

ΠΑΝΤΕΙΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

PANTEION UNIVERSITY OF SOCIAL AND POLITICAL SCIENCES



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ
ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ

*Η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο του γενικού
σχολείου: η περίπτωση παιδιών με αυτισμό*

ΜΑΡΙΑ ΚΑΤΣΑΡΙΔΟΥ

(Α.Μ. 0317Μ017)

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΑΘΗΝΑ 2019

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Βασιλική Καντζάρα, Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πάντειον Πανεπιστήμιο
Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών (επιβλέπουσα)

Χριστιάνα Κωνσταντοπούλου, Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πάντειον
Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

Χαράλαμπος Οικονόμου, Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πάντειον
Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών



Copyright© Μαρία Κατσαρίδου 2019

All rights reserved. Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διπλωματικής εργασίας εξ' ολοκλήρου ή τμήματος αυτής για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διπλωματικής εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα.

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Πάντειον Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών δεν δηλώνει αποδοχή των γνώμων του συγγραφέα.

Στον Γιώργο και στον Γιάννη, σε όλους αυτούς τους «διαφορετικούς», που κάνουν τη ζωή μας πιο όμορφη. Στις οικογένειες, στους φίλους και στους εκπαιδευτικούς που μάχονται για το καλύτερο αύριο αυτών των παιδιών...

Ευχαριστίες

Προτού ξεκινήσει η παρούσα εργασία, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα άτομα που συνέβαλαν πραγματικά με την πολύτιμη βοήθεια τους στην διεκπεραίωση της. Πρώτα απ' όλα, λοιπόν, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα μου, Βασιλική Καντζάρα, καθηγήτρια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Κοινωνιολογία» του Παντείου Πανεπιστημίου, για την πολύτιμη καθοδήγηση, στήριξη και υπομονή που έδειξε καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας μου. Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, καθώς χωρίς την συνεργασία τους δεν θα μπορούσε να υλοποιηθεί. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτρια Χριστιάννα Κωνσταντοπούλου και τον καθηγητή Χαράλαμπο Οικονόμου που δέχτηκαν να είναι επιβλέποντες στην διπλωματική μου. Τέλος, ευχαριστώ ιδιαίτερα τους γονείς μου, Γιάννη και Μιμίκι, για την ηθική στήριξη όλα τα χρόνια των ακαδημαϊκών μου σπουδών.

Αθήνα, Ιούνιος 2019

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία έχει ως στόχο να αναδείξει αν και πώς εντάσσονται οι μαθητές με αυτισμό στην μαθησιακή διαδικασία και στις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο γενικό σχολείο. Χωρίζεται σε δυο ευδιάκριτα μέρη. Στο θεωρητικό μέρος μέσω της βιβλιογραφικής επισκόπησης, πραγματοποιείται μια ιστορική αναδρομή στην διαταραχή του «αυτισμού» καθώς και στο νομοθετικό πλαίσιο που αφορά την ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Στη συνέχεια, αναδεικνύονται τα συμπτώματα του αυτισμού σύμφωνα με την επίσημη διάγνωση στο DSM-IV. Μετέπειτα, διαγράφονται τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τον αυτισμό· η δυσκολία της κοινωνικοποίησης και η νοητική υστέρηση. Τελειώνοντας το θεωρητικό μέρος ακολουθούν έρευνες που σχετίζονται με το δίλημμα ειδικό ή γενικό σχολείο για τους αυτιστικούς μαθητές, αλλά και ποιες είναι οι πρακτικές διδασκαλίας που βοηθούν την ομαλή ένταξή τους. Έπεται το μεθοδολογικό μέρος της έρευνας που σχετίζεται με την ποιοτική προσέγγιση. Για τη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε ένας συνδυασμός μεθοδολογικών εργαλείων που περιλαμβάνει συμμετοχική παρατήρηση αυτιστικών μαθητών, συνεντεύξεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, αλλά και ανάλυση ιχνογραφιών. Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία καταβάλλεται προσπάθεια να απαντηθούν σχετίζονται με το ποιο είναι το γνωστικό και συμπεριφορικό προφίλ ενός μαθητή με αυτισμό, ποιες είναι οι σχέσεις που αναπτύσσει (φιλίες, συγκρούσεις κ. α), ποιες μεθόδους διδασκαλίας χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αλλά και γενικής αγωγής για να ενταχθούν οι συγκεκριμένοι μαθητές, καθώς και ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την φοίτηση των μαθητών στο γενικό ή στο ειδικό σχολείο. Ακολουθούν τα συμπεράσματα της έρευνας σχετικά με την ένταξη των μαθητών με αυτισμό στο γενικό σχολείο. Τέλος, η παρούσα εργασία ολοκληρώνεται με τον προβληματισμό, αν το παρόν ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ευνοεί τον κοινωνικό αποκλεισμό, καθώς κι αν τελικά εντάσσει «τους διαφορετικούς» ή τους περιθωριοποιεί.

Λέξεις κλειδιά: Αυτισμός, νοητική υστέρηση, ένταξη, συνεκπαίδευση, ειδικό σχολείο, έλλειψη κοινωνικοποίησης, αντιλήψεις εκπαιδευτικών, στερεοτυπίες, επιθετικότητα

Abstract

This research thesis aims to highlight whether and how autistic pupils are being included in the learning process and in the social relations being formed in the general school. It is structured in two distinct parts. In the theoretical part there is the bibliographic review, the historical review the term of "autism", as well as the legislative framework concerning special education in Greece. Furthermore, the symptoms of autism are described according to the official diagnosis in DSM-IV. Thereafter, the most important characteristics related to autism are being described, as well as the deficit of socialization and the mental retardation. Additionally, the theoretical part is followed by researches related to the dilemma of choosing a special or a general school for autistic pupils, as well as the teaching practices that help their smooth integration. The methodological part of the research follows the qualitative approach. There is a combination of tools including interviews of general and special education teachers, participatory observation of autistic pupils, and analysis of drawings. The research questions are being raised are related to what the cognitive and behavioral profile of a student with autism is, what are the relationships he develops (friendships, conflicts, etc.), what teaching methods are being used by teachers in both special and general education for the pupils integration, as well as the perceptions of teachers about the attendance of pupils in the general or the special school. Finally, there are the conclusions of the research and concerns about the integration of students with autism in the general school. This thesis ends with a question regarding the function of the Greek educational system on the basis of the promotion of social exclusion and if it integrates or not those who differ.

Key- Words: *Autism, mental disorder, integration, inclusion, special school, socialization, teachers' perceptions, stereotypes, aggression*

Πίνακας περιεχομένων

<i>Ευχαριστίες</i>	3
Περίληψη	4
Abstract.....	5
Εισαγωγή	8

Α' ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1: Αυτισμός: προσεγγίσεις και πρακτικές

1.1 Ιστορική αναδρομή	12
1.2 Το νομοθετικό πλαίσιο στην Ελλάδα	14
1.3 Τι είναι ο αυτισμός;.....	15
1.4 Η Διάγνωση του Αυτισμού	17
1.5 Σχολική Ζωή: Γενικό ή Ειδικό σχολείο	20
1.6 Ένταξη, Ενσωμάτωση, Συμπερίληψη.....	23
1.7 Μέθοδοι και πρακτικές διδασκαλίας	24

Κεφάλαιο 2: Μεθοδολογία Έρευνας

2.1 Η Ποιοτική Προσέγγιση	28
2.2 Ερευνητικά εργαλεία	29

Β' ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 3:Ευρήματα από τη συμμετοχική παρατήρηση

3.1 Περίπτωση 1: Μαθητής Γ(1) - Στ' δημοτικού	35
3.2 Περίπτωση 2: Μαθητής Γ(2)- Γ' δημοτικού	41
3.3 Συμπεράσματα Ι.....	44

Κεφάλαιο 4: Συνεντεύξεις: Απόψεις των εκπαιδευτικών

4.1 Γνωστικό και Συμπεριφορικό προφίλ μαθητών με Δ.Α.Φ.....	45
4.2 Σχέσεις και Κοινωνικοποίηση	50

4.3 Μέθοδοι διδασκαλίας και τρόποι ένταξης.....	53
4.4 Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την φοίτηση στο γενικό ή στο ειδικό σχολείο.....	55
4.5 Συμπεράσματα II	58

Κεφάλαιο 5: Ανάλυση Ιχνογραφίας

5.1 Παιδική Ιχνογραφία.....	60
5.2 Παιδική ιχνογραφία: Περίπτωση 1 ^η	61
5.3 Παιδική ιχνογραφία: Περίπτωση 2 ^η	63
5.4 Συμπεράσματα III.....	65

Κεφάλαιο 6: Συμπεράσματα- Συζήτηση

Συμπεράσματα - Συζήτηση	67
Αντί επιλόγου.....	71
<i>Βιβλιογραφικές Αναφορές</i>	72
Παράρτημα	75

Εισαγωγή

Το θέμα της εργασίας αφορά τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συγκεκριμένα το πως εντάσσονται στο πλαίσιο του γενικού σχολείου. Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνηθεί η σημασία της εκπαιδευτικής συμπερίληψης, ποιο είναι το σχολικό κλίμα που προωθεί αποτελεσματικά την ένταξη αυτών των μαθητών, αλλά και ποιοι είναι οι τρόποι - μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιεί ένας δάσκαλος σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αποσαφηνιστεί μέσα από την ερευνητική παρατήρηση, αλλά και από τις συνεντεύξεις εκπαιδευτικών, το πόσο εύκολα συνάδει τελικά η θεωρία με την σχολική πραγματικότητα. Μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης, των συνεντεύξεων, και της ανάλυσης περιεχομένου θα απαντηθούν τα ερωτήματα που σχετίζονται με το ποιο είναι το γνωστικό και συμπεριφορικό προφίλ των αυτιστικών μαθητών, ποιες είναι οι σχέσεις που αναπτύσσουν με τους συμμαθητές αλλά και με τους εκπαιδευτικούς, καθώς και ποιες πρακτικές και μέθοδοι διδασκαλίας εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς για να εντάξουν τους μαθητές.

Η εφόρμηση για την εκπόνηση της παρούσας ερευνητικής εργασίας, στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Κοινωνιολογία», μου δόθηκε μέσα από το εργασιακό μου περιβάλλον. Ούσα εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης σε μαθητή ο οποίος τοποθετείται στο αυτιστικό φάσμα, το ενδιαφέρον μου για το συγκεκριμένο θέμα, ώστε να καταθέσω όσο περισσότερα ερευνητικά δεδομένα μπορώ, ήταν αυξημένο.

Ένας επιπρόσθετος λόγος για την ενασχόληση μου με την συγκεκριμένη θεματική έγκειται στην ολοένα αυξανόμενη ταχύτητα των ατόμων που διαγιγνώσκονται με αυτισμό. Σύμφωνα με διεθνείς έρευνες, με το πέρασμα των ετών το ποσοστό αυτό αυξάνεται συνεχώς, ενώ θα συνεχίσει να έχει ανοδική τάση. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα Κέντρα Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων¹ (Centers for Disease Control and Prevention) εκτιμήθηκε πως για το 2014 υπήρχε αύξηση των αυτιστικών παιδιών 15% παρά πάνω, συγκριτικά με το 2012. Το 2014 η επικράτηση του ποσοστού αντιπροσώπευε 1 στα 59 παιδιά, ενώ δυο χρόνια πριν το ποσοστό αυτό άγγιζε το 1 στα 68 παιδιά. Άλλο ένα στοιχείο που ανέδειξε ή έρευνα είναι πως το

¹ <https://www.autismspeaks.org/science-news/cdc-increases-estimate-autisms-prevalence-15-percent-1-59-children>, τελευταία πρόσβαση στις 8/6/2019

χάσμα μεταξύ των φύλων μειώθηκε σημαντικά. Το 2014 λοιπόν τα αγόρια ήταν 4 φορές πιο πιθανό να διαγνωστούν με αυτιστική διαταραχή συγκριτικά από τα κορίτσια (1 στους 37 έναντι 1 στους 151), ενώ η διαφορά αυτή ήταν μικρότερη το 2012, καθώς τα αγόρια ήταν 4,5 φορές πιο συχνά διαγνωσμένα από ότι τα κορίτσια.

Στον ελλαδικό χώρο σύμφωνα με την έρευνα της Ελληνική Εταιρείας Αυτιστικών Ατόμων (Ε.Ε.Π.Α.Α)² το 2004, 1 στα 42 αγόρια που γεννιούνται διαγιγνώσκεται στο Φάσμα του Αυτισμού, ενώ το ποσοστό αυτό για τα κορίτσια είναι 1 στα 189. Υπολογίζεται συνεπώς πως πάνω από 150.000 παιδιά τοποθετούνται στο αυτιστικό φάσμα. Σε μια πιο πρόσφατη έρευνα που παρουσιάστηκε στα Χανιά το 2018, σχετικά με το ποσοστό των αυτιστικών παιδιών, ο Βαγιώνης³ (2018) παιδοψυχίατρος επισημαίνει πως *«Ο αυτισμός, συνεχίζεται και στην ενήλικη ζωή και δεν διαρκεί μόνο μέχρι την παιδική ηλικία. Η κοινωνία μας οφείλει να πολεμά το στιγματισμό για τον αυτισμό, καθώς ένα στα 100-150 παιδιά έχει αυτισμό, ενώ παλαιότερα ήταν 1/800»*. Έπειτα, προσθέτει πως *«υπάρχουν παιδιά με αυτισμό τα οποία ωστόσο δεν τα αντιλαμβάνονται οι άλλοι λόγω της καλής τους κατάστασης»*.

Μετά από την παρουσίαση των λόγων που με οδήγησαν στην συγγραφή της παρούσας ερευνητικής εργασίας, θα ακολουθήσει μια συνοπτική παρουσίαση των κεφαλαίων της. Η εργασία λοιπόν δομείται σε έξι κεφάλαια.

Το *πρώτο κεφάλαιο* αρχίζει με μια ιστορική αναδρομή της διαταραχής του αυτισμού. Ξεκινώντας από τον ψυχίατρο Bleuler το 1911 ο οποίος εισήγαγε την έννοια του αυτισμού, εξηγούνται τα κοινά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τον όρο της σχιζοφρένειας και πως κατέληξε έτσι στην διάκριση του αυτισμού-σχιζοφρένειας. Με το πέρασμα του χρόνου και μετά από την ξεκάθαρη διάκριση των δυο ορολογιών, ειδικοί όπως ο Kanner και ο Asperger προσθέτουν την δικιά του προσωπική οπτική σχετικά με τις ενδείξεις και την συμπτωματολογία του αυτισμού. Ακόμα, αναφέρονται μερικά από τα πιο σημαντικά ιστορικά γεγονότα σύμφωνα με τον Heward τα οποία σχετίζονται με τον αυτισμό παγκοσμίως, αλλά και τις επιπτώσεις που είχαν αυτά στην εκπαιδευτική πράξη.

Μετέπειτα, ακολουθεί η παρουσίαση του νομοθετικού πλαισίου στην Ελλάδα. Επισημαίνονται συνοπτικά οι νόμοι που σχετίζονται με την ειδική εκπαίδευση από το

² <https://www.autismgreece.gr/ti-einai-o-aftismos/syxnotita-emfanisis.html>, τελευταία πρόσβαση στις 8/6/2019

³ <https://www.cnn.gr/news/ellada/story/154264/ena-sta-ekato-paidia-paroysiazai-aytismo>, τελευταία πρόσβαση στις 8/6/2019

1975 έως και σήμερα. Στο ίδιο κεφάλαιο, υπογραμμίζεται η επίσημη διάγνωση σύμφωνα με το DSM-IV του αυτισμού, καθώς και η πιθανή συμπτωματολογία που φέρει ένα αυτιστικό παιδί. Ακολουθεί στη συνέχεια μια διάκριση των ατόμων που έχουν αυτισμό· αυτοί οι οποίοι έχουν συννοσηρότητα, δηλαδή ταυτόχρονα με την αυτιστική διαταραχή έχουν και κάποιο είδος νοητικής υστέρησης και η δεύτερη κατηγορία ατόμων είναι αυτοί οι οποίοι αποκαλούνται ως «αυτιστικοί σοφοί» και έχουν «νησίδες δεξιοτήτων».

Εν συνεχεία, παρατίθενται σχετικές έρευνες που προσπαθούν να δώσουν απάντηση στην επιλογή της φοίτηση των ατόμων με αυτισμό στο ειδικό ή στο γενικό σχολικό πλαίσιο. Ενώ, ακολουθούν οι έννοιες της ένταξης, της ενσωμάτωσης και της συμπερίληψης για την κατανόηση του πλαισίου των αποτελεσμάτων.

Στο τέλος του πρώτου κεφαλαίου αναφέρονται οι μέθοδοι και οι πρακτικές διδασκαλίας που καλούνται όλοι οι εκπαιδευτικοί (γενικής και ειδικής αγωγής) να εφαρμόζουν κατά την διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας αλλά και της σχολικής ζωής γενικότερα.

Στο *δεύτερο κεφάλαιο* έπεται το μεθοδολογικό μέρος της εργασίας. Σε αυτό αναφέρονται στοιχεία που αφορούν την ποιοτική προσέγγιση. Συγκεκριμένα, αναφέρονται τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία ο ερευνητής καλείται να δώσει απαντήσεις, καθώς και τα εργαλεία τα οποία θα χρησιμοποιηθούν για την διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας, τα οποία είναι: η συμμετοχική παρατήρηση, οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις και η ανάλυση περιεχομένου-ιχνογραφίας. Η συμμετοχική παρατήρηση αφορά δυο μαθητές οι οποίοι τοποθετούνται στο αυτιστικό φάσμα και υποστηρίζονται από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Ενώ οι συνεντεύξεις αφορούν δύο εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και δύο εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τέλος, ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιείται και η ανάλυση περιεχομένου με την χρήση δυο παιδικών ιχνογραφιών με θέμα «το σχολείο».

Στο *τρίτο κεφάλαιο* εκτίθενται τα ευρήματα της συμμετοχικής παρατήρησης. Μετά από διάστημα παρατήρησης 5 μηνών, ο ερευνητής εξάγει συμπεράσματα σχετικά με το ποιο είναι το γνωστικό και συμπεριφορικό προφίλ αυτιστικών μαθητών, ποιες είναι οι σχέσεις που αναπτύσσουν με τους συνομηλίκους και με τους εκπαιδευτικούς της τάξης, καθώς και ποια είναι τα μεθοδολογικά εργαλεία και οι πρακτικές διδασκαλίας που εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς (γενικής και

ειδικής αγωγής), ώστε να τους εντάξουν στο μαθησιακό αλλά κοινωνικοποιητικό πλαίσιο του σχολείου.

Στο *τέταρτο κεφάλαιο* της εργασίας αναλύονται τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων και συγκεκριμένα παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών κατηγοριοποιημένες σε θεματικές ενότητες. Μετά από την συλλογή των δεδομένων, ο ερευνητής κατηγοριοποιεί και αναλύει τις απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων. Μέσα από αυτές δίνει απαντήσεις στα ερωτήματα που καλύφθηκαν και μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης. Προστίθεται όμως, ένα ακόμη ερώτημα το οποίο σχετίζεται με το ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής σχετικά με την φοίτηση των μαθητών που ανήκουν στο Αυτιστικό Φάσμα, στο γενικό ή στο ειδικό σχολείο.

Στο *πέμπτο κεφάλαιο* παρατίθενται οι παιδικές ιχνογραφίες των αυτιστικών μαθητών με θέμα «το σχολείο». Μέσα από την ανάλυση και την επεξεργασία τους, ο ερευνητής προσπαθεί να εξάγει συμπεράσματα σχετικά με το αν τελικά οι αυτιστικοί μαθητές εντάσσονται στο σχολικό πλαίσιο ή απλώς ενυπάρχουν μέσα σε αυτό.

Τέλος, στο *έκτο κεφάλαιο* επισημαίνονται τα ευρήματα της έρευνας, καθώς και προβληματισμοί που σχετίζονται με την ένταξη των αυτιστικών μαθητών στη σχολική πραγματικότητα. Καταληκτικά, είναι ο αυτιστικός μαθητής ένα «πρόβλημα» μέσα στην «κανονικότητα» που οικοδομούν οι εκπαιδευτικοί ή οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις κλίσεις και τις δυνατότητες αυτών των μαθητών και συνηγορούν στην πολύπλευρη ανάπτυξη τους;

ΜΕΡΟΣ Α'

Κεφάλαιο 1: Αυτισμός: προσεγγίσεις και πρακτικές

1.1 Ιστορική αναδρομή

Η έννοια του αυτισμού εισήλθε στο προσκήνιο για πρώτη φορά από τον Ελβετό ψυχίατρο Eugen Bleuler το 1911. Εκτός από τον αυτισμό, εισήγαγε και τον όρο της σχιζοφρένειας. Σε αντίθεση με την σχιζοφρένεια, ο αυτισμός χαρακτηρίστηκε ως μια εκ γενετής διαταραχή, η οποία μάλιστα μπορεί να ανιχνευθεί και από την βρεφική ηλικία.

Ο αυτισμός χρησιμοποιήθηκε για να χαρακτηρίσει τα άτομα τα οποία είχαν χάσει την επαφή τους με την πραγματικότητα. Συγκεκριμένα, αναφέρονταν σε *«μια ουσιώδη ανωμαλία της σχιζοφρένειας, δηλαδή στο δραστικό περιορισμό των σχέσεων με τους ανθρώπους και τον κοινωνικό περίγυρο- έναν περιορισμό που έμοιαζε να αφήνει απ' έξω τα πάντα εκτός από τον ίδιο του τον εαυτό»*⁴. Έτσι, προήλθε και η ετυμολογία της λέξης «αυτισμός» ή «αυτιστικός», η οποία προκύπτει από την λέξη «εαυτός», που δηλώνει την απομόνωση ενός ατόμου στον εαυτό του, αλλά και ένα άτομο, το οποίο δυσκολεύεται να ενταχθεί σε ένα κοινωνικό σύνολο.

Μετάπειτα, στις αρχές του 1940 δυο ακόμα ψυχίατροι ο Leo Kanner και ο Hans Asperger δημοσίευσαν μελέτες σχετικές με την αυτιστική διαταραχή. Κατά αυτόν τον τρόπο άρχισε να διαδίδεται επίσημα η σημασία αυτής της διαταραχής καθώς και τα συμπτώματά της. Και οι δυο είχαν την πεποίθηση πως υπήρχε μια θεμελιώδης ανωμαλία εκ γενετής που προκαλούσε ιδιαίτερος χαρακτηριστικά προβλήματα, τα οποία σχετίζονται με ελλείμματα στην κοινωνική ανάπτυξη, ιδιόμορφη γλωσσική ανάπτυξη και περιορισμένα στερεότυπα ενδιαφέροντα. Ο Kanner το 1943 έγραψε σχετικά με μια μελέτη 11 αυτιστικών παιδιών που πραγματοποίησε πως *«τα παιδιά εκδήλωναν συμπεριφορές που διέφεραν τόσο πολύ και μοναδικά από οποιαδήποτε αναφορά μέχρι σήμερα, που κάθε περίπτωση αξίζει... λεπτομερή εξέταση των γοητευτικών της ιδιομορφιών»*⁵.

Στη συνέχεια, θα αναφερθούν επιγραμματικά μερικά από τα πιο σημαντικά

⁴U.Frith, Αυτισμός, (1999), σελ. 21

⁵Heward, Παιδιά με ειδικές ανάγκες, (2009), σελ. 91

ιστορικά γεγονότα σύμφωνα με τον Heward⁶, τα οποία σχετίζονται με τον αυτισμό παγκοσμίως, αλλά και τις επιπτώσεις που είχαν αυτά στην εκπαιδευτική πράξη.

Το 1965, λοιπόν, ιδρύεται η Αμερικανική Εταιρεία για τον Αυτισμό με στόχο να προωθήσει τη δια βίου πρόσβαση και τις ίσες ευκαιρίες σε όλα τα άτομα τα οποία βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, αλλά και στις οικογένειες τους, ώστε κατά αυτόν τον τρόπο να εξασφαλιστεί η πλήρης ένταξη τους στη κοινωνία. Άξιο αναφοράς αποτελεί το γεγονός πως το 1990 οι Τροπολογίες της Νομοθετικής Πράξης για την Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρίες καθιερώνονται ως νόμος. Αυτό το σημαντικό βήμα σήμαινε πως ο αυτισμός προστέθηκε ως μια νέα κατηγορία αναπηρίας και τα παιδιά που υπάγονταν σε αυτήν είχαν το δικαίωμα πλέον να φοιτήσουν στην γενική εκπαίδευση.

Λίγα χρόνια αργότερα, το 1994 το Σύνδρομο Asperger αναγνωρίζεται στο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Ψυχικών Διαταραχών (DSM-IV) ως μια διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή στα πλαίσια του αυτιστικού φάσματος. Η αναγνώριση αυτή συνέβαλε στην καλύτερη και βαθύτερη επίγνωση του Asperger τόσο από τους κλινικούς, όσο και από τους εκπαιδευτικούς και τους ερευνητές. Την ίδια χρονιά το 1994 ιδρύεται η πρώτη οργάνωση στην Αμερική, η Εθνική Συμμαχία για την Έρευνα του Αυτισμού, με στόχο την προώθηση της έρευνας για την αναζήτηση των αιτιών αλλά και των θεραπειών του αυτισμού. Στο ίδιο πλαίσιο ιδρύεται το 1998 η Εταιρεία για την Επιστήμη στην αντιμετώπιση του Αυτισμού. Τέλος, πολύ σημαντικό γεγονός αποτέλεσε το 2006 η νομοθετική πράξη για την καταπολέμηση του αυτισμού. Αυτή η πράξη συμπεριλαμβάνει τη μέριμνα σχετικά με τη διάγνωση και την αντιμετώπιση των ατόμων με ΔΑΦ και διεύρυνση της βιοιατρικής έρευνας, εστιάζοντας σε περιβαλλοντικές αιτίες. Ενώ, το 2007 το Εθνικό Κέντρο για τον Αυτισμό ξεκινά το National Standard Project με απώτερο στόχο την έγκριση ενός συνόλου προσεγγίσεων αντιμετώπισης του αυτισμού βασιζόμενο σε ερευνητικά δεδομένα.

⁶Heward, Παιδιά με ειδικές ανάγκες, (2009), σελ. 271-272

1.2 Το νομοθετικό πλαίσιο στην Ελλάδα

Με το πέρασμα των χρόνων παρατηρείται ολοένα μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την ένταξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση. Έννοιες σχετικές με την διαφορετικότητα, τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις ίσες ευκαιρίες προσπαθούν να βρουν πρόσφορο έδαφος και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Προτού παρουσιαστούν σε σχετικό κεφάλαιο πρακτικές ως προς την ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες, είναι σκόπιμο να επισημανθούν σημαντικές χρονολογίες ορόσημο στις νομοθετικές διατάξεις που αφορούν τα άτομα αυτά.

Με τη θέση σε ισχύ του Συντάγματος του 1975 διαμορφώθηκε το πλαίσιο για την ανάπτυξη εκπαιδευτικής μέριμνας για όλες τις ομάδες μαθητών, μεταξύ των οποίων και αυτών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με το Ν. 1143/1981 προσδιορίζεται ο στόχος της ένταξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο κοινωνικό γίγνεσθαι, μέσω του σχεδιασμού της αναγκαίας εκπαιδευτικής διαδικασίας⁷. Ο Ν. 1143/1981 φέρει την περιγραφή *«περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχόλησης και κοινωνικής μέριμνας των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων»*⁸.

Με το Ν. 1566/1985 *«Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»*, εντάσσεται για πρώτη φορά η ειδική αγωγή μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης. Ο συγκεκριμένος νόμος ήταν αρκετά καινοτόμος για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς ως τότε τα άτομα με ιδιαιτερότητες έμεναν στο περιθώριο. Ο νόμος αυτός αποτέλεσε την αφετηρία για να εισαχθούν έννοιες και πρακτικές για την ένταξη. Παρόλο που κυριαρχούσε η ιδέα του «ενός σχολείου για όλους», το νομοθετικό του πλαίσιο είχε αρκετές ασάφειες και αδυναμίες. Συνεπώς, οι ασάφειες οδήγησαν στη θέσπιση του πιο πρόσφατου νόμου, του Ν. 3699/2008 σχετικά με την *«Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»*. Η πρωτοπορία του συγκεκριμένου νόμου βρίσκεται στην έννοια του Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (ΕΒΠ), αλλά και στην ενδυνάμωση του θεσμού της παράλληλης στήριξης. Έτσι λοιπόν, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντάσσονται στο

⁷Η. Αβραμίδης, Κ. Διαλεκτάκη, Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες, (κεφάλαιο 3) Μεταβάλλοντας τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη: από την ιδεολογία της αυθεντίας στην αυθεντική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, (2010), σελ. 215

⁸<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-1143-1981.html>

γενικό σχολείο, με την βοήθεια του ειδικού καταρτισμένου προσωπικού⁹.

