερευνητικών εργαλείων, του πειράματος μέσα από την εφαρμογή κειμένων με κοινωνικές ιστορίες και ενός σύντομου ερωτηματολογίου που δόθηκε στο σύνολο των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας.

Πείραμα

Το πείραμα αποτελεί μια ποσοτική μέθοδο έρευνας που αποσκοπεί στην απόδειξη μιας σχέσης αιτίας –αιτιατού ανάμεσα σε δυο μεταβλητές, ανεξάρτητη και εξαρτημένη αντίστοιχα. Στο τομέα της ειδικής αγωγής, την ανεξάρτητη μεταβλητή μπορεί να αποτελεί μια διδακτική μέθοδος ενώ η εξαρτημένη μεταβλητή είναι το μετρήσιμο αποτέλεσμα της επίδοσης του μαθητή μετά την εφαρμογή αυτής της μεθόδου (Αβραμίδης & Καλύβα , 2006,σ.156).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η πειραματική διαδικασία μέσα από την σύνταξη πέντε κειμένων με κοινωνικές ιστορίες προσαρμοσμένων στις ιδιαιτερότητες

του μαθητή της μελέτης περίπτωσης τα οποία συνοδεύονταν από την παράθεση αντίστοιχων ερωτήσεων κατανόησης. Βασικός στόχος της πραγματοποίησης του πειράματος αποτέλεσε η επαλήθευση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού προγράμματος και ειδικότερα του διδακτικού στόχου που αφορούσε τις γλωσσικές δεξιότητες.

Τα κείμενα των κοινωνικών ιστοριών δομήθηκαν με βάση τις προδιαγραφές που όρισε η Carol Gray, η οποία εισήγαγε την διδακτική αυτή τεχνική με σκοπό να αντιμετωπίσει τα κοινωνικά και επικοινωνιακά προβλήματα που εκδηλώνουν τα παιδιά με αυτισμό. Στην ουσία οι κοινωνικές ιστορίες είναι σύντομες αφηγήσεις που στόχο έχουν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των παιδιών με την παροχή σημαντικών πληροφοριών σχετικά με το κοινωνικό πλαίσιο ενώ παράλληλα παρέχουν ενδείξεις και οδηγίες για την εκδήλωση των κατάλληλων κοινωνικών αντιδράσεων, έχοντας μια συγκεκριμένη δομή και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά.. Η γλώσσα τους είναι απλή και έμφαση δίνεται σε περιγραφές του περιβάλλοντος και σε οδηγίες για το τι πρέπει να κάνουν τα αυτιστικά άτομα σε συγκεκριμένες καταστάσεις (Chan, O'Reilly, Lang, Boutot, White, Pierce & Baker, 2011).

Ανάμεσα, στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των κοινωνικών ιστοριών που αποτελούν και θεμελιώδεις προϋποθέσεις για την συγγραφή τους ανήκει ο θετικός, συνοπτικός και καθησυχαστικός τρόπος γραφής, η ύπαρξη ενός κεντρικού δομικού κορμού (εισαγωγή-θέμα-συμπέρασμα), η περιγραφή του πλαισίου οποιασδήποτε κατάστασης (που, πότε, ποιος, πώς) και της λογικής σειράς των γεγονότων(τι, γιατί), η χρήση συγκεκριμένου προσώπου, η ακριβολογία, η συσχέτιση της ιστορίας με τα ενδιαφέροντα του παιδιού, η χρήση προσεκτικά επιλεγμένων εικόνων που υποστηρίζουν την αφήγηση καθώς και η ύπαρξη τίτλου που πληροί τα παραπάνω κριτήρια (Σούλης, Φλωρίδης & Κελέση, 2007). Αναφέρεται ακόμη πως το νόημα των κοινωνικών ιστοριών μπορεί να εμπλουτιστεί με την προσθήκη δημιουργικών δραστηριοτήτων όπως παιχνίδια ρόλων, χρήση αντικειμένων που αναφέρονται στις ιστορίες ή επινόηση άλλων σχετικών με το θέμα ασχολιών που θα βοηθήσουν το παιδί να επεκτείνει το ρόλο του σε μια δεδομένη κατάσταση (Gray & White, 2003 σ.23).

Στην συγκεκριμένη εργασία, σχεδιάστηκαν συνολικά 5 κοινωνικές ιστορίες οι οποίες δομήθηκαν με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή της μελέτης

περίπτωσης. Ως εκ τούτου σε όλες τις κοινωνικές ιστορίες χρησιμοποιήθηκε συγκεκριμένος αριθμός λέξεων (124-138), επιλέχθηκε σαφώς μεγαλύτερη γραμματοσειρά ώστε να είναι ευανάγνωστο και κατανοητό το περιεχόμενο των κειμένων, έγινε χρήση εικόνων που λειτούργησαν ως οπτικοί νοητικοί διευκολυντές για τον μαθητή(6-7) ενώ χρησιμοποιήθηκε συγκεκριμένος τύπος λέξεων ώστε να καταστεί δυνατή και εύκολη η αναγνωστική διαδικασία. Τα θέματα των ιστοριών αφορούσαν την ανάπτυξη και αξιοποίηση κοινωνικών, δημιουργικών και προεπαγγελματικών δεξιοτήτων κάτι το οποίο γίνεται προφανές τόσο από τους τίτλους (<<Οι Κανόνες του Σχολείου>>, <<Οι Φίλοι μου>>, <<Μαθαίνω να είμαι Ευγενικός>>, <<Ελεύθερος Χρόνος>>, <<Μαθαίνω τα Επαγγέλματα>>)όσο και από το περιεχόμενο αυτών. Σε κάθε κοινωνική ιστορία αντιστοιχούσαν 5 ερωτήσεις κατανόησης, οι απαντήσεις των οποίων ήταν πολλαπλής επιλογής. Μάλιστα ο μαθητής είχε την δυνατότητα να επιλέξει από ένα εύρος τριών εναλλακτικών απαντήσεων οι οποίες αυτή τη φορά δεν είχαν την μορφή κειμένου αλλά εικόνων. Αυτούσια τα κείμενα και των 5 κοινωνικών ιστοριών που εφαρμόστηκαν στο μαθητή της μελέτης περίπτωσης, παρατίθενται στο παράρτημα Εικόνα 5,6,7,8,9.

Ερωτηματολόγιο

Η επιλογή ή ανάπτυξη ενός ερωτηματολογίου αποτελεί ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά κατά την δόμηση ενός ερευνητικού σχεδίου. Ανάμεσα στα υπόλοιπα χαρακτηριστικά ανήκουν ο καθορισμός του σκοπού της μελέτης και των υποθέσεων της έρευνας καθώς και η επιλογή του δείγματος και της στρατηγικής ανάλυσης των δεδομένων. Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά αλληλοεπηρεάζονται και ο καθορισμός του ενός εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το άλλο (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006,σ.138).

Το ερωτηματολόγιο σχηματίζεται πάντοτε με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και τα είδη των δεδομένων που χρειάζονται για να απαντηθούν αυτά. Έγκειται στην ευχέρεια του ερευνητή εάν θα αναπτύξει το δικό του ερωτηματολόγιο ειδικά για την συγκεκριμένη έρευνα, αν θα χρησιμοποιήσει ένα από τα υπάρχοντα ερωτηματολόγια στη βιβλιογραφία ή αν θα προβεί σε έναν συνδυασμό των δυο παραπάνω επιλογών. Σε κάθε περίπτωση πάντως σταθερή μένει η βασική κλίμακα του ερωτηματολογίου τύπου Likert, η οποία περιλαμβάνει μια σειρά από 5 εκδοχές-θέσεις για κάθε μια από

τις οποίες οι συμμετέχοντες πρέπει να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας τους επιλέγοντας κάθε φορά μια από αυτές (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006,σ.140).

Στην συγκεκριμένη ερευνητική εργασία, αξιοποιήθηκε σύντομο ερωτηματολόγιο που απαρτιζόταν από 15 ερωτήματα και απευθυνόταν στο σύνολο των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας που εργάζονταν με τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης.

Συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο δομήθηκε με βάση το περιεχόμενο των τριών ερευνητικών υποθέσεων και επιδόθηκε σε 19 εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής εκπαίδευσης οι οποίοι αποτέλεσαν το ερευνητικό δείγμα. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε τέσσερα μέρη, περιέχοντας στο πρώτο από αυτά γενικά χαρακτηριστικά που αφορούσαν το προφίλ των εκπαιδευτικών όπως το φύλο, την ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο καθώς και το πεδίο της ειδικότητας τους. Τα υπόλοιπα τρία μέρη περιελάμβαναν ερωτήσεις που αφορούσαν τις ερευνητικές υποθέσεις. Ειδικότερα το δεύτερο μέρος περιείχε ερωτήματα που αφορούσαν την πρώτη ερευνητική υπόθεση, το τρίτο μέρος την δεύτερη ερευνητική υπόθεση και το τέταρτο μέρος τη τρίτη ερευνητική υπόθεση αντίστοιχα. Για κάθε ερευνητική υπόθεση τέθηκαν πέντε διαφορετικά ερωτήματα ενώ στις απαντήσεις εφαρμόστηκε κλίμακα πέμπτου βαθμού Likert ακολουθώντας την εξής διαβάθμιση : 1= καθόλου, 2= πολύ λίγο, 3=μέτρια, 4= πολύ, 5= πάρα πολύ.

Πιο αναλυτικά, για την πρώτη ερευνητική υπόθεση της εργασίας που αφορούσε αν και κατά πόσο ο μαθητής με Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού θα ωφεληθεί μέσω των ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων που θα εφαρμοστούν στα γλωσσικά μαθήματα, διατυπώθηκαν οι εξής ερωτήσεις(1-5) : 1. Πόσο οι Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού επηρεάζουν αρνητικά τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών; 2. Πόσο οι Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού επηρεάζουν την συμμετοχή των μαθητών στα γλωσσικά μαθήματα; 3. Πόσο ο μαθητής με ΔΑΦ δυσκολεύεται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των γλωσσικών μαθημάτων; 4. Πόσο η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει ευεργετικά αποτελέσματα στην βελτίωση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων του μαθητή με ΔΑΦ; 5. Πόσο η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί προϋπόθεση για την βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων του μαθητή με ΔΑΦ;

Για την δεύτερη ερευνητική υπόθεση που αφορούσε αν και κατά πόσο ο μαθητής με Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού θα ωφεληθεί μέσω των ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων που θα εφαρμοστούν στα γλωσσικά μαθήματα στο πλαίσιο της

παράλληλης στήριξης στο Γενικό Γυμνάσιο, διατυπώθηκαν οι ερωτήσεις 6 έως 10 που είναι οι ακόλουθες: 6. Πόσο οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης (σε Γενικό Γυμνάσιο), μπορούν να αυξήσουν την απόδοση του μαθητή με ΔΑΦ στα γλωσσικά μαθήματα; 7. Πόσο οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης (σε Γενικό Γυμνάσιο), μπορούν να αυξήσουν το ενδιαφέρον του μαθητή με ΔΑΦ στα γλωσσικά μαθήματα; 8. Πόσο η διαφοροποιημένη γλωσσική διδασκαλία που πραγματοποιείται στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης (σε Γενικό Γυμνάσιο) πρέπει να γίνεται συστηματικά; 9. Πόσο η διαφοροποιημένη γλωσσική διδασκαλία που πραγματοποιείται στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης (σε Γενικό Γυμνάσιο) πρέπει να γίνεται κατόπιν συνεννόησης των καθηγητών ειδικής και γενικής εκπαίδευσης; 10. Πόσο είναι αναγκαία η συνεργασία του ειδικού παιδαγωγού με τους γονείς του μαθητή με ΔΑΦ κατά την πραγματοποίηση ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων στα γλωσσικά μαθήματα;

Για την τρίτη και τελευταία ερευνητική υπόθεση που είχε διαμορφωθεί αναφορικά με το εάν οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις που θα εφαρμοστούν μέσα από την υλοποίηση ενός Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) θα υποστηρίξουν αποτελεσματικά τις γλωσσικές και κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή με Αυτισμό στο Γυμνάσιο είχαν διατυπωθεί οι ερωτήσεις 11 έως 15, που έχουν ως εξής: 11. Πόσο η διαφοροποιημένη διδασκαλία που πραγματοποιείται μέσω της υλοποίησης του ΣΑΔΕΠΕΑΕ μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά τις κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή με ΔΑΦ; 12. Πόσο η διαφοροποιημένη διδασκαλία που πραγματοποιείται μέσω της υλοποίησης του ΣΑΔΕΠΕΑΕ μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά τις γλωσσικές δεξιότητες του μαθητή με ΔΑΦ; 13. Πόσο συμβάλλει κατά την εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ η χρήση εναλλακτικών υλικών (παπουτσόκουτα, παιχνίδια με κάρτες) ως βοηθητικών μέσων διδακτικής διαφοροποίησης στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων του μαθητή με ΔΑΦ; 14. Πόσο συμβάλλει κατά την εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ η χρήση των νέων τεχνολογιών (Η/Υ, διαδραστικός πίνακας) στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων του μαθητή με ΔΑΦ; 15. Πόσο βοηθά κατά την εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ η χρήση ερωτήσεων κατανόησης με απαντήσεις πολλαπλής επιλογής τον μαθητή με ΔΑΦ να αντιληφθεί καλύτερα το περιεχόμενο ενός κειμένου;

Σχέδιο & Πορεία της Έρευνας

Όπως ήδη έχει αναφερθεί η συγκεκριμένη έρευνα διεξάγεται στο πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης χρησιμοποιώντας μεθοδολογία μεικτής μορφής αποτελούμενη τόσο από ποσοτικά όσο και από ποιοτικά δεδομένα. Την ομάδα στόχου αποτέλεσε μαθητής με Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) καθώς και ενήλικες εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης οι οποίοι έρχονται καθημερινά σε επαφή μαζί του.

Ο τρόπος και ο χρόνος απασχόλησης της ομάδας στόχου(μαθητής, ενήλικες) ταυτοποιήθηκε με την πρακτική μας άσκηση υπό την εποπτεία του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου η οποία πραγματοποιήθηκε σε Γενικό Γυμνάσιο της Περιφέρειας. Συγκεκριμένα, διεξήχθη από τον μήνα Νοέμβριο 2014 έως και τον μήνα Μάιο 2015 με πεντάωρη φυσική καθημερινή παρουσία, αριθμώντας συνολικά 145 διδακτικές ώρες συμμετοχικής παρατήρησης. Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε με την σύμφωνη γνώμη και την έγκριση τόσο της διεύθυνσης του σχολείου όσο και των γονιών του μαθητή της μελέτης περίπτωσης οι οποίοι δήλωσαν ενυπόγραφα την συγκατάθεση τους. Η έγγραφη συγκατάθεση άλλωστε είναι απαραίτητη πριν την διεξαγωγή μιας ερευνητικής διαδικασίας ακόμα και όταν έχουμε την άδεια του κράτους ή ενός αρμόδιου φορέα για την διεξαγωγή της (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006,σ.118). Από την πλευρά επίσης του παρατηρητή-ερευνητή κατατέθηκε στην διεύθυνση σχετικό έγγραφο που περιείχε το σχέδιο-πλάνο της ερευνητικής διαδικασίας ώστε να υπάρχει κατάλληλη ενημέρωση και πληροφόρηση των διδασκόντων του σχολείου ενώ ως βασικό προαπαιτούμενο ορίστηκε η ένδειξη σεβασμού στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, στην εφαρμογή του ωρολογίου προγράμματος, και στην διατήρηση του οικείου σχολικού κλίματος.

Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε σε δυο πλαίσια, τόσο στην σχολική αίθουσα όσο και στον προαύλιο χώρο του σχολείου σε τρεις φάσεις η Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ). Στην αρχή της περιόδου της πρακτικής άσκησης, στο μέσον και στο τέλος αυτής με σκοπό την παρατήρηση και καταγραφή της πορείας του μαθητή με τις ΑΠΑ. Η αρχική παρατήρηση ξεκίνησε στις 20 Νοεμβρίου 2014 και ολοκληρώθηκε με τις αρχικές ΑΠΑ στις 22 Δεκεμβρίου 2015 (δηλαδή μετά από διάστημα 5 εβδομάδων) και ενώ δεν είχε εφαρμοστεί ακόμη κανένα διδακτικό

πρόγραμμα ως εκ τούτου περιελάμβανε την απλή καταγραφή των επιπέδων στα οποία βρίσκεται ο μαθητής. Οι ενδιάμεσες ΑΠΑ πραγματοποιήθηκαν στις 27 Φεβρουαρίου 2015 (9 εβδομάδες μετά την αρχική παρατήρηση) αφού είχαν προηγηθεί μια σειρά διδακτικών παρεμβάσεων και στόχο είχαν τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας του προγράμματος καθώς και τον εντοπισμό των αδυναμιών και των δυσκολιών του μαθητή με βασική επιδίωξη την ανατροφοδότηση του προγράμματος και την ένταξη νέων στόχων και δραστηριοτήτων. Οι τελικές ΑΠΑ πραγματοποιήθηκαν στις 3 Απριλίου 2015 (6 εβδομάδες μετά την ενδιάμεση και 15 εβδομάδες μετά την αρχική παρατήρηση) αφού το διδακτικό πρόγραμμα είχε ολοκληρωθεί, επιδιώκοντας την ολιστική αξιολόγηση του και την έναρξη της πειραματικής διαδικασίας για την επαλήθευση του διδακτικού στόχου.