Σύμφωνα με τη Πολυχρονοπούλου (2017) η ειδική αγωγή στην Ελλάδα αναπτύχθηκε ως ένα ιδιαίτερος επιστημονικός κλάδος μετά την δεκαετία του 1970. Από τότε και εξής ο όρος διευρύνθηκε, ώστε να συμπεριλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα ειδικών εκπαιδευτικών και κοινωνικών αναγκών και όχι μεμονωμένες αναπηρίες. Όροι όπως «ανώμαλος», «απροσάρμοστος» και «αποκλίνων του φυσιολογικού» διαγράφονται επιτυχώς από το λεξιλόγιο της ειδικής αγωγής. Σταδιακά γίνονται σημαντικά βήματα για την αλλαγή στάσεων της κοινωνίας αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος. Στην χώρα μας υπάρχει αρκετός δρόμος για την καταπολέμηση διακρίσεων και την ουσιαστική επίτευξη του «ενός σχολείου πράγματι για όλους». Χαρακτηριστικά μάλιστα επισημαίνει πως «ο αγώνας για να καταστούν τα σχολεία ναυαρχίδες της ισότητας των ευκαιριών ίσως τελικά αποδειχθεί ένα πολύ μακρύ ταξίδι»¹⁰.

1.3 Τι είναι ο αυτισμός;

Μετά από το νομοθετικό πλαίσιο σχετικά με την διαδρομή της ειδικής αγωγής στο εκπαιδευτικό σύστημα, θα επισημανθεί ο επίσημος ορισμός του αυτισμού, καθώς και τα συμπτώματα τα οποία σχετίζονται με αυτόν. Σχετικοί ψυχίατροι και ψυχολόγοι θα επισημάνουν επιπλέον λεπτομέρειες σχετικά με την νοητική διεργασία των αυτιστικών παιδιών αλλά και τις συμπεριφορικές τους ενδείξεις.

Εν συνέχεια, υπογραμμίζονται χαρακτηριστικά αλλά και ορισμοί σχετικά με την διαταραχή του αυτιστικού φάσματος. Ξεκινώντας από τον Kanner, τα χαρακτηριστικά τα οποία επισημαίνει πως σχετίζονται με τον αυτισμό είναι «η αυτιστική μοναχικότητα», η επιθυμία για ομοιομορφία και οι «νησίδες δεξιοτήτων». Με την αυτιστική μοναχικότητα νοείται η δυσκολία ανάπτυξης σχέσεων των αυτιστικών μαθητών και η μη συχνή συμμετοχή σε κοινωνικές καταστάσεις. Η έντονη μοναχικότητα είναι κυρίαρχη σε όλη την καθημερινή συμπεριφορά τους. Από την άλλη, με την επιθυμία για ομοιομορφία νοείται το καταναγκαστικό συναίσθημα του παιδιού πολλές φορές φτάνοντας στο σημείο της εμμονής, για διατήρηση της

⁹ Η. Αβραμίδης, Κ. Διαλεκτάκη, Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες, (3^ο κεφάλαιο) Μεταβάλλοντας τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη: από την ιδεολογία της αυθεντίας στην αυθεντική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, (2010), σελ. 216

¹⁰ Σ. Πολυχρονοπούλου, Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες, (2017), σελ. 114

ομοιομορφίας, ρουτίνας ή διαφορετικά της στερεοτυπίας. Οι «νησίδες δεξιοτήτων» αντιπροσωπεύουν τις ιδιαίτερες κλίσεις αυτών των παιδιών, λόγου χάρη η εξαιρετική μνήμη για γεγονότα του παρελθόντος, η ακριβής μνημονική ανάκληση περίπλοκων σχεδίων που προδίδουν υψηλού βαθμού ευφυΐα.

Ο Asperger υπογραμμίζει τα συμπεριφορικά και εκφραστικά φαινόμενα του αυτισμού ως εξής *«Η χαρακτηριστική ιδιαιτερότητα του βλέμματος υπάρχει πάντοτε... δεν κάνουν βλεμματική επαφή... δείχνουν να αντιλαμβάνονται τα πράγματα με κοφτές πλάγιες ματιές. Οι προσωπικές εκφράσεις και οι χειρονομίες είναι ανεπαρκείς και περιορισμένες... κι όμως υπάρχουν πολλές στερεοτυπικές κινήσεις. Οι τελευταίες στερούνται νοήματος. Η χρήση του λόγου πάντοτε παρουσιάζεται μη φυσιολογική. Τα παιδιά δρουν τελείως παρορμητικά, ανεξάρτητα από τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Τα παιδιά, δεν έχουν προδιάθεση να μάθουν από τους ενήλικες ή δασκάλους. Παρουσιάζουν μεμονωμένες νησίδες ενδιαφερόντων. Μπορεί να υπάρχει εξαιρετική ικανότητα λογικής αφηρημένης σκέψης. Κατασκευάζουν πρωτότυπες λέξεις»¹¹.*

Το 1990 ο αυτισμός προστέθηκε ως κατηγορία αναπηρίας και τα παιδιά που υπάγονταν σε αυτήν είχαν το δικαίωμα για ειδική εκπαίδευση. Η IDEA ορίζει τον αυτισμό ως εξής μια *«αναπτυξιακή αναπηρία που επηρεάζει τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και τη κοινωνική αλληλεπίδραση και γενικά γίνεται εμφανής πριν την ηλικία των 3 ετών. Ο αυτισμός επηρεάζει την ακαδημαϊκή επίδοση ενός παιδιού. Άλλα χαρακτηριστικά που έχουν σχέση με τον αυτισμό είναι η ενασχόληση με επαναληπτικές δραστηριότητες και στερεοτυπικές κινήσεις, η αντίσταση στην αλλαγή του περιβάλλοντος ή στις καθημερινές ρουτίνες και οι ασυνήθιστες αντιδράσεις σε αισθητηριακές εμπειρίες¹²»*.

Σύμφωνα με τον ορισμό στο DSM-IV, η αυτιστική διαταραχή καθορίζεται από τρία χαρακτηριστικά γνωρίσματα, με έναρξη πριν την ηλικία των 3 ετών: (1) ποιοτική έκπτωση στην κοινωνική αλληλεπίδραση (π.χ., έλλειψη κοινωνικής ή συναισθηματικής αμοιβαιότητας), (2) ποιοτική έκπτωση στην επικοινωνία (π.χ., καθυστερημένη ή παντελής απουσία προφορικής γλώσσας και (3) περιορισμένα επαναληπτικά και στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων(π.χ., επίμονη ενασχόληση με συγκεκριμένα αντικείμενα). Ο συνδυασμός των συμπεριφορικών ελλειμμάτων(π.χ., αδυναμία δημιουργίας σχέσεων με τους άλλους) και των συμπεριφορικών πλεονασμών (π.χ., έντονη επιθετικότητα)

¹¹U. Frith, Αυτισμός, (1999), σελ.,24

¹²Heward, Παιδιά με ειδικές ανάγκες, (2011), σελ. 92

κάνει τα παιδιά με «κλασικό αυτισμό» να διαφέρουν έντονα από τα περισσότερα παιδιά¹³. Με την ορολογία (ΔΑΦ) Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος εντάσσονται οι παρακάτω πέντε κατηγορίες: 1) η αυτιστική διαταραχή, 2) το σύνδρομο Asperger, 3) το σύνδρομο Rett, 4) η παιδική αποδιοργανωτική διαταραχή και 5) η διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς.

1.4 Η Διάγνωση του Αυτισμού

Ξεκινώντας από ένα πιο ευρύ πλαίσιο, η διάγνωση του αυτισμού σύμφωνα με το DSM-IV κατατάσσει τα διαγνωστικά κριτήρια της διαταραχής του αυτιστικού φάσματος σε τρεις κατηγορίες, οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραγμένη κοινωνική συναλλαγή, τη διαταραγμένη επικοινωνία και την επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά όπως για παράδειγμα την εμμονή και την καταναγκαστική συμπεριφορά¹⁴.

Σύμφωνα με τη Βαρβόγλη¹⁵, οι Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος μπορούν να ανιχνευθούν συχνά από την ηλικία των 3 ετών και σε ορισμένες περιπτώσεις ήδη από τους 18 μήνες. Οι έρευνες επισημαίνουν πως πολλά παιδιά μπορεί να προσδιοριστούν σωστά, ακόμα και από την ηλικία του 1 έτους. Σε ορισμένες περιπτώσεις το μωρό φαίνεται «διαφορετικό» από τη γέννηση του, δεν ανταποκρίνεται στους ανθρώπους ή επικεντρώνεται εντατικά σε ένα αντικείμενο για μεγάλο χρονικό διάστημα. Επίσης, επισημαίνει πως μπορεί να διαγνωστούν με αυτισμό ακόμα και παιδιά τα οποία φαίνονται να έχουν αναπτυχθεί φυσιολογικά. Παραδείγματος χάρη όταν ένα αρκετά χαρούμενο παιδί και ομιλητικό παιδί ξαφνικά γίνει σιωπηλό, αυτοκαταστροφικό ή αδιάφορο στις κοινωνικές προτάσεις ή αποσυρθεί από αυτές «κάτι δεν πηγαίνει καλά».

Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν οι ενδείξεις και οι εκδηλώσεις του αυτισμού τόσο σε βρέφη όσο και σε παιδιά. Σύμφωνα με τη Πολυχρονοπούλου¹⁶ οι ενδείξεις για τα βρέφη είναι οι εξής:

- ✓ Απουσία βλεμματικής επαφής.
- ✓ Δεν αντιδρούν στο χαμόγελο.

¹³Heward, *Παιδιά με ειδικές ανάγκες: Μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση*, (2011), σελ. 92-93

¹⁴Σ. Πολυχρονοπούλου, *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*, (2017), σελ. 518.

¹⁵Α.Βαρβόγλη, *Η Διάγνωση του Αυτισμού: Πρακτικός Οδηγός*,(2006), σελ. 32-33

¹⁶Σ. Πολυχρονοπούλου, *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*, (2017), σελ. 519

- ✓ Δεν δέχονται την μητρική αγκαλιά.
- ✓ Έχουν αρκετά συχνά διαταραχές ύπνου.

Όσον αφορά τις ενδείξεις στα παιδιά, ταυτόχρονα με την παραπάνω συμπτωματολογία προστίθενται και τα εξής χαρακτηριστικά:

- ✓ Δεν συμμετέχουν σε εκδηλώσεις του περιβάλλοντος.
- ✓ Μεγαλώνοντας έχουν μεγαλύτερη επαφή με ενήλικες παρά με παιδιά.
- ✓ Από την ηλικία των 2 ετών εμφανίζουν φοβικές αντιδράσεις προς το περιβάλλον και καταναγκαστικές συνήθειες (άρνηση για καινούρια ρούχα, εμμονή στη χρησιμοποίηση ίδιων διαδρόμων, στερεοτυπικό τρόπος ζωής).
- ✓ Ασυναρτησία στην ομιλία.
- ✓ Ηχολαλία.
- ✓ Καθυστέρηση στην ομιλία.
- ✓ Στερεοτυπίες της γλώσσας (π.χ. μονότονος τρόπος ομιλίας).
- ✓ Έντονο δεσμό με αντικείμενα.
- ✓ Κινητική ανησυχία.
- ✓ Επιθετικότητα χωρίς κάποιον λόγο.
- ✓ Έλλειψη αντίληψης στους κινδύνους.
- ✓ Άγνοια χρήσης του κάθε αντικειμένου.

«Μαθαίνοντας την κοινωνικοποίηση»¹⁷

Ένα από τα πιο συχνά συμπτώματα του αυτισμού είναι μη «φυσιολογικές» διαπροσωπικές σχέσεις. Ένα άτομο που έχει αυτιστική διαταραχή παρουσιάζει σοβαρά ελλείμματα κοινωνικοποίησης. Τα παιδιά με Δ.Α.Φ δεν μπορούν να ερμηνεύσουν αυτό που σκέφτονται ή νιώθουν οι άλλοι άνθρωποι. Για παράδειγμα, ένα παιδί με αυτισμό το «Έλα εδώ» θα το συλλάβει με τον ίδιο τρόπο, είτε ο συνομιλητής του το λέει με χαρά είτε το λέει με οργή. Ο κόσμος για τα συγκεκριμένα παιδιά είναι αρκετά περίπλοκος και διαφορετικός. Δεν μπορούν να κατανοήσουν εκφράσεις του προσώπου ή χειρονομίες. Ακόμα, δεν μπορούν να αντιληφθούν πως κάθε άτομο έχει διαφορετικά συναισθήματα ή προθέσεις.

Ένα ακόμη σύννηθες χαρακτηριστικό τους, αποτελεί η μη σωστή διαχείριση των συναισθημάτων. Αυτό, συνεπώς μπορεί να λάβει την μορφή μιας «ανώριμης συμπεριφοράς» όπως για παράδειγμα το κλάμα στην τάξη ή οι έντονες εκρήξεις

¹⁷ U.Firth, Αυτισμός, (1999), σελ. 160

θυμού και το ξέσπασμα. Εξάλλου συχνά τα άτομα με αυτισμό είναι αρκετά επιθετικά, πράγμα που καθιστά τις ανθρώπινες σχέσεις πιο δύσκολες. *Πάνω στην απογοήτευσή τους ορισμένα χτυπούν το κεφάλι τους, τραβούν τα μαλλιά τους ή αυτοτραυματίζονται*¹⁸.

Επίσης, σύμφωνα με την Frith οι αυτιστικοί άνθρωποι δεν έχουν αίσθηση της προσωπικής αιδούς. Συνεπώς, καθώς αδυνατούν να κατανοήσουν τις απαγορεύσεις, η συμπεριφορά στους δημόσιους χώρους παραμένει ακριβώς ίδια όπως και στην ιδιωτική τους ζωή. Η Frith επισημαίνει ακόμα πως τα άτομα με Δ.Α.Φ αποφεύγουν συχνά τους άλλους ανθρώπους και κάνει λόγο για την αυτιστική μοναχικότητα. Τονίζει πως *«το βαθύτερο πρόβλημα της συμπεριφοράς προς τους άλλους θα μπορούσε καλύτερα να περιγραφεί σαν απόρριψη ή αποφυγή της κοινωνικής επαφής»* και πως *«η αυτιστική μοναχικότητα θα μπορούσε τότε να γίνει κατανοητή είτε σαν μια εκούσια είτε σαν μια ακούσια κατάσταση σωματικής απομόνωσης από τους άλλους*¹⁹». Παράλληλα, όπως αναφέρει ο Όλιβερ Σακς *«οι αυτιστικοί θα παραπονιόνταν αν μπορούσαν να παραπονεθούν για την απουσία επίδρασης για την απόλυτη απομόνωσή τους [...] κανείς δεν είναι νησί, δεν είναι ολοκληρωμένος από μόνος του, αλλά ο αυτισμός είναι ακριβώς αυτό το πράγμα, ένα νησί αποκομμένο από την ήπειρο»*²⁰.

Νοητική υστέρηση και «αυτιστικοί σοφοί»: δυο μέτρα δύο σταθμά

Σύμφωνα με τον Heward²¹ η νοητική λειτουργία των παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού μπορεί να ποικίλει ανάλογα με την περίπτωση του παιδιού. Η διάγνωση του αυτισμού μπορεί συνεπώς να δοθεί, είτε σε ένα παιδί το οποίο έχει αρκετά χαμηλή νοημοσύνη, είτε σε ένα παιδί το οποίο χαρακτηρίζεται ως χαρισματικό. Αυτό το οποίο παρατηρείται πιο συχνά στα αυτιστικά παιδιά σύμφωνα με τις επιδημιολογικές μελέτες, είναι πως το 40% με 80% των ατόμων που πληρούν τα κριτήρια για την αυτιστική διαταραχή, πληρούν επίσης τα κριτήρια που σχετίζονται με την νοητική υστέρηση. Ορισμένοι μάλιστα επαγγελματίες σχετικοί με τον αυτισμό, προσθέτουν δυο ορολογίες που χαρακτηρίζουν τα άτομα με νοητική ή χωρίς νοητική υστέρηση. Αυτές είναι ο αυτισμός χαμηλής λειτουργικότητας και ο αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας.

Η ανομοιογενής ανάπτυξη δεξιοτήτων είναι κοινό χαρακτηριστικό του αυτισμού και περίπου το 10 με 15% των παιδιών διαθέτουν «νησίδες δεξιοτήτων».

¹⁸Λ. Βαρβόγλη, Η Διάγνωση του Αυτισμού Πρακτικός Οδηγός, (2006), σελ.34

¹⁹U.Firth, Αυτισμός, (1999), σελ. 161

²⁰Ο. Σακας, Ο άνθρωπος που μπέρδεψε τη γυναίκα του με ένα καπέλο, (1985), σελ. 274

²¹Heward, Παιδιά με ειδικές ανάγκες, (2011), σελ. 99

Αυτές οι «νησίδες δεξιοτήτων» αποτελούν τομείς σχετικά ανώτερης λειτουργικότητας συγκριτικά με άλλους τομείς. Για παράδειγμα ένα παιδί με αυτισμό, μπορεί να θυμάται πολύ καλά πράγματα που ειπώθηκαν στον παρελθόν, να ζωγραφίζει υπέροχα ή να έχει μια ιδιαίτερη ικανότητα αποστήθισης συγκεκριμένων πραγμάτων, αλλά ο λόγος του να είναι μη λειτουργικός και να απουσιάζει η βλεμματική επαφή.

Σε μια αρκετά μικρή κατηγορία ανήκουν οι «αυτιστικοί σοφοί». Πρόκειται για άτομα με εξαιρετικές ικανότητες σε έναν συγκεκριμένο τομέα όπως είναι η απομνημόνευση, οι μαθηματικοί υπολογισμοί ή η μουσική ικανότητα κ.α. Τα παιδιά αυτά χαρακτηρίζονται με σύνδρομο Asperger και ανήκουν στην κατηγορία της υψηλής λειτουργικότητας. Όπως επισημαίνει η Firth²² *«το σύνδρομο Asperger περιγράφει μια σπάνια περίπτωση του ευφυούς, ικανού και σχεδόν φυσιολογικού αυτιστικού παιδιού»*.

1.5 Σχολική Ζωή: Γενικό ή Ειδικό σχολείο

Το αιώνιο ερώτημα για πολλούς εκπαιδευτικούς αλλά κυρίως για αμέτρητους γονείς είναι αν τελικά είναι καλύτερο για το παιδί τους να φοιτήσει σε ένα σύστημα γενικής εκπαίδευσης ή σε κάποιο ειδικό σχολείο, που θα μπορεί να χειριστεί με πιο αποτελεσματικό τρόπο τις ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες ή δυνατότητες.

Όσον αφορά βέβαια τον όρο «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» και το ιατρικό μοντέλο αναπηρίας, όταν εμφανίζονται οι εκπαιδευτικές δυσκολίες, αυτομάτως υποβιβάζουμε το ρόλο που έχουν τα εμπόδια στο περιβάλλον, όπως για παράδειγμα: απροσπέλαστα σχολεία, αίθουσες, άκαμπτα αναλυτικά προγράμματα που δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών, διδακτικές προσεγγίσεις, σχολική κουλτούρα και οργάνωση, εκπαιδευτική πολιτική, στάσεις και αντιλήψεις της κοινότητας²³. Όταν όλα τα παραπάνω συναινούν και το αποτέλεσμα δεν είναι αυτό που θα επιθυμούσαμε, τότε οι ευθύνες των σχολείων και των θεσμικών οργάνων αποδυναμώνονται, καθώς μεταφέρονται στο ίδιο το άτομο και την οικογένεια του.

Σύμφωνα με τις Βρετανικές μελέτες το ειδικό σχολείο αποτελεί ένα είδος

²²U. Firth, Αυτισμός, (1999), σελ. 22

²³Τεντόμας, Παιδιά Εξωτικά, Παιδιά Οικόσιτα, (2017), σελ. 52

απαρχάντ²⁴, ένα θεσμό δηλαδή που είναι ενάντια στις ατομικές ελευθερίες των αναπήρων. Πολλές είναι οι φορές που η φοίτηση σε ειδικό σχολείο δημιουργεί ανισότητες, στιγματίζει, ετικετοποιεί τα ανάπηρα άτομα και δεν καταφέρνουν να λάβουν τις γνώσεις που πιθανόν σε ένα γενικό σχολείο να τις κατείχαν.

Από την άλλη πλευρά, όμως, στην ίδια χώρα κοινωνικές έρευνες ανέδειξαν πως οι μαθητές επισήμαναν πως δεν μπορούν να ενσωματωθούν πλήρως στο γενικό σχολείο, καθώς διάφορες συμπεριφορές τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών πριμοδοτούν αυτή τη διάκριση ως απόρροια να αποτελούν ένα ξένο σώμα στη σχολική κοινότητα. Συνεπώς, ακόμα και αν υπάρχει αποδοχή, αυτή είναι μόνο μερική. Δυστυχώς, δεν υπάρχουν δυνατότητες συμμετοχής των μαθητών αυτών σε δραστηριότητες στο πλαίσιο του σχολείου, όπως για παράδειγμα στο μάθημα της γυμναστικής. Παρόλα αυτά, από τις αντίστοιχες συγκριτικές μελέτες εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες που φοιτούν σε γενικό σχολείο, εμφανίζουν ενσωματώνονται ευκολότερα από εκείνους που φοιτούν σε ειδικό.

Ταυτόχρονα, έρευνες σε σχολεία στην Αγγλία εξήγαγαν το συμπέρασμα πως το ζήτημα των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για το ποιο σχολικό περιβάλλον επιθυμούν να επιλέξουν²⁵.

Σύμφωνα με τις έρευνες των Butler (2001), Kliwer (1998) και Bax (1999), οι σχολικές επιδόσεις των αναπήρων μαθητών στα βρετανικά γενικά σχολεία είναι καλύτερες από τις επιδόσεις των μαθητών που φοιτούν στα ειδικά σχολεία της χώρας αυτής. Ωστόσο, έχει παρατηρηθεί πως η γενική εκπαίδευση αδυνατεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες των μαθητών, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένοι σε θέματα αναπηρίας και εκφράζουν μια έμμεση δυσaréσκεια πως δεν είναι σε θέση να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους για όλες τις ανάγκες των μαθητών²⁶.

Οι Aderson & Goodey (1999) τονίζουν πως η σχολική κουλτούρα των μονάδων ειδικής αγωγής δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα στην αποτυχία των μαθητών, δηλαδή, στο τι δεν μπορούν να κάνουν και όχι στο τι μπορούν να καταφέρουν μέσω

²⁴Το *απαρτχάντ* είναι όρος που προέρχεται από τη γλώσσα Αφρικάανς και τα ολλανδικά και σημαίνει διαχωρισμός. Ήταν μια πολιτική των Λευκών που καθόριζε και επέβαλλε τη διάκριση των ανθρώπων ομάδων μέσα σε ένα κράτος βάσει φυλετικών κριτηρίων σε καθορισμένες γεωγραφικές περιοχές. Ο σκοπός του ήταν να σταματήσουν οι γάμοι μεταξύ λευκών και μη λευκών.

²⁵Τέντομας, Παιδιά Εξωτικά, Παιδιά Οικόσιτα, (2017), σελ. 28

²⁶Τέντομας, Παιδιά Εξωτικά, Παιδιά Οικόσιτα, (2017), σελ. 29

της προσπάθειας. Πολλές φορές οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ενστερνίζονται πως οι μαθητές αυτοί δεν είναι στη θέση να συνομιλήσουν μαζί τους για θέματα που τους αφορούν. *«Στην πραγματικότητα, οι διαφορετικές φωνές των μαθητών αποσιωπούνται και παραμένουν αδιαφοροποίητες και ομοιογενείς, όχι γιατί οι μαθητές δεν κατανοούν τα εμπόδια που υπάρχουν, αλλά κυρίως γιατί τα χαρακτηριστικά του συστήματος της ειδικής αγωγής δεν ευνοούν την αντιμετώπιση των μαθητών πέρα από συγκεκριμένες λογικές επηρεασμένες από τη ρητορική περί κανονικότητας/ανικανότητας ιατρικά διαγνωσμένης²⁷.»*

Μετά από την ανασκόπηση των ερευνών και επαναφέροντας το αρχικό ερώτημα, τι είναι καλύτερο για έναν μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες· η φοίτηση στο γενικό ή στο ειδικό σχολείο, είμαστε σε θέση να εξάγουμε ορισμένα συμπεράσματα. Αρχικά, αυτό που πρέπει να τονιστεί είναι πως δεν υπάρχουν συνταγές που να εφαρμόζονται σε όλους τους μαθητές και να είναι εξίσου αποτελεσματικές. Κάθε μαθητής είναι διαφορετικός και χρήζει διαφορετικής προσέγγισης. Μέσω της συζήτησης καταρτισμένων εκπαιδευτικών, ειδικών και των γονέων μπορεί να βρεθεί η «κατάλληλη» απάντηση.

Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να λειτουργούν με γνώμονα μια αυτοεκπληρούμενη προφητεία για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όπως αναφέρεται μάλιστα και στο θεώρημα του Τόμας *«Αν οι άνθρωποι ορίζουν κάποιες καταστάσεις ως πραγματικές, αυτές είναι πραγματικές ως προς τις συνέπειές τους²⁸»*. Αυτό σημαίνει πως αν ένας εκπαιδευτικός ετικετοποιήσει έναν μαθητή και είναι πεπεισμένος πως δεν μπορεί να τα καταφέρει, ο μαθητής αυτός δεν θα έχει κανένα κίνητρο. Ως απόρροια, πράγματι, οι επιδόσεις του να είναι πολύ χαμηλές.

Συμπερασματικά, καταλήγουμε πως στην βιβλιογραφία επικρατεί μια διχογνωμία. Από τη μια πλευρά παρουσιάζεται ένα γενικό σχολείο το οποίο δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στις ανάγκες των μαθητών, καθώς αδυνατεί είτε λόγω ανειδίκευτου προσωπικού, είτε λόγω υποδομών, είτε μιας γενικότερης επικρατούσας κουλτούρας, και από την άλλη πλευρά, παρουσιάζεται ένα ειδικό σχολείο το οποίο θα στοχοποιήσει τους μαθητές που φοιτούν σε αυτό, θα τους στιγματίσει αλλά και θα τους αποκλείσει κοινωνικά πιθανόν για όλο το υπόλοιπο της ζωής τους. Συνεπώς, οι μαθητές θα έρθουν αντιμέτωποι με τον κοινωνικό αποκλεισμό τόσο στην πράξη, όσο και στα αποτελέσματα αυτής. Σύμφωνα με τον Strobel (1996) ενώ αρχικά η έννοια

²⁷ Τέντομας, Παιδιά Εξωτικά, Παιδιά Οικόσιτα, (2017), σελ. 31

²⁸W. I. Thomas, *The Child in America: Behavior Problems and Programs*, (1928), σελ. 572

του κοινωνικού αποκλεισμού αναφέρονταν στην πράξη της απόρριψης κάποιου από μια ομάδα, ένα θεσμό ή από έναν κοινωνικό χώρο, τώρα αναφέρεται στο αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας, στην κατάσταση αυτών που αποκλείονται, χωρίς ένδειξη σχετικά με το από πού αποκλείονται και ποιος τους αποκλείει²⁹.

Τίθεται λοιπόν στο προσκήνιο μια ακόμα παράμετρος, ο στιγματισμός και ο κοινωνικός αποκλεισμός ενός ατόμου εφόρου ζωής. Η χρήση της ταμπέλας, εξάλλου, στην ελληνική κοινωνία είναι ένα σύνηθες φαινόμενο και ειδικά τα τελευταία χρόνια οξύνεται ακόμα περισσότερο. Ο τίτλος του «ανάπηρου παιδιού» που φοιτά σε ένα «ειδικό σχολείο» καθώς «δεν έχει το υπόβαθρο να φοιτήσει στο γενικό». Μια λαθεμένη διατύπωση, αφού το παρόν σύστημα είναι αυτό που δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στις ανάγκες των παιδιών, και όχι το αντίστροφο.

1.6 Ένταξη, Ενσωμάτωση, Συμπερίληψη

Προτού αποσαφηνιστούν οι όροι της ένταξης, της ενσωμάτωσης και της συμπερίληψης, είναι σκόπιμο να αναφερθεί πως αντιπροσωπεύουν διαφορετικές έννοιες και δεν πρέπει να συγχέονται μεταξύ τους, όπως συχνά συμβαίνει. Παρόλα αυτά πολλές φορές τόσο στην ελληνική, όσο και στην διεθνή βιβλιογραφία οι όροι συνεκπαίδευση «inclusion» και ένταξη ή σχολική ενσωμάτωση «intergration» χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι.

Τα τελευταία χρόνια εισήλθε στο προσκήνιο ο όρος της συμπερίληψης, μιας εκπαίδευσης δηλαδή, που τους συμπεριλαμβάνει όλους, που λαμβάνει υπόψη τη διαφορετικότητα όλων. Ο όρος «inclusive» έρχεται να αντικαταστήσει τον όρο «ένταξη». Ένας όρος που θα μπορούσε να αποδοθεί συνοπτικά ως «συμπεριληπτική εκπαίδευση» ή ως «εκπαίδευση του μη αποκλεισμού»³⁰. Άξιο αναφοράς αποτελεί το γεγονός πως οι συγκεκριμένος όρος προέρχεται από ξένους επιστήμονες και δεν είναι δυνατό να χρησιμοποιείται άκριτα στα ελληνικά δεδομένα. Στόχος λοιπόν των ξένων επιστημών ήταν να διευρύνουν τον όρο της «ένταξης», ο οποίος δεν αντιπροσωπεύει τον στόχο αλλά το μέσο για την αλλαγή των κοινωνικών δεδομένων.

Κατά τον Milter ο όρος «inclusion» ισοδυναμεί με μια ριζική αλλαγή όσον αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, τις παιδαγωγικές στρατηγικές, την

²⁹Γ. Τσιάκαλος, Κοινωνικός αποκλεισμός: Η Ελληνική Εμπειρία, (1998), σελ.47

³⁰Α. Ζώνιου – Σιδερη, Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις, Η Αναγκαιότητα της Ένταξης, (2012), σελ. 37

αξιολόγηση, την ομαδοποίηση των μαθητών κ.α. Συγκεκριμένα, ο όρος στηρίζεται σε ένα σύστημα αξιών που καλωσορίζει την ποικιλία που διαμορφώνεται από το φύλο, τη φυλή, τη γλώσσα, το κοινωνικό περιβάλλον αλλά και το επίπεδο της σχολικής επίδοσης ή της αναπηρίας³¹.

Με τον όρο λοιπόν “inclusion” δεν υπάρχουν δύο είδη εκπαιδευτικών (ειδικής και γενικής αγωγής), δηλαδή εκπαιδευτικοί οι οποίοι ανήκουν αποκλειστικά σε μαθητές με αναπηρία και εκπαιδευτικοί για τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης. Συνεπώς, όλοι οι δάσκαλοι είναι αρμόδιοι για όλους τους μαθητές και κατά αυτήν την διαδικασία δεν στοχοποιείται κανείς.

Σύμφωνα με την Ζώνιου- Σιδέρη, στα ελληνικά δεδομένα η ένταξη δεν αποτέλεσε ποτέ *a priori* αυτοσκοπό, αλλά μια διαδικασία με στόχο τη δημιουργία ενός καλύτερου σχολείου για ανάπηρους και μη μαθητές στο πλαίσιο του οποίου θα γινόταν αποδεκτή η διαφορετικότητα στις αντιλήψεις αλλά και τον τρόπο κάθε παιδιού³². Όπως αναφέρουν οι Ainscow (1997), Lindsay (1997), Wedell (1995), Floriam (1997) και Mittler (1995) μια σημαντική διαφορά της ένταξης και της *inclusion* εκπαίδευσης είναι πως η ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία απέτυχε, καθώς εφαρμόστηκε ως μια πρακτική, αλλά έλειπε το θεωρητικό και το ιδεολογικό πλαίσιο.

Αυτό το οποίο τονίζει η Ζώνιου – Σιδέρη (1998) είναι πως η διαφορά της ένταξης με την ενσωμάτωση, έγκειται στο γεγονός πως η ένταξη χαρακτηρίζεται ως η τοποθέτηση ανάμεσα σε άλλους με την διατήρηση όμως των βασικών χαρακτηριστικών, ενώ η ενσωμάτωση ορίζεται ως τη συνένωση «σε ένα σώμα» όπου εξαφανίζονται τα βασικά χαρακτηριστικά, έχοντας αφομοιωθεί από τα χαρακτηριστικά ενός συνόλου.

1.7 Μέθοδοι και πρακτικές διδασκαλίας

Προτού αναφερθούν ενδεικτικές εκπαιδευτικές και ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις είναι σκόπιμο να επισημανθεί πως καμία προσέγγιση δεν έχει αποδειχθεί αποτελεσματική για όλα τα παιδιά. Αυτό σημαίνει πως κάποιες

³¹Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες, (2017) Σ. Πολυχρονοπούλου, σελ. 309

³², Α. Ζώνιου – Σιδέρη, Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις Η Αναγκαιότητα της Ένταξης, (2012), σελ.38

προσεγγίσεις μπορεί να εφαρμοστούν και να είναι αποτελεσματικές σε αυτιστικούς μαθητές, ενώ κάποιες άλλες όχι. Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2017) «*Η σύγχρονη τάση αντιμετώπισης παιδιών με αυτισμό, υποστηρίζει το συνδυασμό στοιχείων από διαφορετικές μεθόδους και τεχνικές. Είναι άλλωστε γνωστό ότι καμία παρέμβαση δε μπορεί να αντιμετωπίσει με επιτυχία όλα τα συμπτώματα του αυτισμού διότι η συγκεκριμένη ομάδα παιδιών είναι εξαιρετικά ανομοιογενής*³³».

Στη συνέχεια, αναφέρονται ενδεικτικά ορισμένες πρακτικές οι οποίες βοηθούν μαθησιακά τους αυτιστικούς μαθητές και οι οποίες σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2017) είναι οι εξής:

- ✓ Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς (ΕΑΣ) που καθορίζεται βάσει αξιολόγησης δεξιοτήτων και συμπεριφορικών ελλειμμάτων του ατόμου στο πλαίσιο του περιβάλλοντός του.
- ✓ Χρήση ενισχυτών μάθησης (επιβραβεύσεις λεκτικές, υλικές κ.α)
- ✓ Συστηματική Εκπαίδευση γονέων από επαγγελματίες (ψυχολόγους, παιδοψυχολόγους, ειδικούς παιδαγωγούς κ.α)
- ✓ Αναλογία εκπαιδευτή- παιδιού 1:1
- ✓ Συστηματική πρώιμη παρέμβαση από επαγγελματίες πριν από την ηλικία των 3 ετών
- ✓ Δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη κοινωνικών αλλά και γνωστικών δεξιοτήτων με την συστηματική επαφή του παιδιού με παιδιά τυπικής ανάπτυξης.
- ✓ Εξατομικευμένο πρόγραμμα ανάλογα με τις δυνατότητες και ανάγκες του μαθητή, αναπροσαρμόζεται η ύλη αλλά και η μέθοδος διδασκαλίας.
- ✓ Εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες του μαθητή (όχι έντονο φως, όχι δυνατούς ήχους κ.α)
- ✓ Η διδακτική μεθοδολογία που προωθεί τη γενίκευση και τη συντήρηση δεξιοτήτων.
- ✓ Σύστημα ατομικής εργασίας που να βασίζεται στην οπτική δόμηση του μορφωτικού υλικού, δηλαδή ο μαθητής να μαθαίνει τι θα συμβεί και με ποια σειρά θα συμβεί.
- ✓ Δραματοποίηση και παιχνίδια ρόλων
- ✓ Κοινωνικές ιστορίες, δηλαδή ένα μικρό σενάριο το οποίο περιγράφει μια κοινωνική κατάσταση και δημιουργεί προβληματισμό στον μαθητή. Οι

³³Σ. Πολυχρονοπούλου, Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες, (2017), σελ 535

κοινωνικές ιστορίες μπορούν να παρουσιαστούν με εικόνες, με οπτικά και ηχητικά εφέ.

- ✓ Προγράμματα με πολυμέσα, καθώς οι αυτιστικοί μαθητές δυσκολεύονται σε λεκτικές εκφράσεις ή εκφράσεις προσώπου, είναι αποδεδειγμένο πως προσέχουν λεπτομερώς δυσδιάστατες εικόνες οι οποίες εμφανίζονται στην τηλεόραση ή στο διαδίκτυο³⁴.
- ✓ Παροχή βοήθειας ώστε οι μαθητές να βοηθούνται και όχι να εξαρτώνται από τον ειδικό.

Αφού αναλύθηκαν ενδεικτικά οι προσεγγίσεις, θεωρείται σκόπιμο να επισημανθεί πως όποιο κι αν είναι το σχολικό πλαίσιο και οι πρακτικές διδασκαλίας, ένας από τους βασικότερους παράγοντες που επηρεάζει την μαθησιακή πορεία ενός αυτιστικού μαθητή είναι η συνεργασία και η εμπλοκή των γονέων, αλλά και η ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ σπιτιού και σχολείου.

Συμπερασματικά, οι προσεγγίσεις του αυτιστικού φάσματος δεν συμβάλουν στη δημιουργία εκπαιδευτικών προσεγγίσεων για τη συμπερίληψη του μαθητή στο γενικό σχολείο. Ο αυτιστικός μαθητής συχνά ορίζεται ως «άλλος», αυτός που διαφέρει από την ‘κανονικότητα’, κι έτσι τα ιδιαίτερα ταλέντα και κλίσεις του δεν αναγνωρίζονται ως τέτοια. Ο αυτιστικός μαθητής ορίζεται ως ‘πρόβλημα’ για το οποίο πρέπει να βρεθεί η κατάλληλη λύση.

³⁴Heward, Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες: Μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση, (2009), σελ 117 -122

Κεφάλαιο 2

Μεθοδολογία Έρευνας

Ερευνητικά Ερωτήματα

Σε αυτό το κεφάλαιο θα αναλυθεί η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση και η χρήση των πολλαπλών εργαλείων (συμμετοχική παρατήρηση – μελέτη περίπτωσης, συνεντεύξεις, ανάλυση ιχνογραφίας) που εφαρμόστηκαν για την εξαγωγή των ευρημάτων. Μέσω της ποιοτικής προσέγγισης καταβάλλεται προσπάθεια να απαντηθούν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν την ένταξη των μαθητών με αυτιστική διαταραχή στο πλαίσιο του γενικού σχολείου και τα οποία σχετίζονται άμεσα με τα κριτήρια ανάλυσης της συμμετοχικής παρατήρησης και των συνεντεύξεων. Τα ερευνητικά ερωτήματα που καταβάλλεται προσπάθεια να απαντηθούν είναι τα εξής:

1. Ποιο είναι το γνωστικό και συμπεριφορικό προφίλ των μαθητών;
2. Ποιες είναι οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι μαθητές που τοποθετούνται στο αυτιστικό φάσμα (κοινωνικοποίηση);
3. Ποιες μεθόδους και πρακτικές διδασκαλίας εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής για να εντάξουν τους αυτιστικούς μαθητές στη μαθησιακή και κοινωνικοποιητική διαδικασία;
4. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την φοίτηση των αυτιστικών μαθητών σε ειδικό ή γενικό σχολείο;

Σκοπός, λοιπόν, της εργασίας είναι μέσω της ποιοτικής προσέγγισης να διερευνηθεί η σημασία της εκπαιδευτικής συμπερίληψης, ποιο είναι το σχολικό κλίμα που προωθεί αποτελεσματικά την ένταξη αυτών των μαθητών, αλλά και ποιοι είναι οι τρόποι - μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιεί ένας δάσκαλος σε μαθητές με αυτιστική διαταραχή. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αποσαφηνιστεί μέσα από την ερευνητική παρατήρηση, τις συνεντεύξεις εκπαιδευτικών, και την ανάλυση ιχνογραφιών, το πόσο εύκολα συνάδει τελικά η θεωρία με την σχολική πραγματικότητα.

2.1 Η Ποιοτική Προσέγγιση

Για την παρούσα ερευνητική εργασία εφαρμόστηκε, όπως επισημάνθηκε και νωρίτερα, η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση με την χρήση πολλαπλών μεθοδολογικών εργαλείων που συνέβαλαν στην εξαγωγή των ευρημάτων.

Οι ποιοτικές μέθοδοι σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη «έχουν ως στόχο την διερεύνηση των νοημάτων και των αναπαραστάσεων που αποδίδουν τα υποκείμενα σε κοινωνικά φαινόμενα και διαδικασίες. Επίσης, έχουν στόχο την αποκάλυψη σχέσεων ή συσχετίσεων ανάμεσα σε κοινωνικά υποκείμενα και κοινωνικές ομάδες, την περιγραφή, ανάλυση και κατανόηση κοινωνικών διαδικασιών, τη διατύπωση ή αναδιατύπωση υποθέσεων και θεωρητικών θέσεων για το κοινωνικό γίνεσθαι και τη διακρίβωση κοινωνικών σχέσεων, θέσεων και ρόλων. Η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, καταστάσεων και χαρακτηριστικών κοινωνικών ομάδων απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί»»³⁵.

Η συγκεκριμένη προσέγγιση επιλέχθηκε καθώς τα ερευνητικά ερωτήματά απαιτούν τη χρήση αυτού του είδους προσέγγισης και όχι της ποσοτικής. Η μελέτη διερευνά «πώς» οι μαθητές με αυτισμό εντάσσονται στο γενικό σχολείο, τόσο κοινωνικά όσο και μαθησιακά. Συνεπώς, για να απαντηθούν ερευνητικά ερωτήματα συναφή, θα προσεγγίσουμε το ζήτημα με τη χρήση ποιοτικών μεθόδων.

Η Λυδάκη³⁶ διευκρινίζει πως «όποιες κι αν είναι οι θέσεις του ερευνητή για την έρευνα και την επιστημονική γνώση, οι ποσοτικές μέθοδοι αποδεικνύονται ανεπαρκείς για να δώσουν απαντήσεις στα ερωτήματα για τα κοινωνικά φαινόμενα, παρά το γεγονός ότι τα ερωτηματολόγια έχουν απαντηθεί». Ταυτόχρονα, μέσω της ποιοτικής έρευνας ενισχύεται η έννοια της «οικειότητας», η οποία ευνοεί την παρατήρηση και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Συνεπώς, η προσωπική εμπειρία, η αμεσότητα και το συγκεκριμένο που βιώνει ο ερευνητής σε σχέση με τα άτομα που διερευνά, αποτελεί την βάση, κατά την οποία στη συνέχεια θα αναλυθούν κατηγορίες για τη διαπίστωση της θεωρίας που αφορά τη συγκεκριμένη περίπτωση ή ομάδα³⁷.

³⁵ Ιωσηφίδης, Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες, (2008), σελ. 21

³⁶ Λυδάκη, Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας, (2001), σελ. 133

³⁷ Λυδάκη, Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας, (2001), σελ. 135

2.2 Ερευνητικά εργαλεία

1) Η συμμετοχική παρατήρηση

Ως μεθοδολογικό εργαλείο για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε η συμμετοχική παρατήρηση. Η παρατήρηση γενικότερα, αποτελεί την «απλούστερη» μέθοδο συλλογής ποιοτικών δεδομένων. Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008), μερικά από τα πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης μεθόδου είναι: η άμεση άντληση πληροφορίας για ατομικές και κοινωνικές συμπεριφορές, η κατανόηση του κοινωνικού πλαισίου του οποίου λαμβάνει χώρα κάποιο φαινόμενο ή κοινωνική διαδικασία.

Η συμμετοχική παρατήρηση *«επιτρέπει τη συστηματική παρατήρηση κοινωνικών συμπεριφορών, φαινομένων και διαδικασιών στο πραγματικό, «φυσικό» κοινωνικό περιβάλλον με συμμετοχή του ερευνητή στις κοινωνικές διαδικασίες και διεργασίες που ερευνά και με συνεχή αλληλεπίδραση ερευνητή και ερευνώμενων»³⁸*. Συνήθως, εφαρμόζεται σε μικρές και συνεκτικές κοινωνικές ομάδες, με στόχο, την βαθιά κατανόηση των ανθρώπινων κοινωνικών σχέσεων μέσω της περιγραφής κοινωνικών καταστάσεων. Ο Flick³⁹ επισημαίνει σχετικά πως *«πρακτικά όλες οι αισθήσεις –όραση, ακοή, αφή και όσφρηση- ενσωματώνονται στις παρατηρήσεις.»*

Η συμμετοχική παρατήρηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με άλλες ερευνητικές μεθόδους, όπως γίνεται εξάλλου και στην παρούσα έρευνα. Σημαντικό κριτήριο για το είδος της παρατήρησης διαδραματίζει ο βαθμός συμμετοχής του ερευνητή· το κριτήριο δόμησης και αυστηρότητας της παρατήρησης και το κριτήριο της αμεσότητας της παρατήρησης. Στη έρευνα την οποία διεξήγαμε ο βαθμός συμμετοχής του παρατηρητή χαρακτηρίζεται ως «πλήρων συμμετέχων», καθώς ο ερευνητής με την ιδιότητα του εκπαιδευτικού, μπορούσε να συμμετάσχει στην εκπαιδευτική και κοινωνική πορεία των μαθητών με αυτισμό και αντλήσει πλούσιο ποιοτικό υλικό. Σχετικά με το κριτήριο δόμησης και αυστηρότητας της παρατήρησης έγινε χρήση της μη ελεγχόμενης παρατήρησης καθώς ο ερευνητής επιδίωξε να κατανοήσει διαδικασίες και συμπεριφορές που προέκυψαν από το σχολικό πλαίσιο του πεδίου (field) και τα οποία δεν είχαν τυποποιηθεί από πριν. Η αμεσότητα της παρατήρησης χαρακτηρίστηκε ως πρωτογενής (primary), αφού η

³⁸ Ιωσηφίδης, Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες, (2008), σελ 126

³⁹ Flick, Εισαγωγή στην Ποιοτική Έρευνα, (2017), σελ. 345

φυσική παρουσία του ερευνητή στο πεδίο και η άμεση συλλογή ποιοτικών δεδομένων ήταν ορατές σε όλες τις εκφάνσεις της συστηματικής παρατήρησης.

Μελέτη Περίπτωσης

Οι περιπτώσεις των μαθητών όπου παρατηρήθηκαν κατά τη συμμετοχική παρατήρηση, εμπίπτουν και στην μέθοδο μελέτης περίπτωσης (case study). Σύμφωνα με την Grauer⁴⁰ η μελέτη περίπτωσης αποτελεί την κατάλληλο τύπο έρευνας όταν καλείται ο ερευνητής να απαντήσει στην ερώτηση "πώς" ή "γιατί. Πράγματι, όπως και στη δική μας περίπτωση, ο ερευνητής αναζητά απάντηση στο ερώτημα, πως εντάσσονται οι μαθητές με αυτισμό στο γενικό σχολείο, αλλά και επιπλέον, αν και γιατί αποκλείονται από το κοινωνικό και μαθησιακό γίγνεσθαι.

Η Grauer⁴¹ συμπληρώνει πως «η μελέτη περίπτωσης υπερέχει στο να μας φέρει σε μια κατανόηση ενός σύνθετου θέματος ή υποκειμένου και μπορεί να επεκτείνει την εμπειρία ή να προσθέσει δύναμη σε αυτό που είναι ήδη γνωστό μέσω προηγούμενων ερευνών. Οι ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει τη μεθοδολογία της μελέτης περίπτωσης για πολλά χρόνια σε μια ποικιλία επιστημονικών κλάδων. Οι κοινωνικοί επιστήμονες, ειδικότερα, έχουν κάνει ευρεία χρήση αυτής της μεθοδολογίας ποιοτικής έρευνας για να εξετάσουν τις σύγχρονες πραγματικές καταστάσεις και να παράσχουν την βάση για την εφαρμογή των ιδεών και την επέκταση των μεθόδων.»

Ο Babbie⁴² υπογραμμίζει πως ο σκοπός της μελέτης περίπτωσης μπορεί να είναι περιγραφικός, όπως για παράδειγμα κατά την περίπτωση ενός ανθρωπολόγου που περιγράφει τον πολιτισμό μιας φυλής ή μπορεί να είναι μια βαθύτερη κατανόηση και ερμηνεία. Όπως χαρακτηριστικά τονίζει ο Babbie· το παράδειγμα της έρευνας των Robert & Helen Lynd και W. Lloyd Warner οι οποίοι προσπάθησαν να κατανοήσουν τη δομή και τη διαδικασία της κοινωνικής διαστρωμάτωσης στις κωμοπόλεις των ΗΠΑ.

Σύμφωνα με τον Μαγγόπουλο⁴³, ο Stake (1995) επισημαίνει τρία είδη μελέτη περίπτωσης: α) την εγγενή, β) την εργαλειακή και γ) συλλογική η πολλαπλή. Η δική μας μελέτη περίπτωσης εμπίπτει στην εγγενή, καθώς ο ερευνητής εστιάζει κάθε φορά

⁴⁰ Grauer, A Case for Case Study Research in Education. In: Klein S.R. (eds) Action Research Methods. Palgrave Macmillan, New York, (2012) p. 70

⁴¹ Grauer, A Case for Case Study Research in Education. In: Klein S.R. (eds) Action Research Methods. Palgrave Macmillan, New York, (2012) pp.70-72

⁴² Babbie, *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα*, (2012), σελ. 477

⁴³ Μαγγόπουλος, *Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητική προβληματισμοί*, (2014), σελ. 73

σε ένα συγκεκριμένο πρόσωπο και το ενδιαφέρον του έγκειται στο να μάθει όσα περισσότερα μπορεί για τη συγκεκριμένη περίπτωση. Ταυτόχρονα, εμπίπτει και στην εργαλειακή μελέτη περίπτωσης καθώς σκοπός του ερευνητή είναι και η απόκτηση βαθύτερης κατανόησης περισσότερων πτυχών που συνθέτουν την περίπτωση (μαθησιακή, κοινωνική, ενταξιακή διάσταση). Εξάλλου όπως τονίζει ο Croew⁴⁴ (2011) τα όρια μεταξύ των κατηγοριών δεν είναι αυστηρά και απροσπέλαστα.

Από την άλλη πλευρά ο Yin⁴⁵ διακρίνει τρία είδη μελέτη περίπτωσης: α) αυτή που επιδιώκει την παραγωγή θεωρίας β) τη μελέτη που αφηγείται μια ιστορία και γ) τη διερευνητική μελέτη, όπως η δική μας που λειτουργεί πιλοτικά για άλλες μελλοντικές μελέτες σχετικά με την ένταξη των μαθητών με αυτισμό στο γενικό σχολείο.

Περιπτώσεις μαθητών

Το δείγμα της συμμετοχικής παρατήρησης αφορά δυο μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι τοποθετούνται στο αυτιστικό φάσμα. Και οι δυο μαθητές φοιτούν σε γενικό δημοτικό σχολείο στην Αγία Παρασκευή Αττικής. Ο πρώτος μαθητή Γ(1) είναι 13 ετών και φοιτά στην Στ' δημοτικού. Έχει διαγνωστεί με αυτισμό, ενώ παρατηρήθηκαν αρκετά σημεία νοητικής υστέρησης. Έχει κάνει φοίτηση μια επιπλέον χρονιά στο δημοτικό σχολείο. Ο δεύτερος μαθητής Γ(2) φοιτά στη Γ' δημοτικού και έχει διαγνωστεί επίσης με αυτισμό. Το νοητικό του επίπεδο τοποθετείται κοντά στο μέσο όρο. Η παρατήρηση έλαβε χώρα τόσο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, όσο και κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Το γνωστικό-μαθησιακό πλαίσιο της παρατήρησης έλαβε χώρα κυρίως την ώρα των διδακτικών ωρών, ενώ το κοινωνικό πλαίσιο της παρατήρησης έλαβε χώρα κυρίως κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, αλλά και την ώρα της μαθησιακής διαδικασίας. Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε από τις 7 Ιανουαρίου 2019 ως τις 31 Μαΐου 2019.

Ανάλυση δεδομένων

Κομβικό σημείο για την ανάλυση των αποτελεσμάτων αποτέλεσε η συστηματική παρατήρηση των ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων. Ο ερευνητής σε καθημερινή βάση κρατούσε σημειώσεις σχετικά με το γνωστικό – συμπεριφορικό

⁴⁴ Μαγγόπουλος Γ., *Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητική προβληματισμοί*, (2014), σελ. 75

⁴⁵ Μαγγόπουλος, *Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητική προβληματισμοί*, (2014), σελ 75

προφίλ των μαθητών, τις σχέσεις που δημιουργούσαν, αλλά και τις μεθόδους και πρακτικές διδασκαλίας που εφάρμοσαν οι εκπαιδευτικοί ώστε να εντάξουν τους μαθητές με αυτισμό. Μετά από την καταγραφή των παρατηρήσεων, εξήχθησαν τα βασικά ευρήματα, συμπεράσματα και οι προβληματισμοί της έρευνας.

II) Οι συνεντεύξεις

Όπως είχε διατυπωθεί και νωρίτερα εκτός από τη συμμετοχική παρατήρηση, ένα ακόμα ερευνητικό μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων μας, είναι η συνέντευξη και συγκεκριμένα η ημι-δομημένη συνέντευξη. Η ημι-δομημένη συνέντευξη αποτελεί την πιο δημοφιλή μέθοδο συλλογής δεδομένων καθώς είναι συμβατή με πολλές μεθόδους ανάλυσης, όπως η ανάλυση περιεχομένου. Βασίζεται σε έναν αριθμό ανοιχτών ερωτήσεων, ξεκινώντας από τις πιο γενικές ερωτήσεις και καταλήγοντας σε πιο λεπτομερή ζητήματα. Ταυτόχρονα, παρουσιάζεται ευελιξία εκτός από τη σειρά των ερωτήσεων και στο περιεχόμενο καθώς ανάλογα με το περιεχόμενο της απάντησης του συμμετέχοντα ο ερευνητής μπορεί να αλλάξει τη σειρά των ερωτήσεων⁴⁶.

Όπως επισημαίνει η Λυδάκη η συνέντευξη μας δίνει την δυνατότητα να δούμε τα γεγονότα από την πλευρά των *«δρώντων υποκειμένων»*. Παράλληλα να ερμηνεύσουμε το κοινωνικό πλαίσιο, τις αλληλεπιδράσεις και την κυρίαρχη ιδεολογία τους, καθώς να καταλάβουμε τις απαντήσεις που δίνουν σχετικά με την *«νοοτροπία και τις κοινωνικές αναπαραστάσεις που ορίζουν τη ζωή τους»*⁴⁷.

Περιπτώσεις εκπαιδευτικών

Οι περιπτώσεις των συνεντευξιζόμενων αφορούν συνολικά τέσσερις εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ρωτήθηκαν δύο μόνιμοι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και δύο εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που εργάζονται ως αναπληρωτές εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης σε γενικό δημοτικό σχολείο. Όσον αφορά το φύλο τους, οι τρεις εκπαιδευτικοί είναι γυναίκες (η Σ1, η Σ3 και η Σ4) και ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής είναι άντρας (ο Σ2).

Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός Σ1, αναπληρώτρια εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, είναι ηλικίας 25 ετών και έχει 4 χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Έχει τελειώσει Πανεπιστημιακό Τμήμα Ειδικής Αγωγής και συνέχισε σε

⁴⁶ Ιωσηφίδης, Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες, (2008), σελ. 112

⁴⁷ Λυδάκη, Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας, (2001), σελ. 256

Μεταπτυχιακό πρόγραμμα επίσης Ειδικής Αγωγής. Αυτή τη σχολική χρονιά εργάζεται σε δημοτικό σχολείο στο Περιστέρι.

Ο Σ2 είναι αναπληρωτής εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης. Είναι η πρώτη χρονιά που εργάζεται και είναι ηλικίας 25 ετών. Όπως ανέφερε, έχει τελειώσει το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης και συνέχισε τις σπουδές του με τη διεκπεραίωση ετησίου σεμιναρίου σχετικό με την ειδική αγωγή. Όπως μάλιστα τόνισε ο ίδιος, ο λόγος που εργάζεται οφείλεται στο συγκεκριμένο σεμινάριο. Αυτήν την σχολική χρονιά εργάζεται σε σχολείο των Βριλησίων.

Η εκπαιδευτικός Σ3 είναι μόνιμη εκπαιδευτικός γενικής αγωγής σε σχολείο της Αγίας Παρασκευής. Έχει 29 χρόνια εμπειρίας και η ηλικία της είναι άνω των 50. Έχει τελειώσει το Παιδαγωγικό, ενώ όπως υπογράμμισε δεν έχει εξειδικευμένες γνώσεις στην ειδική αγωγή.

Η Σ4 είναι μόνιμη εκπαιδευτικός γενικής αγωγής, σε σχολείο του Περιστερίου. Είναι 40 χρονών, ενώ έχει 20 χρόνια διδακτικής εμπειρίας, ενώ με αυτιστικούς μαθητές έχει 5 χρόνια εμπειρίας όπως πρόσθεσε. Έχει σπουδάσει στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης και δεν έχει κάποια σχετική επιμόρφωση στην ειδική αγωγή.

Αυτό που παρατηρήθηκε σχετικά με το μορφωτικό τους υπόβαθρό ήταν πως οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής ήταν καλύτερα καταρτισμένοι και αξιοποιούσαν κάθε ευκαιρία για περαιτέρω συνέχιση των σπουδών τους. Πιθανόν ένας λόγος να ήταν και το νεαρό της ηλικίας τους. Από την άλλη πλευρά παρατηρήθηκε πως οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί δεν είχαν τις απαραίτητες γνώσεις σε θέματα που σχετίζονται με την ειδική αγωγή και συγκεκριμένα με τον αυτισμό, ενώ οι σπουδές τους και η μορφωτική τους εξέλιξη σταμάτησε ύστερα από την κατοχή του πτυχίου τους ως εκπαιδευτικοί.

Ανάλυση δεδομένων

Οι τέσσερις συνεντεύξεις ελήφθησαν από τον Απρίλιο έως τον Ιούνιο. Αφού ολοκληρώθηκαν, ακολούθησε η διαδικασία της απομαγνητοφώνησης, η μετατροπή τους δηλαδή σε γραπτό κείμενο. Η κάθε συνέντευξη είχε διάρκεια περίπου 20-25 λεπτών και απομαγνητοφωνήθηκαν πλήρως. Για την ανάλυση των δεδομένων αξιοποιήθηκε η ποιοτική θεματική ανάλυση. Οι θεματικές ενότητες αφορούν: το γνωστικό- συμπεριφορικό προφίλ των μαθητών με αυτισμό, την κοινωνικοποίηση τους, τις πρακτικές και μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί με

σκοπό να εντάξουν τους συγκεκριμένους μαθητές, αλλά και τις αντιλήψεις τους σχετικά με την επιλογή φοίτησης γενικού ή ειδικού σχολείου.