Η έρευνα κατόπιν συνεχίστηκε με την διεξαγωγή του πειράματος μέσα από την εφαρμογή πέντε κοινωνικών ιστοριών στον μαθητή της μελέτης περίπτωσης. Συγκεκριμένα η πειραματική διαδικασία ξεκίνησε στις 23 Απριλίου 2015 με την εφαρμογή της 1^{ης} κοινωνικής ιστορίας και ολοκληρώθηκε στις 7 Μαΐου 2015 με την εφαρμογή της 5^{ης} κοινωνικής ιστορίας. Κάθε κοινωνική ιστορία λάμβανε χώρα στο πλαίσιο της ημερήσιας διδακτικής παρέμβασης η οποία διαρκούσε 15-20 λεπτά ενώ μετά την μελέτη-ανάγνωση της ιστορίας ακολουθούσε η απάντηση των ερωτήσεων κατανόησης και φυσικά η αποτίμηση του διδακτικού αποτελέσματος.

Η έρευνα τέλος ολοκληρώθηκε με την λήψη συνεντεύξεων και την συμπλήρωση σύντομων ερωτηματολογίων από τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής που έρχονται καθημερινά σε επαφή με τον συγκεκριμένο μαθητή. Συγκεκριμένα σε ό,τι αφορά τις συνεντεύξεις η επιλογή των προσώπων αφορούσε μόνο τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που συνεργάζονται με τον μαθητή κατά τις ώρες της παράλληλης στήριξης ενώ στην περίπτωση των ερωτηματολογίων, αξιοποιήθηκε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών της τάξεως των 19 ατόμων που αφορούσαν όλες τις ειδικότητες και τους κλάδους εκπαίδευσης επιδιώκοντας την αποτύπωση μιας σφαιρικής άποψης που αφορά την εκπαιδευτική εικόνα και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο συγκεκριμένος μαθητής.

Αυτό που πρέπει σε κάθε περίπτωση να επισημανθεί και να διευκρινιστεί είναι ότι κατά την διεξαγωγή της συγκεκριμένης ερευνητικής διαδικασίας τηρήθηκε το απόρρητο των προσωπικών δεδομένων και διασφαλίστηκε η ανωνυμία των

συμμετεχόντων προστατεύοντας έτσι τα προσωπικά τους στοιχεία από οποιαδήποτε δημοσίευση ή προβολή. Σεβόμενοι πάνω από όλα την ιδιωτικότητα του προσωπικού βίου αλλά και τους ηθικούς κανόνες που διέπουν μια ερευνητική μελέτη, τηρήθηκε απόλυτη εχεμύθεια. Η εχεμύθεια άλλωστε αποτελεί μια από τις βασικότερες μεθόδους για την προστασία των συμμετεχόντων μιας έρευνας, σύμφωνα με την οποία η ταυτότητα των συμμετεχόντων είναι γνωστή στον ερευνητή αλλά δεν δημοσιοποιείται σε καμία περίπτωση στο ευρύ κοινό (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006,σ.116).

Ανάμεσα στα άλλα χαρακτηριστικά που οφείλει να έχει ένα ερευνητικό πρόγραμμα ακολουθώντας τους κανόνες ηθικής και επετεύχθη και στη παρούσα μελέτη, είναι η θετική σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στον ερευνητή-παρατηρητή και τους συμμετέχοντες, ο σεβασμός των δικαιωμάτων των συμμετεχόντων, η ενημέρωση των συμμετεχόντων πριν την έναρξη της ερευνητικής διαδικασίας, καθώς και η παράθεση των στοιχείων του ερευνητή ώστε να είναι δυνατή η πληροφόρηση των συμμετεχόντων για τα αποτελέσματα που προέκυψαν μετά την ολοκλήρωση του ερευνητικού σχεδίου (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006,σ.121).

Περιορισμοί της Έρευνας

Αναφερόμενοι στους περιορισμούς της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας, ιδιαίτερη βαρύτητα πρέπει να δοθεί στο γεγονός ότι το ερευνητικό σχέδιο το οποίο περιελάμβανε την διαδικασία της συμμετοχικής παρατήρησης, την διαδικασία της διδακτικής παρέμβασης και αξιολόγησης του διδακτικού έργου διενεργήθηκε σε ένα πραγματικό κοινωνικό περιβάλλον, το περιβάλλον της κοινής σχολικής τάξης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην είναι δυνατόν να ελεγχθούν όλες οι περιβαλλοντικές επιρροές και να ληφθούν υπόψη όλες οι περιβαλλοντικοί παράμετροι που επηρέασαν το αποτέλεσμα της διδακτικής διαδικασίας. Λαμβάνοντας μάλιστα υπόψη τις διάφορες δυναμικές που αναπτύσσονται στο εσωτερικό μιας σχολικής τάξης, εύκολα γίνεται αντιληπτό πως η αποτελεσματικότητα ή μη του διδακτικού προγράμματος είναι μια πολυπαραγοντική υπόθεση η γενίκευση της οποίας σε άλλα πλαίσια και περιβάλλοντα είτε δεν μπορεί να θεωρηθεί δυνατή είτε μπορεί να θεωρηθεί παρακινδυνευμένη.

Ένα ακόμη πρόβλημα που αφορά την γενίκευση των αποτελεσμάτων και αποτελεί με τη σειρά του ένα είδος περιορισμού σχετίζεται με την επιλογή της μελέτης περίπτωσης ως ερευνητικής στρατηγικής, η οποία έχει χρησιμοποιηθεί και στη παρούσα εργασία. Ειδικότερα η μελέτη περίπτωσης επιτρέπει την παρατεταμένη ή σε βάθος εξέταση ενός ατόμου ή μιας μικρής ομάδας ατόμων με αποτέλεσμα τα πορίσματα της να είναι δύσκολο να γενικευθούν σε μεγάλο μέρος του πληθυσμού και να γίνουν ευρέως αποδεκτά.

Σε αυτό το σημείο βέβαια ένα στοιχείο που πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη ιδίως κατά την εφαρμογή της μελέτης περίπτωσης σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες είναι πως ακόμη και τα παιδιά που ανήκουν σε μια κοινή κατηγορία ή ένα σύνδρομο όπως αυτό του αυτισμού (στο οποίο βρίσκεται και ο μαθητής της μελέτης περίπτωσης) εμφανίζουν τόσο μεγάλη διαφοροποίηση σε ό,τι αφορά τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες τους που η οποιαδήποτε προσπάθεια γενίκευσης και επέκτασης των αποτελεσμάτων σε μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού, καθίσταται εν μέρει προβληματική και αβέβαιη.

Σε ό,τι αφορά στη συνέχεια τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων και των συνεντεύξεων, τα περιθώρια γενίκευσης τους είναι ως ένα βαθμό περιορισμένα λαμβάνοντας υπόψη το μέγεθος του δείγματος των συμμετεχόντων, το οποίο ανέρχεται μόλις στους δεκαεννέα εκπαιδευτικούς. Άλλα στοιχεία που μπορεί να επηρέασαν την έκβαση των αποτελεσμάτων και να αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για την γενίκευσή τους, είναι το γεγονός ότι σημαντική μερίδα εκπαιδευτικών που συμμετείχαν (εκτός από αυτούς της ειδικής αγωγής) δεν είχαν κατάλληλη επιμόρφωση και ενημέρωση για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αυτό ίσως καθόρισε σε σημαντικό βαθμό τις απαντήσεις τους στα ερωτηματολόγια ή ακόμη το ενδεχόμενο κάποιοι συμμετέχοντες-εκπαιδευτικοί να έδωσαν κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις και να μην αποτύπωσαν σε αυτές τις προσωπικές τους πεποιθήσεις, στοιχείο που μπορεί να επηρέασε την μορφή των τελικών αποτελεσμάτων.

Τέλος, το γεγονός ότι δεν υπήρξε επανεξέταση ή επανέλεγχος της αποτελεσματικότητας του διδακτικού προγράμματος, δηλαδή δεν διενεργήθηκε δεύτερη φάση μετρήσεων ώστε να αξιολογηθεί εάν οι δεξιότητες που έχει αποκτήσει

ο μαθητής έχουν παγιωθεί στο χρόνο, μπορεί να θεωρηθεί ένας ακόμη πιθανός παράγοντας περιορισμού των συγκεκριμένων ερευνητικών αποτελεσμάτων.

Κεφάλαιο Γ΄ : Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα είναι μια ξεχωριστή ενότητα σε κάθε ερευνητική εργασία και βρίσκονται πάντοτε μετά την ενότητα της μεθοδολογίας. Στο σημείο αυτό γίνεται περιγραφή των ευρημάτων και αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν μετά την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας ενώ πραγματοποιείται και επαλήθευση ή απόρριψη των αρχικών ερευνητικών υποθέσεων. Πιο συγκεκριμένα, για κάθε ερευνητική υπόθεση η οποία έχει διατυπωθεί κατά την αρχή δόμησης του ερευνητικού σχεδίου διεξάγεται έλεγχος εγκυρότητας με στόχο την εδραίωση ή την κατάργηση του περιεχομένου της (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006,σ.112).

Αναφορικά με την περιγραφή των αποτελεσμάτων, οι Αβραμίδης και Καλύβα (2006) αναφέρουν πως στα αποτελέσματα των ποσοτικών ερευνών γίνεται αναγραφή των ακριβών αναλύσεων και της στατιστικής σημαντικότητας των ευρημάτων και παρατίθενται πίνακες ή γραφήματα με σκοπό να καταστούν κατανοητά τα παραπάνω στον αναγνώστη. Η ποσοτική ανάλυση φυσικά αφορά μόνο αριθμητικά δεδομένα που προκύπτουν από ερωτηματολόγια, κλίμακες παρατήρησης, δομημένες ή ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Στις ποιοτικές έρευνες από την άλλη, δεν περιέχονται αριθμοί και πίνακες αλλά παρατίθενται αποσπάσματα από τα λόγια των συμμετεχόντων, καθώς η ποιοτική ανάλυση γίνεται μόνο στο λόγο που προκύπτει από συνεντεύξεις, παρατηρήσεις ή άλλα αρχεία (σ.350).

Στη παρούσα εργασία λοιπόν, μετά από εμπειρισταωμένη μελέτη τόσο των ποιοτικών όσο και των ποσοτικών δεδομένων εξετάστηκε η εγκυρότητα των τριών ερευνητικών υποθέσεων που είχαν οριστεί στην αρχή της μελέτης και διαπιστώθηκε πως το σύνολο των ερευνητικών ερωτημάτων αποδεικνύεται πλήρως. Ειδικότερα τα αποτελέσματα έχουν ως εξής :

1. Οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις στα γλωσσικά μαθήματα υποστηρίζουν τον μαθητή με Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού (Πρώτη Ερευνητική Υπόθεση)

Η πρώτη ερευνητική υπόθεση εξετάζει εάν ο μαθητής με Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού θα ωφεληθεί μέσω των ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων που θα εφαρμοστούν στα γλωσσικά μαθήματα και σε τι βαθμό κάτι τέτοιο είναι εφικτό. Για να καταστεί δυνατή η διερεύνηση του παραπάνω ερωτήματος αξιολογήθηκαν ποιοτικά δεδομένα τα οποία προέκυψαν μέσα από τις Παρατηρήσεις (αρχική-ενδιάμεση-τελική) και την συμπλήρωση των ΛΕΒΔ στην Μαθησιακή Ετοιμότητα και τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο Φάσμα του Αυτισμού(ΕΜΔ-ΦΑ), από το Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης αλλά και από τις Συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν με τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα εκτιμήθηκαν και ποσοτικά δεδομένα που προήλθαν από την συμπλήρωση Ερωτηματολογίου που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.

Ποιοτικά Ευρήματα :

Παρατήρηση – Μεταβολές στη Γραμμή Μαθησιακής Ετοιμότητας

ΛΕΒΔ: Γραμμή Μαθησιακής Ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές.																
Όνομα μαθητή : Α.Σ. Τάξη : Β' Γυμνασίου Εξάμηνο : Α'							Ημερομηνία Αρχ. Παρατηρήσεων : 22/12/2014 (Γραμμή Βάσης : μπλε) Ημερομηνία Ενδ. Παρατηρήσεων : 27/02/2015 (Γραμμή Βάσης : πράσινο) Ημερομηνία Τελικών Παρατηρήσεων : 03/04/2015 (Γραμμή Βάσης : κόκκινο)									
Α) Γραμμή Μαθησιακής Ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές - Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ)																
Διδακτική Προτεραιότητα : Συναισθηματική Οργάνωση - Συνεργασία με άλλους																
[1] προφορικός λόγος																
[2] ψυχοκινητικότητα																
[3] νοητικές ικανότητες																
[4] συνασθηματική οργάνωση																
ΕΠΙΠΕΔΑ ΚΑΙ ΤΑΞΕΙΣ ΕΒΛΗΘΗΝ	Ανάρτηση	Συμμετοχή στο διάλογο	Έκφραση με ακρίβεια	Αδρή-λεπτή κινητικότητα	Προσανατολισμός	Ρυθμός και χρόνος	Πλευρίωση	Ουκίμηση	Ακουστική μνήμη	Εγκράτεια μνήμη	Συνεπρόσληψη προσηχ	Συλλογισμός	Λογικομαθηματική σκέψη	Αυτοανακόνηση	Ενώσεις που για το μέλλον	Συνεργασία με τους άλλους
Β' εξ' Γ Γυμν.																
Α' εξ' Γ Γυμν.																
Β' εξ' Β Γυμν.																
Α' εξ' Α Γυμν.																
Β' εξ' Α Γυμν.																
Β' εξ' ΣΤ Δημ.																
Α' εξ' ΣΤ Δημ.																
Β' εξ' Ε Δημ.																
Α' εξ' Ε Δημ.																
Β' εξ' Δ Δημ.																
Α' εξ' Δ Δημ.																
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.																
Α' εξ' Νηπ.																

Αρχική – Ενδιάμεση – Τελική ΑΠΑ

Στην περιοχή του Προφορικού Λόγου, κατά την αρχική παρατήρηση σημειώνονται αποκλίσεις της τάξεως του 1 εξαμήνου στην έκφραση με ακρίβεια ενώ κατά 3 εξάμηνα αποκλίνει ο μαθητής στην ακρόαση και κατά 4 στην συμμετοχή στον διάλογο από την γραμμή της βάσης (Α' εξ. Β' γυμν.). Το πρόβλημα δε συνίσταται τόσο στην έκφραση του μαθητή όσο στο γεγονός ότι αποφεύγει να συμμετάσχει σε συζητήσεις και να διεξάγει διάλογο. Κατά την ενδιάμεση παρατήρηση ο μαθητής σημείωσε σημαντική βελτίωση 1 εξαμήνου στο πεδίο της συμμετοχής στο διάλογο ενώ στα υπόλοιπα μέρη η επίδοση του παρέμεινε σταθερή. Ίδια εικόνα παρουσίασε το παιδί και κατά την τελική παρατήρηση, κρατώντας αμετάβλητες τις επιδόσεις του σε όλα τα πεδία της συγκεκριμένης περιοχής.

Στην περιοχή της Ψυχοκινητικότητας, κατά την αρχική παρατήρηση οι αποκλίσεις του μαθητή κινούνται στα 2 εξάμηνα στην αδρή και λεπτή κινητικότητα, τον ρυθμό και τον χρόνο, ενώ η πλευρίωση και ο προσανατολισμός του βρίσκονται 3 εξάμηνα χαμηλότερα από τα φυσιολογικά για την ηλικία του επίπεδα. Κατά την ενδιάμεση παρατήρηση, σημειώνεται η ίδια στάσιμη εικόνα του μαθητή με αποκλίσεις που δεν

ξεπερνούν τα 2 έως και 3 εξάμηνα ανά πεδίο ενώ και στην τελική παρατήρηση δεν σημειώθηκαν περαιτέρω αλλαγές, με το μαθητή να διατηρεί μια σταθερή και ως ένα βαθμό ικανοποιητική εικόνα στην συγκεκριμένη περιοχή.