Ηθική και δεοντολογία

Σε κάθε περίπτωση η παρούσα έρευνα εγγυάται την εμπιστευτικότητα και την ανωνυμία των συμμετεχόντων. Κι αυτό γιατί οι συμμετέχοντες μοιράζονται με τον ερευνητή προσωπικές τους εμπειρίες, απόψεις, που δεν θα έπρεπε να δημοσιοποιηθούν επώνυμα. Σύμφωνα μάλιστα με τον Ιωσηφίδη «τα ζητήματα της εγγύησης ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας δεν έχουν μόνο ηθική διάσταση, αλλά επηρεάζουν άμεσα και την ποιότητα της ερευνητικής διαδικασίας»⁴⁸. Ακόμα, η εντιμότητα και η εμπιστοσύνη μεταξύ των συμμετεχόντων και του ερευνητή ήταν προϋπόθεση για τη συλλογή των δεδομένων. Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό που σχετίζεται άμεσα με την ηθική και την δεοντολογία της παρούσας έρευνας είναι η πληροφορημένη συναίνεση, δηλαδή, οι συμμετέχοντες γνώριζαν από πριν όλες τις πληροφορίες σχετικά με την ερευνητική διαδικασία.

III) Ανάλυση περιεχομένου

Η ανάλυση περιεχομένου χαρακτηρίζεται ως μια μέθοδος δευτερογενούς ανάλυσης ποιοτικού υλικού. Οι πηγές ανάλυσης προέρχονται είτε από υλικό προερχόμενο από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας (εφημερίδες, περιοδικά, κ.α.), είτε από την ανάλυση ποιοτικού υλικού γενικότερα όπως προσωπικά έγγραφα και ντοκουμέντα, επιστολές, λογοτεχνικά κείμενα κ.α.

Στη δική μας περίπτωση το υλικό της δευτερογενούς ανάλυσης περιεχομένου προέρχεται από τις παιδικές ιχνογραφίες των αυτιστικών μαθητών. Οι δυο μαθητές οι οποίοι παρατηρήθηκαν κατά τη διάρκεια της συμμετοχικής παρατήρησης, έρχονται να επισφραγίσουν με τη δική τους οπτική τα ευρήματα της έρευνας. Η πρώτη παιδική ιχνογραφία πραγματοποιήθηκε από τον μαθητή Γ(1), ηλικίας 13 ετών και τάξης Στ', στις 18-01-2019 ενόψει του μαθήματος των εικαστικών, ενώ η δεύτερη παιδική ιχνογραφία πραγματοποιήθηκε στις 01-03-2019 από τον μαθητή Γ(2), ηλικίας 9 ετών και Γ' τάξης δημοτικού στο μάθημα της ευέλικτης ζώνης.

Τόπος και πρόσβαση στην έρευνα

⁴⁸ Ιωσηφίδης, Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες, (2008), σελ 278

Η συμμετοχική παρατήρηση έλαβε χώρα σε δημοτικό σχολείο της Αγίας Παρασκευής Αττικής. Οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί προέρχονταν από σχολεία του Αμαρουσίου, του Περιστερίου και της Αγίας Παρασκευής. Ούσα εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, η πρόσβαση στο χώρο των σχολείων ήταν εύκολη.

ΜΕΡΟΣ Β'

Κεφάλαιο 3: Ευρήματα από τη συμμετοχική παρατήρηση

Μετά από τις θεωρητικές προσεγγίσεις του αυτισμού και την μεθοδολογία της παρούσας έρευνας, έπονται τα ευρήματα που προκύπτουν από τις συμμετοχικές παρατηρήσεις των δύο μαθητών

Το δείγμα της συμμετοχικής παρατήρησης όπως αναφέρθηκε και στο μεθοδολογικό μέρος, αφορά δυο μαθητές οι οποίοι βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Ο πρώτος μαθητής (Γ1) φοιτά στην Στ' δημοτικού, ενώ ο δεύτερος (Γ2) φοιτά στην Γ' δημοτικού. Το χρονικό διάστημα το οποίο που έλαβε χώρα η παρατήρηση διήρκεσε περίπου από τις 7 Ιανουαρίου 2019 ως τις 31 Μαΐου 2019. Στο συγκεκριμένο διάστημα οι μαθητές παρατηρήθηκαν *τόσο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, όσο και κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων*. Τα κριτήρια της συμμετοχικής παρατήρησης σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί και προσπαθούμε να απαντήσουμε:

- 1) ποιο είναι το γνωστικό και συμπεριφορικό προφίλ του μαθητή με αυτισμό;
- 2) ποιες είναι οι σχέσεις που αναπτύσσει ο μαθητής;
- 3) ποιες μεθόδους διδασκαλίας και τρόπους ένταξης χρησιμοποιεί η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης ή της γενικής εκπαίδευσης στο σχολικό χώρο;

3.1 Περίπτωση 1: Μαθητής Γ(1) - Στ' δημοτικού

Γνωστικό- συμπεριφορικό προφίλ μαθητή

Στη συγκεκριμένη περίπτωση θα σκιαγραφηθεί με σαφήνεια ποιο είναι το γνωστικό αλλά και συμπεριφορικό προφίλ των συγκεκριμένων μαθητών που βρίσκονται στο Φάσμα του Αυτισμού.

Ξεκινώντας από τον πρώτο μαθητή Γ1 που φοιτά στη Στ' δημοτικού, είναι σκόπιμο να επισημανθούν μερικά βασικά στοιχεία πριν αναλυθεί ο γνωστικός και συμπεριφορικός άξονας. Έχει κάνει φοίτηση μια πρόσθετη χρονιά στο δημοτικό σχολείο, που σημαίνει πως είναι ένα παιδί ηλικίας 13 ετών και βρίσκεται ήδη στο πρώιμο στάδιο της εφηβείας. Συνεπώς, η εφηβεία σε συνδυασμό με τον αυτισμό μπορεί να προκαλέσει έντονες εκρήξεις θυμού, επιθετικότητας, άρνησης και σεξουαλικότητας.

Όσον αφορά το γνωστικό προφίλ του μαθητή παρατηρείται πως είναι αρκετά αδύναμο και δεν είναι σε θέση να πραγματοποιήσει βασικές νοητικές διεργασίες. Αδυνατεί να συλλάβει έννοιες που ακόμη και για μαθητές μικρότερης ηλικιακής ομάδας γίνονται ευκολονόητες και αντιληπτές. Ο (Γ1) αντιμετωπίζει μεγαλύτερη δυσκολία στο μάθημα των μαθηματικών, αφού ακόμα και με τη χρήση εποπτικών μέσων ή απτικών αντικειμένων δεν είναι σε θέση να αντιληφθεί την έννοια της πρόσθεσης ή της αφαίρεσης. Φαίνεται ότι αδυνατεί να κάνει πράξεις νοερά αλλά και να επιλύσει απλά προβλήματα. Κομβικό σημείο στη γνωστική- μαθησιακή πορεία του μαθητή διαδραματίζει η ελαφριάς μορφή νοητική υστέρηση, καθώς σε συνδυασμό με τον αυτισμό εμποδίζουν ακόμη πιο πολύ την κατανόηση και την επεξεργασία των γνωστικών εννοιών (πχ της πρόσθεσης, της αφαίρεσης, κ.α). Να σημειωθεί ότι ο μαθητής ενώ φοιτά στη ΣΤ' δημοτικού διδάσκεται από τη δασκάλα της παράλληλης στήριξης μαθήματα που άπτονται της Β' και Γ' δημοτικού.

Αξίζει να επισημανθεί πως ο μαθητής αρνείται συστηματικά να κάνει μάθημα και αναζητά συνεχώς διεξόδους στα αγαπημένα του μαθήματα, τα οποία είναι και αυτά που του είναι πιο προσιτά, όπως είναι για παράδειγμα η ζωγραφική και η γυμναστική. Μάλιστα μια χαρακτηριστική φράση που ανέφερε αρκετά συχνά είναι η εξής: “Μου έφερεις ζωγραφιά; Θέλω να ζωγραφίζω.” Πιθανόν ο μαθητής να αναζητά με αυτόν τον τρόπο να αποφορτιστεί μέσω της ζωγραφικής, η οποία τον ηρεμεί και τον διασκεδάσει. Όπως θα επισημανθεί και στη συνέχεια η ζωγραφική αποτελεί και μια από τις ενδεικτικές μεθόδους διδασκαλίας που βοηθούν περισσότερο τον συγκεκριμένο μαθητή.

Όσον αφορά τα γνωστικά αντικείμενα που «κατακτά» ο μαθητής, παρατηρούνται συχνές παλινδρομήσεις ως προς την κατεχόμενη γνώση. Ενώ λοιπόν ο μαθητής βρίσκεται σε θέση να πραγματοποιήσει προσθέσεις – αφαιρέσεις, ξαφνικά μπορεί να «διαγραφούν» από την μνήμη του και είναι απαραίτητο να «χτιστεί» από την αρχή η πράξη της πρόσθεσης και της αφαίρεσης. Ο μαθητής Γ1 γνωρίζει

πρόσθεση αφαίρεση και πολλαπλασιασμό, ενώ τον δυσκολεύει περισσότερο η πράξη της αφαίρεσης.

Ο μαθητής δυσκολεύεται τόσο στην ανάγνωση, όσο και στην οργάνωση και στην έκφραση του γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, όσον αφορά το γραπτό λόγο κάνει πολλά ορθογραφικά λάθη, γράφει με πολύ αργό ρυθμό ενώ συνηθίζει να σβήνει με μανία πολύ συχνά, καθώς όπως επισήμανε ο ίδιος, δεν του αρέσει ο τρόπος που σχηματίζει τα γράμματα ή τους αριθμούς. Συνεπώς, κυριαρχείται από ένα αίσθημα τελειομανίας και εμμονής.

Αυτό το οποίο κωλύει τόσο τη μαθησιακή όσο και τη κοινωνικοποιητική διαδικασία, είναι τα συμπεριφορικά στοιχεία του μαθητή. Χαρακτηριστικά ο Γ1 λόγω της αισθητηριακής υπερφόρτωσης κλείνει τα μάτια του συχνά και πολλές φορές για μεγάλο χρονικό διάστημα, απομονωμένος από τον υπόλοιπο περίγυρο. Χάνεται σε έναν δικό του κόσμο, στον οποίο με τα μάτια κλειστά και μπορεί να μιλάει ή να γελάει μόνος του(λέγοντας ατάκες από παιδικές σειρές, ταινίες).Ένα επιπρόσθετο χαρακτηριστικό στοιχείο του αυτιστικού μαθητή είναι η ηχολαλία (με κραυγές).

Επίσης, έχει παρατηρηθεί πως για κάθε ερώτηση που του κάνει ο εκπαιδευτικός, χρειάζεται ένα χρόνος συγκέντρωσης περίπου 5 λεπτών. Αξίζει να σημειωθεί πως τόσο η βραχύχρονη, όσο και η μακρόχρονη μνήμη του μαθητή είναι αρκετά αδύναμη. Για παράδειγμα στο μάθημα των μαθηματικών όταν βρίσκει το αποτέλεσμα μιας πράξης, συνηθίζει να ρωτάει μετά από λίγα δευτερόλεπτα *«Πόσο βρήκα; Τι είπα;»* Ενώ πολλές είναι οι φορές που όταν του ζητηθεί να μεταφέρει κάποια πληροφορία στους γονείς του, αδυνατεί να την συγκρατήσει και να την μεταφέρει και έτσι αναγράφεται στο τετράδιο του από την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης.

Ο Γ1 ενοχλείται από το φως και τον έντονο θόρυβο. Πολλές είναι οι φορές που μπορεί να σηκωθεί από τη θέση του για να κλείσει τις κουρτίνες της σχολικής αίθουσας. Όταν η δασκάλα της γενικής τάξης διεξάγει διδασκαλία, ενώ ο μαθητής ταυτόχρονα κάνει μάθημα με τη δασκάλα παράλληλης στήριξης, δεν μπορεί να συγκεντρωθεί και φωνάζει στη δασκάλα γενικής «σταμάτα» κάνοντας μορφασμούς θυμού. Η σχολική αίθουσα πολλές φορές δυσκολεύει, ίσως και εμποδίζει τον συγκεκριμένο μαθητή από την μαθησιακή διαδικασία. Παρόλα αυτά, όταν η δασκάλα παράλληλης στήριξης του ζητούσε να βγούνε για λίγο έξω από τη σχολική αίθουσα για να κάνουν πχ ανάγνωση, ο μαθητής αρνείται κατηγορηματικά γιατί καταλαβαίνει ότι διαφοροποιείται από τους υπόλοιπους μαθητές και δεν το επιθυμεί. Δυσκολεύεται

ακόμα να αντιληφθεί την αίσθηση του χιούμορ, καθώς αντιλαμβάνεται μόνο την κυριολεκτική διάσταση της γλώσσας και αδυνατεί να κατανοήσει τις μεταφορικές σημασίες της. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί: όταν η εκπαιδευτικός στις αρχές της σχολικής χρονιάς του ανέφερε «κάτσε φρόνιμα» επειδή εκείνη την ώρα ήταν ζωηρός, εκείνος το εξέλαβε κυριολεκτικά και κάθισε στο πάτωμα της σχολικής αίθουσας.

Οι στερεοτυπίες του αυτισμού βρίσκουν πρόσφορο έδαφος τόσο σε συμπεριφορικό επίπεδο όσο και σε λεκτικό. Ο Γ1 συνηθίζει να κουνιέται ρυθμικά στη καρέκλα του, θέλει όλα τα αντικείμενα του να βρίσκονται σε συγκεκριμένη τοποθεσία κτλπ, ενώ σε λεκτικό επίπεδο επαναλαμβάνει συνεχώς ίδιες προτάσεις ή λέξεις. Ένα ακόμα χαρακτηριστικό του αποτελεί ότι έχει αναπτύξει στον υπέρτατο βαθμό το αίσθημα της ντροπής. Ντρέπεται για απλές καθημερινές συνήθειες, όπως για παράδειγμα να πάρει ένα χαρτομάντιλο, να βάλει τα κορδόνια στα παπούτσια του, να μιλήσει σε κάποιον λίγο πιο δυνατά. Μάλιστα ο Γ1 αναφέρει χαρακτηριστικά πως *«Εγώ θα ντρέπομαι ότι κι αν γίνει»*. Φαίνεται ότι αναδύεται ένα αίσθημα μειονεξίας, το οποίο τον συνοδεύει σε όλη του τη σχολική δραστηριότητα.

Όσον αφορά το συμπεριφορικό του προφίλ, επιπρόσθετα παρατηρήθηκε πως σε αρκετές στιγμές της ημέρας ο μαθητής γίνεται αρκετά επιθετικός και νευρικός με τον κοινωνικό του περίγυρο. Πολλές είναι οι φορές που δεν ακούει τους εκπαιδευτικούς. Σε εκρήξεις θυμού είχε αναφέρει στην δασκάλα του *«δεν θα μου πεις τι θα κάνω, εγώ είμαι το αφεντικό του εαυτού»*. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός πως ένα παιδί το οποίο ντρέπεται ακόμη και να μιλήσει, στις «εκρήξεις» του μπορεί να γίνει αρκετά επιθετικός προς τον συνομιλητή του.

Τέλος, ο Γ1 εκδηλώνει έντονη σεξουαλικότητα. Νιώθει την ανάγκη να ακουμπάει τόσο τις δασκάλες του, όσο και κάθε οικείο πρόσωπο προς αυτόν. (Σύμφωνα με τη δασκάλα της παράλληλης στήριξης ο μαθητής στις αρχές της σχολικής χρονιάς προέβαλε το μόριο του μέσα στη σχολική αίθουσα).

Σχέσεις και κοινωνικοποίηση

Ο μαθητής Γ1 παρουσιάζει δυσκολίες όσον αφορά τις σχέσεις που αναπτύσσει. Οι φορές που θέλει να πλησιάσει κάποιον συμμαθητή του είναι ελάχιστες ή μηδαμινές. Από συζητήσεις που διεξήχθησαν με τον μαθητή, αλλά και από την παρατήρηση, φαίνεται ότι κυριαρχείται από ένα αίσθημα κοινωνικής μειονεξίας και απομόνωσης ως προς την ανάπτυξη των διαπροσωπικών του σχέσεων.

Πολλές είναι φορές που ενώ θέλει να πει κάτι στους συμμαθητές του, τους χτυπάει ή τους πιάνει. Αυτή η συμπεριφορά είναι ακατανόητη από τους συμμαθητές του. Χαρακτηριστικά μάλιστα ανέφεραν πως *«είναι κουραστικός. Συνέχεια ρωτάει τι και τι... πάλι εμείς θα τον έχουμε; Τον είχαμε και πέρσι!»* Οι μαθητές μερικές φορές γίνονται αρκετά σκληροί όσον αφορά την επιλογή μιας φιλίας. Μπορεί να μην μαλώνουν με τον Γ1, αλλά διαφαίνεται πως δεν τον θέλουν να είναι στα διαλείμματα μαζί τους.

Ο μαθητής παρουσιάζει εμμονική τάση με έναν συγκεκριμένο συμμαθητή του και όποτε αυτός μιλάει ή τον πλησιάζει, είτε κατά τη διάρκεια του μαθήματος, είτε στο διάλειμμα ο Γ1 του φωνάζει συνεχώς «σταμάτα» ή προσπαθεί να τον χτυπήσει.

Έχει διαπιστωθεί πως ο μαθητής χρειάζεται να έχει ένα σημείο αναφοράς. Τα σημεία αναφοράς για τον μαθητή είναι η δασκάλα της παράλληλης στήριξης, και ένας συγκεκριμένος μαθητής ο οποίος είναι φιλικός μαζί του. Μάλιστα ένα χρονικό διάστημα εισήλθε στον κύκλο μιας παρέας εξαιτίας αυτού του μαθητή. Με αφορμή την απουσία του συμμαθητή του από το σχολείο λόγω ίωσης, ο μαθητής παρέμενε μόνος του την ώρα των διαλειμμάτων. Όταν ρωτήθηκε από την δασκάλα του γιατί δεν πηγαίνει με τα υπόλοιπα παιδιά, εκείνος χαρακτηριστικά απάντησε πως *«δεν με θέλουν, δεν θέλω να πάω μαζί τους»*. Οι φιλικές σχέσεις συνεπώς που αναπτύσσει ο Γ1 παρατηρήθηκε πως είναι περιστασιακές.

Η μοναχικότητα είναι κάτι που χαρακτηρίζει το συγκεκριμένο μαθητή. Του αρέσει αρκετές φορές να απομονώνεται από όλους και να κάνει βόλτες σε μια συγκεκριμένη πλευρά του σχολείου. Στη σχολική αίθουσα κάθεται επίσης μόνος, όπως και ακόμη ένας μαθητής ο οποίος φαίνεται πως έχει κάποιου είδους συμπεριφορικά προβλήματα. Μόνο όταν διοργανώνονται ομαδικές δραστηριότητες, μόνο τότε κάθεται με άλλους μαθητές.

Παρατηρήθηκε ακόμα πως η επικοινωνία του μαθητή με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς δεν είναι συχνή. Η μόνη μορφή καθημερινής επικοινωνίας είναι με τη δασκάλα της παράλληλης στήριξης, καθώς οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί (συμπεριλαμβανομένων και των ειδικοτήτων πχ δασκάλα αγγλικών) δεν δίνουν τη σημασία που θα «έπρεπε» στον Γ1. Οι φορές που θα του απευθύνουν το λόγο είναι ελάχιστες και μόνο αν δεν αφορά τη μαθησιακή διαδικασία πχ *«αυτή είναι η βεβαίωση για την εκδρομή που πρέπει να συμπληρώσει η μαμά»*. Τα μαθήματα στα οποία ο μαθητής είναι πιο ενεργητικός και μπορεί να ρωτήσει ακόμη και τον

εκπαιδευτικό της γενικής, είναι αυτά των εικαστικών, της γυμναστικής και της μουσικής.

Μέθοδοι διδασκαλίας και τρόποι ένταξης

Όπως κάθε μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρειάζεται διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας της διδακτές ύλης, έτσι και ο Γ1 διδάσκεται ξεφεύγοντας από τα παραδοσιακά πρότυπα μοτίβα κατάκτησης της γνώσης. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης χρησιμοποιεί τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Αυτό, συνεπώς, σημαίνει πως τόσο το περιεχόμενο του μαθήματος, όσο και η διαδικασία μάθησης είναι διαφοροποιημένη συγκριτικά με αυτά που διδάσκονται τα υπόλοιπα παιδιά της ΣΤ' τάξης. Το υλικό του μαθητή άπτεται της Β' και Γ' δημοτικού και ύλη αναπροσαρμόζεται ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες του.

Η χρήση της ζωγραφικής είναι ενταγμένη στο μαθησιακό του πρόγραμμα, καθώς μπορεί να κατανοήσει καλύτερα τα γνωστικά αντικείμενα. Επίσης, κατά τη διδασκαλία χρησιμοποιούνται διάφορα σχεδιαγράμματα με χρωματιστούς μαρκαδόρους για την καλύτερη εμπέδωση των όσων διδάσκεται ο μαθητής. Κάτω από το θρανίο του εντοπίζονται πολύχρωμοι κανόνες που σχετίζονται με τη κατάλληλη συμπεριφορά. Σε περίπτωση λοιπόν μη επιτρεπτής συμπεριφοράς ο Γ1 τους διαβάζει μαζί με την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης και συζητούν μεταξύ τους για την καλύτερη εμπέδωση τους.

Εκτός από τη ζωγραφική χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία παιχνίδια μάθησης αλλά και η χρήση των κοινωνικών ιστοριών. Μέσα από τις κοινωνικές ιστορίες ο μαθητής είναι σε θέση να κατανοήσει καλύτερα κάποιες κοινωνικές περιστάσεις όπως για παράδειγμα «πότε» και «που» μια κατάσταση λαμβάνει χώρα αλλά και ποιος, που πότε και γιατί εμπλέκεται στη συγκεκριμένη κατάσταση.

Σε κάθε διάλειμμα ο μαθητής παροτρύνεται από την εκπαιδευτικό ΠΣ να πάει με τους συμμαθητές του. Ενώ, διοργανώνονται ομαδικά παιχνίδια στην αυλή του σχολείου, όπως για παράδειγμα μπάλα και κλέφτες και αστυνόμους, από την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό γενικής με μεγάλη επιτυχία.

Τέλος, έχει επισημανθεί πως ο μαθητής είναι πιο ενεργός αισθητηριακά όταν συμμετέχει σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες. Μάλιστα, η συμμετοχή του στις σχολικές εορτές τον χαροποιεί ιδιαίτερος και τα επίπεδα της αυτοπεποίθησης του

αυξάνονται. Το ίδιο συμβαίνει και κατά τη διάρκεια των σχολικών εκδρομών και των μουσειακών επισκέψεων, καθώς διεγείρονται σημαντικά τα επίπεδα της σκέψης του.

3.2 Περίπτωση 2: Μαθητής Γ(2)- Γ' δημοτικού

Γνωστικό- συμπεριφορικό προφίλ μαθητή

Προτού επισημανθούν τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τον μαθητή Γ2 είναι σκόπιμο να τονιστεί πως τόσο στην πρώτη περίπτωση προς μελέτη, όσο και στη δεύτερη, οι μαθητές αντιμετωπίζουν πολλά κοινά στοιχεία που σχετίζονται συνεπώς με τη Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος.

Ο μαθητής Γ2 που φοιτά στη Γ' δημοτικού δεν αντιμετωπίζει κάποιο ιδιαίτερο γνωστικό θέμα ενώ βρίσκεται μαθησιακά πολύ κοντά στο επίπεδο της τάξης. Μπορεί να αντιληφθεί με τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας, όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Μεγαλύτερη δυσκολία παρουσιάζει όσον αφορά το γνωστικό επίπεδο που αφορά την κατανόηση των κειμένων (στο μάθημα της γλώσσας) αλλά στην κατανόηση σύνθετων εννοιών. Ο μαθητής προτιμάει το γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών, της ιστορίας και των αγγλικών, καθώς χρησιμοποιείται περισσότερο εποπτικό υλικό για την εκμάθησή τους.

Μέσα από την παρατήρηση λοιπόν διαπιστώθηκε πως ο μαθητής όταν κατακτήσει ένα γνωστικό αντικείμενο σε οποιοδήποτε μάθημα, το κατέχει πλήρως και το θυμάται, πράγμα που σημαίνει ότι επιτυγχάνεται σταδιακή πρόοδος. Σε αντίθεση με τον Γ1 όπου δεν μπορεί να κατακτήσει εις βάθος τα γνωστικά αντικείμενα.

Ο Γ2 έχει αυξημένο το αίσθημα του «επιτρέπεται» ή «απαγορεύεται». Για οποιαδήποτε πράξη του ρωτάει την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης ώστε να του δώσει την άδεια. Παρατηρήθηκε ακόμη, πως έχει μειωμένη βλεμματική επαφή. Ο μαθητής Γ2 δυσκολεύεται να κοιτάξει στα μάτια τόσο τους εκπαιδευτικούς, όσο και τους συμμαθητές. Με παρότρυνση και με παρατήρηση της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης ο Γ2, μόνο τότε θα προσπαθήσει να έχει βλεμματική επαφή.

Όπως και στην πρώτη περίπτωση, έτσι και εδώ παρατηρήθηκε πως ο Γ2 ενοχλείται από το έντονο φως του ηλίου και τους έντονους θορύβους. Πολλές είναι οι φορές που κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων ζητά από την εκπαιδευτικό της ΠΣ να εισέλθει στον εσωτερικό χώρο του σχολείου. Μάλιστα όπως αναφέρει

χαρακτηριστικά ο Γ2 «*Κυρία έχει ήλιο μπορώ να μπω μέσα; Με ενοχλεί.*» Επίσης, τόσο κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, όσο και κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, όταν υπάρχει έντονος θόρυβος, ο μαθητής συνηθίζει να κλείνει τα αυτιά του, κάνοντας διάφορους μορφασμούς.

Όπως κάθε μαθητής με αυτισμό έχει εμμονή με την ρουτίνα του, έτσι και ο Γ2 ταραάζεται αν αλλάξει το πρόγραμμα του και δεν το γνωρίζει από πριν. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί: όταν ένας μαθητής από την τάξη είχε σπάσει το πόδι του και αναγκάστηκε όλη η τάξη να αλλάξει αίθουσα και να πάει στο ισόγειο από τον πρώτο όροφο που ήταν, τότε, ο μαθητής Γ2 παρατηρήθηκε πως ήταν πολύ αναστατωμένος, δεν μπορούσε να συγκεντρωθεί ενώ τον διακατείχε έντονος εκνευρισμός.

Η δυσκολία στην κατανόηση αστεϊσμών είναι ένα χαρακτηριστικό του Γ1. Όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα οι μαθητές με αυτισμό δυσκολεύονται να κατανοήσουν την μεταφορική διάσταση της γλώσσας. Ένα παράδειγμα από την σχολική ζωή του Γ2 που επιβεβαιώνει την παρά πάνω άποψη είναι το εξής: Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ο μαθητής φορούσε ένα μπλουζάκι με ένα μεγάλο σάντουιτς. Όταν η εκπαιδευτικός του λέει «*Γ2 τι ωραίο μπλουζάκι... πως θα ήθελα να το φάω τώρα*» ο Γ2 αντέδρασε πολύ έντονα και άρχισε να φωνάζει «*Όχι μην μου το φας*».

Τέλος, σε συμπεριφορικό επίπεδο παρατηρήθηκε πως ο Γ2 κλαίει ή φωνάζει αρκετά συχνά, όταν δεν έχει επιτευχθεί κάποιος προσωπικός του στόχος.

Σχέσεις και κοινωνικοποίηση

Ο Γ2 φαίνεται ότι κυριαρχείται από ένα αίσθημα μοναχικότητας, η οποία πολλές φορές δείχνει να τον ευχαριστεί, καθώς το πρόσωπο του είναι χαμογελαστό. Ο ίδιος επιλέγει κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων να κάθεται μόνος του γελώντας, ή παίζοντας δικά του φανταστικά παιχνίδια. Οι μαθητές της τάξης του επιθυμούν να κάνουν παρέα μαζί του, εκείνος όμως πολλές φορές προτιμά να απομονώνεται. Συνήθως κάνει παρέα μόνο με τα κορίτσια της τάξης του, καθώς έρχονται περισσότερο να τον πλησιάσουν και να παίξουν μαζί του. Συχνά λοιπόν παίζει μαζί τους, αλλά κάποιες φορές ενοχλείται όταν τον αγκαλιάζουν έντονα και κάνει διάφορους μορφασμούς.

Για να εισέλθει σε ομαδικά παιχνίδια, απαιτείται η παρότρυνση της εκπαιδευτικού αλλά και των μαθητών της τάξης. Ο Γ2 δεν θα εισέλθει σε μια σχολική

ομάδα ή σε ένα ομαδικό παιχνίδι από μόνος του, με τη δική του πρωτοβουλία. Κατά τη διάρκεια όμως που τον προσεγγίζει ένας μαθητής, δείχνει να χαίρεται και να το απολαμβάνει.

Οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου που εισέρχονται στην τάξη του Γ2 είναι αρκετά καλή. Καθώς ο συγκεκριμένος μαθητής δεν αντιμετωπίζει ιδιαίτερες γνωστικές δυσκολίες, με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης μπορεί να εντάσσεται στη μαθησιακή διαδικασία. Αρκετά συχνά σηκώνει το χέρι του για να πει μια άσκηση ή να σηκωθεί στον πίνακα να λύσει ένα πρόβλημα κ.ο.κ. Παρότι οι εκπαιδευτικοί του απευθύνουν τον λόγο πολύ συχνά, ο Γ2 έχει καλύτερη επικοινωνία με την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, καθώς για οποιαδήποτε απορία που έχει του θα απευθυνθεί σε εκείνη.

Μέθοδοι διδασκαλίας και τρόποι ένταξης

Οι πρακτικές διδασκαλίας και οι μέθοδοι ένταξης παρατηρείται πως έχουν αρκετά κοινά σημεία με την πρώτη περίπτωση. Η εκπαιδευτικός ΠΣ χρησιμοποιεί πλούσιο οπτικό υλικό το οποίο το εντάσσει τόσο για την εκμάθηση των γνωστικών αντικείμενων, όσο και για την εκμάθηση σωστών κανόνων συμπεριφοράς. Ακόμη, η χρήση χρωματιστών σχεδιαγραμμάτων, αρίθμηση των βημάτων μια άσκησης, είναι πολύ βασικά εργαλεία για τη μαθησιακή διαδικασία.

Επιπλέον, η πολυαισθητηριακή μέθοδος είναι ένα βασικό μοντέλο διδασκαλίας που χρησιμοποιείται για την καλύτερη εμπέδωση των γνωστικών αντικείμενων. Εν συνεχεία, δίνονται δυο χαρακτηριστικά παραδείγματα: τα γράμματα τα οποία μπερδεύει ο Γ2 σχηματίζονται στη πλάτη του ή στον αέρα από τη δασκάλα παράλληλης στήριξης. Επίσης, στο μάθημα της Ιστορίας για την κατανόηση του Τρωικού πολέμου χρησιμοποιήθηκαν στρατιωτάκια διαφορετικού χρώματος. Κατά αυτόν τον τρόπο ο μαθητής δείχνει, τόσο να διασκεδάζει, όσο και να τα κατανοεί καλύτερα τα γνωστικά αντικείμενα.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πολλές φορές την μέθοδο της «ενίσχυσης». Ο μαθητής επιβραβεύεται όταν σηκώνεται στον πίνακα να λύσει μια άσκηση, είτε με ένα δυνατό χειροκρότημα όλων, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών της τάξης, είτε με κάποιο μικρό «έπαθλο επιβράβευσης» (ζωγραφιά, σοκολατάκι κ.α.)

Όπως διατυπώθηκε και στην πρώτη περίπτωση, η εκπαιδευτικός ΠΣ διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην σχολική ενταξιακή διαδικασία του μαθητή,

καθώς η ίδια είναι αυτή που προτρέπει τον Γ2 να συμμετάσχει σε κάποιο ομαδικό παιχνίδι. Ακόμα, να σημειωθεί πως ο Γ2 κάθε μέρα κατά τη διάρκεια του μαθήματος, κάθεσαι με διαφορετικό μαθητή, ώστε να αναπτύξει σχέσεις συνεργασίας αλλά και φιλίας. Οι συμμαθητές του χαίρονται όταν κάθονται στο θρανίο μαζί του.

3.3 Συμπεράσματα I

Μετά από την ανάλυση των ευρημάτων της συμμετοχικής παρατήρησης θα γίνουν μερικές επισημάνσεις που αφορούν τις περιπτώσεις των μαθητών και σχετίζονται με το γνωστικό- συμπεριφορικό τους προφίλ, τις σχέσεις που αναπτύσσουν αλλά και τις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί ώστε να ενταχθούν στην μαθησιακή και κοινωνικοποιητική διαδικασία.

Μέσα από τις συμμετοχικές παρατηρήσεις διαπιστώθηκε πως οι μαθητές παρότι φοιτούν σε διαφορετικές ηλικιακά τάξεις, εμφανίζουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά, αν και δεν παύουν να υπάρχουν και κάποιες βασικές διαφορές.

Όσον αφορά το συμπεριφορικό τους προφίλ παρατηρήθηκε πως και στους δυο μαθητές δεν αρέσει το έντονο φως και οι δυνατοί ήχοι. Συνεχώς αναζητούν διεξόδους ώστε να αποφύγουν αυτούς τους δυο παράγοντες που δυσχεραίνουν την ηρεμία τους τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος, όσο και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Ακόμα άλλο ένα συμπεριφορικό κοινό χαρακτηριστικό που διαπιστώθηκε είναι η διατήρηση της ρουτίνας. Οι μαθητές αγαπούν την καθημερινή τους ρουτίνα, ενώ νιώθουν έντονο άγχος σε περίπτωση που διαταραχθεί το ατομικό τους πρόγραμμα. Επίσης, οι στερεοτυπίες τόσο σε συμπεριφορικό όσο και σε λεκτικό επίπεδο λαμβάνουν χώρα σε καθημερινή βάση. Οι μαθητές κάνουν ρυθμικά βήματα με τον δικό τους μοναδικό τρόπο και σε λεκτικό επίπεδο επαναλαμβάνουν τις ίδιες λέξεις και εκφράσεις. Η δυσκολία αντίληψης του χιούμορ και των αστεϊσμών είναι κάτι το οποίο εμφανίζεται και στις δυο περιπτώσεις.

Πολλές ομοιότητες εμφανίζουν και στο πλαίσιο της κοινωνικοποίησης. Και οι δυο μαθητές προτιμούν να μένουν απομονωμένοι από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, ενώ συμμετέχουν σε κάποιο ομαδικό παιχνίδι ή δραστηριότητα μόνο μετά από την παρέμβαση της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης. Η ένταξη σε κοινωνικοποιητικό επίπεδο αντιμετωπίζει περισσότερες εμφανείς δυσκολίες, συγκριτικά με την μαθησιακή διαδικασία.

Σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρατηρήθηκε η εφαρμογή ποικίλων πρακτικών, ώστε να ενταχθούν οι μαθητές στο μαθησιακό πλαίσιο. Με την χρήση της ζωγραφικής, οι μαθητές μπορούν πιο εύκολα να έρθουν σε επαφή με την κατάκτηση της νέας γνώσης. Ακόμα, μέσω των κοινωνικών ιστοριών, θεατρικών παιχνιδιών, πολυαισθητηριακών μεθόδων διδασκαλίας αλλά και με την μέθοδο της «ενίσχυσης» η μαθησιακή διαδικασία γίνεται προσβάσιμη στους αυτιστικούς μαθητές.

Τέλος, οι διαφορές των δυο περιπτώσεων εμφανίζονται στο γνωστικό τους προφίλ και σε μια συμπεριφορική διάσταση του $\Gamma(1)$. Συγκεκριμένα, ο $\Gamma(1)$ λόγω της νοητικής υστέρησης σε συνδυασμό με την αυτιστική διαταραχή είναι αρκετά πιο δύσκολο να κατακτήσει οποιοδήποτε γνωστικό πεδίο. Ακόμα, διαπιστώθηκε πολλές φορές μαθησιακή παλινδρόμηση (ενώ κατέχει δηλαδή ένα γνωστικό αντικείμενο, μετά από μικρό χρονικό διάστημα αδυνατεί να το θυμηθεί και χρειάζεται να το κατακτήσει πάλι από την αρχή). Ο μαθητής $\Gamma(2)$ καθώς δεν εμφανίζει νοητική υστέρηση, είναι αρκετά πιο εύκολο να πραγματοποιήσει γνωστικές διεργασίες. Σχετικά με την συμπεριφορική διάσταση του $\Gamma(1)$ εντοπίζεται έντονη επιθετικότητα και αρκετά συχνά εμφανίζονται εκρήξεις θυμού, που σχετίζονται πιθανόν και με την εφηβική του ηλικία.

Κεφάλαιο 4: Συνεντεύξεις: Απόψεις των εκπαιδευτικών

4.1 Γνωστικό και Συμπεριφορικό προφίλ μαθητών με Δ.Α.Φ

Μετά από την ανάλυση της συμμετοχικής παρατήρησης, ακολουθούν οι απόψεις τεσσάρων εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, σχετικά με το ποιο είναι το γνωστικό και συμπεριφορικό προφίλ των αυτιστικών μαθητών, ποιες είναι οι κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσουν οι μαθητές, ποιες μεθόδους και πρακτικές διδασκαλίας εφαρμόζονται, αλλά και επιπλέον, ποιες είναι αντιλήψεις τους σχετικά με την φοίτηση των μαθητών σε ειδικό ή γενικό σχολείο.

Αυτό το οποίο προκύπτει μετά από την συλλογή και την ανάλυση των συνεντεύξεων, όσον αφορά το γνωστικό και συμπεριφορικό προφίλ των μαθητών με αυτισμό, είναι πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, συγκλίνουν στο γεγονός πως ανάλογα με την λειτουργικότητα του αυτισμού, ο μαθητής μπορεί να ενταχθεί στο γνωστικό πλαίσιο μαθησιακά ή όχι. Αυτό συνεπώς,

φανερώνει πως αν ο μαθητής εμφανίζει αυτισμό και νοητική υστέρηση, τότε είναι ακόμη πιο δύσκολο να αντιληφθεί και να συλλάβει βασικές γνωστικές διεργασίες.

Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό Σ1 ειδικής αγωγής, ο μαθητής έχει αρκετές δυσκολίες στο γνωστικό επίπεδο. Συγκεκριμένα αναφέρει:

«Έχει νοητική υστέρηση ελαφριάς μορφής... Αντιμετωπίζει δυσκολίες ως προς το γνωστικό αντικείμενο και αρκετές ως προς την ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη. Γενικότερα, δεν μπορεί να αρθρώσει καλά ως προς τη βραχύχρονη μνήμη του... Έχει αδύναμη βραχύχρονη οπότε δεν μπορεί να αποστηθίσει και γενικότερα έχει και πρόβλημα και με την εργαζόμενη μνήμη του. Έχει αδύναμη εργαζόμενη μνήμη. Οπότε, όλα αυτά εδώ πέρα δυσκολεύουν πάρα πολύ το μαθησιακό έργο, γιατί εκεί πέρα που προσπαθείς να χτίσεις μία γνώση γκρεμίζονται όλα κατευθείαν. Θέλει πάρα πολλή υπομονή προσπάθεια και επαναλήψεις, τακτικές επαναλήψεις.» (Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής)

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, παρατηρείται μια βασική παράμετρος η οποία δυσχεραίνει την κατάκτηση της μαθησιακής διαδικασίας, κι αυτή όπως αναφέρει η εκπαιδευτικός Σ1 είναι η αδύναμη μνήμη του μαθητή.

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός Σ2 που ο μαθητής του έχει διαγνωστεί με σύνδρομο Asperger αναφέρει:

«Εντάξει... λίγο δυσκολεύεται στην ορθογραφία, αλλά γενικά βρίσκεται σε πολύ καλό επίπεδο στα περισσότερα μαθήματα. Ειδικά στα μαθηματικά έχει μεγάλη κλίση. Όχι είναι σε πάρα πολύ καλό επίπεδο. Λίγο στην ορθογραφία στις καταλήξεις των λέξεων... εκεί μόνο. Στην ανάγνωση είναι πολύ καλός... Στα μαθηματικά είναι πιο προχωρημένος και από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Μιλούσαμε και του λέω τι δύσκολα τώρα που τελειώνει το σχολείο και θα σε αφήσω και μου λέει είναι μέσα στη ζωή και ο αποχωρισμός... ναι είναι πανέξυπνος! Λέει κάποια πράγματα πολύ ώριμα για την ηλικία του. Καταλαβαίνει πάρα πολλά για τον θάνατο, τον αποχωρισμό για όλα. Είναι πανέξυπνος!» (Εκπαιδευτικός ειδικής Αγωγής)

Η εκπαιδευτικός Σ3 γενικής αγωγής αναφέρει δυο περιπτώσεις αυτιστικών μαθητών οι οποίες τυγχάνει να βρίσκονται στο ίδιο τμήμα. Σύμφωνα με την ίδια ο ένας μαθητής υποστηρίζεται από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης και είναι αρκετά ιδιαίτερη περίπτωση. Τονίζει πως είναι δύσκολο γι' αυτόν η κατάκτηση οποιουδήποτε γνωστικού αντικειμένου. Από την άλλη πλευρά, επισημαίνει πως ο δεύτερος αυτιστικός μαθητής, με σύνδρομο Asperger, μπορεί να κατακτήσει τα γνωστικά αντικείμενα. Ενώ, αναφέρει την ιδιαίτερη κλίση που εμφανίζει στα

μαθηματικά. Σχετικά με το συμπεριφορικό του προφίλ επισημαίνει πως χαρακτηρίζεται από έντονη επιθετικότητα. Συγκεκριμένα σύμφωνα με την Σ3:

«Ναι... Υπάρχουν δυσκολίες... πολλές... στο γραπτό λόγο... στην ορθογραφία, στην έκφραση, στον προφορικό λόγο και στην κατανόηση κειμένου. Ειδικά ο ένας μαθητής έχει πολλά θέματα. Απαντάει μονολεκτικά είναι, είναι πολύ αδύναμος... δυσκολεύεται ακόμη και στην απάντηση μιας ερώτησης. Ο άλλος μαθητής μου, είναι σε καλύτερο επίπεδο. Δυσκολεύεται πιο πολύ στο γραπτό λόγο, αλλά είναι πολύ καλός στα μαθηματικά. Αν εξαιρέσεις το συμπεριφορικό κομμάτι, δεν έχει μεγάλο πρόβλημα μαθησιακά.»
(Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής)

Παρατηρείται πως η Σ3 στην περίπτωση του πρώτου μαθητή, εστιάζει μόνο στις δυσκολίες και στα προβλήματα που αντιμετωπίζει. Παρουσιάζεται η εικόνα ενός μαθητή ο οποίος έχει «αδυναμίες», «πολλά θέματα» και πολλές «δυσκολίες». Δεν επικεντρώνεται σε καμία κλίση ή ταλέντο του. Χαρακτηρίζει τους μαθητές ως «έχοντας μεγάλο ή μικρότερο πρόβλημα». Ακόμα, όταν ρωτήθηκε αν οι αυτιστικοί μαθητές συμβαδίζουν με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης συμπληρώνει πως:

«Ο ένας μαθητής είναι αρκετά αδύναμος νοητικά... είναι αρκετά πίσω. Μπορεί να είναι και 3ή 4 τάξεις πιο πίσω... όχι δεν γίνεται να συμβαδίσει. Ο άλλος ο μαθητής ναι μπορεί και συμβαδίζει κανονικά, απλώς έχει κάποιες δυσκολίες στο μάθημα της γλώσσας.»
(Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής)

Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό Σ4 γενικής αγωγής ο μαθητής της ο οποίος έχει κάνει 2 επιπλέον χρονιές φοίτηση στην Α' δημοτικού.

«Έχει κατακτήσει κάποια βασικά αντικείμενα, αλλά εκεί που έγκειται η δυσκολία του είναι στον συλλαβισμό. Δηλαδή την ανάγνωση του δεν είναι στο επίπεδο των άλλων μαθητών, είναι συλλαβική. Τα συμπλέγματα δεν μπορεί καν να τα προφέρει, τα λέει μεμονωμένα. Μπορεί όμως... έχει κατορθώσει στα μαθηματικά, μπορεί με την καθοδήγηση να του ζητάς την προσοχή και αμέσως να κάνει τις εργασίες του. Εκεί που έχει ο Χρήστος πρόβλημα είναι στην κατανόηση κειμένου, δηλαδή όταν κάνουμε το ξεκλείδωμα του κειμένου αυτός δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στις ερωτήσεις ή δεν μπορεί... Αυτό που είπα πριν έχει συλλαβική ανάγνωση. Στα μαθηματικά χρειάζεται απαραίτητα καθοδήγηση, έχει όμως κατακτήσει τον μηχανισμό πρόσθεσης και αφαίρεσης όποτε αν του πεις τώρα θα κάνουμε την πρόσθεση κάνει αυτομάτως τον μηχανισμό. Έχει κατακτήσει τις δεκάδες. Συμβαδίζει με τα υπόλοιπα παιδιά 50%.» (Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής)

Επίσης, παρατηρήθηκε πως το συμπεριφορικό προφίλ ενός μαθητή με αυτισμό χρήζει περισσότερης προσοχής, απ' ότι το γνωστικό προφίλ. Τις περισσότερες φορές ο μαθητής στο συμπεριφορικό τομέα αντιμετωπίζει περισσότερες δυσκολίες.

Σύμφωνα με την προσωπική άποψη της Σ1:

«Ο μαθητής έχει προκλητική και χειριστική συμπεριφορά απέναντι σε ενηλίκους, καθώς και στους συμμαθητές του, η οποία αυξάνεται συνήθως με την κόπωση του, καθώς περνούν οι διδακτικές ώρες έχει ακραίες αντιδράσεις και συμπεριφορές. Είναι ανάλογα με τις μέρες του. Πολλές φορές μπορεί να μη χρειάζεται καθόλου την υποστήριξη της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης και υπάρχουν μέρες στις οποίες δεν μπορεί να σταθεί καθόλου μόνος του. Για αυτό το λόγο πολλές φορές έχει χρειαστεί και έχω μείνει σε μαθήματα ειδικοτήτων, ενώ έχω κενό κανονικά εκείνη την ώρα, προκειμένου να καθίσει στο μάθημα.» (Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής)

Σχετικά με την συμπεριφορά του μαθητή, η Σ1 αναφέρει πως πολλές φορές συνεργάζεται και προσπαθεί στο μαθησιακό πλαίσιο. Φαίνεται να παρουσιάζει τον μαθητή ως «πρόβλημα», καθώς ο ίδιος αποτελεί την αιτία διακοπής του μαθήματος. Συγκεκριμένα υπογραμμίζει πως:

«Πολλές φορές συνεργάζεται πρόθυμα προσπαθεί να λύσει τις ασκήσεις. Συχνά όταν θέλει να δείξει κάτι σε κάποιον, σηκώνεται δίχως να ζητήσει την άδεια και διαταράσσει πάντα τη ροή του μαθήματος.» (Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής)

Συνεχίζοντας, η Σ1 επικεντρώνεται στην «οριοθέτηση» του μαθητή και στην μη ακολουθία και τήρηση κανόνων.

«Πολλές φορές αδυνατεί να ακολουθήσει τους κανόνες, είτε στο παιχνίδι, είτε στην τάξη οπότε ακόμη και σε προσπάθειες γενίκευσης αυτών των κανόνων υπάρχει αδυναμία να τους ακολουθήσει. Ακόμη και όταν υπάρχει ένα κίνητρο, (υπάρχει ένας πίνακας επιβράβευσης) ο μαθητής δεν μπορεί να οριοθετήσει τη συμπεριφορά του. Συνήθως όταν του ζητώ να πει αν έχει αντιληφθεί την πράξη του, τι έκανε και γιατί το έκανε το λόγο που το έκανε δηλαδή, έχει αποστηθίσει κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις οπότε δεν είναι σε θέση να φιλτράρει τη σκέψη του και την ενέργεια που έχει κάνει.» (Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής)

Σχετικά με την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση του μαθητή προσθέτει πως αρκετές φορές έχει εκρήξεις θυμού, ενώ εμφανίζει αρκετές δυσκολίες σχετικά με την ενσυναίσθηση και δεν κατανοεί τι αντίκτυπο έχουν οι πράξεις του.

«Ο μαθητής αναφέρει συχνά “Δεν μπορείς να φανταστείς τι μπορώ να κάνω θυμωμένος”, ενώ μπορεί να μην είναι καν θυμωμένος ή μπορεί να πει “Δεν ξέρω γιατί το έκανα”. Όταν γίνεται προσπάθεια ενσυναίσθησης, δηλαδή να μπει στη θέση του άλλου, συνήθως ο μαθητής θα πει ότι δεν θα ήθελα να μου κάνει κάποιος φίλος μου κάτι τέτοιο, και στην ερώτηση “Πώς νομίζεις ότι νιώθει ο φίλος σου;” θα απαντήσει στεναχωρημένος και το αντίστοιχο αν σου το έκανε, πως θα αισθανόσουν εσύ, θα απαντούσε στεναχωρημένος αλλά μετά θα τελειώνει τη συζήτηση με το “Ναι κυρία τώρα θα με αφήσετε ήσυχο για να παίζω”. Δεν αντιλαμβάνεται το λόγο που κάνει κάτι ούτε τις συνέπειες της πράξης του.» (Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής)

Από την άλλη πλευρά ο εκπαιδευτικός Σ2 δεν αναφέρει καθόλου εκρήξεις θυμού ή ακραίες συμπεριφορές. Χαρακτηριστικά, επισημαίνει ιδιαιτερότητες του μαθητή, που οφείλονται στη διαταραχή του αυτιστικού φάσματος.

«Θα παίζει με ένα δικό του τρόπο. Θα στριφογυρίσει την ώρα του τρεξίματος. Μπορεί να πέσει πάνω σε άλλα παιδιά άθελα του ή κάποιες φορές κάνει ότι βρίσκεται σε έναν αγώνα κούρσας... ότι καμιά φορά έτσι μπορεί και να απομονωθεί έτσι λίγο, ναι. Κάποιες στιγμές αφαιρείται. Τον βοηθάω εγώ για να συγκεντρωθεί.» (Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής)

Η εκπαιδευτικός Σ3 με δυο διαφορετικές περιπτώσεις αυτισμού στην τάξη της, τονίζει διαφορετικά συμπεριφορικά χαρακτηριστικά των μαθητών. Συγκεκριμένα υπογραμμίζει πως:

«Ο πρώτος μαθητής ναι... κάθεται στο θρανίο του και κλείνει πολύ συχνά τα μάτια του. Δυσκολεύεται πάρα πολύ... ντρέπεται πολύ... είναι μια ντροπαλή φύση και πιστεύω ότι πολλά προκύπτουν και από εκεί... ντρέπεται να μου κάνει ερωτήσεις. Μιλάει κομπιαστά και σιγά. Όταν του κάνω μια ερώτηση δυσκολεύεται να μου απαντήσει... συνήθως δεν σε κοιτάει καν στα μάτια. Δεν θέλει να του πειράζει κανείς τα πράγματα ή αν αλλάξεις την θέση σε ένα αντικείμενο θα ταραχθεί πάρα πολύ. Στα διαλείμματα όπως σας είπα μένει μόνος του. Ο δεύτερος μαθητής έχει πολλές εκρήξεις θυμού και μπορεί να γίνει πολύ επιθετικός. Όταν νευριάζει φεύγει από την τάξη και βγαίνει στο προαύλιο. Θέλει να κάθεται μόνος του. Θέλει να του περάσει ο θυμός. Θυμώνει συνέχεια και κάθε μέρα, επειδή τον κοίταζα ας πούμε. Ναι θα θυμώσει για αυτό. Παρατηρώ πως δυσκολεύεται πολύ να με κοιτάξει στα μάτια. Συνήθως, έχει το βλέμμα καρφωμένο στο πάτωμα όταν μου μιλάει.» (Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής)

Τέλος, η εκπαιδευτικός Σ4 δίνει έμφαση στις απότομες εναλλαγές της διάθεσης του αυτιστικού μαθητή και στην δυσκολία οριοθέτησης του. Παρατηρεί λοιπόν πως:

«Είναι ένα παιδάκι που ενώ ξεκινάμε καλά, είναι ένα ήρεμο παιδάκι που θα υπακούσει στις οδηγίες της δασκάλας κατά τη διάρκεια της ημέρας, το οποίο όμως έχει πρόβλημα συμπεριφοράς στο να οριοθετηθεί. Δηλαδή, φτάνει σε σημείο να κουράζεται, οπότε εκεί ξεφεύγει των ορίων του και δεν υπακούει καθόλου. Είναι ένα παιδί που δεν μπορεί να λειτουργήσει αυτόνομα για να το πω περιληπτικά. Θέλει συνέχεια κάποιον. Θα ξεφύγει συμπεριφορικά. Μπορεί να χτυπήσει κάποιον, μπορεί να αγκαλιάσει σφιχτά και να ζουλήξει και μετά την ίδια στιγμή να σου δώσει και μια κλωτσιά.» (Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής)

4.2 Σχέσεις και Κοινωνικοποίηση

Αυτό που παρατηρήθηκε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι ότι οι αυτιστικοί μαθητές είτε δεν έχουν καθόλου φίλους, είτε αναπτύσσουν περιστασιακές σχέσεις φιλίας, είτε κάνουν παρέες με άτομα μικρότερης ηλικίας ή έχουν μόνο έναν φίλο. Εκτενέστερα, η εκπαιδευτικός Σ1 αναφέρει:

«Έχει ιδιότυπες φιλίες. Δηλαδή, κοινωνικά είναι πιο χαμηλός, νηπιακής συμπεριφοράς... Είναι σε νηπιακό στάδιο ακόμη, οπότε δεν συμβαδίζει με το συμπεριφορικό επίπεδο των υπόλοιπων μαθητών. Ωστόσο, στα παιχνίδια μπορεί να ανταπεξέλθει αλλά φιλίες - φιλίες όχι δεν έχει. Δηλαδή, κάνει παρέα ας πούμε με μικρότερα παιδάκια. Βασικά, δεν κάνει παρέα με μικρότερα παιδάκια, αλλά είναι ένα παιδί το οποίο.... Ναι... Ο μαθητής μου είναι 9 χρόνων και οι συμμαθητές του είναι 6-7 χρόνων. Είναι πρώτη δημοτικού. Έχει κάνει φοίτηση στην Α' δημοτικού δύο πρόσθετες χρονιές.» (Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής)

Ο εκπαιδευτικός Σ2 συμπληρώνει πως:

«Έχει κυρίως έναν φίλο τον Άγγελο... αλλά κάνει παρέα και με τα περισσότερα αγόρια της τάξης. Έχει όμως έναν κολλητό αυτόν.. που είναι μαζί του σε κάθε διάλειμμα. Στο θρανίο κάθεται με ένα κορίτσι, γιατί η δασκάλα τους βάζει να κάθονται αγόρια με κορίτσια... Κάποιοι μαθητές τον βλέπουνε «διαφορετικά» αλλά οι περισσότεροι τον υπερασπίζονται και τον υποστηρίζουνε.» (Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής)

Αυτό βέβαια το οποίο κεντρίζει το ενδιαφέρον στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι μια επισήμανση του εκπαιδευτικού σύμφωνα με την οποία:

«Αυτό το έμαθα από τη μητέρα του. Τα παιδιά θέλουν να είναι φίλοι, αλλά δεν θέλουν οι γονείς του άλλου παιδιού. Και έμαθα κιόλας ότι ο πατέρας του τον είχε βάλει τιμωρία να μην έρθει στην εκδρομή γιατί παίζει με το παιδί αυτό. Τα παιδιά συνεχίζουν όμως και παίζουν σε κάθε διάλειμμα μαζί. Κι εγώ έχω προσπαθήσει γι' αυτό. Είπα στον μαθητή μου

πως μπορεί να παίζει με όποιο παιδί θέλει. Και επειδή το είπα αυτό νευρίασαν και οι γονείς του μαζί μου... Οπότε μετά δεν ασχολήθηκα με το θέμα. Τώρα πλέον ίσως έχουν γίνει λίγο πιο ελαστικοί. Τα παιδιά συνεχίζουν κανονικά να κάνουν παρέα. Ο μαθητής αυτός μου είχε πει εμένα.. δεν ξέρω αν είναι αλήθεια ή ψέματα γιατί έχει κι αυτός κάποια θέματα συμπεριφοράς και νομίζει ότι όλοι είναι επιθετικοί μαζί του... ότι ο πατέρας του τον χτυπάει επειδή παίζει με το παιδί με αυτισμό. Η εκπαιδευτικός της γενικής μου είπε ότι οι γονείς οι συγκεκριμένοι κάνουν τα πράγμα να είναι πιο υπερβολικά από ότι είναι.» (Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής)

Ενδιαφέρον προκαλεί και η απάντηση της εκπαιδευτικού Σ3, η οποία δίνει έμφαση στην οπτική ενός φίλου του αυτιστικού μαθητή. Συγκεκριμένα:

«Ο ένας ο μαθητής προτιμά να μένει μόνος του. Δεν έχει... περιστασιακά μπορεί να παίζει σε κάποιο παιχνίδι. Φιλίες - φιλίες δεν έχει... Ο άλλος ο μαθητής έχει μόνο έναν φίλο. Συνήθως μαλώνει με τους υπόλοιπους μαθητές... τους χτυπάει ή τους πειράζει. Ο Πάνος ο καλύτερος του φίλος, μου είχε πει τις προάλλες «κυρία ευτυχώς που είμαι και εγώ και τον σώζω από την μοναξιά του». Ευτυχώς τα παιδιά της τάξης είναι πολύ υπομονετικά μαζί του και τον στηρίζουν.» (Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής)

Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό Σ4:

«Με τα παιδιά της τάξης μας οργανώνονται από την παράλληλη παιχνίδια ομαδικά που εντάσσεται μέσα εκεί ο Χρήστος. Αλλά να έχει έναν καλό φίλο ας πούμε, όχι. Όχι. Ότι γίνεται στα διαλείμματα μέσα από τα ομαδικά παιχνίδια. Να πούμε δηλαδή πως έχει έναν καλό φίλο και να του πει έλα Χρήστο να παίζουμε... όχι δεν έχει... και να τον καλέσει στο σπίτι του... πάλι όχι. Η διαπροσωπική του σχέση με τα άλλα παιδιά είναι στα ομαδικά παιχνίδια κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και στην γυμναστική.» (Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής).