Στην περιοχή των Νοητικών Ικανοτήτων, κατά την αρχική παρατήρηση σημειώνεται κλιμάκωση στις αποκλίσεις με την οπτική μνήμη και την λογικομαθηματική σκέψη να βρίσκεται 1 εξάμηνο πιο χαμηλά από την γραμμή της βάσης, την λειτουργική μνήμη και το πεδίο των συλλογισμών να τοποθετούνται στα 2 εξάμηνα, την ακουστική μνήμη στα 3 εξάμηνα ενώ την συγκέντρωση προσοχής να αγγίζει τα 4 εξάμηνα απόκλισης από το εξάμηνο φοίτησης του μαθητή. Ο μαθητής αδυνατεί να μείνει για ώρα συγκεντρωμένος και η προσοχή του διασπάται με μεγάλη συχνότητα. Κατά την ενδιάμεση παρατήρηση, υπήρξε αξιοσημείωτη βελτίωση της τάξεως του 1 εξαμήνου στο πεδίο της συγκέντρωσης προσοχής, στο οποίο ο μαθητής σημείωνε σημαντική απόκλιση ενώ στα υπόλοιπα πεδία οι τιμές παρέμειναν σταθερές, κάτι το οποίο παρατηρήθηκε και κατά τη τελική καταγραφή των επιπέδων ανάπτυξης του μαθητή διατηρώντας αμετάβλητες τις τιμές σε όλα τα πεδία.

Στην περιοχή της Συναισθηματικής Οργάνωσης, εμφανίζονται σαφώς μεγαλύτερες αποκλίσεις που υπογραμμίζουν τις τεράστιες ελλείψεις που έχει ο μαθητής στο κομμάτι της συναισθηματικής του ωρίμανσης. Συγκεκριμένα, κατά την αρχική μέτρηση υπάρχει απόκλιση 1 εξαμήνου στο ενδιαφέρον για την μάθηση, ενώ η απόκλιση στη συνεργασία με τους άλλους και στο αυτοσυναίσθημα αγγίζει αντίστοιχα τα 9 και 10 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή της βάσης. Γίνεται σαφές πως ο μαθητής όχι μόνο δεν αποδέχεται την κατάσταση του άλλα ούτε το σύνολο των υπολοίπων, με αποτέλεσμα αυτό να δυσχεραίνει την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και σχέσεων συνεργασίας με τους άλλους. Κατά την ενδιάμεση παρατήρηση, δεν σημειώθηκε καμία πρόοδος στα πεδία της συγκεκριμένης περιοχής ενώ κατά την τελευταία μέτρηση των επιπέδων του μαθητή, παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση. Συγκεκριμένα υπήρξε βελτίωση της τάξεως του 1 εξαμήνου τόσο στο πεδίο του αυτοσυναίσθηματος, όσο και στο πεδίο της συνεργασίας με άλλους, κάνοντας φανερή την εξέλιξη και την πρόοδο του παιδιού στους δυο αυτούς βασικούς τομείς. Σε αυτό βέβαια συνέβαλε καθοριστικά η υλοποίηση του διδακτικού προγράμματος που διενεργήθηκε μέσα σε αυτό το διάστημα και στόχο είχε την βελτίωση της συναισθηματικής οργάνωσης του μαθητή και την ανάπτυξη της συνεργατικής του διάθεσης και ικανότητας.

Παρατήρηση – Μεταβολές στη Γραμμή των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στο Φάσμα του Αυτισμού (ΕΜΔ-ΦΑ)

ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΕΞΑΜΗΝΙΩΝ		Όνομα μαθητή : Α.Σ. Τάξη : Β' Γυμνασίου Εξάμηνο : Α'				Ημερομηνία Αρχ. Παρατηρήσεων : 22/12/2014 (Γραμμή Βάσης : μπλε)				Ημερομηνία Ενδ. Παρατηρήσεων : 27/02/2015 (Γραμμή Βάσης : πράσινο)				Ημερομηνία Τελ. Παρατηρήσεων : 03/04/2015 (Γραμμή Βάσης : κόκκινο)															
Δ) γραμμή Μαθησιακών Δυσκολιών στο Τριαδικό φάσμα του Αυτισμού																													
Διδακτικές Προτεραιότητες: Κοινωνικές δεξιότητες (Κοινωνική Ανταπόκριση)																													
Επικοινωνία (1)				Κοινωνικές Δεξιότητες (2)						Σκέψη-Φαντασία (3)																			
Χωρίς προφορικό λόγο		Λειτουργικός προφορικός λόγος		Συμμετοχή διάλογο		Εκφρασή σαφής και ακριβής		Εγγύτητα		Βλεμματική επαφή		Παράλληλη δραστηριότητα		Κοινωνική ανταπόκριση		Κοινωνική πρωτοβουλία		Εναλλαγή σειράς κανόνες		Αμοιβαίοτητα μοίρασμα		Προσαρμογή στις αλλαγές		Εμμονές		Στερεοτυπικές κινήσεις ή σκέψη		Ιδιαίτερα ενδιαφέροντα - Σχέσεις με αντικείμενα	
Β' εξ Γ Γυμν																													
Α' εξ Γ Γυμν																													
Β' εξ Β' Γυμν																													
Α' εξ Β' Γυμν																													
Β' εξ Α' Γυμν																													
Α' εξ Α' Γυμν																													
Β' εξ ΣΤ Δημο																													
Α' εξ ΣΤ Δημο																													
Β' εξ Ε' Δημο																													
Α' εξ Ε' Δημο																													
Β' εξ Δ' Δημο																													
Α' εξ Δ' Δημο																													
Β' εξ Γ' Δημο																													
Α' εξ Γ' Δημο																													
Β' εξ Β' Δημο																													
Α' εξ Β' Δημο																													
Β' εξ Α' Δημο																													
Α' εξ Α' Δημο																													
Β' εξ Νηπ.																													
Α' εξ Νηπ.																													

Αρχική – Ενδιάμεση – Τελική ΑΠΑ

Στην περιοχή της Επικοινωνίας, κατά την αρχική παρατήρηση ο μαθητής βρίσκεται σε φυσιολογικά επίπεδα, δηλαδή στη γραμμή της βάσης (Α' εξ. Β' Γυμν.) σε δύο από τα τέσσερα πεδία, στον προφορικό λόγο και τον λειτουργικό προφορικό λόγο ενώ στην σαφή και ακριβή έκφραση βρίσκεται μόλις ένα εξάμηνο χαμηλότερα. Αντίθετα στο πεδίο της συμμετοχής στο διάλογο ο μαθητής απέχει 4 εξάμηνα από το επίπεδο της τάξης του. Κατά την ενδιάμεση παρατήρηση ο μαθητής κατόρθωσε να βελτιώσει κατά ένα εξάμηνο την συμμετοχή του στο διάλογο φτάνοντας αισίως στο Β' εξ. ΣΤ' Δημο. ενώ στα υπόλοιπα πεδία η πορεία του υπήρξε σταθερή. Στην τελική μέτρηση, ο μαθητής διατήρησε τα ίδια σταθερά επίπεδα σε όλο το εύρος των πεδίων, παρουσιάζοντας έτσι μια ικανοποιητική εικόνα στη περιοχή της επικοινωνίας.

Στην περιοχή των Κοινωνικών Δεξιοτήτων στη συνέχεια, κατά την αρχική παρατήρηση ο μαθητής βρίσκεται στην γραμμή της βάσης (Α' εξ. Β' Γυμν.) στο πεδίο της βλεμματικής επαφής και της παράλληλης δραστηριότητας ενώ σημειώνει πάρα

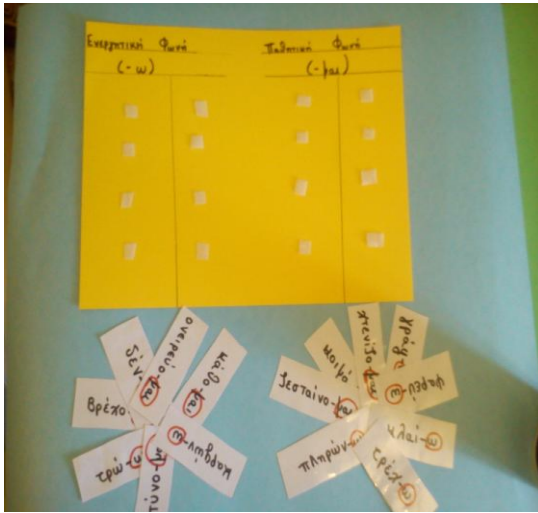
πολύ χαμηλές επιδόσεις στις υπόλοιπες ενότητες κάνοντας προφανές το πρόβλημα που υπάρχει στην ανάπτυξη των κοινωνικών του δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα, ο μαθητής βρίσκεται 2 εξάμηνα χαμηλότερα από την ηλικία του στην εναλλαγή της σειράς, 10 εξάμηνα χαμηλότερα στην εγγύτητα, στους κανόνες και στην προσαρμογή στις αλλαγές ενώ 12 εξάμηνα πιο κάτω από την γραμμή της βάσης τοποθετείται στην κοινωνική ανταπόκριση και πρωτοβουλία, στην αμοιβαιότητα και το μοίρασμα. Κατά την ενδιάμεση παρατήρηση σημειώθηκαν σημαντικές βελτιώσεις της τάξεως του ενός εξαμήνου στα πεδία της εγγύτητας, της κοινωνικής ανταπόκρισης και της προσαρμογής στις αλλαγές, ενώ στις υπόλοιπες ενότητες ο μαθητής έμεινε στάσιμος. Στην τελική παρατήρηση, η εικόνα του μαθητή σημείωσε περαιτέρω βελτίωση με άνοδο 1 εξαμήνου στην περιοχή της κοινωνικής πρωτοβουλίας και διατήρηση φυσικά των επιπέδων που είχαν ήδη αυξηθεί κατά την προηγούμενη μέτρηση.

Τέλος, στην περιοχή της Σκέψης και Φαντασίας, κατά την αρχική παρατήρηση ο μαθητής βρίσκεται 2 εξάμηνα χαμηλότερα από το επίπεδο της τάξης του στην ιδεοληπτική σκέψη, 4 εξάμηνα χαμηλότερα στις στερεοτυπικές κινήσεις και 10 εξάμηνα χαμηλότερα στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τις σχέσεις του με τα αντικείμενα ενώ στο πεδίο των εμμονών σημείωνε ακόμη μεγαλύτερη απόκλιση της τάξεως των 14 εξαμήνων. Οι αποκλίσεις αυτές οφείλονται σε κάθε περίπτωση στα χαρακτηριστικά του αυτιστικού συνδρόμου που είναι εμφανή και έκδηλα στην εικόνα του συγκεκριμένου μαθητή. Κατά την ενδιάμεση παρατήρηση και την καταγραφή των επιπέδων του μαθητή δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές αλλαγές στα παραπάνω πεδία ενώ κατά την τελική παρατήρηση σημειώθηκε βελτίωση στην ενότητα των εμμονών κατά ένα εξάμηνο, ενισχύοντας έτσι και ενδυναμώνοντας την εικόνα του μαθητή σε αυτή τη περιοχή.

Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης

Ακολουθεί λεκτικοποιημένο το Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης από την 26 Μαρτίου 2015, κατά την εφαρμογή διαφοροποιημένης εργασίας(εικόνα 1) με τον μαθητή στο μάθημα της Γλώσσας και συγκεκριμένα στην ενότητα που αφορούσε τα ρήματα Ενεργητικής και Μέσης Φωνής.

Εικόνα 1



Εικόνα 2



Μαθητής : Εδώ τι πρέπει να κάνουμε ;

Εκπαιδευτικός : Τοποθετούμε τις κάρτες με τα ρήματα στη σωστή στήλη, κοιτώντας κάθε φορά την κατάληξη τους που είναι σε κόκκινο κύκλο.

Μαθητής : Δηλαδή το κολλάω από κάτω ;

Εκπαιδευτικός : Ναι διακρίνοντας με αυτό τον τρόπο, τα ρήματα σε δύο κατηγορίες.

Σχόλιο- Παιδαγωγικός Αναστοχασμός : Ο μαθητής κατόρθωσε να τοποθετήσει τα ρήματα στη σωστή στήλη (Εικόνα 2) και να καταλάβει την μεταξύ τους διαφορά, παρόλα αυτά η δραστηριότητα φάνηκε να τον κουράζει. Έτσι προτάθηκε για την επόμενη φορά, η μείωση του αριθμού των ρημάτων και η χρήση εικόνων(οπτικών διευκολυντών) που να αναπαριστούν τις ενέργειες αυτών, με στόχο την καλύτερη κατανόηση και αφομοίωση τους από τον μαθητή.

Συνεντεύξεις

Οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης που εργάζονται με τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης και υποστηρίζουν αυτόν διδακτικά στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης, κλήθηκαν να διατυπώσουν την άποψη τους σχετικά με την

επίδραση των ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων που εφαρμόστηκαν στα γλωσσικά μαθήματα στον μαθητή με Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού

Εκπαιδευτικός Α : <<Θεωρώ πως οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις ωφέλησαν πάρα πολύ τον συγκεκριμένο μαθητή, ώστε να κατορθώσει να βελτιώσει τα σημεία που είχε σημαντικές ελλείψεις σύμφωνα πάντα με τις δυνατότητες του>>.

Εκπαιδευτικός Β : <<Οι διαφοροποιήσεις στην διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων είναι απαραίτητες για τον μαθητή με αυτισμό καθώς δεν είναι δυνατό να παρακολουθήσει το αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης του με τον ρυθμό που κάνουν τα άλλα παιδιά και να κατανοήσει σε βάθος το περιεχόμενο του. Ως εκ τούτου πιστεύω πως ο μαθητής βοηθήθηκε σε σημαντικό βαθμό μέσα από τις ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις που εφαρμόστηκαν στα γλωσσικά μαθήματα>>.

Ποσοτικά Ευρήματα :

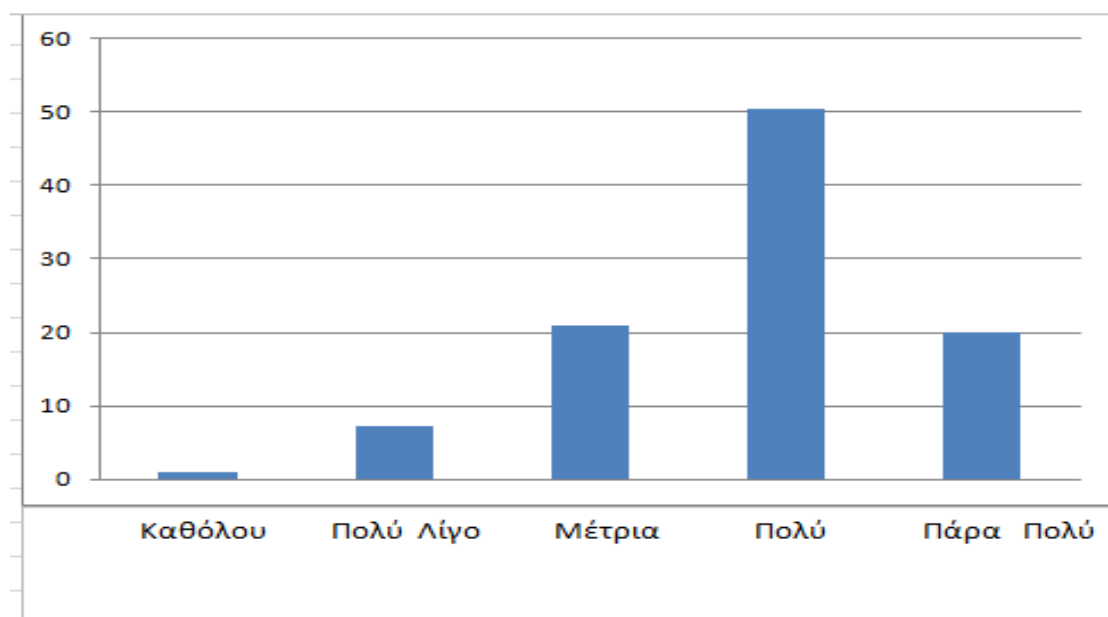
Ερωτηματολόγια

Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από δεκαεννέα (N=19) εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Αγωγής που έρχονται καθημερινά σε επαφή με τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης. Σε ό,τι αφορά τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, οι έντεκα από αυτούς είναι γυναίκες (58%) με μέσο όρο ηλικίας τα 42 έτη ενώ οι οκτώ είναι άνδρες (42%) με μέσο όρο ηλικίας τα 40 έτη. Σε επίπεδο εκπαίδευσης και σπουδών όλοι οι εκπαιδευτικοί (100%) είναι απόφοιτοι ΑΕΙ ενώ μόλις 4 από αυτούς (21%) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών.

Αναφορικά τώρα με την διερεύνηση της επίδρασης των ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων στο μαθητή με Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε 5 ερωτήσεις που σχετίζονται με το περιεχόμενο του πρώτου αυτού ερευνητικού ερωτήματος. Ειδικότερα τα αποτελέσματα έχουν ως εξής :

	Καθόλου	Πολύ Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
Ερώτηση 1η	1	2	5	8	3
Ερώτηση 2η	0	2	3	11	3
Ερώτηση 3η	0	2	5	10	2
Ερώτηση 4η	0	0	4	9	6
Ερώτηση 5η	0	1	3	10	5
Συνολικό Ποσοστό	1,05%	7,36%	21,06%	50,53%	20%

Υπόθεση 1



Σύμφωνα λοιπόν με την διαμόρφωση και την γραφική αποτύπωση των παραπάνω αποτελεσμάτων, το 50,53 % των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι ο μαθητής ωφελήθηκε <πολύ> από τις ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις στα γλωσσικά μαθήματα, το 21,06 % των εκπαιδευτικών υποστηρίζει <μέτρια>, το 20% των εκπαιδευτικών υποστηρίζει <πάρα πολύ>, το 7,36% των εκπαιδευτικών <πολύ>

λίγο> ενώ μόλις το 1,05 % των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι ο μαθητής δεν ωφελήθηκε <καθόλου>.