Σχέσεις αυτιστικών μαθητών με εκπαιδευτικούς

Σχετικά με τις σχέσεις που αναπτύσσει ο αυτιστικός μαθητής με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου (εξαιρώντας τον εκπαιδευτικό παράλληλη στήριξης), κυριαρχούν δυο οπτικές. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς Σ1 και Σ4 κυριαρχεί η άποψη πως ο μαθητής έχει πολύ καλές σχέσεις με την εκπαιδευτικό της γενικής αγωγής, καθώς εφαρμόζουν την μέθοδο της συνδιδασκαλίας και συνεπώς ο μαθητής δεν ξεχωρίζει τις δυο εκπαιδευτικούς, καθώς τις εμπιστεύεται εξίσου. Αντίθετα, η άλλη οπτική έγκειται στο γεγονός ότι ο μαθητής αναπτύσσει επικοινωνία αποκλειστικά με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, ή ότι συνεργάζεται κάποιες φορές με την εκπαιδευτικό γενικής, αλλά η διάκριση των δυο εκπαιδευτικών

είναι ξεκάθαρη.

Η εκπαιδευτικός Σ1 προσθέτει:

«Η δασκάλα της γενικής τάξης του απευθύνει συχνά το λόγο. Ναι βεβαίως δεν τον ξεχωρίζει καθόλου από τα υπόλοιπα παιδιά.» (Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής)

Την ίδια άποψη έχει και η εκπαιδευτικός Σ4 η οποία συμπληρώνει πως ο μαθητής με αυτισμό της απευθύνει πολύ συχνά τον λόγο και έχουν αναπτύξεις σχέσεις συνεργασίας και εμπιστοσύνης.

«Σε μένα απευθύνεται πολλές φορές. Κι εγώ του απευθύνω τον λόγο κανονικότητα. Μα κάνουμε ακριβώς τα ίδια πράγματα και στο Χρήστο και στους υπόλοιπους. Τα ίδια διδάσκουμε, τις ίδιες ασκήσεις και στο σχολείο και στο σπίτι, τις ίδιες ερωτήσεις αν μπορεί να τις κατανοήσει. Έχει τύχει να κάνω ερώτηση σε ένα παιδί το οποίο δεν μπορούσε να την απαντήσει και σήκωσε το χέρι ο Χρήστος και την απάντησε ολόσωστα.» (Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής)

Επίσης, ο εκπαιδευτικός Σ2 προσθέτει:

«Ναι απευθύνει το λόγο και στη δασκάλα γενικής. Βλέπει ότι έχει δύο δασκάλους. Μας διαχωρίζει κανονικά, αλλά αν θέλει να ρωτήσει κάτι την δασκάλα, θα το ρωτήσει. Ναι αρκετά συχνά θα έλεγα του απευθύνει τον λόγο και η δασκάλα γενικής... για την ανάγνωση, για να σηκωθεί στον πίνακα, να λύσει καμία άσκηση στα μαθηματικά.» (Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής)

Από την άλλη πλευρά παρατηρείται πως η εκπαιδευτικός Σ3 με τον ένα από τους δυο αυτιστικούς μαθητές της τάξης δεν έχει αναπτύξει σχέσεις, καθώς όπως η ίδια ομολογεί δεν του απευθύνει σχεδόν ποτέ τον λόγο.

«Ο ένας μαθητής που έχει και τον αυτισμό και νοητική υστέρηση δεν απευθύνεται σε μένα σχεδόν ποτέ... είναι αποκλειστικά με την παράλληλη. Ο άλλος ναι κανονικά... κάνει συχνές ερωτήσεις ακόμη και για το πιο άσχετα θέματα... είναι πολύ εύστροφος. Για να σας πω την αλήθεια στον πρώτο μαθητή... δεν του απευθύνω τον λόγο σχεδόν ποτέ... κομπλάρει και γενικά και είναι μόνο με την παράλληλη... στον δεύτερο μαθητή ναι κανονικά... αρκετά συχνά.» (Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής)

Άξιο σχολιασμού αποτελεί το γεγονός πως κατά την διάρκεια της συνέντευξης η εκπαιδευτικός Σ3 όταν μιλούσε για την περίπτωση του μαθητή με την πιο βαριά μορφή αυτισμού, έκανε αρκετές παύσεις. Συνεπώς, πιθανόν η ίδια μπήκε σε μια διαδικασία αυτοκριτικής ή πολύ πιθανόν να δυσκολεύτηκε να εκφράσει την απάθεια και την αμέτοχη στάση της για τον συγκεκριμένο μαθητή. Εξάλλου, όπως αναφέρει

και η Λυδία⁴⁹ οι σιωπές των ανθρώπων «μιλούν» αρκεί να μπορέσει κάποιος να τις ακούσει.

4.3 Μέθοδοι διδασκαλίας και τρόποι ένταξης

Περνώντας στις μεθόδους διδασκαλίας και πρακτικές ένταξης των μαθητών, αυτό το οποίο προκύπτει μέσα από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων είναι πως οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής (Σ3 και Σ4) προτιμούν μέσω ομαδικών εργασιών και ομαδικών παιχνιδιών να εντάξουν τους αυτιστικούς μαθητές τόσο στη μαθησιακή όσο και στην κοινωνικοποιητική διαδικασία. Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός Σ3 επισημαίνει:

«Πιστεύω ότι βοηθάνε πάρα πολύ οι ομαδικές δραστηριότητες... Τα παιδιά δηλαδή εντάσσονται κατά κάποιον τρόπο. Μάλιστα τον 2^ο μαθητή τον αφήνω μόνο του να επιλέξει σε ποια ομάδα θα πάει... δεν τον πιέζω καθόλου... Κάποιες φορές έτσι συμμετέχει. Στη μαθησιακή διαδικασία... ναι.. προσπαθώ όσο γίνεται να κάνω ομαδικές δραστηριότητες.»
(Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής)

Η εκπαιδευτικός Σ4 προσθέτει επιπλέον:

«Με τα παιχνίδια, με την ενισχυμένη καθοδήγηση, με τον πίνακα συμπεριφοράς την καλή συμπεριφορά ή την κακή και ουσιαστικά και με την ένταξη των παιδιών, δηλαδή να είναι οι συμμαθητές του δίπλα στο θρανίο, να μην απομονωθεί. Κάθε μέρα κάθεται με κάποιον συμμαθητή του στο θρανίο και συνήθως αλλάζουν και οι συμμαθητές. Κάθε μέρα προσπαθούμε να το κάνουμε το πρώτο δίωρο αυτό.» (Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής)

Ακόμα, η εκπαιδευτικός Σ4 πιστεύει πως η εφαρμογή της συνδιδασκαλίας έχει βοηθήσει αρκετά τον αυτιστικό μαθητή. Χαρακτηριστικά τονίζει πως:

«Ξεκινήσαμε την συνδιδασκαλία. Υιοθέτησα και εγώ σαν δασκάλα γενικής αγωγής, συμπεριφορές της παράλληλης, δηλαδή πως λειτουργούσε τον Χρήστο, οπότε τις υιοθέτησα κι εγώ... όπως και το αντίστροφο η παράλληλη, δικές μου. Και υπάρχει και η συνδιδασκαλία που πολλές φορές κάθεται εγώ στον Χρήστο και η παράλληλη κάνει μάθημα σε όλα τα παιδιά. Έχουμε αντιστροφή ρόλων, είμαι εγώ η παράλληλη και η παράλληλη γίνεται η δασκάλα της τάξης. Είμαι εγώ η δασκάλα της τάξης και η παράλληλη είναι παράλληλη. Φτάσαμε στο σημείο από τα παιδιά τα οποία μπορεί να ανταπεξέλθουν να παίζουν και εκείνα τον ρόλο της παράλληλης, να του λένε κάνε την άσκηση και να την

⁴⁹ Λυδία, Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας, (2001), σελ. 241

κάνει, να έχουν υιοθετήσει τους κανόνες για να επανέρχεται, να τον πηγαίνουν ακόμη και για νερό για να μην πηγαίνει η παράλληλη μαζί του.»

Αυτό το οποίο κεντρίζει το ενδιαφέρον, είναι πως οι μαθητές της τάξης βοηθούν τον αυτιστικό μαθητή και υποδύονται τον ρόλο της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, ώστε να επαναφέρουν τον μαθητή στην μαθησιακή διαδικασία.

«Έχουμε μάθει στα παιδιά τις εντολές που δίνουμε εμείς σαν δασκάλες ότι 1...,2...,3... και επανέρχεται ο Χρήστος και το κάνουν και τα παιδιά αυτό. Δηλαδή, του μάθαμε μαζί με την παράλληλη 1...2...3... κάτσε στην καρέκλα σου όταν σηκωθείς ή δεν ξαπλώνουμε στον συμμαθητή μας επάνω, οπότε κάποια παιδιά που είναι πιο προχωρημένα μαθησιακά - κοινωνικά έχουν μάθει τις ίδιες εντολές και κάνουν τον δάσκαλο τα ίδια τα παιδιά. Δηλαδή είναι σαν να είναι η παράλληλη στη θέση της παράλληλης.»
(Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής)

Εν συνεχεία, παρατηρούνται οι μέθοδοι διδασκαλίας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, οι οποίοι είναι πιο εμπλουτισμένοι, καθώς χρησιμοποιούν πληθώρα εκπαιδευτικών προσεγγίσεων ένταξης στην μαθησιακή και κοινωνικοποιητική διαδικασία, όπως για παράδειγμα· η χρήση κοινωνικών ιστοριών, θεατρικών παιχνιδιών, πινάκων ενίσχυσης συμπεριφοράς.

Η εκπαιδευτικός Σ1 επισημαίνει:

«Γενικότερα δεν χρησιμοποιώ καθόλου εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας. Βλέποντας τις ικανότητές του, προσπαθήσαμε μαζί με την εκπαιδευτικό να λειτουργήσουμε τη συνεκπαίδευση. Ο μαθητής ακολουθεί το αναλυτικό πρόγραμμα των παιδιών της τάξης του συχνά η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης κάνει μάθημα στα υπόλοιπα παιδιά και η δασκάλα της γενικής τάξης κάθεται κοντά στο μαθητή προκειμένου αν χρειαστεί να τον οριοθετήσει ή να ζητήσει βοήθεια. Στα παιχνίδια έχουμε δημιουργήσει γενικότερα κάποιες κοινωνικές ιστορίες οι οποίες δουλεύονται και στο σπίτι προκειμένου να μάθει ο μαθητής κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές και τρόπους προσέγγισης των συμμαθητών του. Τα ομαδικά παιχνίδια διοργανώνονται είτε μέσα στην τάξη, είτε στη γυμναστική, είτε στο διάλειμμα από την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης.»
(Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής)

Κατόπιν, ο εκπαιδευτικός Σ2 συμπληρώνει ότι:

«Να μαθαίνει να είναι σε μια ομάδα... Βασικά είναι πολύ θετικό το ότι είναι σε μια τάξη με παιδιά βασικής τυπικής ανάπτυξης, νομίζω επειδή μαθαίνει να συνυπάρχει μαζί τους, να κάνουν ομάδες στο διάλειμμα... Προσπαθώ κι εγώ να τον εντάσσω μαζί με άλλα παιδιά

στα παιχνίδια. Τώρα ας πούμε θα κάνουμε ένα θεατρικό... προσπαθούμε να βγαίνει μπροστά μαζί με άλλα παιδιά... να του ανέβει η αυτοπεποίθηση του.»

Παράλληλα, ο Σ2 κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ανέφερε ένα εκπαιδευτικό παιχνίδι το οποίο βοηθάει αρκετά τον μαθητή στην ενταξιακή διαδικασία.

«Τώρα τελευταία πηγαίνουμε πιο συχνά στο τμήμα ένταξης... μαζί με έναν ακόμα μαθητή και παίζουμε ένα παιχνίδι που έχουμε στο σχολείο «κιννενς»... είναι ένας τρόπος για να μαθαίνουν τα παιδιά με πολυασισθητηριακές μεθόδους, με κινήσεις. Βάζεις κάποιο στόχο ας πούμε πρόσθεση και αφαίρεση μέχρι το 100 και ανάλογα το στόχο σου, έχει ένα συγκεκριμένο παιχνίδι. Για παράδειγμα είναι ένα παιχνίδι που είναι κάποιες συγκεκριμένες κρυμμένες νεράιδες και ψάχνεις να τις βρεις και για να τις βρεις πρέπει να βρεις το σωστό αποτέλεσμα στα μαθηματικά. Του αρέσει πάρα πολύ, οπότε θα πάμε εκεί. Πηγαίνουμε 2 με 3 φορές την εβδομάδα την τελευταία ώρα και ασχολούμαστε με ένα διαφορετικό τρόπο μάθησης.» (Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής)

4.4 Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την φοίτηση στο γενικό ή στο ειδικό σχολείο

Όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι έχουν την ίδια άποψη σχετικά με το αν ένας μαθητής με αυτισμό οφείλει να φοιτήσει σε γενικό σχολείο εκπαίδευσης ή αν χρειάζεται ένα ειδικό σύστημα υποστήριξης, δηλαδή να φοιτήσει σε ειδικό σχολείο.

Αυτό στο οποίο καταλήγουν είναι πως ανάλογα με τον βαθμό λειτουργικότητας του αυτισμού γίνεται και ο διαχωρισμός γενικού ή ειδικού σχολείου. Δηλαδή, αν ο μαθητής είναι υψηλής λειτουργικότητας, μπορεί να αυτοεξυπηρετείται και ταυτόχρονα το νοητικό του επίπεδο είναι σχετικά κοντά στο μέσο όρο, τότε μπορεί να φοιτήσει σε γενικό σχολείο, αντιθέτως, αν ο μαθητής είναι χαμηλής λειτουργικότητας, δεν μπορεί να αυτοεξυπηρετηθεί (έχει νοητική υστέρηση), η παραμονή του σε γενικό σχολείο δεν ενδείκνυται από τους εκπαιδευτικούς.

Ο εκπαιδευτικός Σ2 επιβεβαιώνει τα παραπάνω λέγοντας πως:

«Πιστεύω ότι μπορούν να συνυπάρξουν ομαλά οι μαθητές με αυτισμό... ανάλογα όμως με τον βαθμό αυτισμού που έχουνε, αλλά ο συγκεκριμένος μαθητής που έχω, μπορεί να συνυπάρξει. Αυτός που έχω εγώ σίγουρα... αλλά και άλλα παιδιά με παρόμοιο βαθμό. Είναι υψηλής λειτουργικότητας ο δικός μου, άρα ναι μπορεί.» (Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής)

Η εκπαιδευτικός 3 συμμερίζεται την ίδια άποψη λέγοντας ότι:

«Είναι ανάλογα με την περίπτωση... Υπάρχουν περιπτώσεις όπου το ειδικό σχολείο είναι απαραίτητο, υπάρχουν και άλλες που αν πάνε σε ειδικό σχολείο η πορεία τους χειροτερεύει αρκετά.» (Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής)

Η εκπαιδευτικός Σ4 προσθέτει πως το αν ένα παιδί με αυτισμό φοιτήσει σε γενικό σχολείο, εξαρτάται και από την ποιότητας της ειδικής υποστήριξης (παράλληλης στήριξης) που θα λάβει.

«Κοίτα σε ένα σχολείο γενικής αγωγής μπορούν να συνυπάρξουν αν έχουν την κατάλληλη βοήθεια της παράλληλης, κι αν είναι σε ελαφριά περίπτωση ας πούμε, όπως είμαστε με τον Χρήστο. Υπάρχουν περιπτώσεις και περιπτώσεις... μπορεί ένα παιδάκι που είναι στο φάσμα να συνυπάρξει με τα υπόλοιπα αλλά πάντα με την σωστή καθοδήγηση της παράλληλης. Δεν είναι όλες οι παράλληλες που μπορεί να καθοδηγήσουν ένα παιδί. Εγώ είμαι της άποψης ότι μπορεί να ενταχθεί σε γενικό σχολείο.» (Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής)

Μια ακόμη σημαντική παράμετρος σύμφωνα με την εκπαιδευτικό Σ1 αποτελεί το οικογενειακό περιβάλλον, αν δηλαδή είναι υποστηρικτικό ο μαθητής ακόμη και χαμηλής λειτουργικότητας να είναι, μπορεί να φοιτήσει σε γενικό σχολείο με την κατάλληλη καθοδήγηση. Συγκεκριμένα επισημαίνει:

«Πάλι αυτό εξαρτάται από το δυναμικό του παιδιού, το βαθμό λειτουργικότητας του, από το επίπεδο νοημοσύνης του και γενικότερα από την στήριξη που λαμβάνει από το οικογενειακό του περιβάλλον. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου το παιδί έχει αυτισμό και καλό νοητικό επίπεδο. Μιλάμε δηλαδή για αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, αλλά επειδή το περιβάλλον του είναι δυσλειτουργικό, είναι καλύτερα να φοιτήσει σε ειδικό δημοτικό ή και το αντίθετο. Η περίπτωση που έχω φέτος... έχω δει ότι η συνύπαρξή του με παιδιά σε γενικό σχολείο, έχει συμβάλει πάρα πολύ στην κοινωνικοποίησή του αλλά και στο ότι μπορεί να ακολουθήσει, με τη βοήθεια της παράλληλης στήριξης, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των συμμαθητών του.» (Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής)

Όσον αφορά τις συγκεκριμένες περιπτώσεις αυτιστικών μαθητών που έχουν οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους, από την μια πλευρά κυριαρχούσε η άποψη ότι κάποιες επιλογές έγιναν σωστά και οι μαθητές μπορούν να βοηθηθούν από το σχολικό πλαίσιο, και από την άλλη πλευρά αναφέρθηκαν σε περιπτώσεις μαθητών όπου θα έπρεπε να φοιτούν σε ειδικό σχολείο.

Ειδικότερα, η εκπαιδευτικός Σ3 υπογραμμίζει:

«Τα συγκεκριμένα παιδιά που έχω ο ένας ήταν σίγουρα για ειδικό.... Ο άλλος όμως όχι γιατί είναι αρκετά καλός.» (Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής)

Από την άλλη πλευρά, ο εκπαιδευτικός Σ2 τονίζει πως αν ο μαθητής του πήγαινε σε ειδικό σχολείο, η μαθησιακή του πορεία θα χειροτέρευε.

«Νομίζω το συγκεκριμένο παιδί σίγουρα είναι για γενικό γιατί αν πήγαινε σε ένα ειδικό θα χαντακωνόντανε, γιατί μπορεί και να έπεφτε το επίπεδο του... δεν είμαι σίγουρος. Φαίνεται ότι έχει πολλά να προσφέρει και δεν συναντάει τόσο μεγάλο πρόβλημα. Δεν έχει κενά. Το προσέχουν πολύ οι γονείς του... έχει βοήθεια και στο σπίτι όποτε είναι πολύ καλά στο γενικό σχολείο.» (Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής)

Τέλος, οι απόψεις των εκπαιδευτικών Σ1 και Σ4 συγκλίνουν καθώς τονίζουν πως οι μαθητές σε μικρές τάξεις μπορούν να ανταπεξέλθουν στο γενικό σχολείο, όμως με το πέρασμα του χρόνου και σε μεγαλύτερες τάξεις χρειάζονται ειδικό σχολείο. Η εκπαιδευτικός 1 επισημαίνει:

«Πιστεύω μέχρι την Γ'- Δ' δημοτικού θα είναι καλύτερα, μετά επειδή υπάρχει διετής διαφορά ηλικίας με τα παιδιά της τάξης του ο ίδιος θα έχει κάποιες παρορμητικές συμπεριφορές. Θα υπάρχουν θέματα τα οποία ο ίδιος δεν θα μπορεί να τα διαχειριστεί σωστά και τα υπόλοιπα παιδιά θα αρχίσουν να αντιδρούν και θα δείχνουν μεγαλύτερη δυσφορία.» (Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής)

Επιπλέον, η εκπαιδευτικός Σ4 δίνει έμφαση στο γνωστικό πεδίο του μαθητή. Τονίζει, ακόμα, τα στοιχεία που οι αυτιστικοί μαθητές δεν είναι τόσο καλοί και όχι τις ιδιαίτερες κλίσεις ή ταλέντα.

«Εεε... τι πιστεύω ή τι θα γίνει... Κοίτα, σαν άνθρωπος αν ήταν δικό μου παιδί θα ήθελα να μείνει σε γενικό σχολείο, σαν δασκάλα όμως με το πέρασμα του χρόνου δεν θα μπορέσει να μείνει... θα πάει σε ειδικό σχολείο, γιατί δεν θα μπορεί να ανταπεξέλθει σε πιο δύσκολα μονοπάτια γνωστικά. Όταν θα μπούμε στα μαθήματα τα θεωρητικά δεν θα μπορεί να ανταπεξέλθει. Στα μαθηματικά θα φτάνει πάντα στο 50% των γνώσεων να κατακτάει. Δεν θα μπορεί να κατακτήσει όλες τις γνώσεις, οπότε θα ανοίγει και η ψαλίδα. Τώρα είμαστε καλά γιατί είμαστε σε εύκολα μονοπάτια. Του χρόνου τον πολλαπλασιασμό δεν θα μπορεί να ανταπεξέλθει, πιο σύνθετα προβλήματα δεν θα μπορέσει να κατανοήσει και να τα λύσει, στα θεωρητικά δεν νομίζω ότι θα μπορεί να απομνημονεύσει και να απαντήσει σε μια ερώτηση. Θα είναι μπερδεμένες οι απαντήσεις του. Μεγαλώνοντας θα έχει και πιο επιθετικές τάσεις προς τα άλλα παιδιά. Θα δυσανασχετεί το τμήμα στο οποίο θα είναι και θα βγάζει πολύ πιο επιθετική συμπεριφορά.» (Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής)

4.5 Συμπεράσματα II

Αυτό το οποίο προκύπτει μέσα από τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων είναι πως το γνωστικό προφίλ των μαθητών, είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την λειτουργικότητα του αυτισμού, αλλά και με το συμπεριφορικό τους προφίλ. Αν ο μαθητής έχει αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας είναι αρκετά δύσκολο να κατανοήσει ένα νέο γνωστικό αντικείμενο. Σε αντίθεση, αν ο μαθητής έχει αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, μπορεί πιο εύκολα να εισέλθει στην μαθησιακή διαδικασία. Ακόμα, στις περιπτώσεις που ο αυτισμός συνυπάρχει μαζί με την νοητική υστέρηση, οι μαθητές παρουσιάζονται ως αρκετά «αδύναμοι» μαθησιακά και πολλές φορές το μαθησιακό τους επίπεδο αντιστοιχεί σε 2 ή 3 τάξεις πιο μικρές, όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί. Δυο από τους τέσσερις εκπαιδευτικούς μάλιστα, μίλησαν για φοίτηση των μαθητών 2 έως 3 χρονιές στην ίδια τάξη. Από την άλλη πλευρά, υπήρξαν περιπτώσεις εκπαιδευτικών (δύο από τους τέσσερις) που μιλούν για μαθητές με αρκετές δεξιότητες και έντονη ευστροφία, που μπορούν να συμμετάσχουν στη μαθησιακή διαδικασία και όχι μόνο να συμβαδίσουν με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης, αλλά και πολλές φορές να τους ξεπεράσουν κιόλας.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν, η μεγαλύτερη προσοχή συνιστάται στο συμπεριφορικό προφίλ των μαθητών. Πολλές είναι οι φορές που οι αυτιστικοί μαθητές εμφανίζουν ακραία επιθετικότητα και έντονη εναλλαγή διάθεσης. Συνεπώς, η σύναψη κοινωνικών σχέσεων, παρουσιάζεται ως αρκετά δύσκολη διαδικασία. Ακόμα, η παρουσία της παράλληλης στήριξης καθίσταται απαραίτητη για να πραγματοποιηθεί η διδακτική και η κοινωνικοποιητική διαδικασία.

Όσον αφορά τις κοινωνικές σχέσεις των αυτιστικών μαθητών διατυπώθηκε πως είτε δεν έχουν φίλεις, είτε έχουν «ιδιότυπες φιλίες», είτε έχουν μόνο έναν καλό φίλο. Συγκεκριμένα, με τον όρο ιδιότυπων φιλιών νοείται από τα λεγόμενα των συνεντευξιαζόμενων, πως οι μαθητές προτιμούν να κάνουν παρέα με μαθητές που είναι μικρότερης ηλικίας. Ακόμη, διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής πολλές φορές επαναπαύονται στον «θεσμό της παράλληλης στήριξης» και δεν δίνουν την απαραίτητη προσοχή στους αυτιστικούς μαθητές.

Σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την φοίτηση των μαθητών που τοποθετούνται στο αυτιστικό φάσμα σε γενικό ή ειδικό σχολείο, οι απόψεις συγκλίνουν. Ανάλογα δηλαδή με τον βαθμό της λειτουργικότητας, καθορίζεται το αν

ο μαθητής θα φοιτήσει σε ειδικό ή σε γενικό σχολείο εκπαίδευσης. Ακόμη, κυριαρχεί η άποψη πως αν ένας μαθητής δεν είναι «βαριάς μορφής» αυτισμού και φοιτήσει σε ειδικό σχολείο, τότε σίγουρα η μαθησιακή του και κοινωνικοποιητική του πορεία θα επιδεινωθεί. Μια εκπαιδευτικός μάλιστα επισημαίνει πως ένα σημαντικό κριτήριο για την επιλογή του σχολείου αποτελεί το οικογενειακό περιβάλλον. Αν δηλαδή είναι υποστηρικτικό, η φοίτηση στο γενικό σχολείο θα είναι επιτυχημένη.

Οι πρακτικές και οι μέθοδοι διδασκαλίας ταυτίζονται με αυτές της συμμετοχικής παρατήρησης· εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας, εκπαιδευτικά παιχνίδια, ομαδικά θεατρικά παιχνίδια, μέθοδος της «ενίσχυσης» κ.α., εμπλουτίζουν την μαθησιακή διαδικασία. Μια ακόμη αποτελεσματική μέθοδος όπως αναφέρουν δυο εκπαιδευτικοί είναι αυτή, της συνεκπαίδευσης. Δυο εκπαιδευτικοί, λοιπόν, στην ίδια τάξη συνεργάζονται και ενισχύουν τον αυτιστικό μαθητή, με πολύ θετικά αποτελέσματα.

Τέλος, ο προβληματισμός που προκύπτει από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών έγκειται στο αν ο αυτιστικός μαθητής είναι ένα «πρόβλημα» μέσα στην «κανονικότητα» που οικοδομούν οι εκπαιδευτικοί ή οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις κλίσεις και τις δυνατότητες αυτών των μαθητών και συνηγορούν στην πολύπλευρη ανάπτυξη τους;

Κεφάλαιο 5: Ανάλυση Ιχνογραφίας

5.1 Παιδική Ιχνογραφία

Μετά από τα ευρήματα των συνεντεύξεων, το ερευνητικό μέρος οδηγείται στην ολοκλήρωση του με τις «μαρτυρίες» των ίδιων των αυτιστικών μαθητών για το πώς βλέπουν το σχολείο μέσα από την προσωπική τους οπτική. Η πρώτη παιδική ιχνογραφία ανήκει στον μαθητή Γ(1) Στ' τάξης και η δεύτερη ανήκει στον μαθητή Γ(2) Γ' τάξης. Η παρουσία των ιχνογραφιών θα δώσει στην έρευνα μας σημαντικά δεδομένα σχετικά με το κλίμα που δημιουργείται γύρω από την ένταξή τους.

Αρχικά, θα γίνουν κάποιες επισημάνσεις σχετικά με την παιδική ιχνογραφία. Η ανάλυση λοιπόν της παιδικής ιχνογραφίας αποτελεί σημαντικό εργαλείο ώστε να διεισδύσει κανείς και να ακουμπήσει επακριβώς, έστω και για λίγο, τη συναισθηματική κατάσταση που βιώνει ένα παιδί. Μέσω του ιχνογραφήματος δίνεται η δυνατότητα στον αναγνώστη να έρθει σε επαφή με διαλόγους που δημιουργεί το ίδιο το παιδί για την ζωή του. Όπως αναφέρει η Molegou (1976) «*Μια μοιριά στα χέρια των παιδιών είναι ένα κλειδί που ξεκλειδώνει σκέψεις και συναισθήματα από τον κόσμο του*». Από την άλλη πλευρά ο Piaget υποστηρίζει πως το ιχνογράφημα αποτελεί μια από τις μορφές της συμβολικής λειτουργίας, γι' αυτό και πρέπει να τοποθετηθεί ανάμεσα στο συμβολικό παιχνίδι και στη νοητική εικόνα. Αδιαμφισβήτητα, το παιδικό ιχνογράφημα ως μορφή ελεύθερης έκφρασης είναι σε θέση να εξερευνήσει με έναν αρκετά αξιόλογο τρόπο, τις στάσεις, τα συναισθήματα αλλά και τα βιώματα ενός μαθητή⁵⁰.

Σύμφωνα με τον Μπέλλα (1996) η ιχνογραφία αποτελεί μια σημαντική άποψη της εγκεφαλικής μας δραστηριότητας, που δεν μπορεί να γίνει παρά με συντονισμένες κινήσεις από τον εγκέφαλο. Η παραγωγή, η ρύθμιση, και ο συντονισμός των κινήσεων αυτών, πραγματοποιούν ποικίλες νευρικές συνδέσεις. Ως απόρροια αυτών δημιουργείται ένα πλατύ πεδίο μέσα από το οποίο μπορεί να εκδηλωθεί ο ατομικός χαρακτήρας. Κατά την βασική υπόθεση της ψυχολογίας, το ιχνογράφημα ως εκφραστικό σύνολο αντανakλά μια προβολή των παρορμητικών και συναισθηματικών καταστάσεων του ατόμου.