Η πρώτη ερευνητική υπόθεση λοιπόν, μετά από την μελέτη των ευρημάτων που προέρχονται τόσο από τα ποιοτικά δεδομένα (Παρατηρήσεις –ΛΕΒΔ, Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης, Συνεντεύξεις) όσο και από τα ποσοτικά δεδομένα (Ερωτηματολόγια) αποδείχθηκε ότι επαληθεύεται πλήρως ενώ υπάρχουν και αντίστοιχες μελέτες οι οποίες καταλήγουν σε παρόμοια αποτελέσματα και υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα των ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων σε παιδιά με αυτισμό.

Συγκεκριμένα, έρευνα της Δροσινού (2009) που πραγματοποιήθηκε στα Ε.Ε.Ε.Κ. και περιελάμβανε διαφοροποιήσεις με στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής και προεπαγγελματικής ετοιμότητας σε μαθητές με αυτισμό απέδειξε ότι οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις που εφαρμόστηκαν υποστήριξαν σε ικανοποιητικό βαθμό τους αυτιστικούς μαθητές και τους βοήθησαν να αποκτήσουν ικανότητες απόδοσης των γνωσιακών καταστάσεων, αναγνώρισης των εσφαλμένων αντιλήψεων, της εξαπάτησης, της ενσυναίσθησης, του αναστοχασμού και της πειθούς στην επικοινωνία. Αντίστοιχη έρευνα που πραγματοποίησαν οι Δροσινού, Χαρπαντίδου & Βουράκη (2010) εφαρμόζοντας διαφοροποιημένες διδακτικές παρεμβάσεις σε μαθητές με αυτισμό, αξιοποιώντας στην μαθησιακή διαδικασία τη <<χαρτογράφηση εννοιών>> απέδειξε πως είχε θετική επιρροή στην ικανότητα των μαθητών να συγκρατούν και να ανακαλούν πληροφορίες, σημειώνοντας μεγαλύτερη βελτίωση μετά την μεσολάβηση της διαφοροποιημένης διαδικασίας παρά μετά την τυπική πρακτική διδασκαλία.

2. Οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις στα γλωσσικά μαθήματα στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης ωφελούν τον μαθητή με Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού που φοιτά στο Γενικό Γυμνάσιο (Δεύτερη Ερευνητική Υπόθεση)

Για να καταστεί δυνατή η διερεύνηση του παραπάνω ερωτήματος, δεύτερη ερευνητική υπόθεση αξιολογήθηκαν ποιοτικά δεδομένα τα οποία προέκυψαν μέσα από τις Παρατηρήσεις (αρχική-ενδιάμεση-τελική) και την συμπλήρωση των ΛΕΒΔ στις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες όπως αποτυπώνονται στο Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής(ΠΑΠΕΑ) και στις Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες

(ΓΜΔ) αλλά και από τις Συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν με τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα εκτιμήθηκαν και ποσοτικά δεδομένα που προήλθαν από την συμπλήρωση Ερωτηματολογίου που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.

Ποιοτικά Ευρήματα :

Παρατήρηση – Μεταβολές στη Γραμμή Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)

ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΕΞΑΜΗΝΩΝ	Όνομα μαθητή : Α.Σ. Τάξη : Β' Γυμνασίου Εξάμηνο : Α'		Ημερομηνία Αρχ. Παρατηρήσεων : 22/12/2014 (Γραμμή Βάσης : μπλε) Ημερομηνία Ενδ. Παρατηρήσεων : 27/02/2015 (Γραμμή Βάσης : πράσινο) Ημερομηνία Τελ. Παρατηρήσεων : 03/04/2015 (Γραμμή Βάσης : κόκκινο)												
	Β) γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) Διδακτικές Προτεραιότητες: Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες: Γραφή														
	Μαθησιακή ετοιμότητα (1)			Βασικές Ακαδημαϊκές δεξιότητες (2)		Κοινωνικές Δεξιότητες (3)		Δημιουργικές Δραστηριότητες (4)		Προεπαγγελματική Ετοιμότητα (5)					
	Προφ. Λόγος	Ψυχοκινητικ ότητα	Νοητ ικανοτ	Συναισθ. Οργάνωση	Ανάγνωση	Κατανόηση	Γραφή	Μαθηματικ ά	Αυτονομία στο περιβάλλον	Κοιν. Συμπεριφ.	προσαρμογή στο περιβ	Ελεύθ. Χρόνος	Αισθ. Τέχνες	Προεπαγγ Δεξιότη	Επαγγ. προσανατολ ισμός
Β' εξ, Γ' Γυμν															
Α' εξ, Γ' Γυμν															
Β' εξ, Β' Γυμν.															
Α' εξ, Β' Γυμν.															
Β' εξ, Α' Γυμν															
Α' εξ, Α' Γυμν															
Β' εξ, ΣΤ' Δημ															
Α' εξ, ΣΤ' Δημ															
Β' εξ, Ε' Δημ															
Α' εξ, Ε' Δημ															
Β' εξ, Δ' Δημ															
Α' εξ, Δ' Δημ															
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															
Α' εξ, Νηπ															

Αρχική – Ενδιάμεση -Τελική ΑΠΑ

Στην περιοχή της Μαθησιακής Ετοιμότητας, κατά την αρχική παρατήρηση ο μαθητής βρίσκεται 2 εξάμηνα πιο χαμηλά από το επίπεδο της τάξης του στον προφορικό λόγο, 4 εξάμηνα χαμηλότερα στην ψυχοκινητικότητα και τις νοητικές ικανότητες ενώ στην συναισθηματική οργάνωση η απόκλιση είναι πολύ μεγαλύτερη και αγγίζει τα 10 εξάμηνα από την γραμμή της βάσης. Κατά την ενδιάμεση παρατήρηση σημειώθηκε σημαντική βελτίωση 1 εξαμήνου στο πεδίο της συναισθηματικής οργάνωσης που ο μαθητής αντιμετώπιζε πολύ σοβαρό πρόβλημα

ενώ στα υπόλοιπα πεδία δεν πραγματοποιήθηκαν αλλαγές. Στην τελική παρατήρηση, υπήρξε σημαντική επίσης βελτίωση στην περιοχή της Ψυχοκινητικότητας κατά ένα εξάμηνο ενώ ο μαθητής κατόρθωσε να διατηρήσει το επίπεδο της συναισθηματικής οργάνωσης, που είχε ήδη βελτιώσει σταθερό, καθώς και τις επιδόσεις του στα υπόλοιπα πεδία.

Στην περιοχή των Βασικών Ακαδημαϊκών Δεξιοτήτων, κατά την αρχική μέτρηση ο μαθητής βρίσκεται σε φυσιολογικά επίπεδα για την ηλικία του δηλαδή στην γραμμή της βάσης (Α'Εξ.Β'Γυμν) στην κατανόηση, 4 εξάμηνα πιο κάτω στην ανάγνωση και τα μαθηματικά ενώ στο πεδίο της γραφής το επίπεδο του είναι πολύ χαμηλό και έχει τοποθετηθεί 10 εξάμηνα κάτω από τη τάξη φοίτησης του. Κατά την ενδιάμεση παρατήρηση, υπήρξε πάρα πολύ σημαντική βελτίωση του μαθητή που άγγιξε το εύρος των δυο εξάμηνων στο πεδίο της γραφής, σε αυτό φυσικά συνέβαλαν σε μεγάλο βαθμό οι διαφοροποιήσεις που πραγματοποιήθηκαν στα γλωσσικά μαθήματα, ενώ στα υπόλοιπα πεδία η εικόνα του μαθητή παρέμεινε ίδια. Στην τελευταία παρατήρηση δεν σημειώθηκαν αλλαγές στην περιοχή των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων με τον μαθητή να διατηρείται στα ίδια επίπεδα σε όλες τους τομείς, εδραιώνοντας την βελτίωση που ήδη είχε επιτευχθεί στο πεδίο της γραφής.

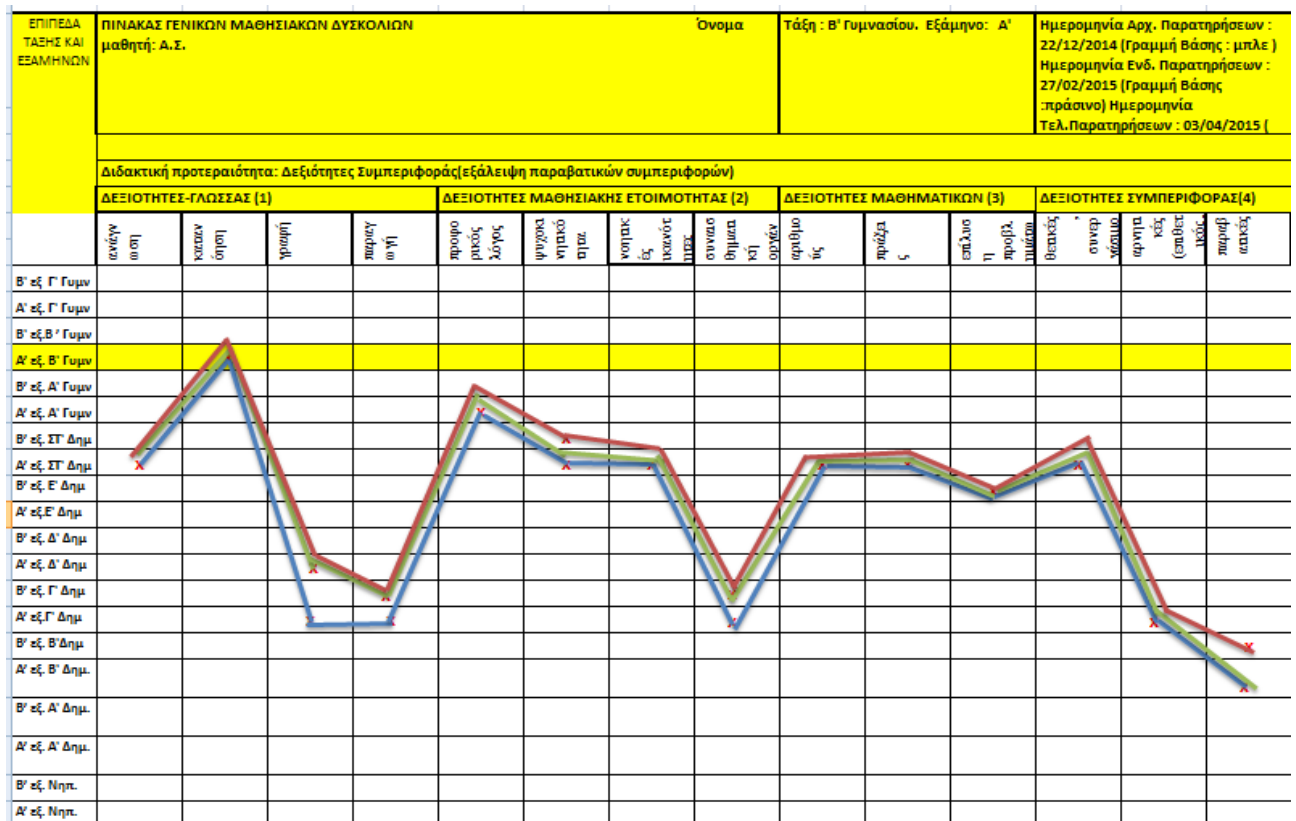
Στην περιοχή των Κοινωνικών Δεξιοτήτων, κατά την αρχική μέτρηση ο μαθητής βρίσκεται στην γραμμή της βάσης στην αυτονομία στο περιβάλλον, ενώ στην προσαρμογή στο περιβάλλον το επίπεδο του είναι 10 εξάμηνα πιο κάτω και στην κοινωνική συμπεριφορά η απόκλιση αγγίζει τα 12 εξάμηνα. Κατά την ενδιάμεση παρατήρηση η επίδοση του μαθητή στα δύο πρώτα πεδία έμεινε σταθερή ενώ σημειώθηκε σημαντική βελτίωση ενός εξαμήνου στη κοινωνική συμπεριφορά. Σημαντικό ρόλο σε κάθε περίπτωση έπαιξε η υλοποίηση του διδακτικού προγράμματος μέσω της οποίας επιδιώχθηκε και επετεύχθη η αύξηση των δεξιοτήτων συνεργασίας του μαθητή και κατ'έκταση των κοινωνικών του δεξιοτήτων. Στην τελική παρατήρηση ωστόσο στην συγκεκριμένη περιοχή δεν σημειώθηκε περαιτέρω βελτίωση και οι μετρήσεις παρέμειναν στα ίδια επίπεδα με την προηγούμενη καταγραφή.

Στην περιοχή των Δημιουργικών Δραστηριοτήτων, κατά την αρχική μέτρηση ο μαθητής βρίσκεται 4 εξάμηνα πιο χαμηλά από το επίπεδο της τάξης του τόσο στο πεδίο του ελεύθερου χρόνου όσο και στο πεδίο των αισθητικών τεχνών καθώς οι

ασχολίες του περιορίζονται σε συγκεκριμένα ενδιαφέροντα και δεν αξιοποιεί δημιουργικά τον ελεύθερο του χρόνο. Κατά την ενδιάμεση βέβαια και τελική παρατήρηση δεν σημειώθηκαν αλλαγές με τον μαθητή να αποκλίνει τέσσερα εξάμηνα από την γραμμή της βάσης και να βρίσκεται στο Α' εξ.ΣΤ' δημ. και στις δυο περιοχές των δημιουργικών δραστηριοτήτων.

Τέλος στην περιοχή της Προεπαγγελματικής Ετοιμότητας, κατά την αρχική παρατήρηση ο μαθητής τοποθετείται στα 2 εξάμηνα κάτω από την γραμμή της βάσης στο πεδίο των προεπαγγελματικών δεξιοτήτων ενώ στον επαγγελματικό προσανατολισμό ο μαθητής βρίσκεται 10 εξάμηνα χαμηλότερα από το επίπεδο της τάξης του καθώς δεν έχει αναπτύξει κανένα ενδιαφέρον για την μελλοντική του επαγγελματική εξέλιξη. Κατά την ενδιάμεση και τελική παρατήρηση στη συνέχεια δεν σημειώθηκαν μεταβολές στα επίπεδα και τα εξάμηνα κατάταξης του μαθητή με αποτέλεσμα η εικόνα του στην περιοχή της προεπαγγελματικής ετοιμότητας να παραμένει σταθερή.

Παρατήρηση – Μεταβολές στη Γραμμή των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών



Αρχική – Ενδιάμεση -Τελική ΑΠΑ

Στην περιοχή των Δεξιότητων της Γλώσσας, κατά την αρχική παρατήρηση ο μαθητής βρίσκεται στο επίπεδο της τάξης του και του εξαμήνου φοίτησης του (Α'εξ.Β'Γυμν) στο πεδίο της κατανόησης. Αντίθετα είναι τοποθετημένος 4 εξάμηνα πιο χαμηλά στην ανάγνωση ενώ στην γραφή και την παραγωγή λόγου οι επιδόσεις του είναι σε πολύ χαμηλό επίπεδο καθώς απέχουν 10 εξάμηνα από την γραμμή της βάσης. Κατά την ενδιάμεση παρατήρηση στο πεδίο της κατανόησης και της ανάγνωσης δεν σημειώθηκαν αλλαγές και μεταβολές σε αντίθεση με το πεδίο της γραφής και της παραγωγής λόγου που η βελτίωση ήταν αξιοσημείωτη. Συγκεκριμένα ο μαθητής κατόρθωσε να βελτιώσει την επίδοσή του κατά δυο εξάμηνα στο πεδίο της γραφής και κατά ένα εξάμηνο στη παραγωγή λόγου, γεγονός στο οποίο συνέβαλε σε κάθε περίπτωση η διδακτική διαφοροποίηση που είχε πραγματοποιηθεί στα μαθήματα της γλώσσας. Κατά την τελική παρατήρηση δεν σημειώθηκαν άλλες μεταβολές στην περιοχή των δεξιότητων της γλώσσας, με τον μαθητή να διατηρεί σταθερή την βελτίωση που σημείωσε στα παραπάνω πεδία.