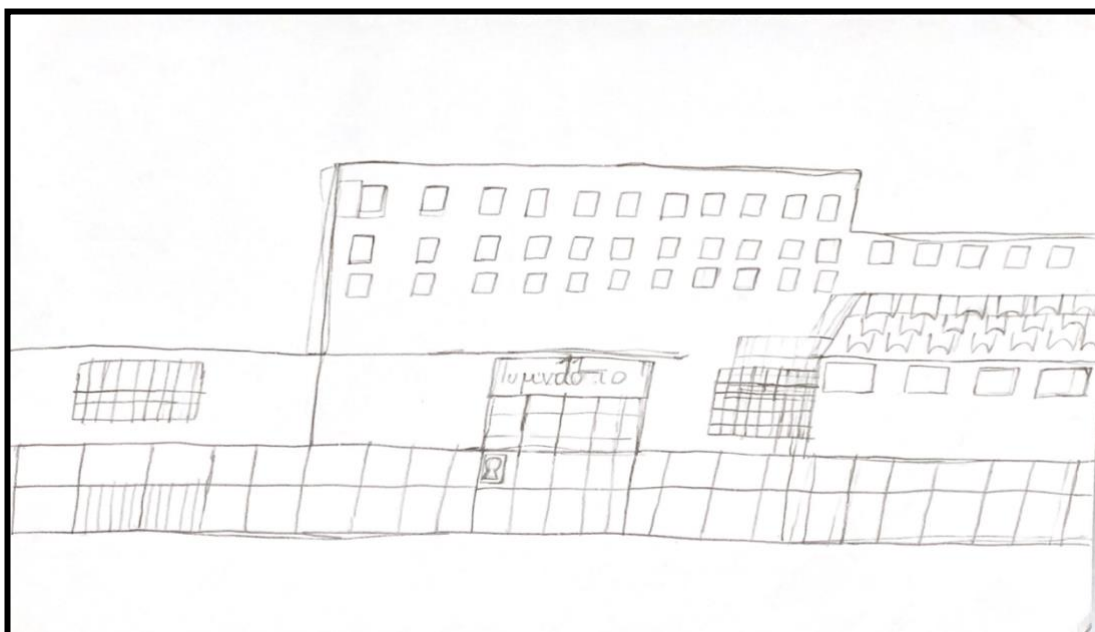
⁵⁰ Βλέπε: http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_11/balas.pdf, τελευταία πρόσβαση στις 24/05/2019

Προτού γίνει η ανάλυση των ζωγραφιών που μελετώνται στη συγκεκριμένη έρευνα, θα γίνει μια μικρή αναφορά σε έναν όρο ο οποίος έχει υιοθετηθεί από την ψυχολογία και από την ψυχανάλυση, και είναι ο όρος της προβολής. Σύμφωνα με την ψυχανάλυση η προβολή αποτελεί «μηχανισμό άμυνας του Εγώ» και συνδέεται άμεσα με το ρόλο και τη φύση του «ασυνείδητου». Συνεπώς, η προβολική αξία του ιχνογραφήματος αρχίζει από την περίοδο που το παιδί ξεπερνά το στάδιο του μπουτζουρώματος (3^ο περίπου έτος της ηλικίας και μετά).

5.2 Παιδική ιχνογραφία: Περίπτωση 1^η

Η πρώτη αποτύπωση ζωγραφιάς με θέμα το «σχολείο» μέσα από τα μάτια των μαθητών με αυτισμό, πραγματοποιήθηκε από τον μαθητή Γ(1), ηλικίας 13 ετών και τάξης Στ', στις 18-01-2019 ενόψει του μαθήματος των εικαστικών, κατά την διάρκεια της τελευταίας διδακτικής ώρας.

Όταν ζητήθηκε από τον Γ(1) να κάνει μια ζωγραφιά σχετική με το σχολείο, η πρώτη του αντίδραση ήταν πως δεν ήξερε τι ακριβώς να ζωγραφίσει. Συνεπώς, του δόθηκαν περαιτέρω διευκρινήσεις ώστε να κατανοήσει εις βάθος τι καλείται να ζωγραφίσει. Στις επεξηγήσεις μεταξύ άλλων συμπεριλήφθηκαν τα εξής: «μπορείς να ζωγραφίσεις κάτι σχετικό με το τι σου αρέσει να κάνεις στο σχολείο, πως σου φαίνεται το σχολείο, μια αγαπημένη δραστηριότητα που πραγματοποιείς στο χώρο αυτό, να ζωγραφίσεις έναν καλό σου φίλο, ένα μάθημα που σου αρέσει ή κάτι γενικά που βρίσκεις ενδιαφέρον στο σχολικό περιβάλλον, κ.α.». Εν συνεχεία, παρατίθεται η ζωγραφιά του μαθητή Γ(1), μετά από τις διευκρινήσεις που του δόθηκαν.



Ξεκινώντας την ανάλυση της παιδικής ιχνογραφίας είναι σκόπιμο να εξεταστεί πρώτα η εικόνας ως ένα γενικό σύνολο και μετέπειτα να εξεταστούν μεμονωμένα τα αντικείμενα που ενυπάρχουν σε αυτήν. Αυτό το οποίο λοιπόν προξενεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον στη συγκεκριμένη ανάλυση, είναι πως μπορεί με ευκολία να παρομοιαστεί με μια φυλακή παρά με ένα σχολείο. Διαφαίνεται μια αίσθηση καταπίεσης του μαθητή, την οποία βιώνει μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Το σχολείο ως χώρος έκφρασης, μάθησης και δημιουργίας είναι αρκετά οδυνηρό για την ψυχοσύνθεση του Γ(1) να παρουσιάζεται ως μια φυλακή.

Περνώντας μεμονωμένα στα αντικείμενα της ζωγραφιάς αυτό το στοιχείο το οποίο παρουσιάζεται με μεγαλύτερη συχνότητα είναι τα παράθυρα. Ο μαθητής μέσα από την απεικόνιση πολλών παραθύρων πιθανόν να προσδίδει μια ανάγκη για ελευθερία έκφρασης. Σύμφωνα με τον ερευνητή, αναζητά μια διέξοδο η οποία θα τον απεγκλωβίσει από το χώρο του σχολείου, που προφανώς τον περιορίζει και τον κρατάει «φυλακισμένο».

Τα παράθυρα τα οποία απεικονίζονται στη ζωγραφιά δεν συνάδουν με την ρεαλιστική απεικόνιση του σχολείου. Ο αριθμός των παραθύρων είναι εξαιρετικά μεγάλος. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι υπάρχουν δύο παράθυρα σε μεγάλος μέγεθος, πλησίον της πόρτας και έχουν πάνω τους αμέτρητα κάγκελα. Τα κάγκελα είναι τόσα πολλά που ακόμη και το φως του ήλιου είναι δύσκολο να διεισδύσει στο εσωτερικό του σχολείου. Η συγκεκριμένη ερμηνεία χρήζει ιδιαίτερης προσοχής, καθώς όσο πιο κοντά αναλύονται τα στοιχεία κοντά στην διέξοδο- πόρτα τόσο πιο δύσκολο είναι να εξέλθει κανείς από το κτίριο.

Στο κέντρο της ζωγραφιάς παρατηρείται μια καγκελόπορτα με την επιγραφή «11 Γυμνάσιο». Όσον αφορά το «11 Γυμνάσιο» αποτελεί στοιχείο προβληματισμού καθώς ο μαθητής φοιτά σε δημοτικό σχολείο. Παρόλα αυτά, κάποιες ερμηνείες που μπορούν να δοθούν από τον ερευνητή είναι· απεικονίζονται τα «λόγια των γονιών», δηλαδή πως θα μεταβεί στο συγκεκριμένο Γυμνάσιο μόλις αποφοιτήσει από το δημοτικό και έτσι αυτό πέρασε στην συνείδηση του μαθητή ή ακόμα πιθανόν να είναι η δική του φωνή που προσδίδει πως θέλει να μεταβεί σε ένα άλλο σχολείο διαφορετικό από αυτό που φοιτά.

Το επίκεντρο της προσοχής συρρικνώνεται για ακόμα μια φορά στα πολλά κάγκελα τα οποία βρίσκονται πάνω στην πόρτα του σχολείου, αλλά και σε μια ιδιαίτερη λεπτομέρεια, η οποία είναι η κλειδαριά της πόρτας. Η συγκεκριμένη κλειδαριά φέρνει στο προσκήνιο συμπεράσματα τα οποία επισφραγίζουν αυτά οποία

ειπώθηκαν παρά πάνω. Ο μαθητής βρίσκεται εγκλωβισμένος σε ένα σχολικό πλαίσιο το οποίο τελικά είναι καλά «κλειδωμένο».

Πριν ολοκληρωθεί η ανάλυση της ζωγραφιάς, σημαντικό στοιχείο προς συζήτηση αποτελεί η απουσία του χρώματος. Μέσα από την παρατήρηση διαπιστώθηκε πως ο μαθητής ενώ συνηθίζει να χρωματίζει τις ζωγραφιές του, στη συγκεκριμένη δεν χρησιμοποίησε καθόλου το «χρώμα». Σύμφωνα με την Κάσσα (2004) η απουσία χρώματος αποτελεί ένδειξη συναισθηματικού κενού, ενώ αντίθετα η αρμονική ένταξη του χρώματος στο σχέδιο αποτελεί ένδειξης καλής ισορροπίας.

Συνεπώς, ζωγραφίζει ένα σχολείο άχρωμο παρομοιάζοντας το με μια φυλακή, καθώς νιώθει αποξενωμένος και εγκλωβισμένος σε έναν χώρο που δείχνει να μην τον εκφράζει. Σε κοινωνιολογικό επίπεδο φαίνεται πως ο μαθητής δεν εντάσσεται στο σχολικό «πλαίσιο».

5.3 Παιδική ιχνογραφία: Περίπτωση 2^η

Η δεύτερη ζωγραφιά πραγματοποιήθηκε από μαθητή της Γ' δημοτικού στις 1/03/19, την τέταρτη διδακτική ώρα στο μάθημα της ευέλικτης ζώνης. Όπως και στην πρώτη περίπτωση, έτσι και σε αυτήν, ο μαθητής ήθελε περαιτέρω εξηγήσεις αλλά και καθοδήγηση για το τι ακριβώς να ζωγραφίσει. Μετά από την αποτύπωση του κάθε αντικειμένου, ρωτούσε επανειλημμένα τι να ζωγραφίσει. Με την βοήθεια του δασκάλου ο μαθητής αποτύπωσε πως βλέπει το σχολείο μέσα από την δική του οπτική. Στη συνέχεια ακολουθεί η σχετική απεικόνιση.



Αυτό το οποίο παρατηρείται σε ένα γενικότερο πλαίσιο, είναι πως παρουσιάζεται μια αρκετά ζωντανή και χαρούμενη εικόνα για το πώς βλέπει το σχολείο ο μαθητής Γ(2). Στην εικόνα του απεικονίζεται το σχολείο, ένα δέντρο, μαθητές οι οποίοι παίζουν στο προαύλιο του σχολείου (2 αγόρια και 3 κορίτσια), ένας λαμπερός ήλιος και ένα λουλούδι.

Ξεκινώντας από την ανάλυση του σχολικού κτιρίου το οποίο αποτελεί και το επίκεντρο της ζωγραφιάς, διαφαίνεται πως το μέγεθος του είναι αρκετά μικρό συγκριτικά με τα παιδάκια τα οποία είναι ζωγραφισμένα. Το μέγεθος του κτιρίου αλλά και όλων των αντικειμένων που είναι τοποθετημένα, εξάγει πορίσματα για την προσωπικότητα του μαθητή. Τα μικρά σχέδια προσδίδουν άγχος αλλά και τάσεις απόσυρσης και ντροπαλότητας. Συγκεκριμένα, εάν η ανθρώπινη φιγούρα είναι μικρότερη από ύψος σε δυο ίντσες, τότε ίσως υπάρχει ένα συναισθηματικό πρόβλημα⁵¹.

Όσον αφορά το χρώμα «καφέ» το οποίο είναι ζωγραφισμένο κτίριο μπορεί να ερμηνευθεί με τον ακόλουθο τρόπο. Σύμφωνα με την Κάσσα (2004), το καφέ είναι το χρώμα της γης. Φανερώνει την ανάγκη για τάξη και οικογενειακή θαλπωρή. Το καφέ εκφράζει τις σωματικές εντυπώσεις, είναι οι ρίζες και οι καταβολές παρέχει τις βάσεις για υψηλότερους στόχους. Γενικότερα, είναι το χρώμα που αντιπροσωπεύει τη μητρική αγκαλιά και στοργή και έχει τη σημασία της σταθερότητας. Ο Γ(2) ως ένας μαθητής που τοποθετείται στο φάσμα του αυτισμού, είναι προφανές ότι τόσο ασυνείδητα αλλά όσο και συνειδητά, όπως διαπιστώθηκε και από την παρατήρηση, αναζητά τη σταθερότητα στην καθημερινότητά του.

Αυτό το οποίο για άλλη μια φορά κεντρίζει το ενδιαφέρον του αναγνώστη, είναι η απουσία χρώματος στους μαθητές. Ενώ, όλη η ζωγραφιά είναι πλούσια σε χρωματικές αποχρώσεις, η παρουσία των μαθητών είναι άχρωμη. Καθώς ο μαθητής Γ(2) πολλές φορές βρίσκεται απομονωμένος, πιθανόν να βλέπει τους συμμαθητές του με μια άχρωμη πινελιά. Ακόμα, ένα σημαντικό στοιχείο που διαπιστώθηκε μέσα από την παρατήρηση είναι πως όταν επιλέγει να μην είναι μόνος του, συναναστρέφεται μόνο με κορίτσια. Ίσως και αυτός είναι και ο λόγος που στην ζωγραφιά παρουσιάζονται περισσότερα κορίτσια από ότι αγόρια.

Η εύθυμη διάθεση κοιτάζοντας τα αντικείμενα της ζωγραφιάς είναι ορατή. Ένας λαμπερός, φωτεινός ήλιος χρωματισμένος με κίτρινό χρώμα, το οποίο προσδίδει

⁵¹ Βλέπε: http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_11/balas.pdf, τελευταία πρόσβαση στις 24/05/2019

εκρηκτική και διεγερτική επίδραση, καθώς φανερώνει το άνοιγμα σε πνευματικούς ορίζοντες, την απελευθέρωση και τον δυναμισμό. Ένα δέντρο με την λεπτομέρεια της κουφάλας επάνω στον κορμό που φανερώνει την ευαισθησία του μαθητή προς την φύση. Και ένα κόκκινο λουλούδι που αντιστοιχεί σε μια αισιοδοξία και πάθος για την ζωή⁵². Όλα αυτά έχουν αρκετό ενδιαφέρον, δεδομένου της αυτιστικής διαταραχής η ψυχολογική και συναισθηματική διάσταση του μαθητή φαίνεται ότι χαρακτηρίζεται από ηρεμία και αισιοδοξία.

5.4 Συμπεράσματα III

Μετά την ανάλυση των δυο ιχνογραφημάτων προκύπτουν ορισμένα συμπεράσματα που σχετίζονται με την ένταξη των δυο μαθητών. Δεδομένου ότι και οι δυο ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, είναι εμφανές πως η ένταξη του Γ(1) μαθητή είναι αρκετά πιο δύσκολη από αυτή του Γ(2). Κάτι το οποίο έγινε αντιληπτό και κατά την διάρκεια της παρατήρησης.

Το γεγονός αυτό προφανώς δεν είναι τυχαίο. Λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία του κάθε μαθητή, παρατηρείται ότι ο μαθητής ο οποίος φοιτά στην Στ' δημοτικού αντιμετωπίζει σημαντικότερες δυσκολίες ένταξης, από τον μαθητή που φοιτά στη Γ' δημοτικού. Η ηλικία αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που σχετίζονται με την ένταξη. Κι αυτό γιατί όσο ο μαθητής πλησιάζει την εφηβεία, περίπτωση Γ(1), τόσο πιο αρνητικό κλίμα δημιουργείται γύρω από την ένταξη και το χάσμα με τους υπόλοιπους μαθητές μεγαλώνει περισσότερο. Ο αυτισμός σε συνδυασμό με τη νοητική υστέρηση δημιουργούν ένα δύσκολο έδαφος για τη δημιουργία σχέσεων μεταξύ συνομηλίκων. Αντίθετα, όσο πιο μικρός είναι ο μαθητής με αυτισμό, έχει καλύτερες προοπτικές να ενταχθεί με τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας. Συνεπώς, εκτός από την ηλικία του μαθητή, οι σχέσεις συνομηλίκων επηρεάζονται και από τον βαθμό λειτουργικότητας του αυτισμού.

Συγκρίνοντας τα δυο ιχνογραφήματα αυτό το οποίο παρατηρείται είναι πως στο πρώτο ιχνογράφημα του Γ(1) απουσιάζει η ύπαρξη οπουδήποτε ζωντανού οργανισμού, είτε αυτό είναι μια ανθρώπινη ύπαρξη, είτε ακόμη και ένα λουλούδι. Κυριαρχεί ένα άχρωμο κτίριο γεμάτο παράθυρα, κάγκελα και μια καλά κλειδωμένη

⁵² Βλέπε: http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_11/balas.pdf, τελευταία πρόσβαση στις 24/05/2019

πόρτα. Διακρίνεται ο βαθμός αποξένωσης και κοινωνικής απομόνωσης του $\Gamma(1)$. Από την άλλη πλευρά, στο δεύτερο ιχνογράφημα του $\Gamma(2)$, η παρουσία ζωντανών οργανισμών (μαθητές- δέντρο- λουλούδι), σε συνδυασμό με το χρωματισμένο σχολείο κάνουν την εικόνα που έχει για το σχολείο πιο ζωντανή και εύθυμη. Η απουσία χρώματος, αλλά και έμψυχων όντων, στην πρώτη ζωγραφιά πιθανόν να προσδίδει το συναισθηματικό κενό του μαθητή και την αποξένωση του από τον κοινωνικό περίγυρο. Από την άλλη πλευρά, αυτό, συμβαίνει στην δεύτερη ζωγραφιά, μόνο σε ένα σημείο· στις φιγούρες των μαθητών, αφού η υπόλοιπη ζωγραφιά είναι εμπλουτισμένη με χρώμα.

Συνοψίζοντας, αυτό που απορρέει από την ιχνογραφία του πρώτου μαθητή, είναι ότι βρίσκεται αποκλεισμένος από το κοινωνικό σύνολο. Ένα σχολείο που μοιάζει περισσότερο με φυλακή, από ότι με ένα σχολείο, ίσως είναι η πιο έντονη ένδειξη ότι αυτός ο μαθητής «αποκλείεται» από το κοινωνικό γίγνεσθαι. Αντιθέτως, η δεύτερη ιχνογραφία απεικονίζει μια αρκετά αισιόδοξη εικόνα για το πως βλέπει ο $\Gamma(2)$ το σχολείο.

Κεφάλαιο 6

Συμπεράσματα- Συζήτηση

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Τελειώνοντας την παρούσα εργασία καλούμαστε να αναλογιστούμε πως τα παιδιά με αυτισμό εντάσσονται στο γενικό σύστημα εκπαίδευσης. Έχοντας υπόψη την βιβλιογραφική επισκόπηση που προηγήθηκε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, σε συνδυασμό με τα ερευνητικά αποτελέσματα που ακολούθησαν στο Β' μέρος, είμαστε σε θέση δώσουμε απαντήσεις στα ερωτήματα που μας απασχόλησαν. Συγκεκριμένα, απαντήθηκαν τα εξής ερωτήματα: ποιο είναι το γνωστικό και συμπεριφορικό προφίλ των αυτιστικών μαθητών, ποιες είναι οι σχέσεις που αναπτύσσουν (κοινωνικοποίηση), ποιες μεθόδους χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ώστε να εντάξουν τους μαθητές σε μαθησιακό και σε κοινωνικό επίπεδο, αλλά και ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την φοίτηση των μαθητών σε ειδικό ή γενικό σχολείο.

Η επιλογή της χρήση πολλαπλών εργαλείων για την εξαγωγή των ευρημάτων, έδωσε στην έρευνα την δυνατότητα μιας πολύπρισματικής οπτικής που θα μπορέσει να δώσει απαντήσεις, τόσο από την πλευρά της παρατήρησης, των συνεντεύξεων αλλά και από την προσωπική οπτική των μαθητών, μέσω της ανάλυσης ιχνογραφιών.

Όσον αφορά το γνωστικό προφίλ των μαθητών με αυτισμό παρατηρήθηκε πως ανάλογα με τον βαθμό της λειτουργικότητας του αυτισμού βρίσκονται σε θέση ή όχι να πραγματοποιήσουν γνωστικές διεργασίες. Μαθητές οι οποίοι ανήκουν στο αυτιστικό φάσμα και έχουν υψηλής λειτουργικότητας αυτισμό, μπορούν να κατανοήσουν και να επεξεργαστούν με σαφήνεια τα γνωστικά αντικείμενα, με την κατάλληλη καθοδήγηση. Από την άλλη πλευρά, παρουσιάστηκαν, τόσο από τις συνεντεύξεις όσο και από την συμμετοχική παρατήρηση μαθητές οι οποίοι είναι χαμηλής λειτουργικότητας και ταυτόχρονα με τον αυτισμό παρουσιάζουν και νοητική υστέρηση. Οι συγκεκριμένοι μαθητές είναι αρκετά πιο δύσκολο να εκτελέσουν γνωστικές διεργασίες. Δεδομένου της επικρατούσας κατάστασης που κυριαρχεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρατηρείται πως εν τέλει οι μαθητές χαμηλής λειτουργικότητας αντί να βοηθούνται από το υπάρχον εκπαιδευτικό πλαίσιο, περιθωριοποιούνται τόσο γνωστικά όσο και κοινωνικά. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί

γενικής εκπαίδευσης δείχνουν να επαναπαύονται στο γεγονός ότι οι μαθητές με αυτισμό υποστηρίζονται από τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης. Σύμφωνα μάλιστα με τα ερευνητικά δεδομένα, ορισμένοι από τους εκπαιδευτικούς απευθύνουν τον λόγο στους συγκεκριμένους μαθητές σπανίως.

Προτού, περάσουμε στα συμπεριφορικά χαρακτηριστικά των αυτιστικών μαθητών, αξίζει να σημειωθεί πως ένα σημαντικό εύρημα που αναδείχθηκε τόσο από τις παρατηρήσεις, όσο και από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς είναι πως το γνωστικό προφίλ των μαθητών είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με το συμπεριφορικό. Παρατηρήθηκε λοιπόν το εξής: όταν οι μαθητές σύναπταν κοινωνικές επαφές με άλλους συμμαθητές, ήταν πιο χαρούμενοι και η μαθησιακή τους επίδοση ήταν αυξημένη.

Το συμπεριφορικό προφίλ των μαθητών με αυτισμό εμφανίζει αρκετά κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ των περιπτώσεων, που οφείλονται άλλωστε και στην επίσημη διάγνωση της διαταραχής. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι αυτιστικοί μαθητές δρουν με στερεοτυπικό τρόπο, εμφανίζουν συχνά έντονες εναλλαγές διάθεσης, ενώ συχνά γίνονται αρκετά επιθετικοί χωρίς συγκεκριμένη αιτιολογία. Η έλλειψη ενσυναίσθησης και η απουσία χιούμορ δυσκολεύουν αρκετά την κοινωνικοποιητική τους διαδικασία. Από την άλλη πλευρά εμφανίζουν επίσης βασικά κοινωνικά ελλείμματα. Συνεπώς, δεν μπορούν να δημιουργήσουν εύκολα κοινωνικές σχέσεις και να τις διατηρήσουν. Σύνηθες χαρακτηριστικό τους αποτελεί η «αυτιστική μοναχικότητα».

Το μείζον ζήτημα αφορά την κοινωνικοποίηση των αυτιστικών μαθητών. Οι μαθητές διαπιστώθηκε πως δεν εντάσσονται στην κοινωνικοποιητική διαδικασία. Συνήθως, δεν έχουν καθόλου φίλους. Παρατηρήθηκε επίσης η σύναψη περιστασιακών φιλιών. Στην καλύτερη των περιπτώσεων, ο μαθητής με αυτισμό είχε έναν μόνο φίλο. Η σύναψη σχέσεων με πολλούς μαθητές (παρέα) δεν εμφανίστηκε σε κανέναν ερευνητικό πεδίο.

Οι πρακτικές και οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι ειδικοί παιδαγωγοί συνεισφέρουν αποτελεσματικά στη γνωστική και κοινωνική συμμετοχή των μαθητών. Παρόλα αυτά, δεν αρκεί μόνο η υποστήριξη των ειδικών παιδαγωγών, αλλά απαραίτητη και άκρως σημαντική είναι η συνεργασία των ειδικών παιδαγωγών με των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Ενώ λοιπόν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, χρησιμοποιούν εναλλακτικούς τρόπους μάθησης, όπως πολυαισθητηριακές μεθόδους, εξατομικευμένα προγράμματα, θεατρικά παιχνίδια κ.α, η μη συνεργασία με τους

εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής διαφαίνεται πως δυσχεραίνει την ένταξη των μαθητών σημαντικά. Το μοντέλο της συνεκπαίδευσης, δηλαδή, η διεξαγωγή του μαθήματος σε συνεργασία του ειδικού παιδαγωγού με τον εκπαιδευτικό γενικής, ανέδειξε θετικά αποτελέσματα.

Άλλο ένα στοιχείο το οποίο αναδείχθηκε από τα ευρήματα της έρευνας είναι πως όλοι οι συνεντευξιζόμενοι δεν αναφέρθηκαν σε κλίσεις ή ταλέντα των αυτιστικών μαθητών, παρά μόνο σε στοιχεία στα οποία δεν «είναι τόσο καλοί». Ο αυτιστικός μαθητής ορίζεται συχνά ως ο άλλος, αυτός που διαφέρει από την ‘κανονικότητα’, κι έτσι τα ιδιαίτερα ταλέντα και οι κλίσεις του δεν αναγνωρίζονται ως τέτοια. Ο αυτιστικός μαθητής ορίζεται ως «πρόβλημα» το οποίο διαταράσσει την κανονικότητα και την «ομαλότητα» της μαθησιακής διαδικασίας.

Προβληματισμό προκαλεί το γεγονός πως οι υπόλοιποι μαθητές της τάξης αντιλαμβάνονται την υποστήριξη του μαθητή από τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, με έντονο το στοιχείο της διάκρισης. Επαναπαύονται πιθανόν πως ο μαθητής θα υποστηρίζεται από τον ειδικό παιδαγωγό καθ’ όλη την διάρκεια της ημέρας και ασυνείδητα σκέφτονται πως δεν χρειάζεται να προσπαθήσουν να τον προσεγγίσουν. Αντιθέτως, αν κυριαρχούσε το μοντέλο της συνεκπαίδευσης, ίσως ο ρόλος της παράλληλης στήριξης να έπαιρνε άλλη διάσταση. Όχι δηλαδή ο αποκλεισμός του μαθητή από την υπόλοιπη τάξη μαθησιακά, αλλά η ανάδειξη της υποστηρικτικής της ιδιότητας.

Όσον αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επισημάνθηκε με ομοφωνία πως: αν ο μαθητής είναι υψηλής λειτουργικότητας, μπορεί να φοιτήσει σε γενικό σχολείο, αντίθετα, αν είναι χαμηλής λειτουργικότητας μπορεί να φοιτήσει με δυσκολία σε γενικό, ενώ ως η πιθανή «καλύτερη επιλογή» θα ήταν η φοίτηση σε ειδικό σχολείο. Τονίστηκε μάλιστα η άποψη πως αν γίνει λάθος επιλογή σχολείου τότε η μαθησιακή πορεία του μαθητή θα χειροτερεύσει. Σημαντικός παράγοντας για την επιλογή σχολείου αποτέλεσε το υποστηρικτικό ή μη οικογενειακό περιβάλλον.

Προτού φτάσουμε στο τέλος, αυτό το οποίο οφείλουμε να αναλογιστούμε είναι αν τελικά θέλουμε ένα σχολείο το οποίο μπορεί να υποστηρίξει όλους τους μαθητές ή ένα σχολείο που διακρίνει και απομονώνει τους διαφορετικούς στο περιθώριο. Σύμφωνα μάλιστα με τον Fulcher⁵³ (1989) το ερώτημα ένταξη και ειδική εκπαίδευση είναι κατά βάση πολιτικό καθώς συνδέεται άμεσα και έμμεσα με τη

⁵³Ζώνιου- Σιδέρη, Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις, (2012), σελ. 437

λειτουργία, τον ρόλο του σχολείου και τους στόχους της εκπαίδευσης.