Στην περιοχή των Δεξιότητων της Μαθησιακής Ετοιμότητας, κατά την αρχική παρατήρηση ο μαθητής βρίσκεται 2 εξάμηνα κάτω από το επίπεδο της τάξης του στον προφορικό λόγο, 4 εξάμηνα στην ψυχοκινητικότητα και τις νοητικές ικανότητες, ενώ την μεγαλύτερη απόκλιση σημειώνει στο πεδίο της συναισθηματικής οργάνωσης όπου τοποθετείται 10 εξάμηνα χαμηλότερα από την γραμμή της βάσης. Κατά την ενδιάμεση παρατήρηση σημειώθηκε σημαντική βελτίωση της τάξεως του ενός εξαμήνου στην περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης, ενώ οι επιδόσεις του μαθητή στα υπόλοιπα πεδία έμειναν σταθερές. Στη τελική παρατήρηση ο μαθητής διατήρησε την ανοδική του πορεία βελτιώνοντας κατά ένα εξάμηνο ακόμα την επίδοσή του στην περιοχή της ψυχοκινητικότητας ενώ κράτησε σταθερά τα επίπεδα του στα υπόλοιπα πεδία.

Στην περιοχή των Δεξιότητων των Μαθηματικών, κατά την αρχική παρατήρηση ο μαθητής τοποθετείται 4 εξάμηνα χαμηλότερα από το επίπεδο της τάξης του στο πεδίο των αριθμών και των πράξεων ενώ στην επίλυση προβλημάτων βρίσκεται ένα εξάμηνο πιο κάτω, δηλαδή 5 εξάμηνα χαμηλότερα από την γραμμή της βάσης. Τόσο κατά την ενδιάμεση παρατήρηση όσο και κατά την τελική στην περιοχή των

μαθηματικών δεν σημειώθηκαν μεταβολές με τον μαθητή να διατηρεί τα ίδια επίπεδα που είχε κατά τις αρχικές μετρήσεις.

Τέλος, στην περιοχή των Δεξιοτήτων της Συμπεριφοράς, κατά την αρχική μέτρηση ο μαθητής σημειώνει απόκλιση 4 εξαμήνων από τη τάξη φοίτησης του στις θετικές συμπεριφορές, 10 εξαμήνων στις αρνητικές συμπεριφορές και 12 εξαμήνων στις παραβατικές. Κατά την ενδιάμεση παρατήρηση δεν παρατηρήθηκαν αξιοσημείωτες αλλαγές στα επίπεδα ανάπτυξης του μαθητή ενώ στην τελική μέτρηση ιδιαίτερα σημαντική είναι η βελτίωση που σημείωσε ο μαθητής στο πεδίο των παραβατικών συμπεριφορών. Συγκεκριμένα ο μαθητής κατάφερε να σημειώσει άνοδο της τάξεως του 1 εξαμήνου, μειώνοντας έτσι τις παραβατικές συμπεριφορές που εμφάνιζε στο χώρο του σχολείου σε σημαντικό βαθμό. Η μεταβολή αυτή δεν ήταν τυχαία καθότι επέδρασε θετικά η υλοποίηση του διδακτικού προγράμματος που δομήθηκε πάνω στις ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητή και στόχευε στην ενίσχυση της συναισθηματικής του οργάνωσης. Άλλωστε σύμφωνα με την Δροσινού και τους συνεργάτες της (2009) η ειδική διδακτική φροντίδα στο πεδίο της συναισθηματικής ετοιμότητας είναι ιδιαίτερα επιβεβλημένη σε μαθητές που παρουσιάζουν προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς όπως ο μαθητής της μελέτης περίπτωσης.

Συνεντεύξεις

Οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης που εργάζονται με τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης και υποστηρίζουν αυτόν διδακτικά στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης, κλήθηκαν να διατυπώσουν την άποψη τους σχετικά με την επίδραση των ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων που εφαρμόστηκαν στα γλωσσικά μαθήματα στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης στον μαθητή με Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού που φοιτά σε Γενικό Γυμνάσιο.

Εκπαιδευτικός Α : <<Θεωρώ πως οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις που πραγματοποιήθηκαν κατά την διάρκεια της παράλληλης στήριξης ωφέλησαν πάρα πολύ τον μαθητή, γιατί ο ίδιος είχε ανάγκη από εξατομικευμένη διδασκαλία και ειδική προσέγγιση στα γλωσσικά μαθήματα>>

Εκπαιδευτικός Β : << Πιστεύω ότι το σύνολο των διαφοροποιήσεων που έγιναν στα γλωσσικά μαθήματα της Β΄ Γυμνασίου βοήθησαν σε μεγάλο βαθμό τον μαθητή της

μελέτης περίπτωσης. Η οργάνωση και δόμηση συγκεκριμένου διδακτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες του μαθητή και η εφαρμογή διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων από τον ειδικό παιδαγωγό στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης συνέβαλαν σημαντικά στην βελτίωση των γλωσσικών του δεξιοτήτων. Βέβαια κάτι τέτοιο δεν θα ήταν δυνατό να πραγματοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης στο Γυμνάσιο, γιατί άλλοτε ή έλλειψη (διδακτικού) χρόνου και άλλοτε η έλλειψη γνώσεων δεν το επιτρέπει>>.

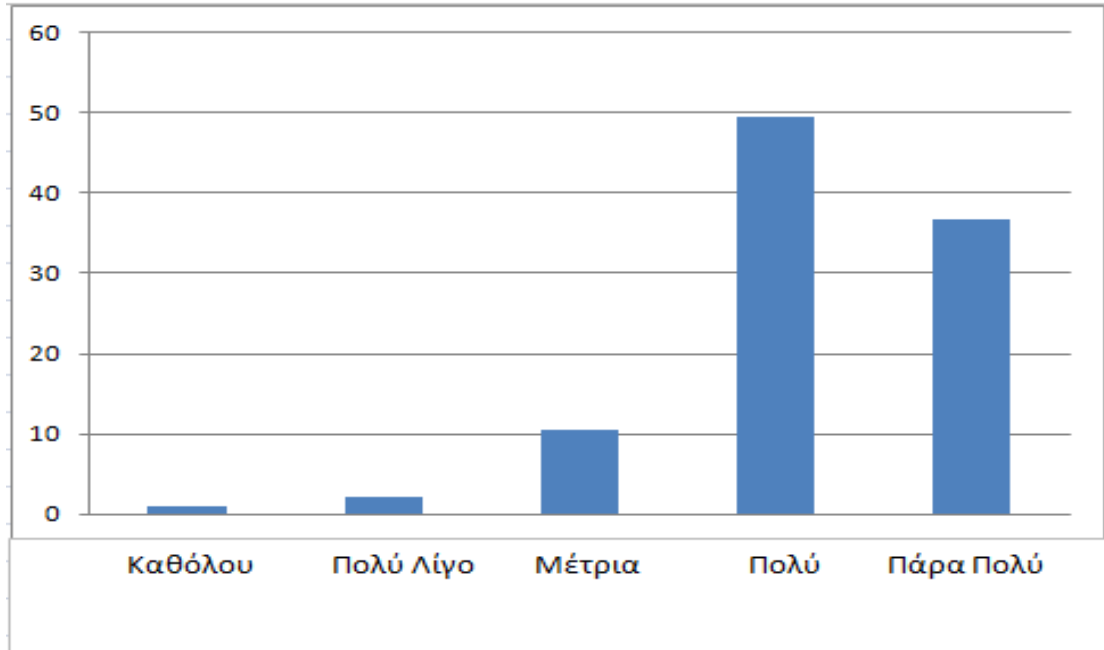
Ποσοτικά Ευρήματα :

Ερωτηματολόγια

Σε ό,τι αφορά τώρα την διερεύνηση της επίδρασης των ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων στα γλωσσικά μαθήματα στο μαθητή με Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού που φοιτά σε Γενικό Γυμνάσιο, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε 5 ερωτήσεις που σχετίζονται με το περιεχόμενο του δεύτερου αυτού ερευνητικού ερωτήματος. Ειδικότερα τα αποτελέσματα έχουν ως εξής :

	Καθόλου	Πολύ Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
Ερώτηση 6η	0	1	3	12	3
Ερώτηση 7η	0	1	2	13	3
Ερώτηση 8η	0	0	1	10	8
Ερώτηση 9η	1	0	2	8	8
Ερώτηση 10η	0	0	2	4	13
Συνολικό Ποσοστό	1,05%	2,10%	10,53%	49,48%	36,84%

Υπόθεση 2



Σύμφωνα λοιπόν με την διαμόρφωση και την γραφική αποτύπωση των παραπάνω αποτελεσμάτων που αφορούν την δεύτερη ερευνητική υπόθεση, το 49,48% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησε ότι ο μαθητής ωφελήθηκε <πολύ> από τις ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις στα γλωσσικά μαθήματα στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης, το 36,84 % των εκπαιδευτικών απάντησε <πάρα πολύ>, το 10,53% των εκπαιδευτικών απάντησε <μέτρια>, το 2,10% των εκπαιδευτικών απάντησε <πολύ λίγο> ενώ μόλις το 1,05 % των εκπαιδευτικών υποστήριξε πως ο μαθητής δεν ωφελήθηκε <καθόλου>.

Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση λοιπόν, μετά από την μελέτη των ευρημάτων που προέρχονται τόσο από τα ποιοτικά δεδομένα (Παρατηρήσεις –ΛΕΒΔ, Συνεντεύξεις) όσο και από τα ποσοτικά δεδομένα (Ερωτηματολόγια) αποδείχθηκε ότι επαληθεύεται πλήρως ενώ υπάρχουν και αντίστοιχες μελέτες οι οποίες καταλήγουν σε παρόμοια αποτελέσματα και έρχονται να ενδυναμώσουν τους παραπάνω ισχυρισμούς, υποστηρίζοντας πως οι διδακτικές διαφοροποιήσεις-προσαρμογές στα σχολικά μαθήματα ευνοούν και καλύπτουν τις ανάγκες μαθητών με αυτισμό που φοιτούν στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Συγκεκριμένα, έρευνα των Humphrey & Lewis (2008) που έχει διεξαχθεί σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο αναφέρει πως οι διαφοροποιήσεις στα σχολικά μαθήματα που πραγματοποιούνται από τους βοηθούς μαθησιακής στήριξης (<< learning support assistant >>) σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της τάξης καλύπτουν τις διδακτικές ανάγκες των μαθητών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού. Ανάλογα συμπεράσματα έχουν έρθει στο φως της δημοσιότητας σε έρευνα των Symes & Humphrey (2011) που πραγματοποιήθηκε σε γενικά σχολεία της Αγγλίας και αναφέρεται πάλι στην αποτελεσματική διδακτική υποστήριξη που παρέχεται από τους βοηθούς διδασκαλίας (<<teaching assistants >>) σε μαθητές με αυτισμό που φοιτούν σε γενικά σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αποδεικνύοντας έτσι τη σημασία των διδακτικών διαφοροποιήσεων που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο της γενικής τάξης από τους ειδικούς παιδαγωγούς ή τους βοηθούς διδασκαλίας.

3. Οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις που εφαρμόζονται μέσω του ΣΑΔΕΠΕΑΕ υποστηρίζουν αποτελεσματικά τις γλωσσικές και κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή με Αυτισμό στο Γυμνάσιο (Τρίτη Ερευνητική Υπόθεση)

Η τρίτη ερευνητική υπόθεση εξετάζει εάν οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις που θα εφαρμοστούν μέσα από την υλοποίηση ενός Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) θα υποστηρίξουν αποτελεσματικά τις γλωσσικές και κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή με Αυτισμό στο Γυμνάσιο ώστε να συμβάλλουν τόσο στην αποκατάσταση των μέσων επικοινωνίας όσο και στην ομαλή ένταξη του στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Για να καταστεί δυνατή η διερεύνηση του παραπάνω ερωτήματος αξιολογήθηκαν ποιοτικά δεδομένα τα οποία προέκυψαν μέσα από τις Παρατηρήσεις (αρχική-ενδιάμεση-τελική) και την συμπλήρωση των ΛΕΒΔ στις περιοχές της Μαθησιακής Ετοιμότητας, των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών όπως αυτές αποτυπώνονται σύμφωνα με το Πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ), των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΓΜΔ) και των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στο Φάσμα του Αυτισμού (ΕΜΔ-ΦΑ), αλλά και από τις Συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν με τους εκπαιδευτικούς ειδικής

αγωγής. Παράλληλα εκτιμήθηκαν και ποσοτικά δεδομένα που προήλθαν από την συμπλήρωση Ερωτηματολογίου που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας αλλά και από ευρήματα που προήλθαν από την διεξαγωγή της πειραματικής διαδικασίας με την εφαρμογή των Κοινωνικών Ιστοριών στον μαθητή της μελέτης περίπτωσης.

Ποιοτικά Ευρήματα :

ΑΠΑ και μεταβολές στις γραμμές: της Μαθησιακής Ετοιμότητας, των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών όπως αυτές αποτυπώνονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής(ΠΑΠΕΑ), των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών(ΓΜΔ) σύμφωνα με τα ΑΠΣ της Γλώσσας και των ΔΕΠΠΣ και των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στο Φάσμα του Αυτισμού(ΕΜΔ-ΦΑ)

Μελετώντας τους τέσσερις πίνακες που παρατέθηκαν παραπάνω με τις μεταβολές της Μαθησιακής Ετοιμότητας, του ΠΑΠΕΑ, των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών και των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στο Φάσμα του Αυτισμού και καταγράφοντας αναλυτικά τις αποκλίσεις του μαθητή ανά περιοχή αλλά και την σταδιακή βελτίωση που σημείωσε κατά την διάρκεια εφαρμογής του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, είναι προφανές πως η επίδραση του διδακτικού προγράμματος ήταν καθοριστική στην άνοδο της επίδοσης του σε όλο το εύρος των αντίστοιχων πεδίων και περιοχών. Αναφερόμενοι όμως αποκλειστικά και μόνο στο πεδίο των γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς αυτό ορίζει το περιεχόμενο της τρίτης ερευνητικής υπόθεσης, επιγραμματικά ακολουθούν οι μεταβολές που πραγματοποιήθηκαν στις συγκεκριμένες περιοχές. Ειδικότερα :

Στον πίνακα μεταβολών της Μαθησιακής Ετοιμότητας, ο μαθητής κατά την αρχική παρατήρηση παρουσίαζε σημαντικές ελλείψεις τόσο στην περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης που επιδρά σημαντικά στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων όσο και σε αυτήν του προφορικού λόγου που σχετίζεται άμεσα με τις γλωσσικές δεξιότητες, κατά την ενδιάμεση όμως και τελική παρατήρηση υπήρξε σταδιακή βελτίωση της τάξεως του 1 εξαμήνου και στις δυο περιοχές.

Στον πίνακα μεταβολών του ΠΑΠΕΑ, ο μαθητής υστερούσε σημαντικά στην δεξιότητα της γραφής και την κοινωνική συμπεριφορά στην αρχική αξιολόγηση, κατά

την καταγραφή όμως των τελικών τιμών παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση που ανερχόταν στα 2 και 1 εξάμηνα στις αντίστοιχες περιοχές.

Στον πίνακα μεταβολών των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών, η γραμμή της απόκλισης στην περιοχή των γλωσσικών δεξιοτήτων βρισκόταν 10 εξάμηνα χαμηλότερα κατά τις αρχικές μετρήσεις, με το πέρας όμως των διδακτικών παρεμβάσεων η απόκλιση άγγιξε το όριο των 8 εξαμήνων.

Στον πίνακα μεταβολών των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στο Φάσμα του Αυτισμού, οι αποκλίσεις στην περιοχή των κοινωνικών δεξιοτήτων(κοινωνική πρωτοβουλία-κοινωνική ανταπόκριση)βρίσκονταν στα 12 εξάμηνα κάτω από την γραμμή της βάσης, με την ολοκλήρωση όμως της διδακτικής παρέμβασης σημειώθηκε ουσιαστική βελτίωση 1 εξαμήνου και στα δύο πεδία αντίστοιχα.

Συνηντεύξεις

Οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης που εργάζονται με τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης και υποστηρίζουν αυτόν διδακτικά στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης, κλήθηκαν να διατυπώσουν την άποψη τους σχετικά με την επίδραση των ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων που εφαρμόστηκαν μέσω του ΣΑΔΕΠΕΑΕ στις γλωσσικές και κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή με Αυτισμό στο Γυμνάσιο.

Εκπαιδευτικός Α : <<Θεωρώ πως η εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ βοήθησε πολύ τον μαθητή με αυτισμό γιατί είχε σημαντικές δυσκολίες στο αναλυτικό πρόγραμμα και μέσω του εξατομικευμένου προγράμματος τέθηκαν βασικοί στόχοι που είναι απαραίτητοι για την εξέλιξη του>>.

Εκπαιδευτικός Β : << Η υλοποίηση του συγκεκριμένου διδακτικού προγράμματος το οποίο ήταν βασισμένο πάνω στις ανάγκες, τις δυνατότητες και τις δυσκολίες του συγκεκριμένου μαθητή, τον βοήθησε σε σημαντικό βαθμό να βελτιώσει τις επιδόσεις του και σε ακαδημαϊκό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο συμπεριφοράς. Ο μαθητής μέσα από τις ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις στα γλωσσικά μαθήματα κατάφερε να ανταπεξέλθει καλύτερα στα μαθήματα αυτά μέσα στη τάξη ενώ παράλληλα βελτίωσε και τις σχέσεις του με τους υπόλοιπους>>.

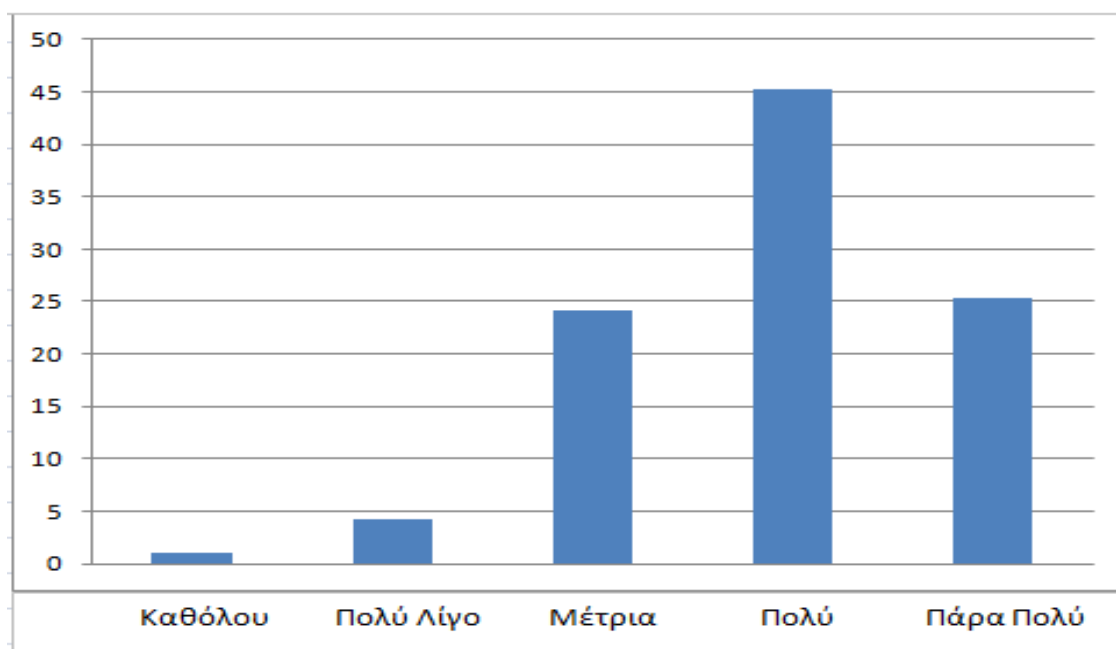
Ποσοτικά Ευρήματα :

Ερωτηματολόγια

Σε ό,τι αφορά τώρα την διερεύνηση της επίδρασης των ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων, μέσω του ΣΑΔΕΠΕΑΕ στις γλωσσικές και κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή με Αυτισμό στο Γυμνάσιο οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε 5 ερωτήσεις που σχετίζονται με το περιεχόμενο του τρίτου αυτού ερευνητικού ερωτήματος. Ειδικότερα τα αποτελέσματα έχουν ως εξής :

	Καθόλου	Πολύ Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
Ερώτηση 11η	0	0	5	10	4
Ερώτηση 12η	0	0	7	9	3
Ερώτηση 13η	0	2	5	6	6
Ερώτηση 14η	0	0	4	10	5
Ερώτηση 15η	1	2	2	8	6
Συνολικό Ποσοστό	1,05%	4,21%	24,22%	45,26%	25,26%

Υπόθεση 3



Σύμφωνα λοιπόν με την διαμόρφωση και την γραφική αποτύπωση των παραπάνω αποτελεσμάτων που αφορούν την τρίτη ερευνητική υπόθεση, το 45,26% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησε ότι ο μαθητής ωφελήθηκε <πολύ> από τις ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις που εφαρμόστηκαν μέσω του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, το 25,26% των εκπαιδευτικών απάντησε <πάρα πολύ>, το 24,22% των εκπαιδευτικών απάντησε <μέτρια>, το 4,21% των εκπαιδευτικών απάντησε <πολύ λίγο>, ενώ μόλις το 1,05 % των εκπαιδευτικών υποστήριξε πως ο μαθητής δεν ωφελήθηκε <καθόλου>.

Κοινωνικές Ιστορίες

Η πειραματική διαδικασία πραγματοποιήθηκε μέσα από την εφαρμογή 5 κοινωνικών ιστοριών στον μαθητή της μελέτης περίπτωσης. Τα αποτελέσματα του πειράματος κρίθηκαν ικανοποιητικά και επαληθεύουν την αποτελεσματικότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Ειδικότερα ο μαθητής ολοκλήρωσε με επιτυχία την πειραματική διαδικασία, κατανοώντας πλήρως το περιεχόμενο των 5 κοινωνικών ιστοριών, δίνοντας ορθές απαντήσεις στο μεγαλύτερο μέρος των ερωτήσεων κατανόησης που του ζητήθηκαν. Τα θέματα των ιστοριών αφορούσαν την ανάπτυξη και την

αξιοποίηση κυρίως κοινωνικών δεξιοτήτων. Τα μετρήσιμα δεδομένα από τα κείμενα των κοινωνικών ιστοριών παρατίθενται στον ακόλουθο πίνακα :

α/α	Τίτλος Κοινωνικής Ιστορίας	Ημερομηνία	Αριθμός Λέξεων	Τύπος Λέξεων	Αριθμός Οπτικοποιημένων Διευκολυντών	Σωστές Απαντήσεις
1	Οι Κανόνες του Σχολείου	23-4-2015	128	ΣΣΦΣΦΦΦ	6	5/5
2	Οι Φίλοι Μου	27-4-2015	124	ΣΦΣΦΦ	6	5/5
3	Μαθαίνω να Είμαι Ευγενικός	30-4-2015	138	ΦΦΣΦΣΦΣΦΣ	6	5/5
4	Ελεύθερος Χρόνος	4-5-2015	130	ΦΣΦΦΣΦΣΦΣ	6	3/5
5	Μαθαίνω τα Επαγγέλματα	7-5-2015	132	ΦΣΦΣΣΦΣΣΦΣΦ	7	5/5

Ειδικότερα, η πρώτη κοινωνική ιστορία με τίτλο ‘Οι Κανόνες Του Σχολείου’ αποτελείται από 128 λέξεις, οι οποίες ήταν προσαρμοσμένες στις ανάγκες του μαθητή (τύπου ΣΣΦΣΦΦΦ) και περιελάμβανε 6 φωτογραφίες- οπτικούς διευκολυντές. Το πείραμα διενεργήθηκε στην αρχή του ημερήσιου προγράμματος, στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης και στόχο είχε ο μαθητής να κατανοήσει την σημασία των σχολικών κανόνων και μέσα από την τήρηση αυτών να μειώσει σταδιακά την παραβατική και αποκλίνουσα συμπεριφορά που εμφανίζει. Το παιδί κατόρθωσε να απαντήσει σωστά και στις 5 ερωτήσεις κατανόησης που του ζητήθηκαν, δείχνοντας να έχει καταλάβει πως στο χώρο του σχολείου υπάρχουν βασικοί κανόνες και αρχές του οποίους οφείλει να σέβεται, να τηρεί και να εφαρμόζει.

Η δεύτερη κοινωνική ιστορία με τίτλο ‘Οι Φίλοι μου’, αποτελείται από 124 λέξεις, το μεγαλύτερο μέρος των οποίων ήταν τύπου ΣΦΣΦΦ και είναι εμπλουτισμένη με 6 φωτογραφίες-οπτικούς ενισχυτές προς διευκόλυνση του συγκεκριμένου μαθητή. Η κοινωνική ιστορία δόθηκε στο παιδί κατά την δεύτερη διδακτική ώρα στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης, με στόχο να κατανοήσει την έννοια της φιλίας και μακροπρόθεσμα να οδηγηθεί στην ανάπτυξη διαπροσωπικών και φιλικών σχέσεων ξεπερνώντας έτσι το χαρακτηριστικό της αυτιστικής απομόνωσης. Ο μαθητής

ανταπεξήλθε πλήρως στις απαιτήσεις του κειμένου απαντώντας σωστά και στα 5 ερωτήματα που του δόθηκαν δείχνοντας να έχει κατανοήσει σε σημαντικό βαθμό την έννοια και την αξία της φιλίας.

Η τρίτη κοινωνική ιστορία που δόθηκε στο μαθητή φέρει το τίτλο ‘ Μαθαίνω να είμαι ευγενικός’, αποτελείται από 138 λέξεις, οι περισσότερες εκ των οποίων είναι τετρασύλλαβες τύπου ΦΦΣΦΣΦΣΦΣ και περιέχει συνολικά 6 εικόνες –οπτικούς διευκολυντές. Η συγκεκριμένη παρέμβαση πραγματοποιήθηκε κατά την τέταρτη διδακτική ώρα στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης και στόχο είχε να κατανοήσει ο μαθητής τους κανόνες καλής συμπεριφοράς και να μάθει να είναι ευγενής όταν επικοινωνεί με τους άλλους. Το παιδί κατόρθωσε να απαντήσει σωστά στο σύνολο των ερωτήσεων (5), αποδεικνύοντας πως έχει αντιληφθεί την έννοια της ευγένειας και τους καλούς τρόπους συμπεριφοράς. Και οι τρεις παραπάνω ιστορίες στόχο έχουν την βελτίωση των δεξιοτήτων της κοινωνικής συμπεριφοράς του μαθητή και εμπίπτουν στην τρίτη ενότητα των Κοινωνικών Δεξιοτήτων και της Προσαρμογής στο Περιβάλλον του ΠΑΠΕΑ.

Η τέταρτη κοινωνική ιστορία έχει τίτλο ‘ Ελεύθερος Χρόνος’, περιέχει συνολικά 130 λέξεις της μορφής ΦΣΦΦΣΦΣΦΣ και έχει εμπλουτιστεί με 6 εικόνες- οπτικούς διευκολυντές. Το τέταρτο αυτό κείμενο κατανόησης εφαρμόστηκε στο μαθητή στο τέλος του ημερήσιου διδακτικού προγράμματος, στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης και στόχο είχε να αντιληφθεί το παιδί την έννοια του ελεύθερου χρόνου και της σωστής αξιοποίησης του, ξεπερνώντας τα όρια της εμμονικής του απασχόλησης με συγκεκριμένα ενδιαφέροντα –δραστηριότητες. Ο στόχος αυτός προέρχεται από την τέταρτη περιοχή των Δημιουργικών Δραστηριοτήτων του ΠΑΠΕΑ και ο μαθητής ανταπεξήλθε μερικώς στις απαιτήσεις των ερωτήσεων κατανόησης, απαντώντας σωστά στις 3 από αυτές(5).

Η πέμπτη και τελευταία κοινωνική ιστορία που δόθηκε στο μαθητή, έχει το τίτλο ‘Μαθαίνω τα Επαγγέλματα’ αποτελείται από 132 λέξεις οι οποίες στην πλειονότητα τους έχουν πέντε συλλαβές και είναι της μορφής ΦΣΦΣΣΦΣΣΦΣΦ ενώ αυτή τη φορά περιέχει 7 εικόνες-οπτικούς διευκολυντές για την καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου από τον μαθητή. Η ιστορία διδάχθηκε στην αρχή του ημερήσιου προγράμματος κατά την διάρκεια της παράλληλης στήριξης και στόχο είχε ο μαθητής να γνωρίσει τα επαγγέλματα στο πλαίσιο μιας γενικότερης κατανόησης της έννοιας

του επαγγελματικού προσανατολισμού. Ο στόχος αυτός προέρχεται από την πέμπτη περιοχή των Προεπαγγελματικών Δεξιοτήτων του ΠΑΠΕΑ και ο μαθητής ανταποκρινόμενος στις ερωτήσεις κατανόησης κατάφερε να απαντήσει σωστά στο σύνολο αυτών(5), έχοντας αντιληφθεί την διαφορετικότητα και τα χαρακτηριστικά που φέρει κάθε επάγγελμα.

Η τρίτη ερευνητική υπόθεση λοιπόν, μετά από την μελέτη των ευρημάτων που προέρχονται τόσο από τα ποιοτικά δεδομένα (Παρατηρήσεις –ΛΕΒΔ, Συνεντεύξεις) όσο και από τα ποσοτικά δεδομένα (Ερωτηματολόγια, Κοινωνικές Ιστορίες) αποδείχθηκε ότι επαληθεύεται πλήρως ενώ υπάρχουν αντίστοιχες έρευνες που καταλήγουν σε παρόμοια αποτελέσματα αποδεικνύοντας την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων όπως το ΣΑΔΕΠΕΑΕ σε παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, αλλά και έρευνες που έχουν εστιάσει στην αποτελεσματικότητα της χρήσης κοινωνικών ιστοριών κατά την εφαρμογή των διδακτικών προγραμμάτων σε αυτιστικούς μαθητές.

Πιο συγκεκριμένα, μελέτη των Torana, Yasina, Chiria & Tahara (2010) εξέτασε την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε μαθητές με αυτισμό, μελετώντας τόσο τους στόχους που θέτονται κάθε φορά όσο και την επιτυχή ή μη ανταπόκριση των παιδιών σε αυτούς. Διαπιστώθηκε λοιπόν, πως το ποσοστό επίτευξης των μαθησιακών στόχων σε μαθητές με αυτισμό κυμαίνεται από 40 έως και 87,5 % ενώ σε περιπτώσεις που δεν σημειωνόταν ικανοποιητική πρόοδος, γίνονταν αναπροσαρμογές τόσο στους στόχους όσο και στις στρατηγικές επίτευξης τους. Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξε και έρευνα της Δροσινού (2009), κατά την οποία σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν με επιτυχία εξατομικευμένα διδακτικά προγράμματα σε μαθητές με αυτισμό, που φοιτούσαν στα Ε.Ε.Ε.Κ., έχοντας θετικά αποτελέσματα και επιδράσεις για την πλειονότητα των αυτιστικών αυτών μαθητών.

Άλλες έρευνες, όπως αυτές των Σούλη, Φλωρίδη & Κελέση (2007) και των Chan, O'Reilly, Lang, Boutot, White ,Pierce & Baker (2011) διερεύνησαν την αξιολόγηση εκπαιδευτικών και διδακτικών προγραμμάτων παρέμβασης με την χρήση κοινωνικών ιστοριών σε μαθητές με αυτισμό. Κατέληξαν λοιπόν αμφότεροι στο συμπέρασμα πως οι κοινωνικές ιστορίες μπορούν να επιφέρουν ήπια έως μέτρια βελτίωση στο πεδίο της συμπεριφοράς και αποτελούν πρόσφορα, εύχρηστα και αποτελεσματικά μέσα για

την διδασκαλία παιδιών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού καθώς όχι μόνο συμβάλλουν στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά και στην αποσαφήνιση εννοιών που σχετίζονται με γνώσεις σε διδακτικές περιοχές που περιλαμβάνει το Αναλυτικό Γενικό Πρόγραμμα σπουδών.

Συμπεράσματα

Η παρούσα ερευνητική εργασία δομήθηκε και σχεδιάστηκε με βάση την διατύπωση τριών ερευνητικών υποθέσεων. Η εγκυρότητα των υποθέσεων αυτών επιβεβαιώθηκε βαθμιαία μέσα από την μελέτη και την αξιολόγηση ευρημάτων που προέκυψαν από την συλλογή τόσο ποιοτικών όσο και ποσοτικών δεδομένων με την χρήση πολλαπλών ερευνητικών εργαλείων. Η ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας και η επαλήθευση των αρχικών ερευνητικών υποθέσεων οδήγησε σταδιακά στην διατύπωση και καταγραφή μιας σειράς συμπερασμάτων που απορρέουν άμεσα από τα παραπάνω αποτελέσματα.

Μέσα λοιπόν από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, κατέστη φανερό πως οι μαθητές με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού που αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στο πεδίο της γλώσσας τα οποία σχετίζονται τόσο την περιοχή του προφορικού λόγου όσο και με αυτή του γραπτού έρχονται συχνά αντιμέτωποι με σημαντικές δυσκολίες στην εκμάθηση και κατανόηση των σχολικών γλωσσικών μαθημάτων. Οι δυσκολίες αυτές βέβαια μπορούν ως ένα βαθμό να μετριασθούν και να περιοριστούν μέσα από την εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών προγραμμάτων και την διενέργεια ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων στα μαθήματα της γλώσσας που εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Οι παραπάνω ισχυρισμοί έρχονται σε άμεση συμφωνία και επιβεβαιώνουν την πρώτη ερευνητική μας υπόθεση που αφορά την επίδραση των ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων σε μαθητές με αυτισμό.