Καθώς η συζήτηση γύρω από την ένταξη, σχετίζεται με την επικρατούσα πολιτική, αξίζει να σημειωθεί πως ο θεσμός των «αναπληρωτών» εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης, όχι μόνο δεν ευνοεί το όραμα σχετικά με την ένταξη, αλλά το εμποδίζει. Οι αυτιστικοί μαθητές χρειάζονται ένα σταθερό περιβάλλον που να τους αποπνέει ένα κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης. Δεδομένου της αυτιστικής διαταραχής, οι μαθητές αισθάνονται αναστάτωση όταν αλλάζουν εκπαιδευτικούς ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Συνεπώς, όταν οι μαθητές με Δ.Α.Φ καταφέρουν να γνωρίσουν, να συνηθίσουν και να αλληλεπιδράσουν ουσιαστικά με τους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης, τότε το παρόν εκπαιδευτικό πολιτικό σύστημα έρχεται αντιμέτωπο με την απομάκρυνση από το στόχο για το όραμα της ένταξης των αυτιστικών μαθητών.

Στο τέλος της εργασίας, θα ήθελα ο κάθε αναγνώστης να δει και να παρατηρήσει προσεκτικά την ιχνογραφία του $\Gamma(1)$ και να σκεφτεί τι έγινε λάθος και γιατί τελικά αυτός ο μαθητής βρίσκεται εγκλωβισμένος στο περιθώριο. Το σχολείο για όλους, αποκλείει τελικά τους «διαφορετικούς» ή τους εντάσσει;

Αντί επιλόγου

Ολοκληρώνοντας την παρούσα εργασία, θα ήθελα να αναφέρω πως ήρθα σε άμεση επαφή με μαθητές που τοποθετούνται στο φάσμα του αυτισμού, αλλά και με εκπαιδευτικούς οι οποίοι καλούνται να «εντάξουν» αυτούς τους μαθητές στη σχολική πραγματικότητα. Έκανα διαπιστώσεις και μου γεννήθηκαν νέα ερωτήματα σχετικά με την ένταξη των μαθητών που έχουν τέτοιου είδους ιδιαιτερότητες.

Αυτό το οποίο με προβλημάτισε περισσότερο ιδιαιτέρως, είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την «διαφορετικότητα» των μαθητών που βρίσκονται στο φάσμα. Οι εκπαιδευτικοί συνειδητά ή ασυνείδητα συγχέουν τους αυτιστικούς με τους μη αυτιστικούς μαθητές. Θέτουν στους αυτιστικούς μαθητές ερωτήσεις περιμένοντας απαντήσεις «μη αυτιστικών» μαθητών. Τα κριτήρια αξιολόγησης και οι μαθησιακοί στόχοι ενός εκπαιδευτικού οφείλουν να προέρχονται και να αφορούν αποκλειστικά τους συγκεκριμένους μαθητές, λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες, τις κλίσεις και την μοναδικότητα τους.

Τα παιδιά με αυτισμό βρίσκονται αντιμέτωπα με έναν κόσμο ανοίκειο, ξένο και ενίοτε εχθρικό. Μέσα σε αυτόν τίθενται συνεχώς όρια, περιορισμοί, νουθεσίες προτροπές για να συμμετάσχουν σε έναν κόσμο που απλώς δεν το καταλαβαίνουν.

Οφείλουμε ως εκπαιδευτικοί, ως γονείς, ως φίλοι παιδιών με αυτισμό να αποδεχτούμε, να κατανοήσουμε και να σεβαστούμε τις ιδιαιτερότητες τους. Δεν πρέπει να στεκόμαστε και να εστιάζουμε σε αυτά που δεν μπορούν να καταφέρουν, αλλά σε αυτά που μπορούν να καταφέρουν. Και πιστέψτε με είναι πολύ περισσότερα απ' όσα νομίζουμε.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Βαλασίδου Α., Σαγιά Α., (2009), «*Η παιδική ζωγραφιά ως διαγνωστικό μέσο της συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού*», Επιστημονικό Βήμα, τεύχος 11. Διαθέσιμο στο http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_11/balas.pdf, τελευταία πρόσβαση στις 24/05/2019.

Βαρβόγλη Λ., (2006), *Η Διάγνωση του Αυτισμού*, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.

Ένα στα εκατό παιδιά παρουσιάζει αυτισμό, (2018), Διαθέσιμο στο <https://www.cnn.gr/news/ellada/story/154264/ena-sta-ekato-paidia-paroysiazai-aytismo>, τελευταία πρόσβαση στις 8/6/2019.

Ζώνιου – Σιδέρη Α., (επιμ.) (2012), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις Θεωρία & Πράξη*, Εκδόσεις Πεδίο, Αθήνα.

Ζώνιου – Σιδέρη Α., Ντεροπούλου- Ντέρου Ε., Βλάχου – Μπαλαφούτη Α. (επιμ.) (2012), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Πεδίο, Αθήνα.

Ιωσηφίδης Θ., (2008), *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα.

Κάσσα, Ο. (2004). «*Θεραπεύοντας την ψυχολογία των παιδιών με τα χρώματα*». Παράθυρο στην Εκπαίδευση του Παιδιού, τεύχος 27.

Λυδάκη, Α., (2001), *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα (εκδ. 2012).

Μαγγόπουλος, Γ., (2014), «*Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητική προβληματισμοί*», Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, Τόμος ΙΣΤ, Τεύχος 64.

Μπέλας, Θ., (1996), *Το ιχνογράφημα ως μέσο διαγνωστικό της προσωπικότητας*. Εκδόσεις Ηράκλειτος, Αθήνα.

Νόμος 1143/1981 *Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδευσεως, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων* (1981). Διαθέσιμο στο

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-1143-1981.html>, τελευταία πρόσβαση στις 29/05/2019.

Νόμος 3699/2008 *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Διαθέσιμο στο http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomoi-E-A/N.%203699%20-%202008%20-%20FEK.%20199%20-A-%202-10-2008.pdf τελευταία πρόσβαση στις 4/6/2019.

Πολεμικός Ν., Καίλα Ν., Θεοδωροπούλου Ε. Στρογγυλός Β., (επιμ.) (2010), *Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες Μια πολυπρισματική προσέγγιση*, Εκδόσεις Πεδίο, Αθήνα.

Πολυχρονοπούλου Σ., (2017), *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*, Εκδόσεις Διάδραση, Αθήνα.

Σακς Ο., (1985), *Ο άνθρωπος που μπέρδεψε τη γυναίκα του με ένα καπέλο και άλλες κλινικές ιστορίες*, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.

Σούλης Σπ. Γ., (2013), *Εκπαίδευση και Αναπηρία*, Έκδοση Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία, Αθήνα.

Συριοπούλου Δελλή Χ., (2017), *Εκπαίδευση και ειδική αγωγή ατόμων με διαταραχή φάσματος αυτισμού*, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Τεντόμας Λ., (2017), *Παιδιά Εξωτικά, Παιδιά Οικόσιτα Ανθρωπολογική Μελέτη της Αναπηρίας και της Ειδικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα*, Εκδόσεις redmarks, Αθήνα.

Τι είναι ο αυτισμός; Συχνότητα εμφάνισης, (2004), Διαθέσιμο στο <https://www.autismgreece.gr/ti-einai-o-aftismos/syxnotita-emfanisis.html>, τελευταία πρόσβαση στις 8/6/2019.

Τσιάκαλος Γ., (1998), *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η Ελληνικής Εμπειρία*, Εκδόσεις Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογία & Κοινωνικής Πολιτικής, Αθήνα.

CDC increases estimate of autism's prevalence by 15 percent, to 1 in 59 children, (2018), Διαθέσιμο στο <https://www.autismspeaks.org/science-news/cdc-increases-estimate-autisms-prevalence-15-percent-1-59-children>, τελευταία πρόσβαση στις 8/6/2019.

Armstrong, F., (2012), Πολιτική, αναπηρία και ο αγώνας για ενταξιακή εκπαίδευση στην Αγγλία σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο. Στο Ζώνιου – Σιδέρη Α., Ντεροπούλου- Ντέρου Ε., Βλάχου – Μπαλαφούτη Α. (επιμ.) (2012), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Πεδίο, Αθήνα.

Babbie, E., (2011), *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα.

Firth, U., (1999), *Αντισμός Εξηγώντας το αίνιγμα*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Flick, U., (2017), *Εισαγωγή στην Ποιοτική Έρευνα*, Εκδόσεις ΠΡΟΠΟΜΠΟΣ, Αθήνα.

Glesne, C., (2017), *Η Ποιοτική Έρευνα Οδηγός για νέους επιστήμονες*, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.

Grauer, K., (2012), A Case for Case Study Research in Education. In: Klein S.R. (eds) *Action Research Methods*, Palgrave Macmillan, New York.

Lee Heward, W., (2009), *Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες Μια Εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*, Εκδόσεις Τόπος, Αθήνα.

Thomas, W.I., with Thomas, D.S., (1928), *The Child in America: Behavior Problems and Programs*, Alfred A. Knopf, New York.

Παράρτημα

Οδηγός Συνέντευξης

Στοιχεία συνέντευξης: Ημι- δομημένη

Αριθμός συνεντεύξεων: 4

Τόπος: Τα σχολεία των ερωτηθέντων

Διάρκεια: 20- 25 λεπτών

Τρόπος Καταγραφής: Μαγνητόφωνο

Ολοκληρώθηκε: Ομαλά

- 1) Σας αρέσει το επάγγελμά σας;
- 2) Πόσα χρόνια εμπειρίας έχετε ως εκπαιδευτικός;
- 3) Πόσα χρόνια εμπειρίας έχετε με αυτιστικούς μαθητές; (αναφέρετε ένα περιστατικό ή κάτι που σας έχει κάνει εντύπωση σχετικά με αυτούς)
- 4) Έχετε κάποια επιμόρφωση σχετικά με την ειδική αγωγή ή συγκεκριμένα με τον αυτισμό; Η ακόμα, έχετε κάποιο άτομο στο οικογενειακό σας περιβάλλον το οποίο έχει αυτισμό;
- 5) Στην τάξη σας έχετε μαθητές που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού;
- 6) Πόσα χρόνια είστε δασκάλα στους συγκεκριμένους μαθητές;
- 7) Θα ήθελα τη γνώμη σας σχετικά με το «Τα παιδιά με αυτισμό μπορούν να συνυπάρξουν ομαλά στο γενικό σχολείο» ή «Τα παιδιά με αυτισμό είναι απαραίτητο να φοιτούν σε ένα σχολείο ειδικής αγωγής».
- 8) Μαθησιακά υπάρχει κάποιο θέμα;
- 9) Αντιμετωπίζουν δυσκολίες;
- 10) Κι αν ναι ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν;
- 11) Ο αυτιστικός μαθητής έχει φίλους; Κι αν ναι με ποιον;

- 12) *Αντιμετωπίζει συγκρούσεις; (πόσα συχνά και με ποιους)*
- 13) *Μένει μόνος του; (Κι αν ναι πότε;)*
- 14) *Απευθύνεται σε κάποιον εκτός από τον δάσκαλο της παράλληλης στήριξης;*
- 15) *Τι κάνετε μέσα στη τάξη, μπορείτε να μου περιγράψετε μια σχολική σας ημέρα;*
- 16) *Με ποιους τρόπους ο μαθητής με αυτισμό πιστεύετε ότι εντάσσεται στην μαθησιακή και κοινωνικοποιητική διαδικασία;*
- 17) *Όσον αφορά την παρουσία του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη;*
- 18) *Ποια είναι η σχέση που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός γενικής τάξης με τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης;*
- 19) *Μπορείτε να περιγράψετε συνοπτικά τη γενικότερη συμπεριφορά του μαθητή;*
- 20) *Ποιες επισημάνσεις θα θέλατε να κάνετε;*
- 21) *Τέλος, θα ήθελα να σας ρωτήσω, ποιες είναι οι προκλήσεις σας ως εκπαιδευτικός για το μέλλον;*

Υπόδειγμα Συνέντευξης

(Εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, σε γενικό δημοτικό σχολείο στο Περιστέρι, μαθητής Α΄ δημοτικού με αυτισμό, ηλικίας 9 ετών.)

22) Σας αρέσει το επάγγελμα σας;

Ναι μου αρέσει πολύ.

23) Πόσα χρόνια εμπειρίας έχετε ως εκπαιδευτικός;

Έχω 4 χρόνια εμπειρίας.

24) Πόσα χρόνια εμπειρίας έχετε με αυτιστικούς μαθητές; (αναφέρετε ένα περιστατικό ή κάτι που σας έχει κάνει εντύπωση σχετικά με αυτούς)

Τρία χρόνια. Θα πω το ευρύ φάσμα του αυτισμού. Γενικότερα καθώς υπάρχουν ποικίλες περιπτώσεις... Το νοητικό δυναμικό μπορεί να διαφέρει και γενικότερα οι

ανάγκες του παιδιού. Η διάγνωση του αυτισμού εεε...Υπάρχει μεγάλο φάσμα... φάσμα αδυναμιών.

- 25) Έχετε κάποια επιμόρφωση σχετικά με την ειδική αγωγή ή συγκεκριμένα με τον αυτισμό; Η ακόμα, έχετε κάποιο άτομο στο οικογενειακό σας περιβάλλον το οποίο έχει αυτισμό;**

Είμαι απόφοιτος ειδικής αγωγής και μεταπτυχιακού ειδικής αγωγής.

- 26) Στην τάξη σας έχετε μαθητές που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού;**

Φέτος στην τάξη μας έχουμε έναν μαθητή με αυτισμό, τον δικό μου.

- 27) Πόσα χρόνια είστε δασκάλα στον συγκεκριμένο μαθητή;**

Στο συγκεκριμένο μαθητή είμαι από το Σεπτέμβρη.

- 28) Θα ήθελα τη γνώμη σας σχετικά με το «Τα παιδιά με αυτισμό μπορούν να συνυπάρξουν ομαλά στο γενικό σχολείο» ή «Τα παιδιά με αυτισμό είναι απαραίτητο να φοιτούν σε ένα σχολείο ειδικής αγωγής».**

Πάλι αυτό εξαρτάται από το δυναμικό του παιδιού, το βαθμό λειτουργικότητας του, από το επίπεδο νοημοσύνης του και γενικότερα από την στήριξη που λαμβάνει από το οικογενειακό του περιβάλλον. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου το παιδί έχει αυτισμό και καλό νοητικό επίπεδο. Μιλάμε δηλαδή για αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, αλλά επειδή το περιβάλλον του είναι δυσλειτουργικό, είναι καλύτερα να φοιτήσει σε ειδικό δημοτικό ή και το αντίθετο. Η περίπτωση που έχω φέτος... έχω δει ότι η συνύπαρξή του με παιδιά σε γενικό σχολείο, έχει συμβάλει πάρα πολύ στην κοινωνικοποίησή του αλλά και στο ότι μπορεί να ακολουθήσει, με τη βοήθεια της παράλληλης στήριξης, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των συμμαθητών του.

- 29) Μαθησιακά υπάρχει κάποιο θέμα;**

Έχει νοητική υστέρηση ελαφριάς μορφής, έχει τον αυτισμό και έχει και δυσταξία. Μιλάμε δηλαδή για τριπλή συννοσηρότητα.

- 30) Αντιμετωπίζει δυσκολίες;**

Αντιμετωπίζει δυσκολίες ως προς το γνωστικό αντικείμενο και αρκετές ως προς την ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη. Γενικότερα, δεν μπορεί να αρθρώσει καλά ως προς

τη βραχύχρονη μνήμη του... Έχει αδύναμη βραχύχρονη οπότε δεν μπορεί να αποστηθίσει και γενικότερα έχει και πρόβλημα και με την εργαζόμενη μνήμη του. Έχει αδύναμη εργαζόμενη μνήμη. Οπότε, όλα αυτά εδώ πέρα δυσκολεύουν πάρα πολύ το μαθησιακό έργο, γιατί εκεί πέρα που προσπαθείς να χτίσεις μία γνώση γκρεμίζονται όλα κατευθείαν. Θέλει πάρα πολλή υπομονή προσπάθεια και επαναλήψεις, τακτικές επαναλήψεις.

31) Συμβαδίζει με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης;

Ως προς το γνωστικό συμβαδίζει. Γιατί οι υπόλοιποι μαθητές είναι πιο μικροί, είναι πιο χαμηλής νοημοσύνης.

32) Ο αυτιστικός μαθητής έχει φίλεις; Κι αν ναι με ποιον;

Έχει ιδιότυπες φίλεις. Δηλαδή, κοινωνικά είναι πιο χαμηλός, νηπιακής συμπεριφοράς... Είναι σε νηπιακό στάδιο ακόμη, οπότε δεν συμβαδίζει με το συμπεριφορικό επίπεδο των υπόλοιπων μαθητών. Ωστόσο, στα παιχνίδια μπορεί να ανταπεξέλθει αλλά φίλεις - φίλεις όχι δεν έχει. Δηλαδή, κάνει παρέα ας πούμε με μικρότερα παιδάκια. Βασικά, δεν κάνει παρέα με μικρότερα παιδάκια, αλλά είναι ένα παιδί το οποίο.... Ναι... Ο μαθητής μου είναι 9 χρόνων και οι συμμαθητές του είναι 6-7 χρόνων. Είναι πρώτη δημοτικού. Έχει κάνει επαναφοίτηση δύο χρονιές.

33) Αντιμετωπίζει συγκρούσεις; (πόσα συχνά και με ποιους)

Ε αντιμετωπίζει συγκρούσεις... Γενικότερα έχει παρορμητική συμπεριφορά οπότε δεν μπορεί να φιλτράρει τις σκέψεις του και τις ενέργειές του. Δεν μπορεί να καταλάβει το παιχνίδι.. ότι την ώρα που τρέχουμε δεν πρέπει να σπρώξουμε έναν φίλο μας. Οπότε αυτό εδώ πέρα έρχεται συχνά σε συγκρούσεις με τους υπόλοιπους μαθητές, γιατί... εεεε οι μαθητές δεν μπορούν να αντιληφθούν το λόγο για το οποίο το κάνει αυτό ο Χρήστος, ο Χρήστος δεν μπορεί να καταλάβει το λόγο που σπρώχνει τους φίλους του, τους συμμαθητές του, οπότε όλο αυτό εδώ πέρα δημιουργεί μία ένταση και μία δυσφορία στα παιδιά. Πλέον τον προσπερνάνε τους χτυπάει και λένε «ααα ήταν ο Χρήστος».

34) Μένει μόνος του;

Δεν μένει μόνος του. Συνήθως αναζητά την επαφή ακόμα και όταν είναι με ένα άλλο παιδάκι στο θρανίο. Επιζητά την προσοχή των συμμαθητών του ακόμα και των εκπαιδευτικών της τάξης και συνήθως το κάνει με κοινωνικά μη αποδεκτό τρόπο.

35) Απευθύνεται σε κάποιον εκτός από τον δάσκαλο της παράλληλης στήριξης;

Συνήθως απευθύνεται σε δύο-τρεις μαθητές οι οποίοι μπορούν να αντιληφθούν καλά τα πράγματα... τη συμπεριφορά και την υπόλοιπη υπόσταση του Χρήστου στην τάξη. Πρόκειται δηλαδή για τα δυναμικά παιδιά της τάξης. Απευθύνεται και στην εκπαιδευτικό της γενικής τάξης.

36) Η δασκάλα της γενικής τάξης του απευθύνει συχνά τον λόγο;

Η δασκάλα της γενικής τάξης του απευθύνει συχνά το λόγο. Ναι βεβαίως, δεν τον ξεχωρίζει καθόλου από τα υπόλοιπα παιδιά.

37) Τι κάνετε μέσα στη τάξη; (όσον αφορά το μαθησιακό πλαίσιο, μπορείτε να μου περιγράψετε μια σχολική σας ημέρα;)

Ναι βεβαίως. Βασικά παραλαμβάνω το μαθητή από την πόρτα και τον οδηγώ στη σειρά μας, καθώς πολλές φορές ο Χρήστος μπερδεύεται και πηγαίνει σε άλλες τάξεις συνήθως. Στη σειρά, όταν κάνουμε προσευχή δεν αντιλαμβάνεται το λόγο και τη σημασία της προσευχής, οπότε μπορεί να παίζει με τα υπόλοιπα παιδιά, να ενοχλεί τους συμμαθητές του... Ακόμη δεν έχει αφομοιώσει... το πώς να το πω... δεν έχει αφομοιώσει τη σχολική ρουτίνα. Δηλαδή, θα πάω στη σειρά μου θα κάνω το σταυρό μου όταν ανεβαίνουμε στην τάξη, συνήθως χωρίς τις οδηγίες της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης. Ο μαθητής δεν βρίσκει εύκολα το θρανίο του, ούτε θα βγάλει το μπουφάν του, οπότε έχει δημιουργηθεί μία κοινωνική ιστορία για τη σχολική ρουτίνα. Μετά πάλι με την καθοδήγηση θα βγάλει τα σχολικά του βιβλία. Αρχικά, αν έχουμε γλώσσα, θα γράψουμε ορθογραφία. Συνήθως λόγω προβλημάτων άρθρωσης δεν τα καταφέρνει ιδιαίτερα καλά, καθώς για παράδειγμα δεν μπορεί να προφέρει το «δέντρο» το προφέρει «δεντο». Οπότε έτσι όπως το ακούει, έτσι το γράφει. Επίσης, μετά στην ανάγνωση έχουμε πάλι τις ίδιες δυσκολίες στην εκφορά του λόγου στα μαθηματικά είναι καλύτερος έχει αφομοιώσει αρκετούς κανόνες και τεχνικές προσθέσεις και αφαιρέσεις και συγκριτικά με άλλα παιδιά είναι καλός. Στα

διαλείμματα συνήθως οργανώνονται παιχνίδια από την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, έτσι ώστε ο μαθητής να κοινωνικοποιηθεί και μέσα να υπακούει κάποιους κανόνες τους κανόνες των παιχνιδιών. Οπότε αυτό πήγαινε αρκετά καλά.. Σε μαθήματα ειδικοτήτων επειδή δεν υπάρχει μία καθορισμένη ρουτίνα συνήθως ξεφεύγει. Έχει περισσότερη ένταση και δεν μπορεί να ρυθμίσει τη συμπεριφορά του, δηλαδή ακόμα και με τη δική μου υποστήριξη δύσκολα μπορεί να οριοθετήσει τη συμπεριφορά του. συνήθως τις τελευταίες ώρες έχουμε διάφορες εκρήξεις και ξεσπάσματα μπορεί ας πούμε να σηκωθεί και επειδή δεν μπορεί να παρακολουθήσει εκείνη τη στιγμή και ανάλογα με την κόπωση του θέλει να τραβήξει την προσοχή των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών του κάνει φασαρία σέρνεται αρπάζει μολύβια γόμες από τα υπόλοιπα παιδιά τα πάντα.

38) Με ποιους τρόπους ο μαθητής με αυτισμό πιστεύετε ότι εντάσσεται στην μαθησιακή και κοινωνικοποιητική διαδικασία;

Γενικότερα δεν χρησιμοποιώ καθόλου εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας. Βλέποντας τις ικανότητές του, προσπαθήσαμε μαζί με την εκπαιδευτικό να λειτουργήσουμε τη συνεκπαίδευση. Ο μαθητής ακολουθεί το αναλυτικό πρόγραμμα των παιδιών της τάξης του συχνά η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης κάνει μάθημα στα υπόλοιπα παιδιά και η δασκάλα της γενικής τάξης κάθεται κοντά στο μαθητή προκειμένου αν χρειαστεί να τον οριοθετήσει ή να ζητήσει βοήθεια. Στα παιχνίδια έχουμε δημιουργήσει γενικότερα κάποιες κοινωνικές ιστορίες οι οποίες δουλεύονται και στο σπίτι προκειμένου να μάθει ο μαθητής κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές και τρόπους προσέγγισης των συμμαθητών του. Τα ομαδικά παιχνίδια διοργανώνονται, είτε μέσα στην τάξη, είτε στη γυμναστική, είτε στο διάλειμμα από την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης.

39) Όσον αφορά την παρουσία του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη;

Η παρουσία της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης είναι απαραίτητη καθώς ο μαθητής δεν έχει αφομοιώσει τους κανόνες και γενικότερα όσο προχωράει ο καιρός επειδή μεγαλώνει η απόκλιση του μαθητή από τα υπόλοιπα παιδιά δεν μπορεί να γίνει πιο αυτόνομος. Χρειάζεται περισσότερη υποστήριξη.

40) Ποια είναι η σχέση που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός γενικής τάξης με τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης;

Η συνεργασία με την εκπαιδευτικό της γενικής τάξης είναι εξαιρετική, εξαιρετική. Γενικότερα το μάθημα γίνεται και από τις δύο δασκάλες οπότε όταν μπαίνει κάποιος και παρακολουθεί το μάθημα δεν αναγνωρίζει ποια είναι η δασκάλα της παράλληλης στήριξης και ποια είναι η δασκάλα της γενικής τάξης.

41) Μπορείτε να περιγράψετε συνοπτικά τη γενικότερη συμπεριφορά του μαθητή;

Γενικότερα ο μαθητής έχει προκλητική και χειριστική συμπεριφορά απέναντι σε ενηλίκους, καθώς και στους συμμαθητές του, η οποία αυξάνεται συνήθως με την κόπωση του, καθώς περνούν οι διδακτικές ώρες έχει ακραίες αντιδράσεις και συμπεριφορές. Είναι ανάλογα με τις μέρες του. Πολλές φορές μπορεί να μη χρειάζεται καθόλου την υποστήριξη της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης και υπάρχουν μέρες στις οποίες δεν μπορεί να σταθεί καθόλου μόνος του. Για αυτό το λόγο πολλές φορές έχει χρειαστεί και έχω μείνει σε μαθήματα ειδικοτήτων, που έχω κενό κανονικά εκείνη την ώρα, προκειμένου να καθίσει στο μάθημα. Πολλές φορές συνεργάζεται πρόθυμα προσπαθεί να λύσει τις ασκήσεις, συχνά τα θέλει να δείξει κάτι σε κάποιον σηκώνεται δίχως να ζητήσει την άδεια και διαταράσσει πάντα τη ροή του μαθήματος. Πολλές φορές αδυνατεί να ακολουθήσει τους κανόνες, είτε στο παιχνίδι, είτε στην τάξη οπότε ακόμη και σε προσπάθειες γενίκευσης αυτών των κανόνων υπάρχει αδυναμία να τους ακολουθήσει. Ακόμη και όταν υπάρχει ένα κίνητρο, (υπάρχει ένας πίνακας επιβράβευσης) ο μαθητής δεν μπορεί να οριοθετήσει τη συμπεριφορά του. Συνήθως όταν του ζητώ να πει αν έχει αντιληφθεί την πράξη του, τι έκανε και γιατί το έκανε το λόγο που το έκανε δηλαδή, έχει αποστηθίσει κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις οπότε δεν είναι σε θέση να φιλτράρει τη σκέψη του και την ενέργεια που έχει κάνει. Συνήθως λέει “Δεν μπορείς να φανταστείς τι μπορώ να κάνω θυμωμένος” ενώ μπορεί να μην είναι καν θυμωμένος ή μπορεί να πει “Δεν ξέρω γιατί το έκανα”. Όταν γίνεται προσπάθεια ενσυναίσθησης, δηλαδή να μπει στη θέση του άλλου, συνήθως ο μαθητής θα πει ότι δεν θα ήθελα να μου κάνει κάποιος φίλος μου κάτι τέτοιο και στην ερώτηση, πώς νομίζεις ότι νιώθει ο φίλος σου θα απαντήσει στεναχωρημένος και το αντίστοιχο αν σου το έκανε, πως θα αισθανόσουν εσύ... Θα απαντούσε στεναχωρημένος αλλά

μετά θα τελείωνε τη συζήτηση με το «Ναι κυρία τώρα θα με αφήσετε ήσυχο για να παίζω,» Δεν αντιλαμβάνεται το λόγο που κάνει κάτι, ούτε τις συνέπειες της πράξης του.

42) Τέλος θα ήθελα να σας ρωτήσω, ποιες είναι οι προκλήσεις σας ως εκπαιδευτικός για το μέλλον;

Γενικότερα σαν εκπαιδευτικός θεωρώ ότι είναι μεγάλη πρόκληση το να μπορέσεις να ενσωματώσεις σωστά ένα παιδί που έχει αυτισμό μέσα σε ένα κοινωνικό σύνολο όπως είναι αυτό του γενικού σχολείου... Γιατί αν μη τι άλλο ο μοναδικός λόγος που οι γονείς ζητούν την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης και τη φοίτησή του παιδιού σε γενικό σχολείο είναι κατά βάση η κοινωνικοποίηση του παιδιού. Οπότε αυτό είναι μεγάλη πρόκληση και το αν θα το πετύχει ένας εκπαιδευτικός και συγκεκριμένα. Και για το δικό μου το μαθητή αυτή είναι η πρόκληση το να παραμείνει στο Γενικό σχολείο.

43) Πιστεύετε ότι είναι καλύτερα να μείνει στο γενικό ή να πάει σε ένα ειδικό σχολείο αργότερα;

Πιστεύω μέχρι Γ'- Δ' δημοτικού θα είναι καλύτερα, μετά επειδή υπάρχει διετής διαφορά ηλικίας με τα παιδιά της τάξης του ο ίδιος θα έχει κάποιες παρορμητικές συμπεριφορές. Θα υπάρχουν θέματα τα οποία ο ίδιος δεν θα μπορεί να τα διαχειριστεί σωστά και τα υπόλοιπα παιδιά θα αρχίσουν να αντιδρούν και θα δείχνουν μεγαλύτερη δυσφορία.

Ιχνογραφίες Μαθητών (Γ1, Γ2)