Εν συνεχεία, διαπιστώθηκε πως τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με αυτισμό στις γλωσσικές δεξιότητες και κατ'επέκταση στα γλωσσικά μαθήματα χρίζουν εξατομικευμένης διδακτικής υποστήριξης, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις φοίτησης των μαθητών αυτών σε κοινές τάξεις γενικών σχολείων. Ειδικότερα, αποδείχθηκε

πως οι μαθητές με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος που φοιτούν σε γενικά σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν ανάγκη από την παροχή εξατομικευμένης βοήθειας η οποία μπορεί να τους ωφελήσει σε σημαντικό βαθμό αυξάνοντας τα επίπεδα ετοιμότητας και αποδοτικότητας τους. Η βοήθεια αυτή μπορεί να δοθεί στους αυτιστικούς μαθητές μέσα από την παράλληλη στήριξη και τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, οι οποίοι θα επιχειρήσουν την εφαρμογή ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων που θα αφορούν τα γλωσσικά μαθήματα, ικανοποιώντας και καλύπτοντας τις ανάγκες και τις αδυναμίες των συγκεκριμένων μαθητών. Τα συμπεράσματα αυτά επαληθεύουν το περιεχόμενο της δεύτερης ερευνητικής υπόθεσης που αφορά την επίδραση των ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης σε μαθητή με αυτισμό που φοιτά σε Γενικό Γυμνάσιο.

Σε ό,τι αφορά τώρα την εφαρμογή του εξατομικευμένου δομημένου διδακτικού προγράμματος ΣΑΔΕΠΕΑΕ, αποδείχθηκε ότι η υλοποίηση του σε μαθητές με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική καθώς παρέχει σε αυτούς ένα δομημένο και οργανωμένο πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορούν να δράσουν και να λειτουργήσουν σε μεγαλύτερο βαθμό. Οι ρεαλιστικοί και λειτουργικοί στόχοι που ορίζονται κατά τον σχεδιασμό του προγράμματος, η εξατομίκευση, η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα του στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με αυτισμό και ο ενταξιακός του χαρακτήρας έχει αποδειχθεί εξαιρετικά ωφέλιμος για την ολόπλευρη βελτίωση και αύξηση των επιπέδων ετοιμότητας και αυτονομίας των συγκεκριμένων μαθητών. Οι στοχευμένες δραστηριότητες και οι ειδικές διδακτικές διαφοροποιήσεις που πραγματοποιούνται μέσω του ΣΑΔΕΠΕΑΕ σε παιδιά με αυτισμό ενισχύουν όχι μόνο την συμμετοχή τους στην μαθησιακή διαδικασία (γλωσσικών και μη μαθημάτων) αλλά και την τόνωση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων και κατ'επέκταση των κοινωνικών τους επαφών. Με βάση τα παραπάνω επαληθεύεται η εγκυρότητα και της τρίτης ερευνητικής υπόθεσης, η οποία αφορά την επίδραση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ στην υποστήριξη των γλωσσικών και των κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή με αυτισμό στο Γυμνάσιο.

Τα παραπάνω συμπεράσματα, έρχονται να ισχυροποιηθούν μέσα από τα αποτελέσματα άλλων αντίστοιχων ερευνών που έχουν διεξαχθεί τόσο σε εγχώριο επίπεδο όσο και σε χώρες του εξωτερικού, ενισχύοντας έτσι και ενδυναμώνοντας την αξιοπιστία και εγκυρότητα της παρούσας ερευνητικής μελέτης.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Μέσα από την διεξαγωγή της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας, προέκυψε η ανάγκη για τον προσδιορισμό και την υπόδειξη μελλοντικών κατευθύνσεων έρευνας που μπορούν να διεξαχθούν στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και να συμβάλλουν σημαντικά στην πρόοδο και την εξέλιξη της κοινωνικής αυτής επιστήμης. Ο ρόλος άλλωστε της έρευνας είναι πολύ σημαντικός για την ειδική αγωγή καθώς καθοδηγεί τους υπεύθυνους για την χάραξη νέας εκπαιδευτικής πολιτικής, την διαμόρφωση κατάλληλων μεταρρυθμίσεων και την υιοθέτηση αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006,σ.354).

Ανάμεσα στα θέματα που πρέπει να εξεταστούν μελλοντικά ,εξέχουσα θέση κατέχει η ενταξιακή πολιτική η οποία θεωρητικά εφαρμόζεται τα τελευταία χρόνια στις σχολικές μονάδες και πρεσβεύει την άρση των εμποδίων και την διασφάλιση όλων των μαθητών με ΕΕΑ στα γενικά σχολεία, μέσω της εφαρμογής ειδικών διδακτικών προγραμμάτων προσαρμοσμένων στις ανάγκες τους. Είναι σκόπιμο λοιπόν να εξεταστεί εάν και κατά πόσο η πολιτική αυτή τυγχάνει ουσιαστικής εφαρμογής στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης ή η ρητορική της ένταξης απέχει πολύ από την πραγματικότητα της σχολικής τάξης, με στόχο την μελλοντική ανίχνευση τρόπων και μέσων προώθησης της στο χώρο της εκπαίδευσης και ειδικότερα στο περιβάλλον του σχολείου.

Ένα ακόμη θέμα άξιο διερεύνησης και μελλοντικής συζήτησης που σχετίζεται σε ένα βαθμό με την αρχή της ένταξης που αναφέρθηκε παραπάνω, είναι ο ρόλος και η αποτελεσματικότητα του θεσμού της παράλληλης στήριξης. Η παράλληλη στήριξη αποτελεί ένα θεσμό που έχει εδραιωθεί τα τελευταία χρόνια στο χώρο της εκπαίδευσης υποστηρίζοντας παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δυσκολίες στα γενικά σχολεία, αξίζει όμως να εξεταστεί ο βαθμός επίτευξης και αποτελεσματικότητας των στόχων της καθώς και η σύμπραξη και συμβολή των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στο υποστηρικτικό της έργο. Η επισήμανση και αντιμετώπιση των τρωτών και αδύναμων σημείων εφαρμογής αυτού του θεσμού αναμένεται να συμβάλλει μελλοντικά στην παροχή μεγαλύτερης εκπαιδευτικής υποστήριξης σε μαθητές με αυτισμό και άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Μια άλλη παράμετρος, εξαιρετικά σημαντική που χρίζει περαιτέρω μελέτης και έρευνας μελλοντικά είναι η επαρκής εκπαίδευση, η κατάλληλη επιμόρφωση και η σωστή κατάρτιση των εκπαιδευτικών που ασχολούνται καθημερινά με τα παιδιά με ΕΕΑ. Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες απαιτεί ειδικά εκπαιδευμένο και άρτια καταρτισμένο προσωπικό το οποίο πρέπει να γνωρίζει στρατηγικές και μεθόδους ανάλυσης της συμπεριφοράς αλλά και ειδικές μεθόδους διδασκαλίας με στόχο την σχεδίαση και εφαρμογή εξατομικευμένων διδακτικών προγραμμάτων. Η μελέτη σε αυτό το πεδίο ίσως βοηθήσει στην εξασφάλιση και κατοχύρωση επαρκούς εκπαίδευσης όλων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδική αγωγής αλλά και λοιπών ειδικοτήτων που ασχολούνται καθημερινά με παιδιά με ΕΕΑ.

Τέλος, αναφορικά με την συγκεκριμένη κατηγορία παιδιών η οποία εξετάστηκε στη παρούσα ερευνητική εργασία και είναι η κατηγορία των παιδιών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, αναγκαία και επιβεβλημένη κρίνεται η αναζήτηση τρόπων και μέσων βελτίωσης των μεθόδων προσέγγισης και διδασκαλίας τους. Μέχρι σήμερα βέβαια έχουν επινοηθεί πολλές στρατηγικές και μέθοδοι για την προσέγγιση και την εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό, χρειάζεται όμως επιπρόσθετη ερευνητική αναζήτηση για την τεκμηρίωση και την βελτίωση αυτών σχετικά με την επικοινωνία, τις κοινωνικές δεξιότητες και την ομαλοποίηση της αυτιστικής τους συμπεριφοράς.

Βιβλιογραφία

- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition (DSM V)*. Washington, DC, London, England: American Psychiatric Publishing.
- Botting, N., & Conti-Ramsden, G. (1999). Pragmatic language impairment without autism :the children in question. *autism*, 3(4), pp. 371-396.
- Canevaro, A. (2001). The historical evolution of school integration in Italy: Some witnesses and considerations. *European Journal of Disability Research*, pp. 203-216.
- Chan, J.M., O'Reilly, M.F., Lang, R.B., Boutot, E.A., White, P.J., Pierce, N., Baker, S. (2011). Evaluation of a Social Stories intervention implemented by pre-service teachers for students with autism in general education settings. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, pp. 715-721.
- Delmolino, L., Hansford, A.P., Bamond, M.J., Fiske, K.E., LaRue, R.H. (2013). The use of instructive feedback for teaching language skills to children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7, pp. 648-661.
- Dockrell, J.E., Ricketts, J., Charman, T., Lindsa, G. (2014). Exploring writing products in students with language impairments and autism spectrum disorders. *Learning and Instruction*, 32, pp. 81-90.
- Gray, C., & White, A. L. (2003). *Κοινωνική Προσαρμογή. Πρακτικός Οδηγός για Αυτιστικά Παιδιά και Παιδιά με Σύνδρομο Asperger*. Αθήνα: Σαββάλας.
- 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>.
- Happe, F. (2003). *Αυτισμός Σύγχρονη Ψυχολογική Θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg.

- Humphrey, N., & Lewis, S. (2008). What does 'inclusion' mean for pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(3), pp. 132-140.
- Kumar, S., Karmaka, P. & Mohanan, A.(2014). Language regression in children with Autism Spectrum Disorders. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 78, pp. 334-338.
- Kwok, E.Y.L., Brown, H.M., Smyth, R.E., Cardy, J.O.(2015). Meta-analysis of receptive and expressive language skills in autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 53(2), pp. 202-222.
- Peterson, C. (2014). Theory of mind understanding and empathic behavior in children with autism spectrum disorders. *International Journal of Developmental Neuroscience*, 39, pp. 16-21.
- Quill, K. A. (2005). *Διδάσκοντας Αντιστικά Παιδιά. Τρόποι για να αναπτύξετε την επικοινωνία και την κοινωνικότητα.* Έλλην.
- 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.php?course=LITD196>.
- Strogilos, V., & Tragoulia, E. (2013). Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms: Roles and responsibilities for teachers and parents. *Teaching and Teacher Education*, 35, pp. 81-91.
- Symes, W., & Humphrey, N. (2011). School factors that facilitate or hinder the ability of teaching assistants to effectively support pupils with autism spectrum disorders (ASDs) in mainstream secondary schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(3).
- Tomlinson, C.A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C.M., Moon, T.R., Brimijoin, K., Conover, L.A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms:A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), pp. 119-145.

- Torana, H., Yasina, M.H.M. Chiria, F., Tahara, M.M. (2010). Monitoring Progress using The Individual Education Plan for Students with Autism. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 7(C), pp. 701-706.
- Volkmar, F., Siegel, M., Woodbury-Smith, M., King, B., McCracken, J., State, M., and the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (AACAP) Committee on Quality Issues (CQI). (2014). Practice Parameter for the Assessment and Treatment of Children and Adolescents With Autism Spectrum Disorder. *Journal of the American Academy Of Child & Adolescent Psychiatry*, 9, pp. 237-257.
- Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή .Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Αντωνίου, Α.-Σ. (2009). *Ψυχολογία Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες .Τόμος Α'*. Π.Χ. Πασχαλίδης.
- Ατταλιώτου, Κ. (2014). Παράλληλη Στήριξη - Συνεκπαίδευση. Ένας Θεσμός που χρειάζεται ο Ίδιος Στήριξη. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 63, σσ. 100-109.
- Βογινδρούκας, Ι. (2014). Τεχνικές σωματικής έκφρασης σε μαθητές με προβλήματα λεκτικής επικοινωνίας. Διάλεξη στο ΕΑΕ08 με θέμα 'Διαταραχές Επικοινωνίας και Λόγου στον Αυτισμό -Εναλλακτικά Συστήματα Επικοινωνίας' στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD187>.
- Βογινδρούκας, Ι. (2014). Ψυχοδυναμική των Σχέσεων Βοήθειας σε μαθητές και οικογένειες με σύνθετες δυσκολίες. Διάλεξη στο ΕΑΕ07 με θέμα 'Αυτισμός: Γονείς Συνθεραπευτές' στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD186>.
- Γκονέλα, Ε. (2008). *Αυτισμός Αίνιγμα και Πραγματικότητα. Από τη Θεωρητική Προσέγγιση στην Εκπαιδευτική Παρέμβαση*. Οδυσσέας.
- Δροσινού, Μ. και 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, Εμ., Μιχαηλίδου, Μ., Τσαγκαράκη, Μ., 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., Δίπλα, Ν., και Μωραΐτη, Δ. (2015). Η "Παράλληλη" Διδακτική Υποστήριξη στο γυμνάσιο και η υπόθεση των Ενταξιακών Πρακτικών Παρέμβασης. Καταγραφή αντιλήψεων γονιών και εκπαιδευτικών. Στο Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος(Επιμ). *Διλλήμματα και Προοπτικές στην Ειδική Εκπαίδευση(2013) Α'*, σσ. 56-66 Αθήνα: Γρηγόρη, ISBN : 987-960-333-898-7.

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.Ε.Κ με δραστηριότητες μαθησιακής και προεπαγγελματικής ετοιμότητας, σε μαθητές με αυτισμό. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. σσ. 15: 121-134. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Δροσινού, Μ. (2014 α). Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση. Retrieved from Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα :<https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD179>.

Δροσινού, Μ. (2014 β). Θεωρία της διαχείρισης των ομάδων στο πλαίσιο της ένταξης (ΕΑΕ09) .Retrieved from Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας Καλαμάτα <https://eclass.uop.gr/modules/document.php?course=LITD195>.

Δροσινού, Μ. (2014 γ). Μεθοδολογία Παρέμβασης ΕΑΕ04. Retrieved from Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα: <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD180>.

Δροσινού, Μ. (2014 δ). Πρακτική Άσκηση ΕΑΕ11. Retrieved from Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα

Φιλολογίας.Καλαμάτα:<https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD197>.

Δροσινού, Μ. (2014). Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης(ΣΑΔΕΠΕΑΕ).Retrieved from Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα : <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD178>.

Δροσινού, Μ. (2015). Η Σχολική Ένταξη στην Ιταλία. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, σσ. 68: 3-19.

Δροσινού, Μ., & Nind, Μ. (2002). Έντονη αλληλεπίδραση και αυτισμός: Μια χρήσιμη προσέγγιση ;. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*(15), σσ. 62-69.

Δροσινού, Μ., Χαρπαντίδου, Μ., και Βουράκη, Β. (2010). Μαθητές με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού (ΔΑΔ-ΦΑ). Παρέμβαση με διδακτικές διαφοροποιήσεις <<Χαρτογράφησης Εννοιών>>. Ηλεκτρονική ανάρτηση του Παιδαγωγικό Ινστιτούτο www.pi-schools.gr /www.pi-schools.gr/ Μέντορας. σσ. 13: 96-114 (Ημέρα Ανάκτησης 6 Δεκεμβρίου 2011).

Ευσταθίου, Μ., & Παναγιώτου, Α. (2013). Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς Παιδών με Αυτισμό που Φοιτούν στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε ΣΜΕΑ- Συνοπτικές Κατευθυντήριες Γραμμές. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*(60), σσ. 36-46.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης. Αθήνα: Πεδίο.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012). Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις. Θεωρία & Πράξη. Αθήνα: Πεδίο.

Καλύβα, Ε. (2004). Ο <<κύκλος των φίλων>> ως μέσο βελτίωσης της επικοινωνίας των παιδιών με αυτισμό και των συνομηλίκων τους στο χώρο του σχολείου. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*(23), σσ. 34-43.

Καλύβα, Ε. (2005). Αυτισμός : Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές Προσεγγίσεις. Αθήνα: Παπαζήση.

- Κατάκης, Μ. (2009). Αυτισμός και Οικογένεια . Α' Μέρος. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*(45), σσ. 74-80.
- Κατσαβού, Α., & Παπουτσής, Σ. (2004). Αυτισμός : Από τη θεραπεία στην εκπαίδευση. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*(24), σσ. 39-48.
- Κυπριωτάκης, Α. (2001). *Μια Παιδαγωγική Ένα Σχολείο Για Όλα τα Παιδιά . Σύγχρονες αντιλήψεις αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάλαμα, Β. (2013). Μεθοδολογικά και Πρακτικά Ζητήματα που αφορούν τον θεσμό της Παράλληλης Στήριξης. *Ημερίδα : << Η ειδική αγωγή και η εκπαίδευση των παιδιών με σύνθετες δυσκολίες. Προτάσεις για την υποστήριξη της ένταξης στην σχολική κοινότητα >>*, (σσ. 34-57). Καλαμάτα.
- Μαυροπαλιάς, Τ. (2004). Η Προσπάθεια Ένταξης δύο αυτιστικών παιδιών σε γενικό σχολείο. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*(26), σσ. 134-139.
- Μαυροπαλιάς, Τ. (2010). Φοίτηση Παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος στις Γενικές Τάξεις : Η Οπτική των Δασκάλων τους. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*(50), σσ. 23-22.
- Μαυροπούλου, Σ. (2007). Επιτυχημένες εκπαιδευτικές πρακτικές για παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. *Η Ειδική Αγωγή στην Κοινωνία της Γνώσης. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής με διεθνή συμμετοχή* (σσ. 387-396). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Σούλης, Σ., Φλωρίδης, Θ., Κελέση, Δ. (2007). Αξιοποίηση των "κοινωνικών ιστοριών" και των συζητήσεων με κόμικς στη διδασκαλία παιδιών με αυτισμό: Μια έρευνα δράσης. *Η Ειδική Αγωγή στην Κοινωνία της Γνώσης. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής με διεθνή συμμετοχή* (σσ. 396-407). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Στασινός, Δ. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 . Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο - Ψηφιακό Σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.

- Συνοδινού, Κ. (2001). *Ο παιδικός αυτισμός. Θεραπευτική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Π. Ι. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών(Εθνικό Τυπογραφείο)* Retrieved 2015, from <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Π. Ι. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο*. Retrieved 2015 from http://www.pi-schools.gr/deppsaps_GlossasGimnasiou.
- Υπουργείο Παιδείας. (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.* ΝΟΜΟΣ 3699ΦΕΚ Α' ,199/2-10-2008.
- Υπουργείο Παιδείας. (2008). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ).Κεφάλαιο Α' Γενικές Διατάξεις, Άρθρο 6 Φοίτηση.* ΝΟΜΟΣ 3699ΦΕΚΑ' 199/2-10-2008.
- Χρηστάκης, Κ. (2011). *Η Εκπαίδευση των Παιδιών με Δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή*. Τόμος Α', Β' Διάδραση.
- Χρηστάκης, Κ. (2013). *Προγράμματα και Στρατηγικές Διδασκαλίας για Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Σοβαρές Δυσκολίες Μάθησης*. Αθήνα: Διάδραση.

Παράρτημα

Εικόνα 1

3. Έντυπο καταγραφής εξατομικευμένου δομημένου διδακτικού προγράμματος μαθησιακής ετοιμότητας. (ΠΙΝΑΚΑΣ) – Παρέμβαση στη συναισθηματική οργάνωση

Όνομα Μαθητή	Ηλικία	Τάξη	Επίπεδο ετοιμότητας	Επίπεδο στη γλώσσα	Επίπεδο στα μαθηματικά
A.	14 ετών	Γυμνασίου	β' εξάμηνο στην Δ' Δημοτικού	β' εξάμηνο στην Γ' Δημοτικού	β' εξάμηνο στην ΣΤ' Δημοτικού
<p><u>Σημείωση:</u> Το επίπεδο σημειώνεται με βάση τα στοιχεία που ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής έχει καταγράψει από: α) την εμπειρική συστηματική παρατήρηση και β) την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση (ΛΕΒΔ) στην ετοιμότητα, τη γλώσσα και τα μαθηματικά, συγκριτικά με την απόδοση ή μη, σύμφωνα με το εξάμηνο της τάξης φοίτησης</p>					
Χρονοδιάγραμμα διδακτικής παρέμβασης	Χρ. Έναρξης	Χρ. Λήξης	Διάρκεια	Συχνότητα παρέμβασης	Χώρος παρέμβασης
01/2015 04/2015	06-01-2015	03-04-2015	4 μήνες	1 ή 2 φορές την εβδομάδα	Συνήθη τάξη (παράλληλη στήριξη)
<p>Διδακτικός στόχος: Να αλληλεπιδρά και να συνεργάζεται με άλλους(πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος) (βραχυπρόθεσμος στόχος) κατά την διάρκεια των γλωσσικών μαθημάτων.</p>					
Ενότητα (μεσοπρόθεσμος στόχος)	Περιοχή (μακροπρόθεσμος στόχος)	Γενικές Ενότητες ΠΑΠΕΑ			
Συνεργασία με άλλους	Συναισθηματική οργάνωση	<ol style="list-style-type: none"> 1. Σχολική Ετοιμότητα 2. Βασικές Σχολικές Δεξιότητες 3. Κοινωνικές Δεξιότητες 4. Δημιουργικές δραστηριότητες 5. Προεπαγγελματική Ετοιμότητα 			

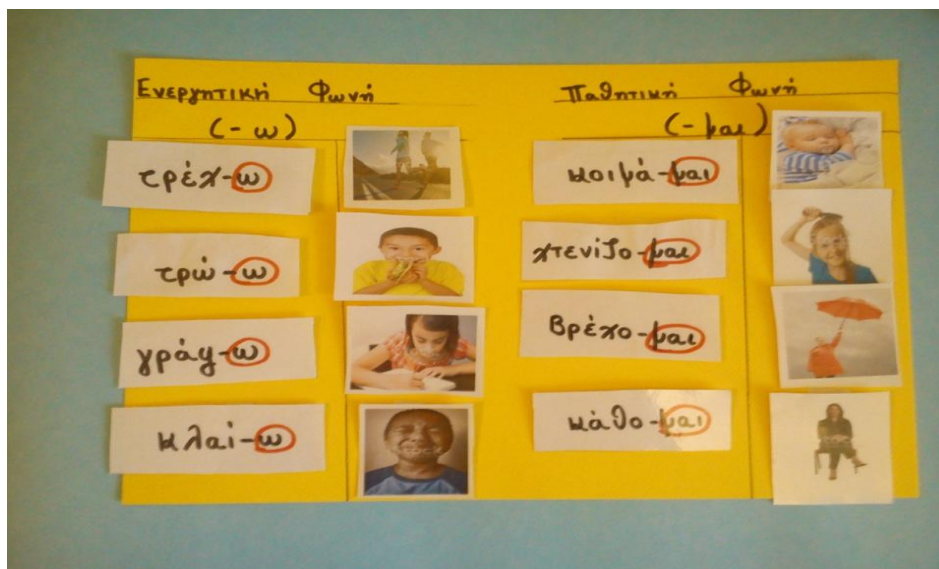
(Έντυπο Διδακτικού Προγράμματος, σελίδα 1)

Εικόνα 2

Υλικά	Στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας (βήματα)		
1. βιβλιοτετράδια ετοιμότητας 2. βιβλίο ΝΕ Γλώσσας Β' Γυμνασίου 3. παπουτσόκουτα 4. πλαστικοποιημένες κάρτες 5. έντυπα Α4 6. χρωματιστά χαρτόνια 7. μαρκαδόροι - ξυλομπογιές 8. ψαλίδια - κόλλες 9. ντοσιέ 10. αντικείμενα για κολάζ 11. βέλκτρον 12. αυτοκόλλητα	<p>1^ο βήμα: Να συνεργάζεται με τους καθηγητές του μέσα στη τάξη.</p> <p>2^ο βήμα: Να συνεργάζεται με τους καθηγητές του κατά την διάρκεια συμπλήρωσης παιδαγωγικού υλικού / παιχνιδιού.</p> <p>3^ο βήμα: Να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του (ένα- δυο άτομα) κατά την διάρκεια ασκήσεων κοινής εργασίας(π.χ. κολάζ).</p> <p>4^ο βήμα: Να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του (ένα –δυο άτομα) σε γλωσσικές ασκήσεις , συνδυάζοντας τον προφορικό με τον γραπτό λόγο.</p> <p>5^ο βήμα: Να συνεργάζεται με το σύνολο(καθηγητές – συμμαθητές) κατανοώντας και αποδίδοντας γραπτώς το περιεχόμενο σύντομου κειμένου.</p>		
Αξιολόγηση - καταγραφές	Συμπεριφορά μαθητή/τριας	Κριτήρια επιτυχίας	Αμοιβή
1. έντυπο καθημερινής καταγραφής 2. έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης	Να συνεργάζεται με τα πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος	Συμμετέχει σε τρεις από τις πέντε δραστηριότητες	Να παίζει στον κήπο για 15 λεπτά

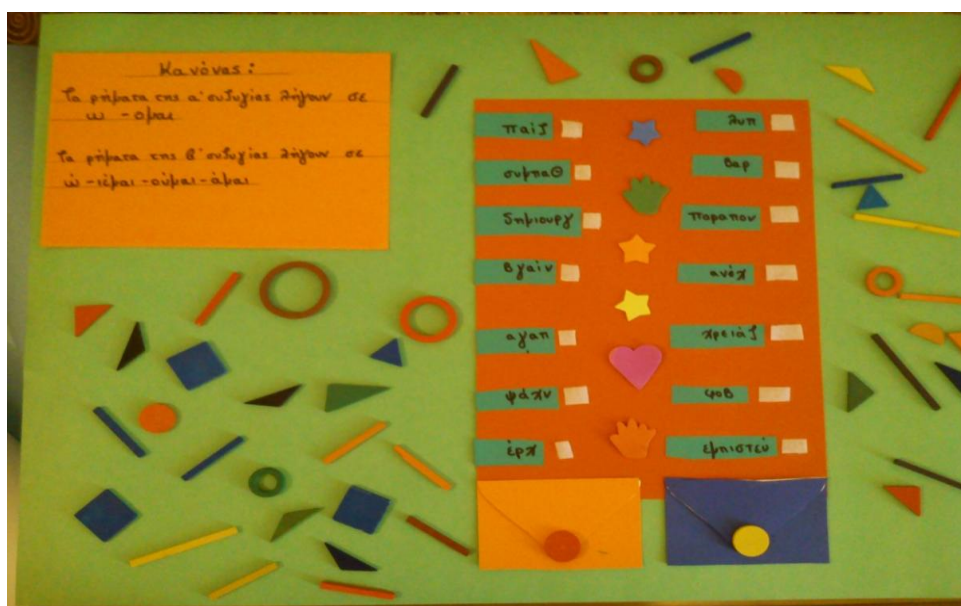
(Έντυπο Διδακτικού Προγράμματος, σελίδα 2)

Εικόνα 3



(Διαφοροποιημένη Δραστηριότητα στο μάθημα της Γλώσσας)


Εικόνα 4



(Διαφοροποιημένη Δραστηριότητα στο μάθημα της Γλώσσας)

Εικόνα 5

« Οι Κανόνες Του Σχολείου »»


 Το σχολείο είναι ένας χώρος που τα παιδιά πηγαίνουν για να αποκτήσουν νέες γνώσεις.


Κάθε σχολείο ακολουθεί ένα Πρόγραμμα και έχει Κανόνες που όλοι οι μαθητές (όπως και εγώ) πρέπει να σέβονται και να εφαρμόζουν.

Έτσι λοιπόν

Κάθε πρωί **προσπαθώ** να είμαι στην ώρα μου στο σχολείο (08:00).


Θυμάμαι να έχω μαζί μου τα βιβλία και τα τετράδια μου.






Διαβάζω το ημερήσιο πρόγραμμα και συμμετέχω στο μάθημα.

Δεν μιλάω και ακούω προσεκτικά τους καθηγητές μου κατά την διάρκεια του μαθήματος.




Σηκώνω το χέρι μου για να πάρω άδεια, κάθε φορά που θέλω να βγω από την αίθουσα.



Κάθε φορά που το διάλλεμα τελειώνει, το κουδούνι χτυπά και εγώ μπαίνω στην αίθουσα.


Θυμάμαι να είμαι πάντοτε ευγενικός τόσο με τους καθηγητές όσο και με τους συμμαθητές μου.



(1^η Χορηγηθείσα Κοινωνική Ιστορία)

Εικόνα 6


<< Οι Φίλοι Μου >>

 Οι φίλοι είναι άτομα που βρίσκονται στη ζωή μας γιατί μας νοιάζονται, μας αγαπούν και μας καταλαβαίνουν.

Κάθε άνθρωπος έχει ανάγκη από πραγματικούς φίλους που θα είναι δίπλα του και στις εύκολες αλλά και στις δύσκολες στιγμές.


Έτσι και εγώ έχω τους δικούς μου φίλους με τους οποίους μοιράζομαι καθημερινά πολλά πράγματα.


Με τους φίλους μου


 Παίζω μπάλα στο προαύλιο του σχολείου.

Πηγαίνω εκδρομές τα Σαββατοκύριακα.


Συζητώ μαζί τους και τους λέω όλα μου τα μυστικά.

 Γελώ με τα αστεία και τις πλάκες τους.

Μοιράζομαι μαζί τους τα παιχνίδια μου  αλλά και το κολατσιό μου.

Τους κάνω δώρα όταν γιορτάζουν. 

Τους συγχωρώ όταν κάνουν λάθη και τους βοηθώ όταν έχουν ανάγκη.

Τους δείχνω κάθε μέρα και με κάθε τρόπο την αγάπη μου. 

(2^η Χορηγηθείσα Κοινωνική Ιστορία)

Εικόνα 7

<< Μαθαίνω Να Είμαι Ευγενικός >>

 Η ευγένεια είναι ένα στοιχείο που χαρακτηρίζει την συμπεριφορά ενός ανθρώπου και έχει σχέση με τον τρόπο που μιλά και φέρεται στους γύρω του.

Όταν ένα άτομο είναι ευγενικό και έχει καλούς τρόπους, είναι πάντοτε ευχάριστο και αγαπητό από όλους.
Γι' αυτό και εγώ

 Προσπαθώ να μιλώ με ευγενικό τρόπο στους καθηγητές τους συμμαθητές και τους γονείς μου.
Απαντώ κάθε φορά που οι άλλοι μου κάνουν μια ερώτηση και δεν τους αγνώω.

 Δίνω το χέρι μου όταν γνωρίζω ή χαιρετώ κάποιον.
Λέω <Παρακαλώ> όταν ζητώ κάτι από τους άλλους.

 Λέω <Ευχαριστώ> όταν οι άλλοι μου προσφέρουν κάτι ή με βοηθούν.
Λέω <Συγγνώμη> όταν κάνω κάποιο λάθος.

 Δεν διακόπτω τους άλλους όταν μιλάνε.
Δεν κάνω απρεπείς χειρονομίες, ακόμη και όταν είμαι θυμωμένος.
Δεν παίρνω την σειρά των άλλων, αλλά περιμένω υπομονετικά στη θέση μου.




(3^η Χορηγηθείσα Κοινωνική Ιστορία)

Εικόνα 8


« Ελεύθερος Χρόνος »

Ο ελεύθερος χρόνος είναι το διάστημα που κάθε άνθρωπος έχει στην διάθεση του για να επιλέξει και να κάνει δημιουργικές δραστηριότητες που τον ευχαριστούν και τον ψυχαγωγούν.




Ο καθένας μπορεί να επιλέγει δραστηριότητες που του αρέσουν και σχετίζονται με τα προσωπικά του ενδιαφέροντα, τις κλίσεις ή τα ταλέντα του.
Έτσι και εγώ όταν έχω ελεύθερο χρόνο συνηθίζω

Να κάνω γυμναστική και να συμμετέχω σε ομαδικά σπορ.




Να διαβάζω τα βιβλία που μου αρέσουν.




Να ακούω την αγαπημένη μου μουσική.

Να πηγαίνω σε θεατρικές παραστάσεις,




Να επισκέπτομαι μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους.

Να συμμετέχω σε εκδηλώσεις που διοργανώνει το σχολείο ή κοινότητα στην οποία ζω.



Να ζωγραφίζω και να φτιάχνω κολάζ με ασυνήθιστα υλικά.



Να κάνω ταξίδια και να γνωρίζω νέα μέρη

Να έρχομαι σε επαφή με φίλους και συγγενείς.

(4^η Χορηγηθείσα Κοινωνική Ιστορία)

Εικόνα 9

<< Μαθαίνω τα Επαγγέλματα >>

Επάγγελμα είναι η εργασία που κάθε άτομο επιλέγει να κάνει , ώστε να εξασφαλίσει τα απαραίτητα αγαθά για να ζήσει.

Το επάγγελμα μπορεί να έχει σχέση τόσο με τα ενδιαφέροντα του κάθε ατόμου ,όσο και με τις σπουδές ή τις γνώσεις που έχει αποκτήσει.

Κάποια λοιπόν από τα επαγγέλματα που μπορώ να κάνω στο μέλλον είναι

Na γίνω Δάσκαλος  , για να διδάσκω τα παιδιά στο σχολείο.

Na γίνω Τροχονόμος  , για να ρυθμίζω την κυκλοφορία στον δρόμο.

Na γίνω Γιατρός  , για να θεραπεύω τους ασθενείς.

Na γίνω Ταχυδρόμος  , για να μεταφέρω τα γράμματα στα σπίτια.

Na γίνω Οικοδόμος  , για να κατασκευάζω κτίρια.

Na γίνω Κηπουρός  , για να φροντίζω και να περιποιούμαι τους κήπους και τα πάρκα.

Na γίνω Πιλότος  , για να ταξιδεύω με αεροπλάνο και ελικόπτερο.

(5^η Χορηγηθείσα Κοινωνική Ιστορία)

